

## TOPLUMSAL DEĞİŞİM VE EĞİTİM: KADIN BAKIŞI AÇISINDAN

Mine TAN\*

Türk eğitim sisteminin ilkeleri Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası örgütlerin düzenleyici kuralları, Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir. Anayasa md. 42 ye göre:

*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.*

*Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasa'ya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.*

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

*Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir.*

*Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.*

*Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.*

*Türkçe'den başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dilde eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası anlaşma hükümleri saklıdır.*

*Anayasa eğitimi, sosyal insan haklarından biri olarak güvenceye almış, eğitimle ilgili düzenlemelerin Atatürk Devrimleri, çağdaşlık, bilimsellik, zorunlu ve parasız ilköğretim ilkelerine göre Devlet tara-*

\* Prof. Dr. A.Ü. Eğitim Bil. Fak. Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı.

findan yapılacağını öngörmüştür. Bu ilkeler, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda şöylece somutlaştırarak siyasa dönuştürülmektedir: Genellik ve eşitlik, yani eğitim kurumlarının dil, din, ırk cinsiyet ayrımı gözetilmeden herkese açık olması; eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanması; temel eğitimin her Türk vatandaşının hakkı sayılması; okullarda kız-erkek karma eğitim yapılması, ancak eğitimin türüne, imkan ve zorluklarına göre bazı okulların yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılması.

Önümüzdeki çalışma, eğitimin ilkelerini, Cumhuriyet'in kurulmasını izleyen yetmiş yıllık "yeniden yapılanma" ve "yeni yaşam" süreci içinde "kadın bakış açısından" irdelemeyi amaçlamaktadır. Kadın bakış açısından, çünkü, toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de, cinsiyet-gender-boyutu, kadın olgusunu erkek olgusundan ayırmakta; sayılarda, örüntülerde, dönüşümlerin, hız ve boyutlarında farklılaşmalar ortaya çıkarmaktadır.

Kızlar için eğitime ulaşmak, hatta eğitimden geçmek bile eşit ve adil bir eğitimden geçmek anlamına gelmeyebilir. Kız ve erkek öğrencilerin eğitim yaşantıları eğitim siyasasının da, öğretimin konu ve program içeriğinin de görünürdeki benzerliğini yansıtmayabilir. Öte yandan, kadınları her konuda başlıbaşına bir kategori olarak ele almak, hem onların uzun bir tarih döneminde bilim dışı bırakılmış yaşantılarına tanıklık etmek hem de o alandaki kadın katkısını gözönüne getirmek anlamını taşımaktadır. Bu nedenle ve özellikle kadınların, kendi bakış açılarıyla bilgi üretmeleri başlıbaşına önemli olduğu gibi, egemen tanım ve kısıtlamalara da meydan okumak (Berktay, 1993) ya da alternatifler geliştirmek olasılığını taşımaktadır.

### **Cumhuriyetin Eğitim Anlayışı**

Cumhuriyet'in genelde eğitime, özelde de kadın eğitimine yaklaşımı yirminci yüzyıl Batı toplumlarına egemen olan İşlevselci -Functionalist- eğitim anlayışını yansıtır. Eğitimde liberal orthodoxy'i oluşturan bu anlayış, eğitimin modern toplumun meritokrasi (yetenek ve çabanın kalıtım ve ayrıcalığın önüne geçmesi), teknokrasi (mesleki konumların özel, teknik, bilişsel uzmanlık gerektirmesi), demokrasi (toplumsal adalet ve fırsat eşitliği) gereksinmelerine akılcı çözüm oluşturduğu temeline dayanır (Tan, 1991).

Bu bağlamda okul, ilerleme için giderek bilgiye daha bağımlı hale gelen modern toplumda yetişkin rollerinin gerçekleştirilmesi için gereken bilişsel beceri ve normların öğretilmesinde, en önemli konum-

lara en yetkin ne azimli olanların seçilmesinde, bilinçli bir seçmen kitlesinin yetiştirilmesinde en etkili araç olarak görülür. Eğitim sistemleri ekonomik kalkınmadan, kültürel, siyasal bilinçlenmeye kadar tüm toplumsal taleplerin aracı konumuna gelir. Böylece eğitim, ya da eğitim eşitsizliği sorunu da tıpkı hastalık, yoksulluk, işsizlik gibi bir sosyal siyaset konusu olur. Irk, din, etnik grup ve cinsiyet özellikleri nedeniyle toplumsal yoksunlukları bulunan grupların genel kalkınma sürecine bütünleştirilmesine yönelik programlarda, eğitim ağırlık kazanır (Tan, 1981).

Öte yandan okul, toplumsal değişmeyi bütünleşme içinde gerçekleştirmeye en uygun ortam olarak görülür. Bourdieu'nun deyişiyle "bireyler yalnız ortak bir anlaşma dilini değil, fakat ilişki ve uyuşma alanlarını, ortak sorunlarla, bu sorunlara ortak yaklaşım yöntemlerini belirleyen paylaşımların çoğunu okulda edinirler (Bourdieu, 1971: 190-191).

