

Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerinde Kültürel Okuryazarlık

Şennur DEMİR¹

Sevgi KINGİR²

Özet

Bu çalışmada alan yazın taraması yapılarak öğretmenlik mesleğinin genel yeterliği ile kültürel okuryazarlık kavramları ve bu kavramların birbiri ile ilişkileri incelenmiştir. Öncelikle okuryazarlık ve okumaz-yazmazlık kavramlarının bir ikilem olarak değerlendirilmesi, sonrasında ise kültürel okuryazarlıktan bahsedilmiştir. Kültürel okuryazarlıkta dünya sadece sözcükler vasıtasıyla değil kültürler vasıtasıyla da anlamlandırılmaktadır. Eğitim alanının kültürle olan sıkı ilişkisi kültürel okuryazarlığı kritik bir konuma getirdiği gibi öğretmenlik mesleğinin genel yeterliğinde de söz sahibi yapmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliğinde kültürel okuryazarlık bilgi, beceri ve pratik bileşenlerinin birikimi ile kendisini göstermektedir. Mesleki anlamda deneyimsiz, yetkin ve profesyonel düzeydeki öğretmenlerin kültürel okuryazarlık yeterliği liberal görüşleri destekleyen düşünürler tarafından eleştirilerek tartışılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlik mesleği yeterliğinde kültürel boyutun göz ardı edilemeyecek kadar etkili olduğu gerçeğinden hareketle bu durumun gelişimi için öğretmen eğitimi programlarının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, mesleki eğitim, mesleki yeterlik.

¹ Arş. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Türkiye, snrdmr55@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7928-0871

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Türkiye, ksevgi@hacettepe.edu.tr ORCID: 0000-0003-1848-4392
Doi:10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v08i1004

Cultural Literacy in the General Proficiencies of the Teaching Profession

Abstract

In this study, the general competence of the teaching profession and the concepts of cultural literacy and the relations between these concepts were investigated through a literature review. First of all, the concepts of literacy and illiteracy were evaluated as a dilemma, and then cultural literacy was mentioned. The world is made sense of not only through words but also through cultures within the scope of cultural literacy. The close relationship between education and culture brings cultural literacy to a critical position and also makes it a voice in the general competence of the teaching profession. Cultural literacy in the general competence of the teaching profession shows itself with the accumulation of knowledge, skills and practical components. The cultural literacy competence of professional, inexperienced, competent and professional teachers has been critically discussed by thinkers who support liberal views. As a result, it is thought that teacher education programs should be reviewed and organized for the development of this situation, considering the fact that the cultural dimension is so effective that it cannot be ignored in the proficiency of the teaching profession.

Key Words: *Teacher education, literacy, cultural literacy, professional education, professional competence.*

Giriş

Kültürel okuryazarlık, kişinin yaşamı boyunca ait olduğu kültürü ve yabancı kültürleri bir öğrenme ortamı olarak görme bilincinin açık olmasıdır (Halbert ve Chigeza, 2015; Johnson, 2014). Kültürel okuryazarlığın bir öğrenme ortamı olarak görüldüğü bir alan da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleridir. Bu mesleki yeterlik kavramının şekillenmesinde kültürel okuryazarlık çok önemli bir yer edinmektedir. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri dönemsel olarak ayrımcılık, eşitsizlik, göç, savaş gibi ortaya çıkan kültürel kaoslardan en çok etkilenen alandır. Dönemsel yaşanan bu kültürel etkiler toplumu değiştiren, ona yön veren ve onu değiştirmeye zorlayan bir yapıya sahip olduğu için kültürel okuryazarlık bu açıdan son derece önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, kültürel okuryazarlığın öğretmenlik mesleğinin genel yeterliğindeki kritik pozisyonunun açıklanmasını sağlamak ve öğretmenlik mesleği alanındaki durumların kültürel okuryazarlığa ilişkin açıklamasını yapabilmektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin genel yeterliğinde kültürel okuryazarlık durumu üzerine alan yazın incelemesi yapılmıştır. Öncelikle okuma eylemi, okuryazarlık, okumaz-yazmazlık kavramları, sonrasında Paulo Freire, Henry Armand Giroux ve Eric Donald Hirsch'e göre kültürel okuryazarlığın eleştirel düşünülmesi ve öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri son olarak da deneyimsiz, yetkin ve profesyonel öğretmenlerin mesleki genel yeterliklerinde kültürel okuryazarlığın eleştirel düşünülmesi üzerinde durulmuştur. Kültürel okuryazarlık kavramının bileşenlerinin öğretmenlik yeterliğini etkilediği alanlardan bahsedilerek küreselleşen dünyada kültürel değerlerin öğretimdeki başrol sahibi öğretmenlerin yeterliğindeki etkisi ifade edilmiştir. Paulo Freire, Henry Armand Giroux ve Eric Donald Hirsch'in görüşleri temellendirilerek deneyimsiz, yetkin ve profesyonel öğretmenlerin mesleki genel yeterliklerinde kültürel okuryazarlık durumları tartışılmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin genel yeterliğini şekillendiren bilgi, beceri ve pratik etkilerinin kesiştiği ve bazen çatıştığı ikilemler de açıklanmaya çalışılmıştır.

Okuma Eyleminin Önemi

Okuma, harf denilen simgelerle kodlanmış bir dizide anlam eşleştirmeyi sağlayan dil kod çözme işlemi (Potter, 2005); bilip-bilmemeye dair sahip olunan kategori (Kress, 2003) ve değişimi pek mümkün olmayan tanıma sahip (Manguel, 2010) bir eylemdir. Harf adı verilen simgelerin sesteki halinin dinlenerek zihinde yorumlanması sonucu anlamlı bir dizi halinde seslendirilmesi her ne kadar teknik görülse de bir o kadar bilişsel bir süreci içermektedir.

Okuma bir tür yorumlama işidir. Kişiden kişiye süresi değişen bir dinlemeyi yorumlama işi olan okuma eyleminin önemi kısaca bu tarif ile açıklanmaktadır (Ekwall ve Shanker, 1993; Hedrick ve Cunningham, 1995; Johns, 1994). Bu durum ana dil öğrenimi kazanan çocukların metoduyla benzerlik göstermektedir. Çocuklar ana dillerini öğrenirken anlam veremedikleri sesleri dinlerler ve zaman içerisinde informal eğitimle kavrayarak yorumlarlar ve böylece konuşmayı öğrenirler (Sanders, 2016). Okuma da konuşma gibi dinlenen konunun kavranması sonucu yorum-

lamayı gerektirmektedir. Okumanın bir kod çözümünden ibaret olmadığını anımsatan kavrama düşünmeyi, keşfetmeyi, hafızaya alışı, okurun yaşamında edindiği deneyimleri etkin kıldığı işlevlere işaret etmektedir (Kurudayıoğlu, 2010; Uçan, 2016). Tüm bu işaretler okumanın toplumsal bir iletişim olduğunu ve bu her iletişimde olduğu gibi öncelikle insanın kendisiyle sonra diğerleriyle iletişim ve etkileşimini artıran işlevini de göz önüne getirmektedir.

Antonio Gramsci'ye göre, okuma eylemi, dil ve deneyimde olduğu kadar iletişimi muhteva ettiği için de kültürel olmakla birlikte genel anlamda toplumsal bir mücadelenin bilgi ve gücünün görünürlüğünü ifade etmektedir (Lave, 1993; Mayo, 2015). Bu toplumsal mücadele, bilgiyi ve gücü görünür hale getirdiği gibi bazı zamanlarda baskıyı da temellendirebilmektedir. Açıkçası okuma eylemi, toplum köklerini anlama, dönüştürme sorumluluğu yanında bu süreç içerisinde toplumsal öz eleştirilerini de yaparak kendini geliştirme sorumluluğuna sahiptir (Hirsch, 1987). Bunlarla birlikte okuma yeterliğinin gerçek ölçüsü, bir kişinin çeşitli yazı türlerini anlayabilmesinin kolaylığı ve doğruluğu olarak ifade edilebilmektedir.

Okuryazarlık Durumu

Okuryazarlık, belirli bir alfabesi olmadan insanın akıl yürütebileceği muhteva üzerinde devamlılığı olan bir anlamlandırma (Titon, 1995) veya bilip-bilmemekten ziyade geliştirilmeye açık beceriyi temsil eden derece (Potter, 2005) olarak tanımlanabilir. Ayrıca okuryazarlık, sürekli yenilenmeye açık olup bireyin hedeflerine ulaşabilmesi için bilgi ve potansiyelinin geliştirilmesi anlamına da gelir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2000).

