



telefon

**TOPLUMSAL CİNSİYET,
EĞİTİM VE ANADİLİ**

M. ŞERİF DERİNCE



TOPLUMSAL CİNSİYET, EĞİTİM VE ANADİLİ

ISBN: **978-605-5458-09-6**

DİSA YAYINLARI

YAZAR: **M. ŞERİF DERİNCE**

DÜZELTİ: **BERİL EYÜBOĞLU**

TASARIM: **EMRE SENAN**

FOTOĞRAFLAR: **VEYSEL AYDENİZ**

BASKIYA HAZIRLAYAN: **ATALAY GÖÇER, DİSA**

BASIM YERİ: **EGE BASIM MATBAA VE REKLAM SANATLARI**
ESATPAŞA MAH. ZİYAPAŞA CAD. NO:4 ATAŞEHİR İSTANBUL
T: 0216 470 44 70


DİSA
DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL
ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ
ENSTİTUYA DIYARBEKİRİ BO
LÉKOLİNEN SİYASİ Ü CİVAKİ
DİYARBAKIR INSTITUTE FOR POLITICAL
AND SOCIAL RESEARCH

KURT İSMAİL PAŞA 2. SOK. GÜNEŞ PLAZA NO:18 21100
YENİŞEHİR / DİYARBAKIR
T: (0412) 228 14 42
F: (0412) 224 14 42
www.disa.org.tr
info@disa.org.tr



COPYRIGHT © EYLÜL 2012

BU YAYININ TÜM HAKLARI SAKLIDIR. YAYININ HİÇBİR BÖLÜMÜ DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ'NÜN (DİSA) İZİNİ OLMADAN ELEKTRONİK VEYA MEKANİK (FOTOKOPİ, KAYIT VEYA BİLGİ DEPOLAMA, VB.) YOLLARLA ÇOĞALTILAMAZ.

BU ÇALIŞMADA YER ALAN GÖRÜŞLER BİR KURUM OLARAK DİSA'NIN GÖRÜŞLERİYLE BİREBİR ÖRTÜŞMEYEBİLİR.



Kingdom of the Netherlands

KATKILARIYLA.



NOT

BU ÇALIŞMA DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ (DİSA) TARAFINDAN HOLLANDA BÜYÜKELÇİLİĞİ MATRA FONU'NUN MALİ DESTEĞİ İLE YÜRÜTÜLEN "EĞİTİMDE ANADİLİ VE ÇİFTDİLLİLİK İLE FARKINDALIĞI ARTIRMA PROJESİ" KAPSAMINDA HAZIRLANMIŞTIR. ÇALIŞMADA DİLE GETİRİLEN GÖRÜŞLER YAZARA AİTTİR;

HOLLANDA BÜYÜKELÇİLİĞİ YA DA DİSA'NIN GÖRÜŞLERİYLE BİREBİR ÖRTÜŞMEYEBİLİR.



TEŞEKKÜR

TOPLUMSAL CİNSİYET, EĞİTİM VE ANADİLİ RAPORUNUN HAZIRLANMASI PEK ÇOK KİŞİNİN EMEĞİ VE DÜŞÜNSEL KATKISIYLA GERÇEKLEŞTİ. DİSA’NIN DÜZENLEDİĞİ ÖĞRETMEN ÇALIŞTAYLARINA KATILARAK ZAMANLARINI, FİKİRLERİNİ VE TECRÜBELERİNİ BİZLERLE PAYLAŞAN TÜM ÖĞRETMENLERE; ÇALIŞMANIN İLK HALİNİ OKUYUP UFAK AÇICI GÖRÜŞ, ÖNERİ VE ELEŞTİRİLERİYLE BAŞTA ŞEMSA ÖZAR, DİLAN BOZGAN, ATALAY GÖÇER OLMAK ÜZERE, TÜM DİSA ÜYELERİNE; METNİN İLK TASLAĞI ORTAYA ÇIKTIKTAN SONRA ONU BÜYÜK BİR TİTİZLİKLE İNCELEYEREK ÇOK ÖNEMLİ UYARILARDA BULUNAN VE SON HALİNE GELMESİNE YARDIMCI OLAN HANDAN ÇAĞLAYAN’A ÇOK ŞEY BORÇLUYUM. METNİN SON OKUMASINI YAPAN BERİL EYÜBOĞLU’NA DA AYRICA TEŞEKKÜR EDERİM. ÖTE YANDAN SAĞLADIĞI ÖNEMLİ MADDİ DESTEK DOLAYISIYLA HOLLANDA BÜYÜKELÇİLİĞİ’NE TEŞEKKÜRLERİMİ SUNUYORUM.

TÜM BU DESTEKLERİN YOKLUĞUNDA BU ÇALIŞMANIN SİZLERE ULAŞMASI MÜMKÜN OLAMAZDI.

YAZAR

M. ŞERİF DERİNCE

M. ŞERİF DERİNCE, SABANCI ÜNİVERSİTESİ VE BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ’NDE KÜRTÇE DERSLERİ VERMEKTE, AYNI ZAMANDA MİMAR SİNAN ÜNİVERSİTESİ SOSYOLOJİ ANABİLİM DALINDA DOKTORASINI YAPMAKTADIR. DİSA’NIN YAYINLADIĞI DİL YARASI ÇALIŞMASINDA YAPILAN ALAN ARAŞTIRMASINDA SORUMLULUK ALIP SAHA VERİLERİ İLE İLGİLİ BÖLÜMÜ YAZMIŞTIR. AYRICA BU ÇALIŞMANIN DA BİR PARÇASI OLDUĞU “EĞİTİMDE ANADİLİ VE ÇİFTDİLLİLİK İLE İLGİLİ FARKINDALIĞI ARTIRMA PROJESİ”NİN SORUMLUSUDUR. BU PROJE KAPSAMINDA KÜRTÇE-TÜRKÇE ÇİFTDİLLİ ALTI ADET BROŞÜRÜN HAZIRLANMASINI ORGANİZE ETMİŞTİR VE TÜRKİYE’DEKİ FARKLI ÖZELLİK VE İHTİYAÇLARA SAHİP KÜRT ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMLERİNDE KULLANILABİLECEK “ANADİLİ TEMELLİ ÇOKDİLLİ VE ÇOKDİVALEKTLİ EĞİTİM MODELLERİ” BAŞLIKLİ ÇOKDİLLİ EĞİTİM MODELLERİ ÖNERİLERİ RAPORUNUN YAZARIDIR. LİSANS VE YÜKSEK LİSANS DERECELERİNİ BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ALANINDA ALAN DERİNCE’NİN ÇEŞİTLİ DERGİ VE GAZETELERDE KÜRTÇE, ANADİLİ, EĞİTİM VE OKUR-YAZARLIK KONULARINDA MAKALE VE YAZILARI YAYIMLANMIŞTIR.

İÇİNDEKİLER

15-GİRİŞ

16-EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİ

18-ULUS-DEVLET İNŞASI VE MİLLİYETÇİ PROJELERDE KADINLARIN
EĞİTİMİ

20-ULUS-DEVLET VE ULUSLARARASI DESTEKLİ KAMPANYALAR

21-TOPLUMSAL CİNSİYET VE ANADİLİ

23-EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİNE DAİR KURAMSAL
YAKLAŞIMLAR

25-TÜRKİYE’DE KIZ ÇOCUKLARININ EĞİTİMİNE YAKLAŞIM
A)HAYDİ KIZLAR OKULA YA DA KIZLAR HANGİ OKULA!
B)KIZLARIN OKULLULAŞTIRILMASI VE ANADİLİ

32-KÜRTÇE VE TOPLUMSAL CİNSİYET

36-TOPLUMSAL CİNSİYET AYRIMCILIĞININ ÖNLENMESİNDE ANADİLİ
TEMELLİ ÇOKDİLLİ EĞİTİM

37-SONUÇ YERİNE ÖNERİLER

42-KAYNAKÇA

TOPLUMSAL CİNSİYET, EĞİTİM VE ANADİLİ

Giriş

Carol Benson, UNESCO için hazırladığı “Kız Çocuklarının Eğitiminde Anadilinin Rolü ve Eşitsizlik” konulu raporda, eşitsizliklerin sürekli olarak yeniden üretilmesinde temel mekanizmalardan birinin dil, özellikle de eğitimde kullanılan dil olduğunu söylemektedir. Rapora göre, dilin belirleyicilerinden birisi olduğu bu eşitsizliklere maruz kalan topluluklar içinde, anadili eğitim dilinden farklı olan kız çocukları ve kadınlar daha fazla ayrımcılığa uğramaktadır.¹ Benzer şekilde Stromquist de, eğitimde göreceli olarak cinsiyet eşitliğinin sağlandığı bölgelerde dahi, soruna bu bölgelerdeki farklı etnik topluluklar ve yoksullar açısından bakıldığında, ciddi eşitsizlikler olduğunu dile getirir.² Zira söz konusu araştırmaların da gösterdiği gibi, dünyanın birçok bölgesinde en düşük gelire sahip insanlar genelde söz konusu bölge veya ülkede konuşulan egemen dilden farklı bir dil konuşmakta olan farklı etnisitelerden insanlardır. Ayrıca bu insanların mensup olduğu topluluklar genelde egemen topluluğun ölçütleri üzerine kurulmuş olan devletin sosyal, siyasal, sağlık ve eğitim imkânlarından eşit şekilde yararlanamazlar. Bu dışarıda bırakılmanın birçok şekli olsa da, en belirgin stratejilerden biri söz konusu toplulukların konuştuğu anadilinin marjinalleştirilmesi yoluyla yapılmaktadır. Örneğin pek çok kişi egemen dili bilmediği, sosyal, siyasal ve ekonomik ortam çokdilliliğe izin vermediği ve içinde bulunduğu ortamda sadece egemen ulusun dili hâkim olduğu için bu gibi ortamlarda varlık gösteremez. Üstelik egemenlerin dilini bilse de çoğu zaman farklı bir aksanla konuştuğu için yine ayrımcılığa ve dışlanmaya uğrayabilmektedir. Egemen dilleri sosyal, siyasal ve ekonomik hayatta kullanabilmek açısından kadınların sahip olduğu imkânlar çeşitli nedenlerden dolayı erkeklere göre çok daha azdır.³

Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü (DİSA) olarak 2011 yılında düzenlediğimiz öğretmen çalıştaylarına katılan öğretmenlerin aktardığı gözlem ve deneyimler de resmi dil politikalarının Kürt öğrenciler üzerindeki etkilerinin toplumsal cinsiyete göre farklılıklar gösterebildiği şeklindeydi. Söz konusu çalıştayların ilki 7 Mayıs 2011 tarihinde başta Diyarbakır olmak üzere, Şırnak, Bingöl, Hakkâri, Van, Urfa ve Batman gibi şehirlerde çalışan Kürt öğretmenlerin katılımıyla Diyarbakır’da; ikincisi ise 4-5 Temmuz 2011 tarihinde, yoğun Kürt göçü alan Ankara, İstanbul, Mersin, İzmir gibi kentlerde, daha çok göçeden Kürtlerin yaşadığı bölgelerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin katılımı ile yine Diyarbakır’da gerçekleştirildi. Çalıştaylarda Kürt öğrencilerin okul deneyimlerini belirleyen dilsel, psikolojik, siyasal, toplumsal etkenler tartışıldı. Bu çerçevede konuşulan konulardan biri de kız çocuklarının okul tecrübeleriydi. Çalıştaylara katılan öğretmenler, anadili Kürtçe olan kız ve oğlan çocuklarının Türkçe tekdilli eğitimden etkilenme biçimlerinin farklı olduğunu dile getirdiler. Öğretmenlerin çoğu, kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla daha az okula devam edebildiğini, derslerde daha sessiz kaldıklarını ve uzun vadede anadillerini çok daha hızlı unuttuklarını paylaştılar.

anadili eğitim dilinden farklı olan kız çocukları ve kadınlar daha fazla ayrımcılığa uğramaktadır.

Bu saptamalar, Türkiye'deki Kürt kız çocuklarının eğitimleri ve karşı karşıya kaldıkları eşitsizlikler üzerine düşünülürken, anadili hususunun ve resmi dil politikalarının da hesaba katılması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Böyle bir çaba Kürt çocuklarının, özellikle de kızların, eğitim tecrübelerini ve ihtiyaçlarını anlamak açısından önemlidir. Zira Benson'un da dediği gibi ayrımcılığa uğrayan toplulukların maruz kaldığı tecrübeleri anlamak, söz konusu ayrımcılıkları yaşayan toplulukların lehine işleyecek bir eğitim sistemi talep etmenin veya geliştirmenin en önemli adımlarından birisidir. Bu yapılmadığında, ileri sürülen öneri ve değişiklikler genelde eşitsizlikleri üreten ve sadece belli seçkinlerin karşılayabildiği standartlar olmaktan öteye geçememektedir.⁴

Bu noktadan hareketle hazırlanan bu çalışmanın amaçlarını şöyle sıralayabiliriz:

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri konusunu ataerkil ulus-devlet politikaları ve uluslararası kampanya deneyimleriyle birlikte tartışmak;

Türkiye'de kız çocuklarının okullulaştırılması ile ilgili yürütülen çeşitli kampanyaların söylem ve uygulamalarına eleştirel bir gözle bakmak;

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle anadili pratiklerinin kesişme biçimleri hakkında düşünmek;

Kürt kız öğrencilerin dil deneyimleriyle ilgili kesin olmayan bazı gözlemleri tartışmaya açmak.

Bu amaçlara ulaşabilmek için, çalışmada öncelikle toplumsal cinsiyetin eğitim ve anadili ile ilişkisi ulus-devlet politikalarıyla birlikte açıklanmaktadır. Daha sonra eğitim açısından toplumsal cinsiyeti ele alış şekillerine göre farklı yaklaşımların argümanlarına kısaca yer verilmektedir. İzleyen bölümde ise Türkiye'de yürütülen bazı kampanya ve çalışmalara bu bilgiler ışığında bakılmaktadır. Son olarak Kürtler açısından durum değerlendirilmekte ve bazı önerilerde bulunmaktadır.

Rapor, genel olarak eşitsizliklere maruz kalan tüm topluluklar için, özellikle de kız çocukları için, eğitimin gerçek anlamda kapsayıcı olmasının anahtarının toplumsal cinsiyet farkındalığı taşıyan anadili temelli, çokdilli bir eğitim anlayışının uygulanmasında olduğunu savunmaktadır.

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği

Eğitim, devletlerin resmi ideolojilerinin pekiştirilmesinde ve yeniden üretilerek topluma aşılmasında en önemli araçlardan biri olarak görülür. Başka bir ifade ile eğitim, devletin ideolojik aygıtları arasında en önemlilerden birisidir. Toplumda var olan ve devletin karakterini de belirleyen güç ve iktidar ilişkileri dolaysız bir biçimde eğitim sistemine yansır. Bu nedenle, ülkeden ülkeye çeşitli farklılıklar gösterse de devlet denetimindeki eğitim sistemleri, eşitsizlikçi, cinsiyetçi, milliyetçi, ırkçı, ötekileştirici unsurlar barındırmaya devam eder.

Özellikle toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesinde eğitim belirleyici bir etkiye sahiptir. Sadece kız ve oğlan çocuklarının eğitime erişimindeki eşitsizliklerden dolayı değil, eğitimin içeriğinin ve okul kültürünün, verili toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üretme ve pekiştirmedeki etkisi nedeniyle de bu böyledir.

