



T.C.

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTILARI  
VE İŞLEVSEL OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Ebru GÜNEY

Niğde

Ağustos , 2019



**T.C.**

**NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTILARI  
VE İŞLEVSEL OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Ebru GÜNEY**

**Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Emine Gül ÖZENÇ**

**Niğde**

**Ağustos, 2019**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları ve İşlevsel Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 26/08/2019

  
Ebru GÜNEY

## ONAY SAYFASI

Emine Gül ÖZENÇ danışmanlığında Ebru GÜNEY tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları ve İşlevsel Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

26 / 08 / 2019

### JÜRİ :

Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Emine Gül ÖZENÇ

Üye : Doç. Dr. Meryem Nur AYDEDE

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Alpaslan GÖZLER



### ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..... Tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR  
Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Günümüzde küreselleşen dünyanın temel özelliği değişimin ve gelişimin hızlı bir şekilde artmasıdır. Bilgi hızlı bir şekilde artarken, eldeki bilgilerde hızlı bir şekilde eskimektedir. Böylesine durağan olmayan bir akış içerisinde eğitilmiş ya da okuyazar insan kavramı da oldukça değişmiştir. Yüzyıl önceki bilgilerin birçoğu günümüzde geçerliliğini kaybetmiştir. Elli sene öncesindeki ilköğretim mezunu bir insan bulunduğu günün şartlarında eğitilmiş insan kavramını karşılarken günümüzde 4-5 yıllık bu eğitimlerle sosyal hayata atılmak ve başarılı olmak oldukça güçleşmiştir. 10-20 öncesine kadar da bilgiyi hafızasında depo eden birey okuyazar ya da eğitilmiş insan kabul ediliyordu. Fakat sürekli kendini sürekli güncelleyen bilgi deryasında bilgi sahibi olmak da yeterli olmamaktadır. İçinde bulunduğumuz çağa ayak uydurmak için ancak “ öğrenmeyi öğrenmek” ile mümkün olacaktır. Okuyazar insan öğrendiklerini yaşam içinde aktif bir şekilde kullanabilen insan olmuştur.

İnsanlara “öğrenmeyi öğretmek” ve işlevsel okuyazar bireyler yetiştirmek herkesin sorumluluğu olsa da bu en başta öğretmenlerin sorumluluğundadır ve temelini atıldığı sınıf öğretmenlerine bu konuda büyük bir sorumluluk düşmektedir. Temelinde edindiği bilgiyi kullanabilen ve bu bilgileri güncellemeyi bilen öğrenciler yetiştirmelidir. Ancak bu öğrencileri yetiştirebilmesi için de önce kendini yetiştirmelidir.

Araştırma sürecinde bana rehberlik eden, bıkmadan, usanmadan yanımda olup her türlü soruma cevap veren, emeklerini esirgemeyen destekleri ve sonsuz sabrı için çok değerli ve sevgili danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Emine Gül ÖZENÇ’e; tez jüri üyeleri Doç. Dr. Meryem Nur Aydede ve Dr. Öğrt. Üyesi Alpaslan Gözler’e; beni büyütüp bu günlere getiren, tüm süreçte hep yanımda olan, bana cesaret veren, maddi manevi desteklerini esirgemeyen, her konuda yanımda olan sevgili babam Yücel KESER’e ve biricik annem Fatmana KESER’e; her konuda bana yardımcı olan kardeşlerim Celil ve Muzaffer KESER’e ve eşim Bilal GÜNEY’e teşekkürü bir borç bilirim. Desteklerinden dolayı sevgili arkadaşım Gizem ŞAHİN’e teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca zaman zaman ihmal ettiğim hayatımın ışığı canım kızım Güneş Nur’uma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTILARI VE İŞLEVSEL OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

GÜNEY, Ebru

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğrt. Üyesi Emine Gül ÖZENÇ

Ağustos, 2019, 154 Sayfa

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları ve işlevsel okuryazarlığa ilişkin görüşlerini ortaya koymak için yapılmıştır.

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi, nitel boyutunda ise Öğretmen Görüşme Formu uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim senesinde İzmir ili Bornova İlçesinde seçilen ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İzmir ili Bornova İlçesindeki 37 Resmi ilkokuldan sistematik örnekleme yoluyla 13 okul ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri seçilmiştir.

Verilerin analizinde; yüzde, frekans ve ortalama, değişkenlere göre anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için t-Testi, One Way Anova, Tukey Testi kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen verilerin yorumlanmasında ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı anketi güvenilir ve geçerlidir. Araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları ve alt alanları yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları ve alt alanları cinsiyete göre

farklılaşmaktadır ve bu farklılaşma kadın öğretmenlerin lehinedir. Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları ve alt alanları kitap okuma durumuna göre farklılaşmıştır.

Sonuç bölümünde elde edilen bu bilgilere dayanarak önerilerde bulunulmuştur.

**ANAHTAR KELİMELEER:** Okuryazarlık, İşlevsel Okuryazarlık, Sınıf Öğretmeni





## **ABSTRACT**

### **MASTER THESIS**

# **PRIMARY TEACHERS' FUNCTIONAL LITERACY EXPERIENCES AND OPINIONS ABOUT FUNCTIONAL LITERACY**

GUNEY, Ebru

Department of Elementary Teaching

Thesis advisor: Assit Prof. Dr. Emine Gül ÖZENÇ

August, 2019, 154 pages

The aim of this study is to find out primary teachers' experiences on their functional literacy and their opinions towards functional literacy.

In this study, survey method was used. Whereas "Functional Literacy Life Questionnaire of Classroom Teachers" was used for the quantitative dimension of the research, "Teacher Interview Form" was used for the qualitative dimension of the research.

The sample of the study consists of primary school teachers who work in selected primary schools in Bornova district of İzmir in 2018-2019 academic year.

In the analysis of the data; percentages, frequencies and means were calculated; t-test and One Way ANOVA were run to determine whether varies significantly depending on the variables and Tukey Test was used to determine the differentiation in one-way variance analysis.

Descriptive analysis was used to interpret the data obtained from the interview forms.

According to the results of the research, Functional Literacy Experiences of Primary Teachers is reliable and valid. In the results of the research, functional

literacy experiences and sub-domains of primary teachers differ according to age variable. Functional literacy lives and sub-domains of primary teachers differ according to gender and this differentiation is in favor of female teachers. Functional literacy experiences and sub-domains of primary teachers differed according to the status of reading books.

Recommendations are made based on the information obtained in the conclusion section.



**KEYWORDS:** Literacy, Functional Literacy, Primary Teacher

# İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
<b>I. BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1    Problem Durumu.....	1
1.2    Amaç.....	3
1.2.1    Alt amaçlar: .....	3
1.3    Önem .....	4
1.4    Varsayımlar.....	4
1.5    Sınırlılıklar .....	4
1.6    Tanımlar.....	5
<b>II. BÖLÜM .....</b>	<b>6</b>
<b>2 . İLGİLİ ALAN YAZIN.....</b>	<b>6</b>
2.1    Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Sınıf Öğretmenliği .....	6
2.2    Sınıf Öğretmenliğinin Türkiye’de Tarihsel Gelişimi .....	10
2.2.1    İlgili araştırmalar .....	16
2.3    Okuryazarlık .....	21
2.4    Okuryazarlık Düzeyleri.....	26
2.4.1    Birinci Düzey: Temel Okuryazarlık .....	27
2.4.2    İkinci Düzey: İşlevsel (Fonksiyonel) Okuryazarlık .....	28
2.4.3    Üçüncü Düzey: Multifonksiyonel (Çok İşlevli) Okuryazarlık .....	31

2.5	İlgili Araştırmalar .....	31
2.5.1	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	31
2.5.2	Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	34
<b>3</b>	<b>. YÖNTEM .....</b>	<b>41</b>
3.1	Araştırmanın Modeli.....	41
3.2	Evren ve Örneklem .....	41
3.3	Veri Toplama Araçları .....	43
3.3.1	Kişisel Bilgiler Formu .....	43
3.3.2	İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi .....	44
3.3.3	Görüşme Formu.....	46
3.3.4	Uygulama süreci.....	46
3.4	Verilerin Analizi .....	46
<b>IV. BÖLÜM.....</b>		<b>48</b>
<b>4</b>	<b>.BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>48</b>
<b>V BÖLÜM.....</b>		<b>122</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>		<b>122</b>
5.1.	Sonuç ve Tartışma.....	122
5.2.	Öneriler .....	137
<b>KAYNAKÇA.....</b>		<b>138</b>
<b>EKLER.....</b>		<b>149</b>
Ek-1	Kişisel Bilgiler Formu .....	149
EK-2	İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi .....	150
Ek- 3	Öğretmen Görüşme Formu.....	152
Ek-4	Araştırma İzin Formu .....	153
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>		<b>154</b>

## TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLO1: KATILIMCI SINIF ÖĞRETMENLERİNİN CİNSİYETLERİNE YÖNELİK FREKANS, YÜZDE, BİRİKİMLİ YÜZDE BİLGİLERİ.....	42
TABLO2: KATILIMCI SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞLARINA YÖNELİK FREKANS, YÜZDE VE BİRİKİMLİ YÜZDE BİLGİLERİ.....	42
TABLO3: KATILIMCI SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YILDA OKUDUKLARI KİTAP SAYISINA YÖNELİK FREKANS, YÜZDE VE BİRİKİMLİ YÜZDE BİLGİLERİ .....	43
ŞEKİL 1: ANKET GELİŞTİRME SÜRECİ .....	45
TABLO4: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” MADDELERİNE VERDİKLERİ CEVAPLARIN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMASI.....	49
TABLO5A: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” OKUMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMASI .....	51
TABLO5B: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” OKUMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA SONUÇLARI .....	54
TABLO5C: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” OKUMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU TUKEY TESTİ .....	56
TABLO6A: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” DİNLEME ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ARİTMETİK ORTALAMASI VE STANDART SAPMASI .....	59
TABLO6B: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” DİNLEME ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA SONUÇLARI .....	60
TABLO6C: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” DİNLEME ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU TUKEY TESTİ .....	62
TABLO7A: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” YAZMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMASI.....	65
TABLO7B: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” YAZMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA SONUÇLARI .....	66
TABLO7C: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” YAZMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU TUKEY TESTİ .....	67

TABLO8A: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” KONUŞMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMASI.....	69
TABLO8B: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” KONUŞMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA SONUÇLARI .....	71
TABLO8C: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” KONUŞMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU TUKEY TESTİ .....	72
TABLO9A: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” ARİTMETİK ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ARİTMETİK ORTALAMASI VE STANDART SAPMASI .....	75
TABLO9B: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” ARİTMETİK ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA SONUÇLARI .....	77
TABLO9C: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” KONUŞMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU TUKEY TESTİ .....	78
TABLO10: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” OKUMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE T-TESTİ SONUÇLARI .....	82
TABLO11: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” DİNLEME ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE T-TESTİ SONUÇLARI .....	84
TABLO12: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” YAZMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE T-TESTİ SONUÇLARI .....	85
TABLO13: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” KONUŞMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE T-TESTİ SONUÇLARI .....	86
TABLO14: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” ARİTMETİK ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE T-TESTİ SONUÇLARI .....	87
TABLO15A: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” OKUMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ARİTMETİK ORTALAMASI VE STANDART SAPMASI .....	88
TABLO15B: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” OKUMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA SONUÇLARI.....	91

TABLO15C: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” OKUMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU TUKEY TESTİ.....	93
TABLO16A: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” DİNLEME ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMASI.....	96
TABLO16B: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” DİNLEME ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA SONUÇLARI.....	98
TABLO16C: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” DİNLEME ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU TUKEY TESTİ.....	99
TABLO17A: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” YAZMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMASI.....	101
TABLO17B: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” YAZMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA SONUÇLARI.....	103
TABLO18A: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” KONUŞMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMASI.....	104
TABLO18B: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” KONUŞMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA SONUÇLARI.....	106
TABLO18C: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” KONUŞMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU TUKEY TESTİ.....	107
TABLO19A: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” ARİTMETİK ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMASI.....	110
TABLO19B: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” ARİTMETİK ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA SONUÇLARI.....	112
TABLO19C: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “İŞLEVSEL OKURYAZARLIK YAŞANTISI ANKETİ” KONUŞMA ALT ALANINDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ CEVAPLARIN KİTAP OKUMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU TUKEY TESTİ.....	113
TABLO20: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İŞLEVSEL OKURYAZARLIK TANIMLARINA GÖRE BELİRLenen ALT TEMALAR .....	118

TABLO21: SINIF ÖĞRETMENLERİNCE İŞLEVSEL OKURYAZAR ÖĞRETMENİN ÖZELLİKLERİNE GÖRE BELİRLENEN ALT TEMALAR.....	119
TABLO22: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNE GÖRE BELİRLENEN ALT TEMALAR.....	120





## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>Akt</b>	: Aktaran
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
<b>OECD</b>	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>FLEEMS</b>	: İşlevsel Okuryazarlık, Eğitim ve Kitle İletişim Anketi
<b>BT</b>	: Bilgi Teknolojileri
<b>LEO</b>	: Level One Study
<b>NALS</b>	: Ulusal Yetişkin Okuryazarlığı Anketi
<b>UYOA</b>	: Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Araştırmaları
<b>NFED</b>	: Non-Formal Education Division
<b>NFLP</b>	: National Functional Literacy Program
<b>SFL2011</b>	: Yaşam Becerileri 2011 Anketi
<b>PIAAC</b>	: Yetişkin Becerilerinin Uluslararası Karşılaştırması Programı
<b>TEDP</b>	: Temel Eğitime Destek Programı
<b>TALIS</b>	: Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi
<b>YÖK</b>	: Yüksek Öğretim Kurulu
<b>KPSS</b>	: Kamu Personeli Seçme sınavı
<b>Vd</b>	: Ve Diğerleri

# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1 Problem Durumu

Günümüzde özellikle teknolojinin gelişmesi ve hızlıca ilerlemesi, gündelik yaşamın daha karmaşık olması nedeniyle, yeterlilikler daha etraflı, daha karmaşık bilgi ve becerileri kapsamıştır. Bireylerin olayları takip edip öğrenilenleri günlük hayata aktarması zorlaşmıştır. Etrafımızda gelişen olayları takip etmek çok çeşitli yollar ile daha mümkün hale gelmiştir. Radyo, TV, gazete, dergi, bilgisayar ve internet bireyler ve kıtalar arası iletişimi hızlandırmıştır. Bu hıza uymak, olaylardan kaliteli bir biçimde haberdar olabilmek için iyi bir okuyazar olunmalıdır. Kişinin yalnızca okuma ve yazma becerisine sahip değil bunun yanında, okuduklarını anlamlandırabilmesi, geniş bilgi dünyası içerisinde kendisi yarayanı seçmesi ve uygun bir şekilde yorumlaması gerekmektedir. Güneş (2007) okuma işini üç aşama ile açıklar: sembollerin okunması; yazı, resim, şekil gibi görsellerin beyne aktarılması ve metnin anlaşılması. Öte yandan kişinin duygu, düşünce ve bilgi anlamında gelişip değişmesi kalitesi bir okuma yazma ile mümkündür. Bu anlatılanların gerçekleşmesi için de öncelik olarak “okuma yazma” ve “okuyazarlık” terimlerinin doğru bir şekilde anlaşılması gerekmektedir (Özenç, 2012. s.1) . Okuma yazma bireyler için sadece temel ve genel bilgilere sahip olmak değil, onları günlük yaşama daha aktif katılmaya, herhangi bir işe hazırlanmaya, bulunduğu ülke gelişimine faydalı olmaya en mühimi de yaşadığı dünyayı daha iyi kavramaya ve insanları kültürlendirmeye yönelmelidir. Lyman (Akt., Savaş, 2006, s.3) toplumdaki yozlaşmaları okuyazarlık sorunu ile ilişkilendirmiştir. Ona göre evlilik dışı ilişkiler, sağlıksız hamilelikler, işsizlik, suç oranlarındaki artış, salgın hastalıklar, siyasetin ilkokul sıralarına inmesi gibi toplumsal sorunların temelinde bu sorun yatmaktadır. Ülkelerde bu tür sorunlar aşılırsa; başta kültürel anlamda, ekonomi alanında, sağlık alanında, hukuksal mecralarda gelişim sağlanır.

Okuma sadece okuldaki öğrenciler için bir ihtiyaç değil, günlük yaşamdaki her alanda her kesimden bireyle etkili iletişim kurma yollarından biridir ve bireyin kendini geliştirebilmesi için gerekli temel ihtiyaçlardandır (Sever, 2004, s.14).

Toplumsal olarak gelişmiş toplumlar incelendiğinde okuryazarlık oranları yüksektir. Özelden genele gidilecek olursa toplumun en küçük birimi olan aile kavramı önem kazanmaktadır. Çünkü kişiler ilk okuma edinimlerini ailelerinde okuma eylemi ile fark etmektedir. Aile içinde okuma eylemine verilen önem çocuk farkındalık geliştirdiği için zamanı geldiğinde daha çabuk adapte olmakta ve kendini geliştirme konusunda başarılı olmaktadır. İkinci olarak da aileden sonra okullar gelmektedir. Bu süreçte yardımcı olacak kişiler öğretmenlerdir. Arıcı (2008), okullardaki Türkçe derslerinin okuma yazma becerilerini kavratmak için var olduğunu söyler ve okuma yazma eylemini öğrettikten sonra, öğrencilerin okumayı sevmesi ve kitapları ilgi çekici bulması büyük ölçüde öğretmenle ilgili olduğunu belirtir. Bu sebeple okuryazarlık düzeyi yüksek bir öğretmen alanında daha başarılı sayılabilmektedir.

Bir Japon sözüne göre yetiştirdiği her bireyi tekrar kullanabilen toplumlar ilerler, gelişir. En nitelikli bireyleri öğretmen olarak kullanabilen toplumlar güçlenir. Yaratıcı, sömürülmeyen, idare edilmeyen, özgür düşünen insanlar toplumu güçlendirir ve geliştirir. Bunu da öğretmenler vasıtası ile başarır (Fromm, 2001, Akt. Aslantürk, 2008, s.4).

Yukarıda anlatılan bu nedenlerden dolayı sınıf öğretmenleri öğrencilerin okuryazar olarak yetişmesindeki ilk basamak olduğu için işlevsel okuryazarlık yaşantılarının ne durumda olduğunun tespit edilmesine ihtiyaç vardır. Bu durumun belirlenmesi ve nelere bağlı olarak değiştiğinin ortaya çıkarılması için “ Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi”nin geliştirilmesi faydalı olacaktır. Buradan hareketle araştırmada, sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantılarını ortaya koyacak bir anket ve görüşme formu hazırlanarak sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları ve işlevsel okuryazarlığa ilişkin görüşlerinin ortaya koyulması hedeflenmiştir.

## 1.2 Amaç

Yapılan çalışmalar sonucunda okuryazarlık ve okuryazarlığın çeşitli türlerinde ve düzeylerinde birçok araştırma bulunmasına rağmen, sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları ile ilgili araştırma bulunmamaktadır. Bu yüzden bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları ve işlevsel okuryazarlığa ilişkin görüşlerini çok yönlü olarak ele almak ve bunları ortaya koymaktır. Yine bu araştırma ile alandaki bu eksiklik kısmen de olsa kapatılmaya çalışılmıştır.

### 1.2.1 Alt amaçlar:

1. Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerini işlevsel okuryazarlık yaşantıları ve alt alanları çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.1. Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantı ve alt alanları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.2. Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantı ve alt alanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.3. Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantı ve alt alanları kitap okuma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık ile ilgili görüşleri nedir?
  - 3.1. Sınıf öğretmenleri işlevsel okuryazarlığı nasıl tanımlamaktadır?
  - 3.2. Sınıf öğretmenlerine göre işlevsel okuryazar bir öğretmenin özellikleri nelerdir?
  - 3.3. Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyleri hakkında bilgileri nedir?

### 1.3 Önem

Eğitimde standartların artırılması ve daha kalifiye bir eğitim hizmetinin sunulması, öğretmenlerin niteliklerinin tespit edilmesini ve geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. (Karaca, 2003, s. 2).

Bu çalışma, eğitim sisteminin temel taşları olan, bir öğrencinin belki de hayattaki en büyük şansı olarak nitelendirilen mevcut sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantılarının belirlenmesinde ve bu duruma etki eden faktörleri ortaya koyması açısından önemlidir. Çünkü işlevsel okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmenler hem kendileri için hem öğrencileri için hem de yaşadıkları ülke için daha faydalı birer birey olacaktır. Bu yüzden öncelikle sınıf öğretmenlerinin bu konuda hangi düzeyde olduklarını tespit etmek yerinde olacaktır. Ayrıca bu araştırma ile elde edilen sonuçlar, mevcut sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının işlevsel okuryazarlık düzeylerinin artırılması ile ilgili çalışmalara yön vermesi, hazırlanan anketin benzer araştırmalarda kullanılması ve konu ile ilgili yapılabilecek yeni çalışmalara yol göstermesi ve kaynaklık etmesi bakımından önemlidir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve işlevsel okuryazarlık alanlarında ülkemizde fazla çalışma yapılmadığı anlaşılarak, bu çalışma ile alandaki diğer araştırmalara katkı sağlanacaktır.

### 1.4 Varsayımlar

- Katılımcıların anket ve görüşme formuna samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Ayrıca öğretmenlerin okuryazarlık ile ilgili bilgilerinin temel düzeyde olduğu varsayılmıştır.

### 1.5 Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2018-2019 eğitim- öğretim yılı ile,
- İzmir İlindeki resmi ilkokullarla,
- Sözü geçen okullardaki belirli sayıdaki sınıf öğretmenleri ile,

- Okuryazarlık düzeylerinden işlevsel okuryazarlık ile sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

**Okuryazarlık:** Bireyin dilin simge ve sembollerini anlayarak okuma yazma öğrenmesi devamında bu faaliyetlerin geliştirilmesi ve kişinin okuyup yazdıklarını yeni ve farklı anlamlar yükleyerek anlamlandırmasını sağlayan, yaşam boyu öğrenmenin öncelikli evresi olan faaliyetlerdir (Özenç, 2012, s.13).

**İşlevsel Okuryazarlık:** Bireyin kendisini ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesini sağlayan, onun günlük yaşamında sürekli olarak işine yarayacak dinleme, konuşma, okuma, yazma ve aritmetikle alakalı bilgi birikimi ve becerilerini toplum içinde sosyal, kültürel, ekonomik alanlar içinde aktif ve faydalı bir şekilde kullanabilmesi işidir (Özenç, 2012, s.13).

**Sınıf öğretmeni:** İlkokul döneminde çalışan öğretmenlere sınıf öğretmeni denir (Senemoğlu, 1994. s.12).

## II. BÖLÜM

### 2. İLGİLİ ALAN YAZIN

#### 2.1 Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Sınıf Öğretmenliği

Yüksel (2010), öğretmenliğin bir meslek olduğunu ve öğretmenlik alanında formal bir eğitimin olması gerekli olduğu fikrinin ilk olarak 17. Yy'da Batı Avrupa'da başladığını söyler. O dönemde halk için eğitimin zorunlu olması gerektiği düşünülmüş ve bu düşünce ile uygulanmaya koyulmuştur. Aynı zamanda özellikle 19. Yy'ın başlarında devletin eğitime olan bakış açısının değişmesi ve devlet destekli ulusal bir eğitim fikrinin hayata geçirilmesi, nitelikli öğretmen problemini de beraberinde gündeme getirmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin gerekli vasıflara sahip olarak eğitim alması ihtiyacı ortaya çıkmış ve öğretmen yetiştirme serüveni başlamıştır (Akt, Taşgın, 2010, s.13).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2014 yılında yapmış olduğu tanıma göre öğretmeni, genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yükseköğretim kurumlarından yetişmiş olan, farklı derece, türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişi olarak tanımlamaktadır. Öğretmen yaşadığı yere göre; çevresindeki bireyleri yönlendiren, etkileyen, onlara istendik davranış kazandıran, gelecek nesillere ışık olan, vatanına ve milletine faydalı insanlar yetiştiren uzman bireydir (Kavcar, 1999.s.4; Köseoğlu, 1994, s.2).

Akbaşlı (2009, s. 310)'ya göre öğretmenlik, belirli bir alanda uzmanlaşılacak ve formasyon gerektiren bir meslektir. Meslek ise bir insanın para kazanmak için yaptığı sürekli iş ve uğraştır. Bu tanımlara göre öğretmenlik mesleğinden, öğretmenin geçimini sağlamak için, yüksek öğretim formasyonunu kullanarak, eğitim-öğretim sürecini yönetmesi olduğunu söyleyebiliriz. Meslekler toplumda bir iş bölümü sonucunda ortaya çıkar. Sıklıkla gelişmesini gerçekleştirememiş toplumlarda babadan oğula veya anadan kıza, az gelişmiş toplumlarda ustadan çırağa, gelişmiş toplumlarda alınan örgün eğitimle aktarılır. Muasır milletlerde ise belirli sertifika isteyen uzmanlık

gerektiren bir nitelik kazanır. Bu durum diğer bazı mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik için de söz konusudur.

Sönmez (2003, s. 281)'e göre öğretmen eğitim sistemin çalışması için gerekli enerjiyi üreten, bütün yenileşme ve ileri düzeye taşınma hamlelerinin başkahramanıdır. Öğretmenin desteklemediği hiçbir reformun başarı şansı yoktur.

Atatürk “*Ulusları kurtaran yalnız ve ancak öğretmenlerdir.*” derken bunu çok güzel bir şekilde ifade etmiştir. Zamanımızda milletler uygarlık savaşında, bağımsızlıkta öğretmenleriyle öne çıkıp yarışmaktadır. Bu sebeple Bismark'ın: “*Bir millete bir savaşı ancak ilkokul öğretmenleri kazandırabilir.*” demesi hiç de anlamsız ve tesadüfi sayılmaz. De Gauelle'un “*Bize II. Dünya Savaşını öğretmenler kaybettirdi.*” sözü, öğretmenlerin milli ve küresel değişimdeki yerini; Lenin ise “*Bana yeteri kadar ve kalitede öğretmen verin size yeni bir dünya yaratayim.*” sözü ile vurgulamıştır. William Stakel “*İnsanlığın kaderi öğretimin ve öğretmenin elindedir.*” Sözü ile öğretmenin değerini anlatmıştır. Ancak öğretmenler için söylenebilecek en güzel sözü Sokrates dile getirmiştir: “*Dünyada her şeye bir değer biçilebilir, ama öğretmenin eserine değer biçilemez. Çünkü onun eseri hem her şeydir ve hem de hiçbir şeydir.*”.

Sistemlerde her bir parça ayrı ayrı süreci ve sonucu etkileme gücüne sahiptir; herhangi birindeki eksiklik ya da hata verimi düşürür. Eğitim sisteminde de düzelmeye yönelik çalışmalar bu şekilde düşünülmelidir. Özellikle öğretmenin niteliğini yükseltmek için olan çalışmalar öncelikle öğretmeni bu konuda ikna etmelidir yani öğretmen sistemin iyileşmesi için kendi önemini farkında olmalıdır (İlhan, 2004, s.58 ).

Aydın (2007, Akt, Kuru, 2018. s.2) Sınıf öğretmenlerinin niteliği ve uzmanlığı aldığı eğitimin kalitesine bağlıdır der. Geçmişten bu güne öğretmenliği incelersek Türk eğitim tarihinde ilk öğretmen okulları 1848 yılında faal duruma gelmiştir. Öğretmenlik mesleği; 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili öğretim görevlerini ve yüklerini üzerine bir ihtisas mesleğidir” diye tanımlanır. Kanunda öğretmenlerin görevlerini: “Türk Millî Eğitiminin temel ilkelerine ve amaçlarına uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler” olarak belirtilmiştir. Ayrıca bütün kademelerde öğretmen adaylarının yükseköğretimden geçmeleri esastır ve bu mesleğe hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır” maddeleriyle öğretmenlerin yetiştirilmesi/bazı temel gerekçelere bağlanmıştır.



Toplumca ilerleyebilmek ve çağdaş ülkelerdeki refah düzeyine ulaşabilmek için okullarda iyi bir eğitim verilmesi yadsınamaz bir gerçektir. Fakat okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı sayılabilmeleri için öğretimin kalitesinin yükseltilmesi ihtiyacı vardır. Öğretim kalitesinin yükseltilmesi de nitelikli ve kaliteli öğretmenlerle mümkündür (Seferoğlu, 2004, s.1). Bu kaliteli ve nitelikli insanı eğitecek olan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerine düşünme, araştırma yapma, araştırma sonuçlarını yorumlama, yaratıcı olma, problem çözme gibi becerileri kazandıran; öğrenmeyi öğreten, tesirli bir şekilde iletişim kuran, zengin ve çeşitli öğrenme ortamları sunan, alanında olgunlaşmış, gelişen teknolojiyi kullanabilen, üretken, işbirliğine yatkın, etrafındakilere rol model, alanında ulusal ve uluslararası yenilikleri takip eden, çeşitli kaynaklardan faydalanan, eğitimin vasfının arttırılmasında öncü, Cumhuriyetin ilkelerini koruyan ve savunan öğretmenler olmalıdır (Aksu, 2005, s.25). Bu yüzden Sınıf Öğretmenleri eğitim-öğretim kurumlarında oldukça önemlidir. Çünkü çocuğun ilk eğitimini aile verse de sonrasında ilkokul kurumlarında öğretmenler tarafından şekillendirilmektedir. Şu andaki eğitim felsefesine göre öğrenmeyi öğrenen, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, yaratıcı fikirlere açık olan, empati kurabilen bireyler yetiştirmede en büyük sorumluluk sınıf öğretmenlerindedir. İlkokul döneminde kazanılan bu bilgi, beceri ve tutumlar gelecek dönemler için zemin oluşturmaktadır (Gürkan, 1993, Akt, Kuru, 2018, s. 1).

Hammond (2000), 50 ülkeyi içeren geniş bir örneklem ile yaptığı araştırmada öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Akt. Karacaoğlu, 2008, s.73 ). Çalışmada öğrenci başarısı ile öğretmen kalitesi arasındaki ilişki, öğrenci başarısı ile eğitim ortamının büyüklüğü, devletin eğitime yaptığı harcama, öğretmenlerin aldığı maaş gibi faktörler arasındaki ilişkiden daha güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin kendi alanlarında daha yeterli olabilmesinin sağlanması, başarılı bir eğitim öğretim faaliyetinin oluşmasını beraberinde getirecektir.

Öğretmen yeterliliklerinin değişik yönleri vardır. Özetlenecek olursa bunlar; yönlendirme nitelikleri, alınan eğitimin kalitesi, uygulamaya dönük nitelikler, bireysel çalışmalara dönük nitelikler gibi dört ana kategori altında toplanabilir. Öğretmen eğitimi planlanırken bu başlıkların sistem içerisindeki dağılımının dengeli olmasına dikkat etmek gerekir (Alkan, 2005, s.12).

Öğretmenlerin kalitesi sorunu sadece Türkiye’de değil dünyanın çoğu ülkesinde sık sık gündemi işgal eden bir konudur. Özellikle ilköğretim öğretmenliği ve bu mesleği yürüten uzmanların mesleğin gerekleri ilgili çalışmalar Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan bu yana üzerinde hep çalışılan bir konu olmuştur. Son 30 yılda üzerinde çalışılan düzenlemeler bu konuda uzun seneler sürebilecek çalışmaların da göstergesidir. 1998 yılında öğretmen yetiştirme konusunda YÖK tarafından yapılan bunlardan biri olarak sayılabilir. (Seferoğlu, 2004, s.40).

Türk Eğitim Derneği (TED) (2009,Akt. Sungurtekin, 2016, s.4), Türkiye’de de öğretmen yetiştirmeye çalışmaları 1990’lı senelerin başlarından itibaren hızlanmış, bu konuda öğretmen kalitesi ve yeterlikleri alanında birtakım standartlar koyulmaya çalışılmıştır. MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşturulan Öğretmenlik Yeterlikleri Komisyonu 1999 yılında Öğretmen Yeterlikleri’ni belirlemiş ve bu nitelikler de 2002 yılında yürürlüğe girmiştir.

MEB tarafından açıklanan bu yeterlikler “Eğitime-Öğretme Yeterlikleri, Genel Kültür Bilgi ve Becerileri ve Özel Alan Bilgi ve Becerileri” olarak kategorize edilmiştir(MEB, 2002, s.4 ). YÖK ve MEB işbirliği ile 2006 senesinde, var olan bu yeterliklere bir de özel alan yeterlikleri eklenmiştir. Böylece bu çerçevede öğretmenlik alanlarının tamamı için “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” geliştirilmiş ve MEB 2008 yılında yayımlamıştır (Demiral, Baydar ve Gönen, 2010, s.22 ).

Öğretmen yeterlikleri, Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) içerisinde de projelendirilmiştir.

TEDP, Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti arasında 2000 yılında imzalanan anlaşmayla, gerekli finansman karşılanarak yürürlüğe girmiştir. Projenin genel amacı; "Yoksulluğu azaltarak eğitim seviyesini yükseltmek, eğitimin niteliğini ve eğitime erişimi düzeltmen, dezavantajlı bölgelerde yaşayan nüfusun hayat standartlarını geliştirmek, çeşitli sebeplerle eğitim dışında kalmış bireylerin temel eğitime alınması ve öğretmen kalitesinin iyileştirilmesini” desteklemektir. Proje 2002 Eylül ayında başlamıştır.

Öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalarının sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiştir. TEDP’in "Öğretmen Eğitimi" bileşeni öğretmenliğin genel yeterlikleri ile özel alan yeterlikleri belirlenmeye yönelik çalışmaları sürdürmektedir.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne (2008) göre, sınıf öğretmenlerinin bütün dersleri vermekle yükümlü oldukları için çoklu disiplin ve disiplinler arası yaklaşıma dayanan niteliklere sahip olmaları gerekir. Bu sebeple sınıf öğretmeni yeterlikleri tespit edilirken, sorumlu olunan bütün derslerin özel alan bilgisi yerine konusu geçen derslerin ortak bir tabanda bütünleştirilmesinin dikkate alındığı belirtilmiştir.

## **2.2 Sınıf Öğretmenliğinin Türkiye'de Tarihsel Gelişimi**

Eğitim sistemlerinin en önemli öğeleri su götürmez bir gerçeklikle öğretmenlerdir. Öğretmenin kalitesi iki alandaki başarısı ile ilgilidir. Birincisi kişisel özellikleri ile ilişkili olan mesleğe yatkınlığı; ikincisi ise aldığı öğretmenlik eğitimin kalitesidir. Kişisel özellikler meslek seçmede yani öncesinde rol oynarken ikinci kısım mesleği seçtikten sonra kazanılan özelliklerdir.

Türk eğitim tarihine bakıldığında örgün eğitimde çalışan ilk öğretmenler sübyan mektebindeki muallim ve medreselerdeki müderristir. Düşük kademelerdeki medreseler genelde imam ve muallim yetiştirirken yüksek kademelerdeki medreseler müderris yetiştiriyordu. Ancak bunların genel olarak dini bilgi ve din eğitimi verdikleri bilinmektedir (Akyüz, 2001, s.78).

Osmanlıda ise ilk defa o zamana kadar olan eğitimden farklı olarak sübyan mektebi öğretmeni olacaklar için, medrese programlarından ayrı bir program Fatih döneminde oluşturulmuştur. Öğretmenler için oluşturulan bu programın muhteviyatında medreselerdeki okutulan bazı dersler kaldırılarak tartışma kuralları ve öğretim yöntemleri ve taktikleri gibi dersler konulmuştur. Bu sebeple araştırmacılardan bazıları Türkiye'de ilkökul öğretmeni yetiştirmeyi Fatih döneminden başlatmaktadır (Arslanoğlu, 1997, Akt. Doğan, 2005, s.135). Genele bakıldığında o dönemlerde öğretmen olabilmek için camide din görevlisi olmak ya da ilgili bazı kitapları okumak yeterli olmuştur.

Ancak gelişen dünyaya ayak uydurmakta zorlanan Osmanlı Devleti sadece din görevlileri ile öğretmenliğin yürütülemeyeceğini anlamıştı.

