

www.eled.auth.gr/icce2014/index.html

iv. Eleştirel Eğitim Konferansı



Kasım-Aralık 2013

Yıl 5 / sayı 30

ISSN 1308-7703

Dosya Eğitimde Görünmeyen Bir Sorun *Yetişkin Okuryazarlığı*

- Uluslararası Küreselleşme Hegemonyası ve Eğitim
- Orta Sınıf ve Eğitimde Neoliberal Yeniden Yapılanma
- Orta Sınıf Ailelerin Eğitim Algısı ve İlkokul Seçme Dinamikleri
- Geçmişten Günümüze Türkiye’de Yetişkin Okuryazarlık Politika ve Uygulamaları
- Freire ve Okuryazarlık Üzerine
- **Söyleşi: Zehra İpşiroğlu**
- Okuryazarlık Yaklaşımları Bağlamında Türkiye’deki Okuma-Yazma Eğitimi Uygulamaları
- Okumadan Adam Olmak
- Millet Mekteplerinden Köy Enstitülerine Okuryazarlık
- Okuma Alışkanlığı – Okuryazarlık ve Kütüphaneler Arasındaki Kayıp Halka (çeviri)
- **Söyleşi: Sibel Özbudun**
- Yetişkin Okuryazarlığında Nicel Durum
- Ne İçin, Kimin İçin Okuryazarlık? (çeviri)
- **Söyleşi: Tayfun Atay**
- “Demokratikleşme Paketi”nin Eğitime İlişkin Yanları Hakkında Bir Çift Söz
- Ortaöğretime Yeni Yönetmelik
- Ankara’nın Bir Oyuncak Müzesi Var!
- **Eğitim Tarihinden**
Öğretmenine Öğüt Veren Öğrenciler...
- Eleştirel Pedagoji Sözlüğü

ELEŞTİREL pedagoji

politik eğitim dergisi

(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi

Yazı İşleri Müdürü

A. Ekin Özmen

Editör

Ahmet Yıldız

Genel Yayın Yönetmeni

Ünal Özmen

Yayın Kurulu

Ayhan Ural

Hasan Hüseyin Aksoy

Fevziye Sayılan

Murat Kaymak

Danışma Kurulu

Adnan Gümüş

Ahmet Duman

Cevat Geray

Dave Hill (İngiltere)

Fatma Gök

Işıl Ünal

Kostas Skordoulis (Yunanistan)

Meral Uysal

Peter McLaren (ABD)

Rıfat Okçabol

Serdar M. Değirmencioğlu

Adres

Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara

Tlf.: 506 397 4127

e.pedagoji@gmail.com

www.elestirelpedagoji.com

Kapak / Dizgi / Tasarım

Paydos Yayıncılık

Baskı

Matsa Basımevi - Ankara

Abonelik

Yurt içi yıllık 70 TL.

(Kurumsal 100 TL.)

Yurt dışı 50 USD

Hesap No

Hesap adı: Paydos Yayıncılık

İş Bank. Şb. kodu (4228) 0799841

Posta Çek No: 5765393

İnternet satış

İDEFX (www.idefix.com)

Reklam Tarifesi

Arka kapak (renkli) 500 TL/ Ön iç kapak (renkli) 400 TL. / Arka iç kapak (renkli) 300 İç sayfa (200 TL.)

İÇİNDEKİLER

Uluslararası Küreselleşme Hegemonyası ve Eğitim

Türk Eğitim Sistemi Açısından Genel Bir Değerlendirme

İsmail Güven 3

Orta Sınıf ve Eğitimde Neoliberal Yeniden Yapılanma

Canan Aratemur Çimen 10

Orta Sınıf Ailelerin Eğitim Algısı ve İlkokul Seçme Dinamikleri

Işık Sabırlı 13

Geçmişten Günümüze Türkiye’de Yetişkin Okuryazarlığı

Fevziye Sayılan - Ahmet Yıldız 16

Freire ve Okuryazarlık Üzerine / **Ahmet Duman** 27

Söyleşi Zehra İpşiroğlu 30

Okuryazarlık Yaklaşımları Bağlamında Türkiye’deki Okuma-Yazma

Eğitimi Uygulamaları / **Özlem Yazlık** 33

Okumadan Adam Olmak

Okuryazarlığın Yerel Değerler ve Anlamlar Sistemindeki Yeri:

Cömert Köyü Örneği / **S. Yetkin Işık** 41

Millet Mekteplerinden Köy Enstitülerine Okuryazarlık

Murat Kaymak 56

Okuma Alışkanlığı – Okuryazarlık ve Kütüphaneler Arasındaki

Kayıp Halka / **Angela Phillip** 74

Söyleşi Sibel Özbudun 80

Yetişkin Okuryazarlığında Nicel Durum

S. Fikret Bulut, Nurcan Korkmaz 82

Ne İçin, Kimin İçin Okuryazarlık?

Dünya Bankası ve UNESCO Sponsorlu Okuryazarlık

Programlarında Yeni Sömürgecilik ve Okuryazarlık Eğitimi

Politikaları / **Corrine M. Wickens - Jennifer A. Sandlin** 89

Söyleşi Tayfun Atay 101

“Demokratikleşme Paketi”nin Eğitime İlişkin Yanları Hakkında Bir

Çift Söz / **Hasan Hüseyin Aksoy** 105

Ortaöğretime Yeni Yönetmelik / **Rıfat Okçabol** 107

Ankara’nın Bir Oyuncak Müzesi Var!

Ceren Karadeniz 114

Eğitim Tarihinden

Öğretmenine Öğüt Veren Öğrenciler...

İsmail Aydın 119

Eleştirel Pedagoji Sözlüğü / **Mustafa Sever** 120

Değerli dostlar,

Eleştirel Pedagoji, bu sayı ile 5. yaşını tamamladı. Bu süre okuma kütürüne sahip, doğal olarak politikleşmiş toplumlarda bir yayın için yayına hazırlanma sürecinden sayılır. Oysa biz bu beş yılı, yayına emek verenleri de “kocaltan” uzun bir ömürden sayıyoruz. Yükün bir bölümünü taşıyanlardan biri olarak bundan sonrası haybiye yaşamak gibi geliyor bana. Bu duygu kimi durumlarda ölüme teslim olmaya yol açtığı gibi paçayı yırtmışsan özgürleşmene de yol açar. Daha cesur, atak, yaşama bağlı olursun. Gördüğünüz gibi biz de öyle olduk, yani paçayı yırttık sayılır. Öyle olmasa dolu dolu bir sayı ile karşınıza çıkabilir miydik. Öyle bir noktadayız ki eğer olağanüstü gündemler bizi yönlendirmezse önümüzdeki altı sayının yani 2014’ün planını yapmış durumdayız. Hepsi de bu sayı gibi kapsamlı olacak. Yeri gelmişken, okurumuzu ve katkıda bulunmak isteyen dostlarımıza kimi dosya konuları hakkında bilgilendirmekte isterim. Mesela Ocak’ta Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim, Mart’ta Çocuk Edebiyatı, Mayıs’ta Eğitimde Teknoloji Kullanımı dosyalarıyla çıkacağız karşınıza.

Derginizi şöyle bir karıştırdığınızda yazar olarak yeni isimlerle birlikte “**Eğitim Tarihinden**” benzeri yeni sabit sayfalar olduğunu da göreceksiniz. Bunlardan biri, eğitim bilimine yeni girmiş veya eleştirel eğitimcilerin sık kullandığı kavramların sözlük formatında verildiği “**Eieştirel Pedagoji Sözlüğü**”, diğeri ise bu sayıda **Müze** olarak isimlendirdiğimiz görsel tarihi kaynaklar sayfası olacak. **Eieştirel Pedagoji Sözlüğü**’nü Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinden Yrd. Doç. Dr. Mustafa Sever, **Müze** sayfasını ise yine Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi **Ceren Karadeniz** hazırlıyor.

Künyemizde de epey bir değişiklik oldu: Künyeyi inceleyenler yazışları müdürü, editör, yayın kurulu ve danışma kurulunda yeni isimler olduğunu görmüş olmalı. Kemal İnal arkadaşımız Eleştirel Pedagoji’nin editörlüğünden ayrıldı. Derginin kurucu üyeleri ile yaptığımız olağanüstü toplantıda, ortak teklif üzerine editörlüğü Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinden Doç. Dr. Ahmet Yıldız üstlendi. Kemal İnal’a dergiyi bu günlere taşıyan katkılarından ötürü teşekkür ediyoruz. Zor bir görevi üstlenen Ahmet Yıldız’a ise ancak kolaylıklar dileyebiliriz. Yayın ve danışma kurulundaki bazı isimlerin çıkıp yeni isimlerin dahil edilmesi hiçbir şekilde görüş farklılığına dayanmıyor. Sizlerin de takdir edeceği gibi editör değişimi bir yayın için oldukça önemli bir durumdur ve bu durumun sunduğu imkanlardan yararlanarak yayın kurulu yüz yüze gelme olanağı bulunan arkadaşlarımızdan oluştu. Hemen hemen hepsi Ankara dışında bulunan eski yayın kurulu üyelerimiz de bu kararı almamızda bizi cesaretlendirmişlerdir. Onlara, değerli katkıları için şimdilik teşekkür etmiyoruz; çünkü katkı vermeye devam ediyorlar. Danışma kurulu, yayın kurulundan farklı olarak çoğunlukla sembolik isimlerden oluşuyordu; bu vesileyle burada da kısa sürede ulaşabilip dönüş alabilmeyi gözettilik. Gördüğünüz gibi son iki ayda yayın çizgimiz hariç kapsamlı bir değişime uğramışız!

Bilindiği gibi iki yıldır abonelik ücretimizi sabit tutuyoruz. Şimdi size Doların baskı maliyetine yansımaları anlatmayayım. Fukara gazetelerinden alıntı ifadeye başvurup artık dayanma gücümüz kalmadı da demeden anlayın! Lafın kıtası, yıllık abone bedeli 70 Tl. oldu.

Uzunca bir giriş yazısı düşünmüştüm, fakat araya para girdi; sanırım bundan sonrası okunmaz! Zaten geride okunması gereken 120 büyük sayfa sizi bekliyor.

İyi okumalar.

Ünal Özmen
Genel YayınYönetmeni

Uluslararası Küreselleşme Hegemonyası ve Eğitim

Türk Eğitim Sistemi Açısından Genel Bir Değerlendirme

İsmail Güven¹

Uluslararası Küreselleşme Hegemonyasının Aracı olarak Sivil Toplum Örgütleri

Sivil Toplum Örgütleri ve Türkiye’de çok bilinen adıyla (STÖ)’ler özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkıp, uluslararası ekonomi, eğitim ve siyasi alanda etkili olmaya başladı. Bu makalede Türkiye içindeki sivil toplum örgütlerinden çok uluslararası Sivil Toplum Örgütleri ve bunların eğitimi belirleyici rolleri ele alınacaktır. STK kavramı aslında kökeni Kızılhaç ya da Kızılay’a uzanan yaklaşık 150 yıllık bir geçmişe sahiptir. Kızılay gibi STÖ’ler yalnızca savaş ya da afet durumlarında yardım ve işbirliğini hedeflemektedirler. Günümüzde de bu görevleri değişmiş değildir. Uluslararası politika ya da ekonomiyi yönlendirme gibi etkinliklerde bulunmamışlardır. Bununla birlikte özellikle II. Dünya savaşı sonrasında devletlerin egemen olmadığı Birleşmiş Milletler gibi uluslarüstü STK’la olan gereksinim bu tür kuruluşların ortaya çıkmasını sağladı. Bu nedenle özellikle Birleşmiş Milletlerde yer alan birimlerin tümü STK olarak nitelenmektedirler. Bunların herhangi bir devlete, siyasi parti ya da kuruluştan bağımsız olması temel ilkedir. Bu kurumlar ilk kuruldukları zaman insan hakları, uluslararası barış gibi alanlarda gelir kaygısı olmadan çalışıyorlardı. Uluslararası STÖ’lerin yapıları oldukça farklıdır. Bazıları küresel bazda hiyerarşik özellik taşıırken, bazıları güçlü merkeziyetçi bazıları ise oldukça özerktir. STÖ’lerin bazıları yalnızca bir ya da birkaç ülkede etkinlik gösterirken bazıları ülkelerarası düzeyde aktiviteler gerçekleştirmektedir. Küresel bazda etkinlik gösterenler birbirleriyle işbirliğine girmektedirler. Uluslara-

rası düzeyde etkinlik gösterenler, dayanışma ve işbirliği için aynı kimlik ya da kurumsal yapıya sahip olmasalar da etkinliklerini daha iyi yönlendirebilmek ve özellikle lobi faaliyetlerinde bulunabilmek için farklı üst kuruluşlar altında toplanmaya başlamışlardır. Belli konularda uzmanlaşmış olan Sivil Toplum Örgütleri ve bu kavram 1970’li yılların sonunda yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. Robbins (2002), Bu tür uzmanlaşmış sivil toplum örgütlerinin hem gelişmiş ülkelerde hem de gelişmekte olan ülkelerde çevre, sosyal adalet ve küreselleşme ile ilgili konularda araştırma ve kampanyalar yaparak hızla geliştiklerini ileri sürmektedir. Burada asıl ilginç olan nokta bu sivil toplum örgütlerinin kendilerini destekleyen önemli küresel aktörlere finansal açıdan bağımlı olması ve oldukça zayıf olmalarıdır. Bu durum onların büyük medya kuruluşları, güçlü sermaye loblari vb. etkisi altında kalmalarına yol açmıştır. Bu nedenle küreselleşmenin ön plana çıkardığı Sivil Toplum Örgütleri büyük sermaye sahiplerinin lehine hareket ederek, ülkelerin kendi kaynaklarını işletmesine engel olmanın yanı sıra küresel insan sermayesi dolaşımıyla da yerel iş gücünün haklarının kaybolmasına neden olmuştur. Bu işgücünün en büyük kayıplarının yaşandığı sektörün başında hizmet sektörü özellikle de eğitim sektörü gelmektedir. Uluslararası nitelikteki Sivil Toplum Örgütleri yerel unsurları kendi çıkarlarına uygun biçimde yorumlamışlardır. Eğitimde küreselleşme de yerel halkın küreselleşmesine doğru yönelmeye başlamıştır. Appadurai’ya göre uluslararası sivil toplumun aşağıdan küreselleşmeyle ilgili yapacaklarında göstereceği başarı ve başarısızlık, onun geleceğini belirleyecektir. Yeni küresel düzen devletle, resmi kurumlarla, uluslararası Sivil Toplum Örgütleriyle ve yerel topluluklarla karmaşık ilişkiler içinde olan (sivil toplum örgütleri) (NGO) aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu örgütler çoğunlukla da tutarsız davranmaktadır. Appadurai bunların transnational savunma ağları kurduklarını ve halk üzerinden küreselleşmeyi getirmeye çalıştıklarını belirtir (2000, s. 17). Ayrıca bu transnational savunma ağlarıyla birlikte Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler, WTO, NAFTA ve GATT gibi örgütlenmeler de “aşağıdan küreselleşme” hareketine katkıda bulunmaktadır.

IMF² ve Dünya Bankasını kuranlar dünya eko-

¹ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. E-Mail: guveni@ankara.edu.tr

² IMF’yi burada yapısal değişiklikler ve uyum konusundaki etkilerinden dolayı küresel aktör

nomisindeki gelişmeyi dengelemeye yardımcı olması için kurmuşlardı. Kuruluş kanunlarına bu kurumları yönetenlerin bütün dünyada iş yaşamını ve yaşam standartlarını koruma ve üye ülkelerin kaynaklarını yönetmelerini yardım etme yönünde maddeler koymuşlardı. Bu kurumlar ekonomik politikaların yanı sıra belli reform planları da sunmaya başlamışlardı. Dünya Bankası ve IMF gibi kuruluşlar sivil toplum kuruluşu gibi görülsede son yıllarda artık bunların yeterince özerk olmadığı kabul edilmektedir. Örneğin Woods, "Globaliziers" başlıklı eserinde bu kurumların etkinliklerini biçimlendiren üç önemli güçten söz ederken aslında küreselleşmenin aktörlerini de vurgulamaktadır. Birinci gücün ABD ve II. Dünya Savaşını kazanan müttefik güçler olduğunu belirterek ABD ve diğer müttefiklerin her zaman tutarlı olmadığını ve kendi çıkarları doğrultusunda hareket ettiklerini eklemektedir. İkinci gücün IMF ve Dünya Bankasında çalışan ve bu kurumları yöneten kişilerdir. Bu kurumda göreve alan uzmanlar daha çok Kuzey Amerika ya da Britanya üniversitelerinden mezun olmuşlardır. Bu kişilerin reçete olarak sundukları politikalar ekonomik sorunlar ve çözümlerinin doğasını sistematik olarak anlama olanağı veren analitik düşünme becersini yansıtmaktadır. Bu kişiler makro açıdan yetiştirildiği için yerel koşulları bilmemekte ve çözüm önerilerinin sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Üçüncü güç ise bu kuruluşların parayı ödünç verdikleri ve politikalarını savunacak yerel yönetimlere bağlı olmalarıdır. ABD'ye bağımlı olan bu kurumlarda çalışanların kendi görüşlerini pasif yönetimlere dayattıklarına yönelik kalıp yargıda olduğundan farklı görünmeye çalışıp yerel yönetimlerle iş birliği yapmaya çalışmaktadır. Bu açıdan özellikle küreselleşme hegemonyasına hizmet eden IMF ve Dünya Bankası sürekli eleştirilmektedir. Solcu gruplar ABD emperyalizminin aracı olarak nitelendirerek küresel kapitalizmi güçlendirmekle suçlamaktadırlar. Sağcı kesimler ise bu kuruluşların ekonomilerini felce uğratan, çevreye sürekli zarar veren ve halkı baki altında tutan yozlaşmış elit ve hükümetleri deteklemekle suçlamaktadır. El Kaide gibi örgütlerin bile bu kurumlara saldırı planlaması bu kurumların ne kadar sorunlu olduğunu göstermektedir. IMF ve Dünya Bankası gibi kurumları eleştirenler küreselleşme ve kapitalizmin kalesi olarak görmektedirler. Bunun temel nedeni küresel bazdaki akışlar

olarak almak daha doğru olacaktır

ve değişimlerdir. Appadurai (1996, s. 21) insanlar, eşyalar, bilgi ve sermayenin özgürce hareket etmesini sağlayan küresel değişim koşullarının birbiriyle bağlantılı olduğunu ve birbirini etkilediğini belirtir. Bu yer değiştirme ya da hareketler insanlar, sermaye, mal ve bilginin gerçek hareketlenmeleridir. Bu hareketlenmeler, karmaşık, çatışmalı ve düzensizdir. Bu bir anlamda "karmaşa kuramı"nın kendisidir. Bugünkü küresel ekonominin karmaşıklığı ekonomisi, politika, kültür arasındaki belli temel kopuşları da açıklar. Appadurai bu kopuşu ele alırken temel bir çerçeve çizer ve küresel kültürel hareketlenmelerin beş önemli alanda gerçekleştiğini ve bunların biriyle ilişkili olduğunu belirtir. Birinci (a) insan hareketliliği (b) medya hareketliliği; (c) teknik hareketlilikler; (d) finansal hareketlilikler; ve (e) düşünsel hareketlilik (Appadurai, 1996). Küresel değişimler bu hareketlilikler arasındaki kopuşlar yoluyla ve birbiriyle ilişkili gerçekleşir.

Teknoloji, iş gücü ve paranın uluslararası boyuttaki hareketliliği küresel kültürel politikaları oluşturur. Mekansızlaştırma kavramı ortaya çıkar ülkeler arası geçişler başlar. Bu geçişler, kültürel açıdan küreselleşme hegemonyasının etkili olduğu alandır. Bu alanın meşru olmayan bölümünü suç örgütleri vb. kullanırken meşru alanı ise uluslararası sivil toplum örgütleri veya kuruluşları kullanır. Bu örgütler eğitimsel hareketliliklere de yol açar. Yukarıda sözü edilen hareketlilikler eğitimi de etkiler ve eğitimden etkilenir (Appadurai 1996, p.33). 1980'li yılların sonlarında iki önemli eğilim dünyada farklı ülkelerin eğitim politikalarını etkiledi. Birincisi daha önceleri içe kapanık olan ve oldukça iyi koruma önlemleri almış olan ekonomilerin küresel rekabette ortaya çıkan yeni ekonomik koşullardır. Değişen ekonomik koşullar ekonominin yanı sıra eğitim sistemini de derinden etkeldi. Eğitim sistemleri yeniden düzenlendi veya reform yapıldı. Reformlar eğitimde program geliştirmeden ölçme değerlendirmeye kadar uzan bir çizgi izledi. Eğitim alanında küreselleşmenin ortaya çıkardığı değişimler, yönetim anlayışı, eğitim politikası ve finansmanı gibi farklı kanal ve araçlarla gerçekleşti. Kuşkusuz bu eğitimin çıktıları farklı sonuçlara yol açtı. Birçok ülkede neo-liberal politikaların benimsenmesiyle özellikle eğitime yapılan yatırımlar azalmaya başladı ve standartlara dayalı maliyet/yarar analizi eğitim sistemlerinin amaçlarına yön vermeye başladı. Başta ABD olmak üzere, İngiltere, Almanya gibi Avrupa ülkelerinin yanı sıra Latin Amerika

ve Asya'daki birçok ülke bu anlayışı benimsemiştir (Bonal, 2004, Bottery, 2006). İkinci ve en önemli eğilim ise eğitim sisteminde programı ve öğretmen yetiştirme anlayışı ve yapısını değiştiren bir dizi temel eğitim reformunun yapılmasıydı. Eğitimde reform süreçlerinin kontrolü ve katı yaklaşımlar özellikle hegomonik küreselleşmenin temelini oluşturdu ve belirsiz, anlamsız ve ayakları yere basmayan bir kurum kültürü ortaya çıktı. Büyük ekonomilerin yaptığı eğitim reformları domino etkisiyle diğer ülkeleri de yansıdı. Doğrudan ekonomik müdahalelerin dışında özellikle gelişen "yeni sağ" akımının etkisiyle eğitim ve kültür hızla değişmeye başladı. Dolaylı müdahale araçları sürece girerek eğitim sisteminde maliyet/yarar analizlerini küresel bazda yapmaya başladı. Bu kurumların başında, Dünya Bankası, IMF ve UNESCO ile OECD gibi sivil toplum kuruluşu olarak nitelenen kurumlar gelmektedir. UNESCO'yu bunların dışında bıraktığımızda özellikle STÖ olarak nitelendirilecek olan Dünya Bankası, OECD gibi uluslararası kuruluşlar gelişmekte olan ülkelerde insan hakları, demokrasi ve eğitim koşullarının düzeltilmesi ve geliştirilmesine yönelik önemli yardımlar yaptılar. Bütün bunlar uluslararası STÖ olarak nitelendirilmektedir. Giddens (2001) herhangi bir devlet ya da siyasi oluşumla doğrudan bağları olmadığı için bunlara Sivil Toplum Örgütleri adı vermektedir. Bu örgütler uluslararası düzeyde etkinlik gösteren (transnational) bağımsız kuruluşlardır. Bu sivil toplum örgütleri üç farklı alanda önemli rol oynar. Birincisi uluslararası düzeyde devletleri bir araya toplarlar (UNESCO ve BM). İkinci alanda ise bu kurumlar uluslararası işbirliği gerektiren ekonomi, teknoloji ve sermaye değişimi gibi alanlarda bir araya gelerek dayanışma oluştururlar (OECD vb.). Üçüncü alan da ise bu kurumlar birden fazla ulusun ekonomik çıkarlarını korumak kültürel bütünlüğüne hizmet etmek için devletleri bir araya getirirler (IMF, Avrupa Topluluğu). Bu Sivil Toplum Örgütleri bilgi, sermaye ve kültürün uluslararası düzeyde üretilmesi, dağıtılması ve tüketimi için ortak payda oluşturur. Gelimiş ülkeleri alt düzeyde etkileyen bu kuruluşlar küresel hegomoni anlayışla gelişmekte olan ya da geri kalmış ülkelerde ulus devletinin politikalarına yön vermekte ve ulus devletinin yerini almaktadır. 1970'li yıllarda kredi ve bağış adıyla başlayan bu çabalar 2000'li yıllarda doruk noktasına ulaşmıştır. Bunu Dünya Bankası gibi kurumların uzman-

ları da vurgulamıştır. Dünya Bankası, IMF vb. kuruluşların yapmış olduğu düzenlemeler en fazla eğitim sistemini etkilemiştir. Örneğin Dünya Bankası'nın bir raporuna göre son 20 yılda dünya bankası eğitimle ilgili etkinliklerini hem niceliksel hem de niteliksel açıdan arttırmıştır. 2000'li yılların başında dünya bankası 92 farklı ülkedeki projeleri desteklemiştir. Dünya Bankası vb. bu tür etkinlikleri yoluyla genel olarak ülkelerin eğitim sistemini değiştirdiğini kabul etmektedir (Bonal, 2004).

Bu kuruluşlar kendi beklentilerine göre sistematik olarak reform süreçlerini yönlendirmektedirler yardımlar ve krediler insan hakları, eğitim ya da demokrasi ile ilgili uygulamaların iyileştirilmesine yönelik yapısal değişikliklerle ilişkilendirilmektedir. Özellikle bir ülkedeki var olan koşulları değiştirmek için kendi beklenti ve dayatmalarını krediler ya da yardımların ön koşulları olarak vermektedirler. Bunların başında yardımların nasıl yönlendirileceğine ilişkin uzmanları kendilerinin belirlemesi, geri ödeme planlarının kendilerince belirlenmesi gelmektedir. Özellikle ekonomik engel ya da sınırlamaların kaldırılması konusunda da oldukça ısrarlıdır. Bu tür zorlamalar ulus devletlerinin etkinliklerini yok etmeye yönelik çabaların bir parçası olmuştur. Türkiye'deki ilköğretim ve öğretmen yetiştirme reformları adı verilen düzenlemeler ya da hegomonik dayatmalar buna örnektir (Güven, 2008). Aslında bu normal bir süreçtir çünkü küreselleşme farklılıklardan çok her şeyin bir örnek olmasından yanadır yani yardımları ya da kredileri alan ülkelerin kaderi aslında belirlenmiştir. Bu uluslararası kuruluşlar küresel ekonomi ve küreselleşmeyi savunurlar ve yaptıklarıyla yoksulluğu giderip daha iyi bir düzen yaratmayı hedeflediklerini belirtirler. Buradaki çelişki geri kalmış ya da gelişmekte olan ülkeleri açmaza sürüklemektedir çünkü yardımlar ya da krediler bu kuruluşların belirlediği ya da öngördüğü koşullara bağlanmıştır. Örneğin "Millennium Development Project (2000) projesi yoksulluğu azaltmayı ve sosyo-ekonomik gelişmeyi hedeflediği halde Mısır ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeleri de kapsar biçimde uygulamıştır. Görüldüğü üzere yardım adı verilen projeler aslında küresel egemenliği vurgulamaktadır.

Uluslararası kuruluşlar son yıllardaki reform çabalarını eğitime, özellikle formal eğitime yönlendirmişlerdir. Örneğin Türkiye yakın za-

manda bu uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan yardım ve kredilerin zorunlu eğitime yönlendirilmesi konusundaki baskısıyla 1996 yılında eğitim sisteminde önemli değişiklikler yapmıştır. “herkes için eğitim” başlıklı bu projenin gerçekleşmesinde Dünya Bankası önemli düzenleyici görevi üstlenmiştir. IMF’nin de desteği ile de uygulamaya konmuştur. Dünya Bankası, Macaristan ve Romanya gibi ülkelerde de Avrupa Birliği aracılığıyla benzer uygulamalara gitmiştir. Türkiye açısından en acı uygulama ise 1998’de öğretmen yetiştirme sisteminin tamamen yok edilip yerine yeni sistemin Dünya Bankası uzmanlarınca getirilmesidir (Güven, 2008).

Uluslararası Sivil Toplum Örgütleri ve Eğitime Getirdikleri

Günümüzde ilköğretim çağındaki çok sayıda çocuk okul dışında kalmaktadır. Uluslararası STÖ’lerin eğitim stratejilerine bakıldığında bu konulara çok fazla odaklanmadıklarını ve daha çok yükseköğretim ya da üst düzeylere odaklandıklarını görmekteyiz. Eğitim adına yapılan ulusal ya da uluslararası projelerin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamadığını görmekteyiz. Örneğin Dünya Bankası’nın “Herkes için Eğitim” başlıklı son strateji raporuna baktığımızda yüzeysel olarak hazırlanmış olduğunu ve öğretimin niteliğinden çok, yalnızca okullarda yapılan sınavlar ya da başarı sonuçlarına yoğunlaştığını görürüz. Herkes için eğitimden çok “herkes için sınav” başlığının bu belgeye daha iyi uyduğunu görmekteyiz. Aynı sonucu TIMMS ve PISA sınavlarını analiz eden ve bunun yapılmasını öngören raporlarda da görmek olasıdır. Çoğu rapor hangi ülkenin başarılı olduğunu hangisinin başarısız olduğunu ortaya koymakta gerçek eğitim sorunlarını çözmeye yönelik öneriler içermemektedir. Eğitimle ilgili düzenleme ve yardımlara bakıldığında, çocuklara daha iyi eğitim verilmesine yönelik konulara yer verilmediği, özellikle öğretimde niteliği geliştiren öğretmenlerin kötü çalışma koşullarının düzeltilmesine yönelik temel konulara değinilmediği görülmüştür. STÖ’lerin eğitim destekleri ya da reform çalışmaları daha çok eğitim politikası, sistemin değişimi ve özellikle eğitimde özelleşmeyi temel alan yaklaşımları benimsemekte bu anlamda neoliberal anlayışa hizmet etmektedir. Gerek Dünya Bankası gerekse diğer STÖ’lerin getirdikleri eğitimsel model anlayışlarına bakıldığında ABD’de “Hiçbir Çocuk Geride Kalmaması”

stratejisi ve 2000’li Yıllarda Eğitim Raporunun kopyası olduğu görülür. STÖ’lerin desteği ile gerçekleştirilen eğitimle ilgili reformlara bakıldığında yalnızca bilişsel düzeyde eğitimsel düzenlemelerle program değişimi gibi temel konulara ağırlık vermiştir, bazıları da doğrudan öğretmen yetiştirmede ülke gerçeklerini göz önüne almadan kökten değişimi öngörmüş ama başarılı olamamıştır. Burada ilginç olan nokta, bu yardım programlarını ya da reform çabalarını Dünya Bankası temsilcilerinin bizzat yönetmesi ve yerel otoritelerin başına kendi belirledikleri uzmanları getirmeleridir. Türk Milli Eğitim sisteminde de 1998’de öğretmen yetiştirme ve 2004 yılında öğretim programlarının değişiminde gerçekleşen aynısıydı. Dikkat edilirse verilen krediler ya da yardımları istedikleri gibi yönlendirmektedirler. Raporlar ya da destek programlarının tümünde yazılan sonuçlara bakıldığında bir işe yaramaz sayılar ve istatistiklerin olduğu görülür. Gerek Dünya Bankası gerekse diğer STÖ’lerin bu konularda bekledikleri yalnızca akademik başarıdır eleştirel düşünme, problem çözme, ekip halinde çalışma gibi temel becerilerin geliştirilmesine yönelik projeler ise başarısız olmuştur. Proje raporları ya da reform çalışmalarına bakıldığında sistem yaklaşımının vurgulandığını görmekteyiz. Bu yaklaşım 1960’lı yıllardan sonra popüler olmuştur ve bugün artık eskimiştir. Mühendis yaklaşımıyla eğitimde fırsat eşitliği ya da kaliteyi artırmak olası değildir.

Uluslararası STÖ’lerin genel söylemine bakıldığında eğitim sisteminde özelleştirmeleri sorgulamadıklarını hatta destekledikleri görülebilir. Bunu yalnızca bir ayrıntı olarak görmüşlerdir. Destek çalışmalarında kamu ve özel ayırımı yapmamış, değerlendirmelerde eşit davranarak, eğitimde özelleştirme lehine görünüm çizmişlerdir. Raporlarda ve strateji planlarında özel okulların başarılarından söz ederek, halkın devlet okullarından çok özel okullara gitmesini normal karşılamışlardır. Bu son 30 yıldır uygulanan neoliberal politikaların başarisidir (Apple, 2004). Dershanelerin özel okullara çevrilmesi ya da iktidarın bazı özel okullara gidecek başarılı öğrencilerin ücretlerini ödemek istemesi Türkiye için örnek verilebilir.

Bütün bunlar küreselleşmenin baş aktörü olan Dünya Bankası, IMF vb. kuruluşların eğitim hakkını ciddiye almadıklarını daha

çok maliyet/yarar analizi temelinde çalışmalar yaptıklarını göstermektedir. Dünya Bankası, IMF vb. STÖ'ler bilgi bankası olmak yerine İdeolojik Düşünce Bankası olma özelliğini sürdürmektedirler. Neoliberal politikalar ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim politikalarının değişmesini derinden etkilemiştir. Dünya Bankası, IMF Dünya Ticaret Örgütü, OECD gibi kurumlar bu değişimde önemli rol oynamışlardır. Eğitim kurumları uluslararası sermaye için yeni yatırım alanı olmuş ve eğitimin meta haline gelmesi daha da hızlanmıştır. Ayrıca yukarıda sözü edilen kurumların sivil toplum kuruluşu şemsiyesi altında sağladığı finansal destek bu sürecin daha da hızlanmasına neden olmuştur. Dünya Bankası IMF'in eğitimi meta haline getirirken, adil kaynak dağıtımını, yoksulluğun azaltılması konularını temel almış, buna karşılık özel sektöre eğitim hizmetinde daha fazla pay almasını da normal görmüştür (Alexander, 2001, Klees, 2008). Kaynakları ve kredilerinin büyük bölümü yapısal ve temel değişikliklerden çok yüksek öğretime aktarılmıştır. Son yıllarda bu anlayış değişmiş olsa bile yapılan yatırımların eşitsizlikleri daha da derinleştirmiş olduğu gerçektir (Ercan, 1999).

Özellikle Hizmet Ticareti Genel anlaşmasına dayanarak, Dünya Ticaret örgütü eğitimi de ticarileştirmiştir çünkü bu anlaşmayı imzalayan ülkeler hangi hizmet sektörlerini serbest piyasaya açacaklarını liste halinde açıklamakla zorunlu tutulmuşlardır. Eğitim endüstrisi de oldukça büyük pastadır ve sermayenin ilgi gösterdiği alanlardan biridir çünkü çok sayıda öğrenci ve öğretmen vardır. Ayrıca diploma fetişizmi de bu alana ilişkin yatırımı ve düzenlemeleri her yönde etkilemektedir.

Türk toplumunda da özellikle 24 Ocak 1980 kararları ve onun devamında ortaya çıkan Askeri darbeler, eğitim gibi kamusal etkinliklerin küresel güçlerin etkisine açık hale getirmiştir. Hizmet Ticareti Genel Sözleşmesi'ne taraf olan özellikle eğitim vb. hizmetler alanında liberalleşme yükümlülüğüne girmiştir. Bu anlaşma ile eğitim ve diğer kamusal alanların piyasalaşmış ve Türkiye küresel kapitalist sisteme sözde Sivil Toplum Örgütleriyle adapte olmuştur. Türkiye'deki neoliberal eğitim politikaları AB, Dünya Bankası ve Dünya Ticaret Örgütü gibi kurumların dayatmasıyla yürütülmektedir.

Bu kuruluşlar içinde devletsel temeli çok yük-

sek olan AB uyum programları özellikle eğitime yönelik önemli projeler hazırlayarak, işgücü piyasasının gereksinimine yönelik insangücünün yetiştirilmesini hedeflemiştir. Krediler desteği ile hazırlanan projeler yine bu kurumların belirledikleri ilkelere göre yürütülmüştür. Temel Eğitimin Desteklenmesi Projesi (100 milyon Euro), Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi 858 milyon Euro), Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu Projesi gibi projeler AB tarafından finansmanı ile gerçekleştirilmiştir. Ama bu çalışmaların etki analizi yapılamadığı için ne derece başarıya ulaşmış olduğu çok tartışılmıştır.

Sivil Toplum örgütü sayılabilecek olan Dünya Bankası da aynı yolda ilerleyerek Neoliberalizmin "devlet reformu" adına verdiği kamu hizmetlerini kredileriyle ve yönlendirmeleriyle ortadan kaldırmayı başarmıştır. Özellikle küresel sermayenin yatırım alanı ve işgücünü sağlama yönünde atılan adımlar proje kandırmacası adı altında Türk toplumuna dayatılmıştır. "Sınai Eğitim Projesi", 1985 yılında "Endüstriyel Okullar Projesi", 1987 yılında "Yaygın mesleki eğitim Projesi" bu projelerden bazılarıdır. Küreselleşmenin hız kazandığı 1990 sonrasında Dünya Bankası 90 milyon dolarlık "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kredisi", 1998 ve 2002 yıllarında imzalanan 300'er milyon dolarlık iki "Temel Eğitim Proje Kredisi" ile Neoliberal ilkeler çerçevesinde eğitim sistemini amaçları ve yapısal bakımından dönüştürmeyi hedeflemiştir. Bu çabalar içinde özelleştirme konusunun odak alındığı görülmüştür (World Bank, 2005).

Uluslararası STÖ'lerin yaptıkları yardımlar karşılığında geri dönüşlere ilişkin rapor ya da belgelerde tartışma ya da eleştirilerin olmadığı görülmüştür. Candan (2007) yapmış olduğu değerlendirmede, Türkiye'nin Dünya Bankasından almış olduğu kredilerin istenen etkinlikte uygulanmadığını ve kredilerin amaçta uygun kullanılamadığına dikkati çekmiş ve projelerin zamanda uygulanmadığını ve sonuçlarının yetersiz kaldığını eklemektedir. Bu tür projelerin ya da eğitimsel desteklerin başarıya ulaşmasını olumsuz yönden etkileyen öğeler uluslararası küresel aktörlerin sermaye lehine nasıl çalıştığını göstermektedir (Archer, 2006).

STÖ'ler Küreselleşmeyi Hangi Yollarla Gerçekleştirmektedir?

A-. Projelerin Uluslararası STÖ'lerce Hazırlanması

Herhangi bir proje ya da eğitimsel yatırımın başarıya ulaşması için o projeye gereksinim duyan ülkelerin karar vermesi çok doğaldır. Bununla birlikte özellikle uluslararası STÖ'lere bağlı olarak gerçekleştirilen projelerde bunun tersi duruma rastlanmıştır. Birçok araştırma ve raporda özellikle Dünya Bankası, IMF, vb. STÖ'lerin geliştirmekte olan ülkelere yönelik yardım programlarında verimli ve ekonomik değeri olan projeleri üretirken altyapı ve yeterlilik çalışmalarını yapmadan projeler hazırlanmış ve uygulanması halinde finansmanın sağlanacağını belirtmişlerdir (Candan, 2007, Bonal 2004, Rowden, 2011, Heynemann 2003). Özellikle teknik açıdan ülke gerçekleri ve gereksinimlerini karşılamayan yetersiz projeler eğitim alanında çok fazladır. Bu kurumlar kendi politika ve anlayışlarına uygun ama ülke gerçek ve gereksinimlerini karşılamaktan uzak projelerle hem de yüksek maliyetlerle yarasız projelere imza atmışlardır (Bkz. Bonal, 2004, Carnoy, 1999, Klees vd., 2011).

B- Projelerin Yükleme ve Proje-İş Tanımlarının STÖ'lerce Belirlenmesi

Heyneman, (2003), Dünya Bankasının birçok projesinde iş tanımlarının bizzat Dünya Bankası bürokratları tarafından hazırlanmış ve uygulanmış olmasının projelerin işe yararlılığını azalttığını belirtmiştir. STÖ'lerce tamamen ya da kısmen finanse edilecek projelerin amaçları ve iş tanımlarının yapılması ve kuralların ilke olarak dayatılması oldukça sınırlayıcı ve baskıcı kredi kullanımı sonucunu getirmiştir. Yerel inisiyatifte olan bu güvensizlik, bir yandan proje yönetimi diğer yandan projenin uygulanması evresinde uluslararası STÖ'leri tekeli konuma getirmiştir. Bu durum özellikle STÖ'lerin geliştirmekte olan olan ülkelerin kaynaklarını kredi adı altında borca dönüştürmesine yol açmış ve ülke çıkarlarından çok uluslararası STÖ'lerin mali destekçilerin çıkarına hizmet etmiştir. Uluslararası küreselleşme hizmet eden STÖ'ler karmaşık kredi kullanımı ve borç verme anlayışlarını her fırsatta kendi lehlerine kullanmayı başarmışlardır. Bu durum da geliştirmekte olan ülkelerin sürekli zor durumda kalmasına yol açmıştır.

C- Krediler ya da Yardımların Kullanım Biçimlerinin STÖ'lerce Belirlenmesi

Uluslararası küreselleşmeye hizmet eden ku-

ruluşlar projeleri desteklerken kredi aktarımı ve uygulama basamaklarını kendileri belirlemektedirler. Ayrıca kredilerin kullanımına yönelik talepleri aşamalandırmakta ve uygun görmedikleri kullanım dilimlerine izin vermemektedir. Görüldüğü üzere bu kuruluşlar borç verdikleri halde borcun nerede ve nasıl kullanılacağına ilişkin süreçleri de belirlemektedirler. Prosedürleri karmaşıktırarak, özellikle geliştirmekte olan ülkelerdeki politik ve akademik yetersizliklerden yararlanarak kredileri eksik ya da yetersiz kullandırmakta projeler başarıya ulaşmamaktadır ama kredi geri ödemeleri yapılmaktadır. Candan (2007) Marmara Bölgesi Yeniden Yapılandırma Projesi kapsamında Banka'dan sağlanan kredi sözleşme koşullarının zamanında yerine getirilememesi (arsa tahsisi, binaların tamamlanamaması, nitelikli personel istihdamı gibi koşullar) nedeniyle zamanında kullanılmamış olmasını buna örnek olarak göstermektedir. Aynı şekilde Hazine Müsteşarlığının 2003 yılında hazırlamış olduğu bir raporda, Dünya bankasının kredi kullanırken öne sürdüğü bürokratik işlemlerin kredi kullanımını geciktirdiğini bu nedenle Türkiye'de orta ve uzun dönemde kredi kullanım düzeyinin azaldığı belirtilmiştir (Hazine Müst. 2003).

D- İhale Anlayışlarının STÖ'lerce Belirlenmesi

Uluslararası STÖ'ler özellikle kredileri kullanırken de mal ve hizmetlerin satın almasına ilişkin koşullarını tek taraflı olarak belirlemek ve kredi kullanım izleklerini karmaşık hale getirmektedirler. Öyle ki hazırladıkları ihale şartnameleri ülkelerin bu konuyla ilgili var olan yasal kanunlarıyla tutarsız olsa bile bu anlayışlarından vazgeçememişlerdir. Hazırlamış oldukları karmaşık ihale ve mal-hizmet alım satım usullerini kredi alan ülkeye yeterince anlatmadıkları için uyumsuzluklar ortaya çıkmakta ve kredi kullanımına sınırlamalar getirilmektedir. Buna ilişkin en önemli örneklerden birisi Dünya Bankasıncı destelenen Milli Eğitim Projesidir. Bu projenin kredi antlaşması imzalanmış ve sonuçlandırılmış ama ihaleler Türkiye'deki yerel hukuksal yapıya uymayınca iptal edilmiştir. Fakat daha ilginç nokta bir sonraki dönemde Türkiye Cumhuriyetinin Başbakanının baskısıyla proje yeniden başlamıştır (Nartgün, 2001). Banka yeniden uluslararası çıkmış ve başvuran firma sayısı dörde indirilmiş ve Banka bunlardan birini seçmiştir. Can-

dan (2005) bunun nedenini proje kapsamında görevli personelce, parasal ve siyasi olarak açıklamıştır. İhalenin iptal edilmesi, daha sonra projeye yeniden başlanması nedeniyle proje bitmeden kredi geri ödemeye başlanmıştır.

E. Danışmanların STK insiyatifine bırakılması

Uluslararası küresel sermaye ve bunun aktörleri özellikle sermayenin danışmanlık boyutunda kendilerinden uzaklaşmaması için her türlü sınırlamaya başvurmışlardır. Özellikle proje yürütücüsü kurum ve kuruluşların danışmanlık hizmetlerinde oldukça sınırlayıcı davranarak kendi belirledikleri uzmanlardan danışman olarak yararlanması koşulunu getirmişlerdir. MEB ve Dünya Bankası arasında yapılan, Temel Eğitim Geliştirme, ayrıca Dünya Bankası ve YÖK tarafından yapılan Öğretmen Eğitimi projelerinde temel danışmanların Anglosakson olması buna örnektir. Ayrıca bu danışmanlara ya da danışman firmalara ödenen yüksek ücretler de aslında gelişmekte olan ülkelerin proje desteği ya da kredisi adı altında nasıl sömürüldüğünü göstermektedir. Bu ödemeler bazen proje malitesinin % 20'sine denk gelmektedir (Bkz. Maliye Bakanlığı, 2000). Danışmanlık hizmetleri için yabancı danışmanlık firmalarına sağlanan yüksek tutarlı ödemelerin yanı sıra, yabancı danışmanlık firmalarınca hazırlanan raporlar, planlar, stratejiler, yeniden yapılandırma projeleri yoluyla ulusal yapılar istendiği şekilde yönlendirilebilmektedir. Böylece, Banka'dan sağlanan dış kaynakların yine yurt dışı firmalarına aktarılması sağlanmakta, dolayısıyla projelerin ülke ekonomisine beklenen katkıları yapması güçleşmektedir.

F. Kredilerin Denetim Sistemine STÖ'lerin Müdahalesi

Gerek IMF, gerekse Dünya Bankası ya da benzeri STÖ'lerin kısmen ya da tamamen finanse ettiği projelere yönelik işlemlerin denetimini kendi ellerinde tutmaktadırlar. Burada da yine STÖ'lerin kendi denetleme sistemlerini kurmak için Banka tarafından kabul görmüş ve uluslararası bağımsız denetim firmalarına yaptırılmakta ve denetim faaliyetleri nedeniyle bu firmalara krediden ödemelerde bulunmaktadır. Görüldüğü üzere dış kaynaklardan elde edilen sermaye ya da yatırımlar proje danışmanı ya da denetim firması adı altında yüksek denetim ücretleri talep eden yurt dışındaki

firmalara aktarılmasına ve yatırımlarda kullanılması gereken kısıtlı kalmasına yol açmaktadır. Krediyi ya da finansal desteği kullanan ülkelerin denetim mekanizması dışarıda bırakılmakta ve ülkenin bağımsız kararlar alması ve sonuçlarını denetlemesini kendi ellerine almaları, küresel hegomoninin ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir. Örneğin Türkiye'ye Dünya Bankasının verdiği kredi desteklerine yapılan projelerin denetimin Dünya Bankası adına yapılması ve bu amaçla özellikle Banka çıkarlarının göz önünde bulundurulması nedeniyle, Türkiye adına bu denetimlerden istenen sonuçların alınmasını önlemiştir.

G- Kredi Faiz ve Taahhüt Komisyonlarının STÖ'lerce Belirlenmesi

Küresel aktörler ve bunların uzantıları olan STÖ'ler sermaye dolaşımı adı altında, durgunluktan çıkabilmek ve kolay gelir elde edebilmek için gelişmekte olan ya da geri kalmış ülkelere verdikleri kredilerin geri dönüş süreleri ve faiz oranlarını da kendileri belirlemektedirler. Bu kurumlar tıpkı ticari bankalar gibi kredilere değişken oranlı döviz sepeti, değişken oranlı tek para, sabit oranlı tek para olmak üzere üç tür faiz uygulanabilmektedir. Verilen kredilerde borçlu ülkelerin yaşadığı en büyük sıkıntı, havuz kredilerinden kaynaklanan kur farkları ve söz konusu kredilerin takip ve hesaplamalarında karşılaşılan zorluklardır (Yener, 1997). Bundan başka özellikle kredilere ilişkin tutma maliye ve kullanımları teşvik etmek üzere alınan komisyonlar yine kredi dönüşlerinin, komisyon oranlarının artırılması ya da azaltılması uluslararası STÖ'lerce belirlenmesi hangi kurumların çıkarına kullanıldığını göstermektedir. Görüldüğü üzere IMF ya da Dünya Bankası gibi kurumlar gelişmekte olan piyasalardan topladığı kaynakları, bu kaynak maliyetinin üzerine belirli bir oranda kar koyarak kredi olarak kullandığı bir gerçektir.

H- Uluslararası STÖ'lerin Kredi İptalleri Yoluyla Müdahale

STÖ'lerin önde gelen temsilcileri olan Dünya Bankası, ya da IMF gibi kuruluşların kredi kullanımında maliyeti ülkelere yüklemelerine rağmen, kullanıma yönelik uygulamalarda çok katı bir yaklaşım sergilediği, esneklik göstermeyerek gerekli durumlarda kredinin kullanımı konusunda süre uzatımı vermediği ve kredinin iptali yoluna gittiği de ifade edilmektedir.

Bu kurumlar kreditleri sağlayan kuruluş olan

kredi kullanım koşullarını büyük ölçüde tek taraflı olarak belirlemekte ve uygulamada bu kurallara uyulmasını istemektedir. Burada da projenin uygulanmasından doğan sorunlar bu kurumların izleklerine bağlanmaktadır. İptal edilen projelerde ödenmiş ya da ödenmesi tahhüt edilmiş olan komisyonların kuruluşlara verilmesi uluslararası küresel aktörlerin hangi kurumların lehine çalıştığını göstermektedir.

Sonuç

Uluslararası Sivil Toplum Örgütlerinin eğitim üzerine etkileri tartışılırken en önemli nokta yardım ya da kredilerin dönüşümünün yine gelişmiş ülkeler ya da sermaye sağlayan kuruluşlara geri dönmesidir. Özellikle yüksek maliyetli yardımlar ve yardımlar ile kredilerin kullanım inisiyatifinin bu kurumlarda olması, etkililik, maliyet yarar analizi vb. ekonomik açıdan liberal söylemin uzantısı olan beklentiler bu kurumların küresel aktör olma yolunda ilerlediklerini göstermektedir. Sivil Toplum Örgütleri yardım eden gönüllü kuruluşlardan çok “yardım endüstrisi” nin üçüncül aktörleri olarak ortaya çıkmışlardır. Eğitimle ilgili projelere bakıldığında kredi ya da yardım adı altında verilen desteklerin dönüşümünün ve işleyişinin yine gelişmiş ekonomiler ya da onları temsil eden Sivil Toplum örgütlerine geri gittiği görülmüştür (Wallace, and Lewis, 2000). Yardım kuruluşları endüstri gibi davrandıkları için özellikle gelişmekte olan ülkelerde maliyet/fayda analizi gibi ekonomik kavramları ön plana alarak eğitimde fırsat eşitliğinin iyice ortadan kaybolmasına yol açmışlar ve özel sektörün daha da büyümesinin yolunu açmışlardır. Türkiye ve özellikle Latin Amerika ve Afrika ülkelerine yapılan yardımlar ile krediler sonucunda geliştirilen projelerin çoğunluğunda sonuç aynı olmuştur (Bonal, 2004). Verilen farklı nitelikteki kredilerle projelerin tasarlanması ve gerçekleştirilmesinde ülkeler özgür bırakılmamakta bu Sivil Toplum örgütlerince yönlendirilmektedirler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta yardımların odak olarak kullanılarak küreselleşme ve sermayeye hizmet edilmesidir. Dünya Bankası, OECD ya da Avrupa Birliği gibi kurumların reform adı altında verdikleri kredilerle istediklerini dikte etmeleri ve gelişmekte olan ülkelere koloni gibi davranmaları oldukça ilginçtir. Eğitimle ilgili yapılan projelerde kimlerin eğitimci olacağına, hangi tür materyal kullanılacağına kadar ayrıntıyı ön planda tutan kurumların bağımsız ya da taraf-

sız Sivil toplum örgütü olarak kabul edilip edilemeyeceği tartışmalıdır (Bkz. Güven 2008, YÖK, 1998).

Kaynaklar

- Alexander, C.N (2006). Paying for Education: How the World Bank and the International Monetary Fund Influence Education in Developing Countries PEABODY JOURNAL OF EDUCATION, 76(3&4), 285–338
- APPLE, Michael W., Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar , Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2004
- Archer, D. (200). The Impact of The World Bank vnd IMF on Education Rights Convergence, Volume XXXIX, Number 2-3, 2006
- Bravo, I. B. (2005). Tarihin Sonu, İlerleme ve Küreselleşme Üzerine Bir İnceleme. CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 29(2), 125-138.
- Candan, E. (2007). Dünya Bankası Kredi Kullanımlarında ve Projelerin Tatbikinde Yaşanan Sorunlar, Sayıştay Dergisi, S. 64, ss69-109
- Carnoy, M. (1999). Globalization and Educational Reform: What Planners Need to know? UNESCO, Paris.
- Ercan, Fuat, Neoliberal Eğitim Politikalarının Anatomisi İçin Alternatif Bir Çerçeve, 1999
- Giddens, A. (2001). Sociology, 4th Ed. London: Blackwell.
- Global Monitoring Report (2011) The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. Paris:UNESCO.
- Hazine Müsteşarlığı, (2003), Türkiye-Dünya Bankası İlişkileri Bilgi Notu, Hazine Müsteşarlığı Dış Ekonomik İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Klees, S. (2008, November) A Quarter Century of Neoliberal Thinking in Education: Misleading Analyses and Failed Policies, Globalization, Societies and Education, 6, 4,311-348.
- Klees, S., Samoff, J. and N. Stromquist (Eds.) (forthcoming) World Bank and Education: Critiques and Alternatives. World Bank (2011) Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development -- World Bank Group Education Sector Strategy 2020. Washington, D.C.: World Bank
- M. Young, "Rethinking Teacher Education for a Global Future: lessons from the English", Journal of Education for Teaching, Vol. 24,(1), 1998
- Maliye Bakanlığı (2000), Maliye Bakanlığı Bütçe Kontrolörlerince Sağlık I ve Sağlık II Projeleri Kapsamında Sağlık Bakanlığınca Kullanılan Dış Kredilerin İncelenmesi Hakkında Düzenlenen İnceleme Raporu, Ankara.
- Robbin, R. (2002). Global Problems and the Culture of Capitalism (Allyn and Bacon, Second Edition),
- Rowden R. (2011). Impacts of IMF Policies on National Education Budgets and Teachers Exploring Possible Alternatives and Strategies for Advocacy By Education International Research Institute
- S. P. Heyneman, "The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000", International Journal of Educational Development. Vol. 23, 2003, pp. 315–337.
- World Bank (2005) Education Sector Strategy Update. Washington D.C.: World Bank.
- World Bank, (2005). Secondary Education Project, (Turkey) Project Information Document Concept Stage, Washington DC.
- Yener, Ahmet Levent, (1997), "Dünya Bankası Kredilerinin Yeniden Yapılandırılması", Hazine Müsteşarlığı Dış Ekonomik İlişkiler Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Tezi, Ankara.
- YÖK (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetistirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Ankara.

Orta Sınıf ve Eğitimde Neoliberal Yeniden Yapılanma

Canan Aratemur Çimen¹

Son yıllarda, sosyal bilimler alanındaki farklı disiplinlerde olduğu gibi, eğitim bilimleri alanında da en öne çıkan araştırma konularından biri küresel neoliberalizm olmuştur. Yapılan çalışmalarda neoliberalizm farklı tanımlamalar ve yaklaşımlarla ele alınarak analiz edilmiş olsa da, paylaşılan ortak görüş, neoliberalleşme sürecinin toplumların ekonomik, politik, sosyal ve kültürel yapılarında önemli dönüşümlere yol açtığıdır. Neoliberalizm ister ideolojik bir hegemonya projesi (Bourdieu, 1998, 2003, Harvey, 2005, 2009), ister bir devlet şekli (Ward ve England, 2007) veya politikalar bütünü (Larner, 2000), isterse de yeni bir yönetimsellik modeli (Foucault, 2007) olarak tanımlansın, yaşanmakta olan dönüşümlerin arka planında serbest piyasa ekonomisine dayalı politikaların sosyal refah devleti politikalarının yerini alması, yeni düşünme şekilleri ve kurumsal yapılar oluşturulması (Clarke, 2008) ve sosyal ilişkilerin artan oranda piyasa ilişkileri ile tanımlanmaya başlaması (Ercan, 1999) yer almaktadır. Ayrıca, daha önce piyasa ilişkileri içinde tanımlanmayan sağlık, sosyal güvenlik ve eğitim gibi alanların neoliberalleşme sürecine daha fazla dahil olmasıyla, Dardot ve Laval'ın (2012) ifade ettiği gibi ticari akılsallığın yaşamın her alanına yayılması sağlanmıştır.

Eğitim alanına baktığımızda, neoliberalleşme sürecinin bir yandan özelleşme, piyasalaşma, ticarileşme, metalaşma, kamu-özel sektör ortaklığı, esnek ve güvencesiz çalışma ve yapısal reformlar getiren politikalar aracılığıyla, diğer yandan, eğitimle ilgili devletin, piyasanın, sivil toplum örgütlerinin ve ailelerin rollerinin ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması ile hayata geçtiğini görmekteyiz. Düşünsel temellerini ekonomi alanında Nobel ödülü kazanan Friedman (2008)'in, 1955 yılında yayınlanan "Eğitimde Devletin Rolü" başlıklı yazısına dayandıran bu neoliberal anlayış, eğitim faaliyetlerinin devlet tarafından yönetilmesinin doğal bir durum olarak kabul edilmesini eleştirirken,

ailelerin seçme özgürlüğüne dayanan bir eğitim piyasası yaratılması gerektiğini savunmaktadır:

"Ben, bireyin özgürlüğünü ya da aileyi temel olarak kabul eden, ekonomik hayatta bireyler arasında özgür ve gönüllü karşılıklı mübadele sistemini benimseyen bir toplumsal yapıyı esas alıyorum. Özgür ve özel girişimciliğin ve mübadelenin olduğu böyle bir ekonomik yapıda, devletin birincil sorumluluğu oyunun kurallarını güçlendiren kontratları tahkim etmek, zor kullanımına engel olmak ve piyasanın özgürce işlemesini sağlamaktır" (s. 40).

Özellikle bireyin ve ailenin temel alındığı böyle bir yapı, Foucault'nun ilk olarak 1978-1979 döneminde, College de France'de verdiği derslerde anlatmaya başladığı neoliberalizmin yeni yönetim aklı üzerine inşa edilmektedir. Neoliberal yönetimsellik olarak adlandırılan bu yeni akılsallık, sadece kurumların değil, bireylerin de piyasanın normlarına uygun hareket etmeleri yönünde cesaretlendirilmeleri gerektiğinden bahsetmektedir (Larner, 2000). Burada piyasanın normlarına uygun hareket etmesi hedeflenen neoliberal özne ise, özellikle orta sınıf birey imgesinde tanımlanmaktadır (Walkerline, 2003). Bu yazıda öne sürülen temel düşünce de, günümüzde orta sınıf ailelerin, çocuklarının eğitimleri söz konusu olduğunda, belirli davranış pratikleri içinde hareket etmesi beklenen neoliberal özneler olarak tahayyül edildikleridir.

Peki, orta sınıf olarak nitelendirdiğimiz aileler kimlerdir? Tabi, genel bir sınıf analizi yapmadan orta sınıfı kavramsallaştırmak çok da mümkün değil. Bu nedenle, sınıf analizi için oldukça klasik bir başlangıçla, Marx ve Weber'den yola çıkarak iki sosyolojik yaklaşımdan bahsetmek mümkündür diyebiliriz. İnsel (2008), bu iki farklı yaklaşımı şöyle özetlemektedir: Marx'ı temel alan ilk yaklaşıma göre sınıflar, ekonomik sistem içindeki konumlarına ve üretim ilişkilerine göre tanımlanırlar. Burada bir sınıf bilincinden ve toplumsal öznelerin varlığından bahsetmek mümkündür. İkinci yaklaşım ise, Weber'in sınıf yaklaşımını temel alarak sınıfları ortak veya birbirine benzeyen davranış motivasyonlarına sahip bireylerin oluşturduğu topluluklar olarak tanımlar; diğer bir deyişle, sınıflar bireylerden hareketle tanımlanır. Marx'tan farklı olarak Weber'e göre sınıflar üretim ilişkilerine göre değil, piyasa ilişkilerine göre tanımlanır. Bu yaklaşıma göre, bireylerin mutlaka sınıf bilincine sahip olmaları

¹ Boğaziçi Üniversitesi

söz konusu değildir. Dworkin (2007)'in ifade ettiği gibi, her ne kadar Marx ve Weber sınıfa farklı açılardan baksalar da, sınıfın ekonomik etkinliklerden ortaya çıkarak modern kapitalist toplumları şekillendirdiği konusunda hemfikirler.

Orta sınıf ise, genellikle ilişkisel bir perspektiften diğer sınıflarla -özellikle işçi sınıfı ile- karşılaştırılarak tanımlanır (Butler ve Savage, 1995, Power ve Whitty, 2002, Power ve diğerleri, 2003, Power and Whitty, 2006, Apple 2007). Savage ve diğerleri (1992), orta sınıfı ekonomik düzen içinde kapitalist sınıf ve işçi sınıfı arasında yerleştirir. Bununla birlikte, orta sınıf dediğimizde, bu sınıf içinde yer alanların homojen bir aidiyet duygusuna, eşit finansal kaynaklara veya benzer bir yaşam tarzına sahip olduklarını öne süremeyiz; orta sınıfın kendi

içinde de farklılaşmalar söz konusudur. Bu noktada, Weber ve Marx'ın yaklaşımları sadece sınıfları tanımlamakta değil, aynı zamanda sınıflar içindeki farklılaşmaları belirlemekte de yardımcı olmaktadır. Örneğin, orta sınıf içindeki iktisadi farklar, üst orta sınıfın yaşam tarzının alt orta sınıf yaşam tarzından farklılaşmasına neden olmaktadır. Giddens (1973), orta sınıf içindeki farklılaşmanın iki nedenden kaynaklandığını öne sürer; ilki piyasa kapasitesinden, yani teknik bilgi ve genel sembolik yetkinlikten, diğeri ise toplumsal işbölümünden dolayıdır. Savage ve diğerleri (1992) de orta sınıfı benzer gelir seviyesine, yaşam stiline, kültüre ve siyasi görüşlere sahip, sabit sosyal topluluklar olarak tanımlar. Bu sınıf içindeki temel farklılaşma ise, sahip olunan varlıklara bağlıdır. Buna göre, mülk varlığına sahip küçük burjuvazi, organizasyonel varlığa sahip yöneticiler ve kültürel varlığa sahip profesyoneller orta sınıf içindeki temel farklılaşmayı oluşturur. Benzer şekilde Mann (1993), orta sınıf içindeki küçük aile işletmelerine sahip olanları küçük burjuvazi, kurumsal ve bürokratik işletmelerde çalışanları kariyerçiler ve devlet tarafından verilen yetki belgeleriyle kolektif olarak organize edilen mesleklerde çalışanları da profesyoneller olarak adlandırır. Diğer yandan Dunleavy (1980) ve Perkin (1989), orta sınıf içindeki temel farklılaşmanın özel sektörde veya devlet sektöründe çalışmaktan ileri geldiğini öne sürer.

Özellikle 1980'lerden sonra küresel ölçekte meydana gelen değişimler, orta sınıf içindeki ayrışmayı daha da fazla artırmış; küresel-

leşme ve neoliberalleşme ile birlikte büyük şehirlerde kentli üst orta sınıfın daha görünür olmuştur (Rutz ve Balkan, 2009). Geleneksel orta sınıftan ayrılan ve Wright (1989)'a göre "yeni orta sınıf" olarak adlandırılan bu orta sınıf, özellikle kapitalist sınıf ve işçi sınıfı arasında yer alan, sermaye sahibi olmaması nedeniyle profesyonel olarak ücret karşılığı çalışan ve Markist anlamda sömürülen bir sınıf olmakla birlikte, kapitalist düzenin sağladığı finansal varlıklar nedeniyle çıkarları mevcut düzenle oldukça uyuşan bir sınıftır. Küreselleşme ile birlikte bu sınıf, ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda yeni dönemin sunduğu imkanlardan en çok yararlanan sınıf haline gelmiştir (Rutz ve Balkan, 2009).

Geleneksel veya yeni olarak tanımlansın, orta sınıf için ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye elde etmek ve kendini yeniden üretmek son derece önemlidir. Tam da bu nedenle, orta sınıf için eğitim, son derece kritik ve titizlikle ele alınması gereken bir konu olarak görülmektedir. Özellikle, Giddens (1998)'in "risk toplumu" olarak nitelendirdiği günümüz

toplumlarında, bir sınıf olarak kendini yeniden üretmenin de riskli hale gelmesiyle (Ball, 2003), orta sınıf aileler için eğitim, bireysel bir mücadele ve rekabet alanına dönüşmüştür.

Orta sınıf aileler için çocuk bakım pratiklerinden başlayan ve eğitimle devam eden uzun süreçte "bir çocuk yaratmak" temel hedeftir (Vincent ve Ball, 2006). Son zamanlarda sıkça dile getirilen "proje çocuklar"ın yetiştirilmesi için eğitim konusunda yapılan planlar, belirlenen hedef yolundaki en önemli aşamadır ve bu planlara ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar iyidir. Çünkü ancak iyi yönetilmiş bir planlama süreci ile en az riski almak, rekabette geri kalmamak ve başarıyı garantilemek mümkündür. İyi bir planlama ise, özellikle okul seçimi sırasında ön plana çıkarken, mevcut ekonomik, kültürel ve sosyal sermayenin yoğun bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte sadece okul seçimi değil, okul dışı faaliyetlerin doğru planlanmasıyla, çocukların kültürel sermayesinin diğerlerinden farklılaştırılarak artırılması da aynı derecede önemlidir. Kısacası, neoliberalizm söylemi tarafından sıklıkla vurgulanan "sorumluluğun ve yazgının bireyselleşmesi" (Dardot ve Laval, 2012), özellikle son yıllarda orta sınıf ailelerin, çocuklarının eğitimleriyle ilgili kararlarında, stratejilerinde ve davranışlarında çok daha açık ve net gözlemlenebil-

mektedir. Artan kaygı ve riskle birlikte aileler, kendilerine piyasada sunulan seçenekleri ras-yonel bir şekilde değerlendirmekle yükümlü müşterilere dönüşürken, çocuklarını diğerlerinden farklılaştırma uğraşı içine girerek daha rekabetçi olmakta, bu nedenle eğitim sistemi içinde bireysel planlara başvurmakta ve karşı-laştıkları sorunlara bireysel çözümler bulma-ya çalışmaktadırlar. Yeni neoliberal özneler olarak tanımlanabilecek bu aileler, kendilerini zorlayacak dahi olsa, sahip oldukları ekono-mik sermayelerini çocuklarının eğitimle belir-leneceğine inandıkları gelecekleri için kullan-maktadırlar. Bahsi geçen bu gelişmeler, yeni neoliberal aklın hedeflediği çıkarlara, arzulara ve isteklere hitap ederek bireyleri “yönetmi-yormuş gibi görünerek yönetme” ilkesine de oldukça uygundur. Orta sınıf aileler için “en özel çocuğu yaratma” isteği ve arzusu, eğitim piyasasının normlarına uygun hareket etme yönünde önemli bir motivasyondur. Orta sınıf aileler için eğitim sistemi içinde var olduğu dü-şünülen seçim imkanı, aslında bireylerin öz-gür iradelerine ve seçim haklarına vurgu ya-parak onları yönetmeyi hedefleyen neoliberal yönetimsellik için önemli bir araçtır.

Sonuç olarak, küresel neoliberalleşme sü-resiyle birlikte, orta sınıfın eğitime atfettiği önemin ve değer artması oranında, ailelerin çocuklarının eğitimi konusundaki pratiklerinde değişimler olmakta ve bu değişimler eğitim alanında yaşanan neoliberalleşme sürecine bir anlamda katkıda bulunmaktadır. Bu ne-denle, eğitim alanında gerçekleşmekte olan neoliberalleşme sürecini anlamaya çalışırken sadece devlet politikalarını analiz etmek değil, aynı zamanda ailelerin kararlarını, stratejileri-ni ve davranışlarını incelemek de önemlidir. Bu şekilde, eğitimin neoliberalleşmesinde devletin tek taraflı belirleyiciliği olduğunu ka-bul etmek yerine, ailelerin aktif özneler olarak sürece nasıl eklemlendiklerini anlamaya çalış-mak mümkün olabilecektir. Ayrıca, Türkiye’de orta sınıf ve eğitim konusuna odaklanan çalış-maların yeterli olmadığı açıktır. Oysa ki, böyle önemli dönüşümlerin yaşandığı bir ortamda orta sınıf ve eğitim arasındaki ilişkinin analizi, toplumsal eşitsizliklerin anlaşılmasına katkıda bulunacak kritik öneme sahip konulardan bi-ridir.

Referanslar

- Apple, M. (2007). Foreword, In J. A. Van Galen & G. W. Noblit (Eds.), *Late to class*, Albany: State University of New York Press.
- Ball, S. J. (2003). *The risks of social reproduction*, Lon-

- don Review of Education, 1(3), 163-175.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance: Against the tyrann-y of the market I*. New York: New Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market II*. New York: New Press.
- Butler, T. & Savage, M. (1995). *Social change and the middle classes*, London: Routledge.
- Clarke, J. (2008). Living with/in and without neoliber-alism. *European Journal of Anthropology*, 51, s. 135-147.
- Dardot P. Ve Laval, C. (2012). *Dünyanın yeni aklı*, İstan-bul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dunleavy, P. (1980). *The Political Implications of Sectoral Cleavages and the Growth of State Employment*, Part 2, Cle-avage Structures and Political Alignment, *Political Studies*, 28, s. 527-549.
- Dworkin, D. (2007). *Sınıf mücadeleleri*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ercan, F. (1999), 1980’lerde eğitim sisteminin yeniden yapılanması: Küreselleşme ve neoliberal eğitim politikaları, F. Gök (Ed.), *75 Yılda eğitim, Tarih Vakfı Yayınları*, s. 23-38.
- Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: Lectur-es at the college de France*. New York: Palgrave Macmillan.
- Friedman, M. (2008), Devletin eğitimdeki rolü, *Liberal Düşünce*, Sayı 49, 2008, s. 39-57.
- Giddens, A. (1973). *The class structure of the advanced societies*, London: Hutchinson.
- Giddens, A. (1998). *Risk society: The context of British politics*, In J. Franklin (Ed.), *The politics of risk society*, Cam-bridge: Policy Press.
- Gök, F. (2002). Eğitimin özelleştirilmesi, N. Balkan ve S. Savran (Ed.), *Neoliberalizmin tahribatı*, s. 94-110.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Ox-ford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2009). “Is this really the end of neoliberal-ism?” retrieved November, 2010, from <http://www.counter-punch.org/harvey03132009.html>.
- İnsel, A. (2008), Sosyal sınıflar tarihi mi karıştı? *Toplum ve Bilim*, 113, s. 21-28.
- Larner, W. (2000). Neoliberalism, policy, ideology, go-vernmentality, *Studies in Political Economy*, 63, pp. 5-25.
- Mann, M. (1993), *The Sources of Social Power*, II, *The Rise of Classes and Nation-States, 1760-1914*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Perkin, H. (1989), *The Rise of Professional Society: Eng-land since 1800*, London: Routledge.
- Power S. & Whitty, G. (2002), Bernstein and the midd-le class. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), s. 595-606.
- Power S. & Whitty, G. (2006), *Education and the middle class: A complex but crucial case for the sociology of edu-cation*, In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization & social change*, s. 446-453, Oxford: Oxford University Press.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. & Wigfall, Valerie, (2003), *Education and the middle class*, Philadelphia: Open University Press.
- Rutz, H. J. & Balkan, E. M., (2009), *Reproducing class: Education, neoliberalism, and the rise of the new middle class in İstanbul*, New York: Berghahn Books.
- Savage, M., Barlow, J., Dickens, P. & Fielding, T. (1992), *Property, bureaucracy and culture*, New York: Routledge.
- Vincent, C. & Ball, S. J. (2006), *Childcare, choice and class practices: Middle-class parents and their children*, New York: Routledge.
- Walkerdine, (2003). *Reclassifying upward mobility: Femi-ninity and the neo-liberal subject*, *Gender and Education*, Vol. 15, No. 3, s. 237-248.
- Ward, K. & England, K. (2007), *Neo-Liberalization: Sta-tes, Networks, People*. Oxford: Blackwell.
- Wright, E. O. (1989), *A general framework for the analy-sis of class structure*, In E. O. Wright (Ed.), *The debate on classes*, London; New York: Verso.

Orta Sınıf Ailelerin Eğitim Algısı ve İlkokul Seçme Dinamikleri

Işık SABIRLI

Son yıllarda okulöncesi dönemde çocuğu olan ve özellikle de orta ve üst sınıf ebeveynlerin kafasını en çok, çocuklarını hangi ilkokula başlatacakları meselesi meşgul etmektedir. İlkokula başlamak, günümüzde temel eğitim almaktan çok öte anlamlar ifade etmektedir. Çocuğun temel eğitime başlayacağı okul, daha sonra hangi ortaokul ve liseye devam edeceğinin, yabancı dille erkenden tanışıp tanışmayacağının, ortaöğretime geçiş sınavlarındaki başarısının, nasıl çocuklarla beraber eğitim alacağının bir göstergesi haline gelmiştir. Tüm bu sayılanlar bir önceki nesil ailelerin, çocuklarını okula başlatırken tercihlerini yönlendiren boyutlar değilken, bu konunun şimdi çocukların tüm geleceklerini etkileyecek bir karar olarak algılanıp aileleri endişelendirdiğini görmekteyiz.

Bu yazıda, çocukları ilkokula başlayacak olan orta sınıf ebeveynlerin temel eğitime yükledikleri anlam, okul tercihlerini etkileyen beklentileri ve kaygıları; eğitimin metalaşma ve ticarileşme süreçleriyle son yıllarda gittikçe çoğalan özel okullar, bu okullar ve devlet okulları arasında gittikçe büyüyen nitelik farklılıkları ve toplumsal-sınıfsal ayrılmaların keskinleşmesi ekseninde tartışılacaktır. Bu yazının kapsamı uzun ve derinlikli bir tartışma olan, toplumsal sınıf bağlamında orta sınıfın tanımını içermemekte, basitçe gelir ve eğitim düzeyi olarak orta ve ortanın üstünde olma durumunu ifade etmektedir. Orta sınıf ve eğitim ilişkisi bağlamında, konuyla ilgili literatüre baktığımızda, 1950 ve 60'larda yürütülmüş büyük ölçekli çalışmalardan beri, eğitim sosyolojisi araştırmalarının en tutarlı bulgularından biri, sosyal etkenlere bağlı olarak okul sonuçlarındaki eşitsizliklerin varlığı olmuştur (van Zanten, 2005). "Schooling in Capitalist America" (Kapitalist Amerika'da Eğitim) kitabında, Bowles ve Gintis (1976), okulların toplumsal hareketliliği desteklemek yerine, toplumun var olan sınıf yapılarını, çocukları önceden belirlenmiş sınıfsal durumlar ve yetişkin rolleri için sosyalleştirerek yeniden ürettiğini ileri sürmüştür. Dolayısıyla eğitim stratejileri, kişisel çıkara dayalı olarak hareket etmesi gereken orta sınıfın yeniden üretilmesi için kilit konumdadır (akt. Crozier ve diğerleri, 2008).

Peki Bu Nasıl Olmaktadır?

Apple (2001)'e göre, varlıklı aileler, genellikle daha esnek çalışma saatlerine sahip oldukların-

dan karar verebilmek için daha fazla sayıda okulu ziyaret edebilmekte, özel araçları [ya da okul servislerinden yararlanıracak gelirleri] sayesinde çocuklarını şehrin herhangi bir yerindeki "daha iyi" bir okula gönderebilmektedir. Ayrıca kamplar, okul sonrası programları (dans, müzik, bilgisayar dersleri, vb.) gibi kültürel kaynakları çocuklarına sağlayabilmektedirler. Bu aileler, piyasa yapılarını kendi faydaları için deşifre etmek ve kullanabilmek için gerekli olan ve Bourdieu (1984)'nın 'habitus' olarak adlandırdığı informal bilgi ve becerilere daha çok sahiptirler. Elbette, bu cümle hiç bir şekilde işçi sınıfı, yoksul ve/ya göçmen ebeveynlerin bu bakımdan beceri yoksunu oldukları anlamına gelmemektedir [herşeyden önce, sömürücü ve bunaltıcı maddi koşullar altında hayatta kalmak, muazzam bir beceri, cesaret ve sosyal-kültürel kaynak gerektirmektedir]. Yine de okullarda ailelerden beklenmekte olanın ve daha varlıklı ailelerin tarihsel olarak yerleşmiş 'habitus'larının denkliği, bu ailelerin sahip olduğu maddi kaynaklarla birleşince, genellikle ekonomik ve sosyal sermayenin kültürel sermayeye başarıyla dönüşmesini kolaylaştırmaktadır (Apple, 2001).

