

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI

**KADINLARIN OKUMA-YAZMA KURSLARINA KATILMAMA NEDENLERİ VE
KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERLE BAŞ ETME STRATEJİLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nagihan GÖKÇE

Ankara
Ocak, 2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI

**KADINLARIN OKUMA-YAZMA KURSLARINA KATILMAMA NEDENLERİ VE
KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERLE BAŞ ETME STRATEJİLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nagihan GÖKÇE

Danışman: Doç. Dr. Ahmet YILDIZ

Ankara
Ocak, 2016

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne
Nagihan GÖKÇE'nin hazırladığı “Kadınların Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri ve Karşılaştıkları Güçlüklerle Baş Etme Stratejileri” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Yetişkin Eğitimi Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. Meral UYSAL

Üye Doç. Dr. Ahmet YILDIZ

Üye Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından/...../2016 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca/..../2016 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

İmza

Nagihan GÖKÇE

ÖZET

KADINLARIN OKUMA-YAZMA KURSLARINA KATILMAMA NEDENLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERLE BAŞ ETME STRATEJİLERİ

Gökçe, Nagihan

Yüksek Lisans, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi AnaBilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet Yıldız

Ocak, 2016, xiii+ 117 sayfa

Okuryazarlık sorunu Türkiye'nin önemli sorunlarından biridir. UNESCO ve TÜİK tarafından yayınlanan istatistiklerde, ulusal ve uluslararası çalışmalarda sorunun toplumsal cinsiyet boyutu özellikle vurgulanmaktadır. Ayrıca günümüzde okuma-yazma kurslarına katılmayanların varlığı sorunun katılım boyutunu da öne çıkarmaktadır. Bu çalışmada, okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini, gündelik yaşamlarında okuma-yazma bilmemekten kaynaklanan karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerini analiz etmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda köy, gecekondü mahallesi ve kent merkezinde ikamet eden toplam yirmi bir kadınla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları göstermektedir ki, kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri olarak kadının toplumsal cinsiyet rollerinden olan çocuğun bakımı ve ev içi sorumluluklar, yaş ve yaşlılığa bağlı etmenler, başarısızlık korkusu, iş kaynaklı etmenler, yakın çevrenin hoş karşılamaması ve okuma-yazmaya gündelik yaşam pratiklerinde ihtiyaç duymama öne çıkmaktadır. Kadınların yemek yapma, çocukların eğitimi, telefon kullanımı, televizyon izleme, iş hayatı, alışveriş, seyahat, hastane işlemleri ve ilaç kullanımı, resmi işlemler, siyasal pratikler gibi konularda okuma-yazma bilmemekten kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıkları saptanmıştır. Kadınlar karşılaştıkları güçlükleri geliştirdikleri stratejilerle (çoğunlukla başkasından yardım alarak) aşmaktadırlar.

Sonuç olarak, kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri ile yetiştikleri kültür ve sosyal yaşamları arasında bağlantı vardır. Eğitimin yetiştikleri kültürde eril bir alan olarak tanımlanması, kadınların sınırlı bir yaşam alanına sahip olmaları ve bu sınırlı yaşam alanında okuma-yazma pratikleriyle çok sık karşılaşmamaları, belirttikleri nedenlerine temel oluşturan gerçeklerdir.

Anahtar Kelimeler: Okuma-yazma bilmeme, toplumsal cinsiyet, yetişkin eğitime katılmama.

SUMMARY

REASONS OF WOMEN FOR NON-PARTICIPATION TO ADULT LITERACY COURSES AND THEIR STRATEGIES TO COPE WITH CHALLENGES THEY FACE

Gökçe, Nagihan

Master's thesis, Department of Lifelong Learning and Adult Education

Thesis Advisor: Ass.Prof. Ahmet Yıldız
January, 2016, xiii+ 117 pages

Literacy problem is one of important problems in Turkey. In statistics by UNESCO and TUIK, national and international studies, gender dimension is especially emphasized. Besides, presence of non-participants to literacy courses puts participation dimension forward. In this research, it is aimed to analyse the reasons of illiterate women's non-participation to literacy courses, the illiteracy-based challenges they face in their daily lives and their strategies to cope with these challenges. With this aim, interviews were carried out with twenty-one women living in village, squatter settlement and city center in total.

Qualitative research method is used in this research. The obtained data were analysed according to descriptive analysis method.

Research findings indicate that gender roles such as child care and home responsibilities, age and age-related factors, fear of failure, work-related factors, disapproval of kith and kin and being not in the need of literacy in daily life practices were mentioned by women as reasons for non-participation to literacy sources. It is determined that women have illiteracy-based challenges in some matters such as cooking, children's education, telephone usage, watching television, work life, shopping, traveling, hospital operations and drug usage, official operations, political practices. Women overcome these challenges with the strategies they have developed (mostly getting support from somebody).

As a result, from the findings it can be said that there is relationship between women's non-participation to literacy courses and the culture they grew up and their social lives. The reality underlying their reasons is that education is a masculine area according to the culture they grew up, they have limited life space and they don't often face their illiteracy in this limited life space.

Key words: Illiteracy, gender, non-participation to adult education.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Türkiye'nin önemli sorunlarından okuryazarlık sorunu ele alınmıştır. Özellikle okuma-yazma bilmeyen nüfustaki kadın yoğunluğu sorunun bir kadın sorunu olarak öne çıkmasına yol açmaktadır. Bu nedenle çalışmada okuryazarlık sorunu bir kadın sorunu olarak ele alınmış ve kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri araştırılmıştır.

Okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma pratikleri ile gündelik yaşamda ne kadar karşılaştıkları, okuma-yazma kurslarına katılmama sebeplerine temel oluşturduğu için önemlidir. Bu sebeple kadınların gündelik sosyal yaşamlarına dair incelemeler yapılmıştır.

Çalışma süresince elbette ki tek başına ilerlemek imkansızdı. Öncelikle her başarısızlık duygusuna kapıldığımda hep desteğini hissettiğim, maddi ve manevi yanımda olan, sancılı zamanlarımda sabrına hayran olduğum eşim Ender Gökçe'ye; yüksek lisans yaşamımın ikinci senesinde ailemize katılan kızım Zeynep Gökçe'ye, her ne kadar bu süreçte yaşananların farkına varabilecek yaşta olmasa da varlığı hep umut, moral ve enerji kaynağımdı, ve tabi ki -bu süreç bir anne vefakarlığı ve şefkati olmadan tamamlanamazdı- annem Zelfi Yaşar'a, bana sakinliğini veren ve bir yerlerden tanıklık ettiğine inandığım, fiziken yanımda olmasa da manevi desteğini hep hissettiğim babam Mehmet Yaşar'a, destek ve önerilerinden dolayı ablalarım Gülümser Döner, Ebru Küçükoğlu ve Rahşan Güler'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi süresince ve tez yazım sürecinde hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen, yoğunlukları arasında bana vakit ayırarak tezimi titizlikle inceleyen ve katkıda bulunan değerli dostlarım Aysu Özüstün Kıral'a, Aydan Tunçil Bölükbaş'a, imla düzeltmelerinde yardımcı olan dostlarım Semra Altıkulaç'a çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Araştırmanın temelinde okuma-yazma bilmeyen kadınlarla yapılan görüşmeler yer almaktadır. Bu süreçte yardımcı olarak, köydeki okuma-yazma bilmeyen kadınlara ulaşmamı kolaylaştıran annem Hatice Gökçe'ye; kent merkezindeki

okuma-yazma bilmeyenleri araştırıp benim için görüşmeleri organize eden kardeşim Hacer Yüksel'e ve gecekondü mahallesindeki okuma-yazma bilmeyenlere ulaşmamı kolaylaştıran Altındağ Belediyesi Kadınlar Eğitim ve Kültür Merkezleri Koordinatörü Sayın Emra Gülen ve Önder Mahallesi Kadın Eğitim ve Kültür Merkezi Sorumlusu Sayın Demet Akçadağ'a çok teşekkür ederim.

Tabi ki görüşmeyi kabul ederek sorularıma samimi cevaplar veren yirmi bir okuma-yazma bilmeyen kadına ayrıca teşekkür ederim. Şüphesiz bu tez sizlerin tecrübeleriniz üzerine yazıldı. Sizler araştırmaya katılmayı kabul etmeseydiniz tezin yazılması imkansızdı.

Yüksek lisans eğitimim süresince daha duyarlı, entelektüel ve eleştirel bir insan olmama katkı sağlayan, bilgileriyle beni zenginleştiren değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bilir'e, Dr. Niyazi Altunya'ya, Prof. Dr. Cevat Geray'a, Doç. Dr. Hayat Boz'a, Doç. Dr. Ömay Çokluk'a ve bu katkılarının yanı sıra tez yazım sürecinde değerli görüşleriyle de katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Meral Uysal ve Öğr. Gör. Dr. Fevziye Sayılan'a; ayrıca tez jürimde yer alarak önemli katkılar sunan Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural'a teşekkürü borç bilirim.

Kavramsal bir ifadenin karasızlığında yol gösterici olan ve görüşlerini samimi bir şekilde paylaşan Sayın Necmiye Alpay'a ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak, derslerinde edindiğim engin bilgiler ve bakış açıları için; tezin ilk kelimesinden son kelimesine kadar yazım sürecindeki duyarlılığı, sabrı, güler yüzü ve samimiyeti için; tezin her safhasında varlığıyla, bilgi birikimiyle, yol göstermeleriyle ve paylaştığı deneyimleriyle yalnız olmadığımı hissettirdiği için değerli danışmanım Doç. Dr. Ahmet Yıldız'a teşekkür etmek isterim.

Bu güzel insanlar olmasaydı bu tez yazılamazdı.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	20
1.2. Amaç.....	21
1.3. Önem	22
1.4. Sınırlılıklar.....	23
1.5. Kısaltmalar	23
BÖLÜM 2	24
1.YÖNTEM.....	24
2.1. Araştırmanın Modeli	24
2.1.1. Çalışma Grubu	25
2.2. Veri Toplanması ve Analizi.....	27
BÖLÜM 3	29
3.BULGULAR VE YORUM.....	29

3.1. Yetişkin Okuma-Yazma Kurslarına Katılmayan Kadınların Sosyo-Demografik Özellikler	29
3.1.1. Cinsiyet	29
3.1.2. Yaş Durumu	30
3.1.3. Doğum Yeri	31
3.1.4. Medeni Durum, Evlenme Şekli ve Aile Biçimi	32
3.1.5 Ekonomik Durum	34
3.1.6. Kadınların ve Ailelerinin Eğitim Durumları	36
3.2 Okuma-Yazma Bilmeyen Kadınların Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri	41
3.2.1 Örgün Eğitime Katılmama Nedenleri	41
3.2.1.1.Eril Kültürde Kadının Konumu	41
3.2.1.1.1.Ailelerdeki “kız çocuklarının okumasının gereksizliği” düşüncesi	42
3.2.1.1.2. Kızlardan evde iş gücü olarak faydalanma	43
3.2.1.1.3.Ergenlikte yaşanan fiziksel gelişimin kız çocukların örgün eğitime katılmasına engel olması	44
3.2.1.2. Yerleşim Yerinde Okulun Olmaması	46
3.2.1.3. Ekonomik Sorun	47
3.2.2.Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri	48
3.2.2.1 Çocuk Bakımı Ve Gündelik Ev İşleri	48
3.2.2.2. Yaş Ve Yaşa Bağlı Etmenler	50
3.2.2.3. Başarısız Olma Korkusu	52
3.2.2.4. İş Kaynaklı Etmenler	52
3.2.2.5. Yakın Çevrenin Hoş Karşılamaması	54
3.2.2.6. Gündelik Yaşam Pratiklerinin Okuma-Yazmayı İhtiyaç Olarak Göstermemesi	54

3.3. Okuma-Yazma Bilmeyen Kadınların Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlükleri Aşma Stratejileri	56
3.3.1. Yemek Yapma	57
3.3.2. Çocukların Eğitimi Konusunda Kadınların Deneyimleri	58
3.3.3. Telefon Kullanma	61
3.3.4. Televizyon İzleme	63
3.3.5. Çalışma Hayatı.....	65
3.3.6. Alışveriş.....	69
3.3.6.1.Pazar Alışverişi	69
3.3.6.2.Market Alışverişi	71
3.3.7. Şehir İçi ve Şehirlerarası Seyahat Durumu.....	76
3.3.8 Adres Tarifi.....	80
3.3.9 Hastane İşlemleri ve İlaç Kullanımı	85
3.3.10 Resmi İşlemler	89
3.3.11 Siyasal Pratikler	93
BÖLÜM 4	96
4.SONUÇ VE ÖNERİLER	96
4.1. Sonuç	96
4.2. Öneriler.....	101
4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	101
4.2.2. Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Öneriler	102
KAYNAKLAR.....	104
EKLER	110
ÖZGEÇMİŞ	116

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
1. 1990-2015 Yetişkin Okuma-Yazma Bilmeyen Nüfus	1
2. Dünya Nüfusunda Okuryazar oranı ve Okuma-Yazma Bilmeyen Nüfus	2
3. Türkiye Nüfusunda Okuma-Yazma Bilmeyen Oranı.....	4
4. Türkiye 2014 Okuryazarlık Durumu.....	5
5. Katılım Engelleri ve Yüzdeleri	11
6. Yetişkinlerin Kurs Katılım Engelleri.....	12
7. Yetişkin Eğitimi Araştırması Sonuçları	16
8. Okuma-Yazma Bilmeyen Kadınların Yaşa Göre Dağılımı.....	30
9. Katılımcıların Doğum Yeri	31
10. Medeni Durum, Evlenme Şekli ve Aile Biçimi	32
11. Kadınların Çalışma Durumları	35
12. Kardeşlerin Eğitim Durumları.....	36
13. Katılımcıların Ailelerindeki Yetişkinlerin Okuryazarlık Durumu	39
14. Çocukların Eğitim Durumu	39
15. Kadınların Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri	48

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağında, okuryazar olmak sosyal yaşamı idame edebilmek adına önemli bir yetidir. Dünya genelinde okuryazar nüfus gün geçtikçe artarken okuma-yazma bilmeyen nüfus da göz ardı edilemez düzeydedir. Bu nedenle okuma-yazma bilmeme durumu dünya genelinde bir sorundur. Özellikle gelişmiş ülkeler okuryazarlık sorunu aşmış görünürken, sorun gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkelerde hala varlığını sürdürmektedir. UNESCO 2013 yılında dünya geneli okuma-yazma bilmeyen nüfusu onar yıllık dönemler şeklinde düzenleyerek yayımlamıştır:

Çizelge 1

1990-2015 Yetişkin Okuma-Yazma Bilmeyen Nüfus (000)

Yıllar	Toplam	Erkek	Kadın	Kadın Oranı
1990 (1985-1994)	880.504	325.645	555.039	%63
2000 (1995-2004)	782.469	282.548	499.921	%63.9
2011 (2005-2014)	773.549	280.366	493.184	%63.8
2015 (tahmin) ¹	742.799	265.870	476.929	%64.2

Kaynak: UNESCO, 2013,28.

Çizelge 1’deki verileri UNESCO, HİE (Herkes İçin Eğitim- Education For All) bölgelerinden elde etmiştir. HİE bölgelerine bakıldığında bazı ülkelerin (örneğin gelişmiş ülkeler, Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkeleri gibi) yer almadığı görülmektedir. Bu durum da dünya nüfusunda okuma-yazma bilmeyen nüfusun daha fazla olabileceği ihtimalini güçlendirmektedir. (UNESCO tarafından yayınlanan tablonun detayları için bakınız EK B).

¹ UNESCO, bu veriyi 2013 yılında yayınladığı için 2015 yılına dair tahminde bulunmuştur; fakat 2015’e ait bir veri henüz yayınlanmamıştır.

Dünya geneline ait okuma-yazma bilmeyen nüfusla ilgili güncel istatistiksel veri yine UNESCO tarafından yayımlanmıştır:

Çizelge 2

Dünya Nüfusunda Okuryazar Oranı ve Okuma-Yazma Bilmeyen Nüfus

	Yetişkin Oranı (15 yaş ve üstü)
Okuryazar oranı, toplam	%85
Okuryazar, erkek	%89
Okuryazar, kadın	%81
Okuma-yazma bilmeyen nüfus, toplam	757 milyon
Okuma-yazma bilmeyen nüfusta kadın oranı	%63

Kaynak: UNESCO, 2014, 1.

Çizelge 2’deki veriler okuryazarlık sorunun ne kadar ciddi boyutta olduğunu göstermektedir. Çizelge 1 ve Çizelge 2’de okuma-yazma bilmeyen nüfustaki kadın oranlarının ayrıca verilmesi dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, Dünya genelindeki nüfusta okuma-yazma bilmeyenlerin üçte ikisinin kadınlardan oluşması sorunun toplumsal cinsiyet boyutunu öne çıkarmaktadır.

Okuryazarlık sorunu Türkiye’de de ciddi sorun alanlarından birisidir. Osmanlı’dan miras kalan bu sorunun çözümü için cumhuriyetin ilanından bu yana birçok program ve kampanya geliştirilmiştir. Kurtuluş Savaşı’nın zaferle sonuçlanmasının ardından kurulan yeni ülkenin rejiminden eğitim politikalarına her alanda devrimler gerçekleştirilmiştir. Eğitim alanında gerçekleştirilen en önemli devrimlerden biri şüphesiz harf devrimidir. Harf devrimiyle beraber tam bir eğitim seferberliği başlatılmış ve okuma-yazmanın etkin bir şekilde kullanımını yaygınlaştırmak adına Türkiye’nin dört bir yanında yetişkinlere okuma yazma öğretilmesi için Halk Mektepleri, Halk Dershaneleri ve Gece Kursları Millet Mekteplerine dönüştürülerek bir okuma-yazma kampanyası başlatılmıştır (Bilir, 2009). Bu eğitimler büyük ölçüde de başarılı olmuştur. Okuryazar oranı 1928’de %8’den 1935’te %20’nin ve savaşın sonunda %30’un üzerine çıkmıştır (Yıldız, 2009). Millet mekteplerini Halkevleri ve Halk Dershaneleri izlemiştir. Halkevlerinde

okuma-yazma eğitiminin yanı sıra okuma-yazmanın yaygınlaştırılması adına kütüphaneler oluşturulmuştur. Halkın aydınlanmasını ve kültürlenmesini amaçlayan Halkevlerinde ayrıca bilimsel ve sanatsal faaliyetler de yürütülmüştür. 1940'lara gelindiğinde köy okullarının sayısı artmış, okuma-yazma seferberlikleri sürdürülmüştür. 1948 yılında ülkede köylerde modernleşme hamlelerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmek adına Türkiye'nin 21 yerleşim yerinde Köy Enstitüleri kurulmuştur (Altunya, 2010). Köy enstitüleri reformların kentlere göre daha az benimsendiği köyleri dönüştürmeye dönük bir girişimdir (Yıldız, 2009). Köy Enstitülerinde gençlere mektep öğretmenliğinin yanı sıra sağlık, makine, inşaat, kooperatifçilik vb. köylerde ihtiyaç duyabilecekleri her şey öğretilmiştir. Böylelikle bu çocukların eğitiminden sonra köylere görevlendirilmeleriyle köyleri kalkındırmak amaçlanmıştır. Daha sonra Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuş ve kurum tarafından ülke genelinde Okuma-Yazma Programı yürütülmüştür. 1971-1972 yıllarında UNESCO öncülüğünde Fonksiyonel Okuma-Yazma ve Sağlık Eğitimi Projesi (FOYSEP) geliştirilmiştir. FOYSEP'in okuma-yazma temelli olmaktan ziyade ekonomi temelli olduğuna dair eleştiriler vardır. Ayrıca %40 terk oranı ile karşılaşılmış ve sonuçların istenilen düzeyde olmadığı belirtilmiştir (MEB, t.y.). Atatürk'ün doğumunun 100. yılında okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Okuma-yazma bilmeyenler saptanmış ve öncelikli gruplar belirlenmiştir: kadınlar, sektör tarımda çalışanlar, gecekondu ve kırsal alanda yaşayanlar ve okuma-yazma bilmeyen tüm nüfus (Bilir, 2009). Okuryazarlık oranı %90'nın altında olan 39 ilin İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve Halk Eğitimi Başkanlıklarının katılımı ile 7-8 Eylül 1992'de düzenlenecek seferberliğin yönetimi ile ilgili bir toplantı yapılmış ve Dünya Okuma-Yazma Günü olan 8 Eylül 1992'de okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır (Yıldız, 2009). 10. Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer döneminde okuma-yazma bilmeyen nüfusun oranını azaltmak için Ulusal Eğitime Destek Kampanyası uygulanmıştır. Bu kampanyada özellikle yoksulluktan dolayı eğitim olanaklarından faydalanamayan ve örgün eğitim çağını geçirmiş öncelikle kadınlar ve sonra tüm okuma-yazma bilmeyen nüfusun eğitim alması amaçlanmıştır (MEB, t.y.). Daha sonra özellikle kız çocuklarının okutulması ve annelerin okuma yazma öğrenmesi için 2011-2012 eğitim öğretim döneminde 'Ana-Kız Okuldayız' Kampanyası başlatılmıştır. Kampanya 8 Eylül 2012 tarihinde resmî olarak sonuçlanmış olup kampanya süresince ülke genelinde 1. Kademe Okuma Yazma-Kursunu bitiren ve başarılı olan 1.832.617 yetişkin kursiyere 1. Kademe Okuma Yazma Sertifikası ve

ülke genelinde 2. Kademe Okuma-Yazma Kursunu bitiren 307.364 kursiyere de 2. Kademe Eğitim Başarı Belgesi verilmiştir (MEB, t.y.). Ayrıca ülke genelinde yürütülen bu kampanyaların yanı sıra 1928'den bu yana Türk Silahlı Kuvvetlerinde de okuma-yazma bilmeyen askerlere okuma-yazma öğretilmektedir. Halk dilinde Ali okulları olarak da bilinen bu eğitimler sayesinde çok sayıda askere okuma-yazma öğretilmiştir. Günümüzde de HEM (Halk Eğitimi Merkezi) ve MEB tarafından I. Kademe ve II. Kademe okuma-yazma kursları sürdürülmektedir. Bütün bu çabalar sonucunda cumhuriyet kurulduğunda ülke nüfusunda % 90'nın üzerinde olan okuma-yazma bilmeyen nüfus bugün %5'in altına düşmüştür. Nitekim 1935'ten günümüze okuma-yazma bilmeyen nüfus oranına bakıldığında günümüze yaklaştıkça gerçekleşen düşüş uygulanan kampanyaların ve düzenlemelerin başarılı olduğunu göstermektedir:

Çizelge 3

Türkiye Nüfusunda Okuma-Yazma Bilmeyen Oranı, 1935-2013

Yıllar	Toplam	Kadın (%)	Erkek (%)
1935	80.8	90.2	70.7
1940	75.5	87.1	63.8
1945	69.8	83.2	56.3
1950	67.5	80.6	54.5
1955	59.0	74.4	44.1
1960	60.5	75.2	46.4
1965	51.2	67.2	35.9
1970	43.8	58.2	29.7
1975	36.3	49.5	23.8
1980	32.5	45.3	20.0
1985	22.6	31.8	13.5
1990	19.5	28.0	11.2
2000	12.7	19.4	6.1
2007	8.1	12.9	3.4

(devam ediyor)

Çizelge 3

Türkiye Nüfusunda Okuma-Yazma Bilmeyen Oranı, 1935-2013

Yıllar	Toplam	Kadın (%)	Erkek (%)
2008	7.7	12.3	3.1
2010	6.0	9.9	2.2
2011	4.7	7.8	1.7
2012	4.1	6.8	1.4
2013	4.0	6.6	1.3

Kaynak: <http://www.tuik.gov.tr>

Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen nüfusa ait güncel veriler 2014 yılını kapsamaktadır ve TÜİK tarafından 2015’te yayımlanmıştır. Bu verilere göre; Türkiye nüfusu 77.695.904’tür. Nüfusun %49.8’ini (38.711.602) kadınlar, % 50.2’sini (38.984.302) erkekler oluşturmaktadır. Kadın nüfusun %6.6’sı; erkek nüfusun da %1.3’ü okuma yazma bilmemektedir:

Çizelge 4

Türkiye 2014 Okuryazarlık Durumu

YAŞ GRUBU	CİNSİYET	OKUMA YAZMA BİLMEYEN	OKUMA YAZMA BİLEN	BİLİNMEYEN	TOPLAM
'18-21'	Erkek	5.331	2.569.538	9.245	2.584.114
	Kadın	22.303	2.438.274	15.777	2.476.354
'22-24'	Erkek	9.876	1.828.095	24.066	1.862.037
	Kadın	38.122	1.719.911	29.654	1.787.687
'25-29'	Erkek	22.086	3.030.037	97.056	3.149.179
	Kadın	78.403	2.916.745	57.316	3.052.464

Kaynak: <http://www.tuik.gov.tr>

(devam ediyor)

Çizelge 4 (devam)

Türkiye 2014 Okuryazarlık Durumu

YAŞ GRUBU	CİNSİYET	OKUMA YAZMA BİLMEYEN	OKUMA YAZMA BİLEN	BİLİNMEYEN	TOPLAM
'30-34'	Erkek	22.874	3.187.182	60.561	3.270.617
	Kadın	79.715	3.068.771	37.663	3.186.149
'35-39'	Erkek	18.046	2.924.091	34.065	2.976.202
	Kadın	69.939	2.796.782	28.779	2.895.500
'40-44'	Erkek	16.303	2.702.621	29.553	2.748.477
	Kadın	83.155	2.608.168	31.460	2.722.783
'45-49'	Erkek	16.194	2.318.258	25.618	2.360.070
	Kadın	98.372	2.152.998	30.381	2.281.751
'50-54'	Erkek	21.104	2.155.699	29.655	2.206.458
	Kadın	147.883	2.023.390	34.111	1.205.384
'55-59'	Erkek	27.760	1.762.113	29.931	1.819.804
	Kadın	193.007	1.589.174	34.786	1.816.967
'60-64'	Erkek	34.603	1.336.040	25.365	1.396.008
	Kadın	239.168	1.168.778	33.804	1.459.750
'65 +'	Erkek	235.515	2.385.987	64.644	2.686.146
	Kadın	1.137.252	2.230.647	112.227	3.480.126
Toplam		2.617.011	50.913.229	875.737	54.424.027

TÜİK verilerine göre 2014 yılında Türkiye’de 2.617.011 kişi okuma-yazma bilmemektedir. Okuma-yazma bilmeyen nüfusun 395.726’sı erkek; 2.221.285’i kadındır. Çizelge 4’teki veriler Adrese Dayalı Kayıt Sistemi ile elde edilmektedir. Adrese Dayalı Kayıt Sistemi’nde diploma ya da okuryazar belgesine sahip olanlar okuryazar sayılmaktadır. Fakat bu belgelere sahip olup okuma-yazma bilmeyen insanların varlığı, bu sayının daha fazla olabileceğini düşündürmektedir.

UNESCO 2013, UNESCO 2014 ve TÜİK 2015 istatistiklerinin gösterdiği üzere okuma-yazma sorunu toplumsal cinsiyet bağlamı önemli olan bir sorundur. Dolayısıyla okuryazarlık sorunu daha çok bir kadın sorunu olarak öne çıkmaktadır. Örgün eğitim sürecini geride bırakan kadınların bir yetişkin olarak okuma-yazma

öğrenmek için okuma-yazma eğitime, yani bir yetişkin eğitime katılmaları gerekmektedir.

Yetişkin eğitimi ile örgün eğitimin ayrıldığı önemli bir nokta katılıma güdüleyen etmenlerdir. Örgün eğitimde katılım zorunlu iken yetişkin eğitiminde katılım daha çok gönüllülük esasına dayalıdır. Literatürde yetişkin eğitime katılım konusu üzerine çok sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalara göre yetişkinlerin eğitime katılma durumu örgün eğitimden farklıdır (Geray, 2002; Duman, 2007; Merriam,2009; Ünlühisarcıklı, 2009; Knowles,2012):

- Yetişkinlerde gönüllülük esası ön plandadır.
- Yetişkinlerin beklentileri vardır ve beklentileri karşılanmadığında eğitimin dışında kalmayı tercih edebilirler.
- Yetişkinlerdeki bireysel farklılıklar yaşla, yaşantılarla doğru orantılı olarak artmaktadır. Nitekim yetişkinler bir eğitim programına dahil olurken tecrübelerini de beraberinde getirir; dolayısıyla öğrenme zamanı, ön yargıları ve düşünceleri onu diğerlerinden farklı kılmaktadır.
- Konu merkezli olmak yerine sorun merkezli olarak öğrenmeye yatkındırlar.
- Dışsal güdülenmeden ziyade içten güdülenme ile eğitime katılırlar.

Kısacası yetişkinler edindiği yaşamsal tecrübelerin etkisiyle farklı düşüncelere sahip, bazı konularda eleştirilere kapalı ve yaşamlarına dahil edecekleri (yaşamlarında kendilerine pratiklik sağlayan) konuları öğrenmeye istekli bireylerdir. Bu nedenle yetişkin eğitime katılımı güdüleyen etmenler daha çok içseldir.

Yetişkin eğitime katılımı açıklayan birçok teori ve model vardır. Merriam, Caferella ve Baumgartner (2006)'ın da belirttiği gibi yetişkini eğitime yönlendiren iki etmen mesleği ve ilgi duyduğu alandır. Dolayısıyla yetişkin eğitime katılım ve yetişkin eğitiminde güdülenme modelleri ele alınırken sosyolojik ve psikolojik etmenler üzerinde durulmuştur (Radovan, 2012). Yetişkin eğitime katılım ile ilgili olarak alana büyük katkı sağlayan önemli araştırmacılardan ikisi Houle ve Boshier'dir.

Houle, 1961 yılında yaptığı araştırma sonucunda yetişkin eğitime katılan yetişkinlerin yönelimlerini kategorileştirdiği bir tipoloji geliştirmiştir. Gordon (1993)'un da belirttiği gibi, Houle'un tipolojisi güdüsel araştırmalar için bir köşe taşıdır. Houle, Chicago bölgesinde yetişkin eğitime katılan 22 yetişkin (12 erkek,

10 kadın) ile yaptığı görüşmelerin analizinde, katılımcıların temelde birbirlerine çok benzediğini ve eğitimi hayatlarının merkezinde olduğunu ifade ettiklerini; fakat katılım amaçları ve yetişkin eğitime verdikleri değer açısından farklılaştıklarını belirtmiştir (Güngör, 2006) ve bu farklılıklardan yola çıkarak 22 yetişkini üç kategoriye ayırmıştır:

1. Hedef yönelimli katılımcılar (The goal-oriented participants),
2. Faaliyet yönelimli katılımcılar (The activity-oriented participants)
3. Öğrenme yönelimli katılımcılar. (The learning-oriented participants)

Birinci gruptaki kişileri katılıma güdüleyen net amaçları vardır. Öncesinde ihtiyaçlarını ya da ilgilerini belirlerler ve bu ihtiyacı ya da ilgiyi kurslara katılarak, gruba katılarak, kitap okuyarak ya da geziye çıkarak karşılarlar (Gordon,1993). Bu tarz katılımcılar, öğrenme faaliyetlerini bir kuruma ya da metoda bağlamaktan ziyade amaçlarına en uygun metodu seçmeyi tercih ederler (Cross, 1983). Houle, bu kişilerin konu odaklı, kursla ya da işiyle bağlantı kurarak iyi okuma yaptıklarını belirtmektedir (akt. Gordon, 1993).

Houle'a göre, ikinci gruptaki kişiler ilk olarak yer aldıkları faaliyetin içeriği ya da amacı ile ilgisi olmayan nedenlerle eğitime katılmaktadır (Hamilton-West, 2013). Yani kursa katılmalarındaki amaç sosyal iletişimdir. Katılacakları faaliyeti tercihte onları güdüleyen şey edinecekleri insan ilişkisinin seviyesi ve çeşididir (Gordon, 1993). Houle'e göre, bu insanlar hemen hemen hiç okuma yapmazlar. Cross (1983)'un da belirttiği gibi bu gruptaki katılımcılar bir kursa özellikle yalnızlık, sıkılganlık ya da mutsuzluktan kaçmak için, eş bulmak için, aile geleneklerini sürdürmek için katılabilirler.

Üçüncü grup ise diğerlerinden oldukça farklıdır. Bu grubun her özel öğrenme deneyimi amaçlı bir faaliyettir (Gordon, 1993). Yani öğrenme aşkına kursa katılabilirler, gönüllü olarak görev üstlenebilirler (Cross, 1983). Houle'e göre bu kişiler hırslı okuyuculardır ve devamsızlık yapmazlar. Öğrenmek için kursa ya da gruba katılırlar ve genelde radyo ve televizyonda ciddi programlar izleyip dinlerler (Gordon, 1993).

Houle ve diğer araştırmacılar üçlü tipolojiyi genelleme için Houle'un çalışmasındaki sayının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Fakat Houle'un üçlü tipolojisi daha önce de belirtildiği gibi yetişkin eğitime katılıma güdüleyen

etmenler üzerine yapılan ilk çalışmadır. Houle bu kategorileri 1961 yılında oluşturmuştur. 1961'den sonra yaşanan gelişmeleri de dikkate alan Boshier, 1971 yılında yetişkin eğitime katılım üzerine araştırmalar yapmıştır. Güdülenme yönelimleri konusunda Boshier'in Yeni Zelanda ve Kanada'da yaptığı araştırmalar ve geliştirdiği kavramlar da, bu konuda yürütülen çalışmalara yeni bir ivme kazandırmıştır (Ayhan, 1990). Houle'un sınıflandırmasını geliştirmeyi amaçlayan Boshier "Eğitsel Katılım Ölçeği- EKÖ (Educational Participation Scale)" geliştirmiştir. Yeni Zelanda'da bu ölçek ile yaptığı ilk araştırmada on dört temel yönelim belirlemiştir (aktaran Ayhan, 1990):

- 1.Toplumsal refah: daha iyi bir yurttaş olma, insan ilişkilerinde görüş kazanma, insanlığa hizmet ve yerel toplum çalışmasına katılma yeteneği geliştirme,
- 2.Toplumsal ilişki: kişisel ilişki ve arkadaşlık ihtiyacını karşılama, grup etkinliğine katılma, aynı fikirleri ve ilgileri paylaşan insanlarla tanışma,
- 3.Başkaları tarafından yönlendirilen mesleki gelişme: yetkili birinin öğütlerini ya da beklentilerini yerine getirme, başkalarının öneri ya da yönlendirmesine uyma, formel ön koşulları karşılama, işverenin politikasına uyma,
- 4.Entelektüel eğlence: sıkıntıdan uzaklaşma, her günkü yaşamın getirdiği engeller ile baş etme, kendini bir "artık" olarak duyumsamaya son verme, ev ya da işin tekdüzeliği arasında soluk alma, sorumluluklardan uzak birkaç saat geçirme, yaşamına bir çeşni katma,
- 5.Kendince yönlendirilen mesleki gelişme: mesleğinde kendini geliştirme, işindeki yeterliğini artırma, daha üst bir konuma yükselme, rekabet etme, başkalarından geri kalmama,
- 6.Toplumsal uyum: içinde bulunduğu toplumsal çevrede geleneksel olan bir etkinliğe katılma, toplumsal konumunu geliştirme, eğitimini sürdüren "saygın" insanlar arasında yer alma,
- 7.Eğitsel hazırlık: yakın bir gelecekte yapmayı planladığı bir şey için hazırlanma, deniz aşırı bir yolculuk için hazırlanma vb.
- 8.Bilişsel ilgi: yalnızca öğrenme aşkı ile bilgi arama, öğrenme merakını doyurma, öğrenmek için öğrenme,
- 9.Örgün eğitim eksikliğini giderme: önceki örgün eğitim eksikliğini kapatma, mesleğin entelektüel sınırlılığından kaçma, önceki eğitime farklı bir boyut kazandırma,
- 10.Toplumsal paylaşma: eşi ya da yakın bir arkadaşı ile ortak bir ilgiyi paylaşma, eğitimini sürdüren saygın insanlarla birlikte olma,
- 11.Televizyondan nefret: televizyona bağımlılıktan kurtulma,
- 12.Toplumsal gelişme ve kaçış: mutsuz bir ilişkiden kaçma,
- 13.Başkalarıyla ilişkilerini kolaylaştırma: öğrenmeyi sürdüren insanlarla çevrilmiş olma gerçeğine yanıt verme, başkaları tarafından kabul edilme, toplumsal ilişkilerini geliştirme,
- 14.Eğitsel tamamlama: başka eğitim kurslarına yardımcı olacak bilgiler edinme, bir derece, diploma ya da belge kazanma.

Ayhan (1990)'ın belirttiği gibi Boshier sonraki çalışmalarında bu yönelimleri dörde indirmekte ve daha sonraki çalışmalarında ise Maslow'un hiyerarşisindeki

“yetersizlik” ve “gelişim” gruplamasına benzer bir ikili gruplama kullanmaktadır: “yaşam-şansı (life-chance)” ve “yaşam alanı (life-space)”. Birinci gruptakiler alt düzey gereksinimlerini karşılamak amacıyla; ikinci gruptakiler ise yaşam alanlarını genişletme amacıyla eğitime katılmaktadırlar. Boshier bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak “Uyumluluk Modeli” (Congruence Model) geliştirmiştir. Cross (1983)’un da belirttiği gibi bu modele göre eğitim ve kişi arasındaki uyum önemlidir. Eğitim ve kişi arasındaki uyumsuzluk artarsa kişinin eğitimi bırakma olasılığı da artar.

Morstain ve Smart 1972’de Boshier’in geliştirdiği EKÖ’yü kullanarak ABD’de araştırma yapmışlardır ve yaptıkları araştırma sonucunda altı katılım faktörü geliştirmişlerdir (Ayhan, 1990; Kaimakami, Panta, Maria ve Kaimakamis, 2008):

1. Sosyal ilişkiler
2. Dış beklentiler
3. Sosyal refah
4. Mesleki gelişim
5. Kaçış ya da uyarı
6. Bilişsel ilgi.

Katılım yetişkin eğitiminde çok çalışılan bir konu olmasına rağmen yetişkin eğitime katılmama katılım kadar ilgi görmemiştir. Zira katılmama nedenlerini ölçmek katılım nedenlerini ölçmek kadar kolay değildir. Yetişkin eğitime katılım nedenlerini anlamak kadar katılmama nedenlerini de anlamak yetişkin eğitiminin yaygınlaştırılması ve alan yazının zenginleşmesi adına önemlidir. Aslında yetişkin eğitime ihtiyacı olan -az eğitilmiş- kişiler yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılmamaktadırlar (Cross, 1983). Bu nedenle onların katılım engellerini anlamak, bu engellerin aşılması adına çözüm yollarını geliştirebilmek açısından önemlidir. Fakat buradaki en zor durum katılmama nedenlerinin belirlenmesidir. Radovan (2011)’nın da belirttiği gibi yetişkin eğitime katılmama nedenleri aslında katılımda olduğu gibi sosyolojik ve psikolojik olmak üzere özünde iki türdür.