Kuzey yarımkürenin zengin ülkeleri bir yana bırakılırsa, dünyanın pek çok ülkesinde, kız çocukları eğitime erişim konusunda eşit şansa sahip değildir. Okumaz-yazmazlık daha çok kadınların sorunu olurken, kız çocuklarının okullulaşma oranı oğlan çocuklarının gerisinde olup okula başlayanların da bir kısmı bitirmeden okuldan uzaklaşmak zorunda kalmaktadır. Kaynaklara ulaşım, yaşam koşullarının iyileştirilmesi gibi olanaklara erişimde eğitimin belirleyici rolü göz önüne alındığında, kız çocukları ve kadınlar açısından eğitime erişimdeki eşitsizliğin yoksulluğu adeta kuşaktan kuşağa aktarılan bir kadere dönüştürdüğü söylenebilir.

Eğitimde cinsiyet eşitsizliği sorununun boyutları, eğitime erişimdeki eşitsizlikten ibaret değildir. Yukarıda dile getirildiği gibi eğitimin içeriğinin ve okul kültürünün de cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesinde önemli bir rolü vardır. Nitekim cinsiyetçi özellikleri ve önyargılarıyla okul bilgilerinin toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesinde anahtar rol oynadığını, çoğunlukla toplumdaki cinsiyet hiyerarşilerini ve eşitsizlikleri tartışmaya açmaktan ziyade sürdürülmelerine katkıda bulunduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır.⁵ Fevziye Sayılan'ın da vurguladığı gibi, eğitim sistemleri hem okulda sunulan bilgi süreçleri aracılığıyla, hem de okulun sunduğu kültürel iklim içinde, egemen cinsiyetçi kalıplaşmış yargıların ve değerlerin yeniden üretiminde kilit rol oynamaya devam etmektedir.⁶ Cinsiyet rollerine ilişkin bu kalıp yargıların yansımalarını ders kitaplarında açıkça görmek mümkündür. Gerek yazılı metinlerde, gerekse görsel malzemelerde kadınlar ev ve annelik rolleri bağlamında ve edilgen konumlarda yer alırken erkekler evin dışındaki alanlarda ve etkin konumlarda yer alırlar.

Örneğin Eğitim-Sen'in ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları üzerine yaptığı bir araştırmaya göre, bu kitaplarda oğlan çocuklar bağımsız ve etkin, kız çocukları ise edilgen ve bağımlı görülürken, meslek sahibi erkekler genellikle yönetici ve denetleyici konumunda yer almaktadır. Ayrıca, yetişkin kadınların büyük çoğunluğu anne ve eş rollerinde, meslek sahibi kadınlar ise annelik rolünün devamı sayılan öğretmenlik, hemşirelik, hasta bakıcılığı gibi mesleklerde görülmektedir. Kız çocukları daha çok anne ve yetişkin kadınlarla birlikte okulda, evde ve yakın çevrede görülürken, oğlan çocukları daha çok baba ve yetişkin erkeklerle birlikte dışarıda yer alır.⁷ Benzer şekilde, Lütfi Kırbasoğlu Kılıç ve Bircan Eyüp, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yaptıkları içerik çözümlemesinde, kadın ve erkeklere sunulan toplumsal cinsiyet rollerinin, geleneksel anlayışın etkisinde kaldığını belirlemiş, kitaplarda kullanılan resimler incelendiğinde, erkeklerin kadınlardan daha fazla görüldüğünü, meslek rollerinde erkeklerin kadınlara oranla daha farklı ve çeşitli meslek grupları içerisinde sunulduğunu ve

Türkiye'deki Kürt kız çocuklarının eğitimleri ve karşı karşıya kaldıkları eşitsizlikler üzerine düşünülürken, anadili hususunun ve resmi dil politikalarının da hesaba katılması gerekir.

Eğitimin içeriğinin ve okul kültürünün de cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesinde önemli bir rolü vardır.

aile içi rollerde kadınların daha fazla temsil edildiğini gözlemlemiştir. Kitaplarda ev işleriyle ilgili rollerde kadın evin içinde, erkek ise evin dışında ve evin geçimini sağlayan aile bireyi olarak sunulmuştur. Kişilikle ilgili cinsiyet rollerinde ise kadınlar zayıf ve edilgen, erkekler güçlü ve akıl fikir sahibi bireyler olarak gösterilmiştir.⁸

Eğitim Sen'in ortaöğretimde okutulan Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Ders kitapları üzerine yaptığı araştırması ise ders kitaplarındaki cinsiyet eşitsizliğinin başka bir boyutuna, kadınların görünmezliğine işaret eder. Bu araştırma kapsamında incelenen edebiyat kitaplarında yer alan 821 edebi metinden sadece 24'ünün kadın yazarlardan alınan metinler olduğu görülmüştür.⁹

Bu konudaki incelemelerden birisi de UNICEF Türkiye birimi tarafından yapılmıştır.¹⁰ Buna göre Türkiye, eğitimde toplumsal cinsiyet duyarlılığının sağlanmasını öngören Pekin Eylem Planı ve CEDAW (Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi) gibi bazı uluslararası belgeleri imzalamış olmasına karşın “öğretim programında veya öğretme/öğrenme materyallerinde ve/veya ders kitaplarında cinsiyet rollerinden arındırma çalışmaları” gerçekleşmemiştir”. İnceleme ayrıca, öğretmen yetiştirme süreçlerinde gerekli farkındalığın yaratılmadığı ve dolayısıyla toplumsal cinsiyet rollerinin sürekli yeniden üretildiğini gösteren çalışmaları kaynak göstererek Türkiye’de öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığını fark etmediklerini, sorgulamadıklarını ve bu konuya özel ilgi göstermediklerini, dolayısıyla onların da geleneksel cinsiyet rollerini içselleştirmiş olduklarını belirtmektedir.

Devletlerin milliyetçi ve militarist karakterde olmaları, eğitimin içeriğine ilişkin yukarıda bahsedilen eşitsizlikleri daha derinleştirici etkide bulunur. Erkekliğin askerlikle, ülkeyi “dış düşman”dan korumakla, kadınlarınsa “dış düşman”dan korunacak ülke ile özdeşleştirilmesi, milliyetçi ve militarist ideolojilerin kadın ve erkekler için öngördüğü cinsiyet rollerinin pekiştirilmesine yol açar. Öte yandan milliyetçi devlet projelerinin eğitim üzerindeki cinsiyetçi etkisinin bununla sınırlı olmadığı da belirtilmelidir. Aşağıda açıklanacağı gibi milliyetçi devlet projelerinde kadınların eğitimi, kelimenin tam anlamıyla “ulusal mesele” olarak görülmüştür ve halen de görülmeye devam etmektedir.

Ulus-Devlet İnşa Süreçleri ve Milliyetçi Projelerde Kadınların Eğitimi

Milliyetçilik ve toplumsal cinsiyet arasındaki karşılıklı ilişki üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Nira Yuval-Davis, toplumsal cinsiyet ilişkilerinin milliyetçi projelerdeki yerini görmek için ulus-devlet yaratma sürecine bakmamızın yeterli olacağını söylemektedir.¹² Yuval-Davis’e göre, ulus-devlet kurma süreçlerinde kadınlara, hem milletin biyolojik yeniden üreticileri rolü biçilmiş, hem de milliyetçi kültürü yeni kuşaklara iletmekten ve “yuva”yı özgül bir kültürel biçimde kurmaktan sorumlu “kültür” muhafızları olarak görevler yüklenmiş ve böylelikle onlara ulus devletin kuruluşunda kültürün yeniden üreticisi olarak yaklaşılmıştır.¹³

Kadınlara verilen milletin kültürel ve biyolojik yeniden üreticisi olma rolü, onları daha çok yuva ile özdeşleştirerek ev içindeki konumlarını ön plana çıkarırken özellikle modernleşmeci ulus-devlet inşa projelerinde aynı zamanda milletin modernliğinin, medeniliğinin aynası olma görevi de kadınlara verilmiştir. Bu görev ise 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarındaki modernleşmeci, laik ulus-devlet inşa süreçlerinde, çeşitli eşitlikçi yasal düzenlemelerin yapılmasının yanı sıra kadınların eğitime ve kamusal alanda görünür olmalarına da özel bir önem verilmesine yol açmıştır. Kuşkusuz bu düzenlemeler ve kadınların eğitime verilen önem, kadınların yararı ya da cinsiyet eşitliği idealinden ziyade milliyetçi inşa projesinin gereklerinden doğduğu için sonuçları da eşitlik idealine pek hizmet etmemiştir. Türkiye’de Cumhuriyetin kuruluşunu izleyen yıllarda kadınların eğitimi ve profesyonel mesleklerde yer almasına ilişkin çabanın da bu bağlamda değerlendirilmesi mümkündür.

Milliyetçi ulus-devlet inşa projelerinde kadınların eğitime verilen önemin tek nedeni milletin modernliğinin göstereni olmaları beklentisi olmamıştır. Ulus inşa sürecinde eğitimin oynayacağı role paralel olarak da kadınların eğitime önem verilmiştir. Yaratılması hedeflenen ulusal kimliğin gerektirdiği roller ve görevlerin kadınlar ve erkekler tarafından içselleştirilmesini sağlamaya yönelik eğitim müfredatları hazırlanmış ve yaygın bir şekilde eğitim sistemine dahil edilmiştir. Ulusal kimliğin tek bir etnik çekirdeğe dayalı olarak tanımlanmaya çalışıldığı ulus-devlet inşa süreçlerinde, eğitime başka bir işlev daha yüklenmiştir. Toplumun dilsel, kültürel ve etnisite açısından barındırdığı çoğulluğun tek bir ulusal kimlik potasında eritilebilmesi için eğitime yüklenen bu işlev asimilasyondur. Hukuksal, demografik vb. araçlarla uygulamaya konulan kültürel ve dilsel olarak tektipleştirme politikalarına, eğitim yoluyla asimilasyon politikaları eşlik etmiştir. Ders kitaplarında ve müfredat konularında toplumlar genel olarak türdeş, aynı dili konuşan belli bir dini inançtan (aynı zamanda savaşçı ve eril) milletler olarak resmedilmektedir.

Türkiye’de de benzer bir süreç işlemiştir. “Tek dil”, “tek kültür”, “tek millet” yaratma doğrultusundaki yasal, kültürel, siyasal uygulamalara, Türk etnik topluluğu dışında kalan etnisiteleri, Türkçe dışındaki dilleri ve kültürleri yok sayan “milli” eğitim eşlik etmiştir. Aynı zamanda milliyetçi, militarist öğelerle bezenen Türk “milli” eğitim sistemi, kaçınılmaz olarak cinsiyetçi bir eğitim sistemi olarak da şekillenmiştir. Bu çalışmanın başında da değinildiği gibi bu tür politikalardan en çok kız çocukları ve kadınlar, yoksul kesimler ve resmi kurumlarda dili kabul görmeyen topluluklar etkilenmektedir.¹⁴ Bu açıdan dil ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği arasında önemli bir ilişkinin var olduğu söylenebilir. Zira “milli” kültürler, daha önce de değinildiği gibi, erkeği etkin özneler şeklinde göstererek, erkek vatandaşlar için güçlü roller yaratmış; buna karşılık kadınları evcimen, duygusal ve mahrem parametrelerin sınırları içine yerleştirmiştir.

Araştırmalar, öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığını fark etmediklerini, sorgulamadıklarını ve bu konuya özel ilgi göstermediklerini, dolayısıyla onların da geleneksel cinsiyet rollerini içselleştirmiş olduklarını göstermektedir.

“milli” kültürler, daha önce de değinildiği gibi, erkeği etkin özneler şeklinde göstererek, erkek vatandaşlar için güçlü roller yaratmış; buna karşılık kadınları evcimen, duygusal ve mahrem parametrelerin sınırları içine yerleştirmiştir.

Ulus-Devlet ve Uluslararası Destekli Kampanyalar

Önceki bölümde ulus-devletlerin kuruluşunda ve türdeş bir ulusal kimlik yaratma doğrultusunda kadınların ve kız çocuklarının eğitime nasıl yaklaşıldığına ve hazırlanan eğitim malzemelerinin içeriğine değinildi. Aradan geçen zamana karşın kadınların ve kız çocuklarının eğitimi konusu devletler açısından “ulusal” mesele olmayı sürdürüyor. Bu kez küresel kapitalizmin kadınları ucuz işgücü kaynağı olarak istihdama katma arzusunun da etkisiyle, kadınların ve kız çocuklarının eğitimi bir kez daha ulusal ve uluslararası kurumların gündemine geliyor.

Günümüzde küreselleşme hareketleri ve değişen toplumsal şartlar, ekonomik ve toplumsal ilişkilerde kadınlara yeni roller biçilmesini gerektirmiş ve bu doğrultuda ulus-devletlerin kız ve oğlan çocukları için sunduğu eğitim şartları değişime uğramıştır. Uluslararası arenada Herkes İçin Eğitim ve benzeri çeşitli kampanyalar yürütülerek kız çocuklarının eğitime daha çok dahil edilmesine vurgu yapılmış, kadınların okur-yazarlık kursları gibi kanallarla “eğitimli” olmalarına çalışılmıştır. Bu tür kampanyalar, özellikle bazı bölgelerde kız çocuklarının okullulaşma oranlarının kısmen yükseltilmesini sağlasa da, ne kadınların ve kız çocuklarının eğitim hakkı önündeki güç ve iktidar ilişkilerini sorunsallaştırmış, ne de resmi eğitim sisteminin cinsiyetçi karakterini değiştirici etkide bulunmuştur. Dolayısıyla okullulaşma oranlarındaki göreceli artışın ötesinde bir sonuç doğurmamış ve kız çocuklarının durumlarını kendi lehlerine değiştirebilmelerinin yolunu yeterince açamamıştır. Söz konusu kampanyaların bazıları da türdeşleştirici politikalara devam edilmesini sağlamış; bu tür politikaların farklı sosyoekonomik düzeylerden ve dinsel veya etnik topluluklardan kız ve oğlan çocuklarının nasıl etkilendiğini görmezlikten gelmiştir.¹⁵

Eğitimdeki eşitsizliklerin gerisinde bulunan, etnik ve sınıfsal farklılıklara ve öteki toplumsal eşitsizlere dayalı güç ve iktidar ilişkileri göz önüne alınmadan, sadece okullulaşma oranları gibi sayısal göstergelerden hareketle çıkarımlarda bulunmanın yanıltıcı olacağı açıktır. Devletlerin ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarının kız ve oğlan çocuklarının eğitim verilerini sadece istatistiklere indirgemesi ve başka türlü çözümlemelere yer vermemesi bir çeşit “cinsiyet körlüğü” yaratmış ve eğitim kurumları, cinsiyetçi iktidar ve iş bölümü gibi konularda devlet politikalarının eleştirel bir şekilde sorgulanmasını engellemiştir.¹⁶

Öte yandan, kadınların milli kültürün gerçek özünün taşıyıcıları ve yeni kuşaklara aktarıcıları olarak görülmesi, onları sadece tektip ulusal kimlik yaratma çabasındaki asimilasyoncu ulus-devletlerin hedefi haline getirmekle kalmaz. Özellikle ulus-devletlerin dilsel olarak türdeş toplumlar yaratma projelerine karşı direnen dilsel azınlıkların, dillerini korumak üzere sadece kadınlara sorumluluk yüklemesi ve kadınları anadillerinin bekçisi olarak konumlandırmaları sıklıkla görülen bir tutumdur. Bu durumlarda kadınlardan beklenen, egemenlerin dilini öğrenmemeleri, yalnızca kendi anadillerini kullanmalarıdır. Oysa bu gibi ortamlarda kadınların kamusal imkânlardan faydalanabilmelerinin tek yolu

egemenin dilini öğrenmeleridir. Ancak bu durum direnen topluluklar içinde bir gerilim meydana getirebilmektedir. Zira kadınların bir yandan topluluğun anadilini gelecek kuşaklara aktarması beklenirken, kadınlar bir yandan da egemen sistem içinde tutunmaya çalışmak zorundadır.

