

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HALK EĞİTİMİ PROGRAMI**

**TÜRKİYE'DE YETİŞKİN OKURYAZARLIĞI:
YETİŞKİN OKUMA-YAZMA EĞİTİMİNE ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM**

DOKTORA TEZİ

AHMET YILDIZ

**ANKARA
Ekim, 2006**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
HALK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE YETİŞKİN OKURYAZARLIĞI:
YETİŞKİN OKUMA-YAZMA EĞİTİMİNE ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM**

DOKTORA TEZİ

Ahmet YILDIZ

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Meral UYSAL**

**ANKARA
Ekim, 2006**

ÖNSÖZ

Yetişkin okumaz-yazmazları tanımlayan en iyi ifadelerden biri Malcolm Knowles'in kitabının adında bulunmaktadır: "Yetişkin *Öğrenenler. Göz Ardı Edilen Bir Kesim*". Göz ardı edilen bu kesim, modern yaşamın dışına itilen en dezavantajlı toplumsal grupların başında gelmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye'de uzun yıllardır mücadele edilmesine karşın tamamen çözüme kavuşturulamayan yetişkin okuryazarlığı konusu ele alınmaktadır. Sorunun çözümlenebilmesi için, öncelikle sorunun doğru anlaşılması gereklidir. Okuryazarlık ve okuma-yazma eğitiminin sorunlarını tarihsel bir süreç içinde ve bir yetişkin okuma-yazma programına katılan yetişkinlerin yaşam deneyimleri bağlamında saptamaya çalışan bu çalışmaya pek çok kişinin katkısı söz konusudur.

En başta, konuya ilişkin açılımları ve her daim teşvik edici sıcak yaklaşımı ile bu zorlu süreci aşmamı kolaylaştıran tez danışmanım Prof. Dr. Meral Uysal'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez konusunun belirlenmesinden başlayarak, tezin tüm aşamalarında desteğini esirgemeyen, öneri ve eleştirileri ile tezin biçimlenmesine katkıda bulunan değerli hocam Öğr. Gör. Dr. Fevziye Sayılan olmasaydı, çalışmanın tamamlanması olanaksızdı diyebilirim.

Konuya ilişkin titiz değerlendirme ve öneriler sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Işıl Ünal ve Yrd. Doç. Dr. Seçkin Özsoy'a da burada teşekkür etmek istiyorum.

Tez izleme komitesinde yer alarak katkıda bulunan Prof. Dr. Ahmet Duman'a ve Prof. Dr. Rıfat Miser'e teşekkür ederim. Ayrıca çevrilerdeki yardımı ile arkadaşım Dilek Çankaya'ya, tezin tasarımı aşamasında tartışma fırsatı bulduğum, fikir ve önerilerinden yararlandığım Prof. Dr. Eser Köker, Doç. Dr. Erol Göka ve Doç. Dr. Tayfun Atay'ın katkılarını eklemem gerekir.

Ve elbette, çalışma boyunca sabırla ve özveriyle beni destekleyen eşim Gülçin Yıldız'a ve bu çalışma ile birlikte doğan kızım Aslıdeniz'e teşekkür etmem gerekir. Çünkü bu çalışma en çok onlardan çalınan zamanlarda yapılmıştır.

ÖZET

TÜRKİYE'DE YETİŞKİN OKURYAZARLIĞI: YETİŞKİN OKUMA-YAZMA EĞİTİMİNE ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM

Yıldız, Ahmet

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Meral Uysal

Ekim, 2006

Araştırmada, Türkiye'nin kronik bir sorunu olan okuryazarlık sorununun aşılmasında benimsenen yaklaşım ve bu yaklaşımı esas alan uygulamaların, sorunu tümüyle giderme kapasitesini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Başka bir ifade ile araştırmada, Türkiye'deki yetişkin okuma-yazma yaklaşım ve uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bir yetişkin okuma-yazma kursu (Nato Yolu Toplum Merkezi Yetişkin Okuma-Yazma Programı) bağlamında yapılacak bu değerlendirmede, okumaz-yazmazları tanımlayan sosyo-kültürel ve demografik özelliklerin belirlenmesi, yetişkin okuma-yazma kurslarına katılım örüntüleri (yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenleri, devam sorunları, terk nedenleri) ve okuma-yazma öğretimindeki eğitsel süreçler (öğretmen-öğrenen ilişkisi, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri) esas alınmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada, sözü edilen amaca iki temel eksen üzerinden hareket edilerek ulaşılmaya çalışılmıştır. Birincisi, ilgili literatür, belgeler, dokümanlar ve raporlar üzerinden yapılan analizdir. İkincisi, okumaz-yazmaz nüfusun yoğun olarak yaşadığı bir gecekondu mahallesinde düzenlenen bir yetişkin okuma-yazma programı uygulamasına dayanmaktadır. Başka bir ifade ile, araştırmada bir yandan ilgili literatür ve istatistikî veriler ile ülke genelindeki okuryazarlığı ve okuma-yazma eğitimini değerlendiren 'makro' bir analiz, diğer yandan bir okuma-yazma programı uygulamasına dayanan 'mikro' bir analiz söz konusudur. Araştırmanın uygulama bulguları (mikro bulgular) genel tarama bulguları (makro bulgular) temelinde ele alınmıştır.

Gelişmiş birçok ülkede büyük oranda bir sorun alanı olmaktan çıkan okumaz-yazmazlık konusunun, Türkiye’de neden tam olarak çözülemediğinin anlaşılması, sorunun köklü bir biçimde çözümü açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar özetle şunlardır: Geçmişten bu yana uygulanan yaklaşım, okuryazarlığı yalnızca ‘teknik bir beceri’ olarak sınırlamakta, okuryazarlığın içinde yer aldığı sosyo-kültürel bağlamı ihmal ederek ‘yansız bir edim’ olarak algılamaktadır. Ayrıca bu yaklaşım bireyin yaşam deneyimlerini göz ardı ederek toplumsal güçlenme kanallarıyla ilişkisini etkili bir biçimde kurmamaktadır.

ABSTRACT

ADULT LITERACY IN TURKEY: A CRITICAL APPROACH TO ADULT LITERACY EDUCATION

Yıldız, Ahmet

PhD Thesis

Thesis Advisor: Prof. Dr. Meral Uysal

October 2006

In this research, it is aimed to show the problem solving capacity of the approach which has been accepted to cope with the chronic literacy problem of Turkey and the applications based on this approach. In other words, in this research, it is aimed to criticize the approach and applications of adult literacy education in Turkey. The research is relied on the educational processes of literacy education (teacher-learner relationship, teaching materials, and methods), to investigate socio-cultural and demographic characteristics which are define the illiterate adults and their participation conditions of literacy courses (the reasons of learning literacy for adults, attendance problems, withdrawal reasons) in the context of an applied adult literacy courses (Nato Yolu Community Center Literacy Program).

Qualitative research method is used in this research. The research tries to reach the aims from two different research methods. First, related literature, documents and reports are analyzed (content analysis). The second is based on an adult literacy program which was implemented in a squatter settlement area where illiterates densely populated. In other words, in this research, in one hand “a macro analysis” that is evaluation of literacy and literacy education in Turkey by using related literature and statistical data; on the other hand “a micro analysis” that is relied on an application of an adult literacy program is carried out.

In order to find a radical solution for literacy problem which is resolved by the most of the developed countries, it is very crucial to understand why this problem could not be completely resolved in Turkey.

In brief, result of the study is that traditional literacy approach, limits the literacy as a “technical skill” and perceives literacy as “a neutral action” by ignoring the socio-cultural context in which literacy is involved. In addition, this approach is refusing the life experiences of an individual, and it is not effectively connecting those experiences with the empowerment channels.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
ÇİZELGELER.....	X
ŞEKİLLER	X

I.BÖLÜM

GİRİŞ	1- 12
1.1.Problem.....	1
1.2. Amaç	10
1.3. Önem	11
1.4. Sınırlılıklar.....	11
1.5. Kısaltmalar.....	11

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL, TARİHSEL VE TOPLUMSAL ARKAPLAN.....	13- 71
2.1. Okuryazarlığı Tanımlamak	14
2.2. Okuryazarlık Araştırmaları	19
2.3. Türkiye’de Modernleşme Süreci ve Yetişkin Okuryazarlığı	36
2.3.1. Osmanlı’da Okuryazarlık ve Cumhuriyete Kalan Miras	37
2.3.1.1. Dil ve Alfabe	41
2.3.1.2. Eğitim	42
2.3.1.3. Matbaa ve Kitap	45
2.3.1.4. Basın ve Edebiyat	47
2.3.2. Cumhuriyet Dönemi	50
2.3.2.1. Kurumlar, Düzenlemeler ve Kampanyalar	51
2.3.2.1.1. Latin Harflerinin Kabulü	51
2.3.2.1.2. Millet Mektepleri	52

2.3.2.1.3. Halk Evleri	54
2.3.2.1.4. Köy Enstitüleri	55
2.3.2.1.5. Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü Okuma-Yazma Programı	58
2.3.2.1.6. 1971–72 Fonksiyonel Okuma-Yazma ve Sağlık Eğitimi Projesi (FOYSEP) ...	59
2.3.2.1.7. Türk Silahlı Kuvvetleri'nin Okuma-Yazma Çalışmaları	59
2.3.2.1.8. 100. Yıl Okuma-Yazma Seferberliği ..	63
3.2.1.9. 8 Eylül 1992 Okuma-Yazma Seferberliği	63
3.2.1.10. Ulusal Eğitime Destek Kampanyası ...	63
2.3.3. Göç, Gecekondu, Okuryazarlık ve Okuryazarlığa Karşı Sözlü Kültür Direnci	65
2.3.4. Mevcut Yetişkin Okuma-Yazma Programları.....	69
2.3.4.1. Yasal Çerçeve	69
2.3.4.2. Örgütlenme ve İşleyiş	69

III. BÖLÜM

YÖNTEM	72-80
3.1. Araştırmanın Kurgulanma Öyküsü.....	72
3.2. Metodolojik Yaklaşım	73
3.3. Araştırma Alanı	75
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	78

IV. BÖLÜM

BUGULAR VE YORUM	81-153
4.1. Yetişkin Okuma-Yazma Kursları: Nato Yolu	
Toplum Merkezi Yetişkin Okuma-Yazma Programı Örneği	81
4.1.1. Yetişkin Okuma-Yazma Kurslarına	
Katılan Yetişkinlerin Bazı Tanımlayıcı Özellikleri	84
4.1.1.1. Ekonomik Durum	84
4.1.1.2. Cinsiyet	86

4.1.1.3. Yaş Durumu	88
4.1.1.4. Doğum Yeri	89
4.1.1.5. Medeni Durum	90
4.1.1.6. Aile Biçimi	90
4.1.1.7. Kursiyerlerin ve Ailelerinin Eğitim Durumu	92
4.2. Okuma-Yazma Programlarında Katılım Örüntüleri	95
4.2.1. Okuma-Yazma Programlarına 'Yetişkin' Olarak Katılmak	95
4.2.2. Gizlenen Bir Kimlik Olarak Okumaz-Yazmazlık ve Okumaz-Yazmazların "Özgürlükten Kaçışı"	99
4.2.3. Yoksulluk ve Okuryazarlığın Toplumsal Değeri	104
4.2.4. Okuryazarlığın Cinsiyeti: Bir Kadın Sorunu Olarak Yetişkin Okuma-Yazma Eğitimi	112
4.3. Yetişkin Okuma-Yazma Kurslarında Eğitsel Süreçler	117
4.3.1. Okuma-Yazma Eğitiminde Dil Faktörü	117
4.3.1.1. Konuşma ve Dinleme	117
4.3.1.2. Yazma ve Okuma	122
4.3.1.3. Görsel Okuma ve Sunu	129
4.3.2. Yetişkin Okuma-Yazma Öğretimi Materyalleri	131
4.3.2.1. Yeni Okuryazar Olanlara Dönük Materyaller	135
4.3.3. Okuma-Yazma Kurslarında Öğrenen-Öğretmen İlişkisi: Pedagojiye Karşı Andragoji	136
4.3.3.1. Özne	139
4.3.3.2. Süre	139
4.3.3.3. Dil ve ses	140
4.3.3.4. Katılım	141
4.3.4. Okuma-Yazma Öğretim Yöntemi	142

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER	154-180
5.1. Sonuç	154
5.2. Öneriler	177

KAYNAKÇA	181-200
EK (Görüşme Kodları)	201-205

Şekiller Listesi

Şekil 1. Okuryazarlık Çalışmalarında Ortaklıklar	14
Şekil 2. Yetişkin Okuma-Yazma Kitabı'ndan Bir Örnek... ..	131

Çizelgeler Listesi

Çizelge 1. Okuryazarlık Üzerine Konuşma Biçimleri	15
Çizelge 2. Türkiye'de Nüfusun Okuryazarlık Oranı (1960–80)	57
Çizelge 3. Ulusal Eğitime Destek Kampanyası Kapsamında Açılan Kurslar ve Kursiyer Sayıları	64
Çizelge 4. Türkiye'de Yetişkin Okuryazarlık Oranları.....	86
Çizelge 5. Kursu Katılanların Yaşa Göre Dağılımı	88
Çizelge 6. Kır ve Kent Ayrımına Göre Yetişkin Okuryazarlığı	89
Çizelge 7. Kursiyerlerin Daha Önce Okuma-Yazma Kursuna Katılma Durumları	92

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem

Bugün bilinen anlamdaki okuryazarlık, kentleşme, endüstri devrimi ve genel olarak eğitim reformlarıyla, bir toplumsal kategori olarak modernite ile birlikte tarih sahnesine çıkmıştır. Daha sonraki süreçte de hızla ve tarihin hiçbir döneminde olmadığı ölçüde kitleselleşmiştir. Böylece bu yakın dönem, okuryazarlığın toplumsal yaşamdaki ağırlığının giderek artmasına ve okuma-yazma öğrenmenin temel bir insan hakkı olduğu bilincinin yaygınlaşmasına tanıklık etmiştir. Kısacası, geçmiş çağlarda elit gruplara ait bir ayrıcalık olan okuma-yazma becerisi, günümüzde artık tüm toplumsal kesimler açısından vazgeçilmez bir gereksinim halini almıştır.

Geçtiğimiz yüzyılın başlarında adını, soyadını yazabilme ve imzasını atabilme becerisi gibi sınırlı bir anlama sahip olan okuryazarlık, daha sonra toplumsal, siyasal ve teknolojik gelişmelerle birlikte daha karmaşık bir hal almıştır. Kavramın içeriğinin dönüşmesi okuryazarlık kavramının zamandan, mekândan ve kültürden bağımsız evrensel, sabit bir tanımının yapılmasını güçleştirmektedir. Keza hemen hemen kimsenin okuryazar olmadığı, geleneksel birincil ilişkilerin hüküm sürdüğü ve genellikle kapalı bir ekonomik sistemin olduğu toplumlarda okumaz-yazmazlık bir problem olarak değerlendirilmemiştir. Okumaz-yazmazlığın problem olarak algılanması, matbaanın icadından sonra hızla yaygınlaşan yazılı materyallerin gündelik yaşamda sıklıkla kullanılır olması ve buna eşlik eden kentlerin büyümesi süreci ile artan bürokratik örgütlenmeyle birlikte gerçekleşmiştir. Batı'da yaşanan kapitalistleşme süreci, geleneksel ekonomik/sosyal/kültürel formları çatlatacak, bilgiye ve bilime merkezi bir önem atfeden rasyonel bir topluma doğru bir yönelim oluşturmuştur. Bu toplum örgütlenmesi, özellikle kentlerde, geçmişten farklı bir biçimde, 'yazı'yı merkeze alan bir gündelik yaşam pratiği ortaya çıkarmıştır. Artık, mahkeme tutanakları, tapu, miras belgeleri, askerlik belgeleri, ticari anlaşmalar, kira kontratları ve ikametgâh belgeleri gibi pek çok 'yazılı belge' gündelik yaşamın vazgeçilemezleri arasında yerini almıştır. Böylece bugün geline süreçte, modern insanın artık yazı ile ilişki kurmadığı tek bir gün geçirmesi bile söz konusu değildir.

Özellikle okuryazarlık ile işgücü niteliği, toplumsal ve ekonomik gelişme düzeyi arasında sıkı bağlar bulunduğu kabul edilmesi, birçok ülkenin okumaz-yazmazlığı önlemede çeşitli mücadele programları geliştirmesine yol açmıştır. Bu açıdan 20. yüzyıl, okuryazarlığı geliştirme çabalarının yüzyılı olarak değerlendirilebilir. Ne var ki, birçok ülkede ciddi başarılar elde edilmesine karşın, okumaz-yazmazlık dünyada halen önemli bir sorun alanı olarak varlığını sürdürmektedir. UNESCO'nun 2005 yılı verilerine göre dünya nüfusunun yüzde 17'si (785 milyon) okuma-yazma bilmemektedir ve dünyadaki okumaz-yazmaz nüfusun büyük bölümünü, kadınlar, yoksullar ve az gelişmiş ülkelerde yaşayanlar oluşturmaktadır.

Okuryazarlığı geliştirme çabalarının, özellikle merkezi otoritenin güçlendirilmesi, yani son iki yüzyıl içinde gerçekleşen ulus-devletlerin inşa süreci ile ilişkili olması (Graff, 1986) okuryazarlığın gelişim sürecinin, toplumdaki büyük ölçekli toplumsal dönüşümlerin bir parçası olarak ele alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Bu toplumsal dönüşümlerin temel amacı, bireylerin içinde yer aldıkları daha geniş siyasal ya da dini topluluklarla bütünleştirilmesi olarak ifade edilebilir. Okuryazar oranını arttırma çabaları da bu bütünleştirme çabalarının önemli bir aracı olarak işlev görmüştür. Nitekim tarihte okuryazarlığı geliştirmeye dönük çabaların, yeni dini inançların yaygınlaşması, piyasa ekonomilerinin gelişmesi, bürokratik ve yasal örgütlenmelerin artması ve ulusal siyasal toplumların ortaya çıkışı gibi inanç sistemlerinde ve toplumsal yapıdaki devasa dönüşümlerin yaşandığı bir tarihsel süreçte yoğunlaştığı görülmektedir (Arnove ve Graff, 1987: 4). Bu nedenle, matbaanın icadından bu yana, okuryazarlığın gelişimi ile siyasal-toplumsal hareketler arasındaki ilişki göze çarpmaktadır. Örneğin, Protestan Reform akımları ve ardından gelişen Katolik karşı-Reform akımları 16. yüzyılın ortalarında Almanya, İsveç ve İskoçya'da okuma-yazma kampanyalarının başlamasına neden olmuştur. 1550'lerde de Almanya'da yönetici Protestan elitler, bölgesel egemenliklerini sağlamada kullandıkları Protestanlık bağıni toplumda güçlendirme amacıyla, sistematik olarak okuma-yazma çalışmalarında bulunmuşlar ve okullar kurmuşlardır (Gawthrop, 1987). 1560'ların İskoçya'sında da din merkezli siyasal olaylar belirleyici olmuştur ve burada Fransız ve Katolik karşıtı soyluluk, kendi inançlarını korumak amacıyla kendi nüfusunu Protestan ilkelere göre eğitime çabalarına girişmiştir (Houston, 1987). Johanson (1987)'a göre, İsveç'teki okuryazarlığın gelişimi örneği de ancak Protestan Reform hareketleri bağlamında anlaşılabilir. 1807'de Prusya'da, 1871'de Fransa'da

ve 1905’de Rusya’da ise askeri yenilgiler, kitlesel düzeyde okuryazarlığın gelişimine hizmet etmiştir. 19. Yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri’nde birbiriyle rekabet halindeki çeşitli dini gruplar ve eğitimli yurttaşlara gereksinim duyan Cumhuriyetçi hükümet okuryazarlığın gelişimini hızlandıran etkenler olmuşlardır (Arnove ve Graff, 1987: 4). Aynı dönemde Rusya’da okuryazarlığın gelişmesine olanak sağlayan etken ise, ulusal elitler tarafından okuryazarlık ile modernleşme süreçleri ve Rus devletinin güçlendirilmesi arasında bağlantı kurulması olmuştur (Eklof, 1987).

Dünyada ulusal düzeyde büyük ölçekli okuma-yazma kampanyalarının önemli bir bölümü ise 20. yüzyılda düzenlenmiştir. 20. yüzyıldaki kampanyalar, büyük ölçekli toplumsal dönüşümler ile devlet otoritesinin yeni bir siyasal kültür oluşturma ve ekonomik gelişme süreçlerini hızlandırma çabalarının etkisi altında biçimlenmiştir. Örnek olarak, 1917 Ekim devriminden sonra Sovyetler Birliği’nde; 1949 sonrası Çin Halk Cumhuriyeti’nde; Küba’da 1959 devrimi sonrası ve Nikaragua’da 1979 zaferi sonrasında düzenlenen büyük ölçekli kampanyalar verilebilir (Arnove ve Graff, 1987). Uluslararası alanyazında kendine yeterli yer bulamamış olsa da, Türkiye’nin özellikle Cumhuriyetin kuruluş yıllarında gerçekleştirdiği okuma-yazma çabalarını da bu örnekler arasında değerlendirmek gerekir.

Osmanlı’nın son dönemindeki okuryazarlık anlayışı, Rusya örneği gibi, merkezileşme ve devletin güçlendirilmesi bağlamında biçimlenmiştir. Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte ‘muasır medeniyetler seviyesine ulaşma’ amacıyla gerçekleştirilen modernleşme hamlelerinde, okuma-yazma çalışmaları önemli bir yer tutmuştur. Yeni Cumhuriyet ‘yeni insanını’ yaratmada, okuma-yazma eğitiminden çok şey beklemiştir. Özellikle Latin harflerinin kabul edilmesi, Millet Mektepleri, Halkevleri ve Köy Enstitüleri gibi uygulamalarla, okuryazar oranının hızlıca artırılması istenmiştir. Nitekim Cumhuriyetin kuruluş yıllarında okuryazar oranı % 10’un altındayken, Cumhuriyetle birlikte tüm ülke bir okula dönüştürülerek, okuyup yazabilen nüfusun oranı 1935’te % 20’nin ve İkinci Dünya Savaşı sonunda % 30’un üzerine çıkarılmıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana, okuryazarlığı yaygınlaştırmak için iki temel eğitim stratejisi geliştirilmiştir. Bunlar, **(1)** temel eğitimi sağlayacak örgün eğitim kurumlarının sayısının tüm çağ nüfusunu kapsamasına dönük çabalar, ve **(2)** Millet Mektepleri, Okuma Odaları, okuma-yazma kampanyaları gibi yetişkinlere dönük

programların uygulanmasıdır. Örgün eğitim kurumlarının tüm çağ nüfusunu kapsayamaması (eğitim hizmetlerinin yeterince sunulamaması), yetişkin okumaz-yazmazlığını üreten en önemli faktördür. Ancak, örgün eğitimin yetersizliğinden kaynaklansa da, etkili yetişkin eğitimi çalışmalarının, bu yetersizliği telafi edeceği düşünülebilir. Zira birçok ülkede yetişkin okuma-yazma programlarının, örgün eğitimin eksikliğini gidererek, okuryazar oranını yüzde yüze yakın bir orana çıkarabildiği görülmektedir.

27 Mayıs 1960 askeri müdahalesinden hemen sonra kurulan Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü eşgüdümünde yürütülmeye başlanan yetişkin okuma-yazma çalışmalarına zaman zaman çeşitli proje ve seferberlikler eşlik etmiştir. Bunlar, 1971–72 Fonksiyonel Okuma-Yazma ve Sağlık Eğitimi Projesi (FOYSEP), 23 Mart 1981’de başlatılan 100. Yıl Okuma-Yazma Seferberliği, 8 Eylül 1992 Okuma-Yazma Seferberliği, 2001 Ulusal Eğitime Destek Kampanyası şeklinde sıralanabilir. Başta ordu olmak üzere diğer birçok kurumun düzenlediği okuma-yazma çalışmalarıyla da, 1980 yılında % 67,2 olan okuryazarlık oranı 1990’da % 80’e, çalışabilir nüfusta ise (14–44 yaş) % 90’a ulaşmıştır (Gülbay, 2000: 34).

1983 yılında çıkarılan 2841 sayılı yasa ile “*Zorunlu Eğitim Çağı Dışında Kalan Yurttaşların Okuryazar Duruma Getirilmesi ve İlkokul Düzeyinde Eğitim Öğretim Yaptırılması Hakkındaki Kanun*” ile bu konuda MEB ve kamu kuruluşlarına yükümlülük verilmiştir. Bu yasa ile MEB ve Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü (ÇYEGM) okuma yazma kursları açma konusunda tam yetkili kılınmıştır. Bu yasa, diğer devlet kurumlarının MEB ile işbirliği yapmasını gerekli kılmıştır. Bu yasal çerçevede zorunlu ilköğretim çağı dışında bulunan nüfusun okuryazarlık öğretimi asıl olarak MEB’in Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Halk Eğitim Merkezlerinde düzenlenmektedir. Bu eğitim hizmeti, ilköğretim programlarına paralel bir biçimde I. Kademe ve II. Kademe Yetişkin Okuma Yazma Kursları olarak düzenlenmektedir. I. Kademe kurslar (90 saat) temel okuryazarlık becerileri kazandırmayı hedeflemekte, II. Kademe kurslar (180 saat) ise tamamlama eğitimi olarak sürdürülmekte ve kursiyerlere ilköğretim 5. sınıfa denk belge verilmektedir. I. Kademedeki okuryazarlık belgesi alanlar II. Kademeye devam etme hakkı kazanmaktadır. II. Kademedeki ilköğretim belgesi alanlar, açık ilköğretime devam edebilmektedirler (Nohl ve Sayılan, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkiye'deki okuma yazma eğitiminin başlıca sağlayıcısıdır. Bakanlık diğer devlet kurumları (TSK, Adalet Bakanlığı) ile birlikte birkaç sivil toplum kuruluşu ile de işbirliği yapmaktadır. Kendi okuma yazma programı dışında Bakanlık, Rotary Kulübü ve Anne Çocuk Eğitimi Vakfı (AÇEV) tarafından geliştirilmiş ve uygulanmakta olan iki programa daha yetki vermiştir. Buna karşın, yasal olarak MEB okuma yazma becerileri ve okuma yazma programlarını onaylamak için tek yetkili makamdır. Tüm ülke düzeyinde faaliyet gösteren 922 Halk Eğitim Merkezinin başlıca görevlerinden biri okuma yazma kursu açmaktır. MEB'in I. Kademe Okuma Yazma Kurslarına denk AÇEV'in İşlevsel Yetişkin okuma-yazma Programı (İYOP) ve Rotary Kulübü'nün Kolaylaştırılmış Okuma-yazma Eğitimi (KOYE) kursları da tüm ülke genelinde açılmakla birlikte, son dönemde açılan kurslara baktığımızda HEM'lerinin I. Kademe kurslarında okuma yazma öğrenenlerin (189.494 kursiyer) sayısının İYOP ve KOYE yöntemiyle okuma yazma öğrenenlerin (14.516 kursiyer) yaklaşık 14 katı olduğu görülmektedir (Nohl ve Sayılan, 2004).

MEB'nin I. kademe yetişkin okuma yazma programı, katılımcıların Türkçe okuma ve yazmasına imkan sağlamak, onları iyi vatandaşlar yapmak ve günlük yaşam becerileri konusundaki kapasitelerini geliştirmek amacına yöneliktir. Programın genel öğretme/öğrenme yaklaşımı dili anlama, analiz etme ve yaratma süreçleri yerine doğru okuma ve yazma davranışlarına odaklanmıştır (Nohl ve Sayılan, 2004). 2006 yılına kadar programın okuma-yazma öğretim yöntemi 'cümle yöntemi' iken, ilköğretim okullarında ilk kez 2005–2006 eğitim-öğretim döneminde *ses temelli cümle yöntemi* uygulanmaya başlanmasıyla birlikte yetişkin okuma-yazma programları için de aynı yöntemin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretmen eğitimi sadece gönüllülere sağlanırken, MEB öğretmenlerinin sınıf öğretmeni pedagojik formasyonuna dayanarak yetişkinlere okuma yazma öğretilebilecekleri varsayılmaktadır (Nohl ve Sayılan, 2004)

Tüm bu çabalara ve yasal önlemlere karşın, okuryazarlık oranında geline düzeyin, çağdaş dünyanın isterlerine yanıt verecek nitelikte olduğunu söylemek mümkün değildir. Devlet İstatistik Enstitüsü'nün 2004 yılı verilerine göre, ülkedeki toplam nüfusun yaklaşık yüzde 12'si okuma-yazma bilmemektedir. Ayrıca bu türden istatistikî verilerin kişilerin kendi sözlü bildirimlerine bağlı olması yanında, yalnızca imzasını

atabilen ya da adını, soyadını yazabilen bireylerin bile kendilerini okuryazar olarak görmesi gibi etkenler, okumaz-yazmaz oranının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Diğer yandan okuryazar sayılan nüfusun okuma-yazma becerisini gündelik yaşamda ne ölçüde kullandığı konusu da ciddi bir sorun olarak durmaktadır. Dahası, Türkiye'nin toplumsal yaşamındaki sözlü kültürün ağırlığı, yazının kullanım alanlarının artmasına ve çeşitlenmesine engel olarak, okumaz-yazmazlığın varlığını sürdürebileceği geniş bir toplumsal ilişkiler zemini sunmaktadır.

Gelinen süreçte Türkiye'de okuryazarlık konusu ile ilgili genelde iki tür sorun alanı tanımlanabilir. Birincisi, okuryazar oranının istenen seviyeye çıkarılamaması, yani bir beceri olarak okuryazarlık oranının yükseltilememesidir. İkincisi ise, okuryazar nüfusun okumaması, yani bir okuma kültürünün oluşturulamaması ve yaygınlaştırılamaması ile ilgilidir. Nitekim Türkiye'nin toplumsal ve kültürel yaşamı değerlendirildiğinde, okul dışında okuma eyleminin sürdürülmesinin, ülke nüfusuna oranla marjinal düzeyde olduğu görülür. Kılıçbay (2003:382)'ın da ifade ettiği gibi, okuldan sonra okumayı sürdüren az sayıdaki insanın çoğu, okumayı, ya mesleki nedenlerle (evrak okuma gibi) ya da fırsat yakalama amacı ile sürdürmektedir. Gazete okuyuculuğu ise okul dışı okumanın iyi bir örneği değildir, çünkü bu tip okuyucuların çoğu, bunu bir boş zamanı değerlendirme etkinliği olarak görmektedir.

Bu iki sorun alanı, -okul sonrası/dışı okumanın yaygın olmaması ve okuryazarlık oranının yükseltilememesi- birbiriyle doğrudan ilişkilidir ve okuryazarlık sorununun bu ilişki göz ardı edilerek değerlendirilmemesi gerekir. Ancak, günümüz yetişkin okuryazarlığı uygulamalarında bu ilişkinin yeterince güçlü kurulmadığı görülmektedir. Pek çok yetişkin okuma-yazma programı, kendi yükümlülüklerini katılanlara yalnızca 'okuma-yazma teknik becerisinin kazandırılması' biçiminde görmektedir. Bu kursların sonunda kursiyerlere verilen belge ile katılanların kursla ilişkileri kesilmektedir. Yaklaşık 2,5 ay süren bu kurslarda okuma yazmanın mekaniği öğrenilse bile, katılımcıların kurs sonrası yaşamlarında yazı çoğunlukla etkin bir biçimde kullanılmadığından okuma-yazma becerilerinde gerilemeler ya da unutmalar meydana gelebilmektedir. Bugün pek çok kursta ikinci ya da üçüncü kez kursa katılan yetişkinlerin bulunması, hatta kimi ilkökul diploması sahibi olanların bile kurslara devam etmesi, okuma yazma becerisi ile "okuma kültürü" arasında ilişki kurulmadığını açıkça göstermektedir. Oysa okuma kültürü ancak toplumsal olarak

genişlediği ve gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası haline geldiği oranda, okumaz-yazmazlık sorunu da o oranda çözülecektir. Başka bir deyişle okul dışı okumanın geliştirilmesinde okuryazarlık becerisinin, gerekli ama çoğunlukla yeterli bir koşul olmadığı 150 yılı aşan modernleşme sürecimiz sonunda açıkça görülmektedir.

Ayrıca Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, örneğin 1928'de yaklaşık % 8 olan okuryazar oranının 1935'te % 20'nin üzerine çıkarılması, yani 7 yıl içinde yüzde yüzü aşan bir oranın yakalanması gibi başarılar, son yıllarda görülmemektedir. Örneğin DİE'nin verilerine göre, 1997 yılından 2004 yılına kadar olan 7 yıllık sürede yetişkin okuryazarlığı oranındaki artış yalnızca % 2.3'tür. Ayrıca okuryazar oranı her yıl düzenli bir şekilde artmamaktadır. Düzenli artış bir yana, örneğin 2001 ve 2004 yıllarında bir önceki yıla göre düşüş bile söz konusu olmaktadır (2000 yılında yüzde 86,5 iken 2001 yılında yüzde 86,3'e düşmüştür). Bu anlamda okumaz-yazmazlığın tam anlamıyla yok edilememesi ve okuryazarlık pratiklerinin tüm toplumsal kesimlerde yaygınlaştırılmaması, sorunun zorlu bir sorun olmasının yanında, soruna yaklaşımın kendisiyle de ilgili boyutlar taşıdığını göstermektedir.

Okuma-yazma yaklaşım ve uygulamalarını, okuryazarlığı yaygınlaştırmada karşılaşılan sorunlarla birlikte değerlendirmek gerekir. Türkiye'de okuryazarlığı yaygınlaştırma ile ilgili sorunlar şöyle özetlenebilir (Gülbay, 1997):

- Dağınık yerleşme ve ulaşım sorunları
- Finansman sorunları
- Göçler (köyden kente olan göç ve mevsimlik göçler)
- Hızlı nüfus artışı
- Çevre taassubu ve kız çocuklarının okula gönderilmemesi
- Halkın ilgisizliği, ihtiyaç hissetmemesi
- Kurslara devamsızlık
- Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar (tam zamanlı öğretici olmayışı)

Bu sorun alanlarından 'halkın ilgisizliği, ihtiyaç hissetmemesi' şeklinde ifade edilen sorun, diğerlerinden daha önemli ve daha temel bir sorundur, çünkü bu sorun çözümlenmiş olduğunda diğer sorunlar tamamen ya da önemli ölçüde sorun olmaktan çıkacaktır. Okuryazarlığa toplumsal olarak verilen değerle ilgili olan bu sorun, genel olarak okumaz-yazmaz olan kitlelerin okuma-yazmaya kendi

sorunlarıyla baş etmede ciddi bir katkı sunacak bir beceri olarak algılamamasından kaynaklanmaktadır. Türkiye'deki uygulamalara bakıldığında, bu sorunun basitçe bir "özendirme" meselesine indirildiği görülmektedir. Bu anlamda ilgi ve ihtiyaç uyandırmak televizyon, dikiş makinesi veya altın verilmesi ya da kömür yardımı yapılması gibi palyatif uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Oysa okuma-yazma programlarının içinde yer aldığı sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasal çevre, sıklıkla programların başarı ya da başarısızlığının temel belirleyicidir ve bağlamsal koşulların tümü, potansiyel yetişkin okuryazarlığı öğrencilerinin motivasyonunda güçlü bir etkiye sahiptir. Lind ve Johnston (1996)'un da belirttiği gibi, marjinal ve yoksul okumaz-yazmaz köylü ya da kentliler okuryazarlığın ancak daha iyi bir yaşama katkı sağlayacağını algıladıklarında okuma yazma sınıfları için zaman harcayacaklardır.

Bu anlamda belirtilmesi gereken bir nokta da, yetişkinlerin bir boşluk içinde okuryazar hale gelmedikleridir. Yani onlara okuma-yazma programlarının arkasından programlar geldiği güvenini vermek, önlerindeki işin zaman ve çaba istediği bilinciyle okuma-yazma işine azimle sarılmalarına yardımcı olmak kadar önemlidir. Yetişkinlerin yaşayışlarına yön veren dış güçleri daha iyi anlamalarını ve onlarla daha etkin biçimde başa çıkmalarını sağlamaya yönelik okuma- yazma öncesi ve sonrası programlara ihtiyaç vardır (Lowe, 1985:112).

Okuma-yazma kampanyaları da dâhil olmak üzere, Türkiye'deki tüm okuma-yazma uygulamaları davranışçı bir yaklaşımla, okuma yazmayı sadece bir "beceri" olarak tarif etmektedir. Böylece okuma-yazma, belirli yaşam deneyimleri ile bağlantısı olmayan teknik bir konu haline indirgenmiş olmaktadır (Nohl-Sayılan, 2004). Öte yandan okuma-yazma sorununun, daha çok bir "istatistik meselesi" olarak anlaşılması ve yalnızca okuryazar oranının nicel artışına odaklanan uygulamalarla giderilmeye çalışılması, okuma-yazma sorununa dair genel bir kavrayıştan hareket etmiştir. Zihinsel alışkanlıklar ve çözümler de hep okuryazar oranının rakamsal artışını sağlama mantığı üzerine kurulmuştur. Okuma-yazma öğrenmeyi, mekanik bir beceri elde etme süreci ile sınırlayan bu kavrayış, okuryazarlığın içinde var olduğu sosyo-kültürel bağlama çoğunlukla hak ettiği ilgiyi göstermemiştir. Oysa farklı toplumsal yapılarda -ve hatta aynı toplumun farklı kesimleri arasında-, okuryazarlık anlayışının, kullanımının ve işlevinin farklılaşması, [Street (1993) tek bir

okuryazarlıktan bahsedilemeyeceğini, her bir topluluğa ait birbirinden farklı okuryazarlıkların olduğunu öne sürer] yani, okuryazarlığın içinde yer aldığı sosyo-kültürel bağlamdan soyutlanarak ele alınamaz oluşu, geleneksel anlayışta okuryazarlığın, 'kültürden bağımsız teknik bir beceri' şeklinde okunmasının getirdiği sınırlılığa işaret etmektedir.

Özellikle eleştirel eğitimciler okuryazar olmanın yalnızca nasıl okuma ve yazma öğrenileceği ile sınırlı olmadığını, aynı zamanda okuma yazmanın nasıl kullanılacağına, bireyin sosyo-ekonomik statüsü, toplumsal cinsiyeti, eğitimsel geçmişi ve etnik kökeni bakımından bireyin toplumsal yaşamdaki konumuyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar (Auerbach, 1989; Freire, 1995; Freire & Macedo, 1998; Giroux & McLaren, 1992; Street, 1995).

Bu anlamda, Türkiye'deki okuma-yazma programlarının, yetişkinlerin okuryazarlığa dair yaşam deneyimleri ve gereksinimleriyle uyumunun bilgisi, okuma-yazma çalışmalarının başarı ile sürdürülmesine ciddi katkı sağlayacağı açıktır. Ne var ki Türkiye'de yetişkin okuma-yazma eğitimi ile ilgili araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu sınırlı sayıdaki araştırmalarda da okuryazarlığın içinde bulunduğu sosyo- kültürel bağlam çoğunlukla ihmal edilmiştir. Oysa okuma-yazma öğrenme toplumsaldır ve toplumsal pratikler içinde gerçekleşir. Bu nedenle okuma-yazma eğitiminin, sosyo-kültürel bağlam içerisinde değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Başka bir ifade ile Türkiye'de sözlü iletişime dayalı bilgi ağının -özellikle gecekondü bölgelerinde yaşayan geleneksel toplum kesimleri arasındaki- yoğunluğu nedeni ile okuryazarlık pratiklerinin gündelik yaşam içindeki rolünün analizi ve bu analiz bulgularıyla okuma-yazma eğitiminin değerlendirilmesi, okuma yazma eğitimi programları üzerinde yeniden düşünmenin zeminini oluşturabilecektir. Bu nedenle bu çalışma yetişkin okuma-yazma eğitimi sosyo-kültürel bağlamı içinde değerlendirme gereksinimini karşılamaya yönelik bir çalışmadır.

1.2. Amaç

Araştırmada, Türkiye'deki yetişkin okuma-yazma yaklaşım ve uygulamalarının sosyo-kültürel bağlamı içinde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bir yetişkin okuma-yazma kursu bağlamında yapılacak bu değerlendirmede, okumaz-yazmazları tanımlayan sosyo-kültürel ve demografik özelliklerin belirlenmesi, yetişkin okuma-yazma

kurslarına katılım örüntüleri (yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenleri, devam sorunları, terk nedenleri) ve okuma-yazma öğretimindeki eğitsel süreçler (öğretmen-öğrenen ilişkisi, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri) esas alınmıştır.

Böylece Türkiye’de yetişkin okuryazarlığının gelişmesini olumlu ya da olumsuz etkileyen etmenler ve okuma yazma eğitimi uygulamalarının, okuryazarlık pratiklerinin somutlandığı ve anlam bulduğu toplumsal-kültürel yapı ve bu yapı içinde okuryazarlığın işlev ve kullanım alanları bağlamında analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Okuma-yazma programlarına katılan yetişkinlerin sosyo-kültürel ve demografik özellikleri nelerdir?
2. Yetişkinlerin katılım örüntülerini (katılım biçimleri ve nedenleri, katılım engelleri, devam süreçleri, terk nedenleri ve süreçleri) belirleyen toplumsal ve kurumsal etmenler nelerdir?
3. Bir yetişkin eğitimi etkinliği olarak yetişkin okuma-yazma eğitiminde, dil kullanımı, öğretim materyalleri, öğretmen-öğrenen ilişkisi ve okuma-yazma öğretim yönteminin eğitsel süreçlerdeki rolü nedir?

1.3. Önem

Okumaz-yazmazlık konusunun, Türkiye’de neden tam olarak çözülemediğinin anlaşılması, sorunun köklü bir biçimde çözümü açısından büyük önem taşımaktadır.

Ayrıca yetişkin öğrenmesinin altında yatan anlam ve koşulların analizi, çoğu kez soyut ve “evrensel” bir bireye ve onun öğrenmesine odaklanan psikoloji alanındaki çalışmaların ihmal ettiği öğrenmenin daha geniş sosyo-kültürel bağlamını anlamaya yönelik bir çabadır. “Yetişkin Eğitimi Araştırmasında Dünya Perspektifleri” adlı Montreal uluslararası seminer raporunda da (1995) yetişkin öğrenmesinin bağlamsallığına dikkat çekilerek bu konudaki araştırma ihtiyacı üzerinde durulmuştur.

Türkiye'deki okuma-yazma sorununun, uygulamalı bir çalışma ile ele alınması, yetişkinler için düzenlenecek;

- a. Okuma-yazma çalışmalarının sosyo-kültürel bağlamını dikkate alarak daha etkili bir biçimde sürdürülmesine,
- b. Okumaz-yazmazlığa ilişkin politikalar, uygulamalar, yaklaşımlar, materyaller geliştirilmesine ve okur-yazarlığın tüm topluma etkin bir biçimde yaygınlaşmasına,
- c. Okumaz-yazmazlığı önleme çalışmalarına,

katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, Türkiye'deki yetişkin okuma-yazma eğitiminde karşılaşılan güçlükleri ve bu güçlükleri mevcut uygulamaların aşma kapasitesini, ilgili literatür ve bir okuma-yazma uygulaması bağlamında değerlendirmektedir. Bu değerlendirmedeki uygulama boyutu, araştırmacının aynı zamanda öğretmen olarak katılacağı bir yetişkin okuma-yazma programı ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Kısaltmalar

AÇEV: Anne Çocuk Eğitimi Vakfı

ÇYEGM: Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü

DE: Devlet İstatistik Enstitüsü

FOYSEP: Fonksiyonel Okuma-Yazma ve Sağlık Eğitimi Projesi

İYOP: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı

HEM: Halk Eğitim Merkezi

KOYE: Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SHÇEK: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu

STÖ: Sivil Toplum Örgütü

TKB: Türk Kadınlar Birliği

TSK: Türk Silahlı Kuvvetleri

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNICEF: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu

BÖLÜM II

KAVRAMSAL, TARİHSEL VE TOPLUMSAL ARKAPLAN

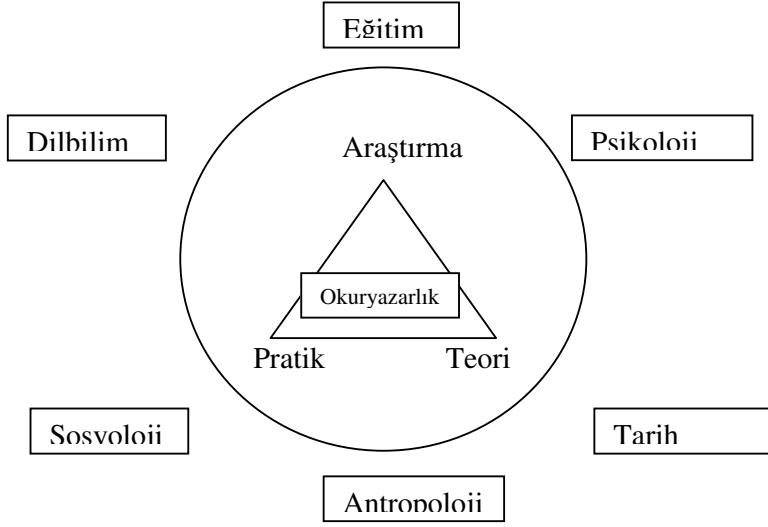
Tüm sorunlar gibi, okuryazarlık konusunun da ele alınma biçimi ile çözüme dönük uygulama ve yönelimler arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Okuryazarlık sorunu genel olarak, ekonomik kalkınmanın önemli bir ögesi olarak ele alınabildiği gibi, bireyin özgürleşme ve bilinçlenme pratiği olarak düşünülebilmektedir. Konu, modernleşme süreci ve modern yaşamda okuryazarlığın işlevleri öne çıkarılarak çalışılabildiği gibi, antropolojik bir yaklaşımla toplumların yazı ile ilişkileri ve yazının toplumlar üzerindeki etkisi bağlamında da düşünülebilmekte ya da eğitim

araştırmalarının çoğunda olduğu gibi, yazılı işaret kullanımının, sınıf ortamında en etkin nasıl öğretilene odaklanan araştırmalar yapılabilmektedir. Okuryazarlık eğitimi açısından “Okuryazarlık sorunu nasıl ele alınmalıdır?” sorusu sürekli olarak tüm bu farklı çalışmaların bilgisinden hareketle yanıtlanması yararlı olacaktır.

Barton ve Ivanic (1988) hiçbir disiplinin okuryazarlığı tek başına tam olarak kapsayamayacağı iddiasında bulunmaktadır (Akt: Baynham, 1995: 21). Onlara göre (Şekil 1.’de görüldüğü üzere) okuryazarlık, kuram, uygulama ve araştırma boyutları olan bir konudur ve dilbilim, eğitim, sosyoloji, psikoloji, tarih, antropoloji gibi pek çok disiplinin ilgisini çekmiştir ve çekmektedir.

Okuryazarlık ile ilişkilendirilen çok sayıda olgunun var olması, okuryazarlık konusuna pek çok disiplinden bilim insanlarının ilgi duymasına yol açmıştır: Başta eğitim alanı olmak üzere -Freire’nin çalışmaları gibi- okuryazarlığın insan düşüncesinde yarattığı değişimlere odaklanan çalışmalar (Goody ve Watt, 1968; McLuhan, 1999; Postman, 1994), okuryazarlığın öğrenilmesindeki bağlamsal koşulları vurgulayan antropolojik (Street, 1984) ve etnografik çalışmalar (Heath, 1983) ile okuryazarlığın tarihteki önemine yönelik araştırmalar (Eisenstein, 1979; Graff, 1979; Havelock, 1976) bunlardan yalnızca birkaçıdır.

Şekil 1. Okuryazarlık çalışmalarında ortaklıklar



(Kaynak: Baynham, 1995:21)

Okuryazarlık üzerine çok farklı disiplinlerde görülen bu ilgiler nedeniyle, okuryazarlık araştırmalarının tarihinin çok eskiye dayandığı sonucu çıkarılamaz. Zira okuryazarlık ve okuryazarlığın tarihteki rolü, akademik bir inceleme konusu olarak 1960'lara değin hak ettiği ilgiyi görmemiştir. Oldukça yeni bir çalışma alanı olan okuryazarlığa dönük ilginin çeşitliliği, Meek'in Freire'nin çalışmalarının önemini anlatırken ifade ettiği sözü haklı çıkarır niteliktedir (1998:8): "(...) (Freire'in) bütün yazılarında, tartışmanın özü hep aynı kalır: Okuma-yazma konularında, apaçık olanlar asla görüldüğü kadar apaçık değildir".

Hatta denilebilir ki, okuma-yazma konularında görünür olanların asla görüldüğü kadar açık olmaması, daha konuya girişte, yani tanımlama aşamasında kendini hissettirir.

2.1. Okuryazarlığı Tanımlamak

Okuryazarlık yalnızca yukarıdaki bilim dalları tarafından bilimsel incelemenin nesnesi haline getirilmiş değildir, aynı zamanda gündelik yaşam döngüsü içinde birçok konuşmada çeşitli sorunların nedeni ya da sonucu biçiminde değerlendirilerek farklı anlam ve içeriklerde kullanılabilir. Barton (1998: 15)'un "*halkın gündelik okuryazarlık kuramları*" adı verdiği bu görüşler oldukça çeşitlidir. Okuryazarlığı

tanımlamanın güçlüğüne de işaret eden bu farklı kullanımlar, Levine (1985: 172) tarafından Çizelge 1’de görüldüğü gibi sınıflandırılmıştır:

Çizelge 1. Okuryazarlık Üzerine Konuşma Biçimleri

Durum	Tepki	Araçlar	Amaç	Uygulama
1- Hastalık Engel	Tedavi/ Rehabilitasyon	Klinik Müdahale Telafi Yardımları	İyileştirme Yatıştırma	Disleksi
2- Cehalet	Eğitmek	Öğretim	Öğretmek	Ortodoks Okuma -Yazma öğretimi
3- Yetersizlik	Terapi	Danışma	Düzeltilme Asimilasyon Özerklik	
4- Ezilme	Güçlendirme	Siyasal Kurumsal/ Yasal	Hakkını Alma	Bilinçlenme
5- Yoksunluk	Refah	Kaynakları yeniden paylaştırma	Faydalanma	Pozitif Ayrımcılık
6- Sapkınlık	Kontrol	İzolasyon Sınırlamak Fiziksel zorlama	Cezalandırma Uyum	Negatif Ayrımcılık

(Kaynak: Barton, 1998:13)

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, okuryazarlığa dönük gündelik yaşamdaki hastalık-engel, cehalet, yetersizlik, ezilme yoksunluk ve sapkınlık gibi farklı anlamlandırmalar ve toplumsal değişimlere bağlı olarak içeriğinin dönüşmesi, okuryazarlık ile okumaz-yazmazlık kavramlarının tanımlanmasını güçleştirmektedir. Geçtiğimiz yüzyılın başlarında okuryazarlık, adını, soyadını yazabilme ve imzasını atabilme becerisi gibi sınırlı bir anlama sahipken, daha sonra toplumsal, siyasal ve teknolojik gelişmelerle birlikte, okuryazarlığı oluşturan öğelerin sayısı artmış ve kavramın içeriği

genişleyerek günümüzde fonksiyonel, bilgisayar, teknoloji ya da medya okuryazarlığı gibi bir dizi kavram gündeme gelmiştir.

Uluslararası düzeyde okuryazarlığı yaygınlaştırma sorununun 1950'li yıllarda ele alınmaya başlanmasıyla birlikte tanımlama sorunu öne çıkmıştır. Dünya genelinde okuryazarlığı geliştirmek için elli yılı aşan bir süredir çalışma sürdüren UNESCO 1951 yılında okuryazar bireyi "*günlük hayatı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişi*" olarak tanımlamıştır. UNESCO 1958 yılından itibaren üye ülkelere, eğitim istatistiklerinde bu tanımlamalarını tavsiye etmiştir. Bu ilk okuma yazma tanımı, okuryazarlığın asli unsurları olan kodlama ve kod çözme becerilerini kapsamaktadır (Güneş, 1997:5). Okuryazarlık kavramını, yalnızca kodlama ve kod çözme becerisi ile tanımlamanın sınırlılığı 1960'larda kendini yoğun bir biçimde hissettirmiştir. Modern toplumlardaki yurttaşlık ve iş yaşamı gereklilikleri için bir ön şart oluşturan okuryazarlık becerisinin tüm topluma/dünyaya yayılması gerekliliği yönünde gelişen baskı, okuryazarlık kavramının toplumun tüm üyelerinin gündelik yaşam pratikleri ile ilişki içinde tanımlanma ihtiyacını doğurmuştur. Günümüzde de kullanılan "*fonksiyonel okuryazarlık*" kavramı bu ihtiyacı karşılaması için önerilen bir kavramdır. 'Fonksiyonel okuryazarlık' terimi ilk olarak İkinci Dünya Savaşı sırasında, Amerika Birleşik Devletleri ordusu tarafından "*temel askeri işlev ve görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan yazılı talimatları anlama becerisi...*" olarak tanımlanmıştır (Sharon, 1973:148). Bu tanımdan esinle, UNESCO'nun okuryazarlık tanımı genişleme göstermiştir: '*Fonksiyonel okuryazar, içinde yaşadığı grupta ve toplumdaki tüm faaliyetlerinde, etkin bir katılım için yeterli bilgiye sahip kişidir.*' UNESCO tarafından 8-19 Eylül 1965'te Tahran'da düzenlenen Dünya Eğitim Bakanları Kongresi'nde gündeme gelen bu tanımlama, oybirliği ile kabul edilmesine karşın, daha sonraki süreçte pek çok tartışmaya kaynaklık etmiştir (Güneş, 1997:5). Denilebilir ki, okuryazarlık kavramının üzerinde ortaklaşılacak en önemli yönü, okuma ve yazma becerileri ile olan bağı olmuştur. Tartışma yaratan yönü ise, okuryazarlığın ölçülmesi için "düzeyler" oluşturulup oluşturulamayacağı ya da oluşturulmasının gerekli olup olmadığıdır. UNESCO bu tartışmaların işaret ettiği sorunları aşmak için, Gray (1956) tarafından tanımlanan -yukarıda anılan- 'fonksiyonel okuryazarlık' terimini benimsemiştir (Wagner, 1987:5).

Tahran toplantısında okuryazarlığın ekonomik gelişme ile kurulan bağı daha sonra sert eleştirilere maruz kalmıştır. Toplantıdan sonra yayınlanan metnin yalnızca şu bölümü bile bu eleştirilen perspektifi yansıtmaktadır (Akt: Lowe,1985:110):

Genel olarak gelişmenin ana öğelerinden biri olan yetişkin okuryazarlığı, ekonomik ve sosyal öncelikler ile bugünkü ve gelecekteki insangücü ihtiyaçları ile yakından ilişkili hale getirilmelidir. Şu halde, bütün çabalar, işlevsel okuma-yazmaya doğru yönelmelidir. Okuma-yazma kendi kendine yetecek bir amaç olma yerine sadece okumak ve yazmakla ilgili becerilerin kazandırılmasının çok ötesinde, kişinin sosyal, yurttaşlık görevleriyle ilgili ve ekonomik rollerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmelidir.

Tahran toplantısında fonksiyonel okuryazarlık kavramının kabul edilmesinin yanında, fonksiyonel okuma-yazma deneme programlarının çeşitli ülkelerde uygulanmasına da karar verilmiştir. Fonksiyonel okuryazarlık yaklaşımında temel fikir, okuryazarlığı kalkınma için etkili bir araç olarak kullanmak olmuştur. Ayrıca kongrenin açılış günü olan 8 Eylül'ün, sonraki yıllarda Dünya Okuma-Yazma Günü olarak kutlanmasına karar verilmiştir (Gülbay, 2000: 12). Daha sonra, okuma-yazmanın genel olarak gelişmenin temel bir ögesi olduğunu kabul eden Birleşmiş Milletler Programı (UNDP), *Dünya Okuma-Yazma Deneysel Projesi* adı altındaki birçok projenin finansmanına yardım etmiştir. Yeni yaklaşımın özü, okuryazarlık programlarını sosyal ve ekonomik kalkınma planlarının bütünü içinde vazgeçilmez bir unsur olarak ele almak ve bu programların yöneldikleri kişilerin ve toplumların işlevsel ihtiyaçları ile doğrudan bağlantılı olmasını sağlamaktır. Girişilen her bir proje belirli bir bölgeyle ve bu bölgede belirli gelişme ihtiyaçları ile sınırlandırılmıştır. Örneğin, Şili ve Ekvator'da toprak reformu ile ilgili iki proje; Sudan'da, göçebe halkı yerleştirmeye dönük bir proje. Hindistan'da okuma-yazma programları, daha bol ürün veren tohumları kullanan çiftçilerin sayılarının arttırılmasına yönelik geniş kapsamlı planlarla bütünleştirilmiştir. Uygulamalarda UNESCO tarafından desteklenen deneysel pilot projelerin çoğu "işe dönük" bir özelliğe sahip olmuştur. Diğer bir deyişle, işlevsel okuryazarlık, "içinde okuryazarlık öğretiminin yer aldığı mesleki-teknik yetiştirme" anlamına gelmiştir (Lowe, 1985: 110- 111).

1972'de düzenlenen Tokyo Konferansı'nda, okuryazarlığa dair tartışmalar daha çok, Tahran'da kabul edilen ve çeşitli ülkelerde uygulanmaya konulan *Dünya Okuma-Yazma Deneme Programı* ile *fonksiyonel okuma-yazma* kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. Konferanstaki bazı üyeler, fonksiyonel okuma-yazma kavramına

itirazlarını dile getirmişlerdir. Onlara göre, “fonksiyonel” kavramının kullanılması, “sosyal ve kültürel konuların dikkate alınmaması ve okuma-yazma öğretiminin amacının sadece ekonomik amaçlarla sınırlandırılması” şeklinde anlaşılmasına neden olmuştur (Güneş, 1997:304). Fonksiyonel okuryazarlık kavramına daha sert eleştiriler, Tahran toplantısından on yıl sonra, 1975 yılında Tahran Kongresi’nin 10. yıldönümünü anmak ve okuma-yazma ile ilgili sorunları tekrar dile getirmek amacıyla İran’ın Persepolis kentinde, UNESCO’nun katkılarıyla düzenlenen *Okuma-Yazma Uluslararası Sempozyumu*’nda dile getirilmiştir. Bu sempozyumda iki temel nokta vurgulanmıştır: Okuma- yazmanın kendi başına bir amaç değil, temel bir insan hakkı olduğu ve okuma-yazmanın tüm eğitim çalışmaları gibi tarafsız bir etkinlik olmadığıdır. UNESCO önderliğinde sürdürülen okuma yazma kampanyalarında, “fonksiyonellik” kavramının vurgulanmasına dönük en önemli eleştiriler başta Paulo Freire olmak üzere eleştirel eğitimcilerden gelmiştir. Okuryazarlığın yalnızca ekonomik kalkınma ve ekonomik verimliliği sağlayacak bir araç olarak görülemeyeceğini vurgulayan eleştirel eğitimciler, “fonksiyonel okuryazarlık” kavramının okuryazarlık programları ile bu programların içinde yer aldığı siyasal ve ideolojik çevre arasındaki ilişkiyi gizlediğini öne sürmüşlerdir. Sempozyumda Carol ve Lars Berggren’in (1975) hazırladıkları broşürün ismi eleştirel eğitimcilerin yaklaşımını çarpıcı bir şekilde anlatmaktadır: *The Literacy Process: A practice in Domestication or Liberation? (Okuryazarlık Süreci: Evcilleşme mi Yoksa Özgürleşme Pratiği mi?)* Onlara göre, okuryazarlık ne “yansızdır” ne de “basit bir teknoloji”dir.

Street (1989: 98)’e göre, önceki UNESCO okuryazarlık programlarının ekonomik bir nedene dayanması, verimlilik ve karlılığın ancak okuryazar seviyesinin artırılması ile mümkün olduğuna dair bir önermeyi desteklemesine yol açarak yabancı yatırımcılar ve uluslararası şirketlere hizmet etmiştir. Bu durum pek çok ülkede, mali ve ticari ilgilerin gölgesinde bir okuryazarlık anlayışı geliştirerek okuryazarlık programlarına zarar vermiştir. Street, okuryazarlık anlayışındaki bu gelişmeleri iki nedene bağlar. Birincisi, kapitalizmin uluslararası düzeyde gelişmesi, diğeri ise özerk (autonomous) okuryazarlık modelidir. Street (1984), mevcut okuryazarlık tanımlarını/yaklaşımlarını “özerk model” olarak adlandırır. Bu modelin okuryazarlığı toplumsal- kültürel bağlamından ayrı değerlendirmesi Street’in temel eleştiri noktasıdır.

Gerçekten de okuryazarlık her şeyden yalıtılmış bir alanda, boşlukta gerçekleşmez, gerçekleştiği bir sosyal çevre vardır ve bu sosyal çevre ile etkileşim halindedir. Okuryazarlığın tam olarak anlaşılmasında bu bağlamsal koşulların önemini Street (1984)'in yanında pek çok bilim insanı ve uygulamacı da vurgulamaktadır. Bu bilim insanlarından birkaçını belirtmek gerekirse, sosyoloji alanından Levine (1985), etnografik çalışmalarıyla Heath (1983) ve bu saptamalarla birlikte aynı zamanda bu kuramsal tartışmaları pratiğe geçiren ünlü eğitimci Freire (1995) sayılabilir.

2.2. Okuryazarlık Araştırmaları

60'lerden sonra gelişen, sıradan insanın gündelik yaşam aktivitelerini öne çıkaran “*yeni toplumsal tarih*” araştırmaları, siyaset, kültür ve eğitim tarihçilerini etkilemiş ve bu durumun bir sonucu olarak okuryazarlık üzerine çalışmalar artmaya başlamıştır. Bu dönemden itibaren okuryazarlık üzerine gerçekleştirilen çalışmaların genel olarak, üç farklı yönde geliştiği söylenebilir (Kaestle, 1988): Birincisi yazının icadı ve ilk medeniyetlere etkisi, ikinci olarak modern Batı'da okuryazarlıktır. Üçüncü olarak ise, okuryazarlığı daha geniş bir anlamda kullanarak, yazı ile ilgili olan tüm toplumsal süreçlerdir.

a. Yazının icadı ve etkisi: Uzak geçmişteki okuryazarlık üzerine çalışmalar yürütmüş olan Havelock (1976) ve Graff (1979) okuryazarlığın toplumsal ve siyasal örgütlenmelerle ilişkisini araştırmışlardır. Çünkü, okuryazar olmak, toplum tarafından önem atfedilen bilgilerin şifreleme süreçlerine ilişkin bir hakimiyete göndermede bulunmaktadır. Elbette verilen “önem”in tarihsel olarak değişen çeşitli ölçütleri vardır. Yazının ortaya çıkışı ve medeniyetlerin oluşumu üzerindeki etkisi en tartışmalı tarihsel kesitlerden birini oluşturmaktadır.

Okuryazarlığın tarihi yazının bulunmasıyla başlamıştır. Bir şifreleme pratiği olarak yazı, varolan bilginin insan belleğinden bağımsız olarak saklanmasını ve aktarılmasını sağlamıştır. Bu yönüyle yazının icadı, insanlık tarihini etkileyen en önemli tarihsel olaylardan biridir. Muhasebe işlemleri için oldukça basit bir amaçla ortaya çıkan yazı, Mezopotamyalılar için önce bir bellek yardımcısı, sonra da konuşma dilinin izlerini koruma yöntemi, hatta iletişim kurmanın, düşünmenin ve ifade etmenin farklı bir aracı olmuştur (Jean, 2002: 18). Yazının ilk formu resimlerdir. Resimlerle doğrudan temsil etme yolu daha sonra, hatırlamayı kolaylaştıracak çeşitli

sembollere dönüşmüştür. Hatırlatıcı (mnemonic) semboller, ticaretin gelişimiyle birlikte, Sümerler, Aztekler ve Mayalar'da kelime-hece sistemlerine evrilmiştir. Mısırlılar, Çinliler ve Hititler de, çok farklı ürünleri ve bireyleri kayıt altına alabilmek için soyut sembollere ihtiyaç duymaları nedeniyle kelime ve hecelere dayalı olan bir yazıyı iyice geliştirmişlerdir. Bu yazının Antik Yunan'da ise günümüzde yaygın olarak kullanılan alfabetik yazıya dönüştüğü görülür (Kaestle, 1988). Yazının gelişimindeki en önemli aşama, bir temsil sistemi olarak sözlü dili birebir yansıtır hale gelmesi ile gerçekleşmiştir. Yani yazı, dili görünür hale getirmiştir. Yunanlılar daha önceki alfabelerden farklı olarak, alfabeye sesli harfleri ekleyerek onu fonetik hale getirmişlerdir. Dolayısıyla sözün, yazı ile tam olarak temsil edilmesi artık olanaklı hale gelmiştir.

İster çiviyazısı olsun, ister hiyeroglifler ya da Çin yazısı olsun, tümünün ortak özelliği sözleri ya da heceleri kaydetmeleridir. Dolayısıyla bu sistemlerde okuryazar olmak çok sayıda göstergeli ve harfi tanımak demektir. Oysa alfabenin işleyişi bambaşkadır. 30 kadar harf ile her şeyi yazmak olanaklı hale gelmiştir. Ayrıca yazıyı kullanımın ve öğrenimin kolaylaştırıldığı da söylenebilir. Alfabenin söz konusu önemini Jean (2002: 52) şu şekilde ifade eder:

(...) bir Çinlinin öğrenmesi gereken bin tane göstergenin, bir küçük Mısırlının önündeki yüzlerce hiyeroglifin ve Mezopotamyalı bir öğrencinin önündeki altı yüz göstergeli çiviyazısının yanında 26 harf fazla bir şey değildir. Bu nedenle kimileri alfabenin ortaya çıkışının bilginin demokratikleşmesinin başlangıcını belirlediğini düşünmektedir.

Alfabetik yazı sistemleriyle '*bilginin demokratikleşmesinin başladığı*' tespiti Havelock (1976), Goody (1968) ve Ong (1999) gibi düşünürlerin tespitleri ile kıyaslandığında pek iddialı sayılmamalıdır. Havelock (1976), "*analitik düşüncenin doğuşunu*" Yunan alfabesinde ünlü harflerin yazılmaya başlamasına bağlar. Ong (1999) Havelock'u izleyerek, Sami kavimlerin geliştirdiği bir alfabeye ünlü harfleri sokmakla, Yunanlıların, "*kaypak ses dünyasını soyut, çözümleyici ve görsel olarak şifreleyen yeni bir düzeye erişirmiş olduklarını ve bu başarıların onlara daha sonra soyut düşünce alanında erişecekleri başarıların kapısını açtığını*" iddia eder. Yazının etkili bir araç olduğunu, daha o zamanlarda, Yunanlıların, en azından Platon'un fark ettiği bilinmektedir. Platon *Yedinci Mektubu*'nda, "*Hiçbir zeki adam kendi felsefi görüşlerini dille, özellikle değişmez nitelikli dille ifade etme riskine girmez; buna yazılı harflere*

dökülenler dâhildir” (Akt, Postman, 1994: 21) biçimindeki yazı karşıtı ifadesini ironik bir biçimde yazıyla belirttiği görülür.

Elbette alfabetik yazı sistemlerinin ortaya çıkışı hem kamusal hem de özel yaşam üzerinde etkili olmuştur. Hukuk, ekonomik işleyiş, parayla ilgili olan her şey, antlaşmalar, yönetime ve bürokrasinin işleyişine olan katkısı, yazının kamusal alandaki temel kullanımları olmuştur. Yazı ile birlikte toplumsal düzenlemeler daha da gelişmiştir. Meek (1991: 24) kamusal yazının başlıca fonksiyonunun “*çok sayıda insana aynı şeyi söylemesi*” olduğunu belirtir.

Yazının icadı ve okuryazarlığın etkisi üzerine yoğunlaşan araştırmalardaki temel vurgular şu şekilde özetlenebilir: Yazı bir teknolojidir ve yeni ekonomik, politik ve kültürel aktivitelere olanak sağlamıştır. Asıl önemlisi ise yeni düşünme biçimlerinin önünü açmıştır. Yazı teknolojisinin en önemli özellikleri arasında, mesajların artması, ulaşımı ve korunmasına vurgu yapılmıştır. Bunun yanında yazı, mesajı yazarından ayırarak, mesajın “incelenmesine” olanak tanımıştır. Ayrıca, sözel analizin, kıyas ve sayısal analiz gibi yeni biçimlerine kapı açmıştır. Üstelik yazı, bürokrasi, muhasebe ve hukuk sistemi gibi oluşumları besleyerek, yönetimde yüz yüze iletişimin yerini kişisel olmayan iletişim / yönetimin almasını sağlamıştır (Kaestle, 1988).

b. Batı modernleşmesinde okuryazarlık: Alfabeye dayanan yazı sistemlerinin ortaya çıkışından sonra, yüzyıllar boyunca, okuryazarlık küçük bir elit grubun tekelinde kalmıştır. Bu yüzyıllarda yazı / okuryazarlık ihtiyacı, dini alanda, hesap yapmada, soy incelemelerinde ve bazı yönetim işleri gibi sınırlı bir kullanıma sahip olmuştur. Rönesans ve Reform hareketleriyle birlikte yazı / okuryazarlık daha önemli konuma gelerek, seçkinlerden kitlelere doğru bir genişleme sürecine girmiştir. Ayrıca yazının bu şekilde yaygınlaşması, ana dillerin standardize edilmesine hizmet etmiştir (Kaestle, 1988).

Eisenstein (1979)’a göre, Avrupa’da okuryazarlık Protestanlığın yükselişi ve kilisenin basılı sözcük üzerindeki tekelinin erozyona uğraması ile doğrudan ilgilidir. Bu anlamda okuryazarlığın öğretiminin egemen olan değerlerden yalıtılarak gerçekleşemeyeceğini Eisenstein (1979) başarıyla göstermiştir.

Ortaçağ toplumunun temel bilgi ağını kilise denetlediğinden, onun egemenliğine karşı koymak son derece zor olmuştur. 16. yüzyıl başlarına kadar, sözlü olmayan yolla mesaj alış verişinde bulunabilen insan sayısı son derece sınırlıdır. Üstelik, mevcut belgelerin büyük bölümü, Ortaçağ'ın sonundan itibaren herkesin ikinci dil olarak kullandığı Latin dilinde yazılmıştır (Dudley, 2001:169). 17. yüzyıl Fransa'sında, matbaanın okuma- yazma bilmeyen kitleler üzerindeki etkisini araştıran Davis (1975), okuryazarlığın işlevine dair bir paradoks fark etmiştir: Matbaa, bilgi üzerindeki geleneksel tekelleri yıkmış ve bilginin dağılımını kolaylaştırmıştır, fakat aynı zamanda, insanlar üzerinde yeni bir kontrol türünü olanaklı kılmıştır.

