



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Hülya KAYA ZENGİNBAL

Danışman
Doç. Dr. Fatih ÖZTÜRK

RİZE
2025

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı'nda, Doç. Dr. Fatih ÖZTÜRK danışmanlığında, Hülya KAYA ZENGİNBAL tarafından hazırlanan *Ortaokul Öğrencilerinin Kültürel Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi* adlı bu tez çalışması, 22/08/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/~~oy çokluğuyla~~ başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Ünvanı, Adı SOYADI	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Adem BELDAĞ	
Üye	: Doç. Dr. Önder ERYILMAZ	
Üye	: Doç. Dr. Fatih ÖZTÜRK	

ETİK BEYAN

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Ortaokul Öğrencilerinin Kültürel Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

22/08/2025

Hülya KAYA ZENGİNBAL

ÖN SÖZ

Kültürel okuryazarlık, bireylerin kendi kültürü ile farklı kültürleri tanıma, anlama ve farklı kültürlerle sağlıklı biçimde etkileşim kurabilmeyi içeren bir beceridir. Küreselleşmeyle beraber kültürel etkileşimlerin giderek arttığı günümüzde bu becerinin erken yaşlarda kazandırılması kimliğin gelişimi ve farklılıklarla uyum içinde bir arada yaşayabilmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin kültürel okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve elde edilen veriler ışığında mevcut durumu ortaya koymaktır.

Tez çalışmamın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik ederek akademik birikimi, titiz yaklaşımı ve yapıcı eleştirileriyle çalışmamın yönünü şekillendiren değerli danışmanım Doç. Dr. Fatih ÖZTÜRK'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamda özellikle ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde önerileri ve destekleriyle çalışmama ışık tutan Doç. Dr. Önder ERYILMAZ'a gönülden teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi, tecrübe ve desteklerini esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT, Prof. Dr. İlhan TURAN ve Prof. Dr. Adem BELDAĞ'a katkılarından dolayı şükran borçluyum.

En zor anlarımda desteğini her zaman yanımda hissettiğim, umutsuz anlarımda bana güç ve cesaret veren değerli arkadaşım Fatma EMRE'ye tüm kalbimle teşekkür ederim.

Öğrenme sevgimin en büyük kaynağı, hayatı boyunca başarılarımla gururlandığını bildiğim ve mart ayında kaybettiğim sevgili babam Rafet KAYA... Yaptığım her güzel ve anlamlı işte senin de payın var ve olmaya da devam edecek. Bu süreçte her zaman yanımda olan annem Emine KAYA'ya, eşim Sait ZENGİNBAL'a ve yoğunluğum nedeniyle zaman zaman ihmal etmek zorunda kaldığım sevgili çocuklarım Alpaslan Berat ZENGİNBAL ve Bilge ZENGİNBAL'a teşekkür ederim. Varlıkları, sevgileri ve sabırları bu çalışmayı tamamlamamda en büyük motivasyon kaynağım olmuştur.

“Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü birimince desteklenmiştir. Proje Numarası: 1682” (“This work was supported by the Research Fund of Recep Tayyip Erdogan University. Project Number: 1682”)

Hülya Kaya ZENGİNBAL
RİZE/2025

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VII
KISALTMALAR	VIII
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
GİRİŞ	1
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.1. Kültür ve Okuryazarlık	7
1.1.1. Kültür	7
1.1.2. Okuryazarlık	9
1.2. Kültür Okuryazarlığı	13
1.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Kültür Okuryazarlığı	16
1.4. Kültür Okuryazarı Olan Bireyin Özellikleri	19
1.5. Ortaokul Öğrencileri İçin Kültür Okuryazarlığı Eğitimi	21
1.6. İlgili Araştırmalar	25
1.6.1. Uluslararası Araştırmalar	25
1.6.2. Ulusal Araştırmalar	32
2. YÖNTEM.....	42
2.1. Araştırmanın Modeli	42
2.2. Çalışma Grubu	42
2.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri.....	42
2.3. Veri toplama süreci.....	43
2.4. Veri Toplama Araçları	43
2.4.1. Kültür Okuryazarlığı Ölçeği	44
2.4.1.1. Kişisel Bilgiler Formu	44
2.4.1.2. Kültür Okuryazarlığı Ölçek Geliştirme Süreci.....	44
2.5. Verilerin Analizi	59

3. BULGULAR.....	61
3.1. Kültür Okuryazarlığı Genel ve Alt Boyut Düzeylerine İlişkin Bulguların İncelenmesi	61
3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Kültür Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	62
3.3. Ortaokul Öğrencilerinin Kültür Okuryazarlığı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	63
3.4. Ortaokul Öğrencilerinin Kültür Okuryazarlığı Düzeylerinin Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	64
3.5. Ortaokul Öğrencilerinin Kültür Okuryazarlığı Düzeylerinin Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	66
4. TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	68
4.1. Tartışma ve Sonuç	68
4.2. Öneriler	76
KAYNAKÇA	78
EKLER.....	91
ETİK KURUL KARARI	97

Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi
Danışman : Doç. Dr. Fatih ÖZTÜRK
Hazırlayan : Hülya KAYA ZENGİNBAL
Yıl : 2025
Sayfa Sayısı : 97

Recep Tayyip Erdoğan University Graduate School of Education
Department : Turkish and Social Studies Education
Thesis Type : Master Thesis
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Fatih ÖZTÜRK
Author : Hülya KAYA ZENGİNBAL
Year : 2025
Page Count : 97

ABSTRACT

DETERMINING THE CULTURAL LITERACY LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The aim of this research is to develop a valid and reliable scale to determine the cultural literacy levels of secondary school students and, based on the data obtained, to examine these levels in terms of various demographic variables. The study was conducted in the 2024–2025 academic year with 8th grade students studying in the central district of Rize province. Data were collected using the “Cultural Literacy Scale” developed during the research process. Within the scope of validity and reliability analyses, exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), composite reliability (CR) and average variance extracted (AVE) values for convergent and discriminant validity, Cronbach’s alpha internal consistency coefficient, and the test-retest method were used.

It was determined that the scale consists of three sub-dimensions, which were named “understanding culture,” “sustaining culture,” and “cultural interaction.” The construct validity and reliability levels of the scale were found to be high. Research findings revealed that the cultural literacy levels of female students were significantly higher than those of male students. In analyses conducted by school type, it was found that students from imam hatip secondary schools scored higher than private school students in the “sustaining culture” dimension, while private school students scored higher than imam hatip students in the “cultural interaction” dimension. Comparisons by parental education level showed that students whose parents were university graduates had higher scores in the “understanding culture” and “cultural interaction” dimensions.

Suggestions for improving cultural literacy include increasing school-based cultural activities, making use of out-of-school learning environments, organizing awareness programs for parents, establishing digital bridges with different cultures, and setting up cultural clubs.

Keywords: Cultural literacy, scale development, secondary school students.

KISALTMALAR

AFA	:	Açımlayıcı Faktör Analizi
AVE	:	Açıklanan Ortalama Varyans
CR	:	Bileşik Güvenilirlik
çev.	:	Çeviren
DFA	:	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ed.	:	Editör
haz.	:	Hazırlayan
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
No.	:	Numara
S	:	Sayı
s.	:	Sayfa
TDK	:	Türk Dil Kurumu
TYMM	:	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
t.y.	:	Basım tarihi yok
UNESCO	:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
vd.	:	Ve devamı; ve diğerleri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik bilgileri	43
Tablo 2. AFA çalışma grubunun demografik dağılımları	47
Tablo 3. KMO ve barlett küresellik testi sonuçları	48
Tablo 4. Kültür okuryazarlığı ölçeği döndürülmüş faktör yükü matrisi	50
Tablo 5. DFA çalışma grubu demografik bilgileri.....	51
Tablo 6. DFA T değeri tablosu.....	52
Tablo 7. DFA Model uyum indeksleri sınır değerleri.....	54
Tablo 8. Faktörler arası korelasyon değerleri.....	56
Tablo 9. CR ve AVE değerleri	57
Tablo 10. Fornell ve Larcker testi değerlendirme tablosu.....	57
Tablo 11. Güvenirlik tablosu	58
Tablo 12. Test tekrar test güvenirlik.	59
Tablo 13. Kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik tablosu.....	61
Tablo 14. Öğrencilerin cinsiyetine göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanlarının karşılaştırması	62
Tablo 15. Öğrencilerin okul türüne göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanlarının karşılaştırması	63
Tablo 16. Öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanlarının karşılaştırması.....	65
Tablo 17. Öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanlarının karşılaştırması.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yamaç birikinti grafiği..... 49

Şekil 2. Kültür okuryazarlığı  l eği standart faktör yükleri grafiği 54



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

Problem

Kültür, bir toplumu tanımlayan ortak değerleri, davranış kalıplarını ve bu davranışların dayandığı toplumsal yapıyı içeren kapsamlı bir yapıdır (Ferdman, 1990). Bu yapıyı derinlemesine anlayabilmek, kültürel dönüşümleri fark edebilmek ve kültürel farklılıkları değerlendirebilmek bireylerin kültür okuryazarlığı becerilerine sahip olmasını gerektirir (Akay ve Kana, 2023). Kültür okuryazarlığı; bireyin kendi kültürünü tanımasını ve başka kültürleri anlayarak eleştirel ve duyarlı bir bakış geliştirmesini sağlayan önemli bir yetkinliktir. Bu beceri, tarih, edebiyat, hukuk, toplum ve siyaset gibi birçok alanla yakından ilişkilidir (Yatkın Bozkurt, Özen ve Altunbay, 2020; Kafadar ve Şan, 2021).

Kültür, giyim tarzı, gelenekler, yemek kültürü ya da müzik gibi dışa vurulan öğelerle, sınırlı değildir. Toplumun değer yargıları, sosyal roller, batıl inançlar ve davranış kalıpları gibi daha derin ve görünmeyen katmanlarını da içinde barındırır (Western Sydney University, 2023). Bu derin yapıları anlayabilmek ve yorumlayabilmek, bireyin kültürler arası etkileşimde sağlıklı, duyarlı ve uyumlu ilişkiler kurabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Keith, 2020; Yatkın Bozkurt, Özen ve Altunay, 2020; Çelik ve Güleç, 2023).

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumsal yapılar giderek yaygınlaşmaktadır. Bu süreç bir yandan kültürler arası etkileşim ve iletişim fırsatlarını artırırken diğer yandan önyargı, yabancı düşmanlığı ve ırkçılık gibi sosyal sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu nedenle bireylerin farklı kültürleri anlaması ve bu kültürlerle karşı duyarlı bir bakış açısı geliştirmesi artık bir tercih yerine zorunluluk haline gelmiştir (Shliakhovcuk, 2021; Çelik ve Güleç, 2023). Kültür okuryazarlığı bireyleri yalnızca kültürel farkındalıkla donatmakla kalmayıp toplumsal uyumun sağlanmasına da katkı sunar (Pehlivan, 2024).

Kültür okuryazarlığı becerileri gelişmiş bireyler farklı kültürleri tanıma, kendi kültürel mirasını anlama ve kültürel değişimleri fark edebilme yetkinliğine sahiptir. Bu bireyler ise kültürler arası duyarlılığı yüksek, hoşgörülü ve iletişime açık toplumların

oluşmasında önemli rol oynar (Naqeeb, 2023; Dündar ve Kızık, 2023). Kültür okuryazarlığı aynı zamanda farklı geçmişlere sahip bireyleri ortak anlamlar oluşturmak üzere bir araya getiren ve toplumsal diyalog ile birlikte yaşam kültürünü destekleyen bir araç olarak da değerlendirilir (Quappe ve Cantore, 2005; Dündar ve Kızık, 2023). Ancak bu becerilerin kendiliğinden gelişmesi beklenemez. Kültür okuryazarlığı, bilinçli ve planlı bir eğitim süreciyle kazandırılmalıdır. Kültürel öğrenme süreci ilk olarak ailede başlar, sosyal çevreyle gelişir ve okul ortamında desteklenerek pekişir (Şahin, 2019).

Kültür okuryazarlığının gelişiminde özellikle sosyal bilgiler dersi önemli bir rol üstlenir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere farklı kültürleri tanıma, kültürel farklılıklara saygı duyma ve toplum içinde barış içinde yaşama becerileri kazandırmayı hedefler (Gürel ve Çetin, 2018). Ayrıca bu ders, çok kültürlü toplumlarda dayanışma ve uyumu sağlamak açısından da önemli bir role sahiptir (Atwood, 1982; Memişoğlu ve Ilgıt, 2017; Çelik ve Güleç, 2023). Sosyal bilgiler dersi aracılığıyla öğrencilerin Türk kültürünü ve tarihini oluşturan unsurları kavramaları, millî bilinç geliştirmeleri, kültürel mirası koruma bilinci kazanmaları ve evrensel değerleri benimsemeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlılık göstermeleri ve kültürel mirasın insanlığın ortak değeri olduğunun farkında olarak hareket etmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2018). Kısacası, sosyal bilgiler dersi öğrencilerin kendi kültürünü tanımasını ve dünyayı anlamasını sağlayan, yani onları kültür okuryazarı olarak yetiştirmeyi amaçlayan, bir derstir.

Temel eğitim kademesinde yer alan ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi mevcut durumun tespiti açısından önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Alan yazın tarandığında kültür okuryazarlığı konusunun Türkiye’de en çok yükseköğretim düzeyinde, özellikle de sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar çerçevesinde ele alındığını göstermektedir (Aydemir, Karalı ve Coşanay, 2020; Dombaycı, 2024; Kafadar ve Şan, 2021; Akay ve Kana, 2023; Kıvrak, 2023; Öztürk, 2023b; Yurdakul, 2023). Bununla birlikte, öğretmenlere yönelik bazı araştırmalarda kültür okuryazarlığının mesleki yeterlik boyutu ön plana çıkmıştır (Behlül Erkan, 2024; Dündar ve Kızık, 2023; Demir ve Kınır, 2022). Sınırlı sayıda çalışma ise öğretim programları (Pala, 2024; Gürel ve Çetin, 2018), ders içerikleri (Zor, 2014), ders kitapları (Çelik ve Güleç, 2023; Usta ve

Demir, 2020), karşılaştırmalı eğitim analizleri (Bekiroğlu, 2022) ve kavramsal temeller (Kahramanoğlu, Altun ve Bakan Kalaycıoğlu, 2024; Mengüloğlu ve Sarıkaya, 2024; Nayir ve Sarıdaş, 2020; Yalçın, 2018) üzerine yoğunlaşmıştır. Yalnızca Pehlivan'ın (2024) çalışması, öğrencilerin kültürel kavramlara dair algılarını inceleyerek betimlemeyi hedeflemiştir. Ancak temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin kültür okuryazarlığı düzeyini ölçmeyi hedefleyen bir çalışmaya ulaşamamıştır. Yine bu düzeyde öğrencilerin kültür okuryazarlığı düzeyini ölçmeye yarayacak bir ölçeğe de rastlanmamıştır. Kıvrak (2023) tarafından bir Kültürel Okuryazarlık Ölçeği geliştirilmiş ancak bu ölçek Türkçe öğretmen adaylarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu durum, temel eğitim düzeyinde kültür okuryazarlığı becerisinin gelişimine dair veri eksikliği bulunduğunu ve bu yaş grubuna yönelik kültür okuryazarlığı araştırmalarının alanyazında önemli bir boşluk oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Alanyazında temel eğitim düzeyinde öğrencilerin kültür okuryazarlığı düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma yapılmamış olması bu alanda önemli bir boşluk olarak görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı becerisine sahip olma düzeylerini belirlemek üzere bir ölçek geliştirilmesi ve bu ölçekten elde edilecek verilerle ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencileri için hazırlanan kültürel okuryazarlık ölçeği öğrencilerin kültür okuryazarlığını geçerli ve güvenilir olarak ölçmekte midir?

2.1. Ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeyleri nasıldır?

2.2. Ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2.3. Ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeyi okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2.4. Ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeyi annenin öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2.5. Ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeyi babanın öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bugün dünyamız teknolojik gelişmeler ve küreselleşmeyle birlikte hızla değişmektedir. Toplumlar giderek daha çeşitlenmekte ve kültürel etkileşim kaçınılmaz hâle gelmektedir. Böyle bir ortamda bireylerin yalnızca kendi kültürel değerlerinin farkında olmaları yeterli değildir. Diğer kültürleri de anlayan, farklılıklara saygı duyan, çok yönlü düşünebilen bireyler olarak yetiştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Eğitim, bu becerileri kazandırmada en güçlü araçlardan biridir ve çağdaş eğitim anlayışının artık kültür okuryazarlığını temel bir hedef olarak görmesi kaçınılmazdır.

Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023), 2024–2028 yıllarını kapsayan On İkinci Kalkınma Planı'nda eğitimin kültür kazandırma işlevine özel vurgu yapılmıştır. Planda bireylerin millî, manevi ve toplumsal değerlere sahip, üretken ve sosyal bireyler olarak yetiştirmeleri hedeflenmektedir. Özellikle “kültür ve sanatın bir yaşam alışkanlığı hâline getirilmesi için erken yaşlardan itibaren eğitim verilmesi” ifadesi ile kültürel becerilerin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca yükseköğretimin uluslararasılaşması hedefiyle Türkiye'nin nitelikli uluslararası öğrenci ve akademisyenler için bir cazibe merkezi hâline getirilmesi amaçlanmakta ve bu durum kültürel etkileşim kapasitesi yüksek bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Farklı kültürlerden gelen bireylerle etkili iletişim kurabilen, kültürel farkındalığı yüksek bireylerin gelecekte akademik yaşamda ve iş dünyasında çok yönlü ve esnek düşünebilme yetenekleriyle ön plana çıkacakları düşünülmektedir.

2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, kültürel değerleri yaşatmaya, kültürel mirasa sahip çıkmaya ve farklılıklara karşı duyarlılık geliştirmeye özel vurgu yapmaktadır. Bu modelde “kültür okuryazarlığı” doğrudan bir beceri olarak tanımlanmıştır. Ayrıca bu beceri kültürü kavrama, kültürü sürdürme ve kültürel etkileşim gibi alt boyutlarıyla birlikte ele alınmıştır. Bu durum ise öğrencilerin kültüre bilgi düzeyi ile işlevsellik ve eylemsellik düzeylerinde yaklaşabilen bireyler olarak yetiştirilmelerinin hedeflendiğini göstermektedir (MEB, 2024).

Alanyazın incelendiğinde özellikle ortaokul öğrencilerine yönelik kültür okuryazarlığı ölçümlerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Pehlivan'ın (2024) ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kültür okuryazarlığının kültürü kavrama

boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğunu betimlemeyi amaçladığı çalışması dışında temel eğitim düzeyinde öğrencilerle yapılmış bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bugüne dek yapılan çalışmaların büyük kısmı ise öğretmenler ve öğretmen adaylarına odaklanmıştır. Kıvrak (2023), Türkçe öğretmen adayları için bir kültürel okuryazarlık ölçeği geliştirmiş ancak alanyazında temel eğitim düzeyindeki öğrencilere yönelik geliştirilmiş bir kültür okuryazarlığı ölçeğine ulaşamamıştır. Bu durum, kültür okuryazarlığı becerisinin ölçülmesi boyutunda eksikliğe işaret etmektedir. Araştırmamız bu alandaki boşluğu doldurmak açısından önemlidir. Ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen kültür okuryazarlığı ölçeği, temel eğitimde bu becerinin gelişme düzeyini görmeye olanak tanıyarak öğretmenler ve eğitim planlamacılarına veri sağlayacak ve bu alanda araştırma yapmayı düşünen araştırmacıların kullanımına sunulacaktır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin görüşlerinin evreni temsil ettiği ve öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır. Çalışma, Rize ili Merkez ilçede yer alan devlet ortaokulu, imam hatip ortaokulu ve özel ortaokullarda 8. sınıfa devam eden öğrencilerle yürütülmüştür.
- Veri toplama aracı ile ulaşılan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal bilgiler: “Sosyal bilimlerin bilgi ve yöntemlerini kullanarak yaşadığı toplum ve dünyada değişen şartlara uyum sağlayabilen, gelişen problemlere duyarlı ve problemlerin çözümüne katkı sağlamaya istekli bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir ders programıdır” (Öztürk,2006).

Kültür Okuryazarlığı: “Bireyin kendi kültürünü bilmesi, benimsemesi ve diğer kültürleri de tanımayla istekli olması, kendi kültürüyle diğer kültürlerin ortak ve farklı yönlerini anlama ve takdir edebilme yetisidir” (Köksal, 2010).

Kültür: “Kültür, toplumun tarihsel süreçte oluşturduğu ve kuşaktan kuşağa aktardığı değerler bütünüdür” (Türk Dil Kurumu, 2025).

Ölçek: “Bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen, sistematik ve yapılandırılmış araçlardır” (Karasar, 2012).



1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Kültür ve Okuryazarlık

1.1.1. Kültür

Kültür, bir toplumun bireylerine kimlik kazandıran ve toplumsal düzenin devamlılığını sağlayan temel bir yapı taşıdır. Bireylerin davranış biçimlerinden değer yargılarına, günlük yaşamdaki tercihlerinden inanç sistemlerine kadar geniş bir alanı kapsar. Tarihsel süreçte şekillenerek bireylerin yaşamlarına yön veren bir unsur haline gelmiştir. Kültür terimi UNESCO (2013) tarafından bir topluma veya toplumsal gruba ait sanat, edebiyat, yaşam tarzı, değer sistemleri, gelenekler ve inançlarla birlikte o toplumun maddi, manevi, entelektüel ve duygusal özelliklerinin bütünü olarak tanımlanmıştır. Bayındır'a (2022) göre ise bir milletin hafızası, medeniyetin yapı taşı ve kuşaklar arası devamlılığın anahtarıdır.

Gençtürk Güven'e (2021) göre kültür durağan olmamakla birlikte değişime açık ve çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Bir toplumun kültürü, o topluma ait inançlar, değerler, kurallar ve anlam dünyasından oluşmaktadır. Bireyler bu unsurları doğdukları andan itibaren aile, okul ve sosyal çevre aracılığıyla öğrenir ve içselleştirirler. Kültür aile, iş yeri, okul gibi farklı sosyal ortamlarda ve kurumsal düzenlemelerde etkisini gösterir. Toplumsal politikalar, yasalar veya gelenekler bireylerin davranışlarını etkilerken, bireylerin değerleri ve tercihleri de kültürel yapının dönüşümüne katkı sağlar.

Güvenç (1991), kültürü insan, toplum, eğitim ve kültürel içerik gibi temel bileşenler arasındaki çok yönlü ilişkilerle oluşan dinamik ve bütüncül bir sistem olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, kültürün birikimli ilerleyen ama aynı zamanda etkileşim yoluyla sürekli yeniden şekillenen bir yapı olduğunu vurgulamaktadır. Güvenç'e (1991) göre kültür, bireylerin yaşamları boyunca edindikleri davranış ve alışkanlıklar ile şekillenir. Bu süreç içerisinde gelenek ve görenekler oluşur ve kültür geçmişten günümüze süreklilik kazanır.

Kültür, süreklilik gösteren bir yapıya sahip olmasının yanı sıra, değişen koşullara uyum sağlayan esnek bir sistem olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabildiği sürece sürdürülebilirliğini korur. Bu yönüyle zamanla

değişime açık bir yapı sergilemektedir. Zaman, çevre ve yeni gereksinimler kültürel dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Kültür ise geçmişin bir mirası olmakla birlikte günümüzün ihtiyaçlarına da cevap verebilecek esneklik ve dönüşüm kapasitesine sahip bir yapıdır. Özellikle küreselleşme ve dijitalleşme çağında, kültürel sürdürülebilirliğin sağlanması her zamankinden daha büyük bir önem taşımaktadır (Öztürk, 2024).

Kültür soyut bir kavram olmakla birlikte bireylerin tutum ve davranışları aracılığıyla somut biçimlere de bürünmektedir. Kültürün maddi öğeleri somut kültürel miras olarak adlandırılmaktadır. Somut kültürel miras ise taşınabilir ve taşınmaz kültürel miras öğelerini içermektedir. Taşınabilir kültürel miras nesneleri arasında tablolar, heykeller, madeni paralar, el yazmaları v.b. yer alırken, taşınmaz kültürel miras ise anıtlar, arkeolojik sit alanları ve tarihi yapılar gibi sabit varlıkları kapsar (Tüt, Tuna ve Aldoğan-Şenol, 2022).

Kültür yalnızca gözle görülür fiziksel yapılarla sınırlı değildir. Toplumların belleğinde, sözlü anlatılarında ve günlük pratiklerinde yaşayan soyut unsurlar da kültürel mirasın ayrılmaz bir parçasıdır. Kültürün soyut unsurları ise 17 Ekim 2003 tarihinde kabul edilen UNESCO Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi kapsamında beş ana kategori altında ele alınmaktadır. İlk kategori el sanatlarıdır. Burada dokumacılık, ebru ve çinicilik gibi geleneksel el sanatları örnekleri yer almaktadır. İkinci kategori ise sözlü gelenekler ve anlatımları kapsamaktadır. Bu grupta eski halk hikayeleri, destanlar, atasözleri, deyimler, fıkralar ve türküler gibi sözlü kültür ürünleri bulunmaktadır. Üçüncü alanda gösteri sanatları yer almaktadır. Ortaoyunu, Karagöz ve Hacivat, köy seyirlik oyunları gibi sahne sanatları bu başlık altında değerlendirilir. Dördüncü kategori, ritüeller ve toplumsal şenliklerdir. Düğünler, doğum kutlamaları, cenaze törenleri, nişan, kına gecesi, asker uğurlama ve nevrüz gibi geleneksel etkinlikler bu gruba dahildir. Son olarak, doğa ve evrenle ilgili alanlarda ise geleneksel yemek tarifleri, halk hekimliği ve yerel meteoroloji bilgileri gibi kültürel öğeler yer almaktadır (Akgün, Gürel ve Koçoğlu, 2024).

Özetle kültürün ayırt edici özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Oğuz,2022; Güvenç,1991):

- Öğrenilebilirlik: Kültür doğuştan gelmez; bireyler tarafından öğrenilir ve nesilden nesile aktarılır.

- Toplumsallık: Kültür; bireylerin paylaştığı ortak değer, davranış ve inançlar temelinde oluşan toplumsal bir sistemdir.
- Değişkenlik: Kültür; zamanla değişir, çevresel faktörlere uyum sağlar ve dönüştürülebilir bir yapıdadır.
- Bütünsellik: Kültür maddi (giyim, mimari, sanat) ve manevi (dil, din, gelenek) unsurları kapsar.
- Evrensellik ve Yerellik: Kültür hem evrensel bir özellik taşır hem de her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır.
- İletişim Aracı: Kültür, dil ve semboller aracılığıyla bireyler arasında bilgi ve değer aktarımı sağlar.