Okul seçimine odaklanan bir politikanın orta sınıfa avantaj sağlaması bir sürpriz değildir. İçinde olduğumuz neoliberal dönem açısından baktığımızda, orta sınıfın; yaşamını bilinçli ve maksatlı bir proje olarak algılayan ve kişinin, başına geleceklerin birincil senaristi olduğu düşüncesini makul bulan ideal bireyi sağladığı öne sürülmektedir (James ve diğerleri, 2010). Seçim kavramının özgürlükçü söylemi bir tarafta dururken kimin neyi seçtiği ve nasıl seçimler yapıyor olduğu meselesi sessizce beklemektedir. Okul seçimi **imkanı, eğitim piyasasını** kendi toplumsal sınıfını yeniden üretmek için bir strateji olarak kullanabilecek olan ve ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeye sahip orta sınıfa (ve elbette üst sınıfa) iltimas geçmekte ve bu sınıfın avantajlı konumunu, toplumsal hareketliliğini ve ilerlemesini güvence altına almaktadır (Ball, 2003, akt. Bosetti, 2004). Yine de eğitim ortamındaki toplumsal eşitsizlerin ortaya çıkması için mutlaka bir piyasa sistemi gerekli olmayıp, tercih olasılıkları belirlediğinde bu eşitsizlikler kendiliğinden ortaya çıkacaktır: orta sınıf tercihte bulunmak için daha iyi bir pozisyona sahipken, işçi sınıfı daha kısıtlı olanaklara sahiptir (Bernal, 2005). Bu noktada da yalnızca özel ve devlet okulları arasındaki farklılıklara değil, devlet okullarının kendi arasındaki sınıfsal farklılıklara, hatta bir devlet okulunun kendi içerisinde yaşanan eşitsiz uygulamalara da özellikle dikkat etmek gerekir. Türkiye'deki devlet okullarının fiziksel ve eğitsel imkanlarının bölgeden bölgeye, şehirden şehre, hatta bir semtten başka bir semte büyük farklılıklar gösterdiğini biliyoruz. Buna ek olarak, ekonomik durumu daha iyi ailelerin bir araya gelerek devlet okulları içerisinde fiziksel koşulları daha iyi olan ve özel öğretmenler aracılığıyla çocukların çok daha çeşitli branş ders-

lerini takip edebildikleri özel sınıflar açtıkları haberlerine de medya araçları vasıtasıyla zaman zaman rastlamaktayız.

Okul seçimi meselesi, artık yalnızca çocuğun iyi bir eğitim alması değil, belli bir yaşam tarzının muhafaza edilmesi, ailenin sosyal sermayesinin oluşturulması, artırılması ve toplumsal etkilerin kontrolü bağlamında aslında uzun vadede yaşam boyu süren bir projenin başarılması meselesi haline gelmiştir (Reinoso, 2008) ve bu projenin temelleri artık bir çocuğun hayatında henüz ilkokula başlamadan atılmaktadır. Aileler, bu konularda alacakları her kararı çocuğun yaşamını derinden etkileyecek adımlar olarak ele almaya başlamışlardır.

Bir açıdan çok kişisel bir eylem olarak düşünülebilir olsa da, eğitim ile ilgili seçimlerin, başkaları üzerindeki etkileri ve toplumsal sınıflarla ilişkisi ekseninde anlaşılması gerekmektedir (James ve diğerleri, 2010). Kişisel tercihlerin toplumsal sonuçları vardır. Jordan ve diğerlerinin (1994) belirttiği gibi, aileye fayda sağlayan eylemlere, “diğerleri” ile ilişkili olanlardan daha çok önem verilmektedir, buna “aileyi birinci plana almak” da diyebiliriz (akt. Reinoso, 2008).

Ahlaki İdealler - Mantıklı (!) Pratikler: Çocuğum İçin En İyisi

Brantlinger (2003), orta sınıf annelerle yapmış olduğu bir çalışmanın sonuçlarında, bu annelerin bir taraftan herkesi kapsayan eşitlikçi bir eğitim sistemini söylemsel olarak desteklediğini, kendilerini şefkatli ve adil olarak gördüğünü ve başkaları tarafından da böyle algılanmak istediklerini ortaya çıkarmıştır. Çalışma yer alan anneler, kendileriyle yapılan görüşmelerde önce böyle bir yaklaşım sergilerlerken, konu okul tercihinde geldiğinde ilk başta belirttikleri bu yaklaşımın neden uygulanabilir olmadığına dair pratik nedenler sunarak bu fikri reddetmektedirler. İdeal olanı gerçek olandan ayırırken “uygun koşullar altında”, “olası en iyi dünyada”, “prensipte” gibi tabirler kullanmaktadırlar. Van Zanten (2005)’e göre de kimi orta sınıf mensupları tarafından okullardaki sınıfsal ve etnik biraradalığa en azından söylemsel boyutta değer verilirken, çoğu zaman bu durum sosyal konumlarının eğitim aracılığıyla muhafaza edilmesine yönelik bir engel hatta bir tehdit olarak algılanmaktadır. Bu durum da orta sınıf ailelerin daha üstü kapalı stratejiler geliştirmesini açıklamaktadır. Bu stratejilere örnek olarak; ailenin ikamet edeceği yeri okul tercihinde göre belirlemesi, özel sektörün tercihi, kamu okulları arasında tercih yapma ve kamu okullarını ‘kolonize’ etme örnek gösterilebilir. Burada verilen son örneğin, orta sınıf ailelerin, kişisel istek ve baskılarla ve okul-aile birliklerinde kolektif katılım sağlayarak devlet okullarının işleyişini kontrol etme girişimine denk düştüğü söylenebilir.

Aileler Ne Düşünmekte?

Türkiye’de eğitilmiş orta sınıf ailelerin eğitim algıları ve ilkokul seçme dinamiklerine dair bir araştırma yapmayı düşündüğümde, eğitim seviyesi ve gelir düzeyi bakımından orta sınıf olarak tanımlanabilecek ve çocuğu ilkokula başlayacak olan anne-babalarla konuyla ilgili görüşmeler yapmaya karar verdim. İlk etapta bir devlet üniversitesinde öğretim üyesi olan ve çocuğu ilkokula başlama çağındaki dört akademisyenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirdim. Yazının geri kalanında bu görüşmelerden edindiğim izlenimlerimi ve konuya dair çıkarımlarımı paylaşacağım.

Devlet Okulu mu Özel Okul mu?

Maddi olanağı olan ya da bu imkanı banka kredisi, ek iş gibi yollarla yaratabilecek aileler, özellikle de tek çocukları varsa, ilkokul tercihinde devlet okullarını artık bir seçenek olarak önlerine koymamaya başlamışlardır. Anne-babalar bu durumun ortaya çıkmasıyla ilgili birçok gerekçe dile getirmişlerdir. Devlet okullarında kalabalık sınıflarda öğretmenin çocuğuyla yeterince ilgilenemeyeceği, başarısının takip edilemeyeceği ve çocuklarının potansiyellerinin açığa çıkarılamayacağı endişesi, özel okullarda yabancı dilin erken yaşlardan itibaren öğretilmesi, branş derslerinin, laboratuvar imkanlarının çeşitli ve fazla olması ve bu okulların ders dışı sanat-spor etkinliklerinin de yer aldığı yoğunlaştırılmış (kompakt) mekanlar olması, bunların en öne çıkanlarıdır. Bunun yanında, aileler özel okullarda, okulun işleyişi ile ilgili daha çok söz sahibi olabildiklerini düşünmektedirler; bir baba bunu “*ne yazık ki parayı verince alabildiğiniz haklar genişlemiş oluyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim sisteminde son yıllarda ve sıklıkla yapılan değişiklikler de aileleri kaygılandıran konular arasındadır. Kimi ebeveynler, merkezi sınav uygulamalarının sürekli değişmesi, 4+4+4 sistemine geçiş gibi durumların özel okullar tarafından daha hızlı tolere edildiğini ve dolayısıyla çocuklarının bu tür geçişlerden daha az etkileneceğini düşünmektedir.

Özel okulların devlet okullarının karşısında cazip bir alternatif haline getirilmiş olmasının, çalışan anne-babalar için başka bir sebebi daha vardır. Özel ilkokullar çocuğu sabah olabildiğince erken kabul edip, akşam da etüt imkanlarıyla anne-baba işten dönene kadar çocuğun okulda kalabilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla kimi zaman özel bir ilkokul, çalışan anne-babaların önünde mecburi bir “seçenek” olarak durmaktadır. Bu ihtiyaca rağmen, AKP hükümeti yayınladığı bir genelgeyle Temmuz 2012 itibarıyla bazı devlet okullarında var olan ve özellikle de ilkokul çağında çocuğu olan kadınların (çocuklara bakma görevinin paylaşılmadığı ve kadına yüklendiğini hatırlatarak) çalışmasına imkan sağlayan etüt uygulamalarını kaldırtmıştır.

Görüşme yapılan ve 35-40 yaş aralığında olan anne-babalara kendi çocukluk dönemlerindeki durum sorulduğunda, kendilerinin ve o dönem tanıdıkları çoğu çocuğun eve en yakın devlet okuluna gittiğini ifade etmişlerdir. Fakat o zamanlarda da anne-babaların, özellikle de annelerin, çocuğunu gidilen okuldaki ‘iyi’ öğretmenin sınıfına sokmak için uğraştığını anlatmaktadırlar. O dönemde, maddi imkanı olsa da ailelerin ilköğretim döneminde özel okulu genellikle bir seçenek olarak görmemesinin sebebini toplumun genel eğilimine bağlayan bir baba, bu düşüncesini “*kültürel bir şey aynı zamanda, herkes aynı şeyi yapınca alternatif düşünülüyor*” cümlesiyle dile getirmiştir.

Çocuklarını ilköğretim sürecinde özel okula gönderen ailelerin bir kısmı, verdikleri karardan emin bir şekilde, ödedikleri paraların karşılığını aldıklarını düşünürken, bir kısmı da aslında çocuklarının eğitimini ve geleceğini ‘risk’e atmak için bu kararı verdiklerini söylemişlerdir. Çoğunlukla maddi sıkıntıya girerek karşılanmasını umdukları beklentilerin, aslında normalde devlet tarafından onlara sunulması gereken haklar olduğunun farkındadırlar. Bunun yanı sıra özel okul kararını artık ailenin tek başına vermediğini de söylemek mümkündür. Bir anne bunu “*artık birazcık bir gücün varsa, çocuğuna bunu yapmıyor olmak, kötü anne-babalık göstergesine dönüşmeye başladı ve burada ciddi bir sosyal baskı var*” şeklinde ifade etmiştir.

Bitirirken...

Bu yazıda, çocukları ilköğretim çağına gelmiş olan orta sınıf ailelerin okul tercihi süreçlerinde içerisinde kaldıkları belirsizlik ve çelişkiler; temel eğitimin artık ailenin sorumluluğundaki ve yaşam boyu sürecek olan bir projenin parçası olarak görüldüğü fikrinden yola çıkılarak irdelenmeye çalışılmıştır. Her şeyin piyasa normları ile değerlendirildiği ve değer biçildiği neoliberal politikalar dünyasında, devlet, kendi sorumluluğunda olması gereken, eğitimin her kesime eşit ve adil bir şekilde sağlanması görevini artık üstünden atması zorunlu bir ağırlık olarak görmekte ve okul başarısındaki bariz eşitsizliklerin suçunu giderek daha çok okullara, ailelere ve çocuklara yüklemektedir. Ekonomik olanak sahibi ya da bu olanağı bir şekilde yaratabilecek sosyal ve kültürel sermayeye sahip aileler de bu yükü taşımayı kabullenip, çocuklarının sınıfsal geleceğini riske atmak için her türlü aile kaynağını bu “proje”de seferber etmektedirler.

Bireysel çıkar ve kurtuluşun, toplumsal yarar ve adalet fikrinin karşısında yüceltiildiği ve desteklendiği günümüzde, devletin temel eğitimi dahi bir lütfmuşçasına sunması ve eğitimin niteliğini günden güne düşürerek göstermelik olarak sağlaması, en çok da dar gelirli, göç etmiş, sömürü ve ayrımcılığa uğrayan kesimlerin çocuklarını etkilemektedir. Eğitimin her seviyesinde önlerine

getirilecek olan merkezi sınavlarla mecburi olarak mücadele etmelerini sağlayacak yeterli ve gerekli donanım kendilerine sağlanmamakta ve herkesin eşit şekilde değerlendirildiği iddia edilen bu sınavlara 1-0 yenik girmektedirler. Dolayısıyla ne okul ne de meslek seçimi konularında kendilerine hak tanınmamakta, ilgi, beceri ve potansiyellerini fark edecek, geliştirecek ve kullanabilecekleri olanaklardan yoksun bir şekilde eğitim görmektedirler. Bu çocuklar neredeyse daha en başından gözden çıkarılmıştır.

Bu eleştiriler dile getirildiğinde karşıt görüşe sahip kişilerden, birçok özel okulun ve kurumun başarılı ama fakir çocuklara burs sağladığı, toplumda önemli yerlere gelen böyle birçok çocuk olduğu gibi kimi sesler yükselmektedir. Bu düşünme biçimine göre, adalet ancak bunu belli şartları sağlayarak hak edenlerin (!) sahip olabileceği bir lütuftur ve faydacı bir zihniyetle, dar gelirli ailelerin, toplumun ilerlemesine ve kalkınmasına katkı sağlayacağı düşünülen zeki, yetenekli ve az sayıdaki şanslı çocuğuna yatırım yapılabileceği fikri safiyane bir şekilde alkışlanmaktadır. Bu ailelerin ortalama okul başarısına sahip çocukları ile özel öğrenim gereksinimleri olan çocuklarının niteliksiz ve yetersiz eğitim alıyor olmaları ve potansiyellerinin çok gerisinde bırakılmaları gerçeğinin görmezden gelinmesi ise belki de yalnızca kötü bir rastlantıdır.

Kaynakça

- Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37, 4, 409-423.
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S. ve Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29, 3, 261-272.
- Bernal, J. L. (2005). Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20, 6, 79-792.
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Educational Policy*, 19, 4, 387-405.
- Brantlinger, E. (2003). *Dividing classes: How the middle class negotiates and rationalizes school advantage*. Taylor&Francis.
- James, D., Reay, D., Crozier, G., Beedell, P., Hollingworth, S., Jamieson, F. ve Williams, K. (2010). Neoliberal Policy and the meaning of counterintuitive middle class school choices. 2010. *Current Sociology*, 58, 4, 623-641.
- Reinoso, A. O. (2008). Middle class families and school choice: freedom versus equity in the context of a ‘local education market’. *European Educational Research Journal*, 7, 2, 176-194.
- Van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4, 3, 155-169.

Dosya

Eğitimde Görünmeyen Bir Sorun: Yetişkin Okuryazarlığı

Türkiye’de okumaz-yazmazlıkla savaşımın yüz yılı aşan bir tarihi söz konusudur. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana okuryazarlığı geliştirmek amacıyla ulusal düzeyde altı büyük okuma-yazma kampanyası (1928, 1960, 1971, 1981, 2001 ve 2008 yıllarında) düzenlenmiş ve tüm çağ nüfusunun okullaşmasına yönelik önemli girişimlerde bulunulmuştur. Tüm bu çabalarla Cumhuriyetin kuruluş yıllarında yaklaşık % 10 olan okuryazarlık oranı, 1980 yılında % 67.2’ye, 1990’da % 80’e, 2000 yılında % 86.5’e, 2006 yılında % 88.1’e ulaşmış, günümüzde de yaklaşık % 90’a yükselmiştir (MEB, 2006; TÜİK, 2012). Ancak bu oranlar çağdaş toplumlara kıyasla hala çok düşük düzeydedir.

Eğitimin bir hak olduğu bilinci, çoğunlukla o hakkı kullananlar tarafından bilindiği için okumaz-yazmazlar haklarını kullanamayan ve arayamayan sessiz bir grubu oluşturmaktadır. Sosyal devletin taşıyıcı edilmeye çalışıldığı –ve büyük oranda taşıyıcı edildiği– günümüzde okumaz-yazmazların okuma-yazma eğitimini kamusal bir hak olarak alabilmeleri giderek güçleşmektedir.

Birçok okuma-yazma kampanyasında olduğu gibi okumaz-yazmazlığı salt bir istatistik meselesine indirgeyen ve sorunun tüm boyutlarını hesaba katmayan girişimler, siyasal iktidarların bir gösteri alanına dönüşmekte ve bu kamusal hakkın gerçekleştirilmesi için umut vaat etmemektedirler. Türkiye’de geçmişten bu yana uygulanan yaklaşım okuryazarlığı yalnızca ‘teknik bir beceri’ olarak sınırlamakta ve sosyo-kültürel bağlamını ihmal ederek ‘yansız bir edim’ olarak algılamaktadır. Üstelik bireyin yaşam deneyimlerini göz ardı ederek toplumsal güçlenme kanallarıyla ilişkisini etkili bir biçimde kurmamaktadır.

Yetişkin okuryazarlığı istatistikleri yanında Türkiye toplumunda yazının toplumsal yaşamda dolaşımını sınırlayan sözlü kültürün olağanüstü canlılığı ve okuma alışkanlığının düşükliği gibi olgular göz önüne alındığında, yetişkin okuryazarlığının ülkenin en temel eğitim sorunlarından birini oluşturduğu söylenebilir. Bu nedenle yetişkin okuryazarlığı konusunda bir dosya hazırlamaya karar verdik. Umarım beğenirsiniz. İyi Okumalar...

Ahmet Yıldız

Geçmişten Günümüze Türkiye’de Yetişkin Okuryazarlığı¹

**Fevziye Sayılan
Ahmet Yıldız**

Giriş

Türkiye’de okuryazarlık sorunsalı yaklaşık iki yüz yıllık batılılaşma ve modernleşme tarihinin içinde önemli bir tema oluşturur. İmparatorluğun son döneminde modern eğitim sistemi kurulması yönündeki girişimler, imparatorluk entelektüel elitini yaygın okumaz yazmazlık sorunuyla yüzyüze getirmiştir. Ancak dönemin ivedi sorunu devletin bekasını sağlayacak modern eğitim almış sivil ve askeri bürokrasinin oluşturulmasına odaklandığı için, temel eğitimin yaygınlaşmasının gerekliliği kabul edilmesine rağmen, bu alandaki girişimler yalnızca büyük kentlerle sınırlı kalmış, dönemin modern eğitim politikaları asıl olarak yükseköğretim alanında uygulanabilmiştir. Cumhuriyet’in kurulmasından sonra ise, ulus devletin inşa sürecinde yeni yurttaşın yaratılması ihtiyacı ile birlikte temel eğitimin ve okuryazarlığın yaygınlaşması kendini dayatmıştır. Bu çerçevede okuryazarlık, hem modern/çağdaş dünyanın gereği hem de bu modernliğe/çağdaşlık düzeyine ulaşmanın aracı olarak görülmeye başlanmıştır.

Cumhuriyet tarihi boyunca temel eğitimi tüm çağ nüfusuna ulaştırma çabaları her dönemde ağırlığını korumuş; yanı sıra yetişkinler için de okuma-yazma kursları yaygın bir biçimde açılmıştır. Ulusal düzeyde altı kitlesel okuma-

¹ Yazının ilk versiyonu 2009 yılında The International Journal of Lifelong Education (Volume 28, Issue 6, 2009. 735-749 pp) adlı dergide yayımlanmıştır.

yazma kampanyası (1928, 1960, 1971, 1981, 2001 ve 2008 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, 2006 yılında % 88.1’e ve 2013 yılında da % 93.2’ye yükselmiştir (MEB, 2006; TÜİK, 2012). Tüm bu çabalara karşın, günümüzde okumaz-yazmazlık sorunu ülkenin önemli sorunlarından biri olmaya devam etmektedir. Bu süreçte okuryazarlığın yaygınlaşmasına yönelik politikalar, her dönemde ilerleme ve yurttaşlığa bağlanmanın ve ulusalcı siyasal toplumsallaşmanın aracı olarak görülmesine karşın cumhuriyet tarihinin farklı evrelerinde farklı iktisadi ve politik amaçların aracı haline de gelmiştir. Bu makalede, Türkiye’de yetişkin okuryazarlığı politikalarını biçimlendiren tarihsel ve siyasal koşullar üç başlık altında değerlendirilecektir: 1) kuruluş dönemi, 2) hızlı toplumsal değişme dönemi, 3) neo liberal dönüşüm dönemi.

1- Kuruluş Dönemi (1923-1950): Yeni Kültür ve Ulusun İnşası

1923’de Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkıntıları üzerinde yeni bir ulus-devlet kurulmuştur. Cumhuriyet ilan edildikten sonra, yeni rejimin kurucu kadroları önderliğinde Batılılaşma/modernleşme yönünde bir dizi köklü girişimde bulunulmuştur. İnşa edilmek istenen seküler toplum-laik devlet projesinde eğitim, öncelikle bireylerin sosyalizasyonunda dolayısıyla da söz konusu projeyi tanımlayan norm ve değerlerin yurttaşlar tarafından içselleştirilmesinde merkezi bir yere sahip olmuştur (Üstel, 2005:127). Elbette nüfusunun % 90’ı okumaz-yazmaz olan genç Cumhuriyet için eğitim, büyük ölçüde okuryazarlık eğitimidir. Eldeki verilere göre, okuma yazma bilenlerin oranı yüzde dokuz civarındadır.³

² TÜİK’in 31 Aralık 2012 verilerine göre ülkedeki okumaz-yazmaz sayısı yaklaşık üç milyondur (2.785.989). Ancak bu sayı oldukça iyimserdir. Zira 2012 yılı TÜİK verilerine göre eğitim durumu bilinmeyen ciddi bir nüfus grubu (1.740.979) bulunmaktadır.

³ 1927 yılında 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. (Öztürk’ün, 2004: 48). O yıllarda azınlıkların yoğunlaştığı İstanbul ve İzmir illeri ile memurların çok olduğu Ankara ili dışında

Türkiye’de modern eğitim sisteminin oluşumu ve değişimi, uluslararası ölçekteki gelişmelerden etkilense de, eğitim sistemi asıl olarak geç kapitalistleşme ve modernleşme sürecinin geçirdiği evrelerde biçimlenmiştir. Özellikle kuruluş döneminde iki temel sınıfın tarihsel olarak henüz şekillenmediği koşullarda Cumhuriyeti kuran aydın, asker elitin siyasal ve ideolojik tercihleri eğitim sisteminin kuruluş dönemine damgasını vurmuştur. Burjuvazinin siyasal ve kültürel hegemonyasının işlemediği bu koşullarda, sınıflar arası bir çatışmadan çok, değişime direnen tutucu güçlerle yaşanan mücadele modern eğitimin kuruluşunu biçimlendiren önemli bir dinamik olmuştur. Bu çerçevede Kemalistler modern öncesi toplumsal ilişkilerin ve değerlerin dönüşümü ve sekülerleşme çabalarında eğitim sistemini güçlü bir araç olarak kullanmıştır. Bu anlamda da modern okul sistemi toplumsal farklılıkların yeniden üretiminden çok, modern düşünce kalıplarının oluşumunda ve yeni sınıfların yapılanmasında kurucu bir rol oynamıştır. Nitekim Ercan’ın da belirttiği gibi “özellikle modern öncesi ilişkilerin üstesinden gelmede ve kapitalist ilişkilerin alt yapısını oluşturmada” ilerlemeci ve pragmatik bir yol izlenmiştir (Ercan, 1998:25).

Yeni toplum ve modern zihinsel dünyanın kurulmasında resmi ideoloji modernlik projesi olarak aydınlanmacı ve ilerlemeci değerleri ve karma eğitim modeli benimsenmiştir. Ulusal bir eğitim programı düşüncesi de eğitim sisteminin inşasında kritik bir rol oynamıştır. Dolayısıyla erken Cumhuriyet döneminde okuryazar oranını artırmaya yönelik girişimler, ilköğretim okulu ağını ulusal ölçekte yaygınlaştırmaya odaklanmıştır.⁴ Bu süreçte öğretim birliğinin

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 ilkökul, 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

⁴ Kafadar (1997)’a göre Cumhuriyet’in 1950’ye kadar ki dönemine “ilkökul devri” denebilir. 1923–1924 öğretim yılında 4.894 olan ilkökul sayısı, 1940–41 öğretim yılında 10.596’ya yükselirken, aynı dönemde öğrenci sayısı 341.941’den 955.947’ye çıkmıştır (Akyüz, 1993:304).

sağlanarak laik eğitime geçilmesi özellikle kız çocuklarının okullaşmasında önemli bir eşik oluşturmuştur (Tan, 1994). Yetişkin okuryazarlığının yaygınlaştırılması çabaları ise, Latin harflerine geçilmesinin ardından (1928), Millet Mektepleri’nin açılmasıyla gündeme gelmiştir. Latin alfabesine geçiş okuma yazmayı öğrenmeyi olumlu yönde etkilemiştir. Ardından, Halkevleri ve Köy Enstitülerinin açılması genç cumhuriyetin yeni yurttaşını yaratmaya yönelik siyasal eğitimle birlikte kırsal alana yayılmasını hedeflemiştir. Tüm bu kitlesel eğitim çabalarının amacı büyük ölçekli toplumsal dönüşümler gerçekleştirmek ve yeni bir siyasal kültür oluşturmaktır.

Millet Mektepleri. Kasım 1928’de Latin harflerine geçilmesinden sonra, yeni harflerle yetişkinlere okuma-yazma öğretmek amacıyla önceden beri çalışmalarını sürdüren Halk Mektepleri, Halk Dersaneleri ve Gece Kursları Millet Mektepleri’ne dönüştürülerek bir okuma-yazma kampanyası başlatılmıştır. Bu kampanyada 16–45 yaşları arasında olanların okuma-yazma kurslarına katılmaları zorunlu kılınmıştır (Okçabol, 1994: 100; 1998). 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)’nın ifadesi ile ülke tarihinde ilk ve son kez eğitim ülke gündeminin başında yer alabilmiştir. 1929 yılında Millet Mektepleri Kanunun kabul edilmesiyle okulların yanı sıra tüm devlet kurumlarında, köylerde, kahvehanelerde, hapis-hanelerde 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).⁵ Millet Mekteple-

⁵ 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).

ri'nin en temel özelliklerden biri, Cumhuriyet'in ilk seferberliği olarak, öğretim materyallerine Osmanlı reddi mirası ve eski düzenin halkın eğitimsizliğinin sorumlusu olarak mahkûm edilmesidir (Günlü, 2005: 80).

Halk Evleri. İlk olarak 14 Halkevi ile Halkevleri 19 Şubat 1932'de kurulmuştur. Halkevlerinin ülke genelinde örgütlenmesi ve etkin eğitsel faaliyetleri yetişkin okuryazarlığını da olumlu etkilemiştir. 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 Halk Odaları 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). Halkevlerinde, 1800 okuma-yazma kursu açılmış ve 60 bin civarında yetişkinin okuryazar olması sağlanmıştır (Gülbay, 2000: 27).

Köy Enstitüleri. Oysa ki, okumaz-yazmazlığın en yüksek olduğu yer, aktif nüfusun %

81'ini oluşturan çiftçi kesimin yaşadığı kırsal alandır. 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). Nitekim daha Cumhuriyet'in ilanını izleyen yıllarda, 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. Rejimin eğitim çabası daha çok kent ve kasabalarda odaklanmış ve kırsal kesim arkadan gelmiştir. Tutucu kırsal eşrafla kurulan ittifak köylüler arasında eğitimin yaygınlaşmasını engellemiştir. "Toprak ağaları kendi haklarını bilen ve şikayetlerini dile getirebilen okur yazar ve siyasallaşmış köylüler görmek istemiyorlardı (Ahmad, 2005:120). Köylüler asıl olarak yerel din adamlarının etkisi altındaydılar. Kentlerde ise Kemalistler pozitivist, laik ve modernlikten yana olan ülkülerini destekleyen kümeyi hayli genişletmekte gerçekten başarılı olmuşlardır (Zürcher, 2005:282).

Kırsal alanlardaki okuryazar oranının düşüklüğü, köy için özel önlemler alınmasını gerektirmiştir. İlköğretimin köylerde yayılamamasının nedenleri Kemalist kadroları köylü gençleri yerel ortamında eğitmeye yöneltmiştir.

Köy enstitüleri bu düşünceyle hayata geçti. Okuma yazma öğretmek köylüleri uyandırma/bilinçlendirme, tarım ve sağlık bilgileri öğretme, onlara özgüven ve yurttaşlık bilinci kazandırma amacıyla tüm Türkiye'de 22 köy enstitüsü kuruldu. "kırsal Türkiye'nin çehresini değiştirecek ve bütün olarak toplumu dönüştürecek en özgün tasarımlardan biri olan köy enstitülerinin ömrü ne yazık ki uzun sürmedi. Yaklaşık 25.000 bin öğrenciyi köylere hizmet etmek üzere yetiştirdiler. "Ancak bu öğretmenlerin yarattıkları etki sayılarının çok üzerinde oldu" (Keyder, 1989: 121). Bu girişimin köylerdeki etkinliklerini doğrudan sayısallaştırma mümkün olmasa da okuryazarlık oranının artışına büyük katkı sağladığı açıktır.⁶ Bahsedilen

⁶ 1940'lı yıllarda köy okullarının sayıca artması, millet mekteplerinin hızındaki azalışı kapatarak, okuryazar nüfusun artış oranını sürdürdü. Köy okulları 4274 Sayılı Köy Enstitüleri ve Köy Okulları Teşkilat Kanunu'na göre bir yandan öğrencilerin eğitimini yaparken bir yandan da halk eğitimini üstlenmişti. Bu

len katkı yalnızca köylerde yetişkinlere okuma yazma öğretme ile ilgili değildir. Köy Enstitüsü öğretmenlerin ülke edebiyatından halk bilimine, köy kalkınmasına kadar pek çok alanda önemli etkileri olmuştur. Bu etki yüzünden Anadolu'nun tutucu güçlerinin hedefi haline geldiler. 1952'de kapatıldılar. Özellikle kırsal Türkiye'nin kadınların özgürleşmesine yönelik ataerkil direnişi ile sol düşüncenin yayılması statükoya karşı tehdit olarak algılanması karşısında hükümetin direnememesi ve bu arada çok partili hayata geçilmesiyle birlikte enstitüler kapatıldı.

Aynı zamanda kırsal kesimde nüfuz edilemeyen gruplara, askere alınan köylüler yoluyla okuma yazma sağlık ve teknolojiyle ilgili bilgiler öğretiliyordu. Ali Mektepleri denilen bu okullarda okuma yazma öğrenen askerler terhis olup köylerine döndüklerinde kazandıkları becerileri köylülere öğretiyorlardı.⁷ Bu ise er-

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).

⁷ 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,

kek nüfus arasında okuryazarlığı kırsal ölçekte yaygınlaştıran önemli bir mekanizmaydı, ancak yerel ataerkil güç odaklarının toplumsal denetimi altındaki kadınlar bu olanaktan yararlanamadı. Nitekim, kadın nüfus ile erkek nüfus arasında bu kadar büyük farkın önemli nedenlerinden biride bu mekanizmadır, bu türden bir mekanizma okumaz yazmaz kadınlar için hiçbir zaman gündeme gelmemiştir. Bu fark giderek yapısal bir özelliğe dönüşmüştür.

2- Hızlı toplumsal değişme dönemi (1950-1980)

Otuz yıllık bir dönemi kapsayan hızlı toplumsal değişim dönemi iki askeri darbe ile kesintiye uğramasına rağmen hem demokrasiye geçiş hem de demokrasinin maddi temelini genişlediği bir dönemdir. Bu dönem genelde eğitim ve okuma yazma politikaları açısından birbirinden farklılaşan iki alt döneme ayrılmaktadır.

Cumhuriyetin sınıf dengelerinin değişmesi, hizmet sektörünün sanayi sektöründen daha hızlı büyümesi genel eğitime olan toplumsal talebi yükseltmiştir. Genelde eğitim sistemi tutucu bir özellik kazanmıştır.

-Demokrasiye geçiş dönemi (1946-1960).

Çok partili dönem asker bürokrat seçkinler ile yerel burjuvazi ve toprak ağaları arasındaki ittifakın çözülmesiyle gündeme geldi. Kuruluş döneminin ekonomi politikalarıyla devlet desteğinde palazlanan ticaret burjuvazisi ve müttefiki toprak sahipleri uluslararası koşulların da yönlendirmesiyle daha fazla güç ve iktidar talep ediyorlardı ve serbest seçimlerle de iktidarı geldiler. Aynı zamanda savaş sonrasının ekonomik bütünleşme konjonktürü de kapalı bir ekonominin liberalize olmasını dayatı-

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)

yordu (Keyder, 1989: 57). Dolayısıyla egemen ittifakın bileşimindeki değişimin eğitim politikalarına yansımaması düşünülemezdi. “Bir kapitalist çağdaşlaşma kalıbından başkasına kayış” gündeme geldi. Kuruluş döneminin ulusal bir ekonomi geliştirmeye yönelik devletçi politikası yerini serbest piyasa politikalarına terk ederken, kuruluş döneminin aydınlanmaya büyük önem veren modern ve laik toplum yaratmanın aracı olan eğitim politikalarından bir kopuşu getirmiştir. Ekonominin liberalize olduğu, kapitalist pazarın kıra doğru genişlediği, giderek ivme kazanan kentleşmenin gündeme geldiği bu dönem boyunca, eğitim alanında da liberal yönelimler dikkat çeker. 1954’de Köy Enstitüleri ve 1952’de Halkevleri kapatılır. Yetişkinlerin eğitim ihtiyacı ile okuma yazma öğretimini karşılamak Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı Halk Eğitim Merkezleri açılır. Böylece Cumhuriyetin kuruluş döneminde yeni bir siyasal kültür yaratmada belirleyici bir rol yüklenen okuma-yazma eğitimi önemini yitirmeye başlamıştır. Devletin halkı eğitime konusunda kendisine yüklediği görev ve sorumluluk, artık cumhuriyetin ilk dönemindeki gibi devletin tüm olanaklarını seferber ettiği çalışmalara girişmesi ile değil, yeni hükümetin siyasal ve ekonomik yönelimine uygun olarak, bireylerin talebine göre devlet tarafından bir hizmet şeklinde tanımlanmaya başlamıştır.⁸ Aynı zamanda dinin resmi ideolojinin bir bileşeni olması ve eğitimde dinselleşme politikaları ile birlikte İmam Hatip Okulları açılır ve alt sınıfların eğitim ihtiyacı bu okullara yönlendirilir. Okuryazarlık sorunu ise, büyük ölçüde topluma, piyasaya sevk edilmiştir. Zira bu dönemde, okur yazar oranlarındaki artış minimum düzeyde gerçekleşmiştir. Dönemin başında % 33,6 olan okuryazarlık dönemin sonunda yüzde 5,9’luk bir artışla ancak % 39,6’ya yükselmiştir (Başaran, 1987: 55).

Aynı zamanda kırdan kentlere kitlesel göçler başlamıştır. Bu dönemden itibaren göç hareketi toplumsal değişme sürecinin önemli dinamiklerinden biri olagelmıştır. Kırsaldan göç ülkenin daha gelişmiş, sanayileşmiş alanlarına doğru gerçekleşerek, bir yandan kentlerde

yaşayan nüfusun oranı artmış diğer yandan da ülkedeki okuryazarlık haritasının niteliğini değiştirmiştir. 1950’lerde daha çok kırsala ait bir sorun olan okumaz-yazmazlık, bu göç hareketleriyle birlikte, giderek kentlerin çeperinde bulunan gecekondu alanlarına taşınmıştır.

- Planlı Kalkınma Dönemi (1960-1980). Gelişmekte olan sosyal sınıflarla asker bürokrat elitler arasındaki çelişki, bir askeri darbeye yol açtı. 1960’lar hızlı sanayileşmenin, toplumsal dönüşümün ve burjuvazi içindeki farklılaşmanın biraraya toplandığı bir dönemdir (Keyder, 1987: 64). 1960 askeri bir darbesi ile Türkiye toplumu paradoksal biçimde ilk kez liberal demokratik bir anayasa ile tanıştı. Ardından gelen planlı kalkınma dönemi ve hızlı ekonomik kalkınma süreci toplumun, devletin ve iş piyasasının eğitim ihtiyacını hem artırdı hem de çeşitlendirdi. Yeni anayasanın sağladığı özgürlükçü ortam sendikalaşma, kooperatifçilik hareketi gibi kanallarla sivil toplum örgütlenmesine olanak sağlarken, aynı zamanda geniş kitlelerin informal öğrenme düzlemlerini geliştirdi. İlk birikim ve yapılanma döneminin ardından, 1960’lardan sonra, kapitalist gelişmeye koşut olarak modern sınıfların şekillenmesi ve toplumsal farklılıklar düzleminin çeşitlenmesi ve sınıf haritalarının belirginleşmeye başlaması ile birlikte eğitim sisteminin modern kapitalizme özgü toplumsal yeniden üretimdeki temel işlevini yerine getirdiğini görmekteyiz. Bu dönemde artık nitelikli insan gücü yetiştirme, ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitime yönlendirme, hangi toplumsal sınıfların nasıl yeniden üretileceği noktasında eğitimin rolü tartışmaları gündeme gelmiştir. Aynı zamanda farklı sol ve sağ toplum projelerinin de eğitim konusunda mücadeleye girdiği bu dönemle birlikte, Cumhuriyetin “milli eğitim” projesi de çok yönlü siyasal tartışmaların ve mücadelelerin bir arenası haline geldi. Bu dönem boyunca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sürdürülen okuma yazma kurslarının yanı sıra okullaşmanın yaygınlaşması, geniş kitlelerin siyasal toplumsallaşmasını sağlayan araçların ve olanakların çeşitlenmesi, okuryazarlığın yaygınlaşmasını sağlamıştır. Basın ve ifade özgürlüğünün sağladığı serbestlik ortamında basılan kitap ve gazete ile televizyon ve radyo yayınlarındaki artış, özellikle sol siyasal toplumsallaşmanın tüm dünyada olduğu gibi üniversite öğrencilerinden başlayarak genişlemesinin okur-yazarlığın yayılmasını hız-

⁸ DP, tek parti döneminin aksine, devletçi, sıkı şekilde denetlenen ve kendi kendine yeterli olmaya yönelmiş bir ekonomiden iktisadi liberalizmi savunan bir politik hattı savunmuştur. İktidarının ilk yıllarında da büyük ekonomik ilerleme kaydedilmiştir. Bu ilerleme büyük çaptaki Amerikan yardımıyla gerçekleşmiştir. (Zürcher, 2005).

landırdığını söylemek mümkündür. 1960'tan sonraki planlı kalkınma döneminde, yetişkini eğitimi MEB içinde Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü düzeyinde kurumlaşmış (1963) ve okuma-yazma eğitimi için Halk Dersaneleri'ni açılmıştır.⁹

Aynı zamanda okumaz yazmazlık artık bir kalkınma problemi olarak tanımlanmaya başlamıştır. Buna koşut olarak kursların örgütlenmesi ve kaynak tahsisi problemleri planlara girmiş, bunun sonucunda da 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.

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

⁹ 17 Temmuz 1962 tarihinden sonra Milli Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü, "Halk Dersaneleri Yönetmeliği ve Geçici Müfredat programı (6 Ağustos 1962'de) yürürlüğe girmiştir (Tebliğler Dergisi, 6 Ağustos 1963: Akt. Günlü, 2005: 95). Halk Dersaneleri bu yönetmelik hükümleri gereğince valiliklerce açılır ve yönetilir. Halk Dersanelerinde görevlendirilecek öğretmenler, öğretim programı milli eğitim müdürlüklerince sağlanır. Yönetmelik ayrıca valiliklere mümkün olduğu kadar çok sayıda vatandaşla 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, ilkökul müfredatı içindeki konuların öğretimi amacıyla ilkökulu bitirme sınavlarına hazırlık yapılır (Günlü, 2005: 95).

1970	35.605.000	% 55.0
1975	40.347.000	% 61.9
1980	45.218.000	% 66.7

Kaynak: DiE 1980, Nüfus Sayımları.

Halk eğitimi çalışmalarının kurumsallaştığı bu dönem aynı zamanda uluslar arası etkilerin de gündeme geldiği bir dönemdir. Nitekim 1971'de Fonksiyonel Okuma-Yazma ve Sağlık Eğitimi Projesi (FOYSEP) pilot olarak uygulanmış ancak yaygınlaşamamıştır.¹⁰

4- Neo-Liberal Dönüşüm: 1980'den Günüme Yetişkin Okuryazarlığı

Türkiye'de 1980 yılından bu yana uygulanan neo-liberal politikalar askeri darbe ertesinde gündeme gelmiştir. Yirmi altı yıldır uygulanan neo-liberal politikaların sonucu olarak tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim alanındaki eşitsizlikler arttı ve eğitimin yapısal krizi derinleşti (Ercan, 1998; Sayılan, 2001; Gök, 2005). Temel eğitim sorunlarıyla yüzyüze olan Türkiye gibi ülkeler için eğitimin piyasalaşması ve ticarileşmesinin geniş kitlelerin eğitime, bilgiye, mesleğe ulaşmasını zorlaştırmıştır. Yetişkin okuryazarlığının geleceğini bu

¹⁰ UNESCO tarafından 1965 Tahran Konferansında kabul edilen fonksiyonel okuma yazma programı, Türkiye'de 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 öğretime 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 karşılaşılmıştır (Gülbay, 2000: 30).

bağlamda değerlendirdiğimizde, Türkiye bir yandan temel eğitim açıklarını karşılamaya çalışırken, diğer yandan 1990'dan bu yana ve özellikle AB'ne uyum süreci ve Lizbon 2010 hedeflerinin gerektirdiği giderek içeriği genişleyen temel öğrenme gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadır.

Neoliberal politikaların uygulandığı son 26 yıllık süreçte dört büyük okuma yazma kampanyası düzenlenmiştir: 100. Yıl Okuma-Yazma Seferberliği, 8 Eylül Okuma-Yazma Seferberliği, 2001 Ulusal Eğitime Destek Kampanyası ve 2008 Ana-Kız Okuldayız Kampanyası.

100. Yıl Okuma Yazma Kampanyası. 1981 yılında Atatürk'ün 100. Doğum Yılına Kutlama vesilesiyle başlatılan kampanya, kuruluş döneminin Millet Mektepleri okuma-yazma seferberliğinden sonra düzenlenen ikinci büyük kampanya olmuştur. 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. Türkiye bu kampanya ile başta UNESCO olmak üzere çeşitli uluslar arası kuruluşlardan ödüller almıştır (Gülbay, 2000: 34).

Kampanya sürerken 1983 yılında çıkarılan bir yasa ile okuma yazma öğretiminden kamu kurumları, işveren örgütleri ve işçi sendikaları da sorumlu tutulmuştur.¹¹ Ayrıca okuma-yazma kurslarına devam zorunluluğu ve cezai hükümler getirilmiştir. Bu kampanyada televizyon da okuma-yazma sürecinde etkin biçimde kullanılmıştır. Tüm okumaz yazmazları hedef almakla birlikte, öncelikli gruplar belirlenmiştir (kadınlar, kent yoksulları, işsizler, kırsal nüfus

¹¹ 1983 yılında çıkarılan 2841 sayılı yasa ile "zorunlu eğitim çağı dışında kalan yurttaşların okur yazar duruma getirilmesi ve ilkökul düzeyinde eğitim öğretim yaptırılması hakkındaki kanun" ile bu konuda MEB ve kamu kuruluşlara 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 işbirliğini olmasını gerektirmiştir ve özel sektörde okuma yazma bilmeyenlerin MEB'e bildirilip, kurslara gönderilmesine izin vermemelidir. 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.

gibi). Çoğu bölgede okuma-yazma öğretimi beceri kurslarıyla birlikte (fonksiyonel) yürütülmüştür. Katılımı özendirmek için ücretsiz sağlık, toplu taşıma, kırtasiye malzemeleri ile gönüllü kuruluşlarla işbirliği, başarılı kursiyerlere tatil kampları, bir milyonuncuya dikiş makinesi gibi özendiriciler kullanılmıştır (Günlü, 2005: 128).

8 Eylül 1992 Okuma-Yazma Seferberliği. Okuryazarlık oranı % 90'ın altında olan 39 ilin hedef olarak belirlendiği bu kampanya sürecinde UNİCEF Türkiye Temsilciliği ile MEB Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 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 özellikleri de dikkate alınarak okuma-yazma materyalleri geliştirilmiştir (Gülbay, 2000: 35).

Ulusal Eğitime Destek Kampanyası. 2001 yılında başlayan Ulusal Eğitime Destek Kampanyası ile 4 yılda, 2 milyon kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Kampanyanın başlangıcı olan 8 Eylül 2001 tarihinden 8 Mayıs 2005 tarihine kadar geçen sürede açılan okuma yazma kurslarına 614.373 kadın, 344.828 erkek olmak üzere toplam 959.201 kişi katılmıştır.

Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer adına eşi Semra Sezer'in tarafından başlatılan kampanyanın ayırt edici yanı, sivil toplum örgütleri ile birlikte sürdürülmesi olmuştur. EFA süreçlerinin etkisi açıkça görülen kampanya, sosyo-ekonomik yönden yoksunluk içinde bulunan, eğitim olanağından yararlanamamış, zorunlu öğretim çağını geçirmiş kadınlar başta olmak üzere, yetişkin nüfusun tümünün okuma yazma eğitimini kalkınma hedefleri içinde tanımlayarak, yöre ve ülke ekonomisinin gelişmesi doğrultusunda temel yaşam becerileri kazandırmayı, gelir getirici ve istihdam kolaylığı sağlayıcı mesleki beceri programlarıyla birlikte sürdürmeyi amaçlamıştır.

Ayrıca aynı dönemde, MEB dezavantajlı durumda bulunan sosyal gruplara ve geri kalmış bölgelere yönelik okuma yazma kursları içeren özel projeler organize etmektedir. Bu pro-

jelerin ikisi; “Genç Kız ve Kadınların Eğitiminin Geliştirilmesi Projesi” ve “Doğu ve Güneydoğu Bölgesinde Sosyal Gelişme ve İstihdamın Desteklenmesi Projesi”dir.¹²

Ana-Kız Okuldayız Okuma-Yazma Kampanyası. 8 Eylül 2008 ve 8 Eylül 2012 tarihleri arasında uygulanan kampanyanın temel hedefi 4 yıl içinde 3 milyon kişiyi okuryazar duruma getirmek olarak ifade edilmiştir. Ancak kampanya sonucunda belirlenen hedefin oldukça gerisinde kalındığı görülmektedir (1.935.667 kişi).

Günümüzde zorunlu ilköğretim çağı dışında bulunan nüfusun okur yazarlık eğitimi asil olarak MEB’in Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Halk Eğitimi Merkezlerinde düzenlenmektedir. Ulusal ölçekte faaliyet gösteren 922 Halk Eğitim Merkezi’nin ana işlevlerinden biri okul dışı nüfusa okuma yazma eğitimi sağlamaktır. MEB okuma yazma kurslarının sürdürülmesinde giderek artan biçimde STK’larla işbirliği yapmaktadır. Bu işbirliği EFA süreçleriyle uyumludur ve STK’lar kendi programlarını uygulamakta, ancak sertifikalandırma MEB tarafından yapılmaktadır. Ancak hala önemli bir nüfus grubu okuma yazma bilmemektedir.

Sonuç Yerine

Cumhuriyet tarihi boyunca, tüm nüfusun okullaşması ve nüfusun okur yazarlık oranının yükseltilmesine yönelik okuma yazma kursları¹² “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 İstihdama Destek Projesi” Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde özellikle sosyal ve ekonomik nedenlerden dolayı yoksulluk çeken genç kızları ve kadınlara yönelik olarak yetişkinler için 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).

ve kampanyalar okur yazarlık oranlarının yükseltilmesinde önemli bir rol oynamıştır. 1924 yılında çıkarılan ilköğretim yasası ile, ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Anayasanın 42. maddesi gereğince temel eğitim zorunludur. Kamusal bir hizmet olarak devlet tarafından tüm vatandaşlara ücretsiz verilmektedir. Bu alanda herkesin eğitim hakkını garanti altına alan yasal dayanaklar ile kurumsal yükümlülükleri ve kurumlar arası işbirliğini düzenleyen yasal çerçeve iyi düşünülmüş ve yapılandırılmıştır.

Eğitimdeki sınıfsal, bölgesel ve cinsiyete dayalı eşitsizler okumaz yazmazlık konusunda net bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Kentten kıra, batıdan doğuya, gelir düzeyi yüksek kesimlerden alt kesimlere, erkeklerden kadınlara, gençlerden yaşlılara doğru gidildikçe okuma yazma bilmeyenlerin oranı yükselmektedir. En belirgin farklılık gelir durumunda açığa çıkmaktadır. Nüfusun en alt gelir dilimini temsil eden yoksullar arasında okumaz yazmaz oranı yüksektir (DPT, 2001). Dolayısıyla kırdan kente ve gelir dağılımının yüksek olduğu Batı Anadolu’dan Doğu’ya gidildikçe okumaz yazmazlık oranları yükselmektedir.

Günümüzde okul sisteminin her kademesinin piyasaya açılması ve ticarileşmesi, bireylerin eğitim hakkını kullanmasının temel belirleyicisi haline gelmiştir. Yanısıra kapitalizmin eşitsiz gelişimine dayalı bölgeler arası eşitsizlik ve göç olgusu da okullaşma düzeyleri üzerinde son derece etkilidir. Batı kapitalizmiyle bütünleşme çabaları özellikle kapitalizmin girdiği yerlerde geleneksel ilişkilerin çözülmesini sağlamıştır. Feodal ilişkiler kısmen tasfiye edilmiştir (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 çeperinde oluşan gecekondu alanlarında yoğunlaşmıştır. Düşük okullaşma oranları da bu metropolitan alanlarda lokalize olmaktadır.

Günümüzde okumaz yazmazlık ve düşük okullaşma sorunu aynı zamanda bir toplumsal cinsiyet sorununa dönüşmüştür. 1995’den (Pekin Konferansı) bu yana devletin toplumsal cinsiyet rollerine cevap verebilecek eğitim

politikaları geliştirme çerçevesinde, “özellikle kızların eğitime özendirilmesi” amaçlamaktadır. Toplumsal cinsiyet temelli öğretim ve okur yazarlık programı yerine, her iki cinse eşit imkanlar ve sorumluluklar verilmesi esas alınmaktadır. Bu nedenle kadın okumaz yazmazlığı ve kızların okullaşma oranlarında iyileşme olmuştur, ancak eğitimde cinsiyet sorunu önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Kentsel alanlarda % 14.5 olan okumaz yazmaz kadın oranı, kırsal alanlarda % 30.7’ye çıkmaktadır. Öte yandan hala devam etmekte olan kırdan kente ve doğudan batıya göç nedeniyle okumaz yazmazlık sorunu kentlere taşınmaktadır. Göç alan kentlerin metropoliten alanlarında, özellikle de gecekondu alanlarında ciddi bir okumaz yazmaz kadın bulunmaktadır. Ankara’nın gecekondu bölgelerinde her beş kadından biri okumaz yazmaz görünmektedir.¹³ Kadın okumaz yazmazlığı, kız çocuklarının okullaşma oranlarının yükseltilmesine ve okul terklerinin azaltılmasına yönelik kampanyalarla kontrol edilmeye çalışılmaktadır. Bu alanda NGO’lar ve UNICEF işbirliği ile çeşitli kampanyalar yürütülmektedir.¹⁴

¹³ Bkz. Sayılan, Balta ve Şahin. Ankara’nın Gecekondu Mahallelerinde Yaşayan Okumaz Yazmaz ve İşsiz Kadınların Tespiti Araştırması. UNDP-KSSGM-KASAUM. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara. 2001.

Tan, M. “Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği”, Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş. TÜSİAD Yay., İstanbul. 2000: 19-115.

¹⁴ UNICEF destekli “Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası” kız çocuklarının okullaşma oranlarının en düşük olduğu 53 ilde hayata geçirilmiştir. “Haydi Kızlar Okula” sloganıyla başlatılan projenin amacı, ilköğrenim çağında olan (6-14 yaş) kız çocuklarının Okullaşma oranlarının artırılması, eğitim sistemi dışında kalan, okulu terk eden ya da devamsızlık yapan öğrencilerin ilköğretime kazandırılmasıdır. Projenin uygulama alanı 2006 yılı itibarı ile 81 ile çıkarılmıştır (UNICEF Raporu). Ayrıca 1997 yılında temel eğitimin zorunlu ve kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılması kız çocuklarının her düzeyde okullaşma oranının yükselmesine, kız çocuklarının eğitimde kalma süresinin uzamasına katkı sağlamıştır. 1997-1998 öğretim yılında kız çocukları için ilköğretimde net okullaşma oranı yüzde 75,6 iken, 2004-2005 öğretim yılında bu oran yüzde 92,2’ye yükselmiştir. Ancak hala ilköğretim kademesinde yaklaşık 1,5 milyon çocuk (ağırlığı kız olmak üzere) eğitim sürecine katılamamaktadır. Kız çocuklarını okullaştırma kampanyalarıyla ilköğretimde bu oranın görece olarak yükselmesine karşın, ortaöğretimde okullaşma oranı, erkek çocuklarda % 74.3 iken kız çocuklarda % 57.2 olarak gerçekleşmiştir

Türkiye’de okumaz-yazmazlığı önleme, okur-yazarların okuryazarlık düzeyini artırma ve okuma kültürünün yaygınlaştırılması çabalarında karşılaşılan sorunlara zemin sunan olgulardan biri, Türkiye toplumunda hala büyük etkisi olan sözlü kültürün canlılığıdır (Yıldız, 2006). Sözlü kültür, okumaz-yazmazlığın varlığını sürdürmesine olanak sağlayan geniş bir sosyal ilişkiler demeti sunmaktadır. Sözlü kültürün daha canlı olduğu kırsal bölgede yaşayan bir kişi ile metropolde yaşayan bir kişinin okuma-yazma becerisine duyduğu gereksinim farklılaşmaktadır. Kırdan yoğun göç alan kentsel bölgelerde de sözlü kültür bir dayanışma bağı işlevini görerek, okumaz yazmazların gündelik yaşamlarını sürdürmelerini sağlamaktadır. Öte yandan söz konusu bu kitlenin, sözlü kültürden hızlı biçimde görsel kültüre geçişi de okur yazar olmaya duyulan ihtiyacı söndürmüştür. 1990’ların başından bu yana giderek sayıları hızlı biçimde artan kitle iletişim araçları kır kent, yakın uzak gibi mekansal ayrımları ortadan kaldırarak, kültüre ve topluma katılmanın dolaylı bir olanağını tüm topluma sunmuştur. Okur yazar olmaktan işlevsel bir beklentisi (istihdam, iş) olmayan kentli ve kırdaki okumaz yazmaz nüfusun sözlü kültürün sağladığı kolaylıkla, görsel kültürün sunduğu olanaklar nedeniyle okur yazar olmaya duyulan motivasyonu azaltmıştır.

Okuma yazma öğretiminin hedefleri giderek daha fazla UNESCO ve EFA süreçlerinden etkilense de, okumaz yazmazların yaşam dünyalarıyla organik ilişkisi ise hala sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Bu konudaki indirgemeci teknikçi yaklaşım, katılımcılar açısından okur yazarlığın işlevselliğini gölgelemeye devam etmektedir. Geniş kitlelerin ve özellikle de kadınların hangi güdülerle okuma yazma öğrenmeyi isteyebilecekleri hala belirsizdir.

Kaynakça

- Ahmad, Fehroz. Modern Türkiye’nin Oluşumu. Sarmal Yayınları. İstanbul. 1995.
- Arayıcı, Ali. Kemalist Dönem Türkiye’sinde Eğitim Politikaları ve Köy Enstitüleri. Ceylan Yay., İstanbul: 1999.
- Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**. Kültür Koleji Yayınları, İstanbul:1993.
- Başgöz, İlhan & Wilson, H.E. (1968). **Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk**. Dost Yayınevi, Ankara:1968.
- Başaran, İbrahim E. “Yetişkinler Eğitiminde Okuma Yazma Uygulamaları”, Mesut Özgen (Ed.).

Yaygın Eğitim ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği XI. Eğitim Toplantısı. Şafak Matbaası, Ankara:1987.

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

Çavdar, Tevfik. "Halkevleri", Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi. İletişim Yay., İstanbul: 1983.

Çeçen, Anıl. **Atatürk'ün Kültür Kurumu Halkevleri.** Gündoğan Yay., Ankara.:1990.

DPT. "Gelir Dağılımının İyileştirilmesi ve Yoksullukla Mücadele". **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu.** Ankara: 2001.

Ercan, F. "1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neo Liberal Eğitim Politikaları," **75 Yılda Eğitim.** T. İş Bankası Yay., İstanbul: 1998: 23-38.

Geray, Cevat. (1978). **Halk Eğitimi.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara.

Gülbay, Ömer. **Yetişkin Okur-Yazarlığı, Gönüllü Yetişkin Okuma-Yazma Öğreticisi Yetiştirme Kurs Programını Değerlendirme Araştırması.** MEB: Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara:2000.

Günlü, Sema. Dönemsel Değişimler Işığında Türkiye'de Okuma Yazma Kampanyalarının Değerlendirilmesi. **Yayımlanmamış Doktora tezi.** A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara:2005.

Gök, Fatma. "Eğitimin Özelleştirilmesi," Neoliberalizmin Tahrifatı: 2000'li yıllarda Türkiye. İkinci Cilt. Der: N. Balkan ve S. Savran. Metis Yayınları:İstanbul. 2004:94-110.

Nohl ve Sayılan "Türkiye'de Yetişkinler İçin Okuma Yazma Eğitimi" . Temel Eğitime Destek Projesi Teknik Raporu. (MEB-AB Komisyonu). Mart 2004. www.meb.gov.tr/duyurular/proj/TEDPBilgilendirme.Pdf

Keyder, Çağlar. Türkiye'de Devlet ve Sınıflar. İletişim Yay., İstanbul: 1989.

Oğuzkan, Turhan. İşlevsel Okuryazarlığın Temel

Kavramları. Türkiye'de İşlevsel Okuryazarlığın Yaygınlaştırılması. Bilimsel Toplantı Tebliğleri. MEB Yay., Ankara:1981.

Okçabol, Rıfat. Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi). Der Yay., İstanbul:1994.

Okçabol, Rıfat. "Cumhuriyet Döneminde Yetişkin Eğitimi," 75 Yılda Eğitim. T. İş Bankası Yayını: İstanbul. 1998:249-262.

Öztürk, İsa.. Harf Devrimi ve Sonuçları. Adam Yay., İstanbul:2004.

MEB. Sayısal Veriler. 2006.

Üstel, Füsün. Makbul Vatandaşın Peşinde. İkinci Meşrutiyet'ten Bugüne Türkiye'de Vatandaş Eğitimi. İletişim Yay., İstanbul:2005.

Sakaoğlu, Necdet. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. İletişim Yay., İstanbul:1993.

Sayılan, Balta ve Şahin. Ankara'nın Gecekondu Semtlerinde Yaşayan İşsiz ve Okuma Yazma Bilmeyen Kadınların Tespiti Araştırması. Yayımlanmamış Rapor.

Sencer, Muzaffer. Türkiye'de Köylülüğün Maddi Temelleri. Ant Yay., İstanbul: 1971.

Sönmez, Mustafa. Doğu Anadolu'nun Hikâyesi. Arkadaş Yay., Ankara:1990.

Tan, Mine. "Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından," A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 27(1). Ankara. 1994: 83-96.

TÜİK. Nüfus ve Kalkınma Göstergeleri. 2006.

Yıldız, Ahmet. Türkiye'de Yetişkin Okuryazarlığı:Yetişkin Okuma-Yazma Eğitimine Eleştirel Bir Yaklaşım. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara: 2006.

Zürcher, E.J. Modernleşen Türkiye'nin Tarihi. Çev. Y. Saner Gönen. İletişim Yayınları, İstanbul: 2005.

Freire ve Okuryazarlık Üzerine

Ahmet DUMAN¹

Giriş

Freire tüm Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de geniş bir okur kitlesine ulaşmaktadır. Freire’nin başyapıtı olan Ezilenlerin Pedagojisi Türkçeye çevrildikten sonra okur kitlesi genişledikçe diğer yapıtları ve doğrudan Freire üzerine yazılmış yapıtlar da Türkçeye kazandırılmaya başlanmıştır. Serap Ayhan tarafından çevrilen “Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma”, Özgür Orhan Gazi tarafından çevrilip, Ahmet Duman’ın Önsözü ile basılan “Yüreğin Pedagojisi”, Peter Mayo tarafından yazılan ve Ahmet Duman tarafından Türkçeye kazandırılan “Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi: Dönüştürücü Eylem Fırsatları”, Peter McLaren tarafından yazılan ve Hale Alpman tarafından Türkçeleştirilen “Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi” Türkçeye kazandırılan yapıtlardan bir kaçıdır.

Bu çalışma yukarıda sözü edilen yapıtlardan yapılan derleme sonucunda, Freire’nin okuryazarlıkla ilgili düşüncelerinin derli toplu kısa bir özetini okuyucuların dikkatine sunmayı amaçlamaktadır. Hiç şüphesiz bu çalışmaya bazı eleştiriler yöneltilebilir. Özellikle Freire’nin Okuryazarlık ve Dil ile ilgili değerlendirmeleri; Freire’nin Okuryazarlık Perspektifinden Türkiye’deki Okuryazarlık çalışmalarına ilişkin değerlendirmeler ve buradan Türkiye’de Uygulanabilecek bir Model önerisi vb. konulara hiç değinilememiştir. Evet, bunlar birer eksiklikler ancak bu çalışmanın bu ve benzeri açılardan yapılacak yeni çalışmalara esin kaynağı olması umut edilmektedir.

Freire ve Okuryazarlık

Freire, yaşama karşı olan tutkusu, eleştirel bakış açısı ve özgürleştirici eğitim bilimi (pedagoji) ile genç yaşlarından beri eğitim uygulamalarının içinde yer almıştır. Okuma yazma oranının düşük olduğu Brezilya’da, okuma yazma bilmeyenlerin kendi hayatları üzerinde etkili biçimde söz sahibi olamamasını, karar düzeneklerine katılamamalarını, Freire hem bir haksızlık hem de temel eşitsizlik olarak ele almıştır. Buradan yola çıkarak yetişkinlere özgürlük, egemenlik, demokrasi gibi sorunsallar üzerinden okuryazarlık öğretme girişiminde bulunmuş ve bu girişimiyle dünyada tanınmış ve bilinmiştir.

Freire, tarım işçilerine okuma yazma öğretirken onlardan çok şey öğrenmiştir. Aslında önemli olan öğrenenin ve öğretenin birbirini tanıması ve öğretme sürecinde karşılıklı olarak birbirlerinden öğrenmeleridir. Önemli olan okuma yazma eyleminin, öğrenenin sözcükleriyle başlaması ve diyalogla farkındalık kazandırılarak yeniden yaratma özgürleştirme sürecine geçilebilmesidir. Burada dikkatli olunması gereken konu, hiçbir eğitim uygulamasının yansız olmadığıdır. Freire, okuryazarlığın siyasal bilinçlenme için önemli bir araç olduğunu belirtir. Bu nedenle okuryazarlığın eleştirel, özgün ve nesnel olması önemlidir. Farkındalığı artırmak için ise yeniden okumak, farklı anlamlar bulmak bir gerekliliktir.

Okuma, yalnızca sözcükleri mekanik olarak çözümlemeyi kapsamaz; aynı zamanda dünyaya ilişkin bilgiyi de çözümleme yetisini içerir. Freire, bu mekanik çözümlemeyi işlevsel okuryazarlık olarak nitelendirirken; hem dünyaya ilişkin bilgiyi hem de sözcüklerin dünyasını çözümlemeyi de eleştirel okuryazarlık olarak nitelendirir.

Dünyayı okuma becerisi, sözcükleri okuma becerisinden önce kazanılır. Freire, bu durumu deneyimlerinden yola çıkarak, kendi çocukluğunda okumaya nasıl başladığını anımsayarak açıklar. Sözcükleri okumaya başlamadan önce içinde yaşadığı dünyayı nasıl okuduğunu anımsar: Oyun oynadığı bahçeyi, mango ağaçlarını, yaşadığı evi, odaları... Tüm bunlar, onun “algısal etkinlik” alanıdır ve bu alana ilişkin farkındalığı arttığı oranda kendi varolu-

1 Prof. Dr. , Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-Mail: aduman@mu.edu.tr

şuna ilişkin farkındalığı da artmış olur. Önemli olanın “bağlamın metinlerini ve sözcüklerini” okumak olduğunu kavrar. Sözcükleri okumayı ise yine oyun oynadığı bahçede, mango ağaçlarının altında, kendi “algısal etkinlik” alanında, kendi sözcükleriyle, ağaçlar ve ağaç çubukları aracılığıyla öğrenir. Okula gittiğinde öğretmeni, anne babasının temelini attığı okuma eylemini besler, sözcüklerin dünyasında okumasını pekiştirirken dünyayı okumayı da sürdürür.

Toplumda kaçınılmaz olarak var olan erk (iktidar) ilişkileri, okuma yazma çalışmalarıyla farklı yönere doğru ilerler. Bir yol hegemonyaya çıkarken diğer yol özgürlüğe açılır. Hegemonyanın olduğu yerde erki kullananlar -ezenler- ve erk üzerinde kullanılanlar -ezilenler- vardır. Erki kullananlar özne, üzerinde erk kullanılanlar ise nesne durumundadırlar. Erki kullananlar, ezilenlerin konumlarına göre bir üst düzende varlıklarını sürdürürler. Ezilenler bu durumu kabullenmiş, erki kullananları gıptayla izliyor görünseler bile şartlar el verip kendileri o konuma geçtiklerinde aynısını yapma -ezme- eğilimi gösterirler. Mevcut durumdan yeni bir duruma, yeni bir düzene geçmek ezenlerin yer değiştirmesiyle ya da yerine yenilerinin gelmesiyle ya da ezilenlerin ezen konuma geçmesiyle olacak bir şey değildir. Yeni bir düzenin kurulmasında eleştirel okuryazarlık anahtar görevi üstlenebilir. **Öncelikli olarak var olan durumun ayırımına varılması, gerçekçi gözlemler yapıp ezenlerin farkındalık kazanmaları, nesne konumlarını terk edip özne konumuna geçmeleri, olacak eylemlerin gerçek sorumluları olmalarıyla ancak mümkündür.**

Freire, okuma yazma öğretme girişiminde öğrenenlerin nesne konumundan özne konumuna geçmelerine büyük önem vermiştir. Bu nedenle öğrenenlerin sözcüklerinden yola çıkıp diyalogu başlatmak oldukça önemlidir. Bu süreçte hem öğrenen hem de öğretici başta ortaya koydukları tanımlamaları gözden geçirir. Öğrenenlerin sözcüklerinden yola çıkmak onlara kendi gerçeklerini yaratma fırsatı sağlayabildiği gibi yaşadıkları hayatın nesneleri değil de özneleri olmalarına yardımcı olur.

Freire ile Macedo bir söyleşide okuma yazma sürecini yeniden masaya yatırır ve ara-

larında büyük bir gerilim olan okuryazarlığın iki boyutuna dikkat çekilir: Öğrenenlerin kendi kültürlerine, tarihlerine ilişkin okuryazarlık ve egemen çevrelerin kültürlerine ilişkin okuryazarlık. Öncelikli olarak şunu belirtmekte yarar var ki; bilinç, birey edimleri sonucunda oluşsa da bilinç üzerine içinde bulunulan toplumun etkisi kaçınılmazdır. Öznellik önemlidir ancak toplumsal nesnellikten bağımsız değildir. Bu da demektir ki okuryazarlık kültürel bir süreç olduğundan öznellik ve nesnellik arasındaki ayrıma varmak yüksek bir farkındalığı gerektirdiği gibi sağlam bir eleştirel düşünüşün de göstergesidir. Sağlam eleştirel düşünüş önemlidir ancak gerilimin kaybolmasını sağlamamaktadır. Eleştirel eğitim bilimi zaten gerilimin yokluğunun değil, farkındalığının ve idare edilebilmesinin önemine değinir.

Bir toplumdaki “toplumsal-siyasal yapılar” ile okuryazarlık yaklaşımı ve çalışmaları arasındaki ilişki o toplumun eğitim bilimi hakkında da bilgi verir. Bu yapılar, okuryazarlığın hangi amaca hizmet ettiğini -egemen kültürün devamlılığını mı sağlamaya çalıştığını yoksa bireyi özgürleştirmeye mi çalıştığını- açıklığa kavuşturur. Başka bir deyişle, bir toplumda uygulanan okuryazarlık yaklaşımları ve uygulamaları ve bunların neden ve niçinleri hakkında da önemli ipuçları sunar.

Okuryazarlık konusunda farklı yaklaşımlar vardır: (1) akademik yaklaşım (2) yararçı yaklaşım (3) bilişsel gelişim yaklaşımı (4) romantik yaklaşım. Akademik yaklaşım seçkin sınıf çıkarlarına hizmet eder, egemen kültür değerlerinin korunmasını sağlar. Yararçı yaklaşım, okuma becerisinin ekonomik çıkarlara hizmet ettiği oranda önemli olduğuna vurgu yapar. Bilişsel gelişim yaklaşımı ve romantik yaklaşım anlam kurma üzerine odaklanır. Tüm bu yaklaşımların ortak eksikliği dilin okuryazarlık sürecindeki önemine yeterince değinmemeleridir.

Erki elinde tutan egemen grup yararına olan bir okuma yazma girişimi eleştirel olmaktan uzak olduğu gibi var olan durumun devam etmesine, sessizlik kültürünün sürdürülmesine hizmet eder. Birey, okuryazarlığını dil ve kültür geriliminde güçlendirirken kendi sözlerini söyler, diyalogla başladığı süreci yeniden şekillendirir, kendi dokunuşlarıyla deneyimler.

Böyle bireylerin olduğu bir toplum, özgürleştirici okuryazarlık sayesinde yeniden yapılanmalara ve tanımlamalara sahne olur. Erki elinde tutanların, ezenlerin, yer değiştirmesine olanak vermeden yeni erk düzenekleri oluşturarak kısır ezen-ezilen toplumu döngüsünü kırar.

Freire, okuma yazma sürecini öğrenenin özne olduğu bir "tanıma ve yaratma" süreci olarak düşünür. **Okuma yazma sürecinin, Freire'nin de deneyimlediği gibi, öznenin sözcükleriyle olması önemlidir çünkü bu durum diyalogu başlatacağı gibi onun dünyayı okumasını kolaylaştırır. Dünyayı okuma becerisi sözcükleri okuma becerisinden önce kazanıldığından, dünyayı okumaya başlayan birey önce onu tanır, sonra okuma becerisi arttıkça onu yeniden şekillendirir, yeniden yazabilir ve bilinçli olarak dönüştürebilir. Bu nedenle okuma öznenin tanıma ve yaratmada etkin ve farkındalık düzeyinin yüksek olduğu, eleştirel bir süreçtir.**

Freire, okuma yazmayı üç aşamalı bir süreç olarak ele alır. İlk aşama hazırlık aşamasıdır ve bu evrede okumaz-yazmazların bulundukları coğrafi bölgeler saptanır, bu bölgedeki insanların yaşamları, bu yaşamların odağında yer alan ve sıklıkla kullanılan sözcükler, bu sözcükleri içeren yansılar hazırlanarak etkinlikte görev alacak ekibin eğitimi yapılır. İkinci aşamada ise okumaz yazmaz yetişkin grup ile bir araya gelinerek hazırlanmış yansılar gösterilir. Sözcükleri doğrudan içermeyen bu yansılar izlendikten sonra, buluş yoluyla bu sözcüklere geçilir. Bu sürecin, en fazla 5-6 hafta, yetişkinlerin uygun göreceği günlük birer saatlik uygulama şeklinde ve 25 kişiyi geçmeyen gruplar halinde yapılması doğru bir yaklaşımdır. Bu süre içinde, okumaz yazmaz yetişkin kendi dünyasında geçerli olan ve kullandığı sözcükler üzerine düşünme

fırsatı bularak kendi dünyasına bir yolculuk yapar. Böylece, sözcükleri okurken aslında kendi dünyasını da okur. Üçüncü aşama ise bu sözcükler üzerinden okuma yazmanın mekaniği kursa katılanlar tarafından kazanılırken okuma yazma ekibi için aynı zamanda bir değerlendirme sürecidir. Yetişkin okuryazar için ise kendi dünyasının ve yaşamının "farkındalığını fark etme" sürecidir.

Sonuç Yerine

Bu çalışmanın amacı, Freire'nin okuryazarlıkla ilgili düşüncelerinin derli toplu kısa bir özetini, ana teması okuryazarlık olan bir toplu çalışma içerisinde okuyucuların dikkatine sunmaktır. Böylece, Freire'nin Okuryazarlık ve Dil ile ilgili değerlendirmeleri; Freire'nin Okuryazarlık Perspektifinden Türkiye'deki Okuryazarlık çalışmalarına ilişkin değerlendirmeler ve buradan hareketle Türkiye'de Uygulanabilecek bir Model önerisi vb. çalışmalara esin kaynağı olması umut edilmektedir.

Kaynakça

- Freire, P. (2011) **Ezilenlerin Pedagojisi**, 8. Baskım, Çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, Ayrıntı Yayınevi: İstanbul.
- (2000) **Yüreğin Pedagojisi**, Çev. Özgür Orhangazi, Önsöz: Ahmet Duman, Ütopya Yayınevi: Ankara.
- Freire, P., Macedo, D. (1998) **Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma**, Çev. Serap Ayhan, İmge Yayınevi: Ankara.
- Mayo, P. (2011) **Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi, Dönüştürücü Eylem Fırsatları**, Çev. Ahmet Duman, Ütopya Yayınevi: Ankara.
- McLaren, P. (2006) **Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi**, Çev. Hale Alpman, Kalkedon Yayınevi: İstanbul.



SÖYLEŞİ



Zehra İpşiroğlu

1- Okuma alışkanlığı verileri ve özellikle kadınlarda eğitim sisteminde kalma süresi dikkate alındığında okuma yazmayı öğrenen ama okuryazar olmayan bir toplum olduğumuzu söyleyebiliriz. Bu durumda Türkiye toplumu için hâlâ sözlü kültürün hâkim olduğu bir bilincin, düşünme ve davranma alışkanlığının sürdürüldüğünü iddia edebilir miyiz? Bu iddia doğruysa durum, eğitimdeki başarıya, bireyler arası iletişime, medyanın izleyiciler üzerindeki etkisine veya siyasal alana yansımaya dair ne söyleyebilirsiniz?

Avrupa ölçütlerine göre baktığımızda okuma kültürümüzün pek gelişmemiş olduğunu görüyoruz. Ama şu dikkatimi çekiyor, okumaya meraklı biriyle karşılaşırsam bu mutlaka ama mutlaka okuma yetisinin çocuk yaşta gelişip gelişmemiş olmasına bağlı. Aile, okul hepsi önemli faktörler....

“Aydınlanan Yollar, Kardelen Öyküleri” kitabımı yazma sürecinde Doğu Anadolu’ya, oradaki köylere gittiğimde kaç çocukla karşılaştım okumaya çok ama çok meraklı olan. Kitabımda anlatıyorum bunları. Örneğin on üç on dört yaşında bir kızla tanışmıştım Yaşar Kemal, Maxim Gorki, Mehmet Uzun okumadığı kitap yok ama annesi ve ablaları da okuyorlar, bütün aile okuyor. Meğer Ankara’da bir öğretmen Van’daki bir okulla bağlantı kurmuş. Ankaralı çocuklar Van’daki kardeşlerine kitap gönderiyorlarmış. Bu kızın da ona kitap gönderen bir arkadaşı varmış. Okudukları üzerine mektuplaşıyorlarmış. Sonradan Ankaralı kız gelip bütün aileyle tanışmış. Ne kadar harika bir proje! Böyle bir öğretmenin ödüllendirilmesi gerekirdi öyle değil mi? Bunun gibi projelerin sivil örgütlenmelerin de desteğiyle desteklen-

mesi ve geliştirilmesi gerekir. Doğu Anadolu’daki çocuklar İstanbul, İzmir gibi kentlerde yaşayanlar gibi tüketim toplumunun nimetlerinden (bunu ironik anlamda söylüyorum tabi) yeterince yararlanamadıkları için kitap okumaya özellikle meraklılar... İşçi kökenlilerin içinde de kitaba meraklı olanları tanıdım. Çocukluklarındaki bir yaşantı, bir öğretmen ya da bir amca, bir abi onlara bu yolu açmış. Göçmen işçi kökenli bir öğrencim anlatmıştı, okulda çok sevilen bir öğrenciymiş, öğretmenin kızıyla da arkadaşmış. Bir gün öğretmen onu çaya davet etmiş. Masanın üstünde çeşit çeşit çocuk kitapları varmış, hoşuna giden bir kitabı seçmesini söylemiş ve bu kitabı ona armağan etmiş. Çocuk deli olmuş bu beklenmedik hediye. Çünkü evine değil kitap, gazete bile girmezmiş. O gün bugündür okumaya başlamış...

Ama sözlü kültür geleneği konusunda haklısınız tabii ki. Öyle olduğu için de üniversitede yaptığımız yaratıcı drama çalışmalarında öğrencilerin inanılmaz derecede başarılı olduğu dikkat çekiyor. Okullarda okuma kültürünün geliştirilmesi bağlamında bundan yararlanılabilir. Okuma etkinliğinin drama yoluyla yönlendirilmesi, böylece motivasyonun artırılması gibi. Ama bu alanda başarılı olabilmek için öğretmenin bu konuda minimum bir eğitim almış olması da önemli bence. İstanbul Üniversitesi’nde kurduğum Dramaturgi ve Tiyatro Eleştirmenliği Bölümü’nde yıllardır bu tür çalışmalar sürdürülüyor. Mezun olan öğrencilerin bir kısmı okullarda profesyonel drama hocaları olarak çalışıyorlar. Bunların içinden okumaya meraklı olanlar dramadan geniş çapta yararlanıyorlar. Altı yıldır sürdürdüğümüz Fethiye Sanat ve Kültür günlerinde çocuklara ve gençlere yönelik çalışmalarda okullarla işbirliği yapıyoruz. Çocukların yazarlarla buluşmasından drama çalışmalarına, resim ve heykel çalışmalarından film atölye çalışmalarına değin sanatın her alanı yer alıyor bu etkinliklerde. Bu etkinliklerin birinde Köln’de yaşayan gazeteci ve sosyal danışman Nurten Kum, “Pinokyo Kral Übü’nün Ülkesinde” adlı kara mizah oyunumu on bir on iki yaşındaki çocuklarla radyo oyununa dönüştürdü. Size ne kadar heyecanlandığımı anlatamam çünkü yetişkinlerden gelen tepkilerden bu oyunun çocuk oyunu olmadığına ben de inanmıştım, sonunda işin içinde kara mizah var. Oysa oyunun iletisini Pinokyonun diktatör Kral Übü’nün ülkesinde bir Übokopa dönüşmesini öyle iyi an-

lamışlar bunu öyle güzel canlandırmışlardı ki! Biz yetişkinler çocukları küçümsüyoruz. Oysa bugünün çocukları medyanın da etkisiyle cin gibiler.... Sonuçta okuma kültürünün geliştirilmesinde dramadan, radyo oyunundan, resim vb. görsel çalışmalardan çok güzel yararlanılabilir.

