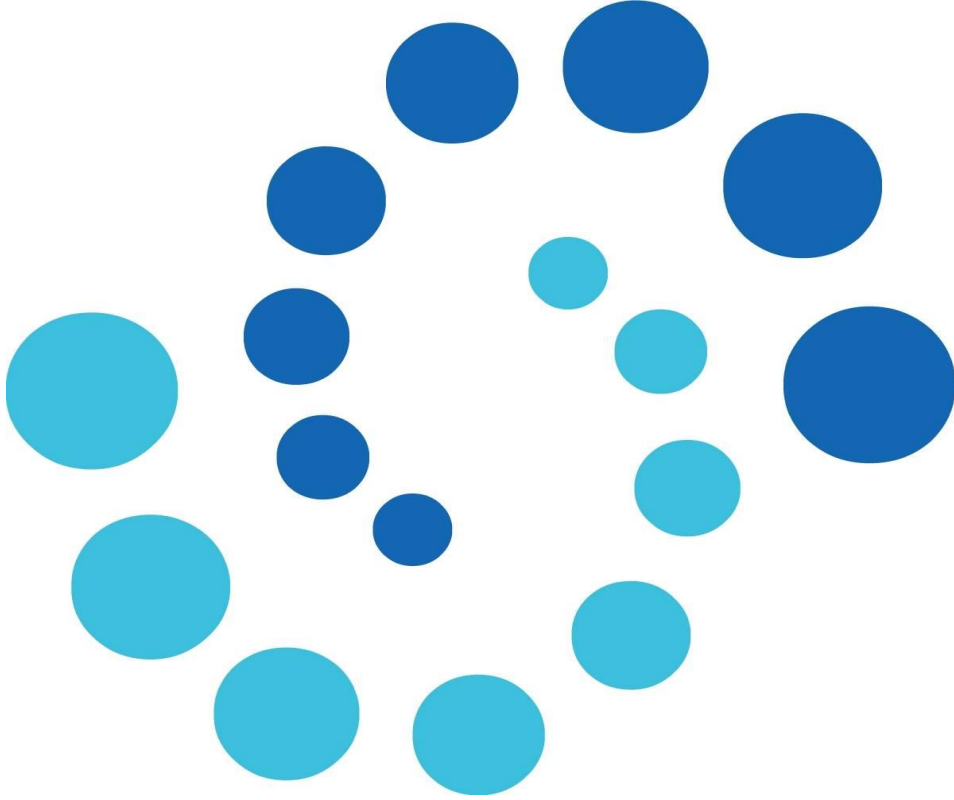




*Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*



*The Journal of Limitless Education and Research*

*Kasım 2019  
Cilt 4, Sayı 3*

*November 2019  
Volume 4, Issue 3*



## Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Kasım 2019, Cilt 4, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research

November 2019, Volume 4, Issue 3

### Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

### Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

### Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

### Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

### Editör Kurulu

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI  
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL  
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI  
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT  
Doç. Dr. Gülden TÜM  
Doç. Dr. Nevin AKKAYA  
Doç. Dr. Özlem BAŞ  
Doç. Dr. Tanju DEVECİ  
Dr. Aysun Nüket ELÇİ  
Dr. Burcu ÇABUK  
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU  
Dr. Gülenaz ŞELÇUK  
Dr. Menekşe ESKİCİ  
Dr. Oğuzhan KURU  
Dr. Serpil ÖZDEMİR  
Dr. Süleyman Erkam SULAK  
Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN

### Editorial Board

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI  
Assoc. Prof. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL  
Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI  
Assoc. Prof. Dr. Burçin GÖKKURT  
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM  
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA  
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ  
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ  
Dr. Aysun Nüket ELÇİ  
Dr. Burcu ÇABUK  
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU  
Dr. Gülenaz ŞELÇUK  
Dr. Menekşe ESKİCİ  
Dr. Oğuzhan KURU  
Dr. Serpil ÖZDEMİR  
Dr. Süleyman Erkam SULAK  
Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN

### Dil Uzmanı

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI  
Dr. Arzu ÇEVİK  
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL  
Dr. Serpil ÖZDEMİR

### Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI  
Dr. Arzu ÇEVİK  
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL  
Dr. Serpil ÖZDEMİR

### Yabancı Dil Sorumlusu

Doç. Dr. Gülden TÜM  
Doç. Dr. Tanju DEVECİ  
Dr. İhsan Çağatay ULUS  
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

### Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM  
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ  
Dr. İhsan Çağatay ULUS  
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

### İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği  
06590 ANKARA - TÜRKİYE  
e-posta: editor@sead.com.tr  
sead@sead.com.tr

### Contact

Limitless Education and Research Association  
06590 ANKARA - TURKEY  
e-mail: editor@sead.com.tr  
sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research (J-LERA) is an international refereed journal published three times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

### İNDEKSLER



Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 4, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 4, Issue 3

**Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)**

- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOđLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA  
Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA  
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Jack C. RICHARDS, University of Sidney, Avustralia  
Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus  
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen Normandy University, France  
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOđLU, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Pınar GİR MEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Türkiye

Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA  
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, University National-Louis, USA  
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA  
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK  
Assoc. Prof. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan  
Assoc. Prof. Dr. Galina MİSKİNIENE, Vilnius University, Lithuania  
Assoc. Prof. Dr. Jodene GOLDENRING FINE, Michigan State University, USA  
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan  
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDİ, University of Exeter, UK  
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan  
Assoc. Prof. Dr. Spartak KARDİU, Tiran University, Albania  
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo  
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait  
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE  
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDİU, Tiran University, Albania  
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Döndü Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Duygu UÇGUN, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Emre ÜNAL, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA  
Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE  
Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 4, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 4, Issue 2

---

**Hakem Kurulu (Review Board)**

Doç. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı, Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University

Dr. Barış ÇUKURBAŞI, Bartın Üniversitesi

Dr. Görkem AVCI, Bartın Üniversitesi

Dr. Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi

Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi

Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi

## Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2019 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) olarak 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınladığımız Dergimizin amacı, eğitim ve araştırma alanına bilimsel katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmaları yayınlama, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşma, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlama işlemine öncelik verilmektedir.

Dergimizin Bilim Kurulu yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin katkılarıyla giderek güçlenmektedir. Akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatına devam eden Dergimizin hazırlanmasına emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz.

Yılda üç sayı olarak yayınlanan Dergimiz çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmaktadır. Bu sayıda eğitimle ilgili 5 bilimsel araştırmaya yer verilmiştir. Dergimiz, eğitim ve araştırma alanına yönelik makalelerin yanı sıra disiplinler arası akademik çalışmaların yer aldığı seçkin bir yayın olarak okuyucularla buluşmaya devam edecektir.

Dergimizin eğitim ve araştırma alanına katkıları getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 4, Sayı 3  
The Journal of Limitless Education and Research, Volume 4, Issue 3

**İÇİNDEKİLER**

**Makale Türü: Araştırma**

**Firdevs GÜNEŞ**

Okuryazarlık Yaklaşımları  
Literacy Approaches

224-246

**Gülçin UZUN**

How Sincere are Individuals Responding to Surveys?  
Anketlere Bireyler Ne Kadar İçtenlikle Yanıt Vermektedir?

247-262

**Barış BOZOK, Ayşe OKUR**

Görsel Sanatlar ve Arkeoloji İşbirliği ile Gerçekleştirilen Kültürel Miras Eğitiminin  
Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi

The Effect of Cultural Heritage Education On the Academic Success and Attitude  
of Students with The Cooperation of Fine Arts and Archeology

263-282

**Serap ÇİMŞİR**

Temel Eğitimde Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasının Önemi  
Importance of Gaining Creative Thinking Skills in Basic Education

283-299

**Emre Erkan ÇAKMAK**

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi  
Examining Media Literacy Levels of Teachers

300-316





Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 4, Sayı 3, 224 - 246  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 4, Issue 3, 224 - 246  
DOI: 10.29250/sead.634908

Gönderilme Tarihi: 19.10.2019

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 02.11.2019

## Okuryazarlık Yaklaşımları

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmail.com

**Özet:** Okuryazarlık, daha çok genç ve yetişkinler için kullanılan bir kavramdır. Genel olarak bir dildeki işaretleri okuma, yazma ve anlama becerilerini içermektedir. Eskiden sadece adını okuyup yazabilene ve imzasını atabilene okuryazar deniliyordu. Zamanla bu sınırlı anlayış değişmiş, temel, orta ve üst düzey okuryazarlık becerileri gündeme gelmiştir. Ardından işlevsel okuryazarlıkla birlikte sadece okuma ve yazma değil, bunları günlük yaşamda kullanma, bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görev ve rollerine hazırlanmasının yolu olarak görülmüştür. Dünyamızda okumaz yazmazlık sorununu çözmek için çeşitli okuryazarlık yaklaşımları uygulanmaktadır. Bunlar geleneksel, işlevsel, bilinçlendirici, bütünleşik, durumsal, yansıtıcı, aile ve beslenme okuryazarlığı gibi sıralanmaktadır. Geleneksel okuryazarlık yaklaşımı dünyamızda 1900-1965 yılları arasında uygulanmıştır. İşlevsel okuryazarlık yaklaşımına geçiş 1965 yıllarından sonra aşamalı olarak gerçekleşmiştir. Ardından bilinçlendirici okuryazarlık gündeme gelmiştir. Günümüzde çoğu ülkede çoklu ve çeşitli okuryazarlık yaklaşımı uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlara dayalı çok sayıda kampanya ve kurs yapılmıştır. Ancak bunlar sorunun köklü bir çözümü için yeterli olmamıştır. 2020'li yıllara girdiğimiz şu günlerde bile halen dünyamızda 15 ve daha yukarı yaşlarda 745 milyon, ülkemizde ise 2 milyon civarında okumaz yazmaz vardır. Bu durum yeni bir okuryazarlık anlayışı olan kapsayıcı okuryazarlığı gündeme getirmiştir. Dileğimiz bu yaklaşımla okuryazar bir dünyaya ulaşılmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuryazarlık, yaklaşımlar, kapsayıcı okuryazarlık

## Literacy Approaches

**Abstract:** Literacy is a concept used mostly for young and adults. Generally, it includes reading, writing and understanding skills of signs in a language. In the past, only those who could read and write their name and sign was called literate. Over time, this limited understanding changed and basic, intermediate and high level literacy skills came to the agenda. Then, along with functional literacy, not only reading and writing, but using them in daily life was seen as a way of preparing individuals for their social, economic and civic duties and roles. In our world, various literacy approaches are applied to solve the problem of illiteracy. These are traditional, functional, awareness-raising, integrated, situational, reflective, family and nutrition literacy. Traditional literacy approach has been applied in our world between 1900-1965. The transition to a functional literacy approach took place gradually after 1965. Then, awareness-raising literacy came to the fore. Nowadays, in many countries, multiple and various literacy approaches are applied. There are many campaigns and courses based on these approaches. However, these were not sufficient for a radical solution to the problem. Even in these days when we entered the 2020s, there are still 745 million people in the world at the age of 15 and over, and 2 million in our country are illiterate. This has brought to the agenda a new literacy approach, inclusive literacy. Our wish is to reach a literate world with this approach.

**Keywords:** Literacy, approaches, inclusive literacy

**Künyesi:** Güneş, F. (2019). Okuryazarlık Yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3), 224-246. DOI: 10.29250/sead.634908

**Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

**Yazar Orcid No:** 0000-0002-9449-8617

## 1.Giriş

Günümüzde geçmişi okumak ve geleceği yazmak için okuryazarlık zorunlu olmaktadır. Giderek işaretlerle iletişimin gerçekleştirildiği çağımızda okuma yazmayı bilmemek, dünyada yaşamamak, yok olmak demektir. Bu nedenle okuryazarlık üzerinde önemle durulmaktadır. Bilindiği gibi okumaz yazmazlık içinde bulunduğumuz çağın en önemli dünya sorunlarından biridir. Geri kalmışlıkla ve yoksullukla belirli ölçüde ilişkilidir. Ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri ve kalkınabilmeleri için temel koşullardan biridir. Okumaz yazmazlık bir kader değildir. Sık sık izlenmesi ve köklü çözümlerle önlenmesi gereken sosyal bir durumdur. Azim ve sabırla sürekli olarak savaşılmazsa, hemen ortaya çıkmakta ve hızla yayılmaktadır.

Okuryazarlığa ağırlık vermeyen bir ülke geleceğe kapılarını kapatmış demektir. Kalkınma için sadece sanayi, tarım, sağlık, ekonomi, üretim gibi alanlardaki gelişmeler yetmemektedir. İyi yetişmiş akıllı insanlarla teknoloji olmaksızın kalkınma gerçekleştirilemez. Teknoloji insansız olmaz, insansız kullanılmaz. Bilimsel bir eğitim ve kültür olmaksızın da teknoloji üretilmez. Kısaca okuryazarlık bir toplumun kalkınması için en önemli etkidir. Okuryazarlık ile ekonomik, sosyal ve politik gelişim arasında ilişki vardır. Ekonomist Alfre Marshall “bir toplumun maddi zenginliği ile eğitimi arasında doğrudan ilişkiler vardır” diyerek bu konuya dikkat çekmiştir. Theodore W. Shultz ise “fakirlik zincirini kırmak için insan sermayesinin niteliğine gereken önem verilmelidir” diyerek okuma yazma öğretimine dikkat çekmiştir (Bhola,1986, s.27).

Okuma yazılı işaretleri anlama, yazma ise anlamları harflere, şekillere ve grafiklere dökme işlemidir. Bunlar bireyin dünyayı okumasını, yaşadığı ve gördüğü olayları yazmasını sağlamaktadır. Okuma yazma bireyin sosyalleşmesine katkı getirmekte, ona yeni bir ufuk açmakta, modernleştirmekte, dünyasında olup bitenleri sorgulamasına ve çevresinde etkin bir rol oynamasında yardım etmektedir. Bu süreçte çeşitli becerilerini geliştirmekte, ekonomik durumunu düzeltmeye zorlamakta, bireysel görev ve sorumluluklarını kavratmaktadır. Ayrıca planlamayı ve özellikle aile planlamasını öğretmekte, kent ortamına uyumu kolaylaştırmakta, sanayide iş bulmasına yardım etmekte ve sosyal yönden gelişmesine yardım etmektedir. Aile ve çevre baskısından kurtulmasını sağlamakta, onu yeni duygu ve düşüncelere taşımaktadır. Bunların yanında okuryazarlık kadınlara, göçmenlere, yoksunluk içinde bulunanlara çeşitli yararlar sağlamaktadır (Güneş, 2000).

Dünyamızdaki araştırmalar okuryazarlığın günümüze kadar çeşitli aşamalardan geçtiğini, farklı amaç ve biçimlerde uygulandığını göstermektedir. Bu süreçte eğitim yaklaşımları, okuma yazma öğretim yöntemleri, zamanla değişen koşullar ve bakış açıları, okuma yazmaya duyulan

İhtiyaçların çeşitlenmesi gibi nedenler etkili olmuştur. Bu makalede okuryazarlık kavramı ve yaklaşımları ele alınmakta, bu kavramın içeriği, geçirdiği aşamalar ile alandaki uygulamalar üzerinde durulmaktadır.

### **1.1. Okuryazarlık Nedir?**

Okuryazarlık, daha çok genç ve yetişkinler için kullanılan bir kavramdır. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlükte “*okuryazar olma durumu*” olarak açıklanmaktadır. Genel olarak bir dildeki işaretleri okuma, yazma ve anlama becerilerini içermektedir. Okuryazarlık bireyin yazılı işaretleri tanınması, okuması ve anlaması ile başlamaktadır. Eskiden sadece adını okuyup yazabilene ve imzasını atabilene okuryazar deniliyordu. Ancak zamanla bu sınırlı anlayış değişmiştir. Okuma yazma alanındaki araştırmalar bu kavramın karmaşık, görelî ve aşamalı bir özellik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Giderek temel, orta ve üst düzey okuryazarlık becerileri gündeme gelmiştir. Ardından işlevsel okuryazarlıkla birlikte sadece okuma ve yazma değil, bunları günlük yaşamda kullanma, bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görev ve rollerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmüştür.

Okuryazarlık bazı dönemlerde beş yıllık zorunlu eğitim sonunda kazanılan bilgilere eşdeğer olarak ele alınmıştır. Bazı dönemlerde ise yetişkinleri bilinçlendirme amacıyla uygulanmıştır. Okuma yazmanın temel hak olarak kabul edilmesi üzerine herkesin okuryazar olması gerektiği öne sürülmüştür. Ardından insanların kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, yaşam standartlarını yükseltmek, bilgili kararlar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için ihtiyaç duydukları temel öğrenim denilerek üst düzey okuryazarlık becerilerinden bahsedilmiştir. Son yıllarda ise bilgi teknolojilerin hızla gelişmesi üzerine bilgisayar okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, e-okuryazarlık gibi bir dizi kavram ortaya çıkmıştır.

### **1.2. Kavram ve Tanımlar**

Okuryazarlık kavramının günümüze kadar çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımların bazıları okuryazar, işlevsel okuryazar, işlevsel okumaz yazmaz gibi kavramlara yöneliktir. Bazıları ise geleneksel, işlevsel, bilinçlendirici okuryazarlık gibi türleri içermektedir. Bunların yanında okuryazarlık ile okumaz yazmazlık arasındaki farkı bir ağacın iki dalı gibi düşünerek açıklayanlar da bulunmaktadır. Genel olarak okuryazarlıkla okumaz yazmazlık birbirine ters iki kutup yerine birbirinin devamı bir çizgi gibi düşünülmektedir. Aşağıda söz konusu tanımlar tarihsel bir süreç içinde ve kolay izlenmesi için dönemlere göre verilmektedir.

**1950 Dönemi:** Okuryazarlıkla ilgili uluslararası düzeyde bilinen ilk tanım UNESCO tarafından 1951 yılında düzenlenen bir toplantıda, Eğitim İstatistiklerini Normalleştirmekle Görevli Uzmanlar Komitesi tarafından yapılmıştır. Bu tanımda okuryazar, “*günlük hayatı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişi*” olarak açıklanmıştır (Güneş,2000). UNESCO 1958 yılından itibaren üye ülkelere eğitim istatistiklerinde bu tanımları kullanmalarını tavsiye etmiştir. Bu tanım okuma yazmanın temel düzey becerilerini içermekte ve geleneksel bir açıklama olmaktadır.

Dünyamızda 1960’lı yıllarda okuma yazma bilmeyenlerin çoğunlukta olduğu ülkelerin bağımsızlığa kavuşması, ekonomik, politik ve sosyal kalkınma hareketinin başlaması üzerine UNESCO 1962 yılında Paris’te bir toplantı düzenlemiştir. Bu toplantıda okuryazar, “*kendinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek derecede okuma, yazma ve hesap yapma becerilerine sahip, grup ve topluluk içindeki görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış kişi*” olarak açıklanmıştır. Aynı yıl Birleşmiş Milletler tarafından Roma’da düzenlenen Okuma Yazma ve Toplum Dünya Konferansında okuryazar, “*en az beş yıl eğitim görmüş biri kadar bilgili ve günlük gazeteleri rahatlıkla okuyabilen kişi*” olarak tanımlanmıştır (Du Sautoy, 1966, s.19). Ertesi yıl Filipinlerde okuryazar; “*günlük gazeteleri, bültenleri, ilanları, mektupları ve vergi bildirim formlarını anlayarak okuyabilen, bu formları doldurabilen ve mektup yazabilen kişi*” şeklinde açıklanmıştır (Güneş, 1992, s.2). Bu açıklamalarda okuryazarlık sadece temel becerilerle sınırlı görülmemiş, en az ilkokul mezunu kadar bilgili, kendinin ve toplumun gelişmesine katkıda bulunacak kişi olarak ele alınmıştır.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalarda da görüldüğü üzere 1960 yılına doğru temel becerilere dayalı geleneksel okuma yazma kavramı değişmeye başlamıştır. Bunun yerine daha üst düzey becerileri içeren, ilkokul mezunu düzeyinde bir okuryazarlık öne çıkmıştır. Çok geçmeden 1965 yılında fonksiyonel (işlevsel) okuryazarlık kavramı gündeme gelmiştir.

**1965 Dönemi:** Dünyamızda 1965’ li yıllardan sonra fonksiyonel (işlevsel) okuryazarlık kavramı öne çıkmıştır. Geleneksel okuryazarlıktan farklı olan bu kavram, “*modern toplumun gerektirdiği faaliyetler için ihtiyaç duyulan okuma yazma becerileri*” olarak açıklanmıştır. İşlevsel okuryazar ise “*içinde bulunduğu kültür ve toplumda günlük yaşamın gerektirdiği faaliyetleri yerine getiren kişi*” olarak açıklanmıştır. İşlevsel okuryazar olmayan kişinin, kendisinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesi için gerekli okuma, yazma ve hesap yapma becerilerini yapamayacağı, kendisinden beklenen görevleri yerine getiremeyeceği dile getirilmiştir. Ardından

1965 yılında Tahran’da toplanan Dünya Eğitim Bakanları Kongresinde fonksiyonel okuryazarlık kavramı gündeme alınmış ve oybirliği ile kabul edilmiştir. Toplantı raporunda fonksiyonel (işlevsel) okuryazarlık;

*“Okuma yazma öğretimi, kalkınmanın temel unsuru olarak ekonomik ve sosyal önceliklere, aynı zamanda bugünün veya yarının insan gücü ihtiyaçlarına sıkı sıkıya bağlı olmalıdır. Bu nedenle bütün çabalar fonksiyonel okuma yazma öğretimine odaklanmalıdır. Okuma yazma öğretimi, sadece bir amaç olarak ele alınmamalı, bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görevlerine ve rollerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmelidir. Okuma yazma, temel ve genel bilgilere değil, aynı zamanda işe hazırlamaya, üretimi artırmaya, günlük yaşama daha geniş ölçüde katılmaya, kişinin kendisini çevreleyen dünyayı daha iyi anlamasına ve insan kültürüne yönelmelidir”* cümleleriyle açıklanmıştır (UNESCO 1976. s.79).

UNESCO fonksiyonel (işlevsel) okuryazarlık yaklaşımını “Dünya Okuma Yazma Deneme Programı” adıyla 1965 yılından itibaren 10 yıl boyunca çeşitli ülkelerde denemiştir. Bu programlarda işlevsellik yeterince anlaşılmadığı için sert eleştiriler yapılmıştır. Bu durum 1972 yılında düzenlenen Tokyo konferansında dile getirilmiş ve bu tanımın kullanılmaması önerilmiştir. Bunun üzerine UNESCO, fonksiyonel (işlevsel) okuryazarlık kavramını yeniden tanımlamıştır. Bu tanımda fonksiyonel (işlevsel) okuryazar, *“içinde yaşadığı grupta ve toplumdaki tüm faaliyetlerinde, aktif bir rol oynamaya yeterli bilgiye sahip kişi”* olarak belirtilmiştir. Bu tanım da uzmanlar tarafından yeterli görülmemiştir.

Sonraki yıllarda fonksiyonel (işlevsel) okuryazarlık kavramının çok tepki alması, tartışılması ve yanlış anlaşılması nedeniyle bir kenara bırakılmış yerine tam tersi fonksiyonel (işlevsel) okumaz yazmaz kavramı kabul edilmiştir. UNESCO 1978 yılında toplanan Genel Kurulunun 20. oturumunda fonksiyonel (işlevsel) okumaz yazmazı şöyle tanımlamıştır: *“Fonksiyonel (işlevsel) okumaz yazmaz, toplumsal ve bireysel yönden gelişebilmesi için gerekli okuma yazma ve hesap yapma becerilerine sahip olmayan, içinde yaşadığı topluluk ve grupta, okuma yazma ile ilgili görevlerini yerine getiremeyen kişidir”* (Hamadache ve Martin, 1988, s.4). Fonksiyonel (işlevsel) okuryazarın tersi olarak açıklanan bu kavram söz konusu tartışmalara nokta koymuştur. Günümüzde yukarıda verilen fonksiyonel (işlevsel) okuryazar ve fonksiyonel (işlevsel) okumaz yazmaz tanımlar aynı şekilde kullanılmakta ancak yeterli bulunmamaktadır.

**1970 Dönemi:** Dünyamızda 1970’li yıllarda başlayan politik gelişmeler, okuryazarlık kavramını da etkilemiş ve yeni düşünceleri gündeme getirmiştir. Buna göre okuryazarlık *“sadece ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeye yönelik değil, bireyin hür olmasını sağlamak amacıyla da*

yürütülmelidir” görüşü dile getirilmiştir. Bu düşüncenin gelişmesinde Paulo Freire'nin “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı kitabının büyük etkisi olmuştur. Paulo Freire okuma yazma kavramını “ bireyin kişiliğini geliştirmesi ve yaşamına yön vermesi” olarak tanımlamış ve “okuma yazma bireye geniş bir sosyal katılım ile bilgi dünyasına büyük bir giriş sağlamalıdır” şeklinde açıklamıştır (Freire,1974).Bu görüş 1975 yılında Persepoliste toplanan Uluslararası Okuma Yazma Sempozyumunda ele alınmış ve kabul edilmiştir. Sempozyum sonuç bildirisinde “Okuma yazma öğretiminin bireyin gelişmesi ve hür olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği” belirtilmiştir (Güneş,1992,s.9).Böylece özgürleştirici okuryazarlık kavramı ortaya atılmıştır.

Bilindiği gibi okumaz yazmazlık başkalarına bağımlı olmak demektir. Yazılı dille ilgili işlemlerde özellikle gelen yazıları okuma, dilekçe yazma, kurumlara yazılı başvurma gibi konularda başkalarından yardım istemek demektir. Oysa okuryazarlık bağımsız hareket etmeyi sağlamaktadır. Bireyin gönüllü olarak kendi işini yapması, çalışması ve sorumluluk üstlenmesini getirmektedir. Yetişkinlerin amaç belirlemesi, ne yapacağına karar vermesi, başkalarından izin istemeden seçim yapabilmesini sağlamaktadır. Ayrıca bağımsızlık kişinin sorunları çözme, kendi amaç ve hedeflerini izleme, yardım istemeksizin kendi işlerini yürütme ve geleceği hayal edebilmekle de ilgilidir. Okuryazarlık bütün bu işlemleri bireyin kendi başına yapmasına ve toplumda bağımsız olarak hareket etmesine katkı sağlamaktadır. Bağımsız olma anlayışı 1976 yılında yapılan Nairobi Konferansında fonksiyonel (işlevsel) okuryazarlık kavramına da eklenmiştir. Konferans Raporunda, “Okuma yazma, bireylere sadece okuma, yazma, hesap yapma ve temel bilgileri kazandırmanın ötesinde, onların öğretici işlerle uğraşmalarına, kendilerini iyi tanımalarına, sağlık, ev idaresi ve çocuk yetiştirme sorunlarını daha iyi kavramalarına, daha bağımsız hareket edebilmelerine ve toplum hayatına daha çok katılabilmelerine yönelik olmalıdır” şeklinde ifade edilmiştir (Güneş, 2000).

**1985 Dönemi:** Okuryazarlık kavramını etkileyen görüşlerden biri de hak olarak kabul edilmesidir. Bu görüş önceleri mantıksız, yarasız ve pahalı olarak değerlendirilmiştir. Ancak zamanla okuma yazma herkesin temel hakkı olduğu, bu haktan kimsenin uzak tutulamayacağı savunulmuş ve böylece okuma yazma hakkı gündeme gelmiştir. Bu hak 1985 yılında toplanan Paris Konferansında kabul edilmiştir. Konferans raporunda bu hak;

- Okuma- yazma hakkı;
- Düşünme ve soru sorma hakkı,
- Yaratma ve hayal kurma hakkı,

- Tarihi geçmişini yazma ve içinde yaşadığı ortamı öğrenme hakkı,
- Eğitim kaynaklarına ulaşma hakkı
- Ortak ve bireysel yetenekleri geliştirme hakkı, olarak açıklanmıştır (Güneş, 1996).

