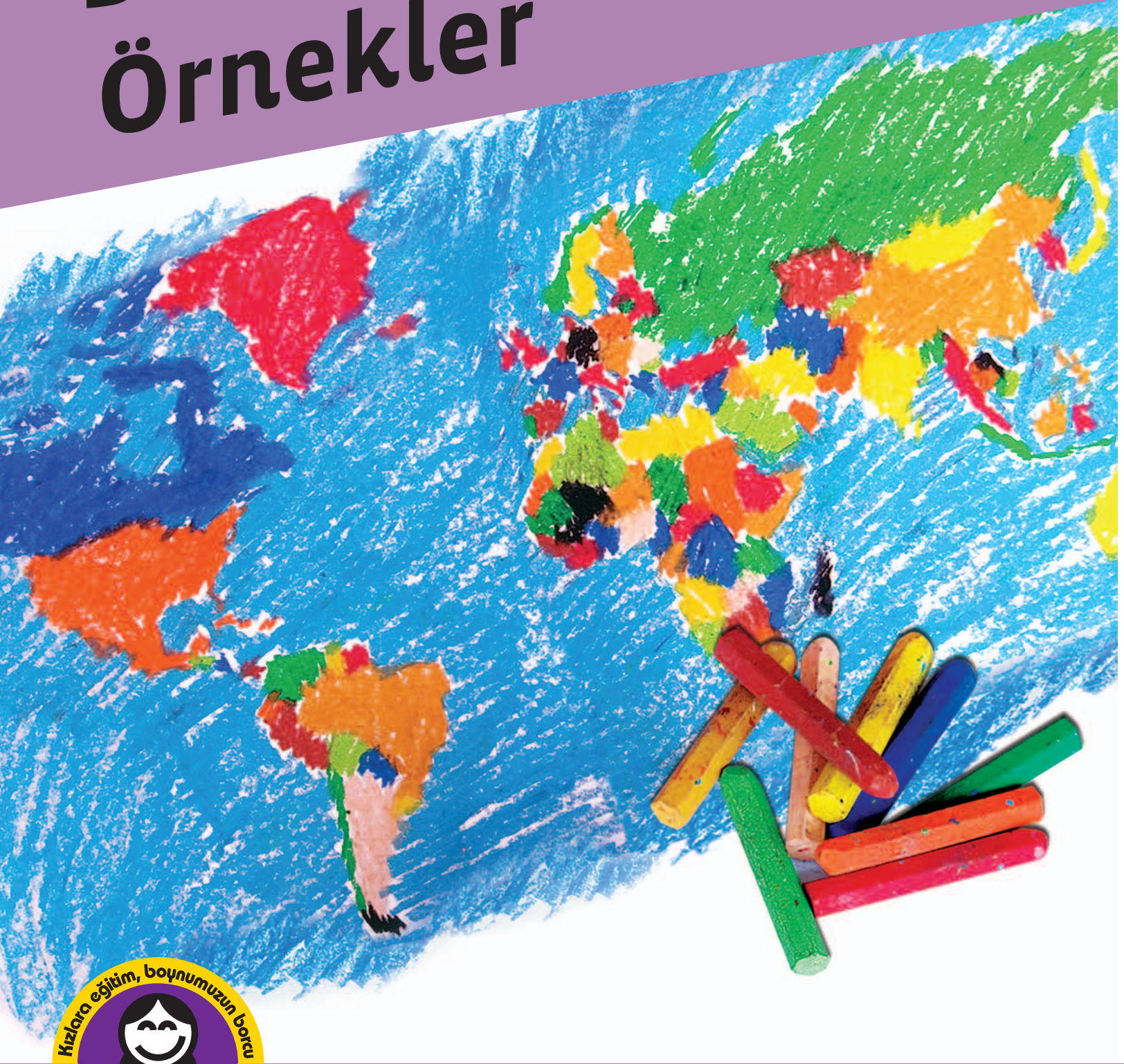


Kız Çocukların İlköğretime Erişiminde

Dünyadan Örnekler



ACEV
ANNE ÇOCUK EĞİTİM VAKFI

ERG
EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

kaider
Kadın Adayları
Destekleme ve
Eğitime Derneği



Bu kitap, Avrupa Birliđi tarafından finanse edilen “Kalkınma İşbirliklerine Toplumsal Cinsiyet Konusunun Entegre Edilmesi Hibe Programı” kapsamında gerçekleştirilen “Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması Projesi” için hazırlanmış olup, Avrupa Birliđi’nin görüşlerini yansıtmaz.

İçindekiler

Önsöz	3
Afrika - Kız Çocukların Eğitimi Hareketi	5
<i>Duygun Göktürk</i>	
Bangladeş Kırsal Eylem Komitesi Eğitim Programı.....	13
<i>Didem Çakmaklı - Özsel Bebeli</i>	
Kolombiya - Yeni Okul Modeli	19
<i>Duygun Göktürk</i>	
Mısır - Temel Eğitimde Gelişim Programı.....	27
<i>Meltem Aran Kazancı</i>	
Afrika ve Asya - Kız Çocukların Okullulaşması Puanlama Sistemi	35
<i>Meltem Aran Kazancı</i>	



Önsöz

“Herhangi bir işi yapmanın birçok yolu arasından bir tanesi, daima diğerlerinden daha hızlı, daha iyi ve daha kullanışlıdır”. Frederick Taylor

AÇEV, KA-DER ve ERG ortaklığında yürütülen “Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması” Projesi üçüncü yılını doldurdu. İstanbul, Diyarbakır, Mardin ve Şanlıurfa’da uygulanan projenin içinde pek çok faaliyet yer alıyor: Kadınlara okuma yazma ve yurttaşlık hakları konusunda bilgi aktararak toplumsal katılımlarını artırmak, kız çocukların okullulaşması ile ilgili savunu ve araştırma çalışmaları yapmak, eğitimin önemi konusunda ana-baba seminerleri düzenlemek, illerindeki eğitim faaliyetlerini izleyen sivil izleme gruplarının katıldığı çalıştaylar düzenlemek vb. Proje kapsamında ayrıca her yıl uluslararası bir konferans düzenleniyor. Birincisi 2005 Kasım ayında Ankara’da, ikincisi 2006 Aralık ayında İstanbul’da gerçekleştirilen konferansın 2007 Kasım ayında yapılacak üçüncüsü planlanırken, kadınların toplumsal katılımını ve kız çocukların okullulaşmasını odak noktası olarak belirlemiş iyi örneklerden yola çıkmaya karar verdik.

Bu kararda, proje ortaklarından ERG’nin Türkiye’de beş yıldır düzenli olarak yaptığı Eğitimde İyi Örnekler Konferansları’nda biriktirdiği deneyim ve bilginin de rolü oldu. Ülkenin her köşesindeki okulların yaratıcı, çözüm getirici, sonuç alıcı düzenleme ve uygulamalarının tanıtıldığı bu konferanslar, pek çok okul yöneticisi ve öğretmenine, eğitimle ilgili kişi ve kuruluşlara yol göstericilik yapıyor.

İyi örnek, bir yönetim fikridir. Hedefe ya da arzu edilen noktaya varmak için belirli bir yöntem, teknik, süreç, faaliyet veya stratejinin, diğer yöntem, teknik, süreç ve stratejiden daha etkili olduğunu ifade eder. Ülkemizde ve dünyada, özellikle kadın ve eğitim konusunda, yöntemi, stratejisi veya doğru tanımlanmış hedefiyle iyi örnek olabilecek pek çok uygulama olduğunu biliyorduk. Konferans temasını eğitim ve karar almada cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik iyi örnekler olarak belirlemek, hem bize çalışmalarımızı yürütürken alanda görme fırsatını bulduğumuz iyi uygulamaları daha yakından incelemek, hem de bu örnekleri konunun diğer paydaşlarıyla paylaşmak imkanını verecekti. Ayrıca yurtdışında aynı konular bağlamında çaba sarfeden kişi ve kurumlarla tanışmamızı ve karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmamızı sağlayacaktı.

Tema belirlendikten sonra konferans hazırlıkları başladı. Yaklaşık altı aya yayılan bir süreçte önce iyi örnekleri seçebilmek için bazı kriterler belirlendi: Tekrarlanabilir süreçlere dayanması, kendini zaman içinde kanıtlamış ve çok sayıda insana ulaşmış olması, en verimli yöntemi kullanarak (yani en az çabayı harcayarak) en etkin sonuçlara ulaşmış olması. Bunlar dışında, iyi örneklerin uluslararası kriterleri de dikkate alındı; sorumlu veya sorumlularının belirlenmiş olması, hedeflerinin net, tutarlı, talepkar ama gerçekçi olması, yönetiminin açık ve iletişime önem veren bir yapıda olması, stratejik planlamasının net ve dikkatli hazırlanmış olması.

Yurtiçinden ve dışından toplanan onlarca örnek, bu kriterler ışığında incelendi. Yetkilileriyle uzun görüşmeler yapıldı. İşin en zor kısmı, konferansta sunulacak örnekleri seçmekti. Çünkü konferans bir gün sürecekti ve sadece belli sayıda örneğe yer verilebilecekti. Oysa okuyup incelendiğinde, konuyla ilgili herkesi heyecanlandıran, şaşırtan ve sonuçları açısından da sevindiren onlarca proje vardı. Bazı yurtdışı örneklerin uygulayıcıları, belirtilen tarihte konferansa katılamayacaklarını bildirdiler. Bazı örnekler ise çok kapsamlı olduğu için anlatılması yarım saate sığmayacaktı. Sonuçta, yurtiçi ve dışı örneklerin iki ayrı kitapçık halinde basılması gündeme geldi. Böylece iyi örnekler hem daha ayrıntılı anlatılabilecek hem de daha çok kişiye ulaşabilecekti.

Elinizdeki kitapçık, bu çalışmanın ürünüdür.

Kitapçıkta, konferansta da sunulan **Kolombiya'dan Yeni Okul (Escuela Nueva)** ve **Bangladeş'ten Kırsal Eylem Komitesi Eğitim Programı'nın (BRAC)** yanı sıra, **OXFAM**'ın uyguladığı **Puanlama Sistemi (Scorecards)**, **Mısır'da uygulanan Temel Eğitimde Gelişim Programı (Basic Education Enhancement Program)** ve **güney ve doğu Afrika'da uygulanan Kız Çocukların Eğitimi Hareketi (Girls Education Movement-GEM)** yer almaktadır. Kitapçıkta bu örneklerin her biri içeriği, ulaştığı sonuçlar ve yaratıcı yaklaşımları ile birlikte, Türkiye için uygulanabilirliği açısından değerlendirilmiştir. Bu örneklerle ortaya konan farklı alternatifleri tüm paydaşların tartışmasına açarak, Türkiye'nin eğitim sisteminde varolan sorunların çözümü için harcanan çabalara katkı sağlayabilmek temel hedefimizdir.

1970'li yıllarda Kolombiya'da başlatılan **Yeni Okul modeli**, şu anda 3 kıtada ve 16 ülkede uygulanan başarılı bir proje. Temel eğitim kademesine odaklanan Yeni Okul uygulamasında araştırma-geliştirme-değerlendirme esaslarına dayalı bir yaklaşımla, sistematik olarak eğitimin tüm bileşenleri (eğitim-öğretim müfredatı, pedagojik açılım, toplumsal etkileşim ve idari yapı bileşenleri) bir bütün olarak ele alınıyor. Modelin özellikle kırsal bölgelerdeki nüfusa temel eğitim düzeyindeki eğitim-öğretim hizmetlerini ulaştırmak ve bu bölgelerde kız çocukları için yüksek olan okulu terk oranını düşürmek amacıyla hazırlanmış olması, benzer sorunları yaşayan ülkemiz için yol gösterici bir nitelik taşıyor.

Bangladeş Kırsal Eylem Komitesi (BRAC) tarafından 1985 yılından beri uygulanan **Eğitim Programı** ise kırsal alanlardaki ücra ve az nüfuslu yerleşim birimlerinde yaşayan çocuklara ve özellikle kız çocuklara eğitim hizmetlerini ulaştırmak için tasarlanmış. Bu modelin temel ilkeleri olan yerelden öğretmen yetiştirilmesi, esnek öğretim programı ve halk katılımı, farklı ülkeler tarafından kendi özel koşulları dikkate alınarak uygulanıyor.

OXFAM'ın geliştirdiği ve uyguladığı puanlama sistemi olan **Eğitimde Cinsiyet Eşitliği Endeksi (Gender Equality in Education Index)** kız çocukların okullulaşması ile ilgili ve farklı ağırlıklara sahip birkaç göstergenin bir formüle oturtulmasıyla hesaplanan bir endeks. Bu endeks ülkeler arasında kız çocukların okullulaşmasına yönelik bir karşılaştırma yapmayı sağlaması bakımından büyük önem taşıyor. Örneğin içinde, puanlama sistemine temel oluşturan **Yerel karnelerin (scorecards)** yanı sıra **Vatandaş karneleri** kavramına ilişkin bilgiler de bulacaksınız.

Mısır'da uygulanan **Temel Eğitimde Gelişim Programı** ise çok yönlü müdahaleleriyle dikkat çekiyor. Program, ülkenin geri kalmış illerinde bulunan okulların kapasitesini artırarak kız çocukların okula erişimlerini kolaylaştırmak, anne-babaların kız çocuklarını okula gönderme isteklerini artırmak için bilinçlendirme çalışmalarında bulunmak, yoksul kız çocuklar için "okul harçlığı" uygulamasını başlatmak, okulu terk etmiş kız çocuklar için okula geri dönüş mekanizmasını kolaylaştırmak ve öğretmenlerle okullardaki eğitim malzemelerine yatırımı artırarak okullarda verilen eğitimin kalitesini yükseltmek amacını taşıyor. Bu amaçla bütçeden ders kitaplarına, öğretmen eğitiminden okul inşaatlarına kadar pek çok alanda yeni fikir ve yöntemlerin yolunu açıyor.

Güney ve doğu Afrika ülkelerinde kız çocukların temel eğitime katılımlarını artırmak amaçlı uygulanan **Kız Çocukların Eğitimi Hareketi -GEM**, çalışmalarını GEM Kulüpleri adı verilen bir model altında sürdürmekte. GEM, 2001 yılında başlatılan ve kız çocukların toplumsal karar mekanizmalarında ve toplumsal dönüşümde aktif olarak yer alabilmelerini hedefleyen bölgesel bir hareket. Bu hedeflere ulaşmak için, eğitim-öğretim faaliyetlerinin dönüştürücü etkisine odaklanmış ve faaliyetler buna göre düzenlenmiş. GEM Kulüpleri, GEM'in okul seviyesindeki en somut uygulamalarından biri. GEM Kulüplerinin çalışmalarında, kız çocukların okula kaydolmaları ve devam etmeleri için yaratıcı etkinlikler ve akran etkileşimi kullanılıyor. Bu model Kenya, Sudan, Uganda ve Güney Afrika'da başarıyla uygulanmış.

Birbirimizden öğreneceğimiz çok şey var. Kaldı ki, eğitimci olmak, bitmeyen bir öğrencilik demek. Bu inanç ve düşüncelerle dünyadan örnekleri bilginize sunuyoruz.

Proje Ekibi

Afrika

Kız Çocukların Eğitimi Hareketi

Duygun Göktürk

Giriş

Güney ve doğu Afrika ülkelerinde kız çocukların temel eğitime katılımlarını artırmak amacıyla uygulanan Kız Çocukların Eğitimi Hareketi (Girls' Education Movement-GEM) 2001 yılında başlatılan ve nihai olarak kız çocukların toplumsal karar mekanizmalarında ve toplumsal dönüşümde aktif olarak yer alabilmelerini hedefleyen bölgesel bir harekettir. Bu hedeflere ulaşılmasında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin dönüştürücü etkisine odaklanılmış ve bu alana yönelik faaliyetler uygulanmıştır (UNICEF Sudan, 2006). GEM Kulüpleri, GEM'in okul seviyesindeki en somut uygulamalarından biridir. GEM Kulüplerinin çalışmalarında, kız çocukların okula kaydolmaları ve devam etmeleri için çeşitli yaratıcı etkinlikler ve özellikle akran etkileşimi kullanılmaktadır.

Kız Çocukların Eğitimi Hareketi hakkında genel bilgi

GEM incelenirken, uygulandığı ülkelerdeki bazı sosyo-ekonomik parametrelerin değerlendirilmesi faydalı olacaktır. GEM'in uygulandığı güney ve doğu Afrika ülkelerine ait sosyo-ekonomik göstergeler şöyledir:

Kenya; Kişi başına düşen milli gelir 2004 yılı itibarıyla 1.140 \$, eğitim harcamalarının GSMH'deki payı 2002-2004 yılları arasında %7'dir. 2004 yılında temel eğitim düzeyinde okullulaşma oranı %76, net okullulaşmada cinsiyet oranı 1.00 olmuştur (HDR, 2006).

Sudan; Kişi başına düşen milli gelir 2004 yılı itibarıyla 1.949 \$, 1991 yılında eğitim harcamalarının GSMH'deki payı %6'dır.¹ Temel eğitim düzeyinde okullulaşma oranı 1991 yılında %40 iken, 2004 yılında %43 ve 2004 yılında brüt okullulaşmada cinsiyet oranı 0.87'dir (HDR, 2006).

Uganda; Kişi başına düşen milli gelir 2004 yılı itibarıyla 1.478 \$, eğitim harcamalarının GSMH'deki payı 2002-2004 yılları arasında %5,7 olmuştur. Genç nüfusta okuma-yazma oranı 1990 yılında %70, 2004 yılında %76'dır; 2004 yılında ilköğretimde brüt okullulaşma oranı %118 ve brüt okullulaşmada cinsiyet oranı ise 1.00'dir. (HDR, 2006; UNESCO GED,2006).

Güney Afrika; Kişi başına düşen milli gelir 2004 yılı itibarıyla 11.192 \$, eğitim harcamalarının GSMH'deki payı 2002-2004 yılları arasında %5,4'tür. 1991 yılı temel eğitim düzeyinde okullulaşma oranı %90 iken, 2004 yılında %89 olmuştur; net okullulaşmada cinsiyet oranı ise 1.01'dir. (HDR, 2006)

GEM'in uygulandığı ülkelerin bulunduğu Sahra Altı Afrika bölgesinde, kız çocukların eğitimi ile ilgili genel duruma bakıldığında 1990'dan itibaren gerçekleşen olumlu gelişmelere rağmen temel eğitime erişimin hala önemli bir sorun olduğu görülmektedir. 1999'dan 2004'e kadar geçen sürede Sahra-Altı Afrika ülkelerinde net okullulaşma oranı %10 artış göstererek %65'e ulaşmıştır (UNESCO, 2007). Bu olumlu gelişmeye rağmen dünya nüfusunun %10'undan azının yaşadığı Sahra-Altı Afrika'da, 2004 yılı verilerine göre okul dışında olduğu tahmin edilen çocukların yarısı yaşamaktadır. Bu çocukların da %53'ünün kız olduğu tahmin edilmektedir (UNESCO 2007). Bu rapora göre 2000-2004 yılları arasında yetişkin kadın okur yazarlığı oranı %30'un altında olan 8 ülkeden 7'si Sahra-Altı Afrika'dadır.

