



Türkiye’de Okuma-Yazma Bilmeyen Kadınlar ve Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri: “Ne Edeyim Okumayı, Hayatım mı Değişecek?”¹

Illiterate Women in Turkey and Their Reasons for Non-participation in Literacy Courses: “What Would I Do With Reading, Will My Life Change?”

Nagihan GÖKÇE^a, Ahmet YILDIZ^b

^aKastamonu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Kastamonu, Türkiye.

^bAnkara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye.

Öz

Bu çalışmanın amacı okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini ve bu nedenlere temel oluşturan etmenlerin (sosyal ve kültürel arkaplanın) saptanmasıdır. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri şöyledir: (1) Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınların demografik özelliklerini nelerdir? (2) Bu kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri nelerdir ve bu nedenlere temel oluşturan etmenler nelerdir? (3) Okuma-yazma becerisine ihtiyaç yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır? Çalışmada nicel ve nitel yöntem bir arada kullanılmıştır. İstatistikî veriler okuma-yazma bilmeme durumunun cinsiyet açısından kadın nüfusta; yaş açısından yaşlı nüfusta ve yerleşim yeri açısından kırsal kesimde yoğunlaştığını göstermektedir. Ayrıca kadınlar, ev işleri ve çocuk bakımı, yaşlanma ve yaşlılığa bağlı nedenler, başarısız olma korkusu, iş kaynaklı nedenler, yakın çevrenin hoş karşılamaması gibi etmenleri okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri olarak belirtmişlerdir. Kadınlar tarafından belirtilen bu nedenler tabii ki önemlidir; ancak bu nedenlerin temellendiği arka plana bakıldığında ataerkil toplumsal yapı, gündelik yaşamı çevreleyen sözlü kültürün doğası ve yazıyı talep etmeyen akış öne çıkmaktadır. Yerleşim yeri açısından bakıldığında, ev içi sorumluluklar daha çok köydeki kadınlar; çocuk bakımı ise gecekondulu ve kent merkezindeki kadınlar tarafından dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

katılım/ katılmama
okuryazarlık/okuma-yazma bilmeme
toplumsal cinsiyet
yetişkin eğitimi

Keywords

participation/ non-participation,
literacy/ illiteracy
social gender,
adult education

Abstract

The purpose of this research is to find out illiterate women’s reasons for non-participation in literacy courses and factors behind these reasons (social and cultural background). In this context, sub-problems of the research are: (1) What are demographic characteristics of illiterate women in Turkey? (2) What are the reasons of these women’s for non-participation in literacy courses and what are the factors behind these reasons? (3) Does the need of literacy skill change according to the settlement? In the research, both quantitative and qualitative methods were used. Statistical data show that illiteracy intensifies in female population in terms of gender; in elderly population in terms of age and in rural area in terms of settlement. Besides, women indicated factors such as child care and home responsibilities, age and age-related reasons, fear of failure, work-related reasons and disapproval of kith and kin as reasons for non-participation in literacy courses. Of course, these reasons women mentioned are important, but when considering background on which these reasons based, patriarchal social structure, nature of oral culture surrounding daily life and flow not demanding literacy became prominent. Considering settlement, home responsibilities were mostly indicated by women living in the village; child care was mostly indicated by women living in the squatter settlement and the city center.

¹Bu makale Nagihan GÖKÇE’nin Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Ahmet YILDIZ danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Ayrıca makalenin bir kısmı 28 Haziran- 2 Temmuz 2017’de Atina’da düzenlenen 7th International Conference on Critical Education: “Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education” konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Extended Summary

Introduction

Literacy is one of the important indicators showing countries' level of development. For many countries including Turkey, literacy continues to be a significant issue. Since the announcement of republic, many literacy campaigns have been held in Turkey. Nevertheless, there are still 2.580.057 illiterate citizens and about eighty four per cent of them are women (TUIK,2016). That's why literacy problem is accepted as a women's problem (Sayılan, 2012). Besides, another dimension of the issue is about participation in literacy courses. Although there are so many illiterate citizens, very few of them participate in literacy courses. Literacy is very important in this era, so we should ask 'Why do they resist to learn reading and writing and why do they not participate in a literacy course?' or 'How much and how often do they really need literacy in their daily lives?' As researchers of new literacy studies emphasize; literacy is a social thing. It is not just something that we use at schools, public institutions etc. This is just one type of literacy; but there are many types of literacy (Barton and Hamilton, 1998). Therefore, these illiterate women's social background is important to answer these questions.

The purpose of this research is to find out illiterate women's reasons for non-participation in literacy courses and factors behind these reasons (social and cultural background). In this context ,sub-problems of the research are: (1) What are demographic characteristics of illiterate women in Turkey? (2) What are the reasons of these women for non-participation in literacy courses and what are the factors behind these reasons? (3) Does the need of literacy skill change according to the settlement?

Method

Both qualitative and quantitative methods were used for the study. For the first sub-problem of the study; formal statistical data and documents about illiterate adults in Turkey (MEB, TUIK, UNESCO) were collected. For the second and third sub-problems; twenty one women were interviewed. As it was thought that literacy practices and contents related to literacy would change depending on quality of the settlement; interviews were carried out in three different settlement: village, squatter settlement and city centre. The interviews were reported, analyzed and categorized by researchers.

Findings

National and international statistical data show that illiteracy is more related to women than men; to the old age than the young age; to rural life than urban life; and to the East of Turkey than the West.

The women indicated child care and home responsibilities, age and age-related reasons, fear of failure, work and work-related reasons, disapproval of kith and kin as reasons for non-participation in literacy courses.

Considering settlement, home responsibilities were mostly related to the village and child care and work-related factors were related to city center and squatter settlement.

Discussion and conclusion

Of course women's expressions are important; but when we look at the main reason behind the indicated reasons, we see a strong patriarchal social structure that also kept them away from formal education in the past. Patriarchal social structure that limits women about showing self control to determine their own destiny mostly confines them to limited social environment.

Another important factor is nature of oral culture in their daily routine. Especially in villages, there are almost nothing to do with literacy for women. Besides, there are no names for streets, no signboards etc. Women living in the village thought that there was no difference between them and literate women and literacy was something related to city life.

Unlike villages, the surrounding in city centre and squatter settlement is more complex. There are many things that require reading and writing (for example; street names, markets' names, bus routes etc.); but the women living in the city have a limited life space. They are not completely able to adapt city life. There is no really need to literacy in their daily routine They don't feel the absence of literacy. And this feeling is related to that their lives have limited literacy interaction and that it is an easy problem to cope with. When they need literacy they use common strategy like relationship by affinity, neighbourhood, citizenship effectively. Even though these social networks under the influence of oral culture act as cooperation function; they, in fact, reproduce limited social life that prevents women from empowering. From the expressions, it can be concluded that factors motivating to participate in a literacy course is limited in these women's lives and literacy is not something essential.

Reconsidering adult literacy education (adult basic education) as a part of women empowerment is essential in order both to achieve illiteracy problem and to help women participate in literacy courses. Especially, regulations taking social background into consideration are needed.

