

# Türkiye'de Yetişkinler için Okuma- Yazma Eğitimi

Temel Eğitime Destek Projesi  
Teknik Raporu  
(Milli Eğitim Bakanlığı/Avrupa Komisyonu)

Dr. Arnd-Michael Nohl - Dr. Fevziye Sayılan

Mart 2004

## İçindekiler

1.	<b>Giriş</b>	3
2.	<b>Özet</b>	6
3.	<b>Türkiye’de Yetişkin Okumaz-Yazmazlığı: Sayısal Göstergeler</b>	8
4.	<b>Türkiye’de Yetişkinler İçin Okuma-Yazma Eğitimi: Mevcut Yaklaşımlar ve Sayısal Göstergeler</b>	11
4.1	Resmi Kurumlar ile İşbirliği	11
4.2	Sivil Toplum Örgütleri ile İşbirliği	12
4.3	Halk Eğitim Merkezleri ve Okuma-Yazma Kursları	12
4.4	Kampanyalar ve Projeler	14
5.	<b>Milli Eğitim Bakanlığı’nın Okuma-Yazma Eğitimi ile ilgili Yaklaşımının Analizi</b>	15
5.1	Öğretme/Öğrenme Yaklaşımı	15
5.2.	Okuma-Yazma Yöntemi	20
5.3	Okuma-Yazma İçeriği	22
5.4	Öğretmen Eğitimi	23
5.5	Özet	23
6.	<b>Okuma-Yazma Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar</b>	24
6.1	Anne-Çocuk Eğitim Vakfının Yetişkinlere İşlevsel Okuma-Yazma Eğitimi	24
6.2	Rotary Kulübünün Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitim Programı (KOYE)	31
6.3	Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneğinin Modernleşmeci Yaklaşımı	35
7.	<b>Okuma-Yazma Eğitiminin Örgütlenmesi</b>	37
7.1	Okuma-Yazma Kurslarının Düzenlenmesi	37
7.2	Sınıf Sağlamak	38
7.3	Gönüllü ve Ücretli Öğreticiler	39
7.4	Kursların Süresi	40
8.	<b>MEB’in Yetişkin Okuma-Yazma Programı Geliştirme Kapasitesi</b>	41
9.	<b>Sonuçlar ve Öneriler</b>	43
9.1	Acil Eylem Gerektiren Sonuçlar ve Öneriler	43
9.2	Proje Süresi Kapsamında Eylem Gerektiren Sonuçlar ve Öneriler	44
9.3	MEB’in Görevleri Konusunda Sonuçlar ve Öneriler	45
10.	<b>Önerilen Faaliyet Planı</b>	47
11.	<b>Kaynaklar</b>	60
12.	<b>Ekler</b>	63
12.1	İş Tanımı	65
12.2	Paydaş ve Gözlem Listesi	69
12.3	Paydaşlar ile Görüşülen Hususlar	72
12.4	Paydaş Görüşmeleri Tutanakları	73
12.5	Gözlem Tutanakları	104
12.6	Ders Kitabı Basımı ile İlgili MEB Genelgeleri	114
12.7	Kısaltmalar	115

# 1 Giriş

Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme hakkındaki bildirisinde temel becerilerin, özellikle de “okuma-yazma, matematik ve öğrenmeyi öğrenme temel becerilerinin” geliştirilmesine öncelik vermiştir.<sup>1</sup> Türkiye’de bu temel becerilerin sağlanması halen eğitim sisteminin önemli bir problemi olarak varlığını sürdürmektedir. Hem Milli Eğitim Bakanlığı, hem de çeşitli sivil toplum örgütünün çabalarına, özellikle de 2001 yılında başlatılan Ulusal Eğitime Destek Kampanyasına karşın, resmi rakamlara göre ülke nüfusunda okuma yazma bilmeyenlerin oranı hala %12’nin üstündedir. Bu konuda kadınlar ile erkekler, kentsel ile kırsal kesim, zengin ile yoksullar ve ülkenin doğusu ile batısı arasında büyük eşitsizlikler bulunmaktadır. İlköğretim okullarına devam etmeyen ya da erken bir safhada bu okulları terk eden kız ve erkek çocuklarının yüksek oranı da büyük bir sorun oluşturmaktadır. Çünkü bu çocuklar, gelecekte okuma yazma bilmeyen yetişkinler olacaktır. Bu bakımdan, okuma yazma eğitimi Türkiye’de hem devlet hem de Sivil Toplum Örgütlerinin (STÖ) en önemli uğraş alanı olmaya devam edecektir.

Türkiye’deki okuma yazma eğitimi 7,5 milyonun üzerindeki büyük bir nüfusu hedef almasına rağmen, sorun sadece nicelik ile ilgili değildir. Okuma yazma kurslarının planlanması, kullanılan materyaller, kursun içeriği ve öğretim yöntemi gibi konularda, *okuma yazma eğitiminin niteliği ile ilgili sorunlar* hem MEB içinde, hem de MEB dışında tartışılmaya devam etmektedir.

“Türkiye’de Yetişkinler için Okuma Yazma Eğitimi” başlıklı bu teknik rapor “Temel Eğitime Destek Projesi” (MEB/Avrupa Komisyonu) çerçevesinde, okuma yazma eğitiminin niteliğine ilişkin en ivedi belirli sorunları tanımlamak için hazırlanmıştır. Rapor Türkiye’deki yetişkinler için okuma yazma eğitiminin mevcut durumunu değerlendirmekle birlikte, okuma yazma eğitimi geliştirmeye/iyileştirmeye yönelik kimi somut öneriler de sunmak amacını taşımaktadır.

“Temel Eğitime Destek Projesi” (TEDP) tarafından uzmanlara verilen görev şunları içermektedir:

- Türkiye’de bugünkü okuma yazma yaklaşımları, içeriği ve materyallerinin yapısı ve niteliğinin, en iyi uluslararası uygulamalarla karşılaştırılarak değerlendirilmesi.
- MEB Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’nün, bu alandaki verili imkanlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi.
- Gelecekteki uygulamaları, özellikle de Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında yapılacak çalışmaları güçlendirmek için açık ve pratik öneriler geliştirmek.
- Bu öneriler çerçevesinde projeye teknik destek sağlamak amacıyla, projenin sürdürüldüğü pilot illerde, özellikle projede belirlenen hedef gruplara yönelik olarak okuma yazma projeleri ve faaliyetlerinin geliştirilmesi için getirilen önerilerin maliyet hesabına yönelik teklif sunmak.<sup>2</sup>

Proje kapsamında verilen görevleri yerine getirmek için, ulusal ve uluslararası danışmanlar tarafından Bakanlık yetkilileri, STÖ temsilcileri, okuma yazma kitabı yazarları, halk eğitim merkezi yönetici ve öğretmenleri, çeşitli STÖ’lerin gönüllü öğreticileri ve okuma yazma kursuna katılanlar dahil olmak üzere 50’nin üzerinde paydaşla 33 kapsamlı görüşme gerçekleştirildi.<sup>3</sup> Bu görüşmeler kapsamlı belge analizi ile hem MEB, hem de STÖ’lerin

<sup>1</sup> Avrupa Komisyonu: Avrupa’da Yaşam Boyu Öğrenmenin. 2001, sayfa 22

<sup>2</sup> Bakınız, Temel Eğitime Destek Projesi: Referans Şartları. Standard 1: Yaygın Eğitim, Ulusal Bileşen, Ulusal ve Uluslararası Yetişkin Okur Yazarlığı Danışmanları.

<sup>3</sup> Bu paydaş görüşmeleri sırasında sorulan temel sorular ve tutanaklar bu raporun ekinde bulunabilir.

okuma yazma sınıflarında yapılan beş alan gözlemi ile tamamlandı.<sup>4</sup> Görev yeri Ankara olarak tanımlanmakla birlikte, ayrıca İstanbul ve Van’a alan çalışması ziyaretlerini de içeriyordu. Bu çerçevede hem Bakanlık birimleri hem de STÖ’ ler ile olan işbirliği çok yararlı ve verimli olmuştur.

Görüştüğümüz tüm paydaşların yanında, “Temel Eğitime Destek Projesi” uzmanı Nefise Özgül ile uluslararası danışmanları olan David Smawfield ve Job Arts’a da teşekkürlerimizi sunmak isteriz. Onların desteği olmadan bu görev başarılamazdı. Ayrıca okuma yazmayı öğreten ve öğrenen son derece yüksek motivasyonlu insanları tanımasaydık, okuma yazma eğitiminin canlılığına tanık olmayacaktık.

İyi çalışma koşullarına rağmen bu çalışma aşağıdaki sınırlılıklara sahiptir.

1. Zaman sınırlılığı: Sadece 23 çalışma günü ile sınırlı olan zaman göz önüne alındığında, teknik rapor Türkiye’deki okur yazarlığa ilişkin sadece en acil görülen seçilmiş konulara yönelebilmıştır. En önemlisi analizimizi birinci kademe okuma yazma kursları ile sınırlandırdık ve ikinci kademe kurslarını sadece yüzeysel olarak değerlendirebildik.
2. Yetişkin okur yazarlığı kavramı: Bu çalışma yetişkin okur yazarlığına ilişkin programlara sadece geniş anlamda odaklanmaktadır: Asıl olarak yetişkin okur yazarlığına ilişkin problemlere yöneliktir.
3. Deneysel araştırmaların olmaması: Türkiye’deki okuma yazma programlarına ilişkin kapsamlı bilimsel araştırmaların olmadığı göz önüne alındığında, belirli programların niteliği ve performansı hakkında nihai ve doğrulanabilir sonuçlar çıkarmak mümkün olmamıştır. Biz daha çok, var olan okuma yazma programlarının uygulanmasına ilişkin sorunları işaret etmek amacıyla, bazı analitik saptamaları da içeren betimsel bir analiz yaptık.

Bu teknik rapor 12 bölümden oluşmaktadır. Bir kısa özetin (bölüm 2) ardından, Türkiye’deki yetişkin okumaz yazmazlığına ilişkin kimi sayısal göstergelerin bir özetini sunduk ve okuma yazma eğitimi için hedef grupları tanımladık (bölüm 3). Bölüm 4’te Türkiye’deki yetişkinler için okuma yazma eğitimi konusunda mevcut yaklaşımları inceledik. Burada, mevcut programların öncelikli hedef gruplara (kadınlar ve nüfusun marjinal kesimleri) ulaşamadığını vurguladık.

Daha sonraki bölümler, okuma yazma eğitimine ilişkin mevcut yaklaşımların niteliksel bir analizine ayrılmıştır. Bu analizler genel öğretme-öğrenme yaklaşımları ile okuma yazma tekniği, içeriği ve öğretmen eğitimini içermektedir. İlk olarak MEB’nin okuma yazma yaklaşımını en iyi uluslararası uygulamalar ile karşılaştırarak değerlendirdik (bölüm 5). Daha sonra Anne Çocuk Eğitimi Vakfı’nın yetişkin işlevsel okuma yazma programı (bölüm 6.1) ile Rotary Kulübü’nün kolaylaştırılmış okuma yazma eğitimi programını (bölüm 6.2) ve son olarak da Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneğinin modernist yaklaşımını (bölüm 6.3) değerlendirdik.

Bölüm 7’de incelenen okuma yazma kurslarının örgütlenmesine ilişkin konular okuma yazma eğitiminin niteliğini belirlediği oranda da önemlidir. Bölüm 8’de Bakanlığın okuma yazma programı geliştirme kapasitesini tanımladık ve son olarak bölüm 9’da sonuçlarımızı ve

<sup>4</sup> Gözlem tutanakları bu raporun ekinde bulunabilir.

Türkiye’de yetişkinler için okuma yazma eğitimine ilişkin önerilerimizi sunduk. Bu önerilerin bazıları, “Temel Eğitime Destek Programının” sonraki aylarında uygulanması öngörölen eylem planı ile bütünleştirilmiştir (bölüm 10). Kaynaklar, paydaşlarla yapılan görüşme tutanakları ve gözlem tutanakları ile birlikte göreve ilişkin diğer materyaller de Ek’de verilmiştir.

**Ankara, 5 Mart 2004, Fevziye Sayılan ve Arnd-Michael Nohl**

## 2. Özet

Türkiye’de tüm nüfusa okuma yazma becerilerinin sağlanması halen önemli bir problem olmaya devam etmektedir. Hem devlet hem de STÖ’lerin çabalarına rağmen, resmi rakamlara göre ülke nüfusundaki *okuma yazma* bilmeyenlerin oranı halen %12,5 olup, bu konuda *kadınlar* (%20,1’i okur yazar olmayan) ve erkekler, kentsel ve kırsal kesim, doğu ve batı bölgeleri ile zenginler ve yoksullar arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. İlköğretim okullarına devam etmeyen *kız ve erkek çocuklarının* yüksek oranı (%10,21) dikkate alındığında okuma yazma eğitiminin Türkiye’de hem devlet organları hem de STÖ’ler için önemli bir uğraş alanı olmaya devam etmesi beklenmektedir.

Buna karşın, okuma yazma eğitiminin yaygınlaştırılması ve sağlanması sadece nicelik sorunu değil aynı zamanda bu eğitimin *niteliği ile de ilgili bir* konudur. MEB Temel Eğitime Destek Projesi için hazırlanan bu teknik rapor, okuma yazma eğitiminin niteliğine, yani okuma yazma kurslarının örgütlenmesi ve planlanması, öğretim materyallerinin içeriği ve yöntemlerine odaklanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkiye’deki okuma yazma eğitiminin *başlıca sağlayıcısıdır*. 2002 yılında halk eğitim merkezleri aracılığıyla yaklaşık 300.000 okuma yazma bilmeyen kişi için 6.000’in üzerinde okuma yazma kursu düzenlemiştir. Bakanlık diğer devlet kurumları (TSK, Adalet Bakanlığı) ile birlikte birkaç STÖ ile de işbirliği yapmaktadır. Kendi okuma yazma programı dışında Bakanlık *Rotary Kulübü* ve *Anne Çocuk Eğitimi Vakfı* tarafından geliştirilmiş ve uygulanmakta olan iki programa daha yetki vermiştir. Buna karşın, yasal olarak MEB okuma yazma becerileri ve okuma yazma programlarını onaylamak için tek yetkili makamdır.

MEB’nin I. kademe *yetişkin okuma yazma programı*, katılımcıların Türkçe okuma ve yazmasına imkan sağlamak, onları iyi vatandaşlar yapmak ve günlük yaşam becerileri konusundaki kapasitelerini geliştirmek amacına yöneliktir. Bu program ilköğretim okulları Türkçe programından uyarlanmıştır ve modern yetişkin öğrenim kuramının gerekleri ile tam olarak uyumlu değildir. Programın genel öğretme/öğrenme yaklaşımı dili anlama, analiz etme ve yaratma süreçleri yerine doğru okuma ve yazma *davranışlarına* odaklanmıştır. Okuma yazma tekniği, katılımcıların kurs sonunda sadece nasıl okunacağını değil, kendi kelimeleri ve cümlelerini de yazmayı öğrenip öğrenmediklerine ilişkin kimi kuşku bulmasına rağmen, oldukça sistematik olarak takip edilen *cümle yöntemidir*. 1. kademe yetişkin okuma yazma programının içeriği tamamen *köy hayatı* ya da *kasaba hayatına* ilişkindir. İçerik *geleneksel cinsiyet rollerini* sorgulamak yerine onları destekleme eğilimindedir. Demokrasi ve yurttaşlık konusunda ders kitaplarının içeriği, kursiyerlerin demokratik haklarını ve bu haklarını nasıl kullanacaklarını öğrenmeye yönlendirme yerine, *devletin iyi bir vatandaş beklentilerini* ifade etmektedir. Öğretmen eğitimi sadece gönüllülere sağlanırken, MEB öğretmenlerinin sınıf öğretmeni pedagojik formasyonuna dayanarak yetişkinlere okuma yazma öğretilebilecekleri varsayılmaktadır.

*Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfı* ve *Rotary Kulübü’nün* yaklaşımları, okuma yazma eğitimi için alternatif yaklaşımlardır.

*Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfı* okuma yazmanın fonetik okuma yazma tekniği kullanılarak ve tümevarımsal bir yöntemle öğretildiği, *işlevsel yetişkin okuma yazma programını* kullanmaktadır. Öğrenme ve öğretmeye genel yaklaşımı anlama, analitik beceriler ve katılımcıların yaşam deneyimlerine odaklanmaktadır. Ders kitaplarının içeriği, cinsiyet rolleri (geleneksel cinsiyet rollerine odaklanılmıştır) ve demokratik katılım ve insani hakları konusunda eksiklikler içermekle birlikte, kadınların yaşamlarını kolaylaştırıcı bir içerik taşımaktadır. Bu eksikliklere rağmen bu program – öğretim yaklaşımı ile– özellikle kadınlar için güçlenme konusunda bir temel sağlamaktadır.

*Rotary Kulübü* ise, eylem ile öğrenme üzerine odaklanan kolaylaştırılmış *okuma yazma eğitimi programını* kullanmaktadır. Cümle yöntemi ile kimi benzerlikleri paylaşmasına rağmen bu program sınıfta kolektif bir faaliyet ile başlamayı (örneğin, çay demlemek) ve daha sonra bunu okuma yazma öğrenimi için temel oluşturan cümleler ile anlatmayı öngörmektedir. Bu eylem odaklı metinlerden ise okuma yazma öğrenme metinleri oluşturulmaktadır. Bu yöntem okuma yazmada, katılımcıların yaşam deneyimlerinden çıkan eylem ve yaratıcılığın önemini vurgulamasına rağmen, bazı çekinceleri de bulunmaktadır. Katılımcıların yazmaktan çok okumayı öğrendikleri, kurs süresinin yetersiz olduğu, öğretmen eğitiminin ihtiyacı karşılamadığı konularında eleştiriler vardır.

*Diğer STÖ’ler* okuma yazma çalışmalarını, ya MEB’nin ya da AÇEV ve Rotary’nin programlarını, kendi içeriklerine eklemeyerek gerçekleştirmektedirler. *Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği* ise, kursiyerleri modernize etme amacı taşımaktadır. Bu tür STÖ’ler, özellikle de *Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği* okuma yazma kurslarının sürdürülebilirliği açısından kayda değer bir *gönüllü öğreticiler kaynağı* da sağlamaktadır.

Sınıflar, öğretmenlere yapılan ödemeler, v.b.’nin sağlanmasındaki eksiklikler nihai olarak eğitimin niteliğinde bir aksamaya neden olacağı için *okuma yazma eğitiminin örgütlenmesi önemli bir konudur*. Okuma yazma kurslarının açılması talebe bağlı olmakta birlikte, öğretmenler ve gönüllü eğitimciler *talebi arttırmak* ve okuma yazma bilmeyen kişilerin eğitim ihtiyaçlarının farkına varmalarını sağlamak için büyük çabalar sarf etmektedirler. Buna rağmen, *uygun sınıfların sağlanması* bir tarafta halk eğitim merkezleri ve STÖ’ler ve diğer tarafta ilköğretim okulları arasında bir problem olmaya devam etmektedir. Okuma yazma çalışmaları hem ücret ödenen, hem de ödenmeyen öğretmenler ve öğreticiler tarafından sağlandığı için, bunlar arasında belirli bir gerilim vardır. Diğer bir problem MEB ve Rotary Kulübü tarafından yapılan ödemeler arasındaki *eşitsizliktir*. *Kursların süresi* konusu bu alanda sıklıkla tartışılan bir konudur. Okuma yazma eğitimi konusunda tüm çalışanların ortak görüşü kursların süresini uzatmaktır.

MEB’nin *okuma yazma programı geliştirme kapasitesi* okuma yazma kitapları yazan profesörlerin gönüllü çalışmalarının yanında, ilgili bölümdeki sorumlu bir müdürün çalışmasına indirgenmiş durumdadır.

Bu değerlendirme çalışmasının bir sonucu olarak, *ivedilikle önerilen faaliyetler*, TEDP kapsamında ve TEDP kapsamı dışındaki faaliyetler olmak üzere sınıflandırılmıştır. İvedi eylem olarak, büyük kentlerdeki yoksul insanlara (özellikle de kadınlara) yönelik, cinsiyet konularına ve demokrasiye duyarlı ve yetişkinlerin öğrenme özelliklerini dikkate alan *yeni kurs materyalleri* (ders kitapları, alıştırma kitapları, öğretmen kılavuzları) *geliştirilmesi* önerilmektedir. İlave olarak, öğretmenlerin kapasitesini geliştirmek amacıyla *yetişkin okuma yazma eğitimi için bir kaynak kitap* oluşturulması önerilmektedir. Bu kitaplara öğretmen eğitimi eşlik edecektir. Proje içinde daha sonra uygulanması önerilen diğer faaliyetler II. kademe kursların çekiciliğinin artırılmasıdır. MEB’na yönelik öneriler ise, okuma yazma konusunda bütünlüklü bir yetişkin eğitim yaklaşımının geliştirilmesi ve öğretmenlere yetişkin öğrenmesi konusunda alan bilgisi kazandırılmasının gerekliliğidir. İvedi öneriler daha sonra bir *Eylem Planına* dönüştürülmüştür.

### 3. Türkiye’de Yetişkinler Okumaz-Yazmazlığı: Sayısal Göstergeler

Türkiye’de okur yazarlık durumu da dahil temel nüfus ve kalkınma göstergeleri, Genel Nüfus Sayımlarından çıkarılmaktadır. Bugün okur yazarlık durumu konusundaki son rakamlar 2000 Genel Nüfus Sayımı sonuçlarından çıkarılmıştır. Bu bağlamda DİE’nin son verilerine göre, toplam nüfusun % 12.5’i okuma yazma bilmemekte, bu oranın erkeklerde % 4.7, kadınlarda ise % 20.1 olduğu görülmektedir.

Yetişkin Okur Yazarlık Oranı (%)	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Toplam	85.1	85.8	86.3	86.5	86.3	87.5
Erkek	93.8	94.3	94.4	94.5	94.0	95.3
Kadın	76.6	77.3	78.3	78.4	78.3	79.9

Kaynak: DİE, Nüfus ve Kalkınma Göstergeleri, 2003

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

MEB da, Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla okumaz yazmazların tespiti çalışmalarını sürdürmektedir. Her Halk Eğitim Merkezi faaliyet gösterdiği yerleşim birimindeki okumaz yazmazların tespiti için alan taraması yapmak zorundadır. Bu merkezler bu tespit işlerini ilköğretim okulu müdürleri ve mahalle muhtarları ile birlikte yapmaktadır. Birebir hanelerde tarama yapma konusunda ise yeterli saha elemanı bulunmadığı için sıkıntılar yaşanmaktadır. Son yıllarda özellikle Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği gibi STÖ’ler okumaz yazmazların tespiti ve kurs açma konusunda gönüllü bir çalışmayı metropollerde yürütmektedirler. Çünkü metropollerdeki okumaz yazmazların tespiti özel bir güçlük oluşturmaktadır. Yoğun göç alan bu merkezlerdeki hızlı nüfus hareketleri ve yeni yerleşimlerin açılması, bunun izlenmesini güçleştirmektedir. Metropollerdeki HEM’ler ancak resmi rakamlar üzerinden kampanya hedefleri belirleyebilmektedir. Yetkililer bile bu rakamın gerçeği ne denli yansıttığı konusunda yapabilecekleri bir şey olmadığını düşünmektedir.

Son dönemde özellikle 1997’de sekiz yıllık ilköğretime geçilmesi ve 2001 yılında başlatılan Ulusal Eğitime Destek Kampanyası bir sonucu olarak okur yazarlık oranı ile okullaşma oranlarında belirgin bir iyileşmeyle görülmekle birlikte toplam nüfus içinde büyük bir nüfus grubunun hala okumaz yazmaz olduğu görülmektedir. Toplam 7.5 milyon insan okuma yazma bilmemektedir.<sup>5</sup>

Okumaz yazmazlık sadece yetişkinlerle ilgili bir konu olarak görülmemelidir. İlköğretimdeki okullaşma oranları da okumaz yazmaz çocukların durumunu göstermektedir. MEB’in 2002 yılı verilerine göre hala, zorunlu öğrenim çağındaki her on çocuktan biri okula gidememekte, erkek çocuklarda % 7.63 olan bu oran, kızlarda % 11.6’e çıkmaktadır.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> UNICEF. Kız Çocuklarının Okullaşması Kampanyası. Kız çocuklarının Okullaşması için Yapabileceklerimiz var. Ankara: 2003.

<sup>6</sup> MEB. Sayısal Veriler. 2002-2003.

	1997	1998	1999	2000	2001
<b>İlköğretimde Net Okullaşma Oranı (%) Toplam</b>	81.08	83.59	90.45	90.80	89.79
<b>Erkek</b>	86.28	91.00	95.15	93.62	92.37
<b>Kadın</b>	75.61	75.78	85.53	87.78	87.04

Kaynak: Devlet İstatistik Enstitüsü, Nüfus ve kalkınma göstergeleri, 2003.

2000 Genel Nüfus sayımı sonuçlarına göre de, okumaz yazmazların içinde okul çağı çocuk ve gençlerinin yüzdeleri de önemli bir sorun oluşturmakta ve okul çağı dışında kalan kişilerin okumaz-yazmazlık oranı daha yüksektir. Eğitimdeki sınıfsal, bölgesel ve cinsiyete dayalı eşitsizler okumaz yazmazlık konusunda net bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Kentten kıra, batıdan doğuya, gelir düzeyi yüksek kesimlerden alt kesimlere, erkeklerden kadınlara, gençlerden yaşlılara doğru gidildikçe okuma yazma bilmeyenlerin oranı yükselmektedir.

En belirgin farklılık gelir durumunda açığa çıkmaktadır. Nüfusun en alt gelir dilimini temsil eden yoksullar arasında okur yazar oranının düşüklüğü ile gelir durumu yükseldikçe eğitimden yararlanma oranının yükselmesi, okumaz yazmazlıkla yoksulluk arasındaki korelasyonu işaret etmektedir<sup>7</sup>. 2000 Genel Nüfus Sayımı sonuçlarına göre de, Ankara genelinde % 7.5 olan okumaz yazmaz kadın oranı, gecekondu bölgelerinde % 18.5’a çıkmaktadır.<sup>8</sup>

Okumaz yazmazların yerleşim yerlerine dağılımına baktığımızda, kent ya da kırdan yaşamanın okur yazarlık durumunu belirlediğini görmekteyiz.

	Toplam %	Kadın %	Erkek %	Fark %
Yetişkin Okur Yazar oranı % Kır	79.01	69.24	91.02	21.78
Yetişkin Okur Yazar Oranı % Kent	89.85	85.41	96.14	12.73

Kaynak: DİE, 2003: 153-155

Kırdan kente ve gelir dağılımının yüksek olduğu Batı Anadolu’dan Doğu’ya gidildikçe okumaz yazmazlık oranları yükselmektedir. Aşağıdaki tablodan da görüldüğü gibi en yüksek okumaz yazmazlık oranı, Güneydoğu ve Doğu bölgelerinde, en düşük oran ise Marmara ve Ege bölgelerinde görülmektedir.

### **Bölgelere ve Cinsiyete Göre Okur Yazarlık Oranları (6 yaş üzeri) (2000 Genel Nüfus Sayımı)**

Bölgeler	Toplam Kadın Nüfus İçinde Okur Yazar Kadınların oranı (%)	Toplam Erkek Nüfus İçinde Okur Yazar Erkeklerin Oranı (%)
Güneydoğu	61	74
Doğu	65	77
Karadeniz	79	86
İç Anadolu	85	90

<sup>7</sup> DPT. “Gelir dağılımının iyileştirilmesi ve yoksullukla mücadele,” 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: 1991.

<sup>8</sup> Sayılan, Balta ve Şahin. Ankara’nın Gecekondu Mahallelerinde Yaşayan Okumaz Yazmaz ve İşsiz Kadınların Tespiti Araştırması. UNDP-KSSGM-KASAUM. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara. 2001: 151.

