

TOPLUMSAL CİNSİYET VE EĞİTİM*

Fevziye Sayılan

Eğitim ve Okullardaki Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğini Nasıl Ele Almak Gerekir?

Son on yıldan fazla bir zamandır eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sorunu küresel ilgi ve politikaların merkezi konusu haline geldi. Bu ilgi asıl olarak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en açık tezahürü olan kızların eğitime erişim ve tamamlama hakkına odaklandı. Pekin Eylem Planı (1995) ile 2000 yılında BM tarafından kabul edilen Milenyum Kalkınma Hedefleri, temel eğitim düzeyinde herkese eğitim sağlanması ve okullarda toplumsal cinsiyet ayrımının ortadan kaldırılması için hükümetlere yönelik bir eylem çerçevesi oluşturdu (UN, 2000). Eğitimin giderek daha fazla ticarileştiği neoliberal küresel iklimde Stromquist'in (2006) haklı

* Bu yazı daha önce İngilizce olarak yayınlanan şu yazının genişletilmiş ve güncellenmiş versiyonudur: "Gender and Education in Turkey" In *Education in Turkey*. (Ed. M. A. Arnd, Akkoyunlu Wigley ve Wigley, S.). Waxman Münher-New York-Berlin: 247-270.

olarak "hükümetlerin elinde bir vitrin süsüne dönüştüğünü" söylediği bu politikalar sonucu kızların eğitime erişiminde kimi ilerlemeler kaydedilmekle birlikte, eğitim sisteminin barındırdığı çok katmanlı ve çok boyutlu eşitsizlik ve ayrımcılık sürüyor. Bugün okullar süregelen toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet ayrımının yeniden üretimini engellemek açısından pek az şey yapmaktadır. Eğitim sistemleri hala gerek okulda sunulan bilgi süreçleri aracılığıyla, gerekse okulun sunduğu kültürel iklim içinde, egemen cinsiyetçi kalıp yargıların ve değerlerin yeniden üretiminde kilit bir rol oynamaya devam etmektedir. Zira eğitim asla yansız olamaz ve bilgi daima değer yüklüdür, hegemonik düzeni bazen sürdürür bazen de sorgular (Freire, 1991; Apple, 2000). Okullar egemen kültürün ve ideolojinin yeniden üretimini ya da egemen kültürün değerlerini tamamen sekteye uğratamaz. Okuldaki ideolojik ve kültürel üretim kapitalist sistemin sınıf yapısı, aile ve piyasa gibi toplumsal yapılarla dolayımланmıştır. Bu nedenle eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sorunu, kızların okullulaşmasındaki artış ya da kızların daha başarılı olduğuna bakarak açıklanamaz. Ayrıca araştırmalar gösteriyor ki, okullar açıkça toplumsal cinsiyet eşitliği politikasını sürdürdüğü zaman bile, hegemonik erkeklik ve kadınlık kültürünü güçlendirmekten kaçınmıyor. Dahası çoğu kez, okullardaki toplumsal cinsiyet eşitliği söylemi kızların ikincilleşmesini ve marjinalleşmesini maskeleyebiliyor. Müfredat cinsiyetçilikten arındırılrsa bile, gizli müfredat "iyi, sessiz ve başarılı kız" ve "sert, asi ve delikanlı" gibi basmakalıp imajlar okul söyleminde, bazı öğretmenlerin tutumlarında, okuldaki kültürel ortam ve etkinliklerde açığa çıkabiliyor (European Commission, 2009). Nitekim eğitim sistemi ile toplumsal cinsiyet

arasındaki ilişkiye odaklanan feminist analizler, genelde okuldaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini tanıma ve sorunsallaştırma konusunda ortaklaşırken, bu eşitsizliğin nasıl ele alınacağı konusunda farklı yaklaşımlar ve analizler söz konusudur. Bugün bu alanda dört yaklaşımdan söz etmek mümkün: 1) cinsiyet rolü ya da toplumsallaşma teorileri, 2) farklılık teorileri, 3) yapısalcı ve 4) post-yapısalcı yaklaşımlar.

1970'lerde okulu mercek altına alan ilk feminist eleştiriler, okulu asıl olarak bir toplumsallaştırma alanı olarak gören yaklaşımlardan geldi. Bu yaklaşımlar, okuldaki cinse dayalı toplumsallaşma ile cinsiyetçi kalıpyargıların yeniden üretiminde okulun, öğretmenin rolüne ve eğitim materyallerine odaklandı (Weiler, 1988; Acker, 1987). Liberal varsayımlara dayanan toplumsallaşma yaklaşımları okuldaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yapısal bir sorun olmaktan çok, cehalet ve önyargı sorunu olarak görür. Böylece eğitim kurumlarının toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayarak daha geniş toplumda da toplumsal değişimi uyaracağını varsayar. Aynı zamanda bu eşitsizliğin eşitlikçi eğitim programları ve olumlayıcı eylem gibi düzeltici politikalarla giderilebileceğini iddiasındadır (Thompson, 2003).

Bu yaklaşım okulun çelişik işlevlerini ve daha geniş bağlamdaki cinsiyete dayalı güç ilişkilerinin okuldaki eşitsizlikle ilişkisini göz ardı ettiği eleştirileriyle karşılaşsa da, kızlara eşit fırsatlar sağlanması, her iki cinse eşit muamele, cinsiyetçilik karşıtı ders materyalleri, geleneksel olmayan alanlara (matematik, fen ve teknoloji gibi) kızların erişimi, toplumsal cinsiyete duyarlı öğretmen yetiştirme gibi eşitlikçi okul pratiklerinin örgütlenmesine yol göstermiştir (Acker, 1982; Arnot, 1982; Weiler, 1988; Thompson, 2003).

Liberal varsayımlara dayanan diğer bir yaklaşım ise, literatürde daha çok farklılık teorileri olarak anılan cinsler arasındaki farklılığa odaklanan analizlerdir. Bu yaklaşımlar da, cinsiyet rolü teorileri/toplumsallaşma teorileri gibi okuldaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yapısal iktidar ilişkileriyle etkileşimini dikkate almamaktadır. Cinsiyet rolü ya da toplumsallaşma teorisyenleri olan ilk feminist eğitimciler, eşit eğitim fırsatlarının sunumu ile hedeflenen işlere erişimde cinsiyet eşitliğinin sağlanabileceğine inanıyorlardı. Çünkü onlar kadınlarla erkekler arasındaki benzerliklere vurgu yapıyordu. Farklılık teorisyenleri ise, farklılığı tanımakta ve olumlamaktadırlar. Çünkü onlar hem bireysel gelişim hem de daha adil bir toplum için özel alanla ilgili ilişkisel ve kadınsı değerleri vazgeçilmez olarak görmektedirler. Buna bağlı olarak toplumsallaştırma yaklaşımları eğitim alanının toplumsal cinsiyet açısından nötr/yansız politikalarla düzenlenmesini önerirken, farklılık kuramcıları toplumsal cinsiyete duyarlı bir eğitimsel müdahaleyi öngörmüşlerdir. Bu müdahalenin merkezinde ise, ev içi emek ve bakım işini sarmalayan kadınsı değerler bulunmaktadır. Farklılık analizleri asıl olarak kadınlarla ilgili ilişkisel özellikleri ele alarak kuramlaştırmışlardır. Hatta Gilligan (1990) gibi bazı kuramcılar cinsiyetlendirilmiş bir eğitimi savunmaktadır. Kadınların bilme ve öğrenme yollarının tanınmasının ve kadınsı değerlerinin eğitimsel uygulama ve pratiğe içerilmesinin yolunun buradan geçtiğini düşünmektedir. Okulların asıl olarak evrensellik adı altında kamusal alana ait akılcılık, rekabet, tüketicilik, bireycilik, özerklik gibi eril değerlerin yeniden üretiminde kritik bir rol oynadığı, buna bağlı olarak kızlar için asıl sorunun bu değerlere uyum sağlama sorunu olduğu ve bu değer-

lerin kızların dünyayı anlamalarına engel olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla telafi edici önlemlerin merkezinde kızların ihtiyaç duyduğu ancak okullarda reddedilen ya da marjinalleştirilen kadınsı bakım değerleri ve ilişkisel bilgi bulunmaktadır (bkz. Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarrule, 1997). Farklılıkçı yaklaşımlar kadın işi ve bakım işini kuşatan yapısal eşitsizlikleri dikkate almadan yücelttikleri için özcülük eleştirisiyle karşılaşmışlardır (Thompson, 2003). Buna karşın bu yaklaşım toplumsallaşma yaklaşımı gibi eğitimin somut gerçekliği üzerine pratik sonuçları olan müdahaleleri güçlendirmiştir.

Daha çok teorik düzeyde analize odaklanan yapısalcı ve ardından gelen post yapısalcı analiz ve eleştiriler ise, okullardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini bir iktidar sorunu olarak ele alma konusunda ortaklaşırken, iktidar analizi konusunda farklılaşmaktadırlar. Yapısalcı yaklaşımlar, sorunu egemen ve bağımlı gruplar arasında yapısal güç ilişkileri matrisinde ele almışlar; okullardaki toplumsal cinsiyet eşitliğini sınıf, ırk, etnisite, dinsel ve cinsel yönelimler gibi diğer yapısal eşitsizlik yapıları ile ilişki ve kesişimi bağlamında incelemişlerdir. Post-yapısalcı yaklaşımlar ise, bu kategorilerin kendisini kuşku ile karşılamaktadırlar.

Yeniden üretim yaklaşımından beslenen yapısalcı feminist teoriler (radikal feminizm, Marksist feminizm, sosyalist feminizm), asıl olarak okuldaki yeniden üretimin işlevini açığa çıkarmaya odaklanmışlardır. Feminist yeniden üretim teorisine göre, okul toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretir, bazen de sınırlandırır. Emegin cinsiyetçi işbölümü okulda da sürer. Okuldaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimi sınıfların ideolojik ve kültürel yeniden üre-

timiyile içiçe geçmiştir. Zira yeniden üretim basitçe 'kadın' ve 'erkek' olmaktan daha fazlasını; işçi/emekçi ya da burjuva kadın ve erkek olmayı içerir, okulda toplumsal cinsiyet kadar sınıf yapısı da yeniden üretilir. "Okul hem sınıflandırılmış hem de cinsiyetlendirilmiş özneler üretir," Arnot (2002: 24-40). Bu yaklaşımı benimseyen öncü araştırmalar, bu sürecin okulda nasıl örgütlendiğini analiz etmiştir. Böylece müfredatın sınıfsal konuma uygun toplumsal cinsiyet kalıplarını nasıl ürettiğini; bunun sonucunda işçi sınıfından kız öğrencileri ev içi rollere hazırlarken, orta sınıftan kızları profesyonel mesleklere yönlendirdiğini (Wolpe, 1978); okulun ideolojik bir araç olarak kadınların ücretli ve ücretsiz işteki konumu ile özel ve kamusal alandaki eşitsiz toplumsal ilişkileri nasıl meşrulaştırdığını (Barret, 1995); kadınları emeğin cinsel işbölümüne uygun biçimde nasıl yönlendirdiğini (Kelly ve Nihlen, 1982) açığa çıkarmışlardır. Aynı zamanda eğitimin her düzeyindeki kızların nicel durumu ile hangi alanlarda yoğunlaştıklarına ve yönetimde kadın öğretmenlerin temsil düzeyine bakarak, okulda kızlara ve erkeklere farklı otorite kalıpları ve beklentiler iletilendiğini; kadınların besleyici bakıcı rolünün kadın doğası olarak doğallaştırıldığını ve normalleştirildiğini (Deem, 1978); kadınların annelik gibi bakıcı ve besleyici rolü ile istihdamda kadınlara öğretmen, sekreterlik hemşirelik gibi roller arasındaki sürekliliği okulun nasıl sağladığını göstermişlerdir. Böylece okulun egemen toplumsal cinsiyet ve sınıf sisteminin sürmesine nasıl katkıda bulunduğu ve sınıfsal yeniden üretimin de eğitimsel ayrışmayı nasıl cinsiyetlendirdiğini göstererek, okuldaki toplumsal farklılaşmanın boyutlarını aydınlatmışlardır. Eğitime yapısalcı feminist yaklaşımlar, alternatif ve/veya eleştirel, metinler ve

müfredat programları ile öğrencilere egemen ideolojiyi bozma gücünün farkındalığını kazandırmayı hedeflemişlerdir (Thompson, 2003).

Yapısalcı feminist yaklaşımlar, ayrımcılık ve kalıpyargısal beklentilerin sadece toplumsal cinsiyetle ilgili olmadığını, sınıfla da ilgili olduğunu açığa çıkarmaya yönelik teorik araçlar sunmalarına rağmen, yapı-özne ilişkisini belirlemci tarzda ele aldıkları için kızların, kadın öğretmenlerin ve okulda marjinalleştirilen diğer toplumsal grupların bu durum ile nasıl baş ettikleri sorusuna yanıt veremedikleri eleştirisiyle karşılaşmışlardır (Dillabough, 2003). Bu sorular okulu kültürel üretim alanı olarak ele alan yaklaşımlar tarafından yanıtlanmıştır.¹ Yeniden üretim teorisiyle kültürel üretim arasında köprü kuran feminist bir analiz Arnot'dan gelmiştir. Farklı toplumsal gruplardan öğrencilerin bu yapısal belirlenmişlik altında sadece kendilerine dayatılanları alımlamak-

¹ Okuldaki kültürel üretimini doğasını analiz eden çalışmalar, okulun egemen kültürel değerleri olumlayıp meşrulaştırdığını; bu yolla bağımlı toplumsal grupların marjinalleştirildiğini; ancak okulda farklı bilgi ve toplumsal ilişki formlarının varlığını sürdürdüğünü gösterdi (Bkz. McLaren, *Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş*, Anı Yay., Ankara: 2011; Kanpoll, B., *Critical Pedagogy: An Introduction*, Greenwood Publishing Group, USA:1999). Okul bu kültürel farklılıkları ortadan kaldırmıyor. Farklı toplumsal güçlerin (sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet) karşılaşma alanı olarak okul, bunlar arasında kültürel alana has bir iktidar mücadelesine sahne olur ve bunun sonucunda her sosyal grup gibi kızlar da okulu farklı deneyimler (Bkz. Arnot, bu kitaptaki 4. Bölüm ve Weiler, K., *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power New York*, Bergin and Garvey. 1988: 39-52). Bu yaklaşımlar "yeniden-üretim" ile "direniş" ve "yapı" ile "özne" arasındaki diyalektik ilişkiyi dikkate alarak, eğitimin dönüştürücü potansiyeline dikkat çekmiştir.

tan daha fazlasını yaptıklarına dikkat çekmiştir (bkz. 4. Bölüm). Genel olarak yeniden üretimin karmaşık ve çelişkili yanlarına dikkat çeken kültürel üretim yaklaşımı kapitalist toplumlarda bizatihi okulun bir kültürel mekanizma olarak nasıl işlediğine odaklanmış ve toplumsal eşitsizliklerinin okuldaki kültürel pratiklerle nasıl üretildiğini açığa çıkardı (Lather, 1991; Weiler, 1988).

Post yapısalcı yaklaşımlar ise, yapısalcıların kullandığı sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet gibi kategorilerin eğitim süreçlerinde nasıl doğallaştırılıp, normalleştirildiğini deşifre etmek ve bu kategorilerin nasıl toplumsal olarak inşa edildiğini açığa çıkarmaya odaklanmışlardır. Toplumsal cinsiyetten başlayarak, sınıf, ırk, etnisite, din ve konumsallıkların her türünün yapısökümünü ya da söylemsel olarak nasıl kurulduğunu deşifre etmeye dönük eğitim etkinlikleri önermişlerdir. Post modern müdahalenin belki de en özgün yanı, baskı ve iktidar ilişkilerinin belirli yapısallıkları aşan çok sayıda türevinin bulunduğu yaptıkları vurguyla, bu iktidar eleştirisinin merkezine okul ve derslik ölçeğinde bunların nasıl açığa çıktığı konusunu yerleştirmeleridir. Bu bağlamda öğreten öğrenen arasındaki asimetrik ilişkiyi merkeze alan ve konumsallığa vurgu yapan bir yaklaşım görüyoruz.

İlk feminist eleştiriden bu yana yaklaşık otuz yıl geçmesine rağmen, eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliği açısından çarpıcı tablo ne yazık ki fazla değişmedi. Bugün bulunduğumuz noktada, eğitimle ilgili bu geniş feminist literatür, eğitim sisteminin her düzeyinin erkek merkezli çıkarları nasıl yansıttığı ve sürdürdüğünü ortaya çıkardı. Cinsiyete dayalı kalıpyargıları destekleyen politika ve pratiklerin müfredat, pedagoji, okul kültürü ve değerlendirme süreçleri

üzerindeki etkisini gösterdi. Aynı zamanda eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sadece, temel eğitim, yetişkin eğitimi ve öğrenme ortamlarının cinsler arasındaki asimetrik paylaşımını değil, toplumsal eşitsizliklerin sürmesine okulların ve eğitim sisteminin nasıl katkıda bulunduğunu da açığa çıkardı.