Yetişkin nüfusunun yetişkin eğitime katılmasına engel oluşturan etmenleri tanımlayıcı çalışmalar ilk olarak Johnstone ve Rivera tarafından 1965 yılında gerçekleştirilmiştir (Scanlan, 1986; Radovan, 2012). Amerika’da gerçekleştirilen araştırmada on katılım engelini içeren ankette katılımcılardan kendileri için geçerli olan engelleri seçmeleri istenmiştir. Katılımcılara yönlendirilen on engel ve katılımcıların yüzelik dağılımları Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5

Katılım Engelleri ve Yüzdeleri

Katılım engeli	Katılma yüksek oranda hazır olan kişiler (%)	Toplam örneklem (%)
Kurs masraflarını karşılayamama	55	48
Zaman yokluğu	39	48
Akşam evden çıkma zorluğu	31	35
Kurslar hakkında bilgi sahibi olmama	30	35
İlgi çekici kursun olmaması	11	17
Kendini yaşlı hissetme	8	23
Çocuksu bulma	4	12
Sınıf ortamını sevmeme	4	12

Kaynak: Scanlan, 1986, 26.

Johnstone ve Rivera'nın çalışmasında yetişkin eğitime katılımı en büyük engelin kurs masrafları ve zaman yokluğu oluşturmaktadır. Araştırmacılar bu engelleri çevresel/durumsal engeller (enviromental or situational deterrents) ve içsel/kişisel engeller (internal or dispositional deterrents) olmak üzere iki ana kategoriye ayırmışlardır (Scanlan, 1986). Araştırmalarında kadınların durumsal/çevresel engelleri erkeklerden daha çok dile getirmeleri kendilerini erkeklerden daha fazla eve bağlı hissettiklerini göstermektedir (Scanlan, 1986).

Crap, Peterson ve Roelfs 1973'te yaptıkları çalışmalarında Eğitsel Test Hizmeti (Educational Test Service) ile yetişkin eğitime yetişkinlerin katılım faaliyetlerini analiz etmişlerdir. Johnstone ve Rivera'nın on katılım engelini geliştirerek yirmi dört katılım engeli belirlemişlerdir.

Çizelge 6

Yetişkinlerin Kursu Katılım Engelleri

Katılım Engelleri	Katılımcıların yüzdesi (%)
Çocuk bakımı, kitaplar, eğitim vb. masrafları karşılayamama	53
Zaman yokluğu	46
Tam zamanlı okula gitmek istememe	35
Ev içi sorumluluklar	32
Mesleki sorumluluklar	28
Program sürenin uzunluğu	21
Başlamak için çok yaşlı olduğunu düşünme	17
Katılmak istediği zaman kursların planlanmış olmaması	16
Kursta anlatılacaklar ile ilgi bilgi eksikliği	16
Kursun sıkı katılım gerektirmesi	15
İstenilen türde kursun olmaması	12
Geçmişte alınan düşük notlar, kendine güvenememe	12
Çocuğa bakacak kişinin olmaması	11
Kayıtta çok fazla bürokratik işlemlerin olması	10
Yeteri enerji ve gücün olmaması	9
Ders çalışmayı sevmeme	9
Ulaşım sorunu	8
Ders çalışacak ve alıştırmaları yapabilecek yerin olmaması	7
Programa başlamak için istenilenleri karşılayamama	6
Sınıf ortamından sıkılmış olma	6
Kursun kredi ya da derece ile ilgisi olmaması	5
Kursta ne öğreneceğini ve onunla ne yapacağını bilememe	5

Carp, Peterson, Roelfs, 1973, 88

(devam ediyor)

Çizelge 6 (devam)

Yetişkinlerin Kursu Katılım Engelleri, Eğitsel Test Hizmeti, 1974

Katılım Engelleri	Katılımcıların yüzdesi (%)
Arkadaşların ya da ailenin hoş karşılamaması	3
Çok hırslı görünmekten kaçınma	3

Johnstone ve Rivera'nın araştırmasında olduğu gibi Crap ve arkadaşlarının araştırmasında da en çok dile getirilen engel çocuk bakımı, kitaplar, eğitim vb. masraflardır. Onu zaman yokluğu takip etmektedir.

Cross (1983), Crap ve arkadaşlarının belirlediği yirmi dört engeli durumsal (situational), kurumsal (institutional) ve bireysel (dispositional) engeller olarak üç grup altında toplamıştır.

Durumsal engeller kategorisi altındaki katılım engelleri: Çocuk bakımı, kitaplar, eğitim vb. masraflar, zaman yokluğu, ev içi sorumluluklar, mesleki sorumluluklar, çocuğa bakacak kişinin olmaması, ulaşım sorunu, ders çalışacak ve ödevleri yapabilecek yerin olmaması, arkadaşların ya da ailenin hoş karşılamaması (Cross, 1983). Yapılan bütün araştırmalarda durumsal engeller en çok dile getirilen engeller olmuştur. Katılımcıların yaklaşık %10'u çocuğa bakacak kişinin olmaması ya da ulaşım sorunu gibi durumsal engelleri belirtirken yaklaşık %50'si masraflar ya da zaman yokluğunu belirtmiştir. Durumsal engel olarak masrafları karşılayamama en çok dile getirilen engeldir. Masrafları karşılayamama engelini, düşük gelirli insanlar orta ya da yüksek gelirli insanlardan, kadınlar erkeklerden, gençler yaşlılardan daha çok dile getirmişlerdir (Cross, 1983). Çoğu araştırmada masrafları karşılayamama kadar dile getirilen diğer bir engel ise zaman yokluğudur. Zaman yokluğunu 30-40 yaşındakiler kendisinden küçüklere ya da büyüklere göre, iyi eğitilmişler az eğitilmişlere göre, yüksek gelirli bir işe sahip olanlar düşük gelirli bir işe sahip olanlara göre daha çok dile getirmişlerdir (Cross ve Zusaman 1979'dan aktaran Cross, 1983). En çok dile getirilen bir diğer engel ise çocuk bakımıyla ilgilidir. Çocuk bakımı daha çok 18-39 yaş arası kadınların; ulaşım ise yaşlı ve yoksul kesimin engeli olarak öne çıkmaktadır (Cross, 1983).

Kurumsal engeller kategorisi altına ise tam zamanlı okula gitmek istememe, program sürenin uzunluğu, katılmak istediğinde kursların planlanmış olmaması, kursta anlatılacaklar ile ilgili bilgi eksikliği, kursun sıkı katılım gerektirmesi, istenilen türde kursun olmaması, kayıтта çok fazla bürokratik işlemlerin olması, programa başlamak için istenilenleri karşılayamama, kursun kredi ya da derece ile ilgisi olmaması (Cross,1983) yer almaktadır. Kurumsal engeller, durumsal engellerden sonra en çok belirtilen engellerdir. Cross (1983) kurumsal engelleri kendi içinde dörde ayırmıştır:

- a) program sorunları, kursun yeri ya da kursa ulaşım ile ilgili sorunlar,
- b) ilgi duyulan, pratik ya da ilgili kursların olmayışı,
- c) bürokratik sorunlar ve kursun süresi ile ilgili sorunlar,
- d) program ya da prosedürle ilgili bilgi eksikliği.

Bireysel engeller kategorisi altında, başlamak için çok yaşlı olduğunu düşünme, geçmişte alınan düşük notlar, kendine güvenememe, yeteri enerji ve gücün olmaması, okulu ve ders çalışmayı sevmeme, sınıf ortamından sıkılmış olma, kursta ne öğreneceğini ve öğrendikleriyle ne yapacağını bilememe, çok hırslı görünmekten kaçınma (Cross, 1983) belirtilmiştir. Kişisel engeller Cross'un araştırmasında en az dile getirilen katılım engellerini oluşturmaktadır. Wilcox, Saltford ve Veres (1975)'in katılımcılardan hem kendi engellerini hem de diğer yetişkinlerin neden kurslara katılmadıklarını belirtmelerini istedikleri çalışmada katılımcılar başkalarının katılımına engel olarak en çok ilgi eksikliğini (%21) belirtilirken, kendileri için sadece %2'si ilgi eksikliğini engel olarak işaretlemiştir (akt. Cross, 1983).

Darkenwald ve Merriam (1982) Cross'un 1981'de yaptığı üçlü kategoriyi geliştirerek katılım engellerini dörde çıkarmışlardır: durumsal, kurumsal, psikososyal ve bilgisel engeller. Darkenwald ve Merriam (1982)'in oluşturduğu kategorideki psikososyal engeller kişinin değerlerini, inançlarını ve algısını şekillendiren geniş sosyal bağlamını; göstermektedir; bilgisel engeller ise eğitsel kaynak ve fırsatların farkında olma konusunda eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Katılım engellerinin belirlenmesinde araştırmacılar insanların eğitim faaliyetlerine katılmama nedenlerini herkes için aynı kabul etmektedir. Fakat Benseman (1989)'a göre, engellerin tanımlanması, genç bekar bir annenin yetişkin eğitimine katılabilmek adına çocuğuna bakacak birini bulmak için elinden gelen her

şeyi yapmasının ve başka bir kadının ise bu engeli aşılamaz bulmasının nedenini açıklamamaktadır (akt. Wikelund, Reder, Landsberg, 1990).

Başka bir araştırmacı Scanlan (1986), yetişkin eğitime katılım engelleri çalışmalarını değerlendirdiği eserinde eğitim faaliyetlerine yetişkinlerin katılımını etkileyen faktörleri sıralamıştır:

- Kişisel, ailevi ve evle ilgili sorunlar (örn. çocuk bakımı, sağlık sorunu, ulaşım sorunu)
- Fırsat maliyetleri ve finansal destek yokluğunu da içeren parasal sorunlar
- Verilen eğitimin kalitesi, ilgisi veya sorgulanabilir değeri
- Önceki olumsuz tecrübeyle ilgili olanları da içeren eğitimin değeriyle ilgili genel olumsuz algı
- Motivasyon eksikliği ve öğrenmeye karşı ilgisiz olma (örn. anomi, ilgisizlik)
- Sosyal destek eksikliğini de içeren kişinin öğrenme yeteneklerine olan güven eksikliği
- Bağımlı olmamaya olan genel yatkınlık (örn. sosyal faaliyetlerde marjinal ilişki)
- Zaman ve/ veya yer uyumsuzluğu, özellikle işle kursun çakışma durumu ile ilgili sorunlar.

Valentine ve Darkenwald 1985'te yaptıkları araştırmalarını tekrardan 1990'da analiz ederek yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılımını engelleyen durumları beş gruba ayırmışlardır (akt. Wikelund ve diğerleri, 1990):

1. Kişisel sorunlar (%30),
2. Güven eksikliği (%27),
3. Olan kurslara karşı ilgi eksikliği (%16),
4. Eğitime karşı ilgi eksikliği (%14),
5. Eğitim masrafı (%13).

Bir başka yetişkin eğitime katılım araştırması yirmi dört Avrupa ülkesinde 2007 yılında “Yetişkin Eğitimi Araştırması” adı altında yapılmış ve araştırmaya 183.887 yetişkin katılmıştır (Radovan, 2012). Araştırma sonucunda elde edilen verilerin gruplandırılmasında Cross'un üç engel kategorisi kullanılmıştır:

Çizelge 7

Yetişkin Eğitimi Araştırması Sonuçları

	Durumsal Engeller	Kurumsal Engeller	Bireysel Engeller
	%	%	%
Cinsiyet			
Erkek	44.2	29.5	26.3
Kadın	52.3	22.6	25.2
Yaş			
25-34	62.0	24.9	13.1
35-49	56.8	26.9	16.3
50-64	35.5	24.9	39.6
Eğitim Seviyesi			
İlk öğretim ve altı	43.8	20.9	35.3
2/3 yıl mesleki eğitim	34.9	50.1	15.0
4 yıl ortaöğretim	51.5	24.9	23.6
Yüksek öğretim	51.8	33.3	14.9
Mesleki durum			
Çalışan	56.4	28.3	15.2
Çalışmayan	41.8	20.9	37.3
Emekli	15.6	29.3	55.1
Diğer Meslek	43.1	18.1	38.8
Avukat, yönetici ve profesyoneller	53.7	37.1	9.3
Teknikerler ve memurlar	58.4	30.6	11.0
Hizmet personelleri	59.7	26.6	13.7
Esnaf ve ticaret ile uğraşanlar	56.0	27.3	16.6
Yeni başlayanlar	58.8	19.6	21.6
Vasıflı ve vasıfsız tarım işçileri	50.8	24.7	24.4

Kaynak. Rodavan, 2012, 96.

Araştırmanın sonucuna bakıldığında durumsal engellerdeki yüksek oranlar göze çarpmaktadır. Emekliler durumsal engelleri en az belirten gruptur. Kurumsal engellerin çoğunlukla 2/3 yıl mesleki eğitimi olanlar tarafından dile getirildiği dikkat çekmektedir. Bireysel engelleri ise çoğunlukla 50-64 yaş arası bireylerin belirttiği görülmektedir.

Rubenson ve Desjardins (2009)'in belirttiği gibi, araştırmaların çoğunun bir yetişkin eğitime katılmak isteyen fakat katılamayanların engellerini belirlemek adına yapılmıştır. Bu türdeki araştırmalar psikolojik engellere az önem vererek durumsal ve kurumsal engellere yoğunlaşmaktadır. Bu durum yetişkin eğitime ihtiyacı olup da katılmayan yetişkinlerin neden katılmadıklarının araştırılmamasından kaynaklanmaktadır (Rubenson ve Desjardins, 2009). Bu iki araştırmacı en çok dile getirilen engellerden olan zaman ve nakit sıkıntısına ise farklı bakmaktadır:

Zaman ve para sonsuz kaynaklar değildirler, bu yüzden insanlar kaynaklarını nasıl tüketmek istediklerini dikkate alarak tercih yapmak zorundadırlar. Çoğu insan için, “zaman” ya da “nakit sıkıntısı”ndan söz etmek, eğitime verilen değeri ve böyle bir faaliyetten beklenen sonuçları göstermektedir (Rubenson ve Desjardins, 2009).

Yetişkinlerin eğitime katılım engellerinde refah devletinin de etkisi vardır; şöyle ki refah devlet rejimi sadece sosyal yapıya, yetişkin eğitimi sistemine ve insanların yaşam fırsatlarına karışmaz; aynı zamanda bireyin bilincini de etkiler (Rubenson ve Desjardins, 2009). Araştırmacılar bilinci açıklarken “habitus” ifadesini kullanmışlardır. Habitus sosyal yapıyla iç içe yaşamaktadır, dolayısıyla bu yapıdan etkilenmektedir. Bireysel yönelimler direk ya da dolaylı olarak sosyal sistemden etkilenirken, yaşanan tecrübeler sonucu gelişmektedir ve toplumda kendince düşünme yolları oluşturmaktadır (Rubenson ve Desjardins,2009).

Yetişkinlerin temel eğitime katılmama nedenleri üzerine çok az sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalardan biri Beder tarafından 1990 yılında gerçekleştirilmiştir. Beder 129 telefon görüşmesinden yetişkinlerin temel eğitimi kurslarına katılmama nedenlerini açıklayan dört faktör belirlemiştir (akt. Wiklund ve diğerleri, 1990):

1. Fazla ihtiyaç duymama,
2. Algılamada güçlük,
3. Okulu sevmeme,

4. Durumsal engeller.

Benzer bir çalışma Matjeke tarafından yapılmıştır. Yetişkinlerin Temel Eğitimi'ne (Adult Basic Education And Training) katılmama nedenleri şu şekilde gruplandırılmıştır (Matjeke, 2004):

Kişisel Engeller: Yaş, fiziksel sağlık, aile ve ev içi sorumluluklar, zaman yokluğu, masraflar, eğitim geçmişi, Yetişkin Temel Eğitimi alıştırılmalarına karşı ilgisizlik, geleceğe dönük düşüncenin olmayışı, Yetişkin temel eğitiminin sunduğu fırsatların farkında olmama, psikososyal engeller.

Sosyal ve Kültürel Engeller: işsizlik, yoksulluk, göç, niteliksizlik, eve bağlılık, dilbilimsel sorunlar.

Psikolojik Engeller: Hafıza, unutma ile ilgili engeller.

Durumsal Engeller: Çocuk bakımı ve ev içi sorumluluklar, ulaşım ve imkanlara erişim, şiddet ve suça meyilli olma, işten dolayı zaman yokluğu

Kurumsal Engeller: program, eğitim yeri ve ulaşım, ilgisizlik, pratik kurs eksikliği, yöntemsel sorunlar ve kursun süresi, kurs ile ilgili bilgi eksikliği.

Dünyada genelinde yetişkin eğitime katılmama nedenlerinin belirlenmesine dair çalışmalar 1965 yılında başlarken, Türkiye'de ise bu tarz araştırmalar ancak yaklaşık yirmi yıl sonra başlanmıştır. Türkiye'de de yetişkin eğitime katılım konusunda çok sayıda çalışma varken katılım engelleri konusunda ise az sayıda çalışma vardır.

Tuğrul 1982'de yaptığı çalışma sonucunda eğitim faaliyetlerinin geleneksel olması ve fonksiyonel olmaması nedeniyle yetişkin eğitimi faaliyetlerinin yetişkinlerin dikkatini çekmediğini belirtmiştir (Ural, 1993).

Oğuzkan ve Okçabol'un 1987'de Silivri'de yaptıkları araştırma sonucunda yetişkin eğitime katılımı engelleyen birçok neden bulmuşlardır: "finansal destek yokluğu", "zaman yokluğu", "istenilen eğitim programının yokluğu", "işin gerektirdikleri", "ailevi sorunlar", "sağlık sorunları", "ulaşım sorunları", "kolay unutma", "okuryazar olmama", "yazılı belgeleri anlayamama" ve "yaşlı olma" (akt. Kirazoğlu, 1996). Yine 1988 yılındaki araştırmasında Tekin yetişkin öğrenenlerin %64'ünün ulaşımında sıkıntı yaşadığını belirtmiştir (Tekin, 1988). Okçabol (1992-93) bir yetişkin eğitimi kursuna katılanların daha önce neden bir kursa katılmadıkları üzerine yaptığı bir araştırmada elde ettiği sonuç ise şöyledir: Eğitime ihtiyacı olmayanlar (%31), işin gerektirdikleri (% 21), finansal destek yokluğu (% 15) ve

zaman yokluğu (% 11) (akt. Kirazoğlu, 1996). Okçabol'un çalışmasına benzer bir çalışma yapan Ural (1993), araştırmasındaki katılımcıların "Okula devam ediyordum", "Çalışıyordum", "Kurslar hakkında bilgim yoktu", "Çocuğumu bırakabileceğim kimse yoktu", "İhtiyacım yoktu" ve "Param yoktu" gibi nedenlerle daha önce bir yetişkin eğitime katılmadıklarını belirtmiştir.

Yukarıda ele alınan ve yetişkin eğitime katılım engellerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarının çoğunun, okuma-yazma eğitiminden ziyade diğer yetişkin eğitimlerine katılım engelleri üzerine olduğu görülmektedir. Araştırmaların çoğu araştırmacıların katılımcıya yetişkin eğitime neden katılmadıklarını sordukları ve katılımcıların da kendisine uygun düşen cevabı ya da cevapları işaretlediği tarzda anket temelli sorulardır. Katılımcıların cevaplarının benzerliğine göre de gruplamalar yapılmıştır. Bu verilerden araştırmaya katılan yetişkinlerin okuma-yazma bildikleri sonucuna ulaşılabilir. Gerek bu tarz katılım engelleri araştırmaları gerekse okuryazarlık ve okuma-yazma bilmeme durumu ile ilgili yayımlanan istatistiki veriler okuryazarlık ve kurslara katılım sorunlarının arka planı oluşturan sosyal bağlam hakkında bilgi vermemektedir. Okuryazarlık aslında toplumsal bir olgudur (Barton ve Hamilton, 1998; Freire, 1995; Freire ve Mecado, 1998; Heath, 1986; Scribner ve Cole, 1981 Street, 1989; Yıldız, 2010, 2011). Okuryazarlık bireyin yaşadığı toplumda anlam kazanır. Sanders (2013) yazılı kültürün günümüzde teknolojiye yenik düşmesini ele aldığı çalışmasında okuryazarlığı ele alırken bu duruma dikkat çekmektedir:

Okuryazarlık toplumsal bir girişimdir ve başarılı olabilmesi için okuryazarlığın ne olduğunun yeniden tanımlanması ve okuryazarlığın sağlanabilmesi için uygun bir strateji geliştirilmesi gerekmektedir. Okuryazarlığa geçen her insan ya da topluluk, öncelikle sözlü dünyanın içinde bir okuma yazma temeli oluşturur. Sözellik okuryazarlığı destekler, onu şekillendirmek için gerekli itici gücü sağlar. Kişinin sözellikte edindiği beceriler çok önemlidir çünkü okuryazarlık kâğıda geçirilmiş söz olmanın çok ötesinde bir şeydir. Okuryazarlık, bir ilişkiler ve yapılar demetidir, insanın içselleştirerek deneyimlerine aktardığı devingen bir sistemdir.

Özellikle 1980 sonrası yapılan ve "Yeni Okuryazarlık Araştırmaları" (New Literacy Studies) diye adlandırılan okuryazarlık çalışmalarında okuryazarlık tam da bu bağlamda ele alınmıştır. Araştırmacılar okuryazarlığa yeni bir bakış açısı kazandırarak (Pahl ve Rowsell, 2011) okuryazarlığı farklı disiplinlerle incelemişlerdir. Örneğin, Street (1989) okuryazarlığı antropolojik açıdan İran'da

incelemiştir, İran'da üç çeşit okuryazarlık (mektep, ticari ve Kur'an) olduğundan bahsederek üçünü de tanımlamıştır. Bu tanımlamalardan kendisi de iki tür okuryazarlık yaklaşımı betimlemiştir. İlki devletin desteklediği, teknik bir beceri gibi görülen özerk okuryazarlık (autonomous literacy), ikincisi ise Street'in böyle bir okuryazarlığı eleştirerek, olması gereken okuryazarlığın toplumdaki kullanımıyla tanımlanmasını savunduğu ideolojik okuryazarlıktır (ideological literacy). Benzer bir şekilde Scribner ve Cole (1981) yerel kültür ile okuryazarlığın öğrenilmesi arasındaki ilişkiyi psikolojik açıdan ele almıştır. Araştırmacılar, Vai halkı üzerine yaptıkları incelemelerde yaşadıkları kültürle bağlantılı olarak kullandıkları üç dil ve okuryazarlıkları karşılaştırmışlardır (Arapça, İngilizce ve Vai dili). Yaptıkları çalışmalarla, okuryazarlık türlerinin insanların bilişsel öğrenme şeklini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Heath (1986) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise okuryazarlık etnografik açıdan ele alınmıştır. Heath çalışmasında biri siyah (Trackton), biri beyaz işçi sınıfı (Roadville) olmak üzere iki topluluğu çocukları ile kurdukları iletişimden, evlerini nasıl dekore ettiklerine kadar incelemiş ve her iki topluluğun çocuklarının evdeki okuryazarlık pratikleriyle okuldaki okuryazarlık pratikleri arasında bir ayrım olduğu sonucuna varmıştır. Barton ve Hamilton (1998) ise okuryazarlığın günlük yaşamla nasıl ilişkilendirildiğini araştırmışlardır. Bütün okuryazarlık pratiklerinin hayatın farklı alanları (ev, okul, toplum gibi) ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yeni okuryazarlık araştırmacılarının yaptığı bu çalışmalar okuryazarlığı farklı boyutlardan ele alsa da ortak bir noktada buluşmaktadır: okuryazarlık insanların içinde yaşadığı toplumdan ayrı düşünülemez.

1.1. Problem Durumu

Okuryazarlık, ülkelerin gelişmişliklerini gösteren istatistiksel veri olmanın ötesinde; bireylerin yaşadığı toplumda anlam kazandığı için toplumsal bir olgudur. Bu bağlamda okuryazarlık sorunu da toplumsal bir sorundur. TÜİK 2014 ve UNESCO 2013 ve 2014 verilerinde okuma-yazma bilmeyen nüfustaki kadın yoğunluğu sorunun toplumsal cinsiyet boyutunu; günümüzde hala okuma-yazma

bilmeyenlerin varlığı ve okuma-yazma kurslarına katılmamaları da sorunun katılım boyutunu öne çıkarmaktadır.

Alanyazındaki yetişkin eğitime katılmama çalışmaları arasında anket temelli çalışmalar çoğunluktadır. Bu tür araştırmalar genellikle yetişkin eğitime katılmama nedenlerine temel oluşturan sosyal bağlamı göz ardı etmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi ihtiyacı olan bir yetişkinin neden yetişkin eğitime katılmadığını ölçmek zordur. Söz konusu okuma-yazma kursları olunca bu durum daha da zorlaşmaktadır. Özellikle okuma-yazma toplumda anlam kazandığından dolayı böyle bir kursa katılmama nedenlerini belirlemek için anket çalışmaları yetersiz kalmaktadır. Çünkü okuma-yazma pratiklerinin hayat bulduğu çevre, okuma-yazma bilmeyenlerin yetiştiği kültür ve gündelik yaşam pratikleri bu nedenlerin arkasındaki bağlamı oluşturmaktadır. Bu nedenle okuma-yazma bilmeyenlerle derinlemesine görüşmeler yaparak bu bağlamı analiz etmek önemlidir. Okuma-yazma ile sosyal yaşam arasındaki ilişkinin araştırılması açısından yeni okuryazarlık araştırmaları öne çıkmaktadır. Yeni okuryazarlık araştırmacıları okuryazarlığı sosyal ve toplumsal açıdan ele almalarına rağmen sosyal yaşam ve kültür ile okuma-yazma kurslarına katılmama ilişkisini incelememişlerdir. Görüldüğü üzere bu ilişkinin irdelenmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerinin, gündelik yaşamlarında okuma-yazma pratikleriyle ne kadar karşılaştıklarının, okuma-yazma gerektiren bir durum gerçekleştiğinde bu durumu nasıl aştıklarının saptanması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini ve karşılaştıkları güçlükleri aşma stratejilerini analiz etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Okuma-yazma bilmeyen kadınların sosyo-demografik özellikleri nelerdir?
2. Okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri nelerdir?

3. Okuma-yazma bilmeyen kadınların yaşamlarında okuma-yazma bilmemekten kaynaklanan karşılaştıkları güçlükler nelerdir ve bu güçlükleri nasıl aşmaktadırlar?

1.3. Önem

Okuma-yazma becerisi yaşamın birçok alanında kolaylık sağlayan bir beceridir. Türkiye'deki okuryazarlık durumlarını gösteren istatistikler, okuma-yazma bilmeden yaşamını sürdürenlerin olduğunu göstermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi okuryazarlık sorununun toplumsal cinsiyet ve katılım boyutları ön plandadır.

Yetişkin eğitimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde yetişkin eğitime katılmama konusunda yetişkin eğitime katılma konusunda olduğu kadar çok çalışma yoktur. Aynı durum okuma-yazma kursları için de geçerlidir. Okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri, kurslara katılıma güdüleyen etmenler kadar araştırılmadığı görülmektedir. Özellikle de günümüzde önemli sorun alanlarından biri olan okuryazarlık sorunu üzerine yapılan çalışmalar arasında okuma-yazma bilmeyenleri temele alan çalışmalar sayıca azdır. Okuma-yazma bilmeyenlerin okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerinin arkasındaki etmenlerin, bu sorun temelinde yaşadıkları güçlüklerin ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin de araştırılması onların sorunlarına daha etkili çözümler üretilmesi ve etkili okuma-yazma programlarının geliştirilmesi adına önem taşımaktadır. Okuryazarlık sorunu üzerine yapılan araştırmalarda daha çok sayısal ve istatistikî veriler öne çıkmaktadır. Böylelikle okuma yazma ile sosyal yaşam arasındaki bağ göz ardı edilmiştir. Oysa okuma yazma sosyal bir olgudur ve sosyal çevre ve yaşam ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle nitel açıdan da incelenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma, okuma-yazma pratikleri ve sosyal yaşam arasındaki bağı dikkate alarak katılım engellerini oluşturan nitel nedenleri araştıracağından ötürü önemlidir. Yapılan bu çalışma ile,

- a) Türkiye'de kadınların okuma-yazma kurslarına katılım engellerinin belirlenmesi konusunda yetişkin eğitimi alanına,
- b) Kadınlar için okuma-yazma kurslarına katılımı arttırmaya yönelik ileriye dönük çalışmalara,

- c) Okuma-yazma bilmeyen kadınların bu bağlamda karşılaştıkları güçlükleri nasıl aştıkları belirlenerek yine yetişkin eğitimi alanına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, okuma-yazma bilmeyen yetişkin kadınların okuma-yazma kurslarına katılım engellerini ve okuma-yazma bilmeden hayatla baş etme stratejilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, araştırma için üç yerleşim alanı belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışma

- a) Okuma-yazma bilmeyen ve görüşmeler sırasında okuma-yazma kurslarına katılmayan,
- b) Çalışma için belirlenen köyden, gecekondü mahallesinden ve kent merkezinden seçilmiş kadınlarla sınırlıdır.

1.5. Kısaltmalar

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
EKÖ	Eğitime Katılım Ölçeği
FOYSEP	Fonksiyonel Okuma-Yazma ve Sağlık Eğitimi Projesi
HEM	Halk Eğitimi Merkezi
HİE	Herkes İçin Eğitim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

BÖLÜM 2

1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Okuma-yazma bilmeyen kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini, yaşamlarında okuma-yazma bilmemek kaynaklı karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerini analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı ile derinlemesine betimleme, yorumlama ve katılımcıların bakış açılarını anlama amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Okuma-yazma bilmeme durumu genelde UNESCO ve TÜİK tarafından elde edilen istatistikler temelinde sayısal veri olarak öne çıkmaktadır. Böylelikle okuma-yazma bilmeme durumu ile okuma-yazma bilmeyenlerin sosyal yaşamı arasındaki ilişki göz ardı edilmektedir. Fakat okuma-yazma kurslarının okuma-yazma bilmeyenlerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve katılımı destekleyici olması için bu ilişki önem taşımaktadır. Şüphesiz okuma-yazma bilmeyenlerin okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerinin belirlenmesi, kursa katılanların güdülenmelerinin belirlenmesinden daha zordur. Hem okuma-yazma bilmeyen ve kursa katılmayanlara ulaşmak hem de onları yaşamlarının irdeleneceği bir görüşmeye ikna etmek gibi zorluklar içermektedir. Okuma-yazma bilmeyen kadınların araştırma süresinde bulundukları noktadan okuma-yazmayı nasıl anlamlandırdıkları, okuma-yazma bilmeme durumunu kendileri için sorun olarak görüp görmedikleri (okuma-yazma bilmemek bir sorun olarak kabul edilmesine rağmen, katılımcılar bu durumu sorun olarak görmeyebilirler) aslında kadınların

sosyal yaşamlarıyla ilişkilidir. Yapılan ön görüşmelerde kadınların sınırlı bir yaşam alanı olduğu belirlenmiştir. Kadınların bu sınırlı yaşam alanı içinde gündelik yaşam pratikleri benzerlik göstermektedir. Bu nedenle görüşme soruları geliştirilirken bu durum dikkate alınmıştır.

2.1.1. Çalışma Grubu

Alanyazındaki çoğu araştırmada okuryazarlığın aslen bir kadın sorunu olduğu görülmektedir. Bu durum dikkate alınarak okuma-yazma bilmeyen ve kursa katılmayan kadınlarla görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Araştırma için üç yerleşim yeri belirlenmiştir. Kadınların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini ve karşılaştıkları güçlüklerle baş etme stratejilerini belirlemek adına araştırmada köy, kent merkezi ve gecekondü mahallesi olmak üzere üç yerleşim yerinde görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir.

Köy, ekonomisinin önemli bir kısmı tarım ve hayvancılığa dayanan ülkemiz için önemli bir yerleşim yeridir. Araştırmanın köy kısmı için Sinop- Boyabat'a bağlı Bağlıca Köyü tercih edilmiştir. Hem araştırmacıya yakın bir köy olması, hem köyde tarım ve hayvancılığın aktif olarak yapılıyor olması hem de Boyabat merkezine en yakın köy olması (4 km) bu köyün seçilmesinde etkili olmuştur. Köyde okuma-yazma kurslarına katılım engellerini ve güçlüklerle baş etme stratejilerini belirlemek için Bağlıca Köyü'ndeki okuma-yazma bilmeyen yedi kadınla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Sanayileşme yolunda ilerleyen bir ülke olan Türkiye'de köylerde istediği kazancı elde edemeyen bireyler çoğunlukla kentin olanaklarından faydalanmak için kentlere göç etmektedir. Genellikle köyden kente göç eden ailelerin marjinal işlerde çalışan bireyleri için kentteki ilk yerleşim yeri olarak gecekondü mahalleleri öne çıkmaktadır. Türkiye'de gecekondular tampon görevi görmektedir. Kongar (2013)'a göre tampon kurumlar ya da mekanizmalar feodal toplumdan kapitalist topluma ya da geleneksel toplumdan modern topluma geçişte önemli bir yere sahiptir. Gecekondü mahalleleri de köyün geleneksel yapısından kentin modern yaşamına geçiş bölgesini oluşturmaktadır. Bu tampon bölge köy gelenekleri ve kent yaşamı arasında sıkışmıştır; yani ne köy yaşamından tam olarak kopabilmiş ne de kent

yaşamına ayak uydurabilmiştir. Araştırmanın gecekondü mahallesi kısmı için Anakara Altındağ'a bağılı Önder Mahallesi tercih edilmiştir. Mahalle, hem büyük şehirde yer aldığı hem de Anadolu'nun farklı yerlerinden göç edenleri barındırdığı için tercih edilmiştir. Araştırmada, geçiş bölgesi olduğu için gecekondü mahallesinde yaşayan okuma-yazma bilmeyen yedi kadınla görüşmeler yapılmıştır.

Kent merkezi, modern yaşamı temsil etmektedir. Özellikle büyük şehirler; modern yaşam ve kentsel yaşam pratiklerinin yoğun karşılaştığı yerler olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle kent merkezinde okuma-yazma diğer yerleşim yerlerine nazaran daha önemli görülmektedir. Buna rağmen, kentlerde de okuma-yazma bilmeden yaşamını devam ettiren yetişkinler vardır. Türkiye'nin modern kentleri arasında en çok öne çıkan kent İstanbul'dur. İstanbul'da Anadolu yakasında özellikle gelir düzeyi yüksek kesimin ikamet ettiği yer olması ve araştırmacı tarafından iyi bilinen bir ilçe olması nedeniyle Ataşehir ilçesi araştırmanın kent merkezi kısmı için tercih edilmiştir. Ataşehir'de yaşayan okuma-yazma bilmeyen yedi kadınla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Belirtilen yerleşim birimlerinde görüşme yapılan okuma-yazma bilmeyen kadınlar kartopu tekniğı ile belirlenmiştir. Kartopu örneklem seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir. Araştırma için gerekli özelliklere sahip birisi bulunur, bulunan kişiden başkalarını da önermesi istenir ve süreç ilerledikçe elde edilen isimler tıpkı bir kartopu gibi büyüyerek devam edecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Böylelikle okuma-yazma bilmeyen bir kadın bulunup onun da aynı durumda olan başkasını önermesi araştırmacı için hem zaman tasarrufu sağlamış hem de güven sorununu ortadan kaldırmıştır.

Üç yerleşim yerinde yapılan görüşmelerde, sosyal bir olgu olan okuryazarlık yaşadıkları koşullarda, çevrede, kültürde okuma-yazma bilmeyen kadınlar için ne kadar ihtiyaç olduğu, ne anlama geldiğı ve yaşamda karşılaştıkları okuma-yazma bilmeme temelli güçlüklerin ne olduğu, bu güçlüklerle nasıl başa çıktıkları ve okuma-yazma kurslarına katılım engelleri konusunda zengin bir veri elde edileceğı düşünülmektedir. Böylelikle kadınların içinde bulundukları kültür ve çevrede okuma-yazma bilmemenin etkisi çok yönlü olarak ölçülebilecektir.

2.2. Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada alanyazın taranması ve yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmıştır.

İlgili alanyazın taraması: Yetişkin okuryazarlığı ile ilgili ulusal ve uluslararası istatistikler okuma-yazma bilmeyen nüfusta kadın oranının yüksek olduğunu göstermektedir. İstatistiklerin yanı sıra alanda yapılan çalışmalar ve araştırmalarda okuryazarlık sorununun toplumsal cinsiyet boyutunu öne çıkarmaktadır. Ayrıca bir yetişkin eğitimi olarak okuma-yazma kursuna katılmayanların varlığı okuryazarlık sorununun katılım boyutuna da dikkat çekmektedir. Bu bilgiler ışığında, araştırmada okuryazarlık sorunu, toplumsal cinsiyet, yetişkin eğitime katılım engelleri konuları taranarak araştırmada kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013). Sorular ana hatlarıyla bellidir, görüşme esnasında derin bilgiler alabilmek adına araştırmacıya yeni sorular ekleme olanağı sunar. Görüşme soruları katılımcıların hayatlarında okuma-yazmanın önemini, okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini vurgulayacak şekilde hazırlanmıştır.