Ege	84	90
Marmara	88	92
Akdeniz	82	88

Kaynak:www. meb.gov.tr/stats, 2003

İstatistikler okumaz yazmazlığın ve düşük okullaşma oranlarının cinsiyet ile ilgili bir sorun olduğunu göstermektedir. 1995’den bu yana devletin toplumsal cinsiyet rollerine cevap verebilecek eğitim politikaları geliştirme çerçevesinde, “özellikle kızların eğitime özendirilmesi” amaçlamaktadır. Ancak toplumsal cinsiyet temelli öğretim ve okur yazarlık programı yerine, her iki cinse eşit imkanlar ve sorumluluklar verilmesi esas alınmaktadır. Bu nedenle kadın okumaz yazmazlığı ve kızların okullaşma oranlarında iyileşme olmuştur, ancak eğitimde cinsiyet sorunu önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Bu durum özellikle sayısal veriler düzeyinde çarpıcı biçimde karşımıza çıkmaktadır.

Kadın okumaz yazmazlığı kırsal ve kent düzeyinde ve bölgesel dağılımda erkek nüfusuna göre paralel özellikler göstermesine rağmen, kadınların erkeklere göre okumaz-yazmazlık oranının yüksekliği dikkat çekmektedir. Kadın okumaz yazmazlığının Güneydoğu ve Doğu bölgelerinde ve kırsal kesimde yoğunlaştığı görülmektedir. Okumaz yazmazlık Güneydoğudan kuzey batıya gidildikçe azalmaktadır. En yüksek okumaz yazmazlık oranı % 39 ile Güneydoğuda görülmekte bunu %35 ve % 21 ile Doğu ve Karadeniz bölgeleri izlemektedir. Marmara bölgesinde ise bu oran 12’ye düşmektedir. Kentsel alanlarda ise % 14.5 olan okumaz yazmaz kadın oranı, kırsal alanlarda % 30.7’e çıkmaktadır. Erkekler için bu oranlar kentsel alanlarda % 3.8, kırsal alanlarda ise % 8.9 düzeyindedir. Öte yandan hala devam etmekte olan kırsaldan kente ve doğudan batıya göç nedeniyle okumaz yazmazlık sorunu kentlere taşınmaktadır. Göç alan kentlerde ve metropolitan alanlarda, özellikle de gecekondu alanlarında ciddi bir okumaz yazmaz kadın bulunmaktadır. Ankara’nın gecekondu bölgelerinde her beş kadından biri okumaz yazmaz görünmektedir.<sup>9</sup>

Aynı zamanda, okuma yazma bilmeyen kadınların oranının ileri yaş gruplarında daha yüksek olduğu görülmektedir. 15-19 yaş grubunda % 5.2 olan bu oran 50-59 yaş grubunda % 52.9’a çıkmaktadır<sup>10</sup>. Bu durum eğitimden giderek daha çok kadının yararlandığı göstermektedir.

Son on yılda bu alanda kaydedilen gelişmeler (özellikle de temel eğitim reformundan bu yana temel eğitimde okullaşma oranındaki iyileşmeler ile okuma yazma kampanyalarına rağmen) nüfus artış hızı da göz önüne alındığında, UNESCO’nun yaptığı projeksiyona göre 2015 yılına kadar bu sayının ancak 5 milyon okumaz-yazma düşürülebileceği, bunun da % 80’ini kadınların oluşturacağı görülmektedir.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Tan, M. “Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği”, Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş. TÜSİAD Yay., İstanbul. 2000: 19-115.

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

<sup>10</sup> Tan, M. “Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği”, Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş. TÜSİAD Yay., İstanbul. 2000: 19-115.

<sup>11</sup> Temel Eğitime Destek Projesi. Temel Veri Çalışması. Ankara. 2003: 4

## 4. Türkiye’de Yetişkinlere Okuma Yazma Eğitimi Vermek: Mevcut Yaklaşımlar ve Sayısal Göstergeler

Cumhuriyet tarihi boyunca nüfusun okur yazarlık oranının yükseltilmesine yönelik okuma yazma kursları ve kampanyalar okur yazarlık oranlarının yükseltilmesinde önemli bir rol oynamıştır. 1924 yılında çıkarılan ilköğretim yasası ile, ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Buna koşut olarak 1924 yılında başlatılan okur yazar olmayan yetişkinlere yönelik kurslar, ve geçen seksen yılda beş büyük okuma yazma kampanyası (1928, 1960, 1971, 1981, 2001 yıllarında) düzenlenmiştir.

1983 yılında çıkarılan 2841 sayılı yasa ile “zorunlu eğitim çağı dışında kalan yurttaşların okur yazar duruma getirilmesi ve ilkokul düzeyinde eğitim öğretim yaptırılması hakkındaki kanun” ile bu konuda MEB ve kamu kuruluşlara yükümlülük verilmiştir. Bu yasa ile MEB ve Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü (ÇYEGM) okuma yazma kursları açma konusunda tam yetkili kılınmıştır. Bu yasa, diğer devlet kurumlarının MEB ile işbirliği olmasını gerektirmiştir ve özel sektörde okuma yazma bilmeyenlerin MEB’e bildirilip, kurslara gönderilmesine izin vermelidir. Yine söz konusu yasa ile okumaz yazmaz yurttaşların okuma yazma kurslarına katılmaları zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca 2821 sayılı Sendikalar Kanunu ile, sendikaların okuma yazma bilmeyen üyelerine okuma yazma kursları açma zorunluluğu getirilmiştir. Anayasanın 42. maddesi gereğince temel eğitim zorunludur. Kamusal bir hizmet olarak devlet tarafından tüm vatandaşlara ücretsiz verilir. Bu alanda herkesin eğitim hakkını garanti altına alan yasal dayanaklar ile kurumsal yükümlülükleri ve kurumlar arası işbirliğini düzenleyen yasal çerçeve iyi düşünülmüş ve yapılandırılmıştır.

Bu yasal çerçeve içinde zorunlu ilköğretim çağı dışında bulunan nüfusun okur yazarlık eğitimi asıl olarak MEB’in Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Halk Eğitimi Merkezlerinde düzenlenmektedir. Bu eğitim hizmeti, ilköğretim programlarına paralel bir biçimde I. Kademe ve II. Kademe Yetişkin Okuma Yazma Kursları olarak düzenlenmektedir. I. Kademe kurslar (90 saat) temel okur yazarlık becerileri kazandırmayı hedeflemekte, II. Kademe kurslar (180 saat) ise tamamlama eğitimi olarak sürdürülmekte ve kursiyerlere ilköğretim 5. sınıfa denk belge verilmektedir. I. Kademedeki okur yazarlık belgesi alanlar, II. Kademeyle devam etme hakkı kazanmaktadır. II. Kademedeki ilköğretim belgesi alanlar, açık ilköğretime devam edebilmektedirler.

Okuma yazma öğretiminde genelde okumaz yazmaz tüm nüfus hedef alınmakta birlikte yaş açısından 14-45 yaş arasındaki iktisadi açıdan faal nüfus, cinsiyette kadınlar, bölgelerde kent ve kırsal yoksulları öncelikli gruplar olarak belirlenmiştir<sup>12</sup>.

### 4.1 Resmi Kurumlar ile İşbirliği

MEB ile kamu kurumları arasında (TSK ve Adalet Bakanlığı) işbirliği çalışmaları yasalar gereği her dönemde varlığını sürdürmüştür. Bu kurumlarla olan işbirliği bir protokol çerçevesinde sürdürülmektedir. MEB ile Genel Kurmay Başkanlığı ve Adalet Bakanlığı işbirliği yaparak askerliğini yapan okumaz yazmaz erler ile cezaevlerindeki okumaz yazmaz tutuklular için okuma yazma kursları açmaktadırlar. Söz konusu kurumlar okumaz yazmazları tespit etmekte; Halk Eğitim Merkezleri de, kurs materyali ve öğretmen sağlayarak, başarılı olanlara okur yazarlık belgesi vermektedir.<sup>13</sup>

Genel Kurmay Başkanlığı ile yapılan işbirliği sonucu 2000 yılı başından 2003 yılı sonuna kadar açılan kurslarda 99.087 ere okuma yazma öğretilmiştir. Aynı şekilde Ocak 1997-Aralık 2002 tarihleri arasında Adalet Bakanlığı ile işbirliği içinde cezaevlerindeki tutuklular için

<sup>12</sup> Bülbül, S. Türkiye’de Okuma Yazma Eğitimi Çalışmaları ve Alınan Sonuçlar. UNESCO için hazırlanan rapor. Çoğaltma. Ankara. 1990: 7. Bakınız Ömer Gülbay ile paydaş görüşmesi, 12.02.2004.

<sup>13</sup> Bakınız, Ömer Gülbay ile paydaş görüşmesi, 12.02.2004. Hikmet Çimen ile paydaş görüşmesi, 16.02.2004. Sırrı Arpaç ile paydaş görüşmesi, 26.02.2004. Tülay Çelebi ile paydaş görüşmesi, 17.02.2004

açılan okuma yazma kurslarında 9.311 tutuklu I. Kademe ve 5904 tutuklu II. Kademe olmak üzere toplam 15.215 kişi eğitilmiştir.<sup>14</sup>

## 4.2 Sivil Toplum Örgütleri ile İşbirliği

MEB ve STÖ’ler arasındaki işbirliğinin 2000 yılından sonra arttığı gözlemlenebilir. Bu işbirliği devlet kurumları ile olanlar gibi, MEB ve STÖ’ler arasında imzalanan protokollerin çerçevesinde süreklilik taşımaktadır. Bu gönüllü örgütler okuma yazma bilmeyen kimseleri tespit ederler, kendi öğretmenleri ile kendi okuma yazma programlarını uyguladılar ve kendi eğitim materyallerini sağladılar. Ancak başarılı mezunlar için sertifikalar MEB tarafından verilir.

MEB ile anlaşma imzalamış olan STÖ’lerden birisi *Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfıdır*. Bu anlaşma vakfın kendi İşlevsel Yetişkin Okuma Yazarlığı Programını uygulamasına izin vermektedir. Bu program esas itibarıyla gönüllü öğretime dayanmaktadır. En azından lise mezunu olan gönüllüler vakfın 3 haftalık kursunda eğitilirler.

İkinci protokol MEB ve *Türkiye Rotary Kulübü* arasında imzalanmıştır. Bu protokole göre Rotary Kulübü 2000 yılından beri kendi Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi Programını (KOYE) uygulayabilmektedir. İlk yıllarda öncelik doğu ve güneydoğu illerindeki öğretmenler ve gönüllülerin eğitimine verilmekle birlikte, daha sonraki yıllar için Bakanlık, KOYE programının kapsamlı olarak denetlenmesi için programı dört büyük şehir ile sınırlandırmak istemektedir.<sup>15</sup>

Hem Rotary Klüp hem de Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfı kendi gönüllüleri ile birlikte İYOP ve KOYE programlarının öğretmenlerini de eğitmektedirler.

## 4.3 Halk Eğitim Merkezleri ve Okuma Yazma Kursları

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana ilköğretimi yaygınlaştırma ve aynı zamanda yetişkinlere okuma yazma öğretimi çalışmaları sonucu 1927’de % 11 olan okur yazarlık oranı, 1935’de 19.2’ye; 1950’de 32.5’e; 1960’da % 39.5’a; 1970’de % 56.2’ye; 1980’de 54.7’ye; 1990’da 80.5’e, 2000 yılında ise 87.3’e çıkmıştır. Okur yazarlık oranlarının özellikle 1960, 1971, 1981, 1992, 2001 yıllarındaki büyük okuma yazma kampanyalarının ardından önemli oranda yükseldiği görülmektedir<sup>16</sup>.

Maalesef yaygın eğitim üzerine olan detaylı en son istatistiksel bilgi Devlet İstatistik Enstitüsü’nün konu ile ilgili bir çalışma yayınladığı 1997-98 yıllarına kadar gitmektedir.<sup>17</sup> Güncel istatistik olarak sadece MEB’nin yıllık yayınlarında bulunan sayısal veriler mevcuttur.<sup>18</sup> MEB’e göre 1997 ve 2001 yılları arasında halk eğitim merkezleri tarafından verilen kurslara 579.000 kişi katıldı ve kursları tamamladı.<sup>19</sup> 2002 yılında merkezler tarafından açılan 6.106 kursa toplam 294.629 katılımcı iştirak etti, bunların 104.962’si erkek ve 189.667’si kadındı.<sup>20</sup>

Tüm ülke düzeyinde faaliyet gösteren 922 Halk Eğitim Merkezinin başlıca görevi okuma yazma kursu açmaktır. MEB’in I. Kademe Okuma Yazma Kurslarına denk İYOP ve KOYE kursları da tüm ülke genelinde açılmakla birlikte, son dönemde açılan kurslara baktığımızda HEM’lerinin I. Kademe kurslarında okuma yazma öğrenenlerin (189.494 kursiyer) sayısının İYOP ve KOYE yöntemiyle okuma yazma öğrenenlerin (14.516 kursiyer) yaklaşık 14 katı olduğu görülmektedir.

<sup>14</sup> Bakınız. Aynur Çilga ile paydaş görüşmesi, 11.02.2004. Tülay Çelebi ile paydaş görüşmesi. 17.02.2004.

<sup>15</sup> Bakınız. Ömer Gülbay ile paydaş görüşmesi, 12.02.2004.

<sup>16</sup> Bakınız. DİE. Nüfus ve Kalkınma Göstergeleri. [www.die.gov.tr/nufus](http://www.die.gov.tr/nufus) ve kalkınma göstergeleri. 2003.

<sup>17</sup> DİE Ulusal Eğitim İstatistikleri: Yetişkin Eğitimi, 1997-98.

<sup>18</sup> MEB Sayısal Veriler, 2002-2003.

<sup>19</sup> MEB, 2002 Yılı Başında Millî Eğitim. Ankara: 2001, sayfa 160.

<sup>20</sup> MEB, Sayısal Veriler 2002-2003, sayfa 207.

#### 8 Eylül 2002-8 Aralık 2003 Tarihleri Arasında Açılan Kurslar

Açılan Kurs	Kurs Sayısı	Kadın	Erkek	Toplam
I. Kademe Okuma Yazma Kursu	11.262	132.213	67.281	198.494
Diğer Yöntemler İYOP ve KOYE		10.386	9.130	14.516
Toplam	11.262	142.599	76.411	217.010
II.Kademe Okuma-Yazma Kursu	4.365	40.575	41.682	82.257
Genel Toplam	15.627	183.174	118.093	299.267

Bu durum okuma yazma eğitiminin sürdürülebilirliği için kamu bütçelerinin artırılması gerektiğini göstermektedir. Ancak, yeni-liberal eğitim politikalarının bir sonucu olarak son 10 yılda eğitim için ayrılan bütçeler sürekli olarak azaltılmıştır.<sup>21</sup> Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü için ayrılan ve çok küçük olan pay artırılmalıdır. İlave olarak MEB’in gönüllü katılımı teşvik edici yaklaşımı devam etmelidir.<sup>22</sup>

Okuma yazma kursları ile ilgili diğer önemli bir sorun, kursiyerlerin devamsızlık sorunudur. Okuma yazma eğitimi üzerine en son detaylı verilerin mevcut olduğu 1997/1998 yılında, kurslara kayıt olan ve kurslardan mezun olan öğrenciler arasındaki fark önemlidir.<sup>23</sup> Ancak, okuma yazma bilmeyen yoksul kişilere materyal (odun, kömür ve gıda) desteği sağlandığında okuma yazma kurslarının çekiciliği artmakla birlikte, devamsızlık ve bırakma probleminin daha da büyüdüğü gözlenmiştir.<sup>24</sup>

Ancak, okuma yazma eğitiminin niteliğine ilişkin sorular geçmiş yıllarda gözlemlenen ikinci bir problem ışığında da sorulabilir. İlk kademe okuma yazma kurslarına ikinci kez katılan çok sayıda kursiyer vardır.<sup>25</sup> Bu probleme ilişkin olarak Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’nden kimi temsilciler ve okuma yazma öğretmenleri 90 saat olan ilk kademe kurslarının süresinin ve 180 saat olan ikinci kademe kurslarının süresinin okuma yazmayı öğrenmek için yeterli olmadığını belirtmektedirler.

#### 4.4 Kampanyalar ve Projeler

Cumhurbaşkanı adına eşi Sayın Semra Sezer öncülüğünde başlatılan Ulusal Eğitime Destek Kampanyası 8 Eylül 2001 tarihinde başlatılmış ve 4 yıllık bir programla 2 milyon kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Kampanyanın başlangıcı olan 8 Eylül 2001 tarihinden 8 Eylül 2003 tarihine kadar geçen 2 yılda açılan okuma yazma kursları ve kursiyer sayıları aşağıda tabloda gösterilmiştir.

<sup>21</sup> Ercan, F. “1980’lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları”, 75 Yılda Eğitim. T.İş Bankası Yayını. İstanbul. 1998p. Sayılan, F. “Paradigma Değiştirirken: Küreselleşme ve Yaşamboyu Eğitim”, Cevat Geray’a Armağan. Mülkiyeliler Birliği Yayını. Ankara. 2000p. 609-625.

<sup>22</sup> Bakınız, Ömer Gülbay ile paydaş görüşmesi, 01.03.2004.

<sup>23</sup> DİE. Ulusal Eğitim İstatistikleri: Yetişkin Eğitimi, 1997-98: 40-41

<sup>24</sup> Bakınız, Mamak Halk Eğitim Merkezi, Okuma Yazma Kursları Tablosu, 2003

<sup>25</sup> Bülbül ve diğerleri. Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirmesi Araştırması. Ankara: 1999, sayfa 18; Sayılan, Balta ve Şahin. Ankara’nın Gecekondu Bölgelerinde Yaşayan Okumaz Yazmaz ve İşsiz Kadınların Tespiti Araştırması. UNDP-KASAUM-KSSGM. Ankara: 2001, sayfa 56.

## Ulusal Eğitime Destek Kampanyası Kapsamında Açılan Kurslar ve Kursiyer Sayıları

Kurslar	Kurs Sayısı	Kadın	Erkek	Toplam
I.Kademe Okuma Yazma Kursu	22.883	310.711	140.815	451.526
II.Kademe Okuma Yazma Kursu	7.901	75.984	75.509	151.493
Toplam	30.784	386.695	216.324	603.019

Kaynak: www.cyem.meb.gov.tr/okuma yazma kursları, 2003

Kursların organizasyonu Cumhurbaşkanlığında oluşturulan bir ulusal sekreteryaya tarafından yapılmaktadır. 81 ilin valiliklerinde oluşturulan il komiteleri aracılığıyla tüm ülkede okuma-yazma kursu açılmıştır. Kampanya, yaklaşık 100 STÖ, gönüllü öğretici, parasal destek ve tanıtım gibi konularda destek vermiştir.

Ulusal kampanyadan ayrı olarak, MEB özel olarak dezavantajlı durumda bulunan sosyal gruplara ve geri kalmış bölgelere yönelik okuma yazma kursları içeren özel projeler organize etmektedir. Bu projelerin ikisinden kısaca bahsedilecektir; “Genç Kız ve Kadınların Eğitiminin Geliştirilmesi Projesi” ve “Doğu ve Güneydoğu Bölgesinde Sosyal Gelişme ve İstihdamın Desteklenmesi Projesi”.

“Genç Kız ve Kadınların Eğitiminin Geliştirilmesi Projesi” 1997-2000 yılları arasında uygulanmıştır. Gelir getirici ve mesleki kurslar ile birlikte bu proje özellikle genç kız ve kadınları hedefleyerek tüm yetişkinlere okuma yazma kursları sağlamıştır. Ancak MEB tarafından bu proje için verilen rakamlar okuma yazma kurslarına katılanların yarısından biraz fazlasının erkek olduğunu göstermektedir.<sup>26</sup>

“Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Sosyal Gelişme ve İstihdam Destek Projesi” Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde özellikle sosyal ve ekonomik nedenlerden dolayı yoksulluk çeken genç kızları ve kadınlara yönelik olarak yetişkinler için okuma yazma eğitimi sağlamıştır. Bu kurslar temel yaşam becerileri, gelir getirici beceriler ve istihdamı teşvik edici mesleki beceri eğitim kursları ile birlikte düzenlenmiştir. Bu proje kapsamında, Eylül 2001 ile Ekim 2002 arasında, 7.730 kursa 64.812’si kadın 86.401’i erkek toplam 151.213 kişi katılmıştır.<sup>27</sup> Her iki proje de genç kızlara ve kadınlara yönelik olmasına rağmen, gerçekte erkeklerin ihtiyacını karşılamıştır ve bu durum okuma yazma eğitimine en çok ihtiyacı olan hedef gruba; okur yazar olmayan kadınlara yaklaşmak için uygun bir yol bulmanın ne kadar zor olduğunu göstermektedir.

<sup>26</sup> Bakınız, www .cyegm,meb.gov.tr/okuma yazma kursları, 2003.

<sup>27</sup> Bakınız, www.cyegm,meb.gov.tr/okuma yazma kursları, 2003.

## 5. Milli Eğitim Bakanlığının Okuma-Yazma Eğitimi ile ilgili Yaklaşımının Analizi

MEB’nin birinci kademe yetişkin okuma yazma programı Türkiye genelinde kullanılan ana programdır. Sadece MEB tarafından uygulanmakla kalmamakta, ayrıca diğer devlet kurumları (TSK ve Adalet Bakanlığı) ve STÖ’ler (Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği) tarafından da benimsenmektedir. MEB’in birinci kademe yetişkin okuma yazma programı her biri 2’şer saat olan 45 ünite içermektedir. Program bir eğitim programında özetlenmekte ve bir alıştırma kitabı ve bir öğretmen kılavuzu olan bir ders kitabı ile uygulanmaktadır. MEB tarafından açıklandığı şekliyle programın amacı şunlardır –:

- yetişkinlerin okuyabilmeleri ve yazabilmelerini sağlamak;
- yetişkinlerin Türkçeyi anlayabilmelerini ve konuşabilmeleri ve kendilerini bu dilde ifade edebilmelerini sağlamak;
- yetişkinleri iyi vatandaşlar olarak eğitmek. Bunun anlamı çalışma hayatı ve sosyal hayata ilişkin konularda anlayışlarını geliştirmek ve günlük hayat problemlerini çözebilme kapasitelerini geliştirmek ve aile, çevre demokrasi ve – ana bir odak noktası olarak – ulus ve devlete ilişkin duyarlılıklarını güçlendirmektir.<sup>28</sup>

Aşağıdaki analiz bu program için olan yazılı materyaller ile birlikte paydaş görüşmelerinin ve yetişkin okuma yazma sınıflarındaki gözlemlerin kapsamlı bir incelemesine dayanmaktadır. Uygun olan yerlerde bulgular en iyi uluslararası uygulamalarla karşılaştırılacaktır.

Okuma yazma programının altında yatan öğretme ve öğrenmeye yönelik genel bir yaklaşımla başlıyoruz (5.1) Daha sonra okuma yazma tekniği (5.2), okuma yazma içeriği (5.3) ve öğretmen eğitimi (5.4) ile devam ediyoruz. Analizin sonuçları bu bölümün sonunda özetlenmiştir.

### 5.1 Eğitim ve Öğretime Genel Yaklaşım

Bu programda benimsenen genel öğretme/öğrenme yaklaşımı “davranışçı” olarak adlandırılabilir. “Davranışçı” terimi ile programın tüm fikrinin, dili anlama, analiz etme ya da yaratıcı olarak oluşturma yerine tamamıyla hem öğretmenin hem de öğrencinin davranışlarına dayandığını söylemek istiyoruz.

Öğretmen kılavuzunun ilk kısmındaki kimi cümleler programın altyapısının tamamını oluşturan bu davranışçı yaklaşım için bir örnek teşkil edebilir. Kılavuz kitaplarının özelliklerini tarif ederken yazarlar “bir kimsenin kılavuzların sadece ana hatlarına bağlı kalmaması, ayrıca detaylarını da dikkate alması” gerektiğini belirtmektedirler.<sup>29</sup> Yetişkinler için olan okuma yazma kitabına ilişkin olarak “öğretmenin alıştırma kitabındaki alışımların öğretim programındaki sıralarına uygun olarak yapılmasını sağlaması gerektiğini” yazmaktadırlar. Ayrıca alışımları yaparken kılavuzun tavsiyelerine uyulmalıdır.<sup>30</sup> Bu cümlelerle öğretmenin davranışı tanımlanmış ve belirli bir şekilde yönlendirilmiş olurken, sonraki cümlede öğrencilerin davranışı tanımlanmaktadır: “Her sayfadaki alışımlar tamamen öğrenci tarafından yapılmalıdır”.<sup>31</sup> Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını kontrol etme zorunlulukları vardır: “Öğrencilerin ilerlemesi tanımlanmalı ve okuma ve yazma faaliyetlerinin sık sık değerlendirilmesi için gerekli önlemleri almalıdırlar”.<sup>32</sup> Bu davranışçı yaklaşım okuma

<sup>28</sup> Bakınız, MEB, ÇYEGM: Yetişkinler için okuma yazma öğrenimi ve I. Kademe Eğitim Programı

<sup>29</sup> MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı öğretmen kılavuzu. Ankara 2000, sayfa 11

<sup>30</sup> MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı öğretmen kılavuzu. Ankara 2000, sayfa 13

<sup>31</sup> MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı öğretmen kılavuzu. Ankara 2000, sayfa 13

<sup>32</sup> MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı öğretmen kılavuzu. Ankara 2000, sayfa 22

yazmayı sadece bir “beceri” olarak tarif ederek, böylece onu belirli yaşam deneyimleri ile bağlantısı olmayan teknik bir konu haline indirger.<sup>33</sup>

Programın davranışçı yaklaşımı ayrıca 45 okuma yazma ünitesi için geliştirilmiş olan planda da yansıtılmaktadır. Öğretmenlere her ünitenin uzunluğuna ilişkin kimi esneklikler tanınmış olmakla birlikte, öğretmenler bu planlara uymakla yükümlüdürler. 45 ünite için olan planlar gerçekte çok gelişmiş, çok sistematiktir ve her ünite bir öncekinde elde edilenler üzerine inşa edilmektedir. Planlar öğretmenler ve öğrencilerin davranışları için çok detaylı talimatlar içerirler. Şöyle ya da böyle her cümle doğrudan ya da dolaylı bir emirdir. Örneğin ilk ünite için olan planlara ilişkin olarak yazarlar şu yorumu yapmaktadırlar: “Öğretmenler okuma ve yazmanın faydalarını vurgulamalı ve okur yazar kimselerin mektup okumak ve yazmak için diğerlerinin yardımına muhtaç olmadığını ve kitap ve gazete okuyarak bilgi ve deneyimlerini geliştirdiklerini vurgulamalıdır”, ya da “Kendinizi tanıtır. Adınızı ve soyadınızı tahtaya yazın”.<sup>34</sup>

Bu davranışçı yaklaşım, açık bir şekilde belirtilmemiş olmakla birlikte program boyunca, özellikle de kılavuz kitaplarında çok sistematik olarak takip edilmektedir. Her ünite için olan planlarda öğretmenlere sınıfta nasıl davranması gerektiği konusunda açık, anlaşılır ve yeterli tavsiyeler bulurlar. Buna karşın öğretmenler neden önerilen biçimde davranmaları gerektiği konusunda herhangi bir açıklama bulamazlar. Okuma yazma yöntemine ilişkin bazı genel yorumlar dışında (bakın bölüm 5.2) öğretmenlere planların mantığı açıklanmamıştır.