Batılılaşma hareketi ile yani Tanzimat Fermanı ile cemaatlerin ve medreselerin yürüttüğü eğitim, devletin görevi ve yükümlülüğü olarak görülmüştür. Modernleşme sürecinde rüştüyeler modern eğitimin simgesi haline gelmiştir. Medrese eğitimi almış

“hoca”nın yerine mektep eğitimi almış “muallim ve muallime” geçmeye başlamıştır (Güven, 2010, s.145).

18.yüzyılın başlarında Osmanlıda batılılaşma hareketleri başlamıştır. Bu amaçla önce eksikliğin görüldüğü askeri alanlarda, 19. yüzyıldan itibaren de sivil anlamda yeni okullar açılmıştır. Şimdiki anlamıyla öğretmen yetiştiren okul ilk olarak İstanbul’da 1848’de Darül Muallimin adı ile öğretime başlamıştır. 1869’dan sonra erkek ve kız öğretmen okulu, 1874’te idadiler ile açılmaya devam etmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar sübyan, rüştiye ile idadiye olmak üzere üç sınıfa ayrılmıştır (Akyüz, 2001, s. 150). Fakat Osmanlı Devleti gerilemenin en çok askeri alanla ilgili olduğunu düşündüğünden daha çok ordunun ihtiyacının giderilmesi için yüksek askeri eğitim kurumları olan yani Mühendishane-i Bahr-ı Hümayun, Mühendishane-i Berri Humayun, Harbiye, Mızıka-yı Humayun, Tıbbiye okulları açmıştır.

Kız (inas) rüştiyelerinin açılması ise bu okullarda çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesi problemini ortaya çıkarmıştır. Bu öğretmenleri yetiştirmek için 1870 yılında Darümuallimat (Kız Öğretmen Okulu) açılmıştır. Amacı, rüştiyelere ve sıbyan okullarına kadın öğretmen yetiştirmektir (Akyüz, 2001. Akt. Bilir, 2011, s. 229). 1924-1925 yıllarında Öğretmen Okulu ismini alan bu okul, Türkiye’de kadınların eğitilmesi açısından büyük bir adım olmuştur (Bilir, 2011, s.230).

Mutlakiyet döneminde (1876-1908) daha çok ilkokul öğretmeni yetiştirmenin üzerinde durulduğunu söyleyebiliriz. Aynı yıllarda Bab-ı Ali, illere gönderdiği genelgelerde, başlatılan ilköğretim reformunun başarılı olabilmesi ancak nitelik ve nicelik bakımından donanımlı öğretmen yetiştirmeye mümkün olduğunu bildiriyordu. Bunun için ise, Darümuallimin-İ Sıbyanlara daha çok ilgi gösterilmesini sağlamak için bu okullardaki öğrencilerin tüm maddi ihtiyaçlarının yerel yönetimler tarafından karşılanmasını istiyordu. 1908-1909 öğretim yılında 23 olan öğretmen okulu sayısı Birinci Dünya Savaşı’nın başında 21’e inerken, öğretmen sayısı 60’tan 220’ye; öğrenci sayısı da 521’den 1878’e çıkmıştır (Bilir, 2011, s.230).

1875’lerden sonra öğretmen okulları İstanbul dışında da açılmaya başlanmış, Bosna, Girit gibi ve 1882-1890 tarihleri arasında Sivas, Bursa, Kudüs, Trabzon, Selanik, Halep, Erzurum, Van, Musul gibi, taşra bölgelerde azımsanmayacak sayıda ilkokul öğretmeni yetiştiren okullar açılmıştır (Berker 1945, s.142).

Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra Milli Eğitim hizmetleri Maarif Vekaletine verildi. Cumhuriyeti kuranlar için eğitim ile topluma yön veren

öğretmenlik meslek olarak çok değerliydi. Akyüz (2010, s.330), Atatürk'ün, 1921'deki Maarif Kongresi'ne katılıp, burada eğitime ilişkin görüşlerini anlattığını ve öğretmenlerden beklentilerini dile getirdiğini söyler. Atatürk'ün o dönemdeki eğitime ilişkin değerlendirmelerine göre “toplumun bilgisizliği yüksektir, eğitim faaliyetlerinde bilim değil çağ dışı yöntemler kullanılmaktadır, ailelerin baskısı çoktur, eğitim tutarlı bir politikadan yoksun ve milli değerlerden uzaktır gibi tespitleri ile genel bir çerçeveye sunmuş ve gidilecek yolu göstermiştir.

Türk çocukların ilerleyen Dünya içinde bağımsız ve uygar bir toplum düzeyine ulaşmasının ancak bilim ve fen ile olabileceğini söylemiştir.

Altunya (2009, s.27) 'ya göre Atatürk, bilimsel ve laik bir temele dayalı, gözlem ve deneye yer veren bir eğitim olması gerektiğini öngörmüştür. Buna göre Cumhuriyet dönemi eğitimin en temel amacı, aklı özgürleştirmektir. Zira bilim ile zihni özgürleştirilmeyen kişilerden meydana gelen bir topluluğa hukuk ile laik düzen getirmenin herhangi bir faydası bulunmamaktadır. Ayrıca Atatürk, 1924'te Türkiye Muallimler Birliği Kongresi üyeleri ile yapılan bir toplantıda:

*“Muallimler, Yeni nesli, Cumhuriyetin fedakâr muallim ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz. Ve yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır. Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenlen kuvvetli ve yüksek karakterli muhafızlar ister”*(MEB,1946, s.19) diyerek bu konuda öğretmenlerin yerini ve önemini de belirtmiştir.

Cumhuriyetin başında 1923-1924 eğitim öğretim yılında ilkokullar için öğretmen yetiştiren 7'si kız, 13'ü erkek öğretmen okulu olmak üzere toplam 20 öğretmen okulu mevcuttu. 1924 senesinde altı sene olan ilkokulun eğitim süresi beş seneye indirilirken, dört senelik ilk öğretmen okullarının eğitim süresi beş seneye çıkarılmış ve ders programları tekrar düzenlenmiştir (MEB 1992, s.8).

1923'te 1081'i kadın ve 9021'i erkek olmak üzere toplam 10102 ilkokul öğretmeni vardı. Bu öğretmenlerin 2734'ü meslek eğitimi almış, diğerleri medreselerin alt sınıflarından ayrılmış ya da bir iki senelik Darül Mualliminden mezun olmuş bireylerdi (Doğan, 2005, s.135).

1926 senesinde ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlar “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olarak iki kategoriye ayrılmış, üç sınıflı köy okullarına öğretmen yetiştirmek için 1927-1928 eğitim öğretim yılında eğitime başlanmış, ancak beklenen sonuca ulaşılmadığı için öğretmen yetiştiren bu okullar dört sene sonra kapatılmıştır (MEB 1992, s.8).

Öğretmen okullarının öğrenci sayısının yetersizliği ile köy öğretmeni açığı gibi nedenlerle nüfusu öğretmen gönderilmesi için yeterli olmayan, üç senelik ilkokullara öğretmen yetiştirmek için 1935-1936 eğitim öğretim yılında köy öğretmenliği için kurslar düzenlenmiş, bunlara askerliğini erbaş olarak yapmış ve okuma-yazması olan köy gençleri alınmıştır (Arslanoğlu,1997, Akt. Doğan, 2005, s. 140).

1930'lu yıllarda artık köyler hükümet için önemli bir mesele haline gelmiştir. Çünkü o yıllarda nüfusun yaklaşık %80'i köylerde idi. Ve milletin %80'i cahil olmamalıydı. Hasan Âli Yücel'in Maarif Vekili olmasıyla birlikte köye öğretmen yetiştirme işi hızlanmıştır. Öğretmen yetiştiren bu kurumlar öğrencilerini çoğunlukla köylerden seçmiştir. Köy ilkokulların öğrenim süresi 1939 senesinde yapılan Birinci Milli Eğitim Şurasında üç seneden beş seneye çıkarılmıştır. Yine Birinci Milli Eğitim Şurasında Köy Enstitüleri kurulmasına karar verilmiş ve 1940'da 21 Köy Enstitüsü kurulmuştur. Ayrıca bu enstitülere öğretmen yetiştirmek için üç yıllık yüksek öğrenim veren bir de Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur (Hasanoğlu Köy Enstitüsü). Fakat Köy Enstitüleri sadece öğretmen yetiştirmemiştir. Aynı zamanda sağlıkçı, ebe, tarımcı, tekniker gibi iş ve meslek elemanları da yetiştirmiştir. 1953'e kadar iki çeşit ilkokul öğretmeni yetiştirme programı uygulanmış, 1952-1953 eğitim öğretim yılında öğretmen okulları ile köy enstitülerinin programları birleştirilmiş ve "İlk Öğretmen Okulları" ismini alarak köy enstitüleri kapatılmıştır (Arslanoğlu,1997, Akt. Doğan, 2005, s.141). Daha sonra 3 ya da 6 yıllık ilköğretmen okullarının mezunlarına köylerde zorunlu çalışma yükümlülüğü getirilmiştir. Köylerdeki öğretmen açığı bu şekilde kapatılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda köylerde ve şehirlerde çalışan öğretmenlerin eğitim programları aynı olmaya başlamıştır. 1960lı yıllardan sonra gerekli öğretmen açığını kapatabilmek için yasayla 1960'a kadar lise ve dengi okullardan mezun olanlarla "Yedek Subay Öğretmen" olma ya da askerlik dönemlerini ilkokulda öğretmen olarak çalışarak bitirme hakkı verilmiştir. Bu askerlerden isteyenlerin asil öğretmenliğe geçtiği bilinmektedir. Aynı şekilde 1961 yılında yapılan bir kanunla da 1960'dan sonra lise ve dengi okullardan mezun olanların sınavlarla, stajla ilkokul öğretmenliği yapmalarının, ortaokul ve dengi okul mezunlarından ise 18 yaşını bitirmiş olanların kurslar ile muvakkat öğretmen olarak ilkokullara öğretmen olarak atanmalarının sağlanmıştır. Doğal olarak bu tür uygulamalar öğretmen niteliğinin ve kalitesinin bozulmasına, kamuda var olan öğretmen algısının zayıflamasına neden olmuştur. 1973'te 1739 sayılı Milli Eğitim

Temel Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle öğretmenlere yüksek öğrenim mecburiyeti getirilmiştir. Bu kanundan sonra ilköğretmen okulları Öğretmen Lisesine dönüşmüş, ilköğretim kurumlarına lazım olan öğretmenler iki yıllık eğitim enstitülerinde öğrenim görmeye başlanmıştır. Bu kanun ile girişteki öğrenci seçme işlemi ve öğrenim sırasındaki öğretmen adaylarının köy stajları kaldırılmıştır (Bilir, 2011, s.237).

Yasa ayriyeten, öğretmenlik haricindeki bölümlerde yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlara öğretmenlik formasyonu alarak öğretmen olabilmelerini sağladı. Buna dayanarak. MEB 1980 yılında 21 kredilik Öğretmenlik Formasyonu Programını uygulamaya koymuştur. 1990'larda ise 33 kredilik "İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı" geliştirilmiştir. Bu uygulamalarla, ataması olmayan alanlardan mezun olanlar ve başka fakültelerden mezun olan binlerce öğrenci öğretmen olarak eğitim sistemine adım atmıştır (Bilir, 2011, s.238).

1974 yılından sonra yaşanan politik gerginlikler eğitime de sıçramıştır. Her yeni gelen Milli Eğitim Bakanı kendi fikirlerini savunan öğretmenler atamıştır. Bu da yine öğretmenlerin kalitesini düşürmüştür. 1980' de darbenin olduğu yıllarda toplanan X. ve XI. Milli Eğitim Şuralarında "eğitimde uzmanlaşma ve öğretmen yetiştirme" alanlarında hatırı sayılır kararlar alınmıştır. Özel okullar açmanın önü açılmış ve devlet teşvikleri sağlanmıştır. Mevcut öğretmenlerin bir kısmı özel sektöre kaymıştır. Bu da kamu sektöründeki öğretmen açığının artmasına sebep olmuştur. 1989 yılında ilkokul sınıf öğretmenliği programları 4 yıla çıkarılmıştır. Bu da mezun öğrenci sayısının yarıya düşmesine sebep olmuştur. öğretmen açığı giderek artmış ve açığı kapatmak için 1990'lı yıllarda hem kontenjanlar arttırılmış hem de niteliği göz ardı ederek 1995-1996 öğretim yılındaki gibi üniversite mezunu olan herhangi bir dal ve branş fark etmeksizin, öğretmenlik formasyonu aranmaksızın sınıf öğretmeni olarak göreve başlamaları sağlanmıştır. 1999 yılında öğretmen açığının 108 bin olarak kaydedildiği, fakat norm kadro uygulamalarıyla çeşitli düzenlemeler getirilip, okullardaki ve kurumlardaki yönetim, eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerekli ve yeterli personelce yapılması kararlaştırılmıştır. 102 bin yönetici 55 bine düşürülmüş ve 59 binden fazla öğretmen sayısı 15 bine düşürülmüştür (MEB, 2001, s.205).

2001 yılı başlarında ilköğretim I. kademeye öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin sayısı 53'tür. Bu sayı, yeni açılan Eğitim Fakülteleri ile birlikte 2003 senesinde sayı 70'e yaklaşmıştır. Devlet üniversitelerinin yanında vakıf (özel) üniversiteleri de Eğitim Fakültesi açarak öğretmen yetiştirme konusunda önemli adımlar atmışlardır (ÖSYM, 2001, s.52).

2019 yılına kadar mezun sayısı yeterli olsa da KPSS sınavından yeterli puanı alamamış ve atanamamış öğretmen kavramı ortaya çıkmıştır. Atanamamış öğretmenler olmasına rağmen ise var olan öğretmen açığı halen ücretli öğretmenlik adı altında açık olan kadroları lise mezunu, meslek yüksek okulu mezunu ya da lisans öğrenimini eğitim fakülteleri dışında herhangi bir bölümde tamamlayanlarla kapatılmaktadır. Günümüzde bununla beraber hem var olan öğretmenlerin hem de alan dışından çalışan öğretmenlerin nitelik sorunu tartışılır olmuştur. Akyüz (2003, s.166) öğretmenlik mesleğinin bakanlıkça bir “uzmanlık” mesleği olarak tanımlanmasına karşın bunun sadece kâğıt üstünde kaldığını ve öğretmenliğin bakanlık ve devletin üst kademeleri tarafından bile “herkesin yapabileceği bir iş” olarak görüldüğünü gösteren uygulamalara başvurulduğunu ifade etmektedir.

Aslında 1994 – 1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” adıyla bir proje yapılmıştır. Bu projeye (YÖK, 1998, s.201) göre; uygulanan programların donanımlı öğretmen yetiştirme hedefi bilimden sapmıştır. Eğitim sisteminin öncelikli ihtiyacı olan sınıf öğretmeni ile okul öncesi öğretmeni yetiştirmede yetersiz olmuştur. Alan eğitimi konusu gereksiz sayılmış, öğretmen yetiştirmeye yönelik sertifika programları sadece para kazanma yolu olmuş, öğretmene gereksinimi olan ve istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı ile sağlıklı ve verimli bir birliktelik sağlanamamıştır, MEB bünyesindeki yurtdışı kaynaklarını daha çok mühendislik ve fen bilimleri bölümlerinde kullanmıştır. Kısacası eğitim fakültelerinin nitelik ve özellikler bakımından yeterli öğretmenler yetiştirmekten uzak olduğu anlaşılmıştır.

Proje bitiminde; program geliştirme çalışmaları hız kazanmış, eğitim fakültelerinden de öğretim elemanları lisansüstü öğrenim görmeleri için yurtdışına gönderilmiştir. MEB ile Eğitim fakülteleri arasında bir protokol hazırlanıp imzalanmış ve bu protokolle eğitim fakültesi – uygulama okulu işbirliği başlamıştır. Ayrıca okul deneyimi uygulaması başlamıştır, eğitim fakültelerindeki programların verimliliğini artırmak ve kontrol sağlamak için “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur, öğretmenlik formasyonu dersleri tekrar gözden geçirilmiş, formasyon dersleri ile alan dersleri benzerleşmiştir, Bilgisayar dersleri ile Türkçe Yazılı – Sözlü Anlatım dersleri eğitim fakültelerinin tüm programları için zorunlu olmuştur.

Atılan bütün bu adımlar eğitim için büyükçe bir adım olsa da yeterli olamamıştır. Tıp, hukuk, mühendislik gibi alanlar kadar önem verilmemiştir. Çoğu



öğrencinin tesadüfen geldiği alan olarak değil, ne istediğini bilen yani öğretmen olmak isteyen ve gerekli niteliklere sahip öğrencilerin alınması sağlanmalıdır.

### 2.2.1 İlgili araştırmalar

Sönmez (1992), ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerini incelediği araştırmasında, 1990-1992 yıllarında Ankara'daki gecekondü, merkez ve özel 9 ilkokuldan seçilen 187 öğretmen üzerinde öğrenci katılma oranı, eğitim teknolojisi, strateji, yöntem ve teknikleri, öğretme etkinlikleri, öğrenme öğretme ,ses tonu ve dili kullanma, zaman, boyutlarında gözlem yapılmıştır. Araştırmaya göre ilkokul öğretmenlerinin %94'ü derslere geç girerken sadece %04'ü derslere zamanında girmektedir. Öğretmenler kırk dakikalık dersin %68'ini karşılıklı konuşma ile geçirmektedirler. Öğretmenlerin düz anlatım yöntemiyle, kara tahtaya bağlı oldukları görülmüştür. Derslerde genelde resmi öğretmen konuşması kullandıkları gözlenmiştir. Derslerde genelde 1 ile 5 öğrenciye söz alma imkânı verdikleri gözlenmiştir. Fakat hiçbir öğretmenin, eğitsel oyunlara, çoğu öğretmenin de tartışmaya, gezi, gözlem, deney ve araştırmaya yer vermedikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin %16'sının belirlenen değerlendirme kurallarına uydukları, %84'ünün ise bir değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Bütün öğretmenlerin günlük plan yaptığı fakat hiçbir öğretmenin günlük ders planını eğitim ilkelerine göre hazırlamadığı kaydedilmiştir.

Güven (2000), okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi dersi ile alakalı görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin matematik seviyelerinin değerlendirilmesi istendiğinde % 87'si kendilerini çok yetenekli ve oldukça yetenekli bulduklarını söylemişlerdir. Kendilerini yetenekli bulma ile matematik dersini bir uzmanın vermesi gerekliliği arasında ise 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin % 67.3'ü matematik dersi programlarını çocukların düzeyine uygun bulmaktadırlar. % 26.7'si ise oldukça zor ve çok zor bulmuştur.

Topbaş (2001)'de yaptığı "Türkiye Ve Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırılması" adlı doktora tez çalışmasında nitel araştırmalardan doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve elde edilen bilgiler betimsel analiz yaklaşımıyla yorumlanmıştır. Araştırmaya göre Türkiye'de sınıf öğretmenliği programı üniversitelere bağlı fakültelerde, Fransa'da ise üniversitelere

bağlı öğretmen yetiştirme enstitülerinde verilmektedir. Fransa'daki öğretmenlik uygulamaları süresi Türkiye'deki uygulamaların süresinin yaklaşık üç katıdır. Her iki ülkede de öğretmen adaylarının eğitimlerinde görev yapan öğretim elemanları için mesleki deneyim aranmaktadır. Fransa'da Türkiye'de verilen eğitimden değişik olarak deneyimli ilkokul öğretmenleri ile birlikte teftiş kurulu müfettişleri de adı geçen bölümdeki öğretmen adaylarının eğitiminde rol almaktadır. Türkiye'de sınıf öğretmenliği programlarına lise ve dengi bir okuldan mezun olmuş ve merkezi bir sınavda başarılı olan öğrenciler kabul edilirken, Fransa'da ise lisans ve dengi diploması olan, en az üç çocuk büyümüş anne ile başarılı sporcular kabul edilmektedir. 1999 yılında merkez bankası verilerine göre Türkiye'deki sınıf öğretmenliğinde okuyan bir öğrencinin yıllık maliyetinin yaklaşık 900 ABD \$, Fransa'da ise 7723 ABD \$ olduğu görülmüştür.

Paşa (2002)'ye göre öğrenci özelliklerinin öğretmen kalitesiyle özdeşleştiği düşünülecek olursa, öğretmenin kalitesi eğitim sisteminin işleyişi ve başarıya ulaşması açısından önemli bir role sahiptir. Eğitim sisteminden verim alabilmek, büyük ölçüde öğretmenin niteliklerine bağlıdır. Eğitim ve öğretimde amaçlar ne kadar kararlı belirlenirse belirlensin, ders konuları ne kadar işlevsel sınıflandırılrsa sınıflandırılсын, o hedeflere ve kavrayışlara ulaştıracak öğretmenler olmazsa hedeflenen sonuca varılması mümkün değildir.

Acar (2005), eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi alan ve alan öğretimi yeterliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma evreni seçilen üniversitelerin İlköğretim bölümlerinde ve Türkçe Eğitimi ana bilim dalında görevli öğretim elemanlarıyla, bu üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olup MEB tarafından ataması yapılan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmada 171 öğretim elemanı ve 270 sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin belirtilen yeterlikleri kazanma derecesine ilişkin değerlendirmelerinde; verilen derslerin ve alan öğretimine ilişkin yeterlikleri kazanma oranları, önem derecesi oranlarına göre anlamlı düzeyde düşüktür.

Kocabaş (2005), Hollanda eğitim sistemini ve sınıf öğretmeni yetiştirme modelini inceleyerek Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme için yeni öneriler sunmaya çalışmıştır. Sokrates/Erasmus Eğitim projesi yer alan ikili anlaşmanın yürütüldüğü Hollanda'daki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı örneklem olarak alınmıştır.

Araştırma nitel bir çalışmadır ve proje, gezi, gözlem, görüşme ve belgelere dayanır. Araştırma verilerine göre, Hollanda’da 1985’ten itibaren “ilkokul” kavramı kullanılmayıp; okul öncesi eğitim ile ilkokullar “Temel Eğitim Okulları” ismi altında birleştirilmiş ve dolayısıyla sınıf öğretmenliği programları tekrar düzenlenmiştir. Düzenlenirken de probleme ve uygulamaya yönelik, içsel motivasyonlu, katılımcı, danışmanlık ve denetimin olduğu, birlikte çalışma becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmeye önem verilmiştir. Türkiye’de de 1997-1998 yıllarında sekiz yıllık eğitime geçilmiş, ilköğretim programları bu eğitime göre yeniden düzenlenmiştir. Üniversitelerde buna bağlı olarak bu yıllardan başlayarak eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma ile bölüm ve anabilim dallarında çeşitli örgütlenmeler yapılmış fakat öğretmen yetiştirme anlayışının özünde gerekli değişiklik olmamıştır.

Şahinkaya (2008)’nın yaptığı Sınıf Öğretmeni Adayları ve Öğretmenlerin Matematik Öğretimi Öz-Yetkinlik Ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması” isimli araştırmasına göre Türkiye ve Finlandiya’daki sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve adı geçen programdaki matematik öğretimi dersinin yeri karşılaştırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının matematik öğretimi konusunda öz-yetkinlikleri ve sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki düzeylerini ortaya koymuştur. Araştırma için Türkiye’de Ankara şehrinden, Finlandiya’da ise Hameenlinna şehrinden 60 öğretmen belirlenmiştir. Veriler ışığında, öğretmenler ve adayların matematik öğretimi yeterlik algılarının cinsiyet ile kıdem ilişkisi bakıldığında iki ülkedeki öğretmenlerin de matematik öğretimi öz-yetkinlik puanları, kıdem ve cinsiyete göre değişmemektedir. Öğrenme-öğretme süreci boyunca kendini geliştirme konusunda rollerde, materyal kullanımında, problem çözmede ve ödev konusunda farklılıklar bulunmuştur. Türkiye’de okuyan sınıf öğretmeni adaylarının Finlandiya’dan farklı olarak, matematik öğretimi konusunda sonuç beklentisi puanı daha yüksektir.

Taşgın (2010)’ın yaptığı araştırmanın evrenini 2009-2010 yılı Erzurum ilinde çalışan sınıf öğretmenleri ile aynı ildeki Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümündeki 4. sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise 41 okuldaki 345 sınıf öğretmeni ve 79 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Veri toplamak için MEB’in yayınladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” göz önünde tutulmuş ve araştırmacı, belirlediği 2 ana yeterliğe ilişkin performans göstergelerini değiştirmeden 5’li likert tipi anket haline getirmiş ve uygulanmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin genel ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını

belirlemek için t-testi yapılmıştır. Araştırmada; sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden, “Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri” ve Öğrenmeyi, Gelişimi izleme ve Değerlendirme Yeterlikleri”ne ilişkin performansları çoğunlukla olumlu buldukları tespit edilmiştir.

Okur (2011)’un yaptığı Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Ders Öğretim Araçlarındaki Okuma Metinlerini Özetleme Becerileri adlı araştırmasında Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 200 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmaya göre; sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri, Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır. Türkçe öğretmeni adaylarının becerileri “orta”, sınıf öğretmeni adaylarının “zayıf” düzeydedir. Yine öğretmen adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri, Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı şekilde farklıdır. Türkçe öğretmeni adaylarının bu bakımdan “orta” sınıf öğretmeni adayları ise “zayıf” düzeydedir. Öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine ilişkin özetleme becerileri karşılaştırıldığında, bilgilendirici metinlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Genel olarak adayların bilgilendirici türdeki metinleri özetleme becerileri “orta”, öyküleyici türdekileri özetleme becerileri ise “zayıf” tır. Kadın adaylar, erkek adaylara göre metin özetlemede daha başarılıdır. Öğretmen adaylarının son bir senede ders dışında okudukları kitap sayısına bakarak metin özetleme becerileriyle okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Dündar(2016) ‘ın yaptığı Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesinin amacı adı geçen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılmıştır. Çalışma tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 öğretim yılında sınıf öğretmenliği 1. ve 2. öğretim programlarında okuyan 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencilerden Fırat Üniversitesinden 187, İnönü Üniversitesinden 275 olmak üzere toplamda 462 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Kişisel Bilgi Formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği veri toplama aracı olarak, kullanılmıştır. Verilerin SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyetleri, okudukları üniversite, öğrenim gördükleri sınıf, öğretim türleri, anne- baba eğitim durumları, büyüdükleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyleri değişkenleri açısından anlamlı fark olmazken, bölümü tercih

etme nedenleri, lisansüstü eğitim yapma istekleri, internetten faydalanma durumları, okul başarı not ortalamaları (agno), değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Fayetörbay (2018)'in Yapmış olduğu Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi adlı araştırmada söz konusu bölümdeki adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutundaki evrenini; Eskişehir Osmangazi, Karadeniz Teknik, Atatürk ve Erzincaan Üniversitelerindeki Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı olan tüm 4. Sınıf öğrenciler(350) oluşturmuştur. Nitel boyuttaki çalışma grubunu ise yine 4. sınıfta okuyan ve gönüllü olan 40 öğretmen adayı oluşturmuştur. Yapılan analizlere göre, öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma becerilerinin 'iyi' düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma strateji kullanım düzeyleri; cinsiyet, akademik ortalama, öğrenim görülen üniversite, en çok okunan kitap türü ve lisans eğitiminde okuma stratejileriyle ilgili ders alma değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak sahip oldukları kitap sayısına göre, okumayı 'planlama' alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ulaşılan verilere göre, adayların çoğu, kendisini 'dikkatli' okuyucu olarak görmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının çoğunluğunun okuma stratejileriyle ilgili eğitim almadığı görülmüştür.

Kuru (2018)'nin araştırmasında Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-Yeterlikleri Çeşitli Değişkenler Açısından incelemiştir. Araştırmaya göre; sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik ortalamaları 3.19 olarak bulunmuştur ve bu 'Orta' düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip olduklarını gösterir. Öğretmen adaylarının agno değişkenine göre akademik öz-yeterlik düzeylerinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yine öğretmen adaylarının ailelerin yaşadığı bölgeye göre öz-yeterlik düzeylerinde, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir fakat teknik beceriler boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Babanın eğitim durumuna göre ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğu bölümden memnun olma durumuna göre öz yeterlik arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Yine sözü geçen adayların ikna etme becerisi ile akademik öz-yeterlik düzeylerinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma vardır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında 90'lı yıllarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli olmadığı, ilkokulda matematik dersi yetkinlileri konusunda kendilerini yeterli gördükleri, Türkiye ve Fransa karşılaştırmasında Fransa'daki okul deneyimi benzeri derslerin daha çok ve daha verimli olduğu, öğretmenlerin ders içeriğinden daha önemli olduğu, Türkçe ve Sınıf öğretmeni adaylarının metin özetleme becerileri yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete, okudukları üniversiteye, sınıf düzeylerine, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmazken, akademik başarıları, yüksek lisans yapma istekleri, internetten faydalanma durumları gibi değişkenlere göre farklılaşmıştır. Bu araştırmalara göre yeni nesil öğretmenler daha öğrenci merkezli ve kendilerini geliştirmeye meyilli yorumu yapılabilir. Cinsiyet önemli bir değişken olmazken akademik başarı daha etkilidir.

### **2.3 Okuryazarlık**

Okuryazarlık tarih boyunca hep önemli kabul edilse de ilk resmi tanımı Unesco 1951 yılında yapmıştır. Bu tanıma göre; “Okur-yazar, günlük ve sıradan yaşamı ile alakalı yalın ve kısa bir tümceyi anlayarak okuyup yazan bireye denir”. 1958 senesinde itibaren de Unesco tarafından tüm üye ülkelere tanımı bu şekilde kullanmaları önerilmiştir (Güneş, 2000, s.56 ).

Nickel (2007, s.32) ye göre, okuryazarlık ve temel bilgileri birbirinden ayırmak mümkün değildir. Okuryazarlık kavramı temel bilginin bir parçası olmasından ziyade onun sonucunun bir önkoşuldur. Okuryazarlık, okuma ve yazma demek değildir ve sadece okulda öğrenilmez. Yaşam boyu bu temel bilgilerin üzerine kendini geliştirmeye devam eder.

1950 ile 1970 yıllarında yapılan çalışmalarda okuryazarlık ile zihin becerileri arasındaki ilişki tartışılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde okuryazarlığın tanımı genişletilmiş hatta bir üst düzeyi olan fonksiyonel veya işlevsel okuryazarlık kavramı kullanılır olmuştur. Bu tarihlerde okuryazarlık kısaca; bir toplumda yaşamını sürdürebilmek için gerekli okuma ve yazma faaliyetleri olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2000).

Yine devam eden senelerde (1970 -1980), Eric Havelock, Jack Goody ile Walter Ong gibi araştırmacıların çalışmalarında, okuryazarlık ilk defa epistemoloji (bilgibilim) ile ilişkilendirilmiş ve ilk defa farklı anlamlar yüklenmiştir. Bu ilişkilere göre okuryazarlık; bilimin soyut dili sözel hafızanın somutlaşan dilinin yerine geçmiş, matematiksel düşünme süreçleri başlamış ve düşüncelerin zihinde görseller gibi şematik bir şekilde kullanılması sağlanmış, bilimi ortaya çıkaran soyut düşünme yetisi ve mantık yazmanın gelişimi ile ilişkilendirilmiş, dili geliştirip düşünceyi yeniden düzenlemiştir. (Lankshear, 1999, Akt. Aşıcı, 2009, s.14). Bunların yanında bu eserlerde, okuryazarlığın toplum için tarihi ve kültürel değişimin temel taşı olduğu bilgileri de bulunmaktadır. Söz konusu eserlerde okuryazarlığın kişilerin düşünme biçimlerini nasıl etkilediği, topluğu bir üst seviyeye nasıl taşıdığı, kültürel anlamda organize etme biçimi olduğu gibi çeşitli konular da işlenmiştir.

Yapılan bu tür çalışmalar, okuryazarlık kavramının değişmesine ve konu hakkında yeni bakış açılarının gelişmesine yol açmıştır. Dilin iletişim boyutunu baz alan ve bireyin dil gelişimini temel alan Bütüncül Dil (Whole Language) yaklaşımı okuryazarlık kavramına yeni bir soluk gelmiştir (Ege, 2006. s.6).

TDK'ya göre, okuryazarlık sözcüğünün anlamı “okuryazar olma hali” olarak, okuryazar kelimesi ise; “okuyup yazan, öğrenim görmüş (kimse)” olarak açıklanır. şimdilerde ise okuryazarlık; okuyup yazan kişi olmaktan ziyade, bununla birlikte bilgiye gereksinimi olan, bilgiye ulaşma yollarını bilen, ulaştığı yeni bilgiyi özümseyen, yorumlayan ve hayatına geçirebilen kimseler için kullanılmaktadır (TDK, 2008).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'ne (OECD) göre ise okuryazarlık kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır:

*“Okuryazarlık, topluma dâhil olmak, amaçlarına ulaşmak, bilgi ve potansiyelini artırmak için yazılı ve sözlü metinleri anlama, değerlendirme, ve bunları hayatına aktarabilme yeteneği olarak tanımlanır ( OECD, 2013 , s.59).”*

Nickel (2007, s.34)'e göre okuryazarlığı ve temel bilgileri birbirinden ayırmak oldukça zordur. “Okuryazarlık” kavramı esas bilginin hem parçası hem sonucu ve bilginin ön koşuludur. Okuryazarlık, okur yazar olmanın yanında okuldan sonra da yaşam boyu süren uygulamaya dayalı bilgilere değinilebilir.

Okuryazarlık eğitimi sadece bir beceriyi kazanmakla değil kişinin dünyaya bakışını kökünden yenileyerek ve geliştirerek tekrar biçimlendirir. Bu biçimlendirme kişinin kazandırdığı değerleri ve değiştirdiği bakış açısını yaşamına geçirmesiyle

kendini gösterir. Genel inanış, bireyin sadece okuyan ve yazan olduğu yönünde olsa da uzmanlar bu konuda çok daha karmaşık düşüncelere sahiptir. Bireyleri okuryazar ya da okumaz yazmaz olarak tanımlamaktansa her bireyi okuryazarlığın farklı düzeylerinde görmeyi tercih ederler. İşlevsel okuryazarlığa gelecek olursak okuryazar olmanın kabul gördüğü toplumlarda okuryazarlık tanımında geçen bazı durumları yerine getirebilmeyi anlatan bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bu toplumlarda günlük yaşamı sürdürebilmek için gereken bazı işlemleri yapabilmek de okuryazar olmanın koşullarından biridir ve bu becerilerden biri ya da birkaçı hakkında sorun yaşamak toplum içinde çeşitli sorunlarla karşılaşılmasına sebep olabilir (Aşıcı, 2005. s.10).

Okuryazarlığa sahip olmanın tek tek bireylerden milletlere kadar toplumun her kesimi için büyük yararları vardır. Okuryazarlık düzeylerindeki düzelme, kişilerin öz saygısı, siyasi olarak demokratik değerleri kanıksama, kültürel anlamda açıklık, sosyal ve ekonomik anlamda olumlu etkilere de sahiptir. ( UNESCO, 2006, s.141 ). Bunun yanında, okuryazarlığı olmayan bir yerde çalışmak zorlaşır, okuryazarlığın temel becerilerini kazanamayanlar hayatın her alanında daha dezavantajlıdır ( Cree ve ark., 2012, s.3).

1990'lü yıllardan sonra, okuryazarlık kavramının çerçevesi teknolojideki ilerlemelerle, kent hayatının şartlarında olan değişimle ve yeni ihtiyaçlarla ilintili olarak çeşitlenmiştir. Bu şartlardan sonra, okuryazarlık kavramı bireyin kendini değil, toplumsal olguları kapsamaya başlamıştır. Okuryazarlık artık; bilgisayar, teknoloji, internet, medya okuryazarlıkları gibi farklı türleri ile beraber kullanılmaya başlamıştır (Altun, 2005, s.35). Diğer yandan da bireyin doğumundan ölümüne kadar olan süre boyunca bir yaşam tarzı olarak evrensel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık gibi çeşitli türleri kullanılır olmuştur. Bu okuryazarlık çeşitlerinden, “bilgisayar okuryazarlığı” ve “medya okuryazarlığı”, ilk ve orta dereceli okullarda ders olarak verilmeye başlanmıştır (Aşıcı, 2009, s.14).