Günümüzde uluslararası toplantılarda bu hak sürekli olarak vurgulanmakta ve uygulanması için kararlar alınmaktadır. Sonuçları hızlı olmasa bile böyle bir hakkın dile getirilmesi önemli olmaktadır. Kısaca okuma yazma artık temel bir haktır.

Sonraki yıllarda okuryazarlık kavramı içine iş ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi eklenmiştir. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyinin 1987 yılında Toronto’da düzenlediği Sanayileşmiş Ülkelerde Okuma Yazma Semineri sonunda yayınlanan bildiride, iş ve yaşam koşullarını düzeltmek için gerekli bilgilerin verilmesi istenmiştir. Bildiride *“Okuryazarlık sadece okuma yazma ve hesap yapma becerileriyle sınırlandırılmamalıdır. Teknolojik gelişmeler bilgi düzeyinde olduğu kadar uygulamada da yetişmeyi zorunlu kılmaktadır. Okuma yazma bireylerin iş ve yaşam koşullarını düzeltmeleri için gerekli tüm bilgileri sağlamalıdır”* şeklinde vurgulanmıştır (Velis,1990). Daha sonraki toplantılarda okuma yazma kavramı sadece iş ve yaşam için gerekli bilgilerin edinilmesi ile sınırlı görülmemiş, yeni tutumlar, yeni alışkanlıklar ve yenedünya görüşüne sahip olma da eklenmiştir.

**1990 Dönemi:** 1990’lı yıllarda okumaz yazmazlığın köklü bir çözümü için yetişkinlere yönelik çalışmaların yanı sıra ilköğretimin de yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çift yönlü yaklaşım, yani hem çocuk hem de yetişkinlerde okumaz yazmazlığın önlenmesi, UNESCO’nun üzerinde en çok durduğu konu olmuştur. Bu görüş 1990 yılında Tayland ‘da toplanan Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı’nda kabul edilmiştir. Toplantı raporunda *“Her insan, çocuk, genç ve yetişkin, kendi temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere, tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanmalıdır. Bu ihtiyaçlar hem temel öğrenme araçlarını (okuma, yazma, sözlü anlatım, rakamsal işlemler ve problem çözme gibi), hem de insanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilgili kararlar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için ihtiyaç duydukları temel öğrenimin içeriğini kapsar”* şeklinde açıklanmıştır (UNICEF, 1990, s.3). Görüldüğü gibi okuma yazma kavramı çok işlevsel olarak alınmış, yetişkinlerle birlikte çocuklarda da okuma yazmaya ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Böylece çoklu ve çeşitli okuryazarlık anlayışı öne çıkmıştır.

Bu dönemde UNİCEF'in Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansında alınan kararlar uygulanmaya başlamıştır. Okumaz yazmazlığın köklü bir çözümü için çift yönlü yaklaşım, yani hem çocuk hem de yetişkinlerde okumaz yazmazlığın önlenmesi projeleri hazırlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde aile okuryazarlığı projesi gerçekleştirilmiştir. Bu projede *anne* veya ebeveyn için çocuğuyla aynı anda okuma, yazma ve hesap öğrenme çalışmaları yapılmıştır.

Ardından ülkemizde 8 Eylül 1992 tarihinden itibaren UNİCEF Türkiye Temsilciliği ile Yetişkin Eğitimi Okur-Yazarlık Projesi kapsamında bir kampanya başlatılmıştır. Kampanya çerçevesinde okumaz yazmazlığın yüksek olduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki 13 ilde okuryazarlığı yaygınlaştırma çalışmaları yapılmıştır. Materyal üretimi ve çoğaltımı, araştırma-geliştirme konularında finansman desteğini UNİCEF sağlamıştır. Kampanya için kadınlara yönelik Herkes İçin Okuma Yazma Kitabı, Alıştırma Kitabı ve Öğretmen Kılavuzu ile erkeklere yönelik Yetişkinler Okuma Kitabı, Alıştırma kitabı ve Öğretmen Kılavuzu hazırlanmıştır. Cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimini içeren bu kitaplarda Yetişkinler için Okuma-Yazma Öğretimi ve I. Kademe Eğitimi Programı temel alınmıştır. Ayrıca yetişkinlerin okuma becerilerini geliştirmeleri için *Çalışkan Aile, Temiz Aile ve Güzel Çevre, Tutumlu Aile, Akıllı Aile ve Sağlıklı Çocuklar* konularında beş kitapçık hazırlanmıştır. Bu kampanyada çok sayıda yetişkine okuma yazma öğretilmiştir.

**2000 Dönemi:** Bu dönemde dünyamızda okuma yazma sorununu çözmek için seferberlik yerine bölgesel kampanyalar ve projeler uygulanmaya başlanmıştır. Bu durum ülkemizde de görülmektedir. Örneğin Ekim 2000 yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi Sosyal Gelişmeyi ve İstihdamı Destekleme Projesi hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Projede Doğu ve Güneydoğu bölgelerindeki 25 ilimizde sosyal ve ekonomik bakımdan gelişme ihtiyacı içinde bulunan, öncelikle genç kız ve kadınlar olmak üzere yetişkin nüfusun tamamının ihtiyaçlarını belirlemek, bu ihtiyaçlar kapsamında eksik olan eğitimlerini tamamlayabilmelerine imkân sağlamak amaçlanmıştır. Proje Eylül 2001 tarihinde sona ermiştir. Proje kapsamında 200 bine yakın yetişkine eğitim verilmiştir. Ardından 2008 yılında Ana Kız Okuldayız Kampanyası karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizdeki yetişkinlerde okumaz yazmazlık sorunun çözümü için 2008 ile 2012 yılları arasında Ana Kız Okuldayız Kampanyası düzenlenmiştir. Kampanya süresince 1. ve 2. Kademe Okuma Yazma Kursunu bitiren 2 milyona yakın kursiyere başarı belgesi verilmiştir.

Ülkemizde 2013 yılından bu yana okuryazarlık çalışmaları yetişkinlere yönelik çeşitli kurslarla sürdürülmektedir. 2015 yılı verilerine göre ülkemizde 15 yaş üstünde 2.583.951 kişi



halen okuma yazma bilmemektedir. Okuma yazma bilmeyenlerin oranı erkeklerde %1,41 iken (417.064 kişi), kadınlarda ise %7,29'dur (2.166.887 kişi). Ülkemizde okuma yazma bilmeyenlerin % 83,86'sını kadınlar oluşturmaktadır.

Görüldüğü gibi okuryazarlık kavramı bireyin adını ve soyadını yazabilme, imzasını atabilmeden başlamış, basit bir cümleyi anlayarak okuyup yazma, ilkokul mezunu kadar bilgili olma, modern toplumun gerektirdiği faaliyetler için yeterli becerilere sahip olma, şeklinde gelişmiştir. Bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görev ve rollerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmüş, sadece okuma yazma ve hesap yapma becerileri ile temel bilgileri kazandırmanın ötesinde, bireyin gelişmesini ve hür olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Bireylerin iş ve yaşam koşullarının düzeltmeleri için yeterli tüm bilgilerin sağlanması gerektiği dile getirilmiş, ayrıca yeni tutumlar, yeni alışkanlıklar ve yeni dünya görüşüne de sahip olma da, bu kavrama eklenmiştir. Son yıllarda ise bireylerin kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeleri, onurlu bir biçimde yaşamaları, kalkınmaya katılmaları, yaşam standartlarını yükseltmeleri, bilgili karar vermeleri ve öğrenmeyi sürdürmeleri için çoklu ve çeşitli okuryazarlık kavramından bahsedilmektedir.

## 2. Yaklaşımlar

Dünyamızda 1900'lü yıllardan günümüze kadar çeşitli okuryazarlık yaklaşımlarının uygulandığı görülmektedir. Bunlar okuma yazma öğretim sürecini, programları, yöntem ve uygulamaları derinden etkilemiştir. Bu yaklaşımlarda yetişkinlerin özellikleri ile davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları temel alınmıştır. Yetişkin okuryazarlığı ile ilgili alanda yaygın bilinen yaklaşımlar geleneksel, işlevsel, bilinçlendirici, bütünlük, durumsal, yansıtıcı, aile ve beslenme okuryazarlığı olarak sıralanmaktadır (Soungari, 2015). Bu yaklaşımlar UNESCO'nun 2016 Raporunda geleneksel okuryazarlık, işlevsel okuryazarlık, bilinçlendirici okuryazarlık, çoklu ve çeşitli okuryazarlık olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır (UNESCO, 2016). Geleneksel okuryazarlık yaklaşımı dünyamızda 1900-1965 yılları arasında uygulanmıştır. İşlevsel okuryazarlık yaklaşımına geçiş 1965 yıllarından sonra aşamalı olarak gerçekleşmiştir. Ardından bilinçlendirici okuryazarlık gündeme gelmiştir. Günümüzde çoğu ülkede çoklu ve çeşitli okuryazarlık yaklaşımı uygulanmaktadır. Aşağıda okuryazarlık yaklaşımları ile bunların uygulanma süreci sırasıyla açıklanmaktadır.

- *Geleneksel Okuryazarlık:* Dünyamızda uygulanan en eski yaklaşımdır. Geleneksel becerilere dayalı okuma yazma öğretimini içermektedir. Çeşitli düzeyde okuryazarlık

seferberlikleri ve kampanyalarla yürütülmüştür. Bu çalışmalarda yetişkinlerin okuma, yazma ve hesap yapma becerilerine ağırlık verilmiştir.

- *İşlevsel Okuryazarlık:* Bu yaklaşımda okuma yazma öğretimi becerilerini geliştirme yanında bunların günlük yaşamda kullanılmasına ağırlık verilmiştir. Okuma yazma öğretimiyle bireyi geliştirme, yaşam kalitesini iyileştirme, sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınma amaçlanmıştır.
- *Bilinçlendirici Okuryazarlık:* Bu yaklaşımda okuryazarlık bağımsız olma aracı olarak ele alınmış, dünyayı anlamak ve sorgulamak için bir yol olarak görülmüştür. Bireyin özgür olması, bağımsız hareket edebilmesi, toplum hayatına daha çok katılabilmesi üzerinde durulmuştur.
- *Çoklu ve Çeşitli Okuryazarlık:* Bu yaklaşımda okuryazarlığın tek tip olmadığı, çokluluk ve çeşitlilik anlayışına ağırlık verilmiştir. Öğrenen bireyin yaşamı ve içinde bulunduğu koşullara dayalı yaklaşımları içeren okuma yazma uygulamaları bu başlık altında toplanmıştır (UNESCO,2016).

**2.1.Geleneksel Okuryazarlık:** Dünyamızda 1900'lü yıllardan sonra uygulanmaya başlayan aynı zamanda genel okuryazarlık olarak da adlandırılan bir yaklaşımdır. Geleneksel okuryazarlık çeşitli nedenlerle örgün eğitim dışında kalan genç ve yetişkinlere okuma, yazma ve aritmetik öğretmeye yöneliktir. Okuma yazma seferberliği veya kampanyası adıyla belirli süreler içinde, cinsiyette kadınlara, yaşlarda 12-44 yaş arasındaki genç ve yetişkinlere, tarımda çalışanlara, gecekondu ve kırsal kesimde yaşayanlara gibi bazı öncelikler belirtilerek yoğun bir şekilde yürütülmektedir. Akroman'a (2011) göre geleneksel okuryazarlık yaklaşımında olabildiğince çok sayıda insana ulaşmak ve okumaz yazmazlık sorununu kökten çözmek hedeflemektedir. Yetişkinlerin ihtiyaç, beklenti ve eğilimleri üzerinde fazla durulmaksızın herkese aynı anda, aynı içerikle, aynı yöntem ve stratejilerle okuma yazma öğretilmektedir (Akroman, 2011). Geleneksel okuryazarlık, tek tip içeriğe sahip, aynı yöntem, teknik ve materyallerin kullanımına dayanan kitlesel bir okuryazarlıktır (Sougari, 2015). Bu konuda dünyamızda uygulanan bazı çalışmalar şöyledir;

- 1900 yıllarının başında ilk ve büyük okuma yazma kampanyası SSCB'de gerçekleşmiştir. 1919-1939 yılları arasındaki 20 yılda 8-50 yaşları arasındaki 20 milyondan fazla kişiye okuma yazma öğretilmiştir. Böylece ülkede başlangıçta %70 hatta bazı yörelerde %90'a varan okumaz yazmazlık oranı erkeklerde %6.5 kadınlarda ise %18.4'e kadar indirilmiştir (Hamadache ve Martin, 1988, s.5).

- İkinci sırada hemen Türkiye gelmektedir.1928 yılında Atatürk'ün önderliğinde ülke genelinde okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. 1927 yılında ülkemizde okuryazarlık oranı %11 civarındadır. İlk yıl 600 bin kişiye okuma yazma öğretilmiştir. Ardından 10 yıl içinde okur yazar sayısı beş katına çıkmış, okuryazarlık oranı ise 1980 yılında %67.2'ye yükselmiştir (MEB.1984,s.71).
- 1944 yılında Meksika'da büyük bir okuma yazma kampanyası başlatılmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır. 1945 yılında Vietnam ve Kore'de benzeri çalışmalar yapılmıştır. Kore'de 12 milyon Vietnam'da ise 10 milyondan fazla kişiye okuma yazma öğretilmiştir.
- 1955'te Çin'de okuma yazma kampanyası başlatılmıştır. O yıllarda Çin'de okumaz yazmazlık oranı %80 civarında, kırsal bölgelerinde ise %90'a kadar çıkmaktaydı. Okuma yazma kampanyası ile 28 milyon kadar genç ve yetişkine okuma yazma öğretilerek ülke genelinde okumaz-yazmazlık oranı % 80'den %30'lara indirilmiştir.
- 1961 yılında Küba'da okuma yazma çalışmalarına başlanmış ve okumaz-yazmazlık oranı %23.6'ya kadar indirilmiştir. Yine aynı yıl Küba'dan etkilenen Birmanya, Brezilya, Irak, Tanzanya, Somali, Nikaragua ve Etiyopya'da okuma-yazma çalışmaları yapılmıştır (Bhola, 1986).
- Atatürk'ün doğumunun 100. yılını kutlama Millî Komitesi ve Millî Eğitim Bakanlığının kararı ile 1981'de 100. Yıl Okuma-Yazma Seferberliği başlatıldı. 1928'den sonra düzenlenmiş geniş kapsamlı ikinci büyük seferberliktir. 1981 yılından 1989 yılına kadar 4 milyona yakın yetişkine başarı belgesi verilmiştir.

Görüldüğü gibi okumaz yazmazlık oranının yüksek olduğu ülkelerde seferberlik ve kampanyalarla çok sayıda kişiye okuma yazma öğretilmiştir.

**2.2. İşlevsel Okuryazarlık:** İşlevsel okuryazarlık modern toplumun gerektirdiği faaliyetler için gerekli okuma yazma becerileri olarak ele alınmaktadır. İşlevsel okuryazar ise bireysel ve toplumsal yönden gelişmesi için gerekli okuma yazma becerilerine sahip, içinde yaşadığı topluluk ve grupta okuma yazma ile ilgili görevlerini yerine getiren kişidir. Bu yaklaşımda okuryazarlık ile sosyo-ekonomik gelişmeler arasında ilişki kurulmaktadır. Okuryazarlığın işlevsel olması için hem bireyin hem de içinde yaşadığı toplumun gelişmesine katkı sağlaması üzerinde durulmaktadır. Bu anlayış 1965 yılında Tahran'da toplanan Dünya Eğitim Bakanları Kongresinde oybirliği ile kabul edilmiştir. Böylece işlevsel okuryazarlığa okuma yazma becerileri yanında sosyal, politik,

kültürel, teknolojik vb. yönler de eklenmiştir. Hamadache ve Martin'e göre işlevsellik yaşamın tüm alanlarını kapsamakta ve bireyin tam olarak gelişimini hedeflemektedir. Bu yaklaşım bireyin gereksinimleri kadar toplumun istek ve ihtiyaçlarına da cevap vermek zorundadır (Hamadache ve Martin, 1988, s.23).

İşlevsel okuryazarlık yaklaşımında okuma yazma öğretimi başlı başına amaç olarak ele alınmamaktadır. Bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görev ve rollerine hazırlanmasının yolu olarak görülmektedir. Bu nedenle okuma yazma öğretim programlarında temel ve genel bilgilerin yanı sıra yetişkinleri işe hazırlama, üretimi artırma, günlük yaşama katılma, dünyayı daha iyi anlamaya yönelik bilgiler de verilmektedir. Bir başka ifadeyle okuma yazma öğretimi iş içinde, iş için ve bireyin günlük yaşamıyla ilişkilendirilerek yürütülmektedir. Örneğin çiftçilere okuma yazma öğretilirken tarlayı hazırlama, buğday ekimi, ilaçlama, toplama, buğday türleri, sulama gibi bilgiler de verilmektedir. Bu şekilde ülkemizde 100'ü aşkın farklı dalda yapılan yaygın eğitim faaliyetleri içinde işlevsel okuma yazma öğretimi yapılmıştır. Bunlardan bazıları giyim, el sanatları, halıcılık, battaniyecilik, yorgancılık, oymacılık, trikotaj, elektrikçilik, motor tamirciliği gibi sıralanabilir (MEB, 1984). Böylece geleneksel ya da kitlesel okuryazarlık daha aktif ve üretken işlevsel okuryazarlıkla desteklenmektedir.

İşlevsel okuryazarlık yaklaşımı UNESCO tarafından "Dünya Okuma Yazma Deneme Programı" adıyla 1965-1975 yılları arasında 10 yıl boyunca çeşitli ülkelerde uygulanmıştır. On yıl süren bu deneme programı çerçevesinde Cezayir, Ekvator, Etiyopya, Hindistan, İran, Madagaskar, Mali, Sudan, Suriye, Tanzanya ve Yeni Gine'de toplam 137 deneme projesi gerçekleştirilmiş ve bir milyondan fazla kişiye okuma yazma öğretilmiştir.

Daha sonraki yıllarda işlevsel okuryazarlık fakirliğe karşı savaş ve ekonomik stratejilerle birleştirilerek Cezayir, Bangladeş, Sierre Leona ve Zambiya'da uygulanmıştır. Ardından 1977 yılında Vietnam ve Somali'de, 1980'li yıllarda ise Tanzanya, Çin ve Türkiye'de işlevsel okuryazarlık kampanyaları uygulanmış, çok sayıda kişiye okuma yazma öğretilmiştir (UNESCO,2016). Türkiye, Gambiya, Sierra Leone ve Cezayir'de işlevsel okuryazarlık programlarında kadınlara yeni becerilerin kazandırılması ve güçlendirilmesi üzerinde durulmuştur.

Ülkemizde işlevsel okuryazarlık yaklaşımı 1971-1973 yılları arasında 20 ay süreli bir pilot proje olarak uygulanmıştır. Ankara, Kars, Mardin, Muğla ve Sinop illerinde 50 okuma yazma kursunda yaklaşık 1000 kadar yetişkine işlevsel okuma yazma öğretilmiştir. Proje kapsamında Buğday Yetiştirme, Pamuk Yetiştirme, Tütün Yetiştirme, Turfanda Sebze Yetiştirme, Koyun Yetiştirme, Sığır Yetiştirme, Ev Ekonomisi ve Mısır Yetiştirme konularında cümle yöntemine

uygun olarak sekiz ayrı alfabe ve alıştırma kitabı hazırlanmıştır. Üç yıl boyunca uygulanan işlevsel okuryazarlık çalışmalarında başarılı sonuçlar alınmış ancak bu sonuçların istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Kurslarda % 40 terk oranı ile karşılaşılmıştır.

UNESCO tarafından on yıl boyunca uygulanan “Dünya Okuma Yazma Deneme Programının değerlendirilmesinde, fonksiyonel (işlevsel) okuryazarlık yaklaşımının “*okuma yazma ile birlikte yürütülen mesleki ve teknik öğretim*” anlamı taşıdığı ortaya çıkmıştır. Hatta çoğu kursta mesleki ve teknik öğretimin öne çıktığı, okuma yazma öğretiminin ikinci planda kaldığı görülmüştür. Kurslara katılan bazı yetişkinler okuma yazma becerilerini geliştirme yerine mesleki becerilere odaklanmıştır (Couvert,1979). Benzer eleştiriler diğer ülkelerde de görülmüştür. Bu programların okuma yazma odaklı olmaktan çok ekonomik bir anlayışa dayandırılarak geliştirildiği ve uygulandığı sık sık dile getirilmiştir. Bunun üzerine UNESCO işlevsel okuryazarlık yerine tam tersi olan işlevsel okumaz yazmazlık kavramına yönelmiştir.

**2.3. Bilinçlendirici Okuryazarlık:** Bu yaklaşım 1970’li yıllarda Brezilyalı eğitimci Paulo Freire’in “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı kitabıyla gündem gelmiştir. Paulo Freire, 1975’te yeni bir okuryazarlık anlayışına odaklanmış, UNESCO Uluslararası Okuryazarlık Ödülü’nü kazanmıştır. Freire’e göre okuryazarlık sadece bilgi ve beceri aktarımının ötesine geçmeli, toplumdaki fakir ve marjinalleşmiş insanları bilinçlendirerek sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmelerine katkı sağlamalıdır (UNESCO, 2016). Bu anlayışı merkeze alan bilinçlendirici yaklaşımda okuma yazma bağımsızlık aracı olarak ele alınmakta, bireyin dünyayı anlaması ve sorgulaması için bir yol olarak görülmektedir. Böylece okuryazarlığa bilinçlendirici görüşler eklenmiştir. Freier’e göre okuma yazma insanları sadece bilgi toplumuna değil, aynı zamanda yeni bir insanlığa ve yeni bir topluma götürmelidir (Freire, 1974).

Bilinçlendirici okuryazarlık yaklaşımında okuma yazma ve bilinçlendirme çalışmaları birlikte yürütülmektedir. Bunun için önce bazı anahtar kelimeler belirlemektedir. Bunlar politik yönden çağrışım gücü yüksek ve bilinçlendirmeye uygun kelimelerden seçilmektedir. Örneğin favela (gecekondu), aroda (saban), poço (ürün), governo (hükümet), salario (ücret) gibi. Her anahtar kelimeyle birlikte tartışılacak konular ve görseller belirlenmektedir. Örneğin Favela (gecekondu) anahtar kelimesi için gecekonduya oturma, yoksulluk, yetersiz beslenme, olumsuz yaşam koşulları, sağlık, eğitim, giyim gibi konular tartışılmak üzere belirlenmektedir. Okuma yazma öğretimine başlamadan önce anahtar kelimeler için belirlenen görseller ve konular yetişkinlerle birlikte tartışılmaktadır. Çeşitli soru ve cevaplarla politik bilinçlendirme

yapılmaktadır. Ardından anahtar kelimeler okunmakta ve yazılmaktadır. Kelimeler hecelerine bölünmekte, heceler birleştirilerek yeni kelimeler oluşturulmaktadır (Güneş, 2000).

- Bilinçlendirici okuryazarlık yaklaşımı 1970-1980 yıllarında Brezilya'da yetişkinlere yönelik okuma yazma kampanyasında teknik yönden bazı eklemeler yapılarak uygulanmıştır. Ardından bir Afrika ülkesi olan Cabo Verde'de yetişkinlerin girişkenlik ve özgüven geliştirme amacıyla uygulanmıştır.
- 2010 yılında Bolivya'da okuma yazma hakkı, bağımlılıktan kurtulma, katılımcılık ve demokrasi, bireysel farklılıklara duyarlılık, çok kültürlülük ve çok dillilik kavramlarıyla okuma yazma öğretilmiştir.
- Bu yaklaşım Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Ruanda ve Burundi'de barış ve insan haklarına dayalı programlarda kolaylaştırıcı kilit rol oynamıştır. Demokratik Kongo Cumhuriyeti'nde yetişkin öğrenciler arasında arabuluculuk ve uzlaşma için uygulandı ve yaklaşık 3.000 çatışma vakası okuryazarlık programı altında çözüldü. Burundi'de katılımcıların güvensizliğin üstesinden gelmelerine ve yerel sorunları incelemelerine yardımcı oldu. Ruanda'da mesleki eğitim ile birlikte birey ve toplum geleceği için kalkınmaya yönelik okuryazarlık programları uygulanmıştır (UNESCO, 2016).

Bu yaklaşım bazı uzmanlar tarafından sert bir şekilde eleştirilmiştir. Örneğin Tom Mulusa; *"okuma-yazma öğretimi gibi çok önemli bir alanı, soyut bir ideolojiye hapsedmek yerine gerçek durumlarda kullanılabilir eğitim çalışmalarına ve uygulanabilir yöntemlere ağırlık vermek, bu alana daha çok katkı getirecektir."* diyerek bilinçlendirme yaklaşımına karşı çıkmaktadır. Kenneth Levine ise *"okuma yazma kavramına uygun bir tanım yapılmasının oldukça güç olduğunu, böylesi geniş bir kavramı bir cümleye sığdırmak, yani basit bir cümle ile okuma yazmayı tanımlamak hiç de gerçekçi olmaz,"* diyerek okuma yazma alanının genişliğine dikkat çekmiştir (Levine, 1990, s.33-36).

**2.4.Çoklu ve Çeşitli Okuryazarlık:** Dünyamızda 1990'lı yıllardan sonra okuryazarlık ilgili geniş kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada okuryazarlığın kullanıldığı yerler, alanlar, hedefleri, yöntemleri, kullanılan diller, kurumlar, sistemler, yapılar vb. incelenmiştir. Bu çalışmalarda tek tip okuryazarlık anlayışının olmadığı, çeşitli okuryazarlık yaklaşımlarının bulunduğu belirlenmiştir. Bu çoğul okuryazarlık anlayışı UNESCO tarafından 2004 yılında yayınlanan bir raporda *"Okuryazarlık tek tip değil, kültürel, dilsel, hatta koşullara ve durumlara göre çeşitli okuryazarlıklar vardır"* cümlesiyle özetlenmiştir. Ayrıca son yıllarda bazı ülkelerin tek

tip okuryazarlık yaklaşımından uzaklaştığı, öğrenen bireyin yaşamı ve içinde bulunduğu koşullara dayalı çoklu ve çeşitli okuryazarlıkların uygulandığı belirtilmiştir (UNESCO, 2004).

Bu anlayışla yapılan araştırmalarda dünyamızda son yıllarda aile okuryazarlığı, bütünleşik okuryazarlık, durumsal okuryazarlık, yansıtıcı okuryazarlık gibi çeşitli yaklaşımların uygulandığı görülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda kısaca özetlenmektedir.

**Aile Okuryazarlığı:** Amerika Birleşik Devletleri'nde 1990'lı yıllarda uygulanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, toplumda çocuk, genç veya yetişkin gruplarını hedef alan okuryazarlık çalışmalarının istenen sonuçları veremediği ve birçok ailede kuşaktan kuşağa geçen işlevsel okumaz yazmazların olduğu bulgusundan hareket edilmiştir. Bu sorunu çözmek için Ulusal Aile Okuryazarlığı Merkezi (CNAF) kurulmuştur. Bu merkez okuryazar bireyin davranışının nesiller arası aktarımına odaklanmış, sosyolojik bir çalışmanın sonuçlarından, ebeveynlerin, özellikle annelerin eğitim düzeyi ile çocuklar arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aile okuryazarlığı programları bireylerin tüm ailesine yönelmekte, ebeveynleri ve çocukları öğretim sürecinde bir araya getirmektedir. Örneğin anne veya ebeveyn için çocuğuyla aynı anda okuma, yazma ve hesaplamayı öğrenme çalışmaları yapılmaktadır. Aile okuryazarlığı "*ailelerin günlük yaşamın görevlerini ve faaliyetlerini yerine getirmek için okuma ve yazma becerilerini edinme ve kullanma yöntemleri*" üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda aile üyelerini okuryazar bir toplum oluşturmaya teşvik etmek ve ayrıca aile bağlarını güçlendirmek de hedeflenmektedir (Akroman, 2011; Soungari, 2015).