Toplumsal Cinsiyet ve Anadili

Dünyanın pek çok ülkesinde, kız çocuklarının eğitim hakkı önünde sosyo-ekonomik ve kültürel engeller bulunmaktadır. Bu engeller kız çocukların eğitime erişimini güçleştirmekle sınırlı kalmaz. Okula başlayabilen ve temel eğitim alanların, eğitimin daha ileri kademelerine devam edebilmeleri önünde de daha ciddi sorunlar çıkar. Söz konusu engellere ilişkin pek çok araştırma yapılmasına ve bu konuda fazlaca akademik yayın bulunmasına karşın, bu engeller arasında yer alan anadili konusuna yeterince yer verildiği söylenemez. Genellikle istatistiksel verilere dayanılarak yapılan çalışmaların çoğu, kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla eğitimden çok daha az faydalanabildiğini göstermekle birlikte, bunun sebepleri arasında ailelerin tutumları, kültürel ve dini yaklaşımlar ve yoksulluk gibi etmenleri incelemeyi tercih etmektedir. Ancak eğitim ortamında dile bağlı etmenlerle toplumsal cinsiyetin kesişiminin etkileri üzerine yapılan pek fazla çalışma bulunmamaktadır. Bunun ender istisnalarından birisi yukarıda da değinilen Carol Benson’un UNESCO için hazırladığı Girls, Educational Equity and Mother Tongue-based Teaching¹⁷ isimli çalışmadır. Benson, bu eksikliği gidermek üzere ele aldığı yazıda, anadili okul dilinden farklı olan topluluklar arasında kız çocuklarının maruz kaldığı eşitsizlik ve ayrımcılıkların daha da derin bir şekilde yaşanmakta olduğunu göstermektedir. Benson’un çeşitli araştırmalardan derlediği sonuçlara göre kendi anadilleri dışında bir dilde eğitim verilen okullara gitmek zorunda olan çocuklar arasında, kız çocuklarının okulda kullanılan dilde bir dil yeterliliği geliştirmesi çok daha güçtür, zira vakitlerinin çoğunda evde kalmak ve çeşitli ev işleri yapmak zorundadırlar. Üstelik çoğu sınıf içi uygulamalarda oğlan çocuklarının konuşmasına daha çok izin verildiğini, kız çocuklarının ise yeterince konuşmaya teşvik edilmediğini gösteren çalışmalar da vardır.¹⁸ Bu nedenlerden dolayı kız çocukları oğlan çocuklarına oranla egemen dile daha az maruz kalmakta ve egemen dili okul derslerini izleyebilecek kadar iyi öğrenememektedir. Yine Carol Benson’un alıntı yaptığı araştırmalara göre anadili temelli çiftdilli eğitim verilen okullarda, kız çocukları okula daha düzenli devam etmekte, başarılı öğrenciler olarak anılmakta ve çeşitli başarı testlerinde oldukça yüksek puanlar almaktadırlar. Üstelik bu öğrenciler arasında sınıfta kalma ve okulu terk gibi durumlara çok daha az rastlanmaktadır. Carol Benson’a göre tüm bu sonuçlar, kız çocuklarının bildikleri bir dilde eğitim almalarının, eğitim fırsatlarına erişimlerini ve bu fırsatların kendi hayatlarına olumlu yansımaları ciddi şekilde artırmaktadır.

Carol Benson’un söylediklerine paralel ve Türkiye’de Kürt kız çocuklarının durumunu hatırlatacak saha araştırmaları da mevcut. Örneğin Vietnam’da etnik azınlık halklara mensup kız çocuklarının eğitim tecrübeleriyle ilgili

Kampanyalar, özellikle bazı bölgelerde kız çocuklarının okullulaşma oranlarının kısmen yükseltilmesini sağlasa da, ne kadınların ve kız çocuklarının eğitim hakkı önündeki güç ve iktidar ilişkilerini sorunsallaştırmış, ne de resmi eğitim sisteminin cinsiyetçi karakterini değiştirici etkide bulunmuştur.

Kız ve oğlan çocuklarının eğitim verilerini sadece istatistiklere indirgemesi ve başka türlü çözümlemelere yer vermemesi bir çeşit “cinsiyet körlüğü” yaratmıştır.

yapılan bir araştırmaya¹⁹ göre kız çocukları okulu sevdiklerini ifade etmekte, fakat eğitimde kullanılan tek dil olan Vietnamca'yı anlayamadıkları için derslerde verilen bilgileri öğrenemediklerini, öğrenemeyince de okula devam etmek istemediklerini söylemektedir. Ayrıca birçok öğrencinin egemen dilde ciddi telaffuz sorunları yaşadığı, temel kavramları anlamakta güçlük çektiği, buna karşılık öğretmenlerin de öğrencilerin dilini bilmediği için neredeyse çaresiz kaldığı ve öğrencilere yeterince faydalı olamadıkları belirtiliyor. Öte yandan, egemen kamuoyu genel olarak Vietnamca'nın okullarda yeterince iyi öğretilmediğine inanmaktadır. Araştırmaya göre, kız çocuklarının egemen dili yeterince bilememesinin sebeplerinden biri okul dışında egemen dile pek maruz kalmamalarıdır. Oğlan çocukları ise bu konuda daha şanslıdır, zira çalışma hayatına girebilmeleri için Vietnamca öğrenme mecburiyetleri vardır ve bu yüzden okula devam etmeleri ayrıca teşvik edilmektedir. Oysa kız çocuklarının işe girmeleri ve evin dışında çalışmaları pek istenmez ve desteklenmemektedir. Çalışma hayatının dili Vietnamca olduğu için söylemler ve çalışma hayatı da bu dili ve kimliği ayrıcalıklı kılarken, azınlık halklardan olan kız çocukları bu konuda iki kez dezavantajlı hale gelmektedir. Aileler ise, aslında hem kız çocuklarının anadillerini bilmelerini önemsemekte, hem de Vietnamca öğrenmelerinin gerekli olduğunu düşünmekte. Aileler bu düşünce doğrultusunda çocuklarının eğitiminde öğretmenlerin hem anadillerini, hem de Vietnamca'yı kullanmalarını talep etmekte. Bu yüzden de, kendi anadillerini bilen öğretmenlere daha çok değer vermekteler. Ancak, özellikle azınlık topluluklar arasında ağır yoksulluğun yaşandığı Vietnam'da kültürel beklenti ve ihtiyaçlar ile ekonomik ve politik koşullar çatışmaktadır. Bu durum, anadili, eğitimin ve ekonomik hayatın dilinden farklı olan kız çocukları için ciddi eşitsizlikler doğurmaktadır. Araştırmacılara göre eğitim alanındaki hâkim söylem yanlış bir şekilde, azınlık kız çocuklarının Vietnamca'yı iyi bilmemelerini sorunsallaştırmakta, çözümü çokdilli bir eğitim anlayışı ile sağlamak yerine, daha erken yaşlarda Vietnamca'nın öğretilmesi gerektiğine ve dolayısıyla okul-öncesi eğitimin geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Oysa araştırmacılara göre, kız çocuklarının şartlarını köklü olarak düzeltmek için yapılması gereken, kendi anadillerinin esas alındığı, Vietnamca'nın ise okulda sistemli bir şekilde öğretildiği programlar hazırlamaktır. Vietnam anayasası, tüm toplulukların eğitimde kendi anadillerini kullanma ve ikinci bir dil öğrenme haklarının olduğunu belirtmektedir. Ancak ne politikalar açısından ne de okullardaki uygulamalar açısından bu türden çalışmalar yürütülmemektedir.²⁰ Aksine, dil engeline ilaveten azınlık topluluklar, müfredat ve ders içeriklerinin kendi kültürel, ekonomik ve cinsiyetten kaynaklı ihtiyaçlarına karşılık vermediğini ifade etmekte. Bu yüzden, birçok öğrenci ve veliye göre eğitim temel okuma-yazma ve hesap yapma becerileri kazandırma dışında bir işe yaramamaktadır.

Türkiye'de toplumsal cinsiyet ve anadili eksenli bu türden çalışmalar henüz yapılmamış olsa da, cinsiyet farkı gözetmeden Kürt öğrencilerin eğitim deneyimleriyle ilgili çalışmalar, çeşitli platformlarda sürdürülen tartışmalar, oldukça benzer bir durumun burada da yaşanmakta olduğu yönünde kimi

ipuçları sunmaktadır.²¹ Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde bu işaretler daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır, ancak bundan önce eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin çözümlenmesi konusunda uluslararası literatürde sıklıkla kullanılan bazı kuramsal yaklaşımlara ve bu yaklaşımların Türkiye'de yansımalarının olup olmadığına bakmakta fayda vardır.

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Kuramsal Yaklaşımlar

Toplumsal cinsiyet ve eğitim ile ilgili literatürde, aydınlanmacı yaklaşımlardan modernistlere, radikal feministlerden postyapısalcılara, eleştirel pedagojiden postkolonyal kurama kadar geniş bir alana yayılan tartışmalara rastlamak mümkün. Ancak bu yaklaşımların arasında Türkiye'deki kampanyalar, kullanılan söylemler ve Kürt kızlarının okullulaştırılması ile ilgili tartışmalara derinlik kazandıracağını düşündüğüm üç kuramsal yaklaşım var: bunlar modernist/liberal yaklaşımlar, postyapısalcı/postmodern yaklaşımlar ve postkolonyal yaklaşımlar olarak sıralanabilir.²² Aşağıda bu yaklaşımlar, eğitim ve toplumsal cinsiyetle ilgili kabulleriyle birlikte kısaca ele alınmaktadır.

Eğitimde toplumsal cinsiyet açısından modernist yaklaşımın merkezinde yer alan belli başlı kavramlar, cinsiyetler arası fırsat eşitliği, yeterlilik (liyakat) ve evrensellik olarak düşünülebilir. Bu yaklaşımın en temelinde toplumların belirli evrimsel süreçlerle ilkelikten karmaşıklığa doğru gittiği, bu süreçlerde bazı evrensel bilgi ve ilişki biçimlerinin var olduğu varsayımı kabul edilmektedir. Eğitimin görevi, aile, hukuk ve devletin öteki kurumları gibi bu süreçleri hızlandırmak ve evrensel olduğu düşünülen ideallerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamaktır. Bu yapılırken herkese fırsat eşitliği sunulması ve eğitimde çeşitli konumlara gelmek için yetenek ve yeterliliklere göre seçim yapılması gerektiği savunulmaktadır. Bu bakımdan okur-yazarlık, matematik, fen ve sosyal bilimler gibi alanlarda evrensel bir eğitim anlayışı vardır. Eğitim açısından, devletin birinci görevi bu süreçlerde verimliliği ve adaleti sağlamaktır. Bu yüzden herkes yasalar önünde eşit haklara sahip olmalıdır. Bu yaklaşımı benimseyenlere göre, her zaman açıkça dile getirilmese de, öğrencilerin başarısı çoğu zaman kendi bireysel çabalarına bağlanmıştır. Bu yüzden, farklı toplumsal gruplardan öğrencilerin sosyal sınıf, etnisite, ırk veya cinsiyetine bakılmaksızın eğitim fırsatları açısından eşitlik sağlanması savunula gelmiştir. Bu varsayıma göre söz konusu toplumsal gruplardan öğrenciler bu sayede eğitim açısından aynı düzeylere ulaşabilecekler.

Böyle bir anlayıştan yola çıkarak, bazı sivil toplum kuruluşları ve çeşitli devlet kurumları dünyada 1970'lerden, Türkiye'de ise 1990'ların sonundan itibaren yayımlanmış eğitim istatistiklerine bakarak kimi grupların dezavantajlı olduğunu fark ettiler. Bu dezavantajlı grupların başında da kızlar ve azınlık topluluklar geliyordu. Bu yüzden UNESCO, UNICEF, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların maddi desteğiyle bu gruplara yönelik çeşitli kampanyalar düzenlendi. Bu kampanyalarda sıklıkla “kız öğrencilerin okullulaştırılmasının faydaları” vurgulandı. Buna göre, okula giden kızlar daha yüksek ücretlerle çalışabilecek,

Modernist yaklaşımlar, toplumların ve insanların türdeş olduğu varsayımıyla çoğu zaman söz konusu halkların görünmez kılınmasına ve asimilasyon politikalarına bilerek veya bilmeyerek katkıda bulundular.

ülke ekonomisine daha fazla katkıda bulunabilecek, daha küçük, sağlıklı ve eğitilmiş aileler yetiştirecek ve bu sayede kadınlar da güçlenmiş olacaktı. Bunun örneklerini çeşitli kampanyalar kapsamında kullanılan söylemlerde rahatlıkla görmek mümkün.²³

Postyapısal veya postmodern yaklaşımlara göre modernist yaklaşımlar, toplumların ve insanların türdeş olduğu varsayımıyla çoğu zaman söz konusu halkların görünmez kılınmasına ve asimilasyon politikalarına bilerek veya bilmeyerek katkıda bulundular. Bu yüzden postmodern/postyapısal yaklaşımların kullandığı temel çözüm araçları farklılık, kimlik, iktidar ve bilgi açılımı ve öznel olarak gibi kavramlar olmuştur. Postyapısal yaklaşım feminist eleştirinin gelişimiyle, okullarda toplumsal cinsiyete dayalı politika ve uygulamaların açık edilmesi, ABD’de Siyahların vatandaşlık hakları için verdiği mücadele ve postkolonyal halkların haklarını talep etmeleri ile güçlenmiştir.²⁴ Her iki durumda da “farklılık” kategorisi egemen vatandaşlık tanımının “beyaz/ batılı/erkek” tipi üzerine kurulu olduğunun ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yüzden, farklılık terimi kadınların, Siyahlar’ın ve postkolonyal toplumların maruz kaldığı ayrımcılık ve eşitsizliklerin ifşa edilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Zira bu sayede kurgulanmış verili kimliklerin, toplumlar arası ve toplum içi tecrübeleri olduğu gibi yansıtmadığı, bunun yerine belli bazı kimliklerin güçlendirilip diğerlerinin görünmez kılındığı ortaya çıkmıştır.

Postkolonyal yaklaşım, sömürgelerin gerek sömürenler, gerekse sömürülenler üzerinde bıraktığı fiziksel, psikolojik, akademik ve kültürel etkileri odağına alarak, bu etkileri eleştirel bir süzgeçten geçirir. Bu yaklaşım, sadece sömürge sonrası geride kalan etkilere değil, günümüzde süregelen yeni sömürgeci söylem ve uygulamaları da inceler. Eğitimde postkolonyal yaklaşımlar, sömürgecilikten kaynaklanan eşitsizliklerin eğitim ortamına nasıl yansıdığını araştırır ve daha eşitlikçi küresel veya yerel ilişki ve hareketlerin şekillendirilmesinde birey ve toplumların nasıl bir rol oynadığına odaklanır. Eğitimde postkolonyal yaklaşım, eğitim müfredatlarının, ders kitaplarının, öğretmen yetiştirme süreçlerinin, eğitim ile ilgili çeşitli söylem ve uygulamaların eşitsizlik ve hiyerarşileri, toplumsal cinsiyeti de içine alarak, nasıl ürettiğine bakar. Bu açıdan postyapısal eleştiriyle ortaklaştığı birçok noktadan bahsedilebilir. En belirgin farklılık, postkolonyal yaklaşımlarda Batı merkezli söylemlere karşı sürekli olarak eleştirel bir tutum alınmasıdır.