1. Giriş

Günümüzde sözel, sayısal ve teknoloji kullanımı gibi okuryazarlığı esas alan çekirdek becerilerin toplumdaki dağılımı, ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösteren önemli parametrelerden biri haline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında aralarında Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülke için okuryazarlık, ciddi bir sorun alanı olmaya devam etmektedir. Oysa Türkiye'de okuma-yazma bilmeme durumuyla olan savaşın yüz yılı aşan bir tarihi söz konusudur. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana okuryazarlığı geliştirmek amacıyla ulusal düzeyde altı büyük okuma-yazma kampanyası (1928, 1960, 1971, 1981, 2001 ve 2007 yıllarında) düzenlenmiş ve tüm çağ nüfusunun okullaşmasına yönelik önemli girişimlerde bulunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinden de görülmektedir ki; tüm bu çabalarla Cumhuriyetin kuruluş yıllarında yaklaşık % 10 olan okuryazarlık oranı, 1980 yılında % 67,2'ye, 1990'da % 80'e, 2000 yılında % 86,5'e, 2015 yılında da % 95'e yükselmiştir (MEB, 2016; TÜİK, 2016). Ancak bu oranlar çağdaş toplumlara kıyasla hala düşük düzeydedir. Üstelik bu türden yetişkin okuryazarlığı istatistikleri yanında Türkiye toplumunda yazının toplumsal yaşamda dolaşımını sınırlayan sözlü kültürün olağanüstü canlılığı (Yıldız, 2006) ve okuma alışkanlığının düşüklüğü gibi olgular göz önüne alındığında, yetişkin okuryazarlığının ülkenin en temel eğitim sorunlarından birini oluşturduğu söylenebilir. Bu haliyle de giderek okuma-yazma bilmeme sorunu kronikleşmekte; özel politikalar uygulanmadığı sürece, hızlı nüfus artışı da göz önünde bulundurulduğunda, yapısal bir sorun olarak varlığını sürdürecektir (Sayılan & Yıldız, 2009).

Türkiye'de yetişkinlerin okuma-yazma ve temel eğitimi için çeşitli kurumlarca (Halk Eğitimi Merkezleri, Bazı Belediyeler ve Sivil Toplum Kuruluşları) kurslar açılmaktadır. Ancak okuma-yazma bilmemesine karşın bu kurslara katılmayan yurttaşların kitleselliği katılım ile ilgili sorunların varlığına işaret etmektedir. TÜİK 2014 verilerine göre bir yıl içerisinde (2012-2013 eğitim-öğretim dönemi) 21.329 okuma yazma kursundan 133.889 kadın faydalanmıştır. Kursu katılanların tamamının okuryazarlık sertifikası aldığı düşünülse bile okuma-yazma bilmeyen nüfusun sadece yaklaşık % 6'sını oluşturmaktadır. Okuma-yazma bilmeyenlerin sayısı dikkate alındığında okuma-yazma kurslarına katılım bu denli düşük olduğu sürece okuma-yazma mücadelesinin daha uzun yıllar devam edeceği ön görülebilir. Öyle ki her yıl aynı oranda katılım olacağı varsayılrsa (ve bundan sonra yeni okuma-yazma bilmeyen yurttaş olmayacağı düşünülse) bile bu sorunun üstesinden gelmek için yaklaşık yirmi yıla ihtiyaç vardır.

Okuma-yazma bilmeyen nüfusun büyüklüğü kadar, bu kitlenin cinsiyet dağılımı da dikkat çekmektedir. Sayılan (2012)'in ifadesiyle, okuryazarlık kadın sorununa dönüşmüş durumdadır. Nitekim dünya genelinde okuma-yazma bilmeyen nüfusun yaklaşık % 63'ünü (UNESCO, 2016); Türkiye genelinde ise yaklaşık % 85'ini kadınlar oluşturmaktadır (TÜİK, 2016). Bu nedenle dünya genelinde okuma-yazma bilmeme konusunda sorun yaşanan bölgelerde yapılan çalışmalarda, okuma-yazma bilmeme sorunsalının aynı zamanda bir kadın sorunu olduğu göz önüne alınarak çözümler geliştirilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin tüm yaşam alanlarına ilişkin politikalara yerleştirilmesi öne çıkmakta ve kadının güçlendirilmesi bir strateji olarak benimsenmektedir.

Okuma-yazma ve güçlendirme ilişkisi özellikle eleştirel eğitim yazınında sıklıkla ele alınmıştır (Bknz. Freire, 2016; Freire & Macedo, 1998; Shor, 1992; Giroux, 1998; Sayılan, 2006; Darder, 2013). Birçok eleştirel kuramcının belirttiği gibi okuryazar olmak sadece okuma yazmayı mekanik olarak öğrenmekten daha fazlasını içermelidir; zira kişi okuma yazmayı kullanarak kendi statüsünü, toplumsal cinsiyetini, eğitim geçmişini ve irksal arka planını nasıl eleştirel değerlendirebileceğini de öğrenebilir (Freire & Macedo, 1998; Shor, 1992; Street, 2003).

Toplumsal cinsiyet temelinde düşünüldüğünde güçlenmenin belirtileri olarak birçok madde sıralanabilir. Schular & Hashemi (1993), kadınların evden dışarı çıkabilme özgürlüğünü, hane içindeki kararlara katılımlarını, harcama yapabilmelerini, ekonomik açıdan güvende hissetmelerini, aile baskısından kurtulmalarını ve politik, hukuki farkındalık geliştirmelerini güçlenmenin sonucunda ortaya çıkabilecek belirtiler olarak niteler. Ev içindeki ücretsiz emeğin kadın ve erkek paylaşım oranı da bu belirtiler arasındadır (Malhotra & Schuler, 2002). Becker (1997), kadınların kaç çocuk doğuracaklarına kendilerinin karar verebilmesi ve istihdama katılmalarının bu belirtilerden olduğunu ifade ederken; Stromquist (2002) toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet temelli baskı hakkında farkındalığın yükselmesini güçlenmenin işareti olarak gösterir. Kısacası kişilerin kendi yaşamlarını kontrol; aile içinde kendi kararlarını özgürce ifade etme, kendi yaşamını tercihleriyle şekillendirebilme ve etrafında gerçekleşen olayları değiştirebilme yetkisi ve gücüne sahip olduğunu düşünme güçlenmenin göstergelerindedir denilebilir (Kıratlı, 2017). Türkiye'de yetişkinlere yönelik okuma-yazma kurslarının kadının güçlendirilmesinde etkili olup olmadığı konusu ise oldukça şüphelidir. Nitekim Alica (2015) tarafından yapılan bir çalışmada kurslarda, böyle bir amaç hedeflenmediği bulgulanmıştır.

Bu nedenle okuryazarlık sorununa yönelik geleneksel yaklaşım gözden geçirilmelidir. Nitekim son dönemde önem kazanan "Yeni Okuryazarlık Çalışmaları" (YOÇ) (The New Literacy Studies) adıyla anılan akım, okuryazarlığı sadece

