

T.C.

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**YETİŞKİNLER OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ VE TEMEL  
EĞİTİM PROGRAMINI TAMAMLAYAN BİREYLERİN OKUMA  
YAZMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Ahmet Alperen ÇAĞLAYAN

Niğde

Haziran, 2016



T.C.

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**YETİŞKİNLER OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ VE TEMEL  
EĞİTİM PROGRAMINI TAMAMLAYAN BİREYLERİN OKUMA  
YAZMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Ahmet Alperen Çağlayan**

**Danışman: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ**

**Niğde**

**Haziran, 2016**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını Tamamlayan Bireylerin Okuma Yazma Düzeylerinin İncelenmesi” 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. 10/06/2016

**Ahmet Alperen ÇAĞLAYAN**

## ONAY SAYFASI

Doç.Dr. MUHAMMET BAŞTUĞ danışmanlığında AHMET ALPEREN ÇAĞLAYAN tarafından hazırlanan "Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını Tamamlayan Bireylerin Okuma Yazma Düzeylerinin İncelenmesi" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İLKÖĞRETİM Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

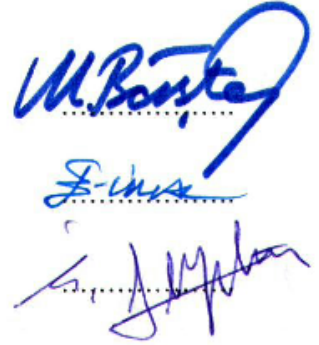
10 / 06 / 2016

### JÜRİ :

Danışman : **Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ**

Üye : **Doç. Dr. Emre ÜNAL**

Üye : **Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM**



### ONAY :

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

Doç. Dr. Kubilay YAZICI  
Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Okuma, kişilerin okumayı öğrenmeden önce hayatın içinde karşılaştıkları, okuma becerisinin kazanılmasıyla birlikte gittikçe önemi artan bir beceridir. Yazma ise insanların kendilerini en kolay ve en güzel şekilde, kalıcı bir biçimde ifade etmesini sağlayan bir eylemdir. Günlük yaşantımızda okuma ve yazma; yemek, içmek, konuşmak, eğlenmek, yürümek gibi hayati ihtiyaçlarımızdandır. Okuma ve yazma becerileri insanlar tarafından ihtiyaç olarak algılandıktan sonra giderek önem kazanmıştır. Okuma ve yazma hayatın her alanında vardır. İnsanlar; evde, iş yerlerinde hatta tablet, bilgisayar, akıllı telefonlarla okuma ve yazma ile iç içedir. Her birey hayatını daha iyi şartlarda devam ettirebilmek için okuma ve yazma öğrenmek zorundadır. İlkokuma yazma, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okullarda yapılan düzenli eğitimlerle öğretilirken; çeşitli sebeplerden dolayı örgün eğitim alamamış veya zamanında okuma yazma öğrenememiş yetişkinlere de yaygın eğitim kurumlarında öğretilmektedir. Günümüzde okuma yazma bilmeyen yetişkinler için Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü "Yetişkin Eğitimi Okuma Yazma Faaliyetleri Birimi" başkanlığında Halk Eğitim Merkezleri tarafından yürütülmektedir. Bu araştırmada, yetişkinlere yönelik yürütülen okuma yazma öğretiminin etkililiği, verimliliği, yetişkinlerin okuma ve yazma düzeylerini ve okuryazarlık durumlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde konu ile ilgili olarak okuma, yazma, okuma yazma öğretimi, okuryazarlık ve yetişkin eğitimi ile ilgili bilgiler sunulmuş ve daha önce yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analiz çalışmaları anlatılmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünü bulgular ve yorumlar oluşturmaktadır. Beşinci bölümde ise araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara; sonuçların tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın planlanması, uygulanması, değerlendirilmesinde bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, her zaman yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ' a, yaptıkları eleştiri ve önerilerle çalışmalarına değer katan saygı değer hocalarım Doç. Dr. Emre ÜNAL, Yrd. Doç. Dr. Emine ÖZENÇ ve Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM' e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Beni yetiştirip bugünlere gelmemde en büyük pay sahibi olan, maddi ve manevi destekleriyle bana her zaman güç veren başta babam ve anneme, bu zorlu süreçte desteğini esirgemeyen kardeşlerim Feyza ve Mehmet Emir' e, arkadaşlarım Faruk ATEŞ, Yağmur KÜLLÜ ve Sibel DELİBAŞ' a sonsuz teşekkür ederim.



## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

# YETİŞKİNLER OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ VE TEMEL EĞİTİM PROGRAMINI TAMAMLAYAN BİREYLERİN OKUMA YAZMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÇAĞLAYAN, Ahmet Alperen

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Haziran 2016, xvii+185 sayfa

Bu araştırmada, yetişkinler okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programını tamamlayan bireylerin okuma ve yazma düzeylerini incelemek amaçlanmıştır.

Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını tamamlamış bireylerin okuma yazma düzeyleri ve okuryazarlık durumları betimleneceği için tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 yılları arasında Nevşehir Halk Eğitim Merkezlerinde, okuma yazma öğretim programını tamamlamış 155 birey oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde zaman ve maliyet kaybını önlemek için kolayda örnekleme yöntemine başvurulmuş, araştırmacının yaşadığı il seçilmiştir.

Araştırmada, yetişkinlerden kendilerine verilen metni sesli olarak okumaları, okudukları metin ile ilgili açık uçlu sorulara cevap vermeleri ve sesli olarak okunan (dikte edilen) metni yazmaları istenmiştir. Bireylerin okuma ve yazma düzeyleri, okuma ve yazma hızları, okuduğunu anlama becerileri, okuryazarlık durumları



belirlenmiştir. Yetişkinlerin çalışmaları ses ortamına kaydedilmiş ve değerlendirme çalışmaları bu ses kayıtları dinlenerek yapılmıştır. Yetişkinlerin okuma düzeyleri “Yanlış Analizi Envanteri”, yazma düzeyleri “Okunaklılık Normu” kullanılarak ölçülmüştür. Anlama becerilerinin ölçülmesinde ise basit ve derin anlamayı ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Yetişkinlerin bir dakikada okudukları ve yazdıkları doğru kelime sayısı hesaplanmıştır.

Araştırma verileri analiz edildiğinde Yetişkinler Okuma Yazma Öğretim Programını tamamlayan bireylerin okuma ve yazma düzeyleri, okuma ve yazma hızlarının düşük olduğu ve okuduğunu anlama becerilerinin endişe düzeyinde olduğu, okuryazarlık düzeylerinin programda belirlenen hedeflerin çok uzağında olduğu görülmüştür.

**ANAHTAR KELİMELER:** Okuma, yazma, ilkokuma yazma öğretimi, okuryazarlık, gizli okumaz-yazmazlık, yetişkin, yetişkin eğitimi.

## ABSTRACT

### MASTER'S THESIS

# EXAMINATION OF LITERACY LEVELS OF INDIVIDUALS COMPLETING ADULTS TEACHING LITERACY AND BASIC TRAINING PROGRAM

ÇAĞLAYAN, Ahmet Alperen

Elementary Education Department

Thesis Advisor: Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

June 2016, xvii+185 pages

In this study, it is aimed to determine the literacy levels of individuals who have completed the adult's teaching literacy and basic training program.

As the literacy levels and of individuals who have completed the adult's teaching literacy and basic training program will be described, it is a scanning type study. The study's study group constitutes 155 individuals who have completed literacy program in Nevşehir Public Education Center between 2009 and 2010. In order to avoid the loss of time and cost in determining the study group the easy-sampling was applied and the city in which the researcher was chosen.

In this study, adults were asked to read the passage given aloud, to answer the open-ended questions asked and to write the passage read aloud(dictated). The individuals literacy levels, speed, comprehension skills and status were determined. Adults' sounds were recorded and the evaluation was carried out by listening these sounds. Adults' reading levels were measured by using "Incorrect Analysis Inventory

“ and their writing levels were measured by using “Legibility Norm”. In measuring their comprehension levels, open-ended questions aiming easy and deep comprehension were asked. Correct word numbers which adults read in a minute were calculated.

When the study data were analyzed, it was seen that the literacy levels and speed of adults who have completed the Adults Literacy Program were low, their comprehension skills were at worrying levels and their literacy status were far away from the targets of the program.

**KEY WORDS:** Reading, writing, basic training of reading and writing literacy, hidden illiteracy, adult, adult training

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAYI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLAR VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xvii

### 1.BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.1. Alt Amaçlar.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Tanımlar.....	9

### 2.BÖLÜM

#### İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Okuma.....	11
2.1.1. Okumanın Tanımı.....	11
2.1.2. Okumanın Bireye Kazandırdıkları.....	13
2.1.3. Okuma Öğretiminin Amaçları.....	15
2.1.4. Okuma Süreçleri.....	17

2.1.4.1. Fiziksel Süreçler.....	18
2.1.4.2. Zihinsel Süreçler.....	19
2.1.4.3. Öğretim Süreçleri.....	20
2.1.5. Okuduğunu Anlama.....	21
2.1.5.1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler.....	22
2.1.5.2. Okuduğunu Anlamayı Engelleyen Nedenler.....	24
2.1.5.3. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme.....	24
2.1.6. Okuma Türleri.....	25
2.1.6.1. Sesli Okuma.....	26
2.1.6.2. Sessiz Okuma.....	27
<b>2.2. Yazma.....</b>	<b>29</b>
2.2.1. Yazmanın Tanımı.....	29
2.2.2. Yazmanın Bireye Kazandırdıkları.....	30
2.2.3. Yazma Öğretiminin Amaçları.....	33
2.2.4. Yazma Eğitiminin Temel İlkeleri.....	34
2.2.5. Yazma Süreci.....	36
2.2.6. Dikte.....	37
<b>2.3. Okuma Yazma Öğretimi.....</b>	<b>39</b>
2.3.1. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi .....	39
2.3.2. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Amaçları.....	44
2.3.3. İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri.....	46
2.3.3.1. Bireşim (Harf) Yöntemi.....	46
2.3.3.2. Çözümleme (Ses) Yöntemi.....	47
2.3.3.3. Karışık (Karma) Yöntem.....	48
2.3.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	49
2.3.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi Özellikleri.....	50
2.3.4.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İlkeleri.....	52
2.3.4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi Aşamaları.....	53

<b>2.4. Okuryazarlık</b> .....	<b>58</b>
2.4.1. Okuryazarlığın Tanımı ve Tarihi Gelişimi.....	<b>58</b>
2.4.2. Okuma, Yazma ve Okuryazarlık Kavramları.....	<b>63</b>
2.4.3. Okuryazarlık Düzeyleri.....	<b>64</b>
2.4.3.1. Okumaz-Yazmazlık.....	<b>64</b>
2.4.3.2. Yarı Okuryazarlık.....	<b>65</b>
2.4.3.3. Yeni (Temel) Okuryazarlık.....	<b>65</b>
2.4.3.4. İşlevsel (Fonksiyonel) Okuryazarlık.....	<b>66</b>
2.4.3.5. Çok İşlevli (Multifonksiyonel) Okuryazarlık.....	<b>67</b>
2.4.3.6. Gizli Okumaz-Yazmazlık (Okuryazarlık Durumunda Gerileme).....	<b>68</b>
<b>2.5. Yetişkin Eğitimi</b> .....	<b>72</b>
2.5.1. Yetişkinlik.....	<b>72</b>
2.5.2. Yetişkin Eğitimi.....	<b>73</b>
2.5.3. Yetişkin Eğitiminin Önemi .....	<b>75</b>
2.5.4. Yetişkin Eğitiminin Amacı.....	<b>76</b>
2.5.5. Yetişkin Eğitiminin İlkeleri.....	<b>77</b>
2.5.6. Yetişkin Eğitimi Zorunlu Kılan Nedenler.....	<b>78</b>
2.5.7. Dünyada Yetişkin Eğitimi.....	<b>79</b>
2.5.8. Ülkemizde Yetişkin Eğitimi.....	<b>82</b>
2.5.9. Ülkemizde Yetişkin Okuma ve Yazma Faaliyetlerinin Tarihçesi.....	<b>87</b>
2.5.9.1. Millet Mektepleri ve Okuma Yazma Seferberliği.....	<b>88</b>
2.5.9.2. Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Çalışmaları.....	<b>93</b>
2.5.9.3. Fonksiyonel Okuma Yazma Çalışmaları.....	<b>94</b>
2.5.9.4. 100. Yıl Okuma Yazma Seferberliği.....	<b>95</b>
2.5.9.5. 8 Eylül 1992 Okuma Yazma Seferberliği.....	<b>96</b>
2.5.9.6. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi Sosyal Gelişmeyi ve İstihdamı Destekleme Projesi.....	<b>96</b>
2.5.9.7. Ulusal Eğitime Destek Kampanyası.....	<b>97</b>
2.5.9.8. Ana Kız Okuldayız Kampanyası.....	<b>97</b>

2.5.9.9. Günümüzde Yetişkin Okuma Yazma Faaliyetleri.....	98
2.5.10. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı.....	99
2.5.10.1. Program Hazırlanırken Dikkate Alınan Konular ve İlkeler.....	99
2.5.10.2. Programının Vizyonu ve Felsefesi.....	100
2.5.10.3. Programının Özellikleri.....	101
2.5.11. Yetişkin Okuma Yazma Faaliyetleri Sonucunda Oluşan Sayısal Veriler.....	104
<b>2.6. İlgili Araştırmalar.....</b>	<b>109</b>

### **3.BÖLÜM**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli.....	113
3.2. Çalışma Grubu.....	113
3.3. Veri Toplama Araçları.....	114
3.4. Verilerin Toplanması.....	118
3.5. Verilen Analizi .....	119

### **4.BÖLÜM**

#### **BULGULAR VE YORUM**

4.1. Yetişkinlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	121
4.2. Yetişkinlerin Okuma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	127
4.3. Yetişkinlerin Okuma Hızlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	134
4.4. Yetişkinlerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Yüzdelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	137
4.5. Yetişkinlerin Yazma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	138
4.6. Yetişkinlerin Yazma Hızlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	142
4.7. Yetişkinlerin Okuryazarlık Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	144

**5.BÖLÜM**  
**SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

<b>5.1. Sonuçlar</b> .....	<b>146</b>
<b>5.2. Öneriler</b> .....	<b>153</b>
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>155</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>175</b>
<b>EK-1. Kişisel Bilgiler Formu</b> .....	<b>175</b>
<b>EK-2. Okuma Metni (Eve Kim Girdi?)</b> .....	<b>178</b>
<b>EK-3. Yazma Metni(Ya Tutarsa)</b> .....	<b>179</b>
<b>EK-4. Araştırma İzin Formu</b> .....	<b>180</b>
<b>EK-5. Ölçek Kullanma İzin Formu</b> .....	<b>181</b>
<b>EK-6. Yetişkinlerden Alınan Yazı Örnekleri</b> .....	<b>182</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>185</b>



## TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Okuma Süreçleri.....	<b>17</b>
<b>Tablo 2.</b> Cumhuriyet Döneminden Günümüze Uygulanan İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri.....	<b>44</b>
<b>Tablo 3.</b> Yetişkin Eğitimi İlkokuma Yazma Öğretimi Ses Grupları.....	<b>54</b>
<b>Tablo 4.</b> Yaygın ve Örgün Eğitimde Kullanılan Ses Gruplarının Karşılaştırılması...	<b>55</b>
<b>Tablo 5.</b> Ses Temelli Cümle Yönteminde Kullanılan Yeni Ses Grupları.....	<b>55</b>
<b>Tablo 6.</b> Yetişkinler Okuma Yazma Çalışma Tablosu.....	<b>56</b>
<b>Tablo 7.</b> Açık Heceye Ulaşma.....	<b>56</b>
<b>Tablo 8.</b> 1928-1935 A Dershanelerinde Açılan Kurs Sayıları.....	<b>89</b>
<b>Tablo 9.</b> 1928-1935 A Dershanelerinde Kursa Katılanların Sayısı.....	<b>89</b>
<b>Tablo 10.</b> 1928-1935 A Dershanelerini Bitirip Belge Alanların Sayısı, Dışarıdan Özel Öğrenim ile Belge Alanların Sayısı ve Belge Alanların Toplam Sayısı.....	<b>89</b>
<b>Tablo 11.</b> A Dersliklerinde Görev Alan Öğretmen Sayısı.....	<b>90</b>
<b>Tablo 12.</b> A Derslikleri Başarı Oranları (yüzde).....	<b>90</b>
<b>Tablo 13.</b> 1928-1935 B Dershanelerinde Açılan Kurs Sayıları.....	<b>90</b>
<b>Tablo 14.</b> 1928-1935 B Dershanelerinde Kursa Katılanların Sayısı.....	<b>90</b>
<b>Tablo 15.</b> 1928-1935 B Dershanelerini Bitirip Belge Alanların Sayısı, Dışarıdan Özel Öğrenim ile Belge Alanların Sayısı ve Belge Alanların Toplam Sayısı.....	<b>91</b>
<b>Tablo 16.</b> 1928-1935 B Dersliklerinde Görev Alan Öğretmen Sayısı.....	<b>91</b>
<b>Tablo 17.</b> 1928-1935 B Derslikleri Başarı Oranları (yüzde).....	<b>91</b>
<b>Tablo 18.</b> 1928-1935 Arası Okuryazarlık Oranları (yüzde).....	<b>91</b>

<b>Tablo 19.</b> Yetişkinler I. Kademe Programı Ders Konularının Uygulama Dağıtım Çizelgesi.....	<b>103</b>
<b>Tablo 20.</b> Yetişkinler I. Kademe Haftalık Ders Çizelgesi.....	<b>103</b>
<b>Tablo 21.</b> Yetişkinler II. Kademe Programı Ders Konularının Uygulama Dağıtım Çizelgesi.....	<b>103</b>
<b>Tablo 22.</b> Yetişkinler I. Kademe Haftalık Ders Çizelgesi.....	<b>104</b>
<b>Tablo 23.</b> Yıllara göre Yetişkin Nüfus.....	<b>105</b>
<b>Tablo 24.</b> Yıllara Göre Okuma ve Yazma Bilen Yetişkin Nüfus.....	<b>109</b>
<b>Tablo 25.</b> Yıllara Göre Okuma ve Yazma Bilen Yetişkin Nüfusun Yüzdesi.....	<b>106</b>
<b>Tablo 26.</b> Yıllara Göre Okuma ve Yazma Bilmeyen Yetişkin Nüfus.....	<b>107</b>
<b>Tablo 27.</b> Yıllara göre Okuma ve Yazma Bilmeyen Yetişkin Nüfusun Yüzdesi.....	<b>107</b>
<b>Tablo 28.</b> Okuma Yazma Bilen Fakat Bir Okul Bitirmeyen Nüfus.....	<b>108</b>
<b>Tablo 29.</b> Kurs Türüne Göre Okuryazarlık Belgesini Alan Kursiyer Sayısı.....	<b>108</b>
<b>Tablo 30.</b> Kurs Türüne Göre Okuryazarlık Belgesini Alan Kursiyer Sayısının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	<b>109</b>
<b>Tablo 31.</b> Programa Katılan Yetişkinlerin Cinsiyet Dağılımı.....	<b>121</b>
<b>Tablo 32.</b> Programa Katılan Yetişkinlerin Yaş Dağılımı.....	<b>122</b>
<b>Tablo 33.</b> Programa Katılan Yetişkinlerin Yaş Ortalaması.....	<b>122</b>
<b>Tablo 34.</b> Programa Katılan Yetişkinlerin Meslek Dağılımı.....	<b>123</b>
<b>Tablo 35.</b> Programa Katılan Yetişkinlerin Örgün Eğitim Alıp Almamalarının Dağılımı.....	<b>123</b>
<b>Tablo 36.</b> Programa Katılan Yetişkinlerin Annelerinin Eğitim Durumlarının Dağılımı.....	<b>124</b>
<b>Tablo 37.</b> Programa Katılan Yetişkinlerin Babalarının Eğitim Durumlarının Dağılımı.....	<b>124</b>

<b>Tablo 38.</b> Programa Katılan Yetişkinlerin Yazılı Kaynak Okuma Durumlarının Dağılımı.....	125
<b>Tablo 39.</b> Programa Katılan Yetişkinlerin Aylık Gelirlerinin Dağılımı.....	125
<b>Tablo 40.</b> Yetişkinlerin Programa Katılma Nedenlerinin Dağılımı.....	126
<b>Tablo 41.</b> Yetişkinlerin Okuma Düzeyleri ve Okuma Hatalarının Analizi.....	127
<b>Tablo 42.</b> Yetişkinlerin Okuma Hızları.....	134
<b>Tablo 43.</b> Yetişkinlerin Okuduğunu Anlama Yüzde ve Düzeyleri.....	137
<b>Tablo 44.</b> Yetişkinlerin Yazma Düzeyleri.....	138
<b>Tablo 45.</b> Yetişkinlerin Yazma Hızları.....	142
<b>Tablo 46.</b> Yetişkinlerin Okuryazarlık Durumları.....	144
<b>Şekil 1.</b> Harf Atlama/Ekleme Hatası.....	139
<b>Şekil 2.</b> Sözcük Atlama Hatası.....	140
<b>Şekil 3.</b> Hece Atlama Hatası.....	140
<b>Şekil 4.</b> Ters Yazma Hatası.....	140
<b>Şekil 5.</b> Harf Karıştırma Hatası.....	140
<b>Şekil 6.</b> Birleşik Yazma Hatası.....	140
<b>Şekil 7.</b> Yanlış Yazma Hatası.....	141
<b>Şekil 8.</b> İmla Hatası.....	141
<b>Şekil 9.</b> Satır Sonunda Hece Ayırma Hatası.....	141
<b>Şekil 10.</b> Paragraf Başı Yapma Hatası.....	141

## KISALTMALAR

- UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
- OECD : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
- PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- HEM : Halk Eğitim Merkezleri
- YOYÖTEP: Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı
- YOYÖTEK: Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Kitabı
- HBÖGM : Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
- ÇYEGM : Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü
- TUİK : Türkiye İstatistik Kurumu
- TDK : Türk Dil Kurumu
- TSK : Türk Silahlı Kuvvetleri
- AÇEV : Anne-Kız Eğitim Vakfı
- AKOK : Anne-Kız Okuldayız Kampanyası
- FOYSEP : Fonksiyonel Okuma yazma Projesi

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, sayıtlara, sınırlılıklara, tanımlara ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanlık, tarihi boyunca bilgiye ulaşmaya, ulaştığı bilgiyi kayıt altında tutmaya çalışmıştır. Bilgiye ulaşmanın yolu okumaktan, ulaşılan bilgiyi de kayıt altında tutmanın yolu da yazmaktan geçmektedir. Anlama ve anlatma ihtiyacını karşılamak için insanlar ilk zamanlarda tablet, parşömen ve taşları kullanırken; bu cisimlerin insanların ihtiyacını karşılayamaması sonucu alfabe bulunmuştur.

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında bilgilenme araçları hızla gelişse de en temel bilgilendirme aracı okumadır. Okuma, kişinin toplumsallaşmasını, yaşamını daha rahat bir şekilde devam ettirmesini, olaylara farklı açılardan bakabilmesini, ön yargılardan kurtulmasını, duygularını kolayca ifade etmesini, kendisini geliştirmesini, çevresiyle uyum sağlamasını, teknoloji alanındaki ilerlemeleri takip etmesini sağlar.

Okuma, kişinin aydınlanmasının temelini oluşturan, anlama düzeyini artıran, bilgi dağarcığını genişleten, öğrenmenin temel taşı olan bir etkinliktir (Gönen, Öncü ve Isitan, 2004). Okuma, bireylerin kişiliklerini biçimlendiren, hayal dünyalarını genişleten, farklı deneyimler elde etmesine katkı sağlayan bir beceridir (Sünbül, 2010: 1). Okuma, kişinin çevresindeki olay ve olguları araştırıp keşfetmesini ve modern çağın gereksinimlerine ayak uydurmasını sağlayan vazgeçilmez bir araç

konumundadır (Yılmaz ve Benli, 2010: 282). Toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler ile bilginin önemi artmış, okuma toplumların ve bireylerin bilgiyi elde etmesinde en önemli ön koşul olmuştur.

Yazma, bireylerin düşündüklerini, hissettiklerini, iç dünyasında olup bitenleri, kurguladıklarını, yaşayarak edindiği bilgilerini, öğrendiklerini karşısındakilere aktarmasını, çevresindekilerle iletişim kurmasını ve anlaşmasını sağlayan bir araçtır. Yazma, bireyin kendisini daha iyi tanımasını, olaylara farklı açılardan bakmasını sağlayan, gözlem gücünü arttıran, çevresinde olup bitenlere karşı duyarlılık kazandıran, olaylara, kişilere, bulunduğu ortam ya da zamana karşı bir farkındalık yaratan önemli bir dil becerisidir.

Yazma problem çözme etkinliğidir. Bu etkinlik bireye planlama, fikir üretme, kavram geliştirme, imge yaratma ve uyarılma gibi becerileri kazandırır (Culham, 2006). Yazılı anlatım becerisi ise iletişim araçlarının en etkili olanıdır (Ungan, 2007: 462). Yazma, bireyin sadece aynı zamanda veya mekânda yaşadığı insanlarla değil, dünyanın herhangi bir yerinde yaşayan veya yüzyıllar sonra yaşayacak insanlarla iletişim kurmasını sağlamaktadır. Yazmak, insanoğlunun sahip olduğu bilgi birikimini gelecek kuşaklara aktarmak için kullandığı en etkili yoldur (Korkmaz, 2015).

Okuma ve yazmanın birey açısından önemi ve bilginin hayatın her alanında gerekli ve kaçınılmaz olduğu dikkate alındığında, bireyler gerek eğitim hayatlarında gerekse günlük yaşamlarında başarılı olmak için etkili okuma ve yazma becerisine sahip olmak zorundadırlar. Günümüzde ülkelerin ekonomik, kültürel ve toplumsal yönden gelişmişlik ve kalkınmışlık düzeylerinin göstergesinde okuma ve yazma önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Maviş, 2006: 13). Uygur toplumlarda bireyin ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür (Çelenk, 2007: 18).

Bilgi ve becerilerle donatılmış, yetişmiş insan gücüne sahip olmak; çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmış bir millet olabilmenin en önemli koşullarından birisidir.

Bu becerilere sahip insanı yetiştirebilmek için ilk olarak okuma yazma becerisinin kazandırılması gerekmektedir. İlkokuma ve yazma öğretimi, tüm eğitim sistemlerinin temelinde yer alır.

Okuma ve yazma gelişebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Okula yeni başlayan çocuklara kazandırılacak ilk beceri onların hayatları boyunca kullanacakları okuma ve yazma becerisidir. Çocuklar okuma yazmayı örgün eğitim yoluyla; okuma yazma bilmeyen, okuma yazması zayıf olan, okuma yazmayı unutan yetişkinler kendileri için hazırlanmış programlarla okuma yazmayı öğrenebilirler.

Günümüz modern toplumlarını oluşturmak için öncelikle bireylere nitelikli okuma ve yazma öğretim hizmeti sunulması gerekmektedir. Temel eğitimden yoksun kalmış yetişkinlere nitelikli okuma yazma öğretim programlarının uygulanması da modern toplum oluşturma'nın önemli bir basamağıdır.

1946 yılından günümüze eğitim ve yetişkin okuryazarlığı alanlarındaki çalışmalarıyla Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) aktif rol oynamaktadır. UNESCO daha sağlıklı bir yaşam, daha iyi hayat şartlarına ulaşma, yoksullukla mücadele, etkili nüfus planlaması, demokrasi ve barışın olması, kalkınmanın istikrarlı gelişmesi, cinsiyet eşitliğinin sağlanması için okuryazarlığı etkili bir araç olarak kabul etmiştir. UNESCO, önemini uluslararası düzeyde hissettiren okumaz-yazmazlık ile mücadele etmiş, okuryazarlığın önemi ve okumaz-yazmazlığı ortadan kaldırmak için yapılması gerekenler üzerinde durmuş ve konu ile ilgili değişik tarihlerde konferanslar, uluslararası toplantılar, kongreler düzenlemiştir (Bulut, 2015).

UNESCO ilk konferansını 14-25 Haziran 1949 tarihinde Danimarka' nın Elsinore kentinde, daha sonra 1960 yılında Kanada Montreal' de ve 1965' te Tahran'da düzenlemiştir. Demokrasi ve yetişkin eğitimi konusu odağa alınmış, okumaz-yazmazlığın ortadan kaldırılması için seferberliklerin, kampanyaların düzenlenmesi ve işlevsel okuma yazma programının uygulanması gerektiği üzerinde

durulmuştur. 1972 yılında Tokyo’ da “Üçüncü Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı” ve 1976’da Kenya Nairobi’de “UNESCO Genel Konferansı” toplanmıştır. Tokyo ve Kenya’ da düzenlenen konferanslarda yetişkin eğitiminin en çok ihtiyacı olanlara yöneltilmesi, okumaz-yazmazlığı önlemek amacıyla kampanyaların düzenlenmesi, okuma yazma öğretiminin temel beceriler kazandırmanın yanında yetişkinleri sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel yönlerden de geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. 1985 yılında Paris’teki konferansta ise öğrenme hakkı üzerinde durulmuştur (Gülbay, 2000).

1990 yılında Tayland’ın Jomtien kentinde “Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı” düzenlenmiştir. Bu konferansta “Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi” benimsenmiştir (Sayılan, 2009). Bu beyannameye göre temel eğitimin her insanın hakkı olduğu, her insanın temel eğitim alması için gerekli koşulların sağlanması gerektiği ve gelecek on yıllık süreçte okumaz-yazmazlığın ortadan kaldırılması için çalışmaların yapılması kararı alınmıştır. Jomtien’ de düzenlenen konferanstan on yıl sonra, alınan kararların gözden geçirilmesi, yeni düzenlemelerin yapılması amacıyla 26-28 Nisan 2000’de Senegal’in başkenti Dakar’da “Dünya Eğitim Forumu” toplanmıştır (Bulut, 2015).

Türkiye Cumhuriyeti; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun bireyler yetiştirmek ve çağdaş ve ileri bir toplum olmak için kuruluşundan günümüze kadar, zorunlu eğitim çağı dışında kalmış okuma yazma bilmeyen ve temel eğitimden mahrum yetişkinlere yönelik okuma yazma ve temel eğitim çalışmaları yapmıştır.

Okuma yazma öğretim çalışmaları cumhuriyetin ilanı ile beraber Millet Mektepleri ve Okuma Yazma Seferberliği ile başlamış, 1959 yılına kadar devam etmiştir. Bu yıllar arasında Halk Okuma Odaları, Halkevleri ve Halk Dershaneleri açılmıştır. Aynı dönemlerde Türk Silahlı Kuvvetleri de okuma yazma çalışmaları yapmıştır. 1970’ ten sonra okuma yazma seferberlikleri ve kampanyaları büyük bir hızla devam etmiştir. Düzenlenen seferberlikler ve kampanyaları; Fonksiyonel Okuma



Yazma Çalışmaları (1971-1973), 100. Yıl Okuma Yazma Seferberliği (1981-1989), 8 Eylül 1992 Okuma Yazma Seferberliği (1992-1993), Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi Sosyal Gelişmeyi ve İstihdamı Destekleme Projesi (2000-2001), Ulusal Eğitime Destek Kampanyası (2001-2007) ve Ana Kız Okuldayız Kampanyası (2008-2012) olarak sıralamak mümkündür.

Günümüzde ise yetişkin okuma yazma faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM)- Sosyal, Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler Daire Başkanlığı bünyesinde "Yetişkin Eğitimi Okuma Yazma Faaliyetleri Birimi" başkanlığında Halk Eğitim Merkezleri (HEM) tarafından yetişkinlere yürütülmektedir.

Ülkemizde yetişkinlere yönelik olarak yapılan okuma yazma ve temel eğitim çalışmalarıyla birlikte yetişkin okuryazar nüfus her geçen gün artmaktadır. 2014 yılı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, 1935 yılında 12.862.754 yetişkin nüfusun 2.475.649' u yüzde 19,25 okuryazarken; 1950' de 17.856.865 yetişkin nüfusun 5.779.915' i yüzde 32,51' i okuryazardır. 1970' de 29.273.361 yetişkin nüfusun 16.455.525' i yüzde 56,21' i, 1990 yılında 49.163.110 yetişkin nüfusun 39.555.483' ü yüzde 80,49' u, 2000 yılında 59.859.243 yetişkin nüfusun 52.259.381' i yüzde 93,96' sı okuryazardır. 2014 yılına geldiğimizde ise 68.729.426 yetişkinin 66.066.330' u yüzde 96,1' i okuryazardır.

Yürütülen okuma yazma ve temel eğitim çalışmaları ile okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin işlevsel okuma yazma becerisi kazanmaları ve bu becerilerini kişisel ve toplumsal gelişimlerine yönelik kullanabilmelerini, çevresi ile uyumlu, kendisi ile barışık, yerel, ulusal ve küresel insani değerlere sahip olmalarını ve yaşam kalitelerini yükseltebilecek bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2007). Yürütülen okuma yazma çalışmalarında eğitim gören bireylerin okuryazarlıklarının niteliği bilinmemektedir. Bu amaç çerçevesinde yetişkinlerin okuma, yazma düzeyleri ve okuryazarlığı işlevsel olarak kullanma durumlarının araştırılması ve incelenmesi gerekmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını (YOYÖTEP) tamamlayan bireylerin okuma ve yazma düzeylerinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

### 1.2.1. Alt Amaçlar

1. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını tamamlayan bireylerin okuma düzeyleri nedir?
2. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını tamamlayan bireylerin yazma düzeyleri nedir?
3. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını tamamlayan bireylerin okuma hızları nedir?
4. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını tamamlayan bireylerin yazma hızları nedir?
5. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını tamamlayan bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri ve anlama yüzdeleri nedir?
6. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını tamamlayan bireylerin okuryazarlık durumları nedir?
7. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını tamamlayan bireylerin kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, meslek, örgün eğitim alma durumu, anne ve baba eğitim durumu, yazılı kaynakları kullanma durumu, aylık gelirleri, programa katılma amaçları) nedir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, öğretim yaşantıları yoluyla kişide istendik davranışlar değişiklikleri oluşturma süreci olarak tanımlanır. Eğitim, toplum kültürünün devamlılığını, toplumsal değişmeyi, toplumsal dönüşümü sağlayan en temel unsurlardan biridir. Eğitim, resmi ve özel kuruluşlar vasıtasıyla örgün ve yaygın olarak sistematik bir şekilde verilir. Bireyin doğumu ile başlayıp ölümüne kadar devam eden bir süreçtir.

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan çok hızlı değişim ve gelişim, toplumları da değiştirmekte, bu değişimler sonucunda farklı nitelikte insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumları, toplumların istediği ve ihtiyaç duyduğu nitelikte bireyleri yetiştirmek zorundadır. Eğitim kurumlarının yetiştireceği bu bireyler sadece okul çağındaki bireylerle sınırlı kalmamalı, yetişkinleri de kapsamalıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yetişkinlere yönelik eğitimler önemli bir yer tutmaktadır.

Yetişkin eğitimi, insanların kendi kendilerini geliştirmeleri, karşılaştıkları toplumsal, ekonomik, kültürel, teknolojik değişmelere ayak uydurmaları, meslek edinmeleri ya da mesleklerinde yeni bilgi ve tecrübeler edinmeleri, kültürel mirası yeni kuşaklara taşımaları özetle bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılama açısından önemlidir. Yetişkin eğitimi yaşam boyu sürecek bir eğitim olmalıdır (Duman, 2007: 60). Yetişkin eğitimi örgün eğitimin dolduramadığı boşluğu doldurmada önemli bir rol oynamaktadır. Yetişkin eğitimi halka yaşamında hemen kullanmaya ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi kazandırır ve halkın güncel eğitim ihtiyacını karşılar (Doğan, 2008).

Anayasa' nın 42. maddesine göre, "Hiç kimse eğitim haklarından yoksun bırakılamaz". Bu kanun ile eğitimin sürekliliği ve her yerde eğitim ilkeleri ile bireylerin eğitim hakları sağlanmıştır. Ayrıca MEB, 1983 yılında, 2841 sayılı yasa ile "Zorunlu Eğitim Çağı Dışında Kalan Yurttaşların Okuryazar Duruma Getirilmesi ve İlkokul Düzeyinde Eğitim Öğretim Yapıtırılması Hakkındaki Kanun" çıkarmıştır. Bu

kanunda, “zorunlu ilköğrenim çağı dışında kalmış okuma ve yazmayı bilmeyen veya çok az bilen bütün vatandaşların, Türk milli eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, devletin gözetim ve denetimi altında okuma ve yazma öğrenmelerini veya ilkokul düzeyinde öğrenim yapmalarını sağlanmalıdır” maddesi yer almıştır. Bu yasa ile MEB ve Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü(ÇYEGM) okuma yazma kursları açma konusunda tam yetkili kılınmıştır. Yine bu yasa ile okumaz-yazmaz yurttaşların okuma yazma kurslarına katılmaları zorunlu hale getirilmiştir. Bu kanun ile okuma yazma bilmeyen yetişkinlere, okuma yazma öğretme MEB’ in temel görevlerinden biri olmuştur.

Ülkemizde ekonomik, siyasi, sosyal sebeplerden ve eğitim politikalarından dolayı okul çağı dışında kalmış, temel eğitimi alamamış veya tamamlayamamış, okuma ve yazmayı hiç bilmeyen ya da tam olarak öğrenememiş, okuryazar olmayan yetişkin sayısında son yıllarda önemli bir düşüş yaşanmıştır. Yetişkin nüfusu yaklaşık 68 milyon olan ülkemizde okuryazar olmayan nüfus yaklaşık 2,5 milyona kadar gerilemiştir (TUİK, 2014).

MEB, HEM’ de, “Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programları” düzenlenmektedir. Düzenlenen bu eğitimleri tamamlayan bireylerin okuma ve yazma düzeylerinin belirlenmesi, programların genel değerlendirilmesinin yapılması ve programların verimliliğinin, etkililiğinin araştırılması ve çözümlenmesi gerekmektedir. Araştırmanın okuma yazma kampanyalarına rağmen istenilen düzeyde, işlevsel okuryazar yurttaş oranına ulaşamadığı gerçeğinin nedenlerinin ve bu nedenlere bağlı olarak yeni çözüm önerilerinin ortaya konmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yetişkinlere yönelik okuma yazma kampanyaları ve YOYÖTEP’ in incelenmesi ile ilgili çalışmalar varken YOYÖTEP’ i tamamlayan bireylerin okuma ve yazma düzeylerinin incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenler araştırmanın önemini ve yapılma gereğini oluşturmaktadır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Zaman açısından, 2009-2010 yılları ile
2. Çalışma grubu açısından, Nevşehir ilinde YOYÖTEP' i tamamlayan 155 birey ile
3. Araştırmanın konusu açısından, YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuma yazma düzeylerinin incelenmesi ile
4. Elde edilen bulguların genellenebilirliği ile sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

**Okuma:** Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayanan, uygun bir yöntem ve amaç belirlenerek, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2012).

**Okuma Hızı:** Metindeki kelimeleri tanıma ve okuma hızıdır. Bir dakikada doğru okunan kelimelerin sayılmasıyla hesaplanır (Baştuğ, 2012).

**Yazma:** Duyguların, düşüncelerin, olayların, isteklerin ve hayallerin yazılı biçimde ifade edilmesidir (Coşkun, 2014).

**Okuryazarlık:** Okuma ve yazma faaliyetinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesnelere ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgili bir kavramdır (Aşıcı, 2009).

**Gizli Okumaz-Yazmazlık:** Son yıllarda bazı sanayileşmiş ülkelerde okumaz-yazmazlığın özel bir biçimi olarak ortaya çıkan, yetişkinler arasında yaygın olan, temel eğitim eksikliğinden (okuma, yazma ve hesap yapma) kaynaklanıp yeni okuryazarların ileri düzeye geçememeleri, okuma yazma ve aritmetikle ilgili edindikleri temel bilgi ve becerileri giderek kaybetmeleri durumudur.

**Yetişkin:** Genel olarak olgunlaşma, bağımsızlaşma, kendisi ile ilgili uygun kararlar alabilme ve özgünleşmedir (Duman, 2007).

**Eğitim:** Bir anda olup biten bir hadise olmayıp yaşam boyunca devam eden ve bireyin gönüllü olarak katıldığı bir etkinliktir (Altuntaş, 2007).

**Yetişkin Eğitimi:** Örgün eğitim kurumlarına herhangi bir sebepten ötürü devam edememiş, görgü ve bilgisini artırmak, mesleki becerisini geliştirmek, gelişen ve değişen imkânları tanımak, okuma yazma öğrenmek veya ilerletmek isteyen yetişkinleri kapsayan eğitim faaliyetlerinin tümüdür (MEB, 2011)

## 2. BÖLÜM

### İLGİLİ ALAN YAZIN

#### 2.1. Okuma

Bu bölümde okumanın tanımı, okumanın bireye kazandırdıkları, okuma öğretiminin amaçları, okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları, okuduğunu anlama ve okuma türleri hakkında bilgi verilmiştir.