Cumhuriyet'in eğitimle modernleşme arasında kurduğu köprü bir yönüyle Pozitivist ağırlığı taşır: Batı'nın bizden farkı bilimdir, bilim de okulda öğretilir. Bir yönüyle de Osmanlı deneyimine göndermede bulunur: Osmanlı'daki başlıca yenileşme projeleri (1773, 1839 ve 1908) "medeniyet" değişimine okuldan başlanacağı kabulüne dayanıyorlardı. Ancak, İmparatorluğun çok çeşitli amaçlara yönelik ve değişik dinsel ve sivil kurumlara bağlı olan okul sistemleri bağlamında bu projelerin hayata geçirilmesi çok sınırlı kalmıştı. Osmanlı'nın Cumhuriyet'e kadar ulusal bir eğitim politikası olmamış, Tanzimattan sonra, Batı modeline göre açılan "mektepler" kapsamlı bir dönüşümü gerçekleştirmekten çok eğitimdeki çeşitlemeyi çoğaltmaya yaramıştır. Böylece Cumhuriyet Osmanlı'dan Medrese (dinsel) ve Tanzimat Mektepleri (laik) diye iki ana sistemle tekkeler, zaviyeler, loncalar, ahi birlikleri, yabancı okullar ve azınlık okullarından oluşan çok karmaşık bir eğitim mirası devralmıştı.

Kemalizm, yeni kuşaklara yeni değerler ve siyasal bilinç kazandırmanın tek yolunu, tüm eğitim örgüt ve kurumlarının birleştirilmesinde bulmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924) tüm bilim ve eğitim kurumlarını Maarif Vekaleti'ne bağlayarak eğitimin tek elden yürütülmesini sağlamıştır. Yasa, tümüyle dinsel bir eğitim sistemine dayanan Medrese'leri kaldırmış, eğitime "laik ve dünyevi bir nitelik" kazandırmıştır. (Yücel, 1938: 22).

"Bir ulusun insanları ancak bir eğitim görebilir. İki tür eğitim bir ülkede iki türlü insan yetiştirir. Bu ise duygu ve düşünce birliğine

ve dayanışmanın amaçlarına tümüyle aykırıdır” gerekçesine dayanan yasa kızların da erkeklerle aynı eğitimden yararlanması yolunu açmıştır. İlköğretimin herkes için zorunlu ve devlet okullarında parasız olmasını kabul eden 1924 Anayasası ise bunu, temel eğitim düzeyinde de olsa, bir yükümlülüğe dönüştürmüştür.

### Modernleşme ve Kadın Eğitimi

Türk toplumunda kadın eğitimine yaklaşım geleneksel, dinsel değer kalıpları ve bu kalıpların dönüştürülmesine yönelik siyasetlerle iç içe gelişmiştir. Başka deyişle, kadın eğitimi toplumda çağdaşlaşma, Batılılaşma ve yakın tarihte olduğu gibi İslamiyet'e dönüş söylemlerinde daima önemli temalardan birini oluşturmuştur. Tanzimat (1839), kadın eğitimi konusunda da yansımalar göstermiş, kızlar için ilköğretimi genelleştirmeye ve orta okul düzeyinde okullar açılmasına (1869) çaba göstermiştir. Ancak bu yenileşmeler çok sınırlı olmuş, Osmanlı kadın çoğunluğunun eğitimi islami geleneklerin izin verdiği ölçüde, 8-9 yaş sınırında kalmıştır.

Öte yandan, Osmanlı'nın Batı modeli okullarında da haremlik selamlık zihniyeti özenle korunmuş, kadınla erkeğin karşılaşmamasına dikkat gösterilmiştir (Taşkıran, 1973). Bu nedenle de Tanzimat'tan sonra kadın eğitiminin geliştirilmesi, kadın öğretmenlerin yetiştirilmesiyle birlikte tasarlanmıştır.

Osmanlı dönemi kız öğretmen okulları kadın eğitimi açısından gerçekten önemli sonuçlar taşımıştır. Taşkıran'ın deyişiyle, sayıları pekaz olmakla birlikte, ondokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında bu öğretmen okullarının mezunları sınavla bir okula giren, bir kurumda birarada okuyan, alacağı görev için devlete karşı yükümlülük altına giren yeni bir kadın tipi oluşturmuştur. (Taşkıran, 1973: 28) Öte yandan, Osmanlı vilayetlerindeki kızların tek orta öğretim olanağını kız Muallim Mektepleri sağlamıştır. (Ergin, Osmanlı döneminde açılan on yıllık kız liselerinin İstanbul'a saklı kaldığını, illerde kız liselerinin açılmasının 1922 Türkiye Büyük Millet Meclisi zamanında olduğunu, ilk olarak İzmir Kız Lisesi'nin, ardından aynı yıl içinde Ankara Kız Lisesi'nin açıldığını belirtmektedir. Ergin, 1977) Yüzyılın başında- Meşrutiyet döneminde- kızlar için orta okulların üstünde eğitim kurumlarının açılması bu kez de o okullara öğretmen yetiştirecek ilk kadın üniversitesinin\* kurulmasını sonuçlamıştır. (Ergin, 1977: 1555).

\* Bu üniversite daha sonra kapanarak 1921 de İstanbul Üniversitesi'nde (Darülfünun) kızların erkeklerle birlikte okumaları sağlanmıştır.