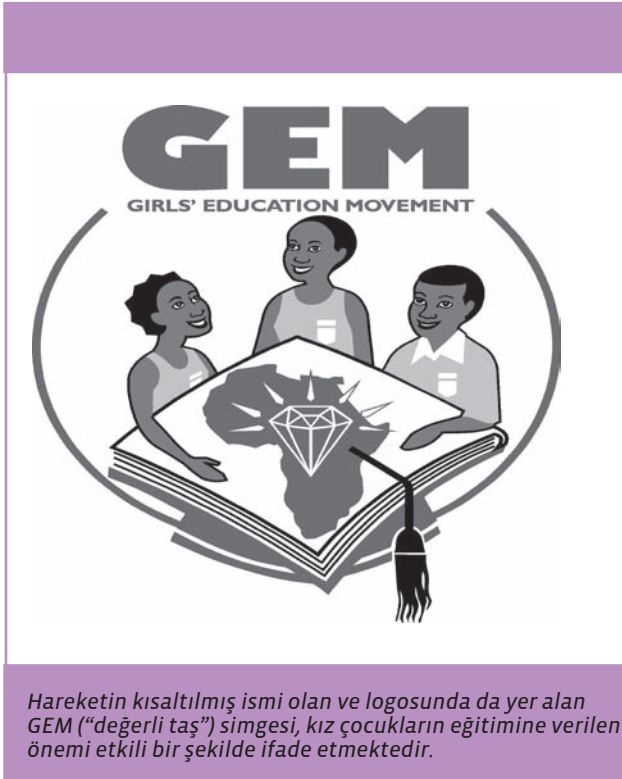
Modelin içeriği

2001 yılında Kampala-Uganda'da gerçekleşen UNICEF konferansı sonrasında oluşturulan Kız Çocukların Eğitimi Hareketi-GEM, çocukların ve gençlerin katılımı ile kız çocukların yaşamlarında olumlu değişimler yaratılmasını hedef alan bir harekettir. Hareketin başlıca bileşenleri şöyle sıralanabilir:

- Kız çocukların toplum içerisinde karar alma mekanizmalarında yer alması,
- Kız çocukların eğitim-öğretim haklarını koruyan eğitim politikalarının oluşturulması,
- HIV/AIDS yaygın hastalığına karşı bilinçlendirme,

- Kız çocukların eğitiminde fen bilimleri, matematik ve teknoloji alanlarına yönelik çalışmaları özendirici ve destekleyici uygulamaların başlatılması,
- Cinsiyet farklılıklarını dikkate alan içerikte ve yapıda öğretim programı ve uygulamalarının geliştirilmesi,
- Eğitime katılımın artırılması,
- Sağlık harcamalarına ayrılan bütçenin artırılması,
- Yoksulluk ile mücadele,
- Rehberlik hizmetlerinin sunulması.

¹ Sudan'da kişi başına düşen gelir ve temel eğitimde okullulaşma oranları regresyonla hesaplanmıştır. Eğitim harcamalarıyla ilgili 2004 verilerine UNDP veya UNESCO istatistik kaynaklarından ulaşılamamıştır. Cinsiyet oranı verileri de bulunmamaktadır.



Hareketin kısaltılmış ismi olan ve logosunda da yer alan GEM ("değerli taş") simgesi, kız çocukların eğitime verilen önemi etkili bir şekilde ifade etmektedir.

"Haydi Okula Girişimi" ve Çocuk Dostu Okul modelini destekleyici bir yaklaşımı olan GEM, Afrika ülkelerinde okullulaşma oranını artırmak ve okulu terk oranını azaltmak amacıyla yerel uygulamaları temel alan bir eğitim-öğretim hareketidir.

Model etkinliğini, okullarda kurulan GEM Kulüpleri aracılığıyla gerçekleştirmektedir. GEM'in etkin sonuçlar aldığı Güney Afrika, Kenya, Uganda, Sudan gibi ülkelerde sürecin üzerinden işlediği temel örgütlenmeler kulüpler olmuştur. Kulüplerde drama, dans, hikaye anlatımı, müzik, resim alanlarında geliştirilen yaratıcı eğitim-öğretim etkinlikleri de kullanılarak çocuklara "Haydi Okula Girişimi" ve kız çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmalarının önemine yönelik bilgiler verilmektedir (UNICEF, 2003b). Çalışmalarda, kız çocukların eğitime katılımını sağlamak temel hedef olmakla birlikte, kız ve erkek çocuklar arasındaki etkileşimi olumlu yönde geliştirmek, iki grubun birbiri ile empati kurarak okullulaşma konusundaki engellerin aşılmasında birlikte hareket etmelerini sağlamak da bu temel hedefin en önemli tamamlayıcı unsurudur (UNICEF, 2003b).

GEM' nin uygulama aşamaları iki bölümde değerlendirilebilir;

- GEM Kulüplerinde görev alacak eğitimcilerin eğitilmesi,
- Eğitimlerin yerel halk ve çocuklar ile etkileşim içinde uygulanması.

GEM Kulüpleri bünyesinde görev alacak eğitimcilerin eğitilmesi birkaç gün süren çalıştaylar aracılığı ile gerçekleştirilir. Bu çalıştaylarda amaç çocuk, genç ve öğretmenlerden oluşan katılımcıları "Haydi Okula Girişimi" ve ona paralel olarak yürütülen GEM'e yönelik bilgilendirmek ve bu uygulamalara yönelik eğitmektir. Eğitim alan katılımcıların, çalıştaylar sonunda edindikleri bilgileri akranları ile paylaşmaları, "Haydi Okula Girişimi" ve GEM'e yönelik edinilen bilgilerin yerel bazda yayılımını sağlamaktadır.

Çalıştaylar kapsamında ele alınan konular şunlardır: "Haydi Okula Girişimi" ve GEM'e yönelik tanıtıcı bilgiler, GEM Kulüplerinin oluşturulması ve çalışmaların düzenlenmesi ile ilgili bilgiler, GEM Kulüplerindeki bu çalışmaların izlenmesi, değerlendirilmesi ve raporlanması ile ilgili bilgiler, yaratıcı etkinlikler, etkili iletişim ve sunum becerileri, cinsiyet odaklı toplumsal roller, AIDS ve diğer salgın hastalıklar başta olmak üzere eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımı etkileyen risk faktörleri (bkz; Ek-1- GEM Eğitim Programı, 1. Gün).

GEM Kulüplerinde eğitimcilerin liderliğinde, yerel halk ve öğrencilerle gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri arasında aşağıdakiler sayılabilir:

- Yerel düzeyde kendi alanlarında başarılı çalışmalar yapmış kişiler, özellikle kadınlar eğitime konuk edilerek deneyimleri üzerine sohbet edilmekte, aldıkları eğitimin önemi üzerinde durulmakta; bu şekilde gençlere ve çocuklara yol gösterici olmaları sağlanmaktadır.
- Öğrencilerin ve yerel halkın eğitimin önemi konusunda bilinçlerinin artması amacıyla "GEM March" adı verilen yürüyüşler yapılmaktadır. Okuldan başlayan ve yerleşim birimlerine doğru şarkılar ve müzik eşliğinde yapılan bu yürüyüşlerde her öğrenci eğitimin önemine yönelik mesaj içeren pankartlar taşımakta ve yürüyüşlere yerel halk da katılmaktadır.

- Okulda düzenlenen tüm etkinliklerle yerel halkın, okula gitmenin önemi konusunda bilinçlendirilmesine çalışılmaktadır. Yaratıcı teknikler ile düzenlenen tiyatro oyunları bu etkinlikler arasındadır.
- “Güç Adımları” (Power Walk) adlı etkinlikte, katılan öğrenci ve yetişkinlere toplumsal statülerini tanımlayan kartlar verilmektedir. Bireyler, statülerine ve toplumsal sorunlara yönelik sorulara cevap vermektedirler. Sorulara olumlu cevap verenler bir adım ileriye, olumsuz cevap verenler ise bir adım geriye gitmektedir. Bu etkinlik ile toplumun farklı kesimlerinin toplumsal sorunlardan nasıl etkilendiğinin tespiti yapılmakta ve sonuçlara ilişkin katılımcılar ile oluşturulan gruplarda konuşulmaktadır.
- Cinsiyet rollerine ilişkin yapılan bir başka etkinlikte, çocuklara verilen bir kağıt üzerine dikey bir çizgi çizmeleri, çizginin sol kısmına kız, sağ tarafına ise erkek yazıp kız ve erkekler arasındaki biyolojik farklılıkları sıralamaları istenmektedir. Sonrasında ikinci bir kağıt verilerek yine aynı işlemi tekrarlamaları, bu sefer cinsiyetlere yönelik toplumsal rollere ilişkin bilgileri yazmaları istenmektedir ve sonuçlara dair grup tartışmaları yapılmaktadır.
- Sınıf içinde düzenlenen “Evet/Hayır Köşeleri” adlı etkinlikte, sınıfta iki farklı köşe evet ve hayır köşesi olarak işaretlenmekte ve sınıf içinde sorulan sorulara evet diyenler ile hayır diyenlerin bu köşelere yönelmeleri istenmektedir. Cinsiyet farklılıklarını ve ayrımcılığını içeren sorular öğrencilerin farkındalık kazanmasını sağlamak ve oluşturulan tartışma ortamı ile farklı fikirlerin konuşulmasına zemin sağlamaktadır.
- Mbarara / Uganda’da GEM Kulüplerinde kullanılan okul haritası (school mapping) etkinliğinde, çalışmaya katılan öğrenci ve yetişkinler öncelikli olarak okullarının haritalarını çizmekte ve bu haritalarda okul çevresindeki yaşam koşullarını belirtmektedirler. Ardından, çevrelerinde okula gitmeyen, eğitim-öğretim faaliyetlerine

katılmayan çocukları ve gitmeme nedenlerini belirleyerek bu bilgileri okul müdürü ve diğer okul yetkilileri ile paylaşmaktadırlar. Okul yetkilileri de aileler ile görüşerek bu çocukların okula gitmelerini sağlamaya çalışmaktadır (UNESCO, 2003b).

Birçok ülkede GEM Kulüpleri hem yaklaşım hem de içerik olarak yerel gereksinimlere ve sorunlara uyarlanarak uygulanmaktadır. Örneğin Uganda’da, çevre sorunlarının önemi dolayısıyla, konuya ilişkin eğitim-öğretim programları ve etkinlikleri düzenlenmiş ve bunlar GEM Kulüpleri kapsamında uygulanmıştır (Barebwoha, 2007).

GEM Kulüpleri uygulamasında karşılaşılan başlıca güçlükler ise şöyle sıralanabilir:

- Yerel kültürel koşullara bağlı olarak kız çocukların toplumsal konumlarından kaynaklanan erken yaşta evlendirilme, toplumsal düzeyde ev kadınlığı dışında statü edinmemeleri gibi durumlar, yerelde yapılan çalışmalarda güçlüklerle karşılaşılmasına neden olabilmektedir (Barebwoha, 2007).
- Okulların yerleşim mekanlarına uzak oluşu, eğitim-öğretimin yapıldığı fiziksel koşulların olumsuzluğu (eğitim araç-gereçlerindeki eksiklik, kalabalık sınıflar, hijyen yetersizliği vb) kız çocukların okula kazandırılmasını zorlaştırmaktadır (Barebwoha, 2007).
- GEM Kulüpleri’nin ulusal düzeyde, hükümet, milli eğitim bakanlığı ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde olması, gereken yatırımların destek bulabilmesi ve çalışmaların sürdürülebilmesi açısından önemlidir (Barebwoha, 2007). Örneğin, GEM’in etkinliklerinin yürütülmesinde önemli roller üstlenen öğretmenlerin sayısının artırılması, eğitim bakanlıklarının ve birimlerinin bu bağlamda destek olmasını gerektirmektedir.
- GEM Kulüpleri tarafından gerçekleştirilen çalışmaların uygulama süreçlerine dair değerlendirme ve arşivleme olanakları kısıtlıdır. Bu da deneyimlerin ve edimlerin sonraki uygulamalarda kullanılmasına engel olabilmektedir.

Modelin sonuçları

Genel bir değerlendirme yapıldığında GEM'in çok kısa bir sürede Kenya, Botsvana, Uganda, Güney Afrika, Sudan, Tanzania Birleşik Cumhuriyeti, Zambia ve Zimbabve Cumhuriyeti gibi birçok güney ve doğu Afrika ülkesinde yaygınlaşması ve 6 yıldan sonra hala devam ediyor olması, uygulamanın başarısına işaret etmektedir.

Ülkeler özelinde bakıldığında ise şunlar göze çarpmaktadır: Uganda'da yapılan proje değerlendirmesinde GEM'in, öksüz ve yetim çocukların eğitim faaliyetlerine katılımlarında ya da yerel yetkililer ve halkın önde gelenlerinin ortak çalışmalar gerçekleştirerek varolan toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlamasında olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Yine Uganda'da, projenin önceki yıllardaki

başarısına dayanarak, 2006 Ortak Talep Süreci (Consolidated Appeals Process-CAP)² çerçevesinde eğitim alanına yönelik çalışmalar kapsamında GEM kulüplerinin sayısının artırılması talep edilmiştir (UNICEF, 2006; 8-9). Bu talep de modelin başarısının bir diğer işaretidir.

Güney Afrika'da ise GEM kamu ve özel sektör ile ilişkilerini geliştirmiş ve her iki kesimin de desteğini almıştır. Ülkede GEM tarafından yapılandırılan, Eğitim Bakanlığı desteği ile faaliyetlerde bulunan Kızlar Parlamentosu, kız çocukların karşılaştıkları şiddet, erken yaşta evlilik, sünnet gibi sorunlarının politik platformda ifade bulmasını sağlayacak çalışmalar gerçekleştirmektedir (UNICEF, 2006a).

Modeldeki yaratıcı yaklaşımlar

Kız Çocukların Eğitimi Hareketi ve Kulüp modelinin kız çocukların eğitimi konusundaki başlıca yaratıcı yaklaşımları şöyledir:

- GEM Kulüpleri'nin en temel özelliği, çocukları merkez alması ve çocukları bilinçlendirerek etkinleştirmeyi amaçlamasıdır. Bir diğer deyişle, GEM çerçevesinde çocuklar edilgen değil etkin bireyler olarak görülmekte, kendi eğitimleri ve akranlarının eğitimleri ile ilgili sorumluluk alarak söz sahibi olmaktadır. Bu şekilde, çocukların özgüveni ve sosyal sorumluluk bilinci gelişmektedir.
- GEM'in çocuk merkezli yaklaşımı akran eğitimi ve etkileşiminden yoğun olarak yararlanmaktadır. Akran etkileşimi, bilgilendirme ve davranış değişikliği hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkili bir yöntemdir. GEM Kulüpleri, bu yöntem ile özellikle kız çocukların okulu terk etmesini engelleyebilmekte ve okula devam

etmeyen çocukların okula kazandırılmalarını sağlayabilmektedir.

- GEM Kulüpleri modeli, uygulandığı ülke ve okullar arasındaki sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları taşıyabilecek esnekliğe sahiptir. Eğitimcilerin eğitimi için düzenlenen çalıştaylar genel işleyiş ve hedefler açısından ortak bir dil oluşmasını sağlamaktadır. Ancak Kulüp çalışmalarında yerel kişilerin inisiyatiflerini kullanabilecekleri serbest bir yapı hakimdir.
- GEM Kulüpleri, çocuk merkezli bir yaklaşıma sahip olmanın yanı sıra yerel halkı da etkinleştirmeyi amaçlamaktadır. "Okul haritası" ve "GEM yürüyüşleri" gibi etkinlikler, yerel halkın eğitimin önemi ve kız çocukların okullulaşması konusunda bilgi ve bilinç düzeyini artırmaktadır. Böylece, hareketin yerel halk tarafından sahiplenilmesi kolaylaşmaktadır.

² Ortak Talep Süreci (Consolidated Appeals Process /CAP): Birleşmiş Milletler tarafından desteklenen, bireylerin temel ve insani ihtiyaçları doğrultusunda koruma ve destek verme sürecini kapsayan program düzeneğidir. Bu düzeneğin bileşenleri;

- İnsani Eylem Planını (CHAP- Common Humanitarian Action Plan) destekleyen stratejik planlama,
- (CAP hedefleri bünyesinde) kaynakların mobilizasyonu,
- koordineli program uygulaması,
- izleme ve değerlendirme süreci,
- yenileme/revizyon,
- sonuçların raporlanması olarak betimlenebilir.

Modelin Türkiye’de uygulanabilirliği

Özellikle kırsal kesimde yaşayan ve çok çeşitli nedenlerle okul dışında kalmış olan kız çocukların okullulaşma oranlarını artırmayı hedefleyen GEM’in en temel özelliği, odağına kız çocukları ve akran eğitimini almış olmasıdır.

Türkiye’de de kız çocukların okula devamlarını sağlamayı amaçlayan çalışmalar kapsamındaki etkinliklerin, çocukları güçlendirmeye ve etkinleştirmeye yönelik olarak tasarlanması üç temel nedenle önemlidir.

Çocuklar, okula devamla ilgili alınan kararlarda tamamen edilgen bir konumda değildir. Çocukların okula devamla ilgili taraf veya karşı tutumları, ailelerin son kararlarını etkileyebilir. Bazı durumlarda, son karar ailenin tutumundan bağımsız olarak çocuk tarafından alınır. Bir diğer deyişle, çocuk aile tarafından alınan bir kararın nesnesi değil, aile içindeki karar alma süreçlerinin öznelerinden biridir. Bu nedenle, kız çocukların okula devamlarını sağlamayı amaçlayan çalışmaların çocukları merkezine alarak, çocukların tutum ve davranışlarını etkilemeye yönelmesi önemlidir. Bu noktada, çocuklar için olumlu öğrenme ortamlarının yaratılması, bir başka deyişle, okulun ve eğitimin çocuk tarafından sevilmesi ve yararlı görülmesi önemlidir. Türkiye’de son yıllarda gerçekleşen eğitim programı değişikliği olumlu öğrenme ortamı yaratma konusunda atılmış önemli bir

adımdır. Bu yönelimin güçlenerek devam etmesi gereklidir.