Okuryazarlığın geniş tanımını daraltınca okuryazarlık dünyayı okuma, okuma eylemi ise kısaca sözcükleri okumadır (Broudy, 1990; Freire ve Makedo, 1998). Bir kitabın harf simgelerindeki kodları çözmeye okuma eylemi iken o kitabın simgelerini anlamlandırarak yeni anlamlarla sentez haline getirip bambaşka bir anlamı keşfetmek ya da mevcut sorunlara çözüm sunarak hedefe biraz daha yaklaşabilmek okuryazarlıktır. Bu tıpkı 'tavşan delikleri' gibidir. Madeline Sharafian (2020) yapımı olan 'Tavşan Deliği' animasyonu, bir tavşanın yuva edinmeye çalışırken çevresinde olan biteni anlamasını ve diğer hayvanlarla empati kurma sürecini nasıl anlamlandığına anlatmaktadır. Tavşanın bir yuva hayali vardır ve

bunu kimseyi incitmeden yapma arzusundadır. Bir delik kazar ve o deliğin başkasına ait olduğunu fark ettiği an bir başka delik arayışına çıkar. Karşısına çıkan her sorunu akıl yürüterek okuyup yeni bir çözüm üreterek içinde bulunduğu durumu anlamlandırır. Sonuç olarak tavşan çevresinde yaşananlara karşı okuryazar durumundadır. Görüldüğü gibi okuryazar olmak harflerin seslendirildiği amaçsız bir eylem değildir. Okuryazarlık tavşan delikleri misali, içinde bulunulan duruma göre anlamlandırılarak sürekli üretilen bilgi ve becerinin gösterimidir.

Sürekli üretilen bilgi ve becerinin gösterimi ve amaçlı bir eylem olan okuryazarlık iki boyuta sahiptir. Kendi çevresinin ve yakın çevrenin tarihi, kültürü ve deneyimleri üzerine okuryazar olmak birinci boyutu ve bulunduğu çevreyi aşabilme adına egemen çevrelerin tarihi, kültürü ve deneyimleri üzerine okuryazar olup kendine mal etme okuryazarlığı ikinci boyutu kapsamaktadır (Freire ve Makedo, 1998). Birinci boyut okuryazarlık, kendine ait olan tarih, kültür ve deneyimlerin üzerinde durduğu için kişilere ve toplumlara sempatik gelen okuryazarlıktır. Fakat ikinci boyutta, egemen çevrenin adı geçmesiyle birlikte gücün baskınlığına atıfta bulunan ‘ezilmişlik’ algısından kaynaklı okuryazarlık gerginliği ortaya çıkmaktadır (Giroux, 2014). Okuryazarlık her ne kadar kültürlerden ayrı yürütülemezse de kültürler arasında bir gerginliğe sebep olmaktan da ayrı bir yerde değildir. Bunun sebebi, okuryazarlığın okuma eylemiyle temel atıldığı eğitim sahasının kültürün bir boyutu olmasındandır (Gordon, 2018; Hirsch, 1987; Kress, 2003). Bir örnekle açıklamak gerekirse sınıf kültürüne bakarak öğretmen yeterliğindeki anlam etkin olarak öğretmenlerin üretim tarzlarında görülebilmektedir. Buradaki üretimden maksat öğretmenlerin ilgiyi muhafaza etme biçimleri, sorunlara yaklaşımları, sorun çözme becerileri ve tüm bunları değerlendirip senteze dönüştürerek sınıf öğretimine dahil etmesi, kendilerinin ve egemen çevrelerin kültürüne yönelik öğretmenlerin okuryazarlığını da temsil edebilmektedir.

Derin bir anlayış gerektiren okuryazarlık, bilmeye olan sürekli ihtiyacın yanında tarih, kültür ve deneyimlere yönelik bazı becerilerde uzmanlaşmayı da zorunlu hale getirebilmektedir. Okuryazarlık, kişilerin toplumsal değişim sürecine etkilerinin nasıl olacağına (Giroux, 2014; Halpern, 1999) ve bu süreçte diğerleriyle nasıl diyalog kuracaklarına (Freire, 2016) yönelik becerilerini geliştirmektedir. Böylece kişiler toplumsal değişim sürecinde nasıl aktif devam edeceklerini özgürleştirici bir bakış içinde gösterebilmektedirler. Elbette ki, günlük yaşantıların bağlamında daha tutarlı bir özgürlük sunabilmektedir. Aksi halde kişilere yabancılaştıkları yapılar arasında nasıl edilgen devam edeceklerinin öğretilmesi gerekebilir.

Okumaz-Yazmazlık Durumu

Okumaz-yazmazlık, okuma-yazma yetersizliğinin yanında kültürel yoksunluğu ve onun farklılıklarını da ifade etmektedir (Johns, 1994; Glazer, 1997). Bu çalışmanın içeriği nedeniyle okumaz-yazmazlık kültürel yoksunluk kapsamında ele alınmaktadır. Kültürel yoksunluk, ortalama kültür ve eğitim düzeyini oluşturan tarih, dilsel yeterlikler, deneyimler ve günlük yaşantıların gereklerini yerine getirememek veya egemen kültür ve eğitim düzeyinin değerlerine ulaşamamanın eksikliğini ifade etmektedir (Glazer, 1997). Kısacası kültürel yoksunluk, toplumların kültürel yönlerini olumsuz anlamda gösteren kültürel bir damgadır. Örneğin, çift dilli eğitimcilerin eğitim anlayışının tartışıldığı çalışmada, egemen kültür içinde azınlık kültürden biri olarak bir eğitimcinin çift dilli olması eğitimin sunduğu imkânlarla birlikte güçlenmesi anlamına da geldiği için eğitimci olan çift dilli bireylerden daha tehlikeli görülmektedir (Crawford, 1986). Çünkü bir tek dile sahip herkes çift dilli kişilerin yanında kültürel yoksunluk kapsamında ele alınabilmektedir ve tehlikeyi bunun doğurduğu düşünülmektedir. Böylece kültürel yoksunluk, okumaz-yazmazlığı sadece ve öncelikle okuma eylemini yerine getirememeye değil daha çok kişilerin dünyaya bakış sınırlarına işaret etmektedir.

Kişilerin ya da toplumların okuryazarlık seviyesi ile dünya bakış sınırlarının genişliği paralel düşünülmektedir. En geniş banda sahip kişi ya da toplumlar egemen kültürü bu genişliğe borçludur. Egemen kültürün tam karşısında ‘ötekilerin yaşantısı’ yer almaktadır (Freire, 2016; Kearney, 2003). Okumaz-yazmazlık ötekilerin yaşantısına dair bilgi edinimi sağlanabilecek bir alandır. Yoksullar, azınlıklar, ayrımcılığa uğrayanlar kısacası ortalama kültür ve eğitim dışında kalanlar ötekilerin yaşantısını oluşturmaktadır. Temel görünürlükleri okumaz-yazmaz oluşlarıdır ve kültürel yoksunluğun derin izlerini taşımaktadırlar. Ekonomik kaygılara sahip yoksulların ve azınlıkların temel ihtiyaçlarına odaklanmaları (Feyerabend, 2017), azınlıkların kendi ve egemen çevre kültürlerinin tam anlamıyla hiçbirine aidiyet duyamayışları (Nohl, 2009) ve ayrımcılığa maruz kalanların haklarına erişebilir olmamaları (Kearney, 2003) dünya bakış açılarının genişliğini daraltan birkaç sebep olarak sunulabilir. Bu birkaç sebep, onların yaşantısını ötekileştirmektedir ve okuryazarlık durumlarını da engellemektedir.

Kültürel Okuryazarlık

Kültürel okuryazarlık, kendi kültürünü anlamlandırıp değerlendirirken farklı kültürleri anlama, değerlendirme ve bu kültürlerin etkilerini kültürler üzerinde fark edebilme (Hirsch, 2001), sosyal düzeyde okuryazar olma (Hirsch, 1988) ve gerçeği birçok farklı şekilde bulma (Broudy, 1990) becerisi şeklinde tanımlanabilmektedir. Kişilerin ya da toplumların kültürel okuryazarlık seviyesinin artması diğer kültürlerle ilişkilerini de artıracığı için dünyaya bakışlarını da genişletmektedir. Kültürel varlıkların kronolojik ve mekânsal olarak anlamlandırılmasını gerektiren kültürel okuryazarlık (Hirsch, 1988; Öztemiz, 2020; Sanders, 2016), Hirsch'in kültür öğeleri envanterinin sınırlarını oldukça genişletmektedir. Toplumların genel yapılarını kültür varlıklarıyla ilişkilendirerek açıklama ve çözümleme stratejisi kültürel okuryazarlık kavramını daha geniş bir çerçevede ele almayı zorunlu kılmaktadır.

Gerçek yaşamın karmaşası içindeki insanların birbirinin taleplerine karşı düşünceli ve duyarlı olabilmesi kültürel okuryazarlığa bağlanmaktadır (Cue ve Casey, 2017; Lankshear, 1999; Manguel, 2010). Aynı zamanda insanların birbirleri ile etkileşime geçmeleri, birlikte hareket edebilmeleri bunun göstergesidir. Ayrıca bu durum insanların yaşamlarında yeni fikirleri, yolları ve olanakları da mümkün hale getirmektedir. Cue ve Casey (2017)'in çalışmasında insanların kültürel okuryazarlıklarının artması ile birlikte çevrelerinde meydana gelen her şeyin daha da anlam kazandığı, öğrenmek istedikleri bir beceriye daha rahat yönelebildikleri, bilgilerini ifade ederken daha özgür hissettikleri, diğer insanlarla birlikte öğrenme isteklerinin arttığı ve tüm bunları diğer insanlarla paylaşabildikleri sonuçları ortaya çıkmıştır.