derslikte öğretilen ve “teknik bir beceri” olarak sınırlandıran gele-neksel yaklaşım yerine, toplumsal bir pratik olarak ele almayı önermektedir (Bknz: Barton, 1994; Baynham, 1995; Papen, 2005; Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1986; Scribner & Cole, 1981 ve Street,1989). YOÇ’un akademik dünyada yaygınlık kazanmasına paralel olarak okuryazarlık araştırmaları da ilgi, sınıf ortamından toplumsal yaşama yönelmeye başlamıştır. Bu yönelim, yetişkinlerin temel eğitime katılım ve katılmama nedenlerine ilişkin araştırmalarda (Bknz: Beder, 1990; Matjeke, 2004; Oğuzkan & Okçabol, 1987; Tekin, 1988; Okçabol, 1992; Ural, 1993; Kirazoğlu, 1996; Cingillioğlu, 2005; Çankaya, 2005) öteden beri ihmal edilen sosyal bağlamın su yüzüne çıkmasına da olanak sağlamaktadır. Böylece okuma-yazma programlarına yetişkinlerin katılım/katılmama olgusu-nun analizine katılımın arka planını oluşturan sosyal bağlam, yani yetişkinlerin kişisel-kültürel özellikleri ve gündelik yaşam pratikleri dahil edilerek, okuryazarlığın gündelik yaşam içindeki yerinin ve eğitime katılımın daha geniş bir bağlamda incelenmesi mümkün kılınmıştır. Buradan hareketle okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri ve bu nedenlere temel oluşturan et-menlerin (sosyal ve kültürel Parkaplanın) saptanması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınların demografik özellikleri nelerdir?
2. Bu kadınların okuma- yazma kurslarına katılmama nedenleri nelerdir ve bu nedenlere temel oluşturan etmenler nelerdir?
3. Okuma-yazma becerisine ihtiyaç yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı çerçevesinde ilk alt problemi için ulusal ve uluslararası istatistiklerden yararlanılmış; ikinci ve üçüncü alt problemleri için ise okuma-yazma bilmeyen kadınlarla nitel görüşmeler yapılmıştır. Betimsel istatistikler ve nitel açıklamalar bir arada verilmiştir. Bu nedenle çalışmada nicel ve nitel yaklaşımlar bir arada kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Çalışmanın birinci alt problemi için Türkiye’deki okuma-yazma bilmeyenlerle ilgili resmi belgeler ve istatistikler (TÜİK, UNESCO, MEB) ele alınmıştır. İkinci ve üçüncü alt problem için ise okuryazarlık pratiklerinin ve okuryazarlığa ilişkin anlamların yerleşim yerinin niteliğine bağlı olarak farklılaşabileceği düşünülerek köy, kent merkezi ve gecekond mahallesi olmak üzere üç yerleşim yerinde yaşayan toplam yirmi bir kadınla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha kolay veri toplamaya olanak sağlayacağı düşünüldüğünden araştırmacıların yerel topluluk bağlarının bulunduğu Boyabat’a bağlı Bağlıca Köyü (Sinop); gecekond mahallesi için Altındağ’a bağlı Önder Mahallesi (Ankara) ve kent merkezi olarak Ataşehir (İstanbul) tercih edilmiştir. Belirtilen yerleşim birimlerinde görüşme yapılan okuma-yazma bilmeyen kadınlara kartopu tekniği ile ulaşılmıştır.

Çalışma grubuna ilişkin kimi bilgileri kısaca vermek yararlı olabilir: Araştırmaya katılan yirmi bir kadından on biri 50 yaşın üzerinde, on kadın ise 50 yaşın altındadır (katılımcıların yaşları sırayla: 65, 66, 39, 75, 85, 65, 59, 69, 23, 25, 30, 50, 60, 35, 34, 27, 66, 38, 26, 22, 66). Katılımcıların ortak özellikleri açısından dikkat çeken ilk nokta yoksulluktur. Öyle ki katılımcı kadınların çoğu haneye ‘ek gelir’ sağlamak amacıyla enformel sektör ağırlıklı işlerde çalışmaktadırlar (mevsimlik tarım işçiliği; merdiven, apartman ve ev temizliği; çiçek satıcılığı; tarla, bahçe ve hayvan bakımı; çöpten geri dönüşüm malzemeleri toplama gibi). On dokuz katılımcı köyde, iki katılımcı da kentte doğup büyümüştür. Katılımcıların ikisi dul, diğerleri ise evlidir. Evlilik şekline bakıldığında bir katılımcı hariç tamamı görücü usulü ile; yarısından fazlası da erken yaşlarda evlen(diril)miştir. Kentteki katılımcıların tamamı çekirdek aile şeklinde yaşarken; köydeki katılımcıların tamamı da geniş aile olarak yaşamaktadır. Araştırmaya katılan kadınların eğitim geçmişine bakıldığında ise iki kadının kısa süreli olarak ilkökula devam ettikleri, diğer kadınların ise örgün eğitime hiç katılmadıkları görülmektedir. Katılımcıların geldikleri ailelerin durumlarına bakıldığında da çoğu katılımcının kız kardeşlerinin ve annelerinin de okuma-yazma bilmedikleri göze çarpmaktadır. Öte yandan kadınların çoğunun babaları ve erkek kardeşleri okuma-yazma bilmektedir ve en az ilkökul mezunudur.

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmanın birinci alt problemi için hazır istatistiklerden (TÜİK, UNESCO, MEB), okuma-yazma bilmeyenlerin yaş, cinsiyet, doğum yeri ve yoksulluk durumlarına göre dağılımları çıkarılarak, tablolastırılmıştır. Tablolarda yer alan veriler yüzde ve frekans gibi basit istatistik yöntemlerle değerlendirilmiştir. Böylece okuma-yazma bilmeyenlerin ülke genelindeki durumu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemi için ise veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların hayatlarında okuma-yazmanın önemini, okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini ve bu

nedenlerin arkasındaki sosyal bağlamı esas alacak şekilde hazırlanmıştır. Kent ve köy görüşmeleri katılımcıların evlerinde, gecekondü görüşmeleri ise mahallede bulunan bir kadın eğitim merkezinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları çözümlenmiş ve analize hazırlanmıştır. Veriler sunulurken her görüşmeci için kodlamalar kullanılmıştır. Köyde yaşayan yedi katılımcı için K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7; gecekondü mahallesinde yaşayan yedi katılımcı için G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7; kent merkezinde yaşayan katılımcılar için ise Ş1, Ş2, Ş3, Ş4, Ş5, Ş6, Ş7 kodlamaları kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım & Şimşek (2013)'e göre betimsel analiz, elde edilen bulguların düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır ve dört aşaması vardır. İlk etapta betimsel analiz için çerçeve oluşturulur. Çerçeve oluşturulduktan sonra çerçevelere uygun temalar belirlenir. Ardından görüşmelerden elde edilen veriler temalara göre kategorileştirilir; anlamlı bir bütünlük oluşturularak veriler yorumlanır. Veriler yorumlanırken de görüşmelerden alıntılara yer verilir. Bu çalışmada da sözü edilen aşamalar izlenmiştir: önce okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri çerçevesinde elde edilen bulgulardan katılıma engel temaları (çocuk bakımı ve gündelik ev işleri, yaşlanma ve yaşa bağlı etmenler, başarısız olma korkusu, iş kaynaklı etmenler ve yakın çevrenin hoş karşılamaması) oluşturulmuştur. Ardından bu temalar çerçevesinde belirtilen katılmama nedenleri gruplandırılmış, bir bütünlük içinde ve katılımcıların anlatımlarını içerecek şekilde sunulmuştur.