Araştırma için öncelikle Zonguldak'ta Aralık 2014'te okuma-yazma bilmeyen üç kadınla ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşme sonrası hazırlanan rapor uzman görüşüne sunulmuştur. Raporda kadınların sosyal yaşamları ile okuma-yazma arasındaki ilişkiyi irdeleyen verilerde eksiklikler tespit edilmiştir. Sonrasında kadınların gündelik yaşamları dikkate alınarak okuma-yazma pratiklerinin karşılına çıkabileceği durumlar kategorileştirilmiş ve bu kategorilere dair yeni sorular eklenmiştir. Böylelikle yarı yapılandırılmış görüşme için sorulara son şekli verilmiştir (Görüşme soruları EK C'de sunulmuştur). Üç alt amaca uygun olarak sorular üç başlık altında toplanmıştır: katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ait sorular, okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerini vurgulayan sorular, gündelik yaşam pratiklerinde karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlükleri aşma stratejilerini vurgulayan sorular. Soruların tamamı açık uçlu sorulardır. Şubat 2015'te

köyde ikamet eden, Nisan 2015'te kent merkezinde ikamet eden, Mayıs 2015'te ise gecekondlu mahallesinde ikamet eden okuma-yazma bilmeyen kadınlarla görüşülmüştür (Katılımcıların tanımlayıcı özellikleri ve görüşme kodları Ek A'da sunulmuştur). Kent merkezi ve köyde ikamet eden kadınlarla katılımcıların evlerinde, gecekondlu mahallesinde ikamet eden kadınlarla ise Önder Mahallesi Kadın Eğitim ve Araştırma Merkezi'nde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her görüşme bir ile iki saat arası sürmüş ve kadınların bilgileri dahilinde görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Yapılan görüşmelerde kadınların okuma-yazma kurslarına katılım engelleri, okuma-yazma bilmemekten kaynaklanan karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri aşma stratejilerine odaklanılmıştır. Görüşmelerde kadınların köy doğumlu olmaları, yetiştikleri toplumsal kültürden dolayı örgün eğitime katılmamış olmaları, okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerinin özünde eril kültürün etkisi ve okuma-yazma pratikleriyle günlük yaşamda onları öğrenmeye teşvik edecek düzeyde karşılaşmamaları gibi ortak noktalar öne çıkmıştır.

Verilerin analizi: Kadınlarla yapılan görüşmeler öncelikle yazıya aktarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Özdemir, 2010). Görüşmeler, görüşme soruları oluşturulurken belirlenen kategorilere uygun olarak analiz edilmiştir. Belirlenen kategoriler dışında görüşmede ortaya çıkan yeni kategorilere de analizde yer verilmiştir. Böylelikle görüşme analizi sonrası bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmuştur. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitekim bulgular yorumlanırken katılımcıların alıntılarına da sıkça yer verilmiştir.

BÖLÜM 3

3.BULGULAR VE YORUM

Bulgular üç başlık altında toplanmıştır. Birinci başlık altında araştırmaya katılan yetişkin kadınların sosyo-demografik bilgilerine ait bulgular; ikinci başlık altında yetişkin kadınların okuma-yazma kursuna katılmama nedenleri ile ilgili bulgular; üçüncü başlık altında ise yetişkin kadınların okuma-yazma bilmedikleri için yaşamda karşılaştıkları güçlüklerle ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1. Yetişkin Okuma-Yazma Kurslarına Katılmayan Kadınların Sosyo-Demografik Özellikleri

Bu bölümde okuma-yazma kurslarına katılmayan kadınların sosyo-demografik özelliklerine ait bulgulara yer verilecektir.

3.1.1. Cinsiyet

UNESCO 2013 ve 2014, TÜİK 2014 istatistiklerde okuma-yazma bilmeyen nüfusun üçte ikisinin kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yetişkin okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalarda da kadın ile okuryazarlık sorunu arasındaki ilişkinin (Aslan, 1994; Yıldız, 2006; İnce,2008; Bulut, 2015; Alica, 2015) çeşitli şekillerde vurgulanması sorunun toplumsal cinsiyet boyutunu öne çıkarmaktadır. Nitekim okuryazarlık sorunun üstesinden gelmek için yapılan kampanyalardan bazılarının (Ana-Kız Okuldayız, Adult Literacy and Skills Training Programme vb.) özellikle hedef kitle olarak kadınlara yönelik olması dikkat

çekmektedir. Araştırmada bu bilgiler ışığında okuryazarlık sorunu bir kadın sorunu olarak ele alınmış ve sadece okuma-yazma bilmeyen kadınlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.1.2. Yaş Durumu

Çizelge 8

Okuma-Yazma Kurslarına Katılmayan Kadınların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş aralığı	Frekans
34-altı	7
35-39	3
40-44	-
45-49	-
50-54	1
55-59	1
60-64	1
65- üstü	8
Toplam	21

TÜİK 2014 verilerinde okuma-yazma bilmeyen kadınların 50 yaş ve üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okuma-yazma bilmeyen nüfusun %21.46'sı 50 yaşın altındayken; %78.51'i 50 yaş üzerindedir. Bu da göstermektedir ki yaş ve okuma-yazma bilmeme durumu arasında doğru orantı vardır; yaş arttıkça okuma-yazma bilmeme durumu da artış göstermektedir. Katılımcıların yaş durumuyla ilgili bilgi sunan Çizelge 9, TÜİK verilerinde olduğu gibi bariz bir ayrımı ortaya koymasa da katılımcıların yarısından fazlası elli yaş üzerindedir. Bu durum da, Türkiye'deki genel profile uyumaktadır. Okuryazarlık sorunu ve yaş arasındaki korelasyonu desteklemektedir.

3.1.3. Doğum Yeri

Çizelge 9

Katılımcıların doğum yerleri

Doğum Yeri	Frekans
Köy	19
Kent	2
Toplam	21

Çizelge 10'da görüldüğü üzere katılımcıların çoğu köy doğumludur. Bu durumda okuryazarlık sorunu ve kırsal arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Okuma-yazma sorununun kırsalla ilişkisi olduğu çeşitli çalışmalarda da vurgulanmıştır. Örneğin; Sayılan, Balta ve Şahin (2002) okuryazar olmayan kadınların çoğunun (%57.8) köy doğumlu olduğunu saptamıştır (aktaran Yıldız, 2006). Şüphesiz okuryazarlık sorunu ile kırsal arasında bağ oluşturan etkenler, Yıldız (2006)'ın da belirttiği gibi geçmişte örgün eğitimde yapılan düzenlemelerin kırsala ulaşmasındaki yetersizliği, sözlü kültürün etkili olması, yazıya gereksinim oluşturan sosyo-ekonomik çevrenin olmamasıdır. Her üç yerleşim yerinden eşit sayıda kadınlarla görüşmeler gerçekleştirmiştir; fakat günümüzde kırsalda okuma-yazma bilmeyen sayısı kente oranla daha fazladır. Kır ve kent bağlamında TÜİK 2014 verileri incelendiğinde kırsalda (belde/köy) toplam yetişkin nüfusta okuma-yazma bilmeyenlerin oranı % 11, erkek nüfusunda % 4 kadın nüfusunda ise % 17 iken, kentte (il/ilçe merkezleri) toplam yetişkin nüfusta okuma yazma bilmeyen oranı %5, erkek nüfusta % 1, kadın nüfusta ise % 8 olduğu görülmektedir.

3.1.4. Medeni Durum, Evlenme Şekli ve Aile Biçimi

Çizelge 10

Medeni Durum, Evlenme Şekli ve Aile Biçimi

	Frekans
Medeni Durum	
Bekar	-
Evli	19
Dul	2
Evlenme Şekli	
Görücü usulüyle	20
Kendi tercihiyle	1
Aile Biçimleri	
Geniş Aile	7
Çekirdek Aile	14
Tek ebeveynli Aile	-

Katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında çoğunun evli olduğu, iki katılımcının dul olduğu görülmektedir. Yine katılımcıların çoğu erken yaşta evlen(diril)diğini belirtmiştir. Katılımcıların ortalama evlilik yaşı 17.85'tir (katılımcılardan biri 14; ikisi 15; dördü 16; dördü 17; dördü 18; ikisi 19; üçü 20; biri de 29 yaşında evlenmiştir). Buna bağlı olarak araştırmada ortaya çıkan çarpıcı bir bulgu da katılımcıların yarısının çocuk gelin olması durumudur. Günümüzde hala bazı yerleşim yerlerinde çocuk gelin sorunu varlığını sürdürmektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki yoksulluk ve düşük eğitim seviyesi çocuk evliliğine katkıda bulunan en önemli faktörlerdir (Boran, Gökçay, Devocioğlu ve Eren, 2013). Nitekim katılımcıların çoğunun ailelerinin ekonomik durumlarının iyi olmaması ve annelerin eğitimsiz ve babaların düşük eğitilmiş olması Boran ve arkadaşlarının tespitini desteklemektedir.

Katılımcıların evlenme şekillerine bakıldığında bir katılımcı hariç tamamının görücü usulü evlenmiş olduğu görülmektedir. Bir katılımcı kendi seçimiyle evlendiğini ifade etmiştir. Kendi seçimiyle evlenen katılımcının katılımcılar

arasındaki en genç katılımcı olması ve kentte yaşıyor olması dikkat çekmektedir. Çocuk gelin ile eğitimsizlik ya da düşük eğitim seviyesiyle ilişkisi olmasının yanı sıra görücü usulü evlilik ile eğitimsizlik/düşük eğitim arasında ilişki vardır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından hazırlanan Türk Aile Yapısı Raporunda, Beşpınar (2011) araştırma grubunda görücü usulüyle evlenenlerin %54'nün eğitilmiş olmadığını belirtmektedir. Nitekim bu araştırmada elde edilen veriler de eğitimsizlik ve görücü usulü evlilik arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Evliliklerinin yanı sıra katılımcıların yetiştikleri ve oluşturdukları aile biçimleri de önemlidir, çünkü insanın sosyalleşmeye başladığı ilk yer ailedir. Aile, bireyin sosyal statüsünü gösteren bir etken olduğundan dolayı okuryazarlığın gelişimi için de önemlidir. Katılımcıların çoğu kalabalık ailelerden gelmektedir. En az kardeş sayısına sahip bir kadın vardır ve 2 kardeştir (katılımcının annesinin genç yaşta hasta olması çocuk sayısının az olmasında etken olabilir). Katılımcıların ortalama kardeş sayısı 6.5'tir. Katılımcılardan dokuzu 2-5; on ikisi ise 6-15 kardeştir. Türkiye'de daha çok geniş aile ve çekirdek aile yapısı hakimdir. Bu durum kır ve kentle ilişkilidir. Kentteki aile yapısı daha çok çekirdek aile iken, kırsalda geniş aile yapıları yaygındır. Kırsalda hayvancılık ve tarım daha yaygın olduğundan aileler bir arada yaşamakta ve bu işleri beraber yapmaktadır. İş gücü açısından kalabalık olmak kırsalda önemlidir. Kentte yaşanan gelişmelerle oluşan sanayi toplumunda artık geniş ailenin etkinliğini yitirmekte olduğu, aynı zamanda geniş aile bağlarının sosyal hareketliliği engellediği, çekirdek ailenin ise sosyal hareketliliği kolaylaştırdığı savunulmaktadır (Özen 2002'den aktaran Bayer, 2013). Bunun yanı sıra, kent yaşamında ailelerde sadece baba ya da babanın yanı sıra anne de çalıştığı için çekirdek aile yapısı hakimdir, bu nedenle de kırsaldaki yaşantının aksine kentlerde aileler kalabalık olmamayı daha çok tercih etmektedirler. Zira kır ailesi daha geleneksel ve geniş aile olarak yaşamına devam ederken, kent ailesi ise daha modern ve çekirdek aile olarak hayatıyet kazanmıştır (T.C. Başbakanlık Aile Ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, 2010).

Köyde görüşülen yedi kadın da geniş ailede yaşamaktadır, ya çocukları yanındadır ya da kendisi aile büyüklerinin yanındadır.

Gecekondulu mahallesinde yaşayan yedi kadın Türkiye'nin farklı bölgelerinden kente göç etmişlerdir. Bir kişi hariç hepsinin önce eşi memleketten büyük şehre akraba yanına gelmiş; bir işe girmiş ve sonra da ailesini getirmiştir. Gecekondulu

mahallesindeki kadınların aileleri çekirdek aile yapısındadır. Fakat Gecekondlu mahallelerinde çekirdek aile olarak yaşasalar da kentte sürekli irtibatta olduğu akraba aileler vardır.

Kentte yaşayanlar ise tam bir çekirdek ailedir, eşi ve çocuklarıyla akrabalık ilişkilerinin içinde çok yer almadan ve kentsel pratiklerle yaşamaktadır ve kentin yoğunluğuna ayak uydurmuş görünmektedirler.

3.1.5 Ekonomik Durum

Katılımcıların ve eşlerinin çalıştığı (çoğunlukla marjinal) işler birçok çalışmada ortaya konan eğitimsizlik ya da yoksulluk arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Katılımcıların sadece birinin eşi devlet memurluğu yapmıştır. Diğerlerinin eşleri özel sektörde çalışmıştır/ veya halen çalışmaktadır (İnşaat işi, mobilya işi, çiçekçilik, tarım ve hayvancılık, odunculuk vb.). Köydeki katılımcıların eşlerinin çoğu aile mesleği olan tarım ve/veya hayvancılıkla ilgilenmektedir (sadece bir kişi devlet memurluğu yapmıştır) ve çoğunlukla sosyal güvenceleri vardır. Kentteki kadınların eşleri özel sektörde sosyal güvenceli veya güvencesiz bir işte çalışmaktadır. Kentte ve gecekondu mahallesinde yaşayan toplam sekiz kadın, eşlerinin sürekli iş değiştirmesinden ve düzenli maaş alamamasından şikayet etmektedirler. Meslek olarak aynı işi yapsalar da sıklıkla iş yeri değiştirmektedirler (özellikle eşinin inşaat işçisi olduğunu belirten kadın, eşinin yılda yaklaşık iki ay çalışmadığını belirtmiştir). Böylelikle sigorta primleri eksik kalmakta ya da düzenli yatmamaktadır ve hali hazırda kalabalık olan hane nüfusu için eşler bu durumu içselleştirerek düşük gelirle de olsa başka alternatifini olmadığını düşündükleri için çalışmaktadırlar. Türkiye’de özel sektörde çalışanların karşılaştıkları sorunlar arasında sigorta primlerinin yatmaması, düşük ya da düzensiz yatması, çalışma saatlerinin düzensizliği ve düşük ücret sayılabilir. Özellikle sigorta primleriyle ilgili soruna İlhan (2007)’da dikkat çekmektedir:

İşverenler çalıştırdığı işçilerin maliyetinden, ya işçinin sigortasını hiç ödememekle tamamen kaçabilmekte ya da işçinin sigorta prim veya günlerini düşük göstererek kısmen kurtulmaktadır. İşçinin gelir oranının düşük olmasından dolayı her şeyi kabul ederek çalışması, işverenlerin böylesi bir davranışa girmesinde büyük bir etkiye sahiptir.

İşçinin kendini bu konuda çaresiz hissederek durumu kabul etmesindeki en büyük etken ise haneye anaparayı sağlıyor olması ve eğitimsizliğidir. Özellikle erkeklerde eğitim yükselirken işsizlik azalmakta (lise ve dengi meslek okulu %14.9, üniversite %9.6), eğitim azaldıkça işsizlik artmaktadır (okur yazar olmayanlar %20.9, lise altı eğitilmişler %17.0) (Güney, 2009). Başka bir çalışmada ise İncedal (2013), Türkiye genelinde eğitim durumu itibariyle 2009 yılı yoksulluk oranları incelendiğinde, okur-yazar olmayan veya herhangi bir okul bitirmeyen kişilerin yoksulluk oranının %29.84 olduğu ve eğitim durumuna göre yapılan sınıflandırmada en yüksek yoksulluk oranına sahip kesimin bunlar olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla katılımcıların eşlerinin de eğitim seviyeleri yüksek olmadığı için işsiz kalmaktansa düşük ücretle de olsa çalışmayı kabul etmeleri eğitim ve yoksulluk arasındaki ters orantıyı desteklemektedir. Kentte yaşayan kadınlardan birinin, gecekonduda yaşayan kadınlardan ise ikisinin eşleri kendi işlerini yapmaktadır, buna karşın diğerleri gibi ekonomik sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle haneye gelir getiren bir işte çalışan kadınlar da vardır.

Çizelge 11

Kadınların Çalışma Durumları

Çalışma Durumları	Frekans
Sosyal güvenceli bir işte çalışan	1
Aile işinde çalışan	8
Güvencesiz, geçici işlerde çalışan	5
Çalışmayan	6
Emekli	1
Toplam	21

Sosyal güvenceli bir işte çalışan kadın kentte yaşamakta ve bir gıda fabrikasında çalışmaktadır. Aile işini yapan kadınların altısı köyde yaşamaktadır ve tüm aile yetiştirdikleri sebzenin ve hayvanlardan elde ettikleri ürünlerin satışından kazandıkları parayla geçimlerini sağlamaktadırlar. Diğer iki kadın ise kentte yaşamakta ve çiçek satarak haneye gelir elde etmektedirler. Sosyal güvencesi

olmayan marjinal işlerde çalışan kadınlardan ikisi gecekondu mahallesinde, üçü kent merkezinde yaşamaktadır. İki kadın apartman ve ev temizliğinden elde ettiği; diğer kadın ise çöplerden pet şişe, kağıt, karton ayrıştırarak kazandığı gelirle hane bütçesine katkıda bulunmaktadır. Gecekondu mahallesindeki iki kadın da yazları memleketlerine gittiklerinde pamuk tarlalarında ve bostanda mevsimlik işçilik yaparak kısa süreliğine para kazanmaktadır. Emekli olan kadın oyuncak fabrikasında çalışmıştır. Ayrıca köydeki diğer katılımcılar gibi sebze yetiştirip satmaktadır. Çalışmayan kadınların beşi gecekondu mahallesinde, biri ise kent merkezinde ikamet etmektedir.

Kadının sigortasız, geçici, yevmiyeli işlerde, aile içi ücretsiz işlerde ve ev işlerinde çalışması aslında eğitimsizlik ve yoksullukla yakından ilişkilidir (Karadeniz, 2011). Araştırmaya katılan kadınların ekonomik durumları ve eğitim durumlarının kendilerini toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren güvencesiz işlere yönlendirdiği görülmektedir. Ayrıca bu üçlü (güvencesiz iş-yoksulluk ve eğitimsizlik) arasında kısır döngü vardır. Yani güvencesiz işlerde genelde yoksul, eğitimsiz bireyler çalışırken bu durum yine yoksulluğu ve eğitimsizliği üretmektedir. Nitekim araştırmaya katılan kadınların ve eşlerinin eğitim seviyeleri, ekonomik durumları ve çalıştıkları işler bu durumu desteklemektedir.

3.1.6. Kadınların ve Ailelerinin Eğitim Durumları

Araştırmaya katılan kadınlardan sadece iki kişinin ilkökul deneyimi vardır ve diğerleri okula hiç gitmemiştir. Buna rağmen hepsinin bir şekilde (kardeşleri, çocukları vb. vasıtasıyla) eğitimle bağı olmuştur/ olmaktadır.

Sosyalleşme ailede başladığı için katılımcıların okul/ eğitimle ilişkisini anlamak adına ailedeki diğer bireylerin eğitim durumu önemlidir. Ailedeki diğer bireylerin eğitim seviyesi ailenin yapısı ile bağlantılıdır, çünkü kalabalık aile modeli genellikle yoksulluk ve eğitimsizlikle ilişkilidir. Bu nedenle çoğunlukla çocuk sayısı ne kadar fazla ise eğitim kalitesi ters orantılı olarak düşük kalmaktadır. Kalabalık ailenin öncelikli sorunu evdeki bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamak olduğu için eğitime

gereken önem verilmemektedir. Kadınların tamamının kalabalık ailede yetişmiş olması bu durumla örtüşmektedir.

Kadınların anne-babalarının eğitim durumuna bakıldığında babaların tamamının okuryazar olduğu, buna karşılık annelerin tamamının okuma-yazma bilmediği görülmektedir. Okuryazar babaların dördü ilkokuldan; biri 9. sınıftan terk; ikisi okuma-yazmayı askerde öğrenmiş, on dördü ise ilkokulu bitirmiştir.

Katılımcıların ikisinin babası (ki bu iki kişi kardeşler) çiçekçilik yapmakta; diğer babalar ise memleketlerinde tarım ve/veya hayvancılıkla uğraşmaktadır/ uğraşmıştır. Katılımcıların tamamı babalarının hanelerinin de kalabalık olduğunu ve aile büyüklerine (aile işinde) yardım etmenin gerekliliğinden dolayı eğitime önem ver(e)mediklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca bu durum okuma-yazma sorunun toplumsal cinsiyetle bağı bir kez daha gözler önüne sermektedir. Katılımcıların anneleri ve ananeleri de okuryazar değildir. Zira eşit eğitim imkânlarından yararlanamayan, örgütlenerek ve adli mercilere başvurarak haklarını arayamayan kadınlar, annelerinden miras kalan yoksunlukları kendi kız çocuklarına miras bırakmaktadır (Ulutaş, 2009). Okuryazar olmayan kadınların anneleri de, ananeleri de okuryazar değildir. Hatta kadınlar arasında kendi kız çocuğunu okula göndermeyenler de vardır. Bu durum Ulutaş(2009)'ın tespitini doğrulamaktadır. Okula gönderilmeyen kadınlar daha çok evdedir ve ev içi uğraşları çıraklık eğitimi (anne ustadır, kız ise çırak) yoluyla öğrenmişlerdir. Toplumsal cinsiyet rollerinin benimsenmesi için ev içi uğraşları öğrenmesi örgün eğitimden daha önemli görüldüğü açıktır. Birçok çalışmada çocukların eğitiminde annenin rolünün babadan daha fazla ve etkili olduğu tespit edilmiştir. Eğitim almış anneler eğitim almamış olanlara göre çocuklarını okula göndermeye daha meyillidir (Comings et. al. 1992'den akt. UNESCO, 2005). Diğer bir deyişle, eğitim almayan anne çocuğunun da eğitimine çoğunlukla yardımcı olamamakta; böylelikle eğitimsizlik sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Nitekim eğitimsiz bir annenin evladı olarak katılımcıların da eğitimsiz olması ve bazı kız çocuklarının okula gönderilmemesi bu tespiti desteklemektedir.

Katılımcılar 71 erkek, 46 kadın olmak üzere toplamda 117 kardeşe sahiptir. Katılımcıların kardeşlerinin eğitim durumları Çizelge 12'de verilmiştir:

Çizelge 12

Kardeşlerin Eğitim Durumları

Cinsiyet	Okuryazar olan	Okuryazar olmayan	Toplam
Kadın	9	37	46
Erkek	71	-	71
Toplam	74	37	114

Katılımcıların erkek ve kız kardeşlerin eğitim durumu eğitimdeki eşitsizliği bir kez daha gözler önüne sermektedir. Erkek kardeşlerin tamamı okuryazar ve örgün eğitime katılmışken; kız kardeşlerin sadece beşte biri örgün eğitime katılmıştır. Kız kardeşlerden sekizi eğitimine devam etmektedir, biri ise ilkokul 3'ten terktir. Erkek kardeşlerin 44'ü ilkokul, 15'i ortaokul, 9'u lise mezunu iken 3'ü ilkokuldan terktir. İlkokuldan mezun erkek kardeşler yoğunluktadır. İlkokuldan sonra eğitime devam etmemelerinde iki önemli etken vardır. Birincisi, aile bireylerine aile içi işlerde yardımcı olmaktır. İkincisi de geçmişte eğitim dönemlerinde yaşadıkları köylerde ortaokul ya da lisenin olmamasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi kırsalda kabalık ailelerde çocukların da iş gücü olarak aileye destek olması önemlidir. Katılımcıların % 67'sinin erkek kardeşlerinin aileye yardım için okula devam etmediğini belirtmesi aile içi işin geçmişte eğitimin önünde önemli bir engel olduğunu göstermektedir. Ayrıca Çizelge 12'de kız kardeşlerin çoğunun kendileri gibi okuma-yazma bilmediği görülmektedir. Bu durum daha önce de belirtildiği gibi eğitimsizliğin anneden kızlarına miras kaldığının göstergesidir.

Katılımcıların eşlerine bakıldığında tamamının okuryazar olduğu görülmektedir. Eşlerin on beşi ilkokul, ikisi ortaokul, biri lise, biri üniversite mezunudur, ikisi ise okuma-yazmayı askerde öğrenmiştir. TÜİK tarafından 2009'da yapılan yoksulluk çalışması sonuçlarına göre hane halkındaki erkek bireylerin eğitim durumuna bakıldığında %30.04 (Çalışkan, 2007) ile yoğunluğun ilkokul mezunlarında olduğu görülmektedir. Katılımcıların eşlerinin eğitim durumu da Türkiye'deki genel profille uyushmaktadır.

Çizelge 13

Katılımcıların Ailelerindeki Yetişkinlerin Okuryazarlık Durumu

Ailedeki yetişkinler	Okuryazar	Okuryazar değil
Erkek yetişkinler (baba, kardeş,eş, çocuk)	112	-
Kadın yetişkinler (katılımcılar, anne, kardeş, çocuk)	25	85

Çizelge 13'te katılımcıların ailelerindeki yetişkin bireylerden oluşturulan genel bir okuryazarlık profili gösterilmektedir. Katılımcıların ailelerindeki erkek yetişkinlerin tamamı okuryazarken, kadın yetişkinlerin sadece yirmi beşinin okuryazar olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum da aslında okuma-yazmanın neden bir kadın sorunu olduğunu bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Kadınlar her ne kadar eğitimden yoksun bırakılmış olsalar da kendi çocuklarının eğitimine çoğu önem vermektedir. Kendi ebeveynlerinin yaptıklarını bir hata olarak gören kadınlar aynı hataya düşmemek için çoğu kız çocuklarının da eğitimini desteklemektedir. Fakat katılımcılar arasında kız çocuklarını okula göndermeyenler de vardır.

Katılımcıların 31'i kız, 45'i erkek olmak üzere toplamda 76 çocuğu vardır. Çocukların eğitim durumları ise Çizelge 14'te verilmektedir.

Çizelge 14

Çocukların Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	Kız	Erkek
6 yaş altı	5	8
Okuryazar değil	6	-
İlkokulda/ İlkokul mezunu	13	12
Ortaokulda/ Ortaokul mezunu	3	12
Lisede/Lise mezunu	3	7

(devam ediyor)

Çizelge 14 (devam)

Çocukların Eğitim Durumu

Eğitim Durumu		Kız	Erkek
Üniversitede/ mezunu	Üniversite	1	6
Toplam		31	45

İki katılımcının çocuklarının yaşı eğitim çağının altındadır. Diğer on dokuz katılımcının çocuğu okula gitmiştir/ devam etmektedir. Çocukların arasında ilkokul ve ortaokul mezunu çoğunluktadır. Kadınların belirttiğine göre; çocuklardan ilkokul ve ortaokuldan mezun olanların çoğunu eğitime devam etmek istememiştir. Katılımcıların hanelerinin ekonomik durumlarına bakıldığında tamamı yoksulluk sınırının altındadır; buna rağmen gelişen eğitim olanakları, özellikle kenttekiler için, çocuklarının eğitime devam etmelerinde (en azından zorunlu eğitimi tamamlayacak ölçüde) kolaylıklar sağladığı için kadınlar çocuklarının eğitimi desteklemektedir. Kendileri ya da kardeşleri eğitimi zorunlu olarak bırakırken, çocuklarının ise eğitime devam etmemeyi tercih etmeleri dikkat çekmektedir. Eğitimi tamamlayan çocuklar ya evdedir ya da geçici işlerde çalışmaktadırlar. Bu durum yoksulluğun yeniden üretimine katkıda bulunmaktadır ve böylelikle düşük eğitim seviyesi ve yoksulluk arasındaki ilişkiyi bir kez daha doğrulamaktadır. Katılımcıların çocuklarından sadece dördü devlet işinde çalışmaktadır ya da devlet işinden emeklidir (ikisi öğretmenlik yapmaktadır, biri harita mühendisi, diğeri ise inşaat mühendisi olarak çalışmış ve emekli olmuşlardır).

3.2 Okuma-Yazma Bilmeyen Kadınların Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri

Bu başlık altında okuma-yazma bilmeyen kadınların örgün eğitim deneyimleri ve bir okuma-yazma kursuna katılmama nedenleri analiz edilmektedir.

3.2.1 Örgün Eğitime Katılmama Nedenleri

Kadınların örgün eğitim geçmişleri incelendiğinde iki kadının kısa süreli de olsa örgün eğitime katıldığı; diğer on dokuz kadının katılmadığı tespit edilmiştir. Eğitim geçmişi olan kadınlardan biri ilkokul birden ve diğeri ise ikinci sınıftan terktir. İlkokul ikinci sınıftan terk olan kadın annesinin hastalığı nedeniyle, diğeri ise okulun yanması ve sonra okul yerine sağlık ocağı yapılması nedeniyle eğitimine devam edememiştir.

Katılımcıların üçü kentte, diğer on sekizi ise köyde yetişmiştir. Katılımcıların örgün eğitime katılmamalarının çeşitli nedenleri vardır ve bu nedenlerin birçoğu eril kültür ile yakından ilişkilidir.

3.2.1.1. Eril Kültürde Kadının Konumu

Katılımcıların tamamı ataerkil aile yapısında yetişmiştir. Kadınların çoğunun köylerde yetiştikleri dikkate alınırsa kırsaldaki sözlü kültürün ve erkek egemen bir yapının baskın olduğu toplumsal yapının etkisi kadınların geçmişte örgün eğitime katılmama nedenlerinde açıkça görülmektedir. Kadınların yoğunlukla belirttiği ailelerindeki “kızların okumasının gereksizliği” düşüncesi, kız çocuktan ev içi iş gücü olarak faydalanma ve ergenlikte yaşanan fiziksel gelişimin eğitimlerine engel olması gibi nedenler kırsalda geçmişte baskın olan eril kültürle yakından ilişkilidir.

3.2.1.1.1. Ailelerdeki “kız çocuklarının okumasının gereksizliği” düşüncesi.

Yedi katılımcı okula gönderilmeme nedeni olarak ailelerinin “kız çocuğunun okumasının gereksizliği” düşüncesine sahip olmasını dile getirmişlerdir. Eril kültürdeki baskın otorite olan aile reisinin etkisi bu nedende açıkça görülmektedir:

Benim hiçbir kız kardeşim okula gitmedi. Herkesler çok konuşurdu, dedikodu çoğudu yani. Bizim de okula gönderilmeyişimiz ondandır. Kız kısmı zaten evlenip gidecek, boşuna yani (G 7).

Kız kısmısını bizim oralarda o zamanlar göndermezlerdi. Erkekleri gönderirler ama kızları göndermezlerdi. Kız kısmı okuyup da napacak? Erkeği göndermek yatırımmış, kızı okutmak masrafmış, dışarı gelin gidecek ya masraf görüyolardı. Meşakkatim de fazlaydı evde. Ev işinden yemeğe kadar yapardım hep (G 8).

Göndermediler beni okula. Beni babam göndermedi. Kızlar evlenip elalemin olacak, erkek evlat evde kalır, aldığı gelin bize bakar. Kız kısmı gittiği evdekilere iş yapacaklar, eloğlu için mi okutayım demişti babam. Mesela babama sorsalar kaç çocuğun var, diye. O der ki beş. Direk erkeklerin sayısını söyler, kızları saymaz bile. Evden çıkacak ya onlar saymaz (G 11).

Aslında bizim eve öğretmen de geldi. Kızlar okula gönderilsin diye evleri gezerlerdi. Ben de gitmek istedim ama babam göndermedi. Abimler gitti okula, biz kızları göndermedi babam (G 15).

Vermediler bizi. İşte kız okumaz, oğlanlara mektup yazar. Sanki kız okuyup ne olacak, kocaya varacak, çocuk sahibi olacak. Onlara bakacak. Hiç düşünmemişler büyük şehre gidince nasıl geçinirler, diye (G 16).

Ancak bu eril yapının zaman içinde çözüldüğü de katılımcılar tarafından belirtilmektedir:

Kız kısmısı okumazdı o dönemler, kızım ben varım 85 yaşında, 80 sene öncesini düşün. Şindiki kadar düşünceler değişik değildi. Aile baskısı olsun, çevre baskısı olsun pek yaygındı. Baksana babam iki evlenmiş elalemin sözüyle, okula mı gidecekdik. Kızın okuması değil evde duranı makbuldü o zamanlar (G 5).

Yavrum bizim oralarda yokluk vardı, bu bahane değil bizim okula gitmemize. Bizimkilerdeki yaygın düşünceden gönderilmedik okula biz. Neymiş kız kısmışı kırığına mektup yazarmış, çok bilmesinmiş, bilip de âlim mi olacakmış. Ne kadar bağnaz düşünceler, tabi o zamanla şimdiki zamanda farklı. Aynı hataya bende düştüm, söylentilere kandım göndermedim kızımı okula. Şimdi görüyorum ki yanlışmışız. Asıl kız okuyacakmış da evinde söz söyleyecekmiş. Kızın gözü açılmadan evlendirirlerdi o zamanlar, öyle bir düşünce vardı (G 17).

Katılımcıların anlatıları açıkça göstermektedir ki Anadolu’da geçmişte özellikle kız çocuklarının okula gönderilmemesinde ataeril yapının etkisi büyüktür. Nitekim

bu bağlamda birçok çalışma da ataerkil etkisini vurgulamaktadır. Kandiyoti (2015)'nin de belirttiği gibi özellikle hala bazı kırsal bölgelerde ve Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinde ataerkil yapının baskınlığı varlığını hala sürdürmektedir. Nitekim bu bölgelerden göç eden kadınların kız kardeşleri ya da bölgede yaşamaya devam eden akrabalarının kız çocuklarının okullara gönderilmemesi ya da eğitime devam ettirilmemesi eril otoriteyi göstermektedir. Fakat G5 ve G17'nin ifadesinden de anlaşıldığı üzere kapitalist toplumsal yapılanmaların eril kültürü zamanla kırdığı da bir gerçektir. Geçmişte kendisinin mağdur olduğu davranışı kendi kız çocuğuna da uygulayan G17 günümüzde artık durumun değiştiğini bu yüzden geçmişe yönelik pişmanlığını dile getirmektedir.

3.2.1.1.2. Kızlardan evde iş gücü olarak faydalanma.

Günümüzde tarımda makineleşmenin etkisiyle azalmış olsa da geçmişte köylerde kalabalık ve geniş aile yapısının yaygın olması, geçimin tarım ve hayvancılığa dayanması bir anlamda daha çok insan gücüne ihtiyaç demektir. Kısacası hem ev içinde hem de ev dışında çalışacak insan lazımdır. Bu nedenle kız çocuklarının günün en verimli saatlerinde okulda olması demek, bir insan gücünün eksilmesi, işlerin eksik kalması ya da diğer aile bireylerinin fazla çalışması demektir. Nitekim aileler, kız çocuklarını okula göndermeyerek bu durumun önüne geçmektedir. Katılımcıların beşi ev işlerine yardım etmeleri için okula gönderilmediklerini belirtmişlerdir:

Eee, yedi kişilik aile. Bunların çoğu adam. Evde iş görecektir insan lazım kızım. Beni bu sebeple okula göndermemişler. Evin işini kim yapacak? Annem gündüz yoktu evde pek, hep tarladaydı, erkek gibi çalışırdı. Benden küçük iki tane daha kardeşim var, onları büyüttüm ben. Küçükken evin sorumluluğu hep bana aitti. Mesela evimize su gelmemişti, suya giderdim. Gecelere kadar çamaşır, bulaşık yıkardım, kalabalıktık (G1).

Beni anamlar yollamadılar. İş gördüm evde. Evi görcem diye yollamadılar beni kızım. Anama, babama yardım ettim. Onlar tarlaya, bahçeye giderse yemek yaptım, kardeşlerime baktım. Bazen de tarlaya gittim onları beraber. Bazı dönemler çok iş olur bahçelerde, ben de giderdim. Onun dışında eve bakayım diye okula göndermediler beni (G2).

Küçükken iş yaptırıyorlardı, evde adam lazımdı; ondan yollamadılar, iş yapcam diye. O zaman da bişey demiyolar mıydı bilmem öğretmenler, yollamamışlar. Heralde şimdiki gibin zorunlu değildi bilmem (G3).

Ben ikiye kadar katıldım ama gitmedim hiç. Annem kanserdi yedi sene falan sürdü rahatsızlığı. Ben evle onla ilgileniyordum. Haftanın bir günü okula gidiyorsam dört gün gitmiyordum. Bazen haftalarca gitmiyordum. Devamsızlık yaptım hep. Annemin durumu ağırdı, eve bakarken, ona bakarken okulu bıraktım (G10).

Abim gitti ama benim annem rahatsızdı, ben iş görürdüm evde. Dışarı da çıkmazdım pek. Hep evin işini yapardım, kardeşime bakardım, evin hizmetini görürdüm yani. Babam da tarlada olurdu ekseri. Babam bi de aksi bir adamdı (G14).

Katılımcılar arasında G10'un özel durumu öne çıkmaktadır. Ailede ev içinde en etkili olan kişi çoğunlukla annedir. Anne rahatsız olunca yaşça küçükte olsa yerini kız evlat, yani yine bir kadın almıştır.

Kadınların anlatılarından da görüldüğü üzere eril kültürün baskınlığı bu nedende de hakimdir. Geleneksel aile yapısında kadının yaptığı iş önemlidir. Yani geçmişte ev içinde fayda sağlaması eğitime katılmasına engel olmuştur. Günümüzde yapılan çalışmalar bazı yerleşim alanlarında bu durumun hala devam ettiğini göstermektedir. Örneğin; Z. Alat ve K. Alat (2011)'in anne ve babaların kız çocuklarını neden okula göndermedikleri üzerine yaptıkları nitel araştırmada da kız çocuğundan evde iş gücü olarak faydalanılması belirtilen nedenlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

3.2.1.1.3.Ergenlikte yaşanan fiziksel gelişimin kız çocukların örgün eğitime katılmasına engel olması.

Eril kültürün baskısını gösteren “kızların okumasının gereksizliği” düşüncesi gibi ergenlikte yaşanan fiziksel gelişimden dolayı katılımcıların üçü okula gönderilmemiştir:

En büyük abimin sözü geçer evde, o istemeyincek gönderilmedik. Ben istiyordum, o göndermedi. Büyüdükçe ortaya çıkıyorsun, bizim oralarda kız kaçırmalar da olur. Yaşın hiç önemi yok, çocukmuş, kadınmış; kafaya taktılsa isterler olmazsa kaçıırırlar. Hep o yüzden eve kapatıldık biz. Şimdi kendi çocuklarına da aynı yapıyor. Erkek çocukları okuyor ama kız çocuklarını okutmuyor (G9).