Postkolonyal eleştiri kuramcılarının biri olan Homi Bhabha’nın literatüre kattığı taklitçilik (mimicry) kavramı da sömürgeciliğin sömürülenler üzerinde yarattığı etkiyi anlamak için önemli bir çözümleyici araç olarak karşımıza çıkıyor.²⁵ Taklitçilik, en basit şekliyle “öteki için duyulan arzu”. Bhabha’ya göre sömürgeciliğin etkisi ile, aynı şekilde olmasa da sömürgeciye büyük ölçüde benzeyen biçimlerde dilsel, kültürel, davranış ve düşünce biçimlerini kopyalayarak tekrar etmek taklitçiliği meydana getirir. Ancak Bhabha’ya göre bu taklitçilik içinde tekrar ve farkı birlikte barındırmaktadır. Yani bir takım biçimler tekrar edildiğinde farklarıyla beraber

ortaya çıkmaktadır. Taklitçilik, sömürgeci etkinin yayılmasında ve sömürge öncesi durumda önemli başkalaşmalara yol açarak asimilasyonu hızlandırır. Bunun en açık örneği dilsel alışkanlıkların egemen dil lehine değişmesi ve söz konusu birey veya toplumun anadili/lerinin kaybolmasında kendini gösterir.

Türkiye’de Kız Çocuklarının Eğitimine Yaklaşımlar

Türkiye’de eğitimde toplumsal cinsiyet eşitlikleri konusu daha çok kız çocuklarında okumaz-yazmazlığın ortadan kaldırılması ve başta temel eğitim olmak üzere, eğitimin her kademesinde kız çocuklarının okullulaşma oranlarının artırılması bağlamında ele alınmaktadır. Eğitimdeki cinsiyet eşitsizliğinin sınıfsal boyutları, toplumdaki güç ve iktidar ilişkileriyle bağlantısı genelde göz önünde bulundurulmamaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde, toplumsal cinsiyetle ilgili yapılan çalışmaların çoğu okur-yazarlık oranları, okula devam, akademik başarı, okul sonrası iş bulma imkânları gibi konularda istatistiksel bilgiler vermektedir. Bu istatistiklere her bakıldığına, kız çocuklarının ve kadınların oğlan çocuklarına oranla dezavantajlı olduğu söylenir; bir eşitsizlik durumu olduğu belirtilir.²⁶ Ancak söz konusu eşitsizliğin gerisindeki sosyo-ekonomik ve politik etkenler göz ardı edildiği ve bu etkenlerin ortadan kaldırılması gibi bir niyet olmadığı içindir ki, “ilköğretimde %100 okullulaşma hedefi” olarak belirlenen sayısal hedeflere ulaşılabilecek kapsamda ve ciddiyette programların hazırlanması ve hayata geçirilmesi mümkün olmaz. Nitekim Türkiye onayladığı, dolayısıyla gereklerini yerine getirmekle yükümlü olduğu uluslararası sözleşmelerden doğan yükümlülüklerini yerine getirmeyi ve eğitimdeki cinsiyet eşitsizliğini giderme yönündeki taahhütlerini gerçekleştirmeyi sağlayacak kapsamlı ve uzun vadeli bir programa sahip değildir. Bu hedeflere ulaşmak için bir kısmı uluslararası mali desteğe de sahip olan ve sivil toplum örgütlerince yürütülen “Baba beni okula gönder”, “Haydi Kızlar Okula”, ya da “Kardelenler” gibi kampanyalarla çare aranmaktadır. Daha çok modernist ve liberal, yer yer de sömürgeci argümanlar kullanan bu tür kampanyalar ise konumuz açısından ayrıca üzerinde durmayı hak etmektedir. Öte yandan zaman zaman bu kampanyalara eleştiri olarak ya da bu kampanyalardan bağımsız daha farklı, eşitlikçi, toplumsal cinsiyete duyarlı ve demokratik bir eğitim anlayışı benimseyen kişi veya kurumlar da talep ve önerilerini kamuoyuyla paylaşmaktadır. Aşağıdaki bölümde, söz konusu kampanyaların bir kısmı ve daha eleştirel yaklaşımlardan bazıları irdelenmektedir. Ancak bu irdelemeye geçmeden önce, Türkiye’de türdeş ulusal kimlik yaratma, başka bir ifade ile asimilasyon politikalarının uygulanmasında, anadili Türkçe olmayan kız çocuklarının eğitimine Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana özel bir önem verildiğini belirtmek gerekir.²⁷ Aşağıda ele alınacak kampanyaların da daha çok başta Kürtçe olmak üzere Türkçe dışındaki anadillerinin yaygın olarak konuşulduğu bölgelerdeki kız çocuklarını hedeflediği belirtilmelidir.

a) Haydi Kızlar Okula ya da Kızlar Hangi Okula!

Türkiye’de kız çocuklarının okullulaştırılması konusunda en çok görünür olan ve

Aynı şekilde olmasa da sömürgeciye büyük ölçüde benzeyen biçimlerde dilsel, kültürel, davranış ve düşünce biçimlerini kopyalayarak tekrar etmek taklitçiliği meydana getirir.

Kampanya, ilk etapta dilsel farklılıklar bakımından görece daha çok Kürtçe konuşulan Kürt illerini kapsamıştır.

özellikle modernist fikirlerin ön plana çıktığı kampanyaların başında Haydi Kızlar Okula projesi gelir. Hem devlet kaynaklarının hem de Türkiye’den ve dünyadan sivil toplum kuruluşlarının ciddi desteğini alması açısından Haydi Kızlar Okula kampanyasına ayrıntılı olarak bakmak önemlidir.

Haydi Kızlar Okula kampanyası, Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile ilköğrenim çağında olan (6-14 yaş) kız çocuklarından eğitim sistemi dışında kalan, okulu terk eden ya da devamsızlık yapan öğrencilerin %100 okullulaşmaları ve eğitimde cinsiyetler arası eşitliğin sağlanması şiarıyla yola çıkmıştır.²⁸ Başladığı günden itibaren çeşitli sivil toplum kuruluşlarının desteğini alan kampanyaya anaakım medyada da geniş yer verildi. Ayrıca UNICEF fonları ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın kaynakları kullanılarak öğretmen el kitapları, tanıtıcı afişler, rehber kitapçıkları, kampanya tanıtım filmleri ve logolar hazırlanarak görsel ve yazılı tanıtımı oldukça kapsamlı bir şekilde yapıldı.

Kampanyanın hedeflediği esas kitlenin Kürt kız çocukları olduğu oldukça aşikârdır. Projenin nerede başlatıldığına ve ilk önce hangi şehirleri kapsadığına bakmak bu konuda yeterince ikna edici olacaktır. Kampanya ilk olarak 2003 yılında, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik’in katılımı ile Van’da başlatılmış, ilk etapta dilsel farklılıklar bakımından görece daha çok Kürtçe konuşulan Kürt illerini kapsamıştır.²⁹ Projenin ikinci ayağında ise, bir iki istisna dışında kampanya, dilsel ve kültürel olarak daha çok dilsel farklılık arz eden ancak Kürtlerin nüfusun çoğunluğunu oluşturduğu Kürt illerinde ve yine Kürtlerin yoğun olarak göç ettikleri batı illerinde yürütülmüştür.³⁰ Öte yandan, kampanya boyunca gerek yazılı ve görsel medyada gerekse kampanya bileşenlerinin resmi internet sitelerinde kullanılan resimlerdeki tüm kız çocuklarının ve kadınların Kürt olması da bunu desteklemektedir.³¹ Hedef olarak Kürt kız çocuklarının seçilmiş olması birçok sebepten dolayı anlaşılır bir durum; ancak aşağıda da açıkça görebileceğimiz gibi bu sebeplerin özelde söz konusu kızlar için, genelde de Kürtler için onları güçlendirici amaçlar taşıdığı söylenemez.

Kampanya boyunca sürekli vurgu yapılan noktalardan birisi kız çocuklarının okullulaştırılmasının oğlan çocuklara oranla toplumu daha çok ilgilendirdiğidir. Örneğin, başbakan Recep Tayyip Erdoğan’ın kampanyanın internet sitesinde yer alan şu sözleri oldukça açıklayıcıdır:

“Bir erkeğin eğitimi sadece kendisiyle ilgili iken bir kız çocuğunun eğitimi aileyi de ilgilendirir. Çocuklar yetişirken anneden eğitim alır. Kadınların eğitimi ileride çocuklarına verecekleri eğitim açısından önemlidir.”³²

Bu örnek, eğitim yoluyla kız çocuklarına esas olarak devlet ideolojisi ile şeklenmiş aile kültürünün aktarılmasının bir gereklilik olarak görüldüğünü, böylece kız çocuklarına devlet ideolojisinin aktarıcısı rolü verilmiş olduğunu göstermektedir. Buna göre kız çocuklarına toplumun geleceği ile ilgili çok önemli roller yüklendiği

için, kızların egemen ideolojilere uygun şekilde eğitilmeleri de hayati önem taşımaktadır. Devletin resmi eğitimine tabi tutulmamış kızlar, geri kalmış, cahil, feodal babalar tarafından okula gönderilmeyen çocuklar olarak kodlanmış, bu çocukların devlet tarafından “kurtarılması”, “topluma kazandırılması” gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ancak, toplumun perspektifini şekillendirecek kişiler olarak değil, eril devlet aklını sürdürecekt bekçiler olarak konumlandırılmışlardır. Bu da aslında Cumhuriyet’in kuruluşunda yeni devletin kadınlara yüklediği rolün tıpatıp aynıdır.³³ Nükhet Sirman’ın da belirttiği gibi bu yaklaşımın temellerinin aslında cumhuriyetin ilk yıllarında atıldığını söylemek mümkündür.³⁴ Gerçek şu ki bu yaklaşım beraberinde kız çocuklarının ve kadınların politik iktidara ve dolayısıyla vatandaşlık alanına dahil olmasını beraberinde getirmemektedir. Ayrıca, okulların, kız çocuklarının ev-içi deneyimlerinin de topyekûn değersizleştirildiği, ev-içi kültürel aktarımın kesintiye uğratıldığı yerler olarak algılandığı göz ardı edilmiştir.³⁵

Bir başka dikkat çekilmesi gereken nokta ise, Haydi Kızlar Okula ve benzeri kampanyalarda sürekli olarak kız çocuklarının entelektüel kapasitelerinin artırılması ve okul başarısı arasındaki farkların giderilmesine vurgu yapılarak, kız çocuklarını “geride kalmış” olmaktan kurtarmaya çalıştıkları görüntüsü verilmiştir. Bu yaklaşım, aslında çoğu zaman devlet eliyle düzenlenen ve sürdürülen cinsiyetçi toplumsal ve eğitsel yapıların esas olarak kız çocuklarını “geride bırakmış” olduğunu gizler. Ancak, Akşit’in de Ayşe Kulin’in kız çocuklarının okullulaştırılması ile ilgili yazdığı Kardelenler kitabına eleştiri olarak söylediği gibi, bu “taşralı küçük kızlar”ın “çağdaş dünyaya ayarlanmak” ihtiyacında olan pasif birer kır çiçeği değil, kendi geçmişleriyle, kendi sosyal ve tarihsel bilgisi ile saygıdeğer bireyler olduğu unutulmamalıdır.³⁶

Benzer şekilde, kız çocuklarının okullara daha fazla katılmasıyla, kızların kendilerini daha özgür bir şekilde ifade edeceklerine ve kendi potansiyellerini gerçekleştirebileceklerine vurgu yapılmıştır. Örneğin kampanya kapsamında hazırlanan öğretmen el kitabında yazılan şu sözler oldukça açıklayıcıdır:

“Ülkemizde binlerce kız çocuğumuz okula gitmiyor, gidemiyor. Diğer bir deyişle, binlerce kızımız kendini ve çevresini geliştirme, yeni dünyalar keşfetme, geleceğini inşa etme, hayallerini gerçekleştirme ve kendi ayakları üzerinde durabilme hakkında mahrum...”³⁷

Oysa okulların kendileri son derece cinsiyetçi ve ayrımcı, özellikle Kürt çocukları açısından, ırkçı oldukları düşünüldüğünde, Haydi Kızlar Okula ve benzeri kampanyaların amacının tam da devletin hâkim ideolojisinin kontrol edemediği sosyal ve kültürel alanın zapturapt altına alınması olduğu söylenebilir. Bu nedenle, Kürt çocuklarının, özellikle de kız çocuklarının okula gitmeleri sağlanarak içinde yaşadıkları çevreyi kendi bakış açılarıyla dönüştürmelerine değil, onu dışlamaları ve öz geçmişlerinden ve kültürlerinden utanmaları hedeflenmiştir. Nitekim yapılan araştırmalar, okula devam eden Kürt öğrencilerin okulun ilerleyen

Türkiye’de kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla okula daha az gitmesini esas olarak devlet planlama teşkilatlarının topladığı istatistikler üzerinden tartışan çalışmalar, okula gidemeyen veya gitmemeyi tercih eden kızların ve ailelerinin görüşleri alınmadan salt istatistiklerle çıkarımlarda bulunarak bu tür oryantalist ve sömürgeci bir algının akademi içinde yayılmasına katkıda bulunmuştur.

yıllarında Kürt olmaktan utanç duyduklarını, Kürtçeyi kurtulmaları gereken bir yük olarak algıladıklarını, kendi ailelerinden utandıklarını ve onların geri kalmış insanlar olduğunu düşündüklerini göstermiştir.³⁸

Öte yandan, bu kampanyalar Kürt babaların çocuklarını okula göndermeyerek “onları sömüren feodal erkekler” olarak tanıtılmasına yol açmıştır. Medyada konu ile ilgili yapılan haberlerin neredeyse tümünde, kız çocuklarının okullara gönderilmeyişinin ardında yatan sebeplerin başında kültürel özellikler ve aile yapısının geldiği vurgulanmış, kullanılan resimlerde neredeyse istisnasız bir şekilde Kürdi resimler (özellikle baba resimleri) ön plana çıkarılmıştır. Bu imaj bir yandan kültürel bir oryantalizm söylemi üretmiş bir yandan da Kürt kız çocuklarının okula katılmalarının önünde devlet tarafından yaratılmış olan eğitsel, dilsel ve kültürel engellerin görünmemesine yol açmıştır. Benzer bir yaklaşımla, Türkiye’deki ve dünyadaki ana akım akademi de böyle bir algının üretilmesine aracı olmuş, bunu desteklemek için de çeşitli istatistiklere ve göstergelere başvurulmuştur. Türkiye’de kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla okula daha az gitmesini esas olarak devlet planlama teşkilatlarının topladığı istatistikler üzerinden tartışan çalışmalar, okula gidemeyen veya gitmemeyi tercih eden kızların ve ailelerinin görüşleri alınmadan salt istatistiklerle çıkarımlarda bulunarak bu tür oryantalist ve sömürgeci bir algının akademi içinde yayılmasına katkıda bulunmuştur.³⁹ Oysa Kürt anne-babaların okul özelinde yaşadığı tüm ayrımcılıklara ve maruz kaldıkları onca eşitsizliğe rağmen çocuklarını okula göndermeye çalıştıklarını ve çoğunun yaşadığı yoksulluktan kurtulmanın önemli bir yolunun okumaktan geçtiğini düşündüklerini gösteren çalışmalar mevcuttur.⁴⁰

b) Kızların Okullulaştırılması ve Anadili

Daha önce de değinildiği gibi Haydi Kızlar Okula ve benzer kampanyaların hedef kitle olarak seçtikleri kız çocukları esas olarak Kürt kız çocuklarıdır, ancak tek sebep Kürt kız çocuklarının okula kaydolma oranlarının ve okula devam etme oranlarının az olmasından kaynaklanmamaktadır. Kız çocuklarının okula gitmemeleri ile ilgili olarak belirtilen nedenler şöyle sıralanmaktadır:

*Ailelerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanan sorunlar, okul ve dersane açığı, taşınmalı eğitimin getirdiği zorluklar, geleneksel aile yapısı içinde kadınların ve kız çocuklarının eğitimine fazla önem verilmemesi.*⁴¹

Bu nedenlerin hepsi veya bir kısmı kız çocuklarının okula gidememelerinin sebepleri olarak kabul edilebilir, ancak okul dili ile öğrencilerin anadillerinin farklı olmasının, okula hiç başlayamamanın veya başladıktan bir süre sonra terk etmek zorunda kalmanın önemli bir belirleyeni olduğu tamamen atlanmış durumdadır.⁴² Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü⁴³ tarafından yürütülen istatistik çalışmaları, genel olarak öğrencilerin, özgül olarak da kız çocuklarının okula yazılma ve devam etme oranlarının en düşük olduğu yerlerin

dilsel açıdan Kürtçe’nin yaygın olduğu ve görece daha çok Kürtçe konuşulan Kürt şehirleri olması bu saptamayla aynı paralelde düşünülebilir. Ayrıca Türkiye’de yapılan çalışmalar da,⁴⁴ birçok ülkedeki çalışma sonuçlarına paralel olarak, Kürt öğrenciler arasında okula devam etme oranlarında okul dili ile öğrencilerin anadilleri arasındaki uyumsuzluğun önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, kampanyanın resmi internet sitesinde yer alan şu ifadelerin gerçekleri yansıtmadığı açıktır:

*Kız çocukların eğitimi, eğitim hakkından yoksun kalan çocuklar arasında kız çocuklar üzerine odaklanılarak tüm çocuklar için kaliteli eğitime erişimi temin etmek anlamına gelmektedir. Bu ise, kız çocuklar için yalnızca eğitim fırsatlarının artırılmasını değil, aynı zamanda kız çocuklarını okula devam etmekten ve okulda başarı göstermekten alıkoyan tüm engellerin sistematik biçimde ortadan kaldırılmasını gerektirir.*⁴⁵

Haydi Kızlar Okula ve benzeri kampanyalar düzenlenirken bu bilginin bilinçli bir şekilde göz ardı edilmesi tesadüfi değildir. Zira Kürt kız çocuklarının okula gitmeleri için devlet kurumlarının kendilerine biçtiği esas rollerin başında, bu kızlara Türkçe öğretmek gelmektedir. Bunun öncelikli sebebi, bu kampanyalar ilk başladığında çeşitli Kürt kurumlarında ve medyasında tartışıldığı gibi,⁴⁶ Kürt kız çocuklarına Türkçe öğretmek sonraki kuşakların anadilinin Kürtçe değil Türkçe olmasının sağlanması, yani asimilasyondur.⁴⁷ Bu nedenledir ki uzun yıllar boyunca sistematik bir şekilde çeşitli ayrımcılıklarla eğitimden dışlanmış kız çocukları, fazladan teşvik edilerek Türkçe tekdilli okul sistemi içine dahil edilmek istenmiştir. Bu uğurda kampanyalar düzenlenmiş, kız çocuklarını okula göndermeyen aileler kendilerine maddi yardımlar yapılarak, hatta zaman zaman tehdit edilerek ikna edilmeye çalışılmış, kız çocuklarına az da olsa oğlan çocuklardan daha fazla burs verilmiştir. Bu türden teşviklerin pozitif ayrımcılık kapsamında ve salt iyi niyetle yapıldığını düşünenler de olabilir. Ancak tüm bu kampanyalar yürütülürken “fırsat eşitliği” kavramına ziyadesiyle başvurulmuş olmasına rağmen, eğitim dilinin sorunsallaştırılmaması eğitim sistemindeki daha büyük ayrımcılıkların görmezden gelindiğini ve dolayısıyla söz konusu teşviklerin egemen devlet yaklaşımından bağımsız işlemediğini gösterir. Ayrıca fırsat eşitliği fikri kabul edilse bile sonuçların eşit olmadığı ortadadır.

Haydi Kızlar Okula kampanyası dışında çeşitli yerel veya uluslararası sivil toplum kuruluşlarının hazırladığı raporlarda da benzer bir yaklaşım görmek mümkündür. Örneğin, European Stability Initiative (Avrupa İstikrar Girişimi)’nin, Cinsiyet ve İktidar: Feminizm, İslam ve Türk Demokrasisinin Olgunlaşması⁴⁸ başlıklı raporunda 2001 yılından itibaren Türkiye’de kadınların statüsü açısından gelineen noktanın oldukça ilerlemiş olduğu belirtilmiş, bunu desteklemek için de yasa değişiklikleri ve kızların eğitime erişimi gibi alanlarda ortaya çıkan istatistiksel veriler kullanılmıştır. Buna rağmen rapor Türkiye’nin hâlâ çok gerilerde kalarak, 115 ülke içinde cinsiyetler arasındaki fark açısından 105. sırada olduğunu göstermiş; bunu aşmak için yapılması gerekenlerden birinin de kırsal

Kürt kız çocuklarının okula gitmeleri için devlet kurumlarının kendilerine biçtiği esas rollerin başında, bu kızlara Türkçe öğretmek gelmektedir.

bölgelerde kızların okullulaştırılmaları faaliyetlerinin artırılması olduğunu salık vermiştir. Oysa kızların okula çeşitli sebeplerden dolayı hiç katılamadığı veya devam edemediği kırsal bölgelerden kastın Kürt bölgesi olduğu ve okullulaşma oranlarının bir takım dilsel, ekonomik ve siyasal eşitsizliklerden etkilendiği gerçeğine değinilmemiştir. Bu, raporu hazırlayan kurumun Türkiye’yi etnik ve dilsel açıdan türdeş bir ülke olarak algılamasından kaynaklanmıyor. Zira Van Kadınları başlıklı bölümde özellikle namus cinayetleri üzerinde durulmuş, bunun Kürtler arasında yaygın olduğu savunulmuştur. Dolayısıyla devlet eliyle devam ettirilen çoklu şiddet biçimleri görmezden gelinmiş, aynı zamanda gizliden gizliye şiddetin Kürt kültürüne içkin olduğu gibi bir tablo çizilerek bir bakıma sömürgeci bir söylem geliştirilmiştir. Dolayısıyla bu raporu hazırlayanların, genel olarak Kürtlerin, özgül olarak da Kürt kadınların ve kız çocuklarının yaşadıklarını anlamaya çalışmadan, sömürgeci bir dil geliştirmiş oldukları söylenebilir.

Bu çalışmada ele alınan konu ile ilgili veriler sunan bir başka rapor da Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Kadın Adayları Destekleme ve Eğitim Derneği (KADER) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ortaklığı tarafından yürütülen Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması Projesidir.⁴⁹ Bu proje kapsamında hedeflenen amaçlar olarak şunlar sıralanmıştır: temel eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini azaltmaya yönelik toplum merkezli bir model geliştirmek; okur-yazar olmayan kadın sayısını azaltmak, özel ve toplumsal alanda kadınların karar alma mekanizmalarına katılımını arttırmak; eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için yerel ve ulusal politikaların oluşturulmasına katkıda bulunmak. Kampanya boyunca, anne-baba seminerleri, toplum bilgilendirme seminerleri, sohbet ziyaretleri, yetişkin okur-yazarlık programı, yurttaşlık eğitimi seminerleri gibi birçok etkinlik yürütülmüş ve çok sayıda insana ulaşılmıştır. Bu etkinlikler Türkiye’de eğitim sorunları ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin gündemleştirilmesi açısından önemli gelişmelerdir. Ayrıca daha önce yürütülen birçok kampanyanın aksine, bu çalışmanın internet sitesinde eşitsizlikleri doğuran belli başlı toplumsal ve ekonomik sebeplerle ilgili bilgilere de yer verilmiştir. Aynı şekilde karşılaşılan sorunlar arasında bürokratik bir merkezi yönetimin varlığı ve eğitimde anadiline herhangi bir rol verilmediğinin dile getirilmesi çok önemlidir. Fakat çözüm olarak anadili temelli çokdilli bir eğitimin gerekliliği yerine, anadili öğesi daha çok sorun yaratan bir bileşen gibi ele alınmış ve “Türkçe bilmeyen öğrenciler için destek programlarının olması” gerekliliği gibi son derece muğlâk bir sonuca varılmıştır.⁵⁰ Zira ‘destek programları’ndan kastın öncelikle Kürtçe eğitim verilmesi mi yoksa daha fazla Türkçe öğretilmesi mi olduğu açık değildir. Oysa öneriler arasında yer alan ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığını destekleyen öğelerin kaldırılması, eğitim fakültelerinde toplumsal cinsiyet eğitimi verilmesi gibi önerilerin desteklenmesi çok önemlidir. Ancak bu etkinlikler yürütülürken hedeflenen gelişmelerin sosyo-kültürel, etnik ve dini farklılıkları ne kadar hesaba kattığı veya katacağı çoğu zaman açık değildir. Bu konuda açık bilgiler verilmese de bu tür kampanyalarda asıl hedeflenen kitlenin sosyo-kültürel, etnik ve dini kimlikler açısından ayrımcılıklara maruz bırakılmış topluluklar olduğu tahmin edilebilir.⁵¹ Bu noktada, bu etkinliklerin söz konusu topluluklar üzerinde nasıl bir etki bıraktığı ve

katılanların buna ne gibi anlamlar yüklediği hâlâ araştırılmayı bekleyen önemli bir konu olarak önümüzde durmaktadır.

Yukarıda ele alınan literatürde, eğitim bağlamında toplumsal cinsiyet konulu kampanya ve akademik çalışmalarda sıklıkla kullanılan modernist, liberal ve sömürgeci yaklaşımlara getirilen eleştirilerin bir bölümüne Türkiye’deki bu kampanya ve projelerde de yer verildiğini söyleyebiliriz. Bu türden çalışmaların toplumsal cinsiyet ile ilgili farkındalığın artırılmasında ve cinsiyetler arası eşitsizliklerin kapanmasında bir ölçüde yararlı olduğunu belirtmek gerekir. Üstelik Türkiye’deki bu tür çalışmalarda, özellikle ders kitaplarında kullanılan görsel malzemeler açısından, yeterli olmasa da son zamanlarda söz konusu eleştirilerin ciddiye alındığı ve daha dikkatli bir tutum takınıldığını söylemek de mümkündür. Ancak bu eşitsizliklerin farklı toplulukların anadillerinin kullanımı veya kullanılmaması değişkeniyle nasıl kesiştikleri konusu henüz gereken akademik ve politik ilgiyi görmemiştir.

Öte yandan, eğitim bağlamında toplumsal cinsiyetin anadili açısından nasıl işlediği ile ilgili daha eleştirel yaklaşımlarla yürütülmüş ender tartışmalar da mevcut. Bu tür tartışmalardan birisi Elif Ekin Akşit’in “Anadilde Eğitim ve Kadınlar” başlıklı makalesinde görülmektedir.⁵² Akşit, milliyetçi kurgulamada toplumsal cinsiyet rollerine ve tek yol olarak gösterilen kamusal eğitimde kadınlık rollerine karşı çıkarak kadınların bu rollerden azade oldukları seçenekler hayal etmeye devam etmesinin önemli olduğunu, zira kadınların geliştirdiği direniş ve bağımsız düşüncelerin, politika belirleyicilerinin hiç öngörmediği güçte olabildiğini iddia ediyor. Bunula ilişkili olarak, yazar, anadili tartışmalarının olası taraflarınca kadınların bilgisinin ciddiye alınmasının sadece kadınları değil her bir bireyi özgürleştireceğini dile getiriyor.

Eğitim bağlamında toplumsal cinsiyetle ilgili tartışmalarda kapsamlı çalışmalar yaparken eleştirel bir yaklaşım sergileyen kurumlardan biri de Eğitim-Sen’dir. Bu konuda çeşitli kampanyalar örgütleyen, toplumsal cinsiyet eğitimi seminerleri veren ve çeşitli raporlar hazırlayan Eğitim-Sen’in genel talepleri şöyle sıralanmaktadır: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde “eşitlik komisyonu” oluşturulması; eğitim fakültelerinin lisans programlarına “toplumsal cinsiyet”le ilgili zorunlu ders konulması; bakanlığın hizmet-içi eğitim programlarına “toplumsal cinsiyet” konusunun dahil edilmesi; eğitim programlarının her düzeyinde ve içeriğinde, ders kitapları ve materyallerinin cinsiyetçi referanslardan arındırılması, eğitimin her aşamasında toplumsal cinsiyetle ilgili derslerin ve konuların yer alması; kız çocukları ve kadınların eğitim hakkını kullanmaları yönünde destek ve teşvik politikaları geliştirilmesi, kız çocuklarına yönelik burs olanakları yaratılmasını ve yaygınlaştırılması ve okulların yoğunluklu olarak bulunduğu bölgelerde kreşler açılması.⁵³

Şüphesiz bu taleplerin dikkate alınıp paralel politika ve uygulamaların geliştirilmesi, gerek eğitim ortamında gerekse daha geniş çevrelerde toplumsal

Kürt öğrencilerin, özellikle kız çocuklarının, okuldaki deneyim biçimlerini ve bunun daha geniş iktidar biçimleriyle ilişkisini açıklamakta gerek farkındalık yaratmak adına, gerekse bu konuda yürütülen eleştirel kampanyaları güçlendirmek adına önemli olacaktır.

cinsiyet eşitsizliklerinin azaltılmasında önemli işlevler görecektir. Ancak toplumsal cinsiyet konusunda Eğitim-Sen tarafından gösterilen bu hassasiyet henüz anadili değişkenini içermemektedir. Eğitim-Sen'in Türkiye'de farklı anadillerin eğitimde kullanılması için verdiği mücadele ortadayken, toplumsal cinsiyet ile ilgili taleplerinde henüz bu konuda söz söylenmemiş olmasının bir nedeni bu konuda yeterince veriye dayalı çalışmanın olmamasına veya bu tür tartışmaların henüz çok görünür olmamasına bağlanabilir.