Feminist literatürün bu zenginliğini dikkate alan bir yerden Türk Eğitim Sistemine baktığımızda, öncelikle istatistiklerin gösterdiği eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini nasıl anlamalıyız sorusu önemli bir sorudur. Bu sorunun yanıtı için eğitim politikalarına, bunları dolaymlayan eğitim ile devlet, kapitalizm ve aile arasındaki etkileşimlere bakmak gerekiyor. Aynı zamanda eğitim sisteminin öğrenenlerin ihtiyaçları ve kimliklerinin nasıl şekillendirildiğini görmek; bunun için de öğretme-öğrenme pratiklerin nasıl örgütlendiğine ve sürdürüldüğüne bakmak ve bu noktada daha ileri bir eşitliği sağlamak için toplumsal cinsiyet analizi önemli olmakla birlikte bu analizi sınıf, etnisite, cinsel yönelimi de içerecek biçimde genişletmek gerekiyor.

Türk Eğitim Sistemi ve Toplumsal Cinsiyet

Eğitim sistemimiz tüm düzeydeki okullar ve yetişkin eğitimi sunumuyla devasa büyüklükte² bir sektör olarak, biçimsel düzeyde küresel toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarıyla uyumlu bir görünüm çizmesine rağmen, tüm düzeyleriyle

² 2011 öğretim yılı başında sadece örgün eğitim sistemi içinde 16 milyon öğrenci, 700 bin öğretmen ve yüzbinden fazla yardımcı personel çalışmaktadır. MEB'in düzenlediği yetişkin eğitimi kurslarına ise, yılda ortalama 3,5-4 milyon yetişkin katılmaktadır.

birlikte eşitsizlik, ayrımcılık barındırmaktadır. Cumhuriyetin kuruluş dönemindeki dönüştürücü işlevini uzun zamandır yitiren eğitim sistemi, özellikle neoliberal dönemden itibaren daha açık biçimde sınıf sistemine yerleşerek ideolojik, kültürel ve sosyal yeniden üretim işlevini eksiksiz yerine getirmektedir. Bir bütün olarak toplumsal cinsiyet kimliğinin ve cinsiyetlendirilmiş tutumların biçimlenmesi karmaşık ve sürekli değişim bir süreç olduğu için okullardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini diğer ekonomik, kültürel ve politik faktörlerden soyutlayarak anlamak zordur. Aynı zamanda eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin doğasını ve nasıl bir kültürel politika içinde işlediğini anlamak için Cumhuriyetin kuruluş döneminden itibaren eğitim sistemini biçimlendiren dinamiklere bakmak gerekir.

Modern okul sistemi Cumhuriyetin modernleşme projesinin kaldıracı olarak tasarlandı ve aynı zamanda bu projenin verili toplumsal cinsiyet ilişkilerini düzenlemeyi hedefleyen belirgin bir toplumsal cinsiyet rejimi yaratma hedefi vardı.³ Dolayısıyla eğitim sistemi hem modern öncesi toplumsal ilişkilerin ve değerlerin dönüşümü ve laikleşme için toplumsallaştırma aracı olarak, hem de kapitalist ilişkilerin alt yapısını oluşturmada (Ercan, 1998; Ünal ve Özsoy, 1998) kaldıraç işlevi gördü. Cumhuriyetin “milli eğitim” politikası yurttaş, yeni toplum ve modern zihinsel dünyanın kurulmasını

³ Burada Connell’in toplumsal cinsiyet rejimi kavramlaştırmasını, “Belirli bir kurumdaki toplumsal cinsiyet ilişkilerinin etkileşim durumu, o kurumun toplumsal cinsiyet rejimidir,” (s. 166) tanımına dayanarak kullanıyorum. Bkz. Connell, R.W. *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998: 165-189.

hedeflemiş, resmi ideolojinin taşıyıcısı olmuştur. Bu kültürel ve ideolojik iklimde kadınların eğitimi eski rejimden kopuğun ve dönüşümün simgesi olmuştur. Tanzimat’tan bu yana süren modernleşme ve batılılaşma sürecinde ideolojik safişmanın kadının konumu etrafında şekillenmesi nedeniyle, kadın değişimin ya da geleneğin simgesi haline gelmişti. Bu nedenle cumhuriyetin modern yaşamı kurarken kadını simgeleştirmesi anlaşılır bir durum, nitekim ideolojik ve kültürel geri tepme de kadın üzerinden biçimlenmiştir. Bunun sonucunda kadınların eğitimi konusu her dönem Batılılaşma, modernleşme, ilericilik, laiklik ile muhafazakarlık, İslam, gelenekçilik arasında süren ideolojik mücadelelerin konusu olmuştur⁴ (Kandiyoti, 1997; Berktaş, 1998; Tan, 1994; Durakbaşı, 1998; Kadioğlu, 1998). Bu kurucu ve şekillendirici etki yanında eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet rejimi şu etkiler altında biçimlenmiştir. 1) Cumhuriyet modernleşmenin siyasi ufku, 2) aile merkezli klasik/geleneksel ataerki direniş, 3) Az gelişmiş kapitalizmin sunduğu olanaklar.

Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemindeki kızların eğitim hakkı konusundaki kimi ilerlemelere rağmen bu alandaki radikal değişim Cumhuriyetle birlikte gündeme gelmiştir.⁵ Tan’ın da (1994) belirttiği gibi, Cumhuriyetin eğitim

⁴ Cumhuriyet tarihi boyunca süren ve neo-İslamcı hegemonya tesisleriyle sonuçlanan bu ideolojik çatışmanın geldiği yer, kadınların eğitim hakkının örtünme meselesine indirgenmesidir.

⁵ Kızların eğitimi Tanzimat’tan sonra gündeme gelmiş (1839), ardından 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile kızların (6-11 yaş) ilköğretimin zorunlu hale getirilerek genelleştirilmesi ve kızlar için ortaokul düzeyinde okullar açılması yönünde düzenlemeler yapmıştır. Bkz. Kocer, H.A. “Türkiye’de Kadın Eğitimi,” *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,

ideolojisi her tür ve düzeyde, her iki cinse eşit eğitim olanakları sunma ilkesine dayanmaktadır. Ancak bu eşitlik ilkesi eğitimin sunumunun maddi koşulları yanında kültürel ve ideolojik engellerle de sınırlanmıştır. Kızların okullulaşması ve karma eğitim okulların ve eğitimin yaygınlaştırılması çabalarıyla hayata geçmiştir. Bu durum sınırlı sayıdaki okulun asıl olarak kent merkezlerinde bulunması ve kısa sürede okulların yaygınlaştırılmaması nedeniyle eğitime erişim açısından kırsalda yaşayanlara göre kentli toplumsal sınıf ve grupların daha avantajlı kılmasıdır.⁶ Dolayısıyla cumhuriyet modernleşmesinin daha kolay ulaştığı ve ittifak içinde bulunduğu kentli sosyal gruplardan ve sınıftan kadınlar bu olanaktan daha fazla yararlanmışlardır. Türkiye’de eğitimin sınıfsal görünümü üzerine ve okulların sosyal sınıfların yeniden üretimine nasıl katkıda bulunduğunu açıklayan çalışmalar olmadığından, Türk modernleşmesiyle ilgili literatüre dayanarak ve ilk dönem eğitim gören kadınların sınıf profiline ile eğitim olanaklarının yaygınlığına bakarak bu sonuca ulaşmak yanlış görünmemektedir.⁷ Dolayısıyla kızların okullulaşması

Cilt 5, Sayı 1-2, Ankara, 1972: 81-124; Tan, M. Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından, *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 27 (1), Ankara: 83-96; Akyüz, Y. *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Yay., Ankara. 2004.

⁶ Cumhuriyetin kuruluş yıllarında okullulaşmanın düzeyi ve eğitim sisteminin gelişimi konusunda bkz. Başgöz, İ. ve Wilson H. E. *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk*, Dost Yayınları, Ankara: 1969; Okçabol, R. *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ütopya, Ankara: 2005.

⁷ Bkz. Durakbaşı, A., “Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve ‘Münevver Erkekler’. *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (Der.) A. B. Hacımırzaoğlu, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998: 29-50; Toska, Z. “Cumhuriyetin Kadın İdea-

verili sınıf profili içinde işlemiş, bu olanaktan daha çok orta ve üst sınıf kadınlar yararlanmışlardır. Ancak Cumhuriyetin bu politikasının uzun vadeli etkileri olmuştur. Böylece pek çok iş ve mesleğe sınıfsal kısıtlamalar içinde dahi olsa, kadınların girişini sağlamış ve genç kuşaklara rol modelleri oluşturmuştur (Kandiyoti, 1997; Öncü, 1979). Bunun sonucunda başta üniversitelerde (Acar, 1996) olmak üzere, çok sayıda kentli, iyi eğitilmiş profesyonel meslek sahibi kadın yetişmiştir. Aynı zamanda kadınların eğitim hakkının tanınması ve yaygınlaştırılması için gösterilen çabaların sonuçlarından tüm sınıflardan ve sosyal gruplardan kadınlara yararlanmışlardır. Arnot’un da (1982: 75) belirttiği gibi, “Unutulmamalıdır ki, eğitime katılım sınıf kontrollü bir sistem içerisinde bile olsa, baskı sadece sınıf ilişkilerine özgü olmadığı için özgürleştirici olabilir.” Nitekim ataerkil baskının yuvası olan aile ve onun bu baskıcı yanına enerji sağlayan İslamcı muhafazakâr direniş yeni şekillenmeye başlayan kapitalist işgücü piyasalarıyla etkileşim içinde kadınların eğitimini kontrol eden başlıca güç olagelmiştir.

Cumhuriyet reformlarının geleneksel ataerkinin kadınlar üzerindeki mutlak egemenliğini geriletmeye ya da dönüştürmeye dönük müdahalesine karşı ideolojik ve kültürel geri tepmenin maddi bir temeli olagelmiştir. Kadın üzerinde tam kontrolün kaybedilmesinden çıkarı olan ve orada hazır bulunan dinsel temelden güç alan ataerkil tepkinin hala nasıl canlı olduğunu görmeden kızların okullulaşma sorununu anlamak mümkün değilse, aynı ölçüde kadınlara ancak ailedeki

li: Eşiği Aşanlar ve Aşamayanlar,” *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (Der.) A. B. Hacımırzaoğlu, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998: 71-88.

güçler dengesini kökten sarsmayacak ölçüde yer açabilen sermayenin kendi dinamiğini ve çıkarlarını da görmek gerekir. Bir başka deyişle, kadınların eğitim eşitsizliğinin belirleyicileri kültürel alandan olduğu kadar iktisadi alandan da beslenmektedir. Zira kızların eğitime erişimindeki eşitsizliğin önemli bir sorun olarak varlığını hala nasıl koruduğunun başka tatminkâr bir açıklamasını bulmak güçleşmektedir. Aynı zamanda bu iki alan arasındaki etkileşim eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet rejimini ve yapılanmasını da biçimlendirmiştir.

Bir yandan az gelişmiş kapitalizmin sunduğu sınırlı istihdam olanakları nedeniyle kadınları istihdam alanına kitlesel biçimde çekecek Batı tipi gelişmeler yaşanmamıştır.⁸ Kadın istihdamını sınırlayan yapısal faktörler, aynı zamanda kadınların eğitim ile ilişkisinin biçimlenmesinde de kritik bir rol oynamıştır ve bu yapısal kısıtlama devam etmektedir. Bu durum mesleki eğitimdeki cinsiyetçi yetiştirmeye ve cinsiyete dayalı ayrışmaya maddi bir temel sağlamıştır. Aynı zamanda kızların okullulaşmasına direnç gösteren ve ataerkil ailedeki

⁸ Türkiye’de 1980’li yıllara kadar istihdamda kadın oranı yükselmeye devam etmiş, ancak sonraki neoliberal dönemde kadın istihdamında gerilemeler başlamıştır. Son üç yılda kadın istihdamında 7,4 oranında bir düşüş görülmektedir. 2010 yılı itibarıyla istihdamdaki kadın oranı % 24’e düşmüştür. Bugün çalışabilir yaştaki her 4 kadının sadece 1’i istihdam edilmektedir. Sönmez’e göre son kriz sonrasında (2009) yaratılan 1 milyon yeni iş olanağında 3 kadına karşılık 7 erkek istihdam edilmiştir. Bu düşük istihdam oranına karşılık kadınların % 59’u ev kadını konumundadır. Bkz Sönmez, M. “Bir Arpa Boyu Kadın,” Cumhuriyet Gazetesi, 9 Mart 2011. Ayrıca bkz. Toksöz, G., *Türkiye’de Kadın İstihdamının Durumu*, ILO, Ankara: 2007.

güç hiyerarşisine dayanan tepkiler de, kızların ve erkeklerin ayrı yetiştirilmesini kolaylaştırmıştır. Dolayısıyla kızların okullulaşması bu engelleri aşabildiği oranda ve sermayenin kadın emeğine duyduğu ihtiyacın artmasına koşul olarak yaygınlaşmıştır. Bu dinamikler arasındaki ilişkinin her dönem aynı denge içinde sürdüğü ve ataerki ile sermayenin ihtiyaçlarının her dönemde örtüştüğünü iddia etmek zor olsa da, nihai olarak kadınların eğitime erişimi ve yetiştirme sorununu çifte etki altında şekillenmiştir. Kuruluş döneminde “Türkiye’nin ideolojik evreninde burjuvazi görülme de” (Ahmad, 1995), takip eden süreçte sermayenin kadınların emek piyasasına çıkmasından yararlanacak olması, kadınların eğitiminin önündeki engellerin kaldırılmasını ve eğitim hakkının tanınmasını kolaylaştırmıştır. Ancak daha sonraki süreçte kadınların eğitime kitlesel ve eşit katılımını kontrol konusunda ataerkil ailenin ihtiyaçları ile sermayenin ihtiyaçlarının örtüştüğü görülmektedir. Kadınların düşük düzeyde istihdamı ataerkil ailedeki güçler dengesinin sürmesini garantilerken, sermaye de eğitilmiş kadınların kitlesel iş talebi baskısından kendini korumuştur.

Cumhuriyet modernleşmesinin simgeleştirilmesinde önemli bir rol yüklenen “yeni kadın”ın yetiştirilmesi için izlenen eğitim politikaları aile ve işgücü piyasaları arasındaki kadın emeğinin ve kimliğinin kontrolü üzerine kurulan bu uzlaşma ya da etkileşim çerçevesinde biçimlenmiş ve okullar aracılığıyla süreklilik kazanmıştır. Bu noktada eğitimin siyasal gerçekliğini/siyasal bağlamı değerlendirmeye dahil etmek gerekmektedir. Kimi araştırmacıların “devlet feminizmi” olarak adlandırdıkları ilk dönemde kadınlar eğitim hakkı

yanında, çalışma ve siyasal haklarını da kazanmışlardır.⁹ Bu noktada cumhuriyet reformlarının siyasal ve medeni haklarını tanıyarak kadının kamusal alana çıkmasının önünü açtığı, ancak ataerkinin evici ve toplumsal meşruiyetinin sorgulanmasında aynı ölçüde başarılı olamadığını görüyoruz (Kandiyoti, 1997). Söz konusu reformların ailedeki cinsel işbölümü ve güçler dengesini temelden dönüştürmeden ataerkil ailenin modernleşmesini sağladığını söylemek mümkün. Bunun eğitimle ilgili olarak iki düzeyde önemli sonucu olmuştur: Birincisi ortaöğretim düzeyinde her iki cins için farklı eğitim ve yetiştirme gündeme gelmiştir. Böylece eşit ve karma eğitim ilkelerine dayalı eğitim reformu, kız teknik öğretim/erkek teknik öğretim ile delinmiştir. Tan'a göre bu durum kızlar için "alternatif eğitim işlevi görmüştür". İkincisi, tüm düzeydeki okullara ataerkil ailedeki güç dağılımı ve ev kadınlığı ideolojisinin yeniden üretiminde önemli bir rol verilmiştir.¹⁰ Ailenin modernleşmesi ve medeni haklarla ilgi-

⁹ Bkz. Kandiyoti, D. *Cariyeler, Bacular ve Yurttaşlar*, Metis Yay., İstanbul: 1997; Abadan-Unat, N., "Söylemden Protestoya Türkiye'de Kadın Hareketinin Gelişimi", *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (Der.) A. B. Hacımiraçoğlu, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998: 323-336.