Kültürel okuryazarlık, kişilerin ve toplumların kendi kültürlerini ve çevre kültürleri sosyal bir organizasyon içerisinde yorumlayabilmesidir (Broudy, 1990; Johnson, 2014). Salt okuryazarlığın sosyal organizasyon denilen karmaşık yapıyı yorumlayabilmesi oldukça güç iken kültürel okuryazarlık kendi kültürü ve çevre kültürleri ile kurduğu sıkı bağlar neticesinde bu organizasyonu kategoriler halinde çözümleyebilmektedir. Sosyal organizasyonlar içerisinde yorumlanan kültür, dünyanın küreselleşmesinden etkilendiği için -küreselleşmenin de kültürden etkilendiği kaçınılmaz gerçektir- kültürel okuryazarlığın önemini ön plana çıkarmaktadır (Giddens, 2020). Bu süreç, insani ve sosyal bilimler fakültelerinde kültürel okuryazarlık dersinin müfredata eklenmesi gerektiği hususunda eğitim uzmanları

tarafından tartışma konusu dahi olmuştur (Halpern, 1999; Hirsch, 1987; Schweizer, 2012). Diğer derslerin programları kapsamında, ciddi bir planlama olmaksızın geleneksel olmayan bu okuryazarlığın verilmesinin oldukça güç olduğu da ek olarak belirtilmiştir.

Eğitim sisteminin kültürel okuryazarlığı yeni bir alan olarak kapsamına aldığı bir anda birçok kaynağı da bünyesine alması gerekmektedir (Broudy, 1990; Hirsch, 1988). Bu durum kültürle şekillenmesi çoklu disiplinleri bünyesinde barındırmasındandır. Çoklu disiplin birden fazla uzmanlık alanına başvurulmasını gerektirmektedir. Kültürel okuryazarlığın yeni bir alan olarak eğitim sistemi içerisinde yer alması kişilerin anlamlandırma arayışlarında birçok yol olduğunu keşfetmelerine yardımcı olacağına birçok çalışmada yer verilmiştir (Broudy, 1990; Giroux, 2014; Schweizer, 2012). Bu nedenle, insanlığın bireysel ve toplumsal olarak fikir ve ideallerinin anlaşılmasına da katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Kültürel okuryazarlık birçok disiplinin iki kelimedenden oluşmuş konsantre halidir (Halpern, 1999). Basit bir kavram olmadığı gibi tarifinin de öğretiminin de temel bir tanımının yapılması oldukça zordur. Örneğin Gordon (2018), öğrencilerin edebiyata verdiği tepkileri incelediğinde şiirler için ‘kör’ ya da ‘görünmez’ ifadeleri ile karşılaşmıştır. Bazı öğrencilerin şiiri anlamlandırırken kendi kültürü kapsamında değerlendirmede bulunduğu şahit olmuştur. Bu durumun şiirleri okuyan öğrencilerin, şiirlerin yazıldığı zamana ve kültüre ait bir bilgilerinin olmaması sebebiyle ve şiirin okunma esnasında da bir yönlendirmenin ya da bilgilendirilmenin yapılmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Öğrencilerin İngiliz kültürüne dair arka plan bilgisi de denilebilen bilgiye sahip olmamaları kültürel okuryazar olmanın önünde bir engel teşkil etmiştir. Kısacası, kültür çeşitliliğinin ortaya çıkmasının ve bu çeşitliliklerden kaynaklı iletişim sorunlarının yaşanmasının bir kültüre uyum sağlanamadığını ön plana çıkardığı söylenebilir.

Kültürel okuryazarlık, kendi ve egemen kültürün işaretlerini ve simgelerini bilmedir, anlamadır ve konuşabilmektir (Feldman, 2002; Hedrick ve Cunningham, 1995). Diğer kişilerle sözlü ya da sözsüz iletişim halindeyken onların iletilerini anlamlandırabilmektir. Bu durum kendi çevresindeki kültürde gerçekleştiğinde durum oldukça kolaydır. Zor olan ise egemen kültürün dışında olma ve egemen kültüre dâhil olma çabasıdır (Giroux, 2014; Kearney, 2003). Örneğin çocukların aileleri içinde kültürleşerek o kültüre sahip olması kaçınılmazdır. Ailedeki her bir ferdin kişilik özelliklerinden, kişisel becerilerine ve hassasiyet içeren bilgilerine kadar her şeye o aileyi oluşturan fertler vakıftır. Bu yüzden her birey kendi

ailesinin kültür okuryazarıdır. Kültürel okuryazarlığın karmaşık boyutunu göçmenler, mülteciler, sığınmacılar, kültürel azınlıklar oluşturmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1977; Cue ve Casey, 2017). Bir çocuğun ailesi içinde kültürleşmesi sürecinden çok daha farklı ve zorlu bir kültürleşme sürecine mensupturlar. Dâhil oldukları ya da olacakları toplumun kültürü egemen kültürdür. Egemen kültürün alış-veriş, eğitim, iş sahası, din, tarih gibi kültürel dinamiklerine maruz kalmaları gerekebilmektedir. Alternatif olarak sanatsal faaliyetler ve iletişim becerileri sayesinde kültürleşme süreçlerini hızlandırabilmeleri de mümkün görülebilmektedir.

Kültürel okuryazar olamamanın dezavantajını yaşayan göçmenler, mülteciler, sığınmacılar ve kültürel azınlıklar okuryazarlık alanında her ne kadar sosyal hareketlilik sağlasalar da kültürel konumlanış sürecinde beliren sorunlarıyla birlikte büyük anlamda zorluk yaşamaktadırlar (Hirsch, 1987). Bu durum birçok şey hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğinin ve toplumların kültürel okuryazarlığı ediniminin de önemini açığa çıkarmaktadır. Özellikle göçmenlerin, mültecilerin, sığınmacıların varlığı belirgin olarak hissedilen toplumların eğitim alanında kültürel deneyimlerin hâkim olduğu kültürlerarası pedagojinin önem kazanması için eğitimcilerinin de kültürel okuryazar olması oldukça ciddi bir konudur (Manguel, 2010; Nohl, 2009).

Kültürel Okuryazarlığın Eleştirel Düşünülmesi

Paulo Freire (1998), kişinin yaşamı boyunca ait olduğu kültürü ve yabancı kültürleri bir öğrenme ortamı olarak görme bilincinin açık olduğu, yetişkinlerin okuryazarlığı üzerinde yoğunlaşan çalışmalarıyla eleştirel pedagoji alanında önemli bir isimdir. Freire'nin yanı sıra eğitimin kültürel boyutunu pedagojik açıdan eleştiren aynı zamanda eleştirel pedagojinin de kurucusu Henry Armand Giroux (2014)'un ve popüler kültürün aracılığıyla eğitim alanına kültürel açıdan bakan ve kültürel okuryazarlık üzerine çalışmalarıyla ön planda olan Eric Donald Hirsch (1987)'in görüşleri kapsamında kültürel okuryazarlık eleştirel olarak ele alınmıştır. Bu üç önemli isim okuryazarlığa eleştirel açıdan bakılması gerektiğini ileri sürmüş, eleştirel okuryazarlık kuramı ve pedagojisinin ön koşulu olarak bir ideolojik savunma kuramının zorunlu olduğunu ifade etmiştir (Freire, 1998; Giroux, 2014; Hirsch, 1996).

Paulo Freire

Freire (1998), ideolojiyi bir doktrin olarak değil, anlam ve fikirlerin nasıl üretildiğini, sosyal ve kültürel ürünlerin nasıl meydana geldiğini açıklayan dinamik bir araç olarak açıklamaktadır. Freire, okuma-yazma bilmeyenlerin oy kullanmadığını fark ettiğinde yetişkinlerin bu konuda öncelikle okuma-yazma öğrenmeleri gerektiğini savunmuş ve okuryazar hale gelmeleri için okuma-yazma seferberliği başlatmıştır. Bu seferberlik ile iki milyon insan okuma-yazma öğrenerek seçimlerde aktif rol oynamıştır. Freire, sözcükleri ve dünyayı okumayı amaçladığı için özgürleştirici yapıları dönüştürme ve yükseltmeyi karşılayan kültürel yeniden üretimi bir kuramın zorunlu olduğuna inanmıştır (Freire ve Macedo, 1998). Freire, kabul edilen ideolojinin özgürlüğün üzerine temellendirilmesini ve bunun için sadece özgür bir okulun gereksinim olduğunu, okuryazarlığın ancak bu şekilde sağlanabileceğini ileri sürmüştür (Harvey ve ark., 2009). Ancak insanların bu sayede kendi hayatları üzerinde etkili bir biçimde söz sahibi olabileceklerini ve temel eşitsizliklerin farkında olarak eyleme geçebileceklerini savunmuştur.