Matbaanın tarih sahnesine çıkmasından önce, sözlü kültür/halk toplumsal örgütlenmeleriyle standardizasyona karşı bir çaba sergilerken; matbaa sonrasında toplumlar ve bireyler kendilerini daha geniş normlarla değerlendirmeye ve kendi değerlerini şüphe ile karşılamaya başlamışlardır (Heath, 1986). Bumin (1998: 24)'in Furet ve Ozouf'tan aktardığı gibi, *"birçok Avrupa ülkesine benzer biçimde Fransa'da okuma-yazma öğretmenin ve okulun tarihi, kaynağını Reform ve karşı-Reform'un çatışmasında bulmaktadır."* Reform, araya Gutenberg'in keşfinin de girmesiyle, *her Hıristiyanı Kutsal Kitap'la, Hıristiyanlığın öğretisiyle kendi dilinde doğrudan karşı karşıya getirmiştir.* Böylece Katolik Kilisesi'nin ve kentli elit bir zümrenin tekelinde tuttuğu yazılı kültür büyük kitlelere ulaşmaya başlamıştır. Böylece, kitaplar konuşulan dillere uyarlanmaya başlanınca, toplumlar çok sayıda insanın okuma yazma öğrenmesinin yüksek maliyetine katlanmak zorunda kalmışlardır. Önce öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğinden ve üst sınıfın dışında üretim faaliyetlerinden bağımsız olarak yeni beceriler geliştirecek yeterli zamana sahip olanların büyük çoğunluğunu çocuklar oluşturduğundan, okuma yazma becerisinin yayılması aşamalı bir süreç izlemiştir (Dudley, 2001: 172).

Batı da onaltıncı yüzyılda, saklanabilir bilginin çoğaltma maliyetinde ortaya çıkan keskin düşüş, bürokratik yapıları değişime zorlamıştır. Dudley (2001: 187)'e göre artık, yazılı bir metnin birbirinin aynı olan birçok kopyasını elde etmek mümkün olduğundan, merkezden uzakta da bilgi depolanabilmiştir. Bürokratik tabakalar ve bölgesel alt bölümler arasında daha simetrik veri dağılımı, tüm toplumu etkileyecek kararlara daha fazla insanın katılmasının yolunu açmıştır. Bununla birlikte kraliyet yetkisinin yerini hukukun almaya başlamasının zemini oluşmaya başlamıştır.

c. *Çağdaş okuryazarlık çalışmaları*: Yukarıda sözü edilen pek çok araştırma, tarihte okuryazarlığın oynadığı role ilişkin vurguları artırmıştır. Özellikle 1960'larda, yazının yol açtığı toplumsal sonuçları inceleyen Goody, Watt, Havelock, Ong ve McLuhan gibi düşünürlerin iddiaları, okuryazarlığa ilişkin pek çok araştırma gündemi yaratmıştır. Goody'nin iddia ettiği '*okuryazarlığın mantık ve anlayışı geliştirdiği*' önermesi ve ondan da önce Havelock (1963) tarafından ifade edilen '*alfabetik yazı sistemlerinin ve dolayısıyla okuryazarlığın artması Homeros sonrası Yunanistan'da insan düşüncesinin biçimini değiştirmiştir*' belirlemesi ve Ong'un (1958), '*onbeşinci yüzyılda matbaanın icadı ile yeni bir zihinsel biçim oluşmuştur*' tespiti, pek çok araştırmacıyı bu belirlemelerin doğruluğunu test etmeye olanak sağlayacak araştırma gündemlerine yöneltmiştir.

1960'larda okuryazarlığa dönük ilginin büyümeye başlamasında McLuhan'ın önemli bir etkisinin olduğunu söylemek gerekir. Bilindiği üzere McLuhan önemli iletişimcilerden biridir ve bu alanın sınırlarını aşan ününü, kimilerine göre 'uçuk' kimilerine göre 'dâhice' kimilerine göre de 'zırvalık' olarak nitelenen görüşlerine borçludur. McLuhan, ne eğitim bilimcidir ne de eğitime dair ayrıntılı incelemeleri bulunmuştur ama McLuhan'ın '*küresel köy*' öngörüsü ve '*Gutenberg galaksisi*'ne ilişkin, bir dönem çok tartışılmış, ama bugün modası geçmiş görülen düşüncelerinde "yazı ve okuryazarlık" merkezi bir öneme sahiptir. Aslında McLuhan'ın amacı okuryazarlık üzerine saptamalarda bulunmaktan çok toplumların gelişim evrelerini açıklayan bir kuram geliştirmektir. Ona göre, iletişim aracı yalnızca kendinden beklenen hizmetleri sağlamakla kalmaz aynı "*zamanda insan üzerinde de etkili olur, onun duyarlılığını, toplumda yaşama biçimini hatta değerler sistemini değiştirir*" (Özkök, 1985: 157). Başka bir ifade ile McLuhan tarihin, iletişim tekniklerinin gelişimi ve değişimi tarafından belirlendiğini iddia etmektedir. McLuhan'ın görüşleri kabaca özetlenecek olursa, toplumların gelişimini üç evreye ayırdığı görülür: Birincisi, eski çağlarda gerçekleşen ve iletişimin içindeki kodlanmış anlamı çıkarsamak durumundaki kişiye iletişim sürecine katılma olanağı bırakan teknolojilere dayanan dönemdir. Bu dönemdeki iletişimin temel özelliği "katı" bir biçimde kodlanmamış olmasıdır. McLuhan heceleri temel alan dile uygun olarak, heceleri seslendiren alfabetik yazı tekniğinin öncesindeki ideografik yazıyı buna örnek olarak göstermekte ve bunlara "*Soğuk İletişim Araçları*" adını vermektedir. İkinci dönem, birinci dönemin

ardından heceleri seslendirerek, gelişkin bir kodlamaya (alfabetik yazı yazma tekniğine) ve bu kodlamadan sonra kitaba geçilen dönemdir. Bu dönem, kitabın içindeki mesajların anlamsal içeriğini algılayacak olan tarafa iletişim sürecine etkin bir öge olarak katılma olanağı bırakmadığı bir dönemdir ve bu dönemdeki iletişim araçlarını da McLuhan “*Sıcak İletişim Araçları*” biçiminde adlandırmıştır (Oskay, 1998: 12). Üçüncü dönem ise insanların “kitabın baskıcı özelliği”nden kurtulduğu televizyon çağıdır. McLuhan’a göre televizyon insanları iletişim süreçlerine katmaktadır, dolayısıyla çağdaş iletişim araçlarının başında gelen televizyonun, yeniden, eski ideografik yazı günlerindeki gibi, insanlığı bugüne dek süren parçalanmış ve farklılaşmış durumundan kurtarıp “*Küresel Köy Topluluğu Yaşamına*” kavuşturacağı görüşünü savunmaktadır (Oskay, 1998: 13). McLuhan’ın görüşlerinde okuryazarlık açısından önemli olan, yazısız ve yazılı toplumların dünyayla ilişkilerinin birbirinden farklı olduğu saptamasıdır. Bu durum da McLuhan’ın yazının egemenliğindeki kültürü diktatörlük olarak nitelendirmesi pek çok tartışmaya neden olmuştur. Örneğin Fransız yayıncılar tarafından ona verilen yanıt ilginçtir: 1975 yılında McLuhan birkaç konferans için Fransa’ya gelişinden yararlanan yayınevleri ve basın kuruluşları büyük gazetelere tam sayfa bir ilan vermişlerdir. İlan, “*Gutenberg’in McLuhan’a yanıtı*” başlığını taşımaktadır ve hemen altında çirkin bir el hareketi yapan Gutenberg’in bir resmi bulunmaktadır. Özkök, yayınevleri ve bütün yazılı basın üyelerinin böylece McLuhan’a “*yazı, ölmedi, yaşıyor, ölen senin düşüncelerin*” demek istediklerini ifade eder (1985:153–154). Ancak tüm bu tartışmalı yönlerinden bağımsız olarak McLuhan’ın görüşlerinin okuryazarlık açısından önemi, okuryazarlığı araştırma gündemi haline getirmesi ve okuryazarlık konusunda pek çok düşünürü etkilemesidir.

McLuhan’ın etkisi Postman, Ong ve Goody gibi düşünürler üzerinde açıkça görülmektedir. Postman (1994: 19), McLuhan’ı izleyerek, “*kültürün sözün eseri olmakla birlikte, resimden hiyeroglif, alfabeden televizyona kadar her iletişim aracıyla yeni baştan yaratıldığı*”nı savunmaktadır. Ancak McLuhan’dan farklı olarak Postman, televizyonun özgürleşmenin değil, tam tersine bir “*öldüren eğlence*” aracı olduğunu söyler. McLuhan okuryazarlığın “baskıcı” yönüne işaret ederken, Postman onun kaybedilmemesi gereken bir kültürel miras olduğu fikrindedir.

Ong (1999: 28)'da McLuhan, Postman ve Goody gibi, okuryazarlığın insan bilincini ileri teknoloji kültürüne doğru şekillendirmede etkin bir rolü olduğunu vurgulamıştır. Ong sözlü ve yazılı kültür ayrımı yaparak, okuryazarlığın bilinçlerde ve toplumlarda *yarattığı emsalsiz* etkiye odaklanmıştır. Bu tartışmalar yani Batı ile diğer kültürlerin farkının yazıyı içselleştirmiş toplumlarla sözlü kültürü yaşatan toplumlar arasındaki farka indirgenmesi ve Göka (1999: 163)'nın Tannen (1980)'den aktardığı “asırlardır yazı yazmasını bilmelerine rağmen, henüz yazıyı içselleştirmemiş Arap, Yunan ve diğer Akdeniz kültürleri, sözlü kültürün kalıplaşmış düşünce ve anlatım biçimlerine hala sıkı sıkıya bağlıdır” saptaması eğitim bilimleri, özellikle de yetişkin eğitimi ve okuryazarlık çalışmaları için görmezden gelinemeyecek kadar önemlidir. Bu fikirler yetişkin öğrenmesinin sosyo-kültürel boyutları ve öğrenmenin yöntem ve uygulamalarının altında yatan anlam ve koşullara ilişkin önemli açılımlar sağlayacak niteliktedir.

Bu ayrım, dilin sözlü niteliğinin ve sözlü kültürle yazılı kültür arasındaki farklılıkların anlaşılmasıyla birlikte, bazı araştırmacılar tarafından önerilmeye başlanmıştır. Sözü edilen kavramsallaştırma bazı soruları beraberinde getirirse de bilim dünyasında “söz” ve “yazı” arasında, dolayısıyla “sözlü” ve “yazılı kültür”ler arasında paradigmatik düzeyde farklılıklar olduğu kabul edilmektedir (Göka, 1999: 162). Hatta “Batı” ve diğer kültürler arasındaki görüş farkının, yazıyı tamamen içselleştirmiş bilinçle, aşağı yukarı sözlü düzeyini koruyan bilinç arasındaki farka indirgenebileceğini ileri süren görüşler de savunulmaktadır (Ong, 1999: 43).

Genel olarak bu görüşler yazının toplumsal yaşamdaki dönüştürücü etkisini esas almaktadır. Şöyle ki, yazının sözü dondurması ve görünür kılması, “*dilden yararlanma organı olarak kulaktan göze doğru bir kaymayı*” temsil eder (Postman, 1994). Böylece yazı, görsel olmayan “*uzay ve duyuların görsel bir çerçeve içine alınmasını*” sağlamıştır. O halde yazı, “*alışlagelmiş duyuşsal etkileşimden görsel duyunun bir soyutlanması*”dır (McLuhan, 1999). Ayrıca yazı, konuşmaya sadece bir ek değildir, “*konuşmayı sözlü-işitsel duyudan çıkarıp yeni bir duyu dünyasına, görmeye bağladığı*” için hem konuşmayı hem de düşünme biçimini dönüştürür (Ong, 1999). Bu süreç, konuşmanın kaydedilmesi, bir yere dökülmesi, insanoğluna sözcükleri açık bir biçimde ayırma, sözcük sistemleri oluşturma ve kıyasa dayalı akıl yürütme olanağını sağlamıştır (Goody, 2001).

Yazı üzerinden yapılan bu ayırmda sözlü kültür, yazıyı bilmeyen, iletişimin konuşma ile sağlandığı ve birincil ilişkilerin hakim olduğu kültürün adıdır. Yazının varolmasına karşın sözlü geleneği canlı bir şekilde sürdüren toplumlarda da sözlü hareket tarzı hakim olabilir. Buna Ong (1999: 86–87) “sözlü hareket eden” anlamına gelen “verbomotor” yaşam biçimi adını verir:

Teknoloji devri insanı sözlü hareket eden (verbomotor) deyimile nitelendirdiğimiz kültürlerin konuşmaya gereğinden fazla önem verdiğini ve hitabet sanatını aşırı derecede kullandığını ileri sürebilir. Birincil sözlü kültürde ticaret bile, parasal bir işlemde önce, esasen güzel söz söyleme, hitabet sanatıdır. Ortadoğu çarşılarında alışveriş yapmak, süpermarkette yapılan alışverişe, ileri kültür insanının bedelini ödemekle noktalandığını sandığı basit alışverişe benzemez: Her şeyden önce bir dizi kelime ve beden dilini devreye sokan, bol manevralı ve ölçülü bir düello, zeka yarışı, sözlü üstünlük yarışıdır.

Ong’un perspektifini paylaşarak, okuryazarlığın toplumlarda yarattığı değişime yönelik Goody pek çok toplumda antropolojik çalışma yapmıştır ve çeşitli çalışmaların yapılmasında etkisi olmuştur. Goody (1989) de toplumları yazıya sahip olan ve olmayan ile yazının kullanıldığı toplumdaki sözlü gelenek ve yazılı iletişim arasında ayırım yapmanın önemine işaret eder. Çünkü yazının bulunduğu toplumdaki sözlü iletişim, yazıya sahip olmayan toplumdaki iletişimle aynı değildir. Yazıya sahip olmayan toplumlarda sözlü gelenek, kültürel aktarımın tüm yükünü taşımak zorundadır. Oysa okuryazar toplumlarda sözlü gelenek, standardize edilmiş sözel biçimlerin ve okuryazarlık faaliyetlerinin yalnızca küçük bir parçasını üstlenir.

Goody’nin çalışmaları, 1960’lı yıllardan itibaren toplumların tarihinde yazının oynadığı rol üzerine yönelmiştir. Goody (2001), ‘*Yaban Aklın Evcilleştirilmesi*’ adlı eserinde, toplumlar analiz edilirken sıklıkla kullanılan kırsal-kentsel, merkez-çevre, Doğulu toplum-Batılı toplum, modern-geleneksel, ilkel-gelişkin ikiliklerini ya da Lévi-Strauss’un yaban-evcilleşmiş veya ‘soğuk-sıcak’ kavramlarını, Popper’in ‘açık-kapalı’ toplumları, Tönnies’in ‘gemeinschaft-gesellschaft’ gibi zıtlıklarını, kavim-merkezli olmaları nedeniyle reddeder ve asıl incelenmesi gereken noktanın iletişim araçları olduğunu öne sürer. Çünkü ona göre “*iletişim araçlarının incelenmesi ve aklın teknolojisi üzerine bir çalışma, insanın düşünce yapısındaki gelişmeleri aydınlatılabilir.*” Yazıyı da bir iletişim teknolojisi olarak ele alan Goody, yazının insan zihninin dönüşümüne etkisini şu şekilde anlatır (2001: 21):

(...) mantık, 'bizim mantığımız', bir analitik yöntem aracı olduğu ölçüde, yazının getirdiği bir özelliktir. Konuşmanın kaydedilmesi, bir yere dökülmesi, insanoğluna sözcükleri açık bir biçimde ayırma, sözcük sistemleri oluşturma ve kıyasa dayalı akıl yürütme olanağı sağlar; özellikle bu sonuncusu konuşmadan ziyade, yazı ile ilgilidir.

Görüldüğü gibi, Goddy'nin perspektifi de iletişim teknolojilerindeki değişimleri esas almaktadır. Bu, iletişim teknolojisindeki değişimlerin yazıya sahip tüm toplumlarda aynı etkiyi göstermesini beklemek anlamına gelir ki, dolayısıyla bu da bir tür determinist yaklaşımdır: Teknolojik determinizm.

Goody, Watt ile birlikte ilk olarak 1968'te öne sürdükleri bu görüşlerini, daha sonraki çalışmalarında gözden geçirme ihtiyacı duyarak, iletişim teknolojilerinin etkisini daha "esnek" bir biçimde ifade etmeye başlasa da, iletişim araçlarının belirleyici bir etkisi olduğu vurgusunu aynı kararlılıkla sürdürür (2001: 20):

Kuşkusuz iletişim araçlarındaki değişimler tek önemli faktör olarak görülemez; iletişim sistemi ya da türü, ya dinsel veya politik hiyerarşi tarafından belirlenen ya da tümüyle halktan kopan veya yazımla gelişen şekilde betimleyebileceğimiz bir yöntem kontrolünü de içerir. Fakat düşünce yapısının incelenmesi noktasında, iletişim araçlarındaki farklılıkların, bize yeterli ipuçları verdiğini görürüz.

Dolayısıyla, yazara göre, bireyler okuma yazma becerisini elde ettiklerinde, Goody'nin kavramıyla, "zihin teknolojisi" ne (technology of the intellect) ulaşırlar. Street (1984: 47), Goody'nin keskin ayrımını abartılı bulur ve bu "büyük ayrım" (great divide) ekseninde toplumsal gerçekliğin yerinin olmamasını eleştirir. Zira Goody'nin yazının "potansiyel"i ve "zihin teknolojisi" olarak ifade ettiği vurgular asla kullanıldıkları bağlamdan yalıtılamaz.

Goody, Ong ve McLuhan gibi düşünürlere göre, Lévi-Strauss ve başkalarının iki "zihniyet" arasındaki gördükleri karşıtlık sözlü ve yazılı iki iletişim biçimi terimleriyle açıklanabilir; örneğin, yazılı bir listeyi yeniden düzenlemek, "*bellenmiş bir listeyi yeniden düzenlemeye oranla çok daha kolaydır*"; böylelikle yazı, soyutlama yapmayı teşvik etmektedir (Burke, 1994: 97). Finnegan (1973) ve Street (1989), bu gibi savları, sözel iletişimin niteliklerini göz ardı ederek sözlü ve yazılı tarzlar arasındaki farkları fazla vurgulamalarından ve okuryazarlığı bağlamından ayrılacak yansız (nötr) bir teknik diye ele almalarından ötürü eleştirmişlerdir (Akt. Burke, 1994: 97). Bunun yanında Gough (1968), Goody ve Watt'ın formülasyonlarını, Çin ve Hindistan

incelemelerinde göz önünde bulundurmuştur. Örneğin, Çin ve Hindistan'da, yazının ortaya çıkışı ve yaygınlaşmasına değin “*doğal olanla doğaüstü olan arasında açık bir ayırım olmadığını*” bulgulamıştır (Kaestle, 1988). Goody ve Watt'ın okuryazarlığa dair varsayımları Scribner ve Cole'ü de okuryazarlığın zihinsel sonuçları hakkında inceleme yapmaya teşvik etmiştir. Scribner ve Cole (1981), Afrika'nın batısındaki geleneksel bir toplumda, antropolojik alan çalışması ile birlikte psikolojik-deneysel bir yöntem kullanarak “*okulsuz okuryazarlık*” (literacy without schooling) üzerine bir çalışma sürdürmüşlerdir. Scribner ve Cole (1988: 62), Liberya'daki Vai toplumunda yürüttükleri araştırmada, ülkede üç tür okuryazarlık olduğunu belirtirler: Ulusal düzeyde siyasal ve ekonomik alanda kullanılan resmi yazı dili İngilizce; dini öğrenme ve dinsel pratikler için Arapça ve daha çok köylerde bireyler arasındaki kişisel ilişkilerde kullanılan Vai yazısı. İngilizce alfabe, ülkenin birçok yerinde bulunan Batı tipi devlet ve misyoner okullarında öğretilir. Arapça yazı düzeni (script), daha çok ezberleme yolunun kullanıldığı Kur'an kurslarında öğrenilir. Resmi eğitim örgütlenmesi dışında, 'okulsuz okuryazarlık' anlayışı olarak tanımlanabilen Vai yazı düzeni, öğretmen olarak bir arkadaş ya da akrabanın yardımıyla öğrenilir. Okuryazarlığın yerli kültürler üzerine etkisini inceleyen en bilinen araştırmalardan biri olan bu çalışmada (Scribner ve Cole 1981), Kuzeybatı Liberya'da yaşayan Vai'ler arasında okuryazarlığın anlamı ele alınmıştır. Çalışmalarındaki temel vurgu, okuryazarlığın kültürel olarak yapılandırıldığıdır. Dolayısıyla Goody, Watt ve Olson'un okuryazarlık fikirlerini desteklemeyen sonuçlar ortaya koymuşlardır (1988: 69):

(...) bizim tanımladığımız okuryazarlığın sonuçları büyük oranda spesifik ve yazı düzeniyle birlikte gerçek yaşam pratiklerine sıkı sıkıya bağlıdır: Kuran öğrenmek, ezberleme becerilerini geliştirir, Vai yazısını öğrenmek ise belirli iletişim biçimlerini sürdürmedeki başarısını artırır.

Bu ve benzeri araştırmalardan sonra, okuryazarlığın kültürel bir fenomen olduğuna (Wagner, 1996: 859) dair saptamalar artmaya başlamıştır. Bazı araştırmacılar okuryazarlık becerisinin dağılımı ve öğrenimi konularına yönelerek, bu konulardaki sınıfsal yapı, etnik ve kültürel öğeleri hesaba katan araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Bu tür açılımlar, Amerika'da okuryazarlık çalışmalarında, özellikle 1970'li yıllarda, eğitim/okullaşma (Schooling) ve okuryazarlık (literacy) arasında ayrımların öne çıkmasını sağlamıştır. Olson (1977), “*okulda, yazılı olanın baskın olduğunu, soyutlamanın ve evrensel bilginin önemsendiğini belirterek, bunun tersine, okul dışında sözlü iletişimin sağduyu bilgisi ve bununda eylem yönelimli ve kişiselliği*” ön plana çıkardığını söyler. Eğitim ve okuryazarlık birbiriyle ilişki içindedir fakat bu

ilişki her zaman gerçekleşmez ve zorunlu değildir. Örgün eğitim, okuryazarlığın belli türden kullanımını yaygınlaştırmaktadır. Belirtmek gerekir ki, okulun dışında bir okuryazarlık dünyası vardır ve bu dünya daha az yapılanmıştır ve daha az soyuttur (Kaestle, 1988).

Yazının ilk formlarından alfabetik yazıya, daha sonra matbaaya ve yazının / okuryazarlığın kitleleşme sürecine dek birbiri ardına gerçekleşen bir süreç bütün toplumlar için genellenemez. Bazı toplumlar yazıyı başka toplumlardan almışlardır ve kendi dillerine adapte etmişlerdir. Bu tür toplumdaki okuryazarlık incelemeleri de, 1960'ların sonundan itibaren artmıştır. Bu türden bir çalışma, yani 1969 ve 1978 yılları arasında süren bir alan araştırması yürüten Heath (1983), Amerika Birleşik Devletlerinin güneydoğusunda tümü siyah ve işçi olan bir toplumda, okuryazarlığın nasıl sürdüğü, hangi amaçlarla ve hangi durumlarda kullanıldığını ele almak için, bu topluluk içindeki okuma yazma davranışlarını gözlemlemiştir. Topluluk üyelerinin ev, iş ve okul ortamında yaklaşık 90 bireyin davranışlarını kayıt altına almıştır. Bu topluluktaki çoğu aile içinde, bir ya da daha fazla 21–45 yaş arası geliri olan birey vardır. Çalıştıkları işler yarı uzmanlık isteyen, daha çok tekstil işçiliği üzerinedir. Bu bölgedeki yetişkinler, çocukların *“telaffuz yanlışlarını düzeltmek ve bazen de ödevlerine yardımcı olmak dışında okuma yazma davranışları açısından çocuklarına model oluşturmazlar.”* Yetişkinler arasında “okuma” bireysel bir uğraş olarak görülmez, okuma davranışı gösteren yetişkinler çoğunlukla alaya alınır ve bu okuma davranışı yaşamdaki bir başarısızlığı kapatma alanı/uğraşı olarak görülür (Heath 1986: 20).

Heath (1986: 21), bu topluluktaki okuma-yazmanın kullanım alanları üzerinden, okuryazarlığın yedi kullanımının olduğunu öne sürer:

- 1- **Araçsal.** Fatura, çek, sokak levhaları, trafik işaretleri gibi gündelik yaşamın pratik problemleri hakkında bilgi sağlaması.
- 2- **Toplumsal etkileşim.** Kutlama kartları, karikatürler, posterler, mektuplar gibi toplumsal ilişkilerle ilgili bilgi sağlaması.
- 3- **Haber bağlantılı.** Gazete haberleri gibi uzaktaki konular hakkında bilgi sağlaması.
- 4- **Bellek destekleyici.** Takvim, telefon veya adres defterindeki yazılı mesajlar yoluyla belleğe yardımcı olması.

- 5- **Sözlü mesajların yerine.** Doğrudan sözel mesajların olanak olmadığı ya da tercih edilmediği durumlarda kullanılır.
- 6- **Daimi kayıt sağlama.** Doğum sertifikası, vergi formu gibi yasal kayıtlara olanak sağlaması.
- 7- **Onaylama.** Tutum ve fikirlere destek sağlaması.

Bu tür bir sınıflama, okuryazarlığın okul merkezli kullanımını –eleştirel, estetik, örgütsel- içermez. Bu toplumdaki kullanımların her birinde, okuma, büyük ölçüde bağlamsallaştırılmıştır. Örneğin, on maddeden fazla bilgi içeren fiyat etiketlerinde, çoğunlukla tek maddesi seçilerek okunur. Bunun nedeni, onların okuma becerilerindeki yetersizlik değil, diğer maddelerin anlamlı gelmemesidir (Heath, 1986: 22). Okul ortamındaki okuryazarlık anlayışı ise, öğrencilerin okuldaki performanslarını geliştirilmesini sağlamak amacıyla, standart okuma programlarının küçük küçük beceri parçalarına bölünmesini önerir. Ana- babalardan bu süreç içinde beklenen de sınıf pratiklerini pekiştirmeleridir (Heath, 1986: 22). Bu anlamda Heath okuryazarlık pratiklerini ikiye ayırır: Okul ve okul-dışı. Okuldaki öğrenmenin öncelikli amacını, “okumayı öğrenme”, toplumsal ilişkiler içindeki öğrenmenin amacını da, “öğrenme için okuma” olarak niteler.

Heath (1986: 24) çalışmasında kısaca şu sonuçlara ulaşmıştır: Birincisi, okuma ve yazmayı öğretecek yegâne kurum okul değildir. Gerçekten de, örgün öğretim ve değerlendirme metotlarına bağlı kalmak okuryazarlığın evde ve toplumsal ilişkiler içinde öğrenme potansiyelini sınırlamaktadır. Ayrıca, öğrenenlerin kendi yetenekleri hakkında yetersizlik hissi yaratabilmektedir. İkincisi, okuryazarlık öğretiminin, yalnızca sıkı, doğrusal ve konuların küçük parçalara bölüdüğü, ardışık bir öğretimle gerçekleştirilmesi gerekmez. Üçüncüsü, öğrenenler okul dışındaki okuryazarlığın kullanımıyla ilgili, fakat okul öğrenme çevresinde kullanılmayan pek çok beceriye sahiptir. Son olarak, nüfusun önemli bir bölümü için, okuma ve yazma becerisi, akademik kullanım inancı ile motive edilmez. Çok sayıda aile ve toplum için, okuma ve yazmanın en önemli yararları arasında, toplumsal hareketlilik, işe hazırlık, entelektüel yaratıcılık ve bilgiye erişim gibi geleneksel işlevler görülmez. Özetle, okuryazarlık, farklı grupların üyeleri için farklı anlamlara, kullanımlara, işlevlere ve biçimlere sahiptir.

Heath'ın yaptığı çalışmaya benzer bir çalışmayı Ogbu da gerçekleştirmiştir. Ogbu (1978) da Amerika Birleşik Devletleri'nde azınlık gruplara ait pek çok çocuğun okulun kültürel yapısı içinde okuma-yazma öğrenmeye ve geliştirmeye yeterli seviyede güdülenmediklerini bulgulamıştır.

Sözü edilen çalışmaların bulguları, geleneksel okuryazarlık yaklaşımının yerine yeni yaklaşımların geliştirilmesinin zeminini oluşturmuştur. Örneğin. Street (1984) geleneksel okuryazarlık modeli yani özerk model yerine "*ideolojik model*" olarak adlandırdığı bir model önermiştir. Çünkü okuryazarlık, ne '*yansız*' ne de yalnızca '*teknik*' bir edim olarak *toplumsal olandan bağımsız* bir şekilde değerlendirilebilir. Bunun için Street (1984:8) ideolojik modeli şu özellikleri ile tanımlamaktadır:

- 1- Bu model *okuryazarlığın anlamının içinde bulunduğu toplumsal kurumlara bağlı olduğunu* varsayar.
- 2- Okuryazarlık yalnızca *siyasal ve ideolojik anlamlarıyla* anlaşılabilir. Dolayısıyla okuryazarlığı, sanki 'özerk' bir şeymiş gibi anlamlandırmak yararsızdır.
- 3- Herhangi bir bağlamda öğretilen belirli okuma ve yazma pratikleri toplumsal yapıya ve eğitim kurumlarının rolüne bağlıdır.
- 4- Okuma ve yazma aracılığıyla öğrenilen süreç, belli uygulamacılar için anlam inşa etme sürecidir.
- 5- Tek bir okuryazarlıktan değil, çeşitli okuryazarlıklardan bahsetmek daha uygun olacaktır.
- 6- Bu modele yönelen ve 'özerk' modeli terk eden yazarlar, okuryazarlığın izole edilebilir nitelikli 'özerk' analizi ile okuryazarlık pratiklerinin siyasal ve ideolojik doğasının analizi arasındaki problemleri ilişki nedeni ile ideolojik modeli benimserler.

Street (1984)'in "özerk model" adını verdiği geleneksel okuryazarlık anlayışı, Barton (1998: 29) hem toplumsal hem de psikolojik olanı birleştiren "ekoloji" metaforu kullanarak eleştirir. Esasen biyoloji kökenli olan ekoloji kavramı organizmayı ve onun çevresiyle ilişkilerine odaklanması nedeniyle okuryazarlık için uygun bir metafor olarak kullanılabilir. Buradan hareketle Barton (1998: 34–35) okuryazarlığı geleneksel anlayıştan farklı olarak toplumsal, kültürel, tarihsel ve psikolojik boyutlarını vurgular:

- 1- Okuryazarlık toplumsal bir eylemdir ve en iyi şekilde, toplumun okuryazarlığı kullanım alanlarında tanımlanabilir.

- 2- Bireylerin yaşamın farklı alanlarında kullandıkları birçok okuryazarlıklar bulunmaktadır.
- 3- Toplumların okuryazarlık pratikleri daha geniş toplumsal ilişkiler içinde bulunur.
- 4- Okuryazarlık bir semboller sistemine dayanır.
- 5- Okuryazarlık dünyayı kendimize temsil eden sembolik bir sistemdir. Okuryazarlık düşünce teknolojimizin bir parçasıdır.
- 6- Okuryazarlık bakımından tutumlarımız ve değerlerimize farkındalığımız vardır ve bu tutum ve değerler eylemlerimize yön verir.
- 7- Okuryazarlığın bir tarihi vardır. Çocukluktan yetişkinliğe doğru değişiriz ve okuryazarlık hakkında sürekli öğreniriz.
- 8- Okuryazarlık olgusu da bir sosyal tarihe sahiptir.

Okuryazarlığın nötr bir etkinlik olarak görülmesi fikrinin değişmesinde eleştirel eğitimcilerin katkısı büyüktür. Okuryazarlığın, özellikle yetişkin okuryazarlığının yetişkin eğitiminin temel çalışma alanlarından biri olması nedeniyle, gerek UNESCO'nun uluslararası toplantıları gerek ulusal düzeydeki toplantı ve uygulamalarda yetişkin eğitimcileri aktif rol almışlardır. Bu aktif rol alanlardan biri, yetişkin okuryazarlığı üzerine yaptığı çalışmalarla tüm dünyayı etkileyen Paulo Freire'dir. Ayhan (1995:194)'ın ifade ettiği gibi, yetişkin eğitimi alanında, Freire'in eğitim düşüncesine ve adı ile anılan yöntemine ayrı bir başlık altında ya da tüm metnin satır aralarında olsun yapılan bir gönderme, yorum ya da ondan getirilen bir katkı ile karşılaşmamak olanaksızdır. Freire'nin bu etkisi, geliştirdiği okuma-yazma öğretimi ve genel olarak eğitim yaklaşımı ile gerçekleşmiştir. Onun yaklaşımı geleneksel okuryazarlık eğitimi anlayışının eleştirisi üzerinde şekillenmiştir.

Freire'nin "bankacı eğitim" biçiminde adlandırdığı geleneksel okuryazarlık anlayışına itirazı, okuryazarlığın yer aldığı bağlama ve iktidar ilişkileriyle olan bağını gizlemesi nedeniyledir. Ona göre okuryazarlık mekanik bir beceri olmaktan daha fazla bir şeydir. Freire'nin yönteminde eğitim programlarının içeriği her bölgenin kendi yerlileri ile birlikte geliştirilmektedir. Freire'nin program hazırlama çalışması araştırma ve uygulamanın eşzamanlı ve iç içe yürütüldüğü, çok sistemli ve incelikli tasarlanmış beş evrede gerçekleştirilen bir süreçtir (Ayhan, 1995:202): Birinci evre, eğitim ekibi ile bölgeden katılan gönüllüler tarafından yerinde yapılan ve halkın 'konusal evren'ini keşfetmeyi amaçlayan evredir. Bu evrede, halkın varoluşuyla bağlantılı anlamlı

sözcükleri, tipik deyişleri ve ifadeleri bulmak üzere dilbilimsel bir inceleme yapılır. Yani, bu evre, öğrenenlerin dünyayı nasıl gördüklerini ve dilbilimsel olarak nasıl ifade ettiklerini tanımlamaya olanak verir. İkinci evre, seçilen 'konusal evren'den dilbilimsel ve siyasal önemlerine göre 'üretken sözcükler'in seçimi evresidir. Üçüncü evre, seçilen üretken konu ve sözcükler ile kodlamaların yapıldığı evredir. Bunlar, resimler, posterler, slaytlar halinde görsel materyallere dönüştürülür. Dördüncü evrede, öğretmenler için kılavuz işlevi görecek çalışma izlenceleri geliştirilir. Son evrede ise, çok çeşitli eğitsel araç-gereç üretilir (Ayhan, 1995:202). Freire için okuma yazmayı tematik temsiller aracılığı ile öğrenmek, bireyin kendi dünyasını nesnelleştirmesinin bir aracı haline gelir. Tematik temsiller çerçevesindeki diyalog düşünceye yönelik bir araç ve hem okuryazarlık hem de öz bilinç için temel sağlar (Spring, 1991: 49).

Görüldüğü gibi, Freire daha programın hazırlık aşamalarından başlayarak, programın yer aldığı çevrenin özelliklerine duyarlıdır. Geleneksel okuma-yazma programlarında olduğu gibi, katılanlar "tarihsiz nesnelere" olarak değil, kendi sözcükleriyle birlikte programlara katılan aktif özneler olarak kabul edilir. Freire'nin yetişkin eğitimi programları, yalnızca okuma yazma ve diğer temel beceriler öğretildiği yerler değildir; öğrencilere bu becerilerin içinde yaşadıkları toplumu ve kendi yaşamlarını dönüştürmede nasıl kullanabileceklerini gösteren yaratıcı bir öğrenme atmosferidir. Yani okuma-yazma öğretimi toplumun ve üyelerinin ilişkisinin eleştirel bir analizi ile başlar.

Freire'nin söz konusu okuryazarlık anlayışı eleştirel pedagoji çalışmalarını derinden etkilemiştir. Freire'nin çizdiği çerçeve içinde öğrenme, bir özgürleşme kaynağı ve toplumsal değişim için bir araç haline gelmiş (Spring, 1991: 49) ve bu eleştirel eğitimcilerin üzerinde ortaklaştıkları en temel noktalardan biri olmuştur. Buradan hareketle, başta Freire olmak üzere, birçok eleştirel eğitim kuramcısı (Freire ve Macedo, 1998; Lankshear ve McLaren, 1993; Shor; 1992) tarafından yetişkin eğitimi programları tek bir model sunması, bireylerin gereksinimleri ile bireylerin özgül durumlarını göz önünde bulundurmamayan müfredat ve işleyişi nedeniyle eleştirilmiştir. Bununla birlikte programlara katılanların sosyal, ekonomik ve siyasal çevrelerinin ihmal edildiği de özellikle vurgulanmıştır.

Dil, okuma-yazma öğreniminde en önemli konulardan birini oluşturmaktadır. Özellikle eleştirel eğitimciler tarafından okuma-yazma/eğitim alanında dilin rolü çok tartışılan konulardan biri olagelmıştır. Eleştirel eğitimcilere göre dil, yalnızca bir iletişim aracı değildir, aynı zamanda sınıf içindeki özgül normları empoze edebildiği için ideolojiktir (Giroux, 1997). Eleştirel eğitimciler, sınıftaki tüm öğrencilerin aynı dili konuşsa bile, dil kullanımı arasında farklılıklar olabileceğini belirterek öğretmenin bu dil kullanımları arasında taraf tutmaması gerektiğinin altını çizerek (Degener, 2006). Gee (1993)'nin çalışması, farklı dil kullanımlarına örnek olarak gösterilebilir. Gee (1993), geçmiş yaşantı birikimleri farklı olan öğrencilerin öyküleri anlatımlarının da farklı olduğunu söylemektedir. Gee, anaakımı temsil eden öğrencilerin, “*bir zamanlar*” diyerek öyküye başlama ve öyküdeki problem ve çözümü bütünlüklü olarak ele alma gibi öykü kitaplarına benzer bir anlatımda bulduklarını bulgulamıştır. Araştırmacı Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin ise, daha çok ritmik ve tekrara dayanan bir öykü anlatım tarzına sahip olduklarını gözlemlemiştir. Gee'nin ve diğer eleştirel eğitimcilerin vurguladığı nokta, bu iki anlatım tarzı arasındaki farklılıkta, birinciye okullarda daha çok değer verilmesi noktasıdır. Daha çok değer verilmektedir çünkü bu biçimdeki kitabi öyküleme, okuldaki egemen öğrenme tarzını yansıtmaktadır. (Bunun yanında öğretmenin kullandığı dil de, çoğunlukla kitabi dile yakın bir dildir. Dolayısıyla kitabi öyküleme yapan öğrenciler öğretmenlerin gözünde daha değerli olabilmektedir). Eleştirel eğitimcilere göre, öğretmenler kültürel, sınıfsal, etnik ve toplumsal cinsiyeti yansıtmamasından dolayı, öğrencinin dilinden daha çok öğrencinin kendini ifade etmesini önemsemelidirler (Degener, 2006). Bu yönde, yani okuldaki dil kullanımıyla ilgili araştırmalar yapan bir başka isim Bernstein'dır. Bernstein (1990)'da alt toplumsal sınıf ve etnik gruplara mensup öğrencilerin, okulların orta sınıfın pedagojik pratiğini yansıttığı için, akademik başarısızlıklarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Köse (2004: 41) Bernstein'in eğitime yaklaşımı üzerine kaleme aldığı yazısında bu süreci şu şekilde özetlemektedir:

(...) Egemen pedagojik pratiklerde, bir tarafta alt toplumsal sınıf ve etnik gruplardan gelen öğrencilere has, kişisel olgu ve deneyimlerle sınırlı, tek kelimelik yanıtlar ve ifadelerden oluşan kuralsız-sınırlı iletişimsel bir kod, diğer tarafta ise kültürel ve söylemsel alanlarda uzmanlaşmış orta sınıf ailelerden gelen öğrencilere has, ilişkiler, süreçler ve bağlantıları anlatan kurallı-işlek iletişimsel bir kod'la (elaborated code) karşılaşırız. Kendi sınıfsal kurallı-işlek iletişimsel kodlarıyla ciddi benzerlikler gösteren okulun evrensel kod'uyla (universal code) karşı karşıya gelen orta sınıfın seçkin çocukları başarılı olurken, kuralsız-sınırlı koda sahip alt toplumsal sınıf ve etnik grup çocukları başarısız olmaktadır.

Giddens (2000: 444)'da aşağı sınıftan gelen öğrencilerin okuldaki baskın olan iletişim biçimleri nedeniyle sorun yaşayacağına işaret eder:

(...) İşçi sınıfı çocukları okula girdiklerinde, daha ayrıcalıklara kıyasla daha büyük bir kültürel çatışma yaşarlar. Bu ocuklar gerçekte, kendilerini yabancı bir kültürel çevrede bulurlar. Bu ocukların daha yüksek bir akademik performans göstermeye güdülenme olasılığı düşük olmakla kalmaz; Bernstein'ın düşündüğü gibi, bu çocukların alıştığı konuşma ve davranış biçimleri de öğretmenleriyle, her iki taraf da iletişimi sağlamak için elinden geleni yapsa bile, kolayca uyuşmaz.

Freire ve Macedo (1998:227)'ya göre, egemen dilde yürütülen okuma-yazma, bağımlı öğrenciler için yabancılaştırıcıdır, çünkü;

Onları düşüncenin, eleştirel düşünmenin toplumsal etkileşimin temel araçlarından yoksun kılar: Onların yerli dili geliştirilip işlenmezse, düşünce ve eleştirel düşünme olanaklarına el konulursa, alt sınıftan öğrenciler kendilerini, kendi kültürlerini ve tarihlerini yeniden yaratamaz durumda bulurlar. Kendi kültürel birikimlerini benimsemeksizin ilerlemeci eğitimcilerin düşlediği yeni toplumun kuruluşunun gerçekleşmesi zorlaşır.

Öğrenenlerin kendi dillerinin kullanılmasına ilişkin bu alıntıdan, yazarların hedeflerinin öğrenenlerin kendi yerel dilleri ile sınırlanması olduğu düşünülmemelidir, aksine onlar birçok yerde öğrencilerin, toplumun daha geniş kesimleriyle diyaloga girmek için kendilerini dilbilimsel olarak güçlenmiş bulmaları, egemen standart dili tam olarak kendilerine mal etmeleri yoluyla mümkün olduğunu vurgulamaktadırlar.

Eleştirel eğitimciler, "idealler" oluşturmak yerine, temel bir araçta birleşirler: Gszleri güçlendirmek ve mevcut toplumsal eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri dönüştürmek (Sayılan, 2005). Anlaşıldığı gibi eğitimin siyasal olduğu fikri, eleştirel pedagojinin merkezi temasıdır. Bu tema ile birlikte eleştirel eğitimciler tarafından eğitim üzerine birak tamamlayıcı varsayım ortaya konmuştur (Degener, 2006) :

- Egemen ideoloji ve kültürler, eğitimsel pratikleri koşullar.
- Öğrenciler kendi eğitimi ile aktif olarak ilgilenmelidirler.
- Dil ideolojiktir ve sınıftaki kuralları inşa etmeye yarar.

Eleştirel eğitimcilerin yaklaşımları, Türkiye'deki yetişkin eğitimi programları ve özellikle yetişkin okuryazarlığındaki sorunları açıklamada ciddi katkı sunabilecek niteliktedir. Gerçekten de Türkiye'deki programlar tek bir model ile bireylerin özgül durumlarını değerlendirmeyen ve yetişkinleri müfredat oluşumundan ğretim

yöntemine değin hemen hemen tüm eğitsel süreçlerden dışlayan bir yapı sergilemektedir.

2.3. Türkiye’de Modernleşme Süreci ve Yetişkin Okuryazarlığı

Bu çalışma, tarihsel, iktisadi ve kültürel etkenlere bağlı olarak okuryazarlığın her bir ülkede farklı anlamlar ve biçimler alabileceği yönündeki önermeden hareket etmektedir. Dolayısıyla Türkiye modernleşmesinin kendine özgü gelişimi ile Türkiye’deki okuryazarlığın gelişimi arasında paralellikler kurulabileceği varsayılmaktadır. Nitekim Türkiye’nin modernleşme girişimi hangi alanlarda, hangi coğrafi bölgelerde, hangi toplum kesimlerinde daha başarılı olmuşsa, okuryazarlığın da sözü edilen bölge ve toplumsal katmanlarda o oranda başarılı olduğu açıkça görülmektedir. Okuryazarlık-modernleşme ilişkisinin her ülkede farklı bir seyir izlemesi olgusu göz ardı edilerek eğitimin/okuryazarlığın daha çok yerel gerçekliklerden yalıtılmış bir biçimde algılama ve bağımsız bir değişken olarak teknik bir sürece indirgeme yönündeki hakim kavrayış, belki de konunun bugüne dek tüm boyutlarıyla ele alınmasını ve etkin çözüm önerileri geliştirmeyi engelleyen en önemli nedenlerden biridir. Bu türden kavrayışlar, okuryazarlığı teknik bir beceri olarak sınırlandırarak, odaklarını bu teknik becerinin sınıf ortamında en etkin nasıl öğretileneğine çevirmişlerdir. Bu durumun da bugüne dek okuryazarlık üzerine yapılagelen eğitim araştırmalarının ve tartışmalarının harf yöntemi mi yoksa cümle yöntemi mi sorusuna kilitlemesine neden olduğu söylenebilir. Oysa okuryazarlık, Sanders (1999: 11)’in de ifade ettiği gibi, “*bir ilişkiler ve yapılar demetidir, insanın içselleştirerek deneyimlerine aktardığı devingen bir sistemdir*”. Yani okuryazarlık, kâğıda geçirilmiş söz olmanın ötesinde bir şeydir. Bu nedenle asıl tartışılması gereken, bireylerin gündelik yaşam pratiklerinde okuryazarlığın nasıl etkin kılınacağı ve bu çabada okuma-yazma eğitiminin nasıl bir işlev yüklenebileceğidir. Ancak bu problemin tek ve evrensel bir yanıtı bulunmaz, çünkü her ülkenin modernleşmesinin özgüllüğü söz konusudur ve bu özgülük okuryazarlık pratiklerine de doğrudan yansımaktadır.

Burada, Türkiye’deki yetişkin okuryazarlığı sorunu, okuryazarlığı etkileyen kimi tarihsel dönemeçler bağlamında ele alınacaktır. Kısacası, bir okuryazarlık tarihinden daha çok Türkiye’de yetişkin okuryazarlığına yönelik bugün yaşanan sorunların tarihsel kökenlerini ortaya koymak ve sorunun tarihsel akış içinde izlediği yolun

izlerini sürerek, günümüz Türkiye'sinde yaşanan okuryazarlık sorununun bütünsel ve kendi özgüllüğü içinde anlaşılmasına katkı sunmak amaçlanmıştır.

2.3.1. Osmanlı'da Okuryazarlık ve Cumhuriyete Kalan Miras

Kadioğlu (1996)'nın belirttiği gibi, Batı'nın aydınlanma sürecini yaşamayan toplumlar için "modernizm" bir projedir. Türkiye'nin de modernleşme projesinin kökleri Cumhuriyet öncesine inmektedir. Aynı şekilde günümüz okuryazarlık sorununun kökleri Cumhuriyet öncesine, 18. yüzyıla, ilk Batılılaşma / modernleşme hareketlerine dayanmaktadır. Bu dönem öncesinde, geleneksel toplumlarda görülen okuryazarlık olgusu hakim iken, bu dönem ile birlikte yaşanan diğer pek çok dönüşümle birlikte okuryazarlık anlayışı da değişime uğramıştır. Bu anlamda ilk vurgulanması gereken nokta, Türkiye'de kitlesel okuryazarlığın, Batı'da olduğu gibi feodaliteden kapitalizme geçiş döneminde matbaanın da yaygınlaşması ile tarihsel, toplumsal ve ekonomik koşulların etkisi altında aşama aşama gelişen bir olgu olarak ortaya çıkmadığıdır. Hatta, Osmanlı'nın Batı'daki gibi kitlesel okuryazarlığı ve "okuma kültürü"nü hiçbir zaman geliştiremediğini belirtmek gerekir. Ancak okuryazarlığın kiteselleştirilmesi başarihlama da, Cumhuriyete de miras bırakılan, okuryazarlığın geliştirilmesi gerektiği fikri başarıyla geliştirilmiştir.

Her ülkede olduğu gibi, Osmanlı'da da okuryazarlığın gelişimi ülkenin ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel yapısını dönüştüren dinamiklerden doğrudan etkilenmiştir. Osmanlı'nın ekonomik yapısına dair yapılan çözümlerinin farklılıklarına karşın, üzerinde anlaşma sağlanan bir nokta, Osmanlı'nın bir tarım ekonomisine dayanması ve bunun da en büyük kısmının geçinmek için olmasıdır. Bu ekonomik sistem üzerinde şekillenen toplumsal yapı ise, çağdaşı olan birçok imparatorluk ve devletlerdeki gibi, yazının belli bir elit grup tarafından sınırlı bir kullanım alanını içermiştir. Daha sonra, Osmanlı'nın Batılılaşma hamleleriyle birlikte çağdaş uygarlığın bir gereği olarak benimsenen okuryazarlık anlayışı, aynı zamanda toplumu bu uygarlığa kavuşturacak araçlardan biri sayılmıştır. Batı'daki gibi güçlü bir burjuva sınıfının oluşmaması ve yüksek bir sınıf kültürü oluşturup onu sonraki kuşaklara devredecek bir burjuva ya da soylu sınıfının yokluğu okuryazarlığın Osmanlı'daki gelişimini Batı'dan farklılaştırmıştır. Osmanlı'nın son döneminde görülen Osmanlı -bugünkü anlamıyla- aydınının, bir devlet memuru olması da bu farklılığa işaret etmektedir. Elbette Osmanlı'nın sosyo-ekonomik yapısı yaşadığı tüm

yüzyıllar içinde aynı kalmamıştır ve büyük toplumsal dönüşümler daha çok 19. yüzyılda yaşanmıştır. Örneğin, 18. ve 19. yüzyılın okuryazar / aydın zümresi daha önceki dönemlerden farklıdır. Farklılık bu yüzyıllarda Batı kültürü ile ilişki, Batı'ya tanıma eğilimi yanında Batı dillerine karşı ilgi başlamasından kaynaklı olarak oluşmuştur. Bu durum da, daha önceleri, “*kalem efendilerinden farklı bir bürokrasi ve okuryazar tipoloji yaratmıştır*” (Ortaylı, 2005: 91). Batı'da okuryazarlığı güdüleyen Rönesans ve Reform hareketleri ile birlikte gelişen matbaanın aktif kullanımı, ulus devletlerin oluşum süreci ve Burjuvazinin yükselişi gibi gelişmeler, Osmanlı'ya farklı bir biçimde yansımış ve yaşanmıştır. Batı burjuva devrimlerinin sonucu olarak Osmanlı Devleti Batı kapitalizminin açık pazarı haline gelince, Osmanlı Devleti'nde de kapitalist üretim ilişkileri gelişmeye başlamıştır. Bu gelişim Balkanlar'ı, Mısır'ı vb. daha çok etkilemiş, ancak Anadolu'yu fazla etkilememiştir. Bir yandan kapitalist üretim ilişkilerinin sınırlı da olsa ortaya çıkması, diğer yandan Tanzimat'tan itibaren girilen Batılılaşma hareketlerinin, merkezi devleti kuvvetlendirme amacı taşıması (Timur, 1994: 11) yazının kullanım alanlarının, dolayısıyla da nispeten okuryazarlığın gelişmesini sağlamıştır. Merkezî devlet, uzmanlaşan ve kalabalıklaşan bürokrasiye, toplumun üzerindeki güçlü kontrol nedeniyle mükemmelleşen bir bürokratik sistemine sahiptir. Böyle bir yönelime 19. yüzyılda giren Osmanlı İmparatorluğu, bu yüzyılda geleneksel devlet tipinden modern merkezî devlet sistemine geçiş sürecini (Ortaylı, 2005:123) yaşamaktadır ki, bu süreç yazının ve modern anlamda okuryazarlığın kullanım alanlarını genişletecektir.

Özellikle, 1839'da ilan edilen Gülhane Hatt-ı Hümayunu, Osmanlı'nın tarihinde büyük bir dönemeçtir ve ülkenin kurumsal, iktisadi ve sosyal görünümünü altüst edecek olan geniş bir reformlar sürecinin çıkış noktasıdır. Tanzimat adıyla bilinen ve doruk noktasına da, 1876'da ilk Osmanlı Anayasasının ilanı ile ulaşan bu reform hareketi, “imparatorluğun nasıl kurtulacağı”na dair kaygılara seslenmiştir. Önerilen çözüm ise şu şekilde özetlenebilir: “*İdarede merkezîyetçilik, devlet çarkının çağdaşlaştırılması, toplumun Batılılaştırılması, hukukun ve eğitimin dinden bağımsız duruma getirilmesi*” (Dumont, 1995: 59). Merkezileştirme işleri bağlamında, 1831'deki Osmanlı nüfus sayımı ve mülk yazımı belirtilebilir. Ardından, ilk gazetelerin devlet eliyle kuruluşu, 1834'de posta sisteminin kuruluşu, yeni yolların yapılmasıyla daha önceden başlamış olan idari merkezîyet güçlenmiştir (Lewis, 1984: 96). Sultan Abdülhamit devrinde inşa edilen okul sayılarının artması yanında, İstanbul'un etki alanını genişletmek ve

vilayetlere ulaşmakla görevlendirilmiş devlet daireleri ağı yayılmıştır. “*Telgraf ve demiryolu hatları, ticaret odaları, kadastro ekipleri, sağlık müfettişleri, Dâhiliye Nezareti müfettişleri, Adliye Nezareti müfettişleri, sayım memurları, aşiret reformu grupları ve sayısız siyasi muhbir türemiştir*” (Fortna, 2005:147–148). Böylece modern devlet artık örgütlenmede genel anlamda toplumsallaşacak, yönetilenle arasındaki ilişkisinde aracılar bağı kalmayacaktır. Söz konusu değişim, daha çok haberleşme kanallarının geliştirilmesinden kaynaklı, Mardin (2005: 27)’in “*büyük ve küçük gelenek*” olarak nitelediği seçkinler ile halk arasındaki ayrıcalıktaki değişime tekabül etmektedir. Mardin’e göre, bu kültürler arasındaki sınır bir bakıma ‘*katılmış*’, bir bakıma da ‘*yumuşamış*’tır. Katılmıştır, “*çünkü zaman geçtikçe Batı kültürünü alanlar eskiye göre kendilerini halktan ayırmışlardır; yumuşamıştır, çünkü sınıf duvarlarını muhafaza etmek haberleşme imkanlarının gittikçe geliştiği bir ortamda zorlaşmıştır*” (Mardin, 2005: 27). Artık devlet aygıtı, halkını eğitmek, vergilendirmek, askere almak, saymak ve çeşitli fikirler aşılacak için vilayetlere, illere ve küçük köylere erişmiştir (Fortna, 2005: 205). Maliye, adliye, eğitim örgütlerinin artan eleman sayısı bir gerçeklik olduğuna göre, çok kişinin kolayca okuma yazmayı öğrenip çabuk ve doğru hizmet verecek biçimde sade bir yazışma dili kullanmasını gerekli kılmıştır (Ortaylı, 2005:145). Bu durum okuryazarlıkla ilgili iki temel gelişmeye neden olmuştur; birincisi, yazı dilinin sadeleşmesi yönündeki girişimlerin başlaması, ikincisi ise okuma yazma eğitiminin genişlemesi ve öneminin artması. Bu gelişmelerle birlikte eğitimin modern anlamda devletin pedagojik aygıtı olarak işlev görmeye başladığı söylenebilir.

Merkezileştirme çalışmalarıyla birlikte, okuryazarlık fikrinin gelişmesini sağlayan bir faktör olarak, Osmanlı kentlerinin Batılılaşma sürecinde hızla büyümesi olgusu da görülmelidir. Çünkü kentsel yaşam yazının daha fazla dolaşımında olmasını gerekli kılmaktadır. Elde ayrıntılı istatistikler olmasa da, İstanbul, İzmir ve Beyrut gibi kentlerde, yüzyılın ortalarından başlayarak hızla artan nüfus artışı olduğu saptanmıştır. 1840’a doğru, İstanbul’un nüfusu, 400 bin kişiden az olmasına karşın, bu sayı 1890’da 900 bine çıkmıştır. Aynı zaman diliminde, İzmir, 110 binden 200 bine ulaşmaktadır. İmparatorluğun öteki birçok kenti, -örneğin, Selanik, Adana, Samsun- buna benzer bir gelişim içindedir (Dumont, 1995: 59). İmparatorluğun tüm kentli nüfusu 19. yüzyıl boyu % 20 civarında tahmin edilmektedir. Ancak Anadolu’da bu oran daha düşüktür (Ortaylı, 2005:205). Kentlerin büyümesi ile canlanan kentsel

yaşamda okuryazarlığın gelişimi olumlu etkilenmiştir. Aslında kültürün bütün alanlarında, Osmanlı'nın modernleşmesi, kentlerde, görünür bir biçimde etki yaratmıştır ve yönetici sınıfların Avrupalılaşması oldukça ilerlemiştir. Ne var ki, köyler ve kentlerin halk mahalleleri, geleneksel bir kültür dünyasının içinde kalmışlardır (Bazin, 1995:415). Karpaz (2002:53), Osmanlı köyünü, "*bilimin ve medeniyetin mekanı olarak sembolik bir rolü olan kente oranla acınası derecede soluktur*" biçiminde tarif eder. Bu açıdan köy, bir vergi kaynağı ve öncelikle de kentin ihtiyaçlarını karşılayan üretim birimidir (Karpaz, 2002: 53). Başka bir ifade ile geniş köylü kitlesi ulusal ve uluslar arası pazar ilişkileri hemen hemen olmayan, kapalı bir hayat tarzı ve ekonomik ilişkiler içindedir. Modernleşme sürecinin köylerdeki başarısızlığı Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir, hatta bugün bile okumaz-yazmaz oranının kırsal bölgelerde daha yoğun olması bu durumun uzantısı olarak görülebilir.

Kısacası, Osmanlı'daki okuryazarlığın gelişimi, Batılılaşma hamleleri ve merkezileşme girişimleri bağlamında hız kazanmıştır. Yukarıda sözü edilen gelişmeler, okuryazarlığın temel ölçütleri olabilecek olan, dil, alfabe, eğitim, matbaa, kitap, basın ve edebiyat büyük oranda dönüştürmüştür. Bu anlamda Osmanlı'daki söz konusu gelişmeleri incelemek, Osmanlı'daki okuryazarlık hakkında fikir verecektir.

2.3.1.1. Dil ve Alfabe

Osmanlı'da okuryazarlığın yaygınlaşma engellerinden belki de en önemlisi farklı dil kullanımlarıdır: Selçuklularda ve Osmanlılarda, Arapça, din, hukuk ve bilim dili; Farsça, mülki yönetimin, sarayın ve edebiyatın özellikle de şiirin dili; Türkçe ise halkın dili olarak kalmıştır. Ulemanın yetiştiği yegane yer olan medreselerde öğretilen diller Arapça ve Farsça'dır. İster dinsel, ister edebi ya da bilimsel olsun, seçkinler bu dilleri kullanmaktadır. Düşünceye yararı olmayan bir avam dili olarak görülen Türkçe ise, hiçbir eğitimin konusu değildir (Bazin, 1995:380). Yani Osmanlı kültürel yapısı çok zayıf bağlarla birbirine bağlı ve "*semboller alanında kesinlikle birbirinden ayrılmış*" iki gruptan oluşmuştur (Mardin, 2005: 56).

Dini ve yönetici elitlerin imtiyazlı konumda kalmasını sağlayan şey de, yazıyı ve Türkçe'nin dışındaki bu dilleri kullanma becerisidir. Yazı ve dil kullanımı bu gruba

girişini kısıtlayan bir kültürel sermaye olarak işlev görmektedir. Dolayısıyla, bu olguyu retrospektif bir tarih yorumu ile bugünkü okuryazarlık algılarımız temelinde ele almamak gerekir, yani yazı, o dönemde yönetici ve dini elitin ek bir üstünlük nedenidir ve bu bilinçli bir tercihin ürünüdür. Bu nedenle Batılılaşma sürecine dek Osmanlı'nın okuryazarlığı artırma yönünde ne çabası ne de kaygısı olmuştur.

Osmanlı'da dil kullanımları elbette alfabe kullanımını ve sözcük varlığını da etkilemiştir. Osmanlı Türkçesi, Arapça/Farsça alfabenin bir çeşitlemesi ile yazılmıştır. Bu alfabe son dönem yazılı Osmanlıca'nın dörtte üçünü oluşturan Arapça ve Farsça sözcük varlığına uygun olmasına karşın, Türkçe sözcük varlığındaki seslerin ifade edilmesinde son derece elverişsiz kalmıştır; Arapça sessiz harfler bakımından zengin ama sesli harflerden yana çok fakirdir, oysa Türkçe bunun tam tersidir (Zürcher, 2005:274). Bunun sonucu olarak, kimi zaman tek bir ses için Osmanlı Türkçesi'nde dört farklı işaret bulunurken, başka sesler hiç ifade edilememiştir. 19. yüzyıl ortasında basın ve telgraf gibi yeni iletişim araçlarının gelişimiyle yazılı dil önemli bir iletişim aracı haline gelince, alfabenin ıslahına ihtiyaç duyulmuştur. Bu konuyu ilk defa, Tanzimat devlet adamlarından Münif Paşa 1862'deki bir konuşmasında ortaya atmıştır. Sonra jön Türkler arasında da gündeme gelmiştir (Zürcher, 2005:274). 1869'da bu sorun yaygın bir biçimde tartışılır hale gelmiştir. Londra'daki sürgün Jön Türkler tarafından yayınlanan Hürriyet gazetesinde bir makale, Türk okullarında verilen eğitimi bu nedenle şiddetle eleştirmiştir: *Yazıya göre, "Ermeni, Rum veya Yahudi çocukları klise veya havra okullarında altı ayda gazete mektup okumayı ve bir yılda mektup yazmayı öğrenirlerken, Müslüman çocukları, bir gazete okumaktan aciz olarak yıllarca eğitim görüyorlardı; hatta öğretmenleri bile, genel olarak, düzgün bir mektup yazamıyordu"*. Makalenin yazarına göre kusur eğitim sistemindedir (Lewis, 1984:423).

Tüm bu gelişmeler de göstermektedir ki, Osmanlı'nın son döneminde Osmanlı yazısı ve dili, modern eğitim, modern bilgi ve fikir aracı olarak yetersiz görülmektedir; memur, subay, hukukçu, gazeteci, yazar ve politikacıların meydana getirdiği yeni laik okumuş sınıf, dillerinin kendi önlerine koyduğu gecikme ve kısıntılara karşı gittikçe sabırsızlanmaktadır (Lewis, 1984:422). Bu değişim eğilimi karşısında gösterilen direnç, geleneksel okuryazarlık anlayışından taviz vermeyi istememek anlamına gelmektedir. Bu anlamda vurgulanması gereken bir nokta da, birçok toplumda din ile yazı arasında sıkı bir bağıntının bulunmasıdır. Örneğin Güney Slavların dili Katolik

Hırvatlarca Latin harfleriyle, Ortodoks Sırp larca Kiril alfabesiyle yazılmaktadır. Suriye’de ortak olan Arap dilini, Müslümanlar Arapça ile, Hıristiyanlar Siryani, Yahudiler de İbrani yazılarıyla yazmaktadırlar. Osmanlı’da da benzer biçimde, Türkçe konuşan Hıristiyanlar, Türkçeyi, bağlı buldukları kiliseye göre Yunan ya da Ermeni harfleriyle yazarken, Girit’te Rumca konuşan Müslümanlar da Rumca’yı Arap harfleriyle yazıyorlardı. Dolayısıyla Müslüman ile Müslüman olmayanı ayırt eden belirti, dil değil, yazıdır (Lewis, 1984:421). Bu olgu, eğitimin dilini ve içeriğini belirlediği için özellikle eğitim sistemi açısından önemlidir.

2.3.1.2. Eğitim

Okuryazarlığın gelişimi aynı zamanda eğitim sisteminin gelişimine de işaret eder. Batılılaşma hamlelerine kadar, okuryazarlığın temel kullanım ve üretim alanı olan okullar, ağırlık merkezi dini eğitime dayanan bir sistemin içinde yerini almıştır. Yani dini içeriğe sahip bir müfredat ve bunu uygulayan öğretmen de bir din adamıdır. Bu tür bir insan yetiştirme, Ortaçağ’da Doğu ve Batı dünyasının temel karakteristiğidir (Koçer, 1987:5). Bu sistem içinde temel eğitimi sağlayan kurumlar ‘sıbyan mektepleri’dir. Sıbyan mekteplerinin genellikle tek temel dersi vardır: Kuran’ın, anlamı açıklanmadan, yalnızca okunuşunun öğretilmesi. “Sıbyan mekteplerinde çocuklara ayrıca temel dini bilgiler ve uygulamalar öğretilirdi. Ana babası isterse çocuk hafızlığa da çalıştırılır, ona Kuran tümüyle ezberletilirdi” (Akyüz, 1993: 72). Bu okullar yaygın olmasına karşın, bugün anladığımız anlamda okuma-yazma becerisini, gündelik yaşamda –dinsel pratikler dışında- kullanımını güdülememiştir. Tam tersine bu dönemde eğitim/okuryazarlık kast özelliği göstermektedir. Yani, eğitim bir yandan yönetici ve dini elit grubuna girişi kontrol etmeyi sağlarken diğer yandan dinsel bir bağlamda bu grubun yetiştirilmesini sağlamıştır.

Öte yandan pek çok İslam devleti gibi, Osmanlılar da halka eğitim, sağlık, refah ve benzeri hizmetleri doğrudan sağlamamıştır. Bu tarz işler modernleşme çağına kadar vakıflar tarafından görülmüş ve finanse edilmiştir (Karpaz, 2002: 27). Batılılaşma hamleleriyle bu tablo değişmeye başlamıştır. 1830’dan sonra elçilikler yeniden açıldığında, genç diplomatlar ve diplomatik görevlilerin çocukları, yabancı ülkelerde, Fransız, İngiliz, vb. okullarının derslerini izlemişlerdir (Mantran, 1995: 52). Daha sonraki yıllarda ise giderek artan bir biçimde öğrenciler Avrupa’ya öğrenim görmeye gitmişlerdir. Bunlar ülkeye döndüklerinde, reformlara özendirilen ögeler arasında yer

olarak okuryazarlık fikrinin gelişmesine hizmet edeceklerdir. Bunun yanında 19. yüzyılda eğitimdeki gelişmelerin sonucu olarak İmparatorlukta dört tür okul görülmektedir. İlkini, geleneksel Müslüman okulları yani Mektepler ve geleneksel İslam ilimleri programını uygulayan medreseler oluşturmaktadır. Ardından Tanzimat'ta kurulan ve II. Abdülhamit'in (1876–1909) saltanatında yaygınlaştırılan laik devlet okulları gelmektedir. Üçüncü tür okulları, "milletlerin" kurdukları ve parasını karşıladıkları okullar ve dördüncüsünü de, yabancı Katolik ve Protestan misyoner heyetlerinin yönetmekte oldukları okullar oluşturmaktadır. Ancak bu eğitim sistemi, İmparatorluğun hala nüfusun yüzde onunun altında olan okumuş seçkinleri arasında ulusal bir dayanışma duygusu ya da müşterek bir kimlik duygusu uyandırmak için tasarlanmış bir modern eğitim sistemi değildir (Zürcher, 2005: 97). Ayrıca belirtmek gerekir ki, mektepler ve medreseler yani geleneksel eğitim sistemi, Batılılaşma süreci boyunca da etkinliğini sürdürmüşlerdir (Dumont, 1995: 85). Üstelik bu düalist yapı yalnızca eğitim alanında değil hukuk alanında da varlığını korumuştur.

Okuryazarlığın gelişiminde ordunun da önemli bir rolü bulunmaktadır. Osmanlı modernleşmesinin ordudan başladığı konusunda pek çok tarihçi hemfikirdir. Ortaylı (2005:145)'nin belirttiği gibi, "modern ordunun yeni subayları eskisi gibi okuma yazma bilmeyen kahramanlara değil, topografya, matematik bilen talimatnameleri hızla okuyup emirleri yazabilenlerden olması gerekliliği, ordunun laik ve modern bir eğitime yönelmesine" yol açmıştır. Ordu da çok daha önceleri başlamasına karşın laik okulların sivililer için 1860'larda kurulmaya başladığı görülecektir: Bunlar arasında, Mekteb-i Mülkiye (1859), Mekteb-i Tıbbiye (1866), Darümuallimin (1866) ve Kız Öğretmen Okulu (1870) göze ilk çarpanlar arasındadır (Dumont, 1995: 86). 1867 ve 1895 yılları arasında gerek okul, gerek öğrenci yüzdesi iki katından fazla artmıştır. Ancak Hıristiyan cemaatlerin öğrenci yüzdesi müslümanlarınkine göre çok daha yüksektir. Azınlıkların eğitim şebekelerinin Tanzimat döneminde tanık olduğu büyük gelişme hakkında fikir vermek için kimi rakamlar yeterlidir. Örneğin, 1871'de, yalnız Ermeni cemaatinin, İstanbul'da 48 okulu ve Anadolu'ya yayılmış 469 kuruluşu vardır (Dumont, 1995: 87).

Geleneksel toplum örgütlenmesinin çözülmeye başlaması ile on dokuzuncu yüzyıl ortalarında, devlet hizmeti, Müslümanlar arasında daha yüksek bir makama giden başlıca yoldur ve bürokrasi saflarına katılmak, müfredatın genel teorik konulara

büyük ağırlık verdiği “modern” tip okullarda eğitim görmüş olmayı gerektirmiştir (Karpas, 2002:112). Bu bağlamda, 1869 Maarif Nizamnamesi ile oldukça rasyonelleşmiş ve merkezileşmiş bir devlet okul modeli ortaya çıkmıştır. Nizamnamenin okuryazarlık açısından önemi, ilköğretimi mecburi kılmasıdır. Buna göre, yerel nüfusun büyüklüğüne uygun olarak okullar inşa edilecek, idadi gibi okullar için ise ilgili şehir ya da kasabanın durumu göz önünde bulundurulacaktır. Örneğin, 1.000’den fazla ev bulunan her kasabada bir idadi okul kurulacaktır. Bu nizamname ile devlet, bütün imparatorluk halkının eğitilmesi için, hiç değilse teorik olarak, bundan böyle sorumluluk üstlenmiş olmaktadır (Fortna, 2005:146). Ancak, ilköğretim alanında Osmanlı devleti tam olarak etkinlik gösteremedi ömrünü tamamlamıştır (Ortaylı, 2005:190).

