TC
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

YETİŞKİN OKURYAZARLIK PROGRAMLARININ NİTELİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülhan İnce

Ankara
Kasım, 2008

TC
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

YETİŞKİN OKURYAZARLIK PROGRAMLARININ NİTELİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülhan İnce

Danışman: Prof. Dr. Rıfat Miser

Ankara
Kasım, 2008

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Yaşam Boyu Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan……..

Üye…….

Üye……..

Üye…….

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

/ / 2008

Enstitü Müdürü

ÖZET

YETİŞKİN OKURYAZARLIK PROGRAMLARININ NİTELİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

İnce, Gülhan

Yüksek Lisans , Yaşam Boyu Öğrenme Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Rıfat Miser

Kasım 2008, 93 sayfa

Bu araştırmada, Türkiye'de varolan yetişkin okuma yazma kurslarının nitelik açısından değerlendirmesinin yapılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla, öncelikli olarak etkili bir yetişkin okuma yazma kursunun ne gibi nitelikler taşıması gerektiği tespit edilmiş; mevcut okuma yazma kurslarının bu nitelikleri ne derece taşıdığı konusunda gözlem, materyal incelemesi ve görüşmelere dayalı veriler esas alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmenin yapılabilmesi için farklı kurumlarda düzenlenen yetişkin okuma yazma kursları (TODAM, HEM, Ordu ve AÇEV); planlama, uygulama ve program sonrası değerlendirme olmak üzere üç temel aşamada gözlemlenmiş ve burada edinilen veriler ışığında bir değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır.

Araştırma, tekil tarama modeli ile yürütülen bir çalışmadır.

Elde edilen veriler doğrultusunda özetle, mevcut yetişkin okuma yazma kurslarında yetişkin öğrenmesinin temel ilkelerinin benimsenmediği, yetişkinlere hitap edecek yeterli derecede materyal olmadığı, okuryazar bir çevre oluşturulamadığı ve yetişkinlerin sosyalleşmeleri için gerekli altyapının oluşturulmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

ABSTRACT

EVALUATION OF ADULT LITERACY PROGRAMMES IN TERMS OF QUALITY

İnce, Gülhan

Master Thesis, Department of Lifelong Learning

Thesis Advisor: Prof. Dr. Rıfat MİSER

November 2008, 93 pages

In this research, it was aimed to evaluate the present adult literacy programmes in Turkey in terms of quality. For this purpose, first of all it was defined that what kind of qualities an effective adult literacy programme should have; then, an evaluation was made which measures to what extend present adult literacy programmes have these qualities on the basis of the data obtained from the observations, material research and the interviews. In order to maket his evaluation, various adult literacy programmes held by different institutions (TODAM, HEM, Army and AÇEV) were observed in terms of their planning, practicing and post-programme stages; and they were evaluated with the help of the data obtained.

The research was carried out by using singular analysing method.

From the data obtained, it was found that at the present adult literacy programmes the basic adult learning principles were not fully understood, there were not necessary materials suitable for adults, a literate environment was not created and the background for socialization of adults was not suitable enough.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI…… I
ÖZET…… II
ABSTRACT…… III
İÇİNDEKİLER…… IV-VII
ÇİZELGELER LİSTESİ…… VIII
TEŞEKKÜR BÖLÜMÜ…….. IX

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

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE……13-45
2.1. Okuryazarlık Nedir?.....14-15
2.2. Okuryazarlıkla İlgili Terimler……..15-16
2.3. Okuryazarlığa Farklı Bakış Açıları……16-21
2.4. Dünyada ve Türkiye'de Okuryazarlık Çalışmaları ve İstatistikleri…….21-31
2.4.1. Dünyada Okuryazarlık Çalışmaları…….21-24
2.4.2. Dünya Okuryazarlık İstatistikleri…….24-26
2.4.3. Türkiye'de Okuryazarlık Çalışmaları……..26-30
2.4.4. Türkiye'de Okuryazarlık İstatistikleri…….30-31
2.5. Okuma Yazma Öğretimi……..31-37
2.6. Etkili Yetişkin Okuma Yazma Kurslarının Nitelikleri…….38-45
2.6.1 Planlama…….38-42

2.6.2 Uygulama……42-45
2.6.3 Değerlendirme ve İzleme……45

3. YÖNTEM……..46-50
3.1. Araştırma Modeli……..……..46
3.2. Çalışma Grubu……46-47
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi..……...47-49
3.4. Verilerin Analizi……..49-50

4. BULGULAR VE YORUMLAR……51-70
4.1. Kursların Planlama Aşamasının Değerlendirilmesi……..51-63
4.1.1. Hedef Kitle……...51-52
4.1.2. Kadınlara Yönelik Özel Hedefler……52-55
4.1.3. Bilgilerin Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi……..55-58
4.1.4. Programın Güncelleştirilmesi……..58-60
4.1.5. Okuryazar Bir Çevre Oluşturmak……60-61
4.1.6. Katılımcı Yaklaşım……..61-62
4.1.7. Kursun Fiziksel ve Duygusal Ortamı……62-63
4.2. Kursların Uygulama Aşamasının Değerlendirilmesi……63-68
4.2.1. Kursiyerlerin Uygulama Sürecine Dahil Edilmesi..63-64
4.2.2. Öğreticilerin Eğitimi ve Yeterliliği……...64-66
4.2.3. Yetişkinlerle İlgili Bilgi Birikimi……66
4.2.4. Öğrenme Ortamında İşbirlikçi Hava……..66-67
4.2.5. Ders Süresi ve Aralardaki Süre……..67-68
4.2.6. Kursiyerlerin Devam Durumu……68
4.3. Kursların Değerlendirme ve İzleme Aşamasının Değerlendirilmesi……69-70
4.3.1. Okuma Yazma Programının Diğer Programlarla Desteklenmesi……69
4.3.2. Geri Bildirim……69-70
4.4. HEM ve AÇEV Kursları Arasındaki Niteliksel Farklar…...70

5. ÖZET, SONUÇLAR VE ÖNERİLER……71-77

5.1. Özet……..71-72

5.2. Sonuçlar……..72-74

5.2.1. Kurs öncesinde hedef kitle tanınmaya çalışılıyor mu...72

5.2.1. Okuma yazma öğretimi, öğrenenlerin yaşamlarının her boyutunda gelişme sağlayacak bilgileri içermekte mi……72

5.2.2. Kadınlara yönelik ve hedef kitleye özgün öğretim hedefleri var mı……72

5.2.3. Programın zamanlaması uygun mu……..73

5.2.4. Programın düzenlendiği yer uygun mu……...73

5.2.5. Öğrenenlere öğrendiklerini tekrarlama fırsatı veren olanaklar var mı……73

5.2.6. Katılımcılar sınıf aktiviteleri konusunda etkin mi……..73

5.2.7. Öğreticiler, yetişkin eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip mi……73

5.2.8. HEM ve AÇEV Kursları Arasındaki Niteliksel Farklar...74

5.3. Öneriler…….....74-78

5.3.1. Hedef Kitle……74

5.3.2. Kadınlara Yönelik Özel Hedefler……....74

5.3.3. Bilgilerin Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi…….....74-75

5.3.4. Programın Güncelleştirilmesi…….....75

5.3.5. Kurs Süresi…….....75

5.3.6. Katılımcı Yaklaşım…….....75

5.3.7. Yetişkinlerle İlgili Bilgi Birikimi…….....75

5.3.8. Öğreticilerin Eğitimi ve Yeterliliği……..76

5.3.9. Öğrenme Ortamında İşbirlikçi Hava……..76

5.3.10.Kursiyerlerin Devam Durumu…….....76

5.3.11.Okuma Yazma Programının Diğer Programlarla Desteklenmesi…….....76

5.3.12.Geri Bildirim……76

5.3.13.Okuryazar Bir Çevre Oluşturmak……..77

5.3.14.Kursun Fiziksel ve Duygusal Ortamı……...77

KAYNAKÇA…….....78-82

EKLER…….....82-93

Çizelgeler Listesi

Çizelge 1. HEM Tarafından Açılan Okuma Yazma Kurs
Sayısı ve Katılan Kursiyer Sayısı …… …… 7

Çizelge 2. Yıllara Göre Okuma Yazma Bilmeyen Kişi Sayısı……..... 8
ve Oranı

Çizelge 3. Okumaz Yazmaz Sayısındaki Küresel ve ……. 25
Bölgesel Değişimler

TEŞEKKÜRLER

Bu tezin hazırlanması aşamasında pek çok kişinin katkıları oldu. Öncelikle, bu süreç boyunca her konuda desteğini ve yardımını benden esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Rıfat MİSER'e çok teşekkür ederim.

Çalışmanın son halini almasında yardımcı olan değerli yorumları için jüri üyelerine de teşekkür etmek isterim.

Ayrıca, veri toplama sürecinde yardımları ve cesaret verici sözleriyle beni destekleyen AÇEV Ankara Sorumlusu Melahat ÖRTÜLÜ'ye teşekkür etmek isterim.

BÖLÜM 1
GİRİŞ

1.1. Problem

Okuma ve yazma gündelik yaşamda sürekli olarak karşılaşılan ve gerçekleştirilen eylemlerdir. Barton'a (1998, s:3) göre okuryazarlık, yazılı bir metin ile insan düşüncesi arasındaki ilişkiye dayanır. Yazar, okuryazarlığın sadece öğrenilmesi gereken birtakım beceriler veya analiz edilmesi gereken yazılı metinlerden ibaret olduğunu düşünmenin yanlış olduğunu belirtir. Çünkü insanlara özgü diğer bütün eylemler gibi okuma yazma eylemleri de temelde sosyaldir ve insanlar arasındaki ilişkilere dayanır.

Wilson'a (1986, s:28) göre ise okuma ve yazma eylemlerinden, yüzmek veya bisiklet sürmek gibi bir beceri olarak bahsetmek yanlıştır; çünkü okuma ve yazma beceri ile değil anlam ile ilgilidir. Uygun program yüklendiğinde bilgisayarların da okuyup yazabileceğini ancak insanların makineler gibi olmadığını söyleyen yazar, okuma yazma denildiğinde duygu ve düşüncelerin yazı yoluyla ifade edilmesi ve bunların okuyarak anlaşılmasının beklendiğini belirtir.

Okuryazarlığın bir terim olarak çok farklı kullanılışları vardır ve tek bir tanımla açıklamak oldukça zordur. Okuryazarlığın birçok tanımı olmasına karşın kişinin yazılı bir metni anlayabilmesi ve yazı yoluyla iletişim kurabilmesi temeli bütün tanımlarda ortaktır. Okuryazarlık kavramının pekçok anlamı kapsadığını vurgulayan Heath (1986, s.15), ilgi çekici bir noktaya değinir: Çok sayıda okuryazarlık tanımı olmasına karşın bu tanımlarda, okuma ve yazmanın işlevleri (okuma yazma insanlar için ne işe yarar) ve kullanılışları (insanlar okuma yazma becerileri ile ne yapabilir) genellikle anlaşılamamıştır.

Heath (1998, s. 15), çağdaş tanımların çoğunluğunun okuryazarlığı kati terimler yerine göreceli tanımlarla ifade ettiğini belirtir. Bu tanımlarda bir kişinin okuryazar olarak nitelendirilmesi için tek bir bilgi veya beceri seviyesi

olmadığını vurgulayan yazar, daha ziyade okuryazarlığın farklı seviyeleri ve türleri olduğunu söylemektedir (örneğin: sayısal okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, vs.). Okuryazarlığın farklı tür ve seviyeleri ile ilgili Barton'ın da ayrıntılı çalışmaları vardır. Barton (1998, s:3), bir kültürde hayatın farklı alanlarıyla ilişkili birçok okuryazarlık türü olduğunu belirtir. Günlük yaşamın ev, okul, işyeri gibi farklı alanlarda geçtiğini ve okuryazarlık türlerini belirleyebilmek için bu alanları incelemek ve birbirleriyle karşılaştırmak gerektiğinin altını çizer. Bütün okuryazarlık tanımlarında yazılı bir metni okuyabilme yer alır ancak bu metnin seviyesi belirtilmemiştir veya her tanımda farklıdır. Örneğin, bir tanımda sokak tabelalarını okumak ölçüt olurken bir başkasında gazete okuyabilmek ölçüt olabilmektedir.

Birçok farklı okuryazarlık tanımı olmasına rağmen, eğitim konusunda dünya çapında saygın bir yeri olan UNESCO'nun 1978'de yaptığı okuryazarlık tanımı şöyledir:

- "Bir kişi eğer günlük hayatında kısa ve basit cümleleri anlayarak okuyup yazabiliyorsa okuryazardır" (Aktaran: International Literacy Enstitute, 2000).

OECD/ Statistics Canada tarafından 1995'te yapılan diğer bir tanım ise şöyledir:

- "Kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek için yazılı bilgiyi kullanarak toplumda yaşaması ve çalışmasıdır" (Aktaran: International Literacy Enstitute, 2000).

Okuma yazma eylemlerini sadece yazı ile sınırlamak yanlıştır çünkü günlük hayatta yazılı metinlerin yanı sıra sayısal sembollerle de sıkça karşılaşılmaktadır. Ancak okuryazarlık tanımlarının çoğunda matematik işlemleri yapabilme becerileri yer alsa da çoğunlukla bu beceriler dört işlemle sınırlanmıştır. International Literacy Enstitute'a (2000) göre sayısal işlemler yapabilme becerileri de farklı bir okuryazarlık türü olarak düşünülmüş ve günlük hayatın birçok alanında kişinin sayısal bilgiyle ilgili çıkarım

yapabilmesini, işlem yapabilmesini ve onu kullanarak iletişim kurabilmesini sağladığı kabul edilmiştir.

Okuryazarlığın tanımını yaparken temel okuryazarlık (basic literacy) ile işlevsel okuryazarlık (functional literacy) arasındaki farkı belirtmek gereklidir. Çünkü temel okuryazarlık becerisine sahip birçok yetişkin okuldan ayrıldıktan sonra bu becerileri günlük hayatlarında kullanmadıkları için unutabilmektir ya da bu beceriler gerilemektedir. Bu noktada okuma yazma öğrenmiş her birey işlevsel okuryazar olarak kabul edilemez. İşlevsel okuryazarlığın da birçok tanımı olmasına karşın, Barton (1994, s: 193) uygulamada işlevsel okuryazarlığı, dünyanın her yerinde geçerli olan birtakım beceriler seviyesinde okuma yazma becerisi olarak tanımlamıştır. Gray'in işlevsel okuryazarlık tanımı ise kişinin bulunduğu grup veya toplumda okuryazarlıkla ilgili etkinliklere aktif olarak katılması şeklindedir (Aktaran: Barton, 1994, s:193).

Teknolojinin ilerlemesiyle bir yanda teknolojik okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı gibi yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkarken bir yanda da dünyanın birçok yerinde insanlar hala okumaz yazmazlık sorunuyla uğraşmaktadır. UNESCO'nun 2002'de yayımladığı verilere bakıldığında 2000 yılında dünyada 15 yaş ve üzeri okumaz yazmaz nüfusun yaklaşık 862 milyon olduğu görülmektedir ve bu sayının dünya nüfusuna oranı % 20,3'tür. 2005 yılında bu sayının 847 milyon ve oranın da % 18,3 olduğu tahmin edilmektedir. Okumaz yazmaz nüfusun 2000 yılında 549 milyonu, 2005'te ise 540 milyonu kadınlardan oluşmaktadır. Bölgesel olarak bakıldığında Doğu ve Güney Asya dünyadaki toplam okumaz nüfusun % 71'ine sahiptir ve bu bölgeler okumaz yazmaz oranının en yüksek olduğu yerlerdir (UNESCO, 2002).

Dünyada okumaz yazmazlık sorununu ortadan kaldırmak için UNESCO, üye ülkeleri işbaşına çağırmış ve 1991 yılını 'Dünya Okuryazarlık Yılı' olarak ilan etmiştir. 1990'da Jomtien, Tayland'da toplanan Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı'nda yetişkin okuryazarlığı, altı temel hedeften biri olarak kabul edilmiş ve 2000 yılına kadar okumaz yazmazlığın tamamen ortadan

kaldırılması hedef gösterilmiştir. Ayrıca, 2003-2013 yılları arası UNESCO tarafından Okuma Yazma On Yılı olarak ilan edilmiştir. Buna rağmen dünya çapında okumaz yazmazlık hala büyük bir sorun teşkil etmektedir.

Türkiye için de durum farklı değildir. Nohl ve Sayılan (2004) tarafından aktarılan verilere göre ülkemizde 1997 yılında % 85,1 olan okuryazarlık oranı 2002 yılında % 87,5'e yükselmiştir. 2004 yılında ise okuryazarlık oranı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından % 87,4 olarak açıklanmıştır. TÜİK sayfalarındaki verilere göre 2004 yılında okuryazarlık oranı erkek nüfus için % 95,3 iken kadın nüfus için % 79,6'da kalmaktadır. Ancak bu istatistikler TÜİK tarafından nüfus sayımlarındaki verilere dayanılarak elde edilmektedir. Nüfus sayımlarında kişinin sözlü beyanına dayanan veri toplama tekniklerinin, gerçeği tam olarak yansıtıp yansıtmadığı tartışma konusudur. Okumaz yazmaz nüfusun bildirilenden daha fazla olması muhtemeldir.

Okuryazarlığın tanımlarına ve dünya ve Türkiye'deki okuryazarlık verilerine kısaca baktıktan sonra okuma yazma öğrenmenin neden gerekli olduğunu incelemekte fayda vardır. Öncelikle, insanların okuma yazmayı öğrenmelerinin büyük ölçüde bulundukları toplumda veya ailede okuryazarlığın oynadığı role bağlı olduğunu anlamak önemlidir. Çünkü insanlar eğer bulundukları ortamda okuryazar olmak gerekli ise okuma yazma öğrenebilir. Eğer kişi okuma yazma eylemlerine ihtiyaç duymadan hayatını devam ettirebiliyorsa, okuma yazma öğrenme gereksinimi duymayacaktır. Türkiye gibi sözlü kültürün baskın olduğu bir ülkede de okumaz yazmazların oranının yüksek olması anlaşılabilir bir durumdur.

Okuma ve yazma farklı alanlarda birçok amaca hizmet etmektedir. Ancak temelde okuma yazma gerekliliğini bireysel ve de toplumsal boyutta ele almak mümkündür. Çağdaş toplumda elektrik faturasını okuyabilmek toplumsal olarak gerekli ve yararlıdır. Bir yazarın değerini anlamak veya edebi yazılar yazmak ise sosyal anlamda gerekli değil ancak bireysel olarak değerlidir. Ayrıca, eğitim birçok ülkede politikanın ve toplumun baskısı altında olduğu için okuma yazma faydacılık terimleriyle ifade edilir,

okuryazarlığın toplumsal gerekliliği vurgulanır ve bireyin toplumda belirli roller oynamasına yardımcı olarak görülür.

Okuryazarlığın toplumsal gerekliliğini temelde ekonomik sebeplerle açıklamak mümkün olacaktır. Hannon (2000, s:4), birçok hükümetin, küresel ekonomide ekonomik pozisyonlarını devam ettirebilmenin yetenekli ve iyi eğitimli işgücüne sahip olmak anlamına geldiğini, belirttiklerini söyler. Yazara göre bu gereksinimleri karşılayamayan işçiler işten çıkarılacaktır ve böylece sosyal olarak dışlanacaktır. Sorunu oluşturanın bu grubun okuryazarlık seviyesi olduğunu söyleyen yazar, 1988'de Avrupa Topluluğu içindeki ülkelerde okumaz yazmazlığın, geniş çaptaki çalışan nüfusu ilgilendiren sosyal bir problem olduğunu belirtir.

Okuryazarlık öğretiminin hem birey hem de toplum için her zaman olumlu yönde kullanılmadığı da yazarlar tarafından tartışılmıştır; çünkü okuryazarlık iki yönlü güçlü bir araçtır ve bu gücü kimin kullanacağı oldukça politik bir konudur. Gaur'un (2000, s: 172) belirttiği gibi okuma yazma konuşmanın aksine doğuştan öğrenilmiş bir beceri değildir ve okuma yazma öğretimi bilinçli bir eylemdir. Okuma yazma öğretimine eleştirel bir gözle bakan yazar, öğretici konumundaki kişilerin bilgiyi kendi çıkarları için kullanarak ve kime ne kadar bilgi verileceğine karar vererek daha hakim bir konuma geldiklerini iddia etmektedir. Gaur'un (2000, s:172-173) aktardığına göre, 1807'de İngiliz Parlamentosu'na Genel Temel Eğitim Yasası getirildiğinde Kraliyet Derneği başkanı konuyla ilgili şunları yazmıştır:

> '.... fakir işçi sınıflarına eğitim vermek onlara hayatta sahip oldukları şeyleri küçümsemelerini öğretecektir. Oysa onların kaderi tarım ve diğer işgücü gerektiren alanlarda iyi hizmetkarlar olmaktır. Eğitim onları kavgacı ve itaatsiz yapar.....'

Bu sözlerden, okuma yazma öğretiminin ne kadar güçlü bir araç olduğunu ve hakim konumdaki sınıf ve grupların bu gücü kendi çıkarları için kullanabilecekleri açık biçimde görülmektedir.

Hannon'a (2000, s:172) göre ise karmaşık bir toplumda eğer birey kuralları, kanunları, uyarıları, katalogları, yol işaretlerini okuyamıyorsa yönetilemez. Bu yüzden 'iyi vatandaş' olmak için en az okuma becerisinin gerekli olduğunu vurgulayan yazar, buradaki 'iyi vatandaş' tanımını kendisini yönetenlerin talimatlarına uyan kişi olarak yapar. Ayrıca yazarın aktardığına göre, James Gee (1996) tarih boyunca sosyal sınıflaşmayı katılaştırmak, seçkin kesimi güçlendirmek ve alt sınıftaki insanların seçkin kesimin değerlerini, normlarını ve inançlarını kabul etmesini sağlamak için okuryazarlığın kullanıldığını öne sürmüştür.

Yukarıda belirtildiği gibi okuryazarlık öğretimi pek çok yazara göre, yönetici konumundakiler ve seçkin kesimler tarafından bir üstünlük aracı olarak kullanılabilmektedir. Diğer yandan, Brezilyalı eğitimci Paulo Freire ise okuryazarlık öğretimini fakir sosyal sınıfların bilinçlendirilmesi için bir araç olarak görmüştür. Freire'ye (1998, s:20) göre ezilmiş sosyal gruplar dünyayı okuyabilmek için sözcükleri okumayı öğrenmelidir. Böylece fakirlerin, sosyopolitik-ekonomik düzeni kendi terimleriyle tanımlayabileceği ve kendi ortak örgütlerine dayalı olarak onu yeniden şekillendirebileceklerini söyler. Demetrion'un (2004, s:8) aktardığına göre ise, ezilmiş okumaz yazmaz sosyal gruplar temel pedagojik görevlerini devrimsel adalet ve demokrasi arayışına politik katılım olarak tanımlayacaklardır. Freire'nin 'diyalogcu' pedagoji bakış açısına göre, yetişkin okuryazarlık programlarının temeli öğrencilerin dünyaya bakış açısıyla şekillenecek ve düzenlenecektir.

Yetişkin okuma yazma programları, dünya çapında düzenlenen pek çok konferansta kalitesi, etkililiği ve içeriği konusunda tartışma konusu olmuştur. Özellikle 1997 yılında düzenlenen Hamburg Konferansı'nda okuma yazma programlarının nitelik açısından geliştirilmesi için üstünde durulması gereken konular detaylı şekilde belirtilmiştir. Bu konferansta programların, ülkedeki hem hakim kültür hem de azınlıklara ait kültürlerle bağlantılı olarak çalışması; dil ve kültürdeki farklılıkların göz önünde bulundurulması; sağlık, adalet, kırsal ve kentsel gelişme gibi diğer alanlarla ilgili bilgilere yer verilmesi; eğitimcilerin yetişkin eğitimi alanında uzman olmasına özen gösterilmesi; toplumun katkısını ve katılımını arttıracak şekilde işlemesi;

kadınlara özel ilgi gösterilmesi; okuryazarlık adına kamuoyu duyarlılığı ve desteği sağlanması; yeterli maddi kaynak ve insan kaynağının ayrılması; geleneksel medya ve çağdaş teknolojilerin okuma yazma eğitiminde kullanılması gereklilikleri üzerinde vurgu yapılmıştır (http://www.unesco.org).

Tablo 1. MEB Tarafından Açılan Okuma Yazma Kurs Sayısı ve Katılan Kursiyer Sayısı (1928-2005)

YILLAR	OKUMA YAZMA KURSLARI	
	KURS	KURSİYER
1928	20.489	597.010
1929	12.887	262.433
1930	9.602	188.311
1931-34	13.781	306.511
1935-39	10.560	164.433
1940-44	6.569	143.849
1945-49	5.019	79.188
1950-54	3.764	42.421
1955-59	8.735	83.272
1960-64	34.814	285.437
1965-69	11.948	189.122
1970-74	15.079	247.606
1975-79	6.289	75.303
1980-83	138.610	2.935.001
1983-89	194.797	3.974.979
2000-‘05	39.853	1.012.265
TOPLAM	532.796	10.587.141

Kaynaklar : Bülbül, A.S. (1991)

http://www.cygm.meb.gov.tr

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 1928-2005 yılları arasında MEB tarafından açılan okuma yazma kurs sayısının yarım milyondan fazla olduğu görülür. Sivil toplum örgütleri tarafından açılan kurslar da buna eklendiğinde bu sayı çok daha artacaktır. Kurs ve kursiyer sayısının seferberlik yıllarında önemli ölçüde arttığı, diğer yıllarda ise bu sayının seferberlik yıllarına göre daha düşük olduğu gözlenmektedir.