Ben yapı olarak iri bir kızdım, bu engel oldu bana. Biraz gelişmiş olunca kocaman kız okula gidip ne yapacak, diye söylediler babama (G12).

Büyüklerin zamanında okul yoktu ama benim zamanımda vardı. Benim okul çağımdan bir sene sonra geldi; ama çağırdı öğretmenler falan hep.Ama babam

büyüdüm artık diye salmadı beni. Soranlar vardı da zaten. Civar herşeyi bilir ya söylendiler öğretmen gelince ‘Gidilmez bu yaşta’ diye (G21).

Katılımcıların anlatılarında eril kültürün etkisi yine yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Eril kültüre göre kızlar belli bir yaşa geldikten sonra artık okula gidecek bir birey değil, evlen(diril)mesi gereken bir birey olarak görülmektedir. Yaşanılan fiziksel değişim artık kendisi hakkında farklı düşünülmesine neden olmaktadır. “Etraftan laf olacağı”, “Soranın çok olması” gibi ifadeler ataerkil yapıda üzerinde etkili olan sözlü kültürü öne çıkarmaktadır. Aile reisinin kız çocuklarını bu nedenle okula göndermemesinin altında aslında hem dedikoduların önüne geçme hem de kız çocuklarını koruma düşüncesi vardır. Fakat kız çocuklarını okula göndermeyerek onları koruduklarını düşünen aile reisleri aynı zamanda onların çocuk gelin olmalarında en büyük etkidir. Böylelikle kızlar gelişim çağındayken eğitim almak yerine, çocuk gelin yapılarak toplumsal cinsiyet rollerine bürünmektedirler. Günümüzde bu düşüncenin çoğu kültürde yıkılmasına rağmen bazı yerleşim yerlerinde varlığını sürdürmektedir.

Özellikle kırsalda ataerkil baskınlığının en önemli nedeni sözlü kültürün yoğun bir şekilde hâkim olmasıdır. Kırsalda töreler, gelenekler, inançlar yazılı belgelerden daha değerli görülmektedir. Katılımcıların çoğu çevrenin söylemlerinden söz etmekte ve ailenin de bu söylemleri dikkate alarak hareket ettiğini sıklıkla dile getirmektedirler. Goody (2013)’nin de belirttiği gibi bu geleneklerin oluşturulmasında ve yaşatılmasında aile reislerinin ya da aile büyüklerinin rolü büyüktür. Köy kökenli olan katılımcılar geniş aile de yetiştikleri için okula gönderilmemelerinde aile büyükleri etkilidir. Böylelikle geleneksel düşüncüyü savunan aile büyükleri “kızların okumasının gereksizliği” düşüncesini oluşturmakta ve kendisinden sonra gelen nesle de bunu aşlamaktadır. Kızların annelerinin okumamış olması ve bir sonraki nesil olarak kendilerinin de örgün eğitime katılmamış olması bu görüşü desteklemektedir. Geleneksel düşüncelerin baskın olduğu köy yaşamında bu durumla sıklıkla karşılaşmaktadır.

3.2.1.2. Yerleşim Yerinde Okulun Olmaması

Üç katılımcı okul çağındayken köylerinde okul olmamasından dolayı okula gidemediklerini belirtmiştir:

Okul yoktu bizim köyümüzde. Kur'an yazısı vardı, ona biraz gittim ben. Ama şimdi yapmaya yapmaya onları da unuttum (G4).

Ben küçükken okula yazıldım, ama birinci sınıftayken okul yandı. Okul yerine hastane yaptılar. Okulsuz kaldık yani. Başka köylere de göndermedi ailem (G6).

Ben kardeşlerimin içinde en büyüğüm. Benim zamanında okul yoktu. Küçük kardeşimden iki yaş büyüğüm. O başladığında geldi okul. Artık yaşım geçti diye vermedi babam. Benim zamanımda yine erkekler civar köylere giderdi ama kızlar gitmezdi (G13).

Örgün eğitime katılmama nedeni olarak okul eksikliğini daha çok altmış yaş üstü kadınlar belirtmişlerdir. Yaşları dikkate alındığında Türkiye'nin 1950-1960'lı yıllarından bahsedilmektedir. Aytaç (1967) 1950-1960 arası köylerdeki okullaşma konusunu ele alırken bu dönemde okullaşma oranının erkeklerde % 84'e çıktığına, kızlarda ise %52'ye düştüğünü; Türkiye'nin yaklaşık 35.000 köyünden 1/3'ünde okul olmadığını, kızların okula devam eden gençler arasında azınlığı temsil ettiğini, köy okullarındaki kız öğrenci oranının %36.1, orta öğretimdeki kız öğrenci oranının %23.5 olduğunu belirtmektedir. Aytaç (1967)'ın belirttiği oranlar dikkate alındığında 1950-1960 arası köylerdeki okullaşma oranının % 68 olduğu ve köy okullarındaki ve ortaöğretimdeki kız çocukları oranının, ortalama orandan oldukça düşük olduğu görülmektedir. Kız çocuklarının okullardaki oranı, erkek çocukların oranının çok altında seyretmektedir. Nitekim tüm köylerde okul olması yerine birbirlerine yakın köylerde merkezi bir okulun varlığı ve bu okulun da kadınların kendi köylerinde olmaması, aileler için kız çocuklarını okula göndermemelerine somut bir neden oluşturmuştur. Üç katılımcı da uzak köylerde okul olduğunu erkeklerin oraya gönderildiğini; fakat kız çocuklarının gönderilmediğini belirtmişlerdir. Okul yokluğunu neden gösteren kadınların erkek kardeşlerinin tamamına yakını civar köylerdeki okula gönderilmesi önemli bir noktadır. Diğer önemli bir nokta ise bu üç katılımcıya yönlendirilen "köyünüzde okul olsaydı aileniz sizi gönderir miydi?" sorusunun yanıtında yatmaktadır. Üç katılımcı da köylerinde okul olsa gönderileceklerini düşünmektedir. Denilebilir ki erkekler için eğitim mesafe tanımazken, kızların eğitimi mesafeye yenik düşmektedir. Kız çocuklarının evlerinden uzak kalmaları aileler tarafından uygun görülen bir durum değildir.

Aslında bu nedenin altında belirtilen diğer nedenler yatmaktadır: kızın büyüüp serpilmesiyle “bakanın, soranın” çok olması, evde yardım için insana ihtiyaç duyulması ve ailelerdeki “kız kısmının okumasının gereksizliği” düşüncesi.

3.2.1.3. Ekonomik Sorun

Kadınlar örgün eğitime katılımı ile ilgili olarak dile getirdikleri son neden ise ekonomik sorundur. Katılımcıların üçü yoksulluktan dolayı okula gönderilmediklerini belirtmişlerdir:

Paramız yoktu ki okula gidelim. Eğitim parasız değildi, şimdi parasızmış diyorlar. Kitap parası yoktu ki bizde. Nasıl okuncak kitap olmayınca? Çalıştık hep kardeşlerimle. Erkek kardeşlerim okudu ama. Ailede okuyan var yani (G18).

Kardeşimlen aynı sebepten gidemedik okula ben de. Maddi sıkıntı. Küçük yaşta anneme-babama yardım etmeye başladım. Gittim zengin semtlerde çiçek sattım, iş öğrendim harf öğreneceğim yerde. Sokakta çiçek kovalarının başında bekledim oyun oynayacağıma. Ama o da eğlenceli gelirdi o zamanlar (G19).

O zaman durumlarımız yoktu bizim. Annemiz tek çalışıyordu. Biz hepimiz küçüktük, annem geçindiriyordu evimizi. O zaman biz Bakkalköy’de oturuyorduk. Durumumuz hiç yoktu, durumumuz olmadığı için okula da gidemedik. Ben kardeşlerime baktım. (G20).

Ekonomik sorunu belirten üç kişiden ikisi kardeşlerdir. Bu nedeni belirten kadınların ortak yönleri ise üçünün de kentte yetişmiş olması ve küçük yaşta ev içinde ya da ev dışında çalışmaya başlamalarıdır. Bu neden de yine daha önce belirtilen yoksulluk ve eğitim arasındaki kuvvetli bağı vurgulamaktadır. Günümüzde de örgün eğitime katılmama ve ekonomik sorun arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar da vardır. Örneğin; MEB (2013)’in yürüttüğü proje için yapılan araştırmada kız çocuklarının okula gönderilmeme nedenleri arasında ekonomik neden olarak yoksulluk en çok belirtilen neden olmuştur.

Kentte örgün eğitime ulaşma olanağının diğer yerleşim yerlerine göre daha kolay olmasına rağmen geçim sıkıntısı da daha belirgindir. Katılımcıların diğer bir ortak yanı ise kendileri okula gönderilmese de erkek kardeşlerinin gönderilmiş olmasıdır. Ailelerinin geçim sıkıntısı çektiğini söyleyen katılımcılara “neden erkek kardeşleriniz de siz değilsiniz?” diye sorulduğunda onların iyi bir meslek edinme ihtimallerinin

daha yüksek olduğunu, onların “erkek” olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadeler eğitimin yaşanan toplumsal kültürde erkeğe daha uygun bir alan olarak algılandığını göstermektedir. Aslında kendi eğitimleri erkek kardeşlerinin eğitimi için feda edilmiştir.

3.2.2. Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri

Çizelge 15’te katılımcıların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri verilmektedir:

Çizelge 15

Kadınların Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri

Kursa katılmama nedenleri	Frekans
Çocuk bakımı ve gündelik ev işleri	11
Yaş ve yaşa bağlı etmenler	5
Başarısız olma korkusu	2
İş kaynaklı nedenler	1
Yakın çevrenin hoş karşılamaması	1
Gündelik yaşam pratiklerinin okuma-yazmayı dayatmaması	1
Toplam	21

Bu kısımda Çizelge 15’te belirtilen katılmama nedenleri ele alınacaktır.

3.2.2.1 Çocuk Bakımı Ve Gündelik Ev İşleri

Okuma-yazma kursuna katılmamak için en çok belirtilen neden çocuk bakımı ve gündelik ev işleridir. Bu neden on bir kişi tarafından dile getirilmiştir:

Katılmak isterim aslında ama işin özü sakat bir kızım var. Onu kimseye emanet edemem. Eee, her gün de yanımda getiremem. Bunun soğuğu var, yağmuru var. Kızı da kime bırakam her gün her gün? (G1).

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. (G2).

Gün yoğun geçiyor. Evde görülecek iş var. Ben gidersem onları kim görecektir ki, iş hep kalır (G3).

Kızım yoğunum diyom ya, gün dolu geçiyo zati. Ben oraya gidince benim işimi kim görecektir? Gelinle zor yetişiyoruz, bir de o olursa işler kalır. Evde bilen var işte yetiyo bize (G7).

Ben aslında eksiklik hissetmedim. Evde de küçük çocuklarım var, onlarla gün içinde ilgilenmek lazım. Burda komşuluğum yoktur ki bir iki saat bırakayım. Bırakamam (G9).

Anca kafama dank ediyor, çocuk ödev getirdikçe, ama evde de var, onu kime bırakayım (G10).

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 (G11).

Benim de günüm yoğun geçer. Ev işlerinden dışarı bile çıkamıyorum ki bazen. Ev içinde bir dünya işte (G12).

Bende yazın köy işleri, kışın ev işleri öyle koşturmayla geçiyor vakit. Vakit ayırıp da öğrenmeye zaman kalmıyor koşturmaya da (G13).

Çocuklar var evde. Onlara bakacak kimse yok. Belki onlar okullu olursa o zaman (G14).

Çocuklar küçük, kime bırakıp gideyim ki. Hadi bir tane olsa bırakırsın ama iki taneler. Bir arada olunca da yaramazlar. Kimseye bırakamam (G20).

Kadınların anlatılarından görüldüğü üzere çocuk bakımı ve gündelik ev işleri, yani kadınların toplumsal cinsiyet rolleri, bir yetişkin eğitimi olan okuma-yazma kurslarına katılımına engel oluşturmaktadır. Birçok yetişkin eğitimi araştırmalarında “ev içi sorumluluklar” ve “çocuk bakımı” çoğunlukla kadınlar tarafından belirtilen katılım engeli olarak öne çıkmaktadır (Carp, Peterson ve Roelfs, 1973; Scanlan, 1986; Wikeland, Reder ve Landsberg, 1990; Ural, 1993; Rubenson ve Desjardins, 2009; Radovan, 2012). Nitekim bu çalışmada da, “ev içi sorumluluklar” ve “çocuk bakımı” kadınların çoğu tarafından okuma-yazma kurslarına katılmama nedeni olarak belirtilmiştir.

Kadınların katılmama nedenleri incelendiğinde ev içi sorumluluklar daha çok köydeki kadınlar tarafından belirtilirken, çocuk bakımı ise çoğunlukla gecekondumahallesindeki kadınlar tarafından belirtilmiştir.

Gecekondumahallesinde yaşayan kadınlar özellikle çevreyi, yaşadıkları kenti çok iyi bilmedikleri için kursa katılmaları durumunda çocukları ile ilgilenecek kimse olmadığını ifade etmişlerdir. Çocuklar okula başladığında bir okuma-yazma kursuna katılıp katılmayacakları sorulduğunda “o zamanı bilemem”, “çocukların okula kim gidip gelecek”, “o zamanda kesin bir şey çıkar”, “belki” gibi verilen muallak cevaplar okuma-yazma eksikliğinin aslında yakıcı olmadığını göstergesidir. Şimdi “çocuk” olması nedeniyle kursa katılmayan kadınların çocuklar okula başladığında başka nedenlerin baş göstereceği ve hiç farkında olmadığı okuma-yazmanın yokluğunda yaşamını sürdürmeye devam edeceği kararsız ifadelerinden öngörülebilir.

Köydeki kadınların gündelik ev işleri arasında ev içi işler ve hayvan, tarla ve bahçe bakımı vardır. Kadınlar, aileye gelir getiren işleri de gündelik iş olarak görmektedirler. Aslında köyde sözlü kültürün hakim olması, yazının sınırlı dolaşım alanı olması ve kadınların çoğunlukla köyle sınırlı bir yaşamları olmasından dolayı hanedeki okuma-yazma bilenler kendileri için yeterli gelmektedir. Okuma-yazma bilen kadınlarla kendileri arasında fark görmemeleri de okuma-yazma öğrenmeye çaba göstermemelerinde etkilidir. “Okuma-yazma sizce en çok nerede ihtiyaçtır?” sorusuna verilen “şehir” cevabı da bu durumu desteklemektedir. Köyde yazının fazla gerekmediğini düşünmektedirler.

3.2.2.2. Yaş Ve Yaşa Bağlı Etmenler

Öğrenmede ve kurslara katılımda yaş önemli bir etmendir. Nitekim yaşından dolayı kursa katılmadığını belirten beş katılımcı vardır. Yaşlılığı kursa katılmama nedeni olarak belirten kadınların üçü köyde, ikisi kentte yaşamaktadır:

Şimdi yaş geçti. Bu yaştan sonra öğrenip ne edeceğim. Kurs çarşı da var ama yaş geçti kızım. Artık beyin almıyor (G4).

Ben bu yaşta ne edeyim okumayı, hayatım mı değişecek. Öğrenemem ebedi. Geçti bizden kızım (G5).

Ah gençlik! Ben gelmişim 70'e, de bana neyi niçin öğrenem şimdi. Zor artık, zor (G8).

Unutkanlık başladı bende. Günlük şeyleri bile unuttur oldum. Geçen kızın okuluna gittim. Dedim ben Ela'nın babaannesiyim. Hangi Ela'nın, dediler. Soyadımız aklıma gelmedi. Kafam almıyor artık bazı şeyleri (G17).

Ah kızım, şimdi var ya kafam almıyor ki. Yaş atmışı geçmiş, kafa almaz tabii (G21).

Kadınların anlatılarından görüldüğü üzere yaş önemli bir katılmama nedenidir. Daha önce de belirtildiği gibi okuma-yazma bilmeme ve yaş arasında doğru orantı vardır. Katılımcılar arasında 50 yaş üstü olan kadınların oranı yüksektir. Dolayısıyla yaş ve algılayamama, unutkanlık gibi yaşa bağlı etmenler en çok belirtilen katılmama nedenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Yetişkin eğitime katılım konusunda yapılan birçok çalışmada katılım engellerinden biri olarak “yaş ve yaşlılığa bağlı etmenler” sıklıkla dile getirilmektedir. Örneğin; Oğuzkan ve Okçabol (1993)'un birlikte gerçekleştirdikleri bir alan araştırmasında kurslara katılmamanın en önemli nedeni (% 43) olarak yaş faktörü bulunmuştur (aktaran Yıldız, 2006).

Yaşlılıkta hem fiziksel hem de zihinsel yavaşlamalar söz konusudur. Yaşlılıkta bilgiyi işleme süreci yavaşladığı, algılamamanın düştüğü ve odaklanmanın azaldığı bir gerçektir (Cangöz, 2009). Çoğunlukla gelenekçi düşüncelere bağlı olan ve daha önce bir eğitim geçmişi olmayan yaşlılar yeni öğrenmelere de çoğunlukla kapalıdırlar. Fakat Cangöz (2009)'ün de vurguladığı gibi öğrenme yaşlılıkta bitmiş değildir; sadece yavaşlamıştır. Yaşlılıkta da okuma-yazma öğrenilebileceği düşüncesini geliştirmek; yani “Bu yaştan sonra öğrenip ne edeceğim”, “kafa almıyor”, “unutkanlık” düşüncelerinin gerçekten öğrenmenin önünde engel olmadığının kendilerinin kabul etmelerini sağlamak önemlidir. Böylelikle 50 yaş üstü çoğu kadın için okuma-yazma öğrenmenin önünde ‘yaş’ engeli ortadan kalkacaktır. Fakat bulundukları yaşa gelene kadar okuma-yazma gerektiren işlerini başkaları ile yapmayı alışkanlık haline getiren ve yaşlılığını katılmama nedeni olarak belirten kadınların “genç”liğinde de bir kursa katılmadığı, öğrenmek için çabalamadığı saptanmıştır. Yaşlılık katılmama nedeni olarak dile getirilse de bu nedenin altında okuma-yazma olmadan yaşamaya alışmaları, onlar için artık okuma-yazma öğrenmenin dönüştürücü bir etkisi olmayacağına olan inançları yatmaktadır.

3.2.2.3. Başarısız Olma Korkusu

Katılımcılarından iki kadın “başarısız olma korkusu” duyduklarını ifade etmişlerdir:

Şimdi anlayamam diye çekiniyorum. Sonra aslında merdivene de her gün gitmiyorum hamilelikten dolayı. Katılırsam üç ay sürekli gidebilir miyim, bilmiyorum. Okul gibi sonuçta. Öğrenemezsem hoca kızar mı çekiniyorum (G15).

Öğrenemem diye korkuyorum. Okul çağı geçince öğrenebilir miyim bilemedim. Sınıftakiler nasıl olur ki (G16).

Kadınlar, yetişkinlerin okuma-yazma eğitimi ile çocukların örgün eğitimde aldıkları okuma-yazma eğitimi arasında fark olmadığını düşünmektedirler. Kadınlar öğretmenlerin kendi çocuklarına kızmalarını, uyarmalarını normal karşılarlarken, kendileri bir okuma-yazma eğitimine katıldıklarında kendilerine kızabileceği düşüncesi onları tedirgin etmektedir. Aslında başarısızlık korkusu özgüven eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Başarısızlık korkusunu dile getiren iki katılımcıdan biri hayatına katkısı olacağını düşündüğü bir yetişkin eğitime daha önce katılmıştır (dikiş kursu). Katıldığı eğitim dikkate alındığında okuma-yazma eğitimi şüphesiz ki daha önemli ve dönüştürücüdür, fakat okuma-yazma kursu okuma-yazma bilmeyenler açısından kurs sonunda yazılı ve sözlü sınav olan, daha ciddi ve kendileri için başarısızlık ihtimalinin daha yüksek olduğu bir kurstur. Yani okuma-yazma eğitimi kadınlar açısından bakılınca örgün eğitime benzemektedir. Örgün eğitim de eril ve bilinmeyen bir alandır. Bu sebeple bir yetişkin eğitimi kursuna katılabilecek vakti olan kadın okuma-yazma kursu yerine toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren başka kursları tercih etmektedir. Böylece hayatına pratiklik kazandırmakta ve toplumsal cinsiyet rollerinde dönüşüm yaşamaktadır. Bilmediği bir alana girmektense; kendine yakın gördüğü, ‘başarılı olabileceğini düşündüğü’ bir alanda eğitim almayı tercih etmektedir.

3.2.2.4. İş Kaynaklı Etmenler

Katılımcıların herhangi bir okuma-yazma kurslarına katılmama nedeni olarak “gelir getiren bir işte çalışıyor olmak” bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir:

Ben yemek şirketinde çalışıyorum. Sabah 8.30'da başlıyorum akşam 19.00'da çıkarım. Sen söyle ne ara gideyim? Gün işte, akşamda evde geçiyor işte. Dinlenmeye de vaktim olsun (G18).

“Gelir getiren bir işte çalışmak” çoğunlukla kentle ilişkilidir. Nitekim bu nedeni belirten katılımcı da kentte yaşamaktadır. Sanayileşmenin etkisiyle ve tarıma olan devlet kaynaklı desteklerin azalmasıyla kente iç göçler başlamıştır. Özellikle 1950’li yıllarda başlayan iç göçte tarımsal makineleşmenin, kapitalizmin kentleri iş kaynağı olarak cazip hale getirmesinin, kamu hizmetlerinin ve sanayi yatırımlarının kentlerde yoğunlaşmasının etkisi yüksektir (Özdemir, 2012). Bütün bu etkilerle kentte iş bulma olanağının daha yüksek olduğunu düşünen aile bireyleri kente göç etmektedir. Katılımcının ailesi de bu dönemde kente göç etmiştir. Daha sonra etkili olan neoliberal politikaların etkisiyle ve kente göçlerin artması nedeniyle işlerin kalitesi değişmiş ve ucuz iş gücü ihtiyacı doğmuştur. İşverenler açısından da bu iç göçler aranan ucuz iş gücü ihtiyacını karşılamıştır. Kente göç edenlerin eğitimsiz ya da düşük eğitilmiş ve yoksul olmaları ucuz iş gücü olarak çalışmayı kabul etmelerine neden olmuştur. Köyden kente göç ederek geçim sıkıntısı yaşayan ailelerde erkeğin çalışması yeterli gelmemiş ve kadın da iş hayatına atılmıştır. Toplumsal rolü ev işi ve çocuk bakımı olarak belirlenen kadın, yoksulluğun üstesinden gelmek ya da yoksulluğu hafifletebilmek adına çalışmaya başlamıştır. Katılımcı da bu nedenle çalışmaktadır. Katılımcının da belirttiği gibi “az da olsa para kazanmak” için uzun saatler çalışması okuma-yazma kursuna katılmasına engel teşkil etmektedir.

G18’e okuma-yazma bilmemenin işi için güçlük oluşturup oluşturmadığı sorulduğunda, ilk zamanlar güçlük oluşturduğunu, fakat işi öğrendikten sonra bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Kullandığı malzemelerin rengine, şekline göre ayırım yaptığını, benzerliğine göre düzenlediğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcının daha önce katıldığı bir yetişkin eğitimi tecrübesi vardır. “İşinde faydası olacağını” düşündüğü için hizmet içi eğitim olan -katılımın zorunlu olmadığı- hijyen eğitimine katılmıştır. Şüphesiz bir yetişkini yetişkin eğitime güdüleyen en önemli sebeplerden biri gelir elde ettiği işidir. İş için gelişim ve farkındalık vaat eden bir yetişkin eğitime katılan kadın, yine işini sebep göstererek kendi gelişimi için okuma-yazma eğitimine katılmamaktadır. Bu durum da aslında okuma-yazmaya verilen değeri göstermektedir.

3.2.2.5. Yakın Çevrenin Hoş Karşılammaması

Yakın çevrenin hoş karşılamaması, ataerkil yapının baskınlığını öne çıkaran bir sebeptir:

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 (G19).

G19'un anlatımında açıkça görülmektedir ki örgün eğitime katılımı engel baba iken, evlendikten sonra okuma-yazma kursuna katılımı engelin eş olması erkek egemen kültürün uzantısıdır. Böylelikle erkek kadının üzerindeki hakimiyetini pekiştirmektedir. Eşinin okuma-yazma kursuna katılmasına izin vermediğini belirten katılımcı, yol kenarlarında çiçek satarak para kazanmaktadır. Ev bütçesine katkı sağlamak için evden çıkması eş tarafından kabul görürken kendini geliştirmek için evden çıkması kabul görmemektedir. Okuma-yazma kursunun eve sağladığı bir gelir yoktur, gelir yerine hem kursla beraber kadın aydınlanacak ve farkındalığı artacak hem de para kazanabileceği vakit kursta geçecektir. Bu durum da hane bütçesine daha az kazanç olarak dönecektir. Hem bu durumun önüne geçmek adına hem de erkek olarak kadın üzerindeki hakimiyetini daim kılmak adına bir okuma-yazma kursuna katılması eşi tarafından uygun görülmemektedir.

3.2.2.6. Gündelik Yaşam Pratiklerinin Okuma-Yazmayı İhtiyaç Olarak Göstermemesi

Gündelik yaşamda okuma-yazma pratikleriyle karşılaşmama durumunu bir katılımcı belirtmiştir:

İhtiyaç duymuyorum ki. Benim bir işime yarayacağını düşünmüyorum. Hiç harf bilmiyorum ben, kaldı ki onu çözümlesem ne işime yarayacak ki benim. Uzaklığından değil, köyde de olsa gitmezdim. Hayatımda anlamı yok ki onun (G6).

Katılımcının okuma-yazmayı anlamlandırması da benzer ifadelerle olmuştur:

Ben bilmem ki anlamını, iyi bişey mi, kötü mü? Bana desen ki okuma-yazma mı zor yoksa mal gütmek mi? Derim ki mal gütmek. Diğerini bilmiyorum, ama değerini de bilmiyorum ki (G6).

Katılımcının anlatımından gündelik yaşam pratiklerinde okuma-yazma ihtiyacının sıkça karşısına çıkmadığı görülmektedir. Elbette okuma-yazma gerektiren işleri olmaktadır; fakat yanında her daim bu bağlamda danışabileceği biri olması onu okuma-yazmayı ihtiyaç olarak görmemesinde etkilidir. Ayrıca katılımcının içinde yaşadığı kültürde yazının sınırlı dolaşım alanı olması, sözlü kültürün baskınlığı katılımcının okuma-yazmaya ihtiyaç duymamasında etkilidir. Herhangi bir konuda yardım almaktan ve yardım etmekten çekinmeyen katılımcı içi rahat bir şekilde okuma-yazmanın gerektiği durumlarda da yardım istediğini ifade etmektedir.

Katılımcılar aslında sözel olarak farklı katılmama sebepleri belirtse de birçoğunun altında yatan sebep okuma-yazma pratikleri ile sıkça karşılaşmamalarıdır. Bir yetişkinin yetişkin eğitime katılmaya güdüleyen en önemli sebeplerden biri “ihtiyaç duyma” durumudur. Yani bir yetişkin, yetişkin eğitime ihtiyaçları doğrultusunda katılmayı tercih edebilir. Her üç yerleşim yerinde yaşayan kadınların gündelik yaşamlarında okuma-yazma pratiklerinin sıklıkla karşısına çıkmaması okuma-yazmanın ihtiyaç olarak görülmemesine neden olmaktadır. Özellikle kadınların birkaçı herhangi bir yetişkin eğitime katılırken (hijyen eğitimi, dikiş-nakış kursu vb.) okuma-yazma kursuna katılmamaları, gündelik yaşamda okuma-yazma pratiklerinin karşısına sıkça çıkmadığı için eksikliğini fazla hissetmemelerinden kaynaklanmaktadır.

Bütün bu sebeplerden ötürü kadınların anlatılarında yeni öğrenmeler için okuma-yazma eğitiminin birincil önemde olmadığı görülmektedir:

Geçtim okuma-yazmayı o merkezde, burda Kuran kursu var ona bile gidemiyom ki (G3).

Bir de 3-4 ayrı Kur'an öğrenmeye çalışıyorum komşulardan ama kafa zor alıyor. Onu bile kavrayamadım ben (G21).

Görünen o ki okuma-yazmanın araştırmaya katılan kadınların hayatında onları öğrenmeye güdüleyecek etkisi yoktur. Yoksa okuma-yazma öğrenmek için sadece “sınıf içi” eğitim gerekli değildir. Bir kişi dışında tüm katılımcılar bir kursa katılırsa ailelerinden destek göreceklerini belirtmiştir. Aslında bu durum da okuma-yazma

öğrenme işinin her konuda yardım aldıkları aile bireylerinden alınacak yardımla günlük kısa çalışmalarla okuma-yazma öğrenilmesinin gerçekleşebileceğini göstermektedir. Buna rağmen okuma-yazma öğrenmek yerine okuma-yazmanın gerekli olduğu işlerini geliştirdiği stratejilerle aşmaktadır ve okuma-yazmanın dönüştürücü etkisi olabileceğine ikna edilmedikleri sürece okuma-yazma bilmeyenler açısından durum böyle devam edecek görünmektedir.

Okuma-yazma kursları bir yetişkin eğitimi olduğu için kadınların belirttikleri katılmama nedenleri ile alanyazındaki çalışmalarda belirtilen yetişkin eğitime katılım engelleri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Giriş bölümünde ele alınan çalışmalarda yetişkinlerin belirttikleri katılım engellerin çoğunluğu Cross'un üçlü kategorisindeki durumsal engelleri göstermektedir. Başka bir deyişle; yetişkin eğitime katılım engelleri üzerine yapılan çalışmalarda durumsal engeller en çok dile getirilen engeller olarak öne çıkmaktadır. Nitekim bu çalışmada kadınların katılmama nedenlerinin çoğu da durumsal engeller kategorisinde belirtilen engellerdendir. Yetişkin eğitime katılım engellerini araştıran çalışmaların çoğunda durumsal engelleri kurumsal engeller; kurumsal engelleri de bireysel engeller takip etmektedir. Fakat bu çalışmada durumsal engelleri bireysel engeller takip etmektedir ve kurumsal engeller hiç belirtilmemiştir. On üç katılımcı durumsal engelleri belirtirken, geriye kalan sekiz katılımcının tamamı bireysel engelleri dile getirmişlerdir. İlgili literatürde "ev içi sorumluluklar" ve "çocuk bakımı" katılım engeli olarak çoğunlukla kadınlar tarafından dile getirilmiştir (Cross, 1983; Scanlan,1986; Radovan, 2012). Nitekim bu çalışmada da en çok belirtilen katılmama nedeni olarak öne çıkmaktadır.

3.3. Okuma-Yazma Bilmeyen Kadınların Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlükleri Aşma Stratejileri

Bu bölümde okuma-yazma bilmeyen kadınların gündelik hayatta bu sorun temelinde karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri aşma stratejileri ele alınacaktır. Araştırmaya katılan kadınların okuma-yazma bilmemeleriyle karşılaştıkları gündelik yaşam pratikleri arasında yemek yapma, çocukların eğitimi, telefon kullanma, televizyon izleme, iş yaşamı, alışveriş yapma, seyahat etme, adres tarifi, resmi işlemler ve siyasal pratikler yer almaktadır.

3.3.1. Yemek Yapma

Yemek yapma kadınların gün içindeki en temel uğraşlarından biridir. Kadınların tamamı yemek yapmayı usta-çırak ilişkisi içinde ya kendi ya da eşlerinin annelerinden öğrenmişlerdir ve genelde pratiklik kazandıkları yemekleri yapmayı tercih etmektedirler. Katılımcıların arasında az sayıda da olsa yeni tarif deneyenler vardır:

Ben erken evlendim, anne evinde bilmezdim. Eltim aşağıda otururdu, ben yukarıda. Ona sora sora öğrendim. Şimdi hepsini yapabilirim. Kitabım bile var, bazen de internetten bakarız kızım. O bana okur, ben de yaparım. Kızım ile iyi anlaşıyoruz bu konuda, hem o da öğreniyor işte (G11).

Ben severim yemek yapmasını. Özenirim de çocuklarım sağlıklı beslensin diye. Yeni tatlar da denerim. Tarifini alırım komşudan ezberim iyidir, akılda tutarım hep (G16).

Yemek yapmadan olur mu? Annemden öğrendim ne öğrendiysem. Zaten bir süre sonra yeni şeyleri kendin de deneyebiliyorsun, biraz ondan biraz bundan derken yemek çıkıveriyor ortaya. Bazen internetten kızım okur bana, ben de yaparım (G18).

Yeni tarif denediklerini belirten kadınların tamamı kent merkezinde yaşamaktadır. Kadınlar yeni tariflere göre yemek yapmak için iki yol izlemektedir. Birincisi, ezber yeteneğinden faydalanmaktır. Komşu ve akrabalarından aldıkları tarifleri ezberleyerek yemek yapan kadınlar bağımsız olarak hareket edebilmektedir. İkincisi, hanedeki birinden yardım almaktır. Özellikle yazılı tariflerden faydalanacağı zaman hanedekilerden yardım almaktadır. Böylelikle başkalarına bağımlılık durumu devam etmektedir. Toplumda yemek yapmak kadının görevi olarak kabul gördüğü için kadın da yeni tatlar deneyeceği zaman kız evlatlarından yardım almaktadır. Kız evladın görevi tarifini okuyarak gerekli yönlendirmeleri yapmaktır. Aslında G11'in ifadesinde de görüldüğü gibi böylelikle anne kızını gelecekteki toplumsal cinsiyet rolüne hazırlamaktadır.

3.3.2. Çocukların Eğitimi Konusunda Kadınların Deneyimleri

Katılımcıların hanelerinde (bir hane hariç) okula giden en az bir çocuk ya da torun bulunmaktadır. Gün içinde okula gitmeyen çocukların ev içindeki bakımı kadının sorumluluğundadır. Okula giden çocukların okuldaki durumlarıyla ilgilenen kişi mekana bağlı olarak farklılık göstermektedir. Kadınların çocukların ödevlerine yardım edebilmesi de mekânsal olarak farklılık göstermektedir.

Köydeki çocukların okuldaki velisi genelde aile reisidir ve aile reisi çocukların eğitiminde de çoğunlukla söz sahibidir ve kadınlar çocuklarına dersleri konusunda yardımcı olamamaktadır:

Benim torun okullu. Dedesi okulda velisi. Bana ödev sormaz zati. Babasına sorar, anasına da sormaz. Kız bitirsin alcaz okuldan, şehre gönderemeyiz. Artık elden ayaktan kesildim, evde de adam lazım ya (G2).

Ya, ben zaten her işe koşturuyom, çocuğu o yaşa da getirmişim, napcam ödevini de mi ben yapcam. Velisi dedesi, ona sorar, babasına sorar. Ben bu kıt halimle de yardım edemem zaten (G3).

Ben kızı gönderiyon ama ilkokula. Sonrası uzakta hep, göndermezler dedesi, babası falan. Evde yardım eder bize artık. Erkekler de okuyo, tabii. Ben ödevlerine yardım edemiyom, zor bana göre ödevleri, ama elbet üstesinden gelebilecekleri şeydedir. Sonuçta öğrendiklerini ödev tutuyolar. (G4).

Çocuğun velisi dedesi, ama okula toplantıdan toplantıya gider. Başka köyde ya okul, uzak kaçar bize. Çocukların ödevlerine de abileri yardım eder. Ben gün içinde yoğunum, akşam eve gelince ev işi başımdan aşıyo, çocuğa vakit ayıramıyom ki (G5).

Katılımcıların anlatılarından görüldüğü üzere kadınların çocuklarının okullarıyla bir ilgisi yoktur ve ödevlerine sınırlı düzeyde yardım etmektedirler. Köyde kadınların aile içi ücretsiz işlerde çalışmaları onları günün büyük bir kısmında evin dışında tutmaktadır. Evde olduğu zamanlarda ise ev içi işleri yapmaya çalışan kadın çocuğunun ödevlerine ayırabilecek vakti olmadığını düşünmektedir. Bu sebeplerin yanı sıra kadınlar okul ortamını çok iyi bilmemektedirler. Yetiştikleri kültürde okula gönderilen genelde ailedeki erkek bireylerdir; bu nedenle eğitim alanı, yani okul eril bir alandır. Eril bir alan olarak okul belli bir yaştan sonra tehlikeli görülmektedir, bu sebeple kız çocuklarının okula devam ettirilmeyeceği bazı katılımcıların anlatılarında da görülmektedir. Zaten köyde okul yoktur ve çocuklar yakındaki köy okuluna taşınmalı sistemle gitmektedirler. Çocukların okutulmasında ise kendi dönemlerinde

olduğu gibi erkek çocuklarına öncelik verilmektedir. Anlatılarda görüldüğü üzere, hem taşınmalı sistem olması, hem de kız çocuklarından evde iş gücü olarak faydalanılması kız çocuklarının eğitiminin önünde hala bir engel olarak varlığını sürdürmektedir. Köyde sadece iki katılımcı kız çocuklarını da okumak istedikleri seviyeye kadar destekleyeceklerini belirtmiştir.

Kadınlar çocukların yazılı ya da uygulamalı ödevlerine yardımcı olamamaktadır. Fakat ifadelerinden bu durumdan çok da şikayetçi olmadıkları görülmektedir. Çocuklar ödev yapımında babadan, dededen ya da varsa kendisinden yaşça büyük kardeşten yardım almaktadırlar. Ödev yapımında çocukların öncelikle ailedeki erkek bireylerden yardım alması eğitimin eril bir alan olarak görüldüğünü desteklemektedir.

Kentte yaşayanlar için eğitim imkanları köye nazaran çok daha gelişmiştir. Gecekondulu mahallesindeki kadınların çoğu bunun farkında oldukları için çocuklarını okutmak istemektedir:

Okula gidiyorlar. oğlum üçe, kızım bire gidiyor. Oğlum birinci sınıfta öğrenemedi, sınıfın en gerisindeydi. İkinci sınıfa özel çocuk eğitmenine de götürdük. O da şöyle oldu. Öğretmen toplantı yaptı, eşime demiş oğlunuz çok geride, ilerleyemiyor, zeka özürlerinin okuluna götürün, demiş. Eşim de ona kızdı, eve geldi. Eşim internetten araştırdı, birini buldu Çankaya'da. Ona götürdük, ondan sonra dersleri düzelmeye başladı. Şimdi de sınıfın birincisi. Şimdi kızıma da destek alıyoruz. Ondan ücret almıyor mesela. Oğlum da devam ediyor, kızım da başladı. Biz bire bir ilgilendik. Mesela burası gecekondu, arkadaşlardan görüyorum, aman okumazsa babasının yanında iş yapar, diyorlar, yani onun işini. Ben isterim okusun, babası bu kadar okumuş olmasa belki o da zorlamazdı ama okuduğu için okumadan iyi bir yere gelemeyeceğini biliyor. Para yönünden sıkıntı da yaşamıştık o ara ama tazminatla onu okuttuk. Öğretmen bir yere kadar ilgileniyor, aileye daha çok iş düşüyor bence. Okuldaki velileri benim. Öğretmenlerine hep durumlarını sorarım, ilgilenirim. Eşime de anlatırım (G10).