##### 2.1.1. Okumanın Tanımı

Eskiden okuma denilince sadece yazıların şifresini çözme, adını, soyadını, basit metinleri okuyup yazma gelirken, günümüzde ise okuma; kelimeleri bütün olarak görme, dil ve zihin becerilerini geliştiren, son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinlik olarak görülmektedir. Geçmişten günümüze okumayla ilgili birçok tanım ve açıklama yapılmıştır.

Okuma; geçmiş, şimdiki ve gelecek hayatımız arasındaki bir iletişim olarak tanımlamaktadır (Göktürk, 1997: 132). Koç ve Müftüoğlu (1998: 62)' na göre, "Dil kurallarına uyularak yazılmış iletişimleri, duyu organları yoluyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varmaktır. Bir bakıma bellekle duyu organlarının ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir."

Türkçe Sözlük (2005: 1494)' e göre okuma, "1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmektir." Tazebay (2005:4)' a göre,

“Gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır.” Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005: 41) bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak tanımlamıştır.

Demirel (2006: 90)’ e göre, “Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarmadır.” Özbay (2006a: 7-8)’ a göre, “Yazıyı oluşturan sembolleri görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamlarını kavramaktır. Dolayısıyla okumanın görme ve seslendirme bakımından fizyolojik, kavrama bakımından ise zihinsel bir işlemdir.” Öz (2006: 211)’ e göre, “Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.” Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (MEB, 2006: 6).

Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2007: 152), yazıların zihinsel kavramlara çevrildiğini, zihinde anlamlandırıldığı, beyinde yapılandırıldığı, zihnin gelişimine en çok katkı sağlayan öğrenme alanı olarak tanımlamıştır. Temizkan ve Erdem (2007: 1701)’ e göre, “Basılı ya da yazılı dilsel göstergeleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel ve düşünsel bir etkinliktir.” Yıldız ve Ceviz (2008: 25)’ e göre, “Gözlerle başlayıp, beyinde gelişerek süren ve bellekte noktalan bir takım koordineli etkinlikler bütünüdür.”

Ünalın (2010: 86)’ a göre, “Bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görüp algılama ve kavrama etkinliğidir.” Gündüz ve Şimşek (2011: 13)’ e göre, “Yazılı bir metni tüm unsurlarıyla görme ve anlamlandırma sürecidir.” Okuma üzerine yapılan tanımların farklılık göstermesinin temel sebebi okuma eyleminin gözle görülmeyen karmaşık zihinsel bir sürece sahip olmasıdır (Kurudayıoğlu, 2011: 16).



Okumanın fiziksel ve zihinsel yönleri dikkate alınarak birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Okuma; dil kurallarına uyarak, yazılı bir metni göz ile izleyip duyu organları ile algılayarak, anlamını kavramaya, yorumlamaya, karşılaştırma yapmaya, fikir yürütmeye, çözümlmeye ve yargıya varmaya dayanan fiziksel ve zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilir.

### **2.1.2. Okumanın Bireye Kazandırdıkları**

Günümüzde teknoloji alanında yaşanan gelişmelerle beraber bilgi kaynakları da zenginleşmiş ve çeşitlenmiştir. Yaşanan bu gelişmelere rağmen bilgilerin yazılı ve görsel olarak sunulması, sunulan bu bilgilerin okunması, anlaşılması ve değerlendirilmesi zorunluluğu değişmemektedir. Ayrıca, insan ve toplum yaşamında önemli bir yeri olan bilgi, ancak sahip olunabildiği ve kullanılabilirdiği ölçüde yarar sağlamaktadır. Bu nedenlerle okuma eylemi, bilgiyi elde etmede en önemli yol haline gelmiştir (Darıcan, 2014).

Dünyada büyük bir hızla yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, insanların sahip olduğu bilgi birikiminin artmasına yol açmaktadır. Bilgi birikiminin artmasıyla dünyaya yön veren toplumlar, okuyan insanların meydana getirdiği toplumlar olmuşlardır (Coşkun, 2002: 234-235).

Çağdaş toplumlarda bireylerin etkin bir okuma becerisi kazanmadan, kendi uğraş alanlarında ilerlemeleri, istenilen düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları mümkün değildir (Çelenk, 2007, 32-33). Okuma, içinde bulunduğumuz modern çağın en önemli öğrenme kaynaklarından olup, insanoğlunun en temel ihtiyaçlarından birisidir (Darıcan, 2014: 15).

Okuma, duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermede bireye yardımcı olmaktadır. Okuyamayan bireyler her zaman başka bireyler tarafından bu yetersizliklerinin fark

edileceği endişesi içinde yaşarlar. Okumayan veya okuyamayan bireyler akademik zenginliklerden ve kültürel etkinliklerden yoksun kalır ve eğitimi bireylerle iletişim kurmada zorlanırlar (Akyol, 2012: 2).

Okuma, kişisel gelişim açısından da önemlidir. Okuma, yaşamımızı anlamlı kılar, düşünce yapımızı, hayal dünyamızı, hafızamızı geliştirir, çevremize daha duyarlı hale gelmemizi sağlar. Okuyan insan, araştırmacı ve sorgulayıcı bir yapıya sahip olur, okuduğunu önce yorumlar daha sonra kendine ait bir görüş ortaya koyar (Güneyli, 2003: 23). Ayrıca olaylara farklı açılardan bakabilmeyi sağlayan, kelime dağarcığının gelişmesiyle etkili konuşma yeteneği kazandıran bir eylemdir (Yılmaz, 2011: 217).

Okuma becerilerinin kazanılması bireylerin günlük yaşantısını kolaylaştırır. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri okumak, izlenen televizyon dizilerini, reçetelerdeki yazılı açıklamaları anlamak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını öğrenmek gibi yaşama ilişkin her türlü bireysel ihtiyaçlarını gidermek okuma ve anlama becerilerini gerekli kılmaktadır (Akyol, 2006: 2).

Okuma, hayatımız boyu bizi etkileyip ve geliştirecek bir öğrenme ve keşfetme sürecidir (İpşiroğlu, 1995: 14). Okuma yalnızca okul yıllarında öğrenilen ve sadece okul çağında kullanılan bir etkinlik olarak düşünülemez (Güneyli, 2003: 22). Bu yüzden okuma sadece okula ait bir eylem değil, tüm yaşamı içine alan bir süreçtir.

Koç ve Müftüoğlu (1998: 63) ve zdemir (1983: 28), okuma öğretiminin bireye kazandırdıklarını şu şekilde sıralamıştır.

- Kişinin düşüncelerini, davranışlarını ve başkalarıyla ilişkilerini yönlendirir.
- Kişinin i dünyasını zenginleştirir.
- Kişinin görüş açısını genişletir, insanları yeni ve farklı yönleriyle tanınmasını sağlar.
- Kişinin çevresine n yargısız, yansız ve hoşgrl bakmasını sağlar.

- Kişinin beğeni düzeyini yükseltir, ilgi ve ihtiyaçlarına göre kendini eğitmesini sağlar
- Kişiye düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazandırır.

Okuma birey için önemli olduğu kadar toplumsal açıdan da önemlidir. Sürekli gelişen ve değişen toplumsal yapı içerisinde insanların birbirine yabancılaşmamasında, kuşakların birbirinden kopmamasında, ortak değer yargılarında birleşmelerinde yazılı ve görsel kaynakların önemi büyüktür. İnsanları bu kaynaklara götüren, kaynakları anlamalarını ve yararlanmalarını sağlayan okumadır (Özdemir, 1983: 27).

Okuma, insanların bilgiyi elde etmesini, bilgiyi kullanmasını, kendi uğraş alanlarında ilerlemesini, geçmiş ve gelecek kuşaklarla iletişim kurmasını, kendilerini geliştirmelerini sağlayan; günlük yaşantısını kolaylaştıran hayati bir ihtiyaçtır.

### **2.1.3. Okuma Öğretiminin Amaçları**

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015) okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenci farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşarak; öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı ve eleştirel düşünmeyi öğrenir.
- Öğrenciler yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilir, okuduklarını değerlendirebilir, okumayı bir alışkanlık hâline getirir.
- Öğrenciler dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olur.
- Öğrenciler söz varlığını geliştirerek uygun yöntem, teknik ve stratejiler kullanarak akıcı şekilde okurlar.

Günümüzde okuma eğitiminin amaçları; dil ve iletişim becerilerini ve düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri geliştirmektir. Bu zihinsel becerilerde giderek bağımsızlık kazanmaktır. Ayrıca iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi sosyal becerileri de geliştirmektir (Güneş, 2007:123).

Demirel (1990), Gündüz ve Şimşek (2011: 55-56), okuma eğitiminin amaçlarını ise aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Okuma zevk ve alışkanlığını kazandırmak, okumanın bir ömür sürecek zevkli bir alışkanlık olduğu fikrini yerleştirmek
- Doğru ve eksiksiz anlayarak okuma becerisi kazandırmak
- Sözcük haznesini zenginleştirebilmek
- Okumanın bilgi kazanmanın en önemli yollarından biri olduğunu kavrayabilmek
- Okuyarak anlatım gücünü geliştirebilmek
- Bireyde estetik duyguların gelişmesine yardımcı olmak
- Türk ve dünya kültürünü tanıtmak, benimsetmek ve Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerine yardımcı olmak
- Okumanın, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde olumlu etkisini fark etmelerini sağlamak.

Okuma öğretiminin amaçları bireylere okuma alışkanlığı, okuma zevki ve okuma bilinci kazandırmak, sesli ve sessiz okuma becerileri geliştirmek, Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun, zengin söz varlığına sahip, anlayarak, yorumlayarak, sorgulayarak, okuduğu metnin amacına uygun, gerekli hızda okumalarını sağlamak olarak özetlenebilir.

#### 2.1.4. Okuma Süreçleri

Okuma, iç içe geçmiş çeşitli süreçlerden oluşmaktadır. Bu süreçler okuma tanımlarına, eğitim yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir (Güneş, 2014:142).

Okuma fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşmaktadır. Okumanın fiziksel süreçlerini; görme ve algılamada hayati öneme sahip göz kasları, netlik alanı, netlik açısı ve okuma mesafesi oluşturmaktadır. Okumanın zihinsel süreçlerini ise; görüntü merkezi, görüntü tanıma merkezi, görüntü yorum alanı ve okuma merkezi oluşturmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011, Arıcı, 2008 ve Şerefli, 2008).

Okumanın fizyolojik sürecini okunan metni görmeye yarayan göz ve metni okumaya yarayan dil, dudak ve dişler; okumanın zihinsel sürecini ise okunan metnin anlaşılması, yorumlanması ve değerlendirmesi oluşturur (Ünalın, 2010: 90-92).

Okuma, görme ve seslendirme bakımından fiziksel; anlama ve yorumlama bakımından zihinsel unsurları içeren bir kavramdır. Sağlıklı bir okuma için bu iki unsur birbiriyle ilişkili olmalıdır (Soysal, 2015: 18).

Fiziksel ve zihinsel süreçlerin ardından okumayı uygulama yani öğretim süreci başlamaktadır (Güneş, 2014:142). Okuma sürecini beceriyi kazanma ve kazanılan becerileri kullanma durumlarına göre sınıflandırabiliriz (Akyol, 2014: 18).

<b>Okuma Süreçleri</b>			
	<b>Zihinsel Süreçler</b>	<b>Fiziksel Süreçler</b>	<b>Öğretim Süreçleri</b>
1	Görüntü Merkezi	Göz Kasları	Planlama
2	Görüntü Tanıma Merkezi	Netlik Alanı	Uygulama
3	Görüntü Yorum Alanı	Netlik Açısı	Değerlendirme
4	Okuma Merkezi	Okuma Mesafesi	

**Tablo 1.** Okuma Süreçleri

#### **2.1.4.1. Fiziksel Süreçler:**

**2.1.4.1.1. Göz Kasları:** Okuma sırasında göz, düz bir çizgi şeklinde kayarak değil, sıçramalarla hareket etmektedir. Göz, satırın bir parçasını görmek için durmakta daha sonra sıçrayarak ikinci parçasına geçmektedir. Bu şekilde parça parça alınan görüntüler ağ tabakası yardımıyla birleştirilmektedir. Göz duruşları her insanda 15 salise sürmektedir (Güneş, 2014:142). Göz kaslarımızın sıçramaları ne kadar düzenli ve hızlı olursa okuma hızımız da o derece düzenli ve hızlı olur. Düşünce ve gözün okuma yeteneği paralel olduğu zaman okumada başarı sağlanabilmektedir bu yüzden gözlerimizle beynimizi birlikte çalıştırmamız gerekir (Kurudayıoğlu, 2011:17-18).

**2.1.4.1.2. Netlik Alanı (Aktif Görme Alanı):** Kâğıt üzerinde herhangi bir yazıya baktığımız zaman, göz kaslarımızın göz sinirlerimizi uyarması ile gözlerimiz 13-19 derecelik bir açı yapmakta, oluşan bu açı ile gözlerimiz kâğıt üzerinde bir alanı net biçimde görmekteyiz. Bu açığa netlik alanı denir (Şerefli, 2008: 7).

**2.1.4.1.3. Netlik Açısı:** Gözlerimiz satırlar üzerinde soldan sağa doğru düzenli bir biçimde sıçrayarak hareket etmektedir. Gözler, bir satıra bakıp bir noktada sabitleştiğinde 13 ile 19 derece arasında bir açı yapmaktadır (Arıcı, 2008: 13). Gözlerin okuma esnasında birbiri ve okuma nesnesi ile yapmış olduğu bu açılara netlik açısı denir (Kurudayıoğlu, 2011: 21).

**2.1.4.1.4. Okuma Mesafesi:** Gözle kitap arasındaki mesafeye okuma mesafesi denir (Şerefli, 2008:8). Normal oda aydınlığında gözle kitap arasındaki mesafe 30 ile 40 cm arasında olmalıdır (Arıcı, 2008: 14).

#### **2.1.4.2. Zihinsel Süreçler:**

Okumanın fiziksel unsurları sağlıklı bir biçimde tamamlandıktan sonra, okumanın daha karmaşık ve beynimizle ilgili olan zihinsel unsurları başlamaktadır.

Zihinsel unsurların somut örneklerle açıklanamaması da bu süreci daha karmaşık hale getirmektedir (Kurudayıoğlu, 2011: 21-22).

**2.1.4.2.1. Görüntü Merkezi:** Görüntü merkezi kendisine gösterilen sembollerin tam ve eksiksiz tanınmasını, hızla kavranmasını, beynin diğer bölümlerine iletilmesini sağlar. Ayrıca görüntünün ışık, gölge ve netlik açısından ortaya çıkan problemlerini çözmeyi gerçekleştirir (Doğan, 2001). Göz, görüntüyü bu merkeze ulaştırıncaya kadar çalışır (Şerefli, 2008:8).

**2.1.4.2.2. Görüntü Tanıma Merkezi:** Beynimizin görüntü tanıma merkezinde grafik, yazı, çizim, resim, figür gibi şeylerin her birinin özelliklerinin hızla birbirinden ayrılması ve tanımlanma becerisi gerçekleşir (Kurudayıoğlu, 2001: 23).

**2.1.4.2.3. Görüntü Yorum Alanı:** Görüntü tanıma merkezinde tanımlanarak bu alana aktarılan görüntü, sembol ve bilgiler önceden edinilmiş bilgilerle karşılaştırılır ve kavrama bu alanda gerçekleşir (Soysal, 2015: 22).

**2.1.4.2.4. Okuma Merkezi:** Sessiz okuma işleminin tamamlandığı bölümdür (Kurudayıoğlu, 2001: 25).

Güneş (2014: 142-143)' e göre ise okuma eğitiminin zihinsel süreci çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler anlaşılakta, gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler bireyin ön bilgileriyle kıyaslanmakta, ardından sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi süreçlerden geçmektedir.

### **2.1.4.3. Öğretim Süreçleri**

Güneş (2014: 142-143)' e göre öğretim süreci, okumayı uygulama sürecidir ve 3'e ayrılır. Okuma öncesi planlama yapar, okuma sırasında planladıklarını uygular, okuma sonrası ise değerlendirme yapar.

#### **2.1.4.3.1. Okuma Öncesi**

- Öğrenci okuma amacıyla ilgili bilgilerini gözden geçirir.
- Metnin türü, yapısı ve konusunu tahmin eder, hipotez kurar.
- Ön bilgilerini harekete geçirir, geçmiş yaşantısıyla ilişki kurar.

#### **2.1.4.3.2. Okuma Sırasında**

- Metni okur, okuma öncesi oluşturduğu hipotezleri doğrulamaya çalışır.
- Sunulan bilgileri alır, ön bilgileriyle karşılaştırır, yeni hipotezler oluşturur.
- Metni kendi içinde yeniden yorumlar, okuma aşamalarını gözden geçirir.

#### **2.1.4.3.3. Okuma Sonrası**

- Öğrenci öğrendiklerini kontrol eder.
- Yeni bilgileri inceler, değerlendirir, yeniden düzenler.



Okuma, göz (görme), dil, diş ve dudaklarla (seslendirme) ile başlayan, metnin anlaşılması, yorumlanması ve değerlendirmesi gibi zihinsel unsurlarla devam eden, okumayı uygulama, planlama ile biten fiziksel, zihinsel ve öğretimsel bir süreçtir.

### **2.1.5. Okuduğunu Anlama**

Okuma, fiziksel ve zihinsel unsurları içerisinde bulunduran karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde sonlandırılması anlama ile gerçekleşir. Okuduğunu anlamaya geçmeden önce “anlama” üzerinde durulmuş, daha sonra okuduğunu anlamının önemi vurgulanmıştır.

Türkçe Sözlük (2005: 101)’ e göre anlama: “1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmektir.” Karakuş (2005: 91)’a göre, “Görülenlerden, duyulanlardan, okunanlardan veya bir kelimedenden, sözden, davranıştan, olay ve olgudan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, ne demek istendiğini kavrama ve bilgi edinmedir.”

Zihinsel bir süreç olan okumanın ve anlamının tanımlarından anlaşıldığı üzere, okumanın temel amacı anlamaktır. Okuduğumuzu anlamlandırma, doğru anlama, aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşünceleri olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan bütün boyutları ile kavrama demektir (MEB, 2006: 7).

Okuduğunu anlama, metni bir bütün hâlinde kavramak, metni değerlendirebilmek, metinden aldığı bilgileri yorumlamak, metni farklı bakış açılarıyla ele alabilmek, metinden çıkarım yapabilmektir. Okumanın gerçek amacı, yazılanların tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. Okuyucu, bir metni anlamak için ön bilgilerini harekete geçirir. Okuduğu yazıdaki sözcüklerin çağrıştırdığı kavramlar onun yaşantısıyla bütünleşir. Ön bilgilerle beraber sözcüklerden cümlenin

anlamalarına, cümlelerden paragrafa ve konunun bütünlüğüne ulaşmak gerekir. Bu şekilde anlama ulaşılır (Çiftçi, 2007: 56).

İçinde yaşadığımız teknoloji çağının hızlı bir şekilde değişen yapısına ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir. Birey yaşamı boyunca sürekli okuma eylemi ile iç içedir. Okuma beraberinde anlamayı gerektirir. Okuma ve okuduğunu anlama birbirini tamamlayan iki kavramdır. Okuma olmadan anlama, anlama olmadan okuma ise metni seslendirmekten başka bir şey değildir (Yılmaz, 2008: 324).

İki ayrı kavram gibi gözükse de okuma ve anlama gerçekte birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Birey anlamak için okumalıdır, okuduğunu da anlamak için de gayret içerisinde olmalıdır. İyi ve doğru okuma becerisine sahip olan kişi, okunan materyali kavrayacak ve anlayacaktır (Özbay, 2006b: 51).

Bireyler okunan bir metnin analizi ve sentezi yapabiliyorsa, metin yorumlanabiliyorsa, metin kişiye ait cümlelerle ifade edebiliyorsa, okuma amacına ulaşmış demektir. (Çiftçi ve Temizyürek, 2008: 111)

Okuduğunu anlama; okumanın temel amacını oluşturan, okuma ile birbirini tamamlayan iki kavramdır. Okuduğunu anlayan birey, aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşünceleri kavrayabilir, yorumlayabilir ve metne farklı açılardan bakabilir.

#### **2.1.5.1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler**

Bireylerin kişisel özellikleri, temel dil becerileri, fiziksel, zihinsel ve bilişsel gelişimleri, okuma amaçları, bilgi düzeyleri ve kelime hazineleri birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar bireylerin okuduğunu anlama düzeylerinin de farklı olmasına neden olmaktadır.

Davis (akt: Çiftçi, 2007: 70) ve Yıldız (2010) okumada anlamayı etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Kelimelerin anlamını bilmek,
- Cümledeki durumuna göre bir kelimeye en uygun anlamı verebilmek,
- Metnin türünü bulmak,
- Ana fikri bulmak,
- Metindeki sorulara cevap verebilmek,
- Metni kendi ifadeleri ile özetleyebilmek,
- Metinden sonuçlar ve anlamlar çıkarabilmek,
- Metinde kullanılan edebi biçimleri bulabilmek,
- Yazarın görüşünü ve amacını bulabilmek

Sert (2010) ve Ateş (2008) anlama becerilerini etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Cinsiyet
- Anne ve babanın eğitim düzeyi
- Diğer derslere karşı tutumlar
- Ailenin sosyo-ekonomik durumu
- Okuma alışkanlığı
- Okuma türü
- Dikkat ve kaygı

Araştırmacıların kimisi okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri okuyucuyla ilgili faktörlere (cinsiyet, aile, okuma türü, kaygı vb.), kimisi ise metin içi faktörlere (ana fikir bulma, yorumlama, sorulara cevap verme vb.) göre sınıflamıştır.

### **2.1.5.2. Okuduğunu Anlamayı Engelleyen Nedenler**

Araştırmacılar okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin neler olduğu hakkında çeşitli araştırmalar yapmış ve okumayı anlamayı engelleyen nedenleri şu şekilde sıralamışlardır (Özdemir, 2005: 32; Özbay, 2006b: 61; Ülper, 2010: 55-56 ve Güneş, 2007: 142-143):

- Okuyucunun isteksiz olması
- Okuyucunun metinde bildiği kelime sayısının az olması
- Okuma hızının düşük olması
- Okuma ortamının fiziksel açıdan (karanlık, gürültülü vb.) yetersiz olması
- Okuyucunun okuma amacı oluşturamaması
- Okuyucunun psikolojik durumu
- Okuma sırasında içinde bulunulan sosyal ortamın (öğretmenin, arkadaşların) tutumu

Okuduğunu anlamayı etkileyen nedenleri kişi ile ilgili (isteksiz olması, psikolojik durumu), ortam ile ilgili (karanlık, gürültülü olması), çevre ile ilgili (öğretmenin, arkadaşların tutumu) ve okuma ile ilgili (okuma hızının düşük olması, okuma amacı oluşturamaması) faktörler olarak sınıflandırılabilir.

### **2.1.5.3. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme**

Okuma ve anlama neden-sonuç ilişkisi ile birbirine bağlı iki kavramdır. Okumak, anlamak içindir. Anlamak için ise okuma yapılır.

Özbay (2006b: 53), Ülper (2010: 5), Temizkan (2007), Çiftçi ve Temizyürek (2008:113), Akyol (2012) ve Akyol (2014: 28) okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için okuyucunun yapması gerekenleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Tekrar okuma, sözlük kullanma, soru sorma gibi yollara başvurmalıdır.
- Seviyesine uygun metinler seçmelidir.
- Metni değerlendirmeli, yorumlamalı ve sonrasında olumlu veya olumsuz anlamda eleştirmelidir.
- Okuma stratejileri kullanmalıdır.
- Ön bilgilerini kullanmalıdır.
- Noktalama işaretlerini bilmeli ve doğru kullanmalıdır.
- Cümle ve paragrafları anlamalı, paragraflar arasında anlam ilişkileri kurmalı ve bu anlam ilişkilerinden hareketle metnin bütününe hâkim olmalıdır.
- Okuyucu okuduğu metinde dile getirilen sorunları bulmalı ve bu sorunlara farklı çözüm önerileri getirmelidir.
- Okuma esnasında notlar almalı ve metinlerin özetlerini çıkarmalıdır.

Okuduğunu anlamayı iki aşamalı bir süreç olarak düşünürsek ilk aşama okumak, ikinci aşama ise anlamaktır. Bireyler okuduğunu anlama becerisini, seviyelerine uygun metinler seçerek, ön bilgileri ve okuma stratejilerini kullanarak, cümleler, paragraflar arası ilişkiler kurarak, yorumlayarak ve not alarak geliştirebilirler.

#### **2.1.6. Okuma Türleri**

Okumanın okuyucunun amacına, yapılış şekline, kullandığı yönteme, metnin türüne, okuyucunun göz hareketlerine ve araştırmacılara göre çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu araştırmada sesli ve sessiz okuma, en çok kullanılan okuma türlerinden oldukları için açıklanmıştır.

### 2.1.6.1. Sesli Okuma

Kavcar ve diğlerleri (2005: 43-44)' ne göre "Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir." Öz (2006: 200)' e göre "Sesli okuma, bir yazının dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır." Demirel ve Şahinel (2006: 85)' e göre "Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir."

Tazebay (2005) ve Koç ve Müftüoğlu (1998: 64)' na göre etkin bir sesli okuma alışkanlığı kazanılması için yapılması gerekenler aşağıdaki gibidir:

- Okuma parçaları önce öğretmen tarafından okunmalı, öğrenci okumayı örnek almalı
- Sesli okumanın önemli bir beceri olduğu öğrencilere sık sık anlatılmalı ve kavratılmalı
- Okuma metinleri önce sessiz okuma yoluyla okutulmalı, daha sonra sesli okumaya geçilmeli
- Öğrencilerin sözcük dağarcığını artırma çalışmaları yapılmalı
- Seçilen okuma parçaları bilgilendirici, ilgi çekici ve eğlenceli olmalı
- Sözcükleri birbirine karıştırmadan tek tek, açık ve konuşur gibi okunmalı
- Doğru tonlama ve vurgulama yapılmalı, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmeli
- Sesi yazının türü, konusu, anlatım özelliği ve okunan ortamın durumuna göre ayarlama
- Okurken duraklama yapılmamalı

Sesli okuma, öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve kelimelerin hangi bağlamda kullanıldıklarını anlamalarını sağlamak

amacıyla yapılır. Bu amaç çerçevesinde sesli okuma alışkanlığının kazanılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

### **2.1.6.2. Sessiz Okuma**

Sessiz okuma, hiçbir biçimde seslendirilmeyen gözle duyumsanıp doğrudan beyinle algılanan okuma biçimidir (Şahan, 2011: 61). Demirel ve Şahinel (2006: 87) ise daha ayrıntılı bir şekilde, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden (fısıldamadan, dudaklarını kıpırdatmadan), baş hareketleri (başını sağa sola çevirmeden) ve gövde hareketleri (öne arkaya sallanmadan) yapmadan yalnız gözle takip edilerek yapılan okuma olarak tanımlamıştır.

Güneş (2007: 156)' e göre kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip ederek yapılan okumadır. Ünalın (2010)' a göre ses, gövde ve baş organlarını hareket ettirmeden sadece göz ile yapılan okumadır.

Demirel (2006: 88), Koç ve Müftüoğlu (1998: 64)' na göre öğrencilerin etkin bir sessiz okuma becerisine sahip olması için şunlar yapılabilir:

- Sessiz okumanın, yalnızca ses çıkarmayarak sözcükleri içinden söylemek olmadığı kavratılmalıdır.
- Yazının parmak, kalem vb. şeylerle takip edilmesinin önüne geçilmelidir.
- Baş ve gövde hareketleri (öne-arkaya çevirme, sallama gibi) engellenmelidir.
- Öğrencilere ders çalışma sürecinde kitapların sessiz okunması gerektiği aktarılmalıdır.
- Öğrenciler serbest okuma etkinliklerinde sessiz okuma için özendirilmelidir.
- Okuma derslerinde metinler üzerinde yapılan çalışmalarda, sessiz okuma yaptırılmalıdır.

- Sesli okuma beceri ve alışkanlığı tam olarak kazandırılmalıdır.
- Gereksiz duraklama ve geri dönüşler yapmaması sağlanmalıdır.

Günlük yaşantımızda sessiz okuma, sesli okumaya göre daha çok kullanılır. Bireylerin günlük yaşamlarını daha rahat devam ettirebilmeleri için sessiz okuma becerisini kazanmaları gerekmektedir. Bu amaç çerçevesinde bireyler sık sık sessiz okuma çalışmaları yapmalıdırlar.





## 2.2. Yazma

Bu bölümde yazmanın tanımı, yazmanın bireye kazandırdıkları, yazma öğretiminin amaçları, yazma eğitiminin temel ilkeleri, yazma süreci ve dikte üzerinde durulmuştur.

### 2.2.1. Yazmanın Tanımı

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, kültürel, tarihî, siyasi değişimlerin yaşandığı dünyamızda insanlar bu gelişim ve değişimler karşısında kendisini ifade edebilmelidir. İnsanların kendini ifade edebilmesinin en kalıcı, en kolay ve en güzel biçimi yazıdır. Yazma üzerine günümüze kadar birçok tanım ve açıklama yapılmıştır.

Mithat (1985: 15)' a göre yazma, “İnsan seslerinin her birine ilişkin işaretleri yan yana koyarak ağızdan çıkan kelimeler nasıl seslerden oluşuyorsa tıpkı onun gibi, muhatabın kulağına sözle ulaştırılacak şeyi resimle ve şekille sunma sanatıdır.” Sever (1998: 11)' e göre, “Düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın yanında başkalarıyla da iletişim kurmanın, kendimizi ve yaşantılarımızı anlatmanın bir yoludur.”

Ege (2005)' e göre, “Yazma, sadece motor bir aktivite olmanın ötesinde okuma becerisinden ayrılması mümkün olmayan, planlama gerektiren, daha üst düzeyde ve daha karmaşık bir zihinsel eylemdir.” Özbay (2006b:115) ise duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması olarak tanımlamaktadır. Duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir (MEB, 2009: 17).

Göçer (2010: 179)' e göre, “Düşünce gücüne sahip olan bireylerin görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde

planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatmasıdır.” Akyol (2012: 51)’ a göre, “Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.” Güneş (2014:157)’ e göre, “Zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Başka bir ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir.”

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç süreci vardır (Köksal, 2001: 7). Bu süreçlerin hepsi bir araya geldiğinde yazma gerçekleşir.

*Bilişsel Süreç:* Edinilen bilgilerin, duyumların ve okunanların sıraya konularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması sürecidir.

*Duyuşsal Süreç:* Yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığıdır. Zihinsel işlemlere tabi tutulan ön bilgiler bir sıralamaya konulur. Uygun bir anlatım biçimi seçilir ve sıralanan bilgiler kâğıda aktarılır. Bu süreçte öğrencinin yazmaya istekli olması da son derece önemlidir.

*Devinişsel Süreç:* Yazma araçlarını (defter, kâğıt vb.) kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür. Buna göre, duygu ve düşüncelerin sembollerle ifade edilebilmesi için belli devinişsel beceriler gerekmektedir. Bu devinişsel beceriler fiziksel bir etkinliğe dönüştüğünde yazma becerisi ortaya konulmakta, birey yazılı ürünler vermektedir.

Yazma, insanlarla, toplumlarla, geçmiş ve gelecek kuşaklarla iletişimimizi sağlayan, duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmemizi sağlayan, bilişsel becerileri (sıralama, sınıflama, düzenleme gibi) geliştiren fiziksel ve zihinsel bir beceridir.

## **2.2.2. Yazmanın Bireye Kazandırdıkları**

Yazının icat edilmesiyle birlikte insanlık, konuşmanın yanında çok önemli yeni bir iletişim aracı kazanmıştır. İnsanlar yazı sayesinde medeniyete çok önemli

katkılar sağlamışlardır. Yazı, bilgi ve kültür aktarımını çok daha kolay ve etkili hale getirmiştir (Coşkun, 2003: 50). Yazma, ecdadımızın tecrübelerinin bize iletilmesini, köklerimizin daha güçlü olmasını sağlayan, bilgi ve birikimlerimizi gelecek nesillere aktararak arada kültürel bir bağ oluşturur (Yılmaz, 2009: 10). Yazma, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan çok önemli bir araçtır. İnsanlar kâğıt-grafik (mektup, davetiye, telgraf, gazete, dergi gibi), telekomünikasyon (belgegeçer, cep telefonu, kısa mesaj gibi) ve bilişsel (internette yazışma-chat, elektronik mektup gibi) iletişim araçlarında yazıyı kullanarak birbirleriyle etkileşim sağlayabilir.

Günümüz kültürü yazılı kültüre dayalı bir kültürdür. Sanayileşme ile birlikte soyut sembollerini okuyup, bu işaretlere göre davranabilecek insana duyulan ihtiyaç, okuma yazmanın da önemini çok artırmıştır. Yazma, insanlar arası iletişim aracı olduğu kadar; makinelerin, bilgisayarların da iletişimleriyle ilgilidir (Ferah, 2007: 32). Yazma, bir olayı ya da bir konuyla ilgili görüşleri kaydetmek ve bu görüşleri başkalarıyla paylaşmak, alışveriş listesi yapmak, not almak, tutanak tutmak, gelişen teknolojinin imkânlarıyla bilgi paylaşmak, sohbet etmek gibi birçok amaç için kullanılabilir. Bu amaçlar doğrultusunda düşünüldüğünde yazma, kişi ve toplum açısından çok önemli bir ihtiyaçtır.

Yazma, bireye Türkçe'yi doğru, akıcı ve etkili bir biçimde kullanma alışkanlığı kazandırır. Bu alışkanlık, bireyin gireceği sosyal ortamlarda kendisini sözlü olarak daha rahat ve özgürce ifade etmesini, bağımsız bir kişilik oluşturmamasını ve bireyin kendisine olan güven duygusunun artmasını sağlamaktadır. Yazılı anlatım sayesinde bireyler kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade ederek, sosyal çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmakta ve başkalarını daha iyi anlamaya başlamaktadır (Calp, 2010).

Öğrenciler düşüncelerini kâğıda aktardıklarında, yazdıklarını daha kolay incelemekte, karşılaştırmakta, genişletmekte ve yeniden düzenlemektedir. Bu işlemler de insanların düşüncelerini ve zihin yapısını düzenlemeye yardım etmektedir. Bu yüzden yazma becerileri insanların zihinsel gelişimleri açısından büyük önem

taşımaktadır. Yazma; öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma, duygularını aktarma becerileri ile sıralama, sınırlama, düzenleme ve yazma kurallarını uygulama gibi zihinsel becerileri geliştirmektedir (MEB, 2009: 17).

Graham ve Haris (2005: 1, akt: Özdemir, 2014: 14), Saskatchewan (2000-2001) ve (Lachapella, 2001, akt: Güneş, 2014: 160) yazmanın önemini şu şekilde sıralamaktadır:

- Yazı kâğıt üzerine dökülmesi yoluyla bilginin korunması ve bilginin gelecek nesillere aktarılması mümkündür.
- Yazı, bir konu hakkında bilgiyi özetlemek ve genişletmek için en ideal araçtır.
- Yazı, birbirlerinden ayrı düşünen insanların iletişimini sağlar. Çok yönlü düşünmeyi geliştirir.
- İnsanoğlunun sanat, siyaset, din ile ilgili açıklamalar yapması ve kendisini anlatması için en uygun araçtır.
- Yazma, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, düşüncelerin düzenlenmesini, cümlelere aktarılmasını ve iletişim kurulmasını sağlamaktadır.
- Yazma, düşünceleri sorgulamayı, gözden geçirmeyi, tartışmayı ve yeniden anlamlandırmayı sağlamaktadır.
- Yazma, birçok duyguya dokunmakta, öğrencileri etkilemekte ve öğrencilerin duygularını yazarak ifade etmesini sağlamaktadır.

Yazma; bilgileri kaydedilmesini ve kaydedilen bilgilerin gelecek kuşaklara aktarılmasını, kuşaklar ve insanlar arası iletişimi, Türkçe'yi doğru ve akıcı bir biçimde kullanarak insanların kendilerini rahat ve etkili bir şekilde ifade etmesini sağlayan bir beceridir. İnsanlar duygu ve düşüncelerini yazarak sorgulama, gözden geçirme, inceleme, karşılaştırma, düşüncelerini genişletme ve yeniden düzenlenmeleri daha rahat bir şekilde yapar.

### 2.2.3. Yazma Öğretiminin Amaçları

Yazma sadece şekil ve sembolleri yan yana getirmenin ötesinde; kazanılması zor ve uzun zaman alan, planlama gerektiren, karmaşık bir eylemdir. Bu yüzden yazma öğretimi belirli amaçlar çerçevesinde yapılmalıdır. Yılmaz (2009: 11) yazma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Türkçe' yi doğru, güzel ve etkili kullanmak
- Eleştirel ve yaratıcı düşünmek
- İletişim kurmak ve problem çözmek
- Araştırma, inceleme yapmak ve bilgi teknolojilerini kullanmak
- Karar verme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek

Güneş (2014: 167) ise yazma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Dil becerilerini geliştirmek
- İletişim becerilerini geliştirmek
- Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirmek
- Zihinsel becerileri (düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi) geliştirmek
- Sosyal becerileri geliştirmek
- Zihinsel bağımsızlık becerilerini (karar verme ve seçme, amaçlarını gerçekleştirme, ihtiyaçlarını, ilgilerini, haklarını ifade etme gibi) geliştirmek

Yazma öğretiminin amacı; Türkçe' yi doğru, güzel ve etkili kullanarak iletişim becerisi kazandırmak, eleştirel, yaratıcı düşünmeyi, problem çözmeyi, araştırmayı, incelemeyi, karar vermeyi, girişimciliği geliştirmek, zihinsel beceri (düşünme, anlama, sorgulama gibi) ve sosyal beceri kazandırmaktır.

#### 2.2.4. Yazma Eğitiminin Temel İlkeleri

Yazma, kendi içinde okuma, gözlem, deneyim, tecrübe, planlama, düzgün ifade etme becerilerini içeren, uygulaması zor, karmaşık bir eylem olduğu için öğretimi programlı bir şekilde yürütülmelidir.

Yazma becerilerinin geliştirilmesi adına yapılan eğitim de dikkat edilmesi gereken ilkeler vardır. Coşkun (2014: 51-54) bu ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturmak değil; metin oluşturmak için gerekli becerileri kazandırmaktır.
- Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olması gerekir.
- Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermelidir.
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak bu olumsuz tutum ve korkunun üzerine gidilmelidir.
- Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.
- Yazmada biçimsel özellikler (okunaklılık, kenar boşlukları, satırın düzeni, paragraf girintileri vb.) ve içerik (düşünceler, metin birimleri arasındaki tutarlılık, uyum vb.) birbirini tamamlayan unsurlardır. Fakat öncelikle içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
- Öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.
- Yazma çalışmaları farklı metin türleri (hikâye, deneme, anı, sohbet) üzerinde yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirirken içeriğin farklı, özgün olmasına ve kendi düşüncelerini yansıtmaya teşvik edilmelidir.

- Öğrencilerin bilişsel becerileri geliştirilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil, yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak içinde değerlendirme yapmalıdırlar.
- Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, okul dışında da yazma alışkanlığının kazandırılması gerekir.

Yazma eğitiminde dikkat edilmesi gerekenlere şu ilkeler de ilave edilebilir (Demirel ve Şahinel, 2006: 111-112):

- Öğrenciler kendi düzeylerine uygun günlük hayattan konular seçmelidir.
- Öğrenciler iş birliği içerisinde yazmaya özendirilmelidir.
- Yazma sürecinin aşamalarını anlatan yönergeler hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin kendi yazdıkları yazılar değerlendirilmeli, beğenip beğenmedikleri noktalar üzerinde konuşulmalıdır.
- Yazma zor gelişen bir beceri olduğu için basitten karmaşığa, kolaydan zora gidilmelidir.
- Öğrenciler yazılarında kişileri, yerleri, nesnelere betimlemelidir.
- Metin tamamlama yaptırılmalı, sebep-sonuç yazıları yazdırılmalıdır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte, öğrencilere verilecek yazma eğitimi çeşitli aşamalara ayrılmalı, parçadan bütüne doğru bir eğitim verilmelidir.

### 2.2.5. Yazma Süreci

Yazma etkinliğinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için yazma sürecinde yapılması gereken etkinlikler önemlidir. Yazma süreci; hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama aşamalarından ve bu aşamaların alt basamaklarından oluşan bir süreçtir (Coşkun, 2014).

*Hazırlık Aşaması:* Yazma sürecinin başlangıç aşamasıdır. Yazmaya güdüleme, konu seçimi, metin türünü belirleme, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, temel düşünceleri belirleme aşamalarından oluşur.