Çocukların okula devamla ilgili tutum ve davranışlarının temel belirleyicilerinden biri de diğer çocuklardır. Okula devam konusunda, akran etkileşimi kilit önemdedir. Yine bu nedenle, kız çocukların okula devamını sağlamaya yönelik çalışmalarda çocukların bilinçlendirilmesi, güçlendirilmesi ve etkinleştirilmesi, tutum ve davranış değişikliklerinin çocuktan çocuğa yayılarak, çarpan etkisi yapmasını sağlayacaktır. Bu nedenle, Türkiye’de okula devamı sağlamaya yönelik çalışmalarda akran etkileşimine yönelik etkinlikler tasarlanması önemlidir.

Son olarak, okula devamla ilgili çalışmalarda kız çocukların merkeze alınması ve güçlendirilerek etkinleştirilmesi toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması hedefiyle doğrudan örtüşür. GEM benzeri çalışmalara katılan kız çocukların kendi yaşamlarına ilişkin karar alma konusunda özgüvenleri ve çevrelerindeki diğer kız çocuklarla dayanışma duyguları güçlenir.

GEM modelinin temel yaklaşımları ve bileşenleri, Türkiye’de hem Haydi Kızlar Okula gibi ulusal kampanyaların güçlendirilmesinde kullanılabilir, hem de öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin kendi okullarında okula devam oranlarını artırmak amacıyla başlatabilecekleri etkinliklere örnek oluşturabilir.

Kaynakça

- Barebwoha, C. (2007); “National Symposium For Women Leaders On Water, Sanitation And Hygiene From Vision To Action”; WASH for All: Girl’s Education Movement (GEM) Clubs in Promoting Water, Sanitation and Hygiene in Schools, Uganda. http://www.wsscc.org/pdf/news/gem_clubs.pdf
- Gibson, S. (2005); “Girls’ Education in Africa: an Overview of ‘What Works’”, Girls’ Education: Towards a Better Future for All Education and Gender Equality Series.
- FAWE (2001); Center of Excellence: In Search Ideal School for Girls; Kenya: FAWE
- FAWE (2001); Supporting Girls and Women to Acquire Education for Development: Promoting Girls Education through Community Participation: A Case Study in Kenya, Kenya: FAWE
- Miske, S. (2004); Scaling up Good Practices in Girls Education, London: Commonwealth Secretariat.
- Mlama, P. (2005); Gender and Education for Rural People, FAWE; UNESCO;FAO;WORLDBANK;ADEA: Ethiopia <http://www.adeanet.org/meetings/docs/addis/fawe%20paper%20with%20cover.doc>
- UNDP (2006); Human Development Report (HDR) <http://origin-hdr.undp.org/hdr2006/statistics/countries/>

UNESCO (2006); EFA Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations, Early Childhood care and Education, Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/>

UNESCO (2007); EFA Global Monitoring Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794E.pdf>

UNICEF (2003a); A Synopsis Of Innovations And Lessons Learned In Unicef Cooperation: An Edited Selection From The 2002 Country Office Annual Reports (5th Edition)

UNICEF (2003b); Girls Education Movement: South Africa, http://www.unicef.org/southafrica/SAF_resources_gembrief.pdf

UNICEF (2006a); Violence Against Children in Schools and Educational Settings, Sudan: UNICEF

UNICEF (2006b); Uganda 2006: Consolidated Appeals Process [http://ochadms.unog.ch/quickplace/cap/main.nsf/h_Index/CAP_2006_Uganda/\\$FILE/CAP_2006_Uganda_SCREEN.pdf?OpenElement](http://ochadms.unog.ch/quickplace/cap/main.nsf/h_Index/CAP_2006_Uganda/$FILE/CAP_2006_Uganda_SCREEN.pdf?OpenElement)

EK-1 Kız Çocukların Eğitimi Hareketi (GEM)**GEM Kulüplerindeki Eğitim Programı, 1. Gün**

Zaman	Eylem	Çıktı
08:00-08:30	GEM ve Haydi Okula Girişimi'ne yönelik yaratıcı aktivitelerin belirlenmesi, eğitime katılanların kayıtlarının yapılması	Programın hedeflerine ulaşmasında, belirlenen kriterler üzerinde uzlaşma
08:30 - 09:00	Açılış Tanışma: Yeni bir arkadaşına merhaba !	Arkadaşça, sıcak bir atmosfer yaratılması Rahatlamak , pozitif bir ortamın oluşumu Takım oluşturma
09:00 - 10:00	Yaratıcı Aktiviteler Hikayeler anlatma, müzik, drama, şiir, dans ve resim yapma teknikleri kullanılarak kız/erkek çocukların okula gitmesindeki olumlu yönler betimlenir	Yaratıcı öğrenme teknikleri ile olumlu bir ortam yaratılarak, çocuklar ve gençler arasındaki etkileşimi sağlamak
10:00 - 10:30	ÇAY SAATİ	
10:30-11:00	Kız Çocukların Eğitimi Hareketi (GEM) ve Haydi Okula Girişimi hakkında bilgi verilmesi	GEM'in amaçlarının anlaşılması
11:00 - 12:00	Kız, erkek çocuklar ve öğretmenlerden oluşan eğitim grubunun karma bir şekilde 4 gruba ayrılması ve GEM'in ülke genelinde üstlenebileceği misyona dair konuşma ve tartışmalar yapılması	Ülke çapında GEM'in üstlendiği rol ve hedeflerinin anlaşılması
12:00 - 13:00	Cinsiyete bağlı roller Bilmece: Doktor kimdir ? Tartışma grupları: Erkek ve kadınların, erkek çocuk ve kız çocukların toplumda üstlendiği roller nelerdir? Bu roller erkek ve kız çocukları okula gitmekten alıkoymakta mıdır ? Bu durumu engelleyebilmek için neler yapabiliriz ?	Çocukların okula gitmesinin önündeki sosyal engellerin tespiti ve çocuklar tarafından fark edilmesi. Sosyal dayanışmanın çocukların okula gitmesindeki önemini anlaşılması Gençlerin ve çocukların kendi çevrelerindeki değişim ve dönüşümde rol alabileceklerini göstermek Toplumsal rollerimizin varlığı ve anlamının anlaşılması
13:00 - 14:00	ÖĞLE YEMEĞİ	
14:00-15:00	Okul haritası - Okulum nerede? Komşularım kimlerdir? Okula gelirken neler ile karşılaşıyorum? Hangileri hoşuma gidiyor, hangilerini sevmiyorum? Çevremde okula gitmeyen çocuklar var mı ve nerede yaşıyorlar ?	Okul haritasının belirlenmesi ile okula gelmeyen çocukların yerlerinin tespit edilmesi sağlanır.
15:00 - 16:00	Grup çalışması: Çocuk Dostu okullara yönelik tartışma grupları: Bu okulların katılımcı, cinsiyet farklılıklarını gözönünde bulunduran, sağlıklı ve güvenli eğitim koşullarını barındırması üzerinde konuşulur. Okulumuzu bu şekilde nasıl yapılandırabiliriz ?	Yaşam koşullarının okullarda ve okullar aracılığı ile nasıl değişime uğratılabileceği ve değiştirilebileceğinin ayrışması
16:00 - 16:30	İKİNDİ ÇAYI	
16:30 - 17:30	Sosyal Haritalar ve Çocuk Dostu Okulların olumlu ve yaratıcı çıktılarının sunulması	Akran etkileşimli katılım ve çocuk dostu okulların tanıtımı

Bangladeş

Kırsal Eylem Komitesi Eğitim Programı

Didem akmaklı – zsel Beleli

Giriş

Bangladeş Kırsal Eylem Komitesi (BRAC) tarafından 1985 yılından beri uygulanan Bangladeş Eğitim Programı (BEP)¹ kırsal alanlardaki ücra ve az nüfuslu yerleşim birimlerinde yaşayan çocuklara, özellikle kız çocuklara eğitim hizmetleri ulaştırılması için oluşturulan bir modeldir. BEP'in temel ilkeleri olan yerelden öğretmen yetiştirilmesi, esnek öğretim programı oluşturulması ve halk katılımının gerçekleştirilmesi gibi kapsayıcı özellikleri, bu modelin Afganistan, Sri Lanka, Uganda gibi farklı ülkeler tarafından da kendi özel koşullarına uyarlanarak uygulanmasını sağlamıştır.

¹ BRAC ve BEP hakkında ayrıntılı bilgi için bkz: www.brac.net, www.braceducation.org ve www.bracresearch.org

Bangladeş Eğitim Programı hakkında genel bilgi

Güney Asya'da bulunan Bangladeş, yaklaşık 140 milyonluk bir nüfusa sahiptir. Derin ve yaygın bir yoksulluğun yaşandığı ülkede her dört kişiden üçü kırsal alanda yaşamakta ve her beş kişiden dördü günde iki dolardan az bir gelirle geçinmektedir (HDR, 2006).

Yoksulluk ve toplumsal değerlerin etkisiyle özellikle kızların okula erişiminde ciddi sıkıntılar yaşayan Bangladeş'te 1990'ların başından itibaren devlet eğitime gözle görülür bir önem vermeye başlamış ve bu alanda yoğun reform çalışmaları sürdürmüştür. 1973-1983 yılları arasında ortalama olarak GSMH'nin % 0,09'u olan eğitim harcamaları 1995'te % 2,4'e ulaşmış ve 2000'li yıllar boyunca % 2'nin üstünde seyretmiştir (MDG Progress Report, 2005).

1990'larda Bangladeş devleti tarafından atılan ilk politika adımı, ilköğretimi zorunlu hale getiren bir yasa düzenlemesi olmuştur. Bu yasal çerçevede, cinsiyet, etnisite ve gelir durumundan bağımsız olarak eğitime eşit erişimi sağlamak amacıyla okul kayıt ücretlerinin kaldırılması ve

ücretsiz okul kitabı dağıtımını da kapsayan birçok düzenleme uygulamaya konulmuştur. Yoksul ailelerin çocuklarını okula göndermelerini teşvik amacıyla da 1992'de Eğitim için Gıda (Food for Education) projesi, 2001'de ilköğretimde Burs Programı (Primary Education Stipend Program) ve Kız Çocuklar için Ortaöğretimde Okul Yardımı Programı (Female Secondary School Assistance Program) gibi uygulamalar başlatılmıştır (Liang, 1996).

Devlet, sivil toplum ve özel sektörün işbirliği ile yürütülen çeşitli programlar sonucunda beş yıllık ilköğretime devam eden öğrencilerin cinsiyet oranı 1992'de 41 kız 59 erkek iken, bu oran 2004'te 48'e 52 olmuştur. Nüfusun cinsiyet dağılımı göz önüne alındığında bu, ulaşılabilecek optimum orandır ve bu anlamda cinsiyet eşitliği fiilen sağlanmış bulunmaktadır. Nitekim 2003 yılı itibarıyla ilköğretimde net okullulaşma oranlarına bakıldığında, kız çocuklar için %83, erkek çocuklar için ise %81 olduğu görülmektedir.

Modelin içeriği

Temel hedefi yoksulluğun azaltılması olan BRAC, 22 yıldır devam eden eğitim programı ile resmi eğitim sisteminden yararlanamayan dezavantajlı kesimlere ulaşip temel bilgileri ve çeşitli becerileri kazandırarak uzun dönemde bu kişilerin gelir düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır. BRAC'ın 1985 yılında 22 adet tek sınıflık okulla başlattığı ilköğretim programı, 2006 yılı itibarıyla 28 bini aşkın okulu kapsayacak şekilde büyümüştür. Bangladeş'te ilköğretime kayıtlı öğrencilerin %6'sından fazlası BRAC Eğitim Programı (BEP) tarafından yürütülen okullara devam etmektedir.

BEP okullarının oluşturulmasında öncelikli olarak okul ihtiyacını tespit etmeye yönelik alan araştırması yapılmaktadır. Okul açılması kararı verilirken araştırma sonuçlarının yanı sıra halkın okul talebi, uygun öğrenci ve öğretmen bulunması ve yönetim ihtiyaçları göz önüne alınır. Yeni bir okul kurulmasının şartı, söz konusu yerleşim

biriminde resmi okullara devam etmeyen +en az 30 çocuğun bulunmasıdır.

Resmi makamlardan onay alındıktan sonra, yine aynı bölgeden evli ve en az 10 yıl okula devam etmiş tercihen kadınlar arasından öğretmen adayları seçilir. Seçilen öğretmen adayları 12 günlük kavramsal ve uygulamaya dönük etkinlikler içeren bir eğitim programına katılırlar. Eğitimler öğrenci merkezli ve katılımıcılık anlayışına bağlı olarak düzenlenmekte ve öğretmen adaylarına sınıflarda kendilerinin oluşturacağı öğrenme ortamını birebir gözlemleyebilme olanağı vermeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, okulların açılmasından önce iki günlük hazırlık toplantıları yapılmakta ve her ay hatırlatma amaçlı bir günlük eğitim toplantıları düzenlenmektedir. Seçilen her öğretmen dört yıl boyunca aynı öğrencilere eğitim vermektedir.

Öğretmen eğitimi kısa süreli olmasına rağmen BEP okullarında verilen eğitimin etkili olmasının temel nedeni BEP'in kullandığı öğretim programının modüler bir yapıya sahip olmasıdır. BEP'in öğretim programı ve materyalleri, uzmanların iki yıl süren çalışmaları sonucunda oluşturulmuştur. Günlük ders planları ve detaylı eğitim etkinlikleri, öğretmenlerin öğretim programını etkin bir şekilde uygulamasına yardımcı olmaktadır. Öğretim programının kapsamında Bangladeş'in resmi dili olan Bangla, matematik ve sosyal bilgiler derslerinin yanı sıra öğrencinin bütünsel gelişimini desteklemek amacıyla müzik, dans, resim ve okuma etkinlikleri yapılmakta, alan gezileri düzenlenmektedir. Genel olarak BEP'in öğretim programı devlet okullarındaki öğretim programlarından daha az sayıda hedefe sahiptir. Ulaşılabilir ve az sayıda hedef koymanın BEP öğrencilerinin başarısına katkıda bulunan etmenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Derslerin verileceği mekan genelde saz, ot ve çamurdan yapılmış olup, okulun açılmasını talep eden topluluk üyeleri tarafından belirlenir ve günde üç saat BRAC tarafından kiralanır.

BRAC tarafından yürütülen eğitim programları uluslararası birçok kuruluşun finansman desteğini almıştır. Öğrenci velilerinden herhangi bir ücret talep edilmemesi nedeniyle BEP'in tüm finansmanı dış fonlardan karşılanmaktadır. BRAC tarafından yürütülen eğitim programlarının 1999-2004 bütçesi 112 milyon USD olmuştur. Programın tamamen dış fonlara bağımlı olması uzun dönemde programın sürdürülebilirliği açısından sorun yaratma olasılığı taşımaktadır.

BEP öğretmenleri maaş yerine harcırah almaktadırlar. Devlet öğretmenlerine ödenen maaşın yaklaşık üçte birine denk gelen bu harcırahlar kırsal alanda başka geliri olmayan bireyler için önemli bir geçim kaynağıdır. Harcırah sistemi nedeniyle programın başlıca harcamalarını, devlet bütçesinden farklı olarak öğretmen maaşları değil öğrencilere dağıtılan eğitim gereçleri, öğretmen eğitimleri ve izleme çalışmalarının giderleri oluşturmaktadır.

BEP ilk başlatıldığında resmi okullara hiç kayıt olmamış ya da kayıt olup devam etmemiş 8-10 yaş aralığındaki çocukları hedefleyen, üç yıllık bir öğretim programı olarak tasarlanmıştır. Zaman içinde öğretim programının kapsamı genişletilmiş ve 2004 yılından beri beş yıllık resmi

ilköğretim programı, dört yıl süreli hızlandırılmış bir programla BEP öğrencilerine aktarılmaya başlanmıştır. Bu yeni program kapsamında resmi okul sisteminin dışında kalmış çocuklar ilköğretim müfredatının gerektirdiği tüm yeterlilik ve becerileri kazanarak mezun olabilmektedir.

Programın ilk yıllarında ergenlik çağındaki çocuklardan gelen yoğun talep ile hedef yaş grubunun 8-10 yaş ile kısıtlı bırakılamayacağı anlaşılmıştır. Eğitim hizmetinin 11-14 yaş grubundaki çocuklara da ulaştırılması amacı ile BRAC, ilk dönemlerde iki yıllık bir eğitim programı tasarlamıştır. Bu program kapsamında çocuklara temel okur-yazarlık ve matematik becerileri kazandırılmış, beslenme ve hijyen konularında bilgi aktarılmıştır. BEP'in ilerleyen dönemlerinde ergenlik çağındaki çocuklara yönelik eğitim programı dört yıllık resmi öğretim programını üç yılda aktaracak şekilde genişletilmiştir. Bu eğitimler çocuklara temel yeterlilikleri kazandırmayı amaçlamaktadır.

BRAC, BEP kapsamında kurulan ilköğretim okulları dışında başka birçok destekleyici eğitim programı da başlatmıştır. Bu programların başlıcaları küçük yaşta çocuklara hizmet veren okul öncesi eğitim programı (PPS), genç ve yetişkinlere hizmet veren halk eğitimi programı (PACE) ve ergenlik çağındaki kız çocuklara yönelik ergenlik programıdır (ADP). Dezavantajlı çocukları resmi okullara hazırlamak amacıyla, PPS kapsamında BRAC tarafından bugüne kadar yaklaşık 16 bin okul öncesi eğitim kurumu açılmıştır. PACE kapsamında 2005 yılı itibarıyla çoğu kırsal alandaki liselerin bünyesinde 900'ü aşkın halk kütüphanesi kurulmuştur, ayrıca 200'e yakın gezici kütüphane vardır. Yine PACE kapsamında 1000'i aşkın sayıda liseye destek olunmakta ve öğretmenlerin yeni öğretim programını etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için hizmetiçi eğitimler düzenlenmekte ve eğitim materyalleri geliştirilmektedir. ADP kapsamında ise 200 bine yakın kız çocuğu ve 20 bine yakın erkek çocuğu eğitim almış ve 15 bini aşkın genç kız ergen lider olarak yetiştirilmiştir (Nath, Sylva ve Grimes, 2002).

BRAC uygulayıcı bir kuruluş olmakla birlikte, BEP modelinin yaygınlaştırılması amacıyla, ülkenin farklı bölgelerinde okul açıp yöneten yerel sivil toplum kuruluşlarına yardım sağlamak için, Eğitim Destek Programı'nı da (ESP) başlatmıştır.