Bu kılavuzun davranışçı yaklaşımı çok mantıklı ve çok gelişmiş bir şekilde yapılandırılmasına rağmen, öğretmene, yaratıcılığını kullanma ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uyarlanma konusunda neredeyse hiçbir imkan bırakmamaktadır. Öğrencilerin belirli alıştırmaları tekrar etme ya da kendi yaşam deneyimlerine ilişkin sorunları tartışma ihtiyacı ifade etmeleri durumunda, kılavuz öğretmenlere bu tür ihtiyaçları ne şekilde yanıtlamaları gerektiği konusunda yardımcı olmaz. Kitap (çok sınırlı olmakla birlikte) planların bir miktar dışına çıkma özgürlüğü vermesine rağmen, öğretmenlere kendi yaratıcılıklarını kullanma konusunda yardımcı olmamaktadır. Bundan başka, kitap o kadar sistematik ve yoğun yazılmıştır ki, sapma bir risk oluşturur. Öğretmenler gerçekte neyi neden yaptıklarını tam olarak anlayamadıkları için, planlardan saptıklarında geri dönmeleri zordur. Bu bakımdan kılavuz kitabın davranışçı yaklaşımı, öğretmenlerin yaratıcılığı konusunu ve öğrencilerin yaşam deneyimlerinin ele alınmasını bir avantaj yerine bir riske dönüştürmüştür.

MEB’in ders kitaplarında davranışçı yaklaşım, her ikisi de köyde<sup>35</sup> ya da küçük bir kasabada<sup>36</sup> yaşayan bir ailenin yaşam öyküsünü anlatan resimli metinlere yansıtılmaktadır. Ders kitapları kursiyerlere sadece metinle seslenmeyi öngörmekte ve metnin içeriğini resimlerden çıkarmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Ancak (dil-) analitik çalışmalar öngörülmemektedir. Alıştırma kitapları bile davranışçı yaklaşıma iyi uyan iki farklı tür çalışma üzerine dayanmaktadır: (1) Okuma yazma öğrencilerin okuması ve daha sonra tekrarlayarak yazması ve bu şekilde ezberlemesi gereken cümleler üzerine odaklanır. (2) Kurs ilerledikçe çoktan seçmeli çalışmalara verilen önem artar (örneğin, bir cümleye verilen 5 seçenektan en uygun kelimeyi yerleştirme). Öğrenciyi kendi cümle ya da metinlerini yazmaya teşvik eden tek bir alıştırma bile yoktur. Yanı sıra cevabı kitabın yazarları tarafından verilmemiş olan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.<sup>37</sup>

Bu açıdan, Bakanlığın yaklaşımı “yazılı materyali tekrar etmek suretiyle kelime tanımlama becerilerini geliştirme üzerine odaklanmaktadır; kelime analiz stratejilerine ilişkin talimatlar

<sup>33</sup> Bakınız, MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı öğretmen kılavuzu. Ankara 2000, sayfa 23

<sup>34</sup> MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı öğretmen kılavuzu. Ankara 2000, sayfa 27

<sup>35</sup> Bakınız, MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı. Ankara 2002.

<sup>36</sup> Bakınız, MEB, ÇYEGM: MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı. Ankara 1998

<sup>37</sup> Bakınız, MEB, ÇYEGM: Herkes İçin Okuma-Yazma Alıştırma Kitabı. Ankara 1998, and MEB, ÇYEGM: Yetişkinler Okuma Kitabı Alıştırma Kitabı. Ankara 2002.

asgari düzeydedir. Benzer şekilde, metin kavramayı geliştiren eleştirel düşünme ve stratejik okuma becerilerine herhangi bir biçimde değinilmemiştir.”<sup>38</sup>

Öğretme uygulamalarına ilişkin gözlemlerimizde ve paydaş görüşmelerimizde, programın davranışçı şartlarını çok yakından takip eden öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın dili sınıfla birlikte anlamak, analiz etmek ve yaratıcı biçimde inşa etmeye daha fazla dikkat gösteren MEB öğretmenleri de bulunmaktadır.

Öğretme ve öğrenmeye davranışsal olarak, yani bir girdi ve çıktı problemi olarak yaklaşıldığında, her ikisi arasındaki süreç ihmal edilme eğilimi taşır. Aşağıdaki örnekte, ikinci kademe yetişkin okuma yazma kursu öğretmeni, öğrencilerine “Türkiye ve komşuları” başlıklı bir ünite öğretmektedir.”<sup>39</sup>

Öğrencilere ilk olarak örneğin, TV haberlerinden hangi komşuları bildiklerini sordu. Öğrenciler en azından 4 komşu ülkeyi söyleyebildiler. Ardından Türkiye’nin kuzey batısını göstererek öğrencilere orada sadece Marmara Denizi değil ayrıca iki ülke de olduğunu söyleyerek öğrencilere bu ülkelerin adlarını sordu. Öğretmenin ismi ile hitap ettiği bir öğrenci Yunanistan’ı söyleyebildi. Öğretmen “Bulgaristan” diye ekledi. Daha sonra yine “Türkiye’nin kuzey doğusunda Yunanistan ve Bulgaristan vardır” şeklinde bir cümle kurdu ve “Yunanistan” demeden önce kısaca duraklayarak öğrencileri kendisine katılmaya teşvik etti ve sınıftaki herkes “Yunanistan ve Bulgaristan” diyebildi. Bu cümle tahtaya yazıldı. Öğrenciler bu cümleyi öğretmenin kontrolü altında kopyaladılar. Öğretmen bu yöntemi her yön için tekrarladıktan sonra, öğrencilerden belirli yönlerdeki ülkelerin adlarını söylemelerini istedi. Öğrenci yanlış cevap veriyorsa, ezberlememesini, bunun yerine haritaya bakmasını söyledi. Bu öğretim düzeni daha sonra Türkiye’nin tüm komşuları için tekrar edildi.

Bir gözlem tutanağından alınan bu kısa alıntıda görüldüğü gibi, öğretmen öğretimini öğrencilerin önceki bilgilerine dayandırmaktadır. Ancak kursiyerlere Türkiye’nin komşuları hakkında ilave bilgiler vermekte ve bu bilgileri öğrenciler tarafından tamamlanan bir cümlede tekrar etmektedir. Öğrenciler tarafından kavrandığı biçimde komşu ülkelerin ya da yönlerin anlamı tartışılmamaktadır. Bunun yerine öğretmenin beklenen davranışlara (doğru ülkelerin tanımlanması) odaklanmaktadır. Bu davranış daha sonra öğrenci tarafından tekrar edilmekte ve ezberlenmektedir. Bu hem yazma alıştırmalarında hem de kontrol alıştırmalarında devam ettirilmektedir.

Kontrol alıştırmalarında, öğretmenin davranışçı yaklaşımı (kaçınılmaz olarak cümlelerin ezberlenmesine yol açacak) tamamen ve birebir izlemediği gözlenmiştir. Bunun yerine öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri bulmalarına yardımcı olmamakla birlikte, onlardan ezberlememelerini istemektedir.

Bir birinci kademe kursundan alınan aşağıdaki örnekte ezberleme ve analitik yaklaşımın bir bileşimini bulmaktayız.<sup>40</sup>

Öğretmen katılımcılardan ders kitabındaki paragrafları sesli olarak okumalarını istedi. Her öğrenci 15 ile 33 arasındaki sayfalarındaki paragraflardan birini oldukça akıcı bir biçimde sesli olarak okudu. Ardından öğretmen bir öğrenciden ne okunduğunu özetlemesini istedi. Öğrenci ayağa kalktı ve çok iyi bir şekilde özetlemeye başladı. Bir noktada öğretmen öğrencinin sözünü kesti ve metnin kimi detayları hakkında bir soru sordu. Bu kez ikinci bir öğrenci ayağa kalktı ve bu soruyu yanıtladı. İki ya da üç soru daha soruldu ve bunlar ayağa kalkan farklı öğrenciler tarafından yanıtlandı. Kimi yanıtlar öğrencilerin kendilerine ait cümleler ile verildi ancak birçok yanıt metindeki kelimelerin aynısı ile oluşturuldu.

<sup>38</sup> Durgunoğlu/Öney/Kuşçul: Development and Evaluation of an Adult Literary Program in Turkey, sayfa 6

<sup>39</sup> Gözlem Tutanağı: Mamak Barbaros İlköğretim Okulundaki Yetişkinler için İkinci Kademe Okuma Yazma Kursu, 16-02-04

<sup>40</sup> Gözlem Tutanağı: Van, Erçiş Müftülük Müdürlüğündeki Yetişkinler için Birinci Kademe Okuma Yazma Kursu, 19-02-04

Bu gözlem alıntısında öğretmen metin anlamının analitik yönleri üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin metin özetlemelerine izin vererek ve onlara daha başka sorular sorarak, öğrencileri metin üzerine düşünmeye yönlendirmektedir. Buna rağmen, kimi öğrenciler metni analitik bir şekilde, yani kendi kelimelerini kullanarak, özetlemek yerine daha önceden ezberlenmiş kimi cümleleri tekrar ederek hikayeyi özetlemektedirler. Bu öğretmenin davranışçı olmayan bir tarz izlemeye çalıştığı durumlarda bile, ders kitabının sistemi ve altında yatan programın öğrencileri ezberlemeye yönelttiğini göstermektedir.

Paydaş görüşmeleri sırasında birçok öğretmenin MEB programının yaklaşımına okuma yazma öğretirken ne yaptıklarını sorgulamaksızın bağlı kaldığı anlaşıldı. Bunun anlamı, öğretmenlerin program tarafından kendilerinden beklenen şekilde davrandıkları ve öğrencilerden beklenen davranışı sağlayacak şekilde öğretim yaptıklarıdır. Ancak okuma yazma öğretmenin en iyi yolunun ne olduğunu analiz eden, okuma yazmanın ne anlama geldiği konusunda ve okuma yazma kursunda öğretilenlerin anlamı üzerine düşünen ve kendi öğrencilerinin dile analitik biçimde yaklaşımlarını sağlayan öğretmenler de vardır. Ancak bu öğretmenler faaliyetlerini dayandırabilecekleri materyal ve (bilimsel) tavsiye yokluğundan yakınmaktadır.

Genel okuma yazma öğretme/öğrenme yaklaşımlarına ilişkin mevcut uluslararası tartışmalar bağlamında, MEB programının davranışçı ve ezbere dayanan yaklaşımı daha yorumcu yaklaşımlar ile karşılaştırılmıştır. Yorumcu ilkelere dayanan bir okuma yazma yaklaşımı “öğrenciyi, bilgiyi mevcut bilgileri ile bütünleştirebilen ve kendini izleme yöntemleri uygulayabilen aktif bir öğrenen olarak vurgular ve bu şekilde süreci öğrenci merkezli yaparken”, davranışçı kurama dayanan yaklaşımlarda öğrenme “öğretmenin öğrettiği şekliyle becerilerin izolasyon içinde öğretildiği ve öğrencilerin pasif öğrenciler olarak kabul edildiği” süreçleri içerir.<sup>41</sup> Ayrıca, davranışçı öğrenme yaklaşımı doğrusal olup öğretmenin kontrolüne odaklanmaktadır. Buna karşın, yorumcu yaklaşım problem çözme, analitik düşünme ve yoruma odaklanır ve metinlerin kavranması ile öğrencilerin yaşam deneyimleri arasındaki bağlantıyı vurgular.

İki yöntemden birinin benimsenmesinin okuma yazma teknikleri ve içerikleri üzerinde de etkilerinin olduğu belirtilmelidir. Davranışçı bir yaklaşım sadece öğrencilerden değil, öğretmenlerden de beklenen davranışları sabitlerken, yorumcu yaklaşımlar öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını kullanmasına izin verir, hatta bunu teşvik eder.

Sorun davranışçı yaklaşımın işlevsel okuma yazma öğretmek için yeterli olup olmadığıdır. “Okuma ve yazmanın mekaniği ile sınırlandırılmış olan bir okuma yazma becerisi yeterli değildir. Eğer bir kimse işlevsel okur yazarlık seviyesine ulaşmak istiyorsa, içinde yaşadığı toplumun beklentilerine yanıt verebilecek bir seviyede okuma yazma becerileri kullanabilmelidir. Bu [okuma yazmanın AMN ve F.S.] mekanik yönünün üstesinden gelmeyi ve insanların bölgesel, toplumsal ve ülkenin koşullarına uygun bir temel eğitimden yararlanmasını gerekli kılar”.<sup>42</sup> Öğretimin merkezini öğretmenden öğrencilere ve onların yaşam deneyimlerine kaydıran bir yaklaşım, ayrıca en iyi uluslararası uygulamalara da uygun olacaktır. “Birçok durumda, kopyalama ve ezberlemeyi vurgulayan otoriter metodolojiler ve beceri temelli öğretim programları çeşitli öğrenci merkezli yaklaşımlar ile değiştirilmiştir. Uygulayıcılar öğrencinin kendi bilgisini açmak ve daha önceki deneyimlerinden yararlanmak üzere eğitilmişlerdir. İlave olarak, kimi okuma yazma sınıfları yetişkinler için geleneksel bilgileri modern dünyaya tam olarak katılmalarına yardımcı olacak şekilde temel eğitim becerileri ile nasıl harmanlayacaklarını öğrenme fırsatı da tanır.”<sup>43</sup>

<sup>41</sup> Carter, Elaine: New Approaches to Literacy Teaching. UNESCO 2000, sayfa 8

<sup>42</sup> Bülbül, Sudi A. ve diğerleri: Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması. Ankara 1999, sayfa 7

<sup>43</sup> Wagner: Literacy and Adult Education. 2001, sayfa 18

## 5.2 Okuma-Yazma Yöntemi

MEB tarafından benimsenen okuma yazma tekniği “cümle yöntemidir”. Bu yöntem birinci kademe okuma yazma kurs programında kısaca tarif edilmiştir. Program ilk olarak çocuklar ve yetişkinlerin okuma yazmayı öğrenmesi arasında herhangi bir fark olmadığı varsayımını vurgular: “Dilimiz üzerine yapılan okuma ve yazma araştırmalarında çocuklar ve okur yazar olmayan yetişkinlerin aynı psikolojik özellikleri gösterdikleri ortaya çıkarılmıştır.”<sup>44</sup> Program daha sonra şu şekilde devam eder: “Bu nedenden dolayı ilköğretim okullarında kullanıldığı gibi yetişkin okuma yazma eğitimi için de ‘cümle yöntemi’ kullanılacaktır.”<sup>45</sup>

Yukarıdaki alıntıda bahsedilen bu araştırma yaklaşık olarak 1960 yılında askerlik sırasında eğitim alan üç farklı sınıfta uygulanan üç farklı okuma yazma tekniği arasındaki (“harf yöntemi”, “kelime yöntemi” ve “cümle yöntemi”) deneysel bir karşılaştırmadır. Bu deneyin “bilimsel araştırma tekniklerine uygun olduğu” iddia edilmesine rağmen, bu deneyin sonuçlarının, yani “‘cümle yönteminin’ Türkiye için en uygun okuma yazma öğretme yöntemi olduğunun”<sup>46</sup> geçerli ve güvenilir olup olmadığı sorgulanmalıdır. Oysa, detayları tarif etmediği için bu deneyin güvenilirliğini değerlendirmek zordur: Deney 1960’lı yıllarda ordunun katı disiplini içinde bulunan genç erkek bireylere ilişkindir. Sonuçları bugünkü kadınlar, yaşlı kimseler ve gönüllü yetişkin okuma yazma sınıfları için geçerli kılmak mümkün değildir.

‘Cümle yöntemi’ programda kısaca özetlenmiştir: “Yetişkin okuma yazma eğitiminde kullanılacak olan cümle yöntemine göre, okuma yazma birkaç hecesi olan kısa cümlelerle başlayacaktır. Zaman geçtikçe cümleler kelimelere ve kelimeler de hecelere ayrılacak ve daha sonra heceler içindeki ünlüler ve ünsüzler gösterilecektir. Bundan sonra, kelimeler ve hecelerden yeni cümleler ve kolay metinler geliştirilecektir.”<sup>47</sup>

Ne var ki, cümle yöntemi, cümlelerin analizini ve kelimelere ve hecelere ayrıştırılmasını da öngörmesine rağmen, öğretmen kılavuzunun incelendiğinde okuma yazmaya ilişkin daha analitik yaklaşıma çok geç başlandığını göstermektedir. Bu kitabın tavsiyelerinden açıkça görüldüğü şekilde ilk 15 ünite (yani kursun tamamının ilk üçte biri) öğretmenlerin cümleleri analiz etmesi ve onları kelimeler ya da hecelere ayırması yasaklanmıştır. Öğretmenlere “metni kelime ve hecelere ayırarak okumaktan ya da öğrencilerin bunu yapmasına izin vermekten kaçının”<sup>48</sup> tavsiyesi verilmektedir. Yazılı alıştırmalarda cümleleri kelimeler ve hecelere ayırmak için yeterince imkan olduğu belirtilerek, bu tavsiyenin gerekçesi olarak okumanın doğal akışı, hızı ve anlama problemleri gösterilmiştir.

Eğer bir kimse kitaba daha dikkatli bir biçimde bakarsa, cümlelerin kelimelere ayrılmasının sadece 16. üniteye başladığı, kelimelerin hecelere ayrılmasının ise 25. üniteye başladığı görülür. Harflere ayırma 34. üniteye bırakılmıştır. Bunun anlamı çok uzun bir süre için öğretmen ve öğrencinin sadece cümlelerle uğraşmak zorunda olmasıdır. Bu ayrıca kursun tamamında sadece kısa bir parçanın cümle analizine ve – eğer yapılırsa – yeni kelimeler ve cümleleri birleştirme ve oluşturmaya ayrıldığıdır. Kılavuz kitapta yazarlar şu öneriyi vermektedir: “Kursun başında karışıklıktan kaçınmak için, uzun bir süre boyunca, sadece planlarda gösterilen cümlelerin yazdırılması ile sınırlanması gerekir.”<sup>49</sup> Ancak 42 ünite sonra öğrencilerin hecelerden kendi kelimelerini kurmasına izin verilir. Öğrencileri kendi cümleleri ya da metinlerini yazmaya teşvik eden hiçbir ünite yoktur.

Ders kitapları sadece tam cümleler ve metinleri okumak için kullanılacak olmakla ve herhangi bir dil analiz faaliyetini teşvik etmemekle birlikte<sup>50</sup> alıştırmaları – yukarıda özetlenen program çerçevesinde – cümleleri kelimelere ve daha sonra kelimeleri hecelere ve sonunda

<sup>44</sup> MEB, ÇYEGM: Yetişkinler için okuma yazma öğrenimi ve I. Kademe Eğitim Programı, sayfa 4

<sup>45</sup> MEB, ÇYEGM: Yetişkinler için okuma yazma öğrenimi ve I. Kademe Eğitim Programı, sayfa 4

<sup>46</sup> Feyzi Öz: Türkiye Cumhuriyetinde Okuma-Yazma Seferberlikleri ve Yönetimi, Ankara 1995, sayfa 8

<sup>47</sup> MEB, ÇYEGM: Yetişkinler için okuma yazma öğrenimi ve I. Kademe Eğitim Programı, sayfa 4

<sup>48</sup> MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı öğretmen kılavuzu. Ankara 2000, sayfa 17

<sup>49</sup> MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı öğretmen kılavuzu. Ankara 2000, sayfa 21

<sup>50</sup> Bakınız, MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı. Ankara 2002, and MEB, ÇYEGM: Yetişkin okuma kitabı. Ankara 1998

harflere ayırıştırmak için bazı fırsatlar sunarlar. Buna rağmen, kitabın dil analizi faaliyetleri sunduğu yerlerde odaklanma halen cümlelerin kopyalanmasının tekrarlanması üzerinedir. Öğrencilerden kelimeler ve cümleleri analiz etmeleri ve onları kendi yaratıcılıkları içinde yeniden birleştirmelerinin istendiği herhangi bir alıştıma yoktur.

Öğretim süreçlerine ilişkin gözlemlerimizde ve paydaş görüşmelerimizde her öğretmenin cümle yöntemini yakından takip etmediğini gördük. Öğretmenlerin önemli bir bölümü sadece bu teknikle çalışmakla birlikte, diğerleri karma yöntemler kullandıklarını (örneğin, ilave hece kitapları kullanıyorlar<sup>51</sup>) ve/veya durumun o anki şartlarına uygun davrandıklarını belirttiler. Okuma yazma eğitimine ilişkin bir araştırmada görüşülen 42 öğretmenden sadece %52,4’ü cümle yöntemini uyguladıklarını belirtirken, %45,2’si ise, yöntemi sadece kısmi olarak uyguladıklarını belirtmişlerdir.<sup>52</sup> Bu, cümle yönteminin başarısız olduğu ya da uygun olmadığı anlamına gelmemektedir. Ancak Bakanlıktan herhangi bir yardım almadan, içinde buldukları koşullara uygun eğitim teknikleri kullanan okuma yazma öğretmenlerinin önemli bir oran oluşturduğunu göstermektedir.

MEB okuma yazma programında kullanılan cümle tekniği konusunda görüşleri sorulduğunda, paydaşlar farklı ve kimi zaman muhalif yanıtlar verdiler. Cümle yöntemini tamamen reddeden herhangi bir sınıf öğretmeni yoktu (halk eğitim merkezlerindeki okuma yazma eğitiminin tipik öğreticileri). Buna rağmen önemli bir sayıda öğretmen bu tekniğin yetersiz olduğunun anlaşıldığını ve diğer okuma yazma teknikleri (belirtilmeyen) ile desteklenmesi gerektiğini öne sürdüler. ÇYDD gibi STÖ’lerde çeşitli yöntemler kullanan gönüllü öğretmenler (derneğin kimi şubelerinde öğreticiler cümle yöntemi ile çalışırken, diğerlerinde fonetik yöntemi kullanırlar) kimi zaman cümle yönteminin Türkçe okuma yazma sınıfları için fonetik yöntemle kıyasla daha az uygun olduğunun ortaya çıktığını öne sürmektedirler.

MEB’in okuma yazma kitaplarının yazarları, Feyzi Öz ve Firdevs Güneş cümle tekniğinin Türkçe için en uygun yol olduğu iddiasını taşımaktadırlar. Bu iddialarını yetişkinlerin cümlelerde anlatılan bütünlükler (“Gestalt”) biçiminde düşündüğü ve daha sonra bireysel kelimelerin tanımlandığı varsayımına dayandırılar.<sup>53</sup> MEB’in yaklaşımını eleştirenler bu tımdengelsel yöntemin (cümlelerin bütünlüğünden bir sesin tekilliğinin çıkartılması) yanlışlığını göstermeye çalışmaktadırlar. Bu kimseler öğrencilerin “bir kelimedeki tüm harflere dikkat ettiği ve harfler ve harf gruplarını seslere dönüştürerek bir kelimenin anlamını tanımladığını”<sup>54</sup> gösteren bilimsel araştırmaların yukarıdaki varsayımın yanlışlığını gösterdiğini iddia etmektedirler. Kendilerinin bu görüşünü, MEB’in yaklaşımının Türkçe’de sıkça kullanılan önek ya da soneklere dikkat etmediğine dayandırmaktadırlar.<sup>55</sup>

Bu çalışma kapsamında, MEB’in okuma yazma kurslarının okuma yazma becerilerine ilişkin sonuçlarını değerlendirmek ve onları diğer programları ile karşılaştırmak mümkün olmamıştır. Ayrıca okuma yazma konusundaki farklı programları karşılaştıran yayınlanmış değerlendirme araştırmaları sayısı çok azdır. MEB’in yaklaşımı üzerine olan iki çalışma, kursiyerlerin bu kurstan çok memnun olduklarını göstermiştir.<sup>56</sup> Buna karşın, kursiyerlerin kursta öğrendiklerinden memnun olması, okuma yazma performanslarının iyi olması gerektiği anlamına gelmemektedir. Kursiyerlerin görüşüne dayanan değerlendirme elde edilen performans hakkında bir görüş sağlamaz. Türkiye’deki okuma yazma programlarının karşılaştırmalı performansı üzerine yayınlanmış olan tek bir araştırma vardır, ancak bu araştırma da, her bir öğretim yönteminin (örneğin, cümle yöntemi) kendine özgü niteliğini

<sup>51</sup> Bakınız, Gözlem Tutanağı: Van, Erçiş Müftülük Müdürlüğündeki Yetişkinler için Birinci Kademe Okuma Yazma Kursu, 19-02-04

<sup>52</sup> Bakınız Bülbül, Sudi A. et al.: Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması. Ankara 1999, sayfa 42

<sup>53</sup> Bakınız, Prof. Dr. Firdevs Güneş ile Paydaş Görüşmesi, 18.2.04, ve MEB, ÇYEGM: Yetişkinler için okuma yazma öğrenimi ve I. Kademe Eğitim Programı.

<sup>54</sup> Durgunoğlu/Öney/Kuşçul/Zengin: Öğretmene Genel Bilgiler. İstanbul: AÇEV 2002, sayfa 3

<sup>55</sup> Bakınız, AÇEV’den Ayla Göksel Göçer ve Hilal Kuşçul ile Paydaş Görüşmesi, 24.2.04.

<sup>56</sup> Bakınız, Gülbay, Ömer: Yetişkin Okur-Yazarlığı. Ankara: MEB 2000, ve Bülbül, Sudi A. ve diğeleri: Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması. Ankara 1999

değerlendirmek yerine, programları bütünsel olarak (yöntemler, öğretmen eğitimi, öğretmen motivasyonu, v.b.) değerlendirmektedir.<sup>57</sup>

Ancak, MEB okuma yazma kurslarına ilişkin gözlemlerimiz ve görüşmelere dayalı değerlendirmelerimiz, MEB’in cümle tekniğindeki, okuma becerilerine odaklanmanın ayrıca kurs mezunlarının yeterliliklerinde de ortaya çıktığını göstermiştir. Mezunların büyük bir bölümü kısa ve daha uzun cümleleri okuyabiliyor ve kısa notlar (sadece birkaç kelime içeren) yazabiliyorken, mezunların sadece küçük bir bölümü, örneğin resmi başvurularda, daha uzun cümleler yazabilmektedir.<sup>58</sup>

Türkçe okuma yazma öğrenmek için uygun herhangi belirli bir teknik varsa, bu tekniğin ne olduğu, kapsamlı karşılaştırmalı araştırmalarla deneysel olarak yanıtlanmalıdır. MEB’in okuma yazma eğitiminden sorumlu olan Ömer Gülbay’ın da belirttiği gibi, maalesef yetişkinlerin okuma yazma öğrenme süreci konusunda yapılmış olan herhangi bir kapsamlı bilimsel araştırma bulunmamaktadır.<sup>59</sup>

Okuma yazma öğretimi ve yöntemleri hakkındaki uluslararası tartışmalar yetişkinlere Türkçe öğretmek için en iyi ve en yeterli yöntemin araştırılmasının anlamsız olabileceğini göstermektedir. “Okuma yazma konusunda sabit ya da kesin olarak belirlenmiş bir öğreti bulunmamaktadır. Bunun yerine bir yöntemler çoğulculuğu gözlemliyoruz... Bugün okuma yazma çalışmasının başında bağımsız kavramlar olarak formüle edilen yöntemler (...) bağımsız ve birbiri ile rekabet eden kavramlar yerine okuma yazmanın entegre parçaları olarak anlaşılmalıdır.”<sup>60</sup> Buna rağmen, yöntemlerin çoğulculuğu ‘her şeyin iş gördüğü’ şeklinde anlaşılmalıdır. Okur yazar olmayan yetişkinler üzerine yapılan araştırmalar “okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin başarılı olmak için alfabetik ilkeleri öğrenmesi ve yeterli fonetik bilgileri edinmesi gerektiğini” vurgulamaktadır.<sup>61</sup> Bu “fonetik ve çözümleyici yetişkin okuma yazma öğretiminin, okumaz yazmaz birçok yetişkin için faydalı olabileceğini” belirtmektedir.<sup>62</sup> Okuma yazma eğitimi, MEB’in yaklaşımında olduğu gibi sadece cümle yöntemine dayansa bile, fonetik farkındalığın ortaya çıkartılması ve çözümleme becerilerinin, MEB programında önerilenden daha önce kazandırılması önemlidir.