2- Türkiye’de okuma alışkanlığı veya okuma kültürüne dair yıllardan beri yapılan araştırmalar okuma alışkanlığının işleri gereği okuduklarını farz ettiğimiz kesimler (üniversite öğrencileri veya öğretmenler) arasında bile yetersiz düzeyde olduğunu gösteriyor. Paradoksal olarak geçmişte teknolojik gecikme bu sorunun nedenlerinden biri olarak gösterilirken bugün teknolojinin gelişim seyrinin okuma alışkanlığına yeni engeller çıkardığı/çıkaracağı iddia edilmekte. Bir de tartışılmaya devam edilen e-kitap teknolojileri var. Size göre günümüzde okuma alışkanlığının yetersizliği sorununu küreselleşme bağlamında mı yoksa tarihsel/kültürel miras bağlamında mı tartışmalıyız?

Önce küreselleşmeye bakalım. Teknolojik gelişmeyle birlikte okuma kültürünün azaldığı her yerde gözlemleniyor. Ama bir de kültür endüstrisi giriyor işin içine. Sabun köpüğü gibi romanların öyle bir reklamı yapılıyor ki birden çoksatar listesine giriveriyorlar, ödüller alıyorlar. Bir yazar moda oluyor ya da moda sözü bile yetersiz kalıyor, marka oluyor. Nike ayakkabı, Lewis pantolon giymek nasıl modaysa o yazarın da kitaplarını okumak öylesine moda oluyor...Büyük yayınevleri de seçimlerini çok satarlığa göre yapıyorlar. Bu tür kitapların hepsinin yüzeysel kitaplar olduğunu söylemek istemiyorum. İçlerinde güzel olanlar da var. Söylemek istediğim okuma kültürümüzün nasıl koşullandırıldığı... Böyle olunca kendi ilgi alanımıza göre özgürce kitap arama, seçme, okuma kültürünü geliştirme gibi eğilimler kendiliğinden geri plana itiliyor. Ben bile kendimi yeni çıkan ve göklere çıkarılan bir romanı alırken yakalıyorum kendimi. Sonrası da genellikle hayal kırıklığı oluyor. Yine tuzağa düşürüldüm diye kendime kızıyorum. Böyle bir romanı okuyacağıma “Kayıp Şehir” ya da “Fatmagül’ün Suçu ne?” gibi düşündürücü ve nitelikli bir dizi seyretmeyi bin kere tercih ediyorum. Romanda derinlik arıyorum, bilmediğim, tanımadığım dünyaları keşfetmek istiyorum, roman kişileri inandırıcı olmalı, eti-

kanlı insanlar olmalı, yaşamalı.... Oysa bugün yazılanlarda dikkat ederseniz çoğunlukla şu olgular özellikle göze çarpıyor: Gerilim, şiddet, seks, mümkünse azıcık espri, korku öğeleri, kiminde Gotik öğeler, kitış ve tabii ki politik olan moda konular ve bu konular çerçevesinde hiç de inandırıcı olmayan yapay kurgular. Önemli konular yüzeysel bir yaklaşımla işlendiğinde, romandaki kişiler yeterince inandırıcı olmadığında insanlarda empati duygusu uyanmıyor, tam tersi. Bir süre sonra unutup gidiyorsunuz. Ama ben şu kitabı okudum demek, tıpkı şu çantayı kullanıyorum demek gibi bir şey... Böyle olunca okuma kültüründen ne kadar söz edebiliriz? Bence sorun e kitap vb. teknolojiler değil. Sorun medyayla, reklamlarla nasıl koşullandırıldığımız.

Bir de tabii kitabı eline bile almayan bir kesim de var. Bu da bence bütünüyle eğitimle ilgili bir şey. Evine kitap girmeyen, okulda da okuma kültürü almayan biri neden kitap okusun ki?.. Bir dönem ÇYDD bünyesinde üniversite öğrencilerine kitap bursu veriyorduk. Her ay toplanıp bir kitabın tanıtımı yapılıyordu. Hoş bir proje... Burs vereceğimiz öğrencileri seçerken ölçütümüz okumayı çok sevmeleri idi tabii ki. Tek tük böyleleri de çıkıyordu, ama açıkçası çok aramanız gerekiyordu... Hiç unutmuyorum, başvuranlardan biri Türkoloji okuyormuş. Hangi yazarları bildiğini sorduğumda Dedekorkut masallarından başka bir şey söyleyemedi. Yaşar Kemal’in, Aziz Nesin’in adını bile duymamıştı. Düşünün Türk edebiyatı okuyan bir öğrenci bu....

3- Okuma alışkanlığı söz konusu olduğunda farklı ülkelerin farklı tecrübeleri var. Bu konuda, bildiğim kadarıyla karşılaştırmalı bir çalışma Türkiye’de henüz yapılmadı. Örneğin Rusya, Japonya gibi ülkelerde okuma alışkanlığının gelişiminde özgün tecrübeler neler olabilir? Yine bu bağlamda, Japonya’daki kadar olmasa da Türkiye’de de son birkaç yıldır klasik eserlerden bazıları çizgi roman (manga) tarzında basıldı ve bu girişim de tartışmalara yol açtı. Bunun gibi çabalar Türkiye’de okuma alışkanlığının artırılmasında etkili olabilir mi?

Elbette. Nasıl bir ortamda yaşıyoruz, insanlar medya, internet, facebook, e book ne tür faktörlerin etkisi altındalar, bunun kesinlikle hesaba katılması, dahası bunlardan yararlanılması gerekiyor. Bu açıdan bu tür girişimleri hiç de olumsuz bulmuyorum. Ama şöyle

şu gerçeği de unutmamız gerekiyor: Okuma kültürü sadece çizgi romanla sınırlandırılırsa bizim bakışımız da ister istemez kısıtlanacaktır. Belki en önemli olgu insanların konsantre olamamaları. Bakın Tolstoi'un bir romanını okumak istiyorsanız, o dünyaya girebilmenin, romanın derinliğini kavrayabilmenin ilk adımı kayıtsız şartsız konsantre olmanız. Bu TV izleme ya da facebookda gezinmeden farklı bir yaklaşımı koşulluyor. Bugün yazılan romanların hepsini değilse bile pek çoğunu tıpkı dizi izler gibi sıçrayarak, atlayarak dağınık bir biçimde okuyabilirsiniz. Çizgi roman filan haydi haydi öyle. Böyle olunca da okuma biçimimiz de ister istemez koşullanıyor. İş sadece okumayla kalsa yine iyi. Konsantre olma yetimiz azaldığı oranda birbirimizi dinleme ve anlama yeteneğimiz de azalıyor...

Okullarda, üniversitelerde okuma çalışmalarına ağırlık vermeli, ama okuma saati yaparak ya da şu kitabı okuyun diyerek, en absürdü de hızlı okuma yarışmaları düzenleyerek değil. Bir kitabı tüm boyutlarıyla alımlamanın ne olduğunu göstererek. Algılama, okuma, çözümleme, anlama, eleştirmeyi içeren uzun bir süreç bu.

"Yazın Alımlaması" kitabımda edebiyatımızdan bol örneklerle bunun yollarını gösteriyorum. Bir lise ya da üniversite hocası bu örneklerden yola çıkarak gençlere okumayı öğretebilir. Tıpkı basketbol oynama, yoga yapma, yemek pişirmek gibi okuma da öğrenilmesi gereken bir şey, kendiliğinden olmuyor. Sadece çizgi roman okuyarak hiç olmuyor. Tabii okumayı geliştirmek için yaratıcı yazma çalışmalarından da yararlanabiliriz. Çünkü okuma ve yazma birbirini tamamlıyor. "Yaratıcı Yazmada Yazınsal Metinlerin İşlevi" adlı kitabımda bunu yine çok somut örneklerle gösteriyorum. Sözgelimi bir metnin en heyecanlı yerinde kesilip devamının yazdırılması ya da metindeki bakış açısının değiştirilmesi gibi. Duisburg-Essen Üniversitesinde yıllarca sürdürdüğüm çalışmalarda okuma kültürü yeterince gelişmemiş olan göçmen kökenli öğrenciler şaşırtıcı derecede başarılı oldular. Okuma kültürünün geliştirilmesinde bu vb. projelerin geliştirilmesi gerektiği gibi yaratıcı öğretmenler arasında da yoğun bir iletişim olabilmeli ki birbirlerinden de yararlanabilsinler. En önemlisi de bu tür çalışmaların çocuklarla da yapılması. Çocuğun bir kitabı okurken kitaptaki kişilerle özdeşleşebilmesi, olaylara kendini kaptırabilmesi, kendi

yaşamıyla bağlantı kurması önemli. Bu bağlamda ÇYDD de yaratıcı okuma projesi geliştirmiştik; kitaplara ek çalışma dosyaları hazırlayarak. Dosyalardaki sorular hep çocuğun yaratıcılığına yönelikti ve eğlenerek okumayı ilke edinmişti. Bugün bazı yayınevleri örneğin Can, çocuk kitapları çıkarırken çocuğun yaratıcılığını temel alan çalışma dosyalarını da kitaplara ekliyor. Bunlar profesyonelce hazırlanmışsa ve yaratıcı bir öğretmenin elinde iyi kullanılabilirse okuma kültürünün geliştirilmesi açısından çok yararlı olacaktır.

Okuryazarlık Yaklaşımları Bağlamında Türkiye'deki Okuma-Yazma Eğitimi Uygulamaları

Özlem Yazlık¹

Öncelikle, okuma-yazma alanında Türkiye'de araştırma eksikliğinden bahsetme ihtiyacı duyuyorum. Var olan sınırlı sayıda, değerli araştırmaların ışığında derinlikli ve yaygın araştırmalara esin olması umuduyla Türkiye'de uygulanan belli başlı yetişkinler için okuma yazma kurslarının okuma yazmaya bakışını değerlendireceğim. Okuma- yazma kurslarının okuma-yazma anlayışını, okuma yazmayı sosyal bir pratik olarak gören Yeni Okuma-Yazma Çalışmaları (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983; Street, 1984) kapsamında değerlendireceğim. İlk olarak, Türkiye'de günümüzde uygulanan okuma-yazma programlarını kısaca tanıtacağım. Ardından okuma yazmayı sosyal bir pratik olarak gören çalışmaların okuma yazma kavramına bakışından ve bu kavrama dayanarak dünyanın çeşitli ülkelerinde uygulanmış alternatif okuma-yazma programlarından bahsedeceğim. Daha sonra Türkiye'de şu anda uygulanan okuma yazma programlarının okuma-yazma anlayışını sosyal pratik anlayışı çerçevesinde değerlendireceğim.

Türkiye'de Yetişkinler İçin Okuma-Yazma Kursları

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Internet sayfasında "Bahçecilik", "Raylı Sistemler Teknolojisi" ve "Eğlence Hizmetleri" gibi geniş yelpazede 60 kadar Yetişkin Eğitim Programı'ndan biri olarak listelenmiş olsa da (Milli Eğitim, 2013), Türkiye'de yetişkinler için okuma-yazma eğitimi belli başlı yetişkin eğiti-

¹Edinburgh Üniversitesi doktora öğrencisi, ozlemyazlik@gmail.com, O.Yazlik@sms.ed.ac.uk

mi etkinliklerinden birisidir. Ulusal Eğitim Veri Tabanı'na göre 2010 yılında, 25 yaşından büyük yetişkinler arasında kadınların %13.9'u ve erkeklerin %3,1'i okuma-yazma bilmez olarak tanımlanmıştır (TÜİK, 2011). 1928'de alfabenin Arapça'dan Latin harflerine çevrilmesinin ardından başlatılan ilk ülke çapındaki okuma-yazma kampanyasını takiben (1960, 1971, 1981, 2001, 2008 okuma yazma kampanyaları) okuma yazma etkinlikleri devam etmektedir (Nohl & Sayılan, 2004).

1980'den sonra yetişkinler için okuma-yazma programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Birinci ve İkinci Kademe Kursu olarak düzenlenmiştir ve bu kurslar Bakanlığın izni ve teftişi çerçevesinde düzenlenmektedir. Birinci Kademe okuma-yazma kursunun hedefleri yetişkinlere okuma yazmayı, temel matematik becerilerini ve günlük hayatta gerekli görülen bilgi ve becerileri öğretmek olarak açıklanmıştır (Milli Eğitim, 2007). Bu kurs ilkokulun üçüncü sınıfı ile denklik kurmayı amaçlamaktadır; 90 ders saati olarak düzenlenip, sınıf öğretmeni gerek duyarsa 120 saate çıkmaktadır (Ünlühisarcıklı, 2009).

Kurslar kadınları hedef kitleleri olarak açıkça belirtmese de, Türkiye'de okuma yazma kursuna katılanların çoğunluğu kadındır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Halk Eğitim Merkezleri'nde, Birinci Kademe okuma-yazma kurslarını büyük çoğunlukla ilkokul öğretmenleri vermektedir. Halk Eğitim Merkezleri'ne ek olarak, Birinci Kademe kursunu düzenlemesi için Milli Eğitim Bakanlığı üç Sivil Toplum Kuruluşu (STK) ile işbirliği yapmaktadır: Rotary Kulübü, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı; bu üç kurum yoğunluklu olarak gönüllülerle çalışmakta ve neredeyse tamamı kadın olan kurs katılımcılarına sınıf ortamında okuma yazma eğitimi vermektedir (Nohl & Sayılan, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı bu sivil toplum kuruluşlarına kendi müfredatlarını geliştirme ve kendi kurs kitaplarını kullanma izni vermiş olsa da dersleri teftiş etme ve kurs sonunda sertifika verme hakkını kendinde tutmaktadır.

Kadınlar için okuma yazma kursu düzenleyen dördüncü kuruluş ise Halkevleri'dir. Halkevleri yoksul ve hakları gasp edilmiş toplumsal grupların haklarını savunmaları amacıyla örgütlenmesi için çalışmakta ve düzenlediği okuma yazma kurslarına devam Milli Eğitim Bakanlığı onaylı okuma yazma belgesi ile sonuçlan-

maktadır (Nohl & Sayılan, 2004). Halkevleri okuma yazma kursları da kendi hazırladıkları okuma-yazma ders kitabını kullanmakta ve zaman zaman Anne Çocuk Eğitim Vakfı ve Rotary Kulübü'nün okuma-yazma eğitimi anlayışına dayanmaktadır (Nohl & Sayılan, 2004).

İkinci Kademe okuma-yazma kursları ise sadece Halk Eğitim Merkezleri'nde ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ilköğretim öğretmenleri tarafından verilmektedir (Ünlühisarcıklı, 2009). Bu kurslar yetişkinlere ilköğretimin dördüncü ve beşinci sınıfına denk eğitim sağlamayı amaçlamakta ve dört dersi içeren 180 ders saatinden oluşmakta idi: Türkçe (75 saat), Matematik (75 saat), Sosyal Bilgiler (30 saat), Fen ve Teknoloji (30 saat) (Milli Eğitim, 2007). İlköğretimin ilk kademesini 4 yıla indiren son düzenlemeler ile İkinci Kademe Okuma-Yazma Kursları'nın beşinci sınıf konularını kapsayıp kapsamayacağı henüz bilinmemektedir. Milli Eğitim sisteminin zorunlu eğitim çağındaki çocuklara erişme, çocukların okula devamını ve okuldan ayrılmasını izleme, çocukları okulda tutma ve onlara kaliteli, ücretsiz ve insancıl bir eğitim vermedeki zaafı göz önüne alınınca, İkinci Kademe okuma-yazma kurslarının müfredatı yeterince dikkat çekememiş olabilir.

Bir dizi araştırma, sınıf öğretmenlerinin Halk Eğitim Merkezleri'ndeki Birinci ve İkinci Kademe okuma-yazma kurslarının müfredatını konu bakımından çok yüklü ve kursların süresini yetersiz bulduğunu ortaya koymuştur (Güngör, 2006; İnce, 2008; Ünlühisarcıklı, 2009). Bu çalışmalar, öğretmenlerin katılımcıların seviyesine göre kimi konuları atladığını ve zaman zaman kendi geliştirdikleri öğrenme materyallerini kullandıklarını belirtmiştir. Bu bulguların ışığında, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerine ve katılımcıların seviyelerine dayanarak eldeki müfredattan uygun konuları seçip öğretmeye devam ettiklerini varsayabiliriz.

Az önce belirttiğim gibi, okuma-yazma kursu katılımcılarının çoğu kadınlardan oluşmaktadır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Birinci Kademe kursunu 378, 753 yetişkin tamamlamıştır ve kadınlar bu sayının %85'ini oluşturmuştur; İkinci Kademe kursunu ise 54, 429 yetişkin tamamlamıştır ve kadınlar bu sayının %66'sini oluşturmuştur (TÜİK, 2010/2011). Halk Eğitim Merkezleri kursların büyük ço-

ğunluğunu düzenlemekte ve en yüksek sayıda katılımcıyı çekmektedir – örneğin, 2002'de Halk Eğitimler'in Birinci Kademe kursu katılımcı sayısı - 189,494 - yukarıda bahsi geçen resmi okuma-yazma sertifikası verebilen üç Sivil Toplum Kuruluşunun hepsinin katılımcı sayısının toplamından - 14,516 – on dört kat fazla idi (Nohl & Sayılan, 2004).

Şu anda etkin olan yetişkinler için okuma-yazma kurslarını kısaca tanıttıktan sonra, şimdi okuma-yazmayı sosyal pratik olarak gören çalışmalardan bahsedeceğim. Bu sayede, takip eden bölümde bu kavram ışığında Türkiye'deki belli başlı okuma-yazma programlarının okuma-yazma anlayışını değerlendireceğim.

Sosyal Bir Pratik Olarak Okuma-Yazma ve Alternatif Okuma Yazma Programları

Okuma yazmayı sosyal bir pratik olarak gören anlayış Yeni Okuma-Yazma Çalışmaları olarak da adlandırılmaktadır (Heath, 1983; Street, 1984; Barton & Hamilton, 1998). Bu anlayışa göre insanlar yazılı dili değişik sosyal ortamlarda değişik şekillerde kullanırlar ve okuma-yazma içeren işlere yaklaşımları güç ve kimlik ilişkileri ve farklı bilgi çeşitlerinin farklı toplumsal statüsü çerçevesinde gerçekleşir. Böylece, okuma-yazmayı sosyal bir pratik olarak gören anlayışa göre değişik sosyal grupların değişik okuma-yazma çeşitleri vardır (değişik mesleklerde olduğu gibi); değişik sosyal etkinlikler için değişik okuma-yazma çeşitleri söz konusudur (okul eğitimi, spor, turizm, ticaret, dinde okuma-yazmanın değişik şekillerde kullanılması gibi); ve değişik sosyal ortamlar için değişik okuma-yazma çeşitlerinden bahsedebiliriz (evde yaptığımız okuma-yazma, devlet dairesi veya arkadaş toplantılarındaki okuma-yazmadan farklıdır) (DfİD, 1999).

Böylece Yeni Okuma Yazma Çalışmaları okuma-yazma sınıflarında öğrenilenin belirli bir sosyal ortamda gerçekleşen belirli bir çeşit okuma-yazma olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, “okul-bazlı okuma yazmalar (DfİD, 1999, p. 80) veya “okul okuma-yazması” (Papen, 2002, p. 222) olarak adlandırdıkları bu okuma-yazma çeşidinin daha çok bir öğretmen tarafından ders kitabının sayfalarını okuma, sayfalardaki boşlukları doldurma ve ünitelerdeki bilgileri ezberlemeyi içerdiğini belirtmiştir. Okullu okuma-yazma hem Birleşik Krallık ve İrlanda, ABD ve Avustralya gibi “gelişmiş” ülkelerdeki yetişkinler için okuma-yaz-

ma programlarında (Beder & Medina, 2001; Hamilton, Macrae, & Tett, 2001), hem de Latin Amerika'dan Botswana, Kenya, Nepal, Nijerya, Bangladeş, Botswana, Güney Afrika, Namıbya ve Hindistan'a uzanan birçok "gelişmekte olan" ülkede (DfİD, 1999) güçlü bir paradigma olarak nitelenmiştir.

Okuma yazmayı sınıfta öğrenilen ve sonrasında değişik sosyal ortamlarda, değişik metinlere birebir uygulanan teknik beceriler toplamı olarak gören anlayışın baskın olmasına karşın, dünyanın çeşitli yerlerinde alternatif okuma yazma programları uygulanmıştır. Bunlardan kimi örnekler şöyle sıralanabilir: "gelişmiş" ülkelerden İngiltere'de ve İskoçya'da ilkokullarda, aile okuma-yazma programları ve yetişkin eğitimi kapsamında okuma-yazma etkinlikleri (Hamilton, 1999; Millman, 2005; Tett, 2005) ve ABD'de aile okuma-yazma programları (Auerbach, 1989); gelişmekte olan ülkelerden Botswana ve Namıbya'da "iş-bazlı okuma-yazma" (DfİD, 1999), "Okuma-yazma sonra gelir" modeli (Rogers, 2000; 2001), Nijerya'da bir pazar yerinde tezgah olarak kurulan "Okuma-Yazma Dükkanı" (Aderiyöne & Rogers, 2005), Güney Afrika'da Okuma-Yazmanın Sosyal Kullanımları Projesi (Prinsloo & Breier, 1996), Nepal'de Toplum Okuma-Yazma Projesi (Chitrakar, 2005) ve Yeni Delhi, Hindistan'da Nirantar – toplumsal cinsiyet ve eğitim için bir kaynak merkezi (Ghose, 2005). Bu alternatif programların hepsi yetişkinlerin var olan kültürel bilgileri ve okuma-yazma pratikleri üzerine inşa edilmiştir. Onların evlerinden ve mahallelerinden getirdikleri bilgileri, konuşma şekillerini ve okuma-yazma pratiklerini düzeltilmesi gereken, eksik şeyler olarak görmemiştir.

"Gelişmekte olan" ülkelerdeki okuma-yazma programları öncelikle okul geçmişi çok az olan veya hiç olmayan yetişkinlerin sosyal ve ekonomik etkinliklerinde okuma-yazmayı nasıl kullandığını incelemiştir. Daha sonra okuma yazma ve kalkınma projeleri arasında bağ kurmuşlardır. Yetişkinlere hangi konuda kendilerini geliştirmek istiyorlarsa – küçük bir bakkal dükkanı açma, araba motoru tamir kılavuzunu okuma ve anlama, taksitle eşya alma başvurusu yapma, hayat hikayesini yazma, adresini yazma ve imzasını atma – o konuda yardımcı olacak okuma-yazma öğretmenler ve kendi okuma-yazma materyallerini kendilerinin geliştirmelerini sağlamaya çalışmışlardır.

Diğer alternatif okuma-yazma programları ise Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'nin felsefesine dayanmıştır. Freire'nin okuma-yazma anlayışı okuma yazma pratiklerini ezilenlere ses ve güç vererek onlara toplumsal adaletsizlikleri anlama ve bunları değiştirme yolunu açacak etkinlikler olarak görüyordu (Freire, 1972). Freire tüm dünyada bir çok eğitimciyi ve sosyal adalet mücadelesini etkilemiştir. Freire'nin felsefesine dayanan okuma-yazma programlarında katılımcılar müfredatı ve okuma-yazma etkinliklerine kendileri karar vermişlerdir ve değiştirmek istedikleri sosyal konular üzerinde konuşmaları, okumaları ve yazmaları desteklenmiştir.

Okuma-yazmayı sosyal bir pratik olarak gören Yeni Okuma-Yazma Çalışmaları ve alternatif okuma-yazma programlarından bahsettim. Şimdi sosyal pratik olarak okuma yazma kavramı çerçevesinde Türkiye'de belli başlı okuma-yazma programlarının okuma-yazma anlayışına göz atacağım. Burada amacım programların değerlendirmesini yapmak değil. Amacım daha derinlikli çalışmalara yol açabilmek için programlara sosyal pratik anlayışı ile göz atmak. Okul-bazlı okuma-yazmanın tekelini kırmaya başlamak adına herkesin sınıf ortamında okuma-yazma ders kitabı okuyup, ilkokul konuları öğrenmek istemeyebileceğine dikkat çekmek istiyorum. Öncelikle en çok katılımcıyı çeken Halk Eğitim Merkezleri Kursları'nın okuma-yazma anlayışına göz atacağım. Bunu Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Rotary Kulübü, Halkevleri ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin okuma-yazma anlayışlarına değinmem izleyecek.

Halk Eğitim Merkezleri'nin Okuma-Yazma Anlayışı

Halk Eğitim Merkezleri'okuma-yazma anlayışını okullu okuma-yazmanın şekillendirdiğini söyleyebiliriz. En son okuma-yazma kampanyasının adından da kolayca anlaşılabilir bu: "Ana-Kız Okuldayız". Okullu okuma-yazmanın baskın özelliği kurs programına dair belgelerde de görülebilir: kurslar ilkokulun ilk beş sınıfına denk eğitim vermeyi amaçlamaktadır ve müfredat ile ders kitapları da ilkokul seviyesine paralel olarak hazırlanmıştır; ayrıca kursları yetişkinler için okuma-yazma hakkında eğitim almamış ilkokul öğretmenleri vermektedir (Milli Eğitim, 2005; Milli Eğitim, 2007).

İkinci Kademe okuma-yazma kursu alan yetişkinler açık ilköğretime devam edebilirler. Diyebiliriz ki devlet tarafından desteklenen okuma-yazma anlayışı okula hiç gitmemiş veya 3 yıldan az gitmiş insanların en fazla ihtiyaç duyduğu şeyin ilkokul sıralarında öğrenilen okuma-yazma pratikleri ve okul bilgisi olduğunu öngermektedir. Bu yüzden de ilkokulun ilk beş yılında öğrenilen okul bilgisi ve diplomalara önem verilmektedir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın Okuma-Yazma Anlayışı

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) 1993'te kurulmuştur ve Türkiye'nin 65 ilinde ve Avrupa and Orta Doğu'nun 12 ülkesinde - özellikle Türkçe konuşan göçmenlerin olduğu ülkelerde - erken çocukluk eğitimi, anne-baba eğitimi, işlevsel yetişkin okuma yazma ve kadınların güçlendirilmesi amaçlı programlar düzenlemektedir (AÇEV, 2010-2011). Kuruluştaki Türkiye'deki bakanlıklar ve UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kurumlarla işbirliği yapmakta ve uluslararası arenada projelerini tanıtmada etkin bir varlık göstermektedir. AÇEV hem Türkçe hem İngilizce'de el kitapları, ders kitapları, ilerleme ve değerlendirme raporları yayınlamaktadır.

Kuruluş, İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı'nı (İYOP) 1995'te Milli Eğitim'in okuma yazma programlarının yerine geçmek üzere geliştirmiştir (Durgunoğlu vd., 2003). Bu amaç gerçekleşmese de, programı geliştiren kadro katılımcılar için ders kitapları, eğitimciler için kılavuz kitaplar ve okuma yazma kavramı hakkında bir kitapçık geliştirmişlerdir (Durgunoğlu ve diğerleri, 2003). İYOP 15 yaş üstü okuma-yazma bilmeyen yetişkinleri ve "özellikle şehre göç etmiş ve okuma yazma bilmedikleri için toplumsal hayata katılımında zorluk çeken kadınları hedeflemektedir" (AÇEV, 2010-2011, p. 20).

İYOP'in konuları çocuk disiplini, aile üyeleri arasında iletişim, vatandaşlık hakları, ilk yardım, aile planlaması, erken yaşlarda evlilik, resmi nikahın ve kızları okula göndermenin önemi gibi konularla birlikte günlük yaşamdan -fatura okumak, telefon numarası vermek gibi - örnekler kullanarak temel aritmetik bilgilerini kapsamaktadır (Kağıtçıbaşı et al., 2005). Katılımcılar İYOP sonunda bir sınava gitmekte ve Milli Eğitim Bakanlığı onaylı ilköğretimin ilk üç yılına denk okuma-yazma sertifikası almakta-

dır (Nohl & Sayılan, 2004).

İYOP'u geliştiren kadro (Durgunoğlu, 2000; Durgunoğlu ve diğerleri, 2003; Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2005) programın Milli Eğitim okuma-yazma programından farklarını şöyle açıklamıştı: (1) İYOP Türkçe'de seslerin çoğunlukla yazıldığı gibi okunmasına dayanan bir modelken Milli Eğitim 2005 yılına dek tüm cümleden hece ve sonra sese geçen okuma-yazma öğretme modeline dayanıyordu; (2) İYOP anlama ve eleştirel düşünme süreçlerine önem verir ve bunları ders kitabındaki resimlerin tartışılması ve kadınların hayat deneyimleri ve bilgilerinin derslere dahil edilmesi yoluyla yapar; (3) İYOP okuma-yazmayı kullanım kılavuzu, otobüs saati okuma, iş başvurusu ve benzeri formlar doldurma yoluyla kadınların gündelik hayatında işlevsel kılmaya çalışır; (4) Okumayı kadınlar için ilginç hale getirmek için atasözleri, şiirler, hikayeler ve gazete yazıları kullanır.

İYOP'a yönelik yorumlar katılımcı yaklaşımın kadınların yaşam deneyimlerini okuma-yazma eğitimine dahil etmenin güzel bir örneği olduğunu belirtmiştir (Nohl & Sayılan, 2004). Ancak, aynı araştırmacılar kimi İYOP gönüllü eğitimcilerinin sınıf ortamında kadınların ortaya attıkları hayatlarında önemli buldukları konuların tartışılmasını verimli bir şekilde yönlendiremediğini belirtmiştir. Bu yorumcular İYOP kitaplarının kadınları daha çok ev içinde gösterdiğini ve kadınlara mirasta, eğitime katılımda, ailede ve seçme-seçilmede eşit hakları olduğu anlatılırken devlete karşı haklarını arama hakkında onlara bilgi vermediğini de belirtmiştir.

Ayrıca program günlük yaşamda önemli gördüğü fatura ve fiyat etiketi okuma gibi etkinlikleri içerse de temelde okuma-yazma ders kitabı üzerinden devam etmekte ve kurslar sonunda ilkokulun ilk üç sınıfına denk okuma-yazma sertifikası alınan bir sınavla sonuçlanmaktadır (Nohl & Sayılan, 2004). Yani, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve Halk Eğitim Merkezleri'nin okuma-yazma anlayışına benzer olarak okullu okuma yazma anlayışı ve diplomalara verilen önem anahtar konumdur. Denebilir ki bu anlayış değişik sosyal ortamlarda kullanılan değişik okuma yazma çeşitlerinin ve günlük yaşamda kullanılan gerçek okuma-yazma metinlerinin arka plana itilmesine katkıda bulunur. İYOP katılımcıların günlük yaşamdan gelen bilgisine önem ve değer verdiğini açıkça

belirtmekte ve bunları derslerin parçası haline getirmeye çalışmaktadır (Durgunoğlu ve diğerleri., 2003). Ancak, okullu okuma-yazma anlayışı programın zaman zaman katılımcı kadınları hiç okuma-yazma deneyimi olmayan insanlar olarak görmeye iter gibidir. Kendini okumaz-yazmaz olarak tanımlasa da yazılı dil ile ilgili hiçbir deneyimi olmayan insan bulmanın çok güç olduğunu düşünürsek, şu cümlelerin ancak okullu okuma-yazmanın baskın özelliğinden kaynaklandığını öne sürebiliriz: “İYOP kısa süreli (dört ay) bir programdır , ve kadınlar sıfır seviyede okuma-yazma ile başlamışlardır; ancak, kurs deneyiminin onları değiştirdiğini söylemek yanlış olmazdı ” (Kağıtçıbaşı et al., 2005).

Rotary Kulübü’nün Okuma-yazma Anlayışı

Rotary Kulübü Milli Eğitim Bakanlığı ile 2000 yılında imzaladığı bir protokol ile kendi okuma-yazma müfredatını ve yöntemini kullanma izni almıştır. Program Avustralya’da Aborijin kökenli ilkökul çocuklarının İngilizce okuma, yazma ve konuşma becerilerini etkinliğe dayalı öğrenme yoluyla iyileştirmek amacıyla geliştirilen bir dil öğrenme anlayışına dayanmaktadır (Walker et al., 1992). Bu anlayışa dayanan ilk uluslararası geniş çaplı Rotary okuma-yazma projesi Tayland’da 1987 ve 1992 arasında uygulanmış ve Hindistan ve Bangladeş gibi ülkelere yayılmıştır (Walker et al., 1992; KÖYE, 2006-2007).

Türkiye’de ise bu 60 saatlik yetişkin okuma-yazma programı Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi (KOYE) olarak adlandırılmaktadır ve daha çok güneydoğu Anadolu’da kurslar düzenlemeyi amaçlamaktadır (KÖYE, 2006-2007). 2000-2005 arasında, tüm Türkiye’de (Batı Anadolu’daki 13 şehir dışında), 46,000 insan KOYE’ye katılmıştır (KOYE, 2006-2007).

Program okuma-yazma bilme ve bilmeme-yi tam bir karşıtlık içinde görüyor ve okuma-yazmayı modern olmanın bir göstergesi ve ön şartı olarak ele alıyor izlenimi vermektedir:

Amacımız en iyisini yapmak ve en kısa zamanda okuma yazma bilmeyen oranımız sıfıra yaklaştırmaktır. Okuma yazma bilmemek, bir insanın düşünmesine ve kendini geliştirmesine engel değildir. Ancak gelişmekte olan bütün ülkeler, okuma-yazma bilmezliğin bir ulusun çağdaşlaşması yolunda önemli bir engel olduğu inancında

birleşmektedirler. Ayrıca bu kişilerin toplum içinde bir sıkıntı yada eziklik hissetmeleri sosyal sorunlara neden olmaktadır. Ayrıca toplumsal yada mesleki diğer eğitim programlarına katılabilmek için bir ön şart okuma-yazmabilmektir. Okuryazarlık diğer eğitim fırsatlarının kapısını açan bir anahattır (KÖYE 2006-2007, s.6).

Programın standard bir içeriği ve okuma-yazma kitabı yoktur ve kendisini etkinlik-merkezli olarak tanımlamaktadır. Program her biri beş basamaktan oluşan çay veya bir elışı yapmaya dayanan üç etkinliğe dayanır (KOYE, 2006-2007). Bu basamaklar şunlardır: (1) etkinliğin sınıf öğretmeni tarafından örnek olarak gerçekleştirilmesi (2) etkinliğin katılımcılar tarafından icra edilmesi; (3) etkinlik sırasında kullanılan malzemelerin tahtaya/kartona yazılması ve etkinlik sırasında yapılan her bir basamağın başka bir kartona yazılması (4) tahtaya/kartona yazılan kelimelerden ve cümlelerden bir kitapçık üretilmesi (5) kitapçığı cümle, hece ve harfleri okuma ve yazmada kullanma (Nohl & Sayılan, 2004).

Program öğretmenleri katılımcı grubunun yerel çevresine uygun, onların gündelik yaşamlarından etkinlikler uygulamaları ve etkinliklere katılımcılarla birlikte karar vermeleri yönünde teşvik etmektedir (KOYE, 2006- 2007). Ancak, KOYE derslerinin gözlemlenmesine ve ilkökul öğretmeni olan KOYE okuma-yazma kursu öğretmenleri ile görüşmelere dayanarak, Nohl & Sayılan (2004) belirtmişlerdir ki öğretmenler meyve salatası yapmak, çay yapmak ve sandviç yapmak gibi hep aynı etkinlikleri kullanmaktadırlar. Öğretmenler ayrıca 2-günlük KOYE eğitimini ve 60 saatlik kurs süresini yetersiz bulmakta ve öğretmen kılavuz kitabı olmamasının eksikliğini çekmektedirler.

Öyle denebilir ki, KOYE anlayışı okullu okuma-yazmaya alternatif oluşturabilecek bir yapıya sahipken ilkökul öğretmenlerinin ilkökul sınıflarından getirdikleri alışkanlıklar ve hizmet-içi eğitim yokluğu nedeniyle KOYE programı bu potansiyelini ortaya çıkaramamaktadır. Ayrıca, okuma-yazmanın tamamen ortadan kaldırılması gereken hastalık benzeri bir bela olması anlayışı da katılımcılara kendilerinde bir sorun olduğu hissi vererek onlarda eksiklik duygusu ve kurslara karşı tepki yaratabilir.

Halkevleri'nin Okuma-yazma Anlayışı

Halkevleri 1932'de kurulmuştur ve hedef kitlesi olarak yoksul kadınları görmektedir; Halkevleri Freire'nin anahtar kelime ve resimleri tartışma ve toplumsal harekete dönüşecek sosyal bilinç yaratma anlayışına dayanmaktadır (Nohl & Sayılan, 2004). Kuruluşun kimi temsilcilikleri okuma-yazma etkinliklerini Barınma Hakkı Bürolarının etkinliklerine dahil etmiş görünmektedir. Amaçları yoksul insanları büyük şehirlerin merkezi yerlerdeki evlerinden atmak olan kentsel dönüşüm kisvesi altındaki adaletsizliğe karşı bir araya getirmektir (Halkevleri, 2013). Ancak Nohl ve Sayılan (2004) öğretmen eğitimi eksikliği nedeniyle Halkevleri'nin 62 temsilciliğinin hepsinde Freire felsefesine dayanan yaklaşımların kullanılmadığını belirtmiştir.

Halkevleri'ndeki okuma-yazma anlayışı üzerinde kapsamlı araştırma olmadığı için programın okuma yazmayı bir süreç olarak mı yoksa zaman zaman kökü kazınması gereken bir hastalık olarak mı gördüğü açık değildir. Zira, İstanbul'da kadınlar için düzenlenen bir Halkevleri okuma-yazma kursunun yöneticisi şunları söylemiştir: "Okuma-yazma bilme-yenlerin varlığı devlet için utançtır. Biz kendi okulumuzda bir utancı temizliyoruz" (Radikal, 2004). Yönetici, kadınların eğitim hakkına ulaşamamasını utanç olarak değerlendirmiş olabilir. Ancak okuma-yazmazlığın temizlenmesi gereken bir utanç olması iması okuma-yazmayı bir süreç olarak görmekten uzaktır ve katılımcılarda eksiklik ve utanç duyguları yaratacaktır.

Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin Okuma-yazma Anlayışı

Dernek okuma-yazma ve eğitimi kadınların hayatında modernleştirici bir güç olarak görmektedir ve Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde geliştirdiği kitapçığın içeriği ve diğer programların okuma-yazma anlayışına dayanmaktadır. (Nohl & Sayılan, 2004). Dernek, Halkevleri gibi daha çok yerelden beslenen bir harekete dayanmaktadır ve okuma-yazma anlayışı ve programlarına dair çok az yazılı dokümantasyon bulunmaktadır- bu konuda en zengin dokümantasyona uluslararası kurumlarla bağlantı çok güçlü olan AÇEV'in sahip olduğu söylenebilir. Derneğin çoğunluğu Batı Anadolu'da ve büyük şehirlerde bulunan 102 temsilciliği vardır ve 2008 yılında 10,000

kişiye okuma-yazma eğitimi vermiştir (Beşiktaş ÇYDD, 2013). Nohl ve Sayılan'ın aktardığı gibi (2004, s. 35), ÇYDD'nin o zamanki başkanının açılış cümlesi modernleşirmeci yaklaşımı ortaya koyar:

Ülkemizdeki kadınların eğitim alması ve meslek eğitimine kavuşturulması en büyük öneme sahiptir. Kendi ayakları üzerinde durabilen, bir şeyler üretebilen, bunun karşılığını alabilen ve bir meslek öğrenmiş genç kızlarımız bir yuva kurduklarında daha dikkatli, akılcı ve inceleyici olacaklar ve bir yaşam boyu her şeyi paylaşacakları eşlerini seçerken ne istediklerini bilecekler ve böylece daha az hata yapacaklardır. (MEB/ÇYDD: Eğitim Kitapçığı., 1996, s. 4).

ÇYDD kitapçığındaki konular evlenme, çocuk yetiştirme, aile planlaması, sağlık ve çevreyi kapsamakta ve başörtüsü takmamayı modernliğin bir göstergesi olarak görmektedir (Nohl & Sayılan, 2004). Bu modernleşirmeci anlayış Nohl ve Sayılan'ı kurslara katılan kadınların bu bakış açısını ne kadar benimseyeceği konusunda sorular sormaya yöneltmiştir. Ayrıca okuma-yazma kurslarının nasıl işlediğine dair araştırma olmadığı için ÇYDD okuma-yazma anlayışının ne derece okullu okuma-yazmaya önem verdiği ve ne derece kadınların hayatın değişik alanında kullandığı değişik okuma-yazma etkinliklerine dayandığı açık değildir. Ancak diğer programların okuma-yazma anlayışına dayanmaları ve kendi kitapçıklarını kullanmaları Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin de okullu okuma-yazmadan hayli etkilenmiş olduğu çıkarımını desteklemektedir.

Sonuç Yerine

İlk başta da belirttiğim gibi bu yazının amacı Türkiye'de var olan okuma-yazma kurslarının bir değerlendirmesini yapmak değildi. Var olan araştırmalar çok az sayıda. Bu değerli ve yararlı araştırmalara dayanarak yetişkinler için okuma-yazma kurslarının okuma-yazma anlayışını değerlendirmeye çalıştım. Bu değerlendirmeyi okuma-yazmayı sosyal bir pratik olarak gören ve okulda öğrenilen okuma-yazmanın sadece bir çeşit okuma-yazma olduğu ve baska okuma-yazma çeşitlerinin de var olduğunu vurgulayan Yeni Okuma Yazma Çalışmaları çerçevesinde yaptım.

Öyle denebilir ki, Türkiye'deki tüm okuma-yazma kursları okullu okuma-yazma anlayışından

çok büyük oranda etkilenmektedirler. Çoğunluğu sınıf ortamında, yetişkinlere okul bilgileri veya kendi önemli gördükleri sosyal konuları anlatmaya ve ders kitaplarındaki metinleri okumayı öğretmeye dayalıdır. İlk bakışta alternatif olarak görülen yaklaşımlar da – KOYE ve Halkevleri gibi - öğretmenlerin ilköğretim öğretmeni olması, kendi öğrencilik geçmişleri ve öğretmen eğitimi yokluğu gibi nedenlerle okullu öğrenmeye dönüşür gibi görünmektedir.

Öncelikle, okuma-yazma üzerinde daha çok düşünmemiz ve araştırma üretmemiz şart. Bunu yaparken farkında olmalıyız ki okuma yazma kurslarının potansiyel katılımcıları okuma-yazmayı hayatlarının değişik alanlarında, çok değişik nedenlerle kullanıyorlar. Geliştireceğimiz programların insanların okuma-yazmayı günlük hayatta kullanma şekillerine dayanması ve onların istedikleri okuma-yazma etkinliklerini desteklemesi çok önemli (Yıldız, 2006). Herkese okuma-yazma kitabından metinler okutmaya çalışmak ve bunun hayatlarında önemli ve yararlı olmasını beklemek çok yararlı bir yaklaşım gibi görünmüyor. Okuma-yazma kurşuna katılanların hepsi kurs sonucunda düzenli olarak gazete ve kitap okumayı amaçlamak zorunda değiller. Hayat şartları veya ilgileri bakkal hesabı tutma, yemek tarifi yazma veya motor tamir kılavuzu okumakla yetinmelerini gerektirebilir. Biz, potansiyel katılımcılara geliştirmek istedikleri okuma-yazma etkinliklerinde destek vererek işe başlamalıyız. Değişik ilgileri, okuma-yazma seviyeleri, olumlu-çoğu zaman olumsuz okul deneyimleri ve sosyal ve ekonomik güçlükleri olan insanların hepsine roman, okul kitabı ve eleştirel gazete yazısı okuma çitası koyarak işe başlammamalıyız.

Bunları söylerken, okullu okuma yazmanın ve sınıf sıralarında oturmanın özellikle kadınlar için büyük sembolik önem taşıyabileceğinin farkındayım. Çocukluklarında çeşitli yapısal ve sosyal adaletsizlikler nedeni ile okula gidememiş kadınlar ve erkekler sınıf ortamında eğitim almaya büyük özlem duyabilir. Ancak tüm potansiyel katılımcıların böyle olacağını öngöremeyiz. O yüzden esnek okuma-yazma destek ve öğretme modellerine ihtiyacımız var. Mesela, Aderinoye ve Rogers (2005) Nijerya'da Pazar yerine "Okuma-yazma dükkanı" adlı bir tezgah açtıklarından bahsediyor. Burada yetişkinlere destek ihtiyacı duydukları okuma-yazma etkinliklerinde yardım ediliyor

ve eğer sınıf ortamında okuma-yazma eğitimi almak isterlerse bu konuda bilgi veriliyor.

Breier, Taetsane and Lait (1996, p. 232) ise Güney Afrika'da okuma-yazma ve meslek eğitimine "iki yönlü" bir yaklaşımdan bahsediyor. Bir taraftan, insanlara istedikleri konularda - hesap tutma, taksiciler için araç bakımı gibi - dersler verilirken, okuma-yazma bu derslerdeki diğer becerilere ne kadar yardımcı olacaksa o kadar öğretiliyor; herkese ileri düzeyde metinler okuma ve yazma şartı koşulmuyor (s. 230). Diğer taraftan, sınıf ortamında eğitim almak ve örgün eğitimlerine devam etmek isteyenlere de destek olunması gerektiğini belirtiyor Breier, Taetsane and Lait. Türkiye'de de benzer esnek ve çeşitli okuma-yazma ve beceri kursu çeşitlerine ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.

Bu yazıda bir parça cesur çıkarımlarda bulundum. Ancak bu konularda düşünmemiz ve tartışmamız gerektiğini düşündüğüm için böyle bir atılganlık gösterdim. Umarım tartışma ve daha çok araştırma için esin yaratmaya bir parça katkı olmuştur.

Referanslar

- ACEV (2010/2011) ACEV 2010/2011 Faaliyet Raporu. http://www.acev.org/docs/faaliyet-raporlar/C4%B1m%C4%B1z/2010_2011_faaliyet_raporu.pdf
- Aderinoye, R. & Rogers, A. (2005). The intervention of the literacy shop approach in Bodija Market, Ibadan, Nigeria. In A. Rogers (Ed.), Urban literacy: Communication, identity and learning in development contexts (pp. 253-277). Hamburg: UNESCO.
- Auerbach, E.R. (1989). Toward a social-contextual approach to family literacy. Harvard Educational Review, 59: 2, 165-181. Retrieved, May 20, 2010, from <http://www.eric.ed.gov>
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Local literacies: Reading and writing in one community. London & New York: Routledge.
- Beder, H. & Medina, P. (2001). Classroom dynamics in adult literacy education. Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- CYDD (2013) Besiktas Cagdas Yasami Destekleme Derneği. <http://www.besiktas.cydd.org.tr/Komisyonlar/OkumaYazmaKomisyonu.html>
- DFID (1999). Re-defining post-Literacy in a changing world. London: DFID Research Report 29.
- Durgunoğlu, A.Y. (2000, August). Adult literacy: issues of personal and community development.

Retrieved July 10, 2010, from <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>

Durgunoğlu, A. Y., Öney, B., & Kuşçul, H. (2003). Development and evaluation of an adult literacy program in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 23, 17–36.

Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Middlesex England: Penguin Books.

Ghose, M. (2005). . In D. Barton & U. Papen (Eds.), *Gender, education and empowerment: Nirantar, a resource centre for gender and education*, New Delhi, India. Linking literacy programmes in developing countries and the UK (pp. 74-76). London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.

Güngör, R. (2006). Adaptation of the education participation scale (EPS) for participants in level II literacy courses. MA Thesis, Istanbul: Boğaziçi University.

Halkevleri (2013). Halkevleri: Halkın Muhalefet Evleri. <http://www.halkevleri.org.tr/>

Hamilton, M. (1999). Ethnography for classrooms: constructing a reflective curriculum for literacy. *Pedagogy, Culture & Society*, 7:3, 429-444.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

İnce, G. (2008). Yetişkin okuryazarlık programlarının nitelik açısından değerlendirilmesi. [A Qualitative Evaluation of Adult Literacy Programmes.] Unpublished Masters Thesis, Ankara University, Ankara, Turkey.

Kagıtcıbası, C., Goksen, F., & Gulgoz, S. (2005). Functional Adult Literacy and Empowerment of Women: Impact of a Functional Literacy Program in Turkey. *Journal of adolescent & adult literacy*, 48: 6, 472-489.

KOYE (2006/2007) KOYE UR 2430 BolgeEl Kitabı.

Millman, L. (2005). English for Speakers of Caribbean Languages (ESOCL). . In D. Barton & U. Papen (Eds.), *Linking literacy programmes in developing countries and the UK* (pp. 87-88). London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Yetişkinler okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programı. [Adult literacy and basic education programme] MoNE General Directorate of Apprenticeship and Non-formal Education, Ankara. Retrieved February 10, 2011, from <http://cygm.meb.gov.tr>

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). Yetişkinler okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programı (I. Ve II. Kademe). [Adult literacy and basic education programme (1. and 2. Level)] MoNE General Directorate of Apprenticeship and Non-formal Education, Ankara. Retrieved February 10, 2011, from <http://cygm.meb.gov.tr>

Milli Eğitim Bakanlığı (2013) Hayat boyu öğrenme genel mudurluğu yaygın eğitim programları <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/index.html>

Nohl, A. M., & Sayılan, F. (2004). Teaching adult literacy in Turkey. Technical Report to the Support to Basic Education Program (Ministry of National Education/European Commission). Retrieved October 23, 2012, from http://www.hsu-hh.de/download-1.4.1.php?brick_id=DZmWAeM2SM85JBmW

Papen, U. (2002). TVs, textbooks and tour guides: uses and meanings of literacy

in Namibia. Unpublished PhD Thesis. London: University of London.

Prinsloo, M. & Breier, M. (Eds.). (1996). *The Social uses of literacy. Theory and*

practice in contemporary South Africa. Bertsham, South Africa & Amsterdam:

Sached Books and John Benjamins.

Radikal (2004). Seveda ev kadını... Okuyacak. http://www.radikal.com.tr/radikal.aspx?type=habe_ryazdir&articleid=703121

Rogers, A. (2000). Literacy comes second: Working with groups in developing societies. *Development in Practice*, 10:2, 236-240.

Rogers, A. (2001). Some contemporary trends in adult literacy from an international perspective. *Adult Education and Development*, 56.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tett, L. (2005). Learning, Literacy, and Identity. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 106, 27-37.

TUIK (2010/2011). National education statistics: Non-formal education 2010/11. Retrieved April 20, 2013 from <http://www.turkstat.gov.tr>

TUIK (2011). Women in statistics 2011. Türkiye İstatistik Kurumu. Retrieved 8 February, 2013, from www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=238

Ünlühisarçıklı, Ö. (2009). Literacy, learners and laws: A Turkish case study of surviving regulations. *Literacy and Numeracy Studies*, 17:3, 42-56.

Walker, R., Rattanavich, S., & Oller, J. (1992). *Teaching all the children to read:*

Concentrated language encounter techniques. Buckingham: The Open University Press.

Yıldız, A. (2006). Türkiye’de yetişkin okuryazarlığı: Yetişkin okuma-yazma eğitimine eleştirel bir yaklaşım. [Adult literacy in Turkey: A critical approach to adult literacy education.] Unpublished PhD Thesis, Ankara University, Ankara, Turkey.

Okumadan Adam Olmak

Okuryazarlığın Yerel Değerler ve Anlamlar Sistemindeki Yeri: Cömert Köyü¹ Örneği

S. Yetkin Işık²

Giriş

Okuryazarlık modern Türkiye’de hiç gündemden düşmeyen bir konudur ve günümüzde de tartışılmaya devam etmektedir³. Yapılan araştırmalarda öğretmenler, öğretim elemanları veya öğrenciler gibi başlıca işlerinin okuma yazma olduğu düşünülen/öyle olması beklenen kişilerin de oldukça az okuduğu görülmektedir⁴ (okuyan kesimin okuduğu kitapların niteliği de ayrıca bir tartışma konusudur). Dolayısıyla günümüzdeki koşullarda, Türkiye’de okuma alışkanlığının yetersizliğine dair tartışmalarda öne sürülen tarihsel, ekonomik, siyasal sebeplerden çok sorunun kültürel kaynaklarına, toplumun okuryazarlığa bakışını şekillendiren, okuryazarlığa verilen değeri belirleyen anlamlandırma düzenine yakından bakmak faydalı olabilir. Böylesi bir çaba soruna antropolojik bir yaklaşımı gerektirir.

Ankara’nın Cömert Köyü’nde, ilk okul öğretmeni göreviyle birlikte yürütülen bir alan araştırması sonucunda 2007 yılında

tamamlanan bir yüksek lisans tezine dayalı bu makale, okuryazarlığın sözü edilen köydeki-lerce nasıl algılandığı, bir değerler ve anlamlar sistemi olarak köy kültüründe okuryazarlığa atfedilen değerin ne olduğunu anlama çabasının ürünüdür. Alan araştırmasında kültürü bir “anlamlar ve değerler sistemi”, insanı da “anlam ağlarına asılı bir hayvan” olarak kavramlaştıran simgesel/yorumsamacı yöntemin önemli temsilcisi Clifford Geertz’in kuramsal ve yöntemsel perspektifinden yararlanılmıştır. Ernest Cassirer’in (1980:33) “öteki hayvanlarla karşılaştırıldığında insan yalnız daha geniş bir gerçeklik içinde değil, gerçekliğin yeni bir boyutu içinde yaşar [...] insan artık yalnız bir fiziksel evrende değil bir simgesel evrende de yaşamaktadır. Dil, söylence (mitos), sanat ve din bu evrenin parçalarıdır. Onlar simgesel ağı dokuyan değişik iplikler, insan yaşantısının karmaşık dokularıdır” şeklindeki görüşleri yorumsamacı yöntemin arka planındaki felsefeyi, insan kavrayışını yansıtmaktadır.

Antik çağda ‘sözlü telaffuz, akli bir açıklama ve diğer bir dilden tercüme’ anlamlarına gelen –Tanrıların habercisi Hermes’in adından türetilmiş- Yunanca *hermeneuein* fiili hermönitik yöntemle de adını vermiştir. Hermönitik Orta Çağ’dan beri teoloji, felsefe, edebiyat eleştirisi gibi alanlarda kullanıldıktan sonra antropolojiye Clifford Geertz tarafından uyarlanmıştır. Yorumsamacı antropoloji, kültürel göreceliğin hâkim olduğu Amerikan kültürel antropoloji okulunda başlıca sorunsal olan “öteki kültürleri, yerlileri anlama”ya nesnellik, evrensellik veya yansızlık iddialarını reddederek yaklaşır; gözlemcinin statüsünü yorumculuğa indirir. Antropologun işi “yerlilerin kendileri hakkındaki yorumlarını yorumlamak”, failleri ve onların eylemlerini anlamlandıran kültürel kodları çözümlmek ve bilim dünyasının diline, okurlara tercüme etmektir. Böyle bir yaklaşım üretilen bilginin farklı yorumlara açık olması anlamına gelir.

Yorumsayıcı antropolojinin perspektifinden bilgi, düşünce, duygu ve algılar, ‘ortak öznel arası bir dünyada’ inşa edilir ve simgeler dolayısıyla ifade edilir (A. Shutz, akt. Altuntek 2009:119). Bir toplumun içinde yaşadığı simgesel evren, dil başta olmak üzere, gelenek ve görenekler, eşyayı kullanma biçimi, sözlü metinler, din, törenler vb gibi her birinin iletişimsel işlevi ve değeri olan çeşitli unsurlarca oluş-

² Dr.

³ Ocak 2008’de Cumhurbaşkanlığı’nın himayesinde Türkiye okuyor projesi başlatılmış ve okuma alışkanlığını yaygınlaştırmak için çeşitli faaliyetler düzenlenmiştir. Bu faaliyetlerden biri de okullarda öğrenci, öğretmen ve çalışanların tümünün katılması istenen okuma saati uygulamasıdır. Ayrıntılar için bkz: <http://www.turkiye-okuyor.org/>

⁴ Bkz: Sayılan, Uysal ve diğerlerinin (2011:88-124) üniversite öğrencileri ve öğretim üyeleriyle yaptıkları araştırma oldukça bol veriler sunmaktadır.

turulmuştur. O toplumu anlamayı amaçlayan araştırmacı, bireylerin birbirleriyle, kendileriyle, ötekilerle veya maddi evrenle ilişkilerine, iletişimlerine bakarak simgelerin anlamlarını yakalama yöntemini izlemelidir. Simgeler de-ima yoruma açıktır, anlamları mutlak değildir dolayısıyla ancak kültürün bütünü ve simgenin kullanıldığı bağlam içinde belirli anlamlar kazanırlar. Kùltürleri birbirinden ayıran anlam ağlarının **şekillendiricisi olan ve aktörlerin iletişime geçmesini sağlayan** simgelerin anlamı, kùltürün maddi biçimleri aracılığıyla görünür ve anlaşılır. Yazılı metinlerden çok sözlü iletişime, ilk ağızdan verilere ve aktörleri toplumsal ilişkileri ve eylemleri içinde gözlemlemeye dayanan bu araştırmada yoğun **betimleme** yöntemine başvurulmuştur. Bir **ötekini** anlama yöntemi olarak, Clifford Geertz'in (1973) filozof Gilbert Ryle'den ödünç alarak antropoloji literatürüne kazandırdığı *yoğun betimleme* (thick description), araştırmacının gözlemlediği eylemin, içinde vuku bulduğu/gerçekleştiği kültürel bağlam içinde yorumlanmasıdır. Geertz, Ryle'dan alıntıladiğı örneği ele alarak "zayıf gözlem" ve "yoğun gözlem" arasında bir ayrım yapar. Ona göre, zayıf gözlem tepkilerin olduğu/göründüğü gibi betimlenmesi, yoğun gözlem ise eylemin *gerçekte* ne anlama geldiğinin ortaya çıkarılmasıdır (Geertz, 1973:6-7).

Öte yandan, antropolojik bir yaklaşım, farklı kùltürleri oluşturan tikel iletişim içerikleri kadar bu simgelerin dolaşımını ve yayılmasını sağlayan iletişim teknolojilerinin de dikkate alınmasını gerektirir. **İletişim biçimiyle kastedilen** sözlü (konuşma), yazılı (basılı materyal), görsel (fotoğraf, sinema, TV, internet) iletişimdir. Antropologlar da okuryazarlık sorununa genellikle sözlü ve yazılı kùltür kuramları çerçevesinden yaklaşırlar. Bu antropologların en iyi bilinenlerinden olan Jack Goody'e (2001, :60-63) göre,

"[...]kùltür bir iletişimsel eylemler dizisidir. Bunun yanı sıra iletişim biçimindeki farklılıklar çoğu kere üretim biçimindekiler kadar önemlidir. Çünkü bunların bilginin saklanması, çözümlenmesi ve yaratımındaki değişimlerle olduğu gibi insanların aralarında kurduğu ilişkilerle de yakından ilgisi vardır. [...] Yazı, eleştiriyi potansiyelini artırır çünkü söylemi farklı bir yoldan gözlerimizin önüne serer; aynı zamanda birikimsel bilgi potansiyelini özellikle de

soyut türde bilgiyi artırır, çünkü yüz yüze iletişimi asarak iletişimin doğasını aynı zamanda da bilginin depolanma sistemini değiştirir. Bu şekilde 'düşüncenin' çok daha geniş bir kapsamı okuyan halka ulaştırılabilir (Goody 2001:48-49).

Walter J.Ong da (2003) bu görüşü desteklemektedir: "tam olarak yaşamak ve anlamak için yaşanılana yakınlık kadar uzaklık da gereklidir ve insan bilinci bu mesafeyi en kolay yazı yardımıyla tanır... yazı, bilinci keskinleştirmiştir" (Ong, 2003:87-102).Yazının soyutlama, bireysellik, yaratıcılık, bellek ve tarih alanlarında yarattığı etkiyle bilişsel süreçleri dönüştürdüğü ve insanın düşünce biçimlerini etkilediği tezi tarih, sosyoloji, felsefe disiplinleri yanında geleneksel olarak yazısız toplumları konu edinmiş olan antropolojiyi de doğrudan etkilemiştir (Aydın ve Emiroğlu, 2003:901). Böylece bu makalede sözlü ve yazılı kùltür kuramları ile yorumsayıcı antropoloji kuramlarının her ikisinden de yararlanılarak okuryazarlığın Cömert Köy'ünde yaşayanlar için ne anlam ifade ettiğinin anlaşılması hedeflenmektedir.

Kùltür kavramı değişim, etkileşim veya akışkanlığı da içermesine rağmen bir kùltürü ötekinden ayıran, kimisi daha belirgin bir biçimde özgül ve merkezi olan unsurlar bulunabilir. Kùltürü okunup anlaşılacak bir metne benzetecek olursak, bu öğelerin yoğun olarak altının çizildiği, yeni kuşakların eğitiminde "olmazsa olmaz" görülen dolayısıyla da değerler ve anlamlar sistemini paylaşan bireylerin kişiliklerinin oluşumunda etkili olan mesajlar/fikirler ve söyleyebiliriz. Bu merkezi değerler başta kişi/ideal kişi kavramı olmak üzere toplumu bir arada tutan ortak iletişim ve anlamlandırma düzeneğinin parçalarını, örneğin iş bölümü, cinsiyetler arası ilişkiler, doğal olayların yorumu, ötekilerle ilişkiler, zamanla ilişkiler vs belirleyip yön verecektir. Türk ve Sünni İslâm inancına bağlı bir köy olan Cömert Köyü'nün değerler sistemi, Türk kùltüründe de merkezi bir öneme sahip olduğunu düşündüğümüz *adam olmak* kavramından başlayarak çözümlenebilir. İdeal bireyin tanımı ve algısını içeren adam olmak kavramı, din, gelenek, akrabalık, örf ve adetler gibi kalıplarla kùltüre özgül yorumlar getirerek kişinin doğumdan ölüme kadar eylemlerine ve düşüncelerine yön verir; açık ve belirgin olmamakla birlikte ahlâki bir

çerçeve çizer. Adam olmak kavramının ağırlığını doğumdan ölüme kadar süren, hatta ölümden sonra da bir süre devam eden, bireyin hayatının önemli aşamalarını işaretleyen ritüellerde izleyebiliriz.

Öte yandan, okuma yazma eylemine verilen anlam ve değer söz konusu olduğunda adam olmak kavramının belirleyici etkisinin dışında olmayan, bu kavramdan türetilmiş ancak 'adam olmak'a göre ikincil bir önem ve değer atfedilen okuyup adam olmak kavramıyla karşılaşmaktayız. Böylece bu makalede okuma alışkanlığının Cömert Köyü kültürü içinden anlaşılabilirlik değeri ve anlamını bu iki kavramın yardımıyla açıklanabileceğini öne sürebiliriz.

1. Adam Olmak

Adam olmak kavramı ile okumaya verilen değer ve anlam arasındaki hat, yerel epistemolojik anlayış ve yöntem arasında ilişki kurulması demektir. Doğrunun ne olduğu, bilgiyi öğrenecek olanın (kişinin, bireyin) kim olduğu, doğrunun/bilginin nerede ve nasıl (hangi yollarla) bulunabileceği, bilgi otoritelerinin (bilenin) kim olduğu, bilgiden yararlanma, öğrenim yol ve yöntemlerinin anlaşılmasını gerektirir.

1.1. Doğrunun Kaynakları ve Bilgi Otoriteleri

"İnsanlarda uzun süreli, geniş kapsamlı, güçlü güdüler yerleştirmeye çalışan bir semboller sistemi" (Geertz, 1980. Aktaran: Mardin, 2003, :37) olarak tanımlanabilecek din, İslam'ın senkretik biçimiyle yaşandığı Türkiye'de –özellikle kırsal kesimde büyü, efsane, İslam öncesi ön Asya, Mezopotamya inançları ya da Türk inançlarıyla vb bir arada var olduğu bilinmektedir. Dini bilgi ile iç içe geçmiş olarak, bireylerin bilinçaltılarını özgün anlamların paylaşıldığı simgelerle kuşatan efsaneler, yazı öncesi dönemde geçerli bilgi/inanç araçlarıdır. Walter J. Ong (2003:165-6), sözlü kültürlerde anlatının rolünü açıklarken, soyut sınıflama kategorilerine sahip olmayan birincil sözlü kültürlerde insanların bildiklerini saklamak, düzenlemek ve iletmek için insan etkinliğini konu alan öyküleri kullandıklarını belirtir. Sözlü kültürlerde mitlerin eğitici işlevi de vardır; mitler kuşaktan kuşağa aktarılacak yeni kuşakların gelenek olarak bilinen öğretiyle bağ kurmaları sağlanır.

Cömert Köyü'nde efsaneler, dünyaya ilişkin soyut düşüncelerin, kuşaktan kuşağa aktarılmakta olan yerel bakış açısının, doğruyu bulmaya yönelik genelleme ve çıkarımların bir dolayımı olmayı bugün de sürdürmektedir. Bunlardan en önemlisi, yediden yetmişe herkesin bildiği, daha önemlisi inandığı Eski Cömert'in yok oluşuna dair efsanedir. Şöyle anlatılır:

Eski köy, şimdiki köyün yerinde değilmiş; daha aşağıda Ören'e giderken görünen bahçelik, ağaçlık yerin oradaymış. Bundan belki beş yüz sene önce bir senesi kıtlık olmuş⁵. Hiçbir şey [ürün] yetişmemiş: Buğdaylar karacık olmuş. O seneki ekmekler hep böyle kapkara oluyormuş. Böyle olunca millet bunu yirselemiş [yermiş, beğenmemiş, küçümsemiş (Y.I.)], 'bu da yenir mi' demişler. Yalnız çok yoksul bir adam varmış; o ve ailesi yemisler, yirselememişler. Gel zaman git zaman, bir gün bir şenlik, toplantı neyim olmuş. Pilav dökmüşler, bütün köy toplanmışmış. Herkes kaşığına, ekmeğine yanında getirmiş, ama. Bu yoksul adamla ailesi çıkarıp kara ekmeği yemisler. Diğerleri bunu görüp 'yahu, bu kara ekmeği de yenir mi?' diye alay etmişler. Adam üzülmüş; ailesini de almış doğruca eve gelmiş; terk etmiş orayı. Gece rüyasında bir ihtiyar ona 'kalk, aileni de al burayı terk et!' demiş. 'Giderken de sakın dönüp arkana bakma! Gidersen zengin olacaksın'. Sonra adam uyanmış; hemen karısını ve beş çocuğunu da alıp gecenin bir yarısı köyü terk etmiş. Bir süre arkasına bakmadan yürümüş. Bir ara meraklanıp bir bakıvermiş ki köyü seller götürüyor; evler yerle bir oluyor. Bakar bakmaz da oracıkta yedi kişinin hepsi ölmüş. Şimdi öldükleri yerde yedi tane mezar var. O tepeye de Yediler Tepesi diyoruz. Eski Cömert'ten kimse kurtulamıyor. Bu köyü başka başka yerlerden göçüp gelen dedelerimiz kuruyor.

⁵ Sözlü kültürlerde mitin, masalın vb topluluğun ezberinde çarpıtılıp, bozularak ya da abartılarak da olsa kuşaklarca aktarılmış tarihi olayların yerini tutabileceği unutulmamalıdır. Nitekim bu örnekte anlatılan mit de bir yerleşim yerinin doğal felaketler sonucu terk edilip viraneye dönüşmesine dair gerçek bir öykünün ahlâki bir içeriğe büründürülerek yeniden inşa edilip on yıllarca kulaktan kulağa –ana öğeleri ve kurgusu sabit kalmak şartıyla- bazı eksikler, fazlalıklar, yanlışlar, abartılar ve süslemeler katılarak aktarılmasına dair bir örnek oluşturuyor olabilir. Zira, Ankara merkez ve köyleri de 1873-1875 yılları arasında etkili olmuş kuraklık ve çekirge istilaları, buna bağlı olarak büyük göç olayları ve toplu ölümler yaşamıştır. Eski köyün bu felaket yılları sırasında terk edilmiş olması muhtemeldir.

Köyde her yaşta insan tarafından oldukça ciddi bir yüz ifadesiyle (genellikle korkunç bir felaketi anlatan, acılı bir ifade) anlatılan bu mit, köyde temeli dini inançlar olan mitik düşüncenin geçerliliğini hâlâ koruduğuna işaret etmektedir. Köyün kuruluşuna dair bu efsane, farklı anlamlar ve gerekçelerle de olsa hemen herkes tarafından inanılmaktadır ve köy sözlü kültürünün olanakları, düşünme ve metinselleştirme tarzına uygun olarak oluşturulmuş en önemli tarih anlatısıdır. “Mitos”ların toplumsal kurumlar için ‘anayasa’lar temin ettiği”ni belirten Şerif Mardin’in (2003.65) görüşlerinden hareketle köydeki “anayasa”nın içerdiği mesajlara bakarak geçmişten günümüze aktarılan bazı doğrulara ulaşabiliriz. Metin, köylülerin içinde yaşadıkları evren ve hakikat yorumlarında şu unsurların altını çizmektedir ki, bunlar üzerinde bir uzlaşma, ortak bir tavır olduğuna tanıklık edilmiştir: (i) Felaketler Allah tarafından gönderilmekte, insan sürekli sıranmakta ve gerekirse cezalandırılmaktadır. (ii) Allah’ın gazabından kaçınmak için yoksullarla, ekmekle ve buğdayla alay edilmemelidir. (iii) Tufanda yok olan yüzlerce kişiye ait hiçbir iz yokken, onlardan söz edilmezken Tanrı’nın verdiği nimeti reddetmeyen, Tanrı’nın konuştuğu aile hatırlanmakta ve anıtlaştırılmaktadır (önemli bir mevki, köyün en yüksek tepesi, “kara ekmeği” reddetmeyerek Tanrı’nın dostluğunu kazananların adıyla anılmaktadır: Yediler Tepesi). Sonuçta efsane, yeni yerleşim bölgesine çok sonradan gelen, her bir hanenin kökenleri farklı bölgelere dayanan (Adana, Kayseri v.) Cömert Köylülerin ortak geçmişiyle değil, bugünüyle bağlantılı iletiler içermektedir. Olasılıkla göz önündeki gerçekler (yedi mezar ve eski yerleşim yeri kalıntıları) üzerine, geriye doğru inşa edilmiştir. Bilgi bağlamında değerlendirilecek olursak, efsanenin varlığı paradigmaya ve amaçlara ilişkin doğrunun/bilginin iki temel kaynağının varlığını sürekliliğini koruduğunu gösterir: yaşlılar (büyükler) ve din/inanç. Köylülerin senkretik İslam’ında İslâm öncesine ait animistik düşüncenin izlerini taşıyan inanışlar, İslâmi emirler, büyüklerden öğrenilen bilgiler arasındaki sınırlar kaybolmuştur. Köylülerin inanç ve değerlerini oluşturan, yüksek (soyut) bilgi, camideki vaazlardan, büyüklerden öğrenilen efsanelerden, geçmişe ilişkin anlatılardan, kısacası gelenekten oluşmaktadır. Bu noktada, efsanede ailenin reisini uyaran Tanrı ya da kutsal figürün, erkek

olarak tasvir edildiği dikkate değerdir: “aileni al ve arkana bakmadan buradan git” diyerek erkeğe ait olan şeyler, kadınlar ve çocuklar/aile hakkında erkekler arası bir diyalog kurulmuştur. Bu durum, her türlü güç figürünün “yukarıda” ve “erkek” olarak tasvir edildiğinin göstergelerinden biridir. Kutsal, göksel ve erkek olanı birleştiren evrensel ilk örnek (arke-tip) hem bugüne kadar yaşatılan İslam öncesi Türk inanışları hem de İslâm dininden de beslenerek zihinlerde yer almayı sürdürmektedir. Kutsalın yukarıda olduğu inançlar ve değerler evreninde bilgeliğin ve doğrunun da kaynağı yukarıda olmalıdır.

“Doğru”nun nasıl algılandığının araştırılmasına bir başlangıç olarak, köylülerin dilinde (Türkçede) “doğru” sözcüğü ve ilişkili olduğu diğer sözcükler analiz edilmesi yararlı olabilir. Cıbroğlu (2006), “sözcük-bağıntıları dizgesini” bir uygulamayla, Türkçede kutsal sayılan bazı harf sesleriyle “öğretinin/bilgeliğin konuşma diline nasıl kodlandığını” göstererek örnekler. Bunun için Türkçede yer alan ve –ona göre– kutsal anlam içeren beş sözcüğü (doğu, doğum, tohum, doğru, doğa) inceler.

Açıklanmaları şöyle: *togu* (vatan, toprak; doğu, Güneş’in doğduğu yer); doğum, doğmak anlamındaki *tug-* sözcüğünden gelir (dişil ilkeye işaret eder); *togom* (tohum; asıl bitki için kullanılmakla birlikte, insanın ve hayvanın erkek cinsindeki spermleri de karşılar, eril ilkeyi temsil eder); *togru*, bıçağın (hançerin, kılıcın) kesici parçasıyla kabzasını birbirine bağlayan düz ince demir (bir yanı kabza, öte yanı kesicidir; işbirliği, düzen ve dengeyi temsil eder); doğru ve doğa sözcüklerinin kaynağı Uygurca’daki *togu* örf, adet, düzen (kaynağı göksel yasa veya doğa düzeni) anlamına gelir... Yukarıda seçtiğim ikon sözcükler bir öğretinin ima yüklü köse taşlarıdır ve aynı harf sesiyle kodlanarak ait oldukları öğreti işaretlenmiş ve dile kaydedilmiştir... Bu öğreti bir düzen yasasını içermektedir. Yasanın temeli görsel gerçeğe dayanmaktadır. Güneş daima Doğu’dan doğar, çocuk annesinden doğar bunlarda gözün gördüğü gerçeğe vurgu vardır. Doğru sözcüğünün imgeleminde ve belleğinde de bu saklanamayan, gözle görülen gerçeklik doğu ve doğum sözcüklerinde, güneş’in ve insanın doğumunu birlikte çağrıştırarak güçlenmektedir (Cıbroğlu,2006, :88).

Cıbroğlu'nun izinden gidecek olursak, kutsal/eril güçlerin değerli olduğu ve her türlü olumsuzluğunun atfedildiği gök/yukarı ile, bunun karşılığı olarak dişil/kötücül/kusurlu ve değersiz olarak görülen yer/aşağı arasındaki karşıtlık ataerkil değerler ile dini değerlerin bir arada ve güçlü bir şekildi simgelere, özellikle dile yerleşmiştir: Gerçekten de gökle ilgili deyimler, sözcükler iyi, doğru, kutsal, yüce anlamlarını içerirken, yerle ilgili deyim ve sözcükler (yermek, yerinmek, yere batması vs) olumsuzlama ve aşağılama için kullanılmaktadır. En eski dinlerde olduğu gibi tek tanrılı dinlerde de iyi olan, kutsal olan, güçlü olan Tanrı'nın ve cennetin de olduğu gökyüzündeysen, yeraltı karanlıkların, kötülüklerin ve cehennem mekânı olarak tasavvur edilmiştir. Bu zıtlıkta yer ve gök arasındaki bütünlüğün ve uyumun bozulması, bir krizi ortaya çıkarmaktadır. Ruh ve beden gibi yer ve gök, insan ve Tanrı da uyumlu olmalıdır (köyde bu anlayışı daha çarpıcı yansıtan mecazlara aşağıda halk hekimliği uygulamaları anlatılırken değinilecektir). Yukarıda olan, yukarıdan gelen; değerli olan ve doğru olanıdır. Toplumsal ilişkilerde *yukarı* yaşça büyük olanlara, geçmişin, ataların öğretilerine denk düşer. Sonuçta ailenin ve büyüklerin merkezi önemi, tarihsel bir derinliği de olan güncel bir tecrübenin sonucu da olabilir: modern dünya ile dinsel yaşamın saf biçiminin (kitabî biçiminin, şeriatın) çatışmasından köylüler, ataerkil değerleri, aileyi, babanın rolünü güçlendirerek korunabilmektedir. Aile etrafında toplanan değerler, gerçekte her ikisi de köylülere yabancı dolayısıyla tam olarak içselleştirilemeyen iki kültürel evren (din ve modern/batılı değerler) arasında güçlü bir merkez, bir denge oluşturmaktadır. Esasen ezber yöntemiyle öğrenilen dini bilgiler yazılı metinlerden çok büyüklerden, bilenlerden edinilen bilgilerden oluşur. Doğal olarak dini bilginin biçimsel olmayan (ibadetler için gerekli olmayan) önemli bir kısmı söylenceler, hikâyeler, anılar yoluyla aktarılmaktadır.

1.2. Baba ve Diğer Aile Büyükleri

Ataerkil bir yapı, toplumsal yaşamın her alanında kadın ve erkek arasındaki eşitsizliği de ima ettiği için, bu yapı içinde şekillenen toplum hakkında yargılar, genellemeler ve düşünceler ileri sürerken erkek ve kadınlar arasındaki hiyerarşik farklılığın göz ardı edilemeyeceği açıktır; dolayısıyla söz konusu olan "insanlar",

"bireyler" değil, kadınlar, erkekler, yaşlılardır. Faillerin ne düşündüğüne bakmadan önce onların *kim olduğu*, dahası gerçek anlamda birer fail olup olmadıkları tartışılmalıdır. Hiyerarşik ve eşitsiz bir dizgede, bu dizgeyi oluşturan kişilerden, eşit düzeyde; özgür, sorumlu, saygı gören kişiler olarak, yani bireyler olarak söz edilemez. Öte yandan Eric Wolf (2000:160), köyde birey kavramının yerine aile/hane halkı kavramının koyulabileceğini yazar. Çünkü "Köylü toplumları, ferdi birimler olan hane halkları arasındaki önemli fakat değişken ilişkilere dayanır." Cömert Köyü'nde *baba*, toplumdaki en önemli figürdür. Gerçekte kendi gücünün sınırları içinde özgür, sorumlulukları ve değerleri olan, karar vermeyi ve kararsızlığı yasayan, kendi kendini (ve aileyi) yöneten tek kişi ailenin reisi olan erkektir. Bunun açık göstergelerinden biri, "aile" sözcüğünün babaya ait olan kadın ve çocukları kapsamasıdır; Cömert Köyü'nde erkek "ailem" dediğinde öncelikle karısını kasteder. Bu sözcük koca, yani erkek tarafından söyleniyorsa, aile 'ait olunan bir topluluk' değil 'sahip olunan' bir şeydir; aile babaya *aittir*. Yine "aile kurmak" deyimini, öznesi daima erkek olan bir eylemi anlatır.

