



İŞLEVSEL YETİŞKİN OKURYAZARLIĞI PROGRAMI
UYGULAMA VE DEĞERLENDİRMESİ

Doç.Dr.Aydın Yücesan Durgunoğlu

Minnesota Üniversitesi

Doç. Dr.Banu Öney

Boğaziçi Üniversitesi

Hilal Kuşcul

Meltem Cantürk

Anne Çocuk Eğitim Vakfı

Nisan 1997

İÇİNDEKİLER

I. GİRİŞ

- A. İlerleyen Dünyada Okuryazarlığın Önemi
- B. Okuryazarlığın Tanımlanması
- C. Türkiye'deki Durum

II. PROGRAMIN FELSEFESİ, İÇERİĞİ VE UYGULANMASI

- A. Okuma Yazma ile ilgili Varsayımlar
 - Kelime Tanıma: Ses Bilgisi ve Hece Çalışmalarının Önemi
 - Okuma-Anlama bağlantısı: Eleştirel Düşünme, Okuma-Anlama Stratejiler
 - İşlevsel Okuma yazma
 - Konuşulan Dili İyi Tanımak
 - Yazmanın Önemi
- B. Program Malzemeleri ve İçeriği
 1. Günün Tarihi ve Günlük Gazetenin İncelenmesi
 2. Ödev Kontrolü
 3. Konu Tartışması
 4. Dinleme- Anlama - Düşünme Soruları
 5. Hece ve Ek Çalışması
 6. Parçayı Okuma ve Soruları Cevaplandırma
 7. Yazma çalışmaları
 8. Ek Okuma

C. Programın Uygulanması

III. PROGRAMI DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ

- A. Birinci Grubun Değerlendirilmesi
 1. Kurs Başlangıcında Uygulanan Testler
- B. Birinci Grubun Bulguları
 - Niceliksel Bulgular
 - Niteliksel Bulgular
- C. İkinci ve Üçüncü Grupların Değerlendirilmesi
 1. Kurs Başlangıcında Uygulanan Testler (Tarama 1)
 2. Kurs Ortasında Uygulanan Testler (Tarama 2)
 3. Kurs Bitiminde uygulanan Testler (Tarama 3)

D. İkinci ve Üçüncü Grubun Bulguları

1. Kursun Başındaki Görünüm
2. Kursun Ortasındaki ve sonundaki Görünüm

IV. SONUÇ ve TARTIşMA

- A. Kursu başlamadaki Durum
- B. Kursun Başı ve Sonu Arasındaki Performans Farkı
- C. Kursun Sonundaki Durum

V. ÖNERİLER

- A. Okuma yazmanın Tanımlanması
- B. Okuma Yazmanın Sosyal Boyutu
- C. Okuma Yazma Kurslarının Zamanlaması
- D. Okumaya Yönelik Destek Malzemelerinin Geliştirilmesi
- E. Okuma Yazma Programlarının İçeriği
- F. Okuma Yazma Kurslarındaki Sosyal Ortam
- G. Öğretmen Boyutu
- H. Program değerlendirmesi

VI. SONSÖZ

VII. KAYNAKLAR

ÖNSÖZ

1995 yılında Yetişkin Okuryazarlığı ile ilgili çalışmalarımıza başladığımız yeni bir program geliştirmenin heyecanı içindeydik. Amaç, etkin ve bilimsel temeli olan bir programın geliştirilmesidir. İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programının geliştirilmesinden sonra kurs uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile işbirliği içinde gerçekleştirildi.

Uygulama aşamasına geçildiğinde bu heyecanımızı öğretmen/öğreticilerle paylaştık ilk uygulama dönemimizde İstanbul'da 5 Halk Eğitimi Merkezinde 8 kursla başlattığımız çalışmalar bugün 5. uygulama döneminde 19 Halk Eğitimi Merkezinde 56 kursla devam etmekte . Toplam 5 eğitim döneminde İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı ile 2500 okuma yazma bilmeyen yetişkine ve eğitim seminerlerimizle 200 gönüllü öğretmen ve öğreticiye ulaştık. Bu çalışmalarda her zaman için kaliteli ve etkin uygulama en büyük hedefimizi oluşturdu.

Tüm uygulamalar boyunca gösterdikleri işbirliği ile çalışmaların yürütülmesinde ve yaygınlaştırılmasında destek olan Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne, İstanbul ve Mersin Halk Eğitimi Başkanlıklarına, Kursların Uygulandığı tüm halk Eğitimi Mekezi Müdürlüklerine sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

Emeklerini, zamanlarını, yüreklerini katarak program uygulamaların gerçekleşmesini mümkün kılan tüm gönüllü öğretmen ve öğretilere şükranlarımızı sunmayı bir borç biliyoruz.

Gelecek dönemlerde daha çok sayıda okuma yazma bilmeyen yetişkine ulaşmak, kişilerin okuryazarlık düzeylerini artırarak gerek kendi gelişmelerine gerekse toplumsal gelişime faydalı olmalarını sağlamak Çağdaş Türkiye 'yi yaratmak adına en temel ve vazgeçilmez hedefimizi oluşturacaktır.

1. GİRİŞ

Bu rapor, 1995 yılında başlayarak geliştirmiş olduğumuz İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 'nın (İYOP) özelliklerini ve uygulama sonuçlarını özetlemek, İYOP'u, Türkiye çapında Halk Eğitimi Merkezlerinde uygulanmakta olan Yetişkinler için Okuma Yazma Öğretimi I. Kademe Eğitim Programı ile karşılaştırmak ve bu karşılaştırmalardan hareket ederek yetişkin okuryazarlığı ile ilgili bazı önerilerde bulunmak amacı ile hazırlanmıştır. Bu kapsam içinde İşlevsel yetişkin okuryazarlığı Programı'nın temel felsefe ve prensipleri açıklanmakta, programın birinci, ikinci ve üçüncü dönem uygulaması değerlendirilmektedir.

A-İlerleyen Dünyada Okuryazarlığın Önemi

İnsanların temel becerilerinden olan okuma yazmanın öğretimi gerek Türkiye'de gerekse dünya genelinde gündemde olan konulardan biridir. Eğitim standartlarının sürekli yükselmesine rağmen toplumlarda okuryazarların toplam nüfusa oranı beklenen iyileşmeleri gösterememiş, önemli sayıda yetişkin en temel becerilerden biri olan okuryazarlığı edinemediğinden örgün eğitimin dışında kalmıştır. Bu yüzden okuryazarlığın yaygınlaştırılması hem gelişmiş hemde gelişmekte olan ülkelerde süregelen bir cabadır. Türkiye'de de okuma yazma seferberlikleri ve bölgesel faaliyetlerde okuma yazma bilmeyen kitleleri okuyazar hale getirmeye yönelik cabalar devam etmekte çeşitli programlar uygulanmaktadır.

Birçok ülkede yapılmış araştırmalar, okuryazarlık ve eğitimin ülkelerin ekonomik düzeyleri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. (Arnove ve Graff, 1987). Uluslararası araştırmalar okuryazarlık ve eğitim ile işimkanları ve mali düzey arasındaki doğrusal ilişkiyi vurgulamaktadır. Öyle ki, eğitimdeki her yılın kişinin toplam gelirinde %4-10arası bir artışa sebep olduğu savunulmaktadır. Okuma yazma oranlarının çocuk ölümleri, halk sağlığı, planlı nüfus artışı gibi verilerle de yakın bağlantıları olduğu bilinmektedir. (Ballera, 1992). Bu tür bilgiler okuryazarlık programlarının dünya çapında desteklenmesi için itici gücü oluşturmuştur.

Kişisel kazançların yanı sıra okuma yazma, toplumsal işgücünün akılcı kullanımı, toplumsal kaynakların dağılımı ve yurttaşların siyasal ve ekonomik hayata katılımını sağlamak açısından da önemli bir konuma sahiptir. Ekonomik bakımdan iddialı olmayı amaçlayan ülkelerde yetişkin okuryazarlığı programlarının sosyal eşitliği sağlamadaki rolü gözardı edilemez.

Uluslararası Ekonomik İşbirliği Örgütü'nca yayınlanan ve dokuz gelişmiş ülkede okuryazarlıkla ilgili faktörleri özetleyen raporda (1995) ABD, Almanya, Hollanda ve İsveç gibi gelişmiş ülkelerde dahi okuryazarlıkla ilgilisolarlar olduğu belirlenmiştir. Aynı rapor, araştırmanın yapıldığı 9 ülkede okuryazarlık ile ülkenin ekonomik ve sosyal imkanlarından yararlanma olasılığı arasında önemli ilişkiler bulunduğunuda göstermiştir.

Okuyazarlık bu denli önemli bir konuma sahip olmasına rağmen uygulana programların pekçoğunun başarılı olduğunu savunmak güçtür. Okuryazarlık programlarının başarılarını belirleyen pek çok etmen olmakla birlikte temel sorun, okuryazarlık programlarının sonucunda hangi becerilerin kazanılmış olması gerektiği konusundaki belirsizliktir. Farklı programlar gerek okuyazarlığı gerekse okuryazarlık kurslarının hedeflerini farklı şekillerde tanımlamaktadır.

Başarılı eğitim programlarının temelinde okuma ile ilgili sağlam varsayımlar bulunmaktadır. Okumanın ne tür. Bir süreç olduğu, hangi temel becerilerden oluştuğu, okuma yazma öğrenimi süresince öğrencilerin hangi aşamalardan geçtikleri iyi bilinirse, geliştirilecek olan okuma yazma programı da o denli sağlam temeller üzerine kurulabilir, programlar çerçevesinde o denli gerçekçi hedefler saptanabilir.

B-Okuyazarlığın Tanımlanması

Günümüzde okuyazarlığın tek bir tanımını bulmak güçtür. Çeşitli araştırmacılar okuyazarlığın farklı boyutlarını vurgulamışlardır. Wagner (1985) okumayı, becerileri, inaçları bilgiyi ve tüm senbole dayalı fonksiyonları içeren geniş bir faaliyet olarak tanımlar, Okuyazarlık sadece sayfa üzerindeki sembollerle sese ve anlama çevirmekle sınırlı bir beceri değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir olgudur.

Okuma yazma herşeyden önce amaca yönelik bir faaliyettir. Bir çok araştırmacı okuyazarlığı işlevsel açıdan tanımlamaktadır.

(Scribner ve Cole, 1981; Paris, Lipson ve Wixson, 1983). Okuyazarlık kişilerin gündelik hayatları içindeki rolü açısından ele alınmaktadır. Nitekim 1980'lerden itibaren UNESCO "İşlevsel okuyazarlık" terimini sıkça kullanmıştır. Bu tanıma göre kişi okuyazarlığı, içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevrede anlamlı bir şekilde kullandığı ölçüde okuyazar sayılmalıdır. Örneğin tek tek gördüğü kelimeleri veya bir gazetenin sadece başlığını okuyabilen bir kişi eğer kendi başına bir vergi formunu dolduramıyor., satın aldığı bir ev aletinin tarifnamesini okuyup onu kullanamıyor, bir devlet dairesinde işini yapabilmesi için gereken dilekçeyi yazamıyorsa işlevsel düzeyde okuyazar sayılması sözkonusu değildir.

Okuyazarlığın temel bazı becerileri tartışma gerektirmeyecek kadar belirgindir. Okuyazar bir kişi yazılı malzemeyi seslere, kelimelere, cümlelere dönüştürebilmeli, metnin anlamını oluşturabilmeli, harfleri, noktalama işaretlerini metnin yapısal özelliklerini kullanarak gerek metinle ilgili anlamı oluşturmalı gerekse istediği anlamı ifade edebilmelidir. Ancak bütün bunların ötesinde okuyazarlık sayesinde kişi, toplumsal bilgi kaynaklarını kullanabilir hale gelebilmelidir. Okuduğu yazı hakkında düşünemeyen, okuduğunu eleştiremeyen zihninde canlandıramayan kişilerin, hiç okuma yazma bilmeyenlerden çok farklı olduğu iddia edilemez.

Geleneksel okuyazarlık programlarının genel hedefi öğrencilere sembolik sistem içinde şifreleme ve şifre çözmeyi öğretmektir. Bu tür programlarda salt şifreleme becerileri öğretilir, harfler ve sesler arasındaki bağlantı öğrencilere kavratılmaya çalışılır. Eğitimin temel hedefi öğrencileri gördükleri kelimeleri çözebilir. Hale getirmektir. Ancak, okuma yazma içerikten bağımsız becerilerden oluşmaz . Aksine, okuma yazma önemli ölçüde birikmiş bilgiye bağımlıdır. Başarılı okuma için mekanik beceriler gereklidir ancak yeterli değildir. Mekanik beceriler, Örneğin kelime çözümlenme, otomatik hale geldikçe, düşünme, karşılaştırma, hipotez sinema gibi üst düzey bilişsel faaliyetlere daha fazla olanak sağlar. Kelime çözümlenmeyi otomatik olarak yapabilen bir

okur, metnin anlamına varabilmek için bir yandan bilgi birikiminden faydalanabilmeli, okudukları ile önceden bildikleri arasındaki bağlantıları kurabilmeli bir yandan da anlamı oluşturması için gerekli olan bilşsel stratejileri yerinde ve doğru olarak kullanabilmelidir. O halde sadece kelime çözümleme becerilerini geliştirmeye çalışmak yeterli değildir, aynı zamanda düşünme-anlama becerilerinin de ön planda tutulması gerekir. İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı okumanın bu çok yönlü özelliklerini gözönüne alarak okura birçok düzeyde bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Programın amacı hızlı ve doğru kelime tanıma becerilerine sahip metin ile düşünce düzeyinde etkileşimde bulunabilen, metin çeşitlerinin yapısal özelliklerini bilen ve bu bilgiyi anlamı oluşturmada kullanabilen okurlar yetiştirmektedir. İşlevsel yetişkin Okuryazarlığı Programı kapsamında adı geçen becerilerin tümünde gelişme hedeflenmektedir.

Türkiye'deki Durum

Ülkemizde 14 yaş üzerindeki nüfusun okuryazarlık oranı % 79.5 dir(DİE, 1990). Cinsiyete göre bakıldığında bu oranın 14 yaş üzerindeki kadın nüfus için % 69'a düştüğü, erkekler içinse % 90'a yükseldiği görülür. Bölgeler bazında okuryazarlık oranları incelendiğinde de bölgeler arasında önemli farklılıklar olduğu görülür. Örneğin, Marmara Bölgesi'nde 14 yaş üzerindeki kadın nüfusun okuryazarlık oranı %80.9 iken Doğu Anadolu Bölgesi'nde bu oran %41.83'e kadar düşmektedir.

Yukarıda belirtilmiş olan veriler nüfus sayımları sonuçlarıdır.

Nüfus sayımlarında kişilerin okuryazar oldukları tamamıyla kendi sözlü bildirimlerine bağlıdır. Ancak alan çalışmaları bizlere göstermektedirki, sadece adını okuyup yazabilen bir yetişkin bile kendini okuryazar olarak görebilmektedir. Bu sonuçlar hem oldukça iyimser ve yanıltıcı bir tablo çizmekte hemde okuryazarlığı sadece mekanik ve kısıtlı bir beceri olarak göstermektedir. Halbuki günümüz toplumunda sadece temel okuma ve yazma becerilerine sahip olarak etkin bir şekilde yaşamının imkanı yoktur. Yine de, nüfus sayımı sonucu elde edilen okuryazarlık oranları sorgulanmadan kabul edilebilmektedir. Geline noktaındaki okuryazarlık düzeyinin nicelikten öte nitelik düzeyinde daha gerçekçi olarak incelenmesi gereklidir.