**Bütünleşik Okuryazarlık:** Bu yaklaşım 1967'den 1973'e kadar UNESCO tarafından yürütülen Dünya Deneysel Okuryazarlık Programının değerlendirilmesinden sonra gündeme gelmiştir. Bu Programı değerlendirme sonucunda işlevsel okuryazarlığın sadece ekonomik boyuta odaklandığı, insan gelişiminin diğer yönlerini ihmal ettiği, sosyal ve kültürel yönlerin ciddiye alınmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Oysa yetişkinler dil, sosyal, kültürel, teknoloji gibi çok boyutlu bir ortamda yaşamaktadır. İnsanların sadece üretim değil farklı ihtiyaçları da vardır. Bu nedenle insan gelişiminin tüm yönlerini içeren işlevsel bir okuryazarlık önerilmiştir. Buna bütünleşik okuryazarlık denilmiştir (Soungari, 2015).

**Durumsal Okuryazarlık:** İşlevsel ve bilinçlendirici okuryazarlığın birleştirilmesiyle oluşan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın hareket noktası bireylerin mevcut durumu ve yaşam koşullarıdır. Hedef gruplar okula devam etmeyenler, okul dışı gençler, sokak çocukları ve gençleri, küçük yaşta anne olanlar, köylüler, çocuklar ve genç mahkumlar vb. olabilir. Bu okuryazarlık yaklaşımında okuma yazma öğretim çalışmaları katılımcıların durumuna ve koşullarına uygunluk

temeline dayanmaktadır (Akroman, 2011). Bu amaçla hedef kitlelerin problem oluşturan durumlarını belirleme ve bu problemlere dayalı içerik oluşturma üzerinde önemle durulmaktadır.

**Yansıtıcı Okuryazarlık:** Freire'nin bilinçlendirme ve okuma yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bilinçlendirici okuryazarlık yaklaşımı ile Katılımcı Araştırma Yöntemi (MARP) ilkelerinin birleştirilmesiyle oluşan bir yaklaşımdır. Yansıtıcı okuryazarlıkta toplulukların kendi problem tanımlama, inceleme ve pratik çözümler geliştirme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlama üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşım, toplum düzeyinde tartışma ve diyalog için demokratik bir ortam oluşturulması ve bu yolla sosyal değişimi ve öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca işlevsel okuryazarlık ile toplum dinamiklerini güçlendirme ve kalkınmanın itici gücü olmayı hedeflemektedir (Soungari, 2015).

### 3.Sayısal Gelişmeler

Dünyamızda okuryazarlığın yaygınlaştırılması konusunda günümüze kadar yoğun çalışmalar yapılmış ve başarılı sonuçlar alınmıştır. Ancak bunlar sorunun köklü bir çözümü için yeterli olmamıştır. 2020'li yıllara girdiğimiz şu günlerde bile halen dünyamızda 15 ve daha yukarı yaşlarda 745 milyon, ülkemizde ise 2 milyon civarında okumaz yazmaz vardır. Okuma yazma konusunda yıllardır yapılan çabalara rağmen okumaz yazmazlık rakamları karamsarlığa ve cesaretsizliğe sürükleyecek düzeydedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde okullaşma oranının artmasına, ilkokulun hızla yaygınlaşması ve eğitimin parasız olmasına rağmen dünyadaki okumaz yazmaz sayısı da artmaktadır. Örneğin 1970 yılında dünyamızda 760 milyon okumaz yazmaz varken,1985 yılında bu sayı 889 milyona,1990 yılında 962 milyona yükselmiştir. 2015 yılında ise 745 milyon olmuştur.

UNESCO'nun 2015 yılı verilerine göre dünyamızda 15 ve daha yukarı yaşlardaki 745 milyon okumaz yazmazın yarısından fazlası Asya kıtasında, dörtte biri ise Afrika kıtasında bulunmaktadır. Bu iki bölgede dünyamızdaki okumaz yazmaz gençlerin % 90'ı yaşamaktadır (UNESCO,2016). Okumaz yazmazlığın kalkınma ile ilişkisine bakıldığında, dünyadaki okumaz yazmazların çoğunluğu gelişmekte olan ülkelerde, çok azı ise sanayileşmiş ülkelerde görülmektedir. Bu durum elli yıldan beri okumaz yazmazlık sorununun çözüldüğü sanılan sanayileşmiş ülkelerde bile ihmal edilemeyecek düzeyde okumaz yazmazın olduğunu göstermektedir. Kadınlarda okumaz yazmazlık oranı erkeklere oranla üç kat fazladır.

Dünyamız ve ülkemizle ilgili olarak çizilen bu tablo şu gerçekleri ortaya çıkarmaktadır.



- Bilgi çağına girmemize rağmen hala dünyamızda ve ülkemizde okuma yazma bilmeyenlerin sayıları oldukça yüksektir.
- Genel nüfus içerisinde okuma yazma bilmeyenlerin oranı düşük görülmesine rağmen, bunların gerçek sayıları, artan nüfusa paralel olarak yükselmektedir.
- Genellikle kırsal yörelerde, kentlerin yoksul kesimlerinde, kadınlarda, işsiz gençlerde, niteliksiz ve yarı nitelikli işçilerde, okumaz yazmazlık daha da artmaktadır.
- Okumaz yazmazlık fakirlik ve az gelişmişlikle yani ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişme ile doğrudan ilişkilidir (Güneş, 2000).

Dünyamız ve ülkemizle ilgili olarak çizilen bu tabloyu önlemek ve iyileştirmek için neler yapılmalıdır? Böylesi geniş ve çok boyutlu bir konu nasıl ele alınmalıdır? Bu sorular alanda yeni bir okuryazarlık olan kapsayıcı okuryazarlığın doğmasını getirmektedir.

#### **4.Yeni Okuryazarlığa Doğru: Kapsayıcı Okuryazarlık**

Kapsayıcı okuryazarlık günümüzde yayılan kapsayıcı eğitim anlayışına dayanmaktadır. Bilindiği gibi kapsayıcı eğitim öğrencilerin eğitime katılmasını artırma, eğitim kurumlarının sundukları müfredattan yararlanmalarını sağlama, içinde yaşadıkları kültür ve topluluktan dışlanmalarını azaltma sürecidir (Beauregard ve Trépanier, 2010). UNESCO ise kapsayıcı eğitimi “*öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci*” olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2009).

Eğitimde kapsayıcı yaklaşımı benimsemek çeşitliliğe değer vermek ve herkesin başarısını desteklemek için öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmak demektir. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, eğitime katılma için zorunlu bir şart olmasına rağmen, eğitime erişim konusunun ötesine geçmektedir. Bu yaklaşımda sadece engelliler değil, bütün öğrencilerin farklılıkları (dil, kültür, din, cinsiyet, sakatlık, hastalık, özel yetenek vb.) dikkate alınmaktadır (MES, 2017).

Kapsayıcı okuryazarlık ise toplumda okuma yazma bilmeyen tüm grupları (göçmen, mülteci, sığınmacı, kızlar, düşük gelirli aileler, okul dışındaki gençler, işsizler, engelliler, hastalar vb.) kapsayan, öğrenenlerin farklı gereksinimlerine yönelen, onların eğitime, kültüre ve topluma daha fazla katılmalarını amaçlayan çoklu ve çeşitli okuryazarlıktır. Bu yaklaşımda çocuk, genç, yetişkin, aile, topluluk gibi tüm gruplar dikkate alınmakta, onların yaşamı ve içinde bulunduğu koşullara dayalı bir okuma yazma öğretim anlayışı benimsenmektedir. Tek tip okuryazarlık yaklaşımı yerine öğrenenlerin koşullarına dayalı çeşitli okuryazarlık yaklaşımları

uygulanmaktadır. Katılımcılara sadece okuma yazma becerilerinin kazandırılması değil insan gelişiminin tüm yönlerini içeren işlevsel bir okuryazarlık üzerinde durulmaktadır. Bu süreçte çeşitli bilgi, beceri, olumlu tutum ve davranışların kazandırılması, dünya ve toplum hakkında genel bilgilerin verilmesi, bireylerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal gibi çeşitli becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Kısaca bu yaklaşım okuma yazma ile ilgili alandaki bütün bilgi, beceri, yaklaşım, yöntem ve uygulamaları kapsamaktadır.

Sonuç olarak kapsayıcı okuryazarlık yaklaşımının gelecek yıllarda giderek yayılacağı, okumaz yazmazlık sorununa çözüm getireceği düşünülmektedir. Dileğimiz bu tür çalışma ve uygulamalarla herkese okuma yazma öğretilerek okuryazar bir dünyaya ulaşılmasıdır.

### Kaynaklar

- Akroman, A. (2011). *Alphabétiser: Comment et pourquoi?* Abidjan, Edilis.
- Beauregard, F. ve Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N.S. Trépanier et M. Paré (Dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bhola, H. S. (1986). *Les campagnes d'alphabétisation*, Paris: UNESCO.
- Bhola, H. S. (1989). *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*, UNESCO.
- Couvert, R. (1979). *L'évaluation des programmes d'alphabétisation*. Paris, UNESCO.
- Du Sautoy, P. (1966). *La planification et l'organisation des programmes d'alphabétisation des adultes Afrique*, Guides Pratiques pour Extrascolaire,4, Editions UNESCO.
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*, Paris: Maspéro.
- Güneş, F. (1992). *Yetişkinlere Okuma Yazma Öğretimi*, MEB. Çıraklık ve Yaygın Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitimi)*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Hamadache, A. ve Martin, D. (1988). *Theori et Pratique de l'Alphabetisation*, UNESCO/ OCED
- Levine, K. (1990). *L'abécédaire électronique, Un Milliard D'analphabètes le défi*, Courier de l'UNESCO, Juilliet 1990.
- MEB. (1984). *Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Çalışmaları*, Ankara. MEB
- MES. (2017). *L'éducation inclusive*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, Canada
- Soungari, Y. (2015). *Identification des typologies d'alphabétisation susceptibles de lutter efficacement contre l'analphabétisme des adultes en Côte-D'ivoire*, *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*.
- UNESCO. (1970). *L'alphabétisation fonctionnelle. Pourquoi et comment*, Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, ODILE JACOB.

- UNESCO. (2004). La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes, Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2014). Rapport mondial de Suivi de l'Education Pour Tous 2013/2014; Paris.
- UNESCO. (2016). Lire le Passé Écrire L'avenir, La promotion de l'alphabétisation ces 50 dernières années -Une brève analyse – Paris: UNESCO.
- UNİCEF.(1990).*Herkes için eğitim dünya beyannamesi ve temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için hareket çerçevesi*. Ankara: UNİCEF.
- Velis, J-P. (1990). *Lettre d'Illettrie : Nouvelles d'une contrée récemment redécouverte dans les pays industrialisés*, Editions La Découverte, Paris:UNESCO.

## Literacy Approaches

### EXTENDED SUMMARY

Any country that does not focus on literacy has closed its doors to the future. Developments in fields such as industry, agriculture, health, economy, and production are insufficient for economical progress. Without technology, development cannot be achieved even with well-educated intelligent people. And technology is meaningless without human; neither can be used without manpower. In other words, technology cannot be raised without scientific education and culture. Briefly, literacy is the most important factor for the development of a society; moreover, there is a strong connection between literacy and economical, social and political improvement.

Literacy is a concept mostly used for young people and adults. Generally, it includes reading, writing and understanding skills of signs in a language. In the past, only those who could read, write their name and put their signature were called literate. Yet throughout time this limited understanding has changed.

In 1951, UNESCO described the literate as *"a person who can read and write a simple and short sentence about daily life"*. After 1965, the concept of functional literacy came into prominence. This concept, which is different from traditional literacy, is described as reading and writing skills needed for the activities required by modern society". In 1965, at the World Congress of Education Ministers in Tehran, the concept of functional literacy was accepted.

In our world from 1900s to today, various literacy approaches have been applied namely traditional, functional, consciousness, integrated, situational, reflective, family and nutrition literacy.

*Traditional Literacy:* It is the oldest approach which has been applied in our world. It includes teaching reading and writing based on traditional skills. In the initial stages, it was conducted through campaigns and literacy campaigns at various levels. In these studies reading, writing and calculation skills of adults were emphasized. Briefly, traditional literacy approach aims to reach as many people as possible and radically to solve the problem of illiteracy. Within this approach, adults are taught to read and write at the same time, by using the same content, methods and strategies, without much emphasis on the needs, expectations and tendencies of adults. This approach has been applied in countries such as Russia, Turkey, Mexico, China, and Cuba; millions of adults are taught to read and write.

*Functional Literacy:* It is considered the literacy skills necessary for the activities required by modern society. A functional literate is a person who has the necessary literacy skills for individual and social development and performs literacy tasks in the community and group in which he / she lives. In this approach, the relationship between literacy and socio-economic developments is established since the literacy is emphasized to contribute the development of both the individual and the society in which he / she lives. The functional literacy approach was implemented by UNESCO under the name “World Literacy Trial Program” from 1965 to 1975 for about 10 years in various countries. Within the framework of this ten-year trial program, 137 trial projects were conducted in Algeria, Ecuador, Ethiopia, India, Iran, Madagascar, Mali, Sudan, Syria, Tanzania and New Guinea, and more than one million people were taught how to read and write.

*Consciousness Literacy:* This approach came to the fore in the 1970s with the book, ‘Pedagogy of the Oppressed’ by Paulo Freire, the Brazilian educator,. In 1975, Paulo Freire focused on a new understanding of literacy, which brought him the UNESCO International Literacy Award. To Freire, literacy should go beyond the transfer of knowledge and skills, and it should contribute to their social, economic and cultural development by raising awareness of poor and marginalized people in society. In this approach that focuses on this understanding, literacy is considered as a means of independence and seen as a way for any individual to understand and question the world. This approach was applied in the adult literacy campaign in Brazil between 1970 and 1980. Then, it was followed in the African countries such as Cabo Verde, Bolivia, Democratic Republic of the Congo, Rwanda, and Burundi.

*Multiple and Various Literacy:* In this approach, the emphasis is on the concept of multitude and diversity of literacy which is based on more than a single type. Under this title, literacy practices include approaches based on the life and conditions of the learner individuals. This literacy is summarized in a 2004 report by UNESCO as a statement of, “Literacy is not uniform, but cultural, linguistic, and even literacy based on circumstances”. In addition, recently it has been underlined that some countries have moved away from a single type literacy approach to multiple and various literacy based on the life and conditions of the learner individuals. ,According to the researches carried out currently , it is revealed that some approaches like family literacy, integrated literacy, stational literacy, and reflected literacy are applied in our world.

Intensive studies have been carried out on the promotion of literacy in our world and successful results have been obtained. However, these were not sufficient for a radical solution of the problem. Even in these days when we entered the 2020s, there are still illiterate 745 million people at the age of 15 and over in the world, and 2 millions in our country, Turkey . No doubt, these results appear enough to lead any of us to suffer of pessimism and discouragement. Especially in developing countries, despite the increase in enrollment rate, the rapid spread of primary education, and the lack of education, the number of illiterate people in the world is increasing. For example, while there were 760 million illiterate people in the world in 1970, this number increased to 889 million in 1985 and 962 million in 1990. In 2015, it was 745 million.

What should be done in order to prevent literacy and improve this picture in the world and Turkey ? How should such a large and multidimensional issue be analysed? These questions raise awareness towards inclusive literacy, which is a new literacy in the field. Inclusive literacy is based on the concept of inclusive education. On the one hand, inclusive education serves as the process of increasing students' participation in education, enabling educational institutions to benefit from the curriculum they offer, and reducing their exclusion from the culture and community in which they live. On the other hand, it covers all illiterate groups in society (i.e., migrants, refugees, asylum seekers, girls, low-income families, out-of-school youth, unemployed, disabled, patients, etc.), addressing the different needs of learners, and enabling them to participate more in education, culture and society. In this approach, all groups such as children, adolescents, adults, families and communities are taken into consideration and an understanding of literacy teaching based on their life and conditions is adopted. Instead of a single literacy approach, various literacy approaches based on the conditions of the learners are applied. The course focuses on not only providing literacy skills but also a functional literacy covering all aspects of human development. In this process, it is aimed to gain various knowledge, skills, positive attitudes and behaviors, to give general information about the world and society, and also to develop individuals' various skills such as language, mental, social and emotional. Briefly, this approach covers all knowledge, skills, approaches, methods and practices in the field of literacy.

As a result, it is thought that the inclusive literacy approach will gradually spread in the coming years and solve the problem of illiteracy in the world. This study is conducted in order to put forward the wish to reach a more literate world by teaching literacy to anyone through such studies and practices.





Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 4, Sayı 3, 247 - 262  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 4, Issue 3, 247 - 262  
DOI: 10.29250/sead.556456

Gönderilme Tarihi: 20.04.2019

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 06.11.2019

## How Sincere are Individuals Responding to Surveys?

Dr. Gülçin UZUN, Bilnet Okulları, cirakgulcin@gmail.com

**Abstract:** The purpose of this research is to determine how sincere the responses of the individuals are for the satisfaction or performance evaluation survey. The study group consisted of 50 students in 11th grade in the spring term of 2018-2019 academic year in a private high school in Ankara. 28 of these students (56.00%) were female and 22 (44.00%) were male. Data Collection Survey was used as a data collection tool developed by the researcher. The Ministry of Education Teaching Profession Survey examined at the stage of development of the General Qualifications, a survey by selecting one of the eight qualification must have teachers from all branches of general performance indicators for each competency has been prepared. Teachers' competence scores for the relevant performance vary between 2.6 and 3.7. The degree to which each student responds to each statement sincerely varies between 4.4 and 4.6 points. This may be an indication of the students' sincerely responding to the expressions defined for their competence levels. The students generally stated that their teachers are moderately competent for the relevant performance. The students who gave low scores to their teachers' level of proficiency stated that they were not sincere in answering the statements.

**Keywords:** Survey, Answering Behaviour, Teacher, Teacher Qualifications,

## Anketlere Bireyler Ne Kadar İçtenlikle Yanıt Vermektedir?

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, bireylerin memnuniyet anketine veya performans değerlendirme anketine verdiği yanıtların ne kadar samimi olduğunu belirlemektir. Çalışma grubu, Ankara'da bir özel lisede 2018-2019 bahar döneminde 11. sınıfta 50 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 28'i (% 56.00) kız, 22'si (% 44.00) erkektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Toplama Anketi kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesi aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri incelenmiş, her bir yeterliliğe ait performans göstergelerinden tüm branş öğretmenlerinin genel olarak sahip olması gereken yeterliliklerden 8 tanesi seçilerek bir anket formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerin ilgili performansa yönelik yetkinlik puanları 2.6 ile 3.7 arasında değişmektedir. Öğrencilerin her bir ifadeyi içtenlikle yanıtlama dereceleri ise 4.4 ile 4.6 puan aralığında değişmektedir. Bu durum öğretmenlere ait yetkinlik düzeyleri tanımlanan ifadelere, öğrencilerin içtenlikle yanıt verdiklerinin bir göstergesi olabilir. Öğrenciler genel olarak öğretmenlerinin ilgili performansa yönelik orta düzeyde yetkin olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerinin yetkinlik düzeylerine düşük puan veren öğrenciler, ifadeleri yanıtlarken kesinlikle içten davranmadıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Anket, Yanıtlama Davranışı, Öğretmen, Öğretmen Yeterliliği,

**Künyesi:** Uzun, G. (2019). How Sincere are Individuals Responding to Surveys?. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3), 247-262. DOI: 10.29250/sead.556456

**Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

**Yazar Orcid No:** 0000-0003-4897-6507



## 1. Introduction

The survey is a systematic data collection technique that aims to describe the characteristics of any group or sample on one subject depending on one or more variables (Balci, 1997). The survey is used extensively in social sciences for a variety of purposes such as identifying unemployment rates, the quality of the services provided, the level of satisfaction with the products received, and the opinions about the election in the political sense. The survey is one of the most important research steps used in social sciences to describe the characteristics of a group related to various variables (Groves, 1989). In the United States, Horace Mann used the survey as a research instrument for the first time in 1847. Instead of this, in Europe, surveys were produced by Galton in 1872. This technique has been used by researchers all over the world since then.

Surveys for standardizing observations in empirical research can be used for different purposes. For example, the survey will reveal what people know, what they do, what they like, what they believe and what personal characteristics they have. In a study, the demographic characteristics of the target audience, as well as their attitudes, values, performances or opinions can be determined (Büyüköztürk, 2005; Karasar, 1994). In this case, the survey to be prepared is divided into sections according to the characteristics to be measured or a separate questionnaire is prepared for each purpose. According to this, four different groups of questions as described below can be used in compliance with measured characteristics in surveys (Aiken, 1997; Balci, 1997; Plumb and Spyridakis, 1992).

1. Factual questions to describe the demographic characteristics of the respondents (e.g., gender, age, occupation, education level, socioeconomic indicators of the family, status of participation in a training program, etc.),

2. Knowledge questions to determine what respondents know about a topic (e.g., social, economic, political, etc.) and the sources of access to information,

3. Behavioral questions to determine the behaviors of a subject or an object (e.g., in-class teacher and student behaviors, consumption habits, voting behavior, internal communication behaviors, social and artistic activities, etc.)

4. Faith and view questions to determine the feelings and views of a subject or an object (e.g., attitude towards the profession, opinion on internal appointment and upgrading practices, perception of job satisfaction, etc.).

According to Aiken (1997), the surveys consist of questions that are obtained using discontinuous categories rather than continuous responses and reflecting the measures at the classification level. It can be said that the questions included in such surveys are independent of each other and are intended to measure separate events. However, according to the purpose of the study, it may be desirable to measure attitudes, for example, in a sub-section of the questionnaires, or in an attitude-affective feature. In such surveys, it is expected that there will be a relationship between the questions. In other words, the questions are intended to measure the property of interest. Aiken (1997) states that tools such as inventory, questionnaires, scales, tests, scans, indexes and indicators can be given to tools developed to measure characteristics such as personal characteristics, interests and attitudes. According to the author, what is important is not what the names of the tools, but what their purpose is.

According to Gomm (2004), the survey allows researchers to collect data from a large group in a short period of time. However, qualitative researchers argue that the surveys do not provide enough insight to the researchers on how they see and perceive their lives. People may respond to these artificial measurement tools artificially. Regardless of the results, the surveys do not give a complete picture of what people actually feel, what they think, what they experience and what they believe.

As with all measurement tools used in social science research, the survey results are expected to be valid and reliable. To be a qualified measurement tool; it should be reliable, valid and useful. The measurement results obtained from a measuring instrument shall be qualified according to the reliability, validity and usefulness of the vehicle. Evaluations based on the measurement results obtained with the help of qualitative measurement instruments will be equally qualified. Reliability can be defined as the reproducibility of measurements of similar characteristics on the same individuals under similar conditions (Crocker & Algina, 1986). A reliable measuring tool provides approximately the same numerical result for successive measurements in relation to the same feature. When a reliable test is applied to the same group two or three times, each person in the group should receive approximately the same score in all applications (Tekin, 2010). Reliability is the degree of stability of a measuring instrument. The degree of stability in the measurement results indicates that reliability is a measure of stability; it is a matter of degree rather than being or not (Özgüven, 2007).

Responses can be affected by a number of factors. Research in that field shows that even the answers to the questions create differences in the results of the survey. The response-order

effect can be seen as understanding the question, finding the relevant information in memory, generating answers, and the results of other mental stages on the response. The question sequence effect refers to the determination of the response to the previous or next question with the effect of the response to a question (item-order effect). The previous question and the response in general have an impact on the interpretation and response of the next problem. There is generally an inverse relationship between the difficulty of the problem and the accuracy of the response. When faced with the question that makes it difficult to understand, often incorrect answers, predictive responses are given or the question avoided. The features included in the survey are facilitating or complicating aspects of the question. For instance, in one study, it was found that the difficulty of the problem had a significant effect on the distribution of responses (Faaß, Kaczmirek and Lenzner, 2008). In addition, according to the data obtained from the field of linguistics, the words, that are not used frequently, cause uncertain noun phrases thus affecting the quality of the response to the survey question. Some people's tendency to respond may be to choose extreme values or to prefer values that are centrally located. As well the degree of interest of individuals is highly influential on the quality of responses. Some people may tend to give satisfactory, easy response (satisficing) while avoiding difficult mental effort. According to the Satisficing Theory, respondents can shorten the mental process that produces the right answers, and respond to all the questions listed in the question list in the same or similar way in order to make sense by making little effort (Anand et al., 2009). This problem (escaping) generally arises when the person's mental ability is insufficient and the desire to respond is low.

The validity of the information obtained from the surveys depends entirely on the accuracy of the responses given by people. In the survey questions, which are expected to be filled by the person, if person has not seen an important word in the question, has not read the explanations for the answers carefully or not need to read them, it would affect the answers (Tourangeau et al., 2000). A large number of researchers have examined the questions in survey, oppositely very few of them has study on the responses. What this suggests is that it is difficult to ask or create questions, but when the question is asked, the respondent responds easily replies these questions. The response of the respondent to the question can be influenced by question words, the way of asking, and the spatial and emotional conditions of the person. If the question being inquired concerns the behavior or attitude of the person, many factors are added to the response process and the process is more indiscriminate. While not paying attention, asking and answering questions is a psychological process and it is not discussed to

what extent and under what conditions the information is reliable (Tourangeau et al., 2000; Weisberg, 2005).

In the maximum performance tests, while the quality to be measured is clearly defined, in typical performance tests it is very difficult to distinguish what an examinant is measuring. Similarly, in the maximum performance tests, the correct answers are specific before any application is performed, whereas in the typical performance tests there is no correct answer (Yelboğa, 2008). In typical performance tests, the individual reflects only themselves. It is thought that the variables that affect the psychometric properties of the items and the situations in which chances of success are more common can be explained better if the students can demonstrate how they respond to test items. The multiple-choice tests determine when and how the questions are read, how they respond after being read, and what mental processes occur at the same time. It is emphasized that it is necessary to be able to prepare the most appropriate questions to measure the measurement behavior, to minimize the error margin and chance success in the measurement and to explain the response behaviors in order to reveal the process of transformation of cognitive competencies into mental behavior (Tokat, 2006). However, in typical performance tests, the processes that respondent passes are not taken into account and the impact of these processes is not considered as valuable for how the response reflects the truth. If the question that is the subject of the measurement concerns the person's behavior or attitude, many factors are added to the answering process and it becomes more random than expected. Although not paid attention, asking and responding questions is a psychological process and to what extent the information they provide is reliable and under what circumstances it is not evaluated. Surveys do not take into account the processes that the responder goes through in forming the response, and do not consider the impact of these processes till what extent the response reflects reality. The aim of this study is to determine how sincere individuals respond to surveys.

## 2. Method

This research, conducted as a survey study, aims to collect data in order to determine a specific feature of a group and create a picture of the existing situation in the field of research (Büyüköztürk et al. 2013).

### **2.1. Study Group**

In the research, 11<sup>th</sup> grade students were studied as participants. They consisted of 50 students (28 of whom were female (56.00%) and 22 were male (44.00%) in 11th grade in the spring semester of 2018-2019 academic year in a high school in Ankara. They were asked to evaluate their teachers according to their proficiency level. It was assumed that these participants studying in the same school for three years were better acquainted with the teachers to shed light on the issue in deep.

