



Okumaz yazmaz Türk kadınların perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık: Fenomonolojik bir çalışma

Mustafa Yıldız¹ Seyit Ateş² Kasım Yıldırım³ Timothy Rasinski⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, okumaz yazmaz Türk kadınlarının perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık kavramlarını incelemektir. Bu amaç kapsamında okuryazarlık kursuna devam eden altı okumaz yazmaz kadınla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları 'okumaz yazmazlığın nedenleri' ve 'okuryazarlık algısı' olarak iki temel boyutta ele alınmıştır. Okumaz yazmazlığının arkasında yatan asıl nedenin toplumsal cinsiyet algısından kaynaklanan eşitsizlikler olduğu belirlenmiştir. Okumaz yazmaz kadınlara göre okuryazar olmama ulaşım, sağlık, çocuk eğitimi ve aile ekonomisi konularında sorun yaşamak ve bu konularda başkalarına bağımlı olmak anlamına gelirken; okuryazar olmak, aynı konularda sorunların olmamasını veya bu konularda daha yetkin bireyler olmayı ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık; okumaz yazmazlık; toplumsal cinsiyet; Türk kadınları

Literacy and illiteracy from illiterate Turkish women's perspectives: A phenomenological study

Abstract

The aim of this research was to explore literate and illiterate concepts from illiterate Turkish women's perspectives. In the light of this aim, we conducted semi-structured interviews with six illiterate Turkish women attending adult literacy course. The findings of the study have been treated in two dimensions: 'reasons for illiteracy' and 'literacy perception'. Inequalities stemming from gender perception were found to be the real reason behind illiteracy. According to illiterate women, illiteracy meant having problems with transportation, health, child education, and family economics and being dependent on others for these; while literacy means experiencing no problems with these or being self-sufficient regarding them.

Keywords: Literacy; illiteracy; social gender; Turkish women

¹ Öğretmen, Sincan 100. Yıl İlköğretim Okulu, mustafayildiz52@hotmail.com

² Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, seyitates@gazi.edu.tr

³ Araştırma Görevlisi, Kasım Yıldırım, Gazi Üniversitesi, dogukanepsilon@gmail.com

⁴ Prof. Dr. Timoty Rasinski, Kent State Üniversitesi, trasink@kent.edu

Giriş

Okuryazarlık kişinin yazılı işaretleri okumayı ve yazmayı en basit şekilde anladığı zaman başlamaktadır (Güneş, 1993). Ancak çok sınırlı olan bu ölçütler zamanla değişmeye başlamıştır. UNESCO tarafından 1951 yılında yapılan tanımda okuryazar, günlük hayatı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişi olarak ifade edilmiştir. Çoğu ülke tarafından da kullanılan bu okuma yazma tanımı, okuma yazmanın temel unsurları olan kodlama ve kodu çözme becerilerini kapsamaktadır. Yine UNESCO tarafından 1965’de yapılan toplantıda fonksiyonel okuryazar kavramı gündeme getirilmiştir (Güneş, 2004). Grabesky’e (1970) göre fonksiyonel okuryazar, içinde yaşadığı grupta ve tüm faaliyetlerinde aktif bir rol oynayabilecek şekilde bilgi ve beceriye sahip olan kişi olarak tanımlanmıştır (akt. Fanta-Vagenshtein, 2008). Fonksiyonel okuryazarlık insanların bir dili konuşmasını, okumasını ve anlamasını gerektiren bir uygulamadır (Kagıtcıbası, Goksen ve Gulgoz, 2005).

Diğer taraftan okumaz yazmazlık, herhangi bir dilde okuma ve yazma yoksunluğu anlamına gelmektedir (Fanta-Vagenshtein, 2008). Fonksiyonel okumaz yazmaz ise, toplumsal ve bireysel yönden gelişebilmesi için gerekli olan okuma yazma ve hesap yapma becerilerine sahip olmayan, içinde yaşadığı toplumda okuma yazma ile ilgili görevlerini yerine getiremeyen kişi (akt. Güneş, 1993) olarak ifade edilmektedir. Valdivielso (2006) fonksiyonel okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalardan hareketle bu olgunun iki yönüne işaret eder. Birincisi kişilerin bu beceriye sahip olup olmamasını vurgulayan kişisel boyut; diğeri ise, bireylerin onu kullanmasını ve bağlamı vurgulayan sosyal boyuttur. Bu ikinci yaklaşıma göre fonksiyonel okuryazarlık kişisel bir problem olmaktan çok onun sosyal boyutunun kapsayıcı çerçevesiyle ilişkilidir. Bu becerilerin varlığı veya düşüklüğünün temel göstergesi onu sınırlayan sosyal boyutla alakalıdır. Bu becerileri yönetmede güçlük gösteren herkes fonksiyonel okumaz yazmaz olarak tanımlanmıştır.

Dünyadaki tüm devletler gerek devlet kanallarıyla gerekse sivil toplum örgütlerinin çabalarıyla toplumları okuryazar yapmak ve var olan okuryazarlık düzeylerini geliştirmek için oldukça büyük bir çaba göstermektedirler. Ancak tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de tüm çabalara rağmen okumaz yazmazlık bir sorun olarak önemini korumaya devam etmektedir. Türkiye’de okuryazarlık sorunsalı yaklaşık iki yüz yıllık batılılaşma ve modernleşme tarihi içerisinde önemli bir tema oluşturmaktadır (Yıldız, 2009). 1927 yılında yapılan nüfus

Yıldız, M., Ateş, S., Yıldırım, K., Rasinski, T. (2011). Okumaz yazmaz Türk kadınların perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık: Fenomonolojik bir çalışma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 8:1. Erişim: <http://www.InsanBilimleri.com>

sayımında Türkiye'deki yetişkin nüfusun (7 yaş ve üzeri) ancak %10.5'inin okuma yazma bildiği tespit edilmiştir (Yumuşak, 2009).

Bu tabloyu değiştirmek için bir dizi reform yapılmıştır. Cumhuriyet döneminde okuryazar oranını artırmaya ve okuma kültürünü yaygınlaştırmaya yönelik pek çok girişim bulunmaktadır. İlköğretim okulu açını geliştirme, Latin Harflerinin kabul edilmesi (1928), Millet Mekteplerinin kurulması, Halkevleri ve Silahlı Kuvvetlerin okuma yazma çalışmaları ve yetişkinler için okuma yazma kampanyaları (1928, 1960, 1971, 1981, 2001, 2008) bu girişimlere örnek olarak verilebilir (Yıldız, 2009). Yapılan bu çalışmalar sonucunda 2000 yılına gelindiğinde Türkiye'de nüfusun % 87.3'lük kısmının okuma yazma bildiği, okur yazar oranının kadınlarda % 80.6 erkeklerde ise, % 93.9 olduğu görülmüştür (Yumuşak, 2009). Son verilere göre Türkiye'de okumaz yazmazların % 4'ünü erkekler, % 19.7'sini ise kadınlar oluşturmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2007). Okumaz yazmazların içindeki kadın oranının yüksekliği Türkiye'de okumaz yazmazlıkla ilgili toplumsal cinsiyet eşitsizliğini açıkça göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin kuramsal altyapısında, cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki ayrım kullanılmaktadır. 'Cinsiyet' kavramı, kadınlar ile erkekler arasındaki evrensel biyolojik farklılıklara atıfta bulunurken 'Toplumsal Cinsiyet' kavramı, kadınlarla erkekler arasındaki toplumsal ilişkileri belirli bir bağlama göre tanımlamakta, erkeklerle kadınlar ve erkek çocuklarıyla kız çocukları arasındaki ilişkiye ve bu ilişkinin sosyal olarak nasıl kurulduğuna değinmektedir (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü [KSGM], 2008a). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ölçmekte kullanılan temel uluslararası ölçülerden olan Toplumsal Cinsiyet İlişkili Kalkınma Endeksi'ne göre Türkiye, yetişkin okuryazarlık oranlarındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliği açısından, 152 ülke içinde 111'inci sıradadır (United Nations Development Programme [UNDP], 2007).

