



Yerel Yönetimler, Kamu Kurumları  
ve Sivil Toplum Örgütleri İçin  
**KADIN DOSTU KENTLER EĞİTİCİ KİTİ**

# Eğitim

Doç. Dr. Yasemin Esen



[www.kadindostukentler.org](http://www.kadindostukentler.org)

Yerel Yönetimler, Kamu Kurumları  
ve Sivil Toplum Örgütleri İçin  
**KADIN DOSTU KENTLER EĞİTİCİ KİTİ**

**EĞİTİM**

Doç. Dr. Yasemin Esen

.....  
Yerel Yönetimler, Kamu Kurumları  
ve Sivil Toplum Örgütleri İçin

**KADIN DOSTU KENTLER EĞİTİCİ KİTİ**

*Eğitim / Doç. Dr. Yasemin Esen*

.....

**Yayıma Hazırlayan**

Gamze Göker, Ege Tekinbaş

**Grafik Tasarım**

Gülru Höyük, Cem Kocataş

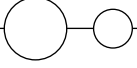
**Basım Tarihi**

Mayıs 2015

**Basım Yeri**

Berk Matbaacılık  
Kazım Karabekir Cad.  
Özer Han No: 31/25-26  
İskitler ANKARA  
Tel: (0312) 342 19 13  
Faks: (0312) 342 19 14

# ÖNSÖZ



Birleşmiş Milletler Kadın Dostu Kentler Ortak Programı 2006 yılında toplumsal cinsiyet eşitliği prensiplerinin yerel yönetimlerin planlama ve programlama süreçlerine dahil edilmesi ve bu sürece paralel olarak yerel yönetimler ile kadın örgütlerinin güçlendirilmesi ve aralarındaki işbirliği fırsatlarının artırılması amacıyla başlatılmıştır. İçişleri Bakanlığı'nın ana paydaşı olduğu Ortak Programın ilk aşamasına Birleşmiş Milletler kuruluşlarının yanı sıra, Sabancı Vakfı, 10 ülke ve çok sayıda kadın sivil toplum kuruluşu destek vermiştir. Programın ilk aşaması 2006-2010 yılları arasında Türkiye'de 6 kentte; İzmir, Kars, Nevşehir, Şanlıurfa, Trabzon ve Van'da uygulanmıştır. Kadın Dostu Kentler Programı, sürdürülebilir ve insan hakları temelli yaklaşımıyla BM Nüfus Fonu-UNFPA tarafından İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin (1948) kabul edilmesinin 60. yılı vesilesiyle yapılan değerlendirmede tüm dünyada 'insan hakları alanında yürütülen' en iyi altı program arasına girmeyi başarmış ve Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliği çalışmalarını yerel yönetimlere taşıyan ilk program olmuştur.

Programın uygulandığı 6 kentte kaydedilen ilerlemenin ardından, birçok yerel yönetim kendi illerinde de "Kadın Dostu Kent" modelini uygulama isteği ile UNFPA'ya başvurmuştur. Bu olumlu gelişmelerden hareketle, Kadın Dostu Kentler-2 Ortak Programı, birinci aşamanın bıraktığı noktadan, toplumsal cinsiyeti yerel yönetişime dahil etmek amacıyla 2011 yılında başlatılmıştır. Programa dahil olma isteği ile başvuran aday iller 'kapasite' ve 'ihtiyaç' esasına göre sıralanmış ve yeni program illerinin seçimi için bu kriterler üzerinden ağırlıklı bir değerlendirme yapılmıştır. Yapılan haritalama çalışmasının sonunda 7 yeni il (Adıyaman, Antalya, Bursa, Gaziantep, Malatya, Mardin, Samsun) Ortak Program'a dahil olmuştur.

İçişleri Bakanlığı Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, Kadın Dostu Kentler Birleşmiş Milletler Ortak Programının ulusal ortağı ve temel paydaşdır. Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu- UNFPA ve (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı-UNDP'nin ortaklaşa yürüttükleri Kadın Dostu Kentler Programı'nın 2. aşaması, İsveç Uluslararası İşbirliği ve Kalkınma Ajansı-SIDA tarafından finanse edilmektedir.

Birleşmiş Milletler Kadın Dostu Kentler Ortak Programı'nın 2006 yılından bu yana devam eden uygulama sürecinde de ortaya konduğu şekliyle, "Kadın Dostu Kentler", en temel tanımıyla "kadınların kentsel yaşamın tüm alanlarında eşit bir biçimde yer almasını destekleyen" kentlerdir. Bu tanımdan hareketle düşünüldüğünde, gerçek anlamda kadın dostu bir kent, kadınların, kent hayatına rahat katılabildiği, istihdam olanaklarından erkeklerle eşit yararlanabildiği, kız çocuklarının örgün eğitime devam sıkıntısı yaşamadığı, sağlık hizmetlerinin ve özellikle kadını doğrudan ilgilendiren üreme sağlığı hizmetlerinin kolay ve ulaşılabilir olduğu, kadına yönelik şiddeti önlemeye yönelik mekanizmaların ve şiddete maruz kalmış ya da kalma riski bulunan kadınların destek alabileceği yapıların etkili ve erişilebilir olduğu, fiziksel



mekânların kadınlar ve kız çocukları açısından rahat, güvenli ve eşitlikçi olduğu, sosyal yaşantı, ulaşım, toplu konut ve altyapı hizmetlerinin planlama süreçlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği prensibinin dikkate alınarak yapıldığı bir kenttir. Böyle bir kentin var olabilmemesinin en önemli koşulu ise kadınların karar alma mekanizmalarında ve planlama süreçlerinde yer almaları ve kendilerini doğrudan etkileyen yerel politikalar üzerinde söz sahibi olmalarıdır. Yine bir o kadar önemli olan diğer bir ihtiyaç ise, yerelde hizmet sağlamakla yükümlü kurum ve kuruluşların toplumsal cinsiyet eşitliği ve bu eşitlik politikalarının ana plan ve programlara yansımaları kapsayan “toplumsal cinsiyetin anaakımlaştırılması” konularında bilgi, kapasite ve istek sahibi olmasıdır.

Bu ihtiyaçtan hareketle, Kadın Dostu Kentler program illerinde yerleşik, yetkin ve yüksek kapasiteli eğitimcilerin yetişmesi önemli bir hedef olarak tanımlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda, Kadın Dostu Kentler Birleşmiş Milletler Ortak Programı kapsamında 2013 yılının Nisan ayında, İzmir’de kapsamlı bir “Eğitici Eğitimi” düzenlenmiştir. Eğitimin ardından taslak bir eğitim kiti hazırlanmış ve bu taslak kit program illerinde deneme eğitimleri ile test edilmiş ve raporlanmıştır. Elde edilen geri dönüşler ve deneme eğitimlerinin çıktıları ile deneme kiti Türkiye’nin alanında önde gelen isimleri tarafından tekrar düzenlenmiş ve elinizdeki kapsamlı çalışma ortaya çıkmıştır.

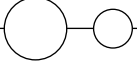
Bu eğitici kiti ile amaçlanan, yerelde birikecek bilgi, deneyim ve kapasitenin kurum içi ve kurumlar arası aktarımını ve sürekliliğini sağlamak, eşitlik bakışını kurumsal bir prensibe dönüştürmek ve Kadın Dostu Kentler modelini uygulamak isteyen diğer iller için kolaylaştırıcı bir araç sunmaktır. Kadın Dostu Kentler Programı kapsamında program ortağı tüm illerde katılımcı süreçler yardımıyla hazırlanan Yerel Eşitlik Eylem Planlarının ana başlıklarında düzenlenen ve bu planların hayata geçmesinde ihtiyaç duyulan kurumsal teknik kapasiteye katkı sunması amaçlanan bu eğitim kiti, hem yerel hem de merkezi düzeyde çalışma yapan kişi ve kurumlar tarafından rahatlıkla kullanılacak pratik bilgileri, eğitim egzersizlerini ve sunumları içermektedir. Yerel Eşitlik Eylem Planı alanlarından eğitim, istihdam, kadına yönelik şiddet, kentsel hizmetler ve sağlık dışında toplumsal cinsiyet anaakımlaştırma ve yetişkin eğitimi konuları da eğitici kitinin kapsamına alınmıştır. Kadın Dostu Kentler Programı süresince tanımdan gurur duyduğumuz kendini işine ve yaşadığı topluma fayda sağlamaya adanmış çok sayıda kamu, yerel yönetim ve sivil toplum örgütü temsilcisi için bu yayının önemli bir fayda sağlayacağına yürekten inanıyor ve onlara çalışmalarında destek olabildiğimiz için kendimizi şanslı sayıyoruz.

Yayında emeği geçen değerli uzmanlarımıza ve akademisyenlerimize, 2006 yılından bu yana Kadın Dostu Kentler Programı’nı uygulamakta olan ve bu sayede yerelde düzeyde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasını amaç edinen İçişleri Bakanlığı’na, Program ortağı valilik ve belediyelere, Programın uygulanmasına çok önemli katkı sağlayan kadın sivil toplum örgütlerine ve 2011 yılından bu yana programa finansal destek sağlayan İsveç Kalkınma ve İşbirliği Ajansı’na (SIDA) teşekkür ediyor, elinizdeki bu Eğitici Kitinin yerel düzeyde toplumsal cinsiyete duyarlı politika ve programların hayata geçmesinde kilit rol oynayan kurum ve kuruluşların çalışmalarına ışık tutmasını diliyoruz.

### **Zahidul Huque**

Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu Türkiye Temsilcisi

# İÇİNDEKİLER



Giriş **7**

Kadınların Eğitimi Neden Önemli? **8**

Temel Kavramlar **9**

Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Görünümleri **11**

Neler Yapılabilir? **30**

EĞİTİM / EGZERSİZLER **31**

Dipnotlar **48**

Kaynakça **51**



## Giriş

Bugün henüz okur-yazarlık oranlarının tartışıldığı ve okullaşmada bile eşitsizliklerin yaşandığı Türkiye’de, eğitim azımsanamayacak büyüklükteki insan grupları için, özellikle kız çocukları için, hala en önemli anahtardır. Bireysel gelişimi ve öz-saygıyı desteklemek, eleştirel bilgi biçimlerini üretmek, yurttaşlık bilincini, insan hakları ve demokrasi kültürünü geliştirmek için gereken bütün olanakları kullanarak, eşitsizlikleri ortadan kaldıracak en önemli kurum okuldur. Aslında eğitim, bir bakıma içinde yapılandırıldığı toplumun bir parçası olması dolayısıyla o toplumun özelliklerini taşır. Fakat aynı zamanda toplumsal değişmeyi ve gelişmeyi sağlayacak en temel kurumdur. Türkiye’de “kadınlar ve eğitim” konusu bu bağlamda ele alınmalıdır.

Uluslararası ve ulusal politika belgelerinde de açıkça görülebileceği gibi, eğitim toplumların gelişmişlik düzeylerini belirlemede en önemli parametrelerden biridir. Ekonomik refah ve sürdürülebilir kalkınmanın yanında, daha adil ve eşitlikçi bir toplum idealine ulaşmak için bireyleri güçlendirecek ve özgürleştirecek olanaklar ancak eğitim yoluyla yaratılabilir. Dünya Ekonomik Forumu tarafından her yıl yayınlanan Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Endeksi 2014 yılı verilerine göre, genel sıralamada Türkiye 142 ülke arasında 125. sırada yer almıştır. Eğitimle ilgili veriler incelendiğinde, okur yazarlıkta 102., ilköğretime erişimde 103., ortaöğretime erişimde 96. sırada olduğumuz görülmektedir<sup>1</sup>.

Ülkemizde, yasal düzlemde kadınların eğitimden yararlanabilmeleri açısından olumsuz hiç bir düzenleme ya da engelleme yoktur. Türkiye’nin, Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW), Pekin Eylem Planı, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Bin Yıl Kalkınma Hedefleri ve Avrupa Birliğine üyelik başvurusu kapsamındaki uluslararası taahhütleri de kadınların ve kız çocuklarının eğitimde erkeklerle eşit haklara sahip olmalarını sağlayacak tüm önlemleri almasını



gerektirir<sup>2</sup>. Ancak toplumsal yaşamın başka alanlarında olduğu gibi, yasalar ve sözleşmeler, kadınların eşit eğitim fırsatlarına ulaşma konusunda yaşadıkları dezavantajları gidermeye yetmemektedir.

Toplumsal değişimin ve gelişimin eğitim yoluyla gerçekleşebileceğine yapılan vurgu, hem kadınların hem de erkeklerin potansiyellerini gerçekleştirmek için aynı fırsatlardan yararlanmalarını, böylece toplumsal cinsiyet ilişkilerini dönüştürmeyi hedeflemektedir<sup>3</sup>. Diğer taraftan eğitimde cinsiyete dayalı ayrımcılık, toplumdaki cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilerek kökleşmesinin hem sebebi hem de sonucudur. Dolayısıyla



kadınların ve kız çocuklarının eğitim bağlamında karşılaştıkları engeller ve ayrımcılıklar, hem bireysel hem de toplumsal etkiler çerçevesinde değerlendirilmelidir. Başka bir ifadeyle, hem 'toplumsal eşitlik için eğitim', hem de 'eğitimde eşitlik', kadınlar ve eğitim konusunun iki temel boyutu olarak, bu metinde birlikte ele alınacaktır.

## Kadınların Eğitimi Neden Önemli?

Kadınların eğitimi, uluslararası bağlamda insani gelişmeyi belirlemeye yarayan temel göstergelerden biridir<sup>4</sup>. Bu çerçeveden bakıldığında, Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu'nda<sup>5</sup>, kadınların eğitiminin çok boyutlu olumlu etkileri şöyle vurgulanmıştır:

*"Kadınların okuryazar olması, aile içinde sağlık, beslenme ve eğitimi geliştirmenin ve onları toplumdaki karar alma süreçlerine katılmaları için güçlendirmenin en önemli anahtarıdır. Kız çocukların ve kadınların örgün ve yaygın eğitim ve öğrenimlerine yatırım yapmanın, olağanüstü yüksek sosyal ve ekonomik kazancı bir yana, sürdürülebilir kalkınmayı ve hem sürekli hem de sürdürülebilir ekonomik büyümeyi başarmanın en iyi araçlarından biri olduğu kanıtlanmıştır."*<sup>6</sup>

Görüldüğü gibi, kadınların eğitimden sağladıkları fayda, iki açıdan ele alınabilir. İlki, bireysel kazanımlar ve bunların aile başta olmak üzere, yakın çevreye olumlu yansımalarını içerir. İkincisi ise, toplumun ekonomik kalkınmasına ve genel refahına yansıyan olumlu etkiler olarak özetlenebilir.

Çağdaş toplumların, insanca yaşama standardına kavuşabilmek için bireylere sunduğu temel güçlenme olanakları eğitim, ücretli çalışma ve siyasal kararlara katılımdır<sup>7</sup>. Bunlar arasında eğitim, kadınlar için toplumsal süreçlere katılabilmenin en önemli anahtarıdır. Yani kadınların ücretli çalışma yaşamına ve siyasal karar alma süreçlerine etkin katılımının en önemli adımı eğitimidir. Ücretli bir iş sahibi olmak, maddi kazanca sahip olmanın ötesinde, kadınların hem aile içi hem de toplumsal statülerinin yükselmesinde önemli bir etkidir.

Eğitim, kadınlara, kendilerini çeşitli biçimlerde sınırlandıran ve baskılayan geleneksel ilişki biçimlerinden sıyrılıp, özgüven ve özsaygı kazanabilecekleri, gizilgüçlerini açığa çıkarabilecekleri, ilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar sağlamakta; kadınlara geleneksel kadın ortamlarından farklı çevrelerle tanışma şansı vermekte, hareket ve girişim özgürlüğünü arttırmaktadır<sup>8</sup>.

Kadınların eğitimi ile doğrudan ilişkili olan diğer bir konu da, evlilik yaşıdır. Öncelikle kadınların eğitim düzeyleri ile evlilik yaşı arasında doğru orantı vardır. Yani eğitim düzeyi yükseldikçe, evlilik yaşı da yükselmektedir. Bu durum her şeyden önce ülkemizdeki "çocuk evlilikleri"<sup>9</sup> sorunu bağlamında büyük önem taşımaktadır. Bu konuda Türk Medeni Kanunundaki ilgili hükümlere<sup>10</sup> rağmen, ne yazık ki bu evliliklerin engellenemediği bilinmektedir. TÜİK 2013 yılı verilerine göre, Türkiye'de resmi nikâhla yapılan evliliklerin yüzde 6,2'sini, 16-17 yaş grubu kızlar oluşturmaktadır ve çocuk yaşta resmi nikahla evlendirilen kızların oranı 2013 yılında yüzde 3 olmuştur<sup>11</sup>. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK) tarafından hazırlanan rapora göre<sup>12</sup>, gelişmekte olan ülkelerde her yıl 10-12 milyon kız çocuğunun erken yaşta evlendirildiği, Türkiye'de ise her üç kadından birinin çocuk evliliği yaptığı belirtilmektedir. Raporda, Türkiye'de 18 yaş altı evlilik yapan erkeklerin oranının yüzde 6,9 iken, bu rakamın kadınlarda yüzde 31,7 olarak görüldüğü kaydedilmektedir. Raporun diğer çarpıcı verilerinden biri de, Türkiye'de 18 yaşın altında evliliklerin yaklaşık yarısının okur-yazar olmayan, yüzde 31,7'sinin ise okur-yazar olan fakat hiç okula gitmeyen çocuklar tarafından yapıldığı gerçeğidir. Buradan da anlaşıldığı gibi, kızların eğitime erişimde ve devamda yaşadıkları engeller, çocuk yaşta evlendirilmeye de kapı aralamaktadır. Bu durum, özellikle anne ve çocuk sağlığı ile ilgili olumsuz sonuçlara da yol açmaktadır. Örneğin kadınların evlilik yaşının yükselmesi, doğum yapma yaşını ve doğum sayısını da daha sağlıklı bir düzeye çekerek, hem kadınların hem de doğan bebeklerin ruhsal ve bedensel sağlıklarının korunmasını sağlamaktadır<sup>13</sup>. Yine kadınların eğitim düzeyi yükseldikçe, aile başına düşen çocuk sayısı azalmakta,

daha sağlıklı, daha iyi beslenmiş çocukların yetişme şansı artmakta, daha az çocuk ölümlüyle karşılaşmakta, özellikle kız çocukların eğitim olanakları yükselmektedir<sup>14</sup>.

