

Açık ve Uzaktan Öğrenme Sisteminde Kadın Öğrenen Anlatıları: Feminist Bakış Açısıyla Eleştirel Bir Değerlendirme

Women Learners' Narratives in an Open and Distance Learning System: A Critical Evaluation from a Feminist Perspective

Dilek ŞENOCAK, Aras BOZKURT

ÖZ

Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) eğitsel anlamda eşitsizlikleri gidermenin yanı sıra cinsiyet eşitsizliğini de gidermede dönüştürücü sosyal role sahip eğitsel bir araçtır. Bu düşünce doğrultusunda, bu çalışmada feminist bakış açısıyla AUÖ sisteminin kadın öğrenenlere sunduğu fırsatlar ve eğitimde cinsiyet eşitsizliğinden doğan açıklığı kapatmakta sağladığı katkılar incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma paradigması benimsenmiş ve anlatı deseni kullanılmıştır. Çalışmada AUÖ sisteminde yer alan kadın öğrenenlerin hikâyeleri araştırma amacı doğrultusunda çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre çalışmada ele alınan kadınların günümüz şartlarında bile eğitime ulaşmada, eğitimlerini tamamlamada kadın olmalarından kaynaklı çeşitli kısıtlamalarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. AUÖ'nin esneklik ve özerklik sağlayarak sunduğu öğrenme fırsatlarıyla, bu çalışmada ele alınan kadınların hayata tutunmasında ve toplumda sosyal adaleti sağlamada önemli bir görev üstlendiği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan öğrenme, Uzaktan eğitim, Feminist pedagoji, Kadınlar, Yaşam boyu öğrenme

ABSTRACT

Open and Distance Learning (ODL) is an educational tool with a transformational social role in eliminating gender inequality as well as educational inequalities. In line with this idea, the aim of this study is to examine the opportunities offered by an ODL system to female learners and its contributions in closing the gap arising from gender inequality in education through the lens of feminist pedagogy. To this end, a qualitative research paradigm was adopted, and a narrative research design was conducted to analyze the stories of women in an ODL system. The findings of the study reveal that women in the study still encounter some barriers and constraints on access to education and school completion because they are women. ODL, with its flexible and autonomous learning environment, is thought to play a key role for the women in the study to cling to hope and to ensure social justice in the society.

Keywords: Open and distance learning, Distance learning, Feminist pedagogy, Women, Lifelong learning

Şenocak D., & Bozkurt A.,(2021). Açık ve uzaktan öğrenme sisteminde kadın öğrenen anlatıları: Feminist bakış açısıyla eleştirel bir değerlendirme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 64-74. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.429>

Dilek ŞENOCAK (✉)

ORCID ID: 0000-0002-5966-1976

Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir, Türkiye
Anadolu University, School of Foreign Languages, Eskişehir, Turkey
dsenocak@anadolu.edu.tr

Aras BOZKURT

ORCID ID: 0000-0002-4520-642X

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye
Anadolu University, Open Education Faculty, Eskişehir, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 04.01.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 12.03.2021

GİRİŞ

Açık ve uzaktan öğrenme (AUÖ), fiziksel, ekonomik ya da sosyo-kültürel farklılıklarından dolayı eğitime ulaşma imkânı olmayan dezavantajlı gruplara eğitim fırsatı sunarak toplumda sosyal bir dönüşümü amaç edinmiştir (Rumble, 2019; Holmberg, 2015). AUÖ'nin 19. yüzyılda yazışarak, mektupla eğitim adıyla sürdürüldüğü birinci nesil uygulamalara özellikle bakıldığında, hedeflenen grubun o dönemde çeşitli sosyal ve ekonomik sorumluluklarından dolayı yüz yüze eğitim alamayan kadın, işçi ve çiftçiler gibi eğitime erişim noktasında dezavantajlı gruplardan oluştuğu gözlenmektedir (Bozkurt, 2019a). Dolayısıyla AUÖ'nin ortaya çıkış amacına ve öz değerlerine bakıldığında toplumda var olan gelir, cinsiyet, iş ve fiziksel ortam kaynaklı birçok eşitsizliğin üstesinden gelmeye çalışılarak, herkes için eşit eğitim fırsatının sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir.

UNICEF (2018) raporunda, dezavantajlı gruplar arasında sayılabilecek ve cinsiyet eşitsizliği kapsamında değerlendirilecek kız çocuklarının ve kadınların, günümüzde hâlen eğitime erişim, eğitimlerini tamamlama, beceri geliştirme ve buna benzer alanlarda ciddi engellerle karşılaştıkları belirtilmektedir. Örneğin, ortaöğretimde eğitim alması gereken yaklaşık 98 milyon kız çocuğu bu eğitimden mahrum kalmaktadır (UNICEF, 2019) ve tüm dünyada kadınların yükseköğretime kayıt olma oranı sadece %39'dur (Global Gender Gap Report, 2018). Türkiye özelinde bakıldığında iş gücüne katılımda, üst düzey yetkili ve yönetici pozisyonlarında, okuma yazma oranı, ilk, orta ve yükseköğretim katılım oranlarında hâlen kadınların erkeklere oranla dezavantajlı konumda olmaları göze çarpmaktadır (Global Gender Gap Report, 2018). Bu bağlamda AUÖ ortamlarının, toplumda sosyal adalet sağlama konusunda, üzerine düşen dönüştürücü sosyal eylem yaklaşımını sürdürmesi gerektiği düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla çeşitli nedenlerden ötürü eğitime ulaşmakta zorluk yaşayan kadınların yaşadıkları sorunları ve AUÖ ile bu sorunları nasıl aştıklarını incelemek gerekmektedir.

Bu düşünceler ışığında bu çalışmanın genel amacı, AUÖ sisteminde yer alan kadın öğrenenlerin, yaşam boyu öğrenme kapsamında AUÖ'ye ilişkin yaşam öykülerini inceleyerek, AUÖ'nin yükseköğretim ekseninde eğitimde cinsiyet eşitliği sağlamadaki rolünü ortaya koymaktır.

ALANYAZIN

Genel bir bakış açısıyla ele alındığında AUÖ kavramının sahip olduğu felsefe ve uygulamalarla birlikte eğitimde eşitsizlikleri azaltarak eğitimin erişilebilirliğini artırmayı amaçlayan bir çeşit sosyal, siyasi ve eğitim hareketi olduğu; dolayısıyla evrensel bir misyona sahip olduğu söylenebilir (Cronin, 2019). AUÖ uygulamalarında vurgulanan eğitimde sosyal adalet kavramı, eşit şartlara sahip olamayan öğrenenlere imkân tanınarak, katılım ve güçlenmelerinin sağlanması ve nihai olarak adil bir topluma ulaşma fikrini gerçekleştirebilmeye ilgilidir (Lambert ve Czerniewicz, 2019). AUÖ felsefesinin temelinde bu düşüncenin yatmasına rağmen bu konuda yapılan çalışmaların (bakınız; Lambert, 2020; Hodgkinson-Williams ve Trotter, 2018; Tait, 2013) yeterli olmadığı söylenebilir (Lambert, 2018).

Sosyal adalet kavramı içinde ele alınması gereken kavramlardan bir tanesi de cinsiyet eşitliğidir. Özellikle yükseköğretim bağlamında, finansal kaynak eksikliği, kültürel ve dini kısıtlamalar, ev işleri, erken evlilikler, kadının ev hayatındaki sorumluluklarına yönelik sosyal algı gibi birçok konu, kadınların eğitime ulaşmalarında önlerine çıkan engeller arasındadır (Njaya, 2015). İlgili alanyazına bakıldığında, özellikle gelişmekte olan ülkelerde kadınların yükseköğretimde erkeklere oranla daha dezavantajlı bir konumda olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Yadav, 2018; Mandie-Faith, 2017; Roy, 2015; Gokool-Ramdoos, 2005). Ancak, ekonomik olarak daha gelişmiş ülkelerde de kadınların birtakım engellerle karşılaştıkları söylenebilir. Örneğin, Von Prümmer (2000), Almanya'da yükseköğretime erişim konusunda en dezavantajlı gruplar arasında işçi sınıfından gelen kadınların olduğunu belirtmiştir.