Yukarıda ele alınanlara ve bunlara benzer kampanya ve çalışmalara bakıldığında daha çok modernist ve liberal fikirlerin ön plana çıktığını, yer yer de kimlik, öznellik gibi daha çok postyapısal literatürde rastlanan eleştirel yaklaşımları görmek mümkün. Ancak, Türkiye'de eğitim bağlamında toplumsal cinsiyetin anadili açısından nasıl işlediğiyle ilgili tartışmalarda postkolonyal eleştiriden yeterince faydalanılmadığını görmekteyiz. Bu durum öncelikle Türkiye'deki akademinin büyük ölçüde apolitik olmasından, postkolonyal literatürün Türkiye'de yeterince tanınmamasından ve bu alandaki bazı temel kuramsal metinlerin henüz Türkçe veya Kürtçe'ye çevrilmemiş olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.⁵⁴ Bu durumun ender örnekleri özellikle Kürt eylemliliklerinde ve muhalif politikalar benimseyen gazete ve dergilerde görülebilir.⁵⁵ Oysa özellikle postyapısalcı kuram ve postkolonyaleleştirici ve araştırma metotları kullanılarak yapılabilecek akademik araştırmalar Kürt öğrencilerin, özellikle kız çocuklarının, okuldaki deneyim biçimlerini ve bunun daha geniş iktidar biçimleriyle ilişkisini açıklamakta gerek farkındalık yaratmak adına, gerekse bu konuda yürütülen eleştirel kampanyaları güçlendirmek adına önemli olacaktır.

Şimdiye kadar yukarıda yürütülen tartışmalar, farklı yaklaşımların özellikle Kürt kız çocuklarının eğitimleri ile ilgili kurdukları söylemlere odaklanmıştır. Ancak Kürt kız çocuklarının tüm bu söylem ve uygulamalardan nasıl etkilendiklerini, dilsel tecrübelerinin hangi mecralarda yol aldığını ele almak, baskın söylemlerin yaptığı gibi Kürtlerin ve Kürt kız çocuklarının başka bir biçime evrilmeyle görünmez kılınmasının önüne geçmek adına çok önemlidir. Fakat maalesef bu türden kuramsal ve yöntemsel bir yaklaşımla yürütülmüş bir çalışma henüz mevcut değildir. Ancak aşağıda genelleme yapmaktan kaçınarak bazı gözlemleri tartışmaya açmak bu yönde atılmış bir adım olarak değerlendirilebilir.

Kürtçe ve Toplumsal Cinsiyet

Başta yoksulluk ve eğitim sisteminin ayrımcı yapısı olmak üzere, birçok Kürt çocuğu okul ve öğretmen sayısının yetersizliği, okul ortamının her türden şiddet ve tacizi barındırması ve ailelerin ilgisizliği gibi nedenlerden dolayı okula hiç gidememektedir. Öte yandan Kürt aileler en başta yoksulluktan dolayı, okula göndermek konusunda çocukları arasında tercih yapmak zorunda kaldıklarında bu genelde oğlan çocukların lehine sonuçlanmaktadır. Kız çocukları ise yoksulluktan olduğu kadar, kimi yerde dini çekincelerle de bazı aileler tarafından okula gönderilmez. Ancak gönderilseler bile kimi zaman eğitim politikaları

yüzünden, kimi zaman da ailelerinin baskısı sonucu lise veya üniversite gibi ileri düzeylere kadar eğitimlerine devam edemezler. Okula gidebilmiş ve devam edebilmiş olsalar da daha önce değinilen Vietnam örneğinden yola çıkarak ve DİSA öğretmen çalıştaylarındaki öğretmen gözlemlerinden yararlanarak kız çocuklarının önünde bir de okul dilinin sadece hâkim dil olmasından kaynaklı bir dezavantaj ortaya çıkmaktadır. Zira özellikle aile içinde, sosyal ilişkilerde Kürtçe'nin ağırlıklı konuşulduğu bölgelerde kız çocuklarının okula başlamadan önce eğitim dili olan Türkçe öğrenebilme fırsatı oğlan çocuklarından daha azdır. Bu konuda henüz kapsamlı bir araştırmanın verilerinden yararlanarak tartışabilme imkânımız olmasa da bunun sebepleri arasında toplum içinde kız ve oğlan çocuklarına yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinin önemli bir yer edindiğini söylemek çok yanlış ve temelsiz olmayacaktır.

Bu gözlemlere paralel bir şekilde DİSA olarak daha önce yürüttüğümüz Dil Yarısı⁵⁶ adlı çalışmanın alan araştırmasını yaparken kendiliğinden karşımıza çıkan bir durum oldu. Görüşme yapmak için belirlediğimiz dört grup şöyleydi: Kürt öğrenciler, Kürtçe bilen Kürt öğretmenler, Kürtçe bilmeyen fakat Kürt öğrencilere öğretmenlik yapmış olan/yapmakta olan öğretmenler ve veliler. Görüşmeler için özellikle üniversiteye kadar okuyabilmiş ve hâlâ Kürtçe bilen toplam 13 öğrencinin sadece 1 tanesi kadındı. Kürtçe bilen öğretmenler arasında hiç kadın yoktu. Veliler için ölçütümüz ise Türkçe bilmemeleriydi ve sonuç olarak erkeklerin tümünün bir şekilde Türkçe öğrendiklerini, sadece kadınların yalnızca Kürtçe konuştuklarını fark ettik. Bu gruplar için cinsiyet açısından dengeli bir dağılım sağlamaya çalıştıysak da karşımızdaki resim buydu. Bu resmi şöyle okumak mümkün: erkekler eğitimi de, eğitimsiz de olsa, çiftdillilik durumu bir şekilde gerçekleştirebiliyorken, kadınlar eğitimi olduklarında Türkçe, resmi eğitime katılmamışlarsa daha çok Kürtçe tekdilli olabiliyorlar. Diğer bir deyişle, erkeklerin eğitim, meslek ve kamusal alana çıkma ölçütleri genellikle ikidilli olup olmamalarını belirlemiyor. Oysa kadınlar açısından, bu durumlar önemli değişkenler olarak ortaya çıkabilmekte. Bu nedenle bu türden bir resim üzerinde düşünülmesinin önemi açıktır.

Yeterince kapsamlı bir araştırma olmadan sadece bu gözlemlerden yola çıkarak iddialı kimi genellemelerde bulunmak eksik ve yanlış olacaktır. Ancak bu durum, okula başlayıp ileri düzeylere kadar devam edebilen Kürt öğrenciler arasında kızların görece daha hızlı bir şekilde anadilleri olan Kürtçe'den kopabildikleri, oğlanların ise anadilinin korunması konusunda görece daha şanslı oldukları yönünde bir takım işaretler sunmaktadır. Öte yandan, öğretmen çalıştaylarındaki tartışmalarda okula gitmeyenler arasında Kürtçe'nin kız çocukları ve kadınlar tarafından korunmaya devam ettiği, erkekler için ise daha çok ikidilli bir durumun ortaya çıktığı yönündedir. Bu durumu, kuramsal yaklaşımlar bölümünde değinilen "taklitçilik" tartışması ile birlikte düşündüğümüzde, bu ilk gözlemlerin tamamen yanlış olmayabileceği gibi bir sonuca yönelebiliriz.

Uzun süreli ayrımcılıklara maruz kalmış kişiler, zamanla ayrımcılık sebebi olan azınlık topluluk özelliklerinden koparak egemen topluluğun davranış ve düşünce biçimlerini 'taklit' etmeye başlayabilmektedir.

Erkekler eğitimi de, eğitimsiz de olsa, çiftdillilik durumu bir şekilde gerçekleştirebiliyorken, kadınlar eğitimi olduklarında Türkçe, resmi eğitime katılmamışlarsa daha çok Kürtçe tekdilli olabiliyorlar.

Zira Homi Bhabha'nın de belirttiği gibi uzun süreli ayrımcılıklara maruz kalmış kişiler, zamanla ayrımcılık sebebi olan azınlık topluluk özelliklerinden koparak egemen topluluğun davranış ve düşünce biçimlerini “taklit” etmeye başlayabilmektedir. Buna söz konusu kişilerin anadillerini unutup, sadece egemen dili konuşabilen kişiler haline gelmesi de dahildir. Burada neden özellikle kızların bu türden bir “taklit”e yöneldiği sorgulanabilir. Elbette oğlan çocukları da aynı şekilde egemen kültüre özenebilmekte ve anadillerini unutabilmektedir. Dolayısıyla “taklit” etmeye yönelmenin sadece kız çocuklarıyla sınırlı olduğu söylenemez. Ancak kız çocuklarının bu durumdan daha şiddetli etkilenmesi, yukarıda da değinildiği gibi toplumsal cinsiyet rollerinin dil kullanımı konusunda da etkili bir bileşen olmasından kaynaklanır.

Okula giden Kürt kız çocuklarının oğlan çocuklardan daha çok Türkçe'ye sarılıp Kürtçe'den uzaklaşması dıştan gelen dayatma ve içten gelen baskı olmak üzere iki temel nedene bağlanabilir.

Dıştan gelen dayatma, temel olarak Türkiye'deki hâkim tekdilli politika ve uygulamalarla, bunlardan bağımsız düşünölemeyecek olan okul deneyimleri ve medya temsilleri ve yönlendirmeleri olarak düşünölebilir. Zira hâkim ideoloji aynı anda iki veya daha fazla dilin kullanılamayacağını, sadece bir dile yer olduğunu fısıldarken, yani tekdilliliği kural olarak dayatırken,⁵⁷ bir yandan da ancak Türkçe öğrenilirse kamusal alanda meşru bir yer vaat etmektedir. Bu yüzden ve ana akım televizyon programlarının da etkisiyle okula gitmelerinin, kendi anadillerinden mümkün olduğunca uzaklaşmalarının ve hızlı bir şekilde Türkçe'ye sarılmalarının bu kızlar için tek yol olduğu düşüncesi yerleşebilmektedir. Ayrıca okula başladıktan sonra birçok uyarının etkisiyle derslere oğlan çocuklarına göre daha sıkı sıkıya sarılmaları, mutlak surette başarılı olmaları gerektiği ve bunun yolunun da eğitim sistemine bir an önce asimile olarak kendi kültürlerinden uzaklaşmalarıyla mümkün olacağı fikri güç kazanabilmektedir.

İçten gelen baskı ise kız çocuklarının aleyhine aile içi ayrımcılık ve erkeklere bağımlılık olarak belirtilebilir. Hâkim devlet politikalarından ve ataerkillikten bağımsız düşünölmemesi gereken bu baskı, kızların hareket alanlarını oğlanlara oranla ciddi bir şekilde kısıtlamış, kızları dezavantajlı bir duruma sokmuştur. Oysa eğitim uygulamaları ne kadar eşitsiz, otoriter ve ayrımcı olsa da, birçok kız çocuğu için aile veya yakın çevre baskısından bazı açılardan uzaklaşabilmenin bir yolu olabilmektedir. Bu yüzden dıştan gelen dayatma bu durumdan da beslenerek bu döngünün sorumlusunun Kürtlük olduğunu, bu durumun Kürtlerle sınırlı olduğunu kodlamakta; onun denetleyeni olarak erkekleri/babaları işaret etmekte ve bundan kurtulmanın yolunun eğitimde ve Türkçe öğrenmekte olduğunu kız çocuklarının kulağına fısıldamaktadır. Bu anlamda “Baba beni okula gönder” ve benzeri kampanyaların tam da bunu çağrıştıracak isimlerle adlandırılmaları çok manidardır.

Dıştan gelen dayatma ve içten gelen baskı, özellikle göç etmiş veya zorla yerinden

edilmiş Kürt ailelerinden olan kız çocukları ve kadınlar arasında çok daha şiddetli yaşanmaktadır. Zira okulda, işyerlerinde ve sosyal yaşamda Kürt olmaktan kaynaklanan dışlanma, iletişim dili olarak sadece Türkçe'nin varlığı ile daha ileri noktalara varmaktadır. Bunun somut örneklerini gösteren önemli araştırmalardan birisi, Handan Çağlayan, Şemsa Özar ve Ayşe Tepe Doğan tarafından hazırlanan Ne Değişti? isimli çalışmadır. Araştırmacılar “zorunlu göç yaşayan kadınlar ve kız çocukları açısından cinsiyete dayalı ayrımcılığın yanı sıra bölge, etnik köken ve dil/aksan kaynaklı ayrımcılık deneyimlerinin de yaşandığına işaret ediyor.”⁵⁸ Araştırmanın bulgularına göre Kürtçe'nin kamusal alanda kullanımı önündeki sosyal ve yasal engellerin dışında, aile içi şiddet ve erkeklere bağımlılık gibi zorlu yaşam koşulları da kadınların ve kız çocuklarının söz konusu alanlarda uğradıkları dışlanma ve ayrımcılığı en aza indirme beklentisi ile geline yerin dilini öğrenmeye çalıştıklarını göstermektedir.⁵⁹ Zira Türkçe öğrenme, kadınlar ve kız çocukları açısından evin dışına çıkma, ataerkil denetimi zayıflatma, dış dünyayla bir erkek dolayımı olmadan bağımsız ilişki kurabilme, çalışma, gelir elde etme gibi olanaklara kapı aralamaktadır.⁶⁰ Tüm süreçlerle birlikte araştırmanın bulguları konuşma dili olarak Kürtçe'nin yerini gittikçe Türkçe'ye bıraktığını ve kuşaklar arası bir dil kaymasının gerçekleştiğini göstermektedir.

Tüm bu nedenlerden dolayı okula başlayabilen kız çocukları arasından bir kısmı ciddi bir dilsel ve kültürel asimilasyona uğramakta, kısa zamanda kendi anadilleri olan Kürtçe'yi unutmakta ve aksansız bir şekilde Türkçe konuşmaya özellikle özen göstermektedirler. Öte yandan, o kadar “başarılı” olamayanlar ise okulun ilerleyen yıllarında çoğu zaman dersleri izleyecek kadar Türkçe öğrenemedikleri, okulda uğradıkları çeşitli ayrımcılık ve şiddete karşı güçlü bir direnç gösteremedikleri veya ailelerinden destek göremedikleri için okulu terk etmek zorunda kalmaktadır. Oğlan çocukları ise okula gittiklerinde genelde benzer şekilde eğitim sisteminden kaynaklanan ayrımcılıklara uğrasalar, şiddet ortamından olumsuz etkilenseler de, kız çocuklarına göre Kürtçe'yi unutma, aksansız Türkçe konuşmak zorunda hissetme gibi çeşitli baskılara görece daha az maruz kalmaktadır.

Şüphesiz tüm bu anlatılanlar Kürtçe'nin kaybolması ve gelecek kuşaklara aktarılamaması meselesini ve bununla ilişkili olarak daha çok kadınlara yüklenen rolleri gündeme getirmektedir. Kürtçe'nin kaybolmasının önüne geçilebilmesi için, bazı Kürtler çevrelerinde zaman zaman dilin ancak kadınlar tarafından gelecek kuşaklara aktarılabileceği, kadınların Türkçe öğrenmesinin bunu engelleyeceği ve dolayısıyla kız çocukların okula gönderilmemesi gerektiğini dile getirilebilmektedir. Bu yaklaşım, daha önce ele alındığı gibi milliyetçi projelerde kadınlara etnik, milli ve ırksal farklılığın sınır muhafızları görevi atfedilmesiyle ilgilidir. Yani, egemen söylemin asimile etme çabasına karşı, kadın bakış açısı, talep ve ihtiyaçlarına dayanan bir mücadele ve söylem üretmek yerine kadını bu kez bir başka şekilde araçsallaştıracak bir söylem üretilebilmektedir.

Sonuç olarak, dıştan gelen dayatma ve içten gelen baskı ile birlikte Kürt kız çocuklarında, maruz kaldıkları ayrımcılıklardan kurtulabilmenin ve kabul görmenin en iyi yolunun

Kürt kız çocuklarının oğlan çocuklardan daha çok Türkçe'ye sarılıp Kürtçe'den uzaklaşması dıştan gelen dayatma ve içten gelen baskı olmak üzere iki temel nedene bağlanabilir.