Tablo 2. Yıllara Göre Okuma Yazma Bilmeyen Kişi Sayısı ve Oranı (1935-2000)

Sayım Yılı	Toplam	Okuma Yazma Bilmeyen	Bilinmeyen	Okuma Yazma Bilmeyen Oranı
1935	12 862 754	10 387 105	-	80.75
1940	14 900 126	11 242 759	-	75.45
1945	15 166 911	10 583 606	-	69.78
1950	17 856 865	11 997 046	79 904	67.49
1955	19 366 996	11 392 958	58 800	59.01
1960	22 542 016	13 625 086	15 924	60.49
1965	25 664 797	13 138 956	20 820	51.24
1970	29 273 361	12 817 836	-	43.79
1975	33 530 605	12 144 188	55 051	36.28
1980	37 523 623	12 197 323	15 089	32.52
1985	43 112 337	9 703 662	86 913	22.55
1990	49 163 110	9 587 981	19 646	19.51
2000	59 859 243	7 589 657	10 205	12.68

Kaynak: TÜİK,2006

Cumhuriyet'in ilanından sonra ülke çapında her alanda iyileştirme çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Nüfusun büyük bölümü okuma yazma bilmeyen bir ülkede yapılması düşünülen yenilikler için ise eğitim alanında

ciddi bir atılım gerekliydi. Zira 1935 yılında nüfusun % 80.75'i okuma yazma bilmemekteydi. Yukarıdaki tabloda, 1935 yılından 2000 yılına kadar olan süreçte okuma yazma bilmeyen nüfus sayısı ve bu sayının ülke nüfusuna oranı 5'er yıllık dönemler halinde gösterilmektedir. Tablo 2'deki yıllara göre okuryazarlık oranlarına bakıldığında okuma yazma seferberliklerinin okumaz yazmaz sayısını önemli oranda azalttığı görülebilir. Örneğin, 1927'de %11 olan okuryazarlık oranı 1928 seferberliğinin ardından 1930 yılında %19.2'ye yükselmiştir. Aynı şekilde, 1980 yılında %67,2 olan okuryazar oranı, 1981 seferberliği yapıldıktan sonra hızla artmış ve 1985 yılında %77,4'e yükselmiştir.

Türkiye'de yetişkin okuryazarlık kurslarıyla ilgili temel sorunun programların sayısı yerine niteliği olduğu öne sürülebilir. Okuma yazma kurslarının içeriğini inceleyen Nohl ve Sayılan (2004), programların geleneksel cinsiyet rollerini destekleme eğiliminde olduğunu; kursiyerleri, demokratik haklarını ve bu hakları nasıl kullanacaklarını öğrenmeye yönlendirmediğini ifade etmektedir. Yaygın Eğitim Enstitüsü (1980) tarafından yayımlanan rapor ise, okuma yazma kurslarında izlenen yöntemin oldukça geleneksel olduğunu, öğretimde fazlaca okul benzeri program izlendiğini ve böyle bir yaklaşımın kursiyerlerin ilgi ve niteliklerine gerçek anlamda uygun olmadığını belirtmektedir. Yine aynı raporda, özellikle A Düzeyindeki kurslarda kullanılan yöntemin yetişkin psikolojisi ve eğitiminden ziyade, çocuk psikolojisi ve eğitimine dayandırıldığı ifade edilmiştir. Okuma yazma kurslarındaki önemli bir sorun da kurslarda görev yapan öğretmenlerin ilköğretim öğretmenleri arasından seçilmiş olması ve bu kişilerin yetişkin psikolojisi ve eğitimi konusunda özel bir eğitim almamış olmalarıdır. Diğer bir sorun ise kursiyerlerin devamsızlık sorunudur. Nohl ve Sayılan (2004), okuma yazma bilmeyen yoksul kişilere malzeme (odun, kömür ve gıda) desteği sağlandığında okuma yazma kurslarının çekiciliğinin artmakla birlikte, devamsızlık ve bırakma probleminin daha da büyüdüğünün gözlendiğini belirtmişlerdir. 2000-2001 öğretim yılında Ankara'da I. Kademe okuma yazma kursuna kayıt yaptıran toplam 3753 kişiden ancak 2834'ü kursu bitirip okuryazarlık belgesi almaya hak kazanmıştır. Başka bir deyişle, kursa başlayanların yaklaşık %25'i herhangi bir sebeple kursu

tamamlayamamıştır. Yine aynı yılda Ankara ilinde II. Kademe okuma yazma kursuna 820 kişi kayıt yaptırmış ve bunlardan 701'i kurs sonunda okuryazarlık belgesi almıştır. Burada ise kursa devam etmeyenlerin oranı yaklaşık %15'tir (DİE, Milli Eğitim İstatistikleri, Yaygın Eğitim, 2000/'01). Bütün bu değerlendirmeler yetişkinlere yönelik okuryazarlık programlarının, varolması gereken özelliklere sahip olup olmadığı konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır.

Türkiye'de yetişkinlere yönelik okuryazarlık programlarıyla ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Sema Günlü Taşçı'nın Dönemsel Değişimler Işığında Türkiye'de Okuma Yazma Kampanyalarının Değerlendirilmesi adlı doktora tezi Türkiye tarihinde yapılmış okuryazarlık kampanyalarını incelemektedir. Okuma yazma kurslarını inceleyen bir diğer doktora tezi ise Cem Kirazoğlu'nun Türkiye`deki Okuma-Yazma Kampanyalarının Bir Değerlendirmesi''dir. Firdevs Güneş"in Yetişkinlere Okuma Yazma Öğretimi adlı kitabında ise yetişkin okuma yazma kurslarında dikkat edilmesi gereken hususlar başlığı altında bir bölüm bulunmaktadır. Sudi Bülbül"ün UNESCO için hazırladığı Türkiye"de Okuma-Yazma Öğretimi Çalışmaları ve Alınan Sonuçlar adlı raporu ve Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması'nda okuma yazma kursları incelenmektedir. Ancak etkili bir okuryazarlık programının ne tür özelliklere sahip olması gerektiği ve varolan okuryazarlık kurslarının bu özelliklere ne derece sahip olduğu konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'deki yetişkin okuma yazma kurslarının nitelik açısından değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaçla, alan taraması yapılarak okuma yazma kurslarını başarılı ve etkili yapan ölçütlere göre belirlenmiş olan aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Kurs öncesinde hedef kitle tanınmaya çalışılıyor mudur?
2. Okuma yazma öğretimi, öğrenenlerin yaşamlarının her boyutunda gelişme sağlayacak bilgileri içermekte midir?

3. Kadınlara yönelik ve hedef kitleye özgün öğretim hedefleri var mıdır?
4. Programın zamanlaması çalışan yetişkinler ve kursiyerler için uygun mudur?
5. Programın düzenlendiği yer kursiyerler açısından uygun mudur?
6. Öğrenenlere öğrendiklerini tekrarlama fırsatı veren olanaklar var mıdır?
7. Katılımcılar sınıf aktiviteleri konusunda etkin midir?
8. Öğreticiler, yetişkin eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip midir?
9. HEM ve AÇEV kursları arasında niteliksel farklılıklar var mıdır?

1.3. Önem

1928 yılında Latin Alfabesinin kabulünden sonra ülke çapında birçok okuryazarlık kursu açılmış, seferberlikler düzenlenmiştir. Ancak ülkemizde okumaz yazmazlık oranı hala çok yüksektir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bu sorunun çözülmesi en önemli eğitim uğraşlarından biridir. Avrupa Birliği ile üyelik müzakerelerine başlamış olan Türkiye, okuryazarlık oranları konusunda Avrupa standartlarına ulaşmak durumundadır. Çünkü 2002 UNESCO verilerine göre 2005'te Avrupa'da ortalama tahmini okumaz yazmazlık oranı %1,4'tür. Bu sebeple okuryazarlık kurslarının sadece sayısının değil kalitesinin ve etkililiğinin de arttırılması gerekmektedir. Bu araştırmanın;

- Okuma yazma kurslarının daha etkili hale gelmesine,
- Okuma yazma kurslarındaki ders kitabı, öğretim yöntemi ve materyal seçiminin daha etkili yapılmasına,
- İşlevsel okumaz yazmaz nüfusun azaltılmasına,

katkı sunması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sonuçları, gözlemci olarak bulunulacak okuma yazma kurslarındaki gözlemlerle sınırlıdır.

1.5. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF: Birleşmiş Milletler Uluslar arası Çocuklara Acil Yardım Fonu
STÖ: Sivil Toplum Örgütü
TSK: Türk Silahlı Kuvvetleri
ÇYEGM: Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü
TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu
KOYE: Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi
AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
ANAÇEV: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı
İYOP: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı
TODAM: Toplumsal Dayanışma Merkezi
EWLP: Eylemsel Dünya Okuryazarlık Programı
UNFPA: Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu
MUBİLDESKOM: Muhabere ve Bilgi Sistemleri Destek Komutanlığı
EFA: Education For All (Herkes İçin Eğitim)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1990'da Tayland Jomtien'de gerçekleştirilen Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı'nda, yetişkin okuryazarlığı dünya çapındaki altı temel eğitim hedefinden biri olarak gösterilmiştir. 2000 yılına kadarki 10 yıllık süreçte yetişkin okumaz yazmaz sayısını 1990 yılındaki sayının yarısına indirmek konusunda da karar birliğine varılmıştır.

Bu hedef, UNESCO'nun 2000 yılına kadar dünyada yetişkin okumaz yazmazlığının tamamen ortadan kaldırılması hedefiyle karşılaştırıldığında daha makul ve teorik olarak gerçekleştirilebilir bir hedeftir. Jomtien Konferansı'ndan bu yana, okuryazarlık ve yetişkin eğitimi konusunda önemli kazanımlar elde edilmiştir; ancak yetişkin okumaz yazmazlığı günümüzde hala önemli bir eğitim sorunu olarak karşımızda durmaktadır (International Literacy Institute, 2000).

International Literacy Institute (2000) tarafından hazırlanan raporda, 1990'lı yıllarda okuryazarlık ve okumaz yazmazlık konularına bakış açılarının büyük ölçüde değiştiği belirtilmiştir. Aynı raporda, okumaz yazmazlığı uygun bir ilaçla yok edilebilecek bir hastalık olarak gören birçok okuryazarlık uzmanı ve program planlayıcısının bu tek yönlü bakış açısını terk ettikleri söylenmektedir. Buna sebep olarak da okuma yazmanın; sosyal yaşam, ekonomi ve eğitimin ortak bir ürünü olduğunun ve kısa zamanda büyük çaplı değişiklikler yapılamayacağının anlaşılması gösterilmiştir.

Yukarıdaki raporda da belirtildiği gibi, okuryazarlığı toplumsal yaşamı oluşturan ve düzenleyen etkenlerden bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Bu yüzden, okuryazarlığın ne anlama geldiğini ve okumaz yazmazlık sebeplerini somut bir biçimde ortaya koymak için, içinde bulunulan toplumun bütün unsurlarının anlaşılması gereklidir.

2.1. Okuryazarlık Nedir?

Çağdaş dünyada okuma yazma, sosyal ve günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Evde, işyerinde, okulda, sokakta kısaca hayatın her alanında pek çok yazılı materyalle karşı karşıya kalınır. Daha önce vurgulandığı gibi, Barton (1994, s: 3) okuma ve yazmanın temelde sosyal eylemler olduğunu belirtirken; Wilson (1986) okuma yazmanın duygu ve düşüncelerin ifade aracı olduğunu söyleyerek Barton'ı destekler.

Heath'in (1986, s:15) aktardığı okuryazarlık tanımlarından bazıları şu şekildedir:

- "günlük yaşamda gerekli işlevleri yerine getirebilme becerisi".
- "6 yıl veya daha fazla süre okulda eğitim görmüş ve herhangi bir dildeki bir iletiyi okuyup yazabilen kişi okuryazardır".

Bu tanımların ikincisinde okuryazarlığa belli bir okullaşma sınırı getirilmiştir ve bu sınır altı yıl olarak kabul edilmiştir. Birinci tanımda ise okuryazarlığın işlevsel yönü öne çıkarılmıştır. Eğer kişi okuma yazma bilgilerini günlük hayatını devam ettirmekte kullanıyorsa okuryazardır denilmiştir; yani okuryazar olabilmek için bilgilerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yine Heath'in (1986, s:15) aktardığına göre, gençlerin iş yaşamına hazırlanması konusunda işveren yaklaşımıyla ilgili yapılan bir takım araştırmalarda okuryazarlık; iş başvurusu formu doldurma, rutin yazışmaları yapabilme, yazılı metinleri takip edebilme ve yazı yoluyla kendini ifade edebilme için gerekli dilbilimsel ve aritmetik becerilerin toplamı şeklinde tanımlanmıştır.

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında birbirinden farklı pek çok okuryazarlık tanımının olduğu ancak hepsinde de yazılı bir metin ile kişi arasındaki ilişkinin ortak olduğu görülmektedir. Wilson'a (1986, s:28-29) göre okuryazarlık tanımını sağlıklı bir şekilde yapabilmek için öncelikle üç temel soru sorulmalıdır:

1. Günlük hayatta hiç kullanılmasa veya çok az kullanılsa da, salt okuma ve yazma becerisi okuryazar olmak için yeterli midir?
2. Okuma yazma eylemleri kişinin okuduğunu ve yazdığını anlamasıyla ilgili olduğuna göre; kişinin hangi seviyede ve hangi amaçlarla okuma ve yazması okuryazar olmak için yeterli görülmektedir?
3. Kişinin ana dili, bu konuya genel olarak bakış açısı ve okuma yazmanın anlaşılması konuları ne derece önemlidir?

2.2. Okuryazarlıkla İlgili Terimler

- Temel Okuryazarlık : Daha önce hiç okula gitmemiş yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu temel okuma ve yazma eğitimidir (Barton, 1994, s:198). Güneş (1997, s:14) bu düzeyin, okuma yazma ve aritmetik ile ilgili temel bilgi ve becerileri henüz öğrenmiş olma durumunu anlatmak için kullanıldığını; ve bir okuma yazma programını henüz tamamlamış ya da ilköğretim 2. sınıfa geçmiş olan bir öğrencinin, okuma yazma ile ilgili bilgi ve becerilerini yeni yeni kullanabilme düzeyini anlattığını belirtir.

- İşlevsel Okuryazarlık : Okuryazarlık gibi işlevsel okuryazarlığın da pek çok tanımı mevcuttur. İşlevsel okuryazarlık tanımını yapmadan önce neden böyle bir terimin ortaya çıktığına bakmak gereklidir. Verhoeven'e (2002, s:11) göre "işlevsel okuryazarlık" terimi gittikçe karmaşık bir hale gelen dünyadaki okuryazarlık ihtiyaçlarını karşılamak için ortaya atılmıştır. Yazar, okuryazarlığın; mesleki, eğitimsel, sivil, toplumsal ve kişisel ihtiyaçları içine alacak şekilde bir takım karmaşık beceriler olarak görülmeye başlandığını söyler. Bu sebeple, temel okuryazarlık kavramı bu ihtiyaçları karşılamaya yetmemektedir. Barton'ın (1994, s:193) aktardığı işlevsel okuryazarlık tanımı, kişinin içinde bulunduğu toplum ya da grupta gerekli olan bütün okuma yazma etkinliklerine aktif olarak katılması şeklindedir. Güneş (1997, s:15) bu düzeyde ağırlığın, öğrenilen temel bilgi ve becerilerin günlük yaşamda kullanılmasında olduğunu vurgular.

- Okumaz Yazmazlık: UNESCO'nun 1958 yılında yaptığı tanıma göre, bir kişinin günlük hayatındaki basit ve kısa cümleleri anlayarak okuyup yazamamasına okumaz yazmazlık denir (http://portal.unesco.org).

- İşlevsel Okumaz Yazmazlık: 1978'de UNESCO'nun Genel Konferansı'nda yapılan ve günümüzde hala geçerli olan tanıma göre işlevsel okumaz yazmazlık, kişinin içinde bulunduğu grup ve toplumun etkili bir biçimde işlemesini; bireysel ve toplumsal gelişim yararına okuma, yazma ve aritmetik bilgilerini kullanmaya devam etmesini sağlamak için gerekli okuryazarlık etkinliklerine katılamamasıdır (http://portal.unesco.org).

- Sayısal Okuryazarlık: International Literacy Enstitute'a (2000) göre sayısal işlemler yapabilme becerileri de farklı bir okuryazarlık türü olarak düşünülmüş ve günlük hayatın birçok alanında kişinin sayısal bilgiyle ilgili çıkarım yapabilmesini, işlem yapabilmesini ve onu kullanarak iletişim kurabilmesini sağladığı kabul edilmiştir.

2.3. Okuryazarlığa Farklı Bakış Açıları

Bir toplumda okuryazarlığa bakış açısı, o toplumda okuma ve yazmaya nasıl bir anlam yüklendiği ve işlevleriyle doğrudan ilişkilidir. Okuma ve yazma bir toplumda ancak anlamlı ve gerekliyse öğrenilmesi mümkün olabilir. Bu anlam ve değer pek çok toplumda farklı olsa da, günümüzde okuryazarlığa atfedilen değer ve gereklilik dünya çapında belli bir kabul görmektedir. Okuryazarlığa bakış açısını şekillendiren etkenlerden en belirgini, okuma ve yazma öğrenmenin hangi amaca hizmet ettiğidir.

Wilson (1986, s: 30), okuma yazma öğrenmenin farklı amaçları olduğunu fakat bu amaçların (1) toplum temelli faydacı amaçlar ve (2) kişinin bireysel olarak faydalandığı amaçlar olarak ikiye ayrılabileceğini söyler. Bu açıdan bakıldığında, çağdaş toplumda vergi gelir formu doldurmak gerekli ve sosyal açıdan istenilen bir durumken; Shakespeare okumanın sosyal açıdan veya faydacılık açısından yorumlanamayacak bir değeri olduğunu söyler, çünkü bu tür faaliyetlerin kullanım alanı yoktur fakat değeri vardır. Hem totaliter

hem de liberal ülkelerde eğitimin, politikacılar ve genel anlamda toplumdan gelen baskı altında olduğunu belirten yazar; okuryazarlığın faydacı terimlerle açıklandığını ve bireyin toplumda belli bir rol oynamasına, iş bulmasına, kendine güven kazanması ve kimliğini oluşturmasına yardım ettiğini ekler. Ayrıca, okuryazarlığın temelde sosyal bir araç olarak görülmesi durumunda, kullanılmayan bir eğitim hedefine dönüşebilme tehlikesiyle karşı karşıya kalabileceğini vurgular.

Jane (1992, s:43), okuma yazmanın hem özel hem de genel bir bağlamı olduğunu, başka bir deyişle hem bireysel hem de sosyal bir konu olduğunu ifade eder. Yazar, ister bireysel isterse sosyal olsun okuma ve yazmanın; zaman, yer ve yazarla okurun ilişkisine dayalı olarak farklı kullanımlarına - ve böylece bunu kullanan kişilere de- farklı değer ve konum atfedildiğini söyler. Bununla birlikte "liberal" gelenekte kültürel ve şahsi zevk için öğrenmenin günümüzde hiçbir maddi geri dönüşü olmadığını belirtir. Giderek büyüyen işsizlik ortamında, temel eğitimde verilen derslerin, öğrencileri iş sahibi yapmayı hedeflediğini ekleyen yazar; politikacıların da, ülkelerinin ne kadar başarılı olduğunu bu yolla dünya çapında kanıtlamaya uğraştığını vurgular. Yerel seviyede endüstri ve ticaret dünyasının ihtiyaçlarını eğitim karşılar.

Okuma yazmanın toplumdaki işlevine farklı bir bakış açısı da Hannon'a aittir. Hannon (2000, s:2), bir toplumda eğer belli sosyal gruplar bastırılmışsa ve bunların büyük çoğunluğu okumaz yazmaz ise; bu durumu okumaz yazmaz olmanın bir sonucu olarak açıklamak mümkün olacaktır demektedir. Yazara göre, sosyal hastalıkları ırkçılık, hakim piyasa güçleri ve zenginlerin ihtiyaçlarıyla açıklamaktan daha mantıklı bir harekettir bu. Okumaz yazmazlığı toplumdaki adaletsizliği doğrulayan bir araç olarak gören yazar; yönetici konumundaki grupların, toplumdaki belli grupların okumaz yazmazlık durumlarını devam ettirme çabasında olduğunu ifade eder. Yazarın Denny Taylor'dan (1997) aktardığına göre ırk, cinsiyet ve sosyo-ekonomik konum "okuryazar" olma durumunu belirleyen etkenlerdir. Hannon (2000, s:2), bazı durumlarda "okumaz yazmaz" teriminin; "işsiz", "fakir", "siyah" veya "işçi sınıfı" terimleri yerine kullanıldığını belirtir. Bu tür grupların şartlarını iyileştirmek amacıyla okuryazarlık seviyesini yükseltme çalışmaları çok fazla

işe yaramamıştır çünkü yazar, bu çalışmalar gerçek soruna yönelik değildir diye ekler. Hannon'ın (2000) Freire'den (1972) aktardığına göre, insanlara sadece okuma yazma öğretmek mucizeler yaratmaz; eğer çalışacak yeterli iş imkanı yoksa, daha fazla insana okuma yazma öğretmek hiçbir anlam taşımayacaktır.

Birleşmiş Milletler 1990 yılını "Uluslar arası Okuryazarlık Yılı" olarak ilan etmiştir; çünkü okumaz-yazmazlık terimi yoksulluk, az gelişmişlik, çocuk sağlığı ve ekonomik, sosyal ve kültürel dışlanma ile çok sıkı ilişkilidir. Bu bakış açısı sayesinde okumaz yazmazlığın, yok edilmesi gereken bir hastalık olduğu fikrinin yayıldığını belirtir. Hannon'ın (2000, s:4) belirttiğine göre pek çok hükümetin küresel ekonomideki varolan konumlarını devam ettirmesinin tek yolu donanımlı ve iyi eğitimli (ve doğal olarak okuryazarlık seviyesi yüksek) bir işgücüne sahip olmasıdır. Bu ihtiyaçlara cevap veremeyen çalışanlar sonunda işsiz kalacaktır ve sonuçta sosyal olarak dışlanacaktır. Sorunun temelinde ise bu grupların okuryazarlık seviyeleri yer almaktadır. 1988'de Avrupa Komisyonu'nun bildirdiğine göre, Avrupa Topluluğundaki endüstrileşmiş ülkelerde okumaz yazmazlık durumu, çalışan nüfusun büyük bir bölümünü ilgilendiren endişe verici bir sorundur (Aktaran: Hannon, 2000, s:4).

Hannon (2000, s:6) ayrıca okuryazarlığın, radikal politik hedeflerle oldukça ilişkili olduğunu belirtir. Yazara göre yazılı dilin çok güçlü bir araç olduğu gerçeği; bu gücün kim tarafından ve ne amaçla kullanılacağı sorularına verilecek cevapların da oldukça politik olacağı anlamına gelir. Tarih boyunca birçok toplumda, okuma yazmanın güçlü gruplar tarafından toplumun diğer kesimine öğretilmesi şeklinde bir yaklaşım olduğunu vurgulayan yazar; en güçsüz olan grubun en son okuryazar olduğunu söyler. Bunun yanı sıra politik düşüncelere ulaşmak, politik değişimi sağlamak için gerekli örgütlenme seviyesi ve politik özgürlük için okuryazar olmanın gerekli olduğunu belirtir. Burada asıl konunun okuma yazmanın kendisi olmadığını fakat okuma yazmanın geniş politik eğitimdeki yeri olduğunu ifade eder. Okuma yazma oranının arttırılmasının tek başına bir hedef olmadığını ya da ekonomik, politik ve kişisel gelişim için bir garanti olmadığını vurgular. Hatta

Neil Postman'dan (1970) aktardığına göre bu sayede (okuma yazma öğreterek) insanları kontrol etmek daha kolaydır; çünkü oldukça karmaşık toplumlarda kişiler; formları, düzenlemeleri, işaretleri, katalogları, yol işaretlerini ve bunlara benzer şeyleri okuyamıyorsa yönetilmesi mümkün değildir. Eğer "iyi vatandaş" olmak istenirse en düşük okuma becerisine sahip olunmalıdır, fakat burada "iyi vatandaş" terimi kendisini yönetenlerin talimatlarını düzenli olarak yerine getiren kişi anlamındadır. Eğer okuma yazma bilinmiyorsa, itaatkar bir vatandaş olunamaz. Düzenli olarak tüketim yapmak da iyi vatandaş olmanın başka bir yoludur. Bu yüzden, tüketim gerektiren bütün ürünlere bir ilgi geliştirmek için, en düşük okuma becerisi gereklidir.

Okuryazarlığa farklı bir bakış açısını da Demetrion ortaya koyar. Birleşmiş Milletler ile Kuzey Amerika ve Batı Avrupa'daki gelişmiş ülkeler tarafından gerçekleştirilen 3. dünya ülkelerinin yenileştirilmesi çalışmaları ile yetişkin okuryazarlığı ilişkilendirilmiştir. Demetrion'un (2004, s:7) aktardığına göre, Birleşmiş Milletler tarafından yapılan okuryazarlıkla yenileştirmeyi ilişkilendirme çalışmasına dayanarak; okuryazarlığın özgürlük, sosyal ve ekonomik değişim, ulusal kader, sosyal eşitlik, düşünce biçimlerinin aktarılması gibi konularla ilişkilendirilmesi mümkündür. Bu noktadan hareketle, yetişkin okuryazarlık oranları ve yenileştirme arasında doğrudan bir ilişki bulunmasa da; bir ülkenin çağdaşlaştırılması yolunda okuryazarlık oranının arttırılmasının önemli bir adım olduğu kabul edilmiştir.

Yetişkin okuryazarlığı konusunda dünya çapında kabul görmüş bir eğitimci olan Paulo Freire'nin bu konuya bakış açısına da değinmekte fayda vardır. Demetrion'un (2004, s:8-9) Freire'den aktardığına göre bastırılmış sosyal gruplar eğitim yoluyla dünyayı okumak için sözcükleri okumayı öğrenir. Fakir gruplar, kendi açılarından sosyopolitik-ekonomik düzeni tanımlama ve kendi ortak örgütlenmelerine göre bu düzeni yeniden oluşturma yeteneğine sahiptir. Bastırılmış okumaz yazmaz sosyal gruplar; temel pedagojik görevlerini, devrimsel adalet ve demokrasi arayışında politik katılım olarak tanımlama eğilimindedirler. Bunun sonucunda fakir gruplar, tarihsel oluşumun devam sürecinde etkin katılımcılar haline gelirler. Freire'nin

“dialojik” pedagoji anlayışından yola çıkarak, yetişkin okuryazarlık programlarının temeli, öğrenenlerin dünya anlayışlarına bağlı olarak oluşturulmalı ve düzenlenmelidir. Freire (1998, s:20), sözcükleri okuma ve daha sonra okuyabilmek için sözcüklerin nasıl yazılacağını öğrenme, dünyanın nasıl yazılacağını öğrenmenin yani dünyayı değiştirme ve dokunma yaşantısına sahip olmanın arkasından geleceğini söyler. Freire’nin (1998, s:34) Gramsci’den aktardığına göre, okuma yazma iki ucu keskin bir kılıçtır; bireysel ve toplumsal güçlenme amacıyla kullanılacağı gibi, baskı ve egemenlik ilişkilerinin sürdürülmesi için de kullanılabilir. Gramsci, bir mücadele alanı olarak eleştirel okuma yazma için, hem ideolojik bir yapı; hem de bir toplumsal hareket olarak, uğruna savaş verilmesi gerektiğine inanıyordu. Bir ideoloji olarak okuma yazmaya daima kişinin tarihe, bugüne ve geleceğe bakışını düzenlemesiyle ilişkili bir toplumsal yapı olarak bakılmalıdır; başka bir deyişle, radikal bir yapı olarak okuma yazmanın kökleri; insanları, toplumlarını anlama ve dönüştürme sürecine katılmaya yetkin kılan bir eleştiri ruhunda ve olanaklı kılma projesinde yeşertilmelidir (Freire, 1998, s:34).