Okuryazarlık, Batılılaşma süreciyle birlikte öylesine önem kazanmaya başlamıştır ki, o döneme ait pek çok yazı bunu açıkça göstermektedir. Örneğin, Süleyman Paşa’nın 1878’de “İrak Bölgesi Reformları Hakkında” başlıklı raporu Osmanlı’nın son döneminde okuryazarlığa yüklediği işlevleri özetlemektedir. Süleyman Paşa raporunda, eğitim ve okuryazarlığın önemine değinerek, okuryazarlığı hem okuma metinlerini hem de bunların yazılacağı dili seçerek denetim altında tutmak, siyasi ve dini bağlılık yaratmakta ve dolayısıyla öncelikle Osmanlı davasına büyük ölçekte düşman olduğu düşünülen bir halk üzerindeki İran propagandasının etkisiyle savaşmakta bir çözüm olarak desteklemiştir. Süleyman Paşa’ya göre, Osmanlı devleti halka eğitim verecek okulları temin etmek için yeterince hızlı örgütlenebilirse, eğitime kendi damgasını vuracak, dolayısıyla kendi düşünce tarzını yerleştirecektir (Fortna, 2005: 92–93).

Son dönem Osmanlı eğitiminin, İmparatorluk içindeki yabancı okullara karşı bir savunma ve aynı zamanda bir kopyalama olduğuna dikkat çekmek gerekir (Fortna, 2005: 84). Osmanlı’da geniş çapta bir kamu eğitiminin yaratılması ve öğretmenlerin de devlet memuru olmaları Tanzimat’tan sonra olmuştur. Bu dönemdeki tüm okullardaki artış, Abdülhamit zamanında gerek yayınların sayısı ve gerek baskı adedi bakımından hızla genişleyen Osmanlı basınına bir talep yaratmıştır (Zürcher, 2005:119). Osmanlı basınındaki gelişim, Osmanlı’daki okuryazarlık hakkında fikrimizi de zenginleştirmektedir. Ancak daha önce, Osmanlı’da matbaanın gelişimine kısaca değinmek yararlı olacaktır.

2.3.1.3. Matbaa ve Kitap

Okuryazarlığın gelişiminin gözlenebileceği önemli bir alan da basılı kitap ve edebiyat alanıdır. Dinsel ağırlığın toplumun entelektüel ve kültürel yaşamını kuşatması kitap basımının temel engeli olmuştur. Toplumda hakim bir konumu bulunan din adamları, Türkçe kitap yayıncılığına ve matbaanın kullanımına da kesinlikle karşı çıkmışlardır. Osmanlı'ya matbaanın 1492'den sonra İspanya'dan gelen Yahudiler tarafından getirilmesine rağmen, din adamları Müslümanların yaklaşık ikiyüzelli yıl matbaayı kullanmalarına engel olmuşlardır.

18. yüzyıl başlarında Osmanlı İmparatorluğu topraklarında Yahudi, Ermeni-Gregoryen ve Rum-Ortodoks azınlığın kurduğu matbaaların, teknik bakımdan oldukça iyi şekilde donatıldığı, gravür, dizgi harfi dökümü ve kitap baskısı konularında tecrübeli ustalara sahip oldukları bilinmektedir (Jeltyakov, 1972: 20). Bu da gösteriyor ki, gayrimüslimler arasında okuryazarlık oranı söz konusu matbaaların işlemesini sağlayacak düzeydedir. Ancak Yunanca, Ermenice, İbranice ve Bulgarca basılan kitapların, bu cemaatler arasında kültürel aydınlanma dönemini başlattığı söylenemez, çünkü bu dillerde basılan kitapların çoğu İncil, dua kitapları ve aziz menkıbeleri türünden metinlerdir (Ortaylı, 2005: 44). Ancak ne türden olursa olsun kitabın ve kitap basımının yaygınlığı, okuryazarlığın kullanım sahasını geliştirmiş olduğuna da şüphe yoktur. Müslümanlar arasında ise, el yazması kitapların pahalı ve zor bulunur olması Müslüman Osmanlılar arasında okuryazarlığın gelişiminin önünde engel teşkil etmiştir. Matbaanın kurulmasını olumsuz etkileyen etmenler ise "Osmanlı yazısı gibi birleşik bir yazıyı hareketli harflerle çoğaltma güçlüğü ve İslamcı köktendincilik, Kuran yazısı gibi kutsal olarak görülen bir yazının mekanikleştirilmesine karşı çıkılması" sayılabilir (Bazin, 1995:402). Ayrıca, gelenek ve göreneklerin gücünün de matbaa ve kitap yayıncılığına geçişi frenleyen önemli faktörlerden biri olduğu belirtilmelidir. Yönetici elitler yazma eserlere alışkındılar. Yazma kitaplardan kütüphane yaratmak ve bunları vakıf olarak vasiyet etmek, yüzyıllar boyu alışlagelmiş ve Tanrı nezinde makbul sayılan bir gelenektir. Yazma eserler, sanat yapıtları olarak da değerlendirilmektedir. Üstelik baskı kitap, hattat elinden çıkmış, minyatürlerle süslenmiş bir yazma kitap yanında sönük kalmıştır (Jeltyakov, 1972: 21).

18. yüzyılda Osmanlı imparatorluğunun uluslararası ve iç durumunda meydana gelen değişiklikler, yayıncılığın gelişmesine yönelik engelleri zayıflatmıştır. İbrahim Müteferrika Türkçe kitap yayıncılığı hazırlıklarına 1719 yıllarında başlamıştır ve ilk yayımladığı eser Marmara denizi haritalarıdır. Fransa'dan henüz dönmüş olan ve Paris matbaalarındaki çalışmanın etkisi altında bulunan Sait Efendi de 1724 yılında Müteferrika'ya katılmıştır (Jeltyakov, 1972: 21). Dini içeriği olan kitapların basılmaması kaydı ile 1727 tarihinde padişah fermanı ile matbaanın faaliyete geçmesi mümkün olmuştur. 1729 yılında ilk kitap dizgisi tamamlanarak basılmıştır. Bu tarih, Osmanlı İmparatorluğu'nda Türkçe kitap yayıncılığının başlangıcı sayılabilir. Müteferrika'nın sınırlı sayıda eseri yayımlamasının ardından, Türkçe kitap yayıncılığı yaklaşık elli yıl unutulmuştur. Matbaanın kuruluşundan III. Selim reformları başlangıcına kadar ki sürede Türkçe kitap yayıncılığı, daha ziyade İbrahim Müteferrika'nın ve onun birkaç meslektaşının kişisel girişimi sayesinde devam edebilmiştir. Baysal (1968)'in yaptığı araştırmaya göre Türkiye'de ilk kitabın basıldığı 1729 yılından 1830 yılına kadar yaklaşık 100 yıl içinde ancak 180 kitap basılabilmektedir. Dinsel kitap basma yasağı kalkınca, kitap basımı görece hızlanmıştır, 1802'den 1876'ya kadar 74 yıl içinde 2.855 kitap basılmıştır. Böylece, kuruluştan Birinci Meşrutiyet'e kadar 146 yıl içinde basılan kitap sayısı 2.900'ü bulmuştur (Öztürk, 2004: 57–58). Müteferrika'nın matbaa faaliyetinin sık sık durdurularak, Osmanlı devleti sınırları içinde, Türkçe kitap yayıncılığına, uzun süre ara verilmesi, 18. yüzyıldaki toplumun kitapla olan ilişkisini (ya da ilişkisizliğini) göstermektedir. Zaten Müteferrika'nın matbaasında basılan tek tük kitaplar bile tamamen satılamamıştır. Tüm bunlar da gösteriyor ki, Osmanlı İmparatorluğu'nda Türkçe kitap yayıncılığı, Batı'ya göre hemen hemen 300 yıl gecikmeyle başlamıştır. Oysa aynı dönemde, Avrupa ülkelerinin çoğu, gelişmiş bir kitap yayıncılığı ve daha Osmanlı'nın haberdar olmadığı periyodik (günlük gazete, dergi) basına da sahip bulunmaktadır (Jeltyakov, 1972: 31).

19. yüzyılın ilk yarısında Türkçe kitap, elyazmalarına oranla büyük bir yer tutmamasına karşın, laik eğitimi ve çağdaş bilgileri yayan temel araç haline dönüşmüştür. Ancak ülke, gerek basılan kitap hacmi bakımından, gerek nüfus başına düşen matbu kitap sayısı bakımından, diğer Avrupa ülkeleri ile kıyaslanamayacak kadar geri kalmıştır. Jeltyakov'un belirttiğine göre, okuryazar oranının çok düşük olmasının yanında, okuryazarların da önemli bölümü basılı kitap tüketicisi değildir.

Medrese hocaları ile öğrenciler ve buralardan mezun olmuş memurlar, daha çok laik konuları işleyen matbu kitaplarla hiç ya da çok az ilgilenmiştir (Jeltyakov, 1972: 49). Matbaanın kuruluşundan Harf Devrimi'ne kadar geçen 200 yıl içinde Türkiye'de basılıp da kütüphanelerde yer alan kitapların sayısı yazmalarla birlikte 400.000 dolayındadır. Bunun da ancak yarıya yakını Türkçedir (Öztürk, 2004: 58–59).

2.3.1.4. Basın ve Edebiyat

Osmanlı, son döneminde artık kamuoyunu biçimlendirmek için 'Avrupalı' yöntemlere başvurmaya başlamıştır. Daha önceleri yapıldığı gibi, "şehirlerin meydanlarında okunan fermanlar, yasaknameler veya camilerde verilen vaazlar, halkı devlet adına etkileyecek propagandayı yapmakla görevli duagular, şeyhler, seyyidler yerine gazete kullanılmaya başlanmıştır" (Ortaylı, 2005: 46). İlk çıkarılan gazete, dünyadaki örneklerine uyarak devletin (padişahın) denetiminde ve onun izniyle yayınlanan *Takvim-i Vakayi*'dir. İlk gazete, diğer pek çok gelişme gibi, iktidarın yönetimi merkezileştirme kaygılarına seslenmekle birlikte, bilginin kitleleşmesi ve popülerleşmesi sürecinin önünü açarak, okuryazarlığın önemini artırmıştır.

İlk Osmanlı gazetesi *Takvim-i Vakayi* aslında modern anlamda bir gazete olmaktan çok bir resmi bültendir. Mülkiyeti ve yayını özel olan ve Osmanlı Türkçesiyle yayınlanmış ilk gazete, bir İngiliz göçmeni olan Churchill adlı birinin 1840'ta çıkardığı *Ceride-i Havadis*'tir. Osmanlı basınının asıl başlangıç noktası, İbrahim Şinasi'nin başyazarı olduğu *Tercüman-ı Ahval* adlı gazetenin çıkartıldığı 1860'ların başlarına götürülebilir (Zürcher, 2005:104). Ancak, okuryazarlık oranının çok düşük olması ve gazetelerin ülkenin diğer vilayetlerine götüreceği ulaşımın olmaması nedeniyle yalnızca başkentle sınırlı bir basından söz edilebilir. Ama gazete düşün dünyasında ve siyasal yaşamda çok kısa bir süre sonra yönlendirici bir unsur olmuştur. Kitabın yaygın olmadığı bir toplumda, gazete ve gazeteci önemli bir rol üstlenmiş ve siyasal otoriteyi denetlemeye aday olan yeni bir toplumsal odak doğmuştur (Ortaylı, 2005: 200).

Takvim-i Vakayi ve *Ceride-i Havadis* gazetelerinin geniş bir okuyucu kitesinden bahsedilemez. Örneğin, *Ceride-i Havadis* 1843 yılında, sadece 150 abonesi ile iflasın eşiğinden Babıali yardımıyla kurtulabilmiştir (Jeltyakov, 1972: 46). Zaten bu gazetelerin önemi, okurlarının görüş açılarını genişletmek ve gündem oluşturmaktan

çok, daha sonra çıkacak olan gazetelerin kadrolarını yetiştirmesindedir. Tercüman-ı Ahval 1866 tarihine kadar çıkmıştır. Başyazarı Şinasi'nin yazılarının etkisi ile tirajı 20-24 bin nüshaya ulaşmıştır ki, daha önce hiçbir yayım organı bu sayıya ulaşmamıştır.

Okuryazarlık ile edebiyat arasında sıkı ilişkiden dolayı okuryazarlık incelemelerinde edebiyat da önemli bir yer tutmaktadır. Osmanlı imparatorluğu'nda iki farklı kültürel dünya birbiriyle fazla ilişki olmadan yan yana yaşamıştır. Bunlardan biri kısmen sözlü olarak aktarılmış edebi geleneklerin dünyası, folk-kültür dünyası, hikayeler, epikler ve yaygınca kullanılan popüler şiirdir. İkincisi "yüksek kültür" dünyası, divan edebiyatı diye adlandırılan küçük bir azınlık zümre tarafından kontrol edilmiştir (Mardin, 2005).

Bazin (1995:388)'e göre, Batılılaşma hamlelerinden önce, Osmanlı'daki edebiyatın tüm türlerinde dinsel kendini göstermektedir. Öyle ki, esin kaynağı dinsel olmasa da, dile getirilişte sürekli İslam'a göndermede bulunulur. Genellikle "*eşcinsel olarak erotik şiir bile, mistik şiir kılığına girer; bu şiirde dünyasal aşk, Tanrı'nın sinesinde bir birleşme olarak ortaya çıkar ve meyhane şiiri, sarhoşluğu, dinsel olarak kendinden geçme*" ile bir tutar. Bunun önemli bir nedeni, Osmanlı yönetici ve dini elitlerinin hepsinin medrese eğitiminden geçmeleri ve burada din ağırlıklı, Arapça ve Farsça eğitim görmeleridir. Dolayısıyla sarayda sınırlı sayıda kişiye seslenen edebiyat pratikleri kitlesel okuryazarlığa dönük bir talep yaratmamıştır.

Türkçenin bilim ve edebiyat dili olarak Osmanlı seçkinleri tarafından yazı dili biçiminde kullanılmamasına karşın, halk tarafından sözel olarak ve sözlü edebiyat ürünleri biçiminde yoğun bir biçimde kullanılmıştır. Ancak dilin ve edebiyat ürünlerinin sözlü kullanımı okuryazarlığı pek fazla teşvik etmemiştir. Halk şiirindeki pek çok eser ağızdan ağıza aktarılan sözlü kültür ürünleridir. Aynı şekilde, halk nezninde çok yaygın olan öyküler, efsaneler, masallar da yazı dolayımına girmeyen sözlü ürünlerdir.

Bu edebi türlerin yanında tiyatro da benzer özellikleri gösterir. Seyirlik köylü oyunları, kukla, karagöz ve ortaoyunu gibi geleneksel halk tiyatrosunun temel özelliği doğaçlamaya dayalı olmasıdır (Şener, 1998: 12). Adanır (2003:159–160), Osmanlı'da en gelişkin sanatlardan biri olan minyatürü bile, sözlü kültürün resimlendirilmesi olarak görür. Çünkü bu minyatürler, ne gerçeğin kendisidir ne de gerçek dışıdır. Bu

tür minyatürler, gerçeğin, “masallaştırılmış” biçimleridir. Ayrıca sözlü kültür ürünleri ilk romanlarda da kendini gösterir. İlk romancılar Avrupa romanını taklit ederken, geleneksel meddah ve aşk hikâyelerinden yararlanmışlardır (Boratav, 1982:310). Şemsettin Sami, Ahmet Mithat, Namık Kemal ve Samipaşazade Sezai gibi yazarlar Batı’dakileri örnek alarak yazmayı denediklerinde, doğal olarak çocukluklarından beri dinledikleri ve okudukları masalların, halk hikayelerinin, meddah taklitlerinin oluşturdukları bir birikimden yararlanmışlardır (Moran, 2004: 25).

2.3. 2. Cumhuriyet Dönemi

Bir “modern proje” olarak Cumhuriyet / Kemalizm “yeni toplum”u ve “yeni hayat”ı yaratmayı amaçlamıştır. “Yeni hayat”ın amaçlanan niteliği, hem “muasır” hem de “milli” olandır (Yeşilkaya, 1999: 61). Kuşkusuz yazı ve okuryazarlık, “yeni hayat”ın kalbinde yer almıştır. Nüfusunun % 90’ı okumaz-yazmaz olan genç Cumhuriyet için eğitim, büyük ölçüde okuryazarlık eğitimidir. Okuryazarlık, Cumhuriyet tarihi boyunca Osmanlı’nın son dönemindeki anlayışın bir anlamda devamı olarak -ama onun daha radikal formuyla- bir yandan “muasır medeniyetlerin” gereği olarak benimsenirken diğer yandan bu medeniyetler düzeyine ulaşmanın temel araçlarından biri olarak kullanılmıştır.

Okuryazarlığa dair Osmanlı’dan Cumhuriyet’e kalan bakiye pek iç açıcı olmasa da, Cumhuriyet devrimcileri bir ortaçağ toplumuyla değil, son asrını modernleşme sancıları ile geçiren imparatorluğun kalıntısı bir toplum ile yola çıkmışlardır, öyle ki, “imparatorluk genç Cumhuriyete parlamento, siyasal parti kadroları, basın gibi siyasal kurumları ve sınırlı da olsa iyi yetişmiş kadrolar” ve okuryazar nüfus bırakmıştır (Ortaylı, 2005: 32). Öztürk’ün 1927 yılına ilişkin ortaya koyduğu tablo bu durumun okuryazarlık boyutuna ilişkin bir fikir vermektedir (2004: 48): Türkiye’nin nüfusu 13.648.000’dir. Bu nüfus içinde okuma bilenlerin sayısı (okuma-yazma değil, çünkü yazma bilenler çok azdır) 1.120.000 kişi, okuma bilmeyenlerin sayısı ise 12.528.000 kişidir. Oran olarak, okuma bilenlerin oranı % 8,9, bilmeyenlerinki % 91,1’dir. O yıllarda azınlıkların çok olduğu İstanbul ve İzmir illeri ile memurların çok olduğu Ankara ili dışarıda bırakılacak olursa geri kalan 60 ilde okuma bilenlerin oranının % 6,6 olduğu görülmektedir. Başgöz ve Wilson (1968)’un araştırması da okulların durumuna ilişkin tabloyu betimlemektedir: 1923–1924 öğretim yılında, yaklaşık 480 medresede sayıları 6.000–18.000 arasında tahmin edilen bir öğrenci kitlesi

okumaktadır. Laik denebilecek yaklaşık 4894 ilkokul, 72 rüştiye ve 22 idadi vardır. Bu okullarda sırasıyla 342.000 (ilkokula gitmesi gereken toplam çocuk nüfusunun belki de yüze 20'si), 5.900 ve 1.240 öğrenci kayıtlıydı. Yüksek öğrenim gören öğrenci sayısı ise 2.900'dür. Görüldüğü üzere, Cumhuriyet ilan edildiği zaman, ülkede az sayıda modern okul vardır, buna karşılık sıbyan mekteplerinden medreselere dek çeşitli düzeylerde çok daha fazla sayıda İslami okul bulunmaktadır. Bu tabloyu değiştirmek için bir dizi reform yapılmıştır. Cumhuriyet döneminde okuryazar oranını artırmaya ve okuma kültürünü yaygınlaştırmaya yönelik girişimler, ilköğretim okulu ağının geliştirme, Latin harflerinin kabul edilmesi (1928), Millet Mekteplerinin kuruluşu, Halkevleri ve Silahlı kuvvetlerin okuma yazma çalışmaları, Köy Enstitülerinin açılması ve okuma-yazma kampanyaları sayılabilir.

2.3.2.1. Kurumlar, Düzenlemeler ve Kampanyalar

Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde, aktif nüfusu oluşturan insanların % 81'i çiftçi, % 8'i sanayi ve maden işlerinde çalışanlar, % 4'ü ticaret ve benzeri işlerde çalışanlar, % 5'i memur ve kalanı da serbest mesleklerde çalışanlardır (Sencer, 1971: 160). Okumaz-yazmazlığın en yüksek olduğu yer, aktif nüfusun % 81'ini oluşturan çiftçi kesimin yaşadığı kırsal alandır. Nitekim daha Cumhuriyet'in ilanını izleyen yıllarda, bu kırsal alanın okuma-yazma sorunları, hükümetlerin önemli kaygılarından biri olmuştur (Arayıcı, 1999:101). Kentlerin tersine reformlar gibi okuryazarlığın da kırsal bölgelerdeki etkisi çok daha sınırlı olmuştur. Kentlerde ise Kemalistler pozitivist, laik ve modernlikten yana olan ülkülerini destekleyen kümeyi hayli genişletmekte gerçekten başarılı olmuşlardır (Zürcher, 2005:282). Bu anlamda Türkiye modernleşmesinde köy-kent ayrımı, modern-geleneksel ayrımıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Modern/merkez olanın, geleneksel/çevre olanı dönüştürme çabasında okuryazarlık kilit bir konumda bulunmuştur. Geleneksel olanın dönüşüme en çok direndiği yerlerin başında kırsal bölgelerin gelmesi ve buralarda okuryazar oranının düşüklüğü, köy için özel önlemler alınmasını gerektirmiştir. Bu gereklilik Köy enstitüleri ve halk odalarının ortaya çıkmasını sağlayan temel etkenlerden birini oluşturmuştur.

2.3.2.1.1. Latin Harflerinin Kabulü

Feodal dönemden kapitalist döneme geçen toplumlarda yazının ve eğitimin toplumun ayrıcalıklı bir kesiminin tekeline çıkıp yaygınlaştırılması gerektiği doğunca bu

toplumlar alfabelerinde ve dillerinde bir reforma girmişlerdir (Tekeli, 1983: 660). Türkiye’de de hem dilde sadeleştirmeler yapılmış hem de alfabe yenilenmiştir. Tanzimat döneminde, yazının ıslahı, hatta Latin harflerinin alınması ve dilde sadeleşme meseleleri ilk kez tartışılmaya başlanmıştır, II. Meşrutiyet döneminde, dilde hızlı bir sadeleşme gerçekleşmiştir (Akyüz, 1993). 1926’da Bakü’de toplanan bir kongrede o zamana kadar Türkçelerini Arap alfabesiyle yazan Sovyet halkları Latin harflerine geçme kararı alırlarken, Fuat Köprülü’nün başkanlığındaki Türkiye Cumhuriyeti delegeleri çekimser kalmıştır (Tunçay, 2001: 93). Bu olayın da etkisiyle aynı yıl Latin harfleri sorunu yeniden gündeme gelmiştir. 1927 ve 1928 yılları Latin harflerinin Türkçeye uygulanması yolunda yoğun tartışmaların olduğu yıllardır: *Hakimiyet-i milliyeye*’de Falih Rıfkı Atay, *Cumhuriyet*’te Yunus Nadi, *İkdam*’da Celal Nuri, *Vakit* gazetesinde Cevad Emre’nin etkili yazılarıyla, Latin harflerinin kullanılması fikri yayılmaya çalışılmıştır (Arayıcı, 1999: 94). Dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati’nin “İsanimızda Latin Harflerinin suret ve imkan-i tatbikatını düşünmek üzere” bir kanun teklifi üzerine, F.R. Atay, F. Ahmed Aykaç, R. Eşref Ünaydın, R. Hulusi Özdem, A. Cevad Emre, Y. K. Karaosmanoğlu, M. E. Erişirgil, İ. Sungu ve İbrahim Grantay’dan oluşacak bir “Dil Encümeni”nin kurulması kararı Mayıs 1928’de alınmıştır. Kurul Haziran 1928’de toplanarak Alfabe ve Gramer komisyonlarına ayrıldıktan sonra çalışmalarını aktif olarak sürdürmüştür. 3 Kasım 1928’de yeni Türk Alfabesine ait kanun T.B.M.M. tarafından kabul edilmiştir.

Latin harflerinin kabulü konusu oldukça tartışmalıdır. Bir tarafta bu değişimin, yeni bir kültür yaratmadaki önemi, ulusal bilincin oluşturulmasındaki olumlu etkisi ve okuryazarlığı artırmadaki rolünden övgüyle söz edilirken, diğer tarafta, bu değişimin geçmiş kültürel birikim ile bağı kopardığı ve toplumun köksüzleştirilmesine hizmet ettiğine dair eleştiriler yapılmaktadır. Ancak nasıl değerlendirilirse değerlendirilsin, Latin harfleri kullanımının okuryazarlığı olumlu etkilediği söylenebilir. Arap harfleri kullanımının okuma yazma oranının düşüklüğünün temel nedeni olarak görenlerin sayısı az değildir ve Arap alfabesinin Türkçeye uygun olmadığı (Türkçedeki sesli harflerin daha fazla olması nedeniyle) açıktır, ancak bunun okuryazarlık oranının düşüklüğünün temel nedeni olduğu iddiası abartılıdır. Çünkü, okuryazarlığı geliştiren asıl büyük etki, Latin harflerinin kabulüyle birlikte bu reformun ardından düzenlenen kurslar ve yürütülen kampanyalarla olmuştur.

2.3.2.1.2. Millet Mektepleri

Kasım 1928'de Latin harflerine geçilmesinden sonra, yeni harflerle okuma-yazma öğretmek amacıyla önceden beri çalışmalarını sürdüren Halk Mektepleri, Halk Dersaneleri ve Gece Kursları Millet Mektepleri'ne dönüştürülerek bir okuma-yazma kampanyası başlatılmış, 16–45 yaşları arasında olanların okuma-yazma kurslarına katılmaları zorunlu kılınmıştır (Okçabol, 1994: 100). Tüm ülke bir okula dönüştürülerek, okuyup yazabilen nüfusun oranı 1928'de yaklaşık % 8'den, 1935'te % 20'nin ve savaşın sonunda 30'un üzerine çıkarılmıştır. Sakaoğlu (1993)'nin ifadesi ile ülke tarihinde ilk ve son kez eğitim ülke gündeminin başında yer alabilmiştir. Anlaşılacağı gibi tek başına Latin alfabesinin benimsenmesi değil ancak bunu izleyen okuma-yazma seferberliği ile okuryazarlık oranında büyük bir artış sağlamıştır.

1929 yılında Millet Mektepleri Kanununun kabul edilmesiyle okulların yanı sıra tüm devlet kurumlarında, köylerde, kahvehanelerde, hapishanelerde Millet Mektepleri açılmıştır. Okul bulunmayan yerlerde birer ay süreli gezici kurslar düzenlenmiştir. 1930 yılında da yurttaşların öğrendiklerini unutmamaları amacıyla "Halk Okuma Odaları" açılmaya başlanmıştır. Okuma Odalarının sayıları 1936'da 500'e kadar yükselmesine karşın, daha sonra gereken önem verilmemiş ve giderek etkisini kaybetmişlerdir (Gülbay, 2000: 27). Millet Mekteplerinde dersler 4'er aylık periyotlar halinde daha çok akşamları yapılmıştır. Bu kursların iki sınıfı var olmuştur: A sınıfında daha çok okuma-yazma öğretimi üzerinde durulmuş, B sınıfında ise Kıraat, Tahrir, Hesap, Ölçüler, Sağlık Bilgisi ve Yurt Bilgisi'ne ağırlık verilmiştir. Millet Mekteplerinden 1928–1950 arasında 1,5 milyondan fazla yetişkin belge almıştır. Fakat hareketin en yoğun çalışma dönemi ilk 5–10 yıldır (Akyüz, 1993:351).

Esasen okuma-yazma sorunu, daha Cumhuriyet kurulmadan gündeme gelmiştir. Kurtuluş Savaşı yıllarında Mustafa Kemal'in, "*herkese okuma-yazma öğretilmesi ve temel bilgi verilmesi gerektiği*"ni söylemesi üzerine, Bakan İsmail Safa tarafından Kasım 1922'de valilere gönderilen bir genelgeyle, 105 değişik yörede Halk Mektepleri ve Gece Dersleri açılarak 7–8 bin yetişkinin okuma-yazma kurslarında öğrenim görmesi sağlanmıştır. Türkiye Öğretmenler Birliği'nin çabalarıyla, 1925'de gündüz kadınlara, geceleri de erkeklere okuma-yazma öğretecek Halk Dersaneleri açılmıştır (Okçabol, 2005: 43). Aynı yıl Mustafa Necati'nin Milli Eğitim Bakanı olması Halk Dersanelerine yeni bir güç kazandırmış, 1926 yılına kadar bu dersanelerden 26 bin

kişinin yararlanması sağlanmıştır (Okçabol, 1994: 97). 1926 yılında 789 sayılı MEB kuruluş yasası kabul edilmiş, yasa ile kurumlara hiç eğitimi olmayan ve zorunlu eğitim çağını aşmış olanları işe aldıktan sonra bunlara ilköğretim düzeyinde eğitim verme zorunluluğu getirilmiştir (Geray, 1978:258). 1930'dan sonra Millet mektepleri, Okuma-

Yazma Kursları olarak adlandırılmıştır. Daha sonraki yıllarda "Halk Dersaneleri", 1981'den sonra da "Birinci Kademe", "İkinci kademe" ve Okuma-yazma Kursları olarak anılmıştır (Bülbül, 1990:5). Millet Mektepleri seferberliğinin özgül bir nitelik taşıdığı söylenebilir. En temel özelliklerden biri, Osmanlı mirası dahil olmak üzere Cumhuriyet'in ilk seferberliğidir. Bu durum, seferberlik materyallerine Osmanlının reddi mirası ve eski düzenin ve halkın karşısındaki konumunun mahkûm edilmesi biçiminde yansımıştır (Günlü, 2005: 80).

2.3.2.1.3. Halkevleri

Cumhuriyet ile birlikte başlayan reformların halka benimsettirilmesi işi, bir halk eğitimi kurumunu gerekli kılmıştır: Halkevi. İlk olarak 14 Halkevi (Afyon, Ankara, Aydın, Bolu, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eminönü, Eskişehir, İzmir, Konya, Malatya Samsun) ile Halkevleri 19 Şubat 1932'de, Kemalist ideolojiyi yaymak ve bu ideolojinin ürünü olan reformları yerleştirmek amacıyla kurulmuştur (Yeşilkaya, 1999: 61). Bu amaç doğrultusunda çalışabilmek için Halkevleri dokuz ayrı koldan oluşan bir yapıya oturtulmuştur. Bu dokuz ayrı kol biçiminde örgütlenen Halkevlerinde en önde dil, tarih ve edebiyat kolu gelmektedir. Cumhuriyet rejiminin uluslaşma süreci açısından çok önem verdiği dil, tarih ve edebiyat bu kol çatısı altında ortak olarak ele alınmış ve konular beraberce işlenerek ulusal bütünlük yaratmak amaçlanmıştır (Çeçen, 1990:124). Halkevlerinin genellikle kentlerde kurulması karşısında, reformları benimsenme sorunlarının asıl yaşandığı yerlerde, kırsal bölgelerde 1936'da Halkodaları açılmaya başlanmıştır.

Halkevlerinin önemli bir kolu da Halk Dersaneleri ve Kurslar Kolu'dur. Her türlü okuma-yazma ve yetiştirme çabaları bu kolun görev alanı içine girmiştir. Okuryazarlığın geliştirilmesi anlamında belirtilmesi gereken bir kol da, kitaplık ve yayın koludur. Bu kol, çevre halkının okuyabilmesi için her türlü önlemi almış, büyük kitaplıklar kurarak halkın gereksinme duyduğu konularda kitap sağlamaya çalışmıştır. Kitap sergileri açmak, gezici kitaplıklarla halkın ayağına kitap götürmek, okuma

odaları oluşturmak, halkın her saat kitaplıktan yararlanması için düzen kurmak, kitabın yanı sıra gazete ve dergilerin de okuma odasında bulundurulmasını gerçekleştirmek, belirli ve önemli konularda arşivler kurarak halkın yararlanmasına açmak kitaplık ve yayın kolunun görevleri arasında olmuştur (Çeçen, 1990: 127). 1946 yılına gelindiğinde, 4521 Halkevi ve Halkodası ülke çapında çalışma sürdürmektedir. Daha 1940 yılında Halkevleri, 23.750 konferans, 12.350 oyun, 9.050 konser, 7.850 film gösterimi ve 970 sergi gerçekleştirmiştir (Çavdar, 1983: 882). Halkevleri, 1800 okuma-yazma kursu açmış ve 60 bin civarında yetişkinin okuryazar olmasını sağlamıştır (Gülbay, 2000: 27).

2.3.2.1.4. Köy Enstitüleri

1940'lı yıllarda köy okullarının sayıca artması, millet mekteplerinin hızındaki azalışı kapatarak, okuryazar nüfusun artış oranını sürdürmüştür. Köy okulları, 4274 Sayılı Köy Enstitüleri ve Köy Okulları Teşkilat Kanunu'na göre bir yandan öğrencilerinin eğitimini yaparken bir yandan da halk eğitimini / yetişkin eğitimini yüklenmiştir. Bu okulların okuma-yazma öğretimi için yaptıklarıyla 1940'dan 1950'ye kadar geçen on yıllık sürede, önceki on yıllık oran korunarak, okuryazar nüfus oranı % 22,4'ten % 33,6'ya yükselmiştir (Başaran, 1987: 55).

Daha önce belirtildiği üzere, rejimin eğitim çabası daha çok kent ve kasabalarda sürmüştür ve kırsal kesim geriden gelmeye devam etmiştir. Ahmad (1995:120)'ın ifadesi ile *"tutucu kırsal eşrafla kurulan ittifak köylüler arasında eğitimin yaygınlaşmasını"* engellemiştir. Çünkü toprak ağaları, *"kendi haklarını bilen ve şikâyetlerini dile getirebilen okuryazar ve siyasallaşmış köylüler görmek istememişlerdir"*. Köylüler, Osmanlıdan bu yana geleneksel olarak sömürülmüşler, kırsal kesimdeki eşraf tarafından kötüye kullanılmışlardır (Ahmad, 1995:111). 1924 Anayasa'sına, özel mülkiyet güvencesi sağlayan 74. Madde'nin eklenmesi, toprak reformu imkânını ortadan kaldırmıştır. Daha sonra hükümet eğitim yoluyla köylünün durumunu iyileştirmeye çalışmıştır. Genel eğitimin zamanla kırsal Anadolu'nun geriliğini dönüştüreceği umulmuştur (Ahmad, 1995:113). Mustafa Kemal'in 1920'li yıllarla başlayarak çeşitli konuşmalarında ana hatlarıyla ortaya koyduğu, ama ayrıntılarını eğitim uzmanlarına bıraktığını söylediği *"köy çocuğunun eğitilmesi"* meselesi, bu türden bir umutla anılmıştır. İlk somut adım 1936 yılında ilk öğretmen kursunun açılması ile atılmıştır. Köy Öğretmen Okulları ve "eğitmen" yetiştirme

projesinin geliştirilmesiyle somutluk kazanan bu devlet destekli girişim, İlköğretim Müdürü olarak görevlendirilen İsmail Hakkı Tonguç'un Köy Enstitülerini kurma ve yürütme işini yüklenmesiyle önemli bir ilerleme kaydetmiştir (İlgaz, 1999:311).

Ulusal Kurtuluş Savaşı sonrası Türkiye'nin kırsal alanındaki koşulları incelemek üzere, Mustafa Kemal tarafından bir "İnceleme Komisyonu" görevlendirilmiştir (Eyuboğlu, 1979:110). Daha çok köylerde ilköğretimin neden başarısız olduğunu ve kırsal Anadolu'ya uygarlığın nasıl götürülebileceğini araştırmak için atanan komisyon, "*köylü gençlerin eğitimi, muhtemelen yozlaşacakları kentlerde değil, yerel ortamda gerçekleştirilmelidir*" önermesinde bulunmuştur. Onlara Kemalizmi ve yeni Türkiye'nin içinden geçmekte olduğu devrimi, aldıklarını mesajı köye aktarabilecekleri şekilde öğretmek gerekmektedir. (Ahmad, 1995:121). Aslında bu komisyon konuya ilişkin gözlem, çalışma ve incelemelerini bitirdikten sonra, Ankara'ya iki basit gözlemlerle dönmüştür. Bu gözlemler, ilerde İlköğretim Genel Müdürü olacak İ. H. Tonguç tarafından değerlendirilmiş ve işleme konulmuştur. Bunlar, önce Eskişehir'deki Köy Eğitim Kursları'nın ve daha sonra kurulacak olan Köy Enstitülerinin temel taşı oluşturmuştur. Bu gözlemleri şöyle sıralamak olanaklıdır (Arayıcı, 1999:190): 1- Bazı köylerde köy çocukları, okulda öğrenmiş oldukları bilgileri hemen hemen tümüyle unutmuşlardır ve yaşantılarında hiçbir şey değişmemiştir. Okuma-yazmayı bile artık bilmiyorlardır. 2- Okul bulunmayan bir ya da iki köyde, bazı çocuklar yalnız okuma yazmakla kalmıyorlar, Türkiye tarihi, yeni makineler, sağlık, aritmetik üzerinde de yeter bilgilere sahip bulunuyorlardı. Bu mucize, köylüyle nasıl konuşulacağını bilen, köylere geri dönmüş onbaşı ya da çavuşlar tarafından gönüllü olarak gerçekleştirilmiştir. İşte bu perspektifle hazırlanan komisyon raporu, Köy Enstitülerini önermektedir. 1948'de ülkedeki yaklaşık 44.000 köye hizmet etmek üzere sadece 21 enstitü kurulmuştur. Bu kurumlar, yaklaşık 25.000 öğrenciyi köylere hizmet götürmeleri için eğitmeyi başarmışlardır. Bu sayı yetersiz olabilir, ancak bu öğretmenlerin yarattıkları etki sayılarına oranla çok daha fazladır. *Bu etki yüzünden öğretmen, Anadolu'daki tutucu güçlerin hedefi haline gelmiştir.* Bu güçler, "*öğretmeni, değişimin ajanı, dolayısıyla statükonun düşmanı*" olarak görmüşlerdir (Ahmad, 1995:122).

Esasen özgün bir deneyim olan Köy Enstitüleri, reformların kentlere göre daha az benimsendiği köyleri dönüştürmeye dönük bir girişimdir. Bu girişimin köylerdeki

etkinliklerini doğrudan sayısallaştırmak mümkün olmasa da okuryazarlık oranının artışına büyük katkı sağladığı açıktır. Bahsedilen katkı yalnızca köylerde yetişkinlere okuma yazma öğretme ile ilgili değildir. Köy Enstitülü öğretmenlerin ülke edebiyatından halk bilimine, köy kalkınmasına kadar pek çok alanda önemli etkileri olmuştur.

1950'den 1960'a kadar geçen on yıllık dönemde ise okumaz-yazmazlıkla savaşımında en düşük oran elde edilmiştir. Dönemin başında % 33,6 olan okuryazarlık dönemin sonunda yüzde 5,9'luk bir artışla %39,5'e yükselmiştir (Başaran, 1987: 55). Bu dönemde okuma- yazma öğretimi halk eğitimi merkezlerine bırakılmıştır.

1960'tan sonraki dönemde ise, özellikle 1960–70 arasındaki on yıllık dönemde, okuma-yazmada en yüksek oran elde edilmiştir. Bu dönemde okuryazar nüfusun genel nüfusa oranı % 39,5'ten % 55'e yükselerek % 15,5'lik bir artış göstermiştir. Bu artışlarda Türk Silahlı Kuvvetleri ve gönüllü kuruluşların ciddi katkısı olmuştur (Başaran, 1987: 55). 1970'ten okuma-yazma seferberliğinin ikinci kez başlatıldığı 23 Mart 1981 tarihine kadar geçen onbir yıllık sürede, genel nüfus içinde okuryazar nüfusun oranı % 55'ten % 69'a çıkarak 14 puanlık bir artış göstermiştir. Başaran (1987: 56) bu artışta en önemli rolün Türk Silahlı Kuvvetlerinin olduğunu belirtir.

Çizelge 2. Türkiye'de Nüfusun Okuryazarlık Oranı (1960–80)

Yıl	Ülke Nüfusu	Okuryazar oranı
1960	27.755.000	% 40.1
1965	31.391.000	% 48.1
1970	35.605.000	% 55.0
1975	40.347.000	% 61.9
1980	45.218.000	% 66.7

Kaynak: DİE 1980, Nüfus Sayımları.

Yukarıdaki çizelge 1960–80 yılları arasındaki okuryazarlığın gelişimini göstermektedir. Bu dönemde okuryazarlık çalışmasında etkin olan kurum ve

programlar şunlardır: Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün programı, Türk Silahlı Kuvvetlerin programı ve Fonksiyonel Okuma-Yazma ve Sağlık Eğitimi Projesidir.

2.3.2.1.5. Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü Okuma-Yazma Programı

Türkiye'de halk eğitimi/yetişkin eğitimi uygulamalarının resmi olarak örgütlenmesinin çeşitli sorunları, yetişkin eğitiminin önemli çalışma konularından biri olan yetişkin okuryazarlığını doğrudan etkilemiştir. 27 Mayıs 1960 askeri müdahalesinden hemen sonra kurulan, ilk adıyla Halk Eğitimi, sonraki adıyla Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü halk eğitimini amaç edinmiş bir örgüttür. Genel Müdürlük, 1964 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınmış, Köy İşleri Bakanlığı'na bağlanmış, Gezici Köy Kadın ve Erkek Kursları il Ev Ekonomisi, Köy El Sanatları ile Toplum Kalkınması çalışmalarıyla ilgili birimler çalışma alanına alınmıştır. 1967 yılında Genel Müdürlük yeniden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. 1971'de Kültür Bakanlığı kurulunca genel müdürlük MEB. Genel Öğretim Müsteşarlığı'na bağlanmıştır. 1972'de İnsangücü Eğitimi ve Mektupla Öğretim Genel Müdürlükleriyle birleştirilen Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne çevrilerek Mesleki Teknik Öğretim Müsteşarlığı'na bağlanmıştır. 1978'de İnsangücü Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulunca kimi görevleri bu yeni örgüte devredilmiştir. 1983'te yapılan yeniden düzenleme sırasında adı "Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü" olarak değiştirilmiştir (Geray, 2002:212).

Halk Dersaneleri yönetmelik hükümleri gereğince valiliklerce açılır ve yönetilir. Halk Dersanelerinde görevlendirilecek öğretmenler ve öğretim programı milli eğitim müdürlüklerince sağlanır. Yönetmelik ayrıca valiliklere mümkün olduğu kadar çok sayıda vatandaşı okutmak ve yetiştirmek için fazla halk dersanesi açma zorunluluğunu getirmiştir (Günlü, 2005: 95). Halk dersaneleri A,B ve C olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. A dersanesi programında, okuma-yazma, basit mektuplar yazma, imla; matematikten de ihtiyaçlarına yanıt verebilecek sayılar içinde olmak üzere dört işlem öğretilir. B dersanesi programı, A dersanesini bitirenlerin devam ettiği bir programdır. Bu programda, okuma-yazma, imla, matematik ile sağlık ve yurttaşlık konuları üzerinde durulur. C dersanesinin programı, ilkokul müfredatı içindeki konuların öğretimi amacıyla ilkokulu bitirme sınavlarına hazırlık yapılır (Günlü, 2005: 95).

Başaran (1987: 55) bu dönemde gönüllü kuruluşların ve Silahlı Kuvvetlerin okuryazarlık çalışmalarının daha öne çıktığını buna karşın ödenek azlığı nedeniyle halk eğitim merkezlerinin rolünün çok düşük olduğunu belirtmektedir.

2.3.2.1.6. 1971–72 Fonksiyonel Okuma-Yazma ve Sağlık Eğitimi Projesi (FOYSEP)

Okumaz-yazmazlıkla ilgili 1965'te UNESCO tarafından Tahran'da düzenlenen Dünya Eğitim Bakanları Kongresi sonuçlarına göre dünyanın çeşitli yerlerinde denenmesi kararlaştırılan fonksiyonel okuma-yazma programları 1971'de Türkiye'de de uygulanmıştır. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetiminde Fonksiyonel Okuma-Yazma (FOYSEP) adlı bir proje geliştirilmiştir. Dünya Eğitim Teşkilatı ve ABD tarafından sağlanan destekle 1971–1973 yılları arasında 20 ay süreli bir pilot proje uygulanmış; Ankara, Kars, Mardin, Muğla ve Sinop illerinde 50 okuma-yazma kursunda 1000 kadar yetişkine işlevsel okuma-yazma öğretimi uygulanarak sonuçların değerlendirilmesi ön görülmüştür. Uygulamada ise bu beş ilde 28 sınıf açılarak 572 kayıt olmuştur (Oğuzkan, 1981: 27). FOYSEP, sınıflarda kuru bir okuma-yazma öğretimine son vermek, halk eğitimini bir bütün olarak ele almak, yetişkinlerin gündelik yaşamlarına ulaşmak, sağlık ve köylülerin üretimsel faaliyetleri ile okuma-yazmayı bağdaştırmak amacındadır. Bu çerçevede yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için ilgili tüm kuruluşlarda ve kaynak kişilerle birlikte çalışma alışkanlığı geliştirmek ve yeniden değerlendirmek amacını taşımaktadır (Günlü, 2005: 114). Türkiye'de fonksiyonel okuma-yazma çalışmaları üç yıl uygulanmıştır. Ancak sonuçların istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Ayrıca bu kurslarda % 40 terk oranı ile karşılaşmıştır (Gülbay, 2000: 30).

2.3.2.1.7. Türk Silahlı Kuvvetleri'nin Okuma-Yazma Çalışmaları

Geray (2002: 214–215)'in da belirttiği üzere, yakın tarih okuma-yazma politika ve uygulamaları ile askeri müdahaleler arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Atatürk dönemindeki okuma-yazma seferberliği bir kenara bırakılırsa bu konudaki çalışmaların askeri ara dönemlerde yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Seferberliklerin başlangıç tarihleri bu ilişkiyi düşündürmektedir (Günlü, 2005: 145). Ordu, okuryazarlık konusunda hem kendi bünyesinde çalışmalar sürdürmesi hem de askeri müdahaleler sonrası seferberliklerdeki etkisi dolayısıyla ikili etkiye sahiptir. Ordu, Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde (ve kısmen bugün) yetişkinler için temel eğitimi sağlayan bir kurum

olmuştur. Halkın büyük bir kesiminin kırsal bölgelerde yaşaması ve buralarda eğitim ve öğretim seviyesinin düşük olması nedeniyle, askere alınan kura erlerinden birçoğu okuryazar değildir (Arayıcı, 1999:160). Bunun için 1928'den günümüze ordunun genç erkeklere, askerlik hizmetleri içinde okuma-yazma öğretme, temel bilgiler kazandırma ve bir bölümüne de bir meslek verme konularında aktif bir rol üstlenmiştir. Ordu 1959 yılında 16 tane "Er Okuma-Yazma Okulu" açmıştır. 291 sayılı Kanun'a göre bu okullar 15 yıl için açılmışlardı. 1975 yılında bu sürenin sonunda kapatılmışlardır (Bülbül, 1991:257).

Bu okullar, 656 derslikten oluşan 41 birim şeklinde organize edilmiştir. Her sınıf 26-35 öğrenciyi alabilecek genişlikte olmuştur. Toplam 17 bin 56 kişiyi aynı anda okuma-yazma öğretmek olanağı sağlamıştır. Eğitim olanağı bulamamış ve Anadolu'nun kırsal kesiminden gelmiş okuma-yazma bilmeyen "kura" erlerinin bu okullarda dört aylık eğitim süresi içinde, okuma-yazma öğrenme olanağı sağlanmıştır. Bu okulların öğretmen gereksinmesi, MEB tarafından karşılanmıştır (Arayıcı, 1999:163). Ordunun düzenlediği bu programlarda eğitim görüp başarı belgesi alan erleri sayısı, 1959'dan 1972 yılı sonuna değin 480 bini aşmıştır. Başarı oranı ise, % 77 dolayındadır. Okuma-yazma okullarında eğitim görmüş ya da daha önce okuma-yazma öğrenmiş, fakat daha ileri öğrenim yapamamış erlerin askerlik hizmeti süresince, eğitimlerini sürdürmek üzere bir "Genel Kültür Eğitimi" izlencesi hazırlanmışsa da uygulamaya geçememiştir (Geray, 1978: 258). Okulların yasal sürelerinin dolduğu 1975 yılı sonuna kadar toplam 532.266 er eğitim görmüştür. Bunlardan 392.277'si başarı göstererek mezun olmuş, başarısızlar birliklerinde okuma-yazmaya devam etmişlerdir. MEB aynı süre içinde 577.111 yetişkine okuma-yazma öğretmiştir (Günlü, 2005: 83).

Orduda okuma-yazma öğretimi çalışmaları, 8 Şubat 2000 tarihinde MEB ve Genel Kurmay Başkanlığı arasında imzalanan işbirliği protokolü ile tüm birliklerde devam etmektedir (Gülbay, 2000: 30).

1983 yılında çıkarılan 2841 sayılı yasa ile "zorunlu eğitim çağı dışında kalan yurttaşların okuryazar duruma getirilmesi ve ilkokul düzeyinde eğitim öğretim yaptırılması hakkındaki kanun" ile bu konuda MEB ve kamu kuruluşlarına yükümlülük verilmiştir. Bu yasa ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Çıraklık ve Yaygın Eğitim

Genel Müdürlüğü (ÇYEGM) okuma yazma kursları açma konusunda tam yetkili kılınmıştır. Bu yasa, diğer devlet kurumlarının MEB ile işbirliği içinde olmasını, özel sektörde okuma yazma bilmeyenlerin MEB'e bildirilmesini ve kurslara gönderilmesine izin verilmesini öngörmektedir. Yine söz konusu yasa ile okumaz yazmaz yurttaşların okuma yazma kurslarına katılmaları zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca 2821 sayılı Sendikalar Kanunu ile sendikaların okuma yazma bilmeyen üyelerine okuma yazma kursları açma zorunluluğu getirilmiştir. Bu yasal çerçevede içinde zorunlu ilköğretim çağı dışında bulunan nüfusun okuryazarlık öğretimi asıl olarak MEB'in Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Halk Eğitimi Merkezlerinde düzenlenmiştir/düzenlenmektedir (Nohl ve Sayılan, 2004).

1980'den bu güne okuryazarlık alanındaki çalışmaları şu şekilde sınıflandırmak mümkündür: 100. Yıl Okuma-Yazma Seferberliği, 8 Eylül Okuma-Yazma Seferberliği ve 2001 Ulusal Eğitime Destek Kampanyası.

MEB ile kamu kurumları arasında (TSK ve Adalet Bakanlığı) işbirliği çalışmaları yasalar gereği her dönemde olduğu gibi bu dönemde de varlığını sürdürmüştür. Bu kurumlarla olan işbirliği bir protokol çerçevesinde sürdürülmüştür. MEB ile Genel Kurmay Başkanlığı ve Adalet Bakanlığı işbirliği yaparak askerliğini yapan okumaz yazmaz erler ile cezaevlerindeki okumaz yazmaz tutuklular için okuma yazma kursları açmışlar ve açmaktadırlar. Söz konusu kurumlar okumaz yazmazları tespit etmiş ve etmekte; Halk Eğitimi Merkezleri de, kurs materyali ve öğretmen sağlayarak, başarılı olanlara okuryazarlık belgesi vermiş ve halen vermektedir (Nohl ve Sayılan, 2004).

MEB ve sivil toplum örgütleri (STÖ) arasındaki işbirliğinin 2000 yılından sonra arttığı gözlemlenmektedir (Nohl ve Sayılan, 2004). Bu işbirliği devlet kurumları ile olanlar gibi, MEB ve STÖ'ler arasında imzalanan protokollerin çerçevesinde süreklilik taşımaktadır. Bu gönüllü örgütler okuma yazma bilmeyen kimseleri tespit ederler, kendi öğretmenleri ile kendi okuma yazma programlarını uygulatırlar ve kendi eğitim materyallerini sağlarlar. Ancak başarılı mezunlar için sertifikalar MEB tarafından verilir. MEB ile anlaşma imzalamış olan STÖ'lerden birisi Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfıdır. Bu anlaşma vakfın kendi İşlevsel Yetişkin Okuma Yazarlığı Programını (İYOP) uygulamasına izin vermektedir. İkinci protokol MEB ve Türkiye Rotary Kulübü

arasında imzalanmıştır. Bu protokole göre Rotary Kulübü 2000 yılından beri kendi Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi Programını (KOYE) uygulayabilmektedir. Hem Rotary Klüp hem de Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfı kendi gönüllüleri ile birlikte İYOP ve KOYE programlarının öğretmenlerini de eğitmektedirler (Nohl ve Sayılan, 2004).

Sivil toplum örgütlerinin katkılarına karşın yetişkin okuryazarlığı konusunda çalışmanın büyük kısmını halk eğitimi merkezleri üstlenmiştir. Tüm ülke düzeyinde faaliyet gösteren 922 Halk Eğitimi Merkezinin başlıca görevi okuma yazma kursu açmaktır. MEB'in I. Kademe Okuma Yazma Kurslarına denk İYOP ve KOYE kursları da tüm ülke genelinde açılmakla birlikte, son dönemde açılan kurslara baktığımızda HEM'lerinin I. Kademe kurslarında okuma yazma öğrenenlerin (189.494 kursiyer) sayısının İYOP ve KOYE yöntemiyle okuma yazma öğrenenlerin (14.516 kursiyer) yaklaşık 14 katı olduğu görülmektedir (Nohl ve Sayılan, 2004).

2.3.2.1.8. 100. Yıl Okuma-Yazma Seferberliği

Atatürk'ün doğumunun 100. yılını kutlama Milli Komitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın kararı ile 23 Mart 1981'de okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Bu seferberlik, Millet Mektepleri okuma-yazma seferberliğinden sonra düzenlenmiş geniş kapsamlı ikinci büyük seferberliktir (Gülbay, 2000: 31–32). Bu seferberlikte televizyon da okuma-yazma sürecinde kullanılmıştır. Önce illerdeki okumaz-yazmazlar saptanmıştır. Öncelik verilen gruplar şunlardır: Cinsiyette kadınlar, Sektörde tarımda çalışanlar, Bölgede gecekondu ve kırsal alanlar, genelde okuma-yazmayı bilmeyen tüm nüfus olarak belirlenmiştir. Katılımı özendirmek için ücretsiz sağlık, toplu taşıma, kırtasiye malzemeleri ile gönüllü kuruluşlarla işbirliği, başarılı kursiyerlere tatil kampları, bir milyonuncuya dikiş makinesi gibi vaatlerde bulunulmuştur (Günlü, 2005: 128). Özendiriciler yanında, okuma-yazma kurslarına devam zorunluluğu ve cezai hükümler getirilmiştir.

Seferberliğin başarılı olabilmesi için kamu kurum ve kuruluşları ile özel ve gönüllü kuruluşların katılımını sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın eşgüdümünde "Okuma-yazma Seferberliği Bakanlıklar arası Koordinasyon Kurulu" oluşturulmuştur. Ayrıca seferberliğin tanıtılmasına çok önem verilmiş ve bu konuda başta UNESCO olmak üzere çeşitli uluslar arası kuruluşlardan ödüller alınmıştır: 1- 1981 yılında

Mansiyon, 2- 1982–83 yılında Teşekkür, 3- 1984 yılında Irak Okuma-Yazma ödülü, 4- 1985–86 yılında Takdirname, 5- 1987 yılında Büyük ödül.

1981 yılından 1989 yılına kadar 194.797 kurs açılmış ve 3.974.979 yetişkin, kursları başarı ile bitirmiştir. 1980 yılında % 67,2 olan okuryazarlık oranı 1990'da % 80'e, çalışabilir nüfusta ise (14–44 yaş) % 90'a ulaşmıştır (Gülbay, 2000: 34).

2.3.2.1.9. 8 Eylül 1992 Okuma-Yazma Seferberliği

Okuryazarlık oranı % 90'ın altında olan 39 ilin İl Millî Eğitim Müdürleri ve Halk Eğitimi Başkanlarının katılımı ile 7–8 Eylül 1992'de düzenlenecek seferberliğin yönetimi ile ilgili bir toplantı yapılmış ve Dünya Okuma-Yazma Günü olan 8 Eylül 1992'de okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. 8 Eylül 1992 tarihinden itibaren UNİCEF Türkiye Temsilciliği ile Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde okumaz-yazmazlığın yüksek olduğu 13 ilde okuryazarlığı yaygınlaştırma çalışmaları yapılmıştır. UNİCEF, materyal üretimi ve çoğaltımı, araştırma-geliştirme konularında finansman desteği sağlamıştır. Bu seferberlikte okuma-yazma bilmeyen yetişkinlerin sosyolojik özelliklerinin de dikkate alınmaya çalışıldığı okuma- yazma materyalleri geliştirilmeye çalışılmıştır (Gülbay, 2000: 35).

2.3.2.1.10. Ulusal Eğitime Destek Kampanyası

Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer'in himayesinde başlatılan kampanyanın Cumhurbaşkanlığı'nda kurulan Ulusal Sekretarya ve 81 ilin valilikleri aracılığıyla yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Amaç, ülkedeki sosyo-ekonomik yönden yoksunluk içinde bulunan, eğitim olanağından yararlanamamış, zorunlu öğretim çağını geçirmiş kadınlar başta olmak üzere, yetişkin nüfusun tümünün eğitim gereksinimlerini belirleyerek, eksik eğitimlerini tamamlayabilmelerine yönelik programlar uygulamak, yöre ve ülke ekonomisinin gelişmesi doğrultusunda temel yaşam becerileri kazanandırmak ve gelir getirici, istihdam kolaylığı sağlayıcı mesleki eğitim programlarında yararlanmalarını sağlamak olarak ifade edilmiştir.

2001 yılında başlayan Ulusal Eğitime Destek Kampanyası'nın programı, Yüzüncü Yıl Okuma Seferberliği'nde kullanılan programın aynısıdır. Cumhurbaşkanı adına eşi Sayın Semra Sezer öncülüğünde başlatılan Ulusal Eğitime Destek Kampanyası 8 Eylül 2001 tarihinde başlatılmış ve 4 yıllık bir programla 2 milyon kişiye ulaşılması

hedeflenmiştir. Kampanyanın başlangıcı olan 8 Eylül 2001 tarihinden 8 Mayıs 2005 tarihine kadar geçen sürede açılan okuma yazma kursları ve kursiyer sayıları çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Ulusal Eğitime Destek Kampanyası Kapsamında Açılan Kurslar ve Kursiyer Sayıları (2001-2005)

Kurslar	Kurs Sayısı	Kadın	Erkek	Toplam
Okuma Yazma Kursu	49.998	614.373	344.828	959.201

Kaynak: www.cygm.meb.gov.tr/anasayfa.htm, 2006

Ulusal kampanyadan ayrı olarak, MEB özel olarak dezavantajlı durumda bulunan sosyal gruplara ve geri kalmış bölgelere yönelik okuma yazma kursları içeren özel projeler organize etmektedir. Bu projelerin ikisi; “Genç Kız ve Kadınların Eğitiminin Geliştirilmesi Projesi” ve “Doğu ve Güneydoğu Bölgesinde Sosyal Gelişme ve İstihdamın Desteklenmesi Projesi”dir. “Genç Kız ve Kadınların Eğitiminin Geliştirilmesi Projesi” 1997–2000 yılları arasında uygulanmıştır. Gelir getirici ve mesleki kurslar ile birlikte bu proje özellikle genç kız ve kadınları hedefleyerek tüm yetişkinlere okuma yazma kursları sağlamıştır. “Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Sosyal Gelişme ve İstihdamı Destek Projesi” Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde özellikle sosyal ve ekonomik nedenlerden dolayı yoksulluk çeken genç kızlara ve kadınlara yönelik okuma yazma eğitimi sağlamıştır. Bu kurslar; temel yaşam becerileri, gelir getirici beceriler ve istihdamı teşvik edici mesleki beceri eğitim kursları ile birlikte düzenlenmiştir. Bu proje kapsamında, Eylül 2001 ile Ekim 2002 arasında, 7.730 kursa 64.812’si kadın 86.401’i erkek toplam 151.213 kişi katılmıştır. Her iki proje de genç kızlara ve kadınlara yönelik olmasına rağmen, gerçekte erkeklerin ihtiyacını karşılamıştır ve bu durum okuma yazma eğitimine en çok ihtiyacı olan hedef gruba; okuryazar olmayan kadınlara yaklaşmak için uygun bir yol bulmanın ne kadar zor olduğunu göstermektedir (Nohl ve Sayılan, 2004).

2.3.3. Göç, Gecekondu, Okuryazarlık ve Okuryazarlığa Karşı Sözlü Kültür Direnci

Gelişmekte olan ülkelerin en önemli sorunlarından biri olan nüfus artışı ve sanayileşmenin gerisinde kalan hızlı kentleşme, 1950'li yıllardan sonra ülkenin yerleşim modellerinde önemli bir değişikliğe yol açmıştır. Hızla artan nüfus toplumsal ve coğrafi hareketliliği de artırmıştır. Cumhuriyetin kuruluşunda nüfusun dörtte biri kentte, dörtte üçü kırdan yaşarken giderek bu oran tersine dönme ivmesi kazanmış bulunmaktadır (Gökçe vd. 1993). Türkiye'de kentsel nüfusun oranı, 1945'teki yüzde 25 düzeyinden 1997'de yüzde 65'e yükselmiştir. 1980'den bu yana kırsal nüfus 25 milyondan yaklaşık 22 milyona düşerken kentsel nüfus 20 milyondan 41 milyona çıkmıştır (Behar vd. 1999).

Türkiye'nin gündemine 1950 sonrasında giren ve 80'li yıllardan itibaren kendini iyice hissettiren, 90'lar ve 2000'li yıllara varıldığında ise artık ülkenin sosyal, siyasal ve ekonomik yapısını doğrudan etkileyebilecek ölçülere varan gecekondulaşma, günümüzde hem nicel hem de nitel büyüklüğü ile başlı başına bir sorun alanı olmuştur (Gökçe vd. 1993). Kentsel nüfus içinde gecekondualarda yaşayan vatandaşların oranına bakıldığında, 1955 yılında bu oranın yüzde 4.7, 1970'te ise yüzde 23.6 olduğu görülmektedir. 1983 yılında gecekondu oturan vatandaş sayısı 6 milyon 250 bin ve gecekondu sayısı da 1 milyon 250 bin olarak tespit edilmiştir. Toplam kent nüfusu içinde Ankara'da yüzde 70, İstanbul'da yüzde 55, İzmir'de ise yüzde 50 oranında gecekondu nüfus bulunmaktadır (Keleş, 1984: 357-58).

Gecekondu, genelde kırsal alandan kentsel alanlara göçen nüfusun oluşturduğu yerleşim bölgesini, konut tipini ve yaşam tarzını ifade etmektedir (Gökçe vd. 1993). Kırsal alanda, geleneksel ilişkilerin daha yoğun bir biçimde yaşandığı bölgelerde, okuryazarlığın sınırlı kullanımının bulunmasına karşın kentlerin daha dinamik ve değişken yaşam tarzı okuryazarlık becerisini ve pratiklerinin önemini artırmaktadır.

Kırsal alanın yerleşik toplumsal örgütlenmesi içinde geleneksel bir yaşam tarzı süren kişilerin yaşamlarında yazı, çoğunlukla dolaşımda değildir ya da sınırlı bir dolaşım ağına sahiptir. Bu kişiler kente göç ettiklerinde kendilerine yabancı bir toplumsal örgütlenme ile karşılaşır. Kentsel alanlarda yoğun bir yazı kullanımı bulunur fakat gecekondu alanları tam olarak kentsel toplumsal pratiklerin yaşandığı mekanlar olarak adlandırılmaz. Buralara kırsal alanlardan göç edenlerin, karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmek için geliştirdikleri stratejilerden en önemlisi, akrabalık,

komşuluk, hemşehlilik bağlarını etkin kılmaktır. Bu türden informal bağların içinde de okuryazarlık becerisi belki köy yaşamından daha çok gereklidir ama kentsel yaşam pratiklerinden daha az gereklidir.

Özellikle büyük kent merkezlerinde yaşanan dönüşüm, kentlerin çevrelerini saran varoşlara ve kırsala, ülkenin batısından doğusuna gidildikçe azalmaktadır. Gündelik okuryazarlık pratikleri düşünüldüğünde bu durum daha açık bir biçimde gözlenebilmektedir. Örneğin, günlük gazete okuma, dergileri takip etme, yolculukta kitap okuma, küçüklere masal kitabı okuma, mektup yazma, ev içi iletişimde yazının kullanımı vs. pratiklerin daha az görüldüğü yerler gecekondu ve köylerdir. Buralarda yazının o denli sınırlı bir kullanımı vardır ki, köylerin birçoğunda sokaklara isim dahi verilmemiştir. Gecekondu mahallelerinde de sokak isimlerinin pek çoğuna "1. sokak" gibi sayısal isimler verilmiştir ki, bu sokak isimlerini hemen hemen postacılar başkası bilmemekte ve kullanmamaktadır. Öyle ki, bir adres tarifinde bile cadde sokak adları ve konut numarası gibi yazılı işaretlerden çok fiziki yapı ya da yazılı olmayan başka öğeler kullanılmaktadır (Örneğin okulun yanı, bakkalın üstü gibi). Sözü edilen bu bölgelerde yazının bir iletişim aracı olarak çok sınırlı bir kullanımı vardır. Bunun yerine yüzyüze iletişim çok güçlüdür ve sözlü kültür hakimdir. Yani gerek köy gerekse gecekondu bölgelerinde okuryazarlığın düşük düzeyde kullanımı söz konusudur.

Giderek daha fazla cemaatleşme eğiliminin güçlendiği koşullarda, Türkiye'de okuryazarlık kültürünün hakim bir yapı oluşturmadığını vurgulayan Günlü (2004: 5) sözlü kültürün toplum üzerindeki etkisini şu şekilde tasvir etmektedir:

Türk toplumunda bellek eksikliği, tutucu ve gelenekçi anlayışın yaygınlığı, okuryazar olmayan bir kültürün fenomeni olarak değerlendirilebilir. Öbür yandan, insan yeteneklerinin giderek karmaşıklaşan bir ortamda, daha çok gelişme olanağı bulması, açık bir toplum olmanın önemini her geçen gün daha da artırmaktadır. Bu açıdan da, gerekli olan temel olarak demokrasi, sözlü kültürün içinde gelişmeye açık otoriter eğilimler dolayısıyla yeterince gelişme gösterememektedir.

Türkiye modernleşmesinin 150 yılı aşan tarihi, aynı zamanda sözlü kültürün egemen olduğu bir toplumda okuryazarlığı artırma mücadelesinin tarihidir. Elbette sözlü kültürün egemen olduğu bir toplumda okuryazarlığı artırmak ve okuma kültürünü yaratmak güçtür, çünkü, yazı, bu toplumsal yapılanmanın doğası gereği marjinal kalmaktadır (Kılıçbay, 2003:7). Bu durumu daha iyi değerlendirmek için

okuryazarlığın Batı'daki gelişimini incelemek gerekir. Batı'da okuma-yazmanın gelişiminin, ekonomik gelişmeye uygun bir biçimde gerçekleştiği söylenebilir. Tarımda yüksek verimlilik sağlanan bölgelerde okuryazarlığa daha erken ulaşılmıştır. Örneğin Fransa krallığının üst düzey yöneticileri 17. yüzyıldan itibaren okuma-yazma ve hesap biliyorlar, 18. yüzyıldan itibaren bunlara tüccarlar, zanaatkârlar ve toprak sahibi köylüler de katılıyorlardı. 19. yüzyıl kırsal kesimdekiler de dahil olmak üzere, ücretli emekçilerin büyük ölçüde okuma-yazma öğrenmeye başladıkları dönemdir (Bumin 1998: 83). İtalya'nın Kuzey, Almanya'nın orta ve Hollanda'nın güneyindeki ticaret şehirlerinde okuryazarlık başlangıçta muhtemelen çok yüksekti. Çünkü okuma yazma becerisi ile temel aritmetik, birçok ticari faaliyetin can damarı idi (Dudley, 2001: 173). Okuryazarlığın Batı'da gelişmiş kentlerle yoğunlaşmasına karşın kırsal alanda zayıflığını gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin 1880'lerde bile Fransa'da bu oransal farklılık çarpıcıdır. Fransızların Cezayir'i işgalinde köyden gelmiş Fransız askerleri arasında fethettikleri halkın arasında görülenden daha az okuryazar bulunduğu söylenir (Hobsbawn, 1989:292).

Tüm bunların yanında, burada önemli olan husus, Batı ülkelerinde okuryazarlığın yukarıdan zorlama ve yönlendirmelerden ziyade ekonomik, toplumsal ve teknolojik alandaki değişimlere koşut olarak toplumdan kaynaklanan bir okuma-yazma isteği sürekli bulunmuş olmasıdır. Bumin (1998: 83)'in belirttiği, sözlü kültürden yazılı kültüre yani okuryazarlık sorununun tamamen çözümlenme aşamasına yalnızca yukarıdan zorlamalarla geçilemeyeceğinin en iyi örneğini Furet ve Ozouf (1972)'un anlattığı Tahiti'de misyonerlerce gerçekleştirilen uygulamadır:

1797'de Tahiti'ye yerleşen misyonerler, kral I. Pomaré'yi rakiplerine karşı destekliyordu. Tahiti dili yazı dili haline geliyor. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için, her sese Latin alfabesinden bir harf ayrılıyor. Böylece bir sözcüğü hecelemek, onu telaffuz etmek oluyor. Misyonerlerin gayretiyle yazı, sözlü kültüre ve Pomaré hanedanının rakiplerine karşı Hıristiyanlığın ve iktidarın bir silahı durumuna geliyor. Rakiplerini yenen Pomaré, 1815'te Katolik bir krallık kuruyor. Misyonerler Eski Ahid ve Yeni Ahid'den seçmeler, okuma kitapları, dinsel broşürler basarak okumayı halkın arasında yaygınlaştırıyorlar. Yazılı kültür Hıristiyanlığın olduğu kadar, yasaların, yönetmeliklerin de bir aracı haline geliyor. (...) Tahitililerin yetenekleri, inanılmaz derecede kuvvetli bellekleri misyonerleri şaşırtıyor. Yetişkinler bir yılda kolayca Yeni Ahid'i okur duruma geliyorlar. Öğrenciler alışık oldukları sözlü kültürün etkisiyle, kitapları okumaktan çok ezberliyorlar. Dinsel kitapların okunması, geleneksel sözlü kültürle birlikte varolan sömürge Hıristiyanlığının bir cilasından başka bir şey olmuyor. Ne zaman ki Pomaré iktidarı ortadan kalkıyor, misyonerlerin Batı'dan Tahiti'ye ithal ettikleri bu yazılı kültür de silinmeye başlıyor. 1829-30 yılları arasında Tahiti'ye iki gezi yapan bir amerikan konsolosu, yerli halkın büyük bir hızla "uygarlıktan" "ilkel yaşama" döndüğünü yazıyor.

Yazılı kültürün kralın himayesindeki misyonerlerce Tahiti'ye hızlı bir biçimde "ithali" ve bu kültürün çeyrek yüzyıldan sonra toplum tarafından reddedilmesinin açıklamasını Furet ve Ozouf şu şekilde yapıyor: "*Tahiti'de pekâlâ kiliseler ve okullar vardır, fakat onları isteyen ve kuran bir toplum yoktur*" (Akt. Bumin, 1998: 83).