Okumaz yazmazlıkla ilgili toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler yalnızca Türkiye'ye özgü değildir. Dünya istatistiklerine bakıldığında da okumaz yazmazlığın gerçekte bir cinsiyet problemi olduğu görülmekte; okumaz yazmaz yetişkin nüfusunun üçte ikisini kadınların oluşturduğu belirtilmektedir (Miller, 1996). Günümüzde eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin gerçekleştirilebilmesi için kız ve erkek çocukların okula katılımlarında eşitliğin sağlanmasına odaklanılmıştır (Subrahmanian, 2005). Türkiye'de kampanyalar ve yetişkin eğitimi etkinlikleri kapsamında kadın okuryazarlığında dikkate değer bir artış olmasına karşın

Pekin Konferansı'nda okumaz yazmazlığın ortadan kaldırılmasına yönelik olarak üstlenilen yükümlülük yerine getirilememiştir (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD]-Türkiye Kadın Girişimciler Derneği [KADİGER], 2008). 2008 yılında başlayıp halen devam etmekte olan ve katılımcılarımızın da devam ettiği Ana-Kız Okuldayız Okuma Yazma Kampanyası özellikle kadınlar aleyhine olan bu durumu gidermeye odaklanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde Türkiye'de yetişkin okuryazarlığıyla ilgili çalışmalar içerisinde katılımcıların yaşadıkları durumu nasıl algıladıklarının göz ardı edildiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı okumaz yazmaz Türk kadınlarının perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık kavramlarını incelemektir. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okumaz yazmaz Türk kadınlara göre okumaz yazmaz olmalarının temel nedenleri nelerdir?
2. Okumaz yazmaz Türk kadınları okuryazarlığı ve okumaz yazmazlığı nasıl algılamaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırmanın ifade edilen problemi ve genel amacı doğrultusunda bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu araştırma, okuryazar olmayan Türk kadınlarının okuryazarlık ve okumaz yazmazlık hakkındaki algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma olduğundan fenomenolojik bir durum çalışmasıdır (Beck, 1997; Stake, 1995). Fenomonolojik nitel araştırmalar, insan deneyimlerinin altında yatan gizli gerçeklerin ve nedenlerin doğal ortamlarında detaylı bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlar (Beck, 1997; Guba ve Lincoln, 1989).

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve doküman incelemesidir. Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu görüşmelerle katılımcıların probleme ilişkin sosyal ve kişisel algıları derinlemesine araştırılmıştır (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006).

Katılımcılar

Bu çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2005). Bu örnekleme yöntemi

Yıldız, M., Ateş, S., Yıldırım, K., Rasinski, T. (2011). Okumaz yazmaz Türk kadınların perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık: Fenomonolojik bir çalışma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 8:1. Erişim: <http://www.InsanBilimleri.com>

araştırmaya hız ve çabukluk kazandırarak uygun durum ve ortamdaki katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesine olanak sağlar (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bundan dolayı bu araştırmada Ankara ili Sincan ilçesindeki, araştırmacılarından birinin (birinci yazar) öğretmen olarak görev yaptığı ilköğretim okulundaki yetişkin okuma yazma kursuna katılan toplam 6 kadınla gerçekleştirilmiştir. Dolayısı ile okul personeli tarafından araştırmacılara gerekli yardım ve kolaylıklar sağlanmış ve istenilen veri planlanan zamanda toplanabilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Rumuz	Yaş	Meslek	Evlilik durumu	Çocuk Sayısı	Doğum Yeri	Eş Durumu
Zeynep	58	Ev hanımı	Evli	3	Ankara	Emekli
Elif	48	Ev hanımı	Evli	3	Konya	Memur
Hatice	61	Ev hanımı	Dul	5	Çorum	Hayatta değil
Emine	58	Ev hanımı	Evli	4	Yozgat	Memur
Ayşe	38	Ev hanımı	Evli	5	Samsun	Memur
Fadime	60	Ev hanımı	Evli	4	Ordu	Emekli

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler öncesinde okul müdürü ve katılımcılar araştırmanın içeriği doğrultusunda bilgilendirilmiş, katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katılmalarına ve kendilerinden elde edilecek verilerin bilimsel amaçlı kullanılacağına ilişkin izin formları elde edilmiştir. Yine katılımcılara araştırmaya katılma konusunda zorunluluklarının olmadığı, kendilerinin görüşlerinin sadece araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacağı ve isimlerinin kimseye deşifre edilmeyeceği bir kez daha hatırlatılmıştır.

Ayrıca herhangi bir konuda yargılanmadıkları, test edilmedikleri veya değerlendirilmedikleri bundan dolayı da doğru veya yanlış cevabın olmadığı kendilerine açıklanmıştır. Tüm bunlar, katılımcıların araştırmacılara güven duymalarını ve olabildiğince kendilerini içten ifade edebilmeleri için yapılmıştır. Asıl görüşme sorularından önce katılımcıları görüşme ortamına hazırlayıcı sorular yönlendirilmiştir. Örneğin, “Kaç çocuğa sahipsin, Kaç yaşındasın, Nerelisin, Evde zamanını nasıl geçiriyorsun, Çocuklarının durumundan biraz bahseder misin?” vb. Bu adımlar her görüşmede gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 35 dakika sürmüştür.