¹⁰ Osmanlı'dan devralınan bu yaklaşım Cumhuriyet döneminde de sürdürülmüştür. MEB'in 9 Mayıs 1947 tarihli genelgesi Köy Enstitülerinde kızları karma eğitimden çekerek, kız öğrencilerin "ev kadını," "köy anası" olarak yetiştirilmelerini önermiştir (Koçer, H.A., 1972: 11). 3 ve 5. Milli Eğitim Şuraları da benzer yaklaşımları karara bağlarken 7. Şura ile Kız ve Erkek Teknik Öğretiminin amaçları şöyle belirlenmiştir. Kız teknik öğretim milli kültürü benimsemiş, aile ocağına bağlı, evinin ihtiyaçlarını beceriklilik ve uyanıklıkla karşılayabilen iyi zevceler, bilgi ve şefkatli anneler," sosyal faaliyetlerde görev almaya istekli, mahalli sanatları değerlendirmeye yeterli yurttaşlar" olarak yetiştirilmesi. Erkek teknik öğretim ise,

li reformların kadınların özgürleşmesi üzerinde yarattığı etkiyi küçümsemeden, Cumhuriyetin yeni cins rejiminin sınıf karakterinin ailenin modernleştirilmesine yönelik burjuva cinsiyet kodları oluşturduğunu söylemek mümkün.¹¹ Bu yeni cinsiyet rejimi, ailenin burjuva tarzda dönüşümünü gerçekleştirmek için ailedeki kadının konumunu kökten değiştirmekten çok yeniden tanımlamıştır. Eğitimli, modern anne ve kadınlık cumhuriyetin cins rejiminin toplumu dönüştürmede önemli bir dayanağı olmuştur. Eğitim ve okul sistemi yeni kimlikler ve toplumsal ilişkilerin üretimi ve yeniden üretimini sağlamıştır. Ancak bu noktada kadınların geleneksel erkek tahakkümünden özgürleşmesi ve kamusal alana çıkışını hedefleyen laik ve karma eğitim, ideolojik ve kültürel tepkinin hedefi haline gelmiş ve geleneksel ataerkil kültürel bir dirençle de -modernleşmeci siyasal iktidarla çatışmaya

"Memleketimizin ekonomik ve endüstriyel bakımdan gelişmesini sağlayacak alanda bilgi, istidat ve kabiliyetlere göre meslek sahibi iyi birer üretmen" yetiştirmeyi hedeflemektedir.

¹¹ Toplumsal cinsiyet kodu ve hegemonya kavramları birbiriyle yakından ilişkilidir. Her iki kavram da, kadınlık ile erkekliğin belirli tanımları ile erkeğin kadın üzerinde kurduğu iktidarın ve erkeğin toplumdaki üstünlüğünün doğal kabul edilmesini sağlamak amacıyla her yeni neslin "kazanılması" için çaba sarf eden ailedeki ve okuldaki toplumsal hayatın örgütlenmesine değinmektedir. Ayrıca kod kavramı, toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununu, hiçbir maddi temeli olmayan basit tutumlar olarak görmekten kaçınan, yapısal okul kültürü analizi geliştirmeye izin verir. Başat bir toplumsal cinsiyet kodunun olması (burjuvazinininki gibi), baskı altında tutulan toplumsal cinsiyet kodlarının da (işçi sınıfının ya da farklı etnik grupların) var olduğu anlamına gelmektedir. Bkz 4. Bölüm ve ayrıca Connell, R.W., *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul: 1998: 1-24.

giren dini, etnik ve yerel güçler- karşılaşmıştır (Sancar, 2008). Buna karşı tercihini kapitalistleşmeden yana yapan Cumhuriyetin kurucu kadrosunun hareket alanını, kırsal üretimin ağırlığı karşısında cılız sermaye birikimi nedeniyle düşük düzeyde kapitalistleşme gibi nesnel koşullar sınırlandırmıştır. Yani kültürel direniş kendini siyasal alana tahvil edecek daha güçlü bir maddi bir zemin bulurken, modernleşmeci siyasal iktidar kendisine destek bulmak da o kadar rahat olamamıştır¹² Daha çok politik araçlar ve otoriter yöntemlerle zorunlu eğitim yaygınlaştırmak ve daha geniş toplumsal dönüşüm için okul sistemini kaldırmaç olarak kullanmak zorunda kalmıştır¹³. Ancak eğitim yoluyla aşağıdan yukarıya doğru toplumsal hareketliliğe giren toplumsal grupların desteğini zamanla genişletmiştir. Aynı zamanda ilk dönemin kurucu eğitim politikaları Cumhuriyet'in ideolojik evrenine kadınlar için eğitim yoluyla özgürleşme (kimliğe, gelire, mesleğe ulaşma) gibi, farklı siyasal anlayışlar tarafından farklı yorumlansa ve içeriği siyasi bağlama göre farklılık da gösterse, özellikle kadınlar açısından güçlü bir toplumsal beklenti ve motivasyon aracı olan bir hat ve eğitilmiş kadın imgesi yerleştirmiştir. Bugün örtünme etrafındaki süren tartışma içinde kadınların eğitimine açıkça karşı çıkan yok görünüyor, hatta örtünme eğitim hakkını kullanmanın koşulu haline getiriliyor, ancak karma eğitime yönelik sorgulama

¹² Bkz. Köy Enstitüleri Deneyimi, İlgaz, D., "Köy Enstitüleri," *75 Yılda Eğitim*, Yayına hazırlayan: A.B. Hacımiraçoğlu, Tarih Vakfı, İstanbul: 311-344.

¹³ Bkz. Başgöz, İ. ve Wilson H. E., *Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk*, Dost Yayınları, Ankara: 1969.

son MEB şurası sırasında görüldüğü gibi hala canlılığını korumaktadır¹⁴. Zira ilk dönemde kurucu kadronun siyasal durumu belirleyici bir rol oynarken, -Kemalist modernist resmi eğitim ideolojisi 12 Eylül 1980'e kadar işlemiştir-, uzun dönemde yapısal engellerin gücü daha belirginleşmiştir. Bugün kapitalistleşmenin kadın istihdamına ne kadar alan açtığı, kızların eğitiminin yaygınlaşması ve çalışan kadınların sayısındaki artış nedeniyle ataerkil ailedeki güçler dengesinde zaman içinde meydana gelen değişme ve neoliberal küresel eğilimler ile muhafazakâr eğitim ve kültür politikaları eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet rejimini biçimlendirmektedir.

İçinde bulunduğumuz siyasal bağlamın İslamcı muhafazakâr karakterinin eğitim politikaları üzerindeki belirleyici etkisi ise, 12 Eylül 1980'den bu yana resmi eğitim ideolojisi olan Türk-İslam sentezinin bugün AKP iktidarı eliyle tam anlamıyla hayata geçirmesinde odaklanıyor. Bu süreçte bir yandan yeni müfredatla birlikte bilimsel ve laik eğitimdeki erozyon hızlanırken, okuldaki kültürel ortam ve toplumsallaşma kalıpları esaslı bir dönüşüm geçiriyor. Karma eğitimi ve toplumsallaşmayı hedef alan İslamcı muhafazakâr gizli müfredatın gölgesinde okullar dönüşüyor. Kızlar ile erkekler arasındaki ayrışmayı sınıflardaki oturma düzeninden başla-

¹⁴ 1-5 Kasım 2010 tarihinde toplanan 18. Milli Eğitim Şurası il ve bölge hazırlık toplantılarında karma eğitimi sorgulayan; kadınlarla ve erkeklerin eğitimin ayrışmasını hedefleyen kararlar alınmıştır. Bkz. Eğitim Sen Merkez Yürütme Kurulu'nun "Kız-Erkek Okulları Ayrı Olsun Önerisi Eğitimde Muhafazakârlaşmanın Yeni Bir Adımıdır" başlıklı açıklama metni. (6.8.2010) <http://www.egitimsen.org.tr>

arak, tüm bir okul mekânına yayan uygulamaların giderek yaygınlaştığını görüyoruz.¹⁵

Son dönemin eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik politikaları ise, küresel politikalara paralel biçimde kızların okullulaşma oranının yükseltilmesine, okul terklerinin azaltılmasına ve kadın okuryazarlığının artırılmasına odaklanmıştır. Bu alanda sivil toplum örgütleri ve UNICEF işbirliği ile çeşitli kampanyalar yürütülmektedir.¹⁶ Ayrıca bu

¹⁵ 2005 yılından bu yana yenilenen ilköğretim ve ortaöğretim müfredatında özellikle biyoloji ve felsefe grubu derslerin içeriğine yapılan müdahaleler bilimsel düşünce ve bilim yapmaya yönelik kaygıları artırmıştır. Biyoloji eğitiminde evrim konusuna karşı akıllı tasarım, felsefe eğitiminde bilim felsefesinin ağırlığı azaltılırken, din felsefesi ve “hikmet” gibi dinsel temaların içeriğe girmesi konularında bkz. <http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/sempozyumkitap.pdf>; <http://www.felsefe.net/haberler/3466-meb-ve-felsefe-mufredati.html> (10.6.2011).

2010-2011 eğitim ve öğretim yılında eğitimde dinsel muhafazakârlaşmanın geldiği boyutları gösteren çok sayıda örnek olay yaşanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin birbirine 45 cm’den fazla yaklaşmaması, kızların etekboyuna müdahale, üniversiteye giriş sınavında kız ve erkek öğrencilerin ayrı okullarda/binalarda sınava alınması, karma okullarda kız erkek öğrencilerin yemekhanelerinin ayrılması gibi uygulamalar eğitim sisteminin nasıl bir baskı altında olduğunun önemli örnekleridir bkz <http://www.egitimsen.org.tr/> (25.6.2011). Ayrıca son olarak, Temmuz 2011’de ilköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi dersi müfredatından “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi” çıkarılmıştır. Bkz. <http://www.ucansupurge.org/turkce/index.php>

¹⁶ UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları işbirliği ile yürütülen “Haydi Kızlar Okula”, “Baba Beni Okula Gönder”, “Kardelenler” gibi kampanyalar ve “Temel Eğitime Destek Projesi” gibi projeler ile kızların eğitime erişimi ve tamamlanmasına yönelik hedefler belirlenmektedir.

kampanyalara ve bazı ilerleme rağmen, son dönemin çeşitli karakteri bu alana yansımaktadır. Uzun yıllardır uygulanan neoliberal yapısal uyum programları nedeniyle eğitime giderek daha az kamusal kaynak ayrılması nedeniyle, eğitime erişim ve herkes için ulaşılabilir kaliteli eğitim sorunları derinleşmektedir (Sayılan, 2007; Gök, 2008). Aynı politikalar yoksulluğu da hem yaymakta hem de kadınlaştırmaktadır. Bu koşullarda okullar sosyal sınıf sistemine tam anlamıyla yerleştikçe, yoksul kız çocuklarının eğitime, bilgiye ve mesleğe ulaşması daha da zorlaşmaktadır. Bununla birlikte, hala kızlara karşı ayrımcılığı önlemeye dönük toplumsal cinsiyet eşitsizliğini tanıyan eğitim politikaları gündeme gelmemekte, her iki cinse eşit imkânlar ve sorumluluk verilmesi anlayışı sürdürülmektedir.

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Eğitimin her düzeyindeki toplam okullulaşma oranları ile toplam nüfusun okuryazarlık durumu birlikte değerlendirildiğinde Türkiye çok yönlü eğitim eşitsizliği ile yüzyüzedir. Her düzeydeki okullulaşma oranları yıllar itibarıyla artmasına rağmen, eğitime erişimde yapısal eşitsizlikleri telafi etmeye yönelik eğitim politikaları gündeme gelmediği için sınıfsal ve bölgesel eşitsizliklerin yanında cinsiyet ve etnisiteye dayalı eşitsizlik de varlığını korumaktadır.¹⁷ Okçabol ve Gök’ün yıllar önce saptadığı gibi, “Eğitim sistemi belli sınıfların ve grupların, erkeklerin ve belli yerlerde yaşayanların lehine ça-

¹⁷ Bkz Ünal I.L. ve Özsoy, S., “Modern Türkiye’nin Sisiphos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği,” *75 Yılda Eğitim*, Yay. Haz. A. B. Hacımirzaoğlu. Tarih Vakfı. İstanbul. 1998: 39-72.

lısmaktadır” (Petrol İş Yılı, 93-94: 756). Kadınların eğitime erişimi ve aldıkları toplam eğitim süresi açısından toplumsal cinsiyet eşitsizliği, bu sorunun en görünür yanını oluşturmaktadır.

MEB’in eğitimde fırsat eşitliği politikası her iki cins için eşit fırsatlar tanıma temelinde işlemektedir. Aynı zamanda eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği yasal ve anayasal güvence altındadır¹⁸ Günümüzde bu yasal çerçevenin yanı sıra, kimi uluslar arası taahhütler ve kazanımlar da eğitim hakkını genişletmiştir. Türkiye BM Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi’ni (CEDAW), Pekin Deklarasyonu’nu, Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni imzalamış ve AB Ulusal Rapor çerçevesinde eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik önlemler almayı taahhüt etmiştir.¹⁹

¹⁸ Eğitimde fırsat eşitliği anayasal ve yasal güvence altındadır. Anayasanın 42. maddesine göre “İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.” 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre, genellik ve eşitlik ilkesi uyarınca “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz” (Madde 4). Fırsat ve imkan eşitliği ilkesi uyarınca, “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır.” (Madde 8) Karma eğitim ilkesi uyarınca, “Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.” (Madde 15).

¹⁹ Türkiye Pekin konferansında 2000 yılına kadar zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasını (1997’de uygulamaya geçilmiştir) ve kadın okumaz yazmazlığının ortadan kaldırmayı taahhüt etmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için oluşturulan eylem planında eğitimin bütün düzeylerinde toplumsal cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırmak için kız çocuklarının temel eğitimine erişimini sağlamak, kızların ve kadınların eğitim ve öğrenimine daha çok kaynak ayırmak; gerektiğinde olumlu ayrımcılık politika-

Tablo 1: Toplumsal Cinsiyete Göre Okullaşma Oranları 2009-2010

	Toplam Net	Erkek	Kadın
Eğitim Düzeyi Okullaşma Oranı	(%) ²⁰	(%)	(%)
İlköğretim	98.17	98.47	97.84
Ortaöğretim	64.95	67.55	62.21
Genel Ortaöğretim		51	49
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim		57	43
Yükseköğretim	27.60	29.98	25.02

MEB: 2009-2010 Örgün Eğitim İstatistikleri

Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitsizliği okulöncesinden başlayarak, eğitimin tüm kademe ve düzeylerinde sürmektedir. Okulöncesinde okullaşma oranları hala çok düşük düzeyde (% 26.92), erkeklerin lehine olan tablo son yıllarda eşitlenmiş durumda. Okulöncesi eğitimde başlayan toplumsal cinsiyet eşitsizliği eğitimin ilerleyen kademelelerinde artmaktadır. Son yıllarda hükümetlerin ilköğretimde tam okullaşmayı sağlamaya yönelik politikaları nedeniyle bu alanda önemli ilerlemeler kaydedilmekle birlikte, hala ilköğretim düzeyinde okul dışındaki çocukların üçte ikisini

ları geliştirmek, okuma yazma eğitimi konusunda ise, dezavantajlı (yoksul, göçmen, engelli gibi) kadınlara öncelik tanımak ve cinse dayalı meslekleşmeye karşı önlemler almak; kadınların temsil edilmedikleri teknik ve bilimsel alanlarda katılımını ve ulaşılabilirliği sağlamak; kadınların bütün çıraklık programlarını katılmasını teşvik etmek gibi hedefler belirlenmiştir (KSSGM, 1995: 42-57).

²⁰ Net okullaşma oranı: ilköğretim çağına olup (6-14) ilköğretime devam eden nüfusun ilköğretim çağındaki nüfusa oranı olarak tanımlanmaktadır. Bkz. KSGM. Kadın ve Eğitim: Politika Belgesi. 2008: 1.

kızlar oluşturmaktadır. 2009-2010 yılı resmi istatistiklerine göre, ilkokula devam eden 100 erkek çocuğuna karşılık 92 kız öğrenci, özel eğitim okullarında ise her 100 erkek çocuğa karşılık 62 kız öğrenci, YİBO'larda ise, her 100 erkek çocuğuna karşılık 68 kız öğrenci okula devam etmektedir. Hala erkek öğrenciler lehine ilköğretimde % 2, ortaöğretimde 5'lik bir fark var. Erkekler kadınlardan daha uzun süre eğitim almaktadır. Yine ilköğretim düzeyinde öğrenci pansiyonlarından her 100 erkeğe karşılık 45 kız yararlanmaktadır (MEB, 2008-2009).

Eğitim eşitsizliğinin en çarpıcı yanını oluşturan bu örüntü şöyle bir tablo içinde işlemektedir. Bugün okul çağındaki 100 çocuktan ancak 98'i okula başlamakta, bunların % 65'i ortaöğretime devam etmekte, bunların da 27'si üniversiteye girmektedir. Bu eleme mekanizması sınıfsal, bölgesel ve toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler üretmekte ve bu bunlar birbirini beslemektedir. Eğitim sistemi özellikle kızlara ve kırsal alanda yaşayan çocuklara ulaşmakta ve bu çocukları okulda tutmakta zorlanmaktadır (ERG, 2007: 32). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği kırsal alanda ve Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde artmaktadır. Yoksulluk, kırsalda yaşamak, zorunlu göç, engelli olmak gibi birden çok dezavantaja sahip kızlar eğitime erişim açısından en sorunlu gruba oluşturmaktadır. Okullulaşma oranı ülkenin batısından doğusuna doğru gittikçe düşmektedir. Örneğin Erzurum, Ağrı, Bingöl, Van, Muş, Hakkâri ve Şırnak gibi kimi illerde kızların okullulaşma oranı % 85'e kadar düşmektedir. Aynı zamanda orta Anadolu bölgesinde Yozgat (% 89), Çankırı (% 89) Tokat (% 93) gibi illerde de kızların okullulaşma

oranının belirgin bir biçimde düşük olduğu görülmektedir. Ülkenin son seçimlerde iyice belirginleşen siyasal tablosu içinde bu illerin İslamcı muhafazakârlığın yoğunlaştığı yerler olması ile kızların düşük okullulaşma oranı arasındaki ilişki dikkat çekmektedir.