OECD (1995) tarafından hazırlanan raporda okuryazarlık, demokrasilerde vatandaş olmanın bir gerekliliği olarak görülmüştür; çünkü karar mekanizmaları tarafından verilen kararlardan haberdar olmak, yerel ve küresel sosyal topluluklara etkin ve olumlu bir şekilde katılım için okuryazarlığın şart olduğu belirtilmiştir. Raporda ayrıca, okuryazarlığın iş ve ekonomiye katılım için bir zorunluluk olduğu; temel eğitim ve hayat boyu öğrenme için bir temel oluşturduğu söylenmektedir.

Okuma yazmanın sosyal eylemler olduğunu sürekli vurgulayan yazarlar arasında David Barton yer alır. Barton (1998, s:3), okuma yazmanın, düşünce ile metin arasında varolan ve insanlar tarafından gerçekleştirilen etkinlikler olduğunu söyler. Okuma yazmanın, insan beyninde öğrenilmesi gereken bir takım beceriler şeklinde yer almadığını ve sadece analiz edilmesi gereken metinlerden ibaret olmadığını vurgular. Okuma yazmanın en iyi şekilde anlaşılması için bir takım sosyal eylemler olarak ele alınması gerektiğini ifade eden yazar; yazılı metinler yoluyla gerçekleştirilen eylemler

sayesinde bunun daha iyi görülebileceğini belirtir. Bunun yanı sıra, hayatın farklı alanlarıyla ilişkili farklı okuryazarlık türleri olduğunu ortaya koyar. Barton'a (1998, s:10-11) göre okuma yazma eylemleri, sosyal kurumlar ve güç ilişkilerine bağlı olarak şekillenir; böylece bazı okuryazarlık türleri daha baskın görünür ve etkili hale gelir.

Toplumlarda okuryazarlık, sosyal ve ekonomik yaşamla ilişkilidir ve bu ilişkiler okuryazarlık türlerinin belirlenmesinde etkin olan öğelerdir. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse, Street'in (1984) İran'daki Müslüman köylüleri incelemiş olduğu araştırma başarılı bir çalışma olarak gösterilebilir. Yazar, İran'da kullanılan iki farklı okuryazarlık türü gözlemlemiştir: biri ticari, diğeri ise ticari olmayan. Bölgedeki petrol üretimi sonucu ortaya çıkan ticari okuryazarlık türünün işleyiş biçimini ve daha geleneksel olan diğer okuryazarlık türünün ise bu durumda pek değeri kalmadığını ortaya koymuştur (Aktaran: Barton, 1998, s:13).

Sonuç olarak okuma yazma hem kişisel hem sosyal hem de ekonomik anlamda bir gereklilik olarak kabul görmüştür. Günümüz toplumlarında okuryazar olmanın, ekonomik ve sosyal hayata katılım için bir zorunluluk olduğu gerçeği öne çıkmış ve okumaz yazmazlar bu anlamda toplum dışına itilmiştir. Dünyanın pek çok yerinde okumaz yazmaz gruplar fakir ve bastırılmış bireylerdir. Fakir ve bastırılmış olmanın sebebi olarak okuma yazma bilmemenin gösterilemeyeceği, ancak bu ikisi arasında çok güçlü bir ilişki olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır.

2. 4. Dünyada ve Türkiye'de Okuryazarlık Çalışmaları ve İstatistikleri

2.4.1. Dünyada okuryazarlık çalışmaları

Yaklaşık 40 yıldır, okuryazarlık üstüne, pek çok ülkenin katıldığı ve UNESCO'nun etkin rol oynadığı çeşitli kongreler düzenlenmiştir. Bu kongrelerde okuryazarlığın önemi ve okumaz yazmazlığı ortadan kaldırmak için yapılması gereken çalışmalar üzerinde durulmuştur. Bu kongreler arasında şunlar yer alır (http://portal.unesco.org):

- 1990'da Tayland Jomtien'de düzenlenen Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı'nda yetişkin okuryazarlığı, dünya çapındaki altı temel hedeften biri olarak gösterilmiştir. Özellikle, genç ve yetişkin eğitimi konularında bir takım ulusal eğitim hedefleri üzerinde anlaşıldı. Bunlardan bir tanesi 1990 yılında dünya çapındaki yetişkin okumaz yazmaz sayısını 2000 yılına kadar yarıya indirmekti. Bir diğeri ise öğrenme başarısını belli yaşlara göre belli bir seviyeye getirmek idi. 2000 yılına kadar okumaz yazmazlığı tamamen ortadan kaldırmak UNESCO tarafından bir hedef olarak kabul edilmişti; Jomtien Konferansı'nda ise buna nazaran daha başarılabilir hedefler belirlendi. Bu, 1990'larda okuryazarlığa ve okumaz yazmazlığa bakış açılarında çok büyük değişikliler olmasının bir sonucudur. Birçok okuryazarlık uzmanı ve politika belirleyicisi; okumaz yazmazlığı, uygun ilaçlarla yok edilebilecek bir hastalık olarak görmekten vazgeçtiler. Bunun yerine, okuryazarlığı; eğitim, toplum ve ekonomi gibi kısa zamanda büyük oranda değiştirilemeyecek faktörlerin bir ürünü olarak görme eğilimi kabul edilmeye başlandı (EFA,2000).

- Okumaz-Yazmazlığın Ortadan Kaldırılması Konulu Eğitim Bakanları Dünya Kongresi, Tahran, 1965

Bu kongrenin düzenlendiği dönemde, okumaz yazmazlıkla mücadele için dünya çapında harekete geçme düşüncesi yaygınlık kazanmaktaydı. Okuryazarlığın ekonomik gelişmeyle sıkı sıkıya ilişkili oluğu düşüncesi ortaya çıkmıştı ve böylece Eylemsel Dünya Okuryazarlık Programı (EWLP) ortaya çıktı. Okuryazarlığın, işyeri eğitimi ve verimlilik artırma için bir temel olduğu fikrine dayalı olarak, bu program 5 yıllık dönemler boyunca 11 ülkede eyleme geçirildi. Ayrıca, her yıl 8 Eylül'de kutlanacak olan Dünya Okuryazarlık Günü Tahran buluşmasında kabul edildi.

- Okuryazarlık Üzerine Uluslar arası Sempozyum, Persepolis 1975

10 yıl sonra EWLP'den elde edilen deneyimlerle, Okuryazarlık Üzerine Dünya Sempozyumu'nda Persepolis Bildirisi kabul edildi. Burada, okuryazarlığın ekonomik gelişmeyle olan ilişkisinin yanında sosyal ve politik

alanlarla olan ilişkisi ve okuma yazma öğrenmenin temel insan haklarından olduğu üzerinde duruldu.

- Uluslar arası Okuma Yazma Yılı 1990

1990 yılını Uluslar arası Okuma Yazma Yılı olarak kabul etme düşüncesi UNESCO'ya üye ülkeler ve Birleşmiş Milletler tarafından ortaya atılmıştır. Amacı tam anlamıyla okuryazar olan toplumlar oluşturmaktı. Bir yıllık kısa süreç içinde çeşitli yayınlar, gazeteler, medya ve diğer iletişim ağları yoluyla okuryazarlık profilinin geliştirilmesine uğraşıldı.

- Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı (WCEFA), Jomtien 1990

Bu konferansta vurgu okuryazarlık değil temel eğitimdi fakat hem çocukların okullaştırılması hem de yetişkinler için düzenlenen informel programlar yoluyla okuma yazmanın önemi üzerinde duruldu. Konferans 5 uluslar arası kurum tarafından desteklendi - Birleşmiş Milletler Gelişme Programı (UNDP), UNESCO, Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA), Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF), ve Dünya Bankası- ve temel eğitime yeni bir bakış açısı getirildi.

- 5. Uluslar arası Yetişkin Eğitimi Konferansı, Hamburg 1997

1997'de Hamburg, Almanya'da, 13 çokuluslu ve bölgesel kuruluş desteğiyle UNESCO Genel Başkanlığı tarafından 5. Uluslar arası Yetişkin Eğitimi Konferansı toplandı. STÖ'lerin konferans sürecine büyük oranda dahil olması önemli bir yenilikti ve bu yenilik, yetişkin öğrenmesi ve okuryazarlığı konusunda sivil toplum örgütlerinin kilit rolünün bir göstergesiydi. Hamburg Bildirgesi'nde okuryazarlık, "hızla değişen dünyada herkesin ihtiyaç duyduğu temel bilgi ve beceriler" olarak temel insan hakkı ve diğer beceriler için bir zorunluluk şeklinde tanımlanmıştı. Okuryazarlık konusu; yetişkin eğitimi, yaşam boyu öğrenme ve öğrenme toplumu bağlamları içerisinde ele alındı. Gelecek için üç temel görev belirlendi: Öğrenenin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişme isteğiyle okuryazarlığı ilişkilendirmek; okuma yazma

programlarının kalitesini arttırmak; ve yerel bilgiyi küresel bilgiyle entegre ederek okuma yazma ortamını zenginleştirmek.

- Dünya Eğitim Forumu, Dakar 2000

Dakar, Senegal'de 2000 yılında düzenlenen Dünya Eğitim Forumunun hazırlıkları arasına, o ana kadar yapılmış en kapsamlı temel eğitim durum araştırması dahil edildi. Bu açıkça gösterdi ki, oldukça önemli gelişmeler kaydedilmesine rağmen Jomtien'in hedeflerine ulaşılmamıştı. Önceki 10 yıllık süreçte dünya çapında yetişkin okuryazarlık oranı % 75'ten % 80'e çıkarılmıştı. Yine de, okumaz yazmaz yetişkin sayısı, 879 milyondan 861 milyona olmak üzere çok az bir düşüş göstermişti. Jomtien'de çocukların okullaşması konusuna çok fazla değinildiği ve yetişkin okuryazarlığı konusunun ihmal edildiği bu forumda belirtildi. Dakar'da, 2015 yılına kadar özellikle kadınların okuryazarlık oranlarında % 50'lik bir artışın sağlanması; tüm yetişkinlerin temel ve sürekli eğitime eşit derecede ulaşmasına yardımcı olmak; eğitimin kalitesini her açıdan arttırmak ve ölçülebilir eğitim hedefleri ortaya koymak gibi konularda ortak kararlara varıldı (http://www.unesco.org). Ancak, Dakar'ın okuryazarlık hedefinin birçok ülkede ulaşılamaz olduğu - 79 ülke risk altında, 40 tanesi ise ciddi anlamda riskli- gerçeğinin EFA Küresel Gözlem Raporu 2002'de altı çizildi (http://unesdoc.unesco.org).

2.4.2. Dünya Okuryazarlık İstatistikleri

EFA Küresel Gözlem Raporu 2002'ye göre tüm dünyada yetişkin okuryazarlık oranı 2000 yılında % 79,7 – kadınlar % 74,2 ve erkekler % 85,2- idi. UNESCO tarafından hazırlanan *tablo 3'*e bakıldığında dünya üzerinde okuryazarlık oranının bölgelere göre büyük oranda değiştiği görülür. Özellikle de Güney ve Batı Asya ve Orta Asya'da okuryazarlık oranları tüm dünyada en düşük seviyeleri göstermektedir. Ayrıca bu tabloda dikkati çeken en önemli göstergelerden biri okuryazarlık konusunda cinsiyet eşitsizliğidir. Dünya üzerinde bütün ülke ve kıtalarda kadınlar arasındaki okuryazarlık oranı erkeklerinkine nazaran çok düşüktür.

Tablo 3: Okumaz Yazmaz Sayısındaki Küresel ve Bölgesel Değişimler (1950 den 2000-2004'e)

	Yetişkin okumaz-yazmazlar (15 yaş ve üstü)					
	milyon					
	1950	1960	1970	1980	1990	2000-2004
DÜNYA	700	735	847	871	872	771
GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELER	……	……	804	839	855	759
GELİŞMİŞ VE GEÇİŞTE OLAN ÜLKELER	……	……	43	32	17	12
SAHRA ALTI AFRİKA	……	……	108	120	129	141
ARAP EMİRLİKLERİ	……	19	48	55	63	65
DOĞU ASYA VE PASİFİK	……	……	295	267	232	130
GÜNEY VE BATI ASYA	……	……	301	344	382	381
LATİN AMERİKA VE KARAYİPLER	……	……	43	44	42	38

Kaynak: http://www.unesco.org

Küresel anlamda yetişkin okuryazarlık oranı 1950'den sonra artışa geçmiştir. 1956'de % 56 olan bu oran, 1980'de % 70'e ve en son saptamalara göre % 82'ye ulaşmıştır. 1950'lerde gelişmiş ülkelerdeki yetişkin okuryazarlık oranı % 90 iken, gelişmekte olan ülkelerde ortalama oran % 50'nin altındaydı ancak günümüzde bu oran % 75'e varmıştır. 1970'lerde okuryazarlık oranının artış hızı diğer dönemlere göre çok daha fazla olmuştur. Varolan göstergelere bakılırsa yetişkin okuryazarlık oranının 2015 yılında % 86'ya ulaşacağı tahmin edilmektedir. Özellikle 1970'lerde, temel okuryazarlık oranlarının en düşük olduğu bölgelerdeki yetişkin okuryazarlık oranları çok hızlı yükseliş göstermiştir - 1970'ten 2000 yılına kadarki dönemde Sahra altı Afrika, Arap Emirlikleri, Güney ve Batı Asya'da oranlar ikiye katlamıştır. Doğu Asya ve Pasifik'te bölgesel okuryazarlık oranı % 58'den % 91'e yükselirken, Latin Amerika ve Karayipler'de % 74'ten % 90'a olmak üzere daha az bir artış olmuştur; bunun sebebi de bu bölgelerdeki okuryazarlık oranının diğerlerine nispeten yüksek olmasıdır

(http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt7_eng.pdf).

UNESCO'nun en son istatistiklerine göre, ilköğretime yapılan kayıtlardaki artışa bağlı olarak dünya okumaz yazmaz oranları son 20 yıldır düşüş eğilimi göstermekte. Ancak, bu veriler göstermektedir ki dünya çapındaki nüfus artışı yüzünden okumaz yazmaz sayısında bir değişiklik olmamaktadır. Dünya okuryazarlık oranlarına gerçekçi bir şekilde bakılırsa aşağıdaki sonuçlara ulaşılacaktır(http://www.literacyonline.org) :

1- Dünya okuryazarlık oranlarıyla ilgili veriler yanıltıcıdır ve bu veriler okuryazarlık sorunlarının doğasını ve boyutunu hafife almaktadır.

2- Ne ilköğretime yapılan kayıtlardaki artış ne de yetişkin eğitimi programları, okumaz yazmazlığı azaltmakta yeterli olmaktadır.

Ayrıca okuryazarlığa bu türlü genel bakışlar; kırsal kesimlerdekiler, kadınlar, kız çocukları, ve marjinal ya da azınlık grupları arasındaki yüksek okumaz yazmazlık oranlarını maskelemektedir.

2.4.3. Türkiye'de Okuryazarlık Çalışmaları

MEB tarafından hazırlanan internet sitesinde yer alan bilgilere göre, Cumhuriyet döneminde yapılan okuma yazma öğretim çalışmalarının başlangıcı 1922 yılına dek uzanmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün Mart 1922'de Türkiye Büyük Millet Meclisinde verdiği bir söylevde, **"**devletin eğitim politikasının köylülere okuma-yazma öğretmek, onlara tarih, coğrafya, din konularında temel bilgiler vermek olduğu**"** vurgulanmıştır. Yine 1922 yılında yetişkinlere okuma yazma öğretmek ve temel eğitim vermek amacıyla "Halk Mektepleri" ile "Gece dersleri" başlatılmış ve 105 değişik yörede 7-8 bin vatandaşın okuma-yazma kursuna katılması sağlanmıştır. Dönemin Millî Eğitim Bakanı İsmail SAFA, 25 kasım 1923 tarih ve 7971/3655 sayılı genelge ile valilerden ve Millî eğitim görevlilerinden halk eğitimi çalışmalarını başlatmalarını istemiştir. Genelgede "halk ile okullar ve öğretmenler arasında yakın ilişkiler kurulması, eğitimin her yaştaki ve sınıftaki halkın ihtiyaçları durumuna getirilmesi" belirtilmiştir. İki yıl sonra ise 1925 yılında İzmir milletvekili Mustafa Necati'nin öncülüğünde Türk Öğretmenler Birliği, "Halk Dershaneleri"ni açarak yetişkinlere okuma-yazma öğretmeye katkıda bulunma kararı almışlardır. Aynı yıl Mustafa Necati'nin Millî Eğitim Bakanı

olması sayesinde Halk Dershaneleri yeni bir güç kazanmış ve 1926 yılına kadar bu dershanelerden 26 bin kişinin yararlanması sağlanmıştır. Bir yıl sonra 1926 yılında 789 sayılı MEB kuruluş yasası kabul edilmiş; bu yasa ile kurumlara hiç eğitimi olmayan ve zorunlu eğitim çağını aşmış olan vatandaşları işe aldıktan sonra bunlara ilköğretim düzeyinde eğitim verme zorunluluğu getirilmiştir. Aynı yıl "Halkı Okutma Mektepleri Genelgesi" adlı genelge yürürlüğe konmuş ve okuma-yazma eğitiminin iki aşamalı olması talep edilmiştir. Birinci aşamada sadece okuma-yazma, ikinci aşamada ise okuma-yazmayı geliştirmenin yanı sıra bazı temel yaşam becerileri ve bilgilerinin kazandırılması uygun görülmüştür. 1927 yılında çıkarılan "Halk Derslikleri ve Konferansları Yönetmeliği" ise hiç eğitim görmemiş ya da istediği öğretim seviyesine ulaşamamış olan vatandaşları, bir Cumhuriyet vatandaşının bilmesi gereken temel yurttaşlık bilgileriyle donatmak, ulusal kültür ve ülküyü güçlendirmek görevi bu dersliklere verilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk ve fikir arkadaşları yeni Türk Devletinin sağlam temellere oturtulması ve ileri toplumlar arasında yerini alabilmesi için pek çok alanda yenileşme hareketleri başlatmışlardır. Bu anlamda Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan en önemli yeniliklerden birisi de 1928 yılında Yeni Türk harflerinin kabul edilmesidir. Türk dilinin yapısına en uygun ve okunup yazılması daha kolay olan yeni harflerinin kabulü; halk eğitimi hareketlerine büyük yenilikler ve kolaylıklar kazandırmıştır (www.meb.gov.tr).

Kasım 1928'de gerçekleştirilen Harf Devriminden sonra yeni harflerle okuma yazma öğretmek amacıyla Halk Mektepleri, Halk Dershaneleri ve Gece Kursları Millet Mektepleri adı altında toplanmış ve böylece ilk ve en büyük okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. Millet Mekteplerinin genel başkanı ve başöğretmeni Atatürk idi. Millet Mektepleri Talimatnamesinin 1928'de kabulünden sonra tüm devlet kurumlarında, köylerde, kahvehanelerde, hapishanelerde Millet Mektepleri açılmış ve 16-45 yaş tüm vatandaşların bu kurslara katılması zorunlu kılınmıştır. 1930 yılında vatandaşların okuma alışkanlıklarını sürdürmeleri maksadıyla 'Halk Okuma Odaları' açılmaya başlanmıştır. Bu odaların sayısı 1936'da 500'e kadar yükselmiştir. Millet Mektepleri 1930'dan sonra okuma yazma kursları, 1953'ten sonra ise Halk Dershaneleri olarak adlandırılmıştır. 1932 yılında

devrimleri yaymak, kökleştirmek, halkı toplumsal ve kültürel yönden geliştirmek maksadıyla Atatürk ve CHP önderliğinde Halkevleri kurulmuştur. Halkevleri 1800 okuma yazma kursu açmış ve 60.000 civarında yetişkinin okuryazar olmasını sağlamıştır. 1928-1959 yılları arasında Millet Mektepleri ve Halk Dershaneleri aracılığıyla 97.317 okuma yazma kursu açılmış ve 1.867.920 kişi eğitim almıştır (www.meb.gov.tr).

1928'den günümüze Türk Ordusu askerlik hizmetleri içinde okuma yazma öğretme, temel bilgiler kazandırma ve meslek edindirme konularında halk okulu olarak görev yapmıştır. 1959 yılında Türk Eğitim tarihine geçen 16 Er Okuma Yazma Okulu açılmıştır. Yasal süresi 15 yıl olan bu okullar 1975 yılında kapatıldı. Bu okullarda 532.266 er eğitim görmüştür. UNESCO, TSK okuma yazma çalışmalarını dünyanın en düzenli ve başarılı halk eğitimi çalışmaları olarak ilan etmiştir (www.meb.gov.tr).

Atatürk'ün doğumunu 100. Yılını Kutlama Komitesi ve MEB'in kararı ile 23 Mart 1981'de okuma yazma seferberliği yeniden başlatılmıştır. Bu, en kapsamlı ikinci büyük seferberliktir. 1981-1989 yılları arasında 194.797 kurs açılmış ve 3.974.979 yetişkin kursları başarı ile bitirmiştir(www.meb.gov.tr).

Okuryazarlık oranı %90'ın altında olan 39 ilin İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve Halk Eğitimi Başkanlarının katılımı ile bir toplantı yapılmış ve Dünya Okuma Yazma Günü olan 8 Eylül 1992'de okuma yazma seferberliği başlatılmıştır (www.meb.gov.tr).

8 Eylül 2001'de Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer adına eşi Semra Sezer önderliğinde sekizinci seferberlik olan Ulusal Eğitime Destek Kampanyası başlatılmıştır. 8 Eylül 2001'den 8 Haziran 2006 tarihine kadar ülke genelinde 1.196.889 yetişkin okuma yazma kurslarında eğitim görmüştür (www.meb.gov.tr).

MEB dışında, yetişkinlere okuma yazma kursu düzenleyen bazı sivil toplum örgütleri de bulunmaktadır ve bu kuruluşların düzenlediği kurslardan belge alanların sayısı da oldukça fazladır. Bunlardan bir tanesi olan Rotary

Kulübü, 2000 yılından beri bu konuda çalışmalarını sürdürmektedir. KOYE Ana Komitesi liderliğinde düzenlenen Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Programı (KOYE) sayesinde 2000-2004 döneminde toplam 46.000 vatandaşımız; 2005-2006 yarı yıl döneminde ise 10.005 vatandaşımız okuryazar olmuştur. 2006-2007 döneminde daha fazla vatandaşımıza ulaşmayı ve 60.000 vatandaşımızı okuryazar yapmayı hedeflediklerini belirtmektedirler. KOYE Programının hedefi, okuma yazma bilmeyen kişileri kültürlü birer okuryazar haline getirmek ve toplam 60 saat olan Model 1 programı sonunda şu nitelikleri edindirmektir (a) Öğrenciler değişik tipteki metinleri okuyup yazabilmeli, (b) Okudukları metin içerisinde bulunan kahramanlar hakkında yorum yapabilmeli, (c) Metin içerisinde bulunan ya da daha önce hiç karşılaşmadıkları kelimeleri tanıyabilmeli, okuyabilmeli ve yazabilmeli, (d) Kendini ifade, kendine güven, yaratıcı düşünce, başkalarının fikirlerine saygı gibi özellikler edinebilme, (e) Başka konulara olan ilgileri artmalı, şeklinde açıklanmıştır. Programda işlevsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmak; az da olsa öğrencilerin para kazanmalarını, iyi vatandaş olmalarını ve topluma faydalı insanlar olmalarını sağlamak temel hedefler olarak belirlenmiştir. Programda çoğunlukla etkinlik-tabanlı okuma yazma öğretiminin esas alındığı ve dil eğitiminin bir ezber ya da öğrenme olayı değil bir düşünme olayı olduğu vurgulanmıştır. KOYE Programında öğrencilerin dil öğrenirken, gurup halinde yeni ve zor şeyleri yapmayı becermesinin programın çekiciliğini arttırdığı öne sürülmüştür. Ayrıca, okuma yazma öğretimi sırasında belli beceriler veya küçük mesleklerin öğretilmesinin erişkin dil öğretiminde katılımı artıran bir unsur olduğu belirtilmiştir (http://www.koye.org).

Rotary Kulübü'nün yanında AÇEV ve ANAÇEV de yetişkinlere, özellikle eğitimden yoksun kalmış kadınlara, gönüllü öğretmenler vasıtasıyla okuma yazma eğitimi vermektedir. Okuma yazma bilmeyen yetişkinlere yönelik bilimsel çalışmalar yapan ilk sivil toplum kuruluşu olan AÇEV tarafından geliştirilen İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı (İYOP), Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1. kademe okuma yazma kurslarına denk, bilimsel temelli bir okuma yazma programıdır. Bu program, aynı zamanda kadınların toplumsal hayata katılımını sağlayacak kapsamlı destek bilgileri de içeren tek program

olarak ifade edilmektedir. İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı gibi, hızlı ve etkili okuma yazma becerisi kazandırarak, katılımcıların çok yönlü gelişimlerini destekleyen ve dolayısıyla toplumsal gelişime katkı sağlayan eğitim programlarının artması, Türkiye için büyük önem taşımaktadır (http://www.acev.org).