Türkiye'de ise lise ve üzeri eğitim alan kadınların oranı kentsel alanlarda %31 iken, kırsal alanda %12'dir (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2019). Ortadoğu Anadolu bölgesi kadınların eğitim düzeyinin en düşük olduğu bölgedir. Ayrıca araştırmanın genel bulgularına bakıldığında kadınların (%26) lise ve üzeri eğitim alma durumlarının, erkeklerden (%33) daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. Bulgular, Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, özellikle coğrafi konumun kadınların eğitime ulaşmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, ilgili rapor bu duruma etki edebilecek diğer değişkenlerle (sosyal, ekonomik, kültürel durum vb. gibi) ilgili bilgi sunmamaktadır. Bu duruma ek olarak kadın ve erkeklerin lise ve üzeri eğitim oranlarına bakıldığında, eğitime erişim anlamında eşit haklara sahip olsalar da, kadınların eğitime eşit katılımının hâlen söz konusu olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla kadınların yükseköğretime katılımlarını etkileyen sebeplerle ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bora ve Taş (2017), Güneydoğu Anadolu bölgesinde kız çocuklarının ortaokula gönderilmeme nedenleri ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bulgular, ekonomik koşulların, güvenliğin, coğrafi konumun, karma eğitim sisteminin, okullardaki kıyafet uygulamasının, ev işlerinde ve çocuk bakımında anneye yardımcı olarak görülmelerinin, kız çocuklarının okula gönderilmemesinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar ayrıca kız çocuklarının eğitime dair kararların babalar tarafından alındığını ve bunun da toplumda hâlâ var olan ataerkil sistemin bir yansıması olduğunu belirtmişlerdir. Özyıldırım (2014) ise erken yaşta evliliklerin, kız çocuklarının eğitiminin önemsenmemesinin ve toplumsal yargıların, Türkiye'de kadınların eğitime etki eden faktörler arasında olduğunu vurgulamıştır. Yukarıda verilen nedenlerin dışında, Yavuz, Özkaral ve Yıldız (2016), kadın öğrenenlerin örgün eğitimlerini sürdürememelerinde, ailelerinin eğitime olumsuz yaklaşımının, arkadaş ortamının, ekonomik yetersizliklerin, öğretmenlerin olumsuz tutum ve yaklaşımlarının etkili olduğunu ve eğitimlerinin yarım kalmasının kadınlarda pişmanlık, üzüntü ve hayal kırıklığı yarattığını belirtmiştir. Araştırmadaki kadın katılımcıların çoğunun lise eğitimlerini tamamlayarak yarım kalan hayallerini gerçekleştirmek için açık liseyi tercih ettikleri görülmüştür.

Yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi kadınların toplumda daha sağlam bir yer edinebilmeleri, duygusal ve ekonomik anlamda güçlenmeleri, iş gücüne eşit katılımlarının sağlanabilmesi, iş-aile yaşantısı arasında kendilerini rahat hissedebilecekleri esnek bir öğrenme alanı oluşturabilmelerinde, AUÖ'nin bir çözüm yolu olabileceği fikri ortaya çıkmaktadır. AUÖ'nin tanımında iki kavram dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi açıklık bir başka deyişle esneklik kavramı ve öğrenme sürecinin zaman ve mekâna bağlı olmamasıyla vurgulanan uzaklık kavramıdır. Her iki kavramın da, fırsat eşitliği sağlama, yaşam boyu öğrenme ve öğreneni süreç merkezine alma anlamında (Carr, Balasubramanian, Atieno ve Onyango, 2018) eğitimde kadınların desteklenmesinde yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazına bakıldığında bu düşünceyi destekleyici çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Aktaş ve diğerleri (2019), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminin kuruluşundan bu yana eğitimde kadın ve erkeklerin eşit temsiline verdiği katkıyı aktardıkları çalışmalarında, uzaktan eğitim sisteminin ülke genelinde yükseköğretim programlarına daha fazla kadının katılımını desteklediğini ortaya çıkarmıştır. Bulgular ayrıca Açıköğretim sisteminin, eğitimde cinsiyetlerin bölgelere dağılımındaki farkı azaltmada yardımcı olduğunu göstermiştir. Gokool-Ramdoe (2005) tarafından Morityus'lu kadınlarla yapılan bir başka çalışmada da, çevrimiçi öğrenme ortamlarının kadınların aile/evlilik ve iş yaşantılarını göz önünde bulundurarak tasarlanması gerektiği belirtilmiş; uzaktan eğitimin kadınların, kişisel gelişim için eğitime erişimlerini artırmada yardımcı olabileceği vurgulanmıştır. Shokeen (2017) ise, Hindistan'da dini sebeplerden dolayı, ev hanımı oldukları ya da çalıştıkları için örgün eğitimlerine devam edemeyen kadınların, ekonomik avantajları ve esnek yapısıyla AUÖ ortamlarını bir umut ışığı olarak gördüklerini belirtmiştir.

Çeşitli nedenlerden dolayı örgün eğitime katılmayan öğrenenlerin ve dezavantajlı grupların güçlendirilmesinde ve toplumda görünür kılınmasında, AUÖ önemli bir rol oynasa da zaman ve mekândan bağımsız olması birtakım çekinceleri de beraberinde getirmiştir. Öztürk, Köseoğlu, Uçar, Bozkurt ve Karahan (2019) yaptıkları çalışmada AUÖ'nin kadınlara ve kız çocuklarına sağladığı avantajlardan bahsederken, uzaktan eğitim uygulamalarında birtakım etik konuların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamış, eğitimin evle sınırlandırılmasının ve bu şekilde kadınların sosyal hayattan izole edilmesinin ataerkil yaklaşımları meşrulaştırabileceğine dikkat çekmiştir.

Bu anlamda ele alınabilecek feminist pedagojinin, cinsiyet, ırk, sınıf eşitsizliklerine karşı çıkarak bilginin güçlenmesinde birlikte çalışmayı ve böylece bireysel değişimle toplumsal değişim arasında bir bağ kurmayı hedeflediği söylenebilir (Shrewsbury, 1993). Özellikle öğrenen özerkliğine odaklanan feminist bakış açısı, cinsiyet eşitsizliğine ve baskılara karşı çıkmaktadır (Shrewsbury, 1993). Yüz yüze sınıf ortamında öğrenen ve öğretenden arasındaki etkileşime vurgu yapan feminist pedagojinin bu bağlamda, AUÖ ortamlarının asenkron ve özerk yapısına temkinli yaklaştığı görülmektedir (Aneja, 2017). Ancak her ikisinin de uygulamada farklı ortamları tercih etseler de özlerinde özgürlükçü, demokratik ve toplumsal kalkınmayı amaçlayan bir eğitim arayışında olmaları ve bireyi odak noktası yapmalarıyla

aslında birbirlerini destekleyen yaklaşımlara sahip oldukları söylenebilir.

Kadınların desteklenmesinde ve güçlendirilmesinde AUÖ'nin tek yol olduğunu savunmak ataerkil bir yaklaşımı destekleyebilir ancak eşitsizliğin farklı alanlarda da görüldüğü toplumlarda, özel gereksinimi olan kadınlara bu fırsatın sunulmaması da doğru değildir (Herman ve Kirkup, 2016). Örneğin, sadece gelişmekte olan ülkelerde değil gelişmiş ülkelerde de kadınların bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinde yetersiz temsil edildiği görülmektedir (Kahn ve Ginther, 2017). Bu nedenle, İngiltere Açık Üniversitesi, bu alanlarda öğrenim görmüş ancak çeşitli nedenlerden dolayı kariyerine ara vermiş kadınların, mesleğe geri dönüş süreçlerini desteklemek ve öz-güvenlerini artırmak adına Reboot Your Stem Career (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarında Kariyerinizi Yeniden Başlatın) adlı bir program başlatmıştır (Herman ve Chicot, 2017). Kadınların daha az temsil edildiği alanlarda, yalnız olmadıklarını hatırlatan ve kadın eğitimi destekleyerek onlara cesaret veren bu ve benzeri programların, kadınların duygusal ve ekonomik yaşantılarında bir fark yaratacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla AUÖ'nin, kadınların güçlendirilmesinde, toplumda ve işte güven kazanmalarında, eğitime eşit erişim hakkının sağlanmasında, kolaylaştırıcı bir yol sunduğu söylenebilir. Bu anlamda AUÖ'nin aslında feminist pedagojinin bakış açısını yansıtmaya da yardımcı olduğu öne sürülebilir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, açık ve uzaktan öğrenme sisteminin, feminist pedagojik bakış açısıyla kadın öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme yolculuklarında nasıl anlam yarattığını sorgulamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda AUÖ'de açıklık felsefesinin, kadın öğrenenlerin hayatında sosyal bağlam ve kültürel açıdan ne gibi yansımalarının olduğu sorgulanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Model ve Deseni

Çalışmanın amacı ve araştırma sorusunun doğası gereği nitel araştırma yöntemi anlatı deseninden faydalanılmıştır (Riessman, 2008). Anlatı çalışmaları, insanların bir konuya ilişkin deneyimlerini, yaşamış oldukları hikâyelerle inceler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Hikâyeler bilinen en eski iletişim araçlarındandır ve insanların "bireysel deneyimlerini, gözlemlerini, konuşmalarını veya duygularını içsel süzgeçlerden geçirerek" ifade etme biçimidir (Ersoy ve Bozkurt, 2017, s. 238). Anlatıların bir amacı ve kurgusu vardır; katılımcılar farkında olarak veya olmayarak anlatılarına dâhil ettikleri unsurlar hakkında seçici davranırlar (Patterson, 2008; Riessman, 1993). Bu çalışmada, anlatı araştırmasının bir türü olarak kabul edilen ve kişinin belirli bir zaman dilimindeki deneyimini aktarmaya olanak tanıyan kişisel hikâyeler kullanılmıştır (Creswell, 2007). Bu bağlamda katılımcıların yaşam boyu öğrenme hikâyeleri toplanmış ve araştırma bağlamında çözümlenmiştir.