Günümüzde eğitim eşitsizliğinin en önemli kaynağını ailenin sınıfsal konumu ve cinsiyet ayrımcılığı oluşturmakta ve sınıfsal ve cinsel eşitsizlik kızların eğitime erişimi konusunda birbirini beslemektedir. Ailenin yoksulluğu her iki cinsten çocukların okullulaşmasının önündeki en önemli engel olmakla birlikte, kızlar bu sınıfsal ve yoksulluk dezavantajını çoğaltan cinsiyet ayrımcılığı nedeniyle de eğitimden mahrum kalmaktadır. Dolayısıyla yoksulluk kız çocuklarının eğitiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Yoksul ailelerin geçim stratejileri çocuklarının emeğine daha bağımlı hale gelirken, bu aileler kız çocuklarının ev içi emeğinden yararlanmayı, erkek çocuklarını da ev dışında/sokakta çalıştırma yolunu seçmektedir. Ayrıca ulaşılan eğitimin kalitesi ile ailenin geliri arasında da doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır²¹. Eğitim alanında kamusal yükümlülüklerin azaltılması, eğitimin giderek paralı hale gelmesi eğitime erişim sorununu keskinleştirmekte ve dışlanma sorununa dönüştürmektedir. Son yıllarda kızların okullulaşmasını artırmaya yönelik kampanyalar ve destekler gündeme gelmekle birlikte, ilköğretim düzeyinde devlet burslarından her 100 erkek çocuğuna kar-

²¹ Bkz. Bakış, O., Levent, H., İnsel, A., Polat, S., *Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri*, ERG Sabancı Üniversitesi, Şubat 2009. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/GSU_Rapor.pdf (7.8.2011).

şılık 77 kız çocuk yararlanmaktadır (MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, 2007). İlköğretimin eğitim eşitsizliğinin ana kaynağı olduğu göz önüne alınırsa, bu alanda toplumsal cinsiyete eşitliğini sağlamaya yönelik eğitim politikalarına acilen ihtiyaç var.

Kızların okullaşmasını özendirme politikaları ise özellikle kırsal alanda bir yandan ulaşılabilecek okul sorunu bir yandan da kültürel direnişle kuşatılmış durumdadır. Zira kırsal alanda hala erişilebilecek okul problemi var.²² Kırsal alandaki yatılı ve pansiyonlu okul uygulaması ise daha fazla ataerkil ailenin direnişi ile karşılaşmaktadır. Kızların eğitime erişimine yönelik kültürel engellerin yanısıra karma eğitime yönelik sorgulamaları canlı tutacak İslamcı muhafazakâr siyasal bir iklim de var.²³

Günümüzde eğitim alanında evrensel ölçekte dikkatler daha çok herkes için bir hak olarak tanınan temel eğitime erişim ve tamamlama üzerine odaklanmıştır. Eğitim politikalarına yön veren küresel aktörler ve süreçler, herkes için okuryazarlık ve temel yaşam becerilerini kapitalizmin ekonomik ve toplumsal evreni için bir zorunluluk olarak kabul

²² Bkz. Eğitim Sen. 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu. 18 Eylül 2010.

²³ Bkz. Binnaz Toprak, İrfan Bozan, Tan Morgül, Nedim Şener, *Türkiye’de Farklı Olmak: Din ve Muhafazakârlık Ekseninde Ötekileştirilenler*, Metis Yay., İstanbul: 2010. Ali Çarkoğlu ve Binnaz Toprak, *Değişen Türkiye’de Din, Toplum ve Siyaset*, TESEV Yayınları, 2006. Ali Çarkoğlu ve Binnaz Toprak, *Türkiye’de Din, Toplum ve Siyaset*, TESEV Yayınları, 2000. Hakan Yılmaz, *Türkiye’de Muhafazakarlık, Açık Toplum Enstitüsü ve Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projesi desteğiyle yürütülen kamuoyu araştırması yayınlanmamış raporu*, 2005.

edilen, daha ileri eğitim konusu kapitalizmin yapısal ilişkileri içinde şekillenmektedir. Tüm dünyada eğitim eşitsizliklerini artıran neoliberal eğitim politikaları daha ileri eğitim görmeyi bir önceki dönemden daha açık biçimde kapitalizmin sınıf sistemine yerleştirmiştir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın fırsat eşitliği politikası da asıl olarak ilköğretimle ilgili olduğu için, ortaöğretim düzeyindeki bu eşitsizliği telafi edecek herhangi bir önlem gündeme gelmemektedir. Ortaöğretim üzerinde sınıfsal ve diğer yapısal eşitsizlikler daha belirgin biçimde açığa çıkmaktadır. Bu düzeyde, kimlerin daha ileri eğitim alacağı, kimlerin hangi alanları seçeceği açık biçimde gençlerin sınıfsal ve toplumsal kökenlerine bağlıdır. Bu koşullarda yoksulluk sadece ilkokula erişimi değil, gençlerin temel eğitim sonrası eğitimlerini de belirlemektedir. Lise ve üniversiteye gidemeyen gençlerin % 60'ı düşük gelirli ailelerden gelmektedir. Para kazanmak üzere işe girmek zorunda kalan genç erkeklerin sayısı kızların iki katından fazladır. Diğer yandan aile baskısıyla okulu bırakan kızlar ise, erkeklerin dokuz katı. Toplumsal cinsiyet rolleri genç erkekleri tıpkı, genç kızları ise “ev kızı” olmaya yönlendirmektedir (UNDP, 2008). Buradan çıkan sonuç sınıfsal dezavantajın kızları ve erkekleri aynı ölçüde kısıtladığı, kızların bunun üstüne bir de ataerkil baskı ve kontrol ile baş etmek zorunda kaldıklarıdır. Bu koşullarda ilköğretimden sonra ortaöğretimde kızlarla erkekler arasındaki fark büyümektedir: Kızların katılım oranı % 62 iken, erkeklerinki 67.55'tir (MEB 2009-2010).

Tablo 2: Ortaöğretimde Kız-Erkek Öğrenci Oranı

Lise türü	Kız (%)	Erkek(%)
Genel ortaöğretim	49.09	50.91
Mesleki ve Teknik ortaöğretim	43.15	46.85
Kız Meslek liseleri	86.3	13.7
Mesleki ve Teknik lise	14.0	86.0
İmam Hatip Liseleri	52.5	47.5
Ticaret ve Turizm Liseleri	46.0	54.0
Sağlık Meslek Liseleri	72.18	17.72
Açık Öğretim Lisesi	51.45	48.55

MEB 2009-2010 Örgün Eğitim İstatistikleri

Genel ortaöğretimde kız erkek oranı birbirine yaklaşıırken, mesleki teknik öğretimde cinsiyetçi işbölümüne uygun bir dağılım göze çarpmaktadır. Mesleki teknik liseler, cinslere bölünmüş işgücünün yeniden üretimini sağlamaktadır. Kızlara ve erkeklere istihdam yapısının ve ailedeki işbölümünün devamını sağlayacak biçimde beceri ve vasıf kazandırılmaktadır. 1975 yılından bu yana bu okullara her iki cinsten öğrenci alınmasına rağmen, okullar hala geleneksel cinsiyete dayalı özelliklerini büyük ölçüde korumaktadır. Kız Teknik öğretime bağlı meslek lisesi öğrencilerinin % 86'sını, Erkek Teknik Öğretime bağlı meslek lisesi öğrencilerinin ise % 14'ünü kızlar oluşturmaktadır. Tan ayrıca önemli bir konuya dikkat çekmektedir: Ticaret ve Turizm, Sağlık ve Özel Öğretim liselerindeki kızların oranı son on yılda düşerken, açık öğretim liselerindeki kız öğrenci oranı iki kat artmıştır. Bu durum giderek paralı olan ve aileler için maliyeti yükselen eğitimden kızların çekildiğini ve açık öğretim gibi daha ev merkezli ve maliyeti düşük öğretim alanlarına kaydığını

göstermektedir (Tan, 2008). Geleneksel olarak kadınlara kapalı istihdam alanlarına kız öğrencilerin yönlendirilmesi özel önlemler gerektirmektedir. Böylesine cinsiyet açısından kötü fırsat eşitliği politikaları ne yazık ki yapısal kısıtlamaları aşılamamaktadır. Kız öğrenciler açısından da istihdamdaki katı cinsiyetçiliğin sürdüğü koşullarda, ileride iş bulamayacağı ya da çalışamayacağı bir alanda eğitim almak için hiçbir güdüleyici faktör bulunmamaktadır. Kızların ortaöğretimde temsil/katılım oranını yükselten İmam Hatip Liseleri'nde ise, kızların oranı erkeklerden daha yüksektir (% 52,5). Kızlar bu okullara "din adamı" olmak için değil, yükseköğretime devam etmek için gelmektedir. Muhafazakâr kesimler, bu liselerdeki dinsel ve muhafazakâr toplumsallaşma kalıpları nedeniyle genel lise yerine bu okulları tercih etmektedirler (Tan, 2000: 68; Bozan, 2007).

Yükseköğretim sistemi eleme ve seçme mekanizmasının keskin biçimde işlediği, mesleğe, statüye ve gençler için görece de olsa özgürlüğe ulaşmanın yollarından biridir. Bu açıdan eğitim çağındaki her iki cins içinde yükseköğrenime ulaşmak daha fazla sınıfsal, kültürel ve eğitimsel bariyeri aşmayı gerektiriyor. Bunun sonucunda yükseköğrenime ulaşmak bugün çağ nüfusu içinde ancak dört kadından birinin ulaştığı bir ayrıcalık olarak görünmektedir. Öte yandan yükseköğretimdeki kadın öğrenci oranı yıllar içinde eğitimin diğer düzeylerinden daha hızlı artmaktadır; halen yükseköğretimde kayıtlı toplam öğrencilerin % 46.86'sını kadınlar oluşturmaktadır. 2009-2010 öğretim yılında kadın öğrenci oranı yeni kayıt yaptırılanların yarısını (50,9) geçmiştir (ÖSYM, 2009-2010). Ancak ortaöğretimde biçimlenmeye başlayan

cinsiyetçi işbölümü, yükseköğretimde de devam etmektedir. Kadınların dil ve edebiyat ve sağlık bilimleri alanına yüksek oranda katıldıkları, matematik ve fen bilimlerinde giderek sayıları artmakla birlikte, eğitim gibi uygulamalı sosyal bilimler dahil olmak üzere sosyal bilimlerde erkeklerden daha fazla kadın öğrenci olduğu; en az kadın temsilinin ise mühendislik gibi teknik alanlarda olduğu görülmektedir (bkz. ÖSYM 2009-2010).

Tablo 3: Yükseköğretimde Kadın-Erkek Oranı

Düzeyleyler	Kadın %	Erkek %
Ön lisans	44.0	56.0
Açıköğretim	61.5	38.5
Lisans	50.9	49.1
Lisans Üstü	47.42	52.58
Tıpta İhtisas	46.0	54.0

ÖSYM 2009-2010 öğretim yılı yükseköğretim istatistiklerinden hesaplanmıştır.

2009-2010 öğretim yılında kadın ve erkek öğrencilerin ağırlıklı olarak temsil edildiği alanlara (fakülte ve yüksekokul düzeyinde) baktığımızda yükseköğretimde cinsiyete dayalı işbölümüne uygun yetiştirme ve mesleklendirmenin sürdüğü, yükseköğretimin istihdamdaki geleneksel cinsiyetçi ayrışmanın yeniden üretimini sağladığını görüyoruz (ÖSYM, 2009-2010).

Tablo 4: Yüksek Öğretimde Toplumsal Cinsiyete Göre Alanlara Ayrışma

Kadın	Erkek
Diy hekimliği	Teknik fakülteler
İlaççılık	İktisat
İdebiyat	İşletme
Dil ve Tarih	Siyasal bilgiler
Eğitim	Mühendislik (Maden, Elektrik, Makine, İnşaat, Metalurji)
Özel sanatlar	Orman
Hukuk	Veteriner
İlahiyat	Ziraat
İktisadi ve İdari İlimler	Deniz Bilimleri
Mimarlık	İletişim
Nağlık bilimleri	Ticari bilimler
Matematik ve Fen	

ÖSYM 2009-2010 öğretim yılı yükseköğretim istatistiklerinden çıkarılmıştır.

Eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin diğer bir yönü öğretmenlerle ilgilidir. Eğitim alanındaki toplam çalışanların % 59'unu kadınlar oluşturmaktadır. Sağlıktan sonra kadınların en fazla istihdam edildiği alan eğitimidir. Genelde öğretmenlik kadın mesleği olarak kabul edilmekte; kızlar aileleri ve toplum tarafından kadınların eviçi rollerine uygun ve onun uzantısı gibi görülen bakım ve eğitim işlerinde çalışmaya yönlendirilmektedir (Tan, 2000). Kadın öğretmenler özellikle bakım işinin daha ağırlıklı olduğu ve öğretmenanne özdeşliğinin güçlü biçimde vardığını sürdürdüğü okul öncesi eğitimde yoğunlaşmış durumda. Okulöncesi eğitimde çalışan 42, 716 öğretmenin % 95'i (40.647) kadındır. İlköğretimde çalışan 485.677 öğretmenin % 52'si (252.729), ortaöğretimde çalışan 206.862 öğretmenin ise, % 41,9'u

(86.688) kadınlardan oluşmaktadır. Ayrıca kadın öğretmenler asıl olarak gelişmiş bölgelerde ve kent merkezlerinde yoğunlaşmış durumda. Kırsal yörelerde kadın öğretmen sayısının azlığı kızların eğitimi üzerinde ek bir olumsuzluk da yaratmaktadır (Tan, 2008). Eğitimin her düzeyinde kadın öğretmenler ağırlıklı olarak bulunmasına karşın okul yöneticilerinin büyük bölümü erkeklerden oluşmaktadır. MEB Personel Dairesi rakamlarına göre okulların yönetim kadrolarında bulunan 58.835 öğretmenden sadece 5.298'i (% 8, 98) kadın, yüzde 91,02'si ise erkektir.

Yükseköğretim düzeyinde de benzer bir örüntü görmek; toplam üniversite öğretim üyelerinin %37'si, profesörlerin % 28'i, doçentlerin % 32,5'i, yardımcı doçentlerin % 35'i, araştırma görevlilerinin % 48'i, öğretim görevlilerinin % 42'si, okutmanların % 61,5' kadın olmasına rağmen, yönetim düzeyinde temsilieri % 3 düzeyinde kalmaktadır (ÖSYM, 2009-2010).

Eğitimde Cinsiyetçilik

Eğitime katılım konusundaki sayısal veriler kadınlarla erkekler arasındaki eşitsizliği belgelemekle birlikte, hikâyenin tümü bundan ibaret değildir. Okulların ve eğitsel uygulamaların içerikleri, toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıları gizli ya da açık iletilerle öğrencilere taşır. Bu iletiler çocukları geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltir, kadın ve erkeğe ilişkin başarı ölçütlerini ve sınırlarını tanımlar. Okul öğrencilerini hem standartlaştırılmış öğrenme durumları aracılığıyla hem de davranış kuralları, derslik düzenlemeleri ve öğretmenlerin uyguladığı enformel öğre-

tim yöntemleri gibi yollarla biçimlendirilirler (Tan, 2000: 77).