Türkiye’de Cumhuriyet’in kurulduğu ilk zamanlardan itibaren okuryazarlık oranı sürekli bir şekilde arttırılmaya çalışılmış ve bu çabada belli bir başarıya da ulaşılmıştır. Fakat okuma yazma öğrenen herkesin öğrendiği bu bilgileri günlük hayatta işlevsel bir şekilde kullanıp kullanmadığı tartışma konusudur. Resmi istatistiklere göre okuma yazma bilmesine rağmen pratikte okuryazar olmayan pek çok insan mevcuttur.



Okuryazarlığın işlevselleşmesi, okul sonrası kültürel ve eğitsel anlamda bir sürekliliği gerektirir. Bütün bilgiler gibi okuryazarlık da toplum içinde kültürel yapı ve değerlerle paralel bir şekilde var olabilirse benimsenir, içselleşerek devamlılık kazanır. Fakat okuryazar insanların bilgiye ulaşmak, bilgiyi hayatlarında kullanabilmek, mesleki bilgilerini geliştirebilmek ve eskiyen bilgilerin yerine yenilerini koyarak dünyaya ayak uydurmak için okuma becerilerinin kullanılmaması, Türkiye’de sık sık karşılaşılan bir durumdur (Işık, 2007, s.1)

1994 İnsani Gelişim Raporu’na göre Türkiye’deki yetişkin nüfusun ortalama olarak okullaşma seviyesi 3,6 senedir. Okuryazarlık oranı da bu düşük okullaşma düzeyi ile doğru orantılı olarak başka ülkelere göre düşük olarak nitelendirilmektedir. Okuryazar olmama durumu özellikle kadınlar arasında artmaktadır. Son yıllarda farklı kamu ve sivil toplum kuruluşları eğitim alanında çaba göstermeye başlamış ve özellikle kadın ve yetişkin okuryazarlığı konularına yönelik çalışmalarını artırmışlardır.

Yetişkin okuryazarlığını artırmak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yetişkinlere yönelik okuryazarlık programları Halk Eğitim Merkezleri’nde uzun senelerdir hizmet vermektedir (Gülgöz, 2013, s.3).

İşlevsel okuryazarlığın özellikle Avrupa’da artmasında matbaa geniş bir yer tutmuş ve derin ve yoğun bir dönüşüm sağlamış hatta bu dönüşümü hızlandırmıştır. Okuryazarlığı modernleşen dünyada bir değer haline gelmesi, modern dünyayı ve kültürleri ortaya koyup şekillendiren ekonomik, toplumsal, bilimsel alanlardaki çeşitli gelişmelerden bağımsız olarak düşünmek söz konusu değildir. Sözlü kültürden yazılı kültüre geçmek; okuryazarlığın artması, bilginin milletlerin içindeki az sayıdaki otoritelerden, küçük imtiyazlı sınıfların kontrolünden çıkmış olması gibi gelişmelerin beraberinde; bilgi sayesinde dünyaya olan bakış açısının da değişmesiyle ilişkilidir. Sadece yerel bilgi sistemlerini kullanan, ‘okur ama yazmaz’ bir toplumun dünyayla ve evren ile kurduğu epistemolojik ilişki kadar ontolojik bakışı da önemlidir. Yazılı kültürlerin modern sayıldığı bir toplumda, sözlü kültüre özgü kimliğini sürdüren topluluklar araştırılırken, özellikle yazıyla hiç tanışmamış, yazı öncesi toplumlara atıfta bulunan “geleneksel sözlü kültürler” terimini, sözlü kültürün içinde bulunduğu ve onu besleyen bir zihniyetle ilişkide olduğunu göz önünde bulundurmak zorunludur (Işık, 2007, s.12).

Bilgi çok süratli bir şekilde değişmekte, üretilmekte ve kendini yenilemektedir. Artık günümüzde her şeyde olduğu gibi bilgiye de ömür

biçilmektedir. Bu da bilgiye sahip olmaktan çok okuryazarlığın gerektirdiği becerilere sahip olmanın çok daha elzem olduğu anlamına gelmektedir (Henderson ve Scheffler, 2003, s.390).

Dünyada ve Türkiye’de bilgi toplumu oluşturulması için yapılan çalışmalarda, Türk gençliğinin içinde bulunduğu çağa hazırlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı’nca yapılması gerekli olan bazı adımlar verilmektedir. Bunlar; Okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin kolayca ulaşabilmesi için internet’e ve çoklu ortamlara seviyelerine erişimi sağlamak, öğretmen, öğrenci ve veliler için internet tabanlı türlü yardım çalışmaları, eğitimle alakalı e-kitaplar ve e-öğrenim platformları (Örneğin engelli kişiler için kolay erişim, sanal ortama transfer edilmiş kültürel mirasa, farklı dillerde çoklu ortam materyalleri, olumlu deneyimlerin toplanması) sağlamak, bütün öğretmenleri yenilikçi, kendince pratik yöntemler geliştirebilen bir şekilde yetiştirmek, öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlamak ve yeni teknolojileri kullanmaları için yüreklendirmek, bilgi teknolojilerine bağlı olarak yeni eğitim yöntemlerini revize etmek, okul öğretim programlarını yenilemek, öğrencilerin okuldan mezun olduklarında ya da ayrıldıklarında sayısal okuryazar olmalarını sağlamak (Keskinilınç, 2003, s.30).

Dünya ve ulusal bilgi toplumunun oluşturulması çalışmalarında, Türk gençliğini bu çağa hazırlarken MEB (2006, s.8)’ce yapılması gerekli adımlar incelendiğinde yine öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu durumda öğretmenlerin üzerine düşen bu görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle kendilerini okuryazar olma konusunda her anlamda geliştirmiş olmasının gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler için bilgi teknolojilerini geliştirme ve kullanma konusunda ve bilgi teknolojilerini eğitim öğretim ortamına aktarılması ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak öncelikle kendilerinin bilgi teknolojisi okuryazarı olması gerekir. Öğretmenler, her konuda olduğu gibi bu konuda da tüm eğitim-öğretim ortamındaki ortaklarına model olmalı bilgi teknolojilerini buldukları eğitim öğretim ortamıyla bütünleştirebilmedir. Bu sebeple; ilk olarak öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlık seviyelerini ortaya çıkarmak gerekmektedir. Böylece gerekliyse eğer düzeylerine uygun olacak şekilde hizmet içi eğitimlerin hazırlanıp verilmesinin önü açılacaktır. Öğretmenler kendileri bilgi teknolojileri okuryazarı olduktan sonra bu durumun gerekliliğini ve sağladığı kolaylıkları daha rahat görebilecek ve eğitim öğretim ortamlarına bilgi teknolojilerini dâhil etmek için çaba sarf edeceklerdir.

Maalesef öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlık seviyelerinin belirlendiği araştırmalar sınırlı sayıdadır (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002, s.99).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü 2006 senesinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kılavuzunu yayınlamıştır. Bu çalışmada “21. yy. da öğretimin kalitesi ne düzeyde olmalıdır? Hangi özelliklerde birey istiyoruz?” gibi sorular için cevap aranmıştır. Bu çalışmalarda genel yeterlik olarak, Sürekli bir şekilde bireysel ve mesleki anlamda gelişti, öğrenci özellikleri iyi tanıma, süreci planlama, süreci izleyip değerlendirme, okul-aile-toplum ilişkilerini sağlıklı bir hale getirme, program hakkında bilgi sahibi olmak, olarak 6 ana yeterlik alanı belirtilmiş, bu yeterliklere bağlı olarak 39 alt yeterlik ile 244 performans göstergesi belirlenmiştir (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2008, s.10).

Bütün bu araştırmalara baktığımızda; Nickel (2007)'e göre, okuryazarlık ve temel bilgileri birbirinden ayırmak mümkün değildir. Eric Havelock, Jack Goody ile Walter Ong gibi araştırmacıların çalışmalarında, okuryazarlık ilk defa epistemoloji (bilgibilim) ile ilişkilendirilmiş ve ilk defa farklı anlamlar yüklenmiştir. OECD, okuryazarlığı topluma dâhil olmak, amaçlarına ulaşmak, bilgi ve potansiyelini artırmak için yazılı ve sözlü metinleri anlama, değerlendirme, ve bunları hayatına aktarabilme yeteneği olarak tanımlar. Unesco okuryazarlık düzeylerindeki düzelmenin, kişilerin öz saygısı, siyasi olarak demokratik değerleri kanıksama, kültürel anlamda açıklık, sosyal ve ekonomik anlamda olumlu etkilere sahip olacağını savunur. Altun(2005)'e göre okuryazarlık artık; bilgisayar, teknoloji, internet, medya okuryazarlıkları gibi farklı türleri ile beraber kullanılmaya başlamıştır. Okuryazarlık düzeyleri geliştirilirken MEB'e büyük görevler düşmektedir. Bu yüzden Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü 2006 senesinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kılavuzunu yayınlamıştır.

## **2.4 Okuryazarlık Düzeyleri**

Yararlı bir araç olarak okuryazarlık kavramı, 1942'de ABD Ordusu'nun 433.000 taslağı ertelemek zorunda kalması nedeniyle ortaya çıktı, çünkü askerler “temel askeri işlevleri veya görevleri yerine getirmek için gereken yazılı talimat türlerini” anlayamadılar. 1947'de, ABD Nüfus Sayımı Bürosu, okuryazarlığı nicel olarak tanımlamaya başladı ve beş yıldan az bir süre okula devam

edenlerin fonksiyonel olarak okuma yazma bilmediğini açıkladı (Concise Oxford Companion to the English Language, 1998).

Birçok insan yetersiz eğitim öğretim sebebiyle veya hatta yeterli eğitim almasına rağmen gerekli okuryazarlık düzeyine ulaşamamaktadır. 1949'da UNESCO okuma ve yazmayı kazanılması temel haklar olarak kabul etti ve bireylerin kendi kültürleri içerisinde işlevsel olarak okuryazar olmalarının sağlanmasını önerdi (Bhola, 1995, s.5). Okuryazar olanlarla okur-yazar olmayanları (okuma yazma bilmeyenler) ve aralarındaki çeşitli seviyeleri ayırt etmek için yapılan standart, uygulanabilir ve kullanılabilir bir tanım ihtiyacı doğdu. Talebin sonucu olarak 1978'de UNESCO Genel Konferansında bazı tanımlar kabul görmüştür (UNESCO 1978, s.183). Unesco'nun kabul ettiği bu tanımlar:

Gündelik yaşam içerisinde kısa ve basit bir açıklamayı okuyan ve yazabilen kişi okuryazar, gündelik yaşam içerisinde kısa ve basit bir açıklamayı okuyamayan ve yazamayan bir kişi okuma yazma bilmez, içinde bulunduğu topluluğunun aktif işleyişi için okuryazarlığın gerektirdiği tüm faaliyetleri gerçekleştirebilecek ve ayrıca bireysel ve topluluğun gelişimi için okuma, yazma ve hesaplamayı aktif bir şekilde kullanmaya devam edebilen birey işlevsel okuryazar, bireysel ve toplumsal gelişme için okuma, yazma ve hesaplama kullanmaya devam edemeyen okumaz yazmaz” olarak kabul görmüştür. 1970'lerin okuma hakkı hareketleri, işlevsel okuryazarlığı, (1) iş faaliyetlerini başarılı bir şekilde yerine getirmek için yeterince iyi okumak ve (2) basılı mesajları anlama yeteneği olarak nitelendiriyordu. Yıllar geçtikçe, toplumlar hem teknik yenilikler hem de yeni dil biçimleri ve görevleri geliştirdiğinden, işlevsel okuryazarlık tanımı değişen talepleri karşılamak üzere değiştirildi. İlerleyen yıllarda kavramın küresel gelişimini ve konu hakkında yapılan araştırmaları önemseyen UNESCO, 1987 senesinde “Herkes İçin Eğitim” programı kapsamında, okuryazarlık kavramını tekrar ele almış ve kavramın daha kolay kavranılması için üç çeşit düzeyde okuryazarlık tanımı yayınlamıştır (Güneş, 2000, s.5).

#### **2.4.1 Birinci Düzey: Temel Okuryazarlık**

Birinci düzey olan kelimeleri doğru bir şekilde sesli olarak okuma, yazma ve tümceleri anlayabilme gibi temel okuma yazma yetilerine sahip olmayı gerektiren ilk düzeydir. Okuryazarlığın ilk ve en temel basamağı yani önkoşulu olarak görülür (Özenç,2012, s.33)

#### 2.4.2 İkinci Düzey: İşlevsel (Fonksiyonel) Okuryazarlık

İkinci düzey işlevsel okuryazarlık genel ve en anlaşılır şekli ile okuma- yazma, dinleme ve aritmetikle ilgili öğrenilen bilgilerin kişisel gelişim, sosyal, ekonomik ve kültürel mecralarda aktarılabilmesi durumudur. Fonksiyonel okuryazarlıkta ağırlıklı olarak, okuma-yazma ile aritmetikle alakalı temel bilgi ve becerilerin edinilmesi ve edinilen bu bilgi ve becerilerin günlük yaşamda aktif olarak kullanılması esas alınır. Farklı bir ifadeyle işlevsel okuryazarlık düzeyi teknik becerilerin yanında fonksiyonel becerileri de içermektedir. Hatta kişinin sosyal, vatandaşlık ve ekonomik rollerini daha iyi kavrayıp uygulamasına ve gelişmesine yardım eden seviye olarak görülmektedir (Güneş, 2000).

Çapar (1998, s.342) işlevsel okuryazarlığa sahip bireyle alakalı olarak; “okuryazarlığın biraz daha ötesinde olan, hayatını sürdürmek ve etrafına daha etkin bir şekilde uyum sağlayabilmek için okuma yazma hareketini ve aritmetiksel becerileri yaşamı boyunca sürdüren kişidir” demiştir. Bu tanım göre de süreklilik gösteren bir süreçten bahsedilmektedir.

Savaş (2006, s.114)’a göre Birleşmiş Milletler Örgütü, 9 seneden az eğitim alan kişileri işlevsiz okuryazar olarak görmektedir. Bununla birlikte UNESCO, grup kültürüne tam olarak katılabilme ve uyum sağlayabilme yeteneği olan ve bunun yanında bireysel ve toplumsal gelişimini devam ettiren kişileri tam anlamıyla okuryazar olarak kabul eder. Bütün bu ölçüler baz alındığında okuryazarlığın gelişmiş ülkelerde bile neden halen önemli bir sorun teşkil ettiği alenen ortaya çıkmaktadır.

Altenbaugh (1999, s.217), “İşlevsel okuryazarlık” kavramını 1930 ‘lu senelerde kullanıldığını söyler. Genel olarak mesleki yönden yararlı olmak, gazeteleri ve resmi belgeleri okuyup anlama yeteneği ile bağlantılı olan bir okuryazarlık düzeyi olarak tanımlandı. İkinci Dünya Savaşı süresince ordudaki işe alımlarla su yüzüne çıkan işlevsel okuryazarlık problemini gündeme geldi. Amerikan ordusu binlerce askerin sınırlı okuryazarlığını gördü ve işlevsel okuryazarlık konusunda çalışmaya başladı. Savaştan sonra, hükümet ve ekonomistler, okuryazarlık eğitimi ile federal yönetimlerin rollerinin iyileştirilmesi ve işgücünün gelişmesi üzerine odaklandılar. 1964 ‘de yayınlanan ‘’Ekonomik Fırsat Kanunu ‘’ işlevsel okuryazarlık eğitimi önemseyen ve destekleyen ilk adım olarak görülür. Birkaç sene sonra bu gelişme

“Yetişkinlerin Temel Eğitimi Kanunu” ile devam etmiştir. Bu adımı eleştirmek için, okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin çoğu ve hükümete baş kaldıran kişiler bu kanunla düzenlenen programa katılmadılar. Zorlu bir süreç olarak görünüyordu; fakat problem ayyuka çıktıkça okuryazarlığın önemszenmesi, inatçılık, sosyo-ekonomik ve ırkla ilgili handikaplar arasında orta yollar bulunmaya çalışıldı ve başarılı olundu.

UNESCO kaynaklarında De Castel(1971, Gökşen, Gülgöz, Kağıtçıbaşı, 2000, s.4, Akt. Savaş, 2006, s.11) işlevsel okuryazarlığı şu şekilde tanımlar: Bir kişi kendindeki okuryazarlık becerileri ile mesleki, sosyal, siyasi ve kültürel alanlarda, içinde bulunduğu toplumda önemli sayılan aktivitelerde bulunabiliyorsa, bu kişiyi işlevsel okuryazar olarak kabul etmek mümkündür.

Yabancı kaynaklarda okuryazarlık ve işlevsel okuryazarlıkla ilgili bu şekilde ve buna benzeyen çeşitli tanımlar yer almaktadır. Hatch (2010) American Heritage College Dictionary (AHCD) sözlüğünde anlaşılması kolay bir tanım yapmıştır. Bu tanıma göre öncelikle “işlevsel” sözcüğünün “oluşturma kapasitesi” olarak, “okuryazarlık” ise “okuma ve yazma yeteneği” olarak geçer. Her iki sözcük birleştirildiğinde şu şekilde bir tanımın yapılabileceğini belirtir:

“İşlevsel okuryazarlık; bireyin günlük işlerini idame ettirebilmesi için kullanacağı yeterli durumdaki okuma ve yazma yeteneğidir.” Tanımdan anlaşılacağı gibi Hatch’ın yaptığı bu tanım oldukça sadedir. Knoblauch ve Brannon(1993; Akt. Özenç, 2012), temel düzeyle fonksiyonel okuryazarlık arasına kesin bir ayırım koymuştur. Bu ayırma göre işlevsel sözcüğü, metinlerdeki aritmetik becerisini de içeren kişisel bir çabayı yansıtan bir performans düzeyidir. Temel okuryazarlık ise bireyin günlük hayatta karşılaşılabileceği alışveriş eylemini gerçekleştirmek, toplu taşıma vasıtalarına binebilmek için harf ve çeşitli sembolleri okuma kabiliyetidir.

Alan yazında işlevsel okuryazarlığa ilişkin bilişsel ve bilişsel olmayan yönlerden yaklaşan araştırmacılar da yer alır. Leo Noordman ve Wietske Vonk(1994, Akt. Özenç, 2012) gibi bilişsel psikolinguistler; işlevsel okuryazarlığı kişinin sinirsel ağıyla oluşturduğu kelimeler arasındaki bağlantı arasındaki ilişkiye değinir. Burada işlevsel okuryazarlıkla ilgili olarak bahsedilen şudur; metinde geçen yüzeysel, derin ve zihinsel simgelerin sözcük ve cümleler ile ilişkilendirilerek anlaşılabilcek düzeyde bir metine ulaşmaktır. Fakat işlevsel okuryazarlık üzerinde çalışan sosyolog, sosyolinguist ve eğitimci çalışmacıların çoğunluğu işlevsel okuryazarlığın davranışlarla test edilen ve karşılaştırılabilen beceriler elde etmeyi eşit tuttuğunu savunurlar.

Hammond ve Freebody (1994, s.427) okuryazarlığı bilişsel olmayan bir yaklaşımla tanımlar. Sistematikleşmiş işlevsel bir örnek olan dilbilimi uygulamalarından yola çıkarak bu okuryazarlık düzeyini; kültürel içeriğe ve bulunduğu zamana göre dilin işleyişine ve üslubuna bağlı olan “dil işlevi ve kullanımı” olarak belirtir. Yani kişisel özellikler ve sosyo-ekonomik özelliklerden ziyade dilbilgisi alanındaki özelliklerinden bahseder. İşlevsellikten anlatılmak istenilen ise; sanayileşmiş modern bir toplumda okuryazarlığın hüküm sürdüğü yaygın alandaki kullanımınıdır. Serbest zamanları da kapsayan sosyal, mesleki, akademik anlamlarda amacı olan bir faaliyeti anlatmaktadır.

Education For All Global Monitoring Rwanda Report (2006, s.23) içinde geçen başka bir tanımda işlevsel okuryazarlık; günlük yaşamda kişinin kendisini ifade edebilmesi için yeterli olacak bilgi, iletişim, yaşam boyu öğrenmeyi içeren, resmi ve gayri resmi olaylara katılması için gereksinim duyduğu ve kişinin kendisini, ailesini ve içinde yaşadığı toplumu geliştirmesini sağlayacak milli değişim ve gelişimi destekleyen okuma ve yazma faaliyetlerinin işe yarayacak derecede anlamlı kullanılmasıdır.

Eğitim ve Kitle iletişim Anketi FLEMMS (2013) raporlarında işlevsel okuryazarlık; sadece okuma ve yazmayı değil bununla birlikte sayısal becerileri de kapsayan çok daha yüksek bir okuryazarlık düzeyidir. Beceriler, kişinin sıkça meydana gelen etkinliklere tam ve verimli şekilde katılmasını sağlamak için yeterince gelişmiş olmalıdır. Aynı zamanda yazılı bir dille iletişim kurarken de yeterli bir yetenek gerektirir. Lise mezunu ve daha yüksek eğitim seviyesini tamamlamış kişiler işlevsel okuryazar olarak kabul edilir.

Bütün bu tanımlardan yola çıkacak olursak işlevsel okuryazarlığı en genel anlamıyla şöyle tanımlayabiliriz: kişinin ve doğal olarak da toplumun gelişmesini ve ilerlemesini sağlayan, sıradan hayatta ihtiyacı olan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve aritmetikle alakalı bilgi ve becerilerini yaşamının bütün evrelerinde (sosyal, kültürel, ekonomi gibi) etkili, sürekli ve fonksiyonel bir şekilde kullanabilme eylemleridir (Özenç, 2012, s.13).

### **2.4.3 Üçüncü Düzey: Multifonksiyonel (Çok İşlevli) Okuryazarlık**

Üçüncü düzey ise kişinin kapasitesinin tamamını geliştirmeyi hedefleyerek sadece kendini değil okuma ve yazma faaliyetleri ile toplumun ilerlemesi için çabalamasıdır. Çok işlevli okuryazar olan bireyin, kendini gerçekleştirmiş, evrensel düzeyde derin değerlere sahip olan, yaratıcı, karmaşık sorunları anlama ve çözüme ile kapsayıcı dünya görüşüne sahip olması gibi üst düzey beceriler taşıması beklenir (Güneş, 2000). Bu şekliyle bu seviye işlevsel okuryazarlıktan ileri bir adım olup okuryazarlığın da son düzeyidir (Özenç, 2012, ss.33-37).

## **2.5 İlgili Araştırmalar**

### **2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Işık (2008) tarafından yüksek lisans tezinde sözlü kültürün devam ettiği, gelenekçi bir topluluk kabul edilen Cömert Köyü'nde işlevsel okuryazarlığa yüklenen anlam araştırılmıştır. Simgesel antropolojinin bakış açısından ve simgesel antropolojinin kullandığı yöntemle, sözlü/yazılı kültür kuramlarından da yararlanılarak gerçekleştirilen bu çalışma; Ankara ilinde yer alan Cömert Köyü'nde yürütülmüş, nitel veriler kullanılmıştır. Çalışmaya göre; bilgi bilenlerden bilmeyenlere sözlü bir şekilde olarak iletildiği, sözlü kültüre mahsus geleneksel öğrenme yönteminin devam ettirildiği; dini bilgi ve dini bilginin ezbere dayalı aktarımın olduğu; okumanın sözü geçen iki türü (Aile büyüklerinden aktarılan bilgi ve dini bilgiler) ile karşılaştırıldığında daha az önemli olarak algılandığı, eğitim öğretim (Formal eğitim) sürecinin pragmatik amaçlarla sürdüren, çocukluk ve gençlik zamanında yaşama hazırlık olarak görülen bir faaliyet olarak algılandığı tespit edilmiştir. Bu köyün verdiği değerler sisteminin odak noktası olan saygınlık ve adam olma tanımına göre okuryazarlık birincil koşul değildir. Normlara uyum sağlamak ve normları sürdürmek kişilerden beklenen temel davranış biçimidir. Bu değerler sisteminde, okuryazarlık daha çok şehirlerde veya belli mesleklere ait bir uğraştır ve olmazsa olmaz değildir. Yerel ve evrensel değerlerin ortasında bir köprü görevi gören okuryazarlık; evrensel değerler çerçevesinde devletin ve aydınların algıladığı şekliyle algılanmamaktadır. Köylüler şehirlere yerleşmiş olsa dahi sahip oldukları normlara, edindikleri geleneksel iletişim süreçlerine bağlı kaldıkça, temelinde dini inançlar ve



mistik düşünce yapısı olan sözlü kültürle şekillenmiş bilinç yapısını sürdürecektir. Sonuç olarak da onlara göre okuryazarlık kente ait bir eylem olduğu yargısına ulaşılmıştır. Şehir ve köy arasındaki farkın coğrafi değil zihinsel olduğu tespit edilmiştir.

Keskin (2008) Afyonkarahisar ilinde araştırdığı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri okuryazarlık düzeyleri ve öğrenci başarısına arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin adı geçen türde okuryazar olmasının, öğrencilerin bütün derslerden aldıkları puanlara herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Varış (2008)'ın yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlık ve bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. 2007- 2008 eğitim öğretim senesinde Ankara ili ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklemi ise yine Ankara'dan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 22 okulda çalışan, eleman örnekleme ile basit rastgele olarak seçilen 459 öğretmenden oluşur. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeylerini tespit etmek için Dinamik Bilgi Teknolojileri Okuryazarlık Modelini temel alan 6 faktör, 38 alt maddeden oluşan ölçek kullanmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, internette daha çok bilgi ve materyal arama, ders için not hazırlama ve materyal geliştirme, günlük ve yıllık planlarındaki etkinlikleri yürütme, ölçme ve değerlendirme, mesleki ve kişisel gelişim için bilgi teknolojilerinden yararlanmaktadır. Problem çözme becerileri ile temel bilgi teknolojilerini kullanma becerileri yüksek bulunmuştur. Kıdemi diğerlerine göre az olan öğretmenler ve lisansüstü eğitim gören/görmüş öğretmenlerin BT okuryazarlık seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. BT öğrenme öğretme, bireysel ve mesleki gelişimleri için kullanan öğretmenlerin BT okuryazarlık seviyeleri de daha yüksektir.

İnan (2010) yapmış olduğu öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı dersine bakış açılarını ve Medya Okuryazarlık düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi'nin Türkçe Eğitimi Bölümü, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan 480 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının bilinçli medya okuyucusu oldukları, medya mesajlarına olan tepkisel yaklaşımlarının düşük düzeyde

olduğu, duydukları, gördükleri haberleri farklı kaynaklardan araştırarak yargıya vardıkları, etrafındakileri medyanın etkileri konusunda yeterli düzeyde bilinçlendirmedikleri, , Medya Okuryazarlığı dersinin lüzumuna inandıkları ve bu dersin farklı öğretim kademelerinde verilmesi gerektiğini düşündükleri bilgilerine ulaşılmıştır.

Şerenli (2010) yapmış olduğu çevre okuryazarlığı hakkındaki yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve çevre okuryazarlık seviyeleriyle bu adaylarının çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, araştırmacının geliştirdiği “Çevresel Bilgi Testi” ve “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Muğla Üniversitesi 2009-2010 eğitim öğretim yılında Fen ve Teknoloji, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan 180 tane 4. sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Analizlerin sonucuna göre; adayların çevre hakkındaki bilgilerinin uzun süre yaşadıkları yerlere, babanın ve annenin eğitim duruma, öğrenim gördükleri bölüme göre değiştiği fakat ailenin gelir durumuna göre değişmediği ortaya koyulmuştur. Çevreye yönelik tutumların ise, öğrenim gördükleri bölümlere ve en uzun süre yaşamlarını sürdürdükleri yerleşim yerlerine göre değiştiği görülürken; aile gelir durumu ile anne ve baba eğitim durumuna göre değişmediği belirlenmiştir. Aynı zamanda çevre okuryazarlık esaslarından bilgi ve tutum arasında düşük ve anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Özenç (2012) yapmış olduğu çalışma için geliştirdiği Ekolojik Kurama Dayalı İşlevsel Okuryazarlık Yaşantı ölçeği ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık seviyeleriyle akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırma 2010-2011 eğitim ve öğretim senesi İstanbul ili Anadolu yakasının farklı sosyo-kültürel ve ekonomik bölgelerindeki 16 okuldaki 1265 öğrenci ile uygulanmıştır. Öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık seviyeleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine, ailelerinin sosyo- ekonomik özelliklerine, okul öncesi eğitim almalarına, anne ve babaların eğitim durumlarına, yaşadıkları bölgenin sosyo- kültürel ve ekonomik yapısına, aile türlerine ve ev ödevlerine yardım eden kişiye göre değiştiği belirlenmiştir.

Ertek (2013)’in sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık durumlarını ortaya koymak için yaptığı yüksek lisans tezinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medya

okuryazarlığının amacı, TV izleme sıklığı, tercihleri, izledikleri programlarda aradıkları gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Tarama yönteminde betimsel bir araştırma yapılmıştır. 2012-2013 öğretim yılında Keçiören ilçesinde görev yapan 427 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya göre, bu öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemlerine göre medya okuryazarlık seviyeleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yüksek düzeyde medya okuryazarı sonucuna ulaşılırken, izledikleri programlardaki medya metnindeki mesajları tam anlamıyla kavrayamadıkları tespit edilmiştir.

Okuryazarlıkla ilintili yukarıda incelenen araştırmalara bakıldığında çalışmaların daha çok yeni okuryazarlık türleri (medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı vb.) ilgili olduğu görülüyor. Işık (2008)'ın ve Özenç (2012)'in yapmış olduğu çalışma çoklu okuryazarlık dışında "işlevsel okuryazarlık" ile ilgilidir. Bu araştırmalar okuryazarlığı farklı açılardan ele almışlardır. Yapılan diğer araştırmalarda yaş ve mesleki kıdemlerine göre medya okuryazarlık seviyeleri farklılık göstermektedir. Şerenli (2010) çoklu okuryazarlıklardan çevre okuryazarlığı üzerinde çalışma yapmıştır. İnan (2010) öğretmen adaylarının bilinçli medya okuyucusu oldukları bilgilerine ulaşılmıştır. Varış (2008) bilgi teknolojileri okuryazarlığı üzerinde çalışmalar yapmıştır.

## **2.5.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Tefler, Jennings, Mottley ve Mc Ninch (1992)' in birlikte yürüttükleri idareci, öğretmen ve öğrencilerin işlevsel okuryazarlıkları ile ilgili araştırmada Amerika'nın 4 küçük ilinde toplam 238 (72 idareci, 91 öğretmen ve 75 öğrenci) kişiye uygulanan 25 maddelik likert tipi bir anket uygulanmıştır. Katılımcılara, 1992 senesi ve 10 sene sonrasında önemli sayılabilecek okuryazarlık becerilerini önem sırasına koymuştur. Ankette okuryazarlık yaşantılarını içeren, iş performansında da önemli sayılan okuma ve yazma becerileri ile iletişimsel okuryazarlık ile ilgili çeşitli maddeler vardır. Bu araştırmanın hedefleri mevcut durumdaki ve 10 yıl sonrasında iş yerlerindeki potansiyel okuryazarlık gereksinimlerini belirlemek ve belirlenen bu gereksinimleri idareci, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre kıyaslamaktır. Sonuçlar şöyledir: tüm katılımcılar (idareci, öğretmen ve öğrenciler) bütün maddeleri yeterli seviyede önemli görmüşlerdir. Grupların üçü de anketteki okuryazarlık becerini ve bilgiyi içeren

maddeleri buldukları anda önemli görürken gelecekte yani 10 sene sonra daha da önemli bir ihtiyaç olacağını düşünüyor. Okuma becerilerini içeren maddeler bugün ve sonrasında en önemli maddeler olarak görülürken bilgiye dayalı maddelerin en az düzeyde önemli maddeler olarak görülmüştür. Okuma ve iletişim boyutlarında gruplar arasındaki farklar belirginleşmiştir. İdareciler öğretmen ve öğrencilere göre okuma ve iletişime daha çok önem vermektedir. Gruplar arasında bilgi boyutunda anlamlı bir fark çıkmamıştır fakat öğrenciler, idareci ve öğretmenlere göre bu maddeleri daha önemli görmüşlerdir.

Jennings (2000, Akt. Özenç, 2012)'in yaptığı araştırma Güney Amerika'daki yoksul ve geri kalmış bir ülke olan Guyana'daki okullu olmayan 14-25 yaşlarındaki 3223 gençle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada metin ve çeşitli dokümanlardaki okuryazarlıkla beraber sayısal okuryazarlık da ölçülmüş, gençlerin başarılarını içeren bir seviye testi kullanılmıştır. Gençlerin ad, soyadı, yaş, doğum yılı, adres, evlilik durumları gibi bilgileri içeren dokümanlar ile okuma ve anlama ile birlikte yazılı ifadeler okuryazarlıkları ölçülmüştür. Sayısal okuryazarlıkları ise günlük yaşamdaki aritmetik ve problem çözme becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; araştırmaya katılanların yalnızca yaklaşık %11'lik bir bölümü yüksek seviyede okuryazarlık düzeyine sahiptir, kadınlar erkeklere göre daha yüksek seviyede işlevsel okuryazar çıkarken, düşük düzeyde olanların birçoğu ilköğretim ve ortaöğretime gidememiş, herhangi bir işte çalışmayan, yarı zamanlı işi olan ya da vasıfsız olarak bir işte çalışanlardır. Değişkenlerden öğrenim durumuna bakıldığında öğrenim durumu arttıkça işlevsel okuryazarlık durumu da artmaktadır. Araştırma ayrıca okuryazarlık çalışmalarının uluslararası yardım finansmanı konusundaki zorluklar üzerine de dikkati çekmektedir.

Denny, Harmon, Redmond (2000)'un beraber yürüttükleri işlevsel okuryazarlık ile ilgili araştırmalarında işlevsel okuryazarlığın kazanç alanındaki etkisini incelemek için Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Araştırmaları (UYOA) kullanılmıştır. OECD'ye üye 12 ülkenin alt seviyedeki dezavantajlı bölgelerindeki yurttaşların aritmetik okuryazarlık ve işlevsel okuryazarlık düzeylerini belirlemek için anketler uygulamıştır. Çalışmada bu becerilerin gelir üzerindeki etkileri İrlanda, Kuzey İrlanda ve İngiltere'de gibi ülkelerde incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; bu becerilerin gelire bir etkisinin olduğunu ancak baskın olan faktörün örgün eğitim olduğunu söyleyebiliriz.

Kirsch, Jungleblut, Jenkins, Kolstad (2002)' in Amerika'da yaptıkları "Ulusal Yetişkin Okuryazarlığı Anketi(NALS)" adlı araştırmaya göre: 191 milyon yetişkinin yüzde yirmi bir yüzde 23'ü en düşük seviyede, belge ve kantitatif yetkinlik becerilerini sergilemiştir (Seviye 1). Bu düzeyde performans gösterenlerin yüzde yirmi beşi, sadece İngilizce konuşmayı öğrenen göçmenlerdir. 1. Seviyedekilerin yaklaşık üçte ikisi (yüzde 62), liseyi bitirmeden önce eğitimlerini sonlandırmıştı. Üçte biri 65 yaş ve üstüyken, yüzde 26'sı iş, okul, ev işleri veya diğer etkinliklere tam olarak katılmalarını engelleyen fiziksel, zihinsel veya sağlık koşullarına sahiptir. Ülke genelinde yaklaşık 50 milyon yetişkin temsil eden ankete katılanların yüzde 25'i okuryazarlık ölçeklerinin her biri için daha yüksek yeterlilik seviyesinde (Seviye 2) beceriler göstermiştir. Günlük metin, belge ve sayısal alanda sınırlı görevlerine sahiptir ve kişisel ve mesleki okuryazarlık ihtiyaçlarının bir kısmını yerine getirebilmişlerdir. Anket katılımcılarının üçte biri 3. seviyede okuryazarlık performansı göstermiştir. Nesir ve belge ölçeklerinde bu düzeyde performans gösteren katılımcılar, nispeten uzun veya yoğun bir metinden veya belgelerden gelen bilgileri birleştirebilmişlerdir. Sayısal ölçekte ise yönergeye göre uygun aritmetik işlemi belirleyip sonuca ulaşmışlardır. Katılımcıların yüzde 20'si nesir, belge ve aritmetik okuryazarlığın en yüksek iki seviyesindedir(Seviye 4 ve 5). Nispeten az yıllık eğitim almış yetişkinlerin, düşük okuryazarlık seviyelerinde, liseyi tamamlayan ya da bir tür okul sonrası eğitim alanlardan daha yüksek performans göstermişlerdir. Erkekler, kadınlara ile aynı ortalama okuma ve yazma yeterliliklerini göstermiş ancak sayısal yeterlilikleri kadınlara oranla daha yüksek çıkmıştır.