Araştırma Bağlamı ve Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Benim

Hikâyet Projesi kapsamında, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi bağlamında toplanmıştır. Öğrenme yönetim sistemi üzerinden çağrıya çıkmış ve çalışmaya katılım formunu dolduran 2700 öğrenen katılmıştır. Proje kapsamında öğrenenlerden, Açıköğretim Fakültesi aracılığıyla sunulan AUÖ sisteminin, hayatlarına nasıl bir anlam kattığını, ne gibi bir fark yarattığını kendi hikâyelerini anlatarak söylemeleri istenmiştir. Araştırmacının çalışma grubu, Benim Hikâyet Projesine katkı sağlayan 11 kadın öğrenendir.

Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılar AUÖ öğrenme alanında deneyime sahip akademisyenlerdir. İkinci araştırmacı Benim Hikâyet Projesini yürütmüş ve ilgili proje kapsamında toplam 2700 hikâyenin kodlanmasında rol almıştır. Araştırmacı ayrıca farklı bağlamlarda kadın öğrenenlerin AUÖ sistemindeki yeri ve rolünü eleştirel bakış açısıyla sorgulayan çalışmalara sahiptir.

Verilerin Analizi

Veriler iki aşamada analiz edilmiştir. Toplam 2700 hikâye, AUÖ alanında uzmanlığa sahip farklı araştırmacılar tarafından kodlanmış ve toplam sekiz tema bağlamında gruplandırılmıştır. Verilerin ilk analizi, Benim Hikâyet başlıklı çalışmayla raporlanmış ve ortaya çıkan sekiz tema bağlamındaki 70 hikâye raporlanmıştır. İlk çalışmanın devam niteliğindeki bu çalışmada sekiz tema bağlamında ortaya çıkan hikâyelerden en etkili 11 kadın hikâyesi seçilmiş ve bu hikâyeler feminist bakış açısı ve eleştirel kuram bağlamında değerlendirilmiştir. Elde edilen çalışmalar doğrudan alıntı yöntemiyle raporlanmış; böylece araştırmacıların yorumlarının yanında okuyucuların da kendi yorumlarını katabilmelerine olanak sağlanmıştır.

Geçerlik Güvenirlik

Nitel çalışmalarda araştırmacının çalışma konusundaki deneyimi, çalışmanın inandırıcılığını ve verilerin doğru yorumlanmasını sağlamak kadar iç geçerliliği artırmak açısından da önemlidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda araştırmacıların, AUÖ kapsamında kadın çalışmaları mevcuttur ve ilgili konuda deneyimleri vardır. Çalışmanın inandırıcılığını artırmak için başvurulan bir diğer yöntem ise doğrudan alıntılara yer vermektir ve bu bağlamda katılımcıların sağladığı hikâyeler doğrudan alıntılanarak raporlanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için çalışmada veri kaynakları çeşitlendirilmiş (Denzin, 1970) ve farklı sosyal bağlam, sosyo ekonomik düzey ve yaş gruplarındaki kadınların hikâyeleri dinlenerek veri çeşitlemesi (triangulation) yapılmıştır.

Etik

Araştırma katılımcılarından, çalışmaya katılmadan önce bilinçli onay prensipleri çerçevesinde (Yıldırım ve Şimşek, 2016) katılım formunu onaylamaları istenmiş ve çevrimiçi ortamda sadece bu onayı veren katılımcılardan veri toplanmıştır. Ayrıca tüm veriler anonimleştirilmiş ve katılımcıların kişisel verilerini açığa çıkaran hiçbir veriye, araştırma bulgularında yer verilmemiş; gerçek ad ve isimler yerine Burcu, Yıldırım, Sırma ve Sanıyaman'ın (2015) çalışmasında olduğu gibi çiçek isimleri kullanılarak katılımcıların mahremiyeti, gizliliği ve kişisel verilerinin güvenliği sağlan-

mıştır. Anadolu Üniversitesi'nden çalışmanın yürütülmesine dair gerekli etik kurul izni alınmıştır.

Çalışmanın Güçlü ve Sınırlı Yanları

Çalışma genelde eğitim, özelde ise AUÖ bağlamında ilgili alanyazında az sayıda bulunan anlatı çalışmalarına (Ersoy ve Bozkurt, 2017) yer vermesi açısından yöntembilimsel bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. AUÖ'nin felsefi dayanağını oluşturan; eğitimde açıklık, fırsat eşitliği, eğitimde demokratikleşme, bilginin özgürleştirilmesi gibi temel değerlerin yanında (Bozkurt, 2019b), yaşam boyu öğrenme sürecini, AUÖ sistemi ile yakalayan kadın öğrenenlerin deneyimlerine yer vermesi açısından güçlü olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber bu araştırma bulguları, öğrenenlerin çok farklı deneyimler yaşadığı kitlesel bir öğrenme sürecinin gerçekleştiği AUÖ sisteminde, sadece kadın öğrenenlerin deneyimlerine feminist pedagojik bakış açısıyla odaklanması açısından birtakım sınırlılıklara sahiptir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Çalışmada, 11 kadın öğrenenin zorlu yaşam hikâyeleri ve AUÖ yoluyla bu zorlukları nasıl umuda dönüştürdükleri ele alınmıştır. Araştırmada sözü geçen kadın öğrenenlerin eğitime ulaşma anlamında yaşadıkları cinsiyet eşitsizliği ve AUÖ'nin kadınların güçlendirilmesindeki rolü, feminyet pedagojik bir bakış açısıyla incelenmeye çalışılmıştır. "Cinsiyet eşitsizliği" üst temasının altında, ataerkil ve erkek egemen toplum yapısının, araştırmaya katılan kadınlara yüklediği farklı roller, kısıtlamalar ve kadınların bu bağlamda yaşadıkları psikolojik ve fiziksel şiddet incelenmiştir.

1. Kadınların Eğitime Ulaşmasında Ortaya Çıkan Cinsiyet Eşitsizliği

Kadınların eğitime ulaşmasında ortaya çıkan cinsiyet eşitsizliği aşağıda verilen alt temalar aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1 Kadının Toplum Tarafından Kısıtlanması

Çalışmada yer alan kadınların hikâyeleri incelendiğinde, kadınların birçoğunun kız çocuğu olmalarından dolayı okutulmak istenmediği görülmüştür. Buna ek olarak, kadınların okutulmasında veya okutulmamasında söz sahibinin erkek figürler, başka bir ifadeyle baba, ya da aile büyükleri olduğu dikkat çekmektedir.