Freire (2016), belirtilen birçok sebebe dair okuma-yazma öğrettiği dönemlerde öğrenen ve öğretenin birbirinden haberdar olmasının önemine değinmektedir. Aslında bu durum karşılıklı etkileşimi artırdığı için birbirinden öğrenmeler için de fırsat tanımaktadır. Bu sayede kişiler diyalog kurarak birbirlerinin kültürlerine yönelik deneyimlerde bulunmaktadır. Bunu diyalogla farkındalık kazandırma olarak adlandıran Freire, bu şekilde okuryazarlığın da gelişeceğini ve yeniden üretimin ancak bu şekilde olabileceğini iddia etmektedir. Kısacası okuryazarlığı bilinçlendirme (bireysel ve kolektif), bazı becerilerde uzmanlaşma, diyalog (iş birliği, örgütlenme, kültürel sentez) dinamiklerini kültürel yeniden üretimi bir kuram çerçevesinde karakterize etmektedir (Freire, 1978). Kültürel kavramlardan olan bilinçlendirme, uzmanlaşma, diyalog ve iş birliği kavramlarına bakıldığında okuryazarlığı kültürel boyutta ele aldığı da görülmektedir. Okuryazarlığın nihai hedefi dünyayı okumaktır. Böylelikle dünyaya ilişkin bilgiyi çözümlenmeyi de gerektirir.

Dünya insanların ilişkileriyle örülü kültürel bir organizmadır (Giddens, 2020; Khan, 2019). Kültürel okuryazarlık olmadan dünyayı mekanik bir okuma ile anlamak mümkün değildir. Ayrıca kültürel okuryazarlık gelişmezse dünya tek bir egemenlik ile yönetilmek zorunda kalabilir ve egemen grup dışında diğerleri ezilenleri oluşturabilir. Böylece okuryazarlık

gelişmediği sürece egemen grup kendi içinde ezen olmaya devam ederken özne, diğerleri de ezilenler olarak nesne konumunda yaşamını sürdürebilir (Freire, 2016; Lankshear, 1999; Mayo, 2015). Bu toplumsal kaçınılmazın gerçek olmaması için okuryazarlık bir kültür ideolojisi haline gelmeli ve kültürel anlamda da okuryazar olunmalıdır. Çünkü okuryazarlık yaklaşımı (akademik, yararcı, bilişsel gelişim ve romantik) felsefelerine bakıldığında egemen sınıfa seslenen, ekonomik çıkarlara göre şekil alan, anlam kurma ve birbirini anlama üzere şekillenen bu görüşler okuryazarlığı kültürel boyutta değerlendirmede yetersiz kalmıştır.

Öğrenenin özne olduğu bir okuryazarlıkta kişiler tanınmıştır ve üretimdedir. Bu fikirleri öne süren Freire, okuryazarlık sürecini üç aşamada ele almaktadır (Freire ve Macedo, 1998): Birincisi hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrenen, okumaz-yazmaz olarak adlandırılır ve okumaz-yazmaz olan öğrenenin kültürü üzerinde durulmaktadır. İkinci olarak öğrenenin keşfetmesinin yani farkındalığının ortaya çıkarıldığı aşamadır. Öğrenen kendi kültürünü anlamlandırabilme fırsatını yakaladığı aşamadır. Son aşama ise okuma eylemiyle birlikte dünyayı anlamlandırma aşamasıdır. Tüm bu aşamalar kapsamında kültürel okuryazarlığın yeni yüzyılın gereksinimlerine göre yapılandırılması ve aktif hale getirilmesi gerekmektedir.

Henry Armand Giroux

Giroux (2014), okuryazarlığı araçsal, etkileşimsel ve yeniden üretimci ideolojiler çerçevesinde karakterize etmektedir. Okuryazarlık, öğretim etrafında dönen güç ilişkilerini şekillendiren en önemli eleştiri kaynağıdır. Giroux'a göre, okuma ve yazmayı bilme ekonominin sermayesi için gerekli görülen, 'yeni teknolojinin işçileri' olabilme için aranan niteliktir (Giroux, 2014). Fakat Giroux tarafından kendi kültürünün ve egemen kültürlerin farkında olarak kültürel okuryazar olanlar için 'yeni teknolojinin işçileri' adlandırması geçerli bulunmamaktadır. Giroux, kültürel okuryazar olarak kendisini yeniden üretimcilerden biri olarak tanıttığı gibi kültürel okuryazar olan herkesin bu kavramla etiketlenmesi gerektiğine inanmaktadır. Yeniden üretimci olmadığını iddia edenler için de okuma eylemi o kişilerde 'katılaştıran bir beceri' olarak işlevini sürdürebilir.

Okulların okuryazarlığa yönelik klasik ve liberal yaklaşımları eleştirel biçimde ele alarak kendi müfredatlarında yer vermeleri gerekmektedir (Giroux, 2007; Halbert ve Chigeza, 2015). Öğretmen ve öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenmeleri, egemen kültürü tanımaları sonrasında dünya-

yı anlamlandırabilmeleri buna bağlıdır. Kültürel okuryazarlık bir araçtır (Foucault, 2014). Kısacası kültürel okuryazarlığın verilmediği bir okulda öğrencilerin dünyayı anlaması beklenilmemelidir. Öyle ki, öğrencilerin öğretim sürecinde olacağı gibi iş hayatına atıldıktan sonra da sınıf, ırk ve cinsiyet temelindeki kültürel eşitsizliklere maruz kalan ya da maruz bırakılan olmaması için kültürel okuryazarlığın okul müfredatlarında yer alması oldukça önemlidir (Maine ve Lähdesmäki, 2019). Bunun için okuryazarlık pedagojisi geliştirilmelidir. Bu pedagojinin etkilendiği yaklaşımlara (araçsal, etkileşimsel ve yeniden üretimi) bakıldığında akılcılığı benimseyen, çıkarları önemseyen, toplumsal sistemin kendisini yeniden üretirken kültürü ne şekilde yapılanması gerektiğine karar veren bu görüşler okuryazarlığa kültürel anlamda destekçi olmaktadır fakat tam anlamıyla yeterli görülememektedir. En açık örneği, günümüz okullarında şiddet eğiliminin fazlaca görülmesi derin bir anlam içerebilmektedir.

Eric Donald Hirsch

Hirsch (1987), kültürel okuryazarlığı belirli bir kültürü anlama ve o kültüre dâhil olma becerisi olarak ele almaktadır. Amerikan halk eğitimi ve kamusal söylemi geliştirerek ileri evrensel okuryazarlığa ulaşmayı amaçlayan Hirsch, kültürel okuryazarlığın bu amaç için en iyi çözüm olduğunu düşünmektedir. Okuma eylemi gelişimi ile kültürel okuryazarlık gelişimi aynı paralellikte ilerlemektedir. Ayrıca okuryazarlık, toplumların ekonomisi üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir. Bir toplumun okuryazarlık sayesinde ekonomisi geliştiğinde toplumsal bütünlüğü bir arada tutmak da o denli kolay olacaktır. Kısacası okuryazarlık bir okuma eyleminden daha fazlasıdır. Kültürlerin söz konusu olduğu bir yapıyı içeren iletişim eylemidir. Konuşma, okuma, yazma sadece görünen kodlardır. Konuşurken tercih edilen sözcüklere yüklenen anlamlar, okunan metinlerdeki sözdizimleri ve tüm bunlar üzerinden yapılan çıkarımların aktif bir biçimde etkileşime açılması kültürel okuryazarlığı işaret edebilmektedir.

Kültürel okuryazarlık, öğrenmenin tüm alanlarında ilerlemenin anahtarıdır (Hirsch, 1987; Khan, 2019). Hirsch'in vermiş olduğu bir örnekte de olduğu gibi okuma eylemi üzerinden okuryazarlık düşünülürse, çoğunlukla kısa metinler uzun metinlerden daha etkilidir. Özellikle uzun metin kişinin ilgisini çekmeyen ve bilgisi olmayan bir alana aitse ne kadar detay verse de çocuğun o metni okuma eylemiyle anlayabilmesi oldukça güçtür. Oysaki kişinin ilgi alanı olan bir konuda kısa bir metin dahi oldukça anlamlı olduğu gibi konu bilinmiyorsa da öğrenilmesi daha kolay-

dır. Böylelikle kültürel okuryazar biri birçok alana dair bilgi sahibi olduğu için yeni bilgileri edinmeye karşı da olumlu yaklaşabilmektedir. Tıpkı yeni bir şey ya da durumla karşılaştığımızda önceki deneyimlerimizdeki çıkarımlarımızdan bir metafor oluşturarak anlamlandırmaya çalışmamız buna benzetilebilir.

Yeni anlamları üretmede sağladığı bu etkililiğin yanı sıra kültürel okuryazarlık liberal bir anlayışı benimsemektedir (Giroux, 2014; Hirsch, 1987; Johnson, 2014). Beceri edindirme, bilinçlendirme ve diyalog yaklaşımlarıyla liberal eğitim bünyesinde kültürel okuryazarlığın kendini gösterebilmesi mümkündür. Kültürel farklılıkların olmadığı bir toplumda kültürel okuryazarlığa gereksinim olmadığı bir gerçektir fakat aynı ulusun bireyleri arasında bile geniş çaplı farklılıklar görülebilmektedir (Freire, 2016; Gordon, 2018; Kearney, 2003;). Bu durum kişilerin sahip oldukları kimlikler, inançlar, bilgiler ve deneyimlerin çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Zaten kültürel okuryazarlıkta amaç her bireyin kendi ve egemen kültüre yönelik her şeye vakıf olması değil karşılaşılabileceği durumlara yönelik az da olsa bilgi sahibi olması ve bu durumları anlamlandırmada gerçeklik arayışına sevk edebilme yeterliğidir. Göçmenlerin, mültecilerin ve sığınmacıların geldikleri ülkenin bütün kültürüne hâkim olması oldukça güç olmakla beraber kültürleşme ile egemen kültürün okuryazarı olma da çalışmaktadırlar.