Görüşme Formu ve Araştırmacıların Rolü

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun geliştirilmesi aşamasında ilgili literatür taranmış, literatürdeki veriler doğrultusunda açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna 8 soruluk son hali verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler iki araştırmacı ile yürütülmüştür. Araştırmacılardan biri (ikinci yazar) görüşmeler boyunca ses kayıt cihazı ile görüşmeleri kaydetmiş ve gerekli notları tutmuştur. Diğer araştırmacı ise (birinci yazar) katılımcılarla ilgilenmiş, her görüşmenin başında araştırmacının amacını katılımcılara ifade etmiş, görüşmelerin amacından sapmadan bir sohbet havasında yürütülmesine çaba göstermiş, katılımcıları kendisi ile anlamlı ve işlevsel bir diyalog kurmaları için cesaretlendirmiş ve en uygun olduğu anda yeni bir görüşme sorusunu katılımcılara yönlendirmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi elde edilen kayıtların bilgisayar ortamına aktarılması ile başlamıştır. Elde edilen kayıtların bilgisayar ortamına aktarılmasından sonra Rubin ve Rubin (2005) tarafından önerilen beş aşamalı nitel veri analiz süreci takip edilmiştir. İlk olarak bilgisayar ortamındaki kayıtlar tekrar ve tekrar okunmuş, görüşmeler arasındaki ortak kavram ve fikirler belirlenmiştir. Daha sonra oluşturulan listede bu kavram ve fikirler tanımlanmış ve bunların ışığında yeni fikirler geliştirilmiştir. Daha sonraki adımda her bir kavram/fikir kodlanmış, bilgisayar ortamındaki görüşme kopyaları incelenerek kodlar bilgisayar ortamındaki uygun oldukları görüşme kopyalarına yeterleştirilmiştir. Bu kodlamalar yapılırken bilgisayar ortamındaki görüşme verilerinin kopyaları sürekli olarak gözden geçirilmiş ve en küçük ayrıntının gözden kaçırılmamasına çaba gösterilmiştir. Kodlama işleminden sonra birbirleri ile ilişkili olan kodlar kendi aralarında gruplandırılmıştır. Görüşme verileri ve gruplandırılan kodlar birkaç kez okunmuş ve ilk temalar geliştirilmiştir. Geliştirilen ilk temalar, ham görüşme verileri ve gruplandırılan kodlarla karşılaştırılarak tutarlılıkları kontrol edilmiş ve temalara son hali verilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliliği ve güvenirliği için elde edilen ham veriler, kodlar ve temalar alanda uzman başka bir araştırmacıya sunularak ulaşılan sonuçların araştırmacıların öznel yargılarını mı yoksa araştırma verilerini yansıtır yansıtmadığı gözden geçirilmiştir. Bağımsız

araştırmacıdan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Nitel araştırmacılar eş denetleme tekniğinin araştırma sonuçlarının niteliğini artırmanın önemli yollarından birisi olarak ifade etmişlerdir (Creswell ve Miller, 2000; LeCompte ve Goetz, 1982; Mason, 2002)

Yine yapılan bu nitel araştırmanın transfer edilebilirliğini artırmak için anlaşılır ve detaylı kontekst tanımlamalarına yer verilmiş, veri toplama süreci, katılımcıların özellikleri, nasıl seçildikleri ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde araştırmada sunulmuştur. Ayrıca bulgular detaylı bir şekilde katılımcıların görüşlerinden yapılan çarpıcı alıntılarla sunulmuş ve böylece zengin veri seti sunularak hem araştırma bulguları desteklenmiş hem de araştırmanın transfer edilebilirliği güçlendirilmiştir (Creswell ve Miller, 2000).

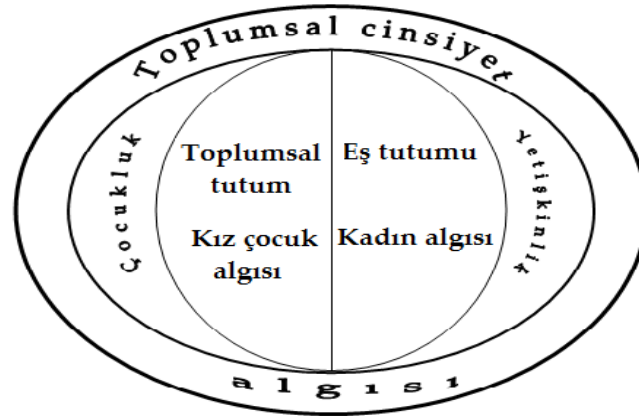
BULGULAR

Yapılan içerik analizi sonucunda, araştırmanın bulguları iki temel boyut altında toplanmıştır. Birincisi “*okumaz yazmazlığın nedenleri*” ikincisi ise “*okuryazarlık algısı*”dır. Her bir boyutla ilgili olan temalar ve o temaları oluşturan kavramlar katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Okumaz Yazmazlığın Nedenleri

Okumaz yazmazlığın nedenleri katılımcıların yaşam süreçleri bakımından çocukluk ve yetişkinlik olmak üzere iki dönemde incelenmiştir. Çocukluk ve yetişkinlik dönemleri bir bütün olarak ele alındığında katılımcıların okumaz yazmazlığının arkasında yatan asıl nedenin ‘toplumsal cinsiyet algısı’ olduğu belirlenmiştir. Toplumsal cinsiyet algısı, toplumsal yapı içindeki cinsiyetçi değer ve yargıları ifade etmektedir. Katılımcıların çocukluk ve yetişkinlik dönemlerine ilişkin analizler derinleştirildiğinde toplumsal yapı içindeki cinsiyetçi değer ve yargıları oluşturan faktörler daha açık bir biçimde ortaya çıkarılmıştır. Şekil 1, okumaz yazmazlığın nedenlerine ilişkin ortaya çıkan temaları ve temaların arasındaki ilişkilerin görsel bir özetini sunmaktadır.

Toplumsal cinsiyet algısına dayalı olarak okumaz yazmazlığın nedenlerinin çocuklukta ‘toplumsal tutum’ ve ‘kız çocuk algısı’ yetişkinlikte ise ‘eş tutumu’ ve ‘kadın algısı’ olduğu görülmektedir



Şekil 1. Okumaz yazmazlığın nedenleri

Çocuklukta Okumaz Yazmazlığın Nedenleri

Çocuklukta katılımcıların okuryazar olmalarını engelleyen nedenlerin başında ailenin veya içinde yaşanılan toplumun kızların okumasına yönelik olumsuz tutumlarının olduğu görülmüştür. Katılımcıların bu yöndeki ifadeleri *toplumsal tutum* teması altında değerlendirilmiştir. Bu tutumu oluşturan faktörlerin, *kız çocuklarının okula gitmesine yönelik negatif düşünceler ve erkek öğretmen algısı* olduğu belirlenmiştir. Çocuklukta okumaz yazmazlığın bir diğer temel nedeninin de *kız çocuk algısı* olduğu belirlenmiştir. Kız çocuk algısı *ev işi yapmak, su taşımak, çocuk bakmak ve hayvan olatmak* gibi kızların üstlendikleri rollerden oluşmaktadır.

Zeynep'in, "*Benim çocukluğumda yaşadığım yerde genel olarak kız çocuklarını okula göndermeme eğilimi vardı.*" şeklindeki ifadesi kızların okula gönderilmemesine yönelik toplumsal tutumu genel olarak özetlemektedir. Elif de yaşadığı toplumda kız çocuklarının okula gönderilmesine yönelik olumsuz tutumu "*Büyüklerimiz, kız çocuğu okuyup da ne olacak.*" diyorlardı şeklinde belirtmiştir. Bu tutumu oluşturan gerekçelere baktığımızda Zeynep'in "*Ebeveynlerimiz okulda erkek öğretmen olduğu için kızların belirli yaştan sonra (10-11) okula gitmelerinin doğru olmadığını düşünüyorlardı.*" ifadesi durumu biraz açıklamaktadır. Emine'nin, "*...Büyüklerimiz erkeklerle aynı yerde öğrenim görmemizin doğru olmadığını düşünüyorlardı. Zaten on dört yaşına girince de evlendim.*" demesi kız çocuklarının 10 yaşından sora genç kız olarak düşünüldüklerinden 14-15 yaşında evlendirilebildiklerini göstermektedir.