"Ben 1977 Ankara doğumluyum. Bizde kız çocukları çok değersizdi, okutulmazdı." Orkide

"Ailemin hem maddi hem de kız çocuğu okumaz düşüncesiyle okula gönderilmedim. Okumak için yaşımın gereği kadar mücadele verdim. Babamdan dayak yedim, evden kaçmaya teşebbüs ettim ama tüm mücadeleme rağmen okula gönderilmedim." Lale

"Ben İstanbul gibi büyük bir şehirde yaşayan ve okutulmayan kız çocuklarından sadece biriyim. 1975 yılında ilkokulu bitirdim ve eğitim hayatımda bitti birkaç yıl mücadele ettim okula göndermeleri için ailemle ama olmadı başaramadım. Yıllarca okutulmamanın burukluğuyla yaşadım, kitap okumama bile izin verilmezdi, gizli gizli okurdum.....Mahalledeki kızlar biçki dikiş kursuna gidiyordu, ben de gitmek istedim babam izin vermiyordu." Yasemin

“İlkokula bile bir yıl geç yazdırıldım, benden bir yaş küçük erkek kardeşimi beklemek ve onunla gidip gelmek için. Yine ortaokula da bir yıl geç yazdırıldım. Çünkü erkek kardeşim dördüncü sınıfta kalmıştı, onu bekle dediler. Tabi o gün gelince erkek kardeşim okumayacağı, muavin olarak iş buldum diyince herkesin işine geldi. Eee senin de gitmene gerek yok dediler.” Nergis

Araştırmada ele alınan kadınların hikâyeleri incelendiğinde kadınların ne kadar okumak isteseler de, cinsiyetlerinden dolayı babaları ya da aile büyükleri tarafından okutulmak istenmedikleri, kısıtlandıkları veya ilginç bir şekilde, kadınların eğitim almalarının bir hak olarak görülmediği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Bununla beraber, kadınların eğitime erişimlerinde söz sahibinin başta baba olması da göze çarpan bulgular arasındadır. Bu durum da daha önce yapılan çalışma bulgularını (Bora ve Taş, 2017; Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2016) destekler niteliktedir. Khan (2016), Pakistan’da baba eğitiminin kadınların eğitimi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, babaların eğitim durumuyla kızlarının eğitim durumu arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma bulguları, yükseköğretime devam etmiş babaların, daha az ya da hiç eğitim almamış babalara oranla, kızlarının yükseköğretimde eğitim almalarına daha fazla izin verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada kadınların babalarının eğitim durumlarından bahsedilmemektedir. Ancak özellikle ataerkil ya da erkek egemen topluluklarda kadınların eğitimi kadar erkeklerin eğitiminin de önemli olduğu, eğitim yoluyla düşünsel bir dönüşümün yaşanmasının gerektiği söylenebilir. Bu nedenle eğitimin demokratikleşmesinde, kadın ve erkeklerin eğitime eşit erişimlerinin sağlanmasında, toplumda sosyal adalet duygusunun yaratılmasında, kadın ve erkeğin birbirlerini destekleyici bir rol oynadıklarının altının çizilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Çalışmanın amacı, Türkiye’deki kadınlara yönelik bir genellemeye gitmek değildir. Ancak bu çalışmada ele alınan kadın hikâyeleri, kadınların yetiştikleri ailede ya da toplumda var olan erkek egemen anlayışı yansıtmaktadır. Kadınların eğitime erişimde yaşadıkları bu kısıtlamanın ve kendi hayatlarında söz sahibi olamamanın, kadınlarda umutsuzluğa, çaresizliğe, kendini değersiz hissetmeye ve hayal kırıklığına neden olduğu söylenebilir.

“Yazılamamış, dile getirilememiş, sessiz sedasız yaşanıp bitmiş tüm hikâyelere ve o hikâyelerin sahipleri için yazıyorum. Biz duyulmayan sesleriz. Biz göz önünde eriyip giden bedenleriz. Ben liseye gidemedim, çünkü babam yollamadı.” Manolya

“Düzce Üniversitesi örgün eğitimim eşim ve ailesi tarafından dolaylı yönden engellendi. Hayatımın anlamı bitmişti artık çünkü kitapsız, bilgisiz kalmak eli kolu, ağız bağlı kalmak gibi ruhumu beynimi sıkıyordu. Hayat buraya kadarmış dedim, klasik yaşama hoşgeldim doğ, doğur ve öl.” Karanfil

“Ben okuduğum kitapları okul zamanı kayıt olduğum gezici kütüphaneden alıyordum. 4 ya da 5 yıl devam edebildi anca, mahalle baskısı yüzünden babam ona da yasak getirdi, yine çaresiz kalmıştım.” Yasemin

“2008 OKS de iyi bir puanla Batman’ın en iyi liselerinden birini kazanmıştım. Babamla kayıt yaptırmaya gideceğimiz sabah,

dedem bana okumamım mümkün olmadığını çünkü kızların okumasının imkansız olduğunu söylemişti. Çevremdekilerin aksine babam okumamı çok istiyordu. Ama oda baskılara dayanamadı. Bu ailede hiç bir kız okumamış, hemen hemen hepsi münasip bir eş adayıyla evlendirilmişti. 14 Yaşımda bunu kaldırmam zordu.” Lavanta

“yaş 13 fakat içimde hep bir okuma arzusu vardı dedeme ben okuyacam hem de çalışırım sana yük olmam dedim baban bilir dedi babama söyledi ev hanımı ol kızım ev hanımı dedi bana babam büyütmediği hâlde dedem kararı ona bıraktı hayallerim söndü” Begonvil

Türkiye Cumhuriyeti 1739 kanun numaralı Milli Eğitim Temel Kanununun 8. maddesi gereği kadınların ve erkeklerin eğitime eşit ulaşma hakkı olduğu, yasalarla güvence altına alınsa da, çalışmada yer alan hikâyeler, yasanın uygulanmasında bir takım sorunlar olduğunu ve ele alınan kadınların ailelerinin, kadınları kısıtlamaya yönelik cinsiyetçi geleneksel inançları sürdürmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu bulgu da özellikle Türkiye’nin birçok yerinde farklı nedenlerden dolayı eğitim hayatından mahrum kalmış kız çocuklarının, eğitim yaşamına geri dönmeleri ve ailelerin farkındalıklarının artırılması için “Baba beni okula gönder” (BBOG, 2005) ve “haydi kızlar okula” (UNICEF, 2003) gibi kampanyaların önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Jung ve Hong (2014), Asya kıtası bağlamında uzaktan eğitimde öğrenim gören kadın ve erkek öğrenenlerin destek hizmetlerine olan ihtiyaçlarıyla ilgili bir araştırma yapmıştır. Bulgular, özellikle kadın uzaktan öğrenenlerin, yaşam, iş ve öğrenmeyi dengeleme ile alakalı beceriler geliştirme, cinsiyet ayrımının azaltılması, sözlü ve fiziksel şiddetten uzak, güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bunun güvence altına alınmasına dair öğrenen desteğine ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Bu nedenle özellikle cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında ve kadınların sosyo-ekonomik anlamda güçlendirilip, topluma kazandırılmasında, ailelerinin, kültürel yapılarının ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının büyük önem taşıdığı söylenebilir.

1.2 Toplumun Kadınlara Yüklediği Farklı Roller

Çalışmada yer alan hikâyeler incelendiğinde, okula gitmeleri engellenen kadınların bazılarında, içinde yaşadıkları aile ya da toplum tarafından, küçük yaşta olmalarına rağmen “gelin”, “anne”, “ev işlerinde yardımcı” gibi cinsiyetçi roller ve sorumluluklar yüklendiği görülmektedir.

Öncelikle, çalışmada kız çocuklarının, ev işlerinde anneye yardımcı olmalarının ya da kardeşlerine annelik yapmalarının beklenmesinin, kadınların eğitim hayatlarında kısıtlayıcı bir rol oynadığı gözlenmektedir.

“Çocukluğumla başladı sorumluluklarım. Çünkü ben annesini babasından koruması gereken henüz 5-6 yaşlarında bir çocuktum ve kendim gibi çocuklar vardı ablalık yapmam gereken.....O yıllarda yeni doğan kardeşimi ayağımda sallarken çalışma imkânı bulurdum ve yalnızca öyle çalışabiliyordum.” Menekşe

“Babam çok kızardı ev işlerini ihmal ettiğim için, kendimce bir formül geliştirdim babamın seveceği türden kitapları ona da okumaya başladım. Bana daha ilimli davrandı.” Yasemin

Çalışmada elde edilen bulgular, geleneksel erkek egemen toplumlarda kız çocuklarının ikinci anne olarak görülmelemlerinin, bir başka ifade ile ev işlerinden ya da kardeşlerinin bakımından sorumlu tutulmalarının, kadınların eğitime ulaşmalarını kısıtladığını gösteren diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Chan, 2019; Adıgüzel, 2013; Tunç, 2009). Kadınların küçük yaştan itibaren ev işlerini yapmalarının beklenmesi aslında toplumda kadına yüklenen cinsiyetçi rollerin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Bu düşünce de toplumun kadınlara biçtiği ev kadınlığı mesleğinin ya da ücretsiz emeğin küçük yaşlardan itibaren kadınlara aşılması şeklinde değerlendirilebilir. Türkiye'deki toplam emeğinin, %47'sinin ücretsiz kadın emeği ve %11'inin ücretsiz erkek emeği olduğu (WEPs Uygulama Rehberi, 2017) göz önünde bulundurulduğunda, çalışmada yer alan kadınların, toplumun genelinde ücretsiz ev işlerinden sorumlu tutulan kadınların bir yansıması olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Msoffe (2016), yemek hazırlama, çamaşır yıkama, ev temizliği gibi ücretsiz ev işlerinin, kadınların hem eğitime ulaşmasında hem de eğitimdeki başarılarına olumsuz etki ettiğini belirtmiş ve AUÖ'nin, kadınların eğitim hedeflerinin farkına varmalarında ve gerçekleştirmelerinde önemli bir fırsat sunduğunu vurgulamıştır. Toplumda ve ailede, cinsiyet rollerindeki eşitsizliğin, bu çalışmada ele alınan kadınlar için de bir engel olduğu söylenebilir. Her ne kadar bu eşitsizliğin ortadan kaldırılmasıyla ilgili daha çok çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulsa da, AUÖ'nin dezavantajlı kadın öğrenenlerin, eğitimde gelecek hayallerini gerçekleştirmelerinde yarar sağlayabileceği söylenebilir.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise kız çocuklarının erken yaşta evlendirilerek okula gitmelerinin engellenmesidir; bir başka ifadeyle, çalışmada sözü geçen kadınların geçmişlerinde, "çocuk gelin" hikâyesi barındırmalarıdır.