Babanın rolüne dair köye özgü bir başka örnek isim koyma adetidir. Dede/ninenin isminin toruna verilmesi âdeti, Türkiye'deki birçok köy gibi, Cömert Köyü'nde de yaygındır. Bu geleneğe göre evli bir erkek, oğluna, ailenin hâlâ reisi olan babasının adını vermektedir. Kızlara babaanne ya da anneannenin isminin verilmesi, dedenin isminin verilmesi kadar yaygın değildir. Konu hakkında konuştuğum kişilerin verdiği yanıtların hemen hepsi aynıydı: bu geleneği "anne babaya duyulan saygı ve sevginin bir ifadesi" olarak açıklamaktaydılar. Köylüler tarafından kullanılan bir kalıp söz ("isim arayıp duracağına babanın ismini koy"), babanın isminin oğula verilmesinin bir norm olduğunu kanıtlamaktadır. Ancak isimle birlikte çocuk, eğer varsa, dedesinin/ninesinin unvanını da almış olur. Resmi belgelere bu unvan yazılmasa da çocuğu çağırırken ismin sonuna unvan da eklenir: Halil Ağa, Dursun Bey, Akkız Hanım... vb. Bu durum, Türkiye'de geniş aile modelinde aile içi ilişkiler üzerine yazan birçok kaynakta da (örneğin, Duben, 2002; Delaney, 2001) tartışıldığı gibi, çocuğun sahibinin baba/anne değil, dede/babaanne olduğu anlayışının bir simgesidir de.

Köyde çocukları okula kaydettirmek için dedeleri gelir; önemli ekonomik kararları çocukların dedeleri alır; çocukların konuşmalarında dede/babaanneler sıkça yer alır. Dedenin isminin verildiği çocuğun dedesi tarafından daha çok sevilmesi beklenir. Buna ek olarak aşağıdaki iki örnek, adam olma-gelenekler-baba simgesi arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğunu gösteren metinlerdir. Bunlardan biri, Türkiye’de başka yörelerde de bilinen, adam olma ve okuyup adam olma” (aşağıda bu başlık altında değinilecektir) arasındaki ayrımın bir baba ve oğul arasındaki diyalog üzerinden anlatıldığı çok bilindik bir hikâyedir. Diğer örnek, adı “kurt baba” olan bir çocuk oyunudur.⁶ Bu oyun oynanırken en çok istenen rol, kurt baba rolüdür. Ancak yalnızca erkekler bu rolü oynayabilir. Anne rolüyse kızlarındır. Kimi zaman kız çocuklar da çok istedikleri kurt baba rolünü oynamakta ısrar ederlerse de hemen itiraz gelir: “ama sen baba olamazsın, kızsın”. Kızlar ancak anne olmalı ve yumurtalarına (çocuklarına) sahip çıkmalıdır. Anne ve baba rollerinin erken yaşlarda ve kalıcı bir biçimde öğrenilmesini sağlayan oyunun en ilginç tarafı, köyün yetişkin sohbetlerinde, özellikle kışın anlatılan hikâyelerin başlıca korku figürü olan kurt ile baba figürünün birleştirilmesidir. Böylece, oyunda baba ile -anneye ait olan yumurtalar arasındaki ilişki, korkuyu da içeren bir boyut kazanır. Yavrular, anneden ayrılıp dış dünyadaki zorluklarla mücadele ederken babalarıyla da mücadele edeceklerdir. Ancak sonuçta hayatta kalmayı ve tekrar yuvaya dönmeyi öğrenmelidirler. Kurt baba dışarıda ve etkin, anne ve yumurtalar içeride ve edilgidir.

⁶ *Kurt Baba*, Cömert Köyü’nde en çok oynanan, oyunun kahramanları birçok oyuna benzese de, oyun içinde geçen terimleri ve kurgusu özgün nitelikler taşıyan bir çocuk oyunudur. Oyunda bir erkek kurt baba, bir kız anne ve diğer çocuklar yumurta rolündedirler. Oyuna baslarken kurt baba uzaklaşır, anne rolündeki çocuk yumurtalarının her birinin kulağına ayrı bir renk fısıldar. Çocuklar renklerini unutmamalıdır. Daha sonra kurt baba gelip kapıyı çalar. Anne “kim o?” diye sorar. Gelen kurt babadır. “Ne istiyorsun?” diye sorar anne, “yumurta”, “ne renk?” Kurt baba bir renk söyler, kendi rengi söylenen çocuk kaçmaya başlar. Kurt babaya yakalanmadan tekrar annenin ve diğer yumurtaların yanına dönebilirse kurtulur. Kurt baba yakalarsa, yumurtayı alıp götürür. Kaçan yumurtalar, kurt babaya yakalanmadan daha önce yakalanmış olan yumurtalardan birine dokunarak onu kurtarabilir.

1.3. Adam Olmaya Yolunda Geçiş Törenleri

Kişi sayılmak için bireylerin geçmeleri gereken ve her biri önemli birer törenle tamamlanan aşamalar vardır. Adam olmak, en başta normlara uymayı, topluluğun değerlerine göre davranmayı içeren bir dizi doğruyu izlemektir. Bu süreç *yol* olarak adlandırılır ve normlara aykırı davrananlar için “yoldan çıktı” denir [yukarıdaki “*togru*, bıçağın (hançerin, kılıcın) kesici parçasıyla kabzasını birbirine bağlayan düz ince demir” açıklaması tekrar hatırlanmalıdır]. Tüm geçiş ritlerinde ortak olan temel örüntüleri ilk işaret eden kişi olan Van Gennep (1908), “herhangi bir toplumdaki bir bireyin yaşamı, bir yaştan diğerine geçişler dizisidir” diye yazar (Aktaran: Morris 2004, :392). Cömert Köyü’nde bir kişinin doğumdan ölüme uzanan yaşam süresi içinde geçmesi gereken törenleri yaslar arası geçiş değil de evreler arası geçiş olarak tanımlamak daha doğru olacaktır. Her biri, bireyin yaşamında önemli bir değişikliğin, bir d.nüm noktasının, bir engelin asılmasının simgesel ifadeleri olan törenler şunlardır:

Beşik: Yeni doğan bebeğe yakın akrabaları tarafından çeşitli hediyeler (genellikle giysiler) götürülerek yerine getirilir. Bu tören, bebeği görmeye gidenlerin arabalarla konvoy halinde, kornalar çalarak hatta tabancalar ateşlenerek bütün köye duyurulur.

Diş bulguru: Kadınlar arasında yapılır. Diş çıkan çocuğun annesi bulguru haşlayarak hazırladığı yemeği, kutlama için gelen komşu kadınlara ikram eder. Evdeki küçük kutlama, bir “gözünüz aydın olsun!” ziyaretidir.

Sünnet (erkekler için): Erkekliğe ilk adım törenidir. Evlilikte olduğu gibi bir düğünle kutlanır. Yalnız, içki ikramı ve kadın oynatma adetleri uygulanmaz. Çalgıcılar çağrılır, yemekler yenir, dans edilir; komşular, sünnet olan çocuğa takı (altın) takar.

Askerlik (erkekler için, askere uğurlama ve asker karşılama): Yirmi yasına gelmiş ve askere çağrılan genç erkekler toplu halde yemek davetlerine katılırlar. Asker adayları, köyden ayrılmadan bir gün önce toplu halde Yediler Tepesi’ne çıkarak tepeye bayrak dikerler. Askere gidecekler davul ve zurna eşliğinde uğurlanırlar. Askere giden kişinin babası evin

çatısına bayrak çeker. Bu bayrak askerden gelinceye kadar orada kalacaktır. Askerden evine dönen erkeği karşılamak için, köylüler, arabalardan oluşan bir konvoyla, karşılanacak askerin otobüsten indiği yere giderler. Askerlik aşamasını tamamlamış olan erkek, yine davullar-zurnalar eşliğinde, tabancalar, havai fişekler ateşlenerek coşkuyla karşılanır. *Göz aydınlığına* (kutlama) gelenlere şeker vb. tatlı ikram edilir, çocuklara hediyeler dağıtılır.

Evlilik/düğün: Evlilikler, “söz kesme” aşamasından “gelin görme”ye kadar bir dizi törenle gerçekleştirilir. En önemli tören düğündür. Düğünün önemi düğün evinin çatısına bayrak çekilmesi adetinden de anlaşılmaktadır. En belirgin düğün etkinliği, erkeklerin bir ateş etrafında davul eşliğinde birbirlerine yumruk sallayarak oynadıkları, hızlı ve izleyenler açısından eğlenceli bir dans olan sındır. Kadınlar ve erkeklerin eğlenme yerleri ayrılır, erkekler için şehirden profesyonel dansçı kadınlar getirdiği, bu kadınların günlerce köyde ağırlandığı da olur (bu konu açıldığında köylüler şu bilgileri verdiler: “dedelerimizin zamanında bu adet –dansöz getirme, cümbüş geleneği- daha ciddiymiş, kadınların aylarca köyde kaldığı olurmuş. Köy odasında oynatırlar, eğlenirlermiş”). Hiçbir masraftan kaçınılmaz, düğünler özellikle erkek tarafı için oldukça pahalıya mal olur. Düğünde içki konusunda sınır yoktur. Her zaman dindar bir yaşam süren köylülere hem dini pratiklerin ihmal edilmemesinin hem de düğünde içki içilip kadın dansçıların oynatılmasının nasıl bir arada var olabildiğini sorduğumda, geleneğin norm koyucu gücünün de dinden aşağı kalmadığını gösteren şu cevabı aldım: “koyun, koyun bacağından; keçi, keçi bacağından asılır. İçki ikram etmezsen millet kabul etmez; bunu yapmak zorundasın. Bunu yapanlar da bilir günah olduğunu, ama yine de yapar.”

Yukarıda anlatılan törenler, bebeklikten başlayarak cenaze törenine kadar geçilen her aşamadan/engelden sonra bir işaretleme, bir zafer kutlaması olarak değerlendirilebilir. Yapılan her bir törenin ayrı bir önemi olduğu, törenlere katılım düzeyi ve biçimi, tören nesnelerinin seçimi, kutlama tarzı vb. ile gösterilmektedir. “Adam olma” yolunda küçüklükten büyük olmaya doğru ilerlerken, ataerkil hiyerarşideki yaşa ve cinsiyete bağlı olarak her bir törenin öneminin giderek arttığı, böylece

cenaze ve sonrasındaki törenlerde en üst düzeye çıktığı aşıkardır. Hangi törenin ne kadar önemli olduğu ve törene hangi anlamlar atfedildiği, törende kullanılan simgelerle gösterilir. Aileye bir ferdin daha katıldığını ilan eden beşik, yakın akrabalar arasındadır, eğlence yoktur. Adam olma yolunda ilk adım olan dış çıkarmayı başaran bir bebek için –dişler, insanların hangi yaşta, hangi çağda olduğunun geleneksel göstergelerinden biridir- diş bulguru dağıtılması, kadınlar arasında sessizce yapılır. Sünnet erkeklikle ilgili önemli bir geçiş evresi olduğu için eğlencenin dozu da katılımcıların sayısı da artar; ikram olarak, en önemli törenlerde olduğu gibi “pılav dökülür”. Askere gitme törenine bütün köy dâhil olur, gurur ve zafer bütün köyçe paylaşılır ve önceki tüm törenlerde yer alan simgelere –yemek, müzik, dans- bir yenisi eklenir: bayrak. Bayrak, en uzun ve kapsamlı, duyurusu köy dışına taşarak katılımcı sayısının en üst seviyeye çıktığı düğünde de kullanılır. Hacca gitmede de pılav dökülmesi, köy dışından konukların çağırılması, herkese hediyelerin dağıtılması geleneği vardır. Ölümle ilişkin törenler ise üçüncü günden başlayarak ölüm sonrasında yıl dönümlerinde anma törenleriyle, mezarlık ziyaretleri ile kuşaktan kuşağa aktarılacak sürer. Köyde evlilik ve askere gitme törenlerinden başka yeni bir ev yapıldığında da kullanılan bayrak simgesi üzerinde ayrıca durulmalıdır. İlk bakışta açıkça görünen gerçek, bu üç törenin de erkekliğin üç önemli aşamasını sabitlemesidir: Askerlik, evlilik ve bir ev sahibi olma. Dikilen bayrakların işaretlediği anlamlar başka bir biçimde dilde de ifadesini bulur. Yabancı bir erkeğe (örneğin bu satırların yazarına) sorulan ilk üç soru şunlardır: Nerelisin [evin/ailen nerede?], “evli misin?”, “askerliğini yaptın mı?”. Bireysel olarak birinin ne olduğu [kaç yaşında olduğu, hangi yere/kültüre ait olduğu, statüsü] böylece anlaşılır hale gelecektir.

Evler ve Ev Yapımı

Önemli bir iletişim nesnesi olan evlerin kentleşme sürecindeki toplumsal değişimin de ilk önce yansıtıldığı mekânlar olması şaşırtıcı değildir. Bu bakımdan evler, birçok anlamla yüklü olarak toplumsal anlamın ve değerlerin yeniden oluşturulma süreçlerinin izlenebileceği önemli simgesel alanlardır. Yukarıda anlatılan bayrak dikme geleneği her

üç durumda da evde, evin çatısında gerçekleşmektedir. Yer ve gök ilişkisinde değinilen yerin dışıl, göğün eril bir nitelik kazanacak şekilde yorumlanması (simgeleştirilmesi), mekânlar söz konusu olduğunda da evin dışıl, çatının ve çatıya dikilen bayrağın veya çatıyı ayakta tutan direğin (baba, evin direğidir) eril olarak kodlanmasıyla pekiştirilir. Ev içinin, dolayısıyla ev içi faaliyetlerin dışıleştirilmesi, okuma eylemi de dahil olmak üzere, cinsiyetçi iş bölümünü etkileyen önemli bir kültürel unsurdur.⁷

Adam olma hedefi sürecinde askerlik ve evlilikten sonra üçüncü önemli **aşama ev yapımıdır**. Yeni bir ev (köylülerin ifadesiyle “güzel bir ev”) inşa edilip bitirildiğinde evin çatısına bayrak çekilir. Ev sahibi de evi bitiren ustalara hatırı sayılır bir ikramda –örneğin bir koyun-bulunur, yemek verir. Köylüler “evi görmeye” giderek, hediyeler götürür. Cömert Köyü’nde evlerin yapılışında işleyen rasyonalitenin merkezinde, bütün ilişki biçimlerinde temel değerler olan ‘aile ve saygınlık’ yer alır. Böylece bir evin şu iki niteliğe sahip olması gerekmektedir: (i) Geniş ailenin tüm bireylerini bir arada tutacak katlara ve odalara sahip olması, (ii) “hayırda ve şerde” (düşün/nisan/hac ve hasta ziyaretleri/ölüm) başkalarına karşı ailenin saygınlığını zedelemeyecek kadar geniş, olabildiğince çok misafir ağırlayabilecek olması. Yeni evlerde ise her biri bir çekirdek aile olan iki-üç aile, yani, erkek kardeşlerin kurdukları kendi aileleri (üreme ailesi) ve

⁷ Bahattin Ögel’e göre (2000a) Türklerde Selçuk çağıının başlarında *erlülük*, yani ‘evlik, evli’ denince, hatıra yalnızca **ev kadını** gelirdi. *Erlig* sözü de, bundan ayrı olarak, ‘evi olan’, ‘ev sahibi olan kişi’ anlayışına kullanılıyordu. (Ögel 2000a :7). Ögel’in bu açıklaması, ev sözcüğünü kadınla ilişkili anlamlar barındırdığını söyleyen Delaney’in (2001: 142) gözlemleriyle paralellik göstermektedir. Bayraksa erkeklikle, soyla/ocakla ilgili anlam katmanlarını barındırır; hanenin sahibi olan, haneyi temsil eden erkeğin bir başka erkeğe verdiği (babadan oğula geçen), erkekler arasında dolaştırılan bir iletişim sembolüdür. Gerçekte ev olduğu sürece, bayrak görünse de görünmese de oradadır. Ögel’in (2000b:223) aktardığına göre, “bayrak sözcüğü *batrak- batırmak* sözcüklerinden, sancak sözcüğü de yine *batırmak*, *saplamak*, *dikmek* anlamındaki *sançmak* sözcüğünden bozmadır. Yazar, Anadolu’da yaygın olan “yatırlara bez bağlama” âdetini de mezarlara bayrak dikme geleneği ile ilişkilendirmektedir. Bunlara “duvak” sözcüğünün de “tug” (bayrak) sözcüğü ile etimolojik (tugak-duvak) ilişkisi olduğunu eklemeliyiz. Dışıl olan ev veya kadın nesneleştirilip örtülerek bayrağın temsil ettiği erkeğe (evin veya kadının sahibine) aidiyeti gösterilmiş olmaktadır.

onların anne ve babaları (köken ailesi) bir arada oturabilmektedir. Giderek kentin bir parçası olma sürecinde, bu tür bir düzenleme; her ailenin ayrı katlarda yaşamalarına imkân verdiği (böylelikle geleneksel geniş ailenin ihmal ettiği aile mahremiyeti alanını genişlettiği), aynı zamanda bir arada yaşamayı mümkün kıldığı için onlar açısından oldukça rasyoneldir. Ayrıca, her çocuğun aynı imkânlarda ve değerde bir eve sahip olmaması nedeniyle ortaya çıkabilecek adaletsizlik, dolayısıyla çatışma, böyle bir düzenleme ile eşitlikçi şekilde çözülmüş olmaktadır. Sonuçta mekânın toplulukçu değerlere göre ancak çekirdek ailenin mahremiyeti ve özerkliği dikkate alınarak düzenlenişi, yerel değerlerle kentli bireysel değerlerin bir sentezi değil de bir tür orta yoldur, denilebilir (Köydeki farklı değerlerin çatıştığı buna benzer durumlarda her zaman bir orta yol bulunduğu tanıklık edilmiştir).

Cömert Köyü’nde evin modernliğe özgü ‘özel hayat’ kavramını çağırıştırmadığı, tersine ortaklığı ve bir arada oluşu gerektiren aile merkezli bir hayata göre düzenlendiği yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılmaktadır. Kalabalık bir ailede başlayan, yalnızlık tercihinin yer olmayan bir toplumda boş zaman da bireysel/kişisel bir anlam taşımaz; kaldı ki bireylerin kendisiyle baş başa kalabileceği kişisel bir mekândan da söz edilemez. Gerçi, artık çok çocuklu olmayan ve iki-üç katlı bir evin bir katına sahip olan bir ailenin bireylerine yetecek kadar oda bulunmaktadır. Ancak, kış mevsiminde ailenin ortak olarak kullandığı tek bir odada (oturma odası) soba yanar. Genellikle televizyon da bu odadır, gelen misafir de bu odada ağırlanır, yemek bu odada yenir. Kısaca aile, hâlâ *tek bir ocağın* etrafında toplanan kişilerden oluşmaktadır. Misafir geldiğinde, örneğin, “izinizle biraz dinlenmek ya da okumak için odama çekileyim” gibi bir cümle düşünülemez bile. Öğrenciler, bir ödevi yapmadıklarında sundukları en yaygın gerekçelerden biri de “misafir geldi”dir. Misafirlerin- ki genelde akrabalarıdır- haber vermeleri ya da habersiz gelmeleri arasında bir fark yoktur; çünkü “hayır gelmeyin, bugün müsait değiliz” gibi bir yanıt hemen hemen imkânsızdır. Herkes, herkesin her türlü sorunu ya da içinde bulunduğu güncel koşulları bilir, bilmelidir. Batılı orta sınıfın gelişimine ve bireyin özerk bir varlık olarak ortaya çıkışına paralel

olarak gelişen ‘özel hayat’ kavramının köydeki ailelerin çocuklarını da içine alacak kadar genişlemesi sonucunda ayrı odalar, kentteki işlevini görmeye başlayabilir; belki yalnızlık da verimli sonuçlara yol açabilecek⁸ olumlanabilen bir değer haline gelebilir⁹.

1.4. Yerel Bilgi Otoriteleri Olarak Halk Hekimleri (Ocaklar)

Ocak, daha önce sözü edilen kullanım alanlarına ilave olarak, bazı hastalıkları tedavi edebilen aileler için de kullanılmakta ve yine içerdiği anlam, soya doğrudan gönderme yapmaktadır. *Ocak*, köyde hem yeri hem de o yerde hastaları tedavi eden kişileri imler. Ancak aile anlamına da gelen *ocak* sözcüğü ile Allah vergisi iyileştirme gücünün yalnızca bir kişiye değil, o kişinin soyundan olanlara ailesine ait olduğu inancı da ifade edilmiş olmaktadır. İnancıya göre ocaklara hastalıkları tedavi etme gücü Allah tarafından verilmiştir ve bu yetenek kuşaktan kuşağa kalıtım yoluyla geçecektir. Halk hekimi, mesleği bırakmadan ya da ölmeden önce çocuğuna ya da aileden birine “el vererek”, dualar okuyarak hastaları iyileştirme gücünü ve hakkını gelecek kuşağa devretmektedir. Bu şekilde, bizzat hakikatin bilgisinin asıl sahibi olan Allah’tan ve evin, ailenin reisi, sahibi olan babadan sonra ataerkil ideoloji ile Tanrısal seçilmişlikten güçlerini alan ocaklar da üçüncü bir bilgi otoritesi olarak köy kültüründe önemli yerlerini alırlar.

Köylülerin hastalıklar için ocaklarda çare araması kısıtlı olanaklar ya da ekonomik zorluklardan kaynaklanmamaktadır. Ocaklarla dini inançlar arasındaki bağlar, bu tür tedaviye olan inancın sürekliliğini sağlar. Zaten bütün hastalıklar için ocaklara başvuramazlar; tıp ve yerel halk hekimliği uygulamalarının her ikisin-

den de mümkün olduğunca yararlanmak isterler. Ocaklara başvurmanın bir gerekçesi, “bazı hastalıkların doktorlarca bilinmediği ya da tedavi edilemeyeceği” inancıdır. Köydeki ilk günlerimde bu tür tedavilerden yararlanılmasına iki kez tanık oldum. Birinde öğrencilerimden birinin boğazında bir şişlik oluşmuştu ve dinlenmesi için izin alındı. Daha sonra doktora götürüldüğü söylenmekle birlikte doktorun neden tedavi uygulamadığını anlamadık. Çünkü aradan geçen bir haftanın sonunda hastanın boğazında şişlik yoktu ancak, boğazında açık bir yara oluşmuştu. Bu nedenle, okuldaki ilk yardım dolabında bulunan bir antibiyotiği yaraya uyguladık. Bir iki gün sonra yara kapanmaya başladı. Daha sonra hasta öğrencim, şişlik için ocaklara gittiğini, yardımına başvurdukları kişilerin ‘şişliğin nazar değmesi sonucu oluştuğunu’ söylediklerini, anlattı. Ona göre yara, ocağa “okutulduktan” sonra iyileşmişti. Ona, yaranın “okunma” sonucu değil bizim verdiğimiz ilaçla iyileştiğini söylediğimde “siz yarayı iyileştirdiniz ama **okunup** üflendiği günün **akşamı**, eve geldiğimizde şişlik içindeki iltihap boşaldı” yanıtını aldım. Başka bir vaka, evinde ziyaret ettiğim altmış yaşlarında bir kadına ilişkindi. Bacak eklemlerinden yeni ameliyat olmuştu. Ameliyat öncesinde, bacak ağrılarına karşı önce evde ve köy içindeki bazı kadınlardan yardım alınmış, ağrıyan yerlere tuz, soğan, toprak vb. konularak tedavi edilmeye çalışılmıştı. Daha sonra ocaklara gidilmiş, sonra türbe ve *Memlik Baba* yatırına başvurulmuştu. Onlara göre, doktorlarca tedavi edilemeyen hastalıklar şunlardır:

Demreye (başka yörelerde *temreye*), **köstü** (köstebek), **siğil**, **yüz felci** (çarpılma), **bulgur püskürtmesi**, **nazar değmesi** [sonucunda oluşan hastalıklar]. Bunların hemen hepsinde tedavi için “okuma” yani dua gerekmektedir. Ayrıca denildiğine göre, her hastalığın tedavisi için *ocaklı kişi* tarafından önerilen perhizin uygulanması **şarttır**. Her hastalığın tedavisi için ayrı bir yöntem (prosedür) vardır. Her ocak her hastalığa iyi gelmeyebilir, bu nedenle **hangi ocağa gidileceğini bilmek** de önemlidir. Cömert Köyü’ndeki bir ocağın dışında, yatırların olduğu üç köyde, Hallaçlı Köyü’ndeki yatırda bir ocak, *Beyobası* Köyü’ndeki yatırda bir ocak, *Babayakup* Köyü’ndeki yatırda da bir ocak vardır. Ayrıca yüz felci ve başka daha ciddi hastalıklar için gidilen Ankara’nın Yeni-

⁸ Dikkat, sessizlik ve yoğunlaşma isteyen bir uğraş olarak okuma, düşünme ve yazma bireysel bir faaliyettir ve özel hayatın, özel odanın varlığından mahremiyete saygıdan beslenmiştir/beslenmektedir.

⁹ İki kadın antropolog S.Strasser ve R. Kronsteiner’in (1993:s.y) 1980’lerde Trabzon’un bir köyünde gerçekleştirdikleri alan araştırması sırasında, yerel kültürde yalnız kalma isteğinin ve özel hayatın bilinmediğine şu sözlerle işaret etmektedirler: “Bazı zamanlar gerçekten yalnız kalmak istedik. Çalışmak zorundaydık ve bunun için sessizliğe ihtiyacımız vardı. Köydeki insanlar için birinin yalnız kalmayı istediği için yalnız olması hayal edilemez bir şeydi; sessizlik gerektiren bir iş onlara yabancıydı. Yalnız olmak korkuya ve kimsesizlik hissine yol açardı.”

mahalle ilçesinde *Memlik Baba* yatırını bulunmaktadır. Bu sonuncuda ocak yoktur. Hasta kişi hangi ocağa ya da yatıra gideceğini bilemez. Ertesi gün gideceği ocağı öğrenmek için yatısı namazından sonra abdest alır, bir ocak için bıçak, başka bir ocak için bir anahtar, diğeri için bir iğne belirler. Uç kulhuvallah (ihlâs suresi) bir Elham (Fatiha) okuyarak bunların her birini bir yere koyar. Ertesi gün uyandığında, inanişâ göre, bunlardan biri küflenecektir. Bıçağın, anahtarın ya da iğnenin hangisi küflenmişse o aracın temsil ettiği ocağa gidilecek ve hastalık iyileşecektir. Gidilen ocakta, vücudun sorunlu bölgeleri kutsal güç sahibi kişi tarafından okunup elle “sığalanır.” Ancak hastalığın tamamen ortadan kalkması için, verilen perhize uymak gereklidir.

Demreye: Tıpta egzama olarak bilinen, pütürlü, bulaşıcı lekelerdir. Her insanda farklı biçimlerde (kimisinde sulu ve kasıntılı, kimilerinde kuru ve pütürlü gibi) ortaya çıkabilir. Hastalığın tedavisine “demreye kestirme” denir. Hasta kişi ocağa aç karnına gitmelidir. Ocaklı kişi, hastalığı okur, perhizini verir: üç gün boyunca sarımsak ya da “dene” yememek (bulgur vb yememek) gerekir. Okunan sureler, genellikle Kur’an’ın *Fatiha* ve *İhlâs* sûreleridir.

Siğil: Siğil de tıpkı demreye gibi okunarak “kestirilir”. Bu işleme siğil kestirme denilir.

Köstü: Vücutta her türlü ağırlı şişlik (*Köstü/köstebek*), “vücutta dolasan yel” (siyatik, romatizma) gibi hastalıklar için de ocaklara gidilmelidir. Sisliklerin tedavisi için köstebeğin kabarttığı topraktan ayrı ayrı iki kap alınır. Bunlardan biri hastalık “okunduktan” (genellikle okuma sonrasında hastaya doğru tükürülür) sonra şişliklerin üzerine bağlanır. Diğerini, hasta kişi eve götürür. Hastalık iyileşinceye kadar bu topraklara su değmemelidir; yoksa hastalık yeniden ortaya çıkabilir. Şişliğe konulmayan diğer kaptaki toprak, hiç ayak basılmamış bir yere gömülmelidir veya bir sandıkta saklanmalıdır.

Bulgur Püskürmesi: Vücutta “mercimek büyüklüğünde siyah renkli, sivilce gibi şişlikler” diye tarif edilir. Bu hastalığın da okunup üflenmesi gerekir ve siğil gibi perhizi vardır. Bununla birlikte bu hastalığın ocağı, kocası ölmüş ve kayınbirader evliliği (levirat) yapmış kadınlardır (Cömert Köyü’nde böyle bir kadın

(ocak) bulunmaktadır). Okunduktan ve verilen perhize belirlenen süre boyunca uyulduktan sonra hastalık kaybolur. Neden tedavi için kayınbirader evliliği yapmış kadınlara ihtiyaç duyulduğu sorusuna köylüler herhangi bir yanıt vermemektedirler. Bu duruma nedensel bir açıklama getiremiyorum. Ancak bu uygulamanın ‘toplumun evliliğe ilişkin genel değer ve normlarıyla (ensest yasağı) uyuşmayan bu istenmedik, bahtsız durumu yaşayan kadına toplum nazarında onun itibarını sürdürmesini sağlayacak, yeni bir –manevi-statü verilerek gerçekleştirilen, belki muhtemel olumsuz psikik tecrübeleri dengeleyici işlev gören bir mübadele biçimi’ şeklinde işlevselci bir açıklama mantıklı görünmektedir.

Yüz felci (ağız eğilmesi, çarpılma olarak da adlandırılır) için, Yenimahalle ilçesindeki *Memlik Baba* yatırına gitmek gereklidir. Yüz felci için yatıra gidilirken “aynaya bakmadan gitmek gerekir.” Gidilen yatırda okunup üflendikten sonra gecenin yatırda geçirilmesi, “yatırda yatılması” gerekir. Yatırda yatmaktan kasıt, *Memlik Baba’nın* mezarının yanında yatmaktır (iki mezar olduğu söylenmektedir, bu mezarlar arasına yatılır). Hasta, ertesi sabah uyandığında, çarpılan yüz düzelmiş olacaktır. Bunun dışında, hastalıkların iyileşmesi ya da çocuğu olmayanlar için çocuk talep etmek gibi amaçlarla Bacı Köy’deki “Bacım Sultan Türbesi”ne gidilir. Türbeye girerken dua, sureler okunur. İsteklerin gerçekleşmesi için Bacım Sultan’dan yardım istenir.

Batı ve “ötekiler” ayrımı temelinde, analogi yoluyla düşünme daha çok “ilkel zihniyete”, “yaban düşünceye” atfedilmiştir. William James *Principles of Psychology*’de şunları yazmıştır: İnsanlar, tarihsel olarak ele alındığında, soyut niteliklerle muhakeme etmeyi öğrenmeden çok önce analogi yoluyla muhakeme ettiler... Tüm ilkel yazında, tüm yaban hitabetinde, yalnız meseller ve benzetmeler yoluyla yapılan ikna etmeyi (yani, soyut düşünmeye nazaran somutu) buluruz (Aktaran: Bock 2001, :46). Ancak Bock, James’in başka bir eserinden su sözü de aktarmaktadır: “düşüncemizin büyük kısmında, hepimiz, hâlâ yabanıl durumdayız” (Aktaran: Bock 2001, :46). Cömert Köyü’nde halk hekimliği uygulamalarının analogi yoluyla düşünmeye örnek oluşturduğu söylenebilir. Ancak hem bu tür uygulamaların hem genel olarak mitik düşüncenin hem de dini inançla-

rın yaşadığı, başka bir deyişle nesnelerin hâlâ kutsal olan-dünyevi olan ayrımına tabi kılındığı ortak bir bilinç zemini üzerinde sürdürüldüğü gözden kaçırılmamalıdır. Dolayısıyla bütün hastalıkların ortaya çıkışı ve tedavi sürecini incelediğimizde su çıkarımlara ulaşabilmekteyiz:

i. Demreye, siğil, bulgur püskürtmesi, köstü ve diğer ağırlı sislikler, vücutta (derinin altında veya etin içinde) “gezinen” ya da “vücuttan çıkan” şeyler olarak tanımlanmaktadır. *Köstü* örneğinde açıkça görülebileceği gibi, insan vücudu “yer” gibi düşünülmüştür. Hastalıklar da kökü yeraltında olan bitki ya da yeraltındaki bir hayvan gibi gezinmekte ve topraktan dışarı çıkmaktadır. Bunlar *kesilmelidir*. Bu noktada yer ve gök ikiliğine yeniden dönmemiz gerekmektedir. Her türlü kutsal gücün, iyinin ve doğrunun kaynağı olan göğe karşıt olarak hastalıklar, doğadan/maddi olandan ve yeraltından çıkmaktadır. Yere atfedilen bu negatif nitelik, köyde yerle ilgili mecazlarda da açıkça görülebilmektedir: *yirsemek*, (yermek, eleştirmek), *yere batasica!*, *yerinmek*, [utancından vb] *yerin dibine girmek* vs Tersine göğe, yukarıya daima olumlu, kutsal, iyilik ve güzellikle (cennetle) ilişkili anlamlar atfedilmiştir.

ii. İnsan bedeni “yer” olarak düşünüldüğünde tedavi süreci daha da netlik kazanmaktadır: Köstebeğin yerde şişlikler (toprak tümsekleri) oluşturması gibi onun adıyla anılan hastalık da vücutta dolaşarak sislikler oluşturmaktadır. Halk hekimi tarafından verilen köstebek toprağına su dökülürse hastalık yeniden ortaya çıkacaktır; (bir bitki gibi) yeniden yeşerecektir. Diğer hastalıklarda verilen perhizler (dane, sarımsak vb.) hayvanların (örneğin köstebeğin) beslenebileceği yiyecekler olarak düşünülmüş olabilir; bunlar yasaklanarak, sanki hastalığa yol açan şeyin beslenmesi engellenmek istenmektedir. İnsan ruhunun yaratıldığı, Tanrı'nın mekânı olan göğe karşıt olarak beden, yerdir. *Yerden* çıkan hastalıkların tedavisi elbette *gökten* gelecektir. Bu isi de kutsal güçlerle, Tanrı vergisi yeteneklerle donanmış kişiler yapabilir. Böylece yer ve gök, tedavi anında bütünleşerek kriz çözülür. *Yüz felci* ve *kısırlık* gibi hastalıklar ise bu türden (kaynağı vücutta/ yerde olan) hastalıklar olmadığı için doğrudan yatır ve türbelerle temas kurularak sorun çözülür. Bu hastalıkların nesnesi yoktur; bunlar Tanrı'nın takdirdir ve türbelerde yatan müba-

rek kişiler aracılığıyla Tanrı'ya yakarılmalıdır. Köyde insanların kendi var oluş gerçeği algısını çevreleyen hemen her düzlemde yeniden karşılaştığımız durum, insanın yer ve gök arasında bulunduğu gerçeğinin simgesel görünümüdür. Bu ikisi arasında bir denge arayışı, her kuşakta yeni deneyimlerle beslenip, yeni görünüm kazanarak modern yaşamda da başka başka biçimler almıştır. İnsan ve tanrı, beden ve ruh, kutsal ve dünyevi (din dışı), eski ve yeni...

2. Okuyup Adam Olmak

Türkçe'de *oku-mak* sözcüğü, yüz yıllarca süren sözlü kültürün belirleyiciliğini gösteren şu anlamlarını günümüzdeki kullanımlarında da korumaktadır: bağırarak, çağırmak, davet etmek, seslen(dir)mek. Böylece türkü okumak, lanet okumak, meydan okumak, kuran okumak vb gibi eylemlerin tümünde sesli olarak, üstelik birden fazla kişiyle gerçekleşen bir eylem söz konusudur. Köyde de düşün davetiyesinin davetlilere iletilmesi olayı, “ta-raflar kendi davetlilerini okurlar” biçiminde ifade edilmiştir. Bunun dışında okumak, okula devam etmek, öğrenci olmak anlamında kullanılmaktadır. Bu anlamdaki okumak da “okuyup adam olmak” (devlet görevine getirilmek, makam mevki sahibi olmak veya meslek öğrenmek) deyişiyle ifade edilir.

Türkiye'nin hemen her yerinde iyi bilinen eski bir hikâye Cömert Köyü'nde de anlatılmaya devam edilir ve yeni kuşaklara adam olmak ve okuyup adam olmak arasındaki farkın ahlâki önemi en öz şekilde bu hikâyede aktarılır. Bu ünlü hikâyeye göre bir baba oğlunu hiç beğenmez, ona sürekli “oğlum sen adam olmazsın” der dururmuş: Oğlu buna çok iççerler ve bir gün evi terk eder. Yıllar geçtikten sonra okuyup hâkim olur. İki jandarma göndererek babasını mahkemeye getirtir (köylüler anlatırken jandarmaların –muhtemelen köylü olduğu düşünülen- babaya nasıl sert muamele ettikleri hareketler ve sözlerle vurgulanır). Oğul, “gördün mü” der, “adam olmazsın dediğin oğlun hâkim oldu.” Baba gülümser, “oğlum ben sana hâkim olamazsın, vezir olamazsın, şu olamazsın, bu olamazsın demedim; *adam* olamazsın dedim!” Tüm versiyonlarında aktörleri baba-oğul olan hikâyede oğlun yaptığı hata babasını ayağına, üstelik jandarma zoruyla getirtmesi, geleneklere göre babasının

ayağına gidip onun elini öperek yapması gereken şeyi yapmayarak geleneği ihlal etmesidir. Böylece hâlâ babasına nasıl davranması gerektiğini öğrenememiş, “adam olamamıştır. Dahası, baba oğluna çocukken koyduğu teşhiste yıllar sonra bile haklı çıkmış, dolayısıyla hikayeden “babalar daima haklıdır, onların sözünü dinlemek, uyarısını dikkate almak gerekir” fikri sonucu da çıkmaktadır. Böylece ataerkil hiyerarşinin ideolojisinin yeniden üretilmesi ve yeni şartlara uyarlanarak tahkimi söz konusudur. Baba, statüsünü bu hikayeyi sürekli anlatarak çocukları hakkındaki kaygılarını dışa vururken çocuklarının, özellikle erkek evlatların kendisini terk etme ihtimaline, kendi otoritesinin sınırları dışına çıkması, değişmesi ihtimaline karşı önlem almaktadır.

Paul Stirling’in (1965) Sakaltutan Köyü’nde “örgün eğitimin kente ya da dış dünyaya ait bir olgu olarak algılandığı” yorumunu aktaran Şafak (1992:79), kendi araştırma sahası olan iki Ankara köyünde de dışa açılmaya rağmen, eğitimin dış dünyaya ait bir olgu olarak algılanmaya devam edildiğini gözlemlemiştir. Ne var ki, içerisi-dışarıyı ayırmasını coğrafi ve hatta siyasi bir ayırmadan öte kültürel bir anlamda kullandığımız ve referans noktası merkezi değerler (ataerkil, saygınlık merkezli adam olma kavramı) olduğu süreç “dışarıyı”nı daha soyut bir düzeyde ele almak gerekecektir. Böyle bir yaklaşım sonucu belki köy-kent ikiliği temelinde geliştirilen bakış açısı genişletilip içerisi-dışarıyı ikiliğinin farklı katmanları olduğu da görülebilir. Başka bir deyişle, okuryazarlığın dışarıya ait bir olgu olarak değerler ve anlamlar ağında yerini alması, onun aynı zamanda mekanın içine ilişkin değil dışına ilişkin, eril değil dişil, maneviyatla, ahlaki öğretilerle değil maddiyatla, geçimle ilişkili olduğunu anlamına gelir.

2.1.Köy-Kent:

Köyde İnsanlar arasındaki ilişkilerin merkezinde yer alan değer, saygınlıktır. Temel birimin hane olduğunu ve hanenin de bir erkek tarafından temsil edildiğini düşünecek olursak, saygınlığın hiyerarşik ataerkil değerlerin merkezinde oluşu beklenen bir durumdur. Büyükler sayılır, küçükler sevilir. Her bireyin payına düşen saygınlığı kazanabilmesi için normlar çerçevesinde belirlenmiş rolünü en iyi şekilde oynaması gerekir. Dolayısıyla en

iyi bilinen şey de her bireyin kendi toplumsal konumudur. Bir başka deyişle, herkes haddini bilir: Kadınlar erkek isine karışmaz, çocuklar büyüklerin yaptığı işlere burnunu sokmaz (örneğin, 15–16 yaşlarına kadar tarlaya götürülmezler). Saygınlık kendini bilmeyi, olgun davranmayı, sınırlarını belirlemeyi de içerdiği için, köylü olmakla okumuş olmak arasındaki sınır herkesçe bilinir ve kabul edilir. Her nesne ait olduğu yere konulurken, bazı şeyler bir arada düşünülemez; köylülük ve okumalık da bir arada düşünülemeyen niteliklerdir. Köylülerin eğitimi kendi dünyalarından uzakta görmeleri (algılamaları), ulusal düzeyde köylü-okumuş (aydın) ayrımının her dönemde altı çizilen, Türkiye Cumhuriyeti’nin köylülere yönelik ideolojik faaliyetlerinin de katkıda bulunduğu derin bir bölünmenin sonucudur. Köylülerin “biz cahiliz, anlamayız” türünden kendilik algılarında geçmişte okumuş kişilerle ve devletle olan ilişkilerinin önemli payı olduğu yadsınamaz. Cumhuriyet’ten önce yabancı bir dil (yazı dilleri olan Arapça/Farsça/Osmanlıca) karşısında cehaletini kabul etmek zorunda kalan köylüler, Cumhuriyet’ten sonra da kendisine yabancı yazılı bir kültür, batılı değerler ve bilgiler (yine yabancı bir dil) karşısında cahil olduğunu kabul etmek zorunda kalmıştır.

İki yıl önce Ankara’nın bir mahallesi haline gelen Cömert’te, köylülerin eğitimi kendi dünyalarına yabancı bir olgu olarak görmeleri, saygınlık kavramı ile birlikte düşünülmesi gereken kendilik algılarının bir tezahürüdür. Kadınlar, “biz cahiliz” ya da erkeklerin “siz okumuşsunuz, daha iyi bilirsiniz” türünden sözlerinin hiçbirini, yakınma ya da özenme iması taşımaz. Yapılan şey, “dış”a ait bilgiyi kendinden uzakta tutmak, onu başkalarının alanına bırakmak ve kendi konumu-yaşantısıyla huzurlu, barışık bir ilişki kurmaktır. Köylüler, bilmediklerini bilirler ama zaten köyde yaşıyor olmakla bilmek/okumak, okumuş olmak arasında net bir sınır olduğunu kabul etmişlerdir, sınırı ihlal etmezler. Bunun yerine, çocuklarının ellerinden geldiğince –daha önce belirtilen nedenlerle– bu sınırı aşmalarına ve olumlu anlamlar atfettikleri “öteki” alanda yaşamalarını sağlamaya çalışırlar. Köyde bütün sistem içinde okumak uğrası, köylüler için kent/devlet ile hem bir ontolojik uyumsuzluğa, hem de dilsel bir uyumsuzluğa denk düşer; bu anlamda okumak, yabancı ve dışarıya ait bir uğraştır. Ontolojik uyumsuzluktan kasıt; köy-

lülerin dünyayı bilmenin, araştırmanın, eleştirmenin ve sorgulamanın nesnesi olarak görmüyor oluşları; tersine inançlarla, duygularla, kadercilikle kavradıkları, bilinmezliklerle dolu bir yer olarak algılamalarıdır. Anlam, nesnenin kendisidir ya da en azından bir insanın yüzünde, dilinde, sözlerinde canlı olarak bulunabilir; henüz dışlaştırılmış, bir mekân içine hapsedilmiş, soyutlanmış değildir. Bu, bilginin bir kitaptan değil bir insandan (bilenden) alınmasının daha değerli olması demektir. Bu noktada görsellik içeren bilgi (televizyon, resimli gazeteler vs) bu tür öğrenme yöntemine daha az yabancıdır ve içeriğine daha kolay nüfuz edilebilir. Dilsel uyumsuzluk, ontolojik uyumsuzluk kadar basa çıkılmaz olmasa da, özellikle ilköğretim asmayan eğitimleriyle yaşlı kuşak için aşılması çok güç bir duvardır: kitabın dili eğitim sürecindeki kişiler (öğrenciler) için bile yabancı ve anlaşılmalıdır. Bu yabancılaşma, egemen dil (İstanbul Türkçesi)- alt sınıfların dili (yerel Türkçe) ayrımından çok daha fazlasıdır: soyut kavramlardan daha çok somut kavramlarla düşünme, (din bile somut kavramlarla düşünülür: günah, sevap, cennet, cehennem, cami hatta Tanrı) hemen hiçbir “oluşun” öznesiz düşünülmemesi (Allahsız dünya, insansız ev ya da resimsiz/söyleyensiz yazı).

2.2. Ev İçi (dişil) - Ev Dışı (eril ve kamusal)

Köylülüğe özgü yaşam faaliyetleri kişileri, bildiren ziyade beceri kazanmaya zorlar. Beceri, kişi olmanın ölçütlerinden biri olarak sahip olunması gereken iş yapabilme potansiyeline işaret eder. Bilme eylemi bile, **becer-e-bilme** kapsamında ifade edilir. Konuşma, yazma, matematiksel hesapları yapabilme; günlük işler, tamirat, tarla, iskambil oyunu veya yerel danslar, hayvancılıkla ilgili işler vb. bilinmekle övünülen becerilerdir. Bir kişinin sahip olması beklenen beceriler kadın ve erkek arasındaki iş bölümüne bağlı olarak cinsiyetlere göre değişir. Kadın, ev işlerini, inek sağmayı ve her türlü bakım işini becerebilmelidir. Erkekten beklenen beceriler ise kas gücüyle yapılan işlerden, alışveriş yapmaya, bürokratik işlerden teknik işlere, sayılamayacak kadar çoktur. Becerikli sözü, yabana atılamayacak kadar önemli bir övgü anlamı taşıırken, tersi olan “beceriksiz” –özellikle bir erkek için- ciddi bir hakarettir. Buna karşılık, bilmemek- bilgisiz sözü aynı derecede önem atfedilen bir niteleme değildir. Böylece, bir kişi “ben anlamam,

biz cahiliz” gibi bir cümleyi her hangi bir rahatsızlık duymadan sarf edebilir, oysa bir kişinin “beceriksiz” olduğunu söylemesi utanç verici olacaktır. Beceriksiz olmak, saygınlığını yitirmek demektir; beceriksiz bir kişinin “adamdan sayılması” bilgisiz bir kişinin adam olarak kabul edilmesinden daha zordur. Bu değerler, böylece, sözlü kültürün önemli unsurlarından biri olan usta-çırak ilişkisi biçimindeki öğrenme modelini de destekleyerek sürdürülmesini sağlar.

Okul öncelikle çocukların daha sonra kadınların mekânıdır. Veli toplantılarına anneler gelir. Muhtar ve yakınları okul bahçesinin bakımı, ağaçların budanması vb. işleri görür ama içeri gelmezler¹⁰. Sık sık görüştüğümüz kadınlar ise çocukların eğitimiyle babalarının ilgilenmediğini söylemişler, bazı çocuklar da “babalarının yüzlerini ancak akşamları gördüklerini” belirtmişlerdir.

Çocuklarının evde kitap okumadıklarını söyleyen yetişkinlere kendilerinin okuyup okumadıklarını sorduğumda “hocam, ben bu yaşımda, bir sürü işin gücün içinde...” sözleriyle başlayan yanıtlar, iki gerekçeye işaret ediyordu: adam olmanın (yetişkin sayılmanın) ölçütü olarak okumaya değil çalışmaya değer verildiğini¹¹ ve okumanın

¹⁰ Ancak bayram törenlerinde bu durum değişir; okula hiç uğramayan babalar bile törenler sırasında okul bahçesinde yerini alır. Bu törenler sırasında daha önce görmediğim tepki, çocuğu o sırada mikrofonda bir şiir ya da bir şarkı okumakta olan babaların –düğünlerde, asker karşılama törenlerinde, *beşik* töreninde vb olduğu gibi- tabancalarıyla havaya ateş açmalarıydı. Üstelik köyde, birkaç yıl önce düğünde meydana gelen bir ‘havaya ateş açma’ kazasında genç bir evli erkek ölmüş, başka bir olayda da bir çocuk yaralanmıştı. Bunları bayram törenlerinden çok önce duyduğumda öfkelenmiş ve velilere –çok da dikkate alınmayacağını da bilerek- kutlamalar sırasında silahlarını getirmemelerini iletmıştim. Ancak okul bahçesinde düzenlediğimiz bayram törenleri sırasında yine de üç baba, çocukları sahneye çıktığında silahlarını ateşlediler. Sonuç olarak resmi törenlere katılım, çocuğun takdir edilmesi aracı olarak, ataerkil bir gösterinin ifa edilişi, eğitim ve okuldan kadınların, ataerkil maneviyatın sürdürülmesinden de babaların sorumluluk duyduğunu göstermektedir.

¹¹ Türkiye’de hem okulda hem medyada sürekli tekrarlanan bir klişe soru da, “boş zamanlarınızda ne yaparsınız?” sorusudur ve “kitap okurum” cevabı sıkça bu sorunun arkasından gelir. Böylece okumak gibi aslında özel çaba, dikkat gerektiren bir eğitim faaliyeti boş zaman faaliyeti olarak kodlanmıştır. Bu da iş-okuma veya hayat-kitap yapay karşılığında okumanın ikincilliğini,

belli bir yaştan önce yapılabilecek, yani çocuklara ve gençlere özgü bir eylem olduğu gerekçeleri. “işim var” yanıtındaki iş bireylerin günlük yaşam döngüsündeki her türlü eylem anlamında alındığında gerçekten de okumak için zamanın var olmadığı kabul edilmelidir. Cömert Köyü’nde de erkekler siyaset, ekonomi, spor, hukuk gibi konuları ve köy işlerini konuşurlar. Böylece, kamusal alandaki rollerinin yüklediği ciddiyete işaret eden konularla ilgilenerek ait olduğu sözlü kültür içinde modern yazılı kültürün diline, rasyonellik anlayışına daha yakın dururlar. Kadın iletişimi söz konusu olduğunda da onları “dedikodu yapmak ve televizyon dizilerini izleyerek zaman öldürmekle” suçlayarak küçümserler.

Mekânlar gibi işler ve uzmanlık alanları da cinsiyete göre bölünmüştür. Tarlanın ekimi, inek sağma, ekmek pişirme, traktör kullanma vb. beceriler, gösterip yaptırma yöntemiyle büyüklerden küçüklerle aktarılır. Çocuklar, belli bir yaşa gelmeden önce (lise çağlarından önce) herhangi bir iste çalıştırılmazlar (ancak kız çocuklarına on yasından sonra “anneye yardımcı olmak” adı altında ev işleri yaptırılabilir; zira birkaç yıl sonra evlenip gidecekleri yerde aldıkları “terbiye” ile aileyi temsil edeceklerdir ve bu terbiyenin en önemli unsuru beceri, iş yapabilme becerisi ve çalışkanlıktır. Ocaklar, yatırlar, türbeler ya da köy içindeki halk hekimliği kadınların daha çok bilgi sahibi olduğu, diğer bilgi kaynakları ve türlerine kıyasla kadınların daha çok başvurduğu yerlerdir. Erkekler modern tıbbın geçerliliğini kabul eder öte yandan, inansalar ve gerektiğinde yararlısalar bile, yerel uygulamaları eski inanışlar ve safsatalar olarak küçümsemekten geri durmazlar. Yakı, bardak atma, çeşitli otlarla ilaçlar hazırlama, kadınların alanı olan ev içi ve mutfakla ilgili işlerin benzerleridir. Bu tür bilgilerin/becerilerin dış dünyaya değil içeriye ait uğraşlar olarak görülmesi şaşırtıcı değildir. Böylece, *okumanın* yetişkinlik, adam olma durumunun dışında tutulduğu, işten sayılmadığı, toplulukçu değerler tarafından düzenlenen zaman ve mekân kavrayışının bireyin kendisi için ve kendine dönük bir eylemi olarak okumaya izin vermediği söylenebilir. Bireyler eğitim sürecini tamamlasalar bile, yetişkinliğe doğru ilerlerken, toplumsal değerlerin zorladığı *kendine yeterli olma, becerikli olma, haddini bil-*

me, bir iş ve aile sahibi olma hedefleri doğrultusunda, “kendisi için bilme”yi, bilgiyi göz ardı ederler. Zamanla bilgi beceriden ayrılarak, “okumuşlar” sözcüğü ile ifade edilen kişilere/ meslek gruplarına havale edilir.

SONUÇ

Cömert Köyü’nde, bireylerin yaşama bakışını etkileyen, onları hayata hazırlayan bilgi üç kaynaktan gelmektedir: (i) din; (ii) aile büyüklerinden aktarılan bilgi, beceri, örf, adet ve gelenekler; (iii) ve modern araçlar, eğitim veya kişisel çaba ve tecrübelerle kazanılan dış dünyaya ait nesnel bilgiler. Geleneğin hala etkili olduğu ama kentleşme sürecine dâhil olan köyde, çocukların geleneklerden uzaklaşma olasılığı (özellikle kız çocukların eğitim için kente gönderilmesi söz konusu olduğunda) kaygı uyandırmakta, buna karşın dine de toplumsal yaşamda ancak sınırlı bir rol verilmektedir. Dini bilgiler ancak gerektiği kadar öğrenilir ve yaşanır. Bununla birlikte, ailenin dengeleyici ve merkezi rolünün kentleşme sürecinde güçlendiği söylenebilir. Büyüklerle saygı, küçükleri koruma, namus, örf ve adetleri yaşatma çabaları en çok vurgulanan, yeni kuşaklardan beklenen davranışlardır. Çocukların öncelikle öğrenmesi gereken, gelenekler, yani toplumsal normlardır. Bunlar sözlü olarak öğretildiği gibi özellikle törenlerle pekiştirilerek yeni kuşaklara kazandırılır.

Sözlü kültürle özgü yöntem ve biçimlerde aktarılan, saklanan; mitik düşünce yapısını yansıtan bilgi, büyüklerden alınmaktadır. Okullardan ya da kitaplardan elde edilen bilgiye ise yararcı ve araçsalci yaklaşılmaktadır. Çünkü okulun sağladığı bilgi, köyde ya sayılabilmek ve kişi sayılabilmek (adam olmak) için zorunlu değildir. Bunun tersi olarak bir yetişkin babası/annesi öldüğünde, onun mezarı basında *Kur’an* okuyabilecek kadar dini bilgi edinmelidir. Bir erkek, tarımsal faaliyetleri yürütebilecek kadar beceri sahibi olmalı ya da dışarıda aileyi temsil edecek kadar toplumsal davranış kurallarını bilmelidir. Okulun sağladığı bilgiye ise bir meslek edinme aracı olarak bakılmaktadır. Kızların okutulması bu noktada, çok gerekli ve zorunlu görülmemektedir: onlar bir meslek sahibi olsa bile evlenip gideceklerdir.

Formel eğitim ve okuryazarlık daha çok

önemsizliğini, değersizliğini öne sürmeyi, bu şekilde düşünmeyi kolaylaştırır.

okulla ve çocukla birlikte düşünülmektedir. Yetişkinliğin, adam olmanın ölçütleri arasında okumak yoktur. Okumak, asıl hayata (yetişkinliğe) hazırlık süreci olarak algılanmaktadır. Okumak; devlet tarafından köye taşınan, ancak eğitim yoluyla edinilebilecek kimi avantajlar/fırsatlar vadeden bir süreç olarak algılanmaktadır. Köyde doğup büyümüş, dışarıda eğitim almış kişilerin hemen hepsi köy dışında yaşamaktadır. Bu durum, okuyanlarla okumayanlar arasında, olumlu sonuçlar verebilecek etkileşimleri olanaksız kılmaktadır.

KAYNAKÇA

- ALTUNTEK, N. Serpil. (2009). *'Yerli'nin Bakışı*. Ankara: Ütopya Yayınevi
- ANONİM (2011). *Okuma Kültürü "Sorunlar ve Çözüm Yolları" Sempozyumu*. Ankara:Eğitim Sen Yayınları.
- AYDIN, Suavi ve EMIROĞLU, K. (2003). *Antropoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat
- CHEVALIER, J. ve GHEERBRANT, A. (1982). Önsöz. (Elisabeth Sayın, Cev).
- Semboller Sözlüğü*. Erişim: 22 Aralık 2006, <http://www.ege.edebiyat.org/docs/259.doc> -
- CİBİROĞLU, Yıldız. (Eylül 2006). Türklerde 'greti'nin to Koduyla Konuşma Diline Kaydedilmesi. *Varlık*, 1188, 88–91.
- COHEN, Anthony P. (1999). *Topluluğun Simgesel Kuruluşu*. (Mehmet Küçük, Cev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- FREUD, S. (1987). *Hız. Musa ve Tektanrıcılık*. (Kamuran Şipal, Çev.). İstanbul:Bağlam Yayınları

- GEERTZ, Clifford. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Bok:
- GOODY, Jack. (2001). *Yaban Aklın Evcilleştirilmesi*. (Koray Değirmenci, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- DELANEY, Carol. (2001). *Tohum ve Toprak*. (Selda Somuncuoğlu ve Aksu Bora, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- DUBEN, Alan. (2002). *Kent, Aile, Tarih*. (L. Şimşek, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları
- MARDİN, Serif. (2003). *Din ve İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- MORRIS, Brian. (2004). *Din üzerine Antropolojik İncelemeler*. (Tayfun Atay, Çev.).Ankara: İmge Kitabevi.
- ONG, Walter J. (2003). *Sözlü ve Yazılı Kültür*. (Sema Postacıoğlu Banon, Cev.). İstanbul:Metis Yayınevi.
- ÖGEL, Bahaeddin. (2000a). *Türk Kültür Tarihi-ne Giriş VI*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- ÖGEL, Bahaeddin. (2000b). *Türk Kültür Tarihi-ne Giriş III*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- STRASSER, Sabine ve Kronsteiner R., (1993). *İmpure or fertile? Two Essays on the Crossing of Frontiers Through Anthropology and Feminism*, Pp. 162-93, in *Gendered*
- ŞAFAK, Balkı Aydın (1992). *Ankara'nın İki Köyünde örgün Eğitim ve Modernleşme Süreci*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Anthropology, Edited by Teresa del Valle, London. Routledge,
- WOLF, Eric R. (2000). *Köylüler*. (Abdulkerim :nmez, Cev.).Ankara: İmge Kitabevi.

Millet Mekteplerinden Köy Enstitülerine Okuryazarlık

*“Devrim ateşinden her Türk’ün ruhuna bir
kivılcım atmak”*

Murat KAYMAK

Gerek dünya sisteminin gerek Türkiye’nin özgül koşulları açısından 1929–1950 yılları arası yeni arayışların, gelişmelerin yaşandığı bir dönem olmuştur. 1929 krizi ile başlayan ve İkinci Dünya Savaşıyla devam eden gelişmeler, merkezin, çevre üzerindeki belirleyiciliğini kısmen zayıflatmış, bunun sonucunda çoğu kez sadece siyasal söylemin bir parçası olarak işlevsel olan ulusalcılık, hemen her alanda öne çıkmıştır. Eğitim konusunda Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde, yeni devletin kuruluş yıllarında dile getirilen ideallerin, uygulamaya geçirilmesi için hem ülke, hem dünya koşulları istenilen fırsatları yaratmış, bu nedenle de eğitimde yeni denemelerde bulunulmuştur

Türkiye, bu dönemde ekonomideki gelişmelere paralel biçimde eğitimde de önemli gelişmeler gösterdi. Bu gelişmeler içinde halk eğitiminin, belirgin biçimde öne çıktığını görüyoruz. Millet Mektepleri, Halkevleri, temelde halk eğitimi kuruluşu olmasa da bünyesinde halk eğitim çalışmalarını da barındıran Köy Enstitüleri, dönemin önemli halk eğitim kuruluşları olmuştur. Aşağıda bu üç deneyimi değerlendirmeye çalışacağız.

1. Millet Mektepleri: Okumazyazmazlıkla Topyekûn Savaş

Millet Mekteplerinin kurulmasına yol açan nedenler arasında en önemli gelişme, Arap harflerinin kaldırılarak, Latin harflerinin kabul edilmesi olmuştur. Bu devrim ile birlikte, 1923–1928 yılları

arasında gerçekleştirilen şapka devrimi, tekke ve zaviyelerin kapatılması, yeni takvimin ve rakamların kabulü, medeni kanunun yürürlüğe girmesi ve bütün bu devrimlerin gerçek anlamda etkili olabilmesi, halkın bunları kavraması ve sahiplenmesinden geçeceği görüşü, Millet Mekteplerinin kuruluş gerekçeleri arasında yer almıştır. Ekonomik sürecin bunalımları ve hala istenilen düzeyde inşa edilememiş olan *ulusal bilinç* ise Millet Mekteplerinin gelişim sürecinin belirleyicisi olmuştur.

M. Kemal, İstanbul’da bir gece toplantısında yaptığı konuşmada Millet Mekteplerinin gerekçesini, görevini şöyle anlatmaktadır:

“Çok işler yapılmıştır, amma bugün yapmağa mecbur olduğumuz son değil, lakin çok lüzumlu bir iş daha vardır. Yeni Türk harflerini çabuk öğrenmek. Her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bunu vatanperverlik ve milliyetperverlik vazifesi biliniz. Bu vazifeyi yaparken düşününüz ki bir milletin, bir heyeti içtimaiyenin yüzde onu, yirmisi okuma-yazma bilir, yüzde sekseni, doksani bilmezse, bu ayıptır. Bundan insan olanlar utanmak lazımdır. Bu millet utanmak için yaratılmış bir millet değildir; iftihar etmek için yaratılmış, tarihini iftiharla doldurmuş bir millettir. Fakat milletin yüzde sekseni okuma-yazma bilmiyorsa bu hata bizde değildir; Türk’ün seciyesini anlamayarak kafasını zincirlerle saranlardadır. Artık mazinin hatalarını kökünden temizlemek zorundayız. Hataları tashih edeceğiz. Bu hataların tashih olunmasında bütün vatandaşların faaliyetlerini isterim. En nihayet bir sene, iki sene içinde bütün Türk heyeti içtimaiyesi yeni harfleri öğreneceklerdir. Milletimiz yazısıyla, kafasıyla bütün âlemi medeniyetin yanında olduğunu gösterecektir.” (M.E. B, 1946: 33)

Atatürk’ün bu sözleri, O’nun bu konulardaki iyimserliğinin kanıtı gibidir. Sözlerindeki, “halkın kafasında önceden oluşmuş, boş inançların var olduğu” saptaması, Türk tarihine yaptığı göndermeler, Millet Mekteplerinin oluşumunda uluslaşma sürecinin siyasi ve toplumsal sorunlarının belirleyici olduğunu göstermektedir.

Millet mekteplerinin yeni Türkiye’nin oluşumundaki tarihsel rolünü kavrayabilmek açısından öncelikle “yazı devrimi (alfabe değişikliği)” üzerinde durmak gereklidir.

Alfabe Değişikliği

Alfabe değişikliği ile siyasal iktidar, bireylerin gündelik yaşamına ve bilinç dünyasına müdahale etme fırsatını bulmuştur. Bu yönüyle yazı devriminin, basit bir alfabe değişikliğinin ötesinde anlamı vardır. Siyasal iktidar tarafından yazı devrimi, bir “uygarlık değiştirme” olarak algılanmıştır.

Alfabe değişikliği, diğer devrimlere oranla geç gerçekleşen ve kamuoyunca çokça tartışılan devrimlerden olmuştur. Bu tartışmanın kökleri Osmanlı dönemine kadar gitmektedir. Özellikle geri kalışın en önemli nedenlerinden birisi olarak Arap Alfabesinin kullanılıyor olunmasının gösterilmesi dikkat çekmektedir. Eğer Arap Alfabesi yerine Latin Alfabesi kabul edilirse, ilerlemenin önünün açılacağı düşünülmüştür. Başta, Hüseyin Cahit, Abdullah Cevdet ve hatta Padişah Abdülhamit, bu düşünceyi savunanlar arasında yer almıştır. (Ülkütaşır, 1981: 16-42; Kongar, 1989: 102)

Değişimin öncüsü olan Atatürk de alfabe sorununu, “geri kalışın” nedenleri arasında görmüştür. Mecliste yaptığı bir konuşmada, sorunu “inkışafın (gelişmenin) yapıtaşı” (Ülkütaşır, 1981: 85) olarak tanımlamaktadır.

Hem Osmanlı hem Cumhuriyet döneminde okumayazma sorununun köklü çözümünün ancak Arap Alfabesinden kurtulmakla olacağı yolundaki görüşler daha çok taraftar bulmaktaydı. İkinci Meşrutiyet döneminde başlanan Arap Harflerinin yazımının düzeltilmesiyle ilgili çalışmalar yetersiz bulunuyordu. Sorunun çözümünün Latin harflerinin kabulüyle aşılabileceği belirtilmekteydi. Örneğin Celal Nuri İleri 1915 yılında “Harflerimiz berbattır. Bu harflerle biz işimizi göremeyiz: Bunlar yetersizdir. Harflerimizin noksanından, bir işe yaramadığından bilimsel olmadığından burada bahsetmeyeceğiz. Yalnız şurasını söyleyeceğiz ki bu harfleri ve bunlarla yazılmış cümleleri, halk rahatlıkla öğrenemiyor. Bunlar doğal olmayan şeylerdir. Bu durum ilerlemeye engel oluyor. Halkta tahsil ve aydınlanma isteğini söndürüyor. Onun için harfleri iyileştirme gibi boş, faydasız önlemlere başvuracağımıza bir an önce, büyük bir cesaretle Lâtin harflerini kabul etmeliyiz.” diye yazmaktaydı. İleri yazısının devamında bunu ilk defa biz yapmış olmayacağız diyerek Romanya’yı, Almanya’yı örnek göstermektedir. (Ülkütaşır, 1981: 29-30)

Harekete Geçiren Güç: Ekonomi

Kuşkusuz alfabe değişikliği, ne tek başına “uygarlık değiştirme” düşüncesinden, ne de ilerlemenin önünü açmak amacıyla okumayazma öğrenimini kolaylaştırma düşüncesinden doğmuştur. Alfabe değişikliği yoluna, güncel zorunlulukların güçlendirdiği çok sayıda kültürel ve siyasi nedene dayanılarak gidilmiştir. Bu nedenler arasında, yeni devletin, toplumsal denetimi gerçekleştirme arzusu kısa vade de belirleyici olmuştur. Bir taraftan “tekke ve zaviyelerin kapatılması”, resmi olarak kabul edilmese bile laikliğin benimsenmiş olması, bu gelişmelere karşı gerici nitelikte tepkilerin varlığı, yeni alfabeyi, devletin etkin ve yaygın bir biçimde kendisini kabul ettirme aracına dönüştürmüştür.

Bu değişikliğin neden 1928 yılında olduğu ise ekonomi alanındaki gelişmelerle yakından ilişkilidir. Yeni devletin siyasal düzeyde yürüttüğü bağımsızlık mücadelesi, benimsenen liberal ekonomik politikaların etkisiyle aynı oranda ekonomi alanında yürütülemediği. Çevre ülkelerin ekonomik ilişkilerinde belirleyici olan ticari sermaye göz önünde bulundurulduğunda, ticaretin 1927 yılında karlılık düzeyinin düştüğü ve ticaretin de belirgin biçimde gerilediği görülür. (Keyder, 1982: 101)

1925 yılından itibaren yavaş yavaş ekonomide liberal politikaların yerine devlet denetiminin öne çıkarıldığı ulusal ekonomik politika adımlarının atıldığı görülür. Kısa zamanda ekonominin yönlendirilmesinde bir kurumsal bütünlük (1925-1928 yıllarında) sağlanmış; böylece, Türkiye, Dünya ekonomik buhranın etkisi altına girerken ekonomi politikalarını belirlemede görece bağımsız bir altyapı oluşturulmuştur. Ticaret ve Sanayi Odaları, Ali İktisat Meclisi, İstatistik Umum Müdürlüğü, Ekonomi Bakanlığı gibi ulusal kurumlar, ekonomi üzerinde etkinlik kurabilecek hale gelmiştir. Aynı şekilde Bankacılık alanında da Ziraat Bankası, Sanayi ve Maadin Bankası, Emlak ve Eytam Bakanlığı, İş Bankası gibi bankalar devlet yardımıyla da olsalar kurulmuş ve bunların etrafında da yerel birçok banka faaliyette bulunur hale gelmiştir. (Tekeli-İlkin, 1977: 56-57)

Ekonomi alanındaki bu türden ulusal adımlar, harf devrimi, laikliğin kabulü gibi siyasi ve kültürel atılımların altyapısını oluşturmuştur. Millet Mektepleri de harf devriminin bir uzantısı

olmakla birlikte tarihsel rolünü bu koşullara bağlı olarak yerine getirmiştir.

Okuma Yazma Sorunu ve Millet Mekteplerinin Kuruluşu

Okuma-yazma sorunu, genellikle çevre ülkelerde, eğitim alanındaki çalışmalarda birincil sorun olarak algılanır. Toplumun türdeş hale getirilmesi (dolayısıyla uluslaşması) ve kalkınma sorunu bunda belirleyici olur. Atatürk ve Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey'in, Millet Mekteplerinin kurulması aşamasındaki düşünceleri birinci etkende yoğunlaşmış, okumayazma probleminin çözülmesinden sonra bu okulların yaşamak için gerekli bilgilerin öğretilmesi bir yer olması düşünülmüştür. Bu yaklaşım, söz konusu okulların gelecekte kalıcı birer halk eğitim okulları olarak düşünüldüğünün işareti sayılmalıdır.

Millet Mektepleri Talimatnamesi (Yönetmenliği), 11 Kasım 1928'de Bakanlar Kurulu tarafından kabul edildi ve 24.11.1928'de ise yayımlandı. Yönetmenlik daha sonraki yıllarda birçok kez değiştirilmiştir. Özellikle bu değişiklikler valiliklerin ve diğer yetkililerin raporlarına bağlı olarak "*Maarif Eminleri Kongresi*" tarafından gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta 51 maddeden oluşan yönetmenlik 22.9.1929 tarihli değişiklik ile 56 maddeye çıkarılmıştır. Yönetmenliğin ilk beş maddesinde bu okulların kapsam ve amacı belirtilmiştir. İlk maddesinde şöyle yazmaktadır:

"Türkiye halkını okuyup yazmağa muktedir hale getirmek ve ona hayat ve maişetinin istilzam ettiği ana bilgileri kazandırmak maksadıyla millet mektepleri teşkilatı vücuda getirilmiştir." (Oğuzkan, 1956: 73)

Millet Mektepleri Yönetmenliği gözden geçirildiğinde, halk eğitimi alanında çalışma yapan bu okulların omurgasının örgün eğitim kurumlarıyla oluşturulduğu ve örgün eğitimin birçok temel ilkesinin geçerli olduğu görülür.

Talimatnamenin altıncı maddesine göre, ilkokulun bulunduğu her yerde öğretmen sayısınınca "Millet Mektebi" açılması öngörülmüştür. Okullar tümüyle Milli Eğitim Bakanlığının emir ve direktifleriyle yönlendirilir. (Madde-11) Kırk dokuz ve ellinci maddelere göre okuryazar olduğunu belgeleyemeyenlerin, sağlık açısın-

dan ve okula devamını engelleyen bir durumu olduğunu kanıtlayamayanların bu okula devam etmedikleri takdirde cezalandırılacakları belirtilmektedir. Bu durumun varlığı Millet Mekteplerinin zorunluluk esasına dayandığını göstermektedir ve bu özellikleri nedeniyle modern anlamda bir halk eğitimi kurumu olduğu söylenemez. Buna rağmen Millet Mekteplerini neden halk eğitimi kurumu olarak tanımladığımız haklı olarak sorulabilir. Bunun nedenlerini şöyle sıralayabiliriz.

Millet Mekteplerini, halk eğitimi kurumu yapan birinci özelliğin, bu okulda okuyanların, yasal düzenlemelerle belirlenmiş olan örgün eğitim kurumlarının dışında kalmış ve okumayazma öğrenememiş olanlar ile bu kurumlardan mezun olmuş ve okuryazarlıklarını ilerletmek isteyen yetişkinler olmasıdır.

İkinci özellik ise, bu okulların bazı yan kuruluşlara, araçlara sahip olmasıdır ve bunların ise doğrudan halk eğitimi kuruluşları veya araçları olmasıdır. Örneğin, Halk Okuma Odaları, Halk Mecmuası, illerin çıkardığı yayınlar, konferanslar, konserler vb. gibi. Millet Mektepleri bu çalışmaların merkezinde yer almıştır. Bu kurumlar aracılığıyla Millet Mekteplerinde okuryazar hale gelenlerin işlevsel okuryazar olması amaçlanmıştır.

Millet Mektepleri, dört değişik biçimde faaliyetlerini yürütmüştür. Birinci grupta okul binalarının kullanıldığı sabit kurslar, ikinci grupta gezici kurslar, üçüncü grupta Belediye ve valiliklerin açtığı özel kurslar ile okul bulunmayan köylerdeki 12-18 yaş grubu için açılan il ve ilçe merkezlerindeki yatılı millet mektepleri. Bu faaliyetler içinde en önemlisi kuşkusuz birinci grupta yer alan Millet Mektepleridir. Bu okullarda okumayazma kursları iki dershanede yürütülmüştür. A dershanesinde, hiç okuma-yazma bilmeyenler ders görürken, B dershanesinde azda olsa okuma-yazma veya eski yazı bilenler derslere katılmıştır. Bu kurslarda, üretken, faal nüfus, hedef kitle olarak kabul edilmiştir. (Madde-7- Millet Mektepleri dershanesinde yaşları 16 ile 45 arasında bulunan kadın ve erkek vatandaşlar okutulur.)

Halk Odaları ise Millet Mekteplerini daha çok destekleyici bir kurum olma özelliği göstermektedir. Dönemin tek siyasal partisi olan CHP'nin bürolarında kurulmuş olan Halk

Millet Mekteplerinin Sayısal Görünümü

Yıllar	Dershane Sayısı	Dışarıdan Ders Takip Ederek Başarılı Olanlar	Derslere Devam Ederek Başarılı Olanlar	Müdavim Sayısı
1928-1929	20.489	70.129	526.881	1.045.500
1929-1930	12.907	16.760	245.663	544.435
1930-1931	9.602	15.989	172.322	352.902
1931-1932	5.915	8.979	99.391	205.349
1932-1933	5.107	10.376	80.559	157.636
1933-1934	2.683	4.292	36.559	77.672

*Kaynak: Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü- **Millet Mektepleri Faaliyeti İstatistiği (1928-1934)**, 1934 - İstanbul

Odaları, okuma ve tartışma yeri olarak planlanmıştır. Örneğin, 1929'da yayınlanan Halk Odalarıyla ilgili bir kılavuzda, bu odaların kuruluş gerekçesi şöyle anlatılmaktadır:

“Millet Mektepleri teşkilatının hakiki semerelerini verebilmesi için halkı yalnız okutup yazdırmak kâfi değildir. Okumak ve yazmak, hayatta fikir terbiyesi ve hars için nihayet bir vasıttır. Türkiye halkını ümmilikten kurtarmak için sarf etmekte olduğumuz mukaddes sayın asıl muvaffakiyeti; halka okumayı sevdirdiğimiz, mütalaa zevkini verebildiğimiz zaman anlaşılabacaktır. Millet Mekteplerinde okuttuğumuz kadın ve erkek vatandaşlarımız alfabe ve kıraat sayfalarından vatandaşlık hak ve vazifelerini öğrendikleri zamandır ki mesut ve münevver vatandaşlar yaratmış olmak saadetini duyacağız. İşte bu gayeye doğru atılmış olan ilk adım okuma odaları teşkilatıdır.” (Ayas, 1949: 420)

Millet Mekteplerinin giderek işlevini yitirmesiyle birlikte bu odalar, daha sonra kurulacak olan Halkevlerinin bir parçası olacaktır. Halk Odaları köylerde ve şehirlerde açılmıştır. 1934 yılında şehirlerde 119, köylerde 659 Halk Odası hizmet vermekteydi. Bu rakam, daha sonraki yıllarda azalacaktır.

Okumayazmanın işlevsel olması için açılan Halk Odalarında bulunan kitapların hangi harflerle yazıldığı önemlidir. Buralarda bulunan kitaplardan 24.730 âdeti (% 71,3) yeni harflerle yazılı, 9.322 âdeti (% 26,9) Arap harfleriyle yazılıdır. Doğrudan Arapça kitap sayısı 209 (% 0,6), Farsça kitap sayısı 100 (% 0,3)'dür.

Millet Mekteplerinin başarılı olabilmesi yolunda çok önemli işlevler üstleneceği umulan bir başka örgütlenme ise “Halk Mecmuası”

olmuştur. Derginin çıkarılmasının düşünsel temelleri Milli Eğitim Bakanı Necati Bey tarafından atılan dergi, yayın yaşamına ancak 11 Şubat 1929'ta girebilmiş ve yayınını 1931 yılının Temmuz ayına kadar sürdürebilmiştir.

Dergi, Millet Mekteplerinden o dönemde neler beklendiğinin en açık biçimiyle ortaya konulduğu yer olmuştur.

İlk sayısı, “*Gazi'nin Okuyan Milleti*” kapağı ile çıkan dergide, Millet Mektepleri ile ilgili istatistikî bilgiler, yurttaşlık bilgileri, güncel kısa haberler, bilim ve teknik alanındaki gelişmeler, fıkra ve öyküler, sağlık, tarihle ilgili bilgiler içeren yazılara, ayrıca derginin resimli olması nedeniyle çok sayıda Millet Mektepleri ile ilgili resimlere yer verilmiştir. Bu resimlerin dışında, dönemin siyasi liderlerinin çeşitli çalışmaları, resimleri ve sözleri dergide yer almıştır. “Medeniyet Bilgileri” başlıklı bölümde okuyucuda bazı davranış değişikliklerini gerçekleştirmek amacıyla yeni davranış biçimleri resimlerle anlatılmıştır.

