

# Eğitim ıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa'da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum







## **Eğitim ıktılarında Cinsiyet Farklılıkları:**

**Avrupa'da Alınan Tedbirler ve  
Mevcut Durum**

Bu kitap Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı tarafından yayınlanmıştır (EACEA P9 Eurydice).

İngilizce (Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe), Fransızca (*Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*) ve Almanca (*Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa*) mevcuttur.

ISBN 978-92-9201-236-6

doi:10.2797/75912

Bu belgeye internet üzerinden de ulaşılabilir. (<http://www.eurydice.org>).

Aralık 2009'da tamamlanmıştır.

© Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı, 2010.

Bu yayının içeriği ticari amaçlar dışında kullanılan kısımlarda 'Eurydice Ağı'na referans verilmesi ve yayın tarihi belirtilmesi suretiyle kısmen çoğaltılabilir.

Belgenin tamamının çoğaltılmasına ilişkin izin talepleri EACEA P9 Eurydice Ağına yapılmalıdır.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency  
P9 Eurydice  
Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1140 Brussels  
Tel.+32 2 299 50 58  
Faks+32 2 292 19 71  
E-posta:[eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)  
Websitesi: <http://www.eurydice.org>



Cinsiyet ve eğitim çıktıları gibi çok önemli bir konuya yer veren bu Eurydice çalışmasını sizlerle paylaşmaktan çok mutluyum. Cinsiyet eşitliği Avrupa seviyesinde uzun zamandır önemli bir hedef olmuştur. 1970'lerden beri yayınlanan çeşitli yönergeler Avrupa'da eşit muamele ve fırsatlar konusunun temellerini oluşturmuştur. Ancak, kapsamlı hukuksal çerçevelerin varlığına rağmen, cinsiyet eşitliğine henüz ulaşamamıştır. Öğrencilerin ve mezunların çoğunu kadınlar oluşturmasına rağmen, halen erkeklerden daha az kazanmakta ve daha az istihdam oranları göstermektedirler. Eğitim öğretimi ilgili olarak ise, cinsiyet farklılıkları başarıya ulaşmada ve eğitimle ilgili tercihlerde halen söz konusudur.

Eğitimde cinsiyet eşitsizliği özellikle de başarı konusu açısından son on yılda hayli değişmiş daha da karmaşık bir hal almıştır. Tüm cinsiyet stereotiplerinin özünde olduğu gibi eğitimde cinsiyet farklılıklarının da ekonomik büyüme ve sosyal kapsama üzerinde olumsuz etkileri vardır. Örneğin, kadınlar matematik, fen ve teknoloji alanlarında azınlık olurken verilere göre erkekler okuma becerisinde kötü performans göstermektedir. Bu iki örnek eğitim çıktıları geliştirmek için politika ve strateji geliştirirken cinsiyet farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini gösterir.

Bu yıl Mart ayında Avrupa Komisyonu sürdürülebilir ve kapsamlı büyüme için "Avrupa 2020" stratejisini başlattı. Eğitim öğretimi de bu stratejinin önemli bir parçasıdır. Aslında, Avrupa 2020'nin beş ana başlığından ikisi eğitim ile ilgilidir, yani 2020 itibarıyla erken yaşta okulu bırakma oranının %10'un altında olması ve gençlerin % 40'ı üniversite ya da eşdeğeri diploma almaya hak kazanması planlanmaktadır.

## ÖNSÖZ

---

AB Eğitim Bakanları erken çocukluk eğitimi, temel becerilerde başarısız olanların durumu ve yetişkin katılımı gibi konulara ilişkin hedeflerde görüş birliğine varmışlardır. Bu hedeflere ulaşmak için, açık ve net bulgulara dayalı etkili politikalar uygulamaya konulmalıdır. Bu Eurydice raporu, var olan cinsiyet eşitsizliğini ve ilgili ulusal politikaları kapsamlı şekilde ortaya koyar. Bu tür eşitsizlikleri ortadan kaldırmak sağlam bulgulara dayanmalıdır ve ülkelerin karşılıklı öğrenme politikası ve iyi uygulamaların paylaşımıyla kolaylaştırılır. İnanıyorum ki, bu çalışma eğitimde cinsiyet eşitsizlikleriyle mücadele eden politikalara dair politika yapıcılarını ilgilendirecek önemli bir kaynak olacaktır.



Androulla Vassiliou

Eğitim, Kültür, Çokdillilik ve Gençlikten Sorumlu  
Delege

# İÇİNDEKİLER

---

<b>Önsöz</b>	<b>3</b>
<b>Giriş</b>	<b>7</b>
<b>Yönetici Özeti</b>	<b>11</b>
<b>Bölüm 1: Avrupa'da Cinsiyet ve Eğitim: Literatür Taraması</b>	<b>15</b>
1.1. Cinsiyete ilişkin farklı bakış açıları	15
1.2. Feminizmin rolü	16
1.3. Eğitimle ilgili cinsiyet ve eşitlik kavramları	20
1.4. Cinsiyet farklılıkları araştırması	22
1.5. Uluslar-arası başarı çalışmaları	23
1.6. Erkek ve kızların performans ve davranışlarını etkileyen sosyal etkenler	24
1.7. Mevcut eğitim uygulamalarında cinsiyet teması	26
1.8. Sonuç	32
<b>Bölüm 2: Uluslararası Değerlendirme Araştırmalarında Cinsiyet</b>	<b>33</b>
2.1. Başarıya dair ortalama cinsiyet farkı	34
2.2. Başarı ve cinsiyet farkını etkileyen etkenler	40
<b>Bölüm 3: Eğitimde Cinsiyet Eşitliği İçin Yasalar ve Politik Çerçeve</b>	<b>45</b>
3.1. Yasa çerçevesinde cinsiyet eşitliği tanımı	46
3.2. İlk ve ortaöğretimde cinsiyet eşitliği politikalarının temel amacı	50
3.3. Cinsiyet konusunu normalleştirme ve cinsiyet eşitliği politikalarının izlenmesi	53
<b>Bölüm 4: Cinsiyet Eşitliği ve Okulların Organizasyonu: Müfredat, Rehberlik ve Okul İklimi</b>	<b>57</b>
4.1. Cinsiyet konusunun müfredata dahil edilmesi	57
4.2. Mesleki rehberlik aracılığıyla geleneksel kariyer tercihleriyle mücadele	61
4.3. Ders kitapları ve öğretim materyallerinin değerlendirmesi	65
4.4. Gizli müfredat: Okul iklimi, cinsiyete dayalı şiddet ve tacize ilişkin cinsiyet eşitliği politikaları	67
4.5. Cinsiyet eşitliğine ilişkin ailelerin bilinçlerinin artırılması	70

## İÇİNDEKİLER

---

<b>Bölüm 5: Eğitimde Başarıda Cinsiyet Kalıpları</b>	<b>73</b>
5.1. Okulun gerisinde kalma	73
5.2. Okulda sınıf tekrar etme	76
5.3. Okulu bırakma ve lise eğitimini tamamlama	77
5.4. Ulusal test ve sınavlarda cinsiyet kalıpları	79
5.5. Erkek ve kadınlar arasında dezavantajlı gruplar	80
5.6. Başarıda cinsiyet farklılıklarına ilişkin politika sorumlulukları	81
<b>Bölüm 6: Karma Eğitim ve Tek Cinsiyet Ortamları</b>	<b>85</b>
6.1. Tek cinsiyet okulları	85
6.2. Tek cinsiyet sınıfları	87
<b>Bölüm 7: Öğretmen, Müdür ve Cinsiyet Konusu</b>	<b>89</b>
7.1. Öğretmenlik mesleğinin feminenleşmesi	89
7.2. Öğretmen ve müdürler arasında cinsiyet dengesini geliştirecek stratejiler	91
7.3. Öğretmen eğitiminde cinsiyet konusu	94
<b>Bölüm 8: Yükseköğretimde Cinsiyet Eşitliği Politikaları</b>	<b>97</b>
8.1. Yatay ayrışma	97
8.2. Dikey ayrışma	102
<b>Sonuç</b>	<b>109</b>
Avrupa ülkelerinin hedeflediği cinsiyet eşitliği konuları	109
Cinsiyet eşitsizliklerini çözümlenmede olası tedbirler	110
<b>Sözlük</b>	<b>115</b>
<b>Şekiller Tablosu</b>	<b>119</b>
<b>Kaynakça</b>	<b>121</b>
<b>Ekler</b>	<b>135</b>
<b>Teşekkür</b>	<b>137</b>



## GİRİŞ

---

Bu çalışma Avrupa Birliği Konseyi İsveç Başkanlığı'nın 2009 yılının ikinci yarısında Eurydice Ağı'na talebi üzerine hazırlanarak eğitimde cinsiyet tartışmalarına katkı sağlamaktadır. Temel çıkış noktası ise eğitimde cinsiyet eşitliğinin Avrupa ũlkelerinde ne derecede ve nasıl bir sorun olduğunu araştırmaktır. Son on yılda eğitime katılım oranlarındaki değişime rağmen, cinsiyet farklılıkları başarı ve eğitim tercihlerinde halen gŕrılmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma bu çeşit ayrımların politik girişimleri cinsiyet konusuna ilişkin eğitim, ulusal araştırmalar, projelerle ilgili kanun değişikliği için ŕneri sunmaya yŕneltilip yŕneltilmediđini inceler. Bir diğer amaç ise Avrupa'da eğitim sistemlerindeki cinsiyet eşitsizliklerini zŕmlemede oluşturulan politika ve stratejileri ortaya koymaktır.

### Kapsam

Bu çalışma cinsiyet ve eğitime ilişkin bir literatŕ taramasını içerir ve uluslararası performans araştırmalarında cinsiyet farklılıklarına ilişkin bulguları ŕzetler. PISA verilerinin analizini ŕzellikle cinsiyete gŕre değişiklik gŕsteren başarı açısından sunar. Çalışmanın ana metnini karşılaştırmalı olarak Avrupa ũlkelerindeki eğitimde cinsiyet eşitliği odaklı politikalar ve tedbirler oluşturmaktadır. Çalışmada eğitimde cinsiyet eşitliğine ilişkin yasa ve politik çerçeveler tartışılarak temel cinsiyet eşitliği sorunlarına dikkat çekilmektedir. Eğitimde cinsiyet eşitsizliği konusunda Avrupa ũlkelerinin somut politikaları ve tedbirleri ne derece uyguladıklarını gŕsteren ŕnekler sunmaktadır.

Çalışma **2008/09 yılını** kapsamaktadır ve Belçika'nın Almanca konuşan topluluğu, Bulgaristan ve Tŕkiye dışındaki Eurydice ağındaki tŕm ũlkeleri ele alır. Bu ũlkeler/bŕlgelerle ilgili bilgi PISA (Programme for International Student Assessment) ve Eurostat verilerinde mevcuttur. Gelecekte planlan değişiklik ve reformlar gerektiği yerlerde gŕz ŕnŕne alınmıştır.

Çalışmaya **tŕm ISCED seviyeleri** dahil edilmiştir ancak yŕksek ŕđrenimden ziyade okul seviyesinde uygulamalar ele alınmıştır.

Merkezi eğitim yetkililerinden alınan resmi belgeler kaynak olarak kullanılmıştır. Ancak bu tŕr resmi belgeleri olmayan ũlkelerde ise ŕzel ama kamu eğitim yetkililerince kabul edilmiş ve tanınmış kayıtlara başvurulmuştur. Çalışmada aynı zamanda amaca uygun gŕrŕlen kŕk ŕlekli projelerden de yararlanılmıştır. Resmi kaynaklara ek olarak, ulusal araştırma sonuçları ve ulusal istatistiklere de başvurulmuştur.

Okulların çoğunu oluşturan ŕzel kurumlar Belçika, Hollanda (Hollanda'da Anayasa bu iki sektŕre eşit muamale ve finansman sağlanmasını ŕngŕrmŕřtŕr) ve İrlanda çalışmaya dahil edilmiştir, bu ũlkeler dışındaki ũlkelerde sadece **kamu-sektŕrindeki** okullar ele alınmıştır.

**Bölüm 1** Avrupa çapında eğitim ve cinsiyet alanındaki tartışmalar ve araştırmalar ile eğitimdeki cinsiyet farklılıklarının nedenlerine ilişkin çalışmaları ele alır. Konuya ilişkin görüşlerdeki değişiklik ile politika ve uygulamadaki değişikler de ortaya konmaktadır. Politik alanda cinsiyet ve eğitim konusunda kızlara yönelik yanlışları doğrulama açısından değişiklik gözlenmektedir ve bu da sınav performanslarının kültürler arası incelenmesi ve erkeklerin sözde başarısızlıklarından etkilenmektedir. Ayrıca Avrupa'daki ülkelerin çoğunda feminizmle bir şekilde bağlantı vardır ve bunun da eğitim politikaları ve uygulamalarına etkisi olmaktadır. Bu bölüm AB politikalarında cinsiyet konusuna alt başlıkta yer verir.

**Bölüm 2** cinsiyet kalıplarını konulara (okuma, matematik ve fen) göre başarı açısından inceler. 'Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study)' (PIRLS), 'Uluslararası ğrenci Başarısını Belirleme Programı (Programme for International Student Assessment)' (PISA) ve 'Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)' (TIMSS) gibi uluslararası araştırmaları göz önünde bulundurarak bu konularda erkeklerden daha başarılı olan kızları ve kızlardan daha başarılı olan erkekleri "cinsiyet farklılıkları" açısından tartışır.

**Bölüm 3** eğitimde cinsiyet eşitliği konusunda mevcut yasa ve politika ereveslerini ortaya koyar. Farklı yasa ereveslerinde eğitimdeki cinsiyet eşitliğinin nasıl tanımlandığı gösterir, daha sonra da mevcut politika önceliklerini sınıflandırarak ilk ve ortaöğretimdeki cinsiyet eşitliği politikalarına odaklanır. Son olarak da, cinsiyet konusunu normalleştirme uygulamalarına ilişkin örnekler sunar.

**Bölüm 4** cinsiyete ilişkin okul organizasyonunun çeşitli açılarını ele alır. Resmi müfredatta cinsiyet konusunun ne derece ele alındığını ortaya koymayı amaçlar ve cinsel eğitim ile özel ilişkilerin müfredatın bir parçası olup olamayacağını sorgular. Ayrıca Avrupa lkelerinde cinsiyete dayalı rehberlik çeşitlerini araştırır. Ders kitapları ve ğretim materyallerinin oluşturulması ve değerlendirilmesi incelenir ve son olarak da Avrupa lkelerinin okul iklimi ve cinsiyet eşitliği konusunda aile katılımı konularına nasıl yaklaştığını gösterir.

**Bölüm 5** ulusal test sonuçları ve okulu bırakan ya da sınıf tekrarı yapan öğrencilere dair istatistiksel veriler Bölüm 2'de gösterilen uluslararası araştırma bulgularını tamamlayıcı niteliktedir. Bu bölüm aynı zamanda başarı açısından mevcut politikanın cinsiyet farklılığına bakış açısını sunar.

**Bölüm 6** karma eğitimle tek cinsiyet eğitimini tartışır ve kamuda var olan tek cinsiyet okullarını/sınıflarını gösterir; ek olarak da bu iki çeşit okul türünün uygunluğunu ayrı ayrı tartışır.

**Bölüm 7** ğretmen eğitimi ile ilgili kritik konuları sunar. Öğretmenliğin kadınlara özgü bir meslek olduğunu istatistiki verilerle gösterir ki bu da okullardaki idari pozisyonlardaki kadın azlığı ile çelişmektedir. Ulusal seviyede yapılan kampanyalar ve girişimlerle erkeklerin öğretmenlik mesleğine yönlendirilmesi çalışmalarını ortaya koyar ve ğretmen eğitiminde cinsiyetin ne derece etkili olduğunu inceler.

**Bölüm 8** yükseköğretimde cinsiyet eşitliği konusunu ve politikalarını ele alır. Farklı çalışma alanlarında erkek ve kadın oranlarına ve doktora programlarında göreceli de olsa kadınların azlığına ve profesörler ile akademik personel arasında kadınların az temsil edildiğine dikkati çeker. Bu tür cinsiyet dengesizliklerini hedefleyen politika ve projeleri ortaya koyar.

### **Metot**

Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı bünyesindeki Eurydice Birimi akademik uzman Gaby Weiner (Centre of Educational Sociology, University of Edinburgh, Birleşik Krallık) ile İsveç Eurydice Birimi ve İsveç Eğitim Bakanlığı uzmanlarıyla işbirliği içerisinde bir rehber oluşturdular. Bu karşılaştırmalı analiz Ulusal Eurydice Birimlerinden gelen bilgilerle oluşturuldu. Bu rapor çalışmaya katılan <sup>(1)</sup> Ulusal Birimlerce kontrol edildi. Tüm katılımcılara raporun sonunda teşekkür edilmiştir.

Ulusal bilgilerdeki örnekler değişik metin stilleri ile yazılarak ana metinden farklı gösterilmiştir. Karşılaştırmalı çalışmadaki genel ifadelerin somut örnekleri sunulmuştur. Bazı ülkelerde eğilim olarak istisnalar gösterilmekte ya da detaylarla ilgili ek belge sunulmaktadır.

---

<sup>(1)</sup> İrlanda 3.-8. Bölümleri kontrol etmemiştir.



## YÖNETİCİ ÖZETİ

---

### Cinsiyet ve eğitim araştırması cinsiyet stereotiplemesinin önemini gösterir

- Cinsiyet farklılıkları araştırması doğuştan gelen ile öğrenilen davranışları birbirinden ayırmanın ya da stereotiplemenin kişilerin algı ve davranışlarını ne kadar etkilediğini ve davranışsal ile bilişsel cinsiyet farklılıklarını anlamının zorluklarını gösterir. Araştırmalar genelde cinsiyete dair farklılıklardaki çeşitliliğin benzerliklerle karşılaştırıldığında az olduğunu gösterir.
- Uluslar arasında yapılan performansa dayalı araştırmaların cinsiyetle ilgili sonuçları ulusal eğitim politikasının eşitlik konusunda nasıl çalıştığına dair göstergeler sunabilir, ancak belli başlı nedenlerin analizini ya da daha eşit bir cinsiyet sistemi nasıl oluşturulabilir ya da oluşturulmalıdır hakkında bilgi sunmaz.
- Öğretmenlerin öğrencilerinin kız ya da erkek olması konusundaki algıları okulda cinsiyet eşitliği sağlamada etkilidir. Okullarda kullanılan ders kitapları ve materyalleri cinsiyet stereotiplerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir.

### Cinsiyet başarıyı etkileyen etkenlerden sadece birisidir

- Başarıda en çok göze çarpan cinsiyet farkı okuma becerisinde kızların avantajlı oluşudur. Ortalamada, kızlar daha çok okur ve okumayı erkeklerden daha çok sever. Kızların bu avantajı farklı ülkeler, farklı yaş grupları, araştırma süreleri ve çalışma programlarında birbiriyle tutarlıdır.
- Matematik söz konusu olduğunda ise ülkelerin çoğunda kızlar ve erkekler dördüncü ve sekizinci sınıfta benzer sonuçlar gösterirler. Erkeklerin avantajı daha sonraki okul yıllarında ortaya çıkar ve özellikle de aynı öğretim programına katılan aynı yaş gruplarında belirgin olarak görülür.
- Fen bilgisi alanındaki başarıda cinsiyet farkı çok azdır. Çoğu ülkede erkekler kadar başarılı olsalar da kızların fen bilgisi konusunda kendilerine güveni ve inancı erkeklere oranla daha düşüktür. Ancak, kızlar da erkekler de benzer derecede fen bilgisine ilgi duyar; ve genel anlamda kızların ve erkeklerin ileriki işlerinde fen bilgisini kullanmaya yönelik tutumlarında farklılık yoktur. Okuma becerisi, diğer taraftan, Avrupa ülkelerinin hepsine kızlar tarafından daha önemli olarak algılanmaktadır.
- Erkekler okuma becerisi konusunda en kötü performans gösterenler arasındadır. Matematik ve fen bilgisinde ise, çoğu ülkelerde başarısız olanlar arasında cinsiyet ayrımı yoktur. Matematik söz konusu olunca Avrupa eğitim sistemlerinin yaklaşık üçte birinde kızlar daha az başarılı olarak gözlemlenmiştir.
- Cinsiyet farklı konularda başarıyı etkileyen faktörlerden sadece birisidir. Soyo- ekonomik statü çok güçlü bir etkidir; bu durumda başarısız çocukların aileleriyle ilgili bilgileri de göz önünde bulundurmak gereklidir.

### **Cinsiyet eşitsizliği birçok ülkede sorundur, ancak politikalar halen yetersizdir**

- Çoğu Avrupa lkesi eğitimde cinsiyet eşitsizlikleriyle ilgilenmektedir. Ancak, yasa ve politika çerçeveleri kapsamı farklılık gösterir. Diğer taraftan da, çeşitli yasalara hangi cinsiyet eşitliği konularını nasıl dahil ettikleri farklıdır. Cinsiyet eşitliğinin erevesi ilgili bir ya da birden fazla kavramla (eşit muamele, eşit olanaklar, çıktıların eşitliği) eşitli yollarla çizilebilir.
- Cinsiyet eşitliği politikalarındaki ortak hedef geleneksel roller ve stereotiplerle mücadele etmektir. Bu hedefe bağlı olarak da, ülkeler cinsiyete dayalı taciz ve şiddetle mücadeleye odaklanabilir, karar verme birimlerinde kadınların temsiliini artırabilir ya da cinsiyete dayalı başarı kalıplarını etkisiz hale getirebilir. Politik ereveler politik eylemsizlikten bir dizi problem tanımına kadar uzanan çeşitlilik gösterebilir.
- lkeler çeşitli politik kararları uygularken genelde stratejiler yetersiz kalmaktadır. Özellikle de kadınlara ve erkeklere eşit fırsatlar tanımak her yerde olsa da sadece bir kaç ülke çıktıların eşitliği amacına ulaşmayı açık ve net bir şekilde ifade etmiştir ya da eğitim alanında cinsiyet konusunu başarılı bir şekilde normalleşirmiştir. Geleneksel rolleri ve stereotipleri değiştirmeyi hedefleyen potansiyel politika tedbirleri listesi uzun olsa da sadece bir kaç ülke bunları eyleme koymuştur.

### **Cinsiyete dayalı stereotipleri müfredat, rehberlik ve okul iklimi ile etkisizleştirme**

- Avrupa lkelerinin okul müfredatına cinsiyet ve cinsiyet eşitliği konularını konu başlığı ya da disiplinlerarası tema olarak dahil etme çabaları görülmektedir. Aynı durum yeterli derecede cinsiyeti dikkate alan ğretim metotları ve ilkeleri geliştirmek için geçerli değildir. Ancak, bunlar ilgi ve öğrenme açısından cinsiyet stereotiplerini aza indirgemedede önemli bir rol oynayabilir.
- Cinsel eğitim ve özel hayata dair eğitimle ilgili olarak da bazı ülkeler materyal ve metot seçimindeki göreceli ama aşırı zgr ve nitelikli ulusal destek materyallerinin eksikliğini bu konuların etkili bir şekilde öğretilmesinde engel olduğunu rapor etmişlerdir. Cinsel eğitim ve özel hayatla ilgili konulara değinen zorunlu olmayan dersler ise önemli bir boyuttur.
- Kariyer tercihlerinde cinsiyet stereotipleri ve cinsiyete duyarlı mesleki rehberlik konularına ilişkin birçok Avrupa ülkesinde bireysel girişimler ve projeler söz konusudur. Bunların çoğu ise genel bir ulusal stratejiden yoksundur. Aynı zamanda erkekleri hedef alan girişimler de yetersizdir.
- Gizli müfredat ve okul iklimiyle ilgili politikalara bakılırsa bunların genelde cinsiyete dayalı şiddet ve tacizle mücadeleyi hedeflediği görülmektedir. Ancak, çok az sayıda ülke bu hedefi kapsamlı bir öncelik olarak görür ve çoğu ülke daha belirgin girişimler beklemektedir.

- Ailenin önemli rolüne rağmen, cinsiyet eşitliği konusunda bilgilendirme hedefi olan hükümet projeleri ve girişimleri nadirdir ve eğitimde cinsiyet eşitliğini artırmak için ailelerin dahil edilmesine daha da az önem verilmektedir.

### **Başarıdaki cinsiyet farkı çoğunlukla erkeklerin başarısızlığına odaklanır**

- Kızlar ve erkekler arasında başarıya dair ilk ayrımlar genelde erkekler arasında daha yaygın olan derslerde geride kalma ve ders tekrarı gibi konularla ortaya çıkmıştır.
- Erken yaşta okulu terk eden erkek sayısı daha fazladır, aynı zamanda lise diploması almaya hak kazanan kız sayısı ise artmaktadır. Kızlar genelde daha ileri aşamalara geçmekte ve bitirme sınavlarında daha başarılı olarak üniversite programlarına daha rahat bir şekilde kabul almaktadırlar. Ancak, daha az başarılı olan dezavantajlı gruplarda hem kızlar hem erkekler benzer durumdadır.
- Ülkelerin çoğu başarı açısından bakıldığında bu grupları sosyo-ekonomik seviyeleri, etnik azınlıklardan olmaları veya yaşadıkları yerler (kır/kent) dikkate alınarak incelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Belirgin cinsiyet kalıpları olmasına rağmen bu gruplar olmadan kız ve erkekleri incelemek olağan değildir.
- Başarıya ilişkin cinsiyet farkı politikaları genelde erkeklerin başarısızlığına odaklanır. Sadece bir kaç ülkede erkeklerin okuma becerilerini kızların da matematik ve fen bilgisi alanındaki başarısını geliştirmek için özel programlar oluşturulmuştur.

### **Devlet okullarında tek cinsiyet ortamları yaygın değildir**

- Bir çok ülkede geçmiş elli yıl öncesine dayanan devlet okullarında karma eğitim eşitlik açısından bir adım olarak görülmektedir. Tek cinsiyetli ortamların yeniden ortaya çıkması Avrupa ülkelerinde çok da ilgi çekmemiştir. Ayrıca, tek cinsiyet ortamlarının olumlu etkilerine ilişkin araştırma sonuçları belirsizdir. Maliyetin uygunluğu açısından da okulları/sınıfları ayırmak ekonomik bir seçenek değildir.

### **Öğretmenlik, özellikle eğitimin ilk basamaklarında, kadın mesleğidir**

- Avrupa ülkelerinde öğretmenlik özellikle de eğitimin ilk basamaklarında kadın mesleğidir. Bir çok ülkede bu bir sorun olarak algılsa da erkeklerin zorunlu eğitim seviyesine öğretmen olarak dahil edilmesi stratejileri belirsizdir.
- Eğitim yönetimi, genellikle erkeklerin işidir ve ulusal girişim boyutunda da cinsiyet açısından daha dengeli bir durum yaratmada eksiklikler vardır.
- Öğretmen eğitimi politikaları cinsiyet boyutunu öğretmen ve müdürler için ne ilk aşamalarda ne de profesyonel gelişim aşamalarında göz önünde bulundurmamıştır. Cinsiyet konusunda eğitim ancak bireysel öğretmen eğitimi ve eğitimcilerin girişimleriyle gerçekleşmektedir.

### **Yükseköğretimde cinsiyet eşitliği politikaları yatay ayrışım odaklıdır**

- Yükseköğretimde cinsiyet eşitliği politikası olan ülkelerin çoğu yatay ayrışım ve kadınlar ile erkeklerin eğitim tercihlerindeki etkileri azaltmayı hedefler. Bu politika ve projelerin çoğu kızları hedef alır. Sadece küçük oranda program erkeklerin tercihleriyle ilgilenir.
- Yükseköğretim kurumlarında çalışan kadınların oranı akademik alanın her kademesinde azalmaktadır. Kısmen de olsa büyük oranda kadının üniversiteye girip akademik kariyer tercihi yapmaları yeni bir durumdur ve kadınlar için bu “camdan tavan” olarak akademik dünyadaki baskın erkek varlığından kaynaklanmaktadır. Ancak, sadece bazı ülkeler bu konuyla ilgilenmektedir ve daha da azı somut dikey ayrışımı hedefleyen politikalar geliştirmiştir.



## **BÖLÜM 1: AVRUPA'DA CİNSİYET VE EĞİTİM: LİTERATÜR TARAMASI**

---

Gaby Weiner, Eğitim Sosyolojisi Merkezi, Edinburgh Üniversitesi

Bu tarama eğitimde özellikle de zorunlu eğitim dönemindeki cinsiyet farklılıklarıyla ilgili tartışma ve araştırma sonuçlarını sunar. Hızla çoğalan literatürde yer alan ana konulara değinerek görüşler, politikalar ve uygulamalardaki değişiklikleri araştırma çabasıdır. Tarama sekiz kısımdan oluşmaktadır.

1. Kısım cinsiyetle ilgili iki farklı bakış açısını tanımlar: 'muhafazakarlar' cinsiyeti sabit ve biyolojik olarak belirlenmiş olarak görürler, diğer taraftan 'yenilikçiler' açısından cinsiyet tarihsel ve kültürel etkilerle oluşan çıktılardır.

2. Kısım Avrupa'da cinsiyetle ilgili değişikliklerde feminizmin etkisini, özellikle de üç ana feminist 'dalga'yı ve gelişmeleri inceler.

3. Kısım eğitimde eşitlikle ilgili değişen kavramların doğasını ve bunların cinsiyetle ilişkisini araştırır.

4. Kısım bilişsel ve davranışsal açılara odaklanan cinsiyet farklılıkları araştırmalarının güçlü ve zayıf yönlerini irdeler.

5. Kısım kızlar ve erkekler arasında akademik performanstaki farklılıklara ilişkin uluslararası çalışmalar ve bunların cinsiyet ile uluslararası etkenler arasındaki ilişki konusunda neler ortaya koyacağını araştırır.

6. Kısım cinsiyeti de kapsayan sosyal etkenlerin birbiriyle ilişkisinin eğitimde performansa farklı açılardan nasıl etki ettiğini ortaya koymaya çalışır.

7. Kısım cinsiyetin eğitim uygulamalarında nasıl ortaya çıktığını ve

8. Kısım da bölümün tamamının kısaca sonucunu sunar.

### **1.1. Cinsiyete ilişkin farklı bakış açıları**

Birçok araştırmacı eşey ve cinsiyeti tanımlayarak biyolojik ve diğer etkenlerin insan davranışı üzerindeki etkisini anlamaya çalışmışlardır. Aşağıdaki iki tanım bu çabaları örneklemektedir.

[Eşey kelimesi] kadın ve erkeklerin biyolojik ve fizyolojik özelliklerini tanımlar (WHO, 2009).

Cinsiyet kelimesi erkek ve kadın olmakla ilgili ekonomik, sosyal, politik ve kültürel özellikleri ve olanakları tanımlar. Birçok toplumda kadın ve erkek yaptıkları işler, kaynaklara ulaşım ve kontrol, karar vermeye katılma gibi konularda farklılık gösterirler. Aynı şekilde birçok toplumda kadınların kaynaklara, olanaklara ve karar verme sürecine katılmaları erkeklerden azdır (Desprez-Bouanchaud ve ark. 1987, s. 20-21).

Tarihsel olarak da batı kültürlerinde eğitimde cinsiyet konusunda iki ana yaklaşım söz konusu olmuştur. Birincisi, muhafazakarlara göre cinsiyet biyolojik, doğal ve dolayısıyla da değişmeyen özelliklere sahiptir. Birçok kültürde ve dönemde bu bakış açısı değişmemiştir ve kadınların daha az önemli olduğu düşünülmüştür. Örneğin, ondokuzuncu yüzyılda İngiltere'de kadın ve erkekten beklenen toplumda farklı rollere sahip olmalarıydı: Erkekler toplumla kadınlar ise özel hayatla ilişkilendirilmişti (Vicinus, 1972). Sözde bilimsel çalışmalara göre eğer kadınlar üniversiteye giderlerse 'üreme' yetilerinin zarar göreceğini 'kanıtlamışlardı'(Delamont ve Duffin, 1978). Yirminci yüzyıl gelişmesi ise cinsiyetler arasındaki davranış farklılıklarının doğuştan biyolojik farklılıklardan kaynaklandığı düşüncesidir. Buna göre, erkekler fiziksel olarak daha güçlü, daha az dirençli, mekansal, sayısal ve mekanik becerileri daha kuvvetlidir; nesnelere, fikirler ve kuramlarla dünyayı algılamaktadırlar. Diğer taraftan kadınlar erken yaşlarda fiziksel ve psikolojik olarak olgunlaşırlar, daha katılımcı, erken gelişmiş sözlü becerilere sahiptirler ve dünyayı kişisel, estetik ve ahlaki yönleriyle algırlar. *Erkekler ve Kadınlar* adlı kitabında Hutt örneğin kadın ve erkeğin doğal olarak farklı olduğunu ve bu özelliklerin değişime açık olmadığını ileri sürmüştür (Hutt, 1972). Bu tür muhafazakar bakış açısından eğitim erkeklerle (ekmek parası kazanan, iş odaklı, aile reisi) kızların (ilgi gösterip bakan ve aile odaklı) 'doğal' rollerini öğrendikleri ve sosyalleştikleri araçtır.

İkincisi, yenilikçi yaklaşımda erkek ve kadının sosyal rollerinin tarih, kültür ve toplumla etkileşim içinde şekillendiğini ve toplumdaki değişimler gibi devamlı değiştiğini ileri sürer. Bu açıdan kadınlar tarihsel olarak farklı pozisyonlara sahip oldular çünkü Batı ve diğer toplumlar ataerkdir, erkeğin kadına karşı gücü vardır ve böylece sözde biyolojik farklılıklar stereotipler olarak yorumlanır (De Beauvoir, 1953; Harding, 1986; Riley, 1988; Scott, 1988; Hill-Collins, 1990). Buradaki asıl nokta cinsiyet farklılıklarını belli bir dönemden ya da kültürün baskın fikirlerinden doğan kültürel bir olgu olarak algılamaktır. Eğitim bazı cinsiyet farklılıklarının neden önemli görüldüğüne dair farkındalık yaratmak için ve cinsiyetler için eşitliği teşvik etmek ve stereotiplerle mücadele etmek için bir araç olarak ele alınmaktadır.

## 1.2. Feminizmin rolü

### 1.2.1. Feminist 'dalgalar'

Özellikle Batıdaki feministler eğitimde cinsiyet konularının yenilikçi bir tutumla şekillenmesiyle ilgilenmişlerdir. Feminizm burada birçok teori ve felsefe temelli olarak kadınların politik, sosyal ve ekonomik eşitliğe bağlılığı şeklinde tanımlanmıştır.

Geleneksel olarak tarihsel açıdan Batı feminizmini üç aşamada ya da dalga olarak anlamaya çalışmaktayız. Ondokuzuncu yüzyıl ve yirminci yüzyıl başında ilk dalga feminizmi, dışlandıkları sosyal hayatın politik, ekonomik ve sosyal yönlerine erişime odaklanmıştır. Mücadele burjuva şeklinde değil de bazı ülkelerde diğer gruplar için de, örneğin, oy kullanma ve eğitime erişimde (okul ve üniversite) faydalı olmuştur.

Batı ülkelerinde 1960'lardan 1970'lere, başka yerlerde farklı zamanlarda ortaya çıkan ikinci dalga feminizmde erişim ve faydaların genişletilmesi amaçlanmıştır; ek olarak da özellikle kadınları ve sorunlarını, örneğin üreme, cinsellik, ev işleri, aile içi şiddet ve çalışma koşulları, hedef alan daha geniş çaplı bir gündem için mücadele etmişlerdir. Eğitimle ilgili olarak da, üç unsur söz konusuydu: politik, eleştirel ve uygulamaya yönelik. **Politik** olarak kadınların yaşam şanslarını ve koşullarını geliştirmeyi hedefleyen bir hareketi içermekteydi; **eleştirel** olarak ise bilme ve yapma eylemlerine ilişkin baskın formun (erkekler) entelektüel eleştirisi ifade edilmekteydi ve **uygulamaya yönelik** olarak ise profesyonel ve kişisel uygulama formlarının daha etik bir biçimde gelişimi ile ilgilenilmekteydi (Weiner, 1994). Feministler üç unsura dikkati çekmişlerdir; kız ve erkeklerin başarılarındaki farklılıklar (özellikle de matematik ve fen bilgisi konularında), cinsiyet stereotiplerini içeren konular ve kızlarla erkeklerin kariyer tercihleri ile farklı 'eşitlik' pedagojilerinin kullanılabilmesi. Ancak, 'kız' ya da 'kadın' olmanın ne anlama geldiği konusunda görüş birliğine varmak zordu çünkü sosyal sınıf ve etnik köken gibi sosyal etkenler de kadınların yaşam deneyimlerinde önemli unsurlardı.

Üçüncü dalga feminizm ise 1990'lardan beri annelerinin ve büyükannelerinin çabalarından da yararlanan yeni bir kuşak (kadınlara ek olarak erkeklerin de yer aldığı) ile kendi bakış açılarını ve duruşlarını ortaya koymuştur. Yeni kuşağın feminizmi olarak kendilerini 'çağın politik, ekonomik, teknolojik ve kültürel durumlarına ayak uyduran' (Kinser 2004, p. 124) bir hareket olarak tanımladılar. Daha önceki feminist bakış açısını reddederek kadınların otonom şekilde ve politik olarak da hareket edebilecekleri savunulmaktaydı (McNay, 2000).

Cinsellik konusu ise hayli dikkat çekiyordu. Weeks (2000), örneğin, cinselliğin gerçek bir özünün olduğu düşüncesini kabul etmiyordu, aksine cinsel kimliğin tarihsel ve sosyal olarak biçimlendiğini öne sürüyordu. Bu durumda karmaşık bir durum olan cinselliği sadece biyolojiyle açıklamak basit bir yaklaşım olurdu. Cinselliğin tarihini incelemek cinsel kimlik çeşitliliğini anlamak, sınıf, etnik köken, cinsel tercih ya da bunların hepsine mi bağlı olduğunu görmek için çok önemlidir.

Üçüncü dalga feminizm öncekilerle karşılaştırıldığında teoriye daha fazla yer vermektedir. Bunun temel nedeni ise Batıdaki kadınların üniversite eğitime erişimleri ve üniversitenin de kuram üretmek için göreceli de olsa güvenli ve ayrıcalıklı bir yer olması ile hâlihazırda yeni düşünce ve teorilerin dinleyicisinin (kadınlar) olmasıdır. Eğitim açısından ise, bu demektir ki kız ve erkeklerin başarılarındaki farklılık ve tutumlara, toplumun dayattığı roller gibi konulara daha az yer verilirken, öğrenci ve öğretmenlerin kendi cinsel 'performans'larının ve kadınlık ile erkekliklerini birbiriyle ilişkili şekilde nasıl şekillendirdiğine odaklanılmıştır (Butler, 1990). Diğer bir deyişle, makro politikalarla ilgilenmektense, araştırmacılar mikro perspektiflerin çeşitliliği ve güç ilişkilerinde cinsiyetin bağlamsal durumunu ele almışlardır (Miroiu, 2003). Bu açıdan, Skelton ve Francis (2009) üçüncü dalganın makro seviyede değişikliğe öncelik vermediğini ve bu yüzden de eğitimle ilgili politika yapımcılar ve uygulayıcılar için çok da faydalı olmayacağını ileri sürer.

Diğerleri ise üçüncü dalga'nın 'cinsellik perspektifi', cinsellik konusunun normalleştirilmesi stratejisinin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur (Booth ve Bennett, 2002; bakınız 3. kısım).

### 1.2.2. Avrupa'da feminist hareket

Avrupa feminizmi, feminizmin coğrafya, tarih ve kültür açısından ele alınmasına güzel bir örnek oluşturur. İkinci dalga feminizm Avrupa'da İkinci dünya savaşı sonrasında ortaya çıkmış ve Avrupa Birliği (AB) ile genişlemiştir. Kaplan (1992) feministlerin savaştan sonra tekrar bir araya geldiğini ve feminist hareketi canlandırmanın özellikle Almanya ve İtalya gibi faşist rejim ve ideolojiler baskın olan ülkelerde İngiltere, ABD ve İsveç gibi demokratik açıdan daha az bölünmeye uğramış geçmişe sahip ülkelere daha zor olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, farklı ulusal tarihler kendine özgü problemler ortaya çıkarmıştır. Örneğin, İtalyan feministleri ayrılıkçı feminist çağrılarına karşı düşmanca bir tavır izlemekteydiler çünkü faşizme göre kadınların sosyal hayatta dar ve sınırlı bir kesim olmasına 'izin verilmişti'.

Avrupa'daki feminist hareketler politik olarak yenilikçi fikirlerle özellikle de 1960'lardaki öğrenci hareketleriyle özdeşleştirilmiştir. Ancak, feministler 'sosyalist akımdan ziyade yeni düşünce ve eylem akımlarına doğru' kendi alanlarını hızla oluşturdular (Lovenduski 1986, s. 72). Birçok feminist hareket Kuzey Amerika feminizminden etkilense de, buldukları kültürler ve ülke politikalarından dolayı zayıf ve güçlü formlar oluştu.

Bu arada, Doğu Avrupa komünist blok ülkelerinde (1989'a kadar), otonom feminist hareketlere ilişkin çok az bilgi vardı. Politik gücü kontrol eden ve politik aktivizmdeki koşulları oluşturan politik parti yapısı böyle bir olasılığı güç kılıyordu. Dolayısıyla, komünist ülkelerde cinsiyet eşitliği kadınların eğitim ve ücretli iş hakkına sahip olduğu temel bir ilkeyken sosyal alanlarda kadınlar beklendiği kadar göz önünde değildi (Lovenduski, 1986). 1989'dan sonra, ulusal değerler ve bağlam çerçevesinde kadınların politikaya katılması için artan olanaklarla feminizm ve kadınlar için koşullar aniden değişti (Corrin, 1999). Tam anlamıyla kavranmasa da komünist rejimdeki cinsiyet eşitliği komünizm sonrası devir için ideolojik bağlamı sağlamıştır ki bu da AB'ye giriş koşullarından biridir. Bu ülkelerde cinsiyetle ilgili değişiklikler öneren ve 1989 sonrasında cinsiyet konusunun göz ardı edilmesini eleştiren çalışmalar çoğalmaktadır (örn. Magno ve Silova, 2007).

### 1.2.3. AB yasalarında cinsiyet

Avrupa feminizmi bir bütün olarak uluslararası ağlara ve Avrupa'ya getirebileceği yararları incelemeye doğru bir yön almıştır. AB cinsiyet hareketini meşrulaştırmıştır: örneğin, Roma anlaşmasının (1957) 119. maddesine göre istihdam alanında kadın ve erkeklere eşit ücret ve haklar tanınmalıdır; 1975 Eşit Ücret Yönetmeliği eşit değer için eşit ücret anlayışını kabul etmiştir ve 1976 Eşit Muamele Yönetmeliği ise eşit muameleyi eğitim ve çalışma koşullarını da kapsayacak şekilde genişletmiştir. 1986'daki yönergeler emeklilikte de eşit muamele yapılmasını ve serbest meslek sahibi annelerin korunması için

düzenlemeler getirmiştir. 1990'lardaki yönetmeliklerde cinsiyet ayrımcılığı konusunu göz önünde bulundurarak 1992'de Maastricht'te imzalanan Sosyal Sözleşme kapsamında '119. Maddenin temel düşüncesini geliştirerek hamile ve yeni doğum yapmış kadınların sağlığının işyerinde korunması şeklinde kabul edilmiştir (Walby 1999, s. 131). 2000'den beri yönergeler – en çok göze çarpan da İstihdam Çerçevesi Yönergesi (2000/78/EC) ve 1976 Eşit Muamele Yönergesini düzenleyen Yönerge 2002/73/EC– istihdamda eşit fırsatlar ve eşit muamele ilkelerini genişleterek yürürlüğe girmiştir (Avrupa Komisyonu, 2007a). Birlikte ele alındığında yönergeler 'ayırım gözetmeme ilkesini garantiye alan sağlam ve kapsamlı bir temel'dir. Bu tür yasalar bireylerin bu konuları mahkemeye taşımasını da sağlamaktadır (Avrupa Komisyonu 2007a, s.1).

Fakat, AB yasalarının etkisi, diğer etkenlerin yanı sıra, üye ülkelerdeki cinsiyet ilişkilerinin çeşitlerine ve örgütlü feminizmin gücüne bağlı olarak değişmektedir. Walby'e göre,

Varolan cinsiyet rejiminin türüne, yasaların ne derecede uygulandığına, iş gücü hareketliliğinin içinde ve dışındaki feminist lobilerin mobilizasyonu ve gücüne ve mali rejim gibi AB'nin diğer boyutlarına göre üye ülkelerdeki yasaların etkisi değişiklik göstermektedir (Walby 1999, s. 132).

Walby İrlanda ile Danimarka'yı karşılaştırmaktadır. İrlanda'nın AB'ye katılımı için evli kadınların kamu hizmetinde çalışma yasağının kalkması gerekmiştir ve bu da İrlandalı kadın ve erkeklerin maaş farkını azaltmıştır. Danimarka'da ise AB politikaları kadın ve erkek maaş farkını artırmıştır çünkü AB Danimarka'nın Birliğe girmesi için 'düzenleyici devlet' olarak serbest piyasa ekonomisi uygulamasını şart koşmuştur.

AB'deki kadın ve erkeklerin genel durumu şu şekilde ifade edilebilir:

- Kadın istihdam oranı artmaktadır ancak, kadınların öğrencilerin ve üniversite mezunlarının çoğunu oluşturmasına rağmen halen bu oran erkek oranının altındadır.
- Kadınlar çalıştıkları her saat başına erkeklerden %17,4 daha az kazanmaktadır ve bu oran sabittir.
- Son on yılda payları artmasına rağmen kadınlar halen ekonomik ve politik karar verme pozisyonlarında olması gereğinden az temsil edilmektedir.
- Kadın ve erkek arasında aile sorumlulukları halen eşit değildir.
- Yoksulluk riski erkeklere kıyasla kadınlar için daha yüksektir.
- Kadınlar cinsiyete dayalı şiddetin ana kurbanlarıdır ve kadınlar ile kızlar insan kaçakçılığında daha fazla tehlike altındadır (Avrupa Komisyonu, 2009a).

### 1.3. Eğitimle ilgili cinsiyet ve eşitlik kavramları

Eşitlik ve eşit fırsat kavramları ve bu kavramların nasıl yorumlanacağı tarihsel ve kültürel olarak değişiklik göstermiştir. Eğitimde amaç olarak eşitlik yirminci yüzyıl olgusudur. Bunun öncesinde eğitim farklı grupları hayata hazırlama (lider, bürokrat, işçi, anne gibi) aracı olarak görülmekteydi. Wood (1987) yirminci yüzyılda eşit fırsatın dört farklı yorumunun ortaya çıktığını savunur:

- Eşit yaşam şansı
- Az olan fırsatlar için açık rekabet
- Farklı kapasitelerin eşit kullanılması
- Eğitim başarısının sosyal kökenden bağımsız olması.