Ülke genelinde okuryazarlık konusu irdelenirken dikkat edilmesi gereken diğer bir konu ise ilkökul çağındaki çocukların ne kadarının ilkökula gittiği ve ilkökul eğitimini tamamladığıdır. UNICEF raporuna göre (1990), ilkökula brut katılım oranı %97 dir. Bu oran oldukça yüksek bir rakam olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, bu istatistiksel veri hem brut bir oranı göstermekte hemde sadece kayıt oranlarını vermektedir. Sınıfta kalma, okula geç başlama veya okula yarıda bırakma oranlarının yüksek olduğu durumlarda böyle bir brut oran yanıltıcı olacaktır. Dünya Bankası Raporu'nda (1993) verilen 1987 net ilkökula gitme oranlarına bakıldığında 7-11 yaşlar arasındaki çocuk nüfusunda bu oranın %79.3 gibi bir sayıya indiği görülmektedir.

Günümüzde gerek göçler gerekse Güney Doğu Anadolu'da kapanan okullar nedeniyle zorunlu eğitimden hiç yararlanamama ya da başlayıp devam edememe önemli bir sorun olarak karşımızdadır. Çeşitli nedenlerle okula gidemeyen çocuklar geleceğin okuma yazma bilmeyen yetişkinleri olarak, okuma yazma bilmeyen nüfusa katılacaklardır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu günden beri okuryazarlık düzeyinin yükseltilmesi toplum kalkınması açısından en önemli amaçlardan biri olmuştur. Latin Alfabetinin kabulünden günümüze aşılın yol azımsanmayacak orandadır. Ancak, bir yandan yukarıda verilen bölge ve cinsiyet bazındaki farklılıkları ve her yıl Okul yaşına gelmesine rağmen bu eğitimden faydalanamayan çocukları diğer yandan da toplum içersinde etkin bir yaşam sürebilmek için her geçen gün ilerleyen okuryazarlık düzeyini ve gerektirdiği becerileri ele alırsak bu konudaki gelişimimizi tekrar sorgulamamızın ve buna göre gerçekçi ve kalıcı çözümler üretmemizin zamanı geldiğini anlayabiliriz.

II. PROGRAMIN FELSEFESİ, İÇERİĞİ VE UYGULANMASI

İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı okuma yazmanın belirli bir şekilde tanımlanmasından hareket edilerek geliştirilen bazı prensipler üzerine dayandırılmıştır. Bu bölümde programın

felsefesi ve temel prensipleri özetlendikten sonra gerçekleştirilen pilot uygulamalar ile ilgili bilgiler verilecektir.

A-Okuma yazma ile İlgili Varsayımlar

İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı okuma yazmayı çok katmanlı bir faaliyet olarak ele alıp, dersler boyunca okuma ve yazmanın bu bir çok düzeyinde öğrencinin bilgi ve becerilerini artırmayı hedeflemektedir. Programın geliştirilmesinde üzerinde önemle durulan boyutlar şöyle özetlenebilir :

1. Kelime Tanıma : Ses Bilgisi ve Hece Çalışmaların Önemi

Diğer alfabetik yazı sistemlerinde olduğu gibi Türkçe'yi yazmak için kullandığımız yazı sisteminde de simgeler (harfler) seslere karşılık gelmektedir. Böylece, nispeten az sembol kullanarak, söylenebilecek her kelime yazı ile de ifade edilebilir. Ancak, alfabetik sistemler okumayı öğrenmede bazı zorluklara da yol açabilir. Çünkü semboller ifade ettiği kelimeler arasında soyut bir ilişki vardır. Bu soyut ilişkiyi kavramak da yazı sistemini yeni öğrenmekte olan kişilere zorluklar çıkarabilir. (Öney ve Durgunoğlu, 1997). İşte bu zorlukların üstesinden gelmek için okuma eğitimi yöntemleri Zaman zaman farklı teknikleri ve uygulamaları öne çıkararak öğrencinin ses harf ilişkilerini daha kolay bir şekilde kavrayabilmelerine yardımcı olmaya çalışmıştır. Nitekim, ses-harf ilişkilerine önem veren ve bu ilişkinin kurallarını vurgulayan “ses yöntemi “ ile kelimelerin bütünsel olarak algılandıklarını varsayan “kelime yöntemi” tarihsel olarak birbiriyle çatışmış, hangi yöntemin daha iyi olduğu konusundaki araştırmalar süregelmiştir. Ancak yapılan sayısız okuma araştırması sonucunda temel soru “hangi yöntem daha iyidir” den çıkıp, “yöntemlerin hangi yönlerinin etkili olduğu” sorusuna dönüşmüştür.

Okumadaki temel amaç cümlelerle ifade edilen anlamı oluşturabilmektir. O halde sesler, harfler ve hecelerle ilgilenmek yerine anlamı öne çıkararak ve anlamlı bütünlerin okunduğu yöntemleri tercih etmek daha doğru değildir? Öğrenciyi soyut ses-harf ilişkileri ile meşgul etmek yerine daha büyük birimlerin, örneğin cümlelerin veya kelimelerin bütün olarak algılandığı metotlar daha mı etkilidir? Bu sorunun kesin bir cevabı var: HAYIR!

Metin içinde okunan kelimelerin çeşitliliği dikkate alınırsa bunların herbirini teker teker birer birim olarak öğrenmek herşeyden önce ekonomik bir yöntem değildir. Pek çok kelimenin metin içinde tekrar edilme olasılığı zaten o kadar düşüktür ki, okuyucunun kelimeleri birimler olarak algılaması zaten mümkün değildir. Kullandığımız yazı sistemi Türk yazı sistemi değil de Çin yazı sistemi olsaydı (Çince 'de her sembol bir kelimeyi ifade eder) okur teker teker kelimeleri birim olarak algılayabilirdi. Oysa Latin harfleri ile yazılan, ses-harf ilişkilerinin doğrusal olduğu Türk yazı sisteminde kelime tanıma, her harfin algılanmasını önemli kılan bir süreçtir.

Öte yandan, Türk dilinin yapısal özelliklerini de dikkate almak gerekir. Türkçe bitişken bir dildir. Ve kelimeler cümle içinde nadiren yalın hallerinde bulunurlar, genellikle pek çok ek alırlar. Bu yolla, tek bir harfin varlığı kelimeler arasında ciddi anlam farklarına yol açar. Örneğin ANLAMAMIŞLAR kelimesinin ortasında yer alan MA ekine dikkat edilmezse kelime çok farklı bir anlam ifade ederki, bu da cümlenin, hatta metnin yanlış anlaşılmasına yol açabilir. Böylece okuma-anlama süreci temelinden sarsılır.

Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da dil ile yazı sistemi arasındaki ilişkidir. Yazı sistemleri, harfler ve sesler arasındaki ilişki açısından farklılaşır. Bazı yazı sistemlerinde aynı harf birkaç sese karşılık gelebilir. Bu dilde C harfi bazen (ç), bazen (k), bazen ise (ş) seslerine karşılık gelebilir. Öte yandan tek bir ses farklı harflerle ifade edilebilebilir. Bu durumda ses-harf ilişkilerini kullanarak okuma yazma öğretmek elbette güçleşir. Oysa Türkçe, Fince gibi dillerde yazı sistemi ile ses sistemi arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu dillerde her sese bir harf, her harfe bir ses karşılık gelir yapılan bir çok araştırma bu tür farklı yazı sistemleri arasında gerek ileri düzeyde okumada, gerekse okuma öğreniminde ciddi farklar olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Türkçe ve Fince gibi dillerde okurken yetişkin okuyucuların diğer dillerde okuyan

Kişilere kıyasla daha çok fonolojik süreç kullandığı gözlenmiştir. (Öney, Peter ve Katz, 1997; Frost, Bentin & Katz, 1987). Diller arasında okuma öğreniminde de farklar gözlenmektedir.

Harf-ses karşılıklarının düzenli olduğu dillerde öğrencilerin daha erken okumaya başladıkları, şifreleme becerilerinin daha erken geliştiği, yazım becerilerinin daha ileri olduğu ve ses bilgisini okumada daha etkin kullandıkları yapılan araştırmalarda bulunmuştur. (Öney ve Goldman, 1984; Durgunoğlu ve Öney, 1996). O halde okuma eğitimi için yöntem benimserken kullanılan dilin ve yazı sisteminin özelliklerini öncelikle göz önüne almak gerekmektedir. Bu açıdan, Türkçe’de çok düzenli olan ses-harf karşılıklarını esas alan bir sistem en faydalı yöntemdir. Bu, gerek çocuklar, gerekse soyut düzeydeki ilişkileri daha kolay kavrayabilen yetişkinler için geçerlidir.

Yazılı ve sözlü dil arasındaki bağlantıda iki önemli öge vardır. Bunlardan ilki sözlü dildeki sesleri tek tek ayırdedebilmektir. Bu beceriye okuma öğrenimi literatüründe “fonolojik duyarlık” adı verilir. EKMEK kelimesinin içindeki e, k, m sesleri (harf değil, ses) olduğunu, seslerin kelimelerden bağımsız olarak oluşabileceğini algılamak fonolojik duyarlık becerisine örnektir. Bu nedenle İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı’nda öğrencilerin sözlü dili ses düzeyinde analiz edebilmelerine çok önem verilmiştir. Programın önemli bir bölümünde öğrencilerin kelimeleri seslere ayırmalarını, aynı sesle başlayan kelimeler türetmelerini, kelimedeki bir sesi atıp yerine farklı bir ses koymalarını gerektiren sözlü alıştırmalara yer verilmiştir.

Yazılı ve sözlü dil arasındaki bağlantının öğrenilmesini etkileyen diğer bir faktör ise yazılı dilde kullanılan simge sistemini yani harfleri çok iyi tanımaktır. Sözlü dildeki sesleri ayrıştırabilen bir öğrenci, seslerin harf karşılıklarını öğrendiğinde okuma yazmanın önemli bir engelini aşmış demektir. (Adams, 1990).

İşte bu nedenlerle İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı’nda ses-harf-hece-kelime-cümle sırası takip edilmiştir. Ses-harf ilişkilerini öğrenen öğrencilerin bu bilgiyi karşılaştıkları yeni kelimeleri çözümlenmede kullanmaları amaçlanmaktadır.

2. Okuma-Anlama Bağlantısı: Eleştirel Düşünme, Okuma - Anlama Stratejileri

Okuma sadece kelimelerin peşpeşe söylendiği, pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur. Okuduğunu anlama işte bu tür bir etkileşim sonucunda oluşur. Kısaca, okuma aktif ve yaratıcı işlemdir.

Söyle bir örnek verebiliriz. “gülser”in ablası bugün ameliyat oldu. Gülser onu ziyarete gitti. Ablasını yatakta, koluna serum bağlı görmek Gülser’i çok sarstı”. Bu üç cümleyi okuyunca gözümüzün önüne hastane odası, solgun yüzlü bir hasta gelmiyor mu? Parçanın hiçbir yerinde olayın hastanede geçtiği yazmıyor. Ama biz önden edindiğimiz bilgileri kullanarak, bu parçayı kafamızda, kağıt üzerinde ifade edildiğinden daha zengin bir halde canlandırıyoruz. Ameliyat nedir, hastalar kendilerini nasıl hisseder gibi bilgileri ekleyerek metnin anlamını kafamızda yaratıyoruz. Bu ön bilgilere sahip olmayan veya metin ile anlam düzeyinde etkileşmeyen okuyucunun metni anlaması mümkün değildir. Nede olsa anlam sayfada değil, kişilerin zihinlerindedir. Yazarın zihninde oluşmuş olan anlam okuyucunun zihninde de oluşabilmiş ise okuma amacına ulaşmıştır.

Yukarıdaki örnekten anlaşılacağı gibi okuma yazma kelime çözümlenmenin kelimeleri tek tek tanımının ötesinde bazı zihinsel faaliyetler gerektirmektedir Programımızda öğrencileri metinler ile sürekli etkileşimde bulunacak şekilde eğitmeyi amaçlamaktayız. İlk zamanlar buna yatkın olmasalar dahi, özellikle öğretmenin desteği ile öğrenciler bu tür davranışları zamanla öğrenip uygulamaya başlayabilmektedirler.

Okuma işleminin akıcı bir şekilde gerçekleşebilmesi için yazılı sözcükleri kolayca çözümlenebilmek gerekir. Eğer bütün gayret kelime çözmeye yönelmişse metni anlamak ve yukarıda anlatıldığı gibi zenginleştirmek güçleşir. Ancak tek tek kelimeleri okur hale gelen bir kişi henüz okuryazar sayılamaz. Öğrencinin, bazı temel bilgi işlem süreçlerini de edinmesi gerekir.

Hepimiz yazılı metinleri okurken belli başlı bazı bilgi işlem süreçleri kullanırız. Örneğin bir yazıyı okumadan başlığını okur, buradan yazı ile ilgili ne gibi ipuçları edinebileceğimizi düşünürüz. Yazarın ifade etmeye çalıştığı fikri anlamada güçlük çekip bunun farkına varırsak ya metnin

başına döneriz, ya anlamadığımız bir kelimeyi yeniden okuruz ya da kafamızda oluşturduğumuz bazı sorulara yanıtlar ararız. Hatta farklı amaçlar için farklı okuma stilleri kullanırız. Bazen bir metni her kelimesinde dikkat ederek yavaş bir tempoda okurken bazen ise sadece belli başlı fikirleri edinmeye çalışarak metne şöyle bir göz gezdiririz.

Araştırmalardan okuma becerisi ileri olan kişilerin otomatik olarak yaptıkları bu faaliyetleri çocukların ve bazı yetişkin öğrencilerin kullanmadıkları bilinmektedir. Öte yandan bu gibi becerilerin eğitiminin kapsamına alınmasıyla okuma becerisinde önemli ilerlemeler sağladığı da belirlenmiştir. Önerdiğimiz okuma programının bir boyutu da bu tür bilişsel becerilerin eğitiminin sağlanmasıdır. (Paris, Lipson ve Wixson, 1983).

Okumanın esas önemli bölümü okunan kelimeleri birleştirip Metnin ana fikrini, içindeki bilgileri anlamak ve bu bilgileri kullanmaktır. İyi bir vatandaş olabilmek için, duyduğumuzu anlamak ve tartmak zorundayız. Bu işlem ise okumayı aktif bir zihinsel yapı içinde gerçekleştirmeyi gerektirir. Aktif olarak bir yazıyı okuyup tartmak ise eleştirel düşünme denilen bazı zihin becerilerini gerektirir. Bu zihinsel beceriler sadece yazılı değil aynı zamanda sözlü dil içinde geçerlidir. Örneğin, radyoda, televizyonda duyulan bir yorumu tartmak da ancak eleştirel düşünme ile mümkün olabilir.

Okuma eğitimi programımızda, “eleştirel düşünme” becerileri ilk günden geliştirmeye çalışılmaktadır. Önceleri sözlü, sonrada yazılı metinler üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin “bu (sözlü veya yazılı) metinde yazar ne anlatmak istiyor?” “Bu hikayeyi siz yazsaydınız sonunu nasıl bitirirdiniz” gibi sorular kullanarak öğrencilerin metin üzerinde farklı bir düzeyde düşünceleri sağlanmıştır.

İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı'nın çeşitli aşamalarında öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, sahip oldukları bilişsel stratejileri kullanmalarını destekleyici faaliyetlere de yer verilmektedir. Bu faaliyetler zaman zaman öğrenciler ve hatta öğretmenler tarafından okuma yazma ile doğrudan ilişkili görülmesine rağmen öğrencilerin okuma yazma becerisine katkısı tartışılmaz .

3. İşlevsel Okuma Yazma

Yetişkin eğitiminde işlevsel okuma yazma önemli bir boyuttur. Öğrencinin ilgisini canlı tutabilmek için öğrendiklerinin kendisine hayatında yardımcı olacağını hissettirmek gerekmektedir. Okuma yazma kurslarına katılan kişiler, okuma yazmayı bilmedikleri gibi, okumanın hangi ortamlarda, ne tür amaçlar için, hangi farklı zihinsel beceriler kullanılarak gerçekleştirildiğini de bilmezler. İYOP kurslarında sadece kısa okuma parçaları değil, farklı tür okuma yazma becerileri gerektiren malzemelerde kullanılmıştır.

Öğrencilere okuma yazmanın uygulama alanlarını ve okuma yazma becerisinin kendilerine kazandırdıklarını göstermek amacı ile, derste bazı pratik okuma yazma çalışmaları yapılmaktadır. İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı'nda okuma yazma malzemeleri sadece kitaplar değildir. Örneğin otobüslerin kenarında gittikleri semtleri belirten yazılar, gıda maddelerinin ambalaj kağıtları, trafik işaretleri, takvim gibi malzemeler kullanılarak okumayazmanın işlevleri ve önemi gösterilmekte, ayrıca öğrencilerin birbirlerine not veya yemek tarifi yazmaları, elektrik faturası okumaları, alışveriş listesi yapmaları desteklenerek okuma yazmayı gündelik hayatlarına getirmeleri beklenmektedir.

4. Konuşulan Dili İyi Tanımak

Okuma yazmanın en önemli öğelerinden biri konuşulan dili ve onun inceliklerini bilmektir. Kelime dağarcığı ve gramer bilgisi zengin olan insanlar okuduklarını daha kolay anlayabilirler. Örneğin Türkçe'de fiilden hemen önce gelen isim vurgulanan konudur (Ali İzmir'e gitti/İzmir'e Ali gitti) Konuşulan dili iyi bilmek duyduğumuzu anlamaya yardımcı olur. Bu yüzden programımızda sadece basite indirgenmiş. Metinler değil Türk Edebiyatı'ndan kolay anlaşılabilir şiir ve yazılar (örneğin Aşık Veysel) ile gazete makaleleri de kullanılmaktadır. Önceleri sadece öğretmenler tarafından sınıfa okunan bu eserler zamanla öğrenciler tarafından kendi başlarında

okunmaktadır. Amaç dilin zenginliğini ve kullanılışı da öğretmektir. Ayrıca, öğrenciler maniler, türküler ve şiirler okudukça kursa olan ilgi düzeyleri de yükselmektedir. Sınıfta bu tip metinler okunurken de yukarıda anlatılan eleştirel düşünme becerisi de vurgulanmaktadır.

5. Yazmanın Önemi

Okuma ve yazma faaliyetlerinin öğrenilmesi arasında önemli bir ilişki vardır. Yazma sırasında edinilen becerilen okumayı pekiştirmekte, okuma öğreniminde edinilen bilgiler ise yazmayı geliştirmektedir. Okumayı öğrenirken yazma eğitimi de paralel olarak uygulanmalıdır. Yazmak hem dilin hem okumanın gelişmesi açısından önemlidir. Bu programda öğrencilerden pek çok farklı türden yazı yazmaları beklenmektedir.

Öğrencilerin edinmesi gereken bilgilerden biri de yazmanın hayatlarına kattığı yeni boyuttur. Okuma yazma bilmeden belirli bir yaşa gelmiş yetişkinler yazmanın kullanım alanlarını da bilmemektedirler. Bu yüzden İYOP kurslarında kullanılan yazma faaliyetlerinin, yazmanın günlük hayattaki uygulamalarını yansıtmaya özen gösterilmiştir. Diğer bir deyimle, programımızda yazma işleminin de işlevsel olmasına özen gösterilmiştir. Örneğin iş başvuru formu doldurma, çocuğunun öğretmenine bir not yazma, alışveriş listesi hazırlama gibi faaliyetler hem tek tek bu tür yazının gelişmesi için, hem de farklı amaçlar için farklı tür yazı stratejileri kullanılacağını göstermek amacıyla kullanılmıştır. Bunun dışında yaratıcı bazı yazılar da desteklenmektedir. Örneğin şiir, anı, başından geçen bir olayın hikayesinin yazılması gibi.

B. Program Malzemeleri ve İçeriği

İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı çerçevesinde üç ayrı kitap hazırlanmıştır. Bu kitaplardan ikisi öğretmenlerin, biri ise öğrencilerin kullanımını amaçlamaktadır.

Öğretmene Genel Bilgiler adlı kitap öğretmenleri okumanın psikolojik ve sosyal boyutları hakkında bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Tüm eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin kendilerine önerilen yöntemleri benimseyip uygulamaları için herşeyden önce bu önerilerin temelinde yer alan prensipleri anlamaları gerekmektedir. Bu nedenle, Öğretmene Genel Bilgiler kitabı okuma ve yazma öğretimi konularında öğretmenlerin bilmesi gereken bazı temel kavramları tanıtmakta, okuma alanındaki bazı temel araştırmaları özetlemekte, program kapsamında önerilen uygulamaların temellerini oluşturmaktadır.

Öğretmenler için hazırlanmış olan diğer bir kitap ise İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı Öğretmen El Kitabı'dır. Bu kitap, öğretmenlere sınıfta yapacakları günlük uygulamalar konusunda bilgi vermektedir. Ayrıca öğrenciler için hazırlanmış olan Okuma Kitabı'na paralel olarak hazırlanmış olup Okuma Kitabı'ndaki her ünite için uygulama önerileri içermektedir. Her bölümde öğretmenlere sırası ile hangi faaliyetleri uygulamaları gerektiği, bu faaliyetlerin içerikleri, günlük ödevlerin niteliği hakkında ayrıntılı bilgi verilmektedir.

İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı kapsamında gerçekleştirilen üçüncü kitap ise öğrencilere yönelik Okuma Kitabı'dır. Bu kitap 24 üniteden oluşup her ünite bir okuma parçası, okuma yazma çalışmaları, matematik ve ödev bölümleri bulunmaktadır.

İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı her biri 2.5 saat süren 36 dersten oluşmaktadır. Her ünite şu bölümlerden oluşur:

1. Günün Tarihi ve Günlük Gazetenin İncelenmesi

Her dersin başlangıcında tahtaya günün tarihi yazılır. Daha sonra öğretmenin gazeteden önceden seçtiği bir gazete haberi incelenir, tartışılır. Bu faaliyet öğrencilerin okuma yazma ile ilgili çeşitli bilgileri edinebilmeleri için kullanılmakta, öğretmenin öğrenciye model olmasını, okumanın çeşitli boyutlarının modellenmesini sağlamaktadır. Gazete haber ve manşetlerine bakarken noktalama işaretlerine, büyük harfle başlayan kelimelere (örneğin özel isimler), haberin ifadesine (çarpıcı ve sansasyonel, olumlu/olumsuz, ciddi/şakacı vb.) de dikkat çekilir.

İlginç bir haber, yorum, şiir okunup tartışılır, haber öğrencilerin günlük yaşamlarını yakından ilgilendiren bir olayı anlatıyorsa (örneğin tıp gaza zam) kişisel düşünceler belirtilir.

2. Ödev Kontrolü

Eğer varsa, bir önceki derste verilen ödevler ve alıştırmaların üzerinden geçilir. Ödevler tek tek kontrol edilirken diğer öğrenciler ya bir parka okurlar ya da yazılı bir çalışma yaparlar. Ödevlerin günlük kontrolü öğretmenin her öğrencinin düzeyi, ilerlemesi, karşılaştığı zorluklar konusunda bilgi edinmesine, bu bilgiyi günlük çalışmaları seçmede kullanmasına yardımcı olmaktadır.

3. Konu Tartışması

Okuma kitabında her üniteye kısa bir hikaye sunulmaktadır. Bir ailenin günlük yaşamından kesitler verilen bu hikayeleri okumadan önce hikayenin resmine bakarak o konu tartışılır. Bu bölümün birkaç amacı vardır. En önemlisi okumaya başlamadan önce o konuyla ilgili bilgileri açığa çıkartıp hem öğrencilerin anlamalarına yardımcı olmak, hem de ilgilerini çekmektir. Diğer bir amaç da okumaya başlamadan önce o konu hakkında düşünme ve eskiden edinilmiş bilgileri yeni parçayı okurken kullanma alışkanlığını edindirmektir.

Ayrıca bu faaliyetler ile öğrencilere aslında pek çok bilgiye sahip olduklarını, pek çok konuyu bildiklerini göstermek mümkün olmaktadır. Örneğin hasta çocuğun bakımı veya insan ilişkileri, elışı gibi konuların kendilerine tamamiyle yabancı olmadığı, kendilerinin de pek çok şey bildiği öğrencilere ispatlanabilmektedir. Böylece genelde kendilerine güvenleri az olan yetişkin öğrencilerin kendilerine güvenleri artırılabilir ve derse katılımları sağlanabilir.

Resmin tartışması parçadan tamamen bağımsız olduğu için, öğrencilerin verdiği cevaplar parçadan tamamen bağımsız olduğu için, öğrencilerin verdiği cevaplar parçada anlatılan olayı yansıtmayabilir. Bu cevaplar da kabul edilir. Henüz parça okunmadığı için, öğrenciler soruları kendi bildikleri, gördükleri olaylar doğrultusunda cevaplayacaklardır. Öğrencilerin bilgi ve tecrübelerine önem verdiğimizizi gösterebilmek açısından bu alıştırma iyi bir fırsattır.

4. Dinleme -Anlama - Düşünme Soruları

Parça hakkında bazı temel konuları tartıştıktan sonra, öğretmen parçayı yüksek sesle sınıfta okuyarak güzel okumanın bir örneğini verir. Öğrenciler parçanın okunması bittikten sonra anlama sorularını parçaya göre cevaplandırır. Yetişkinlerin okuma-anlama sorularını cevaplarırken en sık yaptıkları yanlışlardan biri, soruları kendi bilgi ve tecrübelerine göre cevaplayıp parçayı düşünmeden hareket etmeleridir. Bu alıştırmadaki bir amaç da, anlama sorularının nasıl cevaplandırılacaklarını göstermektir. Daha önce parçayı okumadan verilen cevaplarda bilgi ve tecrübeye göre tahminler yapılıyordu. Ancak bu kez parça okunduğu için verilen cevapların o parçada anlatılan olaylar doğrultusunda olması gerekmektedir. Bu şekilde disiplinli düşünmek için her üniteye parçadan önce ve sonra sorular verilerek öğrencilerin aradaki farkı görmeleri sağlanmaktadır.

5. Hece ve Ek Çalışması

Parça okunmaya başlanmadan, harf ve sesleri tanıma çalışmaları yapılır. Bu bölümün amacı, yetişkinin harfleri ve seslerini iyice öğrenmesini, harflerin ve seslerini iyice öğrenmesini harflerin ve seslerin birleştirilerek heceler yaratıldığını duyarak ve yazılı olarak görerek anlamasını sağlamak, bunun yanısıra hecelerden sözlü ve yazılı olarak görerek anlamasını sağlamak, bunun yanısıra hecelerden sözlü ve yazılı kelimeler türetmesini ve türetilen kelimeleri kullanarak cümleler kurmasını sağlamaktır.

Ders kılavuzunda her ünitenin işlenecek olan sesleri verilmiştir. Harfler ve heceler yazılmaya başlamadan, bazı SÖZLÜ alıştırmalar ile öğrencilerin bu sesleri kelimelerin içinde duymaları sağlanır. Örneğin BABA darken hangi sesi duyuyoruz? BA-BA B-A ve B-A. Peki BA sesini hangi kelimelerde duyuyoruz?

(Bütün sınıfın katılıp o sesi duydukları kelimeleri söylemeleri istenir.) Bu arada bazı öğrenciler arkadaşlarının söylediği bazı kelimeleri bilmiyorlarsa, o kelimeler tanımlanır. Sözlü alıştırmalar bitince bu sesler şimdi de yazılı olarak verilir. Örneğin; bize B harfi BIH sesini veriyor, A harfi (tahtaya A yazarak) AAA sesini veriyor. İkisini biraraya getirince BA sesini duyuyoruz. Daha sonra ses çalışması sırasında BA ile türetilen diğer kelimeler yazılır.

6. Parçayı Okuma ve Soruları Cevaplandırma

Daha önce öğretmenin okuduğu parça bu kez de yüksek sesle öğrenciler tarafından okunur. Öğrenciler ikiye kişilik gruplarda birbirlerine parçayı okurlar. Böylece bir okuyup bir dinleyip parçayı birkaç kez okurlar. Tekrar tekrar okumanın amacı akıcı bir şekilde okumayı sağlamaktır. Öğrenciler küçük gruplar halinde okuma yaparken öğretmen de sınıfta dolaşarak her öğrencinin nasıl okuduğunu izler. Okuma parçalarında daha öğrenmedikleri bazı heceler ve sesler çıkınca bu kelimeleri çözmelerine yardımcı olur.

7. Yazma Çalışmaları

Her üniteye belirli yazma ve uygulama çalışmaları vardır. Bu çalışmalar, dikte veya kopye etmek yerine, öğrencinin kendisinin yazmasına yöneliktir. Öğrenciler, önceleri öğrenilen ses ve hecelerden türetilen kelimeleri tek tek yazdıkları halde, zamanla bu kelimelerle cümleler kurmaktadır. Ama yazma ve uygulama alıştırmalarının esas amacı yaratıcı bazı yazılar yazmaya teşvik etmektir. Her üniteye işlenen temayla ilgili bazı yazı konuları verilmektedir. Önceleri bu konular sadece üç beş kelime ile anlatılabilecek biçimdedir. Örneğin aile teması işlenirken kendi ailesinden olan insanların isimlerini yazmak gibi. Daha ileride, bir olayı anlatmaları, bir tarifi yazmaları istenmektedir.

8. Ek Okuma

Dersler ilerledikçe konu parçasına ek olarak bazı okuma parçaları verilmektedir. Bu parçalar atasözleri, fıkralar, Türk edebiyatından seçilmiş şiir ve hikayelerdir.

İlk on ünite kursun birinci adımını oluşturmaktadır. Bu ilk adımda esas yoğunluk hece ve ses çalışmalarına verilmektedir. Onuncu üniteden sonra ikinci ve üçüncü adımlarda ise okuma, anlama ve yazmaya daha fazla ağırlık verilmektedir. Bu nedenle ek okumalara ikinci ve üçüncü adımlarda yoğun olarak yer verilmiştir.

C. Programın Uygulanması

İYOP 1995 yılından itibaren İstanbul'da 5 dönemdir Halk Eğitimi Merkezleri bünyesinde ve AÇEV'in danışmanlığında uygulanmaktadır. Bu uygulamalar içerisinde ayrıca 2 dönem de Mersin'de İYOP uygulamaları yapılmıştır.

Uygulanan içeriğin yanı sıra İYOP'un en önemli özelliklerinden biri de öğretmen eğitimi ve uygulama takibi çalışmalarıdır.

Programı uygulayan öğretmen ve öğreticilerin tamamı İYOP eğitim seminerlerinden geçmişlerdir. Bunu takiben kurs uygulamalarının başlamasından sonra ise her öğretmen haftalık gözlemler yoluyla takip edilerek, programın uygulanışı konusunda kendilerine önerilerde bulunulmuştur.