Bu çalışmanın konusunu oluşturan kültür okuryazarlığı becerisini daha iyi açıklayabilmek için kavramın bir diğer ayağı olan okuryazarlık kavramının tanımı, günümüzde taşıdığı anlamları ve eğitime yansımaları irdelenecektir.

1.1.2. Okuryazarlık

Günlük kullanımda çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan “okuma-yazma” ve “okuryazarlık” kavramları zaman içinde anlam bakımından ayırılmaya başlamıştır. Geleneksel okuryazarlık anlayışı, k ğıt üzerindeki harfleri tanıma ve çözümlleme yeterliliğini ifade etmektedir. Çağdaş yaklaşımlar ise bireyin anlam kurma becerisi temelinde şekillenen çok boyutlu bir okuryazarlık tanımını  ne çıkarmaktadır. Medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve benzeri yeni kavramlarla zenginleşen okuryazarlık anlayışı, bireyin farklı metin türleriyle etkileşimini ve eleştirel düşünme becerilerini ön plana çıkaran daha kapsamlı bir beceri alanına dönüşmüştür (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Okuryazarlığın çok yönlü ve dinamik yapısı UNESCO’nun tanımlamalarında da açıkça görülmektedir. UNESCO (2023), okuryazarlığı sadece okuma, yazma ve temel hesaplama becerileriyle sınırlı görmemektedir. Dijitalleşmiş ve bilgi odaklı çağımızda bireylerin bilgiyi tanıma, anlama, yorumlama, üretme ve iletişim aracı olarak kullanma yeteneği olarak da tanımlamaktadır. Ayrıca okuryazarlığın dijital çağda genişleyen bir beceri yelpazesine dönüştüğünü belirtmektedir (UNESCO, 2023; Kahramanoğlu vd., 2024)

Bu dönüşüm toplumsal ihtiyaçların ve bireysel yeterliklerin yeniden tanımlanmasıyla ilişkilidir. Leu vd.'e (2004) göre, bir mesajın sunulma biçimi, yapısı ya da iletiildiği araç değıştiğinde onu anlama, çözümleme ve okuryazarlıkla ilgili yapılan tüm etkinlikler de değışmelidir. Yani okurların ve yazarların anlamak ve yanıtlamak için kullandıkları yöntemler günümüzün koşullarına ve iletişim araçlarına uyacak şekilde yenilenmelidir. Toplumların değışen ihtiyaçları, teknolojik ilerlemeler, bireylerin bilgiye erişim biçimlerindeki dönüşüm ve yorumlama becerilerinin çeşitlenmesi, okuryazarlık kavramının çok boyutlu bir yapıya evrilmesinde etkili olmuştur. Günümüzde okuryazarlık yalnızca geleneksel anlamda okuma ve yazma becerilerini değil aynı zamanda bilgi, medya, görsel, dijital, teknolojik, internet tabanlı, politik, ekonomik ve kültürel alanlara özgü yeterlikleri de kapsayan çok yönlü bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda okuryazarlık türleri teknolojik ve iletişimsel gelişmeler ile birlikte toplumların değışen beklentilerine paralel olarak artış göstermektedir (Bayındır,2022).

Freire (1993) ise okuryazarlığı, dünyayı anlayabilme ve dönüştürebilme gücü olarak görmektedir. Bireyin kendilik bilincini geliştirerek toplumsal yapıyı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme yetisi olarak tanımlamaktadır. Bu süreç ise bireyin kendi yaşamının öznesi hâline gelmesini ve toplumsal dönüşüme aktif biçimde katkıda bulunmasını amaçlamaktadır. Ezberci ve otoriter eğitim anlayışına karşı çıkan Freire, öğrencilerin aktif katılımını, eleştirel düşünme becerilerini ve toplumsal bilinçlerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Okuryazarlığı bireylerin kişisel olarak güçlenmelerini ve sosyal değışimde rol almalarını sağlayan temel bir yetkinlik olarak tanımlar. Bu yaklaşım, okuma-yazma sürecinde metinlerin yanında toplumsal yapıları da eleştirel biçimde okumayı ve adil olmayan güç ilişkilerine karşı durabilmeyi ifade etmektedir (Freire ve Macedo, 1998).

Okuryazarlık becerileri günümüz dünyasına uyum sağlayabilmenin temel araçları haline gelmiştir. 2015 yılında Dünya Ekonomik Forumu (WEF) ve Boston Consulting Group tarafından hazırlanan “Eğitim İçin Yeni Vizyon” başlıklı raporda, bireylerin 21. yüzyılın iş gücü ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmesi için geliştirmesi gereken 16 temel beceri ortaya konmuştur. Bu beceriler, temel okuryazarlıklar, yeterlilikler ve karakter özellikleri olarak üç kategori altında ele alınmıştır. Temel okuryazarlıklar, okuma-yazma ve sayısal beceriler, bilimsel okuryazarlık, bilişim ve

iletişim teknolojisi (ICT) okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı şeklinde sıralanmaktadır. İlgili rapora göre bu beceriler, dijital dönüşüm, otomasyon, küresel rekabet gibi dinamiklerle şekillenen yeni iş dünyasında başarıyı belirleyen temel unsurlardır (World Economic Forum, 2015).

TYMM' de yer verilen okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturan MEB (2023) K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeline göre okuryazarlık, bireyin bir olgu, kavram ya da duruma ilişkin bilgi ve anlayışlarının bilincine varması, bunlar arasındaki ilişkileri bütüncül biçimde kavrayabilmesi ve elde ettiği bilgileri davranışa dönüştürebilme yetkinliğidir. Leu vd.'ne (2013) göre, günümüz koşullarında bireylerin yalnızca bilgiyi edinmesi veya ona ulaşması yeterli değildir. Bunun ötesinde, bilgiyi etkili biçimde kullanabilme, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme, hızla değişen toplumsal koşullara uyum sağlayabilme ve hem insanlarla hem de doğayla sağlıklı iletişim kurabilme gibi becerilere sahip olmak gerekmektedir. Bu niteliklere sahip bireyler ve toplumların ise daha başarılı olacağı öngörülmektedir. Tanım ve açıklamalardan anlaşılacağı üzere, okuryazarlığın özünde işlevsellik ve değişim yaratabilme anlayışı yer almaktadır. Bireylerin ve toplumların geçmişten günümüze biriktirdikleri bilgiyi etkili şekilde kullanmaları, yeni bilgiler üretebilmeleri, değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri ve bu değişime katkıda bulunabilmeleri okuryazarlık becerileri sayesinde mümkündür. Bu becerilerin geliştirilmesi ise farklı türlerde okuryazarlık yeterliklerinin bireylere kazandırılmasıyla sağlanmaktadır. Çünkü okuryazarlık, dünyayı anlamlandırma ve yorumlama, bilgi, beceri, değer ve normları kavrama, değerlendirme ve elde edilen birikimi gelecek nesillere aktarabilme açasından temel bir unsurdur (Altun, 2005).

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında bilgi, dijital, finansal, görsel, çevre ve iklim, kültür, sağlık, sanat, vatandaşlık, veri ve fiziksel olmak üzere 11 okuryazarlık türü tanımlanmıştır. Bu okuryazarlık türlerinin her biri için farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik olmak üzere üç gelişimsel düzey öngörülmüştür (MEB, 2023).

Farkındalık, herhangi bir okuryazarlık alanına ilişkin temel bilgi, terim, kavram ve olguları tanıma, anlama ve bunlara karşı duyarlılık geliştirme düzeyini ifade etmektedir. Bu aşamadaki bireyler, ilgili terim, olgu ve kavramları bilmektedir. Ancak bu kavramların oluşumunu sağlayan sistemler arasındaki bütünsel ilişkiyi henüz

kavrayamazlar. Kültür okuryazarlığı bağlamında, bireylerden farklı kültürlere ait sembol ve simgeleri listelemelerinin istenmesi farkındalık düzeyine yönelik bir süreçtir. Bu aşamada bireyden beklenen çeşitli kültürel ögelerin hangi kültüre ait olduğunu belirlemesidir. Örneğin lale, ebru sanatı, kahve ve kilim motiflerinin Türk kültürüne ait iken yelpaze,  in Seddi ve Cennet Tapınağı'nın ise  in kültürüne ait olduğunu bilmesi ve bunları listeleyebilmesi farkındalık düzeyinde bir beceridir. Farkındalık düzeyinde bireyden, temel bilgi, terim, kavram ve olgulara karşı duyarlılık göstermesi beklenmektedir. Bu durum ise tanıma ve fark etmenin duyuşsal boyutunu ifade etmektedir. Örneğin iklim ve  evre okuryazarlığında birey, betonlaşma, hava kirliliği, su kaynaklarının azalması gibi durumlara karşı duyarlı olmakta fakat nedenlerini ve sonuçlarını sorgulamamaktadır. Bu düzeyde, suyu tasarruflu kullanmak, yeşili korumak ve  evre dostu enerji kaynaklarının önemini bilmek yeterlidir (MEB, 2023).

İşlevsellik, farkındalıktan daha gelişmiş bir aşama olup bir konuyu oluşturan temel unsurlar arasındaki ilişkileri görebilme becerisini ifade etmektedir. Bu düzeyde birey, sahip olduğu bilgileri analiz eder, birleştirir, değerlendirir ve bunları sağlam kanıtlar, kişisel değerler ve etik  er evde yorumlar. Ayrıca ilgisini çeken ya da yaşamını etkileyen konularda bu bilgileri hayata geçirmek için istekli olmakla birlikte motive olmaktadır. Kültür okuryazarlığında işlevsellik, bireyin kendi kültürel ögelerini bilip bunları evrensel kültürel ögelerle karşılaştırarak değerlendirme yapmasıdır. Bu süreç, daha karmaşık bir zihinsel çaba gerektirdiği için işlevsellik düzeyine örnek teşkil etmektedir (MEB, 2023).

Eylemsellik düzeyi ise bireyin konuyla ilgili bilgi toplayıp değerlendirerek somut veya zihinsel eylemlere geçmesi ve bu eylemlerin etkilerini sorgulamasıdır. Kültür okuryazarlığında bu düzey örneğin, kendi kültürünü tanıtmak için blog yazmak, web sitesi oluşturmak ya da farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmak gibi faaliyetleri kapsamaktadır (MEB, 2023).

Okuryazarlıklar, K12 Beceriler  er evesi içinde yer alan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve alan beceriler ile doğrudan ilişkilidir. Bu kapsamda MEB'e (2023) göre:

- Kültür Okuryazarlığı, Türkçe ve sosyal bilimler alan becerileriyle,

Kültür okuryazarlığı kavramı ilk kez 1980’li yıllarda E.D. Hirsch tarafından tanımlanmıştır. Hirsch (1987), kültür okuryazarlığını bireylerin içinde yaşadıkları toplumun ortak dil, tarih, edebiyat ve kültürel sembollerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve bu ortak kültürel referanslar aracılığıyla etkili toplumsal iletişim kurabilmeleri olarak ifade etmiştir. Ona göre bu bilgi birikimine sahip olmayan bireyler toplumsal diyalogda dezavantaj yaşamaktadırlar. Hirsch’in yaklaşımı, etkili vatandaşlık için belirli bir kültürel bilgi setine sahip olmanın zorunluluğunu savunmuş ve hangi bilgilerin ortak kabul edilmesi gerektiği sorusunu gündeme getirmiştir.

Kültür okuryazarlığını sabit bir bilgi setine sahip olma durumuyla ifade ettiği için Hirsh’in yaklaşımı eleştirilmiştir. Giroux (1992), kültür okuryazarlığının bu şekilde dar anlamda tanımlanmasının, baskın kültürel normların sorgulanmadan yeniden üretilmesine yol açabileceğini belirtmiş ve kavramın eleştirel bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini savunmuştur. Bu yaklaşıma göre kültürel okuryazarlık yalnızca bilgi sahibi olmayı değil, sahip olunan kültürel bilgiyi analiz edebilme, toplumsal güç ilişkilerini sorgulama ve daha adil bir toplumsal düzen kurma çabasını da içermelidir. Banks ve Ladson-Billings gibi eğitimciler öğrencilerin hâkim kültür yanında farklı kültürel perspektiflere de açık olmaları gerektiğini vurgularken, Apple kültürün tarihsel ve sosyo-politik süreçlerde değişime uğrayan bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle kültürel okuryazarlığın durağan, değişmeyen bilgilere indirgenmesi çeşitliliğin ve kültürün dinamikliğinin göz ardı edilmesine neden olabilir (Pehlivan, 2024).

Son yıllarda küreselleşmenin etkisiyle toplumlarda kültürel çeşitlilik daha görünür hale gelmiş, özellikle göç hareketleri bu çeşitliliği daha da artırmıştır. Artan etkileşim bir yandan farklı kültürleri tanıma ve öğrenme fırsatları sunarken diğer yandan ötekileştirme, çatışma ve ayrımcılık gibi sorunları da beraberinde getirmiştir. Dijitalleşmenin ve sosyal medyanın etkisiyle kültürel temsiller daha hızlı yayılmakta ve farklı yaşam tarzları daha görünür hale gelmektedir. Bu durum bireylerin empati kurma, farklılıklara saygı gösterme ve hoşgörü geliştirme becerilerini zorunlu kılmaktadır. Yurdakul (2023), bu bağlamda özellikle eğitim kurumlarının kültürel çeşitliliğe uyum sağlama ve birlikte yaşama kültürünü destekleme sorumluluğu taşıdığını belirtmektedir. Üniversiteler gibi çok kültürlü yapılar ise bu becerilerin edinilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır.

Küreselleşmenin kültürel sonuçları arasında kültürel benzeşme ve yerel değerlerin aşınması da yer almaktadır. Egemen kültürlerin, özellikle medya ve ticaret aracılığıyla yaygınlaşması, yerel kültürlerin özgünlüğünü tehdit eder hâle gelmiştir. Bu bağlamda kültür okuryazarlığı, farklı kültürleri anlayabilmek ve bireyin kendi kültürel kimliğini tanıyıp koruyabilmesini içeren çift yönlü bir beceri olarak görülmelidir. Kültür okuryazarlığı küreselleşmenin homojenleştirici etkilerine karşı bir direnç noktası ve aynı zamanda kültürlerarası anlayışı geliştiren bir uyum mekanizması görülebilir. (Bayındır, 2022).

Kültür okuryazarlığının bireyler açısından pratik yaşamdaki işlevi oldukça önemlidir. Aşkar vd. (2023), bu kavramı bireyin kendi kültürü ve diğer kültürler hakkında farkındalık, uygun tutum ve davranışlar geliştirmesini sağlayan bilgi, beceri ve anlayış bütünü olarak tanımlar. Çok kültürlü ortamlarda etkili iletişim kurma, farklılıkları anlama ve empati geliştirme gibi önemli yetkinlikleri de içinde barındırır.

Dombaycı (2024), kültür okuryazarlığını üç temel boyutta incelemiştir. Bunlar kültür, iletişim ve kültürlerarası yeterliktir. Kültür, bireylerin davranışlarını yönlendiren ve toplum tarafından aktarılan sembolik bir sistem iken iletişim ise kültür okuryazarlığının hayata geçirilmesini sağlayan en önemli araçtır. Kültürlerarası yeterlik ise farklı kültürlerden bireyler arasında etkili ve sağlıklı iletişim kurma becerisini ifade etmektedir. Bu yeterlik empati, açık fikirlilik ve kültürel farkındalık gibi unsurları içermektedir. Böylece yanlış anlaşılmalara önleyerek kültürlerarası çatışmaların azaltılmasına katkı sağlamaktadır. Bourse ve Yücel'e (2021) göre, bireylerin bu yeterlikleri kazanabilmeleri için kendi kültürel normlarının farkında olmaları ve gerektiğinde iletişim biçimlerini farklı kültürel bağlamlara uyarlayabilmeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak kültür okuryazarlığı, bireyin farklı kültürleri anlamlandırma, empati kurma, eleştirel düşünme ve etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmesini sağlayan çok boyutlu bir yeterliktir. Toplamların kültürel çeşitliliğini tanımak, anlamak ve bu çeşitliliğe saygı duymak günümüzde bireysel uyum ve toplumsal barış için vazgeçilmez hale gelmiştir. Bireyin kendi kültürel mirasını tanıma, farklı kültürlerle sağlıklı bir etkileşim kurma, farklılıkları anlama, empati geliştirme ve demokratik yaşamın gereklerini benimseme fırsatı sunan en önemli derslerden biri ise sosyal bilgilerdir. Bu yüzden kültür okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında sosyal

bilgiler dersinin yerini ve işlevini tartışmak önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Kültür Okuryazarlığı

Köksal (2010), kültür okuryazarlığını tarihsel süreçte ortaya çıkmış önemli kişi, sembol ve olayların farkındalığı ile bu unsurları düşünme ve iletişim biçimlerine dahil edebilmeyi içeren bir yeterlik olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu beceri özellikle okul aracılığıyla kazanılır ve eğitim kurumları bu anlamda kültürel aktarımın ve bilinç kazanmanın temel aktörlerindendir.

Sosyal bilgiler dersi ise kültür ve vatandaşlık gibi çok boyutlu kavramları bir arada ele alması nedeniyle kültürlerarası yetkinliklerin kazandırılması açısından işlevsel bir araç niteliği taşımaktadır (Doğanay, 2008). Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin dünya üzerindeki farklı kültürleri tanımlarında önemli bir yere sahiptir. Bu ders sayesinde çocuklar farklı kültürlerin inançlarını, geleneklerini, yemeklerini ve törenlerini öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Bu süreçte önce kendi kültürlerini tanımları sağlanmakta ve ardından diğer kültürlerin özellikleri ve sembolleri keşfedilmektedir. Çocuklar ise çevrelerinde ve dünyada farklı kıyafetler giyen, farklı yemekler yiyen, çeşitli geleneklere sahip yaşlılarını gözlemleyerek, kültürel benzerlik ve farklılıkları fark etmektedir (Gençtürk Güven, 2021).

Türkiye'nin kalkınma hedeflerini ortaya koyan Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023) tarafından yayımlanan On İkinci Kalkınma Planı eğitimin kültürel boyutuna güçlü bir şekilde vurgu yapmaktadır. Planın "Nitelikli insan, güçlü aile, sağlıklı toplum" başlıklı bölümünde, eğitimin temel amacı, "Bireylerin milli, manevi, ahlaki, insani ve toplumsal değerleri içselleştirmiş, ait olduğu aile ve topluma karşı sorumluluk sahibi olarak yetişmeleri" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu ifadeyle eğitimin kültür kazandırıcı işlevine dikkat çekilmektedir. Ayrıca, "Kişisel ilgi alanları dikkate alınarak kültür, sanat, spor ve dil yetkinlikleri kazandırılarak genç yaşta belirli alanlarda beceri sahibi, üretken ve sosyal birer vatandaş olarak toplumsal iş bölümünde yer almalarının sağlanması" hedefi ile kültürel yeterliklerin bireyin üretkenliği ve toplumsal uyumuna katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla Kalkınma Planı'nda yer alan politika önerileri arasında, öğretim programlarının "millî, manevî, ahlaki ve evrensel değerler esas alınarak

küresel gelişmelere ve ihtiyaçlara uygun şekilde güncelleneceği” belirtilmektedir. Bu ifade ise öğretim programlarındaki yeniden yapılandırma ile değer ve beceri temelli anlayışa vurgu yapmaktadır.

On İkinci Kalkınma Planında yer alan “Yükseköğretimin uluslararasılaşma düzeyi yükseltilecek, ülkemiz nitelikli uluslararası öğrenciler ve akademisyenler için çekim merkezi haline getirilecektir.” hedefi, araştırma konumuz olan kültür okuryazarlığının gelecekte önemi artacak bir beceri olacağını göstermektedir. Aynı planda yer alan “Kültür” başlığında ise kültürel mirasın korunması, toplumsal bütünlük ve dayanışmanın güçlendirilmesi, kültür-sanat faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve kalkınma sürecine olan katkısının artırılması temel amaçlar arasında yer almaktadır. Bu kapsamda, “Kültür ve sanatın bir yaşam alışkanlığı olarak gelişmesi için erken yaşlardan itibaren kültür ve sanat eğitimi verilecektir.” ifadesi, kültürel eğitim süreçlerinin artık daha sistematik ve erken yaşlardan başlayacak şekilde ele alınacağını göstermektedir. Kalkınma planında hedeflenen anlayışın somut yansımalarından biri, 2024–2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli şekilde uygulanmaya başlayan TYMM’dir.

MEB (2024) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel hedefleri arasında, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, demokratik, lâik ve millî değerlere sahip bireyler yetiştirmek; öğrencilerin toplumsal rollerini tanımalarını sağlamak; iletişim becerilerini geliştirmek; küresel ve yerel sorunlara duyarlılık kazandırmak; Türk tarihini ve kültürel mirası koruma bilinci kazandırmak yer almaktadır. Bu hedefler doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde milli bilince sahip, farklılıklara saygılı, iletişim becerileri gelişmiş, sorunların çözümünde inisiyatif alabilen, kültürel mirasa duyarlı, bu mirası yaşatmaya istekli bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

TYMM kendi kültürel değerlerini taşıyan aynı zamanda dünyayla uyum içinde yaşayabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Model kapsamında öğretim programına entegre edilen okuryazarlık becerilerinden biri de kültür okuryazarlığıdır. Bu beceri ile bireylerin ulusal kimliklerini korumaları ve aynı zamanda küresel bağlamda etkili birer aktör olmaları hedeflenmektedir (Pehlivan, 2024).

MEB (2024) TYMM’ de kültür okuryazarlığını üç temel boyutta ele almaktadır:

- *Kültürü Kavrama:* Bu alt boyutta kültürel kavramları tanıma, karşılaştıkları kültür unsurlarını fark etme, kendi kültürüne ait unsurları fark etme, kültürel benzerlik ve farklılıkları ayırt etme gibi süreç bileşenleri bulunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin kavrama boyutunda bu süreç bileşenlerine uygun olarak taşınır taşınmaz kültür varlıklarını tanımaları, çevresindeki taşınır taşınmaz kültür varlıklarını araştırmaları, kültürel bağlarının toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini analiz etmeleri ve ülkesinde farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark etmeleri beklenmektedir.
- *Kültürü Sürdürme:* Bu alt boyutta kültürel etkinliklere katılma, sosyal sorumluluk almak ve kültürel mirası korumak süreç bileşenleri yer almaktadır. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin somut ve soyut kültürel mirasla ilgili etkinliklere katılmaları, sosyal medyada geleneksel Türk Kültürünü tanıtmaları ve popüler kültürün kendi kültürü üzerindeki etkilerini sorgulamaları istenmektedir.
- *Kültürel Etkileşim:* Bu alt boyutta ise dil kültür ilişkisini fark etmek, farklı kültürleri keşfetmek, empati yapmak, çoğul kültürlü ortamda yaşamak gibi süreç bileşenleri bulunmaktadır. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinden Türkçe'deki alıntı kelimeleri ve Türkçe'nin başka dillere verdiği kelimeleri araştırmaları, farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla kendi ülkesindeki kültürel unsurları karşılaştırmaları, ülkede yaşayan farklı kültürden insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duymaları ve çoğul kültürlü ortamlarda kendi kültürünün özelliklerini başka kültürdeki kişilere veya diğer kültürün özelliklerini kendi kültüründeki kişilere açıklamaları beklenmektedir.

Bu yaklaşım doğrultusunda MEB (2024) sosyal bilgiler öğretim programında kültür okuryazarlığı ile ilgili öğrenme çıktıları yer almaktadır. 5. sınıflar düzeyinde, kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme, yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme, Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştıracakları gibi öğrenme çıktılarına yer verilmektedir. Ayrıca 6. sınıflarda kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme, ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme, Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme, VII-XIII. yüzyıllar arasında

İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına katkılarına dair akıl yürütebilme, İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme, ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme gibi öğrenme çıktıları bulunmaktadır. 7. sınıflarda ise küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme, Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme öğrenme çıktıları bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Ara sınıflarda halen uygulanan 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da kültürel farkındalık ve ifade yeterliğine vurgu yapmaktadır. Programda ortaokulun işlevi, öğrencilerin millî ve manevî değerleri benimsemeleri, sorumluluk sahibi bireyler olmaları ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu temel becerilere sahip olmaları şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda kültürel farkındalık ve ifade genel kazanımlar arasında ve sosyal bilgiler dersinin özel amaçları içinde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin Türk kültürü ve tarihini oluşturan öğeleri kavramaları, kültürel mirası koruma bilinci geliştirmeleri ve hem millî hem evrensel değerlere bağlı erdemli bireyler olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, kültür okuryazarlığı toplumsal bütünleşme ve küresel uyuma katkı sağlayacak çok önemli bir beceridir. Bu çerçevede çağın gerekliliklerini karşılayacak, çok boyutlu, beceri ve değer temelli bir eğitim vizyonunun önemli bileşenlerinden biridir. Sosyal bilgiler dersi de bu vizyona katkı sağlayan temel derslerden biridir. Ders kapsamında öğrencilerden edindiği bilgileri yaşamla ilişkilendirmesi, kültürel değerleri içselleştirmesi ve farklı kültürlerle sağlıklı etkileşimler kurabilmesi beklenmektedir. Kültür okuryazarlığının öğretim programına dâhil edilmesinin yanında, kültür okuryazarı bireylerin hangi niteliklere sahip olması gerektiğinin ortaya konulması da önemlidir.

1.4. Kültür Okuryazarı Olan Bireyin Özellikleri

Kültür okuryazarlığı, bireyin kendi kültürel kimliğini taşıması ve farklı kültürleri anlayıp saygıyla yaklaşabilmesini ifade eden çok boyutlu bir yeterliktir. Bu kavram bilgi edinimi ile birlikte empati, eleştirel düşünme, iletişim ve sosyal uyum gibi becerileri de içerir (Gençtürk Güven, 2021).

Garcia Ochoa ve McDonald (2020), kültür okuryazarı bireyi farklılıklara karşı anlayışlı, hoşgörülü, yaratıcı ve gözlemci olarak tanımlar. Farklı kültürel kimliklere sahip olanlar sağlıklı iletişim kurabilirler. Maine v.d.'ne (2019) göre ise kültürel okuryazar birey, kimliğini tanıyan ve farklı kültürel miraslara karşı duyarlı olan kişidir. Garcia-Mila vd. (2021), bu bireylerin diyalog ve empati yoluyla sosyal olarak daha bilinçli tutumlar geliştirdiğini vurgular.