Erken Cumhuriyet döneminde, toplumun bu konudaki duyarlılığı gözetilerek kız orta öğrenim kurumlarının sayısı artırılırken bir yandan da yeni kız öğretmen okullarının açılmasına çalışılıyordu (MEB, 1973: 25). Ancak, Cumhuriyet'in "mali olanakları okul sayısını artırmaya yetmiyordu. Kemalizm'in, "kızlarla erkeklere aynı eğitim" ilkesi mali güçlüklerle birleşince soruna pratik bir çözüm bulmak gerekti. Bakanlık, bu çözümü 1927-28 ders yılında tüm orta okullarda karma eğitimi uygulamakta buldu (Başgöz ve Wilson, 1973: 104). Böylece, nüfusunun büyük çoğunluğu müslüman olan bir ülkede "kız-erkek birlikte eğitim", 1920 li yıllardan başlayarak sistemin en temel, yaşamsal özelliklerinden birini oluşturdu.

### **Kadın Eğitimindeki Başlıca Yönsemeler**

Cumhuriyet'in eğitim ideolojisi her tür ve düzeyde, eğitim olanaklarından cinsiyet farkı gözetilmeden yararlanma ilkesine dayanmaktadır. Bu ideoloji, eşit olmayan dinsel temeller, ataerkil aile yapısı, cinsiyetçi normlara dayalı kültür ve az gelişmiş bir kapitalist ekonomik yapı üzerine oturur. Dolayısıyla çağdaş Türkiye'de kadın eğitimi, tüm yaşam alanlarında olduğu gibi, toplumun dualist niteliğini yansıtan temel çelişkiyi (Çitçi, 1982; Acar, 1983) taşır:

#### *1- Kadın Okur Yazarlığı*

Cumhuriyet dönemi nüfusta okumaz yazmaz oranı gerek kadın gerekse erkekler için düzenli olarak azalmış, her yeni kuşak eskisinden daha fazla eğitim görmüştür. 1927 yılında altı ve daha yukarı yaşlardaki kadınların arasında % 95.4 olan okuma yazma bilmeyenlerin oranı, son genel nüfus sayımında % 28.9 a düşmüş bulunmaktadır (DİE, 1990 Genel Nüfus Sayımı). Unesco istatistiklerine bakarak, Türkiye'nin kadın okuryazarlığı oranının (% 71), içinde bulunduğu Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgesi (% 46), ya da gelişmekte olan ülkeler (% 55) ortalamalarının çok üstüne çıktığı görülmektedir (Unicef, 1994: 70-71, 83-88).

Ancak, sanayileşmiş ülke standartlarıyla bakıldığında okumaz yazmaz kadın oranı çok yüksektir. Öte yandan, nüfus içindeki sayılar dikkate alındığında, okumaz yazmama kadınlar için erkeklerden daha ürkütücü boyutlarda olduğu ortaya çıkmaktadır: Altı ve yukarı yaşlardaki erkek nüfusta 2 779 172 kişiye (% 11.19) karşılık, kadın nüfusta 6 898 809 (% 28.09) kişinin okumaz yazmaz olduğu hesaplanmıştır (DİE, 1990 Genel Nüfus Sayımı).

İstatistiksel ayrıntılara inildiğinde kadın okumaz-yazmazlığının bölgelerarası gelişmişlik farklarına koşut olarak ağırlaştığı bilinmektedir. Örneğin, okuma yazma bilmeyenlerin oranının % 14.15 olduğu Marmara bölgesinde erkekler için bu oran % 8.14, kadınlar için % 20.62; Güneydoğu Anadolu bölgesinde ise okuma yazma bilmeyenlerin oranı % 43.98, erkekler için bu oran % 28.8, kadınlar için % 60.51 olarak hesaplanmıştır. (DİE, 1990 yılı verilerinden).

## 2- Kadın Eğitim Düzeyleri

Cumhuriyetin ilk öğretim yılında (1923-1924) ilkokul öğrencileri arasında % 23.05 olan kızların oranı 1991-92 yılında % 47.11'e çıkmış, bu oranlar genel liselerde 1933-34 teki % 23.39 dan 1991-92 de % 42.92 ye ulaşmıştır. (MEB, 1992a: 9, 18). Kız öğrencilerin ilk ve ortaöğretim düzeylerinde ikiye katlanarak artan oranları önemli, ancak kısmi bir iyileşmeyi işaretlemektedir. Çünkü, sanayileşmiş ülkelerde temel eğitimin süresi sekiz yıl olduğu halde Türkiye'de ilkokul beş yıldır. Ayrıca, her 100 erkek çocuğa kıyasla 92 kızın ilkokula ve sadece 64 kızın ortaokula kaydolduğu bilinmektedir. (UNICEF, 1994: 76-77 ve 82-83). Ve bu sayılar Türkiye'nin içinde bulunduğu gruptaki ülke ortalamalarına göre ilerde, ancak sanayileşmiş ülkelere kıyasla geride bulunmaktadır. Başka deyişle, eğitimin her düzeyinde kız öğrenci katılımı erkeklerin gerisinde kalmakta, bu açık, düzey yükselişine koşut olarak büyümektedir.