### 5.3 Okuma Yazma Kitaplarının İçeriği

MEB I. Kademe yetişkin okuma-yazma programının içeriği, Türk Milli eğitim sisteminin genel amaçlarının uyarlanarak oluşturulmuştur. Okuma yazma becerilerinin yanı sıra Türkçe’yi iyi konuşma, temel aritmetik ve yurttaşlık bilgilerini de öğretmeyi hedefleyen 7 temel konu programın içeriğini oluşturmaktadır. Bu 7 temel konu ilköğretimin ilk üç sınıfında verilen ulusal programın yetişkin okuma yazma öğretimine uyarlanmış halidir. Bu yedi temel konu 1) ailemiz, 2) yakın çevremiz, 3) milletimiz, 4) devletimiz, 5) cumhuriyetimiz ve demokrasi, 6) Atatürk, 7) yurdumuz konuları ve alt başlıklarından oluşmaktadır. Öğretmenler bu konuları ayrıntılı biçimde verilen ders planlarına uygun olarak, Yetişkinler Okuma Kitabını kullanarak işlemektedirler.

En çok kullanılan, yetişkinler okuma kitabı 2002 yılında Prof. Dr.Feyzi Öz başkanlığında oluşturulan bir komisyon tarafından hazırlanmış ve otuz bin adet basılmıştır. Tamamı 59 sayfa olan, renkli büyük boy ve iri puntolu basılı kitap, ilk okuma kitabı özelliklerine uygun görünmektedir (Öz ve diğerleri, 2002).<sup>63</sup>

<sup>57</sup> Bakınız, Durgunoğlu, Aydın Yücesan/Öney, Banu/Kuşcul, Hilal: Development and Evaluation of an Adult Literacy Program in Turkey

<sup>58</sup> Bakınız, Bülbül, Sudi A. ve diğerleri: Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması. Ankara 1999, sayfa 35

<sup>59</sup> Ömer Gülbay ile Paydaş Görüşmesi, 12.02.04

<sup>60</sup> Sven Nickel: Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? 2000, sayfa 86

<sup>61</sup> Perfetti/Marron: Learning to Read. 1995, sayfa 18

<sup>62</sup> Perfetti/Marron: Learning to Read. 1995, sayfa 29

<sup>63</sup> Bkz. Öz ve Diğerleri. Yetişkinler Okuma Kitabı. Ankara: 2002

Kırsal ailenin rutin tarla ve ekim işleri, çocukların okul, evlenme ve askerlik işleri, komşular ve topluluk ilişkileri, köyde açılan halıcılık ve okuryazarlık kursu, doğum, ölüm, hastalık ekseninde geçen durağan kırsal yaşam pastoral resimlerle ve mutlu ve basit yaşamın erdemini öne çıkaran vurgularla anlatılmaktadır.

Kitap, özne ve yüklemden oluşan basit bir cümle (“Ali al”) ile başlayan sonra özne, nesne, yüklem gibi üç kelimeli basit cümleciklerle (“Ali su al”) devam eden daha sonra sıfat ve zarf kullanan cümlelere (“Ürün çok iyi oldu, Emine bugün çok iş var gibi”) geçimekte, anlatım edimsel ifadeler ve diyaloglu basit cümleciklerle sürmektedir.

İyi ürün almanın yolu, yardımseverlik, çalışmanın erdemi, temizlik ve iyi beslenme, aile bütçesi yapma ve alışveriş, Kişisel ilişkiler konusunda saygı ve sevgi, vergi ve askerlik gibi kamusal yükümlülükleri yerine getirmenin gerekliliği, okur yazar olmanın kişisel ve toplumsal yararı, beceri öğrenmenin gerekliliği, çevre duyarlılığı, doğum kontrolünün önemi, kız çocuğunun değeri gibi temalar programın amacına uygun biçimde vurgulanmaktadır. Kitabın odaklandığı aile programın ve devletin beklentileri tarafından öngörülen amaçlar için yaşayan bir örnek aile olarak betimlenmiştir. Kitabın konuları farklı bakanlıklar, örneğin, Sağlık Bakanlığı ve Savunma Bakanlığı tarafından tanımlanmıştır.<sup>64</sup> Bu şekilde programın ve devletin normları metinlerin içine entegre edilmiştir.

Kitabın içeriğinin kırsal aile üzerine yapılması, hem MEB yetkilileri hem de öğretmenler tarafından eleştirilmektedir. Bu haliyle içeriğin kentli okumaz yazmazlara çekici gelmediği vurgulanmaktadır.<sup>65</sup>

Bu okuma yazma kitabı biçimsel açıdan yetişkin eğitimi için kabul edilebilir olmakla birlikte, temel pedagojik yaklaşıma ilişkin önemli problemler vardır. Yani, içerik yetişkinlerin kendi yaşam dünyalarını tanımaya ve kendi deneyimlerini eğitim için bir kaynak olarak kullanmalarına izin vermeyen bir öğretim programınca tanımlanmıştır.

İkinci yetişkin okuma kitabı Prof. Dr. Firdevs Güneş’in başkan olduğu bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. 2000 yılında bu kitabın beş bin kopyası yayınlanmıştır. Kitabın 143 sayfası vardır ve resimler ve büyük harflerle basılmıştır.

Kitabın içeriği, köyden kente göç etmiş ve bahçesi olan bir gecekonduda yaşayan ailenin yaşam öyküsü üzerine yapılandırılmıştır. İki çocuğu olan bu ailede, geleneksel cinsel roller ve işbölümü çerçevesinde baba çalışır, anne çocukların bakımı ile uğraşır ve çocuklar okula gider.

Birinci kitap gibi, bu kitap da basit cümleler ile başlar ve daha sonra uzun, betimleyici cümleler kullanılır. Şu konular işlenir: çocuk bakımı, çevreye duyarlılık, evdeki cinsiyet rolleri, komşuluk, sosyal ilişkiler ve dayanışma, vatanseverlik, köy hayatına özlem. Kitap ek olarak resmi bir başvuru örneği, dilekçe yazmak için bir model ve türküler ve atasözleri de içermektedir.

Her iki kitapta da kullanılan materyal, biçimsel açıdan ilk okuma yazma kitabı özelliklerine uygundur. Ancak temel sorun, çocukların öğrenme ihtiyacını temel alan ilköğretimin ulusal içeriğinin yetişkinlere uyarlanması yol açtığı çocuk kitabı olma özelliği göstermesidir. Yetişkin öğrenmesinin özellikleri göz önüne alınmamıştır. Hiçbir dramatik öğenin bulunmadığı bu düz anlatım, aynı zamanda yetişkinlerin yaşam problemlerini de çok basitleştirmektedir. Hele de okumaz yazmaz yetişkinlerin dünyası bu kadar düz, basit ve sorunsuz değil. Kitaplar bu özellikleri nedeniyle ilgi çekici değil, kırsal yaşamın ve ailenin idealize edilmesi ise inandırıcı değil. Yine aile odaklı ancak kursiyerlerin düşünmesini ve tartışmasını teşvik

<sup>64</sup> Bkz., Öz, Feyzi: Türkiye Cumhuriyetinde Okuma-Yazma Seferberlikleri ve Yönetimi, Ankara 1995.

<sup>65</sup> Bkz. Aynur Çilga ile görüşme 11.02.2004. Ömer Gülbay ile görüşme. 12.02.2004. Şerafe Gökçe ile görüşme. 26.02.2004.

edebilir. Bu yolla kursiyerlerin kendi yaşam deneyimlerini öğrenme kaynağı olarak kullanan bir içerik geliştirilebilir.<sup>66</sup>

1995 Beijing (Pekin) Konferansından bu yana önemli yasal değişiklikler olmasına ve yetişkinlerin okuma yazma bilmemesinin büyük ölçüde bir cinsiyet problemi olarak tanımlanmasına rağmen, toplumsal cinsiyet konusundaki bu dönüşüm içeriğe yansıtılmamaktadır. Daha çok geleneksel cinsel işbölümü ve kadınların geleneksel rollerini nasıl daha iyi yerine getirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Son yıllarda ders kitaplarında cinsiyetçilik konusunda yapılan araştırmalara göre, bu kitaplar geleneksel cinsiyet rollerinin yeniden üretiminde önemli bir rol oynamaktadır.<sup>67</sup> Yetişkinler okuma yazma materyallerinde de benzer biçimde bu geleneksel cinsiyetçi kalıplar pekiştirilmektedir.

Diğer önemli bir sorun ise, müfredatta demokrasi ve yurttaşlık konusu yer almakla birlikte, gerek I. kademe eğitim programında gerekse Yetişkinler Okuma Kitabında devlet, millet, cumhuriyet konularında pasif bir yurttaş portresinin öne çıkmasıdır. Yurttaşın devlete karşı yükümlülükleri, vergi vermek, askere gitmek, yasalara uymak vurgulanmış ancak yurttaş hakları konusu göz ardı edilmiştir. Özellikle demokratikleşme çabalarının yurttaş haklarını nasıl genişlettiği, medeni yasada yapılan son düzenlemeler içeriğe yansıtılmadığı görülmektedir. Özellikle ekonomik ve toplumsal düzeyde dezavantajlı bir grup oluşturan okumaz yazmazların yurttaşlık hakları, kişi hakları, kadın erkek eşitliği ve demokrasi konularında okur yazarlık yoluyla bilinçlendirilmesi konusu göz ardı edilmiştir.

Uluslararası düzeydeki en iyi uygulamalar, okuma yazma eğitimi içeriğini üç yönde geliştirme fırsatı olduğunu göstermektedir. İlk olarak cinsiyetlerin faaliyetlerini okuma yazma içeriğine dahil etmek, bu şekilde okur yazar olmayan hem erkek hem de kadınların cinsiyete ilişkin konularına ilişkin farkındalıklarını arttırmak mümkündür.<sup>68</sup> İkinci olarak, eleştirel düşünmeyi öğretim programına dahil eden bileşenler getirmek olasıdır. Bu tür eleştirel düşünme sadece Türkiye’deki demokrasi sürecinin konularını içermekle kalmayıp, ayrıca basın yayının algılanmasına da eleştirel bir bakış sağlamalıdır.<sup>69</sup> Üçüncü ve en önemlisi olarak, okuma yazma materyalleri giderek artan bir şekilde hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından yerel bir seviyede üretilmektedir. Bu şekilde, okuma yazma materyallerinin kursiyerlerin yaşam deneyimlerine dikkat etmesi garanti edilir.<sup>70</sup>

## 5.4 Öğretmen Eğitimi

MEB okuma yazma programı kapsamında sınıf öğretmenleri için herhangi bir belirli öğretmen eğitimi bulunmamaktadır. Bakanlık, bu öğretmenlerin yetişkinlere okuma yazmanın nasıl öğretileceğini bildiklerini varsaymaktadır ve bu öğretmenlere daha ileri eğitim sağlama (yetişkin okur yazarlığı konusunda) önemli bir konu olarak görülmemektedir.

Bununla birlikte, yetişkinler için okuma yazma kursları vermek isteyen gönüllülere yönelik bir eğitim programı vardır. 1997 yılından bu yana, Bakanlığın yetişkinler için okuma yazma eğitimi dairesi bireysel olarak ya da STÖ’lerin (örneğin, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği) üyesi olarak başvurmuş olan 2386 gönüllüye eğitim sağlamıştır. 1997 ve 2003 arasında gönüllüler tarafından verilen yetişkinler için okuma yazma kurslarından 34.830 kişi mezun olmuştur.<sup>71</sup>

<sup>66</sup> İlave olarak, okuma yazma kurslarından mezun olanlar için UNICEF’in işbirliği ile bastırılan 5 kitaptan oluşan Yetişkin Okuma Serisi de aileye odaklanmaktadır. Bu kitapların başlıkları: Akıllı Aile, Çalışkan Aile, Tutumlu Aile, Temiz Aile – Temiz Çevre ve Sağlıklı Çocuk’tur. Bu kitaplar resimli olup verilen konuları diyalog tarzında işlerler.

<sup>67</sup> Tan, M. „Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği,“ Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş. TÜSIAD Yay., İstanbul. 2000. Aslan, Ş.A. Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik. KSSGM Yayını. Ankara: 2000. Gümüšoğlu, F. Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: 1928-1995. Kaynak Yay., İstanbul: 1996.

<sup>68</sup> Bkz, Literacy Innovations 1999.

<sup>69</sup> Lynn R. Curtis : Literacy for Social Change. Syracuse 1990, p. 89-99.

<sup>70</sup> Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO/UNESCO Asia-Pacific Programme of Education for All: Handbook – Adult Learning Materials Development at Community Level. Tokyo 2001

<sup>71</sup> Bakınız, Ömer Gülbay ile Paydaş Görüşmesi, 1-3-04.

Okuma yazma öğreticileri için olan program<sup>72</sup>, eğitimcilerin eğitiminin genel özelliklerini, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarını ve yetişkin okur yazarlığını öğrendiği 50 saatlik bir eğitimi öngörmektedir. Ancak odaklanılan nokta yetişkin okuma yazma eğitiminin teknikleri ve uygulamalarıdır. Gönüllü öğretmenler yetişkin okur yazarlığının farklı tekniklerini, okur yazar olmayan kimseleri nasıl bulacaklarını ve kursları ne şekilde düzenleyeceklerini ve nasıl yürüteceklerini, v.b. öğrenmektedirler. Ayrıca bu eğitimde katılımcıların ders anlatımı üzerine beceri kazanmalarına yönelik dört uygulama dersi de bulunmaktadır.

## 5.5 Özet

MEB’in Türkiye’deki en yaygın okuma yazma kursu olan birinci kademe yetişkinler için okuma yazma programı, her biri 2 saat olan 45 ünite içermektedir. Kişilerin Türkçe’yi okuyup yazabilmesini, iyi vatandaş olmalarını ve günlük hayata ilişkin kapasitelerini arttırmayı amaçlamaktadır. Bu program ilköğretim okulları Türkçe programından uyarlanmıştır. Programın genel öğretme/öğrenme yaklaşımı davranışçı olup, dili anlama, analiz etme ve yaratma süreçleri yerine, doğru okuma ve yazma davranışlarına odaklanmaktadır. Okuma yazma yöntemi öğrencilerin kendi kelimelerini, cümlelerini ve metinlerini yazabilme kapasitelerine ilişkin bazı çekinceler bulunmasına rağmen, program sırasında çok sistematik olarak takip edilen “cümle yöntemi”dir. Yetişkinler için 1. kademe okuma yazma programı asıl olarak köy hayatı ya da küçük kasabada hayatına odaklanmıştır. İçerik geleneksel cinsiyet rollerini sorgulamak yerine onları güçlendirme eğilimi taşımaktadır. Demokrasi konusunda ders kitaplarının içeriği, kursiyerleri demokratik haklar ve bu hakları nasıl kullanacaklarını konusunda bilinçlendirmemekte, devletin iyi bir vatandaştan beklentilerini ifade etmektedir. Okuma yazma eğitiminin sürdürülebilirliğini sağlayan sınıf öğretmenlerinin pedagojik formasyonlarının, yetişkinlere okuma yazma öğretmede yeterli olduğu varsayılmakta ve öğretmen eğitimi sadece gönüllülere sağlanmaktadır.

---

<sup>72</sup> Bakınız, MEB, Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü: Yetişkin Okuma-Yazma Öğreticisi Yetiştirme Kurs Programı

## 6 Okuma-Yazma Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar

Bölüm 4’te belirtildiği üzere okuma yazma eğitimi için Türkiye’de mevcut başka yaklaşımlar da vardır. Bu yaklaşımlardan bazıları kendilerini MEB’in programına alternatif olarak görürken, bazıları da mevcut yaklaşımları kendilerinininki ile birleştirirler. İlk olarak iki alternatif yaklaşımı, yetişkinler için işlevsel okuma yazma eğitimi programını (6.1) ve kolaylaştırılmış okuma yazma eğitimini inceleyeceğiz. Daha sonra kendi materyallerini mevcut yaklaşımlar ile birleştirerek ona politik-eğitimsel bir görünüm (6.3) ya da modernizasyon vurgusu (6.4) getiren iki yaklaşımı inceleyerek devam edeceğiz. Analizimizde – özellikle de ilk iki alt-bölümde – uygun olan yerlerde daha önceki bölümlerde sunulmuş olan tartışma zeminini kullanacağız. Bunun anlamı ilk olarak öğretme-öğrenme yaklaşımına dikkat edeceğimiz ve daha sonra okuma yazma tekniğini ve içeriğini inceleyeceğimiz ve en sonunda öğretmen eğitimini tarif edeceğimizdir. Analizimiz belgeler, gözlemler ve paydaş görüşmelerine dayanmaktadır.

### 6.1 Anne-Çocuk Eğitim Vakfı’nın Yetişkinler için İşlevsel Okuma-Yazma Programı

Anne Çocuk Eğitim Vakfının (AÇEV) yetişkinler için işlevsel okuma yazma programı, MEB’in okuma yazma programına alternatif olarak Türkiye’de bir STÖ tarafından geliştirilmiş en gelişmiş yaklaşımdır. Programı geliştirenler “son durumda mevcut programların yerini alma amacına yönelik olarak yetişkinler için işlevsel bir okuma yazma programı”<sup>73</sup> geliştirdiklerini belirtirler de, AÇEV bugün kendi yaklaşımını Bakanlık ile işbirliği içinde ve onun onayı ile uygulamaktadır.

Programı geliştirenler programın amacını “okuma yazmanın birçok boyutunu” sunmak ve “katılımcıların okuma yazmayı kendilerine yetki sağlamalarına” yardımcı olmak olarak tarif etmektedirler. Bu amaç okuma yazma bilmemeyi bir eksiklik olarak görmek<sup>74</sup> yerine “akıllı bir yetişkin olarak bireyin saygınlığı için bir temel” olduğuna ilişkindir. Okuma yazma sabit bir durum olarak değil, okuma yazma becerilerinin sürekli olarak geliştirilmesi gerekli olan bir süreç olarak tanımlanmıştır.<sup>75</sup> Okuma yazma becerilerinin kursiyerlerin kendi yaşamlarındaki işlevselliği vurgulanmıştır.<sup>76</sup>

AÇEV okuma yazma eğitimi iki ayrı kurstan oluşmakta, ikincisinin amacı (daha ileri gitmek yerine) ilkinde kazanılan bilgileri pekiştirmektir. İlk kurs 120 saat sürmekte ve bir sınavla sona ermektedir. Başarılı olan öğrencilere daha sonra MEB tarafından sertifika verilmektedir. İkinci kurs 80 saat sürmektedir ancak bu kurs MEB’in ikinci kademe kursu için sadece bir hazırlık olduğu için öğrenciler herhangi bir sertifika almazlar.<sup>77</sup> Analizimizde AÇEV’in birinci kursuna odaklandık.

AÇEV programının *öğrenme ve öğretmeye genel yaklaşımı* MEB’inkinden daha “yorumcudur” (constructivist). “Yorumcu” terimi ile programın tüm savlarının açık bir biçimde hem öğretmenin hem de öğrencinin daha önceki bilgileri bağlamında anlama, problem çözme ve analize dayandığını ifade etmek istiyoruz.

“Öğretmen için Genel Bilgiler” isimli küçük kitapta programın amacının “kursiyerlerin öğrenme sürecinin aktif üyeleri olduğu ve onları araştırmaya yönlendiren bir öğrenme ortamı oluşturmak” olduğu vurgulanmaktadır.<sup>78</sup> Eğitime her öğrencinin ayrı özelliklerini dikkate alması ve öğrencinin kendi yaşam deneyimini dersle bütünleştirilmesi öğütlenir: “Onlar

<sup>73</sup> Durgunoğlu/Öney/Kuşçul: Development and Evaluation of an Adult Literacy Program in Turkey, sayfa 6

<sup>74</sup> Durgunoğlu/Öney/Kuşçul: Development and Evaluation of an Adult Literacy Program in Turkey, sayfa 7

<sup>75</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı – Öğretmene Genel Bilgiler. İstanbul 2002, sayfa 5-6.

<sup>76</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı – Öğretmene Genel Bilgiler. İstanbul 2002, sayfa 8

<sup>77</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 2 – Öğretmen El Kitabı. İstanbul 2002, sayfa III

<sup>78</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı – Öğretmene Genel Bilgiler. İstanbul 2002, sayfa 31

okuma yazma konusunda eksikliklerine rağmen, yaşamlarının diğer alanlarında çok deneyimlidirler. Bu deneyimlerini onları teşvik edecek bir şekilde kullanabilirsiniz, örneğin konular işlerken, alıştırmalarda öğrenciler tarafından verilen örnekleri kullanabilirsiniz. Bu öğrencilere onların bilgilerinin de önemli olduğunu ve düşüncelerine önem verildiğini gösterecektir.”<sup>79</sup> Ancak kursiyerlerin gerçek yaşamlarına sadece onları motive etmek için değil ayrıca okuma yazma tekniğinin bir parçası olarak da saygı gösterilir. Program, okurken “daha önceki bilgilerimizi ve genel yaşam bilgilerimizi birleştirdiğimiz, metinde bize sağlanan ipuçlarını kullandığımız ve metinde açık olarak belirtilmemiş olaylar için tahminde bulunduğumuz” varsayımına dayanmaktadır.<sup>80</sup> Bu bakımdan yaşam deneyimi sadece motivasyon için bir kaynak olarak değil ayrıca öğrenme sürecinin kendisinin önemli bir etmeni olarak görülür.

AÇEV tarafından uyarlanan yorumcu öğretme/öğrenme yaklaşımı ayrıca öğretmen el kitabı ve öğrenci kitabında da yansıtılmaktadır. Ancak kimi açık kısıtlamalar ve çelişkiler de vardır.

Yorumcu yaklaşım ders kitabındaki resimler üzerine olan tartışmada açıkça görülür. Kursiyerler bir metin okumadan önce öğretici onların metinle ilgili bir resmi tartışmalarına izin verir. Bu kursiyerlerin daha önceki bilgilerini keşfetmeleri ve onların farkında olmalarını sağlamak içindir. Bu alıştırma ayrıca eleştirel düşüncenin teşvik edilmesine de yardımcı olur.<sup>81</sup> Ayrıca metinlerin anlaşılması ve eleştirel olarak yansıtılması amacına yönelik olarak gazete makalelerinin okunması ve tartışılması gibi alıştırmalar da vardır. Yazarlar bu ilave alıştırmalar ile kursiyerlerin yaşam bilgilerini geliştirmeyi amaçlarlar (örneğin, resmi olarak nasıl evlenileceği konusunda).

Yorumcu yaklaşımdaki kısıtlamalar ve çelişkiler öğretmenlere yapılan tavsiyelerde açık bir biçimde kendini gösterir. Öğretmenler bir taraftan “yetişkinler için işlevsel okuma yazma programının ilkelerine ve öğretmen el kitabında önerilen kurs uygulama sırasına” uymak zorundadır.<sup>82</sup> Bu öneriler çok detaylıdır ve dersin her aşaması için kesin biçimde tarif edilmiştir (MEB’in öğretmen el kitabının tersine, öğretmenlere belirli adımların neden gerekli olduğu açıklanmasına karşın). Diğer taraftan öğretmenler öğrencilerin yaşam deneyimlerine dikkat etmek, gerçek yaşama ilişkin materyaller kullanmak ve kursiyerler tarafından önerilen problemleri ve konuları tartışmak için teşvik edilirler. Buna karşın, öğretmen el kitabı zaman ve program kısıtlamalarının gerçek hayata ilişkin alıştırmalar ile ne şekilde geliştirileceği konusunda herhangi bir tavsiye vermemektedir.

Öğretmenlerden beklentiler konusundaki bu çelişki, AÇEV’in sınıfları gözlemlendiğinde de görülebilir. Bu gözlemlerde öğretmenin kursiyerlerin günlük hayatını dikkate almaya çalıştığı, ancak buna rağmen bu konuya yeterince saygı göstermediği ortaya çıkmıştır. Aşağıda verdiğimiz gözlem yeni bir konunun sunumu ile başlar.<sup>83</sup>

Öğretmen Güniz Demir: “Bugün uzun bir konumuz var: zehirlenme, boğulma ve yanma.” dedi. Zehirlenme ile başladı. “Zehirlenme nasıl olur?” Yanıtlar üzerine herhangi bir yorum yapmadan çok sayıda yanıt aldı. “Hangi maddelerden zehirlenilebilir?” diye sordu ve bu soruyu kendisi cevapladı. “Kendimizi zehirlenmeye karşı nasıl koruruz?” sorusu ile devam etti. Bu kez öğrenciler Güniz’in bir şeyler eklediği birçok yanıt verdiler. “Zehirlenen bir kimse ne yapmalı?” Yine çok sayıda yanıt geldi. Yanıtların biri “kusmak” idi. Güniz buna ilişkin yorum yapmadı ancak daha sonra öğrencilere kusmanın uygun bir yol olmayabileceğini söyledi.

<sup>79</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı – Öğretmene Genel Bilgiler. İstanbul 2002, sayfa 11

<sup>80</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı – Öğretmene Genel Bilgiler. İstanbul 2002, sayfa 40

<sup>81</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 1 – Öğretmen El Kitabı. İstanbul 2003, sayfa 3

<sup>82</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 1 – Öğretmen El Kitabı. İstanbul 2003, sayfa 1

<sup>83</sup> Bakınız, Gözlem Tutanağı: Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfının Van, TEGEV’deki Yetişkinler için Birinci Kademe İşlevsel Okuma Yazma Kursu Dersi, 20-02-04

Sonraki konu yanıklar idi. Güniz “Kendimizi yanıklara karşı korumak için ne yapmalıyız?” sorusunu sordu. Birçok yanıt geldi. Güniz kendi önerilerini ekledi. Bir kız kendisi için açıkça çok önemli olan bir şeyler söyledi ancak Güniz sadece “evet” dedi ve kendi tavsiyeleri ile devam etti. Daha sonra diğer bir kadın bir şeyler söyledi ve bu kez Güniz daha çok ilgi gösterdi. “Bir kimse yanarsa ne yapmalıdır?” diye soran Güniz yine birçok yanıt aldı ve bunlara kendi yorumlarını ekledi. Bir kadın su toplayan bir yeri açtığını belirtti ancak Güniz buna rağmen kadına bunun tehlikeli olduğunu söylemedi.

Güniz sonra aynı stratejiyi izlediği “boğulma” konusu ile devam etti. Öğrenciler yanıtları kendi aralarında tartıştılar ve birbirlerine önerilerde bulundular. Kadınlardan birisi Güniz’e boğulmak üzere olan oğlunun hayatını nasıl kurtardığını anlattı ancak Güniz buna rağmen “evet” dışında bir yorum yapmadı.

Kursun bu kısmında öğretmenin öğrencilere her zaman neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğrettiği MEB kurslarının tam tersi bir uygulama söz konusu. Güniz Demir de “doğruları” söylemesine rağmen bu doğruları kursiyerlerin önünü keserek doğrudan söylemeye çalışmıyor. Paydaş görüşmesinde Güniz Demir yanlış yanıtlara bile yanıt vermemesini, kadınların sınıfa aktif olarak katılma konusunda heveslerini kırmaması gerektiğini söyleyerek savundu.

Ancak, bir kursiyer kendi yaşam deneyimine ilişkin (örneğin, oğlunun hayatını nasıl kurtardığına) çok önemli bir hikaye anlattığında bile öğreticinin sadece “evet” demesinin doğru bir davranış olup olmadığı sorgulanabilir. Bu tür hikayeler konuyu kursiyerlerin yaşamlarıyla ilişkilendirmek için uygun bir nokta olabilir. Ancak AÇEV’in programı, kursiyerin yaşam dünyasına dikkat çekerken, öğreticinin programı nasıl yakından takip edeceğini göstermemektedir.

AÇEV programının *okuma yazma tekniği* MEB’inkinden açık bir biçimde farklıdır. AÇEV’in okuma yazma tekniğinin birincil varsayımı “okuma ve yazmayı öğrenmenin metinlerin sembolik sisteminin ilkelerini keşfetmeyi içermesidir.”<sup>84</sup> Yazarların tartışıldığı biçimde yazılı bir dilin sembolik sistemi kelimelerde kullanılan harfleri analiz ederek ve bu harfler tarafından sembolize edilen sesleri üreterek ve bunları kelime anlamı içinde birleştirerek keşfedilir.<sup>85</sup> AÇEV’e göre okuma yazma öğrenmenin bu tümevarımsal yolu harfler ve seslerin birbirine karşılık gelmesi “diğer dillerden çok daha düzenli olan” Türkçe için özellikle faydalıdır.<sup>86</sup> Sesler ve harfler ile başlayan ve daha sonra heceler, kelimeler, cümleler ve en sonunda da metinler ile devam eden fonetik okuma yazma tekniğinin uygulanması böyle gerekçelendirilir.