Görüldüğü gibi katılımcıların okuryazar olmalarını ve okula gitmelerini engelleyen kızların okula gitmesine yönelik olumsuz tutum katılımcıların üçünde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak katılımcıların tamamının üzerinde durduğu ve okuryazar olmalarını engelleyen temel faktörlerden biri *kız çocuk algısı* olarak belirlenmiştir. Katılımcıların çocukluklarında üstlendikleri roller kız çocuk algısı hakkında bazı ipuçları sağlamaktadır. Katılımcıların tamamı çocukluklarında *ev işi yapmak, su taşımak, çocuk bakmak ve hayvan otlatmak* işlerini üstlendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların içinde yaşadıkları toplumsal/kültürel yapının kız çocukların cinsiyet rollerine ilişkin fikirlerinde geleneksel rol kalıp yargıların baskın olduğunu göstermektedir. Bir yolunu bulup okula kaydını yaptıran Ayşe, anneannesinin gelip öğretmene, “...*Kızımın elinden tutacak kimsesi yok, sen bu çocuğu okula alma. Bu çocuk okula gelirse kızımın hayatı çok zor olur.*” şeklindeki ifadeleri kız çocuğunun cinsiyet rollerine ilişkin bakış açısını çarpıcı bir şekilde göstermektedir.

Çocukluk yıllarında okula gidememenin katılımcıları duygusal olarak da etkilediği anlaşılmaktadır. Katılımcılar o dönem özellikle okula giden akranlarını gördüklerinde onları kıskandıkları ve onlara imrendiklerini aynı zamanda bu durumdan büyük üzüntü duyduklarını dile getirmişlerdir. Emine'nin “*Okula giden çocukları gördükçe onları imrenerek seyrederdik. Onlar okula giderken bizler durmadan çalışırdık.*” şeklindeki ifadesiyle Ayşe'nin, *Çocukların o güzel okul kıyafetlerini giyininip ellerinde çantalarıyla okula gitmelerini kıskanarak izlerdim. Okul bahçesinde oynayan çocukları gördüğümde onların yerinde olamadığım için çok üzülürdüm.*” şeklindeki ifadesi yaşanan bu duyguları resmeder niteliktedir. Bu durum aynı zamanda katılımcıların çocukluklarında en temel insan hakkı olan eğitim hakkından mahrum kalmanın acısını nasıl yaşadıklarını göstermektedir.

Yetişkinlikte Okumaz Yazmazlığın Nedenleri

Katılımcıların ifadeleri analiz edildiğinde, yetişkinlikte okumaz yazmazlığın nedenleri olarak *eş tutumu* ve *kadın algısı* olarak iki tema ortaya çıkmıştır. Eş tutumu, eşlerin kadınların/karılarının okuryazarlık kursuna katılmalarına ve okuryazar olmalarına yönelik olumsuz düşüncelerinden oluşmaktadır. Kadın algısı ise ev işi yapma ve çocuk bakma gibi geleneksel kadın rollerini içermektedir.

Hatice'nin, “*Ankara'ya geldiğim yıl okuma yazma öğrenmek için bir fırsatım oldu. Ancak eşim kursa gitmeme izin vermedi.*” şeklindeki ifadeleri eşlerin tutumunu göstermek

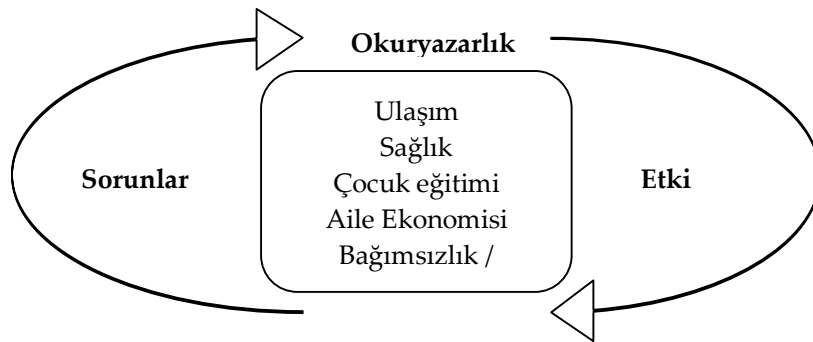
bakımından önemlidir. Ayşe ise, eşinin kendisine, “*Sen her şeyi biliyorsun, işleri kolayca yürütüyorsun, okuma yazmayı öğrenmeye ihtiyacın yok.*” diyerek okuryazarlık kursuna katılmasına izin vermediğini belirtmiştir. Fadime, eşinin “... *Kursa gidip de ne olacak. Kursa gitmene gerek yok.*” diyerek kursa katılmasını engellediğini belirtmiştir. Bu durum katılımcıların eşlerinin kadınların/karılarının okuryazarlık kursuna gitmelerine ve okuryazar olmalarına yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Yetişkinlikte katılımcıların okuryazarlık kurslarına katılmalarını ve devam etmelerini engelleyen diğer önemli nedeni oluşturan tema *kadın algısı* olarak belirlenmiştir. Kadın algısı kadınların üstlendikleri rolleri ifade etmektedir. Katılımcıların tamamı okuryazarlık kursuna gidememe nedenlerini *ev işleri yapma* ve *çocuk bakma* olarak ifade etmişlerdir. Hatice ve Fadime, “...*Ev işlerini yetiştiremediğim ve çocuklarım küçük olduğu için*”; Elif “*Peş peşe çocuklarım olduğu için*”; Emine ise “...*Çocuklarımı bırakacak kimsem olmadığından ve ev işlerinden dolayı*” şeklinde neden kurslara gidemediklerini açıklamışlardır. Aslında yukarıda örneklenen eş tutumu ile kadınların üstlendikleri roller birlikte düşünüldüğünde; eşlerin kadınlardan beklentilerinin geleneksel rollerle sınırlı olduğu, okuryazarlığı bir kadının sahip olması gereken temel yaşam becerisi olarak görmedikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcıların yaşları düşünüldüğünde okuryazar olma konusunda oldukça geciktikleri görülmektedir. Hatice'nin, “*Ankara'ya geldiğim yıl okuma yazma öğrenmek için bir fırsatım oldu. Ancak evliydim ve çocuklarım küçük olduğundan dolayı eşim kursa gitmeme izin vermedi. Eşim öldüğü zaman da yine çocuklarla ilgilenmek zorundaydım. Onları büyütmek için gidemedim. Yani sürekli bir engelle karşılaştım. Ama şimdi çocuklar büyüdü. Bakacak, büyütecek çocuk kalmadı. Şimdi okuma yazmayı öğrenebilirim.*” biçimindeki sözleri yetişkinlikteki okumaz yazmazlık sürecini açıklaması bakımından oldukça önemlidir. Aslında bu sözler kadınların, toplumsal cinsiyet temelli geleneksel rolleri yerine getirmek durumunda kaldıklarının ve özgür bireyler olamadıklarının en açık ifadesidir. Okumaz yazmazlığın nedenlerine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; çocuklukta *kız çocuklarının okula gitmesine yönelik olumsuz tutum* ve *çocuk algısı* ile başlayan dezavantajlı durumun yetişkinlikte *eşlerin olumsuz tutumu* ve *kadın/eş algısı* olarak devam ettiği görülmektedir.