Gençtürk Güven (2021) kültür okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında benimsenmiş farklı yaklaşımları ortaya koymaktadır. Anning'e (2010) göre bu yeterlik bilgi, iletişim, sosyal katılım ve liderlik olmak üzere dört boyuttan oluşur. Shliakhovchuk (2021) ise kültürel duyarlılık, eleştirel düşünme, merak ve değişim liderliği gibi becerileri ön plana çıkarmaktadır. Shliakhovchuk'un modeli, bireyin kültürel farklılıklara duyarlı olması kadar bu farklılıklara yönelik tutumlarını sorgulamasını ve empati temelinde yeniden yapılandırmasını da kapsamaktadır. Bu yaklaşıma göre "kültürel farkındalık", bireyin yalnızca kendi değerlerini bilmesinden ziyade farklı bakış açılarını da anlayabilme kapasitesini içermektedir. Quappe ve Cantatore (2005) ise kültürel farkındalığı dört aşamalı bir gelişim süreciyle açıklar. Bunlar (1) kendi kültürünü tek doğru kabul eden dar görüşlü birey; (2) kendi yolunu üstün gören birey; (3) farklı kültürleri eşit gören birey; (4) kültürel farklılıkları zenginlik olarak gören entegre edici birey.

Köksal'a göre Kültür okuryazarı bireyler kendi kültürlerinin ve başkalarının kültürel yapılarının inanç ve davranışlar üzerindeki etkisini kavrayabilirler. Yabancı dillere karşı meraklıdır ve farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmaya gönüllüdürler. Kendi düşünce ve tutumlarının, kültürel değerler ve inançlar doğrultusunda şekillenmesinin farkında ve başkalarının da bu etkiler altında olduğunu anlayabilmektedirler. Çeşitli inanç sistemlerine ve bakış açılarına açık olurlar. Ayrıca popüler ve popüler olmayan kültürel unsurları ayırt edebilmektedirler. Farklı kültürlerle karşı önyargının olumsuz etkilerini anlayarak daha hoşgörülü ve duyarlı bir yaklaşım geliştirirler (Köksal,2010)

Alan uzmanlarının yaptıkları tanımları incelediğimizde kültür okuryazarı olan bireyin özelliklerini şu şekilde sıralanabilir (Pehlivan, 2024):

- Maine v.d.'e (2019) göre kendi kültürleri ile diğer kültürlerle ve onların miraslarına karşı duyarlı,

- Gençtürk Güven'e (2021) göre çevresindeki kültürel farklılıkları anlamlandırabilen,
- Shliakhovchuk' a (2021) göre kültürel farkındalık geliştirmenin yanı sıra eleştirel düşünebilen, merak duyan ve toplumsal dönüşüme öncülük edebilecek liderlik özelliklerine sahip bireylerdir.

Kültür okuryazarı bireylerin sahip olduğu nitelikler incelendiğinde, bu yetkinliğin bireysel gelişim kadar toplumsal uyumun sağlanması ve dünya barışının tesisine de katkı sağlayacağı görülmektedir. Bu önemli becerinin eğitiminin erken yaşlarda başlaması, planlı bir şekilde ve uygun yöntemlerle yapılmasının becerinin kazandırılmasında daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, kültür okuryazarlığının bireylere nasıl kazandırılacağı açıklanması gereken önemli bir konudur.

1.5. Ortaokul Öğrencileri İçin Kültür Okuryazarlığı Eğitimi

Küreselleşme, toplumlar arasındaki etkileşimi artırmanın yanında toplumsal çeşitliliği de beraberinde getirmiştir. Artan göç, turizm ve uluslararası öğrenci hareketliliğiyle birlikte farklı kültürlerden bireyler ev sahibi ülkelerde daha fazla yer almaya başlamıştır. Bu durum, günlük yaşamda ve sosyal ilişkilerde çeşitli iletişim ve uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Demokratik bir toplumda birlikte yaşamak ise yalnızca hoşgörölü olmak ya da farklılıkları kabul etmekle sınırlı değildir. Bireylerin, kültürel çeşitliliği anlayarak sosyal sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri ve etkili iletişim becerileri geliştirmeleri beklenmektedir (Dahl, 2010). Bu bağlamda bireylerin kültürlerarası yetkinlik geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla eğitim kurumlarının bireyleri çok kültürlü toplumsal yapıya hazırlamak için kültür olgusuna daha fazla önem vermesi gerekmektedir (Öztürk, 2023a). Bu çerçevede, kültür okuryazarlığı eğitimi bireylerin kültürel öğeleri doğru bir şekilde kavrayabilmeleri ve bu çeşitliliği anlamlandırabilmeleri açısından büyük bir değer taşımaktadır (Çelik ve Güleç, 2023).

Kültür okuryazarlığının geliştirilmesinde sistemli bir eğitim sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin karşılaştıkları kültürel çatışmaları tanıma, anlamlandırma ve çözümleme becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu bağlamda kültür okuryazarlığının bilgi edinmenin yanında bu bilgiyi günlük yaşamda

kullanabilme yeterliliğini de kapsadığı unutulmamalıdır (García Ochoa vd., 2016; García Ochoa ve McDonald, 2020).

Öztürk'e (2023a) göre bireyin farklı kültürlerle sağlıklı ve yapıcı bir etkileşim kurabilmesi için kültüre yönelik tutum, bilgi, kavrayış ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu yetkinlikler ise üç farklı öğrenme ortamı aracılığıyla geliştirilebilmektedir. Bunlar informal, formal olmayan ve formal eğitim ortamlarıdır. İnfomal öğrenme, bireyin aile, arkadaş çevresi ve medya gibi günlük yaşamda etkileşimde bulunduğu alanlarda kendiliğinden gelişir ve bireyin kültürel tutumlarını şekillendirir. Formal olmayan eğitim, sivil toplum kuruluşları ve gençlik merkezleri tarafından düzenlenen ve belirli konularda bilinç kazandırmayı amaçlayan planlı etkinlikleri içerirken göç, insan hakları ve ayrımcılıkla mücadele gibi konularda bireylerin farkındalığını artırmayı hedeflemektedir. Formal eğitim ise okul öncesinden yükseköğretime kadar uzanan planlı bir süreçtir. Kültürlerarası yetkinlikler burada sistemli bir şekilde öğretim hedefi hâline getirilmektedir. Bu ortamlar içerik, kazanım, materyal ve değerlendirme süreçleriyle kültürlerarası becerilerin gelişimini desteklemektedir (Baret, 2018). Bu doğrultuda eğitim kurumlarına önemli roller düşmektedir. Özellikle sosyal bilgiler dersi, içerdiği vatandaşlık, insan hakları ve kültürel çeşitlilik temalarıyla kültürlerarası yeterliliğin kazandırılmasında merkezi bir rol oynamaktadır (Doğanay, 2008; Nenadovic, 2017; Öztürk, 2023b).

Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Eğitimi Konseyi'ne (National Council for Social Studies [NCSS], 2010), göre sosyal bilgiler derslerinde kültür ve kültürel çeşitliliğe dayalı deneyimlerin mutlaka yer alması gerekmektedir. Öğrencilerin kültürel öğelerin zaman ve mekânâ bağlı olarak nasıl geliştiğini anlamaları ve bu süreçte kendi kültürlerine ait unsurların davranışlarını nasıl etkilediğini fark etmeleri önemlidir. Özellikle ortaokul seviyesindeki öğrencilerin, bu konuları anlamaya yönelik deneyimlere sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca küresel dünyada öğrencilerin kültürleri ve kültürel benzerlikleri anlamlandırabilmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Bu şekilde öğrenciler farklı kültür gruplarıyla empati kurabilir ve kendi kültürleriyle başkaları arasındaki benzerlikleri keşfedebilirler (NCSS, 2010; Gençtürk Güven, 2021)

Rapanta vd. (2021) günümüzde vatandaşlık eğitiminin işlevinin kendi kimliğini tanımanın yanında farklı kültürel kimlikleri anlayarak bu kimliklerle diyalog

kurabilmeye yarayacak becerilerin edinilmesi şeklinde yeniden tanımlanması gerektiğini savunmaktadır. Vatandaşlık eğitiminin bu bağlamda tanımlanması, bireylerin kimliklerini sabit yapılardan ziyade başkalarıyla kurdukları etkileşimler aracılığıyla sürekli olarak yapılandırdıkları dinamik süreçler olarak ele almalarını sağlar. Diyalog ve tartışma ortamlarında edinilen bu beceriler bireylerin yerel ve küresel ölçekte kültürel farklılıklara karşı hoşgörölü, kapsayıcı ve duyarlı olmalarını mümkün kılar. Bu nedenle kültür okuryazarlığı toplumsal barışın, demokratik katılımın ve çokkültürlü yaşamın vazgeçilmez bir bileşeni olarak görölmeli ve vatandaşlık eğitimi programları da bu yeterliğin kazandırılmasına odaklanacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Kültür okuryazarlığının öğretim programlarında yer bulması önemlidir. Ancak bu yeterliklerin kazandırılabilmesi için öğrenme ve öğretme süreçlerinin uygun koşullarda gerçekleşmesi gerekir. Kùltürlerarası yeterliliğin geliştirilmesi için geleneksel bilgi aktarımının ötesine geçen, öğrenci merkezli ve deneyim temelli yöntemlerin tercih edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Barrett vd., 2013; Berardo ve Deardorff, 2012; Arasaratnam-Smith ve Deardorff, 2023). Bu bağlamda eğitim etkinlikleri günlük yaşamdan örneklerle desteklenerek gerçek ya da gerçeğe yakın durumlara dayalı senaryolarla zenginleştirilmelidir. Etkileşim ve deneyime dayalı yöntemler kültür okuryazarlığı kazandırmada çok önemlidir (Öztürk, 2023a). Bu yöntemler arasında otantik öğrenme, hizmet ederek öğrenme, etnografik çalışmalar (öğrencilerin kültürleri yerinde, doğal bağlamında, katılımcı gözlem ve inceleme yoluyla öğrenmesini sağlayan deneyim temelli bir eğitim yöntemi), drama ve rol yapma, sınıf içi tartışmalar, simölasyonlar, röportaj ve örnek olay incelemeleri ile yerel ve sözlü tarih çalışmaları sayılabilir. (Gregersen-Hermans ve Pusch, 2012; Öztürk, 2023a). Bu teknikler, öğrencilerin değer ve bakış açılarını doğrudan deneyimlemelerine olanak tanır. Bireyin kendi kültürel perspektifini sorgulamasına ve farklı kùltürlere karşı anlayış geliştirmesine katkı sağlar.

Barrett (2018) kültür okuryazarlığının, yurtdışı deneyimleri, kültürel etkileşim etkinlikleri, farklı kùltürlerden bireylerle ilişki kurma ve kültürel bakış açlarına yönelik öz değerlendirme yoluyla geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Zor' a (2014) göre ise sanat eğitimi ve buna eşlik eden müze gezileri, sergi, panel ve benzeri

etkinlikler öğrencilerin kültürel değerleri tanınmasına, farklı kültürleri anlamasına ve kültürel okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan önemli araçlardır.

Okul dışı öğrenme ortamları kültür temelli eğitimin önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler sınıf içinde ve sınıf dışında çevreyle etkileşim kurarak, gözlem yaparak ve keşfederek etkili bir öğrenme gerçekleştirebilirler. Bu şekilde edinilen bilgiler daha kalıcı ve anlamlı olmaktadır (Torun ve Yıldırım, 2022; Öztürk, 2024). Sınıf dışı uygulamalı öğrenme süreçleri, öğrencilerin kültürel etkinliklere katılımını, toplumsal sorumluluk üstlenmesini ve farklı kültürel yapılarla tanışmasını desteklemektedir. Bu süreçte öğretmenin rolü belirleyicidir. Kültürel içeriklerin planlı, bilinçli ve hedefe yönelik sunulması, öğrencilerin bilgileri daha doğru algılamalarını ve kültürel unsurları derinlemesine kavramalarını sağlar (Siliņa-Jasjukevica ve Rancane, 2022; Öztürk, 2024).

Doğrudan kültürel etkileşim fırsatlarının sınırlı olduğu durumlarda simülasyonlar, drama, sınıf içi tartışmalar ve teknolojik araçlarla desteklenen öğrenme etkinlikleri etkili teknikler olarak kullanılabilir. Bu uygulamalar bilişsel ve duyuşsal düzeyde kültürlerarası farkındalık kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır (Nganga, 2016; Öztürk, 2023b).

García Ochoa ve McDonald (2020) ile García Ochoa (2016) kültürel okuryazarlık eğitiminin bilgi aktarmakla sınırlı kalmayıp, transfer edilebilir beceriler yoluyla farklı durumlara uygulanabilir olması gerektiğini savunmaktadırlar. Ayrıca metinler, hikâyeler, tartışma etkinlikleri ve dramatizasyon gibi yöntemlerle, öğrencilerin empati kurmasını, sorgulamasını ve kültürel farkındalık kazanmasını destekleyen etkinliklerin eğitimin merkezine alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Filistin asıllı yazar Naqeeb (2023), sekiz yıl boyunca içinde yer aldığı ABD Dışişleri Bakanlığı destekli Access Programı'nı kültür okuryazarlığı eğitiminde başarılı bir örnek olarak sunmaktadır. Bu program, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ancak akademik olarak başarılı öğrencilere yönelik iki yıllık İngilizce dil ve kültür eğitimini kapsamaktadır. Öğrencilerin dil yeterliliğini artırmanın yanı sıra Amerikan kültürünü tanımalarını, toplumsal duyarlılığa sahip olmalarını ve küresel vatandaşlık becerilerini kazanmalarını amaçlamaktadır. Programda "Shining Star" gibi Amerikan kültürüne dayalı müfredatlar kullanılmaktadır. DNA, Dünya Savaşları, Amerikan kahramanları, uzay ve doğa sistemleri gibi bilimsel ve kültürel içeriklere

yer verilmektedir. Öğrenciler hem dil becerilerini geliştirir; hem de ırkçılıkla mücadele, eşitlik ve insan hakları gibi evrensel değerleri öğrenirler. Tarihi figürlerin konuşmalarını analiz eder, kendi konuşmalarını yazar ve sınıf arkadaşlarından geri bildirim alırlar. Amerikan bayramları (Halloween, Thanksgiving) sınıfta kutlanır. Öğrenciler “Halloween” kültürünü öğrenip kostümler giyerek canlandırma yaparlar. Ayrıca empati ve sosyal sorumluluk geliştirmek için sosyal projelere katılırlar ve özel gereksinimli çocuklarla etkinlikler düzenlerler. Naqeeb, kültürel okuryazarlık gelişiminde okumanın önemine vurgu yapar, kültüre hakimiyetin artması açısından düzenli okumayı önerir. Aynı zamanda nitelikli ve kültürel açıdan donanımlı öğretmenlerin öğrencilerin kültürel farkındalığını artırmada hayati rol oynadığını belirtir. Kültürü tam anlamıyla öğrenmenin en etkili yolunun, doğrudan o kültürel bağlamda bulunmak olduğunu savunduğundan öğretmenler ve öğrenciler için kültürel değişim programlarının önemine dikkat çeker (Naqeeb, 2023).

Avrupa merkezli DIALS projesi ise kültür okuryazarlığının eğitim programlarında disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmasını önermektedir. Projede çocukların kendi kimliklerini ifade etmeleri ve kültürel çeşitliliğe saygı duymaları desteklenmekte ve geliştirilen ders materyalleri ve etkinlikler çeşitli Avrupa ülkelerinde uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlar kültür okuryazarlığının kazandırılmasında öğrenci deneyimlerini merkezi bir noktaya koymaktadır (Garcia-Mila vd., 2021; Gençtürk Güven, 2021).

Kuramsal temelleri ile kültür okuryazarlığının önemi ve eğitim süreçlerine yansımalarına dair genel bir çerçeve çizilmiş olup ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar özetlenerek konunun araştırmacılar tarafından ele alınış şekli ortaya konacaktır.

1.6. İlgili Araştırmalar

1.6.1. Uluslararası Araştırmalar

Kültür okuryazarlığı, bireyin kültürel bilgiyle donanması, farklılıklarla karşılaştığında empati kurabilmesi, kültürel kodları çözümleyebilmesi ve bu farkındalıkla toplumsal yaşama katılım sağlayabilmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda yapılan uluslararası araştırmalar, kültür okuryazarlığını çeşitli boyutlarda ele

almaktadır. Kavram çoğu zaman eğitim açısından bazen de toplumsal eşitlik ve kültür politikaları çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Kültür okuryazarlığı kavramının ilk sistematik kullanımlarından biri E.D. Hirsch'e aittir. Hirsch (1984) çalışmasında, bireylerin okuduklarını anlayabilmeleri ve iletişimde ortak bir zemin yakalayabilmeleri için yalnızca dilsel becerilerin yeterli olmadığını ve bunun yanında toplumun ortak bilgi dağarcığını da bilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda kültür okuryazarlığını, bireylerin eğitim yoluyla kazanması gereken “arka plan bilgisi”nin bir bütünü olarak tanımlamış ve özellikle ABD eğitim sistemi için “herkesin bilmesi gereken bilgiler” listesinin oluşturulması gerektiğini ileri sürmüştür. Çalışmanın katılımcı grubunu Amerika Birleşik Devletleri’nde Virginia eyaletinde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile meslek yüksekokulu (community college) öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilere farklı içeriklere sahip metinler okutulmuş ve bu metinlerdeki kişi, kavram ve olayları anlamlandırma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen bu çalışmada özellikle meslek yüksekokulu öğrencilerinin tarihsel ve kültürel bağlama ilişkin bilgi eksiklikleri nedeniyle metinleri anlamada yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Reedy’nin (2007) çalışmasında da bu yaklaşımın yansımaları görmek mümkündür. Çalışmanın amacı “üniversite düzeyi kültür okuryazarlığı”nın kapsamını belirlemektir. Çalışmanın çıkış noktasını özellikle ABD’de üniversite öğrencilerinin okuma yeterliklerindeki düşüş oluşturmaktadır. Doküman incelemesi yöntemiyle gazeteler, dergiler ve akademik yayınlar taranarak yazarların ve okuyucuların bildiğini varsaydıkları kavram, kişi, olay ve terimlerin listesi çıkarılarak hangi bilgi ve kavramların üniversite mezunlarından beklendiği ortaya konmuştur. Reedy, yaklaşık 3.000 maddeden oluşacak bir “üniversite düzeyi kültürel okuryazarlık listesi”nin oluşturulmasıyla hem üniversitelerdeki temel derslerin daha verimli hâle geleceğini hem de öğrencilerin okuryazarlık düzeylerinin güçleneceğini ifade etmiştir.

Stahl (1993), Hirsch’in ortaya koyduğu kültür okuryazarlığı anlayışına yönelttilen eleştirileri tartışmak ve bu yaklaşımın eğitim programları açısından uygulanabilirliğini sınamak amacıyla çalışma grubunu 32 deneyimli öğretmenin oluşturduğu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlere günlük gazetelerden rastgele seçilen otuz makale verilerek metinlerde açıklanmadan geçen kişi, kavram ve olayları sınıflandırmaları istenmiştir. Öğretmenler bu unsurları üç düzeyde

değerlendirmiştir. Bunlar, toplumdaki herkesin bilmesi gereken temel öğeler, yalnızca uzmanların bildiği özel alan bilgileri ve uzun vadede kalıcılığını koruyan, “ortak kültür listesi”ne dâhil edilebilecek öğeler. Ayrıca geçici popüler bilgilere de dikkat çekilmiştir. Bunların bir süre gündemde kalsa da zamanla ortak kültürün parçası olmaktan çıkacağı vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerden, önemli kültürel figürlere ilişkin çağrışımlar listesi hazırlamaları istenmiş ve bu uygulamada yüksek düzeyde bir uzlaşa sağlanmıştır. Bulgular, kültür okuryazarlığı için asgari bir bilgi listesinin oluşturulmasının mümkün olduğunu ve böyle bir listenin özellikle dezavantajlı öğrencilerin okuduğunu anlama ve iletişim becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağlayabileceğini ortaya koymuştur.

Graff (1989), Hirsch’in “ortak bilgi listeleri” yaklaşımını kuramsal bir çerçevede incelemiştir. Hirsch’in kültür okuryazarlığı anlayışını eleştirmiş ve bu yaklaşımın “doğru bilgiye sahip olma” fikrine indirgenmesinin eğitimi ezbere dayalı bir sürece dönüştüreceğini ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sınırlandıracağını savunmuştur. Ona göre, Hirsch’in önerdiği ortak bilgi listeleri eğitimde fırsat eşitsizliklerini gidermek yerine pekiştirme riski taşımaktadır.

Beehler (1991) tarafından da benzer eleştiriler dile getirilmiştir. Beehler (1991) kuramsal çalışmasında Hirsch’in kültür okuryazarlığı yaklaşımını eleştirirken onun önerdiği “ortak kültür listesi”nin, belirli bir ulusal kimlik anlayışını öğrenciler için sorgulanamaz bir “kutsal değerler bütünü” hâline getirme riski taşıdığını vurgulamaktadır. Ona göre böyle bir yaklaşım, demokratik eğitimin temel hedefleri olan özgür ve eleştirel düşünme yerine öğrencileri mevcut kültürel anlatıları sorgulamadan kabullenmeye yönlendirebilir.

Berthold (1990), Hirsch’in kültür okuryazarlığı anlayışının “Jeopardy!” adlı popüler bilgi yarışmasıyla benzerliklerini incelemiştir. Çalışmada içerik analizi yoluyla Hirsch’in yaklaşımı ile televizyon programındaki bilgi biçimleri karşılaştırılmıştır. Hirsch’in “ortak kültür listeleri”nin , öğrencilerin kültürel öğeleri derinlemesine anlamasından ziyade hatırlama ve tanımaya dayalı bir bilgi anlayışını pekiştirdiğini belirtmiştir. Berthold ayrıca “ortak bilgi listeleri”nin bir tür toplumsal kutsal metin işlevi görebileceğini ve bu yönüyle mevcut kültürel hegemonyayı yeniden üretme riski taşıdığını ileri sürmüştür.

Eaglestone’ın (2021) çalışması ise Hirsch’in ‘kültürel okuryazarlık’ ve Young’ın “güçlü bilgi” anlayışlarının İngiltere’deki müfredat politikaları ve edebiyat eğitime etkileri üzerine yapılmış kuramsal bir incelemedir. Eaglestone’a göre bilgi temelli bu anlayışlar, edebiyatı yalnızca belli bilgilerin aktarılması gereken bir alan gibi görerek öğrencilerin metinlerle kişisel, estetik ve eleştirel bir ilişki kurmalarını engellemektedir. Bunun sonucunda edebiyat eğitimi, yaratıcı yorum ve tartışmalar yerine terimlerin ezberlenmesine ve yüzeysel bilgi aktarımına indirgenmektedir. Yazar, bu durumun öğrencilerin anlam kurma ve farklı bakış açıları geliştirme fırsatlarını sınırlandırdığını vurgulayarak bunun yerine edebiyatın kendi doğasına uygun olarak eleştirel düşünmeyi ve yorum çeşitliliğini geliştiren bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini savunmuştur.

Bilgi listelerine dayalı geleneksel yaklaşımlara getirilen eleştiriler, kültür okuryazarlığının bilginin ötesinde duruma uygun davranış geliştirme boyutuna vurgu yapmaktadır. Bu noktada empati, kültürlerarası etkileşim ve çoklu kimlikler gibi kavramlar merkeze alınarak geliştirilen daha kapsayıcı yaklaşımlar dikkat çekmektedir.

Jones’un (2009) Okullarda Çok Kültürlülük Psikolojisi: Uygulama, Eğitim ve Araştırma İçin Bir Rehber adlı kitabı, okul psikologları, öğretmenler ve rehberlik uzmanları için çok kültürlü yeterlik geliştirmeyi amaçlayan bir çalışmadır. Çalışma, kuramsal temeller, uygulama modelleri ve örnek olaylara dayalı bir rehber kitap niteliğindedir. Çok sayıda alan uzmanının katkısıyla yazılmış bölümler, literatür incelemeleri, kavramsal tartışmalar ve örnek olay senaryolarıyla desteklenmiştir. Kitapta, farklı etnik ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerin okul ortamındaki deneyimlerini anlamının kültür okuryazarlığı geliştirmenin, ayrıca kültürel açıdan duyarlı değerlendirme ve müdahale yöntemleri kullanmanın önemi vurgulanmaktadır. Sonuç olarak çok kültürlü yaklaşımların okul ortamında öğrencilerin başarılarını desteklediği, eşitsizlikleri azaltmaya katkı sağladığı ve eğitimcilerin mesleki yeterliklerini geliştirdiği savunulmaktadır.

Kültürel çeşitliliğin çocukluk çağından itibaren nasıl ele alınabileceğine dair özgün katkılardan biri de Maine ve Vrikki (2021) tarafından yürütülen Avrupa Birliği destekli DIALLS (Kültürlerarası Anlayış İçin Diyalog: Öğrenmenin Kalbine Kültürel Okuryazarlığı Yerleştirmek) projesidir. Araştırma, Avrupa’nın farklı ülkelerindeki okul

öncesi, ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Yöntem olarak ise sözsüz kısa filmler, görsel materyaller ve diyalog temelli sınıf etkinlikleri kullanılmıştır. Çalışma grubu 10 ülkeden öğrenciler ve öğretmenlerden oluşmuştur. Bu sayede kültürel değerler ve kimlikler karşılaştırmalı biçimde ele alınmıştır. Bulgular, kültür okuryazarlığının bilgi edinmekle sınırlı olmadığını, diyalog ve etkileşim yoluyla empati, hoşgörü ve kapsayıcı davranışların geliştirilmesini içeren bir yeterlik olduğunu göstermiştir.

Benzer biçimde Kaivola ve Melén-Paaso'nun (2007) editörlüğünü yaptığı “Küresel Sorumluluk İçin Eğitim: Finlandiya Perspektifleri” adlı rapor, küreselleşmenin getirdiği toplumsal ve kültürel değişimlere uyum için, bireylerde küresel vatandaşlık, kültürlerarası anlayış ve sorumluluk bilinci geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, kalkınma eğitimi, insan hakları, sürdürülebilir kalkınma, barış ve çatışma önleme ile kültürlerarası eğitim başlıklarını ele alan makalelerden oluşan derleme niteliğinde bir rapordur. Bulgular, eğitimin yalnızca bilişsel değil etik ve duyuşsal boyutları da içermesi gerektiği ile insan hakları, hoşgörü, barış kültürü ve sürdürülebilirlik değerlerinin çokkültürlü toplumlarda eşitsizlik ve ötekileştirmenin önlenmesi açısından kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Kültür okuryazarlığının yükseköğretimde yapılandırılmasına ilişkin araştırmalar da mevcuttur. Adelman (1989), “Üniversite Müfredatında Kültürel Okuryazarlıklar: Bir Kuşağın Kayıtları” adlı araştırmasında, üniversitelerin öğrencilere kültürel bilgi kazandırmada ne kadar etkili olduğunu incelemiştir. Bunun için 1972 yılında liseyi bitiren öğrencilerin üniversite ders kaydı belgeleri incelenmiştir. Veriler onların hangi dersleri seçtiğini ve hangi kültür derslerini aldıklarını göstermektedir. Sonuçlara göre öğrenciler, Batı kültürüne dair dersleri bile sınırlı şekilde almıştır. Batı dışı kültürler, kadın ve azınlık çalışmaları, popüler kültürle ilgili derslere ise çok az ilgi gösterilmiştir. Bu durum, söz konusu kuşağın kendi kültürünü bile tam olarak öğrenemediğini ve farklı kültürlerle etkili biçimde ilişki kurmaya yeterince hazırlanmadığını ortaya koymuştur.