3. Bulgular

Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınların demografik özellikleri

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’de yetişkin nüfusun sayısı 55.334.991’dir. Bu yetişkin nüfusun 52.211.251(% 94,36)’i okuryazar; 2.580.057 (% 4,66)’si okuryazar değildir. 543.683 (% 0,98) kişinin ise okuryazar olup olmadığı bilinmemektedir. Ancak belirtmek gerekir ki gerek bilinmeyen kesimin içinde gerekse adrese dayalı nüfus kayıt sistemiyle elde edilen verilerde herhangi bir okul diplomasına veya okuma-yazma belgesine sahip olanların içinde (bu belgelere sahip olsa da) okuma-yazmayı unutanların ya da bilmeyenlerin var olduğu düşünülürse aslında okuma-yazma bilmeyenlerin sayısının çok daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir. Kaldı ki, bu durum göz ardı edilse ve yalnızca TÜİK 2016 verilerine dayalı okuma-yazma bilmeyen yetişkin nüfus esas alınsa bile karşımızda oldukça karamsar bir tablonun bulunduğu açıktır. Bu düşündürücü tablo içinde ise toplumsal cinsiyet boyutu özellikle dikkat çekmektedir. Öyle ki Tablo 1’de Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen 2.580.057 kişinin 2.163.914’ünü; yani yaklaşık % 84’ünü kadınların oluşturduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 1. Türkiye nüfusunun okuryazarlık durumu

Cinsiyet	Okuma-yazma bilen	Okuma-yazma bilmeyen	Bilinmeyen	Toplam
Kadın	25.376.131	2.163.914	273.367	27.813.412
Erkek	26.835.120	416.143	270.316	27.521.579
Toplam	52.211.251	2.580.057	543.683	55.334.991

Kaynak: TÜİK 2016 verilerinden derlenmiştir.

Yapılan birçok araştırmada da okuryazarlık sorununun bir kadın sorununa dönüştüğü vurgulanmıştır (Bknz. Aslan, 1994; Bulut, 2015; Bülbül, Kavak, Gülbay vd., 1999; Gökçe, Acar, Ayata, Kasapoğlu, Özer & Uygun 1993; Gölbaş, 1998; Nohl & Sayılan, 2004; Sayılan vd., 2002; Tan, 2000). Kadınlarda okuryazarlığın düşüklüğünün temel nedenleri arasında; erken yaşta evlilik, kız çocuklarının okumasının önemsenmemesi/okumanın bir getirisinin olduğuna inanılmaması, olumsuz geleneksel kalıp yargılar, ailede kız çocuklarına anneye yardımcı gözü ile bakılması ve bu çocukların 10-11 yaşlarından sonra okula gönderilmemesi gibi faktörler sıralanabilir (Özaydınlık, 2014). Okuma-yazma bilmeyen kadınların birçoğunun örgün eğitime katılmadığı, katılsa bile okulu terk etmek zorunda kaldığı ya da okuma-yazmayı öğrense de unuttuğu açıktır.

Okuma-yazma sorunu toplumsal cinsiyetle olduğu gibi yaş değişkeniyle de yakından ilişkilidir. Öyle ki örgün eğitimden faydalanma oranı yaş arttıkça düşüş göstermektedir. Bunda en büyük etken geçmişte okuma-yazmayı yaygınlaştırmak adına uygulanan politikaların Türkiye’deki yerleşim yerlerinin tamamına ulaşmada yetersiz kalmasıdır (Yıldız, 2006). Böylelikle çoğunluğunu kadınların oluşturduğu geçmişte örgün eğitime katılmayan çocuklar, bugünün okuma-yazma bilmeyen yaşlı nüfusunu oluşturmaktadır. Nitekim TÜİK 2016 verilerine bakıldığında okuma-yazma bilmeyen nüfusun % 54’ünün 65 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla okuma-yazma bilmeyen nüfusun yarısından fazlasını yaşlı nüfus oluşturmaktadır.

Tablo 2. Türkiye okuma-yazma bilmeyen nüfusta yaş durumu

Yaş	Okuma-yazma bilmeyen kadın	Okuma-yazma bilmeyen erkek	Toplam
64 yaş ve altı	998.409	186.409	1.184.818
65 yaş ve üstü	1.165.505	229.734	1.395.239
Toplam	2.163.914	416.143	2.580.057

Kaynak: TÜİK 2016 verilerinden derlenmiştir.

Okuma-yazma bilmeme durumunun kırsallıkla da yakın ilişkisi söz konusudur. Tablo 3 de sözü edilen bulguyu doğrulamaktadır. Görüleceği üzere kır nüfusunun % 6,45'i, kırdaki yaşayan erkek nüfusun % 2,46'sı, kadın nüfusun ise % 10,47'si okuma-yazma bilmemektedir. Diğer yandan kent nüfusunun toplamda % 2,85'i okuma-yazma bilmemektedir; bu oran kentte yaşayan erkek nüfusun yalnızca % 0,88'ini oluştururken, kadın nüfusun ise % 4,80'ini oluşturmaktadır. Bu durum okuma-yazma bilmeme durumunun bir kadın sorunu olmasının yanı sıra, kırsallıkla ilişkili olduğunu da gözler önüne sermektedir.

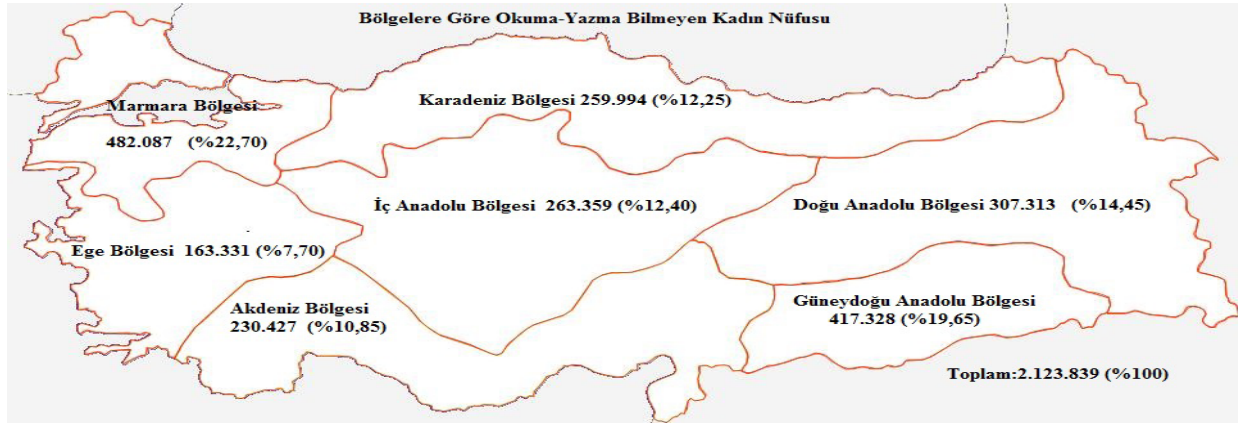
Tablo 3. Türkiye kır-kent nüfusu ve okuryazar olmayan yetişkin nüfusun kır-kent ve cinsiyete göre dağılımı

	2012 Türkiye Yetişkin Nüfusu				2012 Okuma-yazma bilmeyen yetişkin nüfus		
	Kır	Kent	Toplam		Kır	Kent	Toplam
Erkek	8.607.983 (%22,7)	29.348.230 (%77,3)	37.956.213 (%100)	Erkek	211.482 (%7,5)	258.583 (%9,5)	470.065 (%17)
Kadın	8.571.015 (%22,8)	20.529.186 (%77,2)	29.100.201 (%100)	Kadın	897.626 (%32,5)	1.396.867 (%50,5)	2.294.493 (%83)
Toplam	37.956.213 (%50,19)	37.671.216 (%49,81)	75.627.384 (%100)	Toplam	1.109.108 (%40)	1.665.407 (%60)	2.764.558 (%100)

Kaynak: TÜİK (2012) ve Kocakurt (2016) verilerinden derlenmiştir.