Dönemin ekonomi alanındaki girişimleri de dergide yerini bulmuştur. Özellikle ekonomi ile ilgili haber ve yazılarda yerli malı kullanımının özendirilmekte olduğu, o günlerde açılan fabrikaların yazı ve resimlerle tanıtımının yapıldığı görülmektedir.

Derginin çıkış yazısında okumayazmanın geliştirilmesinin ve bu yolla ulusal bilincin geliştirilmesinin amaçlandığı hemen hemen birçok sayıda tekrar edilmektedir. Ne var ki, bazı sayılarında yayınlanan haber ve yazıların bu amacı aştığı, ulusal bilincin bireyler arasında kültürel benzeşmeye dayandığı gerçeğini tersine çevirecek nitelikte olduğu belirtilmelidir. 76 ve 100. Sayılarda yer alan Ağrı İsyası

nı ve Edirne'nin bir köyünde Alevilere yönelik haberde o dönemlerde görülen ırkçı, gerici eğilimlerin dergiye yansıdığını söyleyebiliriz. (**Halk Mecmuası**, 1930/Sayı:76 ve 100) Bunda kuşkusuz derginin başında bulunan Orhan Seyfi Orhun'un siyasi kişiliğinin özel payı bulunmaktadır.

Millet Mekteplerinin birinci yılı dolduğunda Atatürk, durumu şöyle değerlendirir:

“Meclisimizin en büyük eseri olan Türk harfleri, memleketin umumi hayatına tamamen tatbik olmuştur. İlle müşkülât, milletin mefkûre kuvveti ve normal tedrisat haricinde kadın ve erkek, yüzbinlerce vatandaşın nurlanmasına hizmet etti. Bu mekteplerin daha fazla bir gayret ve şevkle idare edilmesi lazımdır.” (M.E. B, 1946, S.35)

Atatürk, Millet Mekteplerine çok önem veriyordu. Kendisinin bu okulların Baş Öğretmeni oluşunun ötesinde, buralarda çalışanlara, hatıta mezun olanlara kadar ilgisini bire bir göstermekteydi. Özellikle mezun olanlara kendi imzasıyla bir Anayasa Kitapçığı ve Gençliğe Hitabesi'ni hediye ediyordu.

İlk bir yıldan sonra Millet Mekteplerine ilgi azalacaktır. Ülke içinde siyasal alanda artan bir hoşnutsuzluk gözlenecektir. Atatürk, Serbest Fırka'nın kurulmasını sağlayarak, bu hoşnutsuzluğun düzeyini açığa çıkaracaktır. Ayrıca, ülke içinde 16 ili kapsayan bir seyahate çıkar. Bu seyahatinin sonrasında, hem ekonomide, hem de halk eğitimi alanında iki önemli girişim başlatılacaktır. Ekonomide devletçilik, halk eğitimi alanında Türk Ocakları, Muallimler Birliği ve benzeri bazı derneklerin kapatılarak Halkevlerinin kurulması.

Millet Mekteplerinin Başarı Durumu

Millet Mektepleri, başlangıçtaki başarıyı neden sürdüremedi? Okuma-yazmazlık sorunu neden köklü bir biçimde çözülemedi?

Rauf İnan, Millet Mekteplerinin başlangıçtaki başarıyı devam ettirememesinin nedenini, “1933'te ve sonraki yıllarda birçok ilkokul öğretmenin, yaşlılık dolayısıyla emekliye ayrılmasında” görmektedir. (İnan, 1983: 192)

T. Oğuzkan, halk eğitimi uygulamalarının “sorunları ve zorunluluklarını” ele aldığı bir makalesinde şu saptamalarda bulunmaktadır:

“Eğer Millet Mektepleri hareketi, harf devriminin yerleşmesine hizmet ettiği kadar, halk arasında okur-yazarlığı yaygın hale getirmek amacına da uzun vadede ısrarlı sarılabilmiş olsaydı, bugün halk eğitiminde karşı karşıya bulunduğumuz pek büyük okur-yazarlık sorununu bir hayli hafiflemiş, belki önemini kaybetmiş olacaktı.” (Oğuzkan, 1969: 5)

M. Ergün, Millet Mekteplerinin başarısızlığının ayrıca araştırılması gerektiğini belirttikten sonra, bu başarısızlıkta Dünya ekonomik krizinin etkisinin gereğinden fazla büyütülmemesi gerektiği, o dönemde Mustafa Necati gibi bir bakanın olmayışı, devrim heyecanının sönmesi, öğretmenlerin bu işe yeterince önem vermeleri, yönetmenliklerde belirtilen sürelerin bu işe yetmemesi gibi nedenler sıralamaktadır. (Ergün, 1982: 107) İsmail Arar ise bu okulların bekleneni verememesini on iki nedene bağlamaktadır ve siyasi nedenler ile ekonomik nedenlere öncelik vermektedir. (Arar, 1981, S. 158)

Millet Mekteplerinin başarısızlığı için gösterilen gerekçeleri yukarıdaki belirtilenlerle birlikte şöyle sıralayabiliriz:

1. 1933 ve sonrasında çok sayıda öğretmenin yaşlılık gerekçesiyle emekli olması;
2. Halk arasında okur-yazarlığı, yaygın hale getirmede ısrarcı olmamak;
3. Dünya ekonomik krizinin etkisinin devam etmesi;
4. Mustafa Necati gibi bir bakanın olmayışı;
5. Devrim heyecanının sönmesi;
6. Öğretmenlerin yeterince bu konuya önem vermemeleri;
7. Yönetmenliklerden kaynaklanan yetersizlikler;
8. Mali olanakların kısıtlılığı;
9. Kırsal kesimde güncel sorunların ağır basması;
10. Yerel yönetimlerin konuya istenilen biçimde sahip çıkmayı;
11. Doğal koşullardan kaynaklanan ulaşım, okul binasının yokluğu ve buralara öğretmenlerin gitmek istememesi;
12. Ders programlarının hazırlanışında yetişkinlerin sözcük dağarcığının dikkate alınmaması.
13. Geleneklerden ve dini taassuptan kaynaklanan direnmeler.

Kuşku yok ki, bütün bu nedenler, Millet Mekteplerinin başarısızlığında etkili olmuştur. Ne var ki bu nedenlerin hiç birinde soruna birey-

lerde okumayazma gereksiniminin oluşumundan bakılmamıştır. Başından beri okumayazma sorununun çözümünün siyasi iktidarın tercihi olarak ele alınması; bireylerin içinde bulunduğu maddi yaşamın her biriminin gelişme düzeyinin göz ardı edilmesi, başarısızlığın bizce asıl nedeni olmuştur. Okumayazma sorununun çözümü, yapısal değişimin bir sonucu olarak ele alınıp çözümlenmesi gerekirken, tersine, okumayazma istenilen yapısal değişimin gerçekleşmesinin aracı olarak görülmüştür.

Bu deneyimin başarısızlığı yeni bir kurumsal denemenin de doğmasının nedeni olacaktır. Bu kuruluş, Halkevleri olacaktır.

2. Halkevleri

Ekonomik krizin etkilerinin yoğun bir biçimde hissedildiği 1930 yılında, Atatürk halkın hoşnutsuzluğunu ortaya çıkarmak amacıyla yakın arkadaşlarından Fethi Okyar'a "Serbest Fıkra'yı" kurdurur. Daha kuruluşunun üzerinden iki hafta geçmeden, yeni parti, halkın yoğun ilgisiyle karşılaşır. Bu ilgiyi gösterenler arasında sadece ekonomi alanındaki gelişmelerden etkilenenler bulunmamaktadır, Cumhuriyetin devrimci atılımlarına tepki duyan önemli bir kesimde bulunmaktadır. (Tekeli-İlkin, 1977: 179) Halkın bu partiye yoğun ilgisi yönetici kadrolarda "nerede yanlış yapıyoruz?" sorusunu sordurmaya yetecektir. Böylece halkın sorunlarını yerinde tespit etme eğilimi yöneticilerde güçlenecektir. Bu eğilim en çok da Atatürk'te görülecektir. 18 Kasım 1930/4 Mart 1931'e kadar Atatürk, yurdun çeşitli yerlerine geziler yapar. Bu gezilerin bitiminde, yaptığı gözlemlere bağlı olarak Türk Ocakları, Muallimler Birliği ve Türk Halk Bilgisi Derneği'nin kendilerini feshetmelerini ister. Bu kurumların yerine, 19 Şubat 1932'de 14 yerde Halkevleri kurulur.

Türk Ocakları ve Muallimler Birliğinin Halkevlerine Etkisi

Türk Ocakları ve Muallimler Birliği, Halkevlerinin çekirdek yapısını oluşturur. Bu iki derneğin kurumsal özellikleri Halkevlerinin çalışmalarında kendisini fazlasıyla hissettirir. Özellikle Türk Ocakları, kuruluşundan itibaren (25 Mart 1912) ulusal bilincin geliştirilmesini amaçlayan ve bu yönde çalışan bir dernektir. Kurtuluş Savaşı sürecinde Ocak üyesi olan ay-

dınlar, Atatürk'e açıktan destek vermişlerdir. Ocak tüzüğü'nün ikinci maddesinde yer alan, "Türklerin milli terbiye ve ilmi, içtimai, iktisadi seviyelerini terakki ve Türk dinin kemaline çalışmak" düşüncesi Atatürk'ün gerçekleştirmeyi amaçladığı devrimler ile de çakıştığını ileri sürebiliriz.

Türk Ocakları, savaş döneminde ve sonrasında konferanslar, temsiller, dil kursları açarak dönemin etkili bir sivil eğitim kuruluşu haline gelmiştir. Ancak daha sonraki yıllarda, kurumun çalışmaları bazı siyasi rahatsızlıkların nedeni olacaktır. Bir yandan Ocakların, Anadolu'nun dışındaki Türklere olan yoğun ilgisi, Sovyetler Birliği ile sorun yaratırken, diğer yandan devrimler karşısında dini düşünceleri öne çıkaran gruplara sempati ile bakan çok sayıda ismin bu dernekte toplanması, Serbest Fıkra'nın örgütlenme sürecinde Türk Ocakları Başkanı unvanıyla H. Suphi Tanrıöver'in, bu partiye açıktan destek vermiş olması, Atatürk'ün bu kuruma olan güvenini yitirmesine neden olmuştur.

Öğretmenlerin oluşturduğu Muallimler Birliği de benzer bir süreçten geçmekteydi. Üstelik Muallimler Birliği, Türk Ocaklarına oranla yeni ve aynı zamanda, yeni dönemin bir kurumu olma özelliğini taşımasına karşın, devrimler karşısında kendisinden beklenileni veremekteydi. Temmuz 1920'de Ankara'da "Muallime ve Muallimler Cemiyeti" adıyla kurulan dernek, 7 Mayıs 1921'de "Türkiye Muallime ve Muallimler Birliği" adını almıştır. Cumhuriyet döneminin eğitim anlayışının biçimlenmesinde belirleyici bir etkiye sahip olan "Maarif Kongresi"ni de bu kuruluş gerçekleştirmiştir.

Bu dönemde, ekonomik ilişkiler açısından dünya ekonomik bunalımının etkisini hala sürdürüyor olması nedeniyle ekonomi alanında görece ulusal ekonomik politikaların gücünü arttırdığı görülmekteydi. Siyasal ve ideolojik düzeyde de benzer atılımlara girilmiş ancak bu alanda tümüyle bir başarı elde edilememiştir. Atatürk yurt çapında gerçekleştirdiği gezilerde, devrimlerin halka yayılmasında ve benimsetilmesinde kendilerinden çok şey beklediği kurumların devrimleri kavrayamamış olduğunu görmüştür. Hatta birçok yerde devrimlere karşı grupların gücünü artırdığı gözleminde bulunmuştur. Ayrıca bu gözlemini destekleyecek olan "Menemen Olayı" da bu tarihlere gerçekleşmiştir. Bu durum, Atatürk

ve yakın arkadaşları tarafından siyasi ve ideolojik propagandanın yeterince yerine getirilmediği biçiminde yorumlanmıştır. Sonuçta, devrimlerin daha etkili olarak propagandasının yapılması ve bunun tamamen CHP'nin kontrolünde gerçekleşmesi görüşü egemen hale gelmiştir. Türk Ocakları ve Muallimler Birliği, bu düşüncenin gözden çıkardığı ilk kurumlar olmuştur. Halkevleri ise, bu düşünce değişikliğinin sonucu olarak doğmuştur.

Halkevlerinin Kuruluşu

Feroz Ahmad, Halkevlerinin kuruluş sürecinde, siyasi iktidarın durumunu şöyle değerlendirmektedir:

“Önderlik, Türk halk kitlelerine kazanılmış gözüyle bakılamayacağını, 1920'lerin halka hiçbir zaman kavratılmamış, reformların onları yabancılaştırmış olduğunu ve kitlelerin bağlılığını kazanabilmek için partinin ideolojik bir saldırıya girişmesi gerektiğini anlamıştı.” (Ahmad, 1986: 227)

Halkevleri'nin oluşum aşamasında, bazı ülkelerdeki benzer örgütlerin gösterdiği başarılar da etkili olmuştur. Daha 1926'da birçok ülkeye incelemeler yapmak üzere uzmanlar gönderilmiştir. Onların hazırladıkları raporlardan bu örgütlerin kurulmasında yararlanılmıştır. (Başgöz, 1995: 195) Halkevlerinin kurulmasında esinlenen örgütler arasında şu örgütlenmeler yer almıştır: Macaristan'daki “Milli Kültür Cemiyeti”, Çekoslovakya'daki “Mazarik Halk Terbiyesi Müessesesi”, İtalya'daki “Dopolavoro”, İngiltere'deki “Halk Terbiye Cemiyeti”, “Radio Dersleri Klüpleri” ve Sovyetler Birliği'ndeki “Narodni Nom”. (Tuncay, 1992: 320–21 / Saraoğlu, 1990: 51)

Bu örgütlenmelerin, sistem değişikliği geçiren ülkelerden olmasına dikkat edilmelidir. Ancak, her şeye rağmen, Halkevlerinin örgütlenmesinde Türk Ocaklarının ve Muallimler Birliğinin etkisi belirleyici olmuştur. Çünkü kuruluş sürecinde görev alan birçok insan, Ocaklardan ve Muallimler Birliğinden yetişmiştir. 1933-1934 yılları arasında kısa bir dönem Milli Eğitim Bakanlığı da yapmış olan Reşit Galip, Halkevlerinin kuruluşundaki Türk Ocakları'nın etkisini şöyle açıklamaktadır:

“Talimatname hazırlanmadan önce uzak yakın birçok memleketlerin mümessil kültür ve

gençlik teşekkülleri tetkik edilmiş, fakat hiçbirisi taklit olunmamıştır. Memleketimizin muhtelif mıntıkları, içtimai bünyesi, ihtiyaçları ve umumi kültür seviyesi faal vazifeye girebilecek mesai unsurlarının 19 yıl milli kültür sahasında çalışmış olan Türk Ocaklarında geçirilen tecrübelerden istifade edilmiştir.” (Atatürk ve Halkevleri, 1974: 30)

Halkevleri, siyasi iktidarın, bir yandan ekonomi alanında diğer yandan siyasi ve ideolojik alanda “denetim” ve “yönlendirmeyi” tümüyle eline almaya çalıştığı bir sürecin kurumu olmuştur. Ancak bu amaçla kurulan tek kurum Halkevleri değildir. Örneğin, “Milli Tasarruf ve İktisat Cemiyeti” de bu amaçla kurulmuş kurumlardan biridir. 1929 Ekonomik buhranın başlangıç günlerinde kurulan “Milli Tasarruf ve İktisat Cemiyeti 13 Aralık 1929”) ile ekonomi alanında, üretim ve tüketim alışkanlıklarının değiştirilmesi amaçlanmıştır. Özellikle halkta tasarruf bilincini geliştirmek, israfı önlemek, yerli malı tüketimini özendirmek vb. amaçlarla kurulan bu dernek ile Halkevlerinin amaçları tam anlamıyla çakışmaktaydı. Bunun doğal sonuçlarından biri bu iki örgütlenmenin birçok faaliyette işbirliği yoluna gitmeleri olmuştur. Özellikle bu örgütün düzenlediği sergilerde ve “yerli malı haftalarında” Halkevleri ile işbirliği yapılmaktaydı. Daha Halkevlerinin kuruluş sürecinde Reşit Galip'in ağzından Halkevlerinin, *Milli Tasarruf ve İktisat Cemiyeti*'yle, yerli malların piyasada tutulması, sürümünün istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi, kooperatiflerin kurulması, geliştirilmesi ve güçlendirilmesinde birbirleriyle sıkı işbirliği içinde olacakları söylenmiştir. (Atatürk ve Halkevleri, 1974: 29)

Halkevlerinin Amacı

Halkevleri, çok amaçlı ve çok yönlü çalışmalar yapacak kurumlar olarak düşünülmüştür. Dolayısıyla Halkevlerinden beklenenler de çok yönlü ve önemliydi. Halkevleri'nden nelerin beklendiğini, dönemin CHP Genel Sekreteri Recep Peker'in Halkevlerinin açılışında yaptığı konuşmada bütün yönleriyle bulmak mümkündür. Peker'in, bu ünlü konuşmasının bazı bölümleri şöyledir:

“Bu asırda milletleşmek için, milletçe kütleleşmek için mektep tahsilinin yanında ve ondan sonra mutlaka halk terbiyesi yapmak ve halkın bir arada ve birlikte çalıştırmak esasının kurulması lazımdır.

Bu asır milletleri yalnız siyasi teşkilat, yalnız ordu teşkilatı, yalnız iktisat teşkilatı ile yalnız maddi kuvvetlerle bünyeleşemiyor, kemiklenemiyor. Onun içindir ki devletin siyasi mesaisi üzerinde çalışan Cumhuriyet Halk Fıkrası; siyaset sahasında kendi esas programını tatbik etmekle beraber ayrıca bu siyasi hayata girmiş ve girmemiş vatandaşları müşterek bir halk terbiyesiyle istikbale hazırlamak için Halkevlerini tesis ediyor.

Türk milleti, yalnız nüfusunun sayısı ve memleketin genişlik ölçüsü ile değil, yüksek vasıfları ve asil kanıyla layık olduğu bir mevcudiyet olarak kendini aleme ihsas etmelidir.

Biz; Halkevlerinin arkadaşlık havasının hararetiyle ısınan çatıları altında milletimizin tek tek olmaktan çıkarak kalpleşerek, katılaşarak, cemiyetleşerek hacmi, irtifakı ve cevheri ile kendisini muhabbetli bir granit kütlesi halinde istikbale arz edeceğine kaniiz.

Bu çatılar altında çalışırken iyilik, doğruluk, güzellik ve birlik aşkımız ebediyen sönmeyecek, silinmeyecek... Ve muvaffak olacağız...” (Atatürk ve Halkevleri, 1974: 9-17)

Recep Bey’in konuşması gösteriyor ki; uluslaşma ve kalkınmada etkili olmak Halkevlerinin temel görevidir. Bu görevin yerine getirilmesinde Halkevleri, halka sadece devrim “kivılcımı” taşımaktadır. Behçet Kemal Çağlar’ın deyişiyle, “devrim ateşinden her Türk’ün ruhuna bir kıvılcım atılması”dır, yapılması gereken. (Ergün, 1982: 156)

Yukarıda da belirtildiği üzere, Halkevlerinin ekonomik ilişkiler alanına doğrudan müdahale etmek gibi görevleri bulunmuyordu. Dönemin, popüler terimleri arasında yer alan “medeniyet” terimi ile ifade edilen toplumsal beklentilerin elde edilme yolu, tümüyle kültür alanına kaydırılmıştı. Halkevlerinin nihai amacı, o zamana kadar pek rastlanılmayan bir biçimde tarihe gönderme yapılarak tanımlanan bir “medeniyetin” yakalanmasıdır. Bu anlayışa göre tarihin bir evresinde Türkler, medeniyetin en ileri ulusuydu. Halkevleri, kaybedilmiş olan bu ileri olma durumunun yakalanması amacıyla kurulmuştur. Reşit Galip’in 20 Şubat 1932 tarihli söylevinde, bu amacı şu cümlelerle dile getirmiştir:

“Davamız millet olarak medeniyet yolunda bir zamandan beri gaib ettiğimiz mesafeyi

en kısa zamanda kazanmak ve medeniyet safında layık olduğumuz mertebeye, yani en ileriye varmaktır. Halkevlerinin gayesi, bu maksada bağlanacak enerjileri ve hizmet emellerini teşkilatlandırmaktır.” (Atatürk ve Halkevleri, 1974: 17)

Reşit Galip’in söylevinde dile getirdiği görüşler, çevre ülke aydın ve siyasilerinin yaratmaya çalıştığı “geri kalmışlık” duygusunun örneklerinden biridir. Bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri, tarihin yeniden yazılmasıdır. Tarihin bu yeniden yazımında, öne çıkarılan konu, ulusun, tarihin belli bir evresinde emsalsiz bir başarıya sahip olduğu, ancak şimdi ise ulus, ya kötü yöneticiler eliyle veya bir dış gücün etki alanında geri kalmıştır. Var olan durum bu şekilde saptandığında yapılması gereken da belli olmaktadır: Geçmişe layık olmak ve dış gücü yok etmek. Reşat Galip söylevinin devamında bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Medeniyet safında en ileri geçmeye mecburuz. Bize tarihimizin mukaddes vediası olan Türklük haysiyeti her gün, her dakika, her an yakamızdan yapışarak bizi sarsacak, ‘geri kalmış olmak ayıbının ölüm acısını duymuyor musun? Çalış!’ diye suratımıza haykıracak. Medeniyet safında birinci olmaya mecburuz. En şiddetli ve en katı mecburiyetlerle mecburuz. Bunu yapmadıktan sonra Türklüğümüzü ileri sürmek ve Türklükle övünmek neye yarar. Böyle övünme, insana ancak utanmak lüzumunu ihtar edebilir. (Atatürk ve Halkevleri, 1974:18)

Halkevleri, Cumhuriyet’in ideolojik düzeyde kurulmasında en etkili örgütlenmelerden biri olmuştur. Bir yandan eski topluma ait kültür öğelerinin elenmesi, devrimlerle birlikte gelen yeni kültür unsurlarının benimsenmesi veya benimsetilmesi, Halkevlerinin yerine getirmesi gereken görevleri arasındaydı. Halkevleri, yeni bir yaşamı ve hareketi uyandıracak ve halka benimsetecekti. Siyasi iktidar, halkta bu yönde çok güçlü bir arzunun bulunduğu inanılıyordu. İnönü, Halkevlerinin birinci kuruluş yıldönümünde yaptığı konuşmada, bu durumdan memnuniyetini belirtmektedir:

“Milletimizin ilerleme hamlesi o kadar fazladır ki, bugün ihtiyaçlara kafi geleceğini tahmin ederek koyduğumuz bir ölçüyü iki sene sonra çok geri kalmış görüyoruz.” (Atatürk ve Halkevleri, 1974: 36-43)

Halkevleri, kuruluşunda üçü zorunlu olmak üzere dokuz dalda faaliyet yürütecek biçimde örgütlenmiştir. Bunlar; 1) Dil ve Edebiyat, 2) Güzel sanatlar, 3) Temsil, 4) Spor, 5) Sosyal Yardım, 6) Halk Dershaneleri ve Kurslar, 7) Kütüphane ve yayın, 8) Köycülük, 9) Tarih.

Halkevlerinin Çalışmaları

Halkevlerinin çalışma kolları göz önünde bulundurulduğunda tam bir eğitim kurumu olmanın yanında, aynı zamanda, bulundukları yerin kültür ortamını canlı tutan özelliklere sahip olduğu görülür. Bu durum kuşku yok ki Halkevlerinin bulunduğu yerde, iyi bir öğrenme ortamı oluşmasına yardımcı olmuştur. Böylece Halkevlerinin doğrudan eğitim çalışması yapan kolları (Halk Dershaneleri ve Kurslar Kolu, Köycülük Kolu) için istenilen bir ortam yaratılmıştır.

Halkevleri, CHP il örgütleri aracılığı ile örgütlenmesine karşın kendisini siyasi bir kurum olarak tanımlamamıştır. Ne var ki bundan da uzak duramamıştır. (Başgöz, 1995: 198)

1932–1940 yılları Halkevleri'nin en faal olduğu yıllar olmuştur. Bu tarihten sonra Halkevleri, yavaş yavaş etkisizleşecektir. Çok partili sisteme geçiş ile birlikte gerçekleşen siyasal iktidar değişikliği sonucunda Halkevleri kapatılacaktır. Daha sonraki yıllarda Halkevleri dernek statüsünde yeniden açılıp kapatılmış ve tekrardan açılmıştır. Ancak Halkevleri, bir daha eski günlerindeki etkinliğini gösteremeyecektir.

Halkevleri'nin çalışmaları arasında, konferanslar, temsiller, konserler, sergiler açmak, film gösterileri yapmak, halk oyunları, köy ziyaretleri vb. yer almıştır. Yöneticileri, bulunduğu yerin parti örgütü tarafından seçilir. Ayrıca giderleri de aynı biçimde karşılanır.

Halkevlerinin Başarısızlık Nedenleri

Halkevleri, o güne kadar yapılmış olan halk eğitim çalışmalarına oranla daha çok halk eğitiminin temel ilkelerine uygun çalışmalar yürütmüştür. *Gönüllü katılım ve gereksinimlerden hareket etmek, yerel önderler yetiştirmek* gibi halk eğitim çalışmalarında göz önünde bulundurulması gereken ilkelerin, Halkevi çalışmalarında dikkate alındığı görülür. Ancak

yinede bireylerde eleştirel bilinç geliştirme, onları kendi kendilerine yeterli hale getirmek gibi çağdaş halk eğitiminin benimsediği ilkeler, Halkevlerinin çalışmalarında yerini tam olarak alamamıştır.

Halkevleri'nin neden başarısız olduğu konusunda Tefik Çavdar şu saptamaları yapmıştır;

1- Halkevleri tek yönlü, asker-sivil bürokrat önderliğinde, halkın ve de köylünün kültürel düzeyini yükseltmeye yönelik kuruluşlardır. Bu nitelikleri başarısızlıklarında temel nedeni olmuştur. Halkevlerinin yöneticileri, öğreticileri olarak ortaya çıkan hoşgörüsüz bürokrat bakışı halkta ancak bilgisizliğin ve kabalığın yüzeydeki izleri biçiminde karşılanmıştır.

2- Çağdaş uygarlık düzeyine çıkmayı, yüzeysel bir batıllaşma olarak ele alan Halkevleri Türk halkını üstün kılan iç dinamikleri hiç bir zaman sezinleyememiştir. Oysa tarihi boyunca Türk insanı bir yandan toplum mutluluğunun üstün tutulduğu düzenleri yaratırken, öte yandan da, bu düzene özgü ve aktif bir kimlikte katılışın yollarını aramıştır.

3- Halkevleri bünyesinde (küçük kent ölçeğinde) daha bir somutlaşarak ortaya çıkan burjuvazi-bürokrasi bütünleşmesi burjuvazinin doğrudan doğruya yönetime el koymaya çalıştığı 1945 sonrasının demokrasi serüvenlerinde halkı sürekli bir biçimde, tarihi bürokrasi karşısında demokratik haklarını geliştiren yarı liberal, yarı adem-i merkeziyetçi siyasal akımların yanına itmiştir.” (T. Çavdar, 1975: 216)

Özetlersek, Halkevleri deneyimi kısaca şunu göstermiştir: Halk eğitimi, çoğunlukla kendi gereksinimlerinin farkında olan, onu tanımlayabilen insanlar için başarılı sonuçlar verebilir. Halkevleri, işçiyi, köylüyü, taşırayı hedef kitle seçtiği halde, işçi, köylü, küçük esnaf değil de öğrenciler ve bürokratların çoğunlukta olduğu yerlere dönüşmesi bu saptamayı güçlendirir niteliktedir. Ayrıca Millet Mekteplerinin başarısızlığına neden olarak ileri sürdüğümüz, bireyin içinde bulunduğu ekonomik-toplumsal yapısal durumu değiştirmeden, onun kültürel durumunu değiştirmeye çalışmak, Halkevleri deneyiminde de gözlemlenmiştir.

Halkevlerinin etkisini yitirdiği dönemde Türkiye yeni bir eğitim kurumuyla tanışacaktır. Köy

Enstitüleri adıyla kurulan bu öğretim kurumları, Millet Mektepleri ve Halk Evleri'nin deneyimlerini örgün eğitim içinde birleştirerek özgün bir eğitim kurumu olarak karşımıza çıkar.

3. Köy Enstitüleri

Cumhuriyet'in önder kadrosu, başta Atatürk olmak üzere, geleceğin Türkiye'sinin yaratılmasının ancak köy nüfusunun toplumsal dönüşüme uğramasıyla olabileceğini başından beri biliyor ve bu yönde sürekli bir arayışın içindeydiler. Nüfusun büyük çoğunluğunun köyde olması, sektör düzeyinde tarımın ekonomide üstünlüğü onların bu düşüncelerini besleyen toplumsal nedenler arasında yer almıştır.

Köy Sorunu

Köy sorunu, Cumhuriyet yönetiminin karşılaştığı en önemli sorunlardan biriydi. Daha Osmanlı döneminde, "köy sorununun" varlığı kabul edilmiş, çözümü noktasında aydınlar arasında tartışmalar yapılmıştır. Diğer sorunların çözümünde olduğu gibi *köy sorununun çözümünde de eğitim* en önemli araç sayılmıştır. Ancak bu konuda, düşünce belirten ve köyün aydınlanması konusunda "misyonerlik" üstlenenler, "köycülük" adı verilen bir tür romantik düşüncenin yayılmasına neden olmuşlardır. Bu romantik köycülük, bir zaman sonra tersine dönecek, eğitim yoluyla köylünün kalkınamayacağı biçiminde düşüncelerin ileri sürülmesine neden olacaktır. Fay Kirby, bu romantik köycülük akımının durumunu şöyle değerlendirmektedir:

"Kendi başarısızlıklarını izah için bazıları köylünün pis, cahil, hissiz ve kabiliyetsiz bir mahlûk olduğu sonucuna vardı. Eğitim yoluyla köyün kalkınamayacağı sanısına varanlar biricik çarenin endüstrileşmede olduğunu ileri sürdü. Bazıları kendi işlerine dönmek, kabahati kendinde bulmak yoluna saptı. Bir kısım ruhi bunalımlara veya alkolizme düştü. Bazıları ise denemelerinden daha olgunlaşmış olarak fakat hala bir çözümleme yolu arama halinde döndü. Bir kısımda sadece çözümlemeyi değil, fakat problemin sebeplerini ve realitedeki temellerini keşfetme gibi daha tökezli bir yola döndüler." (Kirby, 1962: 57)

Milli Eğitim Bakanlığı ise köy sorununu önemsemesine karşın Cumhuriyetin ilk yıllarında, gerekli adımları atamamıştır. İlköğretim alanında atılan adımlar ne yazık ki köye istenil-

diği gibi yansıtılamamıştır. 1925 yılında Milli Eğitim Bakanı Şükrü Saracoğlu, bir konuşmasında 300 bin ilköğretim öğrencisinin bulunduğu, hâlbuki bu sayının bir milyondan aşağı olmaması gerektiğini söylemiştir. Ayrıca ileride çok daha önem kazanacak olan köye yönelik özel okulların açılması gerektiğine de bu konuşmasında değinir:

"Görülüyor ki, ilk tedrisat meselesini halledebilmek için elimizde bulunan yolların birisinden veya hepsinden giderek neticeye varmak imkânı yoktur. Bendeniz ve arkadaşlarım şuna kaani olduk ki, ilk tedrisat meselesini bir an evvel halledebilmek için başka tipte bir mektep, yani 'köy mektebi' namıyla çok az zaman isteyen ve çok az para ile meydana getirilmesi mümkün olan bir tip mektep yapmak mecburiyetindeyiz." (Tonguç, 1998: 340)

Köye Yönelik Eğitim

Saracoğlu'nun yukarıdaki saptamaları, köye dönük eğitimin niteliğinin, devlet yönetimi tarafından ele alınıp çözülmesi gerektiği konusunda ilk önemli çıkış olmuştur. Bundan sonraki dönemde, köye yönelik eğitimin özel olarak ele alınması gerektiği biçimindeki düşünce giderek taraftar bulmuş, bu konuda bir düşünce birliği oluşmuştur. Necati Bey'in bakanlığı döneminde bu konuda bazı girişimlerde de bulunulmuştur. Örneğin 1926'da Kayseri Zincirde-re'de bir "Köy Öğretmen Okulu" açılır, 1927'de köy okullarının ders programında değişiklikler yapılır. Aynı yıl, "Köy Öğretmenleri Yasası" hazırlanır. Necati Bey döneminde, köy eğitimine yönelik atılan bu adımlar, sonraki yıllarda köyde örgün eğitim kurumlarının örgütlenmesini hızlandıracaktır.

Örgün eğitim alanında görülen bu gelişmelerin paralelinde, halk eğitimi alanında da köye yönelik adımların atıldığı görülür.

Daha ucuz olacağı ve hemen sonuç alınacağı varsayımından hareketle, halk eğitimi yoluyla köye ulaşmanın daha kolay olacağı düşünülmüştür. Millet Mektepleriyle başlayan okumayazma sorununu çözme çabaları, daha önce belirtildiği üzere Halkevleri tarafından devam ettirilmiştir. Halkevleri köy sorununu çözmeyi asli görevleri arasında saymıştır. Ancak Millet Mekteplerinde olduğu gibi Halkevleri de

köye ulaşmada başarılı olamamıştır. Kirby'nin de belirttiği üzere, Halkevleri, köye ulaşma yönündeki çabalarıyla hem kendi başarı alanını "daraltmış", hem de kendisini "dejenere" etmiştir. Hatta köy sorununun çözümünde yanlış köycülük anlayışlarına kaynaklık etmiştir. Giderek, Halkevlerinin köy çalışmaları, sağlık, sosyal ve ekonomik sorunlar üzerinde köylülere nasihat vermeye dönüşmüştür. (Kirby, 1962: 71)

1937'de TBMM'ce kabul edilen 3238 sayılı Köy Eğitim Kanunu ile köye dönük daha sistemli ve sonuç alıcı adımların atılmaya başlandığı görülmektedir. Bu tarih, aynı zamanda Halkevleri'nin gelişme hızının yavaşladığı bir döneme rastlamaktadır. Köy Eğitimcilerinin, bir yandan köydeki okumazyazmazlığı çözecek, diğer yandan köylüye ziraat alanında bilimsel bilgiler aktaracak ve ona rehberlik edecek biçimde yetiştirilmesi düşünülmüştür. Köy Eğitim Kanununun kabulü, Köy Enstitülerinin kurulmasının da önünü açmış ve kuruluşunu hızlandırmıştır. Tonguç bu süreci şöyle anlatmaktadır:

"Eğitim kursları ve dört yerde açılan köy öğretmen okulları tecrübesi ümitli sonuçlar gösterince bütün köylerin ilköğretim işini planlaştırmak, 10-15 yıl gibi belli bir zaman içinde bunu sağlayacak sayıda eğitimci ve öğretmen yetiştirmek prensibine dayanılarak çalışmaya başlandı. Her yıl, yetiştirilecek eğitimci ve öğretmen sayısına göre, bina, vesait, yetiştirici elaman ve para bakımlarından alınması gereken tedbirlerin neler olacağı hesap edilmek şartıyla bir ana plan hazırlandı. Bunu gerçekleştirmek üzere ilgililerce yep yeni esaslara göre bir de kanun tasarısı meydana getirilerek Büyük Millet Meclisi'ne sevk olundu." (Tonguç, 1998: 530)

22.4.1940 tarihli 3803 sayılı kanun ile Köy Enstitüleri kuruldu. Kanunun gerekçe bölümünde, bu okulların kurulmasının nedenleri şöyle açıklanmaktadır:

"Türkiye'de büyük nüfus ekseriyetinin yaşamakta bulunduğu köylerimizde ilk tahsili süratle ve kolaylıkla yaymak, aynı zamanda köylerimize köy zanaatlarını öğrenmiş unsurlar kazandırmak ihtiyacı, hükümeti; mahiyeti aşağıda anlatılacak olan köy enstitülerini kurmak ve mezunlarını istihdam edebilmek üzere kanuni salahiyet talebine

sevk etmektedir." (Köy Enstitüleri Kanunu Layihası, 1940: 3)

1935-1936 yıllarında Türkiye'nin nüfusu toplam 16 milyondur. Bu nüfusun % 80'ni köylerde oturmaktadır. Toplam nüfus içinde okuryazar sayısı, 2.516.867 (% 20.4) iken, okuryazar olmayan nüfus 13.641.151 (% 79.6)'dır. Köy nüfusunun ancak % 15,5'i okuryazar, % 84,5'i okuryazar değildir. (Gediköğlu, 1971: 15) 1935 yılında toplam köy sayısı 40 bin iken ancak beş bininde öğretmen bulunmaktadır.

Cumhuriyet döneminin en tartışmalı eğitim kurumu olarak adından söz ettiren Köy Enstitüleri, nasıl bir düşüncenin ürünüydü? Bu okulların amacı neydi? Bu okullarda, eğitim ile kalkınma arasında nasıl bir ilişki kurulmuştu?

Enstitülerde Halk Eğitimi

Köy Enstitüleri, temelde bir halk eğitimi kurumu değildi. Ancak, uyguladığı eğitim programıyla çevre için bir halk eğitimi kurumu işlevi görmüştür. Buralarda görev yapan öğretmenler, aldıkları eğitim gereği birer halk eğitimciler. Öğrencilere yönelik eğitimin dışında, bu okullarda Akşam Okulları açılarak köylülere dönük halk eğitim uygulamalarında bulunuyorlardı.

Akşam Okulları, 4274 sayılı Köy enstitüleri Teşkilat Kanunun kabulüyle, Enstitülerin ve Köy Okullarının bulunduğu her yerde açılması zorunlu kılınmıştır. Bu okullar, bir bakıma, işlevini çoktan yitirmiş Millet Mekteplerinin, Enstitülü öğretmenler ve eğitimcilerden yararlanma düşüncesiyle, köyde yeniden açılması anlamına gelmektedir. Ağırlıklı olarak okumayazma öğreten Akşam Okulları örgün öğretim için gerekli yaş sınırını aşmış ve örgün eğitimden zamanında yararlanamamış kadın ve erkeklerle Bakanlıkça örgün eğitim kurumlarında okuması sakıncalı bulunanların okumayazma öğrendikleri yerler olmuştur.

Tonguç'un Okul Üzerine Görüşleri

İleride üzerinde durulacağı üzere, Köy Enstitülerini halk eğitimi çalışması sadece Akşam Okullarıyla sınırlı değildi. Çünkü Okul, bir şekilde Köy Enstitüleri uygulamasıyla, çevrenin merkezine dönüştürülmek istenmiştir. Okulun, çevre için bir merkez, öğretmenin de bir

toplumsal değişim ajanı olması, Köy Enstitülerinin ayırıcı özellikleri arasında yer alır. Bu gerçeği daha iyi anlatabilmek açısından Enstitülerin mimarı Tonguç'un "okul" hakkındaki düşüncelerini özetlemek yararlı olabilir.

Tonguç'a göre okul, tıpkı diğer araçlar gibi bazı işleri yapabilmek için kullanılan bir araçtır. Sosyal kurumlar ile canlı varlıkların faaliyetleri, birbirinden farklı ve karşılaştırıldıklarında aralarında tutarsızlıklar vardır. Bu nedenle, okul ile yaşam arasındaki açıklık oldukça fazladır. Okul sosyal bir kurum olarak, öğrenciyi, kültür ortamı içerisinde yaşayabileceği hale getirmeyi amaçlar. Devlet ve meslek kuruluşları okulun doğuşunda etkili olmakla birlikte, okulun kendine ait geleneklerinin oluşmasında belirleyici olamamışlardır. *Pedagoji, okulu doğuran koşulların etkisinden* daha fazla okul üzerinde etkili olmuştur. Okul, her derdi halledilecek bir kurum haline getirilmeye çalışılmıştır. Buna karşılık, yaşam, canlı varlıklar ile doğa ve doğa olayları arasında oluşur. Bunlar birbirlerini etkilerken okulu da etkilerler. Canlı varlıklar kendileri için amaç, başkaları için araç olabilirler. Okul da böyle olmalıdır.

Toplum kendi yapısına göre okulu şekillendirir, işlevler yükler. Çünkü okulun kuruluş ve işleyişi, "devlet, kamuoyu, zamanın istekleri, toplumun sezgi ve duyuşuyla" yakından ilgilidir. Öğretmenler ve öğrenciler ise okulun yapısının oluşumunda ikinci derecede önemlidir. (Tonguç, 1997: 189-196)

Yukarıda özet olarak vermeye çalışılan Tonguç'un okul hakkındaki görüşleri, onun benimsemiş olduğu okul anlayışı ve Köy Enstitülerinde uygulamaya koyduğu yeni okul modeli yaşamın bütünlüğünü göz önünde bulundurulur. Bu okulda öğrenci, yaşam deneyimleri bakımından zengin bir birikime kavuşur. Çünkü yeni okul, gelecek yaşamı biçimlendirmede "ihtiraslıdır." Gencin gelecek yaşamını anlam bakımından zengin kılar. Ancak böyle bir okul toplumsal değişimde etkili olur ve merkezi konumda yer alabilir (Tonguç, 1998: 292).

Köy Enstitülerinin bulundukları yerin "merkezi" olmalarında, 4274 sayılı kanunun büyük rolü olmuştur. Bu kanunun kabulüyle köylerde çalışacak, öğretmenlerin, enstitü mezunlarının görev ve yetkilerini, enstitü ve köy okullarının köyde hangi işlemleri yerine getireceği saptanır.

Kanunun 10. Maddesinde, öğretmenlere verilen görevlerden bazıları şöyledir:

- "Köy halkının milli kültürünü yükseltmek, onları çağın icaplarına göre yetiştirmek;
- Köyün ekonomik hayatını geliştirmek için tarım, sanat ve teknik alanlarda köylülere örnek olabilecek işler yapmak... Üretimin artırılması ve ürünlerin kıymetlendirilmesi, köy iş ve hayatının canlandırılmasıyla ilgili tedbirlerin alınmasında köylülere gereken yardımda bulunmak... Köy ormanlarının bakımı ve korunmasında ve yeniden kurulacak alanların kurulmasında yardım etmek; türünün tükenmemesi ve körelmemesi gereken hayvan ve bitki cinslerinin bulunması ve korunması ile ilgili işlerde muhtarla, köylülerle ilgili diğer kuruluşlarla beraber çalışmak,
- Köy halkının saadet ve felaketleriyle ilgili bütün işlerde elden gelen her türlü yardımı yapmak, gerekli koruyucu tedbiri almak,
- Devletin ve köylünün genel faydaları ile ilgili milli savunma, asker ailelerine yardım, orman ve köy yangınlarını söndürme, ortak tarım ve taşıma alanları edinme, her türlü kooperatifleri kurma ve işletme gibi hususlarda köylü ile işbirliği yapmak ve bu işlerin gereklerine göre çalışmak." (Başgöz, 1995: 226)

Ayrıca, dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Hasan Ali Yücel'in çıkarılan kanunun Meclisteki görüşmelerinde söyledikleri, bu kanun ile nelerin amaçlandığına açıklık getirmektedir. Bakan Yücel şunları söylemektedir:

"Hakikaten bizim için tam gaye, diğer irfan sahiplerinde olduğu gibi bunda da sade adam yetiştirmek değil, yetiştirdiğimiz bu insanları müsait muhitlerin içerisinde ve lüzumsuz mücadelelerle yıpranmadan, yapıcı olarak verimlerini azami suretle memleketin hayrına dökebilmesidir. Bunun için her köylünün karşısına, ilköğretim sahasında salahiyetli olduğu kadar köylünün teknik işlerinde de melekeli insanı götürmektir." (Yücel, 1993b: 139)

Okulun, çevre için bir değişim, dönüşüm merkezi olması burada görev yapacak olan öğretmenlerin niteliklerinin farklı olmasını gerektirmiştir. Çünkü köyü "canlandırma sorunu", başından itibaren bu sürece katılacak elamanı yetiştirme sorunudur. (Tonguç, 1998:547) 4274

sayılı kanunun kabulünden önce Öğretmen okullarından mezun olmuş birçok öğretmen köylere gitmek istemiyor veya gidenler köy yaşamına uyum sağlayamadıklarından kentlerde görev almak istediklerini dile getirmekteydiler. Hâlbuki Cumhuriyet'in önder kadrosu, gerçekleştirdikleri devrimlerin, bu ülkenin gerçek sahibi olan köylülerin eğitim ışığından yararlanmalarıyla gerçekleştirebileceğine inanmıştı.

Enstitülerde Eğitim

İşte, Köy Enstitüleri, köyü tanıyan, köyün potansiyel gücünü ortaya çıkaracak öğretmenleri, sağlık memurlarını, dahası köyü canlandırmaya yarayacak her türlü meslek sahibini mezun etmeyi amaçlamıştır. Başlangıçta, öğretmen ve sağlık memuru yetiştirmeye öncelik verilmiştir.

Köy Enstitüleri deneyiminde eğitimin çok özel bir biçimde ele alındığı görülür. Hiç kuşku yok ki bu yeni kavrayışın mimarı İsmail Hakkı Tonguç olmuştur. Tonguç açısından köy, toplumun yeniden kurulmasında önemli bir yere sahiptir. Ona göre köylü, doymazsa, ulus doymaz; köylü hasta ise, ulus hastadır; köylü köle ise, ulus köledir. Ayrıca Cumhuriyetin getirdiği yeni değerler, (laiklik, ulusçuluk, halkçılık, kadın erkek eşitliği, vb.) köylü tarafından benimsenirse, ulusal değerler haline gelir. Tonguç bütün bunların gerçekleşmesinin yolunu eğitimde görür. Ancak, Tonguç'un eğitimi kavrayışında kendisinden öncekilerden farklı bir ele alış ve kavrayış vardır.

Daha önce, Millet Mekteplerinin başarısızlığını ele alırken belirttiğimiz, bireylerin içinde bulunduğu maddi yaşamın her bir biriminin düzeyinin eğitimde belirleyici olduğu görüşü, Tonguç'un temel tezlerinden biri olmuştur. Tonguç'a göre, "her maddi uygarlık biriminin kendine göre bir eğitimsel değer ağırlığı vardır. Maddi uygarlığın bir birimi, ne ölçüde modern uygarlığı temsil ederse, onun müsbet bir değer ağırlığı vardır ve modern hayata uygun bir yetişkinin yetiştirilmesinde o ölçüde rolü vardır." (Kırbay, 1962: 89)

Köy Enstitülerinin hangi düşüncenin ürünü olduğunu kavrayabilmek açısından Tonguç'un bu konudaki düşüncelerini daha da ayrıntılandırmak yararlı olacaktır.

Tonguç, yukarıda belirtilen düşüncelerine daha ilk çalışmalarında ulaşmıştır. 1933'de yayınladığı "İş ve Meslek Eğitimi" adlı kitabında yer alan görüşleri büyük ölçüde, Köy Enstitüsü uygulamasına yansımıştır. Örneğin, şu saptamalar bu kitabın ilk satırlarında yer alır: İnsanın gereksinimlerini karşılaması ve bunun için araç ve gereç yapması, değer üretmesi ve bütün bunları yapması, etkinlikte bulunması, iş yapması anlamına gelir. "İş, dünyayı yöneten genel yasanın adıdır." (Tonguç, 1974:9) İş sözcüğünün iki anlamı vardır. Birinci anlamda ekonomik ve mesleki anlama sahip iken ikinci anlamda, bunların dışında kalan, "temayül işler" anlamına gelir. Her iki biçimde de, "en kolay mekanik ve bedensel işlerden başlayarak en yüksek ve karmaşık zihinsel iş aşamalarına kadar gidebilir. Bu işler yaratıcı yâda bir işin tekrarı biçiminde olabilir" (Tonguç, 1974: 30) İş ve Mesleki eğitimde bir başka önemli nokta, "kendi kendine üretkenlik ilkesidir." Tonguç, bu ilkeyi açıklarken A. Ficher'e dayanır ve şunları yazar: "Kendi kendine üretkenlik; 1) kökü, kökeni' özgür ben'de' gizli olan, 2) bu benliğin bir ifadesi bulunan ve ifadesini teşkil eden, 3) kendiliğinden biçimlendirme ile biçimlendirene etki yapan etkinlik demektir." (Tonguç, 1974: 32)

Tonguç, günümüzün ekonomik yaşam biçiminin eğitime yeni boyutlar kattığı düşüncesindedir: Artık okullar eskisi gibi sadece okumayazma öğreten, genel kültürü arttıran yerler olamaz. Okul yaşamın anlamını öğreten yerler haline gelmeye başlamıştır. (Tonguç, 1974: 119-120)

Tonguç bu ilk önemli çalışmasında köy sorunu üzerinde de durur. Köye yönelik bir eğitim programını hazırlamak için o köyü tümüyle tanımak gerektiği düşüncesindedir: "Çünkü her köyün hayatı, o köyün işlenecek topraklarına, iklimine, coğrafi durumuna, ulaşım olanaklarıyla bağlantılarına, geleneklerine, endüstri kuruluşlarına, nüfusu göçmenlerden oluşan bir köy ise yerleşim koşullarına göre değişir." (Tonguç, 1974: 144) Köylü, sert ve tutucu, yardıma bağlı ve kapalı, düşünüşü geleneğe bağlı, yaşamı ilkel türden, fakat iç dünyasının değerleriyle beslenen bir kişiliğe sahiptir. (Tonguç, 1974: 152) O nedenle, köy eğitiminin amacı, güçlü vatandaş, bilinç düzeyi gelişmiş, ülkesinin, siyasal, ekonomik, kültürel yaşamının gelişimine katılacak, doğa karşısında tutsak olmayan, egemen olan iş adamı yetiştirmektir.

(Tonguç, 1974: 154)

Tonguç, bu düşüncelerini, “Köyde Eğitim” ve “Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy” adlı çalışmalarında daha da geliştirmiştir. Ona göre eğitim, ekonomik işte farklılaşmanın önünü açar. Yeni mesleklerin oluşumunda ve iş bölümünün gelişiminde etkilidir. Yeniden yapılanma sürecinde eğitim ile ekonomi birbirini tamamlar. Yeniden yapılanmada köye önem verilmesinin nedeni, köyü kendine özgü bırakmak değildir. Amaç köy ile kent arasındaki farkı ortadan kaldırmaktır. Köy Enstitülerinin nihai amacı, köyü, kent düzeyinde bir yaşam biçimine kavuşturmadır. “Bireyleri kütleleşmiş, uluslar, bahtiyar, cesur ve güçlü olurlar.” (Tonguç, 1998: 546)

Tonguç’un eğitim anlayışı, meslek ve iş kavramları çerçevesinde, ekonomik ve toplumsal yaşamın değiştirilmesini içerir.

“...soyut ve genel nitelikte bir eğitim yoktur. Onun niteliği, türü ve derecesi her zaman ve yalnız bireylerin uzmanlık ve meslek güçlerinde yansımaktadır. Meslek ve iş, eğitimin bir sonucu olarak alınınca bir insanın yeteneklerini belli alanlarda kullandığını anlarız. Bugün eğitimin en önemli görevlerinden biri; ekonomik ve sosyal hayatın çemberiyle çevrilmiş olan insanla, iş ve meslek kaderlerini yeniden birleştirmek olmalıdır.” (Tonguç, 1974: 121)

Tonguç’un Köy Enstitülerinin kuruluşundan beş yıl önce yazdığı bu satırlar, Enstitü uygulamasına yansyacaktı. Tonguç, okulu, daha önce de belirtildiği üzere toplumsal değişimde merkez olarak görür. Bu okul, aynı zamanda uygarlığın taşıyıcısı olma özelliğine sahiptir. Batı uygarlığı, bilime dayanarak gelişmiş olmasına karşın, bunu okul aracılığı ile geliştirmiş ve günümüze ulaştırmıştır. Çünkü yeni uygarlık, yaşamın her alanında değişiklik anlamına gelmektedir. Bu değişiklik ve yenilikleri sistemli olarak ancak okulda öğrenebiliriz. Köy ve kent arasındaki farkın bizim ülkemizde iki farklı uygarlık biçiminde olması, bizleri köyün yeni uygarlık alanına sokulması görevi ile karşı karşıya bırakmıştır. Eğitim, köydeki çiftçinin koşullarını, “dünya iktisadi muvazisine” getirmelidir. Oysa ülkemizde, nüfusunun %70’i köyde bulunan Türkiye’de eğitim ve okul sistemi, ulusal olmaktan çok, “Avrupa toplumları yapısına göre yapılmış örgütlenmenin kopyası durumundadır.” (Tonguç, 1974: 20)

Görülüyor ki Tonguç, 1930’ların başında “yeni okulu” kafasında biçimlendirmiştir. Bundan sonrasında Tonguç için, koşulların olgunlaşmasını ve başka etkenlerin devreye girerek kendisinin etkin bir göreve gelmesini beklemek kalmaktadır. Saffet Arıkan’ın Milli Eğitim Bakanı olması ve kendisinin de Eski Müsteşar, yeni milletvekili, Ceyhun Atuf Kansu’nun referansıyla İlköğretim Genel Müdürü olarak atanmasıyla, kuramdan uygulamaya geçiş için ilk önemli adım atılmış olur. Elbette ki bürokrasi alanındaki bu gelişme, Köy Enstitülerinin uygulamaya sokulması için yeterli olmayacaktır. Sosyal, siyasal, hukuki olarak tam bir olgunlaşma olmalıydı. Dünyanın belli başlı (yani merkez) ülkelerinin savaş hazırlığını tamamladığı bir dönemde, Türkiye, kendi ulusal koşullarına uygun bir eğitim deneyine girişecekti. Dünya ekonomik sistemindeki bunalımın, ulus devletlerde siyasal iradeyi görece özerk kıldığı daha önce belirtilmişti. Köy Enstitülerinin böyle bir dönemde kurulduğu vurgulanmalıdır.

Tonguç, köy yaşamının geleneksel yapısının kırılmasında, öğretmenliği, birinci derecede önemli görmüştür. Toplumun değişim sürecinde etkili olacak olan öğretmen artık eskisi gibi olamaz:

“...geçmişte olduğu gibi, bilinçsiz, basit, verilecek her emre körü körüne boyun eğen otomat insanlar olarak yetişirlerdi, köylere dağılır, köyün geri hayatına alışı, alın yazılarına göre ömürlerini sona erdirirlerdi. Fakat o zaman hiçbir mesele çıkmaz, onların bu durumları bazı gafillerce normal terakki edilirdi. Fakat köyde hiçbir değişiklik olmazdı.” (Tonguç, 1998: 547)

Bu nedenle, bu okullarda görev yapacak öğretmenleri doğrudan kendisi seçmiş, onların her biri ile yakından ilgilenmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in, Tonguç’u hemen her şeyi ile desteklemiş olması, Tonguç ile öğretmenler arasında çok canlı ve üretken bir iletişimin oluşmasına neden olmuştur. Köy Enstitüsü öğretmenleri arasında ona, “Tonguç Baba” diye hitap edilmesinin en önemli nedeni bu iletişimin varlığı olmuştur.

Kalkınma ve Enstitüler

Köy Enstitüleri’nin amaçları arasında doğrudan “kalkınma problemi” yoktur. Köy Enstitüleri üzerine yazan, düşünen birçok kimse Köy Enstitülerini, köyün kalkındırılmasıyla doğru-

dan ilişkilendirmişlerdir. Köy Enstitüleri ile “köy kalkınması davasının halledileceğini” ileri sürmüşlerdir. Hâlbuki bu uygulamanın başında yer almış olan Tonguç, enstitülerin amaçları konusunda “kalkınma” terimini ısrarla kullanmaktan çekinmiştir. Kalkınma terimi yerine “canlandırma” deyimini kullanmayı tercih etmiştir. Ona göre, esas yapılması gereken köyün kalkındırılması değil, canlandırılmasıdır:

“Köy meselesi bazılarının zannettikleri gibi mihanikî bir surette (köy kalkınması) değil, manalı ve şuurlu bir şekilde, köyün içten canlandırılmasıdır. Köylü insanı, öylesine canlandırmalı ve şuurlandırılmalı ki onu, hiç bir kuvvet; yalnız kendi hesabına ve insafsızca istismar edemesin. Köyün sakinlerine köle ve uşak muamelesi yapamasın. Köylüler, şuursuz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelmesinler. Onlar da her vatandaş gibi her zaman haklarına kavuşabilsinler. Köy meselesi, köyde eğitim problemleri de içinde olmak üzere bu demektir.” (Tonguç, 1998: 94)

“Köyü kalkındırmak değil, canlandırmak lazımdır. Buda köylülerin tabiatı ve mukadderatı yenebilecek hale getirme amacını güden ve onun metotlarına göre işletilen bir eğitim teşkilatı kurmakla mümkündür” (Tonguç, 1998: 53)

Tonguç’un köydeki eğitimi köy yaşamının her bir ögesiyle ilişkilendirmesi, hedefi “kalkınma” olarak koymayı, onu gerçekçi kılan nedenlerden biri olmuştur. Eğitim ve öğretim, O’nun ele alışında o güne kadar uygulanan eğitim ve öğretimden farklı bir anlama bürünmüştür:

“Köyü canlandırma işi alışlagelmiş alelade bir ilköğretim ve ilkokul meselesi değildir. Eğer böyle olsaydı, Hafız Osman’ların, Sarı Hoca’ların, Molla Hasan’ların, Kerim Efendilerin köylerde açtıkları mekteplerle bu mesele şimdiye kadar yüz defa hal edilirdi. Eğitim ve öğretim yolu ile köyü canlandırmak, modern manalı ilköğretimi köye mal etmekle sağlanabilir. Her bakımdan geri durumda, başka bir hayat düzeni içinde bulanıp kalmış olan köye okulla beraber, sağlık, modern teknik, bunların çeşitli vasıtaları, modern kültür, ekonomik bilgi götürülmeyecek olursa, yalnız okumayazmaya önem veren bir bilgi okulu ile köy canlandırılmaz. Köy

eğitmenleri ve köy enstitülerinde yetiştirilen öğretmenlerle, sağlık memurları, yüksek köy enstitüsünde yetişen uzmanlar, onun için bilinçli ve canlı kişiler olarak yetiştirilmektedir.” (Tonguç, 1998: 105)

Enstitülerin Farklılığı

Köy Enstitüleri, Millet Mektepleri ve Halkevleri gibi ekonomik ilişkilere doğrudan müdahale etmeyen, asıl amacı ulusal bilinci güçlendirmek, ulusun inşasını gerçekleştirmek olan bir eğitim kurumu olmamıştır. Ulusal bilinci güçlendirme misyonu Enstitülerinde temel amacı olmakla birlikte, Enstitülerde eğitim öncelikle bireyin çevresine yönelik müdahalesini içermektedir. Bu nedenle Köy Enstitülerinin, çevresindeki ekonomik ilişkileri etkilediği görülür.

Enstitülerin daha kuruluş aşamasında, kuruluşunun ve devamlılığının sağlanmasının hangi ekonomik kaynakla karşılanacağı sorunu ortaya çıkmıştır. Enstitülerin sadece eğitim amacıyla üretim yapan bir kurum olmanın dışında, doğrudan pazarla ilişki kuran bir kurum olması istenmiştir. Enstitülerin, bir eğitim kurumu olarak ortaya çıkışının geri planındaki zihinsel donanımın sahibi olan Tonguç’un iş eğitimi anlayışı, bu durumun oluşmasını zorunlu görmektedir. Tonguç’un iş eğitimi anlayışının iki önemli özelliği bulunmaktaydı. Birincisi, katılım ve etkinlik; ikincisi ise üretimdir. (Türkoğlu, 1997: 202) Bu anlayış zamanla Enstitüleri, bulundukları çevrenin ekonomik yaşamına etki eden birer örnek kuruluşlar haline getirmiştir. Kirby, Enstitülerin çevrelerine yaptığı ekonomik etkiyi dört başlık altında toplamaktadır: “1- Arizi ticari tesirler, 2- İstihsal üzerinde canlandırıcı tesirler, 3- Ekonomik şartlar üzerine arizi tesirler, 4- Ekonomik şartlar üzerine dinamik tesirler.” (Kirby, 1962: 272)

Enstitülerde yapılan üretimle pazar arasında dinamik bir ilişki kurulmasını Tonguç, yukarıda da belirtildiği üzere sık sık dile getirmiştir. 1942 tarihli 4274 sayılı kanunda öğretmenlere ve eğitmenlere, bulundukları yerlerde bu yönde çalışmalar yapması görevi vermektedir.

Ekonomi alanında bazı Enstitüler, çok başarılı sonuçlar elde etmişlerdir. Bunların başında kuşku yok ki Hasanoğlu ile Arifiye Köy Enstitüsü gelmektedir. Hasanoğlu çevresi için bir pazaryeri olma özelliği kazanırken, Arifiye

Köy Enstitüsü, Sapanca Gölünde yaptığı balık üretimle bölgede balıkçılığın gelişmesine ve güçlenmesine yol açmıştır. Ayrıca Enstitüler, kamu kuruluşu olma özellikleri nedeniyle bölgeye devlet olanaklarının götürülmesinde de kolaylık sağlamıştır. Örneğin, Enstitüye ulaşan yollar sürekli bakımdan geçirilmiş ve yakın köylerde bu hizmetten yararlanmışlardır.

Enstitülerde bir yandan öğretmenler birer halk eğitimciler olarak yetiştirilirken öte yandan, çevre köylerle kurdukları ilişkiler nedeniyle bu okullar, birer halk eğitimi kurumu haline gelmişlerdir. Enstitülere yakın köylerde öğrencilerin bazen imeceye katılmaları, enstitü olanaklarıyla köy hayvanlarının sağlık taramasının yapılması, zirai mücadelede enstitülerin bilimsel bilgiyi ve tekniği köye taşıması, halk eğitimi alanında yaptıklarından sadece bir kaçısı olmuştur. Bunların dışında Enstitülerin bulunduğu yerlerde halk kültürü üzerine araştırmalar yapılmış, halk türküleri ve deyişleri derlenmiştir. Enstitü yöneticileri zaman zaman çevre köylerin ileri gelenleri ile sohbet edip karşılıklı ziyaretlerde bulunmuşlardır. Bu görüşmelerde amaç köyün doğal önderleriyle ilişki kurmak olmuştur. Enstitülerin organize ettiği tiyatro ve halk oyunları gösterileri de halka ulaşmada önemli halk eğitim araçları olmuştur. Köy Enstitüleri öğrenme ortamı oluşturmada, yeni gereksinimler duyurmada, onları planlama ve çözüme kavuşturmada diğer halk eğitimi kuruluşlarından daha başarılı örnekler vermişlerdir.

Enstitülerin Başarı Durumu

Köy Enstitüleri, kendisinden beklenenler açısından başarılı bir eğitim uygulaması olmuş mudur?

Daha kuruluş sürecinde Köy Enstitülerinin, farklı bir eğitim uygulaması olduğu vurgulanmıştır. Kirby, Enstitüleri, eğitim tarihinin en özgün uygulamaları kabul eder. Köy Enstitülerinin bu durumu, kendilerinden önce benzer kurumların olmadığı anlamına gelmemektedir. Ancak Köy Enstitüsü örneğinin bu tür benzer uygulamalara herhangi bir borcu yoktur.

Köy Enstitüleri, köy ve köyde eğitim sorunun nasıl çözüleceğinin yolunu göstermiştir. Ancak, Enstitüler uygulaması, ülkemizde bu sorunu, kökünden çözebilecek kadar uzun ömürlü olamamıştır. İkinci Dünya Savaşı son-

rasında siyasal iktidarda görülen değişiklikler Köy Enstitülerinin sonunu hazırlamıştır.

1961 yılında bir Köy Enstitülü yazar olan Şerif Tekben tarafından, “Köyün Yaşayışı Üzerinde Köy Okulunun Etkileri” konulu bir araştırma yapılmıştır. Yazar araştırmasında, konuya üç açıdan yaklaşmıştır: “a)Okulun kazandırdığı bilgiler, b) İlkokul çıkışlı ailelerin yaşayışları, c) 56 yıldır okulu olan bir köy ile okulsuz bir köyün karşılaştırılması.” Varılan sonuçlar özetle şöyledir:

“a) İlkokul çıkışlı köy insanlarında okul tarafından verilen bilgilerden hemen hemen hiç bir şey kalmamış, bazılarının kalem tutmasını da unuttukları görülmüştür.

b) İlkokul çıkışlı ailelerin yaşayışlarında ileri sayılabilecek bir değişikliğe rastlanılmamıştır. Temizlik, yemek pişirme, sağlık bilgisi, çocuk bakımı alanlarında gösterilen kitabi bilgilerin hiçbirinin uygulanmadığı anlaşılmıştır.

c)Okulluköyileokulsuzköykarşılaştırılmasında hiç bir farka rastlanılmamıştır.” (Aktaran: Tütengil, 1977: 129)

Altmışlı yıllarda kırsal yapıda önemli değişimler yaşanmıştır. Tütengil; Keleş ve O. Türkiye’nin 44 köy üzerinde birlikte yaptıkları araştırmanın sonuçlarını özetledikten sonra, “Cumhuriyet döneminde köy yerleşmelerinin sosyo - ekonomik ve kültürel değişimleri önem kazanmıştır” saptamasında bulunmaktadır. (Tütengil, 1977: 151–152)

Köy Enstitülerinin başarılı olup olmadığını değerlendirebilmek açısından yukarıda Tütengil’den aktarılan iki araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurulmalıdır.

Köylerimizde bir yandan eğitim, hiç bir değişikliğe yol açmamış, ancak modernleşme devam etmiştir. Köy Enstitüleri, bu iki araştırma sonuçları karşısında nerede durmaktadır? Bu soruya verilecek yanıt, Köy Enstitülerini tarihteki gerçek yerine oturtabilir. Siyasi ve ideolojik düzeyde konuyu ele alan yaklaşımların bu açıdan bakıldığında hiç bir değerinin olmadığı açıkça ortaya çıkacaktır.

Köy Enstitüleri, Tonguç’un dehasının yanında koşulların ürünüdür. Tonguç’un yukarıda özetlenen, okul ve toplumsal yapı hakkındaki görüşleri bu saptama için bir kez daha hatırlan-

malıdır: Okul ve işlevi, toplumsal yapıya göre biçimlenir.

Yıllarca Köy Enstitülerinde öğretim görevlisi olarak çalışan ve “Hasanoğlan” araştırmasının sahibi İbrahim Yasa’nın Enstitüler hakkında 1970’lerin başında yazdığı şu cümleler günümüzde Enstitüler üzerine yapılan tartışmaların sonuca bağlanmasında yol gösterici olabilir:

“Az gelişmişlik sorununun çözülebilmesinde eğitimin tabandan, halkın içinden başlanması zorunluluğu açıktır. Yani, eğitim bütün kurumlarıyla ve öğeleriyle

titüleri şunları söyleyebiliriz:

Köy Enstitüleri, kendisinden önceki Millet Mektepleri ve Halkevlerine göre pedagojik öncelikleri, ilkeleri çok daha fazla olan kurumlardır. Millet Mektepleri ve Halkevlerinde eğitim etkinlikleri genel olarak kampanyalar biçiminde sürdürülmüştür. Dolayısıyla siyasal ajitasyon faaliyetlerin gelişiminde fazlasıyla belirleyici olmuştur. Beklentiler uzun bir döneme yayılmamıştır. Millet mektepleri ve Halkevlerinde bireyin sadece okuryazar hale getirilmesinin yeterli olacağı düşünülmüştür. Oysa Enstitülerde bireyin tam olarak yetiştirilmesi

Köy Enstitülerinin Öğretim Yıllarına Göre Sayıları

Öğretim Yılı	Enstitü Sayısı
1937–1938	2 (Öğretmen Okulu)
1938–1939	3 (Öğretmen Okulu)
1939–1940	4 (Öğretmen Okulu)
1940–1941	14
1941–1942	17
1942–1943	18
1943–1944	18
1944–1945	20
1945–1946	20
1946–1947	20
1947–1948	20
1948–1949	21

* Kaynak: Şevket Gedikoğlu - **Evreleri, Getirdikleri ve Yorumlarıyla Köy Enstitüleri, 1971 - Ankara**

halkı kavramalıdır. Oysa bütün derece ve aşamalarıyla eğitimimize baktığımızda, görülen gerçek, tabandan halktan, ülkenin gerçek gereksinmesinden kopuk, somut amaçlara götürmeyen ruhsuz ve ülküsüz bir düzendir. Köy Enstitüleri, ağa ve bürokrat bir düzenin egemen olduğu dönemde kurulmuş olmasına karşın başarılı görevler yapmıştır. Sonunda karanlığın aydınlığa açılmasından rahatsız olanlar bu kurumları kapatmıştır. Köy Enstitülerinin tekrar aynı amaçlarla ne kurulabileceğine, ne de kurulması gerektiğine inananlardanım. Bu dönem tarihe karışmıştır. Bugün çok daha hızla değişen, ülkemizde tabandan gelen bir ruh ve tutarlılıkla temsil edebilecek benzer kurumların kurulmasına gereksinme vardır.” (Yasa, 1973: 231–232)

Yukarıda özet olarak bilgiler ışığında Köy Ens-

esastır. Bu doğaldır çünkü Millet Mektepleri ve Halkevlerinde hedef kitle doğrudan yetişkinler iken Enstitülerde yetişkinlerin eğitimi ikincil konumdadır. Enstitülerin asıl hedefi köylü çocuklarının, yine köy için yetiştirilmesidir.

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti kurulurken iki temel öncelik belirlemiştir. Bu önceliklerden birincisi ulusun inşası, ikincisi ise birincisinin gerçekleştirilmesinin altyapısını oluşturacak olan kalkındır. Ne var ki bu iki hedefe ulaşmanın temel koşulu ise ulusu oluşturacak bireylerin türdeşliğini sağlayacak olan bir ortak bilincin oluşturulmasıdır. Bu noktada en önemli engel ise nüfusun büyük çoğunluğunun okumayazma bilmiyor olmasıdır. Bunun aşılabileceğinin en etkili yolu ise eğitim olarak düşünülmüştür. Bireyin yaşadığı koşulları değiştirmeksizin eği-

timin böylesi bir hedefi tek başına gerçekleştirmesi mümkün olmadığı halde siyasal karar alıcılar 1929 ekonomik buhranına bunda kadar ısrarcı olmuşlardır. 1930 yılından itibaren başlanan sanayileşme bireyi değiştirmek için ekonomik ilişkileri değiştirmenin gerekli olduğunun bir bakıma farkına varılması olmuştur. Ancak bu gelişmenin uzun ve aynı zamanda sürekli olması gerektiği açıktır. Oysa yeni devlet yeni bireyini hemen istemektedir. Millet Mektepleri ve Halkevleri, bu istek ve arzunun ortaya çıkardığı eğitim deneyimleri olmuştur. Bunları izleyen Köy Enstitüleri ise bu isteğin, arzunun gerçekte nasıl olması gerektiğini gösteren bir deneyim olmuştur. Millet Mektepleri ve Halkevlerinden sonra Köy Enstitüleri devrim kıvılcımı ruhuna üflenen birey olmaktan bizzat devrim kıvılcımını tutuşturan bireye geçiş ifade etmektedir.

İki Savaş arası döneme denk gelen bu özgün eğitim uygulamalarının gerçekleşmesinde Türkiye'nin kendi ekonomik ve toplumsal sorunları kadar, uluslar arası ekonomik ve siyasal ilişkilerinde etkisi olmuştur. Bu dönemde uluslar arası ekonomik müdahalelerin çevre ülkelerde merkez ekonomilerde yaşanan kriz nedeniyle sınırlı kalması, Türkiye'nin bu özgün deneyimlerini uygulayabilmesini sağlamıştır.

Her üç deneyimde hedefleri açısından tam olarak başarılı olamamıştır. Ancak Köy Enstitülerinin başarısız olmasının nedeni Millet Mektepleri ve Halkevlerinden farklıdır. Enstitülerin başarısız olmasında temel neden 1946 yılında siyasal iktidarın bu kurumlara yönelik bakış açısının değişmesi ve Enstitülerin asıl hedefinden uzak yeni bir yapılanmaya sokmak istemesidir.

Kaynakça

- AHMAD, Feroz (1986), İttihatçılıktan Kemalizme, Kaynak Yay. İstanbul.
- ARAR, İsmail (1981), "Gazi Alfabeti/Bazı Sorular ve Sorunlar", TTK, Harf Devriminin 50.Yılı, TTK Yay. İstanbul.
- AYAS, Nevzat (1948), Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi/ Kuruluşlar ve Tarihçeler, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- BAŞGÖZ, İlhan (1995) Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk, Kültür Bak. Yay. Ankara.
- BAŞVEKALET İSTATİSTİK UMUM MÜDÜRLÜĞÜ (1934) Millet Mektepleri Faaliyeti İstatistiği (1928-1934), İstanbul

- ÇAVDAR, Tefik (1975), "Bir Yaygın Eğitim Deneyi - Halkevleri", (Haz) Eskişehir İkt. Tic. Bil. Aka. Televizyonla Eğitim Enstitüsü, Türkiye'de Yaygın Eğitim, (Seminer Tebliğleri), E.İ.T.İ.A. Yay. Eskişehir.
- ERGÜN, Mustafa (1982), Atatürk Devri Türk Eğitimi, A.Ü.DTCF Yay. Ankara.
- GEDİKOĞLU, Şevket (1971) Köy Enstitüleri, Evreleri, Gelişimi ve Yankıları, İş Matbaacılık ve Ticaret Sanayi, Ankara.
- HALKEVLERİ ATATÜRK ENSTİTÜSÜ (1974), Atatürk ve Halkevleri, TTK Basımevi, Ankara.
- HALK MECMUASI (1930) Sayı-36-100, Maarif Vekaleti, İstanbul
- İNAN, Rauf (1983a), Atatürk'ün Evrenselliği, Önder Kişiliği, Eğitimci Kişiliği, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yay. Ankara.
- KEYDER, Çağlar (1982), Dünya Ekonomisi İçinde Türkiye (1923-1929), Yurt Yay. Ankara.
- KIRBY, Fay (1962), Türkiye'de Köy Enstitüleri, İmece Yay. İstanbul.
- KONGAR, Emre (1989), Kültür Üzerine, Remzi Kitabevi Yay. İstanbul.
- MAARRIF VEKALETİ (1940), Köy Enstitüleri Kanunu Layihası, İstanbul.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (1946), Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Üzerine Söylev ve Demeçleri C-I, MEB Yay. Ankara.
- OĞUZKAN, Turhan (1956), Türkiye Cumhuriyetinde Halk Eğitimi, Maarif Basımevi, Ankara.
- SARAOĞLU, Reşat, (1990), "Toplumsal Değişmenin Aracı Olarak Halkevleri", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TEKELİ İlhan – İLKİN Selim (1977), 1929'da Türkiye'nin İktisadi Politika Arayışları, ODTÜ Yay. Ankara
- TONGUÇ, İsmail Hakkı (1974), İş ve Mesleki Eğitim, Töb-Der Yay. Ankara.
- TONGUÇ, İsmail Hakkı (1997) Köyde Eğitim, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yay. Ankara.
- TONGUÇ, İsmail Hakkı (1998) Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yay. Ankara.
- TUNCAY, Mete (1992), Türkiye Cumhuriyetinde Tek Parti Yönetiminin Kurulması, Cem Yay. İstanbul.
- TÜRKOĞLU, Pakize (1997), Tonguç ve Enstitüleri, Yapı Kredi Yay. İstanbul.
- TÜTENGİL, Cavit Orhan (1977), 100 Soruda Türkiye'de Kırsal Yapı ve Sorunları, Gerçek Yay. İst.
- ÜLKÜTAŞIR, Şakir M. (1981), Atatürk ve Harf Devrimi, TDK Yay. Ankara.
- YASA, İbrahim, (1973), Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Sorunları, TODAİE Yay. Ankara.
- YÜCEL, Hasan Ali, (1993b) Milli Eğitim ile İlgili Söylev ve Demeçler, Kültür Bakanlığı Yay. İçel

Okuma Alışkanlığı – Okuryazarlık ve Kütüphaneler Arasındaki Kayıp Halka¹

Angela Phillip

Çeviren: Eda Ata ²

Giriş

Bir kişiyi okuryazarlık becerileri ile donatmak, o kişiye araba kullanmayı öğretip sonrasında pratik yapması için sadece birkaç damla yakıt vermeye benziyor –makine kusursuz, araba kullanma becerisi de edinilmiş, ne var ki yeterli miktarda pratik yapılmadığı için henüz otomatik bir beceri haline gelememiş. Yakıt bittiğinde araba kullanma becerisi de işe yaramaz hale gelecek ve zaman içinde gittikçe kötüleşecek. Öte yandan, bir kişiye okuma alışkanlığı kazandırmak kolayca işlenen ve sürekli tedarik edilen bir yakıt desteği sağlamayı gerektirir. Bu sayede yeni sürücü bir yerlere gidebilir, sürüşün keyfini çıkarabilir ve en nihayetinde önünde açılan sınırsız olasılıkları fark edebilir.

İlk aşamada, bu yakıt sayesinde ne tür heyecan verici yolculuklara çıkabileceğini kanıksamalıdır sürücü –ki böylelikle elindeki yakıt deposu tükendiğinde yenisini arayıp bulsun. Diğer bir deyişle, insanlara okumayı sevdirecek ve kolayca ulaşılabilir ilginç kitaplar sunmak gereklidir çünkü bu sayede daha fazla okumayı insanlar kendileri isteyecektir. Bu koşulun o ya da bu şekilde başarılması gerekir, aksi takdirde okuma yazmayı yeni öğrenmiş kişi hiçbir zaman, edindiği becerileri kütüphaneye giderek pekiştirmeyecektir çünkü bu edimin kendilerine ne tür hazlar sunacağından haberdar değildir.