"....kız çocukları okuyup da Başbakan mı olacak? zihniyeti ile okutulmadım. Cehaletin bedelini çok ağır ödedim. Küçük yaşta evlendirildim." Leylak

"Yaşım 8, kız 15 yaşına gelince babam okula gitme dedi, çiçekçi çalışmaya başladım, hemen evlendirmeye kalktılar hem de teyzemin oğlu. Annem besikkertmesinin mecbur olacak diye diretti, zorla verdiler, kaçtım bahçeye saklandım bulup geldiler. Çok korktum haplar yuttum ölüyüm diye Allah öldürmedi. Ve evlendirdiler." Kardelen

"İlkokul bitti. Evlendirilmeye çalışıldım. Babamı müdürüne şikayet etmiştim. Beni okutmuyorlar diye polise şikayet ettim. Beni evlendiriyorlar diye ve ben bunları yaparken 12 yaşındayım." Orkide

"12 yaşında annesiz kaldım ve iki kız kardeşime annelik yaparak, ortaokulu zorluklarla bitirdim..... Fakat benim sırtıma öyle sorumluluklar yüklediler ki öğrenciliği mi elimden aldılar. Benim hayallerimi, umutlarımı, yazdığım şiirlerimle birlikte çöpe attılar. 15 yaşına geldiğimde evliydim artık ve sorumluluklarım daha da artmıştı." Gül

"Babam gelen ilk görücüye verirdi bizleri.. Beni de öyle yaptılar, benden 15 yaş büyük birine hiç sormadan 16 yaşında verdiler. Ben köyde büyümüşüm, cesaretsiz, kendine güveni olmayan ve çok çaresizdim. Mecbur kaldım o adama sığınmaya, çünkü

babam asla geri dönme bakmam demişti. Bense daha 16 yaşında bir ölü gibi yaşar oldum." Papatya

".... yaş 17 evlendirdiler görücü usulü nişanlılık felan yok 15 gün içerisinde evlendik kocam olan adamın ailesi dedeme yalan söylemiş ben kocamın 3 eşiyim diğer eşlerinden boşanmış yaşını bile yalan söylemiş ben 17, o 32 evlendik." Begonvil

Türk Ceza Kanununun, 12/10/2004 tarihli, 5237 kanun numaralı, "tanımlar" başlığı altında yer alan 6. madde gereği çocuk, "henüz 18 yaşını doldurmamış kişidir". Bu nedenle çalışmada yer alan kadınların evlendirildiklerinde, yaşları ister 12 ister 17 olsun, "çocuk gelin" oldukları söylenebilir. Okula gitmeleri gereken yaşta, ailelerinin baskısıyla zorla evlendirilmeye çalışılan kadınların, kimisinin bu durumdan kurtulmak için gerekli mercilerle iletişime geçtiği, kimisinin kaçmaya çalıştığı ve hatta ölümü göze aldığı ancak ailelerin kararlarını değiştiremedikleri görülmektedir. Kadınlardan bazılarının ise mecbur kaldıkları ve kız çocuğu olarak söz sahibi olamadıkları için durumu kabullenmek zorunda kaldıkları söylenebilir. Çocuk yaşta zorla evlendirilmenin, kadınlarda korku, hayal kırıklığı ve çaresizlik hissi yarattığı söylenebilir.

Çalışmada ele alınan kadın hikâyeleri, kadınların eğitime etki eden faktörler arasında erken yaşta evliliğin olduğunu belirten çalışmaları doğrular niteliktedir (Njaya, 2015; Delprato, Akye-ampompong, Sabates ve Hernandez-Fernandez, 2015; Özaydınlık, 2014). Burcu ve diğerleri (2015, s. 91), çalışmalarında erken evlendirilen kadınları, "susuz ve ışıkşız bir ortamda canlı kalmaya çalışan bir çiçeğe" benzetmişlerdir ve bu durumun aslında ataerki toplumlarda kadını etkisizleştirmeye çalışmak olduğunu savunmuşlardır. Kadınlara, çocuk yaşta, "anne", "gelin", "ev işlerinde yardımcı" gibi farklı cinsiyetçi rollerin aşılması, kadınların sadece eğitim hayatından koparılmasına değil, aynı zamanda ruhlarında derin yaraların açılmasına neden olduğu söylenebilir. Araştırma katılımcılarından birinin de ifade ettiği gibi hayat, kadınlar için "doğ, doğur ve öl" den ibaret değildir. Ancak incelenen hikâyelerde, kararların aile büyükleri tarafından alınması, aslında cinsiyet ayrımı olmaksızın herkesin eğitime ve bilinçlendirmeye olan ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, kadınların güçlendirilmesinde, ekonomik ve sosyal olarak topluma kazandırılmasında, eğitimin özgürleşmesi, kadın ve erkeklerin eğitime eşit erişimi önem kazanmaktadır.

Akhter (2019), Bangladeş'te kız çocuklarının özellikle yoksulluk, güvenlik, aile onurunun korunması ve doğal afetler gibi farklı nedenlerden dolayı erken evlendirildiklerini belirtmiştir. Bangladeş Açık Üniversitesinin, teknoloji tabanlı eğitimiyle, ulaşımı zor yerlere, istenilen zamanda, düşük maliyetle, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun, kaliteli eğitim sunmasının, güvenlik, yoksulluk ve diğer nedenlerle, örgün eğitime ulaşamayan kadınların güçlendirilmesinde bir umut ışığı olduğu belirtilmiştir. Bu örnekten de yola çıkarak, insan haklarının korunmasında, bireyin ve toplumun aydınlatılmasında ve kadınlara yaşatılan bu şiddetin son bulmasında, AUÖ'nin açık ve esnek yapısıyla en iyi çözüm yollarından bir tanesi olduğu söylenebilir.

1.3 Kadınların Yaşadıkları Psikolojik ve Fiziksel Şiddet

Çalışma kapsamında ele alınan hikâyeler incelendiğinde kadın-

lardan bazılarının kadın olduğu için sözlü ya da fiziksel şiddete maruz kaldığı gözükmektedir. Bu şiddetin de özellikle baba ve eş kaynaklı olması yine ataerkil aile yapısının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

“Şiddet’ Çocukluğumun büyük bir kısmında babamdan bana kalan anıların büyük çoğunluğunda bu terim bulunmakta. Bu yüzden hiçbir zaman ebeveynlerimle normal bir ilişkim olmadı. Babam alkol bağımlıydı, çoğu zaman sabah gelirdi. Zaten geceleri uyandığımda da annemi döverken görürdüm. Yani ne sabahı iyiydi ne de akşamı. Hani küçükken canımız yandığında uyanınca geçer derdik ya. Geçmiyordu benimki. Uyuyunca da uyanınca da. Geçmiyordu. Bütün olumsuzluklara rağmen ve gördüklerime rağmen dik durmaya çalıştım hep. Kardeşlerim vardı ve ben onların umuduydum.” Menekşe

“Tezemin oğlu bana varmayacaktın diye çok dövdü, hakaretler, dışarı gitmeler. Neyse 3 tane kız çocuğum oldu, bu arada da kendimi yetiştirmeyi düşünüyorum. Başıma gelen tekrar kızlar evlen anne dediler, tanıdığım biriyle evlendim, oda manyakmış, küçük kızım daha evlenmemişti evlendiğimde, kızı evlendirdik, kızın gelmesin demeye başladı ve beni dövdü, Polisi çağırdım attırdım..... Annem ve babamdan da hiç destek görmedim hep rencide ettiler, sen iyi duramıyon diye. Dayak yiyen benim daha ne yapcağım bilmem çocuklarıma sahip çıktım. Sevinceklerine hep hakaret gördüm, yeter dedim herkesten elimi ayağımı çektim, bu yolu çizdim ve okuyacam kim ne derse desin.” Kardelen