MEB tarafından açılan yetişkinlere yönelik okuma yazma kursları ve kursiyer sayılarını gösteren tablo 1 incelendiğinde, özellikle Harf Devrimi'nin yapıldığı 1928 yılı ve seferberlik yıllarında kurs ve kursiyer sayısında ciddi oranda artışlar olduğu görülecektir. En yüksek artışın ise, Atatürk'ün doğumunun 100. yılı dolayısıyla 1981 yılında yapılan okuma yazma seferberliğinde ve onu takip eden yıllarda ortaya çıktığı görülmektedir. 1928-2005 yılları arasında MEB tarafından açılan toplam 532.796 kursa 10.587.141 kişi katılmıştır. Ayrıca sayısı net olmamakla beraber STÖ'ler tarafından düzenlenen kurslar da düşünüldüğünde bu sayının oldukça artacağı açıktır.

2.4.4. Türkiye Okuryazarlık İstatistikleri

2004 yılında Türkiye'de okuryazarlık oranı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından % 87,4 olarak açıklanmıştır. TÜİK sayfalarındaki verilere göre 2004 yılında okuryazarlık oranı erkek nüfus için % 95,3 iken kadın nüfus için % 79,6'da kalmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde Cumhuriyet'in ilk 10 yılında okuma yazma bilen nüfus oranının çok düşük olduğu görülmektedir. 1935 yılında okuma yazma bilen nüfus oranı % 19.25'tir; ancak, pekçok kaynakta bu oranın aslında çok daha düşük olduğu belirtilmektedir, çünkü Arapça okuma yazma bilen kişiler de okuma yazma bilen nüfus oranına eklenmiştir. Ayrıca, sadece okumayı bilip yazmayı beceremeyen kişiler de bu nüfusa dahil edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında 1935 yılında okuma yazma bilen nüfus oranı çok daha düşük olarak tahmin edilmektedir. Okuma yazma seferberliğinin düzenlendiği 1981 yılından sonra okumaz yazmaz nüfus oranında büyük çapta azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 2, 1935-2000 yılları arasındaki okuryazar ve okuma yazma bilmeyen nüfus oranlarını ortaya koymaktadır. Bu tabloya göre geçen 65 yıl boyunca daimi olarak kadınların okuryazarlık oranı erkeklerinkinden daha az olarak kayıtlara geçmiştir. Bu durum sadece Türkiye'de gözlenen bir olgu değildir ve dünya çapında da aynı eşitsizliğe rastlamak mümkündür. 2000'li yıllara doğru kadın erkek okumaz yazmazlığı oranları arasındaki farkın kapatılması beklenirken, durum tersine bir eğilim göstermiştir. Örneğin, 1965 yılında okuma yazma bilmeyen kadın oranı % 67.11 iken, okuma yazma bilmeyen erkek oranı % 35.86'dır; kadınların oranı erkeklerinkinden neredeyse 2 kat daha fazladır. Sonraki yıllarda okumaz yazmazlık her iki cins için de azalma gösterse de aradaki fark bir türlü kapanmamış, aksine daha fazla büyümüştür. Örneğin, 2000 yılında okuma yazma bilmeyen kadın oranı % 19.36 iken, okuma yazma bilmeyen erkek oranı % 6.14'tür; burada ise kadınların oranı erkeklerinkinden yaklaşık 3 kat daha fazladır. Sonuç olarak, okuryazar nüfus oranı yıllar boyunca daimi olarak bir azalma gösterse de, kadın ve erkek arasındaki cinsiyete dayalı eğitim eşitsizliği devam etmektedir.

2.5. Okuma Yazma Öğretimi

Okuma yazmanın tarihçesi binlerce yıl öncesine dayanır, ancak 19. yüzyılın ortalarında endüstrileşmiş ülkelerde kağıdın ucuza imal edilmesi ve ucuz kitapların her kesimden insana ulaştırılmasını sağlayan endüstri devrimi öncesinde bu ülkelerdeki nüfusun çok az bir bölümü okuryazardı. Okuma yazma materyallerine ulaşmak, zengin sınıflar haricindeki insanlar için oldukça zordu. Örneğin, 1841'de İngiltere'de erkeklerin % 33'ü ve kadınların % 44'ü evlilik cüzdanlarına imzalarını atabilmişlerdi çünkü diğerleri okuma yazma bilmiyordu. O dönemlerde, bir insanın imzasını atabilmesi okuryazar olarak kabul edilmesi için yeterliydi. Farklı bir açıdan ise, okuma yazma ölçütleri olarak kişinin Latince'yi okuyup yazabilmesi veya İncil'i okuyabilmesi gösterilmekteydi (http://en.wikipedia.org).

Okuryazarlık sadece gündelik hayatı kolaylaştırmak ve devamını sağlamak için kullanılmamıştır, bunun yanında insanları sınıflandırmak ve

onları kontrol etmek amacıyla da kullanılmıştır. Sözlü anlatım ve işaret dilinin yeterli gelmediği durumlarda, okuma yazmanın, öğrenimi (bilinçlenmeyi) ve iletişimi sağlaması yüzünden, birçok bölgede kargaşa ve devrimi önlemek amacıyla halkın büyük bölümü okumaz yazmazlığa terkedilmiştir. Birleşik Devletlerdeki Sivil Savaş sırasında, okuryazarlığın nasıl büyük bir güç olduğu anlaşılmış ve birçok bölgede beyaz vatandaşların kölelere okuma yazma öğretmesi yasaklanmıştır. Sivil Savaşı takip eden yıllarda okuma yazma bilgisi, kimlerin oy verebilme hakkına sahip olduğunu belirlemekte kullanılmıştır. Bu sayede eski kölelerin seçimlere katılması engellenmiş ve mevcut durumlarının devam ettirilmesi sağlanmıştır. 1964'te ünlü eğitimci Paulo Freire Brezilyalı köylülere okumayı öğrettiği için tutuklanmış, sınır dışı edilmiş ve sürgüne gönderilmiştir (http://en.wikipedia.org).

Okuma yazma eğitiminin farklı boyutları, bu konunun uzmanları tarafından yıllar boyunca tartışılmıştır. Pekçok araştırmacı ve bilim insanı, okuma yazma eğitiminin oldukça güçlü bir araç olduğunu öne sürmüştür.

Okuryazarlık öğretiminin hem birey hem de toplum için her zaman olumlu yönde kullanılmadığı da yazarlar tarafından tartışılmıştır; Gaur'un (2000, s:172) belirttiği gibi okuma yazma konuşmanın aksine doğuştan öğrenilmiş bir beceri değildir ve okuma yazma öğretimi bilinçli bir eylemdir. Okuryazarlık öğretimine eleştirel bir gözle bakan Gaur (2000), öğretici konumundaki kişilerin bilgiyi kendi çıkarları için kullanarak, ve kime ne kadar bilgi verileceğine karar vererek daha hakim bir konuma geldiklerini iddia etmektedir.

Gaur'un aktardığı verilere bakıldığında okuma yazma öğretiminin, düşünüldüğü kadar masum ve tarafsız bir hareket olmadığı anlaşılır. Bir toplumun bilinçlenmesinin ilk şartı okuma yazma bilmesidir ve ancak bu yolla içinde bulunduğu toplumun kurallarını ve ilerleyişini sorgulayabilir. Bunun farkında olan hakim grup ve sınıflar da, kimlere okuma yazma öğretilmesi gerektiği konusunda karar verirken bu gücü daima kendi lehine olacak biçimde kullanma eğilimindedir.

Brian Street (1984), okuryazarlığın “ideolojik” modeli olarak adlandırdığı görüşünü öne sürmüştür ve okuryazarlığın anlamının kullanıldığı sosyal kurumlardan ayrılamayacağını belirtmiştir. Farklı toplumlardaki okuryazarlık örnekleri daha çok “kısıtlayıcı, baskıcı, disipline edici ve sosyal düzeni sağlamaya yönelik” olarak görülmektedir (Aktaran: Peter Hannon, 2000, s:7).

Barton (1994, s:190-191), okuma yazma öğretiminin üç temel sebebi olduğunu öne sürer: Bunlar dinsel, politik ve gelişim amaçlıdır. Dini amaçlı okuma yazma öğretimine örnek olarak Amerikan Protestan misyoner grupların yaptığı çalışmaları verir. Okuma yazma öğretmek, bu grupların misyonerlik çalışmaları arasında önemli bir yere sahiptir. Frank Laubach adlı bir misyoner kendi adıyla özdeşleşmiş bir okuma yazma öğretim metodu ve sloganı ortaya çıkarmıştır. “Her biri diğerine öğretir” sloganı, okuma yazma öğrenen her bireyin, başka birine de bunu öğreteceği düşüncesine dayanır. Bir başka okuma yazma öğreten grup ise Wycliffe İncil Çevirmenleri’dir. Bu grup İncil’i yazılı olmayan dillere çevirir ve dünyanın pek çok alanında etkindirler. Yazar ikinci tür okuma yazma öğretimi olarak düşündüğü “politik” amaçlı çalışmaların, sosyal reformun bir parçası şeklinde hükümetler tarafından gerçekleştirildiğini söyler. Örnek olarak Sovyetler Birliği’nde, Tanzanya’da, Küba ve Nikaragua’da düzenlenen çok geniş çaplı okuma yazma kampanyalarını gösterir. Bu kampanyalarda çok sayıda insana okuma ve yazma öğretildiği kaydedilmiştir. Nikaragua’da 1980 yılındaki devrimden hemen sonra bir okuma yazma kampanyası düzenleneceği duyurulmuş ve ülkenin bütün kaynakları bir yıl boyunca bu amaç için seferber edilmiştir. Kampanyanın sonunda okumaz yazmaz kişi oranı % 52’den % 12’ye inmiştir. Bu tür kampanyalar; okuma yazmanın, toplumlardaki sosyal değişimin bir parçası olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Üçüncü tür okuma yazma öğretimi ise UNESCO ve Dünya Bankası gibi uluslar arası gelişim örgütlerinin başlattığı ve temel amacı ülkelerin ekonomik ilerlemesi olan öğretim şeklidir. Bu çalışmalarda temel yaklaşım, okuma yazma öğrenmenin ülke ekonomisinin gelişmesinde çok önemli bir yeri olduğudur.

Okuma yazma öğretiminin daha çok ekonomik boyutuyla ilgilenen OECD (1997) tarafından hazırlanan bir raporda da rakamlar ve göstergeler yoluyla okuryazar oranının arttırılmasının ülke ekonomisine sağlayacağı katkılar açıklanmıştır. Bütün toplumlarda, ekonomik ve sosyal yaşama en üst düzeyde katılımı sağlamak amacıyla vatandaşların ileri düzeyde okuma yazma bilgisine sahip olması gerekliliği bu raporda belirtilmiştir. Okuryazarlığın iletişim için gerekli olduğu; vatandaşlık ve toplumsal katılım için de önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Fakat, okuryazarlığın ekonomiye olan katkısının tam olarak anlaşılmamış olduğunun altı çizilmiştir. Bu katkının daha fazla işgücü verimi, bireysel ve hükümetler açısından gelir şeklinde; yani daha az yoksulluk, işsizlik ve suç oranı anlamına gelen daha iyi bir yaşam olduğu söylenmiştir.

Daha önce belirtildiği gibi, ileri düzeyde okuma yazma bilgisi tek başına bir hedef olamaz. Okuryazar olmak, bireysel ve toplumsal anlamda kişilere getiri sağlarsa ancak okuma yazma öğrenimi gerçekleşir. Bu durumda okuma yazma öğretimine farklı bakış açılarının ortaya çıkmasındaki sebebin, okuma yazma öğrenme ve öğretme sonucunda ulaşılmak istenen temel hedefin farklı olması olduğu öne sürülebilir.

Bu noktada hedefleri daha iyi analiz edebilmek için okuma yazma bilmenin işlev ve yararlarını incelemek faydalı olacaktır. Heath (1986, s:17-18), eğer okuma yazma bir toplumda işlevini kaybederse veya okuma yazma yoluyla ulaşılmak istenen hedeflere ulaşılamazsa, okuryazar oranının kendiliğinden düşeceğini öne sürer. Bu duruma örnek olarak, Yeni Gine ve Melanezya yerlileri arasındaki okuma yazma öğrenme uğraşını gösterir. Bu ülkelerdeki yerliler, misyonerler tarafından vaat edilen ekonomik ve dini getirilerden faydalanmak amacıyla büyük bir hevesle okuma yazma öğrenmişlerdir. Ne var ki, çocuklarının okuma yazma öğrenmesine rağmen hala fakir olduklarını fark ettiklerinde, okuma yazma öğrenmekten vazgeçmişler ve bu bilgilerini sadece dini törenlerde kullanmışlardır.

Heath'in (1986, s:18) Cohen'den aktardığı başka bir örnek ise Sahara'da yaşayan Tuareg topluluğudur. Bu topluluğun, mensubu oldukları Berber dillerinin özelliklerini yansıtan "tifinagh" isimli yüzyıllar öncesine dayanan bir

yazı sistemi vardır, ve topluluğun büyük çoğunluğu bu yazı dilini bilmektedir. Ancak, çöldeki kayalara grafiti yapmak, bazı tılsımlar hazırlamak ve kısa aşk notları yazmak dışında bu yazılı dili kullanmamaktadırlar. Yazarın aktardığı diğer bir örnek ise Amerikan yerli topluluklarının geliştirdiği ve kullandığı kendi doğal okuma yazma sistemleridir. Bu sistemler; dini uygulamalar, ticaretin işlemesi, doğal tıbbi uygulamalar ve uzaktaki akrabalarla iletişim gibi farklı amaçlara hizmet etmektedir. Cherokee kabilesinde topluluğun bütün üyelerinin okuma yazma öğrenmesinin gerekli olmadığının düşünüldüğünü; bunun yerine önemli roller üstlenen bazı kabile üyelerinin okuma yazma bildiğini aktaran yazar, bu sayede her hanenin ihtiyaç duyduğunda bir şekilde okuryazar bireylere ulaşabildiğini belirtir.

Daha çağdaş toplumlara bakıldığında da durumun çok farklı olmadığını görmek mümkündür. Heath (1986, s:22-23), bu durumu şu şekilde açıklar: Fizyolojik olarak normal bireylerin okuma yazma öğrenmesinin; içinde bulunulan aile, toplum ve mesleklerde okuryazarlığın oynadığı role büyük oranda bağlı olduğunun anlaşılması önemlidir. Eğer okuryazar olmak gerekli ise, kişiler okuma yazma materyallerine maruz kalıyorsa ve okuryazar kişilerden yardım alabiliyorsa; bütün normal bireyler okuma ve yazmayı öğrenebilir.

Okuma yazmanın sosyal yaşamın bir parçası olduğunu ve sosyal yaşamda ne gibi işlevlere sahip olduğunu açıklamaya çalışan bir yazar olan Barton (1998, s:9), okuryazarlığın her ortamda aynı olmadığını ve bu yüzden de farklı okuryazarlıklar olduğunu; yani okuma yazma eylemlerinin farklı işlevlere sahip olduğunu belirtir. Bir film izlemek veya bilgisayar kullanmak gibi medya ya da sembolik sistemlerle ilgili eylemlerin birbirinden farklı okuryazarlık tipleri olduğunun ve doğal olarak amaçların da farklı değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizer. Farklı okuryazarlık türlerinin kültürel hayatın değişik yönleriyle ilgili olduğunu vurgular.

Barton (1998, s:10), bütün okuma yazma eylemlerinin belli amaçları olduğunu; ve bu eylemlerin, farklı sosyal hedefler ve kültürel olaylar içinde varolduğunu söyler. Başka bir deyişle, okuma yazma eylemleri farklı durumlarda farklı amaçlarla kullanılır. Yazar yemek pişirme örneğinde

amacın pasta yapmak olduğunu ve bu amaç için pasta tarifini okumanın gerekli olduğunu belirtir; yazara göre bu durum ayrıca, sosyal ilişkileri ve cinsiyete dayalı işbölümünü de yansıtır. Diğer durumlarda ise okuma yazma; sözlü ifade yerine kullanılabilir, iletişimi sağlayabilir, bir sorunu uygulamada çözebilir ve hafızaya yardımcı olarak kullanılabilir.

Street (1984), İran'daki Müslüman köylüler üzerinde çalışmalar yapmıştır. Orada, etnoğrafik çalışmalar yapan bir antropolog olarak yaşamıştır. Biri ticari diğeri ticari olmayan iki farklı okuryazarlık türünün o toplumda bir arada kullanıldığını gözlemlemiştir. Ticari okuryazarlığın bölgedeki petrol ticaretinin yükselmesiyle ortaya çıktığını belirtmiştir (Aktaran: Barton, 1998, s:13).

Yukarıda verilen İran örneğinde ve daha önce verilen yerli topluluklar örneklerinde görüldüğü üzere, bazı toplumlarda ve gruplarda okuma yazma öğrenmenin belli faydacı amaçları vardır; ve okuma yazma bilgisi bu amaçlara ulaşmada yardımcı olduğu sürece kullanılır. Örnek olarak, İran'da petrol ticareti bittiğinde ticari olan dilin kullanılma gereği kalmaz ve bir süre sonra bu dilin kullanılmayıp unutulması kaçınılmazdır.

Çağdaş toplumlarda okuma yazmanın işlevini ve öğrenme gerekliliğini sınıflandırmaya uğraşan pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birinde okuma yazma öğretiminin gerekliliği şu şekilde açıklanmıştır (http://www.literacy.org) :

Ekonomik gereklilik*:* Bangladeş'teki en fakir köylerden Paris'in seçkin bulvarlarına kadar her yerde okuma yazmanın ekonomik gerekliliğini duymak mümkündür. Okuryazar ve iyi yetişmiş bir nüfusun, milletlerin sosyal ve ekonomik yaşamı üzerindeki belirleyici etkisini kabul etmeyen çok az ülke vardır. En düşük okuryazarlık oranının ekonomik gelişme için bir ön koşul olduğunu öne süren pek çok iddia, gelişmekte olan ülkelerde ortaya atılmıştır; Kanada ve Birleşik Devletler gibi bir zamanların zengin devletlerinin, düşük yetişkin okuryazarlık oranları yüzünden küresel yarışta zarar göreceği beyanatına bugünlerde pek çok Kuzey Amerika gazetesinde rastlamak mümkündür. 1960'lardaki Deneysel Dünya Okuryazarlık Programı'nın ortaya çıkmasından sonra, okuryazarlık ve temel eğitimin

ekonomik verimlilik üzerindeki olumlu etkileri konusunda iddialar öne sürülmüştür. Bu konu hakkındaki deneysel araştırmaların çoğunluğu, gelir ve iş verimliliği ile okulda bulunulan yıl sayısını ilişkilendiren az sayıdaki çalışmadan elde edilmiştir. Örnek olarak, tarım sektöründe, fazladan bir yıl okullaşma oranının ücretleri ve tarım ürünlerini doğrudan etkilediği düşüncesini destekleyen çalışmalar vardır. Bu tür araştırmalar göstermiştir ki, okullaşmanın ekonomik getirisi eğitimin maliyetinden çok daha fazladır.

Sosyal gereklilik*:* Okuryazarlığın, ekonomik sonuçlar üzerinde sınırlı bir doğrudan etkisi olmasına karşın, gelişim planlamacıları açısından önemli hedefler sayılabilecek sosyal sonuçları olabilir. Örnek olarak, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, cinsiyet eşitsizliği çok belirgindir; endüstrileşmiş ülkelerde ise okuryazarlık seviyeleri arasındaki değişkenlik özellikle etnik ve azınlık konumundaki gruplar arasında daha fazla gözlemlenebilir. Gelişmekte olan ülkelerde, okuryazarlık oranları ile daha az doğurganlık, çocuk ölümleri, daha iyi beslenme gibi konularda deneysel ilişkiler bulunmuştur. Yine de, bu bağlantılardaki sebep sonuç ilişkisi hakkında göreceli olarak çok az bilgi yer almakta, ve hatta sağlık risklerini ve doğurganlık oranlarını azaltmada okuryazarlığın oynadığı rol hakkında çok daha az bilgi bulunmaktadır.

Politik Gereklilik*:* Politik hedeflere ulaşmakta, genel anlamda okuryazarlık programlarını ve kampanyalarını kullanmanın uzun bir geçmişi vardır. 1500'lerde İncil çalışması yoluyla devlet dinini yaymak amacıyla İsveç'te yapılan ulusal okuma yazma kampanyası bu konuda bilinen en eski örneklerden biridir. Asıl amaç sadece dini kurtuluş değil, bunun yanında ulusal dayanışma idi. Kampanyaların bahsedilen ikinci amacı, birçok ülkede hükümetlerin okuma yazma çalışmalarını desteklemesi için potansiyel bir sebeptir. SSCB, Çin, Küba, Nikaragua ve Etiyopya'daki okuma yazma çalışmaları belki de en bilinenlerdir. Bu tarz bir politik yaklaşım hükümetlerin, ülkedeki mahrum gruplar için iyi bir şeyler yapıyormuş gibi görünme isteklerinden kaynaklanmaktadır (http://www.literacyonline.org).

2.6. Etkili Yetişkin Okuma Yazma Kurslarının Nitelikleri

Hiç okuma yazma bilmeyenler ve yarı okuryazarlar için düzenlenen okuma yazma kursları, birçok ülkede toplum bilincini arttırmak, sosyal ve politik gelişimi sağlamak için bir araç olarak görülmektedir. Bu kurslarda verilen eğitim sadece okuma yazma becerisi kazandırmakla sınırlı kalmayıp, bunun yanında bireysel gelişimi ve katılımcıların topluma entegre olmasını sağlama rolünü de üstlenmektedir. Ayrıca, okuma yazma kursları, mesleki eğitim programları ve temel eğitim programları için de bir başlangıç noktasıdır (Tuijman, 1996). Başka bir deyişle, okuma yazma kurslarının sadece kelime ve aritmetik bilgisi kazandırılan yerler olduğu düşüncesi yanlış ve noksandır. Aksine, bu kurslar, katılımcıların daha sonraki eğitim ve buna bağlı iş yaşamları için bir başlangıç noktası; ve toplumsal, kişisel gelişim için bir araç olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple, okuma yazma kursları, katılan yetişkinlerin bu tür ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda, aşağıda etkili bir yetişkin okuma yazma kursunun ne gibi özellikler taşıması gerektiği tartışılmaktadır.

2.6.1. Planlama

Yetişkin okur yazarlık kursları mutlaka bir öğretim programı (curriculum) çerçevesinde çalışmalıdır (Oluoch, 2005). Öğretim programı denildiğinde, programın hedef kitlesi (scope), amaçları (objectives), içeriği (content), öğretim metotları (methods), kullanılan materyaller (materials) ve değerlendirme kriterleri akla gelmektedir (Tuijnman, 1996). Planlama aşamasında okuma yazma kursunun ne tür bir kitleye (örneğin; şehirlerde gecekonduda yaşayanlar, köyde yaşayanlar, kadınlar, tarım sektöründe yaşayanlar, mahkumlar, askerler, vb.) hitap edeceği belirlenmelidir. Belirlenen hedef kitle temel alınarak, kursun ulaşmak istediği hedefler, kursa dahil edilecek konular, öğretim yöntemleri, materyalleri ve program sonunda hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyacak değerlendirme kriterleri üzerinde karar verilir. Bu maddeler kursun belli amaçlara yönelik çalışmasını ve böylece daha sağlıklı ve etkili işlemesini sağlar. Kursa katılması hedeflenen kitle belirlendikten sonra öğretim programı ve materyallerinin,

katılımcıların gerçek yaşam deneyimlerini yansıtması düşüncesi daha gerçekçi olacaktır. Örneğin, Paulo Freire yaklaşımında temel amaç, insanları bilinçlendirme ve uygun eylemler yoluyla sağlanan sosyal değişimdir. Buna göre, öğrenciler kolaylaştırıcı ya da öğretmen yardımıyla sorunlarını tartışır (Dialojik Yöntem), çözümler bulur ve eyleme geçer. Sorunlar arasında köydeki su kaynaklarının nasıl arttırılacağı veya köylülerin güçlü toprak sahipleri tarafından ezilmesi yer alabilir (Tuijnman, 1996). Bu bağlamda önemli olan nokta öğretim programında yer verilen konuların ve materyallerin, katılımcıların yaşam deneyimlerine hitap etmesi, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmasıdır. Yetişkinler ne istediklerini bilmekte, öğrendikleri ile istedikleri arasında bağ kurabilmektedir. Öğrendiklerinin kendine uygun olmadığını, okuma yazma materyallerinin isteklerine cevap verip vermediğini değerlendirebilir (Güneş, 1992, s:40). Eğer programın içeriğinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını hissederlerse, kursa devam etmek için gerekçeleri ve istekleri kalmaz.

Okuma yazma kurslarına katılanların çoğunluğunun kadın olduğu düşünülürse programların, kadınlara yönelik özel hedefleri olmalıdır. Kadınların sosyalleşmeleri için gerekli olan psikolojik ve sosyal faktörlerin anlaşılması zorunludur. Programlar, kadınların sadece okuma, yazma, aritmetik ve karar verme becerilerini kazanmalarını değil, bunların yanı sıra kendilerine bakış açılarını geliştirip, bu süreçte kendilerine güvenlerini artırmalıdır. Katılımcıların hayatları üzerinde somut etkiler yaratmalı ve aile, kadın grupları ve toplum içinde kadınların konumunu geliştirmelidir. Okuma yazma edinimi sosyal dönüşümün bir aracı olarak görülmelidir. Eğer kadınlar okuma ve yazmayı durumlarını değiştirmek ve geliştirmek için bir fırsat olarak görürlerse öğrenmek için çaba harcayacaklardır (Zapata, 1997).

Sadece okuma ve yazma öğretiminden fazlasını sağlayan programlar en başarılı olanlardır. Okuryazarlık eğitimi eğer pratik beceriler öğretimiyle birleştirilirse daha etkili olabilir. Öğretim materyalleri öğrenenlerin yaşantılarının her boyutunu - ev hayatı, iş hayatı, toplum yaşantısı gibi- desteklemelidir. Kültürel olarak alakalı öğretim materyalleri kullanılmalıdır ve öğreticiler materyalleri kültürel değerlere göre belirlemelidir. Belli bir bağlamı

olan okuma materyalleri - örneğin, işgücü eğitiminde işyeriyle ilgili okuma parçaları en etkili olanlardır (Human Resources Development, 2000).