Modelin sonuçları

BRAC, BEP çalışmalarında uygulamaların izlenmesi ve etki değerlendirmesinin yapılmasına büyük önem vermektedir. BEP okullarında uygulamalar program görevlisi, alan sorumlusu ve bölge sorumlusundan oluşan üç katmanlı bir yapı tarafından izlenmektedir. Her biri beş-altı okuldan sorumlu olan program görevlileri, düzenli olarak bu okulları ziyaret etmektedir. Bu ziyaretler sayesinde okula devam ve kayıt bilgilerinin düzenli olarak tutulması sağlanmakta ve öğretmenlere teknik açıdan destek verilmektedir. Ayrıca düzenli olarak öğretmenlerle veliler biraraya getirilerek velilerin okul yönetimine katılımı teşvik edilmektedir. Bu toplantılar aracılığıyla velilerin ve toplumun önde gelenlerinin BEP okullarında verilen eğitimin kalitesinin izleyicisi haline gelmeleri hedeflenmektedir.

BEP programının genel gelişimini izlemek ve toplumsal değişimler karşısında etkinliğini korumak amacıyla program kapsamında bir izleme ve değerlendirme birimi bulunmaktadır. Programın daha genel olarak etkisi ve uyarlanması konularında araştırma ve değerlendirme çalışmaları ise BRAC bünyesinde 1975'ten beri çalışmalarını sürdüren Araştırma ve Değerlendirme Bölümü tarafından sürdürülmektedir. Bu bölüm,

Modeldeki yaratıcı yaklaşımlar

BEP'in çok sayıda öğrenciye ulaşmasını sağlayan etmenler arasında, programın ana hedefinin öncelikli olarak kız çocuklara ulaşmak olması, eğitim dönemlerinin zamanının esnekliği, okullara erişimin kolaylığı ve olumlu bir öğrenme ortamının sağlanması vardır. Yine bu etmenler, devlet okullarıyla karşılaştırıldığında eğitimin niteliğinin daha yüksek olmasına katkıda bulunmaktadır.

- **Hedef Grup Kız Çocuklar:** BEP özellikle resmi eğitim sisteminin dışında kalan kız çocuklara ulaşmayı hedeflemektedir. Bu nedenle, programın yararlanıcılarının seçimi ve ailelerle

BRAC'ın tüm çalışmalarına analitik bir temel oluşturmakta ve yapılan çalışmaların dünya çapında akademisyenler, sivil toplum kuruluşları ve kalkınma ajansları ile paylaşılmasını mümkün kılmaktadır.

Yapılan izleme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda ortaya çıkan rakamlar ve etkiler şöyle özetlenebilir. Bugüne kadar 2,8 milyon kişi BEP okullarından mezun olmuştur ve 1,5 milyon öğrenci de eğitimlerine BEP okullarında devam etmektedir. BEP okullarından mezun olan çocukların %90'ından fazlası ortaöğretime devam etmektedir. Yapılan etki değerlendirme araştırmalarına göre BRAC okullarında eğitim alan öğrenciler, temel yeterlilikler alanında, devlet okullarında eğitim alan öğrencilerle aynı başarı düzeyine sahiptirler, hatta daha başarılı olmaktadır.²

BRAC okulları, öğrencilere devlet okullarıyla aynı yeterlilikleri kazandırmasına rağmen bu okullardan daha yüksek bir oranda ulaşılması zor çocuklara erişmekte ve onların okulda kalmalarını sağlamaktadır. BEP, özellikle kırsal alanda yaşayan ve tutucu değerlere sahip aileleri, kız çocukları okula göndermeye ikna etme konusunda başarılı olmuştur. Buna bağlı olarak kızlar, BRAC okullarındaki öğrenci nüfusunun % 70'ini oluşturmaktadır.

kurulan ilişkilerin temelinde bu hedef yön gösterici olmaktadır. Yine bu doğrultuda, okullar ve ek programlar kapsamında, kız çocukların cinsiyet eşitliği bilincine ulaşmasına yönelik çalışmalar da yapılmaktadır. Örneğin, ergenlik çağına ulaşmış ve BEP okullarından mezun olmuş kız çocukların okul ortamı dışında da eğitimlerine devam edebilmeleri için okuma merkezleri kurulmakta ve bu merkezlerde kız çocukların kitap okuyup yaşlıları ile sosyalleşmeleri sağlanmaktadır. 2003 yılı itibarıyla okuma merkezlerinin sayısı yaklaşık 8000'e ulaşmıştır.

- **Esnek Ders Zamanları:** BEP okullarındaki ders zamanlarının gün ve yıl içinde esnek olmaları sağlanmaktadır. Böylece okul, ev içi ve ev dışı işlerin yürütülmesi için, velilerin çocuklarından yardım almalarını engellemektedir. Ders zamanlarının esnekliği, özellikle bu nedenle çocuğunu okula göndermeyen velilerin ikna edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Yıl içindeki toplam ders saati sabit olmakla birlikte bu saatlerin dağılımı alanda yapılan anket çalışmaları ile belirlenmektedir.
- **Olumlu Öğrenme Ortamı:** BRAC, okullarında öğrenmeyi zevkli kılarak sosyal beceriler ve yaşam becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Model, öğrencilerin sınıf ortamına katılımını sağlayarak okula devam etme isteklerini artırmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik ilgisi ve sabrı da olumlu bir öğrenme ortamı yaratılmasında etkili olmaktadır. Sınıflar en fazla 33 öğrenciden oluşmakta, bu da

hem öğrencinin bireysel ilgi görmesini sağlamakta hem de öğretmene daha etkin öğretim yöntemleri kullanma olanağı vermektedir. Sınıfın düzeni, örneğin yarım daire şeklindeki oturma düzeni gibi küçük değişiklikler öğrencilerin derse katılımlarını kolaylaştırmaktadır.

Ayrıca BRAC ilk üç yılın öğretim programı ve ders kitaplarını hazırlarken öğrenci ve velilerin istek ve gereksinimlerini de gözönüne almaktadır. Dördüncü ve beşinci yılın öğretim programları ise, ortaöğretime devam edecek çocukların resmi eğitim sistemine geçişi kolaylaştırılmak amacıyla, devlet okullarındaki programla aynıdır.

- **Yakın ve Güvenli Okullar:** BEP okullarının öğrencilerin evlerine yakın yerlerde ve halk tarafından seçilen mekanlarda kurulması velilerin güvenlik endişesini büyük ölçüde ortadan kaldırmakta ve özellikle kız çocukların okula devam etmesini teşvik etmektedir.

Modelin Türkiye’de uygulanabilirliği

Türkiye’de son dönemlerde artan bir oranda kırsal alanlarda ulaşılması zor yerleşim birimlerindeki öğrencilerin eğitim hizmetinin verildiği yere taşınması yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bağlamda, yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) ve taşınmalı eğitim uygulamaları yaygınlaştırılmıştır. Özellikle YİBO’ların eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından ne kadar etkili olduğuna bakılmalıdır. 2006-2007 MEB istatistiklerine göre YİBO’lardaki öğrencilerin yaklaşık %40’ını kızlar oluşturmaktadır. YİBO’ların 8. sınıflarında ise kız öğrenci oranı %35’e düşmektedir. Kırsal alanlardaki ilköğretim okullarında bu oran %46’dır. Devletin eğitim hizmetlerine, kız ve erkek çocukların eşit olarak ulaşmaması önemli bir sorundur. Bu bağlamda, BRAC’ın uyguladığı BEP modelinin Türkiye’de uygulanabilirliğini tartışmak ayrıca önem kazanmaktadır. BEP modelinin gösterdiği gibi, öğrencileri hizmete götürmek yerine hizmeti öğrencilere getirmek, kız çocuklar için yakın ve güvenli okullar kurmak, okullulaşmanın artmasında önemli bir anahtar olabilir.

Okullulaşmada bir başka önemli etken de, eğitimin hem içerik hem de yapı olarak yerel ihtiyaçlara göre biçimlenmesidir. BEP modeli kız çocukların okullulaşma oranının artırılması için öğretim takvim ve programında, öğrencilerin yaşam koşulları, ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda uyarlamalara izin verilmesinin önemli olduğunu göstermiştir. Türkiye açısından düşünüldüğünde, kız çocukların okullulaşmasında uygulanan kampanya ya da projelerle ulaşamayan kesime ulaşmak için alternatif araçlar geliştirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Temel eğitimin ilkelerinden ve kalitesinden ödün vermeden esnek ders zamanları ve yerel farklılıklara uygun eğitim programlarının geliştirilmesi; böylece çocuklar için olumlu öğrenme ortamları oluşturulması etkin sonuçlar verebilir. Halk-sivil toplum-devlet işbirliğinde yürütülecek yerel uygulamalara yönelik esnek programların ve pilot çalışmaların yürütülmesinde başka ülkelerdeki örnek uygulamaların deneyimlerinden yararlanılması Türkiye’ye zaman ve kaynak kazandırabilecektir.

Kaynakça

- Ahmed, Salehuddin ve Nath, Samir R. (2003); "Public Service Delivery in Education: the BRAC Experience," The Annual Bank Conference on Development Economics Kongre Tebliği, World Bank, 21-23 Mayıs.
- Liang, Xiaoyan (1996); "Bangladesh: Female Secondary School Assistance", The World Bank.
http://www1.worldbank.org/education/economicsec/finance/demand/case/bangladesh/bangladesh_index.htm
- Nath, Samir R, Sylva Kathy ve Grimes Janice (2002); "Raising Basic Education Levels in Rural Bangladesh: the Impact of a Non-Formal Education Programme," International Review of Education, Vol. 48, No. 6, p.517-524.
- Haiplik, Brenda (2002); "BRAC's NFPE Program: Focus on Teacher Development Issues" The Annual Meeting of the Comparative and International Education Society Kongre Tebliği, 6-9 Mart.
- Human Development Report (HDR) 2006. <http://hdr.undp.org/en/reports/>
- Millenium Development Goals (MDG) Progress Report 2005. <http://www.un.org/millenniumgoals/>

Kolombiya

Yeni Okul Modeli

Duygun Göktürk

Giriş

1970'li yıllarda Kolombiya'da başlatılan Yeni Okul (Escuela Nueva) modeli, kırsal bölgelerdeki nüfusa temel eğitim düzeyindeki eğitim-öğretim hizmetlerini ulaştırmak ve bu bölgelerde özellikle kız çocukları için yüksek olan okulu terk oranını düşürmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma-geliştirme-değerlendirme esaslarına dayalı bir yaklaşımla, sistematik olarak eğitimin tüm bileşenlerini (eğitim-öğretim müfredatı, pedagojik açılım, toplumsal etkileşim ve idari yapı bileşenleri) bir bütün olarak ele almaktadır. Yeni Okul'un içeriği, hem zaman içinde değişen toplumsal koşullara hem de yerinden edilmiş ve/veya özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar gibi eğitime erişmekte zorluk yaşayan farklı kesimlere uyacak şekilde yeniden düzenlenebilmektedir. Bütün bu özellikleri sayesinde Model, bugün üç kıtada ve 16 ülkede uygulanan önemli bir eğitim modeli haline gelmiştir.

Yeni Okul modeli hakkında genel bilgi

46 milyon nüfusa sahip olan Kolombiya'da alım gücüne dayalı kişi başına milli gelir 7256 ABD dolarıdır ve eğitime ayrılan kamu kaynakları GSMH'nin %4,9'udur (HDR, 2006). Eğitim alanına ilişkin istatistiklere bakıldığında Kolombiya'da yetişkin okuma yazma oranının %92,8 olduğu görülmektedir (HDR, 2006). Gençlerde ise (15-24 yaş arası) okuma yazma oranı %98'dir (HDR, 2006). Kolombiya'da 5 yıllık zorunlu ilköğretim seviyesinde net okullulaşma oranı kız çocuklar için %84, erkek çocuklar için %87'dir. Buna bağlı olarak ilköğretimde net cinsiyet oranı 1,01'dir (GED, 2006).

1980'li yıllarda, Kolombiya'da kırsal kesimde yer alan okulların %50'sinde, öğrenciler ilköğretim düzeyinde çeşitli nedenlerle eğitimlerini tamamlayamadan okuldan ayrılmak zorunda kalıyorlardı. Kırsal kesimde yaşayan 7-9 yaş arası çocukların %55'i hiç okula kayıt olmamış ve eğitim-öğretim faaliyetlerine hiç katılmamış durumdaydı. İlköğretim düzeyinde kayıtlı öğrencilerin %35'i ise birinci yıl sonunda okulu bırakmaktaydılar (Psacharopoulos, Rojas ve Velez, 1992).

Konuyla ilgili iki araştırma, ilköğretim düzeyinde okulu terk oranının yüksekliğini şu nedenlere bağlamıştır:

- Eğitimin araştırma ve uygulamadan çok ezber esasına dayanması,
- Öğretmen ve öğrencilerin yeterli eğitim araç-gerecine sahip olmaması,

- Öğretmenlerin mesleki eğitiminin yeterli olmaması,
- Kırsal kesimdeki sosyal, kültürel yapı ve yaşam koşullarının eğitimi zorlaştırıcı bir etkide bulunması (okulların yerleşim alanlarından uzaklığı, hijyenik şartların eksikliği, vb.),
- İç göçe zorlanan bireylerin eğitim alabilmek için gereken kimlik belgesi gibi resmi belgeleri temin edememesi,
- Cinsiyete dayalı ayrımcılığın yaygınlığı, özellikle kız çocukların okul yaşamı dışında tutularak, küçük yaşlarda evde çalışmak zorunda bırakılması ve kız çocukların eğitim almasının önemini kavranmamış olması (Kline, 2000; Beleli, Chang, Feigelson, vd. 2007).

Kolombiya'da eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ve Yeni Okul modelinin geliştirilmesi ülkenin siyasal geçmişiyle yakından ilgilidir. Kolombiya'da uzun yıllardır devam eden iç çatışmanın oluşturduğu siyasal ve sosyal atmosferin etkisi ile kendilerine ait yaşam alanlarından iç göçe zorlananların sayısı 3,8 milyonu geçmektedir. Çatışma nedeniyle iç göçe zorlananların %50'sini 15 yaşın altındaki çocuklar oluşturmaktadır. Kesin bir veri olmamakla birlikte, iç göçe maruz kalan 15 yaş altındaki nüfusun %85'inin eğitim olanaklarına erişemediği tahmin edilmektedir (Beleli, Chang, Feigelson, vd. 2007).

Modelin içeriği

Kolombiya'da temel eğitim düzeyindeki mevcut sistemin birçok bileşeni 1970'li yıllardaki yapılanma sürecine dayanmaktadır. Yeni Okul modeli de bu sürecin ürünüdür. Temelde eğitim olanaklarından faydalanamayan kesimlere alternatif seçenekler sunabilmeyi amaçlayan model, özellikle ilk dönemlerinde kırsal kesimdeki eğitim olanaklarını yaygınlaştırmaya

odaklanmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalar, aynı zamanda kız çocukların okullulaşma oranını yükseltmeyi destekleyici niteliktedir.

Yeni Okul modeli, toplumla etkileşimli aktif okul modeli olarak tanımlanmaktadır.¹ Bu model, 1989 yılında Dünya Bankası tarafından eğitim alanında geliştirilen en etkili üç eğitim

modelinden biri olarak nitelendirilmiştir. Gittikçe büyüyen uygulama alanı nedeniyle Yeni Okul artık bir modelden çok, kırsal bölgelerde 20 bin okula ve toplam 5 milyon çocuğa ulaşabilmiş bir eğitim reformu hareketidir.

Kolombiya'da Yeni Okul modelinden önce, Birleşik Okullar (Escuelas Unitarias) modeli uygulanmıştır. Birleşik Okul uygulaması, tek öğretmenle çoklu düzeyde eğitim yapılmasını sağlayan ve 1960 yılında UNESCO tarafından desteklenerek hayata geçirilmiş bir çalışmadır. Birleşik Okulların ortaya çıkış nedeni ülke genelindeki okullulaşma oranındaki düşüklük ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin geniş kitlelere hitap edememesidir (Psacharopoulos, Rojas ve Velez, 1992). 1960'lı yılların ortalarında, Birleşik Okul uygulaması 150 pilot okulda yürütülmüştür. Ancak Birleşik Okullar uygulamasında ve hedeflenen sonuçlara ulaşılmasında bazı zorluklar olmuştur. Bunlar:

- Öğretmenlerin sistemin işleyişi ve uygulama aşamaları konusunda yeterli bilgi sahibi olmaması,
- Eğitim programının içeriğinin bölgesel ve günlük yaşam koşullarına uygun olmaması,
- Yönetim mekanizmasından kaynaklanan yapısal sorunların varlığı ve uygulamanın yetersiz oluşudur (Psacharopoulos, Rojas, Velez, 1992).

Yeni Okul modeli, bu verilerin ışığında Birleşik Okul modelinin öğretim programını bölgesel koşullara göre yeniden düzenleyerek, öğretmenlerin mesleki eğitiminin kalitesini artırarak ve etkin yönetim mekanizmalarının yapılandırılmasını geliştirerek, 1970 yılında Kolombiya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot uygulama olarak başlatılmıştır (McEwan, 1998).

Yeni Okul modelinin ana hedefleri:

- Özellikle kırsal kesimde yaşayan ve resmi eğitim sistemine dahil olamayan/ temel eğitimden faydalanamayan toplumsal kesimlere ulaşmak,
- Okulu terk oranını azaltmak,
- Eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğretim programının içeriğinin günlük yaşam koşullarına uygun olmasını sağlamak,
- Öğrencilerin kendine güvenen, yaratıcı bireyler olarak topluma kazandırılmasına destek olacak etkinlikler düzenlemek,

- İç göçün etkileri, ekonomik baskılar, sosyal ve kültürel yapının da etkisi ile toplumsal düzeyde kendilerini ifade etmekte zorlanan kız çocukların ilköğretim düzeyinde eğitime katılımlarını artırmak,
- Modeli, uygulandığı bölgedeki halkla bütünleşen ve halkın katılımını destekleyen bir yapıya kavuşturmadır (Kline, 2000; Dongen, 2002).

Yeni Okul modelinin 1985 sonrasında UNESCO ve Dünya Bankası desteğiyle uygulanan ve halihazırda yürütülmekte olan biçiminde dört önemli bileşeni bulunmaktadır;

- 1) Yerel halkın eğitim-öğretim sürecine katılımı,
- 2) Okullarda uygulanan öğretim programı,
- 3) Öğretmenlerin eğitim süreci,
- 4) Modele ilişkin yönetim mekanizması (McEwan and Benveniste, 2001).