Çetinkaya (2004) kişilerin ana dili ve yabancı dili okumaları sırasında kullanmış oldukları yöntemler ile ilgili olan çalışmasında bilişsel ve üst bilişsel yöntemleri göstermiş; bireylerin hem ana dilinde hem yabancı dilinde kullanılan okuduğunu anlama yöntemlerini iki başlık altında toplamıştır. Araştırmaya göre iki dilde de yapılan okumalarda içerik tabanlı yöntemler metin anlamlandırma esnasında daha sık kullanıldığı, metnin anlaşılmasında ise tahminde bulunma, deneme yanılma ile anlamlandırma gibi yöntemlere başvurulduğu ortaya koyulmuştur.

Resmi adıyla Gana Cumhuriyeti'nde de yetişkinler için işlevsel okuryazarlık programları düzenlenmiştir. Bu programların değerlendirilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri olan Aoki (2005) çalışmasını, son zamanlarda Gana 'da yapılan yetişkin işlevsel okuryazarlık programının bulgularını değerlendirmek için yapmıştır. Okuma ve sayısal becerilerin farklı seviyelerde

öğrenme halkasının farklı noktalarını değerlendirmek ve elde edilen bilgi ve beceri seviyelerinin çeşitli gelişim özelliklerini araştırmayı hedefleyen araştırma; program boyunca katılımcıların, aileleri ve toplulukları üzerindeki etkilerini tespit etmektedir. Temel veri toplama yöntemi yazar ve NFED(Non-Formal Education Division) tarafından 2004 yılının şubat ayında iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrenme çıktısına ilişkin veri, öğrenme halkasının farklı seviyelerinden okuma ve sayısal becerileri yazılı test sistemiyle elde edilmiştir. Veriler gelişim etkisini değerlendirebilmek için katılımcılar ve topluluklarının sağlık, çevre, toplumsal/sivil farkındalık, ekonomik faaliyetler, eğitim ve diğer alanlardaki bilgi ve uygulamalarını değerlendirebilmek için görüşmeler ve gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Değerlendirme araçları müfredata, yazar ve NFED işbirliği ile geliştirilen yöntemeye dayanmaktadır. Okuma ve sayısal beceriler pratikleri; NFLP(National Functional Literacy Program) öğrencileri okuma ve makul sayısal beceriler kazanırken, yazmadaki becerilerinin zayıf kaldığı görülmüştür. Görüşmeler, tartışmalar ve gözlemler programın çeşitli alanlardaki gelişimini göstermektedir. Özellikle çalışma programının öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme, toplumda eğitim farkındalığı ve özellikle kız çocuklarının eğitimi hakkındaki güçlü etkiyi ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışma bu tür programların dezavantajlı gruplarda yer alan insanların ihtiyaç duyduklarını ve bu tür programları takdir ettiklerini ve bu tür programların insanların yaşam kalitesini arttırmaları ile etkili olabildiklerini doğrulamıştır. Fakat bulgular bir sorunu da ortaya çıkarmıştır: İşlevsel okuryazarlık programları sonrasında bu becerilerin sürdürülebilmesi için işlevsel okuryazarlık sonrası programları gerekmektedir. Yani okuryazarlık programları sonrasında bir gelişimin devam etmesi için, okuryazarlık programlarının sürdürülebilirliği sorusu vurgulamaktadır. Değerlendirme programın çeşitli alanlardaki etkisini göstermektedir. Özellikle çalışma, programın öğrenciler ve onların çocuklarının eğitim ve yaşam boyu faaliyetleri üzerindeki güçlü etkileri açığa çıkarmıştır. Ayrıca öğrenciler sağlık, çevre ve toplumsal farkındalık hakkında bilgi ve beceriler kazanmışlardır.

İngiltere’de yapılan Yaşam Becerileri 2011 Anketi (SFL2011), 16 ila 65 yaşları arasındaki kişilerin temel okuma-yazma ve aritmetik becerilerini ölçmek için tasarlanan bu anketin amacı, hükümetin 2003'ten bu yana İngiltere'de çalışan yaştaki yetişkinler arasında okuryazarlık ve sayısal alanda ne gibi ilerlemeler kaydedildiğine dair bir kanıt oluşturmaktır. Anket ve yüz yüze görüşmelerle veriler toplanmıştır. Bu araştırma 7.230 görüşme gerçekleştirilerek yapılmıştır. Araştırmaya göre anadili

İngilizce olanlar anketten daha yüksek puanlar almışlardır. Kadınlar okuma yazma bölümlerinde daha iyi performans gösterirken erkekler sayısal alanda öne çıkmıştır. 16 yaşından sonra eğitime devam etmeyen ebeveynlere sahip olmak, İngilizce dışında bir ana dile sahip olmak, öğrenme zorluğu yaşamak, herhangi bir vasıftan yoksun olmak ya da profesyonel olmayan meslek sahibi olmak ankete katılanlar arasındaki seviye farkını ortaya koymuştur. Sonuç olarak ankete katılanların yüzde seksen beşi okuryazarlıkta 1. ya da daha üst seviyeye ulaşmış, yüzde 15'i ise 3. ya da daha düşük başlangıç seviyesinde performans göstermiştir. Katılımcıların yüzde 57'si okuryazarlık seviyesinde 2003 yılında yüzde 44'den büyük bir artış olan 2. Seviyeye veya üstüne çıkmıştır. 16-18 yaşları arasında, 2. seviyeye ulaşma oranında yüzde 13'lük bir artış olmuştur. 2003'ten bu yana 19-65 yaşları arasında 2. veya üzeri seviyeye çıkmada yüzde 12'lik bir artış oldu. Sayısal alanda ankete katılanların dörtte üçü (yüzde 76), başlangıç seviyesi ve altında kalırken, katılımcıların üçte biri (yüzde 24) seviye 3 veya daha üst seviyelere girdi. Bu, yüzde 79'unda 2003'te Giriş Seviyesi 3 veya üzerine ulaşıldığı için, sayısal becerilerdeki küçük bir düşüşü temsil ediyor. Sadece on kişiden biri (yüzde 10), sayısal değerlendirme konusunda daha güçlü bir performans sergilemiştir.

Grotlüschen ve Riekmann (2011)'in aktardığına göre, Almanya Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (Bundesministerium für Bildung und Forschung), temel okuryazarlık becerilerini edinmeyen insan sayısını azaltmak için ulusal bir strateji düzenledi. Sorunu keşfetmek için Grotlüschen ve Riekmann, bir hane halkı araştırması olan Birinci Seviye Anketi (LEO) yaptı. Çalışanların okuryazarlık dâhil olmak üzere farklı yetkinlik alanlarını ölçmek için geliştirilmiş ve bireyleri tek tek sosyal normla karşılaştırmak yerine bireysel öğretme ve gelişmeyi desteklemeyi amaçlamıştır. Sonuçlarına göre, Almanya'daki çalışma yaşı nüfusunun % 14.5'i (yaklaşık 7.5 milyon kişi) okuma yazma bilmemektedir. Tahmini okuma yazma bilmeyen nüfusun 3.1 milyon yetişkininin (% 41) anadilinin Almanca olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda genel okuma ve yazma becerilerine sahip olmalarına rağmen, çoğu yabancı dilde okuma yazma bilmediklerinden sonuçlar düşük seviyede çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda temel bir okuma problemi gibi görünen şey, yeterince yabancı bir dilde ustalaşmamaktır. Araştırma çeşitli sosyal rollerden kaynaklanan bireysel farklılıkların, genel bir işlevsel okuryazarlık testi oluşturmayı imkansız kıldığını öne sürmektedir. Örneğin, yüksek nitelikli bir bilişim teknolojileri uzmanı ile bir motor tamircisi için farklı becerilerin gerekli olduğunu savunmuşlardır.

Pasifik Okyanusu'nun batısında, bir Güneydoğu Asya Devleti olan Filipinler'de, Filipin İstatistik Kurumu(PSA) 10 yaş ve üzeri nüfusun eğitim ve okuryazarlık durumunu sağlamak amacıyla bazı yıllarda İşlevsel Okuryazarlık, Eğitim ve Kitle İletişim Anketi(FLEMMS) uygulamaktadır. Sonuncusu(beşinci olarak) 2013 yılında yapılan bu anketler; eğitim ve okuryazarlıkla ilgili çeşitli politika ve programların düzenlenmesini, izlenmesini ve ulusal politikalar için bir savunma aracı olarak bilgilendirilmesinde güvenilir bir temel olması için yapılmaktadır. Özellikle, 2013 FLEMMS'in aşağıdaki özel hedefleri vardır: 10 yaş ve üstü nüfusun temelde olan nüfusunun okuryazar oranını tahmin etmek, işlevsel olarak okuryazar olan 10 ila 64 yaşındaki nüfusun oranını tahmin etmek ve sosyo-ekonomik özelliklerini belirlemek, nüfusun eğitim becerileri niteliklerini örgün okullaşma açısından belirlemek, nüfusun kitle iletişim araçlarına maruz kalmasının belirlenmesi. FLEMMS iki adet formdan oluşur. 1. Formda; coğrafi kimlik ve diğer bilgiler, demografik özellikler, okuryazarlık ve eğitim durumu, istihdam özellikleri, ulaştırma ve haberleşme hanelerin özellikleri ve olanaklarının bilgileri yer alır. 2. Form ise 10-64 yaşları arasındaki bireylerin temel ve işlevsel okuryazarlık düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. 10 ila 64 yaşları arasındaki on kişiden sekizi ilköğretim mezunu, 10 kişiden 7'si ilköğretilidir. Bu raporlara göre; 10 yaş ve üstü 74 milyon Filipinlinin %96,5'i temel okuryazarlık düzeyine sahiptir. Temel okuryazar olan kadınlar(% 97.0), erkeklere oranla (% 96.1) daha yüksektir. 10 ila 64 yaş arasındaki 69 milyon nüfusun 35 milyonu erkek, 34 milyonu kadındır. Her on Filipinliden dokuzu fonksiyonel olarak okuryazardır (% 90.3). Kadınlar(% 92.0) arasında fonksiyonel okuryazarlık erkeklere(% 88.7) oranla daha yüksek çıkmıştır.

Haziran 2016'da OECD tarafından yayımlanan raporda 16-65 yaşları arasındaki yetişkinlerin yapabildiği beklenen beceriler geniş bir şekilde incelemiştir. OECD'nin Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı PIAAC içerisinde yer alan ankette 33 ülke, Türkiye'den de 5277 katılımcı yer almıştır. PIAAC, yetişkinlerin (16-65 yaş aralığı) "temel bilgi işleme becerilerini" ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu araştırma sonuçlarına göre Türkiye'de yetişkinler sözü geçen beceri alanlarında diğer OECD ülkeleri arasında ortalamasının oldukça altında kalmıştır. Türkiye'de, sözel beceriler ortalaması 227 puan ile OECD ortalamasının çok altındadır. Türkiye sözel becerilerde ankete katılan ülkeler arasında en düşük puan alan üç ülkeden biridir. Sayısal becerilerde de 219 ortalama puanla OECD ortalamasının altında yer almıştır. Sayısal beceri sonuçlarına bakıldığında, Türkiye'de



yetişkin katılımcıların %50.2'si 1. düzey ve altında başarıml göstermiştir. Türkiye'deki katılımcıların sadece %1.5'i 4. ve 5. Düzeylere sahiptir. Teknoloji kullanılan ortamlarda problem çözme kabiliyeti Türkiye'deki katılımcıların %34.6'sı 1. düzey ve altında başarıml göstermiştir. Teknoloji kullanılan ortamlarda problem çözme kabiliyetlerine ilişkin en üst düzey olan 3. Seviyede Türkiye'de yetişkinlerin yalnızca %0.9'u bulunmaktadır ve OECD katılımcıları arasındaki en düşük orandır. Erişkinlerin teknoloji kullanılan ortamlarda problem çözme becerileri eğitim seviyesine göre bakıldığında, Türkiye'de lise seviyesinden daha düşük eğitime sahip yetişkin katılımcıların %63,1'inin temel testi dahi geçemediği hatta daha önce hiç bilgisayar kullanmadığı tespit edilmiştir. Üniversite mezunu olup temel becerilere sahip olmayan veya hiç bilgisayar kullanmamış olanların oranı %7.3'tür. Cinsiyete göre incelendiğinde OECD ülkeleri genelinde sözel becerilerde kadın ve erkeklerin birbirine yakın başarıml gösterdiği fakat sayısal beceri alanlarında erkekler kadınlara göre daha yüksek başarıml gösterdiği görüşmüştür. Ülkemizde ise her iki beceri sınıfında da erkekler kadınlardan daha yüksek başarıml göstermiştir(Köker, Bulduk ve Gelişen, 2017, s. 9).

Genel olarak incelersek; Tefler, Jennings, Mottley ve Mc Ninch (1992), Denny, Harmon, Redmond (2000) işlevsel okuryazarlık ile ilgili, Gana, Filipinler, İngiltere, Almanya gibi ülkeler kendi vatandaşları için işlevsel okuryazarlık alanında, OECD, PIAAC araştırması ile birçok ülkenin katıldığı araştırma ile bireylerin işlevsel okuryazarlık durumlarını ortaya koymuştur.

## III. BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin analizi ve verilerin yorumlanması ile ilgili yöntemsel bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma türlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelinde “merak konusu olan olay, kişi veya nesne, var olduğu koşullar içinde değiştirilmeden tanımlanmaya çalışılır. Bunları, değiştirme, etkileme gibi çabalara girilmez. Önemli olan, merak edilen olgunun gözlenip, belirlenebilmesidir” (Karasar, 2003, s.77). Ayrıca tarama modeli, araştırılan konunun doğasını ve özelliklerini ortaya koyar (McMillan ve Schumacher, 2001; Akt. Özdemir, 2014, s.82).

Araştırmada nitel ve nicel veriler birlikte kullanılmıştır. Kalabalık çalışma gruplarında küçük bir kesit belirlenmiş ve katılımcıların araştırılan konu hakkında hangi boyutta olduklarına ve ne şekilde dağıldığına bakılmıştır. Nicel sonuçlar istatistiksel bilgileri sağlarken her zaman konunun anlaşılması için yeterli olmaz ve bazen nitel verilerle desteklenmeyi gerektirir (Cresswell, 2008, s.300).

Hafner (1998) bu model hakkında, incelenen davranışın kalabalık bir grup içinde, grubun küçük kesiti yani örnekleme alınarak gerçekleştirildiğini söyler. Örneklemin çalışılan grubu (geneli) her açıdan temsil etmesi önemlidir (Akt. Erözkan, 2007, s.105).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İzmir ili resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İzmir ili Bornova ilçesinden sistematik örnekleme yoluyla 37 resmi ilkokul içinden sistematik örnekleme yoluyla, başlangıçtan itibaren her üçüncü okulu seçerek 13 okul belirlenmiştir. Hedef, belirlenen kurumlarda görev yapan 300 sınıf öğretmenidir. Araştırma yapılırken, öğretmenlerin araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları esas olarak alınmıştır.

Tablo1: Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Yönelik Frekans, Yüzde, Birikimli Yüzde Bilgileri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	48	23.5
Kadın	156	76.5
Toplam	204	100.0

Tablo1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin %76.5 (156)’i kadın ve %23.5 (48)’i erkektir. Bu durumda, sınıf öğretmenleri arasında her 10 kişiden yaklaşık 8’inin kadın olduğu söylenebilir.

Tablo2: Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Yönelik Frekans, Yüzde ve Birikimli Yüzde Bilgileri

Yaş	Frekans	Yüzde
20-29	11	5.4
30-39	39	19.1
40-49	82	40.2
50-59	60	29.4
60 ve üzeri	12	5.9
Toplam	204	100.0

Tablo2’te görüldüğü gibi, %5.4 (11)’ü 20-29 yaş arasında, %19.1 (39)’i 30-39 yaş arasında, %40.2 (82)’si 40-49 yaş arasında, %29.4 (60)’ı 50-59 yaş arasında, %5.9 (12)’si 60-69 yaş arasındadır. Bu tabloya göre örneklemdaki öğretmenlerin büyük bir kısmı 40 yaş üzerinde diyebiliriz.

Tablo3: Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Yılda Okudukları Kitap Sayısına Yönelik Frekans, Yüzde ve Birikimli Yüzde Bilgileri

Yılda Okunan Kitap Sayısı	Frekans	Yüzde
Hic Okumam	8	3.9
1-5	34	16.7
6-10	79	38.7
11-15	41	20.1
16-20	28	13.7
21 ve üzeri	14	6.9
Toplam	204	100.0

Tablo3'te görüldüğü gibi, %3.9 (8)'u Hiç okumam, %16.7 (34)'si 1-5 arasında, 79 38.7 (79)'si 6-10 arasında, %20.1 (41)'i 11-15 arasında, %13.7(28 )'si 16-20 arasında, %6.9 (14)'u 21 ve üzerinde kitap okumaktadır. Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü yıl içinde 6 kitaptan fazla okumaktadır.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında 3 araçtan faydalanılmıştır. Bunlar araştırmacı tarafından hazırlanıp, sınıf öğretmeni tarafından doldurulan kişisel bilgiler formu, araştırmacı tarafından geliştirilen “ Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerdir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri aşağıda verilmiştir:

#### 3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu

Sınıf Öğretmenleri için hazırlanan kişisel bilgiler formu cinsiyet, yaş ve bir yıl boyunca okunan kitap sayısı gibi olgusal sorular olmak üzere 3 bağımsız değişkenden oluşmaktadır ve sınıf öğretmenlerinin sosyo-kültürel özelliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Kişisel bilgiler formu Ek-1'de yer almaktadır.

### 3.3.2 İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi

Sınıf öğretmenlerine yönelik, yerli ve yabancı literatür (Jenning, 2000, Kirsh vd. 2002, Aoki, 2005, Grotlüschen ve Riekmann 2011, SFL, 2011, Özenç, 2012, FLEEMS, 2013, PIAAC, 2016) taranarak hazırlanan, sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre işlevsel okuryazarlık yaşantılarını ortaya koyan bu anket okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi, konuşma becerisi, aritmetik becerisi olarak 5 alt alandan oluşmuştur.

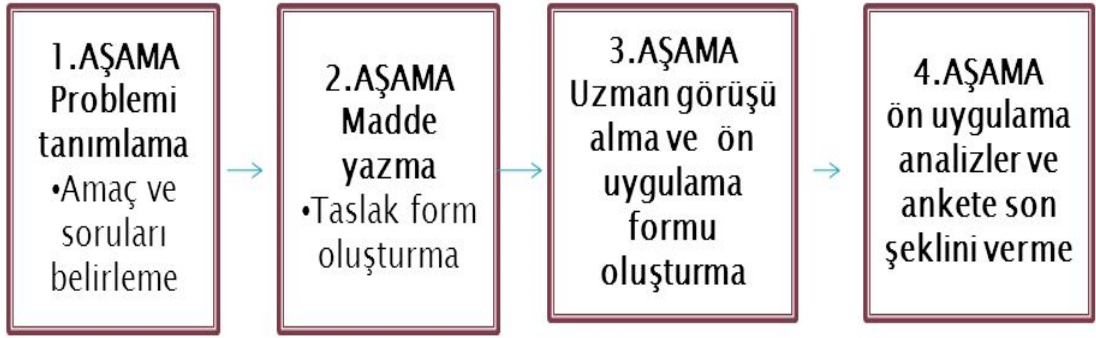
Anket; okuma alt alanı 9 madde, dinleme alt alanı 5 madde, yazma alt alanı 4 madde, konuşma alt alanı 6 madde, aritmetik alt alanı 6 madde olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden bazıları Özenç (2012)'in geliştirdiği EKDİOYÖ'den uyarlanmıştır. 3'lü likert tipi olarak hazırlanması uygun görülen anket 1 "Katılmıyorum", 2 "Kararsızım" ve 3 "Katılıyorum" 'u ifade eder. Buna göre anket verileri incelenirken ilgili ifadede düşük çıkan değer, sınıf öğretmenin daha az işlevsel okuryazar olduğunu ortaya koyarken ifadelerin yüksek değerde çıkması daha fazla işlevsel okuryazar olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada kullanılan İşlevsel okuryazarlık yaşantısı anketinin güvenilirlik düzeyi ölçüldüğünde Cronbach's Alpha katsayısının  $r=0.746$  olduğu belirlenmiştir. Büyüköztürk (2006, s.171)'ün yaptığı çalışmaya göre Cronbach's Alpha katsayısının **.70** in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışmada Cronbach's Alpha değerinin **0.746** çıkması uygulanan anketin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anket geliştirirken uygun olması açısından takip edilmesi gereken bir dizi adım bulunmaktadır. Karasar (2005, ss.136-153) anketin hazırlanması aşamalarını şöyle belirtir:

- a) Anket İçin Madde Havuzu Oluşturma Aşaması,
- b) Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması,
- c) Ön Uygulama Aşaması ve
- d) Güvenirlik Hesaplama Aşaması

Adı geçen anket geliştirilirken aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.



Şekil 1: Anket Geliştirme Süreci

(Büyüköztürk, K. Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013. s.125)

Bu tablodan yola çıkılarak konuyla ilgili amaç ve sorular belirlenmiş ve ilgili literatür gözden geçirilmiştir. Okuryazarlık ile işlevsel okuryazarlıkla alakalı yerli ve yabancı literatür incelenmiştir. Konu ile ilgili olabilecek araştırmalar ve bu araştırmalarda kullanılmış veri toplama araçları gözden geçirilerek, gerekli incelemeler yapılırken konunun uzmanı ile yapılan görüşmelerde değişkenler belirlenmiş ve madde havuzu oluşturulmaya başlanmıştır. Madde havuzu oluşturulurken alanlarında uzman kişilerin, çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin hatta ilkokul öğrencilerinin bile görüşlerine başvurulmuştur. Tez danışmanı ile birlikte havuzda toplanan 120'nin üzerindeki maddelerin birbirine benzer olanları atılmış, değiştirilmesi veya düzeltilmesi gereken cümleler düzeltilmiştir. Böylece 80 maddeye ulaşılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından uzman değerlendirme formu hazırlanıp uygulanmıştır. Bu aşamada da bazı maddeler atılmış, bazıları düzenlenmiş ve yeni maddeler eklenmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı Uzmanı tarafından dil ve anlatım bakımından da incelenmiştir. Maddeler 1 Alan Uzmanı, 2 Psikolog, 1 Türk Dili Ve Edebiyatı Uzmanı, 3 Sınıf Öğretmeninin görüşlerine başvurularak tekrar incelenmiştir. Anket son olarak 30 maddeye düşürülerek, anket geliştirme sürecinin son aşaması olan ankete son hali verilmiştir. Bu işlemlerden sonra anket uygulanabilir hale getirilip, sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşme sağlanarak anket uygulaması yapılmıştır. İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi Ek-2'de yer almaktadır.

### **3.3.3 Görüşme Formu**

Stewart ve Cash (1985, s.7) görüşmeyi, daha önce belirlenmiş ve belli bir hedef için soru sorma ve cevaplamaya dayalı, karşılıklı etkileşim gerektiren bir iletişim süreci olarak tanımlar. Bu araştırmada da uygulanan anketteki nicel verileri desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu araştırma ile ilgili temel soruları içeren 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu yönüyle yapılandırılmış görüşme özelliği taşımaktadır. Patton (1987; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.151) bu tür görüşmeleri; dikkatlice yazılmış ve sıraya konulmuş birtakım sorudan oluşan ve her katılımcıya aynı sırada aynı soruların sorulması olarak tanımlar. Görüşme formu Ek-3'te yer almaktadır.

### **3.3.4 Uygulama süreci**

Anketin geçerlik güvenirlik çalışması esas uygulamadan bağımsız olarak ayrı bir şekilde yapılmamıştır. Çalışmacı tarafından yerli ve yabancı literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerine başvurularak sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan “Sınıf Öğretmenliği İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” 3'lü likert tipi şeklinde 30 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmuştur. Anket öncelikle 500 adet çoğaltılmış ve resmi kayıtlardaki 470 öğretmene ulaştırılmak için, araştırmacı tarafından seçimi yapılan okullara tek tek götürülmüştür. Araştırma ve uygulama hakkında ilkokullardaki idareci ve öğretmenler bilgilendirilmiştir. Gönüllülük esasına dayandırılmış uygulamaya ancak 204 öğretmen tarafından doldurularak, 266 katılımcıdan geri dönüş sağlanamamıştır. Öğretmen görüşme formları ise uygulamacının çalıştığı kurumdaki 20 öğretmenin görüşleri ile tamamlanmıştır.

### **3.4 Verilerin Analizi**

Bu araştırmada geliştirilen anket ile elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programı kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Buna göre güvenilirliğini tespit etmek amacıyla iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha katsayısı kullanılarak, anketin güvenilirliği 0.746 olarak belirlenmiştir. Daha sonra demografik değişkenlerle ilgili olarak anketin genel ve alt alanlarına ilişkin frekans, yüzde ve tanımlayıcı istatistik

değerleri ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Sonrasında demografik değişkenlerden ve anketlere sınıf öğretmenlerin verdiği yanıtlardan yararlanarak aralarında anlamlı farklılığı bulmak ve yapılacak teste karar vermek amacıyla normallik testine başvurulmuştur. Normal dağılım testinin sonucuna göre parametrik karşılaştırma testleri olan ANOVA, Tukey Testi ve Bağımsız T Testi kullanılmıştır. Görüşme formlarının yorumlanmasında ise betimsel analiz kullanılmıştır. Cevaplara göre alt temalar belirlenmiş ve bu alt temaların frekans değerleri belirtilmiştir.

Görüşmelerin güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği aşağıdaki uyuşum yüzdesi kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = (\text{Görüş Birliği}) / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Araştırmacı ile alan uzmanı ile birlikte belirlenen temalara göre uyuşum yüzdesi .92 olarak hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda elde edilen uyuşum yüzdesinin %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).



## IV. BÖLÜM

### 4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, katılımcı sınıf öğretmenlerin işlevsel okuryazarlık ölçeği maddelerine verdiği değerlerden yararlanarak elde edilen analizler şu şekildedir: Öncelikle yapılan anketin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha katsayısı kullanılmıştır. Daha sonra demografik değişkenlerle ilgili olarak anketin genel ve alt alanlarına ilişkin frekans, yüzde ve tanımlayıcı istatistik değerleri ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur.

“Merkezi limit teoremine” göre normal dağılıma sahip olan bir evrenden gelen ve bağımsız gözlemlerden oluşan yansız örneklemelerin her biri, örneklem büyüklüğü 30 ve üzerinde olmak koşuluyla normal dağılım gösterir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s.133). Anakütlenin dağılımına bakılmaksızın,  $n \geq 30$  için örneklem ortalaması yaklaşık olarak normal dağılmaktadır (Smidt, 2001). Ayrıca evrenden bağımsız olarak, örneklem büyüdükçe dağılımın şekli normal dağılıma yaklaşır ve böylece parametrelere yönelik olarak yapılacak çıkarımların geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri artar (Privitera, 2015; Wilcox, 2012b; Ravid, 2011; Ross, 2009; Roussas, 2007; Lind, vd. 2006; Dekking, Kraaikamp, Lopuhaä ve Meester, 2005. Akt. Demir, Saatçioğlu ve İmrol,2016, s.134). Büyüköztürk (2013, s.8) örneklem sayısının  $n=6$  kadar küçük olduğu ve evren dağılım yapısının tam olarak bilinmediği durumda parametrik olmayan testlerin kullanımının zorunlu olduğunu belirtir. Bu bilgilere göre  $n>30$  ( $n=204$ ) olduğundan dağılımın normal olduğu varsayılmış ANOVA, Tukey Testi ve Bağımsız T Testi kullanılmıştır.

#### 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Düzeyleri Nedir?

Tablo4: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Maddelerine Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

	N	X	SS
1. Boş vakitlerimde kitap okurum	204	2.53	.771
2. Magazin (dergi, gazete vb) yayınlarını takip eder, okurum	204	1.63	.817
3. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.	204	2.67	.641
4. Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.	204	2.35	.777
5. Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum.	204	1.96	.790
6. Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.	204	2.29	.789
7. Yeni bir yere (ilçe-il-ülke) gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.	204	2.65	.652
8. Tablo- grafik gibi görsel öğeleri kolayca yorumlayabilirim.	204	2.60	.684
9. Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.	204	2.64	.654
10. Tv, radyo, internet vb yerlerde dikkatimi çeken programları düzenli olarak dinlerim.	204	2.58	.626
11. Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.	204	2.66	.650
12. Birini yargılamadan önce davranışın nedenini dinlerim.	204	2.68	.629
13. Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.	204	2.58	.634
14. Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.	204	2.62	.680
<b>15. Aile içindeki bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.</b>	<b>204</b>	<b>1.49</b>	<b>.733</b>

16. Sosyal paylaşım sitelerinde (twitter, facebook vb.) yazarım ve e posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.	204	2.64	.706
<b>17. Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.</b>	<b>204</b>	<b>3.00</b>	<b>.000</b>
18. Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.	204	1.57	.824
19. Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum	204	2.93	3.067
20. Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.	204	2.69	.635
21. Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.	204	2.69	.602
22. Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşmalar yaparım.	204	2.70	.617
23. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim	204	2.75	.563
24. Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.	204	2.67	.641
25. Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.	204	2.75	.552
26. Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.	204	2.74	.578
27. Matematiksel örüntüleri çözerim.	204	2.70	.669
28. Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.	204	2.67	.608
29. Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.	204	2.75	.588
30. Para üstünü kolayca hesaplarım	204	2.67	.662

Tablo 4'e baktığımızda öğretmenlerin anket maddelerine göre vermiş oldukları cevapların çok uç noktalarda olmadığını görmekteyiz. En düşük ortalamaya sahip madde 1.49 ortalama ile "Aile içindeki bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım." maddesidir. En yüksek ortalama ise 3.00 aritmetik ortalama ile "Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim." maddesidir. Tabloya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu "katılıyorum" ifadesini

işaretlemiştir. Bu da sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu gösterir.

#### 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu kısmında sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı konusunda değerlendirme yapılmıştır.

##### 4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Yaşantı ve Alt Alanları Yaşta Göre Farklılaşmakta Mıdır?

**Tablo5a:** Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Okuma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

<i>Okuma Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
1. Boş vakitlerimde kitap okurum	20-29	11	2.45	.820
	30-39	39	2.74	.637
	40-49	82	2.63	.746
	50-59	60	2.38	.804
	60 ve üzeri	12	2.00	.853
2. Magazin (dergi, gazete vb) yayınlarını takip eder, okurum.	20-29	11	2.27	.905
	30-39	39	1.72	.857
	40-49	82	1.59	.800
	50-59	60	1.52	.770
	60 ve üzeri	12	1.67	.778
3. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.	20-29	11	2.55	.820
	30-39	39	2.77	.485
	40-49	82	2.66	.633
	50-59	60	2.70	.671
	60 ve üzeri	12	2.33	.778

	üzeri			
<b>4.</b> Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.	20-29	11	2.45	.820
	30-39	39	2.38	.782
	40-49	82	2.38	.764
	50-59	60	2.38	.761
	60 ve üzeri	12	1.83	.835
<b>5.</b> Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum.	20-29	11	2.09	.944
	30-39	39	2.00	.827
	40-49	82	1.88	.807
	50-59	60	1.93	.733
	60 ve üzeri	12	2.33	.651
<b>6.</b> Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.	20-29	11	2.00	.894
	30-39	39	2.23	.810
	40-49	82	2.29	.793
	50-59	60	2.43	.722
	60 ve üzeri	12	2.08	.900
<b>7.</b> Yeni bir yere (ilçe-il-ülke) gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.	20-29	11	2.27	1.009
	30-39	39	2.77	.485
	40-49	82	2.70	.602
	50-59	60	2.73	.578
	60 ve üzeri	12	1.92	.900
<b>8.</b> Tablo- grafik gibi görsel öğeleri kolayca yorumlayabilirim.	20-29	11	2.82	.405
	30-39	39	2.74	.549
	40-49	82	2.59	.684
	50-59	60	2.67	.655
	60 ve üzeri	12	1.75	.866
<b>9.</b> Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.	20-29	11	2.55	.820
	30-39	39	2.74	.549
	40-49	82	2.62	.696
	50-59	60	2.75	.774
	60 ve üzeri	12	2.00	.953

Tablo5a'da sınıf öğretmenlerinin okuma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde “Boş vakitlerimde kitap okurum.” sorusuna verdikleri cevaplara göre en yüksek aritmetik ortalama 30-39 yaş grubunda iken en düşük ortalama 60 yaş ve üzerindedir. “Magazin yayınlarını, takip eder, okurum.” sorusuna verdikleri cevaplara göre en yüksek aritmetik ortalama 20-29 yaş grubunda iken en düşük ortalama 50-59 yaş grubundadır. “Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.” sorusuna verdikleri cevaplara göre en yüksek aritmetik ortalama 30-39 yaş grubunda iken en düşük ortalama 60 yaş ve üzerindedir. “ Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.” sorusuna verdikleri cevaplara göre en yüksek aritmetik ortalama 20-29 yaş grubunda iken en düşük ortalama 60 yaş ve üzerindedir. “Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum sorununa verdikleri cevaplara bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama 60 ve üzeri yaş grubunda iken en düşük ortalama 40-49 yaş grubundadır. “Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.” sorusuna verdiklere cevaplara bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama 50-59 yaş grubunda iken en düşük ortalama 20-29 yaş aralığındadır. “Yeni bir yere gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama 30-39 yaş grubunda iken en düşük ortalama 60 yaş ve üzerindedir. “Tablo, grafik gibi görselleri kolayca yorumlayabilirim.” sorusuna bakıldığında verilen cevaplara göre en yüksek aritmetik ortalama 20-29 yaş grubunda iken en düşük ortalama 60 yaş ve üzerindedir. “Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama 50-59 yaş grubunda iken en düşük ortalama 60 yaş ve üzerindedir.

Tablo5b: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Okuma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Okuma Alt Alanı</i>	<i>Varyansın</i>	<i>Kareler</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Maddeler</i>	<i>kaynağı</i>	<i>Top.</i>		<i>Ort.</i>		
1. Boş vakitlerimde kitap okurum	Gruplar Arası	7.389	4	1.847	3.242	.013
	Grup İçi	113.371	199	.570		
	Toplam	120.760	203			
2. Magazin (dergi, gazete vb) yayınlarını takip eder, okurum.	Gruplar Arası	5.795	4	1.449	2.224	.068
	Grup İçi	129.632	199	.651		
	Toplam	135.426	203			
3. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.	Gruplar Arası	1.977	4	.494	1.209	.308
	Grup İçi	81.356	199	.409		
	Toplam	83.333	203			
4. Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.	Gruplar Arası	3.500	4	.875	1.462	.215
	Grup İçi	119.089	199	.598		
	Toplam	122.588	203			
5. Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum.	Gruplar Arası	2.513	4	.628	1.008	.405
	Grup İçi	124.090	199	.624		
	Toplam	126.603	203			
6. Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.	Gruplar Arası	2.804	4	.701	1.129	.344
	Grup İçi	123.549	199	.621		
	Toplam	126.353	203			
7. Yeni bir yere (ilçe-il-ülke) gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.	Gruplar Arası	9.156	4	2.289	5.906	.000
	Grup İçi	77.133	199	.388		
	Toplam	86.289	203			
8. Tablo- grafik gibi görsel öğeleri kolayca yorumlayabilirim.	Gruplar Arası	10.280	4	2.570	6.048	.000
	Grup İçi	84.558	199	.425		
	Toplam	94.838	203			

9. Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.	Gruplar	6.184	4	1.546	3.812	.005
	Arası					
	Grup İçi	80.694	199	.405		
	Toplam	86.877	203			

Tablo5b incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Boş vakitlerimde kitap okurum.” sorusuna verdikleri cevaplar  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Magazin yayınlarını, takip eder, okurum.” sorusuna verdikleri cevaplar  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.” sorusuna verdikleri cevaplar  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir farklılık yoktur. “ Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.” sorusuna verdikleri cevaplar  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir farklılık yoktur. “Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum sorununa verdikleri cevaplara bakıldığında  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.” sorusuna verdiklere cevaplara bakıldığında  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Yeni bir yere gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Tablo, grafik gibi görselleri kolayca yorumlayabilirim.” sorusuna bakıldığında verilen cevaplar  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.