### **2.2. Instrument and Data Collection**

Research data gathering tool is developed by the researcher as "Data Collection Survey" and used in the study. During the development of the questionnaire, the General Competencies of the Teaching Profession of the Ministry of National Education were examined, and a questionnaire was prepared by selecting 8 of the competencies that all branch teachers should have in general.

Participants in the study group were asked to apply research permission from the teachers of the school administration and the related course for the implementation of the questionnaire. Two different practice hours were performed in two separate lessons. Applications took about 20 minutes.

1. Application: First practice including some phrases about teaching activities carried out in the classroom of students to teachers is given. This statement will give answers to the direction of the teachers; the 2019-2020 academic year has been said in-service training activities to be organized. Upon consideration of all teachers to enter the general opinion expressed by replying course, they are requested to formed "no" and "full" mark on a scale ranging from 1 to 5.

2. Application: participants were told that this practice is related to the conduct of research that requires to reply on the opinions of individuals, depending on the responses. In this study, not a sentence it was said that the school did not intend to organize an in-service training for teachers.

### **3. Results and Discussions**

In this section, the findings obtained from analyzing the data are given in accordance with the general purpose of the research. Table presents the mean and standard deviations on

the teacher competency scores in the first application and the response behaviors in the second practice.

Table 1

*Distributions of Teachers' Competency Scores and Students' Answering Behavior*

Level of Competency	$\bar{X}$	s	Answering Behavior	$\bar{X}$	s
1. Makes activities that will enable the students to understand the lesson.	2.8	1.1	Statement-1	4.5	1.1
2. Prepares the exams according to the scope of the course.	3.5	1.2	Statement-2	4.4	1.1
3. Uses information and communication technologies while teaching.	3.7	1.1	Statement-3	4.4	1.0
4. It enriches the course by using different teaching methods.	2.6	1.2	Statement-4	4.5	0.9
5. Explain the content gradually according to the characteristics of the subjects.	3.4	1.1	Statement-5	4.5	1.0
6. Give feedback to the students about the exam results.	3.4	1.3	Statement-6	4.4	1.1
7. Selects materials, resources and activities that will facilitate learning.	3.0	1.2	Statement-7	4.6	0.9
8. Promotes and supports students' achievements.	3.1	1.3	Statement-8	4.6	0.9

When Table 1 is examined, the teachers' competence scores for the related performance vary between 2.6 and 3.7. The degree to which each participant responds to each statement sincerely varies between 4.4 and 4.6 points. This may be an indication of the participants' sincerely responding to the expressions defined for their competence levels. For example, the average score of the teachers in the teacher competence level is 2.8. The mean score of the participants to respond sincerely is 4.5. This may be interpreted as reflecting 90% of the teachers' competence level score in expression. Each of the respondents can inform the respondent about how many percent of the responses to the expression are the reflection rate by turning the mean score to a score of 100 (sincerely answering average score \* 100 / degree). Below are numbers and percentages of the teacher competence level related to the performance indicator defined in each table and the degree to which the participants' responses were answered internally.

Table 2  
*Distributions of "Makes Activities That Will Enable The Students To Understand The Lesson" Competency*

Level of Competency	N	%	Answering Behavior	N	%
Not Competent	7	14.0	I certainly didn't answer heartily.	3	6.0
A Little Competent	10	20.0	I answered a little bit.	0	0
Intermediate Competent	21	42.0	I've responded moderately.	5	10.0
Mostly Competent	9	18.0	Mostly answered internally.	3	6.0
Completely Competent	3	6.0	Completely internally answered.	39	78.0
Total	50	100.0	Total	50	100.0

Table 2 reveals that the activities enable the teachers to understand the lesson are three (6%) indicating that they are fully competent in the performance indicator, nine (18%) who are mostly competent, and 21 (42%) indicating that they are competent and 10 (20%) indicating that they are somewhat competent. Besides, there are seven (14%) participants who have no competence. According to these numbers and percentages, it is seen that teachers are more competent in making activities that enable participants to understand the lesson. 78% of the participants stated that they were completely sincere when answering this statement. Only 6% stated that they never responded internally.

Table 3  
*Distributions of "Prepares the Exams According to the Scope of the Course" Competency*

Level of Competency	N	%	Answering Behavior	N	%
Not Competent	2	4.0	I certainly didn't answer heartily.	2	4.0
A Little Competent	9	18.0	I answered a little bit.	2	4.0
Intermediate Competent	14	28.0	I've responded moderately.	4	8.0
Mostly Competent	12	24.0	Mostly answered internally.	9	18.0
Completely Competent	13	26.0	Completely internally answered.	33	66.0
Total	50	100.0	Total	50	100.0

When the table 3 was examined, the activities that enable the teachers to understand the lesson were 13 (26%) who stated that they were fully competent in the performance indicator, 12 (24%) who stated that they were mostly competent, 14 (28%) who stated that they were competent, and nine (18%) who stated that they were a little competent. and two (4%) participants have no competence. According to these numbers and percentages, it is seen that teachers are more moderate at the level of preparing exams in accordance with the scope of the course. 66% of the participants stated that they were completely sincere when answering this statement. Only 2% stated that they never responded to the statement internally.

Table 4  
Distributions of "Uses Information and Communication Technologies While Teaching."  
Competency

Level of Competency	N	%	Answering Behavior	N	%
Not Competent	2	4.0	I certainly didn't answer heartily.	2	4.0
A Little Competent	7	14.0	I answered a little bit.	2	4.0
Intermediate Competent	9	18.0	I've responded moderately.	1	2.0
Mostly Competent	20	40.0	Mostly answered internally.	12	24.0
Completely Competent	12	24.0	Completely internally answered.	33	66.0
Total	50	100.0	Total	50	100.0

Table 4 reveals that the activities that enable the teachers to understand the lesson are 12 (24%), indicating that they are fully competent in the performance performance, 20 (40%), they are mostly competent, 9 (18%) they are competent, and 7 (14%) they are a little competent. And 2 (4%) participants have no competence. According to these numbers and percentages, it is seen that teachers are more moderate in terms of utilizing information and communication technologies while explaining the lesson. 66% of the participants stated that they were completely sincere when answering this statement. Only 2% stated that they never responded to the statement internally.

Table 5  
Distributions of "It Enriches the Course by Using Different Teaching Methods" Competency

Level of Competency	N	%	Answering Behavior	N	%
Not Competent	13	26.0	I certainly didn't answer heartily.	1	2.0
A Little Competent	9	18.0	I answered a little bit.	1	2.0
Intermediate Competent	16	32.0	I've responded moderately.	6	12.0
Mostly Competent	10	20.0	Mostly answered internally.	5	10.0
Completely Competent	2	4.0	Completely internally answered.	37	74.0
Total	50	100.0	Total	50	100.0

When the Table 5 is examined, the activities that enable the teachers to understand the lesson are 2 (4%) indicating that they are fully competent in the performance indicator, 10 (20%) who indicate that they are mostly competent, 16 (32%) indicating that they are competent and nine (18%) indicating that they are a little competent. and there are 13 (26%) participants who have no competence. According to these numbers and percentages, it is seen that teachers are more moderate in terms of enriching the course by using different teaching methods. 74% of the participants stated that they were completely sincere when answering this statement. Only 1% stated that they never responded to the statement internally.



Table 6  
*Distributions of "Explain the Content Gradually According To the Characteristics of the Subjects" Competency*

Level of Competency	N	%	Answering Behavior	N	%
Not Competent	3	6.0	I certainly didn't answer heartily.	1	2.0
A Little Competent	7	14.0	I answered a little bit.	2	4.0
Intermediate Competent	17	34.0	I've responded moderately.	4	8.0
Mostly Competent	14	28.0	Mostly answered internally.	9	18.0
Completely Competent	9	18.0	Completely internally answered.	34	68.0
Total	50	100.0	Total	50	100.0

Table 6 shows that it was found that nine of the teachers (18%) stated that they were fully qualified in the performance indicator, 14 (28%) who stated that they were competent, and 17 (34%) who stated that they were competent, and seven (14%) indicating that they were somewhat competent. And three (6%) participants who have no competence. This number is based on the percentages and the more moderate about the stepwise manner according to the teacher to explain the contents of the characteristics of the subject seems to be the authority. 68% of the participants stated that they were completely sincere when answering this statement. Only 2% stated that they never responded to the statement internally.

Table 7  
*Distributions of "Give Feedback to the Students about the Exam Results" Competency*

Level of Competency	N	%	Answering Behavior	N	%
Not Competent	6	12.0	I certainly didn't answer heartily.	2	4.0
A Little Competent	6	12.0	I answered a little bit.	3	6.0
Intermediate Competent	13	26.0	I've responded moderately.	1	2.0
Mostly Competent	11	22.0	Mostly answered internally.	11	22.0
Completely Competent	14	28.0	Completely internally answered.	33	66.0
Total	50	100.0	Total	50	100.0

Table 7 shows that the activities that enable the teachers to understand the lesson are 14 (28%), indicating that they are fully competent in the performance performance performance, 11 (22%) they are mostly competent, 13 (26%) they are competent and six (12%) they are a little competent. And six (12%) participants who have no competence. According to these numbers and percentages, it is seen that the teachers are fully competent to give feedback to the participants about the test results. 66% of the participants stated that they were completely sincere when answering this statement. Only 4% stated that they never responded internally.

Table 8  
*Distributions of "Selects Materials, Resources and Activities That Will Facilitate Learning" Competency*

Level of Competency	N	%	Answering Behavior	N	%
Not Competent	6	12.0	I certainly didn't answer heartily.	1	2.0
A Little Competent	9	18.0	I answered a little bit.	1	2.0
Intermediate Competent	19	38.0	I've responded moderately.	4	8.0
Mostly Competent	10	20.0	Mostly answered internally.	4	8.0
Completely Competent	6	12.0	Completely internally answered.	40	80.0
Total	50	100.0	Total	50	100.0

When the Table 8 is examined, the activities that enable the teachers to understand the lesson are 6 (12%), indicating that they are fully competent in the performance performance, 10 (20%), they are mostly competent, 19 (38%) they are competent and nine (18%) they are a little competent. and 6 (12%) participants who have no competence. According to these numbers and percentages, it is seen that teachers are more moderate in the selection of materials, resources and activities to facilitate learning. 80% of the participants stated that they were completely sincere when answering this statement. Only 2% stated that they never responded to the statement internally.

Table 9  
*Distributions of "Promotes and Supports Students' Achievements" Competency*

Level of Competency	N	%	Answering Behavior	N	%
Not Competent	9	18.0	I certainly didn't answer heartily.	1	2.0
A Little Competent	4	8.0	I answered a little bit.	1	2.0
Intermediate Competent	16	32.0	I've responded moderately.	3	6.0
Mostly Competent	15	30.0	Mostly answered internally.	6	12.0
Completely Competent	6	12.0	Completely internally answered.	39	78.0
Total	50	100.0	Total	50	100.0

Table 9 shows that the activities that enable the teachers to understand the lesson are 6 (12%) indicating that they are fully competent in the performance indicator, 15 (30%) who are mostly competent, 16 (32%) they are competent and four (8%) they are somewhat competent. and nine (18%) participants who have no competence. This number is based on the percentages of teachers and participants in support removing lead their success is seen as more moderate authority is. 78% of the participants stated that they were completely sincere when answering this statement. Only 2% stated that they never responded to the statement internally.

#### 4. Conclusion and Suggestions

Teachers' competence scores for the relevant performance vary between 2.6 and 3.7. The degree to which each participant responds to each statement sincerely varies between 4.4

and 4.6 points. This may be an indication of the participants ' sincerely responding to the expressions defined for their competence levels. The participants generally stated that their teachers are moderately competent for the relevant performance. The participants who gave a low rating to their teachers' level of proficiency stated that they were not sincere in answering the statements. According to the findings of this research, which aimed to determine how sincerely the individuals answered the questionnaires in order to gather information on any subject, the participants who gave low scores (1 or 2) about the teachers' competence level in the survey stated that these responses were not sincere.

If the participants want to make a realistic determination about their level of competence, the surveys of the participants who do not sincerely answer have been taken into consideration as well. In order to determine how sincerely individuals respond in typical performance tests, control items can be written in the questionnaire. In order to determine how sincerely individuals respond in typical performance tests, qualitative data can be collected from individuals. In this study, by creating an artificial situation, participants were asked to make a determination about their teachers' proficiency levels. Because they were the teachers who entered the classes, this study may not have been completely free of emotions. The study can be repeated by creating a different artificial situation, by asking students or individuals to make a determination for a neutral person they do not know at all. Attitudes of the participants to the survey may affect the responses. Goyder (1986) shows that people who have a positive attitude towards participating in the survey have participated in more surveys in the past than others. It is seen that those who have positive attitude to participate in the survey studies read and apply the explanations in the survey more carefully, respond to all the questions in the survey and return the questionnaire faster by mail (Rogelberg et al., 2001). Surveys are only applicable to people who are willing to participate. The psychology of response should be taken into consideration by the researchers and the level of reflection of the answers given to the questionnaire questions can be revised with the awareness about the psychology of answering.

The study reported in this paper is subject to several limitations: Given the small sample size (N = 50 fully coded cases) I am reluctant to generalize findings—even though I reached statistical significance. In order to proof the effects found in this analysis it would be desirable to replicate the study in a larger survey. Thus, in the future, I will explore the effects of the interviewer characteristics.

REFERENCES

- Aiken, L. R. (1997). *Psychological Testing and Assesment*. Allyn and Bacon: USA.
- Anand, S., Krosnick, J., Mulligan, K., Smith, W., Green, M. & Bizer, G. (2009). Effect of respondent motivation and task difficulty on nondifferentiation in ratings: A test of satisficing theory predictions. *Paper presented at the annual meeting of the American Association For Public Opinion Association, Fontainebleau Resort, Miami Beach, FL, [http://www.allacademic.com/meta/p16872\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p16872_index.html)*> adresinden 27 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Bilgisayar Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. N. Y. Holt. Rinehart and Winston.
- Faaß, T., Kaczmirek, L. and Lenzner, A. (2008). Psycholinguistic Determinants of Question Difficulty: A Web Experiment. [https://www.researchgate.net/publication/228959869\\_Psycholinguistic\\_Determinants\\_of\\_Question\\_Difficulty\\_A\\_Web\\_Experiment](https://www.researchgate.net/publication/228959869_Psycholinguistic_Determinants_of_Question_Difficulty_A_Web_Experiment) adresinden 15 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.
- Gomm, R. (2004) *Social Research Methodology: A Critical Introduction*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, UK.
- Goyder, J., (1986). Surveys on Surveys: Limitations and Potentialities. *Public Opinion Quarterly* 50, 27-41.
- Groves RM (1989): *Survey Errors and Survey Costs*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 6. Baskı. 3A Araştırma Eğitim, Danışmanlık Ltd.
- Özgülven, E. G. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Plumb, C. & Spyridakis, J. H. (1992). Survey Research in Technical Communication: Designing and Administering Questionnaires. *Technical Communication*, 39 (4).
- Rogelberg, S.G., Fisher, G.G., Maynard, D.C., Hakel, M.D. ve Horvath, M., (2001). Attitudes Toward Surveys: Development of a Measure and its Relationship to Respondent Behavior. *Organizational Research Methods* 4, 3-25.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (20. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tokat, Y. N. (2006). *Çoktan Seçmeli Testlerde Yanıtlama Davranışlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tourangeau, R., Rips, J. & Rasinski, K. (2000). *The Psychology of Survey Response*. Cambridge University Press.
- Yelboğa, A. (2008). Örgütlerde Personel Seçimi ve Psikolojik Testler. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 11-26.

Weisberg, (2005). *The Total Survey Error Approach. A Guide to the New Science of Survey Research*. Blackwell Publishing.

## Anketlere Bireyler Ne Kadar İçtenlikle Yanıt Vermektedir?

### GENİŞ ÖZET

Kurumlarda memnuniyet anketlerinde kişilerin yanıt verme eğilimleri uç değerleri seçmek veya merkezde yer alan değerleri genel olarak tercih etmek olabilmektedir. Kişilerin konuyla ilgilenim dereceleri de verilen yanıtların niteliği üzerinde son derece etkili olmaktadır. Bazı kişiler zor zihinsel çabadan kaçınarak sadece tatmin edici, kolay yanıtı vermek eğiliminde olabilir. Nitel araştırmacılar, anketlerin insanların yaşamlarını nasıl gördükleri ve algıladıkları konusunda araştırmacılara yeterli iç görüş sağlamadıklarını öne sürmektedir. İnsanlar bu yapay ölçme araçlarına yapay olarak yanıt vermektedirler. Bu nedenle araştırmacının konusunu bireylerin memnuniyet anketi ya da herhangi bir performans değerlendirme anketine verdikleri yanıtların ne kadar içten olduğunu belirlemek oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgi Toplama Anketi” kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesi aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri temel incelenmiş, her bir yeterliliğe ait performans göstergelerinden tüm branş öğretmenlerinin genel olarak sahip olması gereken yeterliliklerden 8 tanesi seçilerek bir anket formu hazırlanmıştır.

Çalışma grubundaki katılımcılara anketin uygulanması için öğrencilerin devam ettikleri derslerin sorumlusu olan öğretmenlerden izin alınmıştır. İki ayrı ders saatinde iki farklı uygulama yapılmıştır. Uygulamalar yaklaşık 20 dakika sürmüştür. İlk uygulamada öğrencilere öğretmenlerinin sınıf içinde yürüttüğü öğretim etkinlikleriyle ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Bu ifadelere verecekleri yanıtlar doğrultusunda öğretmenlere, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleneceği söylenmiştir. İfadeleri yanıtlarken derslerine giren tüm öğretmenlerini göz önünde bulundurmaları ve onlarda oluşan genel görüşü “hiç” ile “tam” arasında değişen 5’li bir ölçeklendirmede işaretlemeleri istenmiştir.

İkinci uygulamada Öğrencilere bu uygulamanın bireylerin görüşlerine bağlı olarak yanıt verilen araştırmalardaki yanıtlama davranışıyla ilgili olduğu söylenmiştir. Bu çalışmanın içten yanıt verme davranışıyla ilgili bir araştırma kapsamında yapıldığı belirtilmiştir. Okulun, öğretmenler için aslında bir hizmet içi eğitim çalışması düzenlemeyi düşünmediği söylenmiştir.

Öğrencilerden bir önceki yanıtları

Kesinlikle içten değilse “1”,

Biraz içtense "2"

Orta düzeyde içtense "3"

Çoğunlukla içtense "4"

Tamamen içtense "5" seçeneğini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

Veriler toplandıktan sonra her iki uygulamaya ilişkin sonuçlar sayı ve yüzde değerleri verilerek karşılaştırmalı tablolarda sunulmuştur. Öğretmenlerin ilgili performansa yönelik yetkinlik puanları 2.6 ile 3.7 arasında değişmektedir. Öğrencilerin her bir ifadeyi içtenlikle yanıtlama dereceleri ise 4.4 ile 4.6 puan aralığında değişmektedir. Bu durum öğretmenlere ait yetkinlik düzeyleri tanımlanan ifadelere, öğrencilerin içtenlikle yanıt verdiklerinin bir göstergesi olabilir. Öğrenciler genel olarak öğretmenlerinin ilgili performansa yönelik orta düzeyde yetkin olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerinin yetkinlik düzeylerine düşük puan veren öğrenciler, ifadeleri yanıtlarken kesinlikle içten davranmadıklarını belirtmişlerdir.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 4, Sayı 3, 263 - 282  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 4, Issue 3, 263 - 282  
DOI: 10.29250/sead.619641

Gönderilme Tarihi: 13.09.2019

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 07.11.2019

## Görsel Sanatlar ve Arkeoloji İşbirliği ile Gerçekleştirilen Kültürel Miras Eğitiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi

Öğr. Gör. Dr. Barış BOZOK, Pamukkale Üniversitesi, barisbozok@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe OKUR, Necmettin Erbakan Üniversitesi, aokur@erbakan.edu.tr

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, arkeolojik sit alanlarında yaşamına devam eden 11-15 yaş grubu öğrencilerin, kültürel mirası tanıma ve sahip çıkma kazanımlarının gerçekleşmesine yönelik hazırlanan eğitim paketinin etkinliğinin ölçülmesidir. Araştırma Kütahya ili, Çavdarhisar ilçesinde bulunan Aizanoi Antik Kenti kazı alanında gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma desenine göre hazırlanan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere bir arkeolog eşliğinde alan gezisi ve teorik anlatımdan oluşan eğitim uygulanmıştır. Deney grubuna ise hazırlanan deneysel eğitim paketi uygulanmıştır. Bu eğitimin kontrol grubuna uygulanan eğitimden farkı, içinde arkeoloji ve görsel sanatlar alanlarından uygulamalı eğitimlerin olmasıdır. Çalışmada örgün eğitim dışında, görsel sanatlar ve arkeoloji işbirliği ile farklı ortamlarda verilen, kültürel miras eğitiminin, öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre, görsel sanatlar ve arkeoloji işbirliği ile uygulanan eğitim paketinin, öğrencilerin kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik kazanımlar elde etmesinde deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu sonuçlara ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kültürel Miras Eğitimi, Güzel Sanatlar, Arkeoloji

## The Effect of Cultural Heritage Education On the Academic Success and Attitude of Students with The Cooperation of Fine Arts and Archeology

**Abstract:** The aim of this research is to measure the effectiveness of the education package prepared for the students who are 11-15 years old and who are living in archaeological sites. The research was carried out in the excavation area of Aizanoi Ancient City in the Çavdarhisar District of Kütahya. Quantitative data collection method was used in the research and pre-test and post-test control group designs were used. The students in the control group received a field trip and a theoretical lecture accompanied by an archaeologist. Experimental training package was applied to experimental group. The difference between this training and the education applied to the control group is that there are practical trainings in the fields of archeology and visual arts. According to the findings obtained in the research; the visual arts and archeology cooperative experimental training package applied gave results in favor of the experimental group with regards to increasing their capability of the students aged 11-15 living in archaeological sites to recognize the cultural heritage and protect it.

**Keywords:** Cultural Heritage Education, Fine Arts, Archeology

**Künyesi:** Bozok, B. ve Okur, A. (2019). Görsel Sanatlar ve Arkeoloji İşbirliği ile Gerçekleştirilen Kültürel Miras Eğitiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 4 (3), 263-282. DOI: 10.29250/sead.619641

**Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

**Birinci Yazar Orcid No:** 0000-0002-2941-1730

**İkinci Yazar Orcid No:** 0000-0003-2828-7704



## 1. Giriş

İnsanı yaşadığı çevrelerden ve bu çevrelerin etkisinden bağımsız değerlendiremeyiz. “İnsan, bir taraftan hazır bulmuş olduğu fiziksel çevre, diğer taraftan ise kendi yaratmış olduğu kültürel ve toplumsal çevre ile bunları birbirine kaynaştırarak yaşamını sürdürmektedir. Bu hazır bulmuş olduğu çevre ile ilişkisi, kültürel birikiminin ulaştığı düzeye göre farklılıklar göstermektedir” (Tekeli, 2000:4). “Kültür varlıkları, bölge ile duygusal bağ kurulması yoluyla toplumsal kimliğin ön plana çıkmasını sağlamaktadır” (Wright ve Lyons, 1997: 33). İşte bu sebeple, çocuklara verilen eğitimde, yaşadıkları çevreyi tam olarak kavrayabilmelerini, kendilerine kalan bir miras bilinci ile koruma ve kendilerinden sonra gelenlere aktarma konusunda davranış kazanmaları hedeflenmelidir.

Anadolu tarihi ve kültürünün zenginliği bu topraklarda tarihi eser kaçakçılığının çok fazla olmasına neden olmuştur (Duyan, 2010). Neredeyse her karış toprağından tarih fışkıran bu coğrafya büyük önem taşımaktadır. Yeterince sahip çıkamadığımız birçok kültür varlığı elimizden alınarak başka ülkelere kaçırılmaktadır. Sadece kaçırılan değil yeterince korunamayan bu varlıkların çoğu da zamana yenik düşerek yok olmaktadır. Dolayısı ile bu varlıkları koruma ve sahip çıkma bilinci kazandırılması hayati önem taşımaktadır.

Kültürel mirasımıza verilen tahribatların bir an önce minimize edilebilmesi önem arz etmektedir. “Bugün köy evlerinin duvarları içerisinde devşirme malzeme olarak kullanılmış birçok mezar taşı parçasına rastlanır. Ayrıca bazı kapı biçimli mezar taşları ya çeşme yapısı içerisinde kullanıldığından ortası delinerek tahrip edilmiştir ya da dere kenarında çamaşır yıkamak için kullanıldıklarından üzerlerindeki kabartmalar tamamen yok olmuştur” (Bozoğlu, 2010: 4). Üzerinde mangal yakılan mezar stelleri, atış yapmak için hedef haline getirilmiş bilumum eser, devşirme olarak kullanılıp bina temellerine duvarlarına yerleştirilmiş taş eser vb. ile sıkça karşılaşmaktadır. Kaçak kazıları ihbar etmeyen yada buna iştirak ederek kültürel mirasın parça parça yok edilmesine sebep olan bireylerde sıkça haberlere konu olmaktadır.

Biliniyor ki buluntular en çok zararı, buldukları alanda yaşayan ve kültürel miras bilincine sahip olmayan bireyler tarafından görmektedir. Dolayısı ile bu konuda alınabilecek en öncelikli tedbir, yörede yaşayanlara verilecek olan kültürel miras eğitimidir. Özellikle arkeolojik sit alanlarında yaşayan bireylere verilecek eğitimin, topluma ve kültürel birikimize sağlayacağı katkı önemlidir. Üzerinde yaşadıkları bu kültür varlıklarına ilk elden sahip çıkabilecek olan bu kitlenin, konuyla ilgili eğitimi de öncelenmeli ve bu amaçla verilen çabalar artarak devam etmelidir.

Gross ve Rutland (2017) bireylerin toplumsal hayata katılımı için, kültürlerini ve kimliklerini öğrenmelerinin önemli olduğunu belirtir. “Modern okulun en temel işlevlerinden biri, içinde bulunduğu toplumun kültürel mirasını kuşaktan kuşağa aktarmak, çocukları yetişkin rollere hazırlamak ve sosyal değişmeyi sağlamak olarak ifade edilmektedir” (Özdemir ve diğerleri, 2004: 397). Hein (2004), temel amacı doğal, tarihi, sanatsal nesnelere korumak, saklamak ve sergilemek olan müzelerin, değişen toplum ve talepler ile birlikte günümüzde eğitim yönüyle ön plana çıktığını söylemektedir.

Kültürel mirası tanıma ve sahip çıkma bilinci kazandırılması, devletin en önemli sorumluluklarından birisidir. Bu önemden hareketle bu araştırmada, kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik eğitimler verilmiştir. Halihazırda örgün eğitim içerisinde verilmekte olan eğitimler hala istenen sonuçlara ulaşmak adına yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla bu konuda yeni öğretim ortamları bulmak, yeni yaklaşımlar denemek gerekmektedir.