Diğer taraftan, kadınların eğitimi ile aile içi şiddet arasında da yakın bir ilişki vardır. Türkiye’de yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, kadınların eğitim düzeyi arttıkça eşleri veya birlikte oldukları kişi(ler) tarafından şiddete maruz kalma oranının azaldığı görülmektedir. Hiç eğitimi olmayan/ilköğretimi bitirmemiş kadınların yüzde 56’sı (fiziksel/cinsel) şiddete maruz kalırken, lise ve üzeri eğitim grubunda bu oran, yüzde 27’ye düşmektedir<sup>15</sup>.

Kadınların eğitim düzeyi, yasal haklarının bilincinde olma ve bunları yaşama geçirebilme bağlamında da önemlidir. Örneğin, kadının resmi nikâhla evli olup olmaması, çok eşli evliliği kabul edip etmemesi gibi konularda eğitimin etkisi açıkça izlenmektedir<sup>16</sup>.



## Temel Kavramlar

Kadın ve eğitim konusu tartışma odağına çekildiğinde, sıkça kullanılan temel kavramlar üzerinde bir uzlaşa sağlamak, tartışmanın sağlıklı yürümesi için ilk adımlardan biridir. Dolayısıyla bu başlık altında, bundan sonraki bölümlerde sıklıkla kullanılacak olan bazı kavramların tanımları<sup>17</sup> verilecektir.

**Okulöncesi Eğitim:** Okul öncesi eğitim; is-teğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş, 36-66 aylık çocukların eğitimini kapsar.

**İlköğretim Kurumları:** Resmî ya da özel ilkokullar ve ortaokullar ile eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne yürütülen imam-hatip ortaokullarını içerir. 11 Nisan 2012 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 6287 sayılı kanuna göre, zorunlu ilköğretim çağındaki 6-13 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

**Ortaöğretim:** İlköğretime dayalı, en az dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar.

**Açık Öğretim Ortaokulu:** İlkokulu bitiren ancak herhangi bir nedenle ortaokula devam edememiş vatandaşlara yönelik olarak uzaktan öğretim yöntemi ile ortaokulu tamamlama olanağı sağlayan kurumdur.

**Genel Ortaöğretim:** İlköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime hazırlayan eğitim öğretim sürecidir.

**Mesleki ve Teknik Ortaöğretim:** İlköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, mesleğe veya iş alanlarına hazırlayan eğitim öğretim sürecidir.



Kadınların eğitim düzeyi, yasal haklarının bilincinde olma ve bunları yaşama geçirebilme bağlamında da önemlidir.

**Açık Öğretim Lisesi:** Yüz yüze eğitim yapan örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen, örgün eğitim çağını geçiren ve liseye devam ederken açık öğretim lisesine geçmek isteyen öğrencilere hizmet vermektedir.

**Yükseköğretim:** Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar.

**Net Okullulaşma Oranı:** İlgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilir. Öğrencilerin bitirdiği yaş temel alınarak; okul öncesi teorik yaş 3-5, ilkokulda teorik yaş 6-9, ortaokulda teorik yaş 10-13, ortaöğretimde teorik yaş 14-17, yükseköğretimde teorik yaş 18-22 olarak kabul edilmiştir.

**Okul Terki:** Çeşitli nedenlerden dolayı, eğitimin onaylı, resmi bir diploma alınmadan sonlandırılmasıdır. Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitim söz konusu olduğu için, hukuki çerçevede ilköğretim okullarında okul terkiyle ilişkili bir tanım bulunmamaktadır.

*Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar<sup>18</sup>* araştırmasında bu olguya ilişkin mevzuat değerlendirilmiştir. Buna göre, okulu terk yasal bir zorunluluğun yerine getirilmemesi anlamına geldiği için, mevzuat içinde yer almamakta, bunun yerine okula devamsızlık tanımlanmaktadır.

*“Ancak devamsızlık da okulla ilişkin kesilmesi için yasal bir neden olarak tanımlanmadığından, sürekli devamsız olan öğrenciler bile okulu terk etmiş olarak değerlendirilmemektedir. Mevcut hukuki çerçeve içinde öğrencilerin hangi hallerde ilköğretim okulları ile ilişkisinin kesileceği de ayrıca belirtilmiştir. Buna göre yasal olarak ilköğretim okulları ile ilişik kesme nedenleri; ölüm, sağlık nedeni ile okula devam edemez raporu alma ve zorunlu eğitim çağ yaşının dışında kalmadır.”<sup>19</sup>*

**Okula Geç Kayıt:** MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 11. Maddesi’nde (6/a) belir-

tilen “kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran” fakat okula kaydolmamış çocukların durumunu tanımlamak üzere kullanılmaktadır.

## Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Görünümleri

Eğitimde cinsiyet eşitsizliği, nedenleri, görünümü ve sonuçları bağlamında çok boyutlu bir olgudur. Türkiye’de kadınların eğitimi konusunda resmi zeminde yapılan tartışmalar (hükümet programları, Milli Eğitim Şuraları, Kalkınma Planları vb.) genellikle ‘fırsat eşitliği’ne gönderme yaparak, kadınların erkeklerle oranla eğitim olanaklarından daha az yararlanıyor oldukları gerçeğine odaklanmakta ve bu duruma ilişkin çeşitli sayısal veriler çerçevesinde konuya sınırlı bir bakış açısı getirmektedir. Oysa “kadınların eğitimi” gibi büyük bir başlık altında ele alınması gereken sorunlar, salt sayılara indirgenemeyecek denli karmaşık ve çok boyutludur. Pekin Deklarasyonu’nun ve Eylem Platformu’nun sonuçlarını değerlendiren “Kadın 2000: 21. Yüzyıl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği, Kalkınma ve Barış” konulu Birleşmiş Milletler Özel Oturumunda (Pekin+5), kadınların eğitimi konusundaki hedeflere ulaşılmasını engelleyen sorunlar iki ana grupta toplanmaktadır: Kadınların eğitime erişiminde karşılaşılan sorunlar ve ayrımcı eğitim ve öğretimden kaynaklanan sorunlar. Bu iki temel sorun alanını içerdikleri alt problemlerle birlikte ayrı ayrı ele almak, konuya ilişkin derinlikli bir bakış geliştirmenin en önemli adımı olacaktır. Bu nedenle, bu bölümde iki ana sorun maddesi bağlamında ülkemizdeki mevcut duruma ilişkin temel bir çerçeve çizilmeye çalışılacaktır.

### A. Eğitime Erişim ve Devam: Mevcut Durum

Az gelişmiş olarak nitelendirilen ülkelerde, kadınların ve kız çocuklarının en önemli eğitim sorunu, okullulaşma yani eğitime erişim ve devam konusudur. Bu sorunun altında ya-



tan nedenler Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu'nda<sup>20</sup> ele alındığı biçimiyle şöyle özetlenebilir: Geleneksel yaklaşımlar, erken evlilikler ve gebelikler, yetersiz ve cinsiyet konusunda önyargılı öğretim ve eğitim malzemeleri, cinsel taciz ve okul araçlarının fiziksel ya da başka açıdan elde edilebilir olmayışı ya da yetersiz olması. Bunlara ek olarak, kız çocuklarının çok erken yaştan itibaren ağır ev işlerini üstlenmelerinin de okulda başarılı olamamalarına ve eğitim sisteminden erkenden ayrılmalarına neden olduğuna dikkat çekilmektedir (Madde 71).<sup>21</sup>

*Türkiye'de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar*<sup>22</sup> araştırmasının bu konudaki bulguları, tabloyu bütün boyutlarıyla ortaya koymaktadır. Araştırmada, Türkiye'de okul terklerinin özellikle 5. ve 6. sınıflarda yoğunlaştığı ve kız çocukların okulu terk açısından daha yüksek bir risk grubu olduğu belirtilmektedir. Okul terkinin nedenleri arasında eğitim sistemi ve okul koşullarının yanı sıra sosyo-kültürel ve ekonomik koşullar vurgulanmaktadır. En fazla dile getirilen neden, ailelerin ekonomik yetersizlikleridir. Bu bağlamda, ya okul masraflarının çokluğu nedeniyle çocuk okula gönderilmemekte, ya da eve ek gelir getirmesi için ücretli bir işte çalıştırılmakta, bir gelir kaynağı olarak görülmektedir. Geleneksel yapının bir uzantısı olarak kız çocuklar daha çok evde, anneye yardımcı olacak biçimde, ev işlerinde veya kardeş/yaşlı/hasta bakımında çalışmaktadır. Ayrıca çocukların mevsimlik işçi olarak çalışmaları da okulu terke neden olan büyük bir sorundur. Okulu terkin ailevi koşullardan kaynaklanan nedenleri incelendiğinde en önemli etkenlerden biri de annenin okuryazarlık durumudur. Annelerin eğitim durumu özellikle kız çocuklarının okula devamını etkilemektedir. Anne okuryazar ise kız çocukları yüzde 60 oranında okula devam etmekte, eğitimsiz ise yüzde 85 oranında okulu terk etmektedir. Okuma yazma bilen ya da kısa süre de olsa okula gitmiş olan anneler, çocuklarının okuması için çaba göstermektedir.

Kız çocuklarının okula gönderilmemesinin ya da okuldan alınmasının arka planında, geleneksel aile yapısı ve inanışlar da oldukça etkilidir. Bu çerçevede kadınların ve kız ço-

çuklarının erkeklerle bir arada bulunmalarını kısıtlayan geleneksel tutumlar, dini inançlarla da desteklenerek, kızların eğitiminin önündeki en önemli engel olabilmektedir. Ayrıca ailedeki çocuk sayısı arttıkça, kız çocuklarının eğitime devam şansları da azalmaktadır. Özellikle çok çocuklu aileler sınırlı maddi olanaklarını erkek çocuk için kullanmayı tercih etmekte, kız çocuklarının eğitimine yatırım yapmanın gereksiz olduğunu düşünmektedirler. Çünkü cinsiyete dayalı geleneksel işbölümü ve ataerkil aile anlayışı bağlamında, kızlar için eğitim değil, evlenmek ve çocuk doğurmak daha önemli görülmektedir.

Çocuk işçiliği konusundaki veriler<sup>23</sup> de, okul terklerinin maddi koşullarla bağlantısını görmek açısından oldukça önemlidir. DİSK-AR Türkiye'de Çocuk İşçiliği Gerçeği Raporu'na<sup>24</sup> göre, çocuklar ev içi hizmet üretimini (çocuk, yaşlı ve hasta bakımı, temizlik, yemek vb.) giderek daha fazla oranda üstlenmektedir. İstihdam içinde değerlendirilmeyen ev işlerinde çalışan çocukların sayısı 1999 yılında 4 milyon 447 bin iken, 2012 yılında bu rakam 7 milyon 503 bine yükselmiştir. Böylelikle 5-17 yaş arası toplam çalışan çocukların (istihdama katılan ve ev içinde çalışan) sayısı 8 milyon 397 bine ulaşmıştır. "*Çocuklar; çocukluk düşlerini yaşayamadan, çocuk olma hakkını kullanamadan, eğitim hakkından yararlanamadan, ailenin sıcak ortamından alınıp, ya serbest piyasanın görünmez eline teslim edilmekte ya da ev içi görünmeyen emeğin bir parçası kılınmaktadır.*"<sup>25</sup>

Okula kayıt ve devam, Türkiye için özellikle kız çocukları bağlamında hala en önemli konulardan biridir. Bu açıdan Onuncu Kalkınma Planı'nda 'eğitim' başlığı altında, ilk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişiminin sağlanacağı, sınıf tekrarının ve okul terkinin azaltılacağı temel hedeflerden biri olarak belirlenmiştir<sup>26</sup>.

## Okumaz-Yazmazlık

Eğitime erişim konusunun en can alıcı sonuçlarından biri, okumaz-yazmazlık sorudur. UNESCO istatistiklerine göre dünyada 15 yaş ve üstü 800 milyona yakın insan okuma yazma bilmemektedir. Bunların yüz-

de 64'ünü kadınlar oluşturmaktadır<sup>27</sup>. Türkiye'de de okuma-yazma bilmeyenler nüfusun yüzde 6'sını oluşturmaktadır. Tablo 1'de de görüleceği üzere, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt

Sistemi (ADNKS) 2013 yılı sonuçlarına göre 2.643.712 kişi (15+ yaş) okuma-yazma bilmemekte, bunların 2.200.072'sini kadınlar oluşturmaktadır.

**Tablo 1: Türkiye'de Okuma Yazma Durumu ve Cinsiyete Göre Nüfus (15+yaş) - 2013**

Okuma yazma durumu	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	2.643.712	443.640	2.200.072
Okuma yazma bilen	53.091.478	27.307.647	25.783.831
Bilinmeyen	1.683.918	862.885	821.033
<b>Toplam</b>	<b>57.419.108</b>	<b>28.614.172</b>	<b>28.804.936</b>

Kaynak: TÜİK 2013 Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı

Okuma-yazma bilmeyen 6 yaş ve üstü toplam nüfus 2.654.643'tür. 2.205.315 kadın okumaz-yazmaz durumdadır. Yani okuma yazma bilmeyen nüfus içinde kadınların oranı yüzde 83'tür. İstatistiklere genel olarak bakıldığında, okuma yazma bilmeme oranı her iki cinsiyet için de "genç yaş gruplarından ileri yaş gruplarına", "kentsel nüfustan kırsal nüfusa" ve "Batı bölgelerinden Doğu bölgelerine" gidildiğinde, artış sergilemektedir. Ancak, bu değişkenlerin her koşulda kadınlar üzerindeki etkisi erkekler üzerindeki etkisinden daha büyük olmaktadır. Sonuç olarak okumaz yazmazlık, dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de kadınların en önemli eğitim sorunlarından biri olmaya devam etmektedir.

## Okullulaşma

Okula kayıt (okullulaşma) ve devam istatistikleri de, hem küresel hem de ulusal ölçekte bakıldığında, kadınların aleyhine veriler sunmaktadır. Örneğin, günümüzde küresel bağlamda yaklaşık 58 milyon çocuk (6-11 yaş arası) eğitim sisteminin dışındadır. Bunların 30.6 milyonu kız çocuklardır<sup>28</sup>. UNICEF Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişimi Türkiye Ülke Raporu<sup>29</sup>'na göre, eğitimden dışlanmayla ilişkili etmenlerden biri çocuğun cinsiyetidir. Buna göre, yaş ilerledikçe, kız çocukların oğlan çocuklara nazaran eğitimden dışlanma oranları artmaktadır<sup>30</sup>. Türkiye

Nüfus ve Sağlık Araştırması 2014 verileri de, 6 yaşın üzerindeki nüfus içinde kadınların yüzde 28'inin, erkeklerin ise yüzde 16'sının ya hiç okula gitmediğini ya da ilkokulu bitirmediğini göstermektedir. Erkek çocuklar arasında okula devam etme oranları genel olarak kız çocuklarına göre yüksektir. Cinsiyetler arasındaki eğitim farklılığı yaş ile birlikte bir miktar artmakta ve özellikle ilkokul sonrasında (13 yaş ve üstü) farklılık daha da büyümektedir<sup>31</sup>. Bütün bölgelerde ilkokul ve ortaokul düzeyinde cinsiyet farklılığı yok olmuştur fakat lise düzeyinde belirgin bölgesel farklılıklar vardır; ülkenin doğu kesiminde yer alan bölgelerde yaşayan kız çocuklar özellikle dezavantajlı durumdadır<sup>32</sup>.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, okul öncesi eğitim mecburi ilköğretim çağına gelmemiş 36 ayını tamamlayan ve 66 ayını doldurmayan çocukları kapsar ve isteğe bağlıdır. Tablo 4'de görülebileceği gibi 2013/2014 öğretim yılı rakamlarına göre, bu yaş grubu çocukların okul öncesinde okullulaşma oranı yüzde 27,71'dir. İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development –OECD) ülkeleri arasında Avrupa Birliğine üye olan ülkelerde bu oran yüzde 89'dur. Örneğin Belçika, Danimarka, Fransa, Almanya, Birleşik Krallık gibi ülkelerde 3 yaş ve üzeri çocukların okul öncesi



eğitime katılım oranları yüzde 90'lar civarındadır<sup>33</sup>. Tablo 3 ve 4 birlikte incelendiğinde ise, 2012'de yüzde 31'e yaklaşmış olan okul öncesinde okullulaşma oranında önemli bir düşüş yaşandığı açıktır. Üstelik bu oranlar kız ve erkek çocuklar bağlamında incelendiğinde, kız çocukların okullulaşma oranlarındaki düşüşün erkek çocuklara göre daha fazla olduğu izlenmektedir.