Tablo5c: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Okuma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Tukey Testi

<i>Okuma Alt Alanı</i>					
<i>Maddeleri</i>	<i>(I) Yas</i>	<i>(J) Yas</i>	<i>Ort. Farkı (I-J)</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>p</i>
Boş vakitlerimde kitap okurum.	20-29	30-39	-.289	.258	.795
		40-49	-.180	.242	.947
		50-59	.071	.248	.998
		60 ve üzeri	.455	.315	.601
	30-39	20-29	.289	.258	.795
		40-49	.109	.147	.945
		50-59	.360	.155	.143
		60 ve üzeri	.744*	.249	.026
	40-49	20-29	.180	.242	.947
		30-39	-.109	.147	.945
		50-59	.251	.128	.292
		60 ve üzeri	.634	.233	.055
	50-59	20-29	-.071	.248	.998
		30-39	-.360	.155	.143
		40-49	-.251	.128	.292
		60 ve üzeri	.383	.239	.495
60 ve üzeri	20-29	-.455	.315	.601	
	30-39	-.744*	.249	.026	
	40-49	-.634	.233	.055	
	50-59	-.383	.239	.495	
Yeni bir yere(ilçe-il-ülke) gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.	20-29	30-39	-.497	.213	.138
		40-49	-.422	.200	.219
		50-59	-.461	.204	.164
		60 ve üzeri	.356	.260	.648
	30-39	20-29	.497	.213	.138
		40-49	.074	.121	.973
		50-59	.036	.128	.999
		60 ve üzeri	.853*	.206	.000
	40-49	20-29	.422	.200	.219
		30-39	-.074	.121	.973
		50-59	-.038	.106	.996
		60 ve üzeri	.778*	.192	.001

	50-59	20-29	.461	.204	.164
		30-39	-.036	.128	.999
		40-49	.038	.106	.996
		60 ve üzeri	.817*	.197	.000
	60 ve üzeri	20-29	-.356	.260	.648
		30-39	-.853*	.206	.000
		40-49	-.778*	.192	.001
		50-59	-.817*	.197	.000
Tablo- grafik gibi görselleri kolayca yorumlayabilirim.	20-29	30-39	.075	.223	.997
		40-49	.233	.209	.800
		50-59	.152	.214	.954
		60 ve üzeri	1.068*	.272	.001
	30-39	20-29	-.075	.223	.997
		40-49	.158	.127	.723
		50-59	.077	.134	.979
		60 ve üzeri	.994*	.215	.000
	40-49	20-29	-.233	.209	.800
		30-39	-.158	.127	.723
		50-59	-.081	.111	.948
		60 ve üzeri	.835*	.201	.000
	50-59	20-29	-.152	.214	.954
		30-39	-.077	.134	.979
		40-49	.081	.111	.948
		60 ve üzeri	.917*	.206	.000
	60 ve üzeri	20-29	-1.068*	.272	.001
		30-39	-.994*	.215	.000
		40-49	-.835*	.201	.000
		50-59	-.917*	.206	.000
Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.	20-29	30-39	-.198	.217	.892
		40-49	-.076	.204	.996
		50-59	-.205	.209	.864
		60 ve üzeri	.545	.266	.245
	30-39	20-29	.198	.217	.892
		40-49	.122	.124	.863
		50-59	-.006	.131	1.000
		60 ve üzeri	.744*	.210	.005
	40-49	20-29	.076	.204	.996
		30-39	-.122	.124	.863
		50-59	-.128	.108	.761
		60 ve üzeri	.622*	.197	.016

50-59	20-29	.205	.209	.864
	30-39	.006	.131	1.000
	40-49	.128	.108	.761
	60 ve üzeri	.750*	.201	.002
60 ve üzeri	20-29	-.545	.266	.245
	30-39	-.744*	.210	.005
	40-49	-.622*	.197	.016
	50-59	-.750*	.201	.002

Tablo5c incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Boş vakitlerimde kitap okurum.” sorusuna verdikleri cevaplara göre  $p < .05$  olduğundan farklılaşma 30-39 yaş ile 60 yaş ve üzeri arasındadır. “Yeni bir yere gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan farklılık 30-39, 40-49, 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasındadır. “Tablo, grafik gibi görselleri kolayca yorumlayabilirim.” sorusuna bakıldığında verilen cevaplara göre  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 20-29, 30-39, 40-49, 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzeri arasındadır. “Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan farklılık 30-30, 40-49, 50-59 yaş grubu ile 60 yaş ve üzeri arasındadır.

Tablo6a: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Dinleme Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalaması Ve Standart Sapması

<i>Dinleme Alt Alanı Maddeler</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	
<b>10.</b> Tv,Radyo,İnternet vb. yerlerde dikkatimi çeken programları düzenli olarak dinlerim.	20-29	11	2.45	.688
	30-39	39	2.49	.644
	40-49	82	2.63	.619
	50-59	60	2.65	.606
	60 ve üzeri	12	2.33	.651
<b>11.</b> Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.	20-29	11	2.45	.820
	30-39	39	2.79	.522
	40-49	82	2.71	.618
	50-59	60	2.65	.659
	60 ve üzeri	12	2.17	.835
<b>12.</b> Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.	20-29	11	2.18	.874
	30-39	39	2.90	.307
	40-49	82	2.76	.579
	50-59	60	2.58	.696
	60 ve üzeri	12	2.42	.793
<b>13.</b> Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.	20-29	11	2.00	.775
	30-39	39	2.67	.530
	40-49	82	2.63	.619
	50-59	60	2.65	.547
	60 ve üzeri	12	2.17	.937
<b>14.</b> Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.	20-29	11	2.45	.934
	30-39	39	2.79	.570
	40-49	82	2.67	.649
	50-59	60	2.58	.645
	60 ve üzeri	12	2.08	.900

Tablo6a'ya göre sınıf öğretmenlerinin dinleme alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Tv, radyo, internet vb. yerlerde ilgimi çeken programları dinlerim.” sorusuna verdiklere cevaplarda aritmetik ortalaması en yüksek grup 50-59 yaş grubu, en düşük ortalamaya sahip grup 60 yaş ve üzeridir. “Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.” maddesine verdikleri cevaplar cevaplarda aritmetik ortalaması en yüksek grup 30-39 yaş grubu, en düşük ortalamaya sahip grup 60 yaş ve üzeridir. “Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.” sorununa verdikleri cevaplar cevaplarda aritmetik ortalaması en yüksek grup 30-39 yaş grubu, en düşük ortalamaya sahip grup 20-29 aralığındakilerdir. “Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.” sorusuna verilen cevaplar cevaplarda aritmetik ortalaması en yüksek grup 30-39 yaş grubu, en düşük ortalamaya sahip grup 20-29 aralığındakilerdir. “Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.” maddesine verilen cevaplar cevaplarda aritmetik ortalaması en yüksek grup 30-39 yaş grubu, en düşük ortalamaya sahip grup 60 yaş ve üzeridir.

Tablo6b: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” dinleme Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Dinleme Alt Alanı</i>	<i>Varyansın</i>	<i>Kareler</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Maddeler</i>	<i>Kaynağı</i>	<i>Top.</i>		<i>Ort.</i>		
<b>11.</b> Tv,Radyo,İnternet vb. yerlerde dikkatimi çeken programları düzenli olarak dinlerim.	Gruplar Arası	1.771	4	.443	1.133	.342
	Grup İçi	77.812	199	.391		
	Toplam	79.583	203			
<b>15.</b> Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.	Gruplar Arası	4.283	4	1.071	2.619	.036
	Grup İçi	81.379	199	.409		
	Toplam	85.662	203			
<b>16.</b> Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.	Gruplar Arası	6.441	4	1.610	4.339	.002
	Grup İçi	73.848	199	.371		
	Toplam	80.289	203			

<b>17.</b> Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.	Gruplar	6.576	4	1.644	6.361	.002
	Arası					
	Grup İçi	75.008	199	.377		
	Toplam	81.583	203			
<b>18.</b> Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.	Gruplar	5.240	4	1.310	2.939	.022
	Arası					
	Grup İçi	88.696	199	.446		
	Toplam	93.936	203			

Tablo6b'ye göre sınıf öğretmenlerinin dinleme alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Tv, radyo, internet vb. yerlerde ilgimi çeken programları dinlerim.” sorusuna verdiklere cevaplar  $p > .05$  olduğundan bir fark bulunamamıştır. “Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.” maddesine verdikleri cevaplar  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.” sorununa verdikleri cevaplar  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğunda .01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.” maddesine verilen cevaplara göre  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo6c: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Dinleme Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Tukey Testi

<i>Dinleme Alt Alanı</i>					
<i>Maddeleri</i>	<i>(I) Yas</i>	<i>(J) Yas</i>	<i>Ort. Farkı (I-J)</i>	<i>Std. hata</i>	<i>p</i>
11. Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.	20-29	30-39	-.340	.218	.526
		40-49	-.253	.205	.733
		50-59	-.195	.210	.884
		60 ve üzeri	.288	.267	.817
	30-39	20-29	.340	.218	.526
		40-49	.088	.124	.955
		50-59	.145	.132	.806
		60 ve üzeri	.628*	.211	.027
	40-49	20-29	.253	.205	.733
		30-39	-.088	.124	.955
		50-59	.057	.109	.984
		60 ve üzeri	.541	.198	.052
	50-59	20-29	.195	.210	.884
		30-39	-.145	.132	.806
		40-49	-.057	.109	.984
		60 ve üzeri	.483	.202	.122
60 ve üzeri	20-29	-.288	.267	.817	
	30-39	-.628*	.211	.027	
	40-49	-.541	.198	.052	
	50-59	-.483	.202	.122	
12. Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.	20-29	30-39	-.716*	.208	.006
		40-49	-.574*	.196	.030
		50-59	-.402	.200	.265
		60 ve üzeri	-.235	.254	.888
	30-39	20-29	.716*	.208	.006
		40-49	.141	.118	.756
		50-59	.314	.125	.093
		60 ve üzeri	.481	.201	.122
	40-49	20-29	.574*	.196	.030
		30-39	-.141	.118	.756
		50-59	.173	.103	.455
		60 ve üzeri	.339	.188	.375

	50-59	20-29	.402	.200	.265
		30-39	-.314	.125	.093
		40-49	-.173	.103	.455
		60 ve üzeri	.167	.193	.909
	60 ve üzeri	20-29	.235	.254	.888
		30-39	-.481	.201	.122
		40-49	-.339	.188	.375
		50-59	-.167	.193	.909
13. Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.	20-29	30-39	-.667*	.210	.015
		40-49	-.634*	.197	.013
		50-59	-.650*	.201	.013
		60 ve üzeri	-.167	.256	.966
	30-39	20-29	.667*	.210	.015
		40-49	.033	.119	.999
		50-59	.017	.126	1.000
		60 ve üzeri	.500	.203	.102
	40-49	20-29	.634*	.197	.013
		30-39	-.033	.119	.999
		50-59	-.016	.104	1.000
		60 ve üzeri	.467	.190	.103
	50-59	20-29	.650*	.201	.013
		30-39	-.017	.126	1.000
		40-49	.016	.104	1.000
		60 ve üzeri	.483	.194	.097
	60 ve üzeri	20-29	.167	.256	.966
		30-39	-.500	.203	.102
		40-49	-.467	.190	.103
		50-59	-.483	.194	.097
14. Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.	20-29	30-39	-.340	.228	.568
		40-49	-.216	.214	.851
		50-59	-.129	.219	.977
		60 ve üzeri	.371	.279	.672
	30-39	20-29	.340	.228	.568
		40-49	.124	.130	.874
		50-59	.212	.137	.537
		60 ve üzeri	.712*	.220	.013
	40-49	20-29	.216	.214	.851
		30-39	-.124	.130	.874
		50-59	.087	.113	.939
		60 ve üzeri	.587*	.206	.039



50-59	20-29	.129	.219	.977
	30-39	-.212	.137	.537
	40-49	-.087	.113	.939
	60 ve üzeri	.500	.211	.128
60 ve üzeri	20-29	-.371	.279	.672
	30-39	-.712*	.220	.013
	40-49	-.587*	.206	.039
	50-59	-.500	.211	.128

Tablo6c'ye göre sınıf öğretmenlerinin dinleme alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.” maddesine verdikleri cevaplara göre  $p < .05$  olduğundan farklılaşma 30-39 yaş grubu ve 60 yaş ve üzeri arasındadır. “Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.” sorununa verdikleri cevaplarda  $p < .01$  olduğundan 20-29 yaş grubu ile 30-39 ve 40-49 yaş grupları arasında farklılaşma vardır. “Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 20-29 yaş grubu ile 30-39, 40-49, 50-59 yaş grupları arasındadır. “Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.” maddesine verilen cevaplara göre  $p < .05$  olduğundan farklılaşma 30-39 ve 40-49 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasındadır.

Tablo7a: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Yazma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapması

<i>Yazma Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
<b>15.</b> Aile içindeki bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.	20-29	11	2.00	.894
	30-39	39	1.49	.756
	40-49	82	1.39	.681
	50-59	60	1.38	.640
	60 ve üzeri	12	2.17	.835
<b>16.</b> Sosyal paylaşım sitelerinde (twitter,facebook vb.) yazarım ve e-posra ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.	20-29	11	2.64	.674
	30-39	39	2.64	.707
	40-49	82	2.82	.524
	50-59	60	2.42	.850
	60 ve üzeri	12	2.50	.798
<b>17.</b> Dilek ve şikayetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.	20-29	11	3.00	.000
	30-39	39	3.00	.000
	40-49	82	3.00	.000
	50-59	60	3.00	.000
	60 ve üzeri	12	3.00	.000
<b>18.</b> Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.	20-29	11	1.82	.874
	30-39	39	1.62	.877
	40-49	82	1.48	.773
	50-59	60	1.42	.720
	60 ve üzeri	12	2.67	.651

Tablo7a’da sınıf öğretmenlerinin yazma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Aile içindeki Bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.” sorusuna verdikleri cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 60 yaş ve üzerinde, en düşük aritmetik ortalama ise 50-50 yaş grubundadır. “Sosyal paylaşım sitelerinde yazarım, e-posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama 40-49 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 50-50 yaş grubundadır. “Dilek ve şikayetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.” Sorusuna göre bütün ortalamalar aynıdır. “Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.” Maddesine verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek

aritmetik ortalama 60 yaş ve üzerinde, en düşük aritmetik ortalama ise 50-50 yaş grubundadır.

Tablo7b: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Yazma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Yazma Alt Alanı</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Top.</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
15. Aile içindeki bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.	Gruplar Arası	9.850	4	2.463	4.945	.001
	Grup İçi	99.106	199	.498		
	Toplam	108.956	203			
16. Sosyal paylaşım sitelerinde (twitter,facebook vb.) yazarım ve e-posra ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.	Gruplar Arası	5.798	4	1.449	3.025	.019
	Grup İçi	95.359	199	.479		
	Toplam	101.157	203			
17. Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.	Gruplar Arası	.000	4	.000	-	-
	Grup İçi	.000	199	.000		
	Toplam	.000	203			
18. Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.	Gruplar Arası	17.329	4	4.332	7.150	.000
	Grup İçi	120.568	199	.606		
	Toplam	137.897	203			

Tablo7b incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yazma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Aile içindeki Bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğunda  $.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Sosyal paylaşım sitelerinde yazarım, e-posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p < .05$  olduğundan  $.05$  düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.” sorusuna herkes aynı cevabı verdiği homojen bir dağılım söz konusu olduğu için  $p$  değeri hesaplanamamıştır. “Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma

ilişkin kitap yazarım.” Maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Tablo7c: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Yazma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Tukey Testi

<i>Yazma Alt Alanı</i>					
<i>Maddeleri</i>	<i>(I) Yas</i>	<i>(J) Yas</i>	<i>Ort. Farkı (I-J)</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>p</i>
15. Aile içindeki bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.	20-29	30-39	.513	.241	.212
		40-49	.610	.227	.059
		50-59	.617	.231	.063
		60 ve üzeri	-.167	.295	.980
	30-39	20-29	-.513	.241	.212
		40-49	.097	.137	.955
		50-59	.104	.145	.953
		60 ve üzeri	-.679*	.233	.032
	40-49	20-29	-.610	.227	.059
		30-39	-.097	.137	.955
		50-59	.007	.120	1.000
		60 ve üzeri	-.776*	.218	.004
	50-59	20-29	-.617	.231	.063
		30-39	-.104	.145	.953
		40-49	-.007	.120	1.000
		60 ve üzeri	-.783*	.223	.005
60 ve üzeri	20-29	.167	.295	.980	
	30-39	.679*	.233	.032	
	40-49	.776*	.218	.004	
	50-59	.783*	.223	.005	
16. Sosyal paylaşım sitelerinde (twitter, facebook vb.) yazarım ve e-posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.	20-29	30-39	-.005	.236	1.000
		40-49	-.181	.222	.926
		50-59	.220	.227	.869
		60 ve üzeri	.136	.289	.990
	30-39	20-29	.005	.236	1.000
		40-49	-.176	.135	.687
		50-59	.224	.142	.515
		60 ve üzeri	.141	.229	.972

	40-49	20-29	.181	.222	.926
		30-39	.176	.135	.687
		50-59	.400*	.118	.007
		60 ve üzeri	.317	.214	.575
	50-59	20-29	-.220	.227	.869
		30-39	-.224	.142	.515
		40-49	-.400*	.118	.007
		60 ve üzeri	-.083	.219	.996
	60 ve üzeri	20-29	-.136	.289	.990
		30-39	-.141	.229	.972
		40-49	-.317	.214	.575
		50-59	.083	.219	.996
18. Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.	20-29	30-39	.203	.266	.941
		40-49	.343	.250	.647
		50-59	.402	.255	.517
		60 ve üzeri	-.848	.325	.072
	30-39	20-29	-.203	.266	.941
		40-49	.140	.151	.888
		50-59	.199	.160	.727
		60 ve üzeri	-1.051*	.257	.001
	40-49	20-29	-.343	.250	.647
		30-39	-.140	.151	.888
		50-59	.059	.132	.992
		60 ve üzeri	-1.191*	.241	.000
	50-59	20-29	-.402	.255	.517
		30-39	-.199	.160	.727
		40-49	-.059	.132	.992
		60 ve üzeri	-1.250*	.246	.000
	60 ve üzeri	20-29	.848	.325	.072
		30-39	1.051*	.257	.001
		40-49	1.191*	.241	.000
		50-59	1.250*	.246	.000

Tablo7c’de sınıf öğretmenlerinin yazma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Aile içindeki Bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 30-39, 40-49, 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasındadır. “Sosyal paylaşım sitelerinde yazarım, e-posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.” sorusuna verdikleri cevaplar göre

$p < .05$  olduğundan farklılık 40-49 yaş grubu ile 50-59 yaş grubu arasındadır. “Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 30-39, 40-49, 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasındadır.

Tablo8a: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Konuşma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapması

<i>Konuşma Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
<b>19.</b> Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.	20-29	11	2.64	.674
	30-39	39	2.82	.451
	40-49	82	3.38	4.752
	50-59	60	2.58	.696
	60 ve üzeri	12	2.17	.835
<b>20.</b> Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.	20-29	11	2.45	.820
	30-39	39	2.90	.384
	40-49	82	2.63	.676
	50-59	60	2.75	.571
	60 ve üzeri	12	2.25	.866
<b>21.</b> Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.	20-29	11	2.55	.820
	30-39	39	2.92	.270
	40-49	82	2.66	.613
	50-59	60	2.70	.591
	60 ve üzeri	12	2.25	.866
<b>22.</b> Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım	20-29	11	2.73	.467
	30-39	39	2.95	.223
	40-49	82	2.66	.671
	50-59	60	2.68	.596
	60 ve üzeri	12	2.17	.937

23. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.	20-29	11	2.82	.405
	30-39	39	2.79	.522
	40-49	82	2.80	.508
	50-59	60	2.80	.480
	60 ve üzeri	12	1.92	.900
24. Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.	20-29	11	2.91	.302
	30-39	39	2.90	.384
	40-49	82	2.67	.589
	50-59	60	2.62	.715
	60 ve üzeri	12	1.92	.900

Tablo8a’da sınıf öğretmenlerinin konuşma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.” maddesine verdikleri cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 30-39 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 40-49 yaş grubundadır. “Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.” maddesine verilen cevaplar cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 30-39 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 60 yaş ve üzerindedir. “Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.” sorusuna verine cevaplara bakıldığında cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 30-39 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 60 yaş ve üzerindedir. “Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım.” maddesine bakıldığında cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 30-39 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 60 yaş ve üzerindedir. “Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 20-29 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 60 yaş ve üzerindedir. “Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 20-29 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 60 yaş ve üzerindedir.

Tablo8b: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Konuşma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Konuşma Alt Alanı</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Top.</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
19. Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.	Gruplar Arası	32.078	4	8.019	.850	.495
	Grup İçi	1877.820	199	9.436		
	Toplam	1909.897	203			
20. Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.	Gruplar Arası	5.080	4	1.270	3.289	.012
	Grup İçi	76.841	199	.386		
	Toplam	81.922	203			
21. Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.	Gruplar Arası	4.759	4	1.190	3.442	.010
	Grup İçi	68.786	199	.346		
	Toplam	73.544	203			
22. Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım	Gruplar Arası	5.989	4	1.497	4.186	.003
	Grup İçi	71.168	199	.358		
	Toplam	77.157	203			
23. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.	Gruplar Arası	8.860	4	2.215	7.958	.000
	Grup İçi	55.360	199	.278		
	Toplam	64.250	203			
24. Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.	Gruplar Arası	9.625	4	2.406	6.496	.000
	Grup İçi	73.709	199	.370		
	Toplam	83.333	203			

Tablo8b’de sınıf öğretmenlerinin konuşma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.” maddesine verdikleri cevaplar  $p > .05$  olduğundan fark yoktur. “Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.” maddesine verilen cevaplara göre  $p < .05$  olduğunda .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.” sorusuna verine cevaplara bakıldığında  $p = .01$



olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım.” maddesine bakıldığında  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo8c: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Konuşma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Tukey Testi

<i>Konuşma Alt Alanı</i>					
<i>Maddeleri</i>	<i>(I) Yas</i>	<i>(J) Yas</i>	<i>Ort Farkı (I-J)</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>p</i>
20. Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.	20-29	30-39	-.443	.212	.229
		40-49	-.180	.200	.897
		50-59	-.295	.204	.596
		60 ve üzeri	.205	.259	.934
	30-39	20-29	.443	.212	.229
		40-49	.263	.121	.192
		50-59	.147	.128	.778
		60 ve üzeri	.647*	.205	.016
	40-49	20-29	.180	.200	.897
		30-39	-.263	.121	.192
		50-59	-.116	.106	.808
		60 ve üzeri	.384	.192	.270
	50-59	20-29	.295	.204	.596
		30-39	-.147	.128	.778
		40-49	.116	.106	.808
		60 ve üzeri	.500	.197	.085
60 ve üzeri	20-29	-.205	.259	.934	
	30-39	-.647*	.205	.016	
	40-49	-.384	.192	.270	
	50-59	-.500	.197	.085	
21. Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşırım.	20-29	30-39	-.378	.201	.331
		40-49	-.113	.189	.975
		50-59	-.155	.193	.930
		60 ve üzeri	.295	.245	.749

	30-39	20-29	.378	.201	.331
		40-49	.265	.114	.145
		50-59	.223	.121	.351
		60 ve üzeri	.673*	.194	.006
	40-49	20-29	.113	.189	.975
		30-39	-.265	.114	.145
		50-59	-.041	.100	.994
		60 ve üzeri	.409	.182	.167
	50-59	20-29	.155	.193	.930
		30-39	-.223	.121	.351
		40-49	.041	.100	.994
		60 ve üzeri	.450	.186	.114
	60 ve üzeri	20-29	-.295	.245	.749
		30-39	-.673*	.194	.006
		40-49	-.409	.182	.167
		50-59	-.450	.186	.114
22. Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşmalar yaparım.	20-29	30-39	-.221	.204	.814
		40-49	.069	.192	.996
		50-59	.044	.196	.999
		60 ve üzeri	.561	.250	.167
	30-39	20-29	.221	.204	.814
		40-49	.290	.116	.096
		50-59	.265	.123	.200
		60 ve üzeri	.782*	.197	.001
	40-49	20-29	-.069	.192	.996
		30-39	-.290	.116	.096
		50-59	-.025	.102	.999
		60 ve üzeri	.492	.185	.064
	50-59	20-29	-.044	.196	.999
		30-39	-.265	.123	.200
		40-49	.025	.102	.999
		60 ve üzeri	.517	.189	.053
	60 ve üzeri	20-29	-.561	.250	.167
		30-39	-.782*	.197	.001
		40-49	-.492	.185	.064
		50-59	-.517	.189	.053

23. çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.	20-29	30-39	.023	.180	1.000
		40-49	.013	.169	1.000
		50-59	.018	.173	1.000
		60 ve üzeri	.902*	.220	.001
	30-39	20-29	-.023	.180	1.000
		40-49	-.010	.103	1.000
		50-59	-.005	.109	1.000
		60 ve üzeri	.878*	.174	.000
	40-49	20-29	-.013	.169	1.000
		30-39	.010	.103	1.000
		50-59	.005	.090	1.000
		60 ve üzeri	.888*	.163	.000
	50-59	20-29	-.018	.173	1.000
		30-39	.005	.109	1.000
		40-49	-.005	.090	1.000
		60 ve üzeri	.883*	.167	.000
60 ve üzeri	20-29	-.902*	.220	.001	
	30-39	-.878*	.174	.000	
	40-49	-.888*	.163	.000	
	50-59	-.883*	.167	.000	
24. Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.	20-29	30-39	.012	.208	1.000
		40-49	.238	.195	.740
		50-59	.292	.200	.586
		60 ve üzeri	.992*	.254	.001
	30-39	20-29	-.012	.208	1.000
		40-49	.227	.118	.313
		50-59	.281	.125	.168
		60 ve üzeri	.981*	.201	.000
	40-49	20-29	-.238	.195	.740
		30-39	-.227	.118	.313
		50-59	.054	.103	.985
		60 ve üzeri	.754*	.188	.001
	50-59	20-29	-.292	.200	.586
		30-39	-.281	.125	.168
		40-49	-.054	.103	.985
		60 ve üzeri	.700*	.192	.003
60 ve üzeri	20-29	-.992*	.254	.001	
	30-39	-.981*	.201	.000	
	40-49	-.754*	.188	.001	
	50-59	-.700*	.192	.003	

Tablo8c'ye göre sınıf öğretmenlerinin konuşma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.” maddesine verilen cevaplara göre  $p < .05$  olduğundan fark 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında çıkmıştır. “Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.” sorusuna verine cevaplara bakıldığında  $p = .01$  olduğundan farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında görülmektedir. “Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım.” maddesine bakıldığında  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında çıkmıştır. “Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 20-29, 30-39, 40-49 ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında çıkmıştır. “Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 20-29, 30-39, 40-49 ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında çıkmıştır.

Tablo9a: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Aritmetik Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalaması Ve Standart Sapması

<i>Aritmetik Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
25. Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.	20-29	11	2.82	.603
	30-39	39	2.77	.583
	40-49	82	2.82	.475
	50-59	60	2.75	.541
	60 ve üzeri	12	2.25	.754
26. Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.	20-29	11	2.55	.820
	30-39	39	2.85	.432
	40-49	82	2.76	.557
	50-59	60	2.78	.524
	60 ve üzeri	12	2.17	.835

<b>27.</b> Matematiksel örüntüleri çözerim.	20-29	11	2.45	.934
	30-39	39	2.74	.637
	40-49	82	2.73	.629
	50-59	60	2.83	.493
	60 ve üzeri	12	1.92	.996
<b>28.</b> Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.	20-29	11	2.73	.647
	30-39	39	2.72	.560
	40-49	82	2.68	.606
	50-59	60	2.73	.548
	60 ve üzeri	12	2.08	.793
<b>29.</b> Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.	20-29	11	2.45	.820
	30-39	39	2.77	.627
	40-49	82	2.78	.498
	50-59	60	2.83	.526
	60 ve üzeri	12	2.33	.888
<b>30.</b> Para üstünü kolayca hesaplarım.	20-29	11	2.55	.688
	30-39	39	2.79	.522
	40-49	82	2.67	.668
	50-59	60	2.77	.563
	60 ve üzeri	12	1.92	.996

Tablo9a'ya göre sınıf öğretmenlerinin aritmetik alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.” Maddesinde en yüksek aritmetik ortalama 20-29 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 60 yaş ve üzerindedir. “Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama 30-39 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 60 yaş ve üzerindedir. “Matematiksel örüntüleri çözerim.” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama 50-59 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 60 yaş ve üzerindedir. “Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.” maddesine verilen yanıtlara göre en yüksek aritmetik ortalama 20-29 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 60 yaş ve üzerindedir. “Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.” maddesine göre en yüksek

aritmetik ortalama 50-59 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 60 yaş ve üzerindedir. “Para üstünü kolayca hesaplarım.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama 30-39 yaş grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 60 yaş ve üzerindedir.

Tablo9b: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Aritmetik Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Aritmetik Alt Alanı</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Top.</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
25. Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.	Gruplar Arası	3.430	4	.857	2.926	.022
	Grup İçi	58.316	199	.293		
	Toplam	61.745	203			
26. Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.	Gruplar Arası	4.930	4	1.232	3.907	.004
	Grup İçi	62.776	199	.315		
	Toplam	67.706	203			
27. Matematiksel örüntüleri çözerim.	Gruplar Arası	9.249	4	2.313	5.645	.000
	Grup İçi	81.511	199	.410		
	Toplam	90.760	203			
28. Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.	Gruplar Arası	4.510	4	1.127	3.183	.015
	Grup İçi	70.485	199	.354		
	Toplam	74.995	203			
29. Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.	Gruplar Arası	3.551	4	.888	2.649	.035
	Grup İçi	66.699	199	.335		
	Toplam	70.250	203			
30. Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.	Gruplar Arası	8.149	4	2.037	5.015	.001
	Grup İçi	80.846	199	.406		
	Toplam	88.995	203			

Tablo9b'ye göre sınıf öğretmenlerinin aritmetik alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.” maddesine göre  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Matematikselsel örüntüleri çözerim.” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.” maddesine verilen yanıtlara göre  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.” maddesine göre  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Para üstünü kolayca hesaplarım.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre  $p = .001$  olduğundan .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo9c: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Konuşma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Tukey Testi

<i>Aritmetik Alt Alanı</i>					
<i>Maddeleri</i>	<i>(I) Yas</i>	<i>(J) Yas</i>	<i>Ort. Farkı (I-J)</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>p</i>
25. Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.	20-29	30-39	.049	.185	.999
		40-49	.001	.174	1.000
		50-59	.068	.178	.995
		60 ve üzeri	.568	.226	.092
	30-39	20-29	-.049	.185	.999
		40-49	-.048	.105	.991
		50-59	.019	.111	1.000
		60 ve üzeri	.519*	.179	.033
	40-49	20-29	-.001	.174	1.000
		30-39	.048	.105	.991
		50-59	.067	.092	.949
		60 ve üzeri	.567*	.167	.007
	50-59	20-29	-.068	.178	.995
		30-39	-.019	.111	1.000
		40-49	-.067	.092	.949
		60 ve üzeri	.500*	.171	.031

	60 ve üzeri	20-29	-.568	.226	.092
		30-39	-.519*	.179	.033
		40-49	-.567*	.167	.007
		50-59	-.500*	.171	.031
26. Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.	20-29	30-39	-.301	.192	.520
		40-49	-.211	.180	.770
		50-59	-.238	.184	.697
		60 ve üzeri	.379	.234	.489
	30-39	20-29	.301	.192	.520
		40-49	.090	.109	.923
		50-59	.063	.116	.983
		60 ve üzeri	.679*	.185	.003
	40-49	20-29	.211	.180	.770
		30-39	-.090	.109	.923
		50-59	-.027	.095	.999
		60 ve üzeri	.589*	.174	.007
	50-59	20-29	.238	.184	.697
		30-39	-.063	.116	.983
		40-49	.027	.095	.999
		60 ve üzeri	.617*	.178	.006
60 ve üzeri	20-29	-.379	.234	.489	
	30-39	-.679*	.185	.003	
	40-49	-.589*	.174	.007	
	50-59	-.617*	.178	.006	
27. Matematiksel örüntüleri çözerim.	20-29	30-39	-.289	.218	.677
		40-49	-.277	.206	.661
		50-59	-.379	.210	.374
		60 ve üzeri	.538	.267	.263
	30-39	20-29	.289	.218	.677
		40-49	.012	.124	1.000
		50-59	-.090	.132	.960
		60 ve üzeri	.827*	.211	.001
	40-49	20-29	.277	.206	.661
		30-39	-.012	.124	1.000
		50-59	-.102	.109	.883
		60 ve üzeri	.815*	.198	.001
	50-59	20-29	.379	.210	.374
		30-39	.090	.132	.960
		40-49	.102	.109	.883
		60 ve üzeri	.917*	.202	.000



	60 ve üzeri	20-29	-.538	.267	.263
		30-39	-.827*	.211	.001
		40-49	-.815*	.198	.001
		50-59	-.917*	.202	.000
28. Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.	20-29	30-39	.009	.203	1.000
		40-49	.044	.191	.999
		50-59	-.006	.195	1.000
		60 ve üzeri	.644	.248	.076
	30-39	20-29	-.009	.203	1.000
		40-49	.035	.116	.998
		50-59	-.015	.122	1.000
		60 ve üzeri	.635*	.196	.012
	40-49	20-29	-.044	.191	.999
		30-39	-.035	.116	.998
		50-59	-.050	.101	.987
		60 ve üzeri	.600*	.184	.011
	50-59	20-29	.006	.195	1.000
		30-39	.015	.122	1.000
		40-49	.050	.101	.987
		60 ve üzeri	.650*	.188	.006
	60 ve üzeri	20-29	-.644	.248	.076
		30-39	-.635*	.196	.012
		40-49	-.600*	.184	.011
		50-59	-.650*	.188	.006
29. Bir ürün satın alırken karı ve zararı hesaplarım.	20-29	30-39	-.315	.198	.504
		40-49	-.326	.186	.404
		50-59	-.379	.190	.272
		60 ve üzeri	.121	.242	.987
	30-39	20-29	.315	.198	.504
		40-49	-.011	.113	1.000
		50-59	-.064	.119	.983
		60 ve üzeri	.436	.191	.155
	40-49	20-29	.326	.186	.404
		30-39	.011	.113	1.000
		50-59	-.053	.098	.983
		60 ve üzeri	.447	.179	.095
	50-59	20-29	.379	.190	.272
		30-39	.064	.119	.983
		40-49	.053	.098	.983
		60 ve üzeri	.500	.183	.053

	60 ve üzeri	20-29	-.121	.242	.987
		30-39	-.436	.191	.155
		40-49	-.447	.179	.095
		50-59	-.500	.183	.053
30. Para üstünü kolayca hesaplarım.	20-29	30-39	-.249	.218	.782
		40-49	-.125	.205	.973
		50-59	-.221	.209	.828
		60 ve üzeri	.629	.266	.130
30-39	20-29	.249	.218	.782	
	40-49	.124	.124	.855	
	50-59	.028	.131	1.000	
	60 ve üzeri	.878*	.210	.000	
40-49	20-29	.125	.205	.973	
	30-39	-.124	.124	.855	
	50-59	-.096	.108	.902	
	60 ve üzeri	.754*	.197	.002	
50-59	20-29	.221	.209	.828	
	30-39	-.028	.131	1.000	
	40-49	.096	.108	.902	
	60 ve üzeri	.850*	.202	.000	
60 ve üzeri	20-29	-.629	.266	.130	
	30-39	-.878*	.210	.000	
	40-49	-.754*	.197	.002	
	50-59	-.850*	.202	.000	

Tablo9c’de sınıf öğretmenlerinin aritmetik alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yaş değişkenine göre incelendiğinde “Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.” maddesine göre  $p < .05$  olduğundan farklılaşma 30-39, 40-49 ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasındadır. “Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 30-39, 40-49 ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasındadır. “Matematiksel örüntüleri çözerim.” sorusuna verilen yanıtlara göre  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 30-39, 40-49 ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasındadır. “Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.” Maddesine verilen yanıtlara göre  $p < .05$  olduğundan farklılaşma 30-39, 40-49 ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasındadır. “Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.” maddesine göre  $p < .05$  olduğundan

.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır fakat farklılaşmanın yönü testte çıkmamıştır. “Para üstünü kolayca hesaplarım.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 30-39, 40-49 ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasındadır.