Okuma-yazma sorununun kırsalla ilişkisi çeşitli çalışmalarda da vurgulanmıştır. Örneğin; Sayılan, Balta & Şahin (2002) okuryazar olmayan kadınların çoğunun (% 57,8) köy doğumlu olduğunu saptamıştır.

Bölgesel olarak bakıldığında ise -yoğun göç alan Marmara Bölgesi dışta tutulduğunda- okuma-yazma bilmeme durumunun Türkiye'nin doğusunda daha yaygın olduğu görülmektedir.



Kaynak: TÜİK 2016 verilerinden oluşturulmuştur.

Harita 1. Bölgelere göre okuma-yazma bilmeyen kadın nüfusu

Harita 1'e göre; genel olarak ülkenin batısından doğusuna doğru gidildiğinde okuma-yazma bilmeyen kadın nüfusunda artış görülmektedir. Marmara Bölgesinde okuma-yazma bilmeyen kadınların sayısının fazla olması iç göçle ilişkili olarak yükseldiği söylenebilir. Şüphesiz okuryazarlık sorunu ile kırsal arasında bağ oluşturan etkenler, Yıldız (2006)'ın da belirttiği gibi geçmişte örgün eğitimde yapılan düzenlemelerin kırsala ulaşmasındaki yetersizliği, kırsal alanlarda sözlü kültürün etkili olması ve yazıya gereksinim oluşturan sosyo-ekonomik çevrenin olmamasıdır. Aynı durum Türkiye'nin doğusu için de geçerlidir.

Okuma-yazma bilmeme durumunun cinsiyet, yaş ve kırsalla olan ilişkisinin yanı sıra yoksullukla da bağı vardır. Nitekim TÜİK'nin 2009'da yaptığı Yoksulluk Çalışmaları sonuçlarına göre, Türkiye'de fert yoksulluk oranı % 18,08'dir ve bu yoksul kesimin en geniş kısmını (% 29,84'lük bir oranla) okuryazar olmayan ve bir okul bitirmeyen kesim oluşturmaktadır. Nüfusun en alt gelir dilimini temsil eden yoksullar arasında okuma-yazma bilmeyen oranı oldukça yüksektir (DTP, 2001) ve eğitim seviyesi arttıkça yoksulluk oranı düşmektedir.

Özet olarak söylemek gerekirse; eğitimdeki sınıfsal, bölgesel ve cinsiyete dayalı eşitsizlikler okuma-yazma bilmeme konusunda net bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Kentten kıra, batıdan doğuya, gelir düzeyi yüksek kesimlerden alt kesimlere, erkeklerden kadınlara, gençlerden yaşlılara doğru gidildikçe okuma-yazma bilmeyenlerin oranı yükselmektedir.

Kadınların okuma- yazma kurslarına katılmama nedenleri

Okuma-yazma bilmeyen kadınlar görüşmelerde okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri olarak çocuk bakımı ve gündelik ev işleri (13), yaşlanma ve yaşa bağlı etmenler (6), başarısız olma korkusu (2), iş kaynaklı nedenler (3), yakın çevrenin hoş karşılamaması (3) gibi engeller ifade etmişlerdir. (Katılımcıların birkaçı okuma-yazma kurslarına katılım engeli olarak birden fazla neden belirtmiştir, bu nedenle katılımcı sayısından fazla katılım engeli söz konusudur).

Tema 1. Ev işleri ve çocuk bakımı

Gerek köy, gerek gecekondü gerekse kentsel alanda yaşayan kadınların anlatımlarında öne çıkan en önemli engel durumunu “ev işleri ve çocuk bakımı” oluşturmaktadır. İfadelerden bazıları şöyledir:

Katılmak isterim aslında ama işin özü sakat bir kızım var. Onu kimseye emanet edemem. Niye zorluk çıkarayım ki herkese? Eee, her gün de yanım sıra götüremem. Bunun soğuğu var, yağmuru var. Kızı da kime bırakam her gün her gün? (K1).

Fırsat çıkmadı hiç. Gençkene çoluğuyla çocuğuyla uğraştık, o zamandan iş tuttuk. Koca bahçe ve bi dolu hayvan var. Doluluk işte. Günün de boşluk olacak ki gitcen, kafa vercen, dinlicen, anlıcan. Burda kalır kafa benim. Gelin yetişemezkiye. (K2).

En çok Kur'an'ı anlamak için öğrenmek istedim ama kızım yoğunum diyom ya, gün dolu geçiyö zati. Ben oraya gidince benim işimi kim görecek? Gelinle zor yetişiyoruz, bir de o olursa işler kalır. (K7)

Elim mi değdi? Yazın köye git, kışın Ankara'ya gel. Köy işleri zaten günü dolduruyor. Buraya gelince de çoluk çocuk, ev peşinde koşar olduk ancak, iş çok (G1).

Evde de küçük çocuklarım var, onlarla gün içinde ilgilenmek lazım. Burda komşuluğum yoktur ki bir iki saat bırakayım. Bırakamam (G2).

Benim dört tane çocuğum var, hep çocuk var yani evde evlendim evleneli. Kime bırakıp gideyim bunları. Bir değil, iki değil. Buraya da yeni taşınmışım kimseyi bilmem. Adana'dayken de hep gelen giden olurdu her gün (G4).

Bu zamana kadar hep çocuklara koşturmaktan vakit ayıramadım, en küçük çocuğum bire giderken ben de onla yazarım belki (Ş2).

Çocuklar küçük, kime bırakıp gideyim ki. Hadi bir tane olsa bırakırsın ama iki taneler. Bir arada olunca da yaramazlar. Kimseye bırakamam (Ş6).

Anlatımlardan da anlaşılacağı üzere, kadınlar toplumsal olarak çocuk bakımı ve ev işleri gibi işleri çoğunlukla “kadın işleri” olarak algılamakta ve bu konudaki tüm sorumluluğu üstlenmektedirler. Nitekim bu işlerden okuma-yazma kursları için “boş zaman” kalmadığı kadınlar tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Ancak kadınlara çocuklar okula başladığında bir okuma-yazma kursuna katılıp katılmayacakları sorulduğunda ise “o zamanı bilemem”, “çocukların okula kim gidip gelecek”, “o zaman da kesin bir şey çıkar”, “belki” gibi tereddütlü cevaplar vermişlerdir. Bu tereddütlü yanıtlar okuma-yazma eksikliğinin onlar tarafından ne ölçüde yakıcı bir sorun olarak hissedildiği/deneyimlendiği konusunda yeni soruları gündeme getirmektedir.

Tema 2. Yaşlanma ve Yaşa Bağlı Nedenler

Türkiye’de yapılan yetişkin eğitime katılım çalışmalarında katılım engellerinden biri olarak “yaş ve yaşlılığa bağlı etmenler” sıklıkla dile getirilmiştir. Örneğin; Oğuzkan & Okçabol (1993)’un birlikte gerçekleştirdikleri bir alan araştırmasında kurslara katılmamanın en önemli nedeni (% 43) olarak yaş faktörü bulunmuştur. Bu çalışmada da yaşlanma ve yaşa bağlı olarak algılama eksikliği, unutkanlık gibi etmenler en çok belirtilen katılmama nedenlerinden biri olarak ifade edilmiştir. İfadelerden bazıları şöyledir:

Zaman geçti şimdi kafam almaya oğul. (K2).