Freire (1998), Giroux (2014) ve Hirsch (1987), okuryazarlığın insanın anlam arayışında en aktif role sahip olduğunu ifade ederken kültür ögesinin bu rolü dinamikleştirdiğinin farkındadırlar. İnsan sayısının artmasıyla birlikte dünyanın hareketliliği sonucunda meydana gelen göç, savaş ve küreselleşme kültürel okuryazar olmayı zorunlu hale getirdiği gibi dünya vatandaşı olabilmenin de temel koşullarından biridir.

Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri

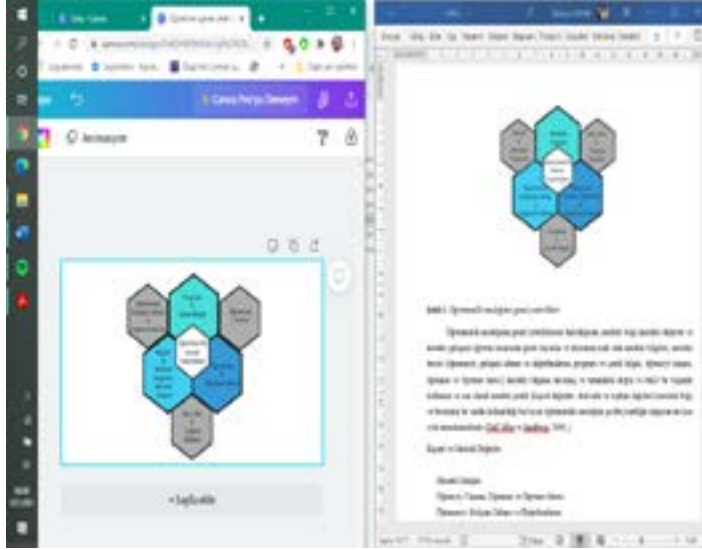
Teknolojinin bilgiyle birlikte hızlı gelişimi ve yeniliği dönüşümlerle sunması mesleki anlamda da çağa yeterli olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin yeterlik gelişimi profesyonel becerilerin kazanılması ile gerçekleşmektedir. Her meslek grubunda olduğu gibi bu meslek grubunda da profesyonelleşebilme için bilgiye, beceriye (Borko ve ark., 1997) ve pratiğe (Dall’Alba ve Sandberg, 1996; Lave, 1993) ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgi, beceri ve pratik esnasında neyin gerekli olup olmadığını açıklayabilme adına; beceri, edinilen bilgiye göre eğitim sürecini

etkin bir şekilde planlama, izleme ve değerlendirmeyi sağlayabilme adına ve son olarak pratik, bilgi ve becerinin bir arada kullanılmasıyla birlikte açık bir şekilde görüldüğü süreci tanımlamaktadır (Dall'Alba ve Sandberg, 2006). Öğretmenlerin hangi alanda, ne kadar ve neyi bilmesi; hangi alanda, ne kadar ve hangi beceriye sahip olması ve hangi alanda, ne kadar ve neye pratiği olması gerektiği profesyonelleşme açısından oldukça kritik soruları meydana getirmektedir. Kısacası öğretmenlerin mesleğine yönelik neyi bilmesine ve bilmemesine dair sorulara verilen yanıtlar öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini oluşturmaktadır (Dall'Alba, 2004; Seferoğlu, 2004). Öğretmenlik mesleği yeterliğinin belirlenmesinin esas hedefi profesyonelleşme olarak görülüyor olsa bile bu görünen hedefin de tek beklentisi öğrenci öğrenmesindeki kaliteyi artırabilmektir (Gary ve ark., 2005).

Öğretmenlik mesleğini genel anlamda etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilme adına edinilen bilgi, beceri ve pratikler bütününe öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri denilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Eğitim alanında gerçekleşen değişimler, yenilikler, göç, savaş ve Covid-19 gibi zorlu süreçlerin getirileriyle öğretmenlerin mesleki anlamda görev, rol ve sorumlulukları arttığı gibi değişikliğe de uğramaktadır. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü aracılığıyla 2002 yılında öğretmen yeterliklerine yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (MEB, 2008). Şekil 1'e bakıldığında, çalışmalar sonucunda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2006 yılında 6 yeterlik alanı yürürlüğe girmiştir.

Şekil 1

Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri



Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri, mesleki bilgi, mesleki beceri (öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, program ve içerik bilgisi, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci) mesleki bilgiyi pratikte doğru ve etkili bir biçimde kullanma (kişisel değerler, okul-aile ve toplum ilişkileri), öğretmenlik mesleğini profesyonelliğe ulaştıran en kısa yolu tanımlamaktadır (Dall’Alba ve Sandberg, 2006; MEB, 2007).

Mesleki anlamda yeterliğin sağlanabilmesi için öğretmenlerin mesleki bilgilerini aktarmanın ötesinde yapılması gerekenleri sorumluluk bilinci haline getirmeleri beklenmektedir. Öğretmenler alanlarına eleştirel yaklaşımlar çerçevesinde yaklaşarak ileri düzey kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olmalıdırlar (Feldman, 2002). Sahip oldukları bilgileri pedagojik olarak verebilmeli ve bununla birlikte birey olarak da hak ve sorumluluk sınırlarını mevzuata göre düzenleyebilmelidirler. Örneğin, uzaya meraklı bir ilkokul 3. sınıf öğrencisi solucan deliklerine dair merakını dile getirdiğinde, bir öğretmenin fen bilimleri dersinin birinci ünitesinin kazanımlarına göre Dünya’nın şekli ve yapısından bahsetmesi yeterlidir ve öğrencinin sorduğu soru ünite kapsamı dışındadır. Öğretmenin genel anlamda uzaydan bahsetmesi beklenen olsa bile eleştirel bakıldığında meraklı çocukların olacağı düşüncesiyle uzaya yönelik derinlemesine bilgi edinmesi gerektiği de ayrı bir gerçektir. Öğretmenin eş zamanlı olarak bu tür ileri düzey bir bilgiyi hep birlikte araştırmayı önermesi pedagojik

yaklaşım bilgisi ve solucan delikleri olgusunu modelleme yaparak derinlemesine inceleme fırsatı sunması da metodolojik bilgi yeterliğine işaret etmektedir.

Mesleki anlamda yeterliğin sağlanabilmesi için öğretmenlerin mesleki beceride edindikleri bilgileri sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde yansıtması gerekmektedir (Jaeger, 2013; MEB, 2007; Mok ve Moore, 2019). Öğretmenler eğitim sürecini planlarken müfredata uygun olmasına dikkat etmenin yanında öğrenme ortamının koşullarını da dikkate almalıdırlar. Öğretim sürecini nasıl yöneteceğine dair pedagojik alan bilgilerini kullanarak pedagojik alan bilgisine uygun ölçme ve değerlendirme aracını belirlemelidirler. Örneğin, ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinin birinci ünitesinin birinci konusu ‘Yer Kabuğunun Yapısı’ olarak yer almaktadır. Bu konunun anlaşılmasına yönelik sınıf öğretmenin öğrencilerine yer kabuğunun ateş küre katmanındaki magmayı anlatabilme adına sirke ve karbonatın kullanıldığı bir deney yapmak istediğini düşündüğümüzde mümkünse sınıf dışı bir etkinlik olarak gerçekleştirmelidir. Deney esnasında her öğrencinin deneyi zarar görmeden gerçekleştirebilmesi için gerekli önlemler alınmalı, deneyin sürecinin her aşaması bu gerekçe üzerine planlanmalıdır. Deney sonrası öğrencilerin değerlendirilmesi için rubrik hazırlanarak kullanılabilir.

Mesleki anlamda yeterliğin sağlanabilmesi için yukarıdaki örneklerde de olduğu gibi öğretmenlerin mesleki pratikte öğretmen inançları ve kimliği yer almaktadır (Outlaw ve Grifenhagen, 2020; Polat, 2013; Şişman, 2009). Öğretmen milli ve evrensel değerleri öğrenci yaklaşımında iş birliği halinde yansıtan bir iletişim dili oluşturmalıdır. Örneğin, ülkemizde zorunlu göç mağduru Suriyeli öğrenciler bulunmaktadır. Özellikle bu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenler sadece Türk kültürünü öven ve ayrıcalıklı gösteren bir söylemi benimsememelidir. Çokkültürlü bir ortamın varlığından haberdar bir öğretim sergilemelidir (Aygül ve Korkmaz, 2018; Polat ve Kılıç, 2013). İçinde bulunduğu durum çokkültürlü bir öğretim pratiğini gerektirmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliğinin sağlanabilmesi için mesleki bilgi, beceri ve pratikler bir öğretmen tarafından edinilmiş olmalıdır (Outlaw ve Grifenhagen, 2020; Özer ve Gelen, 2008). Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlik düzeyi profesyonel ve çoklu veri kaynaklarıyla ölçülebilmektedir. Bu yeterlik düzeyinin belirlenmesinde amaç, öğretmeni tüm yönleriyle değerlendirmenin yanı sıra başarılı bulunduğu yanlarının da ödüllendirmesine, yetersiz kaldığı alanlarda mesleki ve kişisel desteğin

sunulmasına imkân sağlamaktır (Feldman, 2002). Her ne kadar olumsuzluk içeren eksikliklerden hareket edilse de amaç cezalandırmanın ötesinde öğretmenin başarılarından hareket edilerek diğer öğretmenlerin de benzer veya daha yüksek performans sergilemelerini sağlamak için güdülemek (Seferoğlu, 2004; Tuğluk ve Kürtmen, 2018) ve öğretmeni MEB'in hedeflerine kanalize ederek okulun örgüt felsefesini, öğretmenin ise kişisel ve meslekî gelişimini desteklemektir.