#### 4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Yaşantı ve Alt Alanları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo10: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Okuma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

<i>Okuma Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>P</i>
1. Boş vakitlerimde kitap okurum	Kadın	156	2.64	.709	.002
	Erkek	48	2.19	.867	
2. Magazin (dergi, gazete vb) yayınlarını takip eder, okurum.	Kadın	156	1.55	.814	.181
	Erkek	48	1.90	.778	
3. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.	Kadın	156	2.77	.519	.001
	Erkek	48	2.33	.859	
4. Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.	Kadın	156	2.46	.694	.004
	Erkek	48	2.02	.934	
5. Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum.	Kadın	156	1.94	.789	.843
	Erkek	48	2.00	.799	
6. Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.	Kadın	156	2.34	.775	.763
	Erkek	48	2.15	.825	
7. Yeni bir yere (ilçe-il-ülke) gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.	Kadın	156	2.73	.572	.010
	Erkek	48	2.40	.818	

8. Tablo- grafik gibi görsel öğeleri kolayca yorumlayabilirim.	Kadın	156	2.66	.648	.050
	Erkek	48	2.42	.767	
9. Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.	Kadın	156	2.69	.620	.010
	Erkek	48	2.50	.744	
<b>TOPLAM</b>		204	2.3704	.37670	.001

Tablo10’da göre sınıf öğretmenlerinin okuma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde “boş vakitlerimde kitap okurum.” sorusuna verdikleri cevaplar  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. “Magazin yayınlarını, takip eder, okurum.” sorusuna verdikleri cevaplar  $p > .01$  olduğundan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.” Sorusuna verdikleri cevaplar  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. “ Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.” sorusuna verdikleri cevaplar  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. “Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında  $p < .01$  olduğundan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.” sorusuna verdiklere cevaplara bakıldığında  $p < .01$  olduğundan anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Yeni bir yere gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p = .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Bu anlamlılık kadınlar lehinedir. “Tablo, grafik gibi görselleri kolayca yorumlayabilirim.” sorusuna bakıldığında verilen cevaplar  $p = .05$  olduğundan .05 düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır. “Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p = .01$  olduğunda .01 düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo11: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Dinleme Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

<i>Dinleme Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>P</i>
10. Tv,Radyo,İnternet vb. yerlerde dikkatimi çeken programları düzenli olarak dinlerim.	Kadın	156	2.61	.586	.356
	Erkek	48	.250	.744	
11. Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.	Kadın	156	2.77	.531	.001
	Erkek	48	2.31	.854	
12. Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.	Kadın	156	2.75	.552	.021
	Erkek	48	2.46	.798	
13. Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.	Kadın	156	2.60	.620	.297
	Erkek	48	2.54	.683	
14. Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.	Kadın	156	2.73	.572	.001
	Erkek	48	2.27	.869	
<b>TOPLAM</b>		204	2.6265	.43344	.000

Tablo11’de göre sınıf öğretmenlerinin dinleme alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde “Tv, radyo, internet vb. yerlerde ilgimi çeken programları dinlerim.” sorusuna verdiklere cevaplar  $p > .05$  olduğundan bir fark bulunamamıştır. “Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.” Maddesine verdikleri cevaplar  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır. “Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.” sorusuna verdikleri cevaplar  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır. “Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark yoktur. “Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.” maddesine verilen cevaplara göre  $p < .01$

olduğundan .01 düzeyinde kadınlar lehine yüksek derecede anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo12: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Yazma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

<i>Yazma Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>P</i>
15. Aile içindeki bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.	Kadın	156	1.37	.653	.000
	Erkek	48	1.88	.841	
16. Sosyal paylaşım sitelerinde (twitter, facebook vb.) yazarım ve e-posra ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.	Kadın	156	2.62	.712	.367
	Erkek	48	2.69	.689	
17. Dilek ve şikayetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.	Kadın	156	3.00	.000 <sup>a</sup>	-
	Erkek	48	3.00	.000 <sup>a</sup>	
18. Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.	Kadın	156	1.47	.791	.289
	Erkek	48	1.90	.857	
<b>TOPLAM</b>		204	2.1740	.38808	.000

Tablo12’ye göre sınıf öğretmenlerinin yazma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde “Aile içindeki Bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğunda .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark erkekler lehinedir. “Sosyal paylaşım sitelerinde yazarım, e-posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.” sorusuna herkes aynı cevabı verdiği için p değeri hesaplanamamıştır. “Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo13: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Konuşma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

<i>Konuşma Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>P</i>
19. Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.	Kadın	156	3.10	3.461	.979
	Erkek	48	2.35	.838	
20. Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.	Kadın	156	2.82	.447	.000
	Erkek	48	2.25	.911	
21. Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.	Kadın	156	2.77	.531	.005
	Erkek	48	2.44	.741	
22. Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım	Kadın	156	2.78	.540	.005
	Erkek	48	2.44	.769	
23. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.	Kadın	156	2.81	.509	.025
	Erkek	48	2.56	.681	
24. Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.	Kadın	156	2.74	.558	.021
	Erkek	48	2.44	.823	
<b>TOPLAM</b>		204	2.7361	.64486	.000

Tablo13'e göre sınıf öğretmenlerinin konuşma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde “Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.” maddesine verdikleri cevaplar  $p > .05$  olduğundan fark yoktur. “Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.” Maddesine verilen cevaplara göre  $p < .01$  olduğundan  $.01$  düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır. “Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.” sorusuna verine cevaplara bakıldığında  $p < .05$  olduğundan  $.05$  düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır. “Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım.” maddesine bakıldığında  $p < .05$  olduğundan  $.05$  düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir

fark vardır. “Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. “Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo14: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Aritmetik Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

<i>Aritmetik Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>P</i>
25. Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.	Kadın	156	2.85	.442	.001
	Erkek	48	2.46	.743	
26. Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.	Kadın	156	2.83	.466	.001
	Erkek	48	2.42	.767	
27. Matematiksel örüntüleri çözerim.	Kadın	156	2.80	.550	.003
	Erkek	48	2.38	.890	
28. Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.	Kadın	156	2.72	.577	.075
	Erkek	48	2.52	.684	
29. Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.	Kadın	156	2.84	.575	.003
	Erkek	48	2.46	.798	
30. Para üstünü kolayca hesaplarım.	Kadın	156	2.78	.563	.001
	Erkek	48	2.33	.834	
<b>TOPLAM</b>		204	2.7069	.46572	.000

Tablo14’e göre sınıf öğretmenlerinin aritmetik alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde “Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.” Maddesine göre  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark kadınlar lehinedir. “Tablo ve grafik gibi



görsel verileri yorumlayabilirim.” Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre  $p < .01$  olduğundan  $.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark kadınlar lehinedir. “Matematiksel örüntüleri çözerim.” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında  $p < .01$  olduğundan  $.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark kadınlar lehinedir. “Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.” maddesine verilen yanıtlara göre  $p > .05$  olduğundan bir fark bulunamamıştır. “Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.” maddesine göre  $p < .01$  olduğundan  $.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark kadınlar lehinedir. “Para üstünü kolayca hesaplarım.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre  $p < .01$  olduğundan  $.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark kadınlar lehinedir.

#### 4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Yaşantı ve Alt Alanları Kitap Okuma Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo15a: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Okuma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalaması Ve Standart Sapması

<i>Okuma Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
1. Boş vakitlerimde kitap okurum	Hiç Okumam	8	2.00	.926
	1-5	34	2.12	.946
	6-10	79	2.76	.560
	11-15	41	2.71	.602
	16-20	28	2.43	.836
	21 ve üzeri	14	2.29	.994
	2. Magazin (dergi, gazete vb) yayınlarını takip eder, okurum.	Hiç Okumam	8	1.50
1-5		34	1.62	.853
6-10		79	1.56	.828
11-15		41	1.73	.837
16-20		28	1.57	.790
21 ve üzeri		14	2.00	.679

<b>3.</b> Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırdım.	Hiç	8	2.38	.744
	Okumam			
	1-5	34	2.65	.646
	6-10	79	2.77	.576
	11-15	41	2.63	.698
	16-20	28	2.64	.621
	21 ve üzeri	14	2.53	.756
<b>4.</b> Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.	Hiç	8	2.25	.886
	Okumam			
	1-5	34	2.21	.808
	6-10	79	2.49	.696
	11-15	41	2.46	.745
	16-20	28	2.29	.810
	21 ve üzeri	14	1.79	.893
<b>5.</b> Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum.	Hiç	8	2.00	.926
	Okumam			
	1-5	34	1.88	.880
	6-10	79	1.96	.792
	11-15	41	2.17	.704
	16-20	28	1.82	.723
	21 ve üzeri	14	1.71	.825
<b>6.</b> Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.	Hiç	8	2.50	.756
	Okumam			
	1-5	34	2.21	.880
	6-10	79	2.33	.780
	11-15	41	2.34	.728
	16-20	28	2.29	.854
	21 ve üzeri	14	2.07	.730
<b>7.</b> Yeni bir yere (ilçe-il-ülke) gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.	Hiç	8	2.38	.744
	Okumam			
	1-5	34	2.59	.743
	6-10	79	2.75	.542
	11-15	41	2.63	.733
	16-20	28	2.68	.612
	21 ve üzeri	14	2.43	.756

<b>8.</b> Tablo- grafik gibi görsel öğeleri kolayca yorumlayabilirim.	Hiç	8	2.63	.518
	Okumam			
	1-5	34	2.35	.884
	6-10	79	2.76	.512
	11-15	41	2.63	.662
	16-20	28	2.50	.793
	21 ve üzeri	14	2.43	.756
<b>9.</b> Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.	Hiç	8	2.13	.991
	Okumam			
	1-5	34	2.47	.825
	6-10	79	2.80	.490
	11-15	41	2.68	.650
	16-20	28	2.64	.559
	21 ve üzeri	14	2.36	.745

Tablo15a'ya göre sınıf öğretmenlerinin okuma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Boş vakitlerimde kitap okurum.” Sorusuna verdikleri cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyan grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise hiç okumam diyenlerdedir. “Magazin yayınlarını, takip eder, okurum.” Sorusuna verdikleri cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 21 ve üzeri kitap okuyan grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise hiç okumam diyenlerdedir. “Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.” sorusuna verdikleri cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyan grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise hiç okumam diyenlerdedir. “Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.” sorusuna verdikleri cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyan grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri sayıda kitap okuyanlardır. “Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama 11-15 kitap okuyan grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri sayıda kitap okuyanlardır. “Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.” sorusuna verdiklere cevaplara bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama hiç okumam diyen grupta, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri okuyanlardır. “Yeni bir yere gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyan grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise hiç okumam diyenlerdedir. “Tablo,

grafik gibi görselleri kolayca yorumlayabilirim.” sorusuna bakıldığında verilen cevaplara göre en yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyan grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise 1-5 diyenlerdedir. “Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyan grubunda, en düşük aritmetik ortalama ise hiç okumam diyenlerdedir.

Tablo15b: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Okuma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Okuma Alt Alanı</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Top.</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
1. Boş vakitlerimde kitap okurum	Gruplar Arası	14.598	5	2.920	5.445	.000
	Grup İçi	106.162	198	.536		
	Toplam	120.760	203			
2. Magazin (dergi, gazete vb) yayınlarını takip eder, okurum.	Gruplar Arası	2.997	5	.599	.896	.485
	Grup İçi	132.429	198	.669		
	Toplam	135.426	203			
3. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.	Gruplar Arası	2.426	5	.485	1.187	.317
	Grup İçi	80.908	198	.409		
	Toplam	83.333	203			
4. Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.	Gruplar Arası	7.516	5	1.503	2.587	.027
	Grup İçi	115.072	198	.581		
	Toplam	122.588	203			
5. Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum.	Gruplar Arası	3.418	5	.684	1.099	.362
	Grup İçi	123.185	198	.622		
	Toplam	126.603	203			
6. Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.	Gruplar Arası	1.489	5	.298	.472	.797
	Grup İçi	124.864	198	.631		
	Toplam	126.253	203			

7.	Yeni bir yere (ilçe-il-ülke) gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.	Gruplar Arası	2.194	5	.439	1.033	.399
		Grup İçi	84.095	198	.425		
		Toplam	86.289	203			
8.	Tablo- grafik gibi görsel öğeleri kolayca yorumlayabilirim.	Gruplar Arası	4.827	5	.965	2.124	.064
		Grup İçi	90.011	198	.455		
		Toplam	94.838	203			
9.	Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.	Gruplar Arası	6.251	5	1.250	3.070	.011
		Grup İçi	80.626	198	.407		
		Toplam	86.877	203			

Tablo15b'e göre sınıf öğretmenlerinin okuma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Boş vakitlerimde kitap okurum.” Sorusuna verdikleri cevaplar  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Magazin yayınlarını, takip eder, okurum.” Sorusuna verdikleri cevaplar  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.” sorusuna verdikleri cevaplar  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir farklılık yoktur. “Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.” sorununa verdikleri cevaplar  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum sorununa verdikleri cevaplara bakıldığında  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.” sorusuna verdiklere cevaplara bakıldığında  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Yeni bir yere gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark yoktur. “Tablo, grafik gibi görselleri kolayca yorumlayabilirim.” sorusuna bakıldığında verilen cevaplar  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark yoktur. “Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Tablo15c: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Okuma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Tukey Testi

<i>Okuma Alt</i>					
<i>Alanı</i>	<i>(I) Yilda okunan</i>	<i>(J) Yilda okunan</i>			
<i>Maddeleri</i>	<i>kitap sayisi</i>	<i>kitap sayisi</i>	<i>Ort. Farkı (I-J)</i>	<i>Std. hata</i>	<i>p</i>
1. Boş vakitlerimde kitap okurum.	Hic Okumam	1-5	-.118	.288	.999
		6-10	-.759	.272	.062
		11-15	-.707	.283	.129
		16-20	-.429	.294	.690
		21 ve üzeri	-.286	.325	.951
	1-5	Hic Okumam	.118	.288	.999
		6-10	-.642*	.150	.000
		11-15	-.590*	.170	.008
		16-20	-.311	.187	.557
		21 ve üzeri	-.168	.233	.979
	6-10	Hic Okumam	.759	.272	.062
		1-5	.642*	.150	.000
		11-15	.052	.141	.999
		16-20	.331	.161	.316
		21 ve üzeri	.474	.212	.228
	11-15	Hic Okumam	.707	.283	.129
		1-5	.590*	.170	.008
		6-10	-.052	.141	.999
		16-20	.279	.180	.631
		21 ve üzeri	.422	.227	.430
16-20	Hic Okumam	.429	.294	.690	
	1-5	.311	.187	.557	
	6-10	-.331	.161	.316	
	11-15	-.279	.180	.631	
	21 ve üzeri	.143	.240	.991	
21 ve üzeri	Hic Okumam	.286	.325	.951	
	1-5	.168	.233	.979	
	6-10	-.474	.212	.228	
	11-15	-.422	.227	.430	
	16-20	-.143	.240	.991	

		1-5	-.218	.203	.890
		6-10	-.344	.185	.434
		11-15	-.206	.198	.904
		16-20	-.214	.209	.909
4.	Hic Okumam	1-5	.044	.300	1.000
Öğrencilerim		6-10	-.244	.283	.955
e önermek		11-15	-.213	.295	.979
için yeni		16-20	-.036	.306	1.000
çıkan çocuk		21 ve üzeri	.464	.338	.742
kitaplarını	1-5	Hic Okumam	-.044	.300	1.000
okurum.		6-10	-.288	.156	.442
		11-15	-.258	.177	.692
		16-20	-.080	.195	.998
		21 ve üzeri	.420	.242	.510
	6-10	Hic Okumam	.244	.283	.955
		1-5	.288	.156	.442
		11-15	.030	.147	1.000
		16-20	.208	.168	.816
		21 ve üzeri	.708*	.221	.019
	11-15	Hic Okumam	.213	.295	.979
		1-5	.258	.177	.692
		6-10	-.030	.147	1.000
		16-20	.178	.187	.933
		21 ve üzeri	.678	.236	.051
	16-20	Hic Okumam	.036	.306	1.000
		1-5	.080	.195	.998
		6-10	-.208	.168	.816
		11-15	-.178	.187	.933
		21 ve üzeri	.500	.250	.344
	21 ve üzeri	Hic Okumam	-.464	.338	.742
		1-5	-.420	.242	.510
		6-10	-.708*	.221	.019
		11-15	-.678	.236	.051
		16-20	-.500	.250	.344
		1-5	.076	.214	.999
		6-10	-.331	.196	.538
		11-15	-.206	.209	.922
		16-20	-.071	.221	1.000

9. Ürün alırken kullanma talimatlarını okurum.	Hic Okumam	1-5	-.346	.251	.740
		6-10	-.672	.237	.055
		11-15	-.558	.247	.215
		16-20	-.518	.256	.332
		21 ve üzeri	-.232	.283	.963
	1-5	Hic Okumam	.346	.251	.740
		6-10	-.327	.131	.130
		11-15	-.212	.148	.706
		16-20	-.172	.163	.897
		21 ve üzeri	.113	.203	.993
	6-10	Hic Okumam	.672	.237	.055
		1-5	.327	.131	.130
		11-15	.115	.123	.938
		16-20	.155	.140	.880
		21 ve üzeri	.440	.185	.168
	11-15	Hic Okumam	.558	.247	.215
		1-5	.212	.148	.706
		6-10	-.115	.123	.938
		16-20	.040	.156	1.000
		21 ve üzeri	.326	.198	.567
	16-20	Hic Okumam	.518	.256	.332
1-5		.172	.163	.897	
6-10		-.155	.140	.880	
11-15		-.040	.156	1.000	
21 ve üzeri		.286	.209	.746	
21 ve üzeri	Hic Okumam	.232	.283	.963	
	1-5	-.113	.203	.993	
	6-10	-.440	.185	.168	
	11-15	-.326	.198	.567	
	16-20	-.286	.209	.746	

Tablo15c'ye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin okuma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Boş vakitlerimde kitap okurum.” Sorusuna verdikleri cevaplara göre  $p < .01$  olduğundan farklılık yılda 1-5 arası kitap okuyanlar ile 6-10 ve 11-15 kitap okuyanlar arasındadır. “ Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.” sorununa verdikleri cevaplara göre  $p < .05$  olduğundan farklılık 6-10 kitap okuyanlar ile 21 ve üzeri kitap okuyanlar arasındadır.



Tablo16a: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Dinleme Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapması

<i>Dinleme Alt Alanı Maddeler</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	
<b>10.</b> Tv,Radyo,İnternet vb. yerlerde dikkatimi çeken programları düzenli olarak dinlerim.	Hiç	8	2.75	.463
	Okumam			
	1-5	34	2.62	.652
	6-10	79	2.57	.614
	11-15	41	2.63	.518
	16-20	28	2.68	.612
	21 ve üzeri	14	2.14	.770
<b>11.</b> Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim	Hiç	8	2.25	1.035
	Okumam			
	1-5	34	2.53	.748
	6-10	79	2.76	.536
	11-15	41	2.76	.582
	16-20	28	2.79	.499
	21 ve üzeri	14	2.14	.864
<b>12.</b> Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.	Hiç	8	2.87	.354
	Okumam			
	1-5	34	2.65	.646
	6-10	79	2.80	.516
	11-15	41	2.59	.706
	16-20	28	2.68	.612
	21 ve üzeri	14	2.29	.914
<b>13.</b> Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.	Hiç	8	2.75	.463
	Okumam			
	1-5	34	2.56	.705
	6-10	79	2.68	.567
	11-15	41	2.56	.634
	16-20	28	2.50	.694
	21 ve üzeri	14	2.21	.699

14. Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.	Hiç	8	2.38	.916
	Okumam			
	1-5	34	2.62	.739
	6-10	79	2.67	.614
	11-15	41	2.71	.602
	16-20	28	2.71	.600
	21 ve üzeri	14	2.07	.917

Tablo16a'ya göre sınıf öğretmenlerinin dinleme alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Tv, radyo, internet vb. yerlerde ilgimi çeken programları dinlerim.” Sorusuna verdikleri cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama hiç okumam diyenlerin, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlardadır. “Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.” Maddesine verdikleri cevaplar cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 16-20 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlardadır. “Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.” sorununa verdikleri cevaplar cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama hiç okumam diyenlerin, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlardadır. “Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.” sorusuna verilen cevaplar cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama hiç okumam diyenlerin, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlardadır. “Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.” maddesine verilen cevaplar cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 11-15 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlardadır.

Tablo16b: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” dinleme Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Dinleme Alt Alanı Maddeler</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Top.</i>	<i>Sd</i>	<i>Kare ler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
10. Tv,Radyo,İnternet vb. yerlerde dikkatimi çeken programları düzenli olarak dinlerim.	Gruplar Arası	3.353	5	.671	1.742	.127
	Grup İçi	76.230	198	.385		
	Toplam	79.583	203			
11. Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.	Gruplar Arası	7.271	5	1.454	3.673	.003
	Grup İçi	78.391	198	.396		
	Toplam	85.662	203			
12. Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.	Gruplar Arası	3.975	5	.795	2.062	.072
	Grup İçi	76.315	198	.385		
	Toplam	80.289	203			
13. Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.	Gruplar Arası	3.158	5	.632	1.594	.163
	Grup İçi	78.426	198	.396		
	Toplam	81.583	203			
14. Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.	Gruplar Arası	5.458	5	1.092	2.443	.036
	Grup İçi	88.478	198	.447		
	Toplam	93.936	203			

Tablo16b'e göre sınıf öğretmenlerinin dinleme alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Tv, radyo, internet vb. yerlerde ilgimi çeken programları dinlerim.” Sorusuna verdiklere cevaplar  $p > .05$  olduğundan bir fark bulunamamıştır. “Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.” Maddesine verdikleri cevaplar  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.” sorununa verdikleri cevaplar  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark yoktur. “Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.” sorusuna verilen cevaplar

incelendiğinde  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark yoktur. “Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.” maddesine verilen cevaplara göre  $p < .05$  olduğundan  $.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo16c: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Dinleme Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Tukey Testi

<i>Dinleme Alt</i>					
<i>Alanı</i>	<i>(I) Yilda okunan</i>	<i>(J) Yilda okunan</i>	<i>Ort Farkı (I-J)</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>p</i>
<i>Maddeleri</i>	<i>kitap sayisi</i>	<i>kitap sayisi</i>			
11. Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.	Hic Okumam	1-5	-.279	.247	.868
		6-10	-.509	.233	.251
		11-15	-.506	.243	.301
		16-20	-.536	.252	.279
		21 ve üzeri	.107	.279	.999
	1-5	Hic Okumam	.279	.247	.868
		6-10	-.230	.129	.479
		11-15	-.227	.146	.630
		16-20	-.256	.161	.602
		21 ve üzeri	.387	.200	.384
	6-10	Hic Okumam	.509	.233	.251
		1-5	.230	.129	.479
		11-15	.003	.121	1.000
		16-20	-.026	.138	1.000
		21 ve üzeri	.617*	.182	.011
	11-15	Hic Okumam	.506	.243	.301
		1-5	.227	.146	.630
		6-10	-.003	.121	1.000
		16-20	-.030	.154	1.000
		21 ve üzeri	.613*	.195	.023
16-20	Hic Okumam	.536	.252	.279	
	1-5	.256	.161	.602	
	6-10	.026	.138	1.000	
	11-15	.030	.154	1.000	
	21 ve üzeri	.643*	.206	.025	

	21 ve üzeri	Hic Okumam	-.107	.279	.999
		1-5	-.387	.200	.384
		6-10	-.617*	.182	.011
		11-15	-.613*	.195	.023
		16-20	-.643*	.206	.025
14. Herhangi	Hic Okumam	1-5	-.243	.263	.940
bir şey		6-10	-.296	.248	.840
hakkında		11-15	-.332	.258	.792
bilgi edinmek		16-20	-.339	.268	.803
için		21 ve üzeri	.304	.296	.909
çevremdeki	1-5	Hic Okumam	.243	.263	.940
kişi ve		6-10	-.053	.137	.999
kaynakları		11-15	-.090	.155	.992
dinlerim.		16-20	-.097	.171	.993
		21 ve üzeri	.546	.212	.109
	6-10	Hic Okumam	.296	.248	.840
		1-5	.053	.137	.999
		11-15	-.036	.129	1.000
		16-20	-.043	.147	1.000
		21 ve üzeri	.599*	.194	.027
	11-15	Hic Okumam	.332	.258	.792
		1-5	.090	.155	.992
		6-10	.036	.129	1.000
		16-20	-.007	.164	1.000
		21 ve üzeri	.636*	.207	.029
	16-20	Hic Okumam	.339	.268	.803
		1-5	.097	.171	.993
		6-10	.043	.147	1.000
		11-15	.007	.164	1.000
		21 ve üzeri	.643*	.219	.042
	21 ve üzeri	Hic Okumam	-.304	.296	.909
		1-5	-.546	.212	.109
		6-10	-.599*	.194	.027
		11-15	-.636*	.207	.029
		16-20	-.643*	.219	.042

Tablo16c’de sınıf öğretmenlerinin dinleme alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.” Maddesine verdikleri cevaplara

göre  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 6-10, 11-15 ve 16-20 arası kitap okuyanlar ile 21 ve üzeri sayıda kitap okuyanlar arasındadır. “Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.” maddesine verilen cevaplara göre  $p < .05$  olduğundan farklılaşma 6-10, 11-15 ve 16-20 arası kitap okuyanlar ile 21 ve üzeri sayıda kitap okuyanlar arasındadır.

Tablo17a: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Yazma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapması

<i>Yazma Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
<b>15.</b> Aile içindeki bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.	Hiç	8	1.63	.744
	Okumam			
	1-5	34	1.68	.878
	6-10	79	1.33	.655
	11-15	41	1.56	.709
	16-20	28	1.50	.793
	21 ve üzeri	14	1.57	.646
<b>16.</b> Sosyal paylaşım sitelerinde (twitter,facebook vb.) yazarım ve e-posra ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.	Hiç	8	2.75	.707
	Okumam			
	1-5	34	2.71	.629
	6-10	79	2.63	.701
	11-15	41	2.71	.642
	16-20	28	2.46	.881
	21 ve üzeri	14	2.57	.756
<b>17.</b> Dilek ve şikayetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.	Hiç	8	3.00	.000
	Okumam			
	1-5	34	3.00	.000
	6-10	79	3.00	.000
	11-15	41	3.00	.000
	16-20	28	3.00	.000
	21 ve üzeri	14	3.00	.000

<b>18.</b> Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.	Hiç	8	2.00	1.069
	Okumam			
	1-5	34	1.62	.853
	6-10	79	1.47	.782
	11-15	41	1.59	.805
	16-20	28	1.57	.836
	21 ve üzeri	14	1.79	.893

Tablo17a'da göre sınıf öğretmenlerinin yazma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Aile içindeki bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.” Sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama 1-5 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 6-10 kitap okuyanlarıdır. “Sosyal paylaşım sitelerinde yazarım, e-posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.” Sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama hiç okumayanların, en düşük aritmetik ortalama ise 16-20 kitap okuyanlarıdır. “Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.” Sorusunda aritmetik ortalamalar aynıdır. “Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.” Maddesine verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama hiç okumayanların, en düşük aritmetik ortalama ise 6-10 kitap okuyanlarıdır.

Tablo17b: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Yazma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Yazma Alt Alanı</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Top.</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
15. Aile içindeki bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.	Gruplar Arası	3.671	5	.734	1.381	.233
	Grup İçi	105.285	198	.532		
	Toplam	108.956	203			
16. Sosyal paylaşım sitelerinde (twitter,facebook vb.) yazarım ve e-posra ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.	Gruplar Arası	1.363	5	.273	.541	.745
	Grup İçi	99.794	198	.504		
	Toplam	101.157	203			
17. Dilek ve şikayetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.	Gruplar Arası	.000	5	.000	-	-
	Grup İçi	.000	198	.000		
	Toplam	.000	203			
18. Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.	Gruplar Arası	3.031	5	.606	.890	.489
	Grup İçi	134.866	198	.681		
	Toplam	137.897	203			

Tablo17b’e göre sınıf öğretmenlerinin yazma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Aile içindeki Bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.” Sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p > .05$  olduğunda anlamlı bir farklılık yoktur. “Sosyal paylaşım sitelerinde yazarım, e-posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.” Sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.” Sorusuna herkes aynı cevabı verdiği için  $p$  değeri hesaplanamamıştır. “Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.” Maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark yoktur.



Tablo18a: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Konuşma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapması

<i>Konuşma Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
<b>19.</b> Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.	Hiç Okumam	8	2.25	.886
	1-5	34	4.35	7.302
	6-10	79	2.70	.563
	11-15	41	2.73	.501
	16-20	28	2.57	.690
	21 ve üzeri	14	2.43	.938
	<b>20.</b> Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.	Hiç Okumam	8	2.38
1-5		34	2.71	.676
6-10		79	2.82	.446
11-15		41	2.61	.703
16-20		28	2.67	.612
21 ve üzeri		14	2.29	.914
<b>21.</b> Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.		Hiç Okumam	8	2.75
	1-5	34	2.62	.697
	6-10	79	2.77	.505
	11-15	41	2.76	.538
	16-20	28	2.64	.621
	21 ve üzeri	14	2.29	.914
	<b>22.</b> Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım.	Hiç Okumam	8	3.00
1-5		34	2.56	.786
6-10		79	2.85	.395
11-15		41	2.73	.549
16-20		28	2.46	.744
21 ve üzeri		14	2.36	.929

<b>23.</b> Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.	Hiç	8	2.75	.463
	Okumam			
	1-5	34	2.56	.746
	6-10	79	2.89	.392
	11-15	41	2.83	.442
	16-20	28	2.64	.678
	21 ve üzeri	14	2.43	.756
<b>24.</b> Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim	Hiç	8	2.50	.756
	Okumam			
	1-5	34	2.65	.646
	6-10	79	2.76	.486
	11-15	41	2.73	.672
	16-20	28	2.57	.690
	21 ve üzeri	14	2.29	.994

Tablo18a'ya göre sınıf öğretmenlerinin konuşma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.” maddesine verdikleri cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 1-5 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise hiç okumam diyenlerindir. “Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.” maddesine verilen cevaplar cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlarındır. “Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.” sorusuna verilen cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 11-15 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlarındır. “Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım.” Maddesine bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama hiç okumayanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlarındır. “Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlarındır. “Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde cevaplarda en yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlarındır.

Tablo18b: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Konuşma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Konuşma Alt Alanı</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Top.</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
19. Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.	Gruplar Arası	85.589	5	17.118	1.858	.103
	Grup İçi	1824.308	198	9.214		
	Toplam	1909.897	203			
20. Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.	Gruplar Arası	4.748	5	.950	2.437	.036
	Grup İçi	77.173	198	.390		
	Toplam	81.922	203			
21. Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.	Gruplar Arası	3.269	5	.654	1.842	.106
	Grup İçi	70.275	198	.355		
	Toplam	73.544	203			
22. Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım	Gruplar Arası	6.370	5	1.274	3.564	.004
	Grup İçi	70.787	198	.358		
	Toplam	77.157	203			
23. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.	Gruplar Arası	4.731	5	.946	3.148	.009
	Grup İçi	59.519	198	.301		
	Toplam	64.250	203			
24. Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.	Gruplar Arası	3.375	5	.675	1.672	.143
	Grup İçi	79.958	198	.404		
	Toplam	83.333	203			

Tablo18b’e göre sınıf öğretmenlerinin konuşma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.” maddesine verdikleri cevaplar  $p > .05$  olduğundan fark yoktur. “Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.” maddesine verilen cevaplara göre  $p < .05$  olduğunda  $.05$  düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.” sorusuna verilen

cevaplara bakıldığında  $p < .01$  olduğundan anlamlı bir fark yoktur. “Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım.” Maddesine bakıldığında  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. “Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan anlamlı bir farklılık vardır. “Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo18c: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Konuşma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Tukey Testi

<i>Konuşma Alt Alanı</i>	<i>(I) Yilda okunan kitap sayısı</i>	<i>(J) Yilda okunan kitap sayısı</i>	<i>Ort Farkı (I-J)</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>p</i>
<b>Maddeleri</b>		16-20	-.143	.994	1.000
20. Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.	Hic Okumam	1-5	-.331	.245	.757
		6-10	-.448	.232	.385
		11-15	-.235	.241	.926
		16-20	-.304	.250	.830
		21 ve üzeri	.089	.277	1.000
	1-5	Hic Okumam	.331	.245	.757
		6-10	-.117	.128	.943
		11-15	.096	.145	.986
		16-20	.027	.159	1.000
		21 ve üzeri	.420	.198	.282
	6-10	Hic Okumam	.448	.232	.385
		1-5	.117	.128	.943
		11-15	.213	.120	.486
		16-20	.144	.137	.900
		21 ve üzeri	.537*	.181	.039
	11-15	Hic Okumam	.235	.241	.926
		1-5	-.096	.145	.986
		6-10	-.213	.120	.486
		16-20	-.069	.153	.998
		21 ve üzeri	.324	.193	.549

	16-20	Hic Okumam	.304	.250	.830
		1-5	-.027	.159	1.000
		6-10	-.144	.137	.900
		11-15	.069	.153	.998
		21 ve üzeri	.393	.204	.392
	21 ve üzeri	Hic Okumam	-.089	.277	1.000
		1-5	-.420	.198	.282
		6-10	-.537*	.181	.039
		11-15	-.324	.193	.549
		16-20	-.393	.204	.392
	21 ve üzeri	Hic Okumam	-.464	.264	.495
		1-5	-.332	.189	.498
		6-10	-.486	.173	.059
		11-15	-.470	.184	.115
		16-20	-.357	.195	.448
22.	Hic Okumam	1-5	.441	.235	.419
Meslektaşlarımla		6-10	.152	.222	.983
alanıma		11-15	.268	.231	.855
ilişkin		16-20	.536	.240	.227
konuşmalar		21 ve üzeri	.643	.265	.152
yaparım.	1-5	Hic Okumam	-.441	.235	.419
		6-10	-.289	.123	.176
		11-15	-.173	.139	.813
		16-20	.095	.153	.989
		21 ve üzeri	.202	.190	.896
	6-10	Hic Okumam	-.152	.222	.983
		1-5	.289	.123	.176
		11-15	.116	.115	.914
		16-20	.384*	.132	.045
		21 ve üzeri	.491	.173	.057
	11-15	Hic Okumam	-.268	.231	.855
		1-5	.173	.139	.813
		6-10	-.116	.115	.914
		16-20	.267	.147	.453
		21 ve üzeri	.375	.185	.333
	16-20	Hic Okumam	-.536	.240	.227
		1-5	-.095	.153	.989
		6-10	-.384*	.132	.045
		11-15	-.267	.147	.453
		21 ve üzeri	.107	.196	.994

	21 ve üzeri	Hic Okumam	-.643	.265	.152
		1-5	-.202	.190	.896
		6-10	-.491	.173	.057
		11-15	-.375	.185	.333
		16-20	-.107	.196	.994
23. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.	Hic Okumam	1-5	.191	.215	.949
		6-10	-.136	.203	.985
		11-15	-.079	.212	.999
		16-20	.107	.220	.997
		21 ve üzeri	.321	.243	.772
	1-5	Hic Okumam	-.191	.215	.949
		6-10	-.327*	.112	.046
		11-15	-.270	.127	.278
		16-20	-.084	.140	.991
		21 ve üzeri	.130	.174	.976
	6-10	Hic Okumam	.136	.203	.985
		1-5	.327*	.112	.046
		11-15	.057	.106	.995
		16-20	.243	.121	.336
		21 ve üzeri	.458	.159	.050
	11-15	Hic Okumam	.079	.212	.999
		1-5	.270	.127	.278
		6-10	-.057	.106	.995
		16-20	.186	.134	.735
		21 ve üzeri	.401	.170	.175
	16-20	Hic Okumam	-.107	.220	.997
		1-5	.084	.140	.991
		6-10	-.243	.121	.336
		11-15	-.186	.134	.735
		21 ve üzeri	.214	.179	.839
	21 ve üzeri	Hic Okumam	-.321	.243	.772
		1-5	-.130	.174	.976
		6-10	-.458	.159	.050
		11-15	-.401	.170	.175
		16-20	-.214	.179	.839

Tablo18c'e göre sınıf öğretmenlerinin konuşma alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde "Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum." maddesine verilen cevaplara göre  $p <$

.05 olduğundan farklılık 6-10 yaş grubu ile 21 ve üzeri arasındadır. “Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım.” Maddesine bakıldığında  $p < .01$  olduğundan farklılık 6-10 arası kitap okuyanlar ile 16-20 arası kitap okuyanlar arasındadır. “Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan farklılaşma 1-5 arası kitap okuyanlar ile 6-10 arası kitap okuyanlar arasında farklılaşma tespit edilmiştir.