Disiplinler arası öğrenme; iki veya daha fazla alanın, her bir alandaki öğrenmenin gelişimini sağlamak amacı ile bütünleştiği bir eğitim işlemidir (Jacobs, 1989). “Sosyal ya da fen bilimlerine ait disiplinlerin pencereleri herhangi bir durumun anlaşılmasında birlikte işe koyulabilmekte ya da yeni bir çalışma alanı yaratılabilmektedir” (Gürkan, 2015:9). Örgün eğitim içindeki dersler arasında yapılan disiplinlerarası çalışmalara rastlanırken, örgün eğitimde ders olarak bulunmayan ama konuyla alakası tartışılmayacak arkeoloji alanından da faydalanmak gerektiği ve mevcut işbirliğinin artırılması gereği de bulunmaktadır. Çünkü araştırmancının da konusu olan arkeolojik kazı alanı üzerinde yaşayan bireylerin eğitiminde, sahada halihazırda çalışmakta olan arkeologları ve kazı ekibini görmezden gelmek olanaksızdır. “Arkeolojiye ilişkin geliştirilebilecek bir model kazı etkinliğine katılacak çocuklar; “geçmiş nasıl yazılır” sorusuna tarihsel belgeler dışında yer alan tarihsel kalıntılarla cevap verme şansına sahip olabilecekleri gibi “bir arkeologun nasıl çalıştığını” da bizatihi görerek ve yaşayarak öğrenebileceklerdir” (Şimşek, 2011: 919).

Yine her kazı ekibinin bu konuda yani kültürel miras eğitimi konusunda iyi niyetli çabaları olsa da, bu işin bir disiplinlerarası çalışma gerektirdiği aşikardır. Birçok disiplinin katıldığı ve ilgilendiği bu konuda daha farklı işbirlikleri de kurulmalıdır. “Sanatsal deneyimler, duygusal rahatlık, istikrar ve akıl sağlığı ile sonuçlanır. Kültürel yapının hızla değiştiği günümüz toplumunda kişinin kendini ve kişiliğini keşfetmesine yardımcı olur” (Sağ, 2009: 5). Buradan hareketle, bu çalışmada Görsel Sanatlar ve Arkeoloji işbirliği ile hazırlanan eğitim paketinin etkinliği ele

alınmıştır. “Görsel sanatlar ve arkeoloji işbirliği ile gerçekleştirilen kültürel miras eğitiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusuna yanıtlar aranmıştır.

“Türkiye sahip olduğu doğal çekiciliklerden çok kültürel varlıklarının zenginliği ile bilinmekte ve bu kültür varlıkları ülkenin turistik açıdan tercih edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır” (Alvarez ve Koray, 2011: 426). Aizanoi Antik Kent'i içinde barındırdığı özellikleri ile Türkiye'nin önemli kültür varlıklarındandır. Üzerinde hala yaşamın devam ettiği bu kent içinde yaşayan bireylere verilecek kültürel miras eğitimi ile bireylerin, kültürel varlıkları tanıma ve sahip çıkmaya yönelik kazanımlar elde etmeleri amaçlanmıştır. Bu araştırmanın diğer amacı; halihazırda antik kentler içinde yaşayan 11-15 yaş grubu bireylere, kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik hazırlanan eğitim paketinin etkinliğinin ölçülmesidir. Görsel Sanatlar dersi ve arkeoloji alanının benzer yönlerini ilişkilendirerek, öğrencilerin kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik konu hakkında, yeni yöntemler geliştirmektir. Görsel Sanatlar öğretmeni ve arkeologlarla birlikte uygulanacak olan eğitim paketinin, konunun kavranmasına katkı sağlayıp sağlamadığı, öğrencilerin başarı oranını etkileyip etkilemediği, kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik tutumlarında ki katkısını belirlemektir.

Bu araştırmanın müzecilik ve müze eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalardan farkı, halen üzerinde yaşamın devam ettiği arkeolojik kazı alanında yaşayan bireylere yönelik olmasıdır. Yaşamın devam ettiği bu alanlarda yaşayan bireylerin her an her yerde, karşlarına bir arkeolojik buluntu çıkabilmektedir. Bahçesinde çalışırken, evinin duvarını örerken, yolda yürürken, ırmakta balık tutarken bu kültürel varlıklarla iç içe yaşamaktadır. Henüz bulunmamış bir buluntu, burada yaşayan biri tarafından fark edilerek envantere kazandırılabilir. Dolayısı ile bu bireylere verilecek olan kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik her eğitim önem arz etmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemleri yerine, geliştirilecek yeni yöntemler ile öğrencide farkındalık, estetik, tasarım vb. konularında gelişme sağlamak olasıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin, geçmişine sahip çıkan, geçmişini tanıyan, öğrendiklerinden heyecan duyan, geçmişinden ders alan, kültürel mirasını tanıyan ve sahip çıkıp koruyan bireyler olarak yetişmelerini sağlamak hedeflenmiştir.

### 1.1. Aizanoi Antik Kenti



Fotoğraf: Barış BOZOK

Aizanoi, Kütahya ilinin Çavdarhisar ilçesi sınırlarında bulunan antik bir kenttir. “ Strabon Aizanoi’u, Phrygia Epiktetos bölgesi merkezlerinden biri olarak ifade eder” (Bozoğlu, 2010:5). Aizanoi kenti antik çağda Phrygia Epiktetos adı verilen bölgede yer almaktadır. Yapılan kazılar sonucunda M.Ö. III. bin yılına ait buluntulara rastlanmıştır. Halen yaşamın devam ettiği kentte, Çavdar Tatarları ve Osmanlı dönemine ait izlerde bulunmaktadır. “Tapınak duvarlarında Çavdarlar’ın günlük hayatlarına ve savaşlarına dair sahneler içeren pek çok kazıma figür bulunur” (Özer ve Korkmaz, 2014:12). Çavdar Tatarları tarafından burası XIII.yüzyılda üs olarak kullanmış ve bu yüzden Çavdarhisar adını almıştır. Kente bugün var olan kalıntıların çoğu Roma özellikle MS.1-3 yy. ile Bizans dönemlerine aittir.

Aizanoi antik kenti 1824 yılında İngiliz kontu Asaph tarafından tespit edilmiştir (Naumann,1979). Kentle ilgili ilk araştırmalar 1924 yılında başlamıştır ve halen devam etmektedir. İlk arkeolojik kazılar 1926-1928 yılları arasında Krencker ve Schede tarafından başlatılır. "1970 yılında Naumann başkanlığında kazılar tekrar başlatılır ve bu yıl meydana gelen Gediz depreminden sonra macellum ve birçok antik yapının ortaya çıkmasıyla kentin çeşitli yerlerinde kazılar yapılır. 1982-1990 yılları arasında Hoffmann başkanlığında yapılan kazılar Tiyatro-Stadion kompleksinde gerçekleştirilmiştir" (Hoffmann ve Rheidt, 1991: 323).

1970 ve 2010 yılları arasında Alman kazı ekibi tarafından gerçekleştirilen kazı çalışmaları 2011 yılından itibaren Pamukkale Üniversitesi’nden Prof. Dr. Elif ÖZER başkanlığında sürdürülmektedir. Kentte bulunan yapılar bazı özellikleri ile önem arz etmektedir. M.S. I. yy. sonlarına tarihlenen Zeus Tapınağı, büyük kısmı ayakta kalabilmiş nadir örneklerdendir. Tiyatro ve stadyumun birlikte bulunduğu tek örnek yapı ve dünyanın ilk borsası sayılabilecek yuvarlak yapı, yani macellum, kentin önemli yapılarından bazılarıdır. Yine içinde bulunan iki hamam kompleksi, köprüler, odeion vb. yapılarda şehrin önemli unsurlarıdır.

## 2. Yöntem

Araştırmaya uygun olduğu düşünülen, veri toplama aracı olarak, nicel veri toplama aracı seçilmiştir. Araştırmada "ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen" kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak oluşturulan iki grupta, deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır. Sorulan sorular sonucunda elde edilen verilere göre, başarı testi güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0,66$ , tutum ölçeği güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha= 0,87$  'dir. Elde edilen verilere göre, madde gücü 0,40 / 0,60 arası, ayrıcalık gücü katsayısı 0,30 üzeri olanlar başarı testine alınmıştır. Öğretimi araştırma için önem arz eden fakat katsayısı düşük olan maddelerin ifadeleri uzman görüşü alınarak ve düzeltilerek teste dahil edilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda, bu Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının uygun olduğu belirlenmiştir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Kütahya İli Çavdarhisar ilçesinde bulunan 11-15 yaş grubu öğrencilerden, "random" yöntemiyle oluşturulan deney ve kontrol grubunda, 15 öğrenci kontrol, 15 öğrenci ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma gruplarının seçiminde, deney ve kontrol grupları, tarafsız atama yoluyla oluşturulmuştur. 2013 yılı İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Müfredatı kitabındaki kazanımlara göre hazırlanan ve 30 sorudan oluşan başarı testi ile 37 cümleden oluşan tutum ölçeği, Kütahya İli Çavdarhisar ilçesi Aizanoi Antik Kenti'nde yaşayan, sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyede olan 11-15 yaş grubu, 30 öğrenciye uygulanmıştır.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Aizanoi Antik Kenti'nde geleneksel olarak verilen Kültürel Miras Eğitimi'ne alternatif olarak, "Görsel Sanatlar ve Arkeoloji İşbirliği ile Gerçekleştirilen Kültürel Miras Eğitiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi" 2015 kazı sezonunda, 5 hafta, haftada 1 gün, günde 4 saat olmak üzere toplam 20 saat olarak işlenmiştir. Kontrol grubuna eğitim verilmeksizin başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra Aizanoi kazı ekibi tarafından gelen misafirler ve orada yaşayan bireylere verilen ve geleneksel bir hal alan eğitim verilmiştir. Bu eğitim alan gezisi ve teorik anlatımdan oluşmaktadır. Herhangi bir uygulamalı eğitimi kapsamamaktadır. Bu eğitimden sonra testler yinelenmiştir.

Deney grubuna da eğitim verilmeksizin başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan başarı testi ve tutum ölçeği sonrasında, hazırlanan deneysel eğitim paketinin uygulanmasına geçilmiştir. Bu eğitimin kontrol grubuna uygulanan eğitimden farkı, içinde arkeoloji ve görsel sanatlar alanlarından uygulamalı eğitimlerin olmasıdır. Bunlar; arkeolojik

kazıya katılmak, tel bükme yöntemi ile seramik parçaların kesitlerini çizmek, teknik ölçümler yapmak, fotoğraf çekmek, resim yapmak, kil tablet üzerine kazıma yapmak vb. Aynı zamanda geliştirilen oyunlar ( Kelime avı, ben kimim vb.) bu eğitimin geleneksel eğitimden farklı olan yönleridir. Uygulanan deneysel eğitimden sonra başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır.

Tutum ölçeği ve başarı testi, Çavdarhisar Ortaokulu’da okuyan, 11-15 yaş grubundaki 112 (yüzoniki) öğrenciye araştırmanın öncesinde bir defa uygulanmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği ise deney ve kontrol gruplarına ön ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma süresi boyunca ve süreç sonunda ortaya çıkacak olan nicel veriler karşılaştırılarak incelenmiş ve sonuçlar ortaya konularak, bulguların nicel olarak değerleri sunulmuştur. Elde edilen veriler SPSS 11,0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının, başarı testi ve tutum ölçeği ön test puanları arasındaki farkı ölçmek için, bağımsız gruplar ve bağımlı gruplar t-testi ve analizi yapılmıştır.

Tablo 1  
*Araştırmanın Deneysel Deseni*

GRUPLAR	İLK ÖLÇÜMLER	UYGULAMA	SON ÖLÇÜMLER
<b>Deney Grubu</b>	<b>Başarı Testi</b> Kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik <b>Tutum Ölçeği</b>	Görsel Sanatlar ve Arkeoloji İşbirliğinin Kültürel Miras Eğitimine Etkisine Yönelik Hazırlanan Deneysel Eğitim Paketi	<b>Başarı Testi</b> Kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik <b>Tutum Ölçeği</b>
<b>Kontrol Grubu</b>	<b>Başarı Testi</b> Kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik <b>Tutum Ölçeği</b>	Aizanoi Antik Kenti’nde geleneksel yöntemle verilen Kültürel Miras Eğitimi	<b>Başarı Testi</b> Kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik <b>Tutum Ölçeği</b>

### 2.3. Deney Grubuna Uygulanan Denel İşlemler

Hazırlanan deneysel metot, 2015 kazı döneminde Aizanoi Antik Kenti’nde yaşayan 11-15 yaş grubundaki 15 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı ve bir arkeolog tarafından, hazırlanan eğitim paketi ile ilgili toplantı yapmış, hangi zaman da hangi uygulamanın yapılacağı kararlaştırılmıştır. Uygulamada kullanılacak malzemeler (kağıt, kalem, kil tablet, boya, fotoğraf makinası, antik kıyafetler vb.) araştırmacı tarafından hazırlanmış ve Aizanoi Okulu adı verilen ve kazı evinde oluşturulmuş sınıf ortamına konmuştur. Teorik derslerin yapılacağı sınıf ortamına Aizanoi Antik Kenti ile ilgili görsel materyaller yerleştirilmiş, kentle ilgili sunu ve müze rehberi hazırlanmıştır.

## 2.4. Çalışma Planı

Tablo 2

*Deney ve Kontrol Grubu Çalışma Saatleri (2015 Kazı Sezonu, 20 Temmuz- 23Ağustos Arası)*

	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta
İlk Oturum	11:00-13:00	11:00-13:00	11:00-13:00	11:00-13:00	11:00-13:00
Öğlen Arası	13:00-14:00	13:00-14:00	13:00-14:00	13:00-14:00	13:00-14:00
İkinci Oturum	14:00-16:00	14:00-16:00	14:00-16:00	14:00-16:00	14:00-16:00

### 1. Hafta

Hazırlanan eğitim paketini uygulamaya başlamadan önce, hazırlanan sınıf ortamında ön testlerin (Başarı ve tutum) öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir. 40 dakikalık süre içinde, Aizanoi Okulu adı ile oluşturulan sınıf ortamında, arkeolog tarafından Aizanoi Antik Kenti ile ilgili sunu eşliğinde bilgilendirme yapılmıştır. 15 dakikalık aradan sonra, 40 dakika arkeoloji ile ilgili sunum ile bilgilendirme yapılmış ve kazı ortamında uyulması gereken kurallar hatırlatılmıştır. Daha sonra öğrencilerle kazı personeli birlikte yemek yemiş, yemek esnasında yanlarında oturan arkeologlara merak ettikleri soruları sormaları istenmiştir. Yemekten sonra antik kentte belirlenen dört alan (tiyatro-stadion, macellum, tapınak, borsa ve Agora) gezilmiş, buralarla ilgili bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin soruları alınarak cevaplandırılmıştır.

### 2. Hafta

Öğrencilere hazırlanan antik dönem kıyafetleri giydirilmiş, Aizanoi Antik Kentinde belirlenen iki alanda ( tiyatro-stadion, tapınak) önce arkeologlar tarafından dönem yaşantısını konu alan canlandırmalar yapılmış ve öğrencilerin katılımı ile beraber canlandırmalara devam edilmiştir. Her öğrenciye mitolojik birer isim verilmiş (isim vermeden önce karakterler tanıtılmıştır ve kendilerinin seçmesine izin verilmiştir) ve o rolü canlandırmaları istenmiştir. Bu çalışma esnasında özellikle stadyum (stadion) alanında, kendi aralarında mini bir olimpiyat yarışı ( koşu ve gülle atma) düzenlenmiştir.

Daha sonra öğrencilerle kazı personeli birlikte yemek yemiş, yemek esnasında yanlarında oturan arkeologlara merak ettikleri soruları sormaları istenmiştir. Yemekten sonra; Aizanoi Antik Kentinde belirlenen diğer iki alanda (macellum, borsa ve agora) önce arkeologlar tarafından dönem yaşantısını konu alan canlandırmalar yapılmış ve öğrencilerin katılımı ile beraber canlandırmalara devam edilmiştir. Macellumda kurulan pazarda önceden hazırlanan tezgahlarda satıcı, müşteri gibi rolleri canlandırmışlardır.

### 3. Hafta

Öğrenciler kazı alanında çalışan arkeologlara yardımcı arkeologlar olarak atanmışlar ve beraber çalışmalara katılmışlardır ( Kazı, fotoğraf, teknik çizim vb.) Bu uygulamadan önce belirlenen alana, öğrencileri teşvik edebilmek adına daha önceden bazı eser parçaları (envanterlik olmayan) gömülmüştür. Kazı esnasında buldukları parçaların ne olduğu anlatılmıştır.

Daha sonra öğrencilerle kazı personeli birlikte yemek yemiş, yemek esnasında yanlarında oturan arkeologlara merak ettikleri soruları sormaları istenmiştir. Öğleden sonra kazı deposuna geçilerek, eserin temizliği, kayıt ve saklama konularında öğrencilerin de yardımcı olması ile uygulamalı öğretim yapılmıştır. Öğrenciler ertesi gün buluşmak üzere evlerine gönderilmişlerdir.

### 4. Hafta

Saat 11:00 itibarı ile Aizanoi Okulu'nda toplanılmış ve önceki günün değerlendirmesi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik düşünceleri sorulmuş, bu konu hakkında neler yapılabileceği hususunda beyin fırtınası yapılmıştır. Aizanoi'de bulunan ve zarar verilmiş tarihi eserlerin fotoğrafları gösterilmiş, konu hakkında duyarlılıklarını arttırmak için bilgilendirme yapılmıştır.

Daha sonra öğrencilerle kazı personeli birlikte yemek yemiş, yemek esnasında yanlarında oturan arkeologlara merak ettikleri soruları sormaları istenmiştir. Öğleden sonra, konunun görsel olarak ta hafızalarında yer etmesi için, belirlenen konulara yönelik görsel sanat uygulamaları (resim, kil tablet üzerine kazıma vb) ile çalışmalar yapılmıştır. Geliştirilen oyunlar (kelime avı vb.) oynanmış ve bu çalışmalarda öğretilmek istenen kavramlar (Aizanoi, odeon, macellum, Kibebe, zeus vb.) özellikle tekrar edilmiştir.

### 5. Hafta

Arkeolog ve öğretmen eşliğinde kazı deposuna geçilmiş ve burada bulunan bulutular hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Seramik buluntuların teknik çiziminin nasıl yapıldığı gösterilmiş ve öğrencilerden de birer örnek yapmaları istenmiştir. Tel bükme yöntemi ile kesitleri belirlenen seramik parçaları kağıt üzerine aktaran öğrenciler, daha sonra restorasyon laboratuvarına alınmış ve restoratör tarafından nasıl restore edildikleri gösterilmiştir.

Daha sonra öğrencilerle birlikte kazı evine dönülerek, kazı personeli ile birlikte yemek yenmiş ve önceki hafta kazıya katıldıkları arkeologlarla birlikte yaptıkları görsel sanatlar çalışmalarını değerlendirmişlerdir. Yemekten sonra Aizanoi Okulu'na geçilmiş, yapılan bütün



işler için öğrencilerin son değerlendirmeleri alınmıştır. Daha sonra son testler doldurulmuş ve öğrencilere katılımlarından dolayı sertifika verilerek teşekkür edilmiştir.



Fotoğraflar: Barış BOZOK

### **Kontrol Grubuna Uygulanan Geleneksel Öğretim Metodu**

Deney grubuna uygulanan çalışma sürelerine aynen uyularak, ayrılan zaman noktasında dengeli bir eğitim olması sağlanmıştır.

#### **1. Hafta**

Kontrol grubunda uygulamaya başlamadan önce, hazırlanan sınıf ortamında ön testlerin (Başarı ve tutum) öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir. Daha sonra arkeolog tarafından kazı alanına gelenler için uygulanan geleneksel öğretim metodu (teorik anlatım) ile eğitim programının uygulanmasına geçilmiştir. 40 dakikalık süre içinde, Aizanoi Okulu adı ile oluşturulan sınıf ortamında, arkeolog tarafından Aizanoi Antik Kenti ile ilgili sunu eşliğinde bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerle kazı personeli birlikte yemek yemiş, yemek esnasında yanlarında oturan arkeologlara merak ettikleri soruları sormaları istenmiştir. Yemekten sonra arkeoloji alanı hakkında bilgilendirme yapılmış ve kazı ortamında uyulması gereken kurallar hatırlatılmıştır. Araştırmacı bu çalışmalara sadece gözlemci olarak katılmış ders işlenişi ve diğer safhalarda müdahalede bulunmamıştır.

## 2. Hafta

Öğrencilerle birlikte Aizanoi Antik Kenti gezilmiş, belirlenen iki alanda ( tiyatro-stadion, tapınak) hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Her alanın tanıtımının bitmesinden sonra öğrencilerin soruları alınmış ve cevaplandırılmıştır. Daha sonra öğrencilerle birlikte kazı evine dönülerek kazı personeli ile birlikte yemek yenmiş, yemek esnasında yanlarında oturan arkeologlara merak ettikleri soruları sormaları istenmiştir. Öğleden sonra, Aizanoi'de belirlenen diğer iki mekan (macellum, borsa ve agora) gezilmiş, detaylı bilgiler verilmiştir. Her alanın tanıtımının bitmesinden sonra öğrencilerin soruları alınmış ve cevaplandırılmıştır.

## 3. Hafta

Kazı alanında çalışan arkeologların çalışmaları izlenmiştir. Deney grubundan farklı olarak, kazı faaliyetlerine faal olarak katılım olmamıştır. Bu sürede öğrenciler merak ettikleri soruları sormuş ve sorular arkeologlar tarafından cevaplandırılmıştır. Daha sonra öğrencilerle birlikte kazı evine dönülerek kazı personeli ile birlikte yemek yenmiş, yemek esnasında yanlarında oturan arkeologlara merak ettikleri soruları sormaları istenmiştir. Kazı alanından sonra Aizanoi Okulu'nda toplanılmış, kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik sözel eğitim verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin değerlendirmeleri ve soruları alınmış ve ertesi gün görüşmek üzere çalışma sonlandırılmıştır.

## 4. Hafta

Sabah 11:00 itibarı ile Aizanoi Okulu'nda toplanılmış ve öğrencilerle birlikte bir önceki haftanın değerlendirilmesi yapılmıştır. Hep birlikte kazı deposuna geçilmiş ve buradaki buluntular hakkında detaylı bilgilendirmeler yapıldıktan sonra öğrencilerin soruları alınmış ve cevaplandırılmıştır. Bu grupta uygulamalı eğitim yapılmamıştır. Daha sonra öğrencilerle birlikte kazı evine dönülerek kazı personeli ile birlikte yemek yenmiş, yemek esnasında yanlarında oturan arkeologlara merak ettikleri soruları sormaları istenmiştir. Grup daha sonra restorasyon bölümüne alınmış buradaki çalışmalar ile ilgili bilgiler restoratör tarafından verilmiştir. Öğrenciler burada da merak ettikleri konuları sormuşlar ve restoratör tarafından cevaplandırılmıştır.

## 5. Hafta

Aizanoi okulunda toplanan kontrol grubuna, çeşitli küçük objeler verilerek bunların isimleri ne işe yaradıkları nasıl kullanıldıkları, nerede buldukları ve nasıl saklandıkları gibi bilgiler verilmiş ve öğrenip öğrenmediklerine dair sorularla pekiştirilmeye çalışılmıştır. Daha

sonra öğrencilerle birlikte kazı evine dönülerek kazı personeli ile birlikte yemek yenmiş, yemek esnasında yanlarında oturan arkeologlara merak ettikleri soruları sormaları istenmiştir. Son olarak son testler uygulanmış ve katılım belgeleri verilip teşekkür edilerek çalışma sonlandırılmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde; öğrencilerin başarı ve tutumlarının incelenmesi amacıyla hazırlanan paket eğitim programına yönelik, uygulama öncesi ve sonrası yapılan başarı testi ve tutum ölçeği testlerinden elde edilen verilere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3

*Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test başarı puanlarına göre düzenlenmiş bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	17,32	2,94	28	,665	,514
Kontrol	15	16,77	3,11			

Tablo 3'e göre her iki grubun denk olduğu söylenebilir. Başarı testinde sorulan ve yaşadıkları yöre ile ilgili olan sorulara her iki grubunda verdiği cevaplar, konuyla ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını da ortaya çıkarmıştır. Örgün eğitim kurumlarında verilen kültürel miras eğitiminin istendik sonuçlar doğurmadığı bu grupların test sonuçlarında da görülmektedir.

Tablo 4

*Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanlarına göre düzenlenmiş bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	25,52	2,50	28	6,36	,00
Kontrol	15	20,34	3,28			

Tablo 4'de ise, deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmektedir ( $t_{(28)}=6,36 p<,01$ ).

“Bireysel ve grup çalışmaları üzerinde dikkatin yoğunlaştığı öğrenci merkezli modern yöntemlerde öğrenciler yaratıcılığa, problem çözmeye, fikirlerini geliştirmeye ve bu fikirlerini ortaya koymaya güdülendirilmektedirler” (Küçükahmet, 1997: 60). Bu sonuca göre, uygulanan deneysel eğitim paketinin amacına yönelik olarak, başarılı olduğunu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5

*Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının ön test – son test başarı puanları arasındaki farka göre düzenlenmiş bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	8,22	3,05	28	5,23	,00
Kontrol	15	3,70	3,42			

Araştırma sonucunda, ön test – son test başarı puanları arasındaki farkın ( $p < ,01$ ) olduğu görülmektedir. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, her iki grubun öğrencilerinin son test puan ortalaması arasındaki farkın, uygulanan deneysel eğitim paketinin amacına yönelik olarak, deney grubu lehine başarılı olduğunu ortaya çıkmaktadır.

### 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Testinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6

*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ilk tutum testi puanlarına göre düzenlenmiş bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	112,60	12,68	28	,08	0,87
Kontrol	15	112,40	13,01			

Tablo 6'daki sonuçlara göre gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $t_{(28)} = ,087$ ;  $p > ,05$ ).

Tablo 7

*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son tutum testi puanlarına göre düzenlenmiş bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	118,35	10,42	28	1,48	,15
Kontrol	15	114,60	10,30			

Gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ( $t_{(28)} = 1,48$ ;  $p > ,05$ ). Ancak, deney grubunun puanları daha fazla artış göstermiştir. Sonuç olarak iki grubun tutum ölçeği testi sonucunda elde edilen uygulama sonrası tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farka rastlanmamıştır.

Kontrol gruplarında da son tutum puanlarında bir artış yaşanmış olmasına rağmen deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıkmamıştır (Göğebakan, 2009: 212).

Tablo 8

*Deney ve kontrol gruplarının ilk tutum - son tutum puan farklarına göre düzenlenmiş t-testi sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	4,62	13,58	28	1,22	.24
Kontrol	15	,68	10,47			

Her iki grubun, ilk tutum son tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $t_{(28)}=1,22$ ;  $p>,05$ ).

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmacının yöreye geldiğinde yaptığı ilk gözlemlerde öğrencilerin bazılarının, çevredeki eserlere zarar verdiği (hedef tahtası olarak kullandıkları, üzerlerinde ateş yaktıkları vb.) görülmüştür. Yapılan görüşmelerde, çevrelerinde bulunan kültürel mirası tanıyıp sahip çıkma konusunda da yeterli bilince ve isteğe sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Üzerinde yaşadığı kültürel mirasın farkında olmayan ve bunların korunması gerektiği bilincini kazanamamış bireylerin, kültürel mirası tanıma ve sahip çıkma konusunda bilinçlendirilmesi ve tutum kazandırılması yapılabilecek en önemli hizmetlerdendir.

Araştırma boyunca elde edilen sonuçlara göre; " Görsel Sanatlar ve Arkeoloji İşbirliği ile Gerçekleştirilen Kültürel Miras Eğitiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi"ne yönelik geliştirilen eğitim paketinin deney grubu lehine, başarı testinde anlamlı bir fark oluşturduğu, ancak tutum ölçeği sonuçlarında anlamlı bir farka rastlanmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç göstermektedir ki; Hazırlanan eğitim paketi, deney grubu lehine anlamlı sayılacak sonuçlar doğurmuştur. Ancak, tutumların olumlu yönde ve anlamlı bir farklılık olacak şekilde değişmesi için, uygulanan eğitim paketinin öngördüğünden daha uzun bir zamana ihtiyaç vardır.

