

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI

**KADINLARIN GÜÇLENDİRİLMESİNDE OKUMA YAZMA EĞİTİMİNİN KADINLARIN
DENEYİMLERİNE DAYALI OLARAK
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP ALİCA

Ankara, Haziran 2015

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI

**KADINLARIN GÜÇLENDİRİLMESİNDE OKUMA YAZMA EĞİTİMİNİN KADINLARIN
DENEYİMLERİNE DAYALI OLARAK
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP ALİCA

DANIŞMAN: DOÇ. DR. AHMET YILDIZ

Ankara, Haziran 2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Zeynep ALİCA'nın hazırladığı "Kadınların G¼çlendirilmesinde Okuma Yazma Eğitiminin Kadınların Deneyimlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı/ Yetişkin Eğitimi Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan

Prof. Dr. Meral UYSAL

¼ye

Prof. Dr. Naciye AKSOY

¼ye

Doç. Dr. Ahmet YILDIZ

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 05/06/2015 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca/....../20.... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

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 atf yapıldığını bildiririm.

Zeynep ALİCA

ÖZET

KADINLARIN GÜÇLENDİRİLMESİNDE OKUMA YAZMA EĞİTİMİNİN KATKISININ KADINLARIN DENEYİMLERİNE DAYALI OLARAK İNCELENMESİ

Alica, Zeynep

Yüksek Lisans, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet Yıldız

Haziran, 2015, xiii+ 111 sayfa

Araştırmada Türkiye’de özellikle kadınlar açısından kronik bir hal almış olan okumaz yazmazlık sorununun çözülmesi için benimsenen yaklaşım ele alınmakta ve bu yaklaşımın kadınların güçlendirilmesine ne ölçüde yer verdiğini tespit etmek amaçlanmaktadır. Diğer bir deyişle bu çalışmada Halk Eğitim Merkezleri’nde yetişkinler için düzenlenmekte olan okuma yazma kurslarının kadınların güçlendirilmesine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu amaçla öncelikle yetişkin okuma yazma eğitimine yön veren ulusal metinlerde kadınların güçlendirilmesi sorunsalının nasıl ele alındığı değerlendirilmiştir. Ardından güçlendirme yaklaşımının uygulamada ne düzeyde hayat bulduğunu tespit edebilmek amacıyla bir yetişkin okuma yazma kursu (Başkent Halk Eğitim Merkezi İkinci Kademe Okuma Yazma Programı) bağlamında kurs katılımcılarının hangi boyutlarda güçlendiği ele alınmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve sözü edilen amaca iki temel eksen üzerinden hareket edilerek ulaşılmaya çalışılmıştır. Birincisi, ilgili literatür, belgeler ve raporlar üzerinden yapılan analizdir. İkinci eksen ise okumaz-yazmaz nüfusun varlığını koruduğu bir mahallede düzenlenen bir yetişkin okuma-yazma programında gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelere dayanmaktadır. Diğer bir deyişle, araştırmada ilgili literatür ve veriler ile okuryazarlık ve okuma yazma eğitiminde kadınları güçlendirilme ilişkisi çözümlenmekte, öte yandan bir okuma yazma

programındaki uygulama incelenerek bu ilişkinin kadınların yaşamlarındaki karşılığı, kadınların kendi sözleri üzerinden çözümlenmektedir.

Okumaz yazmazlığın özellikle kadınlar açısından bir sorun olmayı sürdürdüğü ülkelerde kadınların güçlendirilmesi perspektifini içeren okuma yazma eğitimi, çözümün önemli bir parçası haline gelmiştir. Türkiye’de okuma yazma eğitiminin özellikle kadınların güçlendirilmesi için yeniden ele alınması, okumaz-yazmazlık sorununun sağlıklı bir şekilde çözülebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okuma yazma eğitiminde geçmişten bu yana uygulanmakta olan yaklaşım okuma yazma öğrenmeyi toplumsal pratiklerle ilişkilendirmemektedir. Okuma yazma öğretimi salt teknik bir becerinin öğretimi olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu tür bir kavrayış okuma yazma eğitiminin toplumsal pratiklerle ilişkisini kurmanın uzağındadır. Bu nedenle kadınların güçlendirilmesi okuma yazma eğitimi sürecinde oldukça sınırlı bir şekilde ele alınmaktadır. Ancak okuma yazma kurslarında ders kitaplarındaki içerikle desteklenen bir güçlendirme atmosferi oluşturulmasa da, kurslarda yalnızca kadınların bir arada oluşları, kendilerine benzer sorunlara sahip kadınlarla düşünsel bir faaliyet gerçekleştirmeleri, deneyimlerini paylaşmaları bile okuma yazma kursuna devam eden kadınları psikolojik ve bilişsel açıdan güçlendirmektedir. Buna karşın kurs katılımcısı kadınlar oldukça sınırlı ekonomik ve politik güçlenme deneyimi yaşamışlardır.

Anahtar kelimeler: Kadınların güçlendirilmesi, okuma- yazma eğitimi, yetişkinler için okuma yazma kursları

ABSTRACT

AN ANALYSE OF EMPOWERMENT OF WOMEN BASED ON EXPERIENCES DURING LITERACY EDUCATION

Alica, Zeynep

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

Thesis Advisor: Ass.Prof. Ahmet Yıldız

June, 2015, xiii+ 111 pages

In this research it is aimed to analyse the approach adopted for solving the illiteracy case that became a chronic problem especially for women in Turkey and to analyse to what extent this approach gives place to the empowerment of women. In other words it is intended to evaluate the literacy courses for adults in People Education Centers within the perspective of women's empowerment. For this purpose, first national documents, that dominate adult literacy education, are reviewed considering how they handle women's empowerment problematic. Then in order to identify to what extent empowerment problematic is being applied to practice, a literacy course for adults (Başkent People Education Center Second Level Literacy Programme) has been researched and within the scope of this course in which dimensions the course attendants have been empowered has been analysed.

In this research qualitative research technique has been used. In the study, two basic lines have been used to reach the mentioned aim. First one is the analyse of the related literature, documents and reports. Second one is based on the observations and interviews made with the attendants of a literacy course for adults organised in a region that upholds an illiterate population. In other words, in this study the relationship between the related literature and data and empowerment of women in literacy education is being analysed. On the other hand the response of this relationship in the practice is being analysed through own expressions of women attending a literacy programme.

Literacy education embracing women's empowerment perspective has been an important part of the solution of illiteracy especially in the countries that illiteracy keeps on being a problem for women. In order to solve illiteracy problem sturdily, literacy education should be reconsidered especially for the empowerment of women in Turkey.

In brief, the following conclusions came through in this study: the approach being used from past to present in literacy education for adults does not associate learning literacy with social practices. Literacy teaching is taken only as teaching a technical skill. Thus such an understanding is far from relating literacy education to social practices. For this reason empowerment of women problematic is dealt in a very limited way in the literacy education process in Turkey. But although an empowering atmosphere that is supported by the content of course materials is not formed in the literacy courses, even women's being together with other women, realising an intellectual activity with the women who have similar problems, sharing their experiences, empower women attendants of literacy courses on psychological and cognitive dimensions. On the other hand women attendants went through a very limited economical and political empowerment experience.

ÖNSÖZ

Toplumun en yoksul ve ezilen grupları aynı zamanda çoğunlukla okumaz yazmazdırlar. Göz ardı edilen, eğitim hakkı elinden alınan, çocuk yaşta evlendirilen kadınlar ise bu dezavantajlı toplumsal grupların üçte ikisini oluşturmaktadırlar. Eşitlikçi, demokratik bir toplumun inşa edilebilmesi için toplumun en dezavantajlı kesimini oluşturan okumaz yazmaz kadınların güçlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, halk eğitim merkezlerinde yetişkinler için düzenlenmekte olan okuma yazma kurslarında kadınların güçlendirilmesi sorunsalının nasıl ele alındığı incelenmektedir. Kadınların güçlendirilmesi kavramı çeşitli boyutlarıyla ortaya konmuş, ulusal metinlerde sorunun işlenişi analiz edilmiştir. Çalışmada bir yetişkin okuma yazma programına katılan kadınların deneyimleri bağlamında güçlenmenin hangi boyutlarda gerçekleştiği ortaya konmaktadır. Okuma yazma öğrendikten sonra yaşamlarında gerçekleşen ya da gerçekleşemeyen dönüşümleri, kadınların sözlerine yer vererek çözümlenmeyi, onların güçlenme süreçlerinin bir parçası olarak gören bu çalışmaya çok sayıda kişinin katkısı olmuştur.

En başta, tezin tüm aşamalarında desteği, rehberliği, çabasını esirgemeyen ve deneyimleri ve heyecanı ile bu zorlu sürece yol gösterici olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet Yıldız'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca hem tez sürecinde hem de yüksek lisans öğrenimim boyunca gösterdikleri destek ve teşvik edici tavırlarından ötürü hocalarım Öğr. Gör. Dr. Fevziye Sayılan ve Prof. Dr. Meral Uysal'a, tez jürimde yer alarak değerli katkılar sunan Prof. Dr. Naciye Aksoy'a, uzun, kimi zaman kaygılı geçen tez yazma sürecini benim için daha neşeli hale getirerek paylaşan Derya Ünlü'ye, yaptığı önerilerle katkıda bulunan Sayım Fikret Bulut'a, düzeltme ve son okumayı yapan ve heyecanımı paylaşan Gökhan Çakırhan'a, okuma yazma kursunu takip etmemi kabul eden kurs öğretmeni Gülşen Ilgaz'a, yalnızca bu süreçte değil yaşamımın birçok kritik anında gülen yüzü ve dostluğuyla yanımda olan Aynur Özcan Gümüş'e, lojistik desteği için Zeki Gümüş'e, yoldaşlığı için Mahmut Öztürk'e, varlığı için ablam Ayten Gül Karaoğlu'na ve aileme teşekkür ederim.

Ve özellikle küçük birer kız çocuğu iken eğitim hakkı ellerinden alınmış ancak yıllar sonra yılmayıp bu hakkı geri almak, dünyayı okumak için mücadele eden ve deneyimlerini benimle paylaşan Seher'e, Sevda'ya, Ruken'e, Firdevs'e, Selma'ya, Fadik'e, Aysel'e ve Dudu'ya, ve elbette kendisi de okuma yazma bilmeyen ancak

sonsuz iyiliği ile insan olmanın özünü fark ettirmeksizin bana öğreten ve sonra usulca bu dünyayı terk eden anneme teşekkür ederim. Onlar olmasaydı bu tezin yazılması olanaksız olurdu.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM 1- GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.1.1 Okuma yazma eğitime yön veren uluslar arası metinlerde kadınların güçlendirilmesi	9
1.1.1.1. Cedaw.....	10
1.1.1.2. Pekin Deklarasyonu	11
1.1.1.3. Confintea V	14
1.1.1.4. HİE (Herkes İçin Eğitim) Süreçlerinde Kadınların Güçlendirilmesi.....	16
1.1.1.4.1. Jomtien- Dünya Eğitim Konferansı (1990)	16
1.1.1.4.2. Amman Herkes İçin Eğitim Uluslararası Danışma Forumu	17
1.1.1.4.3. Dakar Dünya Eğitim Forumu	18
1.1.1.4.4. Toplumsal Cinsiyet ve Herkes İçin Eğitim Küresel İzleme Raporu (Gender and Efa: The Leap to Equality)	19
1.1.1.4.5. 2012 Erişimden Eşitliğe: Kızları ve Kadınları Okuryazarlık ve Ortaöğretim Yoluyla Güçlendirmek.....	22
1.1.1.4.6. 2014 Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimle Başlar.....	24
1.1.2. Yeni Okuryazarlık Çalışmaları (New Literacy Studies)	25
1.1.3. Türkiye’de Yetişkin Okuryazarlığının Genel Durumu	28
1.2. Amaç.....	31
1.3. Önem	32
1.4. Sınırlılıklar.....	33
1.5.Kısaltmalar	34

BÖLÜM 2 - YÖNTEM	35
2.1. Araştırma Deseni	35
2.2. Katılımcılar	38
2.3. Verilerin Toplandığı Ortam	48
2.3. Verilerin Toplanmasa ve Analizi	51
BÖLÜM 3 - BULGULAR VE YORUMLAR	53
3.1. Yetişkinlere Yönelik Okuma Yazma Kurs Yönetmeliği, Programı ve Ders Materyallerinde Kadınların Güçlendirilmesi Boyutu	53
3.1.2. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programında Kadınların Güçlendirilmesi (I. Ve II. Kademe)	54
3.1.3. Yetişkinler I. ve II. Kademe Ders Materyallerinde Kadınların Güçlendirilmesi	56
3.1.3.1. Birinci Kademe Eğitim Materyalinde Kadınların Güçlendirilmesi	56
3.1.3.2. Yetişkinler II. Kademe Okuma Yazma Eğitim Materyalinde Kadınların Güçlendirilmesi	65
3.3.2. Okuma- yazma Eğitimi ve Kadınların Güçlenme(diril)meleri	72
3.3.2.1. Kadınların Deneyimlerinde Psikolojik Güçlenme	73
3.3.2.1.1. Özgüvenin Gelişmesi ve Geleceğe Dair Olumlu Hisler İçinde Olma	77
3.3.2.1.2. Öğrenilmiş Çaresizliğin Aşılması	80
3.3.2.2. Kadınların Deneyimlerinde Bilişsel Güçlenme	82
3.3.2.2.1. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dönük Farkındalığın Artması	84
3.3.2.2.2. Evlilikle İlgili Yasal Hakları Bilme.	88
3.3.2.2.3. Karar Verme Süreçlerine Katılım	88
3.3.2.2.4. Okuma Yazma Öğrenme ile Birlikte Kazanılan Daha Serbest Hareket Edebilme Becerisi	89
3.3.2.2.5. Kendine Zaman Ayırabilme	90
3.3.2.3. Kadınların Deneyimlerinde Ekonomik Güçlenme	92
3.3.2.3.1. Ekonomik Güçlenmenin Önünde Bir Engel Olarak Okumaz-yazmazlık	93
3.3.2.3.2. Kadınların İş Yaşamına Katılım Konusundaki Görüşleri	94
3.3.2.4. Kadınların Deneyimlerinde Politik Güçlenme	95

3.3.2.4.1.Oy Verme ve Politik Temsil Süreçlerine Katılım.....	97
3.3.2.4.2.Çevrede Yaşanan Sorunlara Dönük Duyarlılık ve Dayanışma Duygusuyla Hareket Etme	99
BÖLÜM 4 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
4.1. Sonuç	101
4.2. Öneriler.....	103
KAYNAKÇA	105
ÖZGEÇMİŞ.....	113



KISALTMALAR

AÇEV: Anne Çocuk Eğitimi Vakfı

DİE: Devlet İstatistik Enstitüsü

FOYSEP: Fonksiyonel Okuma Yazma ve Sağlık Eğitimi Projesi

HEM: Halk Eğitim Merkezi

KOYE: Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

STK: Sivil Toplum Kurumu

TSK: Türk Silahlı Kuvvetleri

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNICEF: Birleşmiş Milletler Uluslar arası Çocuklara Acil Yardım Fonu

YOYÖTEP: Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem

UNESCO'nun 2012 yılı verilerine göre tüm dünyada okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin sayısı 781 milyondur. Dünya nüfusunun yaklaşık % 11'ini oluşturan bu insanların 496 milyonu kadınlardan oluşmaktadır¹. Diğer bir deyişle dünya genelinde okumaz yazmaz nüfusun yaklaşık üçte ikisi kadınlardan oluşmakta ve bu durum okumaz yazmazlığın aynı zamanda bir kadın sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma yazma en temel beceri alanlarından biridir ve kadınlar için güçlendirme stratejileri belirlenirken okuma yazma becerisinin öğretilmesi kadınların yoksulluk başta olmak üzere toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan yoksunluklarının ortadan kaldırılması için başat bir öneme sahiptir. Okuma yazma öğretimi ve kadınların güçlendirilmesi arasındaki ilişkinin yaşamsal olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (bknz. Stromquist 1995, 1997, 2009, 2012; Bisnath ve Elson, 2001; Kağıtçıbaşı vd., 2005).

Okuma yazma ve güçlendirme ilişkisi özellikle eleştirel eğitim yazınında sıklıkla ele alınmıştır (bknz. Freire, 2006; Freire ve Macedo, 1998; Shor, 1992; Giroux, 1998; Sayılan, 2006; Darder, 2013). Zira birçok eleştirel teorisyenin belirttiği gibi okuryazar olmak sadece okuma yazmayı öğrenmekten daha fazlasını gerektirir, kişi okuma yazmayı kullanarak kendi statüsünü, toplumsal cinsiyetini, eğitim geçmişini ve ırksal arka planını nasıl eleştirel değerlendirebileceğini de öğrenir (Freire, 1993; Freire ve Macedo, 1998; Giroux ve McLaren, 1992; Shor, 1992; Street, 1995).

Yoksullara okuma yazma öğreterek dünyayı okumalarını, kendi buldukları konumu sorgulamalarını ve bu yolla güçlenmelerini sağlamak üzerine çalışmalar yürüten Freire, güçlendirme ile ilgili tartışmaların önde gelen isimlerinden biridir.

¹Dünya genelinde okumaz yazmaz nüfusa ilişkin en güncel veriler UNESCO'nun veri tabanlarından elde edilmektedir ancak konuya ilişkin en söz sahibi kurum olarak kabul edilen UNESCO, Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ve Gelişmiş ülkeler başlığı altına yerleştirdiği bölgelerin okumaz yazmazlık oranları konusunda veriye sahip değildir. Bu durum sorunlu ve eksik bilgilenmeye yol açmaktadır. Dünyanın daha yoksul bölgelerinden yukarıda adı geçen merkezlere yoğun bir mülteci akını gerçekleşmekte, savaşlar, çeşitli nedenden kaynaklanan göçler sonucu merkez ülkelerde ortaya çıkan okumaz yazmazlık sorununu ortaya koyan veriler, tüm dünyaya ilişkin verilerde eksik bırakılmaktadır.

1968 yılında yayınlanmış olan *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabı ile geleneksel okul sistemine köklü eleştiriler getiren Freire, yetişkinlere okuma yazma öğretimi konusunda da radikal bir değişimin başlatıcılarından biri olmuştur. Freire, okuma yazma bilmeyen yetişkinler için, geleneksel eğitim yaklaşımının aksine yabancılaştırıcı olmayan, dönüştürücü bir okuma yazma öğrenme yöntemi ve bakış açısı geliştirmiştir. Freire, öğrenenlerin kendi evrenlerinden hareketle, içinde buldukları koşullara eleştirel bakmalarını sağlayacak bir dünyayı okuma biçimini hedefler. Okuma yazma bilmemenin adaletsizlik ve yoksullukla bağlantısını doğrudan kuran Freire, okuma yazmayı teknik bir meseleye indirgeyen bakış açısının sınırlılığını ortaya koymuştur. Freire için insan olmanın özünde eyleyerek dünyayı dönüştürme bilinci yatmaktadır ve bu bilinci oluşturmada okuma yazmanın önemli bir yeri vardır:

Eğer hayvanlar için dünyada yerinin belirlenmesi dünyaya uyum sağlamak demekse, insanlar için bunun anlamı dünyayı dönüştürerek insancılaştırmaktır. Hayvanlar için tarihsellik duygusu ya da dünyadaki yerlerinin belirlenmesi açısından seçenekler ya da değerlerden söz etmek mümkün değildir; insan içinse hem tarihsellik hem de değer boyutu vardır. Hayvanların içgüdüsel rutinlerinin aksine insanlar “Proje” duygusuna sahiptirler. Dünyadaki yeri belirliyor olsa bile, hedefleri olmayan insan eylemi praxis değildir, hedefleri isterse doğru ya da yanlış, mitik ya da mitolojiden arındırılmış, naif ya da eleştirel olsun. Ve praksis olmadığından, bu tür bir eylem kendi süreci ve kendi amacından habersiz eylemdir. Amaç ve süreç farkındalığı arasındaki ilişkililik eylemi planlamanın temelini oluşturur, ki bu da metodları, hedefleri ve değer seçeneklerini imler. Yetişkinlere okuma ve yazmayı öğretmek bu biçimde görülmeli, çözümlenmeli ve anlaşılmalıdır. (Freire, t.y.: 5)

Bu alıntıdan anlaşılacağı üzere Freire öğrenme sürecini bilinç yükseltme ile ilişkilendirir. Bilinç yükseltme Batı’da İkinci Dalga feminizmin yükselişe geçmeye başladığı yıllarda kadınların, toplumsal sistem içerisinde yaşadıkları eşitliklessnessleri çözümlenmek ve bu eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için kolektif anlayış geliştirmelerinde aracı bir yöntemdi (Rosenthal, 2009). Freire bilinç yükseltmenin sessizlik kültürü ve kaderciliğin parçalanmasına yol açacağını ve sonuçta ezilenleri kendi dönüşümlerinin aktörlerine dönüştüreceğini söyler. Freire’nin bilinç yükseltme olarak ifade ettiği süreç Stromquist’in psikolojik güçlenme kavramına karşılık gelmektedir. Psikolojik güçlenme, Freire’nin ve kadın hareketinin kullandıkları ortaklaşa bir kavram olan bilinç yükseltme ile oldukça yakın bir kavramdır. İkinci Dalga Feminizm’in bir yöntem olarak keşfettiği bilinç yükseltmenin erişmek istediği

hedefler de psikolojik ve politik güçlenme süreçleri ile kesişmektedir. Kadınların yaşadıkları sorunların bireysel çözümsüzlüklerinden değil ataerkil sistemden kaynaklandığını fark etmelerini sağlayan, deneyimlerini dillendirdikleri ve çözümledikleri biraraya gelişler bilinç yükseltme toplantılarına evrilmiştir. Birbirlerinin hikayelerini dinlerken kendi yaşadıkları konusunda da düşünen, paralellikler bulan kadınlar ataerkil sistemin kendilerine yaşattığı toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini çözümlemiş, bunun sonucu bireysel düzeyde özgüven geliştirmişlerdir. Ayrıca bir arada olarak, yan yana mücadele stratejileri geliştirme, sistemsel soruna karşı sistemsel bir dönüşüm hedefleme de bilinç yükseltme ve güçlenmenin benzerlikleri arasındadır. Bilinç yükseltme feminist bağlamda ele alındığında güçlenmenin psikolojik boyutunun gerçekleşmesi için deneyimlenen bir süreç olarak görülebilir.

Freire, eleştirel eğitim anlayışı içerisinde yetişkinlere okuma yazma öğretmenin kapsamı ve bağlamına yönelik farklı bir perspektif sunar. Freire'nin öncü metinler ortaya koyduğu eleştirel eğitim bağlamında güçlendirme şu şekilde tanımlanabilir:

Bilinç yükseltme, kişilerin bireysel yaşam koşulları ve toplumsal konumlarına yönelik kişisel bilinçlenmelerini- topluluklar söz konusu ise, toplulukları etkileyen şartlara ilişkin toplumsal bilinçlenmeyi; bu iki düzeyin, bireysel ve toplumsal, birbirini nasıl etkilediği, beslediği ve kesiştiklerini anlamayı; iktidar ilişkilerinin kültürel, siyasi, toplumsal ve ekonomik şartları nasıl belirlediğine yönelik bir farkındalık geliştirmeyi ve böylelikle bu düşünceler üzerinden bu etkilenimlere müdahalede bulunabilmeyi sağlayacak taktik ve stratejiler geliştirmeyi; ve tarihin özneleri ve dünya vatandaşları olarak kendini görüp, kabullenip bilerek bireysel ve toplumsal sorumlulukları kabul etmeyi hedefleyen bir süreçtir (Sadan, 1997: 88).

Bu bağlamda güçlendirici pedagoji, katılımcı, etkili, problem çözücü, çokkültürlü, diyaloga açık, sosyalleştiren, demokratik, araştırmayı güdüleyen, disiplinlerarası ve eyleyici bir süreç olmalıdır (Shor, 1992: 17).

Güçlendirme kavramı sıklıkla Freire'ye atfedilmesine karşın, Freire'den önce de kullanılmış bir kavramdır. Örneğin Solomon, Afro-Amerikalı ezilenlerle yürüttüğü sosyal hizmetler çalışmasında kullandığı bir yöntem olarak güçlendirmenin altını çizer. Peter Berger ve Richard Neuhaus sosyal kurumlar aracılığıyla refah yükseltici hizmetleri geliştirmenin bir yolu olarak güçlendirmeyi öne sürmüşlerdir. Julian Rappaport, kavramı teorik olarak geliştirmiş ve bir sosyal politikayı da içeren bir dünya görüşü ve güçsüzlükten kaynaklanan toplumsal sorunlara bir çözüm yaklaşımı

olarak sunmuştur (Sadan, 1997: 73). Öncelikli olarak sosyal hizmetler kaynaklı bir kavram olsa da güçlendirme, psikoloji, eğitim, ekonomi ve toplumsal hareketler ve örgütlere ilişkin çalışmalar başta olmak üzere birçok farklı disiplin ve alanın paylaştığı bir kavramdır.

İlgili alan yazında kavramın iki ekseninde ele alındığı görülmektedir. Birinci ekseninde güçlendirme sistem içi ekonomik destekler ve eğitim destekleri ile kadının/bireyin sisteme dahil edilmesini vurgulamaktadır. İkinci eksen ise kadının/bireyin sistem içinde kendi konumunu sorgulayabilir hale gelmesini, iktidar ilişkilerine karşı farkındalık geliştirmesini ve eylemlerini bu farkındalık çerçevesinde biçimlendirmesini hedeflemektedir. Eleştirel perspektife sahip çalışmalar (Inglis, 1997; Troyna, 2006; Archibald ve Wilson, 2011), güçlendirme kavramı üzerine yapılan tartışmalarda iktidar, iktidarın eğitim alanındaki rolü gibi meselelerin yeterince ele alınmadığı yönünde eleştiriler getirmektedir.

1980'lerden itibaren giderek yaygınlaşan neoliberal politikalarla birlikte kamu için yapılan harcamalar kısılmıştır. Özellikle üçüncü dünya ülkeleri başta olmak üzere birçok ülkede dış borç artmıştır. Bu uygulamalar dolayısıyla yaşanan ekonomik krizler sonucu yoksullaşma giderek artmıştır. Yaygınlaşan yoksulluğun radikal politik eğilim ve çözüm önerilerine yönelmeye yol açmaması için güçlendirmenin liberal yorumuyla yapılan düzenlemeler öne çıkmaktadır. Bu çerçevede ana-akım yaklaşımlar mikro kredi gibi yöntemlerde olduğu gibi daha çok sistem içi bireysel çözümleri uygulamaya koymaktadırlar. Söz konusu süreçte güçlendirici yaklaşım, küresel aktörler (Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası gibi), hükümetler, sivil toplum örgütleri ağında işleyen yeni tür sosyal adalet politikalarının aracı olmuş ve güçlendirme, katılım, yönetim, danışmanlık gibi yeni kavramlarla birlikte kalkınma gündeminin merkezine yerleşmiştir. Kavramın bu biçimde kullanılışı asıl olarak yoksullar, kadınlar, göçmenler gibi “dezavantajlı toplumsal gruplara” yönelik bir ilgiyi yansıtmaktadır. Sayılan'ın (2006) da ifade ettiği gibi bu güçlendirme anlayışı kişilerin formel karar süreçlerine, ekonomik ve politik alana katılımını, fırsatların ve kendi çıkarlarının farkına varmalarını ifade etmektedir.

Ana-akım güçlendirme yaklaşımlarına “Kimin için güçlenme?” “Ne için güçlenme?” gibi sorulara yanıt aramadıkları ve güç ilişkilerini sorgulamadıkları eleştirisi getiren kimi eleştirel eğitim yazarları, eğitimin politik anlamda bilinçlenme

ve özgürleşmeyi (emancipation) hedeflemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Inglis, 1997; Troyna, 2006; Archibald ve Wilson, 2011).

Ana-akım ve radikal güçlendirme yaklaşımlarına ilişkin tartışmalar esasında güçlendirme sözcüğü içindeki güç ifadesine yapılan farklı yorumlardan doğmaktadır. Farklı güç tanımları, farklı güçlendirme kavrayışlarına yön vermektedir. Güç, öznelerin birbirleriyle ilişkilerindeki konumlanışlarına göre farklı formlar alabilmektedir. Örneğin Williams da (Williams, 1994; alıntılıyan Oxaal ve Baden, 1997: 1) gücü dört farklı şekilde tanımlamaktadır: 1- Bir şeyin üzerinde gücü olma (power over). 2- Bir şeyi yapmaya gücü olma (power to). 3- Birlikte gücü olma (power with) 4- İçten gelen güç (power within).

Bir şeyin üzerinde gücü olma (power over): Bu tür bir güç, kontrolü elinde tutan bir güçtür. Egemen olma/tabii olma ilişkisi kurmayı amaçlar. Bu güce karşı direnişle, manipülasyonla veya itaatle tepki verilebilir. Sonuçta toplumsal olarak onaylanmış şiddet, tehdit ve aşağılama bu tür bir güç ilişkisine dayanır. Yine bu tür bir güç ilişkisi çatışmayı içerir ve hem aktif hem de pasif dirence yol açabilir.

Bir şeyi yapmaya gücü olma (power to): Bu güç, hâkimiyet kurma kaygısı olmaksızın yeni olasılıklar ve eylemler yaratmaya yol açan bir güçtür; karar alma ve sorunları çözme gücüne sahip olmayla ilişkilidir. Kimi zaman direniş ve manipülasyon hallerinde de ortaya çıkabilir.

Birlikte gücü olma (power with): Bu güç, insanların, kolektif hedeflere ulaşmak için ortak bir amaç ya da anlayış etrafında birleşip örgütlenmelerini tarif etmektedir. Bireysel değil işbirliğiyle, birlikte hareket etmekten doğan bir güç türüdür.

İçten gelen güç (power within): İnsanileşmenin önemli gösterenlerden biri olarak görülebilir. Bu tarz bir güç, kendine güven, farkındalık ve özsaygı ile kendini kabul etmeyi içerir. Bununla birlikte ötekini de kabul etme, ona saygı duyma ve eşit olarak görmeyi gerektirir.

Ne var ki güç dendiğinde çoğunlukla birinci grupta ifade edilen kavramlaştırma anlaşılmaktadır. Bir şeyin üzerinde gücü olma ve kontrol etme anlamını taşıyan bu kavramlaştırma olumsuz çağrışımlara sahiptir. Güçlendirme yaklaşımlarının bu biçimde düşünülerek bir tehdit olarak algılanması, eğitim ve ekonomi politikalarında kadınların güçlendirilmesi stratejilerinin içselleştirilmesi önündeki en büyük engellerden birini oluşturmaktadır. Baltacı'nın (2011) da belirttiği gibi kadınların

güçlendirilmesi ifadesindeki güç bu şekliyle, egemenlik kurma biçiminde anlaşıldığında, erkeklerin elinde olan gücün yeniden dağıtımını içerir. Ancak Rowlands'a (1998: 11-34) göre "bir şeyin üzerinde gücü olma" yerine diğer güç tanımlarına işaret edilse bile bir kişinin "güçlenmesi" başka birinin "güçsüzleşmesi" anlamına gelebilir. Bu durum birbirine zıt çıkarılardan ya da benzer süreçlerin kişiler açısından farklı sonuçlar doğurmasından kaynaklanabilir. Güçlendirme tartışmasına ilişkin bu durumun belki de en iyi örneği feminist yazında toplumsal cinsiyet ve güç tartışmalarında görülebilir. Sen ve Grown'a (1987) göre de "güçlendirme aslında egemen sistemin rekabetçi, agresif ve sert ruhunu yakalama çabası değildir. Bunun yerine erkekleri ve sistemi, sorumluluk, fiziksel ve duygusal bakım, açık sözlülük ve hiyerarşinin reddi yönünde dönüştürme gayretidir". Diğer bir deyişle alışlageldik tahakküm anlamındaki güç tanımının diğer güç türleriyle yer değiştirmesi için mücadele etmek özellikle de insanların anlam dünyalarında dönüşüm yaratılması gerekmektedir.

Gücün görünürlüğünü temel alarak yapılan güce ilişkin bir başka sınıflandırma da Gaventa'ya (2003) aittir. Bu yazara göre güç üçe ayrılır: 1- Görünür güç. 2- Saklı güç. 3- Görünmez (içselleştirilmiş) güç.

Görünür güç: Formel kurallar, yapılar, kurumlar ve prosedürlerin işleyişinde sergilenen geleneksel güç anlayışına göre tanımlanan güç görünürdür. Görünür gücü dönüştürmek üzere gerçekleştirilen güçlendirme stratejileri lobcilik, medyanın kullanımını öncelikli tutar. Bu araçlarla yasa oluşturma ve politikalar geliştirme sürecinde etkin olmayı amaçlar.

Saklı güç: Karar verme süreçlerinde asıl kontrolün kimde olduğunu gözetmek gerekir. Güç sahibi kişi ve kurumlar, daha az güç sahibi grupların kaygı ve gündemlerini dışarıda tutarak ya da değersizleştirerek sürece kendi etkilerini dayatırlar. Buna karşı geliştirilebilecek güçlendirme stratejileri liderliğin geliştirilmesini, hareket inşasını ve örgütsel güç ve ifadenin geliştirilmesini öne çıkarabilir.

Görünmez (içselleştirilmiş) güç: Bireylerin toplum içinde kendi konumları üzerine düşünme biçimlerini etkileyerek işlev kazanır. İnsanların bir kısmının var olan güç ilişkilerini sorgulamaktan uzak durmasının nedenlerini açıklayan bir güç tanımıdır. Bu tür bir güç konumuna karşı geliştirilebilecek güçlendirme stratejileri

özgüveni geliştirme, haklar konusunda bilgi ve duyarlılığı geliştirmeyi gerektirir (Gaventa, 2003; alıntılıyan Luttrell, Quiroz, Scrutton ve Bird, 2009: 12). Özellikle son maddede ele alınan görünmez (içselleştirilmiş) güç, okumaz yazmazlarda sıklıkla karşılaşılan bir duruma işaret etmektedir. Okumaz yazmaz kadınlar, toplumsal düzenin işleyişini ve bununla birlikte toplumsal cinsiyet eşitsizliğini içselleştirmişlerdir. Öyle ki kendi konumları üzerine, ataerkil ilişkilerin ötesinde bir düşünce geliştirmekte zorlanmaktadırlar.

Güç ve güçlendirme üzerine benzer bir tartışma feminist yazında da göze çarpmaktadır. Nitekim kadın hareketi bağlamında bir ucunu muhafazakar diğer ucunu radikal eğilimlerin oluşturduğu bir yelpazede güçlendirme kavramının karşılık geldiği anlam birbirinden oldukça farklıdır. Muhafazakar eğilimin desteklediği güçlendirme, kadının patriyarkal toplum yapısı içerisinde çeşitli açılardan ilerleme kaydetmesini hedefler. Buna karşın radikal perspektif, kadının gelişiminin ancak patriyarkal toplumun güç ilişkilerinin dönüştürülmesini içerecek biçimde gerçekleşebileceğini savunmaktadır.

Feminist bir perspektiften güçlendirme kavramsallaştırmasını beş temel yaklaşımdan ele almak mümkündür. Bu yaklaşımlardan ilki, 1985 yılında Maxine Moyneux tarafından toplumsal cinsiyet planlaması ve politika geliştirme aracı için geliştirilen ‘stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları/çıkarları’ ve ‘pratik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları/çıkarları’ tanımlamasıdır ve bu tanımlama güçlenme konusuna genel bir çerçeve çizmektedir. Bu ayrımında pratik ihtiyaçlar kadınların (ya da erkeklerin) yaşam koşulları, istihdam, sağlık/bakım gibi günlük yaşam ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Pratik toplumsal cinsiyet ihtiyaçlarını gidermeyi hedefleyen politikalar toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünü değiştirmek ya da kadınların özgürleşmesi gibi hedeflere sahip değildirlere. Buna karşın stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları cinsiyetçi işbölümünü ve kadınların ikincilleştirilmesine yol açan sistematik yapılanmayı yok etmek gibi yapısal hedeflere sahiptir. Stratejik ihtiyaçlara ilişkin politikalar uzun erimlidir. Kadının toplumsal statüsü ve eşitliğine dair yapısal değişiklikleri hedefler. Toplumsal yaşamın her alanında eşit haklar edinme, çocuk doğurma/doğurmamaya kararını verme, karar mekanizmalarının her aşamasında aktif olma gibi sisteme ilişkin köklü değişiklikler hedeflenmektedir (Luttrell ve diğerleri, 2009).

Güçlendirme konusunda diğer bir kavramlaştırma güçlendirmeyi kişisel, ilişkisel ve kolektif boyutlarda işleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Buna göre

Kişisel güçlendirme boyutu benlik, bireysel özgüven ve kapasiteyi geliştirmek ve içselleştirilmiş baskının etkilerini bertaraf etmeyi içermektedir. İlişkisel güçlenme, bir ilişkinin doğasını ve ilişki içerisinde alınan kararları etkileme ve bu karar alma süreçlerinde müzakere etme yeteneği geliştirmektir. Kolektif güçlenme ise bireylerin tek başlarına olduklarında yapabileceklerinden çok daha kapsamlı bir etki elde etmek üzere birlikte çalışmalarınıdır. Bu durum politik mücadelelere dahil olmanın yanı sıra rekabet yerine işbirliğine dayanan kolektif eylem/etkinliğe dahil olmayı da kapsamaktadır. Örneğin köyde ya da komşularla birlikte grup halinde hareket etmeyi (Rowlands, 1997: 15).