Şimdi yaş geçti. Bu yaştan sonra öğrenip ne edecem. Kurs çarşı da var ama yaş geçti kızım. Bu yaşta ben oralara nasıl gidem, artık beyin de almıyor. Köyde olsa mesela, katılırdım. Ama öğrenebilir misini dersenden ondan şüpheliyim. Öğrenemem gibi geliyor bana. Aklım almaz gibi. Yaş engel olur gibi. (K4).

Ne öğrenilir bu yaşta, bir ayak çukurda artıkm. Ben bu yaşta ne edeyim okumayı, hayatım mı değişecek. Öğrenemem ebedi. Geçti bizden kızım (K5).

Ah gençlik! Ben gelmişim 70’e, de bana neyi niçin öğrenem şimdi. (G1).

Ah kızım, şimdi var ya kafam almıyor ki. Yaş atmış geçmiş, kafa almaz tabii (Ş7).

Bilindiği gibi Türkiye’de özellikle geleneksel ilişki ağlarının yoğunluğunu sürdürdüğü mekanlarda, ‘eğitim’, ‘öğrenme’, ‘okula gitme’ ve ‘kitap okuma’ gibi kavramlar, çocuklar ya da gençleri çağrıştırmaktadır (Yıldız,2006). Nitekim katılımcıların anlatımlarından da görüleceği üzere eğitim için yaşlarının artık uygun olmadığı vurgusu yaygındır.

Öte yandan yaş ve yaşa bağlı etmenleri engel olarak bildiren kadınlar için yaşlılık okuma-yazma kurslarına katılımda gerçek bir sorun/engel ise neden daha erken yaşlarda bir okuma-yazma kursuna katılmadıkları sorusu akla gelmektedir.

Tema 3. Başarısız olma korkusu

Kadınların anlatımlarında okuma-yazma kurslarına katılmama nedeni olarak öne çıkan diğer bir neden de özgüven eksikliği ya da başarısızlık korkusu olarak adlandırabileceğimiz durumdur. İfadelerden bazıları şöyledir:

Şimdi anlamam diye çekiniyorum. Katılırsam üç ay sürekli gidebilir miyim, bilmiyorum. Okul gibi sonuçta. Öğrenemezsem hoca kızar mı çekiniyorum, çünkü ben çabuk unutuyorum. Kafam dolu oluyo bazen, almıyo (Ş1).

Bir de öğrenemem diye korkuyorum. Okul çağı geçince öğrenebilir miyim bilemedim. Sınıftakiler nasıl olur ki? (Ş2).

Bana harfleri çat deseler çatamam ben (K2).

Başarısız olma durumuyla ilgili dikkati çeken husus okuma-yazma kurslarıyla diğer kurslar arasındaki farklılıkta açığa çıkmaktadır. Nitekim kadınlar toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren (dikiş, nakış, beş şiş vb.) ya da işi için kişisel gelişimi vaat eden (hijyen eğitimi vb.) kurslara katılmaya istekli görünürken ve bu konularda öğreneceklerine dair kendilerine güven duydukları gözlenirken; okuma-yazma kurslarına katılımda bu güven duygusu yerini çekingenliğe ve ‘başarısızlık korkusuna’ bırakmaktadır.

Tema 4. İş kaynaklı nedenler

Gelir getirici bir işte çalışmak da okuma-yazma kurslarına katılımı engelleyen bir diğer sebep olarak ifade edilmiştir. İfadelerden bazıları şöyledir:

Gün yoğun geçiyo zaten, küçük çocuk var, kime bırakıp gidecem ki her gün her gün? Bir gün giderim, ikinci gün giderim, üçüncü de göndermezler zaten iş kalacak diye (K3).

Yazın Adana’ya gidince bostana gideriz ki günlük. O burdan yoğun. Sabahtan akşama bostanda, pamukta günlük para kazanıyoz. Orda nası gidem kursa, az buçuk elimiz ferahlıyo (G4).

O kadar yoğun çalışıyorum ki. Sen söyle ne ara gideyim? Gün işte, akşamda evde geçiyor işte. Dinlenmeye de vaktim olsun. Kafam boş olacak, yani maddi durumum çok çok iyi olacak ki kendine gidip zaman ayırarsın. Ama işte iş olunca vakit de olmuyo (Ş4).

Anlatımlarda görüldüğü üzere katılımcıların çalışma koşullarının ağırlığı okuma-yazma kursuna katılım için engel olabilmektedir. Okuma-yazma bilmeyen bu kadınların çalıştıkları mevsimlik tarım işçiliği; merdiven, apartman ve ev temizliği; çiçek satıcılığı; tarla, bahçe ve hayvan bakımı; çöpten geri dönüşüm malzemeleri toplama gibi enformel sektör ağırlıklı işlerin istikrarsız yapısının onların düzenli bir kursa gitmesine engel teşkil edeceği açıktır. Dahası bu işlerin yazıyı esas alan içeriğe sahip olmaması onları okuma –yazma öğrenmeye güdülememiştir.

Tema 5. Yakın çevrenin hoş karşılamaması

Türkiye toplumunda geleneksel ilişki ağlarının gücü ve bu ağlarda belirleyici ağırlığı olan ataerkil yapı, kadınların okuma-yazma kurslarına katılımında etkenlerden birinin de aile gibi yakın sosyal çevrenin destek düzeyi olduğunu düşündürmektedir. Nitekim bu durum görüşmelerde bir katılım engeli olarak ifade edilmiştir:

Bekarken babam göndermedi okula, çocuklara bakayım, maddi durum yok, diye. Evlenince de eşim izin vermiyor. Eşim izin verse çocuk anaokuluna giderken öğretmen demişti, kurs var gel, diye. Ama eşim izin vermiyor işte (Ş5).

Yaşlılığın yanında adam hasta artık. Ben kursa da gittim daha önce, gittim de üç gün gittim tek. Dördüncü gün benim adam hastalandı salmadı. Sonra da bir daha da gitmedim. Şimdi de aklım almaz, adam da salmaz heral (Ş7).

Katılımcıların ifadesinden de açıkça görüldüğü gibi örgün eğitime katılımda engel olan çoğunlukla baba iken, evlendikten sonra okuma-yazma kursuna katılımda engel olan eştir. Bu durum erkek egemen kültürün yetişkin okuryazarlığında ne denli önemli bir etken olduğunu kanıtlamaktadır.

Okuma-yazma becerisine ihtiyaç yerleşim yerine göre değişiyor mu?

Okuma-yazma bilmeyen kadınların katılmama nedenleri yerleşim yerine göre farklılaşabilir. Bu nedenle kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini yerleşim yerleri (şehir merkezi, gecekondu mahallesi ve köy) temelinde de ele almak faydalı olacaktır. Nitekim kadınların ifadeleri yerleşim yerlerine göre ele alındığında kurslara katılım engeli olarak ev içi sorumlulukların daha çok köydeki kadınlar tarafından (kadınların gündelik ev işi olarak belirttikleri işler arasında ev içi işler ve hayvan, tarla ve bahçe bakımı vb. vardır. Aslında hayvan, tarla ve bahçe uğraşı gibi ev dışında gerçekleşmesine karşın, bu işleri ev içi sorumluluklar olarak görmekteyler); çocuk bakımının ise çoğunlukla gecekondu mahallesi ve kent merkezindeki kadınlar tarafından dillendi-

rildiği göze çarpmaktadır.