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinin belirlenmesi, üniversitelerin öğretmen yetiştirmede uyguladıkları programların tasarlanması, istihdam edecek öğretmenlerde aranılacak niteliklerin saptanması ve mesleki yeterliğin sorgulanmasında açıkça belirtilen hususların olması açısından önemlidir (Çelik ve ark., 2019; Kazu ve Çam, 2019). Ayrıca öğretmenlerin bu yeterlikleri ne ölçüde sağlayıp sağlayamadıklarını değerlendirebilmelerine de olanak tanımaktadır. Böylelikle öğretmenler mesleki yaşamlarında neleri, ne kadar bilmeleri gerektiğine dair nitelikli bir kılavuza sahip olabilmektedirler.

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin meslekî genel yeterliklerine yönelik bilgi, beceri ve pratiklerinin hangi alanda ne olduğuna ve ne kadar olduğuna dair yol gösterici olsa da aksi görüşlere sahip araştırmacılar ve alan uzmanları da bulunmaktadır. Alan yazındaki çalışmaların öğretmen yeterlikleri ve bu yeterliklerin olası işlevsel yanlarının tanımlamakla sınırlı kalması ve ayrıca bu yeterliklerle ne yapılacağına beyan edilmemesi (Polat ve Kılıç, 2013) bu alana yönelik yapılması gereken çalışmaların ilk basamağını oluşturmaktadır. Nasıl bir öğretmen istenildiğine dair beklentinin açık olmaması (Şişman, 2009), MEB tarafından hazırlansa bile ülkenin koşulları bir bütün olarak değerlendirilmediği ve kapsam olarak kaliteli ve yüksek belirlenmiş yeterliklerin kaliteli eğitimi garanti etmediği (Buldu, 2014) için yapılacak olan çalışmalara öncelikle eleştiri sunmaktadır. Öğretmen yeterliklerinin kullanılacağı çeşitli ortamlar da nasıl yetkin olmasının belirtilmemesi (Seferoğlu, 2004) belirlenen öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik diğer eleştirileri içermektedir.

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinin, eğitim alanına sağlamış olduğu etki ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalarda da önemini göstermektedir. Ulusal anlamda Yükseköğretim Kurumu (YÖK), üniversiteler, öğretmen yetiştirmede sorumlu kurumlar (Buldu, 2014), uluslararası sınavlardan (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması [TIMSS] vb.) alınan sonuçlara (Özer ve Gelen, 2008) ve uluslararası kuruluşların (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kuru-

mu [UNESCO] vb.) yapmış oldukları araştırmalara (Akyüz, 2003) dayalı olarak öğretmenlik mesleğinin genel yeterliğini belirlemede hükümetlere önerilerde bulunmaktadır.

Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerinde Kültürel Okuryazarlığın Eleştirel Düşünülmesi

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinde kültürel okuryazarlık kavramına bakıldığında öncelikle öğretmenlerin pratik yapma düzeylerine göre kategorilere ayrılması uygun görülmektedir. Bir meslek alanında hiç bilmeme durumundan profesyonelliğe uzanan çeşitli kategoriler bulunmaktadır (Dall’Alba ve Sandberg, 2006). Bu kategoriler bilgi, beceri ve pratiğin artması beraberinde yoğun olarak öğretim sürecine yansımaları ile ilerleme göstermektedir (Outlaw ve Grifenhagen, 2020). Bu kapsamda birkaç soru ortaya çıkmaktadır: “Deneyimsiz öğretmenlerin genel yeterliklerinde kültürel okuryazarlıkları nasıldır?”, “Yetkin öğretmenlerin genel yeterliklerinde kültürel okuryazarlıkları nasıldır?” ve son olarak “Profesyonel öğretmenlerin genel yeterliklerinde kültürel okuryazarlıkları nasıldır?”

Deneyimsiz Öğretmenler

Deneyimsiz öğretmenler, öğretim sürecine dahil olduklarında aday öğretmenlik dönemlerinde bilgi, beceri ve pratiğe dair edindikleri belirli yaklaşımları genellikle her duruma karşı aynı şekilde uygulamaktadırlar (Dall’Alba ve Sandberg, 1996; Dreyfus, 2002). Mesleki genel yeterlikler açısından bakıldığında belirlenmiş bir listedeki kuralları harfiyen uygulama gibi bir metodu benimsedikleri görülmektedir. Oysaki öğretim sürecindeki her durum bağımsız olarak düşünülmemelidir. Bir önceki durum bir sonraki duruma ışık tutmalıdır (Jaeger, 2013). Öğretim sürecinde tek bir doğru olmadığı gibi moda mod bir tutum da doğru görülmemelidir. Bu durum özellikle kültürel farklılıklar söz konusu olduğunda daha da fazla önemlidir.

Eğitim alanındaki kültürel farklılıklar cinsiyet farklılıklarından başlayarak ırk farklılıklarına kadar uzanmaktadır. Öğretimin kalitesini etkileyen bu farklılıklar deneyimsiz öğretmenlerin egemen kültüre bağlı kalarak uygulanan yaklaşımlarında sıkıntılara sebebiyet verebilecek niteliktedir (Akyüz, 2003; Aygül ve Korkmaz, 2018; Colwell ve ark., 2020;

Freire, 1998; Hirsch, 1987). Ortaya çıkabilecek sıkıntılar ön görülerek yirmi birinci yüzyıl becerilerinden olan kültürel okuryazarlığın deneyimsiz öğretmenlere meslek hayatının başlangıcında kazandırılması deneyimsizlikten profesyonelliğe doğru olan akışı oldukça temkinli bir zeminde hareket ettirmesi düşünülmektedir (Cansoy, 2018). Kişisel ve mesleki değerlerin gelişimini destekleyecek olan kültürel okuryazarlık Freire (1998)'nin ve Hirsch (1987)'in diyalog kavramına da ışık tutmaktadır (Gordon, 2018; Johsonn, 2014; Maine ve ark., 2019). Örneğin, kültürel okuryazar deneyimsiz öğretmenler kendisinden daha fazla mesleki yeterliğe sahip öğretmenlerle diyalog kurmaları gerektiğini bilirler ve böylece hem kişisel hem de mesleki anlamda iş birliği yapmayı, öğretim sürecindeki uygulamalarda örgütlenmeyi ve sınıflarındaki farklı kültürlerin sentezini sağlamayı öğrenerek mekanik okumanın ötesine geçebilirler. Giroux (2007)'a göre, eğitimi özgürleştirme arzusu varsa egemen bir kültürden daha fazlası yani kültür sentezi olmalıdır. Giroux buna kısaca 'özgürleştirici ideoloji', Freire 'yeniden üretimci anlayış ideolojisi' isimlerini vermektedir.

Deneyimsiz öğretmenlerin mesleki genel yeterlikleri yeni edinmeye başladıkları gerçeği Freire (1998)'nin tarım işçilerine okuma-yazma öğretmesi aşamasındaki hali ile benzerlik göstermektedir. Öğrencileri, velileri, okulu, eğitim ve toplum ilişkilerini, öğretme sürecini yeni tanımaya başlamaktadır. Her ne kadar aday öğretmenlik aşamasında sahada aktif sorumlulukları olsa da mentor ve danışman hocaların varlığı bu aktifliğin kırıldığı noktalara dikkat çekmektedir (Bean-Folkes ve ark., 2020; Ciampa ve Gallagher, 2019; Jaeger, 2013). Mentor hocaların kimliklerine göre şekillenen aktif olma durumları kendi yeterliklerini gösterebilme ve içinde bulunan kültürleri fark edebilme açısından olumsuz etkilenebilmektedir. Freire, tarım işçilerine okuma-yazmayı öğretmeye başladığında var olan uygulamaların o topluluk için uygun olmadığını fark etmiştir. O topluluğun sadece okuma eylemini değil aynı zamanda okuryazar olabilmesi için öncelikle onların kültürünü kendisinin öğrenmesi gerektiğine kanaat getirmiştir. Sonuç olarak, deneyimsiz öğretmenlerin mesleki genel yeterliklerinde kültürel okuryazarlığın işlerini kolaylaştırıcılığının yanı sıra bilinçlenme ve yeni durumlar için yeni üretimlerde de bulunma imkânlarını vermektedir.