Bu bileşenler şöyle ayrıntılandırılabilir;

1) Yerel halkın eğitim-öğretim sürecine katılımı:

Yerel halkın eğitim-öğretim sürecine katılımı, öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Öğretmenler, Yeni Okul modelini uygulamaya yönelik eğitim alırken yerel halkı bu sürece nasıl katabileceklerine ilişkin yöntemleri de öğrenirler. Yerel halkın eğitim-öğretim sürecine katılımı iki şekilde gerçekleşir: Halkın hem okullarda gerçekleşen etkinliklerde yer alması ve okul bünyesindeki kütüphane, toplantı odası gibi olanaklardan yararlanması sağlanır hem de modelin uygulanması sırasında yerel ihtiyaç ve koşulların belirlenmesi sürecinde halkın katılımı esas alınır.

2) Okullarda uygulanan öğretim programı:

Yeni Okul modelinde, okullarda aynı anda birkaç sınıfa, 1-2 öğretmenle eğitim verilmektedir. Bu şekilde, derslik ve öğretmen sayısı azaltılmakta, düşük maliyet ile çoklu seviyede eğitim-öğretim faaliyeti yapmak mümkün olmaktadır. Dersliklerin biri genelde kütüphane olarak kullanılmakta, burada kitaplar ve bölgenin kültürel, sosyal, ekonomik yapısını yansıtan eğitim-öğretim gereçleri bulunmaktadır. Böylece yerel halkın yaşam koşullarına uygun ve günlük yaşamda geçerli ve kullanışlı bilgileri kazanmak kolaylaşmaktadır.

Öğretim programının sınıf içi uygulamasında öğretmen, okula yeni başlayan öğrencilerle daha fazla zaman geçirmekte, ileri seviyedeki öğrencilerin gruplar halinde çalışmasını sağlamaktadır. Programda matematik, dil bilgisi, doğa bilimleri ve sosyal bilimler dersleri bulunmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencinin günlük yaşam şartlarına uyum sağlaması için okul saatleri esnek olarak düzenlenmektedir. Öğrencinin bir üst sınıfa geçmesi için bir eğitim-öğretim yılının dolması gerekmemektedir.

3) Öğretmenlerin eğitim süreci: Modelin önemli bir bileşeni olan öğretmen eğitiminde sosyal ve pedagojik içeriği geliştirilmiş, çoklu seviyede eğitim-öğretim yapmaya olanak sağlayacak bilgi ve becerilerin aktarılmasına ağırlık verilmektedir. Bu eğitimin sonucunda öğretmenlerin modelin işleyişini kolaylaştırıcı bir rol üstlenmeleri ve yerel halka rehberlik etmeleri beklenmektedir. Eğitim sürecinde öğretmenler Yeni Okul modelinin uygulandığı okulları ziyaret etmekte, yerel yönetim eşliğinde 1 hafta süresince pratik bilgiler edinmekte, diğer 2 hafta süresince de çalıştaylara katılmaktadırlar. Bu süreç sonunda, öğretmen adaylarına 70-100 kitaplık kütüphaneler teslim edilmektedir. Ayrıca, yakın çevrede bulunan Yeni Okul öğretmenleri ile 1 yıl boyunca sık sık bir araya gelmeleri sağlanarak, deneyim kazanmaları hedeflenmektedir.

4) Modele ilişkin yönetim mekanizması: Yeni Okul modelinin merkezi olmayan yönetim mekanizması, üç temel birimden oluşmaktadır. Bunlar merkez, bölge ve okul birimleridir. Eğitim politikalarını belirleyen ve uygulayan Kolombiya Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez olduğu yapıda, yerel sekreterlik, yerel finansal sekreteryaya, proje koordinatörleri ve destekçiler bölgeyi, öğretmenlerle öğrenciler ise okulu temsil ederler.

Yeni Okul modeli, ülke genelinde uygulanmakta olan klasik eğitim sistemine kıyasla daha yüksek bütçeli bir uygulamadır. Bu modelde öğrenci başına yıllık 120 dolar olarak belirlenen tutar, klasik devlet okulunda 84 dolardır. Bununla birlikte uzun vadede bir değerlendirme yapıldığında, yüksek öğrenme çıktıları ve düşük düzeydeki okulu terk etme

oranı göz önünde bulundurulduğunda, Yeni Okul modeli fayda/maliyet analizleri açısından olumlu bir profil çizmektedir (McEwan and Benveniste, 2001).

Modelin uygulanırken karşılaşılan güçlükler, yerel ve ulusal düzeylerde ve teknik açıdan değerlendirilebilir:

- Yerel düzeyde: Yeni Okul modeli, 1980 öncesinde ülke genelinde henüz yaygınlaşmamış ve yerelde seçilmiş pilot okullarda faaliyet gösterirken, 1980'den sonra tüm ülke geneline yayılarak ulusal çapta bir eğitim modeline dönüşmüştür. Modelin uygulama alanının ülke çapında artması, uygulama esnasında yerel sivil güçler tarafından desteklenen bütçesinde, yerel bazda farklılıklar oluşmasına neden olmuştur. Bulunabilen mali kaynaklara bağlı olarak modelin uygulandığı okulların bütçelerinde oluşan farklılık, yapısal dinamiklerin işletimine yönelik farklılaşmalara neden olmaktadır. Sonuç olarak, benzer yerel yaşam koşullarına sahip bölgelerde, birbirinden farklı olanaklar ortaya çıkmakta, böylece eşitlikçi yaklaşımdan uzaklaşmaktadır. (Psacharopoulos, Rojas ve Velez, 1992).
- Ulusal düzeyde: 1980 sonrasında ülke genelinde uygulanan bir modele dönüşmesi ve yaygınlaşması ile Yeni Okul modelinin temel parametreleri olan;
 - yerel halkın eğitim-öğretim sürecine katılımı,
 - okullarda uygulanacak olan müfredat programı,
 - öğretmenlerin eğitimi süreci,
 - yönetim mekanizmalarında fonksiyonel yapının devamının sağlanmasında güçlükler ile karşılaşmıştır (Psacharopoulos, Rojas ve Velez, 1992).
- Teknik alanda: Yeni okul modelinin uygulandığı bazı okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde kullanılan ders araç-gereçleri ve ders kitaplarının yetersiz olması, bazı okullarda kütüphane bulunmaması, öğrenci konseylerinin yapılandırılmamış olması, okul müfredat programı oluşturulurken kırsal kesimin tarımsal faaliyet dönemlerinin dikkate alınmaması uygulamada güçlükler doğurmuştur (McEwan, 1998).

Modelin sonuçları

Yeni Okul modeli uygulamasının öncelikli hedef kitlesi, kırsal bölgelerde yaşayan, düşük gelirli ve bunlara bağlı olarak yaşam koşulları zor, toplumsal olanak ve hizmetlerden fazla yararlanamayan kesimdir.

1978 yılında 500 okulda uygulanan Yeni Okul modeli, 1982 yılında 1.500 okulun eklenmesi ile daha geniş çaplı bir uygulamaya dönüşmüştür. 1989 yılında Dünya Bankası'nın da desteği ile bu rakamlar, 17.948 okul ve 800.000 öğrenciye yükselmiştir. Bugün modelin üç kıtada ve 16 ülkede² uygulanıyor olması, etkinliğinin ve toplumsal düzeyde yaptığı olumlu değişikliklerin bir göstergesidir.

Modelin uygulanmaya başlaması ile gözlemlenen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:³

- 1998 yılında UNESCO'nun 1. Uluslararası Eğitim Kalitesi Karşılaştırma çalışmasına göre, 11 ülkede anadil ve matematik alanlarına yönelik uygulanan testlerde, kırsal kesimde yer alan okulların, kentsel kesimde yer alan okullardan daha başarılı olduğu tek ülke Kolombiya'dır. Bu sonuca ek olarak, sadece Küba, kırsal kesime yönelik matematik test sonuçlarında Kolombiya'dan daha iyi performans göstermiştir.
- Kolombiya Ulusal Planlama Departmanı'nın yapmış olduğu bir araştırmaya göre Yeni Okul modeli, eğitim-öğretim olanaklarına ulaşılabilirlik açısından farklı gelir düzeyleri arasındaki farkı azaltan nitelik taşımaktadır.
- Rosario de Colombia Üniversitesi ve "Escuela Nueva Back to the People Foundation" tarafından 2002 yılında yapılan bir araştırma sonucuna göre, Yeni Okul modelinin uygulandığı okullardaki öğrenciler arasında demokratikleşme ve bu kavramla bağlantılı davranış gelişimine ilişkin olumlu değişim gerçekleştiği gözlenmiştir.
- Modelin uygulandığı ülkelerden biri olan Guetamala'da benzer bir içerikle gerçekleştirilen araştırmada, Yeni Okul modelinin demokratik davranışların

gelişiminde olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir (AED / Juarez and Associates, 1994).

- UNESCO tarafından 2004 yılında uygulanan LAC testine göre, Yeni Okul modeli uygulamasında 5. sınıfta yer alan öğrencilerin matematik ve dil eğitiminde öğrenme düzeyleri 17,3 puan olarak ülke çapındaki ortalamanın üstünde yer almıştır.
- Kolombiya'da verilen eğitimin kalitesi, Latin Amerika ülkelerinin ortalama değerleri ile aynı düzeydedir.
- Kolombiya ve Guetamala'da modelin uygulandığı okullarda gerçekleştirilen bir araştırmada, çocukların kendilerine olan güven düzeylerinde %18,5 oranında artış belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı Mayıs 2004 tarihinde, kendine güven açısından çocukların %76'sı kendini normal, %22'si düşük, %2'si de çok az güvenli görürken, aynı araştırma Kasım 2004 tarihinde tekrarlandığında çocukların %94,5'i kendini normal, %5,52'si ise düşük özgüvene sahip bulmuşlardır. Ayrıca çocukların öğrenme süreçleri boyunca şiddete olan yatkınlıklarında ve saldırgan niteliklere sahip davranışlarında iyileşme olduğu gözlenmiştir.
- Yeni Okul modelinin olumlu sonuçlarından bir diğeri de, kız çocuklar için özel önlemler içermese de uygulandığı bölgelerde kız çocukların temel eğitim düzeyinde eğitime katılım oranını artırıcı etkide bulunmasıdır. Yeni Okul modelinin uygulandığı bir diğer ülke olan Guyana'da yapılan bir araştırma da bu sonucu destekler niteliktedir. Guyana'da modelin uygulandığı 1995-2002 yılları arasında kız çocukların temel eğitime katılımlarının %11 oranında artış gösterdiği, bu oranın erkek çocukları için %6 oranında olduğu belirtilmiştir (UNICEF, 2002). Uygulanan modelin başarısı büyük oranda kırsal kesimin yaşam koşullarına uyarlanmış olması ve yerli halk ile birlikte çalışılmasından kaynaklanmaktadır.

² Bu ülkeler Kolombiya ile birlikte Kosta Rika, Honduras, Paraguay, Brezilya, Guetamala, Panama, Şili, El Salvador, Meksika, Dominik Cumhuriyeti, Peru, Uganda, Guyana, Filipinler ve Nikaragua'dır. ³ Bu sonuçlar modelin resmi sitesi olan www.volvamos.org adresinden derlenmiştir.

Modeldeki yaratıcı yaklaşımlar

Yeni Okul modelini, klasik okul modelinden farklı kılan özellikler şöyle özetlenebilir:

- Az sayıda öğretmen ile farklı öğrenme seviyelerindeki öğrencilere hitap edebilen bir yapıya sahiptir. Öğrenci, öğretmen ve yerel halkın bütünlük oluşturması esas alınmaktadır. Bu modelde öğretim programı, yerel yaşam koşulları ve tarımsal faaliyetler dikkate alınarak oluşturulmakta, öğrenci, öğretmen ve yerel halk ile ortak etkinlikler düzenlenmektedir (Tablo 1). Bu şekilde oluşturulan model, yerel halkın da sahiplenebileceği bir uygulama haline gelmektedir.
- Öğretim programı, yerel bölgenin günlük yaşam koşulları ile uyum sağlayacak şekilde hazırlanmıştır (Tablo 1). Öğretmenler eğitim sürecinde, ulusal eğitim programı ve bölgesel yaşam koşullarını bir araya getiren bir öğretim programı oluşturmaktadırlar. Esnek öğretim programı uygulaması, öğrencinin asgari yeterlilikleri yerine getirmesi durumunda bir öğretim yılını tamamlamadan bir üst sınıfa yüksebilmesine izin vermektedir. Bu uygulama, zorunlu eğitim seviyesinde öğrenci akışını artırmakta ve maliyeti azaltmaktadır.
- Akran etkileşimi ve dayanışmasına ağırlık veren bir model olarak, üst sınıflarda yer alan öğrencilerin, alt sınıflardaki öğrencilere rehberlik etmeleri sağlanmaktadır. Bu

uygulama için öğrenci ve öğretmenlere yönelik kılavuz kitaplar hazırlanmıştır. Kılavuzlar öğretmenlerin öğretim programını uygulamakta faydalanabilecekleri, öğrencilerin de sınıf içi etkinlikler ve çalışma yöntemlerine yönelik bilgi edinebilecekleri birer kaynak niteliğindedir.

- Modelin uygulandığı okullarda, çalışma köşeleri ve kütüphaneler yer almaktadır. Çalışma köşelerinde sınıf etkinlikleri organize edilmekte, kütüphaneler öğrencilerin ve yerel halkın kullanımına açık tutulmaktadır (Tablo 2).
- Yeni Okul modeli, öğrencinin modeli ve uygulamayı değerlendirmesine olanak sağlamaktadır. Model bünyesindeki uygulamalara ilişkin, öğrencinin düşüncelerini ve önerilerini belirtebileceği öneri kutuları yer almaktadır (Tablo 2). Böylece öğrencinin sistemin işleyişine aktif olarak katılımı desteklenmektedir. Ayrıca, öğrenci de öğretmeni tarafından her etkinlik sonunda değerlendirilmekte ve değerlendirme sonuçları kendisi ile paylaşılmaktadır.
- Modelin bir diğer önemli özelliği, farklı yerleşim mekanlarında uygulanırken farklı sosyal yapı ve yaşam koşullarına uyarlanabilmesidir. Örneğin Kolombiya'da iç göçe maruz kaldıkları ya da çalışmak zorunda oldukları için eğitim-öğretim faaliyetlerine düzenli olarak katılamamış çocukların

Tablo 1 Yerel halkın okullardaki etkinliklere katılım göstergeleri (1993)

	Yeni Okul Modeli (%)	Klasik Okul Modeli (%)
Okur-yazarlık Kursları	36	28
Terzilik Kursları	20	12
Tarımsal/Zirai Eğitim	35	16
Spor Etkinlikleri	55	42
Kermes/Partiler/Kutlamalar	89	83
Sağlık Programları	83	57

Kaynak: McEwan, 1998

Tablo 2 Donanımlarıyla yeni okul profili (1993)

	%
Kütüphane	94
Öğrenme Köşeleri	98
Sınıf Dekorasyonu	96
Öneri Kutuları	91
Aile Kayıtları	91
Yerel Halkın Monografileri	77
Öğrenci Dergileri	79
Tarımsal Takvim	61
Yerel Bölge Haritaları	97
Yeni Okul Kitapları	67
Öğrenci Birlikleri	58

Kaynak: McEwan, 1998

esnek bir programla kendileri için uygun olan zamanlarda okula devam etmelerine olanak tanımaktadır. İç göçe maruz kalan çocukların eğitiminde model, çocuklardan

okula katkı parası alınmamasını sağlamakta, okul üniforması giyme gibi zorunlulukları esnetmektedir (Beleli, Chang, Feigelson, vd., 2007).

Modelin Türkiye’de uygulanabilirliği

Türkiye’de ulaşılması zor ve öğrenci nüfusunun az olduğu yerleşim bölgelerindeki çocukların okullulaşması için daha önceleri tercih edilen birleştirilmiş sınıf uygulaması son dönemde terkedilmiş ve yerine taşınmalı eğitim ve yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) sistemi getirilmiştir. Oysa eğitim hizmetinin bu hizmetten yararlanacaklara ve ailelerine en yakın ortamda sunulması, özellikle ilköğretim aşamasında bulunan küçük yaşta çocuklar için öncelikli hedef olmalıdır. İlköğretim aşamasında taşınmalı eğitim ve YİBO uygulaması çocuklar açısından güvenlikleri ve duygusal refahlarıyla ilgili çeşitli sakıncalar taşıyabilmektedir. Özellikle kız çocukların okullulaşması konusunda sıkıntılar yaratabilmektedir. Bu nedenle Yeni Okul modelinde uygulanan birleştirilmiş sınıf

uygulamasının Türkiye şartlarına göre yeniden ele alınması ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Türkiye’de birleştirilmiş sınıf uygulamasından uzaklaşılmasının nedenlerinden biri bu okullarda verilen eğitim kalitesinin ortalamanın altında kaldığına dair görüşlerdir. Bu bağlamda Yeni Okul modeli, birleştirilmiş sınıf uygulamasının etkinleştirilmesi yönünde ve eğitim hizmetlerinin ulaştırılmasının güç olduğu ve okulu terk oranlarının yüksek olduğu kesimlerde başarı sağlayabilecek uygulamalara ilişkin bazı önemli ipuçları vermektedir.

Öncelikle, birleştirilmiş sınıf modelinin başarılı olmasında öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları için uygulamalı hizmetiçi eğitimler verilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle öğretmenlerin çalışma alanı ve hedef gruptaki

çocuklara yönelik oryantasyonu büyük önem taşımaktadır. Benzer bir şekilde, birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler arasında etkileşimi artırmak, deneyim paylaşımlarına olanaklar yaratmak da önemlidir.

Öğretim programı ve takviminde esneklik ve yerel koşullara duyarlılık da Yeni Okul modelinin bir diğer anahtar bileşenidir. 2004'ten itibaren uygulanmaya başlanan yeni öğretim programı, çocuk merkezli yaklaşımı ile Yeni Okul modeline benzerlik göstermektedir ancak aynı düzeyde esnekliğe sahip değildir. Türkiye'deki eğitim sisteminin büyük oranda merkezîyetçi bir yapıya sahip olmasının sonuçlarından biri, öğretim programı ve takviminin yerel koşullara yeterince duyarlı olamayışıdır. Mevsimlik göç eden çocuklar ve çalışan çocuklar özellikle bu tek tip takvim nedeniyle eğitimlerine devam etmekte güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Yeni Okul modelinde olduğu gibi ihtiyaçlara göre bazı esnekliklerin sağlanması yararlı olacaktır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması böyle bir esnekliğin gerçekleştirilmesi için de

kolaylaştırıcı olacaktır. Öğrenci sayısı arttıkça ihtiyaçların ortaklanmasında zorluklar çıkacağı öngörülebilmektedir.