Yine ilk ve ortaöğretim düzeylerinde okullulaşma oranlarını değerlendirmek için Tablo 3 ve Tablo 4 birlikte incelenmelidir. 1997 tarihinde 4306 sayılı yasa ile kabul edilen ve

çağ nüfusunun okullulaşma oranlarını artırmak amacıyla ilköğretim beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış, zorunlu ve kesintisiz hale getirilmiştir. Tablo 3, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması bağlamında yıllara göre net okullulaşma oranlarını göstermektedir. Buna göre, kızlar ve erkekler arasındaki net okullulaşma farkının yıllar içinde giderek azaldığı, 2011/2012 öğretim yılında ilköğretimde 0,21'e, ortaöğretimde 2,39'a kadar gerilediği görülmektedir. Bu bağlamda 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin olumlu etkileri olduğu kuşkusuzdur.

**Tablo 2: Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Net Okullulaşma Oranları (2000-2012)**

Yıl	Okulöncesi eğitim (36-72 ay) %			İlköğretim (%)			Ortaöğretim (%)		
	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız
2000/01				95,28	99,58	90,79	43,95	48,49	39,18
2001/02				92,40	96,20	88,45	48,11	53,01	42,97
2002/03				90,98	94,49	87,34	50,57	55,72	45,16
2003/04	8,34			90,21	93,41	86,89	53,37	58,01	48,50
2004/05	10,31			89,66	92,58	86,63	54,87	59,05	50,51
2005/06	13,41			89,77	92,29	87,16	56,63	61,13	51,95
2006/07	16,03			90,13	92,25	87,93	56,51	60,71	52,16
2007/08	17,71	18,10	17,29	97,37	98,53	96,14	58,56	61,17	55,61
2008/09	20,61	21,11	20,08	96,49	96,99	95,97	58,52	60,63	56,30
2009/10	26,92	27,34	26,48	98,17	98,47	97,84	64,95	67,55	62,21
2010/11	29,85	30,25	29,43	98,41	98,59	98,22	66,07	68,17	63,86
2011/12	30,87	31,23	30,49	98,67	98,77	98,56	67,37	68,53	66,14

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri 2011-2012

30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012/13 öğretim yılından itibaren de 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir. Kamuoyunda 4+4+4 olarak adlandırılan 12 yıllık zorunlu eğitimle ilgili istatistikler Tablo 4'deki gibidir. Yeni sistemin ilkokulu kapsa-

yan birinci 4 yılında okullulaşma oranları her iki cinsiyet için olumlu bir artış göstermiştir. Ancak ikinci ve üçüncü 4 yıllık kademelerde henüz istenen oranların yakalanamadığı görülmektedir.

Tablo 3: Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Net Okullulaşma Oranları (2012-2014)

Öğretim Yılı	Okul Öncesi (%)			İlkokul (%)			Ortaokul (%)			Ortaöğretim (%)		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2012/'13	26,63	26,94	26,31	98,86	98,81	98,92	93,09	93,19	92,98	70,06	70,77	69,31
2013/'14	27,71	28,23	27,15	99,57	99,53	99,61	94,52	94,57	94,47	76,65	77,22	76,05

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri 2013-2014

Ortaokulda okullulaşma oranları bölgeler ve iller bazında değişebilmektedir. Örneğin Amasya, Bartın ve Zonguldak gibi illerde net okullulaşma yüzde 98 iken; Çankırı, Hakkâri ve Gümüşhane'de yüzde 85'in altında kalmaktadır<sup>34</sup>. Ortaöğretim (lise) seviyesinde okullulaşmanın yüksek olduğu iller bazında cinsiyet oranları da değişebilmektedir. Örneğin Bolu, yüzde 95,76 ile ortaöğretimde Türkiye genelinin üstünde bir okullulaşma oranına sahip olmasına rağmen, erkeklerin yüzde 100, kızların ise yüzde 91,14 oranında ortaöğretime kayıt yaptırdığı görülmektedir.

Yine Siirt'te erkek öğrencilerde net okullulaşma oranı yüzde 61,2 iken kız öğrencilerde yüzde 46,4'tür. Bu örnekler aracılığıyla da görüldüğü gibi, ortaöğretimde okullulaşma oranları açısından cinsiyet eşitliği hala sağlanamamıştır. Ayrıca mesleki ve teknik ortaöğretimde kızların hala geleneksel rollere uygun mesleklere yönlendirildiği de bilinmektedir. Kız meslek liseleri, kız teknik liseleri, Anadolu kız meslek liseleri ve Anadolu kız teknik liselerinde eğitim alan öğrenci sayısı 2010-11'den bu yana yüzde 20,6'lık bir artış göstermiştir<sup>35</sup>.



Bunun yanında, yeni eğitim sisteminin ilkokul sonrası açık oğretim ortaokuluna kayıt olmayı olanaklı hale getirmesinin, kamuoyunda kızların aleyhine işleyecek bir süreç doğurabileceğine ilişkin bazı kaygılar oluşturmuştur. MEB 2014 istatistiklerinde görüleceği üzere, açık oğretim ortaokulunda kayıtlı olan toplam 298.148 oğrencinin 189.035'inin kız oğrenciler olması, bu kaygıları haklı kılmaktadır. Toplumsallaşmanın en önemli ortamı olan okul yaşamından uzak-

laşmanın, çocuk işçiliğine ya da erken evliliklere kapı açabilme riskini büyüttüğü gözden kaçırılmamalıdır.

Yükseköğretimde okullulaşma oranları, Türkiye'de üniversite sayısındaki artışa paralel olarak yükselmiştir. Tablo 5'te görüldüğü gibi yıllar itibariyle her iki cinsiyet bağlamında okullulaşma oranları artmış, 2012/13 oğretim yılında kadınların oranı ilk kez erkekleri az da olsa geçmiştir.

**Tablo 4: Yükseköğretim Net Okullulaşma Oranları (%)**

Öğretim yılı	Toplam	Kadın	Erkek
2000-2001	12,27	11,38	13,12
2001-2002	12,98	12,17	13,75
2002-2003	14,65	13,53	15,73
2003-2004	15,31	13,93	16,62
2004-2005	16,60	15,10	18,03
2005-2006	18,85	17,41	20,22
2006-2007	20,14	18,66	21,56
2007-2008	21,06	19,69	22,37
2008-2009	27,69	25,92	29,40
2009-2010	30,42	29,55	31,24
2010-2011	33,06	32,65	33,44
2011-2012	35,51	35,42	35,59
2012-2013	38,50	38,61	38,40

2013/14 TÜİK verilerine göre, yükseköğretimde okullulaşma oranlarının cinsiyete ve eğitim seviyesine göre dağılımını gösteren Tablo 6 incelendiğinde, yeni kayıt yaptıran ve halen oğrenciliği devam edenlerin sayıları

çerçevesinde, kadınlar sayısal olarak erkeklerin gerisindedir. Ancak açık oğretim hariç lisans düzeyinde kayıtlı olan kadın sayısı, erkek sayısından fazladır.

Tablo 5: Cinsiyet ve Eğitim Seviyesine Göre Yükseköğretimde Öğrenci Sayıları

	Yeni kayıt			Öğrenci		
	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
Üniversiteler Toplamı	1 248 193	664 284	583 909	5 472 521	2 964 442	2 508 079
Önlisans	431 228	215 365	215 863	1 502 067	769 493	732 574
Önlisans (Aö Hariç)	190 727	106 238	84 489	546 117	321 943	224 174
Açıköğretim	240 501	109 127	131 374	955 950	447 550	508 400
Lisans	581 219	311 935	269 284	2 977 211	1 615 658	1 361 553
Lisans (AÖ Hariç)	314 345	146 765	167 580	1 351 283	666 215	685 068
Açıköğretim	266 874	165 170	101 704	1 625 928	949 443	676 485
İkinci Öğretim	170 156	98 814	71 342	660 191	386 522	273 669
Lisans	86 999	46 959	40 040	400 766	215 445	185 321
Önlisans	83 157	51 855	31 302	259 425	171 077	88 348
Lisansüstü	65 590	38 170	27 420	333 052	192 769	140 283
Yüksek Lisans	56 193	32 866	23 327	265 895	154 502	111 393
Doktora	9 397	5 304	4 093	67 157	38 267	28 890

Kaynak: TÜİK Yükseköğretim İstatistikleri 2013-2014

Söz konusu orandaki kadınlar lehine artış, fakülteler ve alanlar bağlamında değerlendirildiğinde, kadınların belirli alanlardaki azlığı, cinsiyete dayalı kalıpların yükseköğretim boyutunda da devam ettiğini göstermektedir. Örneğin kadın oranları Fen-Edebiyat (yüzde 60,2), Edebiyat (yüzde 60,3), Eğitim (yüzde 61,6) ve İlahiyat (yüzde 61,4) fakültelerinde yoğunlaşmakta, Mühendislik (yüzde 27,8), Mimarlık (yüzde 31,7), Veterinerlik (yüzde 22,8) gibi alanlarda dikkat çekici bir biçimde düşmektedir<sup>36</sup>.

## B. Eğitimin Cinsiyetçi Yapısı, Süreçleri ve İçeriği

Kadınlar açısından eğitime erişim ve devam sorununun çözülmesi, eğitim sonrası toplumsal ve ekonomik süreçlere katılımı karşılaşılan eşitsizlikleri ortadan kaldırmaktadır. Başka bir deyişle, okula kayıt olma,

kadınlar için eğitimde fırsat eşitliğini, nitelikli bir eğitimi, iyi bir geleceği ve toplumsal/ekonomik yaşamdaki eşitliği güvenceye almaya yetmemektedir<sup>37</sup>. Bu bağlamda, eğitime erişimde sayısal eşitliğin önemini akıldan çıkartmadan, fırsat eşitliğinin içermelerini daha da genişleterek, eğitim sürecinin tüm bileşenlerini cinsiyetçiliğin yeniden üretilme pratikleri açısından gözden geçirecek bir yaklaşımın benimsenmesi gereklidir. Eğitim bilimleri bakımından, fırsat eşitliği, orta öğretime ve yükseköğrenime devam edebilmenin ötesinde, mevcut eğitim sisteminin kültürel politikasının, okulların ikliminin, öğretim programlarının içeriğinin, ders kitaplarının aktardığı iletilerin ve okuldaki aktörlerin tutum ve davranışlarının niteliğine de bağlıdır. Kısacası, kadınların örgün eğitim sistemi içinde aldıkları eğitimin 'niteliği'nin de ayrıntılı bir biçimde tartışılması gerekmektedir. Bunun için, örgün eğitim sistemini oluşturan temel öğelerin ve uygulamaların, toplumdaki

cinsiyetçiliği yansıtmaya ve yeniden üretme biçimlerinin ortaya konulması gerekmektedir. Çünkü kadınların aldıkları eğitimin içeriğinin, kadınlara özgü sayılan geleneksel rolleri vurguladığı, böylece kadınların meslek seçeneklerini kısıtladığı ve toplumsal cinsiyete ilişkin geleneksel rol dağılımını inançlarını pekiştirerek kadının statüsünün gelişimini engellediği açıktır<sup>38</sup>.

2011 yılında yapılan ve Türkiye'nin de katıldığı Birleşmiş Milletler Kadının Statüsü Komisyonu (KSK) 55. dönem toplantısında<sup>39</sup>, eğitime erişimin artırılmasının önemli olduğu fakat yeterli olmayacağı vurgulanmıştır. Kadınların eğitimi ve istihdamı arasındaki ilişkinin ele alındığı toplantıda, eğitimin içeriğinde ve süreçlerinde yer alan toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargıların, istihdam alanındaki cinsiyet eşitsizliğinin nedeni olduğu belirtilmiştir. Bununla mücadele etmek amacıyla eğitim materyallerinin dönüştürülmesi, eğitimcilerin toplumsal cinsiyet eşitliği bakışı açısı kazanmasının sağlanması, kadınların ve erkeklerin geleneksel olmayan alanlarda rol model olarak yer almalarının sağlanması gerektiğinin altı çizilmektedir. Aynı çerçeveden yola çıkarak, okul ikliminin, öğretmenlerin ve ders kitaplarının cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretmede oynadığı rolü ele almak, okula erişebilen kızlar açısından başka ne gibi görünmez engeller olduğunu anlamak için önemli bir adım olacaktır.

### Okulun Soğuk İklimi<sup>40</sup>

Gerçekte toplumsallaşma, toplumsal yaşamın hemen her alanını kapsayan bir süreç olmakla beraber, bireyleri toplumsallaştırmayla yükümlü olan tek resmi kurum okuldur. Okul, çocukları yalnızca genel bir biçimde toplumsallaştırmakla kalmaz, aynı zamanda cinsiyet rollerinin gelişmesinde de güçlü ve sınırlayıcı bir etkiye sahiptir. Okullar ve eğitsel uygulamaların içerikleri, toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılarla ilgili gizli ya da açık iletiler taşır. Okullar, örgütlenme biçimlerinde, politikalarında, öğretim programlarında ve eğitsel uygulamalarında, toplumsal cinsiyete göre tabakalaşmış toplumun değerlerini yansıtır. Dolayısıyla

okullar, çocukları geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yönelterek, kadına ve erkeğe uygun başarı normlarının ölçütlerini ve sınırlarını tanımlamaktadır.

Okul kültürünü oluşturan bütün öğeler, özellikle de etkileşim ve iletişim kalıpları, öğretmen beklentileri, davranışlar ve tutumlar, çocukların toplumsal cinsiyet kalıplarını oluşturma ve kodlama süreçlerinde anahtar bir role sahiptir<sup>41</sup>. Okul, öğrencileri yalnızca standartlaşmış öğrenme durumları yoluyla değil, aynı zamanda gizli müfredat aracılığıyla da, yani davranış kuralları, derslik düzenlemeleri ve öğretmenlerin kullandığı informal pedagojik yöntemler (disiplin ve cezalandırma yöntemleri vb.) yoluyla biçimlendirir/toplumsallaştırır. Gizli müfredat, derslikte uygulanan öğretim ve öğrenme biçimlerinin, fiziksel ve öğretimsel çevrenin, yönetim yapılarının, öğretmen beklentilerinin ve derecelendirme yöntemlerinin bütünü tarafından öğrenciye aktarılan iletiler içerir<sup>42</sup>. Gizli müfredat bir bakıma okulun bürokratik, yönetsel ve örgütsel baskısının bir parçasıdır. Okul içindeki kimi uygulamalarda bu baskının en somut biçimleri cinsiyet ayrımı bağlamında görülür. Yani toplumsal cinsiyet, eğitim dizgesinin bütün aşamalarında (okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar) önemli bir örgütsel/yönetsel kategori olarak karşımıza çıkar. Örneğin, aynı okul binasında öğrenciler farklı hareket alanlarına ayrılır. Öğrencilerin oyun alanları ve nesnelere, kullandıkları tuvaletler, okul üniformaları, sınıfta oturma düzenleri, üstlendikleri görevler vb. genellikle cinsiyet temelinde belirlenir<sup>43</sup>. Böylece okulların ve eğitsel uygulamaların içerikleri, toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıları hem gizli müfredat yoluyla hem de açık iletilerle öğrencilere taşıyarak, onları geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltir ve böylece hem kadına hem de erkeğe uygun başarı ölçütlerini ve sınırlarını tanımlar<sup>44</sup>.

Ülkemizdeki araştırma eksikliğine rağmen, uluslararası literatür okul yaşamının ve kültürünün toplumsal cinsiyet bağlamında asimmetrik güç ilişkilerini çeşitli şekillerde yeniden ürettiğini göstermektedir. "Soğuk iklim", hem cinsiyetçi kalıp yargılardan beslenen





Okul, cinsiyet rollerinin gelişmesinde güçlü ve sınırlayıcı bir etkiye sahiptir.





hem de onları yeniden üreten, kadınların ve kız çocuklarının benlik algılarını, kişiliklerini ve geleceğe dönük beklentilerini olumsuz yönde etkileyen okul ve sınıf ortamları için kullanılan bir kavramdır<sup>45</sup>. Okulun ve dersliğin soğuk iklimini yaratan (sözel ya da eylemsel) birçok gösterge vardır. Örneğin, çoğunlukla erkek öğrencilere dikkat yöneltmek, kızlarla daha az göz kontağı kurmak, kızların derse katılımlarını önemsememek, başarılarını yetenekten farklı nedenlere bağlamak, başarılarından çok dış görünüşlerini önemsemek, kadınların entelektüel becerilerini ve mesleki başarılarını küçümsemek, cinsel içerikli şaka ve sözler, örtülü ve açık taciz, bu göstergelerden birkaçıdır. Okullar, sistematik olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üreten kurumlardır; aynı sınıfta oturan, aynı ders kitabını okuyan, aynı öğretmeni dinleyen kızlar ve oğlanlar çok farklı eğitim deneyimleri yaşarlar<sup>46</sup>. Sıradan bir okul gününde, herhangi bir ders saatinde olup bitenleri bu anlamda yeniden düşünmemiz gerekmektedir. Bu bağlamda dersliğe büyüteç tutmak, derslik süreçlerinin yetke sahibi aktörü olan öğretmenin tutum ve davranışlarını bu açıdan ele almak gerekir.

## Öğretmenler

Okul yaşantılarında öğrenciyle yüz yüze ilişki kuran ve hem bir rol model hem de bir otorite figürü olan öğretmenler, derslik ikliminin oluşumundaki rolleri bağlamında oldukça kritik bir konumdadır. Çünkü öğretmenler genel olarak sınıfta bir düzenleme ilkesi ve bir yönetim stratejisi olarak toplumsal cinsiyeti kullanır<sup>47</sup>. Derslik içi etkileşim modelleri üzerinde yapılan araştırmalar, eğitim programlarıyla program dışı etkinliklere katılım konusunda, okul ikliminin kızları ve genç kadınları erkeklere oranla çok daha az yöreklendirici olduğunu göstermektedir. Bütün eğitim basamaklarında kız öğrenciler sınıfın görünmeyen üyeleridir. Öğretmenler erkek öğrencilerle daha sık etkileşime girerler, onlara daha iyi sorular sorarlar, daha değerli ve faydalı geri bildirim verir. Kızlar sabırla beklemeyi, erkeklerse sınıf yaşamını yönlendiren baş aktörler olduklarını öğrenir<sup>48</sup>.