Okuryazarlık Algısı

Yapılan analizler sonucunda, katılımcıların okuryazarlık kavramına okumaz yazmaz olmalarından dolayı günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözen işlevsel bir anlam yükledikleri görülmektedir. Bu bağlamda okumaz yazmaz kadınların okuryazarlık kavramına ilişkin algıları “sorunlar” ve “etki” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. “Sorunlar” teması altında okumaz yazmaz kadınların yaşadıkları sorunlara; “etki” teması altında ise, okuryazar olmanın yaşamlarına etkilerine ilişkin düşüncelerine yer verilmiştir. Şekil 2, okumaz yazmaz kadınların okuryazarlık algılarına ilişkin düşüncelerinin görsel bir özetini sunmaktadır.



Şekil 2. Okumaz yazmaz kadınların okuryazarlık algısı

Okuryazar olmamak ulaşım, sağlık, çocuk eğitimi, aile ekonomisi ve başkalarına bağımlı olmadan yaşamak konularında sorun yaşamak anlamına gelirken; okuryazar olmak aynı konularda sorunların olmaması veya bu konularda daha yetkin bireyler olmak anlamına gelmektedir.

Yaşanan Sorunlar

Katılımcılar genellikle ulaşım, sağlık, çocuk eğitimi ve aile ekonomisi ile ilgili konularda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında yukarıda sayılan hemen her konuda başkalarına bağımlı olmak ise, katılımcıların yaşadıkları bir başka sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ulaşım sorunu okumaz yazmaz kadınların yaşadıkları sorunların başında gelmektedir. Katılımcılar, hangi arabaya binecekleri, nereden ve nasıl binecekleri ve nasıl geri dönecekleri konusunda sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili düşüncelerini “... *Ulaşım*da

gideceğim ve geleceğim yerleri belirlemede güçlük çekiyorum. Arabaya binerken tedirgin oluyorum. Çünkü nerede bineceğimi, nerede ineceğimi bilemiyorum. Kaybolmaktan korkuyorum. Bir gün otobüse binecektim ancak otobüsün üzerindeki yazıları okuyamıyordum. Yanımda duran bir beyefendiye sordum. O da bana “kör müsün, gözün görmüyor mu, baksana” dedi. Bu durum çok zoruma gitmişti. İşte o zaman keşke okuma yazmayı bilseydim dedim. Çok kızmıştım. Çok da utanmıştım...” şeklinde ifade eden Zeynep’in aynı zamanda yaşadığı sorunla nasıl baş etmeye çalıştığı ve bu süreçte nasıl bir ruh hali içerisinde olduğu da görülmektedir. Zeynep, ulaşım ile ilgili sorunu başkalarına sorarak çözmeye çalışmakta, kaybolma endişesi yaşamakta, zaman zaman yardım istediği insanlar tarafından hor görülebilmektedir. Bu durumda ise, okuma yazma bilmemesinden dolayı hem utanmakta hem de başkalarına öfke duyabilmektedir.

Yapılan görüşmelerden okumaz yazmaz kadınların, aile bütçesini planlamada, gelir ve giderleri hesaplamada, banka işleri, kredi kartı kullanımı, market alışverişleri, indirimleri takip etme vb. konularda sıkıntılar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Yaşadığı sıkıntılarla ilgili özellikle mali konulara vurgu yapan Elif, düşüncelerini dile getirirken kendisinin tutamayarak ağlamış ve konuyla ilgili düşüncelerini “*Okuryazar olmak çok önemli. Hele benim için o kadar önemli ki anlatamam (katılımcı ağlıyor). Borçlarımızdan dolayı eşim bir sürü kredi kartı almış. Pek çok borcumuz vardı. Eşim borçları ödemek için kredi kartlarını kullanmış bu kez de kredi kartlarına borçlanmış. Okuryazar olsaydım, bu işlerden anlasaydım eşimin bunları yapmasına izin vermezdim...*” şeklinde ifade etmiştir. Elif’in ifadelerinden özellikle kredi kartı kullanımı, gelir ve giderlerin hesaplanması konularında sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Katılımcı, okuryazar olmasının kendisini ve ailesini bu sıkıntılardan kurtaracağını düşünmektedir.

Okumaz yazmaz kadınların sorun yaşadıkları alanlardan biri de sağlıkla ilgili konulardır. Kadınlar gerek muayene, gerek hastane içersindeki ilgili birimleri bulma, gerekse evrak ve bir takım tetkiklere ilişkin prosedürleri yerine getirmede sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Zeynep “*... Ne zaman hastaneye gitsem muayene olacağım yeri bulmakta ve prosedürleri yerine getirmekte güçlük çekiyorum...*” diye sağlıkla ilgili yaşadığı sorunu dile getirirken, Ayşe “*... Hastaneye gittiğimde de herkese bir şeyler sormak zorunda kalıyorum ...*” ve Hatice de “*... Okuryazar olmadığım için çok sıkıntı çektim. Özellikle hastanelerde çok zorlandım. Nereye gideceğimi, nerde muayene olacağımı, prosedürleri bilmiyorum. Görevlilere, hemşirelere soruyorum. Herkes “Şuraya git, buraya git” diyor. İşte böyle. O*

nerede bu nerede sora sonra yol almaya çalışıyorum ...” diyerek aynı zamanda bu sorunla nasıl baş etmeye çalıştıklarını da ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden diğer katılımcılarda olduğu gibi sağlıkla ilgili yaşadıkları sorunları çözmede başkalarına bağımlı olmanın sıkıntısı da anlaşılmaktadır.

Çocukların eğitimi konusu yine okumaz yazmaz kadınlar tarafından en çok dile getirilen sorunlar arasındadır. Ulaşımında olduğu üzere katılımcılardan beşi çocukların eğitimleri süresince sıkıntı yaşadıklarını, onların sorularına cevap veremediklerini, ödevlerinde yardımcı olamadıklarını ve onlara kitap okuyamadıklarını dile getirmiştir. Çocukların eğitimiyle ilgili sıkıntılara ilişkin Elif, Emine ve Hatice “... *Çocuklarımın dersleriyle ilgili sorduğu sorulara cevap veremiyorum. Onlara yeterince yardımcı olamıyorum...*” şeklinde düşüncelerini ifade ederlerken diğer katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Çocuklarıma ödevlerinde yardımcı olamıyorum. En çok da ilk çocuğum okuma yazmayı öğrenirken zorlandım. Ona hiç yardım edemedim. İkinci çocukta daha rahat oldu. Çünkü ona ablası yardım etti. Şimdi bazen okumaya çalışıyorum. Çok yavaş olduğum için çocuklarım benle dalga geçiyorlar, güliyorlar bana. Okunması gereken her şeyi eşime soruyorum. Bu durumda kendimi ezik hissediyorum ...”

Ayşe

“... Çocuklarımın eğitimine hiç faydam olmadı. Şimdi de torunumu uyutmak istediğimde benden kendisine kitap okumamı istiyor. Ben de kitabı elime alıp numaradan yalan yanlış bir şeyler okuyorum. Babası kitabı kendisine daha önce okuduğu için çocuk benim okuduklarıma itiraz ediyor. Okuduklarımin yanlış olduğunu söylüyor. Böyle durumlarda çok üzülüyorum.”