Son olarak, veliler başta olmak üzere yerel halkın eğitim-öğretim süreçlerine katılımı Yeni Okul ve Çocuk Dostu Okul da dahil olmak üzere son dönemde yaygınlaşan bir çok modelde ön plana çıkmaktadır. Türkiye'de yerel halkın katılımının sağlanması ve okulların halk tarafından da kullanılabilir birer hizmet merkezi olarak görülmesi yönünde atılan adımların güçlendirilmesi gereklidir. Velilerin öğretim sürecine daha fazla katılımlarını sağlayacak programlar oluşturulması bu yönde atılacak önemli bir adım olabilir.

Öğretmen eğitimi, eğitim programlarında yerel koşullara duyarlılık kazandırılması ve veli/yerel halk katılımının sağlanması alanlarında gerçekleştirilecek iyileştirmeler, birleştirilmiş sınıf uygulamasında eğitim kalitesinin artmasına ve bu da genel anlamıyla eğitimde kalitenin artmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Beleli, O., Chang, V., Feigelson, M.J., vd.(2007); Education in Emergencies and Early Reconstruction: UNICEF Intervention in Colombia, Liberia, and Southern Sudan, Princeton University <http://www.wws.princeton.edu/research/PWReports/F06/wws591d.pdf>
- Chesterfield, R. (1994); Indicators of Democratic Behavior in Nueva Escuela Unitaria Schools, Guetamala: AED/ Juarez and Associates http://www.volvamos.org/english/pdf/doc_completo_ev_foto_6.pdf
- Dongen, R.V. (2002); Results of the Escuela Nueva Baseline Survey; Guyana: UNICEF http://www.unicef.org/evaldatabase/GUY_2001_801_part_2_data.pdf
- Global Education Digest (GED) (2006); UNESCO, Institute of Statistics <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf>
- Kline, R (2000); "A Model for Improving Rural Schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala", Current Issues in Comparative Education, Vol. 2, No. 2 (<http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/rk122.htm/>.)
- McEwan, P. J. (1998); "The Effectiveness of Multigrade Schools in Colombia", Educational Development, Vol. 18, No 6, s.435-452 <http://www.wellesley.edu/Economics/mcewan/PDF/multigrade.pdf>
- McEwan, Patrick J. ve Benveniste, L. (2001); "The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia", Journal of Education Policy. Vol. 16:6, S. 547 - 559
- Psacharopoulos, G., Rojas, C. ve Velez, E. (1992); Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva: Is Multigrade the Answer?, World Bank: Technical Department Latin America and the Caribbean Region http://www.volvamos.org/english/pdf/doc_completo_ev_foto_2.pdf
- UNDP (2006); Human Development Report (HDR) <http://origin-hdr.undp.org/hdr2006/statistics/countries/>
- UNICEF, (2002); Results of The Escuela Nueva Survey: Guyana Working Paper Series, Guyana: UNICEF http://www.unicef.org/evaldatabase/GUY_2001_801_part_2_data.pdf

Mısır

Temel Eğitimde Gelişim Programı

Meltem Aran Kazancı

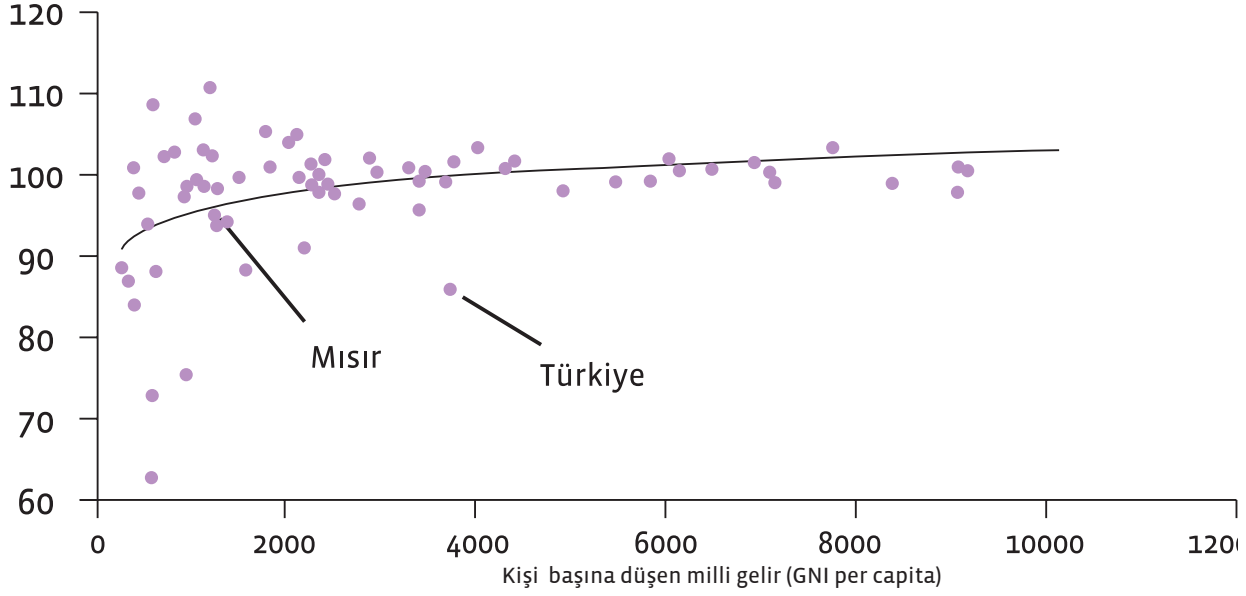
Giriş

Mısır'da uygulanan Temel Eğitimde Gelişim Programı (Basic Education Enhancement Program) kız çocukların okullulaşması ile ilgili yapıcı bir örnektir. 1996 yılında Mısır hükümeti tarafından uygulamaya başlanan Temel Eğitimde Gelişim Programı, eğitim hizmetlerinin daha önce ulaşmadığı kesimlere, özellikle kız öğrencilere daha yaygın şekilde ulaştırılmasını sağlamıştır. Programın ikinci ayağı 1998 yılında oluşturulmuş ve buna "Ortaöğretimde Eğitim Reformu" adı verilmiştir. 71 milyonluk nüfusunun %94'ü Müslüman olan Mısır'da kişi başına düşen milli gelir 2006 yılı itibarıyla Türkiye'nin sadece dörtte biridir.¹ Mısır, milli gelirinin %8,8'ini eğitim sektörüne aktarmaktadır ve kamu ve özel sektör kaynaklı toplam eğitim harcamalarının en yüksek düzeyde olduğu kalkınmakta olan ülkeler arasında yer almaktadır (Dünya Bankası, 2002). Mısır aynı zamanda son 10 yılda var olan kaynakları doğru uygulamalarla kız çocukların okullulaşması sorununun çözümüne yönelik olarak kullanabilmiş ve bu konuda çok hızlı yol almıştır. 1991 yılı itibarıyla kız çocukların ilköğretim seviyesinde net okullulaşma oranı %76,5 ve ortaöğretim seviyesinde brüt okullulaşma oranı %62,2 olmuş, 2004 yılında bu oranlar %94 ve %84,2 seviyelerine ulaşmıştır.

On yıllık uygulamanın sonunda kız çocukların okullulaşması alanında elde edilen ilerleme, kısıtlı finansal kaynaklar veya kültürel değerlerin sorunun çözümünün ertelenmesine gerekçe oluşturmadığını, politik kararlılığın ve etkili uygulamaların başarıda önemli rol oynadığını göstermektedir.

¹ Türkiye'de kişi başına düşen milli gelir 2006 yılı itibarıyla 5400 ABD dolarıdır. Mısır'da bu rakam 1350 ABD doları kadardır. Sayılar Dünya Kalkınma Göstergeleri'nden alınmıştır. (WDI 2006, GNI per capita Atlas Method)

Şekil 1 İlk ve orta öğretimde kızların erkeklere oranı (%) - 2004



Kaynak: Dünya Kalkınma Göstergeleri 2004.

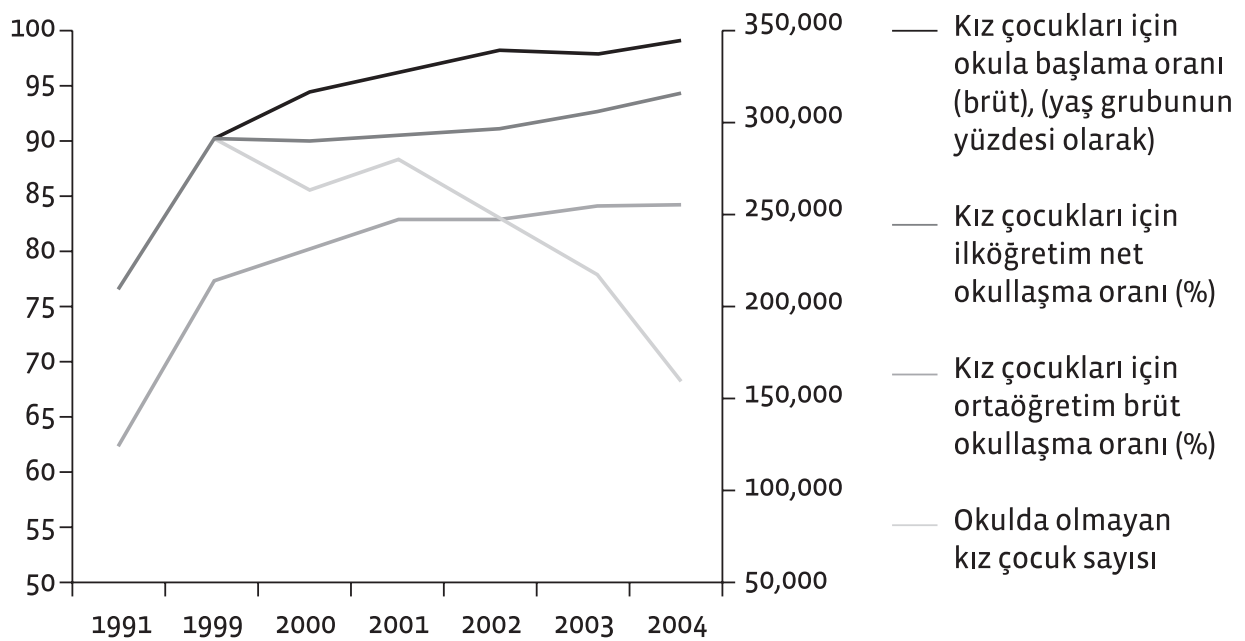
Türkiye için ilköğretim seviyesinde oran 94,1, ortaöğretim seviyesinde 74,7'dir. Mısır için ise kız çocukların erkek çocuklara oranı ilköğretim düzeyinde 95,7, ortaöğretim seviyesinde 93,8 olarak gerçekleşmiştir.

Genel bilgi

Mısır'da, programın başladığı 1996 yılında, kız çocukların okullu olması ile ilgili sorunlar Türkiye'de yaşanan sorunlarla birçok alanda benzeşmekteydi. Kız ve erkek çocuklarının okullu olma oranları arasındaki eşitsizlik özellikle kırsal alanlarda artmakta ve bölgeler arasında kız çocukların eğitime erişimi konusunda eşitsizlikler görülmekteydi. Örneğin, 1995 yılında UNICEF'in yürüttüğü bir araştırma projesine göre kırsal kesimdeki öğrencilerin sadece %37'si kız çocuklardan oluşuyordu. 1996-1997 öğretim yılında Mısır'ın Assuit, Souhag ve Qena eyaletlerinde, kızların okullu olma oranları ulusal ortalamaların çok altında, %61-71 arasında değişiyordu (DeStefano, 2005). Bu yıllarda yapılan saha araştırmalarında eğitimde cinsiyet eşitliği konusunda farklar kimi zaman kültürel sebeplere bağlansa da genelde eğitim hizmetlerinin yapısı ve içeriğinden kaynaklanan sorunlar ön plana çıkıyordu. Bu sorunlar arasında okulların köylerden uzak olması, sınıfların fazla kalabalık olması, eğitimin kız çocuklar için gerekli olmadığı izlenimi ve okuldan ayrılan kız çocuklar için bir geri dönüş mekanizması bulunmaması yer alıyordu (DeStefano, 2005).

Bu dönemde Mısır'da yapılan araştırmalar, eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamak için özellikle ülkenin düşük gelirli kırsal bölgelerinde kız çocukların okullu olmasına engel olan etmenleri hedef grup ve sorunlara odaklanan programlarla ortadan kaldırmak gerektiğini göstermiştir. Aynı araştırmalar, sadece okul sayısını artırmanın kız çocukların okullu olması için yeterli olmayacağına (Fergany, 1994) ve sadece ekonomik etmenlerin okullu olma oranlarının düşüklüğünü açıklayamadığına işaret etmektedir (Rugh, 2000). Öncelikli olarak çözülmesi gereken sorunlar arasında (i) okulların sayısının ve/veya alt yapılarının yetersiz olması; (ii) ailelerin kız çocukları erken evlendirme, erkek çocukların eğitimine daha fazla önem verme, kızlara ev içi sorumlulukları yükleme gibi sosyo-kültürel tutumlara bağlı olarak kız çocuklarını okula göndermek istemeyişleri; (iii) eğitimin niteliğinin yetersiz düzeyde olması ve öğretmenlerle ilgili olumsuz özellikler (sert disiplin yöntemleri kullanmaları, okullarda kadın öğretmenlerin olmayışı gibi) sayılmıştır (Lloyd, vd., 2001). Eğitimin niteliğindeki düşüklüğün erkek çocuklarından çok kız çocukların okullu olmasını etkilediğine de dikkat çekilmiştir (Iqbal, 2004).

Şekil 2 Mısır'da kız çocukların okullulaşma oranları (1999 - 2004)



Kaynak: Dünya Kalkınma Göstergeleri (WDI, 1999-2004)

Modelin içeriği

Temel Eğitimde Gelişim Programı, ilköğretimde eğitimin niteliğini ve böylece okullulaşma oranlarını artırmak amacıyla taşıyordu. Mısır Hükümeti'nin eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasına ve ücra yerleşim yerlerindeki okullulaşma oranlarının yükselmesine yönelik istek ve kararlılığı, eğitime ayrılan bütçenin artırılmasının önünü açmıştır. Yükseköğretime ayrılan bütçenin oranı azaltılarak kaynaklar daha çok düşük gelirli kesimlerin faydalandığı ilköğretime yönlendirilmiştir. Bu şekilde Temel Eğitimde Gelişim Programı'na gereken kaynağın ayrılabilmesi sağlanmış ve konuya ilişkin siyasal kararlılık ortaya net olarak konmuştur. 1990 yılında ilk ve ortaöğretime harcanan miktar, toplam eğitim harcamalarının %58,8'ini oluştururken, bu oran 2000 yılı itibarıyla %64,9'a yükselmiştir² (Dünya Bankası, 2002). Bu yükseliş sayesinde, aynı dönemde toplam öğrenci sayısında da artış olmasına rağmen, öğrenci başına yapılan harcama ilköğretim düzeyinde %33 oranında artmıştır³ (Dünya Bankası, 2002). İlk

Şekil 3 Mısır'da uygulanan Temel Eğitimde Gelişim Programında başarı modeli



² Aynı dönemde kamu eğitim harcamalarından yüksek öğrenime ayrılan miktar %35,7'den %24'e düşmüştür (Dünya Bankası, 2002).

³ 1993 yılında üniversite düzeyinde öğrenci başına düşen harcama ilköğretim düzeyinde öğrenci başına düşen harcamanın 8,2 katı iken bu oran 2000 yılında 3.5 düzeyine inmiştir (Dünya Bankası, 2002).

aşamada Mısır'ın en düşük gelirli eyaletlerinde pilot uygulama olarak başlatılan Program 2003 yılına gelindiğinde ülkenin 26 eyaletinden 15'inde uygulanır olmuştur.

Programın temel amaçları şu şekilde tasarlanmıştır:

- (i) Ülkenin geri kalmış ücra illerinde bulunan okulların kapasitesini artırarak kız çocukların okula erişimlerini kolaylaştırmak,
- (ii) Anne-babaların kız çocuklarını okula gönderme isteklerini artırmak için bilinçlendirme çalışmalarında bulunmak ve yoksul kız çocukları için "okul harçlığı" uygulamasını başlatmak,
- (iii) Okulu terk etmiş kız çocukları için okula geri dönüş mekanizmasını kolaylaştırmak,
- (iv) Öğretmenlere ve okullardaki eğitim malzemelerine yapılan yatırımı artırarak okullarda verilen eğitimin kalitesini yükseltmek (Iqbal, 2004).

1. Okulların kapasitesinin ve sınıf sayılarının artırılması: Proje çerçevesinde Mısır'ın en az gelişmiş ve kız çocukların okullulaşma oranlarının en düşük olduğu kuzey bölgelerinde planlı bir okul inşası programı başlatılmıştır. Okul inşaatları her bölgede okul sayıları, eğitim hizmetlerinin yeterliliği, okullulaşma ve okulu terk oranları göz önünde bulundurularak hazırlanan bir endekse göre planlanmıştır. Bazı bölgelerde kızların okullulaşmasını engelleyen faktörlerin daha net belirlenebilmesi için ayrıca yerel seviyede yapılan anketler de kullanılmıştır. Okulların inşa edileceği mahalleler, kız çocukların okullulaşma oranlarını etkin olarak artıracak şekilde seçilmiştir. Örneğin kırsal alanlarda kız çocukların okullulaşma oranlarının %45'in altında gerçekleştiği mahallelere öncelik verilmiş ve okullar her mahallede en yakın ilkokul en fazla 1 km mesafede olacak şekilde konumlandırılmıştır. Kız çocukların okullulaşma oranlarının %40'ın altında olduğu alanlarda sadece kızlara yönelik tek sınıflı derslikler kurulmuş ve bunların kapasitesi en fazla 42 öğrenci ile sınırlandırılmıştır (Iqbal, 2004).