Konuşma dili olarak Kürtçe'nin yerini gittikçe Türkçe'ye bıraktığını ve kuşaklar arası bir dil kaymasının gerçekleştiğini göstermektedir.

Kürtçe konuşmaktan uzaklaşmaları olduğu psikolojisini yaratabilmektedir. Bunun sonucu olarak özellikle kız çocukları arasında hızlı bir anadili kaybı yaşanmaktadır. Özet olarak yoksulluk, dilin belirgin bir rol oynadığı eğitim sistemindeki ayrımcılıklar, ailevi durumlar ve göç gibi olguların tümüyle kesişen toplumsal cinsiyetin, mevcut eşitsizliklerin önemli bir bileşeni olduğunu söyleyebiliriz.

Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığının Önlenmesinde Anadili Temelli Çokdilli Eğitimin Rolü

Toplumsal cinsiyetin dilsel farklılık ile kesişmesiyle ortaya çıkan çokkatmanlı ayrımcılık ve dışlamaların ortadan kaldırılması yönünde anadilini esas alan ve çokdilliliği hedefleyen bir eğitim ve yaşam anlayışının talep edilip güçlendirilmesi önemli bir potansiyel barındırmaktadır. Carol Benson'a göre bu potansiyeli pek çok araştırmancının sonuçlarına bakarak açıklamak mümkün.⁶¹ Öncelikle, birçok araştırma gösteriyor ki kız çocukları, kendilerine sunulan eğitim dilini kullanabildikleri zaman okula devam etmektedir. Bu hem kız çocuklarının hem de ailelerinin genel eğilimidir. Daha önce değinilen Vietnam örneği de bunu açıkça desteklemektedir. Bir başka öge de, evde konuşulan dil eğitimde kullanıldığında, daha fazla ana baba çocuklarının eğitim süreçlerine etkin bir şekilde dahil olmakta, çocuklarının eğitimlerine devam etmesini desteklemektedir. Bunun aksinin yaşandığı durumlarda aileler hem çocuklarını okula göndermekte isteksizdir hem de çocuklarını okula gönderseler de kendileri eğitim sürecinin dışında kaldıkları için çocuklarının eğitimine katkıda bulunma şansına sahip değildir. Yine araştırmalara göre kız çocukları, anadillerinin kullanıldığı ve çokdilli eğitim veren okullarda eğitime daha uzun süre devam etmektedir. Bu durumda kız çocukları sadece temel okur-yazarlık eğitimi almakla yetinmeyip eğitim süreçlerinden ciddi bir şekilde faydalanabilmekte, dolayısıyla birçok alanda daha başarılı olabilmektedir. Bu da okula hevesle devam etmelerini,, çocuklarının başarısını gören ailelerin ise onlara destek olmasını sağlamaktadır. Bir diğer nokta da, eğitimde anadilleri kullanılan toplulukların çocuklarının okulda tacize uğrama riskinin daha az olduğunu düşünmesi ve onları gönül rahatlığıyla okula göndermesidir. Çocuklarının anadillerini konuşan öğretmenler tarafından eğitilecek olması ve bu öğretmenlerin söz konusu bölgenin halkından olma ihtimali, bu öğretmenlere daha fazla güven duyulmasına yol açmaktadır. Üstelik çocukların anadilleri eğitimde kullanıldığında, öğretmenler sınıf içi uygulamalarda ve etkinliklerde kız çocuklarına daha adil davranmaktadır. Zira sadece egemen dilde eğitim verildiğinde, özellikle eğitimin ilk aşamalarında egemen dili bilenler genelde oğlan çocuklar olduğu içindir ki, öğretmenler daha çok bu çocuklara söz verir. Kız çocuklarının anadilleri eğitimde kullanıldığı zaman kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri ve öğretmenin dil becerilerinden kaynaklı ayırım yapamayacağı için, kız çocukları bu durumda daha katılımcı olma şansına sahip olur. Öte yandan, eğitimde anadilinin kullanılması, birçok ülke örneğinde görüldüğü üzere kadınların öğretmenlik mesleğini seçmelerinde özendirici olmaktadır. Bu durum, kız çocuklarının kadın öğretmenleri rol modeli olarak benimsemesine ve kız çocuklarının okula gitmeye daha çok istek duymasına

ve devam etmesine yol açabilir. Ayrıca, çokdilli bir eğitim ve toplum anlayışı, daha önce değinilen Ne Değişti? isimli çalışmada aktarılan kadınların dilden dolayı ayrımcılığa uğramalarını ve dışlanmalarını en başından ortadan kaldıracaktır. Hatta çokdilli olmak ciddi bir avantaj sağlayacaktır. Son olarak, egemen ulus-devlet politikalarının asimile edici ve buna cevaben karşı-söylemlerin kadınları dil, kültür ve etnik “öz”ün taşıyıcıları olarak kodlamaları ve milliyetçi projelerde araçsallaştırmalarına alternatif yeni bir söylem üretilmiş olur. Bu sayede Kürt kız çocuklarını herhangi bir siyasal projenin nesnesi değil kendi başarılarına birer özne olarak, yaşamları ve bedenleri üzerinde söz sahibi olan, yani okula gitmek, meslek edinmek, dışarıda çalışmak, diller öğrenmek özgürlüğüne sahip, ama anadillerini de korumak ve öğrenmek isteyen - hatta bazen istemeyen - özneler olarak ele alan bir yaklaşım benimsenmiş olur.

Sonuç Yerine Öneriler

Bu çalışmada genel olarak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ve anadili konusunu tartışmaya çalıştık. Bunun için ulus-devlet politikaları ve uluslararası kampanya uygulamalarının konu ile ilgili yönlerine baktık. Buna göre ulus-devlet projelerinin kadınları araçsallaştırdığı, uluslararası kampanyaların ise daha çok modernist-liberal yaklaşımlarla fırsat eşitliği gibi kavramlara vurgu yaptığını ancak okullarda özellikle azınlık topluluklara mensup kız çocuklarının uğradığı eşitsizlikleri sorunsallaştırmadığını gördük. Buna paralel olarak Türkiye’de kız çocuklarının okullulaştırılması ile ilgili yürütülen çeşitli kampanyaların söylem ve uygulamalarının da genelde kız çocuklarının bakış açısı ile konuya yaklaşmadığını, bir takım modernist ve sömürgeci yaklaşımlarla birlikte Kürt kız çocuklarının asimilasyonunu hedeflediğini belirttik. Sonrasında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin anadilinin kullanılması veya kullanılmamasıyla kesişebildiğini tartışmaya çalıştık. Son olarak Kürt kız öğrencilerin dil deneyimleriyle ilgili kesin olmayan bazı gözlemleri tartışmaya açtık.

Öğretmen çalıştaylarından edinilen gözlemler ve “taklitçilik” kavramı etrafında Kürt kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla Kürtçe’yi daha çabuk unutabileceğini ve bunun da dıştan gelen dayatma ve içten gelen baskı sonucu ortaya çıkma ihtimalini ileri sürdük. Tüm bu tartışmalar sonucu, eğitim ortamında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin anadili değişkeni ile de kesişerek kız çocukları için ciddi ayrımcılıklar doğurduğunu ve bu ayrımcılıkların ortadan kaldırılmasında toplumsal cinsiyet duyarlı, anadili temelli çokdilli bir eğitim anlayışının önemli bir işlev göreceğini belirttik.

Tüm bunları göz önünde tutarak bundan sonrası için bazı önerilerde bulunabiliriz:

Toplumsal cinsiyet ve anadili konulu kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır: Çeşitli düzlemlerde yürütülen kampanyalarda, yapılan çalışmalarda toplumsal cinsiyet ve anadilinin de içinde olduğu bu çok bileşenli durum göz önünde bulundurulmalıdır.

Toplumsal cinsiyetin dilsel farklılık ile kesişmesiyle ortaya çıkan çokkatmanlı ayrımcılık ve dışlamaların ortadan kaldırılması yönünde anadilini esas alan ve çokdilliliği hedefleyen bir eğitim ve yaşam anlayışının talep edilip güçlendirilmesi önemli bir potansiyel barındırmaktadır.

Toplumsal cinsiyet ve anadili konulu kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

Toplumsal cinsiyete duyarlı anadili temelli çokdilli eğitim anlayışı benimsenmelidir:

Türkiye’de anadili temelli, çokdilli bir eğitim anlayışının geliştirilerek okullarda uygulanması şimdiye kadar ele alınan ayırıcılık ve eşitsizliklerin giderilmesi yönünde ciddi farklar yaratabilir. Zira anadili temelli, çokdilli bir eğitim sistemi söz konusu ayırıcılıkları ciddi oranda azaltma potansiyeline sahiptir. Çünkü anadili temelli, çokdilli bir eğitim anlayışı hem tekdillilik dayatmasını kırma potansiyeli taşır hem de toplumsal cinsiyet rolleri konusunda yeni alanlar açabilir.

Konu ile ilgili yapılacak araştırmalarda eleştirel kuramsal ve yöntemsel yaklaşımlar benimsenmelidir: Türkiye’deki mevcut çalışma ve kampanyalarda sıklıkla izlenen yöntem olan teknik bir şekilde “kızların eğitimini engelleyen öğeler” ve “çözümler” yaklaşımından ziyade, kapsamlı ve açıklayıcı çözümlemeler yapma imkânı sağlayan postyapısalcı ve postkolonyal yaklaşımlarla eleştirel ve çözümleyici yöntemler benimsenebilir. Bunu yapmanın yollarından birisi yapılacak çalışmalarda genel olarak Kürt çocuklarının, özelde ise kız çocuklarının tekli, türdeş bir grup olarak düşünülmemesi, bunun yerine tüm farklılık ve zıtlıklarıyla birlikte ele alınmaları, diğer bir deyişle çoklu kimliklerinin gözardı edilmemesidir. Ayrıca bu farklılık ve zıtlıklar sosyal ve tarihsel bağlamlarıyla birlikte düşünülmelidir.

Modernist-liberal ve sömürgeci yaklaşımlar deşifre edilerek terk edilmelidir:

Daha çok bireyciliğin ön planda olduğu Batı Avrupa ve Kuzey Amerika gibi yerlerde ortaya çıkan/savunulan modernist-liberal ve yer yer sömürgeci yaklaşımları Türkiye ve Kürt coğrafyasına uygulamak yanlış veya eksik değerlendirme ve talepleri de beraberinde getirmektedir. Zira bir kişinin bir şey yapmaya hakkı olabilir fakat bu hakkı kullanabilmek için yeterince güce sahip olmayabilir veya birine hak vermek, buna paralel olarak güç vermek anlamına gelmez. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet farklılıklarını içermeyen veya göz önünde bulundurmeyen talepler eğitimde Kürtçe’nin kullanılmasının veya çokdilli eğitim yapılmasının gerçekleştiği durumda bile herkes için her zaman eşit sonuçların ortaya çıkmayabileceğini gösterir. Dolayısıyla salt “fırsat eşitliği” kavramı üzerinden çokdilli eğitim talebinde bulunulmamalı, farklılıkları gözeterek sonuçların eşitliği ön plana çıkarılmalıdır.

1 Benson, Carol (2005), Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching, UNESCO, Bangkok.

2 Stromquist, Nelly P. (2001), “What Poverty Does to Girls' Education: The Intersection of Class, Gender and Policy in Latin America”, Education, Globalization, and Social Change, (der.), Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, ve A. H. Halsey, Oxford University Press, Oxford.

3 Corson, David (1993), Language, Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power, Multilingual Matters, Clevedon.

4 Benson, Carol (2005), Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching, UNESCO, Bangkok.

5 Marshall, Harriet ve Arnot, Madeleine (2007), “Globalising the School Curriculum: Gender, EFA and Global Citizenship

Education”, Gender Education & Equality in a Global Context: Conceptual Frameworks and Policy Perspectives, (der.) Shailaja Fennell ve Madeleine Arnot, Routledge, Londra. s. 165-180.

6 Sayılan, Fevziye (2012), Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim, Dipnot Yayınları, Ankara. s. 14.

7 Eğitim-Sen Merkez Kadın Sekreterliği (2009), Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Araştırması, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

8 Kılıç, Lütfi Kırbaoğlu ve Eyüp, Bircan (2011), “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rollerine Üzerine Bir İnceleme”, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Cilt 6, Sayı 2.

9 Eğitim Sen (2010), Ortaöğretimde Okutulan Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

10 Bakınız http://www.unicef.org/turkey/gr/_ge21jb.html

11 Bu konuyu ele alan çalışmalar için şu kaynaklara bakılabilir: Gök, Fatma, (1993). “Türkiye’de Eğitim ve Kadınlar”, Kadın Bakış Açısından 1980’ler Türkiye’sinde Kadın, (der.) Şirin Tekeli, İletişim Yayınevi, İstanbul.; Gök, Fatma ve Okçabol, Rifat (1999), Öğretmen Profili Araştırma Raporu, Eğitim Sen, İstanbul.; ve ayrıca Türkoğlu, Hülya (1999), Kadın Öğretmenler ve Sendikal Katılım: Eğitim Sen Örneği, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

12 Yuval-Davis, Nira (2010). Cinsiyet ve Millet, (3. Basım), İletişim Yayınevi. İstanbul.

13 A.g.e. s. 214.

14 Corson, David (1993), Language, Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power, Multilingual Matters, Clevedon.

15 Örneğin, Türkiye’de kız ve oğlan çocuklarının okula kaydolma ve devam etme oranlarının belirleyenleri ile ilgili yaptığı çalışmada Aysıt Tansel, Türkiye’nin Batısı ve Doğusu arasında ciddi farklar olduğunu, Doğuda kız çocuklarının özellikle dezavantajlı olduğunu söylemektedir. Ancak Doğudaki çocukların çoğunun Kürt veya Arap olduklarını, anadillerinin Kürtçe veya Arapça olduğunu ve okul tecrübelerinin belirleyenlerinden birinin de bu olduğu, dolayısıyla okula kaydolma veya devam etme oranlarında bu değişkenin önemli bir rol oynayabileceği bilinçli bir tercihle göz ardı edilmiştir. Bakınız: Tansel, Aysıt (2002), “Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors”. Economics of Education Review, Sayı 21, 5. s. 455-470. Bir başka çalışma da Ayşe Gündüz-Hoşgör ve Jeroen Smits, dil faktörünün Arap ve Kürt kadınlarının sosyo-ekonomik gelişimleri açısından rolünü tartışırken, sonuç olarak söz konusu kadınların Türkçe öğrenmeleri gerektiği, Türkçe bilmemenin büyük sorunlar yarattığı fikrini ön plana çıkarmışlardır. Oysa bunun neden böyle olması gerektiği konusunda söz konusu kadınlara söz verilmediğini, dolayısıyla asimilasyon politikalarına hizmet eden ve sömürgeci bir söylemin kullanıldığını rahatlıkla görebiliriz. Bakınız: Gündüz-Hoşgör, Ayşe ve Smits, Jeroen (2001), “Linguistic Capital: Language as a Socio-economic Resource Among Ethnic Women in Turkey, Ethnic and Racial Studies, Sayı 26, s.829-853

16 Aikman, Sheila ve Unterhalter, Elaine (2005), Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education, Oxfam GB, Oxford.

17 Benson, Carol (2005), Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching, UNESCO, Bangkok.

18 O’Gara, Chloe ve Kendall, Nancy (1996), Beyond Enrollment: A Handbook for Improving Girls’Experiences in Primary Classrooms, Creative Associates International, Washington DC.