En büyük çocuğum lisede, ikinci ortaokul, en küçüğü ilkokulda. Her kademe de var bende. Okullarıyla ben ilgilenirim. Babaları derslerine yardım eder, en büyükleri de ders gösterir küçüklere. Ben okumalarını yaptırırım ama doğru okurlar mı bilemem (G14).

Köydekilerle kıyaslandığında gecekondu mahallesindeki katılımcıların çocuklarının eğitimiyle ilgilendikleri görülmektedir. Kadınların çoğunun okula giden en az bir çocuğu vardır. Kadınlar çocuklarını her gün okula getirip götürmekte; hatta bazı kadınlar, çocukların okul saati uymadığı için gün içinde dört kere okula gidip gelmektedir. Gecekondulu mahallesinde genelde aileler kendi durumlarından ders çıkararak çocuklarının eğitimini önemsemektedirler. Çok çocuklu ailelere çocukların

hepsinin okutulup okutmayacağı sorulduğunda okutma taraftarı olduklarını; fakat bunda maddi durumun da etkili olduğunu belirtmektedirler. Okula giden çocukların okuldaki velisi –köydekilerin aksine- çoğunlukla kadınlardır (sadece iki kadının çocuklarının okuldaki velisi babalarıdır). Çocuklar ders çalışırken veya ödev yaparken kadınlar çocuklarına yardım etmek için çaba göstermektedir; fakat ödevin doğru yapılıp yapılmadığını kontrol edebilecek bir kontrol mekanizmasına sahip değildirler. Çocuğuna ödev konusunda yardım edemediği durumlarda ise hanedeki diğer bireylerden yardım almaktadır.

Kent merkezinde ise duyarlılık diğer yerleşim yerlerine göre daha yüksektir:

Ben hep okula gelirim. Beş dakikalık mesafede zaten evim. Okula ben getirip götürüyorum. O zamanlar öğretmenleriyle de görüşürüm hep. Zaten öğretmenimiz de çok sık toplantı yapar. Ödevlerde de oğlana babası yardım eder. Arada bana sorarlar, bildiklerimi söylerim de okumaları yapamıyorum. Mesela atasözü soruyolar, açıklıyorum. Okumalarını da yaptırıyorum ama doğru mu yanlış mı bilemiyorum. Oğlan yeni okumaya başladı, hecelemesini düzeltiyorum ama harf olarak gösteremiyom. Onu da kızım yapıyor. Bilmediğim yerde babası yardım eder kıza da (G15).

Çocukların her gün ödevlerinde mesela, ben yardımcı olamıyorum, çünkü bilmiyorum, anlamıyorum. Babadan ya da abladan yardım alırlar genelde. Okuldaki velisi benim. Okulda bir toplantı olsun, gidince çocuğun isminin karşısına imza atmak gerekiyor ama ben çocuğun adını bulamıyorum. Yanımdakine ya da orda imza atana soruyorum ‘Benim çocuğun adı nerde yazıyo?’ diye. İyi bir şey değil ki. İnsan bunu söylerken nasıl eziliyo (G16).

Kentte yaşayan katılımcılardan sadece iki kadının çocukları okul çağından küçük olduğu için henüz okulla bağı yoktur. Diğerlerinin okula giden çocukları ya da torunları vardır. Çocukların okullarıyla genelde kendileri ilgilenmektedirler. Çalışan anneler toplantı günü genelde iş yerlerinden izin almaktadır. Çocukların okumalarını sonuna kadar destekleyeceklerini belirten kadınlar gecekondü mahallesindeki kadınlar gibi ödev yardımı konusunda çocuklarına sınırlı bir şekilde yardımcı olmaktadır. Çocukların ödevlerine yardım konusunda babaları, hanedeki diğer kardeşler ve komşu çocukları öne çıkmaktadır.

Özetle; kadınların okuma-yazma bilmedikleri için karşılaştıkları sorunlardan biri çocuklarına okul ödevleri konusunda yardımcı olamama durumudur. Çocuğu okula giden kadınların tamamı bu sorunu dile getirmiştir. Çocuğun yetiştirilmesi açısından eğitilmiş olmak önemlidir. Türk geleneklerinin çocuk yetiştirilmesinde anneye daha

çok görev vermesi ve eğitimli annenin çocuğunu yetiştirmede daha bilinçli bir yaklaşım göstermesi, çocuğun başarısı üzerinde annenin önemini ortaya çıkarmaktadır (Gelbal, 2008). Çünkü anneler geleceğin yetişkin bireylerinin yetişmesinde etkili kişilerdir. Bu sebeple aslında annenin eğitimli olması çocuklarına ödev konusunda, dil kullanımı konusunda daha çok yardımcı olması demektir. Araştırmaya katılan kadınlar ise eğitiminde çocuklarına yardımcı olamadıkları zaman ya yaşça büyük olan çocuktan, ya babadan ya da komşudan yardım aldıklarını ifade etmektedirler. Böylelikle kadınlar okuma-yazma bilmemekten kaynaklanan bir sorunu diğer durumlarda olduğu gibi başkalarına bağımlı bir şekilde üstesinden gelmektedir.

Çocukların okuldaki velilerinin çoğunlukla kadınlar olduğu görülmektedir. Okulda katıldıkları toplantılarda da okuma-yazma bilmeme durumu karşılına çıkabilmektedir. G16'nın katıldığı toplantıda her okuma-yazma bilmeyen velinin karşısına çıkabilecek bir durumla karşılaşmıştır. Okuma-yazma bilmediği için çocuğunun adını listede bulmak kendisi için sorun olmuştur. Bu sorunu aşmak için sınıftaki diğer velilerden çekinerek de olsa yardım istemiştir. Fakat bu durum da psikolojik yönden kadının kendisini kötü hissetmesine neden olmuştur.

3.3.3. Telefon Kullanma

Günümüzde cep telefonu bir yetişkin için vazgeçilmezler arasındadır. Araştırmaya katılan kadınlardan biri hariç (G17) tamamının cep telefonu vardır.

Cep telefonu kullanmayan G17 yaşlılığını ve cehaletini sebep olarak göstermektedir:

Cahillik işte burda da çıktı ya. Eee yaşlıyım da. Telefon kullanmıyorum, alışamadım, kullanamadım onu ben. Beceremedim, gösterdi gelinlen oğlum. Anne sürekli dışardasın aklımız kalıyo, dediler. Çünkü hep aynı yerde kalmıyorum kızım ben. Sana ulaşalım, geç gelersen de sen bize ulaş, dediler ama aklım almadı yani, beceremedim. Ne cahilim de mi kızım. Numara çeviremiyodum, ama ararsalar açardım. Yeşile basarım açılır. Kapatma da şöyle, konuşma bitince konuşduğum kapatacak, otomatik kapanıyo benimki de o zaman. Numara aramak da şöyle, bana telefon numarası ver, telefonu aç ver numaralara baka baka basarım ama öyle ezberden telefona kaydediyolar ya bulamam işte (G17).

G17 diğer katılımcılarla benzer özellikler göstermektedir: okuryazar değildir ve kendisine yakın yaşlarda ya da yaşça kendisinden büyük katılımcılar da vardır.. Dolayısıyla G17'nin 'cep telefonu kullanmama, cep telefonunu kullanmayı kavrayamama' durumunun yaştan ya da okuryazar olmaktan bağımsız bir durumdur. Kadının ifadesinin altında yatan asıl sebep kendisine bu konuda güvenmemesidir. Bahsedilen eylemi gerçekleştirmek için yetersiz olduğunu düşünmektedir. Aslında telefon kullanmayı kendisine yetecek kadar öğrenmiştir, buna rağmen "beceremediğini" belirtmesi öz güven eksikliğini göstermektedir.

Diğer katılımcılar cep telefonu kullandığını belirtmiştir. Bu nedenle mekânsal açıdan bir farklılık bulunamamıştır:

"Telefon çalarsa açabiliyorum. Ben ararım, numaraları çeviririm. Mesela sık görüştüğüm kişileri kızıma sıralattım telefona, sırasını bilip ararım. Sayılarla bilmek isimle bilmekten daha kolay." (G15).

Telefon kullanırım. Mesela kayıtlı olanlar da çocuklar en önemlileri yani. Mesela bir numarada eşim var, iki numarada oğlum var. Öyle numaralara kayıtlı, uğraşıyorum onla da. Kağıtta da yazılı olan numarayı çevirebilirim. Ona bakar aynı sayılara basarım (G21).

Kullanırım. Ama şöyle genelde çocuklar olur yanımda, ona derim 'şunu ara, bunu ara' diye. Kimse olmazsa yanımda eşimden başkasını arayamam. Onun numarasını ezberlerim, çeviririm (G9).

Benim telefonum var ama sadece aramaları açabiliyorum, ben arayamıyorum. Ama numara versen çevirebilirim heralde sayıları benzetip (G14).

Telefonu arayamam ama gelen aramalara bakarım. Basıp açıp konuşurum yani (G4).

Telefonum var ama çeviremiyorum. Ancak başkası ararsa açarım konuşurum. Bana kağıda yaz ver onu da çeviremem, sayıları bir tek parada biliyom ben. Pazarda en çok o lazım, işimi görüyo işte bildiğim sayılar (G6).

Kadınların anlatıları, telefon kullanımı açısından da zorluklar yaşadıkları göstermektedir. Kadınlar okuma-yazma bilmediklerinden dolayı harflerle hiç bir işlem yapamamaktadır (mesaj çekme, kişileri ismiyle kayıtlama vb.). Dolayısıyla görüştükleri kişilerin isimleriyle telefona kaydedilmesi onlar için bir anlam ifade etmemektedir. Kadınlar, gelen aramaları isim ya da numarayı dikkate almaksızın cevaplayabilirken; arama yapabilmek için kendilerini harften bağımsız kılabilen bir strateji geliştirmişlerdir: Görüştükleri kişileri sayı ile kodlamak. Kişileri sayıyla kodlamaları ne kadar az kişiyle iletişimde olduklarını, birincil akrabalar dışında

kimseyi arayamadıklarını göstermektedir. Sayılar 10 rakamdan oluşurken 29 adet harf vardır. Dolayısıyla zaten az sayıda kişiyle görüşen kadınlar için sayıları kişi ile eşleştirmek, harfleri çözümlemekten daha kolay görünmektedir. Böylelikle kadınlar bu yöntemle bağımsız olarak hareket edebilmektedir. Kadınlar telefonunda kayıtlı olmayan kişilerle görüşmeleri gerektiğinde ise hanedekilerden yardım almaktadırlar. Bu durumda ise başkasına bağımlılık durumu devam etmektedir.

3.3.4. Televizyon İzleme

Televizyonun sosyal yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğu gerçektir. Bugün dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de gün geçtikçe artan sayıda kitlelerin televizyona bilinçsiz ya da bilinçli bir şekilde bağımlı konumda olması büyük ölçüde televizyonun bu gücü etkili bir şekilde kullandığının bir göstergesidir (Meder ve Çiçek, 2012). Nitekim Postman (1999)’ın da belirttiği gibi televizyon birçok şeyi eğlence gibi sunmaktadır. Bu sebeple en renkli ve ulaşımı en kolay eğlence olan televizyon günümüzde her hanede bulunmaktadır; hatta bazı hanelerde birden fazla televizyon da vardır. Katılımcıların hanelerinde en az bir televizyon vardır. Katılımcıların izlediği programlara bakıldığında mekânsal açıdan fark bulunamamıştır. Kadınlar genelde gündüzleri kadın/ sabah kuşağı programlarını (doktor programları, evlilik programları, günlük diziler vb.), akşam ise haftalık yayınlanan dizileri izledikleri görülmektedir. Sadece iki kadın tartışma programlarını ve belgeselleri izlediğini belirtmiştir. Kadınlar çoğu zaman eşlerinden ya da aile büyüğünden dolayı haber, tartışma ya da spor programlarını izlemektedirler.

Kadınların programlardaki konuşmaları anlayıp anlamadıkları konusunda mekânsal farklılık bulunamamıştır:

Ya çoğu şeyini anlamıyorum zaten. Diziyi izlerken çözemediğim konuşmalar çok oluyo, ama kimseye sormuyorum işte. Anladığım kadarıyla gidiyor dizi. Çünkü sorunca tersliyolar, onlar da diziyi takip ediyolar. Onun için soramıyosun. Sorma yetkin yok artık (G1).

Olur. Haberler de tabi. Bazen çok farklı şeyler söylüyolar, bilmediğimizden anlamadığım oluyor, anlamasam da takip ederim haberleri ama. O anlamadıklarına takılmam. Anladığım kadarıyla memleketi takip ederim (G4).

Oluyo olmaz mı, bazen soruyom bazen sormadan geçiyom. Sormadığım zaman geline diyom dizi bitincek ne oldu diye. O bana anlayacağım şekilde anlatır. Sorduğumda da bey kızıyo, çok konuşuyon diye. O yoksa sorarım, o varsa dizi bitincek sorarım (G7).

Evet, oluyor; ama yanımda kimse olmuyor ki gündüz sorayım. Anlamadan geçiyorum, anladığım kadarıyla anlıyorum işte (G9).

Arada oluyor ama üzerinde durmuyorum. Basit yerlerinden yakalıyorum konuyu (G14).

Ben dizi izlemem. Ben Halk TV'yi izlerim genelde. Haberlere bakarım, Müge Anlı'yı izlerim. Anlamadığım konuşmalar olur, oğluma sorarım bazen. Yazılar geçiyor alttan, yavrum ne yazıyor, de bana hele, derim (G17).

Akşam televizyon izlemem. Gündüz izlerim dizileri, doktorları, hocaları falan. Anlamadığım konuşmalar oluyo tabi ki. Kimseye sormuyorum, kime sorayım. Anladığım kadar, öyle geçiyor anlamasam da (G21).

Anlatılarda kadınların programlarda anlamadıkları konuşmalar olsa da programı izlemeye devam ettikleri göze çarpmaktadır. Konuşmaları anlayamama, program akışını kavrayamama ve televizyonda geçen yazıları okuyamama okuma-yazma bilmeme kaynaklı karşılaştıkları başlıca sorunlardır.

Kadınlar yaşadıkları bu sorunları ya çözmeden geçiştirmekte ya da çözmek için hanedekilerden yardım almaktadır. Kadınlar okuma-yazma bağlamında hanedeki insanlara bağımlılıklarını sürdürmektedirler. Bazı kadınlar anlamadıkları konuşmaları hanedekilere sorarken; bazıları ise hanedekilerin, özellikle eşlerinin, tepkilerinden çekindikleri için sormadan geçiştirmektedir.

Kadınlar her gün televizyon izlediklerini belirtmişlerdir. Günde ortalama televizyon izleme saatleri yaklaşık dört saattir. Televizyon ayrıca kadınların sınırlı yaşamlarındaki tek eğlence kaynağıdır; bu sebeple televizyon yaşamlarında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle bazı kadınların evinde sayıca birden fazla televizyon vardır. Özellikle iki kadın televizyonsuz gün tecrübelerini paylaşmışlardır:

“Televizyon olmadan hiç olmuyo. Gün geçmiyo, inana. Zaten evdeyim sürekli, evde televizyon olmayınca da çocuklara sarıyorum. Bir kere bozuldu da üç gün televizyonsuz kaldım. Meğer beni dinlendiriyomuş. Televizyon tamirden gelince dersin dünyam geri geldi. Onsuz geçmiyo işte vakit hiç.” (G9).

“Televizyon önemli, biz de bir tane varken, o bozuldu da o tamirden gelene ikinciye aldık. Öylelikle iki televizyon oldu evde. Şimdi de bir rahat, bir rahat.

Eşim istediğini izliyo, ben istediğimi. Rahatlıkmiş meğer. Bi televizyon var zaten izlediğim.” (G17).

Katılımcıların anlatılarından görüldüğü üzere televizyonun eksikliği büyük boşluk oluşturmaktadır. Ayrıca kadınların anlatılarında televizyonun hayatlarında ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Hatta katılımcılardan biri, evdeki televizyonun bozulmasından sonra tamir edilmesini beklemeden yeni televizyon almıştır. Görünen o ki, televizyon yaşamlarında önemli bir eğlence ve dinlence aracıdır ve eksikliği kadınlar için sorun oluşturmaktadır. Fakat okuma-yazmanın eksikliği benzer bir eksiklik oluşturmamaktadır. Hala okuma-yazma öğrenmemmiş olmaları ve öğrenmeye çabalamamaları bunun bir göstergesidir. Çünkü kadınlar okuma-yazma olmadan yaşamaya başlamış, okuma-yazma olmadan yaşamlarına devam etmektedir. Gün içinde okuma-yazma ihtiyacı ise kadınların karşısına okuma-yazma eksikliğini hissettirecek boyutta çıkmadığı bir gerçektir. Çocukları da dahil çevresindekiler kadınların okuma-yazma bilmediğinin farkındadır ve onlardan bu anlamda bir şey beklememektedir. Bütün bunlar kadınların aslında okuma-yazma bilmemeyi neden sorun olarak görmediklerini ortaya koymaktadır.

3.3.5. *Çalışma Hayatı*

Kadınların çoğu ücretsiz aile işinde ya da gelir getiren bir işte çalışmaktadır. Çalışma hayatı mekânsal açıdan farklılık göstermektedir.

Köydeki kadınların tamamı ücretsiz aile işinde çalışmaktadır. Gündelik bir iş haline gelen tarla, bahçe ve hayvanların bakımı çoğunlukla kadınların sorumluluğundadır:

Bağ bahçe var ama en çok yazın iş oluyo oralarda. Hayvan da var. Çocukların işi, evin işi, dışarı işi derken gün yoğun geçiyo. Günün çoğunu zate tarla, bahçe ve hayvan alıya (G3).

Katılımcının ifadesi köydeki kadınlar için durumu özetler niteliktedir. Köyde okuma-yazma bilmeme durumu yaptıkları aile içi işlerinde karşılırlarına hiç çıkmamaktadır. Hatta okuma-yazma bilen de bilmeyenin de aynı işi yaptığı G4 tarafından vurgulanmıştır:

Burdakiler şehirdekiler gibi olmaz ki. Bilenler var aha benden farklı mı yaşıyorlar burda. Ben de inek bakıyom, onlar da. Ben de tarla, bahçe uğraşıyom onlar da. Ne değişik sen deyiver hele bağa (G4).

G4'ün de ifade ettiği gibi okuma-yazma bilsin ya da bilmesin kadının günün yoğunluğunu oluşturan işler aynıdır: Tarla, bahçe ve hayvanların bakımı. Ayrıca katılımcının ifadesinde okuma-yazma bilmenin yaptıkları işlerde bir fark oluşturmadağını vurgulaması dikkat çekicidir. Köyde yaşayan kadınlar okuma-yazmayı çoğunlukla kentle eşleştirmekte ve kentteki işlerde okuma-yazmanın daha etkili kullanılabileceğini düşünmektedirler. Kadınlar, köydeki yaşamın ve gündelik işlerin okuma-yazmadan bağımsız olduğunun bilincindedirler. Bu sebeple çalışma hayatlarında okuma-yazma pratikleri karşılarında çıkmadığı için öğrenmeye teşvik edici olmamaktadır. Kadınların para hesabını pazarda ürün satarken öğrenmeleri, para hesabı bilgilerini güncel ve kalıcı kılmaktadır. Yaşamlarında okuma-yazmanın bu kadar aktif kullanım alanı olmaması, öğrenmeye yönelmemelerindeki en büyük etkidir. Ayrıca daha önce G4'ün de belirttiği gibi köyde okuma-yazma bilen kadınların durumlarının da kendi durumlarından farklı olmaması onlar için okuma-yazma bilmenin çok büyük fark oluşturmadağını düşünmelerine sebep olmaktadır.

Gecekondü mahallesinde ise kentte çalışan kadın yoktur; sadece iki kadın yazın mevsimlik işçi olarak çalışmaktadır:

Ben köyde mevsimlik işçilik yapardım. Hala ki gideriz yazın gidincek. Ben burda çalışmak istemem. Hem şehri bilmem ki, daha dışarı çıkamıyom ben bak. Çalışmam, alışıncı belki ama evde dursam daha iyi, köydeki yoğunluk yok artık. Evde çocuklarla geçer işte vakit (G11).

Ben çalışmak istemem, eşim de izin vermez. Biz de hoş karşılanmaz kadının çalışması, bırak çalışmayı, dışarı çıkması bile hoş karşılanmaz. Benim Diyarbakır'daki ablam hiç çıkmaz dışarı, beş sene olmuş evleneli, daha hiç çıkmamıştır dışarı tek. Anca hastane falan varsa doktorluk işi, ozaman götürür eşi. Yoksa eşi kapı kilitler de gider işe valla bak. Biz de çalışmak yok yani, çalışmam ki (G12).

Mevsimlik işçilik yapan kadınların yaptıkları işin kentle bir ilgisi yoktur. Kente göç etmeden önce yazları mevsimlik işçi olarak çalışan kadınlar göçten sonra da yazın memleketlerine gittiklerine kısa süreli de olsa mevsimlik işçi olarak çalışmaya devam etmektedirler. Mevsimlik işçi olarak çalışan kadınların işleri daha çok tarlada, bostanda ürün toplamaya dayalı olduğu için okuma-yazma bilmeme durumu karşılarında çıkmamaktadır.

İlkkaracan (1998), kırdaki tarım sektöründe yoğunlukla ücretsiz aile işçisi olarak çalışan kadınların büyük şehirlere geldiklerinde işgücü piyasalarının dışında kalarak ev kadını olduklarını belirtmektedir. Nitekim gecekondu mahallesinde yaşayan katılımcıların durumu, İlkkaracan'ın tespiti için iyi bir örnek teşkil etmektedir. Göç etmeden önce çoğunlukla köyde yaşayan ve aile içi ücretsiz işte çalışan kadınlar, yaşadıkları gecekondu mahallesine göç ettiklerinde ev hanımı olarak kalmayı tercih etmişlerdir. Hem kente göç etmenin oluşturduğu tedirginlik hem de okuryazar olmama durumu kadınların iş gücü piyasasından uzak durmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla gecekondu mahallesindeki kadınların çalışma hayatı olmadığı için bu bağlamda karşılarına okuma-yazma bilmemekten kaynaklı bir sorun çıkmamaktadır.

Kent merkezinde yaşayan katılımcıların da çoğu göçle bulundukları kente gelmişlerdir; fakat gecekondu mahallesinde yaşayan kadınlarla karşılaştırıldığında çalışma açısından aktiftirler. Kentin yaşam düzenine ayak uyduran kadınların çoğu tüketim toplumu içinde tüketimi karşılayabilmek için güvenceli ya da güvencesiz bir işte çalışmaktadırlar. Sadece bir kadın (G21) herhangi bir işte çalışmamaktadır. Çalışan kadınlar işlerinde okuma-yazma bilmemekten kaynaklanan güçlüklerle karşılaşp karşılaşmadıklarını ve karşılaştıklarında güçlükleri aşma yöntemlerini şöyle ifade etmektedirler:

Merdiven silmeye gidiyoruz arkadaşım. Ev temizliği olursa temizliğe de gideriz. Daha rahat bir geçim için ben de her gün bir apartmana merdiven silmeye giderim, arada ev temizliği çıkar ona giderim. Ev temizliğine gidince bazen yanlış zillere basıyorum, kızıyorlar o zaman 'zillerin yanında isim yazıyo' diye. Yazıyo da ben bilmiyorum ki okuyum onları. Öyle özür dileyip geçiştiriyorum işte (G15).

Arkadaşımın dediği gibi, bende azcık katkım olsun eve diye, temizliğe giderim her hafta merdivene. Arada ev temizliği çıkar, giderim. Aynı şeyler benim de başıma gelir. Eğer son aramaysa beni çağıran kişi arayıp açtırırım kapıyı. Ama değilse rast gele zile basarım. Kızarlara, ama yapacak bişeyim yok (G16).

Ben gönüllülük işi yaparım, ama üç beş para geçer elime de veririm oğluma. Çöpten kâğıt, karton, pet şişe vb. şeyler topluyorum. Hepsini toplayınca arabaya veririm. Mesela kâğıt toplarken, 'bu kâğıtta ne yazıyor acaba' diye içimden geçer bazen (G17).

Ben sigortalı bir işte çalışıyorum. Taşeron firmada yemek işinde çalışıyorum. Ben daha çok gelen gıdaları aşçılar için düzenliyorum, raflarda. Okuma-yazma bilmediğim için ilk zaman zor geliyordu, gelenin ne olduğu üstünde yazıyor ama ben okuyamıyordum. Yerleştire yerleştire alıştım. Şimdi zorlanmıyorum (G18).

Ben aile işinde çalışıyorum, eşimde bende çiçekçiyiz, aile mesleği. Biz Romenler genelde çiçekçilik yaparak geçiniriz. İhaleler olur, ihalede fiyat vererek alırsınız

çiçekleri, sonra sokakta satarız. Hiç çıkmadı karşıma okuma-yazma. Eşimde yanımda olur hep zaten, o da ilgilenir (G19).

Kardeşimin dediği gibi bizimde aile mesleği çiçekçilik. Eşimle beraber giderim hep, o ilgilenir ihalelerle, ben sadece satışta daha etkiliyimdir ve okuma-yazma karşıma çıkmadı hiç (G20).

Kentteki kadınların çalıştıkları işlerin de aslında toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirdiği görülmektedir. Çalışan kadınlardan ikisi apartman ve ev temizliğine gitmekte, ikisi çiçek satmakta, biri gıda sektöründe çalışmakta ve biri de çöpten geri dönüşüm maddelerini (teneke, karton, kağıt vb.) ayrıştırmaktadır. Özellikle güvencesiz işlerde çalışan kadınlar kendi kazandıklarını haneye ‘ek gelir’ olarak görmektedir. Evin ekonomisini sağlayan asıl kişi erkek birey olduğu için kendi kazançları onların kazancına eklendiğini düşünmektedirler. Kadınlar böylelikle yoksulluk sınırı altındaki ev ekonomisine ‘katkı’da bulunmaktadır.

Kadınların sadece bir kaçı çalıştıkları işlerde okuma-yazma bilmediği için güçlük yaşadığını ifade etmişlerdir. G15 ve G16 apartman girişlerinde okuma-yazma bilmedikleri için sorun yaşamaktadırlar. Okuma-yazma bilmeme durumlarının üstesinden gelmek için geliştirdikleri stratejilerin yanlış olduğunun farkındadırlar ve çoğunlukla yaptıkları yanlış davranıştan ötürü hoş olmayan sözler işitmektedirler. Buna rağmen karşılaştıkları durumla baş etmek için yanlış sürdürmekten başka çare görememektedirler. G18 okuma-yazma bilmediği için işinde ilk zamanlar sorun yaşamış, sonra ezber yeteneğini kullanarak yaşadığı sorunun üstesinden gelmiştir. Ayrıca G18 işe girerken de imzaladığı sözleşmeden dolayı taşeron firma ile de sorun yaşamıştır. Bu sorun ise “Resmi Evraklar” kısmında ele alınmıştır. G17’nin okuma-yazma bilmemesi ile işinde yüzleşmesi zorluk boyutundan ziyade merak boyutunda kalmaktadır; dolayısıyla öğrenmesi için teşvik edici olmamaktadır. Kadınların işlerinde yaşadıkları okuma-yazma bilmemekten kaynaklı sorunların onları öğrenmeye teşvik edecek boyutta olmadığı görülmektedir. Yani çalıştıkları işler de kadınları okuma-yazma öğrenmeye yönlendirmemektedir.

3.3.6. Alışveriş

Kadınların matematiği aktif olarak kullandıkları alanlar daha çok alışveriş yaptıkları yerlerdir. Harflerin dilinden anlamayan kadınlar konu para hesabına geldiğinde paraları tanımakta ve çoğu kadın para hesabını yapabilmektedir. Parayı en aktif olarak kullandıkları yerler de şüphesiz pazarlar ve marketlerdir. Bu sebeple alışveriş konusu iki alt başlıkta ele alınacaktır: pazar alışverişi ve market alışverişi.

3.3.6.1. Pazar Alışverişi

Kadınlar sebze ve meyve ihtiyacını çoğunlukla pazardan karşılamaktadır ve pazar alışverişleri matematiksel/parasal işlemlerin aktif yapıldığı alanlardan biridir. Pazar alışverişinde mekânsal farklılıklar vardır.

Yerleşim yeri köy olan kadınların hayatında pazarın önemi büyüktür. Çünkü Street (1989)'in belirttiği gibi köydekiler yoğun bir sözlü kültürün etkisi altındadır ve yazının sınırlı bir dolaşım alanı vardır. Köyde tarla-ev-ahır gibi çoğunlukla vakit geçirdikleri üç yer arasında günü yoğun geçen kadın için farklı hiçbir yer ve iş yoktur. Dolayısıyla farklı insanlarla iletişim kurdukları tek alan pazardır. Farklı yaşam alanlarının karşılaşmasında okuryazarlık daha çok öne çıkmaktadır (Street, 1989). Nitekim kadınlarda okuma-yazma pratikleri ile pazarda daha çok karşılaşmaktadır. Pazar köy kadınlarının yaşamlarında düzenli periyodlarla gerçekleştirdikleri bir faaliyettir. Pazartesi günleri ilçe merkezinde büyük pazar kurulmaktadır ve köylüler bahçelerinde, tarlalarında yetiştirdikleri ya da hayvanlarından elde ettikleri ürünleri bu pazarda satmaktadırlar.

Pazarın olduğu gün güzel geçiyo kızım. Hem gün boyu oturup dinleniyosun, hem de para kazanıyosun. Sebze almaya gelenleri bir görsen. Hepsi de genç senin gibin, güzel giyimliler. Belli ki çalışıyorlar. Ürünlerimizin doğal olduğunu bilip alıyolar. Doğal bizim ürünlerimiz de. Kadınlar gelip alır genelde, hem hesap yapamazsam yardım da ederler. Hepsi eğitilmiş, güler yüzlüler de (G5).

Anlatıda da görüldüğü üzere; kadınların tamamına yakını pazar faaliyetini gündelik rutin işleri içinde 'en renkli' faaliyet olarak nitelendirmektedirler. Aslında pazar onlara farklı insanlarla iletişim kurma imkanı sağlayan yegane alandır. Eğitimi kent ile eşleştiren kadınlar ilçe merkezinde yaşayanların da eğitilmiş olduğunu

düşünmektedirler. Daha önce kentte yaşamış olan kadınlar da kentte hiç yaşamayan kadınlar da ilçe merkezindekilerin eğitilmiş olduğu konusunda hemfikirdir. Özellikle öncesinde kentte yaşam tecrübesi olan kadınlara kentteyken de aynı düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda kendilerinin farklı olduğunu, köyle bir şekilde hep bağlantılarının olduğunu ve kendilerini kente ait hissetmediklerini dile getirmişlerdir. Farkın ise giyim ve ifade tarzından ve özgüvenden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Pazarda satış yapan kadınların tamamı ürünlerini alan kişilerin kıyafetlerinin, konuşmalarının kendilerinden daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Aslında öğrenilmiş çaresizlik içinde bulunan kadınlar bu durum ile eğitimsizlikleri arasında bağlantı kurarak hem sosyal açıdan hem de kültürel açıdan kendilerini kentteki (eğitilmiş) kadınlardan geride görmektedirler.

Daha önce de belirtildiği gibi pazar satışlarının kadınlarda dönüştürücü etkisi olduğu bir gerçektir; çünkü kadınların çoğu hesap yapmayı pazar satışlarında öğrendiklerini dile getirmişlerdir:

Pazarda satış yapıp yapıp öğrendim hesap işini. İlk ben fiyatları söyledim, ya alan kimse hesaplayıverirdi, üstünü de elimden alırdı. Ben kaç tutmuş ne olmuş, bilemezdim ki. Ya da bey yanımda olursa o hesaplayıp yapardı hesabı. Ama her hafta gide gide öğrendim paraları, para üstünü hesaplamayı. Kuruş hesabı halen yapamam da kuruşları da satmıyom zaten, hep tam para (G5).

Katılımcının anlatımı bütün köyün kadınlarının durumunu özetler niteliktedir. Okuma-yazma pratiklerinden olan matematiksel işlemler, pazar satışlarında kadınların karşısına çıkmaktadır. Kadınlar her hafta yaptıkları satışlarla işlem yapma yetilerini geliştirmişlerdir. Matematiksel işlemlerde yaşadıkları gelişim onları bu konuda başkalarına bağımlılıktan kurtarmaktadır.

Gecekondlu mahallesindeki kadınlar köydekiler gibi pazarda tek başlarına hareket edememektedir. Kadınlar pazara genelde komşuları ya da eşleriyle gitmektedirler.

Ben mi, tek başıma gidemem. Ya en büyük kızım olacak ya da eşim. Hem aldıklarını taşımaya yardımcı olacak hem de alışverişte hesabı yapacak. Ben seçerim eşim öder daha çok (G10).

Tek gitmem. Hep komşumla gittim. Tek gidince alışverişte para hesabını bilmiyorum. Paraları tanırım, bilirim de beş verdim üç alıcam, öyle hesaplar yapamam ben ki (G14).

Katılımcıların ifadelerinden de görüldüğü üzere, gecekondü mahallesindeki kadınların pazar alışverişinde başkalarına bağılı olarak hareket etmektedirler.

Kent merkezindeki kadınlar da köydeki kadınlar gibi pazarlarını kendileri yapabilmektedir:

Hesap yaparım, satış yaparken de sürekli hesapla işimiz. Alışveriş yaparken de dikkat ederim. Geçim darlığı çekiyoruz zaten. En çok dikkat ettiğimiz şey para harcamak (G19).

G19'un anlatımı kent merkezindeki bütün kadınların ifadeleri için örnek teşkil etmektedir. Kadınlar okuma-yazma bilmeseler de para hesabı yapabilmektedir. Paranın gündelik yaşamda aktif olarak kullanılması ve aile ekonomisiyle bağlantılı olması kentteki kadınların hesap yapabilmesinde etkilidir. Hesap işlerini geliştirmelerinde şüphesiz gelir getiren bir işte çalışıyor olmaları da etkilidir.

3.3.6.2. Market Alışverişi

Günümüzde artık üretim toplumundan tüketim toplumuna geçilmiştir. Her türlü ürüne ulaşım kolaylığı ve çeşitlerin çokluğu insanları tüketime yönlendirmektedir. Hazır gıdalar, temizlik ürünleri, kıyafetler vb. ürünler artık her hanede tüketilmektedir. Çoğu hazır ürünlerin edinimini kolaylaştıran alanlar şüphesiz marketlerdir. Bu yüzden sosyal ve ekonomik yaşam içinde marketlerin yeri önemlidir. Araştırmaya katılan kadınların market alışverişlerinde mekansal farklılıklar bulunmuştur. Kadınlar market alışverişlerinde hesap işleri, ürün tercihi, tavsiye edilen son tüketim tarihi vb. konularda okuma-yazma bilmemekten kaynaklanan güçlüklerle karşılaşmakta ve bu güçlükleri aşmak için farklı stratejiler geliştirmektedirler.

Köydeki kadınlar market alışverişlerini pazarın olduğu gün yani Pazartesi günü yapmaktadırlar:

Pazartesileri evler dolar burda. Hem satarsın hem alırsın. Marketleyin o gün gidilir. Aybaşında aylık alışveriş, onun dışında ufak tefek alışveriş yaparız. Pazarda hesaplarım tam paradan satıyon genelde, markette küsürat var, ben bilemem onu ama. Orda hesap yapmam hiç (G6).

G6'nın da ifade ettiği gibi kadınlar için Pazartesi tam manasıyla bir alışveriş günüdür. Marketten ya da pazardan alışveriş yapabilme şansı haftada bir gün olan kadınlar Pazartesi günü parayı hem kazanmakta; hem de harcamaktadırlar. Şüphesiz tüketim toplumu olmanın etkisi köyde de görölmektedir. Hazır temizlik malzemeleri, gıdalar, kıyafet vb. köyde çokça tüketilmektedir. Her hafta pazara gittikçe evin ve ev halkının ihtiyaçları da marketten sağlanmaktadır.

Katılımcının ifadesinde dikkat çeken nokta pazarda kendi hesabını yapabilen kadın market alışverişinde genellikle hesap yapamamakta ve kasada belirtilen ücreti ödemektedir. Marketten ürün seçerken kadınlar ürünün fiyatına ve kalitesine dikkat etmektedirler. Ucuz üründen ziyade daha çok orta derecede pahalı olan ürünü satın almayı tercih etmektedirler. Kadınların marketten alacakları ürünler fazla ise eşleriyle ya da çocuklarıyla markete gitmekte; fazla değilse tek başına gitmektedirler. Kadınlar ister tek ürün alsın ister sayıca fazla ürün alsın daha önce de belirtildiği gibi hesap yapmaktan ziyade kasada belirtilen ücreti ödemektedirler. Köydeki kadınların tamamı aldıkları ürünlerin son tüketim tarihine dikkat etmediklerini ifade etmişlerdir.

Kent hazır tüketimin merkezidir. Dolayısıyla market alışverişini köyde yaşayanlar için haftada bir günlük yapılan bir faaliyetken kentte yaşayanlar için çoğunlukla günlük ya da iki günde bir yapılan bir faaliyettir. Araştırmaya katılan kentteki kadınların tamamı evlerinde hazır ürünler tüketmektedirler. Lakin alışverişlerinde onları kısıtlayan bir etken vardır: ekonomik sorun.

Gecekondlu mahallesindeki katılımcıların aileleri sadece erkeğin kazandığı parayla geçimlerini sağladığı için harcamalarında tedbirli davranmaktadır:

Ben zaten anlamam alışverişten. Eşimle giderim hep. Ben lazım geleni sayarım, o alır, marka falan bilemem ben. Hesap falan da yapamam hiç. Kasada deyiveriyolar zaten (G8).