Wood'a göre, **eşit yaşam şansı** yaratmada eğitimi tek unsur olarak görmek akıllıca değildir çünkü bu ailenin geliri ve kültürel beklentiler gibi okul dışı şartların etkisinin de eşit olduğunu öngörmektedir. Kızlar ve kadınların erkeklerle eşit olmadığı düşünülen bir toplumda kızların yaşam şansını eşitleme olasılığı çok düşüktür. Az olan fırsatlar için açık rekabet avantajlı (örn. Ailenin gelirinin yüksek oluşu, okul ile kültürel yakınlık) olanlara ayrıcalıktır. Kız olmak bu avantajlardan biri olarak görülebilir, çünkü kızlar okulda birçok konuda daha iyidirler. Ancak, cinsiyet tek etken değildir, bir sonraki bölümde görüleceği gibi cinsiyet ailelerin eğitim durumundan ya da gelirden daha az önemli bir etkidir (Sammons, 1995).

Farklı kapasitelerin eşit kullanımının sağlanması yirminci yüzyılın ortalarında Birleşik Krallıkta 11+ seçim sisteminin gerekçesini oluşturmuştur, bu sisteme göre de test sonuçlarına göre öğrenciler gramer, merkezi/teknik ya da ortaöğretim modern okullarına (ya da İskoçya'da ortaokul ya da liseye) yönlendirilmiştir. Bu sistemin öğrencilerin entellektüel olarak en çok uyduğu okullardan faydalanmasını sağladığı tartışılmıştır, ancak seçici okulların (öğrencilerin çoğu için) kaliteli yaşam şansını garantileyen farklı statüleri ve farklılaştırılmış yetileri vardır. Eğitim başarısının sosyal kökenden bağımsızlığı yoluyla fırsat eşitliği Woods'un tercih ettiği seçenektir ancak ulaşılması güçtür. Dore (1976)'nin stratejisine göre eşitsizlik o kadar gözle görülür olmalıdır ki dengeleyici bir tedbirin alınması şart olmalıdır– ve bu da 1970'lerden beri batılı ülkelerdeki sosyal sınıfı da göz önünde bulunduran eşit fırsat politikasının temelini oluşturur. Ancak, sorun 'henüz yerleşmemiş bir şeyi insanlara nasıl yerleştirebiliriz ki' sorusudur (Wood 1987, s. 6). Örneğin, İngiltere'deki 11+ sınavında potansiyel, başarıdan daha öncelikli durumdadır. Bu yüzden erkeklerin testlerde daha az başarılı olmasına rağmen eşit sayıda kız ve erkek seçkin okullara yönlendiriliyordu çünkü gelecek için potansiyellerinin (eğitim, ekonomi ve sosyal açıdan) olduğuna inanılıyordu.

Fırsat eşitliğine ilişkin ikinci bir bakış açısı ise üçe ayrılır: formel fırsatlar, gerçek fırsatlar ve çıktılar (Halsey ve ark., 1980). **Formel fırsatlar** eğitime erişim ve katılımı yapısal uygunluğu ifade eder; mesela tüm öğrencilerin erişim ve katılıma eşit hakkı vardır. **Gerçek fırsatlar** formel fırsatlar kadar diğer fırsatlara da bağlıdır örn. Ailenin geçmişi, okulun eğilimi ya da öğretim kalitesi. **Eğitim çıktıları** en iyi gerçek fırsatları değerlendirirken görülür; mesela mevcut olanlar ve olmayanlar.

Halsey ve ark. felsefe boyutunda grup ya da kişilerin becerilerini yargılamanın göreceli de olsa kolay olduğunu savunurlar. Ancak problem, sistemlerin grupların arasındaki eşitliği garanti etme becerisidir.

Cinsiyet eşitliğine ilişkin üçüncü (ve en sonuncu) görüş üç ana boyuta odaklanır (Booth ve Bennett, 2002). Birincisi, ne ortak bir başlangıç noktası olan ne de eşit çıktıları olan ayrımcılık gözetmeyen uygulamalara odaklanan **eşit muamele**dir. İkincisi, erkeklerle arayı kapatmalarını sağlayacak olan ve kadınların yaşadığı dezavantajları hedefleyen girişim ve gelişmeleri kapsayan **pozitif harekettir**. Son olarak da, **cinsiyete duyarlı politika analizi** ya da 'cinsiyet konusunu normalleştirme' olarak da bilinen cinsiyet eşitliğini kurumsal yönetim ve kültüre yerleştirecek sistemli bir girişimi ifade eder (Newbigging, 2002). **Cinsiyet konusunu normalleştirme** ise Avrupa Birliği tarafından teşvik edilmektedir. AB bunu eşitliği güçlendirmek için yapılan eylemlerdeki kısıtlamaları kaldırmaktan kadınlara (ve erkeklere) yardım etmek için belli başlı önlemler almaya kadar konuyu geniş çapta ele almaktadır. Kapsama alanı şu şekildedir:

Kadın ve erkeklerin durumları (cinsiyet açısından) üzerindeki olası etkilerini planlayarak tüm genel politikaları ve tedbirleri eşitliği sağlamak amacıyla seferber etmek. Bu sistematik olarak tedbirleri ve politikaları incelemek ve bunları tanımlayıp uygularken de olası etkileri göz önünde bulundurmaya anlamına gelir (Avrupa Komisyonu 2007b, s. 5).

Eğitimde cinsiyet konusunu normalleştirmenin hedefleri, eğitimden yararlanma ve eğitimi tamamlama, öğretmenlik mesleğinde yapısal eşitlik ve müfredatla öğretmen eğitiminde cinsiyete ilişkin stereotiplerle ilgili cinsiyet eşitliğini kapsar (Neimanis, 2001).

Eşitlik kavramları kültürel olarak belirlenmektedir. Cinsiyet konusunda politika oluşturmada öncülerden olan İsveç'te *jämställdhet* kelimesi İngilizce'de önemli bir kavram olan 'eşit duruş'a denk gelmektedir (Weiner ve Berge, 2001). Bu kavram ilk defa 1970'lerde kullanıldı ve Hirdman'a (1988) göre kadın erkek arasında daha eşit bir ilişki öngören 'cinsiyet anlaşması' anlamına geliyordu. Toplumda geniş çapta kabul edildi çünkü tehdit edici olmaktan öte vizyon sahibi görünüyordu (Florin ve Nilsson, 1998). Politik açıdan ise *jämställdhet'nin* temel hedefi güç ve sorumluluğu paylaşmak için kadın ve erkeklerin eşit haklara, işlere ve olasılıklara sahip olmayı garanti altına almaktır. 1970'lerden itibaren ücretli ve ücretsiz işte, sendikal faaliyetlerde ve eğitimi de kapsayan diğer sosyal yapılarda ve faaliyetlerde uygulanmıştır <sup>(1)</sup>, ve 1990'larda, kadınlara karşı şiddeti de içerecek şekilde içeriği genişletilmiştir. Bu durumda tecavüz ve cinsel istismarın diğer türleri de yapısal cinsiyet eşitsizliği ya da *ojämställdhet'in* göstergeleri olarak görülmüştür <sup>(2)</sup>. Daha önce belirtilen sınıflamaya göre, İsveç'te *jämställdhet* formal fırsatların sağlanmasında önemli bir araç olmuştur ve aynı zamanda da sosyal ve kültürel değişikliği, İsveç yönetiminde cinsiyet eşitliğini ve konunun normalleştirilmesini desteklemiştir.

'Eşitlik' ile ilgili terminoloji, örneğin eşit olma ve eşitlik gibi kavramların yorumu, tartışılmaktadır. UNESCO bu iki kavramı şu şekilde açıklamaktadır:

<sup>(1)</sup> 1987/88 Madde: İsveç Parlamentosu 105 om jämställdhetspolitiken inför 90-talet [1990ların cinsiyet politikaları üzerine] ve Proposition 1994/95:164 Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet [eğitim öğretim alanında kadın erkek arasındaki cinsiyet eşitliği üzerine].

<sup>(2)</sup> 1990/91 Madde: İsveç Parlamentosu 113 om en ny jämställdhetslag, m.m. [yeni cinsiyet eşitliği yasasına ilişkin].

Cinsiyet eşitliği, kadın ve erkek arasındaki eşitlik, kadın ve erkek tüm insanların kendilerini geliştirme ve stereotipler, kalıplaşmış cinsiyet rolleri ve önyargıları olmadan tercih yapabilme özgürlüğüne sahip olmalarını kapsar... Cinsiyette eşit olma ihtiyaçlarına göre kadın ve erkeklere adil muamele yapılmadığı. Bu eşit muamele ya da hak, fayda, yükümlülük ve fırsatlara eşdeğerde olan farklı bir muameleyi kapsayabilir (UNESCO 2000, s. 5).

Fakat, Magno ve Silova (2007, s. 649) arada bir fark olduğunu savunurlar: 'cinsiyet eşitliği' aynı anlama gelir, mesela 'tüm öğrenciler aynı müdahaleyi aynı zamanda aynı şekilde görmelidirler' diğer taraftan daha çok tercih ettikleri 'cinsiyette eşit olma' 'cinsiyet farkına bakılmaksızın adil eğitim çıktıları garantisini' kapsar.

Son olarak da, sınav performansı okul ve öğrenci başarısına eşdeğer görülme başladığı için **cinsiyet ayrımı** kavramı son yıllarda ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ayrımı belli konularda çalışan ve başarılı olan kız ve erkek oranını ifade eder, öyle ki cinsiyet ayrımının boyutu ve doğası konuya göre değişiklik gösterir. Cinsiyet politikası cinsiyet ayrımını ve bazı ülkelerde bazı konulara indirgenen ayrımları azaltmayı hedefler (bkz. Wiliam, 2000). Fakat, 5. Kısımındaki uluslar-arası çalışmalarda da göreceğimiz gibi bazı konularda erkeklerin örn. Fen, Teknoloji ve bazılarında ise örn. Dil, Beşeri Bilimler kızların lehine bir ayrım süregelmektedir.

#### 1.4. Cinsiyet farklılıkları araştırması

Eğitimde cinsiyetle ilgili en çok araştırma yapılan alanlardan biri de cinsiyet farklılıklarıdır, mesela erkek ve kızların özellik ve performanslarının karşılaştırılması. Maccoby ve Jacklin (1974) cinsiyet farklılıklarıyla ilgili 1400 çalışmayı inceledikleri *Cinsiyet Farklılıklarının Psikolojisi* adlı kitapta genel tartışmaları ve bulguları özetlemeye çalışmışlardır. Kitaptaki sonuca göre bazı kalıplar, örneğin sözel becerilerde kadın ve aritmetik becerilerinde erkek üstünlüğü, halen hakimken kişilerin stereotip algılayışının ve olaylarla nesnelere karşı hareketlerinin etkisini halletmek; davranışsal ve bilişsel cinsiyet farklılıklarının gelişimini destekleyen davranışların ne derece doğuştan ne derece öğrenilmiş olduğunu ayırt etmek çok zordur.

1990'ların ortalarındaki bir rapor Maccoby ve Jacklin'in çalışmasında benzer sonuçlar bulmuştur (Gipps ve Murphy, 1994). Birçok çalışmanın sağlam olmasına rağmen 'kalitesi sorgulanacak çalışmaların' varlığına dikkat çekilmiştir (Gipps ve Murphy 1994, s. 55). Gipps ve Murphy bu çalışmanın önemini cinsiyet farklılıklarının tanımlanmasında değil test koşullarıyla karşılaşma durumunda kişilerden gelen yanıtların anlaşılmasında olduğunu savunmuşlardır.

Test ve diğer değerlendirme metotlarının geçerliliği alanyazınında önemli bir yer tutar. Gipps ve Murphy cinsiyet farklılıklarını belirten testlerin performans ya da ileriye dönük öğrenme kapasitesini tahminde çok doğru olmayabileceğini göstermiştir. Oluşan cinsiyet farklılıkları belli bir testten ya da erkek ve kızlardan gelen farklı yanıtlardan, mesela cinsiyet önyargısı, dolayı olabilir. Testler okul müfredatında belirtildiği gibi ileriye dönük öğrenme kapasitesini yansıtmayabilir ya da tahmin edemeyebilir, bu tür testler hangi öğrencilerin başarılı olacağını öngörmeye çok faydalı olmayabilir.



Gipps ve Murphy'e (1994) göre, daha önce Maccoby ve Jacklin'in ifade ettiği gibi, cinsiyetler arası farklılıklar benzerlikle karşılaştırıldığında çok da fazla değildir.

Aynı şekilde Wiliam (2000) bilişsel açıdan cinsiyet farklılıklarının az olduğunu ve son yıllarda bazı konularda oldukça sınırlandığını ileri sürer.

Alanyazınındaki en önemli bulgu belki de ... matematik ve fen gibi konularda başarıda cinsiyet farklılıklarının az olması ve son 20 yılda gittikçe de azalmasıdır. Çok az testte cinsiyet farklılıklarına ilişkin standart ortalama farkı kız ya da erkeklerin lehine 0,4'ten fazla yani varyasyonun %4'ünden azdır (Wiliam 2000, s. 661).

Maccoby ve Jacklin'in ardından 46 meta-analizyle Hyde (2005) kadın ve erkeklerin psikolojik değişkenlerinin oldukça benzer olduğunu ifade eder. Bunu daha da ileri götürerek 'cinsiyet benzerlikleri hipotezi' kavramını ortaya atar:

Cinsiyet benzerlikleri hipotezi erkek ve kadın/kızların psikolojik olarak oldukça farklı olduklarını savunan farklılıklar modeliyle zıtlık gösterir. Cinsiyet benzerlikleri hipotezine göre hepsinde olması çoğu psikolojik değişkende erkekler ve kadınlar benzerlikler gösterir... Bazı istisnalar ise motor davranışlar (örn. atış mesafesi) ve cinselliğin bazı durumlarında farklılıklar gösterir. Saldırganlık orta düzeyde bir cinsiyet farkıdır (Hyde 2005, p. 590).

Eğitimdeki farklılıklar için biyoloji temelli cinsiyeti göstermek zordur çünkü 'cinsiyet farklılıkları kalıpları kültürler arasında, aynı kültürde bir zaman dilimi boyunca ve çocuk gelişimi sürecinde sabit değildir' (Arnot ve ark. 1999, s. 57). Bu bölümü özetlemek gerekirse cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan çalışmalar dikkatle ele alınmalıdır, çünkü bu çalışmalar stereotipik olabilir ya da cinsiyetlerden birine karşı önyargılı olabilir, ilgili beceri ve bilgiyi ölçmeyebilir ve/veya ileriye dönük (akademik) performansı tahmin edemeyebilir.

## 1.5. Uluslar-arası başarı çalışmaları

Uluslar-arası çalışmalar farklı ülkelerin sınav sonuçlarını birbiriyle karşılaştırmak ve eğitim performansının biyolojik etkenlere zıt olarak ne derece sosyal etkenlere bağlı olduğunu araştırmak için cinsiyet farklılıkları çalışmaları (örn.kızların performansını erkeklerinkine kıyaslamak) yürütülmüştür. Farklılıkların ya da 'cinsiyet ayrımları'nın nasıl yorumlandığı ilginçtir ve bu çalışmaların ne derece, örneğin matematik konusunda erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğunu gösteren, 'meta-değerlendirici' ya da ne derece, sosyal etkilerin de katkısıyla bu çalışmaların başlamasıyla çıktılarının ve farklılıkların azaldığına odaklanarak 'meta-analitik' olduğu belirsizdir (Brusselmans-Dehairs ve ark.,1997).

Cinsiyet kalıplarına ilişkin farklı ülkelerde büyük derecede varyasyon görülmektedir (ayrıntılar için Bölüm 2'ye bakınız). Örneğin, İzlanda PISA değerlendirmesine göre matematik, fen ve okuma alanlarında en çok 'cinsiyet ayrımlarını' kızların lehine kaydetmiştir. İzlanda'nın performansına ilişkin son yıllarda yapılan bir çalışma yıllardır cinsiyet farklılıkları kalıplarındaki istikrara dikkati çekerek kızların genel üstünlüğünün 'öğrenme kültürüne' duydukları bağlılıktan kaynaklanabileceğini, diğer taraftan da erkeklerin davranışlarının disiplinsizlik ve (zayıf) davranıştan etkilendiğini ileri sürer

(Halldórsson ve Ólafsson 2009, s. 50). İrlanda ise matematik konusunda OECD ülkeleri ortalamasındadır. 2003'teki İrlanda PISA değerlendirmesinde matematik konusundaki cinsiyet farklılıkları İrlanda Lise Sertifikası matematik sınavı sonuçları ile karşılaştırmışlar, (Close & Shiel, 2009) ve farklı cinsiyet çıktıları gözlemlemişlerdir. PISA'da genelinde erkeklerin ulusal sınavlarda yer almayan bazı konularda (örn. uzay ve şekiller) daha başarılı olduğu görülmektedir. Erkekler matematik becerisinde, çoktan seçmeli sorularda daha iyi performansla sahipken, matematikle ilgili öz yeterlilikleri yüksek, kaygıları az bulunmuştur. Çalışmaya göre erkeklerin PISA'daki kızların ulusal testlerdeki yüksek performansı test içeriği ve formatından kaynaklanmaktadır.

Yates ve Leder'in (1996) ortaya koyduğu gibi, bu tür çalışmalardaki temel sorun kültürel olarak yansız test oluşturmadaki zorluktur. Testlerdeki cinsiyet farklılıkları (İrlanda örneğinde olduğu gibi) aracın ölçme hedefinden ziyade kendi etki ve önyargılarını yansıtabilmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitim, okullaşma yaşı, kütüphane gibi toplum hizmetleri, öğretmen eğitimi ve genel öğrenme kültürü gibi konularda ülkeler arasındaki büyük farklılıklara bakılırsa eşit bir başlangıç noktasının olmadığı görülür (Topping ve ark., 2003). Bu durumda hangi faktörlerin daha fazla etkisinin olduğu ve bunun nedenini çözmek zorlaşmaktadır. Bu tür çalışmalar ulusal politikaların birbiriyle karşılaştırıldığında nasıl çalıştığına dair bilgi vermektedir. Ama belli nedensel etkenleri ya da daha eşit bir cinsiyet sistemi için ne yapılabileceğine dair yeterli derecede yardımcı olmamaktadır.

Bu kısıtlamalara rağmen, karşılaştırma ve uluslararası bir şekile sokma olasılığı bu çalışmaları önemli kılmaktadır. Dünya çapındaki politika yapıcılar eğitim çıktılarının karşılaştırılması ile 'kendi ülkelerindeki eğitim çıktılarının kalitesi hakkındaki iddiaları sorgulayabilirler' (OECD 2001, s. 27). İsveç ve İsviçre PISA çalışmalarının cinsiyet çıktılarının karşılaştırılmasına göre, iki ülke de uluslararası alanda yüksek seviyede yer alsa da İsveç'te cinsiyet eşitliği durumu eğitim alanında (okuma dışında) daha ileri seviyededir (Fredriksson ve ark., 2009). Bu iki ülkenin birbirinden ne öğrenebileceği sorulduğunda ise yazarlar 'İsviçre'nin kaliteyi düşürmeden daha fazla eşitliği sağladığı; İsveç'in ise kaliteyi geliştirdiği ve bunun da [cinsiyet] eşitliğini azaltmayacağı' ifade ettiler (Fredriksson ve ark. 2009, s. 66).

Sonuçlar farklı amaçlar için de geçerli olabilir: örneğin, erkeklerin matematik ve fen bilgisinin genelinde 'doğal' bir üstünlüğe, kızların ise dil konusunda daha fazla yetiye sahip olduğunu gösterebilir. Ya da ülkeler arasındaki farklılıklar belli bir ülke veya kültürdeki cinsiyet eşitliğinin varlığı ya da eksikliğinin göstergesi olabilir. Ayrıca, bu çalışmalar bazı ülkelere veya kültürlerde belli konularda, kaynak ve donanım dağılımında cinsiyet 'imajı'nı (Boaler 1997; Paechter, 1998) yansıtabilir. Ya da 1991 Eğitimde Gelişim Uluslararası Değerlendirmesi (IAEP) karşılaştırmalı çalışmasının sonucuna göre, farklılıklar 'farklı ülkelerde ve zaman dilimlerinde ve aynı zamanda belli bir ülkede belli bir zamanda erkek ve kız öğrencilerin sosyalleşme kalıplarında görülür ve beceri ile başarıda cinsiyet farklılıklarının gelişimini etkileyen en kuvvetli etkenlerdir (Brusselmans-Dehairs ve ark. 1997, s. 19-20).

## 1.6. Erkek ve kızların performans ve davranışlarını etkileyen sosyal etkenler

Sosyo-ekonomik koşullar ve etnik köken gibi etkenler eğitimde performansla kesişir ve Sammons (1995) bu tür sosyal etkenlerin öğrenciler büyüdükçe daha da etkili olduğunu ifade etmiştir.

11 yaş grubunda kızlar ve dar gelirli olmayan öğrenciler diğer gruplardan daha yüksek GCSE sonuçları elde etmişlerdir. Cinsiyet ve sosyo-ekonomik etkenlere bağlı bu dengesizlik öğrenciler büyüdükçe artmaktadır (Sammons 1995, s. 479).

Yüksek akademik performansı engelleyen etkenler yoksulluk, aile genişliği, ebeveynlerin işlerinin niteliğidir, aynı zamanda yüksek sosyal sınıf, kız olmak ve eğitilmiş ebeveynler de olumlu etkenlerdir (Sammons, 1995). Belli bir azınlık etnik kökenli gruba üye olmak eğitime bakış açılarına bağlı olarak avantajlı ya da dezavantajlı olabilir. Siyahi Karayipli ya da 'başka bir siyahi' köken Birleşik Krallık'ta kızların lehine bir ayırım yaratmaktadır (DfES, 2007).

Farklı sosyal etkenlerin etkileşimi karmaşık cinsiyet çıktılarına yol açabilir. Örneğin İspanya'da Roman çocukların zorunlu ortaöğretime devam etmesine ilişkin araştırmalar gösteriyor ki ilköğretimden ortaöğretime geçişte kızlar erkeklerden daha fazla sıkıntı çekiyorlar ve daha düşük notlar alıyorlar. Fakat, çok az sayıda Roman kız erkeklerden daha erken yaşta okulu bırakıyor böylece de Roman kızlar erkeklerden en az iki kat fazla sayıda okul sisteminde kalıyorlar. Okulu bırakma Roman ailelerinde kadının sınırlı rolünü gösterir ve bu durumda da kızların eğitime katılım oranı düşük olmaktadır. Ancak kızların okula devamı onların öğrenmeye karşı motivasyonunun işaretidir (CIDE & Instituto de la Mujer, 2006).

Etkenlerin nasıl bir araya geldiği de önemlidir. Örneğin, Birleşik Krallıkta son yıllarda yapılan çalışmalara göre (Melhuish ve ark., 2008) sürdürülen başarıda aile ve evdeki öğrenme ortamlarının önemi çok etkilidir. Hem cinsiyet hem de evdeki öğrenme ortamı (EÖO) küçük yaştaki çocuklar (3+) açısından oldukça önemlidir, burada EÖO çocuğa kitap okuma sıklığı, kütüphaneye gitme, şarkı ve ninni öğretme, kelime ve harflerle oyun oynama, boyama/çizme alıştırmaları yapma gibi etkinlikleri kapsar. EÖO oranı kızlarda erkeklerden daha yüksektir (ailelerden alınan bilgiye göre); başarıda cinsiyet küçük yaşlarda bile bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır ve ailelerin farklı seviyelerdeki desteklerini yansıtır. Aynı çalışmaya göre (kızların daha başarılı olduğu) İngiltere, (erkeklerin daha başarılı olduğu) ve matematik üzerinde zayıf etkileri olmasına rağmen, cinsiyet davranışları hem olumlu hem olumsuz etkiler (Sammons ve ark., 2008). Aynı şekilde Yunanistan'da ise okulda başarısız olma riski taşıyanların çoğu erkekler, psikolojik sorunu olanlar, düşük sosyoekonomik ve eğitim seviyesinde olanlar ya da bunların hepsinin özelliği olanlardır (Livaditis ve ark., 2003).

Cinsiyet genelde özel ihtiyacı olanlar ve engellilerle olumsuz yönde kesişir. Eğitimde özel ihtiyaçlar ve cinsiyet üzerine İskoçya'da yapılan bir dizi çalışma özel ihtiyacı olan kızların görülmezliğine dair konu

ları tartışmış– en çok ilgi, dikkat ve kaynağı çeken öğrenme, davranış ve duygu alanlarında zorluklar yaşayan erkeklerdir– resmi ve gizli okul müfredatlarının kısıtlı öğrenme fırsatları, düşük başarı, kendini ve vucüt imajını zayıf algılama, engelli olan öğrencilere (kızlara) karşı ayrımcılık, cinsellikle ilgili kaygılar vb gibi konuları nasıl etkilediğini incelemişlerdir (Lloyd, 1996).

## 1.7. Mevcut eğitim uygulamalarında cinsiyet teması

Eğitim uygulamaları (okulda neler olduğu) konusuna odaklanan eğitim ve cinsiyetle ilgili tekrar tekrar karşımıza çıkan konular vardır. Bunlar müfredat (resmi ve gizli), okuma materyalleri, konu tercihi ve seçimi, okul yönetimi ve yapısı, öğretmen tutumu, değerlendirme, meslek olarak öğretmenlik, karma eğitim, tek cinsiyet ortamları ve erkeklere ilişkin problemlerdir.

### 1.7.1. Müfredat (Resmi ve Gizli)

Resmi müfredat okullarda okutulan dersler ve içerikleriyle ilgilidir. Ülkeden ülkeye değişir ve genelde ülkelerde ulusal müfredat mevcuttur. Ancak, müfredat kuramcısı Paechter (2000) İsveç ve Güney Afrika gibi istisnalar dışında resmi müfredatın cinsiyet eşitliği konusunu nadiren ele aldığına dikkati çeker, bazı cinsiyete dayalı iddialar da yer alır; örneğin, 'güçlü' konular (örn. fen, matematik ve teknoloji) erkeklerin ve diğerleri de (örn. dil, edebiyat) kızların ilgisini çekecektir. Bu demektir ki farklı konuların içerikleri kızları ve erkekleri 'kızların ve erkeklerin yapması gerekenler' mantığıyla etkilemektedir. Gizli müfredat ise okulda 'resmi' olmayan her konuyla ilgilidir, örneğin, sınıf içinde ve bahçedeki sosyal ilişkiler, arkadaşlıklar, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişki, kabadayılık ve taciz. Gizli müfredat öğrencilere cinsiyetle ilgili stereotiplere yönelik mesajlar iletir ve böylece müfredat 'okullaşmanın sosyal sürecinde cinsel iş bölümü'nü sürdürülebilir kılar (Humm 1989, s. 95). İnfomal ilişkileri inceleyen çalışmalar erkeklerin baskın durumu (bireysel ve grup halinde), okulda kullandıkları mekanlar, öğretmenle ilişkileri, arkadaşları üzerindeki etkileri gibi konularda tutarlı sonuçlar göstermektedir (Myers ve ark., 2007). Öğrencilerin toplumda erkek ve kadın olmaları okuldaki infomal etkileşimlerin sosyalleşmelerinin en önemli yönü olduğu tartışılmaktadır ve bu da eğer okul kültürü içinde tartışılmazsa değişen herhangi bir şey olmayacaktır (Öhrn,1998).

### 1.7.2. Okuma materyalleri

Okuma materyallerinin ve diğer okul kaynaklarının cinsiyete ilişkin doğası eğitim sistemindeki cinsiyet temasının önemli birer göstergesidir. Kullanılan dil de (özellikle de küçük çocuklara yönelik) etkilidir ve kadınları dışlayan ya da kötüleyen, stereotipik cinsiyet rolleri aleyhine sözcükler; örn. 'bilim insanı' yerine 'bilim adamı' ifadesi ya da erkeklerin 'gülmesi' kızların 'kikirdemesi' ifadeleri geçmişte eleştirilere maruz kalmıştır. Araştırmalar ayrıca cinsiyete dair unsuların ne sıklıkla ve nasıl ele alındığını da incelemişlerdir ve bulgulara göre erkekler daha fazla ve işçi olmak gibi daha çeşitli rollerde, kadınlar ise daha evle ilgili ve 'romantik' rollerde görülmektedir. Nilsen (1975) ABD'de 58 ödül kazanmış

kitaplarıyla 'önlük takıntısı' kavramını oluşturmuştur çünkü az da olsa bulunduğu resimlerde kadınlar önlüklü tasvir edilmiştir. Polonya'da yapılan bir araştırmaya göre daha büyük yaştaki öğrencilerin ders kitapları küçük yaştakilerinkinden daha ayrımcıdır (cinsiyet açısından). Bu durumda yazara göre Polonya'daki ders kitapları stereotipik öğelerle dolu ve geleneksel inançları yaşatmaktadır aynı zamanda da önemli kadın karakterleri, feminist ve kadın örgütlerinin başarılarını göz ardı etmektedir (Środa & Rutkowska, 2007). Komünizm sonrası ülkeler 1990'larda ders kitaplarını yenilemelerine rağmen, yeni kitaplarda bile kadın ve erkekler 'farklı stereotipik cinsiyet rolleri'ne sahiptir (Magno & Silova 2007, s. 651). Son yıllarda ise Polonya'da kadın ve cinsiyet konusunun sosyal durumuna ilişkin konular, özellikle de ders kitapları ve öğretim materyalleri ele alınmaya başlandı.

İspanya'da kitap görsellerindeki cinsiyet stereotiplerini inceleyen bir çalışmada benzer nitel ve nicel önyargılar görülmüştür. Nicel önyargılar açısından kadınların görsel temsili neredeyse erkeklerinkinin yarısı oranındaydı (tamamının %32.95'i). Nitel farklılıklar iki cinsiyet için de söz konusudur; görsellerin renkleri ki kadınlar için soluk ve pembeydi, cinsiyet stereotiplerine dayalı karakterler ve davranışları, mekansal durum ki kadınlar özel alanlarda erkeklerse sosyal alanlarda görülmektedir. Bu çalışmanın ilgi çekici bir bulgusu da editörlerin cinsiyetlerinin metinlerdeki stereotipik özellikler üzerindeki etkisinin az olmasıydı (Luengo & Blázquez, 2004).

Bazı ülkelerdeki (örn. İsveç, Güney Afrika, Birleşik Krallık, ABD) okuma materyalleri bu eleştirileri dikkate almıştır. Görsellerde cinsiyet ayrımının yapılmamasına ve kullanılan dilin de tarafsız olmasına özen gösterilmiştir (bkz. örn. Desprez-Bouanchaud ve ark., 1987) ancak hikayelerde fazla bir değişiklik söz konusu değildir, örneğin klasik bir hikayede prenses prens tarafından kurtarılır (Skelton, 1997). Ayrıca çocukların daha çok okumaları nasıl sağlanır ve kütüphane hizmetleri çocukları nasıl okumaya teşvik eder gibi konulara da dikkat çekilerek kütüphanede öğrenmenin tüm çocuklara sağlanacağına dair taahhütte bulunulmuştur (Adler, 2007).

### 1.7.3. Alan tercihi ve seçimi

Feministlerin ilgilendikleri ilk konulardan biri de erkek ve kızların alan ve kariyer tercihleridir. Ders seçiminde çok fazla çeşitlilik sunmayan ulusal müfredatlar ders seçiminde cinsiyet ayrımını azaltmışlardır ve Birleşik Krallıkta 1988 ulusal müfredatının yürürlüğe girmesiyle bu şekilde başarı sağlanmıştır (Arnot ve ark., 1999). Ancak tercih söz konusu olduğunda erkekler genelde 'erkekler' için tanımlanmış alanlar ve kariyer/mesleki seçimler yaparken, kızlar da 'kızlar' için tanımlanmış alanlar ve kariyer seçimlerine yönelmektedirler. Avrupa'da okulu bırakanların yönelimlerine dair istatistikler (bkz Bölüm 5) cinsiyet stereotipli kariyer tercihlerini gösterir ve bu konuyla ilgili olarak da kariyer danışmanlarının daha cinsiyet duyarlı olması gerektiği tartışılırken öğrencilerin, okul kültürü ve işverenlerin stereotipik görüşleriyle mücadele etmesi gerektiği belirtilmiştir (bkz Bölüm 4).

Son zamanlarda bazı ülkelerde alan seçimi ve kariyer tercihlerinde ortak nokta bulunduğundan (bazı)orta-sınıf öğrenciler (örn. harç ödeyenler) için cinsiyet ayrımı azalmıştır (Arnot ve ark., 1999). Benzer ortak noktalar İngiltere'de cinsiyet stereotiplerine ilişkin daha az baskı olan tek cinsiyet okullarındaki öğrenciler için de söz konusudur (Skelton & Francis, 2009).

Derslerin içeriği ve bağlamının etkileşimindeki çeşitlilik ilginçtir. Son zamanlarda Yunanistan'da yapılan bir çalışmaya göre erkekler teknolojiyi daha çok eğlence ve 'web sayfası yaratma' amaçlı kullanırken, iletişim, sosyal ağ, bilgi arama ve benzeri konular gibi kullanım amaçlarında cinsiyetler arasındaki fark çok azdır (Papastergiou & Solomonidou, 2005). Bu bulgu Eurydice'in 2003 PISA verilerinde ICT kullanımında cinsiyet farklılıkları analiziyle de örtüşmektedir (Eurydice, 2005). Kızlar ve erkeklerin fen bilgisinin farklı yönleriyle ilgilendiği bulunmuştur. Örneğin Häussler ve Hoffman (1997, 1998) Almanya'nın farklı eyaletlerindeki 11 ve 16 yaş arasındakilerde kızların fizik konusuna erkeklerden daha az ilgi gösterdikleri, 'ışık, ses ve ısı' gibi konularla 'mekanik, elektrik ve radyoaktivite' konularından daha fazla ilgilendiklerini göstermiştir. Önceki bulgulara ek olarak, Häussler ve Hoffman kızların sanat, tıp ve rehberlik konularını, erkeklerin ise fizik konusunu 'çalışma alanı ya da teknik alan' olarak seçtiklerini ifade etmişlerdir (Häussler & Hoffman, 1997, 1998). Araştırmacılar cinsiyete ilişkin ilgiler 'çok önemli' olmasa da kızların günlük hayatlarında daha faydalı olacak konuları seçmeyi tercih ettiklerini göstermişlerdir (bkz. Eurydice, 2006).

Bazı gelişmelere rağmen, fen alanında cinsiyet farklılıkları feminist akademisyenleri ve fen eğitimcilerini fen bilgisi konusunda, bilimsel sorular sorup cevap bulmada yenilikler yapmaya itmişlerdir. Bu tür değişikliklerin gerekliliği tartışılmışlagelmıştır, çünkü aksi takdirde bilimsel bilgi ve bu yolla oluşturulan metotlar toplumdaki ideoloji ve güç ilişkileri oluşturmadan uzaklaşacaktır (Brickhouse, 2001). Örneğin, 'rasyonellik' gibi bilimsel sorgulamada yer alan nitelikler genelde erkek düşünce biçimiyle ilişkilendirilmiştir. Bu tür tartışmalar alternatif müfredatların oluşturulmasına, özellikle de kızların güçlendirilmesine yol açarak bilimin yaygınlaştırılması için uygulama ve pedagojileri destekleyerek geleneksel bilimsel hiyerarşiyi değiştirmeyi amaçlamıştır (Brickhouse, 2001).

#### 1.7.4. Motivasyon ve psikoloji ile ilgili konular

Öğrencilerin kendileriyle ilgili nasıl hissettikleri okul performansı açısından önemli olarak algılanmaktadır; bu yüzden, öğrencinin 'benlik kavramı' cinsiyet farklılıkları çalışmalarının odağı olmuştur. Ancak araştırma bulguları bir taraftan farklılığa dair çok az veri olduğunu söylerken diğer taraftan da erkeklerin öz farkındalığının daha yüksek olduğunu ifade ettiği için sonuçsuz kalmaktadır. Okulda başarılı olmakla ilgili öğrenci 'motivasyonu' da önemli bir etkidir. Örneğin, Belçika'da yapılan bir çalışmaya göre (bazı) erkeklerin başarısızlığı okula yönelik olumsuz tutumları, özellikle de öğretmenlerle daha az olumlu olan ilişkileri, okulda iyi davranışlarda algısı eksikliği, okulda yapılanlara karşı yetersiz tutumlarından kaynaklanmaktadır. Ancak bu çalışma düşük akademik seviyelerde, derse daha az katılan, derste yapılanlara az ilgi gösteren ve daha az motive olan erkek öğrencilerin beklendiğinden daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Analize göre bu kişiler 'motivasyonu olmayan' erkek çocuklardır (Van de Gaer ve ark., 2006). İskoçya'da erkeklerin davranışları kızlarınkinden çok daha vahim durumdadır ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerde okuldan atılma riski olan erkeklerin oranı kızlarınkinden dört kat fazladır (SEED, 2006).

#### 1.7.5. Okul çevresi

Araştırmalar göstermiştir ki öğrencilerin başarı seviyelerinde okul çevresi, özellikle de cinsiyeti idari bir araç olarak kullanan günlük idari ve yapısal prosedürler etkilidir. Örneğin, kızlar ve erkekler sınıf

İçerik faaliyetlerde ve takım sporlarında ayrı ayrı çalışabilirler. Kıyafet zorunluluğu kızlar ve erkekler için farklı olabilir (erkekler için pantolon, kızlar için etek) ve ayrıca çalışanlar için de geçerli olabilir (Scott, 2007). Bu tür uygulamalar eleştirilmiştir çünkü eğitim açısından faydası çok azdır ve cinsiyet ayrımının kasıtlı 'işaretçisi' durumundadır. Diğer taraftan, zorbalık ve cinsel taciz gibi konulara ilişkin kurumsal politikaların ve ilgili personelin gelişimine yapılacak zaman yatırımı (SEED, 2006) öğrenci ve personelin bu tür davranışların zarar verici ve kabul edilemez olduğunu anlama bilinçlerini artırmada etkilidir.

### 1.7.6. Öğretmen tutumu

Öğretmenler öğrencilerine eşit davrandıklarını düşünseler de erkek öğrencileri daha fazla eleştirip onlara daha fazla ilgi gösterip aynı zamanda da kız öğrencilerde bağımlılık oluştururlar (bkz. Doğu Avrupa ülkelerinden örnekler için Magno & Silova, 2007). Bu yüzden, farklı bir takım ülkelerden farklı çalışmalar hem erkek hem de kadın öğretmenlerin kızlarda pasiflik ve uyum sağlama özelliklerini desteklerken erkek öğrencilerde de bağımsız olma ve bireysellik özelliklerini teşvik etmektedirler (bkz. örneğin, Golombok & Fivush, 1994). Böylece erkeklerin daha yaramaz olmasına göz yumulur çünkü bunun doğal olduğunu düşünürler ve aynı nedendendir ki kızların da başkalarıyla ilgilenme ya da sınıfı temizleme gibi işler yapmasını beklerler. Kızlar daha işbirlikçi ve uysal erkeklerse daha güvenli ve becerikli görülürler. Kızlar daha iyi öğrenci olarak görüldüğünde bile, Chetcuti'nin (2009) Malta'daki fen bilgisi öğretmenleri çalışmasında olduğu gibi, bunun nedeni bilişselden ziyade davranışsaldır, mesela kızlar erkeklerden daha çalışkandır ve 'daha çok' çalışırlar (Chetcuti 2009, s. 88).

Öğretmenlerin cinsiyeti önemli bir düzenleme ve sınıflandırma etkeni olarak nasıl kullandıklarına dair farkındalıklarının azlığı ve cinsiyete ilişkin görüşleri öğrenci davranışı üzerinde derin bir etkiye sahiptir (Tsouroufli, 2002). İskoçya'da öğretmenlere önerilen bir çözüm ise öğrencilerin farklı öğrenme stil ve tercihlerine uygun, stereotiplerden kaçınan cinsiyete duyarlı bir öğretim ortaya koymalarıdır (SEED, 2006).

### 1.7.7. Değerlendirme

Tarafsızlık ve önyargıdan uzak olma iddialarına rağmen değerlendirme yöntemleri cinsiyetle ilişkili bulunmuştur. Son yıllardaki bireylerin, okulların ve ülkelerin başarı hedefleri üzerine yoğunlaşması ve PISA ile TIMSS gibi uluslar-arası çalışmaların etkisiyle bu konu daha da önemli hale gelmiştir. Okuma materyallerine yapılan benzer eleştiriler sınavlar ve değerlendirme metinleri üzerine de yapılmıştır: erkek katılımcıların ve ortamların baskın durumu, kadınlara karşı özensiz uygulamalar, cinsiyet ayrımcı dil ve görseller kullanımı. Ayrıca çalışmalar gösteriyor ki cinsiyet bilindiğinde kızlar/kadınların notları azaltılırken, erkeklerin notları artırılıyor; bu da bazı ülkelerde öğrencilerin anonim isim (ve cinsiyet) kullanmasına yol açmıştır (Goddard-Spear, 1989; Willingham & Cole, 1997). Birleşik Krallık'ta seçkin okullara giriş için 11+ sınavında kızlar erkeklerden daha yüksek bir barajı geçmek durumundadırlar. Yasadışı olsa da bu uygulama kız-erkek sayısını 'eşitlediği' için kabul edilebilir durumdadır. Sınav içeriği konusunda da, erkekler birçok alanda çoktan seçmeli sorularda kızlardan daha başarılı, diğer taraftan kızlar da ders içindeki aktiviteler de 'kompozisyon' yazma türündeki değerlendirmelerde nispeten daha başarılı bulunmuştur (Gipps & Murphy, 1994).

### 1.7.8. Öğretmenlik mesleği

Öğretmenlik feminist olan ve olmayanlar için de 'kadınlar için uygun bir iş' olarak görülmüştür. Feministler öğretmenliği mesleğe ve kamu hayatına erişim için uzun süren kadın mücadelesinin bir parçası olarak; feminist olmayanlar ise kadının evdeki annelik ve bakım rollerinin uzantısı olarak görmektedirler. Aynı zamanda öğretmenlik meslekler arasındaki hiyerarşide düşük bir seviyededir ve bu da muhtemelen kadın çalışanın fazla olmasındandır. 2006 yılında tüm Avrupa Birliği ülkelerinde (Yunanistan ve Lüksemburg dışında) ilköğretimde öğretmenlerin %60'dan fazlası kadındır. Ortaöğretimde ise bu 'oran' daha az olsa da kadın öğretmen sayısı erkeklerinkinden fazladır (bkz Bölüm 7).

Okul liderliği, (bkz Bölüm 7), öğretmen eğitimi müfettişliği ve değerlendirme örgütleri, eğitim alanında çalışan memurlar vb. gibi alanlarda erkek sayısı kadınlardan az da olsa oransal olarak fazladır ve bu da komünizm sonrası ülkelerde belirgindir (Magno & Silova, 2007; bkz Dweck & Sorich, 1999). Öğretmenlik mesleği ve diğer mesleklere ilişkin hiyerarşi çok fazla ve çeşitlidir. Bazıları kadınlar için daha uygun olan öğretmenlikle evcimenlik, bakım ve duyguların ilişkisini ana etken görürken (Fischman, 2000; Drudy, 2008) bazılarına göre ise işin özellikleri ile kadınların öğretmenliğin düşük statüsü ve maaşını kabul etmeleri çünkü bunun kadının evdeki sorumluluklarıyla uyumlu olması önem taşır (Weiner, 2002).

### 1.7.9. Karma ve tek cinsiyet ortamları

Karma eğitim farklı ülkelerde farklı anlamlar taşır. Bir taraftan bu okulların erkek ve kız öğrenci kabul ettiği tanımlanırken diğer taraftan diğer okullardan farkı da yoktur. Ayrıca karma eğitim Crosato ve ark. (2005) ortaya koyduğu gibi ideolojik olarak cinsiyet eşitliği politikalarıyla ilişkili yorumlanabilir.

Karma eğitim erkek ve kadınlar arasındaki biyolojik farklılıkları kabul eder fakat kadın erkek stereotipleri görüşünü reddeder, bu durumda otomatik olarak erkeklerin kadınlar üzerinde olduğu hiyerarşik yapıyı da reddeder ve hiyerarşi engellerinin yıkılmasını sağlar. Karma eğitim toplumun cinsiyetler için öngördüğü rollerin ötesinde ve ilerisinde bir bağlamda kız ve erkeklerin eğitimini kapsar (Crosato ve ark. 2005, s. 65).

Karma cinsiyetten oluşan sınıflara dair çalışmalar tutarlı bir biçimde erkeklerin öğretmenlerin daha çok dikkatini çektiğini ve öğretmenlerin erkeklerin öğrenim süreci ve devamlılığı ile daha çok ilgilendiğini göstermektedir (Epstein ve ark., 1998). Karma eğitim, cinsiyet odaklı olarak hem muhafazkar hem de yenilikçilerin desteklediği tek cinsiyet okullarıyla zıt durumdadır. Muhafazakarlara göre bu tür okullar toplumun(ve sıklıkla da dinin) erkek ve kızlardan beklediği öngörülmüş rollerin yerleşmesini sağlamaktadır. Feministleri destekleyenlere göre ise; bu okullar kızlar ve erkeklere ders seçiminde cinsiyetten bağımsız, karma okullardakinden çeşitliliği daha çok, daha büyük bir özgürlük sunmaktadır. Tek cinsiyet okulları daha geniş çapta bir seçim özgürlüğü sunsa da toplumun etkisini ortadan kaldırmak mümkün değildir (Skelton & Francis, 2009). Tek cinsiyet okulları 1980'lerde Danimarka'da kızlara daha fazla olanak sağlamak ve kendilerine güvenlerini artırmak amacıyla ortaya çıkmıştır (Kruse, 1992). Şimdilerde ise öğretmenlerin her iki cinsiyete uygun biçimde sınıf stratejileri



uygulayabildikleri karma okullarda öğrenim görmektedirler. Tek cinsiyet sınıfları, örneğin, kızların soruları cevaplama ve derse katılmalarında daha fazla özgür hissetmelerini, erkeklerin ise öğrenci olarak kendi 'imaj'larıyla ilgili endişelenmeden daha fazla çalışmalarını sağlamaktadır (Younger & Warrington, 2007). Bu tür sınıfların motivasyon, davranış ve başarıyı artırdığı iddia edilmektedir (SEED, 2006).

### 1.7.10. Erkek problemi

Görüldüğü gibi 1970'lerin sonundan itibaren eğitimde cinsiyet konusu kızların başarılarına odaklanmış, kızlarla erkekler arasında erkeklerin lehinde olan güç dengesinin yeniden gözden geçirilmesi hedeflenmiştir. Ancak, son yıllarda sınav başarısına artan ilgi ve kız öğrencilerin lehine azalan cinsiyet ayrımı 'erkeklerin başarısızlığı' algısını tekrar gündeme getirmiştir (OECD 2001, s. 122). Son yıllarda birçok ülkede eğitimde cinsiyet nispeten de olsa erkeklerin başarısızlığı ve sözde erkeklik krizine eş tutulmuştur. 2006 yılında araştırmacılar İsveç için şu şekilde açıklama yapmışlardır:

Zorunlu temel eğitim ve ortaöğretimde erkekler yüzde 90 oranında kızların aldıkları notlara ulaşabilmektedirler.