*Taslak Oluşturma:* Konunun temel boyutlarının belirlenmesi ve konunun yardımcı düşüncelerinin belirlenmesi ile taslak oluşur.

*Düzenleyerek Yazma:* Hazırlanan taslak en iyi şekilde düzenlenerek metin haline getirilmelidir.

*Düzeltilme:* Yazının biçimsel olarak (yazım ve dil bilgisi kurallarına uygunluk, yazının okunaklılığı, sayfa düzeni gibi) incelendiği bölümdür. Tashih ya da redaksiyon da denilmektedir.

*Yayımlama ve Paylaşım:* Sürecin tamamlandığı aşamadır.

Güneş (2014:168-169) ise yazma sürecini fiziksel ve zihinsel süreç, uygulama süreci ve işlem süreci olarak üçe ayırır.

*Fiziksel ve Zihinsel Unsurlar:* Yazma zihinsel süreçlerle başlar. Zihinde çeşitli işlemlerden geçirilen bilgiler yazıya okunaklı, düzgün bir şekilde aktarılır.

*Uygulama Süreçleri:* Yazma öncesinde, yazma aşamasında ve yazma sonrasında yapılacak etkinlikler olarak kendi içinde üçe ayrılır.

*Yazma Öncesi:*

- Öğrenci ön bilgileri gözden geçirir.
- Zihinsel tasarım yapar.
- Yazma amacını belirler.



### *Yazma Aşaması:*

- Zihinde tasarladıklarını yazıya aktarır.
- Taslak oluşturur.
- Kelime, cümle, metin düzeyinde düzenlemeler yapar.

### *Yazma Sonrası*

- Yazdıklarını kontrol eder.

*İşlem Süreçleri:* Uygulama süreçlerine çok benzemektedir. Zihinsel tasarım, metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma aşamalarından oluşur.

Yazma; fiziksel ve zihinsel süreçlerle başlayan, hazırlık (ön bilgileri gözden geçirme, zihinsel tasarım, yazma amacı belirleme), taslak oluşturma, kelime, cümle, metin düzeyinde düzenleme yapma, yazdıklarını gözden geçirme ile devam eden ve yayımlama (paylaşma) ile biten karmaşık bir süreçtir.

## **2.2.6. Dikte**

Dikte, dinlenen bir metnin yazıya geçirilmesidir (Göçer, 2010). Başkası tarafından yazılmak için söyleme, yazdırma demektir (TDK, 2005: 586). Bir metnin öğretmen tarafından okunmasıyla ya da dijital ortamda çalınmasıyla öğrencilere yazdırılması işlemidir (Keleş, 2015). Derlenen bir metnin aynen yazılması işine “dikte yapma” denir (Yılmaz, 2008:216).

Dikte, öğrencilerin okumaya başladıkları ilk dönemlerde oldukça önemlidir. Dikte yöntemini kullanarak öğretmenler öğrencilerinin duydukları sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri doğru yazıp yazamadıklarını kontrol ederler (Obalar, 2009: 50). Öğrenciler okumaya yeni başladıkları süreçte, okuma yazma öğretimi sırasında kendileri seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümlelere

giderek, yazmaya başlar. Öğretmenlerinin okuduğu metni aynen yazarak dikte çalışmalarına katılır. Öğretmen bu arada gerekli denetimi yapar (Demirel ve Şahinel, 2006: 112).

Dikte, yazı öğretiminde test etme ve öğrenenin yeterliliğini geliştirmek için kullanılan bir çalışmadır. Dikte, yazmayı öğretici bir çalışma değil, yazım yanlışlarını ortaya çıkaran bir çalışmadır. Çocukların yazma becerilerini denetlemek (kontrol etmek) için uygulanır. Çocukların yazım düzeylerini anlamak ve yazım kurallarının öğrenilip öğrenilmediğini denetlemek için yapılır (Nas, 2003: 226). Dikte çalışması ile öğrencilerin bilmediği kelime ve kavramlar, iyi öğrenemediği kelimeler kolaylıkla ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu belli bir kelimeyi veya cümleyi yazamamışsa, yazmakta zorlanıyorsa bu kelime veya cümle üzerinde tekrar durulur. Öğrencinin düzeltilmesi için cümle veya kelimenin yeteri kadar tekrarı yapılır. (Karanlıktagezer, 1978: 123-124)

Dikte yöntemi öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmasının yanında dinleme becerilerindeki gelişmelerin ölçülmesinde de kullanılan yararlı bir yöntemdir. Dikte edilen metnin daha sonra düzeltilmesi, kimin daha hızlı ve doğru dikte edeceği konusunda sınıf içinde bir yarış havası olması öğrencilerin dinleme yeteneğinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Yılmaz, 2003: 50).

Dikte, metnin bireylere dinletilmesiyle veya öğretmen tarafından okunmasıyla bireylerin dinledikleri metni yazması ve metnin orijinal, doğru hali ile bireylerin yazdıklarının karşılaştırılmasıdır. Bu yöntem sayesinde bireylerin yazım hataları tespit edilir ve yazma düzeyleri belirlenir.

## 2.3. Okuma Yazma Öğretimi

Bu bölümde ilkokuma ve yazma öğretimi tarihi gelişimi, amaçları, öğretim yöntemleri ve ses temelli cümle yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir.

### 2.3.1. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

İnsanlar, önceleri tabletlere, parşömenlere, duvarlara, taşlara, şema ve resimlerden oluşan hiyeroglif yazı sistemi ile yazarlardı. Şekilleri görerek, şekiller arasında ilişkiler kurarak, şekilleri kendilerine göre yorumlayarak konuyu anlamaya çalışırlardı. İnsanların sözcük dağarcıklarının zenginleşmesi, resim ve şemaların sözcükleri karşılayamayacak duruma gelmesi ve soyut sözcüklerin resimle ifade edilememesi gibi nedenlerle alfabeyi bulmuştur (Gülyüz, 2005). Alfabe ve eğitim deyince ise akla ilkokuma yazma ve öğretimi gelir.

Okuma yazma öğretimi, önceden bilinmeyen harfleri, heceleri, kelime ve cümleleri bir araya getirerek, kişilere metinleri okuma ve kendi fikirlerini yazıyla anlatma yeteneğinin kazandırılması, insanlara okuma yazmanın öğretilmesidir (Sarı, 2008: 5) .

İlkokuma ve yazma öğretimi ilkokullarda gerçekleştirilir. İlkokullar; okuma ve yazmanın temel düzeyde kazandırıldığı, anadili sevgisinin kazandırıldığı, sözlü dilden yazılı dil dünyasına geçildiği bir eğitim basamağıdır. Erginer (1996: 15), okuma etkinliğinin ilköğretim de gerçekleştirildiğini ve bunu vurgulamak için “ilkokuma ve yazma” terimi kullanıldığını söylemiştir. Ferah (2007) ise çocuğun yazılı dilin işaretlerini okuyabildiği, yorumlayabildiği, söylenenleri ve kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade etmek için “ilkokuma ve yazma” terimi kullanıldığını belirtmiştir.

İlkokuma yazma öğretimi, öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Okuma ve yazma gerek ilköğretim okulunda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, başarısına yön verecek bir eğitim etkinliğidir (Keskinçılıç, 2005). Okuma ve yazma insan için hayat boyu devam eden bir eğitim ve öğretim faaliyetidir. Okulu bitirip hayata atılanlar için okuma ve yazma hayatı önemini korumaya devam eder (Ünalın, 2010).

İlkokuma ve yazma öğretiminin tarihi gelişimine bakacak olursak; Tanzimat öncesi, Tanzimat' tan cumhuriyetin ilk yıllarına ve cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar olarak sınıflandırabiliriz.

Tanzimat öncesi, Osmanlı devletinde okuma ve yazma öğretiminin yapıldığı eğitim kurumlarının başında sıbyan mektepleri gelmektedir. Sıbyan mekteplerinde bütün okulların izlediği ortak bir okuma ve yazma öğretim müfredatı ve yöntemi bulunmamaktadır. Hangi yöntemlerin kullanılacağı okulların inisiyatifinde bulunmaktadır. Sıbyan mektepleri okuma ve yazma öğretiminde Elifba ve Kur'an üzerinde durmuşlardır (Şahbaz, 2005). Sıbyan mekteplerinde harfler sesleriyle değil isimleriyle öğretilirdi, harfler alfabe sırasına göre ezberlendikten sonra hareketlerle okunuşlarına geçilirdi. Okuma öğrenildikten sonra yazıya geçilir, yazı öğretimine de harflerden başlanırdı (Göğüş, 1970: 123-154).

1839 yılında yayınlanan Tanzimat Fermanıyla siyasi ve sosyal düzenlemelerin yanında eğitim alanında da yenilikler yapılmıştır. Tanzimat Fermanının ilanından 8 yıl sonra 1847 yılında "Etfalin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Veçhile Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekatibi Hacerleri Efendilere İta Olunacak Talimat" yayınlanmıştır. Bu talimat, o döneme kadar yayımlanan ilk müfredat programıdır. Bu programda çocuklara önce elifba, amme ve diğer cüzlerin okutulması daha sonra da Türkçe Lügat öğretilmesi vurgulanır. Alfabedeki harfler gruplara ayrılır, her gruptaki harfler sırasıyla yazdırılarak öğretilir. Sesli harflerin sessiz harflerle birleştirilmesiyle hecelere, sonra da sözcüklere ulaşılmıştır. Yazı öğretiminde ise güzel yazı üzerinde durulmuştur (Şahbaz, 2005).

Cumhuriyet dönemi öncesinde, okuma yazma öğretiminde Arap alfabesi temel alınmıştır. Kayserili Dr. Mehmet Rüştü, 1852 yılında Nuhbet'ül Etfal (Çocuklara Armağan) adlı ilk alfabeği geliştirdi. Arapça' da bulunmayan “p, j, ç” gibi harfler bu alfabeğe eklenmiş, Arapça' daki 29 harf, 35'e çıkarılmış, hareketli nesnelere harflerle ifade edilmiştir (Sarı, 2008: 9). Alfabenin en büyük yeniliği, okuma ve yazmanın bir arada yürütülmesini amaçlamasıdır (Gögüş, 1970: 123-154). 1847-1869 yılları arasında ilköğretim alanında görülen bu hareketlerin özeti, sıbyan okullarının düzene koyulmasıdır (Şahbaz, 2005: 34)

1869 yılında “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” yayımlanmıştır. Nizamnamede, sıbyan okulları zorunlu hale getirilmiş, okuma ve yazma öğretiminde bir değişikliğe gidilmemiştir. 1870 yılında “Telif ve Tercüme Nizamnamesi” yayımlanmış, “Sıbyan Okulları Kitapları” içeriği duyurulmuştur. Kitaplarda heceleme için kolay bir yol, uygun resimler ve altı aydan kısa bir sürede okumayı söktürecek kolaylıklar üzerinde durulmuştur (Şahbaz, 2005: 36). Nizamname ile “usul-i celid” o döneme damgasını vuran bir akım olmuştur. Bu akımın en önemli temsilcilerinden biri Selim Sabit Efendi olmuştur (Coşkun, 2014: 3). 1874 yılında Selim Sabit Efendi “Elifba-i Osmani” adında bir alfabe yazmıştır. Alfabeğe, “p, ç, j, k, ğ” harflerini ekleyerek harf sayısı 33'e çıkarılmış, okuma öğretiminde ses yöntemine geçilmiştir. Harflerin adı söylenmeden seslerin çıkarılışı üzerine çalışmalar yapılmıştır (Gülyüz, 2005: 56-57). Tanzimat'ın ilk yıllarında Elifba kitaplarında izlenen yöntem ve içerikler alfabe kitaplarında harflerin verililişi noktasında farklılık göstermektedir (Şahbaz, 2005: 40).

1800 yıllarının ikinci yarısından cumhuriyetin ilk yıllarına kadar da alfabe ve okuma yazma öğretim yöntemi çalışmaları devam etmiştir. İstanbul Öğretmen Okulu Müdürü Satı Bey 1909 yılında yayımlanan Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası (İlkokul Dergisi)'nda ses yöntemini temel alan çalışmalar yapmıştır. Edirne Öğretmen Okulu Müdürü Şerif Bey “Öğretim Rehberi” adlı bir kitap yayınlamıştır. Bu kitapta çözümleme yöntemi üzerinde durulmuş, sözcükler hecelere, heceler seslere bölünmüştür. 1916 yılında Kazım Nami Duru “Muallim” adlı dergide çözümlemeli ve bireşimli yöntemden söz etmiş, cümle yönteminin temelini oluşturmuştur. 1918' de

İstanbul Öğretmen Okulu Müdürü Nüzhet Sabit Efendi “Elifba Meselesi” adlı iki yazı ve “Kelime Usulü ile Elifba” kitapları yayınlamış, cümle yöntemiyle ilkokuma yazma çalışmalarını başlatmıştır (Güleryüz, 2005: 57).

Cumhuriyet tarihine geldiğimiz zaman, 1924 yılında II. Heyet-i İlmiye tarafından “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Bu programda, okuma ve yazma öğretimi Arap alfabesiyle öğrenmeye dayalı olarak düzenlenmiştir (Özbay, 2006a: 41). Nüzhet Sabit Efendi’ nin programda etkisi mevcuttur (Binbaşıoğlu, 2004: 180). Programda hece yöntemi yasaklanmış; ses(savti) ve sözcük (hurufat) yöntemlerinden birinin seçimi öğretmene bırakılmıştır (Sarı, 2008: 11).

1926 yılı İlk Mektep Türkçe Müfredat Programında elifba öğretiminde; tesmiye usulü (harfleri isimleriyle öğretme yöntemi), savti usul (ses yöntemi), kelime usulü, muhtelif usul(karma yöntem) üzerinde durulmuştur. Öğretmenler bu yöntemlerden istediklerini seçmekte özgür bırakılmışlardır. 1924 programına göre daha ayrıntılı bir programdır (Coşkun,2014: 5).

1930 programında, 1926 programı düzenlenerek yeniden basılmıştır. 1928 yılında yeni Türk alfabesine geçildiğinden programda “Elifba” bölümü “Alfabe” olarak değiştirilmiştir. Bu programda sözcük ve cümle yöntemi kullanılmıştır (Emeç, 2011: 18).

1936 İlkokul Programı’nda okuma yazma öğretimi basitten karmaşığa doğru gerçekleştirilmiştir. Öğretim basit kelimelerle başlamıştır. 1924 ve 1936 programlarında yer alan kıraat, inşat, kitabet, sarf, imla gibi dersler Türkçe başlığı adı altında toplanmıştır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

İlkokuma yazma öğretiminde 1948 yılında önemli değişiklikler yapılmış ve cümle yöntemine geçilmiştir. Bu durum 1948 Türkçe Programında açıkça belirtilmiştir (Bay, 2008: 10). 1948 İlkokul Programı’nda 1936 programında olduğu

gibi ilkokuma ve yazmaya basit cümlelerle başlanacağı çözümlene yaparken seçilecek cümlelerin kısa ve basit olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, yazma öğretimine büyük temel harflerle başlanacağı, ders yılı ortalarında bu harfler iyice kavrandıktan sonra, küçük temel harflere geçileceği belirtilmiştir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005: 14). Bu programın en önemli gelişmesi, ilkokullardaki Türkçe derslerinin özel amaçları her sınıf için ayrı ayrı belirtilmiştir (Coşkun, 2014:6).

1968 ve 1982 ilkokul programlarında, 1948 programında öngörülen çözümlene metodu kullanılmaya devam edilmiştir. İlkokuma ve yazmaya basit cümlelerle başlanacağı, sonra bu cümleler kelimelere, kelimeler harflere ayrılacağı belirtilmiştir (MEB, 1982: 11). 1968 ve 1982 programlarının 1948 programından en büyük farkı, büyük ve küçük harflerin bir arada öğretilmesidir.

Tanzimat öncesine kadar ilkokuma ve yazma, genellikle sıbyan mekteplerinde, ortak bir müfredat ve yöntem olmadan, Elifba ve Kur'an temelli yapılırdı. Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesiyle eğitim alanında da yenilikler yapılmış, ilk müfredat yayınlanmıştır. Bu dönemde okuma yazma öğretimi, Arap harfleriyle yapılmaya devam edilmiş, Elifba, ammeden sonra Türkçe Lügat öğretilmesi vurgulanmıştır. Ayrıca bu dönemde, Mehmet Rüştü, Selim Sabit Efendi, Satı Bey, Şerif Bey, Kazım Nami Duru alfabe çalışmaları yapmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ise ses yöntemi, sözcük yöntemi, cümle yöntemi ve karma yöntem bir arada kullanılmıştır. 1948 müfredatıyla önemli bir değişiklik yapılmış ve cümle yöntemine geçilmiştir. 2004 yılı Türkçe Programı'nda, ilkokuma yazma öğretiminde cümle yöntemi yerine "Ses Temelli Cümle Yöntemi" kullanılmaya başlanmıştır. Bitişik eğik yazı ile harfler öğretilmiştir. Bu yöntem 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren tüm Türkiye'de uygulanmaktadır.

**Tablo 2.** Cumhuriyet Döneminden Günümüze Uygulanan İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri

	Ses (Savtı) Yöntem	Sözcük (Kelime) Yöntemi	Cümle (Çözümleme) Yöntemi	Karma Yöntem	Ses Temelli Cümle Yöntemi
1924	X	X			
1926		X	X	X	
1930			X		
1936		X	X		
1948			X		
1968			X		
1981			X		
2005					X

### 2.3.2. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Amaçları

İlkokuma ve yazma öğretiminin genel amacı bireylerin yaşam boyu kullanacakları okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde ilkokuma ve yazma öğretiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme,
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metinleri ve konuşmaları anlayabilme,
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme,
- Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme,
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme (Çelenk, 2007: 38).

Eğitimde ileriye dönük amaçların belirlenmesi, amaçlara ulaşma çabası içinde olmayı gerektirir. Değişen şartlarla beraber ilkokuma ve yazma öğretimi okul çağındaki çocuklar kadar yetişkinler için de önemli bir hale gelmiştir. Araştırmanın temel noktasını yetişkinler oluşturduğu için, bu bölümde yetişkinlere okuma ve yazma



öğretiminin temel amaçlarının üzerinde de durulmuştur. MEB ÇYEGM tarafından hazırlanan YOYÖTEP bu amaçları dört başlık altında toplamıştır.

- Okuma yazma bilmeyen yetişkinlere işlevsel okuma yazma becerisi kazandırma.
- İlköğretimin ilk beş sınıfına denk eğitim verme.
- Yetişkinlerin yaşam kalitesini yükseltebilecek bilgi, beceri ve tutum kazandırma.
- Yetişkinlerin hayat boyu öğrenme fikrini edinmelerini sağlama (MEB, 2007: 2).

Araştırmanın okuma ve yazma bölümlerinde okuma ve yazmanın öneminden, bireye kazandırdıklarından ayrıntılı olarak bahsedildiği için ilkokuma yazma öğretiminin özel amaçları üzerinde durulmuştur.

- Türkçeyi doğru, etkili kullanmayı sağlayan temel becerileri kazanma, Türk dilini sevmeye.
- Diline giren sözcük ve cümleleri doğru olarak yazma.
- Başlıca noktalama işaretlerinden nokta, virgül, soru işareti ile büyük harflerin kullanıldığı yerleri bilme.
- Sözcük dağarcıkları ile sözlü anlatım becerilerini geliştirme ve yazılı anlatıma hazırlanma.
- Diline giren basit sözcük ve cümlelerden başlayarak, sözcük, hece ve harflerin okunuşunu belleme, çabuk ve anlamlı okumayı sağlama.
- Okuma yazma alışkanlık ve zevkini edinme.
- Toplumda iletişimi sağlayan önemli etkenlerden biri olan okuma yazmanın temelini davranış olarak kazanma (Kavcar ve diğerleri, 2005: 28).

İlkokuma yazma öğretiminin genel amaçları ve özel amaçları incelendiğinde, okuduğunu anlama becerisini odağa alarak; bireylerin yaşam kalitesini yükseltmek, Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun işlevsel okuma ve yazma becerisi kazandırmak, Türk dilini sevdirmek ve okuma yazmayı alışkanlık haline getirmek amaçlanmıştır.

### 2.3.3. İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri

Cumhuriyetin ilk yıllarında okuma yazma öğretiminde harf yöntemi kullanılmaya başlanmış ancak daha sonra cümle yöntemine geçilmiştir. Şu anda ise örgün eğitimde ve yaygın eğitimde ilkokuma yazma öğretimi ses temelli cümle yöntemi ile yapılmaktadır.

#### 2.3.3.1. Bireşim (Harf) Yöntemi

Okuma yazma öğretiminde kullanılan en eski yöntemdir. Dünyada okuma yazma öğretim çalışmalarının çoğunda kullanılmıştır. Bu yöntemde sentez yaklaşım, parçadan bütüne yaklaşım, tüme varım yaklaşımı, bileşimsel yöntem de denilmektedir (Bay, 2008: 17-18).

Bireşim, birbirine benzeyen, aynı türden olan parçaları bir araya getirip yeni bir bütün oluşturma işlemi olarak tanımlanmaktadır. Bireşim yönteminde önce harfler, sonra heceler, daha sonra kelimeler ve son olarak cümleler öğretilir. Bu yöntem harf (alfabe, adlandırma, tesmiye), ses (fonetik, savti) ve hece yönteminden oluşmaktadır (Sirem, 2014: 14).

Bireşim yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretiminde hareket noktası harflerdir. Öncelikle harfler ve harflerin sesleri öğretilir. Daha sonra öğretmen sesli harfleri (ünlüleri) kavratır. Bunların önüne ve arkasına ünsüzler getirilerek oluşturulan heceler ile sözcükler meydana gelir. Sözcüklerin bir araya gelmesiyle cümleler kurulur (Kahraman, Kılınç, Şenol, 2004: 57 ve Güneş, 2005). Kurulan cümlelerle, cümlelerin çözümlenmesi başlar. (Kavcar ve diğerleri, 2005: 29).

Bireşim yönteminde örneğin “a” sesi için at, “l” sesi için lale, “i” sesi için incir, “t” sesi için taksit kelimesinden yararlanılır. Öncelik sesli harflerde olmakla beraber bu şekilde bütün harfler verilir. Daha sonra bu harflerden “al, at” gibi heceler

oluşturulur. Sesler tanındıktan, heceler oluşturulduktan sonra “Ali bak” gibi cümleler oluşturulur.

Araştırmacıların bireşim yöntemine yaptıkları eleştiriler şunlardır (Alperen, 1991: 57, Çelenk, 1992: 371 ve Tok, 2001: 260):

- Bu metotla okumayı öğrenenler, okurken heceleme yi çabuk bırakmamaktadır.
- Okurken sık sık tekrar yaparlar; uzun süreli hece tekrarları çocukları bıktırmaktadır.
- Hece tekrarları okuma zevkinden uzaklaştırmaktadır.
- Okuyucunun bütün dikkati harf ve heceye yöneldiği için anlama ikinci planda kalmaktadır. Anlam lı söz grupları yerine sesler üzerinde odaklaş ma okumada görme açısının daralmasına, okuma hızının düşmesine neden olmaktadır.
- Harflerin teker teker öğretilmesi ve sessizlerin tek başına seslendirilememesinden dolayı harfleri birleştirmede çocuklar çok zorlanmaktadır.

### **2.3.3.2. Çözümleme (Cümle) Yöntemi**

Çözümleme, bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı ve bilinçli olarak birbirinden ayırma işlemidir. Çözümleme yönteminde; cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de seslere (harflere) ayrılarak sesler sezdirilmeye çalışılır. Elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler ve metinler oluşturulur (Şahin, 2005: 12).

Çözümleme, bir bütünü oluşturan öğeleri ayırma işlemidir. Çözümleme yönteminin çıkış kaynağı Gestalt Psikolojisi’ ne dayanmaktadır. Kalıcı ve etkili bir öğrenme için öğrenme yaşantıları anlamlı bir bütün olarak öğrenciye verilmelidir. Bu sebeple, okuma yazma öğretimine cümlelerden ve sözcüklerden başlanmalıdır (Alperen, 1994: 4).

Çözümleme yöntemi örneğin, “Elif fidan dik sula, Cumhuriyet çok yaşa, Güler gazete oku” gibi cümlelerle yapılır. Bu cümleler sırasıyla “fidan, dik, sula, çok, yaşa” gibi kelimelere, daha sonra “fi, dan, su, la, ga, ze, te” gibi hecelere, son olarak da “e, l, i, f” şeklinde harflere ayrılmaktadır. Her aşamada ögeler birleştirilerek yeni kelime ve cümleler yapılmaktadır.

Çözümleme yöntemine yapılan eleştiriler şu şekilde sıralanabilir (Şahin, 2005: 12, Tok, 2001:265):

- Zaman alıcıdır ve okumayı geciktirir.
- Cümleden kelimeye, kelimedenden heceye ve heceden de sese geçiş aşamalarında karar öğretmene bırakılmıştır. Programda bu geçiş süreleri ve süreçleri ile ilgili açıklayıcı bilgiler bulunmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin farklı uygulamalar yapmalarına neden olmaktadır.
- Çocuk cümle verildiğinde pek çok uyarıcının etkisi altında olduğundan sesleri çözümleyebilmesi kolay olmamaktadır.
- Dildeki kelime sayısı çok olduğundan tüm kelimeleri öğretmek imkânsızdır.

### **2.3.3.3. Karışık (Karma) Yöntem**

Karma yöntem, bireşim ve çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğü gidermek, sakıncalarından kaçınmak amacıyla daha çok ilkökuma yazma öğretimi yapan öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yöntemidir. (Çelenk, 2007: 59).

Karma yöntemin temel amacı öğrencilere kısa zamanda okuma yazma öğretmektir (Köksal, 2001: 38). Okuma ve yazma öğretimine cümlelerle başlanır. Cümle öğretiminden hemen sonra hece, harf ve sözcükler verilir (Demirel, 2006: 15).

Karma yöntemde örneğin “Türkler çok çalışkandır, Erken uyu, erken uyan” gibi cümlelerle başlanır, “Türk, ler, ça, lış, kan, er, ken “ gibi hecelere, hecelerden hemen sonra “t, ü ,r, k“ gibi harflere geçilir. Harflerin öğrenilmesiyle beraber harflerden hece, hecelerden sözcük ve cümleler oluşturulur. Bu yöntem, öğretmenlerin meslekî bilgileri ve tecrübelerine göre değişiklik gösterebilir.

Karma yönteme yapılan eleştiriler şu şekilde sıralanabilir (Tok, 2001:266, Köksal, 2001: 38, Kahraman ve diğerleri, 2004: 57):

- Öğrenci çeşitli uyarıcıların etkisi altında kaldığından karmaşa yaşamaktadır.
- Kısa sürede ses ve harflerin öğretime geçildiği için, çocuk psikolojisine ve algılama özelliklerine uygun düşmemektedir.
- Öğrencilerin belli bir düzeyde harfleri, heceleri, sözcük ve cümleleri tam olarak öğrenmeden okuma yazma becerisi kazanması kolay değildir.
- Çözümleme ve birleşim yöntemleri birlikte kullanıldığı, bazen diğer okuma ve yazma öğretim yöntemlerine de yer verilen bu yöntemin iç tutarlılığı yoktur.
- Okuma ve yazma kısa sürede öğretilmesine rağmen anlamlı okumanın gerçekleştirildiği pek söylenemez. Bu yöntem çocuğu bir makine gibi düşünmüş ve ona göre düzenlenmiştir.

Karma yöntem, çözümleme yöntemi ile birleşim yönteminin içi içe geçtiği, yetişkinlere okuma yazma öğretiminde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir.

#### **2.3.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi**

UNESCO Genel Direktörü Koichiro Matsuura, UNESCO tarafından yapılan çeşitli araştırmalarda dünyamızda okuma yazma bilmeyenlerin hızla arttığı bunun

okuma yazma öğretim yöntemleriyle de ilişkili olduğunu dile getirmiştir (Özenç, 2007: 11).

Okuma becerilerinin uluslararası düzeyde belirlenmesi amacıyla Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) oluşturulmuştur. PISA araştırmalarında öğrencilerin bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabilme, okuma, anlama, düşünceleri analiz edebilme, sorun çözme, akıl yürütme, etkin iletişim kurma becerileri ölçülmüştür (Şerefli, 2008: 12). 2000-2003 yılları arasında bu araştırmalara ülkemiz de katılmıştır.

PISA projesinde okuma alanında en başarılı ülke 543 puan ile Finlandiya olmuştur. Finlandiya'yı Kore, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda takip etmektedir. En alt sırada da 375 puan ile Tunus bulunmaktadır. Meksika ve Endonezya da alt sıralarda bulunan diğer ülkelerdendir. Türkiye ise 441 puanla Macaristan, İspanya, Lüksemburg, Portekiz gibi ülkelerle birlikte iyi sıralarda yer alamamıştır. (http1). Bu araştırma sonuçlarından sonra birçok ülke, okuma ve yazma öğrenme yöntemlerini gözden geçirmiş, kullandıkları yöntemleri sorgulamaya başlamışlardır.

Ülkemizde de 2004 Türkçe Öğretim Programı ile çoklu zekâ, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi yaklaşım ve modeller çerçevesinde 2005-2006 eğitim öğretim döneminden itibaren tüm ülkede “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve bitişik eğik yazı öğretimi uygulamasına geçilmiştir.

#### **2.3.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri**

MEB' in (2009) İlköğretim (1-5) Türkçe Dersi Program Kılavuzu'nda ses temelli cümle yönteminin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

- İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması, cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri

yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yüzden, Ses Temelli Cümle Yöntemi yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

- Ses temelli cümle yöntemi tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilkokuma yazma öğretimine değil, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu süreçte öğrenciler çok sayıda, çeşitli hece, kelime ve cümlelerle ilkokuma yazmayı öğrenmektedir.

- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerine, yaratıcılıklarına ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlar.

- Okuma yazma öğretimi, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.

- Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.

- Yöntemin bir gereği olarak ilkokuma yazma öğretiminde; ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmesi gerekir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine şahsen katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.

- Bu yöntemle ilkokuma yazma öğretiminde, çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesinin önüne geçmekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.

- Türkçe’ de her harf bir sesi karşıladığı için bu yöntem Türkçe’ nin ses yapısına uygundur.

- Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını sağlamaktadır.

- Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

- Öğrencilerin ilkokuma yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2009).

### 2.3.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

MEB' in (2009) İlköğretim (1-5) Türkçe Dersi Program Kılavuzu'nda belirtildiği gibi; Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- 1.Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- 2.Sentez tekniği ağırlıklı olarak kullanılmalıdır.
- 3.Anlamlı heceler elde etmeye öncelik verilmelidir.
- 4.Oluşturulacak heceler:
  - Kolay olmalıdır.
  - Türkçe' de kullanım sıklığına sahip olmalıdır.
  - Anlam, açık ve somut olmalıdır.
  - Anlam görselleştirilebilir, canlandırılabilir olmalıdır.
  - İşlek hece yapısına sahip olmalıdır.
- 5.Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
- 6.Sık sık görsellere başvurulmalıdır.
- 7.Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
- 8.Hece tablosu sadece öğrenilen heceleri tekrarlama amaçlı kullanılabilir.
- 9.Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenler ilişkilendirilmelidir. Öğrencilerin defterlerine yazdırılabilir ve yazılanlar sergilenebilir. Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler yapılabilir.



### **2.3.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları**

Yetişkinlere ilkokuma yazma öğretimi, Ses Temelli Cümle Yöntemine göre aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir (MEB, 2007).

#### **2.3.4.3.1. Hazırlık:** 3 basamaktan oluşur.

##### **2.3.4.3.1.1. Genel Hazırlık**

- Yetişkinlerin kendilerini tanıtmalarını sağlama
- Okuma ve yazma ile ilgili düzeylerini belirleme
- Sınıf ortamını tanıtma
- Sınıfta neler yapacaklarını konuşma
- Sınıf içi kuralları belirleme
- Sınıfta bulunan eşyaları tanıma ve inceleme
- Okulun bölümlerini tanıma

##### **2.3.4.3.1.2. Okumaya Hazırlık**

- Sınıf kitaplığından kitap seçme, kitabı açma, sayfalarını çevirme, kapatma
- Yetişkinlere kısa masal, öykü, fıkra, tekerleme vb. okuma
- Okunan metinlerin görsellerini yetişkinle beraber yorumlama
- Tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme

##### **2.3.4.3.1.3. Yazmaya Hazırlık**

- a. Kalem tutma

b. Düzenli çizgiler çizme

1. Yukarıdan aşağıya dik çizgiler çizme.( I IIII )
2. Soldan sağa yatay çizgiler çizme .(--- )
3. Sağa ve sola eğik çizgiler çizme. (/ \)
4. Soldan sağa doğru saat yönünün tersi istikametinde çizgiler çizme(o o).

**2.3.4.3.1.2. Okuma Yazma Aşaması:**

Ses grupların oluşturulmasında, seslerin Türkçe’deki işlevi göz önüne alınmıştır. Her grup sonrasında genel değerlendirme yapılacak, belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyi saptanacaktır. Yanlış öğrenmeler ve engeller tespit edilerek eksiklikler giderilecek ve çözüm yolları aranacaktır. Sesler, aşağıdaki sıraya göre ele alınacaktır.

**Tablo 3. Yetişkin Eğitimi İlkokuma Yazma Öğretimi Ses Grupları**

<b>1.Grup</b>	a	l	i	e	t
<b>2.Grup</b>	n	g		k	u
<b>3. Grup</b>	o	d	r	ı	y
<b>4.Grup</b>	s	ö	b	ü	ş
<b>5.Grup</b>	ç	z	c	p	h
<b>6.Grup</b>	ğ	v	f	j	

Yetişkin ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokul ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamaları birbirine benzemekte ve aralarında fazla bir fark bulunmamaktadır. İki gruba uygulanan yöntem arasındaki en büyük fark ses gruplarıdır. İki gruba da verilen ses grupları aşağıdaki tablo 4’de verilmiştir.

Yaygın Eğitimde Kullanılan Ses Grupları					Örgün Eğitimde Kullanılan Ses Grupları					
<b>1.Grup</b>	a	l	i	e	t	e	l	a	t	
<b>2.Grup</b>	n	g	m	k	u	i	n	o	r	m
<b>3.Grup</b>	o	d	r	ı	y	u	k	ı	y	s
<b>4.Grup</b>	s	ö	b	ü	ş	ö	b	ü	ş	z
<b>5.Grup</b>	ç	z	c	p	h	g	c	p	h	
<b>6.Grup</b>	ğ	v	f	j		ğ	v	f	j	

**Tablo 4.** Yaygın ve Örgün Eğitimde Kullanılan Ses Gruplarının Karşılaştırılması

2015 yılı Türkçe Öğretim Programı ile Ses Temelli Cümle Yönteminde kullanılan ses gruplarının sırası değiştirilmiştir (MEB, 2015)

**Tablo 5.** Ses Temelli Cümle Yönteminde Kullanılan Yeni Ses Grupları

<b>1.Grup</b>	e	l	a	n		
<b>2.Grup</b>	i	t	o	b	u	
<b>3. Grup</b>	k	ı	r	ö	s	ü
<b>4.Grup</b>	m	d	ş	y	c	z
<b>5.Grup</b>	ç	g	p	h		
<b>6.Grup</b>	f	v	ğ	j		


#### 2.3.4.3.1.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma

- Tanıtılacak sesi anlamlı hâle getirme
- Yetişkinlerin ön bilgilerini harekete geçirme
- Görsellerden yararlanarak sesi hissetme ve tanıma
- Ölçme ve değerlendirme

#### 2.3.4.3.1.2.1.2.Sesi Okuma ve Yazma

- Sesin yazılışını öğrenme
- Sesi satır çizgilerine yazma
- Ölçme ve değerlendirme
- Okuma yazma çalışma tablosuna ele alınan sesi yazma ve okuma

**Tablo 6.** Yetişkinler Okuma Yazma Çalışma Tablosu

Tanıtılan ses ile ilgili resim	Küçük Harf	Büyük Harf	Üretilen kelimeler
	a	A	
	ı	L	

Bu tablo her bir ses grubu için üç adet yapılmalıdır. Birinci tablo; sınıfta çalışmaları gösterecek nitelikte büyükçe yapılmalıdır. Diğer iki tablo ise bunun küçük örnekleridir. Bu tablolar yetişkinin defterinde veya dosyasında ve öğretmenin elinde olmalıdır.

#### 2.3.4.3.1.2.1.3. Kelime, Cümle ve Metin Oluşturma

- Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılmalı
- Bu hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalı
- Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalı
- Öğrenilen kelimelerden yeni cümleler, cümlelerden yararlanılarak da metin oluşturulmalı

Resim	a	A	al
Resim	ı	L	

**Tablo 7.**Açık heceye ulaşma

Hecelere ulaşırken açık heceye ulaşma tablosu kullanılabilir. Örneğin ‘‘a’’ ve ‘‘l’’ harflerinden açık heceye geçiş için harfleri okuyup yazmaları ve ‘‘al’’ kelimesine ulaşmaları sağlanabilir.

#### **2.3.4.3.1.3. Serbest Okuma Yazma Aşaması**

Bu aşamada, yetişkinlerin 1. kademe Türkçe Dersi ğretim Programı kazanımlarını gerçekleştirmeleri beklenmektedir.



## 2.4. Okuryazarlık

Bu bölümde okuryazarlığın tanımı, tarihi gelişimi, okuma, yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki ilişki ve okuryazarlık düzeyleri hakkında bilgiler verilmiştir.

### 2.4.1. Okuryazarlığın Tanımı ve Tarihi Gelişimi

Okuryazarlık hakkında günümüze gelinceye kadar birçok tanım yapılmıştır. Toplum yapısının, koşulların, ihtiyaçların değişmesi ve okuma yazma öğretiminin gelişmesi okuryazarlık konusunda farklı tanımların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Eskiden sadece adını okuyup yazabilene ve imzasını atabilene okuryazar denilirken zamanla çok sınırlı olan bu ölçüler değişmeye başlamıştır. Okuryazarlığın tarihsel gelişim içinde tanımları şu şekilde gelişmiştir (Güneş,1997):

“Okuryazar, günlük hayatı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişidir.” (Unesco, Eğitim İstatistiklerini Normalleştirmekle Görevli Uzmanlar, 1951)

“Okuryazar, kendinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek derecede okuma yazma ve hesap yapma becerilerine sahip, grup ve topluluk içindeki görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış kişidir.” (Unesco, Okuma ve Yazma Uzmanları Komitesi, 1962)

“Okuryazar, en az beş yıl eğitim görmüş biri kadar bilgili ve günlük gazeteleri rahatlıkla okuyabilen kişidir.” (Birleşmiş Milletler, Okuma yazma ve Toplum Konferansı, 1962)

“Okuryazar, günlük gazeteleri, bültenleri, ilanları, mektupları ve vergi bildirim formlarını anlayarak okuyabilen, bu formları doldurabilen ve mektup yazabilen kişidir.” (Unesco Filipinler Toplantısı, 1963)

“Fonksiyonel okuryazarlık, genel kalkınmanın temel unsuru olarak ekonomik ve sosyal önceliklere, bugünün ve yarının insan gücü ihtiyaçlarına, kişiyi sosyal, yurttaşlık görevleri ve ekonomik rollere hazırlama, yaşam seviyesinin iyileşmesi için faydalı bilgiler kazandırmaya, işe hazırlamaya, üretimi artırmaya, dünyayı daha iyi anlamaya, daha ileride de temel insan kültürüne yönelmektir.” ( Unesco, Okumaz-Yazmazlığın Önlenmesi Konusunda Dünya Eğitim Bakanları Kongresi-Tahran, 1965)

“Fonksiyonel okuryazar, içinde yaşadığı grupta, insanların genellikle eğitimin gerekli olduğu hususunda görüş birliği içinde oldukları bütün faaliyetlerde aktif bir rol oynamaya yeterli bilgiye sahip kişidir.” (Unesco, 1966)

“Fonksiyonel okumaz-yazmaz, toplumsal ve bireysel yönden gelişebilmesi için gerekli okuma yazma ve hesap yapma becerilerine sahip olmayan, içinde yaşadığı topluluk ve grupta okuma yazma ile ilgili görevlerini yerine getirmeyen kişidir.” (Uluslararası Okuma yazma Günü, 1978)

“Multifonksiyonel okuryazar, sadece okuma, yazma ve temel bilgileri kazanmanın ötesinde üretici işlerle uğraşan, kendini daha iyi tanıyan, sağlık, ev idaresi ve çocuk yetiştirme sorunlarını daha iyi kavrayan, daha bağımsız hareket eden ve toplum hayatına daha çok katılan kişidir.” (Herkes İçin Dünya Eğitim Konferansı, 1990)

Okuryazarlık üzerine ilk tanım 1951 yılında Unesco tarafından yapılmış ve uzunca bir süre bu tanım kullanılmıştır. Dünyada sosyal ve ekonomik kalkınmanın yaşanması, okumaz-yazmazların büyük çoğunlukta olan ülkelerin bağımsızlıklarını ilan etmesi üzerine okumaz-yazmazlığı önlemek için, 1962 yılında Paris'te düzenlenen toplantıda Unesco, Roma'da düzenlenen konferansta Birleşmiş Milletler okuryazarlığın tanımını bir kez daha yapmışlardır. Okuryazarlık, kodlama ve kodu çözme becerisinden; en az bir ilkokul mezunu kadar okuma yazma ve hesap yapma becerisine sahip olma boyutuna gelmiştir. 1960' larda okuryazarlığa dar açıdan bakma bir kenara bırakılmıştır. Okumaz-yazmazlıkla mücadeleyi incelemek, dünyanın çeşitli yerlerindeki sorunları ortaya çıkarmak ve gerekli çözüm yollarını bulmak amacıyla 1964 yılı Mart ayında Abidjan' da ve Ekim ayında İskenderiye' de "Afrika Ülkelerinde Okuma Yazma Öğretiminin Düzenlenmesi ve Planlanması" konferansları düzenlenmiştir. Bu konferanslarda okuma yazma ile ilgili bütün işler özetlenmiş, yeni çözüm yolları ele alınmış, konferanslardan sonra "fonksiyonel okuryazarlık" kavramı ortaya çıkmıştır. 1975 yılı Eylül ayında Persapolis, 26 Ekim 1976 Nairobi ve 8 Eylül 1978 tarihlerinde düzenlenen konferans ve sempozyumlarda uzmanlar, fonksiyonel okuma yazma yaklaşımının uygulanmasında bireyin mesleki ve teknik yönden geliştirilmesine ağırlık verildiği, sosyal ve kültürel yönlerin ise ihmal edildiği, fonksiyonel okuma yazmanın yanlış anlaşıldığı yönünde eleştiriler yapmışlardır. Bu eleştirilerden sonra fonksiyonel okuma yazma kavramı bir kenara bırakılmış, yerine "fonksiyonel okumaz-yazmaz" kavramı kabul edilmiştir. 1980' li yıllara gelindiğinde ise İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi ile eğitim hakkının herkes için geçerli olması, eğitimin yetişkinleri de kapsamayı, okumaz-yazmazlığa köklü bir çözüm arayışı, okuma ve yazma öğretimine çok yönlü yaklaşılması gerektiği vurgulanmış; "multifonksiyonel (çok işlevsel) okuryazarlık" kavramı ortaya çıkmıştır (Güneş, 1997).