Öte yandan Kabeer (1999), güçlenmenin üç ögesi olduğunu söylemektedir. Güçlenmenin “önkoşulları” ekonomik, beşeri ve toplumsal kaynakları içermektedir. Kaynakların olması durumunda gücün kullanılması, yani eylemlilik, güçlenme “süreci”dir. Kaynaklar ve eylemlilik birlikte belli sonuçları, “kazanımlar”ı yaratma potansiyeline sahiptir. Güçlenmenin ekonomik ve cinsiyete ilişkin unsurları önkoşullardır, gücün kullanılması eylemliliktir ve sonuçta elde edilenler kazanımlardır.

Longwe tarafından geliştirilen çerçeve, güçlendirmenin farklı dereceleri arasında kullanışlı ayrımlar ortaya koymaktadır (aşağıda yapılan sıralama güçlendirmenin artarak ilerlediği dereceleri ifade etmektedir):

1. Refah ‘aşaması’: bu aşamada temel ihtiyaçlar karşılanmıştır. Bu aşama yapısal nedenlerin ille de karşılanmasını gerektirmez ve katılımcıları pasif alıcılar olarak görme eğilimi vardır.
2. Giriş ‘aşaması’: eğitim, toprak ve krediye eşit erişim garanti altına alınmıştır.
3. ‘Conscientization’ ve bilinç yükselmesi ‘aşaması’: Bu aşamada yapısal ve kurumsal ayrımcılık sorunlarına işaret edilir ve bu sorunların ortadan kaldırılması hedeflenir.
4. Katılım ve hareket ‘aşaması’: Bu aşamada karar almaya eşit katılım sağlanmıştır.
5. Kontrol ‘aşaması’: Bu aşamada katılımcılar kendi kararlarını alırlar ve bu kararlar tamamen kabul edilir (Luttrell ve diğerleri, 2009: 5).

Longwe’nin sunduğu çerçeve karar alma hakkını elde etmenin önemini göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca belli bir seviyeye erişebilmek için geçilmesi gereken aşamalar ya da tam anlamıyla gerçekleşecek bir güçlenmenin önkoşullarını ortaya koyması açısından ufuk açıcudur. Bu tür idealleştirmeden uzak, aşamalara duyarlı kavramlaştırma her ülke ya da kültür için tek düzeyde, standart ya da ideal bir

güçlendirme tanımı yerine farklı kültürel durumlarda farklı aşamalarda gerçekleşen güçlendirme formlarını göz ardı etmemeye yardımcı olacaktır.

Feminist perspektif çerçevesinde ele alınabilecek güçlendirme yaklaşımlarından sonuncusu Stromquist tarafından yapılan dört boyut üzerine temellendirmiş olan güçlendirme kavramsallaştırmasıdır. Stromquist'in (2012: 186) güçlendirme yaklaşımı güçlenme sürecinde gerçekleşen dönüşümleri oldukça ayrıntılı biçimde tanımlamıştır. Buna göre kadınların güçlenmesi, "*bilişsel* (kişinin kendi gerçekliğinin eleştirel kavranışı), *psikolojik* (özsaygı duygusu), *politik* (güç eşitsizliklerinin farkındalığı ve örgütlenme ile harekete geçme kabiliyeti) ve *ekonomik* (bağımsız gelir oluşturma kapasitesi) boyutlarından oluşmaktadır. Kadınların Stromquist'in tespit ettiği dört boyutta güçlenmelerini sağlamak üzere politikalar geliştirilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin hayata geçirilmesi açısından kritik önem taşımaktadır. Stromquist her bir boyutun gerçekleşmesi için gündelik hayatta karşılığı olan hareketleri örneklemiş, bir anlamda güçlen(dir)menin gerçekleşme koşullarının ve gerçekleştiğinde ortaya çıkan değişikliklerin bir tür haritasını ortaya koymuştur.

1.1.1. Okuma yazma eğitime yön veren uluslar arası metinlerde kadınların güçlendirilmesi

Yetişkinler için okuma yazma eğitimi kadınların güçlendirilmesi açısından önemini korumaktadır. Yetişkin eğitimi alanı ve bu alanda önemli bir yere sahip olan okuma yazma eğitimi programlarının içeriği, öğrenme modelleri ve uygulamaları özellikle son otuz yıldır küresel eğilimlerin etkisi altında biçimlenmektedir (Sayılan, 2009). UNESCO küresel düzeyde kadınların güçlenmesi meselesini politikalarına yerleştiren ve hükümetlerin eğitim politikalarına yön veren kurumların başında gelmektedir. Kadınların güçlenmesine yönelik politikalar geliştirilmesi kadın hareketinin de öncelikli gündemleri arasında olmuştur. Bu nedenle kadınların güçlendirilmesini politikalarının merkezine alan ve küresel düzeyde belirleyici olan uluslararası metinlerin güçlendirmeyi kavrayış biçimlerini ortaya koymak güçlendirme uygulamaları ve politikalarını anlamak açısından aydınlatıcı olacaktır. Bu çerçevede çalışmada, ilk olarak CEDAW, Pekin Deklarasyonu, CONFINTIA V sonuç belgesi, UNESCO tarafından düzenlenen Herkes İçin Eğitim süreçlerinin karar

metinleri kadınların güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ilişkisi gözetilerek incelenmiştir.

1.1.1.1.Cedaw

Sayılan'ın (2012: 76) vurguladığı küresel etkilerin önemli bir kısmı 1981 yılında yürürlüğe giren Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme (CEDAW) ile birlikte giderek yoğunlaşan bir şekilde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesi için geliştirilen politikaları öne çıkarmaktadır.

3 Eylül 1981 tarihinde yürürlüğe giren CEDAW Sözleşmesi'nde güçlendirme ifadesi doğrudan yer almamaktadır. CEDAW toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırma amacını tüm politikaların içeriğine yerleştirmeyi hedeflemekte ve böylelikle güçlendirmeyi dolaylı olarak destekleyen politik bir çerçeve sunmaktadır.

Kadınların güçlenmeleri önündeki en büyük engel, toplumsal olarak kabul gören ayrımcı uygulama ve politikalar. CEDAW Sözleşmesi kadınlara karşı ayrımcılığı şu şekilde tanımlamaktadır:

Bu sözleşmenin amacı bakımından "kadınlara karşı ayrımcılık" terimi siyasal, ekonomik, sosyal, kültürel, kişisel veya diğer alanlardaki kadın ve erkek eşitliğine dayanan insan haklarının ve temel özgürlüklerin, medeni durumları ne olursa olsun kadınlara tanınmasını, kadınların bu haklardan yararlanmalarını veya kullanmalarını engelleme veya hükümsüz kılma amacını taşıyan veya bu sonucu doğuran cinsiyete dayalı her hangi bir ayırım, dışlama veya kısıtlama anlamına gelir. (1981: 3)

Kadınlara yönelik ayrımcılığın ortadan kaldırılması her alanda sistemli ve uzun soluklu bir mücadeleyi gerekli kılmaktadır. Kadınların eğitim hakkına her düzeyde şartsız biçimde erişmeleri de ayrımcılığın ortadan kaldırılabilmesi gibi güç bir meselenin en önemli ayaklarından birini oluşturmaktadır. Bu çerçevede CEDAW metnini imzalamış olan Türkiye kadın haklarına ilişkin e, f; kırsal alandaki kadınların haklarına ilişkin d maddelerinde belirtilmiş olan şu şartları yerine getirmekle yükümlüdür:

- e) Erkekler ile kadınlar arasında var olan **eğitim açığını mümkün olan en kısa sürede** kapatmayı amaçlayan yetişkinler için programlar ile okuma yazma programları da dahil, sürekli eğitim programlarına katılmaları konusunda aynı imkanlar sağlar;
- f) Kız öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi ve okuldan erken ayrılan kızlar ve kadınlar için eğitim programları düzenlenir. Kırsal alandaki kadınlar için ayrıca,

d) **Okuma-yazma ile ilgili öğretim de dahil**, teknik yeterliliklerini artırmak için halka açık olan ve geliştirmeye yönelik hizmetler ile birlikte her türlü resmi veya gayri resmi **eğitim ve öğretimden yararlanma hakkının sağlanması**. (CEDAW, 1981)

CEDAW Sözleşmesi kadınların okuma yazma öğrenmeleri başta olmak üzere eğitim haklarına erişimleri önündeki engellerin kaldırılması için ülkeleri sorunun boyutlarını fark etmeye zorlamıştır. CEDAW'dan sonra ve elbette kadın hareketinin küresel düzeydeki etkileri ile de paralel olarak UNESCO deklarasyonlarında güçlendirme yaklaşımının giderek daha öncelikli bir hale geldiğini takip etmek mümkündür. Pekin Deklarasyonu toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin her düzeyde giderilmesinin karar verici metinlere doğrudan yerleştirilmesi ve kadınların güçlendirilmesinin strateji olarak benimsenmesi açısından öncü bir metindir.

1.1.1.2. Pekin Deklarasyonu

1995 yılında düzenlenen Dördüncü Dünya Kadın Konferansı sonucunda ortaya konan Pekin Deklarasyonu metni kadınların yaşamları boyunca her alanda karşı karşıya kaldıkları eşitliksizlik ve sorunları titizlikle ele almıştır. Bu sorunları detaylarıyla ortaya koymaya çalışan metin, sorunların çözümü için kadınları güçlendirme stratejisini benimsemektedir. Deklarasyon'da kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan sorunlarla mücadele edebilmeleri için eğitim yoluyla güçlendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca Deklarasyon, toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısının yaşamın tüm alanlarında uygulanan politikalara yerleştirilmesini önermektedir. Böylelikle kadınların güçlenmesi için gereken yasal çerçevenin ve toplumsal duyarlılık zemininin oluşturulması amaçlanmıştır.

Türkiye, Pekin Deklarasyonu'nu imzalayarak kadınların eğitim alanında yaşadıkları sorunlar ve kadınların okumaz yazmazlığı sorunu ile ilgili olarak taahhütlerde bulunmuştur.

27. Temel eğitimin, ömür boyu eğitimin, okur yazarlığın ve öğretimin ve kızlarla kadınlar için birinci basamak sağlık hizmetlerinin sağlanması yoluyla sürekli ekonomik büyümenin dahil olduğu, insanı merkez alan sürdürülebilir kalkınmayı yaygınlaştırmaya;

38. Biz, Hükümetler olarak cinsiyete dayalı bir bakış açısının bütün politika ve programlarımızda yansıtılacağını garanti ederek bu Eylem Platformunu uygulamayı kabul ve taahhüt ediyoruz.

61. a.Özellikle yoksulluk içinde yaşayan kadınlara ulaşacak şekilde düzenlenmiş yasal okur yazarlık dahil olmak üzere, ücretsiz veya düşük ücretli yasal hizmetlere ulaşılabilirliği sağlamak;

Eğer daha çok kadın, değişimin gerçekleştiricisi olacaksa, eğitimin kazandırdığı niteliklerin kadınlar için de ulaşılabilir ve kazanılabilir olması şarttır. **Kadının okuryazar olması, aile içinde sağlık, beslenme ve eğitimi geliştirmenin ve kadınları, toplumdaki karar alma süreçlerine katılmaları için güçlendirmenin en önemli anahtarıdır.**

79. **Eğitim fırsatlarının yetersizliğini ve eşit olmayan ulaşılabilirliğini ele alırken,** hükümetler ve diğer aktörler, **bütün politika ve programlara cinsiyete dayalı bakış açısını ana görüş olarak yerleştirmek amacıyla** faal ve görünür bir politika izlemelidirler. Böylece kararlar alınmadan önce, bu kararların kadınları ve erkekleri nasıl etkileyeceğine ilişkin bir inceleme yapabilmeye imkanı doğacaktır.

81. Hükümetler, ulusal, bölgesel ve uluslararası organlar, iki taraflı ve çok taraflı mali kaynak sağlayan kurum ve kuruluşlar ve hükümet dışı kuruluşlar tarafından:

(a) Kırsal kesim kadınlarına, göçmen, mülteci ve ülke içinde yerinden edilmiş kadınlara ve özürlü kadınlara özel bir önem vererek **kadınların okuma yazma bilmeme oranını 1990 yılındaki düzeyin en az yarısına indirmek;**

(b) 2000 yılına kadar kız çocuklar için ilköğretime evrensel ulaşılabilirliği sağlamak ve ilköğretimin tamamlanmasında cinsiyet eşitliğini sağlamaya çalışmak;

(c) Herkes İçin Eğitim Dünya Deklarasyonunda (Jomtien) tavsiye edildiği gibi, temel ve fonksiyonel **okuryazarlıkta toplumsal cinsiyet farkını kapatmak;**

(e) Herkes için okuryazarlığın yaygınlaştırılmasına yetişkinlerin ve ailelerin katılımını teşvik etmek. (Pekin Deklarasyonu, 1995)

Türkiye, 1995 ve 2000 yıllarında Pekin Konferansı'nda ve sonrasında bu konferansla ilişkili olarak gerçekleştirilen Pekin+5 BM özel oturumunda hazırlanmış olan sonuç belgelerini ve eylem kararlarını hiçbir çekince belirtmeden imzalamıştır. Özel olarak ise şu taahhütlerde bulunmuştur:

2000 yılına kadar, okur-yazar kadın oranının %100'e ulaştırılması,

Zorunlu ilköğretimin 8 yıla çıkarılması ve kız çocuklarının eğitimi yarıda bırakmalarının önlenmesi için gerekirse aileye destek sağlanması,

Eğitimi yarıda bırakmış kadınların eğitimlerini tamamlayabilmeleri için yuva, kreş, gündüz bakımevi gibi destek hizmetlerinin sağlanması (s.15).

2005 yılına kadar ilk ve orta öğretimde toplumsal cinsiyet farkının giderilmesi.

2015 yılına kadar kız-erkek bütün çocuklara ücretsiz, zorunlu ilköğretim hakkı sağlanması. **Aradaki farkı artırdığı saptanan politikaların ortadan kaldırılması (67 c).**

Özellikle yetişkin kadınlar arasında okuma yazma bilmeyenlerin oranında (2015'e kadar en az yüzde 50 oranında) düşüş sağlanması (95 f) (s.24).

Kadınların uluslararası düzeyde cinsiyet eşitliği politikaları geliştirmek ve uygulamak üzere gerçekleştirdikleri konferanslar düşünüldüğünde Pekin Eylem Platformu, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi için güçlendirme stratejisini

öne çıkarma açısından giderek değişen bir anlayışın somut ifadesi olmuştur. Oturum değerlendirildiğinde şu hususlar göze çarpmaktadır:

- Birleşmiş Milletler’de kadın konferanslarının başladığı dönemlerde kadın sorunlarının çözümü için kadınların önündeki engellerin kaldırılmasının yeterli olacağı düşünülmekteydi. Ancak giderek bunun yeterli bir çözüm olmadığı, sorunların çözülmesinde en önemli noktanın kadınların kendilerinin güçlenmesi olduğu ortaya çıkmıştır.
- Nitekim Pekin +5 Eylem Platformu değerlendirildiğinde “kadınların güçlenmesi” kavramının platformun ana felsefesini oluşturduğu görülmektedir.
- Anıl, İlkaracan, Kılıç, Ronge, Seral ve Ülgen’in (2001) de vurguladıkları gibi bu belgede ortaya konan belirgin bir diğer yaklaşım da, kadın sorunlarının ana politikalara sonradan iliştilmiş ekler şeklinde ele alınamayacağı, bu sorunların çözümünün bütün politikaların ayrılmaz bir parçası olması gerektiğidir. Konu ister kalkınma, ister insan hakları, isterse yerel yönetimler olsun, kadın sorunları bu politikaların oluşturulmasında eskiden olduğu gibi bir detay olarak ele alınmamalı, bu politikaların bizzat merkezine oturtulmalıydı (2001: 17).

Pekin +5 oturumunun sonuçmetninde üzerinde durulan her sorun alanıyla ilgili olarak güçlendirme stratejisinin altı çizilmiştir. Metne göre kadın okumaz yazmazlığının ortadan kaldırılması için taahhütte bulunan ülkelerin geliştirdikleri çözüm stratejilerinde güçlendirmeyi ve toplumsal cinsiyet eşitliğini uygulamalarının ayrılmaz bir parçası haline getirmeleri bir gerekliliktir. Dünya genelinde feminist hareketin yetişkin eğitimi alanına doğrudan etkisi, Sayılan’ın (2012: 78) da belirttiği gibi kadınların özgün öğrenme ihtiyaçlarını merkeze alan feminist perspektifli güçlendirici eğitim programlarının düzenlenmesi ve bu doğrultuda eğitim yaklaşımları geliştirilmesi olmuştur.

Deklarasyon yetişkinler için düzenlenen okuma yazma eğitimi ve kadınların güçlendirilmesi arasında doğrudan ilişki kurmaktadır. Yukarıda sözü edilen güçlendirici eğitim programlarının düzenlenmesinin gerekliliğinin altını çizen Deklarasyon’un toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik vurgusu özellikle

1997 yılında Hamburg’da yapılan Beşinci Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı’nda benimsenmiştir (Sayılan, 2012: 77).

1.1.1.3. Confintea V

14-18 Haziran 1997 tarihinde Almanya’nın Hamburg kentinde düzenlenen Beşinci Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı sonuç bildirisinde yetişkin okumaz yazmazlığı sorununun ağırlıklı olarak kadınları etkilediği ortaya konmuş ve okuma yazma öğrenme ve kadınların güçlendirilmesi arasında sıkı bağ kuran politikalar geliştirilmesi önerilmiştir. Bildirinin yetişkin okuryazarlığına ilişkin onbirinci maddesinde kadınların bilinç yükseltme ve güçlendirme yoluyla öğrenmelerinin yolunun açılması ve toplumun her alanında etkin bireyler olabilmeleri için desteklenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bildirinin onüçüncü maddesi kadınların toplumsal yaşamın her alanına dahil olmaları ve güçlendirilmeleri başlığını taşımaktadır:

Kadınların fırsat eşitliği hakkı vardır; buna karşılık toplum da yaşamın her alanında ve tüm çalışma alanlarında kadınların tam katılımlarına ihtiyaç duymaktadır. (...) Kadınların okuma yazma ve eğitim haklarını sınırlamaya dönük herhangi bir girişim kabul edilemez olarak düşünülmelidir. Böylesi çabalara karşı koyacak uygulamalar ve önlemler yürürlüğe konmalıdır (1997: 4).

Konferansta yetişkin eğitimi alanı çeşitli temalarla ilişkilendirilmiş, geleceğe dair politika önerileri bu tema başlıkları altında şekillendirilmiştir. Dördüncü tema yetişkin öğrenmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği ve eşitlik ve kadınların güçlendirilmesi adını taşımaktadır. Kadınların marjinal konuma itilmeleri ve her düzeyde kaliteli eğitime erişme fırsatlarının halen engellenmekte olduğu, konferansta vurgulanmıştır. Buna karşı eğitimin, özellikle temel ihtiyaçları karşılamak üzere gereken eğitime erişmenin, hem kadınlar hem de erkekler için temel bir insan hakkı olduğu belirtilmiştir. Bildiride toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için kadınların ve erkeklerin bilinç yükseltme süreci deneyimlemeleri gerektiği, eğitim programlarının belirlenmesinde ve eğitim alanında karar verici mekanizmalarda ve yönetsel düzeyde kadın ve erkeklerin eşit temsil edilmeleri gerektiğinin altı çizilmiştir. Konferansta kadınların güçlendirilmesi ile doğrudan ilişkilendirilebilecek öneriler ise şunları içermektedir:

h) **Kadınların gündelik yaşam deneyimlerini ve bu deneyimlerin bilişsel ve duyuşsal sonuçlarını kabullenen toplumsal cinsiyete duyarlı katılımcı bir pedagojiyi teşvik etmek**

j) önlerindeki engelleri kaldırarak ve destekleyici öğrenme çevreleri tedarik ederek kadınların yetişkin eğitimine başarılı bir şekilde katılabilmelerini güvence altına alan sosyal politikalar geliştirmek ve yeterli düzeyde yasal, finansal ve ekonomik önlemler almak

l) kadınların **kadınlar olarak kolektif bir kimliği desteklemek üzere örgütlenmelerini cesaretlendirmek** ve değişimi gerçekleştirmek üzere kadın örgütlenmeleri yaratmak

m) kadınların karar verici süreçlere ve resmi yapılara katılımlarını desteklemek (1997: 19).

Bu maddelerden de görüldüğü üzere konferans kadınların güçlendirilmesini bilişsel, psikolojik, ekonomik ve politik boyutlarıyla destekleyen politikalar geliştirilmesini detaylı biçimde ele almış ve uygulamaları karara bağlamıştır.

Sayılan(2012: 78)'ın belirttiği üzere CONFINTEA V karar almakla kalmamış, toplumsal cinsiyet eşitliği hedeflerini izlemek üzere, ICAE (Uluslar arası Yetişkin Eğitimi Konseyi) şemsiyesi altında oluşturulan Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Ofisi (GEO) yoluyla okuma yazma dahil olmak üzere yetişkin eğitiminin tüm alanlarının toplumsal cinsiyete duyarlı hale getirilmesi için göstergeler geliştirmiş, hükümetlere, sivil toplum kuruluşlarına, üniversitelere ve eğitimcilere görüş ve politika oluşturmak üzere araştırma ve raporlar hazırlamıştır.

CONFINTEA V, UNESCO tarafından düzenlenmiştir. Eğitim alanında küresel düzeyde belirleyiciliği olan UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim (Education for All)-HİE süreçleri kadınların güçlendirilmesi için politikalar geliştirilmesi ve uygulanması konusunda da önemli kararların alındığı uygulamalar ortaya koymuştur. Bu nedenle bu çalışmada HİE süreçleri kadınların güçlendirilmesi bağlamında tarihsel bir sıra izlenerek ele alınmıştır.

1.1.1.4 HİE (Herkes İçin Eğitim) Süreçlerinde Kadınların Güçlendirilmesi

Küresel düzeyde eğitim politikaları üzerine çalışmalar yürüten en etkili örgütlenmelerden biri UNESCO'dur. UNESCO dünyanın bir çok bölgesinde eğitim alanında yaşanan sorunları ele almak üzere Herkes İçin Eğitim Konferansları düzenlemiştir. Yetişkin okumaz-yazmazlığı ve özel olarak da kadınların eğitim alanında karşılaştıkları sorunlar bu toplantılarda ele alınmıştır.

1.1.1.4.1 Jomtien- Dünya Eğitim Konferansı (1990)

5- 9 Mart 1990 tarihinde Tayland'ın Jomtien kentinde yapılan Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim süreçlerinin başlangıcıdır. Eğitim alanında küresel ölçekte sorunların tespit edilip ortaya konduğu toplantıda hedefler belirlenmiş ve daha sonra küresel düzeyde bu hedeflere ne derece erişildiğinin takibi yapılmıştır. Jomtien'de belirlenen hedefler temel eğitime herkesin erişiminin sağlanması, kadınların eşitsizliğinin ortadan kaldırılması, eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve kadınlar öncelikli olmak üzere yetişkin okumaz yazmazlığı sorununu içermektedir. Jomtien Deklarasyonu'nda üçte ikisi kadınlardan oluşmak üzere 960 milyondan fazla sayıda yetişkinin okumaz yazmaz olduğu vurgulanmıştır. Jomtien Eylem Çerçevesi'nde eğitim alanında ülkelerin kendi koşullarına göre politikalar geliştirmesi gereken altı temel hedef belirlenmiştir. Bu hedeflerden dördüncüsü yetişkin okumaz yazmazlığı ve özel olarak da kadınların okumaz yazmazlığı sorununun çözülmesi ile ilgilidir:

Yetişkin okumaz yazmazlık oranının (uygun yaş grubu her ülkenin kendisi tarafından belirlenmek kaydıyla) 2000 yılı itibarı ile 1990 yılındaki oranının yarısına düşürülmesi. Bu noktada kadınlar ve erkekler arasında hali hazırda var olan eşitsizliği belirgin bir şekilde azaltmak için kadınların okumaz-yazmazlık oranına gereken dikkat gösterilmelidir (Eylem Çerçevesi, s. 2).

Kadınların güçlendirilmesi ifade olarak doğrudan geçmese de Jomtien'de toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitim alanındaki yansımalarına dair yüksek düzeyde bir farkındalık söz konusudur. Temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması konusundaki vurguyu dolaylı olarak da olsa kadınların güçlendirilmesi ile ilişkilendirmek olasıdır. Jomtien Deklarasyonu 1.1. Maddesindeki yaklaşım bu bağlamda dikkate değerdir:

Bu ihtiyaçlar **hem okuma yazma**, sözel ifade, matematiksel beceri ve problem çözme gibi esas öğrenme araçlarından hem de hayatta kalma, kendilerine ait tüm kapasitelerini geliştirme, onurlu yaşama ve çalışma, gelişime tüm boyutlarıyla katılma, yaşamlarının kalitesini geliştirme, bilgiye dayanan kararlar alma ve öğrenmeye devam etme gibi insanların gereksinim duydukları bilgi, beceriler, değerler ve davranışlardan oluşur.

Jomtien'de 155 ülke ve 150 örgüt bir araya gelmiştir. 1990lı yıllar boyunca HİE hedeflerini takip eden uluslararası toplantılar yapılmış, bir tür küresel izleme yapılarak ülkelerin eğitim reformlarını ne düzeyde gerçekleştirdikleri takip

edilmiştir. Eğitim alanında konan hedeflerin ne düzeyde gerçekleştirildiği 1991 Paris, 1993 Delhi gibi daha dar kapsamlı toplantılarda, 1996'da ise büyük katılımlı bir toplantı olan Amman Forumu'nda ele alınmıştır.

1.1.1.4.2. Amman Herkes İçin Eğitim Uluslararası Danışma Forumu

16-19 Haziran 1996 tarihlerinde Ürdün'ün Amman şehrinde gerçekleştirilen forumda on yıllık hedefler belirleyen HİE sürecinin dönem ortası değerlendirmesi ülkeler bazında istatistiki düzeyde yapılmıştır. Amman'da Jomtien toplantısında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesinin ele alındığı hatırlatılmış ancak bu konudaki hedeflere erişilemediği vurgulanmıştır. Söz konusu dönemde yetişkin okumaz yazmaz sayısı halen 900 milyonun üzerindeydi. Bu nüfusun üçte ikisini (565 milyon) yine kadınlar oluşturmaktaydı (Amman Raporu: 8). Yetişkin okumaz yazmazlığının ve kadınların bu nüfustaki yerinin tekrarlanan vurgusunun ötesinde Amman'da kadınların güçlendirilmesi konusunda özel bir değerlendirmeye yer verilmemiştir. Ancak toplantıda ortaya konan veriler toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesi konusunda küresel düzeyde oldukça yavaş hareket edildiğini ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Amman Forumu sonrasında en yüksek düzeyde küresel katılımı düzenlenen Dakar Dünya Eğitim Forumu, HİE süreçleri açısından oldukça önemlidir.

1.1.1.4.3. Dakar Dünya Eğitim Forumu

Dakar Forumu 26- 28 Nisan 2000 tarihleri arasında Senegal'in Dakar kentinde yapılmıştır. 1999- 2000 arasında Jomtien'de eğitim alanında gerçekleştirilmek üzere konan altı temel hedefin ne düzeyde gerçekleştirildiğini bölgeler ve ülkeler düzeyinde ele alan çeşitli toplantıların ardından tüm dünya genelini değerlendirmek üzere yapılan Dakar Forumu, bu kez 2015'te hedeflere erişmeyi planlayan Herkes İçin Eğitim Eylem Çerçevesi'ni ortaya koymuştur. Binyıl Kalkınma Hedefleri² ile eğitim ve kadınların eşitliğinin sağlanması maddeleri bakımından ortaklıklar taşıyan

² Binyıl Kalkınma Hedefleri şunlardır: 1. Aşırı yoksulluğu ve açlığı ortadan kaldırmak. 2. Herkes için evrensel ilköğretim sağlamak. 3. Cinsiyet eşitliği ve kadının güçlendirilmesi. 4. Çocuk ölümlerini azaltmak. 5. Anne sağlığını iyileştirmek. 6. HIV/AIDS, sıtma ve diğer hastalıklarla mücadele. 7. Çevresel sürdürülebilirliği sağlamak. 8. Kalkınma için küresel bir ortaklık kurmak.

Herkes İçin Eğitim süreçlerinin Dakar'da 2015 için yeniden düzenlediği hedefler şunlardır:

1. Özellikle imkanları kısıtlı ve dezavantajlı çocuklar için, geniş kapsamlı okul öncesi eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi.
2. Zor koşullardaki çocukların, özellikle kızların ve küçük toplulukların çocuklarının ücretsiz, zorunlu ve kaliteli eğitime tam olarak ulaşım imkanlarının 2015 yılına kadar sağlanması.
3. Gençlerin ve yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının uygun öğretim koşullarına ve yaşam becerisi programlarına eşit ulaşım yoluyla karşılanması.
4. **2015 yılına kadar tüm yetişkinler- özellikle kadınlar- için temel ve sürekli eğitime eşit ölçüde erişimin, yetişkin eğitimi gelişim düzeyini %50 oranına ulaştırmak.**
5. İlk ve orta dereceli eğitimde cinsiyet farklılıklarının 2015 yılına kadar ortadan kaldırılması; kızların kaliteli eğitime tam erişimlerinin ve başarılı olmalarına odaklanarak eğitimde cinsiyet eşitliğinin 2015 yılına kadar sağlanması.
6. Kabul gören ve ölçülebilen sonuçlarının, özellikle okuryazarlık, sayısal ve yaşam için gerekli becerilerin başarılanması amacıyla eğitim kalitesinin bütün yönlerinin geliştirilmesi ve bu özelliklerin mükemmelleştirilmesi.

Toplumsal cinsiyet eşitliğini hayata geçirmek üzere kadınların güçlendirilmesi stratejisi, metinde çeşitli başlıklar altında yer almıştır. 2000 yılına gelindiğinde yetişkin okumaz yazmaz nüfusu 800 milyona gerilemiştir ancak toplumsal cinsiyet eşitsizliği sürmekte, okumaz yazmaz nüfusun üçte ikisi halen kadınlardan oluşmaktadır.

Dakar Eylem Çerçevesi 2015 yılına dek okumaz yazmazlık oranının %50 geriletilmesini, özellikle kadınlar başta olmak üzere iyi niteliğe sahip temel eğitime eşit erişim sağlanmasını hedeflemiştir. Ayrıca 2015 yılına dek ilk ve ortaöğretim alanında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi, 2015 yılında ise kızların tam ve eşit erişimi garanti altına alınarak eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitliğinin tam anlamıyla sağlanması hedeflenmiştir (Eylem Çerçevesi 7. Madde 4 ve 5. vurgular). Eylem Çerçevesinin 40 ve 41. Maddeleri toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin eğitim hakkına erişme önündeki en zorlu engellerden biri olmayı sürdürdüğünü, bu engel aşılmaksızın Herkes İçin Eğitim hedefine erişmenin mümkün olmadığını belirtmektedir.

Metinde kadınların güçlendirilmesi meselesi daha çok, kız çocuklarının temel eğitime erişim hakkı ile birlikte ele alınmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılığına sahip bakış açısının tüm

eğitim sisteminin içeriğine yerleştirilmesi, bu bakış açısının yeterli kaynak ve güçlü politik katılımla desteklenmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Dakar Eylem erevesinin ardından HİE hedeflerinin neredeyse her bir başlığının kendi başına tartışıldığı küresel izleme raporları UNESCO tarafından yayınlanmıştır. 2003 Küresel İzleme Raporu, eğitimde toplumsal cinsiyet boyutunu konu almaktadır.

1.1.1.4.4. Toplumsal Cinsiyet ve Herkes İçin Eğitim Küresel İzleme Raporu (Gender and Efa: The Leap to Equality)

UNESCO tarafından hazırlanmış olan 2003 raporu küresel düzeyde eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunu ve bu sorunun birçok farklı boyutunu detaylı bir şekilde ele alması, eğitimin her düzeyinde toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısının stratejik olarak nasıl yerleştirilebileceğine dair somut öneriler sunması açısından oldukça önemli bir rapordur. Rapor eğitim yoluyla güçlendirmenin yanı sıra toplumsal yaşamın diğer alanlarında da toplumsal cinsiyet eşitliğinin politikalara yerleştirilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

2003 raporu istatistikî verilerden öte aynı olanaklara erişim eşitliğinin altını ayrıca çizerek güçlendirme anlayışına yakın bir kavrayış sergilemektedir. nceki HİE süreçlerinde sürekli vurgulanan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasının gerekliliği açıklanırken 2003 raporunda parity ve equality³ kavramları üzerinden toplumsal cinsiyet eşitliği sorunsalını detaylı bir şekilde inceler. Eşitlik raporu, veri sağlayan ülkelerde eğitimin her düzeyinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ne derecede hayata geçirilmekte olduğunu değerlendirmiştir. Metin matematiksel verilerdeki toplumsal cinsiyet eşitliğini tartışmış, toplumsal cinsiyet eşitliği için stratejiler başlığı altındaysa kızlar ve kadınların güçlendirilmesi için eğitim alanında ve eğitimi kuşatan toplumsal yaşamda daha köklü dönüşümler konusunda bir tartışma yrtmştir.

³parity: eşitlik (gender parity index ifadesinde kullanıldığı biçimiyle daha çok toplumsal cinsiyet eşitliğine dair istatistikî veriler/ kıstaslar kastedilmektedir- matematiksel bir kavramdır) ve equality: eşitlik (Bu kavram daha karmaşıktır. Örneğin eğitimde tam anlamıyla gerçekleştirilebilmiş toplumsal cinsiyet eşitliğinden söz edilirken kastedilen şudur: kızların ve erkeklerin okula giderken, öğrenme metodları, müfredat ve akademik yönelimlerden faydalanırken cinsiyet yanlılığından hiçbir şekilde etkilenmeksizin aynı olanaklara erişebilir olmaları. Daha geniş anlamıyla ise eşit öğrenme başarisına erişebilme ve devamında benzer nitelik ve deneyimlerin eşit fırsatlar sunması (Toplumsal Cinsiyet ve Hie: 17).

Bu çerçevede ilk yıllarda HİE süreçlerinde toplumsal cinsiyet eşitliği tartışması, ağırlıklı olarak üzerinde durulan kızların eğitimi üzerinden ele alınmaktaydı. Buna karşın bu tartışma, son yıllarda toplumsal cinsiyet eşitliğinin kadınlar açısından toplumsal düzeyde ne tür politikalarla gerçekleştirilebileceğine yönelik arayışlara kaymıştır. Eğitim için toplumsal cinsiyet farkındalığı stratejisi başlığı bu açıdan önemlidir: “Bu rapor toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin genellikle çok derin köklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitime katılım ve bunun sonuçları konusunda ortada olan eşitsizlik toplumda var olan daha kapsamlı eşitliklikleri yansıtmaktadır” (UNESCO, 2003: 266).

Metne göre sosyal normlar ve gelenekler insanların davranışlarını yönlendirmektedir. Bunlar aynı zamanda kadın ve erkeklerin aile ve toplum içinde aldıkları rolleri belirlemektedir. Bu nedenle bu denli köklü oluşumların değiştirilebilmesi için istikrarlı ve kararlı politikaların yürürlüğe konması gerekmektedir. Değişim, devlet ve sivil toplum örgütlerinin kararlı eylemleri ve yasal ve kurumsal dayanaklı toplumsal reformlarla birlikte gerçekleşebilir. Özellikle devletin kararlılığının eğitime katılım ve bu alanda gösterilen performans da dahil olmak üzere tüm insan davranışlarının yönelimini etkilediği belirtilen raporda, toplumsal cinsiyet ilişkilerinin olduğu haliyle devamını mümkün kılan ailenin hayati öneme sahip olduğunun altı çizilmiştir. Aileyi çevreleyen şartların değiştirilmesi ailenin karar alma mekanizmalarını da etkileyecektir. Metinde ailenin ekonomik şartları nedeniyle çocukları okula gönderirken kısıtlı olanaklar söz konusu olduğunda kız çocukların okula gönderilmediği, bu nedenle hem ailelerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesinin hem de özellikle temel eğitimde ücretsiz eğitim hakkının herkese eşit biçimde sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Toplumsal cinsiyet farkındalığına sahip stratejiler geliştirilirken öncelikle insanların içinde buldukları toplumsal çevre, sosyal normlar, kültür ve aile gibi bağlamlara dikkat çekilmiş ardından devletin rolü üzerinde durulmuştur. Metinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için üç temel açıdan devletin rolü değerlendirilmiştir:

- Devlet yasal ve siyasi reformlar yaparak toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen bir çevre yaratmalıdır.

- Kadınların ve kızların eğitimini hedefleyen kaynaklar oluşturmak üzere gelir dağılımını yeniden düzenlemeli ve eşitsizlikleri gidermek üzere özel önlemler geliştirmelidir.
- Kızlar ve kadınların üzerinde yük oluşturan çatışma, ekonomik kriz ve AIDS gibi dışsal etkilerle mücadele etmelidir.

Başarılı bir toplumsal cinsiyet eşitliği stratejisini hayata geçirmenin yolu yaşamın tüm boyutlarında gerçekçi ve her alana yayılan uygulamalar yapmaktan geçmektedir. Rapor bu noktada kadınların yaşamlarında onları güçlendirmeyi sağlayacak bir dizi yasal değişikliğin gerekliliğini dile getirir:

Kadınların temel özgürlüklerini koruyan ve ayrımcı olmayan bir yaşam sürmelerini güvence altına alan yasal düzenlemeler toplumsal cinsiyet eşitliği için gerekli temeli oluştururlar. Mülkiyet haklarının sağlanması kadınlar için ekonomik ve toplumsal adaleti güvence altına almak açısından hayati öneme sahiptir. Gelenek ve sosyal normların etkilerinin aksi yönde olacağı durumlarda davranışları etkilemek üzere medeni kanunda reformlar yapmak da gerekebilir. Bu noktada çerçeve evlilikle ilgili hakların özelliklerini, mülkiyetin, boşanmanın, mal edinmenin ve mirasın kontrolünü kapsar (UNESCO, 2003: 267).