Araştırmaların bulgularına göre, öğretmenler erkek öğrencilerle daha fazla ilgilenmekte, onları daha fazla desteklemekte, özellikle fen ve matematik derslerinde erkek öğrencileri odağa çekmekte, kız öğrencileri görmezden gelmekte, kızların konuşma, fikir açıklama ve sözel yeteneklerini geliştirmelerini engellemektedir<sup>49</sup>. Hatta kız ve erkeklerin matematik performanslarında fark olmasına rağmen, öğretmenler erkekleri daha başarılı bulduklarını söylemektedir<sup>50</sup>. Türkiye’de yapılmış olan bir araştırmada da benzer bir biçimde, öğretmenlerin erkek öğrencileri matematikte, fizikte ve sporda, kızları ise sözel alanlarda ve müzikte daha başarılı gördükleri saptanmıştır<sup>51</sup>.

Görev ve sorumluluklar bağlamında ise, kız öğrencilere daha çok sınıfın temizliği ve mekânsal düzeni, erkeklere ders araç-gereçlerine göz kulak olmak, öğretmenin yokluğunda sınıfı yönetmek ve disiplini sağlamak gibi daha çok sorumluluk gerektiren görevler verilmektedir<sup>52</sup>. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ve öğrenci davranışlarını yorumlama biçimleri de cinsiyet temelinde farklılaşmaktadır. Öğretmenler genellikle kız öğrencilerden kibar, saygılı, çalışkan, dikkatli, özenli, yardımsever, itaatkâr ve kurallara saygılı ve akademik olarak başarılı<sup>53</sup> olmalarını beklemektedir. Öğretmenlerin öğrencileri tanımlarken kullandıkları sıfatlar da, beklentileriyle paralellik göstermektedir. Örneğin Baç’ın araştırmasına katılan Türk öğretmenler, erkek öğrenciler için maceracı, dikkatsiz, saldırgan, hareketli ve zeki, kızlar için düzenli, sessiz, duyarlı, saygılı ve güvenilir gibi sıfatları kullanmaktadır<sup>54</sup>. Baskın, kargaşa çıkaran, düzen bozucu, başarısız ve zorlayıcı olarak tanımlanan erkek öğrencilerin dersin doğal akışına bir direnç biçimi olan ‘ilgisiz sorular sorma’ ya da ‘dersi kaynatmaya çalışma’ davranışlarına, öğretmenler daha fazla hoşgörü göstermektedir<sup>55</sup>.

Bu tür beklentiler ve tutumlar, öğretmenin sınıf yönetimi stratejisinin bir parçası olarak, cinsiyetler arasında farklı sorumluluk alanları (örneğin sınıfın temizliği ve düzeni konusunda kız öğrencileri görevlendirmek) ve rekabet ortamları (fen ve matematik derslerinde er-

kekleri öne çıkarmak ya da bilgi yarışmaları düzenleyerek kızlarla erkekleri karşı gruplar olarak tanımlamak) yaratabilmekte, öğretim yöntemleri kızları ve erkekleri kutuplaştırebilmektedir. Öğretmenlerin kızlardan ve erkeklerden farklı ve eşitsiz beklentileri, farklı zamanlarda ve bağlamlarda, hem kızları hem de erkekleri dezavantajlı hale getirebilmektedir<sup>56</sup>. Örneğin 'iyi öğrenci' tanımı bağlamında kızlar ideal öğrenciler olarak inşa edilirken erkekler bir sorun olarak algılanabilmektedir. Öğretmenler sıklıkla erkek öğrencilerin düzen bozucu davranış ve tutumlarıyla dersi yönlendirdiklerinden, öğretmenin dikkatinden daha fazla pay aldıklarından şikâyet etmektedir. Fakat sınav performansları açısından bakıldığında, bu durum erkekler için bir avantaja çevrilmiş gibi görünmemektedir<sup>57</sup>.

Derslik iklimi konusundaki zengin bilimsel bulgulara göre, öğretmenlerin davranış ve tutumları, eylem ve sözleri, kızları cesaretlendirmekte, öz-güvenlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Sayan'ın<sup>58</sup> da vurguladığı gibi, kızlar erkekler göre akademik olarak daha başarılıdır ve öğrenme motivasyonları daha yüksektir. Fakat derse katılım, tartışma, fikir beyan etme söz konusu olduğunda, bir öğretmen veya erkek öğrencinin kızların cesaretlerini kırması son derece kolay olmaktadır. Bu cesaret ve öz-güven eksikliğinin sonuçları, kızların eğitimsel gelişimlerine ve kariyer/meslek seçimlerine uzanarak, yaşam olanaklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir<sup>59</sup>. Öğretmenlerin, öğrencilerin kariyer planlarında ve kararlarında önemli etkileri olduğu, özellikle de erkek egemen iş alanlarını seçen kız öğrenciler üzerinde cesaretlendirici bir rol oynadıkları bilinmektedir<sup>60</sup>. Fakat öğretmenler, örneğin Baç'ın<sup>61</sup> araştırmasında görüldüğü gibi, erkekler otorite, güç ve ticaretle ilgili meslekleri, kızlara ise bakım ve hizmete dönük, sözel yeteneklerini ve fiziksel özelliklerini kullanacakları meslekleri uygun görmektedir.

Özetle, öğretmenler de toplumsal cinsiyete göre tabakalaşmış toplumlarda yetiştiklerinden, o toplumun değerlerinin ve kültürel kodlarının taşıyıcısıdır; derslik etkinliklerini ve öğrencilerle kurdukları ilişkileri

(bilinçli ya da bilinçsiz) toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılar bağlamında yapılandırır. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, kullandıkları öğretim ve disiplin yöntemleri, öğrenci başarısını değerlendirme ölçütleri, öğrencilerin davranışlarını yorumlama biçimleri, çoğunlukla bu kalıpyargılar çerçevesinde şekillenir<sup>62</sup>. Bu yaklaşımı destekleyen araştırmasında Tan<sup>63</sup>, öğretmenlerin, özellikle orta öğretim sürecinde, beklenti ve davranışlarıyla cinsiyet ayrımcılığını pekiştirme, belli mesleklere ve cinsiyet rollerine yönlendirme ve cinselliğin denetimi gibi konularda öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetçi davranışları, görünüş ve giyinişe müdahale, karşı cins arkadaşlıklarında suçlama ve baskı uygulama, derslik içi tartışmalarda kızlara söz vermeme, sorularını dikkate almama, ders içeriğini cinsiyet gruplarına göre ayırıştırma, derslikte kız ve erkek öğrencileri oturtma düzeni, okul ve sınıf başkanlığı, temizlik, odun taşıma vb. görevlerin dağıtımını çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu davranışlar okul öncesinde başlamakta ve öğrencilerin artık yetişkin kategorisine girdiği üniversite eğitimi sırasında bile açık ya da örtük biçimlerde sürmektedir<sup>64</sup>.

UNICEF'in Türkiye'de Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi Raporuna (2003) göre; öğretmenlerin içinde yetişmiş oldukları toplumsal ortam, toplumsallaşma biçimleri ve eğitimleri, genellikle onların toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sorgulamalarını engellemektedir. Öğretmenler, okulların erkek egemen bir yapıda olup olmadığı konusunu görmezden gelmekte, bu nedenle cinsiyetçi yaklaşımlara, ders kitaplarının tutucu ve hatta cinsiyetçi içeriklerine dikkat etmemektedir. Kadın öğretmenler de erkek meslektaşları gibi toplumsal cinsiyet körü olabilmekte, öğrencileri geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine yönlendirme ve cinsiyetçiliği pekiştirme anlamında beklenen düzeyde bir duyarlılık taşımakta eksik kalabilmektedir. Torun'un<sup>65</sup> araştırmasına göre, öğretmen öğrenci etkileşiminde toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar önemli rol oynamaktadır, fakat öğretmenler de öğrenciler de bunun farkında değildir. Öğretmenlerin cinsiyet ay-

rımcılığını fark etmemeleri, sorgulamamaları ve özen göstermemeleri, onların da toplumsal cinsiyete ilişkin geleneksel bakış açısını içselleştirmiş olmalarının bir göstergesidir<sup>66</sup>.

Bu genel çerçeveden de anlaşılabilir gibi, okul yaşantılarının merkezinde olan toplumsal cinsiyet kalıpları, hem erkek hem de kız öğrenciler için adaletsiz eğitim öğretim süreçlerine yol açmakta, etkinlikler, seçenekler, ilgi alanları, meslek seçimi gibi birçok alanda, görünmez engellerle kuşatmaktadır<sup>67</sup>. Okulun ve derslik yaşamının en önemli aktörü olan öğretmenlerin mesleki sorumlulukları yeni engeller yaratmak değil, tersine çeşitli dezavantajlar yaşayan çocukları ve gençleri, özgür ve eşit bireyler olarak toplumsal yaşama hazırlamaktır. Bu anlamda eğitimcilerin sahip oldukları cinsiyetçi önyargıların ve kalıp yargıların, onların davranışlarını ve tutumlarını nasıl yönlendirdiğini/biçimlendirdiğini ve öğrenciler üzerinde nasıl olumsuz izler bırakabildiğini<sup>68</sup> görmek/göstermek önemli bir adımdır.

## Ders Kitapları

Eğitim sürecinde cinsiyete dayalı kalıp yargıların ve cinsiyetçi bakış açısının aktarılma araçlarından biri olan ders kitapları, tartışılması gereken bir sorun özelliği taşımaktadır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin vazgeçilmez araçları olan ders kitapları, öğrencilere bazı bilgileri aktarmanın ötesinde, kültürel ve toplumsal değerleri, normları, tutumları, gelenekleri ve davranış kalıplarını da aktaran önemli bir toplumsallaştırıcıdır. Ders kitapları, modern eğitim sistemlerinde her zaman merkezi ve vazgeçilmez bir yere sahip olmuştur. İşlevsel bir bakış açısıyla düşünüldüğünde, ders kitapları, bir dizi bilgi ve değeri geniş kitlelere aktarabilmenin en ucuz ve en kullanışlı araçlarıdır. Asıl sorun da, bu aktarılan 'bilgi ve değerler' noktasında ortaya çıkmaktadır. Biliyoruz ki, her kültürde var olan düşünce, değer ve bilgiler yığınının yalnızca bir kesit okullarda kullanılmak için seçilir<sup>69</sup> ve ders kitaplarına girer. Ders kitaplarında aktarılan bilgi ve değerlerin arasında toplumsal cinsiyete ilişkin önyargılar ve kalıp yargılar da

yer almaktadır. Kitaplara sızmış olan bütün bu kalıp yargılar ve önyargılar, toplumsal ve kültürel yapıntılar olmalarına rağmen, ders kitaplarına girdikleri andan itibaren, resmi kanallarca onaylanmış birer "bilgi" seti haline dönüşür. Dolayısıyla, ilk toplumsallaşma ortamı olan ailede öğrenilen geleneksel cinsiyet rolleri, okul toplumsallaşması sürecinde ders kitapları aracılığıyla da desteklenir. Böylece bireyler, geleneksel cinsiyet rollerine uygun düşünme ve davranış kalıplarını pekiştirir ve içselleştirir.

Kitapların sunduğu dünyada, kadınlar çoğunlukla anne ve eş olarak, aile tasarımı içine yerleştirilir. Varoluşlarının gerekçesi, neredeyse yalnızca çocuk bakımı ve ev işleri olarak tanımlanır. Toplumsal mekanizmaların odağındaki asıl özneler, yani çalışan, üreten, bir mesleğe ve statüye sahip olanlar erkeklerdir. Ders kitaplarında genellikle kadın ve erkek, toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar temelinde keskin bir biçimde ayrıştırılır ve güncel toplumsal uygulamalardan daha katı bir biçimde tanımlanır. Genel bir söyleyişle, ders kitapları yoluyla aktarılan toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin mitler ve kalıp yargılar, toplumdaki güç ilişkilerinin erkekten yana olduğu ataerkil bir yapılanmayı yeniden üretmektedir. Bu yapılanma içindeki geleneksel kadın imgesi, zayıf, duygusal, korkak, edilgen, güçsüz, yeteneksiz, vb. bir dizi olumsuz kişilik özelliğiyle tanımlanır. Kadının kimliğini ve toplumdaki yerini tanımlayan bu kalıp yargılar, kadının hem benlik algısını hem de öz-saygısını biçimlendirmekte, toplumsal yaşamda kendine biçtiği değeri ve üstleneceği görevleri belirlemektedir. Ayrıca kadınların 'ne olduklarına' ve 'ne olabileceklerine' ilişkin imgeler, kız öğrencilerin, eğitimsel geleceklerine ilişkin kararlarında belirleyici ve sınırlandırıcı olmaktadır<sup>70</sup>.

1990'lı yıllardan günümüze kadar MEB tarafından okullarda okutulmak için onaylanmış olan ders kitaplarının, toplumsal cinsiyet eşitliğine aykırı öğeler taşıdığını saptayan araştırmaların<sup>71</sup> bulgularına topluca bakıldığında, ders kitaplarının bazı temel noktalarda ve genellikle klişeleşmiş tarzlarda, cinsiyet ayrımcılığını tekrar ettikleri görülmektedir.



Bu klişeleşmiş aktarımlar, çoğunlukla örtük söylemler aracılığıyla, ders kitaplarının hem görsel hem de yazılı içeriklerinde yer almaktadır. Örneğin Abece ve Türkçe ders kitaplarının resimlerini inceleyen Esen ve Bağlı'nın araştırması<sup>72</sup>, kitapların, içeriklerinden bağımsız olarak yalnızca resimleriyle bile, hem kadını hem erkeği, toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılara uygun rol, mekân ve eylemler içinde sınırladıklarını ve cinsiyetçi bakış açısını yeniden ürettiklerini saptamıştır. Bugüne kadar yapılmış araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak, ders kitaplarının hangi yollarla toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden ürettiğini, bazı başlıklar altında sınıflandırarak ve somut örnekler aracılığıyla ele almak mümkündür.

**1. Sayısal Eşitsizlik:** Ders kitaplarında karşılaşılan yaygın sorunlardan ilki, hem yetişkinler hem de çocuklar bağlamında, sayısal temsil açısından cinsiyetler arası eşitsizliktir.

Kitapların hem görsel (resimler, fotoğraflar, çizimler vb.) hem de yazılı içeriklerinde, çocuk ve yetişkin erkek karakterler sayıca daha fazla gösterilmektedir.

**2. Kadınsı/Erkeksi Sayılan Kişilik Özellikleri:** Ders kitaplarında karşılaşılan diğer bir yaygın sorun da, kadınlara ve erkeklere uygun görülen kişilik özellikleri bağlamında ortaya çıkmaktadır. Kitaplarda her iki cinsiyetten yetişkin ve çocuk karakterlerin, toplumsal cinsiyet rolleri ve bunun beraberinde getirdiği kişilik özellikleri keskin sınırlarla belirlenmiştir. Hem çocuk hem de yetişkin erkekler etkin, güçlü, bağımsız, başarılı, yetenekli, zeki, cesaretli; kız çocuklar ve kadınlar ise edilgen, korkak, başarısız, duygusal, itaatkâr ve bağımlı olarak gösterilmektedir.

**3. Toplumsal ve Mesleki Rollerde Eşitsizlik:** Ders kitaplarının aktardığı toplumsal yaşam gerçeği, çoğunlukla yetişkin erkekler

aracılığıyla gösterilmektedir. Başka bir deyişle, yetişkin erkekler toplumsal pratiklerin ana öznesi durumunda, kamusal alanda çeşitli etkinlikler içerisinde ve geniş bir meslek yelpazesinde görülmektedir. Yetişkin kadınlar ise çoğunlukla anne ve eş olarak ev içerisinde ya da öğretmenlik, hemşirelik gibi geleneksel olarak 'kadınlara uygun' görülen mesleklerde gösterilmektedir. Kadınların ev işlerine indirgenmiş olan varlık nedenleri, örneğin "[...] *anneniz birkaç günlüğüne seyahate çıksa evde hangi işler aksar?*"<sup>73</sup> gibi soru cümleleriyle pekiştirilmekte, öğrenciler adeta cinsiyetçi bir pencereden bakmaya yönlendirilmekte, hatta zorlanmaktadır. Bu yaklaşım, ders kitaplarının uzantısı olan ve öğrencilere çeşitli açılardan öğrendiklerini sınama, düşünme, yorumlama becerileri sunan çalışma kitaplarına da yansımış durumdadır. Örneğin; "*Öğretmeniniz size babalarınızın mesleğini soracak. İcinizden bir öğrenci tahtaya bu meslekleri yazsın*"<sup>74</sup> ifadesi, sınıf içi bir etkinlik olarak tasarlanmış olması ve öğretmeni de cinsiyetçi yaklaşımı aktaran bir aktör olmaya yönlendirmesi açısından özellikle dikkat çekicidir. Ders kitaplarında mesleklerin statüsü açısından da cinsiyet ayrımcılığı gözlenmektedir. Örneğin erkekler, market müdürü, okul müdürü, yargıç, belediye başkanı, vali gibi 'yönetici', 'denetleyici' ve 'karar verici' konumlarda; kadınlar ise bir erkek yöneticinin emrinde çalışan işçi, tezgâhtar ve satıcı olarak statüsü düşük mesleklerde gösterilmektedir. Statü ve saygınlık bakımından yüksek konumlardan biri olan ve daha da önemlisi yüksek bir eğitim almış olmayı da işaret eden az sayıdaki örnekte de, kadınlar yine geleneksel rolleri bağlamında, yani mutlaka 'anne'lik rolüne eklenen işler içerisinde gösterilmektedir. Örneğin kadın doktordur ya da dış hekimidir ama hastası çocuktur. Ataerkil toplumun kadını ev içerisinde ya da ancak çocuklarla ve bakıma muhtaç kişilerle ilişkili meslekler içinde konumlandırmaya dönük düşünme biçimi, ders kitaplarına yansımıştır.