Yükseköğretime yönelik çalışmalardan biri de Gabriel García Ochoa ve ark. (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. “Yükseköğretimde Kültürel Okuryazarlığın Yerleştirilmesi: Yeni Bir Yaklaşım” başlıklı araştırma, üniversitelerin öğrencileri çok kültürlü ve disiplinlerarası ortamlara hazırlamadaki yetersizliklerini ele almakta ve

kültür okuryazarlığını yeniden tanımlamayı amaçlamaktadır. Avustralya'daki Monash Üniversitesi ve İngiltere'deki Warwick Üniversitesi iş birliğiyle yürütülen çalışmada "Global Connections" modülü, Londra'da düzenlenen kültürel okuryazarlık atölyesi ve Monash Üniversitesi'nde verilen İspanyolca dersi olmak üzere üç uygulama incelenmiştir. Bu örneklerde öğrencilerin kimlik ve önyargılarını sorgulamalarını sağlayan "istikrarsızlaştırma" ve "yansıtma" stratejileri öne çıkarılmıştır. Bulgular, kültür okuryazarlığının bilgi edinme ve farklı kültürel bağlamları okuma, yorumlama ve eleştirel yansıtma becerisi kazandıran bir eşik kavram olduğunu ortaya koymuştur.

Dil eğitimi alanında kültür okuryazarlığı ile etkili dil öğretimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedefleyen araştırmalar da mevcuttur. Ziesing'in (2001) "Kültürel Okuryazarlık ve Dil Akıcılığı" adlı çalışması, kültür okuryazarlığı ile ikinci dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Tayland'da İngilizce yeterlik düzeylerine göre gruplandırılmış 32 katılımcı üzerinde yürütülmüş ve katılımcılara popüler kültür (Mickey Mouse, Madonna, David Beckham gibi) ve entelektüel kültür (Shakespeare, Freud, Beethoven gibi) bilgisini ölçen bir kültür okuryazarlığı testi uygulanmıştır. Ayrıca İngilizce şakaları anlama becerileri de değerlendirilmiştir. Bulgular, dil akıcılığı ile kültür okuryazarlığı arasında güçlü bir bağ bulunduğunu ortaya koymuştur. Özellikle İngilizceyi akıcı şekilde konuşabilenlerin popüler ve entelektüel kültür bilgisi açısından yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Ayrıca mizahı anlama becerisinin de kültürel bilgiyle doğrudan bağlantılı olduğu saptanmıştır.

Son olarak Naqeeb (2023), çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak (EFL) öğrenen öğrencilerde kültür okuryazarlığının geliştirilmesine odaklanmakta ve kültürel bağlamin dil öğreniminde merkezi bir rol oynadığını savunmaktadır. Yazar, çalışmasında kendi yirmi yıllık öğretmenlik deneyiminden hareketle kültür okuryazarlığının yabancı dil öğretiminde nasıl somutlaştırılabileceğini tartışmıştır. Özellikle Amerikan Access Microscholarship Programı örneği ele alınmıştır. Programda dil öğretimi, tarih, edebiyat, bayram kutlamaları ve toplumsal sorumluluk projeleriyle bütünleştirilmiştir. Çalışmada ayrıca, kültür okuryazarlığının empati, eleştirel düşünme ve toplumsal duyarlılık gibi becerilerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle araştırma, EFL öğretmenlerinin kültürel olarak donanımlı bireyler olarak yetiştirilmesinin ve öğretim programlarının kültürel içerikle bütünleştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Özetle Hirsch'in (1984) çalışmasıyla başlayan kültürel okuryazarlık tartışmaları, bireylerin toplumsal "arka plan bilgisi" ile donanması gerektiğini savunarak eğitime yönelik ortak bilgi listeleri fikrini gündeme getirmiştir. Reedy (2007) bu yaklaşımı üniversite düzeyinde ele alarak 3.000 maddelik kültür okuryazarlığı listesinin öğrencilerin okuryazarlığını güçlendireceğini belirtmiştir. Stahl (1993) ise öğretmenlerle yaptığı çalışmada, asgari bir kültürel bilgi listesi oluşturmanın dezavantajlı öğrenciler için faydalı olabileceğini ortaya koymuştur. Ancak bu bilgi listelerine dayalı yaklaşım Graff (1989), Beehler (1991) ve Berthold (1990) tarafından ezbere dayalı öğrenmeyi teşvik etmesi ve eleştirel düşünmeyi sınırlaması nedeniyle eleştirilmiştir. Eaglestone (2021) da benzer şekilde bilgiyi ön plana alan yaklaşımların edebiyat eğitiminde öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini engellediğini vurgulamıştır. Bu eleştiriler dışında empati, kültürlerarası etkileşim ve çoklu kimlikler üzerine odaklanan yeni yaklaşımlar da bulunmaktadır. Jones (2009), çokkültürlü yeterlikleri geliştirmeye yönelik uygulamalara dikkat çekerken Maine ve Vrikki'nin (2021) yürüttüğü DIALLS projesi farklı ülkelerde çocuklarla diyalog ve görsel materyaller aracılığıyla hoşgörü ve empatiyi geliştirmeyi amaçlamıştır. Benzer şekilde Kaivola ve Melén-Paaso (2007), küresel vatandaşlık ve insan haklarını merkeze alan çokkültürlü eğitim perspektiflerini ortaya koymuştur. Yükseköğretimde Adelman (1989), müfredatın Batı dışı kültürlerle yeterince yer vermediğini göstermekteyken, Gabriel García Ochoa vd. (2016) kültür okuryazarlığını bilgi edinmenin ötesinde kimlikleri sorgulama ve eleştirel yansıtma becerisi kazandıran bir "eşik kavram" olarak tanımlamıştır. Dil eğitiminde Ziesing (2001), kültürel bilgiyle dil akıcılığı arasında güçlü bir bağ olduğunu saptamıştır. Naqeeb (2023) ise kültürel okuryazarlığın empati, eleştirel düşünme ve toplumsal duyarlılıkla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yükseköğretimden dil öğretimine, vatandaşlık eğitiminden çok kültürlü okul ortamlarına kadar farklı alanlarda yapılan uluslararası araştırmalar, kültür okuryazarlığının kültürel bilginin ötesinde empati, eleştirel düşünme, diyalog ve çok kültürlü ortamlarda etkili iletişim kurma gibi becerilerle bütünleşen çok boyutlu bir yeterlik olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazında bu yeterliliğin özellikle temel eğitimde ne düzeyde kazandırılabilirdiğine ilişkin bir çalışmaya ulaşılammış olması bu alanda çalışmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Sonraki bölümde, kültür okuryazarlığının

Türkiye’deki araştırmacılar tarafından hangi boyutlarda, hangi eğitim düzeylerinde ve nasıl ele alındığını göstermek amacıyla ulusal araştırmalar sistematik biçimde incelenmiştir.

1.6.2. Ulusal Araştırmalar

Türkiye’de kültür okuryazarlığı üzerine yapılan akademik çalışmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliklerini, öğretim programlarının kültürel öğelere yer verme düzeyini, ders içeriklerinin ve materyallerinin kültür aktarımındaki rolünü ve eğitimde kültürel çeşitliliğe duyarlı yaklaşımların önemini çok boyutlu olarak ele almaktadır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar, kültür okuryazarlığının tanımı, algılanışı ve öğretmen yetiştirme sürecindeki yeri hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Kültür okuryazarlığı alanında yapılan çalışmalar daha çok sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür.

Dombaycı’nın (2024) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür okuryazarlığı düzeyleri ile bu kavrama ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş; ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen Ankara ve Eskişehir’deki devlet üniversitelerinde öğrenim gören 4. sınıf düzeyindeki 20 sosyal bilgiler öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Bulgular, öğretmen adaylarının kültür okuryazarlığı kavramını yeterli düzeyde tanımlayabildiklerini, bu becerinin gündelik yaşam ve eğitim süreci açısından önemine vurgu yaptıklarını göstermektedir. Ayrıca lisans eğitiminde alınan derslerin kültür okuryazarlığı kazandırmada etkili görüldüğü belirlenmiş ve adayların çoğunlukla yüksek düzeyde kültür okuryazarlığı becerisine sahip oldukları saptanmıştır. Ancak bu durumun özdeğerlendirmelerden elde edilen verilerle tam olarak örtüşmediği de dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda kültür okuryazarlığını tüm boyutlarıyla kapsayan yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi önerisine yer verilmiştir.

Kafadar ve Şan’ın (2021) yürüttüğü çalışmada da benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür okuryazarlığına ilişkin bakış açıları incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımıyla hazırlanan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 69 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının kültürel okuryazarlığı

çoğunlukla “kendi kültürünü bilmek ve tanımak”, “kültürlü bir birey olmak” ve “değerleri gelecek nesillere aktarmak” gibi tanımlarla ifade ettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte bazı adayların farklı kültürleri anlama ve yorumlama yönüne de vurgu yaptığı görülmüştür. Katılımcılara göre kültürel okuryazar bireyler araştırmacı, eleştirel düşünebilen, yenilikçi ve geniş bir genel kültüre sahip kişiler olmalıdır. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise adayların önemli bir bölümünün kendilerini tam anlamıyla kültür okuryazarı birey olarak görmemeleri ve aldıkları eğitimi bu konuda yetersiz görmeleridir.

Öztürk’ün (2023b) çalışması farklı olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı kültürlere yönelik tutum ve kavrayışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmaya, devlet üniversitesinde öğrenim gören 32 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının kültür kavramını çoğunlukla yemek, düğün, oyun gibi yüzeysel ve biçimsel öğeler üzerinden tanımladıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların farklı kültürlere “biz ve onlar” şeklinde yaklaştıkları, göçmenler ve yabancılara karşı mesafeli, hatta önyargılı ifadeler kullandıkları görülmüştür. Buna karşın bazı adayların farklı kültürlere yönelik daha olumlu ve empatik yaklaşımlar sergiledikleri de belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürel yeterlik açısından kendilerini yeterli görmelerine rağmen gerçek yaşam senaryolarında bu yeterlikleri sergilemekte zorlandıkları görülmüştür.

Yurdakul, (2023) yüksek lisans tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel yeterlilik, kültürel zekâ ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemeyi ve bu üç kavram arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemle yürütülen araştırmada, 14 üniversiteden 869 katılımcının verileri analiz edilmiş ve öğretmen adaylarının söz konusu becerilerde yüksek düzeyde yeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Bulgular, kültürel yeterliliğin sınıf düzeyi, yabancı dil bilgisi ve farklı illere geziler yapmış olmak, ailenin ekonomik geliri gibi değişkenlerden etkilendiğini ve kültürel zekâ ile kültürlerarası duyarlılık arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kültürel zekâ ve kültürlerarası duyarlılığın kültürel yeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda ise kültür okuryazarlığının geliştirilmesinde lisans eğitiminin önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Akay ve Kana'nın (2023) çalışması, Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 16 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının kültür okuryazarlığını en çok kendi kültürünü bilmek, anlamak ve farklı kültürlerle benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmek şeklinde tanımladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca kültür okuryazarlığının iletişimin temel bileşeni olduğu, empatiyi geliştirdiği ve kültürler arası yanlış anlamaları önlemede işlevsel bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Katılımcılar, kültür okuryazarı olmanın yolları arasında kitap okuma, farklı kültürlerle etkileşim kurma, araştırma yapma, film-belgesel izleme ve farklı kültürel ortamlarda bulunma gibi etkinlikleri öne çıkarmışlardır. Çalışmada ayrıca kültür okuryazarlığının lisans eğitiminde ders olarak okutulması gerektiğine dair güçlü bir görüş birliği ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmen adayları ile yapılan bir diğer çalışma ise Kıvrak (2023) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, sınıf, not ortalaması vb.) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma, karma yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen 16 maddelik "Kültürel Okuryazarlık Ölçeği" ile birlikte açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının kültürel okuryazarlık seviyelerinin arzu edilen düzeyin altında olduğunu ve lisans eğitiminde verilen derslerin bu yeterliği kazandırmada eksik kaldığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlere yönelik çalışmalarda ise kültür okuryazarlığının mesleki yeterlik boyutu daha net biçimde vurgulanmaktadır. Behlül Erkan'ın (2024) yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin kültür okuryazarlığı düzeyleri ile ilkökul hayat bilgisi dersi öğretim programının bu beceriyi kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel yöntemlerden betimsel tarama modeli

kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu 223 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bulgular, öğretmenlerin kendilerini “kültür okuryazarı birey” olarak gördüklerini ve kültür okuryazarlığı beceri düzeylerinin cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler, hayat bilgisi programının öğrencilerde kültür okuryazarlığı becerisi kazandırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise kültür okuryazarlığı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, programın bu beceriyi kazandırmadaki etkisine daha olumlu yaklaştıklarıdır.

Dündar ve Kızık'ın (2023), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kültür okuryazarlığı kavramına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladıkları çalışma nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüş ve 23 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler kültür okuryazarlığını daha çok “kültürel farkındalık” olarak değerlendirmiştir. Kendi kültürünü tanıma ve kültürel değerler hakkında bilgi sahibi olarak farklı kültürleri anlama boyutlarını ön plana çıkarmışlardır. Kültür okuryazarı bireyler ise entelektüel, eleştirel düşünme becerisine sahip ve hoşgörülü kişiler olarak tanımlanmıştır. Ayrıca öğretmenler, kültür okuryazarı olmanın kültür aktarımını kolaylaştıracağını, derslerin daha verimli işlenmesine katkı sağlayacağını ve öğretmenin öğrencilere olumlu rol model olmasına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Demir ve Kınır'ın (2022) çalışmasında, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ile kültür okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, alan yazın taramasına dayalı olarak yürütülmüş ve kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmada, kültürel çeşitlilik, göç, savaş ve toplumsal eşitsizlikler gibi olguların öğretmenlik mesleği yeterliklerini doğrudan etkilediği belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmen eğitim programlarının kültür okuryazarlığını destekleyecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Çalışma grubu olarak öğretmenlerin yanı sıra temel eğitim öğrencilerini seçen Pehlivan'ın (2024) yüksek lisans tezinde amaç, sosyal bilgiler öğretmenleri ile ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kültür okuryazarlığının kültür kavrama boyutuna ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma tarama modeliyle yürütülmüştür. Katılımcılar, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan 37 sosyal bilgiler öğretmeni ile aynı bölgede öğrenim gören toplam 174 öğrenci olmak üzere 211 kişiden

oluşmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenler ve öğrencilerin kültür, kültürel miras, kültürel değişim ve kültürlerarası duyarlılık kavramlarını benzer şekilde algıladıklarını ortaya koymuştur. Katılımcılar kültürlerini en çok yemek ve içecekler üzerinden tanımlarken, 5. sınıf öğrencileri ise gelenek ve görenekleri öne çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenler ve öğrenciler kendi kültürlerine en yakın ülke olarak Azerbaycan'ı göstermiş ve kültürel benzerliklerde özellikle yemek kültürünün ön plana çıktığı görülmüştür.

Kültür okuryazarlığının öğretim programları ve ders içerikleriyle ilişkisini sorgulayan çalışmalar, bu becerinin programda yer alma düzeyine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Çelik ve Güleç'in (2023) çalışmasında, 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları ile ders kitaplarının kültür okuryazarlığı açısından durumu incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılmış ve bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulan sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kültürel okuryazarlıkla ilgili kazanımların en çok "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında yer aldığı belirlenmiştir. Kültürel kavramların özellikle 6. sınıf düzeyinde yoğunlaştığı, 5. sınıfta daha çok kültürün somut öğeleri (halk oyunları, yemekler, bayramlar) ile 6. sınıfta milli kültürün maddi ve manevi unsurlarına (örf, gelenek, dil, din, tarih) ağırlık verildiği, 7. sınıfta ise kültürün tarihsel bağlamda ele alındığı tespit edilmiştir. Genel olarak ders kitaplarının kültür okuryazarlığını kazandırmada yeterli olduğu sonucuna ulaşılmış ve ancak el sanatları gibi bazı kültürel öğelere yeterince yer verilmediği de vurgulanmıştır.

Bekiroğlu'nun (2022) çalışmasında, Almanya'nın Bavyera eyaletinde uygulanan Sachunterricht dersi öğretim programı ile Türkiye'deki Hayat Bilgisi dersi öğretim programı çokkültürlü eğitim açısından karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile yürütülen araştırma, Türk Hayat Bilgisi programında çokkültürlü eğitime ilişkin 15 kazanım yer aldığını, Alman Sachunterricht programında ise 17 kazanım bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Alman Sachunterricht programında kültür okuryazarlığı odaklı kazanımların sayıca Türk Hayat Bilgisi programına göre daha az olduğu saptanmıştır. Araştırmada

ulaşılan sonuç, iki ülkenin farklı tarihsel ve toplumsal koşullarına rağmen çokkültürlü eğitimi ders programlarında benzer hedeflerle ele aldığı şeklinde-dir.

Pala (2024) tarafından gerçekleştirilen ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı'nın kültür okuryazarlığı açısından incelenmesini amaçlayan çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, ilgili ğretim programındaki kazanımların kültür okuryazarlığının alt boyutları olan “kültürü kavrama”, “kültürü sürdürme” ve “kültürel etkileşim” ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kazanımların en fazla kültürel etkileşim boyutunda yer aldığı, kültürü sürdürme boyutuna en az vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. ğrenme alanları açısından incelendiğinde ise kazanımların özellikle küresel bağlantılar ve kültür ve miras öğrenme alanlarında yoğunlaştığı ancak psikomotor alanlarda hiçbir kazanıma yer verilmediği belirtilmiştir. Çalışma, ğretim programında kültür okuryazarlığının daha dengeli ve bütüncül biçimde ele alınması gerektiğini vurgulayarak program geliştirme açısından çeşitli öneriler sunmuştur.

Gürel ve etin'in (2018) alışmasında sosyal bilgiler dersinin doğası ve kültür aktarımındaki rolü incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış; sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi, kültürle ilişkisi ile 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler ğretim Programları felsefe, amaç ve kazanımlar açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada 2017 programında 2005 programına göre kültürü korumaya daha fazla vurgu yapılmasına rağmen kazanım sayısının daha az olduğu ortaya konmuştur. Her iki programda da ğrencilerin Türk kültürüne ait öğeleri koruması ve geliştirmesine vurgu yapıldığı ve sosyal bilgiler dersinin kültürel mirası aktarmada önemine dikkat çekildiği belirtilmiştir.

Usta ve Demir'in (2020) alışmasında, eğitimde okkltrllk olgusu ilkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları üzerinden incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğiyle yürütülmüştür. 2019 yılına ait 1., 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ile 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ve ilgili ğretim programlarının incelendiği çalışmada, her iki dersin programlarında da çokkültürlülüğe vurgu yapıldığı ancak sosyal bilgiler derslerinde bu temaya ilişkin daha fazla kazanıma yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, küreselleşmenin etkisiyle artan göç hareketlerinin ders kitaplarına da yansıdığını ortaya koymuştur. Çalışma, okkltrl eğitim anlayışının ilkokul programlarında

önemli bir yer tuttuğunu ve ders kitaplarının içeriklerinde kültürel çeşitliliğe yönelik metinlerin öğrencilerde farkındalık geliştirmeyi hedeflediğini ortaya koymaktadır.

Zor'un (2014) çalışmasında, görsel sanatlar dersinin kültür okuryazarlığı açısından önemi incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle doküman analizi tekniği ile yürütülen çalışmada, 2013–2014 eğitim öğretim yılında ilkökul ve ortaokullarda uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programı, kazanımlar ve üniteler kültürel öğeler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada, küreselleşmenin kültürel değerler üzerindeki olumsuz etkilerine karşı bireylerin kendi kültürünü tanıyan, farklı kültürleri anlamaya ve saygı göstermeye açık bireyler olarak yetiştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin önemli bir işlev üstlendiği vurgulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, görsel sanatlar eğitiminin bireylerde duyarlılık, empati, kültürel mirası koruma bilinci ve farklı kültürlerle saygı gibi değerlerin kazandırılmasında etkili bir araç olduğu ortaya konmuştur. Özellikle müze bilinci, yerel el sanatları ve sanat tarihi içeriklerinin kültürel miras aktarımı için önemli olduğu vurgulanmıştır. (Zor, 2014)

Kuramsal bazı çalışmalar ise kültür okuryazarlığı ve boyutlarını tanımlayarak bu becerinin eğitim sistemine dahil edilmesi üzerine odaklanmıştır. Kahramanoğlu vd. 'nin (2024) çalışmasında, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında okuryazarlık becerilerinin yapısı ve öğretim sürecine entegrasyonu ele alınmıştır. Derleme niteliğindeki araştırmada, günümüz toplumsal ve teknolojik gelişmeleriyle birlikte geleneksel okuryazarlık anlayışının değiştiği, okuma-yazma becerilerinin ötesinde çok boyutlu bir yapı kazandığı vurgulanmıştır. Çalışmada bilgi, dijital, finansal, görsel, çevre ve iklim, kültür, sağlık, sanat, vatandaşlık, veri ve fiziksel okuryazarlık olmak üzere toplam 11 farklı okuryazarlık türü tanımlanmıştır. Araştırmada ayrıca okuryazarlık becerilerinin “farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik” düzeyleriyle kavramsallaştırıldığı ve bu becerilerin disiplinler arası bir yaklaşımla tüm derslere entegre edilmesinin daha işlevsel olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle kültür okuryazarlığı, modelin önemli bileşenlerinden biri olarak “kültürü kavrama, kültürü sürdürme ve kültürel etkileşim” bütünlüklük becerileriyle tanımlanmıştır.

Mengüloğlu ve Sarıkaya'nın (2024) çalışması ise okuryazarlık kavramının tarihsel gelişimini, eğitimdeki önemini ve farklı türlerini ele almaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu derlemede, okuryazarlığın eğitim sürecinde temel bir beceri olmanın yanı sıra bireysel gelişim, toplumsal katılım ve ekonomik başarı

açısından kritik bir rol üstlendiği belirtilmiştir. Ayrıca akademik, bilgi, dijital, eleştirel, görsel, kültür ve medya okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık türleri ayrıntılı olarak açıklanarak her birinin eğitimdeki işlevi üzerinde durulmuştur. Özellikle kültür okuryazarlığının, bireyin kendi kültürünü tanıması ve farklı kültürlerle sağlıklı etkileşim kurabilmesi açısından merkezi bir yeterlik olduğu vurgulanmıştır.

Nayir ve Sarıdaş'ın (2020) çalışması, çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve kültürel değerlere duyarlı eğitim kavramlarını kavramsal bir çerçevede inceleyerek bu kavramların eğitim açısından benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, göçlerin artmasıyla birlikte farklı kültürlerin bir arada yaşamasının eğitimde nasıl ele alınması gerektiği tartışılmıştır. Çalışmada çokkültürlü eğitimin daha çok farklı kültürlerin eşit haklarla varlığını sürdürmesine odaklanarak kültürlerarası eğitimin karşılıklı iletişim ve etkileşime dayandığı, kültürel değerlere duyarlı eğitimin ise öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarını dikkate alarak farklılıkların bir zenginlik olarak eğitim sürecine yansıtılmasını hedeflediği vurgulanmıştır. Araştırma, Türkiye için çokkültürlülükten ziyade kültürlerarasılık kavramının daha uygun olduğunu savunmaktadır. Çalışmada ayrıca eğitim programlarının ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin bu bakış açısıyla yeniden yapılandırılmasının önemine işaret edilmektedir.

Yalçın (2018) ise 21. yüzyıl becerilerinin tanımı ve ölçüm araçlarına odaklandığı çalışmasında 21. yüzyıl becerilerinin kapsamı ve bu becerileri ölçmede kullanılan yaklaşımları ele almıştır. Derleme şeklinde hazırlanan araştırmada, 21. yüzyıl becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri (eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık) ile bilgi-medya-teknoloji becerileri ve yaşam-kariyer becerileri (esneklik, uyumluluk, girişkenlik, öz-yönetim, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, liderlik ve sorumluluk) olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmıştır. Çalışmada bu becerilerin ölçülmesinde derecelendirme ölçekleri, durumsal yargı testleri, performans değerlendirmeleri, bilgisayar simülasyonları, portfolyolar, çoktan seçmeli ve açık uçlu maddeler gibi çeşitli yöntemlerin kullanılabileceği belirtilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin kişilerarası ve içsel becerilerini de ölçmeye yönelik yenilikçi yaklaşımların eğitim sistemine entegre edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan araştırmalar, kültürel okuryazarlığın eğitimdeki önemini, algılanma biçimini ve geliştirilmesine yönelik

ihtiyaçları ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının kültürel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olmakla birlikte sonuçların zdeğerlendirmelerle tam örtüşmediği (Dombaycı, 2024), kavramı çoğunlukla kendi kültürünü bilmek ve aktarmakla sınırlandırdıkları (Kafadar ve Şan, 2021) ve farklı kültürlere yönelik önyargılar taşıdıkları (ztrk, 2023b) görülmüştür. Yurdakul'un (2023) araştırması kültürel yeterlilik, kültürel zekâ ve kltrlerasarı duyarlılığın birbirini destekleyen boyutlar olduğunu ortaya koymuştur. Türkçe ğretmen adayları ise kültür okuryazarlığını iletişim ve empati açısından kritik bir beceri olarak tanımlamış ve bu becerinin ders olarak okutulması gerektiğini vurgulamıştır (Akay ve Kana, 2023). Ayrıca Kıvrak'ın (2023) alışmasında Türkçe ğretmen adaylarının kültür okuryazarlığı düzeylerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Kıvrak, 2023). Öğretmenler zerine yapılan çalışmalarda sınıf ğretmenlerinin kendilerini kültür okuryazarı olarak gördükleri (Behll Erkan, 2024), sosyal bilgiler ğretmenlerinin kültürel farkındalık ve rol model olma boyutunu ne çıkardıkları (Dündar ve Kızık, 2023) ve kültürel çeşitlilik ile gn mesleki yeterliklere doğrudan etki ettiği vurgulanmıştır (Demir ve Kınır, 2022). Öğretmen ve öğrencilerin kültürü çoğunlukla gündelik öğeler üzerinden tanımladıkları (Pehlivan, 2024), ğretim programları ve ders kitaplarının ise kültür okuryazarlığına katkı sağlamakla birlikte kültürü sürdürme boyutunda eksik kaldığı belirtilmiştir (elik ve Güleç, 2023; Bekiroğlu, 2022; Pala, 2024; Gürel ve etin, 2018; Usta ve Demir, 2020). Ayrıca görsel sanatlar dersinin kültürel miras bilinci kazandırmada önemli bir rol üstlendiği vurgulanmıştır (Zor, 2014). Kültür okuryazarlığı "kültürü kavrama, sürdürme ve etkileşim" boyutlarıyla ele alınmış (Kahramanoğlu, Altun ve Bakan Kalaycıoğlu, 2024), temel bir eğitim yeterliği olarak değerlendirilmiş (Mengloğul ve Sarıkaya, 2024) ve Türkiye için okkltrllk yerine kltrlerasarılık kavramının daha uygun olduğu ifade edilmiştir (Nayir ve Sarıdaş, 2020). Ayrıca ğrencilerin kişilerarası ve içsel becerilerini ölçmeye yönelik yenilikçi yaklaşımların eğitim sistemine entegre edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Yalçın, 2018).