Yukarıda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için gereken şartlar kadınların güçlenmeleri açısından önem taşıyan bazı noktaları vurgulamaktadır. Bilişsel güçlenme toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin geleneksel dayanaklarına dair farkındalık kazanmayı, bu dayanaklara karşı mücadele etmek üzere kadınların eşitliğini destekleyen yasal düzenlemeler konusunda bilinçlenmelerini içermektedir. Bu bağlamda evlilikle ilgili yasaların, mülkiyet haklarının öğrenilmesi kadınların güçlenmesi açısından önemli bir başlıktır.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için kurumların işleyiş politikalarına ve karar verme süreçlerine toplumsal cinsiyet duyarlılığını yerleştirmek, bu bakış açısını içselleştirmek güçlendirmeyi kolaylaştıracak bir zemin ve atmosfer oluşturmanın temel şartlarından birini oluşturmaktadır. Yasalar, programlar ve siyasalar oluşturulurken kadın ve erkeklerin eşit derecede yarar sağlayıp sağlamadıkları gözetilmelidir. Sivil toplum örgütleri dünyanın birçok yerinde en dezavantajlı gruplara eğitim olanaklarının eriştirilmesinde etkili olmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitliği için sivil toplum örgütlerinin harekete geçmesi desteklenebilir ancak rapor bu noktada devletin öncelikli rolüne dikkat çekmektedir. Kimi muhafazakâr örgütler eğitim alanında matematiksel olarak cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına

katkıda bulunabilmektedirler ancak geleneksel cinsiyet rollerini pekiştiren söylemleri sürdürerek aslında toplumsal cinsiyet eşitliği idealinin tersine hareket edebilmektedirler. Bu noktada esas görev devletindir.

2003 raporu kadınların ekonomik güçlenmelerini desteklemek üzere iş piyasasında kadınların katılımını arttıracak düzenlemeler yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Rapor, kızların eğitim olanaklarının her boyutuyla erkeklerle eşit düzeye getirilmesi gerektiğini sıklıkla tekrarlamıştır. Raporun kadınların güçlenmesini politik güçlenme hariç başlangıçta belirtilen üç boyutuyla da ele aldığını ve bu yönde stratejiler önerdiğini söylemek mümkündür. HİE süreçlerinde kadınların güçlendirilmesi meselesinin öne çıktığı bir diğer kritik metin 2012 Erişimden Eşitliğe: Kızları ve Kadınları Okuryazarlık ve Ortaöğretim Yoluyla Güçlendirmek (2012 From Access to Equality: Empowering Girls and Women Through Literacy and Secondary Education) başlıklı metindir.

1.1.1.4.5. 2012 Erişimden Eşitliğe: Kızları ve Kadınları Okuryazarlık ve Ortaöğretim Yoluyla Güçlendirmek

25 Mayıs 2011 tarihinde UNESCO eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ele almak üzere Kızların ve Kadınların Eğitimi İçin Küresel Ortaklık girişimini başlatmıştır. 2012 tarihli rapor bu girişimin değerlendirmelerini ele almaktadır. UNESCO'nun HİE süreçlerine ilişkin girişiminin değerlendirmesi, Herkes İçin Eğitim süreçlerinin daha çok kızların temel eğitime eşit erişimini takip edip bu yönde politikalar hayata geçirdiğini vurgulamaktadır. Söz konusu girişim ise istatistikî verilerde gerçekleşen ilerlemelerin ötesine geçmeyi, toplumsal cinsiyet eşitliğini temel eğitim sonrasında da kadınların yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak üzere ele almayı amaçlamıştır.

Metin, öğrenme ortamları geliştirmek ve eğitim sistemini dönüştürmek üzere stratejiler önermektedir. Özellikle HİE süreçlerinin sağladığı veriler ışığında kadınların eğitim alanında yaşadıkları eşitsizliklerin ele alındığı metinde ortadan kaldırılması en zor olan bir kısım engelin eğitim politikalarından kaynaklandığı vurgulanmıştır. Okullaşmayı merkeze alan eğitim politikaları kızların ve kadınların eğitimde ilerleyebilmelerini güçleştiren özel zorluklara dikkat etmemektedir. Örneğin azınlıklardan ya da yerli halklardan grupların okullarda farklılıklara yer

olmaması, ana dilde eğitim olanaklarının sağlanmaması gibi nedenlerle okul eğitimi dışında kalmalarına neden olduğu belirtilmiştir. Eğitim sistemlerinin yeterince esnek olmaması da çeşitli nedenlerle okulu bırakmak zorunda kalan kadınların yeniden okul eğitimi alamamasına neden olmaktadır. Kimi bölgelerde öğretmenlerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini sürdürme eğilimi ve bu eğilimin ders kitapları ve müfredat tarafından da sürdürülmesi toplumsal cinsiyet eşitsizliğini devamlı kılan etkenler arasındadır. Kadınların okul dışı programlara katılıp okuma yazma, sosyo ekonomik güçlenme ve diğer beceriler edinmeyi başardıkları kimi örneklerde ise yeni becerilerini kullanabilecekleri araçlar ve ortamlar yeterince oluşturulmamaktadır. Söz konusu 2012 tarihli rapor kızların ve kadınların yaşadıkları eşitsizlikleri gidermek için daha özel ve detaylı çözüm stratejileri geliştirmeyi önerirken güçlendirme yaklaşımını odağa almak gerekliliğinin altını çizmiştir:

Kızlar ve kadınlar okula gittiklerinde ya da bir okuryazarlık programına katıldıklarında yalnızca temel okuma yazma becerilerini ve akademik bilgiyi öğrenmekle kalmazlar, bunun yanı sıra önemli kararlar almak ve yaşamlarının yönünü tayin edebilmek konusunda güçlenmiş olurlar. Bunun da özsaygıları, özgüvenleri ve motivasyonları üzerinde dönüştürücü bir etkisi vardır. Okuma yazmayı yeni öğrenmiş kadınlar yalnızca kendilerini daha iyi hissetmekle kalmazlar, gelir getiren işler ve iş olanakları aramak, finansal hizmetler ve toplumsal ve sağlıkla ilgili diğer ihtiyaçlarını karşılamak için bilgi edinmek üzere kendilerine güvenleri de artar. Kadınlar içinde buldukları topluluklara daha aktif şekilde katılmak ve politik ve ekonomik katılım haklarını kullanmak konusunda da cesaret kazanırlar (UNESCO, 2012: 37).

HİE süreçlerinde önemli bir yere sahip olan toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için belirlenen stratejilerde görüldüğü gibi kadınların güçlenmesi ve eğitim ilişkisi giderek daha fazla vurgulanmış, bunun yanı sıra kadınların yaşadıkları eşitsizliklerin diğer toplumsal sorunlarla iç içe geçen köklü bir mesele olduğu da tekrar tekrar vurgulanmıştır.

1.1.1.4.6.2014 Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimle Başlar

2014 politika belgesinde HİE süreçlerinin geldiği nokta değerlendirilirken, sürdürülebilirlik çerçevesinde toplumsal cinsiyet eşitliği ve güçlendirme sorunsalı ele alınmıştır. Ancak belgenin toplumsal cinsiyet eşitliğini odak olarak gören önceki metinlerin uzağında bir güçlendirme kavrayışına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Güçlendirme kadınların birey olarak gelişmelerini önemseyen bir

yaklaşımıdır. Fakat sürdürülebilirlik odaklı belge kadını daha çok aile içindeki yeri üzerinden tanımlamıştır. Metinde eğitimin kadınların erken evlenmelerini, küçük yaşta çocuk sahibi olmalarını engelleyen bir faktör oluşu vurgulanmıştır. Belgede kadınların güçlendirilmesi ve eğitim ilişkisi arasında kurulan bağlardan bir kısmı şöyledir: “Eğitim kadınların iş gücüne katılımları için bir pasaport niteliğindedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe kadının ücretli iş bulma olasılıkları artmaktadır. Eğitim kadınların söz sahibi olmalarına yardımcı olur” (UNESCO, 2014: 9). Metinde kadınların güçlendirilmeleri ile en doğrudan bağ şu ifadede yer almaktadır: “Eğitim kadınların özgüvenlerini arttırabilir ve özgürlük algılarını genişletebilir” (UNESCO, 2014: 9).

Özellikle kalkınmada kadın yaklaşımı eksenindeki kalkınma odaklı tartışmalar ağırlıklı olarak, kadının kalkınma süreçlerinde daha fazla içerilmesinin ekonomik kalkınma için yararlı olacağına odaklanmaktadır. SKEB belgesi kalkınma anlayışı açısından Kalkınmada Kadın anlayışı ile Toplumsal Cinsiyet ve Kalkınma anlayışı arasında bir yerde durmaktadır. Metinde toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizliğin toplumsal temelleri sorun edilmeksizin kadın, insan sermayesinin yeterince yararlanılmayan yarısı olarak görülmektedir. Eğitim yoluyla sorunlar baş edilebilir hale getirilerek sistemin sürdürülmesi öncelikli görülmektedir.⁴ Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimle Başlar metni kalkınma hedeflerine erişmede kilit rolü eğitime vermektedir. Sistemik bir değerlendirme yapmaksızın toplumsal cinsiyet dahil her kalkınma hedefine erişimde eğitim sihirli bir çözüm aracı olarak ortaya konmuştur.

⁴Bu noktada kalkınma ve kadın konusunda belli başlı yaklaşımları kısaca hatırlatmakta fayda var. 1970'lere dek kalkınma alanı neredeyse tamamen erkeklerin çalışma alanıydı ve kadınlar alanda görünmez durumdaydı. Kapitalist sistemin kriz koşullarının olgunlaştığı 1970'lerde Kalkınmada Kadın Yaklaşımı (Women in Development) Ester Boserup'un çalışmalarıyla gündeme gelmiştir. Bu yaklaşım kadının teknolojiye erişim ve eğitim gibi alanlarda desteklenmesine yönelik mekanizmaların oluşturulmasını önermektedir. Kalkınma politikalarında eksik bırakılan kadın boyutunun eklenmesini öne çıkaran bu yaklaşıma göre işgücünün kullanılmayan yarısı olarak tanımlanan kadınların eğitim, gelir getirici projeler vs yoluyla kalkınma çabalarına olabildiğince entegre edildiği taktirde yaşam standartları yükselecek, yoksulluk azalacaktır. Bu yaklaşımın eşitsizliğin yapısal ve sistemik boyutlarını göz ardı ettiği eleştirileri ile birlikte yükselen kadın hareketinin de etkisiyle Kadın ve Kalkınma (Women and Development) yaklaşımı geliştirilmeye başlanmıştır. Kadın ve Kalkınma perspektifi sadece radikal ve sistemik reformlarla kadınların kalkınma süreçlerinden yararlanabileceklerini savunmaktadır. Bu alandaki bir diğer önemli ekol ise başlıca sorunsalı kadının kalkınmaya entegre edilmesi ya da görünmezliği, eğitim ya da kredi yoksunluğu değil kadının dezavantajlı konumunu doğuran yapılar ve süreçler olarak tarif eden ve birer sonuç olarak gördüğü bu eksikliklerin giderilmesini kadının güçlendirilmesi aşamasında bir adım olarak gören Toplumsal Cinsiyet ve Kalkınma (Gender and Development) yaklaşımıdır (Yılmaz, 2013: 113-114).

Metne göre eğitim, kadının güçlenmesi için ama esas olarak toplumun güçlenmesi, kadının çocuklarının geleceği için önemlidir:

Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha adil bir toplum oluşturulması için eğitim toplumsal dönüşümün parçası olabilir. Eğitim toplumsal cinsiyet kaynaklı ayrımcılık biçimlerinin üstesinden gelmek üzere kadınları güçlendirebilir böylelikle kadınlar yaşamları üzerinde daha bilgiye dayalı seçimler yapabilirler. Bu tür bir güçlendirme kadınlara yarar sağladığı kadar çocuklarının yaşam koşullarına da yarar sağlar, aynı zamanda toplumu güçlendirir (UNESCO, 2014: 8).

Ele alınan metinlerden de görülebileceği gibi uluslar arası metinlerde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasına yönelik hedeflerin yanı sıra çeşitli boyutlarıyla güçlendirme yaklaşımı da zaman zaman öne çıkmaktadır.

1.1.2. Yeni Okuryazarlık Çalışmaları (New Literacy Studies)

Yetişkin eğitimi alanında okuma yazma ve güçlendirme ilişkisini kurmaya olanak sağlayan teorik yaklaşımlardan en güçlüsü okuma yazmanın gündelik yaşam pratiklerindeki yerini öne çıkaran toplumsal pratikler olarak okuryazarlık yaklaşımı, Yeni Okuryazarlık Çalışmaları (New Literacy Studies)dır.

Bu yaklaşıma sahip araştırmacılar daha önceki dönemin baskın paradigması olarak tarif edilebilecek “büyük ayırım” söyleminin sözlü kültür ve yazılı kültürü birbirine karşıt konumlandıran duruşunu, sınırlılıklarını ve hatta ayrıştırıcılığını eleştirmişlerdir. Bu çerçevede farklı toplumlarda okuma yazmanın kullanılış biçimleri üzerine çalışmalar yapmış, okuma yazmanın teknik ve bilişsel boyutlarını kabul etmiş bunun yanı sıra okuma yazmayı geniş bir toplumsallık içinde ele almayı önermişlerdir. Yeni Okuryazarlık Çalışmalarına (YOÇ) temel oluşturan üç temel çalışma şunlardır: Shirley Brice Heath’ın *Ways with Words (Sözcükler ile Yollar)* (1983) adlı çalışması, Scribner ve Cole’un Vai toplumu üzerine yaptıkları etnografik bir inceleme olan *The Psychology of Literacy (Okuryazarlığın Psikolojisi)* (1981) adlı kitapları ve Street’in İran’da gerçekleştirdiği *Literacy in Theory and Practice (Teori ve Pratikte Okuryazarlık)* (1984).

YOÇ’a ilişkin ilk çalışma, etnografi ve sosyolinguistiğin kesiştiği, bir topluluğun uzun süreli incelemesi olan *Ways With Words* okuma yazmanın yalnızca okul içi değil aynı zamanda okul dışı toplumsal etkinlikler olarak da ele alınmasında ufuk açıcı olmuştur. Shirley Brice Heath’ın 1969-1978 arasında Piedmont Carolina’da

bulunan iki toplulukta çocukların dil öğrenme süreçleri üzerine yaptığı bu çalışma yetişkinlerin okuma yazma pratikleri üzerine yaptığı sınıflandırma nedeniyle de çığır açıcudur. Heath (1983), okuma ve yazmanın gündelik kullanımları üzerine şu sınıflandırmayı ortaya koymuştur:

- gündelik yaşam kolaylaştırıcı,
- toplumsal ilişkileri sürdürmek üzere etkileşimsel,
- haber/ bilgi edinme,
- edinilmiş bilgileri doğrulama,
- hatırlama amaçlı,
- ilgiler doğrultusunda okuma-yazma,
- finansal okuma-yazma.

Söz konusu sınıflandırma okuma yazmayı yetişkin yaşamındaki günlük pratikler bağlamında ele alarak okul dışı öğrenme ve kullanımlara yani yetişkinle daha doğrudan ilişkili bir öğrenme alanına bakmayı olanaklı kılmaktadır.

Scribner ve Cole'ün (1981) Kuzey Batı Liberya'daki Vai toplumunda geçerli olan farklı okuma yazma türleri üzerine yaptıkları çalışma, okuryazarlığın ancak toplumsal bağlam içinde anlaşılabileceğini vurgulayan bir diğer öncü çalışmadır. Scribner ve Cole, benzer bir çalışmalarında bağlamın okuryazarlık pratiklerini belirlediğini vurgularlar:

Bir yazı sistemi teknolojisinin ve onun bilinen sonuçlarının üzerine fazlasıyla odaklanmaktansa okuma yazmayı, üretmek ve yaymak için bir sembol sistemini ve bir teknolojiyi kullanan toplumsal bir şekilde düzenlenmiş bir pratikler dizisi olarak ele almaktayız. Okuma yazma basitçe, belli bir yazılı metni nasıl okuyup yazacağını bilmek değil bu bilgiyi belli kullanım bağlamlarında belli amaçlar doğrultusunda uygulayabilmektir (1988: 236)

Yukarıdaki metinde de vurgulandığı üzere, okuma yazmanın kullanıldığı bağlamlar ve insanların okuma yazmayı kullanım amaçları üzerine düşünmek, aynı zamanda eğitimin toplumsal boyutları üzerine düşündürmektedir. Okuma yazma öğrenmek salt teknik bir beceriyi öğrenmek değildir, bu becerinin geliştirilmesi aynı zamanda dünyayı algılama ve okumayı beraberinde getirir.

Okuma yazma pratiklerini okul dışı bağlamlarda inceleyen bir diğer çalışmada Street (1993), okuryazarlığı nötr bir teknik olarak tanımlayan çalışmaları otonom okuryazarlık yaklaşımı olarak ele almıştır. Bununla birlikte Street, okuryazarlığın

teknik ve bilişsel boyutlarını göz ardı etmeksizin toplumsallık içerisinde kendine bir anlam edindiğini vurgulamıştır. Ortaya koyduğu ideolojik okuryazarlık yaklaşımı çerçevesinde açtığı tartışma da alanda büyük bir etkiye sahip olmuştur. Street'in İran'ın Meşhed kentinde yaptığı antropolojik çalışmayla ortaya koyduğu mektep okuryazarlığı (maktab literacy) ve ticari okuryazarlık (commercial literacy) gibi yerel okuryazarlık örnekleri, modernist, ileri Batı merkezli okuryazarlığı merkeze alıp buna sahip olmayan sözlü kültürleri geri kalmış olarak tarif eden büyük ayırım söyleminin köklü biçimde eleştirilmesine olanak sağlamıştır. Walter Ong'un (2014) öne sürdüğü büyük ayırım teorisine göre bir toplum ya da çocuğun okuma yazma öğrenme becerisini edinmesi, birey olma sürecinde tarihsel bir dönüm noktasıdır. Okuryazarlık insanın bilişsel sürecinde köklü bir değişime yol açar. Sözlü kültüre dayalı toplumlar ile yazılı kültüre dayalı toplumlar arasında düşünme biçimleri açısından derin farklılıklar vardır.

Bu duruşa karşı çıkan Street (1993), toplumları okuryazar, yazılı kültüre dayanan gelişmişler ve sözlü kültüre yaslanan geri kalmışlar olarak açıklamaya çalışmaktansa toplulukların yerel okuryazarlıklarını öne çıkarmıştır. Toplumların hele de yirminci yüzyıl itibariyle yazılı kültürden izole olmalarının imkansız olduğunu vurgulayan Street, bir ayırımdan çok sözlü ve yazılı kültürel modların karışımından söz etmenin daha açıklayıcı olduğunu altını çizmiştir.

Erken dönem bu üç öncü çalışmanın oluşturduğu temel ışığında, insanların gündelik yaşamlarında okuma yazmanın ne ölçüde yer aldığı üzerine kapsamlı çalışmalar yürüten Lancaster Okuryazarlık Merkezi'nde yapılan çalışmalar Yeni Okuryazarlık Çalışmaları bağlamında okuma yazmayı toplumsal bir pratik olarak anlama gerekliliği çerçevesinde yürütülmektedir. Bu çerçevede Barton ve Hamilton (2012: 3) okuma yazmanın öncelikle, insanların yaptıkları bir şey; düşünce ve metin arasındaki boşlukta yer alan bir etkinlik olduğunu altını çizerler. Barton ve Hamilton'ın da vurguladığı üzere okuma yazma yalnızca, insanların kafasında öğrenilecek bir dizi beceri ve analiz edilmek üzere yakalanmış metinler olarak kağıtta yer bulmaz. Tüm insan etkinlikleri gibi, okuma yazma da esasen toplumsaldır ve insanlar arası etkileşimde yer almaktadır.

Özetleyecek olursak Yeni Okuryazarlık Çalışmaları, okuma yazmayı bireylerin edinecekleri bir dizi teknik beceri olarak gören geleneksel yaklaşımların aksine

sosyal pratikler olarak ele alır. Buna göre okuryazarlık edinilen ve sabit kalan beceriler toplamı değildir. Kişinin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşantısıyla ilişkili olarak işlev gören toplumsal pratiklerle hayat bulur. Bu anlayışa karşın “çoğu yetişkin okuryazarlık programı, okuryazarlığı temel düzeyde bir metnin kodlanması ve o kodun çözülmesi olarak tanımlamayı sürdürmekte ve öğrenenlere çok daha kapsayıcı ve sürdürülebilir okuryazarlık pratikleri sağlamakta başarısız olmaktadır” (Stromquist, 2009: 72).

1.1.3. Türkiye’de Yetişkin Okuryazarlığının Genel Durumu

Türkiye’de halk eğitim merkezleri tarafından yetişkinler için düzenlenmekte olan okuryazarlık kursları da yukarıda sıklıkla sözü edilen yetişkinlere yönelik geleneksel teknisist okuryazarlık eğitimi perspektifine sahiptir. Buna ek olarak, yetişkin okumaz yazmazlığı Türkiye’de kronik bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. 2013 yılı TÜİK verilerine göre Türkiye’de toplam nüfusun % 5.08’inin (2 milyon 784 bin 257), kadın nüfusunun ise %8.06 (2,617,566) okumaz yazmaz olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu konudaki resmi veriler çoğunlukla gerçeği yansıtmamaktadır. Zira istatistikî veriler genellikle kişilerin kendi sözlü bildirimlerine dayanmaktadır. Yıldız’ın (2006) da vurguladığı üzere yalnızca imzasını atabilen ya da adını, soyadını yazabilen bireyler bile kendilerini okuryazar olarak görmektedir. Buna ek olarak 2012 yılı TÜİK verilerine göre 14 yaş üstü nüfusun yaklaşık %3’ünün (1.720.462) okuryazarlık durumu bilinmemektedir. Türkiye koşulları göz önüne alındığında bu nüfusun önemli bir kısmının okumaz yazmaz olduğu açıktır. Söz konusu nüfus oranı okumaz yazmaz nüfusun yarıdan fazlasına karşılık gelmektedir. Bulut ve Korkmaz’ın (2013) da vurguladığı gibi okuryazarlık durumu bilinmeyen nüfusun içinde okumaz- yazmaz yurttaşların olabileceği şüphesi dikkate alındığında, ülkedeki resmi rakamlara göre %5’e yakın olan okumaz yazmaz oranı artmakta, böylelikle ortaya çıkan rakamlar, sorunun vahametini daha da açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Okuma yazma öğrenme hakkından mahrum edilmiş olmak sorunun bir yüzünü oluşturmaktadır. Okuryazar nüfusun, okuma-yazma becerisini gündelik yaşamda ne ölçüde kullandığı konusu da ciddi bir sorun olarak yerini korumaktadır. Nitekim Türkiye’nin toplumsal yaşamındaki sözlü kültürün ağırlığı, yazının kullanım

alanlarının artmasına ve çeşitlenmesine engel olmakta, okumaz yazmazlığın varlığını sürdürebileceği geniş bir toplumsal ilişkiler zemini sunmaktadır (Yıldız, 2006).

Yetişkinlerin okuma yazma eğitimi konusunda yapılan çalışmalar son yıllarda artma eğilimi gösterse de oldukça sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalarda Türkiye’de yetişkin okumaz yazmazlığın ortadan kaldırılmasına yönelik yapılan çalışmaların, bu sorunu ele alış biçimlerinin sınırlılığı araştırmacılar tarafından sıklıkla eleştirilmiştir (Nohl ve Sayılan, 2004; Kağıtçıbaşı, Gökşen, ve Gülgöz, 2005; Yıldız, 2006; Yıldız, 2011; Yazlık, 2013). Örneğin, Yıldız (2006), Türkiye’de geçmişten bu yana yetişkinlere okuma yazma öğretirken uygulanmakta olan yaklaşımın okuryazarlığı salt ‘teknik bir beceri’ olarak sınırladığını ve sosyokültürel bağlamı ihmal ederek ‘yansız bir edim olarak’ algıladığını vurgulamıştır.

Okuma yazma öğretiminin yansız bir edim olarak anlaşılması okuma yazma uygulamalarında okumaz yazmazlık sorununun toplumsal boyutlarının göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Okumaz yazmazlık sorununun özellikle kadınların önemli bir kısmını olumsuz biçimde etkilediği dillendirilmekle birlikte, yukarıda belirtilen sorunlu perspektif nedeniyle okumaz yazmazlık sorununa kadınların güçlendirilmesi odağa alınarak yaklaşılmamaktadır. Oysaki dünya genelinde okumaz yazmazlık sorununun ağırlıklı olarak bir kadın sorunu olduğu göz önüne alınarak kadınların güçlendirilmesini destekleyecek çalışmaların okuma yazma eğitimine dahil edilmesi önemsenmekte ve yaygınlaştırılmaktadır (bknz. Unesco Herkes İçin Eğitim Raporları; Stromquist, 1995; 1997; 2005).

Yukarıda ifade edilen Halk Eğitim Merkezlerinde yürütülen kamusal okuma yazma öğretimi çalışmaları dışında Rotary Kulüp başta olmak üzere çeşitli sivil toplum kuruluşları da yetişkinlere okuma yazma öğretimi konusunda çalışmalar yapmaktadırlar. Sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan bu tür çalışmalar kadınların güçlendirilmesini kimen odaklarına almaktadırlar. Nitekim Türkiye’de yapılan kadınların güçlendirilmesi ve okuma yazma ilişkisini öne çıkaran az sayıdaki akademik çalışmadan biri AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı) için geliştirilmiş olan İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı (İYOP) üzerinedir. AÇEV için geliştirilmiş olan İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı (İYOP) üzerine Kağıtçıbaşı ve arkadaşlarının (2005) yaptığı araştırma söz konusu programın kadınların güçlendirilmesi ile ilişkisini çeşitli boyutlarıyla ortaya koymuş, programın süre

kısıtına rağmen kadınların güçlenmesini bir hedef olarak aldığını, öğretim içeriğinde bu hedefe önem verildiğini ve süreç sonucunda kadınların güçlenmesine katkıda bulunduğunu ileri sürmüştür.

Ancak Nohl ve Sayılan'ın (2004) da belirttiği gibi İYOP katılımcıların gündelik yaşam deneyimlerine okuma yazma öğretiminde yer verme konusunda iyi bir örnektir. Fakat güçlendirme, okuma yazma öğretiminde kadınların gündelik yaşam pratiklerinin dikkate alınmasına indirgenemeyecek bir kavramdır. Güçlendirmenin kadınların kendilerini algılayış biçimlerini, demokratik hakları öğrenme kullanmalarını, ekonomik ve psikolojik güçlenme kanallarına erişmenin yollarını öğrenme gibi birçok boyutu vardır. Bununla ilişkili olarak Nohl ve Sayılan'ın İYOP kapsamında kullanılan kitaplara dönük eleştirileri, programın güçlendirme algısındaki eksikliklere işaret etmektedir. Buna göre söz konusu kurslarda kullanılan kitaplar, kadınları daha çok ev içinde göstermekte, miras, seçme seçilme gibi hakları öğretmekle birlikte devlete karşı haklarını arama konusunda kadınlara bilgi verilmemekte, bu anlamda eleştirel düşünme boyutunda ciddi eksiklikler taşımaktadır.

Türkiye'de yetişkinlere yönelik okuma yazma kursları üzerine yapılan akademik çalışmalar kurslarda kullanılan kitapların toplumsal cinsiyet eşitliğini ele alış biçimleri, kurslarda verilen okuma yazma eğitiminin yetişkin eğitimi ilkeleri açısından değerlendirilmesi, kursların kadınların gündelik yaşamlarına etkileri gibi konuları değerlendirmişlerdir. Örneğin kadınların kurslarla birlikte gündelik yaşam pratiklerinde yaşanan değişiklikleri ele alan bir başka çalışma, Yazlık'ın İstanbul Kağıthane semtindeki bir halk eğitim merkezinde birinci kademe okuma yazma kursuna katılan kadınlarla görüşmeleri üzerine yaptığı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırma kurs eğitiminin içeriğinin kadınların gündelik yaşam pratiklerine duyarlı olmadığı ve içeriğin çoğu zaman cinsiyetçi boyutlar taşıdığı, kadınları geleneksel kadınlık rolleri ile sınırladığı eleştirilerini yöneltmiştir.

Görüldüğü gibi kadınların güçlendirilmesi ve okuma yazma eğitimi arasındaki ilişki yeterince ele alınmamıştır. Örneğin MEB tarafından yetişkinlere yönelik düzenlenen kursların amaçlarını düzenleyen ulusal metinlerde, bu alanda politika belirleyici olmuş uluslararası belgelerde kadınların güçlendirilmesine nasıl yaklaşıldığı değerlendirilmemiştir. Akademik çalışmalarda yeterince ele alınmayan

güçlendirme sorunsalı bu çalışmada yerel düzeyde kadınların deneyimlerinde gerçekleşen ve eksik kalan güçlendirme boyutları ortaya konmakta ve yetişkinlere yönelik okuma yazma eğitimine yön veren ulusal ve uluslar arası belgeler güçlendirme kavramı ekseninde ilişkisellik içinde ele alınmaktadır.

1.2. Amaç

Yukarıda ortaya konan tartışmalar ışığında bu çalışmanın amacı, Türkiye’de halk eğitimi merkezlerinde düzenlenmekte olan okuma yazma kurslarını kadınların güçlendirilmesi bağlamında ele almaktır. Bu çerçevede aşağıdaki alt boyutlar incelenecektir:

1. Okuma yazma eğitimine yön veren ulusal metinlerde kadınların güçlendirilmesi nasıl ele alınmaktadır?
2. Okuma yazma kursu kadınların deneyimleri çerçevesinde bilişsel- psikolojik- politik ve ekonomik güçlenme boyutlarına ne gibi katkılar sağlamaktadır?

Bu amaçlar çerçevesinde güçlen(dir)me şu şekilde ele alınmıştır:

a. Psikolojik güçlenme başlığı altında:

- Özgüvenin gelişmesi ve geleceğe dair olumlu hisler içinde olma
- Öğrenilmiş çaresizliğin aşılması

b. Bilişsel güçlenme başlığı altında:

- Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dönük farkındalığın artması
- Evlilikle ilgili yasal hakları bilme
- Karar verme süreçlerine katılım
- Okuma yazma öğrenme ile birlikte kazanılan daha serbest hareket edebilme becerisi
- Kendine zaman ayırabilme

c. Ekonomik güçlenme başlığı altında

- Ekonomik güçlenmenin önünde bir engel olarak okumaz-yazmazlık
- Kadınların iş yaşamına katılım konusundaki görüşleri

d. Politik güçlenme başlığı altında

- Oy verme ve politik temsil süreçlerine katılım
- Çevrede yaşanan sorunlara dönük duyarlılık ve dayanışma duygusuyla hareket etme

1.3 Önem

Resmi verilere göre yetişkin okumaz yazmaz sayısında önceki yıllara göre bir düşüş yaşandığı ortaya kinsa da özellikle göze çarpan kadın okumaz yazmaz sayısından ve alanda yapılan çalışmaların ortaya koyduğu değerlendirmelerden çıkarsanabileceği üzere Türkiye’de yetişkin okumaz yazmazlığı önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Ayrıca uluslar arası literatür ve uygulamaların da ortaya koyduğu üzere kadın okumaz yazmazlığı sorununun çözümünde kadınların güçlendirilmesi stratejisi önemli bir yere sahiptir. Hem okumaz yazmazlık sorununun neden çözülemediğinin tam anlamıyla anlaşılmasını sağlamak hem de kadınların güçlendirilmesi ile okuma yazma eğitimini ilişkilendiren köklü çözümler üretmek bu bağlamda hayati önem taşımaktadır.

Yetişkin öğrenmesinin sosyokültürel bağlamından soyutlanarak ele alınması yerine katılımcıların yaşantılarından hareket ederek eksik bırakılan boyutların tespit edilmesi, yetişkin okumaz yazmazlığı sorununa somut çözümler getirmek açısından önemlidir.

Yetişkin okumaz yazmazlığı aynı zamanda bir kadın sorunudur. Okuma yazma kurslarındaki katılımcıların tamamına yakını kadınlar oluşturmaktadır. Okumaz yazmazlık sorunu üzerine düşünmek, çalışma yapmak ve çözüm önerileri geliştirmek aynı zamanda kadınların yaşadıkları derin eşitliksizlikler üzerine de düşünmek demektir. Yetişkinlerin okuma yazma eğitimi üzerine yapılan eleştirel çalışmalar okuma yazmanın kendi başına yetişkinler için bir güç kaynağı olarak önem taşıdığını ortaya koymaktadırlar. Okuma yazma öğrenimi toplumsal ve politik yapıları dönüştürmek, onlara meydan okumak ya da boyun eğmek üzere kullanılabilir. Bu farkındalığa sahip eleştirel tutum sahiplenerek bu çalışma kadınların okuma yazma serüvenlerini kadınların güçlenmeleri söylemi içerisine yerleştirerek anlamlandırmaya çalışmaktadır.

Bu bağlamda yapılan çalışmanın yetişkinler için düzenlenecek daha sonraki okuma yazma kursları için okuma yazmayı toplumsal boyutu ile ele alan, kadınların güçlendirilme stratejileri ile ilişkilendirilmiş, gerçekçi çözüm stratejileri geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, Türkiye’de yetişkin okuma yazma eğitiminde karşılaşılan güçlükler ve bu alanda eğitim vermekle sorumlu başlıca kurumlar olan halk eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen uygulamaların bu güçlüklerin üstesinden gelme kapasitesini, ilgili literatür ve bir okuma yazma kursu katılımcılarının tecrübeleri bağlamında değerlendirmektedir. Bu değerlendirmedeki gözlemlene, görüşme, yorumlama boyutunun özneleri, araştırmacının gözlemci olarak katıldığı Ankara ili Çankaya ilçesi Dikmen mahallesinde bulunan ikinci kademe yetişkin okuma yazma kursunun sekiz öğreneni ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Kısaltmalar

SKEB: Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimle Başlar

YOÇ: Yeni Okuryazarlık Çalışmaları

BÖLÜM 2

2. YÖNTEM

Bu bölümde bu çalışmada kullanılan araştırma yaklaşım ve metotları ele alınmış, kullanılan araştırma metodu çalışmanın dayandığı iki farklı alan olan toplumsal cinsiyet, yetişkin eğitimi ve okuryazarlığına dair literatür ve teori ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39) nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi şu nedenlerle benimsenmiştir:

- Nitel çalışmada kullanılan yöntemler yorumlamada esnekliğe olanak tanır.
- İnsanların nasıl yaşadıkları ve yaşamlarını nasıl algıladığı sorularına duyarlıdır.

Ayrıca Denzin ve Lincoln’ün (2000: 8) ve Patton’ın (2002: 13-14) nicel ve nitel araştırmaları kıyaslarken ortaya koydukları gibi

nitel araştırma yöntemleri önceden belirlenmiş kategori ya da yönelmeler yerine araştırma sürecinde içeriğin, araştırma bağlamının ve araştırmacının bakış açısının belirleyici olduğu derinlemesine ve detaylı çözümlenmeye olanak tanıdığı, evrensel genellemelere ulaşmaktansa bağlama dair duyarlılığı öncelikli tuttuğu, araştırmacının ve araştırmanın başlıca öğeleri olan araştırma öznelerinin değerlerini çözümlenme sürecinde ve araştırma boyunca dikkate aldığı

için tercih edilmiştir. Çalışmanın araştırma için görüşülen kişileri çalışmanın sessiz nesnelere değil sesi öne çıkarılan özneleri olarak benimseme çabası içinde olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Bu noktada çalışmanın feminist bir perspektife sahip olduğu belirtilmelidir.

Feminist epistemoloji ve metodoloji, kadınların yüzyıllarca bilgi inşasında marjinal konumda tutulduğu bilgisinden hareket eder:

Feminist perspektifler, ayrıcalıklı konumları işgal edenler tarafından öne sürülen bilgi kuşatmasına meydan okuyan güçlendirme mesajları da taşırlar. Feminist düşünce ve pratik, baskın bilgi inşa formlarına ayrıcalık tanıyan, kimin bilen neyin

bilinen olabileceğini belirleyen bağlantıları ortadan kaldırarak “sınırdakileri merkeze” getirmek için adımlar atmayı gerektirmektedir (Hesse-Biber, 2012: 2).

Feminizmin mücadelesi bu anlamda kadının özne olma, kendi tarihini yeniden yazma, ezilenleri bilgi alanına içirme mücadelesidir. Bu çerçeveden tarif edildiğinde feminist ampirizm, feminist bakış açısı teorileri (...) zaptedilmiş bilginin açığa çıkarılması amacıyla kadınların deneyimlerinin önemini haklarını verirler. Bu perspektiflerin her biri feminizm, aktivizm, akademi ve kadınların gündelik yaşamları arasında bağlantılar kurmayı önemsemektedir (Hesse-Biber, 2012: 3).

Nitel araştırma yöntemini ve feminist perspektifi benimseyen çalışmada bir yandan kadınlarla görüşülürken diğer yandan yetişkinlerin okuma yazma eğitimine yön veren uluslar arası ve ulusal metinler incelenmiştir. Bu çerçevede amaçlara uygun olarak ele alınan konular incelenirken şu yöntemler kullanılmıştır:

1. Belgesel tarama ve içerik analizi,
2. Katılımcı gözlem ve görüşme,
3. Biyografik yöntem.

Çalışmada okuma yazma eğitimine yön veren uluslar arası ve ulusal metinlerin ve kursta kullanılan ders kitaplarının güçlendirme sorunsalını nasıl ele aldıklarını çözümlenmek üzere içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Eleştirel söylem analizi iktidar, tahakküm, eşitsizlik ve önyargıların söylemsel güçlerini ele almak üzere yazılı ve sözlü metinleri çözümlenmek için kullanılan yöntemler toplamına işaret etmektedir. Van dijck’a (1998) göre eleştirel söylem analizi bu söylemsel kaynakların belli toplumsal, politik ve tarihsel bağlamlarda nasıl sürdürülüp yeniden üretildiğini eleştirel olarak ele alan bir yaklaşımdır.