Kızların, uluslararası standartlara bakılarak, bir hayli olumlu sayılan yüksek öğrenime katılımlarında da aynı eğilim göze çarpmaktadır. Yüksek öğretimde 1923-24 öğrenim yılında % 9.78 olan kız oranı 1992-93 de % 34.7'e ulaşmıştır. Bu oran lisans üstü eğitimde biraz daha yüksektir: % 35.65 (DPT, 1994: 4).

Bu oranların, bir süredir bilinçli politikalarla yüksek öğrenimdeki eşitsizlikleri azaltan bazı örnekler dışında Batılı sanayileşmiş ülkelerle bile karşılaştırılabilir nitelikte olduğu belirlenmiştir. (Acar, 1992) Bu eğilimin akademik kariyer düzeyinde de geçerli olduğu, toplam bilimsel kadroda kadın oranının Türkiye'de % 32.2, Almanya'da % 16.2 olduğu belirtilmiştir. Kadroların, Türkiye üniversitelerindeki sayısal oranı doçentlik düzeyinde Alman üniversitelerindekilerin iki, kadrosuz profesörlük düzeyinde ise sekiz katı olarak hesaplanmıştır. (Neusel, 1994)

Burada, paradoxal bir saptamayla karşılaşıyoruz. Pek çok kadının, akademik kariyer gibi ilk bakışta talepkar bir mesleği ev içi sorum-

luluklarıyla öteki mesleklerden daha iyi bağdaştığı için seçtiği ileri sürülüyor. (Chintis, 1993) Üniversitelerin uzun tatilleri olması ve bu tatillerin çocukları ile örtüşmesi anne-eş, ev kadını sorumluluklarını mesleğin gerekleriyle uzlaştırmaya yardımcı sayılıyor. Akademik mesleğin işyeri istikrarı, atama ve yerdeğiştirme olasılığının azalması oranında bu elverişliliğin pekiştiği ileri sürülüyor.

Türkiye’de yüksek öğrenimin, 1980 li yılları izleyen yeniden yapılanma (YÖK) ve sayıları hızla artan taşra üniversitelerinin kadrolarını doldurma eğilimleri bu açıdan akademik kariyerdeki kadın oranlarını daha da yükseltecek etkiler getiriyor. Özverili, yaratıcı araştırmacılık giderek sıradan öğretmenliğe dönüştüğü, bağımsız entelektüel kimliği devlet memuru kimliğinin gerisine düşerek toplumsal ekonomik saygınlığını yitirdiği ölçüde akademik mesleklerin erkekler için çekiciliği azalıyor; kadınlara açılması olasılığı artıyor.

Bu belirlemeler, kadın nüfus içinde, yüksek öğrenim görmüş olanların oranının çok düşük olduğunu (% 2.2) ve benzer kategorideki erkek oranının (% 4.7) gerisinde bulunduğunu gizlememektedir (Bkz. Tablo 1). Ayrıca yüksek öğretimdeki kız öğrenci oranlarında son üç yıl itibarıyla önemli bir artış görülmektedir. 1989-90 öğretim yılında % 34 olan kız oranı 1992-93 de % 34.7 e ulaşmıştır. (Aykor, 1993: 14) Öte yandan, kızların tüm disiplinlerde oldukça yüksek oranlarda temsil edilmekle birlikte bazı alanlarda yoğunlaştıkları dikkati çekmektedir (Bkz. Tablo 2). Kızların en yüksek oranda temsil edildikleri alanlar sırasıyla, insan bilimleri, dil ve edebiyat (% 58.11), sanat (% 55.81) ve fen (% 51.51) fakülteleridir. En düşük oranda temsil edildikleri alanlar ise ilahiyat (% 9.87) ve mühendislik (% 26.13) tir. Kadın katı-

Table 1. 12 + Yaş Grubu Nüfusun Cinsiyete Göre Eğitim Durumu.

Eğitim Durumu	Erkek		Kadın	
	Sayı	%	Sayı	%
Okur Yazar Olmayan	1 380 056	6.9	4 982 056	24.9
Okur Yazar Olup Bir Okul Bitirmeyen	1 530 482	7.7	1 808 315	9.0
İlkokul	11 229 090	56.3	9 943 230	49.7
Ortaokul	2 379 841	11.9	1 335 339	6.7
Ortaadengî Meslek	195 007	1.0	117 485	0.6
Lise	1 587 931	8.0	1 047 841	5.2
Lise Dengî Meslek	705 788	3.5	348 957	1.7
Yüksekokul veya Fakülte	940 799	4.7	437 507	2.2
Toplam	19 948 994	100.0	20.020.730	100.0

Kaynak: 1992 Nisan DİE verilerinden AYKOR (1993: 11)

Tablo 2. Yüksek Öğretimdeki Kız Öğrencilerin Seçilmiş Alanlara Göre Dağılımı.