İlgili alanyazın incelendiğinde kültür okuryazarlığı üzerine pek çok araştıрма yapılmış olmakla birlikte sınırlı sayıda çalışmanın ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Oysa alanyazınla ortaya konulduğu üzere kültür okuryazarlığı günümüz dünyasında bireylerde erken yaşlarda geliştirilmesi gereken temel bir

beceridir. Buna rağmen bu becerinin öğrencilerde gelişme düzeyini ortaya koyan araştırmaların sınırlı olması alanyazında dikkat çekici bir boşluğa işaret etmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeylerini belirlemeye odaklanarak söz konusu boşluğu doldurması beklenmektedir.



2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, ölçek geliştirme sürecinde izlenen aşamalar ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma nicel araştırma tekniklerinden betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan durumları olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005). Bunlar, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlar (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada 2024-2025 eğitim öğretim yılında, Rize ili Merkez ilçede 8. sınıfa devam eden öğrencilerin kültür okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Rize ili Merkez ilçede yer alan özel ve devlete ait bütün ortaokul ve imam hatip ortaokullarının 8. sınıfı'na devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından izin verilen okullara devam eden 8. sınıf öğrencilerinden basit seçkisiz yöntemle örneklem seçimi yapılmıştır. Karasar (2012) basit seçkisiz örnekleme evrendeki her birimin seçilme olasılığının eşit olması nedeniyle temsiliyet gücünün yüksek olduğunu, örnekleme hatasını en aza indirdiğini ve önyargısız seçim sağladığını belirtmektedir. Büyüköztürk (2014) ise araştırmalarda en çok kullanılan örnekleme türlerinden biri olduğunu bunun uygulama kolaylığı ile istatistiksel analizleri basitleştirmesinden kaynaklandığını ifade etmektedir.

2.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Çalışma grubunun cinsiyet, okul türü, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu değişkenlerine ilişkin demografik özellikleri Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik bilgileri

Değişkenler	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	278	59,3
	Erkek	191	40,7
Okul türü	Devlet	250	53,3
	Özel	73	15,6
	İmam hatip	146	31,1
	İlkokul	105	22,4
Anne eğitim	Ortaokul	62	13,2
	Lise	153	32,6
	Lisans	149	31,8
	İlkokul	70	14,9
Baba eğitim	Ortaokul	62	13,2
	Lise	164	35
	Lisans	173	36,9
Toplam		469	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin %59,3'ü kız, %40,7'si erkektir. Okul türü dağılımı, devlet okulu (%53,3), özel okul (%15,6) ve imam hatip ortaokulu (%31,1) olarak belirlenmiştir. Annenin eğitim durumuna göre dağılım, ilkokul (%22,4), ortaokul (%13,2), lise (%32,6) ve lisans (%31,8) olarak elde edilmiştir. Babanın eğitim durumuna göre dağılım ise, ilkokul (%14,9), ortaokul (%13,2), lise (%35) ve lisans (%36,9) olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri toplama süreci

Veri toplama sürecinden önce gerekli etik ve idari izinler alınmıştır. Bu kapsamda Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul onayı ile birlikte Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulurak ölçme araçlarının okullarda uygulanmasına yönelik izinler alınmıştır (EK 1).

Uygulama süreci ise araştırmacı tarafından doğrudan yürütülmüştür. Ölçek formu çoğaltılarak belirlenen okullara gidilmiş; veri toplama işlemi, yüz yüze ve araştırmacının gözetiminde gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Kültür Okuryazarlığı Ölçeği ve kişisel bilgiler formu hakkında bilgi verilmiştir.

2.4.1. Kültür Okuryazarlığı  l eği

Yapılan alanyazın taramasında kültür okuryazarlığına yönelik yalnızca  ğretmen adayları için geliştirilmiş bir ölçeğe ulaşılmıştır (Kıvrak vd., 2023). Temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin kültür okuryazarlığı düzeyini ölçmeye yönelik bir  l me aracı bulunamamıştır. Bu yüzden araştırma kapsamında ortaokul  ğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeylerini belirlemeye yönelik bir kültür okuryazarlığı  l eği geliştirilmiştir.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel araştırma için gerekli olan demografik bilgileri içermektedir. İkinci bölümde ise kültür okuryazarlığı becerisini ölçen maddeler yer almaktadır.

2.4.1.1. Kişisel Bilgiler Formu

Ölçek formu araştırmanın temel amacı ile araştırma verilerinin gizliliği ve gönüllü katılımanın önemini içeren bir açıklama ile başlamaktadır. Kişisel bilgiler formunda araştırmada ele alınacak demografik bilgiler yer almaktadır. Bunlar cinsiyet, okul türü, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu şeklinde sıralanmaktadır (EK 2).

2.4.1.2. Kültür Okuryazarlığı  l ek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinin ilk adımı  l  mek istenen yapının ve ilgili değişkenlerin açık ve ayrıntılı biçimde tanımlanmasıdır. Bu aşamadan sonra, belirlenen yapıyı en iyi şekilde yansıtabilecek maddelerden oluşan bir madde havuzu hazırlanır.  l me aracının türü belirlendikten sonra hazırlanan maddelerin alan uzmanlarının görüşüne sunularak değerlendirilmesi önemlidir. Ardından, ölçeğin geçerliliğinin test edilmesi ve hedef örneklem üzerinde uygulanması gerekir. Uygulama sonrasında ölçek maddeleri istatistiksel yöntemlerle incelenir ve elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğe son şekli verilir (DeVellis, 2017).

Ölçek, 5’li Likert tipi bir ölçek olarak yapılandırılmıştır. Likert tipi ölçekler tutum ve davranışları ölçmek için en çok tercih edilen ölçeklerdir. Hazırlanması ve anlaşılmasının kolaylığı ve uygulamada pratiklik sağlaması tercih sebepleri arasındadır. En yaygın kullanılanı ise 5’li Likert tipi ölçeklerdir (Arıkan, 2018). Likert

tipi ölçeklerde ölçülmek istenen yapıyı yansıtan maddeler ve maddelere ilişkin cevap kategorileri yer alır (Eryılmaz, 2019).

Ölçeğin geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturulurken kültür okuryazarlığına dair kuramsal temeller incelenmiş ve kültür okuryazarı bireyin sahip olması gereken özellikler alanyazından derlenmiştir. Ayrıca ortaokul sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kültür okuryazarlığına dair açıklamalar ve kazanımlar analiz edilmiştir. TYMM kapsamında sunulan K12 Beceriler Çerçevesi – Türkiye Bütüncül Modeli'ndeki okuryazarlık becerileri arasında yer alan kültür okuryazarlığı bileşenleri öncelikle dikkate alınmıştır.

Maddeler hazırlanırken ölçülen özelliği yansıtıyor olmasına, her bir maddenin tek bir özelliği yordamasına, maddelerin açık anlaşılır ve sade olması ile dil, yazım ve noktalama kurallarına uygun yazılmasına, belirsizlik bildiren ifadelerden ve çift olumsuzluk içeren maddelerden kaçınılmasına özen gösterilmiştir (Eryılmaz, 2019).

Bu doğrultuda önce 53 maddeden oluşan bir form tasarlanmıştır. Ardından iki sosyal bilgiler öğretmeni ile maddeler incelenerek benzer ifadeler birleştirilmiş ve aynı olguyu yordayan maddeler çıkarılmıştır. Maddeler bir Türkçe öğretmeni tarafından dil ve anlatım yönünden incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu ilk inceleme sonucunda 37 maddelik taslak form oluşturulmuştur.

Kapsam geçerliliğini sağlamak üzere taslak formdaki maddeler için danışman öğretim üyesi dâhil olmak üzere toplam dokuz alan uzmanından değerlendirme istenmiştir. Görüşü alınan uzmanlar, sosyal bilgiler eğitimi ve rehberlik, psikolojik danışmanlık alanlarında çalışan, lisans ve lisansüstü düzeyde bilimsel araştırma yöntemleri ve nicel araştırma teknikleri dersleri gibi dersler veren; araştırma tasarımı, veri toplama araçları geliştirme, istatistiksel analiz ve raporlama konularında kuramsal ve uygulamalı çalışmaları olan akademisyenlerdir. Bunun dışında alanında yüksek lisans yapmış sosyal bilgiler öğretmenlerinden de uzman olarak görüş alınmıştır. Uzmanlara, her maddeyi içerik ve kapsam uygunluğu açısından değerlendirebilecekleri bir uzman görüş formu sunulmuştur. Formda uygun, uygun değil, düzeltilmelidir şeklinde değerlendirme ifadeleri yer almaktadır. Değerlendirme sonucunda kapsam dışı bırakılması gereken bir maddeye rastlanmamış ve uzman önerileri doğrultusunda beş maddede düzeltme yapılmıştır. Böylece uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Her maddeye “bana hiç uygun değil (1)” ile “bana tamamen uygun (5)” arasında puan verilmiş, 24 ve 26. maddeler ters madde olduğu için bu maddeler ters puanlanmıştır. Böylece 37 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuştur. Ölçeğin hedef kitlesi olan ortaokul öğrencilerinden rastgele seçilen üç öğrenciye taslak formdaki maddeler sesli olarak okutulmuştur. Her bir maddenin anlaşılır olup olmadığı ve ölçülmek istenen davranışla örtüşüp örtüşmediği kontrol edilmiştir. Ölçeğin uygulanabilirliğini ve anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla Rize Merkez’de yer alan bir ortaokuldaki 30 kişilik bir sınıfta pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sınıf ortamında, araştırmacı gözetiminde yapılmış ve öğrencilere ölçeğin yönergeleri ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Taslak ölçek, öğrenciler tarafından 15 dakikada tamamlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin ölçek maddelerini anlamakta güçlük çekip çekmedikleri gözlenmiş ve uygulama sonrasında öğrencilere maddelerin açık ve anlaşılır olup olmadığına ilişkin kısa sorular yöneltilmiştir. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda ölçek maddelerinin dil ve içerik açısından herhangi bir sorun teşkil etmediği ve ifadelerin öğrenciler tarafından rahatlıkla anlaşıldığı belirlenmiştir.

Pilot uygulamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek üzere faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi aynı yapı veya özellikle ilgili değişkenlerin bir araya toplanarak az sayıda faktör ile açıklanmasını amaçlayan bir analizdir (Büyüköztürk, 2014). Çok sayıda maddeyle başlanan çalışmada, elde edilen yanıtlar puanlanarak faktör analizi uygulanır. Analiz sonucunda uygun olmayan maddeler elenir veya gerekirse yeni maddeler eklenir ve süreç, yapı geçerliliğini en iyi temsil eden çözüme ulaşıncaya kadar tekrarlanır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Yapı geçerliğini belirlemek için öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA birbiriyle daha çok ilişkili değişkenleri bir faktör altında birleştirerek faktör belirlemede kullanılan bir analizdir. (Büyüköztürk, 2014). Bu doğrultuda AFA için 8. sınıfa devam eden 234 kişilik gruba 37 maddelik taslak ölçek uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü, analizlerin geçerlik ve güvenilirliği açısından anlamlı sonuçlar verebilmesi için dikkatle belirlenmelidir. Özellikle AFA gibi istatistiksel yöntemler için her bir maddeye karşılık en az 5 ila 10 katılımcıdan veri toplanması gerektiği ifade edilmektedir (Karakoç ve Dönmez, 2014; DeVellis, 2003). Bu doğrultuda, 37 maddeden oluşan bir ölçek için en az 185

katılımcıdan veri toplanması önerilmekte olup bu araştırmada sırasıyla 234 katılımcıdan veri toplanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 21 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. AFA için verilerin elde edildiği öğrenci grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. AFA çalışma grubunun demografik dağılımları

Değişkenler	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	105	44,9
	Erkek	129	55,1
Okul türü	Devlet	156	66,7
	Özel	1	0,4
	İmam hatip	77	32,9
	İlkokul	51	21,8
Anne eğitim	Ortaokul	50	21,4
	Lise	75	32,1
	Lisans	58	24,8
	İlkokul	33	13,1
Baba eğitim	Ortaokul	52	22,2
	Lise	89	38
	Lisans	60	25,6
Toplam		234	100

Öğrencilerin %44,9’u kız ve %55,1’i erkektir. Okul türü dağılımı, devlet okulu (%66,7), özel okul (%0,4) ve imam hatip okulu (%32,9) olarak belirlenmiştir. Annenin eğitim durumuna göre dağılım, ilkokul (%21,8), ortaokul (%21,4), lise (%32,1) ve lisans (%24,8) olarak saptanmıştır. Babanın eğitim durumuna göre dağılım ise ilkokul (%13,1), ortaokul (%22,2), lise (%38) ve lisans (%25,6) olarak belirlenmiştir.

AFA uygulanabilmesi için çeşitli varsayımların sağlanması gerekmektedir. Öncelikle ölçek maddelerinde uç değer kontrolü yapılması gerekmektedir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre maddelere ait z puanlarının ± 3.30 sınırını aşması uç değer olarak kabul edilmelidir. Kültür okuryazarlığı ölçeğine ilişkin yapılan analizlerde, hiçbir madde için bu sınırı aşan bir z değeri gözlenmemiş; uç değer sorununa rastlanmamıştır.

Analiz sürecinde sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan temel bileşenler analizi tekniği tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Bunun yanı sıra, sosyal bilimlerde değişkenlerin doğrudan ya da dolaylı olarak birbirleriyle ilişkili olduğu

varsayımına dayalı olarak oblimin döndürme yöntemi kullanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

AFA için öncelikle iki önemli kriter olarak örneklemin yeterli büyüklükte olması ve maddeler arasındaki korelasyon matrisinin faktörleşebilmesi gerekmektedir. Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerinin 0.60'dan büyük olması örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğunu belirtir (Kaiser, 1960). Bartlett küresellik testi ise maddelerden elde edilen korelasyon matrisinin birim matrsten farklı olduğunu göstermekte ve bu test sonucu eğer anlamlı ise korelasyon matrisi birim matrsten farklı olduğundan faktörleşebilmektedir. (Thompson, 2004). Tablo 3'te Kültür okuryazarlığı ölçeğinin Keiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 3. KMO ve barlett küresellik testi sonuçları

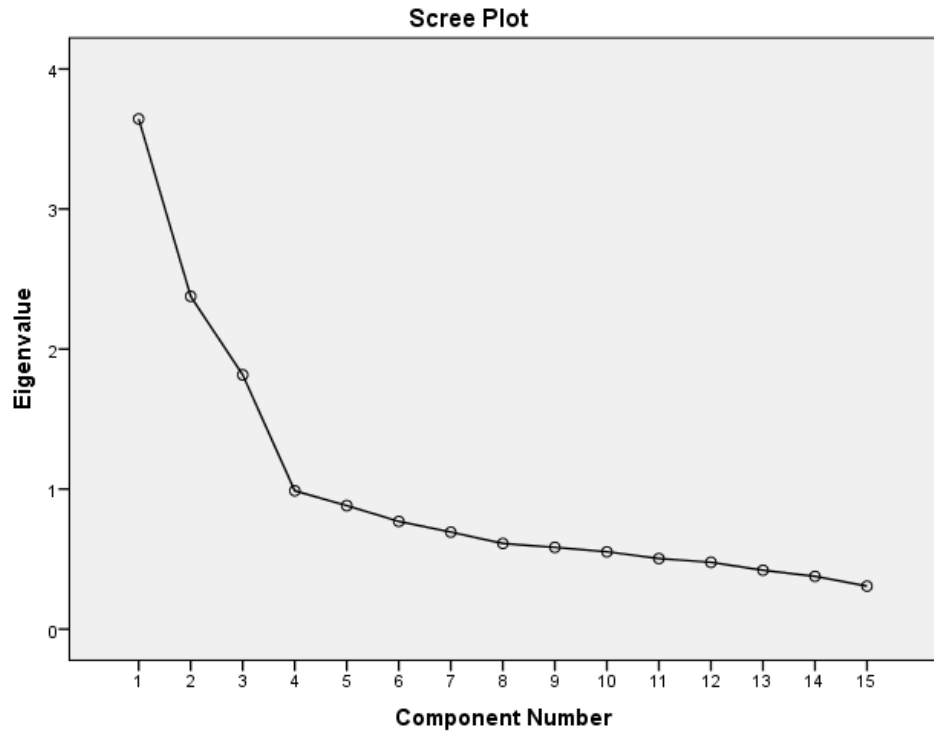
KMO Örneklem Yeterliliği Ölçümü		,781
Barlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-kare	928,028
	Sd	105
	Sig.	,001

Kültürel okuryazarlık ölçeğine ilişkin 15 maddelik nihai AFA sonuçlarına göre KMO değeri .781 olarak bulunmuştur. Bu değer, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 928.028$, $sd = 105$, $p < .001$). Bu sonuç, maddeler arasında anlamlı korelasyonlar bulunduğunu ve korelasyon matrisinin birim matrsten farklı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla AFA için gerekli varsayımların sağlandığı söylenebilmektedir.

AFA'nın temel amaçlarından biri, incelenen yapıya ilişkin uygun faktör sayısını belirlemektir. Bu noktada alanyazında farklı yaklaşımlar öne çıkmaktadır. En yaygın kullanılan yöntemler arasında özdeğeri 1'den büyük olan faktörleri dikkate alma ve yamaç birikinti grafiğinde (scree plot) kırılma noktasına göre faktör sayısını belirleme yer almaktadır (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999; Kline, 2011; Velicer ve Jackson, 1990). Faktör yapısının geçerli ve yorumlanabilir olabilmesi için ise bazı ölçütlerin sağlanması gerekmektedir. Buna göre, bir faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin en az 0.30 olması, her bir faktörde en az üç maddenin anlamlı yük

alması ve eğer bir madde birden fazla faktöre yüksek düzeyde yük veriyorsa bu faktör yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olması beklenir (Stevens, 2002; Fabrigar vd., 1999). Bu kriterler doğrultusunda kültür okuryazarlığı ölçeğine yönelik yapılan AFA sonucunda, toplam 22 madde çıkarılmıştır. Bu maddelerin bir kısmı düşük faktör yüklerine sahipken bir kısmı ise iki veya daha fazla faktörde anlamlı yük değerleri göstererek binişik yapılar sergilemiştir. Nihai analiz sonucunda faktör yapısı 15 madde üzerinden oluşturulmuştur.

Kültür okuryazarlığı ölçeğinin faktör sayısını belirlemek için AFA sonucu elde edilen yamaç birikinti grafiğinden yararlanılmıştır. Yamaç birikinti grafiği Şekil 2.1 de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yamaç birikinti grafiği

Şekil 1’de, üçüncü faktörden sonra eğrinin belirgin şekilde yataylaştığı görülmektedir. Grafikte iki nokta arasındaki her bir aralık bir faktör anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA sonucu elde edilen yamaç-birikinti grafiği ile maddelerin faktör yükü, oluşan her bir faktörün açıkladığı varyans oranı, tüm faktörlerin birlikte açıkladığı varyans oranı ve faktörlerin sahip olduğu öz değerleri ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Kültürel okuryazarlık ölçeği döndürülmüş faktör yükü matrisi

Maddeler	F1	F2	F3
m23	0,75		
m37	0,703		
m34	0,694		
m35	0,653		
m36	0,608		
m19	0,591		
m30	0,544		
m3		0,849	
m4		0,809	
m1		0,788	
m5		0,713	
m16			0,733
m17			0,724
m13			0,7
m25			0,544
Özdeğer (λ)	3,644	2,376	1,816
Açıklanan Varyans (%)	24,29	15,842	12,104
Kümülatif Varyans (%)	52,237		
Cronbach's α	0,782	0,811	0,707
Tüm Ölçek (Genel α)	0,767		

Tablo 4'te görüldüğü üzere özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktör belirlenmiştir. Bu üç faktörün özdeğerleri 1.816 ile 3.644 arasında değişmektedir. Faktörlerin açıkladığı varyans oranları sırasıyla; birinci faktör için %24.29, ikinci faktör için %15.842 ve üçüncü faktör için %12.104 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin üç faktörlü yapısı toplamda %52.237 oranında bir varyansı açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde çok faktörlü ölçeklerde %40 ile %60 arasında yer alan toplam ortalama varyans oranı olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Faktör yapılarına göre, birinci faktörde 6 madde yer almakta ve bu maddelerin faktör yükleri .544 ile .750 arasında değişmektedir. İkinci faktörde 4 madde bulunmakta olup faktör yükleri .713 ile .849 arasında; üçüncü faktörde ise yine 4 madde yer almakta ve faktör yükleri .544 ile .733 arasında değişmektedir. Elde edilen 15 maddelik yapı incelendiğinde, tüm maddelerin faktör yüklerinin .50'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçeğin güçlü ve yorumlanabilir bir üç faktörlü yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen üç faktör, TYMM' de yer alan kültür okuryazarlığı becerisine ilişkin bütünleşik beceriler dikkate alınarak adlandırılmıştır. Bu çerçevede birinci faktör bireylerin farklı kültürel yapılarla iletişim

kurma, karşılıklı anlayış geliştirme ve kültürler arası etkileşimde bulunma becerilerini yansıttığı için “kültürel etkileşim”, ikinci faktör bireylerin kültürel unsurları tanıma, analiz etme, yorumlama ve anlamlandırma yeterliklerini temsil ettiği için “kültür kavrama”, üçüncü faktör ise kültürel değerlerin korunması, yaşatılması ve kuşaklar arası aktarımıyla ilgili tutum ve davranışları içerdiği için “kültür sürdürme” şeklinde adlandırılmıştır.

Kültür okuryazarlığı ölçeğinin güvenilirliği ise iç tutarlılık düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0.767 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ait alfa değerleri ise 0.707 ile 0.811 arasında değişmiştir. Bu değerler, literatürde kabul edilen 0.70 ve üzeri eşik düzeyinin üzerinde yer almakta; ölçeğin genel yapısının ve alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Tavakol ve Dennick, 2011). Ayrıca, AFA sonuçlarıyla elde edilen faktör yapısının tutarlılığı ise bu güvenilirlik bulgularını desteklemektedir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin kültür okuryazarlığı düzeylerini ölçmede istatistiksel olarak sağlam ve tutarlı bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

AFA sonucunda oluşan yapıyı doğrulamak üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu doğrultuda ortaokul 8. sınıfa devam eden öğrencilerden oluşan bir 241 kişilik bir gruba 15 maddeden oluşan kültür okuryazarlığı ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler LISREL 8.80 yazılımı ile analiz edilmiştir. DFA için verilerin elde edildiği öğrenci grubuna ilişkin bilgiler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. DFA çalışma grubu demografik bilgileri.

Değişkenler	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	139	57,7
	Erkek	102	42,3
	Devlet	176	73,03
Okul türü	Özel	18	7,47
	İmamhatip	47	19,50
	İlkokul	3	16,7
Anne eğitim	Ortaokul	40	16,6
	Lise	72	29,9
	Lisans	89	36,9
Baba eğitim	İlkokul	23	9,5
	Ortaokul	20	8,3
	Lise	109	45,2
N	Lisans	89	36,9
		241	100

Tablo 5 verilerine göre öğrencilerin %57,7'si kız, %42,3'ü erkektir. Okul türü dağılımı, devlet okulu (%73,03), özel okul (%7,47) ve imam hatip ortaokulu (%19,50) olarak belirlenmiştir. Anne eğitim durumuna göre dağılım, ilkokul (%16,7), ortaokul (%16,6), lise (%29,9) ve lisans (%36,9) olarak gerçekleşmiştir. Baba eğitim durumuna göre dağılım ise, ilkokul (%9,5), ortaokul (%8,3), lise (%45,2) ve lisans (%36,9) olarak belirlenmiştir.

Bu aşamada AFA ile ortaya konan faktör yapısının doğruluğunu test etmek hedeflenmiştir. AFA daha çok teori üreten ve faktör sayısını belirlemeye yarayan bir yöntem iken DFA ise geliştirilmiş kuramsal modelin başka bir örneklem üzerinde test edilmesine imkân tanıyan çok değişkenli bir analiz yöntemidir (Kline, 2011).

Yapı geçerliğinden söz edebilmek için DFA sürecinde faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olması ve modelin genel uyum indekslerinin literatürde kabul edilen sınırlar içinde yer alması gerekmektedir. Bu iki koşul yerine getirildiğinde, modelin test edildiği örneklem üzerinde doğrulanmış olduğu, yani yapı geçerliğinin sağlandığı kabul edilmektedir. Faktör yüklerinin anlamlılığı ise T değerlerine bakılarak değerlendirilir. T değerlerinin ± 1.96 sınırlarının dışında olması durumunda faktör yüklerinin %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). T değeri 1,96 dan küçük çıkan (1,26) bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 6'da DFA uygulamasından elde edilen T değerleri gösterilmiştir.