Okuma yazma kursu ve katılımcıların değerlendirilmesi için ise katılımcı gözlem ve görüşme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Kadınlarla yapılan görüşmeleri çözümlenmek ve anlamlandırmak aşamasında ise içerik analizi ve feminist biyografik yönteme başvurulmuştur.

Zira feminist metodoloji kadınların deneyimleri ve gerçekliğine dayanır. Çalışmada kadınların yaşam öyküleri ve kendi tarihleri üzerinde durulurken feminist biyografi yazını benimsenmektedir:

Feminist biyograf yazını, farklı kadınlık deneyimlerini anlayamadan kendini bir bütün olarak tanımlamanın zorluğundan hareketle, kadınlık deneyimindeki biriken yoğunlaşmayı anlamak için özellikle kadın olarak, kadın olmaktan dolayı yaşanan acıları, zorlukları ortaya çıkarmayı önemsiyor. Çünkü ancak bu şekilde kadınlar

arası güçlendirici bir paylaşımdan ve buna paralel olarak gelişecek olan kolektif bir özne ihtimalinden söz etmek mümkün olabilir (Çağlayan ve Tuncer, 2011).

Kadınların tarihlerini dillendirerek, bunu yazıya geçirerek, sessiz ve sözsüz olageleni dönüştürerek yeni bir dil oluşturmaları ancak kendilik anlatısını yaratmakla mümkün olabilir. Bu bağlamda çalışma kadınların kendileri hakkında konuşarak ve bu konuşulanları yazılı hale getirerek bir farkındalık oluşmasına hizmet etmektedir. Kadınların kendilik anlatısı kurabilmesi için Heilbrun'un (1992) kavramlaştırmasıyla "itiraf, hatırlama ve bilinçlenme" aşamalarını deneyimlemeleri anlam taşımaktadır. Çağlayan ve Tuncer (2011), itiraf, hatırlama, bilinçlenme süreçleri ve biyografi arasında bağlantıyı şu şekilde kurmaktadır:

İtiraf; hem biyografisi yazılan kadının hem de yazarın itirafları. Kuşkusuz burada bahsedilen itiraf, bizdeki günlük anlamıyla "itirafçılık" ya da rahatlama vb. amaçla bir suçun ya da kabahatin dile getirilmesinden farklı bir anlama işaret etmekte; daha çok bir sorunu içtenlikle ifade etmek şeklinde bir anlam taşıyor. Kendilik anlatısına ilişkin diğer bir kavram ise **hatırlama**. Hem biyografisi yazılanın hem de yazar açısından nelerin hatırlandığı, nelerin unutulduğu önemli bu anlamda. Şüphesiz itiraf ve hatırlama eylemlerinin beraberinde bilinçlenme sürecini de getirmesi beklenir. Böylelikle kendilik anlatısı için önemli olan bir diğer kavramdan bahsetmiş oluruz: **bilinçlenme**, yani bir nevi insanın yaşadıklarının farkına varması. Feminist bilincin, eylemin ve kadın dayanışmasının gelişmesinde, kadınların yaşadıkları deneyimleri paylaşarak aslında, tekil olarak tecrübe ettikleri sorunun ortak ve politik bir karşılığı bulunduğunun farkına varmalarının, aslında kolektif bir öznenin de ortaya çıkış süreci olduğu anımsanırsa, ortak deneyimin farkına varmanın biyografi yazımındaki önemi de görülebilir. Öyle ki, feminist biyografinin bu tür bir farkındalık üzerine kurulduğu söylenebilir.

Görüşmeler okuma yazmanın kadınlar tarafından nasıl anlamlandırıldığını ve okuma yazma kursunun kadınların yaşamlarında gerçekleştirdiği olası değişimleri gözlemlemeyi, kaydetmeyi ve kadınlar açısından anlamlandırmayı hedeflemiştir. Bu amaçla feminist perspektifle yaşam anlatıları ele alınmıştır. Yaşam anlatıları Feldhendler'in (2010: 2) de vurguladığı gibi,

anlatısal yöntemler içerisinde yer alan yaşam hikayesi ve biyografi çalışmaları, modern toplumlarda çevre ve yaşamın incelenmesi yoluyla *İnsanlık Durumu* (Arendt)'nun araştırılmasıdır. Disiplinlerarası perspektifi farklı yol ve bağlamlarda kullanarak insanların yaşamlarında gerçekleşen öğrenmeleri formel, enformel ya da özel olan alanlara dokunarak anlamlandırmaya ve anlamaya çalışmak biyografik yaklaşımın temelinde yer almaktadır. Biyografik yöntem, işyerinde, aile içinde, topluluklarda, okullarda ya da mesleki alanlarda gerçekleşen öğrenmeleri anlamaya ışık tutabilir.

Biyografik yöntemin bir diğer seçilme nedeni, bir yönüyle sözlü tarih çalışması olarak düşünülebilecek bu tür çalışmaların, baskın perspektifler tarafından sessizleştirilmiş toplumsal grupların seslerini duyurmalarına olanak sağlamasıdır. Sayılan'ın (2012: 95) vurguladığı gibi okumaz yazmazlık kadınları aile ve toplumda marjinalleştiren bir sorundur. Bilgiye erişim, kendini temsil etme gibi konularda mahrum edilmiş okumaz yazmaz kadınların seslerini, yaşama ve edindikleri eğitime bakışlarını onların kendi sesleriyle ortaya koymak yöntemde gözetilen noktalardan biridir.

Çalışma söz konusu kursların kadınların toplumsal yaşamda güçlenme/güçlendirilmelerine etkilerini değerlendirmektedir. Bu açıdan biyografik yöntemin eğitimsel boyutları ile ilgili temel prensiplerden ikisi sahiplenilmiştir. Bu prensipler şunlardır:

- yoruma dayalı (hermeneutical) diğer bir deyişle kişinin kendi yaşamını anlamlandırmaları destekleme
- güçlendirme potansiyeline sahip olma (başkaları arasında kendisini konumlandırma becerisi) (Feldhendler, 2010: 7).

Biyografik yöntemin yoruma dayalı boyutu güçlendirme perspektifiyle oldukça örtüşen bir hedefe sahiptir. Kişinin yaşam deneyimini çalışmanın konusu yapmak, kişiyle bu süreci paylaşmak, yaşam deneyiminin önemli olduğunu fark etmesini sağlayarak farkındalığının artmasını desteklemek biyografik çalışma ve güçlendirme perspektifini kesiştirmektedir. Aynı şekilde söz konusu yöntem, bu çalışma kapsamında kadının kendisini yalnızca aile içinde, annelik başta olmak üzere geleneksel kadınlık rollerine bağımlı biçimde tanımlamasının ötesine geçmeyi hedeflemektedir. Böylelikle kadınlar başkaları arasında kendilerini, yapmayı başardıkları ya da başaramadıklarını değerlendirme becerisi edinecek, bunun sonucunda ise kadınların güçlenmelerinin psikolojik boyutu desteklenmiş olacaktır.

2.2. Katılımcılar

1950'lerden sonra tarımda yaşanan mekanizasyon ve yenilenme nedeniyle kırsal kesimlerden kentlere kitlesel göçler yaşanmıştır. Göçlerin İstanbul'dan sonraki ikinci hedefi Ankara olmuş, kentin çeperlerinde ise köyden kente göçenlerin kurduğu gecekondu mahalleleri yer almıştır. Dikmen mahallesi de 1950'li yıllardan itibaren

Ankara'daki başlıca gecekondular alanlarından biri olmuştur (Şengül, 2014). Dikmen mahallesi aynı zamanda Ankara'nın ilk kentsel dönüşüm projelerinden birine ev sahipliği etmiştir (Mutlu, 2007). Böylelikle son 20 yılda gecekonduların neredeyse tamamı apartmanlarla yer değiştirmiştir. Katılımcıların tümü apartman dairelerinde yaşamaktadır ancak Ankara'ya ilk geldikleri dönemde sekiz kadından beşi gecekonduda belli bir süre yaşamıştır.

2.2.1. Toplumsal Cinsiyet

Kursa katılanların tamamı kadındır. Bu durum okumaz yazmazlığın daha çok bir kadın sorunu olduğu yönündeki ilgili alan yazında yapılmış tespitlerle örtüşmektedir. Katılımcılar yapılan görüşmelerde çevrelerinde bulunan diğer okumaz yazmazların tamamının kadın olduğunu belirtmişlerdir.

Nitekim 2013 yılı TÜİK verilerine göre Türkiye'de toplam nüfusun % 5.08'inin (2 milyon 784 bin 257), kadın nüfusunun ise %8.06 (2,617,566) okumaz yazmaz olduğu tespit edilmiştir. UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim başlıklı raporları başta olmak üzere dünyadaki okumaz yazmaz nüfusa ilişkin veri sağlayan çalışmalar okumaz yazmaz nüfusun üçte ikisini kadınların oluşturduğu noktasında örtüşmektedir (bkz. International Illiteracy Data 2013; World Bank Data on Illiteracy 2013; Education for All (Herkes İçin Eğitim raporları).

Okumaz yazmazlığın yoksulluk ve eşitsizlikle doğrudan ilişkili olmasının yanı sıra aynı zamanda bir kadın sorunu olduğunu ortaya koyan veriler, ortaklaşan bir okumaz yazmaz kadın profili ortaya koymaktadır. Buna göre çeşitli nedenlerle geçmişte eğitim alma hakkından mahrum bırakılmış kız çocukları, bugünün okumaz yazmaz yetişkin kitlesinin büyük bir kısmını oluşturmaktadırlar.

Kız çocuklarının okula gönderilmesini erkeklerle bir arada olmaları için kabul edilmez gören pederşahi toplumsal yapı, bütün kursiyer kadınların anlatılarında ortak bir sorun kaynağına işaret etmektedir. Okula gitmeye başladığı ve istekle devam etmeye çabaladığı halde amcasının karşı çıkmasıyla okuldan alınan Seher'in hikayesi, bu soruna çarpıcı bir örnek teşkil etmektedir:

Rençberdi babam. Ekonomik durumumuz orta halliydik. Okul evimizin karşısındaydı. Birinci sınıfa başladım. Babam askerdeki amcama okula başladığımı yazmış. Amcam, kız erkeklerin içine gider mi, dedi diye, amcamı kırmamak için babam beni okuldan aldı. Amcam dönünce çocuk aklımla kalem

defterimi toprağa gömerdim. Amcam Ankara'ya göçünce kendi çocuklarını okuttu. Bana yaptığına çok pişman oldu.

Dudu da okula gönderilmeyen çoğu kız çocuk gibi çocuk gelin olmuş, böylelikle geleceği hakkında söz hakkına sahip olması engellenmiştir:

13 yaşında babam vermiş beni. Babamın sözü gitmesin diye gittim kocaya. Evlendik, ben sandım ki eve geri döneceğim. Bir gün kaldık köyde. Sonra hemen Ankara'ya geldik. Beni küçük diye mahkeme edeceklermiş. Kaçın dediler biz de geldik. Görüncem vardı, onların yanına geldik. Daha aybaşı olmadıydım. İki yıl sonra çocuğum oldu.

Kursiyerlerden ikisi ise ailenin en büyük kızları olduklarından diğerlerinin sorumluluklarını aldıkları için okula gönderilmemişlerdir. İki örnekte de geride kalan kardeşler okutulmuş, üniversite mezunu iş sahibi bireyler olmuşlardır:

Aysel: En büyüktüm. Altı kardeşlik. Annem keyfine düşküdü. Çocuğa bakar, ev işi yapardım. Üç kız üç erkek, hepsi üniversite mezunu, iş sahibi emekli oldu.

Fadik: Evin en büyük çocuğu bendim. Benim dışımda hepsi okudu. Altı kardeşiz, üç kız üç erkek. Erkeklerin üçü, kızın biri üniversite mezunu. Öbür kız da lise mezunu oldu. Hepsi çalışıyor. Bir beni okutmadılar. Babamla hala tartışırım. Babam beni okula göndermediği için pişman.

Kız çocuklarının ev işlerine katkısı özellikle köyde iş gücü ihtiyacı nedeniyle okula gönderilmemesi de katılımcıların dillendirdikleri bir diğer eğitimden mahrum edilme nedenidir: Selma: “ Ahır var, samanlık var, işe kim bakacak dedi annem göndermedi. Yoksa paramız neyin vardı”. Okul yakın olduğu halde Firdevs de aynı gerekçeyle annesi ve babası tarafından okula gönderilmemiştir:

Ben çocukluğumu yaşamadım ki. Öğretmenler evin önüne toplanmışlardı. Ben altı yedi yaşındaydım. Anne babamın işine yardım ediyordum dışarıda. Öğretmen elimden tuttu, doğru okula götürmek istedi. Annem beni geri çekti. Bizim işimiz kalır, onu nasıl salarım okula dedi. Öyle içimde kaldı işte.

Selma'nın okula gönderilmemesinin nedeni ise geleneksel aile düzeninde geleceğe ilişkin yatırımın erkek çocuğa yapılması ve bu nedenle kız çocuklar yerine erkek çocukların okula gönderilmesidir:

Ahır, samanlık, iş gücü vardı. Annem göndermedi. Beş kız bir oğlandı. Paramız vardı. Ama oğlan daha kıymetliydi. Oğlan okusun dediler. 30 yıl önce Ankara'ya geldim, 17 yaşında. Eşimle 15'imde evlendim. Görücü usulü. Sevdiğime vermediler. Eşegi, atı var deyip buna verdiler. Sevmediğim adamla 30 yılım geçti.

Kursiyerlerin çocukluklarında köylerinde okul olmaması ya da okulun uzak bir yerde olması da okula gönderilmeme nedenleri arasındadır:

Sevda: Köyde okula gitmedim. Okul yoktu. Ağabeylerim yakın köye giderdi okula. Beş kız kardeş biz gidemedik. Ben ağlardım biz niye gitmiyoruz diye. Annem, siz gidemezsiniz, siz kızsınız, derdi. Bak, onlar (ağabeylerin) yarım saat yol yürüyorlar, siz kızsınız nasıl gideceksiniz o kadar yolu derdi. Biz evi temizler, silip süpürür, hayvanlara bakardık akşama kadar. Dedem, araba tutalım, götürelim kızları da okula dedi. Babam izin vermedi.

Kimi zaman da köyde okul olsa bile verilen eğitim ve okulun koşulları oldukça sıkıntılıdır. Örneğin Selma okula gönderilmemiştir. Ama zaten okulun durumu bellidir: “Öğretmen yoktu. Askerde okuma yazma öğrenmiş biri çocuklara okuma yazma öğretiyordu. Okul ahır gibi bir yerdi”. Dudu, ilkokul birinci sınıfı bitirmiştir ancak okuma yazma öğrenememiştir. Okulun koşulları yetersizdir: “Köyde bir yıl gittim okula. Ama çok kalabalıktı. Beşler, üçler, birler hep aynı sınıftaydık. Ama birlere hiç bakamazdı öğretmen. Akşamları bizim ailenin erkekleriyle otururdu zaten. Hiç bişe öğrenemedik ki.”

38 yaşındaki Ruken adlı katılımcı kursiyerler arasında en genç olan olmasına karşın küçükken okula gönderilmeme, erken evlendirilme gibi patriyarkal toplum yapısından kaynaklanan sorunların hepsini deneyimlemiştir:

Ağrı'nın köyündenim. Bizim köyde benim yaşıtı kızların hiçbiri okumadı. Okul vardı ama erkek çocuklar gidiyordu. Sonradan bizim köyü hatırladılar. Eğitim zorunlu oldu. Ben bu köyde doğdum, burada öleceğim diye düşünürdüm. On dördümde nişanlandım, on beşimde evlendim. Ankara'ya geldim. Annem babamdan niye ayrırım diye çok ağladım. Zorlandım.

Katılımcıların anlatılarından hareketle kız çocuklarının eğitim almalarının ve okuma yazma öğrenmelerinin önündeki engeller şöyle özetlenebilir:

- Kız çocuklarının okula gönderilmesini geleneksel değerlerden uzaklaşma tehlikesi olarak gören geleneksel ataerkil bakış,
- Küçük yaşta evlendirilme ve çocuk sahibi olma,
- Kız çocuklarının evdeki küçük çocukların bakımını üstlenmek zorunda bırakılmaları,
- Kız çocuğunun emeğine duyulan ihtiyaç, örneğin ev işlerine dair sorumluluklar yüklenmeleri ya da köylerde işgücüne duyulan ihtiyaç nedeniyle aile için çalışmak zorunda kalmaları,

- Yoksul ailelerin çocuklarını okula gönderirken kaynakları sınırlı olduğundan tercihlerini geleceklelerini teminat altına alma kaygısıyla daha çok erkek çocuklardan yana kullanmaları,
- Yaşanılan yerde okul olmaması ya da okulun uzak bir bölgede bulunması,
- Kimi zamansa okul olsa da verilen eğitimin yetersiz olması,

Tüm bunlara ek olarak kız çocuklarının okutulmamasının belki de en temel nedenlerinden biri Uluslararası Okuma Yazma Günü vesilesiyle SOS Children's Villages (Çocuk Köyü) (2013: 1) çalışmasında da belirtildiği üzere dünyanın birçok bölgesinde hala eğitimin kadınların yaşamlarının temel ihtiyaçları arasında görülmemesidir. Eğitimin kızlar için bir ihtiyaç olarak görüldüğü durumlar ise, eğitimin kız çocuklarının evlendirilebilmelerini desteklediği hallerdir.

2.2.2. Yaş Durumu

Tablo1. Kursiyerlerin Yaş Durumları

Yaş Aralığı	Frekans
35-39	1
40-44	-
45-49	-
50-54	-
55-59	3
60-64	2
65-69	2

Kurs katılımcılarının biri 38 yaşında diğerleri ise 58- 66 yaş aralığında yer almaktadır. Nisan 2013 TÜİK verilerine göre Türkiye genelinde okuma yazma bilmeyen nüfus 65 yaş ve üzerinde lokalize olmuştur. 50- 54 yaş arasında okuma yazma bilmeyenlerin oranı 4.61 olurken, bu oran 65 yaş ve üzerinde 25.37'e çıkmıştır. Kurs katılımcılarının yaşları bu verilerle paralellik göstermektedir.

2.2.3. Doğum Yeri

Tablo 2. Kursiyerlerin Doğum Yerleri

Doğum yeri	Frekans
Köy	7
Kasaba	1
Kent	-

Yedi katılımcıdan altısı köyden Ankara'ya evlendikten sonra göç etmiştir. Bir katılımcı köyden beş yaşındayken ailesiyle birlikte Ankara'ya göç etmiştir. Bir katılımcı ise kasabada doğmuştur. Kurs katılımcısı kadınların doğum yerleri ve evlendikten sonra büyük kente doğru yer değiştirmiş olmaları okumaz yazmazlık sorununun artık daha çok kentlerin sorunu haline geldiğini ortaya koymaktadır. 2013 TÜİK verilerine göre okumaz-yazmazların % 60'ı şehir merkezlerinde (1.659.512) yaşarken, % 40' ise (1.124.745) belde ve köylerde yaşamaktadır.

2.2.4. Medeni Durum ve Aile Biçimleri

Tablo 3. Kursiyerlerin Medeni Durumları ve Aile Yapıları

Kursiyerlerin Medeni Durumları	Frekans
Evli	6
Bekar	-
Dul	2

Görüşme döneminde sekiz kadının altısı evli, ikisi eşini kaybetmiş durumdaydı. Eğitim hakkından mahrum edilen kadınların ortak özelliklerinden biri erken evliliğidir. Nitekim kurs katılımcılarının neredeyse tamamı 15 yaşında evlenmiştir. Bir katılımcı 13 yaşında evlenmiştir. Evlilikle birlikte gelen sorumluluklar, çocuk sahibi olmak, geçim sıkıntısından dolayı çalışmak zorunda olmak, eş ya da eşin ailesinin baskısı vb. nedenlerle katılımcıların okuma yazma öğrenme fırsatları olmamıştır.

Neredeyse tamamı köylerden son kırk yıl içerisinde büyük şehre göç etmiş olan kurs katılımcıları geleneksel akrabalık ve aile ilişkileri ile çevrelenmiş durumdadırlar. Onat (1993) gecekondü yaşamının kır ve kent yaşamları arasında bir

geçiş aşaması oluşturduğunu, kırdan göçen ailelerin kent yaşamına uyum sağlarken geçiş özellikleri sergilediklerini belirtmiştir. Oturdıkları mahallede hatta kurstaki sınıflarında hemşehrileri ve akrabaları ile yan yana bulunmayı sürdüren kurs katılımcıları gecekondularda yaşayan ve sonrasında apartmanlara yerleşen ailelerin geçiş aşaması aile biçimleri özelliklerini yansıtmaktadır.

Aile üyelerine ilişkin bilgiler çekirdek aile modelini yansıtırsa da geniş bir akraba ağı ile çevrelenmiş olan katılımcıların bir kısmı güçlü aile bağlarını sürdürmekte, örneğin çocuklarına yakın oturmaktadır. Katılımcıların biri ise aile bağları ile çevrili olmakla beraber yalnız yaşamaktadır. Kursiyerlerin hepsi geniş aile içinde yetişmişlerdir. Şehre göçtükten sonra ise çocuk sahibi olmuş ve çekirdek aileler kurmuşlardır. Çok çocuklu ailelerde büyümenin zorluklarını, en başta eğitim hakkından mahrum oluşları, yaşadıkları için en fazla üç çocuk sahibi olmuşlardır.

Çalışmada daha önce de vurgulandığı gibi özellikle son 15 yılda giderek muhafazakârlaşan iktidar söylemi tek tip bir aile modelini öne çıkarmaktadır. Ancak Yılmaz'ın (2013: 117) da belirttiği gibi birçok nedenle farklılaşan bir topluluktan bahsedilirken ailenin bu kadar genelleme ile ele alınması son derece sorunludur. Nitekim TÜİK 2013 yılı hane araştırması sonuçları da aile türlerindeki çeşitliliği bir nebze ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre Türkiye'de hane haklarının %7.9'u tek kişilik haneler, %7.8'i tek ebeveynli ailelerden oluşmaktadır.

2.2.5. Kursiyerlerin Eğitim Geçmişleri

Tablo 4. Kursiyerlerin İlkokul Eğitimi

Eğitim Düzeyi	Frekans
Okul kaydı bulunmayan.	6
İlkokul 1. Sınıfa devam etmiş olan.	2

Kursiyerlerin ilkokula başlama ve devam durumları incelendiğinde büyük çoğunluğunun (6 kişi) okula kayıt bile yaptıramadığı görülmüştür. İki kursiyer ilkokula kayıt yaptırdığını söylemiştir. Bunlardan biri yaklaşık iki ay okula devam ettiğini belirtmiştir. Bu kursiyerin okuma yazma düzeyi, aldığı eğitimin kısalığına karşın diğer kursiyerlerin çok ilerisindedir. Diğer bir kursiyer ise köyde okula bir yıl

devam ettiğini söylemiştir. Ancak okulun ve eğitimin yetersizliği nedeniyle okuldan okuma yazma öğrenmeden ayrılmıştır.

Tablo 5. Kursiyerlerin daha önce okuma yazma kursuna kaydolma ve devam etme denemeleri

Okuma yazma kursuna kayıt ve devam	Sıklık
1 kez	3
2 kez	3
3 kez	2

Bir diğer önemli nokta kursiyerlerin bir kısmının okuma yazma kurslarına birkaç kez belli aralıklarla kayıt yaptırmış olmasıdır. Daha önce okuma yazma kursuna katılmış kişilerin tekrar tekrar kurslara başlamaları ya da kursları yarım bırakmaları bir olgu olarak dikkat çekicidir.

Kurs katılımcılarının ailelerinin düşük eğitim düzeyi ve kendilerinin okumaz yazmazlığı arasındaki ilişki çok belirgindir. Katılımcıların yedisinin anneleri okuma yazma bilmemektedir. Babaların eğitim durumu ise Türkiye'deki kadın erkek okumaz yazmazlık oranlarına paralellik göstererek, annelerin eğitim durumundan bir nebze daha yüksek görünmektedir.

Kursiyerlerin eşlerinin eğitim düzeyleri çok yüksek olmamakla birlikte kendilerinden bir nebze iyi durumdadır. Sekiz kadının tamamının eşleri ilkökul mezunudur.

Tablo 6. Kursiyerlerin Çocuklarının Eğitim Durumları

İlkokula devam eden	2
Ortaokul mezunu	1
Lise mezunu	10
Üniversite mezunu	3
Yüksek lisans/doktora devam eden ya da mezun	-

Geçmişten gelen düşük eğitim düzeyi kente göçle birlikte çocuklarda değişim göstermekte, kursiyerlerin çocukları arasında okuryazar olmayan bulunmamaktadır.

Kursiyerlerin kendi çocuklarını okutma yönünde bir ideale sahip oldukları hem kendi sözlerinden hem de çocuklarının eğitim durumlarından anlaşılmaktadır.

2.2.6. Ekonomik Durum

Yukarıda da belirtildiği gibi okuma yazma kursunun düzenlendiği bölge hızlı bir dönüşüm geçirmiştir. Apartmanlaşma ile birlikte önceden gecekonduda yaşayan halkın bir kısmı bölgede kalmaya devam etmiş bir yandan da mahalle orta gelirli ailelerin yaşadığı bir bölgeye dönüşmüştür.

Tablo 7. Eğitim Durumu ve Yoksulluk İlişkisi

	6+ yaş			Hane reisleri		
	Türkiye geneli	Yoksullar	Yoksulluk Oranı	Türkiye geneli	Yoksullar	Yoksulluk oranı
Okuryazar olmayanlar	10.0	21.2	36.8	6.3	19.4	41.9
Okuryazar diplomasız	22.6	36.5	28.1	5.4	12.8	32.0
İlkokul +ilköğretim	39.0	33.9	15.1	47.3	54.7	15.7
Ortaokul ve dengi	5.9	2.9	8.4	10.8	6.9	8.6
Lise	15.5	5.1	5.7	18.2	5.8	4.4
Üniversite	7.0	0.4	0.9	11.9	0.3	0.4
Toplam/ ortalama	100.0	100.0	17.4	100.0	100.0	13.6

Kaynak: Oğuz Işık- Ela Ataç (2012)

Kurs katılımcılarının profilleri değerlendirildiğinde nüfusun eğitim durumu ve ekonomik düzeyi arasında doğrudan bir ilişki söz edilebilir. Örneğin Işık ve Ataç, Türkiye'deki yoksulluk ve eğitim durumu ilişkisini ele aldıkları çalışmada şu tespitlere yer vermişlerdir:

Tablo gösteriyor ki; en küçük bir eğitim bile (örneğin ilköğretim mezunu olmak), yoksulluk riskini yarı yarıya azaltabiliyor. Bu nedenle şurası çok net ki, eğitim Türkiye toplumunda yoksulluğu belirleyen temel etmenlerden birisi ve belki de

yoksulluğu en net gösteren değişken. Okuma yazma bilmeyen kesim içinde %40'lara varan yoksulluk oranı, üniversite mezunu nüfus içinde %1'e, hatta altına düşmektedir (2012: 6).

Kurs katılımcılarının kendi ekonomik durumlarına dair ifadeleri de yukarıdaki verileri desteklemektedir. Görüşülen sekiz katılımcı da kendilerini çoğu zaman “kıt sat geçinen”, “her harcadığı kuruşa dikkat etmek zorunda olan”, “tek maaşla ev geçindiren” aileler olarak tanımlamışlardır.

Tablo 8. Kursiyerlerin İş Durumları

Kursiyerlerin Çalışma Deneyimleri	Frekans
Çalışıyor.	1
Emekli	2
Çalışma deneyimi yok.	3
Güvencesiz dahil olmak üzere iş yaşamına katılmış.	2

Başkent Halk Eğitim Merkezi'ndeki okuma yazma kursuna katılanların gelir getirici bir işte çalışma geçmişleri incelendiğinde, bir kişinin çalışıp emekli olduğu, bir kişinin halen çalışmakta olduğu, bir kişinin kısa bir süre kendi ailesinin dükkanında çalışıp sonrasında emeklilik primi ödeyerek emeklilik hakkı kazandığı, bir kişinin geçmişte bir süre ev temizliği işine gittiği, bir kişinin evden dikiş nakış işleri yaptığı görülmüştür. Üç kişi ise hiçbir çalışma deneyimine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Kursiyerlerin biri dışında geri kalanların hepsinin şu andaki konumları “ev kadınlığı”dır. Yıldız (2006: 83) yaptığı çalışmada okumaz yazmaz yetişkinlerin büyük çoğunluğunun çalışmadığı tespiti ile ilgili olarak şu değerlendirmeyi yapmıştır:

Genel olarak, kadınların kentlerdeki çalışma yaşamına katılmalarının okuryazarlığa olan gereksinimlerini arttıracacağı açıktır. Çalışma deneyimi kurslara katılımı da önem teşkil eder. Yakın çevresi dışında ilişki kurma deneyimi

anlamına da gelen bu türden çalışma geçmişinin kursa katılmada olumlu bir işlev yüklendiği gözlemlenmiştir.

2.3.Verilerin Toplandığı Ortam (Bağlam)

Dikmen Başkent Halk Eğitim Merkezi Okuma Yazma Kursu

Bu çalışmada ele alınan yetişkin okuma yazma kursu Ankara'nın Çankaya ilçesi Dikmen mahallesinde bulunan Başkent Halk Eğitim Merkezi'nde düzenlenmektedir. Başkent Halk Eğitim Merkezi'nde düzenlenen yetişkin okuma yazma kursunun duyurusu, merkezde düzenlenen diğer kurslara katılan yetişkinlerin haberdar edilmesi ve kurs binasının camına ilan asılması yolu ile sağlanmıştır. Duyuruların sonucunda 20 yetişkin II. Kademe okuma yazma kursuna kayıt olmuştur. Ancak kursun başlamasından bir buçuk ay sonra kursa kayıt yaptırmak üzere gelen yetişkinler olduğu gözlemlenmiştir. Kimi yetişkinlerse kayıt olmaksızın kendilerine uygun zamanlarda kurslara katılmış ancak düzenli bir devamlılık sergilememişlerdir. Kurs sürerken katılımcılar kursa kayıt yaptırmak ya da kayıt yapmaksızın katılmak isteyen tanıdıkları olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan sekiz kadından ikisi daha önce hiçbir kursa katılmamıştır. Dört kadın iki yıl, iki kadın ise üç yıldır okuma yazma kursunu takip ettiklerini söylemişlerdir. Kadınlar kursun varlığını ağırlıklı olarak aile üyelerinden ya da komşularından öğrenmişlerdir. Okuma yazmayı başlangıç düzeyinde de olsa bilen kadınlar, kursun varlığını kurs duyurusu, muhtarlığa verilebilecek yazılı duyurular, internet sayfasından bilgilendirme gibi kanallardan öğrenmemişlerdir. Katılımcılar kurs açılacağı bilgisini yakınları ya da komşularından, kulaktan kulağa duydukları üzerinden öğrenmişlerdir. Bu durum konu üzerine yapılmış diğer çalışmaların kurs duyurularının yetersizliği yönündeki değerlendirmelerini desteklemektedir (bknz. Yıldız, 2006: 92; Sayılan vd., 2002).

Yıldız'ın (2006) da vurgulamış olduğu gibi, geçmişten bugüne okuma yazma kampanyaları ve kurslarında kimi zaman kursa devam edene kömür yardımı, çocuklarına üniversite bursu vermede öncelik tanıma gibi özendirme yöntemleri kimi zaman ise kursa katılmayana ceza uygulaması yapılarak zorlama yöntemleri ile katılım sağlanmaya çalışılmıştır. Her iki yöntem de aslında Türkiye'de yetişkin eğitimi ilkelerinin uygulanmadığı ya da yanlış/ eksik algılandığını ortaya

koymaktadır (2006: 94). Yetişkin eğitimi ilkeleri ile uyumlu olan uygulamalardaki en dikkat çekici yan verilen eğitimin yetişkinin gündelik ihtiyaçlarını karşılaması ve eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetişkin eğitimi gereklerine göre yapılandırılmış olmasıdır. Ayrıca yetişkin eğitiminde katılımcılığın gönüllüğünün esas olduğu unutulmamalıdır. “Gönüllülük temelindeki katılımın artırılması, ancak okuma- yazma eğitiminin bireylerin toplumsal güçlenmelerinin ilk adımı olacak şekilde inşa edilmesi ile sağlanabilir (Yıldız, 2006: 95).

Eğitim hakkından mahrum edilmiş olan ezilenlerin bilinç dönüşümü yaşayarak dünyayı okuma haklarını elde etmeleri ve öğrenen öğretene hiyerarşisinin kırıldığı bir başka eğitim deneyimi kurgusu eleştirel eğitim geleneğinin, araştırmacı açısından en heyecan verici başlıklarını oluşturmaktadır. Özellikle neoliberal politikalarla kesişen muhafazakâr politikaların kadınlara yönelik kısıtlayıcı bir atmosfer oluşturması ve bu atmosferin kadınların toplumsal mücadelelerine etkisi de araştırmacının ilgi alanı içindedir. Bu iki ilgi alanını kesiştiren bir alan olarak kadın okumaz yazmazlığının uluslararası düzeyde ve Türkiye’de ne halde olduğu, UNESCO, Dünya Bankası ve OECD gibi uluslar arası politika belirleyici aktör kurumların bu soruna ilişkin tutumları ve attıkları adımlar araştırmanın başlangıç aşamasında öne çıkmaktaydı. Ancak kadınların okumaz yazmazlık sorununun ortadan kaldırılması konusunda yapılan çalışmalar üzerine yapılan okumaları, araştırmacıyı Yeni Okuryazarlık Çalışmaları (New Literacy Studies) ve kadınların güçlendirilmesi odaklı feminist perspektifli çalışmalara yöneltmiştir. Yalnızca teorik düzeyde ve ilgili metinlerin incelenmesinin feminist bir perspektiften bakıldığında sorunu yaşayan kadınların yaşamına doğrudan etkisi olmayacağı düşünülerek çalışma, kadınların seslerine yer vermeye olanak sağlayacak biçimde görüşme ve gözlemi de içerecek şekilde kurgulanmıştır.

Bu çerçevede çalışmada yetişkinler için düzenlenen okuma yazma kursu ikinci kademesine devam eden sekiz kadın seçilmiştir. Araştırmacı için ulaşım kolaylığı nedeniyle, çalışmaya olabildiğince fazla zaman ayırabilmek adına Dikmen Caddesi’nde bulunan Başkent Halk Eğitim Merkezi İkinci Kademe Okuma Yazma kursu seçilmiştir. Çalışmada görüşme için seçilen kadınlar çoğunlukla 55-65 yaş aralığında, en az iki dönemdir kurslara devam eden kursiyerlerdir. Kadınlara 15 Kasım 2014- 10 Ocak 2015 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşmeler

yapılmıştır. Görüşme için seçilen kadınların düzenli olarak kursu takip etmelerine ve ihtiyaç duydukları anlarda kullanabilecek düzeyde okuma yazmaya hakim olmalarına dikkat edilmiştir. Bu özellikleri taşıyan ve görüşmeyi kabul eden sekiz kadınla görüşme yapılmıştır. Kadınların hayat hikâyeleri ve gündelik yaşamlarında okuma yazmanın yeri üzerine yoğunlaşan görüşmelerde her bir kursiyerle en az iki saat görüşülmüştür.

15 Kasım'dan itibaren yapılan görüşmelerden önce, okuma yazma kursunun yapıldığı birinci dönemde, Mart- Nisan- Mayıs 2014 süresince kursa devam eden kadınların derslerine haftada iki gün gözlem amacıyla katılan araştırmacı ve kursiyerler arasında belli bir tanışıklık oluşmuştur. Ders gözlemlerinde öğretmenin kursiyerlere yönelik tutumları, ders kitaplarının ötesinde toplumsal cinsiyet yaklaşımı, kursiyerlerin ders sırasında kendilerini ne düzeyde ifade ettikleri, gündelik yaşamda karşılaştıkları toplumsal cinsiyet kaynaklı sorunları kurs ortamında arkadaşlarıyla nasıl paylaştıklarına dikkat edilmiştir. Derslerin işlenişi, içeriği, ders aralarında kadınların gözlemlenmesi, kadınların araştırmacıya belli bir güven duymalarının sağlanması açısından bu ilk dönem çalışması oldukça faydalı olmuştur.

Ancak kadınlarla öğrenme süreçleri ve öğrendiklerinin yaşamlarına etkisi, güçlenme düzeyleri üzerine yarı yapılandırılmış görüşmeler yapma aşamasına gelmek çok kolay olmamıştır. Görüşmeye ikna etmek, güven telkin etmek amacıyla çalışmanın amaçları tekrar tekrar kursiyerlerle paylaşılmış, bazı görüşmelerin sonunda tutulan notlar görüşülen kadınlara tekrar okunmuş, kişilerin onayları alınmıştır. Bu noktada kadınların yaşadıkları tedirginliğin kimlikleri ve yaşadıkları yerle ilişkisi olduğunu belirtmek gerekir. Okuma yazma kursunun düzenlendiği Dikmen Mahallesi Alevi yurttaşların yoğun olduğu bir bölgedir. Nitekim görüşme yapılan kursiyerlerin yarısı Alevi'dir ve görüşme konusunda tereddütlü olanların tamamı Alevi katılımcılardır. Etnik/dini/kültürel kimliklerinden ötürü son yıllarda yaşadıkları sorunlar nedeniyle tedirgin olan Alevi yurttaşlar, görüşmeler süresince kaygılarını yansıtmış, bu çalışmanın kimin için ve ne amaçla yapıldığını sıklıkla sorgulamışlardır. Kimlik kaynaklı söz konusu kaygılar ve bakış açısındaki farklılıklar kimi zaman kadınların yaşadıkları toplumsal sorunlar konusundaki değerlendirmelerde de açıkça ortaya çıkmaktadır.