Yeni bir yemek, içecek ya da yepyeni bir alışkanlığı insanlar ancak kendilerine sunulduğunda, bunları yakın çevrelerinde gördüklerinde ya da eğlenceli bulduklarında denemeye başlarlar. Günlük beslenmelerinin bir parçası haline getirmeleri için insanların bu yeni yiye-

ceğe yeterince uzun bir süre ulaşabilmeleri ve onusuz olmamayı seçme kararına varmaları gerekir. Bu durum kitaplarla da aynıdır. İnsanlar, okuma alışkanlığı geliştirdikleri zaman kitap arayışına başlar. O vakte kadar kütüphaneler raflarını boşuna depolar ve okuryazarlık çalışmacıları da çabalarını büyük ölçüde boşuna harcar.

Zihinsel gelişim ve potansiyelini gerçekleştirmek üzere okuma alışkanlığına ihtiyaç duyanlar ne var ki sadece okuma yazmayı yeni öğrenenler değildir. On ve hatta daha da fazla süredir okula devam eden Papua Yeni Gine’li öğrencilerin de genellikle okuma alışkanlığı yoktur. Bu durumun nedeni büyük ölçüde öğrencilerin etrafında, okuma alışkanlığını pekiştirecek kadar çok kitap olmamasındandır. Okuma eylemi ders yükü ve zorlukla eşleştirilme eğilimindedir, okumanın bir zevk olarak tanımlanması ise enderdir. Alanları ne olursa olsun, öğrenciler çok okumadıkça potansiyellerini gerçekleştiremezler. Genel kültür seviyeleri ve yazılı çalışmalarının standardı düşük kalır. Bu sorunla mücadele etmek ve öğrencilerimizin Papua Yeni Gine Üniversitesi Uzaktan Eğitim Çalışmalarında daha başarılı olmalarını sağlamak için Book Programme (Kitap Programı) adlı bir program geliştirdik. Programın amacı, öğrencilerin okumayı günlük yaşantılarının bir parçası haline getirmesi ve kitapları her daim ihtiyaç duyup keyif aldıkları bir alışkanlık olarak yerleştirmeleriydi.

Kitap Programı, kitap alışkanlığı yaratmak için gerekli olan üç ana gereksinimi vurgulamıştır. İlk gereksinim, okuma materyalini kolay ulaşılabilir kılmak, yani, insanların kitaplara gelmesini beklemektense kitapları insanlara ulaştırmaktır. İkinci gereksinim okurun, okumaktan zevk alacağı kolaylıkta okuma materyali sunmaktır. Üçüncüsü aslında diğer gereksinimlerden daha da fazla önem arz ediyor. Bu son gereksinim, bu projeye dâhil olan kişilerin yapmakta oldukları şeyin değerine inanmalarıdır. Bu inanç, bu tarz projelerin başarısı için gereken sürdürülebilir itiş gücünü oluşturabilmek için gereken süregelen bağlılığı yaratacaktır.

Kitapları İnsanlara Götmek

Neden

İnsanların kitap arayışı ile kütüphanelere gelmesini umut etmektense başlangıç olarak kitapları onlara iletmek çok daha iyi bir fikirdir. Bunun iki nedeni var. İlki, insanlar kütüphaneye gitmez çünkü bu kültürel olarak alışlageldik bir durum değildir. İkincisi, olur da cesaret edip kütüphane kapılarından içeri girilirse genellikle karşılaşılan, o kadar yabancı bir manzaradır ki, kütüphane bir daha geri dönmeme-

¹Bu yazı aşağıdaki künye ile yayımlanan makaleden özetlenerek çevrilmiştir: Philip, A (2009) The Reading Habit: A Missing Link Between Literacy and Libraries [Online] Available: www.pugbual.com/ooo/general/libraie/literacy/services/READRAB

² Ankara Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

cesine bir an önce terk edilir.

Hayatı zenginleştiren değerli alışkanlıklarımızın neredeyse tamamı bize ebeveynlerimiz, akranlarımız ve/veya öğretmenlerimizce verilir. Kültürel olarak bize en yakın olan ve dolaşısıyla en etkili olanlarsa ebeveyn ve akranlarımızdır. Papua Yeni Gine’de ne ebeveynler ne de akranlar kendileri de kütüphaneye çok sık gitmediği için insanları kütüphaneye yönlendirmede çok etkin değillerdir. Öğretmenler bile muhtemelen öğrencilerini düzenli kütüphane kullanıcıları haline getirmekte çok iyi değiller çünkü öğretmenler okumanın önemi konusunda uzun vaazlar verse de, kendileri de öyle çok sık okumazlar ve bunun nedeni onlara da okuma alışkanlığı yeteneğinin verilmemiş olmasıdır.

Olur da Papua Yeni Gine halkı az sayıdaki kütüphanelerden birine ulaşabilecekleri yakınlıkta yaşayacak kadar şanslı olursa, bu şans kullandığı çok söylenemez çünkü kütüphane onlara oldukça yabancı bir yerdir. Kütüphane rahat edilecek bir yer gibi görünmez çünkü orada sakız çiğneyemezsin, sigara içemezsin hatta pek çoğunda konuşamaz, gülemez ya da yerlere oturamazsın. Daha ziyade suçluları arayan gardiyanlarıyla dolu bir okul gibi görünür kütüphane. Eğer daha önceden gelmesine geçecek bir şeyler olduğunu bilmezse, kütüphaneye gelen kişi çok büyük olasılıkla oldukça hızlı bir şekilde kütüphaneyi terk edecek ve geri dönmekten de uzak duracaktır. Pek çok kişiye göre kütüphaneye uğramak çalılarını aşırıp seyahat etmeye ya da sınırlı çalışma saatlerinde şehir merkezine gitmeye değmez.

Nasıl

Kitapları insanlara götürmenin şüphesiz pek çok yöntemi vardır. Kütüphane çalışanlarının pazar tezgâhları kurması bunlardan biridir. Kütüphane kamyonları kurmak ve köyleri dolaşacak mobil kütüphaneler yaratmak da başka bir yoldur. Uzaktan Eğitim Çalışmaları Kitap Programı kapsamında bizler en iyi yöntemin öğretmene her hafta derse götürmesi için bir kutu dolusu kitap vermek olduğuna karar verdik.

Her dersin başında ya da bitiminde öğrenciler kitaplarını değiş tokuş edebileceklerdi. Öğretmenin zahmetini en aza indirmek için her kitabın arka kapağında zarf içinde bir kart iliştilmişti. Öğrenciler kitap ödünç alacakları zaman, kartı kitaptan çıkarıp üzerine isimlerini ve tarihi yazıyordu ve kitap kutusuna geri bırakıyordu. Kitabı iade edecekleri zaman kutudan kartı bulup kitabın arka kapağına geri iliştiyor ve kitabı kutuya yerleştiriyorlardı.

Önemli Noktalar

Ekstra masraflar

Kitapların temin edilme ve başkent Port Moresby’ye ulaştırma masrafları dikkatle hesaplanıp bütçelendirildi. İlave olarak, rıhtımdan kitapların alınması, işlenip paketlenme ve postalanması daha önceden ya öngörülmemeyen ya da daha düşük olacağı tahmin edilen masrafları de çıkmıştır.

Kitapların işlenmesinde Kütüphane ve Bilgi Çalışmaları Bölümünün kapsamlı yardımları ve F.T Wimble Firması’nın kitapları yerleştirmek için mukavva karton kutu bağışına rağmen Uzaktan Eğitim Çalışmaları Bölümü’nün zaten sınırlı sayıdaki kaynakları üzerine dik-kate değer bir yük binmiştir.

Kitap Kaybı

Kitaplar daha Port Moresby’den çıkmadan “yürümeye” başladı. Üniversite etrafındaki kişilerin kitapları çalmaya değer bulması bazı açılardan cesaret verici gibi görünse de; bu, ülke çapında dağıtılmak üzere gönderilecek kitap sayısının azalması anlamına geliyordu. Kayıp oranını bu aşamada tahmin etmek güçtür. Ancak, Uzaktan Eğitim Çalışmaları’ndaki yarı zamanlı öğretmenlerin sık sık değiştiği ve uzaktan eğitimle eşleştirilen, öğrencilerin yüksek oranda ders bırakma eğilimi kayıp oranının oldukça yüksek olacağını gösterir nitelikteydi. Kitap kaybı, ne olursa olsun, beklenmedik bir sorun olmaktan uzaktı ve program daha iyi yerleşince ve kitaplar geniş ölçekte yaygınlaştınca daha az suistimal olacağı umut ediliyordu.

Doğru Kullanım

Kitapların gerçekten de kutularda durduğu ve öğrencilere iletiliğinden emin olmak oldukça zor olmuştur. Bazı raporlara göre yollanan kitaplar kutularından çıkarılmış ve göze güzel görünecek şekilde kilitli ofislerin raflarına yerleştirilmiş. Kitaplar açısından bu ve benzeri davranışlara sık rastlanmaktadır ve aşağıda açıklandığı gibi buna kitaplara düzgün bir şekilde bakmak için kitap kontrolcüsünün hissettiği bağımlılık neden olmaktadır.

Kitapların Bakımı

Kitap ödünç alımının sonunda kitap kutusunun aldığı darmadağın hal, bir kitap düşkününün duygusal olarak karşılaştığı en büyük problem olmuştur şimdiye dek. Kutu içinde eşelenip sonra vazgeçilen kitapların kenarları hemen buruşup kıvrılıyordu. Ödünç alınıp geri getirilen kitaplar ise lekeli ve buruşturulmuş vaziyette geliyordu ve böyle bir durumda

ödünç alınan kişiye genelde sinirleniliyor ve kitaplar daha güvenli bir yere yerleştirilmek üzere kaldırılıyordu.

Dünya çapında kütüphaneciler ortak bir alerji ya da hastalıktan muzdarip gibi görünüyorlar- bu olgu geleneksel kütüphane kitap yerleşimi veyahut kütüphane oturma düzeneklerinden de kolaylıkla görünebilir. Sergideki kitaplar sözde, okurları cezp etmek üzere yerleştirilir ama genellikle sadece bakmak için oradadır, dokunmak için değil, hele ki okumak için hiç değil. Sergideki bir kitabı ödünç alıp gerçekten okuyabilmek için genellikle kalem ve kâğıtla donanmak ve kitabın adı, yazarı gibi bilgileri detaylıca not almak gerekir. Sonrasında da bir ya da iki hafta sonra geri gelip alıp okumak üzere müstakbel bir okurun almasına izin verilmeden önce kesin olarak koyulmuş olacağı rafı bulmak gerekir. Bu durum, olası okurların çoğunun geçemediği bir sınava benzemektedir adeta.

Kütüphanecilerin okumayı teşvik etmektense düzen sevdalarını yansıtmaya eğiliminde oldukları başka bir alan, kütüphanelerdeki oturma düzenidir. Oturma genelde katı ve resmidir ve masalar ya da sıralar halinde ayarlanmıştır. Papua Yeni Gine’de özellikle, oturma düzeninin en azından bir kısmının resmi olmayan, rahat hatta mümkünse yerde olması oldukça mantıklı olacaktır.

Görünen o ki, kitaplara iyi bakılmaması ve okuma alanlarının genel düzensizliği insanları okuma alışkanlığına yöneltmenin yönlerinden biridir ve bunu göze alıp anlayışla karşılamak gerekmektedir. Elbette bu, kitapların bakımı ve iyi durumda olması teşvik edilmemelidir anlamına gelmiyor. Bu esasında, bu programın zaten kitap düşkünü olan kitap kontrolcülerinin, yeni kitap okurlarına sinirlenip onları uzaklaştırmamaları anlamına geliyor.

Kolay Anlaşılır ve Eğlenceli Okuma Materyali Temini

Neden

Bir aktivitenin eğlenceli olabilmesi için, çok zor olmaması gerekir. Diğer vakit geçirme yöntemlerine benzer olarak bu durum, okumak için de geçerlidir ve bu yüzden okuma alışkanlığı kolay anlaşılır okuma ile yerleştirilebilir. Papua Yeni Gine’de eğitimli kişilerin çok büyük bir oranının okuma düzeyi çok düşüktür. Kötü okuma düzeyinin başlıca nedeni Papua Yeni Gine’de ulaşılabilir kitap sayısının genellikle çok sınırlı olmasıdır- ki geçmiş yıllarda bu sayı daha da azdı. Okuma düzeyinin bu kadar düşük seyretmesinin kısmi bir nedeni ise okul, üniversite bölümleri ve öğretmen kolejləri

gibi kurumların kabullenmek istemediği üzere, okuma yeterlilik düzeylerinin aslında ne kadar düşük seviyede olduğu gerçeğidir. Gerçeklerle yüzleşme konusunda gönülsüz olmak demek, bütün seviyelerdeki öğrencilere kendilerine çok zor gelen okuma materyalleri verildiği için okuma düzeylerini yükseltecek hiçbir şey yapılmıyor demektir.

Uzaktan Eğitim Çalışmaları’nda örneğin, 1990 yılının ikinci döneminde üniversiteye giriş sınavına girmek isteyen 480 öğrenciden oluşan örneklemin sadece %4,2’si onuncu sınıf seviyesinde okuyabiliyordu. Giriş sınavına hak kazanabilmek için gerekli minimum şart ise onuncu sınıfı geçmektir.

John Herman (1988) lise-sonrası eğitim kurumlarındaki öğrencilerin okuma düzeylerini incelemiş ve benzer bulgulara ulaşmıştır. Herman, Inservice Yüksekokul’u öğretmen örnekleminde hiç kimsenin onuncu sınıf seviyesinde okuyamadığını ve Gaulim Öğretmen Okulu’nda sadece bir öğrencinin bu seviyede olduğunu bulmuştur. Sogeri’deki ulusal lise örnekleminin ise sadece %8’i onuncu sınıf düzeyinde okuyabiliyordu. Yine de, Herman’ın örnekleminin çok küçük olduğunu hatırlamakta fayda var.

Daha yakın zamanda yapılan ve çok daha geniş bir örnekleme sahip bir çalışma da, ne var ki, benzer sonuçlara ulaşmıştır. McLaughlin, Papua Yeni Gine Üniversitesi’nde lisans eğitimine başvuran 90 öğretmenin okuma düzeyini araştırdı ve bunların sadece %27’sinin onuncu sınıf seviyesinde okuyabildiğini buldu (McLaughlin, aktaran Mohok-McLaughlin, 90)

En üzücü tablo ise, belki de, Julie Mohok-McLaughlin’in halk eğitim okullarındaki öğretmenlerin okuma düzeylerini incelediği çalışmada sergilenmiştir (Mohok-McLaughlin 1990). Çalışmada Papua Yeni Gine’deki dört yüksekokulda hizmetöncesi eğitim veren öğretmenlerin sadece %11’i onuncu sınıf seviyesinde okuyabiliyordu ve başkent Port Moresby’deki Inservice College’da hizmet öncesi derslere giren öğretmenler örnekleminin sadece %5’i onuncu sınıf seviyesinde okuyabiliyordu. Temmuz 1990’da Lae’de gerçekleşen TESLA Konferansında bulgularını sunarken Julie Mohok-McLaughlin’in de söylediği üzere: “İşler imkânsıza doğru ilerlemekte.”

O halde seçilen kitaplar savaş vermeden okunacak düzeyde kolay anlaşılır ve cezp edecek kadar ilgi çekici içeriğe sahip nitelikte olmalıdır.

Nasıl

Doğru okuma seviyesi ve en ilgi çekici içeriği

en iyi belirleyecek kişi muhtemel okuyucudur. Bu nedenle 8. sınıf okuma düzeyinden 12. sınıf ve üzeri okuma düzeyine kadar değişen aralık ve çeşitlilikte kitaplar temin edildi. Hem aşamalı okuma kitapları hem de anadildeki metinler seçime dâhil edildi. Sunulan kitapların büyük çoğunluğu kurgu eserlerdi. Bu seçim, pek çok kişinin eğitici kitaplardan zevk almak için hikâye okumayı seçtiği varsayımına dayanarak yapıldı.

İnsanların neyi ilginç bulacağını tahmin etmek pek öyle kolay bir şey değildir, bu yüzden programa çok farklı çeşitlilikte hikâye türleri dâhil edilmiştir.

Kitap Programı'nın bir izleme/denetleme bileşeni vardır ve buna göre öğrencilerden okudukları kitaplar hakkında çok kısa incelemeler/eleştiriler yazmaları istenir ve öğretmen de bu tanıtımları her dönem sonunda programa geri sunar. Bu yolla en popüler kitaplar belirlenmeye çalışılır. Ayrıca ilgi alanlarında gerçekleşen değişimin de gözlemlenebileceği umut edilir. Örneğin, son zamanlarda Papua Yeni Gine okurları arasında muhtemelen televizyonun etkisiyle, bilim kurgu kitapları daha ilgi çekici hale gelmiştir.

Önemli Noktalar

Zorluk ve ilgi düzeyinin ne ölçüde uygun olduğuna dair bir değerlendirmede bulunmak için henüz çok erken. Şimdiye kadarki raporlara göre öğrencilerin hevesle okuduğu gözlemlenmiştir ve dolayısıyla kitap seçiminde çok büyük sorunlar yok gibi görünmektedir. Ne var ki program yeterince fazla kitap sunamadığı için öğrenciler mevcut kitaplardan hızlıca sıkılıyor gibi görünmektedir.

İzleme/denetleme sistemi pek güvenilir değildir çünkü öğrencilerin ne kadar içten ya da dürüst bir inceleme/eleştiri yazdığını anlamının herhangi bir yolu bulunmamaktadır. Daha etkin ve projenin gönüllü esasını değiştirmeden denetlemenin bir yolu; öğretmenlerin, öğrencilerle okudukları kitaplar hakkında görüşme yapmaları olurdu fakat böyle bir uygulama, haftada sadece bir ders saati olduğu göz önüne alındığında kabul edilemez ölçüde zaman alacaktır.

En çok dikkat edilmesi gereken nokta; "kitap çeşitliliği", "herhangi bir kitap" anlamına gelmemektedir. Okurun okumak isteyeceği kitaplar sunmak esastır ve bu iki nedenden ötürü zor bir iştir. Bu nedenlerden ilki, Kitap Programlarının sıklıkla belli başlı bazı kitapları bağışlamakta zorlanan Yardım Ajansları'na bağlı oluşudur. Fakat Yardım Ajansları konu hakkında yeterince bilgilendirilirse ihtiyaç du-

yulan kitapları bağışlamaya gayret edecek gibi görünmektedir. Asia Foundation örneğin, bunu yapmıştır ve programın İkinci Basamağı için desteklerini sürdürmektedir.

İkinci nedene gelince, projenin başındaki kitapseverler, kendilerinin değer verdikleri kitapların, yeni okurların okumak istediği türden kitaplar olmadığı ile yüzleşirler ve bu kabul etmesi oldukça güç bir durumdur. İyi yazılmış ve ilham veren kitaplara kıyasla "işe yaramaz" gözüyle bakılan kitapları projeye sunmak çok zordur. Bu, belki de en güç aşamadır, ama insanların, okuma eyleminde kendi yollarını bulma özgürlüğüne sahip olmaları esas olan şeydir. Eğer yeni okurlara inancımızı korursak, onlar da kendi kendilerine ilerleme kaydedeceklerdir. Ne de olsa bizler bunu başardık!

Okuma Alışkanlığını Desteklemenin Değerine Duyulan İnançtan Sağlanan Bağlılık

Neden

Okuma alışkanlığının önemine duydukları inançtan ötürü bu alışkanlığı desteklemeye kendini adanmış çekirdek bir kadro olmaksızın insanları okumaya teşvik etmek mümkün olmayacaktır. Kitap projeleri dışarıdan bakıldığında bitip tükenmeyen sıkıcı ve zor bir yükümlülüktür ve bu projeler çoğu kez, zorlu ve yorucu bir dilenme süreci icap ettiren sürekli finansal desteğe ihtiyaç duyar.

Nasıl

Bu tarz projelere bağlılık yaratmanın iki yolu bulunmaktadır. İlki, proje yürütücülerinin de bizzat kitap bağımlısı olmasından emin olmak; ikincisi, okuma alışkanlığını desteklemenin değerine dair bilinenleri açıklamaktır. Okumanın önemine vurgu yaparak, insanları temel okuryazarlık eğitimin ötesine taşımanın iki temel nedeni vardır: bunlardan ilki bireyin zihinsel gelişiminin önemi; ikincisi ise devletin ekonomik olarak gelişmesinin taşıdığı önemdir.

Bireyin Zihinsel Gelişimi

Zihinsel gelişimi okuryazarlık becerilerinin edinilmesi ile bağdaştıran pek çok iddia öne sürülmüştür, ancak bu iddialar iki sorunla karıştırılmaktadır. İlk sorun, okuryazarlığın tanımına dairdir. Bu durumla ilgili belli başlı etkilere söz etmeye kalkmadan önce okuryazar olmanın tam olarak ne olduğunu tanımlamak gerekmektedir. İkinci sorun, okullaşma etkileri ile okuryazarlığın etkilerinin birbirine karıştırılması ile ilgilidir. Araştırmaların çoğunda okullaşmanın etkileri, okuryazarlığinkinden ayrı ele alınmamaktadır, oysa bu ayrımın üzerinde ekseriyetle durulmuştur ve bütün bilişsel ka-

zanımlar okuryazarlığın etkilerine atfedilmiştir. Bu iki sorunsalın da okuryazarlık edinimini ilgilendiren en çarpıcı soru ile bir alakası vardır, bu soru ise şudur: “Okuryazarlık becerileri bilişsel gelişim üzerinde hangi noktada anlamlı bir etkiye sahiptir?”³

Bu soruya, altyapı değişkenlerini ayırt etmenin ve gelişim basamaklarını tamı tamına saptamanın zorluğundan dolayı henüz nihai bir yanıt bulunamamış olsa da birkaç işaret mevcuttur. Okuryazarlığın bilişi etkilediği savı Vygotsky (1962), Luria (1976) ve yakın zamanda Scribner ve Cole (1981) tarafından araştırılmıştır.

Hem Vygotsky hem de Luria okuryazarlığın bilişi etkilediği sonucuna vardı. Scribner ve Cole ise hem bu iki araştırmacının hem de Senegal’de Greenfield ve Bruner’in çalışması gibi (aktaran Scribner ve Cole 1981) diğerleri tarafından yürütülen araştırmaların okuryazarlığın etkisi ile okullaşmanın etkisini birbirinden ayırt ederken bir hata yaptığına dikkat çekmiştir. Bu karışıklığa açıklık kazandırmak amacıyla, Scribner ve Cole bir kısmının hiç okula gitmemiş ama okuryazar olduğu Liberya’daki Vai halkını araştırmak suretiyle okuryazarlığın etkilerini okullaşmanın etkilerinden ayrı tutmuştur.

Scribner ve Cole ilginç sonuçlara ulaştı, ancak bu sonuçlar bekledikleri gibi değildi. Çalışmaları, okullaşmanın biliş üzerinde bütünde en büyük etkiye sahip olduğunu; okuryazarlığın ise yazılı bir dilden diğerine (örneğin Vai’ye kıyasla Arapça) değişiklik gösteren ufak spesifik etkileri bulunduğunu ortaya çıkardı. Ne var ki bu noktada Vai dilinin toplum içinde kısıtlı kullanımı olduğunu ve ağırlıklı olarak formülse yazın ve raporlarla sınırlı kaldığını anımsamakta fayda var. Bu bulgular, problem-çözme becerilerine doğru yol alabilmek için temel okuryazarlık becerilerinden daha fazlasına gerek olduğunu göstermektedir.

Yazma üzerine yaptığı araştırmaların kısa bir incelemesinde Krashen (1984) zevk için yapılan okuma ve yazma kabiliyeti arasında bir bağıntı olduğunu gösteren beş adet, böyle bir bağıntıya rastlamayan sadece bir adet çalışma olduğunu söyler. Kontrolü mümkün olmayan pek çok değişkene sahip korelasyon araştırmalarına dayanarak sağlam sonuçlara varmak mümkün olmasa da, okuma eyleminin 3 UNESCO 1985- 2015 Genç ve Yetişkin Okuryazarlığı Raporu’na göre Papua Yeni Gine’de 2011’de 15 yaş üzeri yetişkinlerdeki okuryazarlık oranı 62.4’tür ve ülke 2015 yılında hedeflenen yetişkin okuryazarlık oranının muhtemelen yüzde 5 oranında altında kalacak ülkeler listesindedir.(Ç.N) UNESCO Raporu: goo.gl/N9c3Eb

deki yüksek pratik oranının yazılı dildeki performansa yardımcı olacağına inanmak oldukça mantıklı görünmektedir.

Her ne kadar okuryazarlığı edinmenin zihinsel sürecinde atılan her ufak adımın, bilişsel gelişime faydalı bir etkisi olsa da, en kayda değer etki okuryazarlık becerileri otomatikleştiğinde ve birey kendi başına yol almaya başladığında meydana gelmektedir.

Devletin Ekonomik Gelişimi

Anderson ve Bowman’ın 1966 yılındaki bir çalışmasına göre (aktaran Oxenham 1980) bir ülkenin ekonomik açıdan gelişebilmesi için yaklaşık %40 oranında seyreden yetişkin okuryazarlığı veya ilkökul kaydı düzeyi gerekmektedir. Bu durum, kısmen yenilikleri benimsemek eğilimi ile okuryazarlık oranı ve eğitimin ilişkili olması; kısmen de okuryazar kişilerin daha hızlı öğrenip, öğrendiğini daha uzun süre muhafaza ettiğine duyulan inançtan kaynaklanmaktadır. Zambiya’daki The Copper Mining (Bakır Madeni) şirketleri, örneğin, okula gitmiş ve okuryazar olan kişilerin daha kolay bir şekilde eğitime tabi tutulduğu ve de öğrendiklerini daha iyi tutabildikleri sonucuna varmıştır.

Okuryazar bireylerin hafıza yapılarındaki farklılıklar, okumazyazmazların, bir anlam ağı olan “anlamsal bellekten” farklı olarak, modern terimlerde “episodik/olaysal bellek” (Gregg 1986) olarak anılan ve doğrudan kişisel deneyimle bağlantılı olan “doğal” belleklerini kullanma eğiliminde olduğuna inanan Vygotsky (1978) tarafından da incelenmiştir.

Bellek ve yazılı dil, şüphesiz, yeni teknolojiden faydalanmak için gerekli olan eğitimin olmazsa olmaz parçalarındandır ve Osser (1983)’ın de işaret ettiği üzere, eğitimle ilgili başarısızlıkların ağırlıklı olarak bir çocuğun dilsel becerileri ile ilgili olduğuna dair genel bir kanı vardır. Yazılı kelimelerin neredeyse 5000 yıldır etrafta olmasına rağmen tüm dünyanın yalnızca son 20 ila 30 yıldır evrensel okuryazarlık konusuna yönelmiş olmasının temeli okullaşmış ve okuryazar bir nüfusun bir ülkenin ekonomisinde yarattığı farkın bilincine varmakta yatmaktadır. Bu konuya yalnızca gelişmekte olan ülkeler ilgi duymuyor. Haziran 1990 kadar yakın bir zamanda, bir Avustralya gazetesinde “İş Okumazyazmazlığı yıllık 3 milyar dolardan fazlasına mal oluyor” başlıklı uzun bir makale yayımlanmıştır (Bean, Weekend Australian, June 1990).

Önemli Noktalar

Yakın çalışma alanımızda projeye bağlılık yaratma konusunda şimdiye dek bir problem ya-

şanmamıştır. Proje, başarısını desteği olmasa projenin başlayamayacağı Uzaktan Eğitim Çalışmaları Bölüm Başkanı Dr. Howard Van Trease ve Uzaktan Eğitim Çalışmaları bölümünün en alçakgönüllü idari asistanı Kevin Ahipum gibi insanların varlığına borçludur. Kevin, projenin harcanan emeğe değeceğini inandığı için kendi görevlerine ek olarak kitap kartlarını yazma, kayıp kitapların peşine düşme, paketleme materyali arama ve benzeri pek çok işte sayısız saatler harcamıştır. Ayrıca kişisel olarak bazı kitapları ödünç alarak projeden faydalanmıştır ve bu duruma o kadar çok değer vermiştir ki diğer insanlara da kitaplar ulaşabilsin diye hala ekstra yardımlarına devam etmektedir. Bunlar sadece, var olmasalar projenin gerçekleştiremeyeceği insanlardan sadece ikisine ait örneklerdir.

Benzer projeler başlatmak ve dışarıdan daha fazla bağlılık yaratmak, hangi ülkede olursa olsun ortak inançlara sahip kişilerin aracılığıyla mümkün olacaktır. Sorumluluk özellikle de insanların liderleri olarak benimsediği, güç ve otorite pozisyonlarında bulunanların omuzlarındadır.

Sonuç

İster köy ister üniversite düzeyinde olsun, insanların zihinsel olarak gelişmesi ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için okuma alışkanlığı desteklenmek önem arz etmektedir. Çok okumakla gelen bilişsel gelişim olmaksızın ne geçimini tarımla sağlayan bir köylü ne de üniversite mezunu bir kimyager potansiyelini gerçekleştiremez ve eğer okuma alışkanlığı yerleştirilmezse insanlar acil ihtiyaçlarının ötesinde okumayacaklardır. Böylesi bir gelişim her bir bireyin hakkıdır ve bireyin kişisel faydasına ek olarak ülkenin ekonomik açıdan da faydasınadır.

Böylesi bir okuma alışkanlığını teşvik etmek ve temel düzeyde okuryazarlık becerisine sahip insanlar ve kütüphaneler arasındaki bağı kurmak için, kütüphanelerin insanlara ulaşması gerekmektedir. Kütüphaneciler gerçekten insanların kitap okumasını istiyorsa, insanların kitaplara gelmesini beklemekten vazgeçip, kitapları insanlara ulaştırmalıdır. Bunun yanı sıra, insanların okumak isteyeceği eğlenceli olabilecek kolaylıkta materyal sunmak gerekmektedir. Kütüphaneciler güvenli alanlarından dışarı adım atmamayı öğrenmeli ve halka yakınlaşmalıdır. İnsanlara, bizim onların sahip olmasını düşündüğümüz şeyleri değil, asıl istediklerini verirse, insanlar kitap okumaya başlayacaktır. Devamında, okuryazarlık becerileri ilerleyecek ve kullanılmamaktan tükenmek yerine meyve verecektir.

Son olarak ve en önemlisi, kitapların, bireyin zihinsel gelişimine ve ulusun ekonomik büyümesine olan önemine dair farkındalık yaratıp bunu dünyaya yaymaktır. İnsanlara kitap sunmak, insanlara hem kolay anlaşılır hem de ilgi çekici çok sayıda kitap sunmak ve tüm bunları kültürel açıdan kabul edilir bir şekilde sağlamak gerekmektedir. Okuma alışkanlığını insanlar bir kez edindi mi, diğerlerine de aktaracaklar, kitap talebi artacak ve Papua Yeni Gine vatandaşları göstermeleri gereken başarıyı yakalamaya başlayacaktır.

Referanslar

- Bean R. 1990 Work Illiteracy costs more than \$3bn a year Weekend Australian 22-24 June 1990
- Gregg V.H. 1986 Introduction to Human Memory London: Routledge & Kegan Paul
- Herman J. 1988 ESL Reading in Post-Secondary Institutions PNG Journal of Education 24.2 1988:204-213
- Krashen S. D. 1984 Writing: Research, Theory and Applications Oxford: Pergamon
- Luria A.R. 1976 Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Mohok-McLaughlin J. 1990 Reading Abilities of Inservice and Preservice Teachers Unpublished B.A. Honours thesis, Dept of Lang. & Literature, U.P.N.G.
- Osser H. 1983 Language as an Instrument of School Socialisation: An Examination of Bernstein's Thesis In B. Bain (ed) The Sociogenesis of Language and Human Conduct New York: Plenum Press 1983:311-322
- Oxenham J. 1980 Literacy: Writing, Reading and Social Organisation London: Routledge & Kegan Paul
- Scribner S. & M. Cole 1981 The Psychology of Literacy Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Vygotsky L. 1962 Thought and Language Cambridge, Mass.: M.I.T.
- Vygotsky L. 1978 Mind in Society Cambridge, Mass.: Harvard University Press



SÖYLEŞİ



Sibel Özbudun

1- Okuma alışkanlığı verileri ve özellikle kadınlarda eğitim sisteminde kalma süresi dikkate alındığında okuma yazmayı öğrenen ama okuryazar olmayan bir toplum olduğumuzu söyleyebiliriz. Bu durumda Türkiye toplumu için hâlâ sözlü kültürün hâkim olduğu bir bilincin, düşünme ve davranma alışkanlığının sürdürüldüğünü iddia edebilir miyiz? Bu iddia doğruysa durum, eğitimdeki başarıya, bireyler arası iletişime, medyanın izleyiciler üzerindeki etkisine veya siyasal alana yansımalarına dair ne söyleyebilirsiniz?

Sanmıyorum. Ya da en azından “sözlü kültür”ün klasik anlamına, yani “geleneği” sözlü biçimleriyle hıfzederek sözel anlatılar aracılığıyla sonraki kuşaklara aktaran bir toplum değiliz artık.

Ben bu toplumun daha çok medya aracılığıyla biçimlen(diril)en bir toplum olarak değerlendirilmesinden yanayım. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, neredeyse tümü tek parti rejiminin denetiminde olan gazeteler ve radyo. O yıllarda nüfusun büyük bölümünün kırsal kesimde yaşadığı göz önünde bulundurularak, bu araçların oldukça sınırlı bir kesime ulaşabildiği öne sürülerek bu sava itiraz edilebilir kuşkusuz; ama “kanaat önderleri” (köy öğretmenleri, muhtarlar, giderek din adamları, yerel yöneticiler, idarî personel, subay ve astsubaylar) tek parti denetimindeki basın-yayın araçlarının ağırlıklı rol oynadığı bir rıza-imali sürecinin hedefiydiler. Tabii bunda eğitimin rolü de atlanmamalı...

Devlet güdümündeki kapitalizmden (kabul

etmeli ki bir hayli kontrollü olmayı sürdüren) “serbest” piyasa kapitalizmine geçiş, kentleşme, siyasal alternatiflerin çoğalması gibi etkenlerin damgasını vurduğu 1950’li yıllar ise, özel çıkar gruplarının sistemin yararlarını kendine doğru kanallama, bu uğurda da halk kitleleri arasından kliyantal devşirme çabalarının yoğunlaşmasına sahne olmuş gibi gözüküyor. Radyo yayıncılığındaki tekel sürse de, gazetelerin çeşitlenmesi ve okur tabanlarını arttırma çabalarını bu çerçevede değerlendirmek gerekiyor: bu yıllarda sanırım gazeteler, radyo yayıncılığının önüne geçmekte.

1970’lerin başlarında renksizi, 80’lerde ise renkli olarak devreye giren TRT TV yayıncılığı, kısa sürede gazetecilik ve radyoculuğun tahtını elinden alacak, özel kanalların kurulmasına olanak sağlandığı 1990’lardan itibaren ise, “işitsel kültür” yerini şaşırtıcı bir hızla “görsel kültür”e bırakacaktır. Bir başka deyişle, sorunuzda ifade ettiğiniz “sözlü kültür”, benim kanımın aksine, 20. yüzyıl Türkiye’sinde var idiye de, renkli, bol-kanallı TV ile birlikte yerini “görsel kültür”e bırakmış gözüküyor.

TV karşısında akşam boyunca saatler geçirip ertesi gün saatlerce eğlence programı, talk-show, dizi ya da tartışma programından söz ederek sosyalleşebilmenin kolaylığı, bir hayli zahmetli, üstelik de sosyal açıdan fazla bir getirisi olmayan bir çaba olarak okumanın önünü kesiyor elbet.

İnternetin, hele ki sosyal medyanın erişim alanının yaygınlığı ve çeşitliliği, ve tabii ki yüzeyselliği, tanımı gereği derin ve yoğun bir edim olan okuma faaliyetini büsbütün gereksizleştiriyor. Kişilere verdiği “canım istediğim zaman istediğim bilgiye bir tık’la erişebiliyosam, kitaplar devirmenin ne gereği var?” özgüveni de cabası.

Sosyal medya erişimi bu konuda “özürlü” sayılacak kertede sınırlı biri olarak, adıma genç arkadaşların açıp yönettiği “facebook” sayfa koyduğum yazıların tıklanma sayısının, görsel malzemenin beşte birine ulaşamadığını gördükçe, okumanın geleceği konusundaki karamsarlığım artıyor.

2- Türkiye’de okuma alışkanlığı veya okuma kültürüne dair yıllardan beri yapılan araştırmalar okuma alışkanlığının işleri gereği okuduklarını farz ettiğimiz kesimler (üniversite öğrencileri veya öğretmenler) arasında bile okumanın yetersiz düzeyde

olduğunu gösteriyor. Paradoksal olarak geçmişte teknolojik gecikme bu sorunun nedenlerinden biri olarak gösterilirken bugün teknolojinin gelişim seyrinin okuma alışkanlığına yeni engeller çıkardığı/çıkaracağı iddia edilmekte. Bir de tartışılmaya devam edilen e-kitap teknolojileri var. Size göre günümüzde okuma alışkanlığının yetersizliği sorununu küreselleşme bağlamında mı yoksa tarihsel/kültürel miras bağlamında mı tartışmalıyız?

Bizde okuma isteksizliği, ilginçtir ki çocuklara ilk ya da ortaokulda aşılır. Siz yapar mıydınız bilmem, ama bizler, sınıfı geçişimizi, ders kitaplarımızı yaktığımız büyük ateşlerle kutladık. Ezberci eğitim sistemi, insanı kitaptan bezdirir.

Bir de, dediğim gibi, okuma zor bir iştir; okuduğunu anlama, özümseme, anımsama... Özelikle de çevrenizde aynı ilgiyi paylaştığınız, tartışabileceğiniz kişilerin sayısı son derece sınırlıysa.

Aslına bakarsanız, bugünkü teknoloji, bir yanıyla da okuma evrenimizi genişletebileceğiniz muazzam olanaklar sunuyor bize. Kitapçı-kitapçı, kütüphane-kütüphane dolaşarak bulamayacağımız kitap ve makalelere, birkaç dakikalık bir taramayla erişebiliyoruz.

Yani ben kitabın illa kağıt üzerine basılmış malzeme olması gerektiğinde ısrar edenlerden değilim. Bilgisayar ekranı da pekâlâ aynı işlevi görüyor – bunun üstelik bir de çevresel yararı var...

Hayır, sorun teknolojide değil. Onu nasıl kullanacağına dair karar veren iradede... Okuma, kişinin dünyayı kavrama ve eleştiri kapasitesini genişletir, dil dağarcığını genişletir, çeşitliliğin zenginleştirici yönünün bilincine varmasını sağlar, vb. Ben egemen siyasal kültürün okumanın kazandırdığı eleştirelliğe karşı bir hayli sakınlı olduğu kanısındayım. Nihayetinde okuyan kişilere hâlâ kuşkuyla bakıldığı, gözaltına alınan gençlerin kitaplarına da el konulduğu, kitabın hâlâ “suç unsuru” sayıldığı bir

siyasal ortamdan çıkmayı başaramadık ki... “Düşünce suçu” sözde hukuk literatüründen çıkartılmış olsa da fiiliyatta, düşüncelerinden dolayı cezaevinde olan yüzlerce insan var – 2013’ün Türkiye’sinde... Okuma çabasındaki kişilerle “entel-dantel” damgası vuran mahalle baskısını ise, hiç saymıyorum.

3- Okuma alışkanlığı söz konusu olduğunda farklı ülkelerin farklı tecrübeleri var. Bu konuda, bildiğim kadarıyla karşılaştırmalı bir çalışma Türkiye’de henüz yapılmadı. Örneğin Rusya, Japonya gibi ülkelerde okuma alışkanlığının gelişiminde özgün tecrübeler neler olabilir? Yine bu bağlamda, Japonya’daki kadar olmasa da Türkiye’de de son birkaç yıldır klasik eserlerden bazıları çizgi roman (manga) tarzında basıldı ve bu girişim de tartışmalara yol açtı. Bunun gibi çabalar Türkiye’de okuma alışkanlığının arttırılmasında etkili olabilir mi?

Rusya, Japonya vb. ülkelerin Çizgi roman deneyimleri konusunda bilgi sahibi değilim. Ancak çizgi-roman türünün, görsel odaklı olması nedeniyle okuma alışkanlığının artırılmasına katkıda bulunabileceğini sanmıyorum. Tam tersine, sunduğu “muhtasar” bilgiyle, kişinin belirli bir konuda yüzeysel bir fikir sahibi olmasını ve bununla yetinmesini kolaylaştırdığı kanısındayım.

Çocukluğumda sadece Teksas-Tommiks okuyan o kadar çok arkadaşım vardı ki... Pek azı yazılı kitapları okumaya yönelebildi.

Son olarak okumanın hayatla, gidişatla, toplumla, sistemle... “sorunlu” olanların işi olduğunu belirtmeme izin verin. Ancak çözümlemeye çalıştığı bir “sorunu” olan kişiler okuma gibi mihnetli, mihnetli olduğu kadar da riskli (ve de yalnızlaştırıcı!) bir işe girer. Kitap satışlarının toplumsal-siyasal-iktisadî kriz momentlerinde artış göstermesi, sanırım buna işaret ediyor.

Yetişkin Okuryazarlığında Nicel Durum

S. Fikret Bulut, Nurcan Korkmaz¹

Okuryazarlık konusu hala tam anlamıyla çözümlenememiştir. Dünya’da yetişkin okuryazarlığına ilişkin oranlar aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir².

Tablo 1. Dünyada Yetişkin (15+ yaş) Okuryazarlığına İlişkin Veriler (2011)

Yetişkin Okuryazarlık Oranı (Toplam)	%84.1
Yetişkin Okuryazarlık Oranı (Erkek)	%88.6
Yetişkin Okuryazarlık Oranı (Kadın)	%79.9
Okuryazar Olmayan Nüfus (Toplam)	773. 5 Milyon
Okuryazar Olmayan Yetişkin Kadın Oranı	%63.8

Tablo 2. Dünyada Genç (15-24 yaş) Okuryazarlığına İlişkin Veriler (2011)

Genç Okuryazarlık Oranı (Toplam)	%89.5
Genç Okuryazarlık Oranı (Erkek)	%92.2
Genç Okuryazarlık Oranı (Kadın)	%86.8
Okuryazar Olmayan Genç (Toplam)	123.2 Milyon
Okuryazar Olmayan Genç Kadın Oranı	%61. 3

Yetişkin okuryazarlığı 15 yaş ve üstü bireylerin, genç okuryazarlığı ise 15–24 yaş arası gençlerin okuryazarlık düzeylerini kapsamaktadır.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Dünyada Okuryazarlık Verileri

Okuryazar Olmayan Yetişkin (15+) Nüfus (000)		Okuryazarlık Oranları (15+)	
773.549		% 84.1	
Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
493.184	280.366	%79.9	%88.6
Kadınların Oranı	%63.8		
15-24 Yaş Arası Okuma-Yazma bilmeyenler		15-24 Yaş Arası Okuryazarlık Oranı	
123.198 (milyon)		%89.5	
Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
75.571	47.571	%86.8	%92.2
Kadınların Oranı	% 61.3		

1 Ankara Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü Lisans Üstü Öğrencileri

2 Veriler UNESCO, 2012, EFA Global Monitoring Report: “Youth and skills: Putting education to work”

; Institute for Statistics, Data Centre, stats.uis.unesco.org, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx> ve <http://www.uis.unesco.org/FactSheets/Pages/Literacy.aspx> adreslerinden derlenmiştir.

Tablo 4. Bölgelere Göre Dünyada Okuryazar Olmayan Yetişkinlere İlişkin Sayısal Veriler

Bölge	Okuryazar Olmayanlar (000)			Okuryazarlık Oranı (%)			Kadınların Okumaz yazmazlara Oranı (%)
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
Arap Ülkeleri	47.603	16.082	31.521	76.9	84.7	68.4	66.2
Orta ve Doğu Avrupa	4.919	1.104	3.815	98.5	99.3	97.8	77.5
Orta Asya	290	108	182	99.5	99.6	99.4	62.7
Doğu Asya ve Pasifik	89.478	26.356	63.122	94.7	96.9	92.5	70.5
Latin Amerika ve Karayipler	35.614	15.994	19.620	91.6	92.2	90.9	55.1
Kuzey Amerika ve Batı Avrupa*	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Güney ve Batı Asya	407.021	147.352	259.669	62.8	74.0	51.9	63.8
Sahra Altı Afrika	181.950	70.535	111.414	59.1	68.1	50.6	61.2
Gelişmiş Ülkeler*	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Geçiş Ülkeleri	1.190	364	825	99.5	99.7	99.4	69.4
Gelişmekte Olan Ülkeler	763.987	276.498	487.490	79.8	85.6	74.2	63.8
DÜNYA	773.549	280.366	493.184	84.1	88.6	79.9	63.8

* Veri yok.

Dünya genelinde okuryazarlığı etkileyen faktörler:

- **Toplumsal Cinsiyet:** Veriler dünyada okumaz yazmazlığın bir kadın sorunu olduğunu göstermektedir. Okuryazar olmayan 774 milyon kişinin 493 milyonu kadındır yani kadınlar okuryazar olmayan nüfusun üçte ikisini oluşturmaktadır.
- **Yoksulluk:** Okumaz yazmazlık bir yoksulluk sorunudur. Gelişmiş ülkelerde %90'ın üzerinde olan okuryazarlık oranları, gelişmekte olan ülkelerde düşmekte, en az gelişmiş bölgelerde ise %30'lara kadar gerilediği görülmektedir. Nitekim Tablo 3'te görüldüğü gibi dünyada en düşük okuryazarlık oranları %59.1 ile Sahra-altı Afrika ve %62.8 ile Güney ve Batı Asya'da görülmektedir. Özellikle Sahra-altı Afrika uzun yıllar açlığın, yoksulluğun ve iç savaşların etkisinde kalmış dünyanın en az gelişmiş bölgelerinden biridir. UNESCO verilerine göre Sahra-altı Afrika'da 11 ülkenin, Benin, Burkina Faso,

Çad, Etiyopya, Gine, Haiti, Liberya, Mali, Nijer, Senegal ve Sierra Leone, okuryazarlık oranları %50'nin altındadır. Orta ve Doğu Avrupa, Orta Asya, Doğu Asya ve Pasifik, Latin Amerika ve Karayipler'de ise yetişkin okuryazarlığı oranları %90'ların üzerindedir.

- **Anadil:** Anadilleri resmi eğitim dilinden farklı olan bölgelerde okuryazarlık oranları düşüktür. Örneğin çok fazla sayıda farklı yerel dilin konuşulduğu Hindistan'da okuryazar olmayanların sayısı da yüksektir. Özellikle yetişkinler anadillerinden farklı bir dilde okuma-yazma öğrenme konusunda zorluk yaşamaktadırlar.
- **Etnisite:** Farklı etnik gruplar ve azınlıklar eğitimde çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve bu da okul terklerine yol açmaktadır. Erken dönemlerde okul bırakma veya eğitim sistemine hiç dahil olmama yetişkinlikte okumaz-yazmazlığın en önemli nedenlerinden birini oluşturmaktadır.
- **Engellilik:** Okuryazarlığa etki eden nedenlerden biri de fiziksel ya da zihinsel engellilik durumudur. Özel eğitim imkanlarının kısıtlı olduğu durumlarda bu kişilerde okuryazar olma hakkından mahrum kalmaktadırlar.
- **Savaş ve çatışma hali:** Savaş ve çatışmalar tüm hayatı olduğu gibi eğitimi ve okuryazarlığı da olumsuz etkilemektedir. Uzun süreli savaşların, iç çatışmaların ve kabile savaşlarının yaşandığı bölgelerde okuryazarlık oranları da düşüktür. Uzun süredir çatışma halinde olan Afganistan ve kabile savaşlarının sürdüğü Sahra-altı Afrika'da okuryazarlık oranları belirgin bir şekilde düşüktür.

Türkiye'de Yetişkin Okuryazarlığı

TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) 2012 yılı verilerine göre 14 yaş üstü ülke nüfusunun bitirilen eğitim düzeyine göre dağılımı Çizelge 1.'de verilmiştir.

Çizelge 1. Bitirilen Eğitim Düzeyine Göre Okumaz-Yazmaz Nüfusun Dağılımı

Bitirilen eğitim düzeyi	Cinsiyet		Toplam Nüfus
	Erkek	Kadın	
Okuma-yazma Bilmeyen	474.346	2.311.643	2.785.989
Okuryazar (Bir okul Bitirmemiş)	1.382.048	2.727.828	4.109.876
İlkokul mezunu	6.606.954	8.613.074	15.220.028
İlköğretim mezunu	7.093.388	5.517.924	12.611.312
Ortaokul veya dengi okul mezunu	1.736.233	1.113.766	2.849.999
Lise veya dengi okul mezunu	6.951.695	5.145.135	12.096.830
Yüksekokul veya Fakülte Mezunu	3.400.307	2.512.880	5.913.187
Yüksek Lisans mezunu	245.621	171.120	416.741
Doktora mezunu	75.746	46.873	122.619
Bilinmeyen	885.553	855.426	1.720.462
Toplam	28.851.891	28.995.152	57.847.043

Kaynak: TÜİK, 2012.

Çizelge 1'de görüldüğü üzere 14 yaş üstü ülke nüfusunun yaklaşık üç milyonu (2.785.989 kişi) okuryazar değildir. Okuryazar olmayanlar toplam 14 yaş üstü nüfusun % 4,81'ini oluşturmaktadır. Ancak yukarıdaki çizelge okumaz-yazmazlık sorunsalının analizinde tek başına ele alındığında ülkedeki gerçek okumaz-yazmaz sayısının saptanamayacağı düşünülmektedir. Nitekim istatistiklerde okuryazar olarak belirtilen yetişkinlerin gerçek okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu, okuryazarlık eğitimine katılan yetişkinlerin yaklaşık % 85'inin istenilen düzeyde okuryazar olamadığı (Yıldız, 2011) gerçeği de sorunun görünenden daha büyük olduğunu göstermektedir. Ayrıca TÜİK verilerinde okuryazarlık durumu bilinmeyen nüfus okumaz-yazmaz nüfusun dışında tutulmaktadır. Öyle ki; Çizelge 1'de görüleceği üzere 2012 yılı TÜİK verilerine göre 14 yaş üstü nüfusun 56.126.581'inin okuryazarlık bilgisine ulaşılabilmiş, geriye kalan yaklaşık iki milyon yetişkinin okuryazarlık durumu bilgisi de kayıtlara bilinmeyen olarak geçmiştir. Buna göre 2012 yılı okuryazarlık durumu bilinmeyen nüfusun cinsiyete göre dağılımı Çizelge 2.'de verilmiştir.

Çizelge 2. 14 yaş üstü okuma-yazma durumu bilinmeyen nüfus ve cinsiyete göre dağılım

Cinsiyet	Bilinmeyen Nüfus	%
Erkek	885.553	51,47
Kadın	834.909	48,53
Toplam	1.720.462	100

Kaynak:TÜİK,,2012

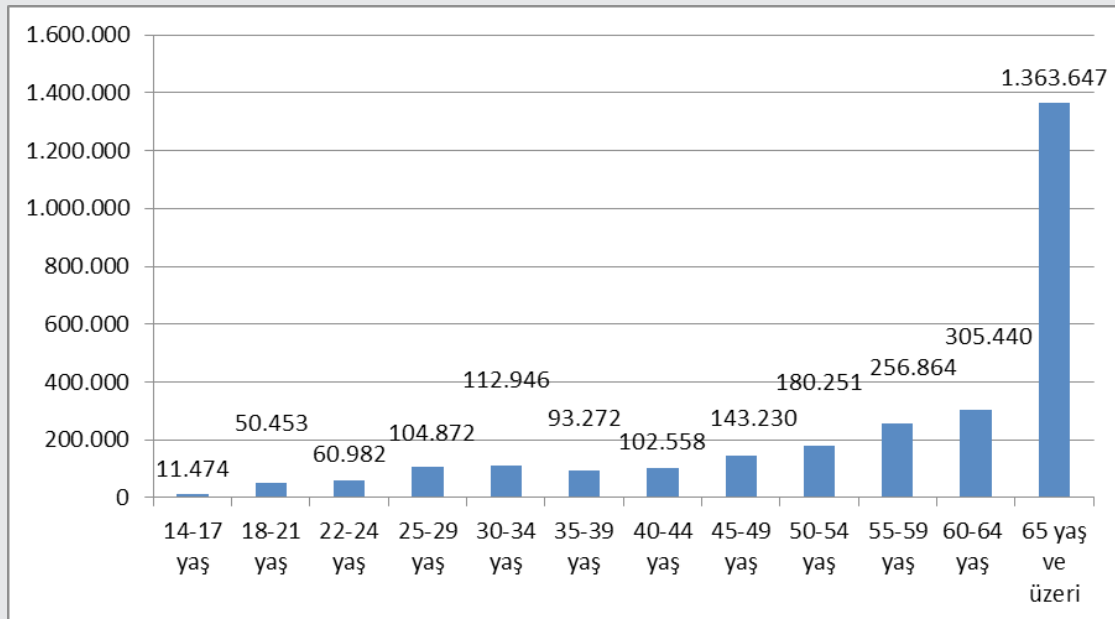
Çizelge 2’de görüldüğü üzere, 2012 yılı TÜİK verilerine göre 14 yaş üstü toplam nüfusun yaklaşık % 3’ünün okuryazarlık durumu bilinmemektedir.Bu oran okumaz-yazmaz nüfusun ülkedeki toplam oranına yakın bir orandır. Okuryazarlık durumu bilinmeyen nüfusun içinde okumaz-yazmaz yurttaşların olabileceği şüphesi dikkate alınınca ülkedeki resmi rakamlara göre %5’e yakın olan okumaz-yazmaz oranının daha da yüksek olabileceği düşünülmektedir. TÜİK’ten okuryazarlık durumu bilinmeyen nüfusun kimlerden oluştuğu, 2008-2012 yılları arasında okuryazarlık durumu öğrenilenlerin n kadarının okuryazar olduğu ve kurumun okuryazarlık tanımlamasının ne olduğu bilgileri talep edilmiş fakat kurumdaki hiçbir bilgi verilmemiştir(TÜİK;13/09/2013 tarih ve 6251 sayılı yazı).

TÜİK verilerine göre okuryazarlık durumu bilinmeyen yaklaşık iki milyon yurttaşın varlığı, okuryazarlık eğitime alınan yetişkinlerin %85’inin gerçekte okuryazar olamadığı bilgileri ülkedeki gerçek okuryazar nüfusun bilinmesini zorlaştırmakta ve ülkede daha fazla sayıda okumaz-yazmaz yetişkin nüfusun olabileceğini düşündürmektedir. Fakat resmi rakamlara göre toplamda yaklaşık üç milyona yakın okumaz-yazmaz yurttaşın olması bile çağdaş dünya ülkelerinin okuryazar oranları gözönüne alınınca ülkedeki okumaz-yazmazlık sorunsalının büyüklüğünü göstermeye yetmektedir. Bu bakımdan 2012 yılı TÜİK verilerine göre okuryazar olmayan yetişkin nüfusun toplam ülke nüfusu içerisindeki yerini görebilmek için 2012 ülke nüfusunun yaş, cinsiyet kent-kır ve coğrafi bölge yaşam alanlarına göre dağılımını bilmek yararlı olacaktır.

Okumaz-Yazmaz Nüfusun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Okumaz-yazmaz nüfusun yaş gruplarına göre dağılımı Grafik 1’de verilmiştir.

Grafik 1. 14 Yaş Üstü Okumaz-Yazmazların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı



Kaynak:TÜİK,2012.

Grafik 1 incelendiğinde, okumaz-yazmaz nüfusun yaş gruplarına göre dağılımında en dikkat çeken nokta;

genel itibariyle yaş grubu ilerledikçe okumaz-yazmaz nüfusun artmasıdır. Okumaz-yazmaz nüfusun içindeki en büyük grup yetişkin okumaz-yazmazların yaklaşık yarısını (% 48,94) oluşturan 65 yaş ve üstü yaş grubundaki nüfustur. 14 yaş üstü ülke nüfusun yaş gruplarına göre dağılımını ve hangi yaş grubunda ne kadar okumaz-yazmaz olduğunu bir çizelgede birlikte görmek durumun daha net görülmesine katkı sağlayacaktır. Buna göre Çizelge 3'te 2012 yılı 14 yaş üstü okumaz-yazmaz nüfusun genel nüfusa oranları yaş grubu bağlamında verilmiştir.

Çizelge 3. Yaş Grubuna Göre Okumaz-Yazmaz Nüfusun Genel Nüfusa Oranı

Yaş Grubu	Toplam Nüfus	Okumaz-Yazmaz Nüfus	Oranı(%)
14-17 yaş aralığı	5.150.299	11.474	% 0,22
18-21 yaş aralığı	4.989.110	50.453	% 1,01
22-24 yaş aralığı	3.711.687	60.982	% 1,64
25-29 yaş aralığı	6.229.420	104.872	% 1,68
30-34 yaş aralığı	6.511.756	112.946	% 1,73
35-39 yaş aralığı	5.705.313	93.272	% 1,63
40-44 yaş aralığı	5.042.930	102.558	% 2,03
45-49 yaş aralığı	4.682.455	143.230	% 3,05
50-54 yaş aralığı	4.025.317	180.251	% 4,47
55-59 yaş aralığı	3.468.314	256.864	% 7,40
60-64 yaş aralığı	2.660.864	305.440	% 11,47
65 yaş ve üzeri	5.669.578	1.363.647	% 24,05
Toplam	57.847.043	2.785.989	% 4,81

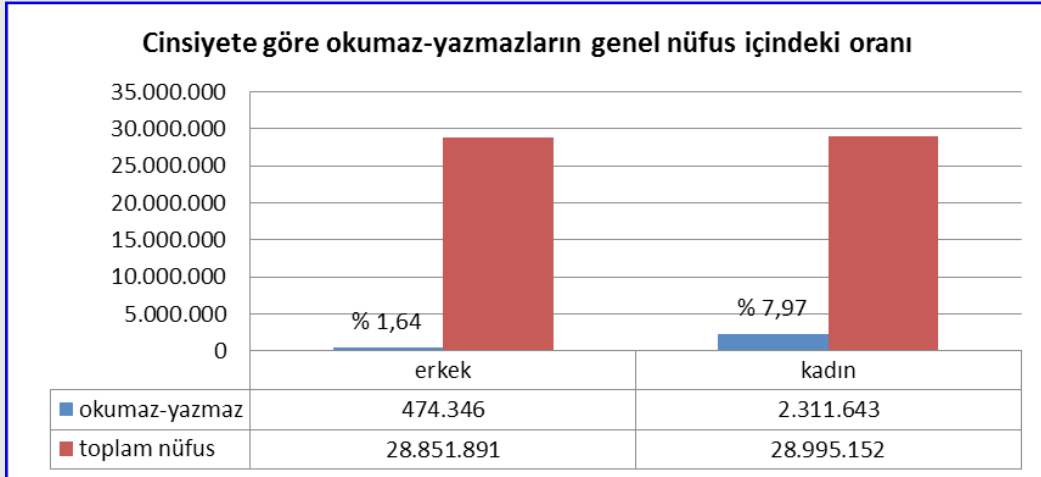
Kaynak:TÜİK,2012.

Çizelge 3'teki veriler, daha önce de belirtilen yaş arttıkça okumaz-yazmaz oranının arttığı ve okumaz-yazmaz nüfusun genel nüfus içindeki oranında en büyük payın 65 yaş ve üstü nüfusta olduğu gerçeğinin açıkça göstermektedir. 65 yaş üstü nüfusta her 4 kişiden biri okumaz-yazmazdır.

Okumaz-Yazmaz Nüfusun Cinsiyete Göre Dağılımı

2012 yılı TÜİK verilerine göre okumaz-yazmaz nüfusun % 83'ünü kadınlar oluşturmaktadır. Okumaz-yazmazlığın ülkemizde genel itibariyle bir kadın sorunu olduğunu da gösteren bu veri Grafik 2'de belirtilen okumaz-yazmazların cinsiyetlerine göre dağılımı ve genel nüfusa oranlarıyla birlikte değerlendirildiğinde daha açıklayıcı olacaktır.

Grafik 2. Cinsiyete göre okumaz-yazmazların genel nüfusa oranı



Grafik 2’de görüleceği üzere okumaz-yazmaz kadın nüfusu erkek okumaz-yazmazların yaklaşık beş katıdır. Bu durum toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin derinliğini ve kadınların dezavantajlı konumlarının devam ettiği gerçeğinin göstermektedir. Türkiye eğitim sistemi içerisinde yapılan birçok kampanyaya rağmen okuma-yazma bilenler nicel olarak artmış olsa da kadın erkek arasındaki uçurum kapatılamamıştır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin doğrudan ilişkili olduğu kadın okumaz-yazmaz sayısının çokluğu, Türkiye’de kadınlara eşit eğitim fırsatı sağlanmasını öngören başta İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB) olmak üzere, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi (CEDAW), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS), Herkes İçin Eğitim (EFA) gibi uluslararası taahhütlerin yerine getirilemediğini açıkça göstermektedir.

Okumaz-Yazmaz Nüfusun Kentsel –Kırsal Yerleşim Alanlarına ve Bölgelere Göre Dağılımı

Ülkedeki okumaz-yazmazların sosyo-demografik yapısını daha iyi analiz edebilmek için ülke nüfusunun kentsel ve kırsal yerleşim alanlarına ve bölgelere dağılımıyla okumaz-yazmaz yetişkinlerin kentsel ve kırsal nüfusa, bölgelere dağılımını birlikte değerlendirmek daha anlamlı olacaktır. Okumaz-yazmaz yetişkinlerin kentsel ve kırsal yerleşim alanlarına dağılımı Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4. 14 yaş üstü okumaz-yazmazların kent-kırsal dağılımı ve genel nüfusa oranı

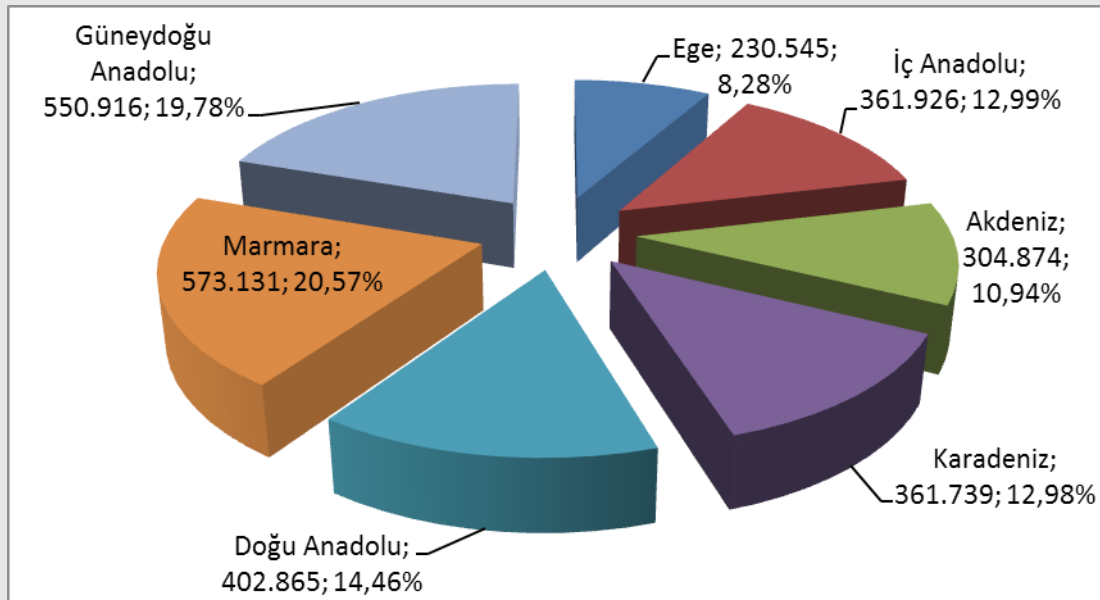
Yaşam alanı	Toplam nüfus	Okumaz-yazmaz nüfus	%
Kent	44.833.644	1.660.199	3,70
Kırsal	13.013.399	1.125.790	8,65

Kaynak:TÜİK,2012.

Çizelge 4’te görüleceği üzere, okumaz-yazmaz nüfus kırsal ve kentsel yerleşim alanlarında birbirine yakın sayılarda bulunmaktadır. TÜİK 2012 yılı verilerine göre 14 yaş üstü Türkiye nüfusunun dörtte üçü kentsel yerleşim, dörtte biri de kırsal yerleşim alanlarında yaşamaktadır. Kentsel yerleşim alanlarının nüfusu kırsal yerleşim alanlarında yaşayan nüfustan fazla olmakla beraber okumaz-yazmaz nüfusun toplam nüfusa oranlarında tersi bir durum söz konusudur. Kentlerde daha fazla sayıda okumaz-yazmaz nüfus bulunmaktadır. Öyle ki okumaz-yazmaz nüfusun % 59,59’u kentsel yerleşim, % 40,41’i kırsal yerleşim alanlarında yaşamaktadır. Fakat okumaz-yazmaz nüfusun toplam nüfusa oranı açısından bakıldığında kırsaldaki okumaz-yazmaz oranının fazlalığı açıkça görülmektedir. Kırsal yerleşim alanlarında az nüfus olmasına rağmen nüfusun % 8,65’i okumaz-yazmazdır.

Okumaz-yazmaz nüfusun bölgelere dağılımı Grafik 3’te verilmiştir.

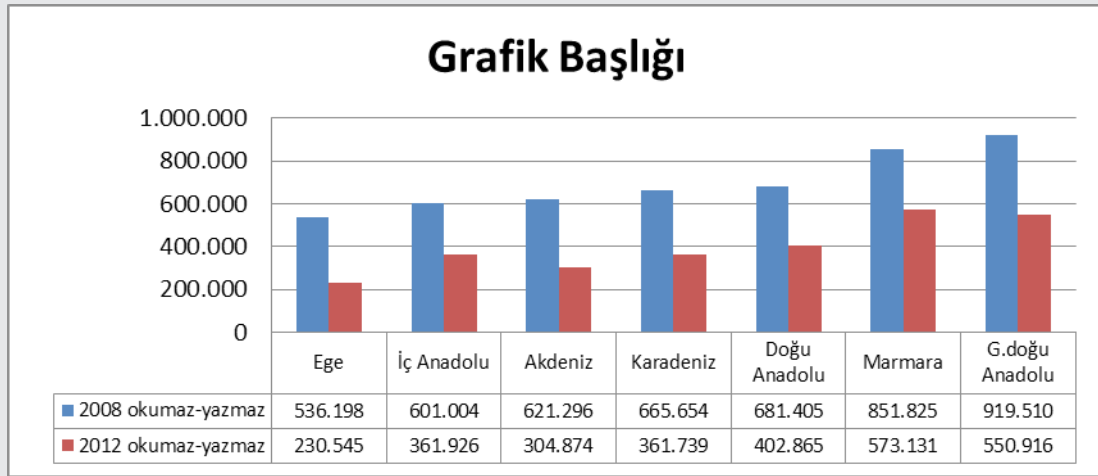
Grafik 3. Okumaz-Yazmaz Nüfusun 7 Coğrafi Bölge Düzeyinde Dağılımı



Kaynak:TÜİK,2008

Okumaz-yazmaz nüfusun bölgelere dağılımında en çok okumaz-yazmaz 573.131 kişi ile % 20,57'lik paya sahip olan Marmara Bölgesinde bulunmaktadır. Sırasıyla en çok okumaz-yazmazlar Güneydoğu Anadolu Bölgesi (% 19,78), Doğu Anadolu Bölgesi (% 14,46), İç Anadolu bölgesi (%12,99), Karadeniz Bölgesi (% 12,98), Akdeniz (% 10,94) ve Ege (% 8,28) bölgelerinde bulunmaktadır.

Grafik 4. Okumaz-Yazmaz Nüfusun 7 Coğrafi Bölge Düzeyinde Dağılımı
(2008-2012 yılları)



Kaynak:TÜİK,2012

TÜİK iç göç verilerine bakıldığında 2008-2012 yılları arasında en çok göç alan bölgelerin ülkenin batısında bulunan ve diğer bölgelere göre daha gelişmiş bölgeler olduğu görülmektedir. 2008 yılında okumaz-yazmaz nüfusun en fazla olduğu bölge Güneydoğu Anadolu bölgesi iken 2012 yılında Marmara bölgesi en çok okumaz-yazmaz nüfusu barındıran bölge olmuştur. Bu değişimin nedenlerinden biri olarak ülke içi yapılan göçler sayılabilir. Nitekim 2008-2012 yılları arasında en çok göç alan bölge Marmara Bölgesi'dir, göç edenler içinde okumaz-yazmaz nüfusun en fazla göç ettiği bölge yine Marmara Bölgesi olmuştur.

Çizelge 8. Büyük kentler ve 14 yaş üstü nüfus okuryazarlık durumu

İl Adı	Okuma-yazma		Bilinmeyen	Toplam
	Bilmeyen	Bilen		
İstanbul	326.258	9.920.392	527.699	10.774.349
İzmir	75.991	3.141.373	52.497	3.269.861
Ankara	112.551	3.692.077	134.165	3.938.793
Bursa	81.724	1.978.589	57.057	2.117.370
Adana	87.382	1.474.018	35.660	1.597.060
Mersin	42.113	1.222.463	26.589	1.291.165
Hatay	39.431	1.003.648	29.397	1.072.476
Toplam	765.450	22.432.560	863.064	24.061.074

Kaynak:TÜİK,2012

Ne İçin, Kimin İçin Okuryazarlık?

Dünya Bankası ve UNESCO Sponsorlu Okuryazarlık Programlarında Yeni Sömürgecilik ve Okuryazarlık Eğitimi Politikaları¹

Corrine M. Wickens, Texas A&M University

Jennifer A. Sandlin, Arizona State University

Çeviri: Derya Ünlü

Düzeltili: Nahide Özkan, Zeynep Alica

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) İstatistik Enstitüsü'ne göre dünya üzerinde her beş yetişkinden biri okumaz yazmazdır ve 27'den daha fazla ulus, kitlesel okumaz yazmaz oranları göstermeye devam etmektedir. Dünya Bankası da benzer şekilde alarm veren değerler sergilemektedir. Bu "okuryazarlık krizi"ni (de Castell, Luke, & Egan, 1986) çözmek üzere hem UNESCO hem de Dünya Bankası dünya çapında okuma yazma programlarına sponsorluk etmektedir. Bu programların arkasında sık sık "okuryazarlık miti" (Graff, 1979) olarak anılan okuryazarlığın olumlu sonuçlarına dair örtük inançlar yatmaktadır. Yani, okuma yazma yeteneğinin edinimi sıklıkla "topluluk, öz ve sosyoekonomik değer, hareketlilik, bilgiye ulaşım, akılcılık, ahlak ve düzen"i içeren olumlu çıktılarla ilişkilendirilmektedir (Graff, 1979, p. xv). Bununla birlikte, eleştirel okuryazarlık araştırmacıları, okuryazarlığın ille de bu olumlu çıktılara yol açmasına gerek olmadığını, aslında okuma yazma eğitiminin sıklıkla baskı aracı olarak kullanıldığını tartışarak bu inanışlara meydan okumuşlardır (Luke, 2003; Quigley, 1997). Eleştirel okuryazarlık eğitimcileri (Freire, 1970; Lankshear & Knobel, 2006; Luke, 2003) okuma yazma eğitiminin doğası gereği siyasal olduğunu ileri sürerler. Şu anki okuma

yazma programlarının, sosyal kontrolün devamlılığını sağladıklarını ve sorunlu perspektifleri ve okuryazarlık mitini teşvik ettiklerini iddia etmektedirler.

Bu makalede okuma yazma eğitiminin UNESCO ve Dünya Bankası gibi hükümetler arası kuruluşlar aracılığıyla nasıl dünya genelinde yayıldığına yoğunlaşmakta ve eleştirel okuma yazma araştırmacılarının eleştirileri başlangıç noktası olarak alınmaktadır. Ancak, okuma yazma eğitimi şekillendirmede neoliberal küreselleşmenin önemi nedeniyle bu eleştiriler, az gelişmiş ülkelerdeki baskı aracı olarak okuryazarlık eğitimi olasılığı üzerinden incelenmektedir. Baskı aracı olarak okuryazarlık eğitimi biçimi yeni sömürgecilik olarak anlaşılabilir ve yeni sömürgecilik, "gelişmekte olan bir ulusun, siyasi olarak bağımsız insanların gönüllü ve belki de ihtiyaç nedeniyle de olsa, bir Avrupa veya Amerikan toplumuna ya da Yeni Zelanda ve Avustralya gibi Batı türevi bir topluma bağlı olmayı sürdürmesidir"(Thomas & Postlethwaite, 1984, s. 13). Yeni sömürgecilik, çoğu, önceden sömürge olan ülkelerin coğrafi ve siyasi bağımsızlıklarını kazanmış olmalarına rağmen "kültürel ve ekonomik özgürlüğün hiçbir zaman gerçekten tümüyle kazanılmadığı" bir durumu tarif eder. Önceki sömürgeciler, geliştirmekte olan dünya diye adlandırılanı oluşturan şeye ekonomik, kültürel, finansal, askeri ve ideolojik olarak hakim olmaya devam ettikçe tahakkümün sömürgeci sistemleri devamlılıklarını korurlar" (Chilisa, 2005, s.660).

Diğer araştırmacılar yetişkin okuma yazma eğitiminin siyasetini analiz etmiş olsalar da (Maruatona, 2004; Maruatona & Cervero, 2004; Sandlin, 2004; Walter, 2005), çok azı okuma yazma eğitimi, küreselleşme ve yenisömürgecilik arasında bağlantı kurmuştur. Ayrıca, eğitimle ilgili diğer bağlamlardaki araştırmacılar, eğitimin yenisömürgeciliğin bir biçimi olarak nasıl işlediğini incelemişlerse de (Bray, 1993; Milligan, 2004; Mulenga, 2001; Thomas, 1993; Watson, 1994), bu bağlantıyı okuma yazma eğitimi içinde araştıran çok az araştırma yürütülmüştür. Bunlara ek olarak, Dünya Bankası ve UNESCO'nun politikaları üzerine odaklanan araştırmalar var olsa da (Banya & Elu, 2001; Bonal, 2004; Harrison, 2005; Heyneman, 2003; Jaggar, 2002; Kempner & Loureiro, 2002; Oduaran, 2000; Vavrus, 2005; Vawda, Moock, Gittinger, & Patrinos,

¹ Bu yazı Adult Education Quarterly (August 2007 vol. 57 no. 4 275-292) dergisinden özetlenerek çevrilmiştir.

2003), az sayıdaki araştırma bu organizasyonlar tarafından yürütülen okuma yazma eğitimini yenisömürgeciliğin bir biçimi olarak ele almıştır.

Dünya üzerinde okuryazarlık eğitiminin Dünya Bankası ve UNESCO aracılığıyla eriştiği yayılım alanı dikkate alındığında, okuryazarlığın bu kurumlar tarafından nasıl konumlandırıldığı ve uygulandığına ilişkin eleştirel bir inceleme yapılması önem kazanmaktadır. Bu iki organizasyon, eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki alternatifsiz etkileri nedeniyle seçilmiştir (Stromquist, 2002). Başlıca amaçlarından biri temel okuryazarlığı dünya çapında yaymak ve büyütmek olan UNESCO, 1945 yılında kurulmuştur. UNESCO, Birleşmiş Milletler Sistemi'ne bağlı çeşitli uzmanlaşmış kurumlardan biridir ve finansmanını başlıca iki kaynaktan sağlamaktadır: yıllık bütçesi ve bütçe dışı fonu. UNESCO'nun yıllık bütçesi her bir ülkenin gayri safi milli hâsılasına bağlı olarak 191 üye devletten elde edilmektedir. Örneğin, 2002-2003 dönemi için UNESCO'nun toplam bütçesi 544milyon ABD Dolarıydı. UNESCO bunun yanında bütçe dışı kaynaklardan da bir takım programlarının fonlanmasına yardımcı olacak ve onları destekleyecek gelir elde etmektedir. 2002'de, bütçe dışı gelir toplamda 360 milyon ABD Dolarıydı (UNESCO, 2006b).

Tarihi boyunca UNESCO eğitime ilişkin uluslararası politikalara profesyonel olarak hakim olduysa da, Dünya Bankası 1960'ların ilk yıllarında eğitimle ilgili yatırımları finanse etmeye başlamıştır. Başlangıçta 2. Dünya Savaşı sonrası Avrupa'nın tekrar inşasına yardımcı olmak için kurulan Dünya Bankası'nın başlıca odağı, ulusal büyüme ve ticaretin gelişmesine altyapı oluşturmak üzere başlangıç sermayesi sağlamaktı. 1960larda, Dünya Bankası işgücü taleplerine dayanarak mesleki eğitim programlarına yatırım yapmaya başladı. Daha sonra 1980'lerde, Dünya Bankası, yalnızca mesleki ve teknik eğitime yoğunlaşması nedeniyle yapılan eleştirilere cevap olarak, finansal yatırımlarının kapsamını temel eğitimden liseye kadar eğitimin tüm seviyelerini içerecek şekilde genişletti (Heyneman, 2003).

Hem UNESCO hem Dünya Bankası, geniş kapsamlı Birleşmiş Milletler Sistemine bağlı olsalar da, iki kurumun rolleri ve etkisi ile ilgili olarak kayda değer bir çatışma baş gösterdi (Heyneman, 2003). UNESCO'nun uluslararası okuryazarlık girişimlerini geliştirme ve

desteklemedeki tarihsel ve profesyonel rolüne karşın, son bir kaç on yılda, Dünya Bankası, uluslararası okuryazarlık programlarının başlıca finansman kaynağı olarak, UNESCO'yu gölgede bıraktı. UNESCO'nun 2002 yılı bütçesi 900 milyon ABD Dolarının biraz üzerine çıkarken, Dünya Bankası yeni borç yatırımları çerçevesinde yıllık 3 milyar ABD Doları sağladı. Ayrıca, UNESCO'nun adı geçen bütçe dışı kaynaklarının çoğu, bizzat Dünya Bankası'ndan temin edilmektedir (Heyneman, 2003).