Çalışmanın arkeoloji ve görsel sanatların disiplinler arası ilişki ile uygulanmasının sonuçlarının olumlu olması, bu ilişkinin kuvvetlendirilerek artırılması gerektiğini göstermektedir.

Arkeoloji alanının ilk görevlerinden biri kültür varlıklarının korunmasıdır. Kazı alanında çalışan arkeologların görev tanımları içinde sadece kazı yapmak, restorasyon yapmak, eserleri kayıt altına almak vb. olmamalı, yörede yaşayan bireylere, kültürel mirası tanıma ve sahip çıkma bilinci kazandırılmasına yönelik disiplinlerarası eğitim programlarını uygulamakta olmalıdır. Lisans eğitimleri boyunca "Kültürel Miras Eğitimi" ile ilgili yeni yaklaşımlar üzerinde durulmalı ve geliştirilebilecek yeni projeler hazırlanması teşvik edilmelidir. Çünkü alınabilecek en güzel tedbir, zarar verme olasılığının ortadan kaldırılmasıdır.

İnsanların müze, ören yeri vb. yerleri gezerken sıkılması, oralardaki kültür varlıklarını ve onları yaratan uygarlıkları pek merak etmemesinin sebebi, bireylere öğretilen tarih derslerindeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır. Bu kavramlarla eğitim sistemimiz yeniden güncellenmeli gelecek kuşaklar tarih ve kültür bilinci ile barıştırılmalıdır (Duyan, 2010: 137). Çalışma sonucunda

ortaya çıkan bir diğer sonuçta; Örgün eğitimde ilköğretim kademesinden itibaren verilen kültürel miras eğitimine rağmen, uygulama öncesi test sonuçları oldukça düşük çıkmıştır. Bu da, örgün eğitim kurumlarında konuyla ilgili verilen derslerin yetersiz olduğunu, göstermektedir. Son zamanlarda kültürel miras eğitimi ile ilgili yaşanan olumlu gelişmeler olsa da, yeterli olduğu söylenemez.

Araştırmanın sonuçlarının da gösterdiği gibi, uygulanan deneysel öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarını arttırdığı, tutumlarında olumlu gelişmeler sağladığı göz önünde bulundurularak;

1- Her kazı alanında, kültürel mirası tanıma ve sahip çıkmaya yönelik eğitim ortamları oluşturulması, o evrene yönelik eğitim paketleri hazırlanması,

2- Kazı alanlarında, kültürel mirası tanıma ve sahip çıkma bilinci kazandırılmasına yönelik disiplinlerarası ilişkilerin güçlendirilmesi ve çeşitliliğin artırılması,

3- Arkeologların ve konuyla ilgili branş öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, konuya yönelik eğitimlerinin yeniden gözden geçirilerek sonuç alıcı programlar geliştirilmesi,

4- Örgün eğitim kurumlarında "Kültürel Miras Eğitimi" dersi açılması ve bu derse konunun uzmanı olan Sanat Tarihi ve Arkeoloji bölümü mezunlarına formasyon verilerek istihdam sağlanması,

5- Kazı alanında oluşturulan ortamda (drama, resim, kazıya katılma, çeşitli oyunlar vb) uygulamalı eğitimler verilmesi,

6- Okullarda genel olarak verilen kültürel miras eğitiminde, bulunduğu yöreye ait veya yakınındaki kültür varlıklarının öncelikle ele alınması,

7- Kazı alanında oluşturulan eğitim ortamında bulunan eğitim materyallerinin çeşitlendirilerek artırılması ve uygulamada kolaylık sağlayabilecek malzemelerin (Kağıt, kalem, boya, kil tablet, oyun aparatları vb) hazır bulundurulması,

8- Okullarda ve yerleşim alanında, yöreye ait kültür varlıkları ile ilgili panolar, çeşitli görsel materyaller (Eser röprodüksiyonları, heykeller vb) bulundurulması,

9- Halkın eğitiminin de önemli olduğu bilinci ile Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde konuyla ilgili eğitim ve sertifika programları (Örn. Rehberlik) açılması,

10- Kazı alanları ile ilgili tanıtıcı broşürler, kısa filmler vb. hazırlanarak yöredeki okullara dağıtılması,

11- Kazı bölgesinde yaşayan bireylerin, gerek işçi olarak istihdam edilmesi, gerekse başka konularda iletişim kurarak bu sürece dahil edilmesi ve bu bireylere de eğitim verilmesi,

12- "Kültürel Miras Eğitimi" öğrenme alanı ile ilgili derslerin konuyla ilgisi olabilecek (Sosyal Bilgiler, Tarih, Sınıf Öğretmenliği vb) lisans programlarında da açılması ve bu konuda eğitim almamış olan öğretmenlere hizmet içi eğitim ile bu eğitim verilmesi,

13- Kazı bölgesinde yaşayan bireylerin diğer bölgelerde bulunan kazı alanlarını ziyaret edebilmelerine yönelik, yerel yönetimler tarafından gezi programları oluşturulması, önerilir.

#### KAYNAKLAR

- Alvarez, M. D. ve Koray, M. (2011). Turkey as a Heritage Tourism Destination: the Role of Knowledge, *Journal of Hospitality Marketing and Management*, 20(3-4), 425-440.
- Bozoğlu, İ. (2010). Aizanoi Antik Kenti Kapı Biçimli Mezar Taşları ve Bezemeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji Anabilim Dalı, Mersin
- Duyan, A. (2010). Tarihi Eser Kaçakçılığı İle Mücadele Eden Kurumlar Arası Koordinasyon Ve Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat Tarihi ABD, Van.
- Göğebakan, Y. (2009). Güzel Sanatlar Ve Sosyal Bilgiler Derslerinin İlişkilendirilmesinin Kültür Varlıklarını Tanıma ve Sahip Çıkma ile İlgili Kazanımların Gerçekleşmesi ve Öğrencilerin Tutumları Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Gross, Z. ve Rutland, S.D. (2017). Experiential learning and values education at a school youth camp: Maintaining Jewish culture and heritage. *International Review of Education*, 63, 29-49.
- Gürkan, B. (2015). Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kavramsal Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Disiplinler Arası Öğretim Uygulamaları: Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Adana.
- Hein, E. G. (2004). John Dewey and museum education, *Curator: The Museum Journal*, 47(4), 413-426.
- Hoffmann, A. ve Rheidt, K. (1992). Die Ausgrabungen In Aizanoi 1990. XII. Kazı Sonuçları Toplantısı, II, 323-340.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Naumann, R. (1979). *Der Zeustempel zu Aizanoi: Deutsches Archäologisches Institut, Denkmäler antiker Architektur*, 12. Berlin: Verlag Walter de Gruyter und Co.
- Sağ, M. (2009). *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersinde Eleştiri Becerilerinin Kazandırılması (Kilim Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

- Şimşek, A. (2011). Geçmişin Nesnesini Arayan Bilim Arkeoloji: Türkiye’de Tarih Öğretimindeki Durumu, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2* Spring 2011, p. 919-934, TURKEY
- Özdemir, S., Yalin, H. İ. ve Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Yenilenmiş Beşinci Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, E. ve Korkmaz, H. (2014). "Tarihsel Süreçte Aizanoi Kentindeki Dört Yapıda Tahrip Ve Koruma". *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı 18, 2014, Sayfa 11-20
- Tekeli, İ. (2000). Kent Yoksulluğu ve Modernite’nin Bu Soruna Yaklaşım Seçenekleri. Yoksulluk-Kent Yoksulluğu, TESEV Yayınları.
- Wright, P. D. ve Lyons, E. (1997). Remembering pasts and representing places: the construction of national identities in Ireland, *Journal of Environmental Psychology*, 17, 33-45.



## **The Effect of Cultural Heritage Education On the Academic Success and Attitude of Students with The Cooperation of Fine Arts and Archeology**

### **EXTENDED SUMMARY**

The aim of this study is to measure the effectiveness of the training package prepared for students who are 11-15 years old and living in archaeological sites in order to get them to gain the learning outcomes of recognizing and protecting cultural heritage. The research was carried out in the excavation area of Aizanoi Ancient City located in Çavdarhisar district of Kütahya province. Aizanoi Ancient City is one of Turkey's most important cultural assets with the features it hosts. The cultural heritage training to be given to individuals living in this city, where life still continues, aimed to equip individuals with learning outcomes to recognize and protect cultural assets. The training package also aimed to develop new methods on the subject by associating similar aspects of the Visual Arts course and archaeology. The answers to questions such as whether the training package to be applied with collaboration of Visual Arts teachers and archaeologists would contribute to the comprehension of the subject and whether it would affect the success rate of the students were sought.

It is known that the most damage to antiques is caused by individuals who live in the area where the antiques are found and who have no awareness of cultural heritage. Therefore, the most important measure that can be taken in this regard is the cultural heritage training that will be given to the local people living in the related area. In particular, the contribution that the training to be provided to individuals living in archaeological sites will make to our society and cultural background is important. The training of this group of people who can primarily own and protect these cultural assets on which they live should be prioritized.

The difference of this research from the researches on museology and museum education is that it was aimed at individuals living in the archaeological excavation area on which the life continues. Individuals living in these areas where life continues can encounter archaeological finds at anytime and anywhere. While working in their gardens, building the wall of their houses, walking on the road, fishing in the river, they live entwined with these cultural assets. An antique that has not yet been discovered can be noticed by someone living here and registered in the inventory. Therefore, any training to be provided to these individuals in terms of recognizing and protecting the cultural heritage is important.

Pre-test and post-test control group design was used in this study with a quantitative research design. In the experimental and control groups, which were formed by random sampling method from students at 11-15 years of age in Çavdarhisar district of Kütahya province, 15 students were determined as the control group and 15 students as the experimental group. In the selection of the study groups, experimental and control groups were formed through neutral assignment. A 30-item achievement test which was prepared according to the learning outcomes included in the 2013 Visual Arts Course Curriculum book and an attitude scale consisting of 37 sentences were administered to 30 students in 11-15 year age group with average socio-economic status who lived in Aizanoi Antique City in Çavdarhisar district of Kütahya province.

The training package was applied for 5 weeks in a total of 20 hours, 1 day per week and 4 hours a day during the 2015 excavation season. The achievement test and attitude scale were applied to the control group without being trained. Later, the training which has already become traditional was given to the visitors to the area and the individuals living there by the Aizanoi excavation team. This training consisted of field trip and theoretical lectures. It did not include any practical training. After this training, the tests were repeated.

The achievement test and attitude scale were also applied to the experimental group without training. After the achievement test and attitude scale were applied to the experimental group, the experimental training package started to be applied. The difference of this training from the training applied to the control group was that there were applied trainings in the fields of archaeology and visual arts. These included archaeological excavations, drawing cross sections of ceramic pieces by wire bending method, making technical measurements, taking photos, painting, engraving on clay tablets etc. At the same time, games developed (word hunt, who am I, etc.) are different aspects of this training from traditional training. After the experimental training, the achievement test and attitude scale were applied.

In this study, the effects of cultural heritage training, which was provided outside the formal training at schools and given in different environments with the cooperation of visual arts and archaeology, on students' achievement and attitudes were determined. According to the results obtained from the research, it was determined that the training package developed for identifying "The Effect of Cultural Heritage Training Performed with the Collaboration of Visual Arts and Archaeology on Students' Achievements and Attitudes" created a significant difference in the achievement test in favor of the experimental group, but no significant

difference was found in the attitude scale results. In order for the attitudes to change in a positive and meaningful way, longer time is needed than the period envisaged by the training package applied.

Considering the fact that the experimental training method applied increased the students' achievements and led to positive improvements in their attitudes, as the results of the study has shown, the following recommendations can be made, *suggestions have been made*.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 4, Sayı 3, 283 - 299  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 4, Issue 3, 283 - 299  
DOI: 10.29250/sead.596929

Gönderilme Tarihi: 25.07.2019

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 11.11.2019

## Temel Eğitimde Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasının Önemi\*

Dr. Serap ÇİMŞİR, MEB Ali Nihad Tarlan İlkokulu, serapkr@gmail.com

**Özet:** Toplumda eleştirel düşünebilen, sorun çözebilen, sağlıklı kararlar verebilen, yaratıcı fikirler ortaya koyabilen bireylerin önemi bilinen bir gerçektir. Düşünme becerileri süreçleri incelendiğinde hepsinin ortak yanının bir fikrin ortaya çıkması, yaratılması, yeni bir bakış açısı ile bir şeyin keşfedilmesi ile ilgili bir durumun oluşması dikkati çekmektedir. Özellikle problem çözme ve karar verme becerisinde sorunu çözecek ve en uygun kararı verecek seçeneği bulmak yaratıcı düşünme becerisinin işlevselliğine bağlıdır. Bilim, sanat, eğitim, sağlık vb alanlarda yapılan öncü çalışmaların, icatların, fikirlerin, kısacası tüm topluma hizmet çalışmalarının temelinde yaratıcı düşünme becerisi önemli rol oynamaktadır.

Temel eğitim, öğrencileri bir üst eğitim kurumuna hazırlamanın yanında, onları hayata hazırlama ve onlara yaşam becerileri kazandırma sorumluluğunu da üstlenmektedir. Temel eğitimde uygulanan yöntem tekniklerin yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik olması, sınıfın fiziki ve duygusal ortamını da yaratıcı düşünmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmesi bu becerinin kazandırılmasında etkili olacaktır. Bu çalışmada yaratıcı düşünmenin önemi, aşamaları ve yaratıcı düşünme becerisini kazandırmaya yönelik açıklamalara ve tartışmaya yer verilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Temel eğitim, Düşünme becerileri, Yaratıcı düşünme, Sınıf ortamı.

## Importance of Gaining Creative Thinking Skills in Basic Education

**Abstract:** In society, the importance of individuals who can critical think solve problems, make healthy decisions and produce creative ideas is a known fact. When the thinking skills processes are examined, it is noteworthy that a situation related to the emergence of an idea, its creation, and the discovery of something from a new perspective is common to all of them. Especially in problem solving and decision making skills, finding the option that will solve the problem and make the most appropriate decision depends on the functionality of creative thinking skill. Creative thinking skills play an important role on the basis of pioneering studies, inventions, ideas, in short, service to the whole society in the fields of science, art, education, health etc.

In addition to preparing students for higher education, basic education also takes responsibility for preparing them for life and providing them with life skills. The fact that the methods applied in basic education are aimed at improving creative thinking and arranging the physical and emotional environment of the classroom to support creative thinking will be effective in gaining this skill. In this study, explanations and discussion about the importance of creative thinking, stages and creative thinking skills are given.

**Keywords:** Primary Education, Thinking skills, Creative thinking, Class environment.

\*Bu çalışma USEAS-2019'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Künyesi:** Çimşir, s. (2019). Temel Eğitimde Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasının Önemi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3), 283-299. DOI: 10.29250/sead.596929

**Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

**Yazar Orcid No:** 0000-0002-6876-0087

## 1. Giriş

Bilim ve teknolojinin ilerlemesi şüphesiz yaşamı kolaylaştırmaktadır. Ancak bu değişim sosyal değişimi de etkilemekte ve birey açısından akıl yürütülmesi ve yaratıcı fikirler ortaya koyulması gereken yeni sorunlar doğurmaktadır. Günümüzde temel eğitimin işlevlerinden biri öğrencilere yaşam için gerekli olan becerileri kazandırmaktır. Bu becerilerin kazandırılması öğrencilerin var olan yeteneklerini kullanabilmelerini sağlayacak ve bu yeteneklerini geliştirecek şekilde düzenlenen eğitim yaşantılarıyla mümkün olmaktadır. İlkokul programı içinde 1., 2. ve 3. sınıflarda hayat bilgisi dersi ve 4. sınıfta hayat bilgisinin uzantısı olan sosyal bilgiler dersi, bireyin yaşamında karşı karşıya kaldığı problemlere yaratıcı çözümler veya durumlara yaratıcı fikirler getirilmesi açısından oldukça önemlidir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin öğretiminin amacı (MEB, 2018) kişiye günlük hayatın gerektirdiği temel bilgi ve becerilerini kazandırmak, ona sosyal problem çözmeyi öğretmek ve olayları yaratıcı düşünme süreci içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmak, onun problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmek olarak belirtilebilir.

Günümüzde sosyal bilgilerin amaçları daha çok sürece ve insan ilişkilerine yönelmiştir. Temel amaç iyi vatandaşlığı geliştirmektir. Temel eğitimde görev yapan öğretmenler öğrencilerin toplumun bir üyesi olmalarına katkı sağlayacak hayati becerileri edinmelerinde proaktif rolü üstlenmesi gerekir. Yorumlama, planlama, iş birliğine katılım, üst düzey düşünme ve süreçleri, karar verme, problem çözme, seçim yapma ve benzeri beceriler öğrencinin yaşam stiline ve başarısına katkı sağlayacak becerilerdir (Evans ve Brueckner, 1990, s.3). Eğitim sürecinde düşünme becerisi kazanmış bir bireyin, gelecekte akademik olarak başarısızlık göstermesi muhtemelen daha az olacaktır (Marques, 2014, s.146). Bu bağlamda düşünme becerilerinin kazandırılmasının önemi, sürekli gelişen yaşam koşulları dikkate alındığında her geçen gün daha da artmaktadır.

Günümüzde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte beceri kavramının da içeriği değişmiş, daha çok zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmeye odaklanılmıştır (Boutin, 2004; akt. Güneş, 2012, s.2-3). Karabağ ve İnal (2009, 271) becerileri; düşünme becerileri, sosyal/duyuşal beceriler ve psiko-motor beceriler olarak üç grupta; Güneş (2012, s.4-5) ise zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerileri olarak dört grupta toplamaktadır. Genel olarak beceriler bilişsel, bedensel ve düşünsel beceriler diye üç başlık altında sınıflandırılabilir. Düşünsel beceriler ise, bilişsel süreçleri ve bedensel motor becerileri de etkilemektedir. Çünkü bütün becerilerin bir

bakıma düşünme ile başladığı söylenebilir. Bu nedenle düşünme becerileri eğitim süreçlerinde kazandırılması gereken önemli becerilerdendir.

Düşünme, insanın kültürel hayata uyumunu sağlar (Emiroğlu, 2014, s.122). Düşünme, öğrenilebilir bir beceridir (De Bono, 1972; akt. Işık ve Saygılı, 2015, s.137). Düşünme becerileri, dünyanın düzenini keşfetmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Çubukçu, 2011: 288). Michaelis (1985, s.235-237), düşünme becerilerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ile problem çözme ve araştırma olmak üzere dört grupta; Çubukçu (2011, s.288-323) ise eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme olarak beş grupta toplamaktadır.

Aşağıda bu çalışmaya konu olan yaratıcı düşünme becerisine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

### **1.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi ile İlgili Genel Açıklamalar**

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin birbiri yerine kullanıldığı görülse de bu kavramlar aynı anlama gelmemektedir. Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performans dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır. Yani yaratıcılık daha kapsayıcı bir kavramdır. Yaratıcı düşünme daha önce yapılmamış düşünülmemiş, aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır (Saban, 2002, s.113).

Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için proje yönetme ve planlama yapma yeteneğini de içermektedir (MEB, 2018, s.5). Yaratıcılık; özgün, yeni ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış ya da henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini kapsayan, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bilişsel bir yetenektir (Aslan, 2001, s.19). Işık'a (2010, s.8) göre yaratıcılık, oluşturulan veya karşılaşılan bir problemin, rahatsızlığın giderilmesi için birbirinden farklı yolları içeren çözüm yollarının, farklı bakış açısına sahip, diğer insanların göremediğini görebilme yeteneği olan insanlar tarafından denenerek orijinal ürünlerin oluşturulması ve bu ürünlerin toplumlara kabul ettirilerek probleme çözüm yaratılmasıdır. Bazı yazarlar yaratıcılığı üst düzey düşünme olarak değerlendirmese de, yaratıcılık düşünme sürecinden ayrı tutulamaz. Sorunlara çözüm üretme eylemi, daha önce öğrenilmiş kavram ve kuralların ötesine geçmek için yaratıcı bir süreç gerektirmektedir (Marques, 2013, s.140). Yaratıcılık alışılmışın dışında olaylara, durumlara yeni bir bakış açısı veya sorunlara orijinal bir çözüm getirmek ya da orijinal bir ürün tasarlamak olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle yaratıcılık düşünme süreçlerinin de temel taşıdır.

Yaratıcı düşünme ise, gözlem, deneyim, bilgi veya düşüncelerimizi yeni düşünce ve kavramlar üretecek şekilde ilişkilendirme becerisidir (Yıldırım, 2002; akt. Çubukçu, 2011, s.317). Yaratıcı düşünme orjinalliği, farklı düşünmeyi ve yeni fikirlerin üretilmesini vurgular. Öğretmenler sosyal bilgilerde öğrencilere yeni şeyler yapmalarını, müzik ve sanat aktiviteleri ile meşgul olmalarını, yazılı veya sözlü dil aktiviteleri aracılığıyla duygu ve düşüncelerini açıklamalarını cesaretlendirerek yaratıcı düşünme becerisini uyarabilir (Michaelis, 1985, s.236).

Yaratıcılığı yaratıcı düşünme olarak değerlendiren Eragamreddy'e (2013, s.127) göre yaratıcılık ya da yaratıcı düşünme, yeni içgörülere, yeni yaklaşımlara, yeni bakış açlarına, tamamen yeni anlayış biçimlerine ve kavrama yollarına giden bir düşünce biçiminin ortaya çıkmasıdır.

Yaratıcı düşünme becerisi ise, öğrencilerin fikir üretmelerini ve genişletmelerini, hipotez önermelerini, hayal gücünü kullanmalarını ve alternatif yenilikçi sonuçlar aramalarını sağlar (Marques, 2014, s.141). Yaratıcı düşünme bir takım becerileri gerektirmektedir. Fisher (1995; akt. Çubukçu, 2011: 318) yaratıcı düşünmenin dört temel becerisini şöyle ifade etmektedir:

- *Akıcılık*: Zihinde saklanan bilgilerin gerek duyulduğu anda hızlı ve akıcı şekilde kullanılmasıdır.
- *Esneklik*: Bir sorunu çözerken zihindeki kalıpları yıkıp özgür düşünebilmektir.
- *Özgünlük*: Bir soruna farklı ve alışılmadık dışında çözümler üretebilmektir.
- *Ayrıntılama*: Verilen uyarıcıya eklemeler yapıp onu geliştirmektir.

Yaratıcı kişilerde gözlenen belli başlı kişilik özellikleri, çok sayıda ve farklı boyutlarda fikir üretebilme (esneklik), alışılmadık özgün fikirler üretebilme, ürünleri/fikirleri zenginleştirme, yeniliklere açıklık, karmaşadan düzen çıkarabilme, yeni ve farklı yolları deneyerek risk alma, merak, karmaşık ve risk gerektiren işlerden hoşlanma, zengin hayal gücü, fikirlerde diğer insanlardan farklı olabilme, problemlere çok sayıda çözüm üretebilme ve uygun seçeneğe karar verme konusunda sabırlı olabilmedir (Aslan, 2007, s.76). Dolayısıyla yaratıcı düşünmenin çok boyutlu olduğu ve birçok beceriyi de içerdiği ve desteklediği söylenebilir.

Bilimsel anlamda yaratıcılık, orijinal bir ürün ortaya koyma veya geliştirmede hangi basamakların kullanıldığına, kısacası problemin fark edilmesine ve nasıl çözüldüğüne bağlıdır. Yaratıcı düşünme bir sürece dayanmaktadır. Bu süreçler araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Yaratıcı düşünmeyi açıklayan Graham Wallas'ın (1926; akt. Çubukçu,

2011, s.317 ve Emiroğlu, 2014, s.141) geliştirmiş olduğu modelin aşamaları aşağıda yer almaktadır:

- Hazırlık aşaması (preperation): Hazırlık döneminde sorun, ihtiyaç veya gerçekleştirilmek istenen şey saptanır ve tanımlanır. Çözüm için bilgi ve malzeme toplanır. Bunlar çözümün geçerliliği ve işlerliği bakımından incelenir.
- Kuluçka Aşaması (Incubation): Kuluçka aşamasında sorundan çıkarak geriye gidilir, sorun zihin incelemesine tabi tutulur. Bu dönem dakikalar da alabilir, haftalar yıllar da sürebilir.
- Aydınlanma Aşaması (Illumination): Aydınlanma aşamasında fikirler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere insan zihninde doğar. Bu aşama genellikle anıktır, öngörü içinde gelişir. Bu aşama birkaç dakika veya birkaç saat sürebilir. Fikirler sözsüz formüle edilmiş ve sıklıkla “hah” ünlemiyle belirlenmiştir.
- Gerçekleşme-Doğrulama Aşaması (Verification): Bu aşama aydınlanma aşamasında ortaya çıkan sonucun ya da ürünün ihtiyaçları karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış ölçütlere uyup uymayacağını anlaşıması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinlikleri kapsar. Aniden ortaya çıkan yeni düşünce problem durumuna uygulanır. Problemi çözmediği görülürse süreç tekrar başlatılır ya da bazı değişiklikler yapılarak çözüme ulaşılır.

Wallas'ın (1926) dört aşamalı sürecinden kapsamlı olarak Michaelis (1985, s.236) yaratıcı düşünmenin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Fikirlerin arka planını oluşturmak,
- Yeni yollardaki aktiviteleri görmek,
- Yeni yollardaki fikirleri organize etmek,
- Duygu ve düşüncelere orijinal bakış açısı araştırmak,
- Eski ve yenilerden en iyileri seçmek ve
- Yeni yolu denemeye istekli olmak.

Yaratıcı düşünme yeni sonuçlar üretir, problem çözme de yeni duruma yeni bir tepki vermeyi üretir, yani problem çözebilmek yaratıcı bir bakıştır (Chaffe, 2000; akt. Çubukçu, 2011, s.319). Hissedilen bir problemin çözümü için bir veya birden fazla fikir ortaya koyabilmek, yaratıcı



beceriyi gerektirmektedir. Bailin'e (1987, s.27) göre ise, eleştirel ve yaratıcı düşünme ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır ve etkili düşünmenin ortak yönleridir. Dolayısıyla yaratıcı düşünmenin, problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme ile de ilişki olduğu söylenebilir.

Alan yazında yaratıcı düşünme süreci farklı modellerde farklı aşamalarda belirtilmiştir, bu modeller aşağıda karşılaştırmalı olarak yer almaktadır (Saxena, 1994; Plsek, 1996; Treffinger, Isaksen ve Dorval, 1994; akt. Aktamış ve Ergin, 2007, s.13).