Bu okuma yazma tekniğinin temel özelliği yazarların “fonetik kodlama” ve “fonetik duyarlılık”<sup>87</sup> ya da “çözümleme”<sup>88</sup> olarak adlandırdığı okuma yazma tekniğidir. Kursun her ünitesinde öğretmen ilk olarak yeni bir ses üretir ve daha sonra onu yazar. Ardından kursiyerlerden aynı harf ile başlayan kelimeler bulmalarını ister. Kursiyerlerin dikkati ünlüler ve ünsüzler arasındaki farklılıklara çekilir. Farklı sesler/harfler hecelerde birleştirilir ve bu heceler daha sonra kelimeler ve cümleler oluşturmakta kullanılır. Bu yöntem her üniteye farklı kilit sesler ile tekrar edilir.<sup>89</sup> Kursta bu okuma yazma tekniğinin ne şekilde uygulandığının bir örneğini vermek için AÇEV sınıfında yapılan uzun bir gözlemden bir alıntı yapacağız:<sup>90</sup>

Öğretmen Güniz Demir tahtaya ünlüler (ü, e) yazdı. Kursiyerlerden bunları yüksek sesle okumalarını istedi. Daha sonra ünsüzler (k, p, t) ile devam etti ve “ü ve e ne tür harflerdir?” diye sordu. Öğrencilerden doğru yanıtlar geldi. Güniz “ü” ile başlayan kelimeleri sordu. Bir

<sup>84</sup> AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı – Öğretmene Genel Bilgiler. İstanbul 2002, sayfa 35

<sup>85</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı – Öğretmene Genel Bilgiler. İstanbul 2002, sayfa 35

<sup>86</sup> AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı – Öğretmene Genel Bilgiler. İstanbul 2002, sayfa 35

<sup>87</sup> AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı – Öğretmene Genel Bilgiler. İstanbul 2002, sayfa 36

<sup>88</sup> Durgunoğlu/Öney/Kuşçul: Development and Evaluation of an Adult Literacy Program in Turkey, sayfa 7

<sup>89</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 1 – Öğretmen El Kitabı. İstanbul 2003, sayfa 1 ve 144.

<sup>90</sup> Bakınız, Gözlem Tutanağı: Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfının Van, TEGEV’deki Yetişkinler için Birinci Kademe İşlevsel Okuma Yazma Kursu Dersi, 20-02-04

sonraki adımda “e” ile başlayan kelimeleri sordu. Kursiyerlerden biri “eşki” diye yanıt verince bunu “ekşi” olarak düzeltti. Aynı yöntem ünsüzler ile de izlendi. Her yanıt karşılık “güzel”, “çok iyi” v.b. yorumlar yaptı. Ardından herkes harfleri bir büyük bir küçük olacak biçimde defterine yazdı ve defterler Güniz tarafından kontrol edildi.

Sonraki adımda Güniz “Bunlar harflerimiz ancak heceler nedir?” diye sordu. “Ek” kelimesini oluşturan “e” ve “k” birleşimini örnek olarak verdi. Daha sonra öğrencilerin içinde “ek” olan hangi kelimeleri bildiklerini sordu. Anlamli heceler ve anlamsız olanlar (kendi başına kelime olmayanlar) arasında ayırım yaptı. Öğrencilerden içinde “ek” hecesi olan kelimeler bulmalarını istedi. Birçok doğru kelime söylenmesine rağmen kursiyerlerden biri “ekim” dedi. Güniz bunun yanlış olduğunu söylemedi ancak kendi kendisine “e-kim” diye söyledi. Bu şekilde kelimenin içinde “ek” hecesi olan bir kelime olmadığı ortaya çıktı. Aynı yöntem “ke” ve “te” heceleri ile de izlendi.

Bir sonraki adımda kitaplar açıldı. Her kadın bir hece okudu. Öğretmen kadınlara bu hecelerin hangilerinin kendi başına kelime olduğunu sordu. Daha sonra öğrencilere “kü”, “pü” ve “tü” heceleri olan kelimeler buldurdu. Öğrencilerin yanlış kelimeler bulduğu yerlerde kelimeleri heceleyerek okuyarak bunu gösterdi. Yanlış yanıtlar ya yanlış heceler (çok uzun) ya da hecelerde yanlış ünlüler içeriyordu.

Eğitmen daha sonra kursiyerlerden buldukları kelimeleri yazmalarını istedi. Her kelimeyi heceleri ile dikte etti ve her kelimedede kaç hece ve harf olduğunu sordu. Öğrenciler ancak bundan sonra Güniz tarafından kontrol edilen kelimeyi yazdılar. Bunun ardından Güniz kelimeyi tahtaya yazdı. Sadece birkaç kadın hata yaptı. Aynı yöntem “telefon” ve “petek” kelimeleri ile tekrarlandı. Bu çalışmadan sonra Güniz kursiyerlerden her kelime ile uzun cümleler kurmalarını istedi. Öğrenciler bunu oldukça hoş bir biçimde gerçekleştirdiler.

Sesçil okuma yazma tekniği öğretmenin kursiyerlerin daha önceki bilgilerini harekete geçirmesine ve onları kendi kelimeleri ve cümlelerini kurma konusunda motive etmesine izin verir. Türkçe için en yeterli okuma yazma tekniğinin ne olduğunun belirlenmesinin bizim değerlendirmemizin dışında kalmasına rağmen, sesçil tekniğin öğretmenlerin katılımcıları harekete geçirmesine ve öğrencilerin aktif biçimde kendi kelime ve cümlelerini kurmalarına imkan tanıdığı söylenebilir.

Diğer taraftan, genel olarak anlamsız seslerin vurgulanmasının kursiyerlerin motivasyonunu ve metinlerin anlamını anlamalarını azaltacağını belirten fonetik tekniğe yapılmış bir eleştiri vardır.<sup>91</sup> Ama vakfın programı ayrıca metinleri anlamak üzere alıştırmalar içerdiği için, AÇEV tarafından geliştirilen özel yöntemin bu tür eleştirileri hesaba kattığı söylenebilir.

Paydaş görüşmelerimizde okuma yazma tekniklerine ilişkin bir sağduyu tanımlamamız zor oldu. AÇEV’in programı ile çalışan tüm öğreticiler fonetik tekniği savunurken, MEB’in programı ile çalışan öğretmenlerden hiçbirisi cümle yöntemine itiraz etmedi.

Hem AÇEV, hem de MEB’in kurslarının performans sonuçlarına ilişkin sadece bir karşılaştırmalı değerlendirme vardır.<sup>92</sup> Bu değerlendirme, AÇEV kurslarının katılımcılarının kurs sonrasında daha ileri seviyede okuma yazma bilmelerine, MEB kursiyerlerinden daha başarılı olduğunu göstermesine rağmen, bu araştırma okuma yazma tekniklerinin etkililiği konusunda geçerli bilgi sağlamamaktadır. MEB’in ve AÇEV’in programları sadece okuma yazma tekniği değil, ayrıca öğrenme ve öğretmeye olan genel yaklaşım ve öğretmen eğitimi konusunda da farklılık gösterdiği için, hangi yöntemin daha başarılı olduğunu deneysel olarak belirlemek çok zordur (ve zor olacaktır).

<sup>91</sup> Bakınız, Güllbay, Ömer: Yetişkin Okur-Yazarlığı. Ankara: MEB 2000, sayfa 21

<sup>92</sup> Bakınız, Durgunoğlu/Öney/Kuşcul: Development and Evaluation of an Adult Literacy Program in Turkey

*Okuma yazma eğitiminin kapsamı* hem konular hem de metin biçimlerinin çeşitliliğini içermektedir. Daha sonra tartışacağımız üzere, Fatma adındaki bir kadının devam eden hikayesinden başka ders kitabı coğrafya, kişisel kimlik, şiir, insan vücudu, adres harfleri, sağlık ve bakım, kimlik kartı için başvurma, kanser, şiddet, çocuk işgücü, demokrasi, aile planlaması, miras hakları, kişisel ilişkiler, v.b. gibi farklı konuları içermektedir. Ayrıca her ünite de matematik egzersizleri vardır ve bunların çoğu saat ve zaman çizelgesi okuma, fiyatları karşılaştırma, v.b. günlük problemlere ilişkindir.

AÇEV öğretmenlerinin yeni bilgileri kursiyerlere herhangi bir şey tartışmalarına izin vermeden öğrettikleri konular da vardır (sağlık, kimlik kartı, insan vücudu). Ancak kursiyerlerin bir tartışmaya katılmalarını teşvik eden kimi (daha duyarlı) konular da vardır (örneğin, aile planlaması, evlilik). Örneğin, evliliğe ilişkin olarak öğrencilere aşağıdaki cümle verilir: “Arzu 15 yaşında. İlköğretim okulunu kısa bir süre önce bitirdi. Babası onun bir akrabası ile evlenmesini istiyor.” Daha sonra katılımcıya şu soru sorulur: “Eğer onun yerinde olsaydınız ne yapardınız?”.

Kitabın tümü boyunca devam eden Fatma’nın hikayesi katılımcıların yaratıcı katkısı için fırsat verir. Çünkü metin, öğretmen tarafından sesli olarak okunmadan önce katılımcılar ilgili resimleri tartışırlar. Kursiyerler resmi betimledikten sonra (kursiyerlerin günlük hayata ilişkin katkısından sonra) hikaye ve mesajı ile karşılaşırlar.

Fatma’nın hikayesindeki kimi temalar şunlardır: okuma yazma kursuna başlamak, ziyaretler, ahlaki sınırlamalar, sağlık problemleri, okula gitme ihtiyacı, çocuk bakımı, alışveriş, cumhuriyet ve medeni haklar, evlilik problemleri, çalışan çocuklar ve okuma yazma kursunun sonu. MEB’in programının tersine, konuların bu şekilde seçilmesi devletin beklentileri yerine kadınların ihtiyaçları ve günlük hayattaki problemlerini karşılar. Buna rağmen bu, bu konuların işleme yöntemlerinin sorunlar içermediği anlamına gelmez.

Öğrenci ders kitapları *toplumsal cinsiyet* konusunda (hem birinci hem ikinci kurs kitapları) kadın kursiyerlere eğitim, aile ve siyasette eşit haklar konusunda bilgi verir, örneğin, Semra’nın Emine’ye mahkemenin kendisine bir yazı gönderdiği ve büyük babasından miras olarak para kaldığını bildirdiği bir diyalog vardır. Semra aile geleneğine uymak ve bu mirası kardeşlerine bırakmak istemesine rağmen, Emine kendisine miras hakkını kullanmasını tavsiye eder.<sup>93</sup> Kitabın metinleri okuyuculara eşler ya da çocuklarla olan sorunlarını şiddet ya da güç kullanarak değil, iletişim ile çözmeleri tavsiyesinde bulunur.

Buna karşın, metinlere daha yakından bakıldığında, kadınları hakları olan kişiler olarak gösterilmesine rağmen, genellikle oldukça geleneksel cinsiyet rollerinde yer aldıkları görülmektedir. Emine ve arkadaşları yemek pişiren, temizlik yapan ve çocuk bakan ev kadınlarıdır. Ayrıca aile içi ve dışındaki duygusal ilişkilerle ilgilenen kişilerdir. Buna karşın, erkekler doktor ya da satış elemanı olarak ev dışında profesyonel olarak çalışan üretken insanlar olarak gösterilirler. Sadece ikinci kursun tek bir ünitesinde Emine’nin muhtar olma olasılığı ile ilgilenilir.<sup>94</sup>

Programda vurgulanan cinsiyetçi bakış açısı, her cinsiyetin haklar ve saygı hak eden belirli bir rolü olduğudur. Bu ilk kursun 3. ünitesinde çok iyi bir şekilde ifade edilir. “Emine’nin endişesi” başlıklı metin şu şekildedir: “O akşam ziyaretçiler gelecekti. Emine evi temizledi. Ayşe ile markete gitti. Yapacak çok şeyi vardı. Ödevler için hiç zamanı kalmamıştı. Suna Hanıma ne söyleyecekti? [okuma yazma öğretmeni; AMN ve F.S.]”<sup>95</sup> Öğretmen el kitabının buna karşılık gelen ünitesinde öğrencilere, bu hikayeyi cinsiyet rollerinin tartışılmasının bir aracı olarak almaları önerilir. Kursiyerlerin dikkati kadınların evde birçok görevleri bulunduğuna ve kendileri için bir miktar zamana ihtiyaçları olduğuna çekilmelidir (örneğin,

<sup>93</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 1 – Öğrenci Kitabı. İstanbul 2003, sayfa 61

<sup>94</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 2 – Öğrenci Kitabı. İstanbul 2003, sayfa 110

<sup>95</sup> AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 1 – Öğrenci Kitabı. İstanbul 2003, sayfa 9

okuma yazma ödevleri). Kitap kocaların yardımını isteme fikrini ortaya atar ve derhal bunun imkansız olduğunu ima eder. Ev işlerinin farklı bir biçimde dağıtılmasını düzenlemek yerine, program kadınlara en azından hak ettikleri saygının gösterilmesini önerir: “Gerçekte evde oturan kadının görevi çok önemlidir ve çok zaman alır. Ancak, bu işler özellikle de erkekler ve çocuklar açısından değerli görülmez.”<sup>96</sup>

Çocuklar için olan durum farklıdır. Onlardan geleneksel cinsiyet rolleri ile davranmaları beklenmez. Örneğin, aynı üniteye kadınlara hem kız hem erkek çocuklarının ev işlerinde yardımcı olması önerilir. Ve ders kitapları boyunca kız ve erkek çocukların okula gönderilmesinin önemine işaret eden mesajlar bulunabilir.

*Demokrasi* AÇEV’in programının önemli bir konusudur. Her iki kurs da kursiyerlere temel hakları (örneğin, çocuk hakları, fiziksel bütünlük hakkı, eğitim, miras, politik seçimlere katılma hakları v.b.) ve bu hakları kişisel ilişkilerinde (aile içinde ve dışında) nasıl kullanacakları konusunda bilgiler verir. Örneğin, Fatma’nın Emine’ye kocasının kendisine kötü davrandığını söylediği bir hikaye vardır.<sup>97</sup> Öğretmen el kitabının buna karşılık gelen ünitesinde öğreticiye kursiyerlere olası çözümler konusunda bilgiler vermesi önerilir. Bu çözümler arasında durumun bir kadın derneği, hatta polis ya da mahkemeye bildirilebileceği ifade edilir.<sup>98</sup> Aynı şekilde tüketici hakları üzerine olan bir hikayede öğreticiye katılımcılara mahkemede dava açarak, konuyu tüketici dernekleri ya da basın yayına bildirerek haklarını araması önerilir.<sup>99</sup>

Bireysel vatandaşlar arasındaki ilişkilere yönelik olarak kursiyerlerin medeni hakları ve bu hakları nasıl arayacakları konusunda bilgi verilirken, bireysel vatandaşların devlete karşı haklarına ilişkin olarak çizilmiş farklı bir resim vardır. Elbette ki, ders kitapları katılımcılara temel hakları konusunda bilgiler verir. Ancak listede eksik olan kimi temel haklar vardır (örneğin, özgür konuşma hakkı). Ve – daha da önemlisi – bireysel vatandaşlar arasındaki haklara ilişkin olarak bir kimsenin devlete karşı hakkını nasıl arayacağına ilişkin herhangi bir bilgi yoktur. Bu konu insan hakları bakımından temeldir, çünkü bir kimsenin belirli hakları olduğunu bilmesi yeterli değildir, ayrıca bu hakları nasıl kullanacağını da bilmelidir.

Devlete karşı insan haklarının ne şekilde aranacağı konusunda bu bilgi eksikliğine siyasi süreçlere ilişkin konular ve mesajların olmaması eşlik eder. Kursiyerlere oy kullanma ve seçilme konusundaki haklarına ilişkin bilgi verilirken, siyasi partiler, siyasi süreçler ve yasaların çikartılması, v.b. konusunda verilen hiçbir bilgi yoktur.

Diğer taraftan AÇEV’in programı daha katılımcı bir yöntemin güzel bir örneğidir çünkü – öğretim-öğrenme yaklaşımına ilişkin örneğimizde gösterildiği gibi – kurs sınıf içinde birkaç konunun tartışılması için yeterli fırsat yaratır. Kursiyerlerin günlük hayat deneyimleri bir ölçüde kursa entegre edildiği için, AÇEV dersleri kendileri için demokratik katılımın çok küçük, ancak önemsiz olmayan bir örneğini oluşturur.

*Öğretmen eğitime* ilişkin olarak, Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfı gönüllü öğreticilerini çok geniş bir yelpazeden seçmektedir. Gönüllülerin %66’sı AÇEV’in kendisi tarafından görevlendirilirken, %16’sı ÇYDD ve %12’si diğer STÖ’lerden gelmektedir. Tipik AÇEV gönüllü öğreticisi kadın, 35 ile 50 yaş arasında, evli, iki çocuk annesi, lise mezunu, orta sınıf, profesyonel hayatta çalışmış ve daha önce gönüllü faaliyetlerde bulunmuştur.<sup>100</sup>

Bu gönüllüler AÇEV okuma yazma programının felsefesi, tekniği ve uygulaması üzerine çalıştıkları üç haftalık bir öğretmen eğitimi alırlar. Eğer bu kursun sonunda yapılan teorik sınavı geçebilirlerse, MEB’den bir sertifika alırlar. 1999’a kadar vakıf tüm katılımcıların sınavı geçmesine izin vermiştir. Ancak daha sonra bazı öğreticilerin okuma yazma kursu açmayı

<sup>96</sup> AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 1 – Öğretmen El Kitabı. İstanbul 2003, sayfa 33

<sup>97</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 1 – Öğrenci Kitabı. İstanbul 2003, sayfa 95

<sup>98</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 1 – Öğretmen El Kitabı. İstanbul 2003, sayfa 204

<sup>99</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 2 – Öğretmen El Kitabı. İstanbul 2002, sayfa 27

<sup>100</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı Gönüllü Profili Raporu. 2002, sayfa 5 ve 4.

reddetmesi nedeniyle, 1999’dan bu yana yapılan sınavlarda kursiyerlerin %5’i başarısız bulunarak elenmektedir.<sup>101</sup>

Paydaş görüşmelerimizde tüm gönüllü öğretmenlerin aldıkları öğretmen eğitiminden çok memnun oldukları görülmüştür. Özellikle de üç haftalık kursun uygulama ünitelerini takdir ediyorlardı. Ancak bu memnuniyetin temel noktası vakıf tarafından getirilen danışmanlık sistemi olmuştur.

Bir yıllık eğitim alan danışmanlar her kursu 3 ile 5 kez ziyaret eder. Ziyaretler sırasında detaylı gözlem raporları yazarlar ve bu şekilde öğretmenlerin (kontrol etmek yerine) danışmanı olurlar. Geri bildirim öğreticinin dersini geliştirmesine yardımcı olur. Karşılık olarak sadece çok düşük miktarda ücret alan danışmanlar ayrıca okullar ile irtibat ile de görevlidir. Her ilçe için iki danışman görevlidir.<sup>102</sup>

Öğretmen eğitiminin başarılı olan her katılımcısı kurs açmamakta, bu katılımcıların yaklaşık %30’u herhangi bir okuma yazma dersi vermeden gönüllülük sisteminden çıkmaktadır. Katılımcıların %40’ından fazlası sadece bir kurs verip ve daha sonra vakıftan ayrılmaktadır.<sup>103</sup> Öğretmen eğitiminden önce öğretmen adaylarına verilen bilgiler ve kendileri ile yapılan görüşmeye rağmen, bu yüksek bırakma oranı ortaya çıkmaktadır. Vakfın kendi gönüllü profilini değerlendirmesinde, diğer STÖ’lerden gelen gönüllülerin vakfın kendi gönüllülerine kıyasla daha düşük bir bırakma yüzdesi gösterdiğine dikkat çekilmektedir. Bu durum, diğer STÖ’lerde gönüllüleri okuma yazma eğitimine devam etmeye motive eden güçlü sosyal ilişkiler varken, kendi gönüllülerinin AÇEV’e bu şekilde bir bağlılık duygusu taşınamaması ile açıklanmaktadır.<sup>104</sup> Ancak yüksek bırakma oranlarına rağmen, vakfın yöneticileri gönüllü sisteminin maliyetinin ücretli profesyonel personel çalıştırmanın maliyetinden daha düşük olduğunu kabul etmektedirler.<sup>105</sup>

*Özetlemek gerekirse*, AÇEV okuma yazma eğitimi, fonetik okuma yazma tekniği kullanılarak, tümevarımsal bir biçimde öğretildiği 120 saatlik kurs ve 80 saatlik pekiştirme kursu içeren bir işlevsel okuma yazma programıdır. Anlamaya, analitik becerilere ve öğrencilerin günlük hayata ilişkin daha önceki bilgilerine dayandığı için öğrenme ve öğretmeye genel yaklaşım yorumcu olarak tanımlanabilir. Cinsiyet (geleneksel cinsiyet rollerine odaklanılmıştır), demokratik katılım ve kişinin medeni ve siyasi haklarını kullanma konularına ilişkin kimi eksiklikler bulunmakla birlikte, ders kitaplarında bulunan konular ve mesajlar, kadınların hayatı için oldukça işlevsel görünmektedir. Eksikliklere rağmen iki kurs özellikle kadınların güçlendirilmesi için bir temel sağlamaktadır.

## 6.2 Rotary Kulübü’nün Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitim Programı (KOYE)

Avusturyalı dilbilimci Richard Walker tarafından geliştirilen Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi (KOYE) Uluslararası Rotary tarafından Türkiye’de yetişkin okumaz yazmazlar için uygulanmaktadır. KOYE programı Rotary tarafından Tayland’da ilköğretim okullarında okuma yazma öğretimi için on yıldan fazla bir zamandır kullanılmaktadır.<sup>106</sup>

KOYE, Rotary Klüpleri ile MEB arasında 2000 yılında imzalanan bir protokol çerçevesinde 4 yıldır tüm Türkiye’de Halk Eğitim Merkezlerinde uygulanmaktadır. MEB’in I. Kademe okuma yazma programına denk olan KOYE 60 saat olarak planlanmıştır.

<sup>101</sup> Bakınız, Ayla Göksel Göçer ve Hilal Kuşçul ile paydaş görüşmesi, 24-02-04

<sup>102</sup> Bakınız, Filiz Aslan ile paydaş görüşmesi, 18-02-04.

<sup>103</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı Gönüllü Profili Raporu. 2002, sayfa 7.

<sup>104</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı Gönüllü Profili Raporu. 2002, sayfa 11.

<sup>105</sup> Bakınız, Ayla Göksel Göçer ve Hilal Kuşçul ile paydaş görüşmesi, 24-02-04

<sup>106</sup> Uluslar arası Rotary 2430. Bölge. KOYE El Kitabı, sayfa 7.

KOYE programının hedefi “okuma yazma bilmeyen kişileri kültürlü birer okur-yazar haline getirmek” olarak ifade edilmektedir.<sup>107</sup> Okuma yazma yanında fonksiyonel okur yazarlık kazandırmak, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve yaşam kalitelerini yükseltmek de hedeflenmektedir. KOYE’nin temel yönelimi mümkün olan en kısa sürede yetişkinlere okuma yazma öğretmektir.

KOYE programına yön veren yaklaşım etkili ikinci dil öğrenme tartışmalarına dayanmaktadır. “doğal yaklaşım ile iletişimsel yaklaşım ilkelerine dayalıdır.”<sup>108</sup> İkinci dil öğretimi için geliştirilen doğal yaklaşım, dilin ancak doğal ortamında öğrenilebileceğine atıfta bulunmaktadır. Yine dilin en iyi biçimde iletişimsel ortamda, içinde güçlendiği kültürel ortamda öğrenildiğine; dilin kuralları yerine, dilin kullanımına atıfta bulunmaktadır.

Etkinlik yoluyla sınıf içinde yaratılan doğal, iletişimsel ortamın dil öğrenmede ideal olduğu noktasını öngörmektedir. Kursiyerlerin sosyal bağlamını ve öğrenme gereksinimlerini temel alan bu yaklaşım temel okur yazarlığı işlevsel okur yazarlığa bağlamayı da hedeflemektedir.

KOYE kimi zaman bir teknik kimi zaman bir program olarak kabul edilmektedir.

*Okuma Yazma Tekniği.* KOYE’nin hızlı öğretim sistemi bellek kullanımını esas alan beyin teknolojisine dayanmaktadır. Cümleden başlanmakta ve sentez yöntemi kullanılmaktadır. Cümlelerin gramatik yapısından çok, kursiyerlerin yaşam deneyimlerinden çıkan anlamları ifade etmesi asıl alınmaktadır. Her cümlelerin sık tekrarı (okuyarak ve yazarak) ile anlam pekiştirilmekte. Çözümleme sonrası ortaya çıkan kelime, hece ve harflere geçilmektedir. Bu yolla bilgilerin uzun hafızaya aktarımını sağlayacak etkinliğin seçimi önem kazanmaktadır.

KOYE tekniğinde iki farklı ünite tipi vardır. Etkinlik tabanlı üniteler ve metin tabanlı üniteler. Her iki ünite de beş basamaktan oluşmakta, sadece ilk iki basamak farklılık göstermektedir. Türkiye’de yaygın biçimde etkinlik tabanlı öğretim yapılmaktadır.

Kursiyerlerin öğrenme ihtiyaçlarına ve kültürel bağlamlarına uygun bir etkinlik (reçel pişirme, sebze yetiştirme gibi) üzerine yapılandırılan üniteler ile yaşam becerileri kazandırmayı hedeflemektedir.

Her kurs sürecinde üç etkinlik yapılmakta ve her etkinlik beş basamakta yapılandırılmaktadır:

- 1) Öğretici tarafından planlanan aktivite kursiyerlerin önünde uygulanıyor.
- 2) Kursiyerler aktiviteyi tekrarlıyor.
- 3) Grup metni afiş olarak hazırlanıyor.
- 4) Afiş olarak hazırlananlar büyük bir kitap oluşturuluyor.
- 5) Grup kitabı çeşitli oyunlarla birlikte kullanılıyor.

Öğretmenin grubun hangi aktiviteyi yapmak istediğini grupla tartışarak karar vermesi gerekmektedir. Öğretmen seçilen aktiviteyi uygularken (söz gelimi poşet çay yapma) işlem basamaklarına ayırmakta, sonra sırasıyla işlemleri yaparak göstermektedir:

“Önce suyu kaynattık, sonra çay bardağını hazırladık ...” Bu işlemleri kursiyerler de sırasıyla tekrar etmektedir. Böylece etkinliğin yapılması için gerekli işlemler ve malzemeler sıralanmış olmaktadır. Öğretmen her basamakta kursiyerlere şimdi ne yapıyoruz diye sorarak, kursiyerlerin kendi aralarında hangi işlemin önce yapılması gerektiğini tartışmaya yönlendirmektedir. Böylece hem sayılar ve sıralamaya ilişkin egzersiz yapmaları, hem de kendi aralarında tartışarak, doğal ve iletişimsel bir ortam yaratılması hedeflenmektedir.

<sup>107</sup> Uluslar arası Rotary 2430. Bölge KOYE El Kitabı, sayfa 9.

<sup>108</sup> Uluslar arası Rotary 2430. Bölge KOYE Belgelerim Kitabı, sayfa 18.

Üçüncü basamakta etkinlik için gerekli malzemelerin sıralandığı bir poster oluşturulmakta, ikinci posterde ise aktivitenin yapılışı işlem basamaklarına ayrılarak yazılmaktadır.<sup>109</sup>

Bu posterler tahtaya asılmakta; öğretmen bu malzemeleri ve işlem basamaklarını sırasıyla tek tek okumakta ve sınıf tekrar etmektedir. Birinci posterde kullanılan malzemelerin adları (basit kelimeler), ikinci posterde ise işlem basamaklarını gösteren basit cümlecikler yazılı.