Tablo 6. DFA T değer tablosu

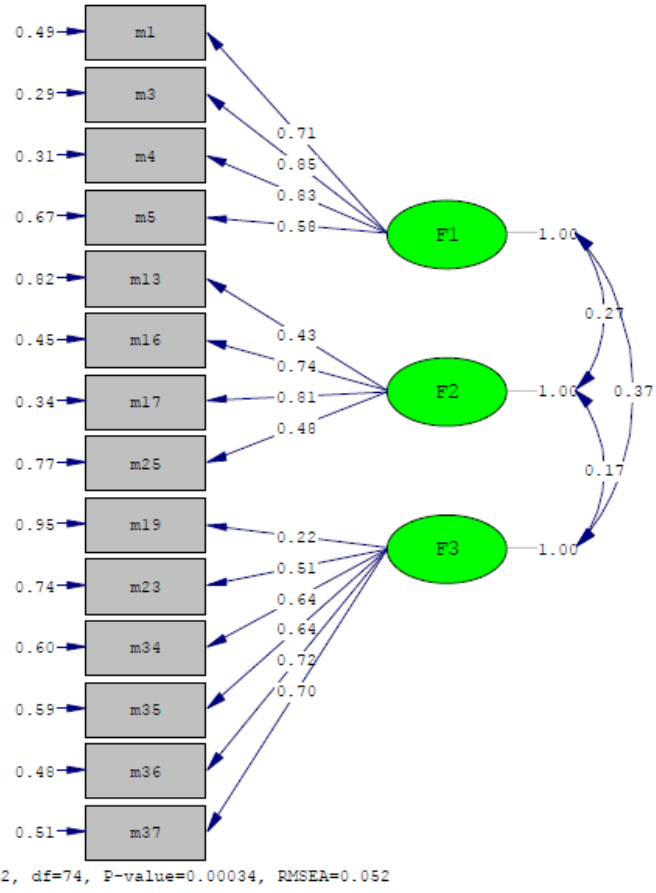
Boyut	Madde	T değeri
F1	m1	11,95*
	m3	15,03*
	m4	14,75*
	m5	9,15*
F2	m13	6,18*
	m16	11,03*
	m17	12,03*
	m25	7,07*
	m19	3,1*
F3	m23	7,56*
	m34	9,8*
	m35	9,87*
	m36	11,4*
	m37	10,97*

* $T > 1.96$

Tablo 6 değerlerine göre T değerlerinin tamamı DFA için kabul edilen kritik değer olan 1.96'nın üzerindedir. Bu durum, her bir maddenin ait olduğu boyutla olan ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Doğrulamalı faktör analizinde modelin uyumunu değerlendirmek için çeşitli istatistiksel ölçütler kullanılmaktadır. χ^2 değeri, gözlenen ve beklenen kovaryans matrisleri arasındaki farkı göstermektedir ancak örneklem büyüklüğünden etkilendiği için genellikle χ^2/df oranı dikkate alınmaktadır. RMSEA ise modelin hata payını göstermekte ve 0 ile 1 arasında değer almaktadır. CFI, test edilen modelin yokluk modeliyle karşılaştırılarak uyumunu belirlemektedir. GFI değişkeni modelin örneklem varyansını açıklama derecesini ifade ederken AGFI bu değer düzenlenmiş hâlidir. RMR ise model ile gözlenen değerler arasındaki farkların ortalamasını vermektedir. TLI, küçük örneklemelerde uyumun daha doğru değerlendirilmesini sağlamaktadır. IFI ise TLI'nın bazı sınırlılıklarını gidermek üzere geliştirilmiş bir uyum indeksidir (Doğan, 2013; Çapık, 2014; Karagöz, 2017; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

Şekil 2'de kültür okuryazarlığı ölçeğinin standart faktör yükleri grafiği verilmiştir.



Şekil 2. Kültür okuryazarlığı ölçeği standart faktör yükleri grafiği

Şekil 2’ de görüldüğü üzere kültür okuryazarlığı ölçeğinin birinci faktörde (kültürü kavrama) standart faktör yükleri 0.58-0.85, ikinci faktörde (kültürü sürdürme) standart faktör yükleri 0.48-0.81 ve üçüncü faktörde (kültürel etkileşim) standart faktör yükleri 0.22-0.72 arasındadır. DFA sonucunda *t* değerlerinin bir madde dışında anlamlı oldukları görülmüştür. DFA sonucu elde edilen yapının model veri uyum düzeyleri, alanyazında önerilen sınır değerlerle karşılaştırmalı olarak Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. DFA Model uyum indeksleri sınır değerleri

İndeks	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Araştırma Bulgusu	Sonuç
X ² /sd	0-3	3-5	1.66	Mükemmel Uyum
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .10	0.052	İyi Uyum
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI < .95	0.96	Mükemmel Uyum
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI < .95	0.91	İyi Uyum
GFI	.90 ≤ GFI ≤ 1.00	.85 ≤ GFI < .90	0.93	Mükemmel Uyum
IFI	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	.90 ≤ IFI < .95	0.96	Mükemmel Uyum
SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10	0.067	İyi Uyum

(Schumacker ve Lomax, 2015)

Tablo 7 verilerine göre modelin veriyle zayıf uyumu, ilgili yapının doğrulanmasında yetersiz olduğu anlamına gelmektedir (Schumacker ve Lomax, 2015). Bu bağlamda anlamlı bulunan ki-kare değeri ($\chi^2=122.52$, $sd=74$, $p<.001$) ilk bakışta zayıf uyuma işaret etse de ki-kare istatistiğinin büyük örneklemelerde anlamlı çıkma eğiliminde olduğu bilinmektedir (Bryne, 2011). Bu nedenle literatürde ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı daha güvenilir bir gösterge olarak önerilmektedir (Hoe, 2008). Kline'a (2011) göre bu oranın 3'ten küçük olması mükemmel uyuma, 3-5 aralığında olması ise iyi uyuma işaret etmektedir.

Bu çalışmada elde edilen oran ($122.52/74 = 1.65$) ise mükemmel uyum düzeyinde bir sonuç ortaya koymaktadır. RMSEA değerinin 0.10'dan küçük olması iyi uyumu 0.05'ten küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 2015). Bu çalışmada elde edilen 0.052 RMSEA değeri iyi uyumu göstermektedir. Diğer model veri uyumu değerleri incelendiğinde de 3 faktörlü olan kültürel okuryazarlık ölçeğinin yapı geçerliği doğrulanmıştır ($\chi^2_{(74)}=122.52$, $p<0.001$, RMSEA=0.052, CFI=0.96, NFI=0.91, GFI=0.93, IFI=0.96 ve SRMR=0.067). χ^2/sd , CFI, GFI ve IFI uyum indeksleri için elde edilen uyum değerleri alanyazında belirtilen kriterlere göre mükemmel uyumu göstermekte olup RMSEA, CFI ve SRMR uyum indekslerine ilişkin bulgulara göre iyi uyum saptanmıştır.

DFA sonuçlarına göre faktörler arası korelasyon düzeyleri değerlendirilmiştir. DFA da faktörler arası korelasyonlara bakılmasının temel amacı, ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmektir. Faktörler arası korelasyonların incelenmesi, elde edilen alt boyutların birbirleriyle ne derece ilişkili olduğunu ve aynı zamanda bağımsız yapılar olarak işlev görüp görmediğini ortaya koymaktadır. Çok yüksek korelasyon değerleri alt boyutların aslında aynı yapıyı ölçüyor olabileceğini, dolayısıyla ayrışım geçerliliği sorunu bulunduğunu gösterebilmektedir (Brown, 2015). Buna karşın orta düzeyde korelasyon değerleri ise faktörlerin birbirleriyle ilişkili fakat ayrı boyutlar olduğunu destekler (Kline, 2011). Faktörler arası korelasyon değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Faktörler arası korelasyon değerleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Faktör 1	1	0.27	0.37
Faktör2	0.27	1	0.17
Faktör3	0.37	0.17	1

Tablo 8'e göre doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen korelasyon değerleri, faktörler arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir. Faktör 1 ile Faktör 2 arasındaki korelasyon $r = 0.27$, Faktör 1 ile Faktör 3 arasındaki korelasyon $r = 0.37$, Faktör 2 ile Faktör 3 arasındaki korelasyon ise $r = 0.17$ olarak hesaplanmıştır. Alanyazında faktörler arası korelasyonların 0.20 ile 0.60 arasında olmasının, boyutların hem ilişkili hem de birbirinden bağımsız olduklarını göstermesi bakımından ideal olduğu vurgulanmaktadır (Kline, 2011; Brown, 2015). Bu bağlamda, Faktör 1 ile Faktör 2 ve Faktör 1 ile Faktör 3 arasındaki korelasyon değerleri ideal aralık içinde yer almaktadır. Faktör 2 ile Faktör 3 arasındaki korelasyon ise $r = 0.17$ ile 0.20'nin biraz altında kalmasına rağmen sınır değere çok yakın olduğundan pozitif pozitif ilişkili olarak değerlendirilebilmektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin faktör yapısının birbiriyle tutarlı ve ilişkili olduğunu ancak faktörlerin aynı zamanda birbirinden bağımsız yapılar olarak da değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Birleşim ve ayrışım geçerliliği, yapı geçerliliğinin iki temel bileşenidir ve bir ölçme aracının gerçekten ölçmek istediği yapıyı ne derece doğru temsil ettiğini değerlendirmek için birlikte ele alınmaktadır. Aynı ya da benzer yapıları ölçen farklı araçlar arasında yüksek korelasyon olması durumunda sağlanmaktadır (Nikolopoulou, 2023). Buna karşılık, ayrışım geçerliliği, ölçme aracının farklı yapıları ölçen araçlarla düşük ya da anlamsız düzeyde korelasyon göstermesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu durum ise ölçme aracının yalnızca hedeflediği yapıyı ölçtüğünü ve başka yapılarla karışmadığını göstermektedir (Carlson ve Herdman, 2012).

Bu iki geçerlik türü genellikle DFA ile değerlendirilir. Birleşim geçerliliği için genellikle standartlaştırılmış faktör yüklerinin yüksek olması ve ortalama varyans açıklaması (AVE) değerinin 0.50'nin üzerinde olması beklenmektedir. Ayrışım geçerliliği ise Fornell-Larcker kriteri veya heterotrait-monotrait oranı (HTMT) ile test edilmektedir. Fornell ve Larcker'a (1981) göre bir yapının AVE değeri o yapının diğer

yapılarla olan korelasyonlarının karesinden büyük olmalıdır. Bu koşul sağlandığında ayrışım geçerliliği desteklenmiş olmaktadır.

Bu çalışmada geliştirilen kültürel okuryazarlık ölçeğinin benzeşim ve ayrışım geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Bileşik Güvenilirlik (CR), AVE ve Fornell-Larcker ayrışım geçerliliği testleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. CR ve AVE değerleri

Faktör	CR	AVE
F1	0.826	0.547
F2	0.718	0.405
F3	0.820	0.434

Fornell ve Larcker (1981) tarafından önerilen kriterlere göre bir yapının benzeşim geçerliliğinin sağlandığını gösterebilmesi için CR değerinin 0.70'in üzerinde, AVE değerinin ise 0.50'nin üzerinde olması önerilmektedir. Bu çalışmada tüm faktörlerin CR değeri 0.70'in üzerindedir. AVE değerleri incelendiğinde yalnızca bir faktör için eşik değerin üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak Fornell ve Larcker (1981), CR değeri yeterince yüksek olan yapılarda AVE'nin 0.50 altında olmasının kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir.

Tablo 10’da her faktörün AVE'sinin karekökü ($\sqrt{AVE}$) ile diğer faktörlerle olan korelasyonları karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Fornell-Larcker kriterine göre, her faktörün $\sqrt{AVE}$ değeri, diğer faktörlerle olan korelasyonlardan büyük olmalıdır.

Tablo 10. Fornell ve Larcker testi değerlendirme tablosu

Faktör	$\sqrt{AVE}$	Diğer Faktörlerle Karşılaştırma	Sonuç
F1	0.74	0.21 (F2), 0.17 (F3) $\rightarrow 0.74 > 0.21$ ve 0.17	Sağlandı.
F2	0.64	0.21 (F1), 0.37 (F3) $\rightarrow 0.64 > 0.21$ ve 0.37	Sağlandı.
F3	0.66	0.17 (F1), 0.37 (F2) $\rightarrow 0.66 > 0.17$ ve 0.37	Sağlandı.

Tablo 10 verilerine göre her faktörün $\sqrt{AVE}$ değeri diğer faktörlerle olan korelasyonlardan büyüktür. Bu durum ise ölçekteki faktörlerin birbirinden istatistiksel olarak ayırt edilebildiğini ve ayrışım geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

Yukarıdaki bulgular doğrultusunda geliştirilen ölçek, benzeşim ve ayrışım geçerliliği açısından temel ölçütleri karşılamaktadır. Özellikle CR değerlerinin yüksekliği, yapıların tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Fornell-Larcker testi sonuçları da faktörlerin birbirinden ayırt edilebildiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak 3 boyutlu ve 14 maddelik kültürel okuryazarlık ölçeğinin hem AFA hem de DFA sonuçlarına göre yapı geçerliği sağlanmıştır. Yapı geçerliliği sonrası ölçek güvenilirliğinin değerlendirilmesine geçilmiştir. Kültür okuryazarlığı ölçeği genel ve alt boyutlarının güvenilirliğinde Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı, bir ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmede kullanılan en yaygın göstergelerden biridir. Katsayının 0,00–0,40 aralığında olması ölçeğin güvenilir olmadığını, 0,40–0,60 arasında olması güvenilirliğin düşük düzeyde kaldığını, 0,60–0,80 aralığında olması ölçeğin oldukça güvenilir kabul edilebileceğini, 0,80 ve üzeri değerler ise yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Yaşar, 2014; Alpar, 2016; Karagöz, 2017; Yıldız ve Uzunsakal, 2018 akt. Eryılmaz, 2019). Tablo 11'de kültür okuryazarlığı ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 11. Güvenirlik tablosu

Ölçek	Cronbach's α	n
Kültürü kavrama	0,825	4
Kültürü sürdürme	0,709	4
Kültürel etkileşim	0,739	6
Tüm Ölçek	0,773	14

Tablo 11'de DFA sonucunda elde edilen yapıya ilişkin güvenilirlik değerleri incelendiğinde, ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa katsayısının 0.773 olduğu görülmektedir. Bu değer ise ölçeğin tümüyle tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar düzeyinde ise güvenilirlik katsayıları 0.709 ile 0.825 arasında değişmekte ve bu aralık yüksek güvenilirlik düzeyine işaret etmektedir. Bu yüzden kültür okuryazarlığı ölçeği hem bütünsel olarak hem de alt boyutları açısından güvenilir bir ölçeğin bir ölçme aracı olarak değerlendirilebilmektedir.

Kültür okuryazarlığı ölçeğinin güvenilirliğinin hesaplanmasında ayrıca test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Test tekrar test güvenilirliği, bir ölçeğin zaman içinde tutarlı sonuçlar verip vermediğini değerlendirmek için aynı bireylere belirli bir

süre arayla yapılan iki uygulama arasındaki korelasyonun incelenmesine dayanmaktadır. Bu yöntem, özellikle ölçülen yapının zamanla değişmemesi durumunda, aracın kararlılığını ortaya koyar. Kline (2015), test tekrar test güvenilirliğini “ölçümün zaman içinde istikrarlı kalma derecesi” olarak tanımlar ve 0.80 ve üzerindeki korelasyon katsayılarını yüksek düzeyde güvenilirlik olarak değerlendirir. Kültür okuryazarlığı ölçeği bir ay ara ile 30 öğrenciye tekrardan uygulanmış ve iki uygulama arasındaki test tekrar test güvenilirliği hesaplamasında Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Katsayısı 0 ile +1 arasında değişmekte olup değerin 0’a yaklaşması düşük güvenirlige, 1’e yaklaşması ise yüksek güvenirlige işaret etmektedir (Alpar, 2016). Elde edilen test tekrar test güvenirlilik değerleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Test tekrar test güvenirlilik.

Ölçek	r	p
Kültürü kavrama	0,960	,000
Kültürü sürdürme	0,925	,000
Kültürel etkileşim	0,916	,000
Tüm ölçek	0,952	,000

Tablo 12 verilerine göre tüm güvenirlilik katsayıları için elde edilen korelasyon değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.001$). Kültürel okuryazarlık ölçeğinin test tekrar test güvenirlilik katsayısı 0,952 olup kültürü kavrama alt boyutunda 0.960, kültürü sürdürme alt boyutunda 0.925 ve kültürel etkileşim alt boyutunda 0.916 olarak elde edilmiştir. Bu bulgular, kültür okuryazarlığı ölçeğinin zaman içinde tutarlı ve güvenilir ölçümler sunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında çalışma grubuna uygulanmak üzere 3 faktörden ve 14 maddeden oluşan kapsam ve yapı geçerliği sağlanmış, yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenen kültür okuryazarlığı ölçeği geliştirilerek kullanıma hazır hale getirilmiştir. Geliştirilen kültür okuryazarlığı ölçeği (EK 3)’te sunulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizi için SPSS 26 programı kullanılarak öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları sunulmuştur. Kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanları için tanımlayıcı istatistikler verilmiş ve bu puanların normalliği için çarpıklık

ile basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerler ± 1 arasında olduğunda dağılım normal sayılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Demografik değişkenlere göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanları parametrik yöntemlerle karşılaştırılmıştır. Sürekli olan lmlerin normalliği ile gruptaki veri sayısının yeterli büyüklükte ($N > 30$) olması parametrik karşılaştırma yöntemlerinde incelenen iki temel varsayımdır (Pallant, 2017; Tabachnick ve Fidell, 2013). İki kategorisi olan demografik değişkenlere göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanları bağımsız gruplar *t testi* yöntemiyle karşılaştırılmıştır. İki grup arasındaki ortalamaların karşılaştırılması için en yaygın ve uygun parametrik yöntem bu testdir (Mishra et al., 2019). İkidenden fazla kategorisi olan demografik değişkenler ise Varyans Analizi (ANOVA) yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu parametre, çoklu grup ortalamalarını tek seferde karşılaştırarak hata olasılığını kontrol eder ve gruplar arası varyans farkını analiz etmektedir (Mishra et al., 2019). Anlamlı ANOVA sonuçlarında ise farkın hangi gruplar arasında olduğu LSD oklu karşılaştırma yöntemi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Bu yöntem çoklu karşılaştırmalardan doğacak hata riskini azaltmak için etkili bir yaklaşımdır. Tüm analizlerde $p < 0.05$ anlamlılık seviyesi esas alınmıştır. Bu değer ise sosyal bilimlerde yaygın olarak kabul edilen istatistiksel karar eşiğidir.

3. BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeylerine ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur.

3.1. Kültür Okuryazarlığı Genel ve Alt Boyut Düzeylerine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Öğrencilerin kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 13'te verilmiştir. Ölçek genel ve alt boyut puanları maddelerin toplamları ile elde edilmiştir.

Tablo 13. Kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik tablosu

Ölçek Puanları	Min.	Max.	$\bar{X}$	s	Skewness	Kurtosis
Kültürel okuryazarlık genel	14	70	46,10	10,06	-0,182	-0,177
Kültürü kavrama	4	20	12,30	4,08	0,133	-0,533
Kültürü sürdürme	4	20	10,62	4,07	0,36	-0,602
Kültürel etkileşim	6	30	23,18	5,54	-0,794	-0,022

Tablo 13'e göre kültür kavrama alt boyut puanları 4 ile 20 arasında değişmekte ve ortalama değer 12,30 (ss=4,08) olarak saptanmıştır. Kültürü sürdürme alt boyut puanları 4 ile 20 arasında değişirken ortalaması 10,62 (ss=4,07) olarak elde edilmiştir. Kültürel etkileşim alt boyut puanları 6 ile 30 arasında değişmekte ve ortalaması 23,18 (ss=5,54) olarak elde edilmiştir. Kültür okuryazarlığı ölçeği genel puanları 14 ile 70 arasında değişmekte olup ortalaması 46,10 (ss=10,06) olarak bulunmuştur. Çarpıklık değerleri -0,794 ile 0,36 arasında ve basıklık değerleri -0,602 ile -0,022 arasındadır. Bu değerlerin ± 1 arasında olması normal dağılımı göstermektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin kültür okuryazarlığı düzeylerinin genel olarak orta ve üstü bir seviyede olduğunu göstermektedir.

3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Kültür Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin cinsiyetine göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanları arasında farklılaşma durumu, bağımsız gruplar *t testi* yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin cinsiyetine göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanlarının karşılaştırması

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	s	t	p
Kültürel okuryazarlık genel	Kadın	278	47,58	9,45	3,878	,000
	Erkek	191	43,96	10,55		
Kültürü kavrama	Kadın	278	12,05	3,98	-1,631	0,104
	Erkek	191	12,67	4,19		
Kültürü sürdürme	Kadın	278	11,05	4,12	2,753	0,006
	Erkek	191	10,00	3,93		
Kültürel etkileşim	Kadın	278	24,48	4,81	6,375	,000
	Erkek	191	21,29	5,99		

t: bağımsız gruplar t testi istatistik değeri

Bağımsız grupların *t-testi* sonuçlarının yorumlanmasında anlamlılık düzeyi (α) 0.05 olarak alınmıştır. *p* değeri 0.05’ten küçük olduğunda iki grup arasındaki farkın rastlantısal olma olasılığı %5’ten az olduğu için fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014; Field, 2018). Bu sınır ise sosyal bilimlerde yaygın biçimde kullanılan anlamlılık ölçütüdür (Pallant, 2020). Ayrıca, *t-testi* sonuçlarında serbestlik derecelerine ($df = n_1 + n_2 - 2$) karşılık gelen kritik *t* değeri $\alpha=0.05$ düzeyi temel referans olarak alınmaktadır. Hesaplanan *t* değeri bu kritik değeri aştığında fark anlamlı sayılmaktadır (Alpar, 2016).

Tablodaki değerler incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı genel puanı kızlarda 47,58 ($ss=9,45$), erkeklerde ise 43,96 ($ss=10,55$) olarak saptanmıştır. Kültürü kavrama alt boyut puanı kızlarda 12,05 ($ss=3,98$), erkeklerde 12,67 ($ss=4,19$); kültürü sürdürme alt boyut puanı kızlarda 11,05 ($ss=4,12$), erkeklerde 10,00 ($ss=3,93$); kültürel etkileşim alt boyut puanı ise kızlarda 24,48 ($ss=4,81$), erkeklerde 21,29 ($ss=5,99$) olarak belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetine göre kültür okuryazarlığı genel puanları ($t=3,878$, $p=0,000$, $p<0.05$), kültürü sürdürme ($t=2,753$, $p=0,006$, $p<0.05$) ve kültürel etkileşim ($t=6,375$, $p=0,000$, $p<0.05$) alt boyut puanları arasında kız öğrenciler lehine

anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kız öğrencilerin kültür okuryazarlığı genel ile kültürü sürdürme ve kültürel etkileşim alt boyut puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Buna karşın, ortaokul öğrencilerinin cinsiyetine göre kültürü kavrama alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t=-1,631$, $p=0,104$, $p>0,05$).

3.3. Ortaokul Öğrencilerinin Kültür Okuryazarlığı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin okul türüne göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanları arasında farklılaşma durumu Anova yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Puanların karşılaştırması Tablo 15’ te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin okul türüne göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanlarının karşılaştırması

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Kültürel okuryazarlık genel	Devlet	250	46,14	10,06	0,193	0,824	
	Özel	73	46,66	9,12			
	İmam hatip	146	45,77	10,54			
Kültürü kavrama	Devlet	250	12,30	4,09	0,365	0,694	
	Özel	73	12,63	4,08			
	İmam hatip	146	12,13	4,06			
Kültürü sürdürme	Devlet ¹	250	10,50	4,01	3,839	0,022	3>2
	Özel ²	73	9,73	3,77			
	İmam hatip ³	146	11,28	4,25			
Kültürel etkileşim	Devlet ¹	250	23,34	5,56	3,241	0,04	2>3
	Özel ²	73	24,30	4,95			
	İmam hatip ³	146	22,36	5,70			

F: ANOVA yöntemi istatistik değeri; Fark: Anlamlı çıkan ANOVA sonucunda farkın hangi gruplara arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonucu.

Varyans analizinde (ANOVA) anlamlılık düzeyi (α) 0.05 olarak alınmıştır. p değeri 0.05’ten küçük olduğunda gruplar arasındaki farkın rastlantısal olma olasılığı %5’ten az olduğu için fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014; Alpar, 2016; Field, 2018). Bu analizde F değerleri, serbestlik derecelerine bağlı olarak elde edilen kritik F tablosu değeri ($\approx 3,04$) ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan F değeri bu değeri aştığında fark anlamlı, altında kaldığında ise anlamsız sayılmıştır. ANOVA analizlerinde ise elde edilen F istatistiği bu kritik değeri aştığında farkın anlamlı olduğu kabul edilmektedir (Alpar, 2016; Field, 2018).

Tablo 15'e göre ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı genel puanı devlet ortaokulunda 46,14 (ss=10,06), özel okulda 46,66 (ss=9,12) ve imam hatip ortaokulunda 45,77 (ss=10,54) olarak saptanmıştır. Kültürü kavrama alt boyutu puanı devlet okulunda 12,30 (ss=4,09), özel okulda 12,63 (ss=4,08), imam hatip ortaokulunda ise 12,13 (ss=4,06) olarak belirlenmiştir. Kültürü sürdürme alt boyutu puanı devlet okulunda 10,50 (ss=4,01), özel okulda 9,73 (ss=3,77) ve imam hatip ortaokulunda 11,28 (ss=4,25); kültürel etkileşim alt boyutu puanı ise devlet okulunda 23,34 (ss=5,56), özel okulda 24,30 (ss=4,95) ve imam hatip ortaokulunda 22,36 (ss=5,70) olarak saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin okul türüne göre kültürü sürdürme ($F=3,839$, $p=0,022$, $p<.05$) ve kültürel etkileşim ($F=3,241$, $p=0,04$, $p<.05$) alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre imam hatip ortaokulundaki öğrencilerin kültürü sürdürme alt boyut puan ortalamaları özel okul öğrencilerine göre daha yüksek iken kültürel etkileşim alt boyut puan ortalamaları özel okul öğrencilerine göre daha düşüktür. Buna göre kültürü sürdürme boyutunda, imam hatip ortaokulu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Kültürel etkileşim boyutunda ise, özel okul öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna karşın, okul türüne göre ortaokul öğrencilerinin kültürel okuryazarlık genel ($F=0,193$, $p=0,824$, $p>.05$) ve kültürü kavrama ($F=0,365$, $p=0,694$, $p>.05$) alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

3.4. Ortaokul Öğrencilerinin Kültür Okuryazarlığı Düzeylerinin

Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanları arasında farklılaşma durumu Anova yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Puanların karşılaştırması Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanlarının karşılaştırması

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Kültürel okuryazarlık genel	İlkokul	105	43,99	10,67	2,389	0,068	
	Ortaokul	62	46,11	9,63			
	Lise	153	46,31	10,16			
	Lisans	149	47,38	9,52			
Kültürü kavrama	İlkokul ¹	105	11,34	3,98	4,677	0,003	4>1,2,3
	Ortaokul ²	62	12,03	4,03			
	Lise ³	153	12,18	4,20			
	Lisans ⁴	149	13,21	3,88			
Kültürü sürdürme	İlkokul	105	10,70	4,25	0,959	0,412	
	Ortaokul	62	11,26	4,02			
	Lise	153	10,67	3,93			
	Lisans	149	10,24	4,12			
Kültürel etkileşim	İlkokul ¹	105	21,94	5,86	2,892	0,035	3,4>1
	Ortaokul ²	62	22,82	5,11			
	Lise ³	153	23,46	5,78			
	Lisans ⁴	149	23,93	5,12			

F: ANOVA yöntemi istatistik değeri; Fark: Anlamlı çıkan ANOVA sonucunda farkın hangi gruplara arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonucu.