**4. Ataerkil Aile Betimlemesi:** Ders kitaplarında ailedeki işbölümünü anlatan metin ve şiirlerde, genellikle annenin ev işleri yaptığı, babanın dışarıda çalışıp para kazandığı vurgulanarak, toplumsal cinsiyete dayalı gele-

nel işbölümü yansıtılmaktadır. Ataerkil aile betimlemesinin en belirgin biçimde izlendiği resimler, Hayat Bilgisi kitaplarında görülmektedir. Bu resimlerin çoğunda, elinde alışveriş torbalarıyla işten eve dönen baba ve mutfakta yemek yapan anne figürü, ya da, elinde televizyon kumandası ile oturan baba, sofrayı hazırlayan anne figürü yer almaktadır. Bu gösterimlerde, erkek, 'kendisine hizmet edilen, dışarıda çalışan ve evin geçiminden sorumlu olan' kişi olarak sunulmaktadır. Hem kadının hem de erkeğin çalıştığı bir ailenin gelir tablosunun gösterildiği Sosyal Bilgiler 4<sup>75</sup> kitabında, babanın anneden daha yüksek statülü bir mesleği olduğu ve daha fazla maaş aldığı vurgulanmıştır. Bu örnekteki çocuğun annesi bir tekstil fabrikasında işçi, babası ise memurdur. Bu ve benzeri örneklerde, erkeğin, hem eğitim hem de gelir anlamında kadından daha üstün olduğu/olması gerektiği fikri oldukça açık bir biçimde ataerkil bir aile fikrini yeniden üretmektedir. Bununla bağlantılı bir diğer önemli konu da, erkekler, kazandığı paranın nerelere harcanıldığını denetleme ve gerektiğinde hesabını sorma hakkına sahip bir otorite konumunda gösterilmektedir. Örneğin bir ilköğretim Türkçe 2 ders kitabında yer alan "Babamla Pazara Gittik" adlı okuma parçasındaki şu ifadeler dikkat çekmektedir:


*"Yemekten sonra annemle babam hesap yapmaya oturdular. Babam "sana verdiğim parayı nereye harcıyorsun merak ediyorum" dedi."*<sup>76</sup>

Matematik kitaplarındaki problemlerde bile bu yaklaşımların yansımalarını görmek mümkündür. Aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi, matematik problemlerinde de para kazanan, fatura veya taksit ödeyenler erkeklerdir.

*"Babam taksitleri her ayın 15'inde ödenmek üzere 18 ay taksitle bir otomobil satın aldı. Otomobilin taksiti kaç yıl sürer?"*<sup>77</sup>

*"Tahir Bey 1124 TL olan maaşını her ay bankadan alıyor. Bu ay elektrik, su ve telefon faturalarına 137 TL ödedi. Tahir Beyin faturaları ödedikten sonra kaç TL'si kaldığını bulalım."*<sup>78</sup>





Ders kitaplarında erkekler, market müdürü, okul müdürü, yargıç, belediye başkanı, vali gibi 'yönetici', 'denetleyici' ve 'karar verici' konumlarda; kadınlar ise bir erkek yöneticinin emrinde çalışan işçi, tezgâhtar ve satıcı olarak statüsü düşük mesleklerde gösterilmektedir.





Kadınlar ise ancak mutfakla ve çocuklarla olan ilişkisi temelinde, yani ev işleri ve çocuklar sayesinde problemin öznesi olabilmektedir.

*"İrem'in annesi 5 kişi için 3 gözleme yaptı. Herkese yarım gözleme ikram etti. Yenilen gözlemeleri kesirle ifade edelim."*<sup>79</sup>

*"Ayşe'nin salata yapmak için kullandığı malzemeler tabloda verilmiştir. Ayşe salata için kaç limon kullandı?"*<sup>80</sup>

Yine Matematik ders kitabından başka bir örnekte, en basit hesaplama işlemini bile yapamayan, dolayısıyla temel eğitim almamış bir kadın figürünü çağrıştıran, dahası bunu normalleştiren bir anne imgesinin matematik problemine konu olduğu görülmektedir:

*"Hasan annesiyle pazara gidiyor. Annesi turşu kurmak için kilosu 82 KR olan salatalıktan 17 kg almak istiyor. Cebinde 20 TL olduğu için Hasan'a parasının yetip yetmeyeceğini soruyor. Salatalığın ne kadar tutacağını tahmin ederek Hasan'a yardım eder misiniz?"*<sup>81</sup>

**5. Annelik Babalık Roller:** Ders kitaplarında yansıtılan anne ve baba imgeleri de, kadının ve erkeğin toplumsal rollerine ilişkin olarak farklılık göstermektedir. Bu çerçevede ders kitaplarındaki annelik ve babalık kurguları, evin geçimini sağlamak için (dışarıda) çalışan ve bu bağlamda evin dışındaki (kamusal) dünyayı temsil eden baba imgesi ile, her zaman (evde) çocukla duygusal yakınlık içinde olan anne imgesini yansıtmaktadır. Anne, çoğunlukla "sevgi", baba ise "saygı" bağlamında anılmaktadır. 'Saygı duyulan baba' ve 'sevilen anne' imgeleri, kitapların resimlerinde de ortaya çıkmaktadır. Resimlerde, çocukla yakın ilişki kuran kişi genellikle kadındır. Çünkü çocukla ilgilenmek, temelde kadının asli görevlerinden biri olarak algılandığı için, resimlerde mekânsal olarak ev içinde çocukla birlikte gösterilen kişi çoğunlukla kadındır. Az da olsa, çocuğuyla birlikte gösterilen baba figürlerinin de, genellikle dış mekânda ve çoğunlukla da (erkeğin satın alma gücünü çağrıştıran) alışveriş etkinliği içinde olduğu gözlenmektedir. Bunun dışında, yetişkin erkek figürleri, çocuğun, herhangi bir konuda danıştığı veya herhangi bir şey için izin istediği (örneğin, okuldaki izcilik

etkinliğine, basketbol takımına vb. katılmak, bir müzik aleti satın almak gibi) konumlarda görülmektedir. Ayrıca, çocukla bedensel yakınlık, yine yetişkin erkek figürlerden ziyade kadın figürlerin gerçekleştirdiği bir 'ilgi' biçimi olmaya devam etmektedir.

**6. Oyunlarda/Etkinliklerde Cinsiyetçi Yaklaşım:** Ders kitaplarının resimlerinde oyun, genellikle erkek çocuklara özgü bir etkinlik olarak yansıtılmakta ve çoğunlukla bir spor etkinliği bağlamında resmedilmektedir. Oyun etkinliğindeki bu farklılık, oyun nesnelere de yansımış durumdadır. Pek çok ders kitabında, ev içerisinde resimlenen kızların bebekle, erkeklerin ise araba ile oynadıkları, erkek çocukların daha çok ev dışında gösterildikleri ve atlama, kovalamaca gibi "hareket" gerektiren oyunlar oynadıkları görülmektedir. Bir Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan aşağıdaki cümle, oyunlar bağlamında da çocukları cinsiyetlerine göre ayırıştırmanın bir örneğini temsil etmektedir:

*"Dünyanın farklı yerlerinde yaşasalar da, değişik kültürlere sahip olsalar da, bütün çocukların ortak özellikleri vardır. Erkek çocukların çoğu futbol, basketbol gibi sporlardan hoşlanır. Bu yüzden yapacağınız maç teklifi yabancı çocuğa oldukça cazip gelecektir. Eğer karşılaştığınız çocuk bir kız ise bebeklerinle oynamayı önerebilirsiniz."*<sup>62</sup>

Oyun dışındaki serbest zaman etkinlikleri bağlamında da cinsiyetler arasında çeşitli farklılıklar ders kitaplarında sıklıkla yansıtılmaktadır. Örneğin, kitap okumak, yazı yazmak, günlük tutmak gibi 'içe dönük' ya da 'hareketli' olmayan işlerde gösterilenler kız çocuklarıdır. Diğer taraftan, erkek çocuklar bilgisayarla uğraşmakta, teleskopla gökyüzünü gözlemlemekte, fen laboratuvarında deney yapmaktadır. Sınıf içi etkinlikler ve sorumluluklar çerçevesinde, örneğin sınıf başkanlığı, grup liderliği gibi konularda ön plana çıkanlar da erkek öğrencilerdir. Kızlar, ancak onlara yardımcı pozisyonlarda betimlenmektedir.

Kızların ve erkeklerin gelişim basamaklarının da edindikleri bilgi ve beceriler bile cinsiyet

temelinde ayırıştırılmaktadır. Bu ayırıştırmanın temelinde de, yine çocukların gelecekteki yetişkin rollerine ilişkin bir çerçeve benimsenmekte, kadına ve erkeğe uygun sayılan bilgi ve becerilere vurgu yapılmaktadır. Örneğin bir Hayat Bilgisi 3 ders kitabında "Geçen yıl, Bu Yıl" adlı okuma parçasında, aşağıdaki diyalog bu ayırıştırmaı gözler önüne sermektedir:

*"Emre: Geçen yıl bisiklete binemiyordum.*

*Gökçe: Kahvaltı hazırlayamıyordum.*

*Emre: Bilgisayar kullanamazdım.*

*Gökçe: Okula yalnız gelemezdim...."*<sup>63</sup>

Oyunlar ve oyun nesnelere cinsiyet temelinde ayırıştırılmasının yanında, cinsiyetleri 'kutuplaştıran' bir yaklaşım da izlenmektedir. Kitaplarda kızlar kızlarla, erkekler erkeklerle oyun oynamaktadır. Her iki cinsiyetin birlikte oynadığı karma çocuk resimleri az sayıdadır. Derslik-içi etkinlikleri ve grup çalışmalarını gösteren resim ve fotoğraflarda da, öğrenciler cinsiyetlerine göre gruplaştırılmıştır. Eski kitaplarda da sıklıkla karşılan bir sorun olarak cinsiyetleri kutuplaştırmak ya da cinsiyetler arasındaki ilişki ve iletişimi koparan "kapalı devre ilişki düzeneği"<sup>64</sup> oluşturmak, çocukların toplumsallaşma deneyiminde çok önemli yer tutan yaşıt gruplarıyla ilişki kurma pratiklerini sınırlandırıcı etkiler yaratabilir<sup>65</sup>.

**7. Kadınların Görünmezliği:** Ders kitaplarında kadınlar, tarihte, bilim dünyasında, sanatta, siyasette görünmez durumdadır. Edebiyat kitaplarına seçilen örnek eserlerde kadın edebiyatçı yok denecek kadar azdır. Örneğin Lise Türk Dili ve Edebiyatı 3<sup>66</sup> kitabında yer alan toplam 69 yazar ve şairin tamamı erkektir. Müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin bestecileri arasında da kadınlara rastlamak hemen hemen imkânsızdır. Bilimsel çalışmalarda ve buluş yapanlar arasında da kadınların görünmezliği söz konusudur. Örneğin, Sosyal Bilgiler 5<sup>67</sup> kitabında Gerçekleşen Düşler Ünitesinin "Bilim İnsanlarını Araştırıyoruz" ana başlığı altında "İnsanlığa Katkı Sağlayan Bilim Adamları" alt başlı-



ğında (burada cinsiyetçi bir dil kullanımı da görülmektedir), her birine birer sayfa ayrılmış üç bilim insanının hepsi erkektir. Bunun devamında yer alan Ünite Değerlendirmesi kısmında çocuklardan, tamamı erkek mucitlerden oluşan 5 ayrı ismin icatlarıyla eşleştirilmesi istenmektedir. Kitapların yansıttığı bilim dünyasına bir kadın ancak yine cinsiyete dayalı geleneksel roller çerçevesinde yani "ev kadını" kimliğiyle doğrudan ilgili bir icat yaparak, bulaşık makinesini bularak girebilmektedir.

Ders kitapları hem kadını hem de erkeği toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılara uygun roller, mekânlar ve eylemler içinde sınırlandırarak, cinsiyetçi bakış açısını yeniden üretiyor görünmektedir. Bu bakışın belirleyici göstergelerinden biri olan kadını salt "anne ve eş", erkeği de "dışarıda çalışan" olarak betimlemek, yalnızca geleneksel düşünüş

biçimlerini pekiştirmemekte, aynı zamanda özellikle kızların eğitsel ve mesleki ideallerine ve seçeneklerine ilişkin oldukça sınırlı bir çerçeve sunmaktadır<sup>88</sup>. Bu kitapların sunduğu dünyada, bireysel yetilerini kullanarak ev dışında başka alanlarda sorumluluk üstlenmiş kadın, ayrıksı bir durum yansıtmaktadır. Böyle bir kadın imgesiyle karşı karşıya kalan kız çocuklarının, kendilerine 'uygun görülen' yaşam olanakları çerçevesinin sınırlılıkları içerisinde, geleceğe ilişkin beklentilerinin düzeyini çok erken bir yaşta aşağıya çekmeleri olasıdır. Bu nedenle, kadınların toplumsal işbölümünde erkeklere göre daha sınırlı ekonomik olanaklar ve saygınlık sağlayan mesleklere yönlendirilmesi sürecinde, cinsiyetçi ideolojiyi aktarma ve yeniden üretme aracı olarak ders kitaplarının oynadığı rol yadsınmaz.



Ders kitapları, kadın ve erkekleri toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılara uygun roller, mekânlar ve eylemler içinde sınırlayarak, cinsiyetçi bakış açısını yeniden üretmektedir.

## Neler Yapılabilir?

Türkiye’de gerek devlet kurumları gerekse sivil toplum örgütleri tarafından yürütülen çeşitli kampanyalar aracılığıyla kadınların ve kız çocuklarının eğitimi bağlamında önemli gelişmeler sağlanmıştır. Bu çalışmaların kapsamı okur-yazarlık kurslarından, rehberlik hizmetlerine, halk eğitim merkezlerinde açılan kurslardan, maddi destek mekanizmalarına kadar genişletilmiştir. Ülke genelinde yürütülen bütün bu çalışmaların ve kampanyaların yanı sıra, yerel bağlamda da çeşitli girişimler yürütülebilir. Bu bağlamdaki öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin, bölgesel farklılıkların ve önceliklerin ortaya çıkartılmasına yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Bu çerçevede özellikle kadınların ve kız çocuklarının yerel özellikler bağlamında değişkenlik gösterebilen eğitim ihtiyaçları analiz edilmeli ve sorunlar belirlenmelidir. Böyle bir başlangıç için, kentte bulunan yükseköğretim kurumlarından, ihtiyaç analizi yöntem ve teknikleri konusunda destek alınabilir.

2. Belirlenen eğitim sorunlarının çözümü için yerel mekanizmalar, kurumlar arası eşgüdüm sağlanarak harekete geçirilmelidir.

3. Kız çocukların okullulaşmasını sağlamak üzere ailelere yönelik bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları yürütülmelidir. Özellikle devletin ve sivil toplum kuruluşlarının yürüttüğü kampanyaların etkin biçimde duyurulması, maddi olanaklardan mahrum ailelere destek için yerel kaynakların devreye sokulması gerekmektedir.

4. Başta öğretmenler olmak üzere, okul yöneticilerine ve eğitim kurumlarındaki diğer personele toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik duyarlılık ve farkındalık eğitimleri verilmelidir. Bu tür hizmet-içi eğitimlerin, bir defalık farkındalık yaratmanın ötesinde, sürdürülebilir toplumsal cinsiyet duyarlılığını sağlaması gerektiği göz önünde tutulmalıdır.

5. Öğretmenler ve eğitimciler, okulda ve derslikte cinsiyet eşitliğini sağlamak için uygulayabilecekleri stratejiler, yöntem ve teknikler konusunda bilgilendirilmelidir. Özellikle derslik etkileşimi, öğretim yöntem ve ilkeleri, değerlendirme yöntemleri, disiplin yöntemleri, müfredat, ders kitapları vb. konularda toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısını edinmeleri ve bunları uygulamaya geçirmeleri sağlanmalıdır.

6. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama konusunda yaşadıkları deneyimleri paylaşabilecekleri ağlar (network) oluşturulmalı, beraberinde bölgesel ya da ulusal çalıştaylar aracılığıyla yeni bilgi biçimleri yapılandırılmalıdır.

7. Rehberlik hizmetleri geliştirilmeli, olumlu rol modelleriyle tanışmaları sağlanarak, kızların meslek tercihlerinin yelpazesi genişletilmelidir.

8. Okullarda eşitlik kulüplerinin kurulması özendirilmeli, söz konusu kulüpler kanalı ile öğrencilere yönelik eşitlik sohbetleri/seminerleri düzenlenmeli, insan hakları kulüpleri ile ortak çalışmalar yürütülmelidir. Bu açıdan Nevşehir’de Kadın Dostu Kentler Programı çerçevesinde oluşturulan eşitlik kulüpleri örnek çalışma olarak incelenebilir.





EĞİTİM /  
EGZERSİZLER







## Etkinlik 1: Neler Biliyoruz? Ne kadar Biliyoruz?

**Gerekli malzemeler:** Materyal 1-A, Materyal 1-B

**Süre:** 40 dk.

**Amaç:** Bu etkinlik, kadın ve eğitim konusunda bilgi boyutunda elde edilen kazanımların pekiştirilmesini amaçlamaktadır.

**Kazanımlar:** Bu etkinliğin sonunda katılımcılar, ulusal ve uluslararası çerçevede, kadınların eğitimi bağlamındaki eşitsizliğin göstergeleri konusunda edindikleri bilgiyi gözden geçirip, pekiştirebileceklerdir.