Zorunlu eğitimde, beden eğitimi ve sağlık dersleri dışında kızlar daha iyi notlar almaktadır (Skolverket 2006a, s. 97).

Erkeklerin başarısızlığına duyulan bu ilgiyi etkileyen unsurlar şunlardır: etkililiğin (yerel idare, okul) temel göstergeleri olan sınavlara yönelik politik ilgi; gençler arasındaki şiddet ve sosyal bozukluğa ilişkin kaygı; ailelerin dağılması ve erkeklerin sorumsuzluğuna ilişkin kaygı, erkeklikle ilgili algılanan kriz ve benzerleri. Ancak, İsveç'te yapılan bir araştırmanın da gösterdiği gibi, 'bu eğitimde tüm erkeklerin başarısız olduğu ya da tüm kızların başarılı olduğu anlamına gelmez' (Skolverket 2006a, s. 97). Erkeklerin başarısızlığına olan aşırı odaklanma bazı etkenleri gölgede bırakmıştır; örneğin bazı (sosyal) gruplardaki erkekler sınavlarda başarılı olurken, bazı kızlar ise başarısız olmuşlardır ve cinsel ayrımcılık, ırkçılık, saldırganlık ve cinsel istismar hem sınavlardaki başarıyı engellemekte hem de kişisel ilişkileri zedelemektedir. Erkeklerle odaklanma okul ile iş hayatı arasındaki bağı kurmada da sakıncalar yaratmaktadır, kızlar daha yüksek notlarla mezun olmalarına rağmen daha az maaşlı, güvencesi olmayan işlerde çalışmaktadırlar ve yoksulluk içinde yaşamaktadırlar. Erkeklik üzerine yoğunlaşma (ya da çoğul hali çünkü yetişkin erken olmaya giden birçok yol vardır) potansiyelde yararlıdır ancak bir anlamda da odağı endüstri sonrası toplumlarda (bazı) erkekleri kaçınılmaz olarak 'kaybeden' olarak gören yapısal etkenlerden uzaklaştırmaktadır. Bunun yerine, amaç erkeklerin öğrenci ve vatandaş olmasını etkileyen erkeklik özelliklerini ve bunlarla nasıl başa çıkılacağını incelemek olmalıdır (Epstein ve ark., 1998; Pickering, 1997).

## 1.8. Sonuç

Bu bölüm değişim hedefleyen eğitimde cinsellik konusuna ilişkin ana konuları, görüş ve girişimleri gözden geçirmiştir. Ayrıca eğitimde cinsiyet konusunun nasıl göz önünde bir durum olduğunu ve toplumun diğer alanlarıyla nasıl bağlantı içinde bulunduğunu göstermeye çalışmıştır.

Cinsiyet ve eğitim konusundaki odak noktası kız ve kadınlara karşı yapılan tarihsel, kültürel ve eğitime dair yanlışları düzeltmekten öte sınav performanslarına dayalı uluslar-arası çalışmalardan ve erkeklerin eğitimdeki başarısızlıklarından etkilenen politik bir alan olmuştur. Cinsiyet farklılıkları eğitimde cinsiyet konusunda özellikle de uluslar-arası başarı çalışmalarında en popüler çalışma olarak kalmaya devam etmiştir.

Eğitim tek başına eşit olanaklar sağlayan bir araç olarak görülemez, çünkü toplum bir bütün olarak örneğin cinsiyete dayalı gelir farklılıkları ve cinsiyetle ilgili stereotipler gibi konularda eşit olanaklar sağlamaz. Ancak, öğrencilerin okuldaki informal etkileşimlerinin sınırlayıcı cinsiyet rollerine doğru sosyalleşmelerindeki (genelde farkında olunmayan) etkisi açısından önemli bir sosyal bağlam sunar.

Feminizm için kullanılan 'dalga' mecazı erkeklerle kızlar arasında eğitim eşitliğini hedefleyen hareketleri tanımlamak için uygun bir terimdir. 1970 ve 1980'lerde Batılı ülkeler cinsiyet eşitsizliği konusuna dikkati çekmede öncüyü ve halen de batı feminizmi eğitimde politika yapıcılar ve uygulayıcılar için özellikle de gençlerin kadınlığın ve erkekliğin belli başlı versiyonlarını nasıl oluşturup uyguladıklarının keşfine önemli katkıları vardır.

Avrupa'da ve diğer bölgelerdeki ülkelerin çoğu feminizmle bir şekilde eğitim politikaları ve uygulamaları ile iç içe olmuşlardır. Ele alınan konular ve pratik eylemler geniş anlamda benzerdir: cinsiyet eşitsizliği ve eğitimin rolü, değişim gerekliliği tartışmaları ve ikna süreci, okulda olan biteni değiştirmeye yönelik pratik stratejiler (bkz Bölüm 3). AB'nin cinsiyetle ilgili politika yapmasının özellikle yeni üyeler ya da ilerde aktif üye olma niyetindeki ülkeler üzerinde yadsınamaz bir etkisi vardır. Ayrıca komünist blok ülkelerden yeni bir ilgi dalgası gözlenmektedir ki bu ülkelerde sosyal eşitlik feminizm, demokratik fikirler ve geleceğe dair yaratıcı olanaklar oluşturma özgürlüğü konularıyla eş hale gelmiştir. Cinsiyet eşitliği sağlanan toplum fikrinin yaygınlaşmasıyla gelecekte hangi Avrupa toplumlarında hangi feminist dalgaların hakim olacağını görmek ilginç olacaktır.

## BÖLÜM 2: ULUSLAR ARASI DEĞERLENDİRME ARAŞTIRMALARINDA CİNSİYET

Bu bölüm eğitim kalitesi ve eşitliği konularını sınavlar aracılığıyla üç akademik alanda- okuma, matematik ve fen- ele almaktadır. Bu üç alan modern iş pazarlarında gerekli olan ana becerilerin temelidir. Bu alanlardaki cinsiyet konusunu anlamak istihdamda eşit olanaklar yaratmada önemlidir. Örneğin, istatistiksel verilerin gösterdiği gibi, kadınlar matematik, fen ve teknoloji alanlarında erkeklerse eğitim ve sağlık alanlarında yükseköğretimde az temsil edilmektedir (bkz Bölüm 8). Eğitim ve mesleki bu tür tercihler çocukların okuldaki performansı ve konulara karşı tutum ve motivasyonları ile kısmen de olsa açıklanabilir. Böylece, matematik ve fen alanlarındaki cinsiyet farklılıkları kızların yükseköğretimdeki temsillerinin az olmasını anlamada faydalı bir bilgidir. Benzer şekilde, okuma alanında erkeklerin başarısızlığı eğitim ve beşeri bilimlerde erkeklerin neden nispeten az olduğunu anlamamıza yardım eder.

Bölüm 1’de yapılan ayrıma paralel olarak bu bölüm ‘cinsiyet ayrımı’ konusunu belli alanlarda kızların erkeklerden belli alanlarda da erkeklerin kızlardan daha başarılı olmasını tartışır, fakat bu ayrımın zamanla azalmasını ya da artmasını incelemeyiz. Belli alanlardaki başarıda cinsiyet, ilgili çalışmalara atıf yapılarak tartışılmıştır: okuma alanındaki başarıya ilişkin PIRLS ve PISA araştırmaları; matematik ve fen alanındaki başarı ise TIMSS ve PISA çalışmalarına dayandırılarak incelemektedir. Birinci kısımda öğrenci performansının ortalamalarındaki cinsiyet farklılıkları detaylı bir biçimde tartışılmıştır. Tutum ve uygulamalardaki bazı ilginç farklılaşmalar da sunulmuştur. Ayrıca, cinsiyet ayrımını etkileyen olası etkenler de detaylarıyla tartışılmıştır. Erkekler ve kızların seçtiği farklı çalışma programları, sosyo ekonomik statü ve göçmen olma durumu gibi diğer demografik etkenlerin önemi de analiz edilmiştir. Uygulanan istatistiksel teknikler ve daha ayrıntılı bilgi için Sözlük kısmına bakınız.

Sadece Eurydice ağında olan Avrupa ülkelerinin verileri incelenmiştir. Aynı şekilde sunulan AB-27 ortalamaları çalışmaya katılan AB-27 ülkelerini kapsamaktadır. Ülkelerin katkısının büyüklükleri ile orantılı olan ağırlıklı bir ortalamadır.

Öğrenci başarısında cinsiyet konusunu tartışmaya başlamadan önce değinilmesi gereken birkaç önemli nokta vardır.

- Ülke farklılıkları incelenirken aynı ülkedeki öğrenci performansı varyasyonu ülkeler arasındaki varyasyondan çok daha fazladır.
- Farklı yıllara ait sunulan sonuçlar direk eğilim olarak yorumlanamaz. Farklı değerlendirme metodları, hedef kitle, test içeriği kullanan farklı çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılmasından kaçınılmalıdır. Aynı çalışmada bile eğilimlerin zaman içerisindeki analizinin karşılaştırılması problem yaratabilir.
- Bölüm 1’de belirtildiği gibi, herhangi bir cinsiyet ayrımı değerlendirme metodundan etkilenebilir. Testlerdeki yapılandırılmış yanıt ve çoktan seçmeli maddeler kız ve erkeklerin performansını farklı etkileyebilir. Yüksek seviyede beceri gerektiren soruların oranı matematik alanında erkeklerin,

okuma alanında ise kızların lehinedir (Close & Shiel, 2009; Lafontaine & Monseur, 2009).

Sonuçlara göre en açık ve tutarlı cinsiyet farklılığı okuma alanında kızların avantajlı olmasıdır. Ancak, cinsiyet başarıya etki eden etmenlerden sadece birisidir. Sosyo-ekonomik statü çok güçlü bir etkidir; başarısız çocuklara destek verirken ailelerinin durumunu da göz önüne almak gereklidir.

## 2.1. Başarıda cinsiyet ayrımı ortalaması

### 2.1.1. Okuma alanında başarıda cinsiyet

Son zamanlarda yapılan uluslararası değerlendirme çalışmalarının hepsi okuma alanında kızların erkeklerden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ayrımı erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır– dördüncü sınıf öğrencilerinde bile vardır– ve 15 yaşındakilerin değerlendirmelerinde de görüldüğü gibi yaşla korunur. Okuma değerlendirme çalışmalarının çoğunda cinsiyet söz konusu olmuştur ancak burada en yeni çalışmalara yer verilmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan PIRLS 2006 sonuçlarına göre ortalamaların cinsiyetler arasında eşit olduğu iki ülke, İspanya ve Lüksemburg, dışında okuma alanında kızlar erkeklerden daha başarılı bulunmuştur (Mullis ve ark., 2007). Çalışma okuma alanları ya da amaçlarına ilişkin cinsiyet farkı açısından ilginç sonuçlar ortaya koymuştur. Edebi metin okumasında tüm Avrupa ülkelerinde kızların başarı oranı daha yüksektir. Bunun aksine, bilgi amaçlı okumada, bazı Avrupa ülkelerinde (Belçika Fransız Topluluğu, İspanya, İtalya, Lüksemburg and Macaristan) az da olsa cinsiyet farklılığı vardır.

İspanya dışındaki tüm ülkelerde, kızlar kitap ve dergi okuyarak erkeklerden daha çok vakit geçiriyorlar; bazı ülkelerde ise erkekler İnternette okuma da kızlardan daha fazla vakit geçiriyorlar. Ancak, Belçika Flaman Topluluğu, Fransa, Litvanya, Macaristan, Hollanda, Birleşik Krallık (İngiltere ve İskoçya) ve Norveç'te kızlar ve erkekler İnternette benzer miktarda zaman geçiriyorlar.

Başarıda cinsiyet sadece ülkeler arasında değil aynı ülkedeki farklı okullarda bile değişiklik göstermektedir. Her ülke için iki yönlü regresyon analizi yapılmıştır. Çoğu ülkede, okuma alanında cinsiyet ayrımı bir okuldan diğerine değişiklik göstermektedir. Sadece Belçika Fransız Topluluğu, İspanya, Lüksemburg, Macaristan ve Birleşik Krallık'ta okuma alanındaki başarıda cinsiyet farklılığına dayalı bir varyasyon gözlemlenmemiştir. Bu bulgular okul seviyesinde okuma başarısının erkekler ve kızlar arasındaki farkı şekillendirdiğini öne sürer. Ne yazık ki PIRLS 2006'da toplanan okul seviyesindeki verilerin hiçbiri cinsiyet ayrımını- okuma ve okul seviyesindeki değişkenler arası korelasyon çok düşük (0.10'den düşük) olduğundan- açıklayamadı.

Daha büyük yaştaki öğrencilerin değerlendirildiği çalışmalarda da kızların okuma alanındaki yüksek başarısı gözlemlenmiştir. 15 yaşındakilerle yapılan üç PISA çalışmasında tüm Avrupa ülkelerinde kızların lehine farklılıklar bulunmuştur. PISA 2006'da en fazla cinsiyet farklılığı bulunan Avrupa ülkeleri (bkz Şekil 2.2a) Bulgaristan, Yunanistan, Litvanya, Slovenya ve Finlandiya'ydı – ortalama cinsiyet ayrımı 51 ila 58 puan arasında değişiklik gösterdi ki bu OECD ülkeleri ortalama standart sapmasının yarısından fazlası kadardı. Okuma alanındaki başarıda en az cinsiyet farkı Danimarka, Hollanda ve Birleşik Krallık'ta görüldü, fakat bu fark ortalama standart sapmanın çeyreği ya da fazlası

kadardı (ortalama fark 24-30 puan). Bu sonuçlarla okuma alanında kızların performans üstünlüğü büyük ve önemli bir farktır.

Büyük cinsiyet farklılıkları her zaman okuma alanında zayıf erkek başarısı anlamına gelmez. Finlandiya'da, ortalama okuma puanlarında Avrupa'da lider konumdadır ve okuma alanında zayıf olanlar erkekler değildir çünkü puanları uluslararası ortalamanın üstündedir ve Avrupa'daki erkekler arasında en yüksektedir- burada kızlar oldukça yüksek puanlar almışlardır (OECD, 2007b). Ancak, cinsiyet ayrımı olan diğer ülkelerde genel okuma başarısı çok yüksek değildir: Bulgaristan ve Yunanistan'da erkekler de kızlar da uluslararası puanların altında kalmışlardır. Litvanya'nın toplam puanı uluslararası ortalamanın altındadır, Slovenya ise uluslararası ortalamaya yakın bir performans sağlamıştır. Bu farklılıklar cinsiyet ayrımının büyüklüğünün genel başarı seviyesiyle ilgili olmadığı anlamına gelmektedir (1).

Okuma alanına odaklanan PISA 2000, kızların bir çok türde okuma faaliyetine daha fazla katıldığını göstermiştir; çok çeşitli materyaller okumakta ve erkeklerden daha fazla kütüphaneye gitmektedirler. 15 yaşındaki erkeklerin okuma eylemine katılımı onlardan beklenin altındadır. Erkeklerin çoğu bilgi edinmek için okur. Erkekler ve kızlar zevk için okuduklarında bile farklı materyallere yönelirler: kızlar erkeklere kıyasla roman gibi daha zor metinler tercih ederken, erkekler gazete ve çizgi roman okurlar (OECD, 2001, 2002). Daha önce de belirtildiği gibi, PIRLS 2006 benzer bulgular ortaya koymuştur.

### 2.1.2. Matematik alanında başarıda cinsiyet

Matematik alanında cinsiyet farkı okumada olduğu gibi çok belirgin ve sabit değildir. Konuyla ilgili TIMSS sonuçları da karmaşıktır, fakat dördüncü ve sekizinci sınıflarda öğrenciler arasında göze çarpan cinsiyet farkı göstermemiştir. Ayrıca, TIMSS sonuçları eğilim olarak yorumlanmamalıdır çünkü katılan ülkelerdeki öğrencilerin notları farklılık göstermektedir.

İlk araştırma, TIMSS 1995, dördüncü sınıf matematik dersinde cinsiyet farklılığı olmadığı ya da çok az olduğunu ortaya koymuştur (Mullis ve ark., 2000a). Hollanda dışındaki katılımcı tüm Avrupa ülkelerinde erkekler ve kızlar arasındaki başarıda cinsiyet farkı gözlemlenmemiştir. Matematik alanındaki cinsiyet farkı sekizinci sınıftaki öğrencilerde birçok ülkede düşük seviyededir. Ortaöğretimin son yılında erkekler kızlardan ortalama oldukça başarılıdır (2); sadece Macaristan'da matematik konusunda cinsiyet farkı yoktur. İleri matematikte erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğu ülkeler Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Almanya, Fransa, Litvanya, Avusturya ve İsveç; cinsiyet açısından fark olmayan ülkeler ise Yunanistan, İtalya, Kıbrıs ve Slovenya'dır (Ibid.).

TIMSS-R 1999, 1995 yılında dördüncü sınıfta ve 1999 yılında sekizinci sınıfta olan öğrencilerin performanslarını değerlendirmiştir. Sekizinci sınıfta matematik alanında cinsiyete dair farkların çoğu önemsizdir. Daha da önemlisi, 1995 ve 1999 yıllarındaki matematik alanında performanslar

(1) Toplama ülke tahmini ile ülke cinsiyet farkı arasındaki korelasyon istatistiksel olarak sıfırdan farklı değildir (-0.35, p=0.07).

(2) Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Almanya, Fransa, İtalya, Kıbrıs, Litvanya, Hollanda, Avusturya, Slovenya, İsveç, İzlanda ve Norveç'te.

arasında fark bulunmamıştır (Mullis ve ark., 2000b). TIMSS 2003 dördüncü ve sekizinci sınıftaki matematik performansı değerlendirmesinde cinsiyet farkı birçok ülkede önemli ölçüde değildir <sup>(3)</sup>.

TIMSS 2007 sonuçları farklılık göstermektedir (Mullis ve ark., 2008). Önceki sonuçların aksine, çoğu Avrupa ülkesinde dördüncü sınıftaki öğrenciler daha yüksek notlar almışlardır (Çek Cumhuriyeti, Almanya, İtalya, Hollanda, Avusturya, Slovenya, Slovakya, İsveç, Birleşik Krallık (İskoçya) ve Norveç), diğer taraftan sekizinci sınıfta cinsiyete dair fark (Çek Cumhuriyeti, İtalya, Macaristan, Malta, Slovenya, İsveç, Birleşik Krallık (İngiltere ve İskoçya), Norveç ve Türkiye) veya kızların erkeklerden daha başarılı olduğu (Bulgaristan, Kıbrıs, Litvanya ve Romanya) görülmemiştir. Bu sonuçlara göre dördüncü ve sekizinci sınıfta matematik alanında cinsiyet farklılığı bulunmamaktadır.

PISA sonuçlarına göre tüm ülkelerde olmasa da bir takım erkek avantajları söz konusudur. 15 yaşındakilere uygulanan PISA 2000 değerlendirmesine göre Avrupa ülkelerinin yarısında erkekler kızlardan daha iyi notlar almışlardır, geri kalan ülkelerde ise fark görülmemiştir (OECD, 2001). Erkek avantajı, erkeklerin çoğunun çok başarılı olması ve başarısızlar arasında erkeklerin azlığıdır. Başarısız olan öğrenciler arasında (temel matematik kuralları veya süreçleri veya basit bilgisayar becerisiyle yapılabilecek basit bir işlem sürecini bile tamamlayamayanlar), erkek ve kız oranı neredeyse eşittir (OECD, 2001).

PISA 2003 sonuçları öğrenci performansında daha az cinsiyete dayalı fark göstermiştir, i.e. erkekler matematik alanında sadece Yunanistan, Slovakya, ve Lihtenştayn'da başarılı bulunmuştur (OECD, 2004). Kızlar erkeklere benzer seviyelerde performans gösterse de, matematiğe karşı az ilgi duyduklarını ve az keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Ortalamada, erkeklerin öz yeterliliği daha fazladır, mesela belli işlemleri yapmada daha yüksek güven duymaktadırlar. Erkekler kızlara kıyasla kendilerinin matematik becerilerine örn. benlik kavramı, daha fazla güvenmektedirler. Kızlar ise matematikle ilgili daha fazla kaygı duymaktadırlar. Polonya'da matematik alanında öz yeterlilik, benlik kavramı ve kaygı konusunda cinsiyet farkı göstermemişlerdir. Buna paralel olarak, İtalya'da benlik kavramı ve kaygı konusunda fark görülmemiştir (OECD, 2004).

PISA 2006 değerlendirmesi Avrupa ülkelerinin yaklaşık yarısında ortalama matematik başarısında önemli derecede erkek avantajı bulmuştur. Belçika (Fransızca ve Almanca konuşan Topluluklar), Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Yunanistan, Fransa, Letonya, Litvanya, Slovenya, İsveç, İzlanda, Lihtenştayn ve Türkiye'de cinsiyet farkı gözlemlenmemiştir (bkz Şekil 2.2b).

### 2.1.3. Fen alanında başarıda cinsiyet

Fen alanında cinsiyet farklılıkları üç alan içinde en az olanıdır. Ayrıca, yapılan testin konusu, örn. fizik ya da beşeri bilimler ve test edilen yaş grubuna göre uluslar arası öğrenci değerlendirme çalışmaları cinsiyete ilişkin farklı sonuçlar rapor etmiştir. TIMSS çalışmaları cinsiyet farkını genelde erkeklerin lehine bulurken, PISA raporları önemli bir farktan bahsetmez.

<sup>(3)</sup> Belçika Flaman Topluluğun, Letonya, Litvanya, Macaristan, Slovenya, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Norveç'te dördüncü sınıfta cinsiyet farkı görülmemiştir, İtalya, Kıbrıs, Hollanda ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) erkekler kızlardan öndedir. Sekizinci yılda ise Bulgaristan, Estonya, Letonya, Litvanya, Hollanda, Romanya, Slovenya, Slovakya, İsveç, Birleşik Krallık (İskoçya) ve Norveç'te cinsiyet farkı bulunmamıştır. Kıbrıs'ta kızlar, Belçika Flaman Topluluğu, İtalya ve Macaristan'da erkekler daha başarılı bulunmuştur (Mullis ve ark., 2004).

TIMSS 1995 verisi katılımcı yedi Avrupa ülkesinin eğitim sisteminde dördüncü sınıftaki öğrencilerin fen başarısında önemli bir cinsiyet farkı bulmamışlardır, ancak beş ülkede <sup>(4)</sup> erkekler daha başarılı bulunmuştur (Mullis ve ark., 2000a). Sekizinci sınıfta, katılımcı ülkelerin çoğunda fen alanında cinsiyete dayalı fark ortaya konmuştur. Erkekler fizik, kimya ve jeoloji alanlarında daha başarılıdır. Ortaöğretimin son yılında, tüm ülkelerde erkekler bilimsel okuryazarlık konusunda kızlardan daha başarılıdır. Ancak, başarı konulara göre değişkenlik gösterir: erkekler jeoloji, fizik ve kimya alanında kızlardan daha başarılıdır ama beşeri bilimlerde ya da çevre eğitimi konularında aynı başarı söz konusu değildir (Ibid.).

TIMSS-R 1999'e göre sekiz Avrupa ülkesinde sekizinci sınıfta okuyan erkekler kızlardan daha başarılıydılar, diğer taraftan yedi ülkede bu cinsiyet farkı gözlemlenmedi <sup>(5)</sup>. 1995 ve 1999 yılları arasında cinsiyet farkında azalma sadece Slovenya'da görüldü (ancak, bu kızların daha başarılı olduğundan değil de erkeklerin daha başarısız olmasındandır); diğer ülkelerde cinsiyet farkı aynı kalmıştır.

TIMSS 2003'e göre ülkelerin çoğunda dördüncü sınıfta (Belçika Flaman Topluluğu, İtalya, Letonya, Macaristan, Slovenya, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Norveç) cinsiyet ayrımı görülmemiştir. Ancak, sekizinci sınıfta, erkekler ülkelerin büyük bir çoğunluğunda kızlardan daha başarılıdır. Sadece Estonya ve Kıbrıs'ta fen alanında cinsiyet farkı görülmemiştir. Özellikle 1999 yılı itibarıyla kızlar ortalamada erkeklerden daha fazla ilerleme kaydetmişlerdir (Martin ve ark., 2004).

TIMSS 2007 sonuçlarına göre dördüncü sınıf seviyesinde yedi Avrupa ülkesinde (Danimarka, Letonya, Litvanya, Macaristan, İsveç, Birleşik Krallık (İngiltere ve İskoçya) ve Norveç) cinsiyet farkı bulunmamıştır, fakat altı ülkede erkeklerin kızlardan ileride olduğu belirtilmiştir (Çek Cumhuriyeti, Almanya, İtalya, Hollanda, Avusturya ve Slovakya). Sekizinci sınıf fen başarısında çoğu ülkede cinsiyet farklılığı görülmemiştir (Litvanya, Malta, Slovenya, İsveç, Birleşik Krallık (İngiltere ve İskoçya) ve Norveç); kızlar Bulgaristan, Kıbrıs ve Romanya'da, erkekler ise Çek Cumhuriyeti, İtalya ve Macaristan'da daha başarılı bulunmuşlardır (Martin ve ark., 2008).

TIMSS bulgularına göre, 15 yaş grubuna uygulanan PISA 2000 değerlendirmesinde fen bilgisi alanında cinsiyet farklılığı gözlemlenmemiştir. Erkekler Danimarka ve Avusturya'da, kızlar da Letonya'da daha başarılı bulunmuştur (OECD, 2001). PISA 2003 erkeklerin sadece birkaç ülkede avantajlı olduğunu (Danimarka, Yunanistan, Lüksemburg, Polonya, Portekiz, Slovakya ve Lihtenştayn) ve genelde çoğunlukta cinsiyet farkı olmadığını rapor etmişlerdir. Finlandiya ve İzlanda'da kızlar daha başarılıdır (OECD, 2004). TIMSS ve PISA sonuçları arasındaki fark PISA değerlendirmesinin TIMSS'den daha fazla beşeri bilimlere odaklanmasından olabilir. Bu da TIMSS'te de olduğu gibi kızların erkeklerden daha iyi performans gösterdiği bir alandır (OECD, 2001).

PISA 2006'ya göre okuma ve matematik alanlarındaki farklılıklarla karşılaştırıldığında fen alanındaki fark çok azdır. Şekil 2.2c gösterdiği gibi, ortalamada birçok ülkede cinsiyet farkı gözlemlenmemiştir. Bulgaristan, Yunanistan, Letonya, Litvanya, Slovenya ve Türkiye'de kızlar, Danimarka, Lüksemburg, Hollanda ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) ise erkekler daha yüksek performans göstermişlerdir. Birçok ülkede erkeklerle benzer performans göstermelerine rağmen mesela kızların fen alanında benlik

<sup>(4)</sup> İrlanda, Yunanistan, Kıbrıs, Portekiz, Birleşik Krallık (İngiltere ve İskoçya) ve Norveç'te cinsiyet ayrımı yoktur. Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Hollanda, Avusturya ve İzlanda'da erkekler daha başarılıdır.

<sup>(5)</sup> Belçika Flaman Topluluğu, Bulgaristan, İtalya, Kıbrıs, Romanya, Finlandiya ve Türkiye'de cinsiyet ayrımı görülmemiştir. Çek Cumhuriyeti, Letonya, Litvanya, Macaristan, Hollanda, Slovenya, Slovakya ve Birleşik Krallık'ta erkekler daha başarılıdır (İngiltere) (Martin ve ark., 2000).

kavramı daha azdır, Avrupa ülkelerinde ortalamada, kızların fen alanındaki becerilerine yönelik inançları kuvvetli değildir. Erkekler ise daha fazla yüksek öz yeterliliğe sahiptirler, örneğin Avusturya, Polonya ve Portekiz dışındaki tüm ülkelerde bilimsel konularda kendilerine güvenirlir.

Fen alanına odaklanan PISA 2006, daha başka konulara da yer vermiştir. Ortalamada kızlar *bilimsel konuları tanımlamada*, erkekler ise fenomenleri bilimsel olarak açıklamada daha güçlüdür. Fen alanına yönelik tutumlara ilişkin toplanan bireysel raporlarda cinsiyete dayalı tutarlı farklılıklar bulunmamıştır. Kızlar fen alanına benzer oranda ilgi duymaktadırlar ve fen bilgisini ileriki mesleklerinde kullanma konusunda kızlar ve erkekler arasında fark görülmemiştir (OECD, 2007b).

\*\*\*

Başarılı olmayanlar ve/ya temel becerilere sahip olmayanlar eğitimde eşitsizliğin önemli göstergeleridir. PISA puanları soru gruplarını temsil edecek şekilde zorluk seviyelerinde ayrılmıştır. Ölçekler zayıf performansı da kapsayacak şekilde performans ve yetilere odaklanma olanağı sunar. Örneğin, temel becerileri gösteren bir öğrenci 1.Seviye yeterlidir, PISA testinde en kolay testleri bile doğru cevaplama yeterli beceriye sahip olmayanlar ise 1. Seviyenin altındadır.

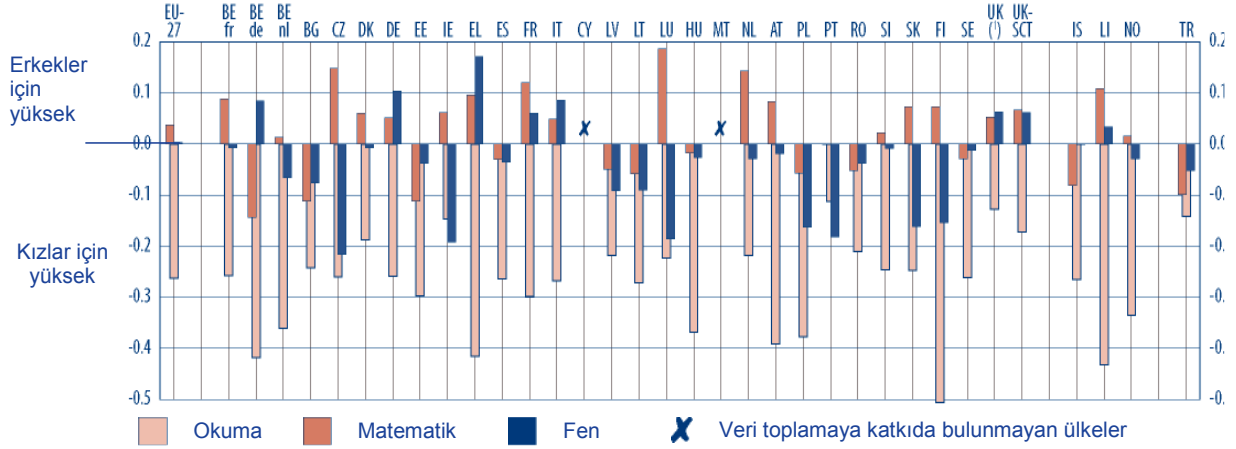
Tablo 1 (Ek'teki) okuma, matematik ve fen alanlarında cinsiyet açısından en düşük yeterlik seviyesini (1.Seviye ya da aşağısı) bile değerlendirmede risk taşıdığı belirtilmiştir. Ortalama cinsiyet farklılıklarında, okuma alanında Lihtenştayn dışındaki ülkelerin hepsinde erkekler en az başarılı olanlardır. Matematik alanındaki başarısızlar arasında erkek ve kadınların oranı birçok ülkede eşittir. Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Almanya, İtalya, Lüksemburg, Hollanda, Avusturya, Portekiz, Slovakya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) kızlar daha düşük performans gösterme riski taşır. Sadece İzlanda'da erkekler matematik alanında en az başarılı olanlardır.

Birçok ülkede fen alanında en az başarılı olanlarda cinsiyet farklılıkları görülmemiştir. Bulgaristan, İrlanda, Letonya, Litvanya, Slovenya, Finlandiya, İzlanda ve Türkiye'de erkeklerde daha düşük bilimsel okuryazarlık oranı vardır. Ortalamada erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğu ülkelerde (Almanya, Lüksemburg, Hollanda ve Birleşik Krallık (İngiltere)) en az başarılı olanlarda cinsiyet farklılığı görülmemiştir.

Motivasyon, veya ilgi, bazı çalışma alanlarında başarıyı öngörmeye bir etken olarak ele alınır (Renninger ve ark., 1992). Şekil 2.1 okuma, matematik ve fen alanında algılanan iyi performansta cinsiyete dayalı farklılıklar göstermiştir. Verilere göre ortalamada matematik ve fen alanlarında algılanan iyi performans açısından cinsiyet farkı yoktur. Erkek ve kızların bazı ülkelerde bazı konu alanlarına daha fazla önem vermesine rağmen genelde algılanan cinsiyet farkı görülmemiştir. Fakat okuma tüm Avrupa ülkelerinde erkeklerden çok kızlar için önem ifade etmektedir.



Şekil 2,1: 15 yaşındaki öğrenciler için algılanan okuma, matematik ve fen alanında iyi performans göstermede cinsiyet farkı (K-E), 2006



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Okuma	-0.26	-0.26	-0.42	-0.36	-0.24	-0.26	-0.19	-0.26	-0.30	-0.15	-0.42	-0.26	-0.30	-0.27	X	-0.22	-0.27	-0.22
Matematik	0.04	0.09	-0.14	0.01	-0.11	0.15	0.06	0.05	-0.11	0.06	0.10	-0.03	0.12	0.05	X	-0.05	-0.06	0.19
Fen	0.00	-0.01	0.08	-0.07	-0.08	-0.22	-0.01	0.10	-0.04	-0.19	0.17	-0.04	0.06	0.09	X	-0.09	-0.09	-0.19
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Okuma	-0.37	X	-0.22	-0.39	-0.38	-0.11	-0.21	-0.25	-0.25	-0.51	-0.26	-0.13	-0.17		-0.27	-0.43	-0.34	-0.14
Matematik	-0.02	X	0.14	0.08	-0.06	0.00	-0.05	0.02	0.07	0.07	-0.03	0.05	0.07		-0.08	0.11	0.02	-0.10
Fen	-0.03	X	-0.03	-0.02	-0.16	-0.18	-0.04	-0.01	-0.16	-0.15	-0.01	0.06	0.06		0.00	0.03	-0.03	-0.05

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR.

Kaynak: OECD, PISA 2006 veritabanı.

#### Açıklayıcı notlar

Sonuçlara; 'aşağıda belirtilen alanlardan hangisinde iyi performans göstermek genelde sizin için önemlidir' sorusunu dört seçenekte yanıtlayarak-çok önemli, önemli, az önemli, önemli değil- ulaşılmıştır. Grafik üç farklı basit lineer regresyon modeli katsayısı gösterir.

PISA çalışmasıyla ilgili daha fazla bilgi için Sözlük'e bakınız.

İstatistik olarak önemli olan değerler (p<.05) **koyu** yazılmıştır.

## 2.2. Başarı ve cinsiyet ayrımını etkileyen faktörler

### 2.2.1. Akımların etkisi ve okulun gerisinde kalma

Cinsiyet ayrımının okul programlarında farklı akımlar veya yöntemlerinin dağılımı ve yaş gruplarına ilişkin cinsiyet farklılıkları ile ne derece ilgili olduğunu göz önünde bulundurmak gereklidir. Neredeyse tüm eğitim sistemlerinin ortaöğretimlerinde öğrenciler farklı müfredatları ve farklı niteliklere yönelik mezuniyet sertifikaları sunan çalışma akımlarına ayrılmaktadır. Bazı Avrupa eğitim sistemleri ilköğretimin ardından farklı akımlar sunarlar. Genel ya da akademik bazlı akımlar genelde üniversiteye daha kolay geçişe imkan sağlarlar, diğer taraftan da mesleki akımlar geleneksel olarak öğrencileri belli mesleklere ya da iş piyasasına girişe (yükseköğrenime yönelik fırsatlar da sunmasına rağmen) hazırlar. Erkekler ve kızlar farklı çalışma programlarına katılma eğilimindedir, kızlar akademik odaklı, daha zor ve beşeri bilimlere ilgili olanlara, erkekler ise mesleki hedefi olanlara ilgi duyarlar (bkz Bölüm 5).

Erkekler okulda geride kalmaktadırlar (okula geç başladıklarından dolayı) ve kızlardan daha fazla ders tekrarı yaparlar (bkz Bölüm 5). PISA 2006 birçok ülkede 15 yaşındaki kız ve erkeklerin tamamladıkları okul yılı sayısında istatistiksel açıdan önemli bir fark ortaya koymuştur, sadece alt kademe okul yıllarını tamamlamada erkeklerin sayısı kızlardan fazladır. Farklı çalışma programlarında ya da sınıflarında öğrencilerin farklı müfredatları vardır ve bunların başarı seviyelerini ele alırken dikkat edilmelidir.

Şekil 2.2 daha önce de bahsi geçen bilgisayarda yapılan basit lineer regresyon modeli cinsiyet farkı ortalaması ile okul yılı ve okuldaki akımları kontrol eden bilgisayar ortamında çoklu seviyeli modeller cinsiyet farkı ortalamasını karşılaştırır. Akımlar ve okulda geride kalma ile ilgili cinsiyet farklılıkları ortalama cinsiyet ayrımını ölçerken kızların lehinedir. Okul yılı ve akımını kontrolde erkeklerin önde olma oranının artmasıyla kızların avantajı azalır. Böylece sınıflarda ve okullarda erkek performansının **okuma** alanında zayıf olması daha az gözlemlenmiştir. Kızların okuma alanındaki avantajının okullardaki durumu, hatta okul yılı ve akımını kontrol etmede, aynı kalmıştır ve Belçika'nın Almanca konuşan Topluluğu dışındaki tüm ülkelerde istatistiksel olarak kızların lehinedir.

Aynı şekilde, **matematik ve fen alanında**, az olan ortalama cinsiyet ayrımı kızların yüksek seviyede programlara ya da akımlara katılma eğilimi ile açıklanabilir. Tek tek okullarda ise daha fazla farklılıklar görülmektedir. Aslında aynı okullarda akımlar ve programlar matematik ve fen alanında daha düşük seviyede performans gösterme eğilimindedirler. Okul yılı ve akımının kontrolünde matematik alanında önemli derecede cinsiyet ayrımı İzlanda ve Lihtenştayn dışında tüm ülkelerde bulunmuştur. Fark, Macaristan, Belçika'nın Almanca konuşan Topluluğu, Almanya, Avusturya ve Portekiz'de uluslararası standart sapmanın üçte birine ulaşmıştır. Letonya, Litvanya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık (İskoçya), İzlanda, Lihtenştayn, Norveç ve Türkiye dışında tüm ülkelerde önemli olmasına rağmen, fen alanında cinsiyet ayrımı çok fazla ön planda değildir.

Şekil 2.2: 15 yaşındaki öğrenciler için 'brüt' (K-E) ve 'net' ortalama cinsiyet farkı, okul yılı kontrollü, okuma, matematik ve fen puanları, 2006

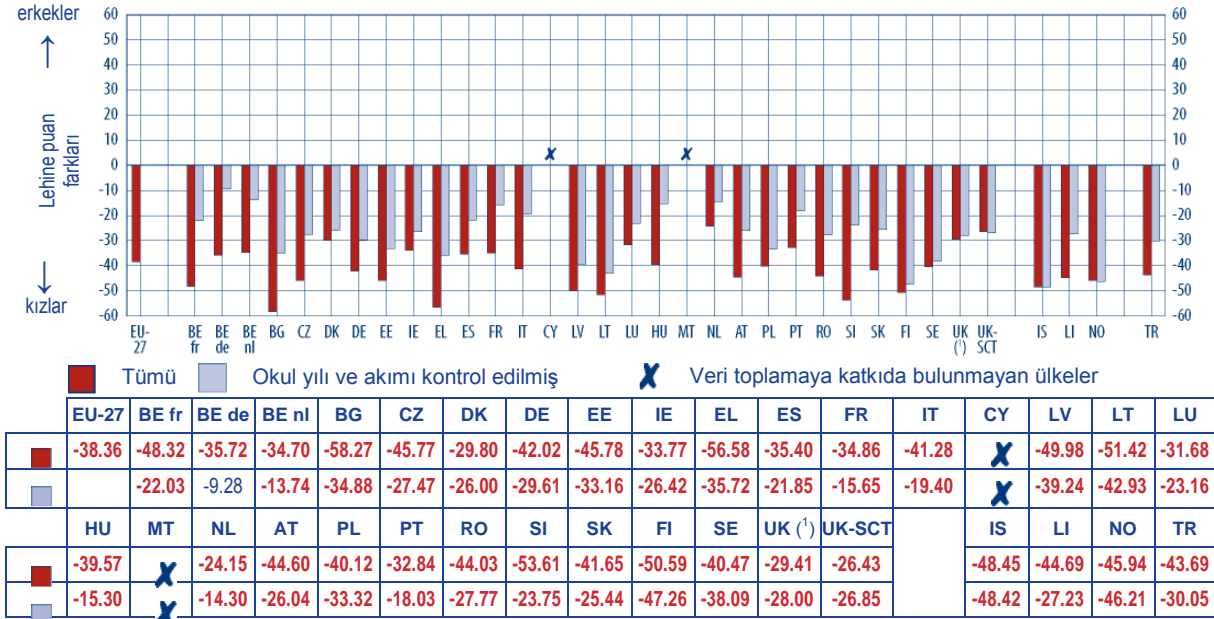
### Açıklayıcı notlar

Toplam ortalama cinsiyet farklılıkları bilgisayarda yapılan basit linear regresyon; ortalama cinsiyet farklılıkları bilgisayarda çoklu regresyon modelleri ile elde edilmiştir.

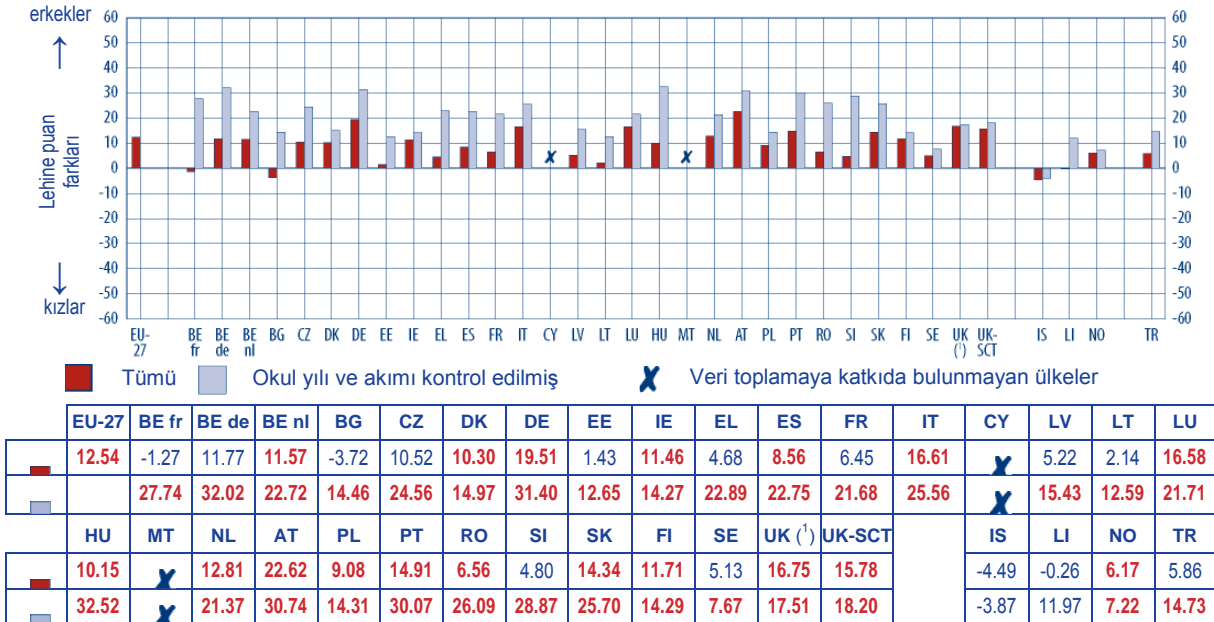
PISA çalışmasıyla ilgili daha fazla bilgi için Sözlük'e bakınız.

İstatistik olarak önemli olan değerler ( $p < .05$ ) **koyu** yazılmıştır.

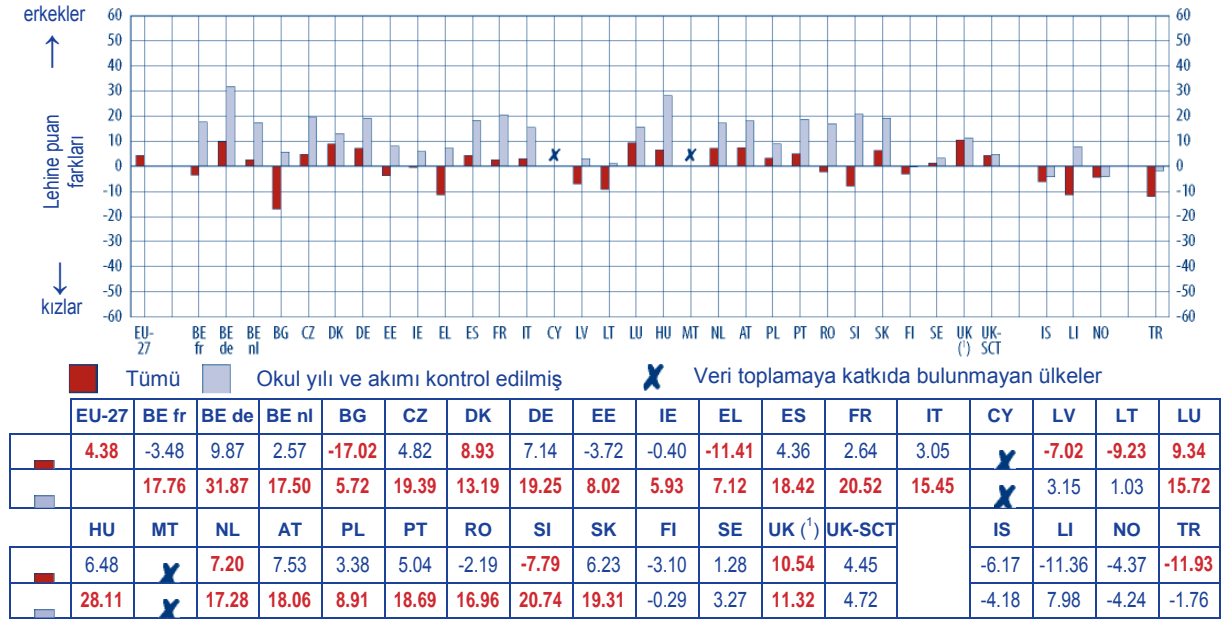
### a) OKUMA



### b) MATEMATİK



## c) FEN



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Kaynak: OECD, PISA 2006 veritabanı.

## 2.2.2. Cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve göçmenlik durumunun karşılaştırmalı etkisi

Başarı için cinsiyet farklılıklarının etkisini sosyo-demografik özellikler bağlamında da değerlendirmek gereklidir. Şekil 2.3, PISA 2006 verisini kullanarak 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanındaki başarılarını cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve göçmenlik durumunu karşılaştırarak gösterir. Her ülke için basit lineer regresyon uygulanmıştır. Değişkenler aynı ölçekte olmadığından açıklanan değişkenin yüzdesi verilmiştir. PIRLS verisinin analizi benzer sonuçlar ortaya koymuştur, bu yüzden detaylar verilmemiştir.