Uluslararası alanda (Unesco, Birleşmiş Milletler) yapılan okuryazarlık tanımlarına ek olarak araştırmacılar da okuryazarlık üzerine tanımlar yapmış, okuryazarlığın tarihsel gelişimini değerlendirmişlerdir.



Yılmaz (1989: 48)' a göre okuryazarlık, “Yaşam boyu süren, dinamik, okumanın yanı sıra kazanılan beceriyi yaşama etkin olarak geçirmeyi içeren bir kavramdır.” Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) (1995) tarafından yaşam boyu öğrenme bilincini oluşturma, bu bilinci geliştirme, daha etkin öğrenme için bireylerin yeni beceriler kazanmalarını sağlama olarak ifade edilmiştir (Aldemir, 2003: 272). Nas (2003: 91)' a göre okuryazar, “Kolay bir metni okuyup anlayan, yalın bir tümceyi yazan ve imzasını atan kişidir.” Türkçe Sözlük (2005: 1494)' e göre, “Okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimsedir.”

Savaş (2006)' a göre, “Bireyin verimliliğini artırma aracı olmasının yanında, onu mesleki eğitim ve iş hayatına hazırlama amacıyla eğitim kurumlarınca kazandırılan bir beceridir.” Kıncal ve Kartal (2009)' a göre, “Çeşitli metin ve sanat yapıtlarını okuma, yorumlama, üretme bilgi ve becerisi ile bir kültür ve topluma tam anlamıyla katılabilme kapasitesi ve entelektüel becerileri kazanmış kişidir.”

Özenç (2012: 27) 'e göre, “Kişinin öncelikle okuma ve yazmayı öğrenmesi ile başlayan sonrasında bu faaliyetlerin daha da pekiştirilmesi ve geliştirilmesiyle devam eden, bireyin okuyup yazdıklarından yeni anlamlar üretmesini sağlayan, kişinin yetişmesine bağlı olarak devam eden bir dizi faaliyetler bütünüdür. PISA tarafından bilgi ve becerileri uygulamaya odaklanmayı göstermek için kullanılan, bilgi ve yeteneklerin bir süreklilik ifade ettiği; elde edilen bilgi kavramlarını günlük hayatta kullanabilecek şekilde içselleştirme olarak tanımlanmıştır (Güler, 2013: 6). Okuryazarlık, etkileşim yolu, toplumdaki bilgileri, becerileri ve sosyal normları anlama, birbiriyle paylaşma, yorumlayabilme ve sonraki nesillere aktarma aracıdır (http2).

Okuryazarlık üzerine ilk araştırmalar 1960 ve 1970' lerde ortaya konmuştur. Okuryazarlık araştırmacıları, bu dönemlerde yapılan çalışmaları önemli bir tarihi etken olarak ele almış ve okuryazarlık konusundaki akımları, çeşitli dinamikleri ve etkileri ile birlikte araştırmışlardır (Lankshear, 1999, akt: Nergis, 2008).

1970-1980 yılları arasında, Eric Havelock, Jack Goody ve Walter Ong gibi araştırmacılar, daha önce alfabetik sisteme bağlı bir zihin becerisi olarak algılanan okuryazarlık kavramına farklı anlamlar yüklemiştir. Bu eserlerde okuryazarlık ilk defa epistemoloji (bilgi bilim) ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Okuryazarlığın değişen tanımlarını veren bu fikirlerden bazıları şunlardır (Lankshear,1999, Akt. Aşıcı, 2009: 14):

- Okuryazarlıkla birlikte, sözel hafızanın somut dilinin yerine bilimin soyut dili geçmiştir.
- Okuryazarlıkla birlikte, analitik düşünme süreçleri başlamış, fikirlerin ve düşüncelerin tıpkı görsel nesnelere gibi düzenlenmesi, kullanılması ve karşılaştırılmasının yolu açılmıştır.
- Modern bilimi ortaya çıkaran mantıklı ve soyut düşünme becerisi yazmanın gelişimi ile ilişkilidir.
- Okuryazarlık, dilin potansiyelini geliştirdiği gibi düşünceyi yeniden biçimlendirmiştir.
- Okuryazarlık, insan bilimleri ve sosyal bilimlerin etkili bir bağımsız değişkeni olduğu gibi kültürlerin basit düzeyden ileri gelişim düzeylerine hareketinin aracıdır.

Yapılan bu araştırmalar okuryazarlığın tanımının zamanla genişletilmesine ve değişmesine neden olmuştur. Okuryazarlık, sadece okuma yazma bilme eylemleri ile sınırlı kalmamış dinleyebilme, görebilme ve konuşabilme becerilerinin de kullanıldığı bir kavram olmuştur. Böylece okuryazarlar, çevresinde yaşananları anlamlandırabilen ve kendi anlamlarını oluşturmak için farklı sembolik sistemleri kullanabilen, bu sistemleri birleştirebilen ve bunlardan yeni anlamlar ortaya koyabilme bilgi ve becerilerine sahip olan bireyler olmuştur (Altun, 2005: 2).

1990'lerden sonra, okuryazarlığın kavram çerçevesi teknolojik gelişim ve değişimlere, bu gelişim ve değişimlere bağlı olarak ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara göre çeşitlenmiştir. Okuryazarlık; bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, evrensel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı,

televizyon okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık türleri ile birlikte kullanılır olmuştur. Bunlar içinden, “bilgisayar okuryazarlığı” ve “medya okuryazarlığı”, okullarda ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Altun: 2005, Aşıcı: 2009, Parsa: 2007, Tüzel: 2010, Kurudayıoğlu ve Tüzel: 2010 ve Önal: 2010).

Uluslararası alanda araştırmacıların yaptığı tanımlardan anlaşıldığı üzere okuryazarlığın tanımı geçmişten günümüze pek çok aşamadan geçmiş ve genişletilmiştir. Eskiden sadece adını okuyup yazabilene okuryazar denilirken; bilim, teknoloji ve eğitim alanında yaşanan gelişmelerle beraber fonksiyonel okuryazarlık, günümüzde ise multifonksiyonel okuryazarlık kavramları ve okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Okuryazarlık çağın gerektirdiği bir beceri olarak düşünülmüş ve çağa göre anlamlar kazanmıştır.

#### **2.4.2. Okuma, Yazma ve Okuryazarlık Kavramları**

Okuryazarlık kavramı ve okuma yazma kavramlarıyla sık sık karıştırılan ve birbirleri yerine kullanılan kavramlardır. Oysa her iki kavram da birbirinden farklı kelimelerdir.

Okuryazarlık (literacy), okuma (reading) ve yazma (writing) eylemlerinden farklıdır. Okuryazarlık, okuma ve yazma faaliyetinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkileri kapsayan bir kavramdır (Aşıcı, 2009: 11).

Okuma yazma, alfabe aracılığıyla yazılı metinlerin okunması ve yazılması olarak tanımlanmaktadır. Okuryazarlık, okuma yazma ve toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneğidir. Okuryazarlık konuşma, dinleme, okuma, yazma ve hem sözlü hem de yazılı dilin önemini kavramayla ilgili aktivitelerin tümünü içerir (Üçpınar, 2014, 1-2).

Okuma yazma belirli bir harf sistemini çözmeye yarayan statik bir davranışken; okuryazarlık, iletisi olan her şeyi anlamlandırmayı hedefleyen geliştirilebilir bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Okuma yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki farkları şu maddelerle daha net ortaya koyulabilir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010:285):

- Okuma yazma kod çözmeye dayalıyken, okuryazarlık anlamlandırmaya dayalıdır.
- Okuma yazma bir kategori belirtirken, okuryazarlık ise bir derece belirtir.
- Okuma yazmanın simge sistemi basılı ortamdaki harfler, okuryazarlığın simge sistemi ise “şeylerdir”.
- Okuma yazmanın tanımlanması yapılmıştır, okuryazarlığın ise tanımlanması devam etmektedir.

### **2.4.3. Okuryazarlık Düzeyleri**

Okuryazarlık düzeylerini sırasıyla okumaz-yazmazlık, yarı okuryazarlık, yeni okuryazarlık (temel okuryazarlık), gizli okumaz-yazmazlık (okuryazarlık durumunda gerileme), fonksiyonel okuryazarlık ve multifonksiyonel okuryazarlık kavramları oluşturur.

#### **2.4.3.1. Okumaz-Yazmazlık**

Okuryazarlık kavramını ve düzeylerini bir çizgi üzerine yerleştirdiğimizde başlangıç noktasını okumaz-yazmazlık oluşturmaktadır. Bireyin günlük hayatı ile ilgili kısa ve basit bir cümleyi anlayarak okuyup yazamaması durumudur (Güneş, 1997: 504).

Okumaz-yazmazlık, okuma ve yazma yetersizliği, yoksunluğudur. Okumaz-yazmazlar bireysel ve toplumsal yönden gelişemez; okuma, yazma ve hesap yapma becerilerine sahip olamaz.

#### **2.4.3.2. Yarı Okuryazarlık**

Okuryazarlık sürecinin ilk aşamasıdır. Okuma yazma veya aritmetikle ilgili temel bilgi ve becerilerin birini edinememe ya da her birini birazcık gerçekleştirebilme bunun ötesine geememedir (Güneş, 1997:505).

Yarı okuryazar, okuryazarlık gelişimi yarım kalan kişilerdir (<http2>). Örgün veya yaygın eğitimde bireylerin okuma yazma becerilerini tam olarak kazanamaması ya da okuma yazma becerilerini kazanacağı sırada çeşitli nedenlerle eğitimi yarım bırakmasıdır.

#### **2.4.3.3. Yeni (Temel) Okuryazarlık**

Okuma, yazma ve aritmetikle ilgili temel bilgi ve becerilerini bir ğretim programında henüz tamamlama, burada edindiği bilgi ve becerileri yeni yeni kullanma durumudur (Güneş, 1997: 505). Kelimeleri seslendirme ve cümleleri anlama gibi temel okuma yazma becerilerine sahip olma düzeyidir. (zen, 2012: 33).

Temel okuryazarlık, kişinin kâğıt üzerindeki birtakım göstergeleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler ve sözcük dizilerinden anlamlar çıkarabilme, kendi demek istediklerini de o göstergeler aracılığıyla kâğıda dökebilme becerisidir. Okumayı ğrenme süreci, temel okuryazarlıkla başlamaktadır (Temizkan ve Erdem, 2007:1701).

Temel okuryazarlık, okuryazarlığın ilk ve temel aşamasıdır. Bu aşamadan sonra kişi, kendini geliştirmesine bağlı olarak bir üst düzeydeki fonksiyonel okuryazarlık sonra da multifonksiyonel okuryazarlık boyutuna geçebilir.

#### **2.4.3.4. İşlevsel (Fonksiyonel) Okuryazarlık**

Okuma, yazma ve aritmetikle ilgili edinilen bilgi ve becerilerin bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel alanda kısaca günlük yaşamda kullanılmasıdır. Bir başka ifadeyle işlevsel okuryazarlık düzeyi hem teknik hem de fonksiyonel becerileri kapsamaktadır (Güneş, 1997: 506) .

İşlevsel okuryazarlık, okuryazarlığın bir adım ilerisinde olup yaşamını sürdürmek ve çevresine etkili bir biçimde uyum sağlayabilmek için okuma yazma eylemini ömür boyu sürdürmektir (Çapar, 1998: 342). Bu tanımda da işlevsel okuryazarlığın sürekli devam eden bir süreç olduğundan söz edilmektedir.

İşlevsel okuryazarlık; kişinin ve dolayısıyla da toplumun gelişmesini sağlayan, onun günlük hayatında gerekli olan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve aritmetikle ilgili bilgi ve becerilerini hayatının her aşamasında (sosyal, kültürel, ekonomik gibi) etkin, yaygın ve fonksiyonel bir biçimde kullanabilmesidir (Özenç, 2012: 36). Bireyin, tüm yaşam etkinliklerinde başarılı olması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına olanak sağlayan okuryazarlıktır (Yılmaz, 1990: 7).

İşlevsel okuryazar, adını soyadını yazmanın ötesinde, bütün yaşam etkinliklerinde başarılı olmayı olanaklı kılan bilgi ve becerilerle donanmış ve okuryazarlığa içinde bulunduğu toplumda etkili olabilmek için gereksinim duyan bireylerdir (Temizkan ve Erdem, 2007: 1701).

İşlevsel okuryazarlık; okuma, yazma ve aritmetikle ilgili edinilen bilgi ve becerilerin günlük yaşamda, sosyal, ekonomik, kültürel alanlarda kullanılması durumudur.

#### **2.4.3.5. Çok İşlevli (Multifonksiyonel) Okuryazarlık**

21.yüzyılın başından itibaren dijital ortamların önem kazanması, okuryazarlık kavramını etkilemiş ve farklı okuryazarlık özelliklerini ön plana çıkarmıştır. Özellikle de bilginin ve yayılım biçiminin gelişimiyle beraber ortaya çıkan çok işlevli okuryazarlık söz konusudur. Çok işlevli okuryazarlık, bireylerin farklı ve çok boyutlu olan okuryazarlık özelliklerine sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Özel, 2013: 55)

Okuma, yazma ve aritmetikle ilgili temel bilgi ve becerilerin edinilmesine, bunların bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda kullanılmasına ve giderek bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirebilmesine imkân veren bir düzeydir (Güneş, 1997: 506).

Multifonksiyonel okuryazar; kendini gerçekleştirme, yaratıcılığı geliştirme, derin değerlere sahip olma, daha karmaşık sorunları araştırmaya yönelme, daha kapsamlı dünya görüşüne sahip olma, objektif olma gibi üst düzey özellikler taşır (Güneş, 2000). Çok işlevli okuryazar, kapasitesini sonuna kadar geliştirmeyi amaçlayan sadece kendini değil okuyarak ve yazarak toplumun ilerlemesi içinde çaba gösteren kişidir (Özenç, 2012: 35).

Okuryazarlığı gündelik hayatında işlevsel olarak kullanan bireylerin kendilerini geliştirerek üst düzey beceriler kazanması, toplumun ilerlemesi için çaba göstermesi durumudur. Bu düzey işlevsel okuryazarlıktan bir ileri düzeyi olup okuryazarlığın da son aşamasıdır.

#### 2.4.3.6. Gizli Okumaz-Yazmazlık (Okuryazarlık Durumunda Gerileme)

Yeni okuryazarların ileri düzeye geçememeleri, edindikleri okuma yazma ve aritmetikle ilgili temel bilgi ve becerileri giderek kaybetmeleri, okumaz-yazmazlığa doğru gerilemeleri durumudur (Güneş,1997: 505). Diploma veya benzeri resmi evrakları olduğu ve kayıtlarda okuryazar olarak görüldükleri için “gizli okumaz-yazmaz” adı verilmektedir.

Gizli okumaz-yazmazlık, son yıllarda bazı sanayileşmiş ülkelerde okumaz-yazmazlığın özel bir biçimi olarak ortaya çıkan, yetişkinler arasında yaygın olan, temel eğitim eksikliğinden (okuma, yazma ve hesap yapma) kaynaklanan bir durumdur (Güneş, 1993: 245).

Gizli okumaz-yazmazlar biçimsel olarak okuma yazmayı bilmekte ancak bu becerilerini günlük yaşamda etkin bir biçimde kullanamamaktadır. Hiç okula gitmemiş okuma yazma bilmeyen birinden farkı, parçayı görünüşte okuyabilir fakat anlayamayabilir. Sözlü olarak verilen cümleleri doğru olarak yazamayabilir. Rakamları tanır, ancak dört işlem ve problem çözmeyi beceremeyebilir (Güneş, 1993: 245).

Gizli okumaz-yazmazlar iki gruba ayrılır (Güneş, 1993: 246 ve Güneş, 1997: 505)

*Fonksiyonel Okumaz-Yazmazlar (Analphabete Fonctionnel):* Toplumsal ve bireysel yönden gelişebilme için gerekli okuma yazma ve hesap becerilerine sahip olmayan, içinde yaşadığı topluluk ve grupta okuma yazma ile ilgili görevleri yerine getiremeyen kişilerdir. Bu yetişkinler kendi kendine, çevresinin yardımıyla veya bir okuma yazma kursuna katılarak ya da ilkokula giderek okuma yazma ve hesap yapma becerilerini öğrenirler ancak bunu günlük yaşamında etkin bir şekilde kullanamazlar.



*Okuma Yazmayı Unutma (Alletrisme)*: Kişilerin okuma yazma ve aritmetikle ilgili temel bilgi ve becerileri edindikten sonra bu becerileri hiç kullanmamalarına bağlı olarak zamanla unutması durumudur. Malezya’ da yapılan bir araştırmaya göre bu kişilerin sıfıra düşmeleri için üç yıl yeterli olmaktadır (Güneş, 1992: 52).

Gizli okumaz-yazmazlık; özellikle yetişkinler arasında yaygın olan, temel eğitim eksikliğinden kaynaklanan, bireylerin yeni okuryazarlıktan ileri düzeye geçememeleri ve okuma yazma becerilerini günlük yaşamda etkin bir biçimde kullanamamaları durumudur. Bu bireylerin okuma yazma becerilerini eğitim programlarını yarım bıraktıkları, tam olarak öğrenemedikleri ya da günlük yaşamda kullanmadıkları için unuttukları söylenebilir.

#### **2.4.3.6.1. Gizli Okumaz-Yazmazlığın Dünyadaki ve Ülkemizdeki Durumu**

Dünyada ABD, Kanada, İngiltere, Fransa ve Macaristan’da gizli okumaz-yazmazlık üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış ve ortaya ilginç veriler çıkmıştır. ABD’de 1975 yılında 63 milyon yetişkin üzerinde yapılan araştırmada, 23 milyon yetişkinin; Kanada’ da yapılan araştırmada, nüfusun %22 sinin günlük yaşamını sürdürebilmesi için büyük güçlükler yaşadığı, fonksiyonel okuryazar olmadıkları ortaya çıkmıştır. İngiltere’ de 1987’de araştırma yapılmış, 1958 yılında doğan 12.534 kişi örneklem olarak seçilmiş ve bu örneklemin % 13’ünün okuma, yazma ve hesap yapmada zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Aynı yıl Fransa’ da yapılan araştırmada, yetişkin nüfusun %26’ sının hiç okuyup yazmadığı, Macaristan’ da ise yetişkinlerin %30’ unun günlük yaşamda hiç yazmadıkları tespit edilmiştir. Ülkemizde ise gizli okumaz-yazmazların sayısı ile ilgili net bir veri bulunmamaktadır. Ankara ili Mamak’ta 18 yaşını doldurmuş, ilkokul mezunu 12.342 kişi üzerinde araştırma yapılmış, 200 yetişkinin okuma yazmayı unuttuğu tespit edilmiştir. Bu da ülkemizde belirli bir oranda gizli okumaz-yazmazın olduğunu göstermektedir. (Güneş, 1993: 246)

Genellikle diploma ve benzer bir resmi belgeye sahip oldukları, istatistiklerde okuryazar olarak karşımıza çıktıkları, ayrıca okuma yazma tanımları ülkeden ülkeye hatta aynı ülke içinde bile farklı yapıldığı için, gizli okumaz-yazmazların gerçek sayılarını belirlemek oldukça zordur.

#### **2.4.3.6.2. Gizli Okumaz-Yazmazlığın Nedenleri ve Önlenmesi**

Teknolojinin günlük yaşantımıza hâkim olması, bireylerin akıllı telefon, tableten sürekli kısa metinler okuması ve yazması, insanların okuma ve yazmaya verdikleri önemin azalmasıyla beraber son yıllarda ülkemizde ve dünyada gizli okumaz-yazmazların sayısı giderek artmaktadır. Gizli okumaz-yazmazlığın nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Esperandieu, akt: Güneş, 1993: 247):

- Okuma, yazmanın okul sırasında yeterince öğrenilememesi
- Sık sık okulun terkedilmesi ve sınıfta kalma
- Sosyal çevrede eğitime gerekli değerin verilmemesi
- İşsizlik
- Okuma yazma becerilerinin sosyal yaşamda yeterince kullanılmaması
- Gazete, dergi, kitap gibi basın ürünlerinin alınıp okunmaması
- Radyo, televizyon gibi araçların çok izlenmesi
- Okul sırasında okuma yazmanın yeterince sevdirmemesi
- Okuma alışkanlığının kazandırılmaması

Bunlara ek olarak ülkemizde gizli okuma yazmanın unutulma nedenleri ise şu şekilde sıralanabilir (Güneş, 1990: 23 ve Güneş, 2015):

- Köy ilkokullarından mezun olma ve mezun olanların köyde kalarak çiftçilikle uğraşmaları

- Aile ve sosyal çevrenin okumaz-yazmaz olması
- Yeni okuryazarların gerekli materyallerle desteklenememesi
- Bürolarda çalışanların "kopyala yapıştır" yöntemiyle başlığı, tarihi, sayıyı ve kişilerin adını değiştirerek yazı üretmesi

Gizli okumaz-yazmazlığın nedenleri bu şekilde açıklanırken, gizli okumaz-yazmazlığın önlenmesi için etkin çalışmalar yapmak gerekir. Yapılabilecek çalışmalar şu şekilde sıralanabilir (Güneş, 1993:248, Güneş, 2015 ve Özen, 2014):

- Okuma yazma öğrenen yetişkinlere okuyabilecekleri düzeyde okuma materyalleri(kitap, dergi, gazete) üretilmelidir.
- Yetişkinlerin kaynaklara ücretsiz ulaşarak onları okumaları ve takip etmeleri sağlanmalıdır.
- Okuma yazmaya uygun bir çevre, sürekli ve düzenli yaygın eğitim kursları oluşturulmalıdır.
- Yetişkinlere ana sağlığı, çocuk bakımı ve eğitimi, aile planlaması gibi konularda seminerler, konferanslar verilmelidir.
- Yetişkinlere toplumda belirli sorumluklar verilmeli, okuma yazma becerilerini sürekli kullanmaları sağlanmalıdır.
- Okuma yazma becerilerini kaybetmemek için belirli aralıklarla uzun metinler(en az 1000 kelimelik veya 3-4 sayfalık) okunmalıdır.
- Belediyeler okuma, yazma kursları açmak yerine artık gizli okumaz-yazmazlıkla savaşıması gerekmektedir.

Gizli okumaz-yazmaz bireylerin sayısı okuma yazmayı tam olarak öğrenememeleri ya da okuma yazmayı unuttuklarından dolayı son yıllarda giderek artmaktadır. Artan sayıya rağmen, gerekli önlemler alınarak gizli okumaz-yazmazlıkla mücadele edilebilir. Gizli okumaz-yazmazlığın yetişkinler arasında yaygın olduğu düşünülerek alınacak tedbirler bu alanda yoğunlaştırılabilir.

## 2.5. Yetişkin Eğitimi

Bu bölümde yetişkinlik, yetişkin eğitimi, yetişkin eğitiminin önemi, amacı, ilkeleri, yetişkin eğitimini zorunlu kılan nedenler, dünyada ve ülkemizde yetişkin eğitimi, ülkemizde yetişkin okuma yazma faaliyetlerinin tarihçesi, yetişkin okuma yazma ğretim programı ve yetişkin eğitimi ile ilgili sayısal veriler hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.5.1. Yetişkinlik

Yetişkinlik tanımlanması oldukça zor bir kavramdır (Bentley, 2007). Yetişkinlik, toplumsal norm ve rollere göre tanımlanan farklı coğrafyalarda, kültürlerde ve zamanlarda farklı tanımlanabilen bir kavramdır (Gürgeç, 2010: 10). Whitbourne ve Weinstock (1979)'a göre yetişkin, "Bireyin kendi sorumluluğunu aldığı, sosyal rolünü kabullendiği, mantıksal düşünebildiği, yaşamsal problemlerle duygusal ve mantıksal olarak baş edebildiği bir dönemdir." (akt; Bentley, 2007). Jarvis (1983)'e göre, "Kendini tanıyan ve başkalarının yetişkin olarak algıladığı kimsedir" (akt: Okçabol, 2006: 8).

Aiken (2002)' e göre, "Biyolojik ya da fiziksel açıdan tamamen büyümüş bir kişidir." Zihinsel, bedensel gelişimini tamamlamış ve psikolojik olgunluğa erişmiş, ekonomik bağımsızlığını kazanmış ve toplumda bir sorumluluk üstlenmiş bireylerdir (http3).

Yetişkinliğin biyolojik, sosyolojik, psikolojik ve yasal boyutlarıyla ele alınmasıyla araştırmacılar tarafından farklı farklı tanımlanmıştır.

## 2.5.2. Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitimi tanımına geçmeden önce “eğitim” ve “öğrenme” kavramlarını ele almak gerekmektedir. Genel olarak eğitim, bireyde istendik davranış değişikliği sürecidir.

Çalık (2009)’ a göre eğitim, “Bireyin yaşadığı toplum içinde geçerli olan değer, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.” Demirel ve Kaya (2011)’ ya göre eğitim toplumdaki kültürlenme sürecinin bir parçasıdır. Kemertaş (2001: 14)’ a göre öğrenme, “Kazanılan bilgi ve becerilerle davranışların değişmesi, yani bireyin yaşantıları yoluyla meydana gelen kalıcı değişikliklerdir.” Bayındır ve Özel (2008)’ e göre yaşantı ürünü ve tekrarlar sonucu oluşan sürekli bir davranış değişikliğidir. Bilişsel açıdan öğrenme, bilebilme, yapabilmedir.

Ülkemizde halk eğitimi, diğer ülkelerde de sürekli eğitim ya da hayat boyu (yaşam boyu) eğitim kavramları, yetişkin eğitimi kavramıyla eş anlamlı tutulmaktadır. Yetişkin eğitimi kavramı ayrıca yaygın eğitim adıyla, örgün eğitim kavramından farklı bir eğitim ayağı olarak kendini göstermektedir (Penirci, 2014: 10). Yetişkin eğitimi, halk eğitimi, yaşam boyu eğitim onlarca farklı tanımları yapılmasına rağmen aynı kavramlardır.

Bülbül (1991)’ e göre yetişkin eğitimi “Hedef grubu, amaçları, hedefleri belli, düzenli, planlı bir eğitimidir.” Seçilmiş (1996: 2)’ e göre, “Özellikle yetişkinler için düzenlenmiş, tam zamanlı ve sürekli olarak okula devam etmeyen kimselerin, isteyerek bilgi ve anlayışlarını geliştirmek, becerilerini artırmak, kişisel ve toplumsal sorunlarına çözüm üretmek, zevk ve tutumlarında değişiklikler meydana getirmek amacıyla düzenlenmiş olan birbirine bağlı ve düzenli faaliyetlerden oluşan bir süreçtir.”

Yetişkin eğitimi, “İşi okula gitmek olmayan, fakat toplumda sorumluluk yüklenmiş ya da yüklenmeye elverişli durumda olan yetişkinlere yönelmiş, bireyin hareketlerini, yeteneklerini, davranışlarını geliştirmek amacıyla, katılımcı-eğitici ilişkisi içinde rastlantıya bırakılmadan sürdürülen düzenli, tasarılı bir eğitim sürecidir.” (Geray, 2002: 2). Bireylere istendik davranış kazandırmaya yönelik olan öğretim-öğrenim süreci, okul ortamında gerçekleştiğinde örgün; okul dışında gerçekleştiğinde yaygın eğitim adını almaktadır. Yaygın eğitim çalışmalarına katılanların belirgin özelliklerinin (fiziksel ve ruhsal olgunluk ile kişinin toplumsal işlevleri açısından) yetişkin olması durumunda da bu sürece yetişkin eğitimi denmektedir (Okçabol, 2006).

Yetişkin eğitimi, ”Zorunlu eğitimini tamamlamış kimselerin gereksinimlerine göre düzenlenmiş olan ve bu gibi kimselerin öğrenmelerine olanak sağlayan planlı, programlı ve düzenli eğitim süreçlerinin tümüdür.” (Duman, 2007: 55). Yetişkinlerin sahip oldukları yeteneklerini geliştirmelerini; genel ve mesleki bilgi ve becerilerini geliştirerek arttırmalarını; değişen yaşam koşullarına ve toplumsal gelişmelere uyum sağlamalarını, böylece kişisel gelişimleri sürdürmelerini amaçlayarak, onların ihtiyaç duydukları öğrenme yaşantılarını karşılamak için her türlü amaçlı, planlı ve düzenli eğitim etkinliklerinin ve programlarının tümüdür (http4).

OECD tarafından zorunlu öğrenim çağı dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin yaşamlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme gereksinimi ve ilgisini karşılamak üzere düzenlenen etkinlikleri ve programları kapsayan süreç olarak tanımlanmaktadır. UNESCO ise, yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini arttırmalarına, teknik veya mesleki yeteneklerini iyileştirmelerine, bilgi ve yeterliliklerine yeni bir yön vermelerine, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümü şeklinde tanımlar (Gürgeç, 2010: 15).

“Yaşam Boyu Eğitim” 1970’ li yıllarda UNESCO’ nun geliştirdiği çok insani bir içeriğe sahipken; günümüzde iş gücü, piyasanın istekleri üzerine şekillenen, zorunlu eğitim sürecinden sonraki eğitim üzerine artan vurgu ve taleplerden kaynaklanan bir kavram olmuştur (Kaya, 2010: 19). Günümüzde istihdam edilme olanakları daraldıkça, insanlarda şanslarını ancak kendilerine yeni nitelikler kazandırarak artıracakları düşüncesi hâkim olmaktadır. Bu nedenle “Yaşam Boyu Eğitim” anlayışı, çeşitli sertifika ve mesleki belgelere yönelimi arttırmıştır. Kişisel donanım kazanmak ve bunu sürekli geliştirmek vazgeçilmez olmuş, sertifika programları ve meslek edindirme kurslarına ilgi artmıştır (Ercan, 2006).

Yetişkin eğitimi, 1970’ li yıllarda hedef kitlesi yaş, zaman olarak örgün eğitimin dışına çıkanları kapsayan, temel amacın okuma ve yazmayı öğretmek olduğu bir kavramdır. 1990’ lı yıllardan sonra ise iş gücü piyasasının gereksinimleri doğrultusunda şekillenen, öğrenmenin tüm yaşam boyunca süreceği, bireyin çalışma yaşamında daha nitelikli ve esnek hale getirecek içeriğe sahip bir bilgiyle sınırlandırıldığı eğitim anlayışını ortaya çıkarmıştır.

### **2.5.3. Yetişkin Eğitiminin Önemi**

Yetişkinlerin yaşam boyu gelişimleri kapsamında eğitim hizmetleri vererek onların öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması anlayışından hareketle yetişkin eğitimi gelişmiştir. Yetişkinler gelişim ödevlerine, sorumluluklara, beklentilere ve rollere sahip olduğu için, örgün eğitime devam eden bireyler gibi yaşam içerisinde eğitim hizmeti alma ihtiyacıdadır. Bu yüzden, yetişkinlerin öğrenmeleri sadece zorunlu eğitimin kapsadığı bilgilerle sınırlı değildir. Yetişkin, yaşamı boyunca her zaman yeni bilgi ve becerileri öğrenmek, kendini geliştirmek isteyebilir (http4).

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler her alanda sürekli değişimlerle birlikte yeni talepler ortaya çıkarmaktadır. Günümüzde değişme ve gelişme kaçınılmaz olduğuna

göre, bir toplumun buna ayak uydurabilmesi ve yeni davranışların geliştirilmesi gerekir. Bu gelişme sadece okul dönemlerinde edinilen bilgilerle mümkün değildir. Dolayısıyla, yaşam boyu devam eden öğrenme isteklerini karşılayacak yaygın eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Haberal, 2002: 5).

Yetişkinlerin ihtiyaçlarının karşılanması, kendilerini geliştirmeleri, yeni bilgi ve becerileri elde etmeleri, yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmelerle topluma ayak uydurabilmeleri açısından yetişkin eğitimi önemlidir.

#### **2.5.4. Yetişkin Eğitiminin Amacı**

Yetişkin eğitimi programları belirli amaçlar doğrultusunda hazırlanır ve gerçekleştirilir. MEB (2011: 8) tarafından yetişkin eğitiminde belirlenen amaç ve görevler şunlardır:

- Bireysel gelişme
- Toplumsal gelişme
- Ekonomik gelişme
- Mesleki gelişme ve uyum sağlamaya yönelik gelişme

Yetişkin eğitimi şu amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilir (Yayla, 2009: 23, Celep, 2003):

- Konuları öncelik sırasına göre planlamak
- Kendilerini geliştirmelerini, tanınmalarını sağlamak ve öğrenme ihtiyacını karşılamak
- Okuma yazma oranını yükseltmek
- Nitelikli insan gücü yetiştirerek kalkınmaya yardım etmek



- Mesleki ilerleme ve gelişmeleri takip etmelerini sağlamak ve iş gücünün verimliliğini artırmak
- Demokratik yaşam biçimini geliştirmek, sosyal ve kültürel gelişmeyi sağlamak
- Yurttaşlık bilincini geliştirmek, toplumsal sorunlara ilgiyi artırmak ve çözümüne katkılar sağlamak, toplumsal sorumlulukları ve dayanışmayı geliştirmek
- Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yardım etmek
- Sağlıklı, uyumlu ve üretken kuşakların yetiştirilmesi için yetişkinleri eğitmek
- Kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmek
- Yaşın getirdiği değişmelere uyumu sağlamak
- Ulusal birliği destekleyici ve demokrasiyi güçlendirici çalışmalar yapmak
- Kırsal alanlardan kentlere göç eden insanların adaptasyonlarına yardımcı olmak
- Katılımı sağlamak ve başarı elde etmek için yerel öncülerden yararlanmak

Yetişkin eğitiminin temel amacı, örgün eğitime devam etmemiş ya da herhangi bir aşamasında ayrılmış yetişkinlerin eğitim ihtiyacını karşılamak, temel eğitim vermek, mesleki ve teknik eğitim yapılarak onları nitelikli hale getirmektir.

### **2.5.5. Yetişkin Eğitiminin İlkeleri**

Hazırlanan yetişkin eğitimi programının amacına ulaşabilmesi için yetişkinlerin eğitiminde bazı ilkelerin dikkate alınması ve bu ilkelere uygun hareket edilmesi gerekir. Yetişkin eğitime ilişkin temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Yayla, 2009: 21):

- Herkes karşı açıklık
- Süreklilik

- Yeniliklere ve gelişmelere açık olma
- Her yerde eğitim
- Karar süreçlerine katılma,
- Mesleki ve teknik eğitim bütünlüğü (örgün, yaygın ve çıraklık).

Yaygın eğitimle ilgili ilkeler; ihtiyaca dönüklük, kalıcılığın sağlanması, etkin katılımın sağlanması, ortak amaç, yararlılık, gönüllülük, gelişim özelliklerinin dikkate alınması olarak sınıflanabilir.

#### **2.5.6. Yetişkin Eğitimi Zorunlu Kılan Nedenler**

Son yıllarda yaşanan bilimsel, teknolojik, ekonomik ve toplumsal gelişmeler toplumun önemli bir parçasını oluşturan yetişkinlerin yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmesi, topluma kazandırılması ve kendilerini geliştirmeleri yetişkin eğitimi zorunlu kılmaktadır. Yetişkin eğitimi gerekli kılan nedenler şu şekilde sıralanabilir (Duman, 2007: 38):

- İnsanın ortalama ömrünün uzaması
- Çalışma sürelerinin kısalması
- Bilgi birikimindeki ve teknolojideki gelişmeler,
- Bilgi ve becerilerin sürekli olarak kazanılması gereği
- Mesleki hareketlilik

Yetişkin eğitimi gerekli kılan diğer nedenler ise şunlardır (MEB, 2011: 8):

- Öğrenme ve gelişme ihtiyacı
- Güven ihtiyacı

- İş ve etkin rol isteği
- Statü ve saygı isteği
- Boş zamanları değerlendirme ve dinlenme
- Hızlı değişme ve gelişmelere uyum

Yukarıda sıralanan yetişkin eğitimini gerekli kılan nedenleri; örgün eğitimle ilgili nedenler, ekonomik ve teknolojik gelişmeyle ilgili nedenler, toplumsal nedenler olmak üzere üç ana başlık halinde ele almak mümkündür.

### **2.5.7. Dünyada Yetişkin Eğitimi**

Yetişkin eğitiminin doğmasında genellikle dinsel amaçlı etkinlikler başlangıç olmuştur. İngiltere’de Pazar Okulları, İncil’in halka öğretilmesi amacıyla 1600’lü yıllarda ortaya çıkmış, 1739 yılında çıkarılan bir yasayla Norveç’te dinsel amaçlı okuma yazmanın öğretilmesi gerekliliği kabul görmüştür. Daha sonra ise sanayi devrimi ile beraber dinsel etkinlikler, işçilerin eğitimi ve mesleki becerilerinin artırılması olarak kendini göstermeye başlamıştır. Avusturya’da 1848 devriminden sonra İşçi Eğitim Dernekleri kurulmuştur (Duman, 2007: 132). İngiltere’de 1776 yılında Denizciler Birliği’nin gemicilere verdiği eğitim, mesleki teknik eğitimin yani yetişkin eğitiminin ilk örneklerinden sayılabilir (Okçabol, 2006: 104).

Yetişkin eğitimi ABD’de psikoloji temelli bir gelişim gösterirken, Avrupa’da sosyoloji temelli bir gelişim, Avusturya’da ise mesleki temelli bir gelişim gösterir. Az gelişmiş ülkelerde yetişkin eğitimi genellikle okuma yazma temellidir (Duman, 2007: 133).

Yetişkin eğitimi alanında her ülkede etkinlikler gerçekleştirilse de uluslararası düzeyde UNESCO tarafından organize edilen konferanslar çok önemli katkı sağlamıştır. UNESCO 1946 yılından sonra yetişkin eğitime önem vermiş, özellikle üçüncü dünya ülkelerinde yetişkin eğitime ağırlık verilmesi yönünde büyük çaba harcamıştır. İlk yetişkin eğitimi konferansı 1949'da Danimarka' da düzenlenmiştir. Bu konferansta; yetişkin eğitiminin amaçları, devletin ve resmi olmayan kuruluşların yetişkin eğitimi üzerindeki rolleri, halk eğitiminin yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur (Yıldırım, 2009: 87).