Tan'ın da vurguladığı gibi eğitim ve toplumsal cinsiyet ilişkisi sayısal eşitsizlikten daha fazlasını barındırmaktadır. Bu noktada cinsiyetçilik eşitsizliğin hem nedeni hem de sonucu olabilmektedir. Kadınların eğitime erişim engellerinden biri nasıl kadınlara yönelik ayrımcılıkla ilgili ise, eğitime ulaşmış olanların eğitimden nasıl ve ne ölçüde yararlandıkları da eğitimdeki cinsiyetçi pratiklerle ilgilidir.²⁴ Bu nedenle okullar fırsat eşitliğini resmi eğitim ideolojisi olarak sürdürürken, sistemin nasıl olup da kadınların aleyhine işlediğini açıklamak için eğitimde cinsiyetçiliğin kapsamını ve içeriğini belirlemek gerekmektedir. Eğitimde cinsiyetçilik konusu, orşinden başlayarak, hangi tür beceri ve vasıfların kimler için öngörüldüğünü, kimin hangi işe yerleşeceğine yönelik

²⁴ Cinsiyetçilik: Birisinin cinsiyetinden dolayı ayrımcılığa uğramasını anlatır, genellikle cins ayrımcılığı yerine kullanılmaktadır. Kadınlarla erkekler arasındaki güç asimetrisini yansıtan söz ve davranışlardır. Toplumsal siyasal ve ekonomik alanda açık ya da örtük biçimde erkeklerin üstünlüğüne ilişkin bir dizi önyargı ve tutumu yansıtır. Genellikle cinsiyet rolü kalıpyargılarına dayanan inanç ve tutumları içerir; nefret ve düşmanlık ifade eden söz ve pratikler gibi dolaysız biçimlerinin yanında koruyucu ve kollayıcı biçimlerde de açığa çıkabilir. Kadınların erkekler kadar akıllı olmadığını iddia etmek cinsiyetçi bir önyargı ise, kadınların narin ve korunması gerektiğini düşünmek de cinsiyetçiliğin bir başka tezahürüdür. Dilin kullanımından çalışma hayatının örgütlenmesine, ders kitaplarından kültürel ürünlere kadar geniş bir yelpazede karşımıza çıkan bu ayrımcılık, kadınlarla erkekler arasındaki farklılığın eşitsizliğe dönüşmesine katkıda bulunur. Bkz. Kramarae, C. ve Treichler, P.A., *Feminist Dictionary*, University of Illinois Press, 1996; Diller, A., Houston, B., Morgan, K.P. ve Ayim, M., *The Gender Question In Education: Theory, Pedagogy and Politics*, Westview Press, 1996.

yönlendirmelerin nasıl yapıldığını, her iki cins için ne tür bir öznellik tasarlandığını, bu süreçlerde okul yönetimi ve örgütlenmesinden öğretmen tutumlarına kadar açık ve gizli müfredatın içeriğini; yani öğrencilere aktarmak üzere hangi bilginin seçildiğini ve bilgi süreçlerinin nasıl yapılandırıldığını, okulun bir kültürel alan olarak nasıl düzenlendiğini ve işleyişini mercek altına almayı gerektirmektedir.²⁵

²⁵ Gizli müfredat açık müfredatta yer almayan ancak okulun işleyiş ve örgütlenmesiyle ilgili söylem ve pratiklerle verilen mesajlardır. Gizli müfredat mesajları genelde tutumlar, değerler, inançlar ve davranışlarla iletilir. Okul yönetimi kadın erkek eşitliğini resmi olarak savunurken, yönetici ve öğretmen tutumları kız öğrencileri ikincilleştirebilir. Resmi müfredatta demokrasinin erdemlerini öğrenen öğrenci okuldaki hayatın katı ve baskıcı yapısı altında demokrasinin içeriğini derinden öğrenir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin davranış kodları müfredatta yer almaz, ancak öğrenciler okulda nasıl davranmaları gerektiğini okulun kültürel ortamında öğrenirler. Çünkü okuldaki hayatın pek çok yönü kurallarla düzenlenmiştir: okul törenlerinden, derslikteki düzenin nasıl sürdürüleceğine, kültürel faaliyetlerden, ilişkilerin nasıl düzenleneceğine kadar beklentiler öğrencilere yazılı olmayan kurallarla iletilir. Bu kuralların hangi amaçlarla düzenlendiği yani öğrenciyi itaate mi, yoksa eleştireliliğe mi yönlendireceğini belirler. Bu nedenle gizli müfredat mesajları resmi müfredatı tamamlayabilir ya da onunla çelişebilir. Ancak gizli müfredat genellikle statükoyu korumak için egemen kültür ve sosyo-ekonomik hiyerarşinin korunmasına hizmet eder. Bu nedenle öğrencinin sınıfsal kökeni ve okulun yerleştiği sosyal çevre gizli müfredatın içeriğini belirler. İnal'ın da belirttiği gibi, "Örneğin, gecekondu mahallesindeki bir devlet okulundaki gizli müfredat, bir kolejdekinden çok farklı olabilir, ilkinde sisteme mutlak itaat, geleceğe vurgu, talimatları yerine getirmede dakiklık, üste saygı gibi değerler öne çıkar, çünkü bu tür okullara biçilen rol, alt ve ara kademe uysal bir emek işgücünün yetiştirilmesidir. Özel okullarda ise çocuk, yarışmacı, bilgilendirici, etkin, çok yönlü bir eğitim ağı içine sokulur: Amaç, geleceğin yöneticisini yetiştirmektir." Bkz. İnal, K., *Çocuklara Derin Program: "Gizli Müfredat"*

Okul Ne Öğretir? Müfredat ve Ders Kitapları

Müfredat bilgi ve değerler seti olarak bir toplumun okul sistemi aracılığıyla kendini yeniden üretiminin ideolojik ve kültürel aracıdır. Yeniden üretimin hangi bilgi formları ve değerler içinde sürdürüleceği ve hangilerinin ders kitaplarına gireceği müfredatın ideolojik içeriğini oluşturur ve eğitim politikaları aracılığıyla belirlenir (Apple, 2000). Ders kitapları toplumsal anlamların, kimliklerin ve öznelliklerin inşasında önemli bir rol oynar. Bu haliyle de ders kitapları ataerkilli güç ilişkilerinin yeniden üretimine doğrudan ve dolaylı katkıda bulunabilir, ya da aksine eşitlikçi anlamların oluşmasını kolaylaştırabilir.

Eğitim sistemimiz içinde müfredat ve ders kitapları, kültürel modernleşme için eğitime biçilen ayırt edici rol nedeniyle her dönem politik olarak önemli olmuştur. Devletin resmi ideolojisi olan Kemalizm toplumu Batılı değerler yönünde değiştirmeye yönelik bir modernleşme hareketi olarak (Yerasimos, 1990: 76) ve resmi eğitim ideolojisi olarak işlemiştir. Aynı zamanda farklı dönemlerde değişik içerikler kullanılsa da, Cumhuriyetin kuruluşundan 1980'lere kadar ders kitaplarında akıl, bilim, laiklik gibi aydınlanmacı, modernist değerlerin ağırlığı vardır (İnal, 1998: 2). Aynı zamanda modern Türkiye'nin oluşumunda değişimin simgesi olarak kadına biçilen rol nedeniyle, 1950'lere kadar müfredat ve ders kitapları, kadının kamusal alana çıkması, kamusal alanda cinslerin birlikteliğini sağlamaya ve cinsiyet ayrışmasının geriletmeye yönelik bir dönüşümü hedefler nitelikte-

dir. Helvacıoğlu'nun (2006) çalışması farklı dönemlerde iktidarların kadın imgeleri aracılığıyla kendi ideolojisini ders kitaplarına nasıl yerleştirdiğini de göstermektedir. Nitekim 1950'den sonra ders kitaplarındaki kadınlık imgelerindeki cinsiyetçi dönüşüm açıkça görülmektedir (Bkz. Gümüšoğlu, 1996).

Daha yakın dönem ders materyalleri üzerine çalışmaların bulguları ise, uluslararası literatürle benzerlikler göstermektedir. Bu materyallerde istihdamdaki cinsiyetçi ayrışmayı (kadın işi, erkek işi) destekler biçimde cinsiyete dayalı işbölümü ile kadınları pasif, duygusal, bağımlı ve başarısız, erkeklerin ise akılcı, cesur, özerk ve başarılı gösteren cinsiyetçi kalıpyargıların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Esen, 1998; Gürkan ve Hazır, 1997; Arslan, 2000; Esen ve Bağlı, 2003; Tanrıöver, 2003).

İlköğretim müfredat reformu sonrasındaki programlar da toplumsal cinsiyet duyarlılığını yansıtmamaktadır. Program temel felsefesi açısından cins ayrımcılığını engellemek ve toplumsal cinsiyet rollerini dönüştürmeye yönelik hedef, içerik ve yöntem öğelerinden yoksundur. Zira "toplumsal cinsiyet düzenleyici bir ilke değildir." Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin hiçbir referans gösterilmemiştir. Aksine çağdaş eşitlikçi değerler yerine, "bireyin kendi örf ve adetleriyle milli manevi değerlerle uyum içinde gelişmesi" hedefi belirlenmiştir (Tan, 2005). Yeni müfredatın ideolojik içeriğini Türk İslam sentezi belirlemiştir (Bkz. İnal, 2010; Günlü, 2010).

İlköğretim müfredat reformuna koşul olarak hazırlanan şu an kullanılan yeni kitaplar ise, eski kitaplarla benzerlikler göstermektedir. Esen'e göre (2007), "Cumhuriyet tarihinde

ilk kez bir siyasi partinin ideolojisini açıkça yaymanın aracı haline gelmiştir. Toplumsal cinsiyet açısından sosyal rollerde belirgin bir eşitsizlik vardır. Kadınlar ve erkekler geleneksel roller ve rollerde gösterilmektedir. Kadınların sıklıkla görüldüğü öğretmenlik mesleği ise, araştırmacıların belirttiği gibi, "kadınlar için uygun meslek" kalıpyargısını pekiştirmektedir (Esen ve Bağlı, 2003; Esen, 2007). Kitaplarda ataerkil aile tasviri (kadınlar evde, erkekler ev dışında) hakim durumdadır. Kitaplarda kullanılan resimler ve figürler yine cinsiyetçi iletiler taşımaktadır. Özellikle görsellerde kadınların giysilerine yönelik islamcı muhafazakâr seçimler (plajda güneşlenen mayolu erkeğin yanında, kapalı giysili kadın figürü gibi) göze çarpmaktadır. Oyun, oyun nesnelere, eylemler ve mekânlar bağlamında kızları ve erkekleri ayırtıran metinler ve resimler hâkimdir. Sonuç olarak kitaplar gerek metinlerin ideolojik içeriği gerekse görsel materyaller açısından cinsiyetçi bir dünya ve toplum tasviri kurmakta, ataerkil ideolojiyi aktarmaya devam etmektedir. Türk eğitim sisteminin nasıl bir kültürel politika çerçevesinde işlediğine ve cinsiyetçiliğin diğer ideolojilere nasıl eklemlendiğine de bakan Esen, aynı zamanda cinsiyetçiliğin ders kitaplarındaki milliyetçi ve militarist öğelerle nasıl içiçe geçtiğini de; kadınlar için anneliğin, erkekler için askerliğin nasıl kutsanıp öne çıkarıldığını göstermiştir (Esen, 2007).

Lise ders kitaplarına yönelik kimi çalışmalar da benzer biçimde cinsiyetçi yaklaşımların bu kitapların da öne çıkan bir özelliği olduğunu göstermektedir. Eğitim Sen'in Lise edebiyat derslerinde kullanılan kitaplara ilişkin taraması, bu düzeyde edebiyat öğretiminde kadın yazarların eserlerinin

kullanılmadığını, ayrıca metinlerin içeriklerinin cins ayrımcı öğeler içerdiği görülmektedir (Bkz. Eğitim-Sen, 2010a).

Okuldaki Hayat: Kimler Ne Öğrenir?

Toplumsal ve kültürel yeniden üretimin okul somutunda nasıl işlediğine ilişkin az sayıda sistematik veriye ve eğitimin çeşitli düzeylerinde çalışan öğretmenlerin deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak bazı saptamalar yapmak mümkün.²⁶ Okulların en göze çarpan özelliği ataerkil güç ilişkilerini yansıtmasında açığa çıkmaktadır. Merkez ve yerel eğitim yöneticilerinden (bakanlık, milli eğitim müdürleri, müfettişler) başlayarak, her düzeydeki okulların müdürleri ağırlıklı olarak erkeklerden oluşmaktadır. Kadın öğretmenler daha çok müdür yardımcılığı yapmaktadır. Emegın cinsiyetçi işbölümüne uygun biçimde yapılan okullarda iktidarı ve otoriteyi erkekler temsil etmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısını oluşturan kadınlar eğitim yönetimi alanında görünmez olmaktadır. Bu noktada eğitim alanında ve okullarda belirgin bir cinsel işbölümünün hüküm sürdüğü görülmektedir. Bu durum okuldaki gizli müfredatın en önemli yanını oluşturmaktadır. Zira öğrenciler kadınların ve erkeklerin aynı ailedesine benzer işbölümünün sürdürdüğü, eril bir hegemonyanın altında toplumsallaşmaktadır. Belirli alanlarda ve konumlardaki öğretmenlerin toplumsal cinsiyet profili, erkek-

²⁶ Okullardaki kültürel ve toplumsal hayatın nasıl örgütlendiğine ilişkin bu saptamalar, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'nın kadın komisyonu çalışmasına katılan kadın öğretmenlerle, 10 yıldır verdiğim 'toplumsal cinsiyet ve eğitim' dersine katılan öğretmenlerin deneyimleri ve gözlemlerinden çıkarılmıştır.

lerin ağırlıklı olduğu matematik ve fen gibi alanlardaki ya da yöneticilik gibi konumlardaki öğretmenlerin kadın ya da erkek olması eril kalıp yargıların azalmasına ya da pekiştirilmesine yardım edebilir. Kadınların öğretmenlik ve erkeklerin yöneticilik yaptığı okullar, evdeki ve istihdamdaki cinsel işbölümünün yeniden üretimini katkı sağlamaktadır. Ayrıca okullar bakım emeğinin kadınlar ve erkekler arasında eşitsiz dağılımını meşrulaştırma konusunda da açık ve örtük pek çok şey yapmaktadır. Ev ve aile ile ilgili iş, sorumluluk ve değerler kadınsı olarak yorumlanmakta ve okuldaki işlerin sürdürülmesinde kadın ve erkek emeğinden farklı yollardan yararlanılmaktadır. Temizlik ve büro işlerinde daha çok kız öğrencilerin, fiziksel güç gerektiren taşıma, yerleştirme ve düzen sağlamada ise erkek öğrencilerin emeğinden yararlanılmaktadır. Benzer biçimde kadın öğretmenler, öğrencilere psikolojik yönden destek işlerine, erkek öğretmenler ise düzenleyici ve kural koyucu işlere yönlendirilmektedir.

Okul kültürünün her yönü kız öğrencilerin eğitime katılımının her biçimini etkilerken, bu kültür kadınların istihdam ve kariyer seçimini de doğrudan etkilemektedir. Cinsel dayalı emek ayrışması hem yatay hem dikey düzeyde okuldaki ilk öğrenme deneyimlerinin yön verdiği, daha sonraki eğitim ve iş tercihlerini etkileyen toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dayanmaktadır. Bu kalıp yargılar eviçi emek, ailenin bakım sorumluluğu ve cinsel dayalı işbölümünün çeşitli görünümünü belirlemektedir. Okullarda hala annelik ve ev kadınlığı kızlar için adeta asıl kariyer alanları olarak sunulmakta, bu içinde bulunduğumuz dönemin İslamcı muhafazakâr kültürel ikliminde daha belirgin bir siyasal söylem ola-

rak okulları kuşatmaktadır. Bu nedenle kız öğrenciler eğitimi kendi “kurtuluşları” için bir güçlü bir araç, Acar’ın (1994) deyimiyle özellikle yükseköğrenimi “altın bilezik” olarak görmelerine rağmen, eğitimin çeşitli düzeylerinde şekillenen toplumsal cinsiyet kimlikleri nedeniyle çalışma hayatında ikincilleşmeyi sürdürmekte, kolaylıkla ev kadınlığını seçmekte, yönetici ve karar alıcı konumlarda bulunmaktan kaçınabilmektedirler.

Buna bağlı olarak okullarda cinsiyetçi bir iklim egemen durumda. Okullar resmi söylem düzeyinde, kızların eğitimi ve okullulaşmasını teşvik ederken ve ayrıca yönetici ve öğretmenlerin eşitlikçi söylemlerine rağmen, pratikte okullar toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve cinsiyet rollerinde değişim için çok az şey yapmaktadır. Genelde okul yöneticisi ve öğretmenler kızlara ayrımcılık yaptığını kabul etmemektedir. Kendilerinin ne denli eşitlikçi olduğunu iddia etmelerine rağmen, eğitim ve öğretimin örgütlenmesi ile öğrenme ortamlarının ve süreçlerinin düzenlenmesi (derslik düzeni, alanlara ayrılma, rehberlik hizmetleri gibi) gibi merkezi etkinlikler ile okulda denetim ve kontrolün sağlanmasına yönelik destek hizmetleri ve rutin işlerin sürdürülmesinde cinsiyetçi bir yaklaşım göze çarpmaktadır. Çünkü öğretmenler ve yöneticiler aynı eğitim sisteminin içinde yetiştikleri için, egemen toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretimindeki kritik rollerini görememektedirler. Bu nedenle öğretmenler daha geniş toplumda ve eğitimde geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini ya da statükoyu sürdürmeye eğilimlidir. Buna bağlı olarak okullarda cinsiyetçi tutum ve davranışlar öğretmenler arasında oldukça yaygındır. Genellikle cinsiyetçi tu-

tum ve yorumlar sessizlikle karşılanmakta ve sorgulanmaktadır. Oysa toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının sürdürülmesi ya da sorgulanmasında öğretmenin rolü son derece etkilidir. Öğretmen tutum ve uygulamaları örgün, enformel ve gizli müfredat açısından toplumsal cinsiyet eşitliğini önemli düzeyde etkilemektedir. Ancak kimi öğretmenlerin okuldaki bu cinsiyetçi iklimi sorgulama ve dönüştürme yönündeki çabaları dirençle karşılaşmaktadır. Feminizme karşı ideolojik duruş olarak açığa çıkan bu direnç, her kesimden öğretmen, yönetici ve öğrenciler tarafından yaygın biçimde desteklenmekte, bu sorgulamalar aşağılanıp, gülünç hale getirilmektedir. Okullardaki bu yaygın feminizm karşıtı tutumların cinsiyetçiliğin önemli bir görünümü olduğu, bu direncin aşılabildiği örneklerde de sınırlı da olsa olumlu yönde bir değişim sağlandığı görülmektedir.