Dersler katılımcıların ihtiyaçları sistemli olarak araştırıldıktan sonra düzenlenmeli ve kursu bitiren katılımcılardan programın olumlu/olumsuz yönleriyle ilgili geri bildirim alınmalı. Böylece öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına ve isteklerine cevap verilebilir (Oluoch, 2005). Ayrıca geri bildirim sayesinde programın eksik yönleri tamamlanmaya çalışılır.

Öğrenenler için kati yararlar sağlayan okuryazarlık programları; kırsal gelişme, toplum kalkınması, sağlık ve beslenme gibi konulara da değinmelidir. Bu konularda katılımcılara, yaşamlarında değişiklik ve fayda sağlayacak gerekli bilgiler verilmelidir (Oluoch, 2005).

Programlarda kullanılan materyaller yaşam düzeyini yükseltici olmalıdır. Yani, sadece okuma yazma öğretme amacı taşımamalı, aynı zamanda bunun puygulamalı yararını da göstermelidir. Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda kullanılan materyaller sadece okuma yazma öğretmekle kalmamakta, aynı zamanda okuma yazma tekniğini geliştirme fırsatını da vermektedir. Bununla birlikte onlara gerekli bilgileri vererek yaşam düzeylerini yükseltmeye de çalışmaktadır. Bu bilgiler günlük yaşam, sağlık, temizlik, aile planlaması, beslenme vb. gibi konuları kapsamaktadır. Bunların dışında tarım, üretim, ticaret, sanayi, pazarlama gibi konularda da bilgiler vererek yetişkinlerin iş yaşamında da yardımcı olmaktadır (Güneş, 1992). Bu programda edinilen bilgi ve beceriler sayesinde okuryazarlık gelir sağlayıcı etkinlikler için işlevsel bir araç haline getirilmelidir. Okuryazarlık tek başına katılımcıların hayatlarını veya ülkenin sosyo-ekonomik koşullarını geliştiremez. Okuma yazma programı sonrası gelir getirici aktiviteler, diğer temel eğitim ve beceri eğitimi programlarıyla okuma yazma programı mezunları iş yaşamları için gerekli becerileri kazanabilir (Oluoch, 2005).

Toplum değiştikçe program müfredatı, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun şekilde değiştirilmelidir (Oluoch, 2005).

Programlarda yeterli derecede okuma yazma materyali bulunmalıdır; böylece yetişkinler öğrendiklerini uygulama ve tekrar etme fırsatı bulacaklardır (Oluoch, 2005). Yeni okuryazarların bir kısmı bulabildikleri bütün metinleri okumaktadır. Bazıları ise genellikle kırsal kesimlerde veya şehirlerin kenar mahallelerinde, daha fakir kesimlerinde yaşadıklarından gazete, kitap, dergi gibi materyallere ulaşamamakta, ulaşsa bile ekonomik nedenlerden dolayı kolayca elde edememektedirler. Edinebildikleri materyaller ise bazen onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düşmemekte, konunun ve kullanılan dilbilgisinin karmaşık olması anlayamamalarına neden olmaktadır. Böylece, günlük yaşamında yazılı dil ile doğrudan ilişki kuramayan yeni okuryazarlar giderek okumayı unutmakta ve okumaz yazmazlığa düşmektedir. Malezya'da yapılan bir araştırmaya göre, bu kişilerin sıfıra gelmeleri için üç yıl yeterli olmaktadır. Bu durum yeni okuryazarların ihtiyaçlarını etkili bir biçimde karşılayacak çeşitte ve sayıda yararlanabilecekleri okuma materyalleri gerektirmektedir (Güneş, 1992). Öğrendiklerini uygulayabilmek için program bünyesinde yeterli sayıda kitabı olan bir kütüphane olmalıdır; bu sayede öğrenenlerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri bir okuryazar çevre oluşturulabilir (Oluoch, 2005).

Çalışan yetişkinler de göz önünde bulundurularak kursun ders saatleri en uygun biçimde düzenlenmelidir (Zapata, 1997).

Programa katılan çocuğu olan kadınlar için çocuk bakım servisi sağlanmalıdır (Güneş, 1992).

Öğrenenler, öğrenme etkinliklerinin planlanması ve uygulamaya konması süreçlerine dahil edilmelidir (http://www.cete.org). Bu yaklaşıma katılımcı yaklaşım adı verilmektedir ve Paulo Freire'nin çalışmaları sayesinde tanınmıştır. Freire; öğrenenlerin geçmiş bilgi, deneyim, güçlü yanları ve hassasiyetlerinin okuma yazma öğretiminde başlangıç noktası olması gerektiğinin altını çizmiştir. Freire ayrıca, kişisel gelişim ve sosyal eylem için okuma yazma öğreniminin önemini vurgulamıştır. Katılımcı yaklaşım sayesinde kelime ve konular öğrenenlere daha anlamlı gelir ve bu konular uygulamada öğrencilerin hayatlarına olumlu anlamda katkı sağlar. "Katılımcı"

terimi sıklıkla “öğrenci-merkezli” yaklaşımla aynı anlamda kullanılır. Aslında, programın içerik ve hedeflerin öğretmen-öğrenci arasındaki diyalog yoluyla belirlenmesinden dolayı katılımcı yaklaşım, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Ancak katılımcı yaklaşım, öğrenci-merkezli yaklaşımdan daha geniş kapsamlıdır çünkü okuryazarlığın kişisel gelişim ve sosyal değişim için bir araç olduğunu savunur. Öğrenenler kendileri için önemli konuları sınıfta tartışırlar ve gerçek hayatta bu sorunlarla başa çıkabilme yollarını belirlerler. Öğrenenler, kendi ve yakınlarının hayatlarında olumlu değişiklikler yaparak değişimi sağlayan aracılardır. Örneğin bu değişim, ebeveynlerin okuma yazma becerilerini kullanarak okul çağındaki çocuklarına yardım etmeleri yoluyla gerçekleşebilir. Böylece, katılımcı yaklaşım sayesinde sınıf içinde tartışılan konular sınıf dışına taşınır (http://www.ericdigests.org).

Dersin yapıldığı ortamın fiziksel olarak rahat olması önemlidir, çünkü katılımcılar yeni bir ortama girmektedir ve fiziksel ortamın rahatlığına çocuklardan daha fazla önem verirler. Ortamda fiziksel rahatlığı sağlamak için şu maddelere dikkat etmek gereklidir:

- Sınıfın ısısı ders başlamadan önce ayarlanmalıdır.
- Eğer mümkünse dinlenme odaları için yer ayrılabilir ve bu odalara yiyecek, içecek temin edilebilir (Güneş, 1992).

Ortamın fiziksel olarak rahat olmasının yanında duygusal olarak da rahat olması gereklidir. Duygusal güvenliğin sağlanması için şu maddelere dikkat etmek gereklidir:

- Kursta birlikte çalışan kişiler (öğretici, diğer personel) birbirine saygı göstermeli ve öğrenenlere de aynı saygı çerçevesinde yaklaşılmalıdır.
- Öğretici resmiyetten kaçınmalıdır ve öğrenenlere karşı açık bir tutum sergilemelidir (Güneş, 1992).

2.6.2. Uygulama

Öğrenenlerin ilgisini çekebilmek için, okuma yazma programlarında otoriter yöntemler ve beceriye dayalı müfredat yerine öğrenci merkezli

yaklaşımlar tercih edilmelidir (Oluoch, 2005). Öğrenci merkezli yaklaşımda öğrenciler, öğretim programının içeriği ve nasıl öğretileceği konusunda karar verme sürecine katılmalıdır. Jurmo, öğrenci katılımının farklı seviyeleri olduğunu söyler. En basit olarak bir öğrenci kursa kayıt yaptırır ve fiziksel olarak derse katılır. Fakat bu yaklaşımda amaçlanan, katılımcıların sınıf etkinlikleri konusunda kontrol ve sorumluluk almalarını sağlayan en üst seviyede katılımdır. Ayrıca, öğrenen ve öğretenler arasında sürekli diyalog yoluyla işbirliği yapmayı gerektirir; bu sayede, öğretim programının içeriğine ve hedeflere birlikte karar verirler. Bu yaklaşım; öğrenenlerin gerçek yaşam ihtiyaçlarına, öğrenenlerin bireysel ve gerçekçi hedefler belirleyip, bu hedeflere ulaşma basamaklarını belirlemekte sorumluluk almalarına yoğunlaşır. Böylece, öğrenciler geliştikçe ve öğrendiklerini göstermeye başladıklarında, içerik ve hedefler yeniden düzenlenebilir. Öğrenci merkezli yaklaşım işlevselliğe ve bağlama önem verir; öğretim programının planlanması aşamasında öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yola çıkar (http://www.ericdigests.org).

Öğretici/kolaylaştırıcılar yetişkin eğitimi konusunda yeterli eğitimi almış olmalıdır (Oluoch, 2005). Yetişkin okuryazarlık kurslarındaki öğreticiler çoğunlukla ilköğretim kaynaklı olduğundan, çocuklara ilişkin bazı alışkanlıklarını yetişkin sınıflarına da taşımaktadır. Oysa okuma yazmayı öğrenen yetişkinler çocuk gibi görülmemelidir. Örneğin, dile yerleşmiş ‘evet çocuklar, haydi yavrum, aferin kızım, oğlum’ gibi sözler belirli bir yaşa gelmiş ve kişilik sahibi yetişkinleri etkilemekte, kendilerini çocuk gibi algılamalarına neden olmaktadır. Ayrıca otoriter davranışlar da yetişkinleri itmektedir. Örneğin, okuma yazma çalışmalarında dikkat ile ilgili kuralların sürekli hatırlatılması, dikkat etmeyenlere ceza verilmesi, bunların izlenmesi gibi davranışların yetişkinlere uygulanması, kendilerini okula giden çocuklar olarak görmelerine sebep olabilir. Yetişkinlere yetişkin gibi davranılmalı, kendi kendilerine yetmeleri sağlanmalı, bizzat değerlendirme yaparak ilerlediklerine inandırmalı, kendi kapasitelerinin farkına varmalarına çalışılmalıdır (Güneş, 1992). Okuma yazma öğrenmek için yaş engel değildir. Çocuklar kadar yetişkinler de okuma yazma öğrenme kapasitesine sahiptir ancak daha fazla zamana ihtiyaçları vardır. Yetişkinler akıcı bir

şekilde okuma ve yazmayı çocuklara nazaran daha yavaş öğrenebilir (Human Resources Development Canada, 2000). Bu yüzden, yetişkinlerin yaşla gelen fiziksel, psikolojik ve kültürel özellikleri eğitim sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrenci profili, araştırmacılar, alanla ilgili incelemeler ve iletişim ağlarıyla ilgili bir bilgi birikimi ve istatistiksel veri olmalıdır (Oluoch, 2005).

Öğretmenlerin ve idarecilerin profesyonel eğitim almalarını sağlayacak sistem sürekli olmalıdır. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden daha kolay gelmelerini sağlar (Oluoch,2005).

Profesyonel gelişimi sağlamak için tam zamanlı, kalıcı öğretmenlerin oranının yükseltilmesi gerekir (Oluoch, 2005).

Öğrenme ortamında işbirlikçi bir hava olmalıdır, zira yetişkin eğitimi ortamında her bireyin öğretecek ve diğerlerinden öğrenecek şeyleri vardır (http://www.cete.org).

Dersler arasındaki uzun araların eğitimi kötü yönde etkilediği görülmüştür (Oxenham, 2005). Bu sebeple, yetişkinlerin ihtiyaçlarına uygun doğrultuda ve onların da fikirleri alınarak ders arasının uzunluğuna karar verilmelidir.

Yetişkinlerin öğrenme sırasında aktif olması daha iyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Yetişkinler, okuma yazmayı gerçek hayatla ilişkilendirilmiş, hatta bireyselleştirilmiş programlar yoluyla en iyi şekilde öğrenebilir. Bu programlarda günlük hayatındaki okuryazarlık aktivitelerini gerçekleştirmiş olur ve böylece yaparak öğrenir (ASPBAE, 2006).

Eğitim dostluk havası içinde, demokratik anlayışa göre yürütülmelidir. Aksi takdirde yetişkinler eğitimi istemeyebilir (ASPBAE, 2006). Kursta öğretici/kolaylaştırıcı ve öğrenenler arasında dostluk havası olursa, öğrenenlerin öğreticiye güven duyması ve kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanır.

Programlara düzenli katılan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. Düzenli katılımın sağlanması için çaba harcamak önemlidir (Oxenham, 2005). Bireylerin ve toplumun yetişkin okuryazarlık programlarından gerçek anlamda yararlanabilmeleri için, katılım ve programa devamla ilgili engellerin ortadan kaldırılması gereklidir (Human Resources Development Canada, 2000).

2.6.3. Değerlendirme ve İzleme

Okuma yazma programı sonrası, gelir getirici aktivite eğitimi ve diğer temel eğitim ve beceri eğitimi programlarıyla okuma yazma programı desteklenmelidir. Bu sayede okuma yazma programı mezunları iş yaşamları için gerekli becerileri kazanabilir (Oluoch, 2005).

Program bittikten sonra yetişkinlerin kazanımları ve gelişmeleri takip edilmeli, kursla bağlantıları kesilmemelidir; çünkü birçok yetişkin kurs bittikten sonra kazandığı becerileri kullanmadığı için bildiklerini unutabilmektedir.

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkiye'deki okuma yazma kurslarını nitelik açısından değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır.

Marshall ve Rossman (1999) nitel bir araştırmanın temel olarak üç önemli konu üzerinde durması gerektiğini belirtir. Bu konulardan ilki araştırmaya temel oluşturacak kuramsal bir çerçevenin oluşturulması ve bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı getireceğine okuyucuyu ikna etmesi gerektiğidir. İkinci konu araştırmanın sistematik ve yapılabilir olmasıdır. Üçüncü konu ise araştırmanın anlaşılabilecek bir şekilde tutarlı ve anlamlı bir belge haline getirilerek sunulmasıdır (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.2. Çalışma Grubu

İlgili alanyazın ışığında gözlem yapılacak kursların belirlenmesinde hem I. kademe hem de II. Kademe okuma yazma kursunun seçilmesine dikkat edilmiştir. HEM tarafından düzenlenen bir adet II. Kademe, Toplumsal Dayanışma Merkezi (TODAM) adı altında olan ancak HEM tarafından düzenlenen bir adet I. Kademe ve bir adet II. Kademe, ordunun talebiyle açılan ve yine HEM tarafından düzenlenen bir adet I. Kademe ve bir adet II. Kademe, ve Türkiye'de yetişkin okumaz yazmazlara yönelik bilimsel çalışma yapan ilk STÖ olan Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından düzenlenen bir adet İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı (İYOP-I) araştırma sürecinde takip edilmiş ve araştırmacı bu kurslara gözlemci olarak katılmıştır.

MUBİLDESKOM'da düzenlenen kurslar dışındaki diğer kurslar Seyranbağları, Öveçler, Balgat ve Siteler semtlerindeki gecekondu bölgelerinde düzenlenmekteydi. Katılımcı profili de buna uygun şekilde gecekondularda yaşayan kadınlardı ve katılımcıların yaş ortalaması genel

olarak 50'nin üzerindeydi. Bu kurslarda sadece Öveçler'de düzenlenen II. Kademe kursunda yaş aralığı 25-30 olan 2 kadın kursiyer bulunmaktaydı. Mubildeskom'da düzenlenen okuma yazma kursunda ise Kars, Erzurum, Iğdır ve Şırnak gibi tamamı Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinden askerliğini yapmaya gelmiş 20'li yaşlardaki erkek kursiyerler öğrenim görmekteydi. Kurslarda katılımcı sayısı 11 ila 18 arasında değişmekteydi ancak kursa düzenli olarak devam etmeyen kursiyerlerin varlığı yüzünden derslerdeki katılımcı sayısı genellikle 10'un üzerine çıkmamaktaydı. Kurslardaki kursiyer sayılarında şu şekilde bir dağılım gözlenmiştir:

- HEM MUBİLDESKOM I. Kademe : 12
- HEM MUBİLDESKOM II. Kademe : 16
- TODAM Umut Seyranbağları I.Kademe : 16
- HEM Balgat Cevizlidere II. Kademe : 13
- AÇEV Siteler I. Kademe : 13
- TODAM Ata II. Kademe : 11

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Okuma yazma kurslarının nitelik bakımından değerlendirilmesi düşüncesi araştırmacının başlangıç noktası olmuştur. Bu yüzden öncelikli olarak okuma yazma kurslarının dünya çapındaki durumu incelenmiştir ve nitelikli okuma yazma kurslarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili ipuçları toplanmıştır. Araştırmanın daha sistematik olması için okuma yazma kurslarını değerlendirme kriterleri "planlama, uygulama ve değerlendirme ve izleme" olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Dünyanın pek çok yerinde düzenlenen okuma yazma kurslarından kazanılan deneyimler ve çıkarılan dersler ışığında nitelikli okuma yazma kurslarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili kriterler belirlenmiştir.

Kuramsal olarak okuma yazma kurslarının değerlendirilmesini sağlayacak ölçütler belirlendikten sonra, mevcut okuma yazma kurslarının bu ölçütlere ne kadar uygun olduğunun belirlenmesi amacıyla farklı kurumlar tarafından düzenlenen örnek kurslar seçilerek gözlenmiştir.

Bu araştırmada verilerin toplanması;

1. Önceden belirlenmiş yetişkin okuma yazma kurslarına gözlemci olarak katılım,
2. Yetişkin okuma yazma kurslarında öğretici ve katılımcılarla görüşme,
3. Yetişkin okuma yazma kurslarında kullanılan yazılı materyallerin incelenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Görüşme sırasında kılavuz olarak kullanılan sorular, bir tablo halinde önceden belirlenmiş olan açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Kılavuz sorular rehberliğinde hem öğreticilerle hem de kursiyerlerle görüşmeler yapılmıştır. Kursiyerlerle yapılan görüşmeler ortamın uygunluğuna göre daha çok grup odaklı olarak şekillenmiştir. Kılavuz soruların önceden belirlenmiş olmasına rağmen, kursiyerlerin ve öğreticilerin yanıtlarına göre görüşme esnasında yeni sorular geliştirilmiş ve bireylerin eklemek istediği diğer noktalarda da konuşulmuştur. Diğer bir deyişle araştırmada "görüşme yaklaşımı" benimsenmiş; önceden hazırlanan sorulara sadık kalmakla birlikte, görüşmenin gidişatına göre farklı noktalarda da sorular oluşturulmuştur. Görüşmede elde edilen veriler not alma yöntemiyle kaydedilmiştir. Görüşmelerde kılavuz olarak kullanılan sorular ek 1 ve ek 3'te verilmiştir.

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama yöntemi ise gözlemdir. Araştırmacı, okuma yazma programlarına gözlemci olarak katılmış ve program sürecine doğrudan hiçbir etkide bulunmamıştır. Gözleme başlamadan önce, sınıf içerisinde gözlenecek maddeler belirlenmiş ve belirlenen maddeler bir tablo olarak ortaya konmuştur. Bu maddeler ek 2'de gösterilmektedir.

Araştırmada kullanılan son veri toplama yöntemi doküman incelemesidir. Görüşme ve gözlem yöntemlerinde olduğu gibi, doküman incelemesi yapmadan önce incelenecek noktalar bir form halinde belirlenmiştir. Araştırma için ihtiyaç duyulan doküman türlerine karar verilmiş ve ilgili kişilerden bu dokümanların temini için yardım istenmiştir. Belirlenen

tablodaki noktalara göre bu dokümanlar incelenmiş ve elde edilen veriler diğer veri toplama yöntemleriyle desteklenmiştir.

Araştırmacı önceden belirlenen farklı kademe ve bölgelerdeki yetişkin okuma yazma kurslarına gözlemci olarak katılmış ve bu sürede derslerin işleyişine doğrudan veya dolaylı olarak hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Derslere gözlemci olarak katılım her kurs için yaklaşık bir hafta süre ile gerçekleşmiştir.

Önceden hazırlanan değerlendirme şablonunda yer alan kılavuz sorular kullanılarak altı ayrı kursta görev yapan beş öğreticiye -kursların ikisinde aynı öğretici görev yapmaktaydı- çeşitli sorular sorulmuştur. Bu sorular çoğunlukla öğretim programı ve kursun işleyişiyle ilgili sorulardır. Araştırmada kullanılan değerlendirme şablonu ek 1'de verilmiştir.

Okuma yazma kursunun kursiyerlerin hayatlarına ne gibi kazanımlar sağladığını ve kursiyerlerin kurs işleyişinden memnuniyetlerini belirlemek amacıyla hazırlanan soruların bir kısmı görüşmeler esnasında kursiyerlere yöneltilmiştir. Bu sorular dışında kursiyerlerle ayrıca görüşme yapılmamıştır.

Okuma yazma kurslarında kullanılan; her hafta işlenecek konuları, kazandırılmak istenen davranış ve bilgileri gösteren ünitelendirilmiş program planı, öğretmen ve öğrenci okuma kitapları, öğrenci çalışma kitapları öğreticilerin izniyle incelenmiştir. Bu sayede, kursta kullanılan materyallerin ve kursun içeriğinin, katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı araştırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Gözlem, doküman incelemesi ve görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, araştırma başında ilgili alanyazının taranmasıyla elde edilen değerlendirme ölçütlerine uygunluk açısından karşılaştırma yapılarak incelenmiş ve bu yolla araştırma sorularına yanıtlar bulunmaya çalışılmıştır. Veri toplama yöntemleriyle elde edilen bulgular her değerlendirme ölçütü için

ayrı ayrı alınmış ve etkili okuma yazma kursu ölçütlerine ne oranda uygun olduğu analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Kursların Planlanma Aşamasının Değerlendirilmesi

4.1.1. Hedef Kitle

Daha önceden de belirtildiği gibi bütün yetişkin okuma yazma programları bir öğretim programı dahilinde çalışmalıdır. Bir kursun başarılı olmasının temel şartlarından olan hedef kitlenin belirlenmesi, kursun daha net ve belirgin amaçlar ortaya koymasını ve bu amaçlara yönelik çalışmasını sağlar. Araştırma boyunca izlenilen kurslarda hedef kitlenin önceden belirlenmesi konusunda önemli eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Kurslarda hedef kitle oldukça geniş bir kapsamda değerlendirildiği için kursların amaçları da oldukça genel amaçlardır. Örneğin, HEM tarafından düzenlenen II. kademe okuma yazma kurs planındaki "Temel Yurttaşlık ve Ekonomi Bilgisi" dersinin hedefleri arasında mahalle, semt, ilçe, il, yerel yönetimler ve belediyelerin görevlerini ve yapılarını tanıma yer almaktadır (Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Temel Eğitim Kitabı, s: 144-146). Büyük şehirde gecekondu mahallesinde yaşayan bir yetişkin için bu hedeflerin bazıları gereksiz bilgi anlamına gelebilir ve yetişkinin ilgi ve ihtiyaçlarına doğrudan cevap veremeyebilir. Hedef kitlenin daraltılması, kursiyerlerin istek ve ilgilerine daha doğrudan yanıt verebilme şansını sağlar. Kurslarda çalışan öğretici ve görevlilerle yapılan görüşmeler sonucunda, HEM tarafından düzenlenen kursların hiçbirinde kurs öncesinde belirlenmiş bir hedef kitlenin olmadığı öğrenilmiştir. Bu nedenle de kursun içeriğinin belli bir kitleye göre düzenlenmediği belirlenmiştir. Kurslarda kullanılan kitaplarda hem köy hem de şehir hayatına dair metinler bulunmaktadır. Örneğin, MUBİLDESKOM'da düzenlenen kursta kullanılan "Yetişkinler Okuma Kitabı", köy yaşamına dair okuma parçaları içermektedir. Diğer kurslarda ise şehir yaşamına yönelik metinler içeren "Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı" ve "Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Temel Eğitim Kitabı" kullanılmaktadır. Kursiyerlerin yaşadığı çevreye göre düzenlenmemiş metinlerin kursiyerler açısından hiçbir öğretici ve yaşamı kolaylaştırıcı yönü bulunmamaktadır.

Diğer yandan, AÇEV tarafından düzenlenen işlevsel okuma yazma kursunda ise hedef sadece kadınların eğitimi şeklinde sınırlandırılmıştır. Kursun öncelikli hedef kitlesi, temel haklarından haberdar olmayan ve toplum içinde pekçok konuda ezilen kadınlardır. Bu amaçla; "kız çocuklarının eğitiminin desteklenmesi (İYOP I, s:59), toplumsal rollerin sorgulanması (İYOP I, S:11), dedikodu (İYOP I, s:29), eş seçimi (İYOP I, s:45) ve erken yaşta evlilik (İYOP I, s:37), koruyucu çocuk sağlığı (İYOP I, s:71), cinsiyet oluşumu (İYOP I, s:87), kadın ve üreme sağlığı (İYOP I, s:109), kadına yönelik şiddet (İYOP I, s:121), aile planlaması (İYOP I, s:105), çocuk işçiliği ve çocuk hakları (İYOP I, s:131), bebek sağlığı (İYOP I, s:91), kadının miras hakkı (İYOP I, s:79)" gibi doğrudan hedef kitleye yönelik konular kurs dahiline alınmıştır. Bu sayede, kursiyerlerin günlük hayatlarında kullanabilecekleri ve onların hayatlarında olumlu değişiklikler yapabilecek bilgiler verilmektedir. Ancak, AÇEV tarafından hazırlanan materyallerde de hedef kitle olarak belirlenen kadınların yaşadıkları yer ve yaşları konusunda herhangi bir sınırlamaya gidilmemiştir. Kurslara katılan kadınların neredeyse tamamının 50 ve daha üstü yaşlarda oldukları gözlendiğinden, kullanılan materyallerin de buna uygun olarak düzenlenmesi bir zorunluluk olarak ortada durmaktadır. Kursa katılan 50 ve üzeri yaşlardaki kadınlar için "eş seçimi, aile planlaması, erken yaşta evlilik, bebek sağlığı" gibi konular çok fazla anlam taşımamaktadır. AÇEV kursunda ve diğer kurslarda görüşülen kursiyerlerin büyük çoğunluğu yanlarında çocuk veya torunları olmadığını ve eşiyle yalnız yaşadığını ayrıca da önemli sağlık sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu verilerden yola çıkarak, kursiyerlerin en önemli ihtiyaçlarının şehir yaşamında işlerini kolaylaştıracak ve ileri yaşlardaki sağlık sorunları konusunda onları aydınlatacak bilgiler olduğu söylenebilir. Bu noktada, kursiyerlerin genel profiline bakılarak kurs içeriğinin onların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi önemli bir husustur denilebilir.