2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma bağlamında aşağıdaki veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılmıştır:

1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler
2. Katılımcı gözlem

Görüşmeler çoğunlukla ders aralarında ve öğle tatillerinde yapılmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi bazı katılımcıların isteği üzerine yapılan görüşmelerin notları kişilerle paylaşılmış ve kişilerin onayı alınarak gerektiğinde düzeltmeler yapılmıştır. Her görüşmeci ile çalışmanın neden yapıldığı, çalışmanın amaçları paylaşılmıştır. Görüşme yapılan kadınlar genellikle görüşme başlangıcında kendi görüş ve ifadelerinin önemsiz olduğuna dair cümleler kurmuşlardır. Ancak her görüşme sırasında kadınlara kendi bakış açılarının okumaz yazmazlık sorununun sebeplerini ortaya koyabilmek için, kendilerine benzer sorunlara sahip insanların sorunlarının çözülmesi açısından gerekli olduğu tekrar tekrar belirtilmiştir. Bu vurguların görüşmecilerin kendilerini ifade etme çabalarını desteklediği, diğer kadınların sorunlarını çözme hedefinin kadınlar tarafından önemsendiği gözlemlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin amacı, tartışmayı açacak ve detaylandırarak açık uçlu sorular sorarak görüşülen kişilerin kendi fikirlerini özgürce ve esnek bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamaktır. Görüşmelerin her biri en az iki saat sürmüştür. Görüşülen kişilerin tereddütleri ve kaygıları nedeniyle sekiz görüşmeciden ikisinin konuşmaları kendilerinin izniyle kaydedilmiş, altı görüşmecinin konuşmaları ise kaydedilmemiştir. Bu katılımcıların görüşleri hem görüşme sırasında hem de görüşmenin hemen ardından detaylı olarak not edilmiştir.

Görüşmeler süresince araştırmacı çalışmayı yapmasının kişisel nedenleri, kendi yaşamı, araştırmanın önemi gibi konularda görüşme yapılan kişilere açıklamalar yapmış, okumaz yazmazlık ve kadınların güçlendirilmesi konusunda bilgi paylaşmayı tercih etmiştir. Araştırmacının kişilerin deneyimlerini öğrenmeye ihtiyaç duyan bir öğrenen olarak kendisini konumlandırması, katılımcılarla olumlu bir ilişki kurulmasını desteklemiştir. Kendilerini zaman zaman “okuma yazmayı bile bilmeyen” kişiler olarak öğretmen öğrenci karşılığında hiyerarşik bakımdan en alt konuma yerleştiren katılımcılarla araştırmacı arasında karşılıklı bir etkileşim, yatay ve samimi bir iletişim böylelikle sağlanabilmiştir.

Alanda yapılan katılımlı gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler Emerson, Fretz ve Shaw (1995) tarafından ana hatlarıyla belirtilen metotlar kullanılarak çözümlenmiştir. Bu metotlar alanda gözlem ve görüşmeler süresince derlenen notların derinlemesine okunması, verilerin kodlanması ve başlıklara ayrılmasından oluşmaktadır. Bu aşamanın devamında eldeki veriler daha dikkatli bir okumaya tabi tutulur, kodlamaların sınırları belirginleştirilir ve tutulan notlar daha bütünlüyci bir hale getirilir. Her görüşme belirlenen araştırma sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda tekrar okunur ve kadınların okuma yazma öğrenme süreçlerinde deneyimlemekte oldukları güçlenme boyutları kodlamalar doğrultusunda ortaya konur. En sık tekrarlanan yanıtlar ve deneyimler tespit edilir ve kadınların güçlendirilmesine ilişkin teorik yaklaşımlar çerçevesinde oluşturulan kodlara göre yanıtlar çözümlenir. Stromquist'in (2012) ortaya koyduğu dört güçlendirme boyutunu sergileyen özel başlıklar öncelikli olmak üzere ortaya konan kodlamalar ve sonuçlar değerlendirilerek yeniden analiz edilmiştir. Benzer bir kodlama ve analiz, söylem analizi yöntemiyle okuma yazma ders kitapları ve müfredatına ilişkin belgelere de uygulanmıştır.

BÖLÜM 3

3. BULGULAR VE YORUM

3.1.Yetişkinlere Yönelik Okuma Yazma Kurs Yönetmeliği, Programı ve Ders Materyallerinde Kadınların Güçlendirilmesi Boyutu

Bu çalışmanın giriş kısmında görüldüğü gibi kadın okumaz yazmazlığının ortadan kaldırılması için taahhütte bulunan ülkelerin geliştirdikleri çözüm stratejilerinde güçlendirmeyi ve toplumsal cinsiyet eşitliğini uygulamalarının ayrılmaz bir parçası haline getirmeleri bir gerekliliktir. Dünya genelinde feminist hareketin yetişkin eğitimi alanına doğrudan etkisi, Sayılan'ın (2012: 78) belirttiği gibi kadınların özgün öğrenme ihtiyaçlarını merkeze alan feminist perspektifli güçlendirici eğitim programlarının düzenlenmesi ve bu doğrultuda eğitim yaklaşımları geliştirmek olmuştur. Ancak Türkiye, uluslar arası metinleri imzalayıp yükümlülüklerini kabul etse de yetişkin okumaz yazmazlığı alanındaki uygulamalarını biçimlendiren metinlerde ve dolayısıyla derslerde kullanılan kitaplarda bu bakış açısını hayata çok sınırlı olarak geçirmektedir. Bu bölümde okuma yazma eğitimi uygulamalarını biçimlendiren metinlerde kadınların güçlendirilmesinin nasıl ele alındığı incelenmektedir.

3.1.1. Yetişkin Eğitimi Okuryazarlıkla İlgili Yönetmelikte Kadınların Güçlendirilmesi

Ağustos 2010 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği yetişkin okuma yazma eğitimi biçimlendiren ve son dönemde değişen ihtiyaçlara göre güncellendiği belirtilen başlıca metinlerden biridir. Metinde yetişkin eğitiminin amaçlarında okuma yazma öğretimi konusu oldukça genel bir şekilde belirlenmiştir: “b) Bilmeyenlere okuma-yazma öğretmek, bilenlere eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak” (2010: 2).

Metnin genelinde herhangi bir toplumsal cinsiyet vurgusu ya da okumaz yazmazlık sorununun ağırlıklı olarak kadınları etkilediğine ve sorunun bu gerçeği görerek ele alınacağına dair bir tespite yer verilmemektedir. Buna karşın hem söz konusu yönetmelikte hem de okuma yazma eğitimi programı ve ders kitaplarında “Türk aile yapısının korunması” öne çıkarılan bir hedeftir:

“h-Aile eğitimi programları ile Türk aile yapısını güçlendirerek toplumsal yapının korunmasını sağlamak ve bu amaçla sürekli eğitim imkânları hazırlamak” (2).

Metinde Türk milli eğitiminin genel amaçlarında vurgulanmakta, hayat boyu öğrenme anlayışının benimsendiğinin altı çizilmekte fakat toplumsal cinsiyet kaynaklı sorunlar görmezden gelinerek verilecek eğitimin cinsiyet farkı gözetilmeyeceği belirtilmektedir.

Yönetmelikte uluslar arası metinlerde taahhüt edilen toplumsal cinsiyet farkındalığının izine rastlanmamaktadır. Özellikle son yıllarda giderek ağırlığını hissettiren muhafazakar politikaların metne yansıdığını söylemek mümkündür. Baskın muhafazakar politikaların en belirgin yansıması kadının birey olarak tanımlanmamasıdır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin sorunlar göz ardı edilmekte, kadın ancak aile içinde, ailenin bir parçası olarak tanımlanmaktadır. Yetişkin eğitimi ve okuryazarlıkla ilgili yönetmelik, okumaz yazmazlığın büyük oranda bir kadın sorunu olduğunu ortaya koymanın çok uzağındadır.

Güçlendirme perspektifi kadının bir birey olarak kendini anlamlı ve güçlü hissetmesini sağlamak üzere olanakların yaratılmasını öne çıkarır. Ancak burada ele alınan yönetmelikte güçlendirme ifadesini kullandığı tek yer “Türk aile yapısının güçlendirilmesi”dir. Bu ifade birkaç açıdan oldukça sorunludur. Türkiye’nin tüm bölgelerinde uygulanan yetişkin eğitimi çalışmalarını biçimlendiren metin farklı etnik kimlikleri göz ardı ederek tek tip bir aile ‘Türk aile’ yapısı kabul etmektedir. Eğitim hakkı başta olmak üzere çok sayıda hakkından mahrum bırakılmış ve bunlardan kaynaklanan eksiklikleri gidermek için yetişkinen eğitim kurumlarına devam eden insanların sorunlarını görmezden gelen metin, esas odağına aileyi korumak ve güçlendirmek gibi bir yönüyle nasıl olacağı belirsiz bir hedef koymuştur.

3.1.2. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programında Kadınların Güçlendirilmesi (I. Ve II. Kademe)

Eğitim alanını etkileyen Neoliberal küreselleşme süreçleri ile birlikte eğitim sistemlerinin müfredatı köklü değişimler geçirmiştir. Bu çerçevede yetişkinlerin okuma yazma eğitimin içeriği ve öğrenme modelleri de önemli değişiklikler geçirmiştir. Örneğin neoliberal söylemde öne çıkarılan girişimcilik, kariyer planlama, iletişim becerileri, liderlik, demokrasi ve insan hakları gibi pek çok değer yaşam

becerileri olarak tanımlanarak okuma yazma eğitimi programlarının içeriğine dahil edilmektedir.

Bu küresel etkiler altında Türkiye 2005 yılında Temel Eğitim Reformu çerçevesinde müfredat değişikliği gerçekleştirmiş, 2007 yılında kullanılmaya başlanan yetişkinlerin okuma yazma ve temel eğitim programı yenilenmiştir. Programın amaçlar kısmında toplumsal cinsiyet, kadınların güçlendirilmesi ya da toplumsal cinsiyet yaklaşımının eğitim politikalarına yerleştirilmesine yönelik uluslar arası taahhütlerin izine rastlamak mümkün değildir. Merkezlerde “cinsiyet farkı gözetilmeksizin kursiyerlerin ilgi, istek, yetenek ve beklentileri doğrultusunda” programların hazırlanıp uygulanacağı belirtilmiştir. Yaygın eğitim programlarının amaçları konusunda

Hayat boyu öğrenme uygulamaları doğrultusunda kişisel gelişim taleplerinin karşılanmasının yanı sıra değişen ve gelişen ekonomiye iş gücü duyarlılığının artırılması için kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içerisinde kursiyerleri, ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak üretken, bilinçli, yenilikleri ve gelişmeleri izleyen ve kendini buna göre sürekli geliştiren, iyi insan, iyi vatandaş olarak yetiştirmek, istihdam için gerekli ve ihtiyaç duydukları yeterlikleri kazanmalarına uygun eğitimleri sağlamak; araştıran, geliştiren, değerlendiren, tasarlayan, girişimci bireyler olarak yetiştirmek (2007: 5)

vurguları yapılırken neoliberal söylemin amaçlarda açıkça benimsendiği görülmektedir. İşgücü, istihdam, girişimci birey yetiştirmek açıkça hedeflenirken kadınların yaşadıkları sorunları gören ve buna yönelik geliştirilmiş stratejileri benimseyen bir söylemden kaçınılmıştır. Yani halk eğitim merkezlerinde düzenlenen kursların tüm yetişkinlere yönelik tasarlandığı vurgulanmakta kadınların toplumsal cinsiyet kaynaklı sorunlarının çözümüne destek olacak toplumsal cinsiyet temelli bir yaklaşım göz ardı edilmektedir.

Oysaki aynı zamanda 2007 tarihli Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı'nın giriş kısmında “Yetişkin eğitiminin hedef kitlesi kendi arasında önemli farklılıklara sahiptir. Yaş, cinsiyet, bilgi, beceri, tutum, beklenti faktörleri yetişkin eğitimine dönük programlarda dikkate alınmayı gerektirmektedir” (2007: 2). denmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi Türkiye’de okumaz yazmazlık sorununun daha çok kadınları doğrudan etkileyen bir sorun olduğu ortadadır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet boyutu dikkate alınmak durumundadır ancak programın ne amaçlar kısmında ne diğer içerikte bu boyuta ilişkin bir vurgu görülmemektedir.

Dolayısıyla özel olarak kadınların güçlendirilmesi metinde bir hedef olarak yer almamaktadır.

3.1.3. Yetişkinler I. ve II. Kademe Ders Materyallerinde Kadınların Güçlendirilmesi

Türkiye’de yetişkin okumaz yazmazlık meselesi için çözüm üretmekte olan başlıca kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Halk Eğitim Merkezleridir. 1980’den sonra yetişkinler için okuma-yazma programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Birinci ve İkinci Kademe Kursu olarak düzenlenmiştir ve bu kurslar Bakanlığın izni ve teftişi çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. YOYÖTEP’e göre birinci kademe okuma-yazma kursunun hedefleri yetişkinlere okuma yazmayı, temel matematik becerilerini ve günlük hayatta gerekli görülen bilgi ve becerileri öğretmek olarak açıklanmıştır (MEB, 2007). Bu kurs ilkokulun üçüncü sınıfı ile denklik kurmayı amaçlamaktadır; 90 ders saati olarak düzenlenip, sınıf öğretmeni gerek duyarsa 120 saate çıkmaktadır. II. Kademe okuma yazma kurslarında ise kurs katılımcılarının 180 ders saatini tamamlamaları gerekmektedir. Kurs sonunda katılımcılar Matematik, Fen, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinden sınava tabi tutulmakta, sınav sonucunda başarılı oldukları takdirde II. Kademe Okur-Yazarlık Belgesi almaktadırlar.

Bu çalışma çerçevesinde II. Kademe kurslara devam eden kadınların okuma yazma eğitimi yolu ile güçlendirilmesinin ne düzeyde gerçekleştiği ele alınmaktadır. Ancak okuma yazma öğretmek üzere derslerde kullanılan ders araçlarında kadınların güçlendirilmesinin nasıl ele alındığı sorusunun yanıtlarını bulmak üzere hem I. kademe hem de II. kademe ders araçları incelenmiştir.

3.1.3.1. Birinci Kademe Eğitim Materyalinde Kadınların Güçlendirilmesi

Yetişkinler okuma yazma eğitimi ve temel eğitimi kitabı, I. kademe okuma yazma kursu ders materyalidir. 167 sayfalık ders kitabının üçte ikisi ses çalışmalarından oluşmuştur. Üçte birlik kısım ise okuma parçalarından oluşmaktadır. Ders kitabının kimi cümle örneklerinde ve okuma parçalarında toplumsal cinsiyet eşitliğini gözeten, geleneksel kadın erkek rollerini değiştirmeyi imleyen örneklere rastlanmaktadır. Böylelikle güçlendirmeye amaçlar arasında verilmemiş olsa da kadınların güçlendirilmesi konusunda sınırlı da olsa bir duyarlılıktan söz etmek

mümkündür. Örneğin ‘b sesi’nin çalışıldığı bölümde verilen kısa okuma parçasında kadın ve erkek birlikte yemek yapmaktadırlar:

BAKLA

Birsen abla, bakla aldı. Abdi abi, onu bakla ayıklarken gördü. “Kolay gelsin.” dedi. “Baklanın yanında salata da olsun.” dedi. Birsen abla, Abdi abiye dönerek “Domatesleri yıka, salata da senden olsun.” dedi.

Okuma parçası I (Keskin, Taydaş, Başkaya, Yıldırım, Aytaç, ve Özen, 2014: 75).

Buradaki örnekte kadın geleneksel kadınlık rolü içinde davranmakta, mutfakta yemek yapmaktadır. Erkek de geleneksel rolü destekleyecek biçimde davranmakta, yemeği yapan kadına bir başka görev daha vermektedir. Bu noktaya kadar kadın ve erkeğin geleneksel roller içerisinde davrandıklarını söylemek mümkündür. Ancak kadının erkeğin verdiği ek işi kabul etmek yerine ona görev verip yemek yapma işini paylaşmaya davet etmesi geleneksel kadın erkek rolünü değiştirme yönünde bir adımdır. Benzer bir örnek p sesinin çalışıldığı okuma parçasında yer almaktadır:

PINAR

Pınar, pırasa yapmayı kararlaştırdı. Pırasaları, dolaptan çıkardı. Pırasalar çamurluydu. Önce suda bekletti. Çamurları çözüldükten sonra sudan geçirdi. Yıkadıktan sonra küçük küçük kesti.

Tencerede margarini eritti. Pırasaları koydu. Kısık ateşte, pırasaları pişirmeye başladı. Salçasını, tuzunu ekledi.

Pırasayı pişirdikten sonra dinlenmeye bıraktı. Limonu sıktı. Suyunu şişeye doldurdu.

Pınar, kendisini işine kaptırmıştı ki kapının zili çaldı. Gelen eşiydi. Eşi, "Ne güzel kokuyor, çok acıktım" dedi.

Masayı birlikte kurdular. Yemeklerini yediler.

Okuma parçası II (Keskin ve diğerleri, 2014: 97).

Okuma parçasından sezildiği kadarıyla Pınar'ın eşi işten gelmektedir. Buna karşın Pınar evdedir ve büyük bir olasılıkla ev kadınıdır. Metnin sonunda çiftin birlikte sofrayı hazırladığı vurgulanmıştır.

Yukarıda alıntılanan kısa okuma parçası da, Pınar adlı kadının yemek hazırladığı okuma parçası da öğrenenlerin geleneksel kadın erkek rolleri üzerine düşünmelerine, örneğin neden yemek yapmanın sadece kadın işi olarak görüldüğünü sorgulamalarına ya da ikinci örnekte ev içi iş bölümü üzerine düşünmelerine yardımcı olabilir. Bu yönüyle her iki okuma parçasındaki bakış açısının bilişsel güçlenmeye hizmet etmesi (elbette öğreticini de yönlendirmesiyle) olasıdır.

Güçlendirme sorunsalının ele alınabileceği bir diğer örnekte bilişsel güçlenme kapsamında değerlendirilen kadının evin gelirinin nereye harcanacağı konusunda söz sahibi olması, karar verebilmesi ele alınmaktadır:

HALI

Hayriye Hanım, eskiyen halı yerine yenisinin alınmasını istiyordu. Hasan, "Şimdi sırası mı? Halıya ihtiyacımız yok" dedi. Hayriye Hanım, ısrar etti. "Halı bir ihtiyaçtır." dedi. "Gelenlerden utanıyorum. Konuklarım gelecek. Bu eski halıyı görmelerini istemiyorum." dedi. Hasan, Hayriye Hanım'ın açıklamalarından dolayı halının alınmasını kabul etti.

Konuşarak bu sorunu çözdükleri için her ikisi de memnun oldu.

Okuma parçası III (Keskin ve diğerleri, 2014: 100).

Metinde ev içi karar mekanizmalarının eşitlikçi biçimde işleyişine örnek verilmektedir. Bu örnekte her ne kadar alınan karar kadının geleneksel ev içi sorumlulukları ile ilgili olsa da verilen kararlar, ev içi karar mekanizmasına aktif katılım söz konusu olduğu için metinde kadının bilişsel güçlenmesini gözetken bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca Türkiye’de aile içi şiddet ve eşler arası iletişimsizlik gibi sorunların yaygınlığı göz önüne alındığında okuma parçasındaki çiftin meseleyi konuşarak halletmeleri ve bunun her ikisini de mutlu ettiğinin vurgulanması alışlageldik geleneksel kadın erkek ilişkisinin tartışılmasına

olanak tanımaktadır. Geleneksel kadın erkek ilişkisinde erkeğin kadına göre üstün olduğunun düşünülmesi, erkeğin baskıcı, her konuda karar alıcı olması gerektiği gibi ön-kabullerin sarsılmasına olanak tanıyan bu tür tartışma zeminleri hem bilişsel hem politik güçlenme açısından motive edicidir. Burada güçlendirme bakış açısıyla ele alınabileceği düşünülen örneklerin kadını kısmen de olsa güçlendirme kaygısı içerdiğini söylemek mümkündür. Ancak kadının ancak ev içi geleneksel rolleri ile ilişkili olarak betimlendiği ortadadır. Diğer bir deyişle bu metinlerde kadının güçlendirilmesine ilişkin bir duyarlılıktan söz etmek olanaklıdır ancak bu güçlenme ancak kadının geleneksel rolleri ile uyumlu olduğu durumları içermekte, bir alternatiften söz etmemektedir.

Konuyla ilişkilendirilebilecek bir diğer örnek, Ferhat adlı karakterin işyerinin ve çalışma koşullarının anlatıldığı okuma parçasıdır. Bu örnek, kadınların çalışma yaşamında yer almalarından söz etmesi ve ev içi sorumluluklarının kadınların üzerlerindeki yükü ağırlaştırdığını vurgulaması nedeniyle kadınların güçlendirilmesi tartışması açısından dikkate değerdir. Kadın yerine bayan ifadesini kullanmayı tercih etmiş olması açısından sorunlu olsa da, okuma parçası yine geleneksel kadın erkek rolleri ve kadınların iş yaşamındaki yerleri üzerine düşünme ve tartışmaya olanak sağlamaktadır:



İŞ ARKADAŞLARIM

Ferhat, bir tekstil işletmesinde çalışmaktadır. İş yerinde, farklı eğitim düzeyinden ve mesleklerden kişiler bulunmaktadır. Mühendisler, teknisyenler, memurlar ve işçiler birlikte çalışmaktadırlar.

Ferhat'ın diğerlerinden öğreneceği pek çok şey vardır. Çalışma kurallarını ve iş yapma becerisini, birlikte çalıştığı insanlardan öğrenmiştir. Her geçen gün, öğrendikleriyle kendisini geliştirmektedir.

İşverenleri ise düzenli kontroller yapmakta, eksikler için uyarmakta; verimli işler için çalışanları takdir etmektedir.



İş yerinde en çok bayan arkadaşları zorlukla karşılaşmaktadır. Onlar, bir yandan işin gerektirdiği çalışmaları yaparken bir yandan da ev işlerini yapmaktadırlar. Bazıları şanslı sayılır çünkü eşleri onlara yardımcı olmaktadır.

Ferhat, çalıştığı yerden ve arkadaşlarından çok memnun. Uyumlu çalışma ortamı, verimli ve istenen kalitede ürünün çıkarılmasını sağlamaktadır.

Herkes böyle bir yerde çalışmaktan mutludur.

Okuma parçası V (Keskin ve diğerleri, 2014: 115).

Acar- Savran'ın (2012) "kadınların görünmeyen emeği" olarak adlandırdığı ev işlerinin iş yaşamında yer alan kadınların yükünü ikiye katladığını belirtmesi açısından okuma parçasının sınırlı da olsa bir toplumsal cinsiyet duyarlılığına işaret ettiğini belirtmek gerekir. Bu iş yükünün yarattığı sorunların çözümü ise kadınların eşlerinin yardım etmesi olarak gösterilmiştir. Ev içi işlerin paylaşılması yerine muğlâk bir şekilde "eşlerin yardımcı olması", bazı kadınların "eşleri onlara yardımcı olduğu" için şanslı sayılması, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda tutuk bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Tüm bunlara karşın iş yaşamında yer alan bir erkeğin

kadınların yaşadıkları toplumsal cinsiyet eşitsizliğini görmesi ve dillendirmesine yer veren okuma parçası kadının geleneksel rollerini sorgulatmaya sınırlı olarak da olsa yer açabilir. Bu açıdan okuma parçasının bilişsel güçlenmeye destek olduğu düşünülebilir.

Kadınların belli bir derece de olsa özerk bireyler olabilmeleri için ekonomik güçlenme önem taşımaktadır. Yetişkinler için düzenlenmiş okuma yazma kurslarının Türkiye’de belki de en zayıf kaldığı güçlendirme boyutu ekonomik güçlendirmedir. Aksomkol’un (1995) de vurguladığı gibi yetişkinler için düzenlenen eğitim programlarının gelir getiren işlerde çalışmaya olanak sağlaması programların yetişkinlere cazip gelmesini sağlamaktadır. Ayrıca Dighe’nin (1995) de belirttiği üzere kadınlar için düzenlenen eğitim programları kadınlara gelir getiren beceriler edindirmedeği sürece başarısız olmaktadır. Bu noktada kadınların ekonomik güçlenmelerine sınırlı olsa da örnek teşkil eden aşağıdaki metin, I. ve II. Kademe okuma yazma öğretimi materyallerinde ekonomik güçlendirme üzerine konuşmayı sağlayacak tek örnek olarak öne çıkmaktadır:



TELEFON GÖRÜŞMESİ

Telefon çalar. Emine telefona cevap verir:
 -Alo, buyurun.
 -Ben Simay, sizin telefonunuzu İmren Hanım’dan aldım.
 Salondaki masamın üzerine bir dantel örtü ördürmek istiyorum.
 -Masanızın ölçüsü nedir?
 -1.20’ye 1.20 cm
 -Hangi model istediğinizi buraya gelip seçebilirsiniz.
 Örnek de getirebilirsiniz.
 -Elimde bir örneğim var. Kesin karar vermedim. Sizdeki örnekleri de görmek isterim.



- Tabii, nasıl isterseniz?
 -Hemen başlayabilir misiniz? Ne kadar sürede örebilirsiniz?
 -İpini hemen getirebilerseniz başlarım. 30 günde teslim ederim
 -Kaça yaparsınız?
 -Sizin istediğiniz ölçüdeki masa örtülerini 300 TL'ye örüyorum.
 -Tamam görüşmek üzere. Ben yarın size geleyim. Evinizi İmren Hanım tarif edebilir ama ben yine de adresinizi alayım. Bana yazdırabilir misiniz?
 -Tabii, yazıyor musunuz?
 -Evet.
 -Cumhuriyet Caddesi, Alp Sokak, Nu: 5, Keçiören
 -Yazdım. Teşekkür ederim. Yarın görüşürüz.

Okuma parçası VII (Keskin ve diğerleri, 2014: 163).

Gelir elde etmek üzere önerilen iş, kadınların geleneksel rollerinin devamı niteliğinde olsa da kadının kendisi için bir ekonomik kaynak oluşturma olasılığını destekleyen bu örnek, kadının ekonomik güçlenmesinin olanaklarından birini bir olgu olarak öğrenene sunmaktadır.

Ancak burada olduğu gibi kadınlara güvencesiz, esnek işler önermek yerine güvenceli işlerle istihdama katılımını öne çıkaran örnekler sunmak, kadınların

ekonomik güçlenmelerini esaslı biçimde destekleyecek daha olumlu mesajlar verebilir.

Yukarıda verilen örneklerin de gösterdiği gibi I. kademe okuma yazma materyali zayıf da olsa güçlendirme perspektifine sahip örnekler içermektedir. Ders kitabında kullanılmış olan materyaller ağırlıklı olarak bilişsel güçlendirmeyi içeren örnekler sunmaktadır.

3.1.3.2. Yetişkinler II. Kademe Okuma Yazma Eğitim Materyalinde Kadınların Güçlendirilmesi

II. Kademe okuma yazma materyali, I. Kademe için kullanılan kitaptan farklı olarak Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders konularından oluşmaktadır. İlkokul müfredatında anlatılan konular kısmi olarak yetişkinlere göre düzenlenmiştir. Müfredatta kitapların içeriği “Ben ve Ailem”, “Çevrem”, “Ülkem” olmak üzere üç genel başlıktan oluşmaktadır. İçerik bu bağlamda kazandırılması hedeflenen yaşam becerileri çerçevesinde oluşturulmuştur. Dersler aracılığı ile yetişkinlerin kazanması hedeflenen üst beceriler ise şöyle sıralanmıştır:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- İletişim
- Karar verme
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme
- Eleştirel düşünme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Yaratıcı düşünme
- Araştırma
- Problem çözme
- Girişimcilik (2014: 9).

Sayılan'ın (2012: 81) da belirttiği gibi son dönemin uluslar arası gelişmeleri ve AB ile uyum sürecinde, yetişkin eğitimi programlarında toplumsal cinsiyet, yurttaşlık, demokrasi, çevre bilinci ve ayrımcılık öne çıkmaktadır. Ancak yukarıda belirtilen üst becerilerle oluşan programda bu başlıklarla ilişkilendirme oldukça sınırlıdır. Özellikle toplumsal cinsiyet boyutunun yapılan güncelleştirmelere rağmen kazandırılması beklenen hedefler arasına alınmamış olması düşündürücüdür.

İçerikte belirlenmiş hedefler arasında kadınların güçlendirilmesi yer almamıştır fakat güçlendirme ifadesi aile konusunu işleyen metinde geçmektedir. II. Kademe Ders materyalinde Sosyal Bilgiler dersi “Ailemiz” başlıklı konuyla başlamaktadır. I.

Kademe okuma yazma materyalinde olduğu gibi güçlenme ifadesi yalnızca ailenin-aile yapısının güçlendirilmesi başlığı altında kullanılmıştır: “Aile yapısının güçlü olması, aile fertlerinin huzurlu ve mutlu olmasını sağlar. Sağlıklı toplumu, sağlıklı aileler oluşturur. Ailenin güçlü olması, toplumun güçlü olması anlamına gelir” (17).

Metinden anlaşılacağı üzere güçlendirme perspektifinde hedeflenen birey olarak güçlenmiş kadın olgusunun uzağında bir güçlenmeden söz edilmektedir. Kadın, bir bütün olarak tanımlanan ailenin bir parçası olarak görülmekte, ev ya da aile dışında konumlandırılmamaktadır. Aile konusu ise oldukça geleneksel sayılabilecek bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Yılmaz’ın (2013: 117), Aile Eğitim Programı’nın sahip olduğu aile anlayışına yönelik eleştirileri II. Kademe Okuma Yazma materyali için de geçerlidir:

Programın içeriğine genel olarak bakıldığında, aile kurmanın, çocuk sahibi olmanın herkesin hayatında zorunlu bir uğrak olarak algılandığı görülmektedir. Buna paralel olarak anne, baba, çocuklar ve zaman zaman da yaşlılardan oluşan, evliliğe dayalı bir aile tanımının esas alındığı anlaşılmaktadır.

Oysa Gittens’in da belirttiği gibi tek bir aile biçimi olduğunu varsaymak sınıf, toplumsal cinsiyet ve yaş bağlamında birçok önemli farkı reddetmektir (Gittens, 2011: 15; alıntılardan Yılmaz, 2013). Yılmaz’ın da eleştirisinden hareketle II. Kademe için kullanılan ders kitabında yapılan tarihsellikten uzak, sabit aile tanımının sınıfsal, yöresel, cinsel yönelim kaynaklı, nitelik ve nicelik açısından farklı özellikleri dışarıda tuttuğu görülmektedir. Kendi içinde bile her ailenin zamanla değiştiği düşünüldüğünde, çeşitlilikleri ve farklılıkları görmeyen, tek bir genellemeyle yapılan aile tanımı sorunludur. Ayrıca bu tür bir tek tip aile kavrayışı, kadınların güçlendirilmesinden çok kadınları ataerkil ilişkiler içinde konumlandırarak sınırlandırmaktadır.

Güçlendirme ile ilgili olarak öncelikle politik güçlendirme ile ilişkilendirilebilecek önemli başlıklardan biri kadın haklarıdır. Ders kitabında kadın hakları üzerine konuşmaya olanak sağlayan “Atatürk ve Türk Kadını” başlıklı okuma parçası çalışılmadan önce sayfa 23’te “Anayasada kadın hakları ile ilgili maddeleri bularak yazınız” biçiminde bir ödev verilmiştir. Bunun ardından “Gelecek Günlere Hazırlan” adlı kısımda kadın haklarının öğrenilmesi için iki ödev daha verilmiştir:

Gelecek Günlere Hazırlan

- ⇒ Medeni Kanun'un kadın haklarıyla ilgili bölümü bulunarak sınıfa getirilecek.
- ⇒ Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı sırasında ve sonrasında Türk kadınlarının cesaretini, fedakârlığını ifade eden anılarından bulabildiklerinizi sınıfa getiriniz.
- ⇒ Akciğer ile solunum sistemini gösteren resim, fotoğraf, model ve levhalar araştırınız.

30

Okuma parçası VIII (Keskin, Taydaş, Yıldırım ve Başkaya, 2014: 30).

Görüldüğü gibi verilen ödevlerde Anayasa ve Medeni Kanun'dan kadın hakları ile ilgili bölümlerin bulunması ve okunması hedeflenmektedir. Kadınların evlilik içerisindeki haklarını öğrenmeleri bilişsel güçlenme açısından önemlidir. Ancak burada kadınların haklarını öğrenebilecekleri esas kaynağı kendilerinin bulmaları konuyla ilgili kendilerinin araştırma yapmaları beklenmektedir. Okuma yazma öğrenmiş olsa da yetkin bir şekilde bu beceriyi kullanarak araştırma yapabilme düzeyinde olmayan kurs katılımcısı kadınlar için tür bir araştırma ödevini yapmak pek mümkün görünmemektedir. Ayrıca ders gözlemleri süresince öğretmen II. Kademe için verilen ders saatinin yetersizliğinden şikayet etmiştir. Zaman kısıtı başta olmak üzere birçok nedenle bu tür araştırma konularına derste yeterince vakit ayıramamaktadır. Dolayısıyla kadınların bilişsel güçlenmelerine önemli katkı sağlayacak bu tür bir konunun, sadece bir ödev başlığı altında ele alınmış olması, konunun yeterince işlenmemesi ve hak ettiği biçimde ele alınamamasına neden olmaktadır.

Kadınların güncel hakları üzerine konuşma ve bilgilenme olasılıkları yalnızca araştırma ödevi başlığına bırakılmış, kadın hakları aşağıdaki metin çerçevesinde işlenmiştir:

ATATÜRK VE TÜRK KADINI

Ankara'da yakıcı bir yaz günüydü. Atatürk, arkadaşları ve yaverleriyle Kızılcahamam'a giderken Kazan köyü yakınlarında otomobilinden indi. Köyün yaşlısı, genci, kadını, erkeği onu görmeye koştu. Kimi su getirdi kimi de ayran. Bunlardan biri, güğümünden aktardığı soğuk ayranı Atatürk'e uzattı. Bu, çorak iklimin kavurduğu yüzü esmerleşmiş bir Türk anası idi. Böğürüne sıkıştırdığı kundağa biraz daha bastırdıktan sonra elindeki ayran bardağını uzattı, bekledi. Atatürk ayranı kana kana içti. Biraz durakladıktan sonra kadına yaşını sordu.

Kadın da:

- 1919'da, Atatürk Samsun'a çıktığı zaman doğdum, dedi.

Atatürk bir an düşündü. Yıl 1934 idi. Kadının söylediğine göre 15 yaşında olması gerekirdi. Hâlbuki karşısındaki kadın, yirmi beş yaşlarında görünüyordu. Atatürk tekrar sordu:



Okuma parçası IX (Keskin, Taydaş, Yıldırım ve Başkaya, 2014: 25).



— Nasıl olur?

Evet, nasıl olurdu bu? Satı Kadın memleketin işgal altında geçirdiği yılları kas-
tederek:

— Evet, paşam. Ondan önce yaşamıyordum ki, dedi.

Bu söz, Atatürk'ü bir hayli düşündürdü. Ayrılırken yaverine kadının adını ve ad-
resini not ettirdi. Kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanındığında Satı Kadın mil-
letvekilliğine aday oldu ve ilk kadın milletvekili seçildi.

Arif TERZİOĞLU

Okuma parçası X (Keskin, Taydaş, Yıldırım ve Başkaya, 2014: 26).

Kadınların toplumsal cinsiyet eşitliğini kazanmalarının önemli bir boyutu olan seçme seçilme hakkı konusunun tartışılmasına ve dolayısıyla kadınların politik güçlenmeleri üzerine düşünmelerine olanak sağlayabilecek bu konu aslında sorunlu bir biçimde ele alınmıştır. Seçme seçilme hakkı, kadınların mücadeleleri ve iradeleri sonucu kazanılmış bir politik hak olarak tanımlanmak yerine anlayışlı bir önderin kazandırdığı bir haklar bütünü olarak sunulmuştur.⁵

Kadınların Meşrutiyet sonrası dönemdeki mücadeleleri, Türkiye’de kendine özgü bir tarihi ve kazanımları olan kadın hareketinden kadınlara söz etmek bir yana kitap, resmi okul müfredatının ezberlenmiş tarih anlatısında donmuş gibidir.

⁵Kadınların seçme ve seçilme hakkı için verdikleri mücadeleler için bkz. Zihnioğlu, Y. (2003). *Kadınsız İnkılap*, İstanbul: Metis Yayınevi; Baykan, A. ve Ötüş- Baskett, B. (1999). *Nezihe Muhiddin ve Türk Kadını*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Benzer bir tutum, söz konusu kitapta kadın erkek eşitliği ifadesinin geçtiği tek yer olan Atatürk tarafından yapılmış inkılâpların anlatıldığı aşağıdaki metinde de görülebilir:

rupa ölçülerine uygun kilogram kullanılmaya başlandı. Uzunluk ölçüsü birimi olarak da **arşın** ve **endaze** yerine metre kullanılmaya başlandı (1931). Bu değişiklikler Türkiye'nin ekonomik alandaki faaliyetlerini kolaylaştırmıştır.