Alan	Kız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Oranı (%)
Tıp, Diş Hek., Eczalık, Veteriner	17 543	47 902	36.62
İnsan Bil. Ed. Dil. Tar. Coğrafya	12 028	20 909	58.11
Fen, Uçak ve Uzay Bil.	6 234	12 102	51.51
Güzel Sanatlar	2 591	4 642	55.81
Hukuk	4 732	15 690	30.16
İlahiyat	619	6 274	9.87
İkt., İşlt. İd. ve Siy. Bilimler	19 014	59 502	31.95
Eğitim	21 744	52 072	41.76
Müh. Mimarlık, Ziraat, Orman	23 442	89 711	26.13

Kaynak: ÖSYM, 1991-1992 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, ÖSYM Yayını, No: 1992-7, s. 5-7 deki verilerden.

hımında en üst sıradaki alanlar-dil, edebiyat, sanat-Batı ülkelerinde de genellikle daha kadınsı alanlar olarak tanımlanmakta ve bu eğilim değiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle de Türkiye'deki dağılım kimilerince "istenmeyecek bir Batılılaşma" örneği (Acar, 1992: 12) olarak yorumlanmaktadır. Kimileri ise eğitsel örüntülerdeki bu ayrışımı "geleneksel ideolojik yapının yeniden üretimi" diye tanımlanmaktadır (Gök, 1993).

Kadın katılımının yoğunlaştığı yüksek öğrenim alanlarının piyasa değeri yüksek mesleklere yolu açtığını söylemek zordur. Bu nedenle de söz konusu alanlardaki kadın katılımı, bir ölçüde, burada ciddi bir erkek rekabetinin bulunmadığını, giderek bunların erkeklerin terketmekte oldukları alanlar olduğunu da düşündürmektedir.

Kadınların yoğunlaştığı alanlar arasında üçüncü sırada bulunan "fen bilimleri"nin bile aynı özelliği paylaştığı söylenebilir. Türkiye'de saf bilim ve araştırma geleneğinin güçlü olmayışı yanında bu alandaki başlıca meslek kapısının öğretmenlik oluşu, "fen bilimleri"ni özellikle erkekleri çeken bir yüksek öğrenim alanı olmaktan çıkarmaktadır. Oysa fen bilimleri tıpkı insan bilimleri, dil ve edebiyat gibi, Cumhuriyet'in başından, hatta Osmanlı'daki İnas Üniversitesi döneminden beri orta öğretim öğretmenliği yolunu açması nedeniyle kadımlara yüksek temsil olanağı sağlamaktadır. 1993 üniversite reformunda İstanbul Üniversitesi kadrosunda yeralan ilk kadın öğretim üyelerinin en yoğun olduğu yer Fen Fakültesi'dir. Üniversitelerimizin ilk kadın Senato üyesi (1951), ilk kadın dekanı (1954) ve ilk kadın rektörü (KTÜ) Fen Fakültesi öğretim üyelerinden seçilmiştir (Gökdoğan, 1974).

Yüksek öğrenimde kadın katılımının görece az olduğu mühendislik, iktisat, işletme, siyaset bilimleri, hukuk ve tıp alanlarının ise erkek



meslek tercihlerinin üst sıralarında yer aldığı bilinmektedir. Dolayısıyla gender rekabetinin yakın gelecekte ve gözde alanlarda hafiflemesi pek olası görünmemektedir. Ancak bu konudaki değerlendirmelerde 70'li yılları izleyerek karmaşıklaşan siyasal etmenlerin; yüksek öğretim kurumlarının yaygınlaşarak taşralaşan yapısının; artan toplumsal hareketliliğin üniversiteye taşıdığı alt-orta, Kemalist ideolojiye daha soğuk, İslamcı ideolojiye daha sıcak bakan kızların tercih ve eğilimlerinin de dikkate alınması gerekecektir.

Bu bağlamda, teolojik eğitim veren İlahiyat Fakültelerinde kızların en düşük oranda (% 9.87) temsil edilmekte oluşları ilginç görünmektedir. Müslümanlıkta, dinsel mesleklerin tümüyle erkeklere saklı tutulması bu yönsemeyi açıklayıcı nitelik taşır. Ancak, bu düşük temsil dikkate alındığında, orta öğretim düzeyinde dinsel eğitim veren meslek okullarında kız oranlarının hızla artarak % 27.53 e ulaşmış oluşu (MEB, 1992a: 22) üzerinde durmak gerekecektir. Çünkü bu son yönseme kızlar için alternatif eğitim iddialarını gündeme getirmektedir.

### 3- Alternatif Eğitim

Cumhuriyetin eğitim sisteminde, kızlar için bir "alternatif eğitim" olanağı daha baştan beri varolmuştur. Bu olanak mesleki teknik eğitim içinde Kız Teknik Öğretim kapsamında gerçekleşmiştir. İlkokul sonrasında kısa yoldan mesleğe hazırlama amacını güden mesleki-teknik orta öğretimde kızlar için öngörülen bu tür, "hem üretici hem ev kadını" yetiştirmeye yönelmiştir. Böylece eşit ve karma eğitim ilkelerine dayalı Kemalist eğitim reformu kadın eğitimini yaygınlaştırma çabasında bir boyutuyla geleneksel kesimlerin özlem ve değerleriyle uzlaşmıştır: Ergenlik çağına gelmiş kızlarının erkeklerden ayrı mekanlarda okumasını; eş-anne-ev kadını rolünün gerektirdiği bilgileri almasını isteyen; sadece bu rollerin uzantısı olan işlerde çalışmasına izin veren kesimlerin de böylece sistemle bütünleşmesi amaçlanmıştır.