Çalışmanın devamında, ilk olarak eğitim, yeni sömürgecilik ve post kolonyal teori üzerine yazın gözden geçirilmiştir. Ardından, yeni sömürgeciliği eğitim sistemlerinde analiz etmek için bir çerçeve sunulmuş ve bu çerçeve sponsorluğunu UNESCO ve Dünya Bankası'nın yaptığı okuma yazma programlarının iki boyutunu incelemek için kullanılmıştır: (a) okuryazarlığın amaçları ve (b) programların finansmanı.

Eğitim, Yenisömürgecilik Ve Postkolonyal Teori

Sömürgecilik, Brookfield (1972) tarafından, yerel ya da "yerleşik" bir sistemin örgütlenme, kaynak kullanımı ve dolaşım örüntüleri ile genel görünümünü kendi sistemleriyle bağlantılı hale getirmek üzere yeniden yapılandırmayı amaçlayan dışsal bir sistemin ajanları tarafından söz konusu sisteme ayrıntılı, kapsamlı ve kasıtlı bir şekilde nüfuz edilmesi" (, ss. 1-2) olarak tanımlanmaktadır.

Altbach ve Kelly (1978) üç tür sömürgeciliği birbirinden ayırt etmektedirler: (a) klasik, (b) içsel, (c) yenisömürgecilik. Thomas ve Postlethwaite (1984) klasik veya geleneksel sömürgeciliğin bir ülke veya toprağın eğitim meselelerini de içeren politik, ekonomik ve toplumsal konulardaki kararlarını kontrol eden uzak bir Batı devleti tarafından yönetildiğinde ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Buna karşın, içsel sömürgecilik kendini yöneten toplumsal bir grup içindeki bir alt grubun bir diğer grubu kontrol ettiği veya grup üzerinde hâkimiyet kurduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Altbach ve Kelly yeni sömürgeciliğin sanayileşmiş ülkelerin kendi egemenliklerini sürdürmeyi amaçlayan kasıtlı politikalarından oluştuğunu belirtmektedir. Bunu dış yardım programları, teknik danışmanlar, yayın firmaları ve diğer araçlar aracılığıyla gerçekleştirirler (s.30). Yenisömürgecilik tipik olarak "resmi anayasal bağımsızlık görüntüsüne rağmen, devletlerin

dış güçler tarafından kontrolüne” işaret eder (Bray, 1993, s. 334).

Bu makalede, yenisömürgeciliği eğitim içinde analiz etmek için post kolonyal teorinin yanı sıra Thomas, Postlethwaite ve Thomas'ın çerçevesinden yola çıkılmıştır. Postkolonyal eleştiri, tarihsel ve modern olayları ikincil olanın bakış açısından çözümlemek amacıyla baskın ideolojiyi altüst eder (Gramsci, 1992; Spivak, 1988). Postkolonyal teorinin temelde karşı çıktığı, ondokuzuncu yüzyılın tarihi sömürgecilik dönemi, çeşitli sömürgecilik biçimlerini ve örneğin kölecilik, ırkçı ideoloji ve sonrasında kendileri sömürgeci haline gelen imtiyazlı sömürge elitleri gibi çok sayıda baskı türünü beraberinde getirmiştir. Bunun sonucunda, sömürgecilik sonrası eleştiri, itici gücünü tüm dünyada ama özellikle de Latin Amerika, Asya ve Afrika'daki sömürgecilik karşıtı hareketin çeşitliliğinden almaktadır (Young, 2001).

Post kolonyal çalışmalarda post kelimesi sömürgeci ve emperyalist ülkelerin doğrudan yönetiminden sonra gelen bir dönemi işaret etse de, bu ekonomik ve politik egemenlik aracılığıyla sağlanan emperyalist kontrolün nihayetini veya inkârını ima etmemektedir (Young, 2001). Aslında, yeni sömürgecilik, çoğunlukla baskın elit ve alt arasında devam eden ideolojik ve ekonomik dengesizliğe vurgu yapmak için kullanılmıştır (Gramsci, 1992). Bağımsızlık sonrası Ganalı bir lider olan Kwame Nkrumah, “Yenisömürgeciliğin esas niteliği buna maruz kalan devletin teoride bağımsız olması ve uluslararası egemenliğin bütün dış göstergelerine sahip olmasıdır buna karşın söz konusu ülkenin ekonomik sistemi ve dolayısıyla siyasi politikaları dışarıdan yönetilir” değerlendirmesini yapmıştır (aktaran Young, 2001, s. 46).

Sömürgecilerin “sömürge ideolojisini sömürülenlerin zihnine kazınmasına” (Chilisa, 2005, s. 660) yardımcı olan en önemli yöntemlerden biri eğitim aygıtıydı (Altbach & Kelly, 1978; Carnoy, 1974; Mudimbe, 1994; Watson, 1994). Bray'a göre (1993), sömürgeci kuruluşlardaki okullar asıl olarak sömürgeleştirilenlerden çok sömürgecilerin anlayış ve ihtiyaçlarına göre tasarlandı ve bu eğitimin tutarını, ulaşılabilirliğini ve tipini etkiledi (s.334). Watson (1994) kolonyal eğitim sistemlerinin var olan çoğu durumda güçlü bir şekilde kültürel normlara ve iş hazırlığına bağlı olan yerel eğitim sistemlerini tahrip ettiğini iddia eder. Okul sistemlerinin yapısı, ders kitapları ve müfredat

içeriği, değerlendirme sistemleri ve pedagojik uygulamalar bütünüyle sömürgeci güçlerin tasvirlerindeki sömürge sistemleri içinde oluşturuldu ve böylelikle yerel kültür ve söylemler genellikle ya göz ardı edildi ya da bunların yerine başkalarının konulması için yollar arandı. Aslında, sömürgecilerin gündemi büyük oranda, 'öteki'nin otantikliğini baltalamayı amaçlayan ideolojik süreçlerle karakterize edildi. Bu yüzden, eğitim aklın sömürgeleştirilmesi, benliğin yabancılaştırılması ve kendine inanmayan bir birey yaratılmasını amaçlayan bir ideoloji tarafından çerçevelendi, yapılandırıldı ve uygulandı (Chilisa, 2005, s. 660).

Yenisömürgeciliği çözümlemek

Eğitim ve sömürgecilığe dair yazın içinden gelen kullanışlı araçlardan biri, yenisömürgeciliği eğitimsel bağlamlar içinde çözümlemek için Thomas ve Postlethwaite (1984) ve Thomas(1993) tarafından geliştirilen çerçevedir. Bu çerçeve, herhangi bir ülke içindeki okullaşmanın farklı boyutlarının bir ucunu dış güçlerin tamamının diğer ucunu da bağımsız ulusların kontrol ettiği bir süreç üzerine yerleştirilebileceği fikrine dayanır. Çerçeve aynı okul sistemi içindeki farklı boyutların süreç boyunca farklı noktalar üzerinde olabileceğini ve okullaşmanın farklı yönlerini analiz etmede kullanışlı bir yol sağlayacağını varsayar. Aslında, eğitim sistemleri içindeki sömürgecilik ve yenisömürgecilik çalışmalarının çoğu, sömürgeciliğin eğitimin farklı boyutlarını farklı yollarla etkilediğini gösterir (Bray, 1993) ve bu çerçeve okullaşmanın, çoğunluğu sömürgecilikle ilişkili olan bazı yönlerine dikkat çeker. Daha açık ifade edilecek olursa, söz konusu çerçevenin altı boyutu bulunmaktadır:

- Boyut 1: Okullaşmanın amacı
- Boyut 2: Eğitim sistemlerinin yönetsel yapısı
- Boyut 3: Eğitim personeli
- Boyut 4: Öğrenci nüfusunun bileşimi
- Boyut 5: Müfredat ve öğretim yöntem-bilimi
- Boyut 6: Eğitim sistemlerinin finansmanı

Her ne kadar bu çerçeve başlangıçta gençler ve yetişkinler için olan formel okullaşmayı incelemek için oluşturulmuşsa da, söz konusu çerçevenin yetişkin okuryazarlığıyla da ilişkili

olabileceği düşünülmüş ve çerçeve bu makale için uyarlanmıştır. Bu çalışmada yetişkin okuryazarlığıyla daha ilişkili olabileceği hissedilen Boyut 1 (okuma yazma eğitiminin amaç ve hedefleri) ve Boyut 6 (programların finansmanı) üzerine yoğunlaşmıştır. Bu iki boyutu incelemek için Dünya Bankası ve UNESCO tarafından yayınlanan resmi yayım ve politika belgelerinin yanı sıra bu organizasyonların okuma yazma eğitiminde nasıl konumlandıkları ve nasıl finanse edildiklerine ilişkin ikincil yazını da içeren çeşitli veri kaynakları kullanılmıştır.

Analiz edilen Dünya Bankası belgesi, Beceriler ve Daha İyi Yaşam Koşulları İçin Okuma Yazma Eğitimi kitabı, Dünya Bankası'nın sponsorluğunu yaptığı okuryazarlık programlarını, tüm Afrika'daki yoksul, kırsal kadınlara sunulan hizmet olarak tanımlar ve değerlendirir. Başlıca iki UNESCO belgesi analiz edilmiştir. Literacy for Change (Değişim için Okuryazarlık), New Courier dergisinin özel temalı nüshası, UNESCO okurları ve ilgili gruplara okuryazarlığın durumunu ve UNESCO'nun dünya genelindeki okuryazarlık programlarını tanıtır ve bu konular hakkında onları bilgilendirir. Bu belgede farklı bölümler farklı kişiler tarafından yazılmıştır. Literacy for Change (Değişim için Okuryazarlık) UNESCO belgesini tartışırken eser sahipliği konusunun daha anlaşılır olmasını sağlamak için önce yazara, sonra Literacy for Change'e ve sonra da tarihe referans vereceğiz. Literacy for Change'de (Değişim için Okuryazarlık), başlıca üç program öne çıkarılmıştır: Banlades'teki Halk Merkezi (People's Center), Orissa'daki REFLECT programı ve New Delhi'de "gecekondu okul"u. Analiz ettiğimiz ikinci UNESCO belgesi, Okuryazarlık- Bir UNESCO Perspektifi (UNESCO, 2003a), UNESCO'nun okuryazarlık farkındalığı girişimleri, Okuryazarlık Onyılı ve Herkes İçin Eğitim'e katkısını açıklayan bilgilendirici broşürdür.

Bu belgelerin seçilme nedeni, söz konusu belgelerin Dünya Bankası ve UNESCO'nun üçüncü dünya ülkelerindeki okuryazarlık üzerine politikalarının temsilcisi olmalarıdır. Verileri analiz etmek için, iki nitel analiz yöntemi seçilmiştir. Öncelikle, belgenin içeriği hakkında bir anlayış kazanmak için sürekli karşılaştırmalı yöntem (constant comparative method) kullanılmıştır. Tözel teoriyi (substantive theory) geliştirmek üzere kullanılan sürekli karşılaştırmalı yöntem, genellikle Glasser ve Staruss'un

(1967) gömülü teori metodolojisiyle (grounded theory methodology) ilişkilendirilse de, "tüm nitel araştırmaların tümevarımsal, kavram inşası oryantasyonuyla uyumludur" (Merriam, 1998, s. 159). Bu analizi uygulamak için başlangıç (initial) veya açık kodlama yapılırken öncelikle metin anlamlı birimlere bölünmüş ve sonra ilgili veri parçalarına kodlar tanımlanmış ve atanmıştır. Son olarak, verilerden kavramsal kategori veya temalar çıkarıldığı noktada Creswell (1998) terimiyle "aksiyal kodlama" uygulanmıştır.

İkinci olarak, metinsel söylem analizi, özellikle Fairclough'un (2003) dil ile sosyal yaşam arasındaki ilişkiyle alakadar olan yaklaşımı uygulanmıştır. Bu yaklaşım, metinleri değişimi etkileyebilecek toplumsal ürünler olarak ele alır; metinlerin bunu yapmasını sağlayan yollardan biri güç ilişkilerini sürdüren veya değiştiren ideolojik oryantasyonlarıdır. Eleştirel söylem analizi, metinlerin dilbilimsel biçimlerini inceleme, yapı türleri gibi ögelere, (metinler nasıl yapılandırılmış- örneğin, bir haber raporu ders notlarından farklı yapılandırılır), sıralamalara (kelimelerin birliktelikleri) ve cümlelerle sözcük grupları arasındaki anlamsal ve dilbilgisel ilişkilere (cümleler veya kelimeler ve sözcük grupları arasındaki anlam ilişkileri) dikkat verme aracılığıyla metinlerin ideolojik yönelimlerini açığa çıkarmayı amaçlar.

Son olarak, Fairclough gibi, küreselleşme ve yenisömürgeciliğin "sosyal araştırma temaları"yla ilgilenilmiştir. Böylelikle, metinlerin dil ve içeriğini yorumlarken post kolonyal bir mercekle kullanılmıştır. Post kolonyal teori, önceki sömürgeci ülkelerin emperyalist hegemonyasını tanıması nedeniyle, okuma yazma ve küreselleşme meselelerini en derinlemesine şekilde açıklığa kavuşturur. Bunlara ek olarak, analiz ve yorumlamada, içerik ve dilin hali hazırda işbaşındaki sömürgeci emperyalizmin ilişkilerini nasıl desteklediğine ya da ona nasıl meydan okuduğuna özel bir önem verilmiştir.

Okuryazarlığı Tanımlamak

Thomas (1993), Thomas ve Postlethwaite (1984) çerçevesinin birinci boyutu okullaşmanın amaçlarına ve rollerine odaklanmaktadır. Sömürgeci organizasyonlar okullaşmayı, sömürgeci yönetimi sürdürecektir, güçlendirecek ve ebedileştirecek belirli modeller içinde şekillendirmeye eğilimlidir. Buna benzer şekilde Thomas, sömürgeci veya yerel kontrolün de-

recesini belirlemek için bir süreç kullanılması yaklaşımını savunmaktadır. Söz konusu yaklaşım, okulların, müfredat ve kaynakların, okuryazarlık alanındaki girişimlerin ve öğretim dillerinin yerel denetim altında olmasının, daha fazla öğrenen katılımı ve öğretmen sürekliliği ile okuryazarlık alanında daha gelişkin yetkinlik ölçümlerini içeren olumlu çıktıları ve performans ölçümlerini teşvik ettiğini varsayar. Bu boyut, UNESCO ve Dünya Bankası'nın analiz edilen belgeler aracılığıyla tanımladığı okuryazarlığın doğası, rolü ve amacını incelemek için uyarlanmıştır. Özellikle aşağıdakilerin anlaşılması hedeflenmiştir:

1. Bu organizasyonlar okuryazarlığı ve onun amaçlarını nasıl tanımlıyor?
2. Bu organizasyonlar okuryazarlıkla ilgili hangi varsayımlara sahip?

Bu belgelerde Dünya Bankası'nın okuryazarlığı, iş piyasası ve kişisel üretimle ilişkilendirilen geleneksel işlevsellik terimleriyle konumlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, UNESCO'nun okuryazarlık tanımları temel işlevlilik ve hayatta kalmayla temellendirilen işlevsel okuryazarlıktan kişisel ve toplumsal güçlendirmeye dayanan sosyokültürel perspektife doğru yönelmektedir ve bu tanımda okuryazarlık, farklı uygulamalar gerektiren özgül bağlamlar içine yerleştirilmiş halde anlaşılmaktadır.

Dünya Bankası tarafından inşa edilen okuryazarlık, emek piyasasına ve üretkenliğe sıkıca bağlı ele alınmaktadır. Örneğin, Dünya Bankası belgesinde işlevsel okuryazarlığın niteliği ve raporu yazarların "işlevsel okuryazarlık programları" kapsamında okuryazarlıkta sağlanan artışı ölçmek için nasıl çabaladıkları 21 kez tartışılmıştır. Bu okuryazarlık programları, okuryazarlık kazanımında geleneksel beceri merkezli yaklaşımları takip etmiştir. Burada okuryazarlık şu şekilde tanımlanır:

a) kayıt yapan kişi ve muhtemelen diğer insanlar tarafından anlaşılan bazı kodlardaki bilgilerin bazı türlerinin biraz veya daha az kalıcı şekilde kaydedilmesi b) kaydedilen bilgiyi çözümleme becerisi. Bu okumanın ve yazmanın temelidir (Oxenham et al., 2002, s. 8).

Söz konusu kod çözme kabiliyeti daha sonra kişinin geçimini sağlamasına yarayacak işlevsel amaçlı eğitim pratikleriyle ilişkilendirilmektedir. Yazarlar, "geçim süreçleri ile okuryazarlık

öylesine iç içe geçmiştir ki artık iki ayrı yaklaşımdan söz edilmesi gerçekçi değildir" demektedirler. (Oxenham et al., 2002, s. 6).

Dahası, bu özel okuryazarlıkla açıkça bireylerin üretkenliğinin artmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Belge, işlevsel okuryazarlıkla üretkenlik terimlerini onların yakınlığı, anlam-bilimsel ilişkileri ve eşite yakın kullanım sıklıkları aracılığıyla yan yana kullanmaktadır: işlevsel okuryazarlık 21, üretkenlik 17 defa. Kaynakların üretken kullanımı ile finansmanın verimli ve etkili yönetimi belge boyunca sıklıkla yinelenmiştir. Oxenham et al. (2002) raporun "Bir kişinin kendi yaşam koşullarının üretkenliğini artırma amacıyla yeni ve muhtemelen karmaşık bilgileri edinme ve değiştirmeye devam edebilmesi için yeterli derecede okuma, yazma ve hesap yapma yeteneğini elde edeceği öğretim ve uygulamanın miktarını tahmin etme"ye kalkıştığını belirtir (s.8).

Bu işlevsel okuryazarlık programları "bireysel üretkenliği" beslemeye (Oxenham et al., 2002, s. 27), "olanakları tanıma, geliştirme ve yönetmeye" (Oxenham et al., 2002, s. 28) ve "yükümlülükleri daha etkili bir şekilde yürütmeye çalışmıştır (Oxenham et al., 2002, s. 29).

Bu belgede okuryazarlık hem toplum kalkınması hem de kişisel gelişimle yakından bağlantılıdır. Sıklıkla toplum kalkınmasına referans verilmiştir ki bu durum okuma yazma becerileriyle toplumun ekonomik büyümesinin yakından bağlantılı olduğu varsayımıyla gelişmektedir. Kişisel gelişimin bir dereceye kadar okuryazarlık faaliyetlerinden kaynaklanmakta olduğu düşünülmektedir- bazı okuryazarlık biçimlerinin üstlenilmesi ve "livelihood"(geçim) eğitiminin sonucunda birey bir şekilde daha iyi konumda olabilirdi. Belgenin 46. sayfasında, kalkınma kavramına, bu konuya ve altında yatan varsayımlara vurgunun altı çizilerek, her sayfaya ortalama 1,3 tane düşecek şekilde değinilmiştir.

Bu belge asıl olarak işlevsel okuryazarlığa odaklanmış olsa da okuryazarlığı tanımlamanın ikinci bir yolu da bulunmakta, fakat bu tanımla çok daha az sıklıkla karşılaşılacaktır. Dünya Bankası belgesinde yetişkin öğrenenlerin varlığı ve kişisel güçlendirme için duyulan ihtiyaçtan bahsedilmişti, fakat sadece beş defa. Uganda, Rukungiri'deki işlevsel yetişkin okuryazarlığı programının raporuna göre, odaklanmış grup tartışmaları, grupların okur-

yazarlık becerilerini kendilerini daha güvende hissedebilmek ve borç anlaşmalarını anlama, birikimlerini ve kredi hesaplarını yönetmede daha kontrollü olmak için ilerletmek istediklerini keşfetmiştir (Oxenham et al., 2002, s. 24). Bu durumda, güven ve öz-benlik öğrenenler için çok önemliydi ve programın asıl amacı olmasa da istenilen bir yan ürün olarak düşünüldü. Senegal, Dakar'daki, pamuk işçileriyle çalışılan bir diğer program, okuryazarlık eğitiminin fonksiyonel yönleriyle Freire'nin bilinçlenme yaklaşımını birleştirdi. Kooperatifler içinde öz yönetim için okuryazarlık, güçlendirme yeteneği sergileyen ve üretime bağlı olan bu yaklaşımla sonuçlanan bu bileşimi gerektirmekteydi. Senegal programındaki pamuk işçileri tarımsal üretim için okuryazarlığın önemini keşfettiler ve köy işlerinin idaresinde ilerleme kaydettiler böylelikle "programı potansiyel olarak güçlü bir program" haline getirerek programa çok daha kişisel olarak katkıda bulundular (Millican, 1990, alıntılan Oxenham et al., 2002, s. 30).

Başlangıçta okuryazarlık UNESCO tarafından açıkça ekonomi ve iş piyasasıyla ilişkili olan işlevsel terimlerle tanımlandı: "iş ve mesleki eğitime hazırlığın yanında bireysel üretimi arttırmanın bir aracı olarak okuma ve yazma öğrenme içeriği ve işlemi" (Rassool, 1999, s. 7). Literacy for Change (Değişim için Okuryazarlık) UNESCO belgesi okuryazarlığın çoklu yapılarını içerse de metin, okuryazarlığa bu işlevsel bakışla başlamaktadır. Rapor, basit bir okuma yazma becerisinden herhangi bir dilde ölçülebilir okul bitirme miktarına kadar okuryazarlık tanımının yıllar içerisinde değiştiğini not eder. Belge bugünün karmaşık toplumunda minimum okullaşma süresinin 6-8 yıl arasında olması gerektiğini belirtmektedir (Sharma, Literacy for Change, 2003, s. 45). Koichoro Matsuara, şimdiki UNESCO genel müdürü, Okuryazarlık-Bir UNESCO Perspektifi'nin önsözünde (UNESCO, 2003a) okuryazarlığı daha geniş terimlerle betimler: "Okuryazarlık okuma ve yazmadan fazlasıdır – toplumda nasıl iletişim kurduğumuzla ilgilidir. Sosyal pratikler ve ilişkiler, bilgi, dil ve kültürle ilgilidir" (s. 1). Böylelikle, sadece iki ay arayla yayımlanmış olan belgelerde, UNESCO'nun okuryazarlık kavramının temsillerinde çelişkiler ortaya çıkmaktadır.

Bu çelişkili temsiller aynı zamanda Literacy for Change'de (Değişim için Okuryazarlık) de

ortaya çıkar. Dünya çapındaki okumaz yazmazlık istatistiklerini tartışırken okuryazarlık işlevsel okumaz yazmazlık olarak çerçevelenmektedir. Kırsal alanlarda okuryazarlığı teşvike dönük bir programda, işlevsel okuryazarlığın özellikleri kullanıldı- bu programda okuryazarlık, "sağlık, gelir yaratma, (ve) küçük ölçekli krediler konusunda bilgi edinmenin ve onu kullanmanın bir aracı" olarak doğası gereği geçim süreçleriyle ilişkili biçimde tarif edildi (O'Malley, Literacy for Change, 2003b, para. 13.). Shulie Aktar, yönetimde master derecesine sahip bir yerel kolaylaştırıcı, konuyla ilgili olarak şu yorumu yaptı:

Biz sadece okuma yazma becerisi vermeyiz. Kültürel programlar ve mikro kredi de sağlarız. Üyeler düzenli birikimler yaparlar ve oluşturulan merkezi bütçeden üyelere kümes hayvanı besiciliği, terzilik gibi küçük iş alanları sağlamak için borç verilir (O'Malley, Literacy for Change, 2003c, para. 15)

Bu ve benzeri programların başlıca amacı hibe sağlayıcı konsorsiyuma toplulukların kendi kendilerini geçindirebileceğine dair elle tutulur sonuçlar göstermekti.

Bu programların güçlü ekonomik taraflarına karşın, temel okuma yazma becerisi olmayanların haklarından mahrum kalmalarına odaklanan daha geniş bir okuyazarlık anlayışına doğru bir süre önceki kaymayı yansıtan, okuryazarlığa dair sosyokültürel ve daha eleştirel görüşler UNESCO'nun söylemine aşılanmıştır. Literacy for Change'de (Değişim için Okuryazarlık) UNESCO okuryazarlığın özgürlük olduğunu ve bireysel ve sosyal gelişimin kaynağı olabileceğini iddia eder. O'Malley (Literacy for Change, 2003b) Bangladeş, Rogaghurampur'dan, daha önceleri kendisine evinden ayrılmayı yasaklamış olan köyünde erkek egemen geleneğin diliyle konuşan bir kadın olan Hira Aktar ile ilgili, şöyle yazar:

"Okuma yazmanın kullanımı aracılığıyla, kendisini erkek egemen geleneklerden ve bunun yanında yoksulluğun çoğu yönlerinden özgürleştirdi ve şimdi kocası okumak için ondan kitaplar istiyor" (para. 35). Buna ek olarak, öğrenenler yaşamlarını yöneten yapılarla başa çıkma ve okuryazarlığı kendi toplumlarını dönüştürmek için kullanma noktasında cesaretlendirilir. Bu daha eleştirel programların çoğunda "okuma yazma eylemi, okuryazarlığın gücünü açığa çıkartan bir şekilde insanların

kendi planlarını geliştirmesiyle birlikte başlar. Bu durum, okuryazarlığın insanlar tarafından seslerini yükseltmek için anlamlı bir şekilde kullanılabildiğini gösterir.” (David Archer, Action Aid Başkanı, alıntılan O'Malley, Literacy for Change, 2003d, para. 4)

Thomas (1993) ve Thomas&Postlethwaite (1984)'ın Boyut 5 çerçevesinde “eğitsel kazanımlar ve müfredat içeriği nelerdir ve hangi öğretim metotları kullanılır” gibi sorular yöneltilmektedir (Thomas&Postlethwaite, 1984, s. 16). Boyut 5 ile ilgili bütünlüklü bir açıklama bu makalenin kapsamı dışındaysa da, UNESCO ve Dünya Bankası'nın okuryazarlığı nasıl tanımladığıyla ilgili olan Boyut 1'e dair anlayışa katkıda bulunduğu ölçüde müfredatla ilgili konulara kısaca değinilecektir.

UNESCO Literacy for Change (Değişim için Okuryazarlık) belgesinin tamamına etkili pedagoji tartışması nüfuz etmiştir. UNESCO belgesinde okuma yazma programlarının nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin UNESCO vizyonu tanımlanmaktadır. UNESCO esnek dersler ve ders saatleri, öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve kültürlerine uygun olarak geliştirilmiş materyaller, öğretmen ve yürütücülerin öğrenenleri aktifleştiren metotlar uygulaması, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri hakkında söz sahibi olmasını (O'Malley, Literacy for Change, 2003a, para. 8) destekler.

Bazı UNESCO projeleri Freire'nin bilinç yükseltme tekniklerinin kendi pedagojilerine uyarlanmış halini tedbirli bir şekilde kullanır. Örneğin Bangladeş'teki REFLECT programında katılımcılar kendi şartlarını temsil eden kendi metinlerini hazırlar. Bu programlar eleştirel ve sosyokültürel okuma yazma perspektiflerinde önerildiği gibi, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerinde biraz kontrolleri olmasını sağlayarak öğrenenlerin amaçlarına vurgu yapar. Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Araştırmaları (IALS) benzer şekilde, yetişkinlerin okuma yazma becerileri üzerine 2003'teki raporunda (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2003) okuryazarlık kazanımlarının öğrenenlerin başlangıçtaki amaçlarını karşılamada başarısız olduğunda zorunlu eğitimin 12 yıl olduğu ülkelerde dahi ters tepki oluşturduğunun altını çizmiştir. Çalışma, yaşlı bireylerin okuma yazma becerilerinin işlevsel okumaz yazmazlık batağına düştüğünü “çünkü kişilerin becerilerini kendileriyle alakalı olacak şekilde kullanmadıklarını” not

etmiştir (OECD, 2003, s. 45).

Ayrıca, sömürgeci dillerin ve yerli nüfus üzerindeki öğretimin dayatmalarını ve etkili öğrenme ortamlarına yönelik çıkarımların altını çizen post kolonyal eleştiri UNESCO belgesinin bir bölümünde yer almaktadır. O Malley (Literacy for Change, 2003f), UNESCO tarafından öncülük edilen Birleşmiş Milletler binyıl kalkınma hedeflerinden biri olan EFA kampanyası (UNESCO, 2006A) üzerine yorum yaparken, hükümetlerin tüm EFA hedeflerine - tüm çocuklar için ulaşılabilir, ücretsiz temel eğitimin kurulması ve çok gerekli olan destek ve öğretmenlerin kazanılması- ulaşmış olsalar da eğitimde sömürgeci sistemin devamı nedeniyle bu çabalarının başarısız olabileceğini öne sürer: Bunun sebebi, pek çok gelişmekte olan ülkenin kamusal eğitim sisteminin daha önceki sömürge iktidarlarınca kurulan sistemlere göre pedagojik bakımdan pek az gelişme kaydetmiş olmasıdır... Öğretme edimi, sessizce tahtadaki notları kopya eden öğrenci sıralarıyla, bir çocuğun dünya hakkındaki merakını ve doğal yaratıcılığını, onu öğrenmeye sevk edecek şekilde kullanmak üzere yapılan bir girişimden çok, ordu disiplini ile benzerlik göstermektedir (O'Malley, Literacy for Change, 2003f, para. 2).

Sonuç olarak O'Malley (Literacy for Change, 2003f) okulların öğrenciler için “eğlenceli bir öğrenme deneyimi yerine korku duyulan bir yer” (para. 3) olduğunu ve bunun yoksulluğun yanı sıra okula devamsızlık için bir diğer nedeni oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle, devletler yalnızca yurttaşları için öğrenme olanaklarını ve okuryazarlığı sürdüren ve sınırlayan fazlasıyla sınırlı mali kaynaklarla değil fakat aynı zamanda eğitim yapısının kendisini yle de uğraşmalıdır.

Dünya Bankası belgesinde pedagojik kaygılar açıkça ele alınmamakla birlikte, öğrenenlerin özgüven ve kontrolüne ilişkin beklenmeyen çıktıların varlığı kabul edilmiştir. Öğrenenlere müfredatı belirlemede daha fazla kontrol verildiğinde, öğrenen devamlılığı daha yüksektir. Literacy for Change (Değişim için Okuryazarlık), UNESCO belgesi öğretmen ve öğrencilerin müfredat üzerinde artan yerel kontrolü, etkili pedagoji ve program ile öğrenenlerin performans çıktıları arasındaki ilişkiye vurgu yaparak daha da ileri gitmiştir.

Kaynak Meselesinin İncelenmesi

Yenisömürgecilikle bağlantılı olarak eğitimin bir diğer boyutu kaynak meselesidir. Thomas (1993) ve Thomas & Postlethwaite'in (1984) Boyut 6 çerçevesinde, eğitim sistemlerinin yeterli bir şekilde nasıl finanse edildiğini ve finansal destek kaynaklarının neler olduğunu sorgular. Söz konusu boyutun makale için uyarlanan halinde şu sorular sorulmaktadır:

1. Okuryazarlık girişimleri ne derece dış kaynakların şartlarına bağlıdır?
2. Okuryazarlık girişimlerinin performans ölçümlerine kim karar veriyor? Bu ölçümler ne derecede dış kaynak sağlayanların şartlarına bağlıdır?

Dünya genelinde okuryazarlık için çalışan başlıca aktivist organizasyon olarak UNESCO dünya çapında iki ana girişimin ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur: EFA [Education for All - Herkes İçin Eğitim] ve Okuryazarlık Onyılı. EFA üç temel hedefi amaçlamıştır: tüm çocuklar için kaliteli ücretsiz temel eğitime ulaşma, okullarda toplumsal cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılması ve 2015 yılı itibarıyla yetişkin okumaz yazmazlığının yarıya indirilmesi (Sharma, Literacy for Change, 2003). Okuryazarlık Onyılı girişimi (2003-2012) üye ülkelere ve bağışçılara EFA hedeflerine ulaşabilmede finansmanın ciddi biçimde gerekli olduğunu hatırlatmak için bir pekiştirme girişimidir. UNESCO (2005) halen 771 milyon yetişkinin okumaz yazmaz olduğunu kaydeder ve geçmişteki düşümlere rağmen okumaz yazmaz oranının 21.yüzyılda yükselebileceğini öngörür. Finansmanı güvenceye almanın gerekliliği nedeniyle, finansal meseleler Literacy for Change (Değişim için Okuryazarlık) metninde ağırlıklı olarak tekrar ortaya konur. Okuryazarlığa ayrılan 24 sayfanın içinde, taahhüt edilmiş veya edilmemiş para miktarı ve sürekli bir mali desteğin yokluğu nedeniyle okuryazarlık programlarının hedefleri karşılamakta nasıl başarısızlığa uğradığı tartışmaları aracılığıyla, doğrudan 17 defa, artırılmış mali kaynağa ihtiyaç üzerinde durulmuştur.

EFA için Kredi (hibe) Sağlayıcı Konsorsiyum Kasım 2002'de toplanmış, Eğitim için Küresel Kampanya'nın gerekli olduğunu söylediği 700 milyon ABD Dolarından ziyade 400 milyon ABD Doları sağlama sözü vermiştir. Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu bilhassa hükümetlerin kaynak dağılımındaki ciddi bozukluklar nedeniyle desteğini farklı yerlere

taşımıştır. "Dış borç geri ödemeleri, zayıf yatırımlar, uzun süren iç savaşlar, yersiz öncelikler, yozlaşma ve zayıf yönetimin neden olduğu yoksulluk, okul sistemi için sonu gelmeyen bir kamu harcamasına neden olmuştur. [Nairobi'de]" (Kigotho, Literacy for Change, 2003, para. 1). Ayrıca, Küresel Kampanya bilgilendirme raporunda, "çok fazla ülkenin açık verdiği; çünkü bağışçıların o ülkelerin politik olarak stratejik olduklarını düşünmedikleri ya da yaptıkları yardımın temel eğitim üzerine yoğunlaşmadığı" (alıntılayan O'Malley, Literacy for Change, 2003e, para. 10) yazılmıştır. Sonuç olarak, 57 ülkenin 2015 itibarıyla evrensel temel eğitime ulaşması olası değildir.

Tartışma ve Sonuçlar

Thomas ve Postlethwaite (1984) sömürgecilikten politik, ekonomik ve kültürel bağımsızlığa doğru ilerleyen ülkelerdeki eğitim sistemlerinin, eğitimin amacı veya rolü, müfredat, öğretim metotları ve eğitim sisteminin finansmanı konularındaki özerklikleriyle (self-determination) tanımlandıklarını ileri sürmektedirler. Bağımsız ülkelerde eğitimin amacı veya rolü şöyledir; bölgedeki yerli halkın kültüründen kaynaklanan ve dolayısıyla onların refahını sağlayan eğitimin amaçlarını, bölgenin sakinleri veya onların temsilcileri belirler. Eğitimin finansmanına ilişkin, bağımsız ülkelerde, bölge halkı veya onların temsilcileri sistemin nasıl finanse edileceğini belirler ve eğitim sistemi bölge hükümetleri, bölge kilise cemaatleri veya bölge sakinleri tarafından karşılanır. Makalenin bu son kısmında, UNESCO ve Dünya Bankası tarafından bu iki arenada eğitimin sunulmuş biçiminin post kolonyal bir eleştirisi yapılmıştır.

Barton (1994) "dünyadaki her okuma yazma programının, her okuryazarlık girişiminin, her hükümet bildirisinin, her bir yardım kuruluşu tarafından düzenlenen hareketin arka planda bir dil teorisine ve aynı zamanda okuma yazmayla ilgili bir teoriye sahip olduğunu" (s. 3) öne sürmektedir. Dahası, okuryazarlığın ne olduğuna ve nasıl uygulanacağına dair farklı kavrayışlar "değerleri, inançları, varsayımları ve verili bir sosyal çevredeki yaşamı şekillendiren pratikleri yansıtır ve teşvik eder ve dolayısıyla, yaşamın orada nasıl sürdürüldüğünün bir sonucu olarak hangi çıkarların teşvik edileceği veya zayıflatılacağını etkiler" (Lankshear & McLaren, 1993, ss. Xvii-xviii). Kişi bunlara ilave olarak farklı okuryazarlık kavramları

nın yenisömürgeciliğe dair farklı bakış açılarını nasıl ortaya koyduğunu- UNESCO ve Dünya Bankası'nın okuryazarlığı tanımlama şekillerinde, yenisömürgeciliğin hangi yasalarının sürdürüldüğünü sorabilir. UNESCO okuryazarlığı daha sosyokültürel bir açıdan görme biçimine doğru ilerlemektedir. Onların okuryazarlık görüşlerini incelemek, sonrasında, UNESCO'nun sömürgecilikten uzaklaşmayı sağladığı sonucuna yol açabilir- çünkü okuryazarlığa dair sosyokültürel perspektifler okuryazarlığı sosyal olarak inşa edilmiş ve belirli bağlamlar içine yerleşmiş olarak anlar, böylece bilmenin farklı yolları olduğunu kabullenmeye doğru yöneltir ve böylelikle yerel tanımların sahiplenilmesi daha olası hale gelir.

Ancak, Dünya Bankası'nın işlevsel okuryazarlığa sıkıca bağlı kalan tanımı yenisömürgeciliğin sürmesine yardımcı olmaktadır. Dünya Bankası öğrenenler içinde güçlendirmeye izin verse de, bu, okuma yazma programının önemli bir amacından çok yararlı bir yan ürün olarak ortaya çıkmaktadır. Dahası, okuryazarlık çıktılarının niceliğini belirleme çalışmalarında, Dünya Bankası açıkça ekonomi ve ticaret modellerinin gelişmesini pekiştirir, öyle ki kalkınma kavramı ve onunla ilişkili üretkenlik neredeyse belgenin her sayfasında görünmektedir. İşlevsel okuryazarlık işgücü eğitimi, ekonomik gelişme ve uluslar arası rekabet bağlamında konumlandırılmıştır: İşlevsel okuryazarlık "bireyin üretkenliğini artırmanın bir aracı olmanın yanında iş ve mesleki eğitime hazırlık için okumayı ve yazmayı öğrenme süreç ve kapsamıdır" (alıntılayan Rassool, 1999, s. 7). Bu durumda, iyi işçilerin varlığı en azından belirli bir işlevsellik düzeyinde okuryazarlığın mevcut olduğuna işaret eder.

Post kolonyalist eleştiri sömürgeci hegemonyanın ekonomi ve eğitimin birbiriyle bağlantılı olması aracılığıyla devamlılığına vurgu yapar ve burada bulguların finansman meselelerinin sömürgeciliğin önemli belirleyicileri olduğunu ortaya koymaktadır. UNESCO'nun okuryazarlık tanımları okuma yazma programlarını yenisömürgeci modelden uzaklaştırıyor olsa da bu hareket, finansman sağlamanın yolu şu haliyle kaldığı sürece, daha ileriye gidemez. Her iki programın finansmanı yenisömürgeciliğe güçlü bir bağlantıyı açığa çıkartır. Stromquist (2002) Dünya Bankası ve UNESCO gibi "uluslarüstü enstitülerin" (s. 25) çoğunun, bu enstitülerde tipik olarak baskın

karar verme gücüne sahip olan" başlıca sanayileşmiş ülkelerin ihtiyaçlarını bağlılıkla yansıttığına" (s. 8) işaret eder. Örneğin, G7 ülkeleri Dünya Bankası'ndaki toplam oylama gücünün %65'ini kontrol etmektedir. G7 ülkeleri gibi süpergüçler tarafından daha az baskılansa ve Dünya Bankası'na göre daha temsili bir kuruluş olarak anılsa da, (Stromquist, 2002, s.182) UNESCO, en son finansman pratikleri (örneğin, Dünya Bankası'nın UNESCO'nun bütçedışı finansmanının önemli bir miktarını sağlamakta olduğu gerçeği) ve Birleşmiş Milletler Küresel Anlaşması gibi girişimler nedeniyle, olabileceği ya da olması gerektiği gibi "özerk ve demokratik" bir tarzda işlev görmemektedir (Stromquist, 2002, s. 183).

Eğitim insan güvenliğini sağlayan ve sürdüren başlıca tedbirlerden biri (Weisbrot, Baker, Kraev & Chen, 2002) olarak görülmüş olsa da artık bireylerin kendi paylarını geliştirdikleri bir sosyal emtia olarak değil de öncelikle ekonomi politikalarının bir fonksiyonu olarak görülmektedir. Böylelikle, "eğitim bir hak, bir keyif, özgürleşme ve güçlenme aracı olarak değil, bir yatırım olarak görülmektedir" (Brock-Utne, 2000, as cited by Punchi, 2001, s. 365). Uluslararası kurumlar çerçevesinde finansmanın biçimi eğitim programlarının, özellikle de okuma yazma programlarının uygulanmasına ilişkin şartları belirlemektedir (Jones, 1998). UNESCO bir taraftan, hükümetlerden sağlanan dolayısıyla ciddi kaynak yetersizliğine neden olan vergilere dayanmaktadır. Dolayısıyla, nakit sıkıntısı çeken UNESCO, mali anlamda desteklenen faaliyetleriyle örtüştürme ihtiyacı duymadığı yayılmacı bir retorik kullanabilmektedir" (Jones, 1998, s. 151). Öte yandan, Dünya Bankası, okuryazarlık girişimlerini, geri ödeme gerekliliği bariz olan, kredi olarak verilebilir sermayesi aracılığıyla finanse etmektedir. "Dünya Bankası'nın eğitim politikasını, banka olarak konumundan bağımsız ele alarak anlamak mümkün değildir" (Jones, 1998, s.152). Bu nedenle okuryazarlık bazı açılardan gerçekten de sosyal ve kişisel gelişim aracı olmaktan çok bir ekonomik ve idari mesele haline gelmiştir.

Bu iki organizasyonun finansal yapıları birbirinden önemli ölçüde farklılık gösterse de UNESCO daha çok üye devletlerin katkılardan para kaynağı sağlamaktadır, Dünya Bankası ise finansal bir kuruluş olarak statüsünden- bu iki kurum uluslararası okurya-

zarlık girişimlerini desteklemeye dönük çabalarında karmaşık bir biçimde iç içe geçmiştir; bu süreçte bazen rekabet bazen de iş birliği öne çıkmaktadır. Bütçe dışı fon sağlamak için UNESCO'nun sıklıkla Dünya Bankası'na dayanması gerektiği gerçeği onun küresel ölçekte en önemli okuryazarlık organizasyonu olarak önde gelen statüsünü sınırlar. Heyneman (2003) UNESCO ve Dünya Bankası'na daha kolektif teşebbüsler için çağrıda bulunmuş olsa da –UNESCO'nun eğitim ve okuryazarlıkta profesyonel uzmanlığını ve Dünya Bankası'nın fon dağıtımına hakim oluşunu not ederek- bu henüz gerçekleşmiş değildir. Ve Dünya Bankası'nı demokratikleştirmeyi ve UNESCO'yu daha katılımcı ve bağımsız bir kuruluş olarak düzenlemeyi merkezine almış yükselen bir sosyal aktivizm bulunmasına rağmen kalıcı bir değişim henüz hayata geçmemiştir (Stromquist, 2002). Orantısız fon kaynakları ve oradaki karmaşık güç dinamiklerinin bir sonucu olarak bu iki organizasyon sömürgeci paradigmanın dünya çapında sürmesine ve pekişmesine göz yummaktadır.

Dahası, küreselleşmenin itici gücü ulusları kendi kurallarını uygulamaları için zorlar veya “ oynamayı” reddeden katılımcıları görel dezavantajlı koşullarda izole kalmaya terk eder”(Jones, 1998, s. 146). Bununla birlikte, gelişmekte olan ülkeler için dahi “oynamak” borçlar aracılığıyla gerçekleşen ciddi sonuçların etkilerini azaltmaz. Uluslararası Para Fonu, Dünya Bankası gibi finansman kuruluşları ve daha az böyle olmakla birlikte UNESCO, borç ve yardımlar üzerine konulmuş şartlar aracılığıyla eğitim ve okuma yazma programlarına ilişkin standartlaşmaya, verimlilik ve üretkenlik ölçümlerine vurgu yapan uluslararası politikaları dikte eder (Punchi, 2001). Bu uluslararası kurumlar tarafından borçlar ve hibeler üzerine yerleştirilen emirler, eğitim ve okuma yazma programlarının kontrolünü ulusal hükümetlerden kurumların kendilerine taşır ve hatta okuryazarlığı küresel olarak iyileştirme şansını azaltır (Canen&Grant, 1999). Bu kurumlar çoğunlukla Batılı kuruluşlar olmaları sebebiyle, eğitime dair batılı fikirlerini dünya genelinde tekrar üretirler. Aslında, Stromquist (2002) “eğitim politikaları ve uygulamalarında süregiden bir küreselleşmenin var olduğunu ve galip gelenin neyin iyi eğitim pratiğini oluşturduğuna karar veren Batılı paradigma olduğunu” (s. 186) iddia eder.

Ulusal egemenliğe ulaşılmış olmasına karşın, üçüncü dünya ülkelerinin çoğu ekonomik destek konusunda önceki kolonyalist hükümdarlarına ve diğer Batılı finansman kurumlarına fazlasıyla yaslanırlar. Bu nedenle, post kolonyalistler gerçek bir ekonomik özgürlük olmadıkça gerçek ulusal bağımsızlığın bir yalan olduğunu ileri sürerler. Dahası, küreselleşmenin neoliberal söylemlerinde Batı kapitalizmi belirli ekonomik yapıları dünya genelinde dayatmaktadır. Ülkeler özellikle kuralılaş-tırma, özelleştirme ve ekonomik üretkenliğe vurgu yapan, eğitim ve sağlık hizmetlerini de içeren toplumsal refah programlarının önemini azaltan hesap verebilirliğin sağlanmasına yönelik tedbirleri kabul etmek zorundadırlar yoksa küresel piyasadan tümüyle dışlanırlar. Ancak, neoliberalizm dünya genelinde eğitim ve kalkınma üzerinde geniş bir etkiye sahip olsa da, Dünya Bankası gibi kurumlar neoliberalizmi “meşru bir yapı” olarak kabul etmeyi ya da dünyada halihazırdaki işleyişin önemli bir parçası olarak görmeyi reddeder (Stromquist, 2002, s. 25).

Küreselleşme basitçe ekonomik bir mesele değil, eğitimsel bir meseledir. UNESCO'nun verili durumdaki sınırlı finans kaynakları, üçüncü dünya ülkelerinin sınırlı kaynakları, başlıca borç veren kurum olarak benzer şekilde okuryazarlık girişimlerini de finanse eden Dünya Bankası'nın örgütlenişi, küreselleşmenin kuvvetleri ve okuryazarlık birbirinden ayrılmaz şekilde birbirine bağlanmış durumdadır. Burada Dünya Bankası'nın okuryazarlık tanımı ile uygun finans kaynakları arasında bir süreklilik ve uygunluk görülmektedir. Tıpkı neoliberal küreselleşmenin serbest piyasa kurallarını ve üretkenliği cesaretlendirmesi gibi, Dünya Bankası daha eleştirel ve sosyal olarak inşa edilmiş okuryazarlıkların tersine ekonomik üretkenliği teşvik eden okuryazarlığı öne sürmektedir.

UNESCO retoriğinde okuma yazma programlarının sömürgeci kontrolünden yerel kontrole geçiş yapıyorsa da, bu okuryazarlık girişimleri için fon sağlama ve arttırma yeteneğinde bir gerilim veya çelişki bulunmaktadır. Bu nedenle, post kolonyal perspektif bu çabaları takdir etse de UNESCO'nun finansman konusundaki ikilemi dikkate alındığında, aynı zamanda bu çabaların sürdürülebilirliğine dikkat çekmelidir. Sonuç olarak, UNESCO'nun fon kaynaklarıyla okuryazarlığın sosyokültürel tanımına geçiş vaadi arasında bir bağlantısızlık görül-

mektedir. Diğer finans kaynakları ve bağışlara dayandığı için UNESCO aracılığıyla dışarıdan sponsorluk edilmiş okuryazarlık girişimlerinin yayılması ve uygulaması üzerindeki sömürgeci etkiler varlıklarını devam ettirmektedirler.

Bu nedenle, okuma yazma programlarının küresel finanse edilme şekliyle küreselleşmenin güçleri arasında güçlü bir bağlantı olduğunu iddia ediyoruz. Okuryazarlık üzerinde ileri ci yönelişlerin dünya çapında önemli ölçekte gerçekleştirilebilmesi için sömürgeci batılı kontrolün yerel yönetimlere kaydırılması, bunun için de finansal yapıların yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Yerel yönetimlerin batının serbest piyasa üzerindeki emirlerine boyun eğmekten çok kendi halkları adına akılcı kararlar alabilmek için ekonomik özgürlüğe ihtiyacı vardır. Bunun dışında, her iki organizasyonun da aşırı derecede yeni sömürgeci girişimlerle iç içe olduğunu, Dünya Bankası'nın ise daha açık bir şekilde böyle hareket ettiğini ileri sürüyoruz.

Kaynakça

- Altbach, P. G., & Kelly, G. P. (1978). *Education and colonialism*. New York: Longman.
- Banya, K., & Elu, J. (2001). The World Bank and financing higher education in sub-Saharan Africa. *Higher Education*, 42, 1 -34.
- Barton, D. (1994). Globalization and diversification: Two opposing influences on local literacies. *Language and Education*, 8(1/2), 3-7.
- Bonal, X. (2004). Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America. *International Journal of Educational Development*, 24, 649-666.
- Bray, M. (1993). Education and the vestiges of colonialism: Self-determination, neocolonialism and dependency in the South Pacific. *Comparative Education*, 29(3), 333-348.
- Brookfield, H. C. (1972). *Colonialism, development and independence: The case of the Melanesian Islands of the South Pacific*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Canen, A., & Grant, N. (1999). Intercultural perspective and knowledge for equity in the Mercosul countries: Limits and potentials in educational policies. *Comparative Education*, 55(3), 319-330.
- Carnoy, M. (1974). *Education as cultural imperialism*. New York: David McKay.
- Chilisa, B. (2005). Educational research within postcolonial Africa: A critique of HIV/AIDS research in Botswana. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(6), 659-684.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- de Castell, S., Luke, A., & Egan, K. (Eds.). (1986). *Literacy, society, and schooling*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Graff, H. J. (1979). *The literacy myth: Literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York: Academic Press.
- Gramsci, A. (1992). *Prison notebooks*. New York: Columbia University Press.
- Harrison, G. (2005). The World Bank, governance and theories of political action in Africa. *The British Journal of Politics and International Relations*, 7(2), 240-260.
- Heyneman, S. P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World-Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, 23, 315-337.
- Jaggar, A. M. (2002). A feminist critique of the alleged Southern debt. *Hypatia*, 17(4), 119-142.
- Jones, P. W. (1998). Globalization and internationalism: Democratic prospects for world education. *Comparative Education*, 34(2), 143-155.
- Kempner, K., & Loureiro, A. (2002). The global politics of education: Brazil and the World Bank. *Higher Education*, 43(3), 331-354.
- Kigotho, W. (2003, April). Literacy in schools—The floodgates open. *The New Courier: Literacy forChange*, 46-47. Retrieved January 30, 2006, from http://portal.unesco.org/en/yev.php?URL_ID=10516&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (2nd ed.). Buckingham, UK: Open University Press.
- Lankshear, C., & McLaren, P. L. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany: State University of New York Press.
- Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly*, 38 (1), 132-141.
- Maruatona, T. (2004). State hegemony and the planning and implementation of literacy education in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 24, 53-65.
- Maruatona, T., & Cervero, R. M. (2004). Adult literacy education in Botswana: Planning between reproduction and resistance. *Studies in the Education of Adults*, 36(2), 235-251.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milligan, J. A. (2004). Democratization or neocolonialism? The education of Muslims under US military occupation, 1903-20. *History of Education*, 33(4), 451-467.
- Mudimbe, V. Y. (1994). *The idea of Africa*. London: James Currey.
- Mulenga, D. C. (2001). Mwalimu Julius Nyerere: A critical review of his contributions to adult education and postcolonialism. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 446-470.
- Oduaran, A. (2000). Globalization and lifelong education: Reflection on some challenges for Af-

rica, *International Journal of Lifelong Education*, 19(3), 266-280.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). The PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris: Author.

O'Malley, B. (2003a, April). Literacy for a better world. *The New Courier: Literacy for Change*, 41-42, Retrieved January 30, 2006, from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=10506&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

O'Malley, B. (2003b, April). Literacy in communities—New frontiers, *The New Courier: Literacy for Change*, 54-55, Retrieved January 30, 2006, from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=10535&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

O'Malley, B. (2003c, April). Literacy in communities—Village revolutions. *The New Courier: Literacy for Change*, 56-59, Retrieved January 30, 2006, from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=10536&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

O'Malley, B. (2003d, April). Literacy in communities—Voices of change. *The New Courier: Literacy for Change*, 60-61, Retrieved January 30, 2006, from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=10538&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

O'Malley, B. (2003e, April). Literacy in schools—Donors drag their heels. *The New Courier: Literacy for Change*, 48-49, Retrieved January 30, 2006, from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=10524&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

O'Malley, B. (2003f, April). Literacy in schools—The pleasure factor. *The New Courier: Literacy for Change*, 50-52, Retrieved January 30, 2006, from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=10530&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Oxenham, J., Diallo, A. H., Katahoire, A. R., Petkova-Mwangi, A., & Sail, O. (2002). Skills and literacy training for better livelihoods: A review of approaches and experiences. World Bank, Human Development Section, Africa Region.

Punchi, L. (2001). Resistance towards the language of globalization: The case of Sri Lanka. *International Review of Education*, 47(VA), 361-378.

Quigley, B. A. (1997). Rethinking literacy education. San Francisco: Jossey-Bass.

Rassool, N. (1999). Literacy for sustainable development in the age of information. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Sandlin, J. A. (2004). "It's all up to you": How welfare-to-work educational programs construct workforce success. *Adult Education Quarterly*, 54(2), 89-104.

Sharma, Y. (2003). Literacy: A global problem—Written out of the script. *The New Courier: Literacy for Change*, 42-45. Retrieved January 30, 2006, from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=10513&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In

L. Grossberg & C. Nelson (Eds.). *Marxism and the interpretation of culture* (ss. 271-313). New York: Routledge.

Stromquist, N. P. (2002). *Education in a globalized world*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Thomas, R. M. (1993). *Education in the South Pacific: The context for development*. *Comparative Education*, 29(3), 233-248.

Thomas, R. M., & Postlethwaite, T. N. (1984). *Schooling in the Pacific Islands*. Oxford, UK: Pergamon.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2003a). *Literacy: A UNESCO perspective*. Paris: Author.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2003b, April). Literacy for change [Special issue]. *The New Courier*. Retrieved January 27, 2006, from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=10355&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2005). *Literacy*. Paris: Author. Retrieved January 26, 2006, from http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=40338&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2006a). *Education for all*. Paris: Author. Retrieved September 22, 2006, from <http://www.unesco.org/education/efa/>

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2006b). Summary of the budget:32 C/5 (2004-2005). Paris: Author. Retrieved September 18, 2006, from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=14072&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Vavrus, F. (2005). Adjusting inequality: Education and structural adjustment policies in Tanzania. *Harvard Educational Review*, 75(2), 174-201.

Vawda, A. Y., Moock, P., Gittinger, J. P., & Patrinos, H. A. (2003). Economic analysis of World Bank education projects and project outcomes. *International Journal of Educational Development*, 23, 645-680.

Walter, P. (2005). Literacy practices in development: An ethnographic study of women in Northeastern Thailand. *Studies in the Education of Adults*, 37(1), 63-77.

Watson, K. (1994). Technical and vocational education in developing countries: Western paradigms and comparative methodology. *Comparative Education*, 30(2), 85-97.

Weisbrot, M., Baker, D., Kraev, E., & Chen, J. (2002). The scorecard on globalization 1980-2000: Its consequences for economic and social well-being. *Journal of Health Services*, 32(2), 229-253.

Young, R. (2001). *Postcolonialism: An historical introduction*. Maiden, MA: Blackwell.



SÖYLEŞİ



Tayfun Atay¹

1-Okuma alışkanlığı verileri ve eğitim sisteminde kalma süresi dikkate alındığında okuma yazmayı öğrenen ama okuryazar olmayan bir toplum olduğumuzu söyleyebiliriz. Bu durumda Türkiye toplumu için hâlâ sözlü kültürün hâkim olduğu bir bilincin, düşünme ve davranma alışkanlığının sürdürüldüğünü iddia edebilir miyiz? Bu iddia doğruysa durum, eğitimdeki başarıya, bireyler arası iletişime, medyanın izleyiciler üzerindeki etkisine veya siyasal alana yansımalarına dair ne söyleyebilirsiniz?

Walter Ong'un tespiti Türkiye için çok daha farklı bir anlam ifade ediyor. Görsel kültür çağı, bir anlamda ikinci sözlü kültür çağı insanlık tarihinde. Yani insanlık tarihini, sözlü kültür, yazılı kültür, görsel kültür diye kabaca üçe ayırabiliriz. Bunlar gündelik yaşam kültürleri açısından folk kültür, popüler kültür ve kitle kültürüne denk düşer. Popüler kültür ile kitle kültürü arasında tabi ki geçişlilik çok daha fazladır. Hatta, birini diğerrinin yerine de sık sık kullanırız. Ama yine de şöyle bir ayırım yapılabilir: Popüler kültür yazılı kültürün hayatımıza katıldığı, şehirlerin ticari hareketliliğe bağlı olarak önem kazandığı, özellikle de endüstri devrimi sonrasında artık insan hayatının nabzının attığı yerler olarak önem kazanmasıyla birlikte, daha da kristalleşmeye başladığını söyleyebileceğimiz gündelik yaşam kültürüdür. Yani folk kültür ile popüler kültürü ayırt eden, birincinin kır/köy ahalisinin gündelik yaşam kültürü olması, ikincisinin kent ahalisinin gündelik yaşam kültürü olmasıdır. Şimdi bunların senin sorun açısından önemi şu: sözlü kültürden bizim toplumumuz görsel kültüre sıçramıştır. Türkiye'nin yaygın ve kapsamlı yazılı kültür dönemi olmadı. (Türkiye'yi

bu coğrafya olarak oku, yani Osmanlı'dan itibaren, Osmanlı-Cumhuriyet sürekliliği olarak). Bizim yazılı kültürümüz bihakkın olmamıştır. Niçin? Çünkü yazılı kültürün temel belirleyeni nedir, teknik anlamda, matbaa. Matbaanın 15. Yüzyılda ortaya çıktığı Avrupa'da. 16., 17., 18., 19., yüzyıllar, yazılı kültür yüzyıllarıdır. Yani bu yüzyıllar kitap, dergi, gazete demektir. Hadi, 16. Yüzyılda yaygınlaştığını söylemeye-
lim, 17,18,19. yüzyıllar, ama en az 300, 350 yıllık bir yazılı kültür yüz yılı olmuştur Batı'nın. Şimdi böyle bir dönemi olmadı Türkiye'nin. O yüzden işte senin sorunun önemi oradadır. Bizim bir yazılı kültür dönemimiz olmadı ki. Yani matbaanın girmesinden sonra da... Örgün eğitimin, okuryazarlığın kitleselleşmesi... Bunlar ancak Cumhuriyet'le birlikte oldu. Şimdi 20. yüzyılın başında, cumhuriyetin kurulduğu döneme bak; 1920'ler Türkiye'sine, okuryazarlık %5 -10... (yani kimisi %5 der, kimi %10 der). Bu nedir? Bu, tarım toplumudur. Tarım toplumları, %10 artıyla varlığını sürdüren, insanların %90'ının kırdaki, köyde tarımsal faaliyetle çiftçilikle yaşamını sürdürdüğü toplumlardır. Bu toplumlarda okuryazarlık yoktur, yazılı kültür de olmaz. Çünkü köylü, "topraktan öğrenen"dir. Yazılı kültürün önem kazanması, örgün eğitim... işte bunlar hep matbaanın icadı, kapitalizmin gelişmesi, endüstri devrimi ile birlikte düşünülebiyecek, onların sonucu olan etkinliklerdir. Dolayısıyla bizim yazılı kültürümüz birkaç on yıldan ibarettir. O da şehirli bir elit için geçerlidir. Tabii, yazılı kültür okuryazarlık anlamına da gelmez. Yani bugün toplumun çoğunluğu okuryazardır ama senin de işaret ettiğin gibi, okuma alışkanlığı yoktur. Yazılı kültür okuma alışkanlığı demektir; yazılı kültür, okumadan durmamak demektir. Şimdi o üç yüz yıllık Avrupa toplumuna bak, insanlar tarımsal faaliyet içinde bile olsa koltuğunun altında kitapla, romanla tarlaya gider, Amerika'da mesela... Çünkü kitap hayata girmiştir. 15. Yüzyılın ortasında matbaanın kullanıma girmesi, giderek bunu izleyen yüzyıllarda yaygınlık kazanması sonuçta kitlelerin yazılı kültür insanı haline gelmesine neden olmuştur. Bizde bu olmadı, bizde Cumhuriyet'in başlarında hâlâ yazılı kültür yok. İlerleyen yıllarda okuryazarlık artıyor. Toplumun azınlık bir kesimi yazıyla içli dışlı. Yazılı kültürün en fazla etkin olduğu 1960'lar, 1970'ler. O da biraz politik yönelimlerle bağlantılı olarak karşımıza çıkar. Yani, toplasan belki de üç, dört on yıldır. 1990'larda özel televizyonların

¹Sosyal antropolog, Radikal Gazetesi yazarı

hayatımıza girmesiyle birlikte görsel kültüre “merhaba” dedik. Ve biraz önce söylediğim noktaya dönerek çevrimi, dolaşımı tamamliyorum: Biz, sözlü kültürden görsel kültüre sıçradık. O yüzden televizyon çok tüketiliyor. İnternet tüketimi sınırlı çünkü internetin görsel kültürle yazılı kültürü buluşturan bir yanı var. Ayrıca internetle bağlantılı olarak karşımıza çıkan medya imkanları, sonuçta yazılı kültüre ne kadar katkıda bulunuyor, tartışılır. Yani bir şeyler yazıyoruz tweet atıyoruz, facebookta yazışıyoruz vs. Ama sonuçta bu yazıyı kültürel anlamda kullanmak değil, yazıyı kurallarına uygun, hakkını vererek kullanmak değil... Sonuçta Türkiye, sözlü kültür aşamasından görsel kültüre sıçramıştır. Yani biz folklorik bir hayatın içinden televizüel bir hayatın içine sıçradık. O yüzden de Walter Ong’un kaydettiği ikinci sözlü kültür çağı olan görsel kültür, batı toplumlarında üç yüz, üç yüz elli yıllık bir yazılı kültür birikiminin üstünde yükselirken, bizde bu birikim olmadan, sözlü kültürden görsel kültüre sıçrama şeklinde oldu. Bu yüzden de pek çok zararlı etkiye bağışıklığımız yok. Bakıyoruz mesela batıda sözlü kültür-yazılı kültür-görsel kültür arasında bir süreklilik var. Masallarda, efsanelerde karşımıza çıkan temalar yüz yıllarca yazılı ürünlerde romanda, hikayede karşımıza çıkıyor. Orada sinemaya oradan TV dizilerine doğru yol alıyor. Böyle bir süreklilik Türkiye’de çok fazla yoktur. O yüzden problem şudur: okuma alışkanlığının yerleşmediği bir toplum dinleme alışkanlığından seyir alışkanlığına geçiş yapmıştır. Dinleme alışkanlığı, işte sözlü kültür, köye gelir bir masalcı, masal anlatır. İnsanlar onu ağırlar. Bazen günlerce köyde kalır. Böyle bir eğlence tarzı. Kitap, bütün bu alışkanlıkları Batı’da değiştirdi. Sözlü kültürün yok oluşu , bakıyoruz mesela, batı toplumlarında 16., 17. yüzyıllarda yok olmuştur, sözlü kültür. Batıda da bizde olduğu gibi halk aşıkları vardır, *minstrel* diye geçer; elinde çalgısıyla köyden köye dolaşan adam. Bizdeki âşık. Ama soyu 16. Yüzyıldan sona tükenmeye başlar. Bizde sözlü kültür hâlâ etkisini sürdürmeye devam eder. Şöyle dönüşümler oldu: işte, *türkü bar...* aslında o sözlü kültürün, görsel kültürün şov etkinliğinin Türkiye’deki karşılığıdır.

- Sizin bir yazınızda televizyonun eğitime etkisine dair de bazı tespitler vardı. Bir öğretmen olarak bu anlamda bir değişim gözlemliyor musunuz, öğrencilerinizde?

Şu tespiti yapalım önce. Kısmen okuma alışkanlığının daha da düştüğünü gösteren veriler var. On yıl önceki öğrenciyi bulamıyorsun, okuma hızı daha düşük, okuma takati daha düşük. Yazılar daha niteliksiz, daha dikkatsiz.

2- Türkiye’de okuma alışkanlığı veya okuma kültürüne dair yıllardan beri yapılan araştırmalar okuma alışkanlığının işleri gereği okuduklarını farz ettiğimiz kesimler (üniversite öğrencileri veya öğretmenler) arasında bile yetersiz düzeyde olduğunu gösteriyor. Paradoksal olarak geçmişte teknolojik gecikme bu sorunun nedenlerinden biri olarak gösterilirken bugün teknolojinin gelişim seyrinin okuma alışkanlığına yeni engeller çıkardığı/çıkaracağı iddia edilmekte. Bir de tartışılmaya devam edilen e-kitap teknolojileri var. Size göre günümüzde okuma alışkanlığının yetersizliği sorununu küreselleşme bağlamında mı yoksa tarihsel/kültürel miras bağlamında mı tartışmalıyız?

Yani tarihsel boyut bize daha özgü. Küresel boyut daha genel. Sadece bizimle sınırlı olmayan bir etki. Kitabın, okumanın ağırlığı insan yaşamında, tüm dünyada azalıyor. Bunu görmemiz lazım. Daha fazla görsel ürünlere maruz bırakılan insanlar tabii ki okumaya daha az zaman ayırırlar. E- kitabın durumu değiştireceğini sanmıyorum. Şunları bilelim: henüz daha görsel kültür teknolojilerinin hayatımızda olmadığı yüzyıllarda, kitap okumak çok önemli bir boş zaman etkinliğidir. Şimdi akşam toplumun çoğunluğu ne yapıyor? Televizyon izliyor, dizi film izliyor. İşte televizyonun olmadığı radyonun olmadığı bir hayatın içinde insanlar işte akşam o popüler romanları okuyorlardı. Yani, Anthony Trollope, İngiliz romancı sayısız romanı var. cilt cilt seri romanlar yazmış, sular seller gibi okunuyordu. Çünkü insanların başka türlü vakit geçirme imkanları yoktu. Okuma yazma, biliyorsun, kitap basılıyor. *matbaa kapitalizmi* kavramını önemsememiz lazım. matbaa, kapitalist akış içinde ilk önemli endüstridir. İnsanlar, kitleleri bir şekilde oyalama konusunda kitabın da çok önemli rolü olmuştur insanlık tarihinde. Şimdi böyle bir teknolojik alt yapıyı kabul etmemiz lazım. Bu yüz yıllarca kitabı, dergiyi, gazeteyi, vakit geçirmek -bir taraftan tabi kültürel, entelektüel gelişime katkı sağladığını kabul

ediyoruz ama kitlerin çok büyük bir kısmı da sonuçta entelektüel bir kaygıyla okumadı yüz-yıllarca- eğlenmek için okudu. Bunu da kabul etmemiz lazım. Bugünün dünyasında böyle bir ihtiyaç kalmadı. Dolayısıyla kitap okurluğu, daha kişiye özel ilgi noktasına geriledi. Eski-den hayallere, kurgusal ürünlere başka türlü yönelecek imkanları yoktu insanların. Kurgu-ya, hayale, kitap üzerinden, dergi üzerinden, romanlarla, hikayelerle yöneliyordu insanlar. Dolayısıyla bu teknolojik değişim ve bunun kültürel sonuçlarını düşünmemiz lazım. Bu açıdan tüm dünyada okuma alışkanlığında bir gerileme var. Hâlâ çok satan romanlar var mutlaka, hâlâ gazete satılıyor. Ama gazetele-rin, özellikle matbu ürünlerin tercih edilmediği-ni görüyoruz. E-kitaplar, gazetelerin internet-ten okunması, tüm bunlar ister istemez kitabı, gazete-yi elimize alıp okumaktaki ilişkiden fark-lı bir ilişki. Elektronik bir bariyer var arada. Ve o bariyer bir yabancılaşma da yaratıyor. Yani ekrandan akan satırları okumakla, kitaptaki yazıları okumak aynı şey değil. Kitaba yoğun-laştığın, daldığın kadar ekrana dalamıyorsun. Sürekli başka seçenekler, bir *tıkla* başka say-faya, başka görsele açılmak... Bütün bunların imkan dahilinde olduğu bir dönem bu dönem. İnsanların ilgisi çok çabuk dağılıyor. O yüzden ilgiyi toplamak için pek çok kurum, kuruluş , yayinevleri, gazeteler, görsele yükleniyor.... Yani yazı da olsa, kitap da olsa görseelliği ile birlikte düşünülüyor. Bir gazete yazısı yazıyor-sun, görsel olmadan çok fazla ilgi çekmiyor. O yüzden yazılara, haberlere bol miktarda gör-sel ekliyorsun. Bu bile yazılı ile görsel kültürün mücadelesinde görsel kültürün üstünlüğünü sana gösterir. 19. Yüzyılın gazetelerine bak veya bizim ülkemizde 20. Yüzyılın başındaki gazetelere bak; görsel yoktur, resim yoktur. Bol miktarda yazı, sütun sütun akar sayfalar-ca. Çok az görsel vardır. Ama şimdi görsel ol-madan, bir fotoğraf, bir illüstrasyon olmadan yazıyı da insanlara okutamıyorsun. Bu işte kültürel bir değişim, burada yeni bir insan var.

-- Bu bir gerileme mi sizce. Mesela bilinç anlamında , teknolojinin düşünme biçimle-rimizi etkilemesi anlamında toplumun ço-cuklaştığını söylersek fazla mı indirgeyici oluruz?

Fakat bunu gerileme kavramını kullanmamayı tercih ederim. Teknoloji düşünme biçimimizi de, insan olma biçimlerimizi de değiştirir. Avcı

toplayıcı insandan tarım yoluyla yiyecek üre-ten insana geçişte yeni bir insan çıktı ortaya. bu işte teknolojik bir değişimin sonucu. Endüstri devrimi yeni bir insan çıktı ortaya. Dolayısıyla okuyan insanla seyreden insan aynı şey değil. Bun gerileme olarak adlandırmak bizi tekno-fobik bur noktaya sürükler. Teknoloji düşman-lığına...Sonuçta ne önereceksiniz ki insan-lara? "Televizyon izlemeyin, bakmayın ama okuyun", olmuyor... Yani komik bir duruma düşüyorsun. Dolayısıyla gerileme demeyelim de, sorunlu bir durum diyelim... Ama sorun da tabi nereden baktığına bağlı bir sorun. Şunu unutma, matbaanın icadından sonra hattatla-rın işsiz kaldığını biliyorsun. Hatta matbaanın Osmanlı'ya geç gelişinde en önemli etkenin çok önemli bir kitlenin işsiz kalacağı [korkusu-nun] etkisi olduğu söylenir biliyorsun. Sonuçta el yazması ile basılı ürüne geçişin pek çok kişi açısından olumsuz sonuçları olmuştur. Dola-yısıyla, el yazması ürünle basılı ürün arasın-daki farkın pek çok kişi açısından olumsuz sonuçları olmuştur. Bizim, kitap okuma oranı düştüğü için gerileme olarak gördüğümüze benzer şekilde, onlar [hattatlar] da gerileme görüyordu. "Şuna bak" diyordu belki, o basılı ürüne "benim o el emeğim, göz nurumu na-kış nakış döktüğüm o satırlar yok bunda!" diye tepki göstermiştir. Ama bugünden baktığında da görsel kültür karşısında yazılı kültürün du-rumu buna benziyor. Ama bir sorun var tabi... Bana sorarsan, yazılı kültürdeki okuma ile yo-rum arasındaki ilişki çok daha güçlü; seyirden düşünme ve yorum çıkıyor. Konsantrasyon ve ona bağlı olarak da düşünme yetisi; kitap-la okuma arasındaki ilişkiden bu çıkıyor, ama seyirden bu çıkıyor. Kitap okumak zor bir iş-tir. Meşakkatli bir iştir. O yüzden de insanların çoğu başka seçenekleri olduğu için bu meşak-kate katlanmıyorlar.

3- Okuma alışkanlığı söz konusu olduğun-da farklı ülkelerin farklı tecrübeleri var. Bu konuda, bildiğim kadarıyla karşılaştırmalı bir çalışma Türkiye'de henüz yapılmadı. Örneğin Rusya, Japonya gibi ülkelerde okuma alışkanlığının gelişiminde özgün tecrübeler neler olabilir? Yine bu bağlam-da, Japonya'daki kadar olmasa da Türki-ye'de de son birkaç yıldır klasik eserlerden bazıları çizgi roman (manga) tarzında ba-sıldı ve bu girişim de tartışmalara yol açtı. Bunun gibi çabalar Türkiye'de okuma alış-kanlığının arttırılmasında etkili olabilir mi?

Rusya hakkında çok şey bilmiyorum. Ama batı derken kapitalizmi kastediyoruz, sonuç olarak. Japonya batının bir parçası kültürel olarak. Mesela bak kitap ne zaman girmiş Japonya'ya. Mesela Bozkurt hocanın Japon Kültürü'nde de var galiba, Japonya'da 19. Yüzyılda Darwin'in türlerin kökeninin basıldığını söylerdi. Hemen gitmiş yani. Sonuçta Japonya kapitalizme gayet çabuk intibak etmiş bir toplum. Dinin bir etkisi olduğunu sanmıyorum. 'İslam dini, bunu engelledi' gibi bir şey çıkarmak yanlış olabilir. Ama Osmanlı sonuçta pre-kapitalist bir formasyona talip oluyor. Yağma ekonomisiyle büyüyen çiftçi imparatorluğu. Şimdi bu noktada İslam olsun Hristiyan olsun böyle bir yaşam biçimi içinden kapitalist gelişime yol almanın bir imkanı yok. Ve bu bir donmuşluk yaratınca yaşamın akışında. pek çok şeye intibakın geç oluyor. Ondan sonra tabi ki, bu intibakı geciktiren pek çok gerekçe de üretiyorsun; o gerekçeler dinden de çıkıyor. İşte, gavur icadı matbaa... gavur icadı kitap günah şu , bu.ama esas mesele zaten bulunduğu toplumda değişmeyi savunacak toplumsal dinamiklerin olmaması. Yani, kapitalizmin önü nasıl açıldı Batıda ? Burjuvazinin itici güç oluşturduğu bir yaşam vardı ve reform hareketi Luther'in Protestanlığı sonuçta o kapitalist gelişmenin, burjuva insan gücünün açtığı imkanlarla kendini var edebildi. Koskoca Katolik kilisesine kafa tutmak kolay mıydı? Neyle kafa tutabildin? Arkanda

burjuvazi olduğu için kafa tutabildin. Tüccarlar olduğu için kafa tutabildin. Dünyanın pek çok yerine gidip oraların kaynak aktarıp zenginleşmiş bir kitle, Ortaçağın feodalitesinin hakim sınıfların alaşağı etmekte imkan açtı. Hiç de kolay olmadı reform hareketi. Sende reformu gerektirecek toplumsal, sosyoekonomik bir dinamik yok ki! O zaman dışarıdan dünyayı yakalama yolunda bir takım gelişmeleri takip etmeye kalktığında, içeride herhangi bir toplumsal dinamik olmadığı için statükoyu temsil edenler, ister din adamları olsun, gayet güzel seni bertaraf edebiliyorlar. Dolayısıyla matbaa giremedi işte. Yani burada dinin etkisinden söz edemeyiz, çünkü modern zamanlar, artık böylesi bir kapitalizmden kendini korumanın bir imkanının kalmadığı bir dünya siteminin karşımıza çıkması, dünyanın her yerinde toplumları, halkları, hakların ulusları, ulusların yöneticilerini modernleşme adı altında bu sistemin parçası yaptı. O noktada Müslümanların da, İslam ülkelerinin de bu modernleşmeden en üst noktada yararlandıklarını, kitabı gazete-yi değerlendirdiklerini görüyoruz. Bugünde öyle... Bir dönem İslamcı gençlik, mesela en çok okuyan kesimdi. 1970'lerde sol diyebilirsin ama 1980'ler, 1990'larda dünyadaki ideolojik dinamiklere de bağlı olarak Müslümanların, İslamcı gençliğin gayet yoğun bir yazılı kültür insanı haline geldiklerini, düzenli okuduklarını görebiliyoruz. Ama şimdi orada da azaldı.

“Demokratikleşme Paketi”nin Eğitime İlişkin Yanları Hakkında Bir Çift Söz

Hasan Hüseyin Aksoy^{1*}

Türkiye, 31 Mayıs’tan başlayarak sürdürülen ve Gezi Direnişi ya da çeşitli adlarla anılan “daha özgür bir ülke, doğrudan demokrasi” istemli halk ayaklanmasından sonra başka bir ülkeye dönüşmüştür. Türkiye halkının önemli bir kesimi, kendisine dayatılan “sandık, lider ve yüzelere dayalı demokrasi” yerine, haklarına ve özgürlüklerine dayalı, eşitliği, kardeşliği, doğayı, tüm canlıları önemseyen bir ilkeler demetini tercih ettiğini canları ve çocuklarının, arkadaşlarının, yoldaşlarının canları pahasına başta iktidar olmak üzere, tüm dünyaya göstermiştir. Egemenliğin bir parçası olarak bundan yarar sağlayanlar, kendilerine sunulan lütufların zincirine bağlı olanlar, her türden otoriteye bağımlılıkla malû olanlar, çağdaş köleliği içselleştirmiş ve biatlarının çerçevesinden çıkamayanların attıkları çamur ile kendileri de bugüne kadar sürdürdükleri hak ve özgürlük mücadelesinde daha çok bedel ödemiş olanların kısmen dışarıda durmaları, bu büyük “doğrudan demokrasi” isyanına gölge düşüremez. Bu doğrudan demokrasi talebi, devletin hem zor araçlarının hem de ideolojik araçlarının tüm yaşam alanlarına arsızca dalmasına isyan edenlerin, tam da talep ettikleri özgürlük ve eşitlik ilkelerine uygun mücadele araçlarıyla her türlü insanlık dışı baskılara, despotizme, faşizme, gizli-açık tüm hegemonik dayatmalara direnişi ve farklı kesimlerin dayanışması ile gerçekleştirilmiştir. Bu andan sonra, ülkede gerçekleştirilen her siyasal, sosyal, ekonomik ve eğitsel değişimin bu arkaplan ile birlikte okunması gerekir. Bunu görmeden gerçekleştirilecek bir yenileşme değerlendirmesi eksik kalacaktır.