Üç alan çalışmasında da başarıyı öngörmeye sosyo-ekonomik statü, cinsiyet ve göçmenlik durumundan daha fazla etkiye sahiptir. Cinsiyet ve göçmenlik durumu kontrol altında tutulduğunda, ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksi değişkeninin %5-25'ini açıklar. Bu mevzu bahis olan üç alanda da tüm ülkelerde istatistiksel olarak önemlidir.

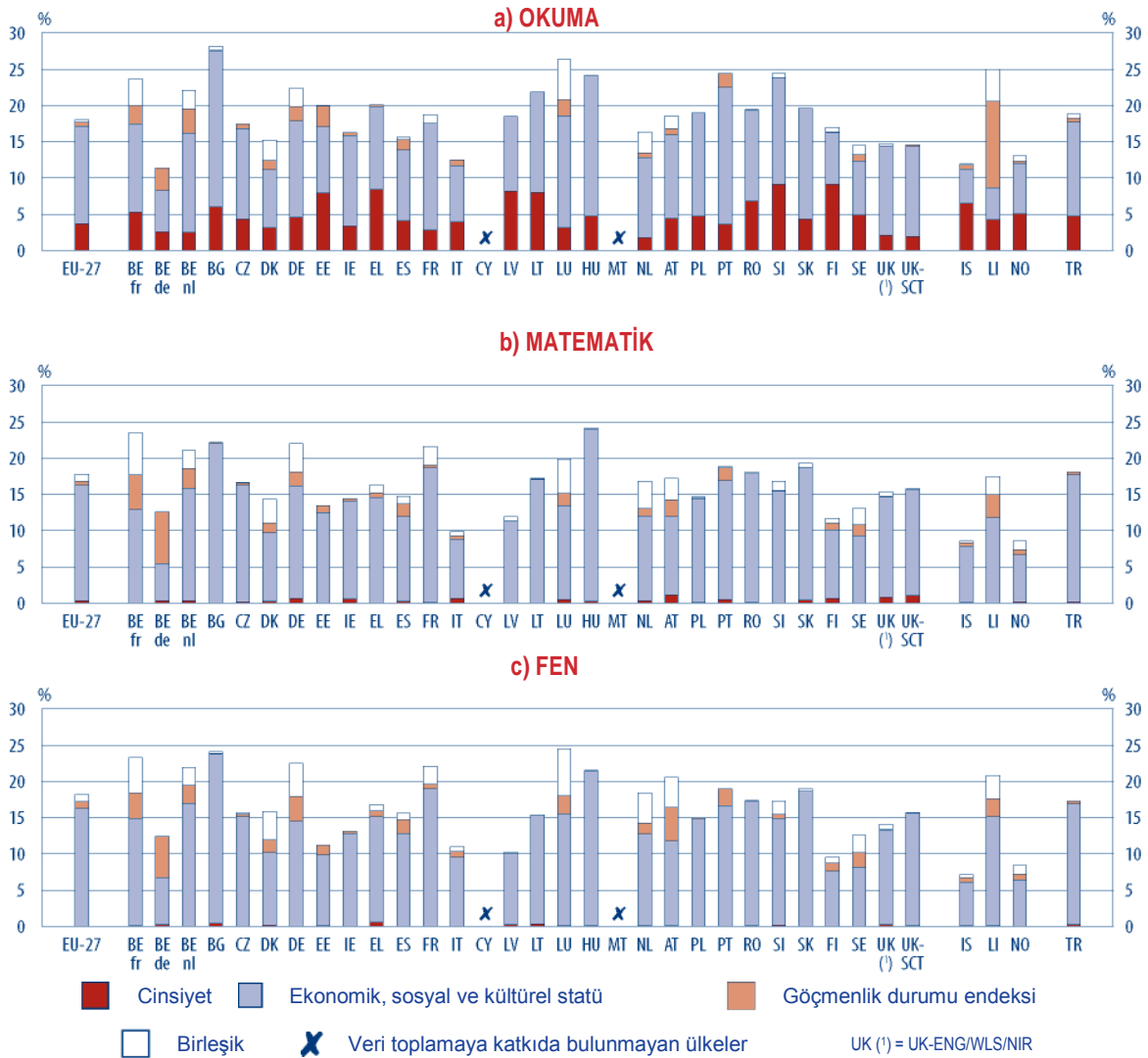
Başarıyı öngörmeye cinsiyet sosyo-ekonomik statüden daha az önemlidir. Sadece okuma alanında tüm ülkelerde cinsiyet önemlidir (sosyo-ekonomik statü ve göçmenlik durumu kontrol altına alındığında) ve toplam değişkenin %2 – 9'unu oluşturur. Buna karşılık, matematik ve fen alanında açıklanmış değişimi gösteren Şekil 2,3 b ve c'de cinsiyet çok da göze çarpmaz çünkü en fazla %1'lik değişime sahiptir ve sadece bazı ülkelerde mevcuttur. Analiz edilen Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda cinsiyet, fen alanındaki başarı farklılıklarını açıklamada önemli değildir (32'den 19'u). Ayrıca, bu matematik alanındaki başarı farklılıklarını açıklamada analiz edilen eğitim sistemlerinin üçte birinde söz konusudur (32'den 13'ü).

Aynı şekilde göçmenlik durumu okuma alanında (%0 - 3) başarıyı öngörmeye sosyo-ekonomik statü ya da cinsiyetten daha az öneme sahiptir ama matematikte (%0 - 7)ve fende (%0 - 6) cinsiyetten

daha önemlidir. Göçmenlik durumu okuma ve matematik alanında başarıyı açıklamada dokuz eğitim sisteminde önemli bir etkiye sahip değildir. Fen alanındaki başarıyı açıklamada da sekiz sistemde önemli değildir.

Şekil 2.3 cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve göçmenlik (mesela birleşik endeksler) arasındaki ilişkiyi %5 - 7 varyasyonunda açıklar. Ancak, ikili etkileşimi net olarak ayırt etmek kolay değildir. OECD (2009a) fen alanında performansta sosyo-ekonomik veya göçmenlik durumunun etkisinin erkekler ve kızlar için tüm ülkelerde aynı olduğunu göstermektedir. Çok başarılı olmayan özel dezavantajlı gruplardaki kız ve erkeklerin durumu Bölüm 5'te tartışılmaktadır.

**Şekil 2.3: 15 yaşındakiler için okuma, matematik ve fen başarısının açıklanmış değişken oranının cinsiyet, ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksi, göçmenlik durumu endeksi, 2006**



Kaynak: OECD, PISA 2006 veritabanı.

### **Açıklayıcı notlar**

*PISA ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksi* öğrencinin aile ve ev durumu ile meslekleri konusunda geniş bilgi vermek için oluşturulmuştur. Şu değişkenlerden ortaya çıkmıştır: anne ya da babanın mesleki statüsünün en yüksek uluslar arası sosyo-ekonomik endeksi; okulda geçen yıllara dönüştürülmüş ailelerin en yüksek eğitim seviyeleri endeksi ve ev sahibi olma endeksi.

*Göçmenlik durumu endeksi* anne ve babanın değerlendirme yapılan ülkede mi başka bir ülkede mi doğduğu sorusuna verilen cevaplarla oluşturulur.

Verilerin tam değerleri Ekler'de Tablo 2'de verilmiştir.

Daha ayrıntılı bilgi için OECD (2007a). PISA çalışmasıyla ilgili ayrıntılı bilgi için Sözlük'e bakınız.

\*

\*

\*

Okuma, matematik ve fen alanlarında öğrenci başarısı uluslararası değerlendirmesi bazı sürekli cinsiyet kalıplarını ortaya koymuştur. En açık ve net cinsiyet farklılığı kızların okuma alanındaki avantajıdır. Bu avantaj ülkeler arasında, farklı yaş gruplarında, araştırma periyotlarında ve çalışma programlarında aynı şekildedir. Matematik alanında ise çoğu ülkede dördüncü ve sekizinci sınıfta benzer sonuçlar göstermektedir. Erkeklerin avantajı daha ileriki okul yıllarında ve özellikle de aynı çalışma programı/akımı ve yaş grubundaki öğrencilerde belirginleşir. Fen başarısında cinsiyet farklılıkları en az düzeydedir. Fen alanında başarıda erkek avantajı çoğu ülkede aynı sınıfta ve okulda olanlar için önemli derecededir. Erkeklerin matematik ve fen derslerindeki yüksek performansı gözlemleri kızların neden bu alanlarda daha az kendine güvenleri olduğu ve matematik, fen ve teknolojiyi yüksek öğrenimde neden tercih etmedikleri hakkında bilgi verebilir.

Ancak, Bölüm 1'de de tartışıldığı gibi, başarıda cinsiyet kalıpları sadece sosyo-kültürel ve eğitime ilişkin etkenlerle değil değerlendirme özellikleriyle de ilgilidir. Testlerdeki yapılandırılmış cevap ve çoktan seçmeli ifadelerin değişken oranları cinsiyet ayrımının boyutlarını etkileyebilir. Yüksek seviyede yeti gerektiren soruların büyük bir bölümü erkeklerin matematikte kızların ise okumada lehinedir (Close & Shiel, 2009; Lafontaine & Monseur, 2009). Ayrıca, özellikle okulda ilerleyen yıllarda, kariyer ve mesleki tercihler gibi sosyo-kültürel etkenler, kız ve erkeklerin performansını farklı farklı etkileyebilir.

Cinsiyet farklı alanlarda başarıdaki varyasyonu etkileyen etkenlerden sadece birisidir; sosyo-ekonomik statü daha önemli bir etkidir. Cinsiyet matematik ve fen alanındaki farklılıkları açıklamada küçük, sadece okuma alanında önemli bir rol oynar. Buna ek olarak, ülkeler arasındaki cinsiyet ayrımındaki büyük varyasyon mevcut farklılıkların erkek ve kızlar arasındaki sosyal ve kültürel farklılıkların değiştirilebilir çıktıları olduğunu ileri sürer. Bundan sonraki bölümlerdeki temel soru, cinsiyet farklılıklarının eşit olanak yaratmak için eğitim sistemlerince ve belli başlı politikalarca ne derece ele alınabileceğidir.

## BÖLÜM 3: EĞİTİMDE CİNSİYET EŞİTLİĞİ İÇİN YASAL VE POLİTİK ÇERÇEVE

---

Bu bölüm eğitimde cinsiyet eşitliği için mevcut ulusal yasal ve politik çerçeveyi ortaya koyar. Sosyal bilim araştırması Bölüm 1’de de değinildiği gibi eğitimde cinsiyetle ilgili önyargının varlığının sürmesine ve eğitimle cinsiyet stereotiplerinin yeniden oluşmasına dikkati çekmektedir. Bölüm 2’de ise eğitim başarısında cinsiyet kalıpları, cinsiyetler arasındaki küçük ama sabit farklılıkları göstererek tartışmaktadır. Bu gözlemlere dayanarak, geleneksel cinsiyet rolleri ve stereotipleri halen tüm eğitim seviyelerinde mevcuttur. Bu da farklı eğitim seviyeleri ve çevrelerini de kapsayan cinsiyet eşitliğini geliştirmenin önemini vurgular çünkü bunlar öğrencilerin sosyalleşme sürecini ve dolayısıyla da kariyer fırsatlarını büyük oranda etkiler.

Ancak, cinsiyet eşitliği politikalarının eğitimdeki önemli sonuçlarına rağmen, birçok Avrupa ülkesinde cinsiyet eşitliği eğitimden ziyade istihdamın gündemindedir. Sonuçta, birçok eğitimde cinsiyet eşitliği politikası istihdamda eşitlik sorunlarının çözümüdür. Bu sorunlar, işgücü piyasasında meslek ayrımı ve kadınlarla erkeklerin farklı kariyer hedefleri ile iş-yaşam dengesidir. Maalesef cinsiyet eşitliği ülkelerin çoğunda eğitim politikalarında çok az ele alınmaktadır. Belli başlı sorunlar, araştırma sonuçları veya ulusal istatistikler, ya da bazı durumlarda ‘PISA şoku’ (bkz Bölüm 2) ardından gündeme gelmiştir. Bu araştırma sonuçları medyada şiddetle tartışılarak muhtemel hızlandırılmış politikalar doğurmuştur.

İki temel **cinsiyet eşitliği sorunu** ayırt edilebilir: eğitime özel ve genel anlamda. Bu sorunlar Avrupa ülkelerindeki potansiyel politika yönelmelerini gösterir (bu bölümün kısım 3.2’sine bakınız). Sorunların ilk kategorisi **doğal olarak hedeflerle ve eğitim sisteminin işlevselliğiyle** ilgilidir. En sık olarak da eğitimde cinsiyet eşitliği politikaları hem eğitimde başarıda hem de eğitim tercihi seçmede kızlar ve erkekler arasındaki mevcut farklılıkları hedef alır. Bu anlamda, ülkelerin ortalama üçte birinde ilk ve ortaöğretimde erkeklerin başarısızlığına odaklanılmıştır (bkz Bölüm 5). Öğretim materyallerindeki cinsiyet stereotipleri (örn. okul kitaplarında, öğretim el kitaplarında, müfretta) ve bunların eğitim sürecinden yeniden yaratılması ile gizli müfredat da tanımlanmıştır (bkz Bölüm 1 ve 4). Yükseköğretimde, politikalar genelde, mesela erkek ve kızların farklı çalışma alanları seçmeleri gibi, yatay ayrışma ilişkin problemleri tanımlar (bkz Bölüm 8). Bu sorun bazen, mesela doktora çalışmalarında ve profesörler arasında kadınların genelde az temsil edilmesi gibi, dikey ayrışmaya odaklanarak ikiye katlanır.

İkinci kategori ise halen eğitim sektöründe olan daha **geniş çaplı eşitlik problemleridir**. Eğitim sisteminin genel hedefleriyle bağlantılı olmasa da, belli başlı bağlamlara uygulanabilir. Örneğin, ülkelerin yaklaşık üçte biri yönetim ya da karar verme pozisyonlarında kadınların düşük oranı, maaşta cinsiyet ayrımı ve okullardaki cinsiyete dayalı taciz gibi konularda politikalar oluşturmuşlardır.

Bu kategorideki sorunlarla ilgili olarak AB yönerge ve yönetmelikleri ve uluslararası anlaşmalar ulusal politikalar için önemli ilham kaynaklarıdır. Bu belgeler genelde ulusal politik taahhütlerin temelini

oluşturur. Ulusal eşitlik gündemine şekil verirken, bazı ülkeler Pekin’de 1995 yılında düzenlenen Birleşik Milletler (BM) Dünya Konferansı ve BM Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığı Ortadan Kaldırma Kongresine (CEDAW) önemli roller atfetmişlerdir. AB yasaları ve diğer politika araçlarıyla 2004-2007 yılları iki katılım ülkesi daha geniş çaplı eşitlik alanında ulusal politika yapmayı etkileyen *acquis communautaire* (örn. AB yasaların tüm organı) önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, Avrupa fonları olduğundan cinsiyet eşitliğiyle ilgili projeler sıklıkla başlatılmaktadır.

Bu uluslararası ve Avrupa kaynaklı cinsiyet eşitliği politikalarının yanı sıra, yerel boyutta farklı paydaşlar, örneğin sivil toplum kuruluşları (STK’lar), ulusal politika çerçevesi oluşturmaya katılabilirler. Ancak sadece az sayıda ülke eğitimde cinsiyet eşitliği politikalarıyla mücadelede STK’ların rolünü benimser. Bu ülkeler de genelde ulusal politik gündemlerinde son zamanlarda cinsiyet eşitliği politikaları görülen ülkelerdir. Sonuçta, ileriki bölümlerde görüleceği gibi, eğitimde cinsiyet eşitliği konusuna hükümet taahhütleri halen gelişmekte olan ya da zayıf olan bu ülkelerdir.

Bu bölüm şu şekilde düzenlenmiştir. İlk kısımda farklı yasal çerçevelerde cinsiyet eşitliğinin nasıl gösterildiği yer alacaktır. İkinci kısımda ise ilk ve ortaöğretimde cinsiyet eşitliği politikalarını mevcut politika öncelikleriyle sınıflandırır (yükseköğretimde cinsiyet eşitliği politikaları Bölüm 8’de tartışılacaktır). Son olarak da, üçüncü kısım cinsiyet konusunu normalleştirme stratejilerinin uygulama örneklerine yer verir.

### 3.1. Yasal çerçevede cinsiyet eşitliği tanımı

Bölüm 1’de gösterildiği gibi, kalite ve özellikle de cinsiyet eşitliği birçok şekilde algılanıp tanımlanabilir. Yasal çerçeveler bu kavramı ele almada şeklinde de farklılık gösterirler. Cinsiyet eşitliği erkek ve kadınların ‘eşit muamele’ ya da ‘eşit fırsatlar’ çerçevesinde yer alır, ancak cinsiyet eşitliği (eğitim) çıktılarının eşitliği açısından çok sıklıkla yasal statünün açık bir hedefi olarak ele alınmaz. Bölüm 1’de tartışıldığı gibi, yasalar için öneri taslakları oluştururken cinsiyet perspektifi uygulamak- ‘cinsiyet normalleştirme’ olarak ifade edilen– cinsiyet eşitliği sağlamak için etkili bir strateji olarak görülebilir.

Neredeyse tüm Avrupa ülkelerinin anayasalarında ve CEDAW örneği gibi imzalanan uluslararası deklarasyonlarda eşitlik maddeleri bulunmaktadır. Ayrıca, hepsi de bu asgari korumaya ek olarak belirgin yasaları benimsemişlerdir. Eğitim organizasyonu ve amacına göre üç yasal model açığa çıkarılabilir: genel eşit muamele ve eşit fırsatlar, eğitimde eşit muamele ve fırsatlar, eğitimde cinsiyet eşitliği.

Örgütsel açıdan ise, modeller cinsiyet eşitliği kavramlarının ne derece yasal çerçevelere dahil edildiğini gösterir. İlk olarak, yasal maddelerin türünü kabul ederek ayrımlar yapılabilir (örn. temel yasa, genel ayrımcılık karşıtı yasa veya eğitimle ilgili sektörel yasa olarak gruplanabilirliği) ve bu da cinsiyet eşitliği ilkelerinin uygulamasını etkiler. Örneğin, eğitim hareketleri eğitim alanına özgü olan cinsiyet eşitliğinin çeşitli yönleriyle genel ayrımcılık karşıtıyla mümkün olandan daha etkili bir biçimde ilgilenir.



(bkz. Örneğin, Walby, 2005). İkincisi, modeller arasındaki ayrım cinsiyet açısından uygulamaları gözden geçirmeye göre yapılabilir, çünkü bu da cinsiyet normalleştirme stratejisini etkiler.

Cinsiyet eşitliği maddelerinin amacı ve içeriği açısından modeller, cinsiyet eşitliği yasalarının amacı eşit muamele ve eşit fırsatlar olanlardan amacı cinsiyet eşitliğine ulaşmaya çalışanları ayırt eder (örn. eğitimin öncesi, sırasında ve sonrasında eşitlik). Açıkça 'cinsiyet' ya da 'kadın ve erkek' şeklinde ifade edilmeyen eşit muamele maddeleri dikkate alınmamıştır.

Eğitimle ilgili cinsiyet eşitliği yasa çerçevelerini tanımlayan üç temel model sırasıyla tartışılacaktır. Ancak, önceden dikkat edilmelidir ki yasa ile politikalar arasında net bir bağın olması, ayrıntılı veya kapsamlı bir yasal çerçevenin olması eğitimde cinsiyet eşitliği politikaları olmasının ne önkoşulu ne de garantisidir (bkz 3.2. Kısım).

İlk model olan **genel eşit muamele ve eşit fırsatlarda**, eğitimde cinsiyet eşitliği için yasal temel sunacak kadın ve erkekler için eşit muamele ve eşit fırsatlarla ilgili genel ayrımcılık karşıtı maddelerdir. Ayrımcılık karşıtı maddeler kendi başına bir ayrımcılık karşıtı yasa şeklini alabilir ya da başka yasaların bir parçası olabilir (en tipik olarak İş Kanunu). Eğitim, belli başlı ayrımcılık karşıtı maddelerin olduğu bir sektör olarak sıklıkla söz konusu olmuştur– Danimarka ve İtalya dışında. Ancak bu modelde, cinsiyet eşitliğinin hedefi eğitim statüleri gibi sektörel yasaların bir parçası olarak şekil almaz. Eşitliği eğitimin hedeflerinden biri olarak tanımlasalar da, belli başlı eğitim yasaları açıkça cinsiyet eşitliğinden bahsetmez. Buna ek olarak, yasaları gözden geçirip yenilemenin amacı (3.2. kısımda incelenen politika ya da programlar değil) cinsiyet açısından söz konusu olabilse de bu ülkelerde tamamıyla ve sistematik olarak uygulanmamaktadır. Bu model en iyi Belçika (Flaman ve Fransız Toplulukları), Danimarka, Estonya, İtalya, Kıbrıs, Letonya, Macaristan, Hollanda ve Polonya'daki durumu açıklar. Ancak, Letonya'da bazı durumlarda, İş Kanununda ayrımcılık karşıtı maddeler dışında, prensipte tüm yasalar cinsiyet açısından değerlendirilmiştir.

İkinci model ise **eğitimde eşit muamele ve eşit fırsatlardır**. Bu modelde, eğitim sektörüne de değinerek kadınlar ve erkekler için eşit muamele ve eşit fırsatlarla ilgili başlıca yasalara ek olarak, eşit muamele ve eşit fırsatlar (ya da 'eşit haklar') ile ilgili cinsiyete ilişkin başlıca referansları da içerir. Bu durumda yasalar cinsiyet eşitliğinin bazı belli başlı yönlerini kapsar. Fakat bu modelde cinsiyet eşitliği eğitim sisteminin hedefi olarak ele alınmamıştır. Eğitim yasaları herkes için eşit erişim ve eşit muamele amacını taşısa da, geniş anlamda toplumda var olan eşitsizliklere karşı eğitimin rolüne ilişkin belirgin maddeler içermez. Bu durumda cinsiyet açısından yasaların revizyonu ile sınırlı durumdadır. Bu model Yunanistan, Litvanya, Portekiz, Romanya ve Slovakya'da bulunmaktadır.

Son olarak da üçüncü model **eğitimde cinsiyet eşitliğinin aktif desteklenmesi**. Bu modelde, eğitim sektöründeki belli başlı ayrımcılık karşıtı maddelerin uygulanmasının yanı sıra, cinsiyet eşitliği eğitim sisteminin hedeflerinden biri olarak ele alınır. Böylece, cinsiyet eşitliği sadece eşit muamele ve eşit fırsatlar olarak görülmemekte, aynı zamanda eğitim statüleri **cinsiyet eşitliğini çıkı olarak** elde etme

amacı olarak görmektedirler. Örneğin, Çek Cumhuriyeti'nde, Yeni Eğitim Yasasına göre, eğitimin amaçlarından biri 'toplumda kadın ve erkek eşitliği ilkesini anlamak ve uygulamaktır'. Benzer bir şekilde, İspanya'da, Eğitim Yasasının bir hedefi de 'erkek ve kadınlar için etkili eşitliğin desteklenmesi'dir. Bu üçüncü model Çek Cumhuriyeti, Almanya, İspanya, Fransa, İrlanda, Lüksemburg, Malta, Avusturya, Slovenya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık, İzlanda, Lihtenştayn ve Norveç'te görülmektedir. Bu modelin olduğu ülkelerin hepsinde cinsiyet açısından yasalar gözden geçirilmiştir (kendine has yasa uygulamaları nedeniyle Birleşik Krallık dışında).

Bu modelde ülkeler arasında varyasyon çok fazladır:

Öncelikle **Malta, Avusturya, Finlandiya ve Lihtenştayn'da** cinsiyet eşitliği temel eğitim yasalarının temel amaçlarından olmasa da, zorunlu okul müfredatının önemli ilkelerinden biri olarak kabul edilir. Bu ülkelerde ulusal müfredat eğitim için oluşan yasal çerçevenin önemli bir parçasıdır.

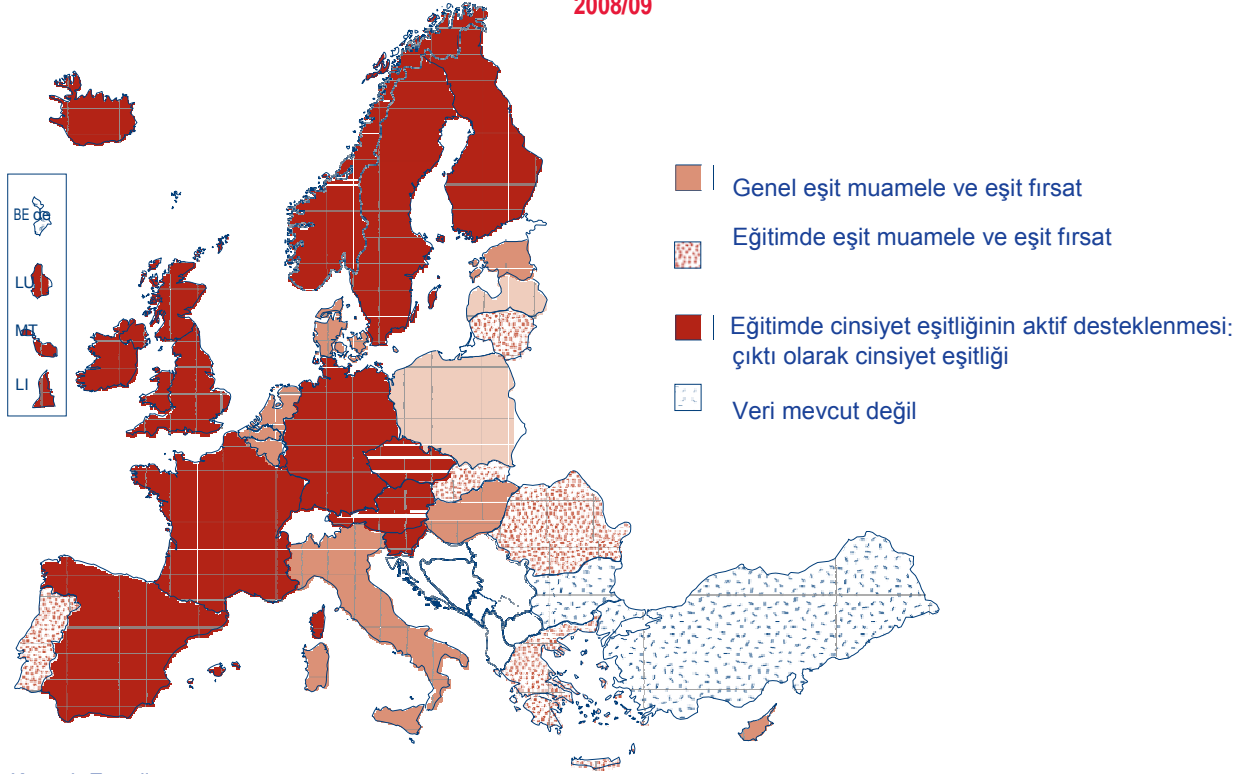
İkinci olarak **Slovenya'da**, eğitim yasası sadece eşit muamele ve eşit fırsatları içerirken, Slovenya eğitim sisteminin temel ilkelerini ihtiva eden 1996 Eğitim üzerine Beyaz Kitap odağı 'formel haklar ve eşit fırsatlardan' eğitimle gelen önceliklerin oluşturulması ve önemli haklara doğru değiştirmiştir.

Üçüncü olarak, **Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve İskoçya)**, Cinsiyet Eşitliği Gücü tüm eğitim kurumlarının 'cinsiyet eşitliğini desteklemesi ve bu konuda harekete geçmesini' gerektirir (bkz ileriki bölümler). **Kuzey İrlanda'da** cinsiyeti içeren **ve dokuz temelde fırsat eşitliğini destekleyen benzer bir** Eşitlik Gücü bulunmaktadır.

Dördüncü olarak, **İsveç ve Norveç'te**, cinsiyet eşitliği hedefi sadece temel eğitim yasasında değil aynı zamanda da okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar olan müfredatta yer alır.

Son olarak da, yasaların cinsiyet açısından revizyonu özellikle **İrlanda, İspanya, Fransa, Finlandiya, İsveç ve İzlanda'da vurgulanmaktadır.**

Şekil 3.1: Eğitimde cinsiyet eşitliği için yasal çerçeve türleri, 2008/09



Kaynak: Eurydice.

#### **Ek notlar**

**Almanya:** Länderler arasında yasal çerçeveler değişiklik gösterir.

**Kıbrıs:** Cinsiyet eşitliği mevcut eğitim sisteminde hedef olarak ifade edilmese de, ileride eğitim sistemi reformunda, cinsiyet boyutunun yeni kamu okulları müfredatına entegre edilmesi planlanmaktadır (Aralık 2008'de öneri kabul edilmiştir).

**İrlanda:** Veri ulusal seviyede doğrulanmamıştır.

**Macaristan:** Yükseköğretim Yasası kadınların karar verme mekanizmalarında temsil edilmesinin altını çizmesine rağmen, genel eşit muamele ve eşit fırsatlar modelindeki ülkeyi dahil etmek daha doğru olacaktır çünkü ne Kamu Eğitimi Yasasında ne de Yükseköğretim Yasasında kadın ve erkeklerin eşit muamelesine ilişkin açık ve net bir referans yoktur.

**Letonya, Polonya ve Portekiz:** İş Kanununda sadece maddeler vardır; eşit muamele ve eşit fırsatlara özgü yasa yoktur.

Yasal çerçevedeki bu farklılıklar eğitimde cinsiyet eşitliğinin nasıl ele alındığı ve farklı yollarla şekillendiğini gösterirken, bu çerçeveler Avrupa ülkelerinin eğitimde eşitlik politikaları yönelimlerini göstermez. Fakat yasal çerçeveler cinsiyet eşitliği politikalarını iki açıdan etkilemektedir. Olumsuz olarak, yasalar cinsiyet eşitliği kavramlarını değiştirebilir ve hatta anlamsız hale getirebilir ki bu da politika hareketlerini engeller (Stratigaki, 2004). Bu anlamda, yasal maddelerde cinsiyet eşitliği çerçeveleri 'gerekçe' olarak kullanılabilir (Stratigaki 2004, s. 36). Olumlu olarak da çerçeveler eğitimde cinsiyet eşitliğini gündeme getirme potansiyeline sahiptir. Cinsiyet eşitliği referansları politik taahhütü ifade eder, olmadığı durumda ise konuya olan ilginin azlığını gösterir.

Potansiyel araçlarla yasal çerçevelerin politikayı etkilemesi genelde cinsiyet eşitlikleri politikası geliştiren ya da bazı tedbirler uygulayan **hükümetler için gereklilikleri** (merkezi ya da bölgesel) içerir. İspanya'da, örneğin, yasal çerçeveye bağlı olarak, eşitlik planları Özerk Topuluklarca geliştirilir.

Bazı ülkelerde, eşit muamele ve eşit fırsatlarla ilgili çerçeve yasaları **eğitim kurumlarının kendi cinsiyet eşitlik politikalarını** oluşturmaları için gereklilikleri tanımlar.

**Belçika Flaman Topluluğunda** cinsiyet eşitliği politikası geliştirmek hükümetin bu süreci kolaylaştırabilmesine rağmen okulların sorumluluğundadır.

**Litvanya'da** Eşit Fırsatlar Kanunu eğitim kurumlarının görev yetileri kapsamında, müfredat ve ders kitaplarının erkek kadın ayrımı yapmayacağını garantiler.

**Finlandiya'da** cinsiyet eşitliği lise ve yükseköğrenim seviyesindeki eğitim kurumlarını okulda çalışma alanı olarak eşitlik konularını desteklemek için eşitlik planı yapmaya zorlar.

**İsveç'te** eğitim sağlayıcılar cinsiyeti de kapsayan tüm ayrımcılık konularında eşit muamele politikası oluşturmak zorundadırlar. Eğitim sağlayıcıları bu yükümlülükleri yapmak zorundadır, aksi takdirde ceza ödemek zorunda kalırlar.

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve İskoçya)**, 2006 Eşitlik Yasası tüm kamu yetkililerine (hükümet müdürlükleri, yerel yetkililer ve okulları da içeren) kadın ve erkeklere eşitlik fırsatı verecek görevler verir. Bu görev ise 2007'de yürürlüğe giren Cinsiyet Eşitliği Yasasıdır.

**Kuzey İrlanda'da** 1998 Kuzey İrlanda Yasası eşitliği desteklemek için kamu organlarına cinsiyeti de içeren dokuz ilkeli bir görev verir.

Yasal model ayrıca eğitimde cinsiyet eşitliği politikalarının gelişimi için temel sorumluluğun nerede olabileceğine dair güzel bir gösterge sunar. Genelde, ilk iki modelde, cinsiyet eşitliği fırsatları için genel yetkili –Refah ve Sosyal İşler Bakanlığında yer alan– eğitimde cinsiyetle ilgili politikalar geliştirmek için daha fazla sorumluluk sahibidir. İstisnalar ise Kıbrıs ve Hollandadır, buralarda ise eğitim bakanlıkları bu tür politikaları geliştirmek için en büyük role sahiptir. Diğer taraftan, üçüncü modelde ise, eğitimde cinsiyet eşitliği önceliklerini oluşturmak eğitim bakanlığının sorumluluğundadır. Ancak, cinsiyet konusunu normalleştirme stratejilerini uygulayan ülkeler eğitim bakanlıkları ile cinsiyet eşitliği yetkilileri arasında koordinasyon mekanizmaları geliştirirler (bkz. 3.3. kısım). Ayrıca, bazı ülkelerde, bazı bakanlıklar veya yetkililer (örn. sağlık bakanlıkları) ayrıntılı projelerin olduğu politika yapma sürecinde yer alırlar.

### 3.2. İlk ve ortaöğretimde cinsiyet eşitliği politikalarının temel amaçları

Birkaç istisna dışında tüm Avrupa ülkelerinin – ya da en azından planlarında – eğitimde cinsiyet eşitliği politikaları vardır. İlk ve ortaöğretimde bu tür politikaları olmayan ülkeler Estonya, İtalya, Macaristan, Polonya ve Slovakya'dır. Estonya'da, sadece eşit muamele maddeleri eğitim alanında geçerlidir. İtalya'da, cinsiyet eşitliğiyle ilgilenen okul ve öğretmen girişimleri bölgesel ya da yerel yetkililerce yürürlüğe girer. Macaristan'da, eğitimde cinsiyet eşitliği politikalarının gelişimi ulusal düzeyde cinsiyeti normalleştirme stratejik planı çerçevesinde sosyal işler bakanlığınca teşvik edilir. Aynı şekilde, Polonya ve Slovakya'da, sosyal ilişkiler bakanlıkları cinsiyet eşitliği politikalarından sorumludur.

Daha sonraki paragraflarda ilk ve ortaöğretimde cinsiyet eşitliği politikalarının temel amaçları yer almaktadır. Yükseköğretimde cinsiyet eşitliği politikaları Bölüm 8'de tartışılmaktadır.

Eğitim, çocukları ve gençleri sosyalleştirmenin önemli bir aracıdır; cinsiyet eşitliğine ulaşmada politikalar oluşturmada çok etkilidir. Sonuç olarak, eğitimde cinsiyet eşitliği politikaları oluşturmanın **temel amacı geleneksel cinsiyet rolleri ve stereotiplerle** mücadele etmektir. Bu öncelik, eğitimde cinsiyet eşitliği politikaları olan her ülkede geçerlidir. Örneğin, İspanya'da eğitim sisteminin cinsiyet rolleri stereotipleri ve davranışlarla tutumları değiştirme konularına katkı sağlaması beklenmektedir. Eğitim Yasasının temel hedefleri temel hak ve özgürlüklerin desteklenmesi, kadınlarla erkekler arasında etkili bir eşitlik, cinsel çeşitliliğin tanınması ve cinsiyete dayalı tutumları ortadan kaldıracak eşitsizliklerin kritik incelenmesini içerir. İsveç'te, okullar geleneksel cinsiyet rollerin etkisini azaltmaktan ve cinsel kimliklerinden bağımsız olarak öğrencilere beceri ve ilgilerini geliştirme fırsatını tanımaktan sorumludur.

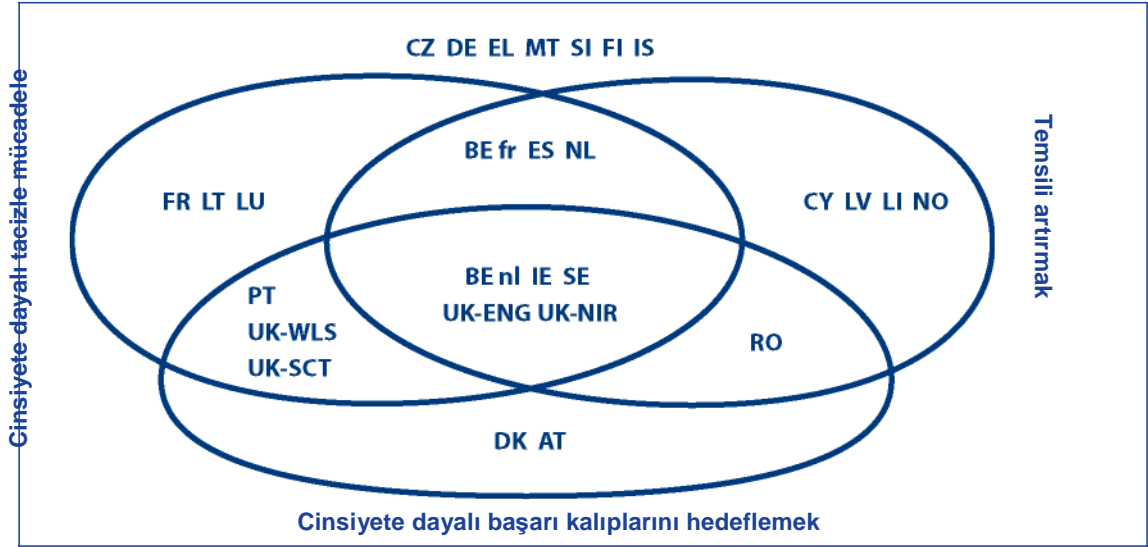
Uygun ve cinsiyete duyarlı müfredat oluşturmanın yanı sıra, bu bağlamda ortak politika aracı öğrencilere özellikle de kızlara rehberlik etmek, onlara özgün mesleki eğitim ya da yükseköğretim çalışma alanları seçmeye teşvik etmektir (bkz. Bölüm 4 ve 8). Eğitimde cinsiyetle ilgili engelleri kaldıracak rehberlik sunmak başarı seviyelerini artırmak ve başarıda farklılıkları azaltmak için bir araç olarak görülebilir (bkz. Bölüm 5).

Birçok ülke geleneksel cinsiyet rolleri ve stereotipleri değiştirmek için merkezi eğitim desteği gibi ek tedbirler uygulamakta ya da bu tür tedbirlerin uygulanması planlanmaktadır. Bu pedagojik denetim ya da yürütme araçları cinsiyete duyarlı yönerge ya da (merkezi destekli) projeler ve/ya okul kitapları ve ders materyallerinin revizyonunu kapsar. Öğretmen eğitimi ya da eğitim materyallerinin kullanımına ilişkin hükümetler katı yönergeler oluşturmak istemeseler de, belli başlı projeleri ya da cinsiyete duyarlı kitapların yayınlanmasını –maddi olarak ya da başka şekillerde- destekleyebilirler (daha fazla bilgi ve örnekler için, bkz. Bölüm 4 ve 7). Kıbrıs, Litvanya, Portekiz, Romanya ve Finlandiya'da merkezi destek tedbirleri planlanmış ancak yürürlüğe henüz konmamıştır.

Bu temel eğitim politikaları sorunlarının yanı sıra, ülkelerin çoğunda eğitimde cinsiyet eşitliği konusunda ek politika öncelikleri ve tedbirleri mevcuttur. Üç önemli öncelik alanı gruplanabilir. Birincisi, okuldaki **cinsiyete dayalı tacizle** mücadele etmek amacıyla gizli müfredat ve okul iklimine odaklanan politikalar ki bu durumda tedbirler cinsiyetten bağımsız değildir, özellikle cinsiyete dayalı şiddet, taciz ya da kabadayılığı hedef alır (bkz. Bölüm 4). Diğer bir politika önceliği ise eğitim sektöründe **kadınların karar verme mekanizmalarındaki temsiline** artırılmasına yöneliktir. Politika araçları arasında, örneğin, kadın zümre başkanlarının ve teftiş ya da düzenleme organlarındaki kadınların sayılarının artırılmasına yönelik tedbirler yer almaktadır (bkz. Bölüm 7). Son olarak da, sınırlı sayıda ülke **cinsiyete dayalı başarı kalıplarının** etkisini azaltma hedefini ortaya koymuştur. Bölüm 1'de de görüldüğü gibi, bazı ülkelerde erkeklerin başarısızlığı ilgi odağı olmuştur. Sonuç olarak, mevcut projeler genelde erkekleri nadiren de kızları hedef alır. Buna ek olarak, az sayıda ülke göçmen erkekler ya da Romen kızlar gibi dezavantajlı gruplarla ilgilenir (örnekler için, bkz. Bölüm 5).

Şekil 3.2 Avrupa ülkelerinde hangi önceliklerin olduğunu gösterir. Bir ülke sadece bu öncelikleri kağıt üzerinde (örn. hükümet stratejilerinde, eylem planlarında ya da kalkınma planlarında) tasarlasa henüz yürürlüğe koymamışlarsa bile, bu kategoride yer alabilir. Örneğin, karar verme organlarında kadınların temsildeki sayısını artırma ya da eğitim yönetiminde cinsiyet dengesini sağlama Kıbrıs ve Romanya'da henüz uygulanmasa da ulusal stratejilerin bir parçasıdır. Danimarka'da 2009'de kabul edilen bir eylem planıyla erkek ve kadınlar ile Danimarka'daki diğer etnik kökenliler arasındaki cinsiyete dayalı engelleri kaldırmak için yeni projeler başlatılmıştır. Portekiz'de mevcut eşitlik planı, şiddeti önlemek ve günlük okul hayatına her iki cinsiyeti de katmayı garantilemek amacıyla cinsiyet eşitliği perspektifini okul ve diğer eğitim kurumlarının örgütsel işleyişine entegre etme amacını kapsar.

**Şekil 3.2: İlk ve ortaöğretimde cinsiyet rolleri ve stereotiplerle mücadeleyi amaçlayan cinsiyet eşitliği politikaları, 2008/09**



Eğitimde cinsiyet eşitliği politikasına fazla yer vermeyen ülkeler: EE, IT, HU, PL, SK

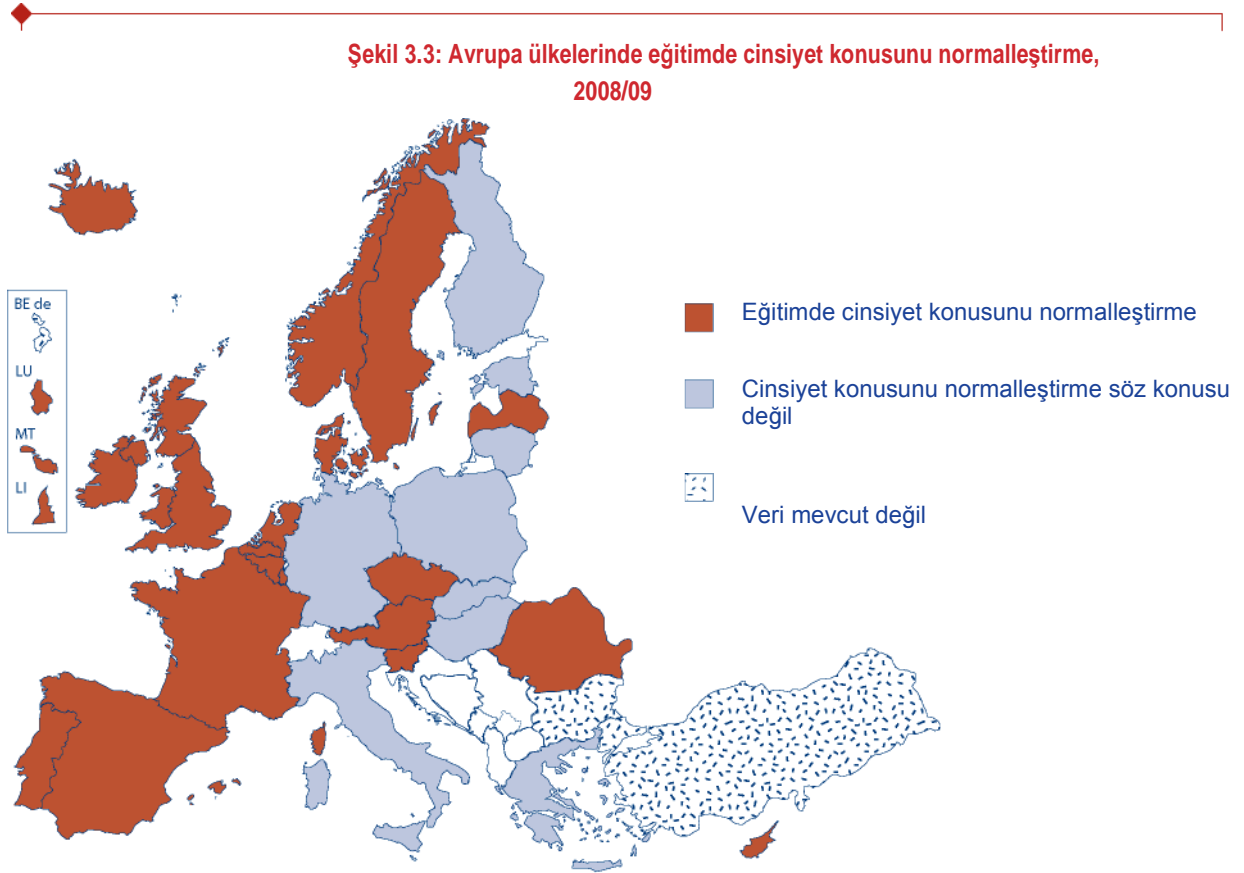
Kaynak: Eurydice.

**Ek not**

**İrlanda:** Bilgi ulusal seviyede doğrulanmadı.

### 3.3. Cinsiyet konusunu normalleştirme ve cinsiyet eşitliği politikalarını denetleme

Avrupa Birliği'nin cinsiyet konusunu normalleştirmeyi kısmen de olsa desteklemesinden dolayı, bu kavram neredeyse tüm Avrupa ülkelerinin politika belgelerinde yer alır. Bu da en azından politik retorikte yer aldığını gösterir (bkz. Şekil 3.3). Cinsiyet konusunu normalleştirme stratejisi 'politika süreçlerinin (yeniden) organizasyonu, geliştirilmesi ve değerlendirilmesini, politika yapımında normalde yer alan tüm aşamalarda ve seviyelerde cinsiyet eşitliği perspektifinin dahil edilmesini' içerir (Avrupa Konseyi, 2007). Bu durumda, cinsiyet konusunu normalleştirme politika önceliği değil, politika yaparken ve tedbirleri uygularken göz önüne alınması gereken cinsiyet eşitliğinin genel hedefi olduğundan emin olmanın bir yoludur. Bu şekilde, bu strateji sadece politik araçların gelişimiyle değil ayrıca uygulanması, denetlenmesi ve değerlendirilmesiyle de ilgilidir. Bu bölüm cinsiyet konusunu normalleştirme stratejilerin eğitimde nasıl uygulandığını inceler.