Fadime

Yukarıda zaman zaman katılımcıların okuryazar olabilmek için bazı teşebbüslerinin olduğuna değinilmişti. Ayşe ve Fadime'nin ifadelerinden Ayşe'nin çok az okuyabildiği, Fadime'nin ise bazı harfleri tanıdığı ve onlardan çıkarımlar yapmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Yine her iki katılımcının ifadelerinde dikkat çekici bir nokta katılımcıların çocukları veya

torunlarıyla ilgili okuma deneyimleri sonucu sahip oldukları ruh halidir. Ayşe, çocuklarının kendisine gülmesinden, kendisiyle dalga geçmesinden, okumayla ilgili her şeyi eşine sormak durumunda kalmasından yaşadığı ezikliği ifade ederken; Fadime, okuma becerisine ilişkin torunu karşısındaki yetersizliğinden üzüntü duymaktadır.

Okuryazarlığın Yaşama Etkisi

Katılımcılar okuryazar olmanın yaşadıkları sorunları çözeceğini düşünmektedirler. Onlara göre okuryazar olmak ulaşımda, sağlıkla ilgili konularda, mali konularda ve çocukların eğitimi konusunda yaşanan sorunları ortadan kaldıracaktır. Bunların yanında katılımcıların okuryazar olmaları belki de yaşadıkları sorunların en önemlisi olan “başkalarına bağımlı olarak yaşamak” sorununu ortadan kaldıracaktır. Katılımcıların okuryazarlığın hayatlarında neleri değiştireceğine ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ben okuryazar olsaydım hayatımdaki her şey değişirdi. Cahil olmamış olurum. Sıkıntı yaşadığım konularda kimseye muhtaç olmazdım....”

Zeynep

“...Okuryazar olsaydım her şey değişirdi. Çocuklarımla ilgili sorduğu sorulara cevap verebilirdim. Okuma yazma bilseydim her yere hiç endişelenmeden gidebilirdim. Kendi başıma gezebilirdim ...”

Elif

Aslında katılımcıların okuryazar olmamalarından dolayı yaşadıkları sıkıntılara bakınca okuryazar olmaları durumunda hayatlarında nelerin değişeceğine ilişkin düşünceleri tahmin edilebilmektedir. Nitekim beklendiği üzere katılımcılar okuryazar olsalardı, bir yerden bir yere rahatça gidebileceklerini, sağlıkla ilgili prosedürleri sıkıntı çekmeden yerine getirebileceklerini, çocuklarının eğitimine daha fazla katkıda bulunacaklarını, daha iyi şartlarda yaşayacaklarını ve en önemlisi çoğumuz için rutin sayılabilecek günlük yaşamdaki pek çok şeyi başkalarına bağımlı olmadan gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA

Araştırmanın sonuçlarına göre çocuklukta okumaz yazmazlığın nedenlerinin toplumsal tutum ve kız çocuk algısı; yetişkinlikte eş tutumu ve kadın algısı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın okumaz yazmazlığın nedenlerine ilişkin sonuçları bütün olarak

değerlendirildiğinde Türkiye’de kadın okumaz yazmazlığının en temel nedeninin toplumsal cinsiyet algısından kaynaklanan eşitsizlikler olduğu görülmüştür. Bu durum dünyada da Türkiye’den farklı değildir. Ramdas (1990) dünya okumaz yazmaz kadınların oranına baktığında erkeklerin kazanmış olduğu okuryazarlık savaşını kadınların kaybettiği sonucuna ulaştığını ifade eder. Bu sonucun asıl nedenini ise, hem kadın olarak doğmuş olmaları hem de yoksulluk boyunduruğu altında olmaları ile açıklamaktadır (akt. Lim, 1996). Toplumsal ilişkilerde kadınlar ile erkekler arasındaki eşitsizlikler biyolojik farklardan kaynaklanmaz; kültürel ve toplumsal bağlamlarda üretilir ve biyolojik kökenliymiş gibi tanımlanır. Bu nedenle cinsiyet kavramı biyolojik temelli değil, toplumsal/kültürel temelli bir kavram olarak kabul edilmektedir (TÜSİAD, 2000). Toplumsal cinsiyete bağlı eşitsizliklerin tarih ve kültür tarafından biçimlendirildiği (KSGM, 2008a) düşünüldüğünde eğitime ilişkin toplumsal tutumların oluşumunda kültürün rolünü irdelemek gerekmektedir.

Geleneksel fikirler ve buna bağlı değerler olarak da tanımlanan kültürün (Kağıtçıbaşı, 2007) toplumsal cinsiyet algısını şekillendiren en önemli faktörlerden birisi olduğu söylenebilir. Araştırmacılara (Cavallo ve Charter 1999; Graf, 1979; Hall 1989) göre, okula yönelik kültürel tutum ve düşünceler okuryazarlığın kazanılmasında etkili olan temel faktörlerdir (akt. Whitescarver ve Kalman, 2009). Eleştirel pedagog Freire de eğitimi kültürün bir boyutu olarak görmektedir (Freire ve Makedo, 1998). Eğitimsel düşünce ve tutumların kültürel tutum ve uygulamaların bir parçası olduğu (Whitescarver ve Kalman, 2009) yönündeki düşünceler Türk okumaz yazmaz kadınların okuryazar olmalarını engelleyen tutum ve düşüncelerin arka planında kültürün olduğunu bulgusuyla örtüşmektedir. Ancak bu durum Türkiye’ye özgü değildir. Whitescarver ve Kalman (2009) tarafından yapılan araştırmada, okuryazarlığa erişimi engelleme potansiyeli olan üç sosyal mekanizmadan birisinin okula yönelik kültürel tutum ve uygulamalar olduğu görülmüştür.

Çocukların eğitimi, onlardan beklenenler ve onlara nasıl davranıldığı kültürle yakından ilgilidir (Kağıtçıbaşı, 2007). Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin mevcut fikirler, kadın rollerine ilişkin geleneksel normlar ve değerler kızların okula gönderilmesine yönelik düşünceleri etkilemektedir (KSGM, 2008b). Geleneksel aile yapısı içinde kadınların ve kız çocukların eğitimine fazla önem verilmemekte (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ve United Nations Children's Fund [UNICEF], 2002) özellikle kız çocukların eğitimi ihmal edilmektedir (UNICEF, 2003). Araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların tamamı

çocukluklarında kırsal kesimde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kağıtçıbaşı'nın (2007) aktardığı bazı araştırmaların (Munroe, Munroe ve Shimmin, 1984; Whiting ve Whiting, 1975) sonuçları, genelde kırsal toplumlarda küçük yaşlardan itibaren çocukların ev işlerine yardım etmelerinin beklendiğini göstermektedir. Walter ve Brigs'e (1993) göre, çocukların yaşamıyla ilgili pek çok konuda karar vermeye yetkili temel kurum ailedir. Kırsal kesimde ailelerin ihtiyaçları önem kazanmaktadır. Tarımsal çalışmaların doğası gereği ailelerin çocukların işgücüne ihtiyacı arttıkça çocukların okula gönderilmesine izin vermeye yönelik eğilimler de azalmaktadır. Çocukların eğitimi konusunda bir tercih yapılması gerektiğinde daha güvenilir bir kaynak olarak düşünüldüğünden erkek çocuk tercih edilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007; KSGM, 2008a).

Katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere kırsal kesimde geçen çocukluk yıllarından sonra hepsi evlilik aracılığıyla kente gelmişlerdir. Erken yaşlarda evlendirilme ve temel eğitimin dışında kalma motifi, kız çocuklarının yetişkinliğe eriştiklerinde ülkenin çok büyük bir bölümü için ev kadınlığı kalıbına dönüşmektedir (Arat, 1986; Arıkan, 1988; UNICEF, 2008). Ev kadını olmanın gerektirdiği çocuk bakımı, ev işleri gibi geleneksel rollerin yanı sıra eşlerin karılarının/kadınların okuryazar olmalarına gerek olmadığı yönündeki düşünceleri kadınların yetişkin eğitime katılmalarını engellediği görülmektedir. Malkoç (1993) eşin izin vermemesinin, alt ve ortanın altı sosyo-ekonomik düzeyde kadınların yetişkin eğitime katılmalarını engelleyen bir neden olduğuna dikkat çekmektedir.

Literatür incelendiğinde okuryazarlığa ilişkin farklı tanımlara ve farklı anlamlara ulaşılmaktadır. Tanımlamalar, hükümet organlarına, politikacılara ve eğitimcilere göre farklı anlamlara gelebilmektedir. Valdivielso (2006) araştırmasında fonksiyonel okuryazarlık üzerine yapılan tartışmalara dikkat çekmiş ve son otuz yılda yapılan yayınların analizinden iki tür söyleme ulaştığını ifade etmiştir. Birincisi genellikle UNESCO gibi kuruluşlar yoluyla desteklenmekte olan hükümet söylemi ve ikincisi akademik tartışma ve teorik araştırmaların girdilerini toplayan akademik söylemdir. İlk söylem okuryazarlığı gelişim için gerekli bir araç, bir kez kazanıldığında kişilerin nasıl uygulayacağına karar verdiği bir teknik olarak ele alan bir anlayışı ifade ederken; ikinci söylemde kavramın içinde analiz edildiği teorik bağlama göre çoklu tanımlamalar bulunmaktadır. Buna göre okuryazarlık bu bağlamlardan ayrı olarak anlaşılabilir, değerlendirilemez ve araçsal konulara dönüştürülemez.

Okuryazarlığa bakış açısı, bu olguya yönelik uygulamaları doğrudan etkilemektedir. Ancak okuma yazma öğretimiyle ilgili uygulamalarda genellikle paydaşlardan birinin, okumaz yazmaz bireylerin, bakış açılarının göz ardı edildiği görülmektedir. Çalışmada okumaz yazmaz kadınların okuryazarlık kavramına ilişkin algılarını yaşadıkları sorunların ve okuryazarlığın bu sorunları çözeceğine ve bu konularda onları daha yetkin bireyler kılacağına ilişkin düşüncelerinin şekillendirdiği görülmektedir. Yani okuryazarlık okumaz yazmaz kadınlar tarafından onların kendilik algıları ve ihtiyaçları temelinde tanımlanmaktadır. Onların kendilik algılarının ise, toplumsal cinsiyet algısından etkilendiği görülmektedir. Dolayısıyla okumaz yazmaz kadınlar okuryazarlık kavramına kendilerine belirlemiş oldukları kadınlık rollerini yerine getirmede yardımcı olacak bir araç olarak bakmaktadırlar.

Araştırmacılar olarak biz, okumaz yazmaz bireylerin perspektifinden okuryazarlık kavramının ne olduğunu belirlemeye çalıştık. Çünkü biz inanıyoruz ki, okumaz yazmaz insanları okuryazar bireyler haline getirmek onların kavrama ilişkin algılarını ve bu algıyı nelerin şekillendirdiğini dikkate almakla mümkün olacaktır. Dolayısıyla sadece program hazırlayanların ve uygulayıcılarının ele aldıkları okuryazarlık kavramı ve bu kavramın içeriğine göre hazırlanan programlar gerek okumaz yazmaz bireylerin programa katılmaya ilişkin motivasyonları açısından gerekse programın başarılı olması açısından yeterli olmayacaktır.

Ayrıca eğitim sisteminin iskeletinin, ikliminin ve ilişkilerinin cinsiyet ayırıcı zihniyet kalıplarının yeniden üretimini sürdürdüğü iddia edilmektedir. Buna göre yaygın eğitim etkinliklerinde geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun örüntüler sürekliliğini korumaktadır. Yetişkin eğitim programlarında kullanılan araçların içeriği de çok kez kadınların ve erkeklerin cinsel rol kalıp yargılarını pekiştirici niteliktedir (Nohl ve Sayılan, 2004; TÜSİAD-KADİGER, 2008). 2005 yılında pilot uygulaması başlayan yeni Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı'nın ise kadınları bir özne olarak görüyormuş gibi yaparak, güçlendirici yaklaşım ve toplumsal cinsiyet boyutu açısından ilerleme sağlamadığı gözlemlenmiştir (Sayılan, 2006). Dolayısıyla yetişkin eğitim programları katılımcıları gerek toplumsal cinsiyet boyutu açısından gerekse temel yaşam becerileri açısından destekleyici olmalıdır. Robinson-Pant (2005) okuryazarlık programlarının destekleyici uygulamalarla birlikte olduğu zaman sosyal faydalarının daha da arttığına işaret etmektedir. Buna göre hedeflenen program uygulamaya konulmadan önce katılımcılara,

hedeflenen konularla ilgili güçlülere ilişkin farkındalık kazandırılmalı daha sonra uygulamaya geçilmelidir. Stromquist (1990) bu konuda, kadın okuryazarlık programlarının kadınların ihtiyaç duydukları bilgi ile dengeli olması gerektiğine işaret eder (akt. Lim, 1996). Yani programlar, hedef kitlenin ihtiyaçlarının dikkate alındığı veya içeriklerinin ihtiyaç olduğuna dair hedef kitlede farkındalık oluşturulduğu ölçüde başarıya ulaşacaktır.