Elbette Türkiye'deki durum Tahiti'deki sözü edilen durumdan birçok açıdan farklıdır: Birincisi modern anlamda bir okuryazarlık fikrinin Tahiti'deki gibi görece kısa bir süre değil, yaklaşık 200 yıllık bir tarihi vardır. İkincisi, Türkiye'deki eğitim ve okuryazarlık anlayışını geliştirenler Tahiti'deki misyonerler gibi dışarıdan değil bizzat ülkenin kendi elitleridir. Tüm farklılığıyla birlikte, Tahiti örneği ve Türkiye modernleşmesinin jakoben karakteri arasında bir benzerlik ilişkisi kurmak da mümkündür. Bu şekilde bir paralellik kurulsa dahi, Türkiye'de okuryazarlığın -mevcut ciddi sıkıntılarıyla bile- ne Tahiti ne de Türkiye'nin kendi bölgesindeki birçok ülke ile kıyaslanamayacak ölçüde gelişkin konumda bulunduğunu belirtmek gerekir. Belki de daha uygun olan, Tahiti örneğini, Türkiye'deki okuryazarlığın tarihsel sürecini değerlendirirken değil, günümüzün okuryazarlık sorunları açısından değerlendirmek gerekir. Şöyle ki, bugün de uygulanan geleneksel okuma yazma eğitimini talep etme, programlara katılma, terk etme, öğrenildikten sonra öğrenilenleri unutma ya da okuma-yazma becerisinde gerileme yaşanması gibi sorunların, bu programlardan yararlanması beklenen toplumsal kesimlerin Tahiti örneğindeki gibi bu eğitimi talep etmemesi problemin çözümlenmesinde önemli unsurdur. Toplumdaki sözlü kültürün canlılığı ve okuma-yazma bilmeden de sözlü kültürün sarmaladığı ilişkilerin sunduğu ağlar ve olanaklarla, yaşamını zorlanmadan devam ettirebilme gerçeği, okuma yazma eğitimine katılımı sınırlayabilmektedir.

2.3.4. Mevcut Yetişkin Okuma-Yazma Programları

2.3.4.1. Yasal Çerçeve

1983 yılında çıkarılan 2841 sayılı yasa ile "*Zorunlu Eğitim Çağı Dışında Kalan Yurttaşların Okuryazar Duruma Getirilmesi ve İlkokul Düzeyinde Eğitim Öğretim Yaptırılması Hakkındaki Kanun*" ile bu konuda MEB ve kamu kuruluşlarına yükümlülük verilmiştir. Bu yasa ile MEB ve Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel

Müdürlüğü (ÇYEGM) okuma yazma kursları açma konusunda tam yetkili kılınmıştır. Bu yasa, diğer devlet kurumlarının MEB ile işbirliği yapılmasını gerekli kılmıştır. Yine söz konusu yasa ile okumaz yazmaz yurttaşların okuma yazma kurslarına katılmaları zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca 2821 sayılı Sendikalar Kanunu ile, sendikaların okuma yazma bilmeyen üyelerine okuma yazma kursları açma zorunluluğu getirilmiştir. Anayasanın 42. maddesi gereğince temel eğitim zorunludur. Kamusal bir hizmet olarak devlet tarafından tüm vatandaşlara ücretsiz verilir. Bu alanda herkesin eğitim hakkını garanti altına alan yasal dayanaklar ile kurumsal yükümlülükleri ve kurumlar arası işbirliğini düzenleyen yasal çerçeve iyi düşünülmüş ve yapılandırılmıştır (Nohl ve Sayılan, 2004). Bu yasal çerçeve içinde zorunlu ilköğretim çağı dışında bulunan nüfusun okuryazarlık öğretimi asıl olarak MEB'in Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Halk Eğitimi Merkezlerinde düzenlenmektedir. Bu eğitim hizmeti, ilköğretim programlarına paralel bir biçimde I. Kademe ve II. Kademe Yetişkin Okuma Yazma Kursları olarak düzenlenmektedir. I. Kademe kurslar (90 saat) temel okuryazarlık becerileri kazandırmayı hedeflemekte, II. Kademe kurslar (180 saat) ise tamamlama eğitimi olarak sürdürülmekte ve kursiyerlere ilköğretim 5. sınıfa denk belge verilmektedir. I. Kademedeki okuryazarlık belgesi alanlar, II. Kademe'ye devam etme hakkı kazanmaktadır. II. Kademedeki ilköğretim belgesi alanlar, açık ilköğretime devam edebilmektedirler (Nohl ve Sayılan, 2004).

2.3.4.2. Örgütlenme ve İşleyiş

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkiye'deki okuma yazma eğitiminin başlıca sağlayıcısıdır. Bakanlık diğer devlet kurumları (TSK, Adalet Bakanlığı) ile birlikte birkaç sivil toplum kuruluşu ile de işbirliği yapmaktadır. Kendi okuma yazma programı dışında Bakanlık, Rotary Kulübü ve Anne Çocuk Eğitimi Vakfı (AÇEV) tarafından geliştirilmiş ve uygulanmakta olan iki programa daha yetki vermiştir. Buna karşın, yasal olarak MEB okuma yazma becerileri ve okuma yazma programlarını onaylamak için tek yetkili makamdır. Tüm ülke düzeyinde faaliyet gösteren 922 Halk Eğitimi Merkezinin başlıca görevlerinden biri okuma yazma kursu açmaktır. MEB'in I. Kademe Okuma Yazma Kurslarına denk AÇEV'in İşlevsel Yetişkin Okuma-yazma Programı (İYOP) ve Rotary Kulübü'nün Kolaylaştırılmış Okuma-yazma Eğitimi (KOYE) kursları da tüm ülke genelinde açılmakla birlikte, son dönemde açılan kurslara bakıldığında HEM'lerinin I. Kademe kurslarında okuma yazma öğrenenlerin

(189.494 kursiyer) sayısının İYOP ve KOYE yöntemiyle okuma yazma öğrenenlerin (14.516 kursiyer) yaklaşık 14 katı olduğu görülmektedir (Nohl ve Sayılan, 2004).

MEB'nin I. kademe yetişkin okuma yazma programı, katılımcıların Türkçe okuma ve yazmasına imkan sağlamak, onları iyi vatandaşlar yapmak ve günlük yaşam becerileri konusundaki kapasitelerini geliştirmek amacına yöneliktir. Programın genel öğretme/öğrenme yaklaşımı dili anlama, analiz etme ve yaratma süreçleri yerine doğru okuma ve yazma davranışlarına odaklanmıştır (Nohl ve Sayılan, 2004). 2006 yılına kadar programın okuma-yazma öğretim yöntemi 'cümle yöntemi' iken, ilköğretim okullarında ilk kez 2005–2006 eğitim-öğretim döneminde *ses temelli cümle yöntemi* uygulanmaya başlanmasıyla birlikte yetişkin okuma-yazma programları için de aynı yöntemin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretmen eğitimi sadece gönüllülere sağlanırken, MEB öğretmenlerinin sınıf öğretmeni pedagojik formasyonuna dayanarak yetişkinlere okuma yazma öğretilebilecekleri varsayılmaktadır (Nohl ve Sayılan, 2004)

Birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de okuma yazma kursları talep üzerine açılmaktadır. Talep sık sık değiştiği için, halk eğitimi merkezlerinde açılan sınıfların sayısı sabit olmayıp olası kursiyerlerin sayısına göre değişmektedir. Buna karşın, talep daha çok okuma yazma öğretmenleri tarafından teşvik edilmektedir. Öğretmenler ve gönüllü öğreticiler okuma yazma bilmeyenleri saptarlar ve onları kurslarına katılmaları için ikna etmeye çalışırlar. Nohl ve Sayılan (2004) talebin yaratıldığı yönetime göre okuma yazma kurslarını organize etmenin üç farklı yolunun uygulandığını belirtmektedirler. Birincisi, her yıl, Eylül'ün başında büyük kentlerdeki halk eğitimi merkezleri sorumlu oldukları alanlarda saha çalışması yapmaya başlarlar. Bu saha çalışmaları sırasında halk eğitimi merkezi personelinin ev taraması yoluyla okumaz yazmazlar saptanır. Bu saptanan kişiler hemen Ekim ve Kasım aylarında açılan okuma yazma kurslarına katılırlar. Kursların bazıları halk eğitimi merkezlerinde açılır ancak genellikle sınıf bulunmadığı ya da ulaşım problemleri olduğu için ilgili bölgelerde bulunan ilköğretim okullarında da sınıflar açılır. Katılımcılar kendilerini tanıtan bir kimlik kartı ile kayıt olurlar ve daha sonra kurs başlar. İkincisi Halk eğitimi merkezlerinin kadrolu personelinin bulunmadığı kırsal kesimde ve insanların çoğunun köylerde yaşadığı yerlerde, ilköğretim okullarının müdürleri, öğrenci kayıtlar sırasında okuma yazma bilmeyen ebeveynleri saptar.

Müdür bu kişileri, kendi okulunda açılan sınıflarda verilecek olan okuma yazma eğitimine davet eder. Öğretmen kimi muhtemel katılımcılar (kimlik kartları ile tanımlanan) bulur bulmaz, okul müdürü sorumlu halk eğitim merkezine okuma yazma sınıfının okulda resmi olarak açılması ve öğretmen ve katılımcılara gerekli materyallerin sağlanması için başvuruda bulunur. Daha sonra halk eğitimi merkezi okuma yazma sınıfına öğretmen atar ve verdiği her ders için kendisine ek ödemedeki bulunur. Okuma yazma sınıfı öğretmenin sorumluluğu altında başlar. Okuma yazma sınıfları için olan yeni talepler öğretmen tarafından kolaylıkla tanımlanabileceği için yeni sınıflar öğretim yılı içinde bile açılabilir. Üçüncüsü, Halk eğitimi merkezi ile yakın bir işbirliği kurulamayan ya da yeterli talep bulunmayan yerlerde, sivil toplum örgütleri (STÖ) saha çalışmalarını kendileri yapabilmektedirler. Okuma yazma bilmeyen kimseleri bulmak ve teşvik etmek için aşağı yukarı her ev ile irtibata geçerler. Kimi zaman okuma yazma bilmeyenleri tespit etmeye yönelik alışılmadık yöntemler kullanıldığından bile bahsedilmektedir, örneğin, okuma yazma bilmeyenleri nüfus sayımı anketlerini ya da seçmen listeleri (imza atan okuryazarlara karşın, okuma yazma bilmeyen kişilerin parmak bastıkları) kontrol ederek tanımlamak. Bu kurslar ilköğretim okulları ya da halk eğitimi merkezlerinde, diğer STÖ'lerin binalarında hatta bazen camilerde düzenlenebilir. Katılımcıların listesi daha sonra gönüllü öğretmene kurs açma yetkisi veren halk eğitimi merkezine bildirilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Kurgulanma Süreci

Araştırmaların kurgulanma öyküsü, çoğunlukla araştırmalarda nasıl bir yöntem kullanılacağına öyküsünü de içermektedir. Genel olarak araştırmaların kurgulanma süreci, araştırmacıların ilgi, deneyim ve tercihleri tarafından belirlendiğinden, bu öykü

aynı zamanda, araştırmacının kişisel-entelektüel düzeyde bir yolculuğunu da anlatır. Dolayısıyla bu bölümde, araştırmacıyı böyle bir çalışmaya iten düşünsel süreç, yani araştırmacının başlangıçta hareket ettiği soru(n)lar, bu sorunların formülasyon süreci ve araştırmanın nasıl tasarımılandığı anlatılmaktadır.

Okumaz-yazmaz kitlelerin okuryazarlığa ilişkin düşünce ve tutumlarının bilgisinin, okuma-yazma eğitimi çalışmalarının başarı ile sürdürülmesine katkı sunacağı düşünöldüğünden, araştırmacı başlangıçta, okuryazarlığın, okumaz-yazmazlar ve düşük düzeyde okuryazarlar tarafından nasıl anlamlandırıldığına odaklanmıştır. Dolayısıyla okumaz-yazmaz yetişkinlerin yaşam dünyalarında okuryazarlığın anlam ve işlevine ilişkin ipuçları elde edebilmek amacıyla okumaz-yazmaz yetişkinlerle mülakatlar yapılması planlanmıştır. Araştırmaya zemin oluşturması için de 2005 yılı Temmuz ve Ağustos aylarında beş okumaz-yazmaz yetişkinle derinlemesine görüşmeler gerçekteştirilmiştir.

Orta yaş ve üzerindeki bu beş okumaz-yazmazla yapılan görüşmelerde araştırmayı yönlendiren bulgular elde edilmiştir. En önemlisi, kent merkezlerinde yaşamalarına - ve aralarından iki erkek yetişkinin gelir getiren bir işte çalışıyor olmasına- karşın okuma-yazma becerisine çok fazla gereksinim duymadıklarını bu nedenle de okuma-yazma kurslarına katılmadıklarını belirtmeleridir. Öyle ki hepsi okuma-yazma bilmeme nedeniyle yaşadıkları kimi sorunları aşmada çeşitli mekanizmalar geliştirmişlerdir. Bu mekanizmalar okuryazarlığa olan gereksinimi azaltmaktadır. Araştırmacı, okumaz-yazmazların anlatımlarından, başta okumaz-yazmazlar olmak üzere tüm toplumun sözlü kültürü yoğun bir biçimde yaşattığını ve sözlü kültürün, okuma-yazma becerisine olan gereksinimin duyulmasını engelleyen mekanizmaları üretebildiğini ortaya çıkarmıştır. Başka bir ifade ile yetişkinler okuma-yazma bilmemektedirler fakat onlar için okuryazarlık becerisinin en fazla gerekli olduğu, ulaşım ve alışveriş gibi pratikleri, okuma-yazma bilmeden de yeterli düzeyde gerçekteştirebilmektedirler. Hatta sosyal çevrelerinde pek çok kişi onların okumaz-yazmaz olduğunu bilmemektedir, çünkü sosyal çevrelerinde yazının çoğu zaman sınırlı bir kullanım alanı bulunmaktadır.

Araştırmacı bu görüşmelerin ardından, okumaz-yazmazların yaşam deneyimlerini ve bu deneyimlerde okuryazarlığın işlevinin keşfine yönelik bir araştırma tasarımına

karar vermiştir. Yapılan görüşmelerden hareketle antropolojik gözlem ve görüşmeleri esas alan bir tasarım gerçekleştirilmiştir. Ancak, ilgili uluslararası literatürde çeşitli okuma-yazma programlarının, yetişkinlerin yaşam deneyimlerini öne çıkarması ve okuma-yazma eğitiminin bireysel/toplumsal dönüşüm ve güçlenmenin bir aracı olarak yapılandırılması sonucu önemli başarılar elde edildiği görülerek, araştırmanın odağı okumaz-yazmazların yaşam deneyimleri ile okuma-yazma programlarının ilişkisine kaydırılmıştır. Böylece, mevcut yetişkin okuma-yazma programlarının örgütlenme, işleyiş ve eğitsel süreçlerinin, okumaz-yazmazların yaşam deneyimlerine, onların gereksinmelerine ve yaşamsal sorunlarına ne ölçüde karşılık verdiği sorunsallaştırılmıştır. Böyle bir sorunsalın bir okuma-yazma programı ve programın sosyal çevresinde araştırılabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle Türkiye'deki hem okumaz-yazmaz oranının daha yüksek olduğu hem de geleneksel ilişki ağlarının sürdüğü bir alan olan gecekondu mahallelerinin birinde okuma-yazma uygulaması düzenlenmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın amacını, okuma-yazma eğitimi pratiklerinin sosyo-kültürel bağlam içinde eleştirel bir değerlendirilmesinin yapılması ve bu değerlendirme ışığında yetişkin okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik yeni yaklaşım ve öneriler sunulması oluşturmuştur. Bunun için, bu araştırmada bir gecekondu mahallesinde düzenlenen okuma yazma kursuna katılanlar ve katılanların sosyal/kültürel çevrelerinde, okuryazarlık pratiklerinin önemi, anlamı ve biçiminin çözümlenmesi hedeflenmiştir.

3.2. Metodolojik Yaklaşım

Genel olarak Türkiye'deki okuma-yazma eğitimini, sosyo-kültürel bir bağlam içinde değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımına dayanan karma araştırma stratejileri kullanılmıştır.

Araştırmada, sözü edilen amaca iki temel eksen üzerinden hareket ederek ulaşılmaya çalışılmıştır. Birincisi, ilgili literatür, belgeler ve raporlar üzerinden yapılan eleştirel bir analizdir. İkincisi, okumaz-yazmaz nüfusun yoğun olarak yaşadığı bir gecekondu mahallesinde düzenlenen bir yetişkin okuma-yazma programı uygulamasına dayanmaktadır. Başka bir ifade ile, araştırmada bir yandan ilgili literatürü ve istatistiki verileri esas alan, ülke genelindeki okuryazarlığı ve okuma-yazma eğitimini değerlendiren 'makro' bir analiz, diğer yandan bir okuma-yazma programı uygulamasına dayanan 'mikro' bir analiz söz konusudur. Araştırmanın

uygulama bulguları (mikro bulgular) genel tarama bulguları (makro bulgular) temelinde ele alınmıştır. Böyle bir yöntemin tercih edilmesinin nedeni, salt istatistikî verilere ve ilgili literatüre dayalı genel bir değerlendirmenin uygulamada karşılaşılan kimi sorunları derinlemesine ve tümüyle kavramaya elverişli olmayacağına, tekil bir uygulamanın da ülke geneline ilişkin kimi boyutları ele almada yetersiz kalacağına düşünülmesidir.

Araştırmanın uygulama boyutunda araştırmacı aynı zamanda öğretmendir. Ancak araştırmacının okuma-yazma kursunda öğretmen olarak görev almasına karşın, bu araştırma eylem/öğretmen araştırması olarak tanımlanamaz. Çünkü kurs düzenlemenin amacı, okuma-yazma öğretiminde yeni bir yaklaşım ortaya koymak ya da sınıfta ortaya çıkan kimi problemleri sınıf ortamında çözüme kavuşturmak değildir. Amaç, kursun içinde yer aldığı toplumsal çevrenin özelliklerini saptamak, katılanların okuryazarlığa yükledikleri anlamı ortaya koymak ve okuma-yazma eğitimini bu bağlamda değerlendirmektir. Dolayısıyla araştırma nitel bir değerlendirme araştırması olarak tanımlanabilir.

Bu değerlendirme bir uygulama üzerine inşa edildiği için, araştırma aynı zamanda uygulama boyutu olan bir araştırmadır. Özellikle uygulama sürecinde, katılımcıların bakış açısından okuma-yazma eğitiminin anlamı ve işlevine odaklanıldığından, verilerin toplanmasında etnografik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Etnografik yaklaşımla kastedilen, verilerin toplumsal-kültürel çözümlenmesine yönelmesidir (Merriam, 1988).

3.3. Araştırma Alanı

Araştırmaya Ocak 2005'te başlanmıştır. Önce konu ile ilgili literatür ve dokümanlar taranmıştır. Daha sonra, araştırmaya zemin oluşturması için 2005 Temmuz ve Ağustos aylarında kimi okumaz-yazmaz yetişkinlerle görüşmeler yapılmıştır. Tüm bu çalışmaların ardından, okumaz-yazmazların daha yoğun olduğu ve geleneksel ilişkilerin önemli ölçüde sürdüğü gecekondü bölgelerinden birinde, hem yetişkinlerin sosyal çevrelerini daha yakından gözlemlemek hem de bu sosyo-kültürel çevrede okuryazarlığın ve okuma-yazma eğitiminin sorunlarını saptamak amacıyla yetişkin okuma-yazma kursu düzenlenmesine karar verilmiştir.

Türkiye’de yetişkin okuma-yazma kurslarının HEM’lere bağlı bir biçimde düzenlenmesi nedeniyle Mamak HEM’e bir yetişkin okuma-yazma kursu düzenlemek amacıyla Ekim 2005’de başvuru yapılmıştır. Daha sonra HEM, araştırmacıyı, Nato Yolu mahallesinde faaliyet sürdüren Toplum Merkezi’nde düzenlenen okuma-yazma programına öğretmen olarak görevlendirmiştir. Nato Yolu Toplum Merkezi yöneticileri, okuma-yazma kursu duyurusunu 2005 Eylülünde başlatmışlardır. Okuma-yazma kursuna 19 Aralık 2005 tarihinde başlanmış ve haftada üç gün olmak üzere 10 Mart 2006 tarihine dek sürdürülmüştür. Kurs başlamadan önce alınan kayıt sayısı 16’dır. Kursun başladığı ilk haftadan itibaren 15 gün içerisinde katılanların sayısı 25’ye ulaşmıştır. Ancak daha sonra kursu terk edenler olmuş ve 18 kişi ile kurs tamamlanmıştır. Bu çalışmada kursu terk edenlerle görüşme yapılamadığından, kursu tamamlayan 18 kişinin bilgileri esas alınmıştır.

Türkiye’de toplum merkezleri 1990’ların başında örgütlenmeye başlamıştır. Büyük kentlerde yaşanan hızlı toplumsal değişim, yoğun göç ve yoksulluk olgusundan kaynaklı pek çok sorundan hareketle Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Genel Müdürlüğü *çağdaş sosyal hizmet politikaları bağlamında kurum odaklı hizmetlerinin yanı sıra, aileye ve kadına yönelik koruyucu-önleyici, eğitici-geliştirici, tedavi ve rehabilite edici hizmetleri yerine getirmek üzere* 1992 yılında Toplum Merkezi Projesi’ni hazırlayarak 1993 yılında toplum merkezi hizmetlerini başlatmıştır (<http://www.shcek.gov.tr>). İllerde İl Sosyal Hizmetler Müdürlüklerine bağlı olarak çalışma sürdüren toplum merkezleri, SHÇEK Genel Müdürlüğü içerisinde Ailenin Bütünlüğünün Korunması Daire Başkanlığı’nın Toplum Hizmetleri Şubesi’nin sorumluluğu altındadır. Yönetmelik gereği toplum merkezleri;

- 1- Yoğun göç alan bölgelerde
- 2- Gecekondu bölgelerinde,
- 3- Kalkınmada öncelikli bölgelerde,
- 4- Gereksinim duyulan diğer bölgelerde kurulur.

Toplum merkezleri çoğunlukla kurulduğu bölgenin özgül yapısına göre çalışmalar sürdürmeye çalışmaktadır. Karataş (1999: 21–22), merkezlerin genel olarak üzerinde durdukları sorun alanları ve hizmet türlerini şu başlıklar altında toplamıştır:

- 1- Yoksulluk ve etkileri: Bu konuda yoksulluğun nedenlerini araştırmak ve yoksulluğu ortadan kaldıracı etkinlikleri organize etmeye çalışmak.

- 2- Bölgedeki konut sorununun çözümüne ya da mevcut konuların ıslahına yönelik etkinliklere öncülük etmek.
- 3- Kadın ve çocuk emeğinin kötüye kullanılmasını önleyici etkinliklerde bulunmak.
- 4- Halk sağlığını koruyucu çalışmalar yapmak, bununla ilgili çeşitli araştırmalara öncülük etmek.
- 5- Aile planlaması ve ana çocuk sağlığı ile ilgili çalışmalar yapmak.
- 6- Bölgedeki sosyal sorun ve gereksinimlerine yönelik yerel düzeyde çözümler üretmek ve bu alanlardaki hizmetlerden halkın yararlanmasını sağlamak.
- 7- Bölge insanları arasındaki kültürel alışverişi sağlayıcı yardımlaşma ve dayanışma ortamını canlı tutmak ve bu konuda etkinliklerde bulunmak.
- 8- Halkın boş zaman değerlendirme ve eğlence ihtiyaçlarını karşılamak ve aynı zamanda eğitici amaçlarla kültür-sanat etkinlikleri düzenlemek.
- 9- Halkın eğitimi amacıyla beceri kazandırma kursları açmak ve halkın hukuksal sorunlarına danışmanlık yapmak.

Nato Yolu Toplum Merkezi de sözü edilen hizmet alanlarında faaliyet sürdürmektedir. Daha çok ana-çocuk sağlığı, ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak ders destekleme kursları, kütüphane ve etüt hizmetleri ve çeşitli sosyalleştirici çalışmalar düzenlenmektedir. Merkezde ihtiyacı olan ailelere sosyal yardım hizmeti verilmesi pek çok yoksul vatandaşın merkezle ilişki kurmasına yol açmış görünmektedir. Toplum merkezinde çalışma yürüten görevlilerin vatandaşlara karşı olan olumlu tavrı, diğer resmi kurumlarda sıklıkla görülen “resmi” ve “soğuk” iletişimin önüne geçmiş gibidir. Belki de bu yüzden, merkezden yararlanmaya çalışan vatandaşların –ki bunlar çoğunlukla kadındır- bu çalışmanın yürütüldüğü süre boyunca merkezde oldukça rahat ve hoşnut oldukları gözlenmiştir.

Nato Yolu Toplum Merkezi 1996 yılında, Ankara'nın Mamak ilçesinde Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK), Mamak Belediyesi ve Türk Kadınlar (TKB) Birliği'nden oluşan üçlü protokol ile kurulmuştur. 1999 yılına kadar Abidinpaşa semtinde hizmetlerini sürdüren kuruluş, aynı yıl içerisinde Mamak Belediyesi ile yapılan protokol gereği “Şahintepe Mahallesi, 1. Cadde, No:180 Nato Yolu” adresindeki binasına taşınmıştır (Nato Yolu Toplum Merkezi 2002 yılı Brifing Raporu). Kuruluşta SHÇEK'e bağlı bir müdür vekili, iki öğretmen, bir çocuk gelişimci,

iki memur ve üç hizmetli görev yapmaktadır. Nato Yolu Toplum Merkezi bir müdür odası, iki sınıf, bir oyun odası bir görüşme odası, iki depo, bir büro ve iki tuvaletten oluşan, oldukça eski ve ısınma sorunları yaşanan gecekondu tipi bir binada hizmet vermektedir.

Ankara'da gecekondu alanlarının en yoğun olduğu merkez ilçelerden biri olan Mamak'ta (Nato Yolu bölgesinde) kursun düzenlenmesi uygun görülmüştür. Nato Yolu mahallesinde yaşayan insanların tamamına yakın bölümü göç yoluyla Ankara'ya gelmiş köy kökenli kişilerdir. Nato Yolu Toplum Merkezi'nde görev yapan görevlilerin tahminlerine göre, bölgede sırasıyla Çorum (% 70), Yozgat (% 20), Çankırı, Kırıkkale ve diğer illerden (% 10) gelenler ikamet etmektedir. Yetişkinler arasında göç edip geldikleri il, ilçe ve köy düzeylerinde baskın bir hemşehri kümelenmesi vardır. Bu hemşehri kümelenmeleri, ailelerin ve bireylerin bir yandan kendi aralarındaki dayanışmayı artırmada, sorunlarıyla başa çıkmada olumlu yönde etkilemekte iken, öte yandan da onların kent yaşamından uzak durmalarının nedenini oluşturmaktadır. Bu durum araştırmanın amaçlarına uygun olduğundan, araştırmanın sözü edilen mekânda gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Hemşehri kümelenmeleri, yetişkinlerin kent yaşamına uzak durmalarına yol açmasına rağmen kentin göçmen üzerinde çok büyük bir dönüştürme etkisi olduğu da açıktır, özellikle mesleki alışkanlıklarda, toplumsal ve siyasal eylem örgütlerinde, aile büyüklüğü ve ilişkilerinde, arzu düzeylerinde ve iletişimle ilgili değerlerinde. Karpuz (2003:67)'a göre bu değişim büyük boyutlarda meydana gelmektedir, çünkü kentin kendisi sanayileşme, teknoloji, siyasal eylem tarafından dönüştürülmektedir. Bu durum kent açısından 'modernleşme' ve kırsal göçmen açısından da 'kentlileşme' olarak tanımlanabilir.

Ankara'nın gecekondu mahallelerinde okumaz-yazmaz oranı kentin diğer yerlerine göre daha yüksektir. Örneğin 2002 yılında yapılan bir araştırmada (Sayılan ve diğerleri, 2002) 1975 kadının durumu incelenmiştir. Bu kadınlardan 371'inin (% 18.8) okuma yazmayı bilmediği tespit edilmiştir. Okuma yazmayı kendisi öğrenenler, kursta öğrenenler ve ilkokulu terk edenlerin oranı ise yüzde 7.5 olarak bulunmuştur. Okuma yazma bilmeyenlerin dağılımına bakıldığında ise, en fazla okumaz-yazmaz kadının % 23.2'lik oran ile Altındağ'da yaşadığı, bunu sırasıyla yüzde 22.7 ile Çankaya; % 19.2

ile Mamak; yüzde 17.6 Keçiören; yüzde 17.3 ile Yenimahalle'nin izlediği görülmüştür. Ortalamada % 18.8 olan bu oran mahallelere dağılımı konusunda ise istatistiki olarak anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada başlıca 4 yoldan veri toplanmıştır:

- 1- İlgili literatür taraması ve Türkiye'deki yetişkin okuma-yazma uygulamalarıyla ilgili rapor, doküman ve belgelerin incelenmesi.
- 2- Yetişkin okuma-yazma programına öğretmen olarak dolaysız gözlem.
- 3- Yetişkin okuma-yazma kursuna katılan yetişkinlerle görüşme.
- 4- Yetişkin okuma-yazma kursunda kullanılan temel basılı materyallere içerik analizi uygulanması.

Araştırmacı/öğretmen kursun başlangıcında yetişkin öğrenenlere, kendi konumuna ilişkin yani araştırmacının kursta bir yandan öğretmen olarak görev almasına karşın diğer yandan bu çalışmanın bir araştırma kapsamında planlandığına yönelik açıklamalarda bulunmuştur.

Literatür taraması ve belge incelemesi: Ulusal düzeyde yetişkin okuma-yazma eğitimi çalışmalarının betimlenmesi, çalışmalara yön veren tarihsel birikim, yasal çerçeve ve yaklaşımın saptanması amacıyla ilgili basılı materyaller incelenmiştir. Ayrıca başka ülkelerin yetişkin okuryazarlığını geliştirme çabaları ve karşılaşılan sorunlarla baş etme stratejilerini esas alan uluslararası yetişkin okuryazarlığı literatürü taranmıştır. Ve bu literatür bulguların ilgili bölümlerinde kullanılmıştır.

Dolaysız gözlem: Araştırmanın yanıt aradığı sorular, araştırmacının bir yetişkin okuma-yazma kursuna katılımını gerekli kılmıştır. Bu, uygulamaya öğretmen olarak katılım ile sağlanmıştır. Böylece okumaz-yazmazlarla hem daha yakın iletişim kurmanın zemini sağlanmış hem de gözlem yapabilmek için geniş bir alan yaratılmıştır. Yaklaşık üç ay süren uygulamada gözlem notlarının bir kısmı eğitim sırasında, bir kısmı da eğitim sonrasında kaydedilmiştir. Bu gözlem notları, bulgular bölümünde, okuryazarlık üzerinde etkisi olan hem sınıf içi hem de sınıf dışı pratikleri betimlerken kullanılmıştır.

Katılımcılarla görüşme: Katılımcıların katılım örüntüleri, sosyal çevrelerinde okuryazarlığa verilen anlamı, okuma-yazma kurslarına ilişkin düşüncelerini anlamak amacıyla, 18 yetişkin ile derinlemesine ve yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler kursun sürdüğü üç ay içerisinde, ders sonralarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kursun düzenlendiği binanın büro bölümünde her bir kursiyerle ayrı ayrı yapılmıştır. (Yetişkinlerin genel özellikleri ve Görüşme kodları Ek 1'de sunulmuştur.) Her bir kursiyerle görüşme yaklaşık olarak 2.5 saat sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, kursiyerlerin yaşam öyküleri ile başlamış ve yaşamlarında okuma-yazmanın anlamı/işlevi esas alınarak sürdürülmüştür. Görüşmelerde katılanların yaşam öyküsünü ortaklaştıran pek çok nokta saptanmıştır. Çoğunlukla köyde doğmak ve çocukluklarını geçirdikleri köyde okulun bulunmaması ya da okul bulunsa dahi, daha çok cinsiyetçi tutumlar nedeniyle okula gönderilmeme durumu söz konusudur. Kursiyerler, daha sonraki süreçte de ya eşin izin vermemesi, ya yoksulluk –çalışma zorunluluğu- ya da çocukların bakımı gibi nedenlerle kurslara katılamamışlar ve okuma-yazma öğrenmeyi de '*bu sorunların çözüleceği gelecekteki güzel günlere*' ertelemişlerdir. Görüşmelerde bu sorunlar ve okuma-yazma öğrenmenin sonraya ertelenmesi olgusu üzerinde durulmuştur. Ayrıca görüşmelerde kursiyerlerin okuma-yazma kursunda yaşadıkları öğrenememe korkusu, sosyal çevrenin olumsuz yargısı gibi güçlüklerle odaklanılmıştır.

İçerik analizi: Kursta kullanılan temel öğretim materyali olan *Yetişkinler Okuma Kitabı*'nin içeriğinin, katılımcıların yaşam deneyimiyle uyumu, yetişkin eğitimi açısından kullanımının uygunluğu ve toplumsal cinsiyet gibi yönlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur.

Toplanan veriler araştırma sorularının ortaya koymuş olduğu temalara göre düzenlenerek ve görüşme ve diğer gözlem süreçlerinde kullanılan boyutlar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sorularıyla oluşturulan çerçeveye göre verilerin hangi temalar içinde düzenleneceği belirlenmiştir. Son olarak düzenlenen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Bulguları üç başlık altında ifade etmek mümkündür. Birincisi, kursun örgütlenmesini anlatan ve kursa katılan yetişkinlerin demografik bilgilerini ortaya koyan bulgular. İkincisi, yetişkinlerin okuma-yazma kurslarına katılımını etkileyen sosyo-kültürel etmenler. Üçüncüsü ise, yetişkin okuma-yazma eğitimini etkileyen dil, öğretmen-öğrenen ilişkisi, öğretim materyalleri ve okuma-yazma öğretim yöntemi gibi sınıf içi dinamiklerdir.

4.1. Yetişkin Okuma-Yazma Kursları: Nato Yolu Toplum Merkezi Yetişkin Okuma-Yazma Programı Örneği

Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen yetişkin okuma-yazma programının duyurusu, Merkez'deki diğer çalışmalara katılan yetişkinlerin haberdar edilmesi ve kurs binasının camına ilan asılması yolu ile sağlanmıştır. Duyuruların sonucunda 25

yetişkin kayıt olmuştur. Kimi yetişkinlerin kursun başlamasının üstünden bir ay geçmesine karşın, kursa kaydolmak amacıyla geldikleri gözlenmiştir. Hatta kursiyerlerden birçoğu, kursun bitimine yaklaşılmaması sürecinde bile, çevrelerinde kursa katılmak isteyen yetişkinlerin bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Kursu başından itibaren düzenli takip eden 18 katılımcıdan 4'ü bu türden yetişkinlere yönelik okuma-yazma kursu düzenlendiğini daha önce hiç duymadığını ve bu yüzden de daha önce herhangi bir okuma-yazma kursuna katılmadığını belirtmiştir. Bu küçük deneyim bile, yetişkin okuma-yazma kurslarının duyurusu ve tanıtımının, yetişkin okumaz-yazmazlığını önleme çabalarındaki önemini göstermektedir. Tekin (1991)'in belirttiği gibi, yalnızca okuma-yazma kursları değil HEM'lerdeki kurslarda da katılmama nedenlerinden biri "etkinliğin varlığından haberdar olmama"dır. Bu nedenle okumaz-yazmazlara kursların duyurulması için etkili yöntemler geliştirilmeli, özel yollar kullanılmalıdır. Unutulmamalıdır ki yazı, okumaz-yazmazlar için anlamsız işaretler yığıdır ve bu yüzden ilanlar, afişler, gazeteler, dergiler, internet onlara çoğunlukla yabancıdır. Dolayısıyla bu türden yazılı duyurular yerine yüz yüze iletişimi esas alan çalışmalar sürdürülmesinde yarar bulunmaktadır.

Ankara'da yapılan bir araştırma (Sayılan vd., 2002) kurs duyurusu çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın örnekleme giren okumaz-yazmaz kadınların yarısı (% 56.2) tarafından Ulusal Eğitime Destek Kampanyası çerçevesinde açılan okuma-yazma kurslarının bilinmediği saptanmıştır. Kampanyadan haberdar olanların yarısı (% 54.7) bunu komşu ve tanıdıklarından öğrendiğini, yüzde 23.6'sı televizyondan duyduğunu, yüzde 16.8'i ise mahallelerindeki ilköğretim okullarında açılan kursları çocukları aracılığıyla öğrendiğini belirtmiştir.

Aynı araştırmada, okuma-yazma bilmeyen kadınların yarısından çoğunun tanıtım ve duyurusu yaygın bir biçimde yapılan kampanyadan haberdar olmamaları bir yana, mahallelerinde kurs olup olmadığını bilmeyenlerin oranı da hayli yüksek bulunmuştur. Kadınların yüzde 33.2'si mahallesinde kurs olup olmadığını bilmemektedir. Üçte biri ise yaşadığı mahalledeki ilköğretim okulunda kurs açıldığını, ayrıca yüzde 1.4'lük bir kesim de Halk Eğitim Merkezi ve dernekler tarafından okuma-yazma kursu açıldığını bilmektedir (Sayılan vd., 2002: 34–35). Bu araştırmada da çok net bir biçimde

görülen ve başka birçok yetişkin eğitimi araştırmasında da belirtilen “kurslardan haberdar olmama” durumu, yetişkinlerin okuma yazma programlarına katılmamalarında rolü olan önemli bir nedendir.

Diğer yandan duyuruların nasıl yapıldığı da önem taşımaktadır. Bu açıdan geçmişten bu yana Türkiye'deki yetişkin okuma-yazma programlarının tanıtımı ve duyurulmasına yönelik uygulamalara bakıldığında, bu uygulamaların zaman zaman çeşitli özendirme ve zorlama biçimlerini içerdiği göze çarpmaktadır. Örneğin, 1928'de düzenlenen okuma-yazma seferberliğinde ve 1981'de başlatılan 100. Yıl Okuma-Yazma seferberliği'nde, okuma-yazma kurslarına (14–44 yaş) devam zorunluluğu ve cezai hükümler getirilmiştir.

100. Yıl Okuma-Yazma Seferberliği'nde 1983 tarih ve 2841 Sayılı “*Zorunlu Eğitim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okuryazar Duruma Getirilmesi veya Bunlara İlkokul Düzeyinde Eğitim-Öğretim Yaptırılması Hakkında Kanun*” çıkarılmıştır. Kanunun 8. maddesi ile, yetişkinlerin kurslara devamını özendirilmesi için kurslara katılanlara “*öğrencilik haklarından yararlanma, yükseköğretim yapan çocuklarına kredi vermede öncelik tanıma, çalışan annelerin çocuklarına kreş ve anaokullarında öncelik tanıma, işe alınmada öncelik tanıma, kooperatif veya banka kredileri ile tohumluk ve gübre tahsisinde bir kez öncelik tanıma, okuma-yazma kurslarına devam edenlere 60 saat, ilkokul bitirme kurslarına devam edenlere 100 saat, bir kez olmak üzere, ücretli izin verme*” gibi özendiriciler getirilmiştir (Bülbül, 1990). Kanunda yer alan özendiriciler dışında, reklam olarak mendiller, okul torbaları (içinde kalem, defter, silgi vb. bulunan torbalar) cep ve duvar takvimleri, posta kartları vb. eşyalar dağıtılmış; özel posta pulu bastırılmış; posterler hazırlanmış; kursa devam edenlere devlet hastanelerinde parasız muayene ve bakım sağlanmış; uçaklardan özellikle köylere ve gecekondu bölgelerine tanıtıcı yazılar ve sloganlar atılmıştır. Anlaşıldığı gibi, 100 Yıl Okuma-Yazma Seferberliği'nin tanıtılmasında “olağanüstü” denilebilecek düzeyde bir önem verilmiştir (Bülbül, 1990: 11). Ancak propagandaya dönüştürülen tanıtma etkinlikleri, özellikle okuma-yazma çalışmalarında okumaz-yazmazları olumsuz etkileyebilmektedir; onları bu durumdan utanmaya götürebilmektedir. Bülbül (1990: 11)'ün ifadesiyle, özendirme için yapılan propaganda onların “*Hey hasta (!) vatandaş, bunda utanılacak bir şey yok. Bize gel seni tedavi edeceğiz*” şeklinde yorumlamalarına yol açabilmektedir.

Daha sonraki dönemlerde yetişkinleri okuma-yazma kurslarına katılmaya özendirmek amacıyla gecekondu bölgelerinde kurslara katılanlara kömür yardımı yapılmaya başlanmıştır. 100. Yıl Okuma-Yazma Seferberliği'nde yapılan özendiriciler (ücretli eğitim izni ve kursiyerlerin çocuklarına kreş olanağı dışındakiler) ve daha sonraki kömür yardımı gibi uygulamalar, yetişkin okuryazarlığı uygulamalarındaki hakim anlayışın sorunu nasıl kavradığı hakkında ipuçları sunmakta ve bu uygulamalarda, yetişkin eğitimi ilkelerinin yetişkin okuma-yazma programlarında nasıl göz ardı edildiği görülmektedir.

Bu özendiriciler, çocuklara söylenen "sınıfını başarı ile geçersen, sana bisiklet alacağız" gibi vaatlere benzetilebilir. Bisiklet elde etmek için 'sınıf geçmek' ile kömür yardımı almak, ucuz gübre ya da tohum almak veya çocuğunu kreşe yazdırmak için avantaj sahibi olmak amacıyla okuma-yazma kursuna katılmak aynı mantığın ürünüdürler. Belki bisiklet gibi özendiriciler, çocuklar için uygun olabilir, fakat yetişkinler için bu türden uygulamalar, eğitimin içeriği ile özendirici arasında anlamlı bir ilişki olmadığında yarardan çok zarar getirebilmektedir. Bülbül (1990: 12)'ün de belirttiği gibi, asıl özendiriciler, yetişkine sunulan eğitimin içerik yönünden onun gereksinimlerine yanıt verip vermemesi ve kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin yetişkinin özelliklerine uyup uymaması ile ilgili olmalıdır. Dolayısıyla dikkatlerin bu yönde yoğunlaştırılması daha uygun olur. Ayrıca, yetişkin okuma-yazma programlarına katılımın zorunlu hale getirilmesinin, yetişkin eğitiminin gönüllülük ilkesinin açık bir ihlali olduğunu belirtmek gerekir. Zorunlu katılım yerine, katılımı gönüllülük temelinde artıracak önlemlerin alınması gerekliliği açıktır. Gönüllülük temelindeki katılımın artırılması, ancak okuma-yazma eğitiminin bireylerin toplumsal ve bireysel güçlenmelerinin ilk adımı olacak şekilde inşa edildiği takdirde sağlanabilir.

4.1.1. Yetişkin Okuma-Yazma Kurslarına Katılan Yetişkinlerin Bazı Tanımlayıcı Özellikleri

Nato Yolu daha beş yıl öncesine kadar tipik bir gecekondu mahallesinin özelliklerini göstermekteyken, son dönemde gecekondu apartmanlaşmaya doğru yaşanan dönüşüm, toplumsal-kültürel dokuyu da değiştirmeye başlamıştır. Katılımcıların ikamet ettiği konut tipi bu hızlı dönüşümü açıkça göstermektedir. Katılımcıların 7'si' apartman dairesinde, 11'i ise gecekondu oturmaktadır. Dairede oturanlar son beş

yıl içinde Şu andaki evlerine taŐındıklarını belirtmişlerdir. Daha 6ncesinde ise t6m6 gecekonduda ikamet ettiğini ifade etmiştir.

4.1.1.1. Ekonomik Durum

Hızlı d6n6Ő6me karşın, merkezde 6alıŐan g6revlilerin g6zlemlerine g6re, ge6miŐten bu yana mahallede yaşayanlar arasında sosyal g6vencesi olan d6zenli bir işte 6alıŐanların oranı 6ok d6Ő6k olup, inŐaat iş6iliği, ayakkabı boyacılığı, hamallık gibi marjinal alanlarda 6alıŐanlar 6oğunluktur.

Yoksulluk ile okuryazarlık/eğitim arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı, bu b6lgede 6ok a6ık bir Şekilde g6r6lmektedir. DİE'nin 2003 yılı Hanehalkı B6t6e Anketi sonu6larına g6re hazırladığı "Yoksulluk 6alıŐması 2003" 6n sonu6larına g6re, okuryazarlık arttığa yoksulluğun azaldığı g6r6lmektedir. T6rkiye genelinde okuryazar olmayanların y6zde 42.42'si, okuryazar ancak ilkokulu bitirmeyenlerin y6zde 35.87'si, ilkokul mezunlarının y6zde 27.55'i, ilk6Đretim mezunlarının y6zde 29.56'sı, ortaokul ve dengi meslek okulu mezunlarının y6zde 18.31'i, lise ve meslek lisesi mezunlarının y6zde 11.19'u, y6ksekokul, fak6lte ve 6niversite mezunlarının ise y6zde 2.66'sı yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Yoksulluk ve eğitim ilişkisinde toplumsal cinsiyet sorunu da devreye girmektedir. T6rkiye'de yoksullarda ilkokulu bitirenlerin yaklaşık yarısı (% 46) kadinken, ortaokulu bitirenlerde bu oran beŐte bire (% 21) d6Őmekte, 6niversite bitirmeyi başaran her y6z kişinin ise sadece 66 kadın olmaktadır (DPT-6İK, 2000).

Nato Yolu Toplum Merkezi'ndeki okuma-yazma kurslarına katılanların kentte gelir getirici bir işte 6alıŐma ge6miŐleri incelendiğinde, yarısının ge6miŐte bir işte 6alıŐtıĐı (9 kişi) yarısının da 6alıŐmadıĐı (9 kişi) g6r6lm6Őt6r. Belirtmek gerekir ki bu oran, katılımcıların ge6miŐte 6alıŐma durumlarını esas almaktadır. Oysa kursiyerlerin Şu andaki konumları "ev hanımlığı"dır. Benzer bir bi6imde, G6neŐ (1990:36) de, Ankara'da yaptığı bir araştırmada, okumaz-yazmaz yetişkinlerin % 94.19'unun 6alıŐmadıĐını bulgulamıştır. Genel olarak, kadınların kentlerdeki 6alıŐma yaşamına katılmalarının okuryazarlığa olan gereksinimlerini arttıracadığı a6ıktır. 6alıŐma deneyimi kurslara katılımda da 6nem teşkil eder. Yakın 6evresi dışında ilişki kurma deneyimi anlamına da gelen bu t6rden 6alıŐma ge6miŐinin kursa katılmada olumlu bir işlev y6klendiği g6zlemlenmiŐtir.

Ekonomik durumla ilgili göstergelerden biri konut mülkiyeti olabilir. Nato Yolu Toplum Merkezi'ndeki programa katılanlar konut mülkiyeti açısından değerlendirildiğinde tamamına yakını (17 kişi) kendi evinde oturmaktadır. Ancak bu durumun kentte kalış süresi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Daha önceki gecekondular araştırmalarında da (Gökçe, Acar, Ayata vd., 1993) kentte kalış süresi ile konut sahibi olma oranının düzenli olarak arttığı görülmüştür. Yine aynı araştırmada gelinen yerleşim türü dikkate alındığında en yüksek düzeyde konut sahipliğinin köy kökenlilerde olduğu gözlenmiştir (% 67.2). Okuma-yazma programına katılan yetişkinlerin tamamına yakınının köy kökenli olması ve görece uzun yıllardır kentte kalması konut sahipliğini etkilediği söylenebilir.

Ekonomik duruma ilişkin bir başka önemli gösterge ailenin geliri ve eşinin yaptığı işin niteliği ile ilgili olabilir. Ölen eşlerin işleri (ölmeden önceki iş konumu) de hesaba katıldığında kursiyerlerin çoğunluğunun düzenli bir geliri bulunmaktadır (14'ünün eşi emekli, 3'ünün eşi kamu çalışanıdır). Ayrıca hemen hemen tümünün sosyal güvencesinin olduğunu da belirtmek gerekir. Emekli olanların geçmişte yaptıkları işler ise, taşıyıcılık, odunculuk, beççilik, odacılık, çaycılık veya seyyar satıcılık gibi marjinal işlerdir.

4.1.1.2. Cinsiyet

Kursa başvuranların tamamı kadındır. Bu durum okumaz-yazmazlık sorununun daha çok bir kadın sorunu olduğuna ilişkin tespitlerle örtüşmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde de kursiyerler kendi çevrelerinde bulunan okumaz-yazmazların tamamının kadın olduğunu belirtmişlerdir.

Timur (1978)'un işaret ettiği gibi, erkekler ve kadınlar arasındaki okuma- yazma oranları, Ortadoğu'nun her yerinde büyük bir farklılık gösterir, ancak Türkiye ile ilgili ilginç olan nokta 1970'li yıllarda % 35 oranındaki bu farkın dünyadaki en yüksek fark olmasıdır (Akt. Kandiyoti, 1997: 38). Ülke genelini gösteren istatistikî verilere ve son dönemde düzenlenen okuma-yazma kurslarına katılanların cinsiyetine bakıldığında, erkeklerle kadınlar arasındaki bu açının halen ciddi ölçüde devam ettiği görülmektedir (Çizelge 4). DİE (2004)'nin son verilerine göre, toplam nüfusun % 12.5'i okuma yazma bilmemekte, bu oranın erkeklerde % 4.7, kadınlarda ise % 20.1 olduğu

görülmektedir. Örneğin Ankara'nın gecekondü bölgelerinde her beş kadından biri okumaz yazmazdır (Gölbaşı, 1998; Sayılan vd., 2002; Tan, 2000).

Çizelge 4. Türkiye'de Yetişkin Okuryazarlık Oranları (1997-2004)

Yetişkin Oranı (%)	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Erkek	93.8	94.3	94.4	94.5	94.0	95.3	95.7	95.3
Kadın	76.6	77.3	78.3	78.4	78.3	79.9	81.1	79.6
Toplam	85.1	85.8	86.3	86.5	86.3	87.5	88.3	87.4

Kaynak: DİE, Nüfus ve Kalkınma Göstergeleri, 2005

Bu türden istatistikî verilerin gerçeği tam yansıtmı yansıtmadığı noktasında kuşklar bulunduğunu da belirtmek gerekir (Nohl ve Sayılan, 2004):

Okuryazarlık konusundaki istatistikler, genel nüfus sayımı içinde yapılan anketlerle toplanmaktadır. Kişinin sözlü beyanını asıl alan bu veri toplama tekniğinin ne kadar güvenilir olduğu kuşkuludur. Soru sorulan kişi isterse okumaz yazmaz olduğunu bildirmeyebilir. Nitekim de bu konuda yaşanan toplumsal utanç ve çekingenlik bu tür yanıltıcı bilgilerin sıklıkla kullanılabileceğini düşündürmektedir. Yine çoğu durumda hane reisi olan erkek bu anketler doldurulurken, tüm aile bireyleri hakkında bilgi vermektedir. Eşinin okuma yazma kursuna gitmesini istemeyen bir aile reisi, karısının okumaz yazmazlığını pekala gizleme yoluna gidebilir. Pek çok kadının eşinden izin alamadığı için bu kurslara katılmadığını biliyoruz. Dolayısıyla yüzdesini tam kestirmek mümkün olmasa da önemli bir gizli okumaz yazmaz kitlenin varlığı kabul edilmektedir.

Okumaz-yazmazlıkla ilgili istatistikler gerçeği tam olarak yansıtmasa bile, gerçek durum hakkında fikir vermektedir. Hemen hemen tüm çalışmalar da okumaz-yazmazlığın kadınlar arasında daha yoğun yaşandığını göstermektedir. Kaldı ki birçok araştırmada da okuma-yazma programlarına katılan kursiyerlerin çoğunun kadın olması (Aslan, 1994; Bülbül, Kavak, Gülbay, vd., 1999; Güneş, 1990; Gökçe, Acar, Ayata vd., 1993; Nohl ve Sayılan, 2004) okuryazarlık sorunundaki toplumsal cinsiyet boyutunun ne ölçüde belirgin olduğuna işaret etmektedir.

Toplumsal cinsiyet, bireylerin daha çocukluk döneminde karşısına çıkmaktadır. Örneğin Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen okuma-yazma kursuna

katılanların okula gitme açısından erkek kardeşleriyle kıyaslandıklarında toplumsal cinsiyet faktörü çok açık bir biçimde göze çarpmaktadır. Kursiyerlerin ailelerinin kursiyerlerin erkek kardeşlerini okula göndermede ayrımcı yaklaşımları dikkati çekmektedir (18 katılımcıdan yalnızca birinin erkek kardeşleri okumaz-yazmazdır). Katılımcıların 17'si kendileri okula gönderilmediği halde erkek kardeşlerinin gönderildiğini ifade etmiştir. Ancak belirtmek gerekir ki, bazı katılımcıların özellikle ailenin en büyük çocuğu olanlar, toplumsal cinsiyetten kaynaklı değil de, kendi zamanlarında köyde okul bulunmadığından okula gidemediklerini belirtmişlerdir. Yine de aileler arasında yaygın olarak erkek çocukların öğrenim görmesini isteme oranının kız çocukların öğrenim görmesini istemeyenlerin oranından daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. DPT'nin 1987 yılında yaptığı bir araştırma da bu durumu doğrulamaktadır. Ankara, İstanbul ve İzmir'de yapılan bu Gecekondu Araştırması'nda hanehalkı reislerinin kız çocukları için olduğundan daha da yüksek oranlarda erkek çocuklarının yüksek tahsil yapmasını istedikleri, bu oranın özellikle Ankara'da % 95'lere vardığı belirlenmiştir (DPT, 1991: 79).

4.1.1.3. Yaş Durumu

Dikkati çeken bir başka nokta da kursiyerlerin orta ve üstü yaşlarda olmasıdır. Çizelge 5'te görüldüğü üzere kursa katılan kadınlardan yaklaşık % 60'ı 50 ile 60 yaş arasındadır. 35 yaşın altında olan kursiyer ise bulunmamaktadır. Bu durumun nedeni Türkiye genelinde gecekonduya yaşayan nüfusun oldukça uzun bir süredir kentte yaşıyor olması (Gökçe, Acar, Ayata vd., 1993) ve bu ilk göç eden kuşağın çocuklarının ilköğretim düzeyinde eğitim olanaklarından önceki kuşağa göre daha fazla yararlanmış olmalarından kaynaklanmış görünmektedir. Ancak bu durumun tüm ülkeye genellenmesi uygun olmayabilir. Çünkü, örneğin Diyarbakır'daki okuma-yazma programlarına katılanların % 90'ı, Mardin'de % 50'si 14-23 yaş grubunda olduğu saptanmıştır (Bülbül, Kavak, Gülbay, vd., 1999). Ancak aynı araştırmada 44 ve üstündeki yaş grubunun Ankara'da % 48.3, İstanbul'da % 50.0 olarak bulunması, okumaz-yazmazlığın özellikle büyük kentlerde ileri yaşlarda daha çok görülen bir sorun olduğunu düşündürmektedir. Gölbaşı (1998: 31)'nin yaptığı araştırma da bu durumu doğrulamaktadır: Ankara'daki bir gecekondu mahallesinde eğitim durumları açısından 55 ve üstü yaş grubunda okumaz-yazmaz kadınların oranı en (% 66.7) yüksektir. Diğer yaş gruplarında ise ilkokul mezunu olanların oranı yüksek bulunmuştur.

Çizelge 5. Kursa Katılanların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Frekans
35-39	2
40-44	2
45-49	-
50-54	5
55-59	6
60-64	1
65 ve üstü	2
Toplam	18

Cumhuriyet'in kurulduğu dönemden itibaren düzenlenen kampanyalar ve çalışmalarla günümüzde okumaz-yazmazlık artık daha çok ilerleyen yaşlarda rastlanan bir olgu durumuna gelmiştir. Birçok araştırmada da okumaz-yazmazlığın gençlere oranla ilerleyen yaşlardaki bireylerde daha yoğun bir biçimde görüldüğü vurgulanmıştır (Güneş, 1990; Sayılan ve diğerleri, 2002). Sayılan, Şahin ve Balta (2002)'da Ankara'da kadınlara üzerinde yaptıkları bir araştırmada anket uyguladıkları 1975 kadın arasında okumaz-yazmazların 15-20 yaş grubunda % 1.4; 15-45 yaş grubunda, yani ekonomik olarak faal olarak adlandırılan grupta her beşlik yaş grubunda yüzde beşlik bir artış göstermekte olduğunu bulmuşlardır. 45 yaş üzeri grupta ise, katılımcıların yarısından çoğu okuma-yazma bilmediği; 60-65 yaş grubunda bu oranın % 69.1'e kadar çıktığı görülmüştür.

4.1.1.4. Doğum Yeri

Okumaz-yazmazlığın büyük ölçüde kadın sorunu olması ve daha çok ilerleyen yaşlarda görülmesinin yanında kırsallıkla ilgili boyutlar da taşımaktadır. Daha önce de sözü edilen Türkiye'de modernleşme hamlelerinin kentlere oranla köylerdeki başarısızlığı, örgün eğitimin çağ nüfusunu özellikle kırsal bölgelerde tam olarak kapsayamaması, sözlü kültürün kırsal bölgelerde daha canlı olması ve yazıya gereksinimin yakıcı olmadığı bir sosyo-ekonomik çevrenin varlığı kır ve kent arasında okuryazarlık konusunda ciddi bir ayrıma neden olmuştur. Çizelge 6'da bu durum açıkça görülmektedir.

Çizelge 6. Kır ve Kent Ayrımına Göre Yetişkin Okumaz-Yazmazlığı

	Toplam (%)	Kadın (%)	Erkek (%)	Fark (%)
Yetişkin Okur-yazar	79.01	69.24	91.02	21.78
Oranı % Kır				
Yetişkin Okur-yazar	89.85	85.41	96.14	12.73
Oranı % Kent				

Kaynak: DİE, 2003: 153–155

Yetişkin okuma-yazma programlarına katılanlar arasında da kırsal kökenliler ağırlıkta görünmektedir. 1999 yılında yapılan bir araştırmada kursiyerlerin % 60.1'i köy, % 5.3'ü belde, % 11'i ilçe merkezi, % 23'ü il merkezi doğumlu olduğu saptanmıştır (Bülbül, Kavak, Gülbay vd., 1999). Ancak bu araştırmada kentlerde doğmuş kişilerin köy ya da kent kökenli ailelerden gelip gelmediklerine ilişkin olarak bir bulgu elde edilmemiştir. 2002 yılında yalnızca kadınlar arasında yürütülen bir başka araştırmada (Sayılan vd., 2002) da okuryazar olmayan kadınların yarısından çoğunun (% 57.8) köy doğumlu olduğu saptanmıştır. Daha sonra yüzde 34.3 ile ilçe merkezinde doğanlar gelmektedir. İl merkezinde doğanların içinde okuma-yazma bilmeyenlerin oranı ise yüzde 6.8 olarak bulunmuştur.

Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen okuma yazma kursuna katılan kadınların da tamamına yakını köy doğumlu olması (16 kursiyer köy, 1 kursiyer ilçe, 1 kursiyer de kent merkezi doğumludur) sorunun kırsallıkla ilişkisini doğrular niteliktedir.

Özetle, okumaz-yazmazlığın kentsel alanlara göre kırsal kesimden gelenler için daha ciddi bir sorun olduğu söylenebilir.

4.1.1.5. Medeni Durum

Medeni durum kuşkusuz yaş ile yakından ilişkili bir değişkendir. Türkiye'deki gecekondü yapısında 50 yaş üzerindeki okuryazar olmayanların oranı, diğer eğitim düzeylerine göre daha fazladır (Gökçe, Acar, Ayata vd., 1993). Bu nedenle gecekondü bölgelerinde okumaz-yazmazlar çoğunlukla evlidir ya da duldur. Nato Yolu Toplum Merkezi okuma-yazma kursuna katılanlar arasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kurstaki katılımcıların arasında bekar katılımcı bulunmamaktadır.

Katılımcıların büyük bir bölümü (15 kişi) evlidir. Geriye kalan kısmı (3 kişi) ise eşini kaybetmiştir. Aralarında boşanmış olan yoktur.

4.1.1.6. Aile Biçimi

Türkiye’de tek biçimli ve hepsinin aynı işleve sahip olduğu bir aileden söz edilemez. Ailenin biçimine etki eden ailelerin sınıfsal ve kültürel kökenleridir. Bu nedenle de aile biçimi ile okuryazarlık ilişkilidir. Örneğin üst ve orta sınıfa ait kentli ailelerin yazının/okuryazarlığın merkezi önemde olduğu kamusal ya da ticari yaşama katılmaları, kırsal bölgelerden göç eden ve geleneksel ilişkileri bir biçimde sürdüren – sözlü kültürü yaşatan- ailelerin katılmalarından daha kolay gerçekleşmektedir.

Türkiye’de kent göçmeni yaşantısının büyük oranda geleneksel izler taşıdığı bilinmektedir. Hemşehrilik ya da akrabalık bağının güçlü olması bu durumun kanıtı sayılabilir. Öyle ki, kursiyerlerin tümünün oturdukları mahallede akrabaları ve hemşehrileri bulunmaktadır. Kırsaldaki yaşam biçiminden tam olarak kopamayan ama kırsaldaki yaşamı da tam olarak sürdüremeyen kent göçmenlerinin aile biçimlerinde de değişimler gerçekleşmiştir. Örneğin 1993 yılında yapılan bir araştırmada gecekondü ailesinin demografik yapısı, aile büyüklüğü, aile yapısı, evlenme yaşına bakıldığında kır ve kent aileleri arasında bir geçiş ailesi özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Gökçe, Acar, Ayata vd., 1993). Türkiye’deki araştırmalar her ne kadar, hane halkı bileşimi bakımından “çekirdek aile” tipinin başat aile biçimi olduğunu gösterse de, bu ailenin aile içi ilişkiler ve ailelerarası ilişkiler bakımından, örgütlü toplumlardaki çekirdek ailelerden farklı olduğu bilinmektedir (TÜSİAD, 1999: 128). Aytaç modernleşmenin Türkiye’de Batı’dan farklı bir yol izlediğini, Türkiye’de çekirdek aileye doğru önemli bir değişimin yaşanmasına karşın güçlü aile bağlarının hala Türk aile yaşantısında önemini sürdürdüğünü iddia etmektedir. Aytaç (1995:3)’a göre, Türkiye’de gelenekler büyük ölçüde değişmiş olsa da bugün çocuklar çeşitli ihtiyaçlar içinde olan anne babalarıyla aynı muhitte oturarak onlara olan ilgilerini sürdürebilmektedirler.

Nato Yolu Toplum Merkezi’nde okuma-yazma programına katılan kursiyerler için de benzer bir durum söz konusudur (Kursiyerlerin 17’si geniş aile içinde yetişmişlerdir). Kursiyerlerin büyüdükleri aile biçimlerine ve şu andaki aile biçimleri karşılaştırıldığında, büyüdükleri ailelerin geniş, şimdiki aile biçimlerinin ise ağırlıklı

olarak çekirdek aile yani ana-baba ve evlenmemiş çocuklardan oluşan aile biçimi olduğu görülmektedir (Kursiyerlerden 15'i çekirdek 3'ü ise geniş aile biçiminde yaşamaktadır). Çoğu durumda evlenmiş çocukların da yakın bir çevrede ikamet ettikleri gözlenmektedir.

Aile biçimlerinde yaşanan söz konusu dönüşüm, kursiyerlerin kardeşlerinin sayısı ile kendi çocuklarının sayısı arasında da gözlenebilmektedir. Kursiyerlerden 10'u 4-6, 5'i 7-9 arasında kardeşe sahiptir. Ailenin tek çocuğu olan kursiyer yoktur. Bu durum kursiyerlerin köy doğumlu olmalarıyla ilişkilidir. Kırsal bölgelerde tarımsal işgücü ihtiyacını karşılamak için çok çocuk sahibi olmak sıklıkla görülen bir durumdur. Ancak bu durum çocukların yani kursiyerlerin kentte gelmeleriyle değişime uğramıştır.

Kursiyerlerin çoğu 3'ten fazla kardeşe sahiptir. Hatta yalnızca 3 kardeşe sahip olanlar az sayıda iken, kursiyerlerin çoğunlukla (10 kursiyer) 3 çocuğa sahip oldukları gözlenmektedir. 4 ile 6 arasında çocuğa sahip olanlar ise 8'dir. Bu çocuk sayıları kent doğumlu ailelerle kıyaslandığında fazladır, ancak kırsal bölgelerle kıyaslandığında sayının az olduğu görülmektedir. Bu durum, gecekondü ailesinin bir geçiş ailesi konumunda olduğunu göstermektedir. Kursiyerlerin çocuklarının çocukları (torunları) sayısı ortalama olarak 2'dir. Anlaşıyor ki yıllar önce göç edenlerin çocukları yani ikinci kuşak, kentte ve kentsel yaşamın değerleriyle daha fazla uyum içindedir.

4.1.1.7. Kursiyerlerin ve Ailelerinin Eğitim Durumu

Kursiyerlerin ilkokula devam durumu incelendiğinde büyük çoğunluğunun ilkokula kayıt bile yapılmadığı görülmüştür (16 kişi). Yalnızca iki kursiyer ilkokula bir süre devam ettiğini belirtmiştir. Biri üçüncü sınıftan diğeri de birinci sınıftan terk etmiştir. (Kurs başladığında ilkokul mezunu bir kursiyer vardı. Kısa bir süre sonra kursu terk etti. Dolayısıyla burada bu kursiyer göz önünde bulundurulmamıştır.)

Dikkati çeken bir başka nokta, kursiyerlerin yarısından fazlasının geçmişte iki, üç hatta dört kez okuma-yazma kurslarına katılmış olmasıdır (Çizelge 7). Daha önceden yetişkin okuma-yazma programlarına katılmış kişilerin yeniden okuma yazma kurslarına devam etmeleri olgusu, üzerinde durulması gereken bir noktadır. Bu durum kursların etkililiği açısından düşündürücüdür.

Çizelge 7. Kursiyerlerin Daha Önce Okuma-Yazma Kursuna Katılma Sayıları

Okula Devam	Frekans
İlk Kez	6
İkinci Kez	8
Üçüncü Kez	3
Dördüncü Kez	1
Toplam	18

Kursta okumaz-yazmazlıkla ailelerin düşük eğitim düzeyi arasındaki ilişki açıkça görülmüştür. Öyle ki, kursiyerlerin tümünün annesi okumaz-yazmazdır. Kursiyerlerin babalarının eğitim durumu ise annelerden daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip olmakla birlikte, genel olarak babaların da eğitimi düşük düzeydedir (11'i okumaz-yazmaz, 4'ü yalnızca okuryazar, 3'ü ilkokul mezunudur).

Kursiyerlerin eşlerinin eğitim durumuna bakıldığında ise 1'inin eşi okumaz-yazmaz, 9'unun ilkokul mezunu olduğu, 3'ünün lise, 5'inin ise yalnızca okuryazar olduğu saptanmıştır. Eşleri okuryazar olanların tamamı okuma-yazmayı askerlik görevini yaparken "Ali Okulu"nda öğrenmişlerdir.

Kursiyerlerin annelerinin okumaz-yazmaz olması ile kursiyerlerin okula gönderilmemeleri arasındaki ilişki kendi çocuklarında kırılmış görülmektedir. Katılımcıların çocukları içinde okumaz-yazmaz olan bulunmamaktadır. Ancak belirtmek gerekir ki, bu durum yalnızca kursa katılan yetişkinlerle sınırlı bir gözleme dayanmaktadır. Dolayısıyla kursa katılmayan yetişkinlerin çocuklarını okula gönderip göndermeme durumu ayrıca araştırılması gereken önemli bir konudur.

Köye göre kentsel yaşam pratiklerinde okuryazarlığa daha çok gereksinim duyulması nedeniyle kentte kalış süresinin okuryazarlık durumunu etkileyeceği düşünülebilir. Başka bir ifade ile, kente uyum sürecinde yıllar içinde okuryazarlığa duyulan gereksinim arttıkça okuma-yazma kurslarına katılımın da artması beklenebilir. Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen kursa katılanların kentte kalış süreleri

bakımından değerlendirildiğinde, kursiyerlerden 15'i uzun süredir (20 yıl üstü) diğer üç kişi ise 7, 11 ve 12 yıldır kentte yaşamaktadırlar. Aslında kentte kalış süresi arttıkça okuryazarlık oranının yükselmesi arasındaki doğrusal ilişki nedeniyle kursiyerlerin ağırlıkla son 5 yıl içinde göç edenlerden oluşması beklenirdi. Bu durum, daha genç ve kentte daha kısa süre kalmış yetişkinler arasındaki okumaz-yazmaz oranının muhtemelen daha düşük olduğunu ya da onların katılmalarında başka engellerin olduğunu akla getirmektedir.

Gölbaşı (1998)'nin Ankara'da yaptığı bir araştırma da, bir gecekondu mahallesinde % 44.5'inin 20 yıldan fazla bir süredir Ankara'da yaşadıklarını saptamıştır. 2003 yılında yapılan bir araştırmada kentte kalış süresinin artması ile okuryazarlık oranının yükselmesi arasındaki ilişki açıkça görülmüştür (Sayılan vd., 2002). Özellikle 10–25 yıl arası kentte kalanlarda okumaz-yazmazlık oranı yüzde 9.8'e düşmektedir. Ancak 20 yıldan fazla kalanlarda ise okumaz-yazmazlık oranı yüzde 44.4'e çıkmaktadır ki, bu durum okuryazarlık oranı üzerinde yaşın kentte kalış süresinden daha önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Gecekondu nüfusun kentte kalış süresi ile kentle bütünleşmesi arasında pozitif bir ilişki söz konusudur. Gecekondu nüfusu içinde kadınların çalışma yaşamına büyük ölçüde katılmadıkları görülmektedir, özellikle köy doğumlu kadınların kentsel çalışma yaşamından uzak kaldıkları gözlenmektedir. Kentte kalış süresi daha kısa olan ve kırsal kökenli hane reislerinin büyük bir kısmı, kadının çalışma yaşamına katılmasına karşı bir tutum sergilemektedirler (Tatlidil, 1989). Elbette kentte kalmanın kendisi önemli bir değişken olmakla birlikte asıl önemli olan kentte yaşayıp kentsel gündelik yaşam pratiklerini deneyimleme düzeyidir. Ancak büyük kentlerin gecekondu mahallelerinde yıllardır kentsel yaşama uyum sorunları yaşandığı bilinmektedir. Kadınlar için bu durum daha da dramatiktir. Geleneksel olarak erkeğin çalışması ve kadının gelir getirici işlerde çalışmaması yani kadının kentsel yaşamdan dışlanarak ev ve çevresiyle sınırlı bir ilişki ağına mahkum edilmesi, onlar arasında okuma-yazma becerilerini öğrenme gereksinimi duymayı engelleyen bir sosyal atmosfere yol açmaktadır. Dolayısıyla -bireylerin sosyalleşme deneyimlerinin okuma yazma gereksinimi açısından önem taşıdığından- okuryazar olmayanların çalışma geçmişleri ve sosyal çevreleri ile okuma-yazma arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi gerekir.