Kaynak: Eurydice.

#### **Ek notlar**

**Estonya:** Cinsiyet konusunun normalleştirilmesi sadece uluslararası projelerde söz konusudur.

**İrlanda:** Bilgi ulusal seviyede doğrulanmadı.

**Kıbrıs:** Cinsiyet konusunu normalleştirme mevcut eğitim politikalarına dahil edilmediğinde, mevcut cinsiyet eşitliği eylem planının temel hedeflerinden birisidir.

**Portekiz:** Cinsiyet normalleştirilmesi zayıf denmektedir.

Politik belgelerde cinsiyet konusunu normalleştirme ilkesini kullanmanın yanı sıra, bazı ülkeler somut bir cinsiyet konusunu normalleştirme uygulamasına özel önem vermektedirler.

**Belçika Flaman Topluluğunda**, 2008'de kabul edilen Flaman Eşit Fırsatlar ve Ayrımcılık Karşıtı Yasa, cinsiyet konusunu normalleştirmeyi de içerir ve Flaman hükümetiyle koordinasyon mekanizmasını da oluşturur. Bu yolla, her politik alan kendi cinsiyet eylem planına sahip olur.

**İspanya'da**, cinsiyet konusunu normalleştirme eşitlik politikalarının temel ilkelerindedir. Bu çerçevede her bakanlıkta Cinsiyet Eşitliği Birimleri bulunmaktadır.

**Fransa'da** cinsiyet eşitliği bütünlük yaklaşımı kavramı, ulusal bakanlıklar arası yürütme komitesince idare edilen 'Kültür'lerin gelişim ve uygulamasına dahil edilmiştir.

**İsveç'te** stratejik bir yaklaşım olarak cinsiyet konusunu normalleştirme, cinsiyet eşitliği konusunun tek başına değil de tüm konularda yer alacak şekilde olması gerektiği ilkesini içeren okul müfredatında yer almıştır.

**İrlanda'da** Eğitim Yasasının kabulü ve 2000-2006 Ulusal Kalkınma Planı (NDP) uygulamasının ardından, Eğitim ve Bilim Müdürlüğü eğitim sisteminde cinsiyet eşitliğinin desteklenmesinde cinsiyet konusunu normalleştirme stratejisini benimsemişlerdir. NDP, plan kapsamındaki tüm politika ve programların kadın erkek fırsat eşitliği ilkesini benimsemesini şart koymuştur. Dolayısıyla, bu ilkenin tüm politikalarda varlığı seçenek değil zorunluluk olmuştur. Tek tek okullarda ise Eğitim ve Bilim Müdürlüğü Müfettişliği ilk ve ilköğretim sonrası okullar için yasal ve politik şartları içeren bir kaynak oluşturmuşlardır.

**Letonya'da** cinsiyet konusunu normalleştirme yaklaşımı, kadın erkek eşitsizliği problemlerini çözmek için cinsiyet eşitliği hedefleyen ayrı maddeler yerine seçilmiştir. Böylece, cinsiyet eşitliği ilkeleri ve kuralları politika yapımında her seviyede uygulanmak durumundadır.

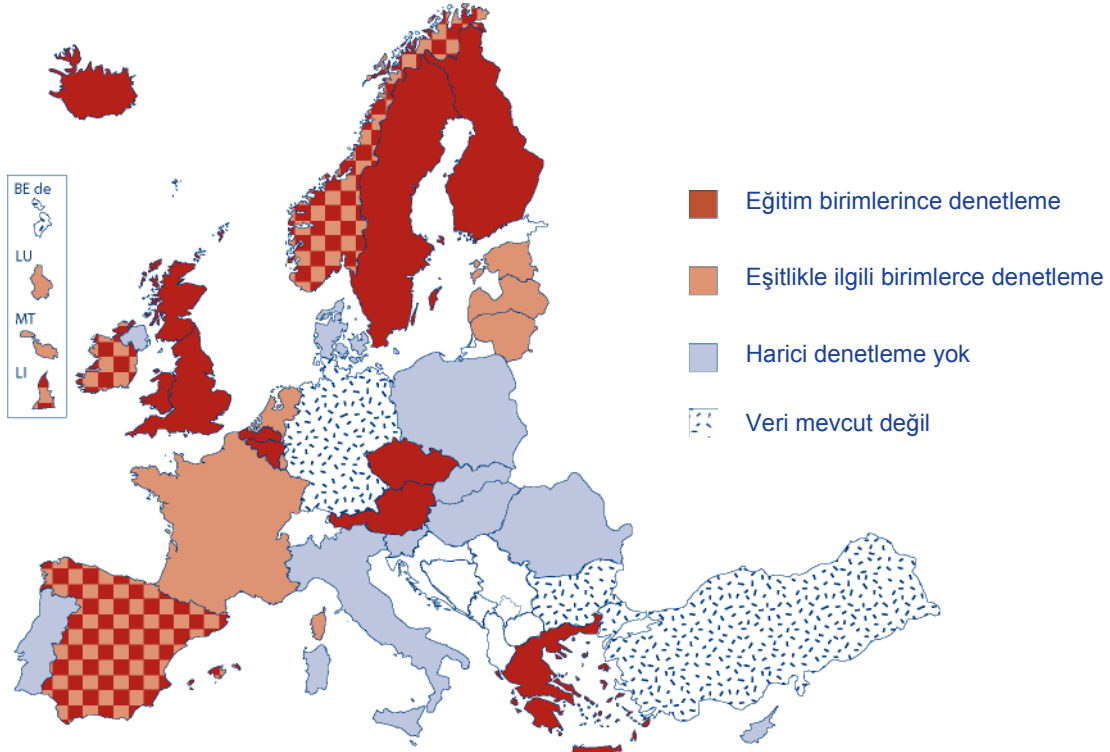
**Avusturya'da** bakanlıklar arası Cinsiyet Konusunu Normalleştirme Komitesi ve Ulusal Kalkınma Planının (Aktionsplan) oluşturulmasına ek olarak, okul seviyesinde cinsiyet konusunun normalleştirme uygulamasını destekleyen üç pilot proje yürütülmektedir. İlk pilot proje 2001/02 tarihinde cinsiyete duyarlı koşullara ve sınıftaki davranışlara odaklanmıştır. Pilot çalışma sonuçlarına bakılarak, 2003 yılında ek bir proje başlatılmıştır. Bu ikinci proje tek tek okullara yönelik destekleyici tedbirler sunarak okullar arası bağlantıları teşvik etmiştir. Bunun ardından, 2007/08 okul yılında Cinsiyet Becerileri Okulları (GeKoS) 24 okulda cinsiyetle ilgili konularda bilinç artırmak, cinsiyetle ilgili mevcut pratik bilgileri artırmak ve ilgili projelere katılımı teşvik etmek için kurulmuştur.

Cinsiyet eşitliği politikaları uygulamalarının **denetlemesine** ilişkin olarak da Avrupa ülkeleri iki temel kanala odaklanır. Öncelikle, bu denetleme mekanizmaları genel cinsiyet eşitliği işleyişiyle ilişkilendirilebilir. Bir başka deyişle, genelde okullardaki cinsiyet eşitliği politikalarının uygulamasının denetimi eşit fırsat yetkililerinin sorumluluğudur. Örneğin Fransa'da her bir bölgesel yetkili birimde Kızlar ve Erkekler için Eşit Fırsatlar Misyonu (*Mission académique pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons*) ve Kadın Hakları ve Eşitliği Bölgesel Delegasyonu (*Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité*) okullardaki uygulamayı denetler ve değerlendirir. İkinci olarak da, denetleme eğitim bakanlıklarının ya da ilgili okul müfettişlerinin sorumluluğu olabilir. Örneğin, Belçika Flaman Topluluğunda okul müfettişleri müfredata ilişkin hedeflerini –cinsiyet eşitliği gibi- okullarda denetler ve okulların konuyu etkili bir biçimde ele alıp almadıklarını değerlendirir.



Şekil 3.4 hangi ülkelerin mevcut kanallara başvurduğunu, dört ülkenin cinsiyet eşitliği politikalarını okullarında çok yönlü denetlediğini ortaya koyarak gösterir. Örneğin İrlanda'da eğitimde cinsiyet eşitliği politikaları genelde Ulusal Kalkınma Planı ve Ulusal Kadın Stratejisi uygulamasından sorumlu komitelerce denetlenip değerlendirildiğinden, okullarda cinsiyet konusunu normalleştirme denetimi Eğitim Müdürlüğü Müfettişliğince yapılmaktadır.

Şekil 3.4: Eğitimde cinsiyet eşitliği politikalarının uygulanmasının denetlenmesi için kanallar, 2008/09



Kaynak: Eurydice.

#### **Ek notlar**

**İrlanda:** Bilgi ulusal seviyede doğrulanmadı.

**Birleşik Krallık:** Kamu kurumları cinsiyet eşitliğiyle ilgili politikalarının etkisini denetleyen sistemler kuralıdır.

\*

\* \*

Özet olarak, Avrupa ülkelerinin çoğu eğitimde cinsiyet eşitsizlikleriyle ilgilenmektedir. Ancak, yasal ve politik çerçevelerin boyutu politikası olmayan ülkelerden sorunları kapsamlı şekilde ele alanlara kadar geniş bir yelpazede değişiklik göstermektedir. Ayrıca, ülkeler çeşitli politik araçlar kullansa da daha genel stratejilerde eksiklik vardır. Özelde ise, kadın ve erkekler için eşit fırsatlar yaratma hedefi neredeyse her yerde olsa da, az sayıda ülke çıktıkları boyutunda cinsiyet eşitliğine ulaşmayı hedeflediklerini açıkça ifade etmiştir ya da eğitimde cinsiyet konusunu normalleştirmeyi başarabilmiştir. Geleneksel cinsiyet rolleri ve stereotiplerle mücadeledeki potansiyel politik tedbirler listesi uzun olsa da, sınırlı sayıda ülke bunları eyleme koymuştur. İlerleyen bölümlerde Avrupa ülkelerinin eğitimde cinsiyet eşitsizliklerini hedefleyen amaçlarıyla ilgili nasıl somut politik tedbirler aldıkları gösterilecektir.

## BÖLÜM 4: CİNSİYET EŞİTLİĞİ VE OKUL ÖRGÜTÜ: MÜFREDAT, REHBERLİK VE OKUL İKLİMİ

Bu bölüm okul örgütünün çeşitli yönlerini cinsiyet açısından ele alır. 4.1. Kısım cinsiyetle ilgili konuların resmi müfredatta ne derece yer aldığını göstermeyi ve farklı Avrupa ülkelerinde okullar ve öğretmenler için cinsiyete duyarlı öğretim materyallerinin sağlanıp sağlanmadığını da kapsayan bu konulara nasıl yaklaşıldığına dair bilgi vermeyi amaçlar. Müfredatta cinsellik eğitimi ve kişisel ilişkilere dair yer verilip verilmemesi konuları da tartışılacaktır. 4.2.Kısım Avrupa ülkelerinde cinsiyete duyarlı mesleki rehberliğin herhangi bir çeşidinin olup olmadığına da değinilmektedir. 4.3. Kısım ders kitabı ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde cinsiyet perspektifinin ne derece göz önünde bulundurulduğu da incelenmektedir. Son olarak da, 4.4 ve 4.5 Kısımlar Avrupa ülkelerinin okul iklimi ve cinsiyet eşitliğinin desteklenmesinde ailelerin yer almasına nasıl yaklaşıtları ele alınmaktadır.

### 4.1. Müfredatta cinsiyet konusu

Ülkelerin çoğu müfredatlarında cinsiyet konusunu göz önünde bulundurduklarını rapor etmişlerdir. Cinsiyet perspektifinin müfredatta nasıl ve ne derece yer aldığı ise bir ülkeden diğerine değişiklik göstermektedir. Bu ayrıca okullarda alınan kararlara ve de öğretmenlere de bağlıdır. Cinsiyetle ilgili ulusal eğitim politikalarının söz konusu olduğu yerlerde bu konular da önem arz eder.

Bölüm 3'te de bahsedildiği gibi, cinsiyet eşitliği bazı ülkelerde müfredatın en önemli ilkesidir. Bu, cinsiyet perspektifinin tüm müfredata yayılması ve tüm konularda göz önünde bulundurulması gerektiği anlamında gelir. Bu durum özellikle Malta, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Lihtenştayn ve Norveç için geçerlidir.

**Malta** Ulusal Asgari Müfredatına göre, 'cinsiyet eşitliği belli bir konuyu öğretir ya da okulların tek başına ele alabileceği bir konu değildir. Eşitlik, öğretmenlerin belli bir bağlam içerisinde belli bir konuda geliştirebilecekleri, önyargılarla yüzleşen ve cinsiyeti kapsayıcı alternatifleri destekleyen disiplinler arası bir tema olmalıdır'.

Ancak cinsiyet perspektifinin en önemli ilke olarak ifade edilmediği ülkeler de cinsiyeti dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet genelde konuların içinde ya da sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi, ahlak bilgisi, tarih, dil veya ev ekonomisi gibi müfredat temalarda yer alır.

**İspanya'da** temel eğitim müfredatı vatandaşlık eğitimiyle ilgili şu konuları ele alır: cinsiyet farklılıklarının tanınması; kadın-erkek arasındaki eşitsizliklerin tanımlanması; aile, sosyal çevre ve işyerinde kadın ve erkekler için eşit haklar verilmesinin desteklenmesi. Ortaöğretim seviyesinde ise, sosyal ve cinsel ayrımların kritik değerlendirmesi, cinsel önyargılar ve kadınların yoksulluğu konuları yer almaktadır.

**Fransa'da** 'okullaşma sonunda bilmen gereken her şey' temel bilgisine göre, ilköğretimde öğrencilerin edinmesi gereken sosyal ve kentsel becerilerin tümünde 'karşı cins için saygı' yer almalıdır. Bireylerin kendi düşüncelerini nasıl oluşturmaları ve şekillendirmeleri (duygusal bağlılığın etkisine ilişkin bilinç, önyargı ya da stereotipler) gerektiğini bilmeleri gereklidir.

Tarih izlencesi de stereotiplerle mücadele ve kızlarla erkekler arasında eşitliği destekleme konusuna büyük katkı sağlar.

Birçok ülkede okullar zorunlu asgari müfredat veya ortak oluşturulmuş hedeflerin ötesinde müfredat içeriğini belirlemede önemli ölçüde özerkliğe sahiptir (bkz. Eurydice, 2008b). Bu durumlarda, öğretmenler ve müdür cinsiyet perspektifinin ne derece var olacağını belirlemede önemli rol oynarlar.

Belçika (Fransız Topluluğu), Estonya, İtalya, Letonya, Macaristan, Polonya, Portekiz, Romanya veya Slovenya'da (okul öncesi eğitim dışında) cinsiyete ilişkin konular müfredatın açık hedeflerinden biri değildir. Kıbrıs'ta cinsiyet boyutu yenilenen okul müfredatının parametrelerinden biri olacaktır.

Cinsiyet konu olarak müfredatlarda genelde yer alsa da sınıf yönetimi aracı olarak **cinsiyete duyarlı öğretim**, görünürde Avrupa ülkelerinin yaklaşık üçte birinde uygulanmaktadır ve okul ve/ya öğretmenler için yönetmelikler çok yaygın değildir. Her zaman hükümet birimlerince değil de var oldukları yerlerde STK'lar tarafından ya da en azından STK'larla işbirliğinde geliştirilirler.

**Belçika Flaman Topluluğu**'nda, bilgilendirici bir cinsiyet politikası uygulamak isteyen okullar için bir el kitabı (Gen-BaSec) oluşturuldu. Atılacak adımlar ve iyi örneklerle eğitimin birçok yönünü kapsayan bu kitap öğretmen-öğrenci etkileşimi ve eğitimcileri daha çok cinsiyete duyarlı hale getirebilecek stratejiler için tavsiyeler sunmaktadır. Diğer bölümler dışında araştırma bulguları, bir oyun ve mevcut araçların dökümü bulunmaktadır (DBO, 2008).

**Çek Cumhuriyeti**'nde 2006'da, STK Açık Toplum, Eğitim Fakültesi öğretmenleri ve öğrencileri için bir el kitabı yayınlamıştır. Kitap, okul hayatının çeşitli alanlarında cinsiyete dayalı stereotiplerin risklerini tanımlamaktadır (Smetáčková, 2006). Bu projeye 'Eğitim uygulamalarında kadın ve erkekler için eşit fırsatlar', el kitabı ilk ve ortaöğretimdeki öğretmenler için ve 'Cinsiyete duyarlı Eğitim: Nereden Başlamalı?' 2007'de yayınlanmıştır (Babanová & Miškolci, 2007). Bu proje Avrupa Sosyal Fonu ve ülke bütçesinden destek almıştır. Bu yayınlara çevrimiçi erişilebilir.

**Danimarka**'daki Cinsiyet Eşitliği Bakanı 2008 yılında kreşlerde cinsiyet konusuyla ilgili bir rehber hazırlamıştır.

**İrlanda**'da da okullar için hazırlanan kaynak kitapçıklarda (Eşit Tedbirler ve e-Kalite Tedbirleri), hem kızların hem de erkeklerin perspektifleri, ilgileri ve deneyimlerini tüm konulara nasıl dahil edeceğini gösteren model dersler de yer almıştır.

**İtalya**'da 2008 yılında Eşit Fırsatlar Bakanı, cinsiyet farklılıklarıyla ilgili öğrenme modülleri sunan lise seviyesindeki okulların sunduğu projeler için maddi kaynak fırsatlarını duyurmuştur. İtalyan Kadın Tarihçiler Birliği (*Società Italiana delle Storiche*) tarih dersini cinsiyet perspektifiyle anlatma önerileri sunmuştur.

**Litvanya**'nın güncellenmiş ilk ve ortaöğretim Müfredat Çerçevesi (2008) yazma becerisini geliştirmede 'kız ve erkeklerin ilgililerine uygun konu ve çalışmaların yapılmasının önemli olduğunu' öne sürer, okuryazarlık için ise 'öğretmenler öğrenciler tarafından önerilen metinler de dahil olmak üzere, cinsiyete uygun okuma ihtiyaçlarını göz önünde bulundurulmalıdır' ifadesi yer alır.

**Avusturya**'da cinsiyete duyarlı eğitim sağlamak üzere öğretmenler için 'Kadın ve erkek arasında eşitliğe dayalı eğitim' ilkesini uygulamak için geliştirilmiş bazı broşürler ve materyaller hazırlanmıştır.

**Polonya**'da 'Kızlar için' Derneği okulda, özellikle de ortaöğretim ve lise türü okullarda, eşitlik ilkesine ilişkin konulara değinmek için öğretmenlere eğitim materyalleri hazırlamıştır. Eşitlik konularını tartışan ve gençler için ders örnekleri öneren 'Eşit Okul–Ayrımcılık yapmayan eğitim' el kitabı Ocak 2008'de yayınlanmıştır. Öğretmenler için bilgi, öneri, kurallar ve alıştırmaya içeren bu el kitabında cinsiyet eşitliği ve cinsiyete ilişkin ayrımcılıkla mücadele konuları yer alır.

**Romanya**'da 'Eğitimde Cinsiyet Boyutu' projesi Eğitim Bilimi Enstitüsü ve UNICEF Romanya işbirliğinde yürütülmektedir. Bu bağlamda, 2006 yılında rehberler basılmış ve çevrimiçi hazır hale getirilmiştir. Yerel seviyede yeni öğretim metotları eğitimini düzenleyen müfettişlerin eğitim programında kullanılmaktadır. Buna ek olarak, öğretmenler bir dizi kendi kendini değerlendirme ve eğitim kurumlarının cinsiyet açısından değerlendirmesi için araçları sunan ve ayrıca cinsiyet açısından okul kitaplarının değerlendirilmesi göstergesi olan 'Eğitimde Cinsiyet Boyutu Kitapçığını' ellerinin altında hazırda bulundurmaktadırlar. Bu kitapçık aynı zamanda beraberinde eğitimde cinsiyete ilişkin temel kavramları tanımlarıyla veren bir sözlük de sunar.

**İsveç**'te, okullardaki cinsiyet eşitliği için yeni atanan komite seminerler düzenleyerek bunların sonuçlarını, özellikle de okullardaki geleneksel cinsiyet kalıplarını ve cinsiyet rollerini ortadan kaldırmak için kullanılabilir metotlarla ilgili bulguları yayar.

**Finlandiya**'da liseler için gerekli cinsiyet eşitliği planlarını yazmak için yeni rehber kitap, planın nasıl hazırlanacağını ve öğretim metotları geliştirmenin ve her iki cinsiyet için de yararlı olacak öğrenme ortamları yaratmanın önemini vurgular.

**Birleşik Krallık**'ta (İngiltere), Eşitlik ve İnsan Hakları Komisyonu (EHRC) Cinsiyet Eşitliği Yasasının nasıl uygulanacağına dair rehberlik eder. Bu rehber stereotiplerle mücadele eylemlerinin müfredatın da ötesinde, özellikle de kariyer eğitiminde, işe ilişkin öğrenmede, vatandaşlık ile ilk ve ortaöğretimde soyal ve sağlık eğitiminde uygulanması gerektiğini tavsiye eder. **Kuzey İrlanda**'da Eşitlik Komisyonu cinsiyete ilişkin engelleri öğretmenlerin ve kariyer planlayıcıların nasıl ortadan kaldıracağına değinir.

**Lihtenştayn**'da Cinsiyet Eşitliği Bürosu, Eğitim Bürosu ile işbirliğiyle 2004 yılında cinsiyetle ilgili öğretim materyali ve (sosyal) rol davranışını yansıtan materyali içeren bir medya paketi hazırlamıştır.

Bazı ülkelerde cinsiyet ve cinsiyet eşitliğini konu ya da disiplinlerarası tema olarak ele alma çabaları vardır. Ancak, cinsiyetle ilgili uygun öğretim metotları ve öğrencilerin ilgi ve öğrenmelerini etkileyecek cinsiyet stereotiplerinin etkisini azaltmada önemli rolü olan kuralların hazırlanmasına daha az ilgi gösterilmiştir.

#### 4.1.1. Cinsellik eğitimi ve kişisel ilişki eğitiminin yeri

Cinsellik eğitimi ve kişisel ilişki eğitimi, cinsel sağlık ve sorumlu cinsel davranış, farklı cinsel yönelmelerin farkındalığı, insan üreme süreci, korunma, hamilelik ve doğum gibi cinselliğin hem biyolojik hem de duygusal boyutlarını içerir. Başkalarına saygı duymayı, anlayış göstermeyi öğretmek ve öğrencilerin yakın ilişkilerde belli başlı sosyal davranışların farkında olması bu konulardan bazılarıdır. Bu yaklaşım sadece sorumlu vatandaş eğitiminin değil aynı zamanda da cinsiyet konularının iyi anlaşılmasının da birer parçasıdır.

Bu iki alan da yaklaşık tüm Avrupa ülkelerinde Belçika (Fransız Topluluğu) ve Kıbrıs dışında müfredatlarda yer almaktadır.

Belçika'nın Fransız Topluluğunda cinsellik eğitimi için ortak bir program yoktur. Ancak okul planında yer alabilir bu da sadece okul için bağlayıcı olur. Kıbrıs'ta cinsellik eğitimi *gymnasium* (14 yaşındaki öğrenciler) 3. yılında pilot program olarak ileride tüm kamu *gymnasialarda* uygulanmak üzere denenmektedir.

Birleşik Krallık'ta (İngiltere), cinsellik ve ilişki eğitimi 2011 yılında ilköğretim müfredatının zorunlu bir parçası olacaktır.

**Şekil 4.1: Müfredatta cinsellik eğitimi ve kişisel ilişki eğitimi, 2008/09**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1			●		●	●	⊕	●	●	●	⊕	●	●		⊕	●	●	●
ISCED 2	⊕	:	●	:	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊕	●	●	●	●
ISCED 3			●		●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	⊕	●	●	●	⊕	●	●	⊕	●	●	⊕	⊕	●	⊕	●	●	●	
ISCED 2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
ISCED 3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

● yer alıyor : veri mevcut değil ⊕ Müfredatta yer almıyor

Kaynak: Eurydice.

#### **Ek notlar**

**İrlanda:** Bilgi ulusal seviyede doğrulanmadı.

**Slovenya:** ISCED 1'de cinsellik eğitimi verilmez, ilişki eğitimi verilir.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS):** Temel seviyede, müfredatta cinsellik eğitimi olup olmayacağına okullar karar verir. Okullar teftiş için cinsellik eğitiminin durumuna ilişkin yazılı belge bulundurmamak zorundadır.

**Birleşik Krallık (NIR):** Bu şekil 2007/08 itibarıyla üç yıllık dönemde yenilenmiş müfredatı yansıtır. Uygulanana kadar, müfredatta cinsellik eğitimi olup olmayacağına okullar karar verir. Okullar teftiş için cinsellik eğitiminin durumuna ilişkin yazılı belge bulundurmamak zorundadır.

Ülkelerin yarısından fazlası, zorunlu olmasa da, müfredatlarında cinsellik eğitimi ve kişisel eğitimi üç seviyede sunarlar (ilk, orta ve lise). Diğer ülkelerde de, konular ISCED 2 ve 3 seviyelerinde ele alınır. Bu konular genelde biyoloji ya da sağlık eğitiminin bir parçası olarak öğretilir. Cinsiyet konusuyla genel anlamda aynı şekilde, cinsellik eğitimi ve kişisel ilişki eğitimi ahlaki ya da sosyal eğitim dersleri ya da müfredat konularına dahil edilerek işlenir. Polonya'da cinsellik eğitimi ortaöğretimde 2009/10 okul yılı itibarıyla ayrı bir konu olarak işlenecektir.

Cinsellik eğitiminin biyolojik boyutuna odaklanmak genelde zorunludur. Birleşik Krallık'ta ailelerin verilen cinsel eğitim derslerinin hepsinden ya da bir bölümünden vazgeçmeleri mümkündür ama bu insan gelişimi ve üreme gibi biyolojik konular için söz konusu değildir. Polonya'da da durum aynıdır.

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere)** 2008 yılında hükümet cinsellik ve ilişki eğitimini ilköğretim müfredatının zorunlu bir parçasını oluşturacağını açıkladı. 2011 itibarıyla uygulanacak bu değişiklik ilkokullarda cinsellik ve ilişki eğitimin kalitesi ve sürekliliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ailelerin çocuklarını cinsellik eğitiminden muaf tutma hakları ki bu az sayıda aile tarafından yapılıyor, aynı kalacaktır ama zorunlu eğitimin son yılındaki 15 yaş grubu için bu durum geçerli olmayacaktır.

Cinsellik eğitimi ve kişisel ilişki eğitimi Avrupa müfredatında kapsamlıca yer almış konulardır. Birçok ülkede müfredat amaçları ya da başarı hedefleri konuyla ilgili olarak çok nettir. Ancak, tam olarak ne öğretildiği kullanılan öğretim materyallerine bağlıdır, çoğu ülkede, okullar/öğretmenler materyallerini kendileri seçerler. Bazı ülkelerde merkezi seviyedeki girişimciler bu konularda belli başlı öğretim materyalleri sağlarlar.

**İrlanda'da** 2009 yılında yayınlanan kaynak materyal, *İlişkiyi Konuşmak, Cinselliği Anlamak* Eğitim ve Bilim Müdürlüğü, Sağlık Hizmeti Yönetimi ve Hamilelik Kriz Ajansı işbirliğinde 15 ila 18 yaşındaki öğrenciler için hazırlanmıştır.

**Fransa'da** cinsellik eğitimi belgesi Bakanlık tarafından öğretmenler için ders materyali olarak taslak haline getirilmiş ve 2008 yılında dağıtılmıştır, bu rehber ortaöğretim ve lisede kullanımdadır.

**Hollanda'da** cinsellik eğitimi ders materyali Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığında alınan destekle temel eğitimdeki öğrenciler için hazırlanmıştır.

**Norveç** Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü öğretmenler için hazırlamakta olduğu rehberde cinsellik eğitiminin müfredata ve iyi örneklerle uygun bir şekilde nasıl planlanıp yürütüleceğini göstermektedir.

Bazı ülkeler (İtalya, Macaristan ve Slovenya) materyal ve metod seçiminde fazla özgür olduklarını, ulusal destek materyalinin yeterli olmadığını ve bu konuların etkili bir biçimde öğretilmediğini ifade etmişlerdir. Cinsellik eğitimi ve kişisel ilişki eğitimiyle ilgili birçok konunun zorunlu olmaması da söz konusudur.

## 4.2. Mesleki rehberlikle geleneksel kariyer seçimleri

Avrupa'da okulu terk edenlerin yönelimleri halen birçok gencin cinsiyet stereotipli kariyer tercihi yaptığını göstermektedir (bkz. Bölüm 8).

Zorunlu eğitimde hatta lisedeki kız ve erkek oranı çoğu ülkede eşittir. Fakat, eğitim programları ve okul türlerini seçme söz konusu olduğunda kızlarla erkekler arasında büyük farklılıklar gözlemlenmektedir. Mesleki yönelmede erkek oranı evrensel olarak daha fazla görülmektedir (bkz. EACEA/Eurydice 2009a, Şekil C9).

Mesleki okullarda meslek ve genel ortaöğretimde konu alanında öğrenci dağılımına bakıldığında geleneksel cinsiyet rollerinin etkisi görülebilir.

**Belçika'da (Flaman Topluluğu)** sanat alanında ortaöğretimde üç öğrenciden yaklaşık ikisi kızdır ve bu eğilim artmaktadır.

**İspanya**'da yayınlanan bir rapora göre orta düzey mesleki eğitimde bazı yönelmeler tamamen kızlara hitap etmektedir, örneğin sağlık, vücut bakımı ve tekstil gibi kadınların %90'dan fazla olduğu sektörler bunlardır. Diğer taraftan erkeklerin %80 oranında olduğu otomotiv, elektronik veya bilgisayar gibi mesleki yönelmeler de söz konusudur (IFIIE & Instituto de la Mujer, 2009).

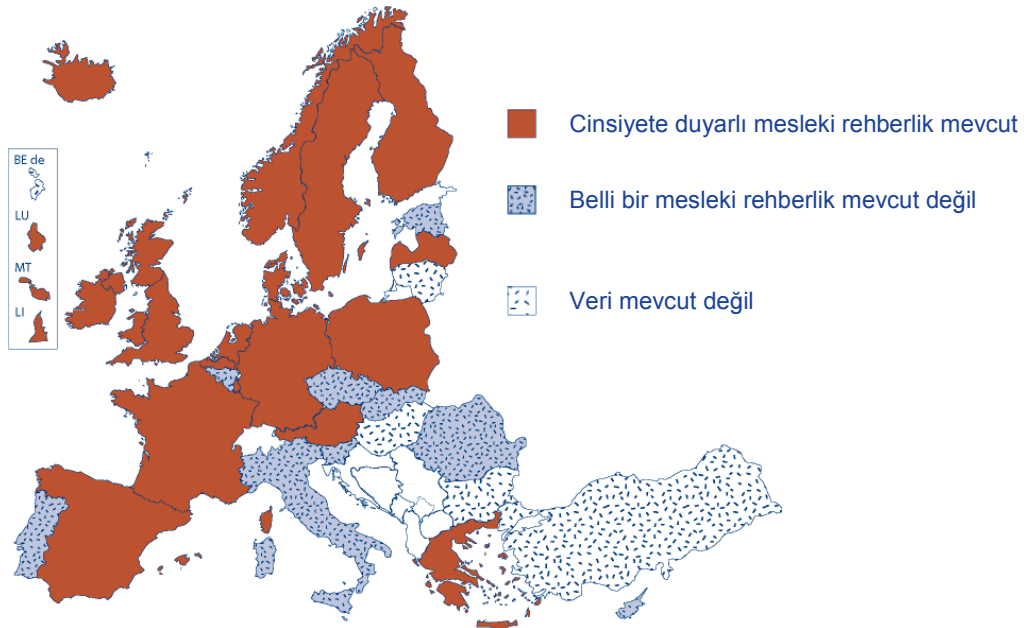
**Fransa**'da, esnek materyaller, sekreteryası/ofis sistemleri, sağlık ve sosyal hizmet ve kuaförlük/güzellik/kişisel hizmetlerde kızların oranı çok yüksektir (yaklaşık %95); diğer taraftan inşaat mühendisliği /inşaat/marangozluk ve mühendislik (mekanik/elektrik/elektronik) gibi alanlarda çok düşüktür (%7'den az). 2000 ile 2007 arasında bu denge gelişmeye başlamıştır ama henüz oldukça yavaştır (DEPP/DVE 2008, s. 39).

**İtalya**'da kızlar akademik ortaöğretim okullarında, özellikle de pedagojik ve sosyal bilimler derslerinde (%85) ve sanat okullarında (%67), erkeklerden daha fazla sayıdadır fakat teknik okullarda erkekler baskındır (%65,8) (2006/07; ISTAT, 2009).

Eşitlik araştırması (SOU, 2005) **İsveç** raporuna göre ISCED 3 seviyedeki derslerin %25'i eşit cinsiyet dengesine sahiptir, örn. erkek ve kadın arasındaki dağılım %40 ila %60 arasındadır. 17 ulusal programdan sadece 3'ünde eşit cinsiyet dağılımı vardır denebilir (öğrencilerin %60'ından fazlası aynı cinsiyetten değildir).

Bu durumda cinsiyetle ilgili kariyer tercihlerine ilişkin mesleki rehberliğe ihtiyaç vardır ve kariyer planlayıcılarının daha fazla cinsiyete duyarlı olması ve okul kültüründe, öğrenciler ve çalışanlardaki stereotiplerle mücadele etmesinin gerekli olduğu tartışılmaktadır.

**Şekil 4.2: Avrupa'da geleneksel kariyer tercihleriyle mesleki rehberlik yoluyla ele alma, 2008/09**



Kaynak: Eurydice.

**Ek not**

**İrlanda:** Bilgi ulusal seviyede doğrulanmadı.



Birçok ülkenin cinsiyet eşitliği politikalarının politik gündeminde olan (bkz. Bölüm3), cinsiyete duyarlı rehberlik Avrupa ülkelerinin sadece yarısında mevcuttur. Diğer ülkelerde ise, genel mesleki rehberlik maddeleri olmasına rağmen, cinsiyet perspektifi dikkate alınmamıştır.

Cinsiyete duyarlı rehberlik ortaöğretim ve lisede mevcuttur; ülkelerin çoğunda mesleki rehberlik konusu da aynı durumdadır (bkz. EACEA/Eurydice, 2009c).

Genelde cinsiyete duyarlı rehberlik girişimleri erkeklerden çok kızları hedef alır. Yürütülen projeler genelde küçük ölçeklidir. Asıl amaç ise geleneksel cinsiyet kalıplarını kırmak ve kızların özellikle teknoloji ve bilimle ilgili meslekler seçmesini sağlamaktır. Bazı ülkeler (Belçika (Flaman Topluluğu), Almanya, Lüksemburg, Avusturya ve Polonya) 'kızlar' için günler düzenlerler, bu günlerde kızlar şirketlere ve araştırma enstitülerine davet edilerek normalde tercih etmeyecekleri teknik işler ve meslekler tanıtılır. Kendilerine giriş koşulları ve/ya çalışma alanlarını eşlik eden danışmanlar aktarır.

**İrlanda**'da bir dizi girişim kızların geleneksel olmayan konuları ve kariyerleri tercih etmelerini desteklemektedir. Öğrencilerin bilim, mühendislik ve teknoloji (SET) kariyer alanlarını seçmeleri için okullarda eylem araştırma projeleri (Kızlarla Teknoloji, Fizik/Kimya Projesi) yürütülmektedir ve bilim, mühendislik ve teknoloji (SET) alanlarında kariyer yapmalarını teşvik eden bir video hazırlanmıştır. Videoda kariyerlerini SET alanlarında yapan genç kadınlarla kariyerlerinin ilginç yönlerinin anlatıldığı röportajlar yapılmıştır. 'eKalite Tedbirleri' adlı DVD'de rehberler ve öğrenciler için bir bölüm yer almaktadır.

**Hollanda**'da kızların teknik eğitimle ilgili meslekler seçmeleri teşvik edilmektedir. *Platform Bèta Techniek* tarafından yürütülen *Meisjes en Techniek* ('kızlar ve teknoloji') programı Eğitim, Kültür ve Bilim bakanlığınca yürütülmekte ve desteklenmektedir. Bu program ortaöğretim ve mesleki okulların %30'unu kapsar.

**Avusturya**'da *MUT! – Mädchen und Technik* ('Cesaret! – Kızlar ve teknoloji') girişimi geleneksel olmayan mesleklerde kadın payının artırılmasını hedefler ve cinsiyete duyarlı mesleki yönlendirmeye odaklanır. MUT özellikle 14 yaş itibarıyla hangi okula gitmek istediklerine karar verme aşamasında olan ya da staja başlamayı planlayan ortaöğretimdeki kızları hedefler.

**İsveç**'te belediyelere ödenen özel ödenek kızların yaz okulunda teknoloji derslerini alıp teknik eğitime yönelmelerini sağlamaktır. Doğal bilimler ve teknolojiyi geniş bir çerçeveden ele alan yaz okulu öncelik taşımaktadır (kültürel, toplumsal, çevresel ve tarihi).

2008-2010 erken çocukluk eğitimi ve bakımı ile temel eğitimde Cinsiyet Eşitliği için **Norveç** Eylem Planı çalışma alanı ve meslek seçiminde, özellikle de mesleki eğitime odaklanma ve kızları bilimle ilgili çalışmalara yönlendirmede dengeyi geliştirmeyi öncelikleri arasına almıştır.

**Fransa**'da *carrefour des metiers* ('kariyer forumu')nda, birçok ikinci kademe okulu Bilgi ve Kariyer Merkezleri işbirliği ve birçok profesyonel ortağın katılımıyla, öğrenciler ve ailelerini bilgilendirmek için bilgilendirme etkinlikleri düzenlemektedirler. Kadınları bilimle ilgili alanlarda kariyer yapmaya ve *grandes écoles*'e girmeye teşvik eden dernekler bu etkinliklere istekle katılırlar.

Dişi rol modellerine ilişkin projeler Belçika (Flaman Topluluğu), İspanya, İrlanda, Malta, Hollanda, İsveç ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) yürütülmektedir.

Diğer taraftan, erkekleri geleneksel olmayan kariyerlere yönlendiren girişimler çok fazla değildir.

**İrlanda**'da 15-18 yaşındaki Eğitim ve Bilim Müdürlüğünce geliştirilen *Exploring Masculinities* programı özellikle erkekler içindir ve sosyal ve kişisel ile kariyere ilişkin konuları ele alır.

**Malta**'da 2006'dan beri İstihdam ve Öğretim Ortaklığında yer alan Cinsiyet Eşitliği Birimi, Eğitim Bölümüyle iddialı olma, güçlü olma, öz saygı ve cinsiyet eşitliği eğitiminden yararlanabilecek 4. Form öğrencilerini bölge ortaöğretim okullarında tespit etmektedir. Her bir eğitim oturumu kız ve erkek okullarında birlikte düzenlenmektedir. Bu oturumlarda takım kurma, motivasyon oyunları, tartışmalar, rol diyalogları ve öğrencilerle deneyimlerini paylaşan rol modelleri yer almaktadır. Ayrıca, İstihdam ve Öğretim Ortaklığıyla Müfredat Geliştirme Bölümü Drama Birimi cinsiyet ve işe ilişkin gerçek hayat durumlarının ele alındığı bir DVD hazırlamışlardır.

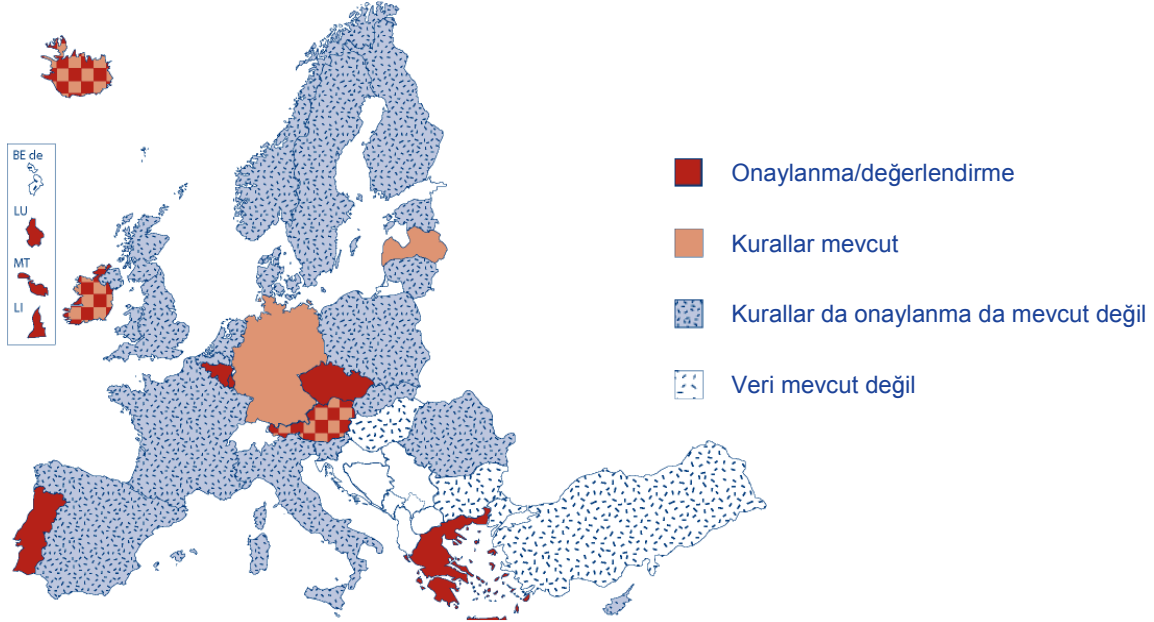
Cinsiyet perspektifiyle eğitim sektöründeki mesleki rehberlik profesyonelleri için hazırlanmış rehberlik el kitapları Çek Cumhuriyeti, İspanya, İrlanda ve Malta'da mevcuttur. Norveç'te rehber danışmanların cinsiyet rollerine ve geleneksel olmayan eğitim ve meslek tercihlerine karşı tutumlarını araştıran bir proje yürütülmektedir.

Çeşitli Avrupa ülkelerindeki bağlamlarda yer alan ilginç bireysel girişimler ve projeler olmasına rağmen, bunların çoğu kariyer tercihlerinde cinsiyet stereotipleriyle mücadele eden ve gençleri cinsiyete duyarlı bir şekilde çalışmaya ve kariyere hazırlama desteği veren genel ulusal stratejilerden yoksundur. Buna ek olarak da erkeklere odaklanan girişimler de yetersiz sayıdadır.

### 4.3. Ders kitabı ve materyallerinin değerlendirilmesi

Bölüm 1’de bahsedildiği gibi, cinsiyet açısından ders kitapları ve eğitim okuma materyalleri, görseller ve kullanılan dil çocukların cinsiyet kimliklerinin gelişiminde oldukça etkilidir.

**Şekil 4.3: Eğitim kitapları yazarları için cinsiyete ilişkin konulara dair kurallar ve ders kitaplarının cinsiyet perspektifinden onaylanması/değerlendirilmesi, 2008/09**



Kaynak: Eurydice.

#### **Ek not**

**İrlanda:** Bilgi ulusal seviyede doğrulanmadı.

Eğitim kitapları yazarları için cinsiyete dair konularla ilgili resmi kurallar çok az ülkede mevcuttur; Almanya, İrlanda, Letonya, Avusturya ve İzlanda. Aynı şekilde, sadece birkaç ülke ders kitaplarının onaylanmasını ya da değerlendirilmesini şart koşmuştur. Bu da bazı ülkelerde eğitim materyali seçmede okullara ve öğretmenlere çok fazla özerklik verilmesiyle ve aynı derecede özgürlüğün yayıncılara tanınmasıyla ilgilidir (bkz Eurydice, 2008b).

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda)** öğretim materyallerinin eğitim yetkililerince onaylanması gerekmez; kararlar cinsiyet eşitliği yasaları çerçevesinde okullarca verilir.

Çoğu ülke yazarlar için kurallar gerektirmese ve resmi olarak cinsiyet açısından öğretim materyallerini değerlendirmese de, yazar ve yayınevlerinin eşitlik politikaları veya müfredat amaçlarına uymaları tavsiye edilir. Bu amaçlar ise bir çok ülkede cinsiyet eşitliği ya da daha genel anlamda eşitlik konularını içerir (bkz. Bölüm 3).

Cinsiyete duyarlı eğitim materyallerinin geliştirilmesine odaklanan pedagojik denetim bazı ülkelerin ulusal eylem planlarının gündemindedir (Kıbrıs, Litvanya, Portekiz ve Romanya).

Bazı ülkelerde ise, ders kitabı yazarlarının cinsiyet duyarlılığına ilişkin kurallar STK'lar ya da Avrupa projeleri çerçevesinde geliştirilmektedir. Bu durum İspanya, İtalya, Polonya, Portekiz ve Romanya'da görülmektedir.

Bazılarında ise, okul kitapları eğitim yetkililerince değerlendirilmez; önceden planlanmayan değerlendirmeler yapılır.

**İsveç** Eğitim Ulusal Ajansı eğitim materyallerinin değerlendirmesini yapmıştır. Mayıs 2005'te Hükümet Ajansa ISCED 1, 2 ve 3 seviyesinde okutulacak ders materyallerinin cinsiyet, etnik köken, din ya da inanç, cinsel yönelim ve engellilik konularının nasıl ele alındığını değerlendirme görevi vermiştir. Biyoloj/doğa bilimleri, tarih, din ve sosyal bilimler alanlarında 24 kitap incelenmiştir. Cinsiyete ilişkin olarak da, materyallerin çoğu eşitlik söylemi çerçevesinde yayılmasına rağmen, yazarlar erkeklerin eğitim materyallerinde çok fazla yer aldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca cinsiyetle ilgili konuların ayrı bölümlerde yer aldığını metnin içine yerleştirilmediğini eklemiştir (Skolverket, 2006b).

Cinsiyetle ilgili okul kitaplarının değerlendirmesi akademik çalışmaların sıklıkla konusu olmuştur. Okul kitaplarının kritik analizi Belçika Flaman Topluluğu, Almanya, Estonya, Yunanistan, Fransa, Macaristan, Litvanya, Letonya, Avusturya, Polonya ve Slovenya'da yapılmıştır.