Kız sanat okulu öğrencilerinin toplumsal kökenlerinin başlangıçta erkek sanat okullarından tümüyle farklı olduğu ileri sürülmüştür: Başgöz ve Wilson'a göre: "Kız sanat okullarındaki eğitim, genel hatları ile, ortalama Türk ailesi için lüks bir eğitim olmuştur. Bu okulların usullerine göre yemek, giyinmek, donanmak Türkiye'de ancak ortadan yüksek gelirli ailelerin harcı olabilirdi. Buralarda geliştirilen şapka yapımı, pastacılık, suni çiçekçilik ve moda gibi sanatlar, mensuplarını geçindirecek geleneklere ve sürüm yeteneğine sahip sanatlar değildi. Ankara'da bile taa 1950'lere kadar suni çiçek yapıp satan tek bir

dükkan açılmamıştır. Bu okulların karma olmaması, yalnız kızlara tahsis edilmesi zengin ve tutucu aileleri pek memnun etmiştir". (Başgöz ve Wilson, 1973: 210)

Orta ve üstü sınıfların kızları için genel liseyi tercih eğilimlerinin yükselmesi oranında kız teknik eğitimde tabanın giderek alt gelir gruplarına kayması bu düzeyde "işlevselleştirme" vurgusunu desteklemiştir. Ancak, erkek teknik eğitimdeki doğrudan üretime yönelik mesleklere karşılık kız teknik eğitimdeki işlevselleştirmede geleneksel kadın rollerinin devamı sayılan, düşük gelir ve saygınlık getiren, emek-yoğun işler ağır basmıştır.

Öte yandan, 1975 yılından beri Erkek ve Kız Teknik Öğretim okullarına karşı cinsten öğrenci alınması sunulan programların cinsiyetçi niteliğini de, öğrenci kitlesinin bileşimini de değiştirmemiştir. Daha çok erkek mesleği olarak bilinen mesleklere yönelen Erkek Teknik Öğretim Okullarında öğrencilerin % 92.11 i erkektir. Geleneksel kadın mesleklerine yönelen Kız Teknik Öğretim Okullarında ise öğrencilerin % 98.92 si kızdır (MEB, 1992a: 22, Tablo 14 ten hesaplanmıştır). Son yıllarda Kız Teknik Öğretim kurumlarında, kızların endüstri ve hizmet alanlarında istihdamına olanak veren programlara başlanması bu okullara erkek talebini artırmış görünmektedir.

Mesleki-teknik eğitimde kızlar ve erkekler için iki başlı yapı ayrılığının kaldırılması ne zaman gündeme gelse güçlü tepkilerle karşılaşmaktadır. (MEB, 1992b: 384, 390, 446) Bu tepkiler temelde, kız teknik öğretimin, geleneksel çevrelerden kızlar için laik eğitim şansını sağladığı, bu bağlamda eğitimde bir tür olumlu ayrımcılık ya da kota niteliği taşıdığı yönündedir. Bu kurumların mevcut özelliklerinden vazgeçilmesinin çok büyük sayıda kız öğrenciyi, karma eğitim uygulayan ancak kızları örtünme yoluyla erkeklerden soyutlayan din eğitimi okullarına iteceği savunulmaktadır. Gerçekten de başlangıçta yalnız erkek öğrencilere açık olan İmam Hatip Okullarına 1976 da kızların alınmaya başlanmasıyla bu alan, kızlar için Cumhuriyet'in öngörmediği bir alternatif eğitim biçimi halini almış bulunmaktadır. (DPT, 1993: 11). Yukarıda değinildiği gibi, erkek mesleği olarak bilinen mesleklere yönelik Erkek Teknik öğretimde kadın katılımının % 7.89 da kalmasına karşılık, tümüyle erkeklere saklı dinsel meslekler için tasarlanan Din Eğitimi okullarında kız oranı % 27.53 e ulaşmıştır. (DPT, 1993). Bu durum, Türkiye'de meslek eğitimi için kurulan orta öğretim kurumlarının amaçlarından uzaklaşarak üst düzey eğitime geçiş sertifikası sağlayan okullara dönüşmesinin en görünür örneklerinden birini oluşturmaktadır.

## SONUÇ

Eğitim, toplumsal değişmeyi ve yeniden yapılanmayı sağlayabilir mi? Yoksa, toplumda yapısal bir değişme gerçekleştirilmediği sürece seçkinlerin yeniden üretimini üstlenmekle mi kalır? Bu tartışma toplumsal bilimlerin gündemindeki yerini daha uzun bir süre koruyacağına benzemektedir. Ancak hangi görüş açısından olursa olsun, eğitimdeki yönsemelerin –trend– incelenmesi toplumsal yönsemelerin anlaşılmasına ışık tutar. Eğitsel yönsemeler hem toplumun yeni açılımlar karşısındaki tepkilerinin, hem de değişen toplumsal düşünce ve tutumların belirtisi niteliğindedir. Eğitimdeki cinsiyet farklılaşması da kadınla erkeğin yaşam örüntüleri konusundaki tavır ve beklenti dönüşümlerinin –çok daha derin toplumsal dönüşümleri işaretleyen– belirtileri olarak değerlendirilebilir.