Kadınların hanelerinin tamamında ekonomik faaliyetleri parayı kazanan kişi, yani erkek birey yürütmektedir. Bu sebeple köydeki kadınların aksine gecekondu mahallesinde yaşayan kadınlar hesap yapamamaktadır:

Genelde yapamam. Alışveriş yaparken mesela hesap yapamam. Para üstü verdiklerinde sayamam (G9).

Hesapta sıkıntım var. Paraları bilirim ama bişey alırken mesela para üstü sayamam (G13).

Aslında bu durumda parayı yönetmemeleri ve yetiştikleri kültürün etkisi vardır. Gecekondlu mahallesinden araştırmaya katılan kadınlar Anadolu'nun çeşitli bölgelerinden göç etmişlerdir. Kandiyoti (2015)'nin de belirttiği gibi Anadolu'da kadının aile meselelerinde pek söz sahibi olmaması (daha çok erkek çocuğu olunca ve kayınvailde olunca söz hakkı kazanmakta), daha çok ev içinde kalması, evin dışına asla tek başına çıkmasına izin verilmemesi, etrafta görülmesi pek tercih edilmemesi vb. geleneğe bağlı düşünceler içinde yetişen kadın kente göç ettiğinde de aynı geleneksel düşünceleri sürdürmektedir. Böyle bir kültürün etkisi, okuryazar olmamanın verdiği etki ve kenti tam olarak tanımama kadında öz güven eksikliği de oluşmaktadır. Yetiştigi kültür, okuryazar olmama, öz güven eksikliği vb. etkenler dikkate alındığında kentte birçok kadın için kolay bir işlem olan alışveriş gecekondu mahallesindeki kadınlar için o kadar kolay olmamaktadır:

Eşim eve genelde 10 TL bırakır. Ama ben çıkıp onu harcayamam. Yanlışlık olursa korkusu var içimde. Hesap bilmiyom ya kandırırverirseler nederim (G11).

G11'in ifadesi öz güven eksikliğini açıkça göstermektedir. Eşi kendisine acil durumlar için para bıraktığında dahi yanlış hesap yapmaktan korktuğundan, okuma-yazma bilmediği için kendisinden fazla para alınacağını düşündüğünden dolayı tek başına alışverişe gitmemektedir.

Gecekondlu mahallesinde yaşayan kadınların evinde tüketilecek ürünün markasını eşleri tercih etmektedir. Bu sebeple düşük ya da yüksek kaliteli ürünler alıp almadıklarına ait bir bilgiye ulaşamamıştır. Fakat alınan üründen memnun kalmadıklarında eşlerine durumu belirttiklerini ve ürünü değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Sadece iki kişi kullandığı belli ürünler olduğunu ve eşinin her alışverişte aynı markayı aldığını belirtmiştir.

Alınan ürünlerin son kullanma tarihi ile ilgili soruya G14'ün verdiği cevap dikkat çekmektedir:

Ben eşimle gidiyom da o alır. Ben derim mesela makarna alalım, o seçer. Herlade parasına göre seçer bilmem. Hoş lüks yaşamıyoz, pahalı alamayız. Son kullanma tarihi mi dedin. Onu bilemicem ne, ama eşim bakar heralde. Ben ona hiç bakmadım, baktırmadım ki. Nerde yazar bilmem ki. Rafta mı yazar o? (G14)

G14'ün ifadesinde dikkat çeken bugüne kadar onlarca alışveriş yapmasına rağmen 'son tüketim tarihi/ son kullanma tarihi' gibi bir ifadeyi daha önce hiç fark etmemiş olmasıdır. Katılımcılardan sadece üçü ürünü alırken kontrol ettiklerini ya da ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Diğerlerinin de “eşim, çocuğum bakarsa bakıyordur” gibi ifadeleri aslında son kullanma tarihiyle ilgili bilgiyi çok da önemsemediklerini göstermektedir. Bu açıdan köy ve gecekondü mahallesinde yaşayan kadınlar benzerlik göstermektedir. Özellikle son kullanma tarihi geçmiş ürünlere bağlı zehirlenmelerin sıkça haberlerde yer bulması aslında bu ihmalin çok ciddi sonuçlara gebe olduğunu göstermektedir. www.sikayethaber.com'da yayımlanan bir haber, son kullanma tarihi geçen ürünlerin tüketiminden dolayı sağlık sorunu yaşayan çocukların sayısının arttığına dikkat çekmektedir. Bu nedenle aslında ürünlerin üretim ya da son kullanma tarihlerini kontrol etmek önemlidir. Hem köydeki hem de gecekondü mahallesindeki kadınların ürünlerin son kullanma tarihine dikkat etmemeleri ve bu tarihin nerede yazdığını bilmemeleri aslında okuma-yazma eksikliğine bağlı bir durumdur ve kadınlar bu durumu dikkate almadan geçiştirmektedirler. Son kullanma tarihine dikkat edenler ise daha çok hanedeki birinden yardım almaktadır.

Kent merkezindeki kadınlar tüm katılımcıların arasında hesap konusunda en aktif olanlardır:

Hesap yaparım, kızım geçim derdi herkeste var zaten. Hesabını bilmezsen geçimini bilmezsin. Ben de hesabımı yaparım, nereye ne vereceğimi bilirim yani (G17).

G17'nin ifadesi kentteki kadınlar için durumu özetler niteliktedir. Kent merkezindeki kadınların çoğu zaten ekonomik açıdan eve gelir sağlamaktadır. Ekonomik sorundan dolayı çalıştıklarını ifade eden kadınlar yine aynı sorundan dolayı aldıkları ürünlerde de ucuz olanı tercih etmektedir. Katılımcılardan sadece sosyal güvenceli işte çalışan kadın fiyatına bakmaksızın kaliteli ürünleri tercih ettiğini belirtmiştir. Şüphesiz sosyal güvenceli bir işte çalışıyor olması, asgari ücret kazanıyor olması, (güvencesiz ve gündelik, aile işlerinde çalışan) diğerleriyle karşılaştırıldığında para harcama konusunda onun biraz daha rahat olmasında etkilidir. Kadınların tamamının günü birlik alışverişlerle kent yaşamına (tüketim toplumuna) uyum sağladıkları görülmektedir. Aylık alışverişi eşleriyle yaparken,

günlük market alışverişlerini çoğunlukla tek başlarına yapmaktadırlar. Katılımcıların beşi aldıkları ürünlerin fiyatlarını kasaya gelene kadar kabataslak hesapladığını ve kasada da benzer sonuç çıktığını belirtmiştir. Diğer iki kadın ise kasada ne denirse onu ödediklerini ifade etmişlerdir. Kadınlar sadece ürün tercihlerinde okuma-yazma eksikliğini hissetmektedirler. Genelde kullandığı ürünü tercih eden kadınlar, şekline, rengine dikkat ederek aynı ürünü aldığını belirtmişlerdir. Aynı ürünün bulamaması durumunda ise daha çok fiyatı uygun olanı alma taraftarıdır. Önemli olmasına rağmen köyde ya da gecekonduda önem verilmeyen son tüketim tarihine kent merkezindeki kadınların tamamı dikkat etmektedir. Ürünün üzerinde geleceğe ait bir zaman ifadesi gören kadınlar ürünü rahatlıkla alırken, bir tarih göremezlerse eve gidince hanedekilerden tarihe bakmasını istemektedir.

Öyle deme kızım. Son tüketim tarihi geçmiş ürün alırsan, Allah korusun, zehirlenirsin (G21).

G21'in ifadesinden de anlaşılacağı üzere kentteki kadınlar bu konuda oldukça bilinçli davranmaktadır. Kullandıkları ürünü markette bulamadıklarında kadınlar benzer özelliklere sahip ucuz bir ürünü tercih etmektedir. Bu konuda benzer ürünlerin aynı raflarda bulunması ve ürünlerin görünüşü (rengi, şekli) onlara yardımcı olmaktadır. İndirimde olan ürünlerin yanında genelde büyük boyutta karton fiyat afişlerinin olması (genelde sarı olduğu belirtilmiştir) ya da ürünlerin daha ortada bir yerde durması onlara yardımcı olan bir durumdur.

Kadınların çoğu hesap konusunda kendilerine güven duymaktadırlar. Şüphesiz bunda en büyük etken çalışarak haneye gelir sağlıyor olmaları ve hesap konusunda edindikleri tecrübelerdir. Okuma-yazma bilmeyen biri olarak pratikle hesap yapmayı öğrenmeleri şüphesiz onlar için takdir edilmesi gereken bir başarıdır. Bu tecrübeyi yalnız edinmeleri ve başarının 'kendi başarıları' olması hem öğrenmenin kalıcı olmasını hem de kadınların öz güven gelişimini destekleyen önemli bir etkidir. Gecekondu mahallesinde yaşayan kadınların ise gerek yetiştikleri kültürdeki kadının konumu, gerekse kentte tek başlarına hareket etmemeleri ve okuma-yazma bilmemeleri onların biraz daha kabuklarına çekilmelerine, bu konuda kendilerini güvensiz hissetmelerine neden olmaktadır.

Özetle, araştırmada ortaya çıkan önemli bir bulgu ise kadınların sayıları aktif bir şekilde kullanıyor olmalarıdır. Kadınlar ekonomik sorun yaşadıkları için sayıların

dilinden anlamayı önemli görmektedir. Çoğu kadın, sayıları daha çok hesap işlerinde kullandığı için sayıların hesaplanmasında pratiklik kazanmıştır.

3.3.7. Şehir İçi ve Şehirlerarası Seyahat Durumu

Kadınlara şehirlerarası yolculuğu tek başına yapıp yapamayacakları sorulduğunda dokuz kadın yolculuk yapabileceğini belirtirken on iki kadın tek başına yolculuk yapamayacağını belirtmiştir. Her üç yerleşim yerinde de eşit sayıda seyahat edebilen ya da edemeyen kadınlar olduğu için mekânsal olarak fark bulunamamıştır. Tek başına seyahat edemeyeceğini belirten kadınlar çoğunluktadır; kadınların durumu düşünüldüğünde bu aslında beklenen bir durumdur; fakat çarpıcı olan tek başına seyahate çıkabileceğini belirten kadınların sayısının fazla olmasıdır. Tek başına seyahat edebileceğini söyleyen kadınların gerçekten seyahatten anladıklarının ne olduğunu ve okuma-yazma bilmeyen biri için seyahati zorlaştıran etmenlerin seyahat esnasında yaşanıp yaşanmadığını belirlemek amacıyla dokuz katılımcıya da “Molalarda sıkıntı yaşar mısınız?” ya da “Yolculuk bittiğinde gideceğiniz yere nasıl ulaşırsınız?” soruları yönlendirilmiştir. Kadınların verdikleri cevaplar şöyledir:

Edebilirim. Şimdi uzun yola çıkarım tek başıma, ama seni tanırsam arabada seni takip ederim. Öyle binerim arabaya, yoksa araba gider. Zorluk çekerim ama şöyle aşarım o zorluğu. Mesela araba mola verdi. E çay içicen orda, ihtiyacını görecen, geri dönüşte arabayı nasıl tanıyacan? Seni takip edecem, senle gidecem, senle döneceğim arabaya. Yani yanımda kim oturduysa onu takip ederek arabayı bulurum. Yanım boşsa da arabada birini gözüme kestirip onu takip ederim. Arabayı öyle bulurum, ama onu da kaybedersem kaldım yolda. Yoksa numaraymış, harfmiş tanıyamam ki. Plakadaki sayılara baksam bile unuturum. Burdan kalkıp şuraya varan kadar unutuyorum. Eee bir de yaşla unutkanlık da var (G1).

Yolculuk mu, yapardım. Şimdi yaş geçti gitmiyorum ama yapardım. Molada arkadaş bulurdum, kadını öyle kolay değil tek başına in, sonra otobüsü bul. Hepsi yan yana hangisi olduğunu bulmak kolay değil elbet. Kaybolur insan. Yanımdakiyle sohbet ederim, derim benimle gel de bana yardım et, diye (G5).

Giderim, beni alırlar zaten hep inince. Molada da otobüsten inmem, kaybolmayam diye (G8).

Evet çıkarım. Benim kızımın okuması var, o zaten yardımcı olur bana (G10).

Ben giderim ama şöyle; beni inince alacak biri varsa giderim. Molalarda da yanımdakini arkadaş edinirim. Onla hareket ederim. Eğer yanımda kimse yoksa

arabadan birini kestiririm gözüme onu takip ederim, o da kim tuvalete giderse o olur genelde. Öylelikle arabayı geri bulabilirim (G15).

Seyahat ederim. Molalarda yanımdaki arkadaşımın yardım isterim. ‘Yavrum ben lavaboya gidicem, bana yardımcı olur musun’, derim yani. Molada bir sürü araba oluyo benzer. Karışır olmaz. Yanımda kimse yoksa da plakadaki son sayılarını bellerim. Binerken bi daha sorarım. Emin olurum yani (G17).

Anlatılardan da görüldüğü üzere aslında kadınlar yalnız seyahat etmemektedir. Kadınlar seyahat ederken yanlarında yetişkin yakınlarının olmaması, kadınlarda tek başlarına seyahat edebildikleri düşüncesini oluşturmaktadır. Halbuki seyahat süresince karşılaşılabilecekleri güçlükleri tek başlarına aşmamaktadırlar. Bu da onların tek başlarına seyahat etmediklerinin bir göstergesidir. Tek başına seyahat etmek aslında bütün yolculuk süresince kimseden yardım almadan bireysel hareket edebilmektedir. Kadınlar okuma-yazma bilmedikleri için özellikle molalarda ve indiklerinde onları karşılamaya gelen olmazsa gidecekleri yeri bulmakta sorunlar yaşamaktadırlar. Bu durumları aşmak için kadınlar yine en iyi bildikleri yöntem başvurumaktadırlar: başkalarından yardım almak. Okuma-yazma bilmeyen kadınların çoğu yanında oturan yolcuyla arkadaş edindiğini ve molalarda onunla hareket ettiğini; otobüsten birini takip yolu ile molayı değerlendirdiğini ve otobüse döndüğünü; çocuklarının yardımıyla üstesinden geldiğini ve arabanın plakasının sağ tarafındaki sayıları aklında tutarak otobüsü diğer otobüslerden ayırt ettiğini belirtmektedir. Sonuç itibarıyla, okuma-yazma bilmemekten kaynaklanan bir sorun daha çoğunlukla başkalarına bağlı kalarak çözülmüş olmaktadır.

Kadınların çoğunluğu ise tek başına seyahat edemediğini belirtmiştir:

İmkânı yok yapamam. Molada ne ederim? Hep oğlumla ya da beyle gittim İstanbul’a da. Tek gitmedim hiçbir yere (G6).

Yok, kızım nere gidiyon tek cahil başına, herkes kandırır ki. Ben tek gitsem molada kaybolurum, napcam molada. Hiç tek gitmedim. Bi sefer gittik oğlanla İstanbul’a, beylen gittim bi seferde. Tek imkanı yok gidemem (G7).

Yok, hiç de yapmamışım. Buraya ilk geldim. Şimdide diyorum ki nasıl gidecem köye gitmek istesem. Eşim takılıyor, gitmek istediğinde göndereyim diye, ben tek gidemem ki (G11).

Gidemem ki. Eşim götürür hep her yere (G14).

Hiç gitmedim tek. Dinlenme yerlerinde arabayı bulamam diye çekinirim. Gitmedim de, kendime güvenim yoktur. Hep eşimle gittim, gittiğim her yere (G16).

Yok, ben ebedi uzun yola tek çıkamam. Ben burda, İstanbul içinde bile gidemiyorum tek başıma, uzun yola hiç çıkamam (G20).

Okuryazar olmama durumu seyahatlerde yaşanan sorunların temelindedir. Kadınların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere şehirlerarası seyahatlerde en büyük sorun molalarda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çoğu kadın tek başına seyahat edemediğini bildirmiştir. Seyahat edemeyen kadınlar molalarda kaybolmaktan korktuklarını, arabayı bulamamaktan çekindiklerini dile getirmişlerdir. Okuma-yazma öğrendiklerinde bu tarz sorunların da ortadan kalkacağı belirtildiğinde ise “Aman, sürekli mi seyahat ediyoruz”, “kırk yılda bir yola çıkacam da ...” gibi ifadeler aslında onların okuryazarlığa bakışını yansıtmaktadır.

Şehirlerarası seyahatin aksine şehir içi seyahat mekana bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılık daha çok kırsal ve kent bağlamında ortaya çıkmaktadır.

Köye giden bir dolmuş, halk otobüsü gibi toplu taşıma aracı yoktur. Köyde yaşayanlar daha çok kendi arabalarıyla ya da merkeze incekleri gün merkeze giden komşularının arabasıyla seyahat etmektedirler:

Ne dolmuşu, ne otobüsü. Yok burda öle şeyler. Herkes köyden birini bulur iner. Bizim kendi arabamız var, onla gideriz ekseri. Bizimlen gelen de olur, arabası olmayıncak. Yardım ederiz taşıma da birbirimize (G2).

Daha önce de belirtildiği gibi kadınlar acil durumlar dışında sadece Pazartesi günleri merkeze gitmektedirler. O gün de köyden merkeze inen çok kişi olduğu için hem satışını yapacakları ürünün taşınması hem de kendi gidiş gelişlerinin sağlanması açısından sorun yaşamadıkları açıktır. Ulaşımında kadınlara yardımcı olan kişi de satış için merkeze geldiğinden dönüş için kadınların yetişmesi gereken bir zaman dilimi bulunmamaktadır. İlçe merkezine geldikleri kişilerle köye dönmektedirler. Dolayısıyla köydeki kadınlar şehir içi ulaşımında okuma-yazmanın eksikliğini hissetmemektedirler.

Köyde her ne kadar toplu taşıma aracı olmasa da kent için toplu taşıma araçları oldukça önemlidir. Özellikle görüşme yapılan kentlerin büyük şehir olduğu dikkate alındığında, toplu taşıma şehir içinde uygun fiyatlı ulaşım kolaylığı sağladığı için çoğu insan tarafından tercih edilmektedir. Ulaşımı kolaylaştırmak olması adına özel halk otobüsleri ve dolmuşlar vb. toplu taşıma araçları için hatlar düzenlenmiştir.

Ulaşım aracının üzerinde hat numarası ve/ veya güzergah düzeni yazması yolculara kolaylıklar sağlamaktadır. Böylelikle insanlar gidecekleri yerden geçen otobüsleri kolayca ayırt edebilmektedirler.

Kentte yaşayan on üç kadın toplu taşıma araçlarını kullanmaktadır. Sadece bir kişi kullanmamaktadır (G13). Kullanmama nedeni ise kişisel araca sahip olmalarıdır. Toplu taşıma araçlarını kullanan kadınlara “Otobüsün gideceğiniz yerden geçtiğini nasıl anlıyorsunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Beş kadın “şoföre sorarak” öğrendiklerini belirtirken iki kişi hiçbir zaman tek binmediğini belirtmiştir. Katılımcılardan bir kadın sadece özel halk otobüslerini kullandığını belirtmiş ve otobüsün hat numarasından nereye gideceğini bildiğini bu nedenle kimseye sormasına gerek kalmadığını belirtmiştir. Bazı halk otobüslerinde yolculuk esnasında güzergahtaki durak isimlerinin sıra ile söylenmesi de kadınlar için hayati bir öneme sahiptir. Verilen cevaplar içinde en ilginç cevap G10’dan gelmiştir:

Üstünde çok yazılı tabelası olan Sıhhiye’ye gidiyor. Ben de bir oraya giderim tek başıma, başka yer bilmem (G10).

Bir katılımcının okuryazar olmamasına rağmen ilk defa harflerden yardım aldığı görülmektedir. Harflerin çokluğu (ve belli ki karışıklığı) G10 için gitmek istediği yere gidip gitmediğini gösteren bir sembol haline dönüşmüştür.

Ayrıca kadınlar tarafından belirtilen okuma-yazma bilmedikleri için kendilerinin küçümsendiğini hissettikleri durumlar en çok toplu taşıma aracı kullanımında ortaya çıkmaktadır. Şoförün kullandığı “Otobüsün üzerinde yazıyor görmüyor musun?”, “Otobüsün önünü okuyamıyor musun da beni durdurdun”, “Bu devirde okuma-yazma bilmemek mi olur” vb. gibi ifadeler şüphesiz katılımcıları rahatsız etmektedir. Şoförlerin bu tutumu kadınların cesaretini kırmakta ve çekinmelerine yol açmaktadır. Dışarı pek sık çıkmayan kadınlar hal böyle olunca da genelde yürüme mesafesinde olan yerlere gitmeyi tercih etmektedirler.

3.3.8 Adres Tarifi

Adres tarifi aslında bilgi alma (adres sorma) ve bilgiyi verme (adres tarif etme) olarak iki yönlüdür. Araştırmaya katılan kadınlara adres sorma/ verme ile ilgili sorular sorulduğunda kadınların genelde tanıdık olmayan kişilerin sorduğu ya da tanıdık olmayan kişilere sorulan adres bilgisini düşünerek cevap verdikleri görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi hayatları yaşadıkları mahalle, köy, iş ve evle sınırlı olan kadınlar yabancılarla iletişime geçmelerini gerektirecek bir durumla sıkça karşılaşmamaktadırlar. Adres sorma/ verme onlar için yabancılarla iletişime geçmelerini gerektiren önemli bir durumdur. Ayrıca sorulan adresin çevresindeki diğer binaların isimlerini öğrenmek için okuma-yazma önemlidir. Dolayısıyla adresi doğru ifade edebilmek de harflerin gücünden faydalanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle, kadınlar okuma-yazma bilmedikleri için sorulan yerleri neye göre tarif ettikleri ve adres tarifi sorduklarında, kendilerine tarif edilen yerleri yapıların isimlerine göre nasıl bulabildikleri araştırma açısından önemlidir.

Adres tarifi durumu mekânsal açıdan ele alınırsa köydeki kadınlar bu konuda üstündür. Şüphesiz bu durumda köy sınırlarının kent sınırları kadar geniş olmaması ve basit bir yerleşim düzeni olması etkilidir. Köydeki her yeri bilen kadınlar köyün yerleşim alanının da küçük ve basit olmasının etkisiyle tam tarif verebileceklerini belirtmişlerdir:

Anlatılır. Zaten evler yakın. Ya kahvenin berisindedir, ya okul tarafındadır. Kolay burda adresler kızım (G5).

G5'in ifadesinden köyün küçük olduğu ve buna bağlı olarak adresler tarifinin kolay yapılabildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca G5'in ifadesi adres tarifi verebilenlere örnek olabilecek bir ifadedir.

Anlatırım, orası kolay. Karşıdaki beni hiç anlamassa kaavenin yerini derim gider sorar. Ordakiler onu bırakır da gideceği yere hem (G7).

G7 anlatabileceğinden emindir; fakat karşıdakinin anlama da sorun yaşayabileceğini düşünmektedir. Öyle bir durum gerçekleşirse ona da çözüm bulmuş durumdadır. Aslında katılımcının ifadesinden köyü iyi bildiği ve istenen adresi tarif edebileceği anlaşılmaktadır.

Pek, konuşmam öyle anlatmam. Hemen başkasını çağırırım, o anlatır. Yanlış derim diye çekinirim (G3).

G3, başka bir köyden kente gelin gelmiş ve kentte geçim sağlayamayınca, eşinin köyüne göç etmek zorunda kalmıştır. Köye yerleşeli henüz üç sene olmasından dolayı köydekilerle iletişimi diğerleri kadar kuvvetli değildir. Ayrıca aile büyükleri yanında yaşadığı için sürekli bir hizmet halindedir, konuşmaktan ziyade sürekli bir uğraş ile meşguldür. Kandiyoti (2015)'nin de belirttiği gibi kırsal kesimde bir gelin olarak pek söz hakkı yoktur, kendisinden sürekli çalışması beklenmekte, kendisi de bu duruma riayet etmektedir. Yapılan görüşmede de G3 sorulara genellikle kısa cevaplar vererek daha çok susmayı tercih etmiştir. Nitekim köyü iyi bilmesine rağmen, adet edindiği üzere yabancılarla konuşmak istemediğinden ve tam tarif veremeyeceğini düşündüğünden dolayı adres tarif edemeyeceğini belirtmiştir. Aslında G3'ün verdiği cevapta özgüven eksikliği de açıkça görülmektedir.

G6'nın ifadesinde de G3'te olduğu gibi öz güven eksikliği öne çıkmaktadır:

Adres anlatamam hiç. Bildiğim yeri de anlatamam. Benim okumam yok ya ben yönleri karıştırıyorum. Sağ derim, sol çıkar; sol derim sağ çıkar. Sonra yanlış adres vermiş olurum. 'Bu yanda ya da öte yanda' derim de işte yönünü diyemem (G6).

G6 köyde yaşayan herkes gibi köyü iyi tanımakta fakat yönlerle ilgili sorunu olduğu için adres tarif edemeyeceğini belirtmiştir. Yönleri karıştırdığı için vereceği adresin de yanlış olabileceğini düşünmektedir. Katılımcı yön bilmemesini okuma-yazma bilmemesine bağlamaktadır. Okuma-yazma bilmemenin öz güven eksikliğine yol açtığı görülmektedir.

Köy görüşmelerinin yapıldığı yerleşim yerleri içinde en sakin ve küçük olanıdır. Bu nedenle köyde yaşayan okuma-yazma bilmeyen kadınların çoğu adres tarifini rahatlıkla verebilmektedir. Köyde adres tarifi ile ilgili sorun yaşamayan kadınlar daha çok ilçe merkezine gittiklerinde adres sormaktadır. Tabi ki kadınlar arasında hiç tek hareket etmeyip adres sormayan kadınlar da vardır:

Ben tek gitmem ki hiç. Öyle bişey olsa sormam heral ya da taksiciye giderim 'Beni filanca yere götür' derim. Hiç öyle bişe olmadı ki kızım net cevap verem sana (G7).

G7'nin yanı sıra üç kadın daha adres tarifi sormadığını belirtmiştir. İki kadın yaşlılıktan dolayı ilçeye tek başlarına inmedikleri için bir kadın ise çekindiği için adres soramayacağını belirtmiştir. Köydeki kadınların bir kaçının adres sorma tecrübesi vardır:

Adres sorarım. Girerim markete, ordakilere sorarım. Yoldan geçene de sormam. Ama marketteki tarif eder ya bana düz git, şurdan dön falan diye. O döneceğim yerde başka markete yine sorarım. Tek seferde aklımda tutamam ben (G1).

Sorarım tabi. Yoldan geçene sorarım, marketlere sorarım. Dün Samsun'da hastaneyi bulamadık. 'Kardeş bakar mısın, filan yerde hastane varmış. Nerde kalıyo?' diye sordum. Herkes deyiveriyo zaten yerini. Hiç öyle tersleyene rast gelmedik daha (G2).

Adres sorarım. Ama aklımda tuttuğum kadarıyla giderim, sonra bi daha sorarım. Dükkanlara sorarım, yoldan geçene sorarım. Geçen Boyabat'tayken arka tarafta, eski çarşı diyolar, demirci arıyodum, dükkanlara sora sora buldum. Geldiğim yoldan da geri döndüm (G6).

Kadınların anlatılarında dikkat çeken nokta tek bir yere değil, güzergahta (adrese doğru) ilerledikçe bir çok yere adresi sormalarıdır. Bu durumun bilişsel beceri ile doğrudan ilişkisi vardır. Okuma-yazma bilmeyenlerin bilişsel becerisi okuma-yazma bilenlerden daha düşüktür; çünkü harf, yazı, sayı gibi uyaranların onlar için bir anlamı yoktur. Bilişsel düzeyi daha düşük olanlar hatırlama ya da hafızada tutmada sıkıntılar yaşamakta ve öğrendikleri bilgiyi sürekli tekrar etmektedirler (Ardila, Bertolucci, Braga ve diğerleri, 2011). Bu nedenle anlatılan tarifi akılda tutma uzun süreli gerçekleşmemektedir. Bunun yanı sıra, verilen tarifi akıllarında tutamadıkları endişesi ve bilmediği bir yeri aramanın oluşturduğu tedirginlik kadınların hafızalarını etkili bir şekilde kullanmalarına engel olmaktadır. Bu nedenle kadınlar çoğunlukla adres sorduğunda verilen tarifi bir noktaya kadar odaklanmakta ve o noktaya geldiğinde adresi tekrar sormaktadırlar.

Adres tarifi verme/ sorma durumu köyde pek rastlanmayan bir durumken kentte sıklıkla yaşanan bir durumdur.

Gecekondü mahallesindeki kadınlar böyle bir tecrübesi hiç olmamasına rağmen kendilerine adres sorulduğunda adresi tarif edebileceklerini belirtmişlerdir. Böyle bir tecrübeyi daha önce hiç yaşamadıklarını dile getiren kadınlar aslında mahallede çoğu yeri, dükkanı da bilmediklerini belirtmişlerdir. Gecekondü mahallesi araştırmacı tarafından kısa süreli dolaşılmasına rağmen çok sayıda dükkan olduğu

gözlemlenmiştir. Kadınların civardaki dükkan isimlerini bilmeden tarif verebileceklerini ifade etmeleri üzerine katılımcılara civardaki dükkanlardan kaç tanesini bilip bilmedikleri sorulmuştur. Kadınlar belli başlı market adlarından başka bir dükkan adı söyleyememişlerdir. Hem civardaki dükkanların isimlerini bilmeyen hem de bu tarz bir tecrübesi bulunmayan kadınların nasıl adres tarifi verecekleri sorulduğunda ise kadınların sadece yaşadıkları mahallede belli başlı yerlerin (kadın eğitim merkezi, okul, cami, park vb.) sorulabileceğini düşündükleri anlaşılmıştır:

Buraya gelen ne soracak; cami, park, merkezi ve okulu sorarlar heral, onarı anlatırım (G13).

Daha önce kadınların sınırlı yaşam alanları olduğu belirtilmiştir. G13'ün ifadesi de bunu açıkça göstermektedir. G13, adres tarifi konusunda kendisine sadece bildiği yerlerin sorulabileceğini düşünmektedir. G13'ün ifadesi böyle bir tecrübesi olmayan diğer kadınların da düşüncelerini yansıtmaktadır. Kadınlar, adres tarifini yaşadıkları alanla sınırlı olabileceğini düşünmektedirler. Bu nedenle kadınlar adres tarifi denilince akıllarına sadece bildikleri yerlerin tarifi gelmektedir. Hiç adres tarifi tecrübeleri olmaması şüphesiz yaşadıkları bağlamda bildikleri yerleri düşünmelerinde etkilidir.

Kadınların adres tarifi vermede hiç tecrübesi yokken adres sorma da ise sadece iki kadının tecrübesi vardır:

Ben sordum, sorarım da. Herkese sormam ama benim gibi, güvenilir olması lazım (G9).

G9 güvenilirlik ölçeği kişinin dış görünüşünü 'kendine benzetmesi'dir.

Sorarım, genelde bir bakkala, markete, büfeye falan sorarım (G11).

İfadelerden de anlaşıldığı üzere her birinin adres sormak için ayrı güvenilirlik ölçütü vardır.

Kadınlar genelde tek başlarına bilmedikleri yerlere gitmemektedirler. Lakin arkadaşları ya da ailesiyle gittiğinde de bazen adres sorma ihtiyacı doğabilmektedir. Diğer beş kadın bu durumu düşünerek adres sorabileceğini belirtmişlerdir. Adres için genelde civardaki esnaftan bilgi alabileceklerini belirtmişlerdir.

Kent merkezi araştırma yapılan mekanlar arasında en karmaşık ve kalabalık olanıdır. Hem bu nedenle hem de tecrübelerinden dolayı kadınlar adres tarifi ve adres sorma konusunda daha temkinli davranmaktadırlar. Özellikle adres tarifi ile ilgili verilen cevaplar kadınların farkındalığının daha yüksek olduğunu göstermektedir:

Bildiğim yerleri tarif edebiliyorum (G20).

G20'nin ifadesi kent merkezinde yaşayan kadınların tamamının ifadesini özetler niteliktedir. Kentte çok fazla yer olduğunun farkında olan kadınların kullandığı 'bildiğim yer' ifadesi bilmediği yerlerin de sorulabileceğinin, öyle durumlarda yardımcı olamayacaklarının bir göstergesidir. Gecekondu mahallesindeki ya da köydeki kadınlar gibi sadece yaşadığı yeri düşünmedikleri açıktır. Ayrıca G20'nin ifadesinden görüldüğü üzere, kadınlar yaşadıkları kentteki uyarılara açıktırlar. Kentteki kadınların zihnini açık tutarak her türlü ihtimali düşünmelerini sağlayan şey şüphesiz kent yaşamında edindikleri tecrübelerdir. Kadınların hepsi böyle bir tecrübesi olduğunu da dile getirmişlerdir.

Kadınların çoğu adres tarifi için yine kadınlardan yardım aldıklarını belirtirken; bir kadın bölgedeki esnaftan yardım almakta; başka bir kadın ise çoğunluğun aksine erkeklerden yardım aldığını belirtmiştir. Erkeklerden yardım alan kadının bunu çarpıcı bir şekilde ifade etmektedir:

Bilmediğim bir adresi sorarım da bayanlara sormam. Bayanlar bu adres sormalarda çok gaddarlar. Bazı kadınlar sordun mu insanı azarlar gibi konuşuyorlar. O yüzden erkeklere sorarım genelde. İnsana şöyle bir bakarım, ona göre sorarım. Görünüşü güvenilir gelirse mesela sorarım. Yani gözünden anlarım, benim yaşım var kızım bilirim insanı hallerinden artık (G17).

G17'nin ifadesinde cinsiyet ayrımcılığı açıkça göze çarpmaktadır. Bu durumda şüphesiz tecrübelerinin etkisi vardır; fakat bir kadının cinsiyet ayrımcılığını vurgulayan ifadeler kullanması cinsiyet ayrımcılığının toplumda sadece erkekler tarafından yapılmadığını göstermektedir.

Özetle, adres tarifi, sadece sorulan adresi değil, o adresin bulunmasını kolaylaştıracak başka binaların isimlerini de bilmeyi ve ifade yeteneğine sahip olmayı da gerektirmektedir. Dolayısıyla adres tarifi aslında bilişsel bir beceridir. Bu anlamda adres sorma/verme aslında bilişsel bir beceridir. Kadınların bu açıdan bilişsel beceriyi geliştirmesini sağlayacak en önemli etkenlerden birisi şüphesiz

okuma-yazma bilgisidir. Kadınlar okuma-yazma yetisine sahip olmadıkları için adres tarifinde sorunlar yaşayabilmektedirler. Adres tarifi verme/sormada karşılaştıkları güçlükler için geliştirdikleri yöntem diğer güçlüklerde olduğu gibi başkalarına bağımlılıklarını pekiştirmektedir. Bu konuda başkalarından yardım alarak okuma-yazma eksikliğinin üstesinden gelmektedirler.

3.3.9 Hastane İşlemleri ve İlaç Kullanımı

Sağlık, kişinin hayatını idame ettirebilmesi için gerekli olanlar arasında en önemlisidir. Ayrıca sağlık ve sağlık ürünlerinin tüketimi ile ilgili yapılacak basit bir hata geri dönüşü olmayan durumlara sebebiyet verebileceği için okuryazar olmak avantaj sağlamaktadır. Araştırmaya katılan kadınlar okuma-yazma bilgisinin eksikliğini en belirgin şekilde sağlık sorunu ile karşılaştıklarında yaşamaktadırlar. Hastane işlemlerinde okuma-yazma bilmemeleri kadınların karşılarına çıkmaktadır. Hastane işlemlerinde köy ve kent bağlamında farklılık vardır.

Köydeki kadınlar hastane işlemlerini tek başlarına halledememektedir:

Hastaneye tek başıma gidemiyorum. Anca beyimlen. Kızım için zamanında da çok gittik ama hep oğullarımlan, beylen gittim. Tek gidemem kızım (G1).

Gidemem kızım. İşlem de yapamam ki (G2).

Hiç gitmedim. Gidemem de. Hep beyimlen gittim (G3)

Yok, kızım nereye. Birisi çarşıya eletecek ki, o zaman bile belki. Bir de yaşlılık tek başına gidemem (G4).

Tek gidemem kızım, bilemem bu halımlan. Gençliğimde de hiç doktor kapısını açmadım. Şimdi oluyo bazen gidiyoruz ama tek değil. Şimdi de torunum, damadım ya da kızlarım götürür, tek yapamam (G5).

Tek başıma gidemem oraya. Ne işlem yapıp, nereye hangi doktora gideceğimi bilemem. Hastaneye gittim ama hiç tek gitmedim. Genelde oğlumlan giderim (G6).

Yok kızım nerde. Tek başına gitsem bi işlem halledemeden dönerim inan ki. Oğlan olmasa yanıma sen gör, yapamam bişe (G7).

Kadınların ifadelerinde görüldüğü üzere hastane işlemleri için başkalarına bağımlılık durumu devam etmektedir. Hastaneye tek başlarına gidememelerinde

okuma-yazma bilmemenin yanı sıra iki etmen vardır: köy içinde bir hastane olmaması ve köye belli aralıklarla gelen halk otobüsü, dolmuş vb. gibi bir ulaşım aracının da olmamasıdır. Kadınlar araç kullanmayı bilmedikleri için ilçe merkezindeki hastaneye gitmek için arabası olan birine muhtaçtırlar. Kadınlar hastaneye gittiklerinde ise okuma-yazma bilmedikleri için işlemleri tek başlarına halledemeyeceklerini, gidecekleri birimi bulmakta zorluk çekeceklerini, sıralarını takip etmelerinin zor olacağını dile getirmişlerdir. Bu nedenle eşleri ya da çocukları ile hastaneye gittiklerini belirtmişlerdir.

Kadınlara hastaneye ne kadar sıklıkla gittikleri sorulduğunda kadınların bir kısmı tam gün aralığı verirken bir kısmı tahmini gün aralığı vermiştir. Verilen cevaplara göre kadınların hastaneye gitme sıklığı ortalama iki ayda birdir.

Kentteki kadınlara bakıldığında köydeki ‘gidememe’ durumunun, yani öz güven eksikliğinin kentte bir nebze de olsa kırıldığı görülmektedir. Hem gecekondu mahallesindeki hem de kent merkezindeki kadınların çoğunun hastanede tek başına işlem yapabildiği görülmektedir:

Buradaki hastaneye giderim tek başıma, ama başka hastaneye ya da hastane içinde başka bir yere gitmem gerekirse gidemem. Sağlık ocağına da tek başıma giderim (G9).