Osmanlı Devleti zamanında soyadı yoktu. Bu durum kişilerin birbirleriyle ve devlete olan ilişkilerini zorlaştırıyordu. Kişilerin adlarına lakap, unvan, doğum yeri veya babasının adları eklenirdi. Bu da karışıklığı önlemeye yetmezdi. İsim benzerliklerinden dolayı çıkan karışıklıkları önlemek için 21 Haziran 1934'te Soyadı Kanunu çıkarıldı. Her ailenin bir soyadı oldu. Toplum içinde ayrıcalık yaratan bey, ağa, paşa gibi unvanlar kaldırıldı. Mustafa Kemal'e TBMM tarafından "Atatürk" soyadı verildi.



Atatürk, kadın ve erkek eşitliğine büyük önem veriyordu. Atatürk'e göre; bağımsızlığımızın kazanılmasında üzerine düşen görevi yerine getiren Türk kadını, devletin yönetiminde de söz sahibi olmalıydı. Türk kadını, bilgisiyle, görgüsüyle, devlet ve ülke yönetiminde görev alabilecek yeteneğe sahipti. Bu gerçekleri göz önünde bulunduran Atatürk'ün çabaları ile karma eğitim anlayışı başladı.

Sosyal Bilgiler

1 Kasım 1924'te Müzik Öğretmenliği Okulu'nda (Musiki Muallim Mektebi) karma eğitime başlanmıştır. Daha sonra, Türk kadını siyasi haklarına da kavuşmuştur. Türk kadınları, 1930'da belediye seçimlerine ve muhtarlık seçimlerine katılma hakkını elde etti.

1934 yılında, Anayasada yapılan bir değişiklikle, Türk kadınlarına milletvekili seçme ve seçilme hakkı verildi. Cumhuriyetle birlikte Türk kadınına toplumda önemli görevler verilmiştir.

Ekonomik Alanda Yapılan İnkıplar

Bilim ve teknoloji alanında ilerleyen Avrupa ülkeleri sanayilerini geliştirmişti. Ürettikleri ürünleri dış pazarlara rahatlıkla satıyorlardı. Osmanlı Devleti ise yabancı devletlere verdiği ayrıcalıklar (kapitülasyonlar) sebebiyle ekonomisini geliştirememişti.

Cumhuriyet kurulduktan sonra, Atatürk ekonomik kalkınmayı gerçekleştirmek amacıyla 17 Şubat 1923'te İzmir İktisat Kongresi'ni topladı. Bu kongre sonucunda "Milli Ekonomi" ilkesi kabul edildi. Böylece tükettiğimiz ürünleri, kendimiz üretmeye başladık. Tarım, ticaret ve sanayi alanlarında çalışmalar başladı.

Osmanlı döneminde köylünün ürününün yüzde onu "aşar vergisi" adıyla devlet tarafından toplanırdı. Köylü bu vergiyi ödemek zorundaydı. Türk çiftçisinin ödemekte zorlandığı "aşar vergisi" kaldırıldı (1925). Bu verginin kaldırılması köylüyü rahatlattı.

Tarımda makineleşmeye hız verildi. Çiftçilerin ortaklığıyla Tarım Kredi Kooperatifleri kuruldu. Bu kooperatifler; çiftçi ailelere, yem, zirai ilaçlar, tohum ve tarım araç gereçlerini uygun fiyatlarla temin etmek amacıyla oluşturuldu. Ankara'da Atatürk Orman Çiftliği kuruldu.



Liman veya iskelelerimiz arasında gemi işletme hakkı, 1926 yılındaki Kabotaj Kanunu

Okuma parçası XII (Keskin, Taydaş, Yıldırım ve Başkaya, 2014: 111).

Metinde görüldüğü gibi kadın hakları kitapta sürekli "kadınlara verilen haklar" ifadesi kullanılarak anlatılmaktadır. Daha önce de vurgulandığı gibi kadınların güncel sorunları ya da hak kazanımlarına kitapta yer verilmemiştir.

Görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İkinci Kademe Eğitim Aracı olarak sunulan ders kitabında programla paralel biçimde toplumsal cinsiyet duyarlılığı oldukça sınırlı olarak yansıtılmaktadır. Doğrudan kadın, kadın erkek eşitliği, kadın hakları gibi ifadeler birkaç konuda sınırlı olarak ele alınmış, güncel sorun ve durumlarla bağlantı kurulmamıştır. Ders kitaplarında kadınların güçlendirilmesi ile ilişkilendirilebilecek az sayıda örnek bulunabilmiştir. Dolayısıyla kadınların güçlendirilmesi açısından bu kitaplar değerlendirildiğinde ortaya çıkan en dikkat çekici sonuç şudur: bu kurslarda kullanılan ders kitapları

kadınların güçlendirilmesi sorunsalını oldukça zayıf bir biçimde ele almakta, kullanılan örnekler kadının ancak ev içi rolleri desteklenerek evde güçlenmesini öne çıkarmaktadır.

3.3.2. Okuma- Yazma Eğitimi ve Kadınların Güçlenme(diril)meleri

Görüşmeler boyunca katılımcılar okumaz yazmaz konumda olmanın kendilerini birçok açıdan dezavantajlı halde bıraktığını tekrar etmişlerdir. Okuma yazma bilmemenin kadınlar için dünyayı güvensiz, korku dolu, tekinsiz bir yere dönüştürdüğü zamanlar olmuştur. Eve kapanma ve başkalarına güvenmeme bu korkunun en belirgin göstergesidir. Örneğin Sevda “Kapıya gelenler bir şey imzalatır diye korkudan kapıyı açmazdım” diyerek güvenmeme halini dile getirmiştir. Yine güvensizlik duygusu nedeniyle araca binmeye çekinen Firdevs’in sözleri dikkat çekicidir: “Ev temizliğine gidiyordum, uzak yollara. Yol yazısını okuyamadığım için korkudan o kadar yolu yürürdüm. Sormaya korktuğumdan.”

Başkalarıyla yazıyı kullanarak iş yapmak kadınlar için ne olup bittiğini kontrol edemedikleri bir alanda hareket etmeye çalışmak, yönünü tayin edememek anlamına gelmektedir: “Bir şey yapacan, alacan mesela. Acaba neye imza atıyon, ne yaptırıyorlar, bilmiyon” Selma. Bilmedikleri bu yazı dünyasında kandırıldıkları da olmuştur: Sevda:

Kapıdan satış yapan adam bilmiyoz diye bize fazladan iki taksit ödetti. Görümcemle gizliden eve eşya almıştık. Kaynım paraya çok sıkıydı. Adam kapıya geldi. Bize sattıklarını kaynıma anlattı. Fazladan da para aldı işte. Derdimizi de anlatamadık korkudan.

Kadınlar okuma yazma bilmedikleri için insanların “kendilerini kullanabileceklerine” ilişkin kaygılar taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Aysel okuma yazma bilmemenin hayatında çok önemli bir kayba neden olduğunu düşünmektedir:

Okuma yazma bilmeyen insan, insan mıdır ki? Mühendis bir çocuk vardı. O beni çok istiyormuş. Ona okuma yazma bilmediğimi söyleyemedim. Bana okumam için roman verirdi. Bir hafta sonra okudum diye geri verirdim. Olmayacak iş diye düşündüm. Onun benden faydalanmak istediğini düşündüm.

Bu deneyimlere bakıldığında daha güven duyulan, eşitlikçi ve demokratik bir toplum inşası için güçlendirmeyi temel alan bir okuma yazma eğitiminin yetişkinler açısından hayati önem taşıdığı ortadadır.

Stromquist'in (2009: 64) de vurguladığı üzere okuma yazma öğrenirken daha da ilerleme kaydeden bilişsel beceriler belirli toplumsal bağlamlarda ve toplumsal pratikler yoluyla geliştirilir ve yalnızca kişinin etkili bir şekilde işlevsel kullanımına hizmet etmezler, aynı zamanda bireysel ve toplumsal dönüşüme de aracılık ederler. Okuma yazma öğrenen kadınların, diğer bir deyişle çeşitli nedenlerle daha önce eğitim hakkından mahrum bırakılmış kadınların güçlen(diril)mesi “hayatları ile ilgili stratejik tercihler yapma yetisinden yoksun bırakılmış kişilerin bu yetiyi elde ettikleri bir süreçtir” (Kabeer, 1999: 435).

Dighe (1995: 39), çeşitli çalışmalarla yapılandırılan uzunca bir sürecin sonunda güçlenmiş olarak tanımlayabileceğimiz bireyin özelliklerini şöyle tarif eder: “güçlenmiş bir birey özfarkındalık ve özdeğer duygularını deneyimleyen, toplumsal ve siyasal çevresini eleştirel biçimde çözümleyebilen, yaşamını etkileyen kararlar üzerinde kontrolü olan bir bireydir”.

Bu çalışmada güçlendirme, yöntem bölümünde de belirtildiği gibi Stromquist'in (2012) tanımladığı güçlenmenin dört boyutu üzerine temellendirilmiş, kadınların deneyimleri de bu çerçevede ele alınmıştır. Zaman zaman kesişen ya da iç içe geçen süreçleri tarif eden psikolojik güçlenme ve bilişsel güçlenme içsel bir dönüşüme işaret ederken politik ve ekonomik güçlenme kolektif hareket etme yönünde bir dönüşüme karşılık gelmektedir.

3.3.2.1. Kadınların Deneyimlerinde Psikolojik Güçlenme

Güçlendirme nihayetinde kişinin yaşamının kontrolünü kendi ellerine almasını hedeflemektedir. Yaşamının kontrolünü kişinin kendi ellerine alması çok boyutlu bir süreçtir. Ancak bireyselden toplumsala uzanan ve gidiş gelişler içeren bu döngüsel sürecin temelinde psikolojik güçlenme yatmaktadır. Diğer bir deyişle Stromquist'in (2009: 65) de belirttiği gibi,

Güçlenmenin dört boyutunu oluş sırasına göre düz bir sıralamayla ele almak mümkün değildir fakat güçlenmenin psikolojik boyutu en derin düzeyde yer edinmektedir. Bireyin, kamusal ve kolektif çabalara girişmeden önce güçlü bir benlik algısına sahip olması gerektiğinden psikolojik güçlenme boyutu diğer boyutların hayata geçmeleri için bir önkoşul olarak ortaya çıkmaktadır.

Yetişkin okuma yazma eğitimi üzerine yapılan çalışmalar psikolojik güçlenmenin en fazla karşılaşılan güçlendirme biçimi olduğu üzerinde ortaklaşmaktadırlar (bknz. Stromquist, 2007; 2012; UNESCO Herkes İçin Eğitim raporları, Kağıtçıbaşı ve arkadaşları, 2005; Kotsapas, 2011; Hamilton, 2012; Robinson-Pant, 2014). Kotsapas (2011) tarafından Timor'daki köylü kadınlarla yapılan okuma yazma çalışmalarının kadınların güçlenmelerine etkilerini değerlendiren etnografik çalışma da kadınların psikolojik güçlenme boyutundaki kazanımları konusunda benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Katılımcı kadınlar öğrenmeye devam etme konusunda isteklerinin ve kendilerine güvenlerinin arttığını, herkesin önünde konuşma konusunda kendilerine daha fazla güvenmeye başladıklarını ve okuma yazma öğrendikleri için aile bireylerini (örneğin çocuklarının okul eğitimini) desteklemek konusunda daha özgüvenli davranabildiklerini belirtmişlerdir (Kotsapas, 2011: 138). Benzer şekilde El Salvador'da yürütülen Freire esinli bir okuma yazma programı üzerine Prins (2008) tarafından yapılan etnografik bir çalışma da, katılımcılarda özgüven, özsaygı, yeni etkinliklere katılım, düşüncelerini ifade etmenin kolaylaşması gibi psikolojik ve bilişsel güçlenme göstergelerinde önemli artışlar olduğunu, buna karşın kolektif hareket etme yönünde politik güçlenme ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması gibi kazanımların zayıf kaldığını ortaya koymuştur. Kağıtçıbaşı ve arkadaşları (2005) da okuma yazma kurslarına katılan kadınların özyeterlilik ve özgüven kazanımlarında önemli artışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Stromquist (2012: 194) de okuma yazmanın kadınların profillerini yükselten bir konu olduğunu ve çoğunlukla psikolojik güçlendirilmeyle birlikte gerçekleştiğini belirtmiştir.

Okuma yazma öğrenmenin hatta daha öğrenmeden önce kursa gitmeye karar vermenin ve bu kararı uygulamaya başlamanın en önemli güçlendirici yanı kadınların özgüven geliştiriyor olmalarıdır. Araştırma kapsamında kadınların çoğunluğu bu durumu dile getirmişlerdir. Stromquist'in de belirttiği gibi,

psikolojik güçlendirme sürecinde yükseldiği gözlenen özgüven ve aile içindeki özerklik pratiklerinin gelişimi, sadece kalıpların (nadiren öngörülen düzeylere ulaşır) kodlanması ya da deşifre edilmesini öğrenmekten ibaret değildir. Aksine bunun, kadınların okuma yazmayı öğrenme sürecinde, diğerleriyle problemlerini tartıştıkları ve görüşlerini aktardıkları sınıf içi deneyimlerle daha fazla geliştiği görülmüştür (2012: 195).

Ayrıca ev dışına çıkmak, kendisine benzeyen sorunlara sahip kadınlarla tanışmak, okumaz yazmaz biri olarak yalnız olmadığı gibi belli bir yaştan sonra bu sorunla yüzleşmek durumunda kalan bir insan olarak da yalnız olmadığını görmek kadınları psikolojik olarak güçlendiren bir etkiye sahiptir.

Psikolojik güçlenmenin göstergesi olan boyutlara geçmeden önce, benzer bir süreç olan bilinç yükseltmeye açıklık getirmek kadınların güçlenme süreçlerini değerlendirmek açısından aydınlatıcı olacaktır. Psikolojik güçlendirmenin gerçekleşmesini olanaklı kılacak yöntemlerden biri ve belki en önemlisi bilinç yükseltmedir. Bilinç yükseltme, kadınların bireysel düzeyde yaşadıkları mağdur olma hallerinden hareket ederek toplumsal düzeyde yaşadıkları eşitsizliklere dair bir duyarlılık geliştirmelerini, daha doğrusu bu iki sürecin iç içe geçerek birbirini beslemesini içerir. Bilinç yükseltme çabaları (bu çabaları psikolojik güçlendirmeyle eş anlamlı olarak okumak mümkün) kişisel ve kamusal meselelere ortak yanıtlar bulunmasına hizmet eder. Bilinç yükseltme özne olarak kadınların özerkliğini güçlendirir ve katılımcıların kendi değer ve gereksinimlerine yönelik duyarlılık geliştirmelerinin yolunu açar. Bunun sonucunda kadınlar ev ve aile sorumluluklarının ötesinde kendilerini birer özne olarak görmeye başlarlar. Daha açıkçası bilinçlendirme çabaları ile kadınların sadece anne ya da eş olarak değil, kendi başına birer özne olarak kendi güç, irade ve isteklerinin farkına varmalarını sağlamak hedeflenir.

Kurs programının hedefleri arasında yer almasa da okuma yazma kursu sadece kadınların bir arada olmalarına olanak sağlamasıyla bile zaman zaman bilinç yükselme anlarına izin vermektedir. Örneğin kurs gözlemlerinden birinde yaşanan şu durum bu anlardan birini ortaya koymaktadır:

Kadınlar bir yandan tahtada yazılı ders notlarını defterlerine yazmaya çalışırken bir yandan da okuma yazmanın zorluğu üzerine konuşuyorlardı. Evdeki sorumlulukların ders çalışmalarını engellediğinden dert yanıyorlardı. ‘Komşu geliyor, akraba geliyor, kimse de demiyor ki bu kadın çalışacak’. ‘Koca, çoluk çocuk yemek bekliyor.’ ‘Benim oğlum ben işi yaparım anne yeter ki sen otur çalış diyor sağolsun’. Ödevlerini ev işi, yemek yapmak, temizlik yapmak gibi zorunluluklar nedeniyle yapamadıklarını tekrar ettiklerinde önce öğretmen “Hanımlar şimdiye kadar hep siz yaptınız, e artık tamam deyin. Ben çalışacağım. Bir çorba için yeter

deyin. Oturun zaman ayırın” dedi. Ardından kadınlardan biri “De mi hocam kırk yıldır yeter. Valla ne yaparlarsa yapsınlar. İşim var deyip oturuşom çalışmaya” diyerek öğretmenin önerisini destekledi.

Kadınların tek başlarına yaptıklarında kendilerini kötü hissedecekleri bir itiraz hali, paylaşılıp birbirini onaylayarak yapıldığında daha kolay kabullenir hale gelmektedir. Bu örnekte de kendilerine zaman ayırmak için evdeki sorumluluklara itiraz etmek tek başına uygulaması ve savunması zor bir karardır. Ancak kadınlar kendilerine benzer kişilerle aynı adımı atıp, deneyimlerini paylaştıklarında, söz konusu davranışlarla birbirlerini güçlendiren bir hareket gerçekleştirmiş olmaktadır. Dolayısıyla kadınlar bir arada oluşları sayesinde birbirlerinin deneyimlerinden de öğrenmektedirler. Yatay bir ilişki içerisinde oldukları, benzer hayatlar yaşadıkları diğer kadınların deneyimleri, kadınların kendi yaşamlarına farklı bir gözle bakmalarına neden olabilmektedir. Kadınlar, yaşadıkları sorunlara, diğer kadınların deneyimlerinden öğrendikleri sayesinde farklı çözümler getirebilmektedirler. Örneğin okuma yazmaya zaman ayırmak için evdeki sorumlulukları bir kenara bırakırken ve böylelikle kendi istekleri ve ihtiyaçlarını öncelikli tutmaya başlarken kötü hissetmemeyi, diğer kadınlarla paylaştıkları deneyimler sayesinde öğrenmektedirler.

Bu örnekteki gibi durumlarda güçlendirmenin çeşitli boyutlarının iç içe geçtiği gözlemlenebilir. Kadınların kendilerine zaman ayırmaları bilişsel güçlenmeyle ilişkilendirilmektedir ancak bunu yapmaya karar verme süreçlerinde birbirlerine destek vermeleri ve öğretmenden de birbirlerinin deneyimleri ve sözlerinden de destek alarak yola devam etmek aynı zamanda özgüven geliştirme sürecine işaret etmektedir.

Psikolojik güçlenme başlığı özgüvenin gelişmesi, öğrenilmiş çaresizliğin aşılması, geleceğe dair olumlu hisler geliştirme boyutları çerçevesinde, kadınların okuma yazma öğrenme süreçleri ile ilişkili deneyimleri bağlamında tartışılmaktadır.

3.3.2.1.1. Özgüvenin gelişmesi ve geleceğe dair olumlu hisler içinde olma

Literatürün de belirttiği gibi okuma yazma öğrenme ile birlikte en sık karşılaşılan güçlenme türü psikolojik güçlenmedir. Görüşmelerde neredeyse her katılımcı, okuma yazma kursuna katılmanın utangaçlıklarını azalttığını, kendilerine güvenlerini

arttırdığını ifade etmiştir. Örneğin Sevda, bu konuda kendisinde gerçekleşen değişiklikleri şöyle ifade etmiştir:

Kendim hakkında, oya, dikiş, nakış, her işi bilirdim. Okumak hariç. Onu da öğrendim, çok mutluyum. Kendime daha çok güvenim var. Sağlığıma dikkat ediyorum. Yürüyüşüm bile değişti. Konuşup toparlayamazdım, kelimeleri bilemezdim. Kendimi daha iyi anlatıyorum.

Okuma yazma öğrendikten sonra hayatlarında gerçekleşen en belirgin değişimin ne olduğu sorulduğunda örneğin Selma şunları söylemiştir: “Hayatımda değişen ne var? Kendine güvenin var. Bilgisinin. İmzanı atıyorsun. Adını soyadını yazıyorsun. Reis-i Cumhuriyet şimdi!”.

Deneyimlemekte olduğu değişimi bu sözlerle ifade eden Selma, geçmişe kıyasla kendisine daha fazla güvenmenin coşkusu duymaktadır: “İnsan kendini nasıl deyim, hür hissediyor. Okumayan eziklik hissediyor. Zenginle fakir gibi. Zengin, okuyan kişi. Kendimi daha iyi anlatıyorum. Bu yaştan sonra bunu başardım diye gurur duyuyorum.”

Seher’in kendine güvenindeki artış çevresinden yaşı nedeniyle kursa gitmesine ilişkin aldığı alaycı tepkilere verdiği yanıtlarda da kendisini göstermektedir:

Bikaç kişi ‘ne işin var, ne yapacaksın? Devlet dairesinde memur mu olacaksın bu yaştan sonra dedi. Ben de onlara, ‘ devlet dairesine girmek değil. Şu Atatürk bilgilerinden bir tanesini beynime yazmak önemli derim. Bunları biliyom dediğimde kocam ‘ beni de geçeceksin’ diyor.

Firdevs de kursun ilk gününde yaşı nedeniyle öğrenememe korkusu taşıdığını belirtmiştir: “İlk gün acaba bilebilir miyim, o kuşkuynan, yüreğinde bir takıntı oluyor yaştan dolayı”.

Selma’nın “bu yaştan sonra” başarı elde etmiş olmaktan gurur duyduğunu ifade etmesi ya da Seher’in “bu yaştan sonra okuyup ne yapacaksın” gibi tepkilere verdiği yanıt, Firdevs’in “yaştan dolayı yüreğinde duyduğu takıntı” katılımcıların özgüvenlerindeki artışı değerlendirirken dikkate alınması gereken bir noktadır.

Zira katılımcıların özellikleri bölümünde de belirtildiği gibi yaş öyle bir parametredir ki, yetişkin dönemde eğitime katılma noktasında en büyük engel olarak öne çıkmaktadır. Bu durum Yıldız’ın (2006: 94) özellikle geleneksel ilişki ağlarının yoğunluğunu sürdürdüğü mekânlarda ‘eğitim’, ‘öğrenme’, ‘okula gitme’ ve ‘kitap okuma’ gibi kavramların, çocuklar ya da gençleri çağrıştırdığı, bu kavramların

herhangi bir yetişkin için kullanılmasının ise, çoğu kez bir eksiklik veya arızı bir durum olarak değerlendirildiği tespiti ile paralellikler taşımaktadır. Bu tespitle uyumlu bir şekilde katılımcılar yetişkinen okuma yazma öğrenme çabasının zorluklarını dile getirmişler, çevreleri tarafından kimi zaman alayla karşılandıklarını ifade etmişlerdir.

Böylesi bir bağlamda edinilen başarı birçok zorluğa rağmen kazanıldığı için önemli ölçüde bir özgüven artışına yol açmaktadır. Örneğin Aysel çevresindeki insanların olası tepkileri nedeniyle yetişkin öğrenen olmanın zorluklarından dert yanmıştır:

Ben buraya evden çıkıp gelirken komşular nereye gidiyon diye sorunca diyemiyorum hocam. Bu yaşa kadar okuma öğrenmemiş, cahil kalmış diyecekler diye. Sorduklarında yalan da söyleyemediğimden, bişeylere bakmaya çıkıyorum diyorum. Evim hemen şurda.

Aslında Aysel örneğinde olduğu gibi yetişkin öğrenen çelişkili haller yaşamaktadır. Bir yandan okuma yazma öğrenmeye yeni başlıyor oluşunun sıkıntısını ve özellikle de çevreden verilen tepkiler nedeniyle, utancını yaşarken bir yandan da öğrenmeyle birlikte kendisinde gerçekleşmekte olan değişimleri ortaya koymaktadır: “Ben zaten okuyordum ama yavaşça, korkarak. Şimdi hevesle okuyorum doğrusu. Annem egoisttir. Kursu gidiyorum. Artık karışamazsın dedim ona.”

Daha önce de vurgulandığı gibi, yetişkinlik döneminde eğitimlere katılmak çoğunlukla çeşitli boyutlarda yaşanan özgüven duygusunu geliştirmektedir. Okuyup yazabiliyor olmak, öğrenenlerin, ailenin diğer bireyleriyle ilişkilerinde de olumlu değişimler yaratmıştır. Selma, kendine güveninin nasıl arttığını torunuyla ilişkisini örnek vererek anlatmıştır: “Kendime güvenim çok arttı. Torun diyor ki ‘bana masal oku.’ Okuyom. Önceden olsa atardım.”

Aile bireylerinin de olumlu tepkilerini alarak öğrenmeye devam etmek katılımcıların kendilerine yönelik olumlu duygularını daha da pekiştirmektedir. Bu konuda Seher şunları dile getirmiştir:

Evdekiler tebrik ettiler. Çok iyi ettin anne diyerek. Kimseden destek almıyorum ama. Almak istemiyorum. Kendim yapmak. Kursu katıldıktan sonra bilgim daha iyi. En azından 9- 10 bilgim var. Bir yere vardın mı söylemek, cesaretleniyor insan. İnsan kendini daha güvenli hissediyor.

Okuma yazma öğrenmek katılımcıların toplumsal ilişkiler içinde kendilerini tatmin edecek biçimde yer almasını da kolaylaştırmıştır. Örneğin Selma okuma yazma öğrendikten sonra daha önce yapamayacağı bir sorumluluk almıştır: “Hayattaki azmim neydi? Araba kullanmak bir de okumayı öğrenmek. Öyle okuyunca apartmanda yönetici oldum artık. Hesabı kitabı ben tutuyom”.

Daha önce de belirtildiği gibi katılımcıların biri hariç yaş ortalamaları 55’in üzerindedir. Yaş ve öğrenme ile ilgili olarak “gelenek ve gücünü gelenekten alan kalıp yargıların, şüphesiz birden bire ortadan kaldırılması olanaklı değildir. Bu süreçte yetişkin eğitime kritik bir görev düşmektedir. Fakat yetişkin eğitimi uygulamalarının başarılı olabilmesi için de yetişkin öğrenmesine ve katılımına ilişkin olarak kapsamlı bir zihinsel dönüşüm gereklidir” (Yıldız, 2006: 97).

Geleceğe ilişkin kalıp beklentilerin ötesinde kadınların kendi hayallerinden, bireysel gelecek tasavvurlarından söz edebilmeleri böylesi bir zihinsel dönüşümle gerçekleşebilir. Aksi takdirde geleceğe dair başka planlar yapmak bir yana kadınların çoğu Selma’ya benzer düşünceler içerisindedirler: “Bundan sonra ne düşünürüm? Ne yiyim, ne içiyim, o. Torun. Bu yaştan sonra ne olabilirim? İşe giremem ki. Torunlarla mutluluğu düşünürüm”.

Çevrenin etkisi ve geleneksel bakış açısının sınırlayıcılığına rağmen katılımcılardan bir kısmı bireysel olarak geleceğe dair olumlu hayallerinden söz etmiştir. Örneğin Firdevs, kursun başlangıcında oldukça sessiz, öğrenme konusunda kırılgan bir konumdayken zamanla çok daha gayretli ve konuşkan hale gelmiştir. Öyle ki geleceğe ilişkin en kendine has hayale sahip kişi odur: “Hayal ettiğim, elime gaste alsam, okusam. Kahvemi önüme alsam, çayımı alsam. Resimlerdeki gibi. Bir de bulmaca çözmek istiyom gasteden.”

Ehliyet belgesi almak, katılımcılar tarafından bağımsız hareket edebilmenin en belirgin göstergesi olarak öne çıkmakta ve en sık tekrar edilen istek olarak çeşitli katılımcılar tarafından dillendirilmektedir. Örneğin Selma: “Araba kullanmak hayalim. Araba aldım, sattım. Bir araba kullanmak bi de okuma yazmaktı hayalim. Yapmazsam gözü açık giderim.” demiştir. Seher’in kursa katılma amacı ehliyet belgesi alabilmektir: “Hocayla konuştum. Ehliyet almak için belge almak istiyorum dedim. Trafik kurallarına uyacağım yazdım. Kursa gel, orada senin gibi olanlar var dedi. Kursa gelince mutlu oldum.”

3.3.2.1.2.Öğrenilmiş çaresizliğin aşılması

Katılımcıların bilişsel güçlenmeleri ile ilişkili olarak ele alınabilecek kazanımlarından bir diğeri öğrenilmiş çaresizliğin aşılmasıdır. Oxford Sözlüğü'ne göre öğrenilmiş çaresizlik, kişinin, travmatik bir yaşantı ya da sürekli tekrar eden başarısızlık nedeniyle güçsüzlük hissinden muzdarip olduğu durumdur. Öğrenilmiş çaresizliğin depresyonun altında yatan önemli sebeplerden biri olduğu düşünülmektedir. Kursta devam etmekte olan kadınlarda zaman zaman hem okuma yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlanmalar hem de yaşantılarından kaynaklanan öğrenilmiş çaresizlik halleri gözlemlenmiştir. Ancak kadınların birbirlerinden işittikleri teşvik edici sözler ve daha da etkili olarak öğretmenin olumlu teşvikleri bu çaresizlik hissini kırmaktadır. Dolayısıyla öğrenilmiş çaresizliğin aşılması için okuma yazma öğrenenler açısından iki etken öne çıkmaktadır:

- Öğreticinin öğrenenlere yaklaşımı.
- Diğer katılımcıların öğreneni destekleyici davranışları.

Öğrenilmiş çaresizliğin aşılmasında kurs öğretmenin rolü çok büyüktür. Bu noktada yetişkinlere okuma yazma öğretmek için görevlendirilen öğretmenlerin yetişkin eğitimi konusunda bilgi eksikliğine işaret etmek gerekmektedir. Türkiye genelinde olduğu gibi çalışma yapılan kursta da ilkökul öğretmeni görev yapmaktadır. Öğretmen, katılımcıları motive etme konusunda olumlu tavırlara sahipti ancak yetişkin eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almamıştı.

Kursta androgojik yaklaşım diğeri bir deyişle yetişkin eğitimi bilimi ilkelerinin oldukça uzağında bir eğitim süreci yaşanmaktaydı. Daha çok geleneksel pedagojik eğitim ilkelerine uygun olacak şekilde hâkim bir öğretmen ve bağımlı öğrenciler ilişkisi geçerliydi. Öğretmenin öğrenenlerin yazım hataları ve söyleyişlerini sürekli düzeltmesi, öğrenenlerde zaman zaman kaygıya yol açıyordu. Öğretmen, yetişkin öğrenmesi ilkelerine oldukça ters bir eğitim içeriği aktardığının, kendisi de bir yetişkin olduğu için farkındaydı fakat çoğu zaman geleneksel bir öğretim metodu uygulayarak kitaptaki ders içeriğini öğrenenlere aktarıyordu. Yetişkin öğrenenlerin çocuklardan en önemli farkları belli bir yaşam tecrübesine sahip olmalarıdır. Deneyim yetişkin öğrenmesinde zengin bir kaynak olarak görülür ancak kursta

öğrenenlerin deneyimlerini ifade etmeleri, paylaşımları ve bunu kendini ifade etmeyi güçlendirecek bir bilgi kaynağı olarak kullanmaları için fırsatlar yaratılmıyordu.

Yaşamlarının ileri yaşlarında, geçmişte mahrum edildikleri öğrenme hakkını geri almak üzere çaba harcayan kadınların başarısızlık duygusunu yenmeleri pek kolay değildir. Tüm bu dezavantajlı hale karşın kadınların öğrenme azmiyle hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Örneğin Aysel geçmişte okuma yazma kursuna öğrenememe, dalga geçilme korkusuyla gitmeye çekindiğini ifade etmiştir:

Okumayınca bilinmiyor. Zannediyordum bütün mahalle bana bakıyor. Böyle olsaydı bunca yıl hiç üzülmezdim. Hastaneye gidiyordum. Şunu doldur dediler bir gün. Allahım, nasıl yazacam dedim. Ben yazamam dedim. Ben bilmiyorum dedim. Adam söylüyor. Belki ben on yaş yaşlandım o anda. Niye ya, niye yani ben okumayayım dedim. Sonra ben çatır çatır okumak, yazmak istiyordum. Kesinlikle kendime güvenemiyordum. Kelimeleri söyleyemiyordum. Biz Bayburtluyuz, şive vardı. Bunun zorluğunu tarif edemem.

Aysel, bu çaresizlik duygusunu büyük oranda aşmış görünüyordu. Sınıfta hem yazısı hem okuması en ilerlemiş olan oydu. Kendisine benzer deneyimlere sahip kadınlar arasında aslında başarabildiğini görmek öğrenilmiş çaresizlik durumunu aşmasına olanak sağlamıştı.

Okuma yazma bilmemekten dolayı geçmişinde öğrenilmiş çaresizlikten öte çok kritik bir şekilde mağdur edilmiş fakat buna karşı hiçbir şey yapamamış olan Seher'in deneyimi çok ürkütücüdür:

Benim önceden 12 yıl önce böbreğim çalındı. Ameliyat olmuştum başka bir şey için. Biz sonradan öğrendik bunu. Şimdiki halim olsa yeri yerinden oynatırdım. Dünyayı ayağa kaldırırdım. Ama cesaretsizdik. Çaresiz kaldım. Şimdi çok cesaretli hissediyorum.

Mclachlan ve arkadaşlarının (2009: 346- alıntılanan Stromquist, 2009: 71) vurguladıkları üzere “sosyal sermaye ve özgüvenin yükselmesiyle, kendilerini daha güçlü bir şekilde öğrenen ve insan olarak algılamaları, insanların deneyimledikleri öğrenmenin bu deneme aşaması, belki de var olan güç ve ayrıcalıklara karşı mücadele etmeleri için bir katalizör işlevi görecektir hayatlarında”. Yılgınlığın aşılması, öğrenmeden duyulan haz gibi duygular içerdiğinden özellikle kadınlar açısından psikolojik güçlenme süreci, toplumsal yaşamdan izole olmayı ortadan kaldırma potansiyeli taşımaktadır. Okumaz yazmaz olma hali, bu kadınları zaten zayıf olan toplumsal ağların dışında bırakır ancak okuma yazma öğrenmiş olma

katılımcı pratikler geliştirmenin, böylelikle ilk aşamada psikolojik bariyerleri yıkmanın bir aracı haline gelmiş olur.

3.3.2.2. Kadınların Deneyimlerinde Bilişsel Güçlenme

Bilişsel güçlenme daha önce de belirtildiği gibi öncelikle kadınların içinde buldukları ikincil konuma ve tabi olma haline dair farkındalık kazanmalarını içermektedir. Bu bağımlılık halinin mikro ve makro düzeydeki nedenlerinin anlaşılması bilişsel güçlenmenin temel gereğidir. Bir sonraki adım ya da çoğu zaman anlamayla iç içe gelişmesi beklenen süreç ise güçlü toplumsal cinsiyet ideolojilerini yapılandıran inanışların sarsılmasıdır. Toplumsal cinsiyet ilişkilerini yeni bir bilinç yaratacak biçimde yeniden yorumlayabilme, bağımlılık ilişkisini kırarak bir bakış açısı edinme bilişsel güçlenmenin gerçekleştiğine işaret eder. Kadınların evlilik içerisinde sahip oldukları yasal hakları öğrenmeleri ve uygulamaları, kadın erkek eşitliği konusundaki söylem ve mücadelelere ilişkin bilgi edinmeleri ve bu bakışı içselleştirmeleri de güçlenmenin bilişsel boyutu içerisinde yer almaktadır.

Kadınların bu yönde gelişmeleri için yasal haklarını bilmeleri gerekmektedir. Patriyarkal kontrolün tartışılması ve bir nebze zayıflatılabilmesi için kadınların evlilik aktinde neler olduğunu bilmeleri önem taşımaktadır. Gerek görüşmelerde gerekse ders aralarında gerçekleşen konuşmalarda kadınların konuşmalarının en gerginleştiği anlar patriyarkal kadın erkek ilişki düzenine tehdit gibi algılanabilen evlilik içinde haklar ve davranışlarda eşitlik üzerine konuşmalar olmuştur. Bu noktada Stromquist'in (1995: 14), "kadınların evlilik kontratında neler olduğunu bilmeleri, "karılık görevleri"nin kadınlarca tartışılması patriyarkal kontrolün en kırılgan olduğu konuların tartışılmasıdır" yorumu akla gelmektedir. Kadınların erkeklere bağımlı olması gerektiği, evlilik içinde kadınların erkeğin kontrolünde olması gerektiği özellikle belli bir yaş üstündeki kadınların kabullendikleri ve dillendirdikleri hakim bir söylemdir.

Kadınların bilişsel güçlenmelerini sağlamak açısından okuma yazma öğrenmenin gücü yadsınamaz. Okuma yazma kursu müfredatı sınırlı da olsa kadınların hakları üzerine bilgi vermektedir. Örneğin Atatürk ve kadın hakları başlığı altında Cumhuriyet devrimlerinin özellikle kadınlar açısından ileri adımlar attığı belirtilmektedir. Özellikle kadınların yürüttükleri mücadeleler sonucu mal paylaşımı,

yasal düzenlemeler, mecliste kadın temsil oranı, kadına yönelik şiddete karşı mücadele gibi birçok başlıkta edinilen kazanımların hiç biri yetişkinlere yönelik hazırlandığı ifade edilen okuma yazma eğitimi içeriğinde yer bulmamaktadır.

Her ne kadar okuma yazma eğitiminde kullanılan içerik kadın hakları konusunda güncel kazanımlar konusunda bilgi vermeyen, geleneksel kadın erkek rollerini destekleyici bir bakış açısına sahipse de, kadın hakları başlığı kadın erkek eşitliği üzerine konuşma ve tartışma olanağı yaratmaktadır. Yine kadınların yürüttükleri eşitlik mücadelesinin yansımaları sayesinde, kadınlar zaman zaman güncel kadın sorunları üzerine konuşmakta, ders aralarındaki sohbetlerinde fikirlerini paylaşmaktadırlar. Kadınların kendi gözlemleri, deneyimleri ve öğretmenin aktarımları içerikle desteklenmese de güçlendirici bilgilerin paylaşımına olanak sağlamaktadır. Bir bakıma kadınlar salt bir arada olabilmeleri sayesinde ve deneyimlerini yorumlayarak, dışarıdan özel bir çabayla desteklenmeksizin bir 'güçlenme' deneyimi yaşamaktadırlar. Diğer bir deyişle özellikle Üçüncü Dünya ülkelerinde kadınların yaşadıkları toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılmasına dönük bir düşünme ve stratejiler toplamı olan güçlendirme yaklaşımlarına kör kalmayı tercih eden yetişkin eğitimi düzenlemelerinde bile yalnızca kadınların yan yana geliyor oluşlarının ortaya çıkardığı bir güçlenme deneyimi gerçekleştirilebilmektedir.