Cumhuriyet'in eğitim reformu, doğrudan toplumsal model tercihini işaretlemektedir. Gerçekten de bu reform, toplumun gelenekselde modern-Batıya-geçişini sağlamak üzere tasarlanmış, bu tasarımın en yaşamsal boyutunu da kadın eğitimi oluşturmuştur. Kadınların eğitim aracılığıyla toplumsal yasama katılması aslında Cumhuriyet öncesi Osmanlı modernleşme hareketlerinin de geleneksel İslam ile modern Batı arasındaki karşıtlığı aşma yollarından biri olarak görülmüştür (Göle, 1992: 11). Ancak, Osmanlı'da İslami örüntülerle çerçevelenerek çok sınırlı kalan bu proje Kemalist eğitimin öğrenim birliği ilkesi ve öteki yasal devrimlerle pekiştirilerek sistemle bütünleşmiştir. Bunun toplumsal değişmeye iki yönlü katkısı olmuştur:

1. Eğitim, kadının medeni ve siyasal haklara sahip, erkeğin eşiti bir yurttaş olarak kabulünü sağlamıştır. Dolayısıyla, ataerkinin ev içi ve toplumsal meşrutiyyetini sorgulamaya yardım etmiştir.

2. Kadınla erkeğin bir arada eğitim görmesi, cinsiyetçi soyutlanma ilkesi üzerine kurulu bir müslüman toplumda kadın-erkek mekan ve ilişkilerini yeniden düzenliyerek, İslami geleneklerin belirlediği toplumsal yapıyı çözmüştür.

Cumhuriyet'in eğitim reformu, kadınların insan olma saygısını kazanabilmeleri için erkeklere sağlanan eğitimden yararlanmasını öngörmüştür. Bu öngörü, M. Wollstonecraft ve J.S. Mill gibi ilk kadın hakları savunucularından başlayarak, o dönemde Batı'da yayılan feminist taleplere uygundur. Dönemin koşullarında güçlü ve devrimci bir atılım oluşturan bu yaklaşım, erkekler için tasarlanmış bir eğitimin kadınlar için de uygun olduğunu varsaymıştır. Öğretimin içeriğinin,

ataerkil ideolojinin yeniden üretimine nasıl bir katkıda bulunduğunu sorgulamak için 1970'li yıllar sonrasının kadınlarını beklemek gerekmiştir. Bu yeni kadın kuşakları sorunun, yalnız okullara ulaşmanın sağlanmasında değil, aynı zamanda eğitimin doğru tavır ve değerlerle ilişkili ve bunları pekiştirici hale getirilmesinde gizli olduğunu algılamaktadır. Bu da geleneksel cinsiyet rollerini sürdüren eğitim programlarıyla uygulamaları ve ders kitaplarının içeriğini kadın merceği altına getirmiştir. (Bkz. DPT, 1993).

Öte yandan, kadına eğitim fırsatı verilmesini meşrulaştırma ve bu konudaki devlet desteğini haklı gösterme çabaları öteki birçok ülkede olduğu gibi (UNESCO, 1990) Kemalizm'in kadının çifte katkısını vurgulamasına yol açmıştır. Kadının beşeri yeniden üretim rolü yanında ekonomik üretici rolü öne çıkarılmış, ona ulusuna ve yurduna yararlı olma "görevi" (Topçuoğlu, 1974: 69) verilmiştir. "Türk kadını dünyanın en aydın, en faziletli en ahlaklı kadını olmalıdır... Kadın ve annenin görevi bedeniyle, zihniyle azmiyle Türklüğü koruyup yükseltecek nesiller yetiştirmektir" (Yücel, 1938: 26) gibi mesajlarla geleneksel beklentiler güvenceye alınıp toplumsal duyarlılık gözetilmiştir. Bu kamusal söylem, modern kadına çifte mesai yüklemiş, onu hiç okula gitmemiş ya da hiç ücret karşılığı çalışmamış kadının korunaklı yaşamına kıyasla çok daha kırılğan, eleştiriye açık hale getirmiş, iki ipte aynı maharetle oynayan cambaz olmaya zorlamıştır. Çünkü kadınlar erkeklerle ait iş ve görevlere talip olurlarken geleneksel anne-eş-evkadını rollerinden en küçük bir sapma yapmamaları gerekmiştir. Öteki birçok toplumda olduğu gibi, Türkiyede de hem erkekler kadınlara ait iş ve sorumlulukları üstlenmekte istekli davranmamış, hem de kadın; kendi geleneksel rollerindeki aksamaların aile ve çocuk üzerinde yaratacağı olumsuz etkilerin ürküntüsünü ve sorumluluğunu taşımıştır. Kadınların eviçi görevlerini aksatma olasılığı taşıyan üst düzey yönetim konularındaki düşük temsilinde (Acuner ve Sallan, 1993) bu tür çekincelerin nasıl bir eğim izlediğini incelemek cinsiyet rollerinin dönüşüm ya da kararlılığını aydınlatmaya yardım edecektir.