4.2. Okuma-Yazma Programlarında Katılım Örüntüleri

Bu genel başlık altında yetişkin okuma-yazma programlarına katılım konusu değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmede, Nato Yolu Toplum Merkezi'nde yetişkinlere dönük olarak düzenlenen okuma-yazma kursundaki gözlemler, kursiyerlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve ilgili literatür/araştırmalar esas alınmaktadır. Bununla birlikte kursun yer aldığı bölgenin gecekondü alanı olması, okuma-yazma programlarına katılım olgusunun gecekondü toplumunda nasıl gerçekleştiği ve buralarda katılımı etkileyen yaygın düşünce, tutum ve koşulların neler olduğunu betimlemeyi gerekli kılmaktadır.

Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen yetişkin okuma-yazma programı bağlamında elde edilen deneyim, buradaki yetişkinlerin katılım süreçlerinde yaşanan bir dizi soruna işaret etmektedir: (1) Öncelikle belirtmek gerekir ki, geleneksel ilişki ağlarının bir biçimde sürdürüldüğü bu alanlarda, 'yaş' okuma-yazma kurslarına katılımı etkileyen en önemli etmenlerden biridir. (2) Okumaz-yazmazların yaşadığı 'öğrenememe korkusu, çekinme' gibi psikolojik faktörlerin de katılıma etkisi olduğu diğer bir etkendir. (3) Yoksulluk, okuryazarlığın gecekondü toplumundaki değeri ve sözlü kültürün canlılığı, katılımı etkileyen diğer önemli faktörler olarak göze çarpmaktadır. (4) Bunlarla birlikte okuma-yazma sınıflarına katılımda, toplumsal cinsiyet faktörünün de belirleyici bir etkisi olduğunu belirtmek gerekir.

4.2.1.Okuma-Yazma Programlarına 'Yetişkin' Olarak Katılmak

"Bu yaştan sonra okuyup muallim mi olacaksın?"

Bilindiği gibi Türkiye’de özellikle geleneksel ilişki ağlarının yoğunluğunu sürdürdüğü mekanlarda, ‘eğitim’, ‘öğrenme’, ‘okula gitme’ ve ‘kitap okuma’ gibi kavramlar, çocuklar ya da gençleri çağrıştırmaktadır. Bu kavramların herhangi bir yetişkin için kullanılması, çoğu kez bir eksiklik veya arızı bir durum olarak değerlendirilmektedir. Elbette yetişkinler öğrenmeye devam etmektedirler, ancak bu öğrenme, örgün eğitimi andıran sınıf ortamında değil, gündelik yaşam döngüsünde, belli etkileşimler içinde gerçekleşmektedir. Okumaz-yazmazlarla bu çalışma bağlamında yapılan ön görüşmelerde bu durum kendini açıkça hissettirmiştir. Örneğin, orta yaşlı erkek bir okumaz-yazmaza, “*okuma yazma öğrenmek için yetişkinlere dönük düzenlenen kurslara neden katılmadığı*” sorulduğunda, aşağıda görüleceği üzere, sınıf ortamında ders görmenin, onu küçük düşüreceğini, yani sınıfın yetişkin olma hakkını elinden alarak onu adeta çocuklaştıracağını ve okulda ders görmenin çocuklara özgü olduğunu düşünmektedir:

(Öğretmen) O kadar kişinin içinde kalkacak beni, ‘şu yazıyı yaz’ diyecek. Tabii, ‘kalk bakalım yaz’ diyecek. Koca adam, kalkıp yazcam; utanıyo insan. Ya ben bir yanlışlık yaparsam, çocuk gibi kızacak... (ÖG1).

Lowe (1985: 46)’un, “*okul” ile “eğitim”in genellikle bir tutulmasının yaygınlığı* tespiti bu anlatımda belirgin bir biçimde görülmektedir. Bu algılama biçimi, geleneksel ilişkilerin sürdürdüğü ve sözlü kültürün hala canlı olduğu toplumsal kesimlerde sıklıkla görülmektedir. Modern yaşamdaki işbölümünün derinleşmesi ve uzmanlaşmanın artması kaçınılmaz olarak okul/sınıf merkezli kurumsal öğrenme ortamlarını yaratmıştır. Bunun sonucunda yetişkin okuryazarlığı üzerinde, bugüne sızan bu toplumsal düşünce formları ile “modern” yaşamın gerekleri arasında bir gerilimin yaşanması kaçınılmaz hale gelmiştir. Çoğu kez sözü edilen bu gerilim, yaş üzerinden gerçekleşen alay ya da kınama şeklinde açığa çıkmaktadır. Nitekim Nato Yolu Toplum Merkezi’nde düzenlenen okuma-yazma kursuna katılan yetişkinlerin hemen hemen hepsi bu türden alay ve kınama tutumlarına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir:

(...) hısım akraba hepsi birden “bu yaştan sonra okuyupta muallim mi olacan” dediler. (G18)

(...) “Öğretmen ne yapıyon iyi gidiyor mu dersler” diyorlar. “Üniversite mi okuyacan?” diyorlar. Yani komşular epeyce dalga geçiyor. (G7)

Diyorlar ki bana, “ne yapacan bu yaştan sonra, ne öğrenicen okuyup”. Geçen gün konuşuldu gene, “*ne yapacam diğer dünyaya boş mu gidecem, hem*

öğrenirsem size mektup yazarım oradan” dedim o zaman gülüyorlar, ama galiba biraz da ayıplıyorlar da... (G12)

(...) Şimdi biz eskiler bir araya geldik mi o diyo “benim okumam yok”, bu diyo “benim okumam yok”. Ama bana diyorlar “sen bundan sonra okumayı ne yapacan? Zaman mı geçiriyorsun?” (...) (G11).

(...) “Emekli maaşın var, çocukları da evlendirdin, artık rahatına baksana! Bu yaştan sonra neden başını ağrıtyosun okuma öğrenececeğin diye” hep konuşuyorlar. (G4)

Misafir gelince eşim misafirlere “bizim hanım üniversiteye gidiyo” diyor. (...) bazen de “öğrenci gel”, “öğrenci şunu yap” bakalım diyo, alay ediyo. (G4)

Torunum var ilkokula giden. Ona geçen gün “gel biraz bana yardım et” dedim. Bana “babanne senin yaşayacağın 10-15 sene kalmış, bundan sonra ne yapacaksın okumayı” dedi, yardım etmedi. (...) Ben kendim “öğrenciyim” diyorum, onların hoşlarına gidiyo “babanne öğrenci olmuş” diye. Yani ben kendimle şaka ediyorum. Güllüp geçmesek nasıl edeceğiz? (...) Gene torunum bazen şaka yapıyo bana: “Oku dersini yap, babanne dersin var mı diyor.” Böyle eğleniyorlar işte. (G1)

“Benim hanım şimdi okuldan gelir” diye arkadaşlarına anlatıyormuş. “Bizim öğrenci gelir” diye. (...) (G6).

Çevremde okuma bilmeyen çok var. Kimisi “yaşım geçti belleğim” diyor. “Bundan sonra belleğim ne olacak, oğlan bize yetişmiş” diyor. (G16)

Söz konusu tutumlar zaman zaman katılımcıların kursa gizlice gelmelerine yol açabilecek ölçüde etkili olabilmektedir:

“Bu yaştan sonra okumakta neyin nesiymiş” derler diye söylemiyorum komşulara. “Kızıma gidiyorum, alışverişe gidiyorum, torunuma bakmaya gidiyorum” diyorum. Zaten kitaplarım da çantamın içinde, görmüyorlar. Ödevleri de sabah erkenden yapıyorum kimse gelip gitmeden önce...” (G1)

Yaşa dair olumsuz değerler o denli egemendir ki, “*okuma-yazma öğrenince neler yapmayı düşünüyorsunuz?*” sorusuna bir kursiyerin verdiği yanıt bunu açıkça gösterir niteliktedir:

(...) Valla en fazla elimize geçeni okuruk. İşte şimdiden sonra ne yapabiliriz? Bir şey yapamayız. Yaş geçti. Eskiden olsa çok şeyler yapmayı düşünürdüm. Okumayı düşünürdüm, çalışmayı düşünürdüm. (G16)

Gerçekten söz konusu tutumların çoğunun yaş ile ilişkili olması dikkat çekicidir. Belki de bu, geleneksel toplumlardaki yaş ile bilginin doğru orantılı gelişmesi yani insanların deneyimle bilgi kazanması ve deneyimin de yaşla bağlantılı olması ile ilişkilidir. Bu tür topluluklarda, en bilgili olmaları nedeniyle yaşlıların özel bir statüsünün bulunması olgusu, modern ilişkiler ağı içinde alt üst olmaktadır. Hızlı teknolojik gelişim, yaş = bilgi denklemini bozarak yaşlı kuşakların statüsünü

sarsmaktadır. Bir yandan bu sarsıntı ve dönüşümler gerçekleşirken, diğer yandan, ilerleyen yaşlardaki bireylerin formal öğrenme ortamlarına katılımına ilişkin olan bu türden olumsuz tutumların katılaştığı görülebilmektedir. Bu bir anlamda, gelenekselin modern olanın içine sızması ya da modern içinde gizlenmesi olarak tarif edilebilir.

Bourdieu'nun, "kapitalizm öncesi" habituslarla, "kapitalist bir evren"e atılmış insanların davranışlarına ilişkin olan saptamaları bu noktada açılımcı olabilir (2003:122):

(...) Devrimci türden tarihsel durumlarda nesnel yapılardaki değişim öylesine hızlı olur ki, zihinsel dünyaları bu yapılar tarafından şekillendirilmiş olan eyleyiciler kendilerini birdenbire geri kalmış bulurlar, deyim yerindeyse, zamana aykırı ve anlamsızca davranışlar, çoğu zaman yaşlı insanlar için pek yerinde söylendiği gibi zamanı geçmiş bir şekilde ya da Don Kişot gibi düşünürler, bir tür boşlukta kalırlar.(...)

Türkiye'de kırsal alanlarda sosyalleşmiş yani Bourdieu'nun "kapitalizm öncesi habituslar" olarak nitelediği kişilerin kentlerde, "kapitalist bir evren"de, "*zamana aykırı*" düşünceleri ve tutumları açıkça görülmektedir. Öyle ki, okuma-yazma becerisine yönelik kimi olumsuz tutumları, ilerleyen yaşlardaki bireylerin kendileri de savunabilmektedirler. Örneğin Bilir (2004: 118)'in Ankara'da bir gecekondu semtinde yaptığı bir araştırmada yetişkin eğitimi kurslarına katılmama nedenlerinden en başta gelen nedenin "*benden geçti artık, bu yaştan sonra gerek yok*" şeklinde ifade edilen algı olduğu görülmüştür. Oğuzkan ve Okçabol (1993)'un birlikte gerçekleştirdikleri bir alan araştırmasında da kurslara katılmamanın en önemli nedeni (% 43) olarak yaş faktörü bulunmuştur. Katılma engeli olarak yaş öne sürenler daha çok yaşlı, öğrenim düzeyi düşük ve geliri az olan gruptur. Güneş (1990: 36)'in Ankara'da yaptığı bir araştırmada da örneklemine giren okumaz-yazmazların % 70.93'ü açılacak herhangi bir yetişkin okuma-yazma kursuna katılmayacağını belirtmiştir. Güneş'e göre bu oranın yüksekliği okumaz-yazmazların % 60'ının 51 ve daha yukarı yaşlarda olması ile ilişkilidir.

Kısacası, yaşla ilgili söz konusu toplumsal tutumlar ilerleyen yaşlar için daha fazla katılma da çoğunlukla tüm yetişkinler için geçerli olabilmektedir. Özellikle gecekondu alanlarında, geleneksel ilişkilerin bir düzeyde sürdüğü mekânlarda, yetişkinlerin tüm eğitim programlarına katılımının düşük oranda gerçekleştiği bilinmektedir. Başka bir ifade ile yetişkin eğitimcilerinin sıklıkla vurguladığı "yetişkin

eğitimi olanaklarından en az yararlananların en az eğitim görenler olduğu” saptaması kentlerin çeperinde açıkça görülen bir gereklidir.

Bir araştırmada da, yaş ilerledikçe renme ihtiyacının azaldığı, ancak renme düzeyi yükseldikçe renmeye duyulan ihtiyacın arttığı bulunmuştur (Oğuzkan ve Okçabol, 1993: 456). 1993 yılında gecekondular üzerine yapılan bir diğer araştırmada da eğitim düzeyi yükseldikçe çeşitli kurslara katılma oranının örneğin, bilgisayar, yabancı dil vb. arttığı anlaşılmıştır. Ancak bu oran yine de çok düşüktür. Ayrıca gecekondular mahallelerinde herhangi bir kursa gitmeyenlerin oranı % 84 olarak bulunmuştur (Gökçe ve diğerleri, 1993). Bu durum zaten eğitim düzeyi düşük olan nüfusun çeşitli kurslar aracılığıyla okuma-yazma ya da meslek edinme gibi dikey hareketlilik sağlayacak olanaklardan yararlanamadıklarını açıkça göstermektedir. Bununla birlikte aynı araştırmada 20–24 yaş grubunda meslek kursuna; 40–49 yaş grubunda da okuma-yazma kursuna gitme oranının yoğunlaştığı gözlenmiştir. Ayrıca 12–19 yaş grubunda Kur’an kursuna gitme oranı yüksek (% 45.7) bulunmuştur. Özellikle ileri yaşlardaki gecekondular nüfusunun Kur’an kursuna gitmemiş olmalarına rağmen, kendi çocuklarının dini eğitim görmesini istemeleri “eğitim”in çocuklar ve gençlere eşitlendiğine yani yaş boyutuna işaret eden bir başka gösterge olarak okunabilir.

Kurumsal renme etkinliklerine yetişkin katılımının önündeki söz konusu kültürel engellerin hızla değişen yaşam koşullarıyla tümüyle ortadan kalkacağı düşünülebilir. Böyle düşünmeye olanak sağlayan şey, bilgiye erişmenin, bilgiyi uygulayabilmenin ve bilgiyi üretebilecek bir yeterliğe sahip olmanın yolu olarak eğitimin yaşam boyu sürmesi, hem bireyler hem de uluslar için yaşamsal bir zorunluluk halini almasıdır (Miser, 2002: 56). Ancak bilginin üretiminde ve dağılımında yaşanan patlama bu süreci hızlandırır da, gelenek ve gücünü gelenekten alan kalıp yargıların, şüphesiz birden bire ortadan kaldırılması olanaklı değildir. Bu süreçte yetişkin eğitimine kritik bir görev düşmektedir, fakat yetişkin eğitimi uygulamalarının başarılı olabilmesi için de yetişkin renmesine ve katılımına ilişkin toplumsal olarak kapsamlı bir zihinsel dönüşüm gereklidir. “*Bu yaştan sonra okuyup muallim mi olacaksın*” zihniyetinin yerine, her yaşta kurumsal renme olanaklarının değerlendirilmesinin “normal” ve “gerekli” olduğu bilincinin geçmesi, yetişkin okuma-yazma programlarının yanında

tüm yetişkin eğitimi programlarının başarılı olabilmesi açısından da özel bir önem teşkil etmektedir.

4.2.2. Gizlenen Bir Kimlik Olarak Okumaz-Yazmazlık ve Okumaz-Yazmazların “Özgürlükten Kaçışı”

“Cahilim demeye utanıyor insan!”

Gündelik yaşamdaki toplumsal ilişkiler içinde, okumaz-yazmazlığın ve okuma-yazma öğreniyor olmanın gizlenmesi olgusuyla zaman zaman karşılaşılmaktadır. Gizleme nedenleri programlara katılım açısından oldukça önemlidir. Çünkü, gizleme nedenlerinin, okuryazarlığın toplumsal bilinçaltında nasıl anlamlandırıldığına ışık tutabilecek kimi boyutları bulunmaktadır.

Özellikle kentsel mekânlarda daha fazla okuryazarlık pratikleriyle karşılaşan yetişkinler, okuma-yazma bilmiyorlarsa bir eksiklik hissine kapılabilmektedirler. Ancak bu eksiklik hissini okuma-yazma kurslarına katılım için güdüleyici etkisinin yeterli olmadığı söylenebilir. Bu bir yönüyle Erich Fromm'un ‘*Özgürlükten Kaçış*’ (1996) olarak adlandırdığı insanın, *pek çok tehlikeye karşı karşıya olmasına karşın, kendisini güvende ve korunmuş hissettiği* durumu andırmaktadır. Freire (1995: 48)’nin ifadesi ile ‘*onları mahvetmiş olan şey, durumlarının onları nesnelere indirgemiş olmasıdır*’. Bunda büyük ölçüde gülünç olma korkusu, güvensizlik, yetersizlik duygusu gibi bir dizi psikolojik etmenin rol oynadığı düşünülebilir. Bir sınıf ortamını daha önce deneyimlememiş, dışarıda gelir getirici bir işte çalışmamış yani sınırlı bir sosyal çevre ile etkileşimi bulunmuş yetişkinlerin bu türden duyguları hissetmeleri doğaldır. Katılmaya engel olan bu hissiyat kuşkusuz en iyi, bu hisleri taşıyan ve bu nedenle kurslara katılmayan yetişkinler arasında gerçekleştirilen araştırmalarla anlaşılabilir. Ancak, bu çalışma okuma-yazma programlarına katılmayan yetişkinlere odaklanmamasına karşın, söz konusu psikolojik süreçlere ilişkin kimi gözlemleri de içermiştir.

Nato Yolu Toplum Merkezi’nde düzenlenen okuma-yazma kursuna katılan yetişkinlerin tamamına yakını, çevresinde okumaz-yazmaz bireylerin bulunduğunu bildirmiştir. Kursiyerlere bu kişilerin okuma-yazma programlarına neden katılmadığına ilişkin fikirleri sorulduğunda, alınan yanıtlar çoğunlukla “öğrenememe korkusu”na işaret etmektedir:

Yakınımda okuma bilmeyenler çok. “*Nasıl okurum, bilemem*” diye gelmiyorlar. Kendimize güvenimiz yok mesela. Ben şimdi geliyorum mesela, o kadar çalışmışım, insanların içinde durmuşum ama okuma yazmaya güven yok. Yani yapamam güvensizliği var. (G4)

Kursiyerlerin kendileri de kursa başlamadan önce ve kursun başlangıç döneminde zaman zaman “öğrenemeyeceklerini” düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni, Knowles (1989: 543)’in belirttiği gibi, sistemli eğitimden hiç yararlanmayanlar ya da uzun süre bu türden bir eğitimden uzak kalmış yetişkinlerin, kendi öğrenme yeteneklerinin ne olduğunu kestirememeleri ve bu güven eksikliğinin onları, kendilerini eğitime tümüyle vermekten alıkoyabilmesidir. Ancak bu korku ve güven eksikliğinin daha önce kurslara katılmış, kentsel toplumsal pratikleri daha fazla deneyimlemiş olanlarda -özellikle ev dışında gelir getirici bir işte çalışmışlarda- ve yakın çevresince desteklenenler ile yakın çevresinde ileri düzeyde okuyular bulunanlarda daha düşük düzeyde yaşandığı Nato Yolu Toplum Merkezi’nde düzenlenen yetişkin okuma-yazma kursunda belirgin bir biçimde kendini göstermiştir. Sözü edilen yetişkinlerin diğerlerine göre sınıfta daha özgür hareket ettikleri, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu, gereksinimlerini daha serbest söyledikleri ve öğretmenle ilişkilerinde daha rahat oldukları gözlenmiştir. Hatta kimi zaman diğerlerinin sözcülüğüne soyunmuşlardır. Aynı zamanda kursu terk etme eğilimleri en düşük olan katılımcılar da bu gruptur. Bu grubun akademik başarılarının da diğerlerine göre daha yüksek olduğunu eklemek gerekir.

Bu gözlemler, gülünç düşme, başaramama korkusunu yenmede yetişkinin geçmişteki ve şu andaki sosyalleşme yaşantılarının belirleyici bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. Özellikle ev dışında gelir getirici bir işte çalışma, yetişkinlerin söz konusu psikolojik etmenleri aşmasında önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır:

Okuma yazma bilmediğim için çevreye çıkmıyordum. Bir yere gitmeleri bilmiyordum. O zaman yani kendimi aşağılık kompleksinde görüyordum. Ama çalışmaya başlayınca insanlarla tanıştıkça, herkesle konuştukça daha iyi olmaya başladım hiç şey duymadım yani öyle okumam yazmam yok diye. Herkes beni okuma biliyor biliyordu. Çalışa çalışa, insanlarla konuşa konuşa kendimi geliştirdim. Kendimi daha iyi hissetmeye başladım.(G4)

Katılımcının ifadesinden de anlaşıldığı gibi, kendi dar çevresinden çıkıp başka sosyal çevrelerle etkileşime girme fırsatı, “çekingenlik” ve “öğrenme korkusu” gibi psikolojik etmenleri aşmada önem taşımaktadır. Sözü edilen katılımcı, kursun başlangıcında da diğerlerine göre daha kararlı görülmüş ve öğrenebileceğine olan inancının da daha

yüksek olduğu gözlenmiştir. Muhtemelen bu durumda eşinin lise mezunu olması (ki diğer katılımcıların çoğunluğunun eşi ilkokul mezunudur), üç çocuğunun da üniversite mezunu olması ve geçmişte çalıştığı işlerde ileri düzeyde okuryazarlarla etkileşime girme olanağı bulmasının payı bulunmaktadır.

Öte yandan, bugüne değin ev kadını olarak yaşamını sürdürmüş ve sınırlı bir gecekondü sosyal çevresiyle etkileşime sahip başka bir katılımcının okuma-yazma öğrenme konusunda çevreden olumsuz etkilendiği, okuma-yazma öğrenme konusunda özgüven eksikliği çektiği açıkça görülmüştür:

Bazıları kızdırıyor beni. Komşular gelmiş ev görmeye, ben de kitabımı almış çalışıyordum. Okumaya başlayınca gülmeye başladılar. Ben de onlar gülünce geri bıraktım. (...) benim okuyamadığıma mı gülüyorlar, neye güldüklerini anlayamıyorum. Güldüler. Gülünce çantaya geri koydum. Oku falan dediler de ben çantaya koydum, okumadım. (...) Zaten yapamıyorum, kursu bıraksam mı diye aklımdan geçirdim. (G3)

Bu anlatımda da görüldüğü gibi, Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen okuma-yazma kursundaki katılımcıların ödev yapma pratiğinde çevreden çekinme kendini açıkça göstermiştir. Örneğin, zaman zaman ödevlerini yapmadıklarında, çoğunlukla "misafir gelmesini" neden olarak öne sürmüşlerdir. Ancak ödev yapmamanın nedeni misafirlerle ilgilenmekten kaynaklı olarak ödev yapmaya fırsat olmaması değil, "misafirlerin yanında, onların gözünde çocuk gibi görünmek" istememeleri, misafirlere çekinmeleri ve gizlemeleridir. Gizleme konusunda bir başka örnek, bayram tatili dolayısıyla başka bir kente, oğlunun yanına gideceğini ve ödevlerini bu sebeple yapamayacağını söyleyen katılımcıyla ilgilidir. Kursiyere tatilin uzun olması yanında yeni cümlelerin unutulması kaygısı ile ödevlerini orada yapması gerektiği söylendiğinde "orda olmaz, gelin var, yabancı" yanıtını vermiştir. Gelini okumaz-yazmaz olduğunu bilmemektedir. Katılımcı gelininden hem okumaz-yazmaz olduğunu, hem de okuma-yazma öğreniyor olduğunu gizlemektedir.

Kursiyerler, okuma-yazma öğreniyor olmanın gizlenmesi yanında kendi sosyal çevrelerinde okumaz-yazmaz olmanın gizlenmesinin de çok yaygın olduğunu belirtmişlerdir:

Yeni taşındığımız mahallede eve yardım için konu-komşuya sıvı deterjan satıyordum. Onların borçlarını yazmam gerektiğinde, onlara şunu yazsanıza şuraya dedim. "Yok şimdi yazmayalım" dediler. Sonra anladım ki okumaları yok. Gizliyorlar, utanıyorlar. (G2)

Bir başka katılımcı, eşinin iş çevresinde katılımcının okumaz-yazmaz olduğunu gizlediğini belirtmiştir:

(...) eşim benim okuma yazma bilmediğimi hep sakladı. Yani bilmiyor demedi hiç. (...)Niye sakladı bilmiyorum okuma-yazma bilmediğimi. Mesela iş çevresi arkadaş çevresi hala bilmez. (G4)

Kentsel değerler içinde –geçmişte kırsalda daha yoğun olan geleneksel ilişkilerin tersine- okuma-yazma bilmemek bir eksiklik olarak görülerek, gizlenebilmektedir. Bu durum gecekondü ailesinin kentte sosyal bakımdan kentleşme sürecinin içine girmekte olduğunu ve sosyal niteliklerinde, ilişki, tutum ve davranışlarında gerçekleşen değişimle açıklanabilir. Örneğin Alper ve Yener (1991)'in gecekondü araştırmasında, hane halkı reislerinin kentte kalış süresi arttıkça ve hane halkı reisinin öğrenim durumu yükseldikçe eşinin çalışmasına olumlu yaklaşıldığı saptanmıştır. Okuryazarlık için de benzer bir durum söz konusudur. Kentte kalış süresi arttıkça okuma-yazma bilmemenin eksikliği daha da belirginleşmektedir. Hatta -yukarıdaki örnekteki gibi- artık gizlenmesi gereken bir şey haline alabilmektedir. Burada ilginç olan durum, geçmişte, köy ortamında kız çocuklarının öğrenim görmesini olumsuzlayan toplumsal basıncın, kentsel ortamda tersine dönmüş olması yani, artık öğrenim görmemeyi olumsuzlayan bir basınca dönüşmesi ama mağdur olan tarafın aynı kalmasıdır.

Yetişkin eğitimi programlarında çekingenlik, öğrenememe korkusu ve bunlarla ilişkili olarak oluşan özgüven eksikliği nedeniyle sık sık terk etme olgusu gözlenmektedir. Nato Yolu Toplum Merkezi'ndeki okuma-yazma programını terk eden kimi yetişkinler için de söz konusu etmenlerin rol oynadığı düşünülmektedir. Bu yetişkinlerin her biri ortalama olarak kurs başlangıcından itibaren 15–20 gün kursa devam etmişlerdir. Bu kısa süre boyunca sözü edilen grubun sınıf içi çalışmalarda sınıf ortalamasının gerisine düştükleri gözlenmiştir. Kendileriyle motivasyon amaçlı yapılan sohbetlerde de, “*evde yardımcı olan kimse yok*”, “*ben öğrenemiyom*”, “*bu iş çok zormuş*”, “*benim kafam almıyo*” gibi yakınmaları dikkat çekmiştir.

Kursiyerlerde öğrenememe korkusunu perçinleyerek özgüven eksikliğini daha da yakıcı hale getiren bir başka etmenin ev içi destek (!) olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların tamamına yakını, evde ya da yakın çevrelerinde okuryazar aile

fertlerinin bulunmasına karşın bu kişilerin okuma-yazma çalışmalarında katılımcılara yardımcı olmamalarından yakınmışlardır.

(...) Benim adam domuz gibi okuyo ama bana göstermiyo! Oturup saatlerce bulmaca çözüyo, bana iki kelime göstermiyo.(...) Hem de “Niye öğrenemiyosun bak ben nasıl okuyorum” diyo. (G14)

Burada ifade edilen yalnızca bir duyarsızlık durumudur, oysa pek çok katılımcı duyarsızlıktan öte, zaten düşük olan özgüvenlerini zedeleyecek davranış ve tutumlara maruz kaldıklarını anlatmışlardır:

(...) Bazı zaman da kızıyor, “g” de , “d” de yanılıyom (gülüyor). Soruyom, bir “d” yi öğrenemedin ya diyo. “Kafan nereye gidiyo” diyor. Kızıyor, bağırıyor. (G14)

Eşim önceden yardım ediyordu. Sonra sonra etmedi. Bazı gene gösteriyor da, ben gene unutuyorum. Yani bir okuduğumu tekrar okuduğumda unutuyorum. O da kızıyor. (...) Oğullarım geç geliyor zaten. Biri işten çıkıyo, o azcık şeyli, bağırır yani. Aynı döğüş olmuş gibi bağırır. Sonra “ben bilmiyom ki sana göstereyim” der sıvışır. (G3)

Oğlum yardımcı olmuyo, öğretme kabiliyeti yok herhalde. Bir şey gösteriyo. Yani eşim biraz yardımcı olmak istiyi göstereyim diye. Ondan da ben bir şey öğrenemiyom. Öğrenemediğimin sebebi belki de odur; ondan bir şey öğrenemiyom, gösterdiğini bile öğrenemiyom. Zaten sizin gibi (Öğretmen gibi) sabırla davranmıyo, hemen bağırıyor: “Neden anlamıyon” diye kızıyor. (G4)

Öte yandan katılımcıların yukarıdaki anlatımları ve kurs boyunca yaşanan süreçler, yazıya ve yazı kullanımına yüklenen toplumsal işleve ve anlama ilişkin de ipuçları sunmaktadır. Okumaz-yazmazların okuma-yazma öğrenememekten çekinmeleri, toplumsal bilinçaltının “yazı”dan çekinmesiyle, toplumdaki “yazı korkusu” ile ilişkisi olduğu ileri sürülebilir. Gerçekten de geleneksel olarak Türkiye’de geniş kitleler için yazı, bir korku alanını çağrıştırmıştır: Toplumsal yaşamda geniş halk kitleleri için yazı, ya askere çağrı pusulası, ya mahkeme celbi gibi devletin kudretinin bir işareti olarak ya da “muska” ya da büyü gibi kutsal ve sakınılması gereken bir alana göndermede bulunmuştur. Dolayısıyla devletin müdahalesi ve/ya da efsunlu bir şey olarak görülen yazının dönüşümü ancak sekülerleşmesi ve bireysel/toplumsal güçlenme aracı haline dönüşmesi ile gerçekleşebilecektir.

4.2.3. Yoksulluk ve Okuryazarlığın Toplumsal Değeri

“Daha önce okumaya sıra gelmedi ki öğreneyim!”

Kente uyum bağlamında bir ‘geçiş toplumu’ olarak tanımlanabilecek olan gecekondü toplumu, okuryazarlığa yönelik toplumsal tepkilerin hızla değiştiği dinamik bir toplumsal alanı ifade etmektedir. Gecekondü alanlarının genellikle yoksulların

yaşadığı alanlar olduğu ve okumaz-yazmazlıkla yoksulluk arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Örneğin Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) belirlemelerine göre, yüksekokul bitirenlerin yoksulluk oranı yüzde 2.66'dan 1.33'e inerken, okumaz-yazmaz yoksulların oranınının (2003'te yüzde 9.66) 2004'te yüzde 10.22'ye çıkması okumaz-yazmazlık ile yoksulluk arasında birbirini besleyen bir ilişki olduğunu açıkça göstermektedir. Bu durum Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen yetişkin okuma-yazma kursunda da gözlenmiştir. Katılanlar ya da katılanların yakın çevrelerindeki kişilerin çoğunun ya marjinal işlerde çalıştıkları, ya işsiz oldukları ya da geçinmek için sosyal yardım aldıkları saptanmıştır.

Okuma-yazmaya verilen toplumsal önem, okuma-yazma becerisinin bireylerin yaşamlarında hangi gereksinimleri karşılayacağı ve okuryazarlığın toplumsal değeri ile ilgilidir (Abadzi,1994). Kendileriyle yapılan sohbetlerde ve görüşmelerde kursiyerlerin yaşamlarında okuma-yazmanın çoğunlukla yaşamsal bir öneme sahip olmadığı yönünde izlenim edinilmiştir. En azından ileri düzeydeki okuryazarların okuryazarlığa verdikleri önemi paylaşmadıkları anlaşılmıştır. Genellikle öğrenim süresi uzadıkça bireylerin okumaz yazmazlıktan uzaklaştıkları bilinen bir durumdur. Yani yazılı kültürde yetişmiş ya da yazılı kültür tarafından asimile edilmiş bireylerin, okumaz yazmazların dünyasını tahayyül edebilmesi bile son derece zordur. Öyle ki, ileri düzeyde okuryazarlar için "okuma-yazma" etkinliği vazgeçilmez önemdedir. Bu kişiler okumaz-yazmazların da böyle düşündüklerini, hiç değilse böyle düşünceleri gerektiği kanısını taşırlar.

Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen okuma-yazma programına katılanlara "okuma-yazma öğrenmek, hayatınızda neyi değiştirecek?" ya da "okuma-yazmayı neden öğrenmek istiyorsunuz?" şeklinde sorular yöneltildiğinde, bu becerinin yaşamlarında yol açacak değişimin sınırlı kalacağına ilişkin yanıtlar alınmıştır. Hemen hemen tüm kursiyerlerin yanıtları aynıdır: "Otobüse, dolmuşa daha kolay binerim", "hastanede sıramın geldiğini anlarım ve okurum". Bu yanıtlar okumaz-yazmazların yaşamında okuma-yazma becerisinin anlamına işaret etmektedir. Okuryazarlığın yaşamdaki karşılığı buysa ve yalnızca bu işlere yarıyorsa, gerçekten de o kadar zaman ve emek harcamaya değer görünmemektedir. Kaldı ki kursiyerlerin (ve okumaz-yazmazların da) bu güçlüklerle baş etmede zaten kullandıkları çeşitli stratejiler bulunmaktadır.

Sözlü kültürün desteklediği bu stratejileri üç başlık altında ele almak mümkündür:

- 1- Yanında bir yakınını bulundurma
- 2- Yazının ilkel kullanımları
- 3- Etkili bellek kullanımı

Bu üç stratejiyi açıklamadan önce belirtmek gerekir ki, genel olarak okumaz-yazmazların yakın çevrelerinde de yazının ve yazılı iletişimin sınırlı bir kullanımı söz konusudur. Yine de yazının kentsel yaşamın kurallı dünyasındaki ağırlığı nedeniyle okumaz-yazmazlar zaman zaman güçlük yaşarlar. Bu anlarda da yardımlarına geleneksel aile biçiminden kalan dayanışma mirası yetişir. Üstelik yalnızca okumaz-yazmazlar değil, pek çok okuyazarın da birçok işi başkalarıyla birlikte gördükleri bilinmektedir. Hastane, okul, postane, tapu dairesi, banka gibi mekânlara yanında birileriyle gitme olgusu Türkiye’de –özellikle kadınlar arasında- oldukça yaygındır. Nato Yolu Toplum Merkezi’nde düzenlenen okuma-yazma kursuna katılan yetişkinlerin kursa katılımında da bu olgu göze çarpmaktadır. 18 kursiyerin, altısı arasında akrabalık ilişkisi (Kardeş, dünür ve elti), 3’ü arasında komşuluk ilişkisi ve 4’ü arasında da daha önce bir okuma-yazma kursuna birlikte gitmekten kaynaklanan bir arkadaşlık ilişkisi bulunmaktadır. Diğerlerinin ise, ya Nato Yolu Toplum Merkezi’nde görev yapan veya merkezden yararlanan kişileri tanımakla ya da merkezdeki başka bir faaliyete katılmaktan dolayı kendisinin Merkezle bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır.

Yanında bir yakınını bulundurma dışında, yetişkinlerin okuma-yazma bilmeden yazı dünyasıyla başa çıkacak başka yöntemler geliştirdikleri de görülmüştür. Örneğin birçok katılımcı, okuma-yazmanın en çok işlerine yaradığı alan olan ulaşımda, gideceği yerin ilk birkaç harfini ezberlemek gibi toplu taşıma araçlarından yararlanabilecek yöntemler geliştirdiklerini belirtmişlerdir:

Nato Yolu dolmuşlarını tanıyabiliyom. Zaten buradan giderken başka dolmuş yok. Dönerken zor oluyordu. Sonra Nato Yolu’nun ‘N’ ile ‘a’sını belledim. Ondan sonra kolayca bindim. Artık rahatça binebiliyom.(G16)

Eskiden soruyordum nerenin arabası diye. Ben bir hastaneye işim çıktı komşumla beraber çıktım. Ben kendim düşündüm niye iki kişinin yol parasını vereyim diye. Ondan sonra eşime yazılı bir kağıt ver dedim bana, yazılı bir kağıt verdi. Arabaların üstünde ki yazılara baktım. Kartın üstünde ki yazı aynı olduğu zaman ona biniyordum. O zaman sormuyordum. (G2).

Kent içi otobüslerde ise otobüslerin numaralarını (sayıları hemen hemen tüm katılımcılar tanımaktadır) bilmek yeterli olmaktadır. Şehirlerarası yolculuğa yalnız

çıkma çok ender rastlanmasına karşın, burada da çok ciddi sorunların çıktığı görünmemektedir:

Terminale gidiyorum orda muavinler, bilmem nereye gider diye bağıyorlar. Oğlum doğru mu yanlış mı diyor. Doğru deyince biniyorum. Şimdi ben öyle gittiğim geldiğim yerleri ben unutmuyom. Ben X hastanesine gittim unutmuyom. Yine bulabilirim şimdi hepsini. (ÖG2)

Görüldüğü üzere sözlü kültürün toplumda güçlü olması, okuryazarlığa gereksinimi azaltan bir etken olabilmektedir. Yazılı iletişim yerine sözel iletişimin baskın olması ve daha çok sözlü kültürlerde rastlanan “güçlü bellek” yazının dolaşımında olmadığı bir yaşam pratiğini olanaklı kılmaktadır:

Senelerin telefonunu aklımda tutarım. Unutmam. Hafızam hiç şey etmez. Bak, 91 de emekli oldum ama bütün telefonlar hala zihnime yerleşmiş. Aklımda öylece durur. (G15)

Okumaz-yazmazlar arasında güçlü bellek yaratmanın ön koşulu kuşkusuz *tekrar* etmektir. Kurs sırasında yaşanan bir olay bunu açıkça göstermiştir. Kursiyerlere, çarşamba sabah saat 09.30’da yaptığımız dersi bir haftalığına 11.00’e almamız gerektiği söylendiğinde, kursiyerlerin tümü birer birer onaylatma gereksinimi duymuşlardır. Bununla da yetinmeyip uzun bir süre kendi aralarında tekrar etmişlerdir. Elbette ileri düzey okuryazarlara bu durum ilginç gelecektir ancak unutulmamalı ki, onların okuryazarlar gibi sözü dondurup saklayabilecekleri not defteri türünden bir sistemleri yoktur. Tek yapabilecekleri belleğe yardımcı olacak olan *tekrarı* işe koşturaktır.

Telefonla iletişim kurarken yaşadıkları çeşitli güçlükleri aşmak için de bazı yöntemler bulmuşlardır:

(...) Memleketi ararım, annemi arkadaşlarımı. Okuyamasam da renkli kalemlerle hepsini ayırmıştım. Annem sarı, eşim siyah (...) Renklerin karşısında numara yazıyor. Onları zaten çevirebiliyorum.(...) (G2)

Numaralara bakarak istediğim yeri çeviririm. (...) Mesela Çorum’u ararım. Annem babam var Sungurlu’da. (...) Ayrı bir kağıda yazdırıyorum, babamın ismi “Duran” ya “d” yazıyor. İlk harften anlıyorum. Önceleri kendileri arıyordu. Sonra numaraları böyle kendim bildim, şimdi kendim arayabiliyorum. (G3)

Numarayı tek tek alıyorum mesela “tek tek söyle” diyorum. Tek tek yazıyorum. Öyle komple birden yazamıyom da. Mesela 3, 5, 8, 9 böyle söylüyorlar ben de yazıyorum. (G16)

(...) Şimdi sen bana diyesin Siirt’e git gidebilirim. Okuma-yazma şöyle dursun, kafa çalışıyor. Hangi yönde gider hangi araba gider bilirim. Ben levhaya

bakıyorum görüyorum. (...) Ben şimdi mesela burada “A” Aydın yazıyo gidersem Denizli’ye “d” harfi yazıyo. Baş harfleri biliyorum böyle takiple gidiyorum. (...) Şimdi benim telefon var benim cebimde. Ben “f” yazıyorum, “b” yazıyorum. Yazıyorum biliyorum kimindir, arıyorum, konuşuyorum. (ÖG3).

Bu örnekler açıkça göstermektedir ki, okumaz-yazmazlar günlük engellerde okuma-yazma bilmemekten kaynaklı baş edilemez güçlükler çekmemektedirler. Kaldı ki, çok ciddi güçlükler çekselerdi, Harman (1987)’in belirttiği gibi, 30’a yakın harfi bir araya getirme ile ilgili bir beceri olan okuryazarlık mekaniği öğrenilebilirdi. Öyleyse bu noktada bir paradoks ortaya çıkmaktadır: Bir taraftan toplumda yaygın olarak okuryazarlığa ilişkin övgüler, okuryazarlığın önemine dair vurgular; diğer yandan bu övgü ve vurguya oranla okuryazarlık becerisini kazanmak için yeterince girişimde bulunmama ya da çaba harcamama durumu.

Bu paradoksun bir boyutu, onların yaşamlarında okuma-yazma becerisine verilen anlamla ilişkili olarak açıklanabilir. Örneğin Nato Yolu Toplum Merkezi’ndeki okuma-yazma programına katılanların tamamının 35 yaşından büyük olması –çoğu 50–60 yaş arasındadır- bu durumla ilgili bir ipucu sunmaktadır. Yani katılımcılar artık kursa katılmadaki engelleri aşmışlardır: Çocuklar büyümüştür, eşin onayı sağlanmıştır, çalışma bırakılmıştır yani boş zamanı vardır. Gerçekten de kursun en genç iki katılımcısının kursa devamlarında sorun yaşanmıştır. Biri kursun yarısında kursu bırakmış, diğeri de düzenli bir şekilde devam edememiştir. Kursu terk eden katılımcı, sınıfta katılım ve ödevler ile ilgili bir tartışma sırasında diğer katılımcılara verdiği yanıt bu durumu doğrulamaktadır:

Tabii ununuzu elemişsiniz, rahatsınız! Çocuklarınız büyüdü tabii, kocanızda bir şey demiyo, durumunuzda iyi artık. Böyle benim de derdim olmasa kolayca gelirim kolayca ödevlerimi yaparım, öğrenirim. Ama olmuyo işte. Sanki kendiniz yaşamamış gibi konuşuyosunuz, daha önce neden öğrenmediniz madem?

Katılımcının sitemkâr bir biçimde olsa da sınıfa yönelttiği soru önemlidir. Yaşça büyük diğer kadınlarla yapılan görüşmelerde katılımcılar, okuma-yazma öğrenmeye diğer öncelikler nedeniyle daha önce sıra gelmediğini, ancak şimdi “*rahata kavuştuklarını*” ve kursa katılabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamına yakını, geçmişte yetişkin okuma-yazma öğrenmeme nedeni olarak, çocukların küçük olmasını göstermişlerdir. Diğer nedenler ise eşin izin vermemesi, çalışma, kurstan haberdar olmama olarak sıralanabilir. Bunların tümünün gerçek engeller olduğunu kabul etsek

bile, yine de sorulması gereken bir soru vardır: Tüm bu engellere rağmen okuma-yazma öğrenilemez miydi?

Katılımcılara bu soru yöneltildiğinde, çoğu “aslında öğrenilebileceğini” söylemiştir. Kaldı ki, öne sürdükleri bu engellerle birlikte örgü, dikiş, dua gibi pek çok şey öğrenmişlerdir. Yani kısacası okuma-yazma, diğer faaliyetlere göre öğrenilmesi gereken öncelikler arasında yerini almamıştır. Okuma yazma becerisi, bireylerin öncelikler sıralamasında neden kendine yer bulamamaktadır? Okuma-yazma neden çocuklukta, emeklilikte ya da “rahata kavuşulduğunda” öğrenilebilecek bir beceridir?

Bu sorular, Türkiye’deki okuma-yazma eğitimine ilişkin geliştirilecek politikalar için önem taşımaktadır. Bu sorulara iki boyutta yanıtlar aranabilir: Birincisi, okumaz-yazmazların gündelik yaşam pratiklerini odak alan yanıtlar, ikincisi ise genelde okuryazarlık eğitimi özelde okuma-yazma kurslarının etkililiği ve işlevini öne çıkaran yanıtlar. Elbette bu boyutların birbirinden yalıtılmış bir biçimde de ele alınmaması gerekir, çünkü ikincisinin başarısı birincinin anlaşılmasına, birincinin geliştirilmesi de ikincinin doğru uygulanmasına bağlıdır.

Nato Yolu Toplum Merkezi’nde düzenlenen programda çoğu katılımcı için okuma-yazma becerisinin bir hobi faaliyetine eşitlenmiş olduğu açıkça görülmüştür. Kursiyerler daha önceki dönemlerde “önemli işler” nedeniyle okuma-yazma öğrenmeyi ertelemişlerdir:

Daha önce çocuklar küçük idi. Bakacak kimse de olmadığından kurslara gelemedim. (G16)

Hiç düşünmüyordum okuma öğrenmeyi. Okuldan geldiler. Oğullarım küçüktü. Bir bayan geldi. Öğretmen idi galiba. Sen okula yazılacaksınız dedi. Ben de “sen benim çocuklara bak, ben de gelim okuyım” dedim. Öyle deyince öğretmen yazmadı. (G3)

Başka bir katılımcı tüm bu engellere karşın okuma-yazma öğrenmenin aslında olanaklı olabileceğini ifade etmiştir:

İstesem olurdu çalışırken, o da biraz kendi ihmalim oldu. Ne bileyim çok düşünmedik herhalde. Çocuklar belki küçükken olmazdı da okula giderlerken öğrenebilirdim herhalde. (G4)

Kurs sırasında yaşanan bir olay okuryazar olmaya verilen değeri gösterir niteliktedir. Bir katılımcı hece aşamasında –ki okuryazarlık sürecinde en önemli aşamalardan

biridir- kursu bırakması gerektiğini söylemiştir. Nedeni sorulduğunda okuma-yazma öğrenmeden daha önemli (!) bir işi çıktığını belirtmiştir:

Isparta'da üniversitede okuyan kızım var. Biraz zayıflamış, onun yanına gidecem, biraz yemekler yapıp besliyeceğim. Yanında birkaç ay kalıp gelecem.

Yine başka bir katılımcı –ki akademik başarısı düşük ve sınıf ortalamasının gerisine düşen bir katılımcı olduğundan derse düzenli devam etmesi gerekmektedir- “kursa bir hafta gelemeyeceğini” söylemiştir. Neden olarak “aşure ayı olduğundan işleri olduğunu” belirtmiştir. Misafir gelmesi, torununa bakma, aşure yapma gibi, kimi ileri düzey okuryazarlara “tuhaf” gelmesi muhtemel bir dizi nedenle devamsızlık sorunuyla kurs boyunca karşılaşılmıştır.

Kursiyerlerin yalnızca kendileri değil, yakın çevreleri de onların okuma-yazma öğrenmesine çok değer verdiği söylenemez:

Oğlum Mersin'de memur. Karısı da çalışıyor. Toruna bakan kadın ayrılmış. Ben de o zaman okuma-yazma kursuna gidiyordum. Oğlum “anne bırak gel” dedi. Ne yapayım, ben de bıraktım kursu ve bir ay toruna baktım. Sonra onlar birini buldu ama iş işten geçti, kurs bitti. (G7)

Bir başka katılımcı kocasının kursu bırakmasını istediğini belirtmiştir. Kocasının kursu bırakmasını istemesinin nedeni ilginçtir:

Köyde, evimiz ve küçük bahçemiz var. Fidanlar almış, “bunları dikmemiz lazım” diyor. (...) Yalnız bırakmam ki herifi. Mecbur ben de gidecem. (G5)

Okuma-yazma öğrenmeye verilen değerle ilgili bir başka nokta matematik bilgisidir. Başta ev dışında gelir getirici işte çalışanlar ve kentte daha uzun süre kalanlar olmak üzere tüm kursiyerlerin gündelik alışverişler için gerekli matematiksel işlemleri yapabildikleri görülmüştür. 1000'e kadar olan sayıları tanımada ve basit toplama-çıkarma işlemlerini yapmada ciddi bir sorun yaşamadıkları da anlaşılmıştır. Okuma-yazmayı unutan yetişkinlerle ilgili bir araştırma yapan Güneş (1991)'de, yetişkinlerin okuma-yazma bilmeseler de genellikle zihin hesabı yapabildiklerini, aile bütçesini çoğunlukla hesapladıklarını ve paraları tanıdıklarını bulgulamıştır.

O halde şu soru akla gelmektedir: Sayılar bir kursa gitmeden, kursiyerlerin kendi sosyallikleri içinde öğrenilmesine karşın aynı sosyallik içinde harfler (okuma-yazma) neden öğrenilmemektedir? Yanıt aslında oldukça basittir: Gündelik yaşamdaki matematiksel işlemlerin kullanım değeri yazıdan daha yüksektir. Okumaz-yazmazlar

için matematik daha çok hesaptır ve hesapta yapılan yanlışlıklar ev bütçesini sarsabilecektir. Özetle denilebilir ki, okumaz-yazmazların çevrelerindeki okuryazarlık pratikleri ve bu pratiklerin gündelik yaşam döngüsündeki anlam ve önemi, okuma-yazma öğrenmeye yönelik gereksinimin düzeyini belirleyen önemli etkenlerdendir.

Bu konu ile ilgili bir başka nokta da kursiyerlerin kursa nasıl katıldıklarıdır. 18 katılımcıdan kurs öncesinde yalnızca 6'sı bir okuma-yazma kursu aradıklarını belirtmişlerdir. Diğerleri ise, çocuklarının, gelininin, arkadaşının haberdar ve motive etmesi ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile katılımcıların çoğu okuryazarlık becerisini kazanmak için özel bir çaba içinde olmamışlardır. Hatta, bazı katılımcılar yalnızca belli bir sosyalliği paylaşmak için kursa katıldıkları izlenimi vermişlerdir.

Üzerinde durulması gereken bir nokta da, iki katılımcının geçmişte ilköğretim okuluna devam etmiş olması, 8 katılımcının da yetişkin okuma-yazma programlarını önceden bitirmiş olmasına karşın, okuma-yazmayı unutmaları ve bu nedenle yetişkin okuma-yazma programına yeniden okuma-yazma öğrenmek amacıyla katılmalarıdır. Genellikle diploma veya benzer bir resmi belgeye sahip olduklarından, istatistiklerde okur-yazar olarak görünen bu kişilerin ülkedeki gerçek sayısını belirlemek güçtür. Güneş (1997: 30) bu grubu *gizli okumaz-yazmazlar* başlığı altında değerlendirmektedir. Gizli okumaz-yazmazlar iki gruba ayrılmaktadır. Birincisi *fonksiyonel okumaz-yazmazlar*, diğeri ise okuma-yazmayı unutanlardır. Fonksiyonel okumaz-yazmazlar, kendi kendine veya çevresindekilerin yardımıyla, okuma-yazma kursuna katılarak veya ilköğretim okuluna giderek, okuma-yazma ve hesap yapma becerilerini öğrenmiş, ancak, bunu günlük yaşamında etkin bir biçimde kullanamayan yetişkinlerdir. Okuma-yazmayı unutanlar ise ilköğretim okulunu bitirerek okuma-yazma becerilerini edinmiş fakat hiç kullanmadığından zamanla bu becerilerini unutmuş kişilerdir (Güneş, 1997: 30).

Güneş (1991: 21)'in aktarımına göre, 1989 yılı UNESCO raporuna göre Fransa'da tahminler yetişkin nüfusun % 15'nin okuma-yazmayı unuttuğu doğrultusundadır. Ancak, yapılan bir araştırma yetişkin nüfusun % 36'sının hiçbir şey okuyup-yazmadığını göstermektedir. Bu nedenle yetişkin nüfusun % 15'nin tekrar okumaz-yazmazlığa düştüğü sanılmaktadır. Macaristan'da yetişkin nüfus üzerinde yapılan bir

araştırmada da, yetişkinlerin % 30'unun hiçbir Şey okuyup-yazmadıkları; mektup yazmadıkları, form doldurmadıkları belirtilmekte ve bunların % 2.9'unun ise okuma-yazmayı tamamen unuttukları açıklanmaktadır.

Bu konuda Türkiye'de ülke geneline ilişkin elde kapsamlı istatistiki veriler bulunmamasına karşın, önceden okuma-yazma ve hesap yapma becerilerini edinmiş yetişkinler arasında bu becerilerinde unutma ya da gerileme olanların sayısı azımsanmayacak oranda olduğu söylenebilir. Yetişkin okuma yazma kurslarına ikinci, üçüncü hatta dördünü kez katılan yetişkinlerin olması (Nohl ve Sayılan 2004; Sayılan, Balta ve Şahin 2003; Bülbül, Kavak, Gülbay vd., 1999) bu sonucu çıkarmaya olanak sağlamaktadır.

Ayrıca gündelik yaşamda yazının yanlış kullanımlarıyla (“Satılık”, kelimesinin “satlık” “kiralık” kelimesinin “kirlak” ya da “kirAlık” gibi yazılması ve benzer Şekilde pazaryerlerindeki “domates”, patlıcan” gibi etiketlere kadar yapılan yanlış yazımlar) sık sık karşılaşılması da okuma-yazma becerilerindeki unutma ya da gerilemenin boyutları konusunda ipuçları vermektedir.

Okuma-yazmayı unutmadan kaynaklı Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen yetişkin okuma-yazma kursuna katılanlar, daha önce ya ilköğretim okuluna devam etmişler ya da yetişkin okuma-yazma programlarını takip etmişlerdir. Bu biçimde katılanların tümünün önceden okuma-yazmayı öğrendiği söylenemese de, bir kısmı okuma-yazmayı öğrenmiş ama gündelik yaşamda kullanmadığı için unutmuŐtur. EĞer kazanılan bir beceri unutuluyorsa, mevcut eğitim sunumuyla sorunun sona erdirilemeyeceği açıktır. Bu nedenle okuma-yazma becerisinin unutulması, okumaz-yazmazlıkla mücadelede üzerinde önemle durulması gereken sorun alanlarından biri olarak önümüzde durmaktadır.

4.2.4. Okuryazarlığın Cinsiyeti: Bir Kadın Sorunu Olarak Yetişkin Okuma-Yazma EĞitimi

“Okuyupta kırığına mektup mu yazacaksın?”

Yukarıda anılan katılım süreçlerine ilişkin tüm tutumlarda, toplumsal cinsiyetin önemli bir rolü bulunmaktadır. Eleştirel ve feminist araştırmacıların ısrarla vurguladığı gibi, okuryazarlık toplumsal cinsiyetle doğrudan ilgili bir konudur. Özellikle kırsal alanlarda

ve kentlerin çeperinde bulunan gecekondulu alanlarında bu durum daha da belirgindir. Gecekondulu kadınların toplumsal hayatları genellikle yakın komşuları ile sınırlıdır. Köyden göç eden erkekler için “köy dernekleri” gibi sosyalleşme mekânları söz konusu iken kadınlar için benzer bir şeyden söz edilemez. Örneğin, köy ve kasabalarda dinsel bayramlar, doğum, ölüm ve benzeri olaylar kadınların rol aldığı önemli olaylardır. Kandiyoti’ye göre kentte bu olaylar daha “özel” hale gelir, bu nedenle kadınların hayatı daha yakın ve halihazırdaki çevre ile sınırlanır (1997: 38). Bu sınırlı çevre içinde okuryazarlığın çok önemli bir etken olduğu da söylenemez. Ayrıca sözel kültürün hakim olduğu bu bölgelerde, yukarıda sözü edildiği üzere, yetişkin eğitimi etkinliklerine katılım düzeyi oldukça düşüktür.

Daha önce kentte kalış süresi ile bağlantılı olarak dile getirilen ileri yaştaki kadınların kursa katılmalarının bir başka boyutu da ataerkil kültürle olan ilişkisidir. Kandiyoti (1997: 52)’nin ataerkil aile yapılarında bireylerin aile içindeki konumları ve birbirleri ile ilişkileri yaş ve cinsiyet ekseninde oluşan hiyerarşi içinde belirlendiğine yönelik saptamasından hareketle, yaşın ilerlemesiyle birlikte artık kadının “özgürleştiği” ve bu nedenle de daha kolay kurslara katıldığı söylenebilir. Nato Yolu Toplum Merkezi’nde düzenlenen yetişkin okuma-yazma kursundaki katılımcılar daha genç oldukları dönemde “kocaların” kursa katılmanın önünde engel olduklarını belirtmişlerdir. Kursu izin vermemenin yanında, “kocalar”ın kendilerinin de okuma-yazma öğretmeye yönelik girişimleri olmamıştır:

Akşama kadar boyacılık yapardı sonra gazeteyi getirir evde okurdu. “Bir de bana azcık göster” derdim. “Seni anan baban okutmamış ben mi okutayım şimdiden sonra?” derdi. (G1)

Bunca zaman ben aslında hep onlara destek oldum. Onlarda bana olsalardı öğretirlerdi ama hiçbir zaman ilgilenmediler benle. (...) Eşim bir iki gösterdi okumayı ama ondan da öğrenemiyom zaten. Başkası gösterse öğrenirim ama eşimden öğrenemiyom. Biz İç Anadolu insanları hep otoriteli insanlar, genelde hep ezilen bayanlar. Şunu yap sen bunu yap sen, bayanlara içine atıyo hep. O kural konmuş eskiden, o kural gidiyo. Değişmiyo yani. (G4)

(...) Eşime kalsa göndermezdi. Ben yüzüne de diyom. Göndermezdi. Mümkün değil. Ben bu Ankara’ya yeni geldiğimizde elime bir gazete aldım bakıyodum, çok hevesliydim. Gazeteyi aldım böyle büktü büktü sobanın içine soktu. “Gazete mi okuyon, okumak senin neyine gerek, ne yapacan, sen ne öğrenececeksin” dedi. Ben bunu her zaman yüzüne de söylüyom, yani lafı gelince. O zaman bana yardımcı olsaydı ben okumaya gayret ederdim. (G7)

Çocuklar da göstermedi. “Anne sen zamanında gitmemişsin, şimdiden sonra ne belleyeceksin” dedi. Biri öğlenciydi, biri sabahçıydı, akşam eşim işten geliyordu,

yemeğiydi, mutfağıydı derken, o zaman makine yoktu. Çamaşır neyin elde yıkaniyordu hani şimdi imkan var, ne bileyim işte, aslında iyi olurmuştu da, biraz da cahillik ne diyelim. (...) Eşim evlendiğimizde çok şey yaptıydı, o da 2,5 ay evli kaldım ondan sonra askere gitti. O zaman işte “okutayım ben sana, şey alfabe ne alayım, okutayım falan” dedi. İşte askerden ne gelince hiç ilgilenmedi. (G15)

(...) Gençken de bir şey demedi de çok zalimdi. Yani okuma-yazma kursuna korkumdan katılamazdım ki. Dedim ya çocuk dört aylıkken bir katıldım, gidemedim. Azrail gibi gelirdi, çok dayak yedim yani, şey yapmazdı. Korkardım titrerdim yani. (G17)

Kadınların deneyimlerinden/anlatımlarından kadınların okumaz-yazmaz olmasının, erkeklerin (babaların ve kocaların) kadınlar üzerinde daha kolay denetim kurması anlamına geldiği sonucu çıkarılabilir. Bu denetimin, kadınlara evin dışını “tehlike” ve “korku” alanı olarak resmederek bu kadınların zaten güçlü olmayan özgüvenlerini iyice zayıflatmak ve bu “tehlikeli” alanla mücadelede gerekli olan okuryazarlık gibi temel becerilerden kadınları dışlamakla kurulduğu görülmektedir.

Ayrıca kadınların anlatımlarından, erkeklerin eşlerini okuma-yazma kursuna katılmalarına izin vermemelerinde, “çocukların bakımı” söyleminin önemli bir meşruiyet kaynağı olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır:

Daha öncesinde çocuklar küçüktü. Dedim ya bilinçsizlik, bilinçsiz yaşadım bunca zaman onun için oldu. Asıl çocuklar küçükken, ben de gençken öğrenebilirdim. Böyle kurslar açıldı. Eşime dedim ki çocuklar okuldan geldikten sonra, o zaman akşam oluyordu kurslar. Dedim kursa gideyim okuma yazmaya dedim. 12 Eylül'den sonra şuradaki okulda kurslar açılmıştı, mahallede de gidenler vardı. Komşularla ben istedim gideyim diye. Eşim “ben çocuklara bakamam” dedi. “Ne yapacan gece neyin? Hem ben çocuklarla ilgilenemem” dedi göndermedi. (G4)

Evimizin yakınında kurs açıldı göndermedi. Benim adam göndermedi “karılar ne yapacakmış okumayı” dedi. Ben çok uğraştım bu kafam olsaydı dinlemezdim. Eskiden göndermiyordu çocuklar küçüktü diye. (...) Galiba biraz da kuru kafalıktan göndermedi. Çocuklar bahane oldu. (G5)

Kızım 5. sınıfa gidiyordu “anne” dedi geldi. “Kurs açılıyormuş, öğretmen evinizde okuma yazma bilmeyen varsa gelsin gelmezse biz ona çok ceza yazacağız.” dedi. Benim beyim benim okula gitmeme hiç taraftar değildi. İstemiyordu. “Mektup mu yazacan, işe mi gideceksin okuyup ne yapacaksın?” Bunu çok zaman söylüyordu. Öyle derdi. Göndermezdi. Kızım “baba” dedi “öğretmen söyledi çok büyük para cezası gelecekmış” dedi. “Annem okula gitsin” dedi. “Ben orada bilmeden annemin okuması yok dedim” dedi. Öyle deyince seslenmedi, git de demedi. Dedim herhalde gönlü var. Seslenmiyor. Git de demiyor, gitme de demiyor. O arada gittim. İlk kursa katılım böyle oldu. O zaman da çocuklar küçüktü. Pek devam ettiremedim. (G7)

Eşlerin izin vermemesi nedeniyle katılmama olgusu, çocuklukta ataerkil aile kültürü nedeniyle okula göndermemenin devamı olarak değerlendirilebilir.

Babam göndermedi, evimizin karşısında bir okul vardı, akşama kadar okula bakardım, babam göndermedi işte... 'kırığına mektup mu yazacaksın' dedi, göndermedi". (G3)

Kursa katılanların büyük bir bölümü bu "kırığına mektup yazma" söylemini deneyimlemiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 50 ve köy kökenli olduğuna göre, 1950'li yıllardan ve kırsaldan söz ediliyor demektir. Bu yıllarda köylerde yazının özellikle kadınlar açısından sınırlı bir kullanım alanı olduğu açıktır. Bu da göstermektedir ki, okuryazarlığın bir toplumsal dönüşüm projesi bağlamında bireylerde umut yaratabildiği oranda, yani söz konusu ataerkilliği yıkmanın bir aracı ve tüm dezavantajlı toplum kesimlerinin kendilerini güçlendirmede temel bir araç olarak kullandıkları oranda başarılı olacağı açıktır.

Gökçe ve arkadaşlarının (1993) yaptığı bir araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, gecekondü bölgelerinde Kur'an kursuna katılma oranının % 5.6 iken, okuma-yazma kursuna gitme oranının yalnızca % 1 olmasıdır. Aynı araştırmada herhangi bir kursa katılmayan erkek oranının daha yüksek olmasına rağmen, meslek kursuna daha çok erkeklerin gittiği görülmüştür. Okuma-yazma ve Kur'an kursunu ise daha çok kadınların tercih ettiği görülmüştür. Erkeklerin askerlikte okuma-yazma öğrenme olanağı bulmalarına karşılık, kadınların eğitim gereksinimlerini okuma-yazma kursları aracılığıyla karşılamaya çalıştıkları gözlenmiş ise de okuma-yazma kurslarına katılanların oranının yalnızca % 1 olması düşündürücüdür.

Öte yandan tüm ülke genelinde en örgütlü yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten Halk Eğitim Merkezi (HEM) kurslarının çoğunluğu da (% 65.2) kadınlara yöneliktir (Miser, 1997: 107). Bu noktada örgün eğitimin tersine, yetişkin eğitimi alanında kadınların lehine bir durum olduğu söylenebilir (Malkoç, 1990). Diğer ülkeler incelendiğinde de kadınların dikkati çekecek ölçüde çoğunluğu oluşturduğu tek eğitim alanı budur (Thompson, 1983). Malkoç (1993) bu durumun iki nedeni olduğunu iddia eder: **(1)** Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin diğer eğitim faaliyetlerine göre daha az kaynak ve itibara sahip olması, **(2)** kadınların katıldıkları kursların en çok boş zamanlarını iyi geçirme ve ev kadını rolü ile ilgili beceriler elde etmelerine yardım için düzenlenmesi. Gerçektende HEM'lerde düzenlenen kursların çoğunun, varolan biçim ve içerikleriyle

toplumsal cinsiyet rollerini yeniden ürettiği söylenebilir. Özellikle kadınlara yönelik biçki-dikiş, nakış, giyim, yorgancılık, konfeksiyon, besin, beslenme gibi kurslar kadınların “kadın işlerine” veya “kadın hobilerine” yönelmelerine yol açarak geleneksel cinsiyet rollerini pekiştirmektedir. Kurslara katılım amacında da toplumsal cinsiyet faktörü dikkat çekmektedir. Ayhan (1988:129)’ın Ankara il merkezindeki HEM’lerin kurslarına katılanlar arasında yaptığı araştırmaya göre, kadınlar için gündelik yaşama değişiklik katma, yeni insanlarla tanışma, aile bütçesine katkıda bulunma gibi nedenler; erkekler için ise, kurs bitirme belgesine duyulan ihtiyaç katılmanın en önemli nedenidir.

Okuma-yazma programlarına toplumsal cinsiyet açısından bakıldığında, bu programların daha çok kadınlara yönelik olarak düzenlenmesi ile daha önce sözü edilen okuryazarlığın toplumsal değeri arasında bir ilişki söz konusudur. Ataerkil özellikleri gösteren toplumsal bir yapıda, herhangi bir alanın “kadınlaştırılması”, kuşkusuz o alanın otomatik olarak değersizleştirilmesi anlamına gelmektedir. Okuma-yazma konusunda bu kadınlaştırma işleminin nasıl inşa edildiğine, son okuma-yazma kampanyasından bir örnek verilebilir. Eğitimi Destekleme Ulusal Kampanyası’nda sivil toplum örgütlerinin (STÖ) illerde katılımı şart koşulmaktadır ve tüm illerde valilerin değil valilerin eşlerinin doğal üyeler olacak şekilde komitelerin kurulması, bu alanın nasıl kadınlaştırıldığını açıkça göstermektedir. Ayrıca daha çok kadın sorunlarıyla ilgilenen STÖ’lerin kampanyalarda yer alması bu algıyı derinleştirmektedir. STÖ’lerin bu tür etkinliklerde yer alıp almaması ya da yer alma biçimleri elbette eleştirilebilir ancak asıl eleştirilmesi gereken özel olarak kadın sorunlarıyla ilgilenmeyen kuruluşların konuya tümüyle ilgisiz kalmasıdır. Üstelik bu kadınlaştırma sürecinde zaman zaman erkekler de kurban olabilmektedir. Örneğin Nato Yolu Toplum Merkezi Okuma-Yazma Kursuna katılan bir yetişkin, eşinin okuma-yazma bilmediğini, fakat yetişkin okuma-yazma kurslarına daha çok kadınların katıldığı için kurslara katılmadığını belirtmiştir.

4.3. Yetişkin Okuma-Yazma Kurslarında Eğitsel Süreçler

Bu başlık altında bir yetişkin eğitimi etkinliği olarak yetişkin okuma-yazma eğitiminin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirmede temel olarak dil kullanımı, öğretim materyalleri, öğretmen-öğrenen ilişkisi ve okuma-yazma öğretim yöntemi gibi eğitsel süreçleri etkileyen çeşitli dinamikler esas alınmaktadır.

4.3.1. Okuma-Yazma Eğitiminde Dil Faktörü

Okuma-yazma öğrenme süreci, genelde dil, özelde ise yazılı dil dünyasına doğru bir yolculuk olduğundan, dilin kendisi bu süreçteki en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dilsel yolculuk, sözlü kültürün doğasından kaynaklanmakta ve sözlü kültürü hala canlı bir biçimde yaşatan Türkiye gibi –Batı dışı- toplumlarda daha sancılı gerçekleşebilmektedir.

Genel anlamda okuma-yazma öğrenme süreci, dilsel pratikleri geliştirme süreci olarak düşünülebilir. Bu nedendir ki, okuma-yazma öğretiminde genel olarak, dilin temel kullanım biçimleri yani dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanları esas alınmaktadır. (Müfredatta cümle yönteminden “ses temelli cümle yöntemi”ne geçişle birlikte sözü edilen alanlara “görsel okuma ve sunu” eklenmiştir.) Dolayısıyla, okuma-yazma öğretiminin bu biçimde alanlara ayrılarak alanların her birinin çeşitli becerilerle tanımlanması söz konusudur. Böylece öğrenenlerin dil üzerinde farkındalığını artırmak, onlara dilin doğru ve etkin kullanılmasını sistematik bir biçimde öğretmek amaçlanmıştır. Bu anlamda okuma-yazma öğretiminde dil konusunun, bu alanlar dikkate alınmadan analiz edilmesi olanaklı değildir.

4.3.1.1. Konuşma ve Dinleme

Okuma-yazma öğrenim sürecinin kendisi, bireyin aynı zamanda dil üzerinde farkındalık geliştirdiği bir süreçtir. Bu süreç yalnızca yazılı ve sözlü dil ilişkisini kapsamaz, bunun yanında, konuşma dili ile yazı dili nasıl birbirinden farklılaşabiliyorsa, konuşma biçimlerinin de birbirinden farklı olabileceğinin bilgisini de içerir. Nitekim herhangi bir uzmanlık alanının kendi kavramlarıyla ifadelendirilen konuşmalardan –örneğin hukuki ya da tıbbi terimlerle konuşmalardan- gündelik ilişkiler içindeki konuşmalar farklılaşmaktadır. Konuşma biçimleri arasındaki bu farklılığa, insanlar o andaki duruma göre karar vermektedirler. Buna bir bebekle konuşma ile iş yerindeki müdürle konuşma arasında görülen farklılıklar örnek olarak

verilebilir. Bu farklılık durumu yazı için de geçerlidir: *Günlük* ya da sevgiliye *mektup* yazarken kullanılan biçim ile *rapor*, *savunma* ya da *tez* yazarken kullanılan biçim ve anlatım birbirinden oldukça farklı olacaktır. Özetle okuma–yazma öğrenme süreci, bu türden farklılıkları bilince çıkarmayı gerektirir. Hem sözlü dil (konuşma) hem de yazı dilinin çeşitli kullanımları üzerindeki farkındalık, dilin bir işaretler ve sesler sistemi olduğu bilgisinin üstüne inşa edilmektedir. Bu inşa sürecine fonetik farkındalık oluşturma süreci de denebilir. Örneğin genel bir söyleyişle ağızdan çıkan seslerle ilgili bir beceri olan “konuşma”, okumaz-yazmazlar için “laf” iken, okuryazar bilinç için aynı zamanda harf, hece, sözcük ve cümledir. Yazının insan yaşamına girmesiyle – hem toplumsal tarih hem de bireyin kendi tarihi açısından- bu ayırma işlemi gerçekleşmekte ve böylece *fonetik farkındalık* oluşmaya başlamaktadır (Barton, 1998).