Tablo19a: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Aritmetik Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapması

<i>Aritmetik Alt Alanı Maddeler</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
25. Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.	Hiç	8	2.50	.926
	Okumam			
	1-5	34	2.85	.359
	6-10	79	2.84	.465
	11-15	41	2.80	.511
	16-20	28	2.64	.621
	21 ve üzeri	14	2.29	.825
26. Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.	Hiç	8	2.50	.756
	Okumam			
	1-5	34	2.74	.567
	6-10	79	2.87	.404
	11-15	41	2.78	.525
	16-20	28	2.61	.685
	21 ve üzeri	14	2.21	.893
27. Matematiksel örüntüleri çözerim.	Hiç	8	2.75	.707
	Okumam			
	1-5	34	2.68	.727
	6-10	79	2.80	.563
	11-15	41	2.68	.687
	16-20	28	2.68	.670
	21 ve üzeri	14	2.29	.914

<b>28.</b> Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.	Hiç	8	2.50	.756
	Okumam			
	1-5	34	2.56	.705
	6-10	79	2.78	.523
	11-15	41	2.90	.300
	16-20	28	2.50	.694
	21 ve üzeri	14	2.07	.790
<b>29.</b> Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.	Hiç	8	2.50	.756
	Okumam			
	1-5	34	2.68	.684
	6-10	79	2.86	.445
	11-15	41	2.85	.442
	16-20	28	2.64	.731
	21 ve üzeri	14	2.36	.842
<b>30.</b> Para üstünü kolayca hesaplarım.	Hiç	8	2.62	.744
	Okumam			
	1-5	34	2.47	.825
	6-10	79	2.77	.598
	11-15	41	2.85	.422
	16-20	28	2.57	.690
	21 ve üzeri	14	2.29	.825

Tablo19a'ya göre sınıf öğretmenlerinin aritmetik alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.” maddesine göre en yüksek aritmetik ortalama 1-5 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlarıdır. “Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlarıdır. “Matematiksel örüntüleri çözerim.” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlarıdır. “Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.” maddesine verilen yanıtlara göre en yüksek aritmetik ortalama 11-15 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlarıdır. “Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.” maddesine göre en



yüksek aritmetik ortalama 6-10 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlarıdır. “Para üstünü kolayca hesaplarım.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama 11-15 kitap okuyanların, en düşük aritmetik ortalama ise 21 ve üzeri kitap okuyanlarıdır.

Tablo19b: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Aritmetik Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Aritmetik Alt Alanı</i>	<i>Varyansı</i>	<i>Kareler</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Maddeler</i>	<i>n</i>	<i>Top.</i>		<i>Ort.</i>		
	<i>Kaynağı</i>					
25. Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.	Gruplar	4.895	5	.979	3.410	.006
	Arası					
	Grup İçi	56.850	198	.287		
	Toplam	61.745	203			
26. Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.	Gruplar	6.294	5	1.259	4.059	.002
	Arası					
	Grup İçi	61.412	198	.310		
	Toplam	67.706	203			
27. Matematiksel örüntüleri çözerim.	Gruplar	3.217	5	.643	1.455	.206
	Arası					
	Grup İçi	87.543	198	.442		
	Toplam	90.760	203			
28. Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.	Gruplar	9.733	5	1.947	5.906	.000
	Arası					
	Grup İçi	65.262	198	.330		
	Toplam	74.995	203			
29. Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.	Gruplar	4.576	5	.915	2.759	.020
	Arası					
	Grup İçi	65.674	198	.332		
	Toplam	70.250	203			
30. Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.	Gruplar	5.915	5	1.183	2.819	.017
	Arası					
	Grup İçi	83.081	198	.420		
	Toplam	88.955	203			

Tablo19b'ye göre sınıf öğretmenlerinin aritmetik alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.” maddesine göre  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre  $p < .01$  olduğundan .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Matematiksel örüntüleri çözerim.” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir farklılık yoktur. “Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.” maddesine verilen yanıtlara göre  $p < .001$  olduğundan .001 düzeyinde bir fark vardır. “Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.” maddesine göre  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. “Para üstünü kolayca hesaplarım.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre  $p < .05$  olduğundan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo19c: Sınıf Öğretmenlerinin “İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi” Konuşma Alt Alanındaki Maddelere Verdikleri Cevapların Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Tukey Testi

Aritmetik Alt Alanı Maddeleri	(I) Yilda okunan kitap sayısı	(J) Yilda okunan kitap		Ort. farkı (I-J)	Std. Hata	P
		okunan kitap sayısı	Ort. farkı (I-J)			
25. Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.	Hic Okumam	1-5		-.353	.211	.549
		6-10		-.335	.199	.542
		11-15		-.305	.207	.682
		16-20		-.143	.215	.986
		21 ve üzeri		.214	.237	.946
	1-5	Hic Okumam		.353	.211	.549
		6-10		.017	.110	1.000
		11-15		.048	.124	.999
		16-20		.210	.137	.641
		21 ve üzeri		.567*	.170	.013
6-10	Hic Okumam		.335	.199	.542	
	1-5		-.017	.110	1.000	
	11-15		.031	.103	1.000	
	16-20		.193	.118	.577	
	21 ve üzeri		.550*	.155	.007	

	11-15	Hic Okumam	.305	.207	.682
		1-5	-.048	.124	.999
		6-10	-.031	.103	1.000
		16-20	.162	.131	.820
		21 ve üzeri	.519*	.166	.024
	16-20	Hic Okumam	.143	.215	.986
		1-5	-.210	.137	.641
		6-10	-.193	.118	.577
		11-15	-.162	.131	.820
		21 ve üzeri	.357	.175	.326
	21 ve üzeri	Hic Okumam	-.214	.237	.946
		1-5	-.567*	.170	.013
		6-10	-.550*	.155	.007
		11-15	-.519*	.166	.024
		16-20	-.357	.175	.326
26. Tablo- grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim	Hic Okumam	1-5	-.235	.219	.891
		6-10	-.373	.207	.464
		11-15	-.280	.215	.783
		16-20	-.107	.223	.997
		21 ve üzeri	.286	.247	.856
	1-5	Hic Okumam	.235	.219	.891
		6-10	-.138	.114	.832
		11-15	-.045	.129	.999
		16-20	.128	.142	.946
		21 ve üzeri	.521*	.177	.041
	6-10	Hic Okumam	.373	.207	.464
		1-5	.138	.114	.832
		11-15	.093	.107	.954
		16-20	.266	.122	.255
		21 ve üzeri	.659*	.161	.001
	11-15	Hic Okumam	.280	.215	.783
		1-5	.045	.129	.999
		6-10	-.093	.107	.954
		16-20	.173	.137	.801
		21 ve üzeri	.566*	.172	.015
	16-20	Hic Okumam	.107	.223	.997
		1-5	-.128	.142	.946
		6-10	-.266	.122	.255
		11-15	-.173	.137	.801
		21 ve üzeri	.393	.182	.264

	21 ve üzeri	Hic Okumam	-.286	.247	.856
		1-5	-.521*	.177	.041
		6-10	-.659*	.161	.001
		11-15	-.566*	.172	.015
		16-20	-.393	.182	.264
28. Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.	Hic Okumam	1-5	-.059	.226	1.000
		6-10	-.285	.213	.764
		11-15	-.402	.222	.459
		16-20	.000	.230	1.000
		21 ve üzeri	.429	.254	.544
	1-5	Hic Okumam	.059	.226	1.000
		6-10	-.226	.118	.394
		11-15	-.344	.133	.107
		16-20	.059	.147	.999
		21 ve üzeri	.487	.182	.085
6-10	Hic Okumam	.285	.213	.764	
	1-5	.226	.118	.394	
	11-15	-.118	.111	.895	
	16-20	.285	.126	.218	
	21 ve üzeri	.713*	.166	.000	
11-15	Hic Okumam	.402	.222	.459	
	1-5	.344	.133	.107	
	6-10	.118	.111	.895	
	16-20	.402	.141	.053	
	21 ve üzeri	.831*	.178	.000	
16-20	Hic Okumam	.000	.230	1.000	
	1-5	-.059	.147	.999	
	6-10	-.285	.126	.218	
	11-15	-.402	.141	.053	
	21 ve üzeri	.429	.188	.207	
21 ve üzeri	Hic Okumam	-.429	.254	.544	
	1-5	-.487	.182	.085	
	6-10	-.713*	.166	.000	
	11-15	-.831*	.178	.000	
	16-20	-.429	.188	.207	

29. Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.	Hic Okumam	1-5	-.176	.226	.971
		6-10	-.361	.214	.541
		11-15	-.354	.223	.607
		16-20	-.143	.231	.990
		21 ve üzeri	.143	.255	.993
	1-5	Hic Okumam	.176	.226	.971
		6-10	-.184	.118	.626
		11-15	-.177	.134	.770
		16-20	.034	.147	1.000
		21 ve üzeri	.319	.183	.503
	6-10	Hic Okumam	.361	.214	.541
		1-5	.184	.118	.626
		11-15	.007	.111	1.000
		16-20	.218	.127	.520
		21 ve üzeri	.504*	.167	.034
	11-15	Hic Okumam	.354	.223	.607
		1-5	.177	.134	.770
		6-10	-.007	.111	1.000
		16-20	.211	.141	.669
		21 ve üzeri	.497	.178	.064
	16-20	Hic Okumam	.143	.231	.990
1-5		-.034	.147	1.000	
6-10		-.218	.127	.520	
11-15		-.211	.141	.669	
21 ve üzeri		.286	.189	.655	
21 ve üzeri	Hic Okumam	-.143	.255	.993	
	1-5	-.319	.183	.503	
	6-10	-.504*	.167	.034	
	11-15	-.497	.178	.064	
	16-20	-.286	.189	.655	
30. Para üstünü kolayca hesaplarım.	Hic Okumam	1-5	.154	.255	.990
		6-10	-.147	.240	.990
		11-15	-.229	.250	.943
		16-20	.054	.260	1.000
		21 ve üzeri	.339	.287	.845
	1-5	Hic Okumam	-.154	.255	.990
		6-10	-.302	.133	.212
		11-15	-.383	.150	.115
		16-20	-.101	.165	.990
		21 ve üzeri	.185	.206	.946

6-10	Hic Okumam	.147	.240	.990
	1-5	.302	.133	.212
	11-15	-.082	.125	.987
	16-20	.201	.142	.722
	21 ve üzeri	.486	.188	.105
11-15	Hic Okumam	.229	.250	.943
	1-5	.383	.150	.115
	6-10	.082	.125	.987
	16-20	.282	.159	.483
	21 ve üzeri	.568	.201	.057
16-20	Hic Okumam	-.054	.260	1.000
	1-5	.101	.165	.990
	6-10	-.201	.142	.722
	11-15	-.282	.159	.483
	21 ve üzeri	.286	.212	.758
21 ve üzeri	Hic Okumam	-.339	.287	.845
	1-5	-.185	.206	.946
	6-10	-.486	.188	.105
	11-15	-.568	.201	.057
	16-20	-.286	.212	.758

Tablo19c'e göre sınıf öğretmenlerinin aritmetik alt alanı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde “Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.” maddesine göre  $p < .01$  olduğundan farklılık 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 1-5, 6-10 ve 11-15 arası kitap okuyanlar arasındadır. “Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde  $p < .01$  olduğundan farklılık 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 1-5, 6-10 ve 11-15 arası kitap okuyanlar arasındadır. “Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.” maddesine verilen yanıtlara göre  $p < .01$  olduğundan farklılık 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 6-10 ve 11-15 arası kitap okuyanlar arasındadır. “Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.” maddesine göre  $p < .05$  olduğundan farklılık 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 6-10 arası kitap okuyanlar arasındadır. “Para üstünü kolayca hesaplarım.” maddesine göre  $p < .05$  olduğundan farklılık vardır fakat yönü belirlenmemiştir.

### 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık İle İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık ile ilgili görüşleri hazırlanan Öğretmen Görüşme Formu ile toplanmıştır. Betimsel analiz yoluyla veriler çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler düzenlenip yorumlanır ve okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224)

#### 4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Tanımları

Tablo20: Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Tanımlarına Göre Belirlenen Alt Temalar

İşlevsel Okuryazarlık Tanımı	Frekans
Okuma ve yazma	5
Okuduğunu doğru anlama, anlatma	5
Yaşam boyu gerekli bilgi edinimi	10

Tablo20’da görüldüğü gibi işlevsel okuryazarlığın tanımı genel olarak %50 oranla hayatı boyunca ihtiyacı olacak bilgiyi ulaşabilmek için gerekli okuma yazma yeteneği olarak algılanmaktadır. Geri kalanların %25’i işlevsel okuryazarlığı okuma ve yazma, %25’i ise okuduğunu doğru anlama ve anlatma olarak tanımlamıştır.

*“ Kişinin kendi yaşantısında yazılı materyalleri etkin bir şekilde kullanması, öğrendiklerini günlük hayatta kullanması, bilgiyi kullanarak yaşamını doğru yönde etkilemesidir.” (Ö5, Görüşme Formu)*

*“ Doğru olarak okuyup, okuduğunu anlayan ve yazdığı anlaşılabilen kişidir.” (Ö9, Görüşme Formu)*

*“Bir bireyin tüm hayatı boyunca gereksinimlerini karşılayacak, bilgi ve becerileri öğrenmesini sağlayacak düzeyde okuma bilmesi demektir.” (Ö12, Görüşme Formu)*

“ Kişinin okuduğu, okuduğunu anladığı ve bunu hayatına uyarlayabildiği bir durumdur.” (Ö15, Görüşme Formu)

“ Eleştirel okumadır. Okurken düşünmeli ve yeni açılımlar yapılabilecek okuma şeklidir.” (Ö20, Görüşme Formu)

“Bence işlevsel okuryazarlık, az da olsa her gün okumaktır. Ama okuduklarımızı hayata geçirerek, uygulayarak işlevsel hale getirmek demektir.” (Ö19, Görüşme Formu)

#### 4.3.2. Sınıf Öğretmenlerine Göre İşlevsel Okuryazar Öğretmenin Özellikleri

Tablo21: Sınıf Öğretmenlerince İşlevsel Okuryazar Öğretmenin Özelliklerine Göre Belirlenen Alt Temalar

İşlevsel Okuryazar Öğretmenin Özellikleri	Frekans
Yaşam boyu öğrenen	4
Kitap okuyan	9
Yeniliklere açık	7

Yine Tablo20 incelendiğinde işlevsel okuryazarlığın daha çok kitap okumakla ilişkilendirildiği söylenebilir. Öğretmenlere işlevsel okuryazar bir öğretmenin özellikleri sorulduğunda %45’i kitap okuma özelliği ile, %35’i yeniliklere açık olması ile ilişkilendirmiştir.

“ İşlevsel okuryazar bir öğretmen farklı yöntemler kullanır. Çok yönlü ve yeniliğe açık olur. Denemekten korkmaz.” (Ö15, Görüşme Formu)

“ İşlevsel okuryazar bir öğretmen araştırmacı, yeniliklere ayak uydurmak için teknolojik gelişmeleri de takip eden, kitap okumayı seven bir birey olmalıdır.” (Ö20, Görüşme Formu)



*“İşlevsel okuryazar öğretmen, kitap okumayı seven ve öğrencilerine kaliteli bir şekilde kitap okumayı sevdiren öğretmendir.” (Ö6, görüşme Formu)*

*“Okuduklarını sınıfında ve öğrencilerinin eğitiminde kullanan, sürekli kendini geliştiren ve değiştiren özellikte olan bir öğretmen işlevsel okuryazardır.”(Ö17, Görüşme Formu)*

*“Öğrencilerine yazılı ve görsel materyaller hazırlaya, etkinlik araştırıp bulan, kendini yeniliklere hazırlayan ve uygulayan, öğrencilerine yaparak gösterendir.” (Ö2, Görüşme Formu)*

*“İşlevsel okuryazar öğretmen, öğrencilerine okuduğunu anlama ya da okuduğu hakkında özetleme yapmanın yanı sıra okuduğunu yorumlamayı da öğretendir.” (Ö4, Görüşme Formu)*

#### **4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Düzeyleri ile İlgili Görüşleri**

Tablo22: Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Düzeyleri İle İlgili Düşüncelerine Göre Belirlenen Alt Temalar

<b>Okuryazarlık Düzeyleri</b>	<b>Frekans</b>
1. Düzey (Temel Okuryazarlık)	5
2. Düzey (İşlevsel Okuryazarlık)	6
3. Düzey (Multifonksiyonel Okuryazarlık)	7

Tablo21’de görüşme formları incelendiğinde işlevsel okuryazarlık ve okuryazarlık düzeyleri hakkında neredeyse hiç bilgisi olmayan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Okuryazarlık okuma, yazma ve eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiş. %35 oranla daha çok multifonksiyonel okuryazarlık üzerinde durulduğu görülmektedir.

Okuryazarlık düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenler bu maddeye genel cevaplar vermişlerdir. Cevaplar düzeylere uygun bir şekilde sınıflandırılmıştır.

*“Okuryazar olan insanlar kendilerini iyi bir şekilde ifade ederler. Düzgün konuşurlar.” (Ö18, Görüşme Formu)*

*“Maalesef ülkemizde gördüğünü okuyabilmek kendini kültürlü saymakla eşdeğerdir. Asıl mesele okuduğunu anlayıp, gerekli mesajları çıkarabilmek, eleştirel gözle bakabilmektir. Aynı zamanda, okuduğunu anlamak ülkemizde yaşayan birçok bireyin geliştirmesi gereken bir yetidir.” (Ö12, Görüşme Formu)*

*“Okuryazarlık oranı yüksek gibi görünse de büyük bir bölüm okuduğunu anlamakta zorlanmaktadır.” (Ö14, Görüşme Formu)*

*“Okuryazarlığın yaşa ve eğitim kademesine göre olması gerekir, zihinsel gelişim için vazgeçilmez, yorum yapma gücünü etkileyen bir unsurdur. Toplumun kalkınması için okuryazarlık vazgeçilmezdir ve herkesin uyması şarttır.” (Ö13, Görüşme Formu)*

*“Zamanı bahane ediyoruz ama bu bir neden değildir. Az da olsa her gün 10dk., 10 sayfa... her gün düzenli olarak okunmalıdır. Okuryazarlık düzeyi arttıkça toplumun refahı da artar.” (Ö7, Görüşme Formu)*

## V BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde araştırma neticesinde elde sonuçlara ve önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma bulgularına göre işlevsel okuryazarlık anketinin ve alt alanlarının genel olarak Cronbach's Alpha katsayısına ( $r = .746$ ) göre oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

Alt amaçlara göre sonuçlar aşağıdaki şekildedir:

#### 1. Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin anket maddelerine göre vermiş oldukları cevapların çok uç noktalarda olmadığını görmekteyiz. En düşük ortalamaya sahip madde 1.49 ortalama ile “Aile içindeki bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazırım.” maddesidir. En yüksek ortalama ise 3.00 aritmetik ortalama ile “Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.” maddesidir. Tabloya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu “katılıyorum” ifadesini işaretlemiştir. Bu da sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu gösterir.

#### 2. Sınıf öğretmenlerini işlevsel okuryazarlık yaşantıları ve alt alanları çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

##### 2. 1. İşlevsel okuryazarlık yaşantı ve alt alanları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Okuma alt alanı ilgili sorulara baktığımızda:

“Boş vakitlerimde kitap okurum.” sorusuna verdikleri cevaplara göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşma 30-39 yaş ile 60 yaş ve üzeri arasındadır ve 30-39 yaş grubu lehinedir. “Magazin yayınlarını, takip eder, okurum.” sorusuna verdikleri cevaplar  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.” sorusuna verdikleri cevaplara göre anlamlı bir farklılık yoktur. “ Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.” sorusuna verdikleri cevaplara göre anlamlı bir farklılık yoktur. “Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum sorununa verdikleri cevaplara bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.” sorusuna verdiklere cevaplara bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Yeni bir yere gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark vardır. Farklılaşma 30-39 ile 60 yaş ve üzeri arasında, 30-39 yaş grubu lehine, 40-49 ile 60 yaş ve üzerindeki arasında ve 40-49 yaş grubu lehine, 50-59 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindeki arasında ve 50-59 yaş grubu lehinedir. “Tablo, grafik gibi görselleri kolayca yorumlayabilirim.” sorusuna bakıldığında verilen cevaplara göre anlamlı bir fark vardır. Bu farklılaşma 20-29 ile 60 yaş ve üzeri arasındadır ve 20-29 yaş grubu lehinedir, 30-39 ile 60 yaş ve üzeri arasındadır ve 30-39 yaş grubu lehinedir, 40-49 ile 60 yaş ve üzeri arasındadır ve 40-49 yaş grubu lehinedir, 50-59 yaş grubu ile 60 yaş ve üzeri arasındadır ve 50-59 yaş grubu lehinedir. “Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark vardır. Farklılaşmalar 30-39 ile 60 yaş ve üzeri arasındadır ve 30-39 yaş grubu lehinedir, 40-49 ile 60 yaş ve üzeri arasındadır ve 40-49 yaş grubu lehinedir, 50-59 yaş grubu ile 60 yaş ve üzeri arasındadır ve 50-59 yaş grubu lehinedir.

Dinleme alt alanı ile ilgili sorulara baktığımızda:

“Tv, radyo, internet vb. yerlerde ilgimi çeken programları dinlerim.” sorusuna verdiklere cevaplara göre bir fark bulunamamıştır. “Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.” maddesine verdikleri cevaplara göre anlamlı bir fark vardır. Farklılaşma 30-39 yaş grubu ve 60 yaş ve üzeri arasındadır ve 30-39 yaş grubu lehine çıkmıştır. “Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.” sorununa verdikleri cevaplara göre anlamlı bir fark vardır. Farklılaşmalar 20-29 yaş grubu ile 30-39 grubu arasında ve 30-39 yaş grubu lehine, 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında ve 40-49 yaş grubu lehine

çıkıştır. “Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark vardır. Farklılaşma 20-29 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu arasında ve 30-39 yaş grubu lehine, 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında ve 40-49 yaş grubu lehine, 20-29 yaş grubu ile 50-59 yaş grubu arasında ve 50-59 yaş grubu lehine çıkmıştır. “Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.” maddesine verilen cevaplara göre düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindeki arasında ve 30-39 yaş grubu lehine, 40-49 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindeki arasında ve 40-49 yaş grubu lehinedir.

Yazma alt alanı ile ilgili sorulara baktığımızda:

“Aile içindeki Bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindeki arasında ve 60 yaş ve üzerindeki lehine, 40-49 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindeki arasında ve 60 yaş ve üzerindeki lehine, 50-59 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindeki arasında ve 60 yaş ve üzerindeki lehinedir. “Sosyal paylaşım sitelerinde yazarım, e-posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Farklılık 40-49 yaş grubu ile 50-59 yaş grubu arasındadır ve 40-49 yaş grubu lehinedir. “Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.” sorusuna herkes aynı cevabı verdiği homojen bir dağılım söz konusu olduğu için p değeri hesaplanamamıştır. “Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.” Maddesine verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark vardır. Farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindeki arasında ve 60 yaş ve üzerindeki lehinedir, 40-49 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindeki arasında ve 60 yaş ve üzerindeki lehinedir, 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindeki arasında ve 60 yaş ve üzerindeki lehinedir.

Konuşma alt alanı ile sorulara bakıldığında:

“Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.” maddesine verdikleri cevaplara göre fark yoktur. “Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.” maddesine verilen cevaplara göre anlamlı bir fark vardır. Bu fark 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindeki arasında ve 30-39 yaş grubu lehine çıkmıştır. “Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşırım.” sorusuna verine cevaplara

bakıldığında anlamlı bir fark vardır. Farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında görülmektedir ve 30-39 yaş grubu lehinedir. “Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım.” maddesine bakıldığında anlamlı bir fark vardır. Farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 30-39 yaş grubu lehine çıkmıştır. “Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşma 20-29 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 20-29 yaş grubu lehine, 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 30-39 yaş grubu lehine, 40-49 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 40-49 yaş grubu lehine, 50-59 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 50-59 yaş grubu lehine çıkmıştır. “Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşma 20-29 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 20-29 yaş grubu lehine, 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 30-39 yaş grubu lehine, 40-49 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 40-49 yaş grubu lehine ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 50-59 yaş grubu lehine çıkmıştır.

Aritmetik alt alanı ile ilgili sorulara bakıldığında:

“Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.” maddesine göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 30-39 yaş grubu lehine, 40-49 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 40-49 yaş grubu lehine ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 50-59 yaş grubu lehine çıkmıştır. “Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 30-39 yaş grubu lehine, 40-49 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 40-49 yaş grubu lehine ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 50-59 yaş grubu lehine çıkmıştır. “Matematiksel örüntüleri çözerim.” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 30-39 yaş grubu lehine, 40-49 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 40-49 yaş grubu lehine ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 50-59 yaş grubu lehine çıkmıştır. “Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.” maddesine verilen yanıtlara göre anlamlı bir fark vardır.

fark vardır. Farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 30-39 yaş grubu lehine, 40-49 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 40-49 yaş grubu lehine ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 50-59 yaş grubu lehine çıkmıştır. “Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.” maddesine göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşmanın yönü belirlenememiştir. “Para üstünü kolayca hesaplarım.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşma 30-39 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 30-39 yaş grubu lehine, 40-49 yaş grubu ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 40-49 yaş grubu lehine ve 50-59 yaş grupları ile 60 yaş ve üzerindekiiler arasında ve 50-59 yaş grubu lehine çıkmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde genel olarak yaş ilerledikçe işlevsel okuryazarlık durumları yükseliyor diyebiliriz. Tecrübeler, mesleki kıdemler, arttıkça birikimlerin de artması gibi çeşitli sebeplere bağlı olarak bu durum doğrulanabilir.

Yavuz ve Karadeniz(2009)’ın sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin yaşları arttıkça sahip oldukları sosyal imkanlar ve aldıkları ödüllerde artmaktadır. Bu da onların motivasyonunu arttırmaktadır. Genç öğretmenlere göre daha çok doyum sağlamaktadır.

Ünlü (2017)’nin Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı konulu araştırmasında 22-30 yaş grubu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları ile kısmen örtüştüğü söylenebilir.

Yiğit (2015)’in yaptığı çalışmaya göre Sınıf Öğretmenlerinin eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde farklılaşma bulunamamıştır.

Erbasan (2018)’in Sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı ile ilgili yaptığı araştırmaya göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerin çevreye davranış düzeylerinin 0-5 yıl arası ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre orta düzeyde anlamlı bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin yaşça daha büyük olduğu düşünülürse bu araştırma örtüştüğü söylenebilir.

2. 2. İşlevsel okuryazarlık yaşantı ve alt alanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Okuma alt alanı ile ilgili sorulara bakıldığında:

“Boş vakitlerimde kitap okurum.” sorusuna verdikleri cevaplara göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. “Magazin yayınlarını, takip eder, okurum.” sorusuna verdikleri cevaplara göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.” Sorusuna verdikleri cevaplara göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. “ Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.” sorusuna verdikleri cevaplara göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. “Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.” sorusuna verdiklere cevaplara bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Yeni bir yere gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark vardır. Bu anlamlılık kadınlar lehinedir. “Tablo, grafik gibi görselleri kolayca yorumlayabilirim.” sorusuna bakıldığında verilen cevaplara göre kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır. “Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır.

Dinleme alt alanı ile ilgili sorulara bakıldığında:

“Tv, radyo, internet vb. yerlerde ilgimi çeken programları dinlerim.” sorusuna verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.” Maddesine verdikleri cevaplara göre kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır. “Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.” sorusuna verdikleri cevaplara göre kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır. “Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark yoktur. “Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.” maddesine verilen cevaplara göre kadınlar lehine yüksek derecede anlamlı bir farklılık vardır.

Yazma alt alanı ile ilgili sorulara bakıldığında:

“Aile içindeki Bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde anlamlı bir farklılık



vardır. Bu fark erkekler lehinedir. “Sosyal paylaşım sitelerinde yazarım, e-posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.” sorusuna herkes aynı cevabı verdiği için p değeri hesaplanamamıştır. “Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark yoktur.

Konuşma alt alanı ile ilgili sorulara bakıldığında:

“Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.” maddesine verdikleri cevaplara göre fark yoktur. “Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.” Maddesine verilen cevaplara göre kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır. “Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.” sorusuna verine cevaplara bakıldığında kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır. “Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım.” maddesine bakıldığında kadınlar lehine anlamlı bir fark vardır. “Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. “Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Aritmetik alt alanı ile ilgili sorulara bakıldığında:

“Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.” Maddesine göre anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark kadınlar lehinedir. “Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.” Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark kadınlar lehinedir. “Matematiksel örüntüleri çözerim.” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark kadınlar lehinedir. “Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.” maddesine verilen yanıtlara göre bir fark bulunamamıştır. “Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.” maddesine göre p anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark kadınlar lehinedir. “Para üstünü kolayca hesaplarım.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark kadınlar lehinedir.

Genel olarak incelendiğinde kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre işlevsel okuryazardır denilebilir. Ataerkil toplumlarda kadının rollerinin ve iş

yükünün fazla olmasına rağmen kadınların kendilerini geliştirmeye daha meyilli oldukları görülebiliyor.

Akdağ ve Karahan (2004)'ın yaptığı üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı konulu çalışmada erkek öğrencilerin bilgi okuryazarlık durumları kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Kızıl (2007)'in yaptığı yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı konulu araştırmasında bilgi okuryazarlığı cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

Akyol ve Ulusoy (2010), Soy (2016), Demirci (2008) tarafından yapılan çeşitli araştırmalarda kadın öğretmenlerin okuduğunu anlama ve çeşitli stratejileri kullanma düzeyleri yüksek çıkarken cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklar cinsiyetten ziyade kişisel farklılıklarla ilişkilidir. Bu durum bu araştırma ile tutarlı değildir.

Akkaya ve Memnun (2012)'un yaptığı araştırmaya göre matematik, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel okuryazarlığı öz-yeterlik inanç düzeyleri incelendiğinde cinsiyete göre değişiklik göstermediği fakat öğretmenlik alanlarına ve sınıf düzeylerine göre ise farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yıldız, Kahyaoğlu ve Kaya(2012)'nin yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin teknoloji, medya ve bilgisayar okuryazarlık düzeyleri kız öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Artun, Uzunöz ve Akbaş (2013)'in yaptığı öğretmen adaylarının çevre okuryazarlıkları ile ilgili araştırmada cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunamamıştır.

Yine aynı şekilde İzci ve Koç (2013)'te, Dündar (2016)'da yaptığı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Şahin ve Arcagök (2014)'ün yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmamıştır.

Kılıç, Ata, Seyrek(2015)'in finansal okuryazarlık ile ilgili çalışma cinsiyete göre incelendiğinde erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür.

Akkaya (2018)'nin yaptığı sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile ilgili çalışmasında kadın sınıf öğretmenleri adaylarının yazma duyarlılıkları erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada bulunan sonuç ile örtüşmektedir.

Aydın (2018 )'ın yaptığı araştırmaya göre kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğitimleri ve kendilerini geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapmaları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu sonuç yine yapılan bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

**2. 3. İşlevsel okuryazarlık yaşantı ve alt alanları kitap okuma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?**

Okuma alt alanı ile ilgili sorulara bakıldığında:

“Boş vakitlerimde kitap okurum.” Sorusuna verdikleri cevaplara göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılık yılda 1-5 arası kitap okuyanlar ile 6-10 kitap okuyanlar arasında ve 6-10 kitap okuyanların lehine, 1-5 arası kitap okuyanlar ile 11-15 kitap okuyanlar arasında ve 11-15 kitap okuyanların lehinedir. “Magazin yayınlarını, takip eder, okurum.” Sorusuna verdikleri cevaplara göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.” sorusuna verdikleri cevaplara göre anlamlı bir farklılık yoktur. “Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.” sorununa verdikleri cevaplara göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılık 6-10 kitap okuyanlar ile 21 ve üzeri kitap okuyanlar arasında ve 6-10 kitap okuyanların lehinedir. “Ülkemin PISA ve OECD sonuçlarını okurum sorununa verdikleri cevaplara bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.” sorusuna verdiklere cevaplara bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Yeni bir yere gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde  $p > .05$  olduğundan anlamlı bir fark yoktur. “Tablo, grafik gibi görselleri kolayca yorumlayabilirim.” sorusuna bakıldığında verilen cevaplara göre anlamlı bir fark

yoktur. “Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark vardır. Bu farklılaşmanın yönü belirlenememiştir.

Dinleme alt alanı ile ilgili sorulara bakıldığında:

“ Tv, radyo, internet vb. yerlerde ilgimi çeken programları dinlerim.” Sorusuna verdiklere cevaplara göre bir fark bulunamamıştır. “Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.” Maddesine verdikleri cevaplar anlamlı bir fark vardır. Farklılaşma 6-10 kitap okuyanlar ile 21 ve üzeri kitap okuyanlar arasında, 6-10 kitap okuyanların lehine, 11-15 kitap okuyanlar ile 21 ve üzeri kitap okuyanlar arasında, 11-15 kitap okuyanların lehine, 16-20 arası kitap okuyanlar ile 21 ve üzeri sayıda kitap okuyanlar arasında ve 16-20 kitap okuyanların lehine çıkmıştır. “Birini yargılamadan önce davranışının nedenini dinlerim.” sorununa verdikleri cevaplara göre anlamlı bir fark yoktur. “Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark yoktur. “Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.” maddesine verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşma 6-10 kitap okuyanlar ile 21 ve üzeri kitap okuyanlar arasında, 6-10 kitap okuyanların lehine, 11-15 kitap okuyanlar ile 21 ve üzeri kitap okuyanlar arasında, 11-15 kitap okuyanların lehine, 16-20 arası kitap okuyanlar ile 21 ve üzeri sayıda kitap okuyanlar arasında ve 16-20 kitap okuyanların lehine çıkmıştır.

Yazma alt alanı ile ilgili sorulara bakıldığında:

“Aile içindeki Bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım.” Sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde anlamlı bir farklılık yoktur. “Sosyal paylaşım sitelerinde yazarım, e-posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.” Sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.” Sorusuna herkes aynı cevabı verdiği için p değeri hesaplanamamıştır. “Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.” Maddesine verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark yoktur.