4.1.2. Kadınlara Yönelik Özel Hedefler

Orduda düzenlenen yetişkin okuma yazma kursları haricindeki diğer kurslara katılan yetişkinlerin çoğunluğunu kadınların oluşturduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, kursların kadınlara yönelik özel hedeflerinin

olması, kursun başarıya ulaşması için bir zorunluluktur (Zapata, 1997). Yetişkin okuma yazma kursları için HEM tarafından hazırlanan kitaplarda, geçmiş yıllara oranla kadınlara yönelik daha fazla bilgi bulunduğu gözlemlenebilir. Bunların arasında temizlik, beslenme, sağlık, tüketici hakları, kadının sosyal hayatı, kadın hakları ve vatandaşlık bilgileri sayılabilir. Ancak bu artışın istenilen oranda olmadığı da bir gerçektir; çünkü kitaplarda yer alan bilgiler hemen herkesin bildiği ve oldukça basit cümlelerle anlatılmış çok genel bilgilerdir. Örneğin, HEM I. Kademe "Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı"nda sıklıkla yer alan yemek yapmadan önce sebzelerin iyice yıkanması gerektiği herkes tarafından bilinen basit düzeyde bir bilgidir (s: 75, 97). Başka örneklerde ise tülleri yıkamak için bir gün önceden suda bekletmek gerektiği (s: 78); ileri yaşlarda şeker ve ekmek tüketimine dikkat edilmesi (s: 81); pırasa yemeği pişirme (s: 97) ve çilek reçeli yapma tarifi (s: 88); basit trafik kuralları ve işaretleri (133-135) bilgileri kitapta değinilen diğer konulardandır. Kitaplardaki bilgilerin oldukça basit düzeyde tutulması eksikliğinin ise öğreticiler tarafından kısmen de olsa tamamlanmaya çalışıldığı araştırma sürecinde gözlemlenmiştir. Öğreticiler, gerekli gördükleri durumlarda kursiyer kadın ya da erkeklere ihtiyaç duyabilecekleri konularda ek bilgiler vermektedir. Ayrıca, kursiyerlerin karşılaştıkları sorunları paylaşmaya istekli oldukları durumlarda öğreticiler, onlara kendi bilgi ve deneyimleri çerçevesinde yardımcı olmaya çalışmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü kurslar arasında sadece Öveçler'deki TODAM Ata II. Kademe okuma yazma kursunda kullanıldığı görülen "Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Temel Eğitim Kitabı"nda ise Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji olmak üzere dört bölüm olduğu görülmüştür. Burada kursiyerlere kazandırılmak istenen bilgiler tamamen ilköğretim müfredatına denktir ve yetişkin kadınlara yönelik hazırlanmış özel hedeflerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Fen ve Teknoloji dersinde; omurgalı hayvanlar (s: 201), gözle görülmeyen canlılar (s: 201), mantarlar (s: 201), iskelet ve kas sistemi (s: 17), erozyon (s: 223-224) ve geri dönüşüm (223-224) konuları işlenmiştir ancak bu konuların, çoğunluğu 50 yaş üstü olan kadınlar için ne denli gerekli konular olduğu tartışma konusudur. Araştırma boyunca, AÇEV'in tamamen kadınlara yönelik bilgiler içeren İYOP I-II kitapları dışında, kadınlara yönelik ayrıntılı bilgiler

içeren kurs materyali bulunmadığı saptanmıştır. AÇEV tarafından alanında uzman kişilere hazırlatılan bu kitaplarda ise sağlık, beslenme, temizlik, eğitim, sosyal yaşam, aile ve vatandaşlık hakları gibi konularda ayrıntılı bilgiler içeren okuma parçaları bulunmaktadır. Örneğin, bebek beslenmesi ile ilgili bölümde evde mama hazırlanması (İYOP II, s:149) oldukça ayrıntılı olarak ve resimlerle desteklenerek anlatılmıştır. Diğer örneklerde ise, göğüs ve rahim kanseri riskine karşı düzenli olarak kontrolden geçmenin önemi (İYOP I, s:109); aile içi ilişkiler ve sağlıklı iletişim (İYOP I, s:125); evde işbölümü (İYOP I, s:59); nikah ve boşanma hukuku (İYOP I, s:45); kız çocuklarının eğitimi (İYOP I, s:59); kadının miras hakkı (İYOP I, s:79); gebelik, doğum ve beslenme (İYOP I, s:91) gibi konularda ayrıntılı bilgilerin altı çizilmiştir.

Zapata'nın (1997) belirttiği gibi, eğer kadınlar okuma ve yazmayı durumlarını değiştirmek ve geliştirmek için bir fırsat olarak görürlerse öğrenmek için daha fazla çaba harcayacaklardır. Yazar, okuma yazma kurslarının kadınların sosyal konumunu geliştirmek için bir araç olarak kullanılması gerektiğini vurgular. Ancak mevcut okuma yazma kursları, bu amaca hizmet etmekten oldukça uzaktır. HEM ve TODAM tarafından düzenlenen okuma yazma kurslarında kullanılan kitaplarda, kadınların temel sosyal rolleri eş ve annelik olarak kabul görmüştür. Bu yüzden, kadınlar sıklıkla evde yemek, ev işi veya temizlik yaparken resmedilmiştir. Çalışan kadınların varlığı tamamen göz ardı edilmiştir ve bu konuya neredeyse hiçbir vurgu yapılmamıştır. Okuma parçalarında yer alan kadınların hepsi de ev kadınıdır ve verilen bilgiler de bunlara yöneliktir. Kadınların sosyal hayata katılımı, kadın-erkek ilişkilerindeki dengesizlikler, iş yaşamı gibi konulara hiçbir temas yoktur. Her ne kadar kitaplardaki bazı bölümlerde ev işlerinin kadın ve erkek tarafından ortak yapılması gerektiğine dair vurgu yapılsa da, bu durum yemek masasının hazırlanması ve toplanması gibi basit eylemlerle sınırlı kalmıştır. HEM tarafından hazırlanan kitaplarda, kadınlara sağlanan temel haklardan sadece seçme, seçilme ve kılık kıyafet yeniliğinden bahsedilmektedir; ve bu haklara oldukça yüzeysel bir biçimde değinilmektedir. Okuma yazma kurslarının içeriğini inceleyen Nohl ve Sayılan (2004) da, programların geleneksel cinsiyet rollerini destekleme

eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Kurslarda, kadınların kendilerine bakış açılarını değiştirmeye ve güvenlerini artırmaya yönelik herhangi bir özel hedef bulunmadığı açıktır. Bu yüzden, kurslarda kazandırılmak istenen becerilerin okuma, yazma ve aritmetik becerileriyle sınırlı olduğu söylenebilir. Diğer yandan, AÇEV'in İYOP I ve II kurslarında daha farklı bir tablo göze çarpmaktadır. İYOP I ve II kurslarında kadınların toplumsal rollerinin sorgulanması kısmen de olsa kursun kadınlara yönelik hedefleri arasındadır. Bu amaçla; kadının miras hakkı, bebeğin cinsiyet oluşumunda erkeğin rolü, kadına yönelik şiddet, eş seçimi, erken yaşta evlilik, akraba evliliği, temel haklar ve aile içi iletişim gibi konularda pek çok ayrıntılı bilgiye kitaplarda yer verilmiş ve bu sayede kadınların kendilerine bakış açılarının değiştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak, bu bilgilerin de kadının sosyal hayatında değişim sağlamaktan uzak olduğu ve daha çok ev içindeki ilişkileri iyileştirmek amacını güttüğü söylenebilir.

4.1.3. Bilgilerin Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi

Okuma yazma kurslarında verilen bilgilerin günlük hayatın her boyutunu desteklemesi gerekliliği, üzerinde durulması gereken diğer bir konudur. Katılımcılara aile yaşamı, sosyal yaşam ve iş yaşamı gibi günlük hayatın farklı alanlarıyla ilgili gerekli bilgi ve beceriler kazandırmak amaçlanmalıdır. Bu sebeple, okuma parçalarının çeşitlendirilmesi ve günlük hayata dair daha gerçekçi diyaloglara yer verilmesi gerekmektedir. HEM, TODAM ve AÇEV okuma yazma kurslarında kullanılan materyallerde okuma parçaları çoğunlukla ev yaşamıyla ilgilidir. Bu parçalarda temel olarak aile içi iletişim ve aile ilişkileri üzerinde durulmuştur. İş yaşamı büyük oranda erkeklere özgü bir alan olarak benimsenmiş, çalışan kadınların sorunlarına dair neredeyse hiç vurgu yapılmamış ve okuma parçalarında iş yaşamına değinilmemiştir. Aile yaşamı kadar olmasa da toplumsal yaşamla ilgili konular da materyallerde yer almıştır. Komşuluk ilişkileri, alışveriş, ulaşım (trafik), hastane işlemleri, resmi işlemler gibi konularda faydalı temel bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Örnek olarak, İYOP I kursunda kullanılan kitapta, hastanelerde bulunan çeşitli levhaların resimlerine (İYOP I, s:104) yer verilmiş ve bu levhaların ne anlama geldiği açıklanmıştır. Aynı kitapta

bulunan diğer bir örnekte ise, pazar veya markette alışveriş esnasında karşılaşılabilecek ürünlerin fiyat etiketleri (İYOP I, s: 146) resimlerine yer verilmiştir. Ulaşımla ilgili sorunlara değinmek amacıyla da bazı otobüs ve dolmuş levhalarından (İYOP I, s:145) örnekler verilmiştir. HEM'e bağlı okuma yazma kurslarında kullanılan kitaplarda ise örnekler yukarıdakiler kadar detaylı ve görsellerle destekli değildir. Trafik işaretleri (Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Kitabı, s:135) ve bir mektup örneği (Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Kitabı, s:132) dışında günlük yaşamı kolaylaştıracak; toplumsal yaşamda gerekli bilgileri sağlayacak materyallerden yoksundurlar. Yukarıda verilen örneklerden yola çıkarak, kursiyerlerin içinde bulunduğu farklı yaşam alanlarıyla ilgili gerçekçi örneklere yer vermenin kursun başarısı açısından ne kadar önemli bir olgu olduğunun altını çizmek gerekir. Ne var ki kurslarda kursiyerlerin daha çok ev yaşantısında kullanacağı bilgilere yer verilmiştir.

Yetişkin okuma yazma kurslarına katılanların daha çok kırsal kökenli vatandaşlar olduğu yapılan araştırmalarla saptanmıştır. Yıldız (2006), bu durumun sebeplerini; kentlere oranla modernleşme hamlelerinin kırsal kesimlerdeki başarısızlığı, kırsal kesimdeki nüfusun okul eğitiminden gerektiği kadar yararlanamaması, kırsal kesimde sözlü kültürün hakimiyeti ve yazılı kültüre nispeten daha az önem verilmesi şeklinde açıklamıştır. Bu durumdan yola çıkarak, temel amacı katılımcıların hayatlarına fayda sağlayacak bilgiler vermek olan yetişkin okuma yazma kurslarının, kırsal kesimdeki vatandaşlar açısından da özel hedefleri olması gerektiği belirtilmelidir. Okuma yazma eğitimi, kırsal gelişmeyi destekleyecek ve kırsal kesimde yaşayan vatandaşların yaşamlarında değişiklik sağlayacak şekilde düzenlenirse gerçek amacına ulaşmış olacaktır. Araştırma boyunca izlenen okuma yazma kurslarında kırsal gelişmeyi destekleyici herhangi bir materyal veya bilgiye ulaşılmamıştır. Ankara'nın Çankaya ilçesindeki semtlerde düzenlenen okuma yazma kurslarında kırsal gelişmeye değinilmemesinde tuhaf karşılanacak bir durum yoktur; ancak bu kursların, Türkiye'de her şehirde düzenlendiği göz önünde bulundurulursa, her ilde hatta aynı il içindeki her ilçede benzer materyalleri kullanmanın doğru bir yaklaşım olmayacağı öne sürülebilir. Çünkü Türkiye'nin her bölgesinde kursiyerlerin

ilgi ve ihtiyaçlarının aynı olmadığı bir gerçektir. Büyük şehirde gecekondu mahallesinde yaşayan vatandaşlarla, köyde yaşayan ve tarımla uğraşan vatandaşların okuma yazma becerisine duyduğu gereksinim birbirinden farklıdır. Kırsal kesimde hayatını devam ettiren nüfusun farklı istekleri ve ihtiyaçları olduğu gerçeği düşünüldüğünde, bu bölgelerde katılımcıların hayatlarında daha somut etkiler yaratacak bilgiler vermenin önemi anlaşılacaktır. Okuma yazma kurslarında kullanılan basılı materyallerde Türkiye'nin farklı bölgelerindeki geçim kaynaklarına yönelik faydalı bilgilere yer vermek, kursun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacak; ayrıca sadece okuma, yazma ve aritmetik becerisi kazandırmaktan öte, katılımcıların hayatlarında somut etkiler yaratacaktır.

Yetişkin okuma yazma eğitiminin temel amacı katılımcılara okuma yazma ve matematik öğretmenin yanında sağlık, aile planlaması, temizlik, beslenme gibi konularda onların yaşam düzeyini yükseltici bilgiler vermek olmalıdır. Güneş (1992), bunların yanında tarım, ticaret, sanayi, pazarlama gibi alanlarda da bilgiler vererek katılımcıların iş yaşamına yardımcı olunması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu sayede okuma yazma kursu, katılımcıların hayatlarında ve toplum yaşamında gözle görülür değişikliklere yol açabilir. Mevcut okuma yazma kurslarında sağlık, temizlik, beslenme alanlarında günlük bilgilere değinildiği, ancak bilgilerin oldukça basit düzeyde ve yüzeysel kaldığı; katılımcılara yeni bir şey kazandırmadığı gözlenmiştir. Sebzelerin yıkanmadan yenmemesi, ellerin yıkanması, temiz olmanın iyi bir şey olduğu gibi herkesin bildiği cümleler sıklıkla tekrarlanmaktadır. Bu çeşit bir tekrar, kitaplarda çocuklara yönelik bir ifade ve öğretim tarzının benimsendiğini düşündürmektedir. Örneğin, *Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı*'nda; sağlık konusunda şeker hastalığı ve hamilelikle ilgili birkaç tavsiye (s: 81, 85), temizlik konusunda pırasa pişirmeyle ilgili tavsiyeler (s:97), beslenme konusunda ise evde çilek reçeli yapımını (s:88) içeren okuma parçaları yer almaktadır. II. kademe okuma yazma kursunda ise çoğunlukla ilköğretim 2. ve 3. sınıf kitapları kullanılmakta, yetişkinlerin bu tür ihtiyaçlarına yönelik herhangi bir okuma parçası bulunmamaktadır. Bu bilgilerin dışında meslek edindirmeye yönelik veya katılımcıların mesleklerini geliştirmeye yönelik herhangi bir bilgiye

rastlanmamıştır. AÇEV, İYOP I ve II okuma yazma kurslarında kullanılan kitaplarda ise sağlık, temizlik ve beslenme konularında çok daha ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Özellikle sağlık konusunda uyarıcı ve önlem almaya yönelik veriler vardır. Örnek olarak; bulaşıcı hastalıklar ve AİDS (İYOP II, s:55-57, 61), alt ve üst solunum yolları hastalıkları (İYOP II, s:98, 100-102), yaşlılık ve bununla birlikte gelen hastalıklar (İYOP II, s:106-109, 112-113), sağlıklı beslenmek için yapılması gerekenler (İYOP II, s:139), çocuk hastalıkları ve belirtileri (İYOP II, s:71), iç organların işlevleri ve resimleri (İYOP II, s:100-102), kısırlığın sebepleri (İYOP II, s:89), havale (İYOP II, s:98), aşı (İYOP II, s:98), vücut sıcaklığı (İYOP II, s:98), ilk yardım (İYOP II, s:99), göğüs ve rahim kanseri riskine karşı düzenli kontrolden geçmenin önemi (İYOP I, s:109) bunlar arasında sayılabilir. Ne var ki AÇEV kurslarında da herhangi bir mesleki veri gözlenmemiştir.

4.1.4. Programın Güncelleştirilmesi

Son yıllarda hızla ilerleyen teknoloji sayesinde yaşam biçimlerinde büyük oranda değişimler olmuştur. Kentlerden köylere kadar her yerde, pek çok teknolojik alet insan yaşamının ayrılmaz bir parçası hale gelmiştir. Teknolojinin sağladığı kolaylıklardan yararlanmak içinse sürekli olarak yeni bilgiler öğrenilmesi kaçınılmaz bir durum olmuştur. Bilgiye ulaşmakta zorluk yaşamayan nüfus için bu durum bir sorun teşkil etmemektedir ancak okuma yazma kurslarına katılan yetişkinler gibi bilgiye ulaşmakta sorun yaşayan, mahrum kalmış kesimler için okuma yazma kursları değişime ayak uydurabilmek açısından bir fırsat olarak görülebilir. Bu amaçla, Oluoch'un (2005) da belirttiği gibi, okuma yazma programlarının müfredatı bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun şekilde güncellenmelidir. Son 2 yıla kadar kullanılan materyaller ve program içeriği yüzünden sürekli eleştiriler alan MEB I. kademe kursunda, bu alanlarda bazı güncellemelere gidildiği görülmüştür. Nohl ve Sayılan (2004), MEB I. kademe kursu programının ilköğretim okulları programından uyarlandığını, içeriğin tamamen köy ve kasaba hayatıyla ilişkili olduğunu ve öğretim tekniği olarak cümle tekniğinin kullanıldığını eleştirel bir dille belirtmişlerdir. Araştırmanın yürütüldüğü TODAM Seyranbağları ve HEM tarafından MUBİLDESKOM'da yürütülen I.

kademe kurslarında kullanılan basılı materyallerde (Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Çalışma Kitabı) bazı yenilikler ve güncellemeler göze çarpmaktadır (MUBİLDESKOM'daki programda hem köy hayatını içeren *Yetişkinler Okuma Kitabı* hem de yeni düzenlemeler içeren *Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Çalışma Kitabı* birarada kullanılmaktaydı). Sözü edilen yeniliklerden ilki program içeriğinin köy ve kasaba hayatından şehir hayatına doğru kaydırılmasıdır. Okuma kitabında yer alan karakterler köyde yaşayan ve tarımla uğraşan bir ailenin mensubu değildir. Okuma parçalarında ise günlük hayatta işe yarayabileceği düşünülen bilgilere yer verilmiştir. Örneğin, evde çilek reçeli yapımı, pırasa pişirme tarifi, fındığın sağlığa faydaları, şeker hastalığıyla ilgili dikkat edilmesi gerekenler, hamilelik, ağaçlandırmanın önemi ve TEMA, bilinçli tüketici, trafik kuralları, ev içinde hak ve sorumluluklar, aile içi iletişim, belli başlı ölçü birimleri gibi daha çok gündelik hayata yönelik bazı bilgiler okuma parçalarına yerleştirilmiştir. Bu sayede, okuma parçalarında işlenen konular yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmiştir. Programlarda göze çarpan bir diğer önemli değişiklik ise, geçmiş yıllarda okuma yazmayı öğretmede kullanılan "cümle tekniği"nden "ses tekniğine" geçiş yapılmasıdır. Ne var ki bu geçiş hem öğreticiler hem de öğrenenler tarafından tam olarak benimsenmiş görünmemektedir; çünkü yıllardır cümle veya hece tekniği ile okuma yazma öğretmiş olan öğreticiler, farkında olmadan ses yerine heceleri telaffuz etmektedir. Bu durum daha önce okuma yazma kursuna katılmış veya az da olsa okuma yazma eğitimi almış olan kursiyerler için de geçerlidir. Bazı kursiyerler de cümle tekniğine alışık olduklarından sesler yerine heceleri telaffuz etme eğilimindedirler. İlk defa okuma yazma kursuna katılmış ve bu konuda hiç eğitim görmemiş kursiyerlerin bu konuda zorluk yaşamadıkları gözlenmiştir. Üzerinde durulması gereken önemli bir nokta yukarıda sözü edilen yeniliklerin sadece I. kademe kurslarında görülmesidir. HEM tarafından Cevizlidere ve MUBİLDESKOM'da yürütülen II. kademe okuma yazma kurslarında İlköğretim 2. ve 3. sınıf kitapları kullanılmaktadır. Bu kitaplarda yer alan okuma parçaları, 7-9 yaş arası çocukların ilgi alanları ve algı düzeylerine göre hazırlanmış parçalardır ve öğreticiler, kursiyerlerin ilgisini çekebilecek düzeyde okuma parçası bulmakta zorluk çekmektedir.

Ayrıca öğreticilerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda edinilen izlenim, okuma yazmayı yeni öğrenmiş yetişkinler için program içeriğinin çok yüklü olduğudur. Görüşülen öğreticilerin ve kursiyerlerin neredeyse tamamı da kurs saatlerinin yeterli olmadığını ve programın ders yükünün gereğinden fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, kurslarda görüşülen öğreticilerin tamamı II. Kademe kitaplarında yer alan metinlerin ve bilgilerin, kursiyerlerin okuma yazma seviyesine göre ağır olduğunu ve bunların kursiyerlerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığını belirtmişlerdir. Diğer yandan, AÇEV II okuma yazma kurslarında ise yine AÇEV tarafından hazırlanmış okuma kitapları kullanılmaktadır. Bu kitaplar yetişkin ilgi ve ihtiyaçlarına, diğer kitaplara nazaran daha uygun şekilde hazırlanmıştır ve HEM kurslarından farklı olarak, program içeriği İlköğretim okullarında uygulanan programa göre düzenlenmemiştir. İşlevsel okuma yazma öğretiminin parçası olarak kitapta yer alan konular, günlük hayatta kursiyerlerin kullanabilecekleri güncel bilgileri içermektedir . Kitapta yer alan konular arasında “ağaç dikme ve ağaçlandırmanın faydaları, erozyon, çevre temizliği ve geri dönüşüm, çocukların televizyon izleme alışkanlıklarında dikkat edilmesi gereken hususlar, yönetim biçimleri ve kadın yönetici azlığı, bulaşıcı hastalıklar ve AİDS, çocuk disiplini, tüketici hakları, bilinçli su kullanımı ve GAP projesi” gibi günümüz şartlarında güncel sayılabilecek bilgiler yer almaktadır.

4.1.5. Okuryazar Bir Çevre Oluşturmak

Yetişkin okuma yazma kurslarında başarıyı etkileyen en önemli unsurlardan biri kurs bünyesinde okur yazar bir çevre oluşturamamaktır. Katılımcıların yeni öğrendikleri bilgileri tekrar etmeleri ve uygulamaya koyabilmeleri için kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun okuma yazma materyaline ihtiyaç olduğunu belirten Oluoch (2005), kurs dahilinde kursiyerlerin rahatlıkla ulaşabilecekleri bir kütüphane oluşturmanın önemine dikkat çeker. Ne var ki, araştırma boyunca izlenen okuma yazma kurslarının hiçbirinde yetişkinlere uygun okuma yazma materyalleri içeren bir kütüphane olmadığı görülmüştür. Bu eksiklikten dolayı, öğreticilerden bazıları yanlarında çocuklara yönelik hikaye kitapları getirmekte ve istekli kursiyerlere bunları dağıtmaktadır. Ancak İlköğretim okulları 2.-3. sınıflara yönelik hazırlanmış bu

tür hikaye kitaplarının yetişkinlere ne derece hitap ettiği de tartışma konusudur. İzlenen kurslar arasında sadece Seyranbağları'ndakinde kütüphane olduğu tespit edilmiş ancak buradaki materyallerin çoğunun ansiklopedi olduğu ve diğer okuma kitaplarının da kursiyerlerin seviyeleri açısında oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir.

Yetişkin okuma yazma programlarının takip edilmesi sırasında kurs saatleri konusunda farklı yaklaşımlar olduğu gözlenmiştir. Bazı kurslar sabahtan öğlene kadar hizmet verirken bazları öğleden sonra başlayıp akşamüstü sona ermektedir. Kursa katılan yetişkinler arasında da kurs saatleri konusunda farklı beklentiler olduğu gözlenmiştir. Kursiyerler arasında hiç çalışan yetişkin olmaması, kurs saatlerinin çalışanlar için uygun olmadığı düşüncesini akla getirmektedir. Nitekim kurs saatleri sabah 09:00-13:00 ile 13:00-17:00 arasında değişmektedir. Ayrıca izlenen bütün kurslar sadece hafta içi düzenlenmektedir. Okuma yazma bilmeyen ve çalışan yetişkinlerin de var olduğunu düşünerek, kursların hafta sonu düzenlenmesinin kursa katılımı artıracağı düşünülmektedir. Bunun yanında, özellikle küçük çocuğu olan kadınlara sağlanacak çocuk bakım servisi sayesinde, okuma yazma bilmeyen anneler rahatlıkla kurslara katılacaklardır. MUBİLDESKOM'daki askerler için düzenlenen kurslar haricindeki diğer kurslarda katılımcıların hepsinin 50 yaş ve üstü olduğu tespit edilmiş ve hiçbirinin küçük yaşta çocuğu olmadığı öğrenilmiştir. Yine de küçük çocuğu olan okuma yazma bilmeyen kadınlar da göz önünde bulundurulmalı ve okuma yazma kursuna katılmalarının önündeki engeller kaldırılmalıdır.

4.1.6. Katılımcı Yaklaşım

Katılımcı yaklaşım adı verilen ve öğrenenlerin, öğrenme aktivitelerinin planlanması ve uygulamaya konması süreçlerine dahil edilmesini içeren (http://www.cete.org) yaklaşım tarzının okuma yazma kurslarını çok daha anlamlı kılacağı kabul edilen bir görüştür. Bu sayede öğrenenlerin gerçek ihtiyaçları belirlenecek ve onların deneyimlerinden faydalanmak mümkün olacaktır. Ancak bu tarz bir yaklaşımın Türkiye'de kabul görmesi oldukça zor

görünmektedir. Mevcut okuma yazma kurslarında planlama ve uygulama süreçleri öğrenenlerden bağımsız olarak belli bir plana göre ve standart bir şekilde hazırlanmaktadır; öğrenenlerin bu konularda söz sahibi olması hiçbir şartta mümkün olmamaktadır. Bu sebeple, okuma yazma kursları belli bir düzende işlemekte ve katılımcıların günlük hayatta karşılaştıkları sorunları sınıf içinde tartışacak bir ortam yaratılamamaktadır. Kursiyerlerin programın planlanması ve uygulamaya konması süreçlerinde hiçbir katkılarının olmadığı öğreticilerle yapılan görüşmeler sonucu öğrenilmiştir. Çünkü kursiyerlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı düşünülmektedir.