Tablo 16'daki verilere göre ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı genel puanı, annesi ilkökul mezunu olanlarda 43,99 (ss=10,67), ortaokul mezunu olanlarda 46,11 (ss=9,63), lise mezunu olanlarda 46,31 (ss=10,16) ve lisans mezunu olanlarda 47,38 (ss=9,52) olarak saptanmıştır. Kültürü kavrama alt boyutu puanı annesi ilkökul mezunu olanlarda 11,34 (ss=3,98), ortaokul mezunu olanlarda 12,03 (ss=4,03), lise mezunu olanlarda 12,18 (ss=4,20) ve lisans mezunu olanlarda 13,21 (ss=3,88) olarak belirlenmiştir. Kültürü sürdürme alt boyutu puanı sırasıyla 10,70 (ss=4,25), 11,26 (ss=4,02), 10,67 (ss=3,93) ve 10,24 (ss=4,12); kültürel etkileşim alt boyutu puanı ise 21,94 (ss=5,86), 22,82 (ss=5,11), 23,46 (ss=5,78) ve 23,93 (ss=5,12) olarak saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin annelerinin eğitim durumuna göre kültürü kavrama (F=4,677, p=0,003, p<.05) ve kültürel etkileşim (F=2,892, p=0,035, p<.05) alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre kültürü kavrama alt boyutunda lisans mezunu annelere sahip öğrencilerin puan ortalamaları diğer tüm gruplardan daha yüksek elde edilmiştir. Kültürel etkileşim alt boyutunda ise lise ve lisans mezunu annelere sahip öğrencilerin puan ortalamaları ilkökul mezunu annelere sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Yani kültürü kavrama boyutunda, lisans mezunu

annelere sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunurken kültürel etkileşim boyutunda ise lise ve lisans mezunu annelere sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Buna karşın, annenin eğitim düzeyine göre ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı genel ($F=2,389$, $p=0,068$, $p>.05$) ve kültürü sürdürme ($F=0,959$, $p=0,412$, $p>.05$) alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

3.5. Ortaokul Öğrencilerinin Kültür Okuryazarlığı Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre kültürel okuryazarlık genel ve alt boyut puanları arasında farklılaşma durumu bağımsız gruplar *t testi* yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Puan karşılaştırmaları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre kültür okuryazarlığı genel ve alt boyut puanlarının karşılaştırması

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Kültürel okuryazarlık genel	İlkokul ¹	70	43,63	11,41	2,879	0,036	4>1
	Ortaokul ²	62	45,10	9,61			
	Lise ³	164	46,00	9,78			
	Lisans ⁴	173	47,57	9,73			
Kültürü kavrama	İlkokul ¹	70	11,14	4,36	7,954	,000	4>1,2,3
	Ortaokul ²	62	11,48	3,94			
	Lise ³	164	11,91	4,01			
	Lisans ⁴	173	13,43	3,82			
Kültürü sürdürme	İlkokul	70	10,37	4,05	0,986	0,399	
	Ortaokul	62	11,27	3,79			
	Lise	164	10,78	4,13			
	Lisans	173	10,34	4,13			
Kültürel etkileşim	İlkokul	70	22,11	6,20	2,111	0,098	
	Ortaokul	62	22,34	5,11			
	Lise	164	23,30	5,69			
	Lisans	173	23,80	5,21			

F: ANOVA yöntemi istatistik değeri; Fark: Anlamlı çıkan ANOVA sonucunda farkın hangi gruplara arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonucu.

Tablo 17 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı genel puanı, babası ilkokul mezunu olanlarda 43,63 ($ss=11,41$), ortaokul mezunu olanlarda 45,10 ($ss=9,61$), lise mezunu olanlarda 46,00 ($ss=9,78$) ve lisans mezunu olanlarda 47,57 ($ss=9,73$) olarak saptanmıştır. Kültürü kavrama alt boyutu puanı sırasıyla 11,14 ($ss=4,36$), 11,48 ($ss=3,94$), 11,91 ($ss=4,01$) ve 13,43 ($ss=3,82$); kültürü sürdürme alt

boyutu puanı 10,37 (ss=4,05), 11,27 (ss=3,79), 10,78 (ss=4,13) ve 10,34 (ss=4,13); kültürel etkileşim alt boyutu puanı ise 22,11 (ss=6,20), 22,34 (ss=5,11), 23,30 (ss=5,69) ve 23,80 (ss=5,21) olarak belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin babalarının eğitim durumuna göre kültür okuryazarlığı genel puanları ($F=2,879$, $p=0,036$, $p<.05$) ve kültürü kavrama alt boyut puanları ($F=7,954$, $p=,000$, $p<.05$) arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre kültür okuryazarlığı genel puanında lisans mezunu babalara sahip öğrencilerin puan ortalamaları ilkokul mezunu babalara sahip öğrencilere göre daha yüksek elde edilmiştir. Kültürü kavrama alt boyutunda da lisans mezunu babalara sahip öğrencilerin puan ortalamaları diğer tüm gruplardan daha yüksek değere sahiptir. Kültür okuryazarlığı genel ve kültürü kavrama alt boyutunda lisans mezunu babalara sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna karşın babanın eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin kültürü sürdürme ($F=0,986$, $p=0,399$, $p>.05$) ve kültürel etkileşim ($F=2,111$, $p=0,098$, $p>.05$) alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, alan yazında yapılan benzer araştırma sonuçları ile kıyaslanarak tartışılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarından yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak bu araştırma için geliştirilen geçerliliği ve güvenirliği kanıtlanmış kültür okuryazarlığı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 2024-2025 eğitim öğretim yılında Rize ili Merkez ilçede yer alan ortaokul ve imam hatip ortaokullarında 8. sınıfa devam eden 469 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin, kültür okur yazarlığı genel ve alt boyutlarında elde edilen puanlara göre kültür okuryazarlığı düzeyleri ortaya konulmuş ve kültür okuryazarlığı düzeyleri arasında okul türü, cinsiyet ve anne babanın eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Bulgular öğrencilerin kültür okuryazarlığı düzeylerinin genel olarak orta ve üstü bir seviyede olduğunu göstermektedir. Mengüloğlu ve Sarıkaya'nın (2024) Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada da benzer şekilde öğretmen adaylarının kültür okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Aksi yönde sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Kafadar ve Şan'ın (2021) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür okuryazarlığı kavramına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mutlaka kültür okuryazarı bir birey olması gerektiğini düşünen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kendilerinin kültür okuryazarlığı düzeylerini yeterli bulmadıkları görülmüştür.

Araştırmada en yüksek ortalamanın “kültürel etkileşim” alt boyutunda elde edilmesi ise öğrencilerin farklı kültürlerle iletişim kurma, onları anlama ve çokkültürlü ortamlarda etkin bir biçimde yer alma becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, günümüzün küresel ve dijital dünyasında öğrencilerin

çokkültürlü etkileşimlere daha açık ve hazır olduklarını ortaya koymaktadır. Yurdakul (2023) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel yeterlilik, kültürel zekâ ve kültürlerarası duyarlılık becerilerinin düzeyleri ve birbirleriyle ilişkilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel yeterlilik, kültürel zekâ ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Her iki çalışmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin, çokkültürlü ortamlara ve farklı kültürlerle etkileşime açık olduğu konusunda örtüşmektedir. Özellikle sosyal medya, uluslararası içeriklerle daha sık karşılaşılması ve dijital platformlar aracılığıyla öğrencilerin farklı kültürlere temas etme sıklığının artması, bu alandaki gelişimi destekleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir. Kültürü sürdürme alt boyutuna ilişkin ortalama puanın 10,62 olması, öğrencilerin kültürel değerlerin korunması ve aktarılması konularında görece daha düşük bir yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, kültürel sürekliliğin sağlanması açısından önemli bir bulgu olup öğrencilerin kendi kültürel değerlerini koruma ve sürdürme konusunda daha fazla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi ülkeler arasındaki sınırların giderek görünmez hâle gelmesine yol açmıştır. Kitle iletişim araçlarının etkisiyle bir ülkede yaşanan en küçük bir olay dahi kısa sürede dünyanın başka bir köşesinden hissedilebilmektedir. Bu durum ise baskın kültürlerin diğer kültürlerin yerini almasına neden olabilmekte ve bir milleti millet yapan temel değerlerin zamanla kaybolma riskini artırmaktadır. Dolayısıyla her ulusun kendi milli kültürünü koruma ve aktarma yönündeki çabaları günümüz koşullarında bir tercihten ziyade zorunluluk hâline gelmiştir (Ulusoy, 2011; Gürel ve Çetin, 2018).

Araştırmanın bir diğer amacı öğrencilerin kültür okuryazarlığı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin cinsiyetine göre kültür okuryazarlığı genel puanları kültürü sürdürme ve kültürel etkileşim alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin kültür okuryazarlığı genel ile kültürü sürdürme ve kültürel etkileşim alt boyut puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Kız öğrencilerin bu boyutlardaki puan ortalamalarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olması, kültürel duyarlılık ve sosyal etkileşim becerilerinin cinsiyet temelli gelişimsel farklılıklarla ilişkili olabileceğini

düşündürmektedir. Buna karşılık, ortaokul öğrencilerinin cinsiyetine göre kültürü kavrama alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Özellikle “kültürel etkileşim” boyutunda kız öğrencilerin daha yüksek puan alması ise toplumsal rollerin ve iletişim biçimlerinin cinsiyetle ilişkili olarak şekillenebileceğini göstermektedir. Bu durum kültür okuryazarlığının bilişsel ile duyuşsal ve sosyal yönleriyle ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, “kültürü kavrama” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farkın saptanmamış olması, kültürel bilgiye erişim ve kavrama süreçlerinin daha çok bilişsel temelli olduğunu ve bu yönüyle cinsiyetler arasında belirgin bir ayrım yaratmadığını düşündürmektedir. Kıvrak’ ın (2023) çalışması da bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak kadın Türkçe öğretmen adaylarının erkek adaylara göre kültürel yeterliliğinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Koç vd., (2022) ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı değeri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin farkındalık, kabullenme, tahammül etme, değer verme, saygı ve farklılıklara saygı düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kız öğrencilerin kültürel normlara ve sosyal duyarlılığa daha yatkın olmaları sebebiyle kültür okuryazarlığının sürdürülmesi ve etkileşim boyutlarında daha yüksek performans göstermelerine katkı sağlamış olabileceğini düşündürmektedir. Berkay ve Hazar’ın (2024) ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik öz yeterliliklerini ortaya koymak üzere yaptıkları çalışmada sosyal-duygusal, iletişim ve işbirliği alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu da kız öğrencilerin sosyal ve iletişim temelli becerilerde erkek öğrencilere göre daha öne çıkmaları nedeniyle kültürü sürdürme ve etkileşim gibi kültür okuryazarlığının sosyal temelli boyutlarında güçlü olduklarını düşündürmektedir. Yurdakul’un (2023) araştırmasında öğretmen adaylarının cinsiyete göre kültürlerarası duyarlılıklarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç kadınların farklı kültürlerle daha duyarlı olmasının annelik içgüdüleriyle bağlantılı olarak daha merhametli, hoşgörülü ve sabırlı olmalarından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Aksi görüşler ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Pehlivan’ın (2024) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kültür okuryazarlığının kültürü kavrama boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler

öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencileri cinsiyetin kültüre ilişkin görüşleri etkilemediğini ve aynı kültürde yetişmenin benzer yanıtlar doğurduğunu belirtmiştir. Buna karşın 5. ve 7. sınıf öğrencileri, kız ve erkeklerin ilgi alanları, düşünce biçimleri ve kişilik özellikleri nedeniyle farklı yanıtlar verebileceğini ifade etmiştir (Pehlivan, 2024). Farklı olarak, Mengüloğlu ve Sarıkaya'nın (2024) araştırmasında ise Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı becerilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin okul türüne göre kültür okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırılmasında ise kültürü sürdürme ve kültürel etkileşim alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre imam hatip ortaokulundaki öğrencilerin kültürü sürdürme alt boyut puan ortalamaları özel okul öğrencilerine göre daha yüksek iken kültürel etkileşim alt boyut puan ortalamaları özel okul öğrencilerine göre daha düşüktür. Buna karşılık, okul türüne göre ortaokul öğrencilerinin kültürel okuryazarlık genel ve kültürü kavrama alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin okul türüne göre kültür okuryazarlığı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle kültürü sürdürme ve kültürel etkileşim boyutlarında ortaya çıkan bu farklılıklar, okul türlerinin öğrencilere kazandırdığı bakış açılarını ve sosyal deneyimlerin çeşitliliğini yansıtmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2017) vizyon belgesinde imam hatip okullarının amacını, “İnsanlığın küresel barışa her zamankinden daha çok ihtiyaç duyduğu çağımızda öğrencilerimizi millî, manevi, ahlaki ve insani değerlere sahip, kendi kültürüyle bütünleşmiş, farklı kültürlerle barışık, ülkesine ve insanlığa faydalı olma idealine sahip bireyler yetiştirmek” şeklinde ifade etmiştir. Bu yaklaşımın yansıması olarak imam hatip öğrencilerinin kendi kültürel değerlerini tanıma, koruma ve yaşatma konusunda daha güçlü bir eğilim sergiledikleri düşünülebilir. Buna karşılık, kültürel etkileşim boyutunda özel okul öğrencilerinin imam hatip öğrencilerinden daha yüksek puan alması ise özel okulların öğrencilere daha fazla sosyal etkinlik, yabancı dil, uluslararası proje ve farklı kültürlerle etkileşim imkânı sunmasıyla açıklanabilir. Gülünay'ın (2022) çalışmasında da vurgulandığı üzere özel okullar, teknolojiyi kullanabilen, yabancı dil bilen ve kültürel değerlere duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Yabancı dil eğitimi

özel okullarda daha yoğun olmakla birlikte bazı dersler yabancı dilde işlenmektedir. Ayrıca kulüp çalışmaları, drama etkinlikleri ve sosyal faaliyetlerle dil öğrenimi desteklenmektedir. Öğrencilerin sanatsal, sportif ve sosyal gelişimleri de önemsenmekte ve bu da özgüvenlerini artırmaktadır. (Gülünay, 2022). Bu durum ise özel okul öğrencilerinin kültürel etkileşim puanlarının daha yüksek çıkmasını destekleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Diğer yandan, genel kültür okuryazarlığı ve kültürü kavrama boyutlarında anlamlı fark bulunmaması, okul türünden bağımsız olarak öğrencilerin temel kültürel bilgi ve kavrayış düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan ortak öğretim programlarının öğrencilerin temel kültürel yeterliklerini belirli bir düzeyde eşitlemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Alanyazın incelendiğinde kültür okuryazarlığı veya benzeri bir alanda okul türüne göre karşılaştırma içeren benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da literatürde bu konuda çalışılmaya açık bir alan olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ele alınan diğer demografik değişken olan annenin eğitim durumuna göre kültür okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırılmasında ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı puan ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Genel puan ortalamaları incelendiğinde, annesi lisans mezunu olan öğrenciler 47,38 ile en yüksek değere sahipken, annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler 43,99 ile en düşük değere sahiptir. Alt boyutlar bazında değerlendirildiğinde ise kültürü kavrama puan ortalaması lisans mezunu annelere sahip öğrencilerde 13,21 olup, bu grup diğer tüm gruplardan anlamlı düzeyde yüksektir. Kültürel etkileşim alt boyutunda ise lise (23,46) ve lisans mezunu (23,93) annelere sahip öğrencilerin puan ortalamaları, ilkokul mezunu annelere sahip öğrencilerden (21,94) anlamlı derecede yüksektir. Buna karşın anne eğitim düzeyi öğrencilerin kültür okuryazarlığı genel puanlarında ve kültürü sürdürme alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Bu bulgular, annesi yükseköğrenim görmüş öğrencilerin kültürü kavrama ve kültürel etkileşim becerilerinde daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Yani annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin “kültürü kavrama” ve “kültürel etkileşim” boyutlarındaki puanları anlamlı biçimde artış göstermiştir. Bu durum, yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına daha zengin bir kültürel çevre, çeşitli bilgi

kaynakları ve sosyal etkileşim fırsatları sunabilmesinin yanında eleştirel düşünceyi, farklı bakış açılarını değerlendirme ve kendini ifade etme gibi becerileri destekleyen bir aile ortamı sağlayabilmesi ile açıklanabilir.

Bu sonuçlar Bourdieu'nun Kültürel Sermaye kuramını akla getirmektedir. Bourdieu'ya (1986) göre kültürel sermaye, eğitim, dil ve davranış biçimleri gibi unsurlar aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılarak sosyal sınıfların yeniden üretimine hizmet etmektedir. Yani eğitim düzeyi yüksek ebeveynler, sahip oldukları bu kültürel sermayeyi çocuklarına aktararak onların bilgiye erişim, eleştirel düşünme ve farklı kültürel kodları anlamlandırma kapasitelerini güçlendirmektedirler.

Bu bağlamda yapılan araştırmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Yurdakul'un (2023) yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde, annesi üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Memet (2010), anne-babaların çocukları ile ilgili sahip oldukları sosyalleştirme hedeflerini incelediği araştırmasında annenin eğitim düzeyinin çocuk yetiştirme hedeflerinde anlamlı farklılıklar yarattığını ortaya koymuştur. Eğitim seviyesi yüksek anneler, çocuklarında benlik gelişimini (örneğin özgüven, kendini ifade etme, inisiyatif alma) daha fazla önemserken, eğitim seviyesi düşük anneler ise aileye yönelik hedeflere (örneğin aile bağlarını koruma, aile içi uyum) daha çok vurgu yapmaktadır. Gülay Ogelman vd.'nin (2022) çalışması, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal duygusal yeterliklerinin arttığını göstermektedir. Üniversite mezunu annelerin çocukları, duygu bilgisi/ifadesi, empati, sosyal yetkinlik ve toplam sosyal duygusal yeterlik alanlarında, ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına kıyasla daha yüksek puan almıştır. Lise mezunu annelerin çocukları da empati, sosyal yetkinlik ve toplam sosyal duygusal yeterlik açısından ortaokul mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bağımsız karar verebilen, kendine güvenen ve iletişim becerileri güçlü olan eğitilmiş ebeveynler benzer nitelikleri çocuklarında geliştirmeyi daha çok önemsemektedirler. Bu bulgular, annesi yükseköğrenim görmüş öğrencilerin kültürü kavrama ve kültürel etkileşim becerilerinde daha avantajlı olmasını destekler niteliktedir.

Şengönül'e göre (2013) eğitim düzeyi yüksek prestijli mesleklere sahip ebeveynler, çocuklarının bağımsızlığını, yeteneklerini ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemeye daha fazla önem vermekte, onlarla akıl yürütme ve karşılıklı

fikir alışverişine daha çok zaman ayırmaktadır. Bu durum, çalışmamızda yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının “kültür kavrama” ve “kültürel etkileşim” boyutlarında daha yüksek puan almasıyla uyumlu görünmektedir. Çünkü sosyoekonomik avantaj, kültürel birikim ve etkileşim fırsatlarını doğrudan artırmaktadır.

Yu (2023), çalışmasında annenin eğitim düzeyi ile çocukların bilişsel kaliteleri, duygu ve uyum becerileri ile “bilimsel ve kültürel okuryazarlık” yetileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yine Ergül ve ark. (2020), okul öncesi dönemde çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin, anne eğitim düzeyi yükseldikçe daha yüksek olduğunu, lisans ve lisansüstü eğitilmiş annelere sahip çocukların ise diğer gruplara kıyasla daha avantajlı performans sergilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, annesi yükseköğrenim görmüş öğrencilerin kültür kavrama boyutunda avantajlı çıkmasıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçları ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı düzeylerinin babalarının eğitim durumuna göre de anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle lisans mezunu babalara sahip öğrenciler kültür okuryazarlığı genel ve kültür kavrama alt boyutunda diğer gruplara kıyasla daha yüksek puanlar almıştır. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre kültür okuryazarlığı genel puanında lisans mezunu babalara sahip öğrencilerin puan ortalamaları ilköğretim mezunu babalara sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Kültür kavrama alt boyutunda da lisans mezunu babalara sahip öğrencilerin puan ortalamaları diğer tüm gruplardan anlamlı biçimde yüksektir. Buna karşılık, kültür sürdürme ve kültürel etkileşim alt boyutlarında babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Bu bulgular, kültür kavrama becerisinin doğrudan bilişsel süreçler ve bilgiye erişim olanaklarıyla ilişkili olmasından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Kültür kavrama, kültürel unsurları tanımakla birlikte bu unsurların anlamını çözümleyebilme, bağlamsal olarak değerlendirebilme ve farklı kültürel yapıların altında yatan değer sistemlerini anlayabilme gibi üst düzey düşünme becerilerini içermektedir. Dolayısıyla lisans mezunu babalara sahip öğrencilerin kültür kavrama boyutunda daha yüksek puanlar alması, kültürel sermaye, sosyal çevre ve bilişsel gelişim arasındaki güçlü etkileşimin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Eğitim düzeyi yüksek babalar çocuklarına kitaplar, sanat etkinlikleri, güncel olaylar ve farklı kültürel deneyimler aracılığıyla zengin bir öğrenme ortamı sunabilmektedirler. Bu da çocukların kendi kültürlerini kavramalarını ve farklı kültürleri anlamlandırma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca bu babalar dijital okuryazarlık ve bilgiye erişim konusunda çocuklarına destek olabilmektedirler. Böylece çocuklar kültürel içeriklere ulaşma ve bunları değerlendirmede avantaj elde etmiş olmaktadır. Aile içindeki iletişimin niteliği de bu süreçte belirleyicidir. Karmaşık ve çok yönlü diyaloglar, çocukların dilsel ve kavramsal gelişimini doğrudan beslemektedir.

Bu durumu destekleyen alanyazın bulguları da mevcuttur. Çanakçı ve Özdemir'in (2015) yaptığı araştırmaya göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin matematik başarıları, babalarının eğitim düzeyi ilköğretim ve lise olan öğrencilere göre daha yüksektir. Aydın ve Çepni'nin (2012) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. İşler (2024), çocukların bilimsel süreç becerileri ile ebeveynlerin bilimsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında babaların eğitim düzeyinin çocukların bilimsel süreç becerilerini annelerin eğitim düzeyine kıyasla daha güçlü biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Tahnal (2024), sağlık çalışanlarının kültürel zekâ düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre anlamlı olarak değiştiğini belirtmiştir. Kültürel zekanın bilişsel boyutu olan farklı kültürlerle ait değerler, normlar ve iletişim biçimlerine dair bilgi sahibi olma ise kültür okuryazarlığının kültürü kavrama boyutuyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Engin ve Korucuk'un (2021) araştırmasında, babası lise mezunu olan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme, problem çözme, sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin, babası okula gitmemiş olan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Idris, Hussain ve Nasir'in (2020) çalışmasında ise babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu, yükseköğrenim görmüş babaların çocuklarının sınavlarda daha başarılı olduğunu ve eğitimsel kararlarında daha bilinçli yönlendirildikleri belirtilmiştir. Ugulu, Kıvrak ve Akçiçek'in (2024) üstün zekâlı ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin epistemolojik inanç

düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve üniversite mezunu babalara sahip öğrencilerin epistemolojik inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tüm bu etkenler bir araya geldiğinde, babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının kültürü kavrama becerisi üzerinde belirgin ve çok boyutlu bir avantaj sağladığı görülmektedir. Yüksek sosyo-kültürel sermaye, çocukların kendi kültürlerini daha derinlemesine anlamalarına ve farklı kültürleri anlamlandırma becerilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır.

4.2. Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle;

- Öğrencilerin kültürü sürdürme boyutunda görece düşük puanlar aldığı dikkate alınarak, yerel ve milli kültürel mirasın korunmasına yönelik okul temelli sosyal sorumluluk projeleri, kültür gezileri, geleneksel sanat atölyeleri, halk oyunları ve geleneksel çocuk oyunları kulüpleri ile aile katılımlı etkinlikler planlanabilir.
- Kız öğrencilerin kültürel etkileşimde daha yüksek puan aldığı, erkek öğrencilerin ise bu alanda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu doğrultuda erkek öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artıracak sosyal etkinlikler, drama çalışmaları ve proje uygulamaları yapılabilir.
- İmam hatip ortaokullarında kültürü sürdürme, özel okullarda ise kültürel etkileşim becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Özel okullarda yerel kültür bilincini güçlendirmek amacıyla yerel kültür müzeleri oluşturulması, halk oyunları kursları, geleneksel sanat atölyeleri, kültür gezileri ve okul içinde ‘kültür sokağı’ düzenlenmesi gibi etkinlikler önerilebilir. İmam hatip okullarında ise uluslararası projelere katılım, yabancı dil ve drama etkinlikleri ile çok kültürlü etkileşim için uygun etkinlikler organize edilebilir.
- Öğrencilerin dijital araçlarla kültürlerarası etkileşime yatkın oldukları dikkate alınarak sanal müze gezileri, çevrim içi kültür tanıtım günleri ve uluslararası eTwinning projeleri gibi etkinlikler yaygınlaştırılabilir. EBA ve benzeri platformlarda, kültür temalı dijital oyunlar ve interaktif içerikler hazırlanarak öğrencilerin kültürel bilgiye teknoloji üzerinden erişimleri artırılabilir.