Ben giderim tek başıma, bazen de yanıma bilenleri alırım, komşuyla giderim mesela. Bazen de ben eşlik ederim onlara (G10).

Hastaneye gideceğim birimi bilirim giderim yoksa gidemem. Kızıyla giderim, evdeki kızıyla (G12).

Tek başıma giderim, artık gide gele öğrendim. Önceleri gidemezdim ama şimdi öğrendim (G13).

Ben bebek kontrollerine gidiyorum ama onun dışında hastaneye gidemem. Bebek için aile hekimliğine giderim. İlk eşimle gittik öğrendim, hastanede başka yere tek gidemem (G14).

Tek başıma giderim. Şuan hamileyim, aile hekimi olsun, doktora olsun sık gidiyorum bu ara. Tek başıma giderim de genelde. Orda işlem yaparken ya da gideceğim yeri bulmak için hep sorarım. Sıramı da sayılardan takip ederim (G15).

Ben tek başıma giderim ama burdaki hastaneye. Beni başka yere gönderirseler oraya tek gidemem. Hemen eşimi ararım gelir (G18).

Ben genelde önce aile hekimine giderim. Hem yakın hem yakın. Hastaneye gidilecekse de tek gidemem ebedi. İçi kalabalık, karışık, ben nasıl bulacam gideceğim yeri ki (G19).

Gidebiliyorum, sürekli gide gele öğrendim artık. Hastane baş ucumuzda zaten, her yerini de bilirim. Önceleri gidemezdim ama. Birini isterdim yanıma, korkardım ya bulamazsam diye. Ama gide gide, sora sora öğrendim. Bilmediğim bir yere gidersem de sorarım öğrenirim. Önceden çekinirdim de şimdi yaşım ileri çekinmiyorum (G21).

Kadınların anlatımlarında göze çarpan noktalardan biri yaşadıkları yerin çevresindeki hastaneleri öğrendikleri için bu hastanelere tek başlarına gidebildikleridir. Diğer bir nokta ise bazı kadınların hastaneden önce aile hekimine gitmesidir. Böylelikle yanında kimse olmadan -bağımsız bir şekilde- işlemlerini halledebilmektedir. Hastanenin düzenini bilmeleri kadınlara bu konuda öz güven sağlamaktadır. Fakat kadınlar bilmedikleri bir birime ya da hastaneye giderken tek hareket edemeyeceklerini de belirtmişlerdir.

Kentte tek başına hastaneye gidemeyeceğini ifade eden kadınlar da vardır:

Hastaneye tek gidemem. Gitceğim yeri bilemem, sıramı belemem. Hep başkasıyla giderim, gelinlerle ya da beyle, çocuklarla giderim (G8).

Ben tek gidemem, hele de yeni olmuştur buraya geleli hiç tek gidemem. Adana'da alışmıştık ama burada da alışmam lazım. Eşimle giderim genelde ya da kızım la giderim, o bana okumalı-yazmalı şeylerde yardım eder (G11).

Tek başıma gidemem ben. Ya komşum olur yanımda ya da eşim. Tek yapamam ki bir işlem (G16).

Tek gitmem. Yanımda işimi görebilecek okuma bilen olur. Hastaneler labirent gibi zaten buralarda, bir de kalabalık. Aile hekimine kendim giderim ama, orası kalabalık olmaz (G17).

Kendim gidemem ben. Hep kardeşimlen ya da eşimlen gittim. Tek başına sıramı bilemem ki, bi de karışık oluyo genelde hastane içleri (G20).

Kentteki (gecekondu mahallesi ve kent merkezi) kadınların ifadelerine bakıldığında yine kadınların çoğunun hastaneye gidemediği görülmektedir. Köydekilerin tek hastane seçeneği varken büyük şehirde yaşayan kadınların birden fazla hastane seçeneği vardır. Bu nedenle hastane konusunda her birinin farklı yapısı ve sistemi olduğu dikkate alınırsa okuma-yazma bilmeyen kadınlar için sorun daha büyüktür. Düzenini bilmedikleri hastaneye de tek başlarına gitmemektedirler.

Kentteki kadınların hastaneye gitme sıklığı köydekilere oranla daha fazladır. Sadece kendileri için değil, hanedeki diğer bireylerin, özellikle de çocukların sağlık durumlarıyla yakından ilgilenen kişi olarak kadınların hastaneye gitme sıklığı kentte ortalama yirmi günde birdir.

Kadınların tamamı hastaneye ilk girişte yapılacak işlemleri bilmektedirler; fakat kayıta kendilerine soru sorulsa cevap veremeyeceklerinden çekinmektedirler. Bu durum öz güven eksikliğinin göstergesidir. Hastaneye kayıt yaptırdıktan sonra ilgili birime gitmek de kadınlar için zor olmaktadır. Hastanedeki birimlerle ilgili bilgiler hastane içinde tabelalarla gösterilmektedir, doktor isimleri de hem doktorun muayenehane kapısında hem de hasta sırasını gösteren monitörlerde yazmaktadır. Fakat onlarca harf ve işaret okuma-yazma bilmeyen kadınlar için karmaşık, anlamsız bir yığın şekilden ibarettir. Bu anlamda kendileriyle ilgilenecek birine muhtaçtırlar. Kadınların sayıları bildikleri ifadelerine istinaden numara takibini kendileri yapıp yapamayacakları ile ilgili bir soru da sorulmuştur. Bu soruya yapamayacaklarını belirten kadınlar numara kaçırabilecekleri endişesi yaşamaktadırlar. Ayrıca monitörde numaranın yanında çıkan harf dizisi (ad-soyad) de endişelerinde etkilidir. Bu nedenlerden ötürü kadınlar sıra takibini yapmaları için de birine muhtaçtırlar.

Sağlıkla ilgili karşılaşılabilecekleri diğer bir zorluk ise ilaç kullanımıyla ilgilidir:

İlaç alırken ilaçları karıştırma korkusu da oluyo. Geline soruyom sürekli. Resimlerinden, renginden çıkariyom da emin olmak için soruyom işte (G7).

Mesela gün içinde ilaç alırken karıştırıyorum bazen. Sabah mı, akşam mı; tok mu, aç mı? Gene komşuya soruyorum bazen üstünde ne yazıyor, diye. İlacın adını zaten bilmiyorum, şeklinden ayırt ediyorum. İlaç birbirine benziyorsa yine karışıyor. İlaç azsa bellerim de çok hap varsa zor oluyor (G21).

Okuma-yazma bilmemekten kaynaklanan en büyük sorunlardan biri de ilaç kullanımında karşılarına çıkmaktadır. Kadınlar eğer almaları gereken birden fazla ilaç varsa ve hepsi aynı şekilde alınıyorsa sorun yaşamazken farklı zamanlarda ve farklı şekillerde alınması gerekiyorsa sorun yaşamaktadırlar.

Kadınların çoğu, hastanede aradıkları birimi bulamayacakları, sırasını takip edemeyeceği ve hasta kayıt bölümünde eksik işlem yapabilecekleri endişesiyle başkalarına muhtaçtırlar. Hastane içindeki yönlendirme tabelalarını çözümlemek, doktorun adının yazdığı muayenehaneyi bulmak, sırayı takip etmek, kayıt yaptırmak vb. eylemlerin tamamı okuma-yazma yetisine dayanmaktadır. Kadınlar bu yetiden yoksun oldukları için hastane işlemlerinin halledilmesinde genelde hane halkından ya da komşusundan yardım almaktadırlar. Dolayısıyla kadınlar bir kez daha okuma-yazma bilmemelerinden dolayı karşılaştıkları güçlükleri yardım alarak aşmaktadırlar. Ayrıca hastaneye gitme sıklığına bakıldığında ‘iki ayda bir’ ya da ‘yirmi günde bir’

gibi zaman aralıkları okuma-yazmayı öğrenmeye teşvik edecek sıklıkta olmadığı görülmektedir.

3.3.10 Resmi İşlemler

İşlemleri en fazla okuma-yazma pratiklerine dayanan yerlerden biri şüphesiz resmi dairelerdir. Resmi evrak hazırlamak, yazılı bir belgeyi imzalamak, resmi dairelerde yapılacak işlemler için belgelerde ilgili alanları doldurmak vb. resmi işlemleri gerçekleştirmek için okuma-yazma bilmek önemlidir. Resmi işlemler için yazı kadar imza da önemlidir. Bir evraka imza atmak ise o evrakta yazılı olan her şeyi kabul etmek anlamına gelmektedir. Okuma-yazma bilen birisi evrakta yazılı olanları okuyup talep ettiği durumla örtüşüp örtüşmediğini ölçebilir, gerekli gördüğü yerlerde değişiklik yapabilir ve her şey kendisi için anlaşılır olduktan sonra imza atabilmektedir. Okuma-yazma bilmeyen birisi içinse evrakı onaylayarak imza atmak çoğu zaman sorun olabilmektedir. Evraktaki harf yığınının içinde talep ettiği şeyin yazıp yazmadığını anlamak kendileri için imkansızdır. Kadınların çoğunun resmi dairelerde evrak işleri olmuş ve kadınlar evrakta yazanın bazen farkında olarak bazen de farkında olmayarak imzaladıklarını belirtmişlerdir. Tabi ki okuma-yazma eksikliğini böyle durumlarda da hisseden kadınlar bu zorluğu aşmak için farklı yollar kullanmışlardır.

Köyde hiç resmi evrak işi olmayan dört kadın vardır. Dört kadının içinde G5'in ifadesi dikkat çekmektedir:

Ben hiç yaptırmadım ki. Bey öldüğünde de evle ilgili bişe olsa da çocuklar hallettiler. Benim imza işim pek olmaz. Dilekçe falan da yazdırmadım. Bu yaştan sonra resmi dairelerde falan uğraşamam. Benim ölmemi beklesin çocuklar da arsa bölüşmek için (G5).

Miras paylaşımı için resmi işlem yapmak istemeyen G5, kendisi ölene kadar çocuklarının beklemesini uygun bulmaktadır. İmzadan özellikle çekindiği görülen G5'in okuma-yazma bilmemesinin yanı sıra yaşını da neden göstererek resmi işlem yapmak istemediğini belirtmiştir.

Diğer üç kadının resmi evrak işi olmuştur:

Yardım parası almak için belediyeye başvurmuştum. Kızım özürlü olduğu için ona bakım parası için şey ettik. Orada eşimlen durumu anlattık, bakıcı olarak beni yazdılar. Bilgisayarda bişe yazdılar, sonra getirdiler kağıt imzaladım. Kağıtta anlattıklarım yazıyordur diye düşündüm, ifade gibi. Eşim de bakmadı galiba o an, imza attım ben. Sonra noterde vekalet verdim, onla ilgili sorular sordular söyledim. İmza atacağım vakit ‘nereye’ diye sorduğumda yerini gösteriyorlar zaten (G1).

Muhtara gidiyom ama imzalı bişe olmuyo. Bir kere notere gitmiştim. Amcanın bakım şeyi için gitmiştim. Ben ordaki görevliye durumu anlattım, o da bana kağıt yazdı. ‘İmzala’ dedi, imzaladım. Belediyeye verdik onu sonra. Sonra bakım maaşı bağlandı. Yanlış bişe yazmıştır diye düşünmedim hiç demek ki imzalamışım. Çocuklarla beraber gitmiştik ama bilmem ki onlar baktı mıydı? Hatırlamıyom çok fazla, ama devlet kurumunda da yanlış olursa kime güvenek kızım (G4).

Bi kere vekalet için notere gittim. İstanbul’daki abime yer devrettim zamanında, noterde imzaladık. Biz ordaki görevliye anlattık, o da bize yazdı verdi işte. Abim baktı, ben de imza attım, sonra o da imza attı. Onun okuması var, o okudu yazanları. İstediklerimiz yazmayaydı abim imza attırmazdı heral (G7).

Anlatılardan anlaşılacağı üzere resmi evrak işi olan kadınlardan biri resmi işlemi yapmak için yalnız gitmemiştir. Yanında olan yakını evraktakileri okuyarak emin olduktan sonra evrakı imzalamıştır. Diğer ikisi ise görevlilere sorunun anlatmış ve kendisine imzalaması için verilen evrakın anlattıklarına uygun olarak düzenlendiğinden şüphe duymadan evrakı imzalamıştır. Özellikle ifadelerinde bu anlamda memurlara güven duyulduğu göze çarpmaktadır. Bu konuda G4’ün ‘devletin kurumunda da yanlış olursa kime güvenek’ ifadesi devlet kurumunda yanlış olmayacağına dair inancın yüksek olduğunu göstermektedir.

Gecekondü mahallesinde de köyde olduğu gibi dört kadının resmi evrak işi olmamıştır. Gecekondü mahallesinde ise resmi işlemi olmayan kadınlar arasında G11’in ifadesi dikkat çekicidir:

Olmadı, korkarım da ben. Bazen kapıya geliyorlar, belediyeden geldik şurayı imzalayın diyorlar bir sürü şey anlatıp. Ne anlattıklarını anlıyorum ne de imzalıyorum. Diyorum eşim şu saatte gelecek o imzalayabilir, ben atamam. Eşim gider belediyeye, o imzalar. Kandırırlar diye korkuyorum. Çok duyuyoz öyle kandırılanları (G11).

G11’in yaşadığı tedirginlik belirgin bir şekilde ifadelerine de yansımaktadır. Yaşadığı tedirginliğin özünde okuma-yazmanın eksikliği yatmaktadır. Yaşadığı ‘kandırılma korkusu’ anlatılanları kavrayamamasına neden olmaktadır. Şüphesiz günümüzde kapı kapı dolaşarak satış yapmaya çalışan kişilerin yaptıkları

dolandırıcılık ile ilgili haberler de endişe duymasında etkilidir. Okuma-yazma bilmediğinden dolayı gelenleri eşine yönlendirmesi kadın açısından yapılabilecek şüphesiz en doğru davranıştır.

Gecekondlu mahallesinde üç kadının resmi evrak işi olmuştur:

Benim oldu. Yanımda eşim vardı, ona baktırdım, ondan sonra imzaladım (G10).

Belediye de olmuştu. Kardeşlerim vardı yanımda, onlara okutarak hallettim (G12).

Bir kere oldu. Köyden arsa için imza aldılar. Neye imza attığımı bilmedim tabii. Sonra eşim kızdı, ona neden sormadım diye. Meğer benim abim benden vekalet mi ne almış, babamdan bana kalan tarla payını kendi üzerine geçirmiş. İşte okuma bilmeyince insanın kardeşi bile kandırıyo böyle (G14).

Resmi evrak işi olan üç kadından ikisi yanında bir yakını ile resmi kuruma giderek evrakları onlara kontrol ettirdikten sonra imza atmışlardır. Resmi işlem yapan kadınlar arasında G14 dikkat çekmektedir. Okuma-yazma bilmemesi durumu kardeşi tarafından kullanılmış ve kendisine miras kalan arsa elinden alınmıştır. Aslında bu durum sermayenin öne çıkmasıyla sosyal ve kültürel değerlerin geri plana düştüğünün de bir göstergesidir. G14 bu şekilde kandırılmasını okuma-yazma bilmemesine bağlamaktadır.

Kentte sadece bir kişinin resmi evrak işi olmamıştır. Diğer altı katılımcının evrak işi olmuştur:

Belediyede olmuştu bir kere. .Belediyenin girişinde gideceğin yeri söyleyince onlar yönlendiriyor. Gittiğim yerde de işimi anlattım, onar bir kağıt verdiler, o şekilde hallettim. Sonra kağıdı muhtara teslim ettim sanırım (G15).

Kaymakamlıkta kağıt dolaştırdım, evet. Biz şimdi muhtardan kağıt aldık, üstünde nerelere gideceğimiz yazılı. Kaymakamlığa gidince de öyle gösterdim o kağıdı, ordakiler yönlendirdi zaten. Yanlış yere gitsek de oradakiler gösteriyor zaten. Kağıtta sırayla yazdığı için birinde işimiz bitse şuraya gidin, diye söylüyorlar zaten. Ben kendim bulamam ki, illaki biri gösterecek, anlatacak (G16).

Mesela ben işe girerken imza atıyorum resmi evraka. Şirket her sene ihaleye giriyor üç ay ya da altı ayda bir. Ben bir şirkette beş sene çalıştım, ama ihaleyi kaybedip çekip gidince bana tazminat vermedi. Meğer imza attığım kağıtta yazıyomuş hak istemediğim. Bak okuma bilmeyince imzalıyosun üç kuruş ekmek için mecbur. Tazminat alamadım. Hak da talep edemedim, işte öyle sesini de çıkaramıyosun. Eee, sendikalı da olamıyoruz, işten çıkma korkusundan. Sahip çıkanımız yok yani (G18).

Oldu, eşimle hallettim. Ben memura derdimi anlattım, bana kağıt verdi. Eşim kağıdı okudu ben de imzaladım. Okutmadan emin olamam ki (G19).

Bir kere yardım başvurusunda bulundum. Eşimle gittim, onla imza attım. Başka da resmi kurumla işim olmadı (G20).

Tabi ki oldu, imza atıyorum. Önce ben derdimi anlatıyorum, ona göre evrak verirler zaten. Mesela bazen de elime kağıt verirler, bunu doldur getir derler. Ben orda dolduruyorum, ama dışarı çıkmam. İçeride birini, kendimden küçük şöyle evladım gibi birini, bulup derim, beraber dolduralım, diye. Ben söylerim o yazar. Hiç yanlış yazar diye düşünmedim. Heralde boşuna memur olmamıştır orda yani, güvencim hep (G21).

Kent merkezinde resmi işlemlerin diğer yerleşim yerlerine göre daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Kadınlar ya eşlerinin yardımıyla resmi evrakı hazırlamış, kontrol etmiş ve imzalamışlardır ya da gittiği kurumda çalışan görevlilerden yardım almışlardır. G18’de G14 gibi okuma-yazma eksikliğinden kaynaklanan bir sorun yaşamıştır. Okuma-yazma bilmemesinden faydalanan işveren sözleşmede yer alan imzasına istinaden G18’in tazminat hakkını elinden almıştır. G18 yaşadığı ekonomik sorundan dolayı iş bulma sevinciyle sözleşmeyi hiç sormadan, üzerinde ne yazdığını bilmeden imzalayarak kendisi için ileride bir dezavantaja dönüşebileceğini hiç düşünmediğini belirtmiştir. Sigortalı olarak haklarını bilmeyen kadın hakkını nasıl arayacağını da bilmemektedir ve bu yüzden ‘ekmek parası’ için kendini susmak zorunda olduğuna inandırmıştır. G18 eğitim ve yoksulluk riski arasındaki ters orantıya iyi bir örnek teşkil etmektedir. Okuryazar olmayan kadın sadece ‘ekmek parası’ elinden alınmaması için kendisine yapılan haksızlığa dahi göz yummaktadır. Her ne kadar güvenceli bir işte de çalışsa sürekli ihaleye çıkıldığı için gelen şirket tarafından işten çıkarılma korkusuyla üç ayda ya da altı ayda bir yüzleştiğini de dile getirmiştir.

G18’in ifadelerinde dikkat çeken diğer bir nokta ise sendikalaşmadığıdır. Hem haklarını bilmemektedir, hem de haklarının savunucusu olan bir sendikaya katılmamıştır. Sadece memurların sendikalaşabileceği gibi bir düşünceye sahiptir. Kendisi gibi özel sektörde çalışanlar için sendikalaşmayı “işsizliği göze almak” olarak görmektedir. Nitekim Mütevellioğlu (2013)’nun da belirttiği gibi sendikalaşmaya özel sektörde çalışan çoğu insanın işsizlik kaygısıyla sıcak bakmadığı bir gerçektir. G18 gibi özel sektörde çalışanların çoğu geçim sıkıntısı yaşamakta ve bulduğu işi kaybetmek istememektedir. Hatta işi kaybetmemek uğruna çoğu zaman yaşadığı haksızlıklara da göz yummaktadır. Şüphesiz bunun altında eğitim sorunu yatmaktadır. Görünen kısım okuma-yazma bilmediği için evrakı

okumadan imzalamasıdır. Fakat görünmeyen kısım “okuma-yazma bilseydi o evrakın altına imza atar mıydı?” sorusunda yatmaktadır. G18 de okuma-yazma bilseydi imza atmayacağını belirtmiştir. İşe başladığı dönemde işin çok olduğunu ve evine yakın olanı tercih ettiğini, şimdi ise artık geri dönüşü olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların çoğunun resmi evrak işi olduğu görülmektedir. Kadınlar resmi evrak işlerini çoğunlukla yanında akrabası olarak hallederken; tek başına da hareket ettikleri de görülmektedir. Tek başına işlem yapan kadınlardan ikisi pişmanlıklarını ve başlarına gelen durumun okuma-yazma bilememelerinden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Görünen o ki; kadınlar okuma-yazma bilmemenin bedelini maddi yönden ağır ödemişlerdir. Diğerleri ise okuma-yazma bilmedikleri için yardım ile işlerini halletmişlerdir. Özellikle katılımcıların kullandığı ‘devletin kurumunda yanlış olursa kime güvencez’, ‘boşa memur olmamıştır heral’ ifadeleri resmi dairelerde çalışan insanların güvenilir olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Resmi evrak ile ilgili tecrübelerini anlatırken kullandıkları ‘herhalde, sanırım, galiba, demek ki, bilmem ki’ gibi belirsiz ifadeler tecrübelerinin üzerinden çok zaman geçtiğini de göstermektedir. Nitekim katılımcılara yöneltilen “ne kadar sıklıkla evrak işiniz olur?” sorusuna alınan cevaplar “okuma-yazma”nın eksikliğini sürekli hissettirecek sıklıkta olmadığını göstermektedir. Bu nedenle resmi evrak işleri olduğu zaman çoğunlukla yakınlarından yardım alarak durumun üstesinden gelmektedirler.

3.3.11 Siyasal Pratikler

Türkiye’de siyasette etkili olan kişilere bakıldığında baskın bir erkek egemenliği görülmektedir. Türk siyasi tarihine yön veren erkek temsiller sayıca fazla iken kadın temsiller neredeyse hiç yoktur. Dolayısıyla siyaset ‘erkek işi’ olarak erkek cinsiyetinin tahakkümü altındadır. Katılımcıların çoğunun siyasal görüşleri de bu durum ile örtüşmektedir. Onlara göre siyaset, politik tartışmalar erkeklerin işidir. Kadınların siyasetteki rolü çoğunlukla ‘oy vermekten’ öteye geçmemektedir (Geçkin, 2009). Nitekim katılımcıların çoğunun durumu bu tespiti doğrulamaktadır.

Politik tartışmaları takip ettiğini belirten iki kadın vardır ve ikisi de kentte yaşamaktadırlar:

Oy kullanırım. Resimlerden ben seçerim partimi, istediği sıraya koysunlar, ben bulurum partimi. Sadece imzam yok parmak basarım oy verdikten sonra. Gündemi takip ederim. Hükümet ne yapmıştır hep bilirim, yanlış da doğrusunu da. Halk TV'yi çok izlerim. Siyasi programları hep izlerim, haberleri izlerim. Haberleri Kanal D'den izlerim, daha iyi anlıyorum. Kızım ben bir numaralı muhalefetim. Alevilere hakmış, hiç bişe vermediler. Hep dilde her şey, özde yok. Bak yavrum sana anlatayım, ben çok çektim bu deli siyasi düşünceler yüzünden. Benim oğlum İstanbul'da çalışırken, zamanında kimlik kontrolünde yirmi kişiyi içeri aldılar. Kimlik kontrolünden sadece. Beşiktaş-Aksaray arası koşturdum her gün on beş gün boyunca. Niçin? Oğlumdan ufak da olsa haber alayım diye. Hiç tanımadığım kimselerle muhatap oldum evladım için. Taksim yasaklı olunca, 1 Mayıs'ta üç kişi öldü Kadıköy'de. Bi dediler ki bir kısmı denize döküldü insanların. Benim oğlumu da içeri almışlar Alevi diye. Biri diyo, öteki karakolda, oraya gidiyorum oradakiler diyor, geri dönüyorum. On beş gün hiç tanımadığım insanlarla muhatap oldum, aşağılayan oldu, teyze diyen de oldu, yardım eden de. O zaman Sivaslı olmamız, Alevi olmamız yüzüme çok vuruldu yavrum. Oğlum on beş gün işkence gördü. Suçu yok ama suçlu muamelesi gördü. Benim nasıl siyasi duruşum olmasın. Bizim olmasın da kimin olsun. Kızım bak, biz kadınlar ver eline elişini, ver iki-üç saatlik dizileri, ee bir de bebeler var. Tabi koparlar siyasetten. Hâlbuki anlamak lazım, evlat yetiştiriyoruz, evlat. Geleceğin dünyasını yetiştiriyoruz, anlamalıyız siyasetten ama tartışma programları izlemez çoğu. Ben bakarım, anlarım da (G17).

Eşim benim vereceğim oya karışmaz. Gündemi takip ederim Halk TV'den, öyle hep izlenen kanallara bakmam pek. Açık oturumlara çok bakmam ama genelde haberleri izlerim. Ben Alevi'yim, benim bir siyasi duruşum var ve eşim de benim gibi düşünür. Ama birbirimize oy verirken karışmayız (G18).

İki kadın akrabadır (G17, G18'in annesidir). Alevi kökenli olmaları siyasi görüşlerini etkilemektedir. Özellikle G17'nin edindiği tecrübeler, siyasi duruşunu da etkilemiş ve siyasi farkındalık oluşturmuştur. Kadınların politik tartışmaları takip etmemesini eleştirerek nedenlerine dair çarpıcı tespitlerde bulunmuştur. Türkiye'deki birçok kadının aksine ana akım medyadaki programları tercih etmeyen iki kadının eleştirel bir duruşu vardır ve siyasi farkındalıkları yüksektir.

İki kadının dışındaki on dokuz kadının G17'nin görüşünü destekler nitelikte politik tartışmaları takip etmemektedirler. Kadınların tamamı aile reisi hangi partiyi söylerse ona oy vermektedirler. Açık oturum, tartışma programları, siyasi liderlerin söylemleri vb. konuları içeren programları izlememektedirler. Hatta bazen eşleri ya da babaları izlerken 'izlemek zorunda kaldıklarını' (G1, G4, G10, G19, G20) ifade etmektedirler. Bu tarz programlardan hiçbir şey anlamadıklarını ifade eden kadınlar, televizyonda bu tarz programlar açıldığında çoğunlukla evde başka televizyonu

olanlar onu seyrettiğini, olmayanlar ise mutfak işlerini yaptıklarını, çocuklarla ilgilendiklerini, anlamasalar da izlediklerini ya da yatmak için odalarına çekildiklerini ifade etmektedirler. Kadınlar, siyasi programları genelde evdeki erkek bireylerin (baba ya da eşleri) izlediklerini belirtmişlerdir. Bir kadın siyaset ile okuma-yazma arasında benzerlik kurmaktadır:

Ahan işte, ha okuma-yazma ha siyaset. İkisi de bir bana, ikisini de bilmem (G1).

Nasıl okuma-yazma anlamadıkları şekiller yığınıysa, siyaset programları da anlamadıkları ses kalabalığıdır. Siyasi söylemleri anlamadıklarından dolayı oy verme işleminde tek başlarına karar almamaktadırlar:

Bana bey deyiverir neye oy verceğimizi. Ben harfinden, isminden anlamam, bayraklarında işaretler var ya onları der bana. Bende pusulada onu bulup basarım. (G21).

G21'in ifadesi diğer katılımcılar için örnek teşkil etmektedir. Katılımcının anlatımından da görüldüğü üzere kadınların oy verecekleri partiyi aile reisi belirlemekte ve katılımcıya sembolünden partiyi tanıtmaktadır. Okuma-yazma eksikliği onları siyasi partilerin amblemlerindeki sembollere bağlı kılmaktadır.

BÖLÜM 4

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen sonuçlara ve gelecek çalışmalara yönelik önerilere yer verilecektir.

4.1 Sonuç

Okuryazarlık sorunu dünya genelinde gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerin sorunudur. Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye’de de okuryazarlık sorunu önem arz etmektedir. Okuryazar olmayan nüfus ele alındığında (TÜİK ve UNESCO verileri) dikkat çeken bir nokta okuma-yazma bilmeyen nüfusun üçte ikisinin kadınlardan oluşmasıdır. Bu durum da toplumsal cinsiyet boyutunu öne çıkararak sorunu bir kadın sorunu haline getirmektedir.

Türkiye’de okuryazar nüfusu arttırmak adına çeşitli kampanyalar ve programlar geliştirilmiştir ve hala özellikle kadınlara yönelik programlar sürdürülmektedir. Bütün bu çalışmalara rağmen 21. yüzyılda okuma-yazma bilmeyenlerin varlığı okuma-yazma kurslarına katılım sorununu öne çıkarmaktadır. Kadınlar okuma-yazma bilmemekten dolayı gün içerisinde güçlüklerle karşılaşmakta ve bu güçlükleri geliştirdiği stratejilerle aşmaktadırlar. Dolayısıyla sözü edilen kadınlar, okuma-yazma pratiklerini yoğun ihtiyaç duydukları bir gündelik yaşam pratikleri olmadığından okuma-yazma kurslarına katılımı genel anlamda gerekli olduğunu düşünmemektedirler.

Bu araştırmada Türkiye’deki önemli yerleşim yerlerinden olan köy, gecekondu ve kent merkezinden olmak üzere toplamda yirmi bir kadınla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kadınların sosyo-demografik özellikleri, örgün eğitime katılmama nedenleri, okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri ve okuma-yazma

bilmeme temelinde hayatta karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukları aşma stratejileri yarı yapılandırılmış görüşme modeliyle elde edilerek analiz edilmiştir.

Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri Türkiye'deki genel okuma-yazma bilmeyen nüfusu ile benzerlikler göstermektedir. Sosyo-demografik özellikler ile okuma-yazma bilmeme durumu arasındaki ilişkiyi destekleyen üç önemli etken öne çıkmaktadır: yaş, toplumsal cinsiyet ve yerleşim yeri.

Demografi bağlamında öne çıkan sonuçlardan biri toplumsal cinsiyet ile okuma-yazma bilmeme arasındaki ilişkidir. Okuma-yazma bilmeme sorununun bir kadın sorunu olarak kabul görmesinden dolayı araştırmada sadece kadınlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitekim kadınların ve ailelerinin eğitim tecrübeleri bu tespiti destekler niteliktedir. Kadınların annelerinin ve ananelerinin ve hatta bazı kadınların kız çocuklarının da okuma-yazma bilmemesi sorunun neden toplumsal cinsiyet boyutunda şekillendiğini açıklar niteliktedir. Şüphesiz bunda en büyük etken çoğunlukla kadınların yetiştikleri geleneksel kültürdür. Bu geleneksel kültür eğitim alanını eril bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle kadınların ailelerindeki tüm erkekler (babalar, erkek kardeşler, erkek çocuklar) geçmişte okula gönderilmişken, kadınların çoğu (anneler, kız kardeşler, katılımcılar, bazı kız çocukları) okula gönderilmemiştir.

Araştırmada demografik özelliklere bağlı olarak öne çıkan bir diğer sonuç ise ileri yaş ile okuma-yazma bilmeme arasındaki ilişkidir. Katılımcıların yaş demografileri Türkiye'deki okuma-yazma bilmeyen profili ile uygunluk göstermektedir. Bu durum da aslında okuma-yazma bilmeme sorunuyla ilerleyen yaş arasındaki doğru orantıyı desteklemektedir. Yani yaş arttıkça okuma-yazma bilmeme oranı da artmaktadır.

Demografik özellikler bağlamında son olarak öne çıkan sonuç ise kırsalın okuma-yazma bilmeme ile olan ilişkisidir. Geçmişte eğitimde yapılan düzenlemelerin özellikle kırsala ulaşmada yetersiz kalması o dönemde okul çağındaki çocukları okula katılımını etkilemiş; bunun yanı sıra kırsaldaki yaygın eril kültürün baskısıyla özellikle kız çocukları okula gönderilmemiş ve sonuç olarak çoğu okul çağındaki çocuklar eğitimsiz kalmıştır. Nitekim katılımcıların çoğunun köy doğumlu olması geçmişteki kırsal ile okuma-yazma bilmeme durumu arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Kadınların geçmişte örgün eğitime katılmama nedenleri arasında eril kültürde kızların geleneksel konumu, yerleşim yerinde okul olmaması ve ekonomik sorun belirtilmiştir. Ekonomik sorun kentle ilgili bir neden olarak karşımıza çıkarken, diğerleri daha çok kırsalla ilgilidir. Şüphesiz kırsalda yazının sınırlı dolaşım alanı olması, sözün yazıdan daha etkili ve geçerli olması, aile büyüğünün baskın etkisi bütün nedenlerde açıkça hissedilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi eğitim alanının eril bir alan olarak tanımlanması kız çocuklarını korumak adına bu alandan uzak tutulması düşüncesini oluşturmuştur. Nitekim katılımcıların bazıları ergenlikte yaşanan fiziksel gelişimden dolayı okula gönderilmediğini belirtmiştir. Bunun altında eril yapının ve sözlü kültürün etkisi açıkça görülmektedir. Geçmişte yaşadıkları yerleşim yerinde baskın olan toplumsal kültüre göre ergenliğe girmiş kızlar artık okula gönderilecek bir kız çocuğu olarak değil evlendirilecek bir kadın olarak görülmektedir. Eğitim alanı eril bir alan olarak görülürken evin içi kadına ait bir alan olarak görülmektedir. Bu düşünce de toplumsal kültür baskısını açıkça gözler önüne sermektedir. Geçmişte kadınların örgün eğitime katılmamalarında etkin olan eril kültür baskısı kadınların ev içi işlerde etkin olmasını beklemektedir.

Katılımcıların okuma-yazma kurslarına katılmama nedenlerinden biri olarak belirttikleri çocuk bakımı ve gündelik işler de bu eril kültürün kadınların yaşamında yetişkin olduklarındaki uzantısıdır. Katılımcıların çocukken okula gönderilmesini etkilediği gibi yetişkin olduklarında da bir okuma yazma kursuna katılması önünde engel olarak durmaktadır. Üstelik yetişkin olduklarında yakın çevrenin hoş karşılamaması olarak belirtilen diğer neden de yine bu eril kültürün baskısının kadınlar tarafından yoğunlukla hissedildiğini gözler önüne sermektedir. Diğer nedenler de yaş ve yaşlılığa bağlı etmenler, başarısız olma korkusu, iş kaynaklı etmenler, yakın çevrenin hoş karşılamaması ve kadınların gündelik yaşamlarının okuma-yazma ihtiyacını dayatmaması olarak bulgulanmıştır.

Kadınların bir katılmama nedeni ifade etmeleri elbette ki önemlidir; ancak gerçekten katılmama nedenlerinin ne olduğunu belirlemek sadece onların bu söylemleriyle anlaşılacak bir durum değildir. Bu söylemlerin oluşmasına zemin hazırlayan bağlamı sorgulamak gerekmektedir. Kadınların böyle söylemesine ve düşünmesine neden olan en önemli etmenler eğitim alanının eril bir alan olarak tanımlanması, kadınların sınırlı toplumsal yaşam pratikleri ve bu ikisine bağlı olarak ortaya çıkan öz güven eksikliğidir. Bunları göz ardı ederek sadece kadınların

söylemlerinden hareketlilik bizleri yanıltıcı sonuçlara götürebilir. Çünkü kadınlar bu durumları bir okuma-yazma kursuna katılım için engel gösterirken başka kurslara katılım ya da yeni öğrenmeler için bu durumları engel olarak göstermemektedirler. Katılımcıların bazılarının başka yetişkin eğitimi kurslarına katılmış olması (beş şiş, nakış, hijyen eğitimi, Kur'an kursu) bu anlamda önem taşımaktadır.

Kadınların geçmişte örgün eğitime katılmama nedeni olan yetiştiği kültürün eğitim alanını eril bir alan olarak tanımlaması ve bunu kadınlara bu şekilde benimsetmesi kadınları okuma-yazma kurslarından uzak durmalarına neden olmaktadır. Kadınların yetiştikleri erkek egemen kültürde kadın üstünde hakimiyeti kolaylaştırmak adına kadınların eğitilmiş olması çoğunlukla tercih edilen bir durum olmamaktadır. Çoğunlukla da kadınlar bu durumu içselleştirmişlerdir ve sorgulamamaktadırlar. Erkek egemen dünyanın bu kadınlara dayattığı çoğunlukla toplumsal cinsiyet rolleridir. Bu durum kırsalda değişmemişken kentte neoliberal politikaların bu kültürü değiştirmesiyle erkek egemen dünya kadınlara toplumsal cinsiyet rollerini dayatmasının yanı sıra aile ekonomisine katkıda bulunmayı da yüklemiştir. Nitekim kadınlardan birinin eşi okuma-yazma kursuna katılmasına izin vermezken, para kazanmasını desteklemesi bu durum için göze çarpan bir örnek oluşturmaktadır.

Kadınların sınırlı yaşam alanına sahip olmaları okuma-yazma kurslarına katılmamalarında etkilidir. Kadınların gündelik yaşam pratiklerinde okuma-yazma bilmeme durumu ile karşılaşmaları onları okuma-yazma kursuna katılmaya teşvik edecek boyutta değildir. Kadınlar yaşadıkları mahalleden, evden, köyden, işten nadiren farklı yerlere gitmektedirler ve bunu da genelde tek başına yapmamaktadırlar. Çoğunlukla kentsel toplumsal pratiklerde yer almaması da okuma-yazmanın eksikliğini hissettirmemektedir. Kadınların yaşam alanlarının sınırlı olmasının yanı sıra az sayıda insanlarla görüşmektedirler. Araştırmadan çıkan önemli sonuçlardan biri de kadınların çoğunun para hesabı yapabilmesidir. Bu da göstermektedir ki hesap işleri kadınların gündelik yaşam pratikleri arasındadır. Kadınların hane bütçelerinin tamamının yoksulluk seviyesinin altında olduğu dikkate alındığında aile bütçesini korumak adına hesap yapabilmeleri önemlidir. Fakat okuma-yazma için benzer bir durum söz konusu değildir.