Yetkin Öğretmenler

Yetkin öğretmenler, öğretim sürecinde bilgi ve becerilerini içinde buldukları duruma göre şekillendirebilmektedirler (Dall'Alba ve Sand-

berg, 1996; Dreyfus, 2002; Jaeger, 2013). Mesleki genel yeterlikler açısından bakıldığında bilgileri bağlamında becerilerini pratiğe aktarmalarına rağmen koşullara göre de hareket etmektedirler. Yetkin öğretmenler var olan bilgi ve becerilerini yeni karşılaştıkları duruma aktarırken kültürün gerektirdiği ölçüde değişikliklerde bulunmaktadır. Özellikle çokkültürlü bir sınıfta öğretmenlik yapan yetkin öğretmenler öğretim süreçlerinde faydalandıkları örneklerin çeşidini olabildiğince artırmaya çalışırlar (Broudy, 1990; Polat ve Kılıç, 2013). Farklı kültürden gelen öğrencilerinin anlamasını daha kolay hale getirerek kültür sentezini de gerçekleştirmiş olurlar. Öğrencilerin farklı ilgi alanlarına birer örnek verilmiş olması da öğretimin kalitesini artıran diğer bir unsurdur. Yetkin öğretmenler öğretim sürecinde yeterliklerini bu şekilde gösterebilmelerinde kültürel okuryazarlıktan yararlanmaktadır. En açık ifade ile sınıflarındaki kültürel yapıyı okuyabildikleri paralellikte durumlara şekil verebilmekteler ve örnek çeşitlerini artırabilmektedirler.

Giroux (2014), okuma eyleminin teorik bir beceri olarak görülmesinde en temel sebebin kültürel etkilerin göz ardı edilmesini öne sürmektedir. Yetkin öğretmenler kültürel etkileri öğretim süreci öncesinde görmekte çoğu zaman zorlanabilmektedirler ve öğretim sürecinde fark ettiklerinde süreci şekillendirmeye yönelmektedirler (Bourdieu ve Passeron, 1977). Kültürel etkilerin kendi kültürüne ve egemen kültüre dair bilgi, beceri ve pratikleri içermesi öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmede önemli bulunmaktadır. Öğretmenin özne haline gelmesine katkı sağladığı gibi öğrenciyi de özne konuma getirerek geliştirmektedir (Paras, 2014). Foucault'un ifade ettiği gibi öznenin yitirilmediği bir öğretim özgür eğitimi belirginleştirmektedir.

Profesyonel Öğretmenler

Profesyonel öğretmenler, öğretim sürecinin daha öncesinde deneyimledikleri durumların izini sürerek bilgilerini ve becerilerini içinde buldukları duruma aktarmaktadırlar (Dall'Alba ve Sandberg, 1996; Dreyfus, 2002). Resmî bir programı takip etmenin ötesinde pratikleri yol gösterici konumdadır. Mesleki genel yeterlikler açısından bakıldığında bilgi ve becerileri ne zaman, nerede ve nasıl uygulayacaklarına dair planlama yapmalarıyla birlikte belirlenmiş hedeflerine yönelik yöntem ve tekniklerinin hazır oluşu göze çarpmaktadır (Jaeger, 2013). Aynı zamanda tüm bu uygulamalarıyla en kaliteli öğretim sürecini gerçekleştirebilme adına sezgisel de yaklaşmaktadırlar. Örneğin, önceki eğitim dönemlerinde

tanımış oldukları öğrenci kimlikleri yeni tanıdıkları öğrencilere ön hazırlık niteliği taşımakta ve bu bilgiye göre öğretim sürecini planlamaktadırlar (Dall’Alba ve Sandberg, 2006; Jaeger, 2013). Bu durum öğrenci velisi, okul ve program-içerik bilgisi için de geçerlidir. Profesyoneller bu sayede kültürlerin farkındadırlar ve bu kültürlerin okurlarıdır.

Hirsch (1987)’ten bir örnekle, profesyonel bir öğretmenin kültürel okuryazar olmaması durumunu, yahniye dahil edilmeyen kurbanı benzetmektedir. Bir öğretmenin kültürel okuryazarlığının olmaması kabul edilemez bir durumdur. Örnekte olduğu gibi kültürel okuryazarlığı olmayan bir profesyonelin de iyi yapılandırılmamış bir müfredatla kaliteli öğretimi sağlaması aynı olabilirliğe sahiptir. Çünkü çeşitli bilgi, beceri ve pratikleri kişisel ve mesleki yeterliklerinin gelişiminde bütünleştirmektedir. Bu bütünleştirme eski ve yeni deneyimler arasında kültürel iletişim kurmakta ve her iki durumu okumayı gerektirmektedir. Sözcüklerin varlığından başlayarak kültürleri okumaya devam eden bu süreç kültürel okuryazarlığın en belirgin göstergelerinden biridir. Kısacası profesyoneller kültürel okuryazarlığa sahiptirler.

Deneyimsiz, yetkin ve profesyonel öğretmen kategorilerinde mesleki genel yeterlikler farklı düzeylerde görüldüğü gibi bu mesleki yeterlik kavramının şekillenmesinde kültürel okuryazarlık önemli bir yer edinmiştir. Eğitimde ayrımcılık, eşitsizlik, göç, savaş gibi birçok kültürel durumun kültürel okuryazar öğretmenlerin kılavuzluğunda şekil değiştireceği gerçeği tartışılmazdır (Ciampa ve Gallagher, 2019; Feldman, 2002; Glazer, 1997; Halbert ve Chigeza, 2015). Öğretmenler tüm bunların karşısında ne yapacak? Herkes için bu olumsuzlukları önleyebilecek yeni bir müfredat mı bulacaklar? Kendi yeterliklerini mi sorgulayacaklar? Bu sorular ne ile başlayarak nedenlerle artabilme özelliğine sahip sorulardır. Bir toplumdaki siyasal yapılar ile eğitim yapıları arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Giddens, 2020; Giroux, 2014). Çünkü eğitim bir kuram ve direniş eylemidir. Okuryazarlıkla eğitim güçlenmekte ve yapısını geliştirmektedir. Öğretmenler, eğitimin yeniden üreticileri, mesleki yeterliklerini geliştirebilme adına kültürel okuryazarlığa daha fazla eğilim göstermeleri gerektiği gibi müfredatı da buna göre şekillendirmeleri gerekmektedir. Deneyimsiz, yetkin ve profesyonel seviyelerinin her birinde öğretmenlerin mesleki genel yeterliğini yerine getirmede kültürel okuryazarlığa dair üzerlerine düşen sorumluluk bulunmaktadır (Bean-Folkes ve ark., 2020; Biolostok, 2014). Kültürel okuryazarlık sayesinde öğretmenlerin anlam dünyalarına yeni paradigmaların dahil olması düşünce boyutunda niteliği artırdığı gibi öğretim sürecini de canlandıracak bir etkiye sahiptir.

Sonuç

Öğretmenlerin çoğu, yirmi birinci yüzyılın mesleki ihtiyaçlarının karmaşıklıkları içinde yeterliklerini anlamlandırmada sorun yaşamaktadırlar. Yetersiz bir şekilde öğretim sürecinde bulunmaları hem kendi motivasyonlarını düşürmekte hem de öğretim kalitesini düşürmektedir (Kazu ve Çam, 2019; Mok ve Moore, 2019; Özer ve Gelen, 2008; Tosuntaş, 2020). Deneyimsiz öğretmenler için meslekten soğuma (Jaeger 2013; Şişman, 2009) yetkinler için gelişmeye karşı isteksizlik ve profesyoneller için tamamlanmışlık hissi (Biolostok, 2014) olumsuzluklara verilebilecek birçok örnekten yalnızca genel olanlarıdır. Bu olumsuzlukların bilgi, beceri ve pratik ile üstesinden gelmek her daim söylenildiği gibi kolay olmamaktadır. Deneyimsiz öğretmenler için bilgi fazladır fakat pratik eksikliği de fazladır; yetkinler için bilgi yeniliğini yitirmekte, beceri artmakta ve daha pratik hareket edilmektedir. Son olarak profesyoneller her şey için yeterlidir ve alanın en iyisi olduklarını düşünmektedirler (Allen ve Casbergue, 1997). Her kategorinin kendi düzeyine göre yeterliğini güçlendirecek, kendine ve mesleğine yakınlığını artırabilecek olan kültürel okuryazarlık öne sürülebilmektedir. Bunun sebebi kültürel okuryazarlığın hem öğretmen eğitiminde hem de öğrencilerin öğretim sürecinde ayrı bir ders olabileceği gibi her dersin içeriğine dâhil edilmesinin de mümkün olduğu bir ders niteliği taşımasından kaynaklanmaktadır. Freire (1998)'nin belirttiği gibi sadece sözcükleri değil dünyayı okuyanlar yeniden üreticidirler. Buldukları zamana ve konuma ancak bu şekilde yeterli gelebilecekleri söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim sürecinde kendi kültürünün ve egemen kültürün işaretlerini bilme, anlama ve konuşabilme edinimlerinin tamamını öğrencilerine aktarabilmesi kültürel okuryazarlığı ön plana çıkarabilmektedir. Böylece dünyayı anlamlandırarak sözcüklerin ötesinde bir okuryazarlığın gelişmesi beklenmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve araştırmaya yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlerin kültürel okuryazarlığının gelişebilmesi için gereksinimlerinin belirlenmesi,
- Öğretmen yeterliğinin eleştirel yaklaşımlar açısından değerlendirilmesi,
- Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinin kültürel okuryazarlık alanında ampirik araştırmaların yapılması,

- Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinin diğer okuryazarlık alanlarında çalışılması,
- Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlik alanları dışındaki yeterlikleri üzerinde de kültürel okuryazarlığın çalışılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2003). *Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları: Eğitimde yansımalar*. Tek Işık Yayıncılık.