İYOP paket bir programdır ve kendine özgün bir uygulama sırası ve prensipleri vardır. Bu nedenle, her uygulayıcının hemen hemen aynı standartlarda programı uygulaması için eğitim seminerlerinin çok önemli olduğu görüşündeyiz. Ayrıca kurslar sırasında yapılan gözlemlerin gerek öğretmenleri bilgilendirmek gerekse öğretmenler arası ve öğretmenlerle program yöneticileri arasında bilgi akışını sağlamada son derece önemli olduğuna inanıyoruz.

Pilot uygulamayı takip eden dönemlerde öğretmen eğitimi seminerleri daha da geliştirilmiş, öğretmenler 2 'şer haftalık eğitim seminerlerine devam etmişlerdir. Bu dönemlerde öğretmen gözlemleri de sürdürülmüş, öğretmenlere derslerdeki uygulamaları konusunda destek olunmuştur. Gerek öğretmen sei, gerekse gözlemler İYOP 'un önemli bir özelliği olup, programın uygulanma kalitesini garantileyen faktörlerdir. Her iki uygulamanın sağladığı ek bir kazanç ise öğretmenler arası ve öğretmenler ve proje yönetimi arası bilgi paylaşımını sağlamalarıdır.

III. PROGRAMI DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ

1995 yılından başlayarak uygulanan İYOP programının ilk üç dönem kursunun değerlendirilmesi birbirini tamamlayan iki yöntem kullanarak yapılmıştır. Birinci dönem kurslarını değerlendirirken bütün gruptan rastgele küçük bir örneklem alınıp bu örneklem derinlemesine incelenmiştir. İkinci ve üçüncü dönem kurslarını değerlendirirken ise sadece bir örneklemin değil, kursa katılan bütün öğrencilerin gelişimi izlenmiştir. Ancak yüzlerce öğrenci ile teke tek derinlemesine mülakat yapmanın zaman insane gücü açısından mümkün olmayacağı düşünülerek ikinci ve üçüncü grupların testlerinin kısa ve aynı anda tüm sınıfa uygulanabilecek türden olmasına özen gösterilmiştir. Kısacası birinci ve ikinci değerlendirme çalışmaları yöntem olarak birbirlerini tamamlamakta ve iki çalışma birlikte İYOP programını hem derinlemesine hem de çapına incelemektedir. Birinci grubun değerlendirme çalışması az sayıda öğrencinin derinlemesine incelenmesidir. İkinci ve üçüncü grupların değerlendirildiği çalışma ise tüm öğrencilerin kısa taramalarla incelenmesini içerir.

A. Birinci Grubun Değerlendirilmesi

İlk değerlendirmede İYOP 1.Dönem kurslarına devam eden öğrencilerle Halk Eğitim Merkezleri 1.Kademe okuma yazma kurslarına devam eden öğrencilerin başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır.

"Birinci grup" olarak tanımlanan öğrenci grubu programın pilot çalışmasını oluşturan ve İstanbul'da Bayrampaşa, Kağıthane, Kadıköy, Sarıyer ve Bostancı Halk Eğitimi Merkez'lerinde Mart-Haziran 1995 tarihleri arasında uygulanan kurslara katılan gruptur. Kurslar toplam 170 öğrenci ve 5 öğretmen ile başlamıştır. Öğretmenlerin hepsi "okutman" sertifikasına sahip kişiler olup, biri daha önce yetişkin okuryazarlığı kursunda görev almıştır. Kurs başlamadan önce programda görev alacak öğretmenler iki günlük bir eğitim seminerine katılmışlar,seminerde program için hazırlanmış Öğretmen El Kitabı, Öğretmene Genel Bilgiler ve Okuma Kitabı öğretmenlere tanıtılmış, böylece programın felsefesi, amaçları ve içeriği tartışılmıştır.

Birinci grubun sonuçlarını değerlendirebilmek amacıyla iki ayrı grup öğrenci hem kurslar başlamadan önce, hem de kursların bitiminde test edilerek gelişmeleri izlenmiş, iki program karşılaştırılmıştır. Halk Eğitim Merkezlerinin Klasik yöntemiyle verilen kurslara katılan öğrencilerin arasından da 59 kişi rasgele seçilerek testler uygulanmıştır. Daha kısa olması açısından, raporun devamında bu gruplara Klasik ve İşlevsel gruplar olarak değineceğiz. Öğrencilere testler evlerinde vet eke tek görüşerek verildiği ve herbir görüşme ortalama 40 dakika sürdüğü için ancak bir grup öğrenci derinlemesine incelenebilmiştir.

1. Kurs Başlangıcında Uygulanan Testler

Öğrencilerle önce kısa bir anket uygulanıp yaşları, kursa katılma nedenleri, daha önce aldıkları eğitim konusunda bilgi toplanmıştır. Hemen bu anketin ardından aşağıdaki testler uygulanmıştır:

Harf tanıma: Öğrencilere bir sayfa üzerinde alfabe sıralaması dikkate alınmadan 29 büyük ve 29 küçük harf gösterilerek bu harflerin adlarını sırayla söylemeleri istenmiştir.

Kelime çözme: Öğrencilere 12 kısa kelime verilerek bu kelimeleri okumaları istenmiştir. Kullanılan 12 kelime "şef, tavşan, dere, balkon, top, tabak, balık, kuş, adam, kitap, kapı, hayvan" kelimeleridir. Bu kelimelerin seçiminde Türkçe'deki ses ve hecelerden geniş bir kesiti yansıtması dikkate alınmıştır. Harf tanıma testinde 10 harften fazlasını tanıyamayanlara kelime çözme testi verilmemiştir.

Yazım: Öğrencilere sırayla 12 kelime verilerek bu kelimeleri yazmaları istenmiştir. Kelimeler "lambadaki, kamyonlar, koltuktan, kaslarımız, tabakalara yıllardan, sümbül, kertenkele, göl, fincan, savaş, terlik" olup Türkçe'de kullanılan bazı ekleri yansıtmalarına dikkat edilmiştir. Ancak, harf tanıma testinde 10 harften fazlasını bilemeyen ve kelime çözme testinde 5 kelimeyi geçemeyen kişilere bu test uygulanmamıştır.

Dilbilgisi: Bu testte öğrencilere sözlü olarak 10 cümle verilmiş ve her cümledeki dilbilgisi yanlışını düzeltmeleri istenmiştir. Örneğin "Televizyonda yeni başlayan diziden ablam sevmedi" cümlesindeki "diziden" kelimesini "diziyi" olarak düzeltip düzeltmedikleri incelenmiştir.

Dinleme / Anlama: Öğrencilere iki kısa parça okunmuş ve her parçadan sonra o parçayla ilgili birkaç soru sorulmuştur. Bu testin amacı öğrencilerin formel dilbilgisi bilgilerini ölçmek olmayıp, dili kurallı bir şekilde kullanma becerilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır.

Kelime anlamları: Bu test öğrencilerin kelime bilgilerini ölçmektedir. Öğrencilere bir kelime verilmiş ve arkasından verilen üç kelimedenden hangisinin zıt anlamlı olduğunu bulmaları istenmiştir. Örneğin: DOST kelimesi ile hangisi zıt anlamlı?: akraba, savaş, düşman

Aynı şekilde verilen bir kelimenin eş anlamlısını da seçmeleri istenmiştir. Örneğin: DARILMAK kelimesi ile hangisi eş anlamlı?: sevinmek, ağlamak, küsmek

2. Kurs Sonunda Uygulanan Testler

Kurs bitiminde önce öğrencilerin kurs ve ders kitabı hakkındaki düşünceleri öğrenilmiş, ayrıca kendilerinin okuma düzeylerini nasıl gördükleri sorulmuş, bu soruların ardından aşağıdaki testler uygulanmıştır.

Harf tanıma: Kurs başlangıcında verilen test aynen uygulanmıştır.

Hızlı okuma: Öğrencilere 15 adet üç harfli kelimedenden (örneğin:bal, hep, fiş, mor, can) oluşan bir liste verilerek bu listeyi baştan sona kadar çok hızlı olarak okumaları istenmiştir. Seçilen kelimelerde Türkçe'deki tipik kapalı hecelerin geniş bir yelpazesi kullanılmıştır.

Kelime çözme-kolay kelimeler : Kurs başlarken uygulanan kelime çözme testinde kullanılan 12 kelime kurs sonunda tekrar verilmiştir. Bu kelimeler kurs başlangıcında da verilmiş olankısa ve yalın kelimeler olduğundan bunlara kolay kelimeler denmektedir.

Kelime çözme-zor kelimeler: Öğrencilerden 12 adet yeni kelimeyi okumaları istenmiştir. Bu kelimelerin "zor kelimeler" olarak tanımlanmasının nedeni, bazı kelimelerde birkaç sessiz harfin yanyana olması, bazılarında çeşitli ekler bulunması ve hiçbirinin daha önceki kelime çözme testlerinde kullanılmamış olmasıdır. Bu kelimeler şunlardır:

Kart, geyik, toplum, misafir, kestaneci, çocukça, evrensel, sekizinci, üzüm, tezgahlar, parçalanmış, kesintisiz.

Yazım: Kursa başlarken uygulanan yazım testi kelimeleri yazılmak üzere tekrar verilmiştir. Ancak testi biraz kısaltabilmek amacıyla bu kelimelerden sadece 9 tanesi yazdırılmıştır.

Kelime anlamları: Kursa başlarken uygulanan kelime anlamları testi aynen kurs sonunda da verilmiştir.

Okuma anlama: Hava kirliliği hakkında kısa bir parça verilmiş ve öğrencinin bu parçayı önce yüksek sesle okuması sonra da parça hakkındaki bazı soruları sözlü olarak cevaplandırması istenmiştir.

Eleştirel düşünme: Sözlü olarak yapılan bu testte üç ayrı bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde öğrencilere 3 cümlelik kısa bir hikaye karışık olarak verilip, olayları doğru sıraya koymaları istenmiştir. İkinci bölümde dört kelime verilip bu kelimelerin ortak yönünün çoktan seçmeli olarak bulmaları istenmiştir. Bu üç bölümde ölçülmek istenilen öğrencilerin sözlü malzemeler üzerindeki muhakeme, ve eleştirel düşünme becerileridir.

B. Birinci Grubun Bulguları

1. Niceliksel Bulgular

a- Kursun başlangıcındaki genel görünüm : Klasik ve İşlevsel grupların tamamı bayanlardan oluşmakta idi. Klasik grubun yaş ortalaması 41, İşlevsel grubun ise 38'dir. Neden kursa katılmak istedikleri sorulduğunda tüm öğrencilerin % 35'i günlük yaşamda daha rahat etmek (örneğin bakkal, otobüs yazılarını okuyabilmek), % 47'si kendini geliştirmek, eğitmek, % 3'ü çocuklarına yardım etmek, % 5'i ise iş bulabilmek için kursa geldiklerini söylemişlerdir.

Öğrencilerin geldikleri sosyo-ekonomik düzey ve yaşları iki grupta da aynı olmasına rağmen, İşlevsel grubun kurs başlangıcında okuma-yazma ile ilgili bilgi ve beceri düzeyi Klasik gruba göre daha düşüktür. İki grup arasındaki başlangıç düzey farkını ve İşlevsel grubun daha az bilerek kursa geldiğini birkaç değişik ölçüm göstermiştir.

Daha önce nasıl bir eğitim aldıkları sorulduğunda Klasik gruptaki öğrencilerin % 52'si birkaç yıl ilköğretim veya başka bir kurs eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. İşlevsel grupta ise bu sayı % 46'ya düşmektedir. Bu farkın nedeni öğrencilerin nasıl kursa geldiklerinde yatmaktadır. Klasik gruptaki öğrenciler kendileri kursa yazılanlardır. İşlevsel gruptaki öğrenciler ise alan taraması, ev ziyaretleri ve eke tek görüşmeler sonucu kursa gelmeye ikna edilenlerdir. Kanımızca İşlevsel grubu oluşturan öğrenciler için okuma yazma diğer gruptaki öğrencilere kıyasla daha yabancı bir faaliyettir.

Kursun başında verilen alfabe testlerinde 29 büyük 29 küçük harfin tanınması incelenmiştir. Klasik grupta harflerin ortalama 52 tanesi tanınırken, İşlevsel grupta bu başlangıç sayısı 39'dur. Anlaşılacağı gibi, kursa başlamadan önce klasik grup harf tanımada İşlevsel gruba kıyasla epey ilerideymiş.

Kelime çözmede de İşlevsel grubun kursun başında çok daha zayıf olduğu gözlenmiştir. Bir numaralı tablodan da anlaşılacağı gibi, kursun başında Klasik grup verilen 12 kelimedenden 8 tanesini okurken bu sayı İşlevsel grupta çok düşüktür.(4,9). Aynı şekilde, kursun başında İşlevsel grubun yazım sonuçları da daha düşüktür. Klasik grup 12 kelimedenden 2 tanesini tamamıyla doğru yazarken, bu sayı İşlevsel grupta ortalama 0,7'dir. Ama iki grubun da genelde yazım performansı çok düşüktür.

Tablo 1. Kursun başlangıcında ve sonunda verilen testlerde bulunan ortalama değerler (standart sapmalar parantez içinde verilmiştir.)

Ölçümler	Maksimum Değer	Kursa Başlarke n		Kursu Bitirirken	
		Klasik Grup	İşlevsel Grup	Klasik Grup	İşlevsel Grup
Harf Tanıma	58	52 (9,4)	39 (18,4)	52 (7,6)	51 (7,4)
Kelime Çözme (Hızlı)	15			9,2 (4,1)	8,9 (4,9)
Kelime Çözme (Kolay)	12	8,0 (4,2)	4,9 (4,8)	6,6 (3,6)	9,0 (3,5)
Kelime Çözme (Zor)	12			5,0 (3,5)	7,,8 (3,5)
Dilin Yapısı	10	6,8 (2,6)	6,7 (2,6)		
		2,0 (2,3)	0,7 (1,5)	2,8 (2,4)	3,1 (2,5)
Yazım	9				
Dinleme/anlama	12	3,5 (2,4)	3,0 (2,1)		
Okuma/Anlama	6			1,8 (2,0)	2,8 (2,0)
Kelime Hazinesi					
Zıt Anlamlı	10	5,8 (2,2)	5,0 (1,8)	6,1 (2,0)	5,7 (2,0)
Eş Anlamlı	10	5,1 (1,8)	4,7 (1,9)	5,9 (2,0)	5,2 (2,0)
Eleştirel Düşünme					
Sınıflandırma	3			2,9(0,9)	2,8 (1,1)
Sıraya Sokma	3			2,2 (1,2)	2,3(0,9)
Ana Fikri Bulma	3			1,4 (0,6)	1,9 (0,8)

Gruplar arasındaki bu farklar istatistiksel olarak testleriyle değerlendirilmiştir. Kursa ilk başlarken alfabe, kelime çözme ve yazma bilgileri Klasik grupta anlamlı olarak daha yüksektir. İstatistiklere göre bu farklar şöyledir:

Başlangıçtaki alfabe bilgisi $t(96) = 3,98, p < .001$; kelime çözme bilgisi $t(97) = 3,34, p < 0,001$; yazım düzeyi $t(93) = 3,16, p < 0,001$.