Elbette burada kadınların bir araya geliş nedenlerinin okuma yazmayı öğrenmek olması, örneğin örgü öğrenmek ya da Kuran kursuna katılmaya göre konuşulanlarda bir fark yaratmaktadır. Başlangıç düzeyinde olsa da bir tür entelektüel faaliyet amacıyla kadınların kendilerine zaman ayırabilmeleri, zamanında erişemedikleri ve eksikliğini duydukları kimi bilgilere erişiyor olmaları kadınların kendilerini daha güçlü hissetmeye başlamalarına neden olmaktadır.

Bilişsel güçlenmenin en belirgin göstergelerinden bir diğeri karar verme mekanizmasında kontrol sahibi olmaktır. Kadınların cinsellikleri, çocuk sahibi olma, olmama konusunda karar verebilmeleri, çocuğun yetiştirilmesinde söz ve karar hakkı sahibi olmaları birer bilişsel güçlenme göstergesidir. Bunun yanı sıra ev içindeki sorumluluklar, ev işinin paylaşımı, ev içinde alınacaklarla ilgili kararları verme de bilişsel güçlenme kapsamında ele alınabilir.

Bu bağlamda toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dönük farkındalığın artması, evlilikle ilgili yasal hakları bilme, karar verme süreçlerine katılım, okuma yazma öğrenmeyle birlikte kazanılan daha serbest hareket edebilme becerisi ve kendine zaman ayırabilme bilişsel güçlenme başlığı altında ele alınmıştır.

3.3.2.2.1. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dönük farkındalığın artması

Katılımcı kadınlardan Türkiye’de kadınların yaşadıkları sorunlar üzerine neler düşündükleri konusunda değerlendirme yapmaları istendiğinde zaman zaman oldukça tepkisel ve özgüvenli değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Görüşme yapılan kadınlardan Alevi kökenli olan katılımcıların özellikle son yıllarda yaşanan muhafazakârlaşmayla birlikte ortaya çıkan, kadınların yaşamlarına dönük sınırlayıcı söylemler konusunda kaygılı ifadeleri dikkat çekmekteydi. Örneğin Selma kadınların yaşadıkları sorunlara ilişkin şunları söylemiştir: “Türkiye’deki kadınların durumları nasıl? Kocanın eline bakıyor. Kadınların özgürlüğü var mı? Takır takır öldürüyorlar. Kurban oluyum Atatürk kadınlar özgür demiş. Şimdi öyle diyen var mı? Yok.”

Kadınların erkeklerle eşit olup olmadığı konusunda neler düşündükleri sorulduğunda özellikle çalışma yaşamına katılmış, evini geçindirmiş, eşiyile ekonomik sorunlar yaşamış olan Selma: “Kadın çalışsın. Kadınların üstünlüğü var, aşağı yanı yok. Ne yok ki kadınlarda? Ev işini, yapar, çocuğu yapar, karılığı yapar. Kadınlar sessiz değil, karşılarında tokmak var diye susuyordur. Yoksa hiçbir kadın sessiz değildir” yanıtını vermiştir. Selma eşi “parasını kadınlarla yediği”nden, eve gelir getirmeyip onun kazandıklarını harcadığından kadınların eşit olmayan toplumsal halleri konusunda kimi zaman oldukça öfkeli tepkiler vermiştir.

Katılımcıların kadın erkek eşitliği konusundaki görüşleri alınırken ders gözlemleri sırasında kimi zaman görüşmelerden daha zengin anlatılar ortaya çıkmıştır. Ders aralarında gerçekleşen konuşmalarda kadınlar, kendi yaşam deneyimleri üzerinden kadının toplumdaki ikincil konumu konusunda kimi zaman şaşırtıcı derinlikte çıkarımlar yapmış ya da oldukça ilginç kadın dayanışması örnekleri anlatmışlardır. Örneğin Nisan- Mayıs aylarındaki ilk ders gözlem sürecinde ünlü bir şarkıcının televizyonlarda ağlayarak eşinden şiddet gördüğü haberi ders arasında kadın erkek eşitliği, kadına yönelik şiddet konusunda çarpıcı bir tartışma ortaya çıkarmıştı. Ünlü şarkıcı eşinin birçok alanda kendisinin profesyonel çalışma

alanına engelleyici müdahalelerde bulunduğunu da ayrıca anlatmış, bir kadın programında ağlayarak başbakana seslenmişti. Ders arasında katılımcılardan biri “görüyon mu Türkiye’de kadının halini? Zengin, göz önünde bir kadın bile kocasından dayak yiyor, vah halimize” diyerek bir anlamda Türkiye’de kadının konumu, kadın erkek eşitliği ve kadına yönelik şiddet konusunu da tartışmayı açmıştı. Bunun üzerine yaşı görece daha büyük olan iki katılımcı (biri 66 diğeri 65 yaşında) ısrarla erkeğin kadına üstün olduğunu, kadını dövebileceğini, bunun “kültürümüzün bir parçası” olduğunu dillendirmişlerdi. Nigar: “Bizde eledi, erkek üstündü, ele değil mi? Koca döver, eskilerde de öyleydi” diyerek geleneksel değerleri kendince referans gösterirken bir yandan da desteklenmeyi beklemişti. Buna karşın Selma “niyeymiş? Vallaha ben kocamı dövdüm. Hem de kız gardaşları duttu, ben dövdüm. Ama canıma tak demişti. Benim kazandığım parayı sağda solda karılarla yiyor, kumarda harcıyordu” biçiminde başından geçenleri anlatarak tepki vermişti. Selma’nın hikayesi özellikle başlangıçta anılan yaşı daha büyük olan iki katılımcıda neredeyse şok etkisi yaratmıştı. Selma ile aynı yerden (Sivas) olan kurs katılımcısı “Sen nasıl Sivaslısın? Yok bizim oralarda öyle şey. Koca döver, hakkıdır, ne demek kadının kocasını dövmesi?” diye sertçe çıkmıştı. Tartışmayı başlatan kursiyer daha toparlayıcı bir tutum takınarak insan olanın şiddetten uzak durması gerektiğini vurgulamış, kadın ve erkeğin eşit olması gerektiğini, eski zamanların bu açıdan zorlu olduğunu söylemişti.

Kurs içeriği her zaman kadın erkek eşitliği ya da toplumsal cinsiyet kaynaklı sorunların tartışılmasına olanak sağlamasa da örnekte görüldüğü gibi kadınların bir arada oluşu, görüşlerini paylaşmalarına olanak tanımakta, bu tartışmalar kadınların bilişsel güçlenmelerine zemin oluşturmaktadır. Nitekim ilk görüşmelerin yapıldığı Mart- Nisan 2014 döneminde yaşı daha büyük olan ve geleneksel kadın erkek rollerinin devamlılığında ısrarcı iki kursiyerin kadın erkek eşitliği konuşulurken sesleri daha çok duyulurken (ve oldukça hakim, özgüvenli bir duruşlar görüşlerini kabul ettirmeye çalıştıkları da gözlenmiştir.) ara ara gerçekleşen tartışmaların da bir nebze etkisiyle Kasım- Aralık- Ocak aylarında yapılan görüşmelerde ve sınıf içi konuşmalarda kadın erkek eşittir söylemi neredeyse tartışılmaz bir doğru olarak hakim olmaya başlamıştı. Örneğin Seher adlı katılımcı kadın erkek eşitliği konusundaki fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

Kadınlarımız eziliyor. Erkeklerle eşit değil. Erkekler en ufak şeyde kadından acısını çıkarıyor çünkü. Öyle değil mi? Kadınla erkek eşit olmalı ama değil. Kadın hakları olmalı. Mesela kadın da çalışıyor adam da. Eve gelince kadın yemeği yapıyorsa adam da salatayı yapsın. Ev işini paylaşsınlar.

Kursiyerler arasında çok kısa süre de olsa okula gitmiş olan tek kişi Seher'di. Okuma yazma düzeyi diğer katılımcılara göre daha iyi olan Seher, kursa gelmeden önce de gazete okuduğunu, haberleri takip ettiğini belirtmiştir. İlerici ve aydın bir aileden geldiğini, onlarda (Alevi kimliğine vurgu yaparak) kadınların daha eşit olduğunu da ifade etmiştir. Görüşme yapılan sekiz kadından beşinin Alevi olduğunu ve bu kadınların neredeyse her biri tarafından ifade edilen "Alevilerde kadın ve erkek eşittir" inanışını bu noktada gözden geçirmek gerekmektedir.

Kadınların hayat hikâyelerinde çocukluklarına dair anlatılarına bakıldığında erkeklerle aynı ortamda olmalarının doğru bulunmaması nedeniyle okula gönderilmeme, erken yaşta evlendirilme gibi toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yerleşikliğinin göstergesi olan durumlarda Alevi kadınlarla Sünni kadınların deneyimlerinin ortaklaştığı görülmektedir. Bedriye Poyraz'ın (2015) ifadesiyle:

Alevilerde bir ezber var, kadın ve erkeğin eşit olduğunu söylüyorlar". Sünnilikte kadının başını örtmesi, bir çok alanda geride durması, muhafazakar söylemde kadına biçilen roller nedeniyle Sünni kadınla kıyaslama yaparak bunu söylüyorlar. Ancak toplumsal yaşamda bir eşitlikten söz etmek güç görünüyor.

Poyraz (2015) bu durumu kırdan kente göç etme sürecinde yaşananlara ve giderek yükselen muhafazakarlaşma karşısında Alevilerin kendilerini korumak için aldıkları tutuma bağlamaktadır:

Aleviler köylerde, kırsal alanda yaşıyorlardı. Yetmişlerle birlikte kentlere göç etmeye başlayan Aleviler çok büyük baskılarla, başka bir hayatla karşılaştılar. Kente tutunabilmek için Aleviliklerini saklamak zorunda kaldılar. Aleviliklerini unuttular ve gizlediler. Başka bir seçenekleri de yoktu tutunabilmek için. Kent hayatında hem kapitalizmin sertliğiyle hem de Sünni inancın egemenliğiyle karşılaşp ikisiyle birlikte mücadele etmeye başladılar. Burada kadınlar hem kadın hem Alevi olarak ezildiler. Kentlere gelen Alevi kadınlar kapıcılık yaptı, evlere temizliğe gitti. Çok ağır koşullarda çalıştılar. O koşullarda çocuklarını okutmaya, yaşamlarını sürdürmeye çalıştılar. Aynı zamanda da Alevi oldukları için ciddi ayrımcılığa uğradılar. Bütün bunun üstesinden gelirken de Alevi inancıyla bağlarını önemli ölçüde kopardılar. Kentleşmenin Aleviler için bir de böyle bir boyutu var.

Poyraz'ın betimlediği kırdan kente göç eden kadınların deneyimleri okuma yazma kursuna devam eden kadınların deneyimleriyle örtüşmektedir. Ayrıca Zeki

Uyanık'ın da belirttiği gibi “kadın çalışmalarında güncel çalışmalar ortaya koyan yazarlar Alevi kadınların yaşamakta oldukları sorunları objektif olarak yansıtmaya ve gerçeği ortaya koymakta başarısızdırlar” (akt. Özmen, 2013: 152). Yine Özmen'in (2013: 152) vurguladığı üzere patriyarkal toplum içinde yaşadıkları için patriyarkal toplumlarda görülen köklü eşitliksizlikleri Alevi kadınların da yaşamaları bir yönüyle kaçınılmazdır: “Onlar da haklar ve özgürlükler, erkeklerle eşit haklara sahip olmama, ekonomik, toplumsal ve dini nedenlerle erkek egemenliğine maruz kalma gibi ciddi sorunlara maruz kalmaktadırlar”.

Katılımcıların kadın erkek eşitliği konusunda görüşlerine geri dönecek olursak Sevda adlı katılımcı kadınların toplum tarafından ikincilleştirildiklerini ifade etmiştir:

Türkiye’de kadınlar ikinci sırada görülür. Ama kadın erkek eşittir. İş yaparken de. Benim kaynanam derdi: Hayat müşterektir. Hiç okuma yazması yoktu ama çok bilgeydi. Falancanın kocası şu işi yapmış deseler, yapacak tabi, derdi. Benim oğlum da yapar tabi. Yapmalı. Eşinin annesi hasta 3 aydır, işini kendi yapıyor. Bir akrabamız vardı, kadın hasta. Kocası yemeği, ütüyü her işi yapar. Kadın erkek eşittir, yapmalı tabi.

Bir diğer kursiyer Fadik kadın ve erkeği eşit görmeyenlerle tartıştığını ifade etmiştir: “nedenmiş, neyimiz farklı? Benim de elim ayağım var. Biz aydın insanlarız. Tartışırım öyle kadını eşit görmeyenlerle.

Toplumsal cinsiyet farkındalığı konusunda kısmen kursta kullanılan materyallerin en azından konuyu açmaya olanak sağlaması nedeniyle daha çok da kadınların bir arada oldukları sırada deneyimlerini paylaşımları nedeniyle bir bilgilenme ve paylaşım gerçekleşmektedir. Bunun sonucunda da kadınların kendi ifadelerinin de ortaya koyduğu üzere, sınırlı da olsa bir dönüşüm yaşadıklarından söz etmek mümkündür.

3.3.2.2.2. *Evlilikle ilgili yasal hakları bilme.*

Daha önce de sıklıkla belirtildiği gibi yetişkinlere dönük okuma yazma eğitimi içeriği kadın haklarına ilişkin temel bilgilerden ve güncel değişikliklerden yoksundur. Katılımcılara evlilikte hangi haklara sahip oldukları sorulduğunda çoğunlukla Sevda'nın ifadesiyle özetlenebilecek şu yanıt alınmıştır: “Haklarımız var, kadınlar eskisi gibi değiller artık. Tam bilmiyom haklarımı ama okuyarak öğrenebilirim”. Yalnızca Selma, kurs içeriğinden değil ama çevreden duyduklarından

hareket ederek farklı bir yanıt vermiştir: “Nikah olursun haklara sahipsin. Evin varsa paylaşırsın, başkalarından duydum da öğrendim. Kullanırım. İnsan bilinçli oluyor, okumadığında kör biliyorlar seni.”

Kadın hareketi Türkiye’de yasal düzenlemeler konusunda uzun mücadeleler yürütmüş, evlilikte şiddet, mal paylaşımı, çalışma hakkı gibi birçok konuda eşitlikçi kazanımlar elde edilmesini sağlamıştır. Ancak bu kazanımların kadınların yaşamlarında karşılığının olması, kadınların bu hakları bilmesiyle mümkündür. Fakat bu kazanımlar, daha önce de belirtildiği gibi ders kitaplarında yer almamakta ve dolayısıyla katılımcı kadınlar bu konularda yeterince bilgi edinememektedirler.

3.3.2.2.3. Karar verme süreçlerine katılım

Okuma yazma becerisi edinme kadınların çevrelerinde olup bitenleri daha bilinçli bir şekilde takip etmelerine neden olmakta, dahası kendilerine yapılan müdahalelere karşı çıkacak özgüveni edinmelerini sağlamaktadır. Ancak özellikle ev için satın alınacaklara ya da aile bireyleri ya da kendileri ile ilgili alınacak kararlara katılımı da kişilerin bireysel özellikleri de etkili olmaktadır. Bu nedenle karar alma süreçlerine katılım konusunda farklı duruşlar ifade edilmiştir. Örneğin Fadik evde herhangi bir konuda karar alınırken kimin söz hakkı olduğu ve okuma yazma öğrendikten sonra bu konuda ne tür değişiklikler olduğu sorulduğunda

Öncesinde de cesaretli bir insandım ben. Evde, ailede söz hakkı sahibiydim. Bir şey değişmedi. Kişilikle de ilgili bu, sade okumayla değil ki. Benim kız kardeşim okumuş, çalışıyor. Ama ben bazen ona kızıyorum. Daha çekingen. Her şey okuma yazma bilmek değil ki

diyerek okuma yazma öğrenmenin bu açıdan bir değişiklik getirmediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Selma karar verme ve yönünü tayin etme konusunda güçlülüğünü kendi kişilik yapısına bağlayarak açıklamıştır:

Kararı kendimi bildim bileli kendim veriyom. Ev aldım, sattım. Müteahhit beni okumuş sandı. Okudum, yazdım diye imza atacan dedi. İri iri yazdı, okudum. Eşim zaten vurdumduymazdı, hiçbir şeyden haberi yoktu. Oğlum üniversitedeydi Uşak’ta, yanına gider gelirdim, haberi olmazdı eşimin.

Buna karşın daha sakin bir kişiliği olduğunu ifade eden Seher, karar alma konusunda hayatının ilerleyen yıllarında gerçekleşen değişimi hem yaşı hem de okuma yazmayla birlikte kendine daha fazla güvenmesiyle açıklamaktadır:

Evde bir şeyler alınacağı zaman beraber karar veririz. Bağımsız karar, yok tek başıma almıyorum, paylaşarak, danışarak. Ama önceki gibi dur deyince durmuyorum. Kendi dediğimde ısrar etmesini biliyorum. Önceden usulca boynumu eğdim. Şimdi bunları kocama hep hatırlatıyorum. Cahillik diyor.

3.3.2.2.4. Okuma yazma öğrenme ile birlikte kazanılan daha serbest hareket edebilme becerisi

Katılımcılar en zayıf düzeyde edinilen okuma becerisinin bile kamusal alana çıkma ve bağımsız hareket etme becerisi kazandırdığını örnekleyen deneyimler aktarmışlardır. Okuma yazmanın kadınların yaşamlarında yarattığı en doğrudan değişiklik konusunda en sık verilen örnekler daha kolay bağımsız hareket etmeyi sağlayan ‘minibüsün, otobüsün tabelasını artık okuyabilmek’, birilerine sormaksızın dilediği yeri bulabilmektir. Okuma yazma öğrenmeden önce ise gidilecek adrese ulaşmak, yanında biri olmaksızın hastaneye, şehir merkezine ya da herhangi bir yere gidebilmek kadınlar için neredeyse imkânsızdır. Ancak okuma yazma öğrenmek bağımsızlaşmayı kolaylaştırmış dolayısıyla hareket edebilme uzamının genişlemesine yol açmıştır. Bu noktada Firdevs’in başından geçen ve MEB’den kursu ziyaret eden yetkililere de detaylandırarak anlattığı deneyim oldukça etkileyicidir:

Ben hiç bişe bilemiyodum. Otobusa binemezdim. Elime bi kağıt veriyordu dohturlar. Hastaneden çıkıyordum, yüreğimde bir sızı oluyordu. Hangi otobusa binecem? Bi seferinde, korkuyom da sormak için, başka bi yere mi salarlar diye, iki saat kaldım öyle durakta. Bilemedim gelen geçeni. Ağladım, çok da korktum. Öyle çaresiz kaldım durakta. Sonunda bi çocuğa sordum, İlker’e giden otobus hangisi diye. O dedi, gösterdi de geldim eve. Ondan sonra dedim ben bunu öğreneceğim diye. Şimdi hastanenin yazılarını biliyom. Otobüsü, minibüsü hep okuyom, tek istediğim yere gidiyom.

Okuma yazma kursunun faydaları neler diye sorulduğunda bu anısını uzun uzun anlatan Firdevs, “okuma yazma öğrenmeden önce kördük, şimdi gözümüz ışıdı” sözleriyle yaşamındaki değişimi kendince özetlemiştir.

Kadınlar okuma yazma bilmedikleri dönemde hep bir başkasının eşliğine ihtiyaç duyduklarını sıklıkla belirtmişlerdir. Örneğin Ruken:

Hayatımda çok şey değişti. Önceden doktora bi yere gidince kocam varken onunla giderdim ya da çocuklarımla. Birisiyle giderdim mutlaka. Herkesin işi gücü var, hep benimle mi gelecekler, gelmeyince onlar gidemezdim. Şimdi her şeyi kendim yapabiliyom. İstedğim yere tek gidebiliyom. İki yıl öncesine kadar o kadar çok istiyordum ki okuyup yazma öğrenmek. Allahım, bu kolum gitsin ya da topal

kalayım ama okuma yazma öğreneyim diyordum. Artık geliyorum, öğreniyorum. Çok zor ama çalışıyorum, öğreneceğim. Kızılay'ı bilmiyordum. Doktora gidemiyordum. Kocam varsa bir yere gidiyordum. Yoksa hiçbir şey yapamıyordum. Sonra zamanla Kızılay'ı belledim harflerini.

Katılımcıların ifadelerinden de görülebileceği gibi okuma yazma öğrenmek başkalarına bağımlı hareket etmeyi neredeyse ortadan kaldırmakta, hareket uzamını genişletmektedir. Kadınlar okuma yazmanın kendilerine tek başına hareket edebilme özgürlüğü kazandırdığı konusunda ortaklaşmışlardır.

3.3.2.2.5. Kendine zaman ayırabilme

Kadınlar çocuklarını büyüttükten ya da hayatlarında süregiden çok sayıda zorlukları aştıktan sonra okuma yazma için kendilerine zaman ayırmanın mutlu hissetmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukları küçük olan Ruken'in anlatısı da bunu desteklemektedir. Diğer bir deyişle Stromquist'in de vurguladığı gibi, kadınlar olumlu duygular geliştirmişlerdir:

Çeşitli nedenlerle marjinalleştirilmiş yetişkinlerin bilgi paylaşımı ve eğlence anları da sunan güvenli ve rahatlatıcı mekanlarda – örneğin okuma yazma sınıflarında- vakit geçirmeleri kişilerin öz değerlerine dair güzel duygular geliştirmelerine yol açabilir (Stromquist, 2009: 70).

Kadınların kendilerine okuma yazmaya çalışmak için zaman ayırmaları, gündelik zorunluluklar dışında farklı şeyler üzerine okuma ve düşünme ile birlikte genişleyen bir bireysellik algısının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Böylelikle örneğin Firdevs okuma yazma öğrendikten sonra kendine zaman ayırırken daha bilgiyle hareket eder hale gelmiştir:

“Sağlığım ile ilgili okuduklarımdan, sporuma, yemeğime daha dikkat ediyorum. Evde kendim çalışır okurken her şeyi daha iyi anlıyorum. Kendim haberleri takip ediyorum. Okuduklarımdan bilgi alıyorum. Mutlu oluyorum tabi okuyunca.”

Ayrıca kadınların, kendilerine zaman ayırmak için daha planlı hareket etmeye başladıkları da görülmektedir, Seher:

Kursa gelmeye başlayınca zamanımı daha iyi planlıyorum tabi. Sıkı sıkıya. Torunuma baktığım için zaman ayırmak zor oluyor ama yine de işlerimi yapıp zaman ayırıyorum kendime. Akşamları temizliği yapıyorum. Haftanın dört günü bu meşguliyet değişiklik oluyor. Akşam sorumluluğum var diye hissediyorum. Akşam 10.30 - 11'lerden 1'e kadar okuyorum, çalışıyorum. Yine de hevesle geliyorum.

Daha önce çocuklarına zaman ayırmak zorunda oluşları ya da aile büyüklerinin karşı çıkışı nedeniyle okuma yazma öğrenmeye zaman ayıramayan Firdevs, şimdi kendi zamanını kontrol edebilir duruma geldiğini düşünmektedir:

“Önceden köydeyken kurs açılmıştı. Kaynanam kayın babam salmamışlardı. Sen anan baban zamanında gitmedin, şimdi mi gidecen diye söylendiler. İş kalıyordu, gitmedim. şimdi öğreniyom işte”.

Kendine zaman ayırmak ve okumak kadınlarda yaşamlarına sorgusuzca müdahale edilmesi konusunda başka bir bakış açısı kazandırmıştır. Henüz yeterince net ifade edilemese de bireysel sınırları çizme, kendi zamanını kontrol etme hakkını geri alma yönünde bir değişimden söz etmek mümkündür. Bu konuda Firdevs şunları dile getirmiştir: “temizliğin var, yemeğin var ama eşim destekliyor. Komşulara bazen sinir oluyom. Demiyolar ki bu kadın derse gidiyor. Sen de dersim var diyemiyosun, çat kapı geliyorlar. Ama evde çalışmaya uğraşıyom”. Firdevs’in derslere zaman ayırma istediğinin komşuları tarafından umursanmamasına olan tepkisi bir tür güçlenme işaretidir. Güçlenmiş bir kadın, bir insan, başkalarına karşı sınırları olan bir birey olduğunun, kendi zamanı ve yaşamı üzerinde kontrolü olduğunun farkına varır. Böylelikle kendisini olumsuz biçimde etkileyen aileyi ya da toplumsal pratikleri sorgular.

3.3.2.3. Kadınlarda Deneyimlerinde Ekonomik Güçlenme

Stromquist, kadınlarda güçlendirilmesi sorunsalını ele alırken ekonomik güçlendirme başlığı altında, bir gelir elde etme, çalışma, ekonomik anlamda özerk olabilmeyi sağlayacak stratejiler öğrenme ve uygulamayı tartışmaktadır. Zira kadınlarda güçlendirilmesi ve okuma yazma eğitimi ilişkisini konu edinen çalışmalar, gelir getirici faaliyetlerle ilişkilendirilmiş kursların kadınlar açısından çok daha güçlendirici etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Beneria ve Roldan (1987) tarafından Meksiko’daki 140 ev işçisi kadın üzerine yapılan çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

Kadınlarda ekonomik kaynakları ile karar verme süreçleri arasında basit bir ilişki bulunmamaktadır ancak ücretli işlerde çalışıyor olmak kadınların özgüvenini arttırmaktadır. Evdeki harcamalara (% 40’tan fazla) dikkate değer miktarda katkı sunan evli kadınların eviçi ve evlilikle ilgili karar almaya katılımlarını arttırdığı görülmüştür (alıntılayan Stromquist, 1997: 16).

Bu bulgu görüülen kadınların ifadelerinde de ortaya çıkmaktadır. Nitekim kursa katılan kadınlar arasında geçmişinde iş deneyimi olanlar kendilerini daha güçlü hissettiklerini belirtirken bu gücün kaynağını iş yaşamına katılımları olarak görmekte-dirler. Örneğin katılımcılar arasında halen çalışmakta olan tek kişi Ruken'dir. Ruken okuma yazma öğrenmenin kendisini güçlendirdiğini ancak öncesinde iş yaşamına girmiş olmanın yaşamında esas değişikliği başlattığını ifade etmiştir:

“Beş yıl önce çalışmaya başladım. Ekonomik sıkıntımız vardı. Benim hayatımı değiştiren o oldu. Kadın erkek öğretmen bir ailenin çocuğuna bakmaya başladım. Para kazanınca kocamın davranışı da çok değişti. Çalışmak beni çok güçlendirdi.”

Görüşme yapıldığı sırada emekli konumda olan Selma da geçmişte çalışma yaşamında olmanın evlilikte kendisini daha güçlü kıldığını vurgulamıştır:

İşe 30 yaşında girdim. Biri aracı girdi. Fransız Konsoloslugu'nda çalıştım. Masa temizle, getir götür işlerini yapıyordum. SSK emeklisi oldum. Kadının güveni tabi ki para. Kocanın eline bakıyor çoğu kadın. Ben bile çalışırken sen kimsin ki bana bunu diyon derdim.

İş yaşamına katılmak Selma'yı hem gelir elde etmek açısından hem de başkalarıyla bir arada olup onların deneyimlerinden öğrenerek kendisini korumayı öğrenmek açısından daha güçlü hale getirmiştir. Selma kazandığı parayı elinden alan eşine karşı tavır geliştirmeyi iş yerindeki bir başka kadının deneyiminden öğrenmiştir:

Ben çalışırken Feride Söylemez isimli bir okumuş kadın vardı çalıştığım yerde. Kocam paramı alıp çok yedi benim. Kendi maaşımı da yedi. O kadınla konuşurken siz ne güzel kocanla hiç kavga etmiyorsunuz, nasıl oluyor bu dedim. Onun maaşı ona benimki bana. Evdeki masrafları da paylaşıyoruz dedi. Baktım okuyan vermiyor maaşımı, huzurlu. Ondan sonra maaşımı kocama vermemeye başladım.

Ancak ele alınan okuma yazma kursunun kadınları gelir getirici faaliyetler konusunda bilgilendirme ya da bir şekilde bu tür faaliyetlere erişirme gibi bir amacı yoktur. Bu nedenle bu çalışma ekseninde ekonomik güçlendirme ile ilişkili olarak kadınların geçmişteki iş deneyimlerinin güçlenmelerine katkıları, okuma yazma öğrenme sürecinde ekonomik yaşama katılmaya dair neler düşündükleri ele alınmıştır.

3.3.2.3.1. Ekonomik güçlenmenin önünde bir engel olarak okumaz-yazmazlık

Daha önce de belirtildiği gibi görüşülen sekiz kursiyerden üçünün hiçbir iş deneyimi olmamıştır. Buna karşın üç kursiyerin güvencesiz olmak üzere çeşitli iş deneyimleri olduğu görülmektedir. Ev temizliği, kapıcılık, evden dikiş nakış yapmak gibi işler katılımcıların dile getirdikleri güvencesiz işlerden bazılarını oluşturmaktadır. Okuma yazma bilmemek bazı katılımcıların güvenceli bir iş bulmalarının önündeki en büyük engel olarak tarif edilmiştir. Örneğin Firdevs okuma yazma bilmemenin iş hayatına girecekken önünde engel oluşturduğunu şu sözlerle anlatmıştır:

Apartmanda kapıcılık yaptık. Ben evlere temizliğe gittim. Şimdi eşimin emeklisi var. Kıtsat onunla geçiniyoruz. Benim güvencem yok, eşimden var işte. Bir iş vardı büroda. Not almam, yazmam gerekirdi, telefona bakacaktım sekreter gibi. Okumuşluğum yok diye giremedim. Anca temizlik işi yaptık. Kafamız bi ona yetiyordu, napalım?

Bu anlatıda Firdevs, işe girememe nedeni olarak okumaz yazmazlığı göstermektedir. Buna karşın güvencesiz bir işte, temizlik işinde, çalışmak zorunda kalışının esas nedeni olarak okuma yazma hakkından mahrum edilmiş olmasını değil “kafasının bi ona yettiği”ni ifade etmesi dikkat çekicidir. Bu noktada aslında katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitsizliği başta olmak üzere yaşadıkları mahrum edilme ve tüm eşitsizliklere ilişkin bilinç kazanmalarının, bilişsel güçlenme ve politik güçlenme süreçlerini yeterince deneyimlemelerine bağlı olduğu açığa çıkmaktadır.

Okuma yazma bilmemenin yanı sıra evlilik içindeki ataerkil güç ilişkileri nedeniyle de güvenceli bir işe giremeyen bir başka katılımcı Sevda’dır: “İstanbul’da iki üç ay otelde çalıştım. Büyük bir oteldi. Okul diploması istediler. Olmadığı için çıktım işten. Eşim de istemiyordu çalışmamı. Oraya girseydim emekli olurdu şimdi.”

Aysel de geleneksel evlilik ve ataerkil aile yapısından kaynaklanan nedenlerle iş yaşamına katılamamıştır. Ancak bu kez kadını engelleyen eşi değil eşinin annesidir: “Terzilik yaptım ben. Annem ne kurs bulduysa göndermişti, dikiş nakış. Evlendikten sonra çocuklarım vardı, çalışmadım. Zaten çalıştığımı duysa kaynanam bacaklarımı kırardı.”

3.3.2.3.2. Kadınların iş yaşamına katılım konusundaki görüşleri

Herhangi bir iş deneyimi olmayan katılımcıların okuma yazma öğrendikten sonra iş yaşamına katılım konusunda ne düşündükleri sorulduğunda kadınlar ortaklaşa bir biçimde çalışmayı geçmişte olsa isteyeceklerini ancak artık ileri yaşlarda oldukları için çalışma yaşamına katılmalarının pek de mümkün olmayacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kadınların çalışmayla ilgili olarak yaptıkları yorumlar çalışmayı daha özerk olma, sözü dinlenen, saygın biri olma gibi olumlu hallerle ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Örneğin Seher hiç çalışmamıştır ancak kendine ait bir geliri olmasını çok önemsemektedir:

Hiç çalışmadım. Elbette istedim çalışmayı. Bunda da eşimin gericiliği oldu. Eşimin her an başına kakarım bundaki davranışını. Çalışmayınca, paran olmayınca bir şeyi kendi başıma yapamıyordum. Maaşım olsun, kart çıkartmayacağım. Beş liram da olsa o sırayı bekleyip çekeceğim paramı derdim. Emekli olsam öyle yapacağım derdim. Ben şimdi emekliyim ama. Kendi çabamla, primlerimi yatırıp emekli oldum. Cesaretle o butona basıp numaranı almak çok güzel. Para kazanan birine karşı herkes daha saygılı.

Katılımcıların sözlerinden ve ele alınan kursun içeriğinden hareketle okuma yazma kursunun katılımcıların ekonomik güçlenmelerine katkı sağladığını söylemek olası değildir. Ancak kadınların kendi deneyimlerinden hareketle gelir getirici bir işte çalışmanın, güçlenmeleri açısından ne derece önemli olduğunun farkında oldukları ortadadır.

3.3.2.4. Kadınların Deneyimlerinde Politik Güçlenme

Kadınları güçlendirmeyi hedefleyen yetişkin eğitimi yalnızca bugünün kaçırılmış fırsatları ile değil geleceğin daha demokratik, eşitlikçi bir biçimde şekillendirilmesi ile de ilgilenmektedir. Dolayısıyla kadınların kendi olumsuz deneyimlerini gelecek kuşaktan kadınların benzer olumsuzlukları yaşamaması için dönüştürücü birer bilgi kaynağı olarak yorumlamaları önemlidir. Bu açıdan bakıldığında okuma yazma öğrenimi ve politik güçlenme ilişkisi öne çıkmaktadır.

Politik güçlenme başlığı altında genel olarak, eşitsizliği ve yaşanan toplumsal sorunları aşabilmek üzere kolektif hareket edebilme gücü ve bilgisi kazanma tartışılmaktadır. Politik güçlenme özellikle, okuma yazmayı yetkin bir şekilde öğrenmenin yanı sıra kendini bireysel düzeyde ve toplumsal araçlarla ifade etme olanaklarının varlığını gerektirmektedir. Stromquist'in (2005) betimlediği politik

güçlenmenin hedeflendiği ve içerildiği ideal bir güçlendirici programda şu konulara yer verilebilir:

- oy vermeyle ilgili bilgi,
- seçim sürecinde adaylar ya da seçimde ele alınan konularda nasıl bilgi edinilebileceği,
- siyasal bir parti ya da toplumsal bir harekete nasıl dahil olunabileceği,
- hükümetin sunduğu hizmetler,
- yolsuzluk, hesap verme, siyasal özgürlük, yasalara dayalı yönetim ve yargının adaleti

Demokratik katılım, örgütlülük gibi toplumsal düzenlemeyle doğrudan ilişkili olan politik güçlenme uzun vadeye yayılan, zaman isteyen bir dönüşümdür. Politik güçlenme kişilerin siyasal tercihleri, politik alana ilişkin duyarlılıkları, bireysel ve toplumsal meselelere yönelik ilgileri gibi birçok farklı boyutu içerebilir.

Kadınlarla yapılan görüşmelerde politik güçlenmeye dair soruların sorulduğu kısımlar, en zorlu geçen ve çoğu zaman görüşmelerin en kısa süren kısımları olmuştur. Katılımcılar politik katılım, oy verme, herhangi bir sorunu çözmek üzere bir araya gelme konusundaki davranışları üzerine konuşmaya istekli değildiler. Bu konudaki genel tepki Firdevs'in sözleriyle özetlenebilir: “Neden bunları hep bana soruyon ki?”. Katılımcıların isteksizliklerinin arkasında yatan etkenin konuya karşı ilgisizliklerinden çok güvenlik kaygıları olduğu zamanla daha iyi anlaşılmıştır. Örneğin katılımcılarla yapılan ilk görüşmeler sırasında Mart 2014 yerel seçimleri henüz gerçekleşmişti. Seçim sonrasında gerçekleşen ders gözlemlerinden biri sırasında kadınlar “artık her sokakta kamera olduğu”nu, “insanların hemen alınıp götürüldüğü”nü, birbirlerine anlatıyorlardı. Bu konuşmanın ardından okuma yazmanın hayatlarında neleri değiştirdiği üzerine görüşmek isteyen araştırmacıya, daha önce görüşmeye zaten başladığı halde, görüşülen katılımcı ısrarla “neden bu soruları sorduğu”nu, “hükümetin adamı” olup olmadığını sormuştur. Araştırmanın nedenlerini tekrar anlatan araştırmacı, katılımcıyı görüşmeye devam etmek üzere ikna etmek için kimliğini göstermiş, adres ve telefon bilgisini vermiştir.

Benzer anlar gözlem ve görüşmeler süresince tekrar tekrar yaşanmıştır. Bu tür güvensiz haller, özellikle siyasi gündemin daha gergin olduğu günlerde, Kürt

meselesi, Haziran 2013'te gerçekleşen Gezi Parkı eylemleri sonucunda yaşamını kaybeden gençler, Osmanlıca dersinin herkese zorunlu tutulması gibi konulara dair haberlerin gündemde olduğu zamanlarda daha da artmıştır. Bu kimi zaman temkinli kimi zaman güvensiz anların etkisiyle politik güçlenmeye ilişkin verilen yanıtlar çoğu zaman daha kısa ve geçiştiren biçimde olmuştur.