### Uygulama Yönergesi: (Toplam 25 dk.)

1. Etkinliğin amacını ve içeriğini açıkladıktan sonra, katılımcıları 2 kişilik gruplara ayırın.
2. Her gruba Materyal 1-A'yı dağıtın.
3. Grupların kendi içlerinde tartışarak, hiçbir soruyu boş bırakmadan Materyal 1-A'yı doldurmalarını isteyin.
4. Katılımcılara, bu etkinliğin bir sınav olmadığını, yanlış yanıt verme kaygısı yaşamamalarını, hatırladıkları çerçevede tahminlerde bulunabileceklerini belirtin.
5. Gruplar çalışmayı tamamlayınca Materyal 1-B'yi dağıtın ve verdikleri yanıtlarla, doğru yanıtları karşılaştırmalarını isteyin.
6. Her bir grubun sorulara verdikleri yanıtların gerçeğe ne kadar yakın/uzak olduğunu birlikte değerlendirmelerini sağlayın.

### Bilgilendirme ve Değerlendirme: (Toplam 15 dk.)

1. Katılımcıların verdikleri yanıtları, "gerçeğe en yakın ve gerçekten en uzak tahminler" çerçevesinde sınıflandırın ve tartışın. Böylelikle eğitim sürecinde hangi göstergelerin daha fazla/daha az dikkat çektiğini hep birlikte görmüş olacaksınız.
2. Katılımcılara, kadın ve eğitim konusundaki sayısal göstergelerin önemini hatırlatın ve daha önce bilmedikleri yeni şeyler öğrenip öğrenmediklerini sorun.
3. Bu göstergelere bakarak eğitimde cinsiyet eşitsizliğine ilişkin nasıl bir tablo gördüklerini değerlendirmelerini isteyin.

### Eylem Önerisi

Katılımcıları kendi yörelerindeki örgün ve yaygın eğitim istatistiklerini inceleyip, cinsiyetler arasındaki farklar üzerinde yerel bağlamda bilgi edinmeye teşvik edin, motivasyon sağlayın. Katılımcıların, yerel bağlamdaki sayısal göstergeleri kullanarak grafikler, afişler vb. hazırlayabileceklerini, bunları işyerlerindeki panolarda, sosyal medya hesaplarında, mesleki süreçlerinde (örneğin derslerde), yerel medya aracılığıyla kamuoyu ile paylaşabileceklerini vurgulayın.

## Materyal 1-A

### Sorular

1. UNESCO'ya göre, günümüzde küresel bağlamda yaklaşık 58 milyon çocuk eğitim sisteminin dışındadır. Bunların..... milyonu kız çocuklardır.
2. Dünya Ekonomik Forumu 2014 Cinsiyet Uçurumu raporuna göre Türkiye genel sıralamada 142 ülke arasında ..... sırada yer almıştır.
3. Dünya Ekonomik Forumu 2014 Cinsiyet Uçurumu raporuna göre, okur yazarlıkta....., , ilköğretime erişimde.... , ortaöğretime erişimde ..... sırada olduğumuz görülmektedir.
4. Toplam 17 YÖK üyesinin .....tanesi kadındır.
5. MEB web sitesinde, Türkiye'de Cumhuriyetinde görev yapmış toplam 76 adet Milli Eğitim Bakanı olduğu, bunların .... tanesinin kadın olduğu görülmektedir.
6. Türkiye'de 2013 yılı sonuçlarına göre 2.643.712 kişi okuma-yazma bilmemektedir. Okuma yazma bilmeyen nüfus içinde kadınların oranı %.....tür.
7. UNESCO istatistiklerine göre dünyada 15 yaş ve üstü 800 milyona yakın insan okuma yazma bilmemektedir. Bunların %..... kadınlar oluşturmaktadır.
8. YÖK 2014 istatistiklerine göre Türkiye'de toplam 176 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerin rektörlerinin ..... tanesi kadındır.
9. Yüksek okulların teknik bilimlerinde okuyanların %.....erkektir.
10. Yüksek okulların mühendislik fakültelerinde okuyanların %.....kadındır.

## Materyal 1-B

### Yanıtlar

1. UNESCO'ya göre, günümüzde küresel bağlamda yaklaşık 58 milyon çocuk eğitim sisteminin dışındadır. Bunların 30.6 milyonu kız çocuklardır.
2. Dünya Ekonomik Forumu 2014 Cinsiyet uçurumu raporuna göre Türkiye genel sıralamada 142 ülke arasında 125. sırada yer almıştır.
3. Dünya Ekonomik Forumu 2014 Cinsiyet uçurumu raporuna göre, okur yazarlıkta 102., ilköğretime erişimde 103., ortaöğretime erişimde 96. sırada olduğumuz görülmektedir.
4. 17 YÖK üyesinin 2'si kadındır.
5. MEB web sitesinde, Türkiye'de Cumhuriyetinde görev yapmış toplam 76 adet Milli Eğitim Bakanı olduğu, bunların 1 tanesinin kadın olduğu görülmektedir.
6. Türkiye'de 2013 yılı sonuçlarına göre 2.643.712 kişi okuma-yazma bilmemektedir. Okuma yazma bilmeyen nüfus içinde kadınların oranı %83'tür.
7. UNESCO istatistiklerine göre dünyada 15 yaş ve üstü 800 milyona yakın insan okuma yazma bilmemektedir. Bunların %64'ünü kadınlar oluşturmaktadır.
8. YÖK 2014 istatistiklerine göre Türkiye'de toplam 176 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerin rektörlerinin 14 tanesi kadındır.
9. Yüksekokulların teknik bilimlerinde okuyanların % 70'i erkektir.
10. Yüksekokulların mühendislik fakültelerinde okuyanların % 28'i kadındır.



## Etkinlik 2: Dirençle Başa Çıkmak

**Gerekli malzemeler:** Materyal 2-3-4 ve 5

**Süre:** 55 dk.

**Amaç:** Bu etkinlik, kadınların ve kız çocuklarının eğitiminin önündeki kültürel ve toplumsal engeller çerçevesinde eğitimcilerin neler yapabilecekleri, ailelerin direnç geliştirdikleri noktalara ilişkin ne gibi stratejiler geliştirebilecekleri konularında derinlikli bir analizi amaçlamaktadır.

**Kazanımlar:** Bu etkinliğin sonunda katılımcılar, kadınların ve kız çocuklarının eğitiminin önündeki kültürel ve toplumsal engeller konusunda edindikleri bilgiyi kullanarak,

1. Bu engellerin aşılabilmesi için öğretmenlik rolü çerçevesinde neler yapabileceklerini analiz edebilecekler,
2. Bu konuya ilişkin çözüm önerileri geliştirebilecekler,
3. Kızların eğitim hakkını hayata geçirebilmek için çözüm stratejilerini oluştururlarken, yasal çerçeveyi ve uluslararası sözleşmeler aracılığıyla kazandıkları bilgiyi işe koşabileceklerdir.

### Uygulama Yönergesi: (Toplam 40 dk.)

1. Katılımcılara etkinliğin amacını ve içeriğini açıkladıktan sonra, 6 gönüllüye ihtiyaç duyduğunuzu belirtin.
2. Gönüllü katılımcıları 3 çift olarak eşleştirin. Her çiftte Materyal 2’de yer alan 3 farklı senaryodan bir tanesini vererek canlandırmalarını isteyin.
3. Katılımcılara rollerini canlandırırken kullanacakları argümanları (itiraz ve ikna çerçeveleri) düşünmeleri için birkaç dakika zaman verin.
4. Her bir gruba canlandırmayı en fazla 10 dakika içinde bitirmeleri gerektiğini hatırlatın.
5. İzleyici konumunda olan diğer katılımcılardan, canlandırılan kişilerin itirazlarındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemelerini isteyin. Canlandırma sonunda bu belirlemeleri tartışın.

### Bilgilendirme ve Değerlendirme: (Toplam 15 dk.)

1. Canlandırmalarda ortaya çıkan durumları daha önce deneyimleyip deneyimlemediklerini sorun. Bu tür deneyimler yaşadıysa, sorunları çözebilmişler mi? Nasıl? Çözemediyseler neden?
2. Materyal 3-4 ve 5’i katılımcılara dağıtın, inceleyerek hatırlamalarını sağlayın.
3. CEDAW 10. madde metnini bir katılımcıdan yüksek sesle okumasını isteyin. TC Anayasa’sının 90. Maddesi uyarınca, onaylanmış uluslararası sözleşmelerin Kanun Hükmünde olduğunu belirtin.
4. Yerel bağlamda, kadınların ve kızların eğitim hakkını kullanmasının önünde “yöreye özgü” başka engeller bulunup bulunmadığını sorun. Bunlara ilişkin olarak neler yapılabileceğini tartışmalarını sağlayın.

### Eylem Önerisi

Yerel çerçevede, kız çocuklarını okula göndermeyen ailelere yönelik çalışmalarda, özellikle kadın öğretmenlerin "olumlu rol modeli" olabileceğini hatırlatarak, bu amaçla yapılacak etkinlikler düzenlemeleri (örneğin meslektaş gruplarıyla ev ziyaretleri vb.) için teşvik edin.

### Materyal 2

#### Grup 1.

Kızını okula göndermek istemeyen bir baba ile onu ikna etmeye çalışan öğretmeni canlandırınız.

#### Grup 2.

Kızını okula göndermek istemeyen bir anne ile onu ikna etmeye çalışan öğretmeni canlandırınız.

#### Grup 3.

Kardeşini okula göndermek istemeyen bir erkek kardeş ile onu ikna etmeye çalışan bir öğretmeni canlandırınız.

### Materyal 3

#### ICEDAW Madde 10 -Eğitim Hakkı

Taraf Devletler eğitim alanında kadınların erkeklerle aynı haklara sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımcılığı tasfiye etmek üzere gerekli her türlü tedbiri ve kadınlarla özellikle erkeklerin eşitliğine dayanan aşağıdaki tedbirleri alır:

- Meslek ve sanat rehberliği verilmesinde, kentsel alanlarda olduğu gibi kırsal alanlarda da eğitim kuruluşlarına girme ve bu kuruluşlardan diploma almada eşit şartların sağlanması; bu eşitlik okul öncesi eğitim ile genel, teknik, mesleki ve yüksek teknik eğitimde ve her çeşit mesleki öğretimde sağlanır;
- Aynı öğretim programına katılmaları, aynı sınavlara girmeleri, nitelik bakımından aynı düzeydeki eğitimcilerden eğitim almaları, aynı nitelikteki bina ve eğitim araçlarına sahip olmaları sağlanır;



- c) Erkeklerin ve kadınların kalıplaşmış rolleriyle ilgili kavramların eğitimin her düzeyinden ve biçiminden tasfiye edilmesi için karma eğitim ve bu amaca ulaşılmasına yardımcı olacak diğer eğitim türleri teşvik edilir ve özellikle okul kitapları ve ders programları gözden geçirilir ve bu öğretim metoduna göre uyarlanır;
- d) Burs ve diğer eğitim yardımlarından yararlanmada aynı imkânlar sağlanır;
- e) Erkekler ile kadınlar arasında varolan eğitim açığını mümkün olan en kısa sürede kapatmayı amaçlayan yetişkinler için programlar ile okuma yazma programları da dahil, sürekli eğitim programlarına katılmaları konusunda aynı imkanlar sağlanır;
- f) Kız öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi ve okuldan erken ayrılan kızlar ve kadınlar için eğitim programları düzenlenir;
- g) Spora ve beden eğitimine faal olarak katılmalarını sağlamak için aynı imkânlar tanınır;
- h) Aile planlaması hakkında bilgi ve tavsiyeler dâhil, aile sağlığını ve iyiliğini sağlayamaya yardımcı olacak özel bazı eğitsel bilgiler verilir.

#### Materyal 4

##### **Materyal 4. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Madde- 42:**

İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.

#### Materyal 5

##### **1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu:**

**Genellik ve eşitlik ilkesi:** Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. (Madde-4)

**Eğitim hakkı ilkesi:** İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır (madde-7)  
**Fırsat ve imkân eşitliği ilkesi:** Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır (madde-8).

**Karma eğitim ilkesi:** Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklarına göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir (madde 15).



## Etkinlik 3: Okulun Soğuk İklimi

**Gerekli malzemeler:** Materyal 6, Materyal 7

**Süre:** 50 dk.

**Amaç:** Bu etkinlik, katılımcıların okul ve derslik yaşantılarında ortaya çıkan cinsiyete dayalı ayrımcılıkları ele alıp tartışmalarını ve çözüm önerileri geliştirmelerini amaçlamaktadır.

**Kazanımlar:** Bu etkinliğin sonunda katılımcılar, okuldaki toplumsallaşma sürecinde karşılaşılan cinsiyet ayrımcılığı konusunda edindikleri bilgiyi kullanarak,

1. Hem kendi öğrencilik deneyimlerini hem de öğretmenlik rolleri çerçevesindeki olumlu/olumsuz yaşantılarını analiz edebilecekler,
2. Cinsiyet ayrımcılığıyla mücadelede eğitimciler olarak hangi becerileri geliştirmeleri gerektiği konusunda farkındalık ve duyarlılık geliştirebilecekler,
3. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda okul yaşantılarının önemini, eğitimci gözüyle değerlendirebileceklerdir.

### Uygulama Yönergesi: (Toplam 40 dk.)

1. Katılımcılara etkinliğin amacını ve içeriğini açıklayın. Bu etkinliğin, cinsiyetlerinden dolayı maruz kaldıkları ayrımcılık deneyimlerine ilişkin düşüncelerini ve duygularını birbirleriyle paylaşmaları ve eğitimciler olarak öğrencilere benzer davranışlar sergileyip sergilemediklerini düşünmeleri için önemli bir fırsat olduğunu belirtin.
2. "Cinsiyet ayrımcılığı" kavramı üzerine kısa bir beyin fırtınası düzenleyin. Bu kavrama ilişkin gündelik yaşamda karşılaşılabilecek örnekler vermelerini isteyin.
2. Katılımcılara Materyal 6'yı dağıtın ve içerdiği sorular çerçevesinde, öğrencilik yaşantılarını anımsamaları için zaman tanıyın (5 dakika).
3. Katılımcılardan anımsadıkları deneyimleri paylaşmalarını isteyin. Her bir katılımcının söz aldığından emin olun. (Eğer konuşmaya isteksizlerse, kendi öğrencilik deneyimleriniz bağlamında ilk paylaşımı siz yapın.)
4. Katılımcılara Materyal 7'yi dağıtın ve içerdiği sorular çerçevesinde, bu defa eğitimci rolleri bağlamında öğrencilerle yaşadıkları deneyimleri gözden geçirmeleri için zaman tanıyın (5 dakika).
5. Katılımcılardan, bu defa eğitimci rolleri çerçevesindeki deneyimlerini paylaşmalarını isteyin. (Etkinliğin bu aşamasında, katılımcılar diğerleri tarafından yargılanma/eleştirilme kaygısı taşıdıkları için konuşmaya istekli olmayabilirler. Bu noktada, eğitimcilerin de bu toplumun kültürü ile yetiştiklerini, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin özel bir duyarlılık ve farkındalık eğitimi de almadıkları için, farkında olmadan ayrımcılık içeren tutum ve davranışlar sergileyebildiklerini belirtin. Özeleştiri ve meslektaş değerlendirmesi yapmaları için cesaretlendirin.)

**Bilgilendirme ve Değerlendirme: (Toplam 15 dk.)**

1. Okul iklimi içinde deneyimlenen "cinsiyet ayrımcılığı" konusundaki ortaklıklar ve farklılıklar konusunda tartışmalarını sağlayın.
2. Bu etkinliğin katılımcılar açısından yeni farkındalıklar geliştirip geliştirmediğini sorun.
3. **Toplumsal Cinsiyet Eşitliği:** Fırsatları kullanma, kaynakların ayrılması ve kullanımında, hizmetlere ulaşmada bireyin cinsiyeti nedeni ile ayrımcılığa maruz kalmaması/ayrımcılık yapmamasıdır. Bu tanımı, altı çizili kısımları vurgulayarak okuyun, mümkünse tahtaya yazın.
4. Bu konuda yapılmış bilimsel çalışmaları okumaya yönlendirin.

**Eylem nerisi**

Katılımcılar, kendi tutum ve davranışlarını test etmek amacıyla, cinsiyet ayrımcılığından arındırılmış bir okul/derslik iklimi için öz-değerlendirme formları geliştirebilirler. Sosyal medya aracılığıyla, tartışma forumları oluşturarak, konuyla ilgili deneyimlerini paylaşabilirler. Katılımcıları hem bu konularda, hem de çalıştıkları kurumda konuyla ilgili bilgi, farkındalık ve duyarlılık sağlayacak çalışmalar düzenleme konusunda teşvik edin.

**Materyal 6**

1. Eğitim yaşantılarınız boyunca, okulda/derslikte cinsiyetinizden dolayı bir ayrımcılığa uğradınız mı?
  - a) Evet
  - b) Hayır
  - c) Ben uğramadım ama tanık oldum
2. Maruz kaldığınız ya da tanık olduğunuz cinsiyet ayrımcılığı hangi eğitim basamağında gerçekleşti? Kaçıncı sınıftaydınız?
3. Maruz kaldığınız ya da tanık olduğunuz cinsiyet ayrımcılığını kim gerçekleştirdi? Aktörü kimdi? (ğretmen, müdür, müdür yardımcısı, okul alışanı)
4. Olay nasıl gerçekleşti?
5. Siz nasıl tepki verdiniz?