Görüldüğü gibi okuma için temel teşkil eden bu üç beceride de Klasik grup İşlevsel gruba kıyasla önde başlamıştır. Bu farkın nedenini grupların oluşturulmasındaki yöntemlere bağlamaktayız. Klasik yöntemle yürütülen kurslara okuma yazma hakkında ön bilgileri olan kişiler başvururken, İşlevsel grupta alan taramalarına ve ev ziyaretlerine önem verildiğinden okuma konusunda ilgi ve ön bilgisi olmayan kişiler de kursa çekilmiştir.

Kursa başlarken hem Klasik hem İşlevsel grupların dinleme ve anlama test sonuçları çok düşüktür. Okunan bir parçayı dinleyip gene sözlü olarak verilen soruları cevaplamak her iki gruptaki öğrenci için de çok güç olmuştur. İki ayrı parçanın toplam 12 sorusuna verilen ortalama doğru cevap oranı Klasik grupta 3,5 ve İşlevsel grupta 3,0'dür. Gruplar arasında dinleme anlama yönünden anlamlı bir fark yoktur, $t(97)=1,16$. Dinleme anlama becerilerinin bu kadar düşük olması, kursumuzda bu konuya önem vermemizin ne kadar yerinde olduğunu göstermektedir.

Dinleme anlama sorularına doğru cevap vermemek dili iyi bilmemekten kaynaklanmamaktadır. Zira öğrencilerin dilbilgisi testinde gösterdikleri performans oldukça iyidir. İçinde dilbilgisi yanlışları olan cümleleri genelde düzeltebilmişlerdir. Dilbilgisi testinde her iki grupta da 10 cümleden ortalama 6,7 si doğru olarak cevaplandırılmıştır. Aynı şekilde, her iki grubun kelime hazineleri de orta düzeydedir. Sözlü olarak yapılan bu alıştırmada verilen bir kelimenin eş veya zıt anlamlılarını seçmeleri istendiğinde her iki grup da verilen kelimelerin % 50-60'ının eş veya zıt anlamlısını seçebilmektedir. Yalnız kelime anlamları testinde Klasik grup kurs öncesi eş anlamlı kelimeleri daha iyi bilmiştir. İki grup arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır, $t(97) = 2,01, p < 0,05$. Zıt anlamlı kelimelerde ise iki grup arasında bir fark yoktur, $t(97) = 1,00$. Kısacası, okuma bilmemek Türkçe'yi iyi bilmeme gibi bir nedene bağlanamaz. Fakat, yetişkin öğrencilerin çoğu bu dili nasıl kullanacaklarını, okunan bir parça hakkında nasıl sorular sorup cevaplandırılacağını bilmemektedirler. Ayrıca, okuma yazmayı bilmeyen yetişkinlerin okuyarak dillerini daha fazla geliştirme şansları da bulunmamaktadır. Bu tür becerileri genelde okul ortamında kullanıldığı ve öğrenildiği düşünülürse bu sonuca şaşmamak gerekir.

b- Kursun sonundaki durum: Sonuçların en göze çarpan yanı, kurs sonunda İşlevsel grubun Klasik gruba kıyasla okuma becerileri konusunda daha iyi durumda oluşudur. Bu karşılaştırmalarda İşlevsel grubun kurs başlangıcında Klasik gruba kıyasla daha geriden başladığını da gözönüne alırsak aradaki fark daha da çarpıcı olmaktadır. Alfabe testinde iki grup da ortalama 52 harfi tanımışlardır ve aralarında bu alanda anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(97) = 0,70$. Bu sonuçlar kelime çözümede daha da çarpıcı bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Başlangıçtaki farka rağmen, kursun sonunda İşlevsel grup kolay kelime listesinden 9 kelime okurken, Klasik grup 6,6 tanesini okumaktadır. Aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır, $t(97) = 3,26 p < 0,001$. Kursun sonunda verilen hızlı okuma testinde üç harfli 15 kısa kelimedenden oluşan bu listeyi iki grup da aynı düzeyde okuyabilmiştir. Klasik grup ortalama 9,2 ; İşlevsel grup ise 8,9 kelime tanımıştır, ve bu sayılar istatistiksel olarak birbirine eşittir, $t(97) = 0,26$. Kursun sonunda ayrıca bir de çok heceli, zor bazı kelimelerin okunması istenmiştir. Klasik grup bu 12 zor kelimedenden ortalama 5,0 tanesini okurken bu sayı İşlevsel grup için 7,8'dir. Gruplar arasındaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır, $t(97) = 3,88, p < 0,001$.

Kursun sonunda iki grup arasında yazım yönünden anlamlı bir fark görülmemektedir. Verilen 10 kelimedenden Klasik grup 2,8 tanesini, İşlevsel grup 3,1 tanesini doğru yazmıştır. Aslında bu sayılar çok düşük olmakla beraber dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır. Yazım testinde tamamen doğru olan kelimeler geçerli sayılmıştır. Halbuki kursun sonunda, tamamen doğru olmasa bile fonetik olarak doğruya çok yaklaşan kelimeler yazılmaya başlanmıştır. Yazımdaki gelişmeler biraz daha derinliğine incelendiğinde bu gelişme özellikle İşlevsel grupta gözlenmektedir. Bu konu aşağıdaki niteliksel bulgular kısmında tartışılacaktır.

Kursumuzun amaçlarından biri de okuma işlemi sırasında kişilerin düşünmelerini sağlamaktır. Kursun sonunda verilen kısa testlerde bu becerilerden sınıflandırma, sıraya sokma ve ana fikri bulma konuları incelenmiştir. Birinci tablodan da görüleceği gibi, sınıflandırma ve sıraya sokma testleri tüm öğrenciler tarafından kolayca yapılmıştır. Bu test çok kolay olduğu için öğrenciler arasındaki farklılıkları ölçme gücü zayıftır. Ana fikri bulma sorularında ise performans düzeyi % 60 dolaylarında olduğu için gruplar arasında bazı farklılıklar gözlenmiştir. Klasik grup 3 sorudan

1,4'ünü doğru cevaplarken, bu sayı İşlevsel grupta 1,9'a çıkmıştır ve bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır, $t(97) = 3,03$ $p < 0,001$.

Okuma yazma sadece kelime çözümlmek değildir. Kelimelerin oluşturduğu metnin anlamını kavramak, ima edilenleri çözebilmek, yazılanları eleştirip tartmak da gereklidir. Bu yüzden, tarama testlerimizden birisinde öğrenciler hava kirliliği ile ilgili bir parça okuyup onun hakkındaki bazı soruları cevaplamışlardır. Bu parça okuyup-anlama testinde İşlevsel grup Klasik gruba göre daha iyi bir performans göstermiştir. Altı sorunun ortalama 2,8'i İşlevsel grup tarafından doğru olarak cevaplandırılırken, bu sayı Klasik grup için 1,8'dir. Aradaki fark istatistiksel olarak da anlamlıdır, $t(92) = 2.47$, $p < 0,001$.

c. Gelişimin izlenmesi : Kursun başlangıcı ve sonu arasındaki performans farkı: İki gruptaki öğrenciler farklı düzeylerde kursa başladıkları için ne kadar gelişme gösterdiklerini anlayabilmek biraz güç olmaktadır. Bu soruna çözüm olarak, öğrencilere kurs başında ve sonunda iki kez aynı şekilde verilen testlerde ne kadar ilerledikleri incelenip iki grup karşılaştırılmıştır. Kısaca, her öğrencinin kurs başında ve sonunda aynı testte nasıl bir performans gösterdiği hesaplanıp iki grubun ortalama gelişim düzeyleri saptanmıştır. Örneğin, kolay kelimeler listesinden kurs başında 5 kelime okuyan bir öğrenci kurs sonunda 8 kelime okursa, bu 3 kelimelik bir gelişme demektir.

Gelişimle ilgili sonuçlar Tablo 2 'de özetlenmiştir. Aynı testler sadece harf tanıma, kelime tanıma, yazma ve anlamlarını verme konularında uygulanmıştır. İkinci tablodan da anlaşılacağı gibi İşlevsel grup altı testin dördünde Klasik gruba göre daha büyük gelişme göstermiştir. Diğer bir deyişle İşlevsel grup kelime tanıma, yazım, harf tanıma (büyük ve küçük harfler) konularında Klasik gruba göre daha çok ilerleme kaydetmiştir.

Tablo 2. Gelişimin izlenmesi: Kursun başı ve sonundaki performans farkı (standart) sapmalar parentez içinde verilmiştir.

	Klasik Gurup	İşlevsel Grup	Anlamlı fark
Kelime Tanıma	-1,35 (4,8)	+4,1 (4,1)	Evet
Yazım			Evet
Kelime Anlamları			
Zıt Anlamlı	+0,3 (2,4)	+0,7 (2,2)	hayı
Eş Anlamlı	+0,8 (2,0)	+0,5 (2,1)	hayır
Küçük harf Tanıma	-0,02 (3,0)	+5,6 (7,0)	evet
Büyük Harf Tanıma	+0,4 (2,6)	+6,2 (8,6)	evet
Not: Gelişim puanı şu şekilde hesaplanmıştır. (Kurs sonu testindeki değer)-(Kurs başı testindeki değer)			

Kelime anlamları konusunda ise iki grup arasında kayda değer bir farklılık gözlenmemiştir. Kaldı ki bu denli kısa bir süre içinde kişilerin kelime hazinelerinde önemli gelişmeler beklenemeyebilir.

2. Niteliksel Bulgular

Sayısal bulgular kullanarak kısa süre içinde gözlenen pek çok çarpıcı gelişmeyi göstermek mümkün değildir. Bazı niteliksel bulgular da programı değerlendirmede önemli göstergelerdir.

a. Okuma düzeyi konusunda kişisel bildirim. Kurs sonunda verilen bir ankette öğrencilere artık neleri okuyabildikleri sorulmuştur. Bu sonuçlar Tablo 3'de özetlenmiştir. İki grupta da sayıları %

10'un altında kalan bir grup öğrenci hala okuyamadıklarından şikayetçidirler. Buna karşılık, İşlevsel gruptan % 63'ü, Klasik gruptan ise % 55'i kitap, gazete okumaya başladıklarını söylemişlerdir. Ankette böyle bir soru sorulduğunda öğrencilerin daha iyi görünmek için yapabildiklerini biraz mübalağa ederek anlatmalarını bekleyebiliriz. O yüzden bu sayılar istatistiksel olarak analiz edilmemiştir. Herşeye rağmen iki grupta da okuma yazma öğrenemediklerinden yakınanların sayısı oldukça düşüktür.

Tablo 3 Kendileri nasıl okuduklarını söylüyorlar?

	Klasik	İşlevsel
Hiç okumuyorum	%5	%8
Çevredeki Yazılar	%28	%22
Kitap, gazete	%55	%63

b. Yazımdaki gelişmeler . Yazım testlerinin puanlamasında cevaplar eğer tamamıyla doğru değilse tümünden yanlış olarak sayılmıştır. Böyle olunca bir iki sesi yanlış yazanlar da hiç yazamayanlarla aynı kategoriye girmiştir. Yazım bulgularının derinlemesine incelemesine devam ediyoruz. Bu raporda sadece birkaç örnek vererek niteliksel olarak yazımın nasıl geliştiğini göstermeye çalışacağız. Değişimi vurgulayabilmek için aynı öğrencilerin aynı kelimeleri kursun başında nasıl yazdıklarını da gösteriyoruz. Bu örnekleri incelerken öğrencilerin kurs sonunda hala neden çok yanlış yaptıklarını düşünmeden önce, hangi noktadan bugün hangi noktaya gelmiş olduklarına dikkat edilmelidir.

c. Etnografik çalışma. anekdotlar: İşlevsel gruptan 6 öğrenciyle kurstan sonra yapılan teke tek görüşmelerde kurs ve kitaplar hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve şu anda okuma yazma ile ilgili olarak neler yaptıkları incelenmiştir. Bu görüşmeler sonucu sevinc verici bazı sonuçlar gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar sayısal olarak ifade edilemediğinden etnografik bir araştırma gibi, bu bulguların bazıları aşağıda kısa anekdotlar halinde verilmiştir. (Öğrencilerin isimleri kimliklerini açığa vurmamak için değiştirilmiştir)

Safiye Hanım Ordu'lu, 57 yaşında ve iki yetişkin çocuğu var. Okumayı öğrenebilme onda kaç yıldır süren bir tutkuymuş. "Gazetelerde kaza resmi falan görüyordum, merak ediyordum, bir okuyuverin diye çocuklarıma yalvarmaktan bıkmıştım. Kendi kendime öğrenmeye karar verdim" diyor. Kursa gelmeden harfleri televizyondan öğrenmiş. Zaten kursun başında yazdıkları kelimeler hep büyük harflerle idi. Birinci ekte Safiye Hanımın kursa ilk başladığı zaman yazdığı kelimeler var. İkinci ekte ise aynı kelimelerin kursun sonunda nasıl yazıldığı görülüyor. Üçüncü ekte ise hiçbir yazım yanlışı düzeltilmeksin, Safiye Hanımın kurs sonunda öğretmeni için yazdığı ve okuduğu bir şiiri bulacaksınız. Bu öğrencinin 2,5 aylık bir süre içinde katettiği mesafe kayda değer.

Melahat Hanım Erzincan'lı ama 20 yıldır İstanbul'da yaşıyor. Üç yetişkin çocuğu var. Kursun sonunda okuması çok akıcı değildi. Ama ilerisi için ümit veren olay, Melahat Hanımın evinde bize gösterdiği kitaplardı. Melahat hanım kurstan sonra evine bazı ilkokul Türkçe kitapları ve Nasreddin Hoca hikayeleri almıştı. Sayılarla baktığımız zaman okuması zayıf görünen bir öğrenci bile gene de büyük bir ilerleme göstermektedir. Zira kitaplarla ilgilenip, kendi kendine okuma becerisini ilerletmeye gayret etmektedir.

Gülgün Hanım Tokat'lı, 38 yaşında, iki çocuk sahibi. Okumayı sökemeyen öğrencilerden biri. Kelimeleri okumak yerine tek tek harflerini söylüyor. Zaten derste öğretmenine sık sık " Benim bilgisayar kaydetmiyor, sen başkalarıyla ilgilen" diyen bir öğrenci. Buna rağmen, okumaya hevesi hala var. Kocasından hergün gazette almasını istiyor ve gazetenin hepsini okuyamasa bile başlıklara bakıp anlamaya çalışıyor. Böyle bir öğrencide okuma hevesini canlı tutabilmek de önemli bir başarıdır. Gülgün Hanım kurs tekrar açılırsa gelmeyi düşünüyor.

Aysel Hanım kursda öğrendiğini çabucak uygulayabilen bir öğrenci. İşlevsel grupta şöyle bir alıştırma yapılmıştı: Çocuğunuz hastaydı, okula gidemedi. Ertesi gün okula yollarırken öğretmene bir not yazıp neden gelmediğini anlattın. Aysel Hanım kursta yapılan bir yazılı alıştırmadan sonra bir dersi kaçırmıştı. Ertesi derse gelirken yanında kendi yazdığı bir notu da getirip öğretmene neden gelmediğini anlatmıştı. Böylece edindiği okuma yazma becerilerini kendi hayatında gayet anlamlı olarak kullanabildiğini ve okuma yazmayı günlük hayatının bir parçası haline getirdiğini göstermiştir. İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı'nın asıl amacı da budur.