Wallas (1926)	Rossmann (1931)	Osborn (1953)	Isaksen ve Treffinger (1985)
<i>*Hazırlık;</i> problem/ ihtiyaç durumu, beyin fırtınası <i>*Kuluçka;</i> fikirleri sindirme, gözden geçirme, bilgiyi düzenleme, bilişsel süreçleri kullanma <i>*Aydınlanma;</i> yeni bir fikrin ortaya çıkması, bir fikir veya çözümün aniden belirmesi <i>*Doğrulama;</i> Kontrol etme, eğer çözüm ihtiyaç durumu için uygunsu çözümün genellenmesi ve uygulanabilirliği	<i>*Bir ihtiyaç veya zorluğu gözleme, *İhtiyacı analiz etme, *Elde edilen bilgilerin incelenmesi *Çözümlerin formüle edilmesi *Çözümlerin avantajlar ve dezavantajlarını n analiz edilmesi *Yeni fikrin keşfedilmesi *En çok umut veren çözümü/seçimi deneme ve somutlaştırma</i>	<i>*Yönlendirme;</i> problemi gösterme <i>*Hazırlık; uygun veriyi toplama *Analiz; konu ile ilgili materyali dağıtmak *Düşünce; düşüncelerle alternatifleri yığmak *Kuluçka; aydınlanmaya izin verme, davet etme *Sentez; parçaları bir araya koyma *Değerlendirme; sonuç düşünceleri değerlendirme/ yargılama</i>	<i>*Hedefi bulma *Gerçeği bulma *Problemi bulma *Düşünceyi bulma *Çözümü bulma *Kabulü bulma.</i>

Yaratıcı düşünme becerisinin aşamaları incelendiğinde; birey çevresindeki problemlere karşı duyarlıysa, problemi çözmek amacıyla özgün fikirler üretebiliyorsa ve ürettiği fikirleri test edip, çözüme kavuşturamadığında pes etmeden yeni fikirler üretip test edebiliyorsa yaratıcı düşünme becerisine sahip olduğu ifade edilebilir. Yaratıcı düşünme becerisi eğitim süreçlerinde

çeşitli uygulama ve etkinliklerle kazandırılıp geliştirilebilir. Aşağıda yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılması ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

### 1.3. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılması

Yaratıcı düşünmenin öğrencilere kazandırılması için eğitim sürecinde belli ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Gerek normal yetenekli, gerekse üstün yetenekli öğrencilerle yürütülmüş yaratıcılığı destekleyici eğitim programlarından elde edilen bilgilere dayanarak elde edilen yaratıcılığı destekleyici ilkeler aşağıda yer almaktadır (Aslan, 2007, s. 86-87):

- Alışılmamış fikirlere ve sorulara saygılı olmak: İyi bir soru sorma iyi bir araştırma yolunu açabilir. Çocuklara farklı düşüncelere saygı duyma ve tolerans öğretilmelidir.
- Hayal gücüne saygı ve destek: Hayal gücü düşünceyi baskıdan kurtarır ve sınırsız düşünebilme gücü verir.
- Fikirlerinin değerli olduğunu göstermek: İnsan zihninin temel vazifesinin sadece bilgi depolamak değil, bilgi üretmek olduğu da hissettirilmelidir. Hazır bilgileri almaktansa bilgiyi aramak ve bulmaya çalışmak onu daha değerli kılacaktır.
- Nota bağlı olmayan egzersizler yapmak: Okulda her şeyin nota bağlı olması yeni ve alışılmamış fikirleri ortaya koyma konusunda engel oluşturur. Öğrenci için değerlendirme tehdidi olmadan fikirlerini ortaya koyma ve düşünme süreci, özellikle yaratıcı etkinlikler yaparken ve yeni bir beceri edinirken gerekmektedir.
- Zamanda esnek olmak: Yaratıcı bir ürün ortaya koymak için öğrencilerin zamana ihtiyacı olduğu, öğretmenin etkinlikleri zamana yayması ve okul dışında yapılabilecek şeyler olarak vermesi düşünülebilir.

Yaratıcılık ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan araştırmalar incelendiğinde yaratıcı bireylerin genel olarak, ortak ve belirgin kişilik özelliklerine sahip oldukları da görülmektedir. Maloney (1992; akt. Işık ve Saygılı, 2015, s.135) de, yaratıcılık eğitimi almış öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmek için yeni yöntemler denediklerini, risk aldıklarını, müfredat programlarını hazırlarken sınıfta komiteler yarattıklarını, farklı öğrenme stillerini tercih ettiklerini belirlemiştir.

Yaratıcılığın öğretilmesinin veya geliştirilmesinin önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu engeller; algısal, duygusal, kültürel ve öğrenilmiş engeller, ayrıca eğitim ve yüklü program engeli ve stres olarak ifade edilebilir (Sungur, 1997). Eğitim sürecinin yaratıcı düşünceyi

engellemeyecek şekilde düzenlenmesi, yaratıcılığı destekleyen yöntem ve tekniklerin uygulanması ve uygun sınıf iklimin sağlanması yaratıcı düşüncüyü destekleyeceği söylenebilir. Yaratıcı becerinin gelişmesi sürecinde eğitim ortamının düzenlenmesi ve her bir öğrenciye fırsat verilmesi hususunda çeşitli güçlükler ortaya çıkabilir. Bu noktada öğretmenin bilgi ve berilerini etkin şekilde kullanarak eğitim-öğretim sürecini şekillendirmesi oldukça önemlidir. Shallcross (1985; akt. Aslan, 2007, s.82) yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasını sağlayacak bir sınıf ortamında üç ana faktöre dikkat edilmesi gerektiğini ve bunların nasıl sağlanabileceğini kısaca şöyle ifade etmektedir:

- Fiziki İklim: Sınıfta yaratıcı etkinlikler için ikili, üçlü veya büyük grupların kendi başına çalışabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Sınıfta fiziki iklim faktörü olan malzemeler öğrencilerin gereksinim duydukları anda ve el altında bulunması yaratıcı davranışı cesaretlendirir.
- Zihni İklim: Bir sınıftaki öğrencilerin öğrenme ilgilerindeki ve stillerindeki farklılıklar, öğretmenin çeşitli uyarıcılar ile öğrencilerin tümünün tepki vermesini sağlayacak biçimde düzenlemesini gerektirmektedir. Öğrencilere verilen görevler aşılması gereken bir zorlukta olmalı, ancak bunlar öğrencinin seviyesini aşmamalıdır. Bu zorluk ya da çözülecek problem, öğrencinin sınıf içinde başarı kazanmasını sağlayacak şekilde ayarlanmalı ve kademeli şekilde zorlaştırılmalıdır.
- Duygusal İklim: Eğer duygusal iklim sağlanmıyorsa, zihni veya fiziki iklimin sağlanması öğrenci için destekleyici olmayacaktır. Öğretmen her öğrencinin kendi hızıyla ilerleyeceği, mahremiyetinin korunacağına ilişkin teminat vermeli ve farklı ödüllendirmelerinin olduğunu da göstermelidir. Güven duygusu ve dürüstlük de duygusal iklimde oldukça önemlidir. Sınıfta duygusal iklim, kendine değer, güç verme ve aidiyete dayanmalıdır.

Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi için Fisher (2006) ve Torrance'ın (1974) geliştirdiği bazı uygulamalardan yola çıkarak sınıf ortamında uygulanabilecek aşağıdaki öneriler sunulabilir (akt. Emiroğlu, 2014, s.144-145):

- Hayal gücünü kullanmak ve soru sormak,
- Sebepleri ve sonuçları tahmin etmek,
- Daha fazla fikir üretmek,
- Alternatiflerle tecrübe etmek,

- Özgün ürün geliştirmek,
- Yapılanları ve bilinenleri geliştirmek ve
- Muhakeme etmek.

Yaratıcılığın toplumların ilerlemesi, öncü konuma geçmesi ve yok olmaması için ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde, yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesinin önemi de anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dikkatini konuya çekmek, ön bilgilerini hatırlatmak, bilgiyi sunmak yerine bilgiye ulaşılması için onları desteklemek, ihtiyaç duyduklarında ek bilgiye ulaşmalarını sağlamak, resim, video gibi hipermedya öğelerinden yararlanmak, birbirleriyle ilişkili verilerin sunumlarında grafik ya da SmartArt grafiklerden yararlanmak, hipermedya ve köprülerle bireysel ihtiyaçlara cevap vermek, öğrencilere alternatifler üretebilecekleri, işbirliği içinde çalışabilecekleri, bol uyaranla karışabilecekleri ortamları, en önemlisi hipermedya öğelerini kullanarak sunular hazırlayabilecekleri ortamları sağlamak yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi için öneri olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin belirtilen önerileri dikkate alarak sunular hazırlamaları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine destek olacaktır (Işık, 2012. s.95).

Yaratıcı drama ve görülemeyen veya olmayan bir şeyin zihinsel imajlarını yaratma şeklinde ifade edilen görselleştirme (*visualization*) de yaratıcı düşünme becerinin gelişmesinde önemli rol oynar. Görselleştirme hayal gücünde, yaratıcı drama ise fiziksel aktivitelerde fikirleri hayata geçirmeyi içerir. Yaratıcı dramada yaratıcı fikirleri bulma ve ifade etme çabasında fiziksel olarak ortaya çıkan bir durum öğrenciler tarafından keşfedilir, öğrenciler bir sorunu çözmek için doğal olarak gerçekçi roller üstlenir (Eragamreddy, 2013, s.132-134). Ayrıca resim veya eğitici film yorumlama, hikaye oluşturma veya hikaye tamamlama, münazara, ürün tasarlama gibi öğrencilerin ilgi alanlarını genişleten etkinlikler de yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede yararlı olabilir.

Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirmede etkili tekniklerden biri de De Bono (1992) tarafından geliştirilen altı şapkalı düşünme tekniğidir. Altı farklı renkteki şapkaların her biri farklı düşünme biçimini temsil eder (akt. Emiroğlu, 2014, 146). Bu teknikte öğrenci taktığı şapkaya uygun düşünürken yaratıcı fikirler de üretmiş olacaktır. Problem çözme sürecinde de probleme çözüm üretme noktasında yaratıcı düşünme çok önemlidir. Öğrencilere yaratıcı fikirler ortaya koyabileceği bir eğitim ile öğrencinin hem yaratıcı düşünme hem de problem çözme becerisi gelişebilir.

Metafor ve analogiler de, yaratıcı düşünme becerilerinin öğretilmesinde güçlü araçlardandır. Metaforların büyük yararı bilgiyi basitleştirmeleridir. Analogik düşüncede ise, bir bağlamdan gelen fikirler paralellikler, içgörüler, yeni bakış açıları veya yeni sentez arayışı içinde diğerine aktarılır (Eragamreddy, 2013, s.140). Böylece öğrenci farklı bakış açısı geliştirerek düşünme sürecinde aktif rol üstlenmiş ve beceriyi içselleştirmiş olur.

Beyin fırtınası da, farklı çözüm yolları üretmek için yaratıcı bir karar verme tekniğidir. Bu teknikte atılımcılar bir lider öncülüğünde eğlenceli bir şekilde mümkün olduğu kadar çok fikir üretirler. Grup üyelerinin düşüncelerini ayrıntılı açıklaması istenmeden yeni düşünceler üretmesini sağlar (Erdoğan, 2016, s.135-136). Kısaca bu teknik, bir soruna çözüm bulmak amacıyla çok sayıda fikrin eleştiri olmaksızın bir grup kişiden kısa sürede elde edilmesi tekniğidir.

Osborn (1953; akt. Aktın, Dilek ve Dilek, 2013, s.229) ve Adair (2017, s.55-56) beyin fırtınası için göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri; uygulama esnasında eleştiri yapılmaması, fikir atışlarının serbest olması, düşüncenin sayısının artırılması, düşüncenin diğer düşünceler ile birleşip geliştirilmesi ve eleştiri/düzeltilme yapılmaması şeklinde sıralamaktadırlar.

Aslan'a (2007, s.82) göre yaratıcılık eğitimi, bireyin iyi bir iç disiplini olduğu kabulü üzerine kuruludur ve bireyin kendini güvende hissettiği zaman oluşan tatminkar bir yapı ile etkileşir. Sonuç olarak etkili yaratıcı düşünme becerisi eğitimi için kazanımların belirlenmesi, eğitim sürecini planlanması, yaratıcılığı destekleyen yöntem ve tekniklerin seçilip uygulanması ve değerlendirme süreci önemlidir. Eğitim bütünsel ve çok boyutlu bir süreç olduğundan bu süreci oluşturan tüm unsurların yaratıcı düşünmeyi destekleyecek nitelikte olmasıyla bu beceri öğrencilere kazandırılabilir. Bu noktada öğretmenin pedagojik formasyonu, etkili iletişim tekniklerini kullanma becerisi ve düşünme becerileri eğitimi-özellikler de yaratıcı düşünme becerisi eğitimi- bu sürecin sağlıklı şekilde yürütülmesinde önemli faktörler olmaktadır.

## **2. Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

MEB (2018, s.4) ilkökul programında yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında yaratıcı düşünme becerisi önemli yer tutmaktadır. Bu beceriyi öğrencilerin ne ölçüde kazandığının ölçülmesi, uygulanan etkinliklerin etkililiğinin ve programın hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi için oldukça önemli olmaktadır. Bu noktada alan yazında yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Aşağıda yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili çalışmaların tartışılmasına yer verilmektedir.

Işık ve Saygılı (2015), yaratıcılığı geliştirme tekniklerinin öğrenilmesinin bireylerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla “Çocuklarda Yaratıcılığı Geliştirme” dersini alan 9 eğitim fakültesi öğrencisi ile çalışmışlardır. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın sonucunda yaratıcılığı geliştirme tekniklerinin öğrenilmesinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Aktamış ve Ergin (2007), bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasında ilişki olduğunu; Yıldırım (2014) ise, okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılık üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır. Demirtaş ve Baltaoğlu (2010) görsel öğrenen öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Temizkan (2011) ise, Nasreddin Hoca fıkralarının yaratıcı düşünmenin özelliklerini geniş bir şekilde içerdiğini ve Nasreddin Hoca fıkralarının, yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Türkçe öğretiminde kullanılabilecek zengin metinler olduğunu belirlemiştir.

Marques (2014), Brezilya'da disiplin problemleri olan beşinci sınıf öğrencilerine düşünme becerisine dayalı bir program uygulamasının, öğrencilerin davranış, ilgi ve derse katılımında olumlu, benlik saygısında ise kısmen olumlu etki gösterdiğini, yaratıcılığa ise anlamlı etki etmediğini tespit etmiştir. Çalışmada öğrenciler yapılan uygulamanın kendilerine düşünme ve öğrenme fırsatı sağladığını; öğretmenler ise uygulamanın konsantrasyon ve özgüven açısından yararlı olduğunu ancak süresinin kısıtlı olduğunu, öğrencilerin akranlarının düşüncelerini ifade ederken bir araya gelmekten kaçındıklarını belirtmişlerdir.

Aizikovitsh-Udi ve Amit (2011), onuncu sınıf matematik dersinde özel olarak tasarlanmış eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirici eğitim uygulamasının öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini geliştirdiğini saptamıştır. Işık (2010) ise, bilişim teknolojileri dersi için oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde akıcılık, orijinallik ve esneklik alt boyutlarında olumlu eğilime sebep olduğunu saptamıştır. Özerbaş (2011), ilkokul dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersinde yaratıcı düşünme yöntemine uygun olarak tasarlanmış öğrenme ortamının, geleneksel öğretime göre öğrenci akademik başarısı ve başarının kalıcılığına olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Neo (2005) ise, web tabanlı yapılandırmacı öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerileri ve yaratıcı düşünme üzerinde olumlu etkileri olduğunu; ayrıca web tabanlı öğrenme ortamı oluşturma sürecinin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif katılımcılar haline gelmelerini sağladığını, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini saptanmıştır. Işık (2012) da sunular yardımıyla öğretimin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebileceğini saptamıştır. Bu çalışmalar uygulanan farklı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini,

yani yaratıcı düşünme becerisinin öğretilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu göstermektedir.

Aktamış ve Can (2007) öğretmen adaylarının iyi öğrencilerin daha yaratıcı olacağına ve yaratıcı bir öğrenci ile bazen karşılaşacaklarına; bireyin yaratıcı olabilmesi için daha çok hayal gücü, zeka, kendine güven, bağımsızlık gibi özelliklere sahip olması gerektiğine; yaratıcı bir öğrencinin yaratıcılığını çeşitli yollar ve alanlarda gösterebileceğine; öğretmen adaylarının okulda öğrencilerin yaratıcılıklarını göstermeleri için fırsat verilmediğine inandıklarını; öğretmen adaylarından bazılarının yaratıcılığın ortaya çıkarılmasının proje ödevi vererek olabileceğini düşündüklerini belirlemişlerdir. Adıgüzel (2016) ise, sınıf öğretmenlerinin davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının çok olduğunu belirlemiştir. Gelen (2013) ise, ilköğretim okulları dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterlikleri değerlendirmiştir. Yapılan analizler sonucunda ankete katılan öğretmenler belirtilen düşünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli bulmuşlar; ancak araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada, yetersiz ya da tamamen yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmen eğitiminde düşünme becerileri öğretiminin önemine dikkati çekmektedir.

Sonuç olarak gerek yurt içinde gerek yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde yaratıcı düşünme becerisinin eğitim sürecinde kazandırılması gereken önemli beceriler arasında olduğu ve her düzeyde uygulanan farklı etkinliklerle bu becerinin öğrenilip geliştirilebileceği görülmektedir.

Bu açıklamalardan yola çıkarak yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi ile ilgili şu öneriler getirilebilir:

- MEB yaratıcı düşünme becerisinin önemi ve kazandırılması ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenleyebilir.
- MEB ders programlarına yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili kazanımlar ekleyebilir.
- YÖK ile MEB işbirliği yaparak yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili eğitici eğitimleri planlanabilir.
- Yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi ile ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi ile ilgili boylamsal çalışmalar yapılabilir.

- Yaratıcı düşünme becerisiyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerle çeşitli çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKLAR

- Adair (2017). *Karar Verme ve Problem Çözme* (3. baskıdan çeviri editörü: Nurdan Kalaycı). Ankara: Pegem Akademi.
- Adıgüzel, D. Ç. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Öğretmen Davranışlarının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Aizikovitsh-Udi, E. ve Amit, M. (2011). Developing The Skills of Critical and Creative thinking by Probability Teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, ss. 1087–1091. Erişim tarihi: 09.11.2019
- Aktamış, H. ve Can, B. T. (2007). Fen Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık İnançları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 484-489. Article Number: C0031
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel Süreç Becerileri ile Bilimsel Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 11-23. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7805/102336>
- Aktın, K., Dilek, D. ve Dilek, G. (2013). Etkili Öğretim için Yöntem ve Teknikler. Savaş Baştürk (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (209-276). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Türkçe Versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19- 40. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/torrance-yaratıcı-dusunce-testi-toad.pdf>. Erişim tarihi: 20.06.2019
- Aslan, E. (2007). Yaratıcı Düşünce Eğitimi (Ed. Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan) *İlköğretim Çağına Genel Bakış* içinde (ss.75-99 arası). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bailin, S. (1987). Critical and Creative Thinking. *Informal Logic* 9(1), ss.23-30. Erişim tarihi: 09.11.2019
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme Becerileri (Ed. Sevil Büyükalan Filiz). *Öğrenme Öğretmen Kuram ve Yaklaşımları* içinde (ss.279-334). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, V. Y. ve Baltaoğlu, M. G. (2010). Öğrenme Stillere Göre Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri. *Issn:1306-3111. e-Journal of New World Sciences Academy*, Article Number: 1C0267, 5(4), 2206-2215. Erişim tarihi: 20.06.2019
- Emiroğlu, G. (2014). 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda Ön Plana Çıkan Düşünme Becerilerinin Öğretimi. (Ed. Nurdan Baysal) *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (ss. 119-163), 2.Baskı, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Eragamreddy, N. (2013). Teaching Creative Thinking Skills. *IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2), ss.124-145. Erişim tarihi: 09.11.2019
- Erdoğan, İ. (2016). *Sınıf Yönetimi* (19. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. Tic. Etd. Şti.



- Evans, J. M. ve Brueckner, M. M. (1990). *Elementary Social Studies (Teaching for Today and Tomorrow)*. Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.
- Gelen, D. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (10), ss. 100-119. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/4365/59709>
- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9. DOI: 10.5961/jhes.2012.026
- Işık, A. D. (2010). *Bilişim Teknolojileri Dersi için Oluşturmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Öğrenme Paketinin Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Işık, A. D. (2012). Sunular Yardımıyla Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), ss. 89-96, ISSN: 1308-7177.
- Işık, A. D. ve Saygılı, G. (2015). Yaratıcılığı Geliştirme Tekniklerinin Öğrenilmesinin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı s.133 – 139*. Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13204
- Karabağ, G. ve İnal, S. (2009). *Hayat Bilgisi Dersinde Beceri Öğretimi* (Ed. Selahiddin Öğülmüş). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*, 1. Baskı içinde (ss. 267-478). Ankara: Pegem Akademi.
- Marques, S. (2014). Can We Teach to Think in Primary Schools? A Comparative Analysis of The English and the Brazilian National Curriculum and the Impact of a Small-Scale Cognitive Enhancement Study in Brazil. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 137, ss. 138–146. Erişim tarihi: 09.11.2019
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. [file:///C:/Users/KULLANICI/Desktop/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%99ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/KULLANICI/Desktop/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%99ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20(1).pdf). Erişim Tarihi: 05.06.2019.
- Michaelis, J.U. (1985). *Social Studies for Children*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Neo, M. (2003). Developing a Collaborative Learning Environment Using a Web Based Design. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 462-473. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1046/j.0266-4909.2003.00050.x#accessDenialLayout>. Erişim tarihi: 12.06.2019.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), ss. 675-705. Erişim tarihi: 05.06.2019
- Saban, A. (2002). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme Bakımından Nasreddin Hoca Fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), s. 195-223. Erişim tarihi: 10.05.2019

Yıldırım A. (2014). *Okul Öncesinde Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Yaratıcılığa Etkisi (5 yaş örneği)*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

## Importance of Gaining Creative Thinking Skills in Basic Education

### EXTENDED SUMMARY

In today's society, it is a well-known fact that individuals who can evaluate events from different perspectives, think critically, solve problems, make healthy decisions, and produce creative ideas. For this reason, it is important to provide these skills to individuals in the education process in order to ensure social development. An individual equipped with knowledge and skills can be an effective and healthy member of the society and a more successful individual in social and academic fields. When the thinking skills processes are examined, it is noteworthy that the common aspect of all of them is the identification of a situation, event or problem, the emergence of an idea, the creation of an idea, and the formation of a situation with a new perspective. At this point, it can be said that exploration and creativity come to the forefront in the cognitive process of the individual. Creativity is not only a concept related to science and art; It is determined that being an active member of the society, problem solving, critical thinking and decision making are also important skills related to thinking skills. Especially in problem solving and decision making skills, finding the option that will solve the problem and make the most appropriate decision depends on the functionality of creative thinking skill. Creative thinking skills play an important role on the basis of pioneering studies, inventions, ideas, social, economic and technological innovations in the fields of science, art, education and health.

In addition to preparing students for higher education, basic education also takes responsibility for preparing them for life and providing them with life skills. The fact that the methods applied in basic education are directed towards improving creative thinking, and arranging the physical, cognitive and emotional environment of the classroom to support creative thinking are effective in gaining creative thinking skills. It is accepted in the literature that teachers play an important role in developing appropriate values and gaining knowledge, skills and behavior in their students. The importance of the methods and techniques applied by the teacher in the creative thinking process and the acquisition of knowledge and skills related to the thinking processes are also known. Knowing the importance of creative thinking skills, the stages of the skill process and how to gain the skill to the student is very important for efficiency and success in education.

Students also learn strategies to identify problems, make decisions and find solutions to problems, both inside and outside the school. Creative thinking plays an important role in the learning and implementation of these strategies. Specially developed techniques and considerations are needed to teach creative thinking and examine how it can be applied to the classroom. This study aims to provide awareness about techniques designed to develop creative thinking and to develop a perspective on various methods and techniques and practices that will enable students to gain creative thinking skills.

It is a well-known feature of creative individuals to have broad interests and different and detailed information on certain subjects. For this reason, it is important for students to develop their interests and provide them with information on certain subjects, to pay attention to the relationship between knowledge and skills and to gain creative skills. There are various methods and techniques that will gain and develop creative thinking in the education process. Studies such as painting or instructional film interpretation, creative drama, discussion, educational games, product design with residual materials, story completion or story writing can help to develop and develop creative thinking skills. In addition, artistic activities such as music and painting support creativity. In the process of gaining creative skills, it is also important to provide basic information according to the subject and learning area and to provide a creative idea for the problem. In addition, the formation of an emotional climate in which students can express their thoughts freely in their activities will enable the cognitive process to function more efficiently. On the other hand, creative thinking skills can be gained and developed with an educational program that enables students to see their mistakes themselves without grading. Creative thinking skill is a gradual process process. This process starts with the preparatory phase and continues with the examination of the problem and the emergence of a thought in the mind about the problem or the design of a product. The skill acquisition process ends with the evaluation or verification phase, whether the resulting thought or the product produced meets the need. In this study, the importance of creative thinking, stages and explanations aiming to gain creative thinking skills in education process.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 4, Sayı 3, 300 - 316  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 4, Issue 3, 300 - 316  
DOI: 10.29250/sead.626507

Gönderilme Tarihi: 30.09.2019

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 11.11.2019

## Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Emre Erkan ÇAKMAK, Bartın Üniversitesi, erkan7467@hotmail.com

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve "cinsiyet, yaş, televizyon izleme süreleri, internet kullanım süreleri" gibi değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesidir. Mevcut bir durum ortaya konulmaya çalışıldığından betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkez ilçesinde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan, farklı branşlardaki 346 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Karataş (2008) tarafından geliştirilen üç alt boyutlu "Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, dağılımların normalliğine bakmak için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri, bağımsız değişkenler arasındaki farklılık durumuna bakmak için de T testi, Anova testi veya Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin "Sıklıkla" düzeyinde yani "iyi" seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş ve televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Medya Okuryazarlığı, Dijital Medya Okuryazarlığı, Okuryazarlık, Medya, Kitle İletişim Araçları

## Examining Media Literacy Levels of Teachers

**Abstract:** The aim of this study is to determine the teachers' media literacy levels and to investigate the relationship between variables such as "gender, age, television watching time and internet usage time". As an existing situation was tried to be put forward, so a descriptive research method was used. The sample of this research is composed of 346 teachers working in secondary schools in the central district of Batman province in 2018-2019 academic year. The data of the study was obtained by using three sub-dimensions "Media Literacy Level Determination Scale" developed by Karataş (2008). Descriptive statistics, Kolmogorov Smirnov and Shapiro Wilk tests were used to check the normality of distributions, T test, Anova test or Mann Whitney U test, Kruskal-Wallis H test were used to analyze the difference between independent variables. According to the results it was seen that the teachers' media literacy levels were "Good". In addition, it was concluded that the teachers' media literacy levels did not show a significant difference according to gender, age and television watching periods, but showed a significant difference according to internet usage times.

**Key Words:** Media Literacy, Digital Media Literacy, Literacy, Media, Mass Communication Tools

**Künyesi:** Çakmak, E. E. (2019). Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3), 300-316. DOI: 10.29250/sead.626507

**Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

**Yazar Orcid No:** 0000-0003-0862-8794

## 1. Giriş

Yaşam boyu öğrenme, “kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliğidir.” şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Sürekli olarak yenilenme gerektiren yaşam boyu öğrenme, “yaşam boyu, gönüllülük ve öz güdü” temelinde bireylerin yeterliliklerini günden güne geliştirmelerini gerektiren bir süreçtir (Toprak ve Erdoğan, 2012). Ayrıca bireylerin hayatlarının her anında yeni bilgi, beceri ve değer kazanmaları ve “beşikten mezara kadar” bütün kazanımlarını yenileyebilmesi ve güncel tutabilmesi olarak da tanımlanmıştır. (Yaman ve Yazar, 2015). Yaşam boyu öğrenme kavramının birçok tanımı bulunmakta ve “hayat boyu öğrenme”, “sınırsız öğrenme”, “sürekli öğrenme”, “halk eğitimi” veya “yetişkin eğitimi” gibi terimlerle de ifade edilebilmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2010).