Bazı durumlarda eğitim materyalleri kullanım anlaşmaları eğitim bakanlıklarınca değil de hükümet yetkililerince yapılmaktadır.

**Fransa**'da Eşit Fırsatlar ve Ayrımcılık Karşıtı Komisyonu 2008'de '*Okul kitaplarında Stereotipler ve Ayrımcılık*' çalışmasını Metz Üniversitesi'nde başlatmıştır.

**Letonya**'daki Refah Bakanlığı 2005 ve 2006 yıllarında okul kitaplarında cinsiyet duyarlılığına ilişkin analiz yaptırmıştır.

Bu tür incelemeler genelde tatmin edici olmayan bir durum gösterir. Kadın ve erkekler Avrupa ülkelerindeki birçok ders kitabında farklı ele alınmıştır. Erkekler kadınlar daha fazla temsil edilmektedirler; kelime bilgisi cinsiyet eşitliği ilkesine zıt düşmektedir, ana karakterlerin çoğu erkektir, kadınlar tipik kadınlara özgü işlerle gösterilmiştir ve politik ve entelektüel alandan uzak tutulmuştur. Ders kitapları erkek ve kadınların stereotipik resimlerini içerir ve araştırmalara göre sadece çok azı stereotiplerle ya da kadın erkek temsiline dengesiyle ilgilenir.

Cinsel içerikli unsurlar olmayan ders kitabı geliştirmek için rehberlik materyali ve eğitim materyallerinin düzenli değerlendirilmesi cinsiyetle ilgili duyarsızlıkları ortadan kaldırmada yardımcı olabilir.

#### 4.4. Gizli müfredat: okul iklimi, cinsiyete dayalı şiddet ve tacizle ilgili cinsiyet eşitliği politikaları

Okul iklimi– öğrenciler arasında, öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiler, taciz ve kabadayılık-gizli müfredatın önemli bir bölümüdür, ve kızlarla erkeklerin cinsiyet ilişkilerini ve fırsatlarını şekillendirir (bkz. Bölüm 1). Aynı şekilde, Bölüm 3'te görüldüğü gibi, cinsiyet eşitliği politikalarının önceliklerinden biri de okullardaki cinsiyete dayalı şiddet ve tacizle savaşımdır. Ancak, okullarda kabadayılık ve şiddetle ilgili genel politikalar birçok ülkede mevcuttur ve cinsiyetten bağımsız şekillenmiştir. Bu alandaki girişimler, örneğin sosyal hizmet ya da eğitim danışmanı işe alarak ya da örnek olacak eylemler için kurallar koyarak, genelde okul seviyesinde yapılmaktadır. Buna ek olarak, eğitim alanında ayrımcılık karşıtı maddeleri olan ülkelerde okulda cinsel tacizle ilgili kurallar, cinsiyete dayalı şiddeti hedefleyen belli başlı politikalar ya da projeler çok fazla değildir.

Eğitim sisteminin şiddeti önleme ve çatışma çözümünü teşvik etme amacını taşıyan tutum ve değerler için uygun bir bağlam olduğu görüşüne dayanarak, bazı ülkeler okullarda cinsiyete dayalı tacizi çözümlemeye özel ilgi gösterirler.

Okul iklimi ve şiddetle ilgili araştırma projeleri– politik konuların temelini oluşturan– karışık sonuçlar doğurmuştur. 2005/06'ta Avusturya Eğitim ve Sanat Federal Bakanlığı 4 ila 12 yaşındaki öğrencilerin duygusal durumlarıyla ilgili kapsamlı çalışmalar yürütmüştür, sonuçlara göre kızlar okula gitmeyi erkeklerden daha fazla seviyorlar ve (özellikle birinci kademede) daha az kavgaya karışıyorlar, fakat aynı zamanda kızlarda okul fobisi daha fazla gözlemlenmektedir (Eder, 2007). Estonya'da 2005/06'da ergenlerin okulda şiddet ve saldırganlık anlayışına dair araştırma yapılmıştır. Araştırmaya göre kızlar ve erkekler farklı şiddet türleri uygulayıp, şiddetle ilgili farklı yorumlar yapmaktadırlar, erkekler daha fazla fiziksel şiddet kullanırken kızlar ise sözlü taciz ve psikolojik kabadayılık kullanmaktadırlar. Fiziksel şiddet erkek kültürünün bir parçası olarak görülür (Strömpl ve ark., 2007). Litvanya'da yapılan araştırma erkeklerin kızlardan daha fazla kabadayılığa maruz kaldığını ve sınıfta dalga geçildiğini açıklamıştır (Zaborskis ve ark., 2005).

Çok az sayıda ülke şiddet ve tacizin önlenmesini eğitim sisteminin önemli bir önceliği ya da genel ilkesi olarak kabul etmektedirler. Cinsiyete dayalı şiddetin okullarda genel öncelik olduğu çok az ülke vardır. Bazı durumlarda ise, örneğin Fransa'da kızlara karşı şiddet özellikle belirtilmiştir.

**İspanya** eğitim sistemi kalite ilkeleri çerçevesinde, erkek ve kadınların eşitliğini kısıtlayan engellerin ortadan kalkması, öğrencilerin barışçıl şekilde çatışmaları çözme becerilerini edinecekleri kapasitelerin gelişimini kapsar.

**Fransa**'da 2008/09 okul yılı için öncelik tedbirlerinden bazıları şunlardır 'okullarda insanların fiziksel bütünlüğü ve birliğine yapılan saldırıları önlemek için tedbirler alınmalıdır: ırkçı ve anti-Semitik şiddet, kızlara karşı şiddet ve cinsel yönelmeyle ilgili taciz, özellikle de homofobi'.

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere)**, Eşitlik ve İnsan Hakları Komisyonu (EHRC) Cinsiyet Eşitliği Yasasına ilişkin rehberlik hizmeti sunmaktadır. Cinsellikle ve cinsel kabadayılıkla ilgili adımlar atma ve okullarda şiddetle ilgili tutumları değiştirme yollarını ortaya koyar. Örneğin, cinsellik ve cinsel kabadayılıkla uğraşmak için okullar

kabadayılık karşıtı politikaları benimsemeye ve cinsel kabadayılığı tanımlamaya karar verebilir; ya da okul politikaları oluştururken öğrencilerle beraber çalışır; veya müfredatta cinsiyet stereotiplerini araştırır.

Ancak, birçok ülkede eğitimde cinsiyete dayalı şiddet ve taciz bu konunun genel öncelik olmadan bazı projeler ya da girişimlerde yer almasıyla ele alınır.

**Belçika Fransız Topluluğunda** 2001'den beri genç çiftler arasındaki şiddeti önlemek amacıyla belli faaliyetler yapılmaktadır. Broşürler, posterler ve CD'ler dağıtılarak 2008'den beri aktif olan bilinç artırma ve şiddeti önleme amacıyla websitesi yapılmıştır (1).

**Belçika Flaman Topluluğunda** 11 Haziran 2002 İş yerindeki Şiddet, Taciz ve İstenmeyen Cinsel Davranışlara karşı Korunma Federal Yasasına göre, okullar gerekli personel yönetimi politikalarını koymalıdır. Buna ek olarak, kar amacı gütmeyen 'Sınırlar' organizasyonu ve Eğitim ve Öğretim Bakanlığı okullarda şiddet, taciz ve cinsel davranışları önleme ve bunlarla mücadele etme politikası geliştirmiştir.

**İspanya'da** Eğitim Bakanlığı adına Eşitlik Bakanlığı işbirliğinde Öğretmen Eğitimi, Eğitim Araştırması ve Yenilik Enstitüsü (IFIIE) her yıl *Irene: la paz empieza en casa* ('Irene: Barış Evde Başlar') ödülünü verir. Bu ödül önleyici tedbirler ve eşitlik temelli eğitim ile barışçıl çatışma çözümü ve her türlü şiddetin reddini teşvik etmeyi amaçlar. Aynı zamanda kadın erkek arasında saygıyı destekleyen ve cinsiyete dayalı şiddeti engellemeyi amaçlayan eğitim uygulamalarını amaçlamaktadır.

**Danimarka'da** Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, Okul Gelişimi Ulusal Merkezi'nden Okul ve Güvenlik Merkezi'ni kurmasını istemiştir(2). Merkez, okulda güvenlikle ilgili bilgi toplar ve bu bilgiyi paylaşır; müdür, öğretmen, danışman, gözetmen ve destek personeline tavsiyelerde bulunur. Merkez saldırganlık, şiddet, cinsel ve gay tacizi gibi okul güvenliği projeleri ve konularına odaklanır.

**Polonya'da** 'Kızlar ve Erkekler: Korkusuz, Önyargısız, Şiddetsiz' projesi İş ve Sosyal Politika Bakanlığınca finanse edilmiştir ve 2006 yılında 'Kızlar için' Derneği tarafından uygulanmıştır. Projenin sonucu olarak, bir dizi senaryo ortaöğretim ve lise türü okullarda çatışma, zor duygularla baş etme, iletişim, stereotipler ve akran şiddeti gibi konuları kapsayacak şekilde eşitlik dersleri için hazırlanmıştır.

**Portekiz'de** mevcut eşitlik planı, şiddeti önlemek ve her iki cinsiyetin de günlük okul hayatına dahil edilmesini garanti etmek amacıyla cinsiyet eşitliği perspektiflerinin okul organizasyonuna entegre edilmesi hedefini içerir. Ayrıca, 2008/09'da Aile içi Şiddete karşı Ulusal Kampanya, CIG (Vatandaşlık ve Cinsiyet Eşitliği Komitesi) tarafından ilişkilerdeki şiddeti önlemeye odaklanıp gençlerle ergenleri hedefleyerek başlatılmıştır. Kampanyanın bir parçası olarak, CIG ve Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Müfredat Geliştirme Genel Müdürlüğü zorunlu ve lise eğitiminin 3. Aşamasında olan öğrencileri hedefleyen *A minha escola pela não violência* ('No Violence in my School') adlı bir yarışma düzenlenmiştir. Bu yarışma öğrencileri bilinç artırıcı materyaller geliştirme ve girişimcileri de şiddetin her türlü özelliği de cinsiyete dayalı olanıyla mücadele etme konularını da dahil etmeyi amaçlamaktadır.

---

(1) Bkz: <http://www.ainesansviolence.be>

(2) Bkz: <http://www.schoolveiligheid.nl/aps/school%20en%20veiligheid>

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere)** WOMANKIND yardım kuruluşu okul ortamında cinsel kabadayılığı ortaya çıkarmak, okuldaki uygulamalarda tanımlamak, bilinç artırmak ve önlemek için strateji geliştirmek için okullarla çalışmaktadır.

Birkaç politik tedbir kadınlara ya da kızlara karşı şiddeti hedef almaktadır ve kadınları şiddetin temel kurbanı olarak görmektedir. Fransa belli bir gruba özel ilgi gösterir: bu grup göçmen kızlardır.

**İspanya'da** Kadın Enstitüsü ve IFIE, Özerk Topluluklardaki eşitlik birimleri, özellikle kadınlara karşı şiddeti önlemeye ilişkin çeşitli materyaller yayınlamışlardır. Bu yayınlar kadın ve erkek değerlerine ilişkin geleneksel anlamları sorgulamanın ve cinsel farklılıkları olumlu görmenin önemini vurgular. Ayrıca şiddetle ilgili tutumlarla doğrudan ya da dolaylı eğitim uygulamalarının analizine de odaklanır.

**Fransa'da** 'Cinsel Şiddeti Önleme ve Onunla Mücadele Etme' başlıklı 2006 Kongresinde 'göçmen kızların görücü usulü evlenme ve cinsel şiddet gibi durumlarla ilgili bilgi verilmeli' şeklinde ifadeler yer almıştır. Kongre cinsel şiddeti önlemek için şu tedbirleri içerir: eğitim kurumlarında kabadayılık ve tacize uğrayan kızlarla ilgili kayıt tutmak, cinsel davranışlarla ilgili yasakları okul kurallarına yansıtmak, erken yaşlardan itibaren cinsiyetler arası saygıyı destekleyecek araçlar geliştirmek, cinsellik eğitimi derslerini yaygınlaştırmak, cinsiyetler arası saygı ve cinsel şiddeti önleme konularına acilen değinmek, görücü usulü evlenme ve cinsel şiddet gibi göçmen kızların karşılaştığı şiddet türleriyle ilgili bilgi vermek, cinsel tacizle ilgili mücadele etmek ve her türlü cinsel şiddet ve olumsuzluklarla baş etmek.

Diğer taraftan, bazı girişimler sadece kızların değil erkeklerin de şiddete maruz kalabileceğini ifade etmektedirler.

**Birleşik Krallık'ta (İskoçya)** hükümet, sınıfta öğrencilerin öğrenebilmesi için en iyi davranışın öğretmenlerce nasıl ortaya konacağına dair ulusal bir tartışma başlatan 'Daha iyi davranış – Daha iyi öğrenme' girişimini başlatılmıştır. Önerilen stratejiler sınıftaki düzenin bozulmasını önlemeden daha ağır sosyal, duygusal ya da davranışla ilgili zorluk çeken öğrencilere destek sağlamaya kadar çok çeşitlidir. Bu stratejilerin çoğu erkeklerin davranışlarına odaklanır.

Sonuç olarak, gizli müfredat ve okul iklimiyle ilgili okullarda cinsiyete dayalı şiddetle mücadele etme hedefini taşır. Ancak, sadece birkaç ülke bu hedefi öncelik olarak koymuştur; birçok ülke bireysel ya da daha belirgin girişimlere yer vermektedir. Bu tür girişimleri tanımlarken 'cinsiyete dayalı şiddet ve taciz' kurbanlarının spesifik olarak bahsedildiği ve bunların da kızlar ya da kadınlar olduğu varsayılarak genel anlamda ele alınır.

## 4.5. Cinsiyet eşitliği konularında ailelere yönelik bilinç artırma

Bölüm 1’de de tartışıldığı gibi okullarda cinsiyet eşitliğinin sağlanması için aile desteği gereklidir. Fakat, çoğu ülkede aileleri cinsiyet eşitliği konularında bilinçlendirecek belirgin hükümet girişimleri bulunmamaktadır, varsa da yaygınlaştırmak için etkili kanallar yetersizdir. Bazı durumlarda ise, araştırma kurumları ya da sivil toplum örgütleri bilinç artırma projeleri girişimi başlatabilir fakat bunlar genelde tek başına ayrı ayrı olaylar olarak ele alınır. Alternatif olarak, diğer durumlarda ise, cinsiyet eşitliği konularıyla ilgili aileleri nasıl bilgilendirecekleri ya da konuya dahil edecekleri okulların insiyatifindedir.

Ancak, hükümetin ilgisi gereklidir çünkü öğretmenler cinsiyet eşitliği konuları ve aileleri bu konulara dahil etmenin önemi hakkında bilinçli olmayabilirler. Polonya’da yapılan bir araştırma projesine göre, öğretmenlerle aileler arasındaki ilişki Polonya’da önemli bir sorundur, öğretmenler ailelerle çocuk yetiştirmeyi destekleyebilecek etkili ilişkileri kuramamaktadırlar. Özellikle de, öğretmenler cinsiyet eşitliği konusunda eğitim almadıklarından bu konuda ailelerle gerekli tavsiyeleri verecek konumda değildirler (Lalak, 2008).

Fakat bazı ülkeler eğitimde cinsiyet eşitliğini desteklemede ailelerin rolüne büyük önem vermektedirler.

**İspanya’da** okulda birlikteliğini geliştirmek için alınan tüm tedbirler, özellikle de cinsiyetle ilgili olanlar, ailelere bilgi vererek, bilinçlerini artırarak ve karar verme süreçlerine dahil ederek sürdürülür. Kadınlar Enstitüsü ve *Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y Alumnas* (Öğrenci Anne ve Babalar İspanyol Dernekleri Konferansyonu) eğitimde eşit fırsatlar sağlanmasını hedefleyen girişimlerde ailelerin katılımını destekleyen faaliyetlerin uygulanması için bir işbirliği anlaşması imzalamışlardır.

**Portekiz’de** mevcut eşitlik planının önerilen iki stratejik hedeflerinden birisi cinsiyet boyutunun eğitim öğretimde yer alan çeşitli paydaşların eğitimi ve profesyonel gelişimine entegre edilmesini teşvik etmektir. ‘Aile dernekleriyle bilinç artırma’ hedefi tedbir olarak açıkça belirtilmiştir.

Ailelerin dahil edilmesiyle ilgili girişimlerin olduğu ülkelerde, bakanlıkların yaptığı tipik bir uygulama cinsiyet eşitliği ile ilgili ailelere bilgi materyali yayınlamaktır.

**Belçika’da (Flaman Topluluğu)** bakanlık aileler için aylık dergi ve dijital bir haber bülteni (*Klasse voor ouders*) yayınlar ve bir de websitesi hazırlanmıştır. Bu medya kanalları, cinsiyet konusunu sıklıkla ailelerin gündemine getirir.

**Danimarka’da** 2008 yılında Cinsiyet Eşitliği Bakanlığı çocuklarla cinsiyet rollerini konuşmayı başlatacak iki çocuk kitabı yayınlamıştır. 2009 yılında ise, Bakanlık Danimarka’da ilköğretim okullarında öğrencilere, öğretmenlere, ailelere ve rehberlere zorunlu eğitimin ardından daha geniş seçeneklerin nasıl sağlanabileceğini gösteren materyaller göndermektedir, bu yolla eğitimdeki cinsiyete dayalı seçimleri ortadan kaldırmaya yardımcı olunacaktır <sup>(3)</sup>.

<sup>(3)</sup> Bkz. <http://www.lige-frem.dk>



**İrlanda'da** *Eşit Tedbirler ve e-Kalite Tedbirleri* kaynakları ailelere eşitlik yasası (ulusal ve AB) hakkında bilgi veren kitapçıklar içerir; cinsiyet stereotipleri hakkında bilinç artırmak; okullarda cinsiyeti normalleştirme stratejisine ailelerin nasıl katkı sağlayabileceğini gösteren pratik ilkeler sağlamak için hazırlanmaktadır. Ek olarak verilen DVD'ler ailelerle görüşmeler ve bilinç artırma faaliyetlerini içerir.

Ayrıca, bilgi verici kampanyalar öğrenciler ve aileleri için düzenlenmektedir ve aileler özellikle cinsellik eğitimi gibi belli başlı konularda bilgilendirilmekte ya da konuya dahil edilmektedir.

**Fransa'da** 2006 Kongresi kariyerde cinsel belirleyicilikten kaçınma 'gençler, öğrenciler ve aileler, tüm eğitim topluluğu ve meslek gruplarında kızlarla erkekleri bilgi verilen konu ve kariyerlerde yeni yollar izlemede desteklemeye yönelir'.

**Portekiz'de** aileler cinsellik, okulda şiddet, diyet ve fiziksel faaliyet, psikoaktif maddeler ve cinsellikle bulaşan enfeksiyon gibi konuların ele alındığı sağlık eğitimine dahil edilmektedir.

**Lihtenştayn'da** müfredat yönetmeliği cinsellik söz konusu olduğunda aileleri bilgilendirmeyi gerektirir.

Son olarak da, aileler çocuklarının özellikle de erkek çocuklarının başarı seviyelerini artırmada rol alabilirler (bkz Bölüm 5).

**Birleşik Krallık'ta (İskoçya)**, bazı ilköğretim okullarında ailelerin bilinçlerinin özellikle de erkek çocukların başarısızlıklarıyla ilgili artırılması çabalanmaktadır. Okullar da babaları evde kitap okuma gibi alanlarda daha etkin hale getirmeye çalışmaktadırlar ve bu strateji erkek rol modellerini artırmayı amaçlamaktadır. 2008'de Galler Hükümet Meclisi erkek aile üyelerinin erkek çocuklarına kitap okumasını da içeren erkek çocukların okuryazarlığını geliştirmek için bir kampanya başlatmıştır.

Özetlemek gerekirse, ailelerin cinsiyet eşitliğini desteklemedeki önemli rolüne rağmen, cinsiyet eşitliği konularında bilgi veren ve eğitim sağlayan hükümet projeleri ve girişimlerinin sayısı azdır. Ayrıca, okullarda cinsiyet eşitliğini desteklemek için ailelerin dahil edilmesi çabaları oldukça sınırlıdır.



## BÖLÜM 5: EĞİTİMDE BAŞARIDA CİNSİYET KALIPLARI

---

Hayattaki fırsatları yakalamada başarı önemli bir rol oynar (bkz. Bölüm 1). Eşit katılım ve bitirme oranları eğitimde cinsiyet eşitliğinin önemli göstergeleridir ki bunlar toplumda cinsiyet eşitliğine katkı sağlamalıdır. Bu bölüm başarı ve alınan sonuçlara değerlendirerek tartışır. İlk olarak, mezun olan kız ve erkek oranlarına bakılmaktadır. Kız ve erkeklerdeki başarıda ilk farklılık derslerde geri kalma ve sınıf tekrarıdır. Bu durumların her ikisi de genelde erkekler için geçerlidir. Okulu erken bırakanlar arasında erkeklerin sayısı yüksektir ve lise mezunları arasında da kızların oranı yüksektir.

Edinilen becerilerin başarı odaklı olarak cinsiyet kalıpları açısından değerlendirilmesi Bölüm 2'de verilmektedir. Bu bölüm ulusal sınav sonuçlarıyla beraber daha önce de tartışılan uluslararası araştırma sonuçlarını sunmaktadır. Bu veriler kızların okul bitirme sınavlarında daha başarılı olduklarını ve daha yüksek puan aldıklarını göstermektedirler.

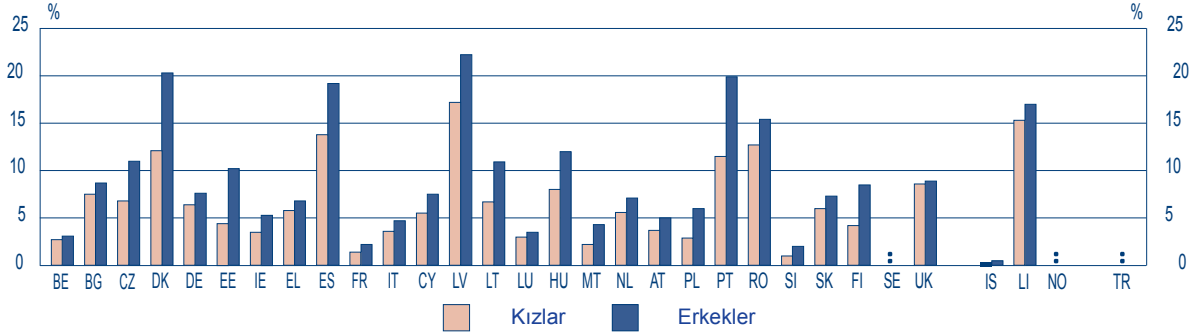
Bütün bu veriler genelde erkeklerin kızlardan daha az başarılı olduğunu göstermektedir. Fakat başarısı düşük olan özel dezavantajlı gruplar kız ve erkek genel nüfusu içinde gözlemlenmektedir. Konuya ilişkin ayrı bir bölümde ülkelere özgü veriler sunulacaktır.

Son olarak da, bu bölüm başarıda cinsiyet ayrımı farkını kapatmak için mevcut politikalara değinir.

### 5.1. Okulda geride kalmak

Birçok ülkede erkekler kızlara kıyasla daha fazla oranda okulda başarısız olmaktadır. Bu eğilime ortaöğretimde az ama lisede daha fazla rastlanmaktadır. Şekil 5.1 yaşlılarının %80'inin ISCED 2'de olduğu ISCED 1 grubundaki kız ve erkek oranlarını göstermektedir. Avrupa ülkelerinin yarısından çoğunda ISCED 2'ye geçememiş kız ve erkekler arasında neredeyse hiçbir fark (örn. %2'den az) görülmemiştir. Henüz aradaki fark az da olsa, her zaman kızların lehinedir. Bu fark Danimarka, Estonya, İspanya, Letonya ve Portekiz'de (örn. %5-8) görülmektedir.

**Şekil 5.1: Yaştlarının %80'inin ISCED 2'de olduğu ISCED 1 grubundaki kız ve erkek oranları, 2007**



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1'deki kızlar	2.7	7.5	6.8	12.1	6.4	4.4	3.5	5.8	13.8	1.4	3.6	5.5	17.2	6.7	3.0	8.0
ISCED 1'deki erkekler	3.1	8.7	11.0	20.3	7.6	10.2	5.3	6.8	19.2	2.2	4.7	7.5	22.2	10.9	3.5	12.0
ISCED 2 Tamamı %	95.8	91.9	91.0	83.7	92.1	92.6	95.5	93.7	83.4	97.9	95.8	93.5	80.2	91.2	95.0	90.0
Min. %80 ISCED 2'de olduğu yaş	13	11	12	13	11	13	13	12	12	12	11	12	13	11	13	11

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
ISCED 1'de kızlar	2.2	5.6	3.7	2.9	11.5	12.7	1.0	6.0	4.2	:	1.6	0.5	0.3	15.3	:	:
ISCED 1'de erkekler	4.3	7.1	5.0	6.0	19.9	15.4	2.0	7.3	8.5	:	1.7	0.7	0.5	17.0	:	:
ISCED 2 Tamamı %	96.8	93.6	95.6	95.2	84.3	85.9	98.5	93.3	93.6	:	97.1	0.0	99.6	82.5	:	:
Min. %80 ISCED 2'de olduğu yaş	12	13	11	13	13	11	12	11	13	13	11	12	13	12	13	:

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Kaynak : Eurostata dayalı Eurydice hesaplamaları.

#### Acıklayıcı not

Hesaplamalar Eurostat verilerine dayalı 'ISCED seviyesi, yaşı ve cinsiyetine göre öğrencileri' yapılmıştır. Her bir ülke için, öğrencilerin minimum %80'inin hangi yaşta ISCED 2'ye ulaştıkları belirlenmiştir. Belirlenen yaş için ISCED 1'de olan kızların %'si o yaştaki toplam kız sayısına göre hesaplanmaktadır. Aynı hesaplamalar erkekler için de yapılmıştır.

#### Ek not

**İsveç ve Norveç:** Eksik olarak belirtilmiştir çünkü Eurostat yaş dağılımlarını okul yılına göre yapmıştır.

**Birleşik Krallık:** Çocuk, Okul ve Aile Müdürlüğünden veri alınmıştır. Kamu ve özel okullar birlikte ele alınmıştır, özel eğitim dahil edilmemiştir.

**Türkiye:** ISCED 1 ve 2 arasında fark yoktur.

Okulda geri kalmada kız ve erkek oranlarındaki fark bazen de erkeklerin kızlardan daha geç okula başlamalarından kaynaklanmaktadır.

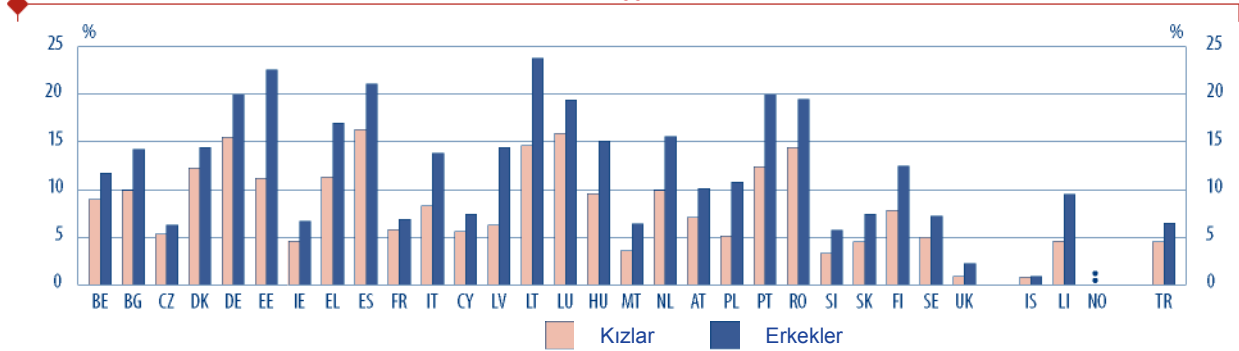
**Çek Cumhuriyeti'**nde 2008/09'da zorunlu eğitime geç başlayan öğrencilerin %64'ü erkeklerdi (ÜIV, 2009). Zorunlu eğitimin başlangıcı (örn. altı yaş) yasal vasiinin talebi üzerine eğer çocuk fiziksel ya da ruhsal olarak okula hazır değilse bir yıl ertelenebilir. Okula hazırbulunuşluk psikolojik hizmet ya da özel eğitim merkezince değerlendirilerek karar verilir.

**Almanya'**daki çalışmalar erkeklerin okula geç başlamasıyla ilgili iki etken ortaya koyar. Birincisi, ailelerin erkek çocukların konsantre olma becerilerinden şüphe duymasıdır. İkincisi ise, okula başlama yaşındaki erkekleri okumaya daha az ilgi gösterirler ve daha düşük sosyal becerilere sahiptirler (Haug, 2006; Wienholz, 2008).

**Polonya**'da altı yaşındaki çocukların 'okula hazırbulunuşluk' seviyesiyle ilgili yapılan çalışmaya göre kızların lehine büyük farklılıklar görülmektedir. Genelde kızlar okuma, yazma, sayılar ve çıkarım yapma konularında erkeklerden daha başarılıdır. Buna ek olarak, kızlar daha yüksek sosyal ve duygusal olgunluk gösterirler (Kopik, 2007).

Liseye devam etmede cinsiyet farklılıkları açıkça görülmektedir (Şekil 5.2). Yaşıtlarının %80'i ISCED 3'te olan ISCED 2'deki kız ve erkeklerin farkı sadece beş ülkede %2'den azdır (Çek Cumhuriyeti, Fransa, Kıbrıs, Birleşik Krallık ve İzlanda). Çoğu Güney ve Doğu Avrupa ülkesinde ve Hollanda'da erkekler kızlardan açık ara farkla okulda geride kalmaktadırlar (örn.%5'ten fazla). Baltik ülkelerde ise bu eğilim daha nettir ve fark %8 ile 11 arasındadır.

**Şekil 5.2: Yaşıtlarının %80'i ISCED 3'de olan ISCED 2'deki kız ve erkeklerin oranı, 2007**



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 2'de kızlar	9.0	9.9	5.3	12.3	15.5	11.2	4.6	11.3	16.3	5.8	8.3	5.6	6.3	14.6	15.9	9.6
ISCED 2'de erkekler	11.7	14.2	6.3	14.4	20.0	22.6	6.7	17.0	21.1	6.9	13.8	7.4	14.4	23.8	19.4	15.1
ISCED 3 tamamı %	89.6	86.8	94.2	86.6	81.1	82.7	92.4	85.6	80.8	92.8	88.8	93.2	88.7	80.4	82.3	87.4
Min. %80 ISCED 3'te olduğu yaş	15	15	16	17	17	16	16	15	17	16	14	15	17	17	16	15
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	
ISCED 2'de kızlar	3.6	9.9	7.1	5.1	12.4	14.4	3.3	4.5	7.8	5.0	0.9	0.8	4.6	:	4.5	
ISCED 2'de erkekler	6.4	15.6	10.1	10.8	20.0	19.5	5.7	7.4	12.5	7.2	2.2	0.9	9.5	:	6.5	
ISCED 3 tamamı %	93.3	80.0	91.3	91.7	83.5	83.0	95.4	93.8	89.8	93.8	98.4	99.2	92.2	:	94.4	
Min. %80 ISCED 3'te olduğu yaş	17	17	15	16	17	15	15	16	16	16	14	16	17	16	15	

Kaynak: Eurostata dayalı Eurydice hesaplamaları.

#### **Ek not**

**Norveç:** Eksik olarak belirtilmiştir çünkü Eurostat yaş dağılımlarını okul yılına göre yapmıştır.

**Türkiye:** ISCED 1 ve ISCED 2 arasında fark yoktur.

#### **Açıklayıcı not**

Hesaplamalar Eurostat verilerine dayalı 'ISCED seviyesi, yaşı ve cinsiyetine göre öğrencileri' yapılmıştır. Her bir ülke için, öğrencilerin minimum %80'inin hangi yaşta ISCED 3'e ulaştıkları belirlenmiştir. Belirlenen yaş için ISCED 2'de olan kızların %'si o yaştaki toplam kız sayısına göre hesaplanmaktadır. Aynı hesaplamalar erkekler için de yapılmıştır.

## 5.2. Sınıf tekrarı yapmak

Okulda geride kalmadaki cinsiyet kalıpları, sınıf tekrarı yapan (bir ya da daha fazla yıl) erkek sayısının kızlarınkinden daha fazla olmasıyla pekişmektedir. Sınıf tekrarı yapmak, müfredatı öğrenci performansına göre adapte etmeye çalıştığı için başarısız olanlar için destekleyici olabilir. Sınıf tekrarı yaptıktan sonra öğrenci, önemli konularda düşük not aldığına formal değerlendirme ya da öğretmenlerin informal kararları doğrultusunda hareket eder. Sınıf tekrarı yapmanın faydaları tartışmaya açık olsa da (OECD, 2005, 2007a), Avrupa ülkelerinin sadece üçte birinde ilköğretimde bir sonraki sınıfa otomatik olarak geçiş yapılır (bkz. EACEA/Eurydice 2009a, s. 231-233).

Sınıf tekrarı yapan öğrenci verileri Avrupa seviyesinde sistematik olarak toplanmadığından ulusal istatistiklere bağlı kalmıştır. Otomatik olarak geçiş olmayan ülkelerde, sınıf tekrarı yapan öğrenci sayıları “çok az”dan “önemli oranda çok” arasında değişmektedir. Örneğin, Belçika Fransız Toplumunda yaklaşık her iki öğrenciden biri ortaöğretim süresince bir yıl tekrarı yapmaktadır. İrlanda, Litvanya ve Finlandiya’da durum sıradışıdır, sadece yaklaşık %2 ya da az oranda öğrenci sınıf tekrarı yapar.

Cinsiyete göre verilerin alındığı tüm ülkelerde erkeklerin tekrar oranı kızlarınkinden daha fazladır.

**Belçika Fransız Toplumunda** 2006/07’de, ilköğretimde erkeklerin %20’si ve kızların da %16’sı; ortaöğretimde ise erkeklerin %51’i ve kızların % 43’ü en az bir yıl tekrar etmek zorunda kalırlar (MCF/ETNIC 2008, s. 33).

**Belçika Flaman Toplumunda** 2007/08’de, ilköğretimde erkeklerin %16’sı ve kızların %15’i (bir ya da daha fazla) yıl tekrar eder. Bu rakamlar ortaöğretimde erkeklerde %33, kızlarda %25’e çıkar (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009).

**Portekiz’de** tekrar oranları eğitimin her kademesinde artmaktadır; 10-17 yaş erkeklerinde yaklaşık %6 oranında kızlardan fazladır. 2006/07’de oranlar lisede erkekler için %28, kızlar için % 22’dir (GEPE-ME & INE, 2009).

**Romanya’da** tekrar oranları azdır ancak cinsiyet farkı çok açıktır: ilköğretimde 2007/08’de, erkeklerin %3’ü kızların da %2’si bir yıl tekrar ederler (INS, 2008a); ortaöğretimde oranlar erkekler için %5 kızlar içinse %3’tür (INS, 2008b), lisede ise erkekler için %4 kızlar için %2’dir (INS, 2008c).

Bazı ülkelerde sadece sınıf tekrar eden erkeklerin oranı mevcuttur bu da genelde yaklaşık %60’dır.

**Çek Cumhuriyeti’nde** 2008/09’da ilk ve ortaöğretimde erkekler sınıf tekrar edenlerin %63’nü oluşturur (ÚIV, 2009).

**Almanya’da** 2007/08’de sınıf tekrar edenlerin %58’i erkeklerdir (Statistisches Bundesamt Deutschland (2009) kaynaklı Eurydice hesaplamaları).

**Estonya’da** tam zamanlı çalışmalarda bir yıl tekrar edenler arasında erkekler baskındır (2008’de %62). Ancak sınıf tekrar edenlerin ve bunların arasında erkeklerin oranı son zamanlarda azalmaktadır (İstatistik Estonya, 2009).

**İspanya**'da devlet okullarında 2007/08'de sınıf tekrar edenlerden erkeklerin oranı 14-16 yaşındakilerde %53 ile 12-14 yaşındakilerde %61 oranındadır (Ministerio de Educación, 2009).

**İtalya**'da 2006/07'de ortaöğretimde sınıf tekrar edenlerden erkeklerin oranı %69, lisede ise %65'tir (ISTAT, 2009).

**Letonya**'da 2006/07'de yetersiz performanslarından dolayı tekrar edenlerin oranı %67'dir (IZM, 2009).

**Litvanya**'da 2007'de sınıf tekrar edenlerin %70'i erkeklerdir (ŠVIS, 2009).

**Polonya**'da 2007/08'de ilköğretimde sınıf tekrar edenlerden %66'sı, ortaöğretimdekilerin %71'i ve genel lisedekilerin %54.7'si erkeklerdir (GUS kaynaklı Eurydice hesaplamaları (2008)).

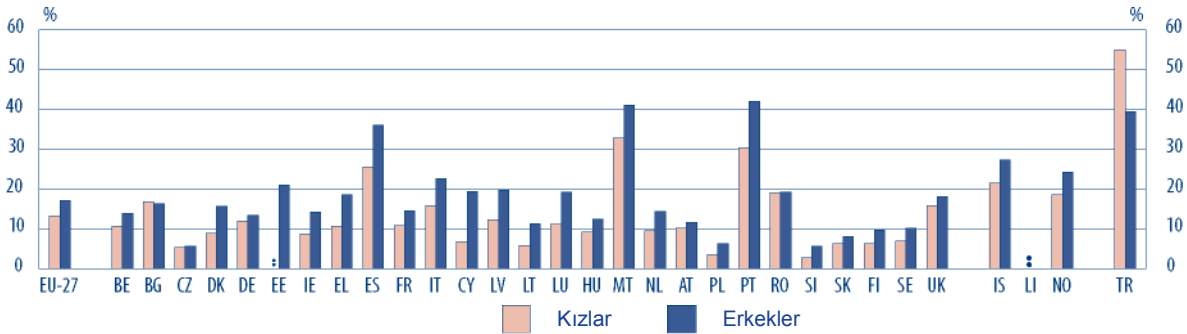
**Slovenya**'da 2008'de 9-yıllık temel eğitimde sınıf tekrar edenlerin %68'i erkeklerdir (SORS, 2009).

### 5.3. Okulu bırakma ve liseyi bitirme

İlk ve ortaöğretime katılım oranlarına ilişkin göze çarpan cinsiyet ayrımları çok azdır (ISCED 1-2). Farklılıklar zorunlu eğitimin sonunda ortaya çıkar <sup>(1)</sup>: erkek katılım oranları birçok ülkede daha hızlı azalmaktadır çünkü kadınlar eğitim hayatında daha uzun süre kalmaktadırlar (EACEA/Eurydice 2009a, s. 93).

Lise diploması almadan okulu bırakanlarda erkek sayısı kızlarınkinden daha fazladır (bkz. Şekil 5.3). Ortalamada AB-27'de, 18-24 yaşlarındaki erkek nüfusunun %17'si ve kız nüfusunun %13'ü ortaöğretim eğitimi almış ama daha fazla eğitime devam etmemişlerdir. Avrupa ülkeleri arasında büyük farklılıkları görülmektedir, fakat cinsiyet ayrımı benzer kalmaktadır. Sadece birkaç ülkede (Bulgaristan, Romanya ve Çek Cumhuriyeti) okulu bırakanlarda erkek ve kız oranları aynıdır (örn. fark %1'den azdır). Türkiye'deki durum farklıdır, okulu bırakanların sayısı oldukça fazladır ve bunların çoğu da kızlardır.

**Şekil 5.3: Okulu erken bırakanlar– ortaöğretimde yer alıp daha fazla eğitim almayan 18-24 yaşlarındaki kız/erkek oranı, 2007**



<sup>(1)</sup> Zorunlu eğitim genelde ya ortaöğretim sonunda ya da lise sırasında sona ermektedir.

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Kızlar	13.2	10.7	16.9	5.4	8.9	11.9	:	8.7	10.7	25.6	10.9	15.9	6.8	12.3	5.9	11.1
Erkekler	17.2	13.9	16.3	5.7	15.7	13.4	21	14.2	18.6	36.1	14.6	22.6	19.5	19.7	11.4	19.2
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Kızlar	9.3	32.9	9.6	10.2	3.6	30.4	19.1	2.7	6.3	6.3	7	15.8	21.5	:	18.6	55.0
Erkekler	12.5	41.1	14.4	11.6	6.4	42	19.2	5.7	8.1	9.7	10.2	18.2	27.3	:	24.3	39.4

Kaynak: Eurostat (Eylül 2009 verileri).

### **Ek notlar**

**Çek Cumhuriyeti:** 2006 yılı verisi.

**Fransa:** Veri denizötesi bölümleri kapsamaz (DOM).

### **Acıklayıcı not**

Yurtdışında bir ya da daha fazla yıl yaşayan öğrenciler ve zorunlu askerlik hizmetine tabi olanlar AB İşgücü Araştırmasına dahil edilmemiştir, bu da ulusal seviyedekinden daha yüksek oranlar anlamında gelebilir. Bu özellikle Kıbrıs için geçerlidir.

Gösterge ülkede bir ya da daha fazla yıl kalan veya kalma niyeti olan ülke vatandaşı olmayanları da kapsar.

Avrupa'nın geri kalanında, cinsiyet farkı kızların lehinedir. İspanya, Kıbrıs ve Portekiz'de kızlardan daha çok erkekler okulu bırakmaktadırlar – fark %10'dan fazladır. Avrupa'daki ortalama cinsiyet farkı da yaklaşık %4'tür ve büyüklüğü ise bir ülkedeki okulu bırakanların seviyesiyle ilişkili görülmemektedir. Yüksekokulu bırakanların rakamları olan ülkeler – İspanya, Malta, Portekiz ve İzlanda – erkeklerde %25 kızlarda ise %20'den fazla okulu bırakan oranına sahiptir. Okulu bırakan sayısı az olan ülkeler- Çek Cumhuriyeti, Polonya, Slovenya, Slovakya ve Finlandiya – %5 ila 10 oranında erkek, %3 ila 6 oranında kız okulu bırakan öğrenciye sahiptir.

Okulu erken bırakanlar iş bulmada ve eğitimlerine devam etmede zorluk çekmektedirler. Polonya bu tür cinsiyet kalıplarına güzel bir örnektir.

**Polonya'da** iş bulma ve yükseköğrenim açısından çok da tercih edilmeyen temel mesleki okullarda (ISCED 2), büyük oranda erkekler baskındır. Bu okullar öğrencileri belli mesleklere hazırlar fakat olgunluk sınavında yönlendirmez. 2007/08'de kadınlar temel eğitimdeki öğrencilerin sadece %28'ini oluşturular çünkü kadınlar genelde eğitimlerine devam edebilecek şekilde seçim yapmaktadırlar (GUS kaynaklı Eurydice hesaplamaları (2008)).

Kızlardan çok erkeklerin okulu bırakmasından dolayı liseyi bitiren kızların sayısı erkeklerinkinden daha fazladır. 2007'de ortalama AB-27'de 20-24 yaşlarında, lisede başarılı olanların %81'i kız %75'i de erkektir (Avrupa Komisyonu 2008, s. 204).

Lise diploması alanlardan kızların sayısının erkeklerinkinden fazla olması son zamanlarda ortaya çıkmıştır. 25 ila 64 yaşındaki nüfusta AB-27'de, lise eğitimi almış erkekler kızlardan çok az da olsa fazladır. 2008'de ortalama AB-27'de, 25 ila 64 yaşındaki erkeklerin %73'ü ve kadınların %70'i en az lise bitirmiştir (Eurostat, 2009).

Kadın ve erkeklerin yükseköğrenime katılım oranı Bölüm 8'de ele alınacaktır.



#### 5.4. Ulusal testlerde ve sınavlarda cinsiyet kalıpları

Birçok Avrupa ülkesi farklı farklı sınıflarda ve konularda ulusal testler yapmaktadırlar (daha fazla bilgi için EACEA/Eurydice, 2009b). Çoğu durumda cinsiyet farklılıkları raporlarda yer almaktadır, yani konuyla ilgili bir hayli bilgi mevcuttur. Ancak, farklı ülkelerdeki ulusal testlerin sonuçları, metotları, hedef kitleleri ve uygulandıkları sınıflar farklı olduğundan karşılaştırılmaz. Daha da önemlisi, kız veya erkeklerin ulusal testlerdeki göreceli avantajları uluslararası öğrenci araştırma sonuçlarını da yansıtmaktadır (bkz. Bölüm 2). Ulusal testlerde kızlar genelde okuma alanında daha başarılıdır, fen ve matematikte ise sonuçlar karışıktır ya da fark yoktur. Bölüm 2’de yer alan aynı kalıpları tekrar etmemek için burada genel başarı seviyelerine odaklanıp uluslararası değerlendirme sonuçlarından farklı olan ulusal testler tartışılacaktır.

Kızlar zorunlu eğitim ve lise sonundaki mezuniyet sınavlarında genelde erkeklerden daha iyi performans gösterirler. Ortalamada kızlar geçme oranlarında ya da daha yüksek not almada da öndedirler. Bu tür bir eğilim Kıbrıs, Danimarka, İrlanda, Fransa, İtalya, Letonya, Litvanya, Polonya, Romanya, Slovenya, İsveç, Birleşik Krallık, İzlanda ve Norveç’te görülmektedir. Matematik geleneksel olarak erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğu bir konu olmasına rağmen bu eğilim bazı ülkelerde tersine dönmüştür (İrlanda, Letonya, Birleşik Krallık ve İzlanda). Ancak bu ayırım okuma alanında daha azdır.

**Danimarka**’da 2008’de, ortalamada, lise bitirme sınavında kızlar (6.7) erkeklerden (6.4) daha yüksek notlar alır. Ortaöğretim sınavlarında matematik dışında her alanda (okuma, yazma, yazılı ve sözlü Danca, fizik/kimya ve yazılı İngilizce) kızlar daha başarılıdır (Danimarka Eğitim Bakanlığı, 2009).

**Letonya**’da okulu bırakma sınavlarında 2008 yılında, daha çok sayıda erkek matematik sınavına girmiştir (erkeklerin %17’si ve kızların %14’ü), fakat kızlar daha başarılı olmuştur. Benzer bir eğilim Biyoloji, Letonca ve etnik azınlıklar için Devlet dili (Letonca) için gözlemlenmektedir. Bir istisna kimyadır– erkeklerden daha çok kız sınava girmiştir fakat erkekler daha iyi notlar almıştır. Fizikte ise yaklaşık aynı oranda kız ve erkek yüksek notlar almışlardır ama en düşük notu alanlar arasında erkekler çoğunluktadır (VISC, 2009).