C. İkinci ve Üçüncü Grupların Değerlendirilmesi

İkinci ve üçüncü gruplar İYOP'un 1995 yılındaki pilot uygulamasını takip eden dönemlerde açılan kurslara katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Tablo 4'de görüldüğü gibi, 1995-1996 yıllarında İstanbul'da 15, Mersin'de 12 kurs açılmıştır. (Başlangıçta Mersin'de 14 kurs açıldığı halde, iki eğitici İYOP programını uygulamadıkları ve gözlemci kabul etmedikleri için programın dışında bırakılıp değerlendirmeye de alınmamıştır. İstanbul'da da 17 kurs açıldığı halde, iki eğitici sağlık nedenleriyle kurslarını daha ileri bir tarihte açmak üzere dondurmuşlardır.) Sonuç olarak kurslara İstanbul'da 400, Mersin'de 212 öğrenci katılmıştır. Bütün öğrencilere 2.5 aylık kursun başında, ortasında ve sonunda bazı kısa tarama testleri uygulanarak gelişmeleri izlenmiştir. Testler bütün öğrencilere verildiği için, kolayca ve grup halinde uygulanabilen ölçümler geliştirilmiştir.

Tablo 4. İkinci ve üçüncü dönem kurs ve öğrenci Sayısı

	İYOP			KLASİK		
	İstanbul	Mersin	Toplam	İstanbul	Mersin	Toplam
Öğrenci Sayısı	400	212	612	57	16	73
Sınıf Sayısı	15	12	27	6	1	7

Ayrıca, İyop'un etkinliğini daha güvenilir bir şekilde ölçmek için, aynı çevrelerde açılan HEM Klasik kurslarıyla karşılaştırma yapmak üzere Klasik kurslardaki 73 öğrenciye de (İstanbul'dan 57 kişi, Mersin'den 16 kişi) aynı testler uygulanmıştır.

Tablo 5 de öğrencilerin bazı özellikleri verilmektedir. İYOP grubunun yaş ortalaması 34,5, Klasik grubun ise 37,5'tur. Öğrencilerin neredeyse tümü (10 kişi hariç) bayandır ve % 94'ü ev hanımıdır. İYOP grubundaki öğrencilerin % 76'sı, Klasik gruptaki öğrencilerin ise % 93'ü evlidir. İki grubun da büyük bir çoğunluğu (% 78-80) köy doğumludur. İki grupta da büyük bir çoğunluk (% 91-94) hiç okula gitmemiştir.

Tablo 5. İkinci ve üçüncü dönem kurslarının öğrenci özellikleri

	İYOP	KLASİK
Yaş ortalaması	34.5	37.5
Ortalama çocuk sayısı	2.87	3.63
Medeni hali		
Evli	%76	%93
Bekar	%20	%3
Dul	%4	%4
Doğum Yeri		
Köy	%80	%78
Kaza	%11	%10
İlçe	%2	%4
Merkez	%8	%4
Yurtdışı		%4
Kursa geliş nedeni		
Okuma yazma öğrenmek	%73	%41
Yaşamı kolaylaştırmak	%14	%27
Diğer	%13	%32
Okul durumu		
Hiç gitmemiş	%91	%94
15 gün gitmiş	%6	%4
Diğer	%3	%1,5
İşi		
Ev hanımı	%94	%94
Diğer	%6	%6
Daha önce kursa katılma		
Hayır	%76	%89
Evet 15 günden az	%18	%5.5
Evet >15 günden çok	%6	%5.5

1. Kurs başlangıcında Uygulanan Testler (Tarama 1)

Öğrenciler kursa başlamadan önce okur yazarlık düzeylerini saptamak için bir dizi ölçümler yapılmıştır. Bu ilk taramada uygulanan testler şunlardır:

Harf yazma: Bu testin amacı öğrencilerin harf bilgisini ölçmektir. Öğrencilerden öğreticinin söylediği dört harfi (A,S,E,R) kağıtlarına yazmaları söylenmiştir. Bu testte doğru sayısı (maksimum = 4) kodlanmıştır.

Kelime Yazma: Öğrencilerden öğreticinin okuduğu üç kelimeyi (DAĞ, BUL, KOŞ) yazmaları istenmiştir. Bu sözcüklerin yazılışı harflerin doğruluğu ve yerleri gözönüne alınarak kodlanmıştır. Örneğin, “dağ” kelimesi tamamen doğru yazılırsa 6 Puan, “dağ” olarak yazılırsa 5 puan, sadece ilk harfi yazılırsa (“d”) 1 puan verilmiştir. Üç kelimenin de doğru yazılması halinde öğrenci toplam 18 puan almaktadır.

Kelime tanıma: Bu kısa testin amacı öğrencinin hangi kelimeleri okuyabildiğini kolayca tartmaktır. Eğitici tahtaya bir kelime yazıp öğrencilerden bunu okumalarını istemiştir. Yalnız herkese her kelimeyi tek tek okutma olanağı olmadığı için, her öğrenciden tahtadaki kelimeyi okuyup anlamını kavrayınca o cismin resmini kağıdına çizmesi istenmiştir. Kelimeler kolayca resim halinde gösterebilecek cisimlerden seçilmiştir. (GÖZ,ETEK,SİMİT). Her doğru resim için bir puan verilmiştir.

Adını yazma: Öğrencilerden ad ve soyadlarını soru kağıdına yazmaları istenmiştir. Adı ve soyadını tamamaen doğru olarak yazanlar beşer puandan toplam 10 puan almışlardır. Yanlış yapanlara, yanlışın düzeyine göre 0-9 arası puan verilmiştir.

2. Kurs Ortasında Uygulanan Testler (Tarama 2)

Kelime yazma: Kursiyerlerden soru kağıdında siyah-beyaz çizilmiş resmini gördükleri cismin adını yazmaları istenmiştir. ZİL, AĞAÇ, KALEM, KÖPEK resimleri verilir cismin adını yazmaları istenmiştir. İlk taramadaki gibi, bu sözcüklerin de yazılışı harflerin doğruluğu ve yerleri gözönüne alınarak kodlanmıştır. Örneğin, “kalem” kelimesi tamamen doğru yazılırsa 6 puan, “kalm” olarak yazılırsa 5 puan, sadece ilk harfi yazılırsa (“k”) 1 puan verilmiştir. Bu testteki dört kelimenin de doğru yazılması halinde öğrenci toplam 22 puan almaktadır.

Resim -harf eşleştirme: Bu testin amacı öğrencilerin ses harf bağlantısını ne kadar iyi bildiklerini anlamaktır. Üç resim verilir bu cisimlerden hangisinin belli bir harfle başladığı sorulmuştur. Örneğin, “hangisi” B harfi ile başlıyor?” diye sorulup alttaki üç resimden (tabanca,yıldız,balık) birinin seçilmesi istenmiştir. Bu testte 3 soru olup her doğru cevaba 1 puan verilmiştir.

Kelime tanıma: Bu kısa testin amacı öğrencilerin kelime okumalarını ölçmektir. Soru kağıdında bir kelime verilir o kelimenin alttaki resimlerden hangisini gösterdiği sorulmuştur. Örneğin, “hangisi “ev”?” diye sorulup alttaki üç resimden (üzüm, ev, ağaç) birinin seçilmesi istenmiştir. Bu testte 3 soru olup her doğru cevaba 1 puan verilmiştir.

3. Kurs Bitiminde Uygulanan Testler (Tarama 3)

Hecelendirme: Kursiyerlere uzunca 6 kelime verip bu kelimeleri hecelere bölmeleri istenmiştir.

Bu 6 kelime (soruları, bahçeden, sokaklarda, kitap, bizimki, bakkaldan) doğru hecelenirse 3'er puandan toplam 18 puan verilmiştir.

Parça okuma: Öğrencilere kısa bir okuma parçası verip, içlerinden okumaları, daha sonra da parçayla ilgili 3 soruyu cevaplamaları istenmiştir. Her doğru cevaba 1 puan verilmiştir.

Yazım: Öğrencilere 5 kelime verip, büyük harfle başlaması gerekenleri (özel isimler, Ankara, Mahmut) altını çizerek göstermeleri istenmiştir. İki özel ismi de gösterenler toplam 2 puan almıştır.

Matematik: Kursiyerlere değişik sayılarda yıldızlar verip, bunları sayarak rakam ile kaç tane olduklarını yazmaları istenmiştir. Bu testte dört sayma işlemi olup her birine birer puan verilmiştir.

Adını yazma: Birinci taramada olduğu gibi, öğrencilerden ad ve soyadlarını soru kağıdına yazmaları istenmiştir. Adı ve soyadını tamamen doğru olarak yazanlar beşer puandan toplam 10 puan almışlardır. Yanlış yapanlara, yanlışın düzeyine göre 0-9 arası puan verilmiştir.

D. İkinci ve Üçüncü Grubun Bulguları

1. Kursun başındaki görünüm

Altıncı tabloda bütün ölçümlerin ortalama değerleri oran olarak verilmiştir. Her testin toplam puan değeri farklı olduğu için karşılaştırma yapabilmek amacıyla, her testin ortalama puanı testte alınabilecek maksimum puana bölünerek performans oranı bulunmuştur.

Tablo 6. İkinci ve üçüncü dönem kurslarının bulguları

Tarama	Test Adı	GRUP				t-test	Anlamlı fark
		İYOP		KLASİK			
		Ortalama (ss)	Kursiyer Say.	Ortalama (ss)	Kursiyer Say.		
I	Harf tanıma	.81 (0.3)	521	.95 (0.2)	68	-3.68	*
I	Kelime yazma	.37 (0.4)	521	.59 (0.3)	68	-4.72	*
I	Adını yazma	.52 (0.4)	509	.58 (0.4)	68	-1.00	--
I	Kelime tanıma	.44 (0.5)	521	.63 (0.4)	68	-3.75	*
II	Kelime Tanıma	.86 (0.3)	402	--	--	--	--
II	Kelime Yazma	.73 (0.3)	402	--	--	--	--
II	Resim -harf	.86 (0.3)	402	--	--	--	--
III	İmla	.73 (0.3)	309	.47 (0.4)	72	5.69	*
III	Heceleme	.68 (0.3)	309	.46 (0.3)	72	5.40	*
III	Okuma Anlama	.81 (0.3)	309	.45 (0.4)	72	8.16	*
III	Adını yazma	.94 (0.1)	313	.88 (0.2)	72	3.29	*
III	Matematik	.92 (0.2)	309	.53 (0.4)	72	11.58	*

Kursun başında verilen birinci tarama sonuçlarına bakıldığında İYOP ile Klasik Gruplar arasında anlamlı bazı farklılıklar görülmektedir. Harf tanıma, kelime yazma ve kelime tanıma ölçümlerinin hepsinde Klasik gruptaki öğrenciler daha iyi bir düzeydedir. Örneğin, İYOP grubunda ortalama %80 harf tanıma oranı varken, bu oran Klasik grupta %95'tir. Aynı şekilde, İYOP grubu verilen kelimeleri yazmada %37 düzeyinde performans gösterirken, bu oran Klasik grupta %59'a çıkmaktadır. Kelime tanımada da Klasik grubun performansı anlamlı olarak daha yüksektir. (%44'e karşılık %63). Tek fark göstermeyen ölçüm adını soyadını yazmak dışında İYOP öğrencileri derslere Klasik gruba göre daha az bilerek gelmektedirler. Aynı örüntüye İYOP'un ilk dönem kurslarında da rastlanmıştır.

Daha önceki bölümde belirttiğimiz gibi, İYOP kurslarına okuma yazma düzeyi daha düşük olan öğrenciler katılmaktadır. Klasik ve İYOP grup farkını öğrencilerin kursa nasıl geldiklerine bakıp anlayabiliriz. Klasik gruptaki öğrenciler kendi istek ve gayretleriyle kursa yazılanlardır. İYOP grubu ise alan taraması, ev ziyaretleri ve teke tek görüşmeler sonucu epey zorluklarla kursa gelmeye ikna edilenlerdir. Elbette ki okuma yazma düzeyi daha düşük olan bir gruba erişebilmek zor ama daha yararlı bir girişim olarak algılanabilir.

2. Kursun ortasında ve sonunki görünüm

Daha geriden başladıkları halde, İYOP grubunun kursun ortasında ve sonunda gösterdiği performans düzeyi Klasik gruba göre daha ileridedir.

İkinci ve üçüncü tarama ölçümlerinde Klasik gruba karşılaştırıldığında İYOP grubunun performansı anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. İmla ve heceleme konuları İYOP kurslarında daha kuvvetli vurgulandığı için belki bu iki testteki fark çok şaşırtıcı gelmeyebilir. Ama diğer testlerde de, okuma, anlama, matematik ve hatta adını soyadını yazma ölçümlerinde İYOP grubu çok daha iyi performans göstermektedir. İki grup arasındaki farklar ikinci ve üçüncü şekilde grafiksel olarak da görülmektedir.

Sadece İYOP grubunun performansı incelendiğinde diğer bazı ümit verici gelişmeler de görülmektedir. Birinci tarama sırasında verilen kelimelerde ortalama sadece %44'lük performans gösteren öğrencilerin, ikinci tarama sırasında verilen kelimelerde başarı oranı %86 düzeyine çıkmıştır. Aynı şekilde, kursun başında verilen kelime yazma testinde %37 düzeyinde başarı gösteren öğrenciler, kursun ortasında %73 oranına ulaşmışlardır. Kelime tanıma ve yazma düzeyleri yükseldikçe okuma-anlama başarısının da yükselmesi beklenen bir sonuçtur.

IV. SONUÇ ve TARTIŞMA

İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı ile halen Halk Eğitimi Merkezlerin'de uygulanmakta olan Yetişkinler için Okuma Yazma Öğretimi ve I.Kademe Eğitimi Programı arasında yapılan ve bir önceki bölümde özetlenen karşılaştırma sonuçlarından çıkartılacak genel sonuç nedir? İki program kıyaslandığında okuma yazma eğitimi açısından hangisi tercih edilmelidir? Bu bölümde bir önceki bölümde özetlenen farkların anlamlarına değinecek, bu karşılaştırma sonuçlarından edindiğimiz genel izlenimleri önerileri aktaracağız.

Bulgular bölümünde de özetlendiği gibi, Klasik ve İşlevsel gruplar arasında okumanın temelini oluşturan beceriler konusunda ciddi farklar bulunmuştur. Bu farkları şöyle gruplandırabiliriz:

A. Kursu Başlamadaki Durum

Karşılaştırmalı araştırmalardan bekleneceği gibi, bu araştırmada da uygulama sonunda karşılaşılabilecek farkları aslında kurs başlangıcında var olan farklardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını sorgulanmıştır. Bu amaçla da kurs başlamadan önce öğrencilerin okuma ile ilgili beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu konuda gözlediğimiz ilginç bir sonuç işlevsel grubun birçok alanda Klasik gruba oranla kurslara daha az okuma yazma becerisi ile başladığı idi. Örneğin gerek harf tanıma, gerekse kelime çözme testlerinde, İşlevsel grup öğrencilerinin

kursa Klasik grup öğrencilerine kıyasla daha geriden başladıklarını görüyoruz. Bu bulgu daha sonra yapılan karşılaştırmaları incelerken dikkate alınmalıdır.

Gruplar arasında kurs başlangıcındaki bu fark nereden kaynaklanmaktadır? İşlevsel kursun öğrenci toplama yöntemi Klasik kursunkine göre epey farklıdır. İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı'nda öğretmenlere alan taraması konusunda önemli teknikler sayesinde şimdiye kadar okuma yazma kurslarına katılmaya ilgi duymamış veya kendien güvenmediği için bu kurslara katılma teşebbüsünde bulunmayan yetişkinlere de ulaşma imkanı yaratılmıştır. Bu nedenle, işlevsel grubu oluşturan öğrencilerin okuma yazma ile ilgilerinin daha az, bilgilerinin daha kısıtlı olduğunu düşünüyoruz. Kurs başlangıcındaki sonuçlar da bu varsayımı desteklemektedir.