1950 sonrası çok partili yaşamın değişik ve çelişik talepleri doğrultusunda eğitim sistemindeki büyüme, artan toplumsal hareketlilik, köktendincilikten moderniteye uzanan titreşimleriyle karmaşık ideolojik yapı kadın eğitimine de yansımıştır. Yansımanın en görünür sonuçlarından biri taşra, kasaba ve gecekondu kökenli kızların eğitimden giderek daha fazla yararlanmasıdır. Bu yayılma Kemalist, laik, modernist merkezin dışındaki; geleneksel, İslamcı çevrelerin kızlarını

da okula taşınmıştır. Başörtülerini birer simge gibi kullanarak yüksek öğretime gelen bu kızlar tesettür aracılığıyla kadının görünmezliğine geri dönmekte ya da gene bu yoldan görünürlüklerini genişleterek birleştirmeye dayalı Kemalist sistem içinde farklılığı çoğaltmakta, İslami toplumsal dokuyu yeniden kurgulamaktadırlar. Bu yöneliş Türkiye’de moderniteye geçişin anahtarı olarak kurgulanan eğitsel yapı ve normlara, geleneksel ideolojiyi yeniden üretim işlevi yüklemeye çabasıyla işaretlemeindedir.

#### KAYNAKÇA

- Acar, Feride. (1983). “*Turkish Women in Academia: Roles and Careers*”, ODTÜ Gelişme Dergisi, 10 (4), s. 409-446.
- Acar, Feride. (1992). “*Türkiye’de Kadın ve Eğitim: Yüksek Öğrenimde Kız Öğrencilerin Konumu*” in TC Başbakanlık KKSGM, Kadın ve Sosyo-Ekonomik Gelişme, Ankara, s. 11-22.
- Acuner, Selma ve Sallan, Songül. (1993). “*Türk Kamu Yönetiminde Yönetici Kadınlar*”, Ammae İdaresi Dergisi, 26 (3), s. 77-92.
- Aykor, Gül. (1993). Kadın Sorunları Sektör Raporu, VII. BYKP Kadın Çocuk ve Gençlik Özel İhtisas Komisyonu için Hazırlık Çalışması, Sosyal Planlama Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Başgöz, İlhan ve Wilson, H.E. (1973). *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk*, Dost Yay., Ankara.
- Berktaş, Fatmagül. (1993). “*Türkiye’de Kadın Olmak*”, Cumhuriyet Kitap, no. 162.
- Bourdieu, Pierre. (1971). “*Systems of Education and Systems of Thought*” in Young, M. (ed.), Knowledge and Control, Collier-Mac millan, London.
- Chintis, S. (1993). “*The Place of Women in the Management of Higher Education in India*” in UNESCO, Women in Higher Education Management, Paris.
- Çiçci, Oya. (1982). *Kadın Sorunu ve Türkiye’de Kamu Görevlisi Kadınlar*, TODAİE yayını, Ankara.
- DPT (1993). VII. BYKP, Kadın, Çocuk ve Gençlik Özel İhtisas Komisyonu Kadın Alt Komisyonu Raporu, Ankara.
- Ergin, Osman. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi* (5), Eser Matbaası, İstanbul.
- Göle, Nilüfer. (1992). *Modern Mahrem*, Metis Yayınları, İstanbul.
- Gök, Fatma. (1990). “*Türkiye’de Eğitim ve Kadın ar*” in Şirin Tekeli (yay. haz.), Kadın Bakış Açısından 1980 ler Türkiye’sinde Kadınlar, İletişim Yayınları, İstanbul, S. 165-181.
- Gökdoğan, Nüzhet. (1974). “*Fen ve Teknikte Kadın*” in Cumhuriyet in 50. Yılında Çalışma Alanlarında Türk Kadını, İ.Ü. Atatürk Devrimleri Araştırma Enstitüsü Yayınları, İstanbul.
- MEB. (1992a). *2000 li Yıllar Öncesinde Türkiye’de Kadın Eğitimi*, Ajans Türk Matbaası, Ankara.
- MEB. (1992b). *Türkiye’de Kadın Eğitimi Birinci Uluslararası Konseyi Görüşmeleri*, Ankara.
- MEB. (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Neusel, Ayla. (1994). “*Bilim Kadınlarımız Sayısal Olarak Almanya ya Büyük Fark Atıyor*”, Cumhuriyet Bilim Teknik, No: 354.

- Tan, Mine.** (1981). "*Atatürk ve Karma Eğitim*", Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu, AÜEBF Yay., s. 45-57.
- Tan, Mine.** (1991). "*Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma*", AÜEBF Dergisi, 23 (2) s. 557-571.
- Taşkıran, Tezer.** (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında Türk Kadın Hakları*, Başkanlık Basımevi, Ankara.
- Topçuoğlu, Hamide.** (1974). "*Onuncu Yıl, Onuncu Sınıf*", Sümerbank 74, Atatürk Özel Sayısı, 13 (149), s. 65-69.
- UNESCO** (1990). *Women's Participation in Higher Education: China, Nepal and the Philippines*, Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pasific, Bangkok.
- UNICEF.** (1994). *Dünya Çocuklarının Durumu*. Font Matbacılık ve Tanıtım, Ankara.
- Yücel, Hasan Ali.** (1938). *Türkiye'de Orta Öğretim, Birinci Basım*, Devlet Basımevi, İstanbul.