Allen, R. & Casbergue, R. (1997). Evolution of novice through expert teachers' recall: Implications for effective reflection on practice. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 741-755.

Aygül, H. H. & Korkmaz, U. (2018). Öğretmen-öğrenci etkileşiminde kültürel farklılıkların başarıdaki eşitsizlikleri üretmedeki etkisi. [The impact of the cultural differences in the interaction between teachers and students on the generation of inequalities in success]. *Journal of History School*, 11(35), 95-828.

Bean-Folkes, J., Browne, S. & McGinn Luet, K. (2020). Reflections on equipping candidates to teach literacy in culturally diverse schools. *The Educational Forum*, 84(3), 258-271.

Bialostok, S. M. (2014). Metaphors that teachers live by: a cultural model of literacy in the era of new literacies. *Language and Education*, 28(6), 501-520.

Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R. & Cumbo, K., (1997). Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes stumbling blocks, and implications for professional development. *Teaching and Teacher Education*, 13, 259-278.

Bourdieu, P., & Passeron, J. P. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.

- Broudy, H. S. (1990). Cultural literacy and arts education. *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 7-16.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlaması üzerine bir öneri. [A system level proposal on teacher competency assessment and teacher Professional development]. *Millî Eğitim Dergisi*, 204, 114-134.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. [21st Century Skills According to International Frameworks and Building them within the Education System]. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 7(4), 3112-3134.
- Ciampa, K. & Gallagher, T. L. (2019). Exploring Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy and knowledge of literacy. *Instruction. Teaching Education*,
- Colwell, J., Gregory, K. & Taylor, V. (2021). Examining preservice teachers' perceptions of planning for culturally relevant disciplinary literacy. *Journal of Teacher Education*, 72(2) 195–208.
- Crawford, J. (1998). Language politics in the U.S.A.: The paradox of bilingual education. *Social Justice*, 25, 3(73), 50-69.
- Cue, E. N. & Casey, Z. A. (2017). I didn't know anything about it: Critical pedagogy, cultural literacy, and opportunities for praxis. *Inquiry in Education*. 9(2), 3.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A. & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. [Primary school teachers' and primary school teacher trainees' evaluation of themselves in terms of generic teacher competencies]. *Eskişehir Osmangazi University Journal of Social Sciences*, 20 (Özel Sayı), 203-215.
- Dall'Alba G. (2004). Understanding professional practice: Investigations before and after an educational program. *Studies in Higher Education*, 29, 679–692.

- Dall’Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383–412.
- Dall’Alba, G., & Sandberg, J. (1996). Educating for competence in professional practice. *Instructional Science*, 24, 411–437.
- Dreyfus, H. L. (2002). *A phenomenology of skill acquisition as the basis for a Merleau-Pontian non-representationalist cognitive science*. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley, Department of Philosophy.
- Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1993). *Ekwall/Shanker reading inventory*. 3rd Edition. Allyn & Bacon.
- Feldman, A. (2002). Multiple perspectives for the study of teaching: knowledge, reason, understanding and being. *Journal of Research in Science Teaching*. 39(10), 1032–1055.
- Feyerabend, P. (2017). *Özgür bir toplumda bilim. [Science in a free society]*. (Çev. A. Kardam) 3. Baskı. Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık-sözcükleri ve dünyayı okuma. [Literacy-words and reading the world]*. (Çev. S. Ayhan) İmge Yayınları.
- Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi. [Pedagogy of the oppressed]*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek) 12. Baskı. Metis Yayınları.
- Foucault, M. (2014). *Bilginin arkeolojisi. [Archeology of knowledge]*. (Çev. V. Urhan) 2. Baskı. Ayrıntı Yayınları.
- Gary, Fenstermacher & Richardson, (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*. 107(1),186–213.
- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Harvard University Press.
- Giddens, A. (2020). *Siyaset, sosyoloji ve toplumsal teori. [Politics, sociology and social theory]*. (Çev. T. Birkan) 5. Baskı. Metis Yayınları.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm. [Critical pedagogy and neoliberalism]*. (Çev. B. Baysal) Kalkedon Yayınları.

- Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş. [Theory and resistance in education]*. (Çev. S. Demiralp) Dost Yayınları.
- Gordon, J. (2018). Reading from nowhere: assessed literary response, practical criticism and situated cultural literacy. *English in Education*, 52(1), 20-35
- Halbert, K., & Chigeza, P. (2015). Navigating discourses of cultural literacy in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*. (40), 11.
- Halpern DE. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Dir Teaching Researchs*. 80,69-74.
- Harvey, D., Freire, P., McLaren, P., Apple, M. W. & Giroux, H. A., (2009). *Eleştirel pedagoji söyleşileri. [Critical pedagogy interviews]*. (Çev. E. Ç. Babaoğlu) Kalkedon Yayınları.
- Hedrick, W. B. & Cunningham, J. W. (1995). The relationship between wide reading and listening comprehension of written language. *Journal of Reading Behavior*, 27, 3.
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural literacy*. Houghton Mifflin Company.
- Jaeger, E. L. (2013). Teacher reflection: supports, barriers and results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104.
- Johns, J. L. (1994). *Basic reading inventory: Pre-primer through grade eight*. 6th Edition. Kendall/Hunt.
- Johnson, P. C. (2014). Cultural literacy, cosmopolitanism and tourism research. *Annals of Tourism Research*, 44, 255–269.
- Kazu, İ. Y. & Çam, H. (2019). Öğretmen yeterliği ve nitelikleri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: bir içerik analiz çalışması. [Investigation of postgraduate studies on teacher competences and qualification: A content analysis]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(7), 1349-1367.
- Kearney, R. (2003). *Strangers, gods and monsters*. Routledge.

- Khan, S. (2019). *Dünya okulu-eğitimi yeniden düşünmek. [World school-rethinking education]*. (Çev. C. Aktaş) 14. Baskı. Yapı Kredi Yayınları.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. [The types of literacy of the 21st century, changing text comprehension and Turkish teaching]. *TÜBAR-XXVIII*, 21.
- Lankshear, C. (1999). *Literacy studies in education: Disciplined developments in a post-disciplinary age*. Published in M. Peters (Ed.), *After the Disciplines*. Greenwood Press.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- Maine, F., Cook, V. & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3), 383–392.
- Manguel, A. (2010). *Okumanın tarihi. [History of reading]*. (Çev. F. Elioğlu) 5. Baskı. Yapı Kredi Yayınları.
- Mayo P. (2015) Gramsci, education and power. In Kupfer A. (Ed.) *Power and Education*. Palgrave Macmillan.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri. Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2007). *Okul temelli mesleki gelişim okul yöneticisi ve öğretmenler için mesleki gelişim kılavuzu. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*.
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*.
- Mok, M. M. C. & Moore, J. P. (2019). Teachers & self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 1-3.

- Nohl, A. M. (2009). *Kültürlerarası pedagoji. [Intercultural pedagogy]*. (Çev. R. N. Somel) 2. Baskı. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- OECD. (2000). *Literacy in the information age*. OECD.
- Outlaw, J. K. & Grifenhagen, J. F. (2020). Supporting novice K-2 teachers' self-efficacy for literacy: early literacy teacher induction for rural schools. *Literacy Research and Instruction*. 1-22.
- Özer, B. & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. [Having general adequacy of teaching profession evaluation of the teacher candidates and teachers about their level]. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 5(9), 39-55. Öztemiz, S. (2020). Bilgi ve Belge Yönetimi öğrencilerinin kültürel miras okuryazarlığı: Hacettepe Üniversitesi örneği. [Cultural heritage literacy of the students of information management: The case of Hacettepe University]. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 21(1), 65-87. Paras, E. (2016). Foucault-öznenin yitiminden yeniden doğuşa. [Foucault 2.0: Beyond power and knowledge]. (Çev. Y. Çetin) Kolektif.
- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri. [Multicultural education in Turkey and teachers competencies in multicultural education]. *Yüzyüncü Yıl University Journal of Education Faculty*, X(I), 352-372.
- Potter, J. (2005), *Media literacy*, 3rd Edition, Sage.
- Sanders, B. (2016). *Öküzün a'sı-elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi. [A is for ox]*. (Çev. Ş. Tahir) 4. Baskı. Ayrıntı Yayınları.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. [Teacher competencies and professional developmen]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Schweizer, B. (2009). Cultural literacy: Is it time to revisit the debate? *Thought and Action: The NEA National Education Journal*.

- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. [Teacher's competencies: A modern discourse and the rhetoric]. *Türk Yurdu Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Titon, J. T. (1995). Text. *Journal of American Folklore*, 108(430), 432.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin İncelenmesi. [Examination of general competencies for teaching profession]. 4(1), 53-61.
- Tuğluk, M. N. & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlilikleri. [Competencies of teaching profession in Turkey]. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, 10, 30.
- Uçan, H. (2016). *Dilbilim, göstergibilim ve edebiyat eğitimi*. 2. Baskı. İz Yayıncılık.