4.1.7. Kursun Fiziksel ve Duygusal Ortamı

Okuma yazma kurslarının etkili işleyebilmesi için belki de en önemli koşul fiziksel ve duygusal ortamın rahat olmasıdır. Fiziksel ortam denildiğinde akla sınıfın büyüklüğü, sınıfta yeterli derecede masa-sandalye olması, sınıfın ısısı, ışıklandırma, ders aralarında dinlenmek ve sigara içmek için uygun bir mekan olması gibi koşullar gelmektedir. Bu açılardan incelendiğinde mevcut okuma yazma kurslarının çok da sağlıklı olmadığı görülmüştür. Örneğin, TODAM'ın Seyranbağları'nda okuma yazma kursu için kullandığı bina küçük olduğu için sınıf olarak kullanılabilecek tek bir alan vardır; ancak binanın giriş kapısı doğrudan bu sınıfa açılmaktadır ve bu yüzden dersler sık sık gelen ziyaretçiler tarafından kesintiye uğramaktadır. Ayrıca kursiyerlerin ders aralarında dinlenmeleri için ayrılmış bir mekan bulunmamaktadır. HEM Balgat Cevizlidere'deki kurs ise mekan sağlanmadığı için semtteki Merkez Cami'nin içinde bulunan Kuran Kursunda düzenlenmektedir. Binada sabahtan öğlene kadar Kuran kursu, öğleden sonra ise okuma yazma kursu hizmet vermektedir. Binada kursiyerlerin dinlenmesi ve yiyecek-içecek temin etmesi için yeterli derecede oda ve ayrıca bir de mutfak bulunmaktadır. MUBİLDESKOM'da düzenlenen okuma yazma kursunda ise kursiyerlerin ders aralarında dinlenmeleri için özel bir alan ayrılmamıştır. Kursiyerler girişteki koridorda yada bina dışında ders aralarını geçirmekte, sigara veya çay içmektedir. Kurslarda yapılan gözlemler ışığında varılan sonuç, okuma yazma kursları için ayrılan mekanların ısı, ışık ve yeterli derecede oturacak yer gibi konularda sorunsuz olduğu ancak ders aralarında kursiyerlerin

dinlenmeleri için ayrılması gereken alan konusunda sıkıntı yaşandığıdır. Fiziksel rahatlığın yanı sıra kursiyerlerin duygusal olarak rahat etmeleri de önemli bir konudur. Kursiyerlerin derslere sorunsuz bir şekilde düzenli olarak katılmaları için kendilerini rahat hissetmeleri gereklidir. Duygusal rahatlık açısından özellikle kadın kursiyerlerin dikkat ettikleri en önemli konunun öğreticinin cinsiyeti olduğu gözlenmiştir. Kadın kursiyerler, öğreticinin kadın olması durumunda kendilerini daha rahat hissettiklerini ve düşüncelerini daha kolay paylaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Öveçler TODAM Ata kursundaki bazı kursiyerler, eşlerinin erkek öğretici istemediklerini ve sadece öğreticinin kadın olması durumunda izin alabildiklerini ifade etmişlerdir. Kadın kursiyerlerin erkek öğreticilere karşı daha mesafeli davrandığı, rahat soru soramadığı ve düşüncelerini kolayca paylaşamadığı Seyranbağları TODAM Umut kursundaki araştırma sırasında gözlemlenen durumlardır. Kurs öğreticilerinin genel olarak kursiyerlere karşı rahat tavırlar içinde olmaya ve samimi bir ortam oluşturmaya çalıştığı ancak öğrenci-öğretmen resmiyetinin de belli bir yere kadar korunduğu izlenmiştir.

4.2. Kursların Uygulama Aşamasının Değerlendirilmesi

4.2.1. Kursiyerlerin Uygulama Sürecine Dahil Edilmesi

Tam anlamıyla öğrenci-merkezli bir yaklaşımı tercih eden ve karar süreçlerine öğrenenleri en çok dahil eden kursların daha başarılı olacağı ve hedeflerine ulaşmada daha doğru adımlar atacağı (http://www.ericdigests.org) yetişkin okuryazarlığı açısından doğru bir tespittir. Ne var ki, mevcut okuma yazma kurslarında öğrenenlerin, programın herhangi bir sürecine dahil edilmesi minimum düzeydedir hatta kursların hiçbir aşamasında öğrenenler söz sahibi olmadığı söylenebilir. Sınıf içinde etkinliklerin belirlenmesi ve uygulanmasında öğrenenler, sadece katılımcı olarak görev almaktadır ve etkinliklerin işe yararlığı konusunda fikir beyan hakkına sahip değildir. Aslında kursiyerlerin, bu tarz bir yaklaşımdan haberdar oldukları bile söylenemez; çünkü onlar için okuma yazma kursuna katılmak, sadece alınan kararları uygulamak ve kendilerinden istenen şeyleri yapmak anlamına gelmektedir. Oysa ki, kursun amacının kursiyerlere en

fazla düzeyde fayda sağlamak olduğu ve de yetişkinlerin –çocuklardan farklı olarak- bu konuda söz sahibi olması gerektiği bilgisi verilse katılımcılar kursun her alanında görev almaya daha istekli olacaktır. Kursiyerler, önceden belirlenen etkinlikleri belli bir plana göre yapmakta ve bu durum onları pasif bir hale sokmaktadır. Bu sebeple, katılımcıların öğrenme etkinliklerinde herhangi bir sorumluluk üstlenmedikleri gözlenmiştir. Oysa ki, öğrenenlerin geçmiş yaşam deneyimlerinden öğrenilecek çok şey vardır ve bu deneyimler kursun işleyişi için oldukça önemli bilgiler sağlayabilir. Öğrenenler karar verme ve uygulama süreçlerine dahil edilmediğinden, sınıf etkinliklerinde sadece söylenenleri yapmakta ve tam anlamıyla pasif bir rol üstlenmektedirler. Öğrenci-merkezli yaklaşımda ise öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi açısından öğrenenlerin aktif olması son derece önemlidir.

4.2.2. Öğreticilerin Eğitimi ve Yeterliliği

Yetişkin okuma yazma kurslarında görev alan öğreticilerin eğitimi son derece tartışmalı bir konudur. Türkiye'de MEB'e bağlı okuma yazma kurslarında çalışan öğreticilerin büyük çoğunluğu sınıf öğretmenliği pedagojik formasyonuna sahiptir. Nohl ve Sayılan (2004), MEB tarafından düzenlenen okuma yazma programları kapsamında çalışan sınıf öğretmenlerinin sadece ilköğretim düzeyinde okuma yazma öğretim bilgisi ve deneyimine sahip olduğunu ve yetişkin okuma yazma eğitimi konusunda onları bilgilendirecek herhangi bir kursun olmadığını belirtir. Çocuklara ve yetişkinlere okuma yazma öğretimi vermenin farklı olgular olduğu üzerinde durulmadığını; ve ilköğretimde görev yapmış öğretmenlerin yetişkinlere okuma yazmanın nasıl öğretileceğini bildiklerinin varsayıldığını vurgular. Bu yüzden de, bu öğretmenlere yetişkin okur yazarlığı konusunda herhangi bir eğitim sağlamanın gerekli bir konu olarak görülmediğinin altını çizer. Araştırma kapsamında izlenen MEB, MUBİLDESKOM ve TODAM okuma yazma kurslarında da emekli ilköğretim öğretmenleri görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, yetişkinlere okuma yazma öğretimi konusunda herhangi bir kursa katılmadıkları ve kurs sırasında ilköğretim okullarındaki tecrübelerinden yararlandıkları tespit edilmiştir. İzlenilen kurslar arasında sadece Öveçler TODAM Ata II. Kademe kursunda

görev yapan öğreticinin, okuma yazma kurslarına temin edilen kitapların kullanımı hakkında kısa süreli bir seminere katıldığı; ancak bu seminerde yetişkin eğitimi konusuna herhangi bir vurgu yapılmadığı belirlenmiştir. Bu durumun sonucu olarak, bu öğreticilerin yetişkinlere okuma yazma öğretirken, çocuklara kullandıkları yöntemleri kullandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, bir öğreticinin kursiyerleri yer yer azarladığı; kursiyerlerin soru sormaya çekindiği ve yanlış yapmaktan dolayı derse yeterince katılmadıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte, öğreticiler; sınıf kuralları, ceza ve ödül verme, öğrenenlere hitap ederken kullanılan sözcükler gibi konularda kısmen daha dikkatli davranmaktadır. Sınıf kuralları sürekli olarak hatırlatılmamakta ve öğrenenlere kesinlikte hiçbir ceza uygulanmamaktadır. Bu durumun öğrenenlerde kursa karşı olumsuz tavır oluşturacağının bilincinde olan kimi öğreticiler, sınıf içerisinde otoriter tavırlar sergilemekten de belli oranda kaçınmaktadırlar. Öğrenenlere hitap ederken isimleriyle hitap etmeyi seçen öğreticilerin yanında, onlara “teyze, abla, bayanlar” gibi sözcüklerle seslenen öğreticiler de bulunmaktadır. Ancak yetişkinlerin, yaşla gelen bazı fiziksel özelliklerden dolayı okuma yazma öğrenmede, çocuklara nazaran daha uzun zamana ihtiyaç duymaları; çocuklara göre daha fazla sorumluluğa sahip olmaları yüzünden evde ders çalışmaya yeterince zaman ayıramamaları; öğrenme konusunda kendilerine güvensiz oluşları ve belli bir yaştan sonra öğrenmenin çok zor olduğuna inanmaları yüzünden yeterince motive olamamaları gibi fiziksel, kültürel ve psikolojik bazı faktörler öğreticiler tarafından gerektiği kadar anlaşılamamıştır. Bu sebeple Seyranbağları TODAM Umut kursundaki öğretici, kursiyerlerin yeterince çaba harcamadığını düşünmekte iken; Öveçler TODAM Ata kursundaki öğretici ise, pek çok sorununa karşın yetişkinlerin her şeyi bir kenara bırakıp kursa gelmelerini bile büyük bir uğraş olarak gördüğünü belirtmiştir. Yine de, öğreticiler arasındaki genel kanı, kursiyerlerin okuma ve yazmayı öğrenme konusunda yeterince istekli ve inançlı olmadıklarıdır; çünkü öğreticiler, yetişkinler ve çocuklar arasındaki öğrenme farklılıklarını yeteri derecede kavrayamamıştır. Öğretmen eğitimi konusunda MEB’e oranla daha sistemli bir yol izleyen AÇEV, İYOP I ve II okuma yazma kurslarında görevlendirilecek öğreticileri tamamen gönüllülük esasına göre seçmektedir ve bu kişilerin öğretmenlik mesleğinden olması şartı aranmamaktadır.

Gönüllü öğretmenler üç haftalık bir seminere katılmakta ve bu seminer sonunda kursta görev almaya hak kazanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlere yardımcı olması amacıyla hazırlanmış ve ders işlenişini adım adım gösteren öğretmen kitapları, öğreticilere büyük kolaylık sağlamaktadır. Öğretmen kitapları, dersten önce ve ders esnasında öğreticiler tarafından yapılması gerekenleri oldukça ayrıntılı bir şekilde özetlemiştir. Bunun yanında, gönüllü öğretmenler AÇEV görevlilerince belli aralıklarla izlenmekte ve kursu devam ettirmekteki başarıları hakkında karar verilmektedir. Ancak, AÇEV kurslarında da görevli öğreticilerin, yetişkin eğitimi konusunda yeterince bilgilendirildiğini söylemek mümkün değildir.

4.2.3. Yetişkinlerle İlgili Bilgi Birikimi

İzlenen yetişkin okuma yazma kurslarında tespit edilen bir diğer eksiklik ise kurslara katılan yetişkinlerle ilgili herhangi bir bilgi birikimi olmamasıdır. Oysa ki, geçmiş yıllarda kursa katılan yetişkinlerle ilgili bilgiler kursun geleceği ve başarısı açısından oldukça önemli katkılar sağlayabilir. Kursiyerlerin genel profilleriyle ilgili bilgi birikimi sayesinde kursun hedefleri daha net biçimde ortaya konabilir, eksik yönler tespit edilebilir ve kursun doğrudan katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik çalışması sağlanabilir. Kurslarda yapılan görüşmelerde, katılımcılarla ilgili genel kimlik bilgilerinin alındığı ancak bu bilgilerden, kursun gelecekte daha sağlıklı işlemesi konusunda yararlanılmadığı kanısına ulaşılmıştır.

4.2.4. Öğrenme Ortamında İşbirlikçi Hava

Çocuklardan farklı olarak, yetişkinler öğrenme ortamına farklı deneyim ve yaşantılarla gelirler. Her yetişkinin başkasından öğrenecek ve başkasına öğretecek çok şeyi vardır. Bu bakımdan, öğrenme ortamında yetişkinlerin rahat olması çok önemli bir husustur. Bu rahatlığı sağlamak içinse öğrenme ortamında mutlaka işbirlikçi bir hava olmalı ve okuma yazma öğretimi dostluk ilişkileri içinde gerçekleştirilmelidir (http://www.cete.org). Araştırmanın gerçekleştirildiği okuma yazma kurslarında da, yetişkinlerin kendi hayat hikayelerini ve deneyimlerini paylaşmaya oldukça istekli oldukları

gözlenmiştir. Kursiyerler yaşadıkları sorunları kendi aralarında konuşmakta, fikir alışverişi yapmaya çalışmaktadır. Örnek olarak, öğreticinin kendileriyle ilgilenemediği durumlarda, kursiyerlerin okuma yazma konusunda birbirlerine yardım etme ve sorunlarını dile getirme eğilimi sıkça görülmüştür. Ne var ki, program içeriğinin yoğun olmasından dolayı öğreticiler, bu paylaşımlara vakit ayıramamakta ve programı zamanında tamamlayamama kaygısı taşımaktadır. Bu kaygı yüzünden, yetişkinlerin kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri en aza indirilmiştir ve sınıf içerisinde konuşmaların büyük çoğunluğunu öğreticiler yapmaktadır. Bu durum, yetişkinlerin bazılarında çekingenlik, kendi fikirlerini değersiz bulma veya deneyimlerini anlatmaktan utanma gibi sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Örneğin, Öveçler TODAM Ata II. Kademe okuma yazma kursunda kadına yönelik şiddetten konu açılmıştır. Kursiyerlerin pek çoğu, eşlerinden şiddet gördüğünü ve uzunca süre buna katlanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Böylesine önemli bir konuda kursiyerin deneyimlerini paylaşmaları ve de bu soruna çözümler üretmeleri onlar açısından gereklidir. Ancak, sınıf içi paylaşımlara fazla zaman ayırmak, günlük ders planı dışına çıkmak anlamına geldiği için; öğreticiler bu tür paylaşımları en az düzeyde tutmaya çalışmaktadır. Bu tarz bir yaklaşım da kursiyerlerin deneyimlerini paylaşmaları açısından kısıtlayıcı bir ortam yaratmaktadır.

4.2.5. Ders Süresi ve Aralardaki Süre

Oxenham (2005), dersler arasında verilen sürenin önemli olduğunu ve fazla süren araların motivasyon bozulmasına sebep olacağını belirtmiştir. İzlenen okuma yazma kurslarında ders aralarındaki süre bakımından farklı uygulamalar olduğu gözlenmiştir. Bu kursların hepsi de haftanın farklı günlerinde üst üste 4 ya da 5 saatlik zaman dilimleri şeklinde düzenlenmiş ve verilecek aralar bir bakıma öğreticilerin inisiyatifine bırakılmıştır. TODAM Umut kursunda 10'ar dakikalık 3 ara verilirken, MUBİLDESKOM'daki kurslarda 15'er dakikalık 2 ara verilmektedir. HEM Cevizlidere kursunda ise kursiyerler namaz kılmak için süre istediğinden 30 dakikalık tek bir ara verilmektedir. Araştırma kapsamındaki AÇEV İYOP kursunda ise dersler hiç ara verilmeden yapılmaktadır. Öğreticiler, ders aralarının uzunluğunu

belirlerken öğrenenlerin de görüşlerini almakta ve bu sürelerde esneklik gösterilmektedir. Uzun ders aralarının öğrenen motivasyonunu düşürmesi gibi, uzun ders saatlerinin de çoğu 55 yaş üstü olan katılımcılarda yorgunluğa sebep olduğu ve dikkat dağınıklığına yol açtığı gözlenmiştir. Ayrıca, çeşitli hastalıklardan muzdarip kimi kursiyerlerde uzun süren ders saatlerinde sürekli oturmaktan dolayı ağrıların baş göstermesi gibi şikayetlerle karşılaşılmıştır. Bu sebeple, ders saat ve aralarının yetişkinlere en uygun biçimde düzenlenmesi ve gereken durumlarda bu sürelerde esneklik yapılması bir zorunluluktur. Bu açıdan bakıldığında, kurs saatlerinin kursiyerlerle beraber kararlaştırılmış olması olumlu bir husustur.

4.2.6. Kursiyerlerin Devam Durumu

Okuma yazma kursunun başarısı, kursun etkililiğinin yanında katılımcıların kursa devam durumlarına da bağlıdır. Kursa düzenli katılan öğrenenlerin, devam sorunu olanlara göre çok daha başarılı olacakları kesindir. Öğrenenlerin düzenli olarak programa devam etmeleri her ne kadar kurstan bağımsız bir öğe gibi görünse de, katılımın devamlılığını sağlamak da kurs çalışanlarının bir görevidir. Bu amaçla kursiyerlerin önündeki devamla ilgili sorunların ortadan kaldırılmaya çalışılması gereklidir. Hastalık, ölüm, taşınma gibi ortadan kaldırılması imkansız durumlar dışında, öğreticilerin ve diğer kurs çalışanlarının, kursiyerlerin kursa düzenli olarak devam etmelerini sağlamak zorunluluğu vardır. İzlenen kurslarda bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar yeterli görülmemiştir. Öğreticiler devam etmeyen kursiyerlerin neden gelmediklerini diğer kursiyerlere sormakta ve onlar aracılığıyla bu kursiyerlere haber göndermekle yetinmektedir. Bu tarz bir yaklaşımın kursiyerlerin devamını sağlamak açısından yeterli olmadığı ve ev ziyaretleri gibi daha geçerli yöntemlerin denenmesi gerektiği açıktır. İzlenen kurslar arasında TODAM Ata kursunda, devamsızlık sorunu olan kursiyerlerin telefonla arandığı, kursa gelmeme nedenlerinin sorulduğu ve devam etmesi konusunda ikna edilmeye çalışıldığı gözlenmiştir. Ne var ki, kursa devam etmeyen kursiyerlerin varlığı kursların etkililiği açısından önemli bir sorundur ve bu sorunu çözmek için daha etkili yollara başvurulması gereklidir.

4.3. Kursların Değerlendirme ve İzleme Aşamalarının Değerlendirilmesi

4.3.1. Okuma Yazma Programının Diğer Programlarla Desteklenmesi

Okur yazarlığın tek başına katılımcıların hayatlarını veya ülkenin sosyo-ekonomik koşullarını geliştiremeyeceğini söyleyen Oluoch (2005), bu programların gelir getirici aktiviteler ve diğer temel eğitim ve beceri eğitimi programlarıyla desteklenmesi gerektiğini savunur. Bu açıdan bakıldığında, araştırma kapsamındaki yetişkin okuma yazma kurslarını düzenleyen Çankaya Halk Eğitim Merkezi'nin oldukça faal olduğu görülecektir. Merkezde okuma yazma kursu dışında çocuk bakıcılığı, hasta ve yaşlı bakım, kuaförlük, cilt bakımı ve epilasyon, kalorifer ateşçiliği, motor bakım, elektrikçilik, emlak komisyonculuğu, moda tasarımı stilistlik, hazır giyim, konfeksiyon makine, servis elemanı, satış elemanı yetiştirme, muhasebe, daktilo, masörlük, sigortacılık ve çeşitli bilgisayar kursları merkez bünyesinde hizmet vermektedir. 2007-2008 yılında Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu bünyesinde açılan okuma yazma eğitimi ve mesleki eğitim kursları listesi ek 4'de verilmiştir. Ancak, araştırma dahilinde gözlem yapılan kurslarda katılımcıların büyük çoğunluğunun 50 yaş ve üzeri olmasından dolayı, okuma yazma kursu sonrası gelir getirici kurslara katılım oranının oldukça düşük olacağı tahmin edilmektedir. Kursiyerlerle yapılan görüşmelerde de edinilen kanı şudur ki; kursiyerlerin çoğunluğu, okuma yazma öğrenmeyi bir iş sahibi olmak için değil, Kuran kursuna katılabilmek veya şehir hayatında okuma yazmayla ilgili temel sorunlarını ortadan kaldırmak için istemektedir.

4.3.2. Geri Bildirim

Kurs tamamlandıktan sonra katılımcılardan geri bildirim almanın önemi üzerinde duran Oluoch (2005), kursun eksik yönlerinin ancak bu şekilde tamamlanacağını söyler. Kursiyerlerden, kursun olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili düşüncelerini belirtmesini istemek, hem kursiyerle daha güçlü bağların oluşmasını hem de ihtiyaçlara yönelik olarak çalışmasını sağlar. Ancak ileriye dönük başarıyı artıracak bu çeşit bir çalışmanın izlenen okuma

yazma kurslarında yapılmadığı görülmüştür. Kurs bittiğinde kursiyerlerle olan ilişkiler tamamen kesilmekte ve kursiyerlerin gelişimleriyle ilgili herhangi bir geri bildirim alınmamaktadır. Bu sebeple, kursiyerlerin çoğunluğu, edindiği bilgileri çok çabuk unuttuğunu ve aynı kursa 2. hatta 3. kere katılmanın uygun olacağını düşündüğünü belirtmişlerdir. Kendisini yeterli görmediği için aynı kursa birkaç defa katılan kursiyerlerin oranı yüksek görünmektedir.

4.4. HEM ve AÇEV Kursları Arasındaki Niteliksel Farklar

Bulgular bölümünde pek çok başlıkta da belirtildiği gibi HEM ve AÇEV kursları arasında özellikle hedef kitle ve kullanılan materyaller açısından büyük farklar olduğu gözlenmiştir. AÇEV, okuma yazma kursunu kadınlara yönelik düzenlediği için kursun içeriği ve kullanılan materyaller tamamen kadınların gelişmesine yöneliktir. Beslenme, sağlık, temizlik gibi geleneksel bilgiler yanında kadının miras hakkı, eğitim hakkı gibi konularda da bilgiler verilmektedir. İki kurs arasındaki diğer bir önemli fark ise kullanılan materyallerdir. AÇEV I. ve II. Kademe kurslarında AÇEV tarafından hazırlatılan kitaplar kullanılmaktadır. Ancak HEM kurslarında kullanılan materyallerde farklılıklar göze çarpmaktadır; çünkü izlenilen HEM kurslarında birbirinden farklı öğrenci okuma ve yazma kitapları gözlenmiştir. Ayrıca HEM II. Kademe kurslarının bazılarında İlköğretimde kullanılan kitaplar kullanılmaktadır. AÇEV ve HEM kurslarında uygulama açısından ise büyük farklılık gözlenmemiştir. Kursun düzenlendiği alan, okuryazar çevre oluşturulması, katılımcı yaklaşım, geri bildirim gibi konularda her iki kurumun düzenlediği kurslarda da benzer özellikler görülmüştür.

BÖLÜM V
ÖZET, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Özet

Mevcut veriler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'deki okuma yazma çalışmalarının son yıllarda ne kadar yavaş ilerlediği ve bu sorunun uzun süre daha gündemde olacağını kestirmek zor olmayacaktır. 2000 yılında %12.68 olarak açıklanan okumaz yazmaz oranı 2006'da % 11.9 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, okuryazar olarak kabul edilen nüfus içerisinde gerçek anlamda okuma yazma aktivitelerine katılan ve okuma yazma becerisini günlük yaşamda kullananların oranı bilinmemektedir.

Okumaz yazmazlığın sona erdirilmesi konusunda çalışmalar yapan MEB ve çeşitli STÖ'ler tarafından açılan yetişkin okuma yazma kursları, yukarıdaki tablonun değişmesi açısından önemli bir görev üstlenmektedir. Ancak bu kursların ne oranda etkili olduğu da bir tartışma konusudur. Özellikle HEM tarafından düzenlenen yetişkin okuma yazma kursları pek çok açıdan eleştirilmektedir. HEM okuma yazma kurslarına alternatif olarak gösterilen AÇEV İYOP ve Rotary KOYE uygulamaları her ne kadar daha başarılı olarak görülse de ulaştığı kitlenin büyüklüğü bakımından HEM kurslarının çok gerisinde kalmaktadır.

Okuma yazma kurslarına yönelik eleştirilerin odağını, kursların niteliği oluşturmaktadır. Bu sebeple bu araştırma kapsamında etkili yetişkin okuma yazma kurslarının ne tür özellikler taşıması gerektiği Türkiye ve dünya literatürü taranarak belirlendi ve bu verilerden yola çıkılarak Türkiye'deki mevcut okuma yazma kurslarının belirlenen özellikleri ne derece sahip olduğu gözlendi.

Araştırma kapsamında HEM'e bağlı Cevizlidere II. kademe, MUBİLDESKOM I. ve II. kademe, TODAM adı altında düzenlenen ancak kitapların ve öğreticilerin yine HEM tarafından sağlandığı Seyranbağları I. kademe, Öveçler II. Kademe ve AÇEV İYOP-I yetişkin okuma yazma kursları

izlenmiştir. Bu kursları HEM tarafından ve AÇEV tarafından düzenlenen kurslar olarak ikiye ayırmak mantıklı olacaktır, çünkü pek çok açıdan bu kurslar arasında belirgin farklar göze çarpmaktadır. Bu sebeple öncelikle HEM tarafından düzenlenen kursların bir sonuç değerlendirmesini yaptıktan daha sonra AÇEV kurslarını değerlendirmek uygun görülmüştür.