AKP’nin iktidara geldiği günden beri gerçekleştirmeye çalıştığı tüm reformlar ya piyasanın ya da dinsel gericiliğin gelişmesine, bazen de her ikisinin birden güçlenmesine hizmet edecek

niteliktedir. Bazı durumlarda geri adım atmış olmalarının da sadece mücadele ve direnişin gücü nedeniyle bir erteleme olduğu görüldü. Eğitime ilişkin bir çok uygulamada ve yasal düzenlemede bu görülmüştür. “Demokrasi paketi” adıyla getirilen düzenlemelerin ise, fiili olarak gerçekleştirilen ya da ilgili/muhatap kesimlerin daha fazlasını talep ettiği konularla ilgili olduğunu görüyoruz. Paketin içeriğinde yer alan ve öne çıkarılan anadilde eğitimin özel okullarda ve lise düzeyinde okutulması, daha önce belirtilen piyasa merkezliliğin bir uzantısı olmak dışında, özellikle erken yaşlarda başlayan eşitsizliklerin telafisine hemen hiç bir katkı sunmayacaktır. Bu türde, düzeyde ve mevcut içerikte bir özel öğretimin, gerçekleştirildiğinde eğitime katılanlar bakımından dahi, “eğitim hakkı”na karşılık geldiğini iddia etmek mümkün olmayacaktır. Ancak, anadilde, kamusal, parasız, laik, bilimsel, eşitlikçi ve özgürlükçü bir eğitimi eğitim hakkının karşılığı olarak gördüğümüzde, “demokrasi” paketinden çıkanın, “halkın kendi anadilini kendisine satmak”, anadilde eğitimi piyasanın bir parçası olarak kurgulamak olduğunu görürüz. Bununla birlikte, anadilde eğitimin “ırkçı” mülahazalarla yorumlandığı bir dönemde, bu yorumlamalara karşı mücadelede, neo-liberal politikaların dilinden ve piyasanın gücünden yararlanmak isteyenlerin de bir ölçüde “anlayışla” karşılanabilmesi mümkündür. Ancak bu desteğin bedeli, daha çok piyasa, daha çok dini-gerici ve ırkçı eğitim olabilecektir. Bu bağlamda, “ezilenlerin” yeni paket başlıkları ile yeni bölünmeler yaşaması da bu vesile ile beklenebilir. Ayrıca, iktidarın, zaten kendi dönemi içinde kaldırarak ya da görmezlikten gelerek ihlal ettiği bazı hakları paket ile sunuyormuş gibi görünmesi de başka bir tüccarlık becerisi olsa gerek.

Ünal Özmen Hocanın bize anımsattığı, (7 Ekim 2013, Birgün Gazetesi) Türkçe Alfabe’de olmayan ancak kullanımları nedeniyle zaten öğretiliyorken kaldırılan X, Q, W harflerinin, yeniden lütuf gibi “klavyelere özgürlük” diye sunulması bu beceriye dahil edilebilir. Yine, darbe anayasası diye anılan 1982 Anayasasının 34. Maddesinde yer alan “Herkes, önceden izin almadan, silahsız ve saldırısız toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenleme hakkına sahiptir” hükmüne dayanarak yapılacak, barışçıl gösteri ve yürüyüşlerin önceden izin alınmadan yapılabilmesini dahi olanaksızlaştıran, 2911 sayılı Toplantı ve Gösteri Yürüyüşleri Hakkındaki

* Doç.Dr., Ankara Üniversitesi

Kanununda toplantı zamanının bir miktar artırılması, izin başvurusunun sürmesine karşın yer ve güzergah belirlemede düzenleyicilerden görüş alma, düzenleme kurullarına hükümet komiserliği görevi vermek gibi kozmetik değişiklikler ile demokratikleşme sağlanacağına inananlar da olacaktır.

En çok tartışma yaşanan ve “kıyafet serbestliği” olarak sunulan başlık ise, iktidarın bugüne değin ortaya koyduğu arkaplan nedeniyle, gerçekte bir özgürlük değil, bu ülkede yaşananları bilenlerin de rahatlıkla kavrayabileceği gibi, inanan kadınlara “dini kisve” zorunluluğu olarak da algılanabilir. Başörtüsü ya da türban da tüm diğer özgürlüklerin bir parçası olarak ve bu özgürlükleri kullananların iradesine bağlı olarak kadınların istediklerinde takip istediklerinde çıkarabildikleri, kıyafet tercihlerinin ya da kıyafet özgürlüğünün bir parçası olmalıdır. Aksi durumda, kimlerin nasıl giyineceğine karar veren dini ya da siyasi otoritelerin iktidar nesnesi/aracı olarak kullanılmasına yol açılabilir. Bununla birlikte, demokratik bir toplum talebi bağlamında, bu yöndeki kaygıların özgürlüklerin daraltılması değil, genişletilmesi yönündeki mücadelelerle ilişkilendirilmesi gereği açıktır. Başka bir deyişle, kıyafet serbestliği ve özgürlüğü, inanan-inanmayan, kadın-erkek, öğrenci-öğretmen, sivil-resmi gibi bağlamlar dışında kamusal görevleri yürütenler ve onlardan hizmet alanlar ya da bu hizmetlerin süreç/sonuçlarına maruz kalanlar arasındaki ilişkinin niteliğine (hiyerarşik konumlar, ast-üst ilişkisi ya da güç kullanma, hizmetin süreci ya da sonucuna maruz kalanları öznel olarak etkilemesinin olası olup olmamasına), ve hizmetin yürütülmesinde kamu görevlisine duyulacak güveni tesis etme, sarsma ya da etkilemesi gibi olasılıklara bağlı olarak değerlendirilmeli, kamu çalışanlarınca egemenlik tesisinin olanaklı olmadığı durumlarda, dini ya da siyasi ve cinsel tercihlerle ilişkili kıyafetler için engeller kaldırılmalıdır. Kıyafet hakkındaki tüm söylemin sadece “başörtüsü” üzerinden gerçekleştirilmesi dahi, iktidarın “kendine demokrat” sözüyle ifade edilen yanını ortaya çıkarmaktadır.

İktidarın kesintili eğitim yasasını çıkardığı “torba yasa” içine eklediği, kendi partisinin

önderlerinin isimlerini yıllardır eğitim veren üniversitelere vermesi gibi ilkesizliklerini örtbas etmek isterken kullandığı, suç ortağı arama ya da “lütuf sunma” yöntemlerden biri de, bu paketten çıkarılan “Nevşehir Üniversitesi”nin adının Nevşehir Hacı Bektaş-ı Veli Üniversitesi olarak değiştirilmesidir. Bu ismin, bundan önceki üniversitelerin ad değişiminde olduğu gibi bir takasa konu edilmesi, hem siyasetin hem de üniversitenin durumu hakkında bize çok şey söylemektedir. Adları değiştirilen üniversitelerde öğrenim gören, çalışan, araştırma ve öğretim yapan kişilere, o şehrin halkına, üniversitelerin yöneticilerine hiç sorulmadan bu değişiklikleri siyaseten yapmanın “demokratikleşme” ile uzaktan yakından bir alakası yoktur. Siyasetçilerin yaptıklarından öğrenen milyonlarca çocuk ve gence de, bu yolla, tasarlanmamış bir yaygın eğitim programı etkisi ile ilkesizliği ve üniversitelerin siyasetin oyuncağı olduğu bilgisi öğretilmektedir. Mısır’da akademisyenleri silahlar karşısında sabık despot iktidarın liderini desteklemedikleri için suçlayan Başbakan, ülkesinin tüm kurumlarını satranç tahtasındaki farklı etkinlik alanları bulunan taşlardan farklı görmediğini de her adımıyla göstermektedir. Bu görüşün, sadece yargı, silahlı kuvvetler, güvenlik, eğitim ve diyanet örgütleri gibi anayasal kurumlara değil, başörtüsü, dini inanç, alkollü-alkolsüz içecek tercihi, giyim tercihi, cinsel tercih, çocuk yapma kararı, doğum yöntemi tercihi gibi gündelik yaşam tercihlerine ilişkin olarak da sıkça ortaya konduğunu uzun zamandır izliyoruz. İktidara ilişkin bu tür bir arkaplan bilgisinin, paket içinde olumlu olarak sayılabilecek bazı başlıklara da kuşku ile yaklaşılmasına yol açtığı söylenebilir. Örneğin, Andımız’ın kaldırılması, Nefret Suçlarına ceza artışı getirilmesi, ayrımcılıkla mücadele ve eşitlik kurulu kurulması, kişisel verilerin korunması gibi başlıklar demokratikleşme bağlamında önemli ilerlemeler olabilir. Ancak, iktidarın günümüze kadar sunduğu arkaplan, bu başlıkların da sadece muhafazakar-yeni liberal rotanın önündeki engelleri kaldırma ya dönük ataklar içerisinde toplumun çeşitli kesimlerinin demokratikleşme beklenti ve çabalarına denk düşen birkaç başlık olarak görülmesini kolaylaştırmaktadır.

Ortaöğretime Yeni Yönetmelik!

Rıfat Okçabol

AKP, ortaöğretim yönetmeliğini, 2004 ve 2008'de birer kez, 2005, 2006 ve 2007'de ikişer kez değiştirip Temmuz 2009'da tümünden yenilemiştir. 2010'da iki ve 2012'de de bir kez değişiklikler yaptığı 2009 yönetmeliğini de ortaöğretimle ilgili diğer 14 yönerge ve yönetmeliği¹ iptal edip 7 Eylül 2013'te bir kez daha yenilemiştir. Bakanlığın her sıkıştığı anda yönetmeliklerle oynama yolunu seçtiği anlaşılmaktadır. Eski-yeni yönetmeliklerin kısaca karşılaştırılması, AKP'nin son 2-3 yıldaki piyasacı ve gerici dönüşümlerini yansıtmaktadır.

İki Yönetmelik Arasındaki Temel Farklar

Yönetmelikler, genellikle kısımlara, kısımlar da bölümlere ayrılarak maddelendirilir. 95 maddeden oluşan eski yönetmelikte, 8 kısım ve 23 bölüm bulunmaktadır. Yeni yönetmelik ise, 227 madde, 11 kısım ve 37 bölümden oluşmaktadır. Yönetmeliklerin ilk maddeleri amaç, kapsam, dayanak, tanımlar ve ilkeler alt başlıklarında yer almaktadır.

¹ İptal edilen diğer yönerge ve yönetmelikler şunlardır: Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği; Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği; Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği; Meslekî ve Teknik Eğitim Yönetmeliği; Milli Eğitim Bakanlığı İmam-Hatip Liseleri Yönetmeliği; Milli Eğitim Bakanlığı Fen Liseleri Yönetmeliği; Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilimler Liseleri Yönetmeliği; Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liseleri Yönetmeliği; Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği; Milli Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Yönetmeliği; Ortaokul ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Ders Dışı Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri Hakkında Yönetmelik; Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Nakil ve Geçiş Yönergesi; Anadolu Öğretmen Liseleri Öğrencilerinin Uygulamaları İzleme Etkinlikleri Yönergesi; Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Mesleki Eğitim Uygulamalarına İlişkin Yönergesi; Meslekî ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumlarında Tam Gün Tam Yıl Eğitim Uygulamasına İlişkin Yönerge.

a) Tanımlar Farklı

Tanımlar alt başlığında, yönetmelikte geçen bazı sözcüklerle terimler, anlamları üzerinde ortak anlayış sağlamak için tanımlanır. Eski yönetmelikte yer alan şu tanımlara yenisinde yer verilmemiştir: Bilişim teknolojisi sınıfı, eğitim bölgesi, kontenjan, koordinatör müdür, millî eğitim müdürlüğü, ÖSYM, personel, özel eğitim gerektiren öğrenci, veli, yönetim (m.4). Eski yönetmelikte bulunmayıp yenisinde yer verilen tanımlar ise şunlardır: *Alan, atölye, bilişim araçları, çerçeve öğretim programı, dal, eğitim kampüsü, geçiş, modül, nakil, ödül, öğrenme kazanımları, ölçme araçları, performans çalışması, proje, sınav analizi, yetlilik sınavı, yaz uygulaması, yüz yüze eğitim, zümre öğretmenler kurulu (m. 4).*

Tanımlar konusunda dikkat çeken bir durum, her iki yönetmelikte de, metin içinde geçen ve tanımlanması gereken bazı terimlerin tanımlanmamış olmasıdır. Örneğin yeni yönetmelikte metin içinde kullanılan *belletici öğretmen, bireyselleştirilmiş eğitim, eğitim bölgesi, kontenjan, koordinatör öğretmen, öğrenim durum belgesi ve uluslararası bakalorya programı* gibi deyimlerin tanımlarına yer verilmemiştir. Eskisinde tanımlı verilen veli terimi yenisinde madde haline getirilmiştir.

b) İlkeler Farklı

Yönetmeliklerde, başlık ve amaçtan sonra, yönetmeliğin genel felsefesini yansıtan ilkeler ve açıklamalar önem taşımaktadır. Eski ile yeni yönetmelik arasındaki en önemli farklardan biri ilkelerle ilgilidir. Konu önemli olduğu için iki yönetmelikteki ilkelerin tamamına aşağıda yer verilmektedir. Eski yönetmelikte bulunan ilkeler (m. 5) şunlardır:

a) Okul veya kurumlar, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda işlevlerini, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun bir bütünlük içinde öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik okul kültürü anlayışı ile yerine getirir.

b) Öğrenciler, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerler ile donanmış, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; hayat boyu öğrenen, insan haklarına saygılı, mutlu bireyler olarak yetiştirilir.

c) Öğrencilere, asgari ortak bir genel kültür verilerek onlarda kişi ve toplum sorun-

larını tanıma ve çözüm yollarını arama; ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkıda bulunma bilinci kazandırılır.

ç) Öğrencilerin; hayata ve yükseköğretime hazırlanması, kendisine, ailesine, çevresine, millî kültür değerleri ile milletine ve insanlığa saygısının geliştirilmesi sağlanır.

d) Bilimsel ve teknolojik gelişmeler izlenerek bu gelişmelerden eğitim ve öğretim sürecinde etkin ve verimli bir şekilde yararlanılır ve uluslararası standartların yakalanması sağlanır.

e) Eğitim ve öğretimin verimini artırmak amacıyla sivil toplum kuruluşları ve çevredeki yükseköğretim kurumları ile iş birliği yapılır.

f) Yerel yönetimler, kamu veya özel kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum örgütlerinin eğitim yönetimi karar süreçlerine katılmaları sağlanır.

g) Eğitim binalarının fiziki kapasiteleri ile personel, donatım ve diğer imkânlarının etkin ve verimli biçimde kullanılması amacıyla eğitim bölgesindeki kurumlar arasında iş birliği yapılır.

ğ) Öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yoluyla zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yeteneklerinin fark edilmesi, becerilerinin geliştirilmesi ve yönlendirilmesi; sosyal, kültürel, eğitsel ve akademik gelişmelerinin sağlanması için okul ve aile ile iş birliği yapılır.

h) Eğitim ve öğretim sürecinde; bilimsel düşünce esas alınarak, üretkenlik, insan ve doğa sevgisi, estetik anlayışın geliştirilmesi sağlanır.

ı) Yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve çevre ilişkilerinde; gönüllülük, karşılıklı sevgi, saygı, hoşgörü ve görgü kurallarına uygun davranışların ön planda tutulması sağlanır.

i) Değerlendirmeler objektif olarak yapılır, başarı teşvik edilir, desteklenir ve ödüllendirilir. Başarısızlık nedenleri araştırılarak giderilmesi sağlanır.

j) Yetki ve sorumlulukların paylaşımında, iletişim kanalları açık tutulur.

k) Yönetici ve öğretmenlerin, eğitim öğretimle ilgili gelişme ve yeniliklere açık olması, eğitim liderliği yapması sağlanır.

l) Sosyal etkinlikler eğitim-öğretimin bir parçası olarak değerlendirilir ve öğrencilerin bu etkinliklere katılmaları teşvik edilir.

m) Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde; özel eğitim ilke, yöntem ve tekniklerine göre gerekli önlemler alınır.

n) Öğrencilerin gelişim ve sağlıklarını tehdit eden şiddet, suç, istismar, madde kullanımı ve bağımlılığı gibi çeşitli psikososyal bozukluklar ve risklere karşı temel önleme çalışmalarının rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile diğer destekleyici uygulamalarla güçlendirilmesi sağlanır, öğrencilerin sağlıklarının korunması için gerekli önlemler alınır.

o) Öğrencilerin kendisine, çevresindeki kişilere ve doğaya değer veren, yaşadığı toplumun ve insanlığın bir parçası olarak kendine güvenen ve topluma katkıda bulunabilen bir bilince sahip olmaları sağlanır.

Yeni yönetmelikte ise, ilkeler alt başlığında (m. 5) bir tek şu ilkeye yer verilmiştir: “Ortaöğretim kurumları işlevlerini Türk millî eğitiminin genel ve özel amaç ile temel ilkeleri doğrultusunda, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun; öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik kurum kültürü anlayışıyla yerine getirir.” Ancak yeni yönetmelikte “Eğitim ve Öğretim Etkinlikleri, Ders Süresi ve Günlük Çalışma Saatleri” bölümünde yer verile aşağıdaki ifadeler de ilke niteliğindeki ifadelerdir:

Eğitim ve öğretim etkinlikleri;

a) Uygulanan program tür ve içeriklerine uygun olarak yürütülür.

b) Bilimsel düşünme becerilerine sahip, öğrenmeyi öğrenen, üretken, bilgiye ulaşabilen, iletişim kurabilen, bilişim teknolojilerini kullanarak, eğitim sürecine aktif olarak katılan, millî, insanî ve evrensel değerleri benimsemiş öğrenciler yetiştirecek biçimde yapılandırılır.

c) Okul, işletme ve/veya programların özelliğine uygun mekânlarda yürütülür.

(2) Yabancı dil, Kur'an-ı Kerim ve meslek derslerinde şube ve grup oluşturulurken okulların, programların ve derslerin özelliklerinin yanı sıra öğrenci seviyeleri de dikkate alınır.

(3) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özellikleri dikkate alınarak yaşam becerilerini geliştirmek ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaöğretim kurumlarında açılan programlardan yararlandırılır.

(4) Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleriyle ortaöğretim kurumlarının özelliklerine göre öğretmen gözetiminde bireysel veya gruba yönelik alan uygulamaları, etkinlikler ve serbest çalışmalar yapılır. Bu kapsamda spor salonu, spor sahası,

müzik odası, atölye, laboratuvar, kütüphane, konferans salonu ve diğer uygulama mekânlarından öğrencilerin yararlanmaları için okul yönetimlerince gerekli tedbirler alınır. Ortaöğretim kurumlarında hangi uygulamalara ve etkinliklere yer verileceğine okul, çevre ve uygulanan programların özelliğine göre zümre öğretmenler kurulunun önerisi doğrultusunda okul yönetimince karar verilir (m. 8).

Yeni yönetmelikte, Öğrenci Davranışları ve Öğrencilerin Korunması başlığını taşıyan bölümde (m. 157) eski yönetmelikteki ilkelere benzer ya da eski yönetmelikteki (m. 3-b) bendiyle yeni yönetmelikteki (m. 157-1) bendinde olduğu gibi, eskisine (millî, ahlâkî, manevî ve kültürel değerleri vb.) eklemeler yapılmış ifadeler vardır. Ancak ilkeler sorumluluğu sisteme yükleyen ifadeler olurken, 157'inci madde, öğrencilerden beklenenleri açıklayan, sorumluluğu öğrenciye yükleyen ifadelerden oluşmaktadır. Bu 157'inci maddeye göre:

(1) Öğrencilerin; Atatürk inkılâp ve ilkeleriyle, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin millî, ahlâkî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve yücelten, insan haklarına saygılı, Cumhuriyetin demokratik, laik, sosyal ve hukuk devleti olması ilkelerine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getiren; beden, zihin, ahlâk, ruh ve duyu bakımından dengeli ve sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, rehberlik servisi, okul-aile birliği ve ilgili diğer paydaşlarla işbirliği yapması istenir.

(2) Bu doğrultuda öğrencilerden;

- a)** Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı kalmaları ve bunları korumaları,
- b)** Hukuka, toplum değerlerine ve okul kurallarına uymaları,
- c)** Doğru sözlü, dürüst, yardımsever, erdemli, saygılı ve çalışkan olmaları; güzel ve nazik tavır sergilemeleri; kaba söz ve davranışlarda bulunmamaları; barış, değerbilirlik, hoşgörü, sabır, özgürlük, eşitlik ve dayanışmadan yana davranış göstermeleri,
- ç)** Irk, renk, cinsiyet, dil, din, milliyet ayrımı yapmaksızın herkese karşı iyi dav-

ranmaları; insan hak ve özgürlüğüyle onun korunması için gerekli duyarlılığı göstermeleri,

d) Tutumlu olmaları; millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları ve zarar vermemeleri,

e) Sağlığa zararlı ve bağımlılık yapan maddeleri kullanmamaları, bu tür maddelerin kullanıldığı yerlerde bulunmamaları,

f) Her çeşit kumar ve benzeri oyunlardan, bu tür oyunların oynandığı ortamlardan uzak kalmaları,

g) Okula ve derslere düzenli olarak devam etmeleri,

ğ) Çevreye karşı duyarlı olmaları, çevrenin doğal ve tarihi yapısını korumaları,

h) Kitapları sevmeleri ve korumaları, okuma alışkanlığı kazanmaları ve boş zamanlarını faydalı işler yaparak geçirmeleri,

ı) Trafik kurallarına uymaları ve davranışlarıyla örnek olmaları,

i) Fiziksel, zihinsel ve duygusal güçlerini olumlu olarak yönetmeleri; beden, zekâ ve duygularıyla bunları verimli kılacak irade ve yeteneklerini geliştirmeleri; kendilerine saygı duymayı öğrenmeleri, böylece dengeli bir biçimde geliştirdikleri varlıklarını aile, toplum, vatan, millet ve insanlığın yararına sunmaları,

j) İnsan hakları ve demokrasi bilincini özümsemiş ve davranışa dönüştürmüş olmaları, kötü muamele ve her türlü istismara karşı duyarlı olmaları,

k) Toplam kalite yönetimi anlayışıyla ekip çalışmalarında rol almaları,

l) Okul, öğrenci veli sözleşmesine uygun davranmaları,

m) İnsana ve insan sağlığına gereken önemi vermeleri,

n) Savaş, yangın, deprem ve benzeri olağanüstü durumlarda topluma hizmet etkinliklerine gönüllü katkı sağlamaları ve verilen görevleri tamamlamaları,

o) Zararlı, bölücü, yıkıcı, siyasi ve ideolojik amaçlı faaliyetlere katılmamaları, bunlarla ilgili amblem, afiş, rozet, yayın ve benzerlerini taşımamaları ve bulundurmamaları,

ö) Bilişim araçlarını kişisel, toplumsal ve eğitsel yararlar doğrultusunda kullanmaları,

p) Bilişim araçlarını; zararlı, bölücü, yıkıcı ve toplumun etik kurallarıyla bağdaşmayan ve şiddet içerikli amaçlar için kullanmamaları; bunların üretilmesine, bulundurulmasına, taşınmasına yardımcı olmamaları ve sanal ortamlarda da bu doğrultuda

davranmaları,

r) Alınan sağlık ve güvenlik tedbirlerine uyarak bu konuda örnek davranışlar sergilemeleri beklenir.

c) Diğer Farklar

Eski yönetmelikteki 8 kısım ile bunların içerdiği bölümlerin başlıkları şöyledir:

I. Kısım: Genel Hükümler

1. Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar
2. İlkeler

II. Kısım: Eğitim-Öğretim, Öğretim Programları, Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereç, Resmî Tatil Günleri, Çalışma Takvimi, Olağanüstü Hâller, Rehberlik, Sosyal Etkinlikler, Okul ve Çevre İlişkileri

1. Eğitim-Öğretim
2. Programlar
3. Resmî Tatil Günleri, Çalışma Takvimi ve Olağanüstü Hâller
4. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri, Zararlı Alışkanlıklardan Korunma, Sosyal Etkinlikler ve Okul, Çevre İlişkileri

III. Kısım: Öğrenci İşleri

1. Kayıt ve Kabul
2. Devamsızlık ve Kayıt Silme
3. Sağlık Hizmetleri
4. Sınıf Başkanlığı ve Öğrenci Nöbetleri

IV. Kısım: Kurullar, Komisyonlar ve Ekipler

1. Kurullar, Komisyonlar ve Ekiplerin Oluşturulması
2. Kurullar, Kurulların Oluşturulması ve Görevleri
3. Komisyonlar ve Ekipler

V. Kısım: Belge ve Defterler

1. Belgeler
2. Defterler
3. Belge ve Defterlerin Düzenlenmesi

VI. Kısım: Bina, Derslik ve Tesisler

1. Bina, Derslik, Tesis, Türk Bayrağı ve Atatürk Köşesi ve Diğer Kullanım Alanları

VII. Kısım: Personel, Yönetim, Görev, Yetki ve Sorumluluklar

1. Personel ve Yönetim
2. Yöneticiler
3. Öğretmenler
4. Diğer Personel

VIII. Kısım: Çeşitli ve Son Hükümler

1. Çeşitli Hükümler
2. Son Hükümler

Onbir kısımdan oluşan yeni yönetmeliğin kısım ve bölüm başlıkları ise şöyledir:

I. Kısım: Genel Hükümler

1. Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar
2. İlkeler, Ortaöğretim Kurumlarının Kuruluşu ve Amaçları

II. Kısım: Eğitim-öğretim

1. Eğitim ve Öğretim Etkinlikleri, Ders Süresi ve Günlük Çalışma Saatleri
2. Öğretim Programları, Dersler, Ders Kitapları, Eğitim ve Öğretim Materyalleri
3. Resmî Tatil Günleri ve Çalışma Takvimi
4. Rehberlik, Sosyal Etkinlikler, Okul ve Çevre İlişkileri

III. Kısım: Öğrenci İşleri

1. Ortaöğretime Geçiş ve Kayıtlar, Alan/Dala Geçiş ve Görevlere İlişkin Hükümler
2. Geç Gelme, Devamsızlık ve İlişik Kesme
3. Nakil ve Geçişler

IV. Kısım: Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi

1. Ölçme ve Değerlendirme
2. Snavlar
3. Sınıf Geçme
4. Telafi Programı ve Yoğunlaştırılmış Eğitim
5. Okul Birincilerinin Tespiti

V. Kısım: Belge, Defter, Çizelge ve Formlar

VI. Kısım: Yönetim, Yöneticiler, Diğer Personel ve Eğitim Ortamları

1. Yönetim ve Yöneticiler
2. Öğretmenler
3. Diğer Personel
4. Eğitim Ortamları

VII. Kısım: Kurullar, Komisyonlar ve Ekipler

VIII. Kısım: Yönetim, Yöneticiler, Diğer Personel ve Eğitim Ortamları Okulda ve İşletmelerde

Mesleki Eğitim

1. Eğitim Uygulaması
2. Staj ve Esasları
3. Mesleki ve Teknik Eğitimde Süreklilik, Öğrenci Grubu, Eğitim Göreceklere Belirlenmesi, Planlama ve Seçmeli Meslek Dersleri
4. İşletmelerin Bildirilmesi, İşletme Belirleme Komisyonlarının Kuruluş ve Görevleri ile Sözleşme
5. İşletmelerin ve Öğrencilerin Görev ve Sorumluluklar
6. Eğitim Birimi ve İşleyişi
7. Eğitim Kurulu ve Eğitim Birimi Personelinin Görevleri

IX. Kısım: Tam Gün Tam Yıl Eğitim

X. Kısım: Öğrenci Davranışları, Ödül ve Disiplin İlişkin Hükümler

1. Öğrenci Davranışları ve Öğrencilerin Korunması
2. Ödül
3. Disiplin
4. Uygulama ile İlgili Esaslar ve Ceza Takdirinde Dikkat Edilecek Hususlar
5. Kurullar, Düzenlenecek Belgeler ve Bilgi Toplama
6. Onur Genel Kurulu ve Onur Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri
7. Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri
8. İlçe Öğrenci Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri
9. İl Öğrenci Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri
10. Öğrenci Üst Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri
11. Disiplin Kurullarının Çalışma Usulleri

XI. Kısım: Çeşitli ve Son Hükümler

1. Çeşitli Hükümler
2. Son hükümler

Kısım ve bölüm başlıkları konusundaki belirgin bir fark, eski yönetmelikte bulunan Bina, Derslik ve Tesisler kısmının yeni yönetmelikte yer almamasına karşın yeni yönetmeliğe **Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi; Okulda ve İşletmelerde Mesleki Eğitim; Tam Gün Tam Yıl Eğitim; Öğrenci Davranışları, Ödül ve Disipline İlişkin Hükümler gibi dört kısım eklenmiş olmasıdır. İki yönetmelikte de yer alan Öğrenci İşleri kısmında, eskisinde var olan Sağlık Hizmetleri bölümüne yenisinde yer verilmemiş, yenisine ise eskisinde olmayan Nakil ve Geçişler bölümü eklenmiştir.**

Eskisinde bölüm başlığı olan Eğitim-Öğretim yenisinde kısım başlığı olmuştur. Bu başlık altında eski yönetmelikte şu ifade vardır: “Eğitim ve öğretim; bilimsel düşünme becerilerine sahip öğrenmeyi öğrenen, üretken, bilgiye ulaşabilen, iletişim kurabilen, bilişim teknolojilerini kullanabilen, eğitim sürecine aktif olarak katılan ulusal ve evrensel değerleri benimsemiş öğrenciler yetiştirecek biçimde yapılandırılır” (m. 6-2). Bu ifadedeki “ulusal” sözcüğü yeni yönetmelikte çıkarılıp yerine “*milli, insanî*” **sözcükleri eklenmiştir (m. 8-b).**

Eski yönetmelikte yer alan Bina, Derslik, Tesis, Türk Bayrağı ve Atatürk Köşesi ve Diğer Kullanım Alanları bölümü, yenisinde *Eğitim-*

Ortamları bölümünün içinde, “Okul Bina ve Tesisleri” ile “Türk Bayrağı, Atatürk Köşesi ile Diğer Tablo ve Resimler” alt başlıkları haline getirilmiştir. Atatürk köşesiyle ilgili alt bölüme de şu paragraf eklenmiştir:

Okulların koridor, salon ve diğer uygun mekânlarında, Türk tarihi ve kültürüne ait tablo ve levhalara, özlü sözlerle, okulun özelliğine göre eğitici ve sanat değeri olan resimlerle dünyaca ünlü bilim, sanat, spor insanlarının söz ve resimlerine, dekoratif ve estetik tablolara, haritalara, duvar gazetesini ile öğrenci etkinliklerinin sergileneceği panolara da yer verilebilir (m. 96-4).

Yeni yönetmelikte ortaöğretimin amaçlarına daha geniş bir şekilde yer verilmektedir. Eski yönetmeliğe göre ortaöğretimin amaçları, “a) öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vererek toplumu tanımalarını, sorunlara çözüm yolları aramaları ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilinç ve gücünü kazanmalarını, b) öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlanmalarını sağlamaktır.” Yeni yönetmeliğe göre ortaöğretim kurumları;

- a) Öğrencileri *bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmeyi, demokrasi ve insan haklarına saygılı olmayı, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamayı,*
- b) Öğrencileri ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vererek yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamayı,
- c) Eğitim ve istihdam ilişkilerinin Bakanlık ilke ve politikalarına uygun olarak sağlıklı, dengeli ve dinamik bir yapıya kavuşturulmasını,
- ç) Öğrencilerin öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesini,
- d) Öğrencilere çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazandırmayı,
- e) Öğrencilere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı,
- f) Öğrencilerin dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenebilmelerini,
- g) Öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak proje geliştirerek bilgi üretebilmelerini,
- ğ) Teknolojiden yararlanarak nitelikli eğitim verilmesini,

h) Hayat boyu öğrenmenin bireylere benimsetilmesini,

ı) Eğitim, üretim ve hizmette uluslararası standartlara uyulmasını ve belgelendirmenin özendirilmesini amaçlar.

(2) Ayrıca:

a) Fen liseleri, fen ve matematik alanlarında; sosyal bilimler liseleri, edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi,

b) Anadolu öğretmen liseleri, öğrencilere öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği ön bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmayı,

c) Güzel sanatlar liseleri, öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırmayı ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi,

ç) Spor liseleri, öğrencilere beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceriler kazandırmayı, beden eğitimi ve spor alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi,

d) Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında;

1) İş, hizmet ve sağlık alanlarında ihtiyaç duyulan ulusal ve uluslararası meslek standartlarına uygun nitelikte insan gücünün yetiştirilmesi, mesleki bilgi ve becerilerinin güncelleştirilmesi ve uygulanan programlarla girişimcilik bilinci, meslek etiği, iş sağlığı ve güvenliği kültürü ile iş alışkanlığının kazandırılmasını,

2) Mesleki eğitim görenlerin istihdama hazırlanmasını,

e) Anadolu imam-hatip liseleri ve imam-hatip liselerinde; imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesine kaynaklık edecek gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlar (m.7)

Yukarıdaki maddede, lise türleri ve amaçları belirtilse de, açık liseye yer verilmemiştir! Yeni yönetmeliğin okul müdürlerinin görevleriyle ilgili alt bölüme eklenen paragraflardan biri aşağıdaki gibidir. Ancak diğer okul müdürlerine, okullarının niteliğiyle ilişkili olan bilimsel konularda ya da mesleki konularda halkın bilgilendirilmesiyle ilgili bir görev verilmemiştir.

Anadolu imam-hatip ve imam-hatip lisesi müdürleri ayrıca okuldaki eğitim, öğretimle ve işleyişle ilgili olarak, okulun çevreyle

ilişki kurmasını sağlamak amacıyla, dinî konularda halkın bilgilendirilmesine yönelik meslek dersleri öğretmenlerinin sorumluluğunda sosyal etkinlikler çerçevesinde hutbe, vaaz ve benzeri programlar düzenler ve bu konularda müftülük, il veya ilçe millî eğitim müdürlükleri, yükseköğretim kurumları ve diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapar. Mesleki Açık Öğretim Lisesi imam-hatip bölümü öğrencilerine yüz yüze eğitim verilmesi konusunda gerekli önlemleri alır. Ayrıca okulun mescit, kütüphane, kitaplık, laboratuvar ve benzeri eğitim ortamları ve uygulama çalışmalarında kazanılacak bilgi ve becerilerin okulun amaçlarına ve öğretim programlarındaki ilkelere uygun olarak kullanılmasını sağlar(m. 78-7).

Eski yönetmelikte okul binalarıyla ilgili bir paragraf şöyledir: "Binalarda; rehberlik ve psikolojik danışma servisi, derslik, bilişim teknolojisi sınıfı, atölye, laboratuvar, yönetim, araç-gereç, resim, müzik, kaynak veya destek eğitim odaları, konferans salonu, öğretmenler odası, kütüphane ve benzeri yerler bulunur." Yeni yönetmelikte aynı paragraf aşağıdaki hale getirilmiştir: "Okul binalarında rehberlik ve psikolojik danışma servisi, derslik, atölye, laboratuvar, yönetim, araç-gereç, resim, müzik, kaynak veya destek eğitim odaları, konferans salonu, öğretmenler odası, kütüphane ve benzeri yerlerle imam-hatip liselerinde uygulama mescidi bulunur" (m. 95-2).

Sonuç

Yeni yönetmelik, eğitim sistemini daha da piyasalaştırıp gericileştiren 652 sayılı Kanun Hükmündeki Kararnameye, 4+4+4 yasasına, yeni kıyafet yönetmeliğine ve SBS yerine getirilen sınav sistemine uyumlu bir yönetmeliktir.

Eski yönetmelikte olmayıp yenisine eklenen bazı ifadeler, örneğin *millî, ahlâkî, manevî ve kültürel değerler* ifadesi, **AKP'nin kültür algısı İslam kültürü ile sınırlı olduğundan, tutucu açılımları kolaylaştıracak değişiklikler. Okul duvarlarının kullanımı konusunda ilgili maddeye eklenen, "Türk tarihi ve kültürüne ait tablo ve levhalara, özlü sözlerle" ifadesi, okul duvarlarına, hadislerin, Saidi Nursi'nin ve benzerlerinin sözlerinin asılmasını kolaylaştıracak ifadelerdir.**

Yeni yönetmeliğe, "(ö)ğrenim süresi içinde ikinci defa sınıf tekrarı durumuna düşen öğrencilerin ders yılı sonunda okulla ilişkisi ke-

silerek Açık Öğretim Lisesine veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine kayıtları yapılır” (m. 59-a) ve “(o)kuldan mezun olamayan on ikinci sınıf öğrencilerinden sınıf tekrar etme hakkı bulunanlar başarısız olunan ders sayısına bakılmaksızın sınıf tekrar edebilir. Ancak, sınıf tekrar etmek istemeyen öğrencilerden sınıf tekrarı yapmış olanlar bir, sınıf tekrarı yapmamış olanlar ise iki öğretim yılı daha başarısız oldukları derslerden sorumluluk sınavına girebilir. Bu sınavlar sonunda da başarısız olan öğrencilerin öğretim yılı sonunda okulla ilişkisi kesilerek Açık Öğretim Lisesine veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine kayıtları yapılır” (m. 59-b) ifadeleri eklenmiştir. Bu maddelerin anlamı açıktır: Bakanlık açık liseyi, başarısız öğrencilere uygun bir lise olarak görmektedir.

Yeni yönetmeliğe eklenen disiplinle ilgili maddelerden cezaların uygulanmasıyla ilgili olan 172’inci maddede, “(ö)rgün eğitim dışına çıkarma cezası alan öğrenciler için, “a) Akşam liseleri dışında devam zorunluluğu olan okullara kayıt yaptıramaz. b) Açık Öğretim Lisesi veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine gönderilir” (m. 172-3) denmektedir. Bu maddenin anlamı da nettir: Bakanlık açık liseyi, cezalı öğrencilerin okuyabileceği bir lise olarak görmektedir.

Anlaşılabileceği üzere, bakanlık, ortaöğretim kurumları içinde saymadığı, evli gençlerle başarısız ve ceza almış öğrencilere uygun gördüğü açık liseyi, 4+4+4 yasası ile zorunlu eğitimin bir parçası sayma aymazlığında bulunmuştur. Anayasa Mahkemesi de, bu yasayı eğitim hakkına ve anlamına aykırı bulmayarak iptal etmemiş, bakanlığın anlayışına ortak olmuştur.

Yeni yönetmeliğin 163’üncü maddesine göre öğrencilere verilebilecek disiplin cezaları, kınama, okuldaki kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme ile örgün eğitim dışına çıkarma cezalarını içermektedir. Örneğin, “i)zinsiz gösteri veya toplantı düzenlemek, bu tür gösteri veya toplantılara katılmak ve bu amaçla yapılan etkinliklerde bulunmak” (m. 164-2-ç) okuldaki kısa süreli uzaklaştırılmak için yeterlidir! “Siyasi partilere, bu partilere bağlı yan kuru-

luşlara, derneklere, sendikalara ve benzeri kuruluşlara üye olmak, üye kaydetmek, para toplamak ve bağışta bulunmaya zorlamak” (m. 164-3-l) ve “(i)zin almadan okulla ilgili; bilgi vermek, basın toplantısı yapmak, bildiri yayınlamak ve dağıtmak, faaliyet tertip etmek veya bu kapsamdaki faaliyetlerde etkin rol almak” (m. 164-3-n) okul değiştirme cezası için yeterlidir. “Bilişim araçları yoluyla; bölücü, yıkıcı, ahlak dışı ve şiddeti özendiren sesli, sözlü, yazılı ve görüntülü içerikler oluşturmak, bunları çoğaltmak, yaymak ve ticaretini yapmak” (m. 164-4-l) ise örgün eğitimden çıkarılmak için yeterlidir. Bu suçlar bir öğretim yılı içinde yinelenildiğinde, ceza bir derece ağırlaştırılmaktadır. Her ceza sonrasında, indirilecek davranış puanı belirtilmiştir. Yeni yönetmelikte, iptal edilen ortaöğretim kurumları sınav yönetmeliğindeki “ceza ile ilgili kayıtları dosyalarından silinmiş dahi olsa” ifadesinin kaldırılmış olması, olumlu bir adım gibi görülse de, “davranış puanı indirilmiş ve iade edilmemiş” ifadesi, uygulamada davranış puanının iade edilmeyebileceği anlamına gelmektedir. Yönetmelikteki disiplin maddeleri ile cezalı öğrencinin okul birincisi yapılmaması, hiçbir şeye sesini çıkarmayan itaatkâr öğrenci istendiğini göstermektedir. AKP’nin kadrolaştığı okullarda disiplin cezası alacaklar, büyük olasılıkla AKP karşıtları olacaktır. Sanık olanların ve hatta mahkumiyeti bulunanların, milletvekili, bakan, başbakan ve cumhurbaşkanı olabildiği bir ülkede, disiplin cezası almış öğrenciyi okul birincisi yapmama ifadesi, acımasızlığın bir göstergesi ve muhalif öğrencilere verilen bir gözdağı niteliğindedir.

Bilindiği gibi AKP, “Öğrenci merkezli eğitime geçiyoruz” ve “Düşünen, soran, araştıran, eleştiren, ...öğrenci yetiştireceğiz” tantanalarıyla yeni ilköğretim programını uygulamaya koymuştur. Ancak, eski yönetmelikte var olan, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri kazandırılması (m. 5-b) ilkesine yeni yönetmelikte yer verilmemiştir! Sistemin araştıran soran değil itaatkâr ve molla öğrenci istediği bir kez daha belli olmaktadır.



Ankara'nın Bir Oyuncak Müzesi Var!

Hazırlayan: Ceren Karadeniz*



Kısaca Oyuncak...

Çocuk oyunları, oyuncaklar, oyunlarda kullanılan nesneler ve çocukla ilgili olan bütün kültürel değerleri çocuk kültürü olarak nitelendirmek mümkündür. Çocuk kültüründeki değişimleri yakından izlememizi sağlayacak olan ise bu kültürün en temel bileşenleri olan oyun ve oyuncaktır. Temelde yetişkinler tarafından çocuğu gelecekteki yaşamına ve toplum yaşamının gerektirdiği sosyo-kültürel rolere hazırlamak amacıyla kullanılan oyuncak bilindiği üzere antik çağlardan beri çocuğun hayatının önemli bir parçasıdır. Oyuncak, çocuğun en önemli işi olan "oyun"a egemendir. İnsanoğlu'nun dikkatini her zaman çeken oyun (Huizinga, 1995) ve beraberindeki oyuncak on dokuzuncu yüzyılın sonu ile yirminci yüzyılın başında kuramsal olarak ele alınmaya başlanmıştır. Friedrich Froebel, Maria Montessori ve Jean Piaget gibi kuramcılar oyunun oluşturduğu eğitsel değere ve çocuğa sağladığı keşif olanaklarına vurgu yapmışlardır. Froebel ve Montessori'nin vurguladığı "çocuğun yetişkinin denetiminde kendi girişimleriyle etkinlikte bulunması" ve Piaget'nin ifade ettiği üzere bu süreçlerin çocuğun bilişsel gelişimine olumlu etkisi oyuncağa verilen önemi artırmıştır. Vygotsky ve Bruner'in çocuğun toplumsal çevrenin bir parçası olduğu ve çevresiyle sürekli etkileşim kurma ihtiyacının karşılanması gerektiğine vurgu yapan kuramları da oyunu ve oyuncağı çocuk gelişimi açısından kilit bir noktaya yerleştirmektedir (Çelen, 1992). Elkind (2011) de oyun ile öğrenme arasında hem bilişsel hem de sosyo-kültürel bağlamda yakın bir ilişki kurmaktadır. Elkind'in kuramında oyunun, imgelem becerisini geliştirdiği, aile etkileşimini sağladığı, gündelik hayatın her aşamasına yerleştirilebildiği ve çocuklarda zekâyı, sağlığı ve yaratıcılığı beslemek için sevgi ve çalışma ile birleştirilmesi gerektiği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla tüm kuramların birleştiği

nokta oyunun dünyaya uyumu ve yeniden öğrenme yaşantıları yaratmayı sağladığı, bu nedenle önemli bir gereksinim olduğu ve oyuncağın bu süreçten ayrı düşünülemeyeceğidir.

Onur (2010) oyuncağın tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğunu vurgulamaktadır. Öyle ki, Anadolu'nun farklı bölgelerinde gerçekleştirilen arkeolojik kazılarda oyuncağın gelişimi ve değişimi yoğun biçimde izlenebilmektedir. Onur'a (2011) göre, arkeolojik kazılar oyunun ve oyuncağın şimdiki biçimini uzun bir tarihi gelişim sonucunda aldığını göstermektedir. Mısır mezarlarında çok sayıda oyuncak bebek ve oyuncağın ele geçmesi, Yunan uygarlığında *pupu* adı verilen pişmiş topraktan eklemli bebeklerin yapılması, Mezopotamya'da taştan oyuncak arabaların biçimlendirilmesi oyuncağa ilişkin dikkat çekici arkeolojik keşiflerdir (Yaraş ve Yaraş, 2011). Mardin Arkeoloji Müzesi'nde antik bir oyuncak arabayı izlemek, Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ndeki ahşap Frig oyuncaklarını incelemek ya da Atina Ulusal Arkeoloji Müzesi'nde yüzlerce pupus'un sergilendiği müze galerilerini gezmek insanı binlerce yıl öncesine, tüm insanlığın ortak noktasına, "çocukluğa" eşsiz bir yolculuğa çıkarmakta; antik dönemden günümüze oyuncağın işlevine ilişkin anlayışlarda çok da değişiklik yaşanmadığını göstermektedir.

Anadolu'nun vazgeçilmezi sopayla sürülen çemberleri, topaçları ve topları antik dönemde de görmek mümkündür (Onur, 2011). Türkiye'nin hemen her köşesinde bulunan antik kentlerde, özellikle agoralarda ya da tapınak merdivenlerinde günümüzün dama ya da satranç oyunlarına benzer oyunların kazınmış olduğu ya da oyun taşlarının yerleştirilmiş olduğu göze çarpmaktadır. Oyuna ve oyuncağa önem verilmesi tesadüf değildir. Ne de olsa Platon'a göre çocuklar küçük yaşlarda iyi huy-lu, yumuşak başlı ve erdemli olmalarını sağlayacak masal ve öykülerle eğitilmelidir. O'na göre, çocukları 6 yaşına gelene kadar *kendi tarzlarında* oynamaya bırakmak en iyisidir. Böylece ileride edinecekleri mesleklere olan eğilimlerini gösterebilir ve bu konudaki ilk eğitimi oyun ve oyuncaklar yoluyla alabilirler.

Türkiye'de arkeoloji müzelerinde çok sayıda antik oyuncağa rastlanmaktadır. Bu oyuncaklar içinde çingırak, bebek, aşık kemikleri, zar, topaç, oyuncak hayvanlar (kuş, domuz, aslan, tavuk, horoz, güvercin, ayı vb.), araba, kanatlı at, oturak ve kukla yer almaktadır. Anadolu'da

*ckaradeniz@ankara.edu.tr

oyuncağın bu denli çeşitli ve ayrıntılı olması oyuncakın eğitim değerinin fark edilmiş olduğunun kanıtıdır (Onur, 2011). Oyuncak Roma İmparatorluğu'nda ve Ortaçağ Avrupası'nda da önemini korumuştur. 18. yüzyıla kadar şövalye figürleri, oyuncak bebekler, bebek evleri, diobolo ve yoyo gibi oyuncakların hüküm sürdüğü Avrupa, 19. yüzyıldan itibaren otomatik ve mekanik oyuncakların egemenliğine girmiştir. İngiltere, Almanya (Nüremberg) ve Fransa (Saint Germain ve Saint Laurent) gibi ülkelerde oyuncak imalathaneleri kurulmuş, oyun ve oyuncak fuarları düzenlenmiştir (Avrupa'nın en ünlü oyuncak fuarı her yıl Ocak – Şubat ayları arasında Nüremberg'de izlenebilir). Avrupa'daki oyuncaklarla kıyaslandığında Anadolu oyuncaklarının yoğun olarak daha folklorik / geleneksel olduğu dikkat çekmektedir. Çaput, taş, kumaş ya da tahtadan üretilen bebekler, beşikler, minyatür ev eşyaları, ahşap topaclar, cambazlar, silahlar, hayvanlar vb. Anadolu'nun her köşesinde hâlâ karşımıza çıkmaktadır. Anadolu'da oyuncak üretiminde bir marka haline gelen Eyüp'ten de söz etmek gerekmektedir. Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde



ayrı bir yer verdiği Eyüp semti oyuncak yapımıyla yıllarca dillere destan olmuş, semtin ünü Anadolu sınırlarını aşmıştır. Çelebi, Seyahatnamesi'nde 17. yüzyılda Eyüp'te 100'ün üzerinde oyuncak atölyesi bulunduğunu belirtmektedir. Eyüp'te üretilen oyuncaklar çeşitlilik bakımından geniş bir yelpazededir. Eyüp'te 20. yüzyılın başına kadar üretimi sürdürülen çember, tahta araba, dönme dolap, toprak testi, düdük, def, dümbelek, fırıldak, top, topaç, şakşak, kaynak zırlıtısı, aynalı beşik vb. oyuncaklar dışında tel dolap, sandalye ve beşik gibi ev eşyalarının minyatürleri de yapılmıştır (Geleş, 2011). Yok olmaya yüz tutmuş Eyüp Oyuncakları günümüzde Avrupa Birliği fonlarıyla geliştirilen projelerde ve yerli girişimcilerin destekleriyle yaşatılmaktadır. Çağlar boyunca oyuncağa yüklenen önemin artması çocuğun yaşı, hayal gücünü devindirme özelliği, çevreye ilişkin deneyim kazandırma özelliği, yapıldığı malzeme, biçimi, yapısı, dayanıklılığı, yeni oyun kolaylıkları sunması ve güvenlik gibi gerekçeler oyuncak

daha sistemli ve planlı biçimde üretilmesini sağlamıştır (Ergün, 1980). Ancak ithal oyuncakların Türkiye'deki pazarı neredeyse ele geçirmiş olması, oyuncakların kalitesinde ve fiyatlarındaki çeşitlilik Türkiye'deki yerli oyuncak sektörünü yabancılarla rekabet konusunda hâlâ zorlamaktadır.

Oyuncaklı müzeler...

Çocuk kültürünün temel direği olan oyuncak, geçmişine, bugününe ve hatta geleceğine ilişkin tüm birikimleri oyuncak müzeleri aracılığıyla paylaşmaktadır. Çocuk gözüyle bakıldığında çocuğun en önemli işi olan oyunun ve en önemli aracı olan oyuncakın (And, 2012), disiplinlerarası bir bakış açısıyla yorumlanması ihtiyacı ve yetişkinlerin çocukluğa özlem ihtiyaçlarına yanıt verme isteği dünyanın farklı yerlerinde oyuncak müzelerinin kurulmasına neden olmuştur. Bu

müzeler incelendiğinde, "teknolojide meydana gelen hızlı değişim sürecinde yok olma tehdidi altında bulunan oyuncakları korumak, oyuncak aracılığıyla sanayi tarihi, kültür tarihi, çocukluk ve eğitim tarihi konularında araştırma yapmak" gibi amaçların bu müzelerin var oluşu nedeni olduğu dikkat çekmektedir. Öte yandan çağdaş müzecilik anlayışını izleyerek bu müzeler günümüzde çocuklara tarih bilinci kazandırmak, kuşaklararası iletişim kurulmasına yardımcı olmak ve oyuncakın çocuk gelişimindeki önemini vurgulamak gibi eğitsel işlevleri de yerine getirme sorumluluğu üstlenmektedir. Günümüz müzesi, Lord'a (2007) göre, "kültürel bir hızlandırıcı"dır. Çağdaş müze eğitsel, teknolojik, toplumsal ve popüler gelişmeleri yakından takip etmekte ve toplumun bu gelişmelere ilişkin farkındalığını artırmaktadır. Bu gelişmelerin göstergesi olan nesneleri toplamak, araştırmak, yorumlamak, ilgi çekecek biçimde sergilemek, eleştirmek, sorgulamak ve yorumlamak artık müzenin öncelikleridir. Bu nedenle çağdaş müzeler eğitim etkinliklerini tüm işlevlerinin önünde farklı önceliklerle yürütmektedir.

Oyuncak müzesi, «çocukluğun ve çocuk kültürünün en önemli göstergeleri olan oyun ve oyuncakın sosyal, teknolojik, kültürel ve endüstriyel tarihini araştıran; oyun ve oyuncak



tarihine ışık tutabilecek nesneleri toplayan, biriktiren, bakım ve onarımlarını gerçekleştirerek toplumun ve toplumsal gelişime hizmet etmek ve ilgililere araştırma ve eğitim olanakları sunmak amacıyla sergileyen, kar amacından bağımsız ve sürekliliği olan çağdaş müze» şeklinde tanımlanabilir. Müzecilik anlayışındaki değişimler ve postmodern düşüncenin müze algısının sektöre etkileri müzelere koruma ve sergileme işlevlerinin yanında bir bilim enstitüsü gibi araştırma ve eğitim verme işlevlerini de yüklemiştir (Karadeniz, 2010). Dolayısıyla oyuncak müzesi tıpkı diğer müzeler gibi artık Lord'un (2007) da vurguladığı gibi, eğitsel, teknolojik, toplumsal ve popüler gelişmeleri yakından takip etmek ve toplumun bu gelişmelere ilişkin farkındalığını artırmakla yükümlüdür.

Onur (1992)'a göre, yaygın eğitim kurumları olarak kabul gören müzelerin, eğitime katkısı yetişkin ve çocuklar için iki yönlü gereklilik olmakla birlikte, eğitimin hedef kitlesi öncelikle çocuklar olarak düşünüldüğünden, birçok müze türü yanında, oyuncak müzelerinin kuruluş ve gelişimleri de bu anlamda önem kazanmaktadır. Kültür tarihinin sentezini sunan oyuncak müzeleri yalnızca nostaljik nesnelerin derlendiği, korunduğu yerler değildir. Oyuncak müzeleri koleksiyonlarından dolayı çocuk ve yetişkinlerin oluşturduğu, toplumların kültür tarihini (yeme- içme, giyim-kuşam, mimari, v.b), sosyal yaşam ve aile yaşantısını, sanayi tarihini bir arada barındırması ve ilişkilendirmeye uygun olması açısından doğal olarak yaygın eğitim ve öğretime zengin bir kaynak oluşturmaktadır. Oyuncak müzelerinin kendilerine özgü koleksiyon yapıları ve atmosferi, müze izleyicilerini duyulara, düşünme gücüne ve yaratıcılığa yönlerecek etkinliklerin tasarlanması için uygundur.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi...

Ankara Üniversitesi'nde üç kuruluş ortak çalışmaları yapmak üzere birbirini izleyen tarihlerde kurulmuştur: Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi (1990), Çocuk Kültürü Uygulama ve Araştırma Merkezi (1994) ve Disiplinlerarası Müze Eğitimi Anabilim Dalı (1997). Türkiye'nin ilk oyuncak müzesi olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi, 20 Nisan 1990'da çalışmalarında çocuk kültürü, çocukluğun tarihi, gelişim psikolojisi ve müze eğitimi konularına ağırlık veren Prof. Dr. Bekir Onur tarafından açılmıştır. Müze, çocuk oyuncaklarını ve oyun araçlarını toplamak, korumak, yeni kuşaklara aktarmak ve tanıtmak amaçındadır. Oyuncak aracılığıyla sanayi tarihi, eğitim tarihi, kültür tarihi, çocukluk tarihi ve kültürel gelişimi konularında araştırmalar yapan müze, aynı zamanda oyuncakların çocuk gelişimindeki yeri ve önemini vurgulamak amacıyla da çalışmalarını yürütmektedir. Müzede eğitim uzmanları rehberliğinde eğitim etkinlikleri de düzenlenmektedir.

Müze koleksiyonunu 5 ana gruba ayırmıştır: *Geleneksel Oyuncaklar* (Oyunla ilişkilendirilmiş, yerel, mevsimlik, el yapımı gibi sınıflandırılmış sapan, çember, topaç, bez bebek, beşik, yürüteç, Eyüp Oyuncakları, vb.), *Fabrikasyon Oyuncaklar* (Yapıldıkları malzemeye göre sınıflandırılmış olan sanayi ürünü oyuncaklar), *Yabancı Oyuncaklar* (Kişisel ya da ticarî amaçlarla başka ülkelerden getirilmiş oyuncaklardır. Müzenin en eski parçaları -1890- bu grupta yer alır), *Antik Oyuncaklar* (Türkiye'nin birçok arkeoloji müzesinde sergilenen antik oyuncakların bazılarının kopyaları bulunmaktadır) ve *Yeni Oyuncaklar* (Karakterler, popüler kültürün ürettiği oyuncaklar -Batman, Barbie vb.-).

Müze koleksiyonunun en ilgi çekici tarafı büyük oranda Türkiye'de üretilmiş zengin fabrikasyon oyuncak koleksiyonudur. Ahşap, teneke, kâğıt, plastik ve bez/ peluş malzeme kullanılarak yapılmış fabrikasyon oyuncaklar Türkiye'nin oyuncak tarihinde önemli bir yere sahiptir. Müzede *Tahta Oyuncak* grubunda çeşitli arabalar, model evler, hayvanlar vb. oyuncaklar yer almaktadır. İlk fabrikasyon tahta Türk oyuncakı tahta araba (1938) da bu koleksiyonda yer almaktadır. *Teneke Oyuncak* grubunda araba, tren, kamyon vb. taşıtlar ile, çeşitli hayvanlar, mutfak eşyaları ve kurşun askerler yer almaktadır. Bu grupta en eski (1933) Türk teneke oyuncaklarından örnekler

görmek mümkündür. *Kâğıt Oyuncak* grubunda kartondan ve kâğıttan üretilen bebekler ve giysileri gibi çeşitli oyuncaklar yer almaktadır.

Plastik Oyuncak grubunda plastikten yapılmış çeşitli eski ve yeni oyuncaklar izlenebilmektedir. Bu oyuncaklar arasında Türkiye’de üretilen ilk plastik bebekler, hayvanlar ve su taşıtları modelleri dikkat çekmektedir. *Bebek ve Yumuşak Oyuncak* grubunda ise kâğıt hamuru, porselen, plastik gibi çeşitli malzemelerden yapılmış ve koleksiyonerlerin büyük ilgisiyle karşılaşılan bebekler ve **peluş hayvan modelleri** yer almaktadır. Bu grupta Türk oyuncak bebek endüstrisinin en eski (1960) örnekleri sergilenmektedir.

Müze koleksiyonunda, Türkiye’de üretilen yerli oyuncakların en önemli ve ilk örnekleri yer almaktadır. Gürel, Alasya, Jüliyet Altın ve Nekur gibi oyuncak firmalarının ürettiği teneke oyuncaklar, Çakar motor örnekleri, tamamı el yapımı geleneksel oyuncaklar, zengin beşik koleksiyonu ve tokmaklı kağnılar müzenin ilgi çeken parçalardır. Bunların yanı sıra, Çevik firmasının ürettiği tahta oyuncaklar, Ankaralı mobilya ustaları tarafından tasarlanan oturma takımları, yine Türkiye’de üretilen minyatür mobilyalar, Dünder firmasının ürettiği yapı - inşaa oyuncakları, 1890 yılına tarihlenen bebek evi (Alman yapımı), Tekniko model firmasına ait tekniko yapı - inşaa oyuncakları, yurtdışındaki çeşitli müzelerden getirilen oyuncak örnekleri ve eğitim malzemeleri, dövme bakırdan el yapımı minyatür ev araç-gereçleri, Fatoş firması tarafından üretilmiş olan peluş oyuncaklar ve oyuncak bebekler, kauçuk oyuncaklar, yerli üretim olan ilk plastik oyuncaklar ve oyuncak kutuları müze koleksiyonunda yer alan önemli nesnelerdir.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi’ne giriş ücretsizdir. Okullar ve diğer ziyaretçi grupları hafta içi ve randevu alınarak kabul edilmektedir. Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde yer alan müze fiziki koşullarının yetersizliğine rağmen 2012 yılı içinde Mart 2012 – Ağustos 2012 ayları arasında 5670 kişi tarafından ziyaret edilmiştir. Ziyaretçilerin 895’i yetişkin, 1551’i okul öncesi çocuk, 3224 okul çağı öğrencilerden oluşmaktadır. Ankara Üniversitesi EBF Oyuncak Müzesi, 19 Eylül – 02 Ekim 2011 tarihleri arasında Ankara’daki Cepa Alışveriş Merkezi’nde oyuncak meraklılarıyla buluşmuş ve ilk kez müze binasının



dışına çıkmıştır. Müze, bu sergi ile çocukluk günlerine keyifli ve nostaljik bir yolculuk yapmak isteyenlere keyifli anlar yaşatmış ve büyük bir ilgiyle karşılaşmıştır.

Sonuç yerine...

Yetişkinlerin dünyasında gelişmeler yaşandıkça bu gelişmeler oyuncaklara da yansımalar, sanayileşme ve kentleşme arttıkça oyuncak endüstrisi büyümeye devam edecek; oyuncaklar çeşitlenecek, oyuncaktan beklentiler artacak ancak beklendiği üzere oyuncağa ilişkin hevesler ve oyuncağın kullanım süresi gittikçe azalacaktır. Bu öngörülerden yola çıkarak öncelikle Ankaralıların ve daha sonra tüm oyuncak meraklılarının yok olmaya yüz tutmuş ve günümüzde yalnızca anılarında yaşayan oyuncak örnekleriyle buluşması önemli bir kazanımdır. Toplumsal tarihi tutarlı biçimde öğrenmek, kültürlerarası ve kuşaklararası iletişimi ve işbirliğini geliştirmek, yerel oyuncakların ve yerel oyuncak endüstrisinin geliştirilmesine ve sürdürülmesine katkı sağlamak, oyuncakların üretim süreçlerinden müzeye geliş sürecine kadar geçirdiği dönemleri duyumsamak ve sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel alanlarda ve sanata ilişkin uygulamalarda bilgi ve becerileri geliştirmek müze koridorlarından geçmektedir. Yaşanan tüm sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere karşın oyun kültüründe attan alta bir sürekliliğin de olduğunu kabul etmek gerekir. Çocuk oyunları sürekli değişmekte, hatta zaman zaman yok olmakta, aynı zamanda dönemsel modalarla geri gelmekte, kendini yenilemekte ve zamana ayak uydurmaktadır. Oyuncak da çocuk kültürünün önemli unsurlarından biri olarak bu değişimlerde yerini almaktadır. Dolayısıyla temennimiz Ankara Üniversitesi EBF Oyuncak Müzesi’nin de bu değişimin oyuncak aracılığıyla gözlemlenebileceği çağdaş bir ortam olma özelliğini sürdürmesidir.

Kaynakça

And, M. (2012). *Oyun ve B    *. 3. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

  elen, N. (1992). 4-6 ya   çocuklarının sayı ve mekân korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elkind, D. (2011). *Oyunun Gücü*, Yayına Hazırlayan Bekir Onur, İmge Kitabevi, Ankara.

Ergün, M. (1980). *Oyun ve Oyuncak   zerine – I. Milli Eğitim Dergisi*, 1/1, s.102-119.

Gele  , F. (2011). Osmanlı'dan Günümüze Eyüp Oyuncakları ve Oyuncak Tarihindeki Yeri,

Günümüzde   ocuk Oyunlarında ve Oyuncaklarında Ya  şanan Değişimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde, 90-99. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi   zerine Bir Deneme* (  ev. M.A. Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Karadeniz, C. (2010). *Dünya'da   ocuk Müzeleri ve Bilim, Teknoloji ve Ke  şif Merkezleri*,

(Yay. Haz.: Bekir Onur). Ankara:   r  n Yayınları.

Lord, B. (2007). What is museum-based learning? (ed.: Lord, B.), *The Manuel of Museum Learning* içinde, 13-19. New York: AltaMira Press.

Onur, B. &   ok, F. (2008). *Ankara   niversitesi   ocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama*

Merkezi (  OKAUM). Ankara: Ankara   niversitesi   ocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No:15.

Onur, B. (2010). "Oyunca  n Toplumsal Tarihi" *Oyuncaklı Dünya*. Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Onur, B. (2011). Anadolu'da Oyun ve Oyuncak, *Oyuncak Sergisi: A. Naim Arnas Koleksiyonu* içinde, 33- 39. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yaraş, A. ve Yaraş, C. (2011). Antik   a  da Oyuncaklar ve Günümüze Yansımaları,

Günümüzde   ocuk Oyunlarında ve Oyuncaklarında Ya  şanan Değişimler Sempozyumu

Bildiriler Kitabı içinde, 61-74. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.



Ankara'da Bir Müze...

"Bugün 8 Haziran 1990...Alman B  y  kel  lili  i'ne bağlı anaokulu m  zemizi gezmeye geliyor. Dört   ğretmen, 20 kadar   ocuk. Biri ilkokul   ğrencisi, diğerleri 3-5 ya  şlarında. Hepsinin yüzlerinden canlılık ve güzellik fi  şkırıyor.   nce bütün vitrinlere saldırarak geli  ş güzel geziyorlar. Sonra yavaş yavaş ilgilerini seçtikleri belli oyuncaklarda yoğunlaştırıyorlar. Epeyce sonra öğretmenler bütün çocukları topluyor, halının üzerinde bir daire olu  şturuyorlar, şimdi oturmu  ş ciddi ciddi konu  şuyorlar. Öğretmen müzede en çok neyi beğendiklerini, neyi eksik bulduklarını soruyor. En çok be  enilenler "tahta oyuncaklar". Bir   ğretmen de bunu Almanya'da artık tahta oyunca  n çok az olmasına ba  lıyor. Daha sonra   ğretmen öncülüğünde şarkılı bir oyuna ba  lanıyor. Böylece m  zemiz ilk kez gerçek bir   ocuk mekânı oluyor!   nce o  lanlar oturuyor, kızlar ayakta, sonra tersi. Ev ve meslek etkinlikleri anlatan bir oyun, kadınlar çamaşır yıkıyor, erkekler duvar   r  yor söz gelimi. Her ne kadar buna da "cinsiyet ayırmacı" denebilirse de, hiç olmazsa çocuğa özgü bir oyun ve   arkı!"

Bekir Onur, 2010:226

Öğretmenine Öğüt Veren Öğrenciler...

Eleştirel Pedagoji Dergisi’nin Eğitim Tarihinden başlıklı sayfalarında daha çok öğretmenleri, onların mücadelelerini, örgütlenmelerini, gördükleri baskıları anlattım. Mesleklerinin doğası gereği öğrencilerine iyiyi, doğruyu, güzeli öğretmeye çalışan öğretmenlerin çoğu kez öğrencilerine öğüt (nasihat) verdikleri sıkça rastlanan bir durumdur da tersi, şaşkınlık vericidir.

Bu yazımda eğitilen öğrencilerin kendilerini eğiten öğretmenlere bakışlarını, beklentilerini ve kızgınlıklarını dünyadan ve Türkiye’den birer örnekle anlatmak istiyorum.

İlk anlatacağım eleştirel öğütler İtalya’dan.

“Sevgili Öğretmenim,

Herhalde beni hatırlamazsınız. Sınıfta bıraktığımız öğrencilerin sayısı o kadar çok ki...

Oysa ben sizi, meslektaşlarınızı, eğitim diye adlandırdığınız bu işi ve sınıfta bıraktığınız bütün çocukları defalarca düşündüm.

Bizleri tarlalara, fabrikalara sürüyor sonra da unutup gidiyorsunuz.

.....

Siz genellikle aptal ve tembelleri sınıfta bıraktığınızı söylüyorsunuz. O halde demek ki tanrının bütün tembelleri ve aptalları fakirlere doğurduğunu savunuyorsunuz. Ama tanrı fakirlerin başına böyle çorap örmez, bu işi galiba siz beceriyorsunuz.

.....

Maaşınızı devletten alıyorsunuz. Çocuklar gözlerinizin önünde. Tarihi okudunuz hatta öğretiyorsunuz bile. Artık dünyayı ve sorunları apaçık görmelisiniz.

.....

Bir öğretmen “bir ödev dörtlükse dört veririm” diyordu. Zavallı, kendisinde kınadığımız tarafın bu olduğunu anlayamıyordu. Çünkü bu dünyada eşit olmayanlara eşit davranmaktan büyük haksızlık yoktur.

.....

Jimnastik sınavında öğretmen bir top fırlatarak “Basketbol oynayın” dedi. Bilmiyorduk. Öğretmen bize tiksinerken baktı ve “çok beceriksiz bunlar” dedi. Bizi Eylül’e bırakmak istiyordu.

Aramızda çınar ağacına tırmanmasını bilmeyen tek çocuk bile yok. Üstelik dallarda ellerini serbest bırakarak baş aşağı sarkmayı da biliyorlar. Evine asansörsüz çıkamayan birine tam not veriyorsunuz.

.....

Sınıfta kalanlardan ikisi ise bir daha okula dönmediler. Tarlaya çalışmaya gittiler. Yediğimiz her lokmada, okuma yazma öğrenmemiş bir insanın emeğinden ve acısından bir parça vardır.”

Yukarıdaki satırları yazanlar yaşları 13-15 arasında

olan Barbiana Öğrencileri.

Barbiana İtalya’da küçük bir köy. Bu köyde bir üniversite profesörünün oğlu olan köy papazı ile köylüler birleşerek bir özel okul açarlar. Bu okulda 8 yıllık eğitimde başarısız olan ve devlet okullarından atılan yoksul öğrenciler öğrenim görmektedir.

Çocuklar bu okulda okuma yazmayı ve diğer bilgileri öğreniyorlar. Aynı zamanda birbirlerini eğitiyorlar. Not almak, belge almak, sınıfta kalmak yok. Çocuklar, başarısız olmak, elenmek gibi öğrencilerde gerilim yaratan bir atmosferin var olmadığı, kendilerinin öğrendiğini başkalarına öğrettikleri bu rahat ortamda başarılı oluyorlar. Elendikleri okullarda bir köşede kalan çekingen çocuklar yerine bu ortamda, öğrenebildiklerini görerek güven kazanıyorlar ve kişilikleri gelişiyor.

“Barbiana Öğrencilerinden Mektup” adlı kitap 1967 yılında İtalya’da yayınlanmış, 1974 yılında ise Türkiye’ye çevrilerek Gözlem Yayınları tarafından yayınlanmış. Yapıt, bu okulun sekiz öğrencisinin eski öğretmenlerine yazdığı eleyici, haksız, eşit olmayan eğitimi eleştirici nitelikli mektuplardan oluşur. Kitabın dikkate değer bir başka yanı ise Barbiana öğrencilerinin eğitime sınıfsal açıdan yaklaşmış olmasıdır.

Diğer örneğimiz ise Türkiye’den.

8-9-10 Temmuz 1974 tarihinde yapılan TÖB-DER’in II. Olağan Genel Kurulu’na bir telgraf gelir Kırşehir’den. Telgraftaki imza Kırşehir Cacabey Ortaokulu öğrencisi Leyla Köksal’a aittir. Telgraftaki şiir aynen şöyledir:

**“Öğretmenim;
Dünyanın nasıl döndüğünü öğrettin.
İçinde dönen dolapları öğretmedin.
Pamuğu, tohumu, çiçeği öğrettin.
Zeytini, portakalı, üzümü öğrettin,
fakat kimlerin aslan payı aldığını,
elin gavurunu,
onun işbirlikçisini ve vatan hainlerini neden öğretmedin?
Öğretmenlerim yürekten sizi izlerim, ellerinizden öperim”**

Bu şiire dair 24 Kasım 2009 tarihli Bir GÜN Gazetesi’ne bir yazı yazmış ve şiirin revizyona uğratılmış tüm dizelerini yayınlamıştım. Fakat bu şiirin kime ait olduğunu ve ne zaman yazıldığını tam olarak belirleyememişim, TÖB-DER ile ilgili bir kitap çalışması yaparken TÖB-DER Bülteninde bu şiirin gönderildiği telgrafi buldum. Böylece şiir “sahipsiz” olarak nitelendirilmekten kurtulmuş oldu.

Günümüzde Barbiana Okulu öğrencilerine ve Leyla Köksal’lara daha çok ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Onların müfettişliğine ihtiyacı olan çok sayıda öğretmen var çünkü.

Hep öğretmenler, eğitimciler ve büyükler nasihat verecek değiller ya...

Eleştirel Eğitim-Eleştirel Pedagoji

Eleştirel eğitim ve eleştirel pedagojinin birbirinden ayrı gündemleri olduğunu söylemek ve ikisi arasında keskin kuramsal, epistemolojik ya da pratik sınırlar çizmek mümkün görünmüyor. Dahası, tek bir eleştirel eğitim ya da eleştirel pedagoji tanımı yapmak da aynı biçimde bir imkansızlık içeriyor. Her ikisi de bu anlamda, altında çok sayıda yaklaşım ve anlayışı barındıran şemsiye terimler olarak kullanılıyor. Eleştirel eğitim bir araştırma gündemi olarak ilk kez 1960 lı yıllarda Parsons'ın Yapısal-İşlevselci toplum modellerine karşı geliştirilen Yorumcu Paradigmanın altında, Marksist çatışmacı yaklaşımlarda ortaya çıkmıştır. Eleştirel pedagoji ise ilk olarak Paulo Freire'nin omuzlarında yükselmeye başlayan ve kurucu metin sayılan Ezilenlerin Pedagojisi ile yaygınlaşan yine Marksist tabanlı epistemolojik bir gelenek olarak düşünülebilir. Freire'den etkilenen çok sayıda Kuzey Amerikalı eğitimci, 1900 lerin başında Amerika'da ortaya çıkan ilerlemeci eğitim anlayışı, Frankfurt Okulu kökenli eleştirel teori ve Freire'nin özgürleşme pedagojisi'ni bir araya getirerek, Eleştirel Pedagojiyi yüzü pratiğe dönük radikal politik bir eğitim hareketine dönüştürmeye çalışmışlardır. Freire en önemli aktör sayılsa da eleştirel pedagojiyi onunla sınırlamak doğru değildir. Kimilerine göre eleştirel pedagojiyi, eleştirel eğitim yaklaşımlarından biri olarak değerlendirmek de mümkün. Yine de eleştirel pedagoji terimi en gevşek haliyle belirli bir geleneğe ait bakış açısıyla politik ve entelektüel hizalanmayı nitelerken, eleştirel eğitim daha geniş yelpazede spesifik bir gelenekten daha çok eğitime genel bir politik yaklaşımın altını çizmektedir.

Her ne kadar "Eleştirel Pedagoji" kuramsal köklerini önemli oranda Kıta-Avrupa'sı felsefe ve sosyolojisinde bulsa da bu başlık altında Avrupa akademilerinde kendine daha sınırlı bir tartışma alanı yaratabilmiştir. Avrupadaki eğitimcilerin, Kuzey Amerikalı eğitimciler tarafından öncüllerini Eleştirel Pedagoji geleneğinden alarak geliştirdikleri "dönüştürücü öğrenim" (transformative learning) tartışmalarına İspanya, Yunanistan, İngiltere gibi birkaç ülke haricinde çok fazla katılmadığını söylemek mümkündür. Bunun belki de en önemli ne-

deni, Eleştirel Pedagojinin, Marksizm ve Hristiyanlıkla kurduğu ilişkinin menteşeleri olan Freire'nin "özgürleşme teolojisi" (liberation theology) ve "eleştirel bilinç pedagojisinin" (pedagogy of critical consciousness), Kuzey ve Latin Amerika'da bulunduğu sosyolojik, kültürel ve politik karşılıkları Avrupa ülkelerinin büyük bölümünde bulamamasıdır. Benzer biçimde Avrupa'daki entellektüellerin sosyal adaletin sağlanması için geliştirilen "normatif modellerle" olan ten uyumsuzluğu da önemli etkenler arasında sayılabilir. Bu nedenle, Eleştirel Pedagojinin anahtar figürleri olarak tanımlanan isimlerin hemen tamamı Kuzey Amerika'daki üniversitelerdendir (Ira Shor, bell hooks, Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple, Patti Lather, Shirley Steinberg, Michael Kincheloe). Avrupada, güç-tahakküm eksenine oturtulmuş çok sayıda eğitim araştırması ya da kuramsal yaklaşım bulunmaktadır. Neo-liberalizm, sosyal sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet, etnisite gibi meselelerin bu eksenin nerelerde kestiği Avrupalı eğitimcilerinin de en önemli gündemlerindendir. Yine de bu eğitimcilerin kendilerini eleştirel pedagoğ olarak tanımlamadıkları, yaptıkları işleri daha kapsamlı bir politik yaklaşım sayılabilecek eleştirel eğitim ile ilişkilendirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bununla beraber, Avrupadaki eleştirel eğitim çalışmalarının Frankfurt Okulu ile daha doğrudan kuramsal bağlar kurduklarını söylemek de mümkün. Bu bağın eleştirel pedagojide daha zayıf olduğunu görüyoruz.

Eleştirel eğitim-eleştirel pedagoji tartışmasında, bu kullanımların neye karşılık geldiğinden daha çok kimlerin neden kendilerini bu başlıklar altında tanımladığına bakmak daha ilginç veriler sunabilir. Kendini eleştirel pedagoğ olarak tanımlamak belirli bir epistemolojik gelenekle (hatta grupta) hizalanmış politik bir kimliğe gönderme yaparken, eleştirel eğitimci olmak yalnızca bakış açısıyla ilgili daha esnek politik bir imayı içerebilir. Dolayısıyla, Kuzey Amerika'daki bir çok eleştirel eğitimci, yaptıkları tüm çalışmalar eleştirel pedagojinin sınırları içinde değerlendirilse dahi kendilerini bilinçli olarak eleştirel pedagoğ olarak nitelemekten kaçınmaktadır.