**İrlanda** Okulu Bırakma Sertifika Sınavı adlı 17 ya da 18 yaşındakilere uygulanan ulusal sınavda benzer sonuçlar elde etmiştir. 2008 yılında erkekler kızlardan çok yüksek düzey matematik ve fizik sınavlarına girmiş, ancak kızlar daha başarılı olmuştur. Tüm seviyelerde kızlar daha az düşük not almıştır. 15 yaşındakiler için yapılan JC’de (Junior Certificate) kızlar sınavı daha üst seviyede geçmişler ve yüksek puanlar elde etmişlerdir (Devlet Sınav Komisyonu, 2009). İrlandalı öğrencilerin JC sınavlarındaki performansları bazı PISA sonuçlarıyla çalışmaktadır. PISA’da matematik değerlendirmesinde erkekler daha başarılıyken JC sınavlarında kızlar daha başarılı bulunmuştur. Kızlarla erkekler arasındaki performans farkı PISA fen bilimlerinde belirgin değildi, ama kızlar JC Fen ve Okulu Bırakmada Biyoloji, Kimya ve Fizik alanlarında erkeklerden daha başarılıdır. Bölüm 1 ve 2’de belirtildiği gibi Close ve Shiel (2009) matematikteki farklılıklara ilişkin bazı nedenler ortaya koymuştur. PISA’da erkeklerin daha iyi performansı ölçülen konu alanlarındaki farklılıkları ve ileri düzey beceri gerektiren ile çoktan seçmeli maddelerin çok olmasıyla ilgili olabilir.

**İsveç**’te liselerde, ortalamada okulu bitiren kadınların sayısı daha fazladır ve erkeklerden daha yüksek notlar alırlar. Okulu bırakma sertifikalarında 2007/08 kızların not ortalaması 14,7, erkeklerinki de 13,3’dür. En yüksek not alanların üçte ikisi (20,2) kızlardır. Sadece beden eğitimi dersinde erkekler kızlardan daha yüksek not almıştır. Aynı durum

Norveç'te de görülmüştür.

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere)**, erkeklerin başarı durumuyla ilgilenme yeni bir durum değildir-1864 ile 1868 yılları arasında ortaöğretimle ilgili araştırma yapan Taunton Komisyonu'nun 1868 raporunda da yer almıştır (DCSF, 2009a). 1980lerin sonunda sınavlar şu anki halini aldıktan sonra 16 ve daha büyük yaştaki kız ve erkeklerin girdiği sınavlardan aldıkları iyi notlar arasındaki farklılık görülmüştür (DCSF, 2009b).

## 5.5. Kız ve erkekler arasında dezavantajlı olanlar

Çoğu ülke, başarıya ilişkin bazı gruplara bu grupların farklı sosyo-ekonomik statülerini, etnik azınlık olma ya da yaşadıkları yerleri (kırsal/kentsel) göz önünde bulundurarak özel bir ilgi göstermektedir. Belirgin cinsiyet kalıpları olmasına rağmen, bu gruplardaki kız ve erkeklerin başarılarına dikkati çekmek çok yaygın değildir.

Genel anlamda etnik azınlıklardan olan kızlar eğitimde aynı durumdaki erkeklerden daha başarılıdırlar, ama azınlık olmayan gruptaki kızlardan daha az başarılıdırlar. Etnik kökenin aynı etkisi yoktur.

**Belçika Flaman Topluluğu'nda** yapılan çalışmalar kızların başarılarında farklı etnik kökenlerin büyük farklılıklar yarattığını gösterir: Türk ve Kuzey Afrikalı kızlar, Güney Avrupalı kızlarla karşılaştırıldığında genel ortaöğretimde az, mesleki yönelmelerde ise aşırı temsil edilmektedir (Duquet ve ark., 2006).

9. sınıf sınavlarına göre **İsveç'te** İsveç kökenli öğrenciler ortalamada yabancı kökenli öğrencilerden daha iyi performans göstermektedirler. Diğer taraftan İsveç kökenli olmayan kızlar ortalamada aynı durumda İsveçli erkeklerden biraz da olsa başarılıdır (SOU, 2009).

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere)** Karayipli ve diğer siyahi erkekler, etnik gruplar arasında 16 ve daha büyük yaştaki öğrencilerin girdiği sınavlarda iyi not alma olasılığı en az olan gruptur. Karayipli ve diğer siyahi kızlar aynı derecede dezavantajlı değildirler (DCSF, 2007).

**Birleşik Krallık'ta (İskoçya)** ISCED 2 ulusal sınavların sonunda öğrencilerin ortalama puanları farklı etnik gruplara göre değişiklik göstermektedir. Siyahi Karayipli erkekler en düşük puanları almaktadır, Asyalı-Çinli kız ve erkek öğrenciler ise beyaz İngiliz ya da diğer beyaz erkek ve kızlardan daha yüksek puanlar almaktadır (İskoç Hükümeti, 2009).

Bazı ülkelerde Romen kızların eğitimi önem arz eder çünkü Romen kızlar ve kadınlar genelde çoklu ve birbiriyle kesişen cinsiyet, etnik veya kültürel altyapı ve sosyo-ekonomik statüleriyle ilgili ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar.

**Portekiz'de** gezici çingene kız ve erkekler okulu erken yaşta bırakmaktadırlar, bu durum kızlarda daha erkendir ve ergenlikte başlar. Kültür ve yaşam tarzına bağlı nedenleri ortadan kaldırmak güçtür (Casa-Nova, 2002, 2004).

**Romanya'da** 7-16 yaş grubundaki Romen çocukların sadece yarısı eğitim görmektedir ve kızların okullaşma oranı %5 oranında erkeklerinkinden azdır (yıl 1998; Zamfir ve ark., 2002).

Diğer ülkelerde Romen erkekler kızlardan daha fazla güçlüklerle karşılaşmaktadır.

**Çek Cumhuriyeti**'nde Romen mahallerindeki okulları temsilen yapılan araştırmada, rakamların genel nüfusun %1-3'ünü oluşturduğu Romen kızların yaklaşık beşte biri ve erkeklerin dörtte birinin normal okullardan özel eğitime muhtaç çocuklar için olan okullara transfer edildiğini ifade etmiştir (GAC, 2009).

Diğer yerlerde ise durum eğitim seviyelerine göre değişmektedir.

**İspanya**'da Romen kızlar ilköğretimden ortaöğretime geçişte okul bırakma eğilimleri daha fazladır, ortaöğretime devam eden Romen erkeklerin sayısı (%61) kızlardan daha çoktur (%39). Ancak, erkekler ortaöğretimde okulu bırakma eğilimindeyken, kızlar eğer başladılarsa eğitimlerini devam ettirirler. Ortaöğretimin dördüncü yılında, Romen kızların oranı (%63) erkeklerinkinden neredeyse iki kat fazladır (%37) (CIDE & Instituto de la Mujer, 2006).

Romanya'da temel eğitim farkları yaşanan yerleri yansıtır ve ortak cinsiyet kalıplarını yeniden şekillendirir.

**Romanya**'da kırsal kesimde kızların okulu bırakma oranı, kentlerde erkeklerin okulu bırakma oranlarından daha yüksektir. Kırsal kesimdeki öğrenciler ortaöğretim final sınavlarında daha başarılı olmaktadır. 2006/07'de kentlerdeki kızlar en yüksek başarı oranına sahiptirler (%89), bunu da kentteki erkekler (%84) ve kırsaldaki kızlar (%78) takip eder. Kırsal alanda yaşayan erkekler bu üç grup içinde en düşük geçme oranına sahiptirler– bu da %68'in altındadır (INS, 2008b).

## 5.6. Başarıda cinsiyet farklılıklarına ilişkin politikalar

Net cinsiyet kalıplarına rağmen, çoğu ülkenin cinsiyetle ilgili başarı problemlerine ilişkin belirgin startejileri bulunmamaktadır. Başarı politikaları eşit fırsatlar ve eşit çıktılara genel anlamda odaklanır; dezavantajlı altyapıları olan çocuk ve gençlerin eğitim ihtiyaçlarına öncelik verir.

Eğer mevcutsa, başarıda cinsiyet farklılıklarıyla mücadele eden politikalar iki gruba ayrılabilir:

- Erkeklerin başarısını artırma çalışmaları.
- Erkekler üzerinde dolaylı etkisi olan ya da erkekleri hedefleyen okulu bırakma sorununa karşı tedbirler.
- Bazı konularda başarıyı artıran girişimler, diğer bir deyişle erkeklerin okuma alanında başarısı kızlarınsa matematik ve fen alanlarındaki motivasyonları.
- Hassas kız ve erkek grupları için özel programlar.

Belçika Flaman Topluluğu, İrlanda ve Birleşik Krallık erkeklerin başarısızlık oranlarını azaltma hedefini politika önceliği olarak belirtmişlerdir. Politikalar genelde yeni öğrenme ve öğretme stillerini, belli strateji ve öğretim tekniklerinin gelişimini ya da öğrenci-öğretmen oranlarının artırılmasını destekler.

**Belçika Flaman Topluluğu**'nda yeni bir proje olan Venus <sup>(2)</sup> ortaöğretimde erkeklerin başarısız olma durumunu cinsiyet konusunu normalleştirme yaklaşımıyla başlangıç olarak alır ve çeşitli öğretim stillerini destekler. Hem erkek hem de kızlar için- öğrenme stilleri ne olursa olsun- daha etkili, motive edici ve zorlayıcı somut öneriler ve uygulamalar sunmaktadır.

(<sup>2</sup>) Bkz: <http://www.ohmygods.be/>

Özel eğitime muhtaç olanlara destek olma çerçevesinde, **İrlanda**'daki okullardan İngilizce okuma ve/ya matematikte yüzde 10'un altına düşen öğrencilere öncelik verilmesi istenmiştir. Bu grupta kızlardan çok erkekler olduğundan, öğrenci-öğretmen oranları erkekler açısından, karma ve kız okulları erkeklerin ve karma okulların lehine farklılaşmaktadır.

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere)**, 2008'den 2009'a kadar süren Cinsiyet Gündeminde <sup>(3)</sup>, iyi performans gösteremeyen kız ve erkek gruplarının cinsiyetle ilgili performanslarını artırmaları amaçlanmıştır. Program çıktıları şöyledir: neyin işe yarayacağına dair bir rehber belge, cinsiyet ve eğitimle ilgili yanlışları ortadan kaldıran bir yayın ve İngilizce alanında kızlarla erkekler arasındaki başarı farkını azaltmış ya da kapamış okullardaki faaliyetleri özetleyen bir çalışma. Cinsiyet Gündeminin ardından gelen ve 2000'den 2004'e kadar süren Erkeklerin Başarısını Artırmak projesi <sup>(4)</sup>, ilk ve ortaöğretimle özel okullarda başarıyı artırmanın yollarını aramıştır. Araştırma takımı özellikle erkekleri motive edebilecek stratejilerin tanımlanması ve değerlendirilmesi için 60 okulla çalışmışlardır.

**Birleşik Krallık'ta (İskoçya)**, *Erişkinlik Müfredatı* nasıl eğitim verileceğine dair yeni yollar önerir. Tanıtıma yönelik olsa da bu tür değişikliklerin erkeklerin başarısını uzun vadede olumlu etkileyeceği ümit edilmiştir. Özellikle de yetişkin erkeklerin daha aktif katılımcı olabilecekleri ve öğrenmelerinden sorumlu olabilecekleri yeni öğrenme biçimlerine odaklanılmıştır. Bu da öğrenim teknolojilerini kullanmak, grubun bir bireyi olarak öğrenmek, öncü rol oynamak, iletişim becerilerini geliştirmek ve öğrenmenin bir parçası olarak problem çözmek gibi konuları içerir.

Çok az ülkede erkeklerin okulu bırakma oranlarıyla mücadeleyi hedefleyen girişimler söz konusudur.

**Portekiz'de** çift sertifika almaya olanak sağlayacak yeni bir fırsat olağan eğitime alternatif olarak çıkmıştır ve özellikle de erkekleri kapsayacak şekilde zorunlu eğitimi bitirme oranlarını artırmıştır.

**İsveç** Eğitim Ulusal Ajansı lisede erkeklerin okulu bırakma oranlarını düşürmeyi hedefleyen projeleri de kapsayan cinsiyet eşitliği projeleri için hibe vermektedir.

**Birleşik Krallık'ta (İskoçya)** son yıllarda uygulamalı/mesleki derslerde başarıya değer verecek müfredatın yeniden dengelenmesi söz konusudur. Birçok durumda, müfredat esnekliği öğrencilerin özellikle de erkeklerin kopmalarına ve tatminsiz olmalarına engel olacaktır.

Avusturya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) okuryazarlıkla ilgili cinsiyete ilişkin bazı girişimler vardır.

2000'deki 'PISA şoku'ndan sonra **Avusturya** okuma becerisini geliştirmeyi hedefleyen birçok girişimde bulunmuştur. Bunların arasında okuma becerilerinde cinsiyet ayrımını incelemek için başlatılan bilimsel bir çalışma da vardır. Bu anlamda cinsiyete ilişkin kavramlar okuma becerisinin geliştirilmesi için hazırlanmıştır (BMUKK, 2007). Bu rapor dersler için de pratik öneriler içermektedir.

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere)** 'Okuma Şampiyonları' <sup>(5)</sup> girişimi okuma becerisi için olumlu erkek rol modelleri bulmayı hedefler. Okullar Okuma Şampiyonu olmaları için öğrenciler için etkili olabilecek erkekleri okullarına davet ederler. Bu Şampiyonlar diğer erkekleri de kendi olumlu okuma faaliyetlerini gerçekleştirmesi için teşvik ederler. Erkekler ödüllere aday gösterilince başarılarının tanınmasını sağlar ve bu da onları motive eder.

<sup>(3)</sup> Bkz: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/equality/genderequalityduty/thegenderagenda/>

<sup>(4)</sup> Bkz: <http://www-rba.educ.cam.ac.uk/index.html>

<sup>(5)</sup> Bkz: <http://www.literacytrust.org.uk/Campaign/Champions/index.html>

**Birleşik Krallık'ta (Galler)** 9-14 yaş grubundaki erkeklerin okuryazarlığını hem evde hem okulda daha fazla okuyarak geliştirmek için *Birlikte Bir Milyon Yıl Okumak* adlı bir kampanya başlatılmıştır. Kampanya erkeklerin ilgili alanlarına yönelik birçok müfredat okuma materyallerini evde aileleriyle birlikte erkeklerin okuması için sunar. Erkeklerin okuryazarlık becerilerini geliştirmek için uygulanan öğretim metotlarını gösteren kitabın bir kopyası Galler'deki bütün okullara gönderilmiştir.

Benzer bir şekilde, daha küçük ölçekte de olsa **Birleşik Krallık'ta (İskoçya)**, erken yaşlarda, bir dizi okul 'hikaye çuvalı' ya da 'kitap çantaları' ve/ya babaları faaliyetlere dahil etme gibi stratejileri stereotiplerle mücadele, okuryazarlık seviyelerini artırma, ilişkileri ve sosyal becerileri güçlendirme ve öğrenme motivasyonunu artırma için kullanmaktadır. Erkeklerin başarısını artırmaya yönelik bu yaklaşımlar ortaöğretimde düzenli bir şekilde görülmemektedir (SEED 2006, s. 2).

**Matematik ve fen öğretimine ilişkin sadece Avusturya cinsiyet girişimini rapor etmiştir:**

TIMSS'deki memnun edici olmayan sonuçlardan sonra, 1998'de **Avusturya** 'Matematik, Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar' (IMST) (6) adlı şu an ikinci aşamasında olan bir proje başlatmıştır. IMST Cinsiyet Ağı matematik ve fen öğretimini geliştirmek, öğrenme perspektifleri ve eylem alanlarını kızlar ve erkekler için genişletmek ve cinsiyet ayrımını azaltmak için oluşturulmuştur. Cinsiyet konularına ilişkin yeni gelişmelerle ilgili bilgi ve rehberlik sunmakla beraber eğitim verir.

Bazı ülkeler hassas gruplarda olan kız ve erkekler için özel tedbirler ya da programlar geliştirmişlerdir. Bazı etnik gruplardaki erkeklerin başarısı için özel ilgi gösteren ülkeler Danimarka, Hollanda, İsveç ve Birleşik Krallık'tır.

Eşitlik alanındaki 2009 Perspektif ve Eylem planı, **Danimarka** Eğitim Bakanlığı etnik azınlıktan olan erkeklerin ilköğretimde etnik kökenli kızlardan ve Danimarkalı kız ve erkeklerden neden daha az başarılı olduklarını araştırmak için bir çalışma başlatmışlardır.

Portekiz ve Romanya Romen kızlar için özel programlar hazırlarken, İspanya Romenleri de içerecek şekilde hassas durumda olan kız ve kadınları da hedef almaktadır.

**Portekiz**'de Romen kızların okulu bırakmalarıyla ilgili ilk etkili tedbir okullarda gezer çingene etnik arabulucuların sağlanması ve toplum ile okul arasında bağ kurulmasıdır. Ayrıca, 'mobil okul' projesi (7) geliştirilmektedir. Bu da 'ana okul'daki öğrencilerle öğretim materyalleri arasında bir ilişki kurar ve öğrenciler evlendiklerinde, taşındıklarında ya da hamile kaldıklarında İnternet aracılığıyla uzman öğrencilerle günlük iletişimini sağlar. Bu yöntem yerleşik olmayan toplulukların (gezici fuar ya da sirk) yüksek ve erken okulu bırakma oranı olan çocuklarına uygulanmaktadır.

**Romanya**'da Romen çocuklar için özellikle de Romen kızların eğitimini de destekleyen bazı eğitim programları geliştirilmiştir.

**İspanya** göçmen, Romen ya da sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan kız ve kadınlara yönelik özel ilgi göstermektedir. Sosyal iş rehberliği dersleri, sosyal beceriler ve öz güven çalışmaları, özel bilgilendirme ve reklam kampanyaları eğitim sisteminin devamını kolaylaştırmak amacıyla bu kadın gruplarına, ailelerine ve okullara yöneliktir.

(6) Bkz: <http://imst.uni-klu.ac.at/english.php>

(7) Bkz: [http://area.dgicd.min-edu.pt/escola\\_movel/escola.html](http://area.dgicd.min-edu.pt/escola_movel/escola.html)

Birleşik Krallık'ta (İngiltere) Çocuk, Okul ve Aile Müdürlüğü (DCSF) Ulusal Stratejiler <sup>(8)</sup> başarı seviyesi düşük öğrenci gruplarının örn. Karayip siyahi erkekler, beyaz işçi sınıfı erkekleri gibi- öğrenmelerini destekleyecek bir dizi öneri ve rehberlik sunar.

\*

\* \*

Başarıda cinsiyet ayrımı eğitim seviyesinin artmasıyla artar. Benzer oranlarda kız ve erkekler zorunlu eğitime başlayıp bitirseler de, kızların başarısı, erkeklerin geride kalması ve sınıf tekrarı ortaöğretimde gözlenmektedir. Bu farklılıklar çoğu Avrupa ülkesinde önemli hal almıştır. Sınıf tekrarı yapanların %60'ı erkeklerdir ve erkeklerin ders ya da sınıf tekrar oranı her zaman kızlarinkinden yüksektir. Kızların başarısı lisede de görülmektedir: daha fazla sayıda erkek okul bitirmeden ayrılmaktadır, daha fazla kız ise yükseköğrenime devam etmelerini sağlayacak lise bitirme sertifikasını almaktadır. Ancak, kızlar genelde okul bitirme sınavlarında daha yüksek notlar ve geçme notları almaktadır ki bunlar da istedikleri üniversite programlarına girmelerine yardımcı olur (bkz Bölüm 8). Ortalamada kızların erkeklerden daha başarılı olması bazı erkek ve kız grupları arasındaki önemli farklılıkları gizlemektedir.

Başarıdaki bu belirgin cinsiyet kalıplarına rağmen, sadece birkaç ülkede özel cinsiyet politikaları vardır. İlgi ve politika dezavantajlı gruplardan olan çocuklara daha fazla yönelmektedir. Cinsiyet ayrımına ilişkin en bilindik politikalar erkeklerin başarı oranlarının düşük olmasına ilişkindir. Bazı ülkelerde erkeklerin okuma becerilerini, kızların ise matematik ve fen alanındaki başarılarını artırmaya yönelik özel programlar vardır. Romen kızlar gibi bazı hassas kız ve erkek grupları için özel girişimler söz konusudur.

---

<sup>(8)</sup> Bkz: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement>

## BÖLÜM 6: KARMA VE TEK CİNSİYET EĞİTİM ORTAMLARI

---

Uzun yıllardır özel ve dini odaklı okulların etkisinde olan tek cinsiyet eğitimi kavramı son yıllarda bir çok Avrupa ülkesinde ilgi odağı olmuş ve basında tartışılmıştır. Bölüm 1’de bahsedildiği gibi, bu kavramın 'yeni' yorumu erkek ve kızlara cinsiyetlerinden bağımsız olarak ders seçme özgürlüğü sağlamasıdır ki bu da kızların kendine güvenlerini artırmalarını sağlayacak, erkekleri ise öğrenci olarak imajları hakkında kaygı duymadan daha fazla çalışmaya teşvik edecektir. Fakat, tek cinsiyet ortamlarında öğrenci başarısına ilişkin çalışma sonuçları net değildir.

Karma eğitim fikri, cinsiyet eşitliğini desteklemek ve her iki cinsiyete de eşit eğitim erişimi sağlamaktır. Bu tür eğitim Avrupa ülkelerinde uzun soluklu değildir. İskandinav ülkeleri dışında, Avrupa ülkelerinin çoğunda İkinci Dünya Savaşı sonrasında, diğer ülkelerde ise (örn. Yunanistan, İspanya, Avusturya ve Portekiz) 1970’lerde ortaya çıkmıştır. Avrupa ülkelerinin çoğunda eğitim ilkesi olarak görülen karma eğitim ülkelere göre 35 ila 60 yıllık bir geleneğe dayanmaktadır (Encyclopædia Britannica Online, 2009).

Bu bölüm kamuya ait tek cinsiyet ortamlarının (tüm okul ya da sınıflar) nerelerde olduğunu ve bunların resmi politikalarca desteklenip desteklenmediğini gösterir.

### 6.1. Tek cinsiyet okulları

Şekil 6.1’de de gösterildiği gibi, kamuya ait tek cinsiyet okulları sadece yedi Avrupa ülkesinde ve bölgesinde yer alır. Avrupa’da tüm seviyelerdeki kamu okullarının çoğu karma eğitim vermektedir. Kamuya ait tek cinsiyet okullarının olduğu yerlerde, bir ülkeden diğerine sayılar değişmektedir. İskoçya’da sadece bir tane, Galler’de 7 ve Malta’da 25, Kuzey İrlanda’da 77, İrlanda’da 120 <sup>(1)</sup> ve 400’den fazla İngiltere’de bu tür okullar vardır. Yunanistan’da 27 tane erkeklere özel kamuya ait dini tek cinsiyet okulu vardır.

Karma eğitim çoğu ülkede eğitim ilkesi olarak görülmektedir. Bu yüzden karma ortamlarda eğitim vermek birçok ülkede zorunludur. İrlanda ve Birleşik Krallık’ta, yerelde değişiklikler yapılacaksa kararlarda ailelerin istekleri de göz önünde bulundurulmalıdır. İrlanda ve Birleşik Krallık tek cinsiyet okullarını ‘daha iyi’ okul olarak görme geleneğine sahiptir. Özellikle İngiltere’de akademik olarak seçkin okullar tek cinsiyet okullarıyla örtüşmektedir.

---

<sup>(1)</sup> Bilgi ulusal seviyede doğrulanmadı.

Şekil 6.1: Avrupa'da ISCED 1, 2 ve 3 seviyesinde kamuya ait tek cinsiyet okulları, 2008/09



Kaynak: Eurydice.

**Ek not**

**İrlanda:** Bilgi ulusal seviyede doğrulanmadı.

İrlanda'da bu tür okul sayısında düşüş gözlemlenmektedir.

İrlanda'da tek cinsiyet ilköğretim okullarında okuyan öğrenci sayısında azalma vardır. 1975 yılında çocukların %60'ı bu tür okullardayken bu oran 2005'te %20'ye düşmüştür.

Benzer bir durum ortaöğretimde de geçerlidir. Ancak, erkeklerden çok kızlar bu okullara gitmektedir. 1980'de %50'den fazla erkek %60'dan fazla kız tek cinsiyet okullarına gitmekteydi. 2005'te erkeklerin %30'u kızların ise %42'si bu tür okullara yönelmekteydi.

İrlanda eğitim yetkililerinin açık politikası karma eğitimi desteklemektir. Bu durum Belçika (Flaman Topluluğu) ve İspanya'da da geçerlidir.

**İspanya'da** bir websitesinde <sup>(2)</sup> karma eğitimle ilgili yasa, program ve materyaller erişilebilir durumdadır. 'Dünyada karma eğitim' bölümünde uluslararası politika ve stratejilere yer verilmektedir.

<sup>(2)</sup> Bkz: <http://www.educación.es/intercambia>



Polonya'da 2006 yılında Bakanlık ile akademik kurumları öğretmen eğitimi programları vermek ve tek cinsiyet eğitiminin etkililiğini araştırmak için kamu okul sisteminde tek cinsiyet okulları oluşturma niyetindedirler.

Tek cinsiyet okulları oluşturma fikri 2006 yılında ortaöğretimde daha iyi eğitim koşulları sunmak için ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tek cinsiyet okullarının kurulmasının okulda öğrenciler arasındaki şiddeti durdurmak için seçeneklerden biri olarak ortaya çıktığını gizlememektedir. Ancak, uzmanların tek cinsiyet okullarına ilişkin görüşleri farklı farklıdır. Bakanlık kamuyu birçok tartışmaya yol açan ve ailelerle öğretmenleri de içeren birçok toplulukta ilgiye yol açan tek cinsiyet okullarının karma okullardan daha üstün olduğu konusuna ikna etmeye çalışmaktadır. Akademik topluluk sadece kız ve sadece erkek olan okullar olacağını ama bunun ülke çapında uygulanabilir bir kural olmayacağı şeklinde uyarıştır. Tek cinsiyet ortaöğretim okullarının öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşiminde şiddeti azaltacağına dair öngörü eleştirilere yol açmıştır.

Bakanlığın websitesinde 'Tek Cinsiyet Eğitimi' sayfası bu tür eğitimin avantajlarını sıralamaktadır. Konuyla ilgili araştırma sonuçları, seminerler ve yayınlar da yer almaktadır. Hükümet değişikliğinden beri, bu sayfa erişilemez durumdadır ve son zamanlarda kamuda tek cinsiyet eğitimiyle ilgili tartışmalar yoktur.

Benzer bir şekilde, ama eğitim yetkililerinin daha az ilgi gösterdiği durum Estonya'da mevcuttur.

Ancak, birçok ülkede tek cinsiyet okullarının potansiyel yararlarıyla ilgili tartışmalar bu ortamların artmasına yol açmamıştır.

Bazı ülkelerde açıkça amaçlanmasa da tek cinsiyet okulları mevcuttur. Bu genelde tek bir cinsiyetin eğitim duyduğu lise teknik ya da mesleki eğitimle ilgilidir. Bu yüzden bu durum cinsiyet stereotipli kariyer seçimi ile doğrudan ilişkilidir.

Çoğu ülkede kamuya ait tek cinsiyet okulları çok yaygın olmasa da bu okullar tüm ülkelerde özel sektörde bulunur. Bu kurumlar kamudan destek alabilir ama mail olarak tamamen bağımsızdır. Çoğu durumda bunlar dini okullardır (Katolik, Protestan ve Müslüman). Sadece birkaç ülke bu tür okulların kurulmasının temel nedenlerinin özel pedagojik hedefler olduğunu rapor etmişlerdir. Ancak, çoğu ülkelerde bu sektör gelişmiş değildir.

## 6.2. Tek cinsiyet sınıfları

Kamuya ait tek cinsiyet okulları az olsa da, tek cinsiyet sınıfları sanal olarak Avrupa'daki tüm ülkelerde karma okullarda mevcuttur. Tek cinsiyet sınıfları okul seviyesinde alınan kararlarla açılır. Tek cinsiyet sınıflarında verilen ortak dersler beden eğitimi ve el işidir. Fakat bu seçimler cinsiyet kalıplarından ziyade geleneklerle bağlantılıdır.

Tek cinsiyet sınıfları veya sağlık eğitimi Fransa, Lihtenştayn ve İsveç'te okul ya da yerel eğitim yetkilileri tarafından alınan kararlarla düzenlenmektedir.

Sadece Danimarka ve Birleşik Krallık (İskoçya) tek cinsiyet ortamlarının örgütlenmesi başarısızlık ve davranış sorunlarının nasıl ele alınacağına dair çözümlerle ilişkilendirilmektedir. Ancak Danimarka'da

bu tür maddeleri yürürlüğe koymak için motivasyon değişmiş olsa da, bu yeni bir girişim değildir.

Bazı ilköğretim okulları sabit tek cinsiyet sınıfları oluşturmadan birkaç günlüğüne kız ve erkekleri ayrı sınıflara bölmektedirler. Amaç kız ve erkeklere daha fazla yer sağlamaktır. Tek cinsiyet eğitiminin temel eğitimde olması yeni bir olgu değildir. Fakat cinsiyet ayrımıyla ilgili günümüzdeki pedagojik nedenler daha öncekilerden farklıdır ve cinsiyet, okul ve pedagojik öğrenme gibi fikirleri ters yüz etmiştir. 1970 ve 80'lerde sosyal cinsiyet rolleri tartışmanın odak noktası olmuştur, fakat bugün biyolojik özellikler kız ve erkeklerin okulda neden farklı performans gösterdiklerini açıklamaktadır.

Birleşik Krallık'ta (İskoçya) tek cinsiyet sınıflarının başarısı değişiklik göstermektedir.

\*

\*

\*

Kamu okullarında karma eğitimin başlangıcı birçok ülkede elli yıldan daha az süre önce eşitliğe atılan bir adım olarak görülmekteydi. Bu yüzden tek cinsiyet ortamlarının tekrar gündeme gelmesi Avrupa ülkeleri için çekici bir seçenek değildir. Cinsiyetlerin ayrılmasının olumlu etkilerine dair çalışmaların sonuçlarının belirsiz olması da ayrı bir etkidir (Smithers & Robinson, 2006).

Son olarak da, maliyeti az olan eğitimin sağlanması bazı ülkelerde tek cinsiyet eğitimine geçişteki isteksizlik sebeplerindedir: ayrı ayrı okullar oluşturmak ekonomik olarak cazip bir seçenek değildir.

## BÖLÜM 7: ÖĞRETMENLER, MÜDÜRLER VE CİNSİYET KONULARI

Öğretmenler gençlerin cinsiyet rollerini geliştirmede önemli rol oynarlar. Çalışmaları sırasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve cinsiyet stereotiplerini sorgulamayı teşvik etme olanakları vardır. Bu yüzden mevcut ve gelecekteki öğretmenlerin bu konularda eğitim alması ve cinsiyet konularında bilgiye erişimin sağlanması çok önemlidir. Öğretmenlerin kendi cinsiyet rollerini anlamaları da çok etkilidir ve okullardaki cinsiyet stereotiplerini muhafaza etmeye ya da kırmaya katkı sağlar.

Bu bölümün amacı eğitim kadrosuyla ilgili dört kritik konu sunmaktır. Birincisi, sınıf öğretmenliğinde kadınların çokluğuna dair istatistiksel verilere bakılacaktır. Bu durum okullarda idari pozisyonlardaki kadınların azlığı ile çelişmektedir. Daha sonra da erkeklerin öğretmenlik mesleğine girmesi için kampanya ve girişimler tartışılacaktır. Son olarak da, hizmet öncesi ve içi eğitimde cinsiyetin konu olarak nasıl ele alındığı incelenecektir.

### 7.1. Öğretmenlik mesleğinin feminenleşmesi

Kadınlar ilk ve ortaöğretimde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Ancak, bu oran eğitim seviyesine göre değişmektedir: çocuklar ne kadar gençse, kadın öğretmenlerin sayısı o kadar çoktur. Türkiye dışındaki tüm Avrupa ülkelerinde ilköğretimdeki (ISCED 1) öğretmenlerin çoğu, örneğin Yunanistan'da %65 ve Slovenya'da %98 kadındır. Çek Cumhuriyeti, İtalya, Macaristan, Letonya, Litvanya ve Slovenya'da bu seviyede öğretmen olan erkek sayısı çok azdır: öğretmenlerin %5 ya da daha azını oluştururlar.

ISCED 2'de öğretmen olmak istatistiksel olarak halen kadınların işidir, ilköğretimde olduğundan daha fazla erkek öğretmen vardır. Bu eğitim seviyesinde ise kadın öğretmenlerin oranı Lihtenştayn'da %52 ve Letonya'da %86'dır.

Fakat, veri alınan ülkelerde eğitim seviyesi yükseldikçe kadın temsiline azaldığı görülmektedir.

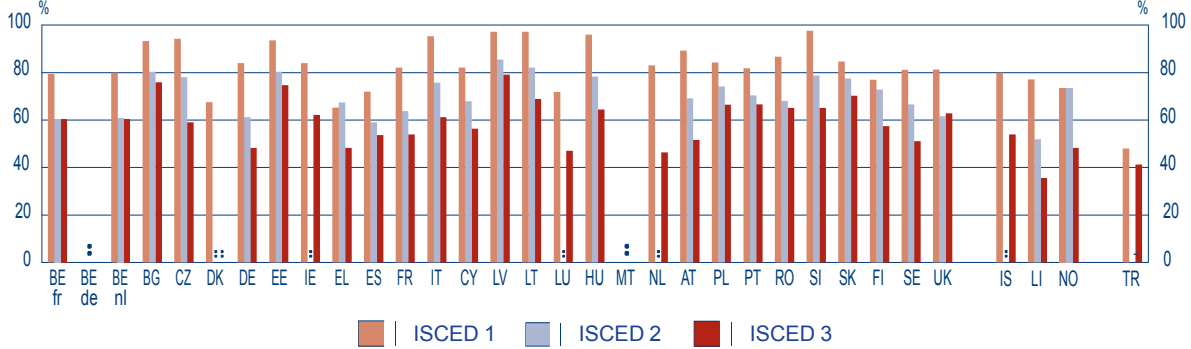
Özellikle de lisede (ISCED 3) Çek Cumhuriyeti, Almanya, Yunanistan, Litvanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Lihtenştayn ve Norveç'te durum bu şekildedir. Burada kadın temsili ISCED 2 ve 3 seviyeleri arasında düşmektedir. Genelde ISCED 3 seviyesinde erkek ve kadın oranı dengesi sağlanmıştır. 11 ülkede <sup>(1)</sup> (31 örneklem arasından) kadın öğretmenlerin oranı %45 ile 56 arasındadır.

Bu durum yükseköğretimde kadınların temsil oranı ile çelişmektedir (ISCED 5 ve 6 – bkz Bölüm 8). Ülkelerin yarısında, tüm seviyelerde kadın öğretmenler %40'dan daha azdır.

---

(<sup>1</sup>) Almanya, Yunanistan, İspanya, Fransa, Kıbrıs, Lüksemburg, Hollanda, Avusturya, İsveç, İzlanda ve Norveç.

**Şekil 7.1: İlk ve ortaöğretimde kadın öğretmenlerin oranı (ISCED 1, 2 ve 3), kamu ve özel sektörler bir arada, 2007**



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	79.4	:	80.0	93.3	94.2	67.6	84.0	93.6	84.0	65.3	72.0	82.1	95.3	82.1	97.2	97.2	71.9
ISCED 2	60.4	:	60.8	80.4	78.1	:	61.2	80.4	:	67.4	59.0	63.8	75.8	68.0	85.5	82.1	:
ISCED 3	60.3	:	60.4	75.9	59.0	:	48.2	74.7	62.2	48.2	53.7	53.9	61.2	56.3	79.1	68.9	47.1

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	96.0	:	83.1	89.3	84.3	81.8	86.7	97.6	84.6	77.0	81.2	81.3	79.9	77.1	73.3	48.0
ISCED 2	78.3	:	:	69.1	74.1	70.4	68.1	78.8	77.6	72.9	66.6	61.6	:	51.9	73.3	-
ISCED 3	64.5	:	46.4	51.6	66.5	66.6	65.2	65.2	70.3	57.5	51.1	62.8	54.0	35.6	48.3	41.3

Kaynak: Eurostat, UOE (Eylül 2009 verisi).

#### Ek notlar

**Belçika:** Almanca konuşan Topluluk'taki öğretmenler ve bağımsız özel kurumlarda çalışanlar dahil edilmemiştir. ISCED 3, ISCED 4'ü kapsar.

**İrlanda, Finlandiya ve Birleşik Krallık:** ISCED 3, ISCED 4'ü kapsar.

**Lüksemburg:** Şekil kamu sektörü ile ilgilidir.

**Hollanda:** ISCED 1, ISCED 0'ı kapsar.

**İzlanda:** ISCED 3, kısmen ISCED 4'ü kapsar.

#### Açıklayıcı not

sadece direk eğitim veren öğretmenler dikkate alınmıştır. Veriler özel eğitim ve sınıf içinde öğrencilerle hep birlikte, küçük gruplar halinde ya da sınıf içi-dışında birebir çalışan öğretmenleri kapsamaktadır. Hem full-time hem de part-time çalışan kamu ve özel sektörlerdeki öğretmenler dahil edilmiştir. Eğitim alanlar ya da öğretmen yardımcıları dahil edilmemiştir.

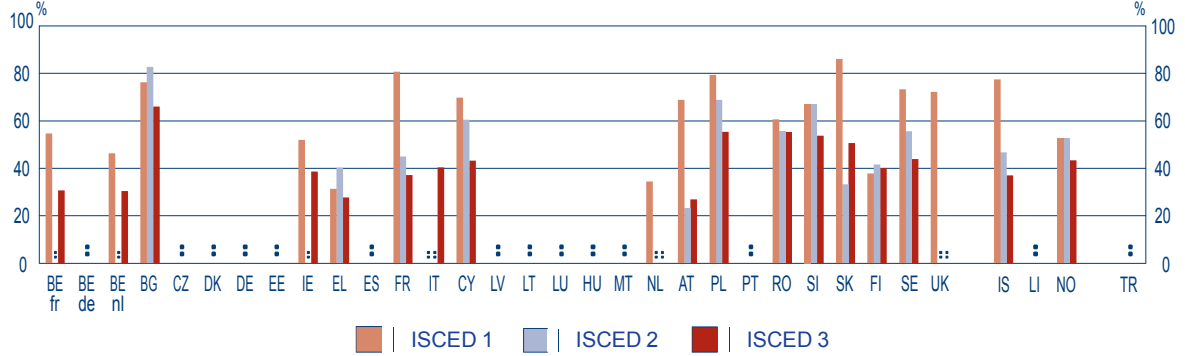
Okulda yönetim pozisyonlarındaki kadınların katılımına ilişkin olarak da, durum eğitim seviyesiyle ilgilidir. Mevcut verilere dayanarak kadınların ilköğretim okullarında müdür olarak daha sık temsil edildikleri söylenebilir. Aslında Bulgaristan, Fransa, Polonya, Slovakya, İsveç, Birleşik Krallık ve İzlanda'da ilköğretimdeki müdürlerin %70'den fazlası kadındır.

Bu oran ortaöğretimde Fransa, Avusturya, Slovakya, İsveç ve İzlanda'da farklı seviyelerle oldukça düşüktür. Örneğin Avusturya'da, ortaöğretim okullarının (lise dahil) %30'dan azında müdürler kadındır, verilerin mevcut olduğu diğer ülkelerde bu oran lisede %55'in altındadır. Aynı durum Fransa ve Finlandiya'daki ortaöğretim kurumları için de geçerlidir.

OECD'nin TALIS araştırma raporlarına göre, ortalamada katılımcı ülkeler arasında ISCED 2 seviyesindeki okul müdürlerinin %45'i kadındır. 'Camdan tavan'ın birçok ülkede mevcut olabileceği sonucuna varılmıştır (OECD 2009b, s. 28). OECD-araştırmasına katılan ve raporda yer alan bu

ülkelerde, kadın müdürlerin düşük oranı belirgindir: Belçika (Flaman Topluluğu), İrlanda, İtalya, Litvanya, Avusturya ve Portekiz. Burada kadın müdürlerin oranı kadın sınıf öğretmeni oranından %30'dan fazla düşüktür.

**Şekil 7.2: İlk ve ortaöğretimde kadın müdürlerin oranı (ISCED 1, 2 ve 3), kamu ve özel sektör bir arada, 2007**



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	54.7	:	46.4	76.3	:	:	:	:	52.0	31.3	:	80.7	:	69.8	:	:	:
ISCED 2	:	:	:	82.8	:	:	:	:	:	40.2	:	45.0	:	60.5	:	:	:
ISCED 3	30.7	:	30.5	66.0	:	:	:	:	38.7	27.7	:	37.2	40.4	43.3	:	:	:

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	:	:	34.4	68.9	79.3	:	60.6	67.1	86.1	37.9	73.3	72.2	77.5	:	52.7	:
ISCED 2	:	:	:	23.3	68.9	:	55.4	67.0	33.3	41.6	55.6	42.8	46.7	:	52.7	:
ISCED 3	:	:	:	26.9	55.3	:	55.1	53.7	50.7	40.1	43.9		37.0	:	43.4	:

Kaynak: Eurostat, UOE (Eylül 2009 verisi).

### Ek not

**Belçika:** Ortaöğretim için veriler 'sosyal ilerleme' için eğitimi kapsamaz.

## 7.2. Öğretmen ve müdürlerde cinsiyet dengesini geliştirecek stratejiler

### 7.2.1. Öğretmenlik mesleğine daha fazla erkek dahil etme girişimleri

Ülkelerin çoğunluğunda öğretmenlik mesleğinde feminenlik özellikle okul öncesi ve ilköğretim seviyesinde görülmektedir ve sadece birkaç ülke politik seviyede bu durumu ele almıştır (Belçika (Fransız Topluluğu), Almanya, Danimarka, Litvanya, Finlandiya ve Birleşik Krallık (İskoçya)). Çocuklar için erkek rol model eksikliği ve öğretmen azlığı konularına ilişkin kaygılar dile getirilmiştir. Ama sadece birkaç ülke erkekleri mesleğe dahil etmek için somu girişimde bulunmuştur. İrlanda ve Hollanda erkekleri ilköğretim seviyesine dahil etmek ve erkeklerin öğretmen eğitimini bırakmasını engellemek için kampanyalar başlatmıştır.

**İrlanda'da** 1970'lerden beri özellikle de ilköğretimde erkek öğretmenlerin sayısında önemli ve devamlı bir düşüş görülmektedir. İlköğretim Komitesi erkek öğretmen sayısını artırmak için bir dizi strateji ve girişim tavsiye etmiştir.

Komitenin final raporu koordineli bir promosyon kampanyası başlatılmasını önermiştir. MATE kampanyası (Öğretmen ve Eğitimci olarak Erkekler) Ocak 2006'da başlatılmıştır. İlköğretim öğretmenin kullandığı becerileri vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmen olmanın olumlu yönlerini gösterir: toplum için değeri, iş/yaşam dengesi, kariyer doyumu, beceri çeşitliliği, profesyonel gelişim, istihdam koşulları ve iş güvencesi. Bugüne kadar bazı adımlar atılmıştır: ulusal gazete, radyo ve internette ilan yayınlamak, ortaöğretim kurumlarına gönderilmek üzere poster yapımı ve dağıtımı. E-Kalite Tedbirleri DVD'sinde erkek öğretmenlerle röportajlar yer almıştır.

**Hollanda'da** erkeklerin 'pabo' (*pedagogische academie basisonderwijs* – ilköğretimde öğretmen eğitimi yüksekokulu)'ya başlamaları için son yıllarda bazı girişimler yapılmıştır. Hem hükümet hem de eğitim kuruluşları bu girişimlerde yer almıştır. Pabo ('Paboylar aranıyor'– 'pabo' ve 'boys' birleşimi kelime oyunu)'da erkek öğrencilerin okula kayıt ve okulu bırakmasına ilişkin bir araştırma yapılmıştır. Çoğu erkek öğrencinin pabo eğitimlerini erkenden bitirdikleri gözlemlenmiştir. Örneğin 2005'te, erkek öğrencilerin %44,6'sı kızlarınsa %28,2'si ilk yıldan sonra okulu bırakmışlardır. Öğretmen olarak başladıklarında ise erkek öğretmenlerin çoğunluğu 5 yıldan sonra mesleği bırakmaktadırlar. Bu sonuçların ardından, *sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt* (işveren ve çalışanlarca oluşturulan eğitim kadrosu uzmanları merkezi) eğitim sırasında ve sonrasındaki okulu bırakma sorununa odaklanarak bu okullarda pilotları desteklemiştir<sup>(2)</sup>. Bu pilotlar eğitimde kültür değişimini hedefleyen faaliyetler geliştirmektedir. Bunlar ise: kadın ve erkekler için sıcak bir ortam yaratmak; 'pabo'lar' daki erkekler ve erkek öğretmenlerle daha fazla iletişimle (yeni başlayan) erkek öğrencilere hizmeti; erkek öğrenciler için koçluk ve erkeklerin istek ve ihtiyaçlarına uygun eğitim uygulamalarıdır.

Kampanyalar yürüten bu iki ülke dışında diğer bazı ülkeler erkekleri öğretmenliğe yönlendirmek için çeşitli girişimlerde bulunmuşlardır.

**Çek Cumhuriyeti** 'Açık Erkek Ligi' 2008 yılında (*Liga otevřených mužů*) 'Erkekler Okula' (*Muži do škol*) programını başlatmıştır. Bu programın amacı öğretmenlikte ve eğitim kadrosunda erkeklerin eksikliğine dikkati çekmektir. 2009'da Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı himayesinde yurtdışındaki okullarda erkekleri destekleyen deneyimlerin sunulduğu bir konferans düzenlenmiştir. Bu konferans sonunda bir strateji ortaya çıkmıştır.

Diğer tedbirlerle birlikte, **Litvanya** Kadın İlerleme Programı Uygulama Eylem Planı 1998-2000, yüksek eğitim kurumlarına erkeklerin alınmasına yönelik pozitif erkek ayrımcılığına ilişkin geçici önlem olarak sunar.

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere)** Okullar için Eğitim ve Geliştirme Ajansı (TDA) erkeklerin sınıf öğretmeni olmasını destekleyici deneme kursları yürütmektedir. Bu kurslar üç gün sürer ve bir günlük okulda uygulamayı kapsar.

**İsveç** Yüksek Öğretim Ulusal Ajansı öğretmen eğitimine ilişkin ders seçimlerinde cinsiyet farklılıklarını analiz etme görevini üstlenmiştir ve bazı konuların nedenlerini aramaktadır: öğretmen eğitiminde neden erkeklerin kadınlardan çok okulu bıraktığı, öğretmen eğitimi programlarında erkek oranını artırmak için hangi yüksek eğitim kurumlarının strateji geliştirdiği ve bu stratejilerden hangilerinin başarılı olduğu, eğitimin ardından öğretmen olma kararını etkileyen etkenler. Ajans, hükümete final raporunu Mart 2009'da sunmuştur. Rapor öğretmen eğitimini yarıda bırakma nedenlerini üç gruba ayırmıştır. Öncelikle, erkekler eğitimle ilgili tercihlerinde kendilerine daha az güvenirliler çünkü erkeklerin yaptıkları meslekler hakkında toplumun beklentileri vardır.