2. Kız çocukların okutulması konusunda bilincin artırılması: Okul sayısının artırılmasının yanı sıra ailelere ve yerel halka yönelik

olarak kız çocukların okullulaşması için kampanyalar yürütülmüştür. Bu kampanyalar, ailelerin çocukları okula göndermelerinden kaynaklanan ekonomik yüklerini azaltacak okul harçlığı veya burs programları ile desteklenmiştir. Bilinçlendirme kampanyaları ile eş zamanlı olarak yürütülen destek çalışmaları, eğitim harcamaları için düşük gelirli ailelere öğrenci başına 10 dolar olarak gerçekleştirilmiştir. Programın bu bölümü üç adımda gerçekleştirilmiştir: (i) İllerde toplanan eğitim istatistiklerinin değerlendirilmesi ve düşük okullulaşma seviyesi olan öncelikli il ve ilçelerin belirlenmesi; (ii) Eğitim ve sosyal hizmetler bakanlıklarının yerel örgütlenmeleri tarafından anketler aracılığıyla yerel gereksinimlerin belirlenmesi ve farkındalık kampanyalarının yürütülmesi; (iii) Kız çocukların okul terkini azaltmak için izleme mekanizmalarının geliştirilmesi (Iqbal, 2004).

Bu kampanyaların içeriği, her bölgede kız çocukların okullulaşması ile ilgili özel sorunlara göre düzenlenmiştir. Kültürel farklılıklardan oluşan sorunları çözümlenmede Kuzey ve Güney Mısır'da farklı yaklaşımlar kullanılması kampanyayı daha başarılı kılmıştır. Kampanyalar kültürel değerleri dönüştürmenin yanı sıra aileleri, okul harçlığı, burs ve okula geri dönüş programları gibi desteklerden haberdar etmek için de kullanılmıştır. Bu süreçte özellikle yerel kadın grupları ve okul yönetiminde daha aktif rol alan anneler ön plana çıkarılmıştır.

3. Okulu terk eden çocuklar için okula dönüşün kolaylaştırılması: Programın önemli ve yaratıcı bir bileşeni okulu terk etmiş ve yaşı ilkokul çağını geçmiş öğrenciler için ayrı bir okula dönüş mekanizması oluşturulmasıdır. Bu amaçla, genellikle okulu bulunmayan köylerde kız çocuklar için tek sınıflı okullar açılmış ve bu okullarda yerel halktan kadın öğretmenler görevlendirilmiştir. Yerel okullar (Community-based Schooling) olarak adlandırılan bu modelde, yerel halk içinde en yüksek öğrenim düzeyine sahip kadınlar bu okullarda öğretmenlik ve idari görev yapmak üzere seçilmişlerdir. Seçilen bu kadınlar daha sonra üç bölümden oluşan bir hizmet öncesi eğitime tabi tutulmuşlar; problem çözme, takım çalışması, öğrenci katılımını

sağlama gibi konularda bilgilendirilmişlerdir (DeStefano, 2005). Eğitimini tamamlayan yerel öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen kadrosu içinde sayılmış ve Bakanlık öğretmenlerinden biraz daha düşük düzeyde olmak üzere düzenli maaş almışlardır. Yerel okullardaki eğitimin niteliği, öğretmenlere iki yılda bir bilgi tazeleyici eğitimler verilerek ve düzenli gözetim yapılarak korunmuştur (DeStefano, 2005). Eş zamanlı olarak yerel kadın grupları oluşturulmuş ve bu gruplar, okula gitmeyen kız çocuklara ulaşarak okula geri dönmelerini sağlamak amacıyla seferber edilmiştir.

- 4. Eğitimin niteliğinin artırılması:** Program uygulanırken kız çocukların okullulaşmasında belirleyici rol oynayan nitelik artırıcı etmenlere özellikle dikkat edilmiştir. Yeni

öğretim programı oluşturulmuş, öğretmenlere buna yönelik hizmetiçi eğitimler verilmiş ve yenilikçi/teknolojik müfredat yaklaşımları kullanılmaya başlanmıştır. 1996–2000 yılları arasında 575.000 öğretmene verilen hizmetiçi eğitimlerde kız çocukların okul ortamında kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlamak amacıyla toplumsal cinsiyet bilincini artırmaya yönelik konular da programların içine alınmıştır.⁴ Bu uygulama ile Mısır'da ilköğretim düzeyinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalmış ve ortalama sınıf mevcudu düşürülmüştür. Ayrıca 1996–2004 yılları arasında üniversite diplomalı ilköğretim öğretmenlerinin oranı ikiye katlanmış ve ilköğretim düzeyine daha yüksek öğrenimli öğretmenlerin yerleştirilmesi öncelik haline gelmiştir (Iqbal, 2004).

Modelin sonuçları

Temel Eğitimde Gelişim Programı'nın ulaşmak istediği hedefler arasında, okulların fiziksel yapılarıyla ilgili olarak, yerel anketlere ve okul kapasitesi haritalarına göre belirlenen eksiklerin giderilmesi ve kız çocukların okullulaşma oranlarının düşük olduğu eyaletlerde okullulaşma oranlarının artırılması bulunmaktadır. Başarı ölçütü, kız çocukların okullulaşması %100 düzeyine ulaşıncaya kadar her yıl, yılda en az %2 puan artış sağlanması olarak belirlenmiştir.

Program ile kısa bir süre içinde önemli sayısal başarılar elde edilmiştir:

1. Programın başladığı ilk yıllarda (1996–2000 arasında) 181 okul inşaatı yapılmış ve toplamda 174.000 yeni derslik oluşturulmuştur. 1996–2004 yılları arasında çoğu düşük orta gelirli eyaletlerde olmak üzere 428 okul inşaatı yapılmıştır. Yapılan analizlere göre eyaletlerdeki yoksulluk oranı ile yapılan okul sayısı arasında bir bağlantı bulunmaktadır. Bu da yatırımların özel olarak yoksul bölgelere yöneltildiği anlamına gelmektedir (Iqbal, 2004). Okul kapasitesinin genişlediği bu dönemde öğretmen sayısının da öğrenci sayısı ile birlikte artmasına dikkat edilmiş ve 1993 yılında 23

öğrenciye 1 öğretmen düşerken okullulaşma oranlarındaki artışa rağmen 2004 yılında 22 öğrenciye 1 öğretmen seviyesine gerilemiştir (Dünya Bankası, 2002).

2. Sınıflardaki öğrenci sayısı tüm illerde ortalama 41 seviyesine inmiş ve okullarda ikili veya üçlü öğretim uygulamaları azaltılarak çoğu ilde tam gün öğretime geçilmiştir. Program çerçevesinde 1999 ve 2003 yılları arasında 656 yerel bilinçlendirme kampanyasıyla 15 ile ve 429 köye ulaşılmıştır. 1999–2003 yılları arasında düşük gelirli ailelere yönelik okul harçlığı desteğinden 46.000 öğrenci faydalanmıştır. Bunların 15.000'i daha önce okulu terk etmiş ve geri dönmüş olan öğrencilerdir (Iqbal, 2004).
3. Kız çocukların ilköğretimde okullulaşma oranı 1991 yılında net %77 iken, 2004 yılında %94 olmuştur. Ortaöğretimde ise kızlar için brüt okullulaşma oranı %62,2'den %84,2'ye yükselmiştir (Şekil 2). Kız çocukların okullulaşmasındaki artış, düşük gelirli ailelerin çocuklarında görece daha yüksektir. Okullulaşmada sağlanan artışın %46'sını, halkın en yoksul %20'lik kesimine mensup ailelerin çocukları oluşturmuştur (Suliman ve

⁴ Mısır'da 2000 yılı itibarıyla, ilköğretim düzeyinde öğretmen sayısı 345.828, ortaokul düzeyinde öğretmen sayısı 219.927'dir (UNESCO, Beyond 20/20 WDS 2007). İlk ve ortaöğretimde toplam öğretmen sayısı 565.755 kişidir. Bu durumda bazı öğretmenlerin bu hizmetiçi eğitimden iki kez yararlandığı tahmin edilmektedir.

El-Kogali, 2002). Mısır 1999 yılında ilköğretimde kız çocukların erkek çocuklara oranı konusunda 181 ülke içinde 140'inci sıradayken, 2004 yılında 183 ülke içinde 120'inci sıraya yükselmiştir (WDI, 2007).⁵

4. Bu yıllar içerisinde yeni kayıt oranlarında da önemli bir artış olmuştur. Örneğin, 1999 yılında

kız çocukları için yeni kayıt oranı, çağ yaşı için brüt %90,3 olarak gerçekleşirken, kampanya ile 2004 yılında %98,9'a yükselmiştir (WDI, 2007). Okulu terk sayılarında da bir düşüş yaşanmıştır: 1999–2003 yılları arasında kız ve erkek çocukların toplamı için okulu terk oranı %9'dan %4'e düşmüştür (Iqbal, 2004).

Modeldeki yaratıcı yaklaşımlar

Temel Eğitimde Gelişim Programı'nın başarılı olmasında iki yaratıcı yaklaşım ön plana çıkmaktadır:

- **Çok yönlülük:** Mısır'da uygulanan projenin başarısı kız çocukların okullulaşması konusundaki engellerin çok yönlü olarak değerlendirilerek farklı çözümlerin eş zamanlı olarak uygulanmasından kaynaklanmaktadır (UNESCO, 2005). Program, kız çocukların okullulaşmasındaki sorunları arz ve talep yönünden değerlendirerek çok boyutlu şekilde çözümlenmeye gitmiştir. Bu şekilde daha önce planlanan ve sadece hizmet arzına yoğunlaşan okul inşaatı programlarından farklı olarak Temel Eğitimde Gelişim Programı çok boyutlu yaklaşımlarla ilk önce okul açığını kapamış, ardından talebi artıracak kampanya ve desteklere yer vererek okullulaşmayı

artırmayı başarmıştır.

- **Yerel bilgi ve katılım:** Programın planlanması ve uygulanmasında, merkezi iradenin yanında yerel anketlerden, yerel kadın gruplarından ve sivil toplum kuruluşlarının bilgi ve katılımlarından yararlanılması, müdahale yöntemlerinin daha etkili hale getirilmesini sağlamıştır. Program, kız çocuklar için daha önemli olduğu bilinen öğretmen niteliğinin geliştirilmesi ve okul altyapısının kız çocukların kullanımına uygun hale getirilmesi gibi konulara da öncelik vermiştir. Ayrıca merkezi hükümet, sivil toplum ve yerel halk arasındaki işbirliği, projenin çok sayıda paydaş tarafından benimsenmesini ve bu paydaşların farklı alanlardaki bilgi ve güçlerinden yararlanılmasını sağlamıştır.

Modelin Türkiye'de uygulanabilirliği

Türkiye'de son yıllarda ilköğretim kademesinde başlatılan çalışmalara bakıldığında, Mısır'da uygulanan Temel Eğitimde Gelişim Programı ile temel bazı benzerlikler içerdiği görülmektedir. Örneğin, Türkiye'de de ilköğretim kademesinde derslik kapasitesinin artırılması yönünde önemli çalışmalar yapılmaktadır. MEB'in kendi bütçesinden yaptığı derslik yatırımları ve Temel Eğitime Destek Programı gibi Avrupa Komisyonu tarafından finansal kaynağı sağlanan programlarla yapılan derslik yatırımları ile "Baba Beni

Okula Gönder" ve "Eğitime %100 Destek" gibi kampanyalarla vatandaşların ve özel şirketlerin finansal kaynağını sağladığı derslik yatırımları bu bağlamda önemlidir.

Yine Türkiye'de uygulanan Haydi Kızlar Okula Kampanyası ile Şartlı Nakit Transferi projesi, kız çocuklarını okullulaşması konusunda talebin artırılması alanında Mısır'daki Temel Eğitim Gelişim Programı kapsamında yapılan çalışmalarla benzeşmektedir.

⁵ Mısır için bu sıralama 1999 yılında hakkında veri bulunan 181 ülke, 2004 yılında ise 183 ülke arasından verilmiştir (WDI).

Türkiye'deki bu uygulamalar ile Mısır'daki Temel Eğitim Gelişim Programı kapsamında yapılan çalışmalara bakıldığında, ön plana çıkan bazı farklılıklar şöyledir:

- Temel Eğitim Gelişim Programı kapsamında derslik yatırımları planlanırken, en az gelişmiş ve kız çocukların okullulaşma oranlarının en düşük olduğu bölgeler önceliklendirilmiştir. Bu bölgeler içinde, farklı yörelerdeki eğitime erişimle ilgili göstergeler bir endeksle puanlanmış ve yatırım kararları bu endeks doğrultusunda alınmıştır. Yatırım kararlarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğini de göz önüne alan teknik kriterler doğrultusunda alınması, yatırımların en çok ihtiyacı olan yörelerde gerçekleşmesini sağlamıştır. Türkiye'de e-yatırım kapsamında başlatılan çalışmaların, böyle bir çerçevede değerlendirilmesi önemlidir.
- Temel Eğitim Gelişim Programı kapsamında eğitimin kalitesini artırmaya yönelik çalışmaların bir bileşeni, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarıdır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve bu eşitsizliğin eğitim ortamına yansımaları, hizmetiçi eğitimlerde ele alınan konular arasındadır. Türkiye'de öğretmen hizmetiçi eğitim modellerinin yeniden ele alındığı bu günlerde, toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunun hem eğitim hizmet modelleri tasarlanırken hem de eğitimlerin içerikleri oluşturulurken göz önünde tutulması bu bağlamda önemlidir.
- Temel Eğitim Gelişim Programı'nın önemli bir bileşeni okula devam etmeyen kız çocukların okula dönüşleri için oluşturulan alternatif modellerdir. Bu bağlamda, Türkiye'de 2008-2009 öğretim yılı için başlatılması düşünülen Yetiştirici Sınıflar Programı kilit önemde olan gecikmiş bir çalışmadır. Gelecek yıllarda, okula dönüş süreçlerini ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde kolaylaştıracak alternatiflerin çeşitlendirilmesi düşünülebilir.
- Temel Eğitim Gelişim Programı ile Türkiye'de son yıllarda uygulanan çalışmaların en temel farklarından biri, Türkiye'deki çalışmaların tek bir stratejik plan doğrultusunda planlanarak uygulanmamış olmasıdır. Yukarıda sayılan kampanya ve projeler pek çok kamusal aktör tarafından ve sivil toplumun da çok büyük katkısı ile sahada uygulanmıştır. Bu durum, sorunların çeşitli açılardan ele alınmasını sağlamışsa da, gereksinimlerin çeşitliliğinin saptanması ve bölge hedefli yatırım yapılmasını güçleştirmiştir. Hükümetlerin kız çocukların okullulaşması konusunu, çok boyutlu ve yerelden gelen bilgileri içeren bütünlüklü bir strateji oluşturarak ve bu stratejiyi taşıyacak gerekli kaynağı yaratarak merkezine alması, bu konuda daha istikrarlı başarı sağlanmasına katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- Aran, Meltem (2005); Şartlı Nakit Transferleri Uluslararası Tecrübe ve Türkiye'deki Gelişmeler, İstanbul: AÇEV.
- DeStefano, Joseph (2005); "Meeting EFA: Egypt Community Schools", Educational Quality Improvement Program (EQUIP2) Case Study, Washington DC: USAID.
- Fergany (1994); "Survey of Access to Primary Education and Acquisition of Basic Literacy Skills in Three Governorates in Egypt", Cairo, Egypt.
- Haydi Kızlar Okula (2007); www.haydikizlarokula.org/yapilan_calismalar.hp
- Iqbal, Farrukh (2004); "Increasing Girls' School Enrollment in the Arab Republic of Egypt", Reducing Poverty, Sustaining Growth - What Works, What Doesn't, Washington DC: The World Bank.
- Kancı, Tuba (2005); Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması Projesi: Türkiye'deki Proje, Kampanya ve Girişimler, <http://www.kizlaricinegitim.net>
- Lloyd, Cynthia, ve vd. (2001); Determinants of Educational Attainment among Adolescents in Egypt: Does School Quality Make a Difference, Cairo: Population Council.
- Rugh, Andrea (2000); "Starting Now: Strategies for Helping Girls Finish Primary. Strategies for Advancing Girls" Education Project (SAGE) Technical Paper, Washington DC: Academy for Educational Development.
- Suliman, El Daw A., ve Safaa E. El-Kogali (2002); "Why Are the Children Out of School? : Factors Affecting Children's Education in Egypt"; The ERF 9th Annual Conference, Al-Sharjah, UAE: Estuarine Research Federation.

UNESCO(2005); 'Scaling up' Good Practices in Girls' Education, Paris: UNGEI, 2005.

UNESCO (2007); Beyond 20/20 WDS. <http://stats.uis.unesco.org>

World Bank (2002); Arab Republic of Egypt Education Sector Review: Progress and Priorities for the Future, Washington DC: The World Bank Human Development Group Middle East and North Africa Region.

World Development Indicators (2007); The World Bank <http://devdata.worldbank.org>

Afrika ve Asya

Kız Çocukların Okullulaşması Puanlama Sistemi

Meltem Aran Kazancı

Giriş

Puanlama sistemleri, yerel yönetimlerin ve yerelde sağlanan hizmetlerin başarısını bölgelere göre sıralayarak hizmetlerin iyileştirilmesi konusunda kullanılan savunuculuk araçlarından biridir. Yerel yönetimlere yönelik puanlama ve karneleme sistemleri birçok ülkede uygulanmaktadır. Puanlama sistemlerinde iki farklı veri toplama yöntemi kullanılır: (i) Hizmet kullanıcılarından toplanan veriler doğrultusunda oluşturulan sıralamalar (Citizen Report Cards - Vatandaş Karneleri); (ii) Merkezi veriler doğrultusunda yapılan sıralamalar (Scorecards - Yerel Karne). Veri toplama yöntemi ne şekilde olursa olsun, puanlama sistemlerinin temel amacı, ülkeleri veya bölgeleri karşılaştırmalı olarak belirli hizmet kriterleri çerçevesinde değerlendirmektir. Bu raporda özellikle, kız çocukların okullulaşmasında Oxfam ve UNESCO aracılığıyla çeşitli Afrika ve Asya ülkelerinde etkin biçimde uygulanan Yerel Karne uygulaması ele alınacaktır.

Genel bilgi

Puanlama sistemlerinin ilk şekli, hizmet kullanıcılarının puanlama yaptığı Vatandaş Karneleridir. Vatandaş Karneleri ile hizmetlerin yaygınlığı, yeterliliği ve kalitesi konusunda yerelde hizmetleri kullanan kişilerden veri toplanır. Vatandaşlar bu amaçla hazırlanan anketleri, yerelde verilen sağlık, eğitim, güvenlik vb. hizmetleri tıpkı bir öğrenci karnesinde olduğu gibi puanlarlar. Karne sonuçları ile, hizmetlerden yararlanan vatandaşların memnuniyeti konusunda kamu yöneticilerine ve hizmet sağlayıcılara birden fazla gösterge üzerinden niceliksel fikir sağlanır (Dünya Bankası, 2004). Bu şekilde merkezi ve yerel hükümetlerin yerelde uyguladıkları hizmetler konusunda bir bölgesel karşılaştırma yapmak ve eksiklikleri saptamak mümkün olmaktadır. Sistemik olarak halktan geribildirim toplayan bu anketler, rekabetin bulunmadığı ve kamunun tek hizmet sağlayıcı olduğu yerlerde kamu hizmetlerinin tıpkı özel sektörde olduğu gibi geribildirim sistemleri ile denetlenebilmelerini sağlar. Medya ve sivil toplumun desteğiyle puanlama sonuçlarının yaygınlaştırılması, hizmet kalitesinin artırılması konusunda savunuculuk yapılması

için de bir karşılaştırmalı baskı mekanizması oluşturabilmektedir (Thampi, 2006).