Kursiyerler bu cümleleri hem tekrar etmekte, hem de defterlerine yazmaktadır. Bir sonraki derste öğretmen yine bu metinleri kullanarak aktivite için gerekli malzemeleri ve işlem basamaklarını okuyor. Sınıf tekrar ediyor. Daha sonra öğretmenin seçtiği kelimeleri ve cümleleri kursiyer teker teker seslendiriyor. Böylece kursiyerlere kelimelerin nasıl seslendirildiği de öğretilmek isteniyor.

Bu temelde yapılan üç etkinlik boyunca oluşan sınıf posterleri grubun kitabını oluşturmaktadır. Grup, bu metinler üzerinde çalışmaktadır. Hazırlanan kitap cümle, kelime, harf seslendirme, heceleme için yazılı kaynak haline gelmektedir.

KOYE cümle yöntemini esas almaktadır. Daha sonra kelime, hece ve seslere geçilmektedir. Bu haliyle MEB’in I. Kademe yaklaşımı ile benzerlik göstermektedir. Ancak, cümleden ve anlamdan başlayan bu yaklaşımdır ve katılımcıların sosyal bağlarına ve kültürel özelliklerine uygun öğrenme ihtiyaçlarını temel aldığı için daha katılımcı bir grup atmosferi oluşmasını da hedeflemektedir.<sup>110</sup>

Ancak bu modelin pratikte her zaman hedeflendiği biçimde işlemediği görülmektedir. Bu modelin kritik ögesi kursiyerlerin yaşam deneyimlerinden çıkan öğrenme ihtiyaçlarına uygun etkinliğin seçilmesidir. Katılımcıların ihtiyaçlarını karşılayacak etkinlik seçmeyip, öğretmenlerin tek bir model kullandığı gözlemlenmiştir. “Meyve salatası, poşet çay, ekmek arası” gibi bazı etkinlikler yaygın biçimde uygulanmaktadır. Etkinliklerin kursiyerlerin bireysel, yerel ve toplumsal ihtiyaçlarına uyarlanmadığı, öğretmenlerin ihtiyaç belirleme konusuna yeterli özeni göstermediği görülmektedir. Aynı zamanda öğreticinin kendi bildiği ve seçtiği etkinlik üzerine odaklanmasının kursiyerlerin kullanılan sözcükleri anlamakta zorlanmasına da neden olmaktadır.<sup>111</sup>

Pratikte karşılaşılan bir diğer önemli sorun kurs süresine ilişkindir. Gerek öğretmenler, gerek kursiyerler, gerekse Bakanlık yetkilileri bu konuda hem fikir görünmektedir. Bu nedenle 60 saat olması öngörülen bu program uygulamada 90 saate ve üstüne çıkarılmakta, bu konuda belirsizlik yaşanmaktadır.<sup>112</sup>

*Okuma Yazma İçeriği:* KOYE programı öğretmenlere standart ve belirli bir içerik sunmamaktadır. Temel okuma yazma öğretimini kursiyerlerin yaşam deneyimleri üzerine yapılandırmayı hedeflediği için, kursiyerlerin kendi yaşam dünyalarını eleştirel biçimde değerlendirme becerisi kazanacaklarını da varsaymaktadır. Yanı sıra “iyi birer vatandaş olmalarını sağlamak” ve “topluma faydalı bir insan olmak bilincini vermeyi” de hedeflemektedir. İçerik, katılımcıların yaşam deneyimlerini baz alarak geliştirilecektir. Kurs süresince oluşturulan metinler dışında katılımcılara bir okuma kitabı verilmemektedir.

KOYE programının içeriği adım adım öğretmenler ve kursiyerlerin işbirliği ile oluşmaktadır. Öğretimin % 80’ini aktivitelerin, % 15’ini sosyal bilgilerin, % 5’ini de matematik bilgilerinin oluşturması öngörülmektedir.<sup>113</sup>

<sup>109</sup> Bakanız. Barbaros Hayrettin İlköğretim Okulunda KOYE, Gözlem Protokolü. 16.02.2004.

<sup>110</sup> Uluslar arası Rotary 2430. Bölge. Teknik Koordinatör El Kitabı. Sayfa 23-28.

<sup>111</sup> Gülbay, Ö. ve Yılgör E. Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi Uygulamaları Değerlendirilmesi. Ankara: 2002

<sup>112</sup> Barbaros Hayrettin İlköğretim Okulunda 7 kurs öğretmeni ile paydaş görüşmesi. 16.02.2004.

<sup>113</sup> Uluslar arası Rotary 2430. Bölge KOYE Belgelerim El Kitabı

Örnek bir programda, öğretmenlere 20 saatini yetişkin insan temizliğine, 15 saat ilk yardıma, 10 saatini dikiş ve düğme dikimine, 15 saatini ise genel kültüre (okuma, yurttaşlık, matematik) ayırmaları önerilmektedir.

**Öğretmen Eğitimi:** KOYE programında MEB’in sınıf öğretmenleri ile STÖ’ler gelen gönüllüler 2 günlük seminerlerle yetiştirilmektedir. Bu iki günlük seminer sonucu öğreticilik belgesi alanlar okuma yazma kursa açabilmektedir. Bu seminerlerde kursların nasıl örgütleneceği, teknik süreçler ve işin mekaniği anlatılmaktadır. KOYE öğretmenlere öğretimin planlanması ve teknik sürecinin işleyişi konusunda bir belgeler kitabı vermektedir. Bu kitapta kursların nasıl açılacağı, kayıtların nasıl yapılacağı, yoklama, sınav ve ders planının nasıl yapılacağı anlatılmakta ve KOYE anketini nasıl uygulayacakları açıklanmaktadır.<sup>114</sup> Yine bu kitapta öğretmenlerin kursiyerlerin okumaz yazmaz profilini çıkarmaları, katılımcıların düzeylerini saptamaları, bireysel ve yerel öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri istenmektedir. Ayrıca etkinlik ve metin temelli çalışmaların her bir basamağının nasıl planlanacağı anlatılmaktadır.

Ancak gerek görüşme yaptığımız öğretmenler gerekse bu alanda MEB’in yaptırdığı bir araştırmanın sonucuna göre, KOYE programının zayıf yanını, öğretici yetiştirme programı oluşturmaktadır.<sup>115</sup>

Öğretmenler öğrenme sürecini yapılandırmada kullanacakları bir el kitabına ihtiyaç duymakta ve bu konuda zorlandıklarını belirtmektedir. Kursiyerlerin ihtiyaçlarını belirleme konusundaki sıkıntılar, onları seminer süresince öğretilen kalıplaşmış etkinlikleri tekrara yönlendirmektedir. Bu noktada KOYE yöntemi ile MEB’in I. Kademe yönteminin benzerliği öğretmenlerin işini kolaylaştırmaktadır. Cümle yöntemi üzerine odaklanan her iki yaklaşım, öğretmenlerin bu konuda deneyimli olmaları nedeniyle kolaylıkla uygulanabilmektedir. KOYE’nin özgün yanını oluşturan, katılımcıların ihtiyacını temel alan etkinlik temelli öğretim konusu ise, bu konuda öğreticiler yetiştirilmediği sürece gölgede kalıyor görünmektedir. Yine katılımcıların aktif katılımını hedef alan bu yaklaşım, grupla çalışma teknikleri ve yetişkin öğrenmesi konusunda öğreticilerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Nitekim bu alanda yapılan araştırmanın sonucuna göre de kursiyerler öğretmenlerin kendilerine yeterince söz hakkı vermediğini belirtmişlerdir.

**Özet:** KOYE kursları konusunda yapılan araştırmanın sonucuna göre kursu tamamlayanların okuma becerisinin yazma becerisinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, kursu tamamlayanların büyük çoğunluğunun gündelik yaşamda pratik hayatının kolaylaştığı, gazete, kitap, fatura okudukları, kendi dilekçe ve mektuplarını yazabildikleri, alışveriş ve telefon gibi gündelik yaşamda okur yazarlık gerektiren işleri yapabildiklerini ifade etmektedirler.<sup>116</sup>

Kurs öğretmenleri tarafından vurgulanan diğer önemli bir sorun ise, cümle yönteminin özellikle orta yaş ve üstü grubu için uygun olmadığı yönündedir. Gençlerin bu modelle iyi öğrendiği, ancak yaşlıların cümle ezberlemekle başlayan bu yöntemde zorlandığını belirtmişlerdir. Benzer biçimde görüşme yapılan kursiyerler de cümleleri ezberleyemediklerini, “harflerden başlansaydı daha başarılı olacaklarını” belirtmişlerdir.<sup>117</sup>

KOYE’nin katılımcıların okur yazarlık profilini ve öğrenme ihtiyaçlarını temel alan etkinlik yoluyla öğrenme modeli yetişkin eğitime uygunluk bakımından güçlü yanını oluşturmaktadır. Aynı zamanda etkinlik yoluyla yaratılan iletişimsel ortamın ve grup atmosferinin öğrenmeyi kolaylaştıracağı varsayımı da yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun görünmektedir. Bu noktada yetişmiş öğreticilerin önemi açığa çıkmaktadır ki, bu konu KOYE programının zayıf yanını oluşturmaktadır. KOYE öğretici yetiştirme programının

<sup>114</sup> Uluslar arası Rotary 2430. Bölge KOYE Belgeler

<sup>115</sup> Gülbay, Ö. ve Yılığör E. Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi Uygulamaları Değerlendirilmesi. Ankara: 2002  
Barbaros Hayrettin İlköğretim Okulunda 7 kurs öğretmeni ile paydaş görüşmesi. 16.02.2004.

<sup>116</sup> Gülbay, Ö. ve Yılığör E. Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi Uygulamaları Değerlendirilmesi. Ankara: 2002

<sup>117</sup> Barbaros Hayrettin İlköğretim Okulunda 7 kurs öğretmeni ile paydaş görüşmesi. 16.02.2004.

ihtiyacı karşılamadığı görülmektedir. Öğretmenin hem yetişkini eğitimi alan bilgisi hem de yaratıcılığını ve inisiyatifini kullanmasını gerektiren bu yöntem asıl olarak MEB’in sınıf öğretmenleri tarafından sürdürülmektedir. Bu haliyle de bu program öğretmenlerin verili pedagojik deneyimlerine teslim edilmektedir. Bunun sonucunda, etkinliğin kursiyerlerin öğrenme ihtiyacına uyarlanmasında sorunlar yaşanmakta; kalıplaşmış ve tek tip etkinlik kullanımını yaygınlaştırmakta, kursiyerlerin katılımına fazla yer vermeyen öğrenme süreci öne çıkmaktadır. Bu durum, KOYE’nin özgün yanını ortadan kaldırmaktadır. KOYE tekniğinin gerektirdiği cümle ve sentez yöntemi, MEB’in I. Kademe öğretim yöntemi ile benzerlik taşıdığı için öğretmenler, kendi seçtikleri bir etkinlik üzerinden bu modeli kullanmakta zorlanmamaktadırlar. Ancak pratikte öğretici el kitabı ihtiyacı açık bir biçimde görülmektedir. Kurs süresinin yetersizliği pratikte kurs süresi uzatılarak çözümlenmekte, bu durum da uygulamada belirsizliğe yol açmaktadır.

### 6.3 Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneğinin Modernist Yaklaşımı

Halk Evleri Derneği gibi Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) de okuma yazma için kendi bağımsız yaklaşımını geliştirmemiş, bunun yerine kendi pedagojik girdileri ile diğer programları ve destekleri benimsemiştir. Türkiye’nin farklı kesimlerindeki 96 şubesinde (ağırlıklı olarak büyük şehirlerde ve Batıda) yüksek sayıda üyesi (çoğu aktif olmak üzere 16.000) bulunan bir STÖ olarak dernek üyelerinin birçoğunu yetişkin okur yazarlığı için harekete geçirebilmiştir. Örneğin, Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfı geçmiş yıllarda gönüllü okuma yazma öğretmenlerinin %16’sının ÇYDD tarafından gönderildiğini bildirmiştir.<sup>118</sup> Dernek Ankara’da 2003/2004 yıllarında 12 okuma yazma kursu açabilmiştir.<sup>119</sup>

Derneğin pedagojik girdisi için ana kaynak MEB ile ÇYDD’nin bir işbirliği projesinde geliştirilen bir “eğitim kitapçığıdır”. ÇYDD başkanının önsözündeki ilk cümle dernek tarafından benimsenen özel modernizasyon yaklaşımını belirtmektedir: “Ülkemizdeki kadınların eğitim alması ve meslek eğitimine kavuşturulması en büyük öneme sahiptir. Kendi ayakları üzerinde durabilen, bir şeyler üretebilen, bunun karşılığını alabilen ve bir meslek öğrenmiş genç kızlarımız bir yuva kurduklarında daha dikkatli, akılcı ve inceleyici olacaklar ve bir yaşam boyu her şeyi paylaşacakları eşlerini seçerken ne istediklerini bilecekler ve böylece daha az hata yapacaklardır.”<sup>120</sup> Bu kısa paragrafta tarif edilen kadın resmi bir tarafta genel bilgi ve mesleki becerileri erkek nüfusu ile paylaşan ve diğer tarafta da ev yaşantısı için hala sorumlu olan modern bir kişiyi tarif etmektedir. Hatta profesyonel yaşamda başarılı bir kadın olmak ve iyi bir ev kadını ve eş olmak arasında bir bağlantı bile varsayılmıştır.

Bu üçlü rol (eş, ev kadını/anne, profesyonel) dördüncü bir rolün (iyi vatandaş) eklendiği kitapçığın içeriğinde de yansıtılmaktadır. Kitapçığın birinci kısmı kadının (Türk toplumundaki rolü ile ilgilidir. Tarihsel analiz ve (kimi zaman doğrudan hitap edilen) kadınlara yönelik önerileri birleştirir. Cumhuriyet devrimleri ve ülke için yararı vurgulanmaktadır. Peçe ile örtünme konusunda açık bir bakış açısı benimsenmiştir: “İnsanlarımızın sağ duyusu ve uygarlaşmaya olan eğilimi kadınların türbanlarını ve erkeklerin ise geleneksel giysilerini çıkarmaları ile sonuçlanmıştır.”<sup>121</sup>

Bu toplumsal konulara evlilik, çocuk yetiştirme, aile planlaması, sağlık ve çevre gibi temalar da eklenir. Her bölüm Mustafa Kemal’den bir alıntı ile başlar. Kitap “modern kişilik” üzerine olan bir bölümle sona erer. Burada yazarlar yeniden Cumhuriyet devrimleri ve Türk kadınına yönelik faydaları ve yükümlülüklerine değinirler. Bölüm modern dünyanın bir şartı olarak “programlanmış yaşama” ilişkin tavsiyelerle devam eder. Burada vurgulanan nokta sadece günü planlamak (zamanın dikkatli bir şekilde kullanılmasını sağlayan) değil özellikle yaşamın

<sup>118</sup> Bakınız, AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı Gönüllü Profili Raporu. İstanbul 2002, sayfa 5

<sup>119</sup> Bakınız, ÇYDD Ankara Şubesi: Eğitim Komisyonu 2003-2004 Çalışma Raporu. Ankara 2004

<sup>120</sup> MEB/ÇYDD: Eğitim Kitapçığı. 1996, sayfa 4

<sup>121</sup> MEB/ÇYDD: Eğitim Kitapçığı. 1996, sayfa 22

planlanmasıdır (daha iyi karar almayı garanti eden). “Programlanmış hayat” konusundaki özellikle de bu son kısım ÇYDD’nin “Kemalist pedagojisinin günlük hayatın idaresini formüle etmeye ve modern hayat, üretkenlik, akılcılık, hijyen, v.b. çerçevesinde ‘kişinin kendi teknolojisini’ geliştirmeye çalışmaktadır.”<sup>122</sup>

Kitapçık iyi anne, iyi eş, iyi profesyonel ve iyi vatandaş şeklindeki dörtlü rolü vermek suretiyle Türk kadınının modernizasyonunu amaçlamaktadır. Kitapçığın bu mesajlarının okuma yazma kurslarına katılan kadınlar (kitapta en azından dolaylı olarak modern kadının tam karşıtı olarak gösterilen) tarafından benimsenip benimsenemediği sorgulanmalıdır.

Buna karşın kitapçığın eğitim sürecinde kullanılması zorunlu değildir. ÇYDD’nin aktif üyeleri ile olan paydaş görüşmelerimizde okuma yazma bilmeyen kadınlara yönelik çok çeşitli pedagojik tutumların var olduğunu gözledik. Görevlerini “kadınları aydınlatmak” olarak gören dernek gönüllüleri olmakla birlikte, okumaz yazmaz kadınlara karşı saygılı ve onları güçlendirmeyi hedefleyen bir tutum benimseyen gönüllüler de vardır.

Bu saygı ve güçlendirici tutum sadece AÇEV ile olan işbirliğine (okuma yazma bilmeyenlere karşı saygılı olunmasına verdiği önem ile) dayanmamaktadır, ayrıca derneğin kendisinin iç eğitiminde oluşturulmuştur.<sup>123</sup> ÇYDD en azından 7 ay süren ve aktif üyelerini kültürler-arası eğitim, iletişim problemleri, v.b. konularda eğitmeyi amaçlayan etkin bir iletişim programı sunmaktadır.

Özetlersek, ÇYDD Türkiye’deki okuma yazma faaliyetleri için önemli bir destek oluşturmaktadır. Bir taraftan Türkiye’deki kenarda kalmış kadınların yaşamını modernleştirmeye odaklanan kendi pedagojik girdilerini geliştirmiş, diğer taraftan – hatta daha da önemli olarak – okuma yazma eğitimi ile meşgul olmaya hazır geniş bir üye tabanı sağlamıştır.

<sup>122</sup> Necmi Erdoğan: Kemalist Non-Governmental Organizations, sayfa 258

<sup>123</sup> Bakınız, ÇYDD Beşiktaş şubesinden Serpil Gür, Nurcan Arık, Leyla Sürmeli ile paydaş görüşmesi, 25-02-04.

## 7 Okuma-Yazma Kurslarının Organizasyonu

Okuma yazma eğitimi sadece yaklaşım, eğitim yöntemi ve içeriğine ilişkin konuların yanı sıra kursların örgütlenmesini de içeren uygulamaya ilişkin konuları da kapsamaktadır. Öğretmen bulmada sorunlar varsa en iyi yaklaşım bile uygulanamaz. Ve eğer sınıf yoksa, en iyi eğitilmiş öğretmen bile işlevsiz kalır. Bu bakımdan bu bölümde okuma yazma eğitimine ilişkin bazı örgütlenme ve pratik sorunlara değineceğiz. Okuma yazma kurslarının açılmasında, alışlagelmiş uygulamaların kısa bir tarifi ile başlıyoruz (7.1). Daha sonra sınıf sağlanmasına eğilerek devam ediyoruz (7.2), gönüllü ve ücretli okuma yazma öğretmenleri arasındaki eşitsizlikten kaynaklanan bazı problemleri ele alıyor (7.3) ve son olarak tartışma konusu olan kurs süresine değiniyoruz (7.4).

### 7.1 Okuma-Yazma Kurslarının Düzenlenmesi

Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye’de de okuma yazma kursları talep üzerine açılmaktadır. Talep sık sık değiştiği için, her halk eğitim merkezi ya da okulunda açılan sınıfların sayısı sabit olmayıp olası kursiyerlerin sayısına göre değişmektedir. Buna karşın, talep daha çok okuma yazma öğretmenleri tarafından teşvik edilmektedir. Öğretmenler ve gönüllü öğreticiler okuma yazma bilmeyenleri saptarlar ve onları kurslarına katılmaları için ikna etmeye çalışırlar. Paydaşlarla yaptığımız görüşmelere göre, talebin yaratıldığı yönetime göre okuma yazma kurslarını organize etmenin üç farklı yolu vardır.

1. Her yıl, Eylül’ün başında büyük kentlerdeki halk eğitim merkezleri sorumlu oldukları alanlarda saha çalışması yapmaya başlarlar. Bu saha çalışmaları sırasında halk eğitim merkezi personelinin ev taraması yoluyla okumaz yazmazlar saptanır. Bu saptanan kişiler hemen Ekim ve Kasım aylarında açılan okuma yazma kurslarına katılırlar. Kursların bazıları halk eğitim merkezlerinde açılır ancak genellikle sınıf bulunmadığı ya da ulaşım problemleri olduğu için ilgili bölgelerde bulunan ilköğretim okullarında da sınıflar açılır. Katılımcılar kendilerini tanıtan bir kimlik kartı ile kayıt olurlar ve daha sonra kurs başlar.
2. Halk eğitim merkezlerinin kadrolu personelinin bulunmadığı kırsal kesimde ve insanların çoğunun köylerde yaşadığı yerlerde, ilköğretim okullarının müdürleri, öğrenci kayıtlar sırasında okuma yazma bilmeyen ebeveynleri saptar. Müdür bu kişileri, kendi okulunda açılan sınıflarda verilecek olan okuma yazma eğitimine davet eder. Öğretmen kimi muhtemel katılımcılar (kimlik kartları ile tanımlanan) bulur bulmaz, okul müdürü sorumlu halk eğitim merkezine okuma yazma sınıfının okulda resmi olarak açılması ve öğretmen ve katılımcılara gerekli materyallerin sağlanması için başvuruda bulunur. Daha sonra halk eğitim merkezi okuma yazma sınıfına öğretmen atar ve verdiği her ders için kendisine ek ödemedede bulunur. Okuma yazma sınıfı öğretmenin sorumluluğu altında başlar. Okuma yazma sınıfları için olan yeni talepler öğretmen tarafından kolaylıkla tanımlanabileceği için yeni sınıflar öğretim yılı içinde bile açılabilir.
3. Halk eğitim merkezi ile yakın bir işbirliği kurulamayan ya da yeterli talep bulunmayan yerlerde, STÖ’ler saha çalışmalarını kendileri yapabilirler. Okuma yazma bilmeyen kimseleri bulmak ve teşvik etmek için aşağı yukarı her ev ile irtibata geçerler. Kimi zaman okuma yazma bilmeyenleri tespit etmeye yönelik alışılmadık yöntemler kullanıldığından bile bahsedilmektedir, örneğin, okuma yazma bilmeyenleri nüfus sayımı anketlerini ya da seçmen listeleri (imza atan okur yazarlara karşın, okuma yazma bilmeyen kişilerin parmak bastıkları) kontrol ederek tanımlamak. Bu kurslar ilköğretim okulları ya da halk eğitim merkezlerinde, diğer STÖ’lerin binalarında hatta bazen camilerde düzenlenebilir. Katılımcıların listesi daha sonra gönüllü öğretmene kurs açma yetkisi veren halk eğitim merkezine bildirilir.

Birinci kademe kurslarının sonunda katılımcılara MEB tarafından bir sertifika verilir. Halk eğitim merkezleri mezuniyet için herhangi bir sınav ya da test yapmamasına karşın, Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfı mezun olmak istiyorlarsa katılımcıların geçmek zorunda olduğu bir sınav öngörmektedir.<sup>124</sup>

Okuma yazma kurslarının açılması Cumhurbaşkanının Eşinin öncülüğünde 2001 yılında başlayıp 2004 yılının sonuna kadar sürecek olan Ulusal Eğitime Destek Kampanyasının başlamasından sonra ivme kazanmıştır. Her ilde valilerin önderlik ettiği komiteler oluşturulmuş ve ardından tüm okul müdürlerine okuma yazma kursu açmayı kolaylaştırmaları talimatı verilmiştir. Bu ilgili paydaşlar (halk eğitim merkezi müdürleri, okul müdürleri, öğretmenler, STÖ’ler) arasındaki işbirliğini arttırmıştır. Ancak, kampanyanın açılan okuma yazma kurslarının sayısını arttırmış olmasına karşın, kursların niteliğinin düştüğü yolundaki eleştiriler de dikkate alınmalıdır.<sup>125</sup>

## 7.2 Sınıf Sağlamak

Okuma yazma kursları için yer ve sınıfların sağlanması okuma yazma eğitiminin önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Kapasite darlığı nedeniyle uygun sınıf ve ekipmanların bulunmaması kadar okul müdürleri ile işbirliğinde yaşanan sıkıntılar, okullarda açılan sınıfların ve (yeterli) ısıtma, açılış saati ve temizliğine ilişkin sorunlar yaşanmaktadır.

1. Türkiye’de çok iyi donanıma sahip ve birçok okuma yazma kursuna imkan sağlayacak kadar büyük halk eğitim merkezleri olmasına rağmen, yetersiz donanıma olan ve büyük sayıdaki okuma yazma kursları için yetersiz imkanları olan çok sayıda halk eğitim merkezi de vardır. Ayrıca, muhtemel kursiyerler uzakta yaşıyorlarsa ve ulaşım ücretlerini ödeyecek durumda değilse en iyi donanıma sahip ve kapasitesi büyük halk eğitim merkezleri bile işlevsiz kalabilir. Okuma yazma çalışmalarının kaçınılmaz olarak halk eğitim merkezleri dışındaki diğer tesislere, yani ilköğretim okullarına, diğer binalara ve camilere bağlı olmasının nedeni budur.<sup>126</sup> İlköğretim okulları okuma yazma kursları için en iyi tesisler olarak görünmesine rağmen, paydaş görüşmelerimizde bu okullara ilişkin kimi problemler ifade edildi. Okullardaki okuma yazma sınıfları yetişkinler için değil 6 ila 10 yaş arasındaki çocuklar için yapılmış olan okul ekipmanı (sandalyeler ve masalar) problemi ile karşı karşıyadır. Daha da kötüsü, okuma yazma sınıflarına katılmak isteyen yetişkinler akranlarının yeniden ilk okula gitmeye ilişkin olumsuz tepkileri ve şakalarından da çekinmektedir. Yine Türkiye’deki öğrencilerin %24’ü çift öğretim yapan okullardadır<sup>127</sup> ve bunun anlamı hafta içinde bu okullarda okuma yazma sınıfları için herhangi bir zaman bulunmamasıdır. Buna karşın, okuma yazma kurslarını hafta sonları düzenlemek paydaşlar tarafından sıkça belirtildiği üzere ilave öğretim süreci ve organizasyon problemleri ortaya çıkarmaktadır. Dersler hafta sonuna yoğunlaştırılırsa, çok uzun olan ders saatleri kursiyerlerin çok yorulmasına neden olmakta, ayrıca hafta sonları arasındaki sürelerde kursiyerler öğrendiklerini unutmaktadır.<sup>128</sup>
2. Hem halk eğitim merkezi müdürleri hem de farklı kurumlardan ya da örgütlerden olan birçok paydaş okul müdürlerinin okullarındaki okuma yazma kursları için sınıf tahsis etme konusunda gönülsüz olduğunu belirtti. Bu işbirliği problemi müdürlerin okullarının ısıtılmasını normal okul saatleri içinde sağlamakta bile zorlukları olmasından kaynaklanmaktadır. Kimi zaman ısıtmada kullanılacak malzeme bulunmamaktadır. Ve tüm büyük okulların merkezi ısıtma sisteminden dolayı öğleden sonra tek bir kurs bile varsa, tüm binanın ısıtılması gerekmektedir. Bu nedenden dolayı okul müdürleri okuma yazma kursu başlamadan önce ısıtma sistemini kapatmaktadır. Bu problem hafta sonu sınıfları için daha da büyüktür. Öğretmenler, gönüllüler ve halk eğitim merkezi müdürleri

<sup>124</sup> Bakınız, Van’daki AÇEV öğretmenleri ve MEB öğretmenleri ile yapılan paydaş görüşmesi, 18-02-04.

<sup>125</sup> Bakınız, ÇYDD İstanbul, Bakırköy şubesi ile yapılan paydaş görüşmesi, 26-02-04.

<sup>126</sup> Bakınız, Halk Eğitim Merkezi müdürleri ile yapılan çeşitli paydaş görüşmeleri.