19 Dejaeghere, Joan ve Miske, Shirley J. (2009), “Limits of and Possibilities for Equality: An Analysis of Discourse and Practices of Gendered Relations, Ethnic Traditions, and Poverty Among Non-Majority Ethnic Girls in Vietnam”, International Perspectives on Education and Society, Sayı 10. s. 145-183.

20 Son zamanlarda Vietnam’da UNICEF’in desteği ile bazı okullarda çift dilli bir eğitim programı denenmeye başlanmıştır.

21 Daha önce de değinilen DİSA olarak gerçekleştirdiğimiz öğretmen çalıştaylarında, Vietnam’daki duruma yakın tecrübelerin Türkiye’de Kürt kız çocukları arasında yaşandığına dair çeşitli gözlemler paylaşıldı.

22 Şüphesiz bu kuramsal yaklaşımların her biri kendi içinde önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Başka bir deyişle burada ele alınan kuramsal yaklaşımlar oldukça heterojendirler; ancak bu çalışmanın amacı gereği, burada ana hatları ile bu yaklaşımların ortak noktaları düşünülmüştür.

23 Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde bu söylemleri kullanan kampanyalara değinilecektir.

24 Lauder, Hugh; Brown, Phillip; Dillabough, Jo-Anne ve Halsey, A. H. (2006), Education, Globalization, and Social Change, Oxford University Press, Oxford. s.14.

25 Bhabha, K. Homi. (1994). The Location of Culture, Routledge, New York. s. 85-92.

26 Tan, Mine, (2000), Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği, Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş ve Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset. TUSİAD Yayınları, İstanbul.; Otaran, Nur (2003), Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003, UNICEF, Ankara.

27 Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren anadili Türkçe olmayan kız çocuklarının eğitimine ilişkin yaklaşım ve uygulamalara dair bazı kaynaklar için bkz. Avar, Sıdıka (2009), Dağ Çiçeklerim, Ulusal Eğitim Derneği Yayınları, İzmir.; Yeşil, Sevim (2003), Unfolding Republican Patriarchy: The Case of Young Kurdish Women at the Girls Vocational Boarding School in Elazığ. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.; Akşit, Elif Ekin (2005), Kızların Sessizliği, İletişim Yayınevi, İstanbul.

28 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/amac.php>

29 Ağrı, Batman, Bitlis, Diyarbakır, Hakkâri, Muş, Urfa, Siirt, Şırnak ve Van.

30 Adana, Adıyaman, Ankara, Ardahan, Aydın, Bingöl, Edirne, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Gaziantep, Iğdır, İstanbul, İzmir, Maraş, Kars, Kilis, Manisa, Mardin, Mersin, Niğde, Osmaniye ve Tokat.

31 Kullanılan resimlerin bir kısmı için bakınız http://www.unicef.org/turkey/pdf/_ge21.pdf; <http://www.kenthaber.com/Resimler/2005/03/23/11.jpg>; <http://www.diyarbakirproje.gov.tr/images/sodes/45.jpg>; http://www.vidivodo.com/228922/haydi-kizlar-okula-_heid1;

32 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/amac.php>

33 Yeşil, Sevim (2003), Unfolding Republican Patriarchy: The Case of Young Kurdish Women at the Girls Vocational Boarding School in Elazığ. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi; ve ayrıca Kandıyoti, Deniz (1991), "Identity and Its Discontents: Women and Nation", Journal of International Studies, Sayı 20. s.429-443.

34 Sirman, Nükhet (1989), "Feminism in Turkey: A Short History", New Perspectives on Turkey, Sayı 3. s.1-34.

35 Akşit, Elif Ekin (2009a), "Haydi Kızlar Okula: Kızların Eğitimi, Kadınların Bilgisi", Birikim, Sayı 114. s.7-26

36 A.g.e. s. 22.

37 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/files/ogretmenelkitabi.pdf>

38 Vahap Coşkun, Şerif Derince ve Nesrin Uçarlar. Dil Yarası: Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri. DİSA, Diyarbakır. 2010.

39 Bu durumun bir örneği için bakınız Rankin, Bruce H. ve Aytaç, Isik A. (2006), "Gender Inequality in Schooling: The Case of Turkey," Sociology of Education, 79 (2006): s.25-43.

40 Coşkun, Vahap; Derince, Şerif ve Uçarlar, Nesrin (2010), Dil Yarası: Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri. DİSA, Diyarbakır.

41 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/files/ogretmenelkitabi.pdf>

42 Carol, Benson (2005), Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching, UNESCO, Bangkok.

43 Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2003). Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması, Ankara.

44 Coşkun, Vahap; Derince, Şerif ve Uçarlar, Nesrin (2010), Dil Yarası: Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri. DİSA, Diyarbakır.

45 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/organizasyon.php>

46 Gülçiçek Günel Tekin, "Türkiye'nin Asimilasyon Politikaları" – IV. <http://www.beroj.com/h.asp?k=3332&z=t>; Yüksel Genç, "Kadınla Kürtlüğün Islah Planı" <http://gunlukgazetesi.net/haber.asp?haberid=46739>

47 Bu kampanyalarda yer alan veya çeşitli şekillerde bunlara destek veren sivil toplum örgütlerinin hepsinin aynı amaçları güttüğü söylenemez. Bir kısmı, söz konusu kız çocuklarının anadili, genellikle Kürtçe, konusunda görece daha eleştirel tavır alıp Kürtçe'nin eğitime dahil edilmesini de içeren tavsiyelerde bulunurken, bir kısmı bunu pek gündemleştirmemektedir. Bunu daha iyi anlayabilmek için kampanyada adı geçen örgütlerin yaptıkları çalışmalara ve kullandıkları söylemlere daha detaylı bir şekilde ayrıca bakmakta fayda vardır.

48 ESI, European Stability Initiative (2007), İkinci Kadın Devrimi: Feminizm, İslam ve Türkiye Demokrasisinin Olgunlaşması, Rapor.

49 Projenin websitesi için bakınız: <http://www.kizlaricinegitim.net/page.aspx?nm=ProjeHakkinda>

50 http://www.kizlaricinegitim.net/uploads/diyarbakir_sorun_ve_cozum.pdf

51 Örneğini, projelerin yapıldığı şehirler Diyarbakır, Urfa, Mardin ve İstanbul olarak belirtilmiş. İlk üç şehir yoğun olarak Kürtlerin ve daha az da olsa Arap'ların yaşadığı yerler. İstanbul ise bastırılmış kimliklerin en fazla göç etmiş olduğu şehirdir.

52 Akşit, Elif Ekin (2009b), "Anadilde Eğitim ve Kadınlar", Fe Dergi, Sayı 1. s.30-38.

53 Eğitim-Sen Merkez Kadın Sekreterliği (2009), Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Araştırması, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

54 Böyle bir eksiklikten hareketle, Toplumbilim dergisinde Ebru Yetişkin tarafından hazırlanan Post Kolonyal Düşünce Özel Sayısı önemli bir adım olarak görülebilir. Bknz: Yetişkin, Ebru (2010), "Postkolonyal Düşünce Özel Sayısı", Toplumbilim, Sayı 25.

55 Örneğin daha çok anarşist yaklaşımları benimseyen Kürtçe yayınlanan Qijika Reş dergisinin çeşitli yazılarında postkolonyal kuramlardan faydalandığı söylenebilir. Özellikle ilk sayısında Engin Sustam'ın "Kimliğin Mülteci Yankısı" ya da "Kurgulanan Biopolitik Beden" yazılarına bakılabilir. Ayrıca Sami Görendag, "Kızım Emma Sarya'ya Mektup" isimli yarı-akademik, deneysel yazısında Türkiye'deki eğitim sistemindeki sömürgeci anlayışı, anadilinden mahrum bırakılmayı ve cinsiyetçiliği postkolonyal söylemler çerçevesinde ele almaktadır. Yine M. Bülent Işık'ın "Postlar arası Bir Okuma: Eğitim ve Ötekilik" çalışması da eğitim mekanizmasını yer yer postyapısal çözümlemelerle incelemektedir. Toplumsal cinsiyet boyutunu tartışmasa da Cuma Çiçek'in Zend dergisinin 10. sayısında çıkan "Dagirkeri, netewe-dewlet û politikayên zimani" [İşgalcilik ulus-devlet ve dil politikaları] başlıklı yazısı da yine sömürgeci ideoloji ve uygulamaların diller üzerindeki tahribatını tartışırken postkolonyal eleştirilerden sıklıkla faydalanmıştır.

56 Coşkun, Vahap; Derince, Şerif ve Uçarlar, Nesrin (2010), Dil Yarası: Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri. DİSA, Diyarbakır.

57 Bu konuda kapsamlı bir çözümleme için bakınız: Bhatia, Tej K. ve Ritchie, William C. (2006), The Handbook of Bilingualism. Blackwell, Oxford. Aslında sadece bu kurgu bile ne kadar sömürgeci bir söylemin etkin olduğunu gösterir. Zira dünyanın büyük bir kısmında gündelik yaşam pratikleri çokdilli etkileşimler içinde gerçekleşmektedir. Örneğin Hindistan'da çoğu çocuk okula başlayınca kadar en az birkaç dili öğrenebilmektedir. Öte yandan Mardin'de birçok çocuk söyle veya böyle Kürtçe, Arapça, Türkçe ve Süryaniceyi duymaktadır. Oysa askerlik ve siyaset hegemonyası gibi, akademiye ve bilgi üretimine de egemen olan yaygın Batımerkezci yaklaşım kendi gerçekliği olduğunu düşündüğü tekdilliliğin temel olarak alınmasını benimsemiştir.

58 Çağlayan, Handan; Özar Şemsa ve Doğan, Ayşe Tepe (2011), Ne Değişti?: Kürt Kadınların Zorunlu Göç Deneyimi. Ayizi Yayınları, İstanbul.

59 A.g.e. s.121.

60 A.g.e. s.123

61 Benson, Carol (2005), Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching, UNESCO, Bangkok.

KAYNAKÇA

Aikman, Sheila ve Unterhalter, Elaine (2005), *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, Oxfam GB, Oxford.

Akşit, Elif Ekin (2005), *Kızların Sessizliği*, İletişim Yayınevi, İstanbul.

Akşit, Elif Ekin (2009), “Haydi Kızlar Okula: Kızların Eğitimi, Kadınların Bilgisi”, *Birikim*, Sayı 114.

Akşit, Elif Ekin (2009), “Anadilde Eğitim ve Kadınlar”, *Fe Dergi*, Sayı 1.

Avar, Sıdıka (2009), *Dağ Çiçeklerim*, Ulusal Eğitim Derneği Yayınları, İzmir.

Benson, Carol (2005), *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching*, UNESCO, Bangkok.

Bhabha, K. Homi. (1994). *The Location of Culture*, Routledge, New York.

Bhatia, Tej K. ve Ritchie, William C. (2006), *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell, Oxford.

Corson, David (1993), *Language, Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power*, Multilingual Matters, Clevedon.

Coşkun, Vahap; Derince, Şerif ve Uçarlar, Nesrin (2010), *Dil Yarısı: Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri*. DİSA, Diyarbakır.

Çağlayan, Handan; Özar, Şemsa ve Doğan, Ayşe Tepe (2011), *Ne Değişti?: Kürt Kadınların Zorunlu Göç Deneyimi*. Ayizi Yayınları, İstanbul.

Çiçek, Cuma (2008), “Dagirkerî, netewe-dewlet û politikayên zimanî”, *Zend*, Sayı 10.

Dejaeghere, Joan ve Miske, Shirley J. (2009), “Limits of and Possibilities for Equality: An Analysis of Discourse and Practices of Gendered Relations, Ethnic Traditions, and Poverty Among Non-Majority Ethnic Girls in Vietnam”, *International Perspectives on Education and Society*, Sayı 10.

Eğitim-Sen Merkez Kadın Sekreterliği (2009), *Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Araştırması*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

Eğitim Sen (2010), *Ortaöğretimde Okutulan Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

ESI, European Stability Initiative (2007), *İkinci Kadın Deurimi: Feminizm, İslam ve Türkiye Demokrasisinin Olgunlaşması*, Rapor.

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2003). *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması*, Ankara.

Gök, Fatma, (1993). “Türkiye’de Eğitim ve Kadınlar”, *Kadın Bakış Açısından 1980’ler Türkiye’sinde Kadın*, (der.) Şirin Tekeli, İletişim Yayınevi, İstanbul.

Gök, Fatma ve Okçabol, Rıfat (1999), *Öğretmen Profili Araştırma Raporu*, Eğitim Sen, İstanbul.

Gündüz-Hoşgör, Ayşe ve Smitsi, Jeroen (2001), “Linguistic Capital: Language as a Socio-economic Resource Among Ethnic Women in Turkey. ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility” (RC28) konulu Almanya’nın Mannheim kentinde 26-28, 2001 tarihlerinde yapılan konferansta sunulmuştur.

Kandiyoti, Deniz (1991), “Identity and Its Discontents: Women and Nation”, *Journal of International Studies*, Sayı 20.

Kılıç, Lütfi Kırbasoğlu ve Eyüp, Bircan (2011), “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rollerine Üzerine Bir İnceleme”, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2.

Lauder, Hugh; Brown, Phillip; Dillabough, Jo-Anne ve Halsey, A. H. (2006), *Education, Globalization, and Social Change*, Oxford University Press, Oxford.

Marshall, Harriet ve Arnot, Madeleine (2007), “Globalising the School Curriculum: Gender, EFA and Global Citizenship Education”, *Gender Education & Equality in a Global Context: Conceptual Frameworks and Policy Perspectives*, (der.) Shailaja Fennell ve Madeleine Arnot, Routledge, Londra.

O’Gara, Chloe ve Kendall, Nancy (1996), *Beyond Enrollment: A Handbook for Improving Girls’Experiences in Primary Classrooms*, Creative Associates International, Washington DC.

Otaran, Nur (2003), *A Gender Review in Education: Turkey 2003*, UNICEF, Ankara

Rankin, Bruce H. ve A. Aytaç, Işık, A. (2006), “Gender Inequality in Schooling: The Case of Turkey”, *Sociology of Education*, Sayı 79.

Sayılan, Fevziye (2012), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*, Dipnot Yayınları, Ankara.

Sirman, Nükhet (1989), “Feminism in Turkey: A Short History”, *New Perspectives on Turkey*, Sayı 3.

Stromquist, Nelly P. (2001), “What Poverty Does to Girls’ Education: The Intersection of Class, Gender and Policy in Latin America”, *Education, Globalization, and Social Change*, (der.), Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, ve A. H. Halsey, Oxford University Press, Oxford.

Tan, Mine, (2000), *Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği*, *Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş ve Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*. TUSİAD Yayınları, İstanbul.

Tansel, Aysıt (2002), "Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors". Economics of Education Review, Sayı 21, 5.

Tekeli, Şirin (1995). Kadın Bakış Açısından 1980'ler Türkiye'sinde Kadınlar, İletişim Yayınları, İstanbul.

Türkoğlu, Hülya (1999), Kadın Öğretmenler ve Sendikal Katılım: Eğitim Sen Örneği, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Yeşil, Sevim (2003), Unfolding Republican Patriarchy: The Case of Young Kurdish Women at the Girls Vocational Boarding School in Elazığ. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi

Yetişkin, Ebru (2010), "Postkolonyal Düşünce Özel Sayısı", Toplumbilim, Sayı 25.

Yuval-Davis, Nira (2010). Cinsiyet ve Millet, (3. Basım), İletişim Yayınevi. İstanbul.