## Materyal 7

1. Mesleki yaşantılarınız boyunca, okulda/derslikte, bir öğrenciye cinsiyetinden dolayı ayrımcılık yaptınız mı?

**Yanıtınız "evet" ise;**

2. Olay nasıl gerçekleşti?

3. Öğrenciniz nasıl tepki verdi?

4. Öğrenciniz neler hissetmiş olabilir?

**Yanıtınız "hayır" ise;**

5. Meslektaşlarınızın okulda/derslikte, bir öğrenciye cinsiyetinden dolayı ayrımcılık yaptığına tanık oldunuz mu?

6. Olay nasıl gerçekleşti?

7. Öğrenci nasıl tepki verdi?

8. Öğrenci neler hissetmiş olabilir?

9. Siz nasıl tepki verdiniz?

10. Siz neler hissettiniz?



## Etkinlik 4: Örnek Olay İncelemesi: “Taciz Timi”

### **Gerekli malzemeler:** Materyal 8

- Her grup için büyük boy kağıt (A3)
- Her grup için farklı renkte 4 adet keçeli kalem
- Her grup için 4 farklı renkte örgü ipi (her bir renkten 6’şar adet 1,5 metre uzunluğunda kesilmiş ip parçaları etkinliktan önce hazırlanmış olmalı)

**Süre:** 75 dk.

**Amaç:** Bu etkinlik, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitim kurumlarındaki görünümüne ilişkin çarpıcı bir örnek olayın analizini içermektedir. Katılımcıların, kadınların eğitim süreçlerinde yaşadıkları cinsiyete dayalı ayrımcılık sorununu, demokratik toplumun ana aktörleri arasındaki işbirliğinin önemi çerçevesinde ele alıp tartışmaları ve görüş geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

**Kazanımlar:** Bu etkinliğin sonunda katılımcılar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitim kurumlarındaki görünümüne ilişkin bir örnek olaydan hareketle,

1. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin çözümünde demokratik toplumun ana aktörlerinin işbirliği içinde çalışmalarının önemini somut bir biçimde örnekleyebilecekler,
2. Hem bir yurttaş hem de bir eğitimci olarak demokratik süreçlerde, hak ve sorumluluk çerçevesi içinde, kendi rollerine ilişkin farkındalık geliştirebilecekler, eylem motivasyonu kazanabileceklerdir.

### **Uygulama Yönergesi: (Toplam 60 dk.)**

1. Etkinliğin amacını ve içeriğini açıkladıktan sonra, katılımcıları eşit sayıdan oluşan 4 gruba ayırın.
2. Örnek olayın yazılı olduğu Materyal 8’i gruplara dağıtın ve okumaları için zaman tanıyın. Bu olayın bir senaryo değil, gerçekte yaşanmış olduğunu vurgulayın/hatırlatın.
3. Grupların her birine, demokratik toplumun vazgeçilmez 4 aktörünü temsil edeceklerini söyleyin. Bu aktörler; *“yurttaşlar, sivil toplum kuruluşları, hükümet ve medya”*dır.
4. Her gruba büyük boy bir kâğıt ve 1’er adet farklı renkte kalem dağıtın.
5. Temsil ettikleri aktörlerin, demokratik bir toplum içinde oynadıkları rol üzerinde düşünmeleri için 10 dakika süre verin. Bu süre sonunda, her grubun temsil ettiği aktörün, örnek olay çerçevesindeki sorunun çözümü için neler yapabileceğini, en az 3 madde olacak şekilde, liste halinde yazmalarını isteyin.
6. Grupların oluşturdukları listeleri diğerleriyle paylaşmalarını sağlayın. Katılımcıların, bu listeler hakkında uzlaşmaları için fikir alış verişini yapmalarının önemli olduğunu, gerekirse listelerinde değişiklik yapabileceklerini söyleyin. (10 dk.)
7. Katılımcılar yeniden gruplarına dönsünler ve bu defa diğer aktörlerden ne beklediklerine ilişkin bir beyin fırtınası yapsınlar. Örnek olay çerçevesinde kendi işlevlerini yerine getirebilmek için diğer “aktör”lerden ne talep ediyorlar?
8. Bu talepleri ayrı başlıklar altında listeleyip kâğıdın boş olan diğer yüzüne yazsınlar. Her bir aktörden, çok önemli gördükleri en az 1 talepte bulunmaları gerektiğini hatırlatın. (15 dk.)



9. Gruplardan taleplerini yazdıkları kâğıtları odanın ortasına getirmelerini ve aralarında 1 metre mesafe olacak şekilde, bir kare oluşturacak biçimde yere koymalarını isteyin (Bkz. örnek çizim). Grup üyeleri kâğıtlarının olduğu köşelerde durmalı.

10. Her bir gruba 3'er adet farklı renkteki ipleri dağıtın. (Örneğin "medya" grubu kırmızı renkli 3 adet iple çalışsın. İp sayısı grubun talep sayısına göre arttırılabilir). İpler grubun bir üyesinin elinde olsun.

11. Katılımcılara aktörler arası 4 pazarlık turu yapacaklarını, her bir grubun diğer aktörlerden talep ettiklerini sırayla pazarlığa açacaklarını söyleyin.

12. Her turda bir "aktör"ün talepleri müzakere edilecek şekilde, gruplara sırayla söz verin ve diğer aktörlerden talep ettikleri maddeyi okumalarını ve bu talebi karşılıklı tartışmalarını isteyin. Pazarlık sonunda talep kabul edilirse, talepte bulunan grup kendi ipinin diğer ucunu ilgili gruptan birine uzatmalı ve etkinlik boyunca ipler bırakılmamalı. (30 dk.)

13. Süreç sona erdiğinde, katılımcıların tamamı ellerinde farklı renkte iplerin ucunu tutuyor olacaklar ve temsil ettikleri aktörler arasındaki ilişki ağı somut olarak ortaya çıkmış olacak. Bu şemayı bozmadan, değerlendirme bölümüne geçin.

### **Bilgilendirme ve Değerlendirme: (Toplam 15 dk.)**

11. Katılımcılardan oluşturmuş oldukları ağ çerçevesinde düşüncelerini isteyin. Örnek olay bağlamındaki sorunun çözümünde, demokratik toplumun 4 ana aktörünün hangi açılardan işbirliği yapabileceğini yeniden gözden geçirmelerini ve tartışmalarını sağlayın.

2. Katılımcılara, "toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından, yaşadığınız toplumda (yerel ya da ulusal bağlamda) hangi bağlantıların iyi kurulmadığını düşünüyorsunuz?" sorusunu yöneltin. Kendi oluşturdukları işbirliği ağı çerçevesinde yanıtlamalarını ve tartışmalarını sağlayın.

### **Eylem Önerisi**

Katılımcıları, kadınların eğitimi ile ilgili sorunların çözümünde, yerel bağlamdaki farklı aktörlerle (üniversiteler, MEB yerel teşkilatı, STK'lar, yurttaşlar, yerel yönetimler, yerel medya vb.) işbirliği içinde yürütülecek çeşitli çalışmaları projelendirmeye teşvik edin.

### **Kolaylaştırıcılar İçin Ek Açıklama**

1. Bu etkinliği, grup büyüklüğüne göre daha az sayıda "aktör" kullanarak daha kolay hale getirebilirsiniz. Örneğin sadece "yurttaşlar" ve "hükümet" ya da "STK" ve "medya" ile çalışabilirsiniz. Ya da söz konusu örnek olay çerçevesinde, "öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi, veliler" gibi farklı aktörler kullanabilirsiniz. Yine bu aktörler arasından 2 ya da 3'ünü seçebilirsiniz.

2. Aktörlerin taleplerinin sayısını çoğaltabilirsiniz.

3. Bu etkinlikte dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, pazarlık turlarındaki tartışmayı kısa tutmaktır. Gruplara bunun bir yarış gibi algılanmaması gerektiğini, işbirliği ve dayanışmanın hissedilmesinin önemli olduğu hatırlatılmalıdır.

## Örnek Çizim

Bu örnek çizimdeki her bir kare, her bir grubun çalışma kağını temsil etmektedir.

### **YURTTAŞLAR**

STK'lardan Talepler

- 1.
- 2.

Medyadan Talepler

- 1.
- 2.

Hükümetten Talepler

- 1.
- 2.

### **MEDYA**

Yurttaşlardan Talepler

- 1.
- 2.

STK'lardan Talepler

- 1.
- 2.

Hükümetten Talepler

- 1.
- 2.

### **SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI**

Yurttaşlardan Talepler

- 1.
- 2.

Medyadan Talepler

- 1.
- 2.

Hükümetten Talepler

- 1.
- 2.

### **HÜKÜMET**

Yurttaşlardan Talepler

- 1.
- 2.

STK'lardan Talepler

- 1.
- 2.

Medyadan Talepler

- 1.
- 2.

## Materyal 8: Örnek Olay

(19 Şubat 2015 tarihli Radikal Gazetesi'nden alınmıştır)

### Müdür Yardımcısından Kısa Etekli Kızlara "Taciz Timi"

**Kepez Atatürk Anadolu Lisesi müdür yardımcısı Filiz G., okuldaki 31 sınıf başkanını toplayarak, "Bu okulda kızlar mini etek giyiyor. Bu tacize açık bir durum. Böyle giyerlerse tacizi hak ediyorlar. Erkek öğrencilerden bir tim kuracağım. Erkekler mini etek giyen kızları önce uyaracak. Eğer devam ederlerse taciz yapılacak" dedi.**

ANTALYA – Kepez Atatürk Anadolu Lisesi'ne yeni atanan kadın müdür yardımcısının, kız öğrencilerin kısa etek giymesini önlemek için erkek öğrencileri peşlerine takıp bundan vazgeçirme önerisi, Öğretmenler Kurulu toplantısı tutanağına yansdı. Eğitim- Sen olaya tepki gösterirken, Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürü Hüdayi Vural, olaya ilişkin soruşturma açıldığını ve konuyu takip edeceklerini açıkladı.

Varsak Lisesi'nden geçen hafta Kepez Atatürk Anadolu Lisesi'ne atanan ve Almanca öğretmeni olan Müdür Yardımcısı Filiz G., 9 Şubat pazartesi günü okuldaki 31 sınıfın başkanı öğrencilerle toplantı yapıp, kılık kıyafet konusunu görüştü. İddiaya göre toplantıda kısa etek giyen kızlara karşı önlemler de sınıf başkanları toplantısında ele alındı.

Sınıf başkanı öğrencilerden bazıları, toplantıda neler konuşulduğunu okul diğer öğretmenlerine anlattı. Öğrencilerin iddiasına göre Müdür Yardımcısı Filiz G., "Bu okulda kızlar kısa etek giyiyor, tayt giyiyor, okul kıyafeti giymiyor" dedi. Filiz G., bunun önlenmesi için de kısa etek giyen kız öğrencilerin peşine erkek öğrencilerin takılmasını, bundan rahatsız olacak kızların düzgün giyinmek zorunda kalacağını söyledi.

### TUTANAKTAKİ İFADELER

Filiz G.'nin sınıf başkanlarıyla yaptığı toplantıdaki sözleri, 10 Şubat günü yapılan Öğretmenler Kurulu toplantısında gündeme geldi. Müdür Yardımcısı Filiz G. ile bir öğretmen arasında söz konusu iddialara ilişkin konuşma, kurulun toplantı tutanakları kaydına da alındı. Müdür yardımcısı Filiz G.'nin kılık kıyafet konusunda herkesin desteğini beklediği ve bu konuda işbirliği içinde olunması gerektiği yönündeki sözlerinin ardından bir öğretmen, sınıf başkanlarıyla yapılan toplantıdaki sözleri sordu.

Öğretmen, sınıf başkanları tarafından kendilerine aktarılan sözlerde yanlış anlaşılma olabileceğini belirterek, Müdür Yardımcısı Filiz G.'ye "Bu toplantıda kısa etek giyen kız öğrencilere yaptığınız uyarı konusunda yanlış anlaşılma olmuş mudur? Sadece soruyorum, 'Mini etek giyen kız öğrencilerin peşine erkek öğrenci takalım' dediniz mi?" diye sordu.

Bunun üzerine Filiz G., "Evet söyledim. Aşırılıklara göz yumarsak, taciz edilirse kim suçludur?" karşılığını verdi. Öğretmen ise "Tabi ki taciz eden suçludur. Bu yaklaşımınız doğru değil" dedi.

### **EĞİTİM- SEN'İN SUÇ DUYURUSU**

Eğitim- Sen Antalya Şube Başkanı Kadir Öztürk, 17 Şubat salı günü Kepez Atatürk Anadolu Lisesi'ne giderek sendika üyesi öğretmenlerle görüştü. Olayın doğru olduğunu, Öğretmenler Kurulu toplantısında konuşmaların tutanak altına alındığını belirten Kadir Öztürk, şunları söyledi:

"Kılık kıyafet yönetmeliği var ve bunun dışına çıkılamaz. Yapılan iş doğru değil. Resmen kız öğrenciler hedef gösteriliyor. Yeni Özgecan'lar yaratılmak isteniyor. Normalde bir öğretmen ve müdür yardımcısının böyle bir konuşma yapma yetkisi yoktur. Erkek öğrencilere 'taciz edin' demek suça teşviktir. Müdür yardımcısı hakkında suç duyurusunda bulunacağız."

### **'ÖĞRENCİLERİMLE KONUŞTUĞUM ÖZELİMDİR'**

DHA muhabirinin görüşünü aldığı Müdür Yardımcısı Filiz G. kısa etek giyenlerin peşine erkek öğrencileri takacağı iddialarını kabul etmedi, "Öğrencilerimle konuştuğum her şey özeldir. Toplantıda yaptığımız konuları dışarıya anlatmayız. Ben sınıf başkanlarımla her gün toplantı yapıyorum. Sınıf düzeni, defterler, sınıf temizliği sürekli konuşuyoruz, her konuda konuşuyoruz. Olması gerekenleri kurulda konuştuk. Bunlar nereden çıkıyor bilemiyorum" dedi.

### **MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRÜ: SORUŞTURMA AÇILDI**

Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürü Hüdayi Vural, olaya ilişkin soruşturma açıldığını ve konuyu takip edeceklerini açıkladı. Vural, "Doğru mu, değil mi, ifadelerini almadan bir şey söylemek mümkün değil. Teftiş sonucuna göre bilgi vereceğiz" dedi.

Eğitim- Sen Antalya Şube Başkanlığı'nca Kepez Atatürk Anadolu Lisesi'ndeki olaya ilişkin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne inceleme talebinde bulunuldu. Sendikanın yazılı başvurusunda, kadın müdür yardımcısının sözlerin doğruluğunun araştırılması ve konu hakkında sendikaya bilgi verilmesi, söz konusu iddia doğru ise hukuksal işlemlerin başlatılmasını istenildi.

(Mehmet ÇINAR / DHA)



## Etkinlik 5: Eğitimde Cinsiyet Eğitliğini Sağlamak İçin

**Gerekli malzemeler:** Materyal 9

**Süre:** 45 dk.

**Amaç:** Bu etkinlik, toplumsal cinsiyet eğitliğinin sağlanmasında, eğitimcilerin, okul örgütlerinin ve hükümetlerin işlevlerinin ele alınıp tartişilmesini amaçlamaktadır.

**Kazanımlar:** Bu etkinliğin sonunda katılımcılar, toplumsal cinsiyet eğitliğinin sağlanmasında, eğitim sisteminin ana aktörlerinin rolleri ve sorumlulukları bağlamında, hayata geçirilebilecek çeşitli öneriler ve eylem stratejileri geliştirebileceklerdir.

### **Uygulama Yönergesi: (Toplam 30 dk.)**

1. Etkinliğin amacını ve içeriğini açıkladıktan sonra, katılımcıları 3'er kişilik gruplara ayırın.
2. Materyal 9'u gruplara dağıtın.
3. Her bir başlık altında en az 5'er adet öneri geliştirmelerini isteyin.
4. Bütün gruplar hazır olduğunda, sonuçları büyük grupla paylaşmalarını isteyin.

### **Bilgilendirme ve Değerlendirme: (Toplam 15 dk.)**

1. Katılımcıları oluşturmuş oldukları önerilerin ortaklık ve farklılıkları çerçevesinde tartişmaya yönlendirin.
2. Katılımcılara, "bu önerileri geliştirirken, aldığınız eğitimin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?" ve "Nasıl bir katkısı oldu?" sorularını yöneltin. Eğitim süreçlerinin etkilerini ve kazanımlarını tartişmalarını sağlayın.

### **Eylem Önerisi**

Bir defalık farkındalık yaratmanın ötesinde, sürdürülebilir toplumsal cinsiyet duyarlılığı için, eğitimcilerin hizmet-içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda katılımcıları, ulusal ve uluslararası meslektaş ağları (network) oluşturmaları, STK'lardan ve üniversitelerden periyodik eğitim desteği talep etmeleri, yerel bağlamdaki farklı aktörlerle (üniversiteler, MEB yerel teşkilatı, STK'lar, yurttaşlar, yerel yönetimler, yerel medya vb.) işbirliği yapmaları konularında teşvik edin.





## Materyal 9

**Eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamak için neler yapılmalı?**

BİREYSEL OLARAK YAPABİLECEKLERİM	OKUL ÖRGÜTÜNÜN YAPABİLECEKLERİ	MİLLİ EĞTİM BAKANLIĞININ YAPABİLECEKLERİ

## DİPNOTLAR

<sup>1</sup> WEF Gender Gap Report, 2014.

<sup>2</sup> Söz konusu sözleşmelerin ilgili maddeleri için bkz. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İçin Ek Bilgiler-1.

<sup>3</sup> UNESCO, 2012.

<sup>4</sup> Tan, M. (2000). Eğitimde Kadın-Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği. M. Tan, Y. Ecevit ve S. S. Üşür (Haz.) Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset içinde (s.30). İstanbul: TÜSİAD.