Okuldaki cinsiyetçi iklimin sürmesine en önemli katkı, okulun şiddeti davet eden iklimi aynı zamanda. Okullarda gerek yönetim ve öğretim pratikleri bakımından, gerekse öğrenciler arasındaki ilişkiler açısından yoğun şiddet içermektedir. Son yıllarda şiddetin okullardan kovulmasına yönelik bir duyarlılığın geliştiği gözlenmekle birlikte, hala okuldaki kontrol ve denetimi sağlamada güçlü bir araç olarak kullanıldığı bilinmektedir. Bunun daha çok adli vaka olarak basına yansıyan kısmı tepki çekmekte, genelde öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirme ya da uygun davranış kodlarını içselleştirme adına hizaya sokma öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak toplumsal kabul görmektedir. Ayrıca genel olarak popüler kültür ve okulun içindeki toplumsal çevrede şiddet kültürünün yükselişinin okulları da içine aldığı görüyoruz.

Bu özellikle popüler gençlik kültürüyle daha yoğun etkileşim içinde bulunan liselerde daha açık biçimde yaşanmaktadır. Okullarda yoğunlaşan şiddet erkek hegemonyasını pekiştirmekte, kız öğrencilerin ve kadınsı değerlerin ikincilleşmesini ve marjinalleşmesini getirmektedir. Bunun diğer bir yönü erkek öğrencilerin okullarda daha fazla açık şiddete maruz kalmasıdır. Bir devlet lisesinde yapılan etnografik çalışma lisede kültürel üretimin nasıl açık ve örtük cinsiyetçi bir iklimde ve şiddet sarmalında gerçekleştiğini, aynı zamanda sınıfsal yeniden üretimin nasıl cinsiyetlendirdiğini de gözler önüne sermiştir (bkz. 3. Bölüm).

Kültürel bir alan olarak okullardaki hayatın her yönünü nihai olarak okul yönetimi ve öğretmenlerin belirleyebileceğini düşünmek eğitimin toplumla ve kültürle karmaşık ilişkisini göz ardı etmek anlamına gelir. Okullardaki hayat ne içinde bulunduğu toplumsal çevreden ne de dönemin egemen kültürel değerlerinden soyutlanarak anlaşılabilir. Nasıl ki öğrencilerin okula getirdiği kültürü dönüştürme üzerinde okulun ancak kısmi bir etkisi varsa, okuldaki pratiklerin de öğrencileri dönüştürme kapasitesi daha geniş kültürle dolaşmışlardır. Günümüzün ticarileşmiş eğitiminin öğrencilere hangi değerleri aktardığını sorgulamadan okullardaki kültürü dönüştürmek mümkün değilse, kadın ve aile konusundaki yükselen muhafazakâr değerleri hedef almadan da cinsler arasındaki ilişkileri dönüştürmek mümkün görünmüyor. Ancak okul sistemimiz bu noktadan oldukça uzak bir yerde. Hala merkezi eğitim politikaları ilköğretimde kadın erkek eşitliğini sağlamakla meşgul. Okullarda daha eşitlikçi ve demokratik bir kültür yaratılmasında merkezi politikaların

Özellikle yapılanmış cinsiyetçi pratiklerin dönüştürülmesinde belirleyici bir rolü olmakla birlikte, okul düzeyinde asıl olarak okul yönetimleri ile öğretmenlerin bu konudaki yaklaşımları öne çıkmaktadır.

Bu çerçevede gençlerin daha ileri eğitim yönelimi ve meslek seçiminde önemli bir uğrak olan ortaöğretimde alan seçimi, cins temelinde ayrılmış görüntü vermektedir. Kız öğrenciler daha çok sözel ve sosyal alanlara, erkek öğrenciler ise fen ve matematik alanlarına yönlendirilmektedir. Çünkü öğretmenler öğrencilerin eğitimsel kimliğinin oluşumunda da önemli bir role sahiptir. Öğretmenler, kız ve erkek öğrenciler için farklı öğrenme hedefleri koymaya eğilimlidir. Ayrıca öğrenme ortamlarında öğretmenlerin erkek yanlısı tutumları kız öğrencilerin öğrenmeye tam katılımını engeller niteliktedir (Tan, 2000: 84-85; Akhun, Bircan ve diğerleri: 2000: 306).

Resmi okul ideolojisinin toplumsal cinsiyete nötr yaklaşımı bir yandan cinsiyetçi tutum ve uygulamaları perdelemekte, diğer yandan cinsel kimliğin dar bir yorumunu getirmektedir. Bugün okullarda indirgemeci, ayrımcı bir cinsellik ve cinsel kimlik anlayışı egemen durumdadır. Bu durum farklı cinsel yönelime sahip öğretmen ve öğrencileri dışarıda bırakmaktadır. Okullar farklı cinsel kimlik ve yönelimler tanınmadığı gibi, LGBTT öğrencilere ve öğretmenlere yönelik, olumsuz kalıpyargılar, ayrımcı ve zorba davranışlar hâkimdir (Bkz. KAOSGL, 2010; Eğitim Sen, 2010b).

Okuldaki hayatın yapılanması öğrencilerin sosyal ve kültürel arkaplanı ile olduğu kadar giderek okulun türü ve kalitesi ile ilgili özellikler kazanmaktadır. Eğitim sisteminin ilk

evresi olan okul öncesi eğitimde çok belirgin cinsiyetçi uygulamalar daha öne çıkmaktadır; küçük çocukların davranış ve ilgileri (oyun, oyuncak seçimi, giysi, dil ve gelecek beklentisi) katı bir şekilde geleneksel cinsiyet rolleri etrafında yönlendirilmektedir. Bu cinsiyetlendirilmiş pratikler okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aileler ile yoğun etkileşimi içinde gerçekleşmektedir. Genel olarak okul öncesi ve ilkokullardaki öğretimin ve kültürel iklimin şekillenmesinde aile okul etkileşimi ve işbirliği öne çıkmaktadır (Tan, 2000). Eğitimin dönüştürücü işlevini ve rolünü kısıtlayan önemli faktörlerden biri aile olabilmektedir. Özellikle kızlar ve erkeklerde rol değişimi konusunda aileler katı cins temelli yetiştirmeyi dayatabilmekte, okulun rol değişimine yönelik girişimini engelleyebilmektedir. Dolayısıyla son yıllarda mahalle baskısı olarak adlandırılan ve siyasal düzeyde olumlanan muhafazakârlaşma eğilimi bu düzeydeki okulları kuşatmış durumda. Lise düzeyinde ise, okullar arasındaki giderek artan ayrışmaya koşut olarak farklı okul kültürleri ve rejimleri gözlenmektedir.²⁷ Orta ve üst sınıf çocukların gittiği özel okullar ile bazı ayrıcalıklı devlet okulları (Süper Lise, Anadolu ve Fen Liseleri) ile genel liseler arasında, yine genel liseler ile mesleki ve teknik liseler arasında belirgin kültürel farklılıklar gözlenmektedir. Ayrıcalıklı devlet liseleri ile özel liseler (cemaat ve tarikat özel okullarını dışarıda tutarak) karma toplumsallaşma ve cinsiyet eşitliği bakımından sıradan devlet liselerine

²⁷ Ayrışmış okullarda nasıl bir farklılaşma yaşandığı ve özneleşme süreçlerinin gerçekleştiğiyle ilgili olarak bkz. Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., Çankaya, D. *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara: 2010.

göre daha elverişli bir ortam sunarken, genel devlet liseleri ve meslek liseleri cinsiyet ayrışmasının daha açık yaşandığı okullar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle mesleki teknik liselerde belirgin bir erkek hegemonyası işlemekte, kız öğrenci ve kadın öğretmenler sayısal olarak marjinal olmalarının yanında, erkek öğrencilerin ve meslektaşlarının cinsiyetçi tutumlarına maruz kalmaktadır (bkz. Karakuş, 2007). Kız meslek liselerinde de benzer bir ev kadınlığı ve annelik ideolojisi hakimdir, annelik ve ev kadınlığı kız öğrencilere başlıca kariyer alanı olarak sunulmaktadır. İmam hatip liselerinde ise, cinsiyetçi ayrışma daha açık ve katı biçimde uygulanmaktadır. Bu alanda üç tür lise örneği üzerine yapılan karşılaştırmalı bir çalışma, farklı okul kültürlerini gözler önüne sermektedir (Acar, Ayata ve Varol, 1999: 133). Genel lise ve özel lisede toplumsal cinsiyet eşitliği ve karma eğitimi gözetten toplumsallaşma kalıpları öne çıkarken, İmam Hatip Liselerinde öğretim ve okuldaki hayat; kız ve erkek öğrencilerin dersliklerde ayrışmasından başlayarak, kafeteryada, okul bahçesinde ve kız ve erkek öğrencilerin ilişkilerine kadar tam bir ayrışma üzerine yapılmaktadır. İki cinsin birbirinden soyutlanması dinsel eğitim veren liselerde bir norm olarak kabul edilmektedir.

Bugün her düzeydeki okul, tüm sorunlarına rağmen, gençler için önemli bir toplumsallaşma alanıdır. Bu nedenle okulda toplumsal ve kültürel yeniden üretimin hangi araçlarla hangi kurallar altında ve nasıl sürdürüldüğü son derece önemlidir. Genel olarak uzun zamandır eğitime yeterli kaynak ayrılmaması ve artan öğrenci sayısının baskısı altında okul sayısı öğrenci kapasitesini karşılamamaktadır. Buna bağlı olarak kalabalık okul ve sınıf mevcudu nedeniyle öğre-

tim süreçlerinde ve okullardaki hayatın düzenlenmesinde kontrol ve denetim süreçleri daha öne çıkmakta, disiplinci ve düzenleyici pratikler okuldaki toplumsallaşmanın yönünü belirlemektedir. Bu noktada okul yönetimleri öğrencilerin kontrol ve denetim süreçlerinde yerleşik cinsel kalıpyargıları ve cinsiyetçi söylemleri etkin biçimde kullanmaktadırlar. Görünüşte karma eğitimin sürdüğü, kızlarla erkeklerin birlikte toplumsallaştığı okullarda bile, kural koyan ve cezalandıran otorite olarak okul yönetimleri öğrencileri kontrol etmek için cinsiyetçiliği kullanmaktadırlar. Gençlerin bir arada toplumsallaşmasının sınırlarını ve düzeyini belirleme konusunda okuldaki ahlakçı tutum ve denetim cinsiyetçi bir içerik taşımaktadır. Özellikle cinsellik ve cinsel ahlak konusunda kız öğrencilerin denetimi daha öne çıkmakta ve kız öğrenciler daha fazla baskı ve denetime maruz kalmakta, özellikle de kadın öğretmenlerin bu baskı ve denetimlerde önemli bir rolü olduğu görülmektedir (Tan, 2000, 85; Acar, vd., 1999; Özkazanç ve Sayılan, 2008). Egemen cinsel ahlaki değerler (iffetli, uysal ve hanım olmak gibi) kızlara dayatılmaktadır. Bu noktada okulların ataerkil ideolojinin yeniden üretiminde önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Yetişkin Eğitiminin Rolü

Dünyanın pekçok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de okul sisteminin tüm düzeylerinden daha az yararlanan kadınlar yetişkin eğitimi ve halk eğitimi alanında yoğunlaşmıştır. Bu durum yetişkin eğitiminin daha az kaynak gerektirmesi ve görece olarak daha az itibarlı olmasıyla ilgilidir (Malkoç, 1990).

En yaygın yetişkin eğitim kurumu olan HEM’lerin programlarına kadınların katılımı, son yıllarda belediyelerin açtığı kurslara doğru bir yönelim olmasına rağmen, hala ağırlığını korumaktadır. Kadınlar okuma yazma (% 71’i kadın) kurslarında yoğunlaşmaktadır. Meslek kurslarına (% 54,2) kadınların katılımı görece olarak düşüktür. Kadınların katıldığı meslek kursları daha çok biçki, dikiş gibi ev içi rolleriyle ilgilidir. Bu kurslar ev kadınlığı ideolojinin yeniden üretimine hizmet etmekte ve kadınların ev içi ve hizmet sektöründe istihdamını hedef almaktadır. Böylece erkeklerin ne ev ne de iş hayatındaki üstünlüklerini aşındırmadan, kadınların geleneksel ev kadını rollerini daha iyi yerine getirmelerini sağlamaktadır (Malkoç, 1990: 24).

Tablo 5: Halk Eğitim Merkezleri Toplumsal Cinsiyete göre Kurs Türüne Katılım (2008-2009)

Kurs Türü	Katılımcı Yüzdesi	
	Kadın	Erkek
Mesleki kurslar	54.2	45.8
Sosyal kültürel kurslar	53	47
Okuma yazma kursları	71	29

MEB’e bağlı olarak istihdam ve mesleki yetiştirme ile ilgili diğer sekiz farklı kurumda açılan kurslarda Türk Eğitim sisteminin cinsiyete göre mesleki yetiştirme politikasını sürdürmektedir (bkz. Tablo 5). Kadınlar için Pratik Kız Sanat Okulları, Olgunlaşma Enstitüsü, erkekler için ise, Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi, Mesleki Eğitim Merkezi ve Meslek

Kursları -“Çıraklık”- ayırışmış durumdadır. Pratik kız sanat okulları ve olgunlaşma enstitülerinde, kadınların oranı yüzde 100’e yakındır. Bugün mevcut 263 Pratik Kız Sanat Okulunda modüler programlı 360 tür kurs açılmaktadır. Bu kursların önemli bir bölümü geleneksel kadın rolü ve işleriyle ilgilidir: gıda, beslenme, çocuk gelişimi ve bakımı, yaşlı bakımı gibi. Önemli bir kısmı ise, iş hayatındaki cinsiyetçi işbölümünü sürdürmeye yöneliktir: büro yönetimi ve sekreterlik, kuaförlük, cilt bakımı, el sanatları, dokuma, tekstil, hazır giyim gibi. Uluslararası kurumlar ve dış destekli kimi projelerle kadınlar için istihdama dönük yetiştirme kursları açılmasına karşın, istihdamdaki cinsiyetçi yapılanmayı değiştirecek yetiştirme gündeme gelmemektedir.²⁸

²⁸ 1994 yılında uygulamaya başlanan METGE Projesi (Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme) örgün eğitimini tamamlayamayan, ya da hiç gitmemiş kadınlara istihdam olanağı sağlanması amaçlanmıştır. Bu kursların da benzer biçimde kadın iş ve mesleklerine uygun bir yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. 1996-2000 yılları arasında yüz bin kadın bu kurslara katılmıştır (KSSGM, 4 ve 5. Birleştirilmiş Ülke Raporu 2003).

UNICEF ile işbirliği yapılarak İstanbul, Kocaeli ve Şanlıurfa’ya kırsal kesimden göç eden ve gecekonuda yaşayan genç kız ve kadınlara yönelik beceri kazandırma programlarıyla onlara geleneksel uğraşlarının dışında çağdaş ve topluma açık alanlarda meslek kazandırmak ve diğer sosyal yönlerinin geliştirilmesini amaçlayan “Genç Kız ve Kadınların Mesleki Oryantasyonu ve İstihdamı Projesi”nin uygulanmasına 1991 yılı Mayıs ayında başlanmış ve 5 yıl devam etmiştir. 5 yıllık sürede bilgisayarlı büro elemanı, elektrik ve elektronik montajı, kuaförlük ve turizm sektörüne yönelik açılan 195 kursa 3717 kadın katılmıştır.

Tablo 6: Yaygın Eğitim Kurumları ve Kursiyerlerin Toplumsal Cinsiyete göre Dağılımı

Kurum Türü	Kurum Sayısı	Toplam Katılım	Erkek (%)	Kadın (%)
Mesleki Eğitim Merkezleri	392	299.306	81.46	18.54
Pratik Kız Sanat Okulları	362	51.140	4.75	95.25
Olgunlaşma Enstitüsü	13	1.148	1	99
Yetiştirme Teknik Eğitim Merkezi	13	20	100	-
Halk Eğitim Merkezi	969	3.409.058	39.5	60.5
Turizm Eğitim Merkezi	10	2.908	73	27
Mesleki kurslar (3308 sayılı yasaya göre açılan)		81.757	67.5	32.5
Özel eğitim-çeşitli kurslar	1895	264.043	54	46

TÜİK Yaygın Eğitim İstatistikleri, 2008-2009’dan alınmıştır.

Meslek eğitim merkezlerinde açılan 103 alandaki toplam 134 çıraklık kurslarına ağırlıklı olarak (% 87,5) erkek öğrenciler katılmaktadır. Kızlar yalnızca % 12,5’ünü oluşturmaktadır. Tipik erkek işi olarak kabul edilen toplam 45 alandaki (metal işleri, elektrik, motor, dökümcülük, yapıcılık gibi) yetiştirme kurslarında kız öğrenci bulunmamaktadır. Bu durum istihdama dönük yetiştirmedeki ayrımcılığın açık göstergesi gibidir. Kız öğrenciler, ağırlıklı olarak kadın işkollarında istihdamı hedefleyen kurslarda (kuaförlük, cilt bakımı, seramik, terzilik, dış giyim, iç giyim, halıcılık, dokumacılık,

trikotaj gibi) yoğunlaşmaktadır. otelcilik, çanta ve saraciye, dericilik, serigrafi ciltleme, dış protezciliği gibi alanlara girmeye başladıkları; çiçekçilik, kuru temizleme, pastacılık, fotoğrafçılık gibi alanlarda da az sayıda kız öğrencinin olduğu görülmektedir (TÜİK, 2008-2009).