Kadınların anlatılarında okuma-yazma kurslarına katılmama nedeni olarak özgüven eksikliği göze çarpmaktadır. Eğitimi eril bir alan olarak gören toplumsal kültür baskısında yetişmiş olan kadın zaten bu alandan çekinmektedir. Çünkü kendilerine yabancı bir alana katılmak onları zorlayan bir durumdur. Gündelik yaşam pratiklerinde okuma-yazma pratiklerinin sıkça karşısına çıkmaması, yani kendileri için hala bilinmeyen bir alan olması da öz güven eksikliğine neden olmaktadır. Kadınlar aslında öğrenilmiş çaresizlik içindedir. Kadınlar toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren (dikiş, nakış, beş şiş vb.) ya da işi için kişisel gelişimi vaat eden kurslara (hijyen eğitimi vb.) katılmaya istekliken ve bu konularda öğreneceğine dair kendilerine güven duyarken; okuma-yazma kurslarına katılımda bu güven duygusu yerini çekingenliğe ve ‘başarısızlık korkusuna’ bırakmaktadır.

Kadınlar yaşamlarında okuma-yazma bilmemekten kaynaklanan güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu güçlükler daha çok yemek yapma, çocukların okul işleri ve ödevlerine yardım, telefon kullanımı, TV izleme, iş hayatı, alışveriş, seyahat, hastane işlemleri ve ilaç kullanımı, resmi işlemler, siyasal pratikler gibi konularında karşılarına çıkmaktadır.

Kadınlar okuma-yazma bilmemekten kaynaklanan karşılaştıkları güçlükleri aşmak için çeşitli stratejiler geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri başlıca stratejiler arasında çoğunlukla birinden yardım alma(hanedeki, sınıftaki, komşu, dışarıdaki insanlar, şoför, devlet memuru, yolcu vb.), sayıları kendi yaşam pratiklerine uyarlayarak onlardan faydalanma (özellikle kişileri sayı ile telefonda kodlama ve şehir içi seyahatte gideceği yer konusunda hat numarasından yardım alma vb.) ve yazının karmaşıklığıdır. Kadınlardan birinin anlattığı gibi halk otobüsünün üzerindeki ‘karışık yazı’ kadın için gideceği yer konusunda ona yardımcıdır. Kadınların geliştirdikleri stratejilerde tek başlarına hareket etmeleri nadiren gerçekleşmektedir. Kadınlar genellikle bu bağlamda başkalarına bağımlı bir şekilde yaşam sürdürmektedir. Bu güçlüklerin karşılarına çıkma sıklığının nadir olması da onların okuma-yazmanın eksikliğini gün içinde çok fazla hissetmemelerine neden olmaktadır. Buna bağlı olarak da bu durumun üstesinden gelmek için çaba göstermemektedirler.

Kentte okuma-yazmanın geniş bir dolaşım alanı olması ya da köyde sınırlı bir dolaşım alanı olması okuma-yazma bilmeyen kadınlar için bir anlam ifade

etmemektedir; çünkü bu kadınların çoğunlukla sınırlı bir yaşam alanı vardır ve kadınlar bu alanlar dışına nadiren çıkmaktadır. Geliştirdikleri stratejilerle de bu sorunları aşmaya alışmış olan kadınlar aslında okuma-yazmanın eksikliğini yoğun bir şekilde hissetmemektedirler. Okuma yazma öğrenmenin çocukluklarından itibaren eril normlarla örülü yaşamlarında bir değişiklik yaratacağına inanmamaktadırlar. Bu inanç okuma yazmaya ihtiyaç duymamalarını pekiştirmektedir. Okuma-yazmanın karşılına çıkma sıklığı da onları okuma-yazma öğrenmeleri için güdüleyici olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla kadınların güçlenmesi, toplumsal yaşama aktif olarak katılmasında okuma-yazma becerisi kritik bir beceri olarak karşılılarında durmaktadır. Kadınlar ya okuma-yazma bilmeden sınırlı yaşamlarına devam edeceklerdir ya da okuma-yazma yoluyla bu yaşamlarının sınırını kırarak yaşam alanlarını zenginleştireceklerdir. Dolayısıyla okuma-yazma kurslarının da bunun gerçekleşmesini sağlayacak şekilde yapılandırılması önemlidir. Türkiye'deki geleneksel yapı, sistem, eril kültür ve devlet bu kadınların geleneksel rolünü sorgulamamaktadır. Bazı kurumlar için bu durum istatistiksel gösterge olmaktan öteye geçmemektedir. Bu nedenle kadınlar sınırlı olarak yaşamlarına devam etmektedir. Yani kadınların yaşamını geliştirmek, farkındalık düzeylerini arttırmak, onları hayata katmak okuma-yazma pratiklerinin geliştirilmesinin altında yatmaktadır.

4.2. Öneriler

Bu başlık altında iki tür öneri verilecektir. Birincisi bundan sonra araştırma yapacak olan araştırmacılara yönelik öneriler; ikincisi de politika yapıcılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerdir.

4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma 21 okuma-yazma bilmeyen kadın ile yürütülmüştür ve araştırmaya katılan kadınların sosyo-demografik özelliklerinin benzerlik gösterdiği görülmektedirler. Fakat Türkiye'de okuma-yazma bilmeyen

kadınların sayısı oldukça yüksektir. Bu anlamda farklı sosyo-demografik özelliklere sahip bireylerin olup olmadığını görmek adına kadınlarla yapılacak olan benzer çalışmalara ihtiyaç vardır.

- Bir yetişkin eğitimi olarak okuma-yazma kurslarına katılım engellerinin genellebilir olması için nicel çalışmalar yapılması önerilir.
- Okuma-yazma bilmeyen nüfusun bilgisinin Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi ile elde edilmesi yanıltıcı olabilmektedir. Bu kayıt sisteminde okul diploması ya da okuryazar sertifikası olanların okuma-yazma bilgisine sahip oldukları kabul edilmektedir. Fakat bu belgelere sahip olanlar arasında okuma-yazmayı unutanların da olabileceği ihtimali göz ardı edilmektedir. Bu nedenle varsa belgelere sahip olup okuma-yazma bilmeyen kişilere de ulaşılması ve onların da özelliklerinin çıkarılması önerilmektedir.
- Bu çalışma göstermiştir ki geçmişte örgün eğitime katılımda geleneksel kültür baskısı kız çocukları için önemli bir engel olmuştur. Günümüzde bu baskı azalmakla beraber hala önemli bir etkidir. Bunun etkisinin belirlenmesi adına araştırmalara ihtiyaç vardır.

4.2.2. Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Öneriler

- 21. yüzyılda Türkiye’de hala okuma-yazma bilmeyenlerin sayısının göz ardı edilemeyecek boyutta olması okuma-yazma kurslarına katılmamanın önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Okuma-yazma kurslarına katılımı arttırmak adına teşvik edici stratejiler geliştirilmesi önerilmektedir.
- Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınların sosyo-demografik özellikleri vardır (yoksulluk, yaşlılık, çalışma vb.). Yetişkinlere yönelik okuma-yazma kursu düzenlerken okuma-yazma bilmeyen kadınların demografik özellikleri göz ardı edilmektedir. Bu nedenle eğitim müfredatının ve kursların yapısı hazırlanırken onların demografilerine ve ihtiyaçlarına özgün olarak düzenlenmesi önerilmektedir.
- Daha önce de belirtildiği gibi eril kültür kız çocukları için örgün eğitime katılımda etkilidir. Bu eril kültürün eğitimin önünden engel olarak kaldırılması için özel önlemlerin alınması gereklidir. Bu nedenle bu konu temelinde düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

- Okuma-yazma eğitimi çoğunlukla MEB ve HEM bünyesinde açılan kurslarla verilmektedir. Bu kurslardan bilgisi olmadığını belirten kadınların varlığı kursların duyurusunun kadınlara ulaşacak boyutta olmadığını göstergesidir. Kursların duyurusu kadınların dikkatini çekecek şekilde düzenlenerek geliştirilmelidir. Ayrıca yetişkin eğiticiler okuma yazma öğrenmenin hayatlarını nasıl dönüştürebileceğine ilişkin tarafından kadınlarda okuma yazmanın gerekliliği konusunda ihtiyaç hissedebilecekleri bilinç yükseltme çalışmaları yapılmalıdır.
- Kurs programlarının örgün eğitim formatında olması ve kadınların deneyimlerini içeren boyutta olmaması, sonunda yazılı bir sınav olması ve alacakları sertifikanın bu sınava endekslenmesi vb. nedenler kursa katılım konusunda kadınlarda tedirginlik oluşturmaktadır. Yetişkin okuma-yazma eğitimi programları hazırlanırken onların ‘yetişkin olduklarını’ dikkate alarak tecrübelerini kursa aktarabilmeleri sağlanmalıdır. Öğretim materyalleri, kadınları toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren öğrenmeleri desteklemekten ziyade sorgulamalarını ve farkındalıklarını sağlayacak düzende olmalıdır. Bunlar dikkate alınarak öğretim materyalleri ve konu içerikleri hazırlanması elzemdir.
- Yetişkin öğrenenler için hazırlanan uygulamalar sınıf içinde kalmamalıdır. Yaşamlarına da hareket katmak ve kadınlarda özgüven geliştirmek adına, sınıf dışında gerçekleştirilecek uygulamalı eğitimlerle (örgün eğitim formatından farklı olarak; sınıf ortamından ziyade market, hastane, kütüphane vb. uygulamalarla desteklenen bir program) öğrenmeyi kalıcı kılacak programlar düzenlenmesi önerilmektedir.
- Kadınların gündelik hayatlarında televizyonun etkisi göz ardı edilemez boyuttadır. Bu araç, onlara okuma-yazmanın önemini etkili bir şekilde vurgulayabilecek araçtır. Kadınları okuma-yazma öğrenmeye teşvik etmek adına kamu spotları hazırlanması ve kadınların genelde izlediği sabah kuşağı programlarında farkındalık oluşturmak adına okuma-yazmanın önemi vurgulayan içerikte söylemlere yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Alat, Z. ve Alat, K. (2011). Anne babaların kız çocuklarını okutmamalarına ilişkin nitel bir çalışma. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(3), 1357-1373.
- Alica, Z. (2015). *Kadınların güçlendirilmesinde okuma-yazma eğitiminin kadınların deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Altunya, N. (2010). *Köy enstitüsü sistemi toplu bakış*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Ardila, A., Bertolucci, P. H., Braga L. W., Castro-Cadatas, A., Judd T., Kosmidis, M. H., Matute, ... Rosselli, M. (2010). Illiteracy: The neuropsychology of cognition without reading. *Archives Of Clinical Neuropsychology*.25, 689-712.
- Aslan, H. (1994). *Ülkemizde okumaz- yazmazlığın kadınlar üzerindeki etkileri (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayhan, S. (1990). Halk eğitiminde katılma ile ilgili araştırmalar. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23(1), 307-332.
- Aytaç, K. (1967). Türkiye’de eğitim sistemi ve eğitim seviyesi. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*. 5, 241-271.
- Barton, D. ve Hamilton, M. (1998). *Local literacies reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 4(8), 101-129.
- Beşpınar, F. U. (2011). Türkiye’de evlilik. M. Tuğrul ve S. Feyzioğlu (Ed.) *T.C. Aile ve sosyal politikalar bakanlığı aile ve toplum hizmetleri genel müdürlüğü Türkiye aile yapısı araştırması: tespitler, öneriler*. (s.112-169). İstanbul: Çizge Tanıtım ve Kirtasiye Ltd. Şti.
- Bilir, M. (2009). Yetişkin/ Halk eğitiminin tarihsel gelişimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed). *Yetişkin eğitimi* (s. 25-84). İstanbul: Kalkedon.
- Boran P., Gökçay G., Devecioğlu E. ve Eren, T. (2013). Çocuk gelinler. *Marmara Medical Journal*. 26, 58-62

- Bulut, S. F. (2015). *Ana-Kız Okuldayız Kampanyası'na ilişkin bir çözümleme*. Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cangöz, B. (2009). Yaşlılıkta bilişsel ve psikolojik değişim. *Geriatric: Multidisipliner Yaklaşım*. (s. 99-104) Ankara: Türk Eczacılar Birliği Yayını. <http://www.e-kutuphane.teb.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Carp, A., Peterson, R., ve Roelfs, P. (1973). *Learning interests and experiences of adult Americans*. California: Educational Testing Service
- Cross, P. K. (1983). *Adults as learners*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim- işsizlik ve yoksulluk ilişkisi. *SÜ İBFF Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 13, 284-308.
- Darkenwald, G. G. ve Merriam, S. B. (1982) *Adult education: foundations of practice*, New York: Harper and Row.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Freire, P. (1995). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma (S. Ayhan Çev.). Ankara: İmge.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 33 (150), 1-13.
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj Yayıncılık
- Goody, J. (2013). *Yazılı ve sözel arasındaki etkileşim okur-yazarlık, aile, kültür ve devlet üzerine incelemeler*. (O. Bulut Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Gordon, H. R. D (1993). Houle's typology: Time for consideration. *American Vocational Association Conference*'da sunulan bildiri. Nhshvile, Tennessee.
- Güney, A. (2009). İşsizlik, nedenleri, sonuçları ve mücadele yöntemleri. *Kamu-İş* 10 (5), 135-159.

- Güngör, R. (2006). *Eğitime Katılım Ölçeği'nin (EKÖ) ikinci kademe okuma-yazma kursu katılımcıları için uyarlanması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi: İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Hamilton-West, T. N. (2013). *Motivational orientations of RN-BSN students at Rowan University*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Rowan University, New Jersey.
- Heath, S.B. (1986). "The functions and uses of literacy", *Literacy, society, and schooling*. S. Castell, A. Luke and K. Egan (Eds.). (s. 15-26). London: Cambridge University Press.
- İlhan, G. (2007). Vergi ödemeyi etkileyen ekonomik faktörler. *Akademik Bakış Uluslar arası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*. 12, 1-13.
- İlkkaracan, İ. (1998). Kentli kadınlar ve çalışma yaşamı. *Bilanço 98: 75. yılda kadınlar ve erkekler*. (s. 285- 302) İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- İnce, G. (2008). *Yetişkin okuryazarlık programlarının nitelik açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- İncedal, S. (2013). *Türkiye'de yoksulluğun boyutları: mücadele politikaları ve müdahale araçları*. (Yayımlanmış Uzmanlık Tezi: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı). <http://sosyalyardimlar.aile.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Kaimakami, E., Panta, M., Maria, K. ve Kaimakamis, G. (2008). Factors influencing adults participation in education. *5th WSEAS / IASME International Conference on Engineering Education (EE'08)* içinde (s. 417-420). Heraklion, Greece.
- Kandiyoti, D. (2015). *Cariyeler, bacılar, yurttaşlar kimlikler ve toplumsal dönüşümler*. (A. Bora, F. Sayılan, Ş. Tekeli, H. Tapınç, F. Özbay Çev.). İstanbul: MetisYayınları.
- Karadeniz, O. (2011). Türkiye'de atipik çalışan kadınlar ve yaygın sosyal güvencesizlik. *Çalışma ve Toplum*. 2, 83-127.
- Kirazoğlu, C. (1996). Yetişkin eğitimi etkinliklerine katılmama nedenleri. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Knowles, M. (2009). Androgoji: Yetişkinlere öğrenme konusunda yeni bir teknoloji (S. Ayhan, Çev.). A. Yıldız ve M. Uysal (Ed). *Yetişkin eğitimi* (s. 127- 144). İstanbul: Kalkedon.

Market Raflarındaki Sağlık Sıkandalı (2012). www.sikayethaber.com adresinden 21.10.2015 tarihinde alınmıştır.

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*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). North-West University, Vanderbijlpark.

MEB (tarihsiz) Okuma-Yazma Çalışmalarının Tarihçesi. 15.01.2016 tarihinde <http://okuma-yazma.meb.gov.tr/tarihce> adresinden alınmıştır.

MEB (2013). *İlköğretim kurumlarına devam oranlarının arttırılması projesi*.

MEB (2015). Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2014/ '15 Ankara: Resmi İstatistik Yayını.

Meder, M. ve Çiçek, Z. (2012). Mahremiyet anlayışının yerinden edilmesinin aracı olacak kadının programlarının türsel ve söylemsel analizi: Denizli örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12, 9-28.

Meriam, S. B., Cafferella, R. S. ve Baumgartner, L. M. (2006). *Learning in adulthood a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey- Bass.

Merriam, S. (2009). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası (G. Güvercin, O. Seçkin, Çev.). A. Yıldız ve M. Uysal (Ed). *Yetişkin eğitimi* (s. 105- 126). İstanbul: Kalkedon.

Mütevellioğlu, N. (2013). *İşsizlik korkusu, sendikaların işlevselliği ve sendikal örgütlenme hakkı*. V. Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Özdemir, H. (2012). Türkiye'de İç Göçler Üzerine Bir Değerlendirme. *Akademik Bakış Dergisi*. 30, 1-18.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi:Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 11(1), 323-343.

Pahl, K. H. ve Rowsell, J. (2011). Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education* 2(2), 129-151.

Postamn, N. (1999). *Televizyon öldüren eğlence gösteri çağında kamusal söylem*. (O. Akınbay Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Radovan, M. (2012). Understanding the educational barriers in terms of the bounded agency model. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 2, 90- 108.
- Rubenson, K. ve Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 59 (3), 187-207.
- Sanders, B. (2013) Öküzün A'sı (Ş. Tahir Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Scanlan, C. L. (1986). *Deterrents to participation: an adult education dilemma*. Ohio: National Center Publications.
- Scribner, S and Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Street, B.V. (1989). *Literacy in theory and practice*. New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2010). *Türkiye'de aile değerler araştırması*. M. Turgut (Ed.). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Tekin, M. (1988). *Ankara ilinde yetişkinleri örgün yetişkin eğitimi programlarına katılmaya güdüleyen etmenler ve yetişkinlerin katılmada karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- TÜİK (2013) Türkiye 2013 Yaş Grubuna Göre Okuma- Yazma Durumu. <http://tuikapp.tuik.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- TÜİK (2014) Türkiye 2014 Toplam Okuma- Yazma Durumu. <http://tuikapp.tuik.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Ulutaş, Ç. Ü. (2009). Yoksulluğun kadınlaşması ve görünmeyen emek. *Çalışma ve Toplum* 2, 25-40.
- UNESCO (2005). *Literacy for life: education for all global monitoring report*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2013). *Adult and youth literacy national, regional and global trends, 1985-2015*. Canada: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Adult and youth literacy UNESCO institute of statistics fact Sheets No. 29* Canada: UNESCO

- Ural, O. (1993). *The reasons for participating in adult education programs in Turkey*. İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi.
- Ünlühisarcıklı, Ö. (2009). Yetişkin eğitimini gerektiren nedenler. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed). *Yetişkin eğitimi* (s. 85- 104). İstanbul: Kalkedon.
- Wikeland, K. R., Reder S. ve Landsberg S. H. (1992). *Expanding theories of adult literacy participation: A literature review* Technical Report TR92-1, Philadelphia.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2006). *Türkiye’de yetişkin okuryazarlığı: Yetişkin okur-yazarlığına eleştirel bir yaklaşım*. (Yayımlanmış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Yıldız, A. (2009). Yetişkin okuryazarlığı. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed). *Yetişkin eğitimi* (s. 353-372). İstanbul: Kalkedon.
- Yıldız, A. (2010). Birinci kademe okuma-yazma kurslarına katılan yetişkinlerin matematik becerileri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*. 35 (158), 28-43.
- Yıldız, A. (2011). Okuma-yazma kurslarında okuma-yazma öğreniliyor mu? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(1), 403-421.

EKLER

EK A

Görüşme Kodları

Görüşme 1 (G1): Şubat 2015. Düzce’de bir köy doğumludur. Evli ve 65 yaşındadır. Köyde yaşamaktadır. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır. On beş yaşında görücü usulüyle evlenmiştir. İki erkek, iki kız olmak üzere dört çocuğu var. Erkek çocukları evli, İstanbul’da yaşamaktadır. Kız çocuğunda zeka geriliği vardır. Diğer zeka geriliği olan çocuğunu Düzce depreminde kaybetmiştir. İki sene önce köye kesin yerleşmişlerdir. Köyde bahçe, tarla ve hayvan bakımıyla uğraşmaktadırlar.

Görüşme 2 (G2): Şubat 2015. Görüşme yapılan köy olan Bağlıca doğumlu. Evli ve 66 yaşında. Köyde yaşamaktadır. Geniş ailede yaşamaktadır. Yanında gelinleri vardır. On yedi yaşında görücü usulü evlenmiştir. Üç erkek iki kız olmak üzere beş çocuğu hayattadır. Çocuklarının ikisi de evlidir. Rençberlik yaparak geçinmekteler.

Görüşme 3 (G3): Şubat 2015. Samsun’a bağlı bir köy doğumlu. Evli ve 39 yaşında. Köyde yaşamaktadır. Geniş aile şeklinde aile büyüklerinin yanında yaşamaktadırlar. İstanbul’a gelin gitmiş; fakat ekonomik sorunlardan dolayı ailece üç sene önce köye göç etmek zorunda kalmışlardır. 25 yaşında görücü usulü evlendirilmiştir. Bir erkek, iki kız olmak üzere üç çocuğu vardır. Rençberlik yaparak geçinmektedirler. Katılımcılar arasında en sessiz olan ve kısa cevaplar veren kadındır.

Görüşme 4 (G4): Şubat 2015. Sinop’a bağlı bir köy doğumludur. Dul ve 75 yaşında. Köyde yaşamaktadır. On sekiz yaşında görücü usulü ile evlendirilmiştir. Köyde oğlunun yanında kalmaktadır, yani geniş ailede yaşamaktadır. İstanbul’da oyuncak fabrikasında çalışmış ve emekli olmuştur. Üç erkek, bir kız olmak üzere dört çocuğu vardır. Köye emekli olunca yani 25 sene önce dönmüştür.

Görüşme 5 (G5): Şubat 2015. Sinop Boyabat’a bağlı başka bir köy doğumludur. Evli ve 85 yaşındadır. Köyde yaşamaktadır. Geniş ailede yaşamaktadır. Yirmi yaşında görücü usulü ile evlenerek köye gelin gelmiştir. Üç erkek, iki olmak üzere dört çocuğu vardır. Bir kızının yanında yaşamaktadır.

Görüşme 6 (G6): Şubat 2015. Sinop’a bağlı bir köy doğumludur. Evli ve 65 yaşındadır. Köyde yaşamaktadır. Geniş aile şeklinde aile büyükleriyle ve gelinleriyle beraber yaşamaktadır. On yedi yaşında görücü usulü ile evlenerek köye yerleşmiştir. Ailece rençberlik yaparak geçimlerini sağlamaktadırlar. Altı erkek çocuğu var. Dört çocuğu İstanbul’da, iki çocuğu köyde yaşamaktadır.

Görüşme 7 (G7): Şubat 2015. Bağlıca Köyü doğumludur. Evli ve 59 yaşındadır. Köyde yaşamaktadır. Geniş aile şeklinde aile büyükleriyle yaşamaktadır. On altı yaşında görücü usulü ile evlendirilmiştir, köyden hiç çıkmamıştır. Üç erkek, bir kız olmak üzere toplamda dört çocuğu vardır. Rençberlik yaparak geçimlerini sağlamaktadırlar.

Görüşme 8 (G8): Mayıs 2015. Bolu’da bir köyde doğmuştur. 69 yaşında ve evlidir. Gecekondü mahallesinde yaşamaktadır. On altı yaşında görücü usulü ile evlendirilmiştir. Otuz beş senedir Ankara’da yaşamaktadır. Çekirdek ailede yaşamaktadır ve ev kendi evleridir. Eşi gecekondu mahallesi yakınındaki

mobilyacılar sitesinde mobilyacılık yapmaktadır. İki kız, üç erkek olmak üzere beş çocuğu vardır.

Görüşme 9 (G9): Mayıs 2015. Mardin’de bir köyde doğmuştur. 23 yaşında ve evlidir. Gecekondü mahallesinde yaşamaktadır. On beş yaşında görücü usulü ile evlendirilmiştir. İki senedir Ankara’da yaşamaktadır. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır ve evleri kiradır. Eşi G8’in eşi gibi mobilyacılar sitesinde marangoz olarak çalışmaktadır. İki erkek, bir kız olmak üzere üç çocuğu vardır.

Görüşme 10 (G10): Mayıs 2015. Kırşehir’de bir köyde doğmuştur. 25 yaşında ve evlidir. Gecekondü mahallesinde yaşamaktadır. On altı yaşında görücü usulü ile evlendirilmiştir. Yedi senedir Ankara’da yaşamaktadır. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır ve evleri kiradır. Eşi mobilyacılar sitesinde özel güvenlik görevlisi olarak çalışmaktadır. Bir kız, iki erkek olmak üzere üç çocuğu vardır.

Görüşme11 (G11): Mayıs 2015. Adana’da bir köyde doğmuştur. 30 yaşında ve evlidir. Gecekondü mahallesinde yaşamaktadır. On altı yaşında görücü usulü ile evlendirilmiştir. Daha yeni Ankara’ya taşınmıştır. Önden eşi gelerek ‘iş tutmuş’ sonra ailesi gelmiştir. On gündür Ankara’da yaşamaktadır. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır ve evleri kiradır. Eşi mobilyacılar sitesinde çırak olarak çalışmaktadır. Üç kız, iki erkek olmak üzere beş çocuğu vardır.

Görüşme 12 (G12): Mayıs 2015. Bolu’da bir köyde doğmuştur. 50 yaşında ve evlidir. Gecekondü mahallesinde yaşamaktadır. On dokuz yaşında görücü usulü ile evlendirilmiştir. Otuz senedir Ankara’da yaşamaktadır. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır ve ev kendi evleridir. Eşi mobilyacılar sitesinde kendi mobilya dükkanını işletmektedir. İki kız, iki erkek olmak üzere dört çocuğu vardır.

Görüşme 13 (G13): Mayıs 2015. Bolu’da bir köyde doğmuştur. 60 yaşında ve evlidir. Gecekondü mahallesinde yaşamaktadır. On sekiz yaşında görücü usulü ile evlendirilmiştir. Otuz senedir Ankara’da yaşamaktadır. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır ve evleri kiradır. Eşi mobilyacılar sitesinde mobilya üretim fabrikasında çalışmaktadır. İki kız, iki erkek olmak üzere dört çocuğu vardır.

Görüşme 14 (G14): Mayıs 2015. Eskişehir’de bir köyde doğmuştur. 35 yaşında ve evlidir. Gecekondü mahallesinde yaşamaktadır. On dokuz yaşında görücü usulü ile evlendirilmiştir. Beş senedir Ankara’da yaşamaktadır. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır ve evleri kiradır. Eşi mobilyacılar sitesinde işçi olarak çalışmaktadır. İki kız, iki erkek olmak üzere dört çocuğu vardır.

Görüşme 15 (G15): Nisan 2015. Kastamonu İhsangazi’ye bağlı Sıklık Köyünde doğmuştur. 34 yaşında ve evlidir. Kent merkezinde yaşamaktadır. Yirmi yaşında görücü usulü ile evlenmiştir. On iki senedir İstanbul Ataşehir’de yaşamaktadır. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır ve evleri kiradır. Eşi inşaat sektöründe işçi olarak çalışmaktadır. Kendisi de apartman ve ev temizliklerine gitmektedir. Bir kız, bir erkek olmak üzere iki çocuğu vardır ve hamiledir.

Görüşme 16 (G16): Nisan 2015. Ordu’ya bağlı bir köyde doğmuştur. 27 yaşında ve evlidir. Kent merkezinde yaşamaktadır. On dört yaşında görücü usulü ile evlenmiştir. Sekiz yıldır İstanbul Ataşehir’de ikamet etmektedir. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır ve evleri kiradır. Eşi asansör tamircisi olarak çalışmaktadır. Kendisi de arada apartman ve ev temizliklerine gitmektedir. Üç erkek, bir kız olmak üzere dört çocuğu vardır.

Görüşme 17 (G17): Nisan 2015. Sivas’a bağlı bir köyde doğmuştur. 66 yaşında ve duldur. Kent merkezinde yaşamaktadır. On dört yaşında görücü usulüyle evlendirilmiştir. Kırk yıldır İstanbul Ataşehir’de ikamet etmektedir. Geniş aile şeklinde yaşamaktadır. Oğlunun yanında kalmaktadır ve ev kendilerine aittir. Eşi iki sene önce vefat etmiştir. Çöplerden plastik şişe, karton, kağıt gibi geri dönüşüm için malzemeler ayırt ederek, topladıklarından para kazanmaktadır. Bir kız, iki erkek olmak üzere dört çocuğu vardır.

Görüşme 18 (G18): Nisan 2015. Sivas’a bağlı bir köyde doğmuştur. 38 yaşında ve evlidir. Kent merkezinde yaşamaktadır. On sekiz yaşında görücü usulüyle evlenmiştir. Otuz senedir İstanbul’da, dokuz senedir de bulunduğu mahallede ikamet etmektedir. Eşi odunculuk yapmaktadır. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır ve evleri kiradır. Bir gıda fabrikasında çalışmaktadır. Bir kız, bir erkek olmak üzere iki çocuğu vardır.

Görüşme 19 (G19): Nisan 2015. İstanbul Kadıköy’de doğmuştur. 26 yaşında ve evlidir. Kent merkezinde yaşamaktadır. Yirmi yaşında görücü usulüyle evlenmiştir. Yedi yıldır aynı mahallede ikamet etmektedir. Ailece çiçekçilik yapmaktadırlar. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır ve evleri kiradır. İki kız çocuğu vardır.

Görüşme 20 (G20): Nisan 2015. İstanbul Kadıköy’de doğmuştur. 22 yaşında ve evlidir. Kent merkezinde yaşamaktadır. On sekiz yaşında kendi seçimiyle evlenmiştir. Evlendikten sonra da ailesinin ikamet ettiği mahalleye yerleşmiştir ve evi kiradır. Çekirdek aile şeklinde yaşamaktadır ve ailece çiçekçilik yapmaktadırlar. Bir kız bir erkek olmak üzere iki çocuğu vardır.

Görüşme 21 (G21): Nisan 2015. Gaziantep’e bağlı bir köyde doğmuştur. 66 yaşında ve evlidir. Kent merkezinde yaşamaktadır. Yirmi yaşında görücü usulüyle evlenmiştir. Üç senedir aynı mahallede ikamet etmektedir ve evleri kendilerine aittir. Geniş aile şeklinde yaşamaktadır. Erkek çocuğu eşinden boşanmış ve çocuklarıyla beraber katılımcının yanında yaşamaktadır. Eşi küçükbaş hayvancılık yapmaktadır. Bir kız, iki erkek olmak üzere üç çocuğu vardır.

EK B

Yetişkin (15+) okumazyazmaz nüfusu (000) ve bölgelere göre okumaz yazmaz nüfusta kadın oranı, 1990-2015

EFAbölgeler	1990 (1985-1994on yıllık nüfus)				2000 (1995-2004 on yıllık nüfus)				2011 (2005-2014 on yıllık nüfus)				2015 tahmin			
	EK	E	K	% K	EK	E	K	% K	EK	E	K	%K	EK	E	K	% K
Arap Devletleri	51,697	18,886	32,811	63.5	51,827	18,056	33,770	65.2	47,603	16,082	31,521	66.2	47,629	15,829	31,800	66.8
Orta ve Doğu Avrupa	12,077	2,529	9,548	79.1	8,589	1,758	6,831	79.5	4,919	1,104	3,815	77.5	6,506	1,307	5,199	79.9
Orta Asya	937	217	720	76.8	483	136	347	71.8	290	108	182	62.7	247	104	143	57.8
Doğu Asya ve Pasifik	231,557	70,927	160,630	69.4	127,564	37,583	89,981	70.5	89,478	26,356	63,122	70.5	76,014	22,314	53,701	70.6
Doğu Asya	230,154	70,337	159,816	69.4	125,993	36,908	89,085	70.7	87,652	25,519	62,133	70.9	74,173	21,424	52,749	71.1
Pasifik	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Latin Amerika ve Karayipler	42,204	18,794	23,410	55.5	38,316	17,236	21,080	55.0	35,614	15,994	19,620	55.1	32,681	14,980	17,701	54.2
Karayipler	...	...	...	...	2,853	1,324	1,529	53.6	3,503	1,629	1,874	53.5	3,388	1,583	1,805	53.3
Latin Amerika	39,300	17,483	21,817	55.5	35,463	15,912	19,551	55.1	32,112	14,366	17,746	55.3	29,293	13,397	15,896	54.3
Kuzey Amerika ve Batı Avrupa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Güney ve Doğu Asya	400,974	160,188	240,786	60.1	391,704	145,392	246,312	62.9	407,021	147,352	259,669	63.8	381,909	134,166	247,743	64.9
Sahara Altı Afrika	133,172	50,916	82,256	61.8	156,739	59,462	97,277	62.1	181,950	70,535	111,414	61.2	191,376	74,378	116,998	61.1
Gelişmiş Ülkeler	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Geçiş Ülkeleri	4,698	728	3,970	84.5	2,050	468	1,583	77.2	1,190	364	825	69.4	649	259	389	60.0
Gelişmekte olan ülkeler	865,961	321,076	544,885	62.9	771,308	278,461	492,847	63.9	763,987	276,498	487,490	63.8	733,847	262,093	471,754	64.3
Dünya	880,504	325,465	555,039	63.0	782,469	282,548	499,921	63.9	773,549	280,366	493,184	63.8	742,799	265,870	476,929	64.2

Kaynak: UNESCO İstatistik Kurumu, Mayıs 2013

EK C

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yaşınız kaç?
2. Doğum yeriniz neresidir?
3. Anne ve babanız okuma-yazma bilir mi, okula gittiler mi?
4. Kaç kardeşsiniz, cinsiyetleri nelerdir?
5. Kardeşleriniz okula gitti mi?
6. Siz neden okula gitmediniz?
7. Kaç yaşında evlendiniz?
8. Evlilik sizin tercihiniz miydi, görücü usulü mü oldu?
9. Eşinizin okuma-yazma bilir mi, eğitim düzeyi nedir?
10. Kaç çocuğunuz var ve cinsiyetleri nedir?
11. Çocuklarınız okula gidiyor mu/ gittiler mi?
12. Çocukların okuldaki velisi kimdir? Öğretmenlerine durumlarını sorar mısınız?
13. Derslerinde onlara kim yardım eder/ ederdi?
14. Çocuklarınızda cinsiyet ayrımı yapmadan okumaları için destekler misiniz?
15. Sigortalı bir işte çalışır mısınız/ çalıştınız mı?
16. Sigortalı olarak haklarınızı bilir misiniz?
17. Çalışıyorsanız iş yerinde okuma-yazma bilmemek zorluk çıkarır mı? Çıkarırsa ne gibi zorluklar oluşturur?
18. Bulunduğunuz yere geleli ne kadar süre oldu? Komşuluk ilişkileriniz nasıldır?
19. Bir gününüz nasıl geçer, neler yaparsınız?
20. Evin dışına/ Mahalle dışına ne zamanlar ve ne kadar sıklıkla çıkarsınız?
21. Televizyon izler misiniz? Genelde hangi programları izlersiniz?
22. Takip ettiğiniz programları izlerken anlamadığınız konuşmalar olur mu? Yanınızda biri varsa anlamadığınız kısmı sorar mısınız?
23. Yemek yapmayı nasıl öğrendiniz?
24. Yemek tariflerini nerelerden ediniyorsunuz?
25. Sağlıkla ilgili sıkıntılar yaşar mısınız?
26. Sağlık Bakanlığının sağladığı hizmetleri bilir misiniz? Hastanede muayene olmak için hangi işlemleri yapmak gerekir?
27. Sayıları bilir misiniz?
28. Telefon kullanabilir misiniz?
29. Hesap yapabilir misiniz?
30. Evin ihtiyacı için market/pazar alışverişlerini kim yapar?
31. Marketten alacağınız ürünü neye göre seçersiniz?
32. Market alışverişi ya da pazarı yaparken ürünlerin fiyatlarını hesaplar mısınız yoksa pazarcı ya da kasadaki görevli ne derseler onu mu ödersiniz?
33. Eve gidince fiyatlarını kontrol eder misiniz?
34. Marketlerden aldığınız ürünlerin son kullanma tarihlerine bakar mısınız?
35. Tek başınıza seyahat edebilir misiniz?
36. Bildiğiniz adresi tarif edebilir misiniz?
37. Bilmediğiniz adresi sorar mısınız?
38. Toplu taşıma araçlarını kullanır mısınız?
39. Gitmek istediğiniz yerden geçen otobüsü nasıl bulursunuz? Bulmakta sıkıntı yaşar mısınız?

40. Oy kullandınız mı?
41. Oy vereceğiniz partiyi neye göre belirlersiniz?
42. Oy verme işlemini tek başınıza tamamlayabilir misiniz? Ne işlemler yaparsınız?
43. Resmi bir kurumla işiniz olduğunda nasıl halledersiniz?
44. Hiç dilekçe ya da mektup yazma ihtiyacı duydunuz mu? Kime yazdırdınız?
45. Yazdırırken neler hissettiniz?
46. Başkalarından duyduğunuz bilgilere inanır mısınız? Edindiğiniz bilgilerin doğruluğunu araştırır mısınız?
47. Okuma- yazma ne demektir? Nasıl anlamlandırırırsınız?
48. Okuma-yazma bilmediğiniz için sizi küçümseyen olur mu?
49. Okuma-yazma bilmediğiniz için karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Ne tür sıkıntılara yol açar?
50. Gün içinde okuma-yazmaya ihtiyaç duyar mısınız?
51. Okuma-yazma bilseydiniz hayatınız daha farklı olur muydu? Hayatınızda neler farklı olurdu?
52. Okuma-yazma bilmemek kendinizi nasıl hissetmenize neden olur?
53. Okuma-yazma öğrenmeyi hiç düşündünüz mü?
54. Okuma-yazma öğrenmek için bir çaba gösterdiniz mi?
55. Bir yetişkin okuma-yazmayı nereden öğrenebilir?
56. Okuma-yazma kursları hakkında neler biliyorsunuz?
57. Okuma-yazma kursuna neden katılmıyorsunuz?
58. Okuma-yazmayı en çok ne için öğrenmek istersiniz?
59. Okuma-yazma kursuna gitmek isterseniz aileden destek görür müsünüz?
60. Okuma-yazma bilmediğiniz için karşılaştığınız en büyük zorluk nedir?

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Nagihan Gökçe

Doğum Tarihi: 19.08.1984

İletişim Bilgileri: Kuzeykent Mahallesi

Elmas Sokak Efekent Sitesi A Blok No: 32

Merkez/ KASTAMONU

Tel: 0507 460 2327

E-posta adresi: nagisyasar@gmail.com

Öğrenim Durumu: Lisans

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Kocaeli Üniversitesi	2002-2006

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okutman	Kastamonu Üniversitesi	2009