Kadınların hikâyelerine bakıldığında, birinin karşılaştığı şiddet karşısında gerekli mercilere başvurduğu diğerinin ise çaresizce bu duruma katlandığı gözlemlenmektedir. Demiray (2014), Eskişehir’de yaşayan ve 18 yaşının üzerinde olan 600 kadını yüz yüze gerçekleştirdiği çalışmasında, kadınların herhangi bir şiddetle karşılaşma durumunda, haklarını arayabilecekleri hukuk büroları, danışmanlık firmaları ve kadın sığınma evleri gibi birimlerin farkında olup olmadıklarını sormuştur. Kadınların genel olarak devlet, sivil toplum kuruluşları ve kadınların korunmasıyla ilgili yasalardan yeterince haberdar olmadıkları ancak bu konuda eğitim almak istedikleri ve bunun için de uzaktan eğitimi tercih ettikleri vurgulanmıştır. Demiray’ın da (2014) belirttiği gibi sahip olduğu hakların farkında, sosyal, ekonomik, kültürel, fiziksel ve duygusal olarak güçlü kadınların yetiştirilmesinde, AUÖ yoluyla sunulan fırsatlara sadece genel eğitim düzeyini artırmaya yönelik değil, kadınlara sahip oldukları hakları vermek için de ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında ele alınan hikâyelerin diğer bir kısmında ise kadınların yasal hakları olan eğitim fırsatına erişmek istedikleri ya da bu eğitime daha önce ulaşma fırsatları olmadığı için, baba, eş ya da çevrelerinden sözlü ya da fiziksel şiddet gördükleri gözükmektedir.

“Ortaokul, lise hortumlar, kalın tahtalar, tekmeler, yumruklar ile dayak yiyerek okudum. Suçum okumak istemek karşılığında feci dayak. Bu dayaklar 20’li yaşlarıma kadar devam etti ve daha sonra buna izin vermedim. Bunu yazarken hâlâ vücudum acıyor ve ağlıyorum. Hiç atlatamadım bu duyguyu...” Orkide

“Birgün yine ders arasındayız arkadaşlarla konuşuyoruz, biri bana döndü soyut bir şey söyle dedi, ben de o ne dedim, diğer

arkadaş[ım benim adımlı söyleyerek] o ilkökul mezunu soyutu somutu ne bilsin deyince, tokat gibi yüzüme vurulmuştu eğitim-sizliğim. İşte o gün bir karar verdim bir gün mutlaka okuyacağım diye, sanat okulunun ikinci yılını da başarıyla bitirdim.” Yasemin

“Ders çalıştığım için günlerce dayak yemiş birisiyim. Öyle dayaklar yedim ki beni tekmelemekten babamın ayağı çıkmıştı. Bunlara ağlamak yerine daha da hırslandım. Çünkü bir hedefim vardı, o evden kurtulmak. Bunun tek yolu okumaktı.” Açelya

“Açıköğretim’den 5 senede mezun oldum. Sonra üniversite zamanı geldi babam ders çalışmama izin vermedi, zorla biriktirdiğim paramla test kitabı aldım. Çalışırken görünce yırtıp yüzüme tükürdü. Okuyup da ne olacaksın dedi.” Manolya

“Kocam ben senden boşanmak istiyorum dedi çok oldum ve bir sürü uydurulmuş yalanlar ortaya çıktı sebep ne dedim ben lise mezunuyum sen ilkökul dedi aramızda kültür farkı var dedi sen benimle evlenirken benim eğitim düzeyimi biliyordun dedim kısaca boşandık bir kez daha dünyam yıkıldı...” Begonvil

Kadınların bir kısmının eğitim almak istedikleri için, diğer kısmının ise yeterli eğitimi alamadığı için aile içi fiziksel şiddete ya da çevreleri tarafından aşağılayıcı ve küçümseyici sözlere maruz kalmalarının, kadınların yaşantısında bir ironi oluşturduğu söylenebilir. Özellikle babaları tarafından eğitim almak istedikleri için fiziksel ve psikolojik şiddet gören kadınlar ile çevre ve eşleri tarafından eğitimsiz olmakla suçlanan kadınlar, aynı insani suçla karşı karşıya kalmıştır. Bu durumun kadınların ruhsal sağlığına olduğu kadar bedensel sağlığına da zarar verdiği söylenebilir. Öztürk, Öztürk ve Tapan (2016), kadına olan şiddetin önlenmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, erkek egemen yaklaşımın ortadan kaldırılarak, kadınların hayatın her alanında kendilerini güçlü ve değerli hissetmelerinde eğitimin yerine değinmiştir. Bunun gerçekleşmesinde de çalışmak için zamanının kısıtlı olduğunu düşünen, herhangi bir sebepten okula gidemeyen ya da ayrılmak zorunda kalan ancak hayat-taki amaçlarına ulaşmak isteyen ve bu yolda ayrımcılığa maruz kalan kadınlar için AUÖ, önemli bir seçenek olarak değerlendirilmektedir (Apena, 2019). Bu nedenle, AUÖ ortamlarının, özellikle dezavantajlı grupların ve bu gruplar içinde yer alan kadınların hayatlarına nasıl dokunduğunu gösteren çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

2. Kadınların Hayatında Bir Umut Işığı: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi

Araştırma bulguları incelendiğinde, AUÖ’nin farklı toplumsal, sosyal ve kültürel işlevleri arasında, özellikle kadınlar açısından yaşam boyu öğrenmeye açılan bir umut (kapısı) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum, Wedemeyer’in (1981) AUÖ’yi, metaforik bir yaklaşımla “arka kapıdan öğrenme” şeklinde açıklamasının hâlâ geçerli olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, günümüzde özellikle bilgi ve iletişim teknolojileriyle yaşanan kapasite artışı sonucu AUÖ’ye atfedilen birçok özelliğe karşın hâlâ birinci nesil öz değerleri korumanın ve yaşatmanın önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bazı öğrenenler bu durumu aşağıdaki alıntılarla ifade etmektedirler.

“Pek başaramıyorum sanıyorum çünkü dördüncü senem ve ben hâlâ ikinci sınıftayım, aslında hep şu yanlışlar doğruyu götür-

rür mevzusu. Götürdü de. Hayatımdan çok sevinçler götürdü. Yani uzun lafın kısası AÖF benim umudum. Bigün çok büyük bir adam olucam ama. Kız çocuğu olduğum için beni ezenlere inat çok büyük bir adam olucam. Ve bunu Allahın izniyle AÖF'le başaracağım.Bugün değil belki ama bir gün her şey çok güzel olucak AÖF kardeş..”Menekşe

“.....Fakat ne yaşarsam yaşayayım asla vazgeçmedim, mücadele ettim ve liseyi AÖL den bitirdim, akabinde üniversite sınavına girdim. Şu anda Sosyoloji bölümü öğrencisiyim. Ben buradan şunu söylemek istiyorum, asla yapamazsın, daha iyi eğitim alanlar var, okusan ne olacak gibi olumsuz konuşmaları lütfen duymayın ve modunuzu düşürmeyin. Ben böyle yaparak bugünlere geldim. Buradan Anadolu Üniversitesi ailesine teşekkürlerimi sunuyorum.....” Gül

“Ben hayallerime Anadolu Üniversitesi sayesinde erişme imkânı buldum. Üniversitemle aramda binlerce kilometre olsa dahi her sabah elimde kitaplarım küçük odamda çalışırken, kendimi Anadolu Üniversitesi'nin büyük amfilerinden birinde ders dinler gibi motive ettim. İyi ki okumuşum, kadınlar var olmalı ve okumalı ki dünya var olsun yaşam var olsun..” Lavanta

“AÖF iyi ki var, beni değiştirdi beni eğitimle ilgili küllerimden doğdurdu. DGS ye hazırlanıyorum, Hukuk düşünüyorum..... Anadolu AÖF yetkili ve emeği geçenlere sonsuz minnettarım....” Nergis

“Şimdi öğrenciyim inanmamıştım. Ağladım ağladım defalarca netten kontrol ettim doğrumu diye ve o gün hiç eve girmedim. Çocuklarımla parkta bu günü kutladım. Kendimce içim içimesişim rüyada gibiydim. 2 çocuk ev ve bir de iş ile birlikte zor olmasına rağmen öğrenci olmayı seviyorum. Geceleri ders çalışabiliyorum. İşte benim hikâyem de bu. Hoşcakalın. AÖF'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum ve minnettarım.