Öte yandan köyde yaşayan kadınlar gündelik yaşam döngüsü ve ev işleri açısından köyde okuma-yazma bilenlerle aralarında fark olmadığını dile getirmişler; bu türden bir farkın köylerde değil, ancak kentlerde olabileceğini ifade etmişlerdir:

Köyde ne gezer okuma-yazma. Şehir gibi değil buralar ki!. Köy yaşamında okuma-yazma gerektirmiyor ki (K1).

Kızım köy yerinde ne ihtiyacı. İhtiyaç olmyo açıkçası. Bi de yokluğuna alıştığın şey insan aramıyo. Benim için hiç yoktu o. (K4).

Hayatımda anlamı yok ki onun. Okuma-yazmanın bende hiç çalışmışlığı yok. Eksiklik oluşturmuyor yani. Okuma-yazma bilmediğim için işim de yarım kalmıyo (K6).

Evde okuma-yazma bilen var işte yetiyo bize (K7).

Görüldüğü gibi katılımcılar okuma-yazma becerisine gündelik yaşamda ihtiyaç duymadıklarını ya da karşılıklarına okuma-yazma gerektiren durumların pek çıkmadığını belirtmektedir. Köyde yazının dolaşım alanının sınırlı olması, sözlü kültürün daha baskın olması, yüz yüze ilişkilerin yaygınlığı ve yardımlaşmanın önemli bir etken olması; kadınların okuma-yazma bilmeden yaşamlarını sürdürebilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedendir ki köydeki kadınlar okuma-yazma öğrenmenin, özellikle kentsel toplumsal pratiklerle öne çıkan bir gereksinim olduğunu belirtmektedir.

Gerçekten de Türkiye’de kırsal alanda, geleneksel ilişkilerin daha yoğun bir biçimde yaşandığı bölgelerde, okuryazarlığın sınırlı kullanımının bulunmasına karşın kentlerin daha dinamik ve değişken yaşam tarzı okuryazarlık becerisi ve pratiklerinin önemini artırmaktadır. Öte yandan kentlerin çeperinde yer alan gecekondu alanlarında ise okuryazarlık becerisi belki köy yaşamından daha çok gereklidir ama kentsel yaşam pratiklerinden daha az gereklidir (Yıldız, 2006).

Vurgulamak gerekir ki, kentlerden kırsala doğru kısmi değişiklik gösterse de, her üç yerleşim biriminde yaşayan kadınlar, sınırlı yazılı etkileşimle karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Okuma yazma bilmiyorum ama aslında eksiklik de hissetmedim(G2).

Bu “eksiklik hissetmeme” durumu bir yandan sınırlı yazılı etkileşim yaşantısı ile ilgiliyken diğer yandan kolaylıkla baş edebileceği bir sorun niteliği taşımasıyla ilgilidir. Nitekim her üç alanda da okuma-yazma bilmeyenler, yazıyı gerektiren toplumsal pratiklerle karşılaştıklarında ortak bir baş etme stratejisi kullanmaktadırlar. Bu strateji de, ataerkil bir toplumsal yapı tarafından da desteklenen akrabalık, komşuluk, hemşerilik bağlarını etkin kullanma, yanında bir yakını bulundurmadır. Öyle ki bu durum diğer yaşam pratikleri bağlamında da sıklıkla ifade edilmiştir: Hastaneye giderken okuma-yazma bilen komşuyla gitme, market alışverişini oğluyula yapma, pazara kızıyla gitme vb.

4. Tartışma ve Sonuç

Türkiye’deki okuma-yazma bilmeyenlere ait sosyo-demografik göstergeler, bu nüfusun büyüklüğü nedeniyle oldukça karamsar bir tablo sunmaktadır. Bu tablo içinde okuma-yazma bilmeme durumu, cinsiyet açısından kadınlar; yaş açısından yaşlılar, yerleşim yeri açısından kırsal alanda yaşayanlar; coğrafi açıdan ülkenin doğu bölgelerinde bulunan yurttaşlar arasında yoğunlaşmaktadır.

Günümüzde çeşitli düzenlemeler, projeler ve kampanyalarla kırılmaya başlamış da olsa okuma-yazma bilmemek ne yazık ki anneden kız çocuğuna geçen bir miras olma özelliğini sürdürmektedir. Bu anlamda okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılım engellerinin açığa çıkarılması ve bu doğrultuda sosyal politikaların geliştirilmesi önem taşımaktadır. Sorunun yalnızca kadınlar değil; aynı zamanda yaşlılar ve kırsallıkla ilişkisi nedeniyle, bu toplum kesimlerine yönelik özel önlemlerin alınması gerektiği açıktır. Bu grupların okuma-yazma kurslarına katılımı konusunda yeni uygulamalara girişmek acil bir gerekliliktir.

Bu çalışmada yer alan okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri olarak ifade ettikleri çocuk bakımı ve gündelik ev işleri, yaşlanma ve yaşa bağlı etmenler, başarısız olma korkusu, iş kaynaklı etmenler ve yakın çevrenin hoş karşılamaması gibi nedenler sorunun ataerkil toplumsal yapı ile ilişkisini kanıtlamaktadır. Kendi kaderlerini tayin edebilme iradesi gösterme konusunda kadınları sınırlayan patriarkal toplumsal yapı, onları çoğunlukla sınırlı bir sosyal çevre içine hapsedmektedir. Kentsel-toplumsal pratiklerin yazıya yoğun gereksinim duyan doğasına karşın -okuma-yazma bilmeyen kadınlar kentlerde yaşasa bile- kadınların kentsel toplumsal yaşama sınırlı katılımı ve çoğunlukla aile fertleri ve yakın komşularından oluşan sosyal çevre desteği yazıya olan ihtiyacını minimize edebilmektedir. Sözlü kültürle sarmalanan bu sosyal ağlar, bir yandan kadınlar için dayanışma işlevi görse de asıl olarak kadınların güçlenmelerini engelleyen sınırlı sosyal yaşamı yeniden üretmek işlevi görmektedir. Bu anlamda Türkiye’de okuma-yazma eğitiminin kadınları mevcut toplumsal cinsiyet rejimi içinden çıkılmalarını sağlayarak kadınların güçlendirilmesi çerçevesinde yeniden ele alınması, hem kadınların kurslara katılımı hem de okuma-yazma bilmeme sorununun sağlıklı bir şekilde çözülebilmesi açısından önem taşımaktadır. Dahası kadınların ifade ettiği ve yukarıda anılan engellerin, sahici birer engel olup olmadığı konusunda oluşan tereddütlü bir durumun da bu çerçevede değerlendirilmesi gerekir. Anımsanacağı üzere ifade edilen katılım engellerinin kalkması senaryosunda bile kadınlar, okuma yazma kurslarına katılımı konusunda muğlak ifadelerde bulunmuşlardı. Bu durumu açıklığa kavuşturmak için sözü edilen nedenlerin arka planını oluşturan sosyal bağlama yani gündelik yaşam döngüsünün sözlü doğası ve yazıyı talep etmeyen akışına odaklanmak gerekir. Çünkü katı bir

toplumsal cinsiyet rejiminin sarmaladığı bu akış içinde okuma-yazma pratikleri ile sıkça karşılaşmayan kadınların yukarıda anılan engellerin ortadan kalkması durumunda dahi kurslara katılacağı kesin olmaması ancak bu arka plan içinde anlaşılabilir. Nitekim anlatılardan da anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan kadınların hayatında onları okuma-yazma öğrenmeye güdüleyecek etmenler sınırlıdır. Okuma-yazma kursları çoğunlukla onları güçlendirecek ve onları yeni bir yaşamın kapısını aralamaya yardım edecek bir içeriğe sahip değildir. Araştırma katılımcılarından bir kadının makalenin başlığında yer alan ifadesi de bu bağlamda anlam kazanmıyor mu?: “Ne edeyim okumayı, hayatım mı değişecek?”