SONUÇ

Türkiye’de kadın okumaz yazmazlığının temel nedeninin toplumsal cinsiyet algısından kaynaklanan eşitsizlikler olduğu; toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin düşünce ve tutumların oluşmasında kültürün önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Bu haliyle Türkiye’de kadın okumaz yazmazlığının toplumsal ve kültürel temelde kadına bakış açısıyla yakından ilgili olduğu söylenebilir. Toplumsal yapı içindeki cinsiyetçi değer ve yargılar sosyal yaşamda ve gündelik yaşam pratiklerinde kadınlara çeşitli engeller oluşturmaktadır. Bu nedenle toplumsal anlayış ve davranış biçimlerimizin gözden geçirilmesi gerekmektedir (KSGM, 2008a). Kadınlara erkekler arasındaki eşitsizliklerin toplumsal sistemin bir sonucu olduğu ve eğitimle ilgili eşitsizliklerin de ancak bu sistemin dönüştürülmesiyle giderilebileceği düşünülmektedir. Toplumsal dönüşüm kişinin içinde bulunduğu kültürdeki üyeliğini anlayıp değerlendirerek kendini biçimlendirmesini gerektirir (Misgeld, 1985). Freire’nin de belirttiği gibi okuryazarlık özgürleştirici bir proje olarak görülmelidir (Freire ve Makedo, 1998). Toplumsal ve kültürel eşitsizlikleri ortadan kaldırabilmek için bireylerin özerk ve yetkin olmalarına imkân sağlayabilecek yetişkin eğitimi etkinlikleri düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Arat, Necla. 1986. *Kadın Sorunu*. İstanbul: Say Yayınları.
- Arikan, G. 1988. “Kırsal Kesimde Kadın Olmak” *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2):1-16.
- Beck, Cheryl T. 1997. “Humor in Nursing Practice: A Phenomenological study.” *Int. J. Nurs. Stud.* 34(5):346-352.
- Creswell, John W. 2005. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Qualitative and Quantitative Research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Creswell, John W. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Creswell, John W. and Dana L. Miller. 2000. “Determining Validity in Qualitative Inquiry.” *Theory into Practice* 39(3):124-130.
- DiCicco-Bloom, Barbara. and Benjamin F. Crabtree. 2006. “The Qualitative Research Interview.” *Medical Education* 40(4):314-321.

- Yıldız, M., Ateş, S., Yıldırım, K., Rasinski, T. (2011). Okumaz yazmaz Türk kadınların perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık: Fenomonolojik bir çalışma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 8:1. Erişim: <http://www.InsanBilimleri.com>
-
- Fanta-Vagenshtein, Yarden. 2008. "How Illiterate People Learn: Case Study of Ethiopian Adults in Israel." *Journal of Literacy and Technology* 9(3):26-54.
- Freire, Paulo. ve Donaldo Macedo. 1998. *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. (S. Ayhan, Çev.) Ankara: İmge.
- Guba, Egon. G. and Yvonna S. Lincoln. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications.
- Güneş, Firdevs. 1993. *Niçin Okuma Yazma? Eğitim Yönetimi ve Planlaması ve Halk Eğitimi* içinde (ss. 301-316). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Güneş, Firdevs. 2004. *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi* (3. baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. 2008a. *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*. Ankara: Yazar.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. 2008b. *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı (2008-2013)*. Ankara: Yazar.
- Kagıtcıbaşı, Çiğdem, Fatos Goksen, and Sami Gulgoz. 2005. "Functional Adult Literacy and Empowerment of Women: Impact of a Functional Literacy Program in Turkey." *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 48(6):472-489.
- Kağıtcıbaşı, Çiğdem. 2007. *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile* (3. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- LeCompte, Margaret D. and Judith J. Goetz. 1982. "Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research." *Review & Educational Research* 52(1):31-60.
- Lim, Joan. B. 1996. "Women and Literacy: Definition of Literacy, the Causes and Manifestations of Illiteracy, and Implications for the Educator." (Retrieved from ERIC on May 20, 2010.)
- Malkoç, Günseli. 1993. "Toplumumuzda Kadının Değişen Rolü ve Yetişkin Eğitimi." Ss. 317-340 *Eğitim Yönetimi ve Planlaması ve Halk Eğitimi* içinde. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mason, Jenifer. 2002. *Qualitative Researching* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. ve United Nations Children's Fund. 2002. *Çocuk Dostu Öğrenme Ortamları Çalışmayı: Sonuç Raporu ve Sunumlar*. Ankara: Duman Ofset Matbaacılık.
- Stephanie, Miller. 1996. "Sharing Ideas and Language with Illiterate Women: A Challenge for Print Feminism." *Literacy Online*, January 1. Retrieved July 15, 2010 (<http://www.literacy.org/publications/sharing-ideas-and-language-illiterate-women-challenge-print-feminism>).
- Miles, Matthew B. and Michael Huberman M. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage Publications.
- Misgeld, Dieter. 1985. Education and Cultural Invasion: Critical Social Theory, Education as Instruction, and the Pedagogy of the Oppressed. In J. Forester (Ed.), *Critical Theory and Public Life* (pp. 77-118). Massachusetts: MIT Press.
- Nohl, Arnd-Michael. ve Fevziye Sayılan. 2004. "Türkiye'de Yetişkinler İçin Okuma Yazma Eğitimi. Temel Eğitime Destek Projesi Teknik Raporu: Milli Eğitim Bakanlığı/Avrupa Komisyonu." 15 Haziran, 2010'da ulaşılmıştır (<http://www.meb.gov.tr>).
- Patton, Michael Q. 2002. *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Robinson-Pant, Anna. 2005. "The Social Benefits of Literacy: Background Paper for Education for All Global Monitoring Report 2006." Retrieved May 2, 2010 (www.unesdoc.unesco.org).
- Rubin, Herbert J. and Irene S. Rubin. 2005. *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Yıldız, M., Ateş, S., Yıldırım, K., Rasinski, T. (2011). Okumaz yazmaz Türk kadınların perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık: Fenomonolojik bir çalışma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 8:1. Erişim: <http://www.InsanBilimleri.com>

- Sayılan, Fevziye. 2006. "Halk Eğitime Feminist Bir Bakış." 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Muğla.
- Stake, Robert E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Colifornia: Sage Publications.
- Subrahmanian, Ramya. 2005. "Gender Equality in Education: Definitions and Measurements." *International Journal of Educational Development* 25(4)395-407.
- Türkiye İstatistik Kurumu. 2007. *Hanehalkı İşgücü İstatistikleri*. Ankara: Yazar.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği-Türkiye Kadın Girişimciler Derneği. 2008. *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri* (Yayın No. TÜSİAD-T/2008-07/468). İstanbul: Yazar.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği. 2000. *Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- United Nations Children's Fund. 2003. "Say Yes: The Quarterly Newsletter of UNICEF Turkey Summer 2003: Girls' Education." Retrieved July 20, 2010 (<http://www.unicef.org/>)
- United Nations Children's Fund. 2008. "Önce Çocuklar: Kız Çocukların Eğitimi." 23 Ağustos, 2010'da ulaşılmıştır (<http://www.unicef.org/>).
- United Nations Development Programme 2007. "Human Development Report 2007-2008." Retrieved September 15, 2010 (<http://www.undp.org/>).
- Valdivielso, Sofia. 2006. "Functional Literacy, Functional Illiteracy: The Focus of an Ongoing Social Debate." *Convergence* 39(2-3):123-129.
- Walters, Pamela. B. and Carl M. Briggs. 1993. "The Family Economy, Child Labor, and Schooling: Evidence from the Early Twentieth Century." *American Sociological Review* 58(2):163-81.
- Whitescarver, Keith. and Judith Kalman. 2009. "Extending Traditional Explanations of Illiteracy: Historical and Cross-Cultural Perspectives." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 39(4):501-515.
- Yıldız, Ahmet. 2009. "Yetişkin Okuryazarlığı." Ss. 353-372 *Yetişkin Eğitimi* içinde, Ahmet Yıldız ve Meral Uysal tarafından düzenlenmiştir. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Yıldırım, Ali. ve Hasan Şimşek. 2005. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yumuşak, İbrahim G. 2009. *Kadın Eğitiminin İktisadi Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.