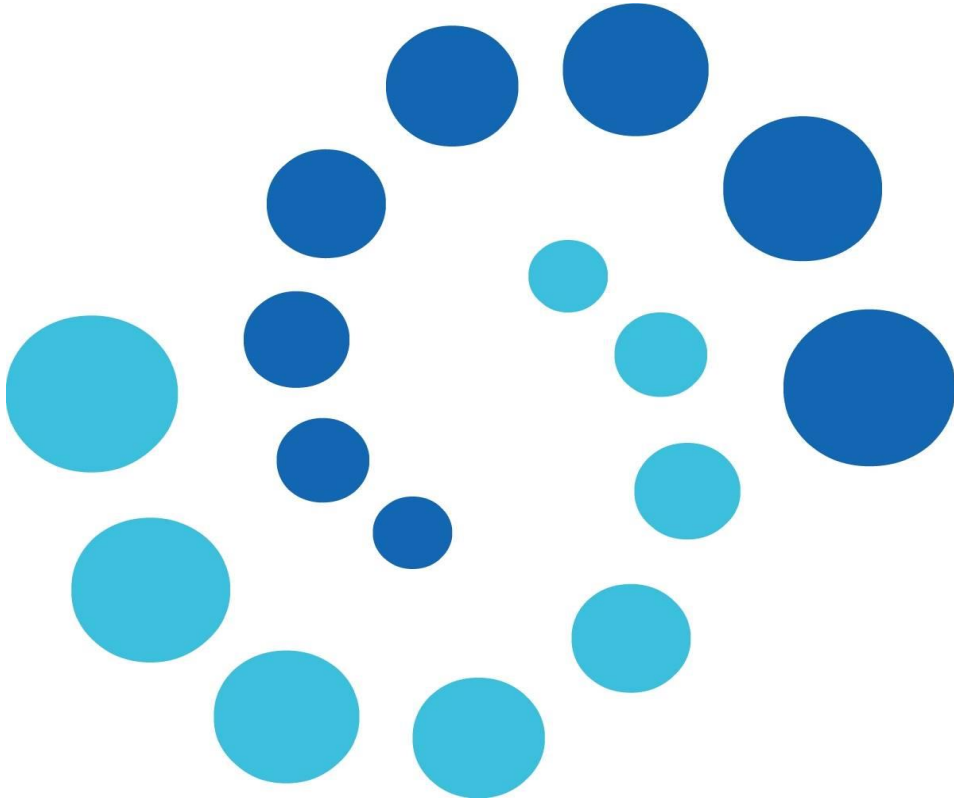




Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



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 SARACALOęLU, 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 İNCEOęLU, 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 GİRMEEN, 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 Alfret Marsshall “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 düzenlenen 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.