1960 yılında ikinci toplantı Kanada' da yapılmıştır. Yetişkin eğitiminin amaç ve işlevleri, sanayileşme sürecinde toplumun manevi ve ahlaki dokusunun bozulmaması için yetişkin eğitiminden yararlanılması, yetişkin eğitiminin ülkenin eğitim hizmetlerinin bir parçası sayılması incelenmiştir (Okçabol, 2006: 114). Yetişkin eğitimi ile ilgili üçüncü toplantı 1972 yılında Tokyo'da yapılmıştır. Okumaz-yazmazlığın ortadan kaldırılması, kırsal kalkınma, eğitimin işlevsel olması ve yetişkinlerin etkinliklere katılmasının özendirilmesi vurgulanmıştır. Dördüncü konferans 1985'te Paris'te yapılmıştır. Bu konferansta "Herkes İçin Eğitim" kavramının tanımı yapılmış, toplumun demokratikleştirilmesi, sosyo-ekonomik kalkınma, insan hakları gibi sorunların çözümünün yetişkin eğitimi ile mümkün olacağı, yetişkin eğitime gerekli önemin verilmesi gerektiği tartışılmıştır (Yıldırım, 2009: 93).

5-9 Mart 1990 tarihinde Tayland'ın Jomtien kentinde "Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı" toplanmıştır. Bu konferansta 10 maddeden oluşan "Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi" kabul edilmiştir. Beyannamede yer alan bazı maddeler şunlardır (Duman, 2007: 141):

- Temel öğrenme gereksinimlerinin karşılanması
- Herkes için eğitim konusunda görüş oluşturmak
- Öğrenme başarısı üzerinde odaklaşmak
- Öğrenme ortamını zenginleştirmek

- Herkes için eğitim amacıyla ortaklıkları güçlendirmek
- Herkes için eğitim konusunda destekleyici bir siyasi içeriği geliştirmek
- Herkes için eğitim amacıyla kaynakların harekete geçirilmesi
- Herkes için eğitim amacıyla uluslararası dayanışmanın güçlendirilmesi

Yetişkin eğitiminde Beşinci Uluslararası Konferans, 1997 yılında Hamburg' ta düzenlenmiştir. Bu toplantının farkı, ilk kez sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri de toplantıya katılmıştır. Bu toplantıda; çevre eğitimi, demokrasi, sağlık eğitimi, iş dünyası, bilişim teknolojileri, kadınların eğitimi, müzeler, kültürel miras konuları üzerinde durulmuştur (Okçabol, 2006: 115).

İngiltere, Hollanda, Polonya, İtalya, Fransa gibi Avrupa ülkelerinde, Amerika Birleşik Devletleri, İskandinav ülkelerinde ve Güney Kore, Japonya gibi Uzak Doğu ülkelerinde toplumsal değişimlerin hız kazandığı, birey ve toplumun eğitime gereksinim duyduğu, mesleki ve teknik eğitim başta olmak üzere yetişkine yönelik çeşitli programlar uygulanması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Uygulanan bu programlar mesleki başlangıç eğitimi ile sonrasındaki meslek eğitiminin bütünleştirilmesi, işsizler için eğitim ve yarı zamanlı mesleki eğitim ve hizmet içi eğitim temelli yapılmaktadır (Ural, 2009: 178 ve Yayla, 2009).

Dünyada yetişkin eğitimi dinsel amaçlarla ortaya çıkmış, sanayi devrimi ile beraber işçilerin eğitimi ve mesleki becerilerinin artırılmasına yönelmiştir. Yetişkinlerin mesleki gelişimleri tamamlandıktan sonra yetişkin eğitimi okuma yazma temelli bir hal almıştır. Okuryazarlık oranının arttığı, yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmelere ayak uydurabilen gelişmiş ülkelerde okuma yazma temelli eğitimden, yetişkinlerin kendilerini geliştirebilecekleri, topluma daha faydalı olabilecekleri bir eğitime geçiş olmuştur.

## **2.5.8. Ülkemizde Yetişkin Eğitimi**

Yetişkin eğitimiyle ilgili ilk resmi örgüt 1926 yılında kabul edilen MEB yasasıyla “Halk Terbiyesi Şubesi” olarak kurulmuştur. Bu birim kısa zamanda kapanmış, 1950’lerin başında “Halk Eğitimi Bürosu” adı altında yeniden oluşturulmuştur. 1960 yılında genel müdürlük düzeyine gelmiş, 1983 yılında “Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’ ne” dönüştürülmüştür. 1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu’ nun eğitim sistemimizin örgün ve yaygın eğitim alt sistemlerinden oluştuğunu belirtmesi ve yetişkin eğitimiyle ilgili etkinlikleri MEB’ in sorumluluğuna bırakması yetişkin eğitimi açısından bir dönüm noktasıdır (Okçabol, 2006: 128-136).

Cumhuriyetin kurulmasıyla ülkemizde yetişkin eğitime hız verilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında okuryazarlık, tarım, sağlık, ev ekonomisi, yurttaşlık bilgisi alanlarında programlar uygulanmıştır (Kurt, 2008: 61).

Ülkemizde yetişkin eğitimi cumhuriyetin ilanıyla beraber okuma yazma temelli olarak başlamış, günümüzde okuma yazma eğitimleri devam etmekle beraber; yetişkinlerin kendilerini geliştirebilecekleri, yaşam kalitelerini yükseltebilecekleri çevre, tüketici, trafik, sağlık, toplum kalkınması, yurttaşlık, teknik-teknolojik eğitim, hobi-el sanatları ve meslek eğitimleri de verilmektedir.

### **2.5.8.1. Ülkemizde Yetişkin Eğitimi Veren Kurum ve Kuruluşlar**

Ülkemizde örgün eğitim, MEB’ in temel görevidir. Ancak, yetişkin eğitimi MEB’ in yanı sıra diğer resmi ve özel kuruluşlar ile gönüllü kuruluşlar tarafından da düzenlenebilmektedir

Yetişkin eğitimi veren kurum ve kuruluşları şu şekildedir (Coşkun, 2012: 19, Penirci, 2014: 19, Ağcihan, 2015: 8, Celep, 2003: 136, Okçabol, 2006 ve Yıldırım, 2009: 129-130):

#### *1.MEB' e Bağlı Kurumlar*

- HBÖGM
- HEM
- Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

#### *2.Bakanlıklar*

#### *3.Kamu Kuruluşları*

- Devlet Tiyatroları Müdürlüğü
- Diyanet İşleri Başkanlığı
- Gençlik Ve Spor Genel Müdürlüğü
- Türkiye Esnaf Ve Sanatkârlar Konfederasyonu (TESK)
- Türkiye İş Kurumu (İŞKUR)
- Devlet Yabancı Diller Okulu
- Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Genel Müdürlüğü (TRT)
- Türk Standartları Enstitüsü (TSE)
- Türkiye Ziraat Odaları Birliği

#### *4.Belediyeler*

#### *5.Üniversiteler*

#### *6.Gönüllü Kuruluşlar*

- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)
- Çağdaş Eğitim Vakfı (ÇEV)

- Çağdaş Kadın ve Gençlik Vakfı
- Milli Eğitim Sağlık Vakfı (MESEV)
- Türkiye Yeşilay Cemiyeti
- Türk Anneler Derneği
- Türkiye Kadınlar Konseyi Derneği
- Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayi Destekleme Vakfı (MEKSA)
- Türkiye Yardım Sevenler Derneği
- Türkiye Kızılay Derneği
- Türk Hava Kurumu
- Türkiye Ana ve Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Vakfı (TAÇSAV)
- TEMA Vakfı

#### *7.Meslek Kuruluşları*

- Sendikalar
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
- Türkiye Esnaf ve Sanatkârlar Konfederasyonu

Yetişkin eğitimi veren bu kuruluşlarda en çok işlenen konular: okuma yazma, temel eğitim, tamamlama eğitimi (yetişkinler için her düzeydeki örgün eğitimi tamamlama), çevre, tüketici, trafik, sağlık, toplum kalkınması, yurttaşlık eğitimidir. Yetişkinlerin yaşam kalitesinin yükseltilmesi, göç edenlere yönelik çalışmalar, dil eğitimi (anadil ve yabancı dil), tarım ve tarım örgütleri eğitimi, müze ve sanat eğitimi, anne-baba eğitimi, anne-çocuk eğitimi, kadının statüsünün değiştirilmesi eğitimleri de verilmektedir. Ayrıca, meslek eğitimi, teknik-teknolojik eğitim, hizmet-içi eğitim, boş vakit değerlendirilmesi, hobi/el sanatları eğitimi, yaşlılara yönelik eğitim, özürllü (özürlü bireye, ailesine, topluma yönelik eğitimler) eğitimi, spor, açık hava



aktiviteleri, toplum ilerlemesi çalışmaları, kişisel gelişim ve kültür eğitimleri vardır (Ural, 2007 ve Ural, 2008).

### **2.5.8.2. Yetişkin Eğitiminin Yasal Dayanakları**

Türk Eğitim Sistemi iki temel alanda yapılanmıştır: örgün ve yaygın eğitim. Yaygın eğitim hangi yaşta olursa olsun tüm bireylerin süregelen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekleştirilen düzenlemeleri ve etkinlikleri içermektedir. Anayasanın 42. maddesine göre “Hiç kimse eğitim haklarından yoksun bırakılamaz”. Eğitimin sürekliliği ve her yerde eğitim ilkeleri ile bireylerin eğitim hakları yasalarla sağlanmıştır (Yayla, 2009: 20).

1983 yılında çıkarılan 2841 sayılı yasa ile “Zorunlu Eğitim Çağı Dışında Kalan Yurttaşların Okuryazar Duruma Getirilmesi ve İlkokul Düzeyinde Eğitim Öğretim Yapıtırılması Hakkındaki Kanun” ile bu konuda MEB ve kamu kuruluşlarına yükümlülük verilmiştir. Bu yasa ile ÇYEGM okuma yazma kursları açma konusunda tam yetkili kılınmıştır. Yine bu yasa ile okumaz-yazmaz yurttaşların okuma yazma kurslarına katılmaları zorunlu hale getirilmiştir.

Çıkarılan bu yasalarla Türkiye’de yetişkin eğitimi bireyler için bir hak ve devlet için bir sorumluluktur. Devlet bu sorumluluğunu bütün yaş grubundaki yetişkinler için yaygın eğitim kurumları açarak, programlar düzenleyerek sağlamaya çalışır.

Türkiye’deki yetişkin eğitimi kapsamında temel beş kanun ve bu kanunlarla ilişkili üç düzenleme şu şekildedir (Yayla, 2009: 20 ve Coşkun, 2012: 12):

*1. Milli Eğitim Temel Kanunu No. 1739: Genel durumu, içeriği, yaygın eğitimin amaçlarını, diğer kurumlarla işbirliği ve koordinasyonu düzenler.*

2.*MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun No. 379*: Yaygın eğitim(yetişkin eğitimi) için sorumlu birimleri tanımlar ve bu birimlerin görev tanımlarını yapar (ÇYEĞM).

3.*Mesleki Eğitim Kanunu No. 3308*: Tüm düzey ve türde (örgün, yaygın ve çıraklık) mesleki eğitimi kapsayan temel kanundur. Yetişkin mesleki eğitimi ile ilgili konuları içerir (kalfa ve usta eğitimi, mesleki eğitimin planlanması, mesleki eğitimin katılımcıları ve mesleki eğitimdeki özel uygulamalar sorumluluğu, mesleki eğitimi finanse etmek gibi)

4.*Zorunlu İlköğretim Çağı Dışında Kalmış Okuma Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okuryazar Duruma Getirilmesi Hakkında Kanun No. 2841*: Okuma yazma bilmeyen yetişkin yurttaşların okuryazar hale getirilmesi ve onlara ilköğretim diploması sağlanması ile ilgili konuları düzenler.

5.*Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu No.5544*: 2006’da geçerli olan bu kanun ile Türkiye’deki eğitim, ulusal mesleki standartlar ve bazı konuların işlenişi anlamında yeni bir boyut kazanmıştır. Bu gelişme, yaygın eğitim çalışmalarında yeni düzenlemelere yön verecektir (programlar, yeterlilikler ve profesyonel standartları sağlama).

a.*MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2006)*: Yaygın eğitimin düzenlenmesi için temel bir kaynaktır. Temel olarak Halk Eğitim Merkezleri tarafından organize edilen programları içerir.

b.*Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği (2002)*. Yaygın mesleki eğitimi ve çıraklık eğitimi, mesleki ve teknik eğitim düzenlemeleri ile bütünlüğü(öğretim programı, hedefler, değerlendirme ve belgelendirme vb.) içerir.

c.*Kamu Kurum ve Kuruluşları, Belediyeler, Vakıflar, Yaygın Eğitim Amaçlı Kurslar Yönergesi (2006)*: MEB dışında toplumsal kurumlar tarafından; belediyeler, vakıflar, dernekler, daireler vb. organize edilen ücretsiz eğitim programları ile ilişkili konuları içerir. Bu programlar MEB’in kontrolü altında gerçekleştirilmektedir.

Dünyada uygulanan yetişkin eğitimi programları ve düzenlenen uluslararası toplantılar incelendiğinde, gelişmekte olan ülkelerin öncelikli program alanları

okuryazarlık, temel eğitim, iş, meslek ve beceri eğitimidir. Gelişmiş ülkelerin ise; iş dünyasındaki değişim, teknoloji, iletişim ve bilişim alanındaki yenilikler, yetişkin öğrenmesi üzerine çalışmalar daha ön plana çıkmıştır. Ülkemizde gelişmekte olan bir ülke olduğu için yetişkin eğitimi okuma ve yazma faaliyetlerinde yoğunlaşmıştır.

### **2.5.9. Yetişkin Okuma ve Yazma Faaliyetlerinin Tarihçesi**

Cumhuriyet dönemi ülkemizde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük atılımların yapıldığı bir dönemdir. Büyük Millet Meclisi'nin 23 Nisan 1920' de açılmasını izleyen ilk ay içinde MEB kurulmuş, 1922 yılında okuma yazma ve temel eğitim çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalarda daha Kurtuluş Savaşı sürerken yetişkin eğitime önem verildiği görülmektedir (Okçabol, 2006: 99).

Ülkenin aydınlanma döneminin başladığı cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan en önemli yeniliklerden birisi de 1 Kasım 1928 yılında Yeni Türk harflerinin kabul edilmesidir. Türk dilinin yapısına uygun ve okunup yazılması kolay olan yeni harflerinin kabulü, halk eğitimi hareketlerine yeni boyutlar kazandırmış, önemli bir hale getirmiştir.

Yeni Türk harflerini kabulüyle beraber, halktaki okumaz-yazmazlığı kaldırıcı ve tüm yurdu okula dönüştürecek uzun, mücadelecı, yorucu, ülkenin en üstteki cumhurbaşkanı ve başbakanından en alttaki idari amirine kadar uzanan şevkle halk eğitimine büyük önem verilmiştir (Şahin, 1992: 213)

### 2.5.9.1. Millet Mektepleri ve Okuma Yazma Seferberliği (1929-1959)

Yetişkinlere yönelik ilk ve en büyük okuma yazma seferberliği, 1 Kasım 1928’de gerçekleştirilen harf devriminden sonra yeni harflerle okuma yazma öğretmek amacıyla Millet Mektepleri açılarak başlatılmıştır (http5).

MEB bakanı Mustafa Necati Bey’ in hazırladığı “Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesi(Yönetmeliği)” 11 Kasım 1928’de Bakanlar Kurulu’nda onaylandı ve 7284 sayılı Bakanlar Kurulu kararı 24 Kasım 1928’de Resmi Gazete’ de yayımlanmasıyla yürürlüğe girdi ve Millet Mektepleri resmen açılmış oldu (Resmi Gazete-24 Kasım 1928).

Millet Mektepleri’ nin amacı; Türk halkını en kısa sürede okuryazar hale getirmek, halkın yaşam ve geçimi için gereken temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu amaçlar kapsamında; devlet kurumlarında, köylerde, kahvehanelerde, hapishanelerde Millet Mektepleri açılmış, 16-45 yaşları arasındaki tüm yurttaşların okuma yazma kurslarına katılması zorunlu kılınmıştır. Kurtuluş Savaşı döneminden itibaren üzerinde durulan “Halk Eğitimi” alışmaları daha sistemli hale getirilmiş ve ülke genelinde daha yaygın hale getirilmiştir (Bozkurt ve Bozkurt, 2009:123).

Millet Mektepleri A ve B dershanelerinden olmak üzere birbirini izleyen iki düzeyden oluşmuştur. A dershaneleri hiç okuma yazma bilmeyenler için açılmış, okuma yazma öğretilmiş, haftada 6 saat öğretim yapmış ve 4 ay sürmüştür. B dershaneleri ise okuma ve yazma bilenler için açılmış, öğretim 2 ay sürmüştür. B dershanelerinde halkın günlük yaşamda en çok yararlanabilecekleri konular üzerinde durulmuş ve bu kapsamda 3 temel ders okutulmuştur. Bu dersler; hesap ve ölçüler, sağlık bilgileri ve yurt bilgisi dersleriydi. Bu derslerde; basit hesap ölçüleri, dört işlem, uzunluk ölçüleri, arazi ölçüleri, para birimleri, genel sağlık bilgisi, bulaşıcı hastalıklardan korunma, zehirlenmelerden korunma, evre, Türk bayrağı, tarih,

coğrafya, cumhuriyetin kuruluşu, bağımsızlık, TBMM, dilekçe yazma gibi konularda bilgi verilmekteydi (Albayrak, 1994).

1928-1935 öğretim yılları arasında kentlerde ve köylerde toplam 33.560 erkek, 8876 kadın olmak üzere 42.436 adet A Dersliği açılmıştır. Bu dersliklerde 1.334.574 erkek, 778.818 kadın olmak üzere toplam 2.113.392 yetişkin devam etmiştir. Kursa devam eden yetişkinlerden; 684.558 erkek, 285.579 kadın olmak üzere toplam 970.137 kişi belge almıştır. Ayrıca özel öğrenim görerek 93.631 erkek, 22.488 kadın toplamda 116.119 kişi dışarıdan belge almıştır. A dersliklerinde kentlerde 13.948, köylerde 29.274 toplamda 43.222 öğretmen görev almıştır. A dershanelerinde kentlerde %49,06, köylerde %44,2 toplamda ise %45,9' luk bir başarı elde edilmiştir (Millet Mektepleri Faaliyet İstatistisi).

**Tablo 8.** 1928-1935 A Dershanelerinde Açılan Kurs Sayıları

A Dersliği	Erkek	Kadın	Toplam
<b>Kent</b>	9812	4198	14.036
<b>Köy</b>	23.748	4678	28.426
<b>Toplam</b>	33.560	8876	42.436

**Tablo 9.** 1928-1935 A Dershanelerinde Kursa Katılanların Sayısı

A Dersliği	Erkek	Kadın	Toplam
<b>Kent</b>	346.243	298.457	644.700
<b>Köy</b>	998.331	480.361	1.478.692
<b>Toplam</b>	1.334.574	778.818	2.113.392

**Tablo 10.** 1928-1935 A dershanelerini Bitirip Belge Alanların Sayısı, Dışarıdan Özel Öğrenim ile Belge Alanların Sayısı ve Belge Alanların Toplam Sayısı

A Dersliği	Kursa Bitirip Belge Alanlar			Dışarıdan Belge Alanlar			Belge Alanların Toplamı		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
<b>Kent</b>	190.852	125.443	316.295	64.635	11.141	75.776	255.487	136.584	392.071
<b>Köy</b>	493.706	160.136	653.842	28.996	11.347	40.343	522.702	171.483	694.185
<b>Toplam</b>	684.558	285.579	970.137	93.631	22.488	116.119	778.189	308.067	1.086.256

**Tablo 11. A Dersliklerinde Görev Alan Öğretmen Sayısı**

<b>A Dersliği</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Toplam</b>
<b>Kent</b>	9025	4923	13.948
<b>Köy</b>	25.848	3426	29.274
<b>Toplam</b>	34.873	8349	43.222

**Tablo 12. A Derslikleri Başarı Oranları (yüzde)**

<b>A Dersliği</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Toplam</b>
<b>Kent</b>	55,1	42,03	49,06
<b>Köy</b>	49,4	33,03	44,2
<b>Toplam</b>	51,2	36,6	45,9

1928-1935 öğretim yılları arasında kentlerde ve köylerde toplam 9079 erkek, 2222 kadın olmak üzere 11.301 adet B dersliği açılmıştır. Bu dersliklerde 272.911 erkek, 107.964 kadın olmak üzere toplam 380.875 yetişkin devam etmiştir. Kursu devam eden yetişkinlerden; 175.102 erkek, 65.880 kadın olmak üzere toplam 240.982 kişi belge almıştır. Ayrıca özel öğrenim görerek 23.587 erkek, 3327 kadın toplamda 26.914 kişi dışarıdan belge almışlardır. B dersliklerinde kentlerde 5141, köylerde 3452 toplamda 8593 öğretmen görev almıştır. B dershanelerinde kentlerde %63,83, köylerde %62,6 toplamda ise %63,2' lik bir başarı elde edilmiştir. (Millet Mektepleri Faaliyet İstatistisi)

**Tablo 13. 1928-1935 B Dershanelerinde Açılan Kurs Sayıları**

<b>B Dersliği</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Toplam</b>
<b>Kent</b>	4401	1101	5502
<b>Köy</b>	4678	1121	5799
<b>Toplam</b>	9079	2222	11.301

**Tablo 14. 1928-1935 B Dershanelerinde Kursu Katılanların Sayısı**

<b>B Dersliği</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Toplam</b>
<b>Kent</b>	130.718	65.641	196.359
<b>Köy</b>	142.193	42.323	184.516
<b>Toplam</b>	272.911	107.964	380.875

**Tablo 15.** 1928-1935 B Dershanelerini Bitirip Belge Alanların Sayısı, Dışarıdan Özel Öğrenim ile Belge Alanların Sayısı ve Belge Alanların Toplam Sayısı

B Dersliği	Kursa Bitirip Belge Alanlar			Dışarıdan Belge Alanlar			Belge Alanların Toplamı		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
<b>Kent</b>	84.200	41.143	125.343	20.383	2785	23.168	104.583	43.928	148.511
<b>Köy</b>	90.902	24.737	115.639	3204	542	3746	94.106	25.279	119.385
<b>Toplam</b>	175.102	65.880	240.982	23.587	3327	26.914	198.645	69.207	267.852

**Tablo 16.** 1928-1935 B Dersliklerinde Görev Alan Öğretmen Sayısı

B Dersliği	Erkek	Kadın	Toplam
<b>Kent</b>	3518	1623	5141
<b>Köy</b>	2955	497	3452
<b>Toplam</b>	6473	2120	8593

**Tablo 17.** 1928-1935 B Derslikleri Başarı Oranları (yüzde)

B Dersliği	Erkek	Kadın	Toplam
<b>Kent</b>	64,4	62,6	63,8
<b>Köy</b>	63,9	58,4	62,6
<b>Toplam</b>	64,1	61,02	63,2

1927 yılında Türkiye’ de erkeklerde okuryazarlık %13 kadınlarda %4, toplamda %10,5 iken bu çalışmalar sonucunda 1935 yılında erkeklerde %29,3, kadınlarda %10,5, toplamda %20,4’ e yükselmiştir. (Albayrak, 1994)

**Tablo 18.** 1928-1935 Arası Okuryazarlık Oranları (yüzde)

Okuryazarlık	Erkek	Kadın	Toplam
<b>1927</b>	13	4	10,5
<b>1935</b>	29,3	10,5	20,4
<b>Artış Oranı</b>	125,3	162,5	94,28

Millet Mektepleri 1928 yılında faaliyete başlamış, 1959 yılına kadar çeşitli isimlerle okuma yazma çalışmalarına devam etmiştir. 1930’ da “Halk Okuma Odaları”, 1932’ de “Halk Evleri”, 1953’ten sonra ise “Halk Dershaneleri” olarak adlandırılmıştır (Bülül, 1990: 5).

### **2.5.9.1.1. Halk Okuma Odaları**

Yurttaşların öğrendiklerini unutmamaları ve okuma alışkanlıklarını sürdürmeleri amacıyla açılmıştır (Geray, 2002: 259). Sayısı 1936'da 500'e kadar yükselmesine rağmen, gereken önem verilmemiş ve halk okuma odaları giderek etkisini kaybetmiştir (Gülbay, 2000: 27).

### **2.5.9.1.2. Halkevleri**

Millet Mektepleri' ne ilginin azalması, halkın bilinçsizliği, devrimleri yaymak, kökleştirmek ve halkı toplumsal ve kültürel yönden geliştirmek, devletin öncü kadrolarının halkla bütünleşemediği gerekçesiyle Türk Ocakları yerine kurulmuştur (Başgöz, 1995: 195).

Halkevleri dil ve edebiyat, güzel sanatlar, tiyatro, spor, sosyal yardım, yayın, kitaplık, köycülük, tarih ve müze konularında etkinlik göstermeye başlamıştır. 1800 okuma yazma kursu açmış ve 60.000 civarında yetişkinin okuryazar olmasını sağlamıştır (Okçabol, 2006: 102).

### **2.5.9.1.3. Halk Dershaneleri**

27 Mayıs 1960 askeri müdahalesinden sonra kurulan Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü, okumaz-yazmazlıkla mücadelede önemli çalışmalar yürütülmüş, 1961 yılında tüm valiliklere "Halk Dershanelerinin Açılması ve Verimli Çalışmalar Sağlanması Genelgesi" gönderilmiş ve tüm valiliklere Halk Dershanesi açma emri verilmiştir (Günlü, 2005).

A, B ve C dershaneleri olmak üzere üç düzeyde program uygulamışlardır. A dershaneleri temel okuma yazma ve aritmetik bilgileri kazandırmak, B dershaneleri



bu becerileri geliştirmek, C dershaneleri ise katılanları ilkokul bitirme sınavlarına hazırlamak amacı ile birbirlerini izleyen yaygın eğitim kurumlarıdır (<http5>).

Halk Dershaneleri' nin bir kolu da kurslar koludur. Kurslar kolunun görevi; kitap sergileri açmak, halkın ayağına kitap götürmek, okuma odaları oluşturmak, belirli ve önemli konularda arşivler kurarak halkın yararlanmasına açmak olmuştur (Çeçen, 1990: 127).

Bir taraftan ilköğretimi yaygınlaştırma diğerk taraftan yetişkinlere okuma yazma çabaları ile 1927'de %10,5 olan okuryazarlık oranı 1935'de % 20,4'e 1950'de % 33,6'ya, 1960'ta ise %39,5'e çıkarılmıştır (<http5>).

#### **2.5.9.2. Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Çalışmaları (1928-Günümüz)**

1928'den günümüze Türk ordusu genç Türk erkeklerine, askerlik hizmetleri içinde okuma yazma öğretme, temel bilgiler kazandırma konularında bir okul görevi yapmıştır (Bülbül, 1991: 257).

1937 yılında, Atatürk'ün önerisi ile askerliklerini orduda çavuş ya da onbaşı olarak tamamlayan gençlerden köy öğretmeni olarak yararlanma yolu seçilmiştir. Yapılan araştırmalar olumlu sonuçlar verince eğitimlik uygulanmasına geçilmiş, 1937'den 1946'ya kadar bu yolla yurdumuza 8.000 öğretmen kazandırılmıştır (<http5>).

1958 yılında erlere verilen eğitimin daha düzenli bir şekilde okullarda verilmesi kararlaştırılmıştır. 1959 yılında Türk eğitim tarihine geçen “16 Er Okuma Yazma Okulu” açılmıştır. Halk arasında bu okullar “Ali Okulları” olarak da bilinir. Bu okullarda, silahaltına alınan ilkokul öğretmenleri (291 sayılı yasaya göre) uyum eğitiminden sonra öğretmen olarak görev yapmışlardır (Öz, 2002: 11).

Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK)' nin 1975 yılına kadar devam eden bu programı kapsamında, yaklaşık yarım milyon askere okuma yazma becerisi kazandırılmıştır (Duman, 2007: 258). UNESCO, TSK okuma yazma çalışmalarını dünyanın en düzenli ve en başarılı halk eğitimi çalışmaları olarak ilân etmiştir (http5).

### **2.5.9.3. Fonksiyonel Okuma Yazma Çalışmaları (1971-1973)**

UNESCO okumaz-yazmazlığın ortadan kaldırılması için Tahran'da konferans düzenlemiş ve fonksiyonel (işlevsel) okuma yazma programları denenmesine karar vermiştir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığının yönetiminde, Sağlık Bakanlığı, Tarım Bakanlığı ve Dünya Eğitim Teşkilâtından temsilcilerin katıldığı Fonksiyonel Okuma Yazma (FOYSEP) adlı bir proje geliştirildi (Duman, 2007: 257-258).

1971-1973 yılları arasında Dünya Eğitim Teşkilâtı ve ABD tarafından sağlanan destekle 20 ay süreyle Ankara, Kars, Mardin, Muğla ve Sinop pilot illerinde 50 okuma yazma kursunda 1000 kadar yetişkine işlevsel okuma yazma öğretimi uygulanmıştır. Bu uygulama 3 yıl sürmüştür (Oğuzkan, 1981: 27).

FOYSEP kapsamında cümle yöntemine uygun öğretim yapılmıştır. Öğretimin dışında buğday, pamuk, tütün, turfanda sebze, koyun, sığır, mısır yetiştirme gibi ekonomik konularda da eğitim verilmiştir. (Öz, 2002: 16).

Fonksiyonel okuma yazma çalışmalarında başarılı sonuçlar alınmakla birlikte bu sonuçların istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Programın okuma yazmadan çok ekonomik temelli olması, gerek dünya da gerekse Türkiye'de pek çok eleştiri almıştır. Kurslarda % 40 terk oranı ile karşılaşmıştır (Gülbay, 2000: 31).

#### **2.5.9.4. 100. Yıl Okuma Yazma Seferberliği (1981-1989)**

1980 nüfus sayımında Türkiye’ de yaklaşık 13 milyon kişinin okuma yazma bilmediği tespit edilmiştir. Okuma yazma bilmeyenlerin sayısı giderek arttığı, Halk Dershaneleri yoluyla okuma yazma öğretilenlerin sayısı giderek azaldığı, Türkiye’ nin sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmesini olumsuz etkilediği gerekçesiyle 1981 yılında okuma ve yazma seferberliği başlatılmıştır (http5).

Atatürk'ün doğumunun 100. yılını kutlama Millî Komitesi ve MEB kararı ile 23 Mart 1981’ de Millet Mektepleri okuma yazma seferberliğinden sonra düzenlenmiş en geniş kapsamlı ikinci büyük seferberlik başlatıldı (Öz, 2002: 20).

1983 tarihinde, 2841 sayılı zorunlu eğitim çağı dışında kalmış okuma yazma bilmeyen vatandaşların okuryazar duruma getirilmesi ve bunlara ilkokul düzeyinde eğitim öğretim yaptırılması hakkında kanun kapsamında seferberliğe devam zorunluluğu ve cezaî hükümler getirildi (Duman, 2007: 259).

100.Yıl Okuma Yazma seferberliğinin tanıtılmasına olağan üstü önem verilmiş, bu tanıtımların sonucunda UNESCO tarafından; 1981 yılında mansiyon, 1982-1983 yılında teşekkür, 1984 yılında Irak okuma yazma ödülü, 1985-1986 yılında takdirname, 1987 yılında büyük ödül verilmiştir (Gürgeç, 2010: 37).

100. Yıl Okuma Yazma Seferberliğinin amacı; okuma yazma bilmeyen tüm halkı okuryazar duruma getirmek, ulusal kalkınma hedefi olan endüstrileşmeyi, tarımda modernleşmeyi, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda ulusal birlik ve bütünleşmeyi sağlamak ve halkın demokratik sürece bilinçli bir şekilde katılmasını sağlamaktır. Okuma yazma seferberliğinde kadınlara, tarım sektöründe çalışanlara, gecekondulu ve kırsal alanlarda çalışanlara öncelik verilmiştir. 100. Yıl Okuma Yazma Seferberliğinde, doğrudan okuma yazma öğretimi, fonksiyonel okuma yazma

öğretimi, televizyonla okuma yazma öğretimi ve bilen bilmeyene öğretsin yöntemleriyle okuma yazma eğitimi vermiştir (http5).

1981 yılından 1989 yılına kadar birbirini izleyen iki dönem halinde sürdürüldü. Okullar geceleri yetişkinlere kapılarını açtı. 1 yıl içinde 96.815 kurs açıldı ve bu kurslarda toplam 2.054.609 kişi katıldı. Bu çabaların sonucunda okuryazarlık % 69'dan %72'ye yükseldi (Akyüz, 2008: 352).

#### **2.5.9.5. 8 Eylül 1992 Okuma Yazma Seferberliği (1992-1993)**

1990 nüfus sayımında, 6-13 yaş aralığındaki nüfusun kadınlarda %28' i, erkeklerde %12' sinin, 14-44 yaş aralığındaki nüfusun, kadınlarda %18' i, erkeklerde %4' ünün okuma yazma bilmediği tespit edilmiştir (http5). Okuryazarlık oranını %100'e çıkarma hedefi doğrultusunda dünya okuma yazma günü olan 8 Eylül 1992' de okuma yazma seferberliği başlatılmıştır (Öz, 2002: 31).

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde okumaz-yazmazlığın yüksek olduğu 13 ilde, UNICEF Türkiye Temsilciliği ile Yetişkin Eğitimi Okuryazarlık Projesi kapsamında yapılmıştır. UNICEF, materyal üretimi ve çoğaltımı, araştırma-geliştirme konularında finansman desteği sağlamıştır. Yaygın Eğitim Enstitüsünde kurulan iki ayrı komisyon tarafından Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğretimi ve I. Kademe Eğitimi Programı esas alınarak cümle yöntemine uygun olarak eğitim verilmiştir (Gülbay, 2000: 35).

#### **2.5.9.6. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi Sosyal Gelişmeyi ve İstihdamı Destekleme Projesi (2000-2001)**

Doğu ve Güneydoğu bölgelerindeki sosyal ve ekonomik bakımdan gelişme ihtiyacı içinde bulunan öncelikle 25 ilimizde Ekim 2000 yılında proje uygulamaya konulmuş olup, proje Eylül 2001 tarihinde sona ermiştir. Projenin amacı, Doğu ve

Güneydoğu bölgelerinde öncelikle kadınların, sonrasında ise tüm nüfusun eksik olan eğitimlerini tamamlayabilmelerine imkân sağlamaktır. Proje kapsamında açılan okuma yazma kurslarında 64.812 kadın, 86.401 erkek olmak üzere toplam 151.213 yetişkinimiz eğitimden geçirilmiştir (http5).

#### **2.5.9.7. Ulusal Eğitime Destek Kampanyası (2001-2007)**

Ulusal Eğitime Destek Kampanyası 8 Eylül 2001 tarihinde Semra Sezer tarafından ülke genelinde başlatılmış, 8 Eylül 2001 tarihinden 8 Eylül 2007 tarihine kadar devam etmiştir (Gürgeç, 2010: 39).

Bu kampanyanın amaçları: okuma yazma bilmeyen yurttaşların eksik eğitimlerini tamamlamak, temel eğitim düzeyinde eğitim görmelerini, gelir getirici beceri ve meslek kazanmalarını ve zorunlu eğitim çağında olup okul dışında kalan çocukların okula kazandırılmalarını sağlamaktır (http5).

Ulusal Eğitime Destek Kampanyası kapsamında ülke genelinde 1.458.666 kişi okuma yazma kurslarında, 3.846.659 kişi gelir getirici beceri ve meslek kurslarında, 3.244.222 kişi sosyal ve kültürel beceriler kazandırma kurslarında eğitim görmüştür (Duman, 2007: 260). Toplam 8.549.547 vatandaşımız bu kurslarda eğitim almışlardır.

#### **2.5.9.8. Ana Kız Okuldayız Kampanyası (2008-2012)**

Ülkemizde, 2008 yılı TÜİK verilerine göre 3.896.716' sını kadın, 966.698' i erkek olmak üzere toplam 4.863.414 kişi okuma yazma bilmemektedir. Yetişkinlerin okumaz-yazmazlık sorunun çözümüne yönelik 2008 ile 2012 yılları arasında MEB organizasyonluğunda, Halk Bankası sponsorluğunda Ana Kız Okuldayız Kampanyası (AKOK) düzenlenmiştir (http5).

Kampanya kapsamında katılımı artırmak ve daha geniş kitlelere ulaşmak amacıyla; okuma yazma bilmeyenlerin tespiti için alan taramaları yapılmış, okuma yazma bilmeyen bir vatandaşımız için bile okuma yazma kursu açabilme imkânı sağlanmış, yetişkinlerin kurslara katılma engelleri kaldırılmış, rehberlik ve araştırma merkezleri ile ortak çalışmalar yapılmıştır. Kampanyanın tanıtımına büyük önem verilmiş, 18 ulusal gazete, 6 yerel basın, 14 tv kanalı, 3 radyo, 44 internet portalına reklamlar verilmiş, afişler asılmıştır. Kampanya kapsamındaki tüm işlemlerinin elektronik ortamda gerçekleştirilmiş, HEM Otomasyon Sistemi kurulmuş, veri tabanları oluşturulmuştur. Sistem üzerinde inceleme ve izlemeler yapılmıştır (Bulut, 2015).

AKOK kapsamında açılacak kursların öğretici giderleri, kurs materyalleri gibi giderler MEB tarafından, tanıtım faaliyetleri giderleri ve kursiyerlere özendirici nitelikte eşya dağıtımı (beyaz eşya, elektrikli ev aletleri) ise Halk Bankası tarafından karşılanması kararı alınmıştır. Halk Bankası' nın kampanyaya beş milyon TL finans desteği sağlayacağı belirtilmiştir. Halk Bankası' nın desteği tanıtım organizasyonu giderlerinde kullanılmış, 2008-2009 öğretim yılı faaliyetleri için dağıtılacak promosyonların valilikler tarafından Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu' ndan (SYDTF) karşılanmak suretiyle dağıtılması uygun görülmüştür (MEB ÇYGM, 2008).

Ülke genelinde 1. kademe okuma yazma kursunu 1.832.617 yetişkin, 2. kademe okuma yazma kursunu 307.364 yetişkin başarı ile bitirmiştir ([http5](http://5)).

#### **2.5.9.9. Günümüzde Yetişkin Okuma Yazma Faaliyetleri**

Ülkemizde zorunlu ilköğretim çağı dışında bulunan ve okuma yazma bilmeyen vatandaşlarımız için MEB HBÖGM-Sosyal, Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler Daire Başkanlığı bünyesinde "Yetişkin Eğitimi Okuma Yazma Faaliyetleri Birimi" başkanlığında HEM' ler tarafından yetişkinlere yönelik okuma yazma faaliyetleri koordine edilmekte, istek ve ihtiyaçlara cevap vermektedir.

Yetişkin okuma ve yazma öğretiminde “Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim (I. ve II. Kademe) programı kullanılmaktadır.

### **2.5.10. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı**

YOYÖTEP iki aşamadan oluşmaktadır. 1. aşama, yetişkinler “I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı”, 2. aşama ise “Yetişkinler II. Kademe Eğitim Eğitim Programı”dır. I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, okuma yazma becerisi, matematik ve yaşam becerileri kazandırmayı amaçlar. Yetişkinler II. Kademe Eğitim Eğitim Programı, okuma yazma becerisini kazanmış bireylere Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerine uygun tutum, beceri, bilgi kazandırmaktadır (MEB, 2007:3).

#### **2.5.10.1. Program Hazırlanırken Dikkate Alınan Konular ve İlkeler**

Yetişkin eğitiminin hedef kitlesi yaş, cinsiyet, bilgi, beceri, tutum gibi etmenlerden dolayı kendi içerisinde büyük farklılıklar göstermektedir. Yetişkinler için program hazırlanırken bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. YOYÖTEP hazırlanırken aşağıda belirtilen konular dikkate alınmıştır (MEB, 2007).

- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı özel ihtisas komisyonları tarafından hazırlanan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik programları, becerileri ve ara disiplinleri
- Anayasa, yasa ve yönetmelikler
- Türk Millî Eğitimi’ nin amaçları
- Atatürk’ün ve eğitim sisteminin bireylere kazandırılmak istediği nitelikler
- Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF)
- Devlet Planlama Teşkilatı’ nın eğitimle ilgili kalkınma planları

- MEB ÇYEGM tarafından yapılan araştırmalar ve hazırlanan raporlarda belirtilen eleştiri ve öneriler
- Üniversiteler bünyesinde yapılan yetişkin eğitimi çalışmaları

Program hazırlanırken dikkate alınan ilkeler ise şunlardır:

- Yetişkinler arasında yaş, cinsiyet, bilgi, beceri, tutum, beklenti bakımından bireysel farklılıkların olması
- Hayatın birçok alanında birbirine bağlı ve birbirini etkileyen değişimler
- Öğretici ya da konu merkezli değil, yetişkin merkezli olması
- Yetişkinin bakış açısını yansıtmaması
- Yetişkinin öğrenme öğretim sürecine aktif olarak katılması
- Yetişkinine kazandırılmak istenen temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda yetişkinin gereksinimleriyle ilişkili olması
- Olay ve olguların bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınarak incelenmesi
- I. Kademe Yetişkin Eğitim Programını tamamlayan yetişkin II. kademeye, II. kademeyi de tamamlayan yetişkin, açık ilköğretime gitme hakkına sahip olduğu için, örgün ve yaygın eğitim programları arasında uyumluluk sağlanması

#### **2.5.10.2. Programının Vizyonu ve Felsefesi**

Program, yetişkinlerin işlevsel okuma yazma becerisi kazanmalarını, kazandıkları bu becerileri öğrenme, kişisel ve toplumsal gelişimlerine yönelik kullanabilmelerini, çevresi ile uyumlu, kendisi ile barışık, yerel, ulusal ve küresel insani değerlere sahip olmalarını vizyonu olarak kabul eder. (MEB, 2007:5)



Programın felsefesi okuma yazma becerisi edindirmenin ötesinde yetişkin merkezli olmak, bakış açısını yansıtmak, yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmak, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamak olarak belirlenmiştir. Ayrıca yetişkin, kendisine sunulan uyaranları yorumlamalı, anlamlandırılmalı, bilgiyi yapılandırmalı ve kazandırılmak istenen bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirmelidir (MEB, 2007: 6).