Çalışma kapsamında ele alınan kadınların hayat hikâyelerinde kadın olmalarından dolayı toplumda çeşitli kısıtlamalara, cinsiyet ayrımcılığına, ailesel ve çevresel fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kaldıkları ancak AUÖ'nin özerk ve esnek yapısıyla, kadınların iç dünyasında kaybettikleri umudu ve güveni geri kazanmalarında ve güçlenmelerinde yardımcı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada ele alınan kadın hikâyeleri, AUÖ ortamlarının cinsiyet eşitliği sağlamada, eğitimi özgürleştirmede, aile/ev ve iş arasında kişisel gelişimlerini sağlayacak esnek çalışma saatleri oluşturulmasında ve kadınların sosyo-ekonomik bağlamda topluma kazandırılmasında etkili olduğunu savunan çalışmaları destekler niteliktedir (Aktaş ve diğerleri, 2019; Artsın ve Deligöz, 2019; Shokeen, 2017; Gokol-Ramdo, 2005).

Chung (2016), çevrimiçi öğrenme ortamlarını, zamanın ve mekânın ötesine geçerek küreselleşen dünya düzeninde, kadınların sorunlarını, endişelerini ve ortak çıkarlarını tartışabilecekleri, bir başka deyişle, kadınların farkındalıklarının artırılmasına yönelik ortak bir toplumsal hareketin başlatılabileceği, feminist yaklaşımın yeni aracı olarak nitelemiştir. Bu çalışmada, “Benim Hikâyem” projesinde yer alan yüzlerce kadın hikâyesinden sadece 11'ine yer verilmiştir. Kadınların eğitim aşklarını ve azimlerini ortaya koyan bu hikâyelerin de benzer deneyimler

yaşayan, kendisine bir çıkış yolu arayan ya da yaşam boyu öğrenme kapsamında kendini geliştirmeyi ve güçlendirmeyi amaç edinen tüm kadınlara ilham vereceği düşünülmektedir.

Zamansal ve ekonomik kısıtlamalar, ücretsiz ev işleri, ilişkiler, rol çatışmaları gibi her toplumda kadınları rahatsız eden cinsiyet eşitsizliklerinin olduğu ve bunların kadınların eğitime ulaşmalarında engeller oluşturduğu söylenebilir (Lazou ve Bainbridge, 2019). Kadınların yaşadıkları bu süreçte ve sahip oldukları koşullar altında eğitime ulaşmalarında, AUÖ'nin doğal bir seçim olduğu düşünülmektedir. Ele aldığımız hikâyelerde, kadınların amaçlarına ulaşmalarında, kendi seslerini duyurabilir kılınmalarında, baskının ve kısıtlamaların üstesinden gelmelerinde, çalışmada yer alan bir kadın öğrenenin dediği gibi AUÖ'nin bir “kardeş” olduğu ve kadınları desteklediği görülmektedir. Bu durum da, AUÖ uygulamalarında içerik hazırlanırken, kadınların ve tüm dezavantajlı grupların, toplumda karşı karşıya kalabilecekleri engellerin göz önünde bulundurulması gerektiği ve her türlü eşitsizliğe bir başkaldırı niteliğinde değerlendirilebilecek feminist pedagojik bakış açısının, eğitimde yansıtılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ

Nitel anlatı deseninin kullanıldığı çalışmada, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde yer alan 11 kadın öğrenenin eğitime ulaşmada yaşadıkları cinsiyet eşitsizliği ve AUÖ'nin bu kadınlar için nasıl bir umut ışığı hâline dönüştüğü feminist pedagojik bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Türkiye, kadınların istihdam oranlarına bakıldığında, Ekonomik Kalkınma İşbirliği Örgütü (OECD) ülkeleri arasında en son sıralamada yer alırken, iş gücüne katılımda, G20 ülkeleri arasında son sırada olan Suudi Arabistan'ın bir üzerinde yer almaktadır (WEPs Uygulama Rehberi, 2017). Yine aynı raporda, Türkiye'de ücretli emeğin sadece %8'i kadınlara aitken, %34'ü erkeklere aittir; ayrıca kadınların yemek yapmak, çamaşır yıkamak gibi ücretsiz ev işlerine erkeklere oranla 4 kat daha fazla zaman ayırdıkları ve bunun dünya ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, Türkiye'de hâlen ataerkil toplumsal yaşantının varlığını sürdürdüğünü ve erkeklerin ücretli çalışma yaşantısından sorumlu tutulurken, kadınların daha çok ücretsiz ev içi hizmetlerinden sorumlu tutulduğunu çıkarabiliriz. Dolayısıyla kadınların çalışma hayatına katılımlarının sağlanmasında, güçlendirilmelerinde, cinsiyet eşitliğinin sağlanarak, refah düzeyi yüksek, adil ve sosyal adalet duygusu yüksek demokratik bir toplumun oluşturulmasında eğitimin yerinin 21. yüzyıl şartlarında bile çok önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Türkiye'de 24/6/1973 tarihli, 14574 sayılı, 1739 kanun numaralı Milli Eğitim Temel Kanununun 8. maddesi gereği “eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve eğitim eşitliği sağlanır” (s. 5102) ifadesiyle eğitimde cinsiyet eşitliğine vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla Türkiye'de kadın ve erkeklere, eğitime eşit erişim hakkı sunulsa da, araştırmada ele alınan kadınların hâlen eğitime ulaşmada, eğitimlerini tamamlamada, kadın olmalarından dolayı çeşitli kısıtlamalarla, cinsiyetçi sorumluluklarla, psikolojik ve fiziksel şiddetle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu bağlamda, çalışma bulguları, kadınların eğitime ulaşmada dezavantajlı

gruplar arasında buldukları düşüncesini desteklemektedir (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2019; UNICEF 2019; UNICEF 2018; Global Gender Report, 2018; Yadav, 2018; Mandie-Faith, 2017; Roy, 2015; Gokool-Ramdo, 2005; Von Prümmer, 2000). Bu noktada, AUÖ ortamları kapsamında değerlendirilebilecek Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin, esnek ve özerk yapısıyla, bu çalışmada ele alınan kadınların hayata tutunmalarında önemli bir görev üstlendiği söylenebilir. Bir başka deyişle, AUÖ'nin kuruluş yıllarından bu yana üstlendiği ve eğitime ulaşmakta zorluk çeken bireylere ulaşmayı hedefleyen, birinci nesil uygulamaların günümüzde hâlen önem taşıdığı ve gelecek çalışmalarda da ele alınması gereken konular arasında olduğu söylenebilir.

Öztürk, Köseoğlu, Uçar, Bozkurt ve Karahan (2019) vurguladıkları gibi, kadınların eğitiminin evle sınırlandırılması ve sosyal hayattan mahrum bırakılmaları, bu hikâyelerde de geçen erkek egemen yaklaşımı destekleyici nitelikte olabilir. Ancak olumsuz tecrübeler arasında sıkışıp kalmış kadınlara, kendi hayat hikâyelerinde başrol oynamalarına olanak tanıyacak ve güçlenmelerini sağlayacak AUÖ ortamlarından mahrum bırakmanın, kadınların elinden umutlarını çalmak anlamına geldiği söylenebilir. Bu nedenle, "Bilgi güçtür" ifadesinden yola çıkarak, AUÖ'nin cinsiyet, ırk ve diğer her türlü eşitsizliklere karşı çıkarak, bilginin ulaşılabilirliğinin artırılması ve bilginin özgürleştirilmesine katkısıyla feminist pedagojik bakış açısını desteklediği söylenebilir.

TEŞEKKÜRLER

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde yürütülen Benim Hikâyem (Bozkurt ve Büyük, 2018) Projesi bağlamında toplanan kadın öğrenen hikâyelerinden oluşturulmuştur.

Bu çalışma için Anadolu Üniversitesi, Etik Kurul Komisyonundan izin alınmıştır (Sayı: 54380210-050.99).

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2013). Kız çocuklarının okullulaşma engelleri ve çözüm önerileri (Şanlıurfa Örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 325-344.
- Akhter, Z. (2019). Girls Not Brides: Concern of Distance Learning: Strategies to Prevent Child Marriage and Curse of Dowry: Bangladesh Perspective. In *Pan Commonwealth Forum 9 (PCF9)*. Edinburgh, Scotland. <http://oasis.col.org/handle/11599/3296> (Erişim Tarihi: 04.01.2020)
- Aktas, S. G., Kumtepe, E. G., Kantar, Y. M., Ulukan, I. C., Aydin, S., Aksoy, T., & Er, F. (2019). Improving Gender Equality in Higher Education in Turkey. *Applied Spatial Analysis and Policy*, 12(1), 167-189.
- Aneja, A. (2017). Blending in: Reconciling feminist pedagogy and distance education across cultures. *Gender and Education*, 29(7), 850-868.
- Apena, T. (2019). Educating against discrimination of female adult citizens in Nigeria: The open distance learning as a panacea. *IFE Psychologia*, 27(2), 152-160.
- Artsin, M., & Deligöz, T. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede kadın çalışmaları. In *Proceedings of International Open & Distance Learning Conference (IODL19)* (pp. 695-700). Anadolu University, Eskişehir, Turkey.

