

Original article

Eğitimin ve Okuma-Yazmanın Sosyo-Politik Bağlantısı ve Çocukluğun İnşası

Socio-Political Connection of Education and Literacy and Construction of Childhood

Mustafa Kocaarslan ^{a,*}, Turgay Öntaş ^b & Taner Atmaca ^c

^aDepartment of Education, Faculty of Education, Bartın University, Bartın, Turkey.

^bDepartment of Primary Education, Faculty of Education, Bülent Ecevit University, Zonguldak, Turkey.

^cDepartment of Primary Education, Faculty of Education, Düzce University, Düzce, Turkey.

Özet

Bu çalışmanın amacı endüstri devrimi sonrası gittikçe yaygınlık kazanan kitlesel örgün eğitimin ve ilk kademesinde öğretilen okuma-yazma becerilerinin sosyo-politik yanına yönelik bazı tespitler yapmaktır. Siyasal rejimlerin kendi idaresini sürdürme kaygısı ve beklentisi olduğu hatırdan çıkarılmadığında her devletin kendi idaresine ve iradesine hizmet edecek zihin örüntüsüne sahip bireyler yetiştirme çabası olduğu dikkatlerden kaçmayacaktır. Bireylerin devletle olan resmi bağının güçlendirildiği kurumlar ilk etapta okullar olmaktadır. Okulların okuma-yazma eylemini devletin öngördüğü içerik ile birlikte örtük bir yolla bireylere sunmasının aynı zamanda resmi ideolojinin eğitim aracılığıyla bireylere aktarılması-dayatılması manasına gelip gelmediği konusunun güncel entelektüel tartışmalara kapı araladığı bilinen bir gerçektir. Bu durum aslında büyük iktidarın yani devlet aygıtının yurttaşlar üzerindeki tahakkümünün de resmidir. Devlet, resmi ideolojisini yurttaşlarına okullar aracılığı ile sunar. Okullar bu yönüyle eğitimin ideolojik işlevine de ev sahipliği yapar. Okulların ilk kademesindeki öğrenciler yaş grubu itibarı ile zihinsel şekillenme açısından hassas bir evrededir. Kişilik ve karakterin en hızlı ve yoğun şekillendiği dönem erken çocukluk evresidir. Bu dönem okuma yazma öğrenilen evreye de tekabül etmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların okuma-yazma öğrenirken bir yandan da kullanılan metinler ve öğretim içeriği ile doğrudan ve dolaylı olarak sosyo-politik zihin haritaları oluşturduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde okuma-yazma öğretiminin akademik ve entelektüel yönü olduğu kadar ideolojik yönü de vardır.

Anahtar Kelimeler: İdeoloji, sosyalizasyon, okuma-yazma, çocukluk.

Abstract

The goal of this study is to make some determinations regarding the use and function of reading and writing skills (literacy), which are taught as the first level of mass formal education and gained widespread currency after the industrial revolution; the socio-political angle will also be explored. When we bear in mind the notion that political regimes are both expected to maintain and concerned about maintaining power, the fact that every state attempts to produce individuals with the same mindset who will serve the interests of those in power should not escape our notice. The institutions where official bonds between individuals and the state are first strengthened are schools. School activities promoting literacy implicitly introduce and propound state-sponsored content to individuals while at the same time spreading the idea that the continuation of the official ideology is necessary for

* Corresponding author:

Mustafa Kocaarslan, Assist. Prof. Dr., Department of Education, Faculty of Education, Bartın University, Bartın, Turkey.
Email: mustafakocaarslan@gmail.com



society; in recent years, this subject has been the topic of many intellectual debates. This situation is actually an illustration of the ways the powers that be, that is, the state apparatus, hold dominion over citizens. The state uses schools as venues where it can propound its official ideology to citizens, and in this way they play a vital role in furthering the ideological function of education. Due to their age, students in the first level of school education are in a sensitive stage in terms of their mental development and patterning. Early childhood is the developmental stage where personality and character take shape most quickly and intensely; this stage also happens to coincide with the phase in which reading and writing skills are learned. The argument could be put forth that when children are learning reading and writing skills in their early childhood, they are also, both directly and indirectly, forming socio-political mind maps. When viewed in this context, it is understood that the act of teaching reading and writing contains just as many ideological aspects as it does academic and intellectual aspects.

Keywords: Ideology, socialization, literacy (reading-writing), childhood.

Received: 08 March 2018 * **Accepted:** 19 March 2018 * **DOI:** <https://doi.org/10.29329/ijiape.2018.134.3>

GİRİŞ

Eğitim, pek çok boyutu ve işlevi olan, uzun vadeli amaçları ve planları bulunan, içeriği, sunumu, biçimi vb. itibari ile kadim ve güncel tartışma konularının odağında yer alan bir olgudur. İnsanın toplumsal bir varlık haline gelmesi, toplumun değerlerini benimsemesi ve toplumun kültürünü özümsemesi eğitim aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu etkileşimler formel ve informel eğitim aracılığıyla olmaktadır. Aynı zamanda eğitim, doğası gereği geniş bir ekosistem içerisinde yer almaktadır. Bu ekosistemin bileşenleri mikro, mezo, ekzo, makro ve meta-makro sistemlerdir. Mikro sistemde aile, akranlar ve komşular; mezosistemde okul, öğretmen, sosyal çevre, fiziksel çevre, sağlık ocağı; ekzosistemde geniş aile, kamu hizmetleri, kitle iletişim araçları, eğitim sistemi, din, STK'lar, hükümet ve endüstri; makrosistemde politik rejim, sosyo-ekonomik politikalar, kültür, ideoloji, gelenekler ve meta-makro sistemde küresel ekonomi, uluslararası kurumlar, evrensel kültür ve hâkim uygarlık bulunur (TEDMEM, 2015). Eğitim üzerine düşünmek, konuşmak, yazmak ve eyleme geçmek ekosistemin tüm boyutları ile bütüncül olarak ilişkilendirildiğinde kapsayıcı olur.

Okullar, eğitim sistemimizin genel örgütsel yapısı içerisinde ve özelde de milli eğitimin merkezinde yer alan yapılardır. Okul içerisinde çocuğun sosyalizasyonu, eğitim sisteminin formasyonu ve endoktrinasyonu ile bağlantılı olarak gerçekleşir. Eğitimin içeriği insanın gelişim kuramları felsefe, tarih, sanat, bilim ve din ekseninde biçimlenirken öğrenme kuramları da müfredat, kurumsal organizasyonlar ve ilişkiler, yetişkin/çocuk teorileri ve değerlendirmeyi içine alır. Müfredatın mevcut bilgi birikimi açısından ideolojik seçilimi eğitim-ideoloji-siyaset ilişkisini ortaya koyar (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Özellikle uygulama boyutunda okullar aracılığı ile gerçekleştirilen resmi söylemin çocuğa aktarılması, sadece ders kitapları ya da öğretmenin söz konusu ideolojiyi aktaran aktör olması rolüyle birlikte ritüeller, rutinler ve sosyal eylemlerde ideoloji gündelik hayatın parçası olur (Parlak, 2005).

İdeoloji doğrudan siyasal düşünce yerine, değer ve inanç; ritüel ve semboller üzerinden değerlendirildiğinde Türk kültürü ve geleneklerini, günlük yaşamda insani ilişkileri düzenleyen nezaket kuralları üzerinden ele alınabilmektedir (Öntaş, 2014). Nihayetinde kültürel çerçeve ve bu çerçevedeki inançlar, değerler, normlar ve tutumlar anlaşılmadan sadece makro düzeyde yapılacak analizler ekosistem bütünlüğünü anlamaya yetmeyecektir (Özensel, 2003). Toplumsal yapının yeniden üretimi, daha çok, eğitim sisteminin genel işleyiş mekanizmalarıyla ilişkili görülebilir.

Politik Sosyalizasyon ve Sosyal Öğrenme

Eğitim sosyalleşme ve sosyalleştirme sürecidir. Sosyalizasyon da toplumun kültürünün bir kuşaktan diğerine aktarıldığı ve bireyin örgütlenmiş sosyal yaşamın kabul edilmiş ve onaylanmış yollarına uyum sağladığı bir süreçtir (Fichter, 2002, s.25). Politik sosyalizasyon da sosyalizasyon olgusunun bir parçasıdır. Politik sosyalizasyon yoluyla bireyler, belli bir toplumsal grubun veya

topluluğun siyasal değerlerini, inançlarını ve davranış kodlarını edinirler (Kaplan, 2011: 14). Bu sayede hangi politik çerçeve içerisinde bireyler eğitsel bir sosyalizasyon kazanırlarsa o çerçevenin düşünce ve davranış kalıplarını da hayatlarına entegre etmektedirler.

Bireyin yetiştirilme süreci, yaşadığı sosyal ve “siyasal yapının” hedefleriyle yakından ilişkilidir (Mannheim, 1951). Birey ait olduğu siyasal yapının bir ferdi olarak sistemin istediği yurttaş tipinin ortaya çıkartılması sürecinde eğitim sisteminden etkilenir. Siyasal yapının da makul ve makbul yurttaş küresel dünyanın ve kendi ideolojisinin gerekleri yönünde sisteme dâhil etme amacıyla çalışmalar yapmayı amaç edinmesi kaçınılmazdır. Modern devletin bireylerinin stratejik önemi olan ve özel önem taşıyan iki kurum Üstel’in (2001) tespitiyle okul ve ordudur. Bu amaçla siyasal sistemin uygulayıcısı olan kurumlar bilim ve teknolojiye yaşanan değişimlerin toplum yaşamına yansımalarının süratli bir değişimi beraberinde getirdiği düşüncesinden hareketle değişimin hazırlayıcısı olabilmek ve değişime uyum sağlayabilmek gibi gelişmişliğin göstergelerini eğitimde dikkate almak zorundadırlar.

Birey sosyalleşirken sosyal öğrenme sürecinin öğrenme yollarından birini taklit ederek ya da model olarak kullanır. Değişim ve dönüşüm sürecinin faal biçimde ilerleyebilmesi sürecin içerisinde yer alan aktörlerin ve toplumun fertlerinin toplumsal yapının ve onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesi gerektiği paradigmasını özümsemesiyle gerçekleşebilir (Tezcan, 2003). Eğitim ve toplumsal değişme arasındaki ilişkiyi açıklayan dört temel görüş bulunmaktadır. Yeniden oluşturmacı görüş, eğitimin, içinde yaşanılan toplumun dönüşümünü sağlaması için toplumsal refah kuramlarının ve eğitimde bir doktrine etme politikasının benimsenmesi gerektiğini savunur (Giddens, 1994). Çatışmacı paradigmayı savunan eğitimciler, mevcut eğitim sisteminin elit sosyo-ekonomik gruplar tarafından kontrol edilen alt tabakanın çocuklarını “iyi işçiler” olarak toplumsallaştırarak statükoyu devam ettirmelerini irdelemişlerdir. Yeni Marksist anlayışı benimseyen kuramcılar ise eğitim sistemi ile sosyoekonomik ve politik sistem arasındaki ilişkinin asla bire bir ilişkiye indirgenemeyeceğini; eğitim, hâkim sınıf ve yapılar arasında dengesizlikler, uyumsuzluklar, çatışmalar ve direnmeler yaşandığını iddia etmişlerdir. İlerlemecilik toplumsal değişmelerin eğitimi belli bir yönde değişmeye zorladığı gibi eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesinin de mümkün olduğunu savunmaktadır (Eskicumalı, 2003; Oskay, 1971).

Eğitim, yeni kuşaklara toplumdaki mevcut değerlerin, bilgilerin, hünerlerin aktarılmasını veya öğretilmesini sağlayan bir süreçtir. Aynı zamanda eğitim, toplumun kültürel varlığının, toplum tarafından onaylanan öğelerin yeni kuşaklara aktarılmasını sağlamak, yönlendirilmiş bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için oluşturulan toplumsal bir kurum ve sistemdir (Konuk, 1996). Eğitim sürecinin önemli bileşenlerinden duyuşsal alan gelişiminin, özellikle eğitimin ideolojik tarafıyla da ilgisi bulunmaktadır. Bunun yanında eğitime yüklenen “makbul vatandaş” yetiştirme ve toplum mühendisliği işlevi; tedrise ilişkin mesele de nelerin öğretilene dair meşru bilginin onaylanması ve eğitimin bir

kamu hizmeti olması dolayısıyla doğrudan kamu otoritesi ile bağlantısı zorunlu olarak politik olmasını sağlamaktadır (Üstel, 2001).

Eğitimin iktidarlar tarafından nasıl sosyal ve politik açıdan inşa edilmeye çalışıldığı ifade edildikten sonra okuryazarlığın veya diğer adıyla okuma-yazmanın eğitim sürecindeki rolüne özellikle de sosyalizasyon bağlamındaki yerine değinilecektir. Unutulmamalıdır ki okuryazarlık kitlesel eğitimin yaygınlaşması ve sosyal değişimin en güçlü argümanlarının başında gelmektedir.

Geçmişten Günümüze Okuryazarlığın Tarifleri

Geleneksel okuryazarlık en basit biçimiyle basılı materyallerin grafiksel sembollerini algılamayı, seslendirmeyi ve gerektiğinde bir amaca göre bu grafiksel sembollerden metin oluşturmayı içine alan bir anlam taşımaktaydı. Tarihin bazı dönemlerinde yalnızca adını okuyup-yazabilme, temel hesapları yapabilme veya geçmiş metinleri ezberden okuyabilme dikkate değer bir okuryazarlık işaretiydi. Oysa günümüzde okuryazarlık çok yönlü gelişimi, farklı becerileri ve bilişsel süreçleri kapsayan karmaşık bir kavramın taşıyıcısı olmuştur. Okuryazarlık kavramının tanımına ilişkin değişen tarifler tıpkı genel eğitimin tarihsel evrimi gibi tarihsel koşullarda meydana gelen sosyal ve politik olaylara, birey ve toplumların ihtiyaçlarına, bilginin ve dolayısıyla bilimin ulaştığı yeni ufuklara göre şekillenmiştir.

Güncel alanyazın incelendiğinde yeni teoriler ışığında okumanın tanımı üzerinde farklı bakış açılarının olduğu göze çarpmaktadır. Nitekim okuma, metinle okuyucu arasında dikkat ve etkileşimi gerekli kılan bir dizi işlemi gerektiren süreç (No Child of Left Behind [NCLB], 2001), basılı materyaller yardımıyla düşünme (Perfetti, 1985), yazılı metinlerden anlam elde etmenin bir yolu (Block, Gambrel ve Pressley, 2002) veya yazılı dille etkileşim ve onu kullanma yoluyla anlamı çıkartma ve oluşturma süreci (Sweet ve Snow, 2002) olarak farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Akyol'a (2006) göre ise okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir. Zihinsel bir süreç olan okumanın günümüzde en önemli konusu anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır. Okumanın bu karmaşık doğasına ilişkin Edmund Huey'un (1974) sözleri oldukça önemlidir:

...Okuma sırasında neler yaptığımızı tam olarak ortaya çıkarabilmek bir psikoloğun kariyerinin neredeyse en üst noktası olurdu. Böylece insan zihnine ilişkin pek çok karmaşık çalışmaları anlayabilirdik. Ayrıca tarih boyunca medeniyetlerin ortaya koydukları birçok değerli birikimin ve özel çalışmaların bilinmeyen öyküsünü çözebilirdik (s.6)

Okuma araştırmalarının sayısının ve niteliğinin artması okuma sürecinin temel yapısını, okuma ortamını, materyallerini ve metinleri de etkilemiştir. Metin, okur ve ortam etkileşiminin merkezinde teknoloji yerini almış ve bambaşka bir yönelim okuma sürecine dâhil olmuştur. Bilgisayar teknolojilerinin eğitim süreciyle entegrasyonu, bireylerin okuma alışkanlıklarını ve gelişimlerini dolayısıyla okuduklarından anlam kurma süreçlerini şekillendirmiştir. Elektronik metinler, e-kitaplar,

tabletler ve dijital yerliler olarak adlandırılan okuyucular yeni yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda okuma sürecine farklı bir boyut kazandırmıştır. Ayrıca okumanın sosyal inşası bağlamında internet temelli arama motorları ve sosyal paylaşım siteleri metinlerin içeriğini, doğasını ve paylaşımını yeni bir düzleme taşımış, hızlı, pratik fakat yüzeysel bir anlama süreci ile sonuçlanan bir okuma tarzı, ne yazık ki oldukça yaygın bir durum haline gelmiştir.

Okuma- Yazma Sürecinde Sosyalizasyon ve Sosyal Öğrenme

Okuma-yazma sürecinde sosyalizasyon ve sosyal öğrenmeyi açıklamamıza katkı sunan en önemli teorilerden biri Vygotsky'nin fikirleri üzerine temellendirilen Sosyo-Kültürel Teori'dir (Vygotsky,1978). İnsan zihninin ve ileri düzey zihin fonksiyonlarının gelişiminin sosyal etkileşimler yoluyla şekillendiğini ve benimsenen kültür ya da toplumdaki önemli derecede etkilendiğini varsayan bu teori, okuma-yazma gelişimleri de dâhil olmak üzere çocukların öğrenmesini açıklamada en fazla tartışılan ve benimsenen teorilerden biridir.

Slavin'e (1997) göre Vygotsky'nin teorisi iki temel görüşe dayanmaktadır. Bunlardan birincisi zihnin gelişiminin çocukların büyüdüğü sosyal ve kültürel bağlamlar içerisinde anlaşılabilirliği görüşüdür. İkincisi ise insanların gelişimin ve öğrenmesinin dil, yazı sistemi ve hesaplama sistemleri gibi sembolik sistemler aracılığıyla oluştuğudur. Bu sembolik sistemler bireylerin düşüncelerine, iletişim kurmalarına ve problemleri çözmelerine yardımcı olmaktadır.

Vygotsky'e göre sosyal bağlam ne ve nasıl düşündüğümüzü yapılandırmakta dolayısıyla tutum ve davranışlardan daha fazlasını etkilemektedir. Bilişsel süreci şekillendiren ve gelişimsel sürecin bir parçası olan sosyal bağlam bütün sosyal çevreyi kapsamakta ve kültür tarafından direkt veya dolaylı olarak etkilenen her şeyi içine almaktadır. Kültürün bilişi etkilediği fikri çok önemlidir çünkü çocuğun bütün sosyal dünyası sadece ne bildiği ile değil nasıl düşündüğü ile de şekillenmektedir. Birçok batılı kuramcının aksine Vygotsky kültürden bağımsız ya da evrensel mantıksal süreçlerin var olduğuna inanmamıştır. Bir çocuk sadece bir düşünür ve problem çözen birisi olamaz; özellikle içinde bulunduğu sosyal bağlamı yansıtan bir şekilde düşünür, hatırlar, dinler ve iletişim kurar (Bodrova ve Leong, 1996).

Okuma-yazmanın sosyal inşası ve gelişimi Sosyal-Kültürel Teori'nin en önemli kavramlarından olan bilişsel destek (scaffolding) ve potansiyel gelişim alanı (zone of proximal development) ile açıklanabilmektedir. Rogoff'a (1998) göre bilişsel destek daha yetenekli veya bilgili bir yetişkin veya akran tarafından sağlanan yardım olarak ifade edilmektedir. Potansiyel gelişim alanı ise çocukların henüz öğrenemediği fakat belirlenen süre içerisinde öğrenebileceği işlemleri kapsamaktadır. Vygotsky (1978) bu alanı bağımsız sorun çözme becerisinin belirlediği mevcut gelişim seviyesi ile daha becerikli bir akranla işbirliği ya da bir yetişkinin gözetimi altında sorun çözme becerisinin belirlediği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak tanımlamıştır.

Vygotsky (1978) öğrenmenin daha bilgili bir kişi ile etkileşime girdiğinde zenginleşeceğini öne sürmektedir. Sosyal-Kültürel Teori'nin bir parçası olarak okuma sırasında çocuğun ebeveynleriyle veya çevresindeki kişilerle etkileşimi bu noktada önem kazanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla öykü okuma ve tartışma deneyimleri, aile içinde kitapların paylaşımı ve yorumların yapılması, basılı materyallerle çocuğun erken dönemlerden itibaren tanışması ve diğer okuma etkinlikleri çocukların okuma becerilerini geliştirmekte ve okuduklarından ulaşacakları anlamları zenginleştirmektedir (Gregory, 2001; Rogoff, 1998).

20. yüzyılın eleştirel düşünürlerinden Antonio Gramsci de okuma-yazma eyleminin sadece metinlerin telaffuzundan ibaret olmadığını, çok daha iç içe geçmiş, derin örüntüler ve zihinsel kodlamalar içeren bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Gramsci, okuma-yazmayı aynı zamanda toplumsal sınıflar bağlamında ele almış, yöneten-yönetilen hiyerarşisi içerisinde tartışmalarını sürdürmüştür. Gramsci'nin varsayımlarında okuma-yazmanın politik bağlantıları ve art alanı sıklıkla dile getirilmiş, okuma-yazmanın toplumda süregelen ilişkileri meşrulaştırmak ve sınıfsal tabakaları muhafaza etmek gibi bir ideolojik yönünün baskın taraf olduğu vurgulanmıştır. Okuma-yazma bir yandan bilginin ve gücün görünümleri ile tarihsel olarak bağlanması gereken bir kavram iken diğer taraftan dil üzerinden yürütülen siyasal bir mücadele alanıdır. Gramsci'nin metaforunda okuma yazma iki tarafı keskin bir kılıçtır. Bir yanı toplumsal ve bireysel güçlenme amacıyla kullanılırken diğer tarafı baskı ve egemenlik araçlarını meşrulaştırmak için kullanılmaktadır (Freire ve Macedo, 1998).

Okuma edimi varoluşsal bir olgudur. Aynı zamanda okuma görsel göstergeler dizisinin birey tarafından algılanışı, zihinsel sunumlar dizisinin oluşturulması, belleğe alış ve yorumlama olarak da kabul edilebilir (Uçan, 2002). Macedo'ya (1998) göre okuma sadece harfleri ve sözcükleri mekanik şekilde ele almanın ötesinde zengin ve açılımlı bir alandır (Alver, 2005). Okuma, zihinsel anlam haritaları oluşturmak, belirli dizgeleri ve şemaları da zihne naksetmek demektir. Bundan dolayı toplumsal alanla yakından bağlantılı olan okuma eylemine katılan birey aktif bir öznedir.

Göktürk (1997) okumanın farklı katmanları olduğundan bahseder ve bir metne yaklaşan okurun belli bir okuma birikimi, bir toplumsal bakış ve inançlar yumağı ile metni ele aldığını ileri sürer. Ayrıca Göktürk'e (1997) göre gerçekte her okurun bir metni anlaması, kendi dünya yaşantısının, bilinç deneyinin boyutlarıyla, özellikle de dil yetisiyle doğru orantılıdır. Bu şekilde olduğu zaman her yorumlama eylemi aynı zamanda kendi benliğimizin yorumlanması anlamına da gelmektedir. Bu yönüyle okuma sadece dilbilgisel bir akış değil, metnin önü-ardı, yüzeyi-derini, içerdiği değişik anlam katmanları ile bir uğraş alanıdır.

Okuma faaliyetlerinin temelde iki tür çıktısından söz edilebilir. Bunlar, anlama ve yorumlamadır. Anlama doğrudan verilen mesajları içerebileceği gibi örtük ve art alanda saklı olan mesajları da içerebilmektedir. İkinci tür anlamada metnin okura sunduğu taraf, özellikle ders kitaplarındaki metinler dikkate alındığında, kamu otoritesinin bireylerin neyi ne kadar nasıl öğreneceğine ilişkin çizdiği sınırdır.

Yorumlamada ise okunan metinlerin okurun hayatına aksetmesi olarak ele alınabilir. Metinde anlatılmak isteneni (metnin niyetini) yorumcunun kendi diliyle açığa çıkarması ve ifşa etmesidir. Kısaca, metnin anlam ufku ile okurun anlam ufkunun kesişmesidir (Tatar, 2004; akt. Alver, 2005). Okumanın Tarihi üzerine önemli bir katkı sağlayan Manguel'e (2001) göre okuma-yazma öğrenen çocuk, toplumun ortak hafızasına dâhil olmakta ve toplumsal yapıyı keşfetmektedir. Ayrıca okuma aracılığıyla çocuk, toplumun ortak geçmişini de tanıma fırsatı bulur. Burada dikkate alınması gereken nokta, okutulan metinleri tasarlayan ve sunan kamu otoritesinin ortaya koyduğu irade ve sınır olmalıdır.

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesini de içeren sosyal kaynaklar çocuğun okuryazarlığının niteliğini etkilemektedir (Wasik, 2004). Ayrıca ebeveynlerin okuryazarlık gelişimleri hakkındaki inançları çocukların okuryazarlık süreçlerindeki sosyalizasyonu için önem taşımaktadır (McNaughton, 2006). Bazı ebeveynler çocuklarının ilk dönemlerinden itibaren okuryazarlık gelişimleri ile yakından ilgilenirler ve genellikle bu çocuklar okula gelmeden ökü kitaplarıyla tanışmış olurlar. Hatta kendi isimlerini yazabilir ve alfabe hakkında bazı bilgileri edinebilirler. Dolayısıyla evdeki sosyo-kültürel süreçler çocuğun okuma yazma gelişimlerini formal eğitimleri boyunca da dolaylı olarak etkilemeye devam etmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okuma ve yazmayı öğrenen çocuk içinde yaşadığı toplumun ortak belleğine sahip olabilme yolunda önemli bir girişimin içerisinde olmuştur (Manguel, 2010). Okuma ve yazma süreci ve sonrasında formal eğitimin içerisinde yer alması dolayısıyla bireyin sosyalleşme süreci meşru bilgi ve pedagoji sınırları içerisinde olur. Çocukluğun politik olarak inşa edilmesi meşru bilginin sınırları içerisinde okullar aracılığı ile olur. Devlet oluşum sürecinde ve vatandaşlık projelerinde, çocuğun nasıl bir 'politik özne' olarak yeniden kurgulandığını ortaya çıkarmayı ve bu çerçevede 'ideal' çocuğa atfedilen özelliklerini ortaya koymayı amaçlar (Öztan, 2009). Eğitimin sosyalleştirme işlevi ve sosyalizasyon sürecinin de sosyo-kültürel temelleri vardır. Politik sosyalizasyon olarak da kabul edilebilecek bu sürecin pedagoji ile ilişkisi Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme teorisi ile bağlantı kurularak gerçekleşir.

Vygotsky'nin teorisi çocuğun öğrenme sürecinde kültürel ve politik etkilerin dikkate alınması konusunda önemli bir temel sağlamaktadır. Ona göre çocukların zihin gelişimleri ancak büyüdükleri sosyal ve kültürel bağlamlar içerisinde anlaşılabilir ve öğrenme süreci dil, yazı sistemi ve hesaplama sistemleri gibi sembolik sistemler aracılığıyla gerçekleşebilir. Ancak bu sistemlerin politik kaygılarla ve resmi ideolojilerle yapılandırılabilmesi dikkatlerden kaçmamalıdır.

Bir sosyalizasyon gerçekleştirme mekânı olarak okullar zihinsel öğrenmelerin, değişimlerin ve de etkilenmelerin en yoğun yaşandığı mekânların başında gelmektedir. Burada üzerinde önemle durulması gereken diğer bir konu da çocuğun politik inşasının gerçekleşme sürecinde, okuma ve yazma

yoluyla zihinsel öğrenmesinin resmi ideoloji aygıtlarıyla dönüştürülebilir bir yapıya sahip olmasıdır. Temel eğitimleri boyunca çocuklar, resmi müfredatın özellikle de örtük programların etkisiyle zaman içerisinde politik olarak değişim ve dönüşüm sürecine maruz kalırlar. Elbette ki bu süreçte müfredatın bir gereği olarak okumayı öğrenme ya da öğrenmek için okuma resmi ideolojinin temel bir aygıtı olarak sistem içerisindeki vazifesini yerine getirir. Dolayısıyla temel eğitimin en önemli kazanımı olan okuma ve yazmanın gelişimi daha geniş bir perspektiften politik bağlantıları da kapsayıcı şekilde ele alınmalı ve disiplinler arası bir bakış açısıyla irdelenmelidir.

Okuma-yazma dünyayı anlama, algılama ve yorumlama için bir araç olmanın yanı sıra bir egemenlik formu inşa etme sürecidir. Kişinin içinde bulunduğu toplumsal yapıya, siyasi düzene, tarihe, egemenlik ilişkilerine, geleceğe bakmasını şekillendiren zihinsel formlar üretme çabasıdır. Okuma-yazma öğretimi, bu öğretimde kullanılan metinler, dil kodları, örtük mesajlar, içerikler birer kültürel siyasa biçimidir. Farklı bir söylemle okuma-yazma, egemen güçlerin ve yapıların siyasal ve toplumsal tasarım ve dönüşüm gerçekleştirmelerinde kullandıkları araçlardan biridir. Bu yüzden okuma-yazma güçlü şekilde siyasal yön içeren bir olgudur. Kültürel üretim ve yeniden üretim bağlamında ele alınmalı ve çözümlenmelidir. Özellikle belirli ve keskin siyasal dönüşümler sonrasındaki dönemlerde görülen ve okullar aracılığıyla sağlanmaya çalışılan yeni tür nesil üretme ve oluşturma girişimleri, yukarıda sıralanan dil kodlarını, metinleri, tarihi vb. daha sıklıkla kullanmakta ve “uyum”lu bireyler yetiştirmeyi gaye edinmektedir.

Bireyleri eğitimin birer öznesi olarak değil de “nesnesi” olarak kabul ettiğimizde okuma-yazma öğretimi süreci ve bu süreçte işe koşulan materyaller ve metinler birer ideoloji aktarım araçlarına dönüşmektedirler. Dolayısıyla kültürel yeniden üretim süreci de bu süreçte inşa edilmeye devam etmektedir. Bireylerin bu süreçte nesne olarak kabul edilmesi, onlar üzerinde tesir gücü olan öğretmenlerin kullandığı dil ve aktardıkları içeriğin, okutulan metin ve kodların doğrudan ve dolaylı olarak zihinsel şekillendirmeye aracı olmalarını da bir anlamda kaçınılmaz kılmaktadır.

Erken çocukluk dönemi başta olmak üzere bireyin okulda geçirdiği süre içerisinde, egemen fikirlerin ve resmi ideolojinin birer yansıması olarak da kullanılan metinler aracılığıyla politik olarak bir inşa sürecinin içerisinde olduğu söylenebilir. Esasında bu süreç biraz da kitleleri homojenleştirme aracı olarak da kullanılmaktadır. Apple’a (2012, s.56) göre bunun nedeni okulların bireyleri toplumsal mesajların pasif içselleştiricileri olarak kabul etmesinden kaynaklıdır. Bu içselleştirme süreci gerek resmi müfredat gerekse örtük müfredat aracılığıyla kullanılan metinler aracılığıyla gerçekleşir.

Okulların çocukluğun politik inşasında kullandığı diğer bir aracı etken de kültürel sermayedir. Özellikle Pierre Bourdieu tarafından kullanılan kültürel sermaye, bireyler üzerinde okullar aracılığıyla egemen grupların tarzının, dilinin, kültürel tercihlerinin, baskın kültür oluşturma girişimlerinin ve bu grupların egemenliğinin benimsetilmesinde kullanılır. Bu sermayenin okullarda kullanılan ders

kitaplarında açık ve örtük olarak bireye bir mesaj olarak sunulması, egemen hiyerarşinin birer politik inşa süreci olarak yorumlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alver, K. (2005). Okumanın halleri: Okumanın sosyolojisi üzerine. *Sivil Toplum: Düşünce Araştırma Dergisi* 3(12), 36-43.
- Apple, M.(2012). Eğitim ve iktidar. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Benda, J. (2006). Aydınların ihaneti. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Block, C., Gambrell, L., & Pressley, M. (Eds.). (2002) *Improving comprehension instruction rethinking research, theory, and classroom practice*. San Francisco, Ca. Jossey-Bass.
- Bodrova, E., & Leong, D. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, N.J: Merrill.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. NewYork: Routledge.
- Eskicumalı, A.(2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 19 (2). 15- 29.
- Fichter, J. (2002). *Sosyoloji nedir?*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Freire,P., ve Macedo, D.(1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*.(S.Ayhan,Çev.) İstanbul: İmge Yayınları.
- Giddens, A.(1994). *Sociology*. Cambridge,UK. Polity Press.
- Hannay, L. M. (1984). *Cultural reproduction via the hidden curriculum*. Doctoral Dissertation. Ohio: The Ohio State University.
- Huey, E. B. (1974). *The psychology and pedagogy of reading*. Boston: MIT.
- Göktürk, A. (1997). *Okuma uğraşı*. İstanbul:YKY.
- Konuk, O.(2006). “Bir Sorun ve Çözüm Alanı Olarak Türk Eğitim Sistemi”, *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*. Ankara: Nova Yayınevi.
- Manguel, A. (2010). *Okumanın Tarihi*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Mannheim, K. (1951). *Freedom, Power and Democratic Planning*. London: Routledge&Kegan Paul.
- McNaughton, S. (2006). *Considering culture in research-based interventions to support early literacy*. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 229-240). New York: The Guilford Press.
- No Child Left Behind Act of 2001 [NCLB] (2001). 14 Kasım 2015 tarihinde <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Oskay, Ü.(1971).*Gelişme Açısından Kültür Değişimi*. Ankara: Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öntaş, T. (2014). Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerinin okul etnografyasıyla incelenmesi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (3), 217-239.
- Öztan, G. G. (2009). Türkiye'de çocukluğun politik inşası. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Parlak, İ. (2005). Türkiye'de eğitim-ideoloji ilişkisi: erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Perfetti, C. A. (1985). Reading Ability. NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), Cognition, perception, and language (Vol. 2, pp. 679-744). In W. Damon (Ed.), Handbook of Child Psychology (5th ed.). New York: Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (1997). Educational psychology: Theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.
- Spindler, G. D. (2011). Anthropology and education: an overview. D. J. Hodges (Ed.), The Anthropology of Education Classic Readings (s. 19-40). USA: Cognella.
- Sweet, A. P. & Snow, C. Reconceptualizing Reading Comprehension. In C.C. Block, L. B. Gambrell, & M. Pressley (Eds.) Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research (pp. 54-79) Newark, DE, International Reading Association, 2002.
- TEDMEM. (2015). Ulusal Eğitim Programı 2015-2022. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tezcan, M. (2003). Eğitimin Siyasal Temelleri. V. Sönmez içinde, Öğretmenlik Mesleğine Giriş (s. 367-383). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üstel, F. (2001). II. Meşrutiyet ve Vatandaşın İcadı. T. Bora, & M. Gültekingil içinde, Cumhuriyet'e Devreden Düşünce Mirası Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi (s. 166-179). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wasik, B. (2004). Family literacy programs: Synthesizing across themes, theories, and recommendations. In B. Wasik (Ed.), Handbook of family literacy (pp. 617-632). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.