<sup>127</sup> Bakınız, Support to Basic Education Project: Base Line Study. Ankara 2003, sayfa 24

<sup>128</sup> Bakınız, Ömer Gülbay ve diğerleri ile yaptığımız paydaş görüşmesi, 12-02-04.

ısıtılmamış sınıflardan şikayet ederken, il idaresindeki kimseler, bu durumları meşrulaştırmak için işi her öğretmenin kendi kişisel ısıtıcısını getirmesi gerektiğini söylemeye kadar vardırılabilmektedir. Bu, sadece teknik bir sorun olarak görünse de, öğretmenlerin ve gönüllülerin motivasyonuna zarar vermektedir.<sup>129</sup>

### 7.3 Gönüllü ve Ücretli Okuma-Yazma Öğreticileri

Okuma yazma eğitimi, sınıf öğretmenleri ve gönüllü öğreticiler tarafından verilmektedir. Yaptıkları işler aynı olmasına karşın, bağlı oldukları kurum ya da konumları itibarıyla okuma yazma öğretmenleri, paydaş görüşmeleri sırasında saptadığımız üzere beş tip düzenleme içinde çalışmaktadır:

1. Halk eğitim merkezlerinde kadrolu çalışan sınıf öğretmenleri, dersler yükü çerçevesinde kurs veriyorsa maaşlarına ilave olarak herhangi bir ek ücret almazlar.
2. Bir ilköğretim okulunda çalışan kadrolu sınıf öğretmenleri yetişkinlere yönelik verdikleri ilave okuma yazma dersleri için ek ücret alırlar. Farklı tutarlar da duymamıza rağmen bu ücret ders başına 3 milyon TL kadardır.<sup>130</sup>
3. Bir ilköğretim okulunda personel olup Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi veren sınıf öğretmenleri Rotary Kulübünden ek ücret alırlar ve – öğretmenlerin bize söylediğine göre – bu ücretler MEB’in ek ücretlerinden daha yüksektir.<sup>131</sup>
4. AÇEV, gönüllülerine yalnızca evlerinden uzakta kurs veren ya da vakfın gönüllü bulmada zorlandığı Doğu ve Güney Doğu bölgesinde ulaşım ücretleri öder.
5. AÇEV ya da ÇYDD gibi diğer STÖ’lerden gelen diğer tüm gönüllüler herhangi bir karşılık almazlar.

Ödüllendirme sisteminde herhangi bir değişiklik yapılacaksa, okuma yazma öğretimini ödüllendirmeye ilişkin olarak hesaba katılması gerekli üç unsur vardır.

1. Gönüllüler ücret karşılığı çalışan öğretmenlerin kendilerine kuşku ile baktığını hissediyorlar, çünkü bu öğretmenler gönüllülerin varlığının kendi aldıkları ek ücretlerde bir kesintiye neden olabileceğini düşünüyorlar.
2. Rotary Kulübünün okuma yazma eğitimi, Kulübün,MEB’in bütçesine yük olmayacak şekilde daha iyi ek ücret ödemesinden dolayı birçok öğretmen ve yönetici tarafından benimsenmiştir. Daha önceki bir bölümde Rotary Kulübünün Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimine karşı kimi eleştirel yorumlar yapılmıştı. Eğer bu okuma yazma yaklaşımı niteliğine ilişkin problemler olmasına rağmen mali nedenlerden ötürü benimseniyorsa, bu durum ayrıca değerlendirilmelidir.
3. Halk Eğitim Merkezleri ya da kimi zaman Rotary Kulübünden ek bağışlar dahi olan okullar tarafından zaman zaman öncelik verilen öğretmenler tarafından çalışmalar zaten başlatılmış olduğu için gönüllü kurumlar/örgütler okuma yazma bilmeyen insanlar ve/veya sınıflar bulma konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır.<sup>132</sup>

Bu konuların hiçbirisi önemli bir sorun olmayabilirdi. Farklı okuma yazma programlarına bağlı ve farklı konumdaki öğretmenler/öğreticiler arasındaki rekabet, Türkiye’de okuma yazmaya olan büyük talepten dolayı temelsizdir. Buna karşın okuma yazma kurslarını açarken bu

<sup>129</sup> Bakınız, Van’daki AÇEV eğitimcileri ve MEB öğretmenleri ile paydaş görüşmesi, 18-02-04.

<sup>130</sup> Bakınız, Van Halk Eğitim Merkezi müdürü Muhyettin İnci ile paydaş görüşmesi, 18-02-04.

<sup>131</sup> Bakınız, Barbaros İlköğretim okulu öğretmenleri ile paydaş görüşmesi, 16-02-04.

<sup>132</sup> Bakınız, ÇYDD İstanbul, Bakırköy şubesi ile paydaş görüşmesi, 26-02-04.

konulara dikkat edilmelidir aksi takdirde, bu durum okuma yazma eğitiminde motivasyonun ve/veya niteliğin azalmasına yol açabilir.

#### **7.4 Kursların Süresi**

Okuma yazma kurslarını süresi sürekli olarak tartışılan bir konu olmuştur. I. kademe okuma yazma kurslarının resmi süresi 90 saat, II. kademe kursları ise 180 saattir. I. kademe kurslarının süresine ilişkin dört farklı görüş ve uygulama tanımlanabilir.

1. MEB yöneticileri 90 saatlik süre konusunda ısrarcıdır. Eğitim programı tam olarak takip edilirse bu süre zarfında okuma ve yazma öğrenmenin mümkün olduğunu savunurlar. Ayrıca daha uzun bir kursun öğretmenler ya da sınıflar için daha yüksek ödemelere yol açacağı ve bu nedenle daha az okuma yazma kursu açılmasına neden olacağını vurgulamaktalar.<sup>133</sup>
2. Halk Eğitim Merkezlerindeki öğretmenler ve müdürler 90 saatlik kurs süresinin yeterli olmadığını, öğrenemeyenler için kurslarını 10 ile 30 saat arasında uzattıklarını belirtmektedirler.
3. ÇYDD gönüllüleri okuma yazma kurslarının süresini asgari 120 saate uzatmaktadır.
4. AÇEV yöneticileri 90 saat ile olumsuz deneyimler yaşadıkları sonra, kurs süresini n 120 saate çıkarmışlardır. Ayrıca 1. kademe sonrasında 80 saatlik ilave bir kurs imkanı da sağlamışlardır.

Özet olarak, Bakanlığın merkezi yöneticilerinin 90 saatlik kurs sınırı savunularına karşın, bu alanda çalışan tüm öğretmenler, gönüllüler ve yöneticiler en azından 120 saatlik kursu savunmakta ve uygulamaktadırlar.

---

<sup>133</sup> Bakınız, Esat Sağcan ile paydaş görüşmesi.

## 8. MEB’in yetişkin okuma-yazma programı geliştirme kapasitesi

MEB’in yetişkin okuma yazma eğitiminden sorumlu birimi Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki “Okuma-Yazma Şubesi”dir. Bu birimin başında, yanında sadece yardımcı olarak bir memur çalışan Sayın Ömer Gülbay bulunmaktadır. Bu birim, başında Sayın Aynur Çılga’nın bulunduğu genel müdürlüğün halk eğitim şubesine bağlıdır.

“Okuma-Yazma Şubesi” sadece yetişkinler için okuma yazma yaklaşımları, içeriği ve materyallerinin geliştirilmesinden değil, ayrıca gönüllülerin eğitiminin organize edilmesi (bakın bölüm 5.4), resmi mevzuattaki (yasalar ve yönetmelikler) değişikliklerin düzenlenmesi ve “Ulusal Eğitime Destek Kampanyasının” eşgüdümünün sağlanmasından da sorumludur. Bu açıdan, yetişkinler için okuma yazma faaliyetleri gerçekte sadece bir kişi tarafından mesaisinin sadece küçük bir kısmında yürütülmektedir. Bu koşullara rağmen Okuma-Yazma Şubesi son yıllarda oldukça etkin olmuştur. 1998’den bu yana birkaç yeni, ya da gözden geçirilmiş okuma yazma kitabı basılmıştır, diğer materyaller kısa süre içinde basılmak üzeredir.<sup>134</sup>

Yeni içerik ve materyallerin geliştirilmesi amacına yönelik aşağıdaki yöntemler Sayın Gülbay ile olan bir görüşmede tarif edilmiştir:

1. Yeni materyaller ve içerik oluşturmaya duyulan ihtiyaç ya yeni yetişkin okuma yazma inisiyatifleri (örneğin, bir okuma yazma kitabının gözden geçirilmiş baskısının yayınlanacağı Ulusal Eğitime Destek Kampanyası için olduğu gibi) ya da hedef okumaz yazmaz gruplarının profilindeki değişimler (örneğin, kasabalardaki okur yazar olmayan kimseleri belirleme ihtiyacı) ile bağlantılıdır. Bu ana kadar bu ihtiyaçları tanımlayacak herhangi bir sistematik mekanizma olmamıştır.
2. Daha sonra şube müdürü tarafından bir komisyon oluşturulur. Bu adımda komisyon için doğru kişinin bulunması çok önemlidir. Bu adımda karşılaşılan iki problem vardır: İlk olarak komisyon üyeleri için herhangi bir ücret ödenmemesi gönüllüler bulunmasını zorlaştırmaktadır. İkinci olarak, komisyon üyelerinin sadece program geliştirmede değil, ayrıca yetişkin eğitimi ve okur yazarlığında da uzman olmaları gereklidir.
3. Komisyonda genellikle bir üniversite profesörü olan bir başkan bulunmaktadır. Diğer üyeler MEB’in uzmanlarıdır.<sup>135</sup>
4. Komisyon yeni materyaller ya da yeni kitaplar geliştirir.
5. Materyal/kitap Sayın Gülbay tarafından düzenlenir.
6. Materyal/kitap Genel Müdürlük tarafından onaylanır (Genel Müdürlük, Talim Terbiye Kurulunun onayını almak zorunda değildir).
7. Materyal/kitap bakanlık tarafından bastırılır (kimi zaman diğer kurumların/örgütlerin desteği ile).

Ancak, yukarıda belirlenen prosedüre rağmen okuma-yazma şubesinin müdürü, akademisyenler ile olan işbirliğinin çok verimli olmadığı gerekçesiyle, son dönemde herhangi bir komisyon oluşturmadan yeni materyal ve program geliştirmeye çalışmaktadır.

Sayın Gülbay’a göre; Türkiye’deki akademisyenler ya çalışmalarını ilköğretim düzeyinde okuma yazma konusuna yöneltiyor, ya da uluslararası uygulamaları benimsiyor ve Türkiye’deki duruma uyarlıyorlardı. Yine okuma yazma konusunun Türkçe okuma yazma eğitimi süreci ya da felsefi arka planı ile bağlantıları konusunda yapılmış herhangi bir temel araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenden dolayı, Sayın Gülbay yetişkin okur yazarlığına

<sup>134</sup> Proje ayrıca bu yönde de öneriler yapacaktır. Bakınız Bölüm 10.

<sup>135</sup> Geçmiş yıllarda iki komisyon oluşturuldu. Birinci komisyona Prof. Dr. M. Feyzi Öz başkanlık ediyordu ve üyeleri Ali Akyol, İbrahim Karataş, İhsan Kurt, Turgut Sözen, İsmet Maraş, Behice Odaman, Vahide Tipioğlu idi. İkinci komisyona Doç. Dr. Firdevs Güneş başkanlık ediyordu ve üyeleri İbrahim Karataş, Vahide Tipioğlu, Gazi Demirel, Salim Koşar, Asuman Akca, Müge Yetkiner idi.

ilişkin olarak materyal geliştirilmesi ile görevli bağımsız bir birime duyulan ihtiyacı vurgulamakta, aynı ihtiyacı sistematik bir değerlendirme süreci için de geçerli olduğunu belirtmektedir.

Şu anki faaliyetlere ilişkin olarak, Sayın Gülbay yetişkinler için birinci kademe okuma yazma eğitimine yönelik gözden geçirilmiş bir programı bitirmek üzere. Ayrıca okuma yazma kursları sonrası için geliştirilecek olan bir dizi kitapçık da var. Bu set temel yaşam yeterliliklerine ilişkin olacak ve İnsanlık Güneşi Vakfının mali yardımları ile yayınlanacak.

Sonraki bölümde formüle ettiğimiz önerilerde, MEB içinde ve dışında düşünülen yeni kavramları ve perspektifleri değerlendiren, yeni bir yetişkinler için okuma yazma ders kitabı, alıştırma kitabı, öğretmen kılavuzu ve de yetişkin okuma yazma eğitimi için kaynak kitabının yayınlanması önerilmektedir. TEDP projesi, MEB tarafından yayınlanacak olan yeni kitapların tasarlanması ve basılmasına yönelik inisiyatifi alacaktır.

## 9 Sonuçlar ve Öneriler

Aşağıdaki sonuçlar ve öneriler büyük ölçüde MEB’in yetişkinler için okuma yazma programına ilişkindir. Önemi ve işlevi nedeniyle ivedilikle yerine getirilmesi gerekli sonuçlar ve önerilerle başlıyoruz (9.1). Daha sonra Temel Eğitime Destek Projesi süresinde dikkate alınması gereken bazı sonuçlar ve öneriler ile devam ediyoruz (9.2). Son olarak, bu programın kapsamı dışında bulunmasına karşın MEB’in görev ve sorumluluk alanı içinde bulunan uygulamalara dönük bazı sonuçlar ve önerilerde bulunuyoruz (9.3).

### 9.1 Acil Eylem Gerektiren Sonuçlar ve Öneriler

1. MEB’in yetişkinler için I. kademe okuma yazma kurs materyalleri, asıl olarak kırsal kesimdeki okuma yazma bilmeyen insanların ihtiyaçlarına yöneliktir (bölüm 5.3).

► Bazı kuşklar olmasına rağmen (bakın maddeler 3, 5, 6, 7, 8) bu kurs materyallerinin kırsal kesimdeki okuma yazma çalışmaları için kullanılmaya devam edilmesi ve yetişkinler için okuma yazma kaynak kitabı ile desteklenmesi önerilmektedir (bakın madde 3).

2. MEB’in yetişkinler için I. kademe okuma yazma kurs materyalleri büyük kentlerdeki okumaz yazmazların yaşam deneyimlerine yönelik değildir (bölüm 5.3). Büyük kentlerdeki yaşama yönelik yeni materyaller için acil bir gereksinim vardır.

► Büyük kentlerdeki okumaz yazmazlara yönelik ve madde 5 ve 6’daki konuları dikkate alan **yeni kurs materyallerinin (ders kitabı, alıştırma kitabı ve öğretmen kılavuzu) acil olarak geliştirilmesi** önerilmektedir.

3. MEB’in yetişkinler için I. kademe okuma yazma kursu, yetişkinler için uyarlanması son derece zor olan temel eğitim materyallerini içermektedir. Yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik değildir (bölüm 5.1).

► Kırsal kesimdeki yetişkinlere yönelik okuma yazma öğretmenlerine okuma yazma eğitimi ve diğer konularda uygulamadan edinilmiş öneriler sağlayan **yetişkinler için okuma yazma eğitimine yönelik yeni bir kaynak kitabın acilen geliştirilmesi önerilmektedir** (bakın maddeler 5, 6, 7, 8, 9).

► Yeni kurs materyallerinin (bakınız madde 2) yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarına uyarlanması önerilmektedir.

4. Şu anda yetişkinler için okuma yazma kursu veren sınıf öğretmenleri, yetişkin eğitime yönelik hiçbir eğitim almamıştır (bölüm 5.4).

► Yetişkinler için okuma yazma eğitimi sağlayan sınıf öğretmenlerinin **kapasitesinin öğretmen eğitimi ile artırılması** önerilmektedir. Buna yönelik olarak yetişkin eğitimi konusunda öğretmenler için mevcut öğretmen eğitimi programları (örneğin, AÇEV’in) dikkate alınmalıdır.

► Yetişkinler için okuma yazma eğitimi konusunda çalışan sınıf öğretmenlerinin kapasitesi kendilerine madde 3’te önerilen yetişkinler için okuma yazma eğitimi kaynak kitabı sağlanarak geliştirilmelidir.

5. Kursiyerlerin büyük çoğunluğunun kadın olduğu MEB yetişkinler için I. kademe okuma yazma kursu, Türkiye’deki kırsal kesimde geçerli cinsiyet rollerine ilişkin olarak nötr bir bakış açısına sahiptir. Bu bakımdan geleneksel cinsiyet rollerini sorgulamak ve

kursiyerlerin bunların farkında olmasını sağlamak yerine bu rolleri desteklemektedir (bölüm 5.3).

► Tüm yeni kurs materyalleri (madde 2) ve yeni kaynak kitabının (madde 3) toplumsal cinsiyet konularına ve kadınların ihtiyaçlarına (öğretmenlere nasıl yapılacağı gösterilmelidir) duyarlı olması ve eşitlikçi cinsiyet rejimi için modeller sağlaması önerilmektedir.

6. MEB’in yetişkinler için I. kademe okuma yazma kursu ne demokratik süreç ve kursiyerlerin ona nasıl katılacağı, ne de demokratik haklar ve bunların nasıl aranacağı konularına eğilmektedir (bölüm 5.3).

► Tüm yeni kurs materyalleri (madde 2) ve yeni kaynak kitabının (madde 3) demokrasi konusunda, kursiyerleri demokratik süreçte yer alma ve demokratik haklarını kullanabilme konusunda bilgilendirmesi (öğretmenlere nasıl yapılacağı gösterilmelidir) önerilmektedir.

7. MEB’in yetişkinler için I. kademe okuma yazma kurs programı, yetişkin kursiyerlerin yaşam deneyimlerine uyarlanabilecek ölçüde esneklik içermemektedir (bölüm 5.1).

► Öğretmenlere yetişkin kursiyerlerin yaşam deneyimlerine nasıl eğilecekleri konusunda öneriler getiren yeni bir kaynak kitabın (madde 3) oluşturması önerilmektedir. Bu kitap, öğretmenlere, kendi okuma yazma materyallerini geliştirme konusunda yol gösterici önerileri de içermelidir.

8. Mevcut program, öğretmene farklılıkları (cinsiyet, yaş, ortam, yetenek) sınıf ortamında nasıl bir öğrenme kaynağı olarak kullanacağı konusunda bilgiler sağlamamaktadır (bölüm 5).

► Yeni kaynak kitap (madde 3), öğretmenlere sınıftaki farklılıkları nasıl öğrenme kaynağı olarak kullanacağına ilişkin önerileri de içermelidir.

9. Okur yazar olmayanların sayısı (bölüm 3) ve okuma yazma kurslarına katılım örüntüleri (bölüm 4), Türkiye’deki okuma yazma kampanyalarının başarısının nüfusun en kenarda kalan, okuma yazmaya en uzak kesimi ile bağlantılı olduğunu göstermektedir.

► En dezavantajlı toplumsal grupların, okuma yazmaya en uzak kesimine ulaşmak için, kapasite geliştirme ve öğretmen eğitimi (bakın madde 4) ile yeni bir stratejinin geliştirilmesi önerilmektedir.

10. Türkiye’deki okuma yazma kurslarına ilişkin resmi istatistikler sadece kursiyerlerin cinsiyetlere göre ayrımına ilişkin rakamları içermektedir. Bu okuma yazma eğitimindeki problemleri tanımlamak için yeterli bir temel sağlamamaktadır.

► Kursa başlayan ve kursu başarılı olarak tamamlayanlar arasındaki farklılıkları görünür kılacak şekilde, okuma yazma kurslarına katılan kursiyerler hakkında nicel verilerin toplanması önerilmektedir.

## 9.2 Program Süresi Kapsamında Eylem Gerektiren Sonuçlar ve Öneriler

1. MEB’in II. kademe okuma yazma programı, kursu tamamlayanların bir ilk okul diploması almasına imkan tanımadığı için ve mezunlara kimi özel haklar (ehliyet) tanıyan

yönetmelikler kısa süre sonra biteceği (bölüm 4) için, II. kademe okuma yazma kurslarının zaten düşük olan kayıt oranı şu anki seviyesinin de altına düşecektir.

► II. kademe okuma yazma kurslarına kaydolan öğrenci sayısını arttırmak için yeni bir strateji geliştirilmesidir.

2. Yetişkinler için okuma yazma eğitimi uygulamasında, kimisi öğretmenler tarafından durumun şartlarına göre uygulanan çeşitli okuma yazma eğitimi teknikleri gözlemlenmektedir (bölüm 5.2). Bu hem öğretmenler, hem de öğrenciler için karmaşık bir duruma yol açabilir.

► Şu anda Türkiye’de uygulanmakta olan okuma yazma eğitimi tekniklerini, niteliklerini, problemlerini ve başarılarını değerlendirme ihtiyacı bulunmaktadır. Tekniklerin çeşitliliği için yeni çözümlerin bulunması gereklidir.

### 9.3 MEB’in Görevleri konusunda Sonuçlar ve Öneriler

1. MEB’in I. kademe okuma yazma kurslarının resmi süresi (90 saat) çok kısadır (bölüm 7.4).

► I. kademe okuma yazma kurslarının süresi uzatılmalı ve ayrıca kursiyerlerin öğrenme ihtiyacına göre uyarlanabilmesi için bir miktar esneklik sağlanmalıdır.

2. MEB’in yetişkinler için I. kademe okuma yazma programı yetişkinler için uyarlanması zor olan bir temel eğitim programıdır. Yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik değildir (bölüm 5).

► Türkçe eğitimi öğretim programı içinde yetişkinler için özel bir versiyon geliştirilmelidir.

3. Halk eğitim merkezlerinin temel bir problemi okuma yazma eğitimi için sürekli personelinin bulunmamasıdır (bölüm 5.4).

► Halk eğitim merkezlerine yetişkin okur yazarlığı konusunda eğitim almış ya da eğitim alacak personel (tercihen sınıf öğretmeni) sağlanmalıdır.

4. MEB içindeki okuma yazma dairesi, personelinin kişisel çabalarına rağmen, okuma yazma programlarını değerlendirmek ve iyileştirmek için yeterli derecede tedarik edilmemiştir (bölüm 8).

► Dairenin okuma yazma ihtiyaçları için olan değerlendirme ve iyileştirme kapasitesi hem nitelik hem de nicelik yönünden geliştirilmelidir.

5. Şu anda yetişkin okuma yazma kursları veren sınıf öğretmenleri yetişkin eğitimi konusunda hiçbir eğitim almamıştır (bölüm 5.4).

► Sınıf öğretmenlerinin üniversitede aldıkları lisans eğitimi zorunlu bir yetişkin eğitimi modülü içermelidir.

6. STÖ’lerin, özellikle de AÇEV ve Rotary Kulübünün okuma yazma programları, bir takım problemleri olmasına rağmen yetişkin okur yazarlığı için ilginç fikirler ve teşvik edici materyaller sağlamaktadır (bölümler 6.1 ve 6.2).

► STÖ’lerin yetişkin okuma yazma programları tarafından sağlanan ilginç fikirler ve teşvik edici materyaller MEB tarafından değerlendirilmeli ve kullanılmalıdır.

7. Yetişkin okuma yazma eğitimi sadece profesyonel öğretmenler tarafından değil ayrıca – geniş bir ölçüde – gönüllüler tarafından da yerine getirilen bir görevdir (bölümler 6.3 ve 6.4). Bu görevi gönüllülerle paylaşmak ve onları eğitmek MEB’in akılcı bir politikası olmuştur (bölüm 5.4).

► Gönüllülerin yetişkin okur yazarlığına katılımı sürdürülebilir bir temelde desteklenmelidir.

8. Eğitim için ayrılan devlet bütçesi ve yaygın eğitimin bu bütçe içindeki payı yeterli değildir. (bölüm 4).

► Eğitim için ayrılan bütçe ve yaygın eğitimin bu bütçe içindeki payı arttırılmalıdır.

## 10. Önerilen Faaliyet Planı

Bölüm 9.1’deki öneriler temelinde ek masraflar bütçesi altındaki satın alma sözleşmelerine ilişkin bir uygulama stratejisini formüle ettik. Satın alma sözleşmeleri için önerilen faaliyetler aşağıdaki konuları kapsamaktadır:

### **Sözleşme 1 (Rehberlik ve Kapasite Geliştirme):**

Yeni materyallerin üretim sürecinde, yazarların hazırlık atölye çalışmaları ve izleme toplantılarının organize edilmesi ve bunlara başkanlık edilmesi; materyallerin basımı ve dağıtımının izlenmesi ve öğretmenlerin eğitimi.

### **Sözleşme 2 (Kitapların Yazımı, Düzenlenmesi, Basımı ve Dağıtımı):**

Kentlerdeki yaşama dönük olarak yetişkinler için yeni okuma yazma ders kitabı, alıştırmalar kitabı ve öğretmen el kitabının yazılması, düzenlenmesi, bastırılması ve dağıtılması; öğretmenler için yetişkin okuma yazma eğitimi konusunda yeni bir kaynak kitabının yazılması, düzenlenmesi, bastırılması ve dağıtılması.

Her iki sözleşme eşgüdüm içinde yürütülecek ve bu şekilde birbirleri ile bağlantılı olacaktır. İki aylık çalışma gününe eşit süredeki uluslararası danışmanlık, hizmet sağlayıcıların yararlanmasına hazır bulunacaktır. Tüm faaliyetler ilk olarak altı pilot ilde uygulanacaktır. Ardından faaliyetler değerlendirilecek, uyarlanacak ve daha sonra Temel Eğitime Destek Projesi kapsamındaki diğer 17 ilde de uygulanmaya başlayacaktır.

	<b>Sözleşme 1: Rehberlik ve Kapasite Geliştirme</b>	<b>Sözleşme 2: Kitapların Yazılması, Düzenlenmesi, Basımı ve Dağıtımı</b>
Öneriler	4 ve 9 Numaralar	2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 Numaralar
Yöntem ve Gerekçe	<p>200.000 Euro altındaki sözleşmeler için rekabetçi pazarlık yöntemi.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• yerel olarak ihale edilebilir;</li><li>• adilliğin garanti edilmesi;</li><li>• iyi ürün-fiyat oranı;</li><li>• hızlı sonuçlar.</li></ul>	<p>Pratikte (ve kısmen yasal olarak) yetişkinler için okuma yazma materyallerinin üretilmesinde tekel konumu olan MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne verilen 200.000 Euro üzerindeki sözleşmeler için pazarlık yöntemi;</p> <p>kurumsal nitelikteki faaliyetlere ilişkin olarak; okuma yazma materyallerinin ücretsiz sağlanacak olmasından dolayı sürdürülebilirliği sağlamak açısından, bunu bir özel sektör şirketine vermek mümkün değildir. Avrupa Komisyonunun finansmanı sona erdikten sonra özel sektör bunların dağıtımını ile ilgilenmeyecektir;</p> <p>Bakanlık yetişkin eğitiminde dağıtımın tek sağlayıcısıdır.</p> <p>kitapların üretilmesi acil bir tamamlayıcı hizmettir;</p> <p>hizmet ana sözleşmeye dahil edilmemiştir; beklenmedik durumlara gereken önem verilmelidir;</p> <p>tüm kitaplar ücretsiz olarak dağıtılacaktır; kitaplar okuma yazma bilmeyen insanlara kısmi bir sosyal yardım sağlayacaktır</p>
Bu bileşenden beklenen çıktıların tanımı	<p><b>Aşağıdakilerin sağlanması:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• fikirleri ortaya çıkarmak için 1 adet dört günlük atölye;</li><li>• yazarların eğitimi için 1 adet üç günlük atölye;</li><li>• bölümleri ve içeriği tanımlamak için 1 adet üç günlük atölye;</li><li>• yazımı izlemek için 3 adet bir günlük toplantı;</li><li>• düzenlemeyi izlemek için 1 adet bir günlük toplantı;</li><li>• dağıtımın izlenmesi;</li><li>• halkla ilişkiler faaliyetleri ve üretilen materyallerin yayınlanması;</li><li>• sınıf öğretmenleri için bir haftalık eğitim atölyesi: yeni kurs materyalleri ile.</li></ul>	<p><b>Kitapların Yazımı, Düzenlenmesi, Basımı ve Dağıtımı</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 50.000 kopya 80 ile 100 sayfa arasında yetişkinler için yeni okuma yazma ders kitabı;</li><li>• 50.000 kopya 100 ile 120 sayfa arasında yetişkinler için yeni okuma yazma egzersiz kitabı;</li><li>• 1.400 kopya 80 ile 100 sayfa arasında yetişkinler için okuma yazma öğretmen kılavuzu;</li><li>• 3.000 kopya 100 ile 150 sayfa arasında yetişkinler için okuma yazma öğretimi kaynak kitabı;</li></ul>
Önerilen	70.000 Euro	220.000 Euro

bütçe		
Önerilen hizmeti sağlayacak taraflar	<ul style="list-style-type: none"><li>• Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü;</li><li>• Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi EAUM (Eğitim Araştırmaları ve Uygulama Merkezi);</li><li>• Anne ve Çocuk Eğitimi Vakfı;</li><li>• STÖ</li></ul>	MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü
Zaman programı	Nisan 2004 - Temmuz 2005	Haziran 2004 - Temmuz 2005
Diğerleri	<ul style="list-style-type: none"><li>• Azami 2 aylık çalışma gününe eşit süredeki uluslararası danışmanlık, hizmet sağlayıcıların yararlanmasına hazır bulunacaktır</li><li>• İhale yöntemine ilişkin bilgiler aşağıdaki belgelerde mevcuttur: a. “Türkiye’de Yetişkinler için Okuma Yazma Eğitimi” konusunda teknik rapor; b. ihale dosyası; c. kullanılması önerilen format</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Azami 2 aylık çalışma gününe eşit süredeki uluslararası danışmanlık, hizmet sağlayıcıların yararlanmasına hazır bulunacaktır.</li><li>• İhale yöntemine ilişkin bilgiler aşağıdaki belgelerde mevcuttur: a. “Türkiye’de Yetişkinler için Okuma Yazma Eğitimi” konusunda teknik rapor; b. ihale dosyası; c. kullanılması önerilen format</li></ul>

## Sözleşme 1: Rehberlik ve Kapasite Geliştirme

Bu sözleşme 4. ve 9. önerileri kapsar.