Vatandaş Karneleri ilk olarak 1994 yılında Hindistan'ın Bangalore şehrinde yerel bir sivil toplum kuruluşu tarafından uygulanmıştır. Daha sonra Hindistan'ın başka şehirlerinin yanı sıra farklı ülkelerde de kullanılmıştır. Örneğin Filipinler'de yerel yönetimlere yönelik başarı bazlı bütçeleme sisteminin kurulmasında, Hindistan'da eyaletler arası kamu hizmetlerinin kalitesi ve ulaşılabilirliği konusundaki karşılaştırmalarda ve Ukrayna'da kamu yönetimi reformu projelerinde Vatandaş Karneleri ile puanlama sistemi uygulanmıştır (Dünya Bankası, 2004).

Puanlama sistemlerinin ikinci şekli ise merkezi verilerin değerlendirilmesi ile elde edilen Yerel Karnelerdir. Merkezi veriler kullanılarak yerelde bölgelerin belirli konularda karşılaştırılmasıyla hazırlanan bu puanlama sisteminin en yaygın olarak uygulandığı proje, kız çocukların okullulaşmasını takip edebilmek amacıyla Oxfam ve UNESCO'nun tüm Afrika ve Asya ülkeleri için oluşturdukları Eğitimde Cinsiyet Eşitliği endeksidir.

Modelin içeriği

Eğitimde Cinsiyet Eşitliği Endeksi (Gender Equality in Education Index) kız çocukların okullulaşması ile ilgili birkaç göstergenin farklı ağırlıklarla bir formüle oturtulmasıyla hesaplanan bir endekstir ve zaman içinde ülkeler arasında kız çocukların okullulaşmasına yönelik bir karşılaştırma yapılmasını sağlar (Aikman ve Unterhalter, 2005). Eğitimde Cinsiyet Eşitliği Endeksi Oxfam tarafından "Beyond Access Project" dahilinde geliştirilmiştir ve tüm Asya, Afrika ve Latin Amerika ülkeleri için uyarlanmıştır. Bir Uluslararası Binyıl Kalkınma Hedefi (Millenium Development Goals) olan, eğitimde kız ve erkek çocuklara fırsat eşitliği sağlanması

konusunda ülkeler arası karşılaştırmalı ve güvenilir veri bulunmamasından kaynaklanan sıkıntıları gidermek için oluşturulan endeks, birkaç göstergiyi birleştirmektedir (Aikman ve Unterhalter, 2005):

- Kız çocukların ilköğretimde net okullulaşma oranı (NER),
- Kız çocukların ilköğretimden mezun olma oranı (survival rate),
- Kız çocukların orta öğretimde net okullulaşma oranı (NER),
- Toplumsal Cinsiyet Güçlendirme Ölçütü (Gender Empowerment Measure - GEM).¹

¹ Toplumsal Cinsiyet Güçlendirme Ölçütünün (GEM) bölge bazında bulunmadığı durumlarda Toplumsal Cinsiyet Kalkınma Endeksi (Gender Development Index - GDI) kullanılabilir. Nitekim Afrika ülkelerindeki uygulamada bu şekilde bir yöntem izlenmiştir. Türkiye'de ise GEM 2004 yılından beri iller bazında hesaplanmaktadır.

Kutu 1

Toplumsal Cinsiyet Güçlendirme Ölçütü, bir ülke veya bölge içinde kadın ve erkek arasındaki fırsat eşitliğini değerlendiren endekstir. Endeks oluşturulurken üç ana konuda eşitsizlikler değerlendirilir: (i) Siyasal katılım ve karar mekanizmalarında yer alma, (ii) Ekonomik katılım ve karar mekanizmalarında yer alma (iii) Ekonomik kaynakların kullanımı üzerinde güç sahibi olma. Toplumsal Cinsiyet Güçlendirme Ölçütü, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programının yıllık olarak çıkardığı İnsani Kalkınma Raporunda kullanılan beş endeksten biridir. Türkiye 2006 yılında bu endeksin Birleşmiş Milletler tarafından hesaplandığı 75 ülke arasında 72. sırada yer almıştır (UNDP, 2006). Toplumsal Cinsiyet Kalkınma Endeksi ise bir ülke veya bölge içinde kadın ve erkekler arasındaki eşitsizliklerin üç konuda değerlendirilmesi ile oluşturulur: (i) Uzun ve sağlıklı bir yaşam, (ii) Eğitim ve bilgi, (iii) Yaşam standartları. Toplumsal Cinsiyet Kalkınma Endeksi İnsani Kalkınma Raporu için hesaplanan beş endeksten biridir. Türkiye 2006 yılında bu endeksin Birleşmiş Milletler tarafından hesaplandığı 136 ülke arasında 71. sırada yer almıştır (UNDP 2006).

Eğitimde Cinsiyet Eşitliği Endeksi kızların okullulaşma oranının yanısıra ortaöğretime devam edip etmedikleri ve eğitim sonrasında toplumsal katılım düzeyleri ile ilgili de bilgi verir. Daha önce var olan ölçümlerde kullanılan Cinsiyet Eşitliği Endeksi (Gender Parity Index) sadece kız ve erkek çocukların okullulaşma oranlarını niceliksel olarak vermekte, ancak kız çocukların okuldaki deneyimi ve aldıkları eğitimi hayatlarında ne derece uygulayabildikleri bilgisini içermemekteydi. Buna karşın Eğitimde Cinsiyet Eşitliği Endeksi, Toplumsal Cinsiyet Güçlendirme Ölçütü'nü de içerdüğinden hem kız çocukların okullulaşma oranına, hem ilköğretimden mezun

olup ortaöğretime başlama oranına, hem de ülke/bölge özelinde kız çocuklara sağlanan fırsat eşitliğine ilişkin bilgi verebilmektedir.

Bu puanlama sistemi hangi ülkelerin ve bölgelerin kız çocukların okullulaşması konusunda problem yaşadığı ve geride kaldığını gösterir ve doğru soruların sorularak kaynakların o bölgelere kaydırılmasını sağlar (Aikman ve Unterhalter 2005). Bu endeks daha detaylı sosyolojik, ekonomik, niceliksel ve niteliksel sosyal araştırmaların ışığında kullanılırsa sivil toplum ve politika yapıcılar için kaynakların etkili şekilde kullanılması konusunda yol gösterici olacaktır.

Modelin sonuçları

Oxfam tarafından yürütülen projede tüm Asya ve Afrika ülkeleri için eğitimde cinsiyet eşitliği endeksi hesaplanmış ve ülkelerin 1993-2003 yılları arasında eğitimde fırsat eşitliğini sağlama konusunda aldıkları yol karşılaştırılmıştır (Aikman ve Unterhalter, 2005). Bu şekilde ülkelerde meydana gelen gelişmeleri belirlemek ve ülkelerle bölgeleri kendi içlerinde karşılaştırmak mümkün olmuştur. Örneğin Afrika'da 1993 yılında en yüksek cinsiyet eşitliği endeksine sahip 6 ülkeden sadece Botswana, Güney Afrika ve Namibya'nın 10 yıl içinde ilerleme kaydettiği, diğer ülkelerin ise bu konuda gerilediği saptanmıştır. Örneğin Zimbabwe, Kenya ve Nijerya'nın endeksleri sırayla %40, %28 ve %23 düzeylerine düşmüştür (Aikman ve Unterhalter, 2005). Bunun yanında Afrika'da

eğitimde cinsiyet eşitliği endeksinde en yüksek puanlara sahip olan ülkelerin bile Asya'daki birçok ülkeden ve Latin Amerika ülkelerinden daha geri durumda oldukları görülmüştür. Asya ülkeleri endeksinde ise ülkelerden özellikle Orta Asya'da ve Güney Doğu Asya'da bulunanlar eğitimde cinsiyet eşitliği endeksinde yüksek not almaktadırlar (Aikman ve Unterhalter, 2005).

Endeks sahada çalışan sivil toplum kuruluşları, hükümetler ve uluslararası organizasyonlar için ülkelerin eğitimde cinsiyet eşitliği konusunda Binyıl Kalkınma Hedefleri'ne ne derece yaklaştıklarını gösteren bir araç olması ve ülkeler üzerinde bir baskı mekanizması oluşturması açısından etkili olmuştur (Aikman ve Unterhalter, 2005).

Eğitimde Cinsiyet Eşitliği Endeksi nasıl hesaplanır?

Endeks birkaç adımda hesaplanır:

1. Endeksin hesaplanacağı bölgelere göre belirlenen 4 gösterge listelenir ve bir tablo oluşturulur. Türkiye için bu veriler il bazında (i) kız çocukların ilköğretimde net okullulaşma oranı, (ii) kız çocukların ilköğretimden mezun olma oranı (survival rate), (iii) kız çocukların lise seviyesinde net okullulaşma oranı ve (iv) toplumsal cinsiyete göre güç endeksi (Gender Empowerment Index) olarak alınabilir. İlk 3 veri yıllık olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından toplanmaktadır, GEM endeksi ise 2004 yılında UNDP tarafından Türkiye'nin tüm illeri için hesaplanmıştır (UNDP, 2006).
2. Her gösterge 1-5 arasında bir not olarak puanlanır. Puanlama şu şekilde yapılır:

Her il için verilen puan :	Kız çocukların ilköğretimde net okullulaşma oranı (% , NER)	Kız çocukların ilköğretimden mezun olma oranı (% , survival rate)	Kız çocuklarının lise seviyesinde net okullulaşma oranı (% , NER)	Toplumsal Cinsiyet Güç Endeksi (GEM)
5	90 ve üstü	90 ve üstü	60 ve üstü	0.800 ve üstü
4	80-89	80-89	50-59	0.700-0.799
3	70-79	70-79	40-49	0.600-0.699
2	60-69	60-69	30-39	0.500-0.599
1	59 ve altı	59 ve altı	29 ve altı	0.499 Altı

3. İllerin aldığı 1-5 arasındaki puanlar belirli ağırlıklarla çarpılır. Projenin daha önce uygulandığı ülkelerde göstergelere göre aşağıdaki ağırlıklar kullanılmıştır: (Aikman ve Unterhalter 2005)

- Kız çocukların ilköğretimde net okullulaşma oranı puanı (1-5 arasında)
x 1.25
- Kız çocukların ilköğretimden mezun olma oranı (1-5 arasında)
x 2,5
- Kız çocukların lise seviyesinde net okullulaşma oranı (1-5 arasında)
x 1.75
- Toplumsal Cinsiyete göre Güç Endeksi (GEM) (1-5 arasında)
x 2,5

* Bu ağırlıklar endeksi oluşturanlar tarafından, kız çocukların okullulaşması ve okuldan yararlanması konusunda öznel olarak belirlenmiş bir önem sırasına göre oluşturulmuştur (Aikman ve Unterhalter 2005). Türkiye'deki önceliklere göre farklı bir ağırlıklandırma yapılabilir. Fakat diğer ülkelerle karşılaştırılabilir bir endeks yaratmak amacıyla aynı ağırlıkların alınması daha doğru olur.

Bu anlamda diğer puanlama ve sıralama sistemleri ya da Vatandaş Karnelerine benzer biçimde merkezden hesaplanan puanlama sistemi de, (i) ülke içi eğitim reformlarını güçlendirme; (ii) sivil gruplara ve medyaya hükümet politikaları konusunda baskı uygulamakta araç sağlama; (iii) sorunları ortaya koymak ve değişim

yaratmakta yereldeki grup faaliyetlerine gerekçe ve temel oluşturma; (iv) kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının eğitimde kız çocuklara fırsat eşitliği yaratılması için oluşturacağı ortak platformlara olanak sağlama gibi katkılar sunmaktadır.

Modeldeki yaratıcı yaklaşımlar

Eğitimde cinsiyet eşitliği endeksi, bu konuda ülkelerin ve bölgelerin hem birbirleriyle karşılaştırılmalarını hem de ülkelerin zaman içindeki gelişmelerinin izlenmesini sağlayan önemli bir araçtır. Binyıl Kalkınma Hedefleri'nden iki tanesi doğrudan kız çocukların okullulaşması ile ilgilidir. 2. Hedef, "İlköğretim seviyesinde tüm çocuklar 2015 yılına kadar %100 okullulaşma seviyesine ulaşmalıdır" derken; 3. Hedef, "Eğitimde cinsiyet eşitliği tercihen 2005 yılına kadar ilk ve ortaöğretim seviyelerinde, 2015 yılına

kadar da tüm eğitim seviyelerinde sağlanmalıdır" demektedir (The Millenium Development Goals Report, 2007). Eğitimde Cinsiyet Eşitliği Endeksi, Binyıl Kalkınma Hedeflerine yönelik ne kadar yol alındığını gösterecek yeni bir karşılaştırmalı ölçme aracı ve konuyu çok yönlü değerlendirmeye olanak sağlayan bir gösterge olarak, okullulaşma oranlarının karşılaştırılmasına dayanan endekslerden daha kapsamlı ve etkindir. Bu anlamda, var olan hedeflere ulaşmak açısından da önemli bir yol göstericidir.

Modelin Türkiye'de uygulanabilirliği

Türkiye 2008'den itibaren Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'ne geçmiştir. Eş zamanlı olarak okullarda da "e-okul" adı verilen, öğrenciyle ilgili birçok bilginin yer aldığı bir kayıt sistemi uygulanmaya başlamıştır. Bu iki sistem ile zorunlu eğitim çağında olup ilköğretime kayıtlı olmayan ya da kayıtlı olduğu halde devam etmeyen çocuklara ulaşabilmek ve hatta devamsızlık nedenlerini belirlemek mümkün olacaktır. Bu sistemler içerdikleri bilgilerle, okullulaşma ve okula devam ile ilgili sorunlara hem yerelde hem de merkezde müdahale etme ve çözüm üretme konusunda önemli araçlar haline gelebilir. Ancak her iki sistem de, kişileri cinsiyetlerine göre sınıflandırmakla birlikte toplumsal cinsiyete yönelik bir veri içermemektedir.

Bu nedenle, cinsiyet eşitliği konusunda geliştirilecek bir puanlama sistemi ile, il ve/veya ilçeler bazında gerekli bilgiler toplanıp hem bilgilendirme hem savunuculuk amacıyla

kullanılabilir. İl ve/veya ilçe düzeyinde hazırlanacak karşılaştırmalı toplumsal cinsiyet eşitliği endekslerinin konuyla ilgili kişi ve kurumların savunuculuk araçları arasına dahil edilmesi ve medya aracılığıyla il ve ilçelerin kız çocukların okullulaşması konusundaki başarı ve başarısızlıklarının tüm Türkiye'de duyulmasını sağlaması değerli olacaktır. Bu sistemin Türkiye'ye ne şekilde uyarlanabileceği bir önceki sayfadaki bilgi kutusunda detaylı olarak anlatılmıştır.

Ülkemizde kız çocukların okullulaşması konusunda son yıllarda geliştirilen birçok proje ve model içinde Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması Projesi kapsamında oluşturulan ve Diyarbakır, Mardin ve Şanlıurfa illerinde 2005 yılından bu yana etkin biçimde faaliyet gösteren sivil izleme grupları, yerelden gelen izleme ve savunuculuk özellikleri ile farklı bir konumda yer almaktadır (Kılıç, 2007). Öğretmenler, sivil toplum kuruluşu temsilcileri ve

gönüllülerden oluşan sivil izleme grupları bu güne kadar niteliksel çalışmalar yürütmek, gözlem ve tartışmalar yapmak, illerindeki kamu yöneticileri, diğer sivil toplum kuruluşları ve yerel medya kuruluşları ile bilgi paylaşımında bulunmak gibi etkinliklerde bulunmuşlardır. Eğitimde cinsiyet eşitliği konusunda karşılaştırmalı nicel verilerin yeterli düzeyde olmaması sivil izleme gruplarının çalışmalarını etkileyen

önemli unsurlardan biri olmuştur (Kılıç, 2007). Dolayısıyla böyle bir puanlama sistemi ve cinsiyet eşitliği endeksi öncelikle bir savunuculuk aracı olarak yereldeki sivil izleme grupları tarafından kullanılabilir; ayrıca kamu yöneticilerine çalışmalarının etkilerini yıldan yıla izlemeleri ve var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine çözüm geliştirmeleri konusunda destek olacaktır.

Kaynakça

- Aikman, Sheila ve Unterhalter, Elaine (2005); *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, Oxford: Oxfam GB.
- Kılıç, Zeynep (2007); "Civil Monitoring Groups for Girls' Education", 4. International Conference on Communication with Children. Sarajevo.
- Thampi, Gopakumar (2006); *Citizen Report Cards – A Brief Introduction*, Bangalore: Public Affairs Foundation.
- The Millenium Development Goals Report (2007); New York: United Nations.
- UNDP (2006); *Human Development Report*, New York:UNDP.
- UNDP (2007); *Human Development Report Turkey*, New York:UNDP.
- UNESCO, (2007); *Beyond 20/20 WDS* <http://stats.uis.unesco.org>
- World Bank (2004); "Citizen Report Card Surveys - A Note on the Concept and Methodology", *Social Development Notes - Participation and Civic Engagement*, Washington, DC.

Yapım **Myra**

Koordinasyon **Engin Dođan**, Kapak Tasarımı **Umut Pehlivanođlu**, Tasarım Danışmanı **Rauf Kösemen**,
Baskı Öncesi Hazırlık **Harun Yılmaz**, Baskı Öncesi Hazırlık Koordinasyonu **Gülderen R. Erbaş**, **Nergis Korkmaz**

İstanbul, Haziran 2008

SABANCI ÜNİVERSİTESİ

Karaköy İletişim Merkezi
Bankalar Caddesi 2, Kat 5
Karaköy 34420 İstanbul

T +90 (212) 292 50 44

F +90 (212) 292 02 95

E erg@sabanciuniv.edu

www.erg.sabanciuniv.edu



EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ



Kadın Adayları
Destekleme ve
Eğitime Derneği