Bu çalışma nitel araştırma özellikleri taşımaktadır ve süreç boyunca nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplamakta kullanılan yöntemler görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesidir.

5.2. Sonuçlar

5.2.1. Kurs öncesinde hedef kitle tanınmaya çalışılıyor mu?

Kurs öncesinde hedef kitleyi belirlemeye veya tanımaya yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı gözlenmiştir.

5.2.2. Okuma yazma öğretimi, öğrenenlerin yaşamlarının her boyutunda gelişme sağlayacak bilgileri içermekte mi?

Okuma yazma kursunda kullanılan materyallerin çoğunlukla ev yaşamı ve komşuluk ilişkileriyle ilgili olduğu; sosyal yaşam ve iş yaşamı alanlarında katılımcılara gelişme sağlayacak bilgilerin oranının çok az olduğu görülmüştür.

5.2.3. Kadınlara yönelik ve hedef kitleye özgün öğretim hedefleri var mı?

Okuma yazma kurslarının beslenme, çocuk bakımı, sağlık ve temizlik gibi geleneksel kadın rollerine ilişkin hedefleri bulunmaktadır. Ancak özellikle HEM kurslarında kadınların kendilerini geliştirmesine ve güçlenmelerine yönelik özel hedeflerin yok denecek kadar az ve varolanların da oldukça yüzeysel olduğu görülmüştür.

5.2.4. Programın zamanlaması uygun mu?

Okuma yazma kurslarının zamanlaması konusunda ortak bir düzenleme yoktur. Kimi kurslar sabahtan öğleden sonraya kadar sürerken, kimi kurslar öğleden sonra başlayıp akşam saatlerine dek devam etmektedir. Kursların günleri de birbirinden farklıdır ve hepsi de hafta içi düzenlenmektedir. Kursların gün ve saatleri esnek olmamakla birlikte çalışmayan kursiyerler için uygun görünmektedir.

5.2.5. Programın düzenlendiği yer uygun mu?

Kursların düzenlendiği yerler konusunda da çok farklı uygulamalar göze çarpmaktadır. Kimi kurslarda yer açısından sıkıntı çekildiği gözlenmiştir ancak kursların geneline bakıldığında, sınıf ortamının (havalandırma, genişlik, oturacak yer, ses ve ışık) kurs açısından uygun olduğu söylenebilir.

5.2.6. Öğrenenlere öğrendiklerini tekrarlama fırsatı veren olanaklar var mı?

Kurslarda, kursiyerlere öğrendiklerini tekrar etme fırsatı veren okuryazar bir çevre oluşturma konusunda büyük eksiklikler olduğu gözlenmiştir. Özellikle II. Kademe kurslarında yetişkinlere uygun okuma parçası bulmakta öğreticilerin zorlandığı ve kitaplardaki okuma parçalarının yetişkinlere hitap etmediği görülmüştür.

5.2.7. Katılımcılar sınıf aktiviteleri konusunda etkin mi?

Katılımcıların sınıf aktiviteleri konusunda herhangi bir söz hakkı ya da etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

5.2.8. Öğreticiler, yetişkin eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip mi?

Kurslarda çalışan öğreticilerin tamamı ilköğretim kökenli olup yetişkin eğitimi konusunda herhangi bir eğitime tabi tutulmamışlardır.

5.2.9. HEM ve AÇEV Kursları Arasındaki Niteliksel Farklar

Hedef kitle ve kurslarda kullanılan materyaller açısından HEM ve AÇEV kursları arasında yalnızca kullanılan materyal ve de hedef kitle açısından niteliksel farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

5.3. Öneriler

5.3.1. Hedef Kitle

- Okuma yazma kursunun mutlaka belli bir hedef kitlesi olmalıdır.

- Kursun ulaşmayı hedeflediği amaçlar gerçekçi ve kursiyerlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenmelidir.

- Kursun başarısını ölçmekte kullanılacak değerlendirme kriterleri hedef kitleye uygun olarak önceden belirlenmelidir.

5.3.2. Kadınlara Yönelik Özel Hedefler

- Kursun kadınlara yönelik geleneksel beslenme, çocuk bakımı, sağlık, temizlik gibi hedeflerinin yanında kadınları geliştirmeye ve güçlendirmeye yönelik özel hedefleri de olmalıdır.

- Kursiyerlerin, özellikle kadınların, demokratik haklar konusunda bilinçlendirilmesi gereklidir.

5.3.3. Bilgilerin Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi

- Kursa katılanlara sadece bilgi kazandırmak değil bunun yanı sıra sosyalleşmeleri sağlamak da kursun hedeflerinden olmalıdır.

- Okuma yazma öğretimi hayatın her alanıyla ilgili olmalıdır.

- Kırsal kesimde yaşayan katılımcılar da düşünülerek, kırsal gelişme ve toplum kalkınması konularına da vurgu yapılmalıdır.

- Kursta sağlanan bilgilerle kursiyerlerin iş yaşamına da yardımcı olunmalıdır.

5.3.4. Programın Güncelleştirilmesi

- Kurs programı toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde sürekli olarak güncellenmelidir.

5.3.5. Kurs Süresi

- Kurs saatleri çalışan yetişkinler de düşünülerek en uygun şekilde düzenlenmelidir.

- Görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen genel kanı I. ve II. Kademe okuma yazma kurslarının süresinin uzatılması yönündedir.

- Ders saatlerinde verilen aralar esnek olmalı ve kursiyerlerle birlikte belirlenmelidir.

5.3.6. Katılımcı Yaklaşım

- Katılımcılar, kursun her aşamasında söz sahibi olmalı ve kurs gidişatı hakkında yorum yapabilmelidir.

- Yetişkinlerin derse aktif olarak katılmaları sağlanmalıdır.

5.3.7. Yetişkinlerle İlgili Bilgi Birikimi

- Öğrenci profili hakkında geçmişe dönük bilgi birikimi ve istatistiksel veriler kursun gelecekteki başarısı açısından önemli rol oynayacaktır.

5.3.8. Öğreticilerin Eğitimi ve Yeterliliği

- Kursta görev yapan öğreticilerin yetişkin eğitimi konusunda eğitim almış olması zaruridir.

5.3.9. Öğrenme Ortamında İşbirlikçi Hava

- Kursta otoriter bir hava oluşturulmamalıdır; böylece kursiyerler her türlü soru ve önerilerini çekinmeden dile getirebilir.

- Kursiyerlerin, okuma yazma dahil karşılaştıkları her türlü sorunu aşmada birbirlerine yardım etmeleri sağlanmalıdır.

5.3.10. Kursiyerlerin Devam Durumu

- Kursiyerlerin, kursa düzenli olarak katılımı için gerekli işlemler yapılmalı ve kursiyerlerin önlerindeki engeller kaldırılmalıdır.

- Devam sorunu yaşayan kursiyerler takip edilmeli, gerekli görüldüğü durumlarda ev ziyareti yapılmalıdır.

5.3.11. Okuma Yazma Programının Diğer Programlarla Desteklenmesi

- Okuma yazma kursu, gelir getirici aktivite eğitimiyle desteklenirse hedefine tam olarak ulaşmış olacaktır.

5.3.12. Geri Bildirim

- Kurs sonrası kursiyerlerle olan bağlantı kesilmemeli ve gelişimleri takip edilmelidir.

5.3.13. Okuryazar Bir Çevre Oluşturmak

- Kurs bünyesinde mutlaka bir kütüphane olmalı ve okuma yazmayı yeni öğrenen katılımcılar için yeterli sayıda okuma materyali sağlanmalıdır.

5.3.14. Kursun Fiziksel ve Duygusal Ortamı

- Sınıfın fiziksel ortamı rahat olmalı; ısı, ışık, havalandırma, oturma düzeni gibi konular önceden yetişkinlere uygun şekilde ayarlanmalıdır.

- Kurs aralarında kursiyerlerin dinlenmesi için uygun bir alan ayrılmış olmalıdır.

- Sınıf kurallarının hatırlatılması, ceza verilmesi, motive edici sözcük seçimi gibi konularda öğreticilerin, yetişkin özelliklerini göz önünde bulundurması gereklidir.

- Kursiyerlerin kendileri için önemli olan konuları sınıf içerisinde paylaşması ve sorularını rahatlıkla sorabilmesi için uygun ortam sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇEV. (2007). **Kadın Destek ve Okuma Yazma Eğitimleri İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı I Öğrenci Kitabı.** İstanbul: AÇEV

- AÇEV. (2007). **Kadın Destek ve Okuma Yazma Eğitimleri İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı II Öğrenci Kitabı.** İstanbul:AÇEV

- ASPBAE. (2006). Resourcing for Quality: Adult Literacy Learning. **Adult Education And Development**, Sayı 66, s. 45-64.

- Barton, D. (1994). **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

- Barton, D. (1998). **Local Literacies: Reading and Writing in One Community**. London: Routledge.

- Bilir, M. (2004). Kentleşme Sürecinde Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimi: Ankara Mamak İlçesi, Tuzluçayır Semti, Ege Mahallesi Örneği. **Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 37**, Sayı: 1, Sayfa: 98-121.

- Bilir, M. (2005). Türkiye'deki Eğitim (Okuma Yazma) Kampanyalarının Halk Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. **Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 38**, Sayı: 2, Sayfa: 103-125.

- Bülbül, A.S. (1991). **Halk Eğitimine Giriş, Yetişkin Eğitimi, Türkiye'de Halk Eğitimi, Toplum Kalkınması**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

- Collins, J. (2003). **Literacy and Literacies**. New York: Cambridge University Press.

- Couvert, R. (1979). **The Evaluation of Literacy Programmes: A Practical Guide**. Paris: UNESCO

- Demetrion, G. (2000). **Conflicting Paradigms in Adult Literacy Education: In Quest of a U.S. Democratic Politics of Literacy**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- DİE. (2005). Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2000/'01. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

- Freire, P. & Macedo, D. (1998). **Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma** (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi. (Orijinal eserin yayım tarihi 1987)

- Gaur, A. (2000). **Literacy and The Politics of Writing**. Bristol: Intellect Books.

- Gray, W. S. (1964). **Okuma ve Yazma Öğretimi** (Çev. N. Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Güneş, F. (1992). **Yetişkinlere Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Yaygın Eğitim Enstitüsü.

- Hannon, P. (2000). **Reflecting on Literacy in Education**. USA: Taylor & Francis.

- Heath, S. B. (1986). The Functions and Uses of Literacy. In S. De Cartell & A. Luke & K. Egan (Eds.), **Literacy, Society, and Schooling: A Reader** (Sayfa:15-25). New York: Cambridge University Pres.

- Heath, S. B. (1986). Critical Factors in Literacy Development. In S. De Cartell & A. Luke & K. Egan (Eds.), **Literacy, Society, and Schooling: A Reader** (Sayfa: 209-229). New York: Cambridge University Pres.

- Huddlestone, P. (1997). **Teaching and Learning in Further Education.** London: Routledge

- International Literacy Institute (2000). EFA 2000 Thematic Study on Literacy and Adult Education. Philadelphia. Web: http://www.literacyonline.org /products/ili/pdf/OP0001.pdf

- Johnson, E. I. (1972). **Developing Programs for Adults in Public Service and Other Fields**. USA: Prentice-Hall Inc.

- Mace, J. (1992). **Talking About Literacy: Principles & Practices of Adult Literacy Education.** USA: Routledge.

- Mc Keogh, A. (2005). **Understanding Literacy Development: A Global View**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- MEB, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü. (2006). **Yetişkinler Okuma Kitabı.** Ankara.

- MEB, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü. (2005). **Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı.** Ankara: Semih Ofset.

- MEB, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü. (2007). **Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Çalışma Kitabı.** Ankara: Evren Yayıncılık.

- MEB, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü. (2007). **Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Temel Eğitim Kitabı.** Ankara: Fayton Tanıtım.

- MEB, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü. (2007). **Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Çalışma Kitabı.** Ankara: Fayton Tanıtım.

- Miser, R. (1999). **Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Nohl, A.-M. & Sayılan, F. (2004, Mart). Türkiye'de Yetişkinler İçin Okuma Yazma Eğitimi, Temel Eğitime Destek Projesi Teknik Raporu. Web: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Proj/TEDPBilgilendirme.pdf

- OECD. (2003). **Beyond Rhetoric : Adult Learning Policies and Practices**. Paris.

- OECD/Human Resources Development Canada. (1997). **Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey**. Paris: OECD.

- Oluoch, P. A. (2005). Low Participation in Adult Literacy Classes: Reasons Behind It. **Adult Education And Development**, Sayı 65, Sayfa: 7-17.

- Titmus, C. (1981). **Strategies for Adult Education: Practices in Western Europe**. England: The Open University Press.

- Wilson, J. (1986). The Properties, Purposes, and Promotion of Literacy. In S. De Cartell & A. Luke & K. Egan (Eds.), **Literacy, Society, and Schooling: A Reader** (Sayfa: 27-36). New York: Cambridge University Press.

- Verhoeven, L. (Editor). (2002). **Precursors of Functional Literacy**. Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Yaygın Eğitim Enstitüsü. (1980). Türkiye'de Okuryazarlık Sorunu. Ankara: Yaygın Eğitim Enstitüsü.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, A. (2006). **Türkiye'de yetişkin okuryazarlığı: Yetişkin okuma-yazma eğitimine eleştirel bir yaklaşım**. Yayımlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- http://www.cygm.meb.gov.tr/halkegtim/okumayazmakurslr.html (03.11.2006)

- http://www.nkg.die.gov.tr/goster.asp?aile=3 (15.10.2006)

- http://www.readwriteact.org/rwa/rwafiles/SikesPracticesofEffectiveLiteracy.Programs.ppt (05.10.2006)

- http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=43385&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (17.07.2007)

- http://www.acev.org/egitim/kadin_destek.asp (12.11.2007)

- www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/downloadSuppFile/213/19 (7.11.2007)

- http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy#World_literacy_rates (20.10.2007)

- http://www.literacyonline.org/Projects/explorer/overview.html (20/10/2007)

- http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm (29/03/2008)

- http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml (29/03/2008)

- http://www.koye.org/koye/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=318&limit=1&limitstart=1 (29/03/2008)

EK 1.

ÖĞRETİCİLERLE YAPILACAK GÖRÜŞMELERDE KULLANILAN KILAVUZ

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Yetişkin okur yazarlık kursunun belli bir hedef kitlesi var mı?			
2. Kursun ulaşmayı amaçladığı hedefler önceden belirlenmiş mi?			
3. Kursun hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını veya ne oranda ulaştığını gösterecek değerlendirme kriterleri belirlenmiş mi?			
4. Okuma yazma kursunun çocuk bakımı, beslenme, sağlık, temizlik gibi kadınlara yönelik özel hedefleri var mı?			
5. Kurs bünyesinde kadınların sosyalleşmelerini sağlayacak etkinliklere yer veriliyor mu?			
6. Kursiyerleri, demokratik haklar ve bu hakları nasıl kullanacakları konusunda bilinçlendirme eğilimi var mı?			
7. Okuma yazma öğretimi öğrenenlerin yaşantılarının her boyutunu- ev hayatı, iş hayatı, toplum yaşantısı gibi- desteklemekte mi?			
8. Okur yazarlık programı, kırsal gelişme ve toplum kalkınması gibi konulara da değinmekte mi?			
9. Bu konularda katılımcılara, yaşamlarında			

değişiklik ve fayda sağlayacak gerekli bilgiler verilmekte mi?			
10. Programda tarım, üretim, ticaret, sanayi, pazarlama gibi konularda da bilgiler vererek yetişkinlerin iş yaşamında da yardımcı olunmakta mı?			
11. Programın müfredatı toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde güncellenmiş mi?			
12. Programın ders saatleri çalışan yetişkinlere de uygun şekilde düzenlenmiş mi?			
13. Programa katılan çocuğu olan kadınlar için çocuk bakım servisi hizmeti sağlanmış mı?			
14. Öğrenenler, öğrenme aktivitelerinin planlanması ve uygulamaya konması süreçlerine dahil edilmiş mi?			
15. Öğrenci profiliyle ilgili bir bilgi birikimi ve istatistiksel veri var mı?			
16. Öğreticiler ve idareciler yetişkin eğitimi konusunda hizmetiçi eğitim seminerlerine katılıyor mu?			
17. Programda tam zamanlı kalıcı öğretmen oranı yüksek mi?			
18. Öğrenciler sorunlarını öğreticilerle			

paylaşıyor mu?			
19. Öğrenciler kursa düzenli olarak katılıyor mu?			
20. Yetişkinlerin programa düzenli katılımı için öğreticiler yeterli derecede çaba harcıyor mu?			
21. Okuma yazma programı; program sonrası gelir getirici aktivite eğitimi ve diğer temel eğitim ve beceri eğitimi programlarıyla destekleniyor mu?			
22. Program bittikten sonra yetişkinlerin kazanımları ve gelişimleri takip ediliyor mu?			
23. Program bittikten sonra yetişkinlerin kursla ilişkileri kesiliyor mu?			

EK 2.

GÖZLEM VE MATERYAL İNCELEMESİNDE KULLANILACAK KILAVUZ

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Yetişkin okur yazarlık kursunun belli bir hedef kitlesi var mı?			
2. Kursun içeriği programın hedef kitlesine uygun mu?			
3. Kursun hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını veya ne oranda ulaştığını gösterecek değerlendirme kriterleri belirlenmiş mi?			
4. Okuma yazma kursunun çocuk bakımı, beslenme, sağlık, temizlik gibi kadınlara yönelik özel hedefleri var mı?			
5. Kurs bünyesinde kadınların sosyalleşmelerini sağlayacak etkinliklere yer veriliyor mu?			
6. Okuma yazma kursu, kadınların toplum içindeki geleneksel cinsiyet rollerini destekleme eğiliminde mi?			
7. Kursiyerleri, demokratik haklar ve bu hakları nasıl kullanacakları konusunda bilinçlendirme eğilimi var mı?			
8. Okuma yazma öğretimi öğrenenlerin yaşantılarının her boyutunu- ev hayatı, iş hayatı, toplum yaşantısı gibi- desteklemekte mi?			

9. Okuma yazma öğretim materyalleri kültürel olarak alakalı mı?			
10. Bu konularda katılımcılara, yaşamlarında değişiklik ve fayda sağlayacak gerekli bilgiler verilmekte mi?			
11. Programda verilen bilgiler günlük yaşam, sağlık, temizlik, aile planlaması, beslenme vb. gibi konuları kapsamakta mı?			
12. Programın müfredatı toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde güncellenmiş mi?			
13. Kurslarda, kursiyerlerin öğrendiklerini uygulama ve tekrar etmesine fırsat verecek yeterli derecede kitap bulunmakta mı?			
14. Program bünyesinde bir kütüphane var mı?			
15. Programın ders saatleri çalışan yetişkinlere de uygun şekilde düzenlenmiş mi?			
16. Katılımcılar kendileri için önemli konuları sınıf ortamında tartışma imkanı bulabiliyor mu?			
17. Sınıfın fiziksel ortamı rahat mı?			
18. Sınıfın ısısı yetişkinler için uygun mu?			
19. Ders aralarında dinlenmek için ayrılmış bir mekan var mı? Bu odalarda yiyecek, içecek temin ediliyor mu?			
20. Kursa katılanlar, öğreticiler tarafından yeterince dinlenildiklerini düşünüyor mu?			

21. Kursiyerler takıldıkları konularda öğreticiye rahatça soru sorabiliyor mu?			
22. Katılımcılar, sınıf aktiviteleri konusunda kontrol ve sorumluluk sahibi mi?			
23. Öğretici öğrenenlere hitap ederken yetişkinlere uygun hitap sözcükleri kullanıyor mu?			
24. Öğretici yetişkinlere ceza veriyor mu?			
25. Öğretici motive edici sözcük seçiminde yetişkinlerin özelliklerini göz önünde bulunduruyor mu?			
26. Öğretici sürekli olarak kuralları hatırlatıyor mu?			
27. Yetişkinlerin yaşla gelen fiziksel, psikolojik özellikleri ve kültürel değerleri eğitim sürecinde göz önünde bulunduruluyor mu?			
28. Öğrenci profiliyle ilgili bir bilgi birikimi ve istatistiksel veri var mı?			
29. Kursiyerler bilgilerini ve yaşam deneyimlerini birbiriyle rahatça paylaşabiliyor mu?			
30. Dersler arasında dinlenmek için verilen sürenin uzunluğu yetişkinler için uygun mu?			
31. Yetişkinler derse aktif olarak katılıyor mu?			
32. Eğitim dostluk havası içinde ve demokratik bir anlayışa göre yürütülüyor mu?			
33. Öğrenciler sorunlarını			

öğreticilerle paylaşıyor mu?			
36. Sınıfın havalandırması yeterli mi?			
37. Okur yazarlık programı; kırsal gelişme, toplum kalkınması, sağlık ve beslenme gibi konulara da değinmekte mi?			

EK 3.

KURSİYERLERLE YAPILACAK GÖRÜŞMELERDE KULLANILACAK KILAVUZ

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Okuma yazma eğitimi kadınların hayatlarında somut etkiler yaratıyor mu?			
2. Programın ders saatleri çalışan yetişkinlere de uygun şekilde düzenlenmiş mi?			
3. Katılımcılar öğrendiklerini kullanarak okul çağındaki çocuklarına yardım edebiliyor mu?			
4. Öğrenenler, öğrenme aktivitelerinin planlanması ve uygulamaya konması süreçlerine dahil edilmiş mi?			
5. Sınıfın fiziksel ortamı rahat mı?			
6. Sınıfın ısısı yetişkinler için uygun mu?			
7. Kursa katılanlar, öğreticiler tarafından yeterince dinlenildiklerini düşünüyor mu?			
8. Kursiyerler takıldıkları konularda öğreticiye rahatça soru sorabiliyor mu?			
9. Kursiyerler bilgilerini ve yaşam deneyimlerini birbiriyle rahatça paylaşabiliyor mu?			

10. Dersler arasında dinlenmek için verilen sürenin uzunluğu yetişkinler için uygun mu?			
11. Öğrenciler sorunlarını öğreticilerle paylaşıyor mu?			
12. Sınıfın havalandırması yeterli mi?			

EK 4.

ÇANKAYA HALK EĞİTİM MERKEZİ VE AKŞAM SANAT OKULU 2007/2008
EĞİTİMÖĞRETİMDÖNEMİNDE AÇILAN KURS SAYI VE ÇEŞİTLERİ

1	Okuma Yazma 1. Kad.	**52**	**Yağli Boya Resim**
2	Okuma Yazma 2. Kad.	**53**	**Moda Tasarımı Stilistlik**
3	Açık İlköğretim 6. Sınıf	**54**	Hazır Giyim
4	Açık İlköğretim 7. Sınıf	**55**	Konfeksiyon Makine K.
5	Açık İlköğretim 8. Sınıf	**56**	İğne Oyası
6	Açık Lise	**57**	**El sanatları** (Hediye Eş.)
7	Gönüllü Ok-Yaz Öğretici Kursu	**58**	**El sanatları** (Takı Tasarım)
8	**Açev 2-4**	**59**	Ev Mefruşat
9	**Açev 4-6**	**60**	**Giyim-Kalıp Hazırlama**
10	Çocuk Bakıcılığı	**61**	Triko
11	Hasta ve Yaşlı Bakım Kursu	**62**	Giyim
12	Bakıcı Anne	**63**	**Makine El Nakışı**
13	Aile Eğtimi	**64**	Antep İşi
14	İngilizce Temel	**65**	El Nakışı
15	İngilizce Orta	**66**	**KırkYama (Patchwork)**
16	İngilizce İleri	**67**	Konfeksiyon
17	Almanca Temel	**68**	Seramik
18	Almanca Orta	**69**	Ahşap Boyama
19	Arapça Dil Kursu	**70**	Cam Boyama
20	**Diksiyon**	**71**	Kumaş Boyama
21	**Türk Sanat Müziği (koro)**	**72**	Kat Hizmetleri
22	**Türk Halk Müziği (koro)**	**73**	Servis Elemanı
23	THM Çocuk Korosu	**74**	Satış Elemanı Yetiştir
24	Ud Kursu	**75**	Muhasebe
25	**Gitar**	**76**	Daktilo
26	Kanun	**77**	**Bilgisayar Bölümü ve Kurslarımız**
27	Yöre Halk. Oy. Ust. Öğrt. Yet.	**78**	**Bilgisayarlı Muhasebe**
28	Kars Yöresi	**79**	**Bilgisayar Bakım-Onarım**
29	Artvin Yöresi	**80**	**Bilgisayar (İşletmenlik)**
30	Kastamonu Yöresi	**81**	**Bilgisayar Web Tasarım**
31	Kırım Yöresi	**82**	**PHP ile Web Programcılığı**
32	Ankara Yöresi	**83**	**Bigisayar Grafik Tasarım**
33	Silifke Yöresi	**84**	**AutoCad Çizim**
34	Karadeniz Yöresi	**85**	AB Bilgisayar Kursu
35	**Klasik Dans**	**86**	AB İngilizce Kursu
36	**Aerobik Fitness**	**87**	Kuaförlük Yüz ve Vücut Masajı
37	Yaratıcı Drama	**88**	Masörlük
38	**Tiyatro**	**89**	Sigortacılık
39	Kuaförlük (Saç Bakımı ve Yapımı)	**90**	Ev Tekstili ve Kılıf Dikimi
40	**Kuaförlük (Manikür - Pedikür)**	**91**	Ev Tekstili ve Örtü Dikimi

41	Kuaförlük (Sahne ve Objektif Makyajı)	**92**	Giysi Süsleme
42	**Cilt bakimi ve Epilasyon**	**93**	Kumaş Desenleme
43	Epilasyon	**94**	**Şiş Örgücülüğü**
44	Kurban Kes. El Yet.	**95**	Batik
45	Avcılık Eğitim Kursu	**96**	Tezhip
46	**Kalorifer Ateşciliği**	**97**	**Ebru - Tezhip**
47	Motor Bakım Kursu	**98**	Rölyef
48	Süs Bitkileri Kursu	**99**	Folklorik Bebek
49	Elektirikcilik Kursu	**100**	Tel Kırma
50	**Emlak Komisyonculuğu**	**101**	Ev Aksesuarları
51	Resim	**102**	Kurdele Nakışı
			Halı Kilim Desenleme