Konuşma alt alanı ile ilgili sorulara bakıldığında:

“Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.” maddesine verdikleri cevaplara göre fark yoktur. “Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.” maddesine verilen cevaplara göre anlamlı bir fark vardır. Farklılık 6-10 yaş grubu ile 21 ve üzeri arasındadır ve 6-10 kitap okuyanların lehinedir. “Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında anlamlı bir fark yoktur. “Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşma yaparım.” Maddesine bakıldığında anlamlı bir fark vardır. Farklılık 6-10 arası kitap okuyanlar ile 16-20 arası kitap okuyanlar arasındadır ve 6-10 kitap okuyanların lehinedir. “Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir farklılık vardır. Farklılaşma 1-5 arası kitap okuyanlar ile 6-10 arası kitap okuyanlar arasında farklılaşma tespit edilmiştir ve 6-10 kitap okuyanların lehinedir. “Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Aritmetik alt alanı ile ilgili sorulara bakıldığında:

“Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.” maddesine göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılık 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 1-5 kitap okuyanlar arasında ve 1-5 kitap okuyanların lehine, 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 6-10 kitap okuyanlar arasında ve 6-10 kitap okuyanlar lehine, 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 11-15 arası kitap okuyanlar arasında ve 11-15 kitap okuyanlar lehinedir. “Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılık 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 1-5 kitap okuyanlar arasında ve 1-5 kitap okuyanların lehine, 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 6-10 kitap okuyanlar arasında ve 6-10 kitap okuyanlar lehine, 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 11-15 arası kitap okuyanlar arasında ve 11-15 kitap okuyanlar lehinedir. “Matematiksel örüntüleri çözerim.” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında anlamlı bir farklılık yoktur. “Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.” maddesine verilen yanıtlara göre anlamlı bir fark vardır. Farklılık 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 6-10 kitap okuyanlar arasında ve 6-10 kitap okuyanlar lehine, 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 11-15 arası kitap okuyanlar arasında ve 11-15 kitap okuyanlar lehinedir. “Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.” maddesine göre anlamlı bir farklılık vardır. Farklılık 21 ve üzeri kitap okuyanlar ile 6-10 arası kitap okuyanlar arasındadır ve 6-10 kitap

okuyanların lehinedir. “Para üstünü kolayca hesaplarım.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde göre anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılaşmanın yönü belirlenememiştir.

Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde yılda 21 ve üzeri sayıda kitap okurum diyenlerin işlevsel okuryazarlık durumları diğer gruplara göre düşük çıkmıştır. Bu sonuca bakılırsa az kitap okuyanlar sahip olmadıkları bilgilere epeyce güvenmektedir. Dilimizdeki “cahil cesareti” bu durumu tanımlayabilir. Krugger ve Dunning (1999)’in ortaya attıkları cehaletin kendine güveni doğurduğu ve niteliklerini fazlaca abarttıkları görüşü bu durum için de kullanılabilir.

Özdemir (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmen adayları genel olarak az okuduğunu ifade etmiştir. Ayrıca sonuçlara bakıldığında az bir kısmı kendini okuyan olarak görmezken büyük bölümü kendilerini orta düzeyde okuyan ve az ama sık okuyan olarak ifade etmiştir.

Öztürk (2014)’ün yapmış olduğu başka bir araştırmada okuma ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini geliştirmek için bu alana yönelik derslerin verilmesi gerektiğine dair sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen kalitesindeki uluslararası farklılıklar genellikle geleceğin büyüklerinin belirleyicisi olarak varsayılır. Öğrenci başarısı ile öğretmen nitelikleri doğru orantılıdır. Öğretmen ne kadar başarılı ise öğrenci de o denli başarılı olacaktır. Öğretmenler kendilerinin ne kadar farkındaysa, bireysel olarak eksikliklerini bilip buna uygun olarak gelişme yolları arayan, yazılı dili evrensel ölçülerde kullanabilen ve soyut beceriler edinmeye çalışan bireyler olacaktır. Kendini faydası olmayan birinin başkasına bir faydası dokunmayacağı ortadadır. İşlevsel okuryazarlık oranı ayrıca, çeşitli kitle iletişim araçlarına (TV, bilgisayar vb) maruz kalan bireyler arasında da yüksek çıkmaktadır.

Saracaloğlu ve Aslantürk (2008)’ün sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada TV seyretme, yorgun olma, vakit bulamama ile sebeplerle yeterince kitap okumadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ayda okunan kitap sayısı, dergi sayısı ve sahip oldukları kitap sayısı ile okuma ilgisi toplam puanıyla anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sarsar ve Engin (2015)’in medya okuryazarlığı üzerine yaptıkları çalışmada Öğretmen adaylarının gazete ve dergi takip etme durumlarına göre okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

Özmuşul (2011) Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi çalışmasında OECD tarafından yürütülen TALIS (Teaching and Learning International Survey), öğretmenlerin çalışma koşulları ve öğrenme çevresini araştıran ilk uluslararası çalışmayı incelenmiştir. Çalışma 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya ilköğretim ikinci kademedeki çalışan öğretmenler katılmıştır. Ülkemizde öğretmen olmak için en az lisans diplomasına sahip olunmalıdır. Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri lisans seviyesinde; ortaöğretim öğretmenleri ise yüksek lisans seviyesinde (5 yıl) eğitim alırlar. Araştırmanın Türkiye'deki ayağındaki öğretmen katılımcıların büyük bir kısmı 25-29 yaş aralığındadır. İş deneyimi %50.7 oranla 3-10 yıl arasındadır. Katılan ülkelere göre son 18 ayda mesleki gelişim uygulamasına katıldığını söyleyen öğretmenlerin oranı %88.5'dir. Fakat Türkiye'de son bir buçuk yılda herhangi bir mesleki gelişim etkinliğine katılan öğretmenlerin oranı genel ortalamaya göre düşük çıkmıştır. Yine aynı şekilde seminer, çalıştay, konferans gibi çeşitli mesleki gelişim uygulamalarına katılımları da ortalamasının altında, ancak bu tür etkinliklerin etkili olduğu fikri ortalamasının üzerindedir. Türkiye'de öğretmenler mesleki gelişim uygulamalarına katılmama sebebi olarak kendilerine uygun etkinliklerin olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ise çalışma saatleri ile mesleki gelişim etkinliklerinin uyumlu olmadığını gerekçe olarak belirtmişlerdir. Türkiye'de araştırmaya katılanların büyük bölümü lisans mezunu iken, yüksek lisans mezunu olanlar genel ortalamasının çok altındadır. Bu sebeple öğretmenler yüksek lisans programlarına katılmaları için teşvik edilmelidir. Bu konuda kariyer basamakları düzenlenip, yasal düzenlemeler tekrar gözden geçirilmelidir. \_Görüldüğü gibi TALIS raporlarında Türkiye'deki öğretmenlerin işlevsel okuryazarlıkları ortalamaların altında kalmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalardan elde edilen veriler bu kadar düşük ve iç karartıcı çıkmamıştır. Aradaki bu fark işlevsel okuryazarlığın evrensel boyutta değil de yaşadığı toplum içindeki değerler ve beceriler açısından incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Başka bir çalışma yapan Amerika Kütüphane Derneği (ALA) okuryazarlık durumlarını kişinin bir senede okuduğu toplam kitap sayısına göre belirlemektedir. Bu standarda göre okuyucular:

- Senede 1 ile 5 kitap arasındakiler az okuyan,
- Senede 6 ile 20 kitap arasındakileri orta düzeyde ve

- Senede 21 kitaptan fazla okuyanlar çok okuyan yani okuryazarlık düzeyi yüksek bireyler olarak ifade edilmektedir (Sağlamtuñ, 1990, s.13).

Doğan (2004) sınıf öğretmenlerinin okuma, yazma ve aritmetik öğretimi dersleri ile görüşlerinin alınması ile ilgili araştırmasında sınıf mevcudunun çok olduğu kalabalık sınıflarda bu tür derslerin 4. Sınıfa kadar ağırlıklı olarak devam etmesi gerektiği görüşündedir. Ayrıca okuma, yazma ve dört işlemi tam olarak öğrenmeden üst sınıfa geçmenin ileri büyük bir problem teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Akkaya ve Özdemir (2013)'in ortaöğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile stratejik okumaya ayırdıkları süre ve okudukları kitap sayısı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### **3. Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık ile ilgili görüşleri nedir?**

#### **3.1. Sınıf öğretmenleri işlevsel okuryazarlığı nasıl tanımlamaktadır?**

Görüşmeye katılan öğretmenlerin %50'si işlevsel okuryazarlık tanımını yaklaşık olarak ve yaşam boyu öğrenme üzerinde durarak yapabilirken diğer yarısı sadece okuma ve yazma becerileri üzerinde durmuştur.

Poyraz (2014)'ın, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları ve öğretmenlerin okulları tarafından desteklenme algılarının incelediği çalışmada, öğretmenlerinin çoğunluğunun yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir eğilimde oldukları tespitinde bulunmuştur. Aynı zamanda kurumları tarafından desteklendiğini düşünen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları arasında merak, bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ve kendini yönlendirme ve denetleme ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

#### **3.2. Sınıf öğretmenlerine göre işlevsel okuryazar bir öğretmenin özellikleri nelerdir?**

Öğretmenlere işlevsel okuryazar bir öğretmenin özellikleri sorulduğunda %45'i kitap okuma özelliği ile, %35'i yeniliklere açık olması, %20'si yaşam boyu öğrenmesi ile ilişkilendirmiştir.



Ancak Armut (2017)'un ortaokul öğrencileri ile yapılan akıcı okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında okunan kitap sayısının yalnızca okuma hızı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yaman (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu, cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığını, öğrenim düzeylerine göre yüksek lisans ve üstü mezuniyet derecesine sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının lisans mezunu öğretmenlerden yüksek olduğunu, mesleki kıdemleri 6 ila 10 yıl arasında değişen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının diğer öğretmen gruplarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Ayaz (2016)'ın yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu; cinsiyet ve mesleki kıdem açısından anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Kişisel ve mesleki gelişime yönelik davranışlara istekli olmanın yaşam boyu öğrenme eğilimiyle pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu da ortaya koymuştur.

### **3.3.Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyleri hakkında bilgileri nedir?**

Görüşme formları incelendiğinde işlevsel okuryazarlık ve düzeyleri hakkında neredeyse hiç bilgisi olmayan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Okuryazarlık okuma, yazma ve eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiş. %45 oranla daha çok multifonksiyonel okuryazarlık becerileri üzerinde durulduğu görülmektedir.

Kızıl (2007)'in enstitü öğrencileri ile yaptığı Bilgi okuryazarlığı ile ilgili araştırmada bilgi okuryazarlığının ilk aşaması olan bilme aşamasındaki etkinliklerde enstitü öğrencilerinin zorlandıkları tespit edilmiştir. Akademik görevi olan öğrenciler, olmayanlara göre daha az zorlanmaktadır.

Başaran (2005)'in sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı araştırmada öğretmen adayların bilgi okuryazarlık düzeylerinin “oldukça iyi” olduğu tespit edilmiştir.

## 5.2. Öneriler

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin mevcut ve gelecekteki işlevsel okuryazarlığının iyileştirilmesine yardımcı olmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları yaş değişkenine göre incelendiğinde nispeten yaşlı olanların daha işlevsel okuryazar olduğu görülmektedir. Bu sebeple genç öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin daha işlevsel okuryazar olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları kitap okuma değişkenine göre incelendiğinde kitap okumayan grubun işlevsel okuryazarlık yaşantıları düşük çıkmıştır. Öğretmenleri kitap okumaya teşvik için çalışmalar yapılabilir.
- İlgili fakültelerde okuryazarlık düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenleri işlevsel okuryazarlık hakkında bilgi sahibi değildir. Bu konuda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- İşlevsel okuryazarlık konusundaki seminer, konferans vb gibi hizmet içi eğitimlere katılımın sağlanması için MEB ile işbirliği yapılabilir.
- Bu çalışma tarama yöntemi ile yapılmıştır. Farklı yöntem ve desenler kullanılarak yeniden ele alınabilir.
- Bu çalışma okuryazarlığın “işlevsel okuryazarlık düzeyi” için yapılmıştır. Diğer çalışmalar okuryazarlığın farklı düzeyleri için yapılabilir.
- Bu çalışma yaş, cinsiyet ve kitap okuma durumu değişkenlerine göre yapılmıştır. Farklı değişkenler kullanarak yeniden ele alınabilir.
- Bu çalışma, sınıf öğretmenleri için yapılmıştır. Diğer alan öğretmenleri ve çeşitli meslek dalları için yapılabilir.
- Farklı şehirlerde de araştırmanın devam edilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Acar, F.E. (2005). *Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik Ve Fen Bilgisi Alan Ve Alan Öğretimi Yeterliklerinin Belirlenmesi Ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaşı, S. (2009). “Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri, Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Rolü, Öğretmen Yetiştirme Alanında Uygulamalar Ve Gelişmeler”. K. Kiroğlu Ve C. Elma (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (276-317). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akdağ, M., Karahan, M., (2004). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değerışkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, Cilt, 29. Sayı. 134*, ss. 19-27.
- Aksu, M. (2005). *Eğitim Fakültelerinin Değerışen Rollerini Ve Avrupa Boyutu*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları Ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. 22-23-24 Eylül.
- Akkaya, Ö. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Duyarlılığı Ve Yazma Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi. Antalya.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1)*, ss. 75-96.
- Akkaya, R. ve Memnun, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Matematiksel Okuryazarlığa İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değerışkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, ss. 96-111.
- Akyol, H. ve Ulusoy, M. (2010). Pre-Service Teacher’s Use Of Reading Strategies In Their Own Readings And Future Classrooms. *Teaching and Teacher Education, 26*, pp. 878-884.
- Akyüz, Yahya (2001) *Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi*. Genişletilmiş 8. Baskı. Alfa Basım Yayım, İstanbul.
- Akyüz, Yahya (2003). *Eğitim Tarihimizde Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi Ve Sağlanması İlkeleri, Uygulamaları*. *Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu* (21-23 Mayıs, Sivas). Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi* (Gözden Geçirilmiş 13.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

- Alkan, H. (2005). *Yarının Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Ve Görevlendirilmesi*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları Ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. 22-23- 24 Eylül.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler Ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunya, N. (2008). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi (1848-2008)* Yenibosna-İstanbul: Uygun Basım.
- Altenbaugh, J. (1999) *Historical Dictionary Of American Education*. Londra: Greenwood Press.
- Aoki, A. (2005). *Australian Journal Of Adult Learning Volume 45*, Number 1, 63-81 (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ej797636.pdf>) Adresinden 01.12.2018 Tarihinde Alınmıştır.
- Argon, T., Öztürk, Ç., Kılıçaslan, H. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Bilgi Okur-Yazarlığı Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 8, Sayı: 2, Ss. 13-22*.
- Arıcı, İ. (2008). *2006 İlköğretim Müzik Programının Uzman Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Armut, M. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Artun, H . (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okur-Yazarlık Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34 (34)*, ss. 1-14.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi Ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aşıcı, M. (2005). *Okul Çağında Dil Etkinlikleri İlköğretim Yıllarında Okuryazarlık*. İstanbul, Morpakültür Yayınları.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel Ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 7, No:17*, ss. 9-28.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.

- Aydın, B. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişk*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Başaran, M. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 25, S. 3, ss. 163-177.
- Berker, A. (1945). *Türkiye’de İlköğretim*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bilir, A . (2011). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi Ve İstihdam Politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 223-246. ([Http://Dergipark.Org.Tr/Auebfd/Issue/38385/445140](http://Dergipark.Org.Tr/Auebfd/Issue/38385/445140)) 2.01.2019 Tarihinde Erişilmiştir.
- Bhola Hs (1995). *İşlevsel Okuryazarlık, İşyeri Okuryazarlığı Ve Teknik Ve Mesleki Eğitim: Arayüzler Ve Politika Perspektifleri* Paris: Unesco, Teknik Ve Mesleki Eğitim Bölümü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. Baskı)* . Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları Ve Yorum* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (18. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cree A., Kay A., Steward J. (2012). *Okuryazarlığın Ekonomik Ve Sosyal Maliyeti: Küresel Bağlamda Okuryazarlığın Anlık Görüntüsü*. Melbourne: Dünya Okuryazarlık Vakfı.
- Creswell, J., W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research* (3<sup>rd</sup> Ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Çapar, B. (1998). *İşlevsel Okur-Yazarlık Bilgi Erişim İlişkisi Ve Türkiye*. Türk Kütüphaneciliği, Cilt 12, Sayı 4. [Http://Tk.Kutuphaneci.Org.Tr/Index.Php/Tk/Article/Viewarticle/1532](http://Tk.Kutuphaneci.Org.Tr/Index.Php/Tk/Article/Viewarticle/1532) 5.06.2017 Tarihinde Erişilmiştir.
- Çelikten, M., Sanal, M. Ve Yeni, Y. (2005). “Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), ss. 207-237.
- Çetinkaya, G. (2004). *Ana dilde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: Okuma anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., İmrol F., Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi, *Curr Res Educ* (2016), 2(3), ss. 130-148.
- Demiral, H., Baydar, F., Ve Gönen, İ. (2010). *Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri*. IX. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Doğan, C. (2005) "Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları Ve Sorunları", *Bilig*, S. 35, ss. 133-149.
- Doğan, C. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri Ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri: İstanbul Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 193-203. (<http://dergipark.org.tr/tebd/issue/26128/275229>) adresinden 01.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Efa Global Monitoring Report, 2006. *Literacy For Life* (1-448). Unesco Publishing <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/141639e.pdf> adresinden 03.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ege, P. (2006). *Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi*. Çoluk Çocuk Dergisi, ss. 2-10.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminde Etkili Olan Motivasyonel Etkenler. *İlköğretim Online*, 16(2), ss. 394-405.
- Erbasan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin Çevre Okuryazarlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Erözkan, A. (2007). "Bilimsel Araştırmalarda Yöntemler". D. Ekiz. (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (99-122). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ertek, Z.Ö. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fayetörbay, B. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Flemms, 2013. *Functional Literacy, Education And Mass Media Survey Final Report*. PhilippineStatisticAuthor (<https://Psa.Gov.Ph/Sites/Default/Files/2013%20flems%20final%20ort.Pf>) Adresinden 8.11.2018 Tarihinde Erişilmiştir.
- Functional Literacy." Concise Oxford Companion to the English Language. Retrieved August 03, 2019 from

Encyclopedia.com: <https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/functional-literacy>.

- Grotlüschen A., Riekmann W., (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Ve Yönetişim'de "Almanya'daki İşlevsel Cehalet"*. *Programlamadan Aksiyona Asya Ve Avrupa'dan Seçilmi Deneyimler* Eds Hintzen H., Knoll Jh, Editörler. Paris: Unesco Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü, ss. 55–67.
- Gülgöz, S. 2013. *İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı Değerlendirme Araştırması*. Koç Üniversitesi, İstanbul, s.3.
- Güneş, F.(2000).*Okuma-Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi*. Ocak Yayınları: Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, Y. (2000). *Matematik Öğretimi İle İlgili Konularda Okulöncesi Ve İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Trabzon. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları. 1-3 Eylül.
- Güven, İ.(2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Hammond, J., Freebody, P., (1994). *The Question Of Functionality İn Literacy: A Systematic Approach*. Philadelphia: John Benjamin B. V., pp. 425-430.
- Hatch, P. (1988). *Functional Literacy: What Does That Really Mean?* ([Http://Www.Ablenetinc.Com/.../Arc/Functional\\_Literacy\\_Final\\_2\\_Kepenn](http://www.ablenetinc.com/.../Arc/Functional_Literacy_Final_2_Kepenn) Pd. Erişim: 03.05.2017.
- Henderson, Martha V. Ve Scheffler, Anthony J. (2003). New Literacies, Standardsandteachereducation, *Education. 124*; 2, pp. 390-396.
- Işık, S. Y. (2008). *Yerel Ve Evrenselin Sınırında Bir Değer Olarak İşlevsel Okuryazarlık (Cömert Köyü Örneği)*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlhan, A. Ç. (2004). "21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlilikleri". *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58). ([Http://Mebyonetic.Com/21-Yuzyilda Öğretmen-Yeterlilikleri.Html.](http://mebyonetic.com/21-yuzyilda-ogretmen-yeterlilikleri.html)) Erişim: 22 Nisan 2019.
- İnan, T. (2010). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri Ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- İzci, E., ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), ss. 101-114.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, And Mixed Approaches* (2nd Ed.). Needham Heights, Ma: Allyn And Bacon.
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerinin İlişkin Algıları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karacaoğlu, D. (2008) Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5 (1). S.70-97 (<http://dergipark.org.tr/yyuefd/issue/13713/166026>) adresinden 05.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayını.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, s.19.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu, Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı:11,1 13. (<http://Acikerisim.Deu.Edu.Tr/Xmlui/Bitstream/Handle/12345/674/11.Pdf>en ce=1&İsallowed=Y)
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Çeşitli Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt:35, Sayı: 1-2, ss: 1-14.
- Keskin, M. (2008). *İlköğretim 1. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Okuryazarlık Düzeylerinin Öğrenci Başarısını Etkileme Düzeyi (Afyonkarahisar İli Örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Keskinkılınc, F.M.(2003). *E-Türkiye Çalışmaları Dünya Bilgi Toplumu Ve Ulusal Bilgi Toplumunun Oluşturulması Çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığınca Yapılması, Alınması Gerekli Önlemler*. [Http://Www.Meb.Gov.Tr/Duyurular/Duyurular/Cenevredunyabilgitoplumu/Bilgitoplumucalismalarivemeb.Html](http://Www.Meb.Gov.Tr/Duyurular/Duyurular/Cenevredunyabilgitoplumu/Bilgitoplumucalismalarivemeb.Html)16 Mayıs 2014 Tarihinde Erişilmiştir.
- Kılıç, Y., Ata, H. A., Seyrek, İ.H. (2015). Finansal Okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Nisan, ss. 129-150.
- Kızıl, M. (2007). *Yükseköğretimde Bilgi Okuryazarlığı(Selçuk Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kirsch I., Jungleblut, A., Jenkins, L., Kolstad, A.(2002). *Adult Literacy in America, A First Look at the Findings of the National Adult Literacy Survey* (Third edition). Washington.



- Kocabaş, A. (2005). Hollanda Eğitim Sistemi Ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Aktif Bir Model. *Milli Eğitim Dergisi*. Yaz, Yıl.33. Sayı 167. ss.16-27.
- Köker, K., Bulduk, H., Gelişen, G., (2017) Piacac 2012-2016 Türkiye Değerlendirmesi Ve Teknoloji Yoğun Ortamda Problem Çözme Yetkinliğinin Önemi, *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:1 Sayı:1*, ss. 1-10
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuşoğlu, İ . (2010). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu Aday Öğretmenlerin Kendi Algılamalarına Göre Sınıf Yönetimi Alanındaki Yeterliliklerine Dair Görüşleri Ve Öneriler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 /11*, ss: 214-236.
- Kurbanoğlu, S., ve Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği Ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri İle Bilgisayar Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, ss. 98-105.
- Kuru, Gözde C. (2018), *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Kruger, J., Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of it: Difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self Assesments. *Psychology, 1*, pp: 30-46. <http://www.scirp.org/journal/psych> adresinden 08.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Leech, N.L. Ve Onwuegbuzie, A.J. (2007). A Typology Of Mixed Methods Research Designs. *Qualquant. 43*, ss. 265–275.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1946) *Milli Eğitimle İlgili Söylev Ve Demeçler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1992), *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon*, Ankara.
- MEB. (2001), *2002 Yılı Başında Milli Eğitim*, Ankara.
- MEB (2002). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayını.
- MEB (2014). *Öğretmenlik Alanları, Atama Ve Ders Okutma Esasları*. Ankara.

- Nickel S. (2007). "Familienorientierte Grundbildung Im Sozialraum Als Schlüsselstrategie Zur Breiten Teilhabe Bir Literalität," *Literalität, Grundbildung Oder Lesekompetenz? Beiträge Zu Einer Theorie-Praxis skussion Ve* Grotlüschen A, Linde A., Editörler.(Münster: Waxmann;) 31-41.
- OECD (2013). *OECD Becerileri Görünümü 2013. Yetişkin Becerileri Anketi'nden İlk Sonuçlar*. Paris: OECD.
- OECD (2016) *Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye İle İlgili Sonuçlar*, Ankara, 2016.
- Odabaş, H. (2003). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Faktörler" *Bilgin (2)*, ss. 3-6.
- Okur, S. (2011), *Türkçe Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersi Öğretim Araçlarındaki Okuma Metinlerini Özetleme Becerileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Entitüsü, Bolu.
- Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Merkezi, *2001 Yükseköğretim Programları Ve Kontenjanları Kılavuzu*, ÖSYM Yay., Ankara, 2001, S. 49-82 (Http://Www.Yok.Gov.Tr/Egitim) 02.01.2019 Tarihinde Erişilmiştir.
- Öyegm. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri Kitabı*. Http://Otmg.Meb.Gov.Tr/Flash/Index.Html Adresinden 21.04.2019'da Alınmıştır.
- Özdemir, E. (2014). Tarama Yöntemi. M. Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 77-97.
- Özenç, E.G. (2012). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İşlevsel Okuryazarlık Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özmuş, M. (2011) *E-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences, 1c0301, 6, (1)*, ss. 394-405.
- Paşa, B. M.(2002). *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki, Yeterliklerinin Ve Hizmet İçi İhtiyaçlarının Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler İle Kurumları Tarafından Desteklenme Alguları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sağlamtunç, T. (1990). "Türkiye'de Üniversite Kütüphanecilik Bölümlerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Özgür (Bos) Zaman-Ders Dışı Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", *Türk Kütüphaneciliği 4 (1)*, ss. 3-21.

- Saracaloğlu, A., Aslantürk, E. (2008). *Sınıf Öğretmeni Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi Ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması*. <http://adumilas.adu.edu.tr/web/catalog/info.php?idx=52652542&idt=1> 6.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sarsar, F., Engin, G. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Medya Okur-Yazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi 2015 (16) 1*, ss. 165-176.
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi Ve Dil Gelişimi*. İstanbul:Alfa Yay.
- Seferoğlu, S. (2004). *Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim*. Aklın Ve Bilimin Işığında Eğitim Dergisi. Sayı:58, Yıl:5.
- Senemoğlu, N. (1994). "Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgiye Ulaşma Yollarını Öğreten Kişidir". *Mpm Kalkınmada Anahtar Verimlilik. Sayı.81*. (Ayın Söyleşisi).
- Sever, S. (2014). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SFI 2011, *The 2011 Skills For Life Survey: A Survey Of Literacy, Numeracy And Ict Levels In England*. November, 2012, London.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S., Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde Spss'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Robert K. Smidt, David M. Levine, Patricia P. Ramsey (2001). *Applied Statistics For Engineers And Scientists*. Prentice Hall.
- Soy, E. (2016). *İngiliz Dili Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Okuma Stratejileri Ve Öz Yeterlilik İnançları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V.(1992). *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. "Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu Özel Sayısı". Sayı:8.
- Sönmez, S. (2003). "Türkiye'de Öğretmen Yetistirmenin Kısa Tarihçesi Ve Yeniden Yapılanma". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*, 7, ss. 280-290.
- Stewart, C, J., Cash, W, B. (1985). *Interviewing: Principles And Practices*.( 4. Ed) Dubuque, 10: Wm. C. Brown Pub.
- Sungurtekin, Ş. (2016), *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Müzik Eğitimi Yeterliklerinin Belirlenmesi Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şahin, Ç., ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), ss. 395-417.
- Şahinkaya, N. (2008), *Türkiye-Finlandiya Sınıf Öğretmenliği Matematik Öğretimi Programları, Sınıf Öğretmeni Adayları İle Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şerenli, E. (2010). *Geleceğin Çevre Eğitimcilerinin Çevre Okuryazarlık Bileşenlerine Olma Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Taşgın, A., 2010. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Sınıf Öğretmenleri Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed Methodology: Combining Qualitative And Quantitative Approaches. *Applied Social Research Methods Series (Vol.46.)*. Thousand Oaks.
- TDK, (2008). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi. 14. Baskı.
- Topbaş,E. (2001). *Türkiye Ve Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ulaş, H., Ozan, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 /1, ss. 63-84.
- Unesco (1978). *Genel Konferansın Kayıtları. 20. Oturum* Vol. 1 Paris: Unesco.
- Unesco (2006). *Herkes İçin Eğitimde "Neden Okuryazarlık Önemlidir"* . *Yaşam İçin Okuryazarlık* Unesco (Paris: Unesco Yayınları), ss.135–145.
- Ünlü, Y. (2017). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varış, Z. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Bilgi Teknolojileri Okuryazarlık Düzeyleri Ve Bunları Kullanma Durumlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Yavuz, C. Ve Karadeniz B. C. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, vol. 2, no. 9, ss. 507-519.
- Yıldız, Ç., Kahyaoğlu, M., Kaya, M.F. (2012). Siirt İlindeki Ortaöğretim Öğrencilerinin Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet, Sınıf ve Öğrenim Gördüğü Lise Türüne Göre Farklılaşmasının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz (5/3), ss. 82-96.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (13. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- YÖK. (1998). “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi” Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor. Ankara.

## EKLER

### Ek-1 Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Sınıf Öğretmeni Arkadaşım;

Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları ve buna dair görüşleri hakkında bir araştırma yapmaktayım. Sizlerin görüşleri ile bilimsel veriler toplamak amacıyla bu form hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileri içeren sorular, ikinci bölümde ise işlevsel okuryazarlığın alt alanlarına dair anket soruları vardır.

Bu anket ile elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve kesinlikle gizli kalacaktır. Toplanılacak bilgiler sadece araştırma amaçlı olduğundan, forma kimlik bilgileri yazılması gerekmemektedir. Anketin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir ifadeyle ilgili durumunuzu seçtiğiniz cevabın yanındaki kutucuğu işaretleyerek belirtebilirsiniz.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, sizlerin yöneltilen sorulara vereceğiniz eksiksiz, objektif ve samimi cevaplarınıza bağlıdır. Sorulan soruları içtenlikle cevaplayacağınıza olan inancımı belirtir, değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

**Ebru GÜNEY**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

#### 1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

##### 1.Cinsiyetiniz

Bayan  Bay

##### 2. Yaşınız

20-29  
 30-39  
 40-49  
 50-59  
 60 ve üzeri

##### 3. Yılda Kaç Kitap Okursunuz?

Hiç okumam  
 1-5  
 6-10  
 11-15  
 16-20  
 21 ve üzeri

## EK-2 İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Anketi

### 2. BÖLÜM

Bu bölümde işlevsel okuryazarlık alt alanları ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Alt Alanlar ve Soruları	Lütfen uygulamada size en uygun seçeneği işaretleyiniz.		
	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
<b>Okuma Alt Alanı</b>			
1. Boş vakitlerimde kitap okurum	1	2	3
2. Magazin (dergi, gazete vb) yayınlarını takip eder, okurum.	1	2	3
3. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım.	1	2	3
4. Öğrencilerime önermek için yeni çıkan çocuk kitaplarını okurum.	1	2	3
5. Ülkenin PISA ve OECD sonuçlarını okurum.	1	2	3
6. Çevremdeki işaret ve kodlamaları okurum.	1	2	3
7. Yeni bir yere (ilçe-il-ülke) gideceğimde orası hakkında okumalar yaparım.	1	2	3
8. Tablo- grafik gibi görsel öğeleri kolayca yorumlayabilirim.	1	2	3
9. Ürün alırken kullanma talimatlarını ve uyarı etiketlerini okurum.	1	2	3
<b>Dinleme alt alanı</b>			
10. Tv, radyo, internet vb yerlerde dikkatimi çeken programları düzenli olarak dinlerim.	1	2	3
11. Tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanmak için onları dinlerim.	1	2	3
12. Birini yargılamadan önce davranışın nedenini dinlerim.	1	2	3
13. Kendime yapılan eleştirileri sakince dinlerim.	1	2	3
14. Herhangi bir şey hakkında bilgi edinmek için çevremdeki farklı kişi ve kaynakları dinlerim.	1	2	3
<b>Yazma Alt Alanı</b>			
15. Aile içindeki bireylere farklı sebeplerle bilgilendirme, teşekkür ya da özür notları yazarım	1	2	3
16. Sosyal paylaşım sitelerinde (twitter, facebook vb.) yazarım ve e posta ile sanal portallarda kendimi ifade ederim.	1	2	3



17. Dilek ve şikâyetlerimi gerekli yerlere yazarak iletirim.	1	2	3
18. Bir yayınevinden yayımlanmak üzere alanıma ilişkin kitap yazarım.	1	2	3
<b>Konuşma Alt Alanı</b>			
19. Okuduğum ya da duyduğum bir konu hakkında konuşurum.	1	2	3
20. Güncel olaylar hakkında çevremdekilerle konuşurum.	1	2	3
21. Okuduklarımı arkadaşlarımla konuşarak paylaşıyorum.	1	2	3
22. Meslektaşlarımla alanıma ilişkin konuşmalar yaparım.	1	2	3
23. Çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade edebilirim	1	2	3
24. Duygusal tepkilerimi konuşarak ifade edebilirim.	1	2	3
<b>Aritmetik Alt Alanı</b>			
25. Dört işlem gerektiren basit problemleri zihinden çözerim.	1	2	3
26. Tablo ve grafik gibi görsel verileri yorumlayabilirim.	1	2	3
27. Matematiksel örüntüleri çözerim.	1	2	3
28. Kalabalık bir grubun sayısını yaklaşık olarak tahmin ederim.	1	2	3
29. Bir ürün satın alırken benzerleri arasındaki karı ve zararı hesaplarım.	1	2	3
30. Para üstünü kolayca hesaplarım	1	2	3



## Ek- 3 Öğretmen Görüşme Formu

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin işlevsel okuryazarlık yaşantıları ve buna dair görüşleri hakkında bir araştırma yapmaktayım. Bu yüzden siz değerli öğretmenlerin işlevsel okuryazarlık hakkındaki görüşlerini öğrenmek istiyorum. Görüşmelerdeki cevaplarımı sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Bu araştırmaya katıldığınız ve sorulara içten yanıtlar verdiğiniz için teşekkür ederim.

Ebru GÜNEY

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

#### Görüşme Soruları

1. Sizce İşlevsel okuryazarlık nedir?
2. Sizce işlevsel okuryazar bir öğretmenin özellikleri neler olabilir?
3. Okuryazarlık düzeyleri hakkında neler söylemek istersiniz?

#### CEVAPLAR

1.

## Ek-4 Araştırma İzin Formu



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.13429096  
Konu :Ebru GÜNEY'in  
Araştırma İzni

12/07/2019

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğünün 17/05/2019 tarihli ve 2124 sayılı yazısı.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ebru GÜNEY'in: "Sınıf Öğretmenlerinin İşlevsel Okuryazarlık Yaşantı Düzeyleri ile İşlevsel Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri " konulu Tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bornova İlçesine bağlı ekli listedeki okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede adı geçen okullarda 2018-2019 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Ömer YAHŞI  
Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1-Araştırma Değerlendirme Formu  
2-Anket Formları ve okul listesi

OLUR  
12/07/2019  
Ahmet Ali BARIŞ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR  
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr  
e-posta: stratiji35\_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Dudu ALP  
Tel: 0 (232) 280 36 31  
Faks: 0 ( ) \_\_\_\_\_

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4cb9-5dd5-3d67-8773-fd0f kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Ebru GÜNEY  
Doğum Yeri ve Tarihi : Karaman, 1989  
Medeni Hali : Evli, 1 Çocuk Sahibi  
İletişim Bilgileri : ebrukeser@hotmail.com  
05542495624 (GSM)



### EĞİTİM

2003-2007 Karaman Anadolu Lisesi  
2007-2011 Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü  
2013-2019 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

### İŞ DENEYİMİ

2012-2014 Gaziantep Şehitkamil Bilek İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni  
2014-2016 İstanbul Arnavutköy Toki Hadımköy İlkokulu – Sınıf Öğretmeni  
2016-2017 Bingöl Kiğı Fatih İlkokulu – Sınıf Öğretmeni  
2017-2018 İzmir Bornova Reşat Turhan İlkokulu – Sınıf Öğretmeni  
2018-2019 İzmir Bornova Reşat Turhan İlkokulu – Özel Eğitim Öğretmeni

### YAYINLARI

#### Makaleler

1. Özenç, E. G., Özcan, Z.E., Güçlü, F., Keser(Güney) E. (2015). 4+4+4 Eğitim Sisteminin Beşinci Sınıf Öğrencilerine Yansıması: Öğretmen Görüşleri. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde. /16-18 Nisan 2015. (S:56)