### **2.5.10.3. Programının Özellikleri**

YOYÖTEP' in özellikleri şu şekildedir (MEB, 2007).

- Programda yetişkinlerin özellikleri dikkate alınmış, yakından uzağa ilkesi benimsenmiştir.
- Etkinlik temelli, öğrenen merkezli olarak hazırlanmıştır.
- Yetişkinlerin daha önce edinmiş oldukları bilgi, beceri ve tutumlar temel alınarak yeni bilgi, beceri edinmeleri ve tutum geliştirmeleri amaçlanmıştır.
- En kısa sürede, işlevsel okuma yazma becerisini kazandırabilmek için yapılandırıcı yaklaşım, bireysel farklılıklara dayalı eğitim yaklaşımlarından faydalanılmıştır.
- Kazanımların belirlenmesinde yetişkinlerin günlük hayatında ihtiyaç duyduğu, temel yaşam kalitesini artırıcı bilgi ve beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Kazanımlar, birinci ve ikinci kademeye dağıtılarak verilmiştir.
- Kazanımlar, yetişkin eğitimi ilkeleri ve yetişkin eğitiminin örgün eğitimden farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır.
- Yetişkinlerin okuma yazma öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları ve geliştirmeleri amaçlanmıştır. Dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer alanlar içerisinde verilmiştir.
- Yazı öğretimi dik temel harflerle yapılmıştır.

- Okuma yazma öğretimi “Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi” ile yapılmıştır.
- Yetişkinlerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, günlük hayatında gerekli okuma, yazma, yaşam, matematik, sosyal, fen ve teknoloji becerilerine sahip, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimseyen bireyler olabilmeleri amaçlanmıştır.
- Günlük yaşamında, iş yaşamında ve sonraki eğitim hayatında kullanabileceği temel matematik konuları okuma yazma faaliyetleri içinde bağlantılar kurularak yer verilmiştir.
- Tarih ile ilgili genel bilgiler, yaşadığı coğrafyanın önemli özelliklerini (coğrafi, ekonomik, politik vb.) öğrenip geleceğe dair yorumda bulunabileceği kadar sosyal bilgi verilmiştir.
- Yaşadığı toplumun farkında, yurttaşlık bilincine sahip, başkalarının haklarına saygılı, kendi haklarına sahip çıkan, demokrasinin temel ilkelerini kavrayan bireyler olabilmeleri için temel yurttaşlık ve demokrasi bilgileri verilmiştir.
- Yetişkinlerin, fen ve teknoloji ile ilgili kavramlara sahip olması, elde edilen bilgi, beceri ve tutumları günlük yaşamına yansıtması amaçlanmıştır.
- I ve II. Kademe Yetişkin Eğitim Programı’nda psikolojik danışma ve rehberlik, afet eğitimi, kariyer bilinci geliştirme, insan hakları ve vatandaşlık, sağlık kültürü, girişimcilik, özel eğitim ara disiplinleri verilmiş, kazanımlar arası ilişkilendirilmeler yapılmış ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından geliştirilen ilköğretim programları ile uyumlu olarak hazırlanmıştır.
- Program “Ben ve Ailem”, “Çevrem” ve “Ülkem” olmak üzere üç ana tema üzerine kurulmuştur. Bu temalar yetişkinin etkileşim halinde bulunduğu tüm sosyal değişkenler dikkate alınarak ele alınmıştır.
- Atatürkçülük konularına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 04.08.1999 tarih ve 263 sayılı kararı ile kabul edilen ders kitaplarında yer alması gereken “Atatürkçülük ile İlgili Konular” esas alınarak yer verilmiştir.
- Atatürkçülük konuları, “Yaşam Becerisi Dersi Öğretim Programı” kapsamında; Atatürk’ün hayatı ve eserleri (ailesi, öğrenim hayatı, askerlik hayatı, Atatürk ve millî

mücadele), Atatürk' ün kişilik özellikleri ve Atatürk ve demokrasi eğitimi olarak 3 başlık altında ele alınmıştır.

•Programda kullanılan öğretim teknikleri; grupta öğretim teknikleri (beyin fırtınası, gösteri, soru –yanıt, drama ve rol yapma, benzetim, ikili ve küme çalışmaları, mikro öğretim, eğitsel oyunlar ve bireysel öğretim teknikleri (bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretim) olarak iki başlıkta toplanmıştır.

•I. kademe ders saati anlayışı yerine kurs günü anlayışı esas alınmıştır. Bir kurs günü verilen aralar hariç dört ders saatidir. II. kademe ise ders saati anlayışına uygun olarak dersler işlenmiştir.

**Tablo 19.** Yetişkinler I. Kademe Programı Ders Konularının Uygulama Dağıtım Çizelgesi

<b>Türkçe</b>	<b>Yaşam Becerisi</b>	<b>Yaşam Becerisi</b>	<b>Toplam( Ders Saati)</b>
60	30	30	120
50%	25%	25%	100%

**Tablo 20.** Yetişkinler I. Kademe Haftalık Ders Çizelgesi

	<b>1.gün</b>	<b>2.gün</b>	<b>3.gün</b>
<b>1.ders</b>	Yaşam Becerisi	Yaşam Becerisi	Yaşam Becerisi
<b>2.ders</b>	Okuma Yazma	Okuma Yazma	Okuma Yazma
<b>3.ders</b>	Okuma Yazma	Okuma Yazma	Okuma Yazma
<b>4.ders</b>	Matematik	Matematik	Matematik

**Tablo 21.** Yetişkinler II. Kademe Programı Ders Konularının Uygulama Dağıtım Çizelgesi

<b>Türkçe</b>	<b>Matematik</b>	<b>Sosyal Bilgiler</b>	<b>Fen ve Teknoloji</b>	<b>Toplam (Ders Saati)</b>
75	45	30	30	180
41,50%	25%	% 16, 75	16,75%	100

**Tablo 22.** Yetişkinler I. Kademe Haftalık Ders Çizelgesi

	<b>1.gün</b>	<b>2.gün</b>	<b>3.gün</b>
<b>1.ders</b>	Türkçe	Türkçe	Türkçe
<b>2.ders</b>	Türkçe	Türkçe	Fen ve Teknoloji
<b>3.ders</b>	Matematik	Matematik	Matematik
<b>4.ders</b>	Sosyal Bilgiler	Fen ve Teknoloji	Sosyal Bilgiler

### **2.5.11. Yetişkin Okuma Yazma Faaliyetleri Sonucunda Oluşan Sayısal Veriler**

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Millet Mektepleri, Halk Evleri, Halk Okuma Odaları, Halk Dershaneleri, TSK tarafından Ali Okulları açılmış ve halka okuma ve yazma öğretilmiştir. Daha sonra FOYSEP, 100. Yıl ve 8 Eylül 1992 Okuma ve Yazma Seferberlikleri, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi Sosyal Gelişmeyi ve İstihdamı Destekleme Projesi, Ulusal Eğitime Destek ve Ana-Kız Okuldayız Kampanyaları düzenlenmiştir. Ayrıca Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Rotary Kulübü, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği gibi sivil toplum örgütleri de yetişkinlere okuma ve yazma öğretme çalışmaları yapmıştır. Günümüzde ise okuma yazma çalışmaları HEM' ler tarafından yürütülmektedir.

Yapılan okuma ve yazma çalışmaları sonucunda Türkiye' de okuryazar oranında ciddi bir artış söz konusudur. 2014 yılı TÜİK adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre yetişkin nüfus, okuma yazma bilen ve bilmeyen yetişkin nüfusun sayısı ve yüzdeleri verilmiştir.

Yaygın eğitim istatistikleri sonuçlarına göre okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen nüfus, kurs türüne göre okuryazarlık belgesini alan kursiyer sayısı ve kursiyer sayısının yaş gruplarına göre dağılımı aşağıdaki tablolarda ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 23. Yıllara Göre Yetişkin Nüfus**

<b>Yıllar</b>	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>
1935	12 862 754	6 213 276	6 649 478
1940	14 900 126	7 440 395	7 459 731
1945	15 166 911	7 565 317	7 601 594
1950	17 856 865	8 944 072	8 912 793
1955	19 366 996	9 819 568	9 547 428
1960	22 542 016	11 491 184	11 050 832
1965	25 664 797	13 073 518	12 591 279
1970	29 273 361	14 798 036	14 475 325
1975	33 530 605	17 256 413	16 274 192
1980	37 523 623	18 999 101	18 524 522
1985	43 112 337	21 800 854	21 311 483
1990	49 163 110	24 856 528	24 306 582
2000	59 859 243	30 245 445	29 613 798
2009	62 006 636	30 954 732	31 051 904
2010	63 351 390	31 683 502	31 667 888
2011	65 061 009	32 566 737	32 494 272
2012	66 136 400	33 103 388	33 033 012
2013	67 028 777	33 547 657	33 481 120
2014	68 729 426	34 422 132	34 307 294

**Tablo 24. Yıllara Göre Okuma ve Yazma Bilen Yetişkin Nüfus**

<b>Yıllar</b>	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>
1935	2 475 649	1 823 309	652 340
1940	3 657 367	2 693 432	963 935
1945	4 583 305	3 303 507	1 279 798
1950	5 779 915	4 055 225	1 724 690
1955	7 915 238	5 478 766	2 436 472
1960	8 901 006	6 157 842	2 743 164
1965	12 505 021	8 372 080	4 132 941
1970	16 455 525	10 404 541	6 050 984
1975	21 331 366	13 118 658	8 212 708
1980	25 311 211	15 188 078	10 123 133
1985	33 321 762	18 824 697	14 497 065
1990	39 555 483	22 066 860	17 488 623
2000	52 259 381	28 384 266	23 875 115
2008	55 061 785	28 873 257	26 188 528
2009	57 344 379	30 039 678	27 304 701
2010	59.525 746	30 983 102	28 542 644
2011	61 889 739	32 013 033	29 876 706
2012	63 347 643	32 628 320	30 719 323
2013	64 374 134	33 098 329	31 275 805
2014	66 066 330	33 967 372	32 098 958

**Tablo 25.** Yıllara Göre Okuma ve Yazma Bilen Yetişkin Nüfusun Yüzdesi

<b>Yıllar</b>	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>
1935	19.25	29.35	9.81
1940	24.55	36.20	12.92
1945	30.22	43.67	16.84
1950	32.51	45.52	19.45
1955	40.99	55.94	25.61
1960	39.51	53.63	24.84
1965	48.76	64.10	32.84
1970	56.21	70.31	41.80
1975	63.72	76.21	50.51
1980	67.48	79.98	54.67
1985	77.45	86.52	68.16
1990	80.49	88.81	71.98
2000	87.32	93.86	80.64
2008	91.78	96.7	86.9
2009	92.47	97.0	87.9
2010	93.96	97.8	90.1
2011	95.13	98.3	91.9
2012	95.78	98.6	93.0
2013	96.0	98.7	93.4
2014	96.1	98.7	93.6

Ülkemizde yetişkin nüfus her geçen gün artmaktadır. 2000' li yıllarda yaklaşık 59 milyon olan yetişkin nüfus, günümüzde 68 milyona ulaşmıştır. Artan yetişkin nüfusla beraber, yetişkin okuryazar sayısı da artmıştır. 2000' li yıllarda yaklaşık 52 milyon yetişkin okuryazarken, günümüzde bu sayı 66 milyona gelmiştir. Bu da günümüzde yetişkin nüfusun %96,1' inin okuryazar olduğunu göstermektedir.

**Tablo 26.** Yıllara Göre Okuma ve Yazma Bilmeyen Yetişkin Nüfus

<b>Yıllar</b>	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>
1935	10 387 105	4 389 967	5 997 138
1940	11 242 759	4 746 963	6 495 796
1945	10 583 606	4 261 810	6 321 796
1950	11 997 046	4 853 038	7 144 008
1955	11 392 958	4 314 429	7 078 529
1960	13 625 086	5 324 368	8 300 718
1965	13 138 956	4 688 565	8 450 391
1970	12 817 836	4 393 495	8 424 341
1975	12 144 188	4 096 110	8 048 078
1980	12 197 323	3 802 455	8 394 868
1985	9 703 662	2 932 964	6 770 698
1990	9 587 981	2 779 172	6 808 809
2000	7 589 657	1 857 132	5 732 525
2008	4 930 012	986 790	3 943 222
2009	4 672 257	915 054	3 757 203
2010	3 825 644	700 400	3 125 244
2011	3 171 270	553 704	2 617 566
2012	2 788 757	475 068	2 313 689
2013	2 654 643	449 328	2 205 315
2014	2 663 096	454 760	2 208 336

**Tablo 27.** Yıllara göre Okuma ve Yazma Bilmeyen Yetişkin Nüfusun Yüzdesi

<b>Yıllar</b>	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>
1935	80.75	70.65	90.19
1940	75.45	63.80	87.08
1945	69.78	56.33	83.16
1950	67.49	54.48	80.55
1955	59.01	44.06	74.39
1960	60.49	46.37	75.16
1965	51.24	35.90	67.16
1970	43.79	29.69	58.20
1975	36.28	23.79	49.49
1980	32.52	20.2	45.33
1985	22.55	13.48	31.84
1990	19.51	11.19	28.2
2000	12.68	6.14	19.36
2008	8.2	3.5	13.1
2009	7.5	3.0	12.1
2010	6.0	2.2	9.9
2011	4.9	1.7	8.1
2012	4.2	1.4	7.0
2013	4.0	1.3	6.6
2014	3.9	1.3	6.4

Ülkemizde yetişkin okuryazar nüfus artış göstermesine rağmen halen okuryazar olmayan yaklaşık 3 milyon yetişkin bulunmaktadır. Bu da yetişkin nüfusun %4' ünün okuma ve yazma bilmediğini göstermektedir.

**Tablo 28.** Okuma Yazma Bilen Fakat Bir Okul Bitirmeyen Nüfus(2013, TÜİK)

Yaş Grubu	Erkek	Kadın
6-13	5 087 323	4 817 421
14-17	273 534	305 069
18-21	127 559	220 403
22-24	104 600	164 522
25-29	116 532	189 877
30-34	73 680	132 944
35-39	40 576	103 721
40-44	32 072	120 425
45-49	34 338	142 846
50-54	42 259	180 020
55-59	57 986	225 741
60-64	74 899	243 143
65+	393 958	748 383
<b>Toplam</b>	<b>6 459 316</b>	<b>7 594 515</b>

Ülkemizde okuma ve yazma bilen fakat herhangi bir okul bitirmeyen yaklaşık 6,5 milyon insan bulunmaktadır. Bunların da yaklaşık 1,5 milyonunu yani %21,24' ünü yetişkin nüfus oluşturmaktadır.

**Tablo 29.** Kurs Türüne Göre Okuryazarlık Belgesini Alan Kursiyer Sayısı

Kurs Türü	Kurs	Bitiren Erkek	Bitiren Kadın	Toplam
<b>Okuma yazma Kursları</b>	21 329	77.467	133 889	211 356
<b>Okuma yazma I. Kademe Kursu</b>	8 982	19 628	67 238	86 866
<b>Okuma yazma I. Kademe Seviye Tespit Sınavı</b>	5 353	20 663	30 064	50 727
<b>Okuma yazma II. Kademe Kursu</b>	2 613	10 357	18 693	29 050
<b>Okuma yazma II. Kademe Seviye Tespit Sınavı</b>	4 297	16 729	26 756	43 485
<b>Temel Becerileri Geliştirme ve İleri Okuryazarlık Programı</b>	84	63	1 165	1 128



**Tablo 30.** Kurs Türüne Göre Okuryazarlık Belgesini Alan Kursiyer Sayısının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (e-yaygın,2012-13)

<b>Kurs Türü</b>	<b>6-14</b>	<b>15-22</b>	<b>23-44</b>	<b>45+</b>
<b>Okuma yazma Kursları</b>	1 336	33 756	112 543	63 721
<b>Okuma yazma I. Kademe Kursu</b>	374	13 013	43 655	29 824
<b>Okuma yazma I. Kademe Seviye Tespit Sınavı</b>	406	6 844	21 457	22 020
<b>Okuma yazma II. Kademe Kursu</b>	170	5 168	17 179	6 533
<b>Okuma yazma II. Kademe Seviye Tespit Sınavı</b>	386	8 658	29 649	4 792
<b>Temel Becerileri Geliştirme ve İleri Okuryazarlık Programı</b>	-	73	603	552

TUİK tarafından en son yayınlanan yaygın eğitim istatistikleri verilerine göre; 2012-2013 öğretim yılı sonunda I. kademede toplam 21.329 kurs açılmış, toplam 211.356 kişi belge almıştır. Belge alan bireylerin yaş grupları incelendiğinde 23-44 yaş arası 112.543 kişi, 45 yaş ve üzerinde 63.721 kişinin belge aldığı ortaya çıkmıştır.

## 2.6. İlgili Araştırmalar

Yıldız (2006) “Türkiye’ de Yetişkin Okuryazarlığı: Yetişkin Okuma Yazma Eğitimine Eleştirel Bir Yaklaşım” adlı doktora tezinde, okuryazarlık sorununun aşılmasında benimsenen yaklaşım ve bu yaklaşımı esas alan uygulamaların, sorunu tümüyle giderme kapasiteleri üzerine çalışmıştır. Araştırmada okumaz-yazmazları tanımlayan sosyo-kültürel ve demografik özelliklerin belirlenmesi, yetişkin okuma yazma kurslarına katılım örüntüleri (yetişkinlerin okuma yazma öğrenme nedenleri, devam sorunları, terk nedenleri) ve okuma yazma öğretimindeki eğitsel süreçler (öğretmen-öğrenen ilişkisi, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri) esas alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, geçmişten bu yana uygulanan yaklaşım, okuryazarlığı yalnızca “teknik bir beceri” olarak sınırlamakta, okuryazarlığın içinde yer aldığı sosyo-kültürel bağlamı ihmal ederek “yansız bir edim” olarak

algılamaktadır. Ayrıca bu yaklaşım bireyin yaşam deneyimlerini göz ardı ederek toplumsal güçlenme kanallarıyla ilişkisini etkili bir biçimde kurmamaktadır (Yıldız, 2006).

İnce (2008) tarafından yapılan, “Yetişkin Okuryazarlık Programlarının Nitelik Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada; Türkiye’ de var olan yetişkin okuma yazma kurslarının nitelik açısından değerlendirilmiştir. Yetişkin okuma yazma kursunun ne gibi nitelikler taşıması gerektiği tespit edilmiş; mevcut okuma yazma kurslarının bu nitelikleri ne derece taşıdığı konusunda gözlem, materyal incelemesi ve görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler, Toplumsal Dayanışma Merkezleri, HEM, Ordu ve Anne Çocuk Eğitim Vakıflarında yürütülmüştür. Gözlemler, planlama, uygulama ve program sonrası değerlendirme olmak üzere üç temel aşamada gerçekleşmiştir.

Araştırmada, mevcut yetişkin okuma yazma kurslarında yetişkin öğrenmesinin temel ilkelerinin benimsenmediği, yetişkinlere hitap edecek yeterli derecede materyal olmadığı, okuryazar bir çevre oluşturulmadığı ve yetişkinlerin sosyalleşmeleri için gerekli altyapının oluşturulmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (İnce, 2008).

Gürgeç (2010) tarafından yapılan “Halk Eğitimi Merkezlerince Yürütülen Yetişkinler Okuma yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programının Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada; 2009–2010 eğitim-öğretim yılında HEM’ lerde sürdürülen Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı’ nın etkililiğini öğretmen görüşlerinden yararlanarak değerlendirilmiştir. İstanbul Halk Eğitimi Merkezlerince programı uygulayan 119 sınıf öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel itibarıyla programı olumlu bulduklarını ancak programın karşılaşılan güçlükleri gidermede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Yetişkinlerin önceden edindikleri yanlış öğrenmelerin okuma yazma sürecini olumsuz etkilediğini, okuduklarını anlama konusunda sorunlar yaşadıklarını

söylemişlerdir. Uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırıldığı, kitaplardaki görsellerin ve etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığı, Türkçenin hece yapısına uygun olmayan işlenişlerin (el-e, ar-a) yer aldığı, kursiyerlerin açık heceleri okumakta zorlandıkları (-ka, -le, -no gibi), kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yaptıkları (el-e, ar-a), kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çektikleri (el,e-le vb.) sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma yazma ile ilgili yetişkin eğitimi almış uzman öğretmenler ya da müfettişlerin danışmanlık görevi yapmaları, okuma yazma eğitimini verecek sınıf öğretmenlerinin yetişkinlere okuma yazma öğretimi konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir. Programın süresinin yeterli değildir (Gürgeç, 2010).

Bulut (2015) tarafından yapılan “Ana-Kız Okuldayız Okuma Yazma Kampanyası’ na İlişkin Bir Çözümleme” adlı çalışmada, 8 Eylül 2008 ve 8 Eylül 2012 tarihleri arasında ülke genelinde uygulanan AKOK değerlendirilmiştir.

Türkiye’de yetişkin okuryazarlığını yaygınlaştırma çalışmalarının en geniş ve kapsamlısı, günümüz itibariyle sonuncusu AKOK’ tur. Kampanya, TÜİK 2008 yılı verilerine göre ülkemizde okuryazar olmayan toplam 4.876.892 yetişkin bireyin % 60’ını oluşturan yaklaşık 3 milyon okumaz-yazmaz nüfusu dört yılda okuryazar duruma getirmeyi hedeflemiştir. Kampanyanın hedefindeki yetişkin okumaz-yazmazların 2008 yılında % 80’ini kadınlar oluşturmaktadır. Daha önceki kampanyalardan daha başarılı olacağı düşünülmüştür. Okumaz-yazmaz nüfusun ilk yıl % 15’ ini, ikinci yıl % 30’ unu, üçüncü yıl % 45’ i ve dördüncü yılında da % 60’ ını okuryazar hale getirilmesi ve tüm katılımcıları bir üst öğrenim programına yönlendirme amaçlanmıştır.

Kampanyanın amaçları bu yöndeyken; araştırma sonuçlarına göre AKOK hem nicel hedefin hem de üst öğrenime yönlendirme hedefinin oldukça gerisinde kalmıştır (Bulut, 2015).

Yetişkinlere okuma yazma ğretimi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; yetişkinlerin okuma yazma öğrenme nedenleri, devam sorunları, terk nedenleri, ğretmen-yetişkin ilişkisi, ğretim materyalleri, ğretim yöntemleri, değerlendirilmiştir. Yetişkin okuma yazma kurslarının nitelikleri ve bu nitelikleri ne derece taşıdığı, kurslarla ilgili ğretmen görüşleri, AKOK zerine çalışmalar bulunmaktadır. Fakat yetişkin okuma yazma programını tamamlayan bireylerin okuryazarlıklarının niteliği, günlük yaşamda işlevsel olarak kullanma durumları üzerine bir araştırma bulunmamaktadır.



## 3.BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olan tarama modelinde araştırmayı konu alan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2014). Bu araştırmada, YOYÖTEP' i tamamlamış bireylerin okuma yazma düzeyleri ve okuryazarlık durumları betimlenmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 yılları arasında Nevşehir ilinde yer alan HEM' lerde, YOYÖTEP' i tamamlamış ve belgelerini almış 155 birey oluşturmaktadır.

2009 ve 2010 yıllarında okuma yazma kursuna katılan ve kursu tamamlayan bütün yetişkinlere ulaşılmak amaçlanmış fakat yetişkinlerin ikametgâh adreslerini değiştirerek ilçelere ve il dışına taşınmaları, vefat etmeleri ve araştırmaya katılmak istememeleri gibi nedenlerle bütün yetişkinlere ulaşılamamıştır.

Araştırmada çalışma grubunu belirleme sürecinde ilk olarak kolayda örnekleme yöntemi araştırma yapılacak yer araştırmacının yaşadığı il olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemine başvurulmasının nedeni zaman, para ve iş gücü kaybını önlemektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Diğer taraftan çalışma grubu belirlenirken, araştırmanın yapılacağı ilde YOYÖTEP verilerinin (kursa katılanların listesi, kursu bitirme durumları gibi) bilgisayar ortamında düzenli olarak tutulmaya başladığı 2009 ve 2010 yılları ele alınmıştır. 2009 ve 2010 yıllarının seçilmesinin bir başka nedeni de araştırmanın 2016 yılında yapıldığı dikkate alındığında, programın tamamlanmasının üzerinden geçen sürenin neredeyse aynı olmasıdır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada yetişkinlerin okuma ve yazma düzeylerinin alt boyutlarını oluşturan okuma hızı, doğru okuma, okuduğunu anlama ve yazma hızı ile ilgili verilerin toplanması için yetişkinlerin yaptıkları sesli okumalar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yetişkinlerin yazma düzeyleri ile ilgili verileri ise yetişkinlerin dikte sonrası yazdıkları metinler oluşturmaktadır. Tüm verilerin toplanması ses kayıtlarının dinlenmesi ve yazdıkları metinlerin incelenmesi ile oluşturulmuştur.

#### *Metinler:*

Yetişkinlerin okuma ve yazma düzeylerinin ölçülmek istenildiği metinler uzman görüşüne başvurularak, MEB ve Talim Terbiye Kurulu onaylı Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Kitabından (YOYÖTEK) alınmış, “Eve Kim Girdi?” okuma metni ve “Ya Tutarsa” yazma (dikte) metni kullanılmıştır.

#### *Kişisel Bilgi Formu:*

Yetişkinler için hazırlanan ve cinsiyet, yaş, meslek, örgün eğitim alma, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yazılı kaynakları okuma durumu, eve giren

toplam aylık gelir ve programa katılma nedenleri olmak üzere 9 bağımsız değişkenden oluşan kişisel bilgiler formu; yetişkinlerin kişisel, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini ölçmektedir.

*Yanlış Analizi Envanteri:*

Yetişkinlerin okuma düzeyleri (doğru okuma becerileri) ve okuma hızı ölçülebilmesi için yaptıkları okuma hatalarının belirlenmesinde Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2013: 98) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Bu envantere göre atlayıp geçmeler, eklemeler, araştırmacı tarafından söylenen kelimeler, tekrarlar, kendi kendine düzeltme, yanlış okuma, ters çevirme, parmakla takip okuma hataları olarak belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama ile ilgili verilerin toplanmasında ise “Eve Kim Girdi?” metni ile ilgili olarak YOYÖTEK’ ten alınan açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır.

*Yazım Hataları Formu:*

Yetişkinlerin yazma düzeylerinin (yazım hatalarının belirlenmesi) belirlenmesinde Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan araştırmada kullanılan “Yazım Hataları Formu” kullanılmıştır. Bu formdan hareketle; harf atlama/ekleme, hece atlama/ekleme, ters yazma, harf karıştırma, kelimeleri bitişik/ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama/ekleme, sözcüğü yanlış yazma ve imla hataları üzerinde durulmuştur. Yazım hataları yetişkin hatalarıyla örneklendirilerek açıklanmıştır.

*Harf atlama/ekleme:* Dikte ettirilen kelimelerde bulunan harflerin atlanması ya da kelimelere yeni harfler eklenmesi şeklinde yapılan hatalardır. Örneğin, “azığını” yerine “azıĝını” veya “Nasreddin” yerine “Nasireddin” yazılması

*Sözcük atlama:* Dikte ettirilen kelimeler içindeki bir sözcüğün tamamen atlanarak yazılmamasıdır. Örneğin, “İlahi Hoca, göl maya tutar mı hiç?” yerine “İlahi Hoca, göl maya mı hiç?” yazılması.

*Hece atlama/ekleme:* Dikte ettirilen kelimelerde bulunan en az bir hecenin atlanması ya da kelimelere yeni hece eklenmesi şeklinde yapılan hatalardır. Örneğin, “Hoca azığını heybesine” yerine “Hoca azını heybesine” yazılması

*Ters yazma:* Dikte ettirilen kelimelerde bulunan bazı harflerin ya da hecelerin yerlerinin değiştirilerek yazılması şeklinde yapılan hatalardır. Örneğin “çalkalarken” yerine “kalçalarken” yazılması.

*Harf karıştırma:* Dikte ettirilen kelimelerde bulunan bazı harflerin yerine ses ya da şekil benzerliği olan başka bir harfin yazılmasıdır. Bunlar f-v, m-n, b-p, b-d, d-t, c-ç, t-k harflerinin karıştırılmasıdır. Örneğin, ‘hava’ yerine ‘hafa’ ya da ‘koyup’ yerine ‘koyub’ yazılması.

*Birleşik yazma:* Dikte ettirilen kelimelerin yazılması sırasında, sözcüklerin arasında aralık bırakılmaksızın birleşik yazma türünden hatalarıdır. Örneğin, “Yoğurtçanağınigölde çalkalarken birisigörüp sormuş” yazılması.

*Hece ayırma:* Dikte ettirilen sözcük dizini içinde heceleri uygun olmayan yerlerden ayrılmasıdır. Örneğin, “Ben de bili yorum tutma yacağını ama ya tu tarsi” yazılması

*Sözcük ekleme:* Dikte ettirilen metinde olmayan sözcüklerin eklenmesi ya da dikte ettirilen metindeki sözcüklerin yerini tutabileceği düşünülen başka sözcüklerin kullanılmasıdır. Örneğin. “Ekmeğini, zeytinini ve bir çanak yoğurdunu gölgede keyifle yemiş.” yerine “Ekmeğini, bir çanak yoğurdunu, zeytinini ve yumurtasını gölgede keyifle yemiş” yazılması

*Sözcüğü yanlış yazma:* Dikte ettirilen metindeki sözcüklerin tamamen yanlış yazılmasıdır. Örneğin “hoplaya hoplaya” yerine “polyaya kolyaya” yazılması.

*İmla hataları:* Dikte ettirilen metinde kullanılması gereken nokta, virgül, büyük harf gibi imla kurallarına ilişkin hatalardır.



*Satır sonunda hece ayırma:* Dikte ettirilen sözcüklerin satır sonunda uygun olmayan yerlerden ayrılmasıdır. Örneğin, “bili-yorum” yerine ‘bil-iyorum’ şeklinde ayrılması ya da ‘çalkalar-ken’ yerine ‘çalkala-rken’ biçiminde ayrılması.

*Paragraf başı yapma:* Dikte ettirilen metnin paragraf başında gerekli olan boşluğun bırakılmasıdır.

*Hatasız yazma:* Hiç hata yapmadan yazabilmektir.

*Yazamama:* Metnin hiçbir sözcüğünü yazamamaktır.

Yetişkinlerin yazma hızı dikte ile bir dakikada doğru yazılan kelime sayısı esas alınarak hesaplanmıştır.

Okuryazarlık durumları ise yetişkinlerin okuma yazma düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

- Okuryazarlık sürecinin ilk aşamasında olan, sadece harfleri bilen, okuryazarlık gelişimi yarım kalan yetişkinler “yarı okuryazar”,
- Okuma, yazma ile ilgili temel bilgi ve becerilerin bir öğretim programında henüz tamamlamış, burada edindiği bilgi ve becerileri yeni yeni kullanan, okuryazarlığın ilk aşamasında olan yetişkinler “yeni (temel) okuryazar”,
- Okuma ve yazma ilgili edinilen bilgi ve becerilerin günlük yaşamda kullanan yetişkinler “işlevsel okuryazar”,
- Belgeleri olan, edindikleri okuma ve yazma ilgili temel bilgi ve becerileri giderek kaybeden, okumaz-yazmazlığa doğru gerileyen yetişkinler “gizli okumaz-yazmaz” olarak belirlenmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın ilk aşamasında okuma düzeylerini (doğru okunan kelime sayısını) değerlendirilmek için yetişkinlerin okuma ses kayıtları kullanılmıştır. Öncelikle okuma metnindeki toplam kelime sayısı belirlenmiştir. Daha sonra ses kayıtları tekrar tekrar dinlenerek yetişkinlerin yapmış olduğu okuma hataları belirlenmiştir. Bu işlem tüm yetişkinlere ayrı ayrı uygulanmış ve hatalı okunan kelime sayısı belirlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yetişkinlerin sesli okumada yaptıkları yanlışların sayısı toplanmış, elde edilen yanlış sayısının metindeki toplam sözcük sayısına ters oranı kullanılarak yüzde olarak ifade edilmiştir.

İkinci aşamada okuma hızı ölçülmüştür. Okuyucu doğru kelime tanıma becerisiyle birlikte metni uygun bir hızda okumalıdır. Bu araştırmada okuma hızı bir dakikada doğru okunan kelime sayısı “toplam okunan kelime sayısı–yapılan hata=doğru okunan kelime sayısı” şeklinde hesaplanmıştır. Yetişkinlerin okuma hızlarının bir dakikada okunan doğru kelimeler olarak esas alınması, değerlendirildiğini hisseden yetişkinlerin puanlarını arttırmak için bilerek ya da bilmeyerek yapılan yanlışların önüne geçmesi bakımından önemli görülmektedir (Keskin, 2012).

Araştırmanın üçüncü aşamasında okuduğunu anlama ölçülmüştür. YOYÖTEK’ ten alınan “Eve Kim Girdi?” metniyle ilgili ikisi basit anlamayı, biri derin anlamayı ölçmeyi amaçlayan toplam üç tane açık uçlu sorular kullanılmıştır. Anlamanın ölçülmesi için yetişkinlere metin bir defa sesli olarak okutulmuş, sesli okumanın ardından yetişkinlere metinle ilgili sorular verilerek cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın bu kısmında da okumalar ses kaydına alınmıştır. Değerlendirmede basit anlama sorularının tam cevaplarına “2” puan, yarım cevaplarına “1” puan ve yanlış cevaplanan ya da boş bırakılan sorular için “0” puan verilmiştir. Derin anlama soruları için tam cevaplar için “3” puan, cevabın yarısından fazlasını verenler için “2” puan, yarı cevap verenler için “1” puan ve yanlış cevaplayan ya da boş bırakanlar için “0” puan verilmiştir. Yetişkinlerin anlama

yüzdelerinin hesaplanması için yetişkinin almış olduğu puan, sorulardan alınabilecek en fazla puana bölünmüş ve yüz ile çarpılarak hesaplanmıştır. Bu rakam %90 ve üzerinde ise serbest okuma, %75-89 arasında ise öğretim ve %74 ve altında ise endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

Dördüncü aşamada, yazma düzeylerini (yazım hatalarının belirlenmesi) değerlendirilmek için yetişkinlere “Ya Tutarsa” metni dikte edilmiş, yetişkinlerden dikte edilen metni yazmaları istenmiştir. Yetişkinlerin yazmış oldukları metinler, uzman eşliğinde incelenerek yetişkinlerin yapmış olduğu yazma hataları belirlenmiştir. Bu işlem tüm yetişkinlere ayrı ayrı uygulanmış ve hatalı yazılan kelime sayısı ve hata türleri belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci aşamasında yazma hızı ölçülmüştür. Yazma hızı bir dakikada doğru yazılan kelime sayısı “toplam yazılan kelime sayısı–yapılan hata=doğru yazılan kelime sayısı” şeklinde hesaplanmıştır.

Verilerin toplanmasında son aşamayı okuryazarlık durumlarını belirlenmesi oluşturmaktadır. “Yanlış Analizi Envanteri” sonucu oluşan okuma düzeyleri ve “Yazım Hataları Formu” sonucu oluşan yazma düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

### **3.5. Verilen Analizi**

YOYÖTEP’ i tamamlayan bireylerin okuma düzeyleri, okuma hızları, okuduğunu anlama düzeyleri, yazma düzeyleri, yazma hızları ve okuryazarlık durumları incelenmiştir.

Veri analizi temel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, araştırmaya katılan yetişkinlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, ekonomik durum, meslek vs. ) analiz edilmiş ve yüzde, frekans değerleri hesaplanmıştır. İkinci aşamada ise betimsel tarama sonrasında elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Bu analizlerde “Yanlış Analizi Envanteri” ve “Okunaklılık Normları” kullanılmıştır. Ayrıca “Ya Tutarsa” metnindeki açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.



## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlarında verilen sorulara cevap aramak için yetişkinlerin kişisel bilgilerinin ve okuma yazma düzeylerinin analiz sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Yetişkinlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Tablo 31.** Programa Katılan Yetişkinlerin Cinsiyet Dağılımı

	2009		2010		Toplam	
	Frekans(f)	Yüzde(%)	Frekans(f)	Yüzde(%)	Frekans(f)	Yüzde(%)
<b>Kadın</b>	97	97	51	92,7	148	95,4
<b>Erkek</b>	3	3	4	7,3	7	4,6
<b>Toplam</b>	100	100	55	100	155	100

Tablo 31' e göre programa katılan yetişkinlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde yaklaşık %95' inin (N=148) kadın, % 5' inin ise (N=5) erkek olduğu görülmektedir. 2009 yılında programa katılan yetişkinlerin %97' sinin (N=97) kadın, %3' ünün (N=3) erkek, 2010 yılında %93' ünün (N=51) kadın, %7' sinin (N=4) erkektir. Programa katılan yetişkinlerin çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir.

**Tablo 32.** Programa Katılan Yetişkinlerin Yaş Dağılımı

	2009		2010		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>20-29</b>	1	1	2	3,6	3	1,9
<b>30-39</b>	9	9	8	14,6	17	10,9
<b>40-49</b>	12	12	6	10,9	18	11,7
<b>50-59</b>	29	29	19	34,6	48	30,9
<b>60-69</b>	26	26	13	23,6	39	25,2
<b>70-79</b>	20	20	6	10,9	26	16,8
<b>80-89</b>	3	3	1	1,8	4	2,6
<b>Toplam</b>	100	100	55	100	155	100

Tablo 32' ye göre programa katılan yetişkinlerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde yaklaşık %31' inin (N=48) 50-59 yaş grubunda, yaklaşık % 25' inin (N=39) 60-69 yaş grubunda, yaklaşık % 17' sinin (N=26) 70-79 yaş grubundadır. Ayrıca yaklaşık % 12' sinin (N=18) 40-49 yaş grubunda, yaklaşık % 11' inin (N=17) 30-39 yaş grubunda, yaklaşık % 3' ünün (N=4) 80-89 yaş grubunda ve yaklaşık % 2' sinin (N=3) 20-29 yaş grubundadır. Programa katılan yetişkinlerin çoğunluğunun 50-59 ve 60-69 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

**Tablo 33.** Programa Katılan Yetişkinlerin Yaş Ortalaması

2009	2010	Toplam
58,5	54,1	56,9

Tablo 33' e göre programa katılan yetişkinlerin yaş ortalamaları incelendiğinde, yaş ortalaması yaklaşık olarak 57'dir. Programa 2009 yılında katılan yetişkinlerin yaş ortalamaları yaklaşık 59, 2010 yılında ise yaklaşık 54' dür.

**Tablo 34.** Programa Katılan Yetişkinlerin Meslek Dağılımı

	2009		2010		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Ev hanımı</b>	96	96	51	92,7	147	94,8
<b>Çalışan</b>	4	4	4	7,3	8	5,2
<b>Toplam</b>	100	100	55	100	155	100

Tablo 34' e göre programa katılan yetişkinlerin meslekleri incelendiğinde, yaklaşık %95' inin (N=147) ev hanımı, %5' inin (N=8) çalışan olduğu görülmektedir. Çalışanların meslekleri ise temizlik görevlisi, inşaat işçisi, marangoz, serbest meslek, berber ve ayakkabı tamircisidir. Programa katılan yetişkinlerin çoğunluğunun ev hanımı olduğu görülmektedir.

**Tablo 35.** Programa Katılan Yetişkinlerin Örgün Eğitim Alıp Almadıklarının Dağılımı

	2009		2010		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Almadım</b>	86	86	44	80	130	83,9
<b>1.sınıf</b>	3	3	1	1,8	4	2,6
<b>2.sınıf</b>	6	6	6	10,9	12	7,7
<b>3.sınıf</b>	3	3	4	7,3	7	4,5
<b>4.sınıf</b>	2	2	0	0	2	1,3
<b>Toplam</b>	100	100	55	100	155	100

Tablo 35' e göre programa katılan yetişkinlerin örgün eğitim alıp almadıkları incelendiğinde yaklaşık %84' ünün (N=130) örgün eğitim almadıkları, yaklaşık % 3' ünün (N=4) 1.sınıfın sonuna kadar, yaklaşık % 8' inin (N=12) 2.sınıfın sonuna kadar eğitim aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca yaklaşık % 5' inin (N=7) 3.sınıfın sonuna kadar ve yaklaşık % 3' ünün (N=2) 4.sınıfın sonuna kadar eğitim aldıkları görülmektedir. Programa katılan yetişkinlerin çoğunluğunun örgün eğitim almadıkları görülmektedir.