Diğer önemli bir bulgu ise heriki gruptaki öğrencilerin yarısının daha önce ilkokulun bir kaç sınıfına veya bir okuma kursuna devam ettiğini belirtmiş olmasıdır. Buna rağmen bu kişiler tekrar bir okuma kursuna gelme ihtiyacını duymuşlardır. Bu bulgu daha önce bu tür kurslara katılan kişilerin hala yeterli düzeyde okuma ve yazma becerilerine ulaşamadıklarını göstermektedir. Bu da uygulanan kurslarda şimdiye kadar uygulanan programların pek etkin olmadığı, kişileri bu konuda yeterli bilgi ve beceri düzeyine ulaştırmadığına dair bir göstergesidir.

B .Kursun Başı ve Sonu Arasındaki Performans Farkı

Yapılan karşılaştırmalardan biri de her iki grubun kurs başlangıcında ve sonundaki testlerde edindikleri puanlar arasındaki farkın karşılaştırılmasıdır. Bu yöntemle her öğrencinin başlama ve bitiş puanları arasındaki fark karşılaştırılabilmektedir. Bulgular kısmında açıklandığı gibi kelime, tanıma, yazım, kelime anlamları ile küçük ve büyük harf tanıma konularında yapılan bu karşılaştırmada İşlevsel grup kelime tanıma, yazım ve harf tanıma konularında Klasik gruba göre daha başarılı olmuştur.

Bu karşılaştırmada önem verilmesi gereken bir nokta Klasik grubun kelime tanıma ve harf tanıma konularındaki profilidir. Bu her iki konuda da Klasik grup ilerleme göstermediği gibi başlangıç noktası ile bitiş noktası arasında bir düşüş vardır. Denebilir ki okuma kursuna kelime çözümleme ve harf tanıma konularında belirli bir düzeyde gelen öğrenci bu konuların kurs boyunca vurgulanmaması sonucunda kurs sonunda başladığı düzeyden daha ileri gidememekte hatta daha düşük performans göstermektedir. Oysa İşlevsel yöntemle eğitilen grup kurs boyunca kelime tanıma becerilerini, harf tanıma, kelimeleri heceleme becerilerini sıkça kullandığından bu konularda önemli ilerleme göstermektedir. Bu sonuç, bu konulara verilen önemin öğrencileri nasıl olumlu etkilediğini belgelemektedir. Kelime tanıma becerisi okumanın temelini oluşturduğundan kurs sonunda alınan bu sonuç sevindiricidir.

C. Kursun Sonundaki Durum

Kurs bitiminde Klasik ve İşlevsel gruplar arasında, okumanın temel taşı sayılan birçok beceri konusunda önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu farkların en önemlisi kelime tanıma becerisidir. Okuma sırasında bazen kişinin tanıdığı, yazıda sık sık geçen kelimelere rastlansa da metin içinde karşılaşılan kelimelerin çoğu ya da aldıkları takılar nedeni ile tek başlarına tanınmaları güç kelimelerdir. Bu nedenle okumanın en temel becerisi olan kelime çözümlemenin hızlı ve doğru olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda iki grup arasında önemli farklar bulunmaktadır.

Her iki grup da üç harfli kelimeleri aynı düzeyde okurken, üç harften uzun kelimelerde ve özellikle çok heceki zor kelimelerde İşlevsel grup kelime tanıma bakımından ileridedir. Diğer bir deyişle SEV, MOR, TUZ, gibi kelimeleri okumada iki grup arasında bir fark yoktur. ama KİTAP, BALKON, TEZGAHTARLAR, ÇOCUKÇA gibi kelimelerde İşlevsel grup kurs sonunda daha başarılıdır. Metinlerde geçen kelimelerin daha çok bu tür çok takılı, uzun kelimeler olduğu düşünülürse bu önemli bir farktır. İşlevsel grup yeni, tanımadığı ve hatta okunması zor kelimelerle karşılaştığında bu kelimeleri nasıl çözümleyeceğini bilirken Klasik grup en basit kelimeleri okuyabilse de kelimeler zorlaştığında ve hatta 3 harfin üzerine çıktığında gerekli çözümleme becerilerini geliştirmemiştir.

Okumanın temel amacı okuduğunu anlamak olduğuna göre kurs bitimindeki en önemli göstergelerden biri de okuma-yazma idi. Nitekim bu konuda da İşlevsel grup Klasik gruba kıyasla daha ileridedir. Bu fark iki grup arasındaki yöntem farkının önemli bir göstergesidir. Bir yandan kelime tanımadaki üstünlüğü ile önmeli bir avantajı olan İşlevsel grup, diğer kurs süresince vurgulanan ve çeşitli alıştırmalarla desteklenen okuma-düşünme-anlama faaliyetlerini daha başarılı gerçekleştirebilmekte, ve bu üstünlüğünü okuma-anlama karşılaştırmada sergilemektedir.

Benzer bir sonuç anafikri bulma testinde de gözlenmiştir. Yine İşlevsel grup Klasik gruptan anlamlı farkla ayrılmaktadır. BU da gösteriyor ki İşlevsel grup öğrencileri sadece kelime tanıma ve çözümlenme değil, aynı zamanda okuduğunu anlama, anafikri bulmagibi mekanik becerilerden daha ileri faaliyetleri de başarıyla gerçekleştirmektedirler.

Bu farklar iki yöntem arasındaki farkların hangisinden kaynaklanmaktadır? Kanımızca iki yöntem arasında önemli farklar bulunmaktadır ve bu farkla bir değil pek çok düzeydedir.

Öncelikle kelime tanıma/çözümleme konusunda İşlevsel yöntemin se-hece-kelime-cümle sıralamasının önemli farklara yol açtığını düşünüyoruz. Kelime tanıma becerisi açısından iki grup arasında gözlenen farklar bunun en iyi göstergesidir. Özellikle Türkçe'nin ve kullanılan yazı sisteminin özelliklerine daha uygun olan bu yöntemin öğrencileri her zaman kullanabilecekleri araçlarla donattığı kanısındayız.

İşlevsel Okuryazarlığı Programı'nın diğer bir önemli özelliği de düşünme-anlama faaliyetlerine verdiği kullanılan pek çok okuma-düşünme-anlama becerisi okumaya yeni başlayanlar tarafından kolaylıkla uygulanmasa da bunların öğretilen beceriler olduklarını biliyoruz. Niteki daha ilk derslerde başlayan düşünme, doğru okuma stratejilerini seçme alıştırmalarının etkin olduğu iki grup arasındaki karşılaştırmalarda ortaya çıkmıştır.

İki yöntem arasındaki önemli iki fark da öğretmen eğitimidir. İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı'nda öğretmen olarak çalışan eğiticiler, kendilerine programın felsefesini, yöntemlerini ve içeriğini açıklayan bir seminere katılmışlardır. Bu seminerde okumanın hangi süreçlerde kapsadığını ve yapılan alıştırmaların neden yapıldığını anlayan öğretmenler yaptıkları uygulamalarda da başarılı olmuşlardır. Öğretmen faktörünün ne denli önemli olduğu gözönüne alınırsa İşlevsel yöntemin öğretmeni desteklemede, öğretmene kullanması gereken yöntemleri sağlamada başarılı olduğu ortadadır.

Özetle, İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı Halk Eğitimi Merkezleri'nde halen uygulanmakta olan Yetişkinler İçin Okuma Yazma Öğretimi ve I. Kademe Eğitimi Programı ile karşılaştırıldığında İşlevsel Programa devam eden öğrencilerin okumanın önemli becerileri konusunda daha ileri oldukları gözlenmiştir. Programın bu üstünlüğünü okuma yazmanın temel beceri ve süreçlerinin iyi değerlendirilmesinde, Türkçe'nin yapısal özelliklerine hassas bir program geliştirilmiş olmasına, gerek kelime tanıma gerekse okuma-düşünme-anlama çalışmalarına önem verilmiş olmasına ve etkin alıştırmalar yapılmasına, okuma yazmanın işlevsel boyutunun vurgulanmış olmasına, öğretmen eğitimine gereken önemin verilmiş olmasına ve hazırlanan malzemelerin etkinliğine bağlıyoruz.

V. ÖNERİLER

Bu bölümde Türkiyede okuma yazma eğitimi konusundaki önerilerimizi özetleyip sunmaktayız. Bu önerileri İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı 1.,2., ve 3. dönem uygulamalarından edindiğimiz deneyimlere, programın bilimsel değerlendirmesine, eğitim programı sırasındaki gözlemlerimize, sahada uygulama yapmakta olan İYOP öğretmenlerinin deneyim ve önerilerine, ve tüm bu çabayı organize eden AÇEV'in İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı görevlilerinin gözlemlerine dayandırmaktayız. Önerilerimizi kapsamı açısından sekiz bölümde özetleyebiliriz.

A. Okuma-Yazmanın Tanımlanması

Okuma Yazma eğitiminin içeriği ve kapsamı okuma yazma kavramının nasıl tanımlandığına bağlıdır. Şimdiye kadar Türkiye'deki okuma yazma eğitimi ile ilgili gözlemlerimize bakılırsa,

okuma yazma gerek eğitim alanındaki yöneticiler, gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından bir ikilem olarak ele alınmaktadır. Bu görüşe göre kişiler ya okuryazardır, ya da okuma yazma bilmezler. Bu inancın en güzel örneği okumayı “sökmek” kavramıdır. Adeta bir eşik aşılmış gibi öğrencinin okur yazar olmadığı dönemden “okur” haline dönüştüğüne inanılır.

Yukarıda tarif edilen görüş, okuma yazmanın bilimsel tanımına uymamaktadır. Okuma, okuryazar olmamakla okumanın hızlı, akıcı, çeşitli okuma ve düşünme stratejilerini kullanarak gerçekleştirildiği iki nokta arasında çeşitli değerler alabilen bir faaliyettir. Nitekim, okuma yazma gelişimlerine göre kişiler okurken farklı zihinsel faaliyetleri farklı ağırlıklarda kullanırlar. Bu tanıma göre okuma yazma sürekli gelişim gerektiren bir faaliyettir.

Okuma yazmanın bu iki tür tanımı arasında önemli farklar vardır. Örneğin birinci tanımına göre okuma yazma bilmemek adeta bir “hastalık” gibi, uygun bir yöntemin kısa bir süre uygulanması ile ortadan kaldırılabilecek bir haldir. Yine bu tanıma göre okuma yazma eğitimi mekanik kelime tanıma becerisinin geliştirildiği, ve sonuçta kişilerin okumayı “söktükleri” türdendir. Oysa ikinci tanıma göre okuma yazma öğrenmek sürekli ilerleyen bir hedefi içermektedir. Dolayısı ile, okuma yazma eğitimi kişiler okumanın mekanik becerilerini edindiklerinde sona ermez. Erişilmesi gereken daha pek çok hedef vardır. Bu nedenle de okuma yazma eğitiminde okuma yazmanın farklı alt- becerilerine yer verilir., mekanik kelime tanıma becerileri yanısıra kullanılan dilin özelliklerinin, okuma yazma ve düşünme stratejilerinin, bilgi organizasyonu ve kullanımı yöntemlerinin öğretilmesine çalışılır.

Yukarıda özetlenen ikinci tanım gelişen dünyanın gereklerine de daha uygundur. Günümüzde sadece okumayı “ sökmüş ”, diğer bir tanımla okuma yazmanın sadece temel becerilerini edinmiş kişilerin gelişen dünya içinde iş sahibi olmaları imkanı gittikçe azalmaktadır. Tarımdan sanayiye, atölyelerden ev endüstrilerine kadar pek çok iş kolunda çalışanlardan beklentiler sürekli yükselmektedir. Bilgi çağında temel beceriler gerek iş, gerekse günlük hayat gereklerini karşılamaya yetmemektedirler. Bu gerçek, eğitim anlayışında bir reform gerektirmektedir. Gerek okuma yazma eğitimi gerekse örgün eğitim kapsamında hedefler ilerletilmeli, yeni dünyanın gereklerine cevap verebilecek tür eğitime yönlendirilmeli, sadece temel becerilere değil, aynı zamanda düşünme, ve özellikle bağımsız öğrenme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesine yönlendirilmelidir.

B. Okuma-Yazmanın Sosyal Boyutu

Okuma yazmanın önemli özelliklerinden biri de sosyal boyutudur. Okuma yazma programlarına kaydolanların önündeki tek engel okumayı bilmemeleri değildir. İçinde buldukları sosyal ortamda okuma yazmanın “değerli” bir beceri sayılmaması, düşünen, düşündüğünü sözlü ve yazılı şekilde ifade eden kişilerin kabul ve destek görmemesi, gazete, kitap ve diğer yazılı malzeme kullanma alışkanlığının gelişmemiş olması gibi faktörlerin herbiri okuma yazma öğreniminin gelişmesine engel oluşturmaktadır. Okuma yazma programları okumanın bu sosyal boyutunu yok saydıkları ölçüde başarısız olmaya mahkumdur.

Geliştirilecek programlarda sadece tek tek kişilere okuma yazma becerisi edindirmenin yanısıra “okuyan ” bir toplum geliştirmeyi hedeflemek gerekmektedir.

C. Okuma Yazma Kurslarının Zamanlaması

Okuma yazmayı okul ortamında öğrenmekte olan öğrencileri dikkate alırsak, bu becerinin yıllar boyu süren bir eğitim sürecinde, hergün, uzun saatler boyu ve düzenli bir şekilde tekrar edilen dersler kapsamında, hatta buna ilave olarak ev ödevleri ve sosyal okuma imkanları içinde geliştiğini görmekteyiz. Oysa okuma yazma kurslarına devam eden öğrencilerin 90 saat gibi son derece kısıtlı bir sürede, benzer beceriler geliştirecekleri umulmaktadır. Kaldı ki, kurslarımıza devam eden öğrenciler bu 90 saati dahi ev işleri, geçim sıkıntısı, hastalıklar gibi devamsızlık nedenleri ile tam olarak kullanamamaktadırlar.

Sonuçta, okuma yazmanın temel becerilerinin ötesine geçilemeden kurslardan mezun edilen öğrencilerin, yukarıda değinilen sosyal destekten de yoksun olduklarından, edindikleri beceriler

hem yetersiz kalmakta, hem de kalıcı olmamaktadır. Gerçek anlamda okuma yazma 90 saat gibi kısıtlı bir sürede gelişebilecek bir beceri değildir. 90 saat süreli kurslar okuma becerilerinin tam gelişmesiyle yetmediği gibi, henüz yerleşmemiş, öğrencilerin hayatlarının bir parçası olmamış okuma yazma becerisi, kullanılmama nedeni ile kısa zamanda gerilemektedir.

Kurslarda daha önceleri okuma yazma kurslarına bir veya birkaç kere devam etmiş kişilere sıkça rastlanması kurs süresinin okuma yazmanın tatminkar düzeye gelememesine en güzel örnektir. Bu kişilerin yeniden kursa devamı ise sınıflarda seviye farkları yarattığından öğretmenler açısından çeşitli sorunlar yaratmaktadır. Okuma yazma kurslarına yeniden devam etmek yerine II. Kademe kurslara yazılanlar ise bu kursun gereklerini yerine getirmekten çok uzaktırlar. Önerimiz, herşeyden önce 90 saatlik temel okuma yazma kurslarının süresinin artırılmasıdır.

Yetişkin yaşa kadar bacağındaki fiziksel rahatsızlık nedeni ile yürüyememiş bir kişi düşünelim. Günün birinde hastanın rahatsızlığını giderecek bir tedavi uygulansa dahi, hastanın kısa sürede koşup oynayacağı düşünülemez. Rahatsızlık nedeni ortadan kalkmış dahi olsa, hastanın “normal” fonksiyonlar kazanması için uzun süreli fizik tedaviler gerekecektir. Belirli kaslar gelişmeden, koordinasyon gelişimi gerçekleşmeden hayatında hiç yürümemiş bir kişinin tedavi sonunda herkes gibi koşup yürümesi beklenemez. Aynı şekilde okuma yazma kursları yoluyla okuryazarlık becerileri kazanmış kişilerin de bu denli kısa bir kurs dönemi sonucunda, edinilmesi yıllar alan bir beceriyi edinip kullanmaları beklenmemelidir. Okuma yazma alışkanlıklarını geliştirip bunları ileri düzeyde kullanmak için çok daha fazla deneyim, egzersiz ve uygulama gerekmektedir.

Şu anda uygulanmakta olan 90 saatlik kurs süresinin uzatılmasının yanısıra, temel okuma yazma eğitimine ek olarak, doğrudan ikinci kademe kurslarına devam etmek yerine, öğrencilere kendilerini geliştirme imkanı verecek alternatif programlar geliştirilmesinde yarar vardır. Bu kurslarda özel olarak seçilmiş konular çerçevesinde gerek günlük yaşam bilgileri aktarılabilir, gerekse düşünme ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi sürdürülebilir.

İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı kurslarına devam eden öğrencilerden bu yönde istekler de gelmektedir. Örneğin İYOP kurslarından birinde kurslar bittiğinde öğrenciler kendi arzuları ile bir ara-kursun düzenlenmesini sağlamışlar, kurs öğretmeni ile belirli aralıklarda okuma toplantıları düzenlemişlerdir. Bu örnekte anlaşılabileceği gibi öğrenciler geliştirmekte olan okuma yazma becerilerinin farkındadırlar, kursları becerilerinin gelişmesi açısından yararlı bulmaktadırlar. Öte yandan daha öğrenmeleri gereken konular olduğunun da farkındadırlar. Öğrencilerinin gereksinimine cevap verecek şekilde kurslara açılmasında yarar vardır.

D. Okumaya Yönelik Destek Malzemelerinin Geliştirilmesi

Okuma yazma sürekli gelişim gösteren ve kullanılmadığı zaman gerileyen bir beceridir. O halde, öğrencilerin yaşamlarında okuma yazma faaliyetleri artırılabilirdiği oranda başarı sağlanacaktır. Okuma yazmanın sosyal yönü ve sosyal açıdan öğrencilerin önlerinde var olan engeller de göz önüne alınırsa, okuma yazmayı geliştirici ilave programların önemi daha da belirginleşmektedir.

Kurslara devam etmiş kişilere dağıtılmak üzere hazırlanmış kitapçık ve haftalık gazetelerin geliştirilmesi, yerel okuma odaları ve kütüphanelerin kurulup desteklenmesi, hatta televizyon ve video teknolojisinin sağladığı imkanlardan yararlanılarak okuma yazma destek programlarının geliştirilmesi yukarıda sayılan sorunlardan sadece bazılarıdır.

E. Okuma -Yazma Programlarının İçeriği

1995 yılından itibaren uygulamakta olduğumuz İYOP programının okuma yazma konusundaki temel becerilerin geliştirilmesinde oldukça başarılı olduğu karşılaştırmalı araştırmalarımızda desteklenmektedir. Raporun 2 . bölümünde İYOP 'un temel felsefesi ve uygulama prensipleri etraflı şekilde açıklanmıştı. Uygulamadan anlaşılacağı gibi bu prensipler başarılı olmuş, öğrenciler öğretilmesi hedeflenen pek çok beceri açısından önemli ilerlemeler göstermişlerdir.

Gerek İYOP'un uygulanmasından alınan sonuçlar, gerekse son 20 yılda okuma yazma alanında yapılan pekçok bilimsel araştırmadan edinilen bilgiler çerçevesinde, okuma yazma kurslarında üzerinde önemle durulması gereken konuları şu şekilde özetleyebiliriz:

Okuma yazma eğitiminde kelime çözme yöntemlerinin en etkin şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Kelimeleri hece, harf, ses düzeyinde analiz etmeden tanımak mümkün değildir. Türk dili ve yazı sisteminin özelliklerine uygun olan ses-harf-hece-kelime-cümle yöntemi kullanıldığında kelime tanıma becerisi gittikçe akıcı ve otomatik hale gelecektir. Okuma-anlama ise okuma yazmanın temelini oluşturan kelime tanıma becerisindeki gelişme oranında başarılı olabilecektir.

Kelime tanıma okumanın temel taşı olmakla birlikte okuma yazma için yeterli değildir. Okuma programları, kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine paralel olarak eleştirel düşünme, okuma-anlama, öğrenme becerilerine önem vermelidir.

Okuma yazma aynı zamanda kullanılan yazılı ve sözlü dilin iyi kullanımına bağlıdır. Okuma yazma programları öğrencilere zengin dil kullanımı örnekleri sunabilmeli, okuma parçalarının ve ek okumaların seçiminde bu konuya dikkat edilmelidir.

Okuma yazma stratejileri ve eleştirel düşünme stratejilerinin öğretiminde bu tekniklerin sadece nasıl kullanılması gerektiğini öğretmek başarılı bir yöntem değildir. Öğrencilerin okuma yazma sürecinde hangi stratejilerin hangi nedenlerle, nasıl seçileceğini de öğrenmeleri gerekmektedir.

Okuma yazma programları çerçevesinde öğrenciler pekçok tür yazılı malzeme ile karşılaştırılmalıdır. Okuma parçalarının yanısıra öğrencilere zengin kullanım yelpazesi sunulmalı, farklı tür yazı örneklerini okumaları desteklenmelidir.

Okumanın mekânîk ve zihinsel becerilerini kazandırmanın yanısıra okuma yazma programlarının bir amacı da öğrencilerin okuma yazmanın kullanım alanlarını keşfetmelerine yardımcı olmaktır. Bir yaşam boyu okuma yazma bilmeden yaşamaya alışmış kişiler için aniden bu beceriyi sürekli bir şekilde hayatlarında kullanmalarını beklemek gerçekçi değildir. Bu nedenle, kurs süresince öğrencilere okuma yazma öğrenmenin hayatlarına getirdiği yeni boyutu değerlendirme olanakları sunulmalı, okuma yazmanın pek çok kullanım alanı modellenerek öğrencilerin yeni alışkanlıklar edinmeleri kolaylaştırılmalıdır.

F. Okuma-Yazma Kurslarındaki Sosyal Ortam

Okuma yazma kursları öğrencilerin sadece okuma yazma becerilerini öğrendikleri ortamlar değildir. Sınıf ortamı herşeyden önce sosyal bir çevredir. Ve katılımcıların pek çok sosyal ihtiyacına da hizmet etmektedir. Katılımcılar bu sosyal ortama ilgi, bilgi, tutum ve inançlarında büyük çeşitlilik göstererek katılmaktadırlar. Okuma yazma programları sosyal özelliklerdeki bu çeşitliliği göz ardı edemez.

Okuma yazma kurslarının başarı gösterebilmesi programların sosyal boyutu olumlu şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Öğretmenin öğrencilerin kursa katılma nedenlerini, eğilimlerini, kişisel özelliklerini, öğrenme özelliklerini tanıması bu açıdan anahtar niteliğindedir.

Öte yandan, okuma yazma kurslarına katılan öğrenciler okuma yazma bilmemekle birlikte zengin hayat tecrübesi ile kursa katılmakta olup, pek çok konuda geniş bilgi birikimine sahiptirler. Herşeyden önce öğrencilerin yetişkin bireyler olduğu unutulmamalı ve kendilerine gereken kişisel saygı gösterilmelidir. Ayrıca, kendilerine olan güvenlerini desteklemede, bilgi sahibi oldukları alanların öne çıkarılarak bu boyutları okuma yazma öğrenimi ile birleştirmeleri sağlanmalıdır.

G. Öğretmen Boyutu

En iyi eğitim programı dahi öğretmen boyutu gözardı edildiğinde başarısız olmaya mahkumdur. Programların başarısını onları uygulayan öğretmenler belirlemektedir. Bu nedenle okuma yazma programlarında görev alacak öğretmenlerin özellikleri son derece önemlidir.

Bu konuda üzerinde öncelikle durulması gereken konu öğretmen eğitimidir. İYOP 'un bugüne kadar uygulanmasından edindiğimiz deneyim, başlangıçta kısıtlı bir şekilde uygulanmakta olan öğretmen eğitimi seminerini 3 haftalık bir program halinde geliştirmemize yol açmıştır. Bu seminerde öğretmen adaylarına okuma öğrenimi metodları, iletişim teknikleri, İYOP'un bugüne kadar uygulanmasından edindiğimiz deneyim, başlangıçta kısıtlı bir şekilde uygulanmakta olan öğretmen adaylarına okuma öğrenimi metodları, iletişim teknikleri, İYOP'un teknik özellikleri dahil olmak üzere yoğun ve çok çeşitli konularda eğitim verilmektedir. İYOP'un başarısında bu eğitimin önemini tekrar vurgulamak gerekir.

İYOP öğretmenlerinin başarısının arkasındaki önemli bir faktör de gözlem ve takiptir. İYOP'un her döneminde öğretmenler haftalık gözlemler ile takip edilmiş, kendilerine çeşitli konularda destek olunmuş, programın uygulanmasında genel bir seviye sağlanmasına çalışılmıştır. Öğretmeni sahada yalnız bırakmanın olumsuzluklarını giderebilmek için İYOP kapsamında öğretmenlerin toplu olarak bir araya geldikleri, deneyimlerini ve sorunlarını paylaşabildikleri toplantılar düzenlenmiştir. Gözlem ve öğretmen toplantılarının programın uygulanışı açısından önemi büyüktür.

Öğretmen sadece eğitim programlarını uygulamakla görevli kişi değildir. Aksine, programların gelişip zenginleşebilmesi, daha uygulanabilir hale gelmesi açısından öğretmenler önemli katkılarda bulunabilirler. Programlar öğretmenlerin sahadaki deneyimlerine hassas olmak zorundadır. Nitekim, İYOP'un geliştirilmesi ve uygulanması süresince öğretmenlerden gelen önerilerden büyük ölçüde yararlanılmıştır. Eğitim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında öğretmenlerin bu tür katkılarına olanak sağlanmalıdır.

Gerek Türkiye'de gerekse dünyada okuma yazma eğitiminin karşılaştığı önemli zorluklardan biri de kursları uygulayacak öğretmen sağlayabilmektir. Nitekim, özellikle ekonomik açıdan öğretmenlere çekici hale getirilemeyen yetişkin okuryazarlığı kurslarının öğretmen yokluğu nedeni ile açılmadığını sıkça gözlemekteyiz. Ayrıca, yetişkin eğitimi konusunda sınırlı deneyimleri olan ilkökul öğretmenlerinden bu alanda yararlanmaya çalışmak çeşitli açılardan sakıncalıdır. İYOP'un bugüne kadar gerçekleştirilen uygulamasında bu soruna gönüllü öğretmenler ile çözüm getirilmeye çalışılmıştır. Deneyimlerimiz göstermektedir ki gönüllüler okuma yazma öğretimine gerçekten gönül vermiş kişiler olup uygulama konusunda genellikle başarılıdırlar. Daha çok sayıda gönüllü kişiyi yetişkin okuryazarlığı alanında çekebilmek için gerekli çalışmalara önem verilmelidir. Özellikle gönüllü kuruluşlar bu alana çekilebilmelidir.

H. Program Değerlendirmesi

Eğitim programlarının bir boyutu da program değerlendirmesidir. Yetişkin okuryazarlığı programlarında da değerlendirme boyutuna gittikçe daha önem verilmektedir. Program değerlendirmesi programlarla ilgili karar " mekanizmasını akılcı bir çizgiye oturtmada önemlidir. Okuryazarlık programlarının işleyen ve işlemeyen yönlerini saptamada, ulaşılması hedeflenen amaçlara varılıp varılmadığının belirlenmesinde değerlendirmenin rolü büyüktür. Etkin eğitim programları sürekli olarak sorunları teşhis etmeye, saptanan sorunlara çareler aramaya ve bu çareleri uygulamaya açık olmalıdır. İYOP'un uygulamaya başlandığı tarihten itibaren program sürekli değerlendirilmektedir ve bu değerlendirmelerden yola çıkarak yöntem ve uygulama stratejileri saptanmaktadır.

Programlar değerlendirilirken, değerlendirmenin kim tarafından ve ne sıklıkla yapıldığı, hangi boyutların ne şekilde değerlendirildiği üzerinde önemle durulması gereken konulardır.

VI. Sonsöz

Yetişkin okuryazarlığı kısıtlı oluşu toplumun sadece bir bölümüne ait bir sorun olmadığından, toplumun çeşitli katmanlarını etkilemektedir. Örneğin aile içinde kadının okuryazar olmayışı tabii ki öncelikle kendi hayat kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak, kişisel düzeyin ötesine bakıldığında okuryazarlık sorunlarının kişisel boyutun çok ötesine taşıdığını görmekteyiz. Örneğin

ebeveynlerin okuryazar olmadığı evlerde yetişen çocukların okula başladıklarında öğrenmeye çok daha hazırlıksız olduğunu pek çok araştırma ortaya koymaktadır.

Öte yandan, sınırlı okuma yazma becerilerinin ekonomiye getirdiği yük de ortadadır. Örneğin kısıtlı okumayazma becerisi işyerlerindeki verimliliği olumsuz yönde etkilemektedir.

Yetişkin okuryazarlığına katkıda bulunmada artık tek bir kuruluşun sorumluluğu kabul edilemez. Bu nedenle pek çok sektör kendine düşen görevi yüklenmek zorundadır. İşyeri eğitim programları, aile okuryazarlığı programları, medya temelli okuryazarlık programları gibi alternatif program türleri denenmeli, sektörler arası işbirliği modelleri geliştirilip uygulamaya sokulmalıdır. Bu tür arayışlara yönelmediğimiz sürece yetişkin okuryazarlığı denemelerimiz tamamlanmış olmayacaktır.

KAYNAKLAR

Adams, M. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Arnone, R.F., & Graff, H.J. (1987). *National literacy Campaigns*, New York: Plenum.

Ballera, M. (1992). *Women and literacy*. London: Zed Books.

Durgunoğlu, A.Y. & Öney, B. (1996). A cross Linguistic Comparison of phonological awareness and word recognition in Turkish and English. *Amerikan Eğitim Araştırmaları*

Birliği (AERA) yıllık kongresinde sunulmuş bildiri. New York.

Frost, R., Katz, L., & Bentin. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 104-115.

Öney, B. & Durgunoğlu, A.Y. (1997). Learning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.

Öney, B. & Goldman, S. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme Correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 557-568.

Öney, B., Peter, M., & Katz, L. (1997). Phonological processing in printed word recognition: Effects of age and writing system. *Scientific Studies in Reading*, 1 (1), 65-83.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, k. k. (1983) . Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Wagner, D.A. (1987). *The future of literacy in a changing world*. New York: Pergamon.

World Bank Country Study (1993). Turkey, *Women in Development*. Washington, D.C.