Politik atmosferin etkisinin yanı sıra kursun içeriği de politik güçlenme tartışmasını zorlaştırmaktadır. Nitekim kursta kullanılan kitaplarda "iyi vatandaş olma"nın ötesinde aktif katılım, politik bilinçlenme gibi hedefler yoktur. Daha önce de belirtildiği gibi nasıl kadınların yasal kazanımlarına ilişkin güncel bilgiler ders kitaplarında yer almıyorsa politik kazanım ve hali hazırdaki kadınların politikaya katılım durumları üzerine de kurslarda güncel bilgi verilmemektedir. Örneğin kadınların meclisteki temsiliyet oranı, pozitif ayrımcılık uygulamaları gibi toplumsal cinsiyet eşitliğinin önünü açan tartışma başlıkları kursta herhangi bir şekilde dillendirilmemektedir. Kadınlara seçme seçilme hakkının "verilişi" ileri bir adım olarak ders kitabında anlatılmış, aynı konu derste işlenirken de güncel bilgiler üzerinde durulmamıştır.

Politik güçlenmenin göstergesi olarak değerlendirilebilecek konular çeşitlilik göstermektedir. Buna göre kimi çalışmalar topluluk faaliyetlerine katılımı, kimi çalışmalar oy vermek için kaydolmayı kimi çalışmalar ise politik farkındalık ve katılım ile topluluk faaliyetlerine katılımı politik güçlenme göstergeleri saymıştır (Stromquist, 2005). Bu çalışmada ise katılımcıların genel durumu değerlendirilerek politik güçlenme başlığı altında yukarıda belirtilen konularda kursiyerlerden bilgi alınmış ancak verilerin azlığı nedeniyle politik güçlenme tanımı esnetilerek ele alınmıştır. Bu bağlamda kurstaki kadınlarla dayanışma duygusunun gelişmesi de politik güçlenmeye zemin olabilecek davranışlar olarak ele değerlendirilmiştir. Böylelikle politik güçlenme başlığı altında oy verme ve politik temsil süreçlerine katılım ile çevrede yaşanan sorunlara dönük duyarlılık ve dayanışma duygusuyla hareket etme değerlendirilmiştir.

3.3.2.4.1. Oy verme ve politik temsil süreçlerine katılım

Katılımcıların politik güçlenmeleri değerlendirilirken ilk olarak siyasi parti çalışmalarını takip etme ve bunlara katılım üzerinde durulmuştur. Kursiyerler

arasında bir önceki seçim döneminde aday olan yakını için parti çalışması yürüten bir kişi vardı. Bir başka kursiyer de yine bir yakını seçimde aday olduğu için onun çalışmalarına destek vermek üzere kursa devam edememişti. Söz konusu iki kursiyer de dâhil oldukları bu politik katılım dönemi gündeme geldiğinde heyecanla aktivitelerini sınıf arkadaşlarına anlatıyorlardı. Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi kursiyerler arasındaki Alevi kökenli kadınlar politik konulara daha fazla duyarlılık göstermekteydiler. Nitekim başlangıçta sözü edilen politik çalışmalara katılan iki kursiyer de Alevi'dir. Bu katılımcılarla toplamda beş ay süren kurs gözlemlerinde belli dönemlerde karşılaşmış, kursa düzenli olarak devam etmediklerinden onlarla görüşme gerçekleştirilememiştir. Görüşme yapılan diğer katılımcıların bir kısmı politik duyarlılıklarını çeşitli güncel sorunlar vesilesiyle dile getirmekteydiler ancak görüşme yapılan kursiyerlerden hiç biri herhangi bir siyasi partiye üye değildi.

Yukarıda da belirtildiği gibi kurslarda Sosyal Bilgiler dersi konularında anlatılan kadınlara oy verme hakkı konusunda güncel değişikliklere dair bilgi verilmemektedir. Dolayısıyla kadınların seçme seçilme sürecinde kadınlara yönelik uygulamalar konusunda fikri yoktur. Ancak derslerde ilkökul programındaki tarih bilgisi, seçme seçilme hakkı örneğinde olduğu gibi kadınlara, çocuklara öğretilen düzeyde anlatılsa da, kadınlar bu bilgiyi edindikleri için kendilerini güçlenmiş hissetmektedirler: Seher: “Şu Atatürk bilgilerinden bir tanesini (bile) beynime yazmak önemli”. Aysel: “okumayınca bilinmiyor. Hep derlerdi Atatürk şunu yaptı, böyle oldu işte. Ama bilmiyorduk ki ne yapmış. Okudum biliyorum şimdi. Neler yapmış adam. Savaşmış hep.”

Özellikle Alevi katılımcılarda politik bir bilincin ve özel bir duyarlılığın varlığı rahatlıkla gözlemlenmektedir. Bu katılımcılar, kimliklerinden kaynaklanan ayrı bir duyarlılığa sahip olmanın yanı sıra Atatürk'ün yaptıklarına ilişkin ders materyalinde anlatılanlara özel bir ilgi göstermektedirler. Bu noktada eleştirel bilginin eksikliği ders materyalinde göze çarpmaktadır. Ancak muhafazakâr İslamcı bir iklim gündemi belirlemekteyken, kadınların ders materyalinden edindikleri bilgi, bir bakıma bu duruma aykırı kalmakta ve özellikle Atatürk'le ilişkili bilgi, Alevi kadınlar tarafından sahiplenilmektedir.

Politik güçlenmenin en öne çıkan göstergelerinden biri oy verme konusunda bilgi sahibi olmaktır. Görüşülen kadınların tamamı oy verme yaşını bilmekte, oy vermek

için kaydolmayı ve oy vermeyi önemsemektedirler. Buna karşın yaşadıkları bölgeden seçilen milletvekillerinin adını bilen katılımcı yoktur. Belirtildiği gibi kadınlar siyasal partiler konusunda konuşmayı geçiştirmeyi tercih etmişlerdir. Kendilerinin muhtar olup mahallelerindeki sorunları çözmeye ya da herhangi bir partiden aday olma olasılıkları olup olmadığı sorulduğundaysa bir katılımcı hariç diğerlerinin yanıt verme biçimleri böyle bir durumun olanaksızlığını dile getirmektedir. Katılımcıların çoğunluğu bu soruya, gülmeyi, çekinerek sessiz kalmayı ya da soruyu geçiştirmeyi tercih etmişlerdir. Buna karşın yalnızca Selma kendisinde politik temsil isteği bulunduğunu ifade etmiştir: “İstiyorum ki milletvekili olayım. Olsam haksızlığa dayanmam. Tabi kendi cinsiyetimi korurum.”

3.3.2.4.2. Çevrede yaşanan sorunlara dönük duyarlılık ve dayanışma duygusuyla hareket etme

Katılımcıların çevrelerine dönük duyarlılıkları da politik güçlenme göstergeleri arasında değerlendirilebilir. Sokağında ya da mahallesinde yaşadığı sorunları çözmek üzere yaşadığı yerdeki insanlarla bir araya gelme, birlikte çözüm üretmeye çalışma politik bir davranış olarak ele alınabilir. Katılımcılar arasında çevresindeki sorunlara çözüm üretmesi gereken sorumluları harekete geçirmeyi hedefleyen yapılanmalara üye olan yoktur. Sokağında ya da yakın çevresinde gözlemlediği sorunların neler olduğu ve bu sorunun çözümü için harekete geçip geçmediği sorulduğunda Firdevs “Bizim sokakta Suriyeliler var. Orada yatıp kalkıyorlar öyle. Sokak pis. Yok ama demiyom kimseye.” demiştir. Seher ise “sokakta olan için hak aramak, bir araya gelmek istiyorum ama tabi önümde engeller çıkıyor, erkek yine” diyerek harekete geçmesinin önündeki engele işaret etmiştir. Yaşadıkları yere gelen toplu taşıma aracının azalması nedeniyle sokaktakilerle bir araya gelmeye çalışan diğer bir deyişle yerel düzeyden ve sınırlı da olsa politik bir davranış sergileyen tek katılımcı Selma’dır: “ben tek yapmadım ama kışkırttım. Bizim sokağa az araba geliyordu. Biri imza topladı, biz de destekledik.”

Politik güçlenmeyi salt politik bir hedef için bir araya gelip mücadele edebilmekle sınırlamayıp dayanışmacı bir şekilde birbirini destekleme olarak yorumlarsak politik güçlenme emarelerini bulmak bir nebze olanaklı hale gelmektedir. Birlikte öğrenme deneyimi, yaşadığı kadınların başarılarından hoşnut olma, birbirini, kendini ifade etme, başarıma konusunda teşvik etme, dayanışma

duygularıyla hareket etmeyi politik güçlenmenin bir ön aşaması olarak yorumlarsak katılımcılarda bu anlamda dayanışmacı davranışlar olduğunu ifade edebiliriz. Örneğin daha iyi okuyabilen arkadaşı için sevindiğini söyleyen Seher, “Hiç bilmediğim bir kadın olsun. Okuyunca mutlu oluyorum. Çünkü erkekler hep güçsüz kadın tercih ediyor. Bildiğimiz arkadaşlarla paylaşıyoruz düşüncelerimizi. Arkadaşıma yazmayı gösterdim, çok teşekkür etti” diyerek bir dayanışma duygusuyla hareket ettiğini ifade etmiştir. Firdevs ve Fadik de kendilerine benzer durumdaki kadınlarla bir arada olmaktan dolayı iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir: Firdevs “hem okuyok hem arkadaş ortamı güzel. İnsan arkadaşlarını da özlüyor gelmeyince. Hem bilemeyince bazen yardım ediyoz birbirimize”.

Bir arada olmak kadınlar tarafından genel olarak olumlu karşılanırsa da ders gözlemlerinde ve görüşmelerde hissedilen kimi durumların güçlenmeyi engellediğini söylemek mümkündür. Örneğin Fadik’in ifade ettiği “herkesle iyi olmama” gibi durumlar, kadınların birbirini tam anlamıyla kabullendiği, dayanışmacı ve haliyle güçlendirici bir kurs ortamının tam anlamıyla hayata geçmediğini ortaya koymaktadır: “Bazı arkadaşlarla daha iyiyim tabi, herkesle değil. Arada evden, çoluktan, çocuktan konuşuyoruz.”.

Bu tutumun kursiyerlerde neredeyse ortak bir yan olduğunu söylemek mümkündür. Belirtmek gerekir ki Medel- Anonuevo ve Bochynek’in (1995: 10) de vurguladıkları gibi, kadınların bu şekilde “birbirlerinden izole halde olmaları, kadınlar arasındaki uyuşmazlıklar ve ayrımcı siyasal çevre ve atmosfer” her türlü güçlendirme boyutunu engelleyen faktörler arasında öne çıkmaktadır.

Güçlenme kadınlar açısından toplumsal cinsiyet eşitsizliğine karşı eleştirel düşünme, eşitliksizliklere bireysel düzeyde karşı çıkabilecek özgüven telkin etme, bununla mücadele etmek üzere bir araya gelme becerisi edinme sürecidir. Ancak Ashraf ve Farah’ın (2007: 30) belirttiği gibi:

Öğrenenlerin içinde olduğu eğitim sistemi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeksizin ezber öğrenmeyi ve bilgilerin hafızada tutulmasını esas eğitim amacı olarak görmektedir. Toplumsal cinsiyet alanının başlıca konuları müfredatta yer almamakta ve bu konularla ilişkili bir gözden geçirmeye yer verilmemektedir. Bu durumda, eğitim sistemi çok daha kapsamlı bir bilinçle dönüştürülmediği sürece ve patriyarkal toplumsal yapı daha kadın dostu toplumsal sistemle yer değiştirmedeği sürece eğitim yoluyla kadınların güçlendirilmesi arasında bir ilişki kurmak gerçekçi olmayacaktır.

BÖLÜM 4

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1.Sonuç

Dünya genelinde okumaz yazmazlık konusunda sorun yaşanan bölgelerde yapılan çalışmalarda, okumaz yazmazlık sorunsalının aynı zamanda bir kadın sorunu olduğu göz önüne alınarak çözümler geliştirilmektedir. Bu doğrultuda toplumsal cinsiyet eşitliğinin tüm yaşam alanlarına ilişkin politikalara yerleştirilmesi öne çıkmakta ve kadının güçlendirilmesi bir strateji olarak benimsenmektedir.

Okuma yazma en temel beceri alanlarından biridir ve kadınlar için güçlendirme stratejileri belirlenirken okuma yazma becerisinin öğretilmesi kadınların yoksulluk başta olmak üzere toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan yoksunluklarının ortadan kaldırılması için başat bir öneme sahiptir.

Türkiye CEDAW, Pekin + 5 karar metni gibi okuma yazma eğitimine yön veren uluslar arası belgeleri çekincesiz imzalamış, HİE süreçlerine dahil olan bir ülke olarak eğitim politikalarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadınların güçlendirilmesi konularındaki sorumluluklarını kabul etmiştir. Ancak okuma yazma eğitimine yön veren ulusal belgelerde kadınların güçlendirilmesi bir hedef olarak yer almamaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin sorunlar hem yetişkinlere yönelik okuma yazma eğitimine ilişkin yönetmelikte hem söz konusu alanın içeriğini belirleyen programda göz ardı edilmekte, kadın ancak aile içinde, ailenin bir parçası olarak tanımlanmaktadır.

Benzer biçimde I. kademe okuma yazma materyali zayıf da olsa güçlendirme perspektifine sahip örnekler içermektedir. Ders kitabında kullanılmış olan materyaller ağırlıklı olarak bilişsel güçlendirmeyi içeren örnekler sunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İkinci Kademe Eğitim Aracı olarak sunulan ders kitabında programla paralel biçimde toplumsal cinsiyet duyarlılığı oldukça sınırlı olarak yansıtılmaktadır. Doğrudan kadın, kadın erkek eşitliği, kadın hakları gibi ifadeler birkaç konuda sınırlı olarak ele alınmış, güncel sorun ve durumlarla bağlantı kurulmamıştır. Ders kitaplarında kadınların

güçlendirilmesi ile ilişkilendirilebilecek az sayıda örnek bulunabilmiştir. Dolayısıyla kadınların güçlendirilmesi açısından bu kitaplar değerlendirildiğinde ortaya çıkan en dikkat çekici gerçek şudur, bu kurslarda kullanılan ders kitapları kadınların güçlendirilmesi sorunsalını oldukça zayıf bir biçimde ele almakta, kullanılan örnekler kadının ancak ev içi rolleri desteklenerek ev içi rolleri çerçevesinde güçlenmesini öne çıkarmaktadır.

Bununla birlikte, Halk Eğitim Merkezlerinde verilen kurslarda, böyle bir amaç hedeflenmese de okuma yazma kurslarının kadınların güçlenmelerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Kadınların kendi yaşamlarında gerçekleşen değişikliklere ilişkin yaptıkları yorumlar, özellikle psikolojik ve bilişsel boyutlarda güçlendiklerini ortaya koymaktadırlar.

Psikolojik güçlenme boyutunda en çok öne çıkan psikolojik güçlenme göstergesi özgüven artışıdır. Okuma yazmayı öğrenen kadın artık “kendini hür hisset”mekte, “bu yaştan sonra bunu başardı”ğı için kendisiyle gurur duymaktadır. Ancak yine de yaş, ileri yaşlarda öğrenme çabası içine giren kişilerin önünde önemli bir engel olarak varlığını sürdürmektedir. Kadınların geleceğe ilişkin hayaller kurmasını da yaş faktörü etkilemektedir. Ancak okuma yazma öğrenme ile artan özgüven sayesinde kadınlar, bu konuda sıklıkla çevrelerinden gelen “bu yaştan sonra” öğrenip ne yapacaklarına dair soru ve alaylara, çoğunlukla özgüvenli yanıtlar vermektedirler.

Bilişsel güçlenme boyutu göz önüne alındığında dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşülen kadınlar kendi deneyimlerinden hareketle kadınların yaşadıkları toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri konusunda yüksek bir farkındalığa sahiptirler. Bir arada oluşları bu anlamda güçlendirici bir etkiye sahip olmaktadır. Şöyle ki kurs içeriği toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bir hassasiyet taşımasa da kadınların kendi aralarındaki paylaşımları ve görüş alışverişleri toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık açısından olumlu etkilenmelere yol açmıştır. Kurs katılımcısı kadınların evlilikle ilgili haklarını pek bilmedikleri görülmüştür. Kadınlar karar verme süreçlerine katılım konusunda okuma yazma öğrenmekten daha çok kendi kişisel özelliklerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Okuma yazma öğrenmenin en öne çıkan güçlendirici etkilerinden biri serbest hareket edebilmenin kolaylaşmış olmasıdır. Bu noktada tüm katılımcılar okuma yazmanın tek başına hareket edebilmelerini kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Kadınların, yatay bir

ilişki içerisinde oldukları, benzer hayatlar yaşadıkları diğer kadınların deneyimlerini paylaşmaları ve yaşadıkları sorunlara, diğer kadınların deneyimlerinden öğrendikleri şeyler sayesinde farklı çözümler getirebilmeleri, kendilerine zaman ayırmayla birlikte gelişen bir kazanımdır. Örneğin okuma yazmaya zaman ayırmak için evdeki sorumlulukları bir kenara bırakırken ve böylelikle kendi istekleri ve ihtiyaçlarını öncelikli tutmaya başlarken kötü hissetmemeyi, diğer kadınlarla paylaştıkları deneyimler sayesinde öğrenmektedirler.

Okuma yazma kursunun en zayıf kaldığı güçlendirme boyutları ekonomik güçlenme ve politik güçlenmedir. Kursun ekonomik güçlenmeyi destekleyecek bir içerik ve olanak yaratma hedefine sahip olmadığı görülmüştür. Buna karşın kadınlar, gelir getirici bir iş sahibi olmanın kadınların güçlenmeleri için hayati bir öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Politik güçlenme konusunda öne çıkan sonuçlardan biri, kadınların oy verme konusunda duyarlı olmalarıdır. Katılımcıların tamamı seçimlerde oy vermek üzere kayıt olmaya özen göstermektedir. Kendilerinin politik temsil süreçlerine katılımları konusunda ise oldukça çekimser davranmaktadırlar. Yalnızca bir katılımcı böyle bir isteğinin olduğunu ifade etmiştir. Kurstaki arkadaşları ile dayanışma içerisinde hareket etmeye yatkın olsalar da kadınlar, çoğu zaman birbirlerinden izole bir haldedirler. Bu durum her türlü güçlenme deneyiminin önündeki en önemli engel olarak göze çarpmaktadır. Birlikte hareket etme deneyiminden yoksun olan kadınların çoğunlukla çevrelerindeki sorunlara karşı örgütlenme konusunda çekimser davrandıkları görülmüştür.

4.2.Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda politik karar alıcılara ve araştırmacılara ayrı ayrı olmak üzere aşağıdaki önerileri yapmak mümkündür:

a. Politik karar alıcılara öneriler:

- Taraf olunan uluslar arası metinlerde kabul edilen biçimde toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadınların güçlendirilmesi stratejileri hayata geçirilmelidir.
- Okuma yazma eğitimine yön veren ulusal belgeler, kadınların güçlendirilmesini içermelidir. Bu çerçevede okuma yazma eğitimi içeriğini belirleyen programlarda, kadının güçlendirilmesi bir amaç olarak yer

almalıdır. Okuma yazma kurslarında kullanılan ders kitapları, toplumsal cinsiyet eşitliği gözetilerek yeniden gözden geçirilmelidir. Derslerde işlenen metinler, kadınların psikolojik, bilişsel, ekonomik ve politik güçlenmelerini gözetilen bir bakış açısıyla yenilenmelidir.

- Kadınların güçlendirilmeleri açısından kurslarda eğitim veren kişiler büyük önem taşımaktadır. Eğiticilerin yetişkin eğitimi ilkeleri konusunda bilgi sahibi olmaları için en azından hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri yerinde olacaktır. Güçlendirici bir eğitim yaklaşımı aslında yetişkin eğitimi ilkeleri çerçevesinde yapılandırılan bir kursta rahatlıkla hayat bulabilir. Dolayısıyla eğitimcilerin eğitimi büyük önem taşımaktadır.
- Halk Eğitim Merkezleri'nde düzenlenen okuma yazma kursları hem ücretsiz oluşları hem de yaygınlıkları nedeniyle kadınların okuma yazma öğrenmeleri açısından önemlidirler. Ancak kurslarda verilen okuma yazma eğitimi, dünyadaki benzerlerinin oldukça gerisindedir. Geleneksel pedagojik yaklaşımın hakim olduğu bu kurslar, her açıdan revize edilmelidir.
- Ayrıca Yeni Okuryazarlık Çalışmaları'nın önerdiği biçimde öğrenenlerin günlük yaşamlarında kullandıkları okuma yazma pratiklerini öne çıkaran bir okuma yazma öğrenim süreci, okuma yazmayı salt teknik bir beceri olarak gören yaklaşımın yerini almalıdır. Böylelikle öğrenenlerin deneyim ve ihtiyaçlarından hareket eden, çok daha dinamik bir okuma yazma eğitimi verilebilir.

b. Araştırmacılara öneriler:

- Bu çalışmada ele alınan kurs Halk Eğitim Merkezinde düzenlenmekteydi. Sivil toplum kuruluşları tarafından düzenlenen okuma yazma kursları ile karşılaştırmalı olarak yapılabilecek bir çalışma, güçlendirme konusunda başka boyutları da görmeyi sağlayabilir.
- Daha genç bir katılımcı grubunun olduğu bir kurs seçilerek bir başka uygulamalı araştırma yapılabilir. Güçlendirme ve bilinç yükseltme süreçlerinin iç içe geçtiği böylesi bir deneme, feminist pedagoji örneği olarak alternatif oluşturabilmek açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

Acar- Savran, G. (2012). *Kadının Görünmeyen Emeği Maddeci Bir Feminizm Üzerine*. İstanbul: Yordam Kitap.

Akkoyunlu, Ö. (yön.). (2014). *Dönüşüm*. (belgesel). İçinde Tarık Şengül ile görüşme. Ankara: TRT.

Aksornkol, N. (1995). Educate to Empower. (1995). The International Seminar on Women's Education and Empowerment. *Women, Education and Empowerment Pathways towards Autonomy*. Ed. Medel-Anonuevo, C. Hamburg: UNESCO.

Aksoy, Z. E. (2012). Dikmen Vadisi: Sermayenin kent üzerinden çevrimine karşı bir başka dayanışma örneği. *Dosya TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Yayını*. Sayı 28.

Anıl, E., İlkaracan, P., Kılıç, Z., Ronge, K., Seral, G., Ülgen, T. (2001). *Pekin +5: Birleşmiş Milletler'de Kadının İnsan Hakları ve Türkiye'nin Taahhütleri*. Hacimirzaoğlu, Ayşe Berktaş (yay. Koor). Stampa: İstanbul.

Archibald, T. ve Wilson, A. L. (2011). Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis. Conference Paper, *Proceedings of the 52nd Annual Adult Education Research Conference*.

Ashraf, D. ve Farah, İ. (2007). Education and women's empowerment: Re-examining the relationship. *Education, Gender and Empowerment: Perspectives from South Asia*, 15-31.

Baltacı, N. Ö. (2011). *Kadınları Güçlendirme Mekanizması Olarak Mikro kredi*. Ankara: T.C. BAŞBAKANLIK Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.

Barton, D. ve Hamilton, M. (2012). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Baykan, A. ve Ötüş- Baskett, B. (1999). *Nezihe Muhiddin ve Türk Kadını*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Beneria, L. Ve Roldan, M. *The Crossroads of Class and Gender Industrial Homework, Subcontracting and Household Dynamics in Mexico City*. Chicago: The University of Chicago Press Books.

Bisnath, S. ve Elson, D. (2001). Women's Empowerment Revisited. *UNIFEM-Progress of the World's Women Biennial Report*. New York.

Bulut, F. S. ve Korkmaz, N. (2013). Yetişkin Okuryazarlığında Nicel Durum. *Eleştirel pedagoji*. Sayı 30, 82-88.

CEDAW. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi. (1981). http://www.unicef.org/turkey/cedaw/_gi18.html

Cuban, S., Hamilton, M., Barton, D., Papen, U ve Reder, S. (2007). *Lancaster Literacy Research Centre Working Paper No 18 Outside Practices: A Social Practice View of Literacy, Learners and Adult Basic Educational Policies and Practices in England and the U.S.* Lancaster: Lancaster Literacy Center.

Çağlayan, H. ve Tuncer, S. (2011). Kadınlar, Tarih ve Biyografi Üzerine. *Amargi Feminist Dergi*. Sayı 22, 84-89.

Darder,A. (2013). Critical Leadership for Social Justice and Community Empowerment.*Social Policy, Education and Curriculum Research Unit*.North Dartmouth: Centre for Policy Analyses/ UMass Dartmouth.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Dighe, A. (1995). Women's Literacy and Empowerment: The Nellore Experience. *Women, Education and Empowerment Pathways towards Autonomy*. Ed. Medel-Anonuevo, C. Hamburg: UNESCO.

Emerson,R. M., Fretz, R.I. ve Shaw L.L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*.Chicago: University of Chicago Press.

Felhendler, D. (2010). *Playback Theatre, Life History and Biographical Research*. Playback Center: New York.

Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık. Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. Ankara: İmge Kitabevi.

Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi*.İstanbul:Ayrıntı Yayınları.

Freire, P. (t.y.). *Cultural Action for Freedom*. Yer ve yayınevi belirtilmemiş.

Giroux, A. H. (1998). Okuma- Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitbilimi. içinde *Okuryazarlık. Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. Ankara: İmge Kitabevi.

Guerra, J. C. (2004). Putting Literacy in its Place: Nomadic Consciousness and the Practice of Transcultural Repositioning. *Rebelious Reading: The Dynamics of Chicana/o Cultural Literacy*. Ed. C. Gutierrez- Jones. Santa Barbara: Center for Chicana/o Studies: University of California.

Hamilton, M. (2012). *Literacy and Politics of Representation*.London: Routledge.

Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heilbrun, C. G. (1992). *Kadının Özyaşamını Yazarken*. (çev. Y. Salman, G: Aygen). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hesse- Biber, S. N. (2012). Feminist Research-Exploring, Interrogating, and Transforming the Interconnections of Epistemology, Methodology and Method. *The Handbook of Feminist Research Theory and Praxis*. (Ed. By) Hesse- Biber, Sharlene. Nagy. Second ed. London: Sage Publications.

Hodge, R. (2003). *Lancaster Literacy Center Working Paper No 1 A Review of Recent Ethnographies of Literacy*. Lancaster: Lancaster Literacy Center.

Inglis, T. (1997). Empowerment and Emancipation içinde *Adult Education Quarterly*. Volume 48. Number 1. P 3-17.

Işık, O. ve Ataç, E. (Haziran, 2012). *Türkiye 'de Yoksulluk Profilleri*. Türkiye Sosyal Politikalarını Tartışıyor. Koç Üniversitesi, İstanbul.

Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*. Volume 30, 435-464.

Kağıtçıbaşı, Ç., Gökşen, F. ve Gülgöz, S. (2005). Functional adult literacy and empowerment of women: Impact of a functional literacy program in Turkey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 48:6. 472-489.

Keskin, Ü., Taydaş, N., Yıldırım, K. ve Başkaya, S. (2014). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yetişkinler II. Kademe Eğitim Aracı*. Ankara: MEB.

Keskin, Ü., Taydaş, N., Başkaya, S., Yıldırım, K., Aytaç, H. Ve Özen, H. (2014). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yetişkinler Okuma yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı*. Ankara: MEB.

Kotsapas, A. (2011). *Adult Literacy and Women's Empowerment: Exploring the contribution of a non-formal adult literacy programme to women's empowerment in Aileu, Timor Leste*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Massey University: Manawatu.

Longwe, S. H. (1990). From Welfare to Empowerment. *Office of Women in International Development, Working Paper 204*. Michigan State University.

Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C. ve Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. London: Overseas Development Institute.

Mal, S., Ghosh, B. Ve Bhattacharya, P. (2014). Empowerment of Rural Women Through Political Participation in Paschim Medinipur District, West Bengal, India. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*. Volume 3, No 11.

Malhotra, A., Schuler, S. R. ve Boender, C. (2002). *Measuring Women's Empowerment as a Variable in International Development*. Background Paper

Prepared for the World Bank Workshop on Poverty and Gender: New Perspectives. Yer ve yayınevi belirtilmemiş.

MEB Mevzuat. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumlar Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*. Haziran. 2010/2633.

Medel-Anonuevo, C. ve Bochynek, B. (1995). The International Seminar on Women's Education and Empowerment. *Women, Education and Empowerment Pathways towards Autonomy*. Ed. Medel-Anonuevo, C. Hamburg: UNESCO.

Mutlu, S. (2007). *Türkiye'de Yaşanan Gecekondulaşma Süreci ve Çözüm Arayışları: Ankara Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Nohl, A. M ve Sayılan, F. (2004). Yetişkinler için Okuma Yazma Eğitimi. *Temel Eğitime Destek Projesi Teknik Raporu*. (Milli Eğitim Bakanlığı/ Avrupa Komisyonu).

Nonesuch, K. (1996). *Making Connections Literacy and EAL Curriculum from a Feminist Perspective*. Toronto: CLOW/ CCPEF.

Onat, Ü. (1993). *Gecekondu Kadınının Kente Özgü Düşünce ve Davranışlar Geliştirme Süreci*. Ankara: T. C. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları Yayın No:73.

Ong, J. W. (2014). *Sözlü ve Yazılı Kültür*. İstanbul: Metis Yayınları.

Oxaal, Z. ve Baden, S. (1997). *Gender and empowerment: definitions, approaches and implications for policy*. Brighton: Institute of Development Studies University of Sussex.

Özmen, A. F. (2013). Alevi Women and Patriarchy. R. Ö. Dönmez ve F. A. Özmen(Ed). *Gendered Identities Criticizing Patriarchy in Turkey*. Maryland: Lexington Books.

Page, N. ve Czuba, E. C.(1999). Empowerment: What is it?. *Journal of Extension*. Volume 37, Number 5.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: SAGE Publications.

Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu. (1995). Dördüncü Dünya Kadın Konferansı. <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/pekin.pdf>

Prins, E. (2008). Adult literacy education, gender equity and empowerment: In-sights from a Freirean-inspired literacy programme. *Studies in the Education of Adults*.40, 1, pp 24-39.

Robinson- Pant, A. (2004). *Women, Literacy and Development Alternative Perspectives*. London: Routledge.

Robinson-Pant, A. (2014). *Literacy and Education for Sustainable Development and Women's Empowerment*. Hamburg: UNESCO.

Rosenthal, N, B. (2009). *Bilinç Yükseltme: Devrimden Yeniden Değerlendirmeye*. Çev. Deniz Saltukoğlu. State University of New York College at Old Westbury.

Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment Working With Women in Honduras*. Oxford: Oxfam.

Sadan, E. (1997). Empowerment: Definitions and Meanings. *Empowerment and Community Planning*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad Publishers.

Saltık, E. E. (2015, 5 Ocak). Aleviler de kadın erkek eşitliği konusunda kendileriyle yüzleşmeli. Bedriye Poyraz'la söyleşi. *Evensel*.

Sayılan, F. (2006, Eylül). *Halk Eğitimine Feminist Bir Bakış*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde sunulan bildiri. Muğla.

Sayılan, F. (2012). Toplumsal Cinsiyet ve Yetişkin Okuma Yazma Eğitimi: Ders Kitaplarının Eleştirel Analizi. İçinde *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlılıklar*. Der. F. Sayılan. Ankara: Dipnot Yayınları.

Sayılan, F. ve Yıldız, A. (2009). Historical and Political Context of Adult Literacy in Turkey. *The International Journal of Lifelong Education*. Volume 28, Issue 6, 2009. 735-749 pp.

Scribner, S. and Cole, M. (1988). Unpackaging Literacy. *Perspectives on Literacy*. in E.R Kintgen, B.M. Kroll, M. Rose (eds). (p.57-70). Southern Illionis University Press.

Scribner, S. and Cole, M.(1999). *The Psychology of Literacy*. New York: Harvard University Press.

Sen, G. ve Grown, C. (1987). *Development Crises and Alternative Visions Third World Women's Perspectives*. New York: Monthly Review Press.

Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.

Sowards, S. K. ve Renegar, V. R. (2004). The Rhetorical Functions of Consciousness-raising in Third Wave Feminism. İçinde *Communication Studies*. 55 (4), Winter, 535-552.

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. V. (1993). The New Literacy Studies. *Literacy A Critical Sourcebook* (ed. By) Cushman Ellen vd. Bedford/ st Martin's- Boston

Street, B. V. (2011). Literacy inequalities in theory and practice: The power to name and define. *International Journal of Educational Development*. 31: 580-586.

Stromquist, N. (1995). The Theoretical and Practical Bases for Empowerment. *Women, Education and Empowerment Pathways Towards Autonomy*. Ed. C. Medel-Anonuevo. Hamburg: UNESCO.

Stromquist, N.(1997). *Literacy for Citizenship: Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. Albany: SUNY Press.

Stromquist, N. (2005). The political benefits of literacy. *Background paper prepared for the Education of All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life*.

Stromquist, N. (2009). Literacy and Empowerment- Evidence of the Link and its Implications for Action. *Occasional Papers in Education & Lifelong Learning: An International Journal*. Volume 4, No. 1-2, p 63-81.

Stromquist, N. (2012). Kadınların Güçlendirilmesinde Eğitimin Rolü. içinde *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. der. F. Sayılan. Ankara: Dipnot Yayınları.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü. (2007). *Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı (I. ve II. Kademe)*. Ankara: M.E.B.

Thiele, J. (2013). Literacy Programs As An Empowering Agent For Women: A Case Study From Papua New Guinea. *TEACH Journal of Christian Education*. Vol 7, Iss 2, Article 6.

Tratlen, W. ve Dale, M. (1998). What is a Concept of Literacy. içinde *Roots of and Routes to a Concept of "Literacy": Four Papers from A Problems Court Session*.

Troyna, B. (2006). Blind Faith? Empowerment and Educational Research. içinde *International Studies in Sociology of Education*. University of Warwick. London: Routledge.

Tusting, K. ve David B. (2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme*. Ankara: Dipnot Yayınları.

TÜİK. (2013). <http://rapory.tuik.gov.tr/5483148656533101131064858017.html>

UNESCO. (1990). *Jomtien World Education Conference*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1996). *Education for All Achieving the Goal*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1997). *Fifth International Conference on Adult Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action "Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2003). *Gender and Education for All The Leap to Equality*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2012). *From Access to Equality Empowering Girls and Women Through Literacy and Secondary Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2013). *Literacy and Women's Empowerment Stories of Success and Inspiration*. Paris: UNESCO.

UNESCO Institute for Statistics. (2013). *International Literacy Data*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2014). *Sustainable Development Begins with Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO Institute for Statistics. (2014). *UIS Fact Sheet Adult and Youth Literacy*. Paris: UNESCO.

Van Dijk, T. A. (1998). *Critical Discourse Analyses*. <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>

World Bank. (2013). *Data on Illiteracy*. <http://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS>

SOS Children's Villages. (2013). *Why are two out of three illiterate people female?* <http://www.soschildrensvillages.org.uk/news/international-literacy-day/why-are-two-out-of-three-illiterate-people-female>

Yazlık, Ö. (2008). *The Effect of People Education Centers' Literacy Courses on Women's Lives*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi University, İstanbul.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A. (2006). *Türkiye'de Yetişkin Okuryazarlığı: Yetişkin okuma-yazma eğitimine eleştirel bir yaklaşım*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, A. (2008). Popular Ideas, Attitudes and Value Patterns Affecting Participation In Adult Literacy Programs in Slum Communities of Turkey : The Case of Nato Yolu Neighborhood. *Adult Basic Education and Literacy Journal*. Volume 2, Number 2, Summer 2008. (1-1), pp. 74-83.

Yıldız, A. (2009). Yetişkin Okuryazarlığı. (Editörler: A. Yıldız ve M. Uysal). *Yetişkin Eğitimi* (ss.353-373). İstanbul: Kalkedon Yayınevi.

Yıldız, A. (2010). Birinci Kademe Okuma Yazma Kurslarına Katılan Yetişkinlerin Matematiksel Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 35, sayı 158, sayfa 28-43.

Yıldız, A. (2011). Okuma-Yazma Kurslarında Okuma Yazma Öğreniliyor mu? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11 (1), 403-421.

Yıldız, A., Hayırsever, F. ve Aylar, E. (2010). Educational Needs of Adult Literacy Program Instructors and Their Thoughts on Adult Literacy Programs in Turkey. *Horizon in Education*. Edited by Gregory T. Papanikos Nicholas C. J. Pappas Athens Institute For Education and Research. 329-342

Yıldız, A. ve Öztürk, H.T. (2011). Yetişkin Temel Eğitim Uygulamalarına İngiltere'den Bir Örnek: 'Okuma Hakkı Kampanyası' Deneyimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 36, Sayı 162. Sayfa, 112-125.

Yılmaz, D. Ö. (2013). Kalkınma ve Kadın İlişkisi Bağlamında "Aile Eğitim Programının" Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Praksis Dört Aylık Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 33, s. 111-128.

Zihnioğlu, Y. (2003). *Kadinsız İnkılap*, İstanbul: Metis Yayınevi.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Zeynep Alica

Doğum Tarihi : 17.02.1979

İletişim Bilgileri : İlk adım Mah.
Manolya Sok. Atabaşlar Apt. No:1/1 Dikmen-
Ankara

Tel : 0505 266 68 19

E-Posta Adresi : alicazeynep@gmail.com

Öğrenim Durumu : Üniversite

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Hacettepe Üniversitesi	2001

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Mehmet Ali Hasan Coşkun Anadolu Lisesi Ankara	2015
Öğretmen	Çiğdemtepe Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	2008-2014