**Tablo 36.** Programa Katılan Yetişkinlerin Annelerinin Eğitim Durumlarının Dağılımı

	2009		2010		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Okuma yazma bilmiyor</b>	91	91	48	87,2	139	89,6
<b>Okuma yazma biliyor</b>	9	9	7	12,8	16	10,4
<b>İlkokul</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Ortaokul</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Lise</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Üniversite</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	100	100	55	100	155	100

Tablo 36' ya göre programa katılan yetişkinlerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde yaklaşık %90' ının (N=139) annesi okuma yazma bilmemektedir. Yaklaşık % 10' unun (N=16) annesi okuma yazma bilmektedir. Herhangi bir eğitim kurumu mezunu yetişkin annesi yoktur. Programa katılan yetişkinlerin annelerinin çoğunluğunun okuryazar olmadığı görülmektedir.

**Tablo 37.** Programa Katılan Yetişkinlerin Babalarının Eğitim Durumlarının Dağılımı

	2009		2010		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Okuma yazma bilmiyor</b>	29	29	7	12,7	36	23,2
<b>Okuma yazma biliyor</b>	44	44	29	52,8	73	47,1
<b>İlkokul</b>	27	27	19	34,5	46	29,7
<b>Ortaokul</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Lise</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Üniversite</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	100	100	55	100	155	100

Tablo 37' ye göre programa katılan yetişkinlerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde yaklaşık %23' ünün (N=36) babası okuma yazma bilmemektedir. Yaklaşık % 47' sinin (N=73) babası okuma yazma bilmektedir. Yaklaşık % 30' unun (N=46) babası ilkokul mezunudur. Ortaokul ve üzeri bir eğitim kurumu mezunu



yetişkin babası yoktur. Programa katılan yetişkinlerin babalarının çoğunluğunun okuma yazmayı bildiği görülmektedir.

**Tablo 38.** Programa Katılan Yetişkinlerin Yazılı Kaynak Okuma Durumlarının Dağılımı

	2009		2010		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Bazen</b>	43	43	28	51	71	45,8
<b>Okumam</b>	36	36	7	12,7	43	27,8
<b>Sık sık</b>	12	12	13	23,6	25	16,1
<b>Düzenli</b>	9	9	7	12,7	16	10,3
<b>Toplam</b>	100	100	55	100	155	100

Tablo 38' e göre programa katılan yetişkinlerin yazılı kaynakları okuma durumları incelendiğinde yaklaşık %46' sının (N=71) yazılı kaynakları bazen okudukları, % 27' sinin ise (N=43) yazılı kaynakları hiç okumadıkları görülmektedir. Yaklaşık %16' sının (N=25) yazılı kaynakları sık sık okudukları, yaklaşık %10' unun (N=16) yazılı kaynakları düzenli okudukları belirlenmiştir. Programa katılan yetişkinlerin çoğunluğunun yazılı kaynakları okumadıkları görülmektedir.

**Tablo 39.** Programa Katılan Yetişkinlerin Aylık Gelirlerinin Dağılımı

	2009		2010		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>500-1000</b>	0	0	1	1,8	1	0,6
<b>1001-1500</b>	49	49	31	56,4	80	51,6
<b>1501-2000</b>	45	45	15	27,3	60	38,8
<b>2001-2500</b>	6	6	7	12,7	13	8,4
<b>2501-3000</b>	0	0	1	1,8	1	0,6
<b>3000 ve üstü</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	100	100	55	100	155	100

Tablo 39' a göre programa katılan yetişkinlerin aylık gelir dağılımları incelendiğinde yaklaşık %52' sinin (N=80) aylık gelirin 1001-1500 TL arası olduğu, yaklaşık % 39' unun (N=60) aylık gelirin 1501-2000 TL arası olduğu, yaklaşık % 8' inin (N=13) aylık gelirin 2001-2500 TL arası olduğu görülmektedir. Ayrıca, yaklaşık % 1' inin (N=1) aylık gelirin 500-1000 TL arası ve yine yaklaşık % 1' inin (N=1) 3000 TL ve üstü olduğu belirlenmiştir. Programa katılan yetişkinlerin çoğunluğunun aylık geliri 1001-1500 TL arasında olduğu görülmektedir.

**Tablo 40.** Yetişkinlerin Programa Katılma Nedenlerinin Dağılımı

	2009		2010		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Yeni insanlarla tanışma</b>	15	15	8	14,6	23	14,8
<b>Kendini geliştirme isteği</b>	2	2	0	0	2	1,3
<b>Boş zamanlarını değerlendirme</b>	16	16	7	12,7	23	14,8
<b>Diploma alma</b>	38	38	29	52,7	67	43,2
<b>Ehliyet alma</b>	3	3	2	3,6	5	3,3
<b>Yetkililerin yazması</b>	26	26	9	16,4	35	22,6
<b>Toplam</b>	100	100	55	100	155	100

Tablo 40' a göre programa katılan yetişkinlerin programa katılma nedenleri incelendiğinde yaklaşık %43' ünün (N=67) diploma almak, yaklaşık % 15' inin ise (N=5) yeni insanlarla tanışmak ve boş zamanlarını değerlendirmek için katıldıkları ve yaklaşık %23' ünün (N=35) programa yetkililer tarafından yazıldıkları için katıldıklarını belirlenmiştir. Ayrıca, yaklaşık %3' ünün (N=5) ehliyet almak ve yaklaşık %1' inin (N=2) kendini geliştirmek için katıldığı görülmektedir. Programa katılan yetişkinlerin çoğunluğunun katılma nedeninin diploma almak olduğu görülmektedir.

## 4.2. Yetişkinlerin Okuma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Tablo 41.** Yetişkinlerin Okuma Düzeyleri ve Okuma Hatalarının Analizi

	Atlayıp geçme	Ekleme	Eksik okuma	Araştırma tarafından söylenen kelimeler	Tekrar	Kendi kendine düzeltme	Yanlış okuma	Ters çevirme	Parmakla takip, kafa hareketleri	Toplam Hata	Okuma Yüzdesi
<b>Y-17</b>	0	1	1	0	0	1	2	0	0	5	96%
<b>Y-104</b>	0	1	1	0	0	2	1	0	0	5	96%
<b>Y-155</b>	0	1	0	0	1	2	1	0	0	5	96%
<b>Y-82</b>	0	1	1	0	3	1	1	0	0	7	95%
<b>Y-137</b>	0	2	1	0	2	0	2	0	0	7	95%
<b>Y-69</b>	0	2	2	0	1	1	2	0	0	8	94%
<b>Y-117</b>	0	2	1	0	2	2	1	0	0	8	94%
<b>Y-154</b>	0	0	0	0	3	2	3	0	0	8	94%
<b>Y-19</b>	0	2	3	0	0	3	2	0	0	10	93%
<b>Y-89</b>	1	2	2	1	2	0	3	0	0	11	93%
<b>Y-56</b>	0	3	3	0	0	2	4	0	0	12	91%
<b>Y-34</b>	1	3	4	1	0	0	5	0	0	14	90%
<b>Y-85</b>	1	3	2	1	2	0	6	0	0	15	89%
<b>Y-96</b>	2	2	3	1	1	0	5	1	1	16	89%
<b>Y-115</b>	0	1	1	0	0	2	4	8	0	16	88%
<b>Y-15</b>	1	3	5	1	1	1	6	0	0	18	87%
<b>Y-14</b>	0	4	4	0	3	2	7	0	0	20	86%
<b>Y-121</b>	0	6	6	1	3	2	4	0	0	22	84%
<b>Y-49</b>	3	4	4	1	3	3	9	1	1	29	81%
<b>Y-33</b>	2	4	2	2	4	3	9	1	0	27	80%
<b>Y-139</b>	0	4	6	2	3	3	9	0	0	27	80%
<b>Y-76</b>	2	6	5	0	4	5	8	0	0	30	79%
<b>Y-120</b>	0	5	7	0	2	6	10	0	0	30	79%

<b>Y-127</b>	0	4	7	0	3	4	11	0	0	29	79%
<b>Y-7</b>	1	4	3	2	5	8	8	0	0	31	78%
<b>Y-143</b>	0	3	4	1	3	5	14	0	1	31	78%
<b>Y-74</b>	3	5	5	0	4	3	13	2	0	35	75%
<b>Y-111</b>	2	7	8	0	4	2	11	0	0	34	75%
<b>Y-141</b>	0	6	7	0	3	2	15	1	0	34	75%
<b>Y-150</b>	1	6	7	0	4	5	10	1	1	35	75%
<b>Y-28</b>	2	3	2	4	4	8	11	1	1	36	74%
<b>Y-18</b>	3	5	4	3	3	4	10	2	4	38	73%
<b>Y-20</b>	5	5	1	3	4	9	10	2	0	39	72%
<b>Y-151</b>	4	7	5	2	3	4	12	1	2	40	72%
<b>Y-2</b>	4	8	6	2	2	6	10	2	0	40	71%
<b>Y-58</b>	3	9	7	1	3	5	12	0	0	40	71%
<b>Y-16</b>	3	6	6	2	2	5	12	4	2	42	70%
<b>Y-105</b>	4	8	7	2	6	2	12	0	0	41	70%
<b>Y-136</b>	4	5	7	3	5	4	11	2	0	41	70%
<b>Y-78</b>	5	5	6	4	7	6	10	0	0	43	69%
<b>Y-84</b>	3	5	7	0	4	6	18	2	0	45	68%
<b>Y-126</b>	3	6	5	0	6	6	14	4	1	45	68%
<b>Y-36</b>	4	4	2	6	8	10	9	2	0	45	67%
<b>Y-41</b>	4	5	7	3	3	2	18	3	1	46	67%
<b>Y-124</b>	4	6	6	2	4	4	16	2	2	46	67%
<b>Y-110</b>	4	8	9	1	2	6	16	0	2	48	66%
<b>Y-21</b>	2	5	10	2	6	4	26	6	2	63	65%
<b>Y-80</b>	4	6	10	2	2	3	21	1	0	49	65%
<b>Y-118</b>	4	6	8	2	5	5	17	1	1	49	65%
<b>Y-129</b>	5	6	7	3	8	7	13	1	1	51	64%
<b>Y-99</b>	6	10	6	2	4	5	15	3	1	52	63%
<b>Y-148</b>	4	6	8	4	6	6	15	2	4	55	61%
<b>Y-130</b>	4	7	10	4	8	2	17	4	0	56	60%
<b>Y-103</b>	2	7	7	2	8	4	16	6	4	56	59%
<b>Y-91</b>	5	9	9	4	7	8	14	2	0	58	58%
<b>Y-149</b>	5	8	7	6	8	9	18	4	5	60	57%

<b>Y-75</b>	6	7	10	6	8	7	17	2	0	63	55%
<b>Y-101</b>	8	5	9	2	4	4	26	6	0	64	54%
<b>Y-52</b>	4	7	8	3	5	7	24	3	4	65	53%
<b>Y-70</b>	4	25	20	1	0	0	15	0	0	65	53%
<b>Y-97</b>	7	11	9	4	9	4	16	4	2	66	53%
<b>Y-132</b>	7	10	11	6	1	3	23	3	2	66	53%
<b>Y-142</b>	4	8	6	6	10	8	18	2	3	65	53%
<b>Y-145</b>	6	6	8	3	6	6	24	4	2	65	53%
<b>Y-39</b>	4	10	10	3	6	6	20	4	4	67	52%
<b>Y-3**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-4**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-5**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-6**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-10**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-13**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-24**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-26**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-29**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-37**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-40**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-47**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-50**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-53**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-54**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-55**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-59**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-60**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-64**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-72**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-79**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-81**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-87**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-94**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%

<b>Y-95**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-100**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-102**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-106**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-107**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-112**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-113**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-114**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-119**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-122**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-123**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-125**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-131**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-133**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-134**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-138**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-140**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-144**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-146**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-153**</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<hr/>											
<b>Y-1*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-8*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-9*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-11*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-12*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-22*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-23*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-25*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-27*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-30*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-31*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-32*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-35*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%

<b>Y-38*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-42*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-43*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-44*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-45*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-46*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-48*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-51*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-57*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-61*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-62*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-63*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-65*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-66*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-67*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-68*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-71*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-73*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-77*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-83*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-86*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-88*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-90*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-92*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-93*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-98*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-108*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-109*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-116*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-128*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-135*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-147*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
<b>Y-152*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%

f	170	341	354	117	243	257	745	100	54	2381
%	7,1	14,3	14,9	4,9	10,2	10,8	31,3	4,2	2,3	100

\*Okumayı hiç bilmeyenler veya unutanlar

\*\*Sadece harfleri ve heceleri bilenler

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuma hataları ve okuma yüzdeleri yapılan Yanlış Analizi Envanteri ile belirlenmiştir ve Tablo 41' de sunulmuştur.

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerden 65 tanesi (%41,9) okuyabilirken, 90 tanesi (%58,1) metnin hiçbir sözcüğünü okuyamamıştır.

65 yetişkinin 18' i (%27,7) verilen metni atlayıp geçme hatası yapmadan okumuştur. 36' sı (%55,4) 5 hatanın altında, 11' i (%16,9) 5 ve üzerinde hata ile okumuştur.

65 yetişkinin 1' i (%1,5) verilen metni ekleme hatası yapmadan okumuştur. 52' si (%80) 8 hatanın altında, 12' si (%18,5) 8 ve üzerinde hata ile okumuştur.

65 yetişkinin 2' si (%3,1) verilen metni eksik okuma hatası yapmadan okumuştur. 47' si (%72,3) 8 hatanın altında, 16' sı (%24,6) 8 ve üzerinde hata ile okumuştur.

65 yetişkinin 21' i (%32,3) verilen metni araştırmacı tarafından söylenen kelime hatası yapmadan okumuştur. 39' u (%60) 5 hatanın altında, 5' i (%7,7) 5 ve üzerinde hata ile okumuştur.

65 yetişkinin 7' si (%10,8) verilen metni tekrar hatası yapmadan okumuştur. 42' si (%64,6) 6 hatanın altında, 16' sı (%24,6) 6 ve üzerinde hata ile okumuştur.



65 yetişkinin 6' sı (%9,2) verilen metni kendi kendine düzeltme hatası yapmadan okumuştur. 40' ı (%61,5) 6 hatanın altında, 19' u (%29,3) 6 ve üzerinde hata ile okumuştur.

65 yetişkinin hiçbiri verilen metni yanlış okuma hatası yapmadan okuyamamıştır. 24' ü (%36,9) 10 hatanın altında, 41' i (%63,1) 10 ve üzerinde hata ile okumuştur.

65 yetişkinin 28' i (%43,1) verilen metni ters çevirme hatası yapmadan okumuştur. 26' sı (%40) 4 hatanın altında, 11' i (%16,9) 4 ve üzerinde hata ile okumuştur.

65 yetişkinin 39' u (%60) verilen metni parmakla takip hatası yapmadan okumuştur. 19' u (%29,2) 3 hatanın altında, 7' si (%10,8) 3 ve üzerinde hata ile okumuştur.

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerden 9 tanesi 138 kelimelik “Eve Kim Girdi?” metninde 0-10 arası okuma hatası, 8 tanesi 11-20 arası okuma hatası, 7 tanesi 21-30 arası okuma hatası, 13 tanesi 31-40 arası okuma hatası, 11 tanesi 41-50 arası okuma hatası yapmıştır. Ayrıca, 7 tanesi 51-60 arası okuma hatası ve 10 tanesi 61-70 arası okuma hatası yapmıştır. YOYÖTEP' i tamamlayan yetişkinlerin çoğunluğunun 31-50 arası okuma hatası yaptığı görülmektedir.

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin yaptıkları okuma hatalarının dağılımı incelendiğinde; yaklaşık %7' si atlayıp geçme, yaklaşık %14' ü ekleme ve eksik okuma yaklaşık %5' i araştırmacı tarafından söylenen kelime okuma hataları yapmıştır. Yaklaşık %10' u tekrar, yaklaşık %11' i kendi kendine düzeltme, yaklaşık %31' i yanlış okuma, yaklaşık %4' ü ters çevirme ve yaklaşık %2' si parmakla takip, kafa hareketleri okuma hataları yapmıştır. YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin en

çok yaptığı okuma hatasının yanlış okuma, en az yaptıkları okuma hatasının ise parmakla takip olduğu görülmektedir.

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerden 46 tanesi okumayı hiç bilmedikleri, 44 tanesi ise sadece harfleri ve heceleri bildikleri için, okuma yüzdeleri sıfır olarak hesaplanmıştır. Toplamda 90 yetişkinin okuma yüzdesi sıfırdır. YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin 12 tanesinin okuma yüzdesi %50-59 arasında, 14 tanesinin %60-69 arasında, 19 tanesinin %70-79 arasında, 8 tanesinin %80-89 arasında, 7 tanesinin %90-94 arasında ve 5 tanesi %95 ve üzerindedir. YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuma yüzdeleri çoğunlukla %70-79 arasında, olduğu görülmektedir.

### 4.3. Yetişkinlerin Okuma Hızlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Tablo 42.** Yetişkinlerin Okuma Hızları

	1 Dakikada Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hatalı Okunan Kelime Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı
<b>Y-104</b>	114	4	110
<b>Y-117</b>	87	2	85
<b>Y-19</b>	82	4	78
<b>Y-56</b>	78	5	73
<b>Y-89</b>	77	4	73
<b>Y-155</b>	73	2	71
<b>Y-17</b>	70	1	69
<b>Y-82</b>	69	2	67
<b>Y-69</b>	65	3	62
<b>Y-137</b>	62	2	60

<b>Y-154</b>	61	1	60
<b>Y-15</b>	49	4	45
<b>Y-96</b>	49	5	44
<b>Y-14</b>	48	5	43
<b>Y-85</b>	45	4	41
<b>Y-34</b>	42	5	37
<b>Y-33</b>	32	5	27
<b>Y-76</b>	32	6	26
<b>Y-121</b>	31	5	26
<b>Y-143</b>	32	6	26
<b>Y-120</b>	29	4	25
<b>Y-139</b>	27	5	22
<b>Y-136</b>	28	8	20
<b>Y-49</b>	24	5	19
<b>Y-127</b>	24	6	18
<b>Y-70</b>	41	24	17
<b>Y-141</b>	23	6	17
<b>Y-7</b>	20	5	15
<b>Y-111</b>	18	3	15
<b>Y-115</b>	17	2	15
<b>Y-74</b>	20	6	14
<b>Y-110</b>	18	5	13
<b>Y-150</b>	19	6	13
<b>Y-28</b>	16	4	12
<b>Y-91</b>	20	8	12
<b>Y-105</b>	19	7	12
<b>Y-151</b>	17	5	12
<b>Y-2</b>	16	5	11
<b>Y-16</b>	17	6	11
<b>Y-20</b>	14	3	11
<b>Y-97</b>	18	7	11
<b>Y-18</b>	15	5	10
<b>Y-58</b>	17	7	10

<b>Y-78</b>	18	8	10
<b>Y-84</b>	17	7	10
<b>Y-103</b>	17	7	10
<b>Y-132</b>	19	9	10
<b>Y-118</b>	14	5	9
<b>Y-130</b>	14	5	9
<b>Y-41</b>	13	5	8
<b>Y-75</b>	14	6	8
<b>Y-126</b>	14	5	8
<b>Y-142</b>	15	7	8
<b>Y-21</b>	15	8	7
<b>Y-80</b>	11	4	7
<b>Y-99</b>	12	5	7
<b>Y-129</b>	13	4	7
<b>Y-148</b>	10	3	7
<b>Y-36</b>	9	3	6
<b>Y-39</b>	13	7	6
<b>Y-52</b>	12	6	6
<b>Y-124</b>	9	3	6
<b>Y-101</b>	13	8	5
<b>Y-149</b>	9	4	5
<b>Y-145</b>	7	3	4

---

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuma hızları belirlenmiştir ve Tablo 42' de sunulmuştur.

Programı tamamlayan bireyler 1 dakikada en fazla 110 doğru kelime, 1 dakikada en az 4 doğru kelime okuyabilmiştir.

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerden 24 tanesi “Eve Kim Girdi?” metninde 1 dakikada toplam 0-10 arası doğru kelime, 19 tanesi 11-20 arası doğru kelime, 6 tanesi 21-30 arası doğru kelime, 1 tanesi 31-40 arası doğru kelime, 5 tanesi 41-50 arası

doğru kelime okumuştur. 2 tanesi 51-60 arası doğru kelime, 3 tanesi 61-70, 71-80 arası doğru kelime ve 1 tanesi 90 ve üzerinde doğru kelime okumuştur. YOYÖTEP' i tamamlayan yetişkinlerin çoğunluğunun okuma hızı dakikada 0-10 kelime arası ve 11-20 kelime arasında olduğu görülmektedir. Bu da yetişkinlerin okuma hızlarının oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

#### 4.4. Yetişkinlerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Yüzdelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Tablo 43.** Yetişkinlerin Okuduğunu Anlama Yüzde ve Düzeyleri

	Aldığı Toplam Puan	Anlama Yüzdesi	Anlama Düzeyi	Yüzde(%)
<b>Y-104</b>	7	100	Serbest	0,64
<b>Y-17</b>	6	85,7	Öğretim	0,64
<b>Y69, Y82, Y117, Y155</b>	5	71,4	Endişe	
<b>Y19, Y56, Y85, Y137, Y154</b>	4	57,1	Endişe	
<b>Y14, Y15, Y34, Y96, Y115, Y121</b>	3	42,8	Endişe	14,8
<b>Y7, Y33, Y76, Y89, Y111, Y127, Y139, Y143</b>	2	28,5	Endişe	

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuduğu anlama yüzdeleri ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir ve Tablo 43' de sunulmuştur.

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerden 25 tanesi “Eve Kim Girdi?” metninden sorulan açık uçlu sorulara cevap verebilmiştir. YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin 23 tanesinin okuduğunu anlama yüzdesi %74' ün altında, 1 tanesinin %75-89 arasında ve 1 tanesinin ise %90' ın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu yüzdelere göre bireylerin 23 tanesi endişe düzeyinde, 1 tanesinin öğretim düzeyinde, yine 1 tanesinin serbest düzeyde olduğu belirlenmiştir. YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuduğunu anlama yüzde ve düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

#### 4.5. Yetişkinlerin Yazma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Tablo 44.** Yetişkinlerin Yazma Düzeyleri

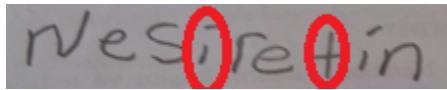
	Harf atlama/ekleme	Sözcük atlama	Hece atlama	Ters yazma	Harf karıştırma	Birleşik yazma	Hece ayırma	Sözcük ekleme	Yanlış yazma	İmla hataları	Satır sonunda hece ayırma	Paragraf başı yapma	Toplam Hata
Y-104	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	4
Y-17	2	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	7
Y-154	1	0	0	0	2	0	0	0	3	2	0	0	8
Y-155	0	1	0	0	1	1	0	0	1	5	0	0	9
Y-19	1	0	0	0	1	0	0	0	2	10	0	1	15
Y-56	2	0	0	0	1	0	0	0	3	8	0	1	15
Y-137	2	0	0	0	2	2	0	0	3	8	0	1	18
Y-82	4	0	1	0	1	1	0	0	0	11	0	1	19
Y-117	2	0	0	0	1	2	0	0	4	9	0	1	19
Y-69	3	0	1	0	1	1	0	0	0	13	0	1	20
Y-89	3	0	0	0	1	2	0	0	5	10	0	1	22
Y-96	4	0	2	0	2	2	0	0	3	8	1	1	23
Y-115	8	2	4	0	0	0	0	0	1	10	0	1	26
Y-34	5	3	5	0	1	0	0	0	4	6	2	1	27

<b>Y-15</b>	6	2	4	0	1	1	0	0	1	12	0	1	28
<b>Y-85</b>	6	4	3	0	1	1	0	0	3	8	1	1	28
<b>Y-14</b>	7	4	3	1	1	2	0	0	2	8	2	1	31
<b>Y-49</b>	9	0	5	1	2	0	0	0	5	10	1	1	32
<b>Y-7</b>	9	1	4	0	2	0	0	0	3	11	2	1	33
<b>Y-127</b>	9	1	3	2	0	1	0	0	3	11	2	1	33
<b>Y-33</b>	12	0	8	0	4	3	0	0	0	7	0	1	35
<b>Y-121</b>	4	0	0	1	8	2	0	0	4	14	1	1	35
<b>f</b>	99	18	43	5	37	21	0	0	51	181	12	20	487
<b>%</b>	20,3	3,7	8,9	1	7,6	4,3	0	0	10,5	37,2	2,4	4,1	100

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin yazma hataları Yazma Hataları Formu ile belirlenmiştir ve Tablo 44' de sunulmuştur.

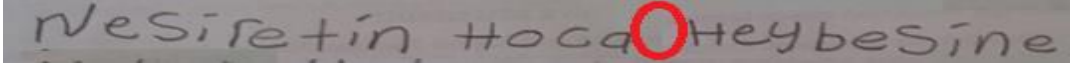
YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerden 22 tanesi (%14,9) yazabilirken, 133 tanesi (%85,1) metnin hiçbir sözcüğünü yazamamıştır. Örneklemden hiç hata yapmadan yazabilen yetişkin bulunmazken, yaklaşık %15' i sözü edilen hata türlerinin bir ya da bir kaçını yaparak yazmışlardır.

22 yetişkinin 2' si (%9,1) verilen metni harf atlama/ekleme hatası yapmadan yazmıştır. 12' si (%54,5) 6 hatanın altında, 8' i (%36,4) 6 ve üzerinde hata ile yazmıştır. Şekil 1' de yetişkinden "Nasrettin" yazması istenmiş, -i harfini eklemiş, -t harfini atmıştır.



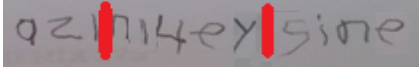
Şekil 1. Harf Atlama/Ekleme Hatası

22 yetişkinin 14' ü (%63,6) verilen metni sözcük atlama hatası yapmadan yazmıştır. 5' i (%22,8) 3 hatanın altında, 3' ü (%13,6) 3 ve üzerinde hata ile yazmıştır. Şekil 2' de yetişkinden "Nasrettin hoca azığını heybesine" yazması istenmiş, "azığını" sözcüğünü atmıştır.



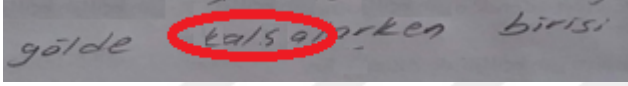
**Şekil 2.** Sözcük Atlama Hatası

22 yetişkinin 10' u (%45,5) verilen metni hece atlama hatası yapmadan yazmıştır. 9' u (%40,9) 5 hatanın altında, 3' ü (%13,6) 5 ve üzerinde hata ile yazmıştır. Şekil 3' de yetiştikten "azığını heybesine" yazması istenmiş, -ğı hecesini ve -be hecesini atlamıştır.



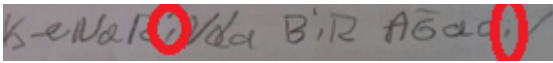
**Şekil 3.** Hece Atlama Hatası

22 yetişkinin 18' i (%81,9) verilen metni ters yazma hatası yapmadan yazmıştır. 3' ü (%13,6) 1 hata ve 1' i (%4,5) 2 hata ile yazmıştır. Şekil 4' de yetiştikten "çalkalarken" yazması istenmiş, "kalçalarken" yazmıştır.



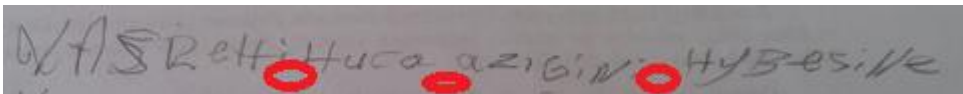
**Şekil 4.** Ters Yazma Hatası

22 yetişkinin 2' si (%9,1) verilen metni harf karıştırma hatası yapmadan yazmıştır. 18' i (%81,8) 4 hatanın altında, 2' si (%9,1) 4 ve üzerinde hata ile yazmıştır. Şekil 5' de yetiştikten "kenarında bir ağacın" yazması istenmiş, "kenarında bir ağacın" yazmış, -ı ve -i harflerini karıştırmıştır.



**Şekil 5.** Harf Karıştırma Hatası

22 yetişkinin 9' u (%40,9) verilen metni birleşik yazma hatası yapmadan yazmıştır. 12' si (%54,6) 3 hatanın altında, 1' i (%4,5) 3 üzerinde hata ile yazmıştır. Şekil 6' de yetiştikten uygun boşluklar bırakarak yazması istenmiş, sözcükler arasında boşluk bırakmadan, birleşik yazmıştır.

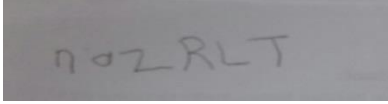


**Şekil 6.** Birleşik Yazma Hatası



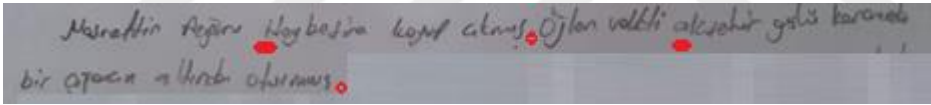
22 yetişkinin tamamı hece ayırma ve sözcük ekleme hatası yapmadan yazmışlardır.

22 yetişkinin 4' ü (%18,2) verilen metni sözcüğü yanlış yazma hatası yapmadan yazmıştır. 13' ü (%59,1) 4 hatanın altında, 5' i (%22,7) 4 ve üzerinde hata ile yazmıştır. Şekil 7' de yetişkinden “Nasrettin” yazması istenmiştir.



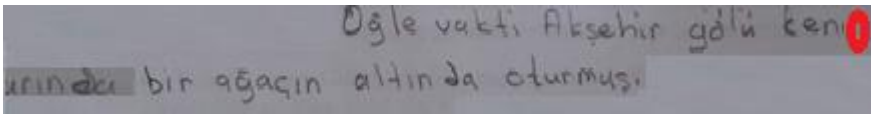
Şekil 7. Yanlış Yazma Hatası

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin tamamı imla hatası yaparak yazmışlardır. 22 yetişkinin 11' i (%50) 9 hatanın altında, 11' i (%50) 9 ve üzerinde hata ile yazmıştır. Şekil 8' de yetişkinden imla hatası yapmadan yazması istenmiş, yetişkin büyük harfle yazması gereken yerleri küçük, küçük harfle yazması gereken yerleri büyük harfle yazmış, ayrıca noktalama işaretlerine dikkat etmemiştir.



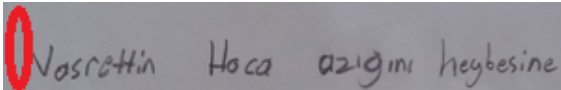
Şekil 8. İmla Hatası

22 yetişkinin 14' ü (%63,6) verilen metni satır sonunda hece ayırma hatası yapmadan yazmıştır. 4' ü (%18,2) 1 hata ve 4' ü (%18,2) 2 hata ile yazmıştır. Şekil 9' da yetişkin satır sonundaki kelimeyi doğru şekilde ayıramamıştır.



Şekil 9. Satır Sonunda Hece Ayırma Hatası

22 yetişkinin 2' si (%9,1) verilen metni paragraf başı yapma hatası yapmadan yazmıştır. 20' si (%90,1) 1 hata ile yazmıştır. Şekil 10' da yetişkinden satır başı yapması istenmiş, satır başı yapmadan, boşluk bırakmadan yazmıştır.



Şekil 10. Paragraf Başı Yapma Hatası

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerden 4 tanesi 5 cümlelik “Ya Tutarsa” metninde 0-10 arası yazma hatası, 6 tanesi 11-20 arası yazma hatası, 6 tanesi 21-30 arası yazma hatası, 6 tanesi 31-40 arası yazma hatası yapmıştır. Yetişkinlerin yaptıkları yazma hatalarında dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir.

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin yaptıkları yazma hatalarının dağılımı incelendiğinde; yaklaşık %20' si harf atlama/ekleme, yaklaşık %4' ü sözcük ekleme, yaklaşık %9' u hece atlama, yaklaşık %1' i ters yazma, yaklaşık %8' i harf karıştırma yazma hataları yapmıştır. Yaklaşık %4' ü birleşik yazma, yaklaşık %11' i sözcüğü yanlış yazma, yaklaşık %37' si imla hataları, yaklaşık %2' si satır sonunda hece ayırma ve yaklaşık %4' ü paragraf başı hataları yapmıştır. YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin en çok yaptığı yazma hataları imla hataları ve harf atlama/ekleme, en az yaptıkları yazma hatalarının ise ters yazma ve satır sonunda hece ayırma olduğu görülmektedir. Yetişkinlerin hece ayırma ve sözcük ekleme hatalarını hiç yapmadıkları belirlenmiştir.

#### 4.6. Yetişkinlerin Yazma Hızlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Tablo 45.** Yetişkinlerin Yazma Hızları

	<b>1 Dakikada Yazılan Toplam Kelime Sayısı</b>	<b>Hatalı Yazılan Kelime Sayısı</b>	<b>Doğru Yazılan Kelime Sayısı</b>
<b>Y-104</b>	16	1	15
<b>Y-17</b>	14	2	12
<b>Y-137</b>	15	3	12
<b>Y-82</b>	15	4	11
<b>Y-69</b>	16	6	10

<b>Y-117</b>	14	4	10
<b>Y-154</b>	12	2	10
<b>Y-155</b>	14	4	10
<b>Y-89</b>	12	3	9
<b>Y-19</b>	13	6	7
<b>Y-34</b>	10	3	7
<b>Y-15</b>	9	3	6
<b>Y-85</b>	10	4	6
<b>Y-96</b>	8	2	6
<b>Y-115</b>	9	3	6
<b>Y-121</b>	12	6	6
<b>Y-14</b>	7	2	5
<b>Y-56</b>	7	2	5
<b>Y-49</b>	7	3	4
<b>Y-127</b>	8	4	4
<b>Y-7</b>	6	3	3
<b>Y-33</b>	7	4	3

---

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin yazma hızları belirlenmiştir ve Tablo 45' de sunulmuştur.

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerden 6 tanesi “Ya Tutarsa” metninde 1 dakikada toplam 0-5 arası doğru kelime, 12 tanesi 6-10 arası doğru kelime, 4 tanesi 11-15 arası doğru kelime yazmıştır. YOYÖTEP' i tamamlayan yetişkinlerin çoğunluğunun yazma hızı dakikada 6-10 kelime arası arasında olduğu görülmektedir. Bu da yetişkinlerin yazma hızlarının oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

#### 4.7. Yetişkinlerin Okuryazarlık Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Tablo 46.** Yetişkinlerin Okuryazarlık Durumları

Okuryazarlık Durumu	Yetişkin	f	%
<b>Gizli Okumaz-Yazmaz</b>	Y1, Y8, Y9, Y11, Y12, Y22, Y23, Y25, Y27, Y30, Y31, Y32, Y35, Y38, Y42, Y43, Y44, Y45, Y46, Y48, Y51, Y57, Y61, Y62, Y63, Y65, Y66, Y67, Y68, Y71, Y73, Y77, Y83, Y86, Y88, Y90, Y92, Y93, Y98, Y108, Y109, Y116, Y128, Y135, Y147, Y152	46	29,7
<b>Yarı Okuryazar</b>	Y3, Y4, Y5, Y6, Y10, Y13, Y24, Y26, Y29, Y37, Y40, Y47, Y50, Y53, Y54, Y55, Y59, Y60, Y64, Y72, Y79, Y81, Y87, Y94, Y95, Y100, Y102, Y106, Y107, Y112, Y113, Y114, Y119, Y122, Y123, Y125, Y131, Y133, Y134, Y138, Y140, Y144, Y146, Y153	44	28,4

	Y2, Y7, Y14, Y15, Y16, Y18, Y20, Y21, Y28, Y33, Y34, Y36, Y39, Y41, Y49, Y52, Y58, Y70, Y74, Y75, Y76, Y78, Y80, Y84, Y85, Y91, Y96, Y97, Y99, Y101, Y103, Y105, Y110, Y111, Y115, Y118, Y120, Y121, Y124, Y126, Y127, Y129, Y130, Y132, Y136, Y139, Y141, Y142, Y143, Y145, Y148, Y149, Y150, Y151	54	34,8
<b>Yeni (Temel) Okuryazar</b>			
	Y17, Y19, Y56, Y69, Y82, Y89, Y104, Y117, Y137, Y154, Y155	11	7,1
<b>İşlevsel Okuryazar</b>			
<b>Toplam</b>		155	100

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuryazarlık durumları belirlenmiştir ve Tablo 46' da sunulmuştur.

Tablo 46' ya göre yaklaşık %30' unun (N=46) gizli okumaz-yazmaz, yaklaşık % 28' inin ise (N=44) yarı okuryazar, yaklaşık %35' inin (N=54) yeni (temel) okuryazar ve yaklaşık %7' sinin (N=11) işlevsel okuryazar oldukları tespit edilmiştir. YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerinin çoğunluğunun gizli okumaz-yazmaz ve yarı okuryazar oldukları, okuma yazma becerilerini hiç kazanamadıkları, okuma yazma becerilerini unuttukları, ya da bu becerileri öğrenme aşamasında oldukları görülmektedir. Ayrıca, işlevsel okuryazar oranı da oldukça düşüktür. Bu da yetişkinlerin okuma yazma etkinliklerini günlük yaşamda etkin bir şekilde kullanmadıklarını göstermektedir.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yoluyla ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuma ve yazma düzeyleri, okuryazarlık durumları belirlemek için uygulamalar yapılmış ve bu uygulamalardan edilen sonuçların literatür ışığında değerlendirilmesi aşağıda sunulmuştur.

YOYÖTEP' e katılan bireylerin demografik özellikleri incelendiğinde çoğunluğunun kadın, ev hanımı ve 50 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. 45 yaş ve üzerinde okuma yazma kurslarını bitiren kadın sayısı, kursu tamamlayan bireylerin %30,14' üdür (TUİK, 2013). Programı tamamlayanların yaklaşık üçte birinin 45 yaş üstü kadın olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Programı tamamlayan 40 yaş altında olan bireylerin okuma yazmada daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu da yetişkinlere okuma yazma öğretiminde yaşın önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Yetişkinlerin fizyolojik yönden okuma yazmayı öğrenebilecek, yapabilecek yeterliğe eriştikleri ve yetişkinlerin yaşları ilerledikçe odaklanma ve öğrenme sorunları yaşadıkları düşünöldüğünde okuma yazma öğretiminin erken yaşlarda yapılması gerekmektedir.

Yetişkinlerin örgün eğitim alma durumları incelendiğinde çoğunluğunun okula gitmediği görölmektedir. Zamanında okula gidip, çeşitli nedenlerle okulu bırakan,

diploma alamayan yetişkinlerin ise okuma yazma öğreniminde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu da erken yaşlarda okuma yazma öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda çocukların zihinsel gelişimlerinin çok erken yaşlarda başladığını, erken yaşlarda verilen eğitimin bireyin gelişiminde belirleyici olduğunu ve ilerideki yaşamını etkilediğini göstermektedir (Güneş, 2013).

Yetişkinlerin ailelerinin okuryazarlık durumları incelendiğinde, yetişkinlerin annelerinin büyük çoğunluğu okuma yazma bilmemektedir. Yetişkinlerin babalarının çoğunluğu okuryazarken, herhangi bir eğitim kurumu mezunu baba sayısı azdır. TSK 1975 yılına kadar yaklaşık yarım milyon askere okuma yazma becerisi kazandırmıştır (Duman, 2007: 258). Yetişkinlerin babalarının herhangi bir eğitim kurumundan mezun olmamalarına rağmen okuryazar olmalarının sebebi de Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından yürütülen okuma yazma kampanyaları olarak düşünülmektedir. Ailesinde okuryazar birey sayısı az olan veya olmayan bireylerin, kendilerinin de okuryazar olmadıkları ve YOYÖTEP' e daha çok katıldıkları tespit edilmiştir.

Yetişkinlerin ekonomik durumları incelendiğinde, çoğunluğunun aylık gelirlerinin 1000-1500 TL arasında olduğu görülmektedir. Yetişkinlerin çoğunun ekonomik durumlarının orta ve ortanın üstünde olduğu, ev hanımı oldukları, çalışmadıkları, kendilerine ait gelirleri olmadıkları, eve geliri eşlerinin getirdikleri tespit edilmiştir. Programı tamamlayan erkeklerin çoğunluğu çalışma hayatında olup inşaat işçiliği, marangozluk, berberlik, ayakkabı tamirciliği ve serbest meslek yapmaktadırlar. Programı tamamlayan erkek bireylerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Erkeklerin çalışma hayatında olması, günlük yaşamlarında okuma ve yazma ile iç içe olmaları, bu becerilerini daha çok kullanmalarına neden olmaktadır. Bu da okuma yazma becerilerini unutmamalarını, daha kalıcı olmasını ve geliştirmelerini sağlamaktadır.