Kurs süresince, daha ilk dersten itibaren, yetişkinlerde fonetik farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Bunun yolu, Yetişkinler Okuma Kitabı Öğretmen Kılavuzu'nun (YOKÖK) ilk ders planında, “*kelimeler arasındaki uzunluk, kısalık farkını göstermek ve okumada soldan sağa göz hareketini belirtmek*” biçiminde açıklanmıştır. Bunun için kursun ilk günündeki ilk derste, çizgi çalışmalarının yanında YOKÖK'e uygun olarak tahtaya yazılan kimi kısa ve uzun isimler arasında karşılaştırmalar yapılmış ve yaptırılmıştır:

Ali,
Fadime
Can

Sonra aynı uygulamaya il adlarıyla devam edilmiştir:

Muş
Kastamonu
Van

Daha sonra tahtaya yazılmadan söylenen sözcüklerin uzun mu, yoksa kısa mı olduğu kursiyerlere sorulmuştur. Kursiyerler çoğunlukla doğru yanıtlar vermişlerdir. Tüm bu örneklerden sonra katılımcılara “*gecekondu*” sözcüğünün uzun mu, yoksa kısa mı olduğu sorulduğunda, kursa ilk kez katılanların büyük bölümü, *gecekondu* sözcüğünün o ana kadar söylenen en uzun sözcüklerden biri olmasına karşın “kısa” yanıtını vermiştir. Daha önce kursa katılmış birkaç kursiyer “uzun” yanıtını verince, öncesinde “kısa” yanıtını veren yetişkinlerden biri onlara dönerek “*kız, gecekondu*

işte, bizim gecekondtu. Kolay! Gecekondtu, uzun olur mu hiç? Kısacık şeklinde müdahalede bulunmuştur.

Katılımcıların doğdukları köy isimleri için de benzer bir algı ortaya çıkmıştır. Köyün adı ne kadar uzun olursa olsun, kendi köylerinin adlarını çoğunlukla kısa olarak nitelemişlerdir. Bu şekilde kendi yaşamlarına yakın hissettiklerinde ve gündelik yaşamlarında kendilerinin sürekli kullandığı sözcükler olunca derste kullanılan bu sözcükleri “kolay” yani “kısa” olarak algılamaktadırlar. Bununla birlikte ve en az bunun kadar önemli olan nokta, bu türden sözcüklerde yani “kendi sözcükleri”ni duyduklarında, dikkatlerinin ve öğrenmeye dönük motivasyonlarının daha da yoğunlaşmasıdır. Belki de bu, kendilerine “dışsal” gelen bir becerinin birden bire kendi yaşamlarına içkin hale gelmesinden kaynaklanmaktadır.

Yaşamlarında sık sık kullandıkları sözcüklerin kursiyerler tarafından kısa ve kolay olarak algılanması ve bu sözcüklerin derste kullanımının onları daha da motive etmesi, okuma-yazma eğitimi açısından üzerinde önemle durulması gereken noktalaradır. Sözü edilen sözcüklerin “kolay” algılanması ve onların motivasyonunu güçlendirmesinin nedeni, ne Yetişkinler Okuma Kitabı’nın dili, ne Alıştırma Kitabı’nın cümleleri, ne de öğretmenin sözel dilinin okumaz-yazmazların dil kullanımıyla birebir örtüşmemesinde aranmalıdır. Kursiyerler bu türden cümlelerle daha çok ya televizyon programlarında, ya çocukların okullarındaki veli toplantılarında ve bayram kutlamalarında ya da kendi olağan etkileşim sınırlarının nadiren dışına çıktıkları kısıtlı zamanlarda karşılaşmaktadır. Onlar için sınıf ortamı da, böylesi istisnai bir etkileşim ortamıdır. Yani yetişkinlere bu denli “yabancı” gelen bir ortamda tek aşına oldukları şey, “kendi kolay sözcükleri”dir. Bu sözcükler onların üzerinde, adeta “gurbette hemşehrisine rastlamak” etkisini yaratmaktadır.

Okuma-yazma kurslarındaki yetişkinlerin çoğunluğunun kır kökenli olması nedeniyle, yetişkinlerin çoğunun yerel ağızlar, şiveler kullanması yaygın olarak görülmektedir. Bu durum yetişkin okuma-yazma kursları açısından ciddi bir soruna işaret etmektedir: Okuma-yazma programlarında yetişkinlerin yerel ağzı (konuşma dili) ile öğretim materyallerinde kullanılan standart Türkçe (yazı dili) arasındaki uzaklık ve yerel ağızlar ile şiveler aleyhine kurulan hiyerarşik ilişki, yetişkinlerin özgüvenlerini

sarsmasının yanında, zaman zaman kendi dil kullanımlarının ve bilgilerinin değersiz olduğu hissini de yaratabilmektedir.

Sözü edilen dilsel sorunların günümüzde devam eden okuma-yazma yaklaşımı ve uygulamaları tarafından dikkate alındığını söylemek güçtür. Bununla birlikte, sözlü ve yazılı dilin egemen kullanımının yoğun olduğu aile ortamlarında ve sosyal çevrelerde yetişen bireylerin, buralarda kullanılan yazılı iletişim, okuma edimleri, sözcük oyunları ve yazılı dile yakın konuşma biçimleri gibi deneyimler nedeniyle dilin egemen kural ve kullanım tarzlarına aşina olmaları, çoğunlukla herkes için geçerli ve “doğal” olarak algılanmaktadır.

Oysa Ong (1999: 74)'un da belirttiği gibi, yazıyı içselleştirmiş insanlar yazı yazmakla kalmaz, konuşma biçimleri de okuryazar konuşması olur; başka bir deyişle sözlü anlatımlarının düşünme ve sözelleştirme biçimleri bile, değişen derecelerde, yazma bilmeselerdi bilemeyecekleri bir düzene sokulmaktadır. Yani, aşinalık durumu “doğal” değildir. Goody (2001: 91)'de benzer bir değerlendirmede bulunur. Ona göre, yazının konuşmayı kopyaladığı şeklindeki genel varsayımın bir temel noktada düzeltilmeye ihtiyacı vardır; çünkü yazı, dil kullanımının doğasını çok önemli bir biçimde değiştirmektedir. Kısacası okuryazarlık, yetişkinlerin cümlelerine biçim vermektedir (Sanders, 1999: 19). Bu yönüyle, yazı ile etkileşimin yoğun olduğu çevre içinde doğan ve sosyalleşen bireyler, elbette bu durumda olmayanlara göre avantajlı konumlarını okuma-yazma süreçlerinde gösterebilmektedirler. Hatta diğerlerine göre daha çabuk okuma-yazma becerisi kazandıklarında da bu durum, buldukları etkileşim sürecinden ziyade genellikle onların “zeki” ve “yetenekli” olmalarıyla açıklanmaktadır. Böylece bireylerin çevrelerinde kullanılan yazılı ve sözlü dil arasındaki bağlantının niteliği çoğunlukla gözden kaçırılmış olmaktadır.

Bu algı nedeniyle okuryazarlar, genellikle okumaz-yazmazların yazılı dil ile sözlü dil arasında kurdukları ilişkinin düzeyi hakkında da pek fikir sahibi değildirler. Halbuki iki kesim arasında bu yönden ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin okuryazarlara koyunun ya da trenin nasıl ses çıkardığı sorulduğunda, çoğunlukla, yazılı olan sesi, yani “meee” ve “çuf çuf” biçiminde yanıt vermektedirler. Buna karşın okumaz-yazmazlar (ve tiyatrocular / oyuncular) görmeyi esas alan yazılı işaretlere dayanan sesi değil, kulağa dayalı olan, orijinal sese daha yakın, ama çoğu kez yazı dilinde tam

karşılığı olmayan sesler çıkarırlar. Bu iki anlam dünyası arasındaki farklılık, daha okuma-yazma öğrenmeye başlarken kendini göstermektedir. Okuma-yazma öğrenmeye yeni başlayanlar, harflerle sesler arasındaki ilişkiyi ve hatta konuşulan dilin kendi birimlerini bilmediklerinden zorlanmaktadırlar. Okuyazarlar açısından ise bu ilişki o denli açıktır ki, okuyazarlar da, okuma-yazma bilmeyenlerin bu ilişkiyi kuramamalarını anlamada zorlanmaktadırlar. Ayrıca okuma yazmayı öğrenmiş yetişkinler için okuma-yazma çoğu zaman son derece basit bir süreç olarak değerlendirilir. Oysa hangi düzeyde olursa olsun, okuma yazma becerisi pek çok bilişsel etkinliğin gerçekleştiği karmaşık bir süreçtir ve yazılı dil dünyasına uzak toplumsal çevrelerde –örneğin sözlü kültürlerde- sosyalleşen bireyler, yazı ile etkileşimi güçlü olan çevrelere göre okuma-yazma öğrenme sürecinde daha dezavantajlı bir konumda bulunurlar.

Formel öğrenme ortamlarının isterlerini karşılayacak okuma-yazma pratikleri ile bu ortamın dışındaki okuyazarlık pratiklerinin farklılaşması da, bireylerin okuma-yazma öğrenme sürecini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu etkiyi açıklayabilmek için diğer okuyazarlık pratiklerinin neler olduğunu saptamak gerekir. Örneğin Taylor (1997:4), birçok okuyazarlık bulunduğunu belirtmektedir. Ona göre yerel bilgiye her daim değer verilmez ve yerel okuyazarlıklar her zaman tanınmaz. Tek bir okuyazarlık değil, birden fazla okuyazarlıklar olduğunu vurgulayan bu anlayış, “okul okuyazarlığı”, “toplum okuyazarlığı”, “işyeri okuyazarlığı” veya “ev okuyazarlığı” gibi okuyazarlıkların olabileceğini ve bunlar arasında uyumsuzluklar bulunabileceğini söylemektedir. Bazı ailelerde –özellikle orta sınıf ailelerde- ev, okul ve işyeri okuyazarlıkları arasında yüksek derecede uyum olabilmektedir. Bu noktada, bazı okuyazarlıkların diğerinden değerli olarak görülebileceğine ilişkin problemler çıkar (ki bu problemler egemen okuyazarlık anlayışı tarafından gizlenir.) (Hannon, 2000: 33).

Farklı okuyazarlıklar “fonolojik duyarlılığı” da etkilemektedir. Bu anlamda Baydık (2003:80)’ın Goodman (1992)’dan aktararak çocuklar için söylediği şey, tüm okuma-yazma öğrenenler için geçerlidir: *Yazının bir mesaj taşıdığı fark edildiğinde okuma-yazmaya katılmış olunur.* Bu katılımı birlikte yazılı ve sözlü dile ilişkin farkındalıklar gelişmeye başlamaktadır. Bernstein (1990)’ın vurguladığı kısıtlı bir dil kodu (restricted code) kullanımının olduğu bir sosyal çevrede yaşamak, akademik başarıyı olumsuz etkilemesinin yanında, okuma-yazmaya başlangıç açısından düşük düzeyde bir

fonetik farkındalığın nedeni olabilir. Okuma-yazma programındakinden farklı bir dil ya da lehçeye sahip olmak da, fonetik farkındalığı olumsuz etkileyen bir başka etmen olarak ortaya çıkabilmektedir. Kısacası fonetik farkındalık ya da fonolojik duyarlılık olarak ifade edilen şey, okuma-yazmaya başlangıç olacak temel bir beceridir. Fonetik farkındalık, sözlü dilin sözcük, cümle, harf ve hece gibi birimlerden oluşmasının bilgisi yanında bu birimlerin yazılı dil kullanımı için de geçerli olduğu bilgisini içermektedir. Bunun gelişimi okuma-yazma öğreniminden çok önce, çevrenin etkisiyle başlar ve okuma-yazma becerisinin gelişimi ile birlikte ilerler. Kısacası, sözlü dildeki sesleri ayrıştırabilen bir kişi, sesleri temsil eden harfleri öğrendiğinde okuma-yazmaya ilk adımı atmış demektir (Adams, 1990).

Konuşma gibi dinleme edimi de, sözel iletişim sürecinin asal öğelerinden biridir. Sözel iletişimde anlama, dinleme olmaksızın gerçekleşemez. Okuma-yazma öğretimi dinleme becerisini geliştirmeyi de hedefler. Nato Yolu deneyimine katılan yetişkinlerin, konuşma, yazma ve okuma becerilerinde yaşadıkları güçlükleri, dinleme becerinde yaşamamış oldukları görülmüştür. Onlara okunan ya da anlatılan metinleri rahatlıkla takip etmişler ve sonuçlar çıkarmışlardır.

4.3.1.2. Yazma ve Okuma

Okuma-yazma öğretiminde 'yazma' becerisi konusunda altı çizilmesi gereken en önemli nokta, yazılı dilin egemen kullanımının, özneli, yüklemli, tümleçli cümle yapısı ve noktalama işaretleri gibi bir dizi kurala dayanması gerçeğidir. Onun içindir ki konuşurken yaşanan rahatlık, yazarken yaşanmamaktadır. Bu durum okumaz-yazmazlar ve Türkiye gibi sözlü kültürün hakim olduğu toplumlarda daha açık bir biçimde gözlenebilmektedir. Sayılan (2001:156)'ın sendikal eğitimle ilgili bir çalışmasında, görüştüğü bir işçinin ifadesinde bu durumun çarpıcı bir biçimde somutlandığı görülmektedir:

(...) Hocaların yazdıkları ağır geliyor ama konuşurken onlardan çok şey öğrendim. Yazdıkları ve konuştukları birbirinden farklı. Gündelik konuşma diliyle bizim anlayabileceğimiz gibi konuşuyorlar ama aynı şekilde yazmıyorlar. Bazen bilmediğim bir cümle yüzünden okuduklarımı bırakıyorum.

İşçinin ifadesinde sözü edilen yazı dili ile sözel dil arasındaki ayrım, okuma-yazma kursları açısından da önem taşımaktadır. Bu, bir örnek üzerinde daha iyi bir şekilde açıklanabilir: Yetişkin okuma yazma kurslarında kullanılan ilk cümle "Ali al.", ikinci

cümle “Ali al su iç”tir. Cümlelerin üstünde yer alan resimde, kırsal kesimden bir ailenin tarlaya gidişi resmedilmiştir. Elinde su testisi olan bir kız, suyu Ali’ye uzatarak “Ali al su iç” demektedir. Kursta, bu metnin okunmasının ardından kursiyerlere kızın ne dediği sorulduğunda, “*su iç diyor*” şeklinde yanıtlar alınmıştır. Tam olarak “Ali al su iç” yanıtını hiçbir katılımcı vermemiştir. Bunun nedeni bu cümlelerin, okuma-yazma öğrenenlerin yaşamlarında genellikle böyle ifade edilmemesi olabilir. Kaldı ki, bu biçimde, öznel, nesnel ve yüklemlilerle bir cümle kurmak zaten çoğunlukla okuyazar bilinçlere ait bir alışkanlıktır. Bu anlamda denilebilir ki, okuma-yazma kursları yetişkinlere, çoğunlukla kendi cümlelerini nasıl yazacakları ve okuyacaklarını öğretmez; bunun yerine, egemen olan dili ve egemen dilin egemen kullanım bilgisini öğretir. Bu yüzden yetişkinler, okuma-yazmanın mekaniğini, kendileri için yeni olan bir dil kullanımını bağlamında öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Doğal olarak bu durum öğrenenler açısından süreci daha da zorlaştırmaktadır. Nato Yolu Toplum Merkezi kursu sırasında, noktalama işaretlerinin kullanımının öğrenilmesinde bu durum kendini çok açık bir biçimde göstermiştir. Noktanın ve soru işaretinin nerede kullanılacağı çoğu zaman karıştırılmış ve tam olarak anlaşılammıştır. Hatta daha önce iki kez okuma-yazma kursuna katılmış ve şimdi de okuma-yazmayı geliştirmek amacıyla gelen iki kursiyerin yazdıklarında da hiç nokta kullanılmadığı gözlenmiştir. Bu iki kursiyerin düzeyini anlamak için, bir yakınına mektup yazdırıldığında, mektupta dikkati çeken noktalardan biri hemen hemen hiç noktalama işareti kullanılmamış olmasıdır:

Sevgili oğlum Yüksel

Nasılsın iyimisin iyileman cenabı Allah'tan dilerim

Sağlığın nasıl insallah iyidir. İşlerin nasıl yoğunmu.

İzini ne zaman kullanacaksın. İzine gelince Adanaya Atilla-
nın yanına gitmeyi düşünür müsün.

Yenerim nasılsın iyimisin gözlerinden öperim.

Derstelin nasıl iyimi derslerinde başarılar dilerim.

Yigitim nasılsın iyimisin gözlemeden öperim derslerinde-
başarıları dilerim yaz tatilinde Ankaraya gelmeni-

çok isterim. Cafer amcanın selame eder gözlerinden ö-
per. Adnan amcanın selam eder gözlerinden öper.

Yenerim yaz tatilinde Ankaraya gelmeni vikağe gitmek
isterim. Oğlum yüksel selam eder gözlerinden öperim.

gönderen Anne melahat

Sevgili kardeşim ali nasılsın
iyimisin iyi olmanı cenabi allah'tan
dilerim iki gözlerinden öperim
sende ben bacın Atiyeden
soracak olursan hamd olsun
iyi olmayı çalışıyorum yengeme
selam ederim her - iki
ellerinden öperim nasılsın
iyimisin yenge sağlığın
iyidir inşallah Abicim
sağlığın iyidir inşallah
abim - ben okuma yazma
öğreniyorum sana bu
mektubu yazıyorum abi
enişteninde selamı var
ayrica gözlerinden öper
yengemde selam eder hatırını
sual eder - burada havalar çok
sarımsak selam eder ellerinizden,
öperim

Görüldüğü gibi noktalama işaretlerinin yok denecek kadar az sayıda olmasının yanında, kullanılan birkaç noktalama işareti de yanlış yerlere konulmuştur. Çünkü okumaz-yazmazların zihninde, okuryazarlarda olduğu gibi bir cümle fikri ya da bilgisi bulunmamaktadır. Kurs süresince pek çok kursiyerde de bu durum gözlenmiştir. Kursiyerler cümlenin nerede bittiğini ve cümlenin soru içerip içermediğini fark etmede oldukça zorlanmışlardır. Kursun bitiminde bile cümle kavramını tam olarak kavramayan, dolayısıyla noktalama işaretlerini yanlış kullanan kursiyerler olmuştur. Bunu etkileyen etmenlerin, (1) okumaz-yazmazların dil üzerine olan farkındalıklarının düşüklüğü ve (2) gündelik yaşamlarında "kurallı cümle"ler ile konuşmama olduğu düşünülebilir.

Bu sorunu aşma noktasında, Freire'in eğitim yönteminin üstünlüğü açıkça görülmektedir. Diğer uygulamaların tersine Freire'nin yönteminde, eğitim ekibi ve bölgeden katılan gönüllüler tarafından yerinde yapılan ve okuma-yazma öğrenenlerin 'konusal evreni'ni, yani onların toplumsal durumlarındaki başlıca konuları keşfetmek

amacı güden bir araştırma yapılmaktadır (Ayhan, 1995). Bu araştırma sırasında, dilbilimsel ölçütlere ve sosyo-politik önemlerine göre seçilen ‘*üretken sözcükler*’, daha sonra düzenlenecek kursta kullanılmaktadır. Dolayısıyla, bir yandan katılımcıların dil üzerindeki farkındalıkları artırılırken, diğer yandan katılımcıların kendi cümleleri kullanıldığından, kendi cümlelerinin yazısı ve kuralları daha kolay ve motive edici bir biçimde öğretilmiş olmaktadır.

Yukarıdaki mektuplarda dikkati çeken bir başka nokta da, yazılı anlatımın/iletişimin kurallarının göz ardı edilerek yazının sözelleştirilmesi ile ilgilidir. İkinci mektubu kardeşine yazmasına karşın kursiyer, mektubun ortasında birdenbire yengesine seslenerek “*yenge nasılsın iyi misin, sağlığın iyidir inşallah*” şeklinde bir ifadeye bulunmakta ve bu ifadeden sonra tekrar kardeşine dönerek mektubuna devam etmektedir. Mektubu yazdığı kişiyle adeta yüz yüze konuşmakta, konuşmanın kurallarını işletmektedir. Daha sonra kursiyere neden böyle yazdığı sorulduğunda, “*yengeme de iki laf edip halini hatırını sormazsam ayıp olur*” şeklinde yanıt vermiştir. Bu biçimdeki yazılı anlatıma ilk mektupta da rastlanmaktadır. Katılımcı oğluna mektup yazmasına karşın, birden torununa hitap etmeye başlamış ve sonra oğluna geri dönerek yazısını (belki de “konuşması” dense daha doğru olur) sürdürmüştür. Ong (1999: 40)’un ifadesi ile söylersek, kelimeler, yüksek sesle, sözlü ortamda söyleniyormuşçasına kâğıda dökülmüştür. Bunu aşmak, kendi yaşamlarında yazı diline benzer cümleler kurarak konuşanlar tarafından kolay görülebilir. Ancak yazının sınırlı dolaşımının olduğu toplumsal alanlarda, çoğu kez sözlü gelenek ağır basmaktadır ve daha önce sözü edilen yazının konuşmayı etkileme olgusu, tersine dönebilmekte yani böylesi bir kültürel atmosferde sözlü dil/konuşma yazıyı biçimlendirebilmektedir. Dolayısıyla okuma-yazma çalışmaları için, özellikle sözlü geleneği hala yaşatan toplumsal kesimlerde, başta cümle kavramını kursiyerlerin anlamalarını sağlamak üzere, yazının konuşmadan farklı bir doğası olduğu bilgisini vermenin özel bir önem taşıdığını belirtmek gerekir.

Daha önce sözü edilen şive ya da ağız farklılıkları, okuma ve yazma beceri alanında da etkili olabilmektedir. Kursta “Emine bugün çok iş var” cümlesinin işlendiği derste, kursiyerlerin tamamı “bugün” sözcüğüne takılmışlardır. Tekrar ederken ya da yazarken bu sözcükte hemen hepsi duraklamıştır. Bunun nedeni bu sözcüğün kursiyerlerin yaşamlarında böyle ifade edilmemesi olabilir yani kursiyerler çoğunlukla

“bugün” sözcüğünü “böyün” şeklinde kullanmaktadır. Kursun ilerleyen dönemlerinde, katılımcılarla yapılan yazı çalışmalarında, bu türden şive ile yazma durumlarına sıklıkla karşılaşılmıştır.

Okuma-yazma öğretiminde, yetişkinlerin yazılı anlatım güçlerini geliştirmek, temel amaçlardan biridir. Gerçekte okuma da dinleme de yetişkinlerin, okuma ve yazma becerilerini besleyip geliştirmek içindir. Yetişkinler, duyduklarını, düşündüklerini, tasarlayıp gördüklerini amaca uygun biçimde söze ve yazıya dökabiliyorlarsa, dilin anlatma etkinliklerinden birini yerine getiriyorlar demektir. Okuma, bireyin metni görüp algılaması, iletiyi zihinsel işlemlerden geçirerek (sessiz-sesli) devam ettirdiği süreçtir. Başka bir deyişle, yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Gülbay vd., 2005).

Sözlü ve yazılı dil kullanımları arasında mekan, zaman ve ritm açısından da farklılıklar göze çarpmaktadır. Chafe (1982: 36)’in işaret ettiği gibi, “*konuşma yazmaktan hızlıdır fakat okumadan yavaştır*”. Bu saptamayla birlikte, konuşma ve dinleme eyleminin eşzamanlığına ve ortamın paylaşılmasına karşılık okuma ve yazmanın farklılığı (Barton, 1998: 87) saptaması yazı ve söz arasındaki farklılıkla ilişkili bir başka boyutun, ‘*ritm*’ konusu olduğuna işaret etmektedir. Yani kursa yeni başlayanlar *konuşma* ve *dinlemenin* ritmine alışkındır, *okuma* ve *yazmanın* ritmine alışmaları için yeterli zaman ve doğru strateji gerekmektedir. Yazı ve sözün farklı duyu organlarını öne çıkarması *ritm* tartışmasının temelinde yatar. Şöyle ki, yazının sözü dondurması ve görünür kılması, “*dilden yararlanma organı olarak kulaktan göze doğru bir kaymayı*” temsil eder (Postman, 1994). Böylece yazı, görsel olmayan “*uzay ve duyuların görsel bir çerçeve içine alınmasını*” sağlamıştır. O halde yazı, “*alışılagelmiş duyusal etkileşimden görsel duyunun bir soyutlanması*”dır (McLuhan, 1999). Ayrıca yazı, konuşmaya sadece bir ek değildir, “*konuşmayı sözlü-işitsel duyudan çıkarıp yeni bir duyu dünyasına, görmeye bağladığı*” için hem konuşmayı hem de düşünme biçimini dönüştürür (Ong, 1999).

Yazının dilden yararlanma organı olarak, kulaktan göze doğru bir kaymayı temsil etmesi (Postman, 1994), okuma-yazmayı yeni öğrenenler için ciddi bir değişim anlamına gelmektedir. Yazının dünyasına doğru yaşanan bu değişim şüphesiz aniden gerçekleşmez. Bu süreçte sözlü iletişimin ritmi ve eşzamanlılığı açısından

yazılı iletişimden farklılıkları, yeni okuma-yazma öğrenenler tarafından zaman zaman tam olarak algılanamamaktadır. Onun içindir ki, yazılı iletişim çoğu zaman sözelleştirilebilmektedir. Yani kursiyerler konuşur gibi yazmaktadırlar. Yukarıda belirtilen mektuplar bunun örneği olarak düşünülebilir.

Yazmanın ötesinde, okuma ediminde de bir takım farklılıklar vardır. Kursun son dönemlerinde, kursiyerlerin artık yavaş yavaş okumaya geçtiği dönemde, kursiyerlere okumaları için yeni kitaplar ve metinler verildiğinde kursiyerler yazının mekaniğini henüz çözmüş olduklarından, heceleyerek okumakta ama anlamaları için, okudukları cümle ya da sözcükleri “konuşma diline” tercüme etme gereksinimi duymuşlardır. Örneğin bir kursiyerden Yetişkinler Okuma Dizisi kitaplarından “Tutumlu Aile” kitabının 11. sayfasındaki “Terzi Hatice” adlı okuma parçasını okuması istendiğinde, ilk cümleyi (Hatice Hanım bıçkı dikiş kursunu bitirdi.) heceleyerek okumuş, sonra kendinin duyabileceği bir ses tonuyla ve konuşma ritmiyle tekrar etmiştir. Daha sonra adeta bir bulmacayı çözmüş olmanın verdiği güvenle öğretmene seslenmiştir: *“Hatice Hanım dikiş kursunu bitirmiş! Onu anlatıyo.”*

Kursiyerin önce heceleme, ardından cümleyi ya da sözcüğü konuşma rutinine çevirme pratiği pek çok kursiyerde de gözlenmiştir. Bununla birlikte kursiyerler sessiz okuma yapmada çok zorlanmışlardır. Sessiz okuma yapabilenler ise okumanın ardından kendisinin duyabileceği bir sesle tekrar etmişlerdir. Tüm bunlar sözlü iletişimin getirdiği alışkanlıklar olarak değerlendirilebilir. Yani anlama, ancak kulak yoluyla, duyarak gerçekleştirilebilmektedir. Bu türden “anlama” yalnızca yeni okuma-yazma öğrenenlerde değil, birçok ileri düzey okuryazarda da görülebilmektedir. Elde karşılaştırmalı araştırmalara dayalı bulgular bulunmamasına karşın Türkiye gibi sözlü kültürün yoğun kuşatması altındaki toplumlarda bu örneklerin daha fazla olduğu düşünülebilir.

Hecelemenin hemen ardından yapılan konuşma kıvamında tekrarlama işlemi sırasında, bazı sorunların çıktığı da gözlenmiştir. Bu sorunlardan birisi, okuyucuya “yabancı” olan sözcüklerle ilgili sorunlardır. Heceledikten sonra sesli tekrarlamalarda kendilerine anlamlı gelmeyen sözcüklerin kursiyerleri çok zorladığı ve bu zorlamanın onları öğrenemeyeceklerini düşünmeye sevk ettiği söylenebilir. Bu nedenle, okuma mekaniğinin iyice benimsenmesine kadar kursiyerlerin anlamada zorlanmayacakları

sözcükler/metinler okumaları gerekmektedir. Aksi takdirde kursiyerler zaman zaman güvenlerini kaybedebilmekte, okuma yapamayacaklarını düşünebilmektedir. İkinci sorun ise okumaya çalışılan sözcüğün ya da cümlenin baş tarafını unutmadır. Pek çok okuryazara tuhaf gelebilecek olan bu durum okuma-yazma öğrenenler için çok ciddi bir sorun olabilmektedir. Örneğin hece çalışmaları sırasında, bazı kursiyerler tarafından “A-ca-ba”, “A-da-na” gibi üç heceli sözcüklerde, her bir hecenin güçlükle de olsa okunmasına karşın, tüm kelimenin okunması yani “A-da-na” heceleri bir türlü “Adana” şeklinde birleştirilememiştir. Benzer bir durum cümlelerde de söz konusu olmuştur. Birçok defa birer birer güçlükle okunan sözcükler bir anlam bütünü kurulacak şekilde okunamamıştır. Cümlelerde üç sözcük bile olsa, son sözcük okunduğunda ilk iki sözcük unutulabilmiştir.

Bu sorunları daha iyi anlayabilmek için “okuma” ediminin işleyişine bakmak gerekir. Smith ve Dechant (1961)’a göre okumanın gerçekleşmesi için gerekli iki şeyin bulunması gerekir: Bunlar 1- *tanıma* (recognition) ve b- *algılamadır*. Burada sözü edilen tanıma, harflerin, sözcüklerin tanınması anlamında olup, daha çok duyuumsal bir etkinliktir. Bu etkinliği, tanınan materyalin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında, bu materyal hem örgütlenir, anlamlandırılır, hem de eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994: 15). Yukarıda sözü edilen okuma güçlüklerinde karşılaşılan sorunlardan ilkinin, algılama ile ilgili olduğu söylenebilir. Yani, sözcüklerin harfleri tanınmakta fakat sözcük bütün olarak anlamlandırılmamakta, örgütlenememekte ve eski bilgilerle bağlantısı kurulamamaktadır. Başka bir ifade ile burada yaşanan güçlük, bireyin daha önceki dönemde alışmış olduğu dinleme yolu ile öğrenmeden okuma yoluyla öğrenmeye geçiş güçlüğüdür. İkinci sorun ise daha çok *tanıma* ile ilgili bir sorundur. Çünkü harfler tanınsa dahi, sözcük bir bütün olarak tanınmamaktadır. Dolayısıyla okuma edimi tam olarak gerçekleştirilememektedir.

4.3.1.3. Görsel Okuma ve Sunu

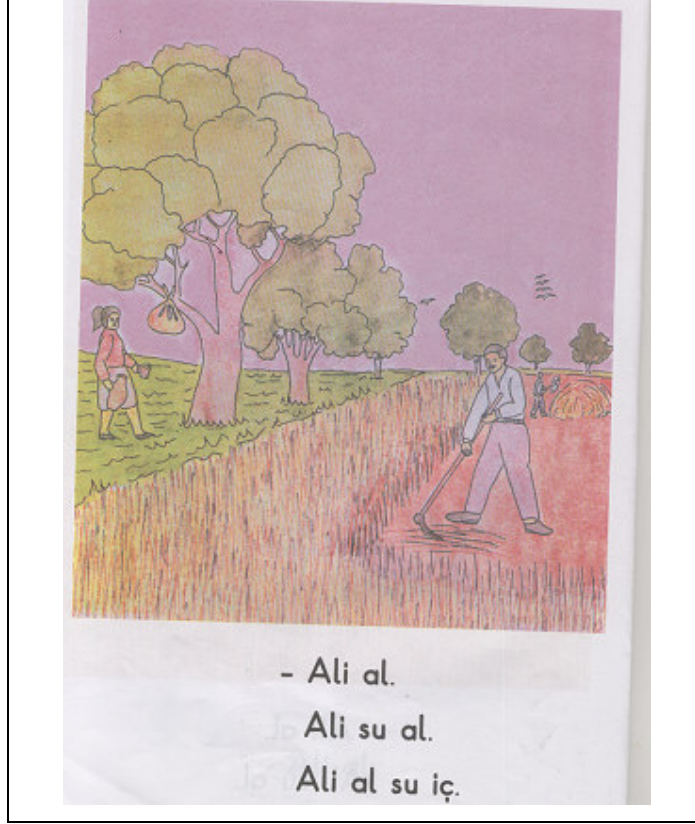
Okuma-yazma öğretiminde kullanılması önerilen araçlar, işitsel (radyo, teyp, ses bantları, kasetçalar, diskçalar), görsel ve işitsel araçlar (film makinesi ve hareketli filimler) ve görsel araçlar olmak üzere üç kümede toplanmaktadır (Gülbay vd. 2005). “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne geçişle birlikte, okuma-yazma öğretiminin geleneksel olarak dört temelini –okuma, yazma, konuşma ve dinleme- sayısı artarak bunlara “Görsel inceleme ve görsel sunu” eklenmiştir. Akyol (2005: 93)’a göre, kısaca görsel

okuma olarak adlandırılabilen bu kavramın amacı okuma-yazma ve anlam kurmayı metnin sınırları dışına taşımaktır. Öğrenenlerin kitaplardaki resimleri, şemaları inceleyerek analiz etmeleri, filmleri izlemeleri gibi etkinlikler “görsel okuma” içinde tanımlanmaktadır. Okuyucunun görsel inceleme sonucu oluşturduğu anlamı sözel anlatımın dışında başka yollarla ifade etmesi ise “görsel sunu” olarak belirlenmiştir (Akyol, 2005: 93).

Nato Yolu Toplum Merkezi’ndeki kursta yaşanan bir deneyim “görsel okuma” çalışmasının önemini gösterir niteliktedir: Yetişkinler Okuma Kitabı (2002)’nin 4. (Şekil 2) sayfasındaki metnin üstündeki resimde, tarlada çalışan üç kişi tasvir edilmiştir. Tarlanın kenarında ağaçlar bulunmaktadır. Perspektif ilkesi gereği elbette ağaçlar uzağa gittikçe daha küçük resmedilmiştir. Bu metnin işlendiği derste, kursiyerlerden metnin üzerindeki bu resmi anlatmaları istenmiştir. Kursiyerler ağaçları anlatırken uzaktaki ağaçları hep küçük ağaçlar olarak ifade etmişlerdir. Hatta bir kursiyer en uzaktaki ağacı göstererek “*bu galiba bodur ağaç ya da yeni dikilmiş fidan*” demiştir. Kısacası resimdeki perspektif kuralı çoğu kursiyer tarafından bilinmemektedir.

Bu örnekteki gibi okuyuculara çok basit gelebilecek bilgi ve beceriler okumaz-yazmazlarca bilinmiyor olabilmektedir. Bu nedenle yetişkin okuma-yazma kurslarında okuma-yazma becerisi ve temel matematik bilgisi yanında, resimde perspektif gibi beceriler üzerinde de durulmalıdır.

Şekil 2



4.3.2. Yetişkin Okuma-Yazma Öğretimi Materyalleri

MEB I. Kademe yetişkin okuma-yazma programının içeriği, Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarından uyarlanarak oluşturulmuştur. Okuma yazma becerilerinin yanısıra Türkçe'yi iyi konuşma, temel aritmetik ve yurttaşlık bilgilerini de öğretmeyi hedefleyen 7 temel konu programın içeriğini oluşturmaktadır. Bu 7 temel konu ilköğretimin ilk üç sınıfında verilen ulusal programın yetişkin okuma yazma öğretimine uyarlanmış halidir. Bu yedi temel konu **(1)** ailemiz, **(2)** yakın çevremiz, **(3)** milletimiz, **(4)** devletimiz, **(5)** cumhuriyetimiz ve demokrasi, **(6)** Atatürk, **(7)** yurdumuz konuları ve alt başlıklarından oluşmaktadır. Öğretmenler bu konuları ayrıntılı biçimde verilen ders planlarına uygun olarak, Yetişkinler Okuma Kitabını kullanarak işlemektedirler. En çok kullanılan, Yetişkinler Okuma Kitabı bir komisyon (Öz ve diğerleri, 2002) tarafından hazırlanmış ve otuz bin adet basılmıştır. Tamamı 59 sayfa olan, renkli büyük boy ve iri puntolu basılı kitap, ilk okuma kitabı özelliklerine uygun görünmektedir (Nohl ve Sayılan, 2004). Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen yetişkin okuma-yazma programında da temel öğretim materyali olarak sözü edilen kitap kullanılmıştır. Kırsal ailenin rutin tarla ve ekim işleri, çocukların okul, evlenme ve

askerlik işleri, komşular ve topluluk ilişkileri, köyde açılan halıcılık ve okuryazarlık kursu, doğum, ölüm, hastalık ekseninde geçen durağan kırsal yaşam pastoral resimlerle ve mutlu ve basit yaşamın erdemini öne çıkaran vurgularla anlatılmaktadır (Nohl ve Sayılan, 2004).

Kurstaki katılımcıların günümüzdeki yaşam pratikleri ile bu kitapta tasvir edilen köy ailesinin yaşantısı arasında pek az benzerlik bulunmaktadır. Kitaptaki metinler katılımcıların kendi yaşamlarını ve sorunlarını yansıtan metinler değildir. Elbette tüm öğretim materyallerinin katılımcıların yaşantısını esas alması gerekmez ancak bu metinler katılımcıların ilgisini çekecek ve onlarda merak oluşturacak bir içeriğe de sahip değildir. Öyle ki, kursiyerlerle çalışmaya her bir metnin okunmasından önce metnin üzerindeki resimlerin ele alınmasıyla başlanmıştır. Resimlerdeki konular hakkında kursiyerlerin fikirleri sürekli alınmıştır. Bunların arasından Yetişkinler Okuma Kitabı'nın 27. ve 28. sayfalarındaki resimler kursiyerlerin dikkatini en çok çeken resimler olmuştur. Bunlardan birincisi, kız isteme ritüelini ikincisi ise, gelin ve damat adayının olduğu bir nişanı anlatmaktadır. Yetişkinlerin dikkatini çeken resimlerin altında yer alan metinler, resimlere oranla o denli kuru ve sıradandır ki katılımcıların ilgisini sürekli kılammamaktadır:

*“Ali'nin babası Ömer Dayı.
Ömer Dayı, Ayşelere gitti.
Ali'nin anası da gitti
Ayşe'yi istediler.
Ayşe'yi verdiler
Ayşe iyi, güzel bir kız.
Yakında nişan olacak.”*

Aynı şekilde ikinci resmin altında yer alan metin de birinciden çok farklı değildir:

*“Ömer Dayı Ayşe'yi istedi.
Ayşe'yi verdiler.
Bugün nişan var.
Ayşe iyi, güzel bir kız.
Ali de çok iyi, çok çalışkan.
Bugün nişan var.
Nişan güzel oldu.*

Nişan çok güzel oldu.”

Çarpıcı bir olay örgüsü ve anlatımından yoksun kitaptaki bu metinlerin içine kimi mesajlar yerleştirilmiştir. Ama bu mesajların verilmiş biçiminde, adeta çocuklara ders verir gibi bir eda bulunmaktadır. Kısacası bu mesajlarda, kaba bir didaktik tarz göze çarpmaktadır:

“Okumak çok iyi.” (Sayfa 12-13)

“Temizlik yapmak ne iyi.” (Sayfa 15)

“Okula yardım edelim.” (Sayfa 25)

“Herkes hesap yapmalı.” (Sayfa 26)

“Askerlik çok güzel.” (Sayfa 32)

“Kışla çok güzel.” (Sayfa 32)

“Okumak yazmak ne güzel.” (Sayfa 36)

“Temizlik ne güzel.” (Sayfa 51)

“Herkes fidan diksin.” (Sayfa 49)

“Bakacak kadar çocuk yapmalı.” (Sayfa 53)

“Okul çok güzel, okumak çok güzel.” (Sayfa 54)

“Herkes okula gelmeli.” (Sayfa 54)

“Okulda güzel bilgiler var.” (sayfa 54)

Ayrıca bu mesajlardan okuma-yazma ile ilgili olanlar, okuma-yazmaya yüklenen amaç ve işleve ilişkin ipuçları sunmaktadır.

“Muhtar eve geldi:

- Fatma Ana, Fatma Ana.

Köyde okuma-yazma kursu açıldı.

Sen de kursa gel, dedi.

Fatma Ana çok sevindi.

- Ben de okuma yazma öğrenirim

Ali'ye mektup yazarım.

Köyden haber yazarım.

Herkesten selam yazarım, dedi.

Fatma Ana kursa çok sevindi.”

Benzer biçimde önceki sayfada da Fatma Ana'nın kızı olan Emine, "*Köyde okuma yazma kursu açıldı. Ana sen de kursa git. Okumak yazmak ne güzel*" şeklinde seslenmektedir. Daha sonraki metinlerde de Fatma Ana'nın okuma-yazma becerisi konu edilmektedir. Ve bu metinlerde Fatma Ana'nın okuma-yazma becerisi 'askerdeki oğluna mektup yazmak' ile sınırlı bir işleve sahip tutulmuştur. Buna 'okuma yazma ne güzel' şeklinde ifade edilen fakat neden güzel olduğu ve Fatma Ana'nın yaşamında neyi değiştirebileceğine ilişkin bir şey anlatmayan boş bir retorik eşlik etmektedir. Nato Yolu uygulamasına katılan bir kursiyerin dediği gibi, "*artık mektup yazan kalmadı, herkes telefonla konuşuyo, onun için Fatma Ana'nın okuması boşuna*"dır. Buradaki durum, okuryazarlığın yalnızca teknik bir beceri olarak anılmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle sözü edilen anlayış okuma-yazma becerisinin aynı zamanda bireysel ve toplumsal güçlenme aracı olarak kullanılabilmesine ilişkin bir perspektife sahip değildir.

Toplumsal cinsiyet açısından, temel öğretim materyali olarak kullanılan Yetişkinler Okuma Kitabı, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini yansıtan ve yeniden üreten kimi metinlere sahiptir. Örneğin sayfa 48'de, şöyle bir metin bulunmaktadır:

*"Ali ile Ayşe fidanları aldılar.
Bahçeye gittiler.
Ali fidanları dikti, gübre verdi.
Ayşe Fidanlara su verdi.
Ali'ye yardım etti. (...)"*

Görüldüğü gibi Ali ve Ayşe birlikte bir iş yapmalarına karşın işi yapan Ali'dir. Ayşe yalnızca yardımcıdır. Benzer bir durumla sayfa 14'te de karşılaşılmaktadır:

*"Bu iş güzel oldu.
Çok güzel oldu.
Ali çok çalıştı.
Cemil çok çalıştı.
Emine de çok yardım etti.
İyi ürün aldık."*

Sayfa 15'te de Emine'nin ev işlerindeki rolü ataerkil bir perspektifle ele alınmıştır.

"- Ali sabun var, ılık su var.

- *Ilık su nerede, sabun nerede?*

Emine sabun ver, ılık su ver.

-Bu sabun, bu da ılık su.

-Temizlik yapmak ne iyi.”

Toplumsal cinsiyet konusunda bir başka örnek sayfa 50 ve 51’den verilebilir. Sayfa 50’de köylüler kahvede oturmuşlar –oturanların hepsi erkektir- paradan ve köyün durumundan bahsetmektedirler. Hemen yan sayfadaki resimde Ayşe ile Emine ise temizlikten bahsetmektedirler. Kısacası konuşma konuları cinsiyetlere göre paylaştırılmıştır.

4.3.2.1. Yeni okuyazar Olanlara Dönük Materyaller

Kursun son döneminde kursiyerlerin seviyesine uygun basılı yayın temini, kurs sürecinde yaşanan en büyük güçlüklerden biri olarak karşımıza çıkmıştır. Bu sorunu gidermek amacıyla yeni okuyazarlardan gazete okumaları ve okudukları yazıları keserek sınıfta bu yazıları anlatmaları istenmiştir. Daha sonra, sınıfta sözü edilen yazılardan bir duvar gazetesi oluşturulmuştur. Duvar gazetesi çalışması yetişkinleri oldukça motive edebilmiştir. Ancak gazete okumak çoğu kez onlara çok güç gelmiştir. Bunun nedenleri, yazıların küçük puntolarla yazılması, cümlelerin onların alıştıkları cümlelerden çok daha uzun olması ve bilmedikleri sözcüklerle çok sık karşılaşmalarıdır. Gazetelerdeki özellikle yabancı sözcüklerin bolluğu onların okuma istemlerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Gazete okumadaki bu güçlükler nedeniyle, öğretmen/araştırmacı yeni okuyazarların seviyelerine uygun kitap arayışına girmiştir. Ne yazık ki, bu konumdaki okuyazarlara dönük yazılı materyal bulmak hemen hemen olanaksızdır. Bunun için, bütün sakıncaları göze alınarak çocuk hikaye ve masal kitapları temin edilmiş ve yetişkinlere dağıtılmıştır. Kursiyerlerin bu kitaplarda “okuma mekaniği” açısından bir sorunla karşılaşmadıkları, ancak kitapların konu, anlatım ve resimlerini kendilerine uygun bulmadıkları gözlenmiştir.

Daha sonra öğretmenin/araştırmacının kişisel araştırmaları sonucu Milli Eğitim Bakanlığı Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile UNİCEF Türkiye Temsilciliği işbirliğinde, okuma-yazmayı yeni öğrenmiş yetişkinler için hazırlanmış olan bir dizi

kitap edinilmiştir. Bu dizideki kitaplar, okuma-yazma çalışmalarında öğrenilen kelimeler esas alınarak yazılmıştır. Beş kitaplık bu dizideki kitapların, kelime sayısı bakımından birbirine dayalı olarak geliştirildiğinden sırasıyla okutulması gerektiği belirtilmektedir. Daha önce Yetişkinler Okuma Kitabı'na yönelik yapılan eleştiriler, yani düz, kuru bir anlatım, ilginç olmayan bir olay örgüsü, kaba bir didaktizm ve geleneksel cinsiyet rollerinin desteklenmesi bu kitaplar için de geçerlidir. Ancak tüm bu eleştirilere karşın, yeni okuyuzarlara dönük yegane basılı materyalin bunlar olduğunu ve önemli bir eksikliği kısmen de olsa karşıladığını belirtmek gerekir.

4.3.3. Okuma-Yazma Kurslarında Öğrenen-Öğretmen İlişkisi: Pedagojiye Karşı Andragoji

Nato Yolu Toplum Merkezi okuma-yazma programında, yetişkin okumaz-yazmazların en önemli özelliklerinden birinin öğrenmeye ilişkin duydukları özgüven eksikliği olduğu gözlenmiştir. Bugüne dek toplum tarafından "cahil" olarak adlandırılmaları, "o anlamaz" anlayışını içselleştirmelerine ve "ben anlamam" boyutuna ulaşmalarına neden olmuş görünmektedir. Kalem doğru tutma gibi bir beceriyi hemen yapamadıklarında, bazı harfleri yazmada zorlandıklarında ya da heceleri birleştirmede güçlük çektiklerinde, çoğunlukla ilk söyledikleri "*ben yapamayacağım, ben öğrenemeyeceğim*" türünden ifadeler olmuştur.

Özgüven eksikliğinin yüksek boyutta olduğu sınıf ortamlarında öğretmenin daha dikkatli davranması gerektiği açıktır. Bu nedenle öğretmen/araştırmacı, kursta sürdürülen programı yetişkin eğitimi ilkelerini esas alarak uygulamaya çalışmıştır. Bu uygulamanın katılımcılar tarafından memnuniyetle karşılandığı gözlenmiştir. Daha önce bir kurs ortamını deneyimlemiş olan kimi katılımcılar, öğreticinin yaklaşımını önceki öğretmenlerden farklı olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenin öğrenenlere karşı olumlu tutum ve davranışlar sergileyebilmesi, öncelikle öğretmen tarafından öğrenenlerin genel özelliklerinin ve yaşam deneyimlerinin bilinmesi ile mümkündür. Nato Yolu Toplum Merkezi uygulamasında, öğrenenlerin genel özellikleri konusunda öğretmenlerin dikkate alması gereken kimi noktalar gözlenmiştir. Bunlardan birincisi, çoğunlukla katılımcıların gündelik yaşamlarındaki öğrenme içerikleri ile okuma-yazma kursunda sunulan içerik arasında adeta bir uçurum olmasıdır. Çoğu katılımcı okuma-yazma öğrenme işini belediklerinden daha

zor bulmuşlardır. İlk derslerin birinde bir katılımcı “*bu okuma yazma işi de amma da zormuş ya*” demiş ve diğer pek çok katılımcı da bu yargıyı onaylamıştır. Hatta katılımcılardan birisi “*çocuklara kızıyoduk neden öğrenemiyosun diye ama essahtan çok zor imiş*” ifadesi ile okuma-yazma öğrenmenin beklediklerinin ötesinde zor olduğunu vurgulamıştır. Okuma ve yazma ediminin kendisinin zihinsel işlemleri ve yoğunlaşmayı gerektirmesi, yani kursiyerlerin gündelik yaşamlarındaki örgü, dikiş-nakiş ya da yeni bir yemek öğrenme gibi pratik temelli somut beceri edinimlerinden doğası gereği farklı olması, kursiyerler açısından süreci daha da zor kılmaktadır. Şöyle ki, örgü işiyle uğraşırken ya da yemek yaparken genelde konuşabilir ama okurken veya yazarken konuşmak pek mümkün değildir. Bu tip bir farklılığın yanısıra okuma-yazma kursuna ilk kez katılan kursiyerlerin belki de yaşamları boyunca ilk defa kalem tutuyor olmaları nedeniyle zorluk çekmeleri onların özgüvenlerini yitirmelerine neden olabilmektedir. Nitekim Nato Yolu Toplum Merkezi’ndeki kursta birkaç katılımcının kursun ilk döneminde kalem tutma becerisini elde etmede çok zorluk çektiği gözlenmiştir. Bu nedenle yetişkin okuma-yazma sınıflarında görev alan öğretmenler öğrenenlere karşı anlayışlı ve sabırlı davranmalıdırlar.

İkinci olarak, yetişkinlere çocukmuş gibi davranmanın olumsuz etkileri olduğudur. Bu konuda yetişkinlerin öğretmen davranışlarına ilişkin önceki olumsuz deneyimleri, duyumları ve gözlemleri oldukça fazladır. Daha önce iki kez yetişkin okuma-yazma programına katılmış olan bir kursiyer, ilk katıldığı kurstan öğretmenin davranışları nedeniyle kursu bıraktığını belirtmiştir:

Öğretmen benimle pek şey etmedi (ilgilenmedi). Kolunu böyle koyacaksın, şöyle şey koyacaksın. Çok şey yapmadı. Okuyacaksın dedi. Gerçi öğrenci de çok idi. Okuyan da gelmiş idi, okumayan da gelmiş idi. Okumamazlık numarası yapıyordu orada. Yardım için mi şaaaptılar bilmiyorum. Bir ara yardım verdilerdi. Yarım ton kömür verdiler. Şöyle bir torbaya ikişer kilo şeyler koymuşlar. Artık bunun için mi geldiler. Hakiki mi bilmiyorlar onu bilmiyorum. (...) Genellikle okuyanlarla şey ediyordu hoca. Onlara daha çok düşüyordu. İyice şey yapsınlar diye herhalde. Bize herhalde diyordu okumuyo okumayacak. Ben de ondan bıraktım. Sizin gibi herkesle ilgilenmiyordu yani. (G3)

Katılımcının anlatımında görüldüğü üzere, öğretmenin öğrenenlere karşı yalnızca kötü tutumu değil, ilgisiz olduğu hissedildiği zaman bile terk olabilmektedir. Onun içindir ki, kursta tüm yetişkinlere eşit zaman ayrılmaya çalışılmış, zorlandıkları durumlarda motive edilmeleri için yoğun çaba harcanmıştır. Çünkü özgüven eksikliğinin üstüne bina ettikleri çeşitli duyarlılıklar terk gibi olaylara zemin hazırlamaktadır.

Öte yandan pek çok katılımcı Nato Yolu Toplum Merkezi okuma-yazma kursundan daha önce katıldıkları yetişkin okuma-yazma kurslarında, öğretmenin olumsuz tutumundan, öğrenenlere yönelik aşağılayıcı davranışına kadar birçok olumsuzluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir:

Öğretmen kadın idi. Hiç kadınlara yakışmayacak şeyler yapıyordu. Dersin başından sonuna kadar bağırıyordu, azarlıyordu. O kursu çok kişi bıraktı. (G6).

Yetişkinlerin daha önceki öğretmen davranışlarından rahatsız olmalarını açıklamada Knowles'in belirlemeleri temel alınabilir. Knowles (1989:529), öğrenme konusunda bilinenlerin çoğunun, çocukların ve hayvanların öğrenmesini inceleyen çalışmalar ile elde edilmesi ve öğretme konusundaki bilinenlerin çoğunun da, zorunlu devam koşulları altındaki çocuklara öğretmeye ilişkin deneyimlerden çıkarılması nedeniyle yetişkinlere dönük eğitim uygulamalarında çoğu zaman yetişkinlere çocukmuş gibi davranıldığını ve çocukların öğretiminde kullanılan yöntemlerin uygulandığını belirtmektedir. Buna karşın yetişkin eğitimcileri, uzun bir süredir sözü edilen geleneksel uygulamaların yetişkinlere uygun olmadığını vurgulamaktadırlar. Yetişkin eğitimciler, pedagoji yerine andragojiye dayandırdıkları görüşlerini, andragojinin, çocuk öğrenciler ile ilgili olarak geleneksel eğitimin (Pedagoji) dayandığı varsayımlardan farklı olan dört varsayım ile temellendirmektedirler (Knowles, 1989: 529): (1) Kişi olgunlaştıkça benlik kavramı, bağımlı bir kişilik olmaktan kendini yöneten bir insan olmaya yönelir; (2) Kişi zamanla çoğalan bir yaşantı birikimi kazanır ve bu, öğrenme için artan bir kaynak olur; (3) Kişinin öğrenmeye hazır oluşu, giderek daha çok, toplumsal rolleri ile ilgili gelişme ödevlerine yönelir; (4) Zaman kavramı, bilgiyi uygulamanın sonraya ertelenmesinden uygulamada ivedilik yönünde değişir. Bu dört varsayım, yetişkin eğitimi uygulamalarında öğrenme atmosferinden, planlama ve değerlendirme sürecine dek bir dizi değişim önermektedir. Değişimin odağında da öğrenen –öğretmen ilişkisinin yer alacağı açıktır. Öğrenen-öğretmen ilişkisi, tüm yetişkin eğitimi programlarının başarısı üzerinde doğrudan etki sahibi olabilmektedir. Bu nedenle öğrenen-öğretmen ilişkisi yetişkin okuma-yazma programlarını değerlendirmede ele alınması gereken önemli boyutlardan biridir.

Öğrenciler ile öğretmen arasındaki ilişkiyi, yetişkin okuma-yazma programına katılan öğrenenlerin ve öğretmenlerin bu ilişkiyi etkileyen kimi özellikleri bağlamında

değerlendirmekte yarar bulunmaktadır. Öğretmenlerin sözü edilen ilişkiyi yapılandırma sürecindeki üstün konumu, onlara, öğrenenlerin (okumaz-yazmazların) genel özelliklerini tanımak, yetişkin eğitiminin ilkelerini bilmek ve okuma-yazma öğretim yöntemlerini uygulamada yeterli olmak gibi çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Kısacası, Duman (2000:113)'ın da belirttiği gibi, öğretmenin (a) yardım edici rehberlik becerileri, (b) güdüleme stratejileri ve (c) öğretim planı yapma becerilerine sahip olması gerekir.

4.3.3.1. Özne

Yetişkin okuma-yazma kurslarında yetişkin öğrenenlere çocukmuş gibi davranma, Türkiye'deki gibi ataerkil özellikleri yoğun bir biçimde gösteren toplumlarda ciddi bir sorun olmaya devam etmektedir. Bu çalışmada katılım örüntülerinin ele alındığı bölümde ele alınan yaş faktörü, burada da göze çarpmaktadır. Bilindiği gibi geleneksel toplumlarda çocuklar/gençler, yetişkinler ve yaşlılardan öğrenirler ve bu öğrenme ilişkisinin tek yönlü olduğu kabulü egemendir. Oysa okuma-yazma kurslarındaki pratikler çoğunlukla bu ilişkinin tersine işletilmesine dayanır. Türkiye'de genel olarak okumaz-yazmazların geleneksel ilişkileri en yoğun yaşayanlar olduğu göz önünde tutulduğunda, sözü edilen gruba mensup yetişkinlerin, herhangi bir yetişkin okuma-yazma kursunda kendinden daha genç olan bir öğretmenle karşılaşma olasılığının da yüksek olması, öğrenenlerin üzerinde daha baştan olumsuz bir etki yapabilmektedir. Bu noktada öğretmenin öğrenenlerle kurduğu ilişki, gösterdiği davranışlar daha da önem taşımaktadır.

4.3.3.2. Süre

Yetişkin okuma-yazma kurs süresinin yetersizliği çok sayıda araştırmacı ve öğretmen tarafından vurgulanmaktadır. Türkiye'de yetişkin okuma-yazma (1. Kademe) kurslarının süresi ortalama olarak 90 saatten oluşan 45 derstir. Yaklaşık 2.5 ay gibi sınırlı zaman zarfında öğretmenden oldukça yoğun olan bir müfredatı yetiştirmesi beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen baskılanmakta ve bunu öğrenenlere yansıtabilmektedir. Elbette öğretmenin tutumunu belirleyen tek etmen müfredatın yoğunluğu değildir. Bunun yanında yetişkin okuma-yazma kurslarındaki öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni olması ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde yetişkin eğitimi derslerinin az sayıda –çoğunlukla seçmeli- bulunması, 'yetişkin okuryazarlığı' adlı bir dersin bile bulunmaması öğretmenlerin yetişkin

öğrenenlere yetişkin olarak davranmasını güçleştiren diğer etkenler olarak sıralanabilir.

4.3.3.3. Dil ve Ses

Nato Yolu Toplum Merkezi'nde gözlenen üçüncü önemli nokta ise öğrenenlerin dil kullarımlarına ilişkindir. Daha önce de sözü edildiği üzere, okuma-yazma kurslarına katılanların çoğunluğunun standart Türkçe dil kullanımının dışındadır. Öğretmenin buradaki tavrı öğrenenlerin üzerinde etkili olabilmektedir. Kursa katılanlarla yapılan çalışmalarda da bu durum gözlenmiştir. Şöyle ki, katılımcıların çoğunluğunun İç Anadolu kırsalında sosyalleşmiş kişilerden oluşması, şivelerine de yansımıştır. Doğal olarak, öğretim süreci sırasında bazı sözcükleri İç Anadolu şivesiyle seslendirmişlerdir. Ardından, bu durum onlara açıklandığında ve “düzeltmeye” çalışıldığında utanmışlardır. Daha sonra okurken ya da konuşurken bu sözcükleri kullanmada tedirgin oldukları gözlenmiştir. Öğrenenlerin seslerinin bastırılması yetişkin eğitimi uygulamalarının başarısızlığına yol açabileceğinden, öğretici bu deneyimden sonra, dil kullanımı ile ilgili ‘düzelten’ bir tutum sergilememeye özen göstermiştir.

Freire ve Macedo (1998: 218)'nın da belirttiği gibi, öğrencilerin sesi asla feda edilmemelidir, çünkü o, *onların dünyadaki kendi öz yaşantılarını anlamlı kılacak tek araçtır*. Nato Yolu'nda düzenlenen kursta, daha önce bir okuma-yazma kursuna katılanlar, sözü edilen kurslardaki çeşitli olumsuz deneyimlerini ve gözlemlerini açıklamışlardır. Bir katılımcı, daha önce katıldığı okuma-yazma kursundaki öğretmenin, “*yanlış konuşma*” nedeniyle sık sık sinirlendiğini anlatmıştır. Katılımcının “yanlış konuşma” ile kastettiği şiveli konuşma biçimidir. Başka bir katılımcının “*tabii biz cahiliz, öğretmen gibi konuşamıyoz*” şeklinde serzenişte bulunmuştur. Bu ifade, kursiyerin kendi konuşma tarzını, öğretmenin konuşma tarzı karşısında daha değersiz algıladığını açıkça göstermektedir.

Türkiye'deki örgün eğitim sistemi başta olmak üzere tüm eğitim süreçlerinde egemen olan dil kullanımı –İstanbul şivesi olarak sunulan konuşma biçimi- dışındaki tüm ağız, lehçe ve dil kullanımları (Burada kastedilen dil kullanımları Anadolu'da kullanılan Kürtçe, Lazca, Zazaca, Arapça, Çerkesçe gibi Anadolu'da yaşayan çeşitli etnik grupların dilleridir, yani gelişmiş Batı ülkelerinin dilleri değildir. Ağız ve lehçe olarak

kastedilen ise standart Türkçenin dışındaki tüm Türkçe dil kullanımlarıdır.) onaylanmamaktadır. Bu kullanımlardan kimilerine daha hoşgörülü kimilerine karşı daha olumsuz ve yasakçı tutumlar bulunsa da, standart Türkçe kullanımları dışındaki dil kullanımlarının, tüm eğitim süreçlerinden dışlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca bu tutum yalnızca okullarda görülmez. Özellikle kentli okumuş seçkinler katında, farklı dil kullanımlarına karşı genellikle daha dışlayıcı bir tutum sergilenirken, şive ve ağız farklılıklarına “komik”, eğitimsiz ya da yetersizlik sıfatlarından biri uygun görülmektedir. Belki de bunun en açık örnekleri popüler TV programları ya da melodram sinemasında gözlenebilir. Filmin baş karakterinin –eğer komedi değilse- standart Türkçe dışında bir dil kullanımı ile karşılaşılması hemen hemen imkânsızdır. Ancak yardımcı rolleri paylaşan “komik” karakterler bu dile layık görülür. Dil kullanımları arasındaki bu hiyerarşik ilişki, eğitim ortamlarında da göze çarpar: Türkiye’de eğitimcilerin, öğrencilerin kendini ifade etmesinden daha çok ifade etme biçimiyle ilgilendikleri genel bir gözlem olarak söylenebilir. Kaldı ki, öğretmenlere eğitim fakültelerinde, ülkedeki yerli dillere ilişkin bir eğitim sunulmaması ve bu dillerin adeta yok sayılması, daha baştan öğretmeni “ifadenin biçimi” ile ilgilenmeye itmektedir. Bu durumun örgün eğitimle karşılaştırıldığında yetişkin eğitimi programlarında daha büyük bir probleme neden olduğu söylenebilir. Yetişkinlerde gelişmiş bir benlik algısı bulunması ve dile ilişkin yaptırımların doğrudan doğruya benliğe dönük algılanma riski, bu problemin kaynağını oluşturmaktadır.

4.3.3.4. Katılım

Dördüncü nokta ise, öğrenenlerin derse ve kursa ilişkin karar süreçlerine katılmalarının önemidir. Gerek kurs saati ve günü gerek ödev verme gerekse ders işleme yöntemleri Nato Yolu Toplum Merkezi okuma-yazma kursuna katılan yetişkinler ile birlikte kararlaştırılmıştır. Kararlara katılımın, onların motivasyonlarına ve öğrenme isteklerine olumlu bir ivme kazandırdığı açık biçimde görülmüştür.

4.3.4. Okuma-Yazma Öğretim Yöntemi

İlköğretim okullarında ilk kez 2005–2006 eğitim-öğretim döneminde *ses temelli cümle yöntemi* uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntem yetişkin okuma-yazma programlarında da uygulanmaya başlanmıştır. Ancak, Nato Yolu Toplum Merkezi’nde Aralık 2005- Mart 2006 tarihleri arasında düzenlenen yetişkin okuma-yazma

programının uygulanmaya başladığı döneme yetişmemesi nedeniyle, sözü edilen programda okuma-yazma öğretim yöntemi olarak cümle yöntemi uygulanmıştır.

Düzenlenen yetişkin okuma-yazma programında, cümle yöntemi ve bu yöntemin uygulanma biçiminde ortaya çıkan sorunlara ilişkin bir dizi gözlemde bulunulmuştur. Cümle yöntemi ve bu yöntemin uygulanış biçimine dair karşılaşılan en büyük sınırlılığın, öğrenenleri ezberci anlayıştan kurtaramaması olduğu söylenebilir. Yetişkinler Okuma Kitabı Öğretmenler Kılavuzu'ndaki (YOKÖK) çözümleme için kullanılan cümlelerin, öğrenenler tarafından ezberlenmesi öğrenme sürecini olumsuz etkileyen en önemli sorunlardan birini oluşturmuştur. Örneğin "Ali pazardan şeker aldı" cümlesi çoğunlukla, önceki derslerde öğrenilen "Ali bu yıl asker olacak." ya da "Ali al su iç" şeklinde okunmuştur. "Eve iki halı alalım." cümlesi ilk harflerinin aynı olması nedeniyle daha önceden öğrenilen "Emine bugün çok iş var" cümlesi biçiminde okunabilmiştir. Kısacası öğrenenler cümlelerin ilk harf ya da kelimesini akılda tutarak cümlelerin seslerini ezberleyebilmektedirler. Yani, ezberleme pratiği birçok kez 'öğrenme'nin önüne geçebilmektedir.

Kursiyerler arasında bu türden ezberleme olaylarına sık sık rastlanmıştır. Kursun başında yaşanan bir olay ezberlemenin boyutlarının nereye uzanabileceğini göstermektedir. Kursun ilk günlerinde öğrenenlerin durumlarını saptamak için yapılan görüşme ve değerlendirmede, bir kursiyer daha önce iki kez okuma kursuna katıldığını fakat '*okumayı tam bellemediği*'ni belirtmiştir. Bunun üzerine öğretmen tarafından Yetişkinler Okuma Kitabı'ndan herhangi bir sayfa açılarak bu metni kursiyerin okuması istenmiştir. Kursiyer, sayfayı birçok okuyazardan bile daha akıcı ve hatasız bir biçimde okumuştur. Bu işleme yine aynı kitaptan metinler değiştirilerek devam edilmiş ve aynı sonuç alınmıştır. Bunun üzerine öğretmen, kursiyerin okuduğu bir metinden birkaç kelimeyi tahtaya yazmış ve kursiyerden bunları okumasını istemiştir. Şaşırtıcı bir biçimde, kursiyer bu defa tahtadaki kelimelerden hiç birini okuyamamıştır. Anlaşılacağı üzere kursiyer daha önceki kurslarda da kullanılan *Yetişkinler Okuma Kitabı*'nın tüm metinlerini ezberlemiştir. Bir kitabın tümünü okuyabilen ama okuyazar olmayan bu kursiyerin durumu, üzerinde önemle durulması gereken bir noktaya, okuma-yazma öğreniminde ezber sorununa işaret etmektedir.

Ezber sorunu yalnızca okuma-yazma öğreniminde karşımıza çıkmaz, eğitimin diğer pek çok alanında da kendini gösterir. Eğitim sorunları dile getirildiğinde, sorunlar skalasında ön sıralarda kendine yer bulan “ezberci eğitim”, sözlü kültürün eğitime en önemli yansımalarından biri olarak görülebilir. Elbette ezberci eğitim yalnızca Türkiye’ye has bir sorun da değildir. Örneğin Goody, 1968 yılında yayınladığı “Literacy in Traditional Societies” kitabında bir yazılı kültürün bugün hala sözlü geleneğe ne derece bağımlı olduğunu zihindeki bellek yükünden, başka bir deyişle eğitimin gerektirdiği ezber oranından belirlenebileceğini ifade eder. Ong’un (1967: 53) da işaret ettiği gibi, Batı’da birkaç nesil öncesine dek ve belki hala dünyanın pek çok yerinde örgün eğitim, öğrencilerin sınıfta bilgilerini ezberden söylemesi, ders kitaplarından ezberledikleri bilgilerle öğretmenin sözlerini desteklemesini (ki bu da kalıp ifade ve sözlü kültür mirasına dayanır) öngörüyordu. Geleneksel eğitimde ve özellikle dini eğitimde ezberci pratik daha baskındır. Tarihsel olarak bunun pek çok uygulamasından söz edilebilir. Örneğin Akyüz (1993:53), Osmanlılardaki eğitim-öğretim yöntemini esas olarak “nakilci ve ezberci” olarak nitelendirir. Benzer şekilde, Zengin (2002) ve Unat (1964) medrese eğitiminde, *bilgilerin Aristo mantığına göre şerh ve tefsir edilerek anlamdan çok lafza kıymet verilmesi nedeniyle medrese öğretiminin kısır ve verimsiz olduğunu savunmuşlardır*. Bugün Kuran kurslarında yapılan eğitimin içeriği ve yöntemi de bir bakıma bu mirası devralmış görünmektedir. Bu kurslarda öğrenenlerin, etkili olabilmesi için, bir duanın veya Kuran’ın ayetlerinin doğru bir biçimde ve yalnızca Arapça tekrar edilmesi gerektiğine inanması, Kuran’ın ayetlerinin anlamını bilmeden Arapça ezberlenmesine yol açmaktadır. Ayrıca kuran kursları yanında ilköğretim okullarından lisans-üstü eğitime kadar tüm eğitim kademelerinde “tekrara ve ders notlarının ezberlenmesi”ne dayalı uygulamalar devam etmektedir. Szylowicz (2003:416)’in çarpıcı ifadesiyle, *“günümüz üniversite sınıflarının birçoğunda, bir Osmanlı müderrisinin yabancılik çekeceği”* bir eğitsel ortam bulunmamaktadır.

Bu tür ezberci pratikler için, Ong’un betimlemesi açıklayıcıdır: Sözlü kültürlerde, çıraklık, bir tür çıraklık sayılan müritlik, dinleme, dinlenenleri tekrarlama, atasözlerine ve bunları yeniden tertiplemeye hakim olma veya kalıplaşmış deyişlerle özgün deyişler oluşturma temel öğretim yöntemleridir (Ong, 1999:21). Sözlü kültürlerde zeka, genellikle vecize bulmaktaki yaratıcılıkta, yani geniş kapsamda uygulanabilecek sözlü deyişler bulma gücüyle birlikte anılmaktadır (Postman, 1994: 34):

İlk Krallar'da öğrendiğimiz Akıllı Solomon yaklaşık üç bin atasözü biliyordu örneğin. Basılı söze dayalı bir kültürde ise aynı yeteneğe sahip kişilerin en iyi ihtimalle garip insanlar, daha çok da gururlu baş belaları oldukları düşünülür. Salt söze dayalı bir kültürde, ezberleme yetisine her zaman büyük değer verilir, zira yazılı sözlerin bulunmadığı yerlerde insan zihni ayaklı bir kütüphane gibi işlemek zorundadır. (...)

Kısacası, okuma-yazma kurslarına katılan yetişkinlerin, çoğunlukla sözlü kültürün etkisiyle, gündelik yaşamlarında bir bilgi saklama/öğrenme yöntemi olarak ezberi işe koşmaları, bu alışkanlığın okuma-yazma kurslarına taşınmasına yol açabilmektedir. Buna karşın, cümle yönteminin kendisi değilse bile, cümle yönteminin bu biçimde uygulanmasının söz konusu ezber sorununu aşmada yetersiz kaldığı açıktır.