Yaygın eğitim etkinliklerine yoğun kadın katılımına rağmen, ne kadınların özgül ihtiyaçlarını karşılamaya, ne de eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya dönük olumlu eylem politikaları gündeme gelmiştir. 1992'de MEB tarafından düzenlenen Birinci Uluslararası Kadın Konseyi'nde alınan olumlu ayrımcılık gibi kararlar hiçbir zaman uygulama imkânı bulamamıştır.²⁹ Bu alandaki kadın söylemi retorikten öteye gitmemektedir. Bu alanın kadınlaştığının eğitim yöneticileri farkında, ancak verili istihdam yapısında ve ailedeki cinsiyete dayalı güçler dengesini değiştirecek politikalarından kaçınmaktadırlar.

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği milli eğitim sisteminin temel politik tercihleri ve politik öncelikleri arasına girmediği için, kadınların öğrenme talebi, aile, iş yaşamı ve daha geniş toplum arasındaki verili dengeyi bozmayacak bi-

²⁹ Konseyde alınan bazı kararlar şunlardır: "Cinsiyet eşitsizliğini gidermek için olumlu ayrımcılık politikaları, okuryazarlık kavramının yeniden tanımlanması, kadınların ihtiyaçlarına uyarlanması, yerelleşmeli, toplumun bilinçlendirilmesi aile eğitimi, asıl ve yardımcı materyalin cinsiyetçilikten arındırılması, okulun toplum eğitimine açılması; mesleki teknik eğitimde cinsiyete dayalı yetiştirmeye karşı önlemler alınması, eğitimcilerin cinsiyet ayrımcılığına karşı duyarlılığının yükseltilmesi, MEB içinde kadın eğitimi ile ilgili birim kurulması; eğitimle ilgili karar mekanizmalarında kadınların sayısının artırılması." Bkz. *MEB. Türkiye'de Kadın Eğitimi Birinci Uluslararası Konseyi*, 23-26 Haziran 1992, Ankara.

çimde karşılanmaktadır. Bunun kadınlar için anlamı, kimlerin okur yazar olacağı, kimlerin (kadın/erkek) hangi işlerde çalışacağı, istihdam olanaklarını kimlerin dolduracağı, aile içindeki işbölümünün nasıl sürdürüleceği, toplumda kadının yerine ilişkin hangi ideolojik önkabullerin öne çıkarılacağı konusunda eril tercihlerin sürdürülmesidir. Bu çerçevede yerli eğitimci geleneksel eril ayrımcılıkların, cinsel işbölümünün ve kadın üzerindeki baskı ve denetimin yeniden üretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Mesleki kurslar tamamen istihdamdaki cinsiyetçi işbölümünü sürdürecektir biçiminde yapılanmıştır. Sosyal kültürel kurslar ise, kadın sorunu ve toplumsal cinsiyet eşitliğinden daha geniş sorunlar barındırmakta, en genelde toplumsal sorun ve gereksinimleri yok sayan, pasif yurttaş varsayımı üzerine yapılan, okul tipi sosyal ve kültürel etkinlikler biçiminde sürdürülmektedir. MEB'in bu alandaki eğitim politikası toplumun nasıl bir alt tabakadan geçtiğine gözünü kapamıştır. Toplumun, siyasal, sosyal ve kültürel sorunlarla nasıl baş edip, ne tür öğrenme gereksinimi duyduğuna yönelik eğitim politikaları geliştirilmemektedir. Özellikle son yirmi yıldır toplumsal değişim sürecinde kadınlar daha öne çıkmıştır. Bir yandan yasal kazanımlar kadınların insan haklarının alanını genişletmiş, diğer yandan kadın hareketi/feminist hareket toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve ayrımcılığın çeşitli yönlerini (aile içi şiddet gibi) sorgulayarak toplumun gündemine sokmuştur. Bu durumun yol açtığı çok yönlü öğrenme gereksinimleri yetişkinlere yönelik sosyal ve kültürel kursların içeriğine yansıtılmamaktadır.

Kadın Sorunu Olarak Okumaz Yazmazlık

Okumaz yazmazlık ise, kadın sorununa dönüşmüş durumda Cumhuriyet dönemi boyunca okuma yazma bilenlerin hem erkek hem de kadınlar içinde oranının düzenli arttığını görüyoruz. 1927 yılında % 95,5 olan okumaz yazmaz oranı, son verilere göre % 11,9'a düşmüş görünüyor. TÜİK verilerine göre Türkiye'de 6 yaş üstü okuryazar olmayan 4.672.257 kişinin 3.757.203'ü kadındır. Okumaz-yazmazlık oranı kadınlarda %12,3, erkeklerde ise % 3,1'dir.

Kadın okumaz yazmazlığı okullulaşmadaki eşitsizliklere koşut biçimde Güneydoğu ve Doğu bölgelerinde ve kırsal kesimde yoğunlaşmaktadır. Temel eğitimdeki cinsiyete dayalı eşitsizlik kadın okumaz yazmazlığının kaynağını oluşturmaktadır. Okumaz yazmazlık Güneydoğu'dan Batıya gidildikçe azalmaktadır. En yüksek okumaz yazmazlık oranı % 39 ile Güneydoğuda görülmekte bunu % 35 ve % 21 ile Doğu ve Karadeniz bölgeleri izlemektedir. Marmara bölgesinde ise bu oran 11'e düşmektedir. Kentsel alanlarda ise % 10,5 olan okumaz yazmaz kadın oranı, kırsal alanlarda % 20'lere çıkmaktadır. Öte yandan hala devam eden kırdan kente ve doğudan batıya göç ya da zorunlu göç nedeniyle okumaz yazmazlık sorunu kentlere taşınmıştır. Göç alan kentlerde ve metropolitan alanlarda, özellikle de gecekondu alanlarında ciddi bir okumaz yazmaz kadın bulunmaktadır. Aynı zamanda, okuma yazma bilmeyen kadınların oranı ileri yaş gruplarında yükselmektedir. Bu durum eğitimden giderek daha fazla kadının yararlandığı göstermektedir.

Kursların amacı, içeriği ve örgütlenmesi toplumsal cinsiyete duyarlı olmadığı gibi, kadınların okuma yazma kurslarına katılımı hala önemli bir sorundur. Kadınların katılımı aile ve

yerel topluluk tarafından kontrol edilmektedir. Bu ataerkil kontrol ve baskılar, kimi zaman eş ve baba izni, kimi zaman sosyal baskı biçimine bürünmektedir. Bu toplumsal koşullar altında pek çok kadın okuma yazma öğrenme konusunda motivasyon duymamaktadır. Alanda yapılan araştırmalar göstermektedir ki, özellikle alt sosyo ekonomik düzeyden kadınlarda en önemli engel eşin izin vermemesi ve maddi imkânsızlıktır. Ayrıca çocuk bakımı ve ev işleri nedeniyle fırsat bulamama, çocuklara bakacak kimsenin olmayışı diğer önemli katılım engelleridir. Bakım gerektiren küçük çocukların varlığı, ailenin yoksulluğu, ulaşım yetersizliği, öğrenememe kursları başlıca terk nedenidir. Bu faktörler tüm dünyada kadın okuryazarlığının temel belirleyicisi, aynı zamanda yetişkin kadınların kursa katılım engelleri oluşturmaktadır. Ayrıca kurslardan haberdar olmama, danışacak kurum bulamama, kurs saatlerinin uygun olmayışı da kadınların katılımını engellemektedir (Malkoç, 1990; Özağar, 1995; Gölbaşı, 1998; Saylan, Balta ve Şahin, 2002). Buna rağmen okuma yazma kurslarındaki kadınların terk oranının erkeklerden daha düşük olduğu görülmektedir (TÜİK, 2008-2009).

Temel Eğitim Reformu çerçevesinde 2005 yılında yeniden yapılandırılan yetişkin okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programının (ME, 2005) düzenlenmesinde toplumsal cinsiyet eşitliği göz önüne alınmamıştır. Şuan uygulanan yeni program ve kullanılan okuma yazma temel kitabı ne gerekçesinde ne de içeriğinde, toplumsal cinsiyet eşitliğini hedefleyen bir yenilenme içermemektedir. Sadece kurs materyallerindeki ataerkil ailenin yaşam bağlamı kırsaldan kente doğru bir değişimin geçirmiştir (bkz. Bölüm 2). Ancak geleneksel cinsel işbölümü ve kadının asıl yerinin ev ve aile olduğuna yönelik mu-

hafazakâr ideolojik varsayım güçlü biçimde vurgulanmaktadır. Dönemin neoliberal eğitim yaklaşımına uygun biçimde sunulan farklılık konusu ise, bireysel farklılığa indirgenmiştir. Programın yaklaşımı ve kitapların eğitimdeki neo liberal ve muhafazar dönüşüme uyarlanmış içeriğiyle varolan toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretimindeki rolünü sürdüreceği görünmektedir (Saylan, 2009).

Küresel eğilimlere paralel olarak kadın okumaz yazmazlığına giderek artan ilgi, eğitime yatırımların giderek azaldığı ve yoksulluğun da kadınlaştığı koşullarda artıyor. Yoksul, okumaz yazmaz ve ataerkil denetimin altındaki kadınların hangi güdülerle ve teşviklerle okuryazar olmaya yönlendirilebileceği üzerine herhangi bir açılım ise yok. Halen sürmekte olan Ana Kız Okuldayız Kampanyası'nın tanıtım ve örgütlenme yaklaşımında da bunu açıkça görüyoruz. Kampanya tanıtım metni ve uygulama yönergelerinde ne kadınların katılım engellerini tanıyan, ne temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı ne de kadınları katılmaya güdüleyici hedefler tanımlayan bir yaklaşım görebiliyoruz.³⁰

Oysa ki bu alandaki uluslar arası gelişmeler kadınların okuma yazma eğitimi yoluyla nasıl güçlendirileceği, kadınların okur yazarlık yoluyla toplumsal değişime katılımının artırılması ve okur yazarlığın aktif yurttaşlığa nasıl katkıda bulunacağı konularını ele almaktadır (Stromquist, 2006). Okuma yazma eğitiminde Türkiye hala CEDAW (Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi) ülke raporla-

³⁰ Eylül 2008'de başlatılan ve 4 yıl sürmesi hedeflenen "Ana Kız Okuldayız Okuma Yazma Kampanyası" ile her yıl okumaz yazmazların yüzde 15'inin, yani 4 yılın sonunda en az yüzde 60'ının okuryazar hale getirilmesi hedeflenmektedir.

ında bile, bu işin sayısal kısmı ile ilgilidir. Bu alanda eşitliği sağlamanın önemi yadsınamaz, ancak bu eşitliğe ulaşmanın yolu, bu kursları kadınların ihtiyaçlarına uyarlamak, katılım engelleri konusunda politikalar geliştirmek, okuryazarlık ile yaşam dünyası sorunları arasında ilişki kurmak, kadınların siyaset ve sosyal katılımları ile bütünleştirmek, kadın hareketine bu alanda yer açmakla mümkün. Öncelikle kadınların okuma yazma kurslarına katılımının aile ve yerel topluluk tarafından nasıl kontrol edildiğine dair veri toplama, kadınların gereksinimine uygun kurs düzenlemesi; katılım için özendiriciler, engelleri aşmak için önlemler alınması gerekiyor. İçeriği ve materyal ise, kadınların bilgi ve yaşam deneyimlerini temel alınmalı, gündelik yaşam içinde somut sorunlarını çözümleyecek beceriler ile okumaz yazmazlık sarmalından çıkılmalarını sağlayacak eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmayı hedeflemeli, eğitim/öğretim sürecine etkin katılımları hedeflenmelidir. Öğrenme ve öğretme süreçleri toplumsal değişimi hedeflemeli, ekonomik eşitsizlik, ayrımcılık, kültürel farklılık, politik ve toplumsal engeller tanınmalıdır.

Sonuç Olarak

Günümüzde toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisi üç farklı güç arasındaki etkileşim içinde biçimlenmektedir. Birinci güç ataerkil ailedeki cinsiyete dayalı işbölümüdür. İkinci güç emek piyasasındaki cinsiyete dayalı işbölümüdür. Üçüncüsü ise okul sisteminin yapısı ve yaygınlığıdır. Modern Türk eğitim sistemi aile ve ailedeki değişim, istihdam yapısı ve bulunduğu olanaklar ve eğitim/okul sisteminin amaçları ve yaygınlığı arasındaki karmaşık ilişki matrisinde işlemektedir. Ataerkil aile ile cinsiyetçi emek pazarı arasındaki etkileşim

eğitimdeki cinsiyetçi yapılanma ve pratiklere maddi bir zemin sunmaktadır. Ancak eğitim bir kurum olarak sektörler ve düzeyler üzerinde sınırlayıcı ve dönüştürücü bir etki de yaratabilir, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini azaltabilir de. Nitekim okul sistemi bu güç ilişkilerini ve cins ayrışmasını kısmen yeniden üretirken, kısmen de değiştirmektedir. Toplumsal ve kültürel yeniden üretim birbirini kümülatif olarak arttırmamaktadır. Kültürel olarak eğitilmiş kadın imgesi, aileleri kızlarının eğitimi için güdülerken, ev kadınlığı ideolojisini kısmen aşındırır da köklü bir değişime yol açmamaktadır. Yine okuldaki kültürel yeniden üretimin sınırlı da olsa ataerkil ailedeki güç dağılımını dönüşüme zorlayıcı ya da dönüştürücü bir potansiyeli vardır. En azından diploma kadınlar için iş ve ekonomik bağımsızlık seçeneği yaratmaktadır. Ancak kadınlar çalışsalar bile, ailedeki erkek egemenliğinin sürmesini tehdit edecek boyutta bir değişimi uyarlamaktadır. Bu düzeyde okul sistemi geleneksel ataerkil ilişkilerin yeniden üretimini kimi çelişkili sonuçlarına rağmen sürdürmektedir.

Eğitim ve okullulaşmanın yaygınlaşması sonucu giderek toplumsal cinsiyet eşitsizliği azalmaktadır. Bu durum hem eğitilmiş ve vasıflı kadınların sayısını, hem de istihdam ve eğitim talebini artırmakta ve çeşitlendirmektedir. Eğitimin yaygınlaşmasının kısmi de olsa kadınları güçlendirici etkisi vardır. Ancak müfredatın cinsiyetçi ideolojik içeriği ile cinsiyetçi öğretmen tutumları nedeniyle bu etki sınırlı kalmaktadır. Çünkü "eğitim, kadınları güçler hiyerarşisinin alt basamaklarında tutacak biçimde yapıldığı ve gerçekleştiği ölçüde ataerkil kültürün ve ideolojinin yeniden üretimine hizmet eder. Nitekim iyi eğitim görmüş pek çok kadının ev kadını

olmayı seçmesi ve de yine pek çok eğitilmiş kadının istihdam alanında pasif rollere razı gelmesinin gerisinde eğitimde edindikleri cinsiyetçi değerler aranmalıdır" (Gök, 1993: 165).

Eğitim sisteminin içindeki toplumsal cinsiyet asimetrisinin verili durumdaki görünümü nicel ve nitel yönüyle bir dizi eşitsizlik, ayrımcılık içermektedir. Ancak içinde bulunduğumuz dönemin kültürel politikaları ve zamanın ruhu açısından baktığımızda birkaç noktayı daha vurgulamak gerekir.

Bugün içinde bulunduğumuz neoliberal yeniden yapılanmadan sonra eğitim eşitsizliklerinin arttığı koşullarda eğitimin cinsiyeti sorunu yeni özellikler de kazanmıştır. Bir yandan küresel dönüşümlerin gerektirdiği kızların ve kadınların eğitime yönelik projeler gündeme gelmekte, diğer yandan da eşit ve nitelikli eğitime ulaşmak kızlar için zorlaşmaktadır (Sayılan, 2007). Zira okullar tam anlamıyla sosyal sınıf sistemine yerleşmiştir. Yoksulluk ve işsizliğin yaygınlaşması, daha maliyetli bulunan kızların okullulaşmasını engeller boyuttadır. Aynı zamanda okullar arasındaki farklılık keskinleşmekte, farklı sınıflara farklı kalitede eğitim sunulmaktadır. Yoksul kızların kaliteli eğitime ulaşması daha da zorlaşmıştır. Bu sınıfsal görünümü, okulların farklı cins rejimleri uygulamaya başladığına dair bazı gözlemlerle birleştirdiğimizde, orta ve üst sınıf okullarında daha eşitlikçi eğitimsel pratiklerin gündeme geldiğini, özellikle sıradan devlet okullarının ise açık biçimde muhafazakâr cinsiyetçi pratiklere sahne olduğunu görüyoruz. Sınıfsal ve cinsel eşitsizlik birbirini beslemekte ve çoğaltmaktadır.