- BBOG (2005). Baba beni okula gönder. <http://www.doganholding.com.tr/kurumsal-sorumluluk/baba-beni-okula-gonder.asp> (Erişim Tarihi: 29.12.2019)
- Bora, V., & Taş, A. (2017). Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenleri. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 89-106.
- Bozkurt, A., & Büyük, K. (2018). Benim Hikâyem. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. ISBN: 978-975-06-3251-8
- Bozkurt, A. (2019a). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). Hershey, PA: IGI Global.
- Bozkurt, A. (2019b). Intellectual roots of distance education: a progressive knowledge domain analysis. *Distance Education*, 40(4), 497-514. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681894>
- Burcu, E., Yıldırım, F., Sırma, Ç. S., & Sanıyaman, S. (2015). Çiçeklerin kaderi: Türkiye'de kadınların erken evliliği üzerine nitel bir araştırma. *Bilgi*, (73), 63-98.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, A., Balasubramanian, K., Atieno, R., & Onyango, J. (2018). Lifelong learning to empowerment: Beyond formal education. *Distance Education*, 39(1), 69-86.
- Chan, K. (2019). Empowerment through awareness: evaluating nonprofit intervention methods towards girls' education in Israel, Thailand, Cambodia, And Sri Lanka (Lisans Tezi). University of North Georgia. Dahlonega, the USA. https://digitalcommons.northgeorgia.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=honors_theses (Erişim Tarihi: 04.01.2020)
- Chung, Y. A. (2016). A feminist pedagogy through online education. *Asian Journal of Women's Studies*, 22(4), 372-391.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronin, C. (2019). Open education: Design and policy considerations. In H. Beetham, & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age: Principles and practices of design*. London: Routledge.
- Delprato, M., Akyeampong, K., Sabates, R., & Hernandez-Fernandez, J. (2015). On the impact of early marriage on schooling outcomes in Sub-Saharan Africa and South West Asia. *International Journal of Educational Development*, 44, 42-55.
- Demiray, E. (2014). Education of women and women's expectations from distance education on the issues concerning them. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 332-349.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.
- Ersoy, A., & Bozkurt, M. (2017). Anlatı araştırması. A. Saban., & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. Baskı). Ankara; Anı Yayıncılık.
- Gokool-Ramdo, S. (2005). The Online Learning Environment: Creating a space for women learners?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 6(3), 1-15.

- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2019). 2018 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması, Temel Bulgular. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı ve TÜBİTAK, Ankara, Türkiye. http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2018/rapor/TNSA_2018_ana_Rapor.pdf (Erişim Tarihi: 22.12.2019)
- Herman, C., & Kirkup, G. (2017). Combining feminist pedagogy and transactional distance to create gender-sensitive technology-enhanced learning. *Gender and Education*, 29(6), 781-795.
- Herman, C. & Chicot, K. (2017). Reboot your STEM career. <https://www.open.edu/openlearn/stemreboot> (Erişim Tarihi: 25.12.2019)
- Hodgkinson-Williams, C. A., & Trotter, H. (2018). A social justice framework for understanding Open Educational Resources and Practices in the Global South. *Journal of Learning for Development*, 5(3), 204-224.
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education* (Vol. 11). Oldenburg: Bis.
- Jung, I., & Hong, S. (2014). An elaborated model of student support to allow for gender considerations in Asian distance education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 170-188. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1604>
- Kahn, S., & Ginther, D. (2017). Women and STEM (No. 23525). National Bureau of Economic Research. Cambridge, MA: USA. <https://www.nber.org/papers/w23525.pdf> (Erişim Tarihi: 25.12.2019)
- Khan, S. (2016). Impact of father education on female education in Pashtun society of district Charsadda, Pakistan. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 2(4), 1013-1019.
- Lambert, S., & Czerniewicz, L. (2019). Open education as social justice: a writing workshop [O-032]. <https://oer19.oerconf.org/sessions/open-education-as-social-justice-a-writing-workshop-o-032/> (Erişim Tarihi: 21. 12. 2019).
- Lambert, S. R. (2018). Changing our (dis) course: A distinctive social justice aligned definition of Open Education. *Journal of Learning for Development-JL4D*, 5(3), 225-244.
- Lambert, S. R. (2020). Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014-18. *Computers & Education*, 145, 103693, 1-17.
- Lazou, C., & Bainbridge, S. (2019). *Fundamental issues and challenges facing women in distance education*. Athabasca University, Master of Education in Distance Education Online Course (MDDE) 651-Gender Issues in Distance Education. Athabasca, Alberta, Canada.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Mandie-Filer, A. (2017). Women in Papua New Guinea: Distance education as a means for educational advancement. In *Toward New Horizons for Women in Distance Education* (pp. 129-136). New York: Routledge.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim Tarihi: 01.01.2020)
- Msoffe, R. M. (2016). Inequality in gender roles, a challenge to open and distance learning: a case of female students in diploma in primary teacher education—The Open University of Tanzania. *European Journal of Education Studies*, 2(11), 134-154.
- Njaya, T. (2015). Women empowerment through open and distance learning in Zimbabwe. *Journal of Humanities and Social Science*, 20(2), 83-90.
- Özaydınlık, K. (2014). *Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 93-112. <https://doi.org/10.21560/spcd.03093>
- Öztürk, Ö., Öztürk, Ö., & Tapan, B. (2016). Kadına yönelik şiddetin kadın ve toplum sağlığı üzerine etkileri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 3(4), 139-144.
- Öztürk, T., Köseoğlu, S., Uçar, H., Bozkurt, A., & Karahan, E. (2019). The paradox of distance education in girls’ education. In proceedings of VIth International Eurasian Educational Research Congress (pp. 2230-2236). Ankara University, Ankara, Turkey.
- Patterson, W. (2008). Narratives of events: Labovian narrative analysis and its limitations. M. Andrews, C. Squire ve M. Tamboukou (Ed.). *Doing narrative research* içinde (s. 22-40). London: Sage
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, California: Sage.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage.
- Roy, M. (2015). Some perspective of open and distance education in India. *International Journal of Applied Research*, 1(9), 501-506.
- Rumble, G. (2019). *The planning and management of distance education*. New York: Routledge.
- Shokeen, D. A. (2017). Women Empowerment through Open and Distance Learning in India. In Digital Proceedings of ICDE International Conference 2017. Pune, India.
- Shrewsbury, C. M. (1993). What is feminist pedagogy?. *Women’s Studies Quarterly*, 21(3/4), 8-16.
- Tait, A. (2013). Distance and e-learning, social justice, and development: The relevance of capability approaches to the mission of open universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 1-18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1526>
- The Global Gender Gap Report (2018). http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf (Erişim Tarihi: 21.12.2019).
- Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269.
- Türk Ceza Kanunu Temel İlkeler, Tanımlar ve Uygulama Alanı (2014, 12 Ekim). Resmi Gazete (Sayı: 25611). <http://www.ceza-bb.adalet.gov.tr/mevzuat/5237.htm> (Erişim Tarihi: 01.01.2020)
- UNICEF (2003). Haydi Kızlar Okula: Kız çocuklarının okulaşmasına destek kampanyası. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Haydi%20Kizlar%20Okula%20Brosur.pdf> (Erişim Tarihi: 01.01. 2020)
- UNICEF (2018). Gender Equality: Global Annual Results Report 2018. https://www.unicef.org/media/54911/file/Global_Annual_Results_Report_2018_Gender_Equality.pdf.pdf (Erişim Tarihi: 21.12.2019).
- UNICEF (2019). Gender Equality: Accelerating progress and opportunities for everyone. <https://www.unicef.org/gender-equality> (Erişim Tarihi: 21.12.2019).
- von Prümmer, C. (2000). *Women and distance education*. New York: Routledge.

- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the back door: Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- WEPs Uygulama Rehberi (2017). Kadının Güçlenmesi Prensipleri: Eşitlik Kazandırır. https://www.globalcompactturkiye.org/wp-content/uploads/2019/01/WEPs_Rehber.pdf (Erişim Tarihi: 24.12.2019)
- Yadav, M. (2019). Challenges to higher education and role of open university: Women education & empowerment. *IME Journal*, 13(1), 38-44.
- Yavuz, M., Özkara, T., & Yıldız, D. (2016). Kız Öğrencilerin Örgün Eğitimlerini Sürdürmeme Nedenleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 261-273.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin. ISBN:9789750239991