Ezber konusunun dışında, cümle yönteminin mevcut uygulaması başka bir soruna daha yol açabilmektedir. Şöyle ki, Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğrenimi ve 1. Kademe Eğitim Programı'nda (1996:4) 'cümle yöntemi' programda şu şekilde özetlenmiştir:

Yetişkinlerin okuma yazma öğretiminde uygulanacak olan cümle metodunun gereği olarak, okuma yazmaya az heceli kısa cümlelerle başlanacaktır. Zamanla cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ayrılacak, daha sonra heceler içerisindeki bağımsız sesli harfler tanıtılacak ve sessiz harfler duyurulmaya çalışılacaktır. Yeni kelime ve hecelerden, yeni cümleler ve basit metinler oluşturulacaktır. Uygulanacak cümle metodunun esaslarına uygun bir şekilde çözümleme ve birleştirme teknikleri birlikte yürütülecektir.

Ne var ki, programda bu şekilde yerini alan cümle yönteminin uygulamasında kelimelerin ayrıştırılmasına ancak 16. derste geçilmesi önerilmektedir. Bu derse kadar 7 cümle üzerinde çalışmalar yapılması ve öğrenenlerin bu cümleleri bakmadan yazması (yani cümlelerin ezberlenmesi) beklenmektedir. Nohl ve Sayılan (2004)'in vurguladığı gibi,

(...) ilk 15 ünite (yani kursun tamamının ilk üçte biri) öğretmenlerin cümleleri analiz etmesi ve onları kelimeler ya da hecelere ayırması yasaklanmıştır. Öğretmenlere "metni kelime ve hecelere ayırarak okumaktan ya da öğrencilerin bunu yapmasına izin vermekten kaçının" tavsiyesi verilmektedir. Yazılı alıştırılarda cümleleri kelimeler ve hecelere ayırmak için yeterince imkan olduğu belirtilerek, bu tavsiyenin gerekçesi olarak okumanın doğal akışı, hızı ve anlama problemleri gösterilmiştir.

Kitaba daha dikkatli bakılırsa, cümlelerin kelimelere ayrılmasının sadece 16. ünite, kelimelerin hecelere ayrılmasının ise 25. üniteye başladığı görülür. Harflere ayırma 34. üniteye bırakılmıştır. Bunun anlamı çok uzun bir süre için öğretmen ve öğrencinin sadece cümlelerle uğraşmak zorunda olmasıdır. Bu ayrıca kursun tamamında

sadece kısa bir parçanın cümle analizine ve yeni kelimeler ve cümleleri birleştirme ve oluşturmaya ayrıldığıdır (Nohl ve Sayılan, 2004).

Dikkati çeken bir başka nokta da, programda cümle yönteminin nasıl uygulanacağına açıklanmasında yer almaktadır. Program, öğrenenlerin kendi cümlelerini okuma ve yazmasına değil, programda yer alan cümleleri okuma-yazmasına dayanmaktadır. Toplam 26 cümlenin 45 ders süresinde analizi yoluyla yetişkinlere okuma-yazma öğretmeyi hedefleyen program, öğrenenlerin kendi cümlelerini dışlaması nedeniyle zaman zaman öğrenenler için sıkıcı hale gelebilmektedir. Sözü edilen uygulamanın, yetişkinlerin sınıf ortamında kendi yaşantılarını ifade edebilmeleri ve bu ifadelerin öğrenme kaynağı olarak kullanılmasını engellemesi nedeniyle, yetişkin eğitimcileri tarafından önemle vurgulanan '*yetişkin eğitiminde en yüksek değer taşıyan kaynak, öğrenenin yaşantısıdır*' ilkesinin yetişkin okuma-yazma sınıflarında çoğunlukla ihlal edildiği sonucunu doğurduğu söylenebilir.

Kısacası sözü edilen program, cümleleri kelimelere ve daha sonra kelimeleri hecelere ve sonunda harflere ayırtmak için bazı fırsatlar sunmasına karşın, kitabın dil analizi faaliyetleri sunduğu yerlerde odaklanma cümlelerin kopyalanmasının tekrarlanması üzerinedir. Öğrenenlerden kelimeler ve cümleleri analiz etmeleri ve onları kendi yaratıcılıkları içinde yeniden birleştirmelerinin istendiği herhangi bir alıştırmaya yoktur (Nohl ve Sayılan, 2004).

Yukarıda cümle yöntemine ve onun uygulanış biçimine getirilen eleştiriler ya da en azından eleştirilerin bir kısmı diğer yöntem ve uygulamalara da getirilebilir. Belki de bu yüzden okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemin kullanılması ya da kullanılmaması gerektiği üzerine yapılan tartışmalar, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eskiden bu yana süregelmektedir. Türkiye'de bu tartışmalar, cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçiş ile birlikte yeniden şiddetlenmiş görünmektedir. Bu tartışmaları değerlendirmeden önce okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere kısaca değinmekte yarar olabilir.

Ülkeler arasında okuma-yazma öğretmek için değişik yöntemler kullanılabilir. İlgili literatürde okuma-yazma öğretim yöntemleri, ilk ortaya çıkan uzmanlaşmış

yöntemler ve daha sonra ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler ile karma yöntemler olarak üç grupta toplanmıştır (Gray, 1964; Gülbay, 2000; Güneş; 1997; Öz, 1998):

A- İlk Ortaya Çıkan Uzmanlaşmış Yöntemler

- 1- Harf Yöntemi
- 2- Fonetik Yöntem
- 3- Hece Yöntemi

B- Daha Sonra Ortaya Çıkan Uzmanlaşmış Yöntemler

- 1- Kelime Yöntemi
- 2- Cümlecik yöntemi
- 3- Cümle Yöntemi
- 4- Hikâye Yöntemi

C- Karma Yöntemler

- 1- Eklektik Yöntemler

İlk ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler, 'sentez yöntemler' adıyla da anılabilmektedir. Okuma-yazma çalışmalarında kelimenin öğelerini yani harf, hece ve kelimeyi tanımanın önemine işaret eden bu yöntemler, sözü edilen öğelerin bir kez tanındıktan sonra, diğer kelime ve cümlelerin kolayca okunabileceği iddiasını taşır. Bu yöntemlere ilişkin en önemli eleştiri, okuma tekniğine çok ağırlık verilmesi ve bunun da anlamayı ikinci plana ittiği yönündedir (Güneş; 1997). Bu yöntemlerden birisi 'harf yöntemi'dir. Harf yöntemi eski çağlardan beri kullanılagelen bir yöntemdir. Önce alfabedeki harfler öğretilir, ardından bu harflerden hecelere geçilerek kelimeler ve cümlelere ulaşılır. Fonetik yöntemde ise bir kelimeyi okumak için harflerin adını değil sesini tanımak gerekmektedir. Harf yerine hece ile başlanan yöntemde de 'hece yöntemi' adı verilmektedir (Gülbay, 2000; Güneş; 1997).

Daha sonra ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler de 'analiz' ya da 'modern' yöntemler olarak adlandırılabilir. Dayandığı temel ilke, başlangıçtan itibaren bütün anlam içeren kelime, cümlecik ve cümle gibi birimlerin öğrenciye verilmesidir. Bunlar öğrenildikten sonra, birimler öğelerine ayrılmaktadır. Cümle; kelime, hece ve harf şeklinde bölünmektedir. Kelime öğeleri tanındıktan sonra, yeni kelimeler oluşturmak için bu öğeler birleştirilmektedir. Bu yöntemlere yapılan eleştiriler ise sentez yöntemlere yapılan eleştirinin tam tersidir. Anlamaya çok önem verildiği ve bu

nedenle kelime ve ögelerin iyice tanınmadığı ifade edilmektedir (Güneş; 1997). Bu yöntemlerden biri 'kelime yöntemi'dir. Kelime yönteminde kelimeler bir bütün olarak verilmektedir. Bu yöntem, kelimelerin yöntemli bir biçimde verilmesinden, öğrenenlerin anlayarak okuma-yazmayı öğreneceği varsaymaktadır. Kelime tanıma aşamasından sonra, kelimenin hece, harf ve ses bölünmesine geçilmektedir. Cümlelerin, parçası olan tek tek kelimelerden daha anlamlı ve çekici olduğunu savunan görüş, öğrenenlere bir cümle verilerek okuma-yazmaya başlanması gerektiğini iddia eder. Cümlecik ve cümle yöntemi bu uygulamayı esas alır. Bu yöntemin genişletilmiş bir şekli de hikâye yöntemidir (Çelenk, 2005; Gülbay, 2000; Güneş; 1997; Binbaşıoğlu, 2004).

Eklektik yöntem, yukarıda iki grup halinde anlatılan yöntemlerin bir karışımı olarak tarif edilebilir. Bu iki grup yöntemin uygulamadaki sakıncalarını ortadan kaldırmak, öğrenenlerin daha kolay ve daha çabuk okuma-yazmayı öğrenmelerini sağlamak amacıyla yöntemlerde nadiren değişiklikler yapılmıştır. Okuma-yazma öğretiminde bu yöntemlerin harmanlanarak uygulanması bir takım kelime, cümle ve dikkatlice derecelendirilmiş basit metinlerin seçilmesini gerektirmektedir. Öğrenenlere okuma-yazma öğretiminde dilin ögeleri de tanıtılmaktadır. Önce cümleler verilmekte, cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere bölünmekte ardından harflerle heceler, hecelerle kelimeler, kelimelerle de cümleler oluşturulmaktadır (Güneş; 1997; Binbaşıoğlu, 2004).

Türkiye'de geçmişten bu yana birçok araştırmacı tarafından cümle yöntemi okuma-yazma öğretiminin en doğru ve en etkin yolu olarak görülmüştür. Örneğin geçmişte cümle yöntemini etkin bulan Güneş (1990: 42), –ki bugün 'ses temelli cümle yöntemi'ni daha etkin bulmaktadır- cümle yönteminin uygulanması gerekliliğini, Türkçe üzerinde okuma-yazma yönünden yapılan araştırmalarda çocuklarla, okumaz-yazmaz yetişkinlerin aynı psikolojik özellikleri göstermeleri olarak açıklamaktadır. Güneş 1990 yılında, yetişkinlere dönük bir okuma-yazma çalışmasında cümle yöntemini kullanmış ve bu yöntemin yararlarını şu şekilde sıralamıştır (1990: 54):

- 1- Cümleler bir bütün olarak ele alındığında, cümle ve metinde ifade edilen fikir zinciri aracılığıyla yetişkinler gelecek cümleleri tahmin edebilmektedirler. Bu durum, yetişkinin okuma öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.
- 2- Cümlelerin bir bütün olarak ele alınması, cümle ve metnin tam olarak anlaşılmasını getirmekte ve yetişkin okuduğu metni çok iyi

anlayabilmektedir. Eğer metindeki konu yetişkinin ilgi ve ihtiyaçlarına da yönelikse, yetişkin çok daha kolay öğrenmekte, unutma ve karıştırma tehlikesi azalmaktadır.

- 3- Cümle yöntemi, kelimeleri bütün olarak öğrenilmesine yardım etmektedir. Yetişkin Ayşe kelimesini toptan algılamakta ve bütün olarak okumaktadır. A, y, ş, e harflerini birleştirmeye ve hecelelemeye gitmemektedir. Bu da okuma hızını artırmaktadır.
- 4- Son olarak, cümle yönteminin kursta en büyük yararı, yetişkinleri güdülemede ve kursu terk etmelerini önlemede görülmüştür. Yetişkinler, başlangıçta verilen kısa heceli ve küçük cümleleri kolayca kurmayı ve yazmayı öğrenmektedir. Ardından cümleler kelimelere ve hecelere bölünmekte ve bu aşamalarda da kursiyerler kolayca okuma-yazmayı öğrenmektedirler.

Ayrıca Güneş (1990: 54), kursiyerlerin sentez çalışmalarında, harfler ile hecelere geçemediklerinde bir süre öğrenemeyecekleri duygusuna kapıldıklarını ancak kursiyerlere analiz yöntemin başarıları anlatılarak kursu terk etmelerinin önlendiğinden bahsetmektedir. Üstelik yazar, kursun başında, alfabe veya benzeri sentez yöntemiyle okuma-yazma çalışmalarına başlanmış olunsaydı kursiyerlerin kursu terk etmelerinin önlenemeyeceğini iddia etmektedir.

Bu iddiaların sonuncusundan başlarsak, her şeyden önce yazarın terk ile okuma-yazma yöntemi arasında kurduğu ilişki sorunlu görünmektedir. Çünkü, iddia edilen diğer yöntemlerin terk olgusunu engellemede yetersizliği konusunda, yazar tarafından herhangi bir kanıt gösterilmemektedir. Kaldı ki, kursiyerlerin harfler ile heceleme aşamasına geçememesi veya güçlükle geçmesi, cümle yönteminden ya da cümle yönteminin mevcut uygulanma biçiminden kaynaklanabilmektedir. Daha önce de sözü edildiği üzere, bu yöntemde önce cümleler verildiğinden kursiyerler bir bütün olarak cümleleri ezberlemekte ve bu nedenle cümlelerin kelimelere, hecelere ve harflere ayrıldığında bu parçaların kursiyerler tarafından öğrenilmesi güçleşebilmektedir.

Türkiye’de okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemin daha etkili olduğu konusunda karşılaştırmalı araştırmalar yetersiz sayıdadır (Şenel, 2004: 50). Bu anlamda Güneş’in bahsettiği ‘kolayca öğrenme’ durumu da tartışmalıdır ve elde bu iddiayı kesin bir biçimde doğrulayacak yeterli sayıda karşılaştırmalı deneysel çalışma sonuçları da bulunmamaktadır. Kısacası, Çelenk (2005: 121)’in belirttiği gibi, yapılan araştırma ve incelemeler, yurt içinde ve yurt dışında hangi yöntemin ya da yöntemlerin daha nitelikli bir okuryazar yetiştirdiğini ortaya koymaya yetmemiştir.

Dikkati çeken bir başka nokta, okuma-yazma öğrenmede yetişkinler ile çocukların aynı psikolojik özellikleri gösterdiğine ilişkin bir araştırma sonucundan hareketle yetişkin okuma-yazma programlarında 'cümle yöntemi' kullanılmasının gerekliliği noktasıdır. Güneş'in yanında birçok araştırmacı tarafından bu araştırmanın esas alındığı görülmektedir (Öz, 1995; Ada, 1985). Ancak, Nohl ve Sayılan (2004)'in vurguladığı gibi, sözü edilen araştırma,

(...) yaklaşık olarak 1960 yılında askerlik sırasında eğitim alan üç farklı sınıfta uygulanan üç farklı okuma yazma tekniği arasındaki ("harf yöntemi", "kelime yöntemi" ve "cümle yöntemi") deneysel bir karşılaştırmadır. Bu deneyin "bilimsel araştırma tekniklerine uygun olduğu" iddia edilmesine rağmen, bu deneyin sonuçlarının, yani "cümle yönteminin" Türkiye için en uygun okuma yazma öğretme yöntemi olduğunun "geçerli ve güvenilir olup olmadığı sorgulanmalıdır. Oysa detayları tarif etmediği için bu deneyin güvenilirliğini değerlendirmek zordur: Deney 1960'lı yıllarda ordunun katı disiplini içinde bulunan genç erkek bireylere ilişkindir. Sonuçları bugünkü kadınlar, yaşlı kimseler ve gönüllü yetişkin okuma yazma sınıfları için geçerli kılmak mümkün değildir.

Hem örgün eğitim kurumlarında hem de yetişkin okuma-yazma sınıflarında cümle yönteminin kullanılmasından 2005 yılında vazgeçilmiştir. Dolayısıyla cümle yöntemine ilişkin yukarıda sözü edilen eleştiriler de uygulama açısından önemini yitirmiş görünmektedir. 2004–2005 öğretim yılında 100 okulda denenmesine başlanan ilköğretim ve yazma öğretimi programında "Ses Temelli Cümle Yöntemi" esas alınmıştır. 2005–2006 öğretim yılındaki değişiklikle cümle yöntemi yerine "Ses Temelli Cümle Yöntemi" adı verilen bu yeni yöntemine geçilmesinin gerekçesi şu şekilde açıklanmaktadır (MEB, 2004:7) :

İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile, anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.

Okuma-yazma öğretimindeki bu değişikliğe karşı ciddi itirazlar bulunmaktadır. Bunlardan biri yaklaşımla ilgilidir. 2004 tarihli İlköğretim Programı'nda, genel olarak, eğitim felsefesinde 'davranışçı' bir yaklaşımdan 'yapısalcı' bir yaklaşıma geçildiği ve 'çoklu zeka' kuramından yararlandığı ifade edilmektedir. Binbaşoğlu (2005:122)'na göre, yapısalcı bir süreç, öğrenme sırasında öğrencinin yeni bilgileri eski bilgileriyle karşılaştırarak, zihinsel olarak yeniden bir biçime sokması, bir yapı içine alması demektir ki, eğitimde bu yeni değildir.

Bunun yanında yeni okuma-yazma yöntemine, öğrenenleri heceleyerek okumaya alıştırmayı ve olumsuz bir okuma alışkanlığı kazandırması, ses bilgisini ön plana çıkararak 'anlamı' ikincilleştirmesi gibi eleştiriler getirilmektedir (Binbaşıoğlu, 2005)

Yetişkin okuma-yazma programları açısından, gerek sözü edilen yeni programın yapılandırmacı yaklaşımı uygulama iddiası, gerek Binbaşıoğlu'nun ifade ettiği bunun yeni olmaması, yani yapılandırıcı anlayışın geçmişte de uygulanmış olduğu iddiası üzerinde durulması gereklidir. Bu iki iddiadan birini yetişkinler eğitimi açısından da paylaşımlara, öğrenenlerin yaşam deneyimlerine ve onların kendi sözcüklerine dayanmayan bir okuma-yazma programının nasıl yapılandırmacı bir yaklaşıma sahip olabileceği sorulmalıdır. Çünkü her iki program, öğrenenlerin yaşam deneyimleri ve onların kendi sözcüklerine dayanmamaktadır.

İster yeni yöntemin gerekçesinde ve savunusunda, isterse yeni yöntem getiren eleştirilerde olsun, okuma yazma yönteminin kendisine hak ettiğinin ötesinde anlam ve işlev yüklenmektedir. Bu durum yalnızca yeni yöntemde değil, geçmişte uygulanan cümle yönteminde de geçerlidir. Son programda yer alan öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştirmenin yegane yöntemi olarak ses temelli cümle yönteminin sunulması, daha önceki dönemde kullanılan okuma-yazma yöntemi ile terk, güdülenme ve katılım arasında doğrudan ilişki kurulması okuma-yazma yöntemine verilen aşırı önemi açıkça kanıtlamaktadır. Üstelik bu taraf olma durumunun, araştırma ve incelemelerin, hangi yöntemin daha nitelikli bir okuryazar yetiştirdiğini ortaya koymaya yetmemiş olmasına karşın sürdürülmesi, yapılan tartışmaların büyük bir bölümünün spekülasyon bir içerik taşıdığını da göstermektedir.

Bu durum yetişkin okuryazarlığı açısından ciddi bir soruna yol açmaktadır. Bu, yetişkin okuma-yazma eğitimi alanındaki sorunların, okuma-yazma yöntemi sorununa indirgenmesidir. Hatta öyle iddialar bulunmaktadır ki, sanki en ideal okuma-yazma öğretim yöntemi bulunduğu ve uygulandığında, ülkedeki okuryazarlık meselesi tamamen çözüme kavuşturulacakmış havası yaratılmaktadır. Kısacası, yöntem tartışması okuryazarlığın katılım, terk, motivasyon ve toplumsal değersizlik gibi temel sorunlarını gizlemektedir.

Griffth ve Olson (1992) çocuklar üzerinde yaptıkları bir araştırma da okuma-yazmada hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın fonetik farkındalığı yüksek olan öğrenenlerin daha az olan öğrenenlere göre daha kolay ve çabuk öğrendiklerini bulgulamışlardır.

Gerçekten de, Afrika ve Latin Amerika'daki bazı örnekler, okuma-yazma becerisinin profesyonel yardım alınmadan, bir sınıf ortamı dışında evde, işyerinde bir tanıdık aracılığıyla cümle ya da ses temelli cümle yöntemi kullanılmadan hatta sistematik bir yöntem kullanılmadan da öğrenilebileceğini göstermektedir. O halde, okuma-yazma üzerine yürütülen tartışmaların odağının yöntem sorunu olmaması gerektiği açıktır. Aslında bu konu birçok ülkede önemini yitirmiş ve kullanılacak yöntem öğretmenin inisiyatifine bırakılabilmektedir.

Türkiye'deki okuryazarlık sorununun bir yöntem sorununa indirgenmesi, okuryazarlığın yalnızca bir beceri olarak anlaşılması ile ilgilidir. Elbette okuma-yazma bir beceriyi içerir ama o beceriden ibaret bir olgu da değildir. Eğitim alanına ayrıcalıklı bir konum atfeden ve gücünü pozitivist paradigmadan alan egemen yaklaşım, okuryazarlığı ideolojik, kültürel, toplumsal ve ekonomik bağlamından soyutlayarak ele alma eğilimindedir.

Okuma-yazma kampanyaları da dahil olmak üzere, Türkiye'deki tüm okuma-yazma uygulamalarının davranışçı bir yaklaşımla, okuma yazmayı sadece bir "beceri" olarak tarif etmesi ve böylece onu belirli yaşam deneyimleri ile bağlantısı olmayan teknik bir konu haline indirgemesi (Nohl-Sayılan, 2004) yönündeki bu anlayış, okumaz-yazmazlık sorununun kesin olarak çözümünü sağlayamamaktadır. Bunun ötesinde, konuya bu şekilde yaklaşmanın kendisi, sorunu yeniden üretmekte, sorunun bir parçası olabilmektedir.

Vurgulamak gerekirse, okuma-yazma sorununun, daha çok bir "istatistik meselesi" olarak anlaşılması ve yalnızca okuryazar oranının nicel artışına odaklanan uygulamalarla giderilmeye çalışılması, okuma-yazma sorununa dair genel bir kavrayıştan hareket etmiştir. Zihinsel alışkanlıklar ve çözümler de hep okuryazar oranının rakamsal artışını sağlama mantığı üzerine kurulmuştur. Okuma-yazma öğrenmeyi, mekanik bir beceri elde etme süreci ile sınırlayan bu kavrayış,

okuryazarlığın içinde varolacağı sosyo-kültürel bağlama çoğunlukla hak ettiği ilgiyi göstermemiştir.

Özetle, Türkiye’de okuryazarlık, “okumayı sökme” biçiminde ifade edilen anlayış, yazılı olanı anlama ve etkin kullanma becerisinden daha çok yazının mekanik olarak deşifre edilmesine dönük beceri anlamına gelmektedir. Bu durum da, pek çok okuryazarlık sorununun (birçok lise mezununun heceleyerek, güçlükle okuması; ödev yapan öğrencilerin dışında hemen hemen kütüphanelerden hiç yararlanılmaması; özellikle kırsal bölgelerde okuma-yazma becerisinde yaşanan gerilemeler/unutmalar; kitap, dergi ve gazete okumanın düşük oranı vb.) görülmesini engeller.

Duman (1996) tarafından da belirtildiği gibi, yetişkin eğitimi ideolojik olarak yönlendirilebilen ‘kültürel’ ve ‘toplumsal’ ile yakından ilgilidir. Bu nedenle yetişkin okuma-yazma kurslarına katılım konusunda üzerinde durulması gereken bir nokta, okuma yazmanın sosyal boyutudur. Okuma yazma kursuna katılanların önündeki tek engel okumayı bilmemeleri değildir. İçinde buldukları sosyal ortamda okuma yazmanın “değerli” bir beceri sayılmaması, düşünen, düşündüğünü yazılı ve sözlü şekilde ifade eden kişilerin kabul ve destek görmemesi, gazete, kitap ve diğer yazılı malzeme kullanma alışkanlığının gelişmemiş olması gibi etmenlerin her biri okuma-yazma öğreniminin gelişmesine engel oluşturmaktadır (Durgunoğlu, Öney vd. 1997). Dolayısıyla “okumayı sökme” şeklinde ifade edilen yazının mekaniğini çözebilme becerisinin yaygınlaştırılmasına odaklanılarak okuma-yazma öğretim yöntemine kilitlenilmesi, okur-yazarlığı yaygınlaştırmada çeşitli sorunlarla karşılaşılmasını engelleyememektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Türkiye’de okuryazarlığın bir sorun olarak tarif edilmesinin tarihi, 19. yüzyılın başlarına uzanmaktadır. Başlangıçta askeri yenilgiler ve Batı devletleriyle rekabet gücünü yitirmenin getirdiği arayış, okuryazar nüfusu artırma fikrinin gelişiminde temel motivasyonu oluşturmuştur. Cumhuriyet’in kuruluşu ile birlikte, yeni bir siyasal kültür yaratma düşüncesi ağırlık kazanarak, okuryazarlık, hem çağdaş dünyanın gereği hem de bu çağdaşlık düzeyine ulaşmanın aracı olarak görülmeye başlanmıştır. Bu nedenle Cumhuriyet tarihi boyunca örgün temel eğitimi tüm çağ nüfusuna ulaştırma çabaları hız kazanmış, yetişkinler için okuma-yazma kursları yaygın bir biçimde açılmış ve ulusal düzeyde beş büyük okuma-yazma kampanyası (1928, 1960, 1971, 1981, 2001 yıllarında) düzenlenmiştir. Böylece Cumhuriyetin kuruluş yıllarında yaklaşık % 10 olan okuryazarlık oranı, 1980 yılında % 67.2’ye 1990’da % 80’e, 2000

yılında % 86.5'e 2004 yılında da % 87.4 çıkarılmıştır. Ancak tüm bu çabalara karşın, günümüzde okumaz-yazmazlık sorunu ülkenin önemli sorunlarından biri olmaya devam etmektedir.

Öte yandan genel nüfus sayımı sonuçlarından elde edilen bu veriler, kişilerin sözlü bildirimine dayanması nedeniyle, ülkedeki okuryazarlık sorununun boyutlarını tam olarak yansıtmamaktadır. Dahası bu oranlar, okuryazar olarak nitelenen nüfusun, okuma-yazma becerisini gündelik yaşamda ne ölçüde ve ne düzeyde kullanabildiğine dair sonuçlar çıkarmada yetersiz kalmaktadır. Ayrıca söz konusu oranlar üzerinden okuryazarlık sorununun analizi, okuma-yazma sorununun, daha çok bir "istatistik meselesi" olarak anlaşılmasına ve yalnızca okuryazar oranının nicel artışına odaklanan uygulamalarla giderilmeye çalışılmasına yol açmıştır.

Mevcut sayısal veriler üzerinden bir değerlendirme yapılması durumunda bile, daha uzun yıllar okuryazarlığın, Türkiye'nin önemli sorun alanlarından biri olarak kalacağı tahmin edilmektedir. Örneğin UNESCO'nun kestirimine göre 2015 yılına kadar okumaz-yazmaz sayısı ancak 5 milyona düşürülebilecektir. MEB'in ülke genelindeki çalışmaları ile kimi sivil toplum örgütlerinin son yıllardaki okuma-yazma eğitimi uygulamalarına karşın, okumaz-yazmaz nüfus % 10'un altına indirilememektedir. Bu da sorunun kısa bir süre içerisinde çözümü konusunda karamsarlığa yol açmaktadır. O halde okumaz-yazmazlığın aşılmasında ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi çabasında yanıtlanması gereken bazı sorular vardır: Türkiye'de mevcut eğitim uygulamalarının okumaz-yazmazlığı giderme kapasitesi nedir? Ne tür eğitim uygulamaları ile en kısa zamanda bu oran minimum seviyeye indirilebilir? Bu soruların yanıtları, Türkiye'de okumaz-yazmazlığı üreten ve varlığını sürdürmesine olanak sağlayan mekanizmaların anlaşılmasına, okumaz-yazmazların demografik özelliklerinin belirlenmesine ve okuma-yazma kurslarında karşılaşılan sorunların saptanmasına bağlıdır.

Yetişkin okumaz-yazmazlığını üreten en önemli neden, örgün temel eğitiminin tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılamamasıdır. Son dönemde özellikle 1997'de sekiz yıllık ilköğretime geçilmesi ve 2001 yılında başlatılan Ulusal Eğitime Destek Kampanyası'nın bir sonucu olarak okur-yazarlık oranı ile okullaşma oranlarında belirgin bir iyileşme görülmekle birlikte MEB'in 2002 yılı verilerine göre hala, zorunlu

öğrenim çağındaki her on çocuktan biri okula gidememekte, erkek çocuklarda % 7.63 olan bu oran, kızlarda % 11.6'ya çıkmaktadır. Örgün eğitimden yararlanamayan bu çocuklar geleceğin yetişkin okumaz-yazmazlarıdır. Bu nedenle bir yandan tüm çağ nüfusunu okullandırmak, diğer yandan yetişkin okuma-yazma programlarının tüm yetişkin okumaz-yazmazlara ulaştırmak gereklidir. Bunlar yapılamadığı sürece, ne yazık ki ülkede ciddi bir okumaz-yazmaz nüfus varlığını sürdürecektir.

Türkiye’de okumaz-yazmazlığı önleme, okuryazarların okuryazarlık düzeyini artırma ve okuma kültürünün yaygınlaştırılması çabalarında karşılaşılan sorunlara zemin sunan olgulardan biri, toplumda hala büyük etkisi olan sözlü kültürün canlılığıdır. Denilebilir ki Türkiye’nin modernleşme tarihi ve okuma-yazma çalışmalarının gelişim süreci aynı zamanda sözlü kültürü aşma çabasının tarihidir. Türkiye’de sözlü kültür hala çok canlıdır ve en yoğun şekilde, gelenekselin yaşandığı yerlerde ve bu yerlerde sürdürülen ritüellerde rastlanmaktadır: Kız isteme ritüelindeki ‘Allahın emri peygamberin kavli’ gibi deyişler, çarşılarda, pazarlarda satıcıların mallarını satmak için kalıpsal ifadelerle yüksek sesle bağırmaları, aynı şekilde otobüs ve minibüs terminallerinde birbiriyle yarış edercesine seslenmeler; “sıra gecesi” olarak isimlendirilen eğlenceler ve sazlı-sözlü “taşlama”, “atışma” geleneğinin sürmesi. Hatta bu atışma geleneğinin bugüne kalan bir mirası olarak belki bazı televizyon tartışma programları görülebilir. Çünkü çoğunlukla bu programlarda konuşmacıların amacı sanki söylediklerini derinlemesine anlatmak değil, karşısındakileri söz ile ‘yenmek, alt etmek’tir, aynı şekilde izleyiciler de genellikle eski aşık atışmalarını dinler gibi ne konuşulanı anlamaya ne de bir şeyler öğrenme amacını taşır görünmektedir. Program sanki seyirlik bir oyun şeklinde izlenebilmektedir; en sıradan ev ziyaretinde bile selamlaşma ve hal hatır sorma faslının uzunluğu ve biçimselliği, yani, gerçekten karşıdakinin nasıl olduğunun öğrenilmesinden ziyade bir saygı göstergesi olarak kalıp biçiminde sorular ya da yanıtlanır. Hatta gerçek hal hatır sorma ilkinden sonra “daha daha nasılsınız” gibi sorularak anlamaya çalışılır ya da yanıtlanır. Sözlü kültürün kalıpsal ifadeleri gelenekselin dışında da kendini yoğun bir biçimde hissettirir. Hemen hemen her dolmuş ya da kamyonda yazılı olan “özlü sözler”; yeni türkü/şarkılarda bile anlamsızlık boyutuna varan kafiyenin bu denli yaygın olması; mektuplardaki sıklıkla kullanılan kalıplar bunun göstergeleridir. Aslında mektup kişisel bir iletişim aracı olarak artık hemen hemen hiç kullanılmasa da, yakın bir tarihe kadar önemli bir iletişim aracı olduğu da bir gerçekliktir. Hatırlanırsa, birçok mektup ‘burada satırlarıma

son verirken büyüklerin ellerinden...” gibi bir kalıplaşmış ifade ile ya da “kestane kebab acele cevap” gibi deyişlerle son bulurdu; birçok ortaöğretim öğrencisinin hatıra defterlerindeki “bu kalbin kadar temiz sayfayı bana ayırdığın...” gibi kalıplaşmış ifadelerin bolluğu da sözlü kültürün canlılığını gösteren kimi örneklerdir.

Türkiye’de toplumun, siyasal yaşamdan dinsel yaşama, eğlenceden, spora kadar pek çok alanda sözlü kültür tarafından kuşatıldığını gösteren bu tür örnekleri artırmak mümkündür. Ancak konu açısından önemli olan, bu kuşatılmışlık durumunun yetişkin okuryazarlığı alanı açısından ne ifade ettiğidir. Denilebilir ki, sözlü kültür, okumaz-yazmazlığın varlığını sürdürmesine olanak sağlayan sosyal ilişkiler demeti sunmaktadır. Örneğin sözlü kültürün daha canlı olduğu kırsal bölgede yaşayan bir kişi ile metropolde yaşayan bir kişinin okuma-yazma becerisine duyduğu gereksinim farklılaşmaktadır. Gerçi kırdan yoğun göç alan kentsel bölgelerde de sözlü kültür bir dayanışma bağı işlevini görerek okuma-yazma becerisi ihtiyacını sınırlayabilmektedir. Köker’in (2005: 13) de ifade ettiği gibi, sözlü kültür, bir yanıyla insanlığın uzun geçmişinin izi zor sürülebilecek deneyimlerinin ve eylemlerinin bilgisini içerirken, diğer yandan yazıyla belgelenen ve görsellikle biçimlenen modern zamanların egemen olmayan katman, kesim ve sınıflarının dayanışmalarını güçlendiren deneyimlerine dayanmaktadır. Bu anlamda, otobüs terminallerindeki seslenmeler, çarşılarda, pazarlarda satıcıların mallarını yüksek sesle satmaya çalışmaları gibi sözlü kültür pratikleri, okuma-yazma becerisi olmadan da gündelik yaşamı sürdürmeye olanak tanımaktadır. Kısacası sözlü kültür, yetişkin okuryazarlığı etkinlikleri için görmezden gelinemeyecek kadar önemli bir olgudur.

Sözlü kültür, okumaz-yazmazlığa geniş bir alan açmaktadır. Sözlü kültürün toplumda güçlü olması, okuryazarlığa gereksinimi azaltmaktadır. Nato Yolu Toplum Merkezi’nde düzenlenen okuma-yazma programına katılanlar, “*okuma-yazma öğrenmek, hayatınızda neyi değiştirecek?*” ya da “*okuma-yazma neden öğrenmek istiyorsunuz?*” şeklindeki sorulara, “*otobüse, dolmuşa daha kolay binerim*”, “*hastanede sıramın geldiğini anlarım ve okurum*” gibi bu becerinin yaşamlarında, pratik bazı yararların dışında, önemli bir değişimi sağlamayacağına ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Çünkü, sözlü kültürün dayanışmacı ruhu, onlara bazı güçlüklerle baş etmede kimi olanaklar sunarak, yazının toplumsal yaşamda dolaşımını sınırlamaktadır.

Sözlü kültürün etkisi yanında, bölgeler arası eşitsiz gelişim ve göç olgusu da günümüzdeki okuryazarlığın şekillenmesinde etkili olmuştur. Batı kapitalizmiyle bütünleşme çabaları özellikle kapitalizmin girdiği yerlerde geleneksel ilişkilerin çözülmesini sağlamıştır. Feodal ilişkiler kısmen tasfiye edilmiştir. Ayrıca çeşitli ürünlerde uzmanlaşmalar yaratılarak ülke değerleri metropollere taşınmıştır (Sönmez, 1990). Bu süreç bölgeler arası gelişmişlik farklılıklarını artırarak kırdan kente doğru bir iç göç hareketini tetiklemiştir. Böylece okumaz-yazmaz nüfus, ülkenin batısına göre daha geri kalmış doğusunda, kentlere oranla köylerde, kent merkezlerine oranla da kentlerin çevresinde oluşan gecekondu alanlarında yoğunlaşmıştır. Okumaz-yazmazlığın daha yoğun olduğu kırsal alanlardan göç, kentlerin gecekondu bölgelerine ciddi bir okumaz-yazmaz nüfus taşımıştır. Böylece, genel olarak bugünkü okumaz-yazmaz nüfusu, daha çok kır kökenli olanlar ya da köylerde veya gecekondu alanlarında ikamet edenler ve ülkenin doğusunda yaşayan vatandaşların oluşturduğu söylenebilir. Nitekim Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen yetişkin okuma-yazma programına katılan kursiyerlerin % 88.8'inin de köy doğumlu olması bu saptamayı onaylamaktadır.

Nato Yolu deneyiminde katılımcıların kendilerinin ya da yakınlarının daha çok marjinal işlerde çalışmaları veya işsiz olmaları okumaz-yazmazlık ile yoksulluk ilişkisine işaret etmektedir. DPT (1991) verilerine göre de okuryazarlar ile okumaz-yazmazlar arasındaki en belirgin farklılık gelir durumunda açığa çıkmaktadır. Nüfusun en alt gelir dilimini temsil eden yoksullar arasında okur-yazar oranının düşüklüğü ile gelir durumu yükseldikçe eğitimden yararlanma oranının yükselmesi, okumaz-yazmazlıkla yoksulluk arasındaki korelasyonu göstermektedir. 2000 Genel Nüfus Sayımı sonuçlarına göre de, Ankara genelinde % 7.5 olan okumaz yazmaz kadın oranı, yoksulluğun daha yoğun yaşandığı gecekondu bölgelerinde % 18.5'a çıkmaktadır (Sayılan vd., 2002).

Okumaz-yazmazların Türkiye'deki profilini çizerken, onların yalnızca yoksul ve kır kökenli olmasının belirtilmesi profili eksik bırakacaktır. Çünkü okumaz-yazmazlık sorunu, Nato Yolu'ndaki çalışmaya katılanların tamamının kadın olması gibi, aynı zamanda bir toplumsal cinsiyet sorunudur. DİE'nin son verileri de bu durumu

doğrulamaktadır. Buna göre toplam nüfusun % 12.5'i okuma-yazma bilmemekte, bu oran erkeklerde % 4.7 iken, kadınlarda ise % 20.1'e çıkmaktadır.

Nato Yolu deneyiminden elde edilen sonuçlar, okumaz-yazmazlığın yaşla ilişkisi bulunduğuna işaret etmektedir. Öyle ki, kursiyerlerin tamamı orta ve üstü yaşlardaki yetişkinlerden oluşmuştur. Bu duruma geçmişte örgün temel eğitimin çağ nüfusunun önemli bir kısmını kapsayamaması neden olarak gösterilebilir. Daha sonraki süreçte okullaşmanın artması, genç nüfusta okumaz-yazmaz oranını azaltmış fakat yetişkin okuma-yazma uygulamaları, önceden örgün eğitimden yararlanamayanların önemli bir kısmına ulaşamadığından, ileri yaşlardaki okumaz-yazmazlığın oranının yüksek kalmasına neden olmuştur.

Nato Yolu deneyimine katılan yetişkinlerin dikkat çekici özelliklerinden biri de, daha çok geleneksel aile biçimlerinde sosyalleşmiş olmalarıdır. Bu da aile biçimi ile okuryazarlığın ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Genel olarak üst ve orta sınıfa ait kentli ailelerin yazının/okuryazarlığın merkezi önemde olduğu kamusal ya da ticari yaşama katılmaları, kırsal bölgelerden göç eden ve geleneksel ilişkileri bir biçimde sürdüren –sözlü kültürü yaşatan- ailelerin katılımlarından daha kolay gerçekleşmektedir. Genel olarak geleneksel aile biçiminden, çekirdek aile biçimine doğru bir dönüşüm gözlenmesine karşın, Türkiye'de kent göçmeni yaşantısının büyük oranda geleneksel izler taşıdığı bilinmektedir. Hemşehrilik ya da akrabalık bağının güçlü olması bu durumun kanıtı sayılabilir. Öyle ki, Nato Yolu uygulamasındaki kursiyerlerin tümünün oturdukları mahallede akrabaları/hemşehrileri bulunmaktadır ve bu kişilerin birbirleriyle yoğun bir ilişki söz konusudur.

Yukarıda ifade edilen okuryazarlığın gelişimini etkileyen sosyo-kültürel dinamiklerin ve okumaz-yazmazların genel özelliklerinin, okuma-yazma yaklaşım ve uygulamalarında dikkate alınması gerektiği açıktır. Bunları dikkate almayan eğitimsel uygulamaların, hedeflerini başarı ile gerçekleştirme şansı bulunmamaktadır. Ne yazık ki Türkiye'deki okuma-yazma yaklaşımının sözü edilen dinamikleri hesaba kattığı söylenemez. Okuma-yazma kurslarında yüksek oranda terk olması da bu durumun bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Örneğin Tekin (1988) Ankara'da örgün yetişkin eğitimi programlarında % 30 dolayında terk bulunduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre bunun nedeni söz konusu programların yetişkinlerin sorunlarını

göz önünde bulundurmamaları ve yetişkinlerin ihtiyaçlarına yönelik olmamasıdır. Geçmişten bu yana uygulanan yaklaşım, okuryazarlığı yalnızca ‘teknik bir beceri’ olarak sınırlamakta, sosyo-kültürel bağlamını ihmal ederek ‘yansız bir edim’ olarak algılamakta ve bireyin yaşam deneyimlerini göz ardı ederek toplumsal güçlenme kanallarıyla ilişkisini etkili bir biçimde kurmamaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşımın, Cumhuriyetin kuruluş döneminde ciddi başarılarla imza atmasına karşın, bugün gelinen süreçte okuryazarlık sorununu tamamen giderme kapasitesi bulunduğunu söylemek mümkün değildir. Bu nedenle yeniden gözden geçirilmesi acil bir gereklilik halini almıştır. Aksi takdirde Türkiye, 2015 yılında 5 milyon okumaz-yazmazın bulunduğu çağdaş (!) bir ülke konumunda olacaktır.

Programlara katılım sürecinde yaşanan sorunlar yetişkin okuma-yazma eğitiminde öncelikle ele alınması gereken sorunları oluşturmaktadır. Katılım sorununun tam anlaşılabilmesi ve bu konuda uygulanabilir önlemlerin alınması, okumaz-yazmazların programlara neden katıldıkları ve neden katılmadıklarının belirlenmesine bağlıdır. Nato Yolu deneyimi, okumaz-yazmazların okuma-yazma öğrenmeye çok fazla gereksinim duymadıklarını, okuma-yazma bilmemekten kaynaklı sorunları da sözlü kültürün geleneksel ilişki ağları içinde kolayca aşabildiklerini göstermiştir. Kursiyerlerin çoğu, yakın çevrelerinde okumaz-yazmaz yetişkinlerin bulunduğunu ve kişilerin “*okuyup da muallim mi olacam*” anlayışıyla kurslara katılmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan kursa katılan yetişkinler de çoğunlukla okuma-yazmanın kendi yaşamlarında köklü değişimlere yol açacağını düşünmemektedirler. Hemen hepsinin yeterince boş vakti bulunmaktadır ve birçoğu da “boş zamanını değerlendirmek ve bir sosyalleşme olanağı bulmak” amacıyla kursa katılmışlardır. Kısacası burada altı çizilmesi gereken nokta, genel olarak okumaz-yazmazlar, ileri düzey okuryazarların okuma-yazma eğitimine verdikleri değeri paylaşmamaktadırlar. Okumaz-yazmazları daha çok bağımlı katman ve sınıflardan yurttaşların oluşturması ve Türkiye’deki okuma-yazma eğitimi uygulamalarının bu bağımlılığı (ve içinde buldukları olumsuz koşulları) yıkmayı esas almaması, onlar için okuma-yazma eğitiminin adeta bir ‘lüks’ ve ‘bir boş zaman uğraşı’ olarak algılanmasına neden olmaktadır.

Son dönemde kimi sivil toplum örgütlerinin yürüttüğü okuma-yazma eğitimi faaliyetleri, MEB’in yetişkin okuma-yazma uygulamasının yukarıda ifade edilen

sınırlılıklarını aşmaya çalışmışlar ve bunun için kendileri bazı programlar geliştirmişlerdir. Bunlar, Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın 'İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı (İYO) ve Rotary Kulübü'nün Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi Programı (KOYE)'dir. Ancak hem KOYE'nin reçel pişirme, sebze yetiştirme, poşet çay yapma gibi etkinlik tabanlı üniteleri hem de İYO'nun otobüslerin gittikleri semtleri belirten yazılar, gıda maddelerinin ambalaj kağıtları, trafik işaretleri gibi malzemelerin kullanılması ve öğrenenlerin birbirlerine not veya yemek tarifi yazmaları, elektrik faturası okumaları, alışveriş listesi yapmaları gibi okuma-yazmayı gündelik hayatlarına sokmayı amaçlayan uygulamalarda bulunması, yukarıda belirtilen sorunları tam olarak giderememektedir. Bu tür uygulamalar, okuma-yazma kurslarına katılan yetişkinlerin, okuma-yazma becerisinin hangi ortamlarda, ne tür amaçlar için kullanılabileceğine ilişkin ciddi katkı sağlayabilir fakat genellikle zor koşullarda yaşayan okumaz-yazmaz yetişkinler, çoğunlukla yukarıda belirtilen uygulamaları öğrenmek için okuma-yazma kurslarına katılmayacaklardır. Kısacası bu uygulamalar, öğrenenlerin ilgisini canlı tutma gibi amaçları gerçekleştirebilir, ancak kursiyerlerin yaşamsal sorunlarına odaklanmadıkları için bu uygulamaların katılımı artırması ve okuma-yazma yaklaşımında ciddi bir dönüşüm yaratacağı beklenmemelidir.

Okuma-yazma kurslarına katılımın artırılması, ancak okuryazarlığın toplumsal değerinin artırılmasıyla sağlanabilir. Bu da okuma-yazma eğitimi ile okumaz-yazmazların yaşamsal sorunlarının ilişkisi kurularak ve bu ilişki örgütlenerek gerçekleştirilebilir. Öyle ki, okuma-yazma eğitimi, yoksulluk, ayrımcılık, barınma, işsizlik, açlık, çocuk sağlığı ve eğitimi konularında mücadele etmek için bir başlangıç noktası işlevi görebilir. Nitekim dünyada pek çok okuma-yazma uygulaması dezavantajlı toplum kesimlerinin gereksinimleri üzerinden örgütlenmektedir. Merkezi bir biçimde belirlenen tek bir program değil, tersine, yerel topluluğun ihtiyaçlarını esas alarak yapılandırılan bu programları, Bangladeş'in kırsal bölgelerinde 'açlık' konusu, Kolombiya'da büyük bir kentin çöplüğü yakınında yoksulluk içinde yaşayanların 'geçim' sorunu, Filipinler'de topraksız köylülerin durumları ya da San Francisco'nun varoşlarında yaşayan farklı etnik grupların birbirleriyle problemleri ilişkilere şekillendirebilmektedir. Bir toplum kalkınması olarak kurgulanan bu uygulamalar, Türkiye'deki okuma-yazma çalışmaları açısından dikkatle incelenmesi gereken deneyimlerdir.

Ne var ki, bu türden uygulamaların Türkiye’de yürütülmesinde çeşitli güçlükler bulunmaktadır. Bu güçlüklerden birincisi, Türkiye’deki okuma-yazma programlarının okumaz-yazmazların yaşam deneyimlerine ve sorunlarına yanıt aramayan örgütlenme tarzı ile ilgilidir. Oysa, artık Türkiye’de okumaz-yazmaz nüfus, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki gibi nüfusun çoğunluğu değil, % 10’u oluşturmaktadır. Ve daha önce belirtildiği gibi bu nüfusun genel özellikleri (Kadınlar, yoksullar, göç edenler, kır kökenliler, gecekondu alanlarında yaşayanlar) de bellidir. Dolayısıyla bu hedef gruba yönelik, onların yaşam deneyimlerine ve sorunlarına odaklanan uygulamalar hem bu bireylerin toplumsal olarak güçlenmelerine hem de okumaz-yazmazlığın önlenmesine katkı sunabilecektir. Böylece okuma-yazma eğitimi, farklı bölgelerde ve farklı koşullarda yaşayan okumaz-yazmazların yaşam alanlarında (köyde, gecekondu alanında, işyerinde), karşılaştıkları sorunları aşmada, yerel ve o bölgedeki sorunlara özgü yapılandırılarak, bir güçlendirme aracı olarak kullanılabilir. Ancak bu türden bir örgütlenmenin, kurslara katılımı büyük oranda artırabileceği görülmektedir.

Diğer bir güçlük olarak, ülkenin en ciddi sorunlarından biri olmasına karşın okumaz-yazmazlığın ülke gündeminin ilk sıralarında yer almaması belirtilebilir. Birçok kişi, ülke nüfusunun yaklaşık % 10’u (7.5 milyon) gibi kimi Avrupa ülkelerinin nüfusunu aşan bir oranda okumaz-yazmaz olduğunu, yani sorunun boyutlarının büyüklüğünün farkında değildir. Dolayısıyla bu konuda kamuoyu yaratılmadığı için siyasal iktidarlar okumaz-yazmazlık konusunda yeni arayışlara girmemektedirler. Oysa siyasal iktidarların desteği okumaz-yazmazlıkla savaşmada çok önemlidir. Altı çizilmesi gerekir ki, Cumhuriyetin kuruluş yıllarında okuma-yazma oranındaki başarı ya da Küba’da, Sovyetler Birliği’nde, Nikaragua’da, Tanzanya’da, Venezüella’da okuryazarlık konusundaki büyük başarılar siyasal iktidarların bu konuya verdikleri önem sayesinde elde edilmiştir.

Siyasal iktidarların bu konuya yeterince duyarlılık göstermemesi, okumaz-yazmazların, buldukları konumu çoğunlukla ‘kader’ olarak değerlendirmesiyle, yani okumaz-yazmazların ‘seslerini duyuramaması’ ile ilgilidir. Eğitimin bir hak olduğu bilinci, çoğunlukla o hakkı kullanabilenler tarafından bilindiği için okumaz-yazmazlar haklarını kullanamayan ve arayamayan sessiz bir grubu oluşturmaktadırlar. Sosyal devletin tasfiye edilmeye çalışıldığı –ve büyük oranda tasfiye edildiği- günümüzde

okumaz-yazmazların okuma-yazma eğitimini kamusal bir hak olarak alabilmeleri giderek güçleşmektedir. Gelinen süreçte okumaz-yazmazlarla ilgili çalışmalara, MEB'in yanında bazı sivil toplum örgütlerinin katılması, "okumaz-yazmazlar sivil toplum örgütlerine mi havale edilmek istenmektedir?" sorusunu akla getirmektedir. Elbette sivil toplum örgütlerinin okuma-yazma çalışmalarına katılmaları ve yoğun bir biçimde faaliyetler sürdürmeleri olumludur, ancak bu, yakın bir gelecekte 'devletin küçülmesi' söylemleri eşliğinde kamusal eğitimin bu alandan çekilmesinin ilk adımı oluşturuyorsa, bunu, olumlu bir gelişme olarak değerlendirmek pek mümkün olmayacaktır.

Okuma-yazma eğitimini ülke çapında yürüten 900'den fazla Halk Eğitim Merkezi'nin bulunması ve bunlara son dönemde kimi sivil toplum örgütlerinin okuma-yazma çalışmalarının eklenmesi, okuma-yazma eğitimi açısından ciddi bir örgütsel potansiyelin varlığını göstermektedir. Ne var ki, bu programlar kendi yükümlülüklerini, yalnızca kursa katılanlara okuma-yazmanın mekaniğini kazandırma olarak tanımlamaktadır. Böylece yetişkin okuma-yazma sınıflarında, temel eğitimdeki gibi, okuma-yazmanın kendisi bir amaç olarak kurgulanmaktadır. Oysa yetişkinler için okuma-yazmanın kendisi bir amaç değildir, ancak başka amaçlara ulaşmanın aracıdır. Dolayısıyla sınıfın dışındaki hayatla bağ kurmayan, katılımcıların yaşamsal sorunlarına yanıt vermekten uzak bu uygulamalara okumaz-yazmaz yetişkinlerin rağbet göstermesi beklenmemelidir.

Ortalama 2 ile 2.5 ay süren bu okuma-yazma programlarının sonunda, katılanlardan başarılı olanlara okuma-yazma sertifikası verilmekte ve kursiyerlerin programla ilişkileri kesilmektedir. Bu programlar, kursiyerlerin daha sonraki süreçte kursta edinilen becerileri ne düzeyde kullanıldığıyla ilgilenmemektedir. Oysa kursu bitirenlerin çoğunun okuma-yazma becerisinde gerilemeler yaşadığı, hatta bu becerileri tamamen unuttuğu sıkça gözlenmektedir. Öyle ki, Nato Yolu'ndaki kursa katılanların yarısından fazlası daha önce iki, üç hatta dört kez okuma-yazma kurslarına katılmıştır. Daha önceden yetişkin okuma-yazma programlarına katılmış kişilerin yeniden okuma yazma kurslarına devam etmeleri olgusu, üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır ve kursların etkililiği açısından oldukça düşündürücüdür. Bu duruma, kursların yapılanmasından kaynaklı olarak kursiyerlerin yaşam deneyimlerini esas almama, kursiyerlerin yaşamsal sorunlarıyla okuma-yazma

kurslarının bağlantısının kurulmaması ve dolayısıyla okuma-yazma eğitiminin kursiyerlerin yaşamlarına dönüştürücü bir etkide bulunmamasının neden olduğu söylenebilir.

Bunların yanında, geleneksel ilişki ağlarının içinde sözlü kültürün okuma-yazma becerisini çoğunlukla işlevsiz kılması da önemli bir etken olarak belirtilebilir. Belki de okuma-yazma çalışmaları açısından sözlü kültürün etkisi, Türkiye'nin Batı ülkelerinden farkını ortaya koymaktadır. Öyle ki Türkiye'de yalnızca yetişkin okuma-yazma kurslarını bitirenler değil, ilköğretim okulu diplomasına sahip kimi yetişkinler bile okuma-yazma becerisini untabilmektedir. Nitekim Nato Yolu uygulamasına ilkokulu bitirmiş fakat okuma-yazmayı unutmuş bir yetişkin de katılmıştır. Okuma-yazma becerisinin tümüyle unutulması değilse bile, bu beceri alanındaki gerilemeler o kadar çok yaşanmaktadır ki, Türkçenin fonetik bir dil olmasına karşın, gündelik yaşamda 'satılık ev, 'kiralık daire' gibi ilanların bile yanlış yazımıyla sık sık karşılaşmaktadır. Bu nedenle okuma-yazma eğitiminde, sözlü kültürün kuşatıcı etkisinden kurtaracak önlemler alınması gerekmektedir. Bu da ancak, yazının gündelik yaşamda dolaşımının artırılması ve okuma-yazma eğitimi uygulamalarının bireylerin yaşamlarında yazıyı kullanabilecekleri alanları genişletmesiyle mümkün olacaktır.

Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen yetişkin okuma-yazma programında elde edilen deneyim, yetişkinlerin katılım süreçlerine ilişkin bu süreçlerde yaşanan bir dizi soruna işaret etmektedir: **(1)** Özellikle geleneksel ilişki ağlarının bir biçimde sürdürüldüğü bu alanlarda, 'yaş'ın okuma-yazma kurslarına katılımı etkileyen en önemli etmenlerden biri olduğu gözlenmiştir. **(2)** Okumaz-yazmazların yaşadığı 'öğrenememe korkusu, çekinme' gibi psikolojik faktörlerin de katılımı olumsuz etkisi olduğu saptanmıştır. **(3)** Yoksulluk, okuryazarlığın gecekondlu toplumundaki değeri ve sözlü kültürün canlılığı, katılımı etkileyen diğer önemli faktörler olarak göze çarpmaktadır. **(4)** Bunlarla birlikte okuma-yazma sınıflarına katılımında, toplumsal cinsiyet faktörünün de belirleyici bir etkisi söz konusudur.

Yaşla ilgili söz konusu olumsuz tutumlar ilerleyen yaşlar için daha da katılarsa da çoğunlukla tüm yetişkinler için geçerli olabilmektedir. Özellikle gecekondlu alanlarında, geleneksel ilişkilerin daha yoğun sürdüğü mekânlarda, yetişkinlerin tüm

eğitim programlarına katılımının düşük oranda gerçekleştiği bilinmektedir. “*Benden geçti artık, bu yaştan sonra gerek yok*” ya da “*Bu yaştan sonra okuyup da muallim mi olacam*” anlayışı ve evre tarafından eleştirilme korkusu düşük katılımın nedenleri olarak sıralanabilir.

Nato Yolu deneyiminde okuma-yazma kurslarını olumsuz etkileyen diğer bir etkenin, gülünç olma korkusu, güvensizlik, yetersizlik duygusu gibi bir dizi psikolojik etmen olduğu saptanmıştır. Kursiyerler, yakın çevrelerinde bulunan okumaz-yazmazların çoğunlukla ğrenemeyeceklerinden korktukları için kurslara katılmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda kursiyerlerin kendileri de kursa başlamadan önce ve kursun başlangıç döneminde zaman zaman “*ğrenemeyeceklerini*” düşündüklerini vurgulamışlardır. Bunun nedeni, Knowles (1989: 543)’in belirttiği gibi, sistemli eğitimden hiç yararlanmayanlar ya da uzun süre bu türden bir eğitimden uzak kalmış yetişkinlerin, kendi öğrenme yeteneklerinin ne olduğunu kestirememeleri olabilir.

Ancak eklemek gerekir ki, bu korku ve güven eksikliğinin bazı katılımcılarda daha az olduğu da saptanmıştır. Bunlar daha önce kurslara katılmış, kentsel toplumsal pratikleri daha fazla deneyimlemiş olan katılımcılardır. Yani bu kursiyerlerin çoğu geçmişte ev dışında gelir getirici bir işte çalışmış, kendi sınırlı çevresi dışında etkileşim olanağı bulmuşlardır. Kentsel yaşamın yazı ile yoğun etkileşimine tanık olan, dolayısıyla okuma-yazma ihtiyacını daha fazla hisseden okumaz-yazmazların, okuma-yazma kurslarına katılımı, diğerlerine göre daha kolay gerçekleşmektedir.

Nato Yolu uygulaması, toplumsal yaşamda okumaz-yazmazlığın gizlenmesinin de çok yaygın bir tutum olduğunu göstermiştir. Kursiyerler, sosyal çevrelerinde okuma-yazma bilmediklerini çoğu zaman gizlemişlerdir. Kursiyerler, yakın çevrelerindeki okumaz-yazmaz tanidiklarının da, okumaz-yazmaz olmaktan duydukları utanç yüzünden, bu durumlarını gizlediklerini anlatmışlardır. Okumaz-yazmaz olmanın gizlenmesinin yanında, okuma-yazma öğreniyor olmanın gizlenmesi durumuyla da pek çok kez karşılaşılmıştır. Hatta yakın sosyal çevresinden gizlice kursa katılan kimi kursiyerler olmuştur.

Kursiyerler genellikle okuma-yazma bilmedikleri için utanmakta ve bu nedenle ‘eksik’lerini gizlemektedirler. Okumaz-yazmazlar, en azından çok yakın çevrelerinden

bu 'eksiklik'lerini giderme yolunda ciddi bir destek almazlarsa çoğunlukla kurslara katılmamaktadırlar. Nitekim Nato Yolu uygulamasına katılan yetişkinlerin tamamı, yakın çevrelerinden en az bir kişinin katılım yönünde çok büyük etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu destekten daha çok yakın çevrenin olumsuz etkisi söz konusudur. Katılımcıların tamamına yakını, evde ya da yakın çevrelerinde okuyazar aile fertlerinin bulunmasına karşın bu kişilerin okuma-yazma çalışmalarında katılımcılara yardımcı olmamalarından yakınmışlardır. Kursiyerler çoğu kez, kendilerine yardımcı olmak bir yana ev içi alay ya da zaten düşük olan özgüvenlerini zedeleyecek davranış ve tutumlara maruz kaldıklarını anlatmışlardır.

Katılımcıların tamamına yakını, geçmişte yetişkin okuma-yazma öğrenmeme nedeni olarak, çocukların küçük olmasını göstermişlerdir. Diğer nedenler ise eşin izin vermemesi, yoksulluk, çalışma, kurstan haberdar olmama olarak sıralanabilir. Elbette okuyazarlık becerisi toplumsal olarak daha değerli bir beceri ve sorun çözücü olarak algılsaydı tüm bu engelleri aşmak daha kolay olabilirdi. Oysa, Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen programda, çoğu katılımcı için okuma-yazma becerisinin bir hobi faaliyetine eşitlenmiş olduğu açıkça görülmüştür.

Kursiyerler daha önceki dönemlerde okuma-yazma öğrenmeyi ertelemişlerdir. Bu üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır. Kursiyerlerin geçmişte çoğunlukla çocuk bakımı, çalışma, ev işi, yoksulluk gibi nedenlerle kurslara gelmemeleri, okuma-yazma öğrenmenin 'uygun zamana ve uygun koşullara' ertelemeleri, okuma-yazma becerisi ile yaşadıkları sorunların ilişkisinin bulunmadığı varsayımından hareket etmektedir. Nitekim Nato Yolu uygulamasında yetişkinler '*artık çocuklar evlendi ve evden ayrıldı, emekli oldum, şimdi artık rahat rahat öğrenebilirim*' gibi ifadelerle bu varsayımı doğrulamaktadırlar. Dolayısıyla onlar açısından kurslara katılım, sorunlarla baş etmede kendini güçlendirme faaliyeti değil, tersine, ancak bu sorunların aşılmasından sonra öğrenilebilecek bir 'hobi' faaliyeti ya da 'lüks' bir edimdir. Burada ilginç olan nokta, okuma-yazma becerisine sahip olmamanın bir eksiklik biçiminde algılanması, fakat, bu eksikliğin aynı zamanda bir 'lüks' olarak tanımlanmasıdır. Böyle bir paradoksun ortaya çıkmasının nedeni, bir yandan okuma-yazmanın gündelik yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmede çok ciddi bir katkısı olmayacağını düşünme, diğer yandan toplumda 'cahil' olarak anılmak istenmemesi, dolayısıyla

okuryazarlığı 'işlevsiz fakat toplumsal prestiji etkileyen' bir beceri olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır.

Okuryazarlığın, okumaz-yazmazlar arasında 'işlevi düşük fakat prestiji yüksek' bir beceri olarak algılanması, matematikteki temel beceriler üzerinden daha iyi anlaşılabilir. Kurstaki yetişkinlerin başlangıçta, harflere oranla sayıları daha fazla tanımaları ve basit toplama çıkarma işlemlerini yapabilmeleri çarpıcı bir gerçeklik olarak ortaya çıkmıştır. Alışverişte ve aile bütçesi hesabında matematiğin önemli bir işlevi bulunmaktadır. Belki de bu nedenle kursiyerlerin tamamı, matematiksel işlemleri öğrenmişlerdir ve onların yaşamlarında bu türden beceriler işlevseldir. Toplama çıkarma gibi temel matematiksel işlemlerin öğrenilmesinin, okuma-yazmanın mekaniğinin öğrenilmesinden daha kolay olmadığı açıktır. Buradaki fark, bu işlemlerin onlar için yaşamsal bir öneme sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Üstelik bu matematiksel işlemler çoğunlukla herhangi bir sistemli bir eğitimden yararlanmadan öğrenilmiştir. O halde ortaya ilginç bir tablo çıkmaktadır: Bir yandan sistemli bir eğitimden yararlanmadan, kendi ilişkiler ağı içerisinde öğrenilen temel matematik becerileri, diğer yandan kurslarda bile zorlukla öğrenilen ya da öğrenildikten sonra unutulmuş bir okuma-yazma becerisi.

Okuma-yazma kurslarında, yüksek terk oranı ve düzenli devam sürecinde yaşanan sorunlar da büyük ölçüde okuma-yazma becerisinin toplumda gördüğü işlevle ilgilidir. Öyle ki, kursu terk eden yetişkinlerin büyük bölümü, sınırlı bir sosyal çevreye sahiptir ve bu çevre içinde okuma-yazma becerisine çok fazla gereksinim duyulmamaktadır. O halde kendi sosyallikleri içinde işlevsel değilse, terk oranının yükseldiği söylenebilir. Yani okuma-yazma öğrenmek için çekilen zahmet ile ondan yaşam alanında yararlanma arasında bir orantısızlık bulunmaktadır. Bunun yanında kurstaki yetişkinler, okuma-yazma öğrenmenin beklediklerinden daha zor olduğunu vurgulamışlardır. Burada karşılaşılan terk olgusunda 'öğrenememe korkusu' etkili olmaktadır ve okuma-yazma hayatlarında ciddi dönüşümlere yol açacağına inanılmadığında –ki gerçekten de çoğu kez böyle bir dönüşüm gerçekleşmemektedir- 'öğrenme korkusu'nun üzerine gidilmesinin zemini ortadan kalkmaktadır.

Kursiyerler, okuma-yazma kursuna düzenli devam edemediklerinde öyle nedenler belirtmişlerdir ki, bu nedenler onların yaşamında okuma-yazma becerisinin önemi (!)

konusunda açıklayıcıdır. “*Aşure yapmam lazım*” gibi nedenler, onlar açısından okuma-yazma becerisinin yaşamlarında öncelikler sıralamasında ön sıralarda yer almadığını göstermektedir. Kaldı ki, ön sıralarda yer alsaydı okuma-yazma becerisi önceden öğrenilebilirdi. Üstelik, okuma-yazma becerisi yalnızca okuma-yazma kurslarında değil, evde yakınlarının yardımı ya da okuma-yazma çalışması yapan TV programları aracılığıyla öğrenilebilir.

Kursiyerlerin yalnızca kendileri değil, yakın çevreleri de onların okuma-yazma öğrenmesine çok değer verdiği söylenemez. Birçok kursiyer evde okuma-yazma kursuna katıldığı için alaya alındığını vurgulamıştır. Hatta bazı kursiyerler ödevlerini aile fertlerinden gizli yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu alaylarda ifade edilenler okuma-yazmaya verilen çevresel desteği (!) açıkça göstermektedir: “*niye okuyon, üniversiteye mi gidecen*”, “*öğrenci! Kalk dersini yap! Sanki bi işe yarayacak.*”

Okuryazarlığa sosyal çevrenin verdiği değer, kursiyerlerin kursa katılım biçiminde de görülmektedir. 18 katılımcıdan kurs öncesinde yalnızca 6’sı bir okuma-yazma kursu aradıklarını belirtmişlerdir. Diğerleri ise, bir arayış içinde olmadıkları halde, çocuklarının, gelininin, arkadaşının haberdar ve motive etmesi ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile katılımcıların çoğu okuryazarlık becerisini kazanmak için özel bir çaba içinde olmamışlardır. Hatta, bazı katılımcılar yalnızca belli bir sosyalliği paylaşmak için kursa katıldıkları izlenimi vermişlerdir.

Yukarıda anılan katılım süreçlerine ilişkin tüm tutumlarda, toplumsal cinsiyetin önemli bir rolü bulunmaktadır. Kurstaki katılımcılar daha genç oldukları dönemde “kocaların” kursa katılmanın önünde engel olduklarını belirtmişlerdir. Kursa izin vermemenin yanında, “kocalar”ın kendilerinin de okuma-yazma öğretmeye yönelik girişimleri olmamıştır. Kadınların deneyimleri, erkeklerin (babaların ve kocaların) kadınlar üzerinde kadınların okumaz-yazmaz olması üzerinden daha kolay denetim kurduğunu göstermektedir. Bu denetimin, kadınlara evin dışını “tehlike” ve “korku” alanı olarak resmederek bu kadınların zaten güçlü olmayan özgüvenlerini iyice zayıflatmak ve bu “tehlikeli” alanla mücadelede gerekli olan okuryazarlık gibi temel becerilerden kadınları dışlamakla kurulduğu görülmektedir. Ayrıca kadınların anlatımlarından, erkeklerin eşlerini okuma-yazma kursuna katılmalarına izin

vermemelerinde, “çocukların bakımı” söylemi önemli bir meşruiyet kaynağı olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır.

Okuma-yazma programlarına toplumsal cinsiyet açısından bakıldığında, bu programların daha çok kadınlara yönelik olarak düzenlenmesi ile daha önce sözü edilen okuryazarlığın toplumsal değeri arasında bir ilişki söz konusudur. Katılım örüntüleri bölümünde belirtildiği gibi, ataerkil özellikleri gösteren bir toplumsal yapıda, herhangi bir alanın “kadınlaştırılması”, kuşkusuz o alanın otomatik olarak değersizleştirilmesi anlamına gelmektedir. Okuma-yazma eğitimi alanının ‘kadınlara özgü’ olarak yapılandırılması, bu ‘kadınlaştırma’ işlemine katkı sunmaktadır.

Kısacası yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılmalarına dönük olan olumsuz tepkilerin, yargıların ve tutumların aşılması ancak bu programların/okuma-yazma eğitiminin yetişkinlerin hem kişisel hem de toplumsal gelişimine/dönüşüme bağlanması ile mümkün olabilecektir. Yetişkinlere dönük okuma-yazma kursunda görev alan kimi öğretmenler, bazı bölgelerde kursa kayıt olan yetişkin kadınların kayıt olma nedeni okuma-yazma öğrenmekten çok, Kur’an kursuna katılabilmek için gerekli olan okuryazarlık belgesi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, okuma-yazma becerisine ülkedeki kimi vatandaşlar tarafından verilen anlamı ve önemi göstermektedir: Dini eğitim için bürokratik bir engel. Bu anlamda belki de sorun, pek çok kadının bu dünyada kendi yaşamlarını kendi elleriyle inşa edebilme umutlarının yok olmasında, dolayısıyla umutlarını ve çabalarını, okuma-yazma gibi bu dünyanın ‘işlevsiz’ bir becerisi yerine ‘öteki dünya’ için saklamaları ve kullanmalarına neden olan toplumsal örgütlenmede aranmalıdır.

Samir Amin’in önerisi bu anlamda dikkate değerdir. Amin (1997: 210) başarılı okuryazarlık ve kitle eğitimi kampanyalarının hepsinin “*toplumsal örgütlenme tarzına meydan okumaya başlamış ve mütevazî olmakla birlikte, işin değerlendirilmesi için yeni ufuklar açmış ülkelerde meydana geldiğini*” söyler. Ona göre Batı dışı az gelişmiş ülkelerde etkili bir okuryazarlık veya kitle eğitimi kampanyasının bir dizi özelliği olmalıdır: Birincisi, teori ve pratik arasında bütün düzeylerde yakın bağlar oluşturulmalıdır. Bununla birlikte eğitim söz konusu topluma uygun düşen bir çalışma pratiğiyle de yakın ilişki içinde yürütülmelidir. İkincisi, böyle bir kampanya, eşitlikçi olmalı yani bütün nüfusu, bütün kırsal ve kentsel bölgeleri, çalışanlar kadar işsizleri

de, okuryazar olduktan sonra istihdam garantisi verilmesi gerekenleri de kapsamalldır. Üçüncü olarak, geleneksel toplumun kendisi kadar, geleneksel eğitimin yapısının ve ideolojisinin de açık bir eleştirisi yapılmalı ama bu eleştiri, geleneksel ideolojinin, çağdaş kapitalist dünyadan alınmış bir kültür, ideoloji ve eğitim adına eleştirilmesi biçimini almamalıdır; çünkü bütün bunlar yerel toplum üzerinde yabancılaştırıcı etki yapar. Yani yerel kültür ve ideoloji kendi içinden aşılmalıdır (Amin, 1997: 211).

Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen yetişkin okuma-yazma programının duyurusu, Merkez'deki diğer çalışmalara katılan yetişkinlere haberdar edilmesi ve kurs binasının camına ilan asılması yolu ile gerçekleştirilmiştir. Duyuruların sonucunda yaklaşık 25 yetişkin kayıt olmuş ve hatta kimi yetişkinlerin kursun başlamasının üstünden bir ay geçmesine karşın, kursa kaydolmak amacıyla geldikleri gözlenmiştir. Ayrıca kursiyerlerden birçoğu, kursun bitimine yaklaşılması sürecinde bile, çevrelerinde kursa katılmak isteyen yetişkinlerin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında kursu baştan sona düzenli takip eden 18 katılımcıdan 4'ü bu türden yetişkinlere yönelik okuma-yazma kursu düzenlendiğini daha önce hiç duymadığını ve bu yüzden de katılmadığını belirtmiştir. Bu sınırlı deneyimler bile, yetişkin okuma-yazma kurslarının duyurusu ve tanıtımının, yetişkin okumaz-yazmazlığını önleme çabalarındaki önemini göstermektedir.

Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'de de okuma yazma kursları talep üzerine açılmaktadır. Talep sık sık değiştiği için, her halk eğitimi merkezi ya da okulunda açılan sınıfların sayısı sabit olmayıp olası kursiyerlerin sayısına göre değişmektedir. Buna karşın, talep daha çok okuma yazma öğretmenleri tarafından teşvik edilmektedir. Öğretmenler ve gönüllü öğreticiler okuma yazma bilmeyenleri saptarlar ve onları kurslarına katılmaları için ikna etmeye çalışırlar (Nohl ve Sayılan 2004). Kursların bazıları halk eğitimi merkezlerinde açılır ancak genellikle sınıf bulunmadığı ya da ulaşım problemleri olduğunda ilgili bölgelerde bulunan ilköğretim okullarında da sınıflar açılmaktadır. Kursların ilköğretim okullarında açılması, okul müdürlerinin isteksizliğinden, sınıf ortamının çocuklar için düzenlenmiş olması, ısınma sorunu, kursiyerlerin çevre tarafından alaya alınması gibi çeşitli sorunlara yol açabilmektedir.

Nitekim bizim düzenlemiş olduğumuz kursta da örgütlenmeden kaynaklı kimi sorunlar çıkmıştır. Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen kurs, Mamak Halk Eğitim Merkezi'ne bağlı olmasına karşın, kurs süresince hiçbir yetkili kursa uğramamış, kursta yaşanan ısınma ve sıra, sandalye, tahta gibi sorunlarla HEM'den hiçbir yetkili ilgilenmemiştir. Kısacası kursun kaderi öğretmenin insafına terk edilmiştir. Her şeyin öğretmenin inisiyatifine bırakılması nedeniyle öğretmenin gönüllüğü önem taşımaktadır. Belki de bu açıdan gönüllülük temelinde faaliyet sürdüren çeşitli sivil toplum kuruluşlarının çalışması daha da önemsenmelidir.

Yetişkin okuma-yazma kursları üzerinde yapılan önemli tartışmaların birini kursların süresi oluşturmaktadır. Yaklaşık 90 saatlik (2 ya da 2.5 ay) olan kursların süresi, pek çok kişi tarafından yetersiz olarak değerlendirilmektedir. Süre konusunda Nato Yolu deneyiminden çıkarılan sonuç şudur: Kursların süresi, okuma-yazmanın mekaniğini kazandırma açısından yeterli sayılabilir fakat okuma-yazmanın geliştirilmesi, gündelik yaşamda kullanımının sağlanması açısından yetersizdir. Kursu bitiren yetişkinlerin önemli bir kısmının okuma-yazma becerisinde gerilemeler yaşaması bunu açıkça göstermektedir. Buradaki sorun kursların yaklaşımından kaynaklanmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, kurslar kendi yükümlülüklerini okuma-yazma mekaniği ile sınırlı tutmakta ve bu nedenle okuma-yazma becerisinin daha sonraki durumuyla ilgilenmemektedirler.

Okuma-yazma öğrenme süreci, en genelde yazının kendine has dünyasını keşif sürecidir ve bu süreç bir dil üzerinden inşa edilir. Dolayısıyla yazının herhangi bir toplumdaki kullanımı, o toplumun diline bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında okuma-yazma eğitimi sürecinde dil faktörü, bu süreci etkileyen en önemli dinamik olarak karşımıza çıkmaktadır. Nato Yolu deneyiminden hareketle Türkiye'deki okuma-yazma eğitiminde dil konusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Yetişkin okuma-yazma eğitiminde, ne okumaz-yazmazların yaşam deneyimleri ne de bu deneyimlere sahip yetişkinlerin kendi sözcükleri esas alınmaktadır. Türkiye'deki yetişkin okumaz-yazmazların çoğu bölgesel dil, şive ve ağızlara sahip iken, okuma-yazma sınıflarında standart Türkçe kullanımının beklenmesi ciddi bir sorun kaynağı olabilmektedir. Yetişkinlerden kendi dil kullanımını birden bire terk etmelerini beklemek ve onların seslerini dikkate almamak, onları adeta başka bir dil üzerinden okuma-yazma öğrenmeye zorlamak anlamına gelmektedir. Bu, hem

okuma-yazma öğretimi sürecini zora sokmakta hem de yetişkinlerin ilgilerini dağıtabilmektedir. Nato Yolu deneyiminde, ne zaman kursiyerlerin kendi sözcükleri üzerinde çalışma yapılsa, kursiyerlerin dikkatinin birden bire arttığı gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin kendi sözcüklerini göz ardı etmek, aynı zamanda onların deneyimlerinin de ihmal edilmesi anlamını taşır ki, bu, yetişkin eğitimi uygulamaları açısından onaylanamaz.

2- Kursiyerlerin fonetik farkındalık düzeyleri arasında büyük farklar olabilmektedir. Fonetik farkındalık, sözlü dilin sözcük, cümle, harf ve hece gibi birimlerden oluşmasının bilgisi yanında bu birimlerin yazılı dil kullanımı için de geçerli olduğu bilgisini içermektedir. Bu farklılığa kursiyerlerin deneyimleri arasındaki farklılıklar yol açmaktadır. Nato Yolu deneyiminde, kentte daha uzun kalanlar, ev dışında gelir getirici bir işte çalışanlar ve yakınlarında ileri düzey okuyazar olanlar arasında fonetik farkındalık düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bu farklılıkları gidermek, ancak kursun ilk döneminde bu konuda daha fazla çalışma yapmakla mümkün olacaktır. Ne var ki mevcut okuma-yazma programı buna yeterli süre ayırmamaktadır

3- Türkiye’de sözlü kültürün yoğunluğu, okuma-yazma öğretimi sürecinde de çok etkilidir. Kursiyerler çoğunlukla konuşur gibi yazmakta, yazıda konuşmanın kurallarını işletmektedirler. Toplumda sözlü iletişimin yoğunluğu, yazı dilini de biçimlendirmektedir. Bu nedenle kursiyerlerin noktalama işaretlerini kavramaları çok güç olmaktadır. Bunu etkileyen etmenlerin, (a) okumaz-yazmazların dil üzerine olan farkındalıklarının düşüklüğü ve (b) gündelik yaşamlarında “kurallı cümle”ler ile konuşmamaları olduğu düşünülmektedir.

4- Kursiyerler ‘okumayı söktüklerinde’, cümledeki sözcüklerin tümünü önce hecelemede, ardından heceledikleri sesleri konuşma ritminde tekrar ederek anlamaktadırlar. Çünkü okumaz-yazmazlar ‘konuşma’ ve ‘dinleme’nin ritmine alışmışlardır ve onlar için okuma edimi ancak konuşma biçimine çevirdiklerinde anlamlı olabilmektedir. Bu süreç ancak okuyazarlığın gelişimi ile aşılabilecektir, fakat kurs süresi bunun için yeterli değildir. Öte yandan kursiyerlerin yukarıda sözü edilen okuma pratiğinde çeşitli sorunlar çıkabilmektedir. Bunlardan birincisi, heceledikleri sözcük ya da cümlenin baş tarafını unutma durumudur. Bu durumda kursiyer cümleyi konuşma diline çevirememekte dolayısıyla anlamlandıramamaktadır. İkincisi ise,

metinde kendisinin bilmediği sözcüklerin bulunmasıdır. Bu iki sorun kursiyerlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Yetişkin okuma-yazma kursunda temel öğretim materyali olarak kullanılan kitapta (Öz vd., 2002), kırsal ailenin rutin tarla ve ekim işleri, çocukların okul, evlenme ve askerlik işleri, komşular ve topluluk ilişkileri, köyde açılan halıcılık ve okuryazarlık kursu, doğum, ölüm, hastalık ekseninde geçen durağan kırsal yaşam pastoral resimlerle ve mutlu ve basit yaşamın erdemini öne çıkaran vurgularla anlatılmaktadır (Nohl ve Sayılan, 2004). Kurstaki katılımcıların günümüzdeki yaşam pratikleri ile bu kitapta tasvir edilen köy ailesinin yaşantısı arasında pek az benzerlik bulunmaktadır. Başka bir ifade ile, kitaptaki metinler katılımcıların kendi yaşamlarını ve sorunlarını yansıtan metinler değildir. Elbette tüm öğretim materyallerinin katılımcıların yaşantısını esas alması gerekmez ancak bu metinler katılımcıların ilgisini çekecek ve onlarda merak oluşturacak bir içeriğe de sahip değildir. Çarpıcı bir olay örgüsü ve anlatımından yoksun kitaptaki metinlerin içine kimi mesajlar yerleştirilmiştir. Ama bu mesajların verilmiş biçiminde, adeta çocuklara ders verir gibi bir eda bulunmaktadır. *“Okumak çok iyi.” “Temizlik yapmak ne iyi”* türünden bu mesajlarda, kaba bir didaktik tarz göze çarpmaktadır. Üstelik bu metinlerdeki mesajlar, okuma-yazma becerisi ile toplumsal dönüşümün hedeflenmediğini kanıtlar niteliktedir. Metinlerde geçen “okuma” ediminin erdemleri hiçbir bireysel dönüşüme işaret etmemektedir. Örneğin kitap, köydeki yaşlı bir kadın için okuma-yazma becerisine sahip olmanın amacı “askerdeki oğluna mektup yazabilme”ye eşitlenmiştir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet açısından, temel öğretim materyali olarak kullanılan Yetişkinler Okuma Kitabı, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini yansıtan ve yeniden üreten kimi metinlere de sahiptir.

Ne yazık ki, Türkiye’de yeni okuryazarlara dönük yazılı materyal bulmak hemen hemen olanaksızdır. Okuma-yazmayı yeni öğrenmiş yetişkinler için hazırlanmış olan tek kitap dizisi Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile UNİCEF Türkiye Temsilciliği işbirliğinde hazırlanan kitaplardır. Daha önce Yetişkinler Okuma Kitabı’na yönelik yapılan eleştiriler, yani düz, kuru bir anlatım, ilginç olmayan bir olay örgüsü, kaba bir didaktizm ve geleneksel cinsiyet rollerinin desteklenmesi bu kitaplar içinde geçerlidir. Ancak tüm bu eleştirilere karşın, yeni okuryazarlara dönük yegâne basılı materyalin bunlar olduğunu da belirtmek gerekir.

Öğretmenin öğrenenlere karşı olumlu tutum ve davranışlar sergileyebilmesi, öncelikle öğretmen tarafından öğrenenlerin genel özelliklerinin bilinmesi ile mümkündür. Nato Yolu Toplum Merkezi deneyiminde, öğrenenlerin genel özellikleri konusunda öğretmenlerin dikkate alması gereken kimi noktalar gözlenmiştir. Bunlardan birincisi, çoğunlukla katılımcıların gündelik yaşamlarındaki öğrenme içerikleri ile okuma-yazma kursunda sunulan içerik arasında ciddi farklar bulunmaktadır. Sözlü kültürün etkisi altındaki okumaz-yazmazların önceki öğrenme deneyimleri daha çok beceriye (örgü, dikiş, yemek yapımı gibi) ezbere, tekrara (dua, mani, ağıt vb.) ve ritme dayalıdır. Okuma-yazma kursları ise bireylerin analiz etme gücünü geliştirmeyi hedefler. Dolayısıyla bu yeni öğrenme süreci okuyazarlara yabancı ve zor gelebilmektedir. İkinci nokta, daha önce de sözü edilen yetişkinlerin dili kullanma biçimiyle ilgilidir. Nato Yolu deneyiminde katılımcıların yerel ağızlarla konuşmalarına müdahale edildiğinde ve düzeltici bir tutum içine girildiğinde, okumaz-yazmaların rahatsız oldukları ve derse katılım seviyelerinde bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Üçüncü nokta ise, örgün eğitimde çocuklara yönelik davranışların aynısını yetişkinlere göstermekle ilgilidir. Daha önce kurslara katılmış kursiyerlerin anlatımlarına göre, bu türden davranışlar oldukça fazladır ve bu yetişkinleri olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle yetişkin okuma-yazma kurslarındaki süreçler yetişkin eğitimi ilkelerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenlemenin odağında da öğrenen –öğretmen ilişkisinin yer alacağı açıktır. Öğrenen-öğretmen ilişkisi, tüm yetişkin eğitimi programlarının başarısı üzerinde doğrudan etki sahibi olabilmektedir. Bu nedenle öğrenen-öğretmen ilişkisi yetişkin okuma-yazma programlarını değerlendirmede ele alınması gereken önemli boyutlardan biridir.

Yetişkin okuma-yazma kurslarında öğretmenlerin kursun kaderini belirleyici bir etkisi söz konusudur. Dolayısıyla mevcut okuma-yazma öğretmenlerinin yetişkin eğitimi alanında hizmet içi eğitime tabi tutulması yerinde olacaktır. Ayrıca vurgulamak gerekir ki, nüfusun % 10'unun okumaz-yazmaz olduğu ve okuyazar nüfusun da okuma-yazma becerisinin düzeyi çağın isterlerini karşılayamayacak ölçüde düşük olan bir ülkede, üniversitelerin eğitim fakültelerinde 'yetişkin okuyazarlığı' dersinin olmaması büyük bir eksikliklerdir.

Dördüncü ve son nokta ise öğrenenleri derse ve kursa ilişkin karar süreçlerine katmanın önemidir. Gerek kurs saati ve günü gerek ödev verme gerekse ders işleme

yöntemleri Nato Yolu Toplum Merkezi okuma-yazma kursuna katılan yetişkinler ile birlikte kararlaştırılmıştır. Kararlara katılımın, onların motivasyonlarına ve öğrenme isteklerine olumlu bir katkı sunduğu açık biçimde görülmüştür.

Nato Yolu Toplum Merkezi'nde düzenlenen kursta, tüm HEM okuma-yazma kurslarında olduğu gibi, okuma-yazma öğretim yöntemi olarak "cümle" yöntemi uygulanmıştır. Düzenlenen yetişkin okuma-yazma programında, cümle yöntemi ve bu yöntemin uygulanma biçiminde ortaya çıkan sorunlara ilişkin bir dizi gözlemde bulunulmuştur. Cümle yöntemi ve bu yöntemin uygulanış biçimine dair karşılaşılan en büyük sınırlılığın, öğrenenleri ezberci anlayıştan kurtaramaması olduğu söylenebilir. Okuma-yazma kurslarına katılan yetişkinlerin, çoğunlukla sözlü kültürün etkisiyle, gündelik yaşamlarında bir bilgi saklama/öğrenme yöntemi olarak ezberi işe koşmaları, bu alışkanlığın okuma-yazma kurslarına taşınmasına yol açabilmektedir. Buna karşın, cümle yönteminin kendisi değilse bile, cümle yönteminin uygulanma biçimi söz konusu ezber sorununu aşmada yetersiz kaldığı açıktır. Gerçi geçtiğimiz dönemde MEB yetişkin okuma-yazma yöntemini değiştirerek, "cümle" yöntemi yerine "ses temelli cümle yöntemi"ni getirmiştir. Dolayısıyla eski yöntemin sorunları üzerine bir tartışma anlamını yitirmiştir. Ancak cümle yöntemine ve onun uygulanış biçimine getirilen eleştirilerin aynıları ya da en azından bir kısmı diğer yöntem ve uygulamalara da getirilebilir. Belki de bu yüzden okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemin kullanılması ya da kullanılmaması gerektiği üzerine yapılan tartışmalar, hem ulusal hem de uluslar arası düzeyde eskiden bu yana süregelmektedir.

Bu çalışma bağlamında yöntem konusunda ulaşılan sonuç şudur ki, gerek cümle yönteminde, gerek yeni yöntemde, gerekse eski ve yeni yöntemde getirilen eleştirilerde olsun, okuma yazma yönteminin kendisine hak ettiği ötesinde anlam ve işlev yüklenmektedir. İlginç olan nokta, hangi yöntemin daha iyi olduğuna ilişkin elde yeterli deneysel ve karşılaştırmalı araştırma sonuçları olmamasına karşın, bu yöntemlerden birinin savunulması ve eleştirilmesidir. Bu da yapılan tartışmaların büyük bir bölümünün spekülatif bir içerik taşıdığını da göstermektedir.

Özetle okuryazarlık yaklaşımlarını okumaz-yazmazlığın yapısal nedenlerini göz önünde bulundurmeyen bireysel yaklaşımlar, okuryazarlığı ekonomik kalkınma/büyüme, nüfus planlaması gibi amaçları gerçekleştirmek için kullanan

araçsalcı yaklaşımlar ve dezavantajlı toplumsal grupların (örneğin kadınların geleneksel rollerini yeniden üreten) ezilme-dışlanma pratiklerini dikkate almayan yaklaşımlar olarak sınıflandırıldığında, Türkiye'deki okuma-yazma yaklaşımlarının ilk ikisinin bir karışımı olduğu söylenebilir. Bugün son boyutu kapsayan bir okuma-yazma yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da ancak, okuma-yazma eğitimini toplumsal dönüşümü sağlamanın önemli bir aracı olarak kurgulamakla gerçekleştirilebilir. Bu nedenlerden dolayı yetişkin okuma-yazma programlarını yeniden düşünmek gerekir. Sorunu yalnızca sınıfın içinde çözmeyi amaçlayan mevcut yaklaşım ve uygulamaların yerine daha esnek, yerel gereksinimlere duyarlı, androgojik varsayımları esas alan, merkezi müfredat yerine her bir bireyin ihtiyaçları ve yaşam dünyasına göre sürekli yeniden oluşturulan bir müfredat, kişinin kendini geliştirmek istediği alanda rehberlik hizmeti sunan ve programı buna göre yapılandıran, okulu esas alan sınıfta öğretim yerine, katılımcıların yaşamını esas alan, yetişkinin yaşamını zorlaştıran diğer etmenlere yönelik destek ve rehberlik hizmetleri içeren, öğrenme zamanını ve süresini öğrenenin belirleyeceği bir dinamik örgütlenmeye ihtiyaç bulunmaktadır.

5.2. Öneriler

- Okumaz-yazmazlıkla etkili bir biçimde mücadele edebilmek için, öncelikle, ulusal düzeyde okumaz-yazmaz nüfusun tam sayısının, ekonomik, kültürel ve demografik bilgilerinin tespit edilerek ülkenin okumaz-yazmazlık haritasının çıkarılması gereklidir. Ayrıca bireylerin kendi sözlü bildirimlerini esas alan araştırmalar yanında, bireylerin okuma-yazma durumları hakkında daha sağlıklı bilgiler verebilecek araştırma tasarımları gerçekleştirilmelidir.
- Okumaz-yazmaz nüfusun saptanan demografik ve sosyo-ekonomik özelliklerine uygun olarak okuma-yazma eğitimi yeniden yapılandırılmalıdır. Saptanan ortak özelliklerine göre okumaz-yazmazlar kimi gruplara (köy, gecekondulu, kadın, yaşlı, yoksul vb.) ayrılmalı ve her bir gruba uygun tarzda okuma-yazma kursları planlanmalıdır. Bu anlamda birçok ülkede uygulanan "toplum kalkınması" yöntemi eşliğinde yerel sorunlar üzerinden okuma-yazma çalışmaları sürdürülebilir. Bu tür bir uygulama için ülke genelinde faaliyet sürdüren HEM'ler ciddi bir potansiyel olarak görülebilir.
- Okumaz-yazmazların saptanması ve katılım engellerinin belirlenmesi kadar, okuyazar olan nüfusun okuyazarlık düzeylerinin ortaya konması da önem taşımaktadır. Daha etkili eğitim olanakları hazırlamak ve sunmak için okuyazarlık düzeyleri oluşturulması yararlı olabilir. Böylece okuyazarlık düzeylerini esas alan kurslar farklı kademelere ayrılarak, kursiyerlerin hem gelişimlerinin izlenmesi hem de başka bölgelere göç ettiklerinde bile eğitimden yararlanabilecekleri bir olanak hazırlanmış olacaktır.
- Bilindiği gibi, okuma-yazma kurslarına birçok kez katılan yetişkinler bulunmaktadır. Bu da okuma-yazma kurslarından yararlananların sayılarını tespit etmede ciddi bir sorundur. Öte yandan bu sayılar tam olarak bilinmediğinde okuma-yazma kurslarının etkililiği tam olarak değerlendirilememektedir. Bu nedenle, okumaz-yazmazların saptanması ve düzey belirleme sonucu elde edilen veriler ulusal düzeyde bir bilgi bankasında toplanmalıdır.

- Okumaz-yazmaz nüfusun önemli bir bölümü büyük kentlerin çeperinde kurulan gecekondu alanlarında yaşamaktadır. Daha çok kırdan göç eden bu bölgelerdeki yetişkinler kente uyum bağlamında çeşitli güçlükler çekmektedir. Bu nedenle yerel yönetimler ile MEB işbirliği içinde bu yetişkinlerin kente uyumlarını kolaylaştıracak, karşılaştıkları sorunları çözmeye etkili olacak programlar düzenlenmelidir. Bu programların en önemli ayağı da okuma-yazma çalışmaları olmalıdır.
- Toplumsal baskılar nedeniyle ileri yaşlardaki okumaz-yazmazların kurslara katılımı düşük düzeyde kalmaktadır. Bu yetişkinlerin kurslara katılımı için yeni stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir.
- Yetişkin okumaz-yazmazlığını üreten en önemli neden örgün temel eğitiminin tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılmamasıdır. Dolayısıyla bu sorunu giderecek önlemler acilen alınmalıdır.
- Ülkenin en ciddi sorunlarından biri olmasına karşın okumaz-yazmazlık, ülke gündeminin ilk sıralarında kendine yer bulmamaktadır. Birçok kişi ülke nüfusunun yaklaşık % 10'unun okumaz-yazmaz olduğunu bile bilmemektedir. Dolayısıyla bu sorunun acilen gündeme taşınması ve kamuoyu oluşturulması gerekmektedir. Böyle bir kamuoyu yaratılması aynı zamanda mevcut okuma-yazma yaklaşımının yeniden gözden geçirilmesi sağlayabilecektir.
- Bu gündeme taşıma işlemi ile birlikte okumaz-yazmazlar okuma-yazma programlarına çağrılmalıdır. Ancak bu çağırma okumaz-yazmazlara 'çağdaş insan okuryazar insandır' gibi didaktik retoriklerle değil, içinde yaşadıkları olumsuz koşullarla (işsizlik, yoksulluk, hastalık, ayrımcılık gibi) baş etmede okuryazarlığın sıkı bağları kurularak gerçekleştirilmelidir. Ayrıca bu gündem oluşturma süreci yalnızca okumaz-yazmazlara yönelik olmamalı, yani tüm topluma sorumluluk yükleyecek bir tarzda örgütlenmelidir.

- Okuma-yazma kursların katılımı artırma amacıyla kömür ve gıda yardımı yapılması ya da daha önceleri yapıldığı gibi dikiş makinesi ve TV verilmesi gibi uygulamalar yerine, okuma-yazma becerisinin okumaz-yazmazların sorunlarıyla yüzleşmede ve sorunlarını çözmedeki önemi vurgulanmalıdır. Bunun yanında elbette kursiyerlerin kursa katılmalarına engel teşkil eden, çocuk bakımı, yoksulluk, çalışma, çevre taassubu gibi koşulları aşmada çeşitli kolaylıkların getirilmesi önem taşımaktadır. Ancak buradaki önemli olan nokta, kursiyerlerin bu kolaylıktan yararlanmak için okuma-yazmayı bu biçimde araçsallaştırması engellenmesidir.
- Okuma-yazma eğitimi bağlamında HEM'lerin yeniden yapılandırılması gerekmektedir: **(1)** Yerel sorunlara duyarlı bir müfredat ile düzenlenecek okuma-yazma kursları daha etkili olabilecektir. **(2)** HEM'ler bürokratik bir resmi kurum örgütlenmesinden çıkarılarak, gönüllü kurum, kuruluş ve kişilere açılarak bir toplum merkezi haline getirilmelidir. Böylece kurslar hafta sonları, akşamları ya da katılımcılara uygun zamanda düzenlenebilecektir. **(3)** HEM'ler, buldukları bölgenin okuma-yazma açısından durumunu ortaya koyan veriler toplamalı ve buralarda kurulacak okuma-yazma büroları aracılığıyla bu veriler üzerinde eylem planları geliştirmelidirler. **(4)** Okuma-yazma yalnızca sınıf ortamında kazandırılacak bir beceri olarak düşünülmemeli ve mevcut okuma-yazma sınıfları yanında katılım engeli bulunan çeşitli yetişkinlere evlerinde ya da işyerlerinde bu hizmetten yararlanmalarının olanağı sağlanmalıdır. **(5)** Kurs zamanı uygun olmayan yetişkinler için, onların uygun oldukları herhangi bir zamanda ve belki de bireysel olarak bu hizmetten yararlanmalarını sağlayacak bir örgütlenme düşünülmelidir. **(6)** Bu kursları bitiren yetişkinlerin merkez ile ilişkileri kesilmemelidir. Kurs bitiminde onların okuma-yazma becerilerini geliştirmeye dönük ortamlar sunulmalıdır (örneğin, yeni okuyazarlar için okuma odaları, ödünç kitap servisleri, ya da okuma-yazma ile ilgili karşılaştıkları sorunlarda rehberlik hizmeti sunacak birimler vb.).
- Okuma-yazma kurslarında mutlaka yetişkin eğitimi almış öğretmenlere görev verilmelidir. Bunun için, eğitim fakültelerinin yetişkin eğitimi programlarından yardım alınarak mevcut öğretmenlere hizmet içi eğitim olanağı sağlanmalıdır. Hatta ülke nüfusunun % 10'unun okumaz-yazmaz olduğu ve okuyazar

nüfusun da okuma-yazma becerisinin düzeyi düşünülduğünde, lisans düzeyinde yetişkin eğitimi programları aracılığıyla öğretmen yetiştirme gerekliliği açıktır. Bu nedenle üniversitelerde lisans ve lisans-üstü düzeyde yetişkin eğitimi bölümleri açılarak, öğrencilerin mezun olduklarında sözü edilen merkezlerde çalışmaları sağlanmalıdır. Ayrıca eğitim fakültelerinde bulunan tüm bölümlerde yetişkin eğitimi ve yetişkin okuryazarlığı dersi zorunlu hale getirilmelidir.

- Yetişkin okuma-yazma sınıflarında öğrenenlerin deneyimleri esas alınmalıdır. Onların deneyimleri üzerinden müfredat yapılandırılmalıdır. Öğrenenlerin yaşamsal sorunları ile okuma-yazma becerisi arasındaki organik ilişki açığa çıkarılmalıdır. Aynı zamanda kursiyerlere yazının kullanım alanlarını bilgileri uygulamalı olarak verilmeli ve okuma-yazmayı temel alan alışkanlıklar kazandırılmalıdır.
- Yetişkinlerin kursa ilişkin tüm karar süreçlerine (kurs saatleri ve günü, ödev vb.) katılımını sağlayacak önlemler alınmalıdır.
- Okuma-yazma öğretim yöntemlerinden hangisinin etkili olduğuna dair deneysel araştırmalara gereksinim vardır. Ancak hangi yöntem uygulanırsa uygulansın, uygulanan yöntemin başarısında öğretmenin rolü kritik önem taşımaktadır. Dolayısıyla hangi yöntemin uygulanacağına ilişkin kararın öğretmene bırakılması yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Abadzi, H. (1994). **What We Know About Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope?** World Bank Discussion Papers. The World Bank, Washington, D.C.
- Ada, S. (1985). **Türkiye’de Yetişkinlerde Okuma-Yazma Öğretim Çalışmaları.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adanır, O. (2003). **Eski Dünyaya Yeni Bir Bakış.** Kitap II. Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.
- Adams, M. (1990). **Beginning to Read.** Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ahmad, F. (1995). **Modern Türkiye’nin Oluşumu** (Çev: Y. Alogan). Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- Akyol, H. (2005). “İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi”. **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** 14-16 Kasım 2005. Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi Kayseri.
- Akyüz, Y. (1993). **Türk Eğitim Tarihi.** Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Alper, İ. ve Yener, S. (1991). **Gecekondu Araştırması.** Sosyal Planlama Başkanlığı Dairesi, Ankara.
- Amin, S. (1997). **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme.** (Çev: S. Lim). Kaynak yay. İstanbul.
- Arayıcı, A. (1999). **Kemalist Dönem Türkiye’sinde Eğitim Politikaları ve Köy Enstitüleri.** Ceylan Yayınları, İstanbul.

- Arnove, R.F. & Graff, H.J. (1987). "Introduction", **National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives**. In Arnove, R.F. & Graff, H.J (Eds.), (p. 1-28). Plenum Press. New York and London.
- Aslan, H. (1994). **Ülkemizde Okumaz-Yazmazlığın Kadınlar Üzerindeki Etkileri. (Ankara İli Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Auerbach, E.R. (1989). Towards a social-contextual approach to family literacy. **Harvard Educational Review**, 59, (2), 165-181.
- Ayhan, S. (1988). **Halk Eğitiminde Katılma**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- _____ (1995). Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 28, Sayı 2. Ankara.
- Aytaç, I. (1995). "Intergenerational Living Arrangements in Turkey", **Amerikan Nüfus Derneği'nin Yıllık Toplantısı**. California, Nisan 1995.
- Barton. D. (1998). **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Blackwell Publishers. Oxford. U.K.
- Barton, D. ve Ivanic, R. (1988). "Adult and School Perspectives", İn J McCaffrey ve B. Street (Ed.), **Literacy Research in the UK**. Lancaster: RaPAL.
- Başaran, İ. E. (1987). "Yetişkinler Eğitiminde Okuma Yazma Uygulamaları", Mesut Özgen (Ed.). **Yaygın Eğitim ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği XI. Eğitim Toplantısı**. Şafak Matbaası, Ankara.
- Başgöz, İ.ve Wilson, H.E. (1968). **Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk**. Dost Yayınevi, Ankara.

- Baydık, B. (2003). Filizlenen Okuryazarlık ve Desteklenmesi. **A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 4 (2) 77-89.
- Baynham, M. (1995). **Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Context**. Longman, London.
- Baysal, J. (1968). **İbrahim Müteferrika'dan I. Meşrutiyet'e kadar Osmanlı Türklerinin Bastıkları Kitaplar**. Yayınevi (?) İstanbul.
- Bazin, L. (1995). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Düşünce ve Kültür Yaşamı", **Osmanlı İmparatorluğu Tarihi**. II. Cilt. (Ed. R. Mantran). Çev. S. Tanilli. 376-414. Cem yayınevi, İstanbul.
- Behar, C., Işık, O., Güvenç, M. vd. (1999). **Türkiye'nin Fırsat Penceresi**. TÜSİAD yayını.
- Belenger, P& Blais, M. (1995). World Perspectives in Adult Education Research. **Adult Education and Development**, 45:5-22.
- Berggren, C. & L. (1975). **The Literacy Process: A practice in Domestication or Liberation?** Writers and Readers Publishers Co-operative.
- Bernstein, B. (1990). **Social Class and Pedagogic Discourse: Class, Code, and Control**. London: Routledge.
- Bilir, M. (2004). Kentleşme Sürecinde Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimi. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37 (1) 98-121.
- Binbaşoğlu, C. (2004). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- _____ (2005). "İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi", **Eğitimde**

Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. 14-16 Kasım 2005. Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Boratav, P. N. (1982). **Folklor ve Edebiyat.** Cilt 1. Adam yayınları, İstanbul.

Bourdieu, P. ve Wacquant, L.J.D. (2003). **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar.** Çev: N. Ökten. İletişim Yayınları, İstanbul.

Bumin, K. (1998). **Batı'da Devlet ve Çocuk.** Patika yayınları, İstanbul.

Burke, P. (1994). **Tarih ve Toplumsal Kuram.** Çev. M. Tuncay. Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

Bülbül S. (1990). Türkiye'de Okuma Yazma Öğretimi Çalışmaları ve Alınan Sonuçlar. **UNESCO için hazırlanan rapor.** Çoğaltma. Ankara: 1990.

_____ (1991). **Türkiye'de Halk Eğitimi.** Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 477, Eskişehir.

Bülbül, S. Kavak, Y. Gülbay, Ö. vd. (1999). **Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması.** Nihai Rapor. MEB/UNİCEF Türkiye Temsilciliği, Ankara.

Chafe, W. L. (1982). "Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy", **Integration and involvement in speaking. Writing, and oral literature.** (Ed.) D. Tanen. Norwood, NJ: Ablex.

Çavdar, T. (1983). "Halkevleri", **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi.** İletişim Yayınları, İstanbul.

Çeçen, A. (1990). **Atatürk'ün Kültür Kurumu Halkevleri.** Gündoğan Yayınları, Ankara.

- Çelenk, S. (2005). "Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi", **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**. 14-16 Kasım 2005. Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi Kayseri.
- Davis, N. (1975). **Printing and the People. Society and Culture in Early Modern France**. Stanford: Stanford University Press.
- Degener, S.C. (2006). Making Sense of Critical Pedagogy in Adult Literacy Education. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. <http://www.ncsall.net/?id=562> (İndirme tarihi: 08. 02. 2006)
- DİE, (1980). **Genel Nüfus Sayımları**. Ankara: DİE.
- DİE, (2003). **Nüfus ve Kalkınma Göstergeleri**. Ankara: DİE.
- DİE, (2004). **Nüfus ve Kalkınma Göstergeleri**. Ankara: DİE.
- DİE, (2003). **Hanehalkı Bütçe Anketi -Yoksulluk Çalışması 2003**. Ankara: DİE.
- Dökmen, Ü. (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. MEB, İstanbul
- DPT, (1991). **Gecekondü Araştırması**. Sosyal Planlama Dairesi, Ankara.
- DPT. (1991). **Gelir dağılımının iyileştirilmesi ve yoksullukla mücadele**. 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: 1991.
- DPT (2000). 8. Kalkınma Planı Kadın Özel İhtisas Komisyonu, **Çalışma Hayatı, Gelir Yoksulluk ve Kadın Alt Komisyon Raporu**, Ankara.

Dudley, L.M. (2001). **Kalem ve Kılıç**. Çev. M. Günay. Dost yayınevi, Ankara.

Duman, A. (1996). "An Initial Pilot Scheme Towards an International Comparative Adult Education Research Approach", Paper, presented at the **37th Annual Adult Education Research Conference. Proceedings** p.91-96, University of South Florida, Tampa, Florida, U.S.A

_____ (2000). **Yetişkinler Eğitimi**. Ütopya yayınevi, Ankara.

Dumont, P. (1995). "Tanzimat Dönemi", **Osmanlı İmparatorluğu Tarihi**. II. Cilt. (Ed. R. Mantran). Çev. S. Tanilli. Cem yayınevi, İstanbul.

Durgunoğlu, A.Y; Öney, B.; Kuşcul, H.; Cantürk, M. (1997). İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı Uygulama ve Değerlendirme.
<http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.html> (14.10.2005)

Eisenstein, E. (1979). **The Printing Press as an Agent of Change**. Cambridge University Press.

Eklof, B. (1987). "Russian Literacy Campaigns, 1861-1939", **National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives**. Arnove, R.F. & Graff, H.J (Eds.), (pp. 123-146). Plenum Press. New York and London.

Eyüboğlu, S. (1979). **Köy Enstitüleri Üzerine**. Cem yayınları. İstanbul.

Finnegan, R. (1973). Literacy versus Non-Literacy: the Great Divide. In R. Horton ve R. Finnegan (Eds.). **Modes of Thought**. 112-44. London.

Fortna, C. B. (2005). **Mekteb-i Hümayun, Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim**. Çev. P. Sıral. İletişim Yayınları, İstanbul.

- Freire, P. (1995). **Ezilenlerin Pedagojisi**. Çev. D. Hattatoğlu- E. Özbek. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). **Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma**. Çev. S. Ayhan. İmge Yayınevi, Ankara.
- Fromm, E. (1996). **Özgürlükten Kaçış**. Çev. Ş. Yeğın. Payel Yayınevi İstanbul.
- Furet, F. ve Ozouf, J. (1972). **Lire et écrire**. Minuit.
- Gawthrop, R. (1987). "Literacy Drives in Preindustrial Germany", **National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives**. In Arnove, R.F. & Graff, H.J (Eds.), (pp. 19-48). Plenum Press. New York and London.
- Gee, J.P. (1993). "Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern", **Postmodernism and Literacies**. In C. Lankshear & P. McLaren (Eds.), (ss. 271-296). Albany, NY: State University of New York Press.
- Geray, C. (1978). **Halk Eğitimi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- _____ (2002). **Halk Eğitimi**. İmaj Yayınevi, Ankara.
- Giddens, A. (2000). **Sosyoloji**. Yayıma hazırlayanlar: H. Özel ve C. Güzel. Ayrıç Yayınevi, Ankara.
- Giroux, H. A.,& McLaren, P. (1992). Writing from margins: Geographies of Identity, Pedagogy, and Power. **Journal of Education**, 174 (1), 7-30.
- Giroux, H.A. (1997). **Pedagogy and the politics of hope: Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader**. Boulder, CO: Westview Press.
- Goodman, Y.M. (1992). "Emergent Literacy: Writing and Reading", **Children Coming**

- to Know Literacy.** In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). (pp. 1-14). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Goody, J. & Watt, I. (1968). "Introduction", **Literacy in Traditional Societies.** In Goody, J.& Watt, I ; Goody, J. Cambridge, London: Cambridge University Press.
- _____ (1989). "Oral Culture", **International Encylopedia of Communations.** In Erik Barnouw (Ed). (p. 226-231).Oxford University Press.
- _____ (2001). **Yabanıl Aklın Evcilleştirilmesi.** Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Gough, K. (1968). "Implications of Literacy in Traditional China and India", **Literacy in Traditional Societies.** In Goody, J.& Watt, I. (Eds). (p. 69-84). London: Cambridge University Press.
- Göka, E. (1999). **Bilimlerin Vicdanı: Psikiyatri.** Ütopya yayınları, Ankara.
- Gökçe, B.; Acar, F.; Ayata, A. vd. (1993). **Gecekondularda Ailelerarası Geleneksel Dayanışmanın Çağdaş Organizasyonlara Dönüşümü.** T.C. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları, Ankara.
- Gölbaşı, S. (1998).**Gecekondu Bölgelerinde Yaşayan Kadınların Eğitim İhtiyaçları. (Derbent Mahallesi Örneği).** Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Graff, H.J. (1979). **The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century City.** London: Academic Press, New York.
- Graff, H.J. (1986). **The Legacies of Literacy : Continuities and Contradictions in Western Society and Culture.** Bloomington: Indiana University Press.
- Gray, W. S. (1956). **The Teaching of Reading and Writing.** Paris. UNESCO.

- _____ (1964). **Okuma ve Yazma Öğretimi** (Çev: N. Yüzbaşıoğulları). Öğretmen Kitapları Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Giffth, P & Olson, M. W. (1992). Phonemic Awareness Helps Beginning Readers Break the Code. **Reading Teacher**, 45 (7) 515-523.
- Gülbay, Ö. (1997). **Türkiye’de Yetişkin Okur-yazarlığı Çalışmalarının Genel Durumu**. Yaygın Eğitim: Bir toplumsal Gelişme Aracı Sempozyumu Raporu. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayın. No. 10.
- _____ (2000). **Yetişkin Okur-Yazarlığı, Gönüllü Yetişkin Okuma-yazma Öğreticisi Yetiştirme Kurs Programını Değerlendirme Araştırması**. MEB: Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Gülbay, Ö. ve Diğerleri. (2005) **Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı**. MEB.
- Güner, N.A. (1987). **Gecekinduda Yaşayan Yetişkinlerin Eğitim İhtiyaçları Hakkındaki Görüşleri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Güneş, F. (1990).**Okumaz-Yazmaz Yetişkinler Araştırması**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Yayımlanmamış Araştırma Raporu.
- _____ (1991). Yetişkinlerin Okuma-Yazmayı Unutma Nedenleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 24 (1) 21-36.
- _____ (1997). **Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin teknolojisi**. Ocak Yayınları, Ankara.
- _____ (2005). “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?”, **Eğitimde Yansımalar: VIII**.

Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. 14–16 Kasım 2005. Erciyes Üniversitesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Günlü, S. (2005). **Dönemsel Değişimler Işığında Türkiye’de Okuma Yazma Kampanyalarının Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Doktora tezi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hannon, P. (2000). **Reflecting on Literacy in Education.** Routledge-Falmer, London.

Harman, D. (1987). **Illiteracy: A National Dilemma.** Cambridge. New York.

Havelock, E. (1963). **Preface to Plato.** Oxford: Basil Blackwell.

Havelock, E. (1976). **Origins of Western Literacy.** Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Heath, S.B. (1983). **Ways With Words.** Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Heath, S.B. (1986). “The Functions and uses of Literacy”, **Literacy, Society, and Schooling.** In S. Castell, A. Luke and K. Egan (Eds.). (p. 15-26). London: Cambridge University Press.

Hobsbawn, E. (1989). **Devrim Çağı: 1789-1848.** Çev. J. Ergüder-A. Şenel. V Yayınları, İstanbul.

Houston, R. (1987). “The Literacy Campaign in Scotland, 1560-1803”, **National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives.** In Arnove, R.F. & Graff, H.J (Eds.), (p. 49-64). Plenum Press. New York and London.

Ilgaz, D. (1999). **Köy Enstitüleri.** 75 Yılda Eğitim. Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

Jean, G. (2002). **Yazı: İnsanlığın Belleği.** Çev: N. Başer. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Jeltyakov, A.D. (1972). **Türkiye'nin Sosyo-politik ve Kültürel Hayatında Basın. (1729-1908 yılları)**. Matbaacılığın 250. Kuruluş Yıldönümüne Armağan. Basın Yayın Genel Müdürlüğü.

Johanson, E. (1987). "Literacy Campaign in Sweden", **National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives**. In Arnove, R.F. & Graff, H.J (Eds.), (p. 65-98). Plenum Press. New York and London.

Kaestle, C.F. (1988). "The History of Literacy and The History of Readers, **Perspectives on Literacy**, In E.R Kintgen, B. M. Kroll, M. Rose (Eds.). (p.95-126). Southern Illinois University Press.

Kadioğlu, A. (1996). "Cumhuriyet Epistemolojisi ve Aşırı Gerçekçi Kimlikler", **Cumhuriyet, ve Kimlik Sempozyumu**, 10-12 Nisan 1996, İzmir.

Kandiyoti, D. (1997). **Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar: Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler**. Çev. A. Bora, F. Sayılan, Ş. Tekeli, H. Tapınc, F. Özbay. Metis Yayınları, İstanbul.

Karataş, K. (1999). "Yoksulluğun Küreselleşmesi ve Yoksulluğa Karşı Küresel Tavır: Küreselleşmeyi Doğru Anlamak", **Değişen Türkiye'de İnsan Hakları Açısından Sosyal Hizmetler V. Ulusal Sosyal Hizmetler Konferansı**, 21-23 Mayıs 1999, Ankara.

Karpat, K.H. (2002). **Osmanlı Modernleşmesi**. Çev. A.Z.Durukan ve K. Durukan. İmge Kitabevi, Ankara.

_____ (2003). **Türkiye'de Toplumsal Dönüşüm**. Çev. A. Sönmez. İmge Kitabevi, Ankara.

Keleş, R. (1984). **Kentleşme ve Konut Politikası**. Ankara: A.Ü. S.B.F Yayını, No:540.

- Kılıçbay, M.A. (2003). **Cumhuriyet ya da Birey Olmak**. İmge Kitabevi, Ankara.
- Knowles, M. (1989). Androgoji: Yetişkinlerde Öğrenme Konusunda Yeni Bir Yaklaşım. (Çev: S. Ayhan) **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Sayı 2, Cilt 22. S.529-546.
- Koçer, H.A. (1987). **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu**. Uzman Yayınları, Ankara.
- Köker, E. (2005). **Kitapta Kurutulmuş Çiçekler ya da Sözlü Kültür Üzerinde Düşünmek**. Dipnot yayınları, Ankara.
- Köse, M.R. (2004). Basil Bernstein:Pedagojik Pratik Biçimlerinin Toplumsal sınıfsal Kökenleri Üzerine. **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, Cilt 2, sayı 7.Ankara. 26-47.
- Lankshear, C. ve McLaren, P. (1993). **Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern**. Albany, NY: State University of New York Press.
- Levine, K. (1985). **The Social Context of Literacy**. London, Routledge ve Kegan Paul.
- Lewis, B. (1984). **Modern Türkiye’nin Doğuşu**. Çev. M. Kıratlı. Türk tarih Kurumu Basımevi. Ankara.
- Lind, A. and Johnston, A.(1996). “Adult Literacy in the Third World”, **International Encyclopedia of Adult Education And training**. (Ed: Albert C. Tuijnman).
- Lowe, J. (1985). **Dünyada yetişkin Eğitime Toplu Bakış**. Çev. T. Oğuzkan. Unesco Türkiye Milli Komisyonu, Ankara.
- Malkoç, G. (1990). **Yetişkinlerin HEM Faaliyetlerine Katılma Engelleri**. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, İstanbul.
- Malkoç, G. (1993). “Toplumumuzda Kadının Değişen Rolü ve Yetişkin Eğitimi”,

Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi, 24-28 Eylöl, 1990, Bildiriler III.

Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Mantran. R. (1995). "Doğu Sorunu'nun Başlangıçları", **Osmanlı İmparatorluğu**

Tarihi. II. Cilt. R. Mantran(Ed.). Çev. S. Tanilli.. 7-54. Cem yayınevi, İstanbul.

Mardin, ř. (2005). **Türk Modernleşmesi.** Der: Mümtaz'er Türköne/ Tuncay Önder.

İletişim yayınları, İstanbul.

Mcluhan, M. (1999). **Gutenberg Galaksisi Tipografik İnsanın Oluşumu.** Çev.

G. Ç. Güven. YKY yayınları, İstanbul.

MEB, ÇYEGM: **Yetişkinler okuma kitabı öğretmen Kılavuzu.** Ankara 2000

MEB, ÇYEGM/UNICEF: **Yetişkinler okuma dizisi.** Kitap 1 (Akıllı aile). Ankara 1996

MEB, ÇYEGM/UNICEF: **Yetişkinler okuma dizisi.** Kitap 1 (Çalışkan aile). Ankara 1996.

MEB, ÇYEGM/UNICEF: **Yetişkinler okuma dizisi.** Kitap 1-2-3-4-5. Ankara 1996.

MEB, ÇYEGM/UNICEF: **Yetişkinler okuma dizisi.** Kitap 2 (Temel aile Güzel Çevre). Ankara 1996.

MEB, ÇYEGM/UNICEF: **Yetişkinler okuma dizisi.** Kitap 3 (Tutumlu aile). Ankara 1996.

MEB, ÇYEGM/UNICEF: **Yetişkinler okuma dizisi.** Kitap 5 (Sağlıklı çocuklar). Ankara 1996.

MEB, (2004). Ses Temelli Cümle Öğretimi. **İlkokuma ve Yazma Program**

Tasarımı. Ankara: MEB, Yayınları.

MEB, ÇYEGM: **Yetişkinler için okuma yazma öğrenimi ve I. Kademe Eğitim**

Programı.

Meek, M. (1998). "Önsöz", **Okuryazarlık, Sözcükleri ve Dünyayı Okuma**. (Freire, P ve Macedo, D.)(Çev: S. Ayhan). İmge Kitapevi Yayınları, Ankara.

Meek, M. (1991). **On Being Literate**. The Bodley Head, London.

Merriam, S.B. (1988). **Case Study Research in Education: A Qualitative Approach**. Jossey-Buss Pub., San Francisco: 1988.

Miser, R. (1997). Halk Eğitimi Merkezlerinin Kadınlara Yönelik Kurslarında Program Önceliği. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 30 (1)101-114.

_____ (2002). "Küreselleşen" Dünyada Yetişkin Eğitimi. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 35(1-2)55-60.

Moran, B. (2004). **Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış**. 1. Cilt. İletişim yayınları, İstanbul.

Nato Yolu Toplum Merkezi 2002 yılı **Brifing Raporu**.

Nohl, A.-M. ve Sayılan, F. (2004). Türkiye'de Yetişkinler için Okuma Yazma Eğitimi. **Temel Eğitime Destek Projesi Teknik Raporu** (Milli Eğitim Bakanlığı/Avrupa Komisyonu), 2004.

Ogbu, J. (1978). **Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective**. Academic Press, New York.

Oğuzkan, T. (1981). **İşlevsel Okuryazarlığın Temel Kavramları. Türkiye'de İşlevsel Okuryazarlığın Yaygınlaştırılması**. Bilimsel Toplantı Tebliğleri. MEB yayınları, Ankara.

Oğuzkan, T. ve Okçabol, R. (1993). "Yetişkinlerin Öğrenme İlgisi ve İhtiyaçları ile Öğrenme Tecrübeleri: Silivri İlçesi Örneği". **Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal**

Kongresi, 24-28 Eylül, 1990, Bildiriler III. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Okçabol, R. (1994). **Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi).** Der yayınları, İstanbul.

_____ (2005). **Türkiye Eğitim Sistemi.** Ütopya yayınları, Ankara.

Olson, D. (1977). From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. **Harvard Educational Review** 47, 257-81.a.

Ong, W. (1958). **Ramus, Method, and the Decay of Dialogue.** Cambridge: Harvard University Press.

_____ (1967). **The Presence of the Word.** Yale University Press.

_____ (1999). **Sözlü ve Yazılı Kültür Sözü'nün Teknolojileşmesi.** Çev. S. Postacıoğlu Banon). Metis Yayınları, İstanbul.

Ortaylı, İ. (2005). **İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı.** İletişim Yayınları, İstanbul.

Oskay, Ü. (1998). **Yıkanmak İstemeyen Çocuklar Olalım.** YKY, İstanbul.

Öz, F. (1998). **Uygulamalı İlk Okuma-Yazma Öğretimi.** Anı Yayıncılık, Ankara.

_____ (1995). **Türkiye Cumhuriyetinde Okuma-Yazma Seferberlikleri ve Yönetimi,** Ankara 1995.

Özkök, E. (1985). **İletişim Kuramı Açısından Kitlelerin Çözülüşü.** Tan Yayınları, Ankara.

Öztürk, İ. (2004). **Harf Devrimi ve Sonuçları.** Adam Yayınları. İstanbul.

Postman, N. (1994). **Televizyon: Öldüren Eğlence.** Çev. O. Akınhay. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Sakaoğlu, N. (1993). **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**. İletişim yayınları, İstanbul.

Sayılan, F., Balta, E., ve Şahin Ö. (2002). **Ankara'nın Gecekondu Mahallelerinde Yaşayan Okumaz Yazmaz ve İşsiz Kadınların Tespiti Araştırması**. UNDP-KSSGM-KASAUM. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara.

Sayılan, F. (2001). **Yetişkin Eğitimi Bağlamında İşçi Eğitimi. Üç İşçi Sendikasında Etnografik Örnek Olay İncelemesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

_____ (2005). "Eleştirel Eğitim Düşünürleri", Ders notları. (Çoğaltma).

Sanders, B. (1999). **Öküzün A'sı**. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Scribner, S. and Cole, M. (1981). **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Harvard University Press.

Scribner, S. and Cole, M. (1988). "Unpackaging Literacy", **Perspectives on Literacy**. In E.R Kintgen, B. M. Kroll, M. Rose (Eds). (p.57-70). Southern Illinois University Press.

Sencer, M. (1971). **Türkiye'de Köylülüğün Maddi Temelleri**. Yayınevi (?) İstanbul.

Sharon. A.T. (1973). What do adults read?. **Reading Research Quarterly**, 9, 148-169.

Shor, I. (1992). **Empowering Education: Critical Teaching for Social Change**. Chicago: University of Chicago Press.

Smith, H.P. and Dechant, E.V. (1961). **Psychology in teaching reading**. Englewood Cliffs, N, J.: Pintice-Hall Inc.

Sönmez, M. (1990). **Doğu Anadolu'nun Hikâyesi**. Arkadaş Yayınevi, Ankara.

- Spring, J. (1991). **Özgür Eğitim**. Çev. A. Ekmekçi. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Street, B.V. (1984). **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press. New York, Port Chester, Melbourne, Sydney.
- _____ (1989). **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press. New York, Port Chester, Melbourne, Sydney.
- _____ (1995). **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnograph, and education**. New York: Longman.
- _____ (1993). "Introduction: The New Literacy Studies", **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. In Brian V. Street (Eds). Cambridge University Press. New York.
- Szyliowicz, J. (2003). "Osmanlı'nın Eğitsel Mirası: Efsane mi, Yoksa Gerçek mi?" **İmparatorluk Mirası: Balkanlar'da ve Ortadoğu'da Osmanlı Damgası**. Der. Carl Brown. Çev. G. Çağalı Güven. 412-433. İletişim yayınları, İstanbul.
- Şener, S. (1998). **Cumhuriyet'in 75. Yılında Türk Tiyatrosu**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şenel, H.G. (2004). Öğretmenlerin İlkokuma-yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler. **İlkoğretim-Online, 3 (2), 48–53**, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 8 Mayıs 2006 tarihinde indirilmiştir.
- Tan, M. (2000). "Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği", **Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş**. TÜSİAD Yayınları. İstanbul. 2000: 19-115.
- Tannen. D. (1980). "A Comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek And American English", **The Pear Stories: Cultural, Cognitive, and**

- Linguistic Aspects of Narrative Production** In Wallace, L. Chafe. (Eds). Norwood, Nj. Ablex, S.51-87.
- Tatlıldil, E. (1989). **Kentleşme ve Gecekondululuk**. Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayını. İzmir.
- Taylor, D. (1997). "Preamble", **Many Families, Many Literacies : An International Declaration of Principles**. In Taylor, D. (Ed.) Portsmouth, NH:Heinemann.
- Tekeli, İ. (1983). "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi", **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi**, Cilt 3. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Tekin, M. (1988). **Ankara İlinde Yetişkinleri Örgün Yetişkin Eğitimi Programlarına Katılmaya Güdüleyen Etmenler ve Yetişkinlerin Katılmada Karşılaştıkları Güçlükler**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- _____ (1991). Halk Eğitimi Merkezleri Etkinliklerinin Yönetimi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 82 (15) 36-42. Ankara.
- Thompson, J. (1983). "Women and Adult Education", *Vol. II. M. Tight (ed.)*, **Opportunities for Adult Education**. Croom Helm, s. 145-159.
- Timur, T. (1994). **Türk Devrimi ve Sonrası**. İmge Yayınevi, Ankara.
- Timur, S. (1978). "Determinants of Family Structure in Turkey", **Women in Turkish Society" Semineri**. İstanbul, 16–19 Mayıs 1978.
- Tunçay, M. (2001). "İkna (İnandırma) Yerine Tecebbür (Zorlama)", **Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce. Cilt 2. Kemalizm**. Ed. Ahmet İnsel. İletişim Yayınları, İstanbul.

TÜİK, http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=228&tb_id=8

TÜSİAD. (1999). **Türkiye'nin Fırsat Penceresi. Demografik Dönüşüm ve İzdüşümleri.**(Haz. C. Bahar, O. Işık, M. Güvenç, S. Erder, H. Ercan). Yayın no: TÜSİAD-T/99-1-251.

Unat, F.R. (1964). **Türkiye Eğitim Sisteminin gelişmesine Tarihi Bir Bakış.** MEB yay. Ankara.

UNESCO. (2005). **Towards Knowledge Societies.** UNESCO World Report. UNESCO Publishing.

UNESCO/UNDP. (1976). **The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assesment.** Paris: UNESCO press.

UNESCO, (1989). **Objektifs: Alphabetisation.** Automne, 1989.

www.meb.gov.tr/stats, 2003.

www.cygm.meb.gov.tr/anasayfa.htm, 04.02.2006

Wagner, D.A. (1987). "Literacy Futures: Five Common Problems from Industrialized and Developing Countries", **The Future of Literacy in A Changing World.** Daniel Wagner. (Ed.) 3-16 Pergamon Press, Oxford.

_____ (1996). 'Literacy: Research and Measurement'. **International Encyclopedia of Adult Education and Training.** In Albert C. Tijnman. (Ed.). 858-864.

Yeşilkaya, N. G. (1999). **Halkevleri: İdeoloji ve Mimarlık.** İletişim Yayınları, İstanbul.

Zengin, Z. S. (2002). **II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi.** Akçağ yayınları. Ankara.

Zürcher, E.J. (2005). **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**. Çev. Y. Saner
Gönen. İletişim Yayınları, İstanbul.

EK 1

Görüşme Kodları

Ön Görüşmeler

Ön Görüşme 1 (ÖG1): Ağustos 2005. Erkek, evli 48 yaşında, tuvalet işletmecisi.

Ön Görüşme 2 (ÖG2): Ağustos 2005. Kadın, 60 yaşında, ev kadını, evli.

Ön Görüşme 3 (ÖG3): Ağustos 2005. Erkek, 48 yaşında, gece bekçisi, evli.

Ön Görüşme 4 (ÖG4): Ağustos 2005. Kadın, 62 yaşında, emekli, evli.

Ön Görüşme 5 (ÖG5): Ağustos 2005. Kadın, 44 yaşında, ev kadını, Dul.

Kursiyerlerle Görüşmeler

Görüşme 1 (G1): Mart 2006. Yozgat'a bağlı bir köy doğumlu. Dul. 55 yaşında. Kocasını 10 yıl önce vefat etmiş. Yalnız yaşıyor. Kocasından kalan emekli aylığı ile yaşamını idame ediyor. Sahibi olduğu bir gecekonduda oturuyor. Daha önce gelir

getirici bir işte çalışmamış. Bu kurstan önce bir okuma-yazma kursuna kısa süre devam etmiş fakat eşinin baskısı ile bırakmak zorunda kalmış.

Görüşme 2 (G2): Mart 2006. 38 yaşında, evli. Van- Erciş doğumlu. Anadili Kürtçe. Türkçe'yi sonradan öğrenmiş. Ankara'ya 7 yıl önce taşınmışlar. Eşi ve 4 çocuğu ile birlikte yaşıyor. Kendilerine ait bir gecekonduda ikamet ediyorlar. Daha önce yetişkin okuma yazma kursuna katılmış ve belge almış ama okuma yazmayı öğrenememiş.

Görüşme 3 (G3): Mart 2006. 43 yaşında, evli. Çorum'a bağlı bir köy doğumlu. Eşi ve 2 çocuğu ile birlikte yaşıyor. Daha önce ücret getirici bir işte çalışmamış. 20 yıldan fazla zamandır Ankara'da ikamet ediyor. Yeni daire almışlar ama yakın zamana kadar gecekonduda ikamet ediyorlarmış. Bu kurstan önce 3 kez okuma-yazma kurslarına katılmış. Kendi deyimi ile "harfleri biliyor, ama bir türlü çatamıyor".

Görüşme 4 (G4): Mart 2006. 49 yaşında, evli. Çorum'a bağlı bir köy doğumlu. Değişik işlerde çalışmış. Şu anda emekli. Çocukları evlenmiş ve eşi ile birlikte yaşıyor. Kendilerine ait bir evleri var. Ankara'ya taşınalı 20 yıl olmuş. Daha önce okuma-yazma kursuna katılmamış.

Görüşme 5 (G5): Mart 2006. 63 yaşında, evli. Sivas'a bağlı bir köy doğumlu. Ana dili Kürtçe, Türkçeyi ise sonradan öğrenmiş. Daha önce herhangi bir okuma-yazma kursuna katılmamış. Önce babası sonra da kocası kurslara katılmasına engel olmuş. Çocuklar evlenince şimdi katılmaya fırsat bulmuş. Eşi, evli olan oğlu, oğlunun eşi ve torunu ile birlikte yaşıyor. Daha önce gelir getirici bir işte çalışmamış. Evleri kira. 20 yıldan fazla zamandır Ankara'da yaşıyorlar.

Görüşme 6 (G6): Mart 2006. 57 yaşında. Çorum-İskilip'e bağlı bir köy doğumlu. Daha önce okuma-yazma kursuna katılmamış ve ilköğretime hiç devam etmemiş. Eşiyle birlikte kendilerine ait bir gecekonduda yaşıyorlar. 3 çocukları da evlenmiş. Eşi, fabrikadan emekli. Daha önce gelir getirici bir işte çalışmamış. Ankara'ya 20 yıl önce taşınmışlar. Köyle ilişkileri devam ediyor.

Görüşme 7 (G7): Mart 2006. Kadın, 56 yaşında. Ev kadını. Çorum-İskilip'e bağlı bir köy doğumlu. Eşi ile birlikte yaşıyor. 5 çocuğu da evlenmiş. Çocuklarının tümü

üniversite mezunu. Geçmişte kısa süre gelir getirici işlerde çalışmış. İki 10 yıl önce olmak üzere 4 defa okuma-yazma kursuna katılmış ve tümünden de belge almış. Eşi şu anda emekli fakat önceleri bir üniversitede hizmetli olarak çalışıyormuş. Üniversitenin lojmanında yıllarca oturmuşlar. Kendi ifadesi ile ' çocuklarının üniversite okumasında lojmanlarda oturma sayesinde' olmuş.

Görüşme 8 (G8): Mart 2006. 56 yaşında. Yozgat'a bağlı bir köy doğumlu. 1974'te köyden Ankara'ya göç etmişler. Daha önce "eşi salmadığından" bir kursa katılmamış. Zaten hem çalıştığından hem de çocukların küçük olduğundan fırsat da olmamış. 2 oğlu bir kızı var. Erkekler lise kız ise üniversite mezunu olmuş. Şimdi hepsi evlendiği için eşi ile birlikte yaşıyormuş. Eşi 70 yaşında, ilköğretim mezunu, kapıcılıktan emekli olmuş. Kendisi de daha önceleri evlere "temizliğe gitmiş". Bir yıl önce gecekondu dan daireye taşınmışlar.

Görüşme 9 (G9): Mart 2006. 55 yaşında, Çorum'un köyünde doğmuş. Evli. Annesi okuma yazma bilmiyormuş, babası ise askerde "Ali okulu"nda öğrenmiş. İki kız bir erkek kardeşlermiş. Erkek ilkokul mezunu, kızlar ise "okutulmamış". Kendisi büyük kız çocuk olduğundan, "*kardeşlere bakacak, ve iş yapacak kişi lazımmış*" onun için ailesi okula göndermemiş. Yaklaşık yedi yıl önce yetişkinlere dönük bir kursa katılmış ve bitirmiş. Belge de almış. Ama "*okumayı tam başaramamış*". 3 kız, bir erkek olmak üzere 4 çocuğu var. Bir çocuğu üniversite diğ erleri ise lise mezunu. Evde iki kızı ve eşi olmak üzere dört kişi yaşıyorlar. Eşi 65 yaşında belediyeden işçi emeklisi. Daha önce ücretli bir işte çalışmamış. 20 yıldan fazladır Ankara'da ikamet ediyorlar. Ev kendilerinin ve gecekondu.

Görüşme 10 (G10): Mart 2006. 38 yaşında evli, Ankaralı. Annesi okumaz-yazmaz, babası ilkokul mezunu. 2 kız 2 erkek olmak üzere 4 kardeşler. Çocukken babası hapse girmiş, annesi de onları terk etmiş. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren kardeşlerinin bakımını üstlenmek zorunda kalmış. Onun için ilkokula gidememiş. Evlenmeden önce yani yaklaşık 22 yıl önce bir kursa katılmış. Ama onu da yarım bırakmak zorunda kalmış. Evlendikten sonra hem çocuklar nedeniyle hem de sinir hastalıkları tedavisi gördüğü için okuma yazma kursuna katılamamış. Üç erkek çocuğu olmuş şimdi ikisi askerde, diğ eri de işsizmiş. Hepsi lise mezunu. Evde eşi ve

üç oğlu ile yaşıyormuş. Eşi, adliye de memurmuş. Daha önce hiç gelir getirici bir işte çalışmamış. Şu anda kendilerine ait bir gecekonduda oturuyorlar.

Görüşme 11 (G11): Mart 2006. 67 yaşında. Eşini geçen yıl kaybetmiş, oğluyla birlikte oturuyor. Çocukları Almanya'da oturuyormuş. 40 yıldan fazla zamandır Ankara'da yaşıyormuş. Daha önce bir kursa -yaklaşık 20 yıl önce- gitmiş ama okuma yazmayı unutmuş. Daha sonra çok gitmek istemiş ama kurs bulamamış. Daha önce gelir getirici bir işte çalışmamış. Kursa kız kardeşi ile birlikte kaydolmaya karar vermişler.

Görüşme 12 (G12): Mart 2006. Kadın, 59 yaşında. Ev kadını. Eşi, oğlu, gelini ve torunlarıyla birlikte yaşıyor. Kırıkkale'nin bir köyünde doğmuş. 5 kız 1 erkek olmak üzere 6 kardeşlermiş. Erkek kardeşi ilkokul mezunu olmasına karşın kızların tümü okutulmamış. Babaları göndermemiş: "*Okuyupta kırığına mektup mu yazacaklar*" demiş. Daha önce bir kursa katılmamış. Çünkü küçük çocuğu varmış ve eşi izin vermemiş. Kendilerinin bir gecekondusu var ve orda yaşıyorlar. Eşi de okuma yazma bilmiyor ve belediyeden işçi olarak emekli olmuş. Daha önce hiç gelir getirici bir işte çalışmamış. Memleketle ilişkilerini yoğun bir biçimde sürdürüyorlar ve burada hemşehri ve akraba ilişkileri güçlü bir biçimde koruyorlar.

Görüşme 13 (G13): Mart 2006. 51 yaşında Kırşehir iline bağlı bir köyde doğmuş. Evli. 8 kardeşlermiş. 5 erkek 3 ü kızmış. 2 kız hariç hepsinin okuma yazması varmış. Kimliğinde yaşı büyük olduğu için okul müdürü okula kabul etmemiş. Yani, ölen kardeşinin nüfusunu aldığı için büyük görünmüş ve okula kabul edilmemiş. 15 yıl önce köyde bir kursa katılmış. Ama okuma yazmayı tam öğrenememiş. 4 çocuğu var. Tümü lise mezunu. Evde 3 kişi yaşıyorlar. Eşi 52 yaşında, ortaokul mezunu. Daha önce gelir getirici bir işte çalışmamış. Kendilerine ait bir gecekonduda oturuyorlar.

Görüşme 14 (G14): Mart 2006. 60 yaşında. Eşi ile birlikte yaşıyor. Çorum iline bağlı bir köyde doğmuş. İlki yaklaşık 20 yıl önce ve ikincisi geçen yıl olmak üzere toplam iki kez yetişkin okuma-yazma kursuna katılmış. Bu kurslarda okuma-yazmayı hiç öğrenememiş ama belgesi varmış.

Görüşme 15 (G15): Mart 2006. 65 yaşında. Çorum'a bağlı bir köy doğumlu. Eşini kaybetmiş ve yalnız yaşıyor. Daha önce çalıştığı için kurslara katılamamış. Şimdi emekli. Tek başına yaşıyor. Gecekondu bir evi var. 3 çocuğu varmış, 2 erkek çocuğu liseyi bitirmiş ve biri adliye de çalışıyormuş. Kız ilkokulu bitirmiş. 40 yıldır Ankara'da yaşıyormuş. Bu bölge alevi yerleşimi olduğu için eş dost çok fazlaymış.

Görüşme 16 (G16): Mart 2006. 52 yaşında, evli. Kırıkkale'ye bağlı bir köy doğumlu. 5'i kız olmak üzere 6 kardeşler. Kızları babası okula göndermemiş. Erkek kardeşleri ise ilkokulu bitirmiş. Yaklaşık 20 yıl önce bir kursa 15 günlüğüne katılmış. Ama annesi rahatsızlandığı için bırakmak zorunda kalmış. Daha sonrada çalıştığı ve çocukları olduğu için gidememiş. 2 erkek lise, 1 kız çocuğu da ilkokul mezunu olmak üzere 3 çocuğu var. Evde eşi, gelini, oğlu ve torunu olmak üzere 5 kişi birlikte yaşıyorlar. Eşi 56 yaşında lise mezunu ve emekli. 10 yıl sigortasız özel bir şirkette temizlik işçisi olarak çalışmış. 36 yıldır Ankara'da yaşıyorlar. Kendilerine ait olan bir gecekonduları var.

Görüşme 17 (G17): Mart 2006. 56 yaşında. Evli ve ev kadını. Tokat'a bağlı bir köy doğumlu. Ana ve babası okumaz yazmaz. 25 yıl önce bir kursa katılmış ancak evde çocuk olduğu için öğrenememiş. Daha sonra ise eşi göndermemiş. 2'si kız bir erkek olmak üzere 3 çocuğu var. Daha yeni ev almışlar daha önce ise gecekondu oturuyorlarmış. Evde eşi ve oğlu olmak üzere 3 kişi yaşıyorlar. Eşi 58 yaşında emekli, ilkokul mezunu. Oğlu 26 yaşında lise mezunu işsiz. Daha önce çocuk bakımı, temizlikçilik gibi sosyal güvencesi olmayan işlerde çalışmış. 36 yıldır Ankara'da yaşıyorlar.

Görüşme 18 (G18): Mart 2006. Kadın, 55 yaşında. Ev kadını. Mart 2006. Çorum'a bağlı bir köy doğumlu. Eşi ile birlikte yaşıyor. Daha önce iki kez okuma-yazma kurslarına katılmış fakat tam olarak öğrenememiş. Gecekondu bir evi var. Evli olan 3 çocuğu var. 25 yıldır Ankara'da yaşıyor.