Öte yandan aynı sürecin yol açtığı yaygın işsizlik koşullarında istihdamdaki cinsiyetçi yapılanmayı kadınların eğitime daha fazla katılımıyla değiştirmek mümkün görünmemektedir. Çünkü kadınlar istihdam alanını yeniden düzenleyen Sosyal Güvenlik reformuyla bu alandaki sosyal kazanımlarını ve güvenceli çalışma olanaklarını büyük ölçüde kaybetmişlerdir.³¹ Eğitim yoluyla bir gelecek, meslek edinmek kadınlar için daha da zorlaşmıştır. Bu durum önümüzdeki dönemde kadınların eğitim talebinin yönünü belirleyecektir. Dahası bu eğilim mevcut siyasi iktidar tarafından ideolojik olarak olumlanmaktadır. Kadının asıl rolünün annelik ve ev kadınlığı olduğuna yönelik muhafazakâr geleneksel kalıplar topluma dayatılmaktadır. Eğitim alanında süregelen cinsiyetçi işbölümü bunun yeniden üretimi sağlamakta ve kadının toplumdaki yerine ilişkin inançları yansıtmaktadır.

Ayrıca kadınlar açısından eğitim ve okulların dönüştürücü potansiyelini kısıtlayan diğer bir faktör eğitim sisteminin politik gerçekliğidir. Bugün okul müdürleri ve eğitim yöneticilerinin çoğu dinsel eğitim arka planına (imam hatip, ilahiyat mezunu) sahip erkeklerden oluşmaktadır (bkz. Ünal, 2007; Karakütük, 2008; Gazalci, 2008, 2011). Bu koşullarda muhafazakâr cinsel ahlak ve otoriter toplumsallaşma kalıpları okullardaki kültürel ortama damgasını vurmaktadır. Aynı zamanda laik ve modernist eğitim felsefesi dini muhafazakar öğelerle yeniden şekillenirken, resmi eğitim ideolojisinin gi-

³¹ Güvenceli olarak çalışan kadın sayısı azalırken, kayıt dışı çalışan kadın sayısı artmaktadır. Kadınların düşük ücretli, kısmi/yarım zamanlı esnek çalışması dönemin islamcı muhafazakar aile politikalarıyla örtüşmektedir. Sosyal Güvenlik Reformu ve Torba Yasa diye anılan yasa (SSGSS) esnek, güvencesiz, kurlsuz ve ev eksenli çalışmayı yapılandırmıştır.

dererek daha açık cinsiyetçi özellikler kazandığı görülmektedir. Bu da kadınların eğitim yoluyla güçlenmesinin düzeyini etkileyecektir.

Eğitimdeki eşitsizlik bir yanıyla toplumsal eşitsizliği yansıtmakta, diğer yandan da eğitimsel eşitsizliğin kendisi toplumsal eşitsizliğin yapılanmasını sağlamaktadır. Özellikle kadınlar ve erkekler arasındaki eğitimsel eşitsizliğin süregelen yapısı, toplumdaki güç dağılımının yeniden üretimini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu alanda eşitliği sağlamaya yönelik bütünlüklü politikalara ihtiyaç var. Öncelikle eğitime erişim sorunundaki toplumsal eşitsizlikleri telafi etmeye dönük olumlu eylem türü politikaların geliştirilmesi, aynı zamanda müfredat, öğretim ve değerlendirme süreçleri ve okul kültürü üzerindeki cinsiyetçi kalıp yargıları destekleyen politika ve pratiklerin dönüştürülmesi gerekiyor. Kadınların eğitimden daha fazla yararlanması ve güçlenmesi ancak bu koşullar sağlandığında artabilir.

Kaynakça

- Acar, F., Ayata, A., ve Varol D. 1999. *Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık: Türkiye'de Eğitim Sektörü Örneği*. KSSGM Yayını. Ankara.
- . 1996. "Türkiye'de Kadın Akademisyenler: Tarihsel Evrim ve Bugünkü Durum," *Akademik Yasamda Kadın*. Hasan Coşkun (der). Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi. No. 9. Ankara: 75-87.
- Acar, Feride. 1994. "Women and Higher Education in Turkey: A Gold Bracelet for Women," *In The Gender Gap in Higher Education*. S.Lie, L. Malik and D.Harris (eds). Kegan Page. London: 160-170.
- Aker, S. 1987 "Feminist theory and the study of gender and education," *International Review of Education*. Volume 33, Number 4, 419-435, [http://ehis.ebscohost.com/ehost/publication?sid\(2.6.2010](http://ehis.ebscohost.com/ehost/publication?sid(2.6.2010)
- Almad, F. 1995. *Modern Türkiye'nin Oluşumu*. (çev. Y. Alogan) Sarmal Yayınları. İstanbul.
- Akhun, İ. Bircan, İ., Bülbül, S., Kavak, Y., Senemoğlu, N. (2000). *Kız Çocuklarının Mesleki Eğitime ve İstihdama Yönelimleri*. KSSGM. Ankara.

- Apple, M. 2000 *Official Knowledge: democratic Education in a Conservative Age*, NY: Routledge.
- Arnot, M.1982. "Male Hegemony, Social Class and Women's Education," *Journal of Education*. 164 (1), pp. 64-89.
- Arnot, M. 2002. *Reproducing Gender: Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. London: Routledge-Falmer.
- Arslan, Ş. A. 2000. *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*. KSSGM Yayını. Ankara.
- Barret, M. 1995. *Günümüzde Kadına Uygulanan Baskı: Marksist Feminist Çözümlemede Sorunlar*. Pencere Yayınları. İstanbul.
- Başgöz, İ. ve Wilson H. E. 1969. *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk*. Dost Yayınları. Ankara.
- Belenky, Clinchy, Goldberger, Tarule. 1997. *Women's Ways Of Knowing: The Development Of Self, Voice, And Mind*. 10 Anv edition. Basic Books. NY.
- Berktaş, F. 1998. Cumhuriyet'in 75 Yıllık Serüvenine Kadın Açısından Bakmak In *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (ed) A. B. Hacımiraçoğlu. Tarih Vakfı Yayınları. İstanbul: 1-12.
- Bozan, İ. 2007. *Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam Hatip Liseleri*. TESEV. İstanbul.
- Connell, R W. 1998. *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Çotuksöken, B., Erzan A. Ve Silier O. 2003. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*. Çotuksöken, B., Erzan A. ve Silier O. (eds), Tarih Vakfı yayınları. İstanbul.
- Deem, R. 1978. *Women and Schooling*. Routledge and Kegan Paul. London and Boston.
- Dillabough, Jo-Anne. 2003. "Gender, Education, and Society: The Limits and Possibilities of Feminist Reproduction Theory," *Sociology of Education* Vol. 76, No. 4, October: 376-379
- Durakbasa, A. 1998. Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve 'Munevver Erkekler' *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (ed) A. B. Hacımiraçoğlu. Tarih Vakfı Yayınları. İstanbul: 29-50.
- EGİTİM SEN. 2010a. Ortaöğretimde Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması: *Edebiyat Kitaplarında Kadına Yer Yok*. Ankara. Eğitim Sen
- 2010b. "Eğitimde Alanında Toplumsal Cinsiyet Temelli Şiddet," *Özgürlüğümüz için Örgütleniyoruz: İkinci Kadın Kurultayına Giderken*. Eğitim Sen Yayınları. Ankara: 123-163.

- 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu. Eğitim Sen. Ankara
- İnan, B. 1998. 1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neo Liberal Eğitim Politikaları *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: 23-38.
- İTÜ. *Eğitim İzleme Raporu* 2007. İstanbul.
- İTÜ. *Eğitim İzleme Raporu* 2010. İstanbul
- İnan, Y. 1998 *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yapılmış Bir İçerik Çözümlemesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: A.Ü.S.B.E.
- 2007 "Sexism in School Textbooks Prepared under Education Reform in Turkey," *Journal of Critical Education Political Studies* Vol.5. Number 2. November, 2007. <http://jceps.com>
- İnan, Y. ve Bağlı, M.T., 2003 "İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme," *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35(1-2). 143-154.
- European Commission (EC). 2009. *Gender and Education: lessons from research for policy makers*. NESSE Report. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports> (6.7.2011).
- Helvacıoğlu, F. 1996. *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Güllüoğlu, C. 1990. *Making Connections: The Relational Worlds of Adolescent Girls at Emma Willard School*, Harvard University Press.
- Hazalci, M. 2008. *Eğitime Dinci Çember*. Bilgi Yayınevi. Ankara.
- 2011. *Kadrolaşma Kıskaçında Eğitim*. Bilgi Yayınevi. Ankara.
- Çakır, B. 1993 "Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar," 1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar. Ş. Tekeli (Ed) İletişim Yayınları. İstanbul: 165-182.
- 2008 "Eğitimin Özelleştirilmesi," *Neoliberalizmin Tahribatı*. Haz. N.Balkan ve S. Savran. 2. Cilt, Metis Yayınları. İstanbul: 94-110.
- Gölbasi, S. 1998. *Gecekondu Bölgelerinde Yaşayan Kadınların Eğitim İhtiyaçları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gümüsoğlu, F. 1998 Cumhuriyet Dönemi Ders Kitaplarında Cinsiyet Rollerini (1928-1998) *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*. (ed) A. Berktaş Hacımiraçoğlu, Tarih Vakfı Yayınları İstanbul, pp. 101-128.
- Günlü, R. "AKP ve Eğitimin Siyasal Sosyolojisi," *AKP Kitabı: Bir Dönüşümün Bilançosu*. Hazırlayanlar: İ. Uzel-B.Duru. Phoenix Yayınevi. İstanbul: 720-740.

- Gürkan, T. ve Hazır, F. 1997. İlkokul ders kitaplarının cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargular yönünden analizi. *Yasadıkça Eğitim* 52..25-31.
- Hooks, B. 2003. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, NY: Routledge.
- İnal, K. 1998. "Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler," yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnal, K. 2010. "AKP'nin Muhafazakâr ve Liberal Eğitim Anlayışı," AKP Kitabı: Bir Dönüşümün Bilançosu. Hazırlayanlar: İ. Uzgel-B.Duru. Phoenix Yayınevi. İstanbul: 689-719.
- Kadıoğlu, A. 1998 Cinselliğin İnkârı: Büyük Toplumsal Projelerin Nesnesi olarak Türk Kadınları, " 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler. (ed) A. B. Hamcırmızıoğlu, Tarih Vakfı Yayınları. İstanbul: 89-100.
- Kandiyoti, D. 1997. *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Kanpoll, B. 1999 *Critical Pedagogy: An Introduction* Westport, Bergin & Garvey.
- KAOSGL. Eğitimde Cinsel Kimlik Ayrımcılığına Son. Ayrıntı basımevi. Ankara: 2010.
- Karamuş, G. 2007. *Meslek Liselerinde Öğrenci ve Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Algıları ve Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi. A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karakütük, K. (2008). "Eğitimimizin Çıkmaza Girme Nedenlerinden Biri: Kadrolaşma," *ABECE Nisan 2008*: 5-10.
- Kelly, G. and Nihlen A. 1982. "Schooling and the Reproduction of Patriarchy: Unequal Workloads, Unequal Rewards," In *Cultural and Economic Reproduction in Education*. M.Apple (ed) Routledge and Kegan Paul. London and Boston. 162-180.
- Kramarae, C. and Treichler, P.A. *Feminist Dictionary*. University of Illinois Press, 1996.
- KSGM. Eylem Platformu ve Pekin Deklarasyonu. No Name Ofset. Ankara: Dördüncü Dünya Kadın Konferansı Pekin, 4-15 Eylül 1995.
- .Stratejik Plan 2008-2012. Ankara. <http://www.ksgm.gov.tr/sp.pdf>
- .2010. Ulusal Rapor. Ankara.
- KSGM. 2011. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı (2008-2013) 2010 Yılı Birleşik Raporu. Ankara.
- KSGM. Kadınların Durumu 2010. . <http://www.ksgm.gov.tr/sp.pdf>
- Lather, P. 1991. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within/in the Postmodern (Critical Social Thought)*. Routledge. NY.

- Malbeco, G. 1990. "Toplumumuzda Kadının Değişen Rolü ve Yetişkin Eğitimi," *Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi Bildirileri III Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını*. Ankara. pp. 317-340.
- McLaren, P. 2011. *Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş* (çev: M.Y. Bryaman ve H. Arslan) Anı Yayıncılık. Ankara.
- MEB. Türkiye'de Kadın Eğitimi Birinci Uluslararası Konseyi. Bildiriler. 23.26 Haziran 1992. Ankara
- MEB ÇYEGM. 2005. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı. MEB Basımevi. Ankara.
- MEB. 2007-2008 Örgün Eğitim İstatistikleri.
- MEB. 2008-2009 Örgün Eğitim İstatistikleri.
- MEB. 2009-2010 Örgün Eğitim İstatistikleri
- Okçabal, R. 2005. *Türkiye Eğitim Sistemi. Ütopya Yayınevi*. Ankara.
- Okçabal R. ve F. Gök. 1994. "*Kriz Karşısında Eğitim Politikaları*," *Petrol İş Yılı* 1993-94: 751-769.
- Öncü, A., 1979. "Uzman Mesleklerde Türk Kadını," *Türk Toplumunda Kadın*. Der. Nermin Abadan Unat. Türk Sosyal Bilimler Derneği. Ankara: 253-267.
- ÖSYM. Yükseköğretim İstatistikleri 2009-2010.
- Özgar A. H. 1995. *Okumaz Yazmazlığın Kadınlar Üzerindeki Etkileri: Ankara İli Örneği* A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Özkazanç, A. Saylan, F. 2008. "Gendered Power Relations in the School: Construction Schoolgirls in a Turkish High School," *International Journal of Social Sciences*. Vol. 3 (1). <http://www.waset.org/ijss/current.html> (1.7.2011).
- Özkan, S. Otoriter Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti http://kasum.ankara.edu.tr/gorsel/dosya/1216284724Otoriter_turk_modernlesmesinin_cinsiyet_rejimi.pdf (2.7.2011)
- Özkan, F. 2007. "Eğitimdeki Değişim," *Küreselleşme ve Türkiye*. Haz. A. Yakar, E. Oğuz. Dipnot Yayınevi. Ankara: 59-82.
- .2009 "Yetişkin Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı ve Ders Kitapları: Eleştirel Söylem Analizi," *Eğitim Bilim Toplum*. Cilt 7, sayı 26, Bahar: 39-68.
- Özkan F., Balta E. ve Şahin Ö. 2002. *Ankara'nın Gecekondu Semtlerinde Yaşayan İşsiz ve Okuma Yazma Bilmeyen Kadınların Tespiti Araştırması*. Yayınlanmamış Rapor. BM UNDP. Ankara
- Özkan, F. Ve Özkazanç, A. 2009. "İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi," *Toplum ve Bilim*. Sayı 114. 51-73.

- Stromquist, N.P. 2006. "Gender, education and the possibility of transformative knowledge," *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 36: 2. 145 — 161.
- Weiler, K. 1988. *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power*. New York: Bergin and Garvey.
- Wolpe, A.M. 1978. "Education and The Sexual Division of Labour," In *Feminism and Materialism: Women and Mode of Production*. A.Kuhn & A. Wolpe (Eds), Routledge and Kegan Paul. London: 291-328.
- Tan, M., 2000. "Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği," *Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş*. TUSIAD. İstanbul: 21-116.
- , 1994. *Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından*. A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 27(1), Ankara. s. 83-96.
- , Eğitimde Cinsiyetçilik. Eğitim Sen 1. Kadın Kurultayı 2004. Ankara 177-189.
- , 2005. "Yeni ilköğretim programları ve toplumsal cinsiyet" *Eğitim Bilim Toplum*. 3(11), 68-77.
- , 2008. "Eğitim" Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri. TÜSIAD-KAGİDER. İstanbul: 23-112.
- Tanrıöver, H.U. 2003. *Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı*. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama sonuçları*. yayına hazırlayanlar: Çotuksöken, B., Erzan A. ve Silier O. Tarih Vakfı yayınları, İstanbul: 106-122.
- Thompson, A. 2003. "Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education," *Curriculum Inquiry* 33 (1). 9-65.
- Toksöz, G. 2007. *Türkiye'de Kadın İstihdamının Durumu* ILO-Ankara. TÜİK. Yaygın Eğitim İstatistikleri 2008-2009.
- UNDP. 2008. *Human Development Report: Youth in Turkey 2008*. BM-UNDP Türkiye Temsilciliği. Ankara.
- United Nations. 2000. *Milenium Declaration*. New York.
- Ünal, Ö. 2007. *Eğitimin AKP'si: Kurnazlığın Aklı Teslim Aldığı Dönem*. Sebül Yayınları. 2. Baskı Ankara.
- Ünal, I. ve Özsoy, S. 1998. "Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti: "Eğitimde Fırsat Eşitliği", *75 Yılda Eğitim*. Der. A.B.Hacımırzaoğlu. Tarih Vakfı. İstanbul: 39-72.
- Yerasimos, S. (1990) "Tek Parti Dönemi," *Geçiş Sürecinde Türkiye*. I.C.Shick and E.Tonak (eds) Belge Yayınları. İstanbul: 76-112.