- Araştırma bulgularında anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin kültür okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı farklar yarattığı görülmüştür. Bu nedenle okullarda öğrencileri ve velileri kapsayan kültür okuryazarlığı seminerleri, atölyeleri ve proje çalışmaları düzenlenebilir. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelere ulaşmak amacıyla yerel yönetim, üniversite işbirliği ile aile ve çocukların birlikte katılacakları kültürel etkinlikler arttırılabilir.
- Okul yönetimleri ve rehberlik servisleri velilere “evde kültür okuryazarlığını destekleyici” bir rehber hazırlayarak “ailece yapılabilecek kültürel etkinlikler listesi” sunabilir. Bu rehberde kitap önerileri, kültürel sohbet konuları, film/dizi listeleri ve ailece yapılabilecek yerel kültür gezisi önerileri olabilir.
- Tüm branş öğretmenlerinin işbirliğiyle kültürel farkındalık haftaları düzenlenip bu haftalarda disiplinlerarası işbirliği ile okul temelli etkinlikler düzenlenebilir.
- Okullarda öğrencilerin farklı kültürleri tanıyacağı, kendi kültürünü tanıtacağı, farklı kültürlerden insanlarla etkileşime geçebileceği etkinlikler organize edecek kültür kulüpleri kurulmalı ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu kulüpler aracılığıyla tiyatro, sergi, söyleşi ve yerel kültür gezileri gibi etkinlikler yapılabilir.
- Bu nicel araştırmayla ortaya konan sonuçların derinleştirilmesi için ortaokul öğrencilerinin kültür okuryazarlığı yeterliliklerini, algı ve tutumlarını ortaya koymak üzere nitel bir araştırma yapılabilir.
- Yaptığımız çalışma Rize ili ile sınırlı olduğundan farklı bölge ve sosyoekonomik çevrelerde araştırma tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adelman, C. (1989). *Cultural literacies in the college curriculum: the records of a generation*. Department of Education, Washington. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318377.pdf>
- Akay, S., & Kana, F. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel okuryazarlığa yönelik görüşleri. *Educational & Social Science Journal*, 10(1), 151–164.
- Akgün, M. U., Gürel, B. M., & Koçoğlu, C. M. (2024). Bir toplumun hafızası: Türkiye'nin somut olmayan kültürel mirasının önemi ve geleceğe aktarılması. *Karaelmas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 49–66.
- Aldridge, V. K., Dovey, T. M., & Wade, A. (2017). Assessing test-retest reliability of psychological measures: Persistent methodological problems. *European Psychologist*, 22(4), 207–218. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000298>
- Alpar, R. (2016). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik: spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle* (4. baskı). Detay Yayıncılık.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlık*. Anı Yayıncılık.
- Anning, B. (2010). Embedding an indigenous graduate attribute into University of Western Sydney's courses. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 39(Supplementary), 40–52. <https://doi.org/10.1375/S1326011100001125>
- Arasaratnam-Smith, L. A., & Deardorff, D. K. (2023). *Developing intercultural competence in higher education: International students' stories in education abroad*. Routledge.
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 97–159.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9–26.
- Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ., & Kandırmaz, M. (Ed.). (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Atwood, V. A. (1982). A historical perspective of social studies. *Journal of Thought*, 17(3), 7–11.
- Aydemir, H., Karalı, Y., Coşanay, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğretme ve öğrenme becerilerinin incelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(4), 1199-1214.
- Aydın, F., & Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.

- Bal, M., & Mete, F. (2019). Cultural literacy in mother tongue education: An action research. *Qualitative Research in Education*, 8(2), 215–244. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.3736>
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104.
- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
- Bayındır, T. (2022). Kültürel okuryazarlık. H. Akyol & B. Delican (Ed.), *Kültürel okuryazarlık: Yeni okuryazarlıklar, değişen metin algısı ve 21. yüzyıl okuryazarlık türleri içinde* (ss. 111–120). Pegem Akademi.
- Beehler, R. (1991). Kültürel okuryazarlık projesinin notlandırılması. *Felsefe ve Eğitim Çalışmaları*, 10, 315–335. <https://doi.org/10.1007/BF00364547>
- Behlül Erkan, H. Ş. (2024). Öğretmenlerin kültürel okuryazarlık beceri düzeyleri ile hayat bilgisi programının bu beceriyi kazandırma düzeyinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Bekiroğlu, D. (2022). Almanya *Sachunterricht* ve Türkiye hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çokkültürlü eğitim bağlamında karşılaştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(19), 530–551. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1102635>
- Berardo, K. (2008). *The intercultural profession in 2007: Current professionals, practices, and challenges in the field*. <http://www.culturocity.com/SIETAR.html>
- Berardo, K., & Deardorff, D. K. (2012). *Building cultural competence: Innovative activities and models*. Stylus Publishing.
- Berkay, F. & Hazar, E. (2024). İlkokul döneminde dijital okuryazarlık: ölçek geliştirme ve uygulama. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 29-48. <https://doi.org/10.58689/eibd.1385058>
- Berthold, M. C. (1990). Jeopardy!, cultural literacy, and the discourse of trivia. *Journal of American Culture*, 13(1), 11–17.
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2015). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3–15. <https://doi.org/10.1002/job.1960>
- Bourdieu, P. (1986). *Cultural capital*. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_capital Erişim tarihi: 10.08.2025
- Bourse, M. & Yücel, H. (2021). *Kültürlerarası iletişim: Kullanım kılavuzu*. İletişim Yayınları.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozkurt, G. (1991). *İnsan ve kültür*. Boyut Yayıncılık.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press.
- Bujang, M. A., Omar, E. D., Foo, D. H. P., & Hon, Y. K. (2024). Sample size determination for conducting a pilot study to assess reliability of a questionnaire. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 49(1), e3. <https://doi.org/10.5395/rde.2024.49.e3>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series)*. Routledge.
- Carlson, K. D., & Herdman, A. O. (2012). Understanding the impact of convergent validity on research results. *Organizational Research Methods*, 15(1), 17–32. <https://doi.org/10.1177/1094428110392383>
- Çanakçı, O., & Özdemir, A. Ş. (2015). Matematik başarısı ve anne-baba eğitim düzeyi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 7(25), 19-36. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319455>
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17 (3), 196-205.
- Çelik, M.E. & Güleç, S. (2023). 5.,6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının ve ders kitaplarının kültür okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32 (2), 756-775.
- Çokluk, Ö., Şekerci, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Dahl, R. A. (2010). *Demokrasi üzerine* (B. Kadioğlu, Çev.). Phoenix.
- Demir, Ş., & Kınır, S. (2022). Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinde kültürel okuryazarlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 75–103. https://doi.org/10.17932/iau.efd.2015.013/efd_v08i1004

- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed., Vol. 26). Sage Publications.
- Devellis, R.F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çeviri Ed.). Nobel Akademik.
- Doğan, M. (2013). *Doğrulamalı faktör analizinde örneklem hacmi, tahmin yöntemleri ve normalliğin uyum ölçütlerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77–96.
- Dombaycı, Ş. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda kültürel okuryazarlık* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dündar, R., & Kızık, M. M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel okuryazarlık. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 144–157. <https://doi.org/10.38015/sbyy>
- Eaglestone, R. (2021). ‘Powerful knowledge’, ‘cultural literacy’ and the study of literature in schools. *Impact*, 2020(26), 2–41.
- Engin, A. O. & Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1081- 1119
- Ergül, C., Kılıç-Tülü, B., Demir, E., Akoğlu, G., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., & Bahap-Kudret, Z. (2020). Anne eğitim düzeyi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir risk faktörü mü? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711-735. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.589613>
- Eryılmaz, Ö. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Ferdman, B. M. (1990). Literacy and cultural identity. *Harvard Educational Review*, 60(2), 181–204.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>

- Freire, P. (1993). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma* (S. Ayhan, Çev.). İmge Yayıncılık.
- García Ochoa, G., & McDonald, S. (2019). Destabilisation and cultural literacy. *Intercultural Education*, 30(4), 351–367.
- García Ochoa, S., & McDonald, S. (2020). *Eğitim uygulamalarında kültürel okuryazarlık ve empati*. Palgrave Macmillan.
- García Ochoa, S., McDonald, S., & Monk, N. (2016). Embedding cultural literacy in higher education: A new approach. *Intercultural Education*, 27(6), 546–559. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1241551>
- García-Milà, M., Miralda-Banda, A., Luna, J., Remesal, J., Castells, N., & Gilabert, S. (2021). Change in classroom dialogicity to promote cultural literacy across educational levels. *Sustainability*, 13(11), 6410. <https://doi.org/10.3390/su13116410>
- Gay, G. (1994). *A synthesis of multicultural education*. North Central Regional Educational Laboratory.
- Gençtürk Güven, E. (2021). Kültürel okuryazarlık. K. Karatekin & E. Gençtürk Güven (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar II* içinde (ss. 1–36). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786258044041>
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Graff, H. J. (1989). Critical literacy versus cultural literacy—Reading signs of the times?. *Interchange*, 20(1), 46–52.
- Graff, H. J. (1994). Abraham Stahl’ın “Kültürel okuryazarlık: Olumlu bir bakış açısı”na bir yanıt. *Interchange*, 25, 227–228. <https://doi.org/10.1007/BF01534551>
- Gregersen-Hermans, J., & Pusch, M. D. (2012). How to design and assess an intercultural learning experience. Berardo, K. & Deardorff, D. K. (Ed.), *Building cultural competence: Innovative activities and models* içinde (ss. 23–41). Stylus Publishing.
- Gülay Ogelman, H., Yüce, G. & Yüce, A. (2022). Anne baba eğitim düzeylerine göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal yeterliliği. *Aurum Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 143–159.
- Güleç, S., & Hüdavendigar, M. N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Humanities and Research*, 4(3), 24–36.

- Gülünay, S. (2022). *Velilerin özel okul tercih nedenlerinin incelenmesi (Sivas ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Gürel, D., ve Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22–40.
- Güvenç, B. (1991). *İnsan ve kültür* (2. basım). Remzi Kitabevi.
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Hirsch, E. D. (1984). *Cultural literacy*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED241697>
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Houghton Mifflin Company.
- Hoe, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Hussey, I., Alsalti, T., Bosco, F., Elson, M., & Arslan, R. (2025). An aberrant abundance of Cronbach's alpha values at .70. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 8(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/25152459241287123>
- Idris, M., Hussain, S., & Ahmad, N. (2020). Relationship between parents' education and their children's academic achievement. *Journal of Arts & Social Sciences*, 7(2), 82-92.
- İşler, B. N. (2024). *Çocukların bilimsel süreç becerileri ile ebeveynlerin bilimsel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Jones, J. (2009). *The psychology of multiculturalism in the schools: A primer for practice, training, and research*. National Association of School Psychologists
- Kafadar, T., & Şan, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre kültürel okuryazarlık. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2380–2397. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/64363/931005>
- Kahramanoğlu, R., Altun, D., & Kalaycıoğlu, D. B. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(241), 499–518.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151.
- Kaivola, T., & Melén-Paaso, M. (2007). *Education for global responsibility: Finnish perspectives*. Helsinki University Press.

- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Yayıncılık.
- Karakoç, F. Y., ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39–49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keith, A. M. (2020). *Implementing a scripted literacy curriculum: A culturally responsive approach* [Doctoral dissertation]. University of Washington.
- Kıvrak, A. K. (2023). *Kültürel okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kıvrak, A. K., Özden, M., & Erbaş, Y. H. (2023). Kültürel Okuryazar mıyım? bir ölçek geliştirme çalışması. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (19), 23-40.
- Kline, P. (2015). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695990>
- Kline, R. B. (2011). *Principle and practice of structural equation modelling* (Third Edition). The Guilford Press.
- Koç, R., Canbaba, Z., & Bektaş, Ö., (2022). Examining the levels of respect for differences of secondary school students. *10. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (pp.168-169). Rize, Turkey.
- Köçer, N., & Ökten, C. E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından kültür okuryazarlığı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2), 674–688.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi: Tartışmalar ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. K. Çayır (Ed.), *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış*. Tarih Vakfı Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 693–712.
- Leu, D. J., Forzani, E., Burlingame, C., Kulikowich, J., Sedransk, N., Coiro, J., & Kennedy, C. (2013). The new literacies of online research and comprehension. S. B. Neuman & L. B. Gambrell (Ed.), *Quality reading instruction in the common core state standards era* içinde (ss. 219–236). International Reading Association.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other ICTs. R. B. Ruddell & N.

- Unrau (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., ss. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (6th ed., ss. 1150–1181). International Reading Association.
- Maine, F., & Vrikki, M. (2021). Kültürlerarası anlayış için diyalog: Kültürel okuryazarlığı öğrenmenin merkezine yerleştirmek. F. Maine & M. Vrikki (Ed.), *Dialogic pedagogy and cultural literacy*. Springer Nature.
- Maine, F., Cook, V. & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3), 383–392.
- Memet, N. (2010). *Ebeveynlerin çocuklarına ilişkin sosyalleştirme hedeflerinin, kültürel değer yönelimleri ve eğitim düzeyleri ile çocuğun cinsiyeti ve doğum sırası açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Memişoğlu, F., & Ilgıt, A. (2017). Syrian refugees in Turkey: Multifaceted challenges, diverse players and ambiguous policies. *Mediterranean Politics*, 22(3), 317–338.
- Mengüloğlu, G., & Sarıkaya, B. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(2), 280–292.
- Mengüloğlu, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies*, 8(30), 41–66. <https://doi.org/10.31455/asya.1574908>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2018). *Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinlikler: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. <https://www.tyc.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2017). *Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi* (Eylül 2017). Millî Eğitim Bakanlığı. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/10125901_AI_HL_IHO_Vizyon_Belgesi_Eylul_2017.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara.
- Mishra, P., Singh, U., Pandey, C. M., Mishra, P., & Pandey, G. (2019). Application of student's *t*-test, analysis of variance, and covariance. *Annals of cardiac anaesthesia*, 22(4), 407–411. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_94_19
- Naqeeb, H. (2023). Promoting cultural literacy in the EFL classroom. *International Journal of Educational Research and Reviews*, 11(1), 1–6.
- National Council for Social Studies [NCSS] (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching learning and assessment*. Washington DC: NCSS. <http://www.socialstudies.org/standards>
- Nayir, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 789–797. <https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4096>
- Nenadovic, M. (2017). Introductory remarks to the special issue on teaching about refugees. *Intercultural Education*, 28(5), 427–428.
- Nganga, L. (2016). Promoting intercultural competence in a globalized era. *Journal of International Social Studies*, 6(1), 84–102.
- Nikolopoulou, K. (2023, 22 Haziran). *What is convergent validity? Definition & examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/convergent-validity/>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ochoa, G., & McDonald, S. (2021). *Cultural literacy, illan and empathy in education*. Macmillan Publications.
- Oğuz, E. S. (2022). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2) 123-139.
- Öztürk, C. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem A Yayınları.
- Öztürk, F. (2023a). Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde kültürlerarası yetkinlik. A. F. Ersoy & H. Karaduman (Ed.), *Sosyal bilgilerde güncel okumalar 3* içinde (ss. 125–147). Eğiten Kitap.
- Öztürk, F. (2023b). Intercultural competence: Attitudes and comprehension of social studies teacher candidates. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches*, 3(1), 14–31. <https://doi.org/10.51383/jesma.2023.66>

- Öztürk, F. (2024). Öğretmen adaylarına dijital araçlarla kültür okuryazarlığı eğitimi (DAKOE). TÜBİTAK-BİDEB 2237. *Proje Eğitimi Etkinliklerini Destekleme Programı, 2024 – 2025*. <https://dakoe.erdogan.edu.tr/>
- Pala, M. (2024). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının kültür okuryazarlığı açısından incelenmesi. *International Journal of Progression and Development in Education*, 2(1), 29–42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11079911>
- Pallant, J. (2017). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (12th ed.). McGraw-Hill Education.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pehlivan, F. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde kültür okuryazarlığı: Öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 1–10.
- Quappe, S., & Cantatore, G. (2005). What is cultural awareness, anyway? How do i build it? <http://www.culturocity.com/articles/whatisculturalawareness.htm>
- Quappe, S., & Cantatore, G. (2005). *What is cultural awareness, anyway? How do i build it?* <http://www.culturocity.com/articles/whatisculturalawareness.htm>
- Rapanta, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2021). Preparing culturally literate citizens. *Curriculum Journal*, 32(1), 61–81.
- Reedy, J. (2007). Cultural literacy for college students. *Academic Questions*, 20(1), 32–37.
- Regnault, A., Willgoss, T., Barbic, S., & the International Society for Quality of Life Research Mixed Methods Special Interest Group. (2018). Towards the use of mixed methods inquiry as best practice in health outcomes research. *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 2(19), 1–6. <https://doi.org/10.1186/s41687-018-0043-8>
- Salo-Lee, L. (2007). Towards cultural literacy. T. Kaivola & M. Melén-Paaso (Ed.), *Education for global responsibility – Finnish perspectives* içinde (ss. 73–82). Helsinki University.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2015). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). Routledge.

- Shliakhovchuk, E. (2021). After cultural literacy: New models of intercultural competency. *Educational Review*, 73(2), 229–250.
- Siliņa-Jasjukeviča, G., & Rancāne, A. (2022). Cultural literacy: Conceptual issues of selecting content of traditional culture in education. *Human, Technologies and Quality of Education*, 771.
- Stahl, A. (1993). Kültürel okuryazarlık: Olumlu bir bakış açısı. *Interchange*, 24, 287–297.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). On ikinci kalkınma planı (2024-2028). Strateji ve Bütçe Başkanlığı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-KalkinmaPlani_2024-2028_11122023.pdf
- Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458- 466.
- Şengönül, T. (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin ailelerdeki sosyalleştirme-eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 55-69.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296.
- Tahnal, Z. (2024). *Sağlık çalışanlarında kültürel zekâ düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Esenyurt Üniversitesi.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications* (First edition). American Psychological Association
- Torun, Ü., & Yıldırım, T. (2022). Sosyal bilgilerin okul dışı yaşamlara yönelik evrenselleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(18), 222–249.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2025). *Kültür*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr>
- Tüt, K., Tuna, M., & Aldoğan-Şenol, F. (2022). Turizm ekseninde somut kültürel mirasın sürdürülebilirliği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 12(4), 782–797.

- Ugulu, I., Kivrak, E., Akcicek, E. (2024). Ortaokul üstün zekalı öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının değerlendirilmesi. *Klinik Psikoloji ve Özel Eğitim*, 13 (3), 166–185. <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130308>
- Ulusoy, K. (2011). Türk toplum hayatında yaşatılan kahve ve kahvehane kültürü (bir sözlü kültür ve sosyal çevre eğitimi çalışması). *Milli Folklor*, 89(23), 159–169.
- UNESCO. (2013). *Intercultural competencies: Conceptual and operational framework*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). What you need to know about literacy. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Usta, M., & Demir, E. (2020). Eğitimde çokkültürlülük: İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler kitapları üzerinden nitel bir inceleme. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34), 2178–2198.
- Velicer, W. F., & Jackson, D. N. (1990). Component analysis versus common factor analysis: Some issues in selecting an appropriate procedure. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 1-28.
- Western Sydney University. (2023). What is cultural literacy? https://www.westernsydney.edu.au/studysmart/home/cultural_literacy/what_is_cultural_literacy
- World Economic Forum. (2015). *The future of jobs*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs>
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183–201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 59-75.
- Yatkın Bozkurt, Ş., Özen, F., & Altunbay, M. (2020). Küreselleşme, kültürel etkileşim, kültürel okuryazarlık ve eğitim. M. Güçlü (Ed.), *Eğitim antropolojisi*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 14-28.
- Yu, S. (2023). The influence of mothers' educational level on children's comprehensive quality. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1264–1272. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4461>

Yurdakul, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel yeterlilik, kültürel zekâ ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Ziesing, M. (2001). Cultural literacy and language fluency. *A Collection of Academic Papers: In Celebration of the 20th Anniversary of the University of the Thai Chamber of Commerce*, 1-14. Bangkok, Thailand: University of the Thai Chamber of Commerce.

Zor, A. (2014). Kültürel okuryazarlık açısından görsel sanatlar dersinin önemi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 1–13.



EKLER

Ek-1. Araştırma Uygulama İzinleri



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.017968.01

T.C. Kimlik No: 15*****08

Adı Soyadı: HÜLYA KAYA ZENGİNBAL

Araştırmacının Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Kültür Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Ortaokul Öğrencileri İçin Kültür Okuryazarlığı Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 04.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 04.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
RİZE	Ortaokul	BOĞAZ ORTAOKULU	766499
RİZE	Ortaokul	FATİH ORTAOKULU	766189
RİZE	Ortaokul	Dörtüol Şehit Halil Sadıkoğlu Ortaokulu	724266
RİZE	Ortaokul	Ortapazar Ortaokulu	723687
RİZE	Ortaokul	Şehit Nedim ÇALIK Ortaokulu	713113
RİZE	Ortaokul	Merkez Atatürk Ortaokulu	712269
RİZE	Ortaokul	Kendirli Şehit Azim ÖZDEMİR Ortaokulu	712114
RİZE	Ortaokul	100. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu	704725

Doğrulama Kodu: 62aadd94cd1298fca5e2b16b21615035d0418aa4368b676cb0b2dde577530

Doğrulama Adresi: arastirmazinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1296. Sokak No:8/8 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmazinleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/2





**T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
RİZE	Ortaokul	Hüseyin Yardımcı Ortaokulu	708720
RİZE	Ortaokul	Rüşadiye Zihni Derin Ortaokulu	703344
RİZE	Ortaokul	Çaykur Ortaokulu	703324
RİZE	Ortaokul	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	703206
RİZE	Ortaokul	Ambarlık Ortaokulu	704266
RİZE	Ortaokul	Kasarcılar Ortaokulu	712089
RİZE	Ortaokul	Küçükçayır Ortaokulu	712252

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: f2aadd94c0d1298fca75e2b16b21615025d0418aa4368b676cbcb28de577530
Doğrulama Adresi: arastirmacizimleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1296. Sokak No:8/6 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastrimlari.arastirmacizimleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 2/2





**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.018347.01

T.C. Kimlik No: 15*****08

Adı Soyadı: HÜLYA KAYA ZENGİNBAL

Araştırmanın Adı: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN KÜLTÜR OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 05.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
RİZE	İmam Hatip Ortaokulu	Rize İmam Hatip Ortaokulu	720625
RİZE	İmam Hatip Ortaokulu	Mahmut Celalettin ÖKTEN İmam Hatip Ortaokulu	752493
RİZE	İmam Hatip Ortaokulu	Şehit Murat Çalışkaner İmam Hatip Ortaokulu	720547
RİZE	İmam Hatip Ortaokulu	Hasan Sağır İmam Hatip Ortaokulu	752494
RİZE	İmam Hatip Ortaokulu	Nuri Pakdil İmam Hatip Ortaokulu	775248

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: c8213c4b2e5ba5542134df4f9ce1e29cbe94ac756dd896ed1883efae7f9bda
Doğrulama Adresi: arastirmazinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No:8/6 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmazinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr





**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.018350.01

T.C. Kimlik No: 15*****08

Adı Soyadı: HÜLYA KAYA ZENGİNBAL

Araştırmanın Adı: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN KÜLTÜR OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 05.02.2025

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 05.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
RİZE	Özel Türk Ortaokulu	ÖZEL RİZE BAHÇEŞEHİR KOLEJİ ORTAOKULU	99987952
RİZE	Özel Türk Ortaokulu	ÖZEL RİZE POYRAZ ORTAOKULU	99987725
RİZE	Özel Türk Ortaokulu	ÖZEL RİZE LEVENT ORTAOKULU	99983319
RİZE	Özel Türk Ortaokulu	ÖZEL RİZE ÇÖZÜM ORTAOKULU	99959625

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 95450a7d946b7f1c3485a7a6d6e7dd21410d90560a28d63cd558ba816d8e365
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Servat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



Ek-2: Kùltür Okuryazarlığı Òlçeđi Kişisel Bilgiler Formu

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜR OKURYAZARLIĞI
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin kültürel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırma formu iki bölümden oluşmaktadır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından gizli tutulacak, araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Araştırmanın daha güvenilir sonuçlara ulaşması için, lütfen soruları içtenlikle, tam ve doğru bir şekilde cevaplandırınız. Her ifadeye tek bir yanıt veriniz ve boş bırakmayınız.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Hülya KAYA ZENGİNBAL
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()
2. Okul Türü : Devlet ortaokulu () Özel Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu ()
3. Anne Öğrenim Düzeyi:

İlkokul Mezunu ()	Ortaokul Mezunu ()	Lise Mezunu ()	Üniversite Mezunu ()	Hiçbiri ()
--------------------	---------------------	-----------------	-----------------------	-------------

4. Baba Öğrenim Düzeyi:

İlkokul Mezunu ()	Ortaokul Mezunu ()	Lise Mezunu ()	Üniversite Mezunu ()	Hiçbiri ()
--------------------	---------------------	-----------------	-----------------------	-------------

Ek-3: Kùltür Okuryazarlığı Ölçeği

Bu bölümde aşağıda yer alan Kùltür okuryazarlığı ile ilgili maddeleri okuyarak size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Açıklama: Bu ölçekte kullanılan “Farklı Kùltür” kavramı ile hem farklı ÷lkelere ait kùltürler hem de kendi toplumuzda var olan kùltürel farklılıklar kastedilmektedir.

Madde Numarası	Maddeler	Bana hiç uygun değil	Bana çok az uygun	Bana biraz uygun	Bana çok uygun	Bana tamamen
1.	Tarihi nesnelere örnekler verebilirim.					
2.	Çevremdeki tarihi yapılara örnekler verebilirim.					
3.	Ülkemdeki önemli tarihi mekanlara örnekler verebilirim.					
4.	Ülkemdeki önemli tabiat varlıklarına örnekler verebilirim.					
5.	Sosyal medyada geleneklerimizle ilgili paylaşımlar yapmayı severim.					
6.	Bildiğim geleneksel oyunları arkadaşlarıma öğretirim.					
7.	Farklı kùltürlerle ortak geleneksel oyunlarımıza örnekler verebilirim.					
8.	Farklı kùltürlerin geleneksel yemeklerini denemek ilgimi çeker.					
9.	Farklı kùltürlerden insanların giyim tarzlarına saygı duyarım.					
10.	Çevremde düzenlenen yöresel müzik konserlerine gitmekten hoşlanırım.					
11.	Farklı kùltürlerden insanların inanç ve ibadetlerine saygı gösteririm.					
12.	Farklı toplumlar hakkında önyargılı olmaktan kaçınırım.					
13.	Farklı kùltürlerden insanlarla olumlu iletişim kurabilirim.					
14.	Farklı kùltürlerden insanlarla empati kurabilirim.					

ETİK KURUL KARARI



T.C.

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 24/04/2024
Toplantı K. Sayısı : 2024/181

Doç. Dr. Fatih ÖZTÜRK ve Hülya KAYA ZENGİNBAL'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Kültürel Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli proje çalışması kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ

Başkan