### 1. Prosedür ve Gerekçeleştirme

Bu bileşen 200.000 Euro altındaki sözleşmeler için rekabetçi pazarlık yöntemini izleyecektir. Rekabetçi pazarlık yöntemi yerel, adilliğin garanti edildiği, iyi ürün-fiyat oranına sahip ve çabuk sonuçlara yönelik ihalelerde kullanılabilir.

### 2. Bu Bileşen için Beklenen Çıktıların Tanımı

Servis tedarikçisi aşağıdaki çıktıları garanti edecektir:

1. Fikirleri ortaya çıkarmak, olası materyalleri tanımlamak ve kitaplar için deneyim amacıyla **dört günlük çalıştayın** düzenlenmesi ve başkanlık edilmesi. Çalıştaya şu kişiler katılacaktır (hizmet sağlayıcı ekibin yanı sıra): 4 ile 8 arası yazar, 2 ders kitabı tasarımcısı ve bileşen 2'nin hizmet sağlayıcısının 1 sorumlu düzenleyicisi, altı pilot ilin uygulama takımının her birinden 1 üye, yaygın eğitim ulusal uygulama ekibinden 1 üye, yetişkinler için okuma yazma konusunda geniş deneyimi olan 15 öğretmen, hizmet sağlayıcısının yararlanmasına hazır 1 uluslararası danışman. Yaklaşık katılımcı konaklama miktarı  $33*3=99$  gece.
2. Yazarların, ders kitabı tasarımcılarının ve bileşen 2 hizmet tedarikçisinin sorumlu düzenleyicilerinin eğitimi amacıyla **üç günlük çalıştayın** düzenlenmesi ve başkanlık edilmesi. Çalıştaya şu kişiler katılacaktır (hizmet sağlayan ekibin yanı sıra): 4 ile 8 arasında yazar, 2 ders kitabı tasarımcısı ve bileşen 2'nin hizmet sağlayıcısının 2 sorumlu düzenleyicisi, altı pilot ilin uygulama ekibinin her birinden 1 üye, yaygın eğitim ulusal uygulama ekibinden 1 üye, hizmet sağlayıcısının yararlanmasına hazır 1 uluslararası danışman. Yaklaşık katılımcı konaklama miktarı  $18*2=36$  gece
3. Yeni öğretmen kaynak kitabı ve alıştırmaya kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı ile birlikte yeni ders kitabının içeriğinin tanımlanması için **üç günlük çalıştayın** düzenlenmesi ve başkanlık edilmesi. Çalıştaya şu kişiler katılacaktır (hizmet sağlayan ekibin yanı sıra): 4 ile 8 arasında yazar, 2 ders kitabı tasarımcısı ve bileşen 2'nin hizmet sağlayanın 2 sorumlu düzenleyicisi, altı pilot ilin uygulama takımının her birinden 1 üye, yaygın eğitim ulusal uygulama ekibinden 1 üye, hizmet sağlayıcısının yararlanmasına hazır 1 uluslararası danışman. Yaklaşık katılımcı konaklama miktarı  $18*2=36$ .
4. Yazma sürecini izlemek için 3 adet **bir günlük toplantıların** düzenlenmesi ve başkanlık edilmesi. Toplantıya şu kişiler katılacaktır (hizmet sağlayan ekibin yanı sıra): 4 ile 8 arasında yazar, 2 ders kitabı tasarımcısı ve bileşen 2'nin hizmet sağlayanın 2 sorumlu düzenleyicisi, yaygın eğitim ulusal uygulama ekibinden 1 üye, hizmet tedarikçisinin yararlanmasına hazır 1 uluslararası danışman.
5. Düzenleme sürecini izlemek için 1 adet **bir günlük toplantının** düzenlenmesi ve başkanlık edilmesi. Toplantıya şu kişiler katılacaktır (hizmet sağlayan ekibin yanı sıra): 4 ile 8 arasında yazar, 2 ders kitabı tasarımcısı ve bileşen 2'nin hizmet sağlayıcısının 2 sorumlu düzenleyicisi, yaygın eğitim ulusal uygulama ekibinden 1 üye, hizmet sağlayanların yararlanmasına hazır 1 uluslararası danışman.
6. Üretilen materyallerin altı pilot ildeki **dağıtımının izlenmesi**.
7. Altı pilot ilde **halkla ilişkiler ve üretilen materyallerin yayılması**
8. Altı pilot ilin sınıf öğretmenleri için **bir haftalık eğitim çalıştayının** düzenlenmesi ve başkanlık edilmesi. Bu öğretmen eğitimi yeni yetişkinler için okuma yazma ders kitabı ve

bununla birlikte olan alıştırma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına ilişkin teorik seminerler ve pratik alışırtmaları içerecektir. Bu öğretmen eğitimi için yetişkinler için okuma yazma eğitimine yönelik mevcut programlar (örneğin, AÇEV’in) hesaba katılmalıdır. Bu kursa başlayanlar ve kursu tamamlayanların oranı ve yaş gruplarını içerecek şekilde kursiyerler hakkındaki gerekli istatistiksel materyallerin sağlanmasına ilişkin öğretmen eğitimi içerecektir. Çalışmaya şu kişiler katılacaktır (hizmet sağlayan ekibin yanı sıra): altı pilot ildeki 60 halk eğitim merkezinin personeli olan 1’er sınıf öğretmeni. Yaklaşık katılımcı konaklama miktarı  $60*4=240$  gece.

9. Altı pilot ilin sınıf öğretmenleri için **bir haftalık eğitim çalıştayının** düzenlenmesi ve başkanlık edilmesi. Bu öğretmen eğitimi yetişkinler için okuma yazma eğitimine ilişkin yeni kaynak kitaba yönelik teorik seminerler ve pratik alışırtmalar içerecektir. Bu öğretmen eğitimi için yetişkin okur yazarlığı konusunda öğretmen eğitime yönelik mevcut eğitim programları (örneğin, AÇEV’in) dikkate alınmalıdır. Bu kursa başlayanlar ve kursu tamamlayanların oranı ve yaş gruplarını içerecek şekilde kursiyerler hakkındaki gerekli istatistiksel materyallerin sağlanmasına ilişkin öğretmen eğitimi içerecektir. Çalışmaya şu kişiler katılacaktır (hizmet sağlayan ekibin yanı sıra): altı pilot ildeki 91 halk eğitim merkezinin personeli olan 1’er sınıf öğretmeni. Yaklaşık katılımcı konaklama miktarı  $91*4=364$  gece.

### 3. Önerilen Bütçe

70.000 Euro

### 4. Önerilen Hizmet Sağlayıcılar

1. Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
2. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, EAUM (Eğitim Araştırmaları ve Uygulama Merkezi)
3. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)
4. Sivil Toplum Örgütleri

## 5. Zaman Çizelgesi

				2004							
				Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım
<b>Sözleşme 1: Rehberlik ve Kapasite Geliştirme</b>											
				#							
İhaleye Davet											
İhalenin Değerlendirmesi					#						
Çalıştay 1							#				
Çalıştay 2								#			
Çalıştay 3									#		
Bilgi Oturumu 1										#	
				2005							
				Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz
<b>Sözleşme 1: Rehberlik ve Kapasite Geliştirme</b>											
				#							
Bilgi Oturumu 2											
Bilgi Oturumu 3					#						
Bilgi Oturumu 4						#					
İzleme										#	
Öğretmen Eğitimi yeni Ders kitabı											#
Öğretmen Eğitimi kılavuzu											#

6. Diğer

1. Azami 2 aylık çalışma gününe eşit süredeki uluslararası danışmanlık, hizmet sağlayıcıların yararlanmasına hazır bulunacaktır.
2. İhale süreci kapsamındaki bilgi şu iki dokümandan oluşacaktır: a) "Türkiye'de Yetişkinler için Okuma-Yazma Eğitimi" adlı teknik Rapor; b) İhale dosyası; c) kullanılması önerilen format.

	<b>Miktar</b>	<b>Yüzde</b>
Ücretler		30 %
Seyahat		20 %
Harcırah		30 %
Diğer		20 %

## Sözleşme 2: Kitapların Yazımı, Basımı ve Dağıtımı

Bu sözleşme 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 numaralı önerileri kapsamaktadır.

### 1. Yöntem ve Gerekçe

Bu sözleşme 200.000 Euro üzerindeki sözleşmeler için pazarlık yöntemini takip edecektir. Bu sözleşme pratikte (ve kısmen yasal olarak) yetişkinler için okuma yazma materyallerinin üretilmesinde tekel konumu olan MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne verilecektir (bakın ekli değerlendirme raporu); Kurumsal yapıdaki faaliyetlere ilişkindir. Okuma yazma materyallerinin ücretsiz sağlanacak olmasından dolayı sürdürülebilirliği açısından bunu bir özel sektör şirketine vermek mümkün değildir. Avrupa Komisyonunun finansmanı sona erdikten sonra özel sektör bunların dağıtımını ile ilgilenmeyecektir. Sözleşme kurumsal yapıdaki faaliyetlere ilişkindir, yani yetişkin okur yazarlığı için, yetişkin okuma yazma ders kitabı, alıştırma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğretmen kaynak kitabı. Bakanlık bu alandaki kitap dağıtımında tekel konumundadır. Belirtilen kitapların üretilmesi, ivedi bir ihtiyaç olduğu için (bu hizmet sadece değerlendirme çalışmasında belirtilmişti) ana sözleşmede belirtilmemiş olan acil bir tamamlayıcı hizmettir. Belirtilen tüm kitaplar öğrencilere ve öğretmenlere ücretsiz olarak dağıtılacaktır. Türkiye genelindeki yoksul okumaz yazmazlar için kısmi bir sosyal yardım sağlayacaktır.

### 2. Bu bileşenin beklenen çıktıların tarifi

Hizmet sağlayıcısı aşağıdaki çıktıları garanti etmektedir: 1. yetişkinler için yeni okuma yazma ders kitabı; 2. yetişkinler için yeni okuma yazma alıştırma kitabı; 3. yetişkinler için okuma yazma öğretmen kılavuz kitabı; 4. yetişkinler için okuma yazma eğitime yönelik kaynak kitap.

#### 1. Aşağıdaki koşulları sağlayan **yetişkinler için yeni bir okuma yazma ders kitabı**:

- Ders kitabının içeriği kent ortamındaki yoksul yetişkinlerin hayatına yönelik olacaktır.
- Ders kitabı kent ortamındaki yoksul ve çoğunlukla kadın olan insanların günlük hayatlarındaki problemlerinin (örneğin, sağlık, evlilik, yasal konular, çocukların eğitimi) nasıl çözüleceğinin gösterecektir.
- Ders kitabı – diğerleri yanında – cinsiyet konuları ile ilgilenecek ve cinsiyete duyarlı bir çizgide hareket edecektir.
- Ders kitabı – diğerleri yanında – demokratik haklarla ilgilenecek ve okuyuculara bu hakları nasıl elde edeceklerini gösterecektir.
- Günlük hayata ilişkin matematik problemleri ders kitabına entegre edilecektir.
- Ders kitabı 80 ile 100 arasında sayfa içerecektir.
- Ders kitabının telif hakkı Avrupa Komisyonuna / MEB'e devredilecektir.

#### 2. Aşağıdaki koşulları sağlayan **yetişkinler için yeni bir okuma yazma alıştırma kitabı**:

- Alıştırma kitabı öğrencilerin kendi kelimeleri, cümleleri ve metinlerini kursun erken bir aşamasında yazmalarına yardımcı olacaktır.
- Alıştırma kitabı – diğerleri yanında – toplumsal cinsiyet konuları ile ilgilenecek ve cinsiyete duyarlı bir çizgide hareket edecektir.
- Alıştırma kitabı – diğerleri yanında – demokratik haklarla ilgilenecek ve okuyuculara bu hakları nasıl kullanacaklarını gösterecektir.
- Günlük hayata ilişkin matematik problemleri ders kitabına entegre edilecektir.

- f. Ders kitabı 100 ile 120 arasında sayfa içerecektir.
  - g. Ders kitabının telif hakkı Avrupa Komisyonuna / MEB'e devredilecektir.
3. Aşağıdaki koşulları sağlayan **yetişkinler için yeni bir okuma yazma öğretmen kılavuz kitabı**:
- a. Öğretmen kılavuz kitabı öğretmenlere ders kitabı ve alıştırmaya kitabının nasıl kullanılacağını adım adım gösterecek ve ayrıca her adımın neden atılmasının gerekli olduğunu açıklayacaktır.
  - b. Öğretmen kılavuz kitabı öğretmenlere kursiyerlerin yaşam deneyimleri ile ilgilenme fırsatı tanıyacaktır.
  - c. Öğretmen kılavuz kitabı öğretmenlere demokratik katılımın bir adımı olarak kursiyerler arasında nasıl tartışma ortamı yaratılacağını gösterecektir.
  - d. Öğretmen kılavuz kitabı 80 ile 100 arasında sayfa içerecektir.
  - e. Ders kitabının telif hakkı Avrupa Komisyonuna / MEB'e devredilecektir.
4. Aşağıdaki koşulları sağlayan **yetişkinler için yeni bir okuma yazma kaynak kitabı**:
- a. Kaynak kitabı yetişkin eğitimi konusuna yönelik olacaktır.
  - b. Kaynak kitabı kursiyerlerin yaşam deneyimlerine eğilme yollarını gösterecektir.
  - c. Kaynak kitabı öğretmenlere materyal geliştirme hakkında bilgiler sağlayacaktır.
  - d. Kaynak kitabı öğretmenlere farklı bir ana dili olan kimselere yönelik olarak yetişkinler için okuma yazma eğitimine ilişkin bilgiler sağlayacaktır.
  - e. Kaynak kitabı öğretmenlere yetişkinler için okuma yazma eğitiminin farklı tekniklerini gösterecektir.
  - f. Kaynak kitabı öğretmenlere cinsiyet konusunun nasıl ele alınacağını gösterecektir.
  - g. Kaynak kitabı öğretmenlere demokrasi konusunun nasıl ele alınacağını gösterecektir.
  - h. Kaynak kitabı 100 ile 150 arasında sayfa içerecektir.
  - i. Ders kitabının telif hakkı Avrupa Komisyonuna / MEB'e devredilecektir.
5. Ders kitabının **yazılması**.
6. Alıştırma kitabının **yazılması**.
7. Öğretmen kılavuz kitabının **yazılması**.
8. Yetişkinler için okuma yazma eğitimi kaynak kitabının **yazılması**.
9. Ders kitabının **düzenlenmesi**.
10. Alıştırma kitabının **düzenlenmesi**.

11. Öğretmen kılavuz kitabının **düzenlenmesi**.
12. Yetişkinler için okuma yazma eğitimi kaynak kitabının **düzenlenmesi**.
13. Ders kitabının 50.000 kopyasının **basılması**.<sup>136</sup>
14. Alıştırma kitabının 50.000 kopyasının **basılması**.
15. Öğretmen kılavuz kitabının 1.400 kopyasının **basılması**.
16. Yetişkinler için okuma yazma eğitimi kaynak kitabının 3.100 **basılması**.<sup>137</sup>
17. Altı pilot ildeki tüm kent halk eğitim merkezlerine ders kitabının **dağıtılması**.
18. Altı pilot ildeki tüm kent halk eğitim merkezlerine alıştırma kitabının **dağıtılması**.
19. Altı pilot ildeki tüm kent halk eğitim merkezlerine öğretmen kılavuz kitabının **dağıtılması**.
20. Altı pilot ildeki tüm kent halk eğitim merkezlerine yetişkinler için okuma yazma eğitimi kaynak kitabının **dağıtılması**.
21. Tüm yazarlar, ders kitabı tasarımcıları ve hizmet sağlayıcının 2 sorumlu düzenleyicisinin, bileşen 1'in hizmet tedarikçisi tarafından düzenlenen tüm çalıştaylar ve toplantılara **katılımı**.

### 3. Yazarlar ve ders kitabı tasarımcıları ekibinin tanımı

Hizmet sağlayan tarafın oluşturacağı ekip, en az 2 en fazla 4 sorumlu düzenleyici, 4 ile 8 arasında yazar ve 2 ders kitabı tasarımcısı içerecektir. Yazarların çoğunluğu yetişkinler için okuma yazma konusunda en az 5 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden oluşacaktır. En az iki yazar, ders kitabı yazma ve toplumsal cinsiyet konularında çalışma/araştırma deneyimi olacaktır. Ders kitabı tasarımcıları, bu konuda deneyimli olacaktır.

Hizmet sağlayan taraf, yazarlar ve ders kitabı tasarımcılarının seçimi ve atanması sürecinde ihale makamının katılımını ve onayını alacaktır. Hizmet sağlayan taraf ayrıca bileşen 1'in hizmet sağlayan ekibi ile tam bir işbirliği içinde çalışacaktır.

### 4. Önerilen bütçe

220.000 Euro.

### 5. Önerilen hizmet sağlayıcısı

Milli Eğitim Bakanlığı Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü.

<sup>136</sup> Tüm rakamlar halk eğitim merkezi başına birinci kademe kursları, kursiyerler ve okuma yazma öğretmenlerinin ortalama oranlarına dayanan tahminlerdir. Bu materyal sadece kentsel kesimdeki halk eğitim merkezlerine dağıtılacaktır.

<sup>137</sup> Bu rakamlar kurs ya da ortamın kademesine ilişkin herhangi bir sınırlama olmadan halk eğitim merkezi başına okuma yazma kursu ve okuma yazma öğretmeni ortalama oranlarına dayanan tahminlerdir.



7. Diğer

1. En fazla 2 adam-ay uluslar arası uzmanlık Hizmet Vereninin kullanımında olacaktır.
2. İhale süreci kapsamındaki bilgi şu iki dokümandan oluşacaktır: a) "Türkiye'de Yetişkinler için Okuma-Yazma Eğitimi" adlı teknik Rapor; b) İhale dosyası; c) kullanılması önerilen format.

	<b>Miktar</b>	<b>Yüzde</b>
Ücretler		25 %
Format		5 %
Basım ve Dağıtım		65 %
Diğer		5 %



## 11. Kaynaklar

- AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı – Öğretmene Genel Bilgiler. İstanbul 2002
- AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 1 – Öğrenci Kitabı. İstanbul 2003
- AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 1 – Öğretmen El Kitabı. İstanbul 2003
- AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 2 – Öğrenci Kitabı. İstanbul 2003
- AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 2 – Öğretmen El Kitabı. İstanbul 2002
- AÇEV: İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı Gönüllü Profili Raporu. İstanbul 2002
- Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO/UNESCO Asia-Pacific Programme of Education for All: Handbook – Adult Learning Materials Development at Community Level. Tokyo 2001 [http://www.accu.or.jp/litdbase/pub/dlperson/pdf0203/19RW10.pdf] (14.03.2004).
- Aslan, Ş.A. **Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik**. KSSGM Yay., Ankara: 2000.
- Bülbül S. Türkiye’de Okuma Yazma Öğretimi Çalışmaları ve Alınan Sonuçlar, UNESCO için hazırlanan rapor. Çoğaltma. Ankara: 1990.
- Bülbül, Sudi A. Yüksel, Kavak; Selahattin, Gelbal; , Feyyat Gökçe; Yusuf Badavan; Ömer Gülbay; Tülay Üstündağ. **Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması**. Ankara 1999
- Carter, Elaine. New approaches to literacy learning. UNESCO. Paris 2000 [http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125767eb.pdf] (14.3.2004)
- Curtis, Lynn R. **Literacy for Social Change**. Syracuse 1990
- ÇYDD Ankara Şubesi: Eğitim Komisyonu 2003-2004 Çalışma Raporu. Ankara 2004
- DİE. **MEB İstatistikleri: Yaygın Eğitim 1997-98**.
- DİE. www.die.gov.tr/nüfus vekalkınma göstergeleri, 2003
- DPT. “Gelir Dağılımının İyileştirilmesi ve Yoksullukla Mücadele,” **8. Beş Yıllık Kalkınma Planı. Özel İhtisas Komisyonu Raporu**. Ankara: 2000.
- Durgunoğlu, Aydın Yücesan; Banu Öney; Hilal Kuşçul; Fatma Zengin; **Öğretmene Genel Bilgiler**. İstanbul: AÇEV 2002
- Durgunoğlu, Aydın Yücesan; Banu Öney; Hilal Kuşçul. Development and Evaluation of an Adult Literacy Program in Turkey [http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.html] (14.03.2004)
- Ercan, F. “1980’lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neo Liberal Eğitim Politikaları,” **75 Yılda Eğitim**. T. İş Bankası Yay., İstanbul: 23-38.
- Erdoğan, Necmi: **Kemalist Non-Governmental Organizations**. In: Stefanos, Yerasimos/Seufert, Günter/Vorhoff, Karin (eds.): **Civil Society in the Grip of Nationalism**. İstanbul 2000, p. 251-282
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Directorate-General for Employment and Social Affairs: Making a European Area. [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf] (14.03.2004)
- Gülbay, Ömer ve diğerleri. **Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi**. Ankara: 2002.
- Gülbay, Ömer. **Yetişkin Okur-Yazarlığı**. Ankara: MEB 2000
- Gümüšoğlu, F. **Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik**: 1928-1995. Kaynak Yay., İstanbul: 1996.
- Güneş, F. ve diğerleri. Herkes İçin Okuma-Yazma Kitabı. Ankara: 2000.
- Güneş, F. **Yetişkinlere Okuma Yazma Öğretimi**. Yaygın Eğitim Enstitüsü. Ankara: 1992.
- I. Kademe okuma-Yazma Kursunda Yapılacak İş ve İşlemler
- Literacy Innovations. Spring/Summer 1999, Vol. 3, No. 1 [http://www.literacy.org]
- MEB, ÇYEGM/UNICEF: Yetişkinler okuma dizisi. Kitap 1 (Akıllı aile). Ankara 1996

- MEB, ÇYEGM/UNICEF: Yetişkinler okuma dizisi. Kitap 1 (Çalışkan aile). Ankara 1996
- MEB, ÇYEGM/UNICEF: Yetişkinler okuma dizisi. Kitap 1-2-3-4-5. Ankara 1996
- MEB, ÇYEGM/UNICEF: Yetişkinler okuma dizisi. Kitap 2 (Temel aile Güzel Çevre). Ankara 1996
- MEB, ÇYEGM/UNICEF: Yetişkinler okuma dizisi. Kitap 3 (tutumlu aile). Ankara 1996
- MEB, ÇYEGM/UNICEF: Yetişkinler okuma dizisi. Kitap 5 (sağlıklı çocuklar). Ankara 1996
- MEB, ÇYEGM: Herkes İçin Okuma-Yazma Alıştırma Kitabı. Ankara 1998
- MEB, ÇYEGM: Herkes İçin Okuma-Yazma Alıştırma Kitabı. Ankara 2000
- MEB, ÇYEGM: Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Ankara 1999
- MEB, ÇYEGM: Yetişkin eğitimi için öğretici rehberi. Ankara 2000
- MEB, ÇYEGM: Yetişkin okuma-yazma öğreticisi yetiştirme kurs programı
- MEB, ÇYEGM: Yetişkinler için okuma yazma öğrenimi ve I. Kademe Eğitim Programı (Literacy education for adults and the first grade education program)
- MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı Alıştırma kitabı. Ankara 2001
- MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı Alıştırma kitabı. Ankara 2002
- MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı öğretmen Kılavuzu. Ankara 2000
- MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı. Ankara 1999
- MEB, ÇYEGM: Yetişkinler okuma kitabı. Ankara 2002
- MEB, ÇYEGM: Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Ankara: 1999.
- MEB. www.cyegm.meb.gov.tr/okuma yazma istatistikleri.2003
- MEB.: Sayısal Veriler 2002-2003.
- MEB/ÇYDD: Eğitim Kitapçığı. 1996
- MEB/Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü: Yetişkin Okuma-Yazma Öğreticisi Yetiştirme Kurs Programı
- MEB: 2002 Yılı Başında Milli Eğitim. Ankara: 2001.
- Nickel, Sven: Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? In: Döber, Marion/Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Münster/Stuttgart 2000, S. 86-98 [<http://www.alphabetisierung.de/IhrKreuz-gesamt.pdf>] (14.03.2004)
- Öz, Feyzi. **Türkiye Cumhuriyetinde Okuma-Yazma Seferberlikleri ve Yönetimi**, Ankara 1995
- Perfetti, Charles A./Marron, Maureen A.: Learning to Read. Literacy Acquisition By Children and Adults. Learning Research and Development Center. University of Pittsburgh. 1995 [<http://www.literacyonline.org/products/ncal/pdf/TR9507.pdf>] (14.03.2004)
- Sayılan, Balta ve Şahin: Ankara'nın Gecekondu Bölgelerinde Yaşayan Okumaz Yazmaz ve İşsiz Kadınların Tespiti Araştırması. UNDP-KSSGM-KASAUM. Ankara: 2001
- Sayılan, F.: "Paradigma Değişirken: Küreselleşme ve Yaşamboyu Eğitim," **Cevat Geray'a Armağan**. Mülkiyeliler Birliği Yay., 2000: 609-625.
- Support to Basic Education Project: Base Line Study. Ankara 2003
- Tan, Mine: "Eğitimde Kadın-Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği," **Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş**. TÜSİAD. İstanbul. 2000: 19-115.
- Uluslararası Rotary 2430. Bölge KOYE. Teknik Koordinatör El Kitabı
- Uluslararası Rotary 2430. Bölge: Kolaylaştırılmış okuma yazma eğitimi (KOYE) – KOYE El kitabı.
- Uluslararası Rotary 2430. Bölge: KOYE. Teknik Koordinatör Belgeleri.
- UNICEF: Kız Çocuklarının Okullaşması Kampanyası: Kız Çocuklarının Okullaşması İçin Yapabileceklerimiz Var. Ankara: 2003.
- Wagner, Daniel D.: Literacy and Adult Education. UNESCO 2001 [<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123333e.pdf>] (14.03.2004)