Yaşam boyu öğrenme, örgün (formal), yaygın (nonformal) veya algın (informal) eğitim şeklinde hayatın her anında sürdürülebilir bir öğrenme etkinliğidir. Kavramsal olarak bakıldığında ise; yaşam boyu öğrenme kavramının, diğer eğitim kavramlarından farklılaşarak, bireyi merkeze koyan bir kavram olduğu görülmektedir. Ayrıca bu kavram, devlet okullarındaki denetim altında oluşturulan öğrenmelerden daha çok bireylerin kendi yaşantıları sayesinde oluşan öğrenme ortamlarına önem vermekte ve bireylerin birtakım becerilere sahip olmaları gerektiğinin altını çizmektedir (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012). Yaşam boyu öğrenme becerilerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmek için bireyler öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeli, öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılmalıdır. Bireylerin kendilerini eksik hissettikleri konuları belirlemeleri ve ihtiyaçlarını gidermeleri için küçük yaştan itibaren öz denetim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Kıvrak, 2007).

Temel beceriler olarak görülen ve 21. yüzyıl becerilerinin de içerisinde bulunduğu “girişimcilik, kariyer, liderlik, iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, bilgi teknolojileri ve Türkçeyi doğru kullanma” becerilerini bireyler yaşam boyunca değişen dünya koşullarına uyum sağlamak için kazanmak durumundadırlar (MEB, 2014). Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çağın gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmektir. “Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme” gibi üst düzey düşünme becerilerinin ve bunları gerçekleştirmek için gereksinim duyulan “bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, örgütleme ve iletme” gibi bilgi becerilerinin bireylere öğretim süreci içinde kazandırılması ve bu amaçla öğretim sürecinin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir (Bütün Kuş, 2005).

İnsanlık gün geçtikçe yeni bilgilere ulaşmakta ve teknolojik gelişmelere tanık olmaktadır. Ülkelerin zamanın gerisinde kalmamak için dünyada meydana gelen değişimlere bir şekilde ayak uydurmaları gerekmektedir. Özellikle bilimsel ve teknolojik yeniliklerin eğitim içerisindeki yerlerini almalarına ve eğitim programları içerisine dâhil edilmelerine dikkat edilmelidir. Eğitim sistemi içerisinde tüm bu gelişmelerin doğru bir şekilde yer alabilmesi, çocukların ve gençlerin yeniliklere hazır bir hale getirilmesi, ülkelerin bu gelişmelerden olumlu bir şekilde etkilenebilmesi; yenilikler konusunda donanımlı, kendisini geliştirebilen ve bilgilerini en güzel şekilde aktarabilen eğitimciler sayesinde mümkün olabilmektedir (Gündüz Kalan, 2010).

Medya, teknolojik gelişmelerin de etkisiyle gücünü her geçen gün artırmakta ve tüm yaş grupları üzerinde etkili bir duruma gelmektedir. Bu durum, medyanın doğru bir şekilde okunabilmesi için bireylerin birtakım becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Toplumda yer alan bireylerin medyayı doğru bir şekilde anlamlandırabilmeleri için ise öncelikle eğitimcilerin yaşanan gelişmeler ve yeniliklerle beraber “medya okuryazarlığı, dijital yeterlilik” gibi birtakım yeni beceriler edinmeleri gerekmektedir (Krumsvik, 2008).

Her geçen gün gelişmekte olan ve insanların hayatında önemli bir yere sahip olan internet, günümüzde daha kolay bir şekilde ulaşılabilmesinin de etkisiyle adeta yeni bir dünya halini almaktadır. Oluşan bu yeni “sanal dünya” birçok insanı içine çekmekte ve gerçek yaşamdan farklı bir ortam sunmaktadır. Bu gelişmeler, dünyanın dört bir yanındaki insanlara istedikleri her an bilgi edinebilme ve bilgi verebilme imkânı sunan “sanal mobil dijital” bir dünya sunmaktadır (Şad ve Göktaş, 2014, 606). Kitle iletişim araçları üzerinde istenilen bilgiye ulaşabilme, ulaşılan bilgilerin doğruluğunu veya yanlışlığını sorgulayabilme, karşılaşılan metinleri analiz edebilme ve değerlendirebilme, yanlış bilgileri ayırt edebilme ve sosyal ağlarda sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilme gibi önemli becerilerin bir arada bulunması medya okuryazarlığı ile mümkün olmaktadır (Aviram ve Eshet Alkalai, 2006). Kısaca medya okuryazarlığı, medyada karşılaşılan bütün verileri doğru bir şekilde anlamlandırabilmek için sahip olunması gereken bir bakış açısı olarak tanımlanabilir.

İnsanlığın yaşadığı bütün değişimler gerek dolaylı gerekse doğrudan bir şekilde ülkelerin eğitim anlayışlarına etki etmekte ve birtakım yeniliklere gidilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. İnternetin insanların hayatına bu denli hızlı ve etkili bir şekilde girmesi belirli alanlarda değişimleri kaçınılmaz kılmaktadır. Özellikle genç nesli büyük bir oranda etkisi altına alan dijital gelişmeler ile ilgili eğitim sistemleri içerisinde birtakım yeniliklere gidilmesi gerekmektedir (Ulusoy, 2018). Bu durum, eğitimin en önemli yapı taşlarından olan öğretmenlerin de dijital

gelişmelerle ilgili yeni beceriler kazanmaları gerekliliğini doğurmaktadır. Bütün bu gelişmeler, okullarda medya okuryazarlığına önem verilmesi ve öğretmenlerin de bu konuda yeterli bir seviyeye gelip iyi birer medya okuryazarı olmaları gerekliliğini doğurmaktadır (Horizon Report, 2015).

Medya okuryazarlığı ile ilgili çocukları ve gençleri bilgilendirecek olan öğretmenlerin, kendi eğitim süreçleri içerisinde “medya okuryazarlığı” ile ilgili önemli eksiklikler olduğu görülmektedir. Eğitim fakültelerindeki bu eksikliğin bir an önce giderilmesi ve öğrenciler için de eğitim programları içerisinde çok sınırlı olan “medya okuryazarlığı” konusunun daha yeterli bir duruma getirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu, hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin sahip olması gereken çok önemli bir beceridir. Karşılaşılan bu sorunların temel sebepleri arasında maddi yetersizlik, profesyonel destek eksikliği ve konu hakkındaki bilinçsizlik gösterilebilir (Horizon Report, 2014). Medya okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında konusunda öğretmenler çok kilit bir noktada yer almaktadır. Son yıllarda, eğitim fakültelerinde yer alan bölümlerde “medya okuryazarlığı” dersinin “Genel Kültür Seçmeli Dersler” başlığı altında öğretmen adaylarına seçmeli ders olarak sunulduğu görülmektedir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018). Karataş ve Sözer (2018) yapmış oldukları çalışmada medya okuryazarlığı dersinin eğitim fakültelerinde zorunlu ders olarak yer alması ve ders saatlerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada, öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterliliğine ne derece sahip oldukları öğrenilmek istenmiş ve bu amaç doğrultusunda “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

### 1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda bazı alt problemler de araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin “cinsiyete, yaşa, televizyon izleme sürelerine ve internet kullanım sürelerine” göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

İnsanların ihtiyaç duyduğu bilgiye tek tuşla ulaşabildiği, teknolojinin sürekli olarak değişim içerisinde olduğu günümüz dünyasında “medya okuryazarlığı” çok önemli bir beceri haline almıştır. Özellikle iletişim alanındaki teknolojik gelişmeler, medyanın insanların hayatında daha fazla yer almasına ve kitleleri etkileyebilme gücünü artırmasına yol açmıştır. Hayatın önemli bir parçası haline gelen medya, insanların çok bilinçli bir şekilde yaklaşması gereken bir mecradır. Çünkü medya araçlarının kendi içlerinde birtakım dinamikleri vardır ve farklı fikirlere hizmet



edebilmektedirler. Bu durum da medyanın sunduğu her bilginin doğru olmayabileceği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır (Altun, 2005).

Bireylerin dijital dünyada karşılaştıkları her türlü veriyi doğru bir şekilde sorgulayabilmeleri, analiz edebilmeleri, değerlendirebilmeleri ve bu dünyadan en doğru şekilde yararlanabilmeleri için iyi birer “medya okuryazarı” olmaları gerekmektedir (Ulusoy, 2018). Bireylerin bu yeterliliğe sahip olabilmesi de medya okuryazarlığı alanında donanımlı ve her türlü bilgiye sahip eğitimciler ile mümkün olacaktır. Bu araştırmada öğretmenlerin “medya okuryazarlık düzeyleri” ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir ve paylaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçların, öğretmenlerin medya okuryazarlık beceri durumları ile ilgili bilgi vermesi, bu konu ile ilgili araştırma yapacak kişi ve kuruluşların çalışmalarına yardımcı olması ve literatüre katkı sağlaması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri belirli değişkenler göz önünde bulundurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi açıklar.” (Karasar, 2013, 77).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkez ilçesinde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemi ise bu öğretmenler arasından basit tesadüfi yöntemle seçilen 346 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet ve yaşa göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımları

	Kadın		Erkek		N	% Toplam
	N	%	N	%		
21-25 yaş arası	38	11,0	18	5,2	56	16,2
26-30 yaş arası	40	11,6	50	14,5	90	26,0
31-35 yaş arası	27	7,8	47	13,6	74	21,4
36-40 yaş arası	20	5,8	63	18,2	83	24,0
41 yaş ve üzeri	2	0,6	41	11,8	43	12,4
Toplam	127	36,7	219	63,3	346	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,7'sini kadın, %63,3'ünün erkek olduğu ve yaşlara göre dağılımları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık eğitimi alma durumları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Medya okuryazarlığı ile ilgili bir eğitim (ders, kurs, hizmet içi eğitim) aldınız mı?” sorusuna verdiği cevaplar

	f	%
Evet	0	0
Hayır	346	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin medya okuryazarlığı ile ilgili bir eğitim almadıkları görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, televizyon izleme süreleri ve internet kullanım sürelerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği: Çalışmada katılımcılara Karataş (2008) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek geliştiricisi, ölçeğin öğretmenler üzerinde de uygulanabileceğini belirtmiştir. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve ölçme aracının güvenilirliği Cronbach Alpha= ,89 bulunmuştur. Ölçekte medya okuryazarlığı ile ilgili yargılar yer almış ve araştırmaya katılanların 5’li Likert tipinde “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Sıklıkla” ve “Her zaman” gibi ifadeleri kullanarak cevaplar vermeleri istenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyutta “farkında olma, bilgi sahibi olma”, ikinci alt boyutta “analiz edebilme, tepki oluşturabilme”, üçüncü alt boyutta ise “yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” yeterliliklerini ölçen maddeler bulunmaktadır (Karataş, 2008).

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, dağılımların normalliğine bakmak için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri, bağımsız değişkenler arasındaki farklılık durumuna bakmak için de T testi, ANOVA testi veya Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Ölçek puanlandırılmış ve testlerden elde edilen veriler yorumlanmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Yeterliliğine Sahip Olma

##### Düzeylerine İlişkin Bulgular

**Tablo 3.**

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Yeterliliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss.
Farkında Olma, Bilgi Sahibi Olma Yeterliği	346	2,00	5,00	4,25	0,52
Analiz Edebilme, Tepki Oluşturabilme Yeterliği	346	1,50	5,00	3,83	0,62
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme Yeterliği	346	1,75	5,00	3,91	0,62
Medya Okuryazarlığı (Genel)	346	2,00	5,00	4,02	0,51

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Farkında Olma, Bilgi Sahibi Olma Yeterliği”, “Analiz Edebilme, Tepki Oluşturabilme Yeterliği” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme Yeterliği” olmak üzere üç alt boyut yeterliğinin üçüne de “Sıklıkla” düzeyinde yani “iyi” seviyede sahip oldukları görülmektedir. Genel ortalamalarının da “4,026” yani “Sıklıkla” düzeyinde olması, öğretmenlerin “iyi” seviyede medya okuryazarlığı yeterliğine sahip olduklarını göstermektedir.

#### 3.2 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikli olarak normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	p	İstatistik	N	p
Kadın	0,083	127	0,034	0,981	127	0,078
Erkek	0,045	219	0,200*	0,980	219	0,003

Tablo 4 incelendiğinde, dağılımların normal olmadığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Gruplar normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’da verilmiştir.

**Tablo 5.**

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığını Test Eden Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	127	161,59	20521,50	12390,5	0,91
Erkek	219	180,41	39509,50		
Toplam	346				

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $U=12390,5$ ;  $p>0,05$ ). Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında, cinsiyetin öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### 3.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşa göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.**  
Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşlara Göre Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
21-25 yaş arası	0,065	56	0,200*	0,981	56	0,530
26-30 yaş arası	0,053	90	0,200*	0,988	90	0,562
31-35 yaş arası	0,090	74	0,200*	0,967	74	0,050
36-40 yaş arası	0,097	83	0,051	0,944	83	0,001
41 yaş ve üzeri	0,105	43	0,200*	0,977	43	0,543

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımlarının normal olduğu görülmektedir ( $p>0,05$ ). Bu sebeple Anova testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.**  
Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşlara Göre Farklılığını Test Eden Anova Testi Sonuçları

	Karelerin Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Gruplar Arasında	0,288	4	0,072	0,274	0,895
Gruplar İçi	89,656	341	0,263		
Toplam	89,944	345			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde yaşlara göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F=0,274$ ;  $p>0,05$ ). Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında, yaşın öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### 3.4. Televizyon İzleme Süreleri Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri televizyon izleme sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek

için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin televizyon izleme sürelerine göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Televizyon İzleme Sürelerine Göre Normallik Testi Sonuçları*

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Televizyon izlemiyorum	0,150	45	0,013	0,933	45	0,012
1 saatten az	0,077	56	0,200*	0,975	56	0,309
1-5 saat arası	0,045	145	0,200*	0,981	145	0,047
6-10 saat arası	0,105	57	0,185	0,965	57	0,102
11-20 saat arası	0,096	31	0,200*	0,954	31	0,202
20 saatten fazla	0,151	12	0,200*	0,945	12	0,570

Tablo 8’de “televizyon izlemiyorum” maddesi ile ilgili bilgi veren satır incelendiğinde öğretmenlerin televizyon izleme sürelerine göre dağılımlarının normal olmadığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Gruplar normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Televizyon İzleme Sürelerine Göre Farklılığını Test Eden Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

	N	Sıra Ortalaması	Ki kare	Sd	p
Televizyon izlemiyorum	45	188,27	5,262	5	0,385
1 saatten az	56	192,63			
1-5 saat arası	145	164,33			
6-10 saat arası	57	177,24			
11-20 saat arası	31	160,84			
20 saatten fazla	12	154,58			
Toplam	346				

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $\bar{X}=5,262$ ;  $p > 0,05$ ). Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında, televizyon izleme sürelerinin öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### 3.5. İnternet Kullanım Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin internet kullanım sürelerine göre

dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İnternet Kullanım Sürelerine Göre Normallik Testi Sonuçları*

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
1 saatten az	0,160	24	0,115	0,963	24	0,494
1-5 saat arası	0,062	125	0,200*	0,985	125	0,200
6-10 saat arası	0,063	84	0,200*	0,955	84	0,005
11-20 saat arası	0,089	64	0,200*	0,982	64	0,488
20 saatten fazla	0,058	49	0,200*	0,976	49	0,429

Tablo 10 incelendiğinde internet kullanım sürelerine göre dağılımlarının normal olduğu görülmektedir ( $p>0,05$ ). Bu sebeple Anova testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.**

*Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İnternet Kullanım Sürelerine Göre Farklılığını Test Eden Anova Testi Sonuçları*

	Karelerin Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arasında	2,659	4	0,665	2,597	,036
Gruplar İçi	87,285	341	0,256		
Toplam	89,944	345			

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F=2,597$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu sonuca bakıldığında, internet kullanım sürelerinin öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni testi uygulanmıştır. Test sonucuna bakıldığında; haftalık internet kullanma süresi "1-5 saat arası" ( $\bar{X}:4,06$ ) olan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin, haftalık internet kullanım süreleri "1 saatten az" ( $\bar{X}:3,71$ ) ve "6-10 saat arası" ( $\bar{X}:4,05$ ) olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada öğretmenlerin medya okuryazarlıklarının "iyi" seviyede olduğu görülmektedir. Literatürdeki benzer çalışmalara bakıldığı zaman; Karataş'ın (2008) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerini "iyi" seviyesinde bulması sebebiyle yapılan araştırma ile bu araştırma arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Alan yazında benzer başka çalışmalara bakıldığına ise; Kartal'ın (2013) öğretmen

adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini “temel ve orta” düzeyde, Kurt’un (2012) “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü” öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini “orta” düzeyde, Yazgan’ın (2013) öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini “temel ve orta” düzeyde bulduğu görülmüştür. Yıldırım (2017) Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, Tutkun (2013) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sebeple yapılan çalışma ile Kartal’ın (2017), Kurt’un (2012), Yazgan’ın (2013), Yıldırım’ın (2017) ve Tutkun’un (2013) çalışmalarının sonuçları arasında benzerlik olmadığı görülmektedir. Bu durum, araştırmaya alınan katılımcı grubuyla açıklanabilir. Eldeki araştırmada öğretmenlerle çalışıldığı için yetişkin becerilerinin öğrencilerden farklı olması durumundan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında; “farkında olma, bilgi sahibi olma”, “analiz edebilme, tepki oluşturabilme” ve “yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” yeterliklerinin üçünün de “iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Kartal’ın (2013) öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ise; kullanım becerilerinin “Temel ve Orta” düzeyde, eleştirel anlayış becerilerinin “Orta” düzeyde, yaratma becerilerinin ise “Düşük” düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada öğretmenlerin üç alt boyutta da “Sıklıkla” düzeyinde oldukları görülürken Kartal’ın (2013) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada öğretmen adaylarının üç alt boyutta da gerekli yeterliklere sahip olmadıkları sonucuna varması sebebiyle, iki çalışma arasında benzerlik olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında ise Kartal (2013), Karataş (2008), Sarsar ve Engin (2015), Yılmaz ve Aladağ (2015), Banaz (2017), Aktı (2011), İnan (2010), Yıldırım (2017) ve Odel, Korgan, Schumachere ve Delucchi (2000; Kartal, 2013) çalışmalarında da cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Alan yazındaki benzer başka çalışmalara bakıldığında ise Budden, Anthony, Budden ve Jones (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve kız öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tutkun (2013) ve Yazgan (2013) öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları araştırmalarda cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve erkek öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında ise Karataş (2008), Yıldırım (2017) ve Banaz (2017) çalışmalarında yaşın anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, Kurt'un (2012) "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü" öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırma ve Aktı'nın (2011) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırma ile benzerlik göstermektedir. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında ise Karataş (2008), Banaz (2017) ve Aydemir'in (2013) çalışmalarında medya okuryazarlık düzeylerinde televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karataş (2008) haftada ortalama "10-20 saat arası" televizyon izleyen katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Banaz (2017) da günde ortalama "4 saat ve üzeri" sürede televizyon izleyen katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydemir (2013) "5 saat ve üzeri" sürede televizyon izleyen öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin 4 saat veya daha az süre televizyon izleyen ya da hiç televizyon izlemeyen öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, haftalık internet kullanma süresi "1-5 saat arası" olan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin, haftalık internet kullanım süreleri "1 saatten az" ve "6-10 saat arası" olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında ise Yılmaz ve Aladağ (2015), Karataş (2008) ve Banaz (2017) çalışmalarında medya okuryazarlık düzeylerinde internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Aladağ (2015) ve Karataş (2008) internet kullanım süresi arttıkça medya okuryazarlık düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Banaz (2017) günde "4 saat ve üzeri" süre internet kullanan katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerinin, günde 4 saatin altında internet kullanan katılımcılardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple yapılan çalışmanın sonucu ile bu iki çalışma arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Aydemir (2013) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, öğrencilerin internet kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple internet kullanım süresi ile ilgili ulaşılan sonuçlar açısından, yapılan araştırma ile Aydemir'in (2013) araştırması arasında benzerlik görülmemiştir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu öneriler geliştirilebilir:



- Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri; farklı yöntemler kullanılarak ve farklı değişkenler göz önünde bulundurularak incelendiğinde, farklı bulgular elde edilebilir. Nitel araştırma yöntemiyle benzer bir araştırma yapıldığında yeni bakış açıları ortaya çıkabilir.
- Yapılan literatür araştırmasında öğretmenlerin birçoğunun lisans hayatı boyunca medya okuryazarlığı ile ilgili bir ders almadıkları görülmüştür. Son yıllarda eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı dersinin yer alması doğru bir hamle olmakla birlikte birçok bölümde seçmeli ders olmaktan çıkarılıp zorunlu ders olması ve ders saatinin artırılması daha olumlu sonuçlar doğurabilir.
- Görev yapmakta olan öğretmenlere de medya okuryazarlığı konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Örgün eğitim dışında olan ve medya okuryazarlığı konusunda bilgi sahibi olmak isteyen bireyler için de halk eğitim merkezlerinde medya okuryazarlığı konusunda bilgilendirici kurslar açılabilir.
- Medya okuryazarlığının tüm bireyler için önemli bir beceri olduğu düşünüldüğü için aynı çalışma öğretmenlik mesleği dışında diğer meslek gruplarına da uygulanabilir.

#### KAYNAKLAR

- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktı, S. (2011). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aviram, A. ve Eshet Alkalai, Y. (2006). *Towards A Theory of Digital Literacy: Three Scenarios For The Next Steps*. [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon\\_Aviram.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm) adresinden 26 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Aydemir, S. (2013). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Banaz, E. (2017). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri (Giresun İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Budden, C. B., Anthony, J. F., Budden, M. C., Jones, M. A. (2007). *Managing The Evolution For A Revolution: Marketing İmplications Of İnternet Media Usage Among Callege Students*. <https://clutejournals.com/index.php/CTMS/article/view/5283> adresinden 3 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.

- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri: kuramsal bir yaklaşım. Aydın A. ve Ateş K. (Yay. Haz.), *Bilgi Okuryazarlığından Yaşam Boyu Öğrenmeye bildiriler*. II. Ulusal okul kütüphanecileri konferansı 27 Haziran 2009 İstanbul, 48-72. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Güleç, İ., Çelik, S., Demirhan, B. (2012) Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 34-48.
- Horizon Report (2014) *NMC Horizon Report*. <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2014-higher-education-edition/> adresinden 20 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Horizon Report (2015) *NMC Horizon Report*. <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/> adresinden 12 Nisan 2019 tarihinde erişilmiştir.
- İnan, T. (2010). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Karataş, A. ve Sözer, M. A. (2018). Eğitim Fakülteleri İçin “Medya Okuryazarlığı” Eğitim Programı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 593.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated Learning and Teachers’ Digital Competence. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-008-9069-5> adresinden 3 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 104.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> adresinden 7 Haziran 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sarsar, F., Engin, G. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (1), 165-176.
- Şad, S.N., Göktaş, Ö. (2014). Preservice teachers' perceptions about using mobile phones and laptops in education as mobile learning tools. [https://www.academia.edu/9549244/Preservice\\_teachers\\_perceptions\\_about\\_using\\_mobile\\_phones\\_and\\_laptops\\_in\\_education\\_as\\_mobile\\_learning\\_tools](https://www.academia.edu/9549244/Preservice_teachers_perceptions_about_using_mobile_phones_and_laptops_in_education_as_mobile_learning_tools) adresinden 24 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.

- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Tutkun, T. (2013). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi ile Aktif Vatandaşlık Bileşenlerinden Temsili Demokrasiye, Protesto ve Sosyal Değişime Katılım Düzeyi Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ulusoy, A. (2018). *Dijital Medya Okuryazarlığı, Gereksinimler ve Yeni Uygulamalar Üzerine Bir İnceleme*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yazgan, A. D. (2013). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değer Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, Ş. (2017). *Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Eğitimi ile İlgili Becerileri ve Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yılmaz, E., Aladağ, S. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 1-16.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 3 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.

## Examining Media Literacy Levels of Teachers

Humanity is getting new information and witnessing technological developments. In order to avoid lagging behind time, countries must somehow keep up with the changes in the world. Particular attention should be paid to scientific and technological innovations to take their place in education and to be included in education programs. To ensure that all these developments take place correctly in the education system, to make children and young people ready for innovations, and to be able to positively influence countries from these developments; it is possible thanks to educators equipped with innovations, who can improve themselves and transfer their knowledge in the most beautiful way. The overall aim of this study is to determine the media literacy levels of teachers. For this purpose, some sub-problems were also included. Whether the media literacy levels of the teachers showed a significant difference according to “gender, age, television watching time and internet usage time was examined.

In this study, media literacy levels of teachers were tried to be determined by considering certain variables. For this purpose, descriptive research method was used in the study. The population of the study consisted of teachers working in secondary education institutions in the central district of Batman province in 2018-2019 academic year. The sample consisted of 346 teachers selected by simple random method among these teachers. Questions about gender, age, television viewing time and internet usage period of the teachers were included. In this study, Ok Media Literacy Level Determination Scale developed by Karataş (2008) was applied to the participants. The scale developer stated that the scale could also be applied to teachers. The data obtained were digitized and transferred to computer and the reliability of the measurement tool was found as Cronbach Alpha =, 89. The scale included judgments related to media literacy and the respondents were asked to respond using the 5-point Likert type “Never”, “Rarely”, “Occasional”, “Often” and zaman Always”. Descriptive statistics, Kolmogorov Smirnov and Shapiro Wilk tests were used to look at the normality of distributions, T test, ANOVA test or Mann Whitney U test, Kruskal-Wallis H test were used to analyze the difference between independent variables. The scale was scored and the data obtained from the tests were interpreted.

It was seen that the teachers who participated in the study had Frequent “level, namely“ Good ”level of all three sub-dimension competencies“ Awareness, Awareness, Yeter “Ability to Analyze, Reactivity Oluştur and Yeter Ability to Judge, See Implicit Messages”. . The fact that the general average was “4,026” or “Often” showed that teachers had a “Good” level of media

literacy competence. Kolmogorov smirnov test and Mann Whitney U-Test were used to answer the question mid Do the media literacy levels of teachers show a significant difference according to gender? When these results are examined, it is seen that gender does not differ on teachers' media literacy levels. Kolmogorov smirnov test and Anova test were used to answer the question mid Do the media literacy levels of teachers show significant differences according to age? When these results are analyzed, it is seen that age does not make a difference on the teachers' media literacy levels. Kolmogorov smirnov test and Kruskal Wallis H-Test were performed to answer the question üçüncü Do the media literacy levels of teachers show a significant difference according to the duration of watching television? Which is the third sub-problem of the study. When these results are analyzed, it is seen that television watching periods do not differ on teachers' media literacy levels. Kolmogorov smirnov test and Anova test were performed to answer the question dördüncü Do the media literacy levels of teachers show significant differences according to their internet usage time? When this result is taken into consideration, it is seen that the internet usage times differ on the teachers' media literacy levels. Bonferroni test was used to determine the difference between the groups. Looking at the test result; weekly internet usage time of teachers who have “1-5 hours” (: 4,06), less than 1 hour (: 3,71) and “6-10 hours medya. (: 4,05).

In this study, it was seen that teachers' media literacy was at a “good” level. When the sub-dimensions of the scale used in the study were examined, it was found out that; “Awareness, knowledge”, “analysis, reaction and” judging, seeing implicit messages “competencies were found to be at“ good ”level. In this study, it was concluded that there was no significant difference in teachers' media literacy levels according to gender. There was no significant difference in media literacy levels of teachers according to age. It was observed that there was no significant difference in media literacy levels of teachers according to television watching periods. There was a significant difference in teachers' media literacy levels according to internet usage time. According to the results, it was seen that the media literacy levels of teachers whose weekly internet usage time was between “1-5 hours, were higher than teachers whose weekly internet usage time was less than saatt 1 hour” and “6-10 hours”.

Based on the results of the research, it was suggested that more attention should be paid to media literacy in education faculties and in-service trainings.