<sup>5</sup>1995.

<sup>6</sup> Pekin, 69. Madde. İlgili maddenin tamamı için bkz. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İçin Ek Bilgiler-1.

<sup>7</sup> TÜSİAD, 2000.

<sup>8</sup> Tan, 2000.

<sup>9</sup> BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, on sekiz yaşın altında yapılan evlilikleri "çocuk evliliği" olarak tanımlar. Bu tanımdaki evlilik, hukuki geçerliliği olan evlilikten farklı, örneğin Türkiye'de imam nikahı olarak bilinen kayıt dışı beraberliklerdir.

<sup>10</sup> Türk Medeni Kanununun 124. Maddesine göre "erkek ve kadın onyedi yaşını doldurmadıkça evlenemez". Bkz. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İçin Ek Bilgiler-2.

<sup>11</sup> TÜİK, 2013. Bu konudaki detaylı açıklamalar için bkz. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İçin Ek Bilgiler-3.

<sup>12</sup> 2011.

<sup>13</sup> HÜNEE, 2008.

<sup>14</sup> UNICEF, Dünya Çocuklarının Durumu Raporu, 2005.

<sup>15</sup> KSGM, 2009.

<sup>16</sup> Tan, 2000.

<sup>17</sup> Söz konusu tanımlar MEB'in ilgili yönetmeliklerinden derlenmiştir. Söz konusu tanımlar MEB'in ilgili yönetmeliklerinden derlenmiştir.

<sup>18</sup> AÇEV, ERG ve KA-DER, 2006.

<sup>19</sup> AÇEV, ERG ve KA-DER, 2006, s.

<sup>20</sup>1995.

<sup>21</sup> İlgili maddenin tamamı için bkz. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İçin Ek Bilgiler-1.

<sup>22</sup> AÇEV, ERG ve KA-DER, 2006.

<sup>23</sup> Bu konudaki TÜİK verileri için bkz. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İçin Ek Bilgiler-3.

<sup>24</sup> 2014.

<sup>25</sup> DİSK-AR, 2014.

<sup>26</sup> Onuncu Kalkınma Planı, 2013, s. 32.

<sup>27</sup> UNESCO, 2013.

<sup>28</sup> UNESCO Politika Belgesi, 2014.

<sup>29</sup> 2012.

<sup>30</sup> 2012, s. 34.

<sup>31</sup> TNSA, 2014, s. 26.

<sup>32</sup> A.g.e., s. 28.

<sup>33</sup> OECD, 2014, s. 318

<sup>34</sup> ERG, 2013.

<sup>35</sup> A.g.e

<sup>36</sup> Yükseköğretim İstatistikleri, 2012.

<sup>37</sup> Aksornkool, 2003.

<sup>38</sup> Tan, 2000.

<sup>39</sup> Toplantının ana teması "Tam İstihdama ve Nitelikli İşe Eşit Erişimlerinin Teşvik Edilmesi de Dâhil Olmak Üzere Kadınların ve Kız Çocuklarının Eğitim, Öğretim, Bilim ve Teknolojiye Erişim ve Katılımları"dır.

<sup>40</sup> Okulun soğuk iklimi (chilly climate) terimi, Hall ve Sandler'ın 1982'de yayınlanan "The classroom climate: A chilly one for women? Project on the Status and Education of Women. Association of American Colleges" adlı çalışmaları ile literatüre girmiştir.

<sup>41</sup> Younger ve Warrington, 2008.

<sup>42</sup> McLaren, 1989.

<sup>43</sup> Delamont, 1990; Gray ve Leith, 2004.

<sup>44</sup> Tan, 2000.

<sup>45</sup> Hall ve Sandler, 1982.

<sup>46</sup> Sadker ve Sadker, 1986.

<sup>47</sup> Delamont, 1990.

<sup>48</sup> Sadker, Sadker ve Zittleman 2009.

<sup>49</sup> Eccles ve Blumenfeld, 1985; Stanworth, 1990; Streitmatter, 1994; Li, 1999; Duffy, Warren ve Walsh, 2001; Tsouroufli, 2002; Smith, Hardman ve Higgins 2007.

<sup>50</sup> Tiedemann, 2006.

<sup>51</sup> Baç, 1997.

<sup>52</sup> UNESCO, 2004.

<sup>53</sup> Robinson, 1992; Renold, 2006.

<sup>54</sup> Baç, 1997.

<sup>55</sup> Sadker ve Sadker, 1985; Robinson, 1992; Renold, 2006.

<sup>56</sup> Myhill ve Jones, 2006.

<sup>57</sup> Sadker ve Sadker, 1985.

<sup>58</sup> 2007, s. 42.

<sup>59</sup> Bailey, 1993; Duffy et al., 2001.

<sup>60</sup> Streitmatter, 1994.

<sup>61</sup> 1997.

<sup>62</sup> Robinson, 1992; Streitmatter, 1994; Arnot, 2002; UNESCO, 2004; Tan, 2008.

<sup>63</sup> 2007.

<sup>64</sup> Tan, 2008.

<sup>65</sup> 2002.

<sup>66</sup> UNICEF, 2003.

<sup>67</sup> Brinkman, Jedinak, Rosen ve Zimmerman, 2011.

<sup>68</sup> Bu konuda detaylı bilgi için bkz. Esen, Y. (2013). Eğitim s¼reçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: Öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümlenme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2013, 5 (3), 757-782.

<sup>69</sup> Tan, 2000.

<sup>70</sup> Stanworth, 1990.

<sup>71</sup> Dökmen, 1995; Esen, 1998; Arslan, 2000; Esen ve Bağlı, 2003; Tanrıöver, 2003; Esen, 2007; Güvenli ve Tanrıöver, 2009.

<sup>72</sup> 2003.

<sup>73</sup> Öztürk vd., 2007a:14.

<sup>74</sup> Öztürk vd., 2007b: 106.

<sup>75</sup> Tekerek vd., 2007: 90.

<sup>76</sup> Coşkun, O. vd., 2007: 44.

<sup>77</sup> Dörttepe vd., 2007: 39.

<sup>78</sup> Dörttepe vd., 2007: 1.

<sup>79</sup> Dörttepe vd., 2007: 102.

<sup>80</sup> Göğün vd., 2007: 134.

<sup>81</sup> Dörttepe vd., 2007: 173.

<sup>82</sup> Öztürk vd., 2007a: 184.

<sup>83</sup> Atlıhan, A. vd., 2006: 134.

<sup>84</sup> Terim Semih Gemalmaz'a aittir. Bkz. "Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ölçütleri Açısından Taranmasıyla Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi", Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları içinde. B. Çotuksöken, A. Erzan ve O. Silier (Ed.). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2003, s.44.

<sup>85</sup> Bağlı ve Esen, 2003: 136.

<sup>86</sup> Çeviksoy ve Baran, 2006.

<sup>87</sup> Karagöz vd., 2007: 121.

<sup>88</sup> Tan, 2008.

## KAYNAKÇA

- AÇEV, ERG ve KA-DER, (2006). Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar. <http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz>
- Aksornkool, N. (2003). Gender-Sensitive Education for Bridging the Gender Gap. In J.P. Keeves and R. Watanabe (eds). International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region (Part One). Great Britain: Kluwer.
- Annot, M. (2002). Reproducing Gender. London: Routledge.
- Arslan, Ş. A. (2000). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik. Ankara: Başbakanlık KSSGM.
- Atlıhan, A. vd. (2006). İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı, İstanbul: MEB Yayınları.
- Baç, G. (1997). A Study on Gender Bias in Teachers’ Behaviors, Attitudes, Perceptions and Expectations toward Their Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağlı, M.T. ve Esen, Y. (2003). “Ders Kitabı Yazarları İçin İnsan Hakları Işığında Yol Gösterici Bazı Somut Öneriler”. Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin içinde, Bağlı, M.T. ve Esen, Y. (ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bailey, S.M. (1993). The Current Status of Gender Equity Research in American Schools. Educational Psychologist, 28 (4), 321-339.
- Birleşmiş Milletler Kadının Statüsü Komisyonu 55. Oturumu, 22 Şubat-4 Mart 2011. <http://yenikadininstatusu.aile.gov.tr/data/542a9422369dc31550b3ac43/ksk55.pdf>.
- Brinkman, G. B.; Jedinak, A.; Rosen, L. A. ve Zimmerman, T. S. (2011). Teaching Children Fairness: Decreasing Gender Prejudice among Children. Analyses of Social Issues and Public Policy, 11(1), 61—81.
- CEDAW Sözleşmesi. <http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr/html/19131/Uluslararası-Belgeler>
- Coşkun, O. vd. (2007). İlköğretim Türkçe 2 Ders Kitabı, Ankara: MEB Yayınları.
- Çeviksoy, O. ve Baran, E. (2006). Lise Türk Dili ve Edebiyatı 3, İstanbul: Serhat.
- Delamont, S.(1990). Sex Roles and the School. London: Routledge.
- DİSK-AR, 2014, <http://www.disk.org.tr/2014/04/disk-ar-cocuk-isci-sayisi-dunya-genelinde-azalirken-turkiyede-artti/>
- Dökmen, Z.(1995). “İlkokul Ders Kitaplarının Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi”, 3P, 3(2), s.38-44.
- Dörttepe, C. vd. (2007). İlköğretim Matematik 4 Ders Kitabı, Ankara: MEB Yayınları.
- Duffy, J.; Warren, K. ve Walsh, M. (2001). Classroom Interaction: Gender of Teacher, Gender of Student and Classroom Subject. Sex Roles, 45 (9-10), 579-593.
- Eccles, J.S. & Blumenfeld, P. (1985). Classroom Experiences and Student Gender: Are There Differences and Do They Matter? In L.C. Wilkinson ve C.B. Marrett (Eds.), Gender Influences in Classroom Interaction. (pp.79-114). Orlando: Academic Press.
- ERG Eğitim İzleme Raporu 2013 Basın Dosyası. <http://erg.sabanciuniv.edu/tr/node/1139>
- Esen, Y. (1998). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: ilköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yapılmış Bir İçerik Çözümlemesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: A.Ü.S.B.E.
- Esen, Y. (2007). “ Sexism in School Textbooks Prepared under Education Reform in Turkey”. Journal For Critical Education Policy Studies, 5(2). <http://www.jceps.com/>
- Esen, Y. ve Bağlı, M.T. (2003). İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme. A.Ü.E.B.F. Dergisi, cilt:35, sayı:1-2, s.143-154.
- Göğün, Y. vd. (2007). İlköğretim Matematik 2 Ders Kitabı, İstanbul: MEB Yayınları.
- Gray, C. ve Leith, H. (2004). Perpetuating Gender Stereotypes in the Classroom: A Teacher Perspective. Educational Studies, 30 (1), 3-17.

Güvenli, G. ve Tanrıöver, H.U. (2009). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları İçinde, Tüzün, G. (ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Hall, R. M. ve Sandler, B. R. (1982). The Classroom Climate: A Chilly One for Women? Project on the Status and Education of Women. Association of American Colleges. [http://www.aacu.org/psew/publications/Classroom\\_Climate\\_ChilyOne.pdf](http://www.aacu.org/psew/publications/Classroom_Climate_ChilyOne.pdf).

HÜNEE, (2008).Türkiye'nin Demografik Dönüşümü Doğurganlık, Aile Planlaması, Anne-Çocuk Sağlığı ve Beş Yaş Altı Ölümlerdeki Değişimler: 1968-2008. [http://www.hips.hacettepe.edu.tr/TurkiyeninDemografikDonusumu\\_220410.pdf](http://www.hips.hacettepe.edu.tr/TurkiyeninDemografikDonusumu_220410.pdf).

Karagöz, D. vd. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı, İstanbul: MEB Yayınları

KSGM, (2009). Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması. <http://www.hips.hacettepe.edu.tr/TKAA2008-AnaRapor.pdf>.

KSGM, Dördüncü Kadın Dünya Konferansı Sonuçları: Pekin Deklarasyonu ve Eylem Planı. <http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr/html/19131/Uluslararası-Belgeler>.

KSGM, Dördüncü Kadın Dünya Konferansı Sonuçlarının İzlenmesine Yönelik "Kadın 2000: 21. Yüzyıl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Kalkınma ve Barış" Konulu BM Genel Kurulu Özel Oturumu Pekin+5'in Sonuçları. <http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr/html/19131/Uluslararası-Belgeler>

Li, Q.( 1999). Teachers' Beliefs and Gender Differences in Mathematics: A Review. Educational Research, 41 (1), 63-76.

McLaren, P. (1989). Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy of Education. New York & London: Longman, 1989.

MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2013-2014 <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>

Myhill, D. ve Jones, S. (2006). She Doesn't Shout at No Girls': Pupils' Perceptions of Gender Equity in the Classroom. Cambridge Journal of Education, 36(1), 99-113.

OECD (2014), Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Öztürk, C. vd. (2007a). İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı, İzmir: Sürat Yayınları.

Öztürk, C. vd. (2007b). İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğrenci Çalışma Kitabı, İzmir: Sürat Yayınları.

Renold, E. (2006). Gendered Classroom Experiences. In C. Skelton, B. Francis ve L. Smulyan (Eds.), The Sage Handbook of Gender and Education. (pp.439-450). London: SagePub.

Robinson, K.H. (1992). Class-room Discipline: Power, Resistance and Gender. A Look at Teacher Perspectives. Gender and Education, 4(3), 273-288.

Sadker, M. P. ve Sadker, D. M. (1985). Sexism in the Schoolroom of the 80's. Psychology Today, 19(3), 54-57.

Sadker, M.P. ve Sadker, D.M. (1986). Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School. The Phi Delta Kappan, 67(7), 512-515.

Sadker, D.M.; Sadker, M.P. ve Zittleman, K.R. (2009). Still Failing at Fairness: How Gender Bias Cheats Girls and boys in School and What We Can Do About It. New York: Simon & Schuster.

Sayan, S. (2007). Kız Öğrencilerin Okul Yaşantılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Smith, F.; Hardman, F. ve Higgins, S. (2007). Gender Inequality in the Primary Classroom: Will Interactive Whiteboards Help? Gender and Education, 19 (4), 455-469.

Stanworth, M. (1990). Gender and Schooling: A Study of Sexual Divisions in the Classroom. Cambridge: The University Pres.

Streitmatter, J. (1994). Toward Gender Equity in the Classroom: Every Day Teachers' Beliefs and Practices. New York: State University.



Tan, M. (2000). Eğitimde Kadın-Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği. M. Tan, Y. Ecevit ve S. S. Üşür (Haz.) Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset içinde (s.30). İstanbul: TÜSİAD.

Tan, M. (2007). Eğitimde Cinsiyetçilik: Farkında mıyız? Kadın, 8 Mart, Eğitim-Sen Bülten Eki (s.15-18). Ankara: Desen.

Tan, M. (2008). Eğitim. M. Tan, Y. Ecevit, S. S. Üşür ve S. Acuner (Haz.) Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri içinde (s.23-105). İstanbul: TÜSİAD-KAGIDER.

Tanrıöver, H.U. (2003). Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı. B. Çotuksöken, A. Erzan ve O. Silier (Ed.). Ders kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları içinde (s. 106-122). İstanbul: Tarih Vakfı.

T.C. Kalkınma Bakanlığı, Onuncu Kalkınma Planı, 2014-2018. <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yayinlar/Attachments/518/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf>.

Tekerek, M. vd. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı, Ankara: MEB Yayınları.

Tiedemann, J. (2002). Teachers' Gender Stereotypes as Determinants of Teacher Perceptions in Elementary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1), 49-62.

Torun, Y. (2002). Gender Bias in Student-Teacher Interactions and Its Effect on Reproduction of Gender Roles in the Classroom. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tsouroufli, M. (2002). Gender and Teachers' Classroom Practice in a Secondary School in Greece. *Gender and Education*, 14(2), 135-147.

TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2013. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16054>

Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 2013 (2014). Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, Ankara. <http://www.hips.hacettepe.edu.tr/>

TÜSİAD (2000). Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset. İstanbul: TÜSİAD.

Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK), (2011). Evlilik mi Evcilik mi? Erken ve Zorla Evlilikler: Çocuk Gelinler. [http://usak.org.tr/usak\\_det.php?id=1&cat=39&h=](http://usak.org.tr/usak_det.php?id=1&cat=39&h=)

UNESCO, World Atlas of Gender Equality in Education, 2012. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-world-atlas-gender-education-2012.pdf>

UNESCO, International Literacy Data, 2013. <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/data-release-map-2013.aspx>

UNESCO Policy Paper 14, 2014. Progress in Getting All Children to School Stalls But Some Countries Show the Way Forward. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228184E.pdf>

UNESCO (2004). Gender Sensitivity: A Training Manual for Sensitizing Education Managers, Curriculum and Material Developers and Media Professionals to Gender Concerns. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137604eo.pdf>.

UNICEF (2003). Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Türkiye Raporu. Ankara: UNICEF. [http://www.unicef.org/turkey/pdf/\\_ge21.pdf](http://www.unicef.org/turkey/pdf/_ge21.pdf).

UNICEF, (2005). Dünya Çocuklarının Durumu: Çocukluk Tehdit Altında. [http://www.unicef.org/turkey/pdf/\\_dcd05.pdf](http://www.unicef.org/turkey/pdf/_dcd05.pdf)

UNICEF Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişimi Türkiye Ülke Raporu, 2012. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/ulke-raporu-tr-14.1.2014.pdf>.

WEF Global Gender Gap Report, 2014. <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014>.

Younger, M. ve Warrington, M. (2008). The Gender Agenda in Primary Teacher Education in England: Fifteen Lost Years? *Journal of Education Policy*, 23(4), 429-445.

Yükseköğretim İstatistikleri 2012 <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19213/2012-2013-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri.html>.