Yetişkinlerin okuma yazmayı günlük yaşamlarında kullanma durumları incelendiğinde çoğunluğunun kişisel bilgileri not etme, gazeteden bir şeyler yazma, yemek tarifi yazma, rehber isim kaydetme gibi hususları yapmadıkları sadece ad ve

soyadlarını yazdıkları ve gazete, dergi gibi yazılı kaynakları okumadıkları sadece otobüs yazılarını, alışverişte etiketleri okudukları tespit edilmiştir. Özetle, yetişkinler günlük yaşamlarında okuma yazmayı genellikle kullanmamakta, zorunlu durumlarda ara sıra kullanmaktadırlar. Yetişkinlerin günlük yaşamlarında okuma yazma faaliyetlerine yer vermemesi bu becerileri tam olarak öğrenememelerine ve giderek unutmalarına yol açmaktadır.

Yetişkinlerin okuma yazma kursuna katılma nedenleri incelendiğinde, kimisi kursa yetkililerin okuma yazma kursu olduğunu söylemesi üzerine kendi istekleri olmadan katıldıklarını, kimisi komşularıyla beraber yeni insanlarla tanışmak amacıyla kursa katıldıklarını belirtmiştir. Okuma ve yazma öğrenmek amacıyla kursa katılan yetişkin sayısı oldukça azdır. Okuma ve yazma öğrenmek veya ehliyet almak amacıyla katılan yetişkinlerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu da yetişkinlerin kursa katılma nedenlerinin önemli olduğu, katılma amaçlarının okuma yazma öğrenmek, diploma almak olması ve yetişkinlerin kursların önemini kavraması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuma düzeyleri incelendiğinde, 155 yetişkinden 46 tanesi okumayı hiç bilmediği, 44 tanesinin sadece harfleri ve heceleri bildiği, 55 yetişkinin okumayı temel düzeyde bildiği, sadece 11 yetişkinin okumayı işlevsel olarak kullandığı görülmektedir. YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin bir yazının anlamını doğru ve çabuk kavraması, okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etmesi, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuması, sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi, akıcı okuması gerekmektedir (MEB, 2007). Ancak kursu tamamlayan yetişkinler programda belirtilen anlayıştan, kazanılması gereken temel becerilerden, okuma öğretim alanında belirtilen hedef ve kazanımların çok gerisinde kalmışlardır. Yetişkinlerin çoğunluğunun okumayı bilmedikleri, okumayı bilenlerinde çok sık okuma hatası yaptıkları, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeden monoton bir şekilde okudukları tespit edilmiştir. Okuma alanındaki bu eksiklikler, kişinin sosyal alanlarda başarısız olmasına ve günlük yaşamda zorlanmasına neden olmaktadır.



YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuma hızları incelendiğinde, ortalama bir dakikada 24,4 kelime okuyabildikleri görülmektedir. YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin hızlı okuması, okuma alışkanlığını kazanmış olması, kazandığı bu okuma alışkanlığı neticesinde okuma hızı kazanmış olması gerekmektedir. Hızlı okuyarak zaman kazanması, sözcükleri tanınması ve anlamlarını kavraması gerekir (MEB, 2007). Hızlı bir okuma için öğrencilerin doğru okuma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir (Keskin, 2012). Kursu tamamlayan yetişkinlerin heceleyerek, fısıldayarak, dudak hareketleri yaparak, okuma sırasında sık sık geri dönüşler, tekrarlar yaparak yavaş okudukları ve doğru okuma becerilerini kazanamadıkları tespit edilmiştir. Bu da yetişkinlerde okuma süreçlerinden biri ya da daha fazlasının eksik olduğu, akıcı okuyamadıklarını ortaya çıkmaktadır. Yetişkinin akıcı okuyamaması, onların iyi okuyucu olmasını engeller. Okuma konusunda problemler yaşarlar, okuduklarını anlayamazlar ve zevk almazlar. Okumaktan kaçınırlar. Okuma becerileri geriler, hatta okumayı tamamen unutabilirler. İstatistiklerde okuryazar olan yetişkinlerin okuma yazma durumunda gerilemeleri veya okuma yazmayı tamamen unutmaları ise bu durumda olan yetişkinlerin tespit edilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle ülkemizde gizli okumaz-yazmaz yetişkinlerin sayısı giderek artmakta fakat gerekli önlemler alınmamaktadır.

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri incelendiğinde, metni okuyabilen 90 yetişkinden sadece 25 tanesi açık uçlu sorulara cevap verebilmiştir. Programı tamamlayan bireylerin okuduklarının konusunu, ana fikrini belirlemesi, okuduklarıyla sebep-sonuç ilişkisi kurması, ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırması, okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap araması, okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırması gerekmektedir (MEB, 2007). Programı tamamlayan bireylerin okuduklarını anlayamadıkları, yöneltilen açık uçlu sorulara cevap veremedikleri, okuma kazanımlarının başında gelen okuduğunu anlama becerisini kazanamadıkları, endişe düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama puanlarının % 50' nin altında olması, Akyol'un da (2013) belirttiği gibi okuma becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Yetişkinlerin okuduklarını anlayamamaları okuma düzeyleri (sık okuma hataları yapmaları) ve okuma hızları (akıcı okuyamadıkları) ile doğrudan ilişkilidir. Anlamayla

sonuçlanmayan bir okuma, gerçek bir okuma olmaktan uzaktır. Bu tür bir okuma sadece kelimelerin seslendirilmesidir. Yılmaz ve Köksal (2008) okuduğunu anlamayı, okumanın temeli sayarak anlama olmadan yapılan bir okumanın okuma değil, yalnızca seslendirme olduğunu belirtmişlerdir. Okuduğunu anlayan bireyler amacına uygun okumalar yapabilir, neyi, neden okuması gerektiğini bilir, günlük hayatlarında kendilerine lazım olan bilgilerden yeterince faydalanarak kendilerini geliştirebilirler. Demirel (2006)' e göre okuma ve anlama iki ayrı çaba gibi görünse de aslında birbirlerine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdırlar. İnsan anlamak için okur, dolayısıyla okuduğunu da anlamak ister.

Araştırmada YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin yazma düzeyleri incelendiğinde, 155 yetişkinden sadece 22 yetişkinin yazabildiği görülmektedir. YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakarak, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanarak, imla kurallarına uygun, sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanarak, olayları, oluş sırasına göre, izlenim ve deneyimlerine dayalı olarak yazması gerekmektedir. Yetişkinler duygu, düşünce ve hayallerini, dilek, istek ve şikâyetlerini amaca uygun biçimde yazılı olarak ifade etmesi, eksik bırakılan metni yazarak tamamlaması gerekir (MEB, 2007). Ancak kursu tamamlayan yetişkinler programda belirtilen anlayıştan, kazanılması gereken becerilerin, yazma öğretim alanında belirtilen hedef ve kazanımların çok gerisinde kalmışlardır. Yetişkinlerin yazmayı bilmedikleri, yazabilenlerinde çok sık imla, noktalama işaretleri hatası yaptıkları, kelimeler arasında uygun boşluklar bırakmadıkları, satır başı yapmadıkları tespit edilmiştir. Bu da yetişkinlerin yalın, akıcı, güzel ve okunaklı yazamamalarına neden olmaktadır.

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin yazma hızları incelendiğinde, ortalama bir dakikada 7,5 kelime yazabildikleri görülmektedir. Programı tamamlayan bireylerin uygun hızda yazabilmesi, yazma alışkanlığını kazanmış olması, hızlı yazarak zaman kazanması, sözcükleri tanınması gerekmektedir. Kursu tamamlayan yetişkinlerin büyük çoğunluğunun sadece adını ve soyadını yazabildiği, yazabilenlerin ise yavaş ve fazla hata yaparak yazdıkları tespit edilmiştir. Bu da yetişkinlerin edinilen bilgileri, izlenimleri, düşünceleri zihinsel işlemlerden geçirmelerini ve yorumlamalarını

engellemektedir. Ayrıca yazmayı sevmemelerine, yazmayı gereksiz bir eylem olarak görmelerine yazma becerilerinin gelişmemesine ve giderek unutmalarına neden olmaktadır.

YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin okuryazarlık durumları incelendiğinde, 46 yetişkinin gizli okumaz-yazmaz olduğu, 44 yetişkinin yarı okuryazar olduğu, 55' ünün yeni (temel) okuryazar olduğu, 11 tanesinin işlevsel okuryazar olduğu görülmektedir. İşlevsel okuryazarların tamamı daha önce örgün eğitim almış ama çeşitli sebeplerle okulu bırakmak zorunda kalmış bireylerdir. YOYÖTEP bireylerin okuma yazmayı günlük yaşamda etkili bir şekilde kullanmasını, yaşam kalitesini yükseltecek bilgi beceri kazanmasını, kendini sürekli geliştirmesini, günlük hayatında gerekli olan dinleme, konuşma, aritmetikle ilgili bilgi ve becerilerini hayatının her aşamasında etkin ve fonksiyonel bir biçimde kullanabilmesini amaçlamaktadır. Kısacası program, yetişkinlerden işlevsel okuryazar olmalarını istemektedir. Ancak programı tamamlayan yetişkinlerin işlevsel okuryazar olmaktan çok uzakta oldukları, kimisinin okuma yazmayı öğrenemediği, kimisinin okuma yazmayı unuttuğu, kimisinin okuma yazmayı öğrenme aşamasındayken eğitiminin yarım kaldığı fakat hepsinin belge (diploma) sahibi olduğu tespit edilmiştir. Bu da kursların değerlendirme süreci tamamen nicel verilere dayandırıldığını, program sürecinde yetişkinlere yönelik okuryazarlık kurslarının niteliği, yetişkinlere uygun olup olmadığı, yetişkinlerin okuma yazmayı tam olarak öğrenip-öğrenmedikleri gibi konular üzerinde durulmadığı göstermektedir.

Okuma yazma sertifikası verilen ve programla ilişkileri kesilen kursiyerlerin daha sonraki süreçte kursta edinilen becerileri ne düzeyde kullanıldığıyla ilgili herhangi bir takibin yapılmadığı, kursu bitirenlerin çoğunun okuma yazma becerisinde gerilemeler yaşadığı, hatta bu becerileri tamamen unuttuğu tespit edilmiştir.

Yetişkinlerin okumayı öğrendiklerinde cümledeki sözcüklerin tümünü önce heceledikleri, ardından heceledikleri sesleri konuşma ritmine dönüştüremedikleri,

heceledikleri sözcük ya da cümlenin baş tarafını unuttukları görülmüştür. Okuma heceleme aşamasında kaldığı için yazmanın da sadece mekanik olarak geliştiği görülmüştür. Bu süreç ancak okuryazarlığın gelişimi ile aşılabilecektir fakat 120 saat süren bu okuma yazma kurs süresinin bunun için yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Özetle, YOYÖTEP' i tamamlayan bireylerin istenilen seviyede okuma yazma becerisi kazanamadığı, okuma ve yazma düzeylerinin, okuma ve yazma hızlarının düşük olduğu, okuduklarını anlayamadıkları, kimisinin okuma yazmayı hiç öğrenememiş ya da öğrendiğini unutmuş olduğu, kimisinin sadece harfleri öğrenebildiği, kimisinin okumayı öğrenmiş ama yazmayı öğrenememiş olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye' de Cumhuriyetin ilanından günümüze yetişkin okumaz-yazmazlık sorununa çözüm bulmak amacıyla yapılan çalışmalar, okumaz-yazmaz yetişkin sayısının azalmasında etkili olsa da sorunun tamamen ortadan kaldırılması için yeterli olmamıştır. Nicel olarak okuryazar oranı artsa da, işlevsel olarak okuryazarlık artmamıştır. Okuryazarlık sorunu hala devam etmektedir.

## 5.2. Öneriler

•Program hazırlanırken yetişkinlerin demografik özellikleri dikkate alınabilir. 50 yaş ve üzerindeki kadınların fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimlerine uygun olarak okuma yazma öğretim programları hazırlanabilir.

•Programı tamamlayan yetişkinlerin günlük yaşamda okuma faaliyetlerini daha işlevsel bir biçimde kullanmaları, kitap, gazete, dergi gibi yazılı kaynaklara ulaşmalarında kolaylık sağlanabilir. Gezici kütüphaneler, yeni okuyazarlar için okuma odaları, ödünç kitap servisleri ya da okuma yazma ile ilgili karşılaştıkları sorunlarda rehberlik hizmeti veren birimler oluşturulabilir. Yazının gündelik yaşamda dolaşımının artırılması ve bireylerin yaşamlarında yazıyı kullanabilecekleri alanlar genişletilebilir.

•Araştırmada elde edilen okuma yazma düzeyleri ve okuyazarlık durumları dikkate alınarak düzenlenecek okuma yazma kurslarında ulaşılabilir, gerçekçi ve kursiyerlerin durum ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak amaçlar belirlenebilir. Ayrıca, akıcı okuma, doğru okuma ve okuduğunu anlamayı temele alan bir program düzenlenerek okuma yazma kursları daha etkili hale getirilebilir. Program, okuma yazmayı teknik bir beceri ve okuyazarlık oranının arttırılmasını gereken istatistik olarak görme anlayışı yerine insanların daha kaliteli yaşam sağlayabilecekleri şekilde hazırlanabilir.

•Araştırmada elde edilen okuma yazma ve anlama düzeyleri, yazmanın en son kazanılan beceri olması, okuduğunu anlamının daha ileri düzeydeki kazanılacak bir beceri olması dikkate alındığında okuma yazma kurslarının süresi uzatılabilir.

•Türkiye’de alan tarama çalışmalarında okuyazarlık durumu doğrudan bireylerin beyanına dayalıdır. Türkiye’de okumaz-yazmaz yetişkin yurttaşların kimlerden oluştuğuna dair MEB veya TÜİK bünyesinde herhangi bir veri tabanı bulunmamaktadır. MEB’ e bağlı e-yaygın otomasyon sistemi olsa da bu sistem sadece

HEM' e başvuran yetişkinlerin okuryazarlık durumları bilinmektedir. Ayrıca örgün veya yaygın eğitime giderek okuma yazmayı öğrenen, belge alan fakat bu becerilerini zamanla unutan yetişkinlerin gerçek sayı ve durumları da bilinmemektedir. Bu durumlar göz önüne alınarak yeni bir veri tabanı oluşturulabilir, yetişkinlerin okuryazarlık durumları daha sağlıklı bir şekilde tespit edilebilir, gerekli önlemler alınabilir.

•Yapılan bu çalışma 2009-2010 yılları, Nevşehir-Merkez ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonuçlarının daha genellenebilir olması için yetişkinlerin programlara katıldığı diğer yıllar, kırsal kesimlerinde katılımı ile başka illerde de benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, okuryazarlık eğitimlerine katılan bireylerin okuryazar sertifikası aldıktan sonraki yaşamlarında okuryazarlığın yeri ve kullanım alanı ile ilgili yetişkin okuryazarlık durumlarını odağa alan araştırmalar çoğaltılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ağcihan, E. (2015). *Yetişkin Eğitimi Alanında Eğitim Veren Öğitmenlerin Yetişkin Eğitimi Alanındaki Yeterlilikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aiken, L. R. (2002). *Human Development in Adulthood*. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2014). Okuma, Kırkılıç A., Akyol H. (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (4. baskı), Ankara, Pegem Akademi, ss.15-48.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Albayrak, M. (1994). Millet Mekteplerinin Yapısı ve Çalışmaları (1928-1935), *10* (28), 471-483.
- Aldemir, A. (2003). Bilgiye Erişimde Yeni Yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı, Ünak'03. *Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu*. 271-280, 9 Şubat 2016 tarihinde <http://kaynak.unak.org.tr/mod/data/view.php?d=1&advanced=1&paging=&page=15> adresinden alınmıştır.
- Alperen, N. (1991). *Türkçe Öğretim Rehberi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Alperen, N. (1994). *Okuma Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayınları.

Altuntaş, S. (2007). Eğitim Temel Kavramları. Cafağlu, Z. (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Grafiker Yayıncılık, ss.15-31.

Arıcı, A.F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-28.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Başgöz, İ. (1995). *Türkiye' nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bay, Y. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği), Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayındır, N. ve Özel, A. (2008). *Gelişim Öğrenme ve Eğitim*. Ankara: Nisan Kitabevi.



- Bentley, E. (2007). *Adulthood*. New York, Routledge: Psychology Press.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve Yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bostancı, S. (2015). *Gizli Okumaz-Yazmazlar Çoğalıyor*, Firdevs Güneş ile söyleşi. 21.07.2015, 2 Mayıs 2016 tarihinde <http://www.mistikalem.com/gizli-okumaz-yazmazlar-cogaliyor-34974-haberi/> adresinden alınmıştır.
- Bozkurt İ. ve Bozkurt, B. (2009). Yeni Alfabenin Kabulü Sonrası Mersin’de Açılan Millet Mektepleri ve Çalışmaları, *ÇTTAD, VIII/18-19*, 117-135.
- Bulut, S. F. (2015). *Ana-Kız Okuldayız Okuma Kampanyasına İlişkin Bir Çözümleme*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül S. (1990). *Türkiye’de Okuma Yazma Öğretimi Çalışmaları ve Alınan Sonuçlar. UNESCO İçin Hazırlanan Rapor*, Ankara.
- Bülbül, A. S. (1991). *Türkiye’de Halk Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bülbül, A. S.(1991). *Halk Eğitimine Giriş, Yetişkin Eğitimi; Türkiye’de Halk Eğitimi; Toplum Kalkınması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. (3. baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, A. (2012). *Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kurslara Katılan Yetişkinlerin Beklentilerinin ve Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *TÜBAR-XI-Bahar*, 231-244.
- Coşkun, E. (2014). Yazma Eğitimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi, ss. 49-91.
- Coşkun, N. (2003). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Culham, R. (2006). The Trait Lady Speaks Up, *Educational Leadership*, 64(2). ISSN: 0013-1784, 01 Ocak 2016 tarihinde <http://www.slideshare.net/coastalsv/the-trait-lady-speaks-up> adresinden alınmıştır.
- Çalık, T. (2009). Eğitim Bilimi İle İlgili Bazı Temel Kavramlar, Küçükahmet, L. (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş*. (7. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çapar, B. (1998). İşlevsel okuryazarlık bilgi erişim ilişkisi ve Türkiye. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 12, (4), 10 Şubat 2016 tarihinde <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/786/780> adresinden alınmıştır.
- Çeçen, A. (1990). *Atatürk'ün Kültür Kurumu Halkevleri*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

- Çelenk, S. (1992). Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma ve Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 370- 376.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Akademi Yayıncılık.
- Çelenk, S. Tertemiz, N. Kalaycı, N. (2000). İlköğretim Programları ve Gelişmeler, Tazebay, A. (Ed), *Program Geliştirme ve İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi.*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 109-129.
- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., Ügüten, M. ve Yolaçan, P. (2010). *Yanlış Analizi Envanterinin İlköğretim Okulları I. Kademe Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesinde Kullanımı*, 9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Kongre Kitabı (851-856), Fırat Üniversitesi.
- Demirel, M. (2006). İlkokuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Kaya Z. (2011). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar, Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Editörler), *Eğitim Bilimine Giriş*, (6.baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, A. (2008). *Halk Eğitim Merkezlerinde Halkla İlişkiler Kapsamında Afet Bilinçlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, M. (2001). Neyi nasıl görüyoruz? Nasıl Öğreniyoruz?. Popüler Bilim Dergisi, 02 Ocak 2016 tarihinde <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~dogan/7.html> adresinden alınmıştır.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*. (2. baskı). Ankara: Ütopya yayınları.
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretmesinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ege, P. (2005). Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi. Topbaş, S.S. (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık, ss.140-144.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner F.G. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 111-131.

Ercan, F. (2006). Eğitim ve İstihdam Politikalarına Toplu Bir Bakış. *Özgürlükçü Gençlik Dergisi*, 1. 2 Mayıs 2016 tarihinde [www.sendika.org](http://www.sendika.org). Adresinden alınmıştır.

Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.

Erginer, E. (1996). *İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ferah, A. (2007). *Türkçe İlk Okuma Yazmayı Öğrenme* (3. baskı), Ankara: Nobel Yayınları.

Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. İmaj Yayınları: Ankara.

Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

Göğüş, B. (1970). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, Belleten*, 123-154.

Göktürk, A. (1997). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gönen, M., Öncü, Ç. E., Isitan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 01 Ocak 2016 tarihinde [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/164/gonen.h](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/gonen.h)m adresinden alınmıştır.

Gray, W.S. (1975). *Okuma ve Yazma Öğretimi*, (Çev. Yüzbaşıoğulları, N.), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Gülbay, Ö. (2000). *Yetişkin Okur Yazarlığı (Hizmete Özel)*. Ankara: MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.

Güler, E. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi ve Öğrencilerin Okuryazarlığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Güleryüz, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi.

Gündüz, O. ve Şimşek T. (2011). *Anlatma Teknikleri 1-Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (1990). Yetişkinlerin Okuma yazmayı Unutma Nedenleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21-36.

Güneş, F. (1992). *Yetişkinlere Okuma yazma Öğretimi*, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara: Yaygın Eğitim Enstitüsü Matbaası.

Güneş, F. (1993). Gizli Okumaz-Yazmazlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25, (1), 245-249.

Güneş, F. (1997). Okuryazarlık Kavramı ve Düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27, (2), 499-507.

Güneş, F.(2000). *Okuma yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2005). Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu. Kasım, 136-145.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi-Yaklaşım ve Modeller* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gürgeç, O. (2010). *Halk Eğitimi Merkezlerince Yürütülen Yetişkinler Okuma yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Programının Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Günlü, S.T. (2005). *Dönemsel Değişimler Işığında Türkiye'de Okuma yazma Kampanyalarının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Haberal, F. (2002). *Eskişehir Halk Eğitimi Merkezi Bilgisayar ve İngilizce Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

İnce, G. (2008), *Yetişkin Okuryazarlık Programlarının Nitelik Açısından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İpşiroğlu, Z. (1993). Okuma Edimi ve Yazınsal Metin Türleri., *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 129-138.

Kahraman, M. Kılınç, A. ve Şenol, M. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anadolu Yayıncılık.

Karakuş, İ. (2005). *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Ankara: Can Basın Yayınları.

Karanlıktagezer, N. (1978). *Türkçe Öğretim Rehberi*. (2. baskı). Ankara: Tunç Yayınevi.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (26.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (2005). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, H. E. (2010), *Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keleş, O. (2015). *Türkçe ve Almanca'nın İkinci Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Ders Kitabının Yazma Becerisi Açısından Karşılaştırılması*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayınevi.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keskin, H.K ve Baştuğ. M. (2013). Okuma Çalışmalarında Tanılama ve Yönlendirme: Program Tabanlı Ölçmenin Uygulanması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 264-273.

Keskinkılıç, K. (2005), *Türkçe Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara: Asil Yayıncılık.



Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kıncal, R.Y., Kartal, O.Y., (2009). Medya Okuryazarlığı Eğitimi, *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 181, 318-333.

Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve okuma öğretimi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi: Açık Öğretim Yayınları.

Korkmaz, G. (2015), *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gaziantep.

Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kurt, İ. (2008). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 15-29.

Kurudayıoğlu, M., Tüzel, S., (2010). 21.Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi, *TÜBAR-XXVIII-2010-Güz*, 283-298.

Maviş, A. (2006), *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri*, Hayat Yayınları: İstanbul.

MEB (1982), *Türkçe Temel Eğitim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6,7,8. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayınları.

- MEB (2007). *Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı (I. Ve II. Kademe)*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2009). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1–5 sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayınları.
- MEB (2011), *Yetişkin Eğitimi*, Konak Halk Eğitimi Merkezi ve A.S.O: Müdürlüğü Eğitim Yayınları: İzmir.
- MEB (2014). *Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2014). *Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Çalışma Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2014). *Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2015), *Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *05/03/2009 tarih ve B.08.0.TTK.0.01.02.06/122/1663 sayılı yazı*. Ankara: TTK.
- Mithat, A. (1985). Yazı Yazmak Üzerine Bazı Bilgiler. *Türk Dili Dergisi*, C: XLIX, 398,15-20.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

Nergis, A. (2008), *İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Ön Okuryazarlık Davranışları İle Annelerinin Okuryazarlığa Olan İlgisi Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi (Yetişkin eğitimi)*, 3.baskı. İstanbul: Der Yayınları.

Oğuzkan, T. (1981). *İşlevsel Okuryazarlığın Temel Kavramları, Türkiye’de İşlevsel Okuryazarlığın Yaygınlaştırılması Bilimsel Toplantı Tebliğleri*. Ankara: Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları

Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi, *Bilgi Dünyası*, 11 (1), 101-121.

Öz, M. F. (2002). *Türkiye Cumhuriyeti’nde okuma yazma seferberlikleri ve yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2006a). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2006b). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, B. (2014). Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Özdemir, E. (2005). *Eleştirel Okuma*, Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özel, N. (2013), *Araştırma Görevlilerine Bilgi ve İletişim Teknolojileri Bağlamında Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özen, F. (2014). *Gizli Okumaz-Yazmazlık*, 21.05.2014 tarihli köşe yazısı, 2 Mayıs 2016 tarihinde <http://www.atasehirliyiz.net/gizli-okumaz-yazmazlik.html> adresinden alınmıştır.

Özenç, E. G. (2007). *İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özenç, E. G. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İşlevsel Okuryazarlık Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Parsa, A.F. (2007). Görsel Okuryazarlık. *Fotoğrafya Dergisi*, 20, 9 Şubat 2016 tarihinde <http://fotografya.fotografya.gen.tr/cnd/index.php?id=248,0,0,1,0,0> adresinden alınmıştır.

Penirci, G. (2014). *Yetişkin Eğitimi Kurslarının Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Öğrenen İlke ve Özelliklerine Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Resmi Gazete. 24 Kasım 1928, 1048. 3 Mayıs 2016 tarihinde <http://resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/1023.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/1023.pdf> adresinden alınmıştır.

Sarı, H. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sayılan, F. (2009). Yetişkin Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı ve Ders Kitapları: Eleştirel Söylem Analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (26), 39-68.
- Seçilmiş, D. A. (1996). *Halk Eğitim Merkezlerindeki Halkla İlişkiler Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Sever, S. (1988). Dil ve İletişim ( Etkili Yazı ve Sözlü Anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31, 11.
- Sirem, Ö. (2014). *4+4+4 Okul Sisteminde Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Görüşleri (Düzce İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Soysal, T. (2015). *Hızlı Okuma Tekniklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sünbül, A. M. (Ed.) (2010). *İlkokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu, 5-6-7-8. Sınıflar*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi.
- Şahan, M. (2011). *Hızlı Okuma Yöntem ve Uygulama*. İstanbul: Derin Yayınları.

Şahbaz, N. K. (2005). *Tanzimat' tan Cumhuriyet' in İlk Yıllarına Kadar (1839-1928) Türkiye' de İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, A. (2005). *İlkokuma yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, M. (1992). Bir Halk Eğitim Çalışması Örneği Olarak Millet Mektepleri. *1, (2)*, 213-234

Şerefli, Y. (2008). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Ailenin Rolü Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tazebay, A. (2005). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

T.C. Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü, (1935), Millet Mektepleri Faaliyet İstatistikleri, İstanbul. (Millet Mektepleri ile ilgili sayılar bu kaynaktan alınmış, oranlar tarafımdan hesaplanmıştır.)

TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Temizkan, M. ve Erdem, İ. (2007). Dil Edinimi Sürecinde Okuma Alışkanlığı ve İşlevsel “Okuryazarlık” Kavramları, *Uluslararası 38. ICANAS Kongresi*, 1701-1712.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2012-2013). *Yaygın Eğitim İstatistikleri*. Ankara: TÜİK Yayınları.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2014). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları*. Ankara: TÜİK Yayınları.

Tüzel, M.S. (2010). Görsel Okuryazarlık. *TÜBAR-XXVII-2010-Bahar*, 691-705.

Tok, Ş. (2001). İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 258-276.

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 461-472.

Ural, O. (2007). Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceği, *Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*. İstanbul, İSMEK, 12-42.

Ural, O. (2008). Ülkemizde Yetişkin Eğitimi Uygulamaları. Küreselleşme ve Yerelleşme Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi. *II. Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*. İstanbul: İSMEK, 36-48.

Ural, O. (2009). Yetişkin Eğitimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Editörler). *Yetişkin Eğitimi*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Üçpınar, E. (2014). *Yetişkinlerde İşlevsel Sağlık Okuryazarlığı Testinin Uyarılma Çalışmaları*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. (2010). Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ünalın, Ő. (2010). *Türkçe Öğretimi* (3. baskı), Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Yayla, D. (2009). *Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi*, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, MEB Yayınları: Ankara.
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yaygın Eğitim ve Halk Eğitim Merkezleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldız, A. (2006). *Türkiye' de Yetişkin Okuryazarlığı, Yetişkin Okuma Yazma Eğitimine Eleştirel Bir Yaklaşım*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk Okuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarının Okunaklılık ve Yazım Hataları Bakımından Karşılaştırılması, *TSA*, 14, 11-30.
- Yıldız, M. ve Ceviz, N. (2008). *Arapça Okuma Becerisini Geliştirme Rehberi*. İstanbul: Elif Yayınları.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3, 48-53.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara..
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2011). Okumayı Alışkanlık Haline Getiremeyişimizi Nedenleri. *III. Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı*, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.



Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 281-291.

Yılmaz, M. ve Köksal K. (2008 ). Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 51-64.

Yılmaz, O. (2009). 6, 7, 8. Sınıftaki Yüz Öğrenciye Ait Çalışma Kitabından Hareketle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Yılmaz, S. T. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zorunlu İlköğretim Çağı Dışında Kalmış Okuma yazma Bilmeyen Vatandaşların, Okuryazar Duruma Getirilmesi veya Bunlara İlkokul Düzeyinde Eğitim Öğretim Yaptırılması Hakkında Kanun, (1983), Resmi Gazete, 18081, 18 Haziran 1983, 30 Nisan 2016 tarihinde <http://www.ekanun.net/2841-sayili-kanun/index.html> adresinden alınmıştır.

## Yararlandığım İnternet Kaynakları

http1-[http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA\\_2003\\_Ulusal\\_Nihai.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA_2003_Ulusal_Nihai.pdf), Erişim Tarihi: 20 Ocak 2016.

http2-[http://www.ebit.hacettepe.edu.tr/duyuru\\_ekler/Bilgisayar\\_Okuryazarlik\\_2015.pdf](http://www.ebit.hacettepe.edu.tr/duyuru_ekler/Bilgisayar_Okuryazarlik_2015.pdf), Erişim Tarihi: 10 Şubat 2016.

http3-[http://egitim.druz.com.tr/upload/docs/16012012194614\\_rVMY5CB-5194614\\_yetiskin-egitimi-ve-iletisim2.docx](http://egitim.druz.com.tr/upload/docs/16012012194614_rVMY5CB-5194614_yetiskin-egitimi-ve-iletisim2.docx), Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2016.

http4-<http://notoku.com/yetiskin-egitimi/#ixzz41uuQJ8lC>, Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2016.

http5-<http://okuma.yazma.meb.gov.tr/tarihce>, Erişim Tarihi: 3 Mayıs 2016.

## EKLER

### EK-1. Kişisel Bilgiler Formu

Programı Bitirdiği Yıl:

Aşağıdaki bilgileri “O” şeklinde daire içine alarak tamamen karalayınız.

#### 1. Cinsiyetiniz nedir?

Kadın

Erkek

#### 2. Yaşınız nedir?

20-29

60-69

30-39

70-79

40-49

80-89

50-59

#### 3. Mesleğiniz nedir?

.....

#### 4. Örgün eğitim aldınız mı? Aldıysanız kaçınıcı sınıfa kadar?

Evet aldım. .... sınıfa kadar

Hayır

**5. Annenizin eğitim durumu nedir?**

- Okuma yazma bilmiyor  Ortaokul  
 Okuma yazma biliyor  Lise  
 İlkokul  Üniversite

**6. Babanızın eğitim durumu nedir?**

- Okuma yazma bilmiyor  Ortaokul  
 Okuma yazma biliyor  Lise  
 İlkokul  Üniversite

**7. Gazete, dergi gibi yazılı kaynak okuma durumu nedir?**

- Düzenli okurum  
 Sık sık okurum  
 Bazen okurum  
 Hiç okumam

**8. Evinizde toplam aylık geliriniz ne kadardır?**

- 500-1000 TL arası  2001-2500 TL arası  
 1001-1500 TL arası  2501-3000 TL arası  
 1501-2000 TL arası  3001 TL ve yukarısı

**9. Yetişkinler Okuma yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programına katılma nedeniniz nedir?**

- Yeni insanlarla tanışma
- Kendini geliştirme isteği
- Boş zamanlarımı değerlendirme
- Diploma alma
- Ehliyet alma
- Yetkililerin program olduğunu söylemesi ve yazması



## **EK-2. Eve Kim Girdi?**

Gece duyulan tıktı üzerine Kamil Bey ve Neslihan Hanım, kuşku ve tedirginlikle ayağa fırladılar. Akıllarına hemen, açık bıraktıkları balkon kapısı geldi. Kamil Bey, kalktı ışığı yaktı. Gözlerine inanamadı. Evlerine birisi girmişti. Geri döndü ve eline aldığı sandalye ile mutfak balkonuna yöneldi. Ayak izleri balkona uzanıyordu. Balkondan kaçmış olmalı diye düşündü.

Odaları tedirgin bir şekilde gezdi. Şimdi yanına Neslihan Hanım da gelmişti. Çocukları uyandırmamak için seslerini yükseltmeden konuştular. Eşyalarını kontrol ettiler. Herhangi bir şey yoktu. Kamil Bey telefon ederek durumu polise bildirdi. Kızgınlık, korku ve tedirginlikle sabaha kadar uyumadılar.

Evimizin güvenliği gibi ülkemizin güvenliği de önemlidir. Ülkemizin güvenliğini sağlamak üzere, görevli olanlar bulunmaktadır. Asker ve polisler, ülkemizin iç ve dış güvenliğini sağlamaktan sorumludurlar.

Ülkemize yönelik, her türlü iç-dış tehdit ve saldırıya karşı, güvenliğimizi koruyanlara yardımcı olmak zorundayız. Ülke güvenliğinin korunması için her vatandaşa sorumluluklar düşmektedir.

Metni okuyan yetişkinlere yöneltilecek sorular şu şekildedir.

1. Bu ailenin güvenliğini tehdit eden olay nedir?

.....

2. Aile güvenliğini sağlamak için neler yaptı?

.....

3. Güvenlik tehdidi karşısında Kamil Bey ne kullanmayı düşünüyordu?

.....

### **EK-3. Ya Tutarsa?**

Nasrettin Hoca azığıny heybesine koyup yola ıkmyı. Öğlen vakti Akşehir Gölü kenarında, bir ağacın altında oturmuş. Ekmeğini, zeytinini ve bir çanak yoğurdunu gölgede keyifle yemiş. Yoğurt çanağını gölde çalkalarken birisi görüp sormuş.

-Ne yapıyorsun Hoca?

-Göle maya alıyorum demiş Hoca.

Adam üstelemiş:

-İlahi Hoca, göl maya tutar mı hiç?

-Bende biliyorum tutmayacağını ama ya tutarsa!...

## EK-4. Araştırma İzin Formu



T.C.  
NEVŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861-44-E.12480119  
Konu: Anket İzni

04/12/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 27.11.2015 tarihli ve 1874 sayılı yazısı.

Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ahmet Alperen ÇAĞLAYAN hazırlamış olduğu yetişkinler 1. kademe okuma yazma öğretim programını tamamlayan bireylerin okuma yazma düzeylerinin incelenmesi konulu tez çalışmasını ilimiz halk eğitimi merkezlerinde uygulamak istemektedir.

Anılan tez çalışmasının 2015-2016 eğitim yılında, eğitim-öğretimi aksatmamak şartıyla halk eğitimi merkezi müdürlükleri muvafakatinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Osman ŞİMŞEK  
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
04/12/2015

Ahmet SOLEY  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Yeni Kayseri Cad.Hükümet Konağı Kat :2 50100 NEVŞEHİR  
Elektronik Ağ: nevehirmem@meh.gov.tr  
e-posta: hizmetici50@meh.gov.tr

Tel: (0 384) 213 79 33 (166)  
Faks: (0 384) 213 20 68

UYAP Bilişim Sisteminde yer alan bu dokümana <http://vatandas.uyap.gov.tr> adresinden deec-0c97-38aa-ab7c-2c3c kodu ile erişebilirsiniz.



## EK-5. Ölçek Kullanma İzin Formu

### Yazım Hataları Formu Kullanım İzni



ahmet alperen çağlayan  
gulsen erden

12:50 [AYRINTILAR](#)

Sent



Merhaba Gülsen Erden Hocam,  
Ben Ahmet Alperen Çağlayan. Nevşehir Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğünde öğretmen olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Yetişkinler okuma-yazma düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir tez çalışması yapmaktayım. Bu doğrultuda yazım hata türlerinin belirlenmesinde Kurdoğlu ve Uslu ile birlikte yaptığınız araştırmada kullandığınız "Yazım Hataları Formunu" müsaadeniz olursa kullanmak istiyorum. Cevabınız için şimdiden teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar diliyorum.



gulsen erden  
ahmet alperen çağlayan

13:22 [AYRINTILAR](#)

Inbox



kaynak göstermek kaydıyla kullanabilirsiniz



## EK-6. Yetişkinlerden Alman Yazı Örnekleri

Y-155

Nasrettin Hoca'nın heybesine koyup çıkmış. Öğlen vakti Akşehir gölü kenarında  
bir ağacın altında oturmuş. Ekmegini, zeytinini ve bir çanak yoğurdunu gölgede  
keyifle yemiştir. Yoğurt çanağın gölgede çalkalanırken birisi gelip sormuş

Y-154

Nasrettin Hoca azığını heybesine koyup  
yola çıkmış. Öğle vakti Akşehir gölü kenarında  
bir ağacın altında oturmuş. Ekmegini zeytinini ve  
bir çanak yoğurdunu gölgede keyifle yemiştir.

Y-104

Nasrettin Hoca azığını heybesine koyup yola çıkmış.  
Öğlen vakti Akşehir Gölü kenarında bir ağacın altında oturmuş.

Y-56

NASİRETİN HOCA  
AZINI HEYBESİNE KOYUP  
YOLA ÇIKMIŞ ÖĞLE VAKTİ  
AKŞEHİR GÖLÜ KENARINDA  
BİR AĞACIN ALTINDA OTURMUŞ

Y-2

NOZRLT

Y-56

Nasrettin hoca azlığını  
heybesine koyup yola çıkmış

Y-19

Nasrettin hoca  
Azlığını heybesine  
koyup yola çıkmış  
Öğlen vakti Akşehir gölü  
kenarında bir ağacın altında oturmuş

Y-33

Nasrettin hoca azlığını heybesine koyup  
yola çıkmış.

Y-17

Nasrettin Hoca azlığını heybesine koyup  
yola çıkmış. Öğle vakti Akşehir gölü  
kenarında bir ağacın altında oturmuş.  
Elmeğini, zeytinini ve bir çarabı yoğurtunu  
gölgede keyifle yemis. Yoğurt canğını  
gölde salkalarken birisi göüp sormuş.

Y-121

NAFİSRETİ HUCA AZIGİN: HEYBESİNE  
KUYUP YOLA ÇIKMIŞ İYİLEN DAKTİLBAK  
SEHİP GÖLÜ KENARINDA BİR AĞACIN ALTINDA  
OTURMASI-

Y-96

NESİRETİN HUCA HEYBESİNE  
KUYUP YOLA ÇIKMIŞ.

Y-7

NAFTİN

## ÖZGEÇMİŞ



### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Ahmet Alperen ÇAĞLAYAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Nevşehir-29.09.1991

Medeni Hali : Bekar

İletişim Bilgileri : alperen.fb.68@gmail.com

0531 843 50 31 (GSM)

### EĞİTİM

2014 – 2016 Niğde Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Sınıf Öğretmenliği A.B.D-Tezli Yüksek Lisans Programı

2010 – 2014 Erciyes Üniversitesi-Eğitim Fakültesi-Sınıf Öğretmenliği A.B.D

2005 – 2009 Nevşehir Anadolu Lisesi

### İŞ DENEYİMİ

2014-2015 Karaman Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü-Öğretmen

2015-.. Nevşehir Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü-Öğretmen

### YABANCI DİL

İngilizce YDS:45

### YAYINLARI

#### Bildiri

1. Çağlayan, A. Ceyhan, K. Bayraktar, Ö. ve Demir, P. (2013). “İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Oyun İle Öğretim Konusundaki Görüşleri” XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu

