

Modernleşme ve Eğitim: İki Köy Karşılaştırması

*Yard. Doç. Dr. Balkı Aydın-ŞAFAK**

Özet

Modernleşme ve uluslaşma mücadelesi devlet politikası olarak sürdürülen Türkiye’de, kırsal kesimin örgün eğitim sorunları, gerek kalkınma planları içinde, gerekse yakın zamana kadar akademik çevrelerin araştırmalarında, çoğunlukla modernleşmeci yaklaşımla ele alınmıştır. Bu yaklaşıma göre, örgün eğitim kır-kent ikiliği çerçevesinde, kenti temsil eden ‘dış dünya’ya ait bir olgu olarak algılanmıştır. Günümüzde ise, köylerin ‘dış dünya’ ile ilişkilerinin arttığı ve kent ya da ‘dış dünya’nın artık köylülere uzak bir kavram olmaktan çıktığı dikkate alınırca, örgün eğitime atfedilen değerlerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu çalışmada önce, modernleşmeci yaklaşımın okullaşma kavramına getirilen eleştiriler tartışılmakta, daha sonra, Ankara’nın iki köyünde örgün eğitime atfedilen değerler karşılaştırılmaktadır.

Anahtar sözcükler: Modernleşme, örgün eğitim, okullaşma, sözlü kültür.

Abstract

Turkey, a country which is pursuing its struggle towards modernization and nation building, continues to approach the problem of formal education in rural areas within a modernist perspective. Formal education has commonly been perceived as a phenomenon of the outer world which is the urban in the rural-urban dichotomy. Given the increasing integration of urban and rural ways of life today, the outer – urban world is no longer so distant to the rural people. Therefore, its value, i.e. formal education is also no longer perceived as such.

The present study starts with a discussion of the critiques of formal education as a Western institution, this is followed by a comparative analysis of the values attributed to formal education in two Ankara villages.

Keywords: Modernization, formal education, schooling, oral culture.

(*) *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Antropoloji Bölümü Öğretim Üyesi*

Giriş

Eğitim konusunun Türkiye’de ele alınış biçimini irdeleyecek olursak, birbiriyle ilintili iki nedenden dolayı bu konuyu modernleşme süreciyle birlikte düşünmek gerektiğini söyleyebiliriz. Bunlardan birisi, Türkiye’nin, kökleri Tanzimat’a kadar uzanan, modernleşme ve uluslaşma mücadelesini devlet politikası olarak sürdüren bir toplum olması ve bu doğrultuda belirlenen kalkınma planları içinde eğitimin önemli bir yer tutmasıdır. Diğeri ise, yakın zamana kadar akademik çevrelerin araştırmalarında modernleşmeci yaklaşımı⁽¹⁾ benimsemiş olmalarıdır. Modernleşmeci yaklaşıma göre, örgün eğitime katılım oranı, bir toplum modernlik düzeyini gösteren önemli ölçütlerden birisidir. Modernleşme düzeyine ulaşma yolunda önce okuryazarlık oranının yükseltilmesi amacıyla temel eğitimin yaygınlaşması; daha sonra ilkokul ötesi eğitime katılım oranının artırılması sağlanmaya çalışılır. Kırsal kesimde örgün eğitim düzeyinin kent kesimine göre çok düşük olması nedeniyle Türkiye’de eğitim sorunu, gerek resmi politikalarla gerekse akademik çevrelerce, köye götürülecek eğitsel hizmetler ve köylünün eğitime olumlu yaklaşmasını sağlamak üzere iki boyutta alınagelmıştır.

Bununla birlikte, eğitim olgusuna eleştirel bakış getiren çalışmalardan da söz edilebilir. Örneğin, Gök (1990), “Türkiye’de Eğitim ve Kadınlar” başlıklı çalışmasında, Türkiye’de kadının kurtuluşunun örgün eğitime katılımıyla mümkün olacağı varsayımının, örgün eğitim kurumlarının cinsiyetçiliği pekiştiren kurumlar olması nedeniyle ciddi olarak sorgulanması gerektiğini ileri sürer. Balamir (1982), kırsal Türkiye’de eğitimin yapısını araştırdığı çalışmasında, tüm köyleri homojen bir yapı içinde düşünüp bu yöredeki eğitim düzeyinin düşüklüğünü geleneksel tutucu zihniyetle açıklamaya çalışan modernleşmeci yaklaşımın dışına çıkıp, eğitsel olmayan değişkenleri de dikkate alarak köyler arası yapısal ayrılıklara bakmıştır. Tekeli (12980:12), eğitim ile modernleşme arasındaki ilişkinin modernleşmeci yaklaşımı benimsemiş resmi politikaların beklentilerinden farklı sonuçlar verdiğini tespit eden çalışmasında şöyle demektedir:

Çoğu kez, yöneticilerce eğitime toplumsal değişmenin bir aracı olarak bakılmasına karşın, eğitim sürekli olarak bir değişmenin başlatıcısı olmaktan çok, değişmenin bir sonucu olmuştur.

Son yıllarda, dünya literatüründe, daha çok eğitimcilerin ve antropologların örgün eğitim olgusunu, geleneksellikten modernliğe ya da ilkelikten uygarlığa evrilen bir süreç olarak kabul eden görüşlerine karşı, bu olgunun içerdiği okuryazarlık, okullaşma ve formel bilgi gibi kavramları yeniden ve farklı açılardan ele aldıklarını görüyoruz.

(1) Burada modernleşmeci yaklaşım ile, modernleşme sürecini, kalkınma amaçlı bir sosyal dönüşümü içeren ve modernlik-geleneksellik ikiliği içinde, geleneksel olandan modern olana doğru gelişen evrensel ve tek hatlı (unilinear) bir süreç (Inkeles 1966; Eisenstadt 1966) olarak tanımlayan yaklaşım anlatılmaktadır.

Bu yazıda, ilkin bu tartışmalardan söz edilecek, daha sonra İç Anadolu'nun birbirine yakın iki köyünde eğitimin nasıl algılandığı karşılaştırılmaya çalışılacaktır.

Eğitim ve Modernlik

Eğitim 'beşikten mezara kadar süren bir süreç' olarak tanımlandığında evrensel bir olguyu anlatır. Toplumlar arası farklılıkları açıklayabilmek ise farklı toplumlarda eğitimin nasıl yapıldığına bakmayı gerektirir. Bu farklılıkları tanımlayabilmek için okuryazar –okuryazar olmayan, sözlü kültür – yazılı kültür ve okullaşmış – okullaşmamış gibi ikili kavramlardan yararlanılmıştır. Sorun, bu ikili kavramlara, gelişmişlik ve geri kalmışlık değerlerinin atfedilmesinden ve bu değerlerin diğer ikili kavramlarla birebir ilişkili olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır.

Eğitim antropologları, *kurumlaşmamış* veya *kendiliğinden eğitim* (kültürleme) ve *kurumlaşmış* veya *örgün eğitim* olmak üzere iki tür eğitim sürecinden söz ederler. Bu tanımlamaya göre kurumlaşmamış eğitim, okul ya da benzeri eğitim kurumları dışında, bilginin ve kültürün bilinçli olarak organize edilmiş her türlü mekanizmalarla aktarılması; kurumlaşmış eğitim, bu aktarımın okul ya da benzeri kurumlarla yapılması demektir (Calhoun ve Ianni 1976:2). Burada görülüyor ki, bu iki tür eğitim süreci arasındaki temel fark, eğitimin okul ya da okul dışında yapılıyor olmasıdır. Modernleşmeci yaklaşıma göre, kurumlaşmış ya da okullaşmış eğitim, okuryazarlığı, yazılı kültürü ve formel (örgün) eğitimi, okullaşmamış eğitim ise okuryazar olmayana, sözlü kültürü ve formel olmayan (informal) ya da toplumsal eğitimi anlatmaktadır. Bu nedenle antropologlar, yakın zamana kadar, geleneksel olarak adlandırdıkları okuryazar olmayan toplumlarda eğitimden söz etmek istediklerinde, okullaşma yerine, kültür aktarımı, kültürleme veya sosyalleşme terimlerini tercih ettiler. Eğitim antropolojisinin önde gelen isimlerinden Spindler (1987:303), "Kültür Aktarımı" başlıklı yazısında 15 farklı okuryazar olmayan toplumda çocukların nasıl eğitildiğini, kültürleme süreçlerinden seçtiği örneklerle anlatmıştır.

Akinnaso (1992:68-70), geleneksel toplumlarda okulun rolünün ve okullaşmanın göz ardı edilmesinin ve bu toplumlardaki eğitimin sosyalleşmeden ibaret görülmesinin altında, okullaşmayı sadece Batı modeli okullaşma olarak kabul eden etnosantrik bakışın yattığını söyler. Bu bakışa göre okul, okuryazarlığın edinilebildiği tek yerdir; dolayısıyla okuryazarlık ve formel eğitim eş-anlamli terimlerdir. Oysa Akinnaso (1992), Yoruba kehaneti verileri üzerine yaptığı araştırmaya dayanarak, formel eğitim ve okulun, okuryazar olmayan toplumlarda da bulunduğunu; bu toplumlarda da tıpkı okuryazar toplumlarda olduğu gibi bir seçkinler sınıfının oluştuğunu ve yine, okuryazar toplumlarda olduğu gibi, okuryazar olmayan toplumlarda da öğrencilerin başarısızlığa uğrayabildiklerini, çünkü hemen her toplumda, özellikle de gelişmekte olan toplumlarda formel eğitim

ile günlük yaşam ve pratikleri arasında kopukluk olduğunu söyler. O halde, kapsamlı bir eğitim kuramı, her iki tip toplumun karşılaştırılmasıyla mümkündür; çünkü okuryazarlık okulun ön koşulu değildir. Dolayısıyla, kurumlaşmadan söz edilecekse, bunun ancak "bilginin kurumlaşması" olduğu (Akinaso 1992:69) ileri sürülebilir ve bu da okullaşma kavramının yeniden tanımlanması gerektiğini düşündürmektedir.

Yukarıdaki karşılaştırmanın, okuryazarlığın veya Batı modeli okullaşmanın hiç olmadığı toplumlarla yapılmış olması, modernleşmeci yaklaşımın okullaşma kavramındaki örtük etnosantrik bakışın daha çarpıcı bir şekilde görülmesini sağlamıştır.

Okuryazarlığı okullaşmanın öncülü olarak kabul eden yaklaşımın, geleneksel toplumlardaki bütün kötülüklerin kaynağını eğitimsizliğe bağlaması da bu yaklaşımın altında yatan etnosantrik bakışın uzantısıdır. Larsen (1976:178), bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Yazılı sözcüklerin egemen olduğu bir dünyada yaşayan modern bir Batılı'nın okumamışlığı geri kalmışlık ve ilkelik olarak görmesi çok kolay anlaşılabilir. Gelişmekte olan zavallı bir ülke üzerine yazılmış gazete raporunda açlık ve geri kalmışlık hemen okumamışlıkla bağdaştırılır.

Ancak, Batı modeli okullaşma, modernleşme sürecinin kaçınılmaz bir sonucudur ve günümüzün küreselleşen dünyasında modernleşme sürecinin tamamen dışında kalmış toplumların varlığından söz etmek artık pek mümkün değildir.⁽²⁾ Modernleşmeyle birlikte kütleli devlet destekli okullaşma, özellikle, modernleşme ve uluslaşma mücadelesi veren toplumlarda hızla yaygınlaşmaktadır. Bu tür toplumlarda eğitimden iki önemli işlev beklenmektedir. Bunlardan birisi, eğitimin ekonomik yapıya hız kazandırması, diğeri ise ulusal birliği sağlamasıdır.⁽³⁾ Ancak, günümüzde istatistikler toplumların bir yandan hızla okuryazarlaştığını söylerken, bir yandan da okuryazarlığın ne anlama geldiği, ne tür işlevleri olduğu; ulusal birliği sağlamada ve endüstrileşme yolunda ne denli etkin olduğu tartışılmaya başlandı. Heath (1986:17), okuryazarlığın toplumda işlevsiz hale gelmeye başladığında düşüş gösterilebileceğini, Graff (1986:65, 67) ise, potansiyel okuryazarlığın ne bireye ne de topluma hiç bir anlam ifade etmediğini, ayrıca, endüstrileşmenin okullaşma fırsatlarını azalttığını ileri sürmektedir.

Goody ve Watt (1963:325-327), okuryazar olmayan toplumlarda yüz yüze iletişimin egemen olması nedeniyle, kültürel birikimi sağlayan toplumsal bilgilerden kaçınılmasının olanaksız olduğunu, ancak, okuryazar olan toplumlarda her türlü bilgiyi elde etmek

(2) Kuşkusuz, toplumların ve kültürlerin, dünya sistemi ile birleşmelerini sağlayan kendi iç mantıkları ve özgün tarihleri vardır ve hiçbir toplum kendisini yeni bir duruma otomatik ve edilgin bir biçimde uyarlamaz (Archetti 1983).

(3) Kitleli okullaşmanın yapılmasının Avrupa kökenini araştıran Ramirez ve Boli (1987), bu tür okullaşmanın evrenselleşmesinde ulusal birliği sağlama işlevinin, endüstrileşen ekonominin ihtiyaçlarına cevap verebilme işlevinden daha önemli bir rol oynadığını söylerler.

olanağı bulunmakla birlikte, yazılı iletişimin yabancılaşmayı getirmiş olması nedeniyle bilgilerden daha kolay uzaklaşılabilirdiğini söylerler. Bunun sonucu olarak ulusal kültüre ulaşma derecesinin sözlü kültürlerle sahip toplumlarda daha yüksek olduğunu da belirtirler.

Türkiye’de Durum

Türkiye de modernleşme ve uluslaşma sürecini yaşayan bir toplum olarak kalkınma planlarında, özellikle kırsal kesim için okuryazarlık oranının artırılmasını ve örgün eğitim düzeyinin yükseltilmesini hem ekonomik yapıya hız kazandırmak;

Kırsal alanda yaşayan nüfusun çeşitli yönleriyle modern bir toplum karakterine kavuşturulması; köylünün genellikle iç tüketim için ayarlanmış bir üretim düzeyinden kurularak pazar ekonomisine geçişin hızlandırılması, bunun için de modern tarım gelirlerinin kullanılması teşvik edilerek tarım ürünlerinin kalite ve miktarlarının artırılması; bu amaca ulaşabilmek için köyde eğitimin önemli bir araç olarak görülmesi ve bunun için köye götürülen örgün ve yaygın eğitim hizmetlerine ağırlık verilmesi... (DPT 1970:iii)

hem de ulusal birliği sağlamak;

İlkokul, çocuğa, Türkiye Cumhuriyetinin insan haklarına dayanan milli ve demokratik, laik ve sosyal bir devlet olduğunu, Türkiye Devletinin ülkesi ve milliyetiyle bölünmez bir bütün teşkil ettiğini ve dünya milletleri ailesinin şerefli ve yapıcı bir üyesi olduğunu kavratma... (DPT 1970:153)

amaçlarıyla önemli hedefler olarak belirlemiştir.

Yakın zamanlara kadar, akademik çevrelerin kırsal kesime yönelik araştırmalarında da modernleşmeci yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Antropologların daha çok monografik çalışmalarında, köy toplumlarının gelenek ve göreneklerinin ve tutucu zihniyetlerinin modernleşmeye engel olabilecek unsurlar olduğu ileri sürülmüştür (Stirling 1965:291). Erdentuğ (1981:97-9). Türkiye’de köylerin gittikçe kapalı durumlarından ‘dış dünya’ya açılmaları ile eğitim ve modern değerlerin köye ulaştığını; köylülerin eğitime büyük değer vermeye başladıklarını söyler. Oysa (Balamir 1982), bu kesimde, ilkokul düzeyinde eğitime katılım oranı yükselirken⁽⁴⁾ ilkokul sonrası eğitime verilen önem ve değerler eskiye oranla düştüğünü belirlemiştir.

İlkokul eğitimi, okuryazarlığın yaygınlaştırılması amacının yanı sıra, özellikle Türkçe alfabeyle okuryazarlığın kazandırılması için de yasalarla zorunlu kılınmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile getirilen eğitim reformlarının başında, Arapça ve Farsça öğretilmesini yasaklamak ve Latin alfabesinden adapte edilen yeni alfabe kabul etmek gelir.

(4) İlkokul eğitiminin yasalarla zorunlu kılınması bu düzeyde okullaşma oranının yükselmesindeki en önemli etkidir.

Hughes (1972:25), 1928’de Latin alfabesinin kabul edilişiyile, bir bakıma, tüm nüfusun bir süre için okuyup yazamaz olduğunu ileri sürer. Kaya’ya göre (1974:82) ise, harf devriminin yapılması, okuryazarlık oranının hızla artmasında etkili olmuştur. İstatistikler de okuryazarlığın hızla arttığını göstermekle birlikte (DPT 1990), bu istatistikler gerçekte sadece örgün eğitime katılımın oranlarını verebilir, çünkü , temel eğitimle okuryazarlık kazandırılmış olsa bile, okuryazarlık işlevsel hale gelmediği sürece kolayca yitirilmesi mümkündür. Ayrıca, söz konusu okuryazarlığın, okuma ve yazma becerisini kazandırmaktan öte bir anlam ifade etmediği söylenebilir. Lerner (1964:123) bu sorunu şöyle ifade eder: “Köy Enstitüleri⁽⁵⁾ yoluyla sağlanan ilerleme çok yavaştır. Pek çok kişi güçlüklerle okumayı öğrenebilir ama yazmayı değil. Okuma yazmayı sökebilir ama okuryazar düşünme biçimini kazanamaz. İmza atabilecek ya da vergi ilanlarını anlayabilecek kadar okuyazar olurlar ama katılımın dışında kalırlar.”

Yaklaşık otuz yıl öncesinde yapılmış bu değerlendirme, günümüzdeki duruma bakıldığında da bir bakıma geçerliliğini koruyor olması açısından önemlidir. Fakat, bu noktada bazı hususların belirtilmesi gerekir. Söz konusu okuryazar düşünme biçiminin başka bir deyişle yazılı kültürün, değil okuryazarlık oranının daha düşük olduğu köylerde, büyük kentlerde bile olduğu söylenemez. Ayrıca, daha önce de belirtildiği gibi, bizzat endüstrileşmenin ve modernleşmenin etkisiyle modernleşmeci yaklaşımı benimsemiş resmi politikaların beklentilerinden farklı tutumlar geliştirilebilmektedir. O halde, okuryazarlık, okullaşma ve sözlü ve yazılı kültür kavramlarının yeniden gözden geçirilmesi; ayrıca bu kavramların çeşitli toplumlarda ne ifade ettiğine bakılması gerekmektedir. Graff’e göre de (1986:77), okuryazarlık tarihi, evrensel okuryazarlığa giden tek bir yol olmadığını açıkça göstermektedir.

Aşağıda, Ankara’nın Çubuk ilçesine bağlı iki köyünde, ekonomik koşullar ve ‘okumuş insan’a yüklenen değerler çerçevesinde, örgün eğitime ilişkin tutumlar karşılaştırılmaya çalışılacaktır.

Aşağı Çavundur ve Hacılar’da Ekonomik Durum

Çubuk ilçesine üç km. uzaklıkta, orta ve hafif meyilli arazinin çok olduğu A. Çavundur’da, 1981 verilerine (Köy İşleri Bak. 1981a) göre, tarımsal arazinin büyük kısmında kuru ziraat yapılmaktadır. Meyve ve sebze bahçeciliği, kültüre elverişli arazi içinde 1/13 gibi çok düşük bir oran teşkil etmektedir. Yine 1981 verilerine göre, topraksız aile sayısı 30 olan 150 hanelik A. Çavundur’da kültür arazisinin büyük kısmı kuru ziraata ayrılmıştır.

(5) 1937-1952 tarihleri arasında varlığı korunabilmiş Köy Enstitülerinin kuruluşu, 1924 yılında İsmail Hakkı Tonguç öncülüğünde gerçekleştirilmiştir; bu enstitüler, kısaca, köy ilkokulları için köy kökenli öğretmenler yetiştiren orta öğretim kurumları olarak düşünülmüştür (Gediklioğlu 1971). Köy Enstitülerinin gelişimi ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler için, bu fikrin kaynağının II. Meşrutiyet dönemine kadar uzandığını söyleyen Wilson ve Başgöz’ün (1968) çalışmasına bakılabilir.

diği için, en çok ekilen tahıl buğdaydır. Köyün dışarıya sattığı başlıca madde olan buğdaydan sonra, inek ve koyun satışı ile hayvancılık ikinci sırayı almaktadır.

Ancak, 1990 yılında yapılan araştırmanın (Aydın-Şafak 1992) bulguları, A. Çavundur köyündeki bu durumun değiştiğini; 1956 yılında Esenboğa'nın hizmete açılmasıyla başlayıp, Havaalanı-Çubuk ve Havaalanı-Ankara arasında, özellikle 1980'lerde artan endüstrileşmeye paralel bir biçimde, hem Çubuk içindeki hizmet ve sektörlere hem de söz konusu fabrikalara bir işgücü/emek kayması ile, tarımsal faaliyetler ve hayvancılığın belirgin bir şekilde gerilediğini, tarım dışı faaliyetlerin ise neredeyse başat hale geldiğini göstermektedir.

Çubuk ilçesine 23 km. uzaklıkta bulunan ve bir dağ köyü olarak arazisi daha çok olan Hacılar köyünde ise tarıma elverişli arazinin yaklaşık %70'i fundalık ve orman olduğundan, kuru ve sulu tarıma elverişli arazinin toplamı, toplam arazinin hemen hemen 1/4'ünden azdır (Köy İşleri Bak. 1981b).

Topraksız çiftçi aile sayısı, 1981'de 20 olan 65 hanelik Hacılar köyünde, kültür arazisi içinde tarımsal üretime elverişli arazinin oranı çok düşük olduğu için, köyün tarımsal üretim faaliyeti hayvancılıktan sonra gelir. Bu faaliyetler, önem derecesine göre, dışarıya koyun, keçi satımı, buğday ve fiğ üretimi ve bahçecilik olarak sıralanabilir (Köy İşleri Bak. 1981b).

1990 bulguları (Aydın-Şafak 1992), bu köyde, hayvancılığın hala önemini koruduğunu; tarımsal faaliyet içinde ise, bahçeciliğin ve özellikle vişneciliğin başat hale gelmiş olduğunu göstermektedir.

Tarım dışı faaliyetler açısından iki köy arasında belirgin bir farklılık vardır. A. Çavundur'da tarım işi ile uğraşmakla birlikte, bu uğraş temel geçim kaynağını oluşturan türden olmadığı için, yoğun bir emeği gerektirmediği gibi, toprağını zaman zaman hiç kullanmayan aileler de vardır. Toprakla uğraşanlar ise, daha çok kadınlar ve orta yaşın üstündekilerdir. Bu köyde, özellikle 40 yaşın altındakilerde geçimlerini tarımsal faaliyetlerle sürdürenler yok denecek kadar az iken; Hacılar'da, halen köyde oturan her yaş grubundaki insanın tek geçim kaynağı toprak ve hayvancılıktır.

A. Çavundurluların Çubuk'ta en çok yaptıkları işler arasında, döşeme atölyesinde çeşitli işler, marangozluk ve taksicilik sayılabilir. Ankara'da ise daha çok kuyumculuk ve mobilyacılık işlerinde çalışmaktadırlar. A. Çavundurlular yerleşim yerlerini değiştirmek zorunda kalmadan tarım dışı faaliyetlerden gelir sağlayabilmekte ve ekonomik ilişkilerini hem ilçeyle hem de kentle sürdürebilmektedirler. Hacılar köyünde ise, Çubuk ilçesine 23 km. uzaklıkta olmasına rağmen, hem günlük gidiş-gelişlerin A. Çavundur'a göre daha güç olması (yolun büyük kısmının asfaltlanmamış, stabilize toprak yol ve bölgenin dağlık olması nedenleriyle) hem de karayolu bağlantısının A. Çavundur'dakinden çok daha sonraki bir tarihte yapılmış olması nedenleriyle, tarım dışı olanaklarını Ankara'ya göç ederek sağlamak zorunda kalmışlardır.

Örgün Eğitim

Yukarıda da söylediğimiz gibi, A. Çavundur'da tarım dışı işler köyde yerleşim sürdürülerek yapılabildiği ve köyün Çubuk ilçesine çok yakın olması nedenleriyle, köyden kente göç olgusu uzun yıllar önce durmuştur.⁽⁶⁾ Bu saydıklarımızın dışında, köyden kente göçü gerektirebilecek bir başka etken, üniversite ya da yüksek okul düzeyinde örgün eğitime katılmak olabilirdi. Ancak, halen köyde yaşayanlar arasında yüksek okul mezunu olmadığı gibi; yüksek okul mezunu olup köyden çıkmış, sadece iki kişi vardır. Kuşkusuz, kişilerin, örgün eğitimin herhangi bir aşamasında takılıp eğitimi bırakmış olmaları da söz konusudur; fakat gözlemlerimiz, ana-babaların, çocuklarının ilkökul sonrası eğitimleri konusunda bile teşvik edici bir tutum içinde olmadıklarını göstermektedir. Ana-babaların tutumundan doğal olarak çocuklar da etkilenmektedir. Her iki köyde de, köylü aile ve çocuklar, başarısızlık endişesini dile getiriyor olmakla birlikte, A. Çavundur'da tarım dışı işlerde çalışma olanaklarının artmış ve okul eğitimi almış olmak yerine, özellikle para kazanmanın, önem kazanmış olması⁽⁷⁾ sonucunda, örgün eğitimin itibarını yitirdiği gözlenmiştir. Bu nedenle, sözü edilen başarısızlık endişesinin daha çok mazaret olarak kullanıldığı düşünülmektedir. Türkiye'deki eğitim koşulları dikkate alındığında, 'zaten şansının çok düşük olduğu bir alana yatırım yapmanın hiç de akılcı olmayacağı' gibi bir akıl yürütme her iki köyde de geçerli olmakla birlikte, Hacılar'da örgün eğitimin statü açısından hala önemini koruyor olduğu gözlenmiştir. Örneğin, bu köyden Ankara'ya gidip yerleşenler arasında bir üniversite bitirmiş ya da doktor, mühendis gibi mesleklere sahip kişilerden hep hayranlıkla söz edilmektedir. Ayrıca, köyde birbirinden hiç hoşlanmayan ve birbirlerini her fırsatta karalamaya çalışan aileler bile hoşlanmadıkları ailenin örgün eğitimde başarılı olmuş üyelerinden saygıyla söz etmektedirler.

A. Çavundur ile Hacılar köyleri arasında dikkati çeken bir başka farklılık, A. Çavundur'da ilkökuldan sonra eğitime devam etmemiş kızların büyük kısmının, evlilik ilişkilerinde 'ezilebilecekleri' kaygısı ile evlenecekleri erkeğin de yüksek öğrenim düzeyine sahip olmamasını tercih etmeleridir. Hacılar'da bu tür bir kaygı hiç hissedilmediği gibi, aksine, yüksek öğrenime sahip biriyle evlenmiş olmanın, köyden çıkabilmenin bir yolu olarak, özellikle tercih edildiği sık sık dile getirilmiştir.

(6) Göçün durmasının bir başka nedeni, kentin beklenen olanakları sunmakta yetersiz kalmasına bağlı olarak, özellikle büyük kentlerin eski çekiciliğini yitirmiş olmalarıdır.

(7) Bu farklılık açısından, Özbay'ın (1990:134), 1980 sonrası ekonomik politikalar için yaptığı şu değerlendirmeye anlamlıdır: "1980 sonrası ekonomik politikalar temelde eğitim ve göçün hedeflediği ücretli emeğin gelişmesini teşvik etmemektedir. Buna karşın ticaret, özellikle dış pazarlara yönelik ticaret ve turizm ön plana geçmiştir. Ticaretin sanayi ve kamu hizmetlerinin önüne geçmesi paranın değerini artırmıştır. Böylece son dönemde sosyal hareketlilik için en önemli unsur para olmuştur. Para kazanan kişi toplumdaki egemenlik ilişkileri için saygın kişi olarak tanımlanmıştır."

Okuryazarlık ve 'Okumuş İnsan'

1990 yılında yapılmış olan çalışmanın anket verilerine göre (Aydın-Şafak 1992), 12-25 yaş grubunda, her iki köyde de ilkokul bitirenlerin nüfus içindeki oranları hem kadın hem de erkek için yüzde yüzdür (%100); ayrıca, 7-11 yaş grubundaki bireylerin tümü ilkokula devam etmektedir. 26-50 yaş grubunda ise erkeklerin tümü ilkokul mezunu iken, kadınların oranı yarıya düşmüştür.

Buraya kadar okuryazarlık oranı yerine ilkokul mezuniyetinin belirtilmiş olmasının nedeni, özellikle kadınlar arasında, ilkokul mezunu olup okuma yazması olduğunu söyleyen genç kuşakta bile okuyup yazmakta güçlük çeken bireylere rastlanmış olmasındandır. Bu durum, gerçekte kimin okuryazar kiminse olmadığını saptamanın çok güç olduğunu göstermektedir. Kadınlar arasında, bütün yaş grupları içinde, herhangi bir yayın okuyan yoktur. Bu da kadınların, ilkokulu bitirdikten sonra okuma yazma ile ilişkilerini tamamen kestiklerini düşündürmektedir. Erkeklerin ise çok az bir kısmı belli bir düzenlilik içinde olmaksızın, sadece gazete okumaktadırlar. Bununla birlikte, erkeklerin çoğunun okuyup yazabildikleri gözlenmiştir. Bu durum, erkeklerin köy dışında kurdukları ilişkilerinin okuma yazma becerilerini sürdürmeyi zorunlu kılacak nitelikte olması ile açıklanabilir.

Okuyup yazma becerilerini sürdürebilen kent kesiminde bile okuma alışkanlığının çok düşük düzeyde olması, modernleşme adına sunulan örgün eğitimin bireye kazandırdıklarının ve bunun toplumlara ne ifade ettiğinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Nitekim, 'okuma'nın iki köyde farklı biçimlerde algılandığı gözlenmiştir. Köylerde 'okumanın avantajları' ile ilgili sohbetler sırasında, A. Çavundur'a 'okumak'an, ilk elde, Kur'an ya da eski yazıyı okumak; dolayısıyla makul sayılan 'okumuş insan'ın da, din bilgisine sahip insan olarak anlaşıldığı görülmüştür. Hacılar'da ise 'okumak', kente gidildiğinde işlerini halledebilmelerini sağlayacak ölçüde okuryazar olmak şeklinde algılanmaktadır. O halde, okuma kavramının ne ifade ettiğine bakılarak, modernleşmeci anlayışın öngördüğü anlamda yazılı bir yayın takip etmenin ya da okuma alışkanlığına sahip olmanın, onların yaşamında pek yeri olmadığı anlaşılabilir.

A. Çavundur'da, ailelerle yapılan görüşmeler, bu ailelerin çocukları için mutlaka Kur'an dersleri alıp, bir Kur'an kursunu bitirmiş olmalarını istediklerini; bunun onlar için örgün eğitimden daha önemli olduğunu göstermiştir. Devletin kendileri için getirmesini istedikleri hizmetler arasında ilk ve bazen tek sırayı, işinin ehli bir Kur'an hocası ve caminin genişletilmesi almaktadır. Köyde ortaokul kurulması isteği ise dile getirilmemiştir. Bütün bunlar, A. Çavundur'da kurumlaşmış eğitim olarak Kur'an kursunun tercih edildiğini göstermektedir. Hacılar'da ise Kur'an kursu özellikle talep edilmektedir. Bununla paralel diğer bir farklılık, A. Çavundur'da, çocuklarını ilkokuldan

sonra okutabilen ya da okutmak isteyip de okutamayan ailelerin çoğunluğu İmam Hatip Okullarını tercih ederken; Hacılar'da tercih, genel ortaokul ya da liselerden yana yapılmaktadır.

Sonuç

Stirling (1965:277), alan araştırması yaptığı bir Orta Anadolu köyü (Sakaltutan) için, “Örgün eğitimin kente ya da dış dünyaya ait bir olgu olarak algılandığını” ileri sürmüştür. Günümüzde ise köylerin ‘dış dünya’ ile ilişkilerinin arttığı ve kent ya da ‘dış dünya’nın artık köylere uzak bir kavram olmaktan büyük ölçüde çıkmış olduğu dikkate alınır, örgün eğitimin ‘dış dünya’ya ait bir olgu olduğu değerlendirilmesinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Kanımca, bu noktada şu sorulara yanıt aranması gerekmektedir: Eğer, örgün eğitim artık ‘dış dünya’ya ait bir olgu olmaktan çıktıysa, bu gelişme, modernleşmeci politikaların öngördüğü gibi, endüstrileşmeye hız kazandıracak veya ulusal birliği sağlayacak yönde bir gelişme midir? Eğer değilse, ‘dış dünya’ya ait olduğu varsayılan örgün eğitim, bu toplumlarda nasıl algılanmakta ve içselleştirilmektedir?

Bu yazıda anlatılan her iki köyde de örgün eğitim, laik ve resmi ideolojinin simgesidir. Fakat, örgün eğitime atfedilen değerler açısından iki köy farklılık göstermektedir.

A. Çavundur'da statüsü yüksek olan ve kabul gören okumuş insan din bilgisine sahip olan insandır. Bu nedenle, laik ve resmi ideolojiyi temsil eden örgün eğitimi kendi koşullarına, bu eğitim içinde sunulan İmam Hatip okulları ya da Kur'an kurslarını tercih ederek uyarlamaktadırlar. Oysa, Hacılar'da okumuş insan, aydın, bilgili, görgülü, kendi ifadeleriyle “dünya işlerine akli eren ve ayık kafalı” insan olduğu için değerlidir. Okumuş insan için, “bizim gibi biçare değildir” denmektedir. Ayrıca, Hacılar, maddi açıdan görece yoksul bir köy olduğu için; örgün eğitim, en azından belli bir statü sağlaması ve yaşamlarını kolaylaştırdığını düşünmeleri açısından bir değer ifade etmektedir. Bunun önemli bir göstergesi, köylülerin çoğunlukla, yaşamlarını daha iyiye götürebilmenin ön koşulunu, kendi deyişleriyle “devlet katında söz sahibi olabilmek”te görmelelidir. Yollarının toprak yol olmasından şikayet eden bir köylü, bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Bizim köyün yolu hala yapılmadı ama bak yanibaşımızdaki Alevi köyün yolu çoktan yapıldı. Çünkü onlardan çok okuyan var; hepsi de devlette söz sahibidir.

Kısaca, diyebiliriz ki, modernleşme süreci içinde örgün eğitime yüklenen anlam ve değer açısından karşılaştırılmaya çalışılan bu iki köydeki farklılıklar, temelde ‘okumuşluk’ kavramının algılanış biçiminden kaynaklanmaktadır.

Kaynakça

- Akinnaso, N.F. (1992). "Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies". *Comparative Studies in Society and History*. 34, 68-109.
- Archetti, E. (1983). "Comments on Social Anthropology and Underdevelopment". *Occasional Papers in Social Anthropology*. 7:29-44.
- Aydın-Şafak, B. (1992). *Ankara'nın İki Köyünde Örgün Eğitim ve Modernleşme Süreci*. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Balamir, N. (1982). *Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı*. Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Ara-Yayımları.
- Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1970). *Türk Köyünde Modernleşme Eğilimleri Araştırması*. Ankara: DPT:860-SPD:198.
- Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1990). *VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler 1994-1998*. Ankara.
- Calhoun, C.J. ve F.A. Ianni (1976). "Introduction". C.J. Calhoun ve F.A. Ianni (ed.), *The Anthropological Study of Education*. USA ve Canada: Mouton Publishers.
- Erdentuğ, N. (1981). *Türkiye'de Çağdaşlaşma Eğitim ve Kültür Münasebetleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları: 480.
- Eisenstadt, S.N. (1966). *Modernization: Protest and Change*. W.E. Moore ve S.N. Eisenstadt (eds.), USA: Prentice Hall Inc. (Modernization of Traditional Series).
- Gediklioğlu, Ş. (1971). *Evreleri, Getirdikleri ve Yankularıyla Köy Enstitüleri*. Ankara: İş Matbaacılık.
- Goody, J. ve I. Watt (1963). "The Consequences of Literacy", *Comparative Studies in History and Society*. 3: 304-345.
- Gök, F. (1990). "Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar" Ş. Tekeli (ed.), *Kadın Bakış Açısından 1980'ler Türkiye'sinde Kadın*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Graff, J. H. (1986) "The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Society and Culture". S. de Castell, A. Luke ve K. Egan (eds.) *Literacy, Society and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 61-86.
- Heath, B.S. (1986) "The Functions and Uses of Literacy". S. de Castell, A. Luke ve K. Egan (eds.), *Literacy, Society and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-26.
- Hughes, P.L. (1972). *Literacy in Rural Turkey: A Political Issue 1950-1960*. University of Utah (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Inkeles, S.A. (ed.) (1966) *Readings on Modern Sociology*. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall.
- Kaya, K.Y. (1974). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politikai Eğitim/ Kalkınma*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Köy İşleri Bakanlığı (1981a) *Köy Envanter Etüdü: Aşağı Çavundur* (Ankara-Çubuk). Ankara.

- Köy İşleri Bakanlığı (1981b) *Köy Envanter Etüdü: Hacılar* (Ankara-Çubuk). Ankara.
- Larsen, T.M. (1988). "The Role of Writing and Literacy in the Development of Social and Political Power". J. Gledhill, B Bender ve M.T. Larsen (eds.), *State and Society: The Emergence of Social Hierarchy and Political Centralization*. London: Unwinhyman, (One World Archeology-4).
- Lerner, D. (1964). *The Passing of Traditional Society: Modernising the Middle East*. New York: The Free Press Glencoe, Collier-Macmillan.
- Özbay, F. (1982) "Türkiye'de Kırsal/ Kentsel Kesimde Eğitimin Kadınlar Üzerine Etkisi. . N.Abadan-Unat (ed.), *Türk Toplumunda Kadın*. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği, 171-197.
- Ramirez, O.F. ve J. Boli (1987). "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization". *Sociology of Education*. 60, (January):2-17.
- Spindler, D.C. (1987). "The Transmission of Culture". C.D. Spindler (ed.) *Education and Cultural Process Anthropological Approaches*. (2nd ed.), Illinois: Waveland Press, Inc.
- Stirling, P. (1965). *Turkish Village*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Tekeli, İ. (1980). *Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim Tarihi Üzerine Konuşmalar*. Ankara: Mimarlar Odası Yayını.
- Wilson, E. ve İ. Başgöz (1968) *Türkiye Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost Yayınları.