5. Kaynakça

- Alica, Z. (2015). Kadınların güçlendirilmesinde okuma yazma eğitiminin kadınların deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır. (464676)
- Aslan, H. (1994). *Ülkemizde okumaz- yazmazlığın kadınlar üzerindeki etkileri (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social context*. London: Longman.
- Becker, S. (1997). *Incorporating women's empowerment in studies of reproductive health: An example from Zimbabwe*. Female Empowerment and Demographic Processes: Moving beyond Cario Semineri, Lund Üniversitesi, Lund.
- Beder, H. (1990). Reasons for non-participation in adult basic education. *Adult Education Quarterly*, 40(4), 207-218.
- Bulut, S. F. (2015). *Ana-Kız Okuldayız Okuma- Yazma Kampanyası'na ilişkin bir çözümleme*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır. (396175)
- Bülbül, S. Kavak, Y. Gülbay, Ö. vd. (1999). *Yetişkinlere yönelik okuma-yazma kurslarının değerlendirilmesi araştırması nihai raporu*. Ankara: MEB/UNICEF Türkiye Temsilciliği.
- Çankaya, D. (2005). *Migrant adults' reasons of non-participation in organized adult education activities*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır. (206242)
- Çingilloğlu, S. (2005). *Reasons behind dropouts in adult education: A survey with students of private English language courses in Istanbul*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Darder, A. (2013). *Critical leadership for social justice and community empowerment*. Social Policy, Education and Curriculum Research Unit. North Dartmouth: Centre for Policy Analyses/ UMass Dartmouth. <http://www.umassd.edu/seppce/centers/cfpa/> adresinden erişilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2001). 8. *BYKP gelir dağılımının iyileştirilmesi ve yoksullukla mücadele özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: DPT Yayınları. (No: 2599)
- Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orjinali 1968'de yayımlandı)
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık. sözcükleri ve dünyayı okuma*. (S. Ayhan, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi. (Orjinali 1987'de yayımlandı)
- Giroux, A. H. (1998). Giriş: Okuma- yazma ve siyasal güçlenme eğitilimi. *Okuryazarlık. sözcükleri ve dünyayı okuma* içinde (33-71). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gökçe, B., Acar, F., Ayata, A., Kasapoğlu, A., Özer, İ. & Uygun, H. (1993). *Gecekondularda ailelerarası geleneksel dayanışmanın çağdaş organizasyonlara dönüşümü*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Gölbashi, S. (1998). *Gecekondu bölgelerinde yaşayan kadınların eğitim ihtiyaçları*. (Derbent Mahallesi Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Heath, S. B. (1986). The functions and uses of literacy. S. Castell, A. Luke and K. Egan (Eds.), *Literacy, Society, And Schooling* içinde (15-26). London: Cambridge University Press.
- Kıratlı, A. (2017). *Kadınların Kuran kurslarına katılım örüntüleri*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır. (468234)
- Kırazoğlu, C. (1996). *Reasons for not participating adult education activities*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır. (52116)
- Kocakurt, S. Ö. (2016). *Türkiye'de kırsal alanda okullaşma ve yetişkin nüfusun eğitim durumuna ilişkin bir analiz*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veritabanından_alınmıştır. (456697)
- Malhotra A., Schuler S. R. & Boender C. (2002) *Measuring women's empowerment as a variable in international development*. Washington, DC: World Bank.
- Matjeke, H. J. V. (2004). *Barriers to participation in adult basic education and training in the sedibeng and west districts of the gauteng department of education*. (Yüksek lisans tezi). https://dSPACE.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/132/velaphi_hj.pdf?sequence=1 adresinden alınmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *2000-2015 yılları arası Yetişkin Okuma Yazma Çalışmaları*. http://hbo.meb.gov.tr/assets/Docs/okumayazma/istatistik/20025750_20012015_.pdf adresinden alınmıştır.
- Nohl, A. M. & Sayılan, F. (2004). *Türkiye’de yetişkinler için okuma yazma eğitimi. Temel eğitime destek projesi teknik raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı/Avrupa Komisyonu.
- Okçabol, R. (1992-1993). Yetişkin eğitimi ve beceri kursları. *Boğaziçi University Journal: Educational Sciences*, 15, 17-36.
- Oğuzkan, T. & Okçabol, R. (1987) *Silivri ilçesinde yetişkinlerin öğrenme ilgi ve ihtiyaçları ile öğrenme tecrübeleri*. (Yayımlanmamış araştırma raporu). (Boğaziçi Üniversitesi Araştırması Proje No: 85/DO/504)
- Oğuzkan, T. & Okçabol, R. (1993). *Yetişkinlerin öğrenme ilgi ve ihtiyaçları ile öğrenme tecrübeleri: Silivri ilçesi örneği*. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özaydımlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde kadın ve eğitim. *Sosyal Politikaları Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 93-112.
- Papen, U (2005) *Adult literacy as social practice: More than skills*, London and New York: Routledge.
- Sayılan, F. (2006). *Halk Eğitimi’ne feminist bir bakış*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: Olanaklar ve sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Sayılan, F., Balta, E., ve Sahin Ö. (2002). *Ankara’nın gecekondu mahallelerinde yaşayan okumaz yazmaz ve işsiz kadınların tespiti araştırması*. Ankara: UNDPKSSGM-KASAUM. (Yayımlanmamış araştırma raporu)
- Sayılan, F. & Yıldız, A. (2009). Historical and political context of adult literacy in Turkey. *The International Journal of Lifelong Education*, 28 (6), 735-749.
- Schuler, S. R. & Hashemi, S. M. (1993). *Defining and studying empowerment of women: A research note from Bangladesh*. JSI Working Paper No.3. Boston: JSI Research and Training Institute.
- Scribner, S & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Street, B.V. (1989). *Literacy in theory and practice*. New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2003). What’s “new” in the new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Stromquist, N. P. (2002). Education as a means for empowering women. İçinde J.L. Parpart, S.M. Rai & K.A. Staudt (Ed.) *Rethinking empowerment: gender and development in a global/local World* (22-38). Londra: Routledge.
- Tan, M. (2000). Eğitimde kadın erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği. M. G. Tan, Y. Ecevit & S. S. Üşür (Ed.), *Kadın erkek eşitliğine doğru yürüyüş içinde* (19-115). İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Tekin, M. (1988). *Ankara ilinde yetişkinleri örgün yetişkin eğitimi programlarına katılmaya güdüleyen etmenler ve yetişkinlerin katılmada karşılaştıkları güçlükler*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> veri tabanından alınmıştır. (10757)
- Türkiye İstatistik Kurumu (2009). *2009 Yoksulluk çalışması sonuçları*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1013 adresinden alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014). *Yaygın eğitim istatistikleri 2012/’13*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). *Yetişkin nüfusun cinsiyet ve okuryazarlık durumu*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059 adresinden alınmıştır.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2017). *Literacy rates continue to rise from one generation to the next*. (Fact sheet no. 45). http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf adresinden alınmıştır.
- Ural, O. (1993). *The reasons for participating in adult education programs in Turkey*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2006). *Türkiye’de yetişkin okuryazarlığı: Yetişkin okur-yazarlığına eleştirel bir yaklaşım*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>