<sup>(2)</sup> Bkz: <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/projecten/2007/paboys-meer-mannen-in-het-onderwijs/>

Tercihleri sorgulanabilir ya da hoş karşılanmayabilir. İkinci olarak, eğitim alanındaki erkekler kabul ya da reddetmek zorunda olacakları kadın kültürü ile karşı karşıya kalmaktadırlar ki her ikisi de zorluklar taşımaktadır. Üçüncüsü, erkek eğitimcilerin erkek rol modelleri yeteri kadar yoktur.

Öğretmen eğitimi programlarında yapılan eylemler gözlem projeleri, öğretmenlik uygulamaları sırasında erkek öğrenciler için erkek rehberlik ve ağ sağlamaktır.

Öğretmen eğitimine erkeklerin katılımını artırmak için alınan tedbirlerle ilgili olarak, raporda bazı girişimlerin erkeklerin işe alınmasına bazılarının ise erkeklerin işte kalmasına odaklandığını belirtmiştir. Bazı faaliyetler okullarla işbirliği programları şeklindedir.

Erken çocukluk, ilk ve ortaöğretimdeki personelde cinsiyet dengesini geliştirmek Cinsiyet Eşitliği **Norveç** eylem planının temel hedeflerinden biridir. Bu alandaki girişimlerden biri de erken çocukluk eğitiminde daha çok erkeğin işe alınması için yerel seviyede takımlar oluşturmaktır. Erkek çalışanlara odaklanan gündüz bakım pilot merkezleri de açılmıştır. Eylem planının temel hedef grupları bakım merkezi sahipleri, müdürler ve çalışanları, hizmet içi eğitim kuruluşları ve öğretmen eğitimi programlarındaki öğrencilerdir.

Çoğu ülke düşük maaş problemini ve öğretmenlikte erkekler için kariyer gelişimi yetersizlikleri gündeme getirmektedirler. Bazı ülkeler ise bu problemi daha genel seviyede çözmeye çalışırlar.

Örneğin, **Danimarka** hükümeti (temel) eğitimde çalışmanın çekiciliğini mesleğin ve eğitimin kalitesini artırıp, daha iyi maaş ve kariyer olanakları sunarak artırmaya çalışmaktadır. Öğretmenlik eğitimi için yapılan planın yüksek nitelikli bir seviye, daha iyi bir yapı ve eğitim derslerinde çeşitlilik getireceği düşünülmüştür.

Fakat öğretmenlik mesleğinin yüksek prestijli olduğu (örn. Finlandiya) ve/ya iyi maaş aldıkları (örn. Lüksemburg) ülkelerde, istatistiklere göre zorunlu eğitim seviyesinde çalışan öğretmenler halen çoğunlukla kadındır. Bu da öğretmenliğin özellikle de eğitimin başlangıç seviyelerinde 'bakım' olarak görüldüğünü ve bu durumun geleneksel olarak da erkeklerden çok kadınlarla ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (bkz Bölüm 1).

### 7.2.2. Okul yönetiminde kadınların yer alması girişimleri

Okul yönetimi pozisyonlarında kadın katılımının artırılması, öğretmenliğin erkekler için cazip hale getirilmesinin yanı sıra dikkati çeken bir başka konudur. Ancak, sadece birkaç ülke bu konuda çözüm üretmek için girişimde bulunmaktadır.

**Hollanda**'da 'yönetimde daha fazla kadın' (*Meer vrouwen in het management*) programının amacı eğitim sektöründe yönetici pozisyonlarında daha fazla kadının yer almasıdır. Bu da 2006 yılında hükümetle sendikalar ve işveren örgütleri arasında eğitim kurumlarındaki kadro için dokuz hedefe odaklanmıştır.

**İrlanda**'da yönetici kadrolarda kadınların yer almasına ilişkin özel bir girişim vardır. Eğitim ve Bilim Müdürlüğü eğitimde yönetici pozisyonlarıyla ilgilenen kadınlar için – Eğitim Yönetiminde Kadınlar- hizmet içi eğitim sponsorluğunu yapmaktadır. Kurs, 1999'da Müdürlük tarafından eğitim yönetiminde kadınlar üzerine yapılan çalışmanın sonuçlarının ardından açılmıştır. Milli eğitim merkezlerince düzenlenen bu kurslar için talepler devam etmektedir. Bu kurs Avrupa Komisyonunun (COMENIUS Action 3.1) ortaklaşa desteklediği eğitim yönetiminde kadınlar için uluslararası programında da (IPWEM) yer almaktadır.

**Lihtenştayn**'ın da katılımıyla yürütülen bölgesel proje kamu sektöründe lider pozisyonlarda kadınların oranının artırılmasını amaçlamaktadır.

Karar verme mekanizmalarında kadınların temsilinin artırılması veya eğitim yönetiminde cinsiyet dengesinin sağlanması henüz uygulanmasa da **Kıbrıs** ve **Romanya**'nın milli stratejileri arasındadır.

### 7.3. Öğretmen eğitiminde cinsiyet konusu

#### 7.3.1. Başlangıç öğretmen eğitimi

Birçok ülkede öğretmen eğitimi kurumları uyguladıkları programların içeriğiyle ilgili tam özerkliğe sahiptirler. Bu demektir ki cinsiyet konusuyla ilgili bazı kursların düzenlenmesi eğitim veren kurumun insiyatifine bırakılmıştır. Bu yüzden çoğu ülkedeki eğitim yetkilileri başlangıç öğretmen eğitiminde cinsiyet seçmeli olarak dahil edilebilir ve üniversiteyle öğretmen eğitimi kurumlarında bir ya da iki dersin olduğu rapor edilmiştir.

Bazı ülkeler cinsiyet konusunu diğer eşitlik konularıyla birlikte başlangıç öğretmen eğitiminin bir parçası olarak görürler. Belçika (Flaman Topluluğu), İsveç ve Birleşik Krallık'taki (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) durum böyledir. Belçika (Fransız Topluluğu), Danimarka, Fransa, Avusturya ve Hollanda'da öğretmen eğitiminde cinsiyet boyutunun ele alınması gereklidir. Bu durum cinsiyeti normalleştirme politikasında (Avusturya), öğretmen yeterlilik koşullarında (Hollanda), başlangıç öğretmen eğitimi kararnamesinde (Belçika - Fransız Community), *Folkeskole*-öğretmenleri lisans programlarında (Danimarka) ve de öğretmen eğitimi kurumlarının cinsiyet eşitliği misyonlarında (Fransa) yer almaktadır.

İspanya, Lüksemburg ve Portekiz'de cinsiyet eşitliğine ilişkin bazı eylem planları başlangıç öğretmen eğitimine cinsiyet boyutunu katmaktadır.

**İspanya**'da 2008-2011 Eşit Fırsatlar Stratejik Planında ilk hedef öğretmenler ve karma eğitimdeki diğer eğitim kadrosu için uygun başlangıç öğretmen eğitimi, cinsiyete dayalı şiddet ile tacizin önlenmesi ve eşit fırsatlar sağlamaktır. Bu amaçlara ulaşmak için bazı kurallar önerilmiştir, örneğin: eğitim fakülteleri, öğretmen eğitimi okulları ve hizmet içi eğitimlerde eğitim, araştırma ve didaktik materyalin detaylı çalışıldığı cinsiyet çalışmaları bölümlerinin oluşturulmasının teşvik edilmesi; eğitimde kadın ve erkekler, karma eğitim, cinsiyet ayrımcılığından uzak eğitim, kadınlara yönelik şiddetin önlenmesi konularında eşit fırsatlar sağlayacak lisansüstü eğitimin sunulması; ve işe alma süreçlerine cinsiyet eşitliği temalarının dahil edilmesi.

**Portekiz**'de Cinsiyet Eşitliği için Ulusal Eylem Planı (2007-2010) stratejik müdahale alanı olarak cinsiyet boyutunun sadece yeterlilik profil tanımlarında değil eğitim profesyonellerinin yani öğretmen, öğretmen yardımcıları ve eğitimle ilgili kadronun eğitim profillerini kapsamayı tasarlamaktadır.



**Finlandiya**'da 2008 yılında 'Öğretmen Eğitiminde Eşitlik ve Cinsiyet Duyarlılığı' (TASUKO) <sup>(3)</sup> odaklı öğretmenlere cinsiyet eşitliğini nasıl sağlayacakları ve işlerinde nasıl daha fazla cinsiyete duyarlı olabilecekleri daha fazla teorik ve pratik bilgi sağlamayı amaçlayan bir araştırma projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında müfredat ve yöntemler, araştırma programı ile geliştirilerek araştırma sonuçları öğretmen eğitiminde kullanılacaktır.

Cinsiyet konusunun başlangıç öğretmen eğitiminde yeteri kadar yer almadığı görülmektedir. Söz konusu olduğu durumlar ise bireysel kurumların ve öğrenci motivasyonunun konuya ilişkin derslere katılmasına bağlıdır. Bazı ülkeler öğretmen eğitiminde cinsiyet konusuna daha fazla yer vermeyi planlamaktadırlar.

### 7.3.2. Süregelen profesyonel gelişim (CPD)

Eğitim kadrosu için CPD faaliyetleri için de aynı durum söz konusudur. Çoğu ülkede CPD merkezi değildir ve bu tür eğitimi sağlayan birçok kamu ve özel girişim vardır. Bu yüzden ne tür kursların mevcut olduğunu bilmek zordur. Cinsiyet konusu kamu kurumlarınca sunulan hizmet içi eğitim ya da seminerlerde çok fazla karşımıza çıkmamaktadır. Sadece Malta'da öğretmenler için zorunlu CPD faaliyetlerinde cinsiyet ele alınmaktadır.

Cinsiyet sıklıkla genel eşitlik konularıyla ilgili faaliyetlerde yer almaktadır. STK'ların katkısı özellikle Merkezi Doğu Avrupa ülkelerinde önemlidir.

Bazı ülkelerde başlangıç öğretmen eğitimiyle öğretmenler için CPD faaliyetleri eylem planlarıyla ilişkilendirilmektedir. Örneğin Avusturya'da, cinsiyet konusunu normalleştirme hizmet içi eğitim merkezlerinde de uygulanmaktadır. İspanya ve Portekiz'de cinsiyet eşitliği planları CPD'de cinsiyet boyutunun eğitim kadrosu için de sağlanmasını tasarlamaktadır.

Eğitim personeli gelişimi alanında kariyer tercihleri, başarı ve erkekler arasında okulu bırakma gibi konulara dair ilginç girişimler bazı ülkelere rapor edilmiştir.

**Fransa**'da milli eğitim yöneticilerine eğitim sisteminde kız ve erkek kariyerlerindeki çeşitliliğine ve karma okullaşmanın öğrenci davranışları üzerindeki etkisine dikkati çekmek amacıyla 2008 yılında *École supérieure de l'Éducation nationale* (ESEN)'de kızlarla erkekler arasında eşitlikle ilgili ulusal bir seminer düzenlenmiştir.

**Avusturya**'da TIMSS'de alınan tatmin edici olmayan sonuçların ardından 1998'de başlatılan IMST (Matematik, Fen ve Teknoloji Eğitiminde Yenilikler) projesi söz konusu olmuştur. IMST bu konularda eğitimi geliştirmeyi amaçlamaktadır. IMST ile matematik ve doğa bilimleri eğitimini geliştirmeyi, öğrenme perspektifleri ile kızlarla erkekler için eylem alanlarını genişletmeyi ve cinsiyet ayrımını azaltmayı amaçlayan bir Cinsiyet-Ağı kurulmuştur. Bu ağ rehberlik ve yeni gelişmelerle ilgili bilgi ile cinsiyet konularında eğitim sunar.

2008-2010 yılları arasında **İsveç** Eğitim Ulusal Ajansı eşitliği desteklemek ve liselerde erkeklerin okulu bırakma oranlarıyla mücadele etmek amacıyla kurum içi eğitim sunmaktadır. Eğitim, okul öncesi, temel eğitim, lise, yetişkin eğitimi ve yükseköğretimdeki rehber öğretmenleri ve öğretmenleri hedeflemektedir. Ajans bu eğitimle ilgili belediyelere bilgi vermeli ve eşitliği geliştirmede geleneksel konular ve kariyer tercihleriyle ilgili işbirliği yapmalıdır.

<sup>(3)</sup> Bkz: <http://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/Artikkeleita>

\*

\* \*

Avrupa ülkelerinde öğretmenlik özellikle de eğitimin başlangıç seviyelerinde kadın işidir. Bu birçok ülkede sorun olarak ele alınsa da, temel eğitimde erkeklerin öğretmenlik yapılmasını teşvik edecek stratejiler nadiren görülür. Eğitim yönetimi ise genelde erkeklere bırakılmıştır ve dengesizliği ortadan kaldıracak ulusal girişimler yetersizdir. Öğretmen eğitimi politikaları ne başlangıç eğitiminde ne de süregelen profesyonel gelişim faaliyetlerinde öğretmen ya da müdürler için cinsiyet perspektifini göz önünde bulundurmamışlardır. Cinsiyet konusunda eğitim, öğretmen eğitimi bireysel olarak sağlayan girişimlere bağlıdır.

## BÖLÜM 8: YÜKSEKÖĞRENİMDE CİNSİYET EŞİTLİĞİ POLİTİKALARI

Bu bölüm yükseköğretimde cinsiyet eşitliği konularını ele alır ve Avrupa ülkelerinde var olan cinsiyete ilişkin politikaları inceler. Cinsiyet farklılıkları ilk ve ortaöğretimde kısmen de olsa okullarda yeniden oluşturulan geleneksel cinsiyet rolleri ve stereotipler yüzünden ortaya çıkmaktadır. Bu farklılıklar daha sonra yapılan tercihlere ve kadınlarla erkeklere eğitimin yüksek seviyelerinde ve mesleki eğitimde sunulan fırsatlara yansır ve bunlarla güçlenir. Bu yüzden, Avrupa ülkelerinin bu eşitsizliklerle mücadele edip etmediğini, ediyorsa da nasıl başa çıktıklarını incelemek önemlidir.

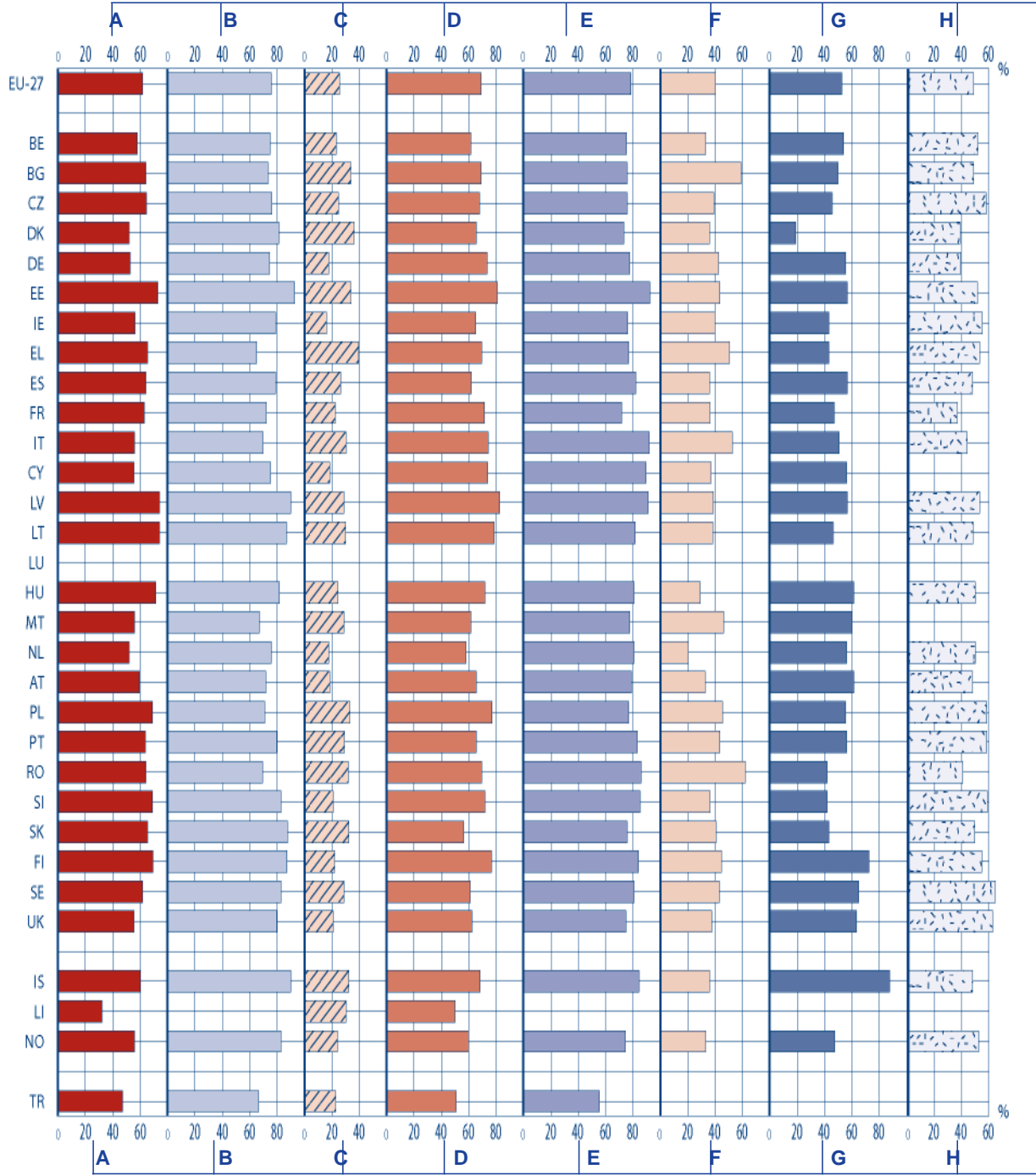
Avrupa ülkelerinin çoğunluğu yükseköğretimde cinsiyet eşitsizliğini hedefleyen projeleri desteklemiş ya da politikalar oluşturmuştur. Bazı ülkeler yasalarına ya da hükümet stratejilerine cinsiyet eşitliği maddeleri koymuşlardır, bazıları da yükseköğretim kurumlarına kendi cinsiyet eşitliği politikaları oluşturmalarını şart koymuştur (bkz Bölüm 3). Üçüncü Bölümde de belirtildiği gibi, yükseköğretimde cinsiyet eşitliğine dair Avrupa ülkelerinde iki temel konu vardır: yatay ve dikey ayrışma. Birincisi, hemen hemen tüm ülkeler yatay ayrışma ile ilgilenmektedir, yani yükseköğretimde kadın ve erkeklerin farklı çalışma alanları seçmeleri problemi ile kadınların mühendislik ve fen alanlarında az temsil edilmesi. İkincisi, bazı ülkeler– Belçika Flaman Topluluğu, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Yunanistan, İspanya, Fransa, Hollanda, Avusturya, Slovenya, İsveç, Birleşik Krallık ve Norveç – dikey ayrışma ile de ilgilenmektedir. Bu problem yükseköğretimde mevcut olan 'camdan tavan' ile ilgilidir: yükseköğretimden mezunlar arasında kadınların sayısı erkeklerden daha fazlayken doktora seviyesinde daha az temsil edilmektedirler ve genelde üniversitedeki akademik kadroda kadın sayısı azdır. Bu iki konu ve politikalar sırayla tartışılacaktır.

### 8.1 Yatay ayrışma

Neredeyse tüm ülkeler yükseköğretimde kadın ve erkeklerin çalışma alanlarındaki farkın büyüklüğü ile ilgili endişe duymaktadır. Uluslar arası çalışmalarda ortaya koyulduğu gibi (bkz Bölüm 2) erkek ve kızlar arasında özellikle matematik ve fen alanındaki başarıdaki küçük farklılıklara rağmen, eşitsizlik kalıpları Avrupa'da öğrenciler ve mezunlar arasında oldukça tutarlıdır. Gençlerin akademik disiplin tercihlerindeki farklılıklar cinsiyet rollerinin ve kimliklerinin geleneksel algılanışı ile belli çalışma alanlarına ilişkin kültürel değerlerin yaygın kabulü ile ilgilidir. Örneğin bazı alanlar, özellikle fen ve mühendislik, 'maskulin' ve erkeklere uygun görülürken, bazı çalışma alanları özellikle de eğitim ve sağlık gibi bakımla ilgili olanlar ise 'feminen' ve kadınlara uygun görülmektedir. Bu da azınlıkta olan cinsiyet üyelerinin baskın kültürü ya da kendilerini algılayışlarını değiştirmeden bu alanlara girmesini zorlaştırmaktadır (bkz Bölüm 1).

Şekil 8.1 erkek ve kız mezunlar arasındaki mevcut farklılıkları çalışma alanları açısından göstermektedir. Kadınların baskın olduğu alanlar eğitim öğretim, sağlık ve bakım, beşeri bilimler ve sanattır. Türkiye istisnadır çünkü kadın mezunların sayısının nispeten az olmasından dolayı kadınların baskın olduğu alanlar eğitim öğretim (%55 kadın) ve sanat ile beşeri bilimlerdir (%67).

**Şekil 8.1: Çeşitli çalışma alanlarında toplam mezunların oranına göre kadın mezunlar (ISCED 5-6), 2007**



**A** Sosyal bilimler, işletme ve hukuk **B** Sağlık ve bakım **C** Mühendislik, imalat ve inşaat **D** Beşeri bilimler ve sanat

**E** Eğitim **F** Fen, matematik ve bilgisayar

**G** Hizmet **H** Tarım ve veterinerlik

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
A	61.8	57.8	64.4	64.7	52.0	52.9	73.1	56.4	65.3	64.3	63.1	55.9	55.5	74.3	74.1	:
B	75.9	75.1	73.3	76.0	81.2	74.6	92.7	79.1	65.0	78.9	72.4	69.8	75.4	90.1	86.7	:
C	25.5	23.2	33.9	24.8	36.2	17.9	34.2	16.2	39.5	26.6	22.5	30.4	18.7	28.7	30.2	:
D	68.9	61.4	68.9	67.8	65.5	73.3	80.8	65.0	69.3	61.9	71.3	74.1	74.0	82.5	78.7	:
E	78.3	75.2	75.7	75.5	73.3	77.8	92.4	76.2	76.8	81.9	71.8	91.9	89.5	91.1	81.7	:
F	40.2	32.9	58.9	38.9	35.7	42.5	43.2	39.7	50.4	35.9	36.1	52.5	37.1	38.8	38.4	:
G	52.6	53.6	49.8	45.2	18.9	55.3	56.3	42.9	43.0	56.6	47.0	50.6	55.9	56.3	46.3	:
H	48.7	52.0	48.8	57.9	39.0	39.3	51.5	54.9	53.1	47.8	36.9	43.9	0.0	53.0	48.3	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
A	71.6	55.8	52.0	59.4	68.9	64.0	64.3	69.1	65.5	69.5	62.0	55.7	60.4	32.3	55.8	47.2
B	81.6	67.1	75.6	71.8	71.2	79.8	69.4	83.1	87.5	87.3	83.0	79.6	90.0	0.0	83.1	66.7
C	24.7	28.7	17.8	18.5	33.4	29.2	32.2	21.1	32.4	22.1	28.9	21.1	32.5	30.4	24.3	22.8
D	71.8	61.5	58.1	65.7	77.1	65.6	69.4	71.8	56.4	76.5	61.3	62.4	68.2	50.0	59.8	50.9
E	80.6	77.5	80.9	79.0	76.7	83.3	86.1	85.0	75.6	84.1	80.6	74.8	84.4	0.0	74.5	55.3
F	29.3	46.1	20.2	32.5	45.4	43.5	61.9	36.4	40.5	44.5	42.9	37.5	35.7	0.0	32.9	45.2
G	61.1	60.0	56.0	61.1	55.2	56.0	41.7	41.7	42.8	72.2	64.8	63.3	87.5	0.0	47.4	27.0
H	49.8	0.0	50.1	48.1	58.3	58.4	40.9	58.5	49.7	54.7	64.6	62.5	48.1	0.0	52.4	52.7

**A** Sosyal bilimler, işletme ve hukuk **B** Sağlık ve bakım **C** Mühendislik, imalat ve inşaat **D** Beşeri bilimler ve sanat

**E** Eğitim **F** Fen, matematik ve bilgisayar **G** Hizmet **H** Tarım ve veterinerlik

Kaynak: Eurostat (Eylül 2009 verileri).

### **Ek notlar**

**Belçika:** Veriler Flaman Topluluğundaki üniversite dışı yükseköğretimde ikinci nitelikleri ve Almanca konuşan Topluluk verilerini kapsamaz.

**İtalya:** ISCED seviyesi 5A ikinci ve ileri dereceleri ve ISCED seviye 6'yı kapsamaz.

**Kıbrıs:** TYurtdışında okuyan öğrenciler Kıbrıslı yükseköğretim öğrencilerin tamamının yarısından fazlası kadardır. Kıbrıs'taki çalışma alanları sınırlıdır.

**Lihtenştayn:** Bazı çalışma alanlarına ilişkin veri yoktur çünkü öğrencilerin çoğu yurtdışında özellikle de İsviçre ve Avusturya'da (zorunlu eğitimin sonras ISCED seviyeleri 3'ten 6'ya) okuyup mezun olmaktadır.

AB-27'de **eğitim ve öğretimde** ortalama mezunların %80'i kadındır ve incelenen ülkelerin tamamında çoğunluğu oluşturur. Estonya, İtalya ve Letonya'da kadınların oranı yüksektir bu alanlardaki mezunların onundan biri erkektir. **Sağlık ve bakım** alanında mezunların %76'sı kadındır ve tüm ülkelerde özellikle de Estonya, Letonya ve İzlanda'da (yaklaşık %90 veya fazlası) çoğunluğu oluşturmaktadır (Türkiye dışında). **Beşeri bilimler ve sanat** alanlarında ise kadın mezun oranı yaklaşık %70'tir. Estonya ve Letonya'da erkekler bu alandaki mezunların beşinden sadece birini oluşturmaktadır.

En çok öğrenci ve mezunun olduğu **sosyal bilimler, işletme ve hukuk alanlarında**, kadınlar az bir oranla çoğunluktadır. A B -27'de, ortalama mezunların yaklaşık %60'ı kadınlardır.

Baltik ülkeleri ve Macaristan'da bu alanlardaki kadın mezunların oranı %70'den fazladır.

Diğer taraftan, **mühendislik, imalat ve inşaat alanlarında**, erkekler baskındır; dört mezundan sadece biri kadındır. Erkekler bütün ülkelerde, özellikle kadın mezunların oranının %20'den az olduğu Almanya, İrlanda, Kıbrıs, Hollanda ve Avusturya'da fazlaca temsil edilmektedir. **Fen, matematik ve bilgisayar** alanlarında erkekler az da olsa baskındır– mezunların yaklaşık %60'ı erkektir. Ancak Bulgaristan ve Romanya'da genel kalıplar bu alanlarda kadın mezunların sayısının fazla olmasıyla tam ters durumdadır.

**Hizmet** alanındaki mezunlardaki cinsiyet oranlarında ülke farklılıkları çok büyüktür, fakat **tarım ve veterinerlik** alanlarında kadın ve erkek dağılımı eşit sayılır. Ancak bu alanlar da çok azdır, toplam mezunların %5'ini oluşturmaktadır.

### 8.1.1 Yatay ayrışmayı hedefleyen politika ve projeler

Yükseköğretimde cinsiyet eşitliği olan çoğu ülkeler kadın ve erkeklerin akademik disiplin tercihlerindeki yatay ayrışma ve cinsiyet dengesizliği ile başa çıkmayı hedeflemektedirler. Bütün bu politikalar ve projeler kadınları hedefler; sadece programların bir bölümü erkeklerin tercihlerine odaklanır.

Kadınların geleneksel tercihlerini değiştirmeye yönelik iki temel politika aracı vardır (bazen de erkeklerin). Birincisi, eğitim ya da mesleki rehberliğin ortaöğretim kurumlarında verilmesidir (bkz Bölüm 4). İkincisi, yüksek öğrenim kurumlarında bilinç artırma projelerinin olmasıdır. Bu projeler bakanlıklar ya da hükümetlerce başlatılabilir ya da mali olarak desteklenebilir. Birçok durumda, amaç daha çok kadını fen, matematik ve bilgisayar ile mühendislik, imalat ve inşaat alanlarına çekmektir. En yaygın uygulamalar üniversitelerin tanıtım günleri düzenlemeleri ya da özel ödülleri kadınlara takdim etmeleridir.

**Belçika Flaman Topluluğunda**, Ekonomi, Fen ve Yenilik Müdürlüğü mühendislik alanındaki kadınların sayısının artmasını hedefleyen bir projeye destek vermektedir. Bu proje kadınlar için rol modeli oluşturmayı sağlama niyetindedir ve mühendislerdeki cinsiyet stereotiplerini ortadan kaldırmayı hedefler. Proje 2008 ile 2010 arasında yürütülmüştür.

**Çek Cumhuriyeti'nde** 2001 yılında Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından finanse edilen Çek Cumhuriyeti Bilim Akademisi Sosyolojisi Enstitüsünce yürütülen Ulusal İrtibat Merkezi – Kadınlar ve Fen (*Ženy a věda*) projesi başlamıştır. Merkez'in misyonu ARGE'de cinsiyet tartışmalarını etkilemek ve Çek Cumhuriyeti'nde özellikle kadınların fen alanındaki yerine ilişkin olarak fen ve insan kaynakları politikalarını şekillendirmektir. Buna ek olarak 'Engeller' adıyla ortaöğretimdek kız çocukları için bir denetleme sistemi kurulmasının pilot çalışması 2009 yılında yapılmıştır.

**Almanya'da** MINT Kariyerlerinde Kadınlar için Ulusal Pakt, Federal Hükümetin 'Eğitimle İlerleme' kampanyasının bir parçası olarak 2008'de başlatılmıştır. Amacı ise kadınların eğitimlerini sürdürmeye, matematik, bilgi bilimi, doğal bilimler ve teknoloji(MINT) alanlarında üniversite derecesi almaya ve kariyer yapmaya teşvik etmek. Endüstri, fen, araştırma, politika ve medyadan çeşitli ortakları içerir ve 'Hadi MINT'e katılalım' sloganıyla çalışmaktadır. Olumlu rol modelleri sunarak Pakt'taki ortakların bu çalışma alanlarıyla ilgili stereotipleri azaltmaya katkı sağlar. Aynı zamanda iş ve aile taahhütlerini dengelemeyi kolaylaştıracak çabaları yoğunlaştırmayı hedeflemektedir.

**Fransa'da** Yüksek Öğretim ve Araştırma'da Eşitlik Misyonu kızların fen alanlarında ders almalarını destekleyecek tedbirlerle yıllık plan hazırlamıştır. Erkek ve kadın arasında fen alanında kariyer dengesini denetleyerek Fransa'da araştırma kurumları, programları ve politikalarında cinsiyet boyutunun ele alınmasını temin eder. Bilim kadınları dernekleriyle çalışır ve 2004 yılında kadınların fen ile ilgili dersleri ve kariyerleri seçmelerini teşvik edecek bir çerçeve anlaşması imzalamışlardır.

Bu girişimin sonunda [www.elles-en-sciences.org](http://www.elles-en-sciences.org) websitesi oluşturulmuştur. Ayrıca, Misyon her yıl *Irène Joliot-Curie* Ödülünü vererek bazı girişimleri destekler ve düzenli olarak sayısal göstergeler, istatistik ve çalışmalarını yayımlar. Ayrıca 2005 yılında, mühendislik bölümleri 'Cinsiyet eşitliğini desteklemek için uzlaşma' adıyla İş Eşitliği ve Paritesi Bakanlığı ve *grandes écoles* Konferansları'nca imzalanmış kendilerine hedefler koymuşlardır.

**İrlanda'da** 'rol model' projesi fen, mühendislik ve teknolojinin geleneksel olmayan alanlarında kızların okuması ve çalışmasını desteklemeyi amaçlamışlardır. Teknoloji ve Fen Alanında Kadınlar (WITS) tarafından oluşturulan SET sektöründe çalışan sivil toplum kadın ağına Eğitim ve Bilim Müdürlüğü tarafından mali kaynak sağlanmaktadır. Proje, kadınların katılım oranını artırmayı amaçlayarak rol model günü düzenleyen altı üniversiteyi de desteklemektedir. Ayrıca, İrlanda Bilim Vakfı (SFI) fen ve mühendislik alanlarında kadınların az temsil edilmesine yönelik dört program başlatmıştır. Bu projeler bilimsel uzmanlık, bilgi ve potansiyele dayalı rekabet edebilmek için kadın araştırmacılar eşit şans sağlayan sürdürülebilir mekanizma ve uygulamaların gelişimini destekleme ve teşvik etmeyi hedeflemektedir.

**Litvanya'da** *Bilimde Kadın ve Erkeklerle Eşit İmkanlar Sağlama Stratejisi* Litvanya yüksek öğrenim sisteminde cinsiyet eşitliğini yerleştirmek için bir dizi hedef ve tedbir sunar. Litvanya bilim camiasında cinsiyet eşitliğine dair ilk ve en önemli strateji olmasına rağmen, gelecekte olumlu bir etki sadece cinsiyet dengesini farklı alanlarda sağlamayı başarmayacak aynı zamanda da cinsiyetten bağımsız ortamları her iki cinsiyet için yaratacaktır.

**Hollanda'da** gelecek yıllarda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı ile *Platform Bêta Techniek* kızları bilgilendirecek ve heveslendirecek faaliyetler için daha fazla mali yatırım yapacaktır. *Platform Bêta Techniek* 2009'da mesleki lise eğitimi, iş eğitimi alanlarında düzenlenmesini amaçlamaktadır. Buna ek olarak, eğitimin tüm sektörlerinde kızlara odaklanırken erkeklerle de özellikle öğretim programlarıyla ilgili olarak ilgi gösterilmektedir (bkz Bölüm 7).

**Avusturya'da** 2002 Üniversite Yasasındaki rehber ilkelerden biri cinsiyet eşitliğidir. Ülkedeki önemli bir program da FIT'dir (*Frauen in die Technik*, 'mühendislikte kadınlar'). FIT'in amacı çalışma tercihlerine ilişkin kızları bilgilendirmek ve ilgilenenlere geleneksel olmayan çalışma alanlarına yönelmeyi teşvik etmektir. FIT Eğitim, Sanat ve Kültür Federal Bakanlığınca koordine edilmekte ve Avusturya'daki üç üniversite kentinde uygulanmaktadır. Mühendislik ya da doğa bilimlerinde okuyan kız öğrenciler bu alanlarla ilgilenen kız öğrencilere destek vermek amacıyla okulları ziyaret etmektedirler. Bu öğrenciler üniversitelerdeki 'bilgilendirme günleri'ne ve deneme dersleri ya da panel ve tartışmalara katılma fırsatı yakalarlar.

**Polonya'da** 2008 yılında 'Kızlar teknik üniversitelere' (*Dziewczyny na politechniki!*) sloganıyla bir kampanya koordine etmişlerdir ve bu kampanya *Perspektywy* Eğitim Vakfı ile Teknik Üniversite Rektörleri Konferansı tarafından genç kadınların mühendislik ve teknoloji programlarına katılımını sağlamak için yürütülmektedir. 'Sadece Kızlara- Bilgilendirme Günü'nün bir parçası olarak 14 teknik üniversite laboratuvarlarda dersler, tartışma ve kadın araştırmacılar ile öğrencilerle bululmayı da içeren özel programlar düzenlenmiştir. Bu kampanya başarılı bir şekilde 2009 yılında da tekrar edilmiştir.

**Birleşik Krallık'ta** yükseköğretimde belli alanlarda özellikle de fen ve mühendislikte cinsiyet dengesizliğini kaldırmak için ulusal girişimler bulunmaktadır. Bunlardan en iyi bilinenlerden biri Fen ve Mühendislikte Kadınlar'dır (WISE). WISE kampanyası okul çağındaki kızları teşvik etmek ve fen, mühendislik ve inşaat alanlarında dersler alıp kariyer yapmalarını desteklemek için bir dizi ortak bir araya gelmiştir.

**Norveç'te** üniversiteye girişte ekstra puan vermek öğrenim alanlarında cinsiyet dengesizliğini ortadan kaldırmak için kullanılan bir araçtır. Bakanlık matematik ve fen alanlarında ulusal merkezler kurarak ortaklarla birlikte öğrencileri özellikle de kızları bilim dallarına çekmektedir.

## 8.2 Dikey ayrışma

Yükseköğretime katılım ve mezuniyet durumunda gözle görülür cinsiyet farklılıkları vardır (ISCED 5-6). Yükseköğretimde genelde erkeklerden çok kadınlar görülmektedir (bkz EACEA/Eurydice 2009a, Şekil C16 ve F6). Türkiye istisnadır, çünkü kız öğrencilerin oranı sadece %43'tür. AB-27'de ortalamada kadınlar yükseköğretimde öğrencilerin %55'ini oluşturur; İzlanda'da ise %64'e kadar çıkar. Avrupa çapında daha yüksek oranlar görülür: mezunların %59'u kızlardır. Estonya ve Letonya'da mezun kızların oranı daha da fazladır, yaklaşık %70.

Yükseköğretimdeki kadınların sayısı AB-27'de (1998'den 2006'ya %2 artış) gittikçe artmaktadır. Bu artış Çek Cumhuriyeti, Malta, Romanya ve Slovakya'da %5'ten fazladır. Bulgaristan ve Kıbrıs 1998'den 2006'ya (%7 ve %4) kadınların katılımının düştüğü ülkelerdir. 1998'den 2006'ya kadar mezun kızların oranı AB\*27'de ortalamada %4'e yükselmiştir; Almanya, Macaristan ve İzlanda'da artış %8'den fazladır.

Mezun kızların sayısındaki bu artış çoğu ülkede problem olarak görülmemektedir, çünkü genelde kız ve erkek katılım oranlarındaki farklılık çoğu ülkede çok büyük değildir. Ancak, Yüksek Öğretim Politika Enstitüsü (HEPI)- Birleşik Krallık'ta bağımsız danışman grubu- tarafından yayınlanan rapor gelecek için kaygılarını belirterek bu eğilimin 'özellikle dezavantajlı sosyo ekonomik durumda olan erkeklerin aleyhine' dönme potansiyeli olabileceğinin altını çizmişlerdir (HEPI 2009, 101). Ulusal düzeyde ise Finlandiya ve İsveç bu konuya ilgi göstermektedirler.

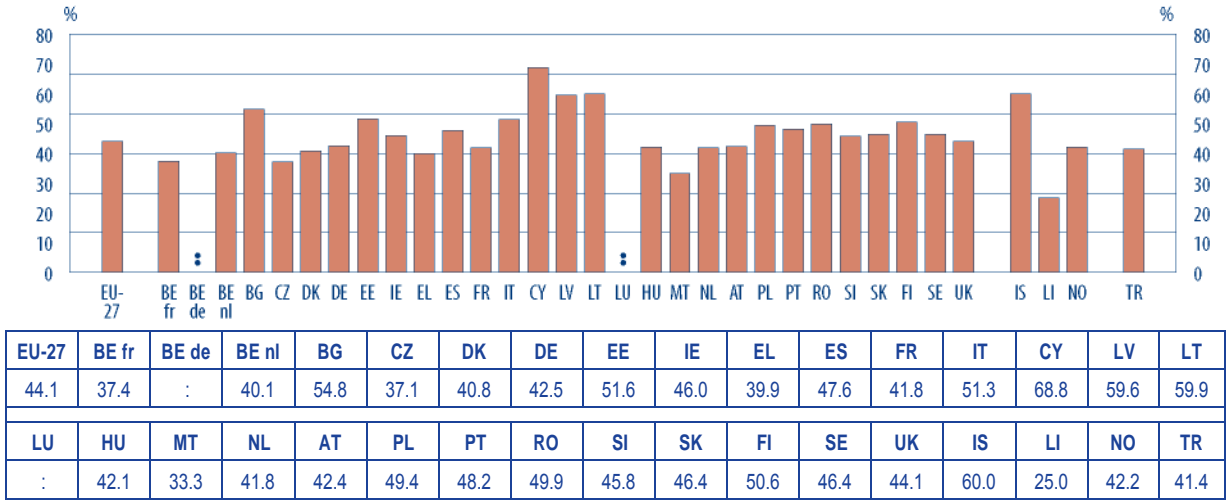
**İsveç'te** Ocak 2009'da, Yüksek Öğretimde Cinsiyet Eşitliği Delegasyonu yükseköğretimde cinsiyet eşitliğini sağlama amaçlı tedbirlerle ilgili bir komisyon işi yürütmüşlerdir. Bu oluşumdan akademik derslerde cinsiyete dayalı tercih yapma konusu ve erkeklerin üniversitedeki oranının azalması konularıyla ilgilenmesi istenmiştir. Delegasyon 1 Ocak 2011'e kadar İsveç hükümetine rapor vermiş olacaktır.

Ancak diğer eğilimlere rağmen ISCED seviye 5 ve ISCED seviye 6 (örn doktora seviyesi) mezun kızların oranını karşılaştırınca kızların doktora mezunu olarak ne kadar az temsil edildiği görülür. Şekil 8.2'de de görüldüğü gibi, doktora programından mezun kızların oranı ortalamada AB-27 Ülkelerinde %44 oranındadır ve sadece Bulgaristan, Estonya, İtalya, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Romanya, Finlandiya ve İzlanda'da %50 ya da daha fazladır. Bu oran Belçika Fransız Topluluğu, Çek Cumhuriyeti, Malta ve Lihtenştayn'da %40'dan azdır. Ancak, Kıbrıs, Malta, İzlanda ve Lihtenştayn'da, doktora mezunu sayısının az olmasından dolayı kadınların oranı hesaplanırken dikkatlice yorumlanmalıdır. Türkiye'de ise doktora mezunu kızların oranı ISCED seviye 5'teki mezun oranından çok da az değildir (%41). Bu oranlar 2004'ten beri sabit ama artma eğilimindedir. Danimarka, Slovenya ve Finlandiya'da %10'dan fazla bir artış vardır, Estonya ise 2004'ten beri doktora mezunu kadın oranı düşen tek ülkedir.



Kadınlar profesör ve akademik kadroda yeteri kadar temsil edilmemektedir. Şekil 8.3 ISCED 5-6 seviyelerindeki öğretim kadrolarında kadın oranının Letonya ve Litvanya dışındaki ülkelerde %50'nin altında olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmen ve profesörlerin oranı özellikle Çek Cumhuriyeti, Almanya, Yunanistan, Fransa, İtalya, Macaristan, Malta, Hollanda, Avusturya ve Slovenya'da düşüktür. Ülkelerin çoğunda akademik kadrodaki kadınların oranı 1998'den beri yavaş yavaş azalmaktadır. Hollanda, Avusturya, Slovakya, Slovenya ve Birleşik Krallık'ta %30'dan fazla bir artış görülmektedir. Yükseköğretimde kadın öğretmenlerin oranının göreceli de olsa düşük ve bunun sabit olduğu ülkeler Yunanistan, Fransa ve Macaristan'dır. Bu Polonya ve İzlanda'da nispeten daha yüksek seviyelerde sabitlenmiştir. Çek Cumhuriyeti ve Estonya'da (Estonya verisi 2004 yılına ait) 1998'den beri kadın akademisyen oranı düşmüştür (Eurostat'a dayalı Eurydice hesaplamaları, 2009).

**Şekil 8.2: ISCED seviye 6'da kadın doktora mezunları oranı, 2007**

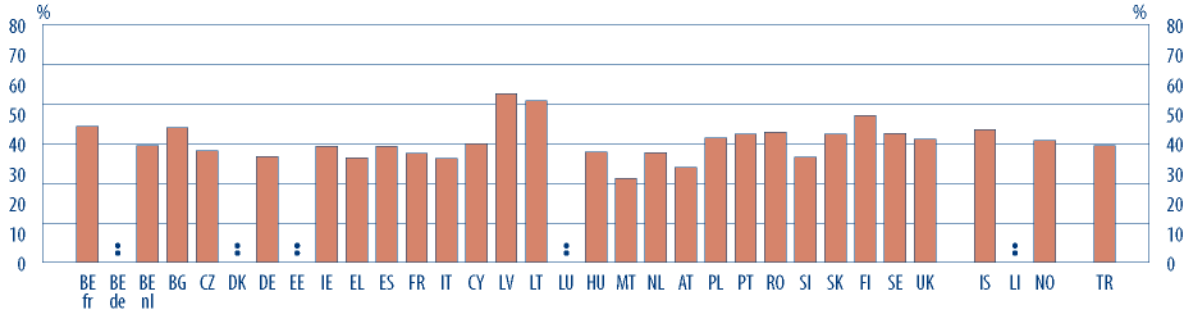


Kaynak: Eurostat (Eylül 2009 verileri).

**Ek not**

İtalya ve Lihtenştayn: 2006 yılı verileri.

**Şekil 8.3: ISCED seviyeleri 5-6'da öğretmen/akademisyen oranlarında kadın öğretmen/akademisyen oranı, 2007**



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
45.7	:	39.3	45.4	37.6	:	35.6	:	39.2	35.2	39.1	36.7	35.0	39.9	56.7	54.5	:
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
37.1	28.4	36.9	32.1	42.0	43.2	43.9	35.4	43.3	49.5	43.4	41.4		44.7	:	41.1	39.3

Kaynak: Eurostat (Eylül 2009 verileri).

#### **Ek notlar**

**Çek Cumhuriyeti ve Malta:** 2006 yılı verileri.

**Finlandiya:** ISCED seviyeleri 5-6'da akademik kadro verileri sadece eğitim personelini kapsar. Araştırma personeli dahil edilmemiştir. Daha önce ISCED seviyeleri 5-6'da araştırma personeli akademisyenlere dahil edilmişti.

**İsveç:** Öğretmenlik yapan lisansüstü öğrencileri akademik kadroya dahil edilmiştir.

Şekil 8.3 akademik kadroyu derecesinden bağımsız göstermektedir. Akademik kadronunun kıdemine göre olan veriye göre 2007 yılında Avrupa çapında yüksek akademik pozisyonlardaki kadın oranı azdır: %44 alt, %36 orta ve %19 üst düzeydedir (Avrupa Komisyonu 2009b, s. 75). Son ulusal istatistikler bu durumu akademik kıdem ulusal sınıflandırmasına göre göstermektedir.

**Belçika Flaman Topluluğunda,** asistan akademik personelde kadın oranı %52'yken, bilim kadrosunda %44'tür ve kadınlar otonom akademik personelin (*zelfstandig academisch personeel*, tüm profesörleri kapsayan) beşte birinden azdır (%19) (VLIR 2008a, s. 11).

**İspanya'da** 2006/07 akademik yılı verilerine göre devlet üniversitelerindeki eğitim kadrosunun sadece %36'sı kadındır ve kadın profesörlerin oranı– en yüksek ve en çok gelire sahip– sadece %14'tür (IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010).

**Hollanda'da** 2007 verilerine göre, üniversitede hocaların %30'u, kıdemli hocaların %17'si ve profesörlerin %11'i kadındır (Hollanda Eğitim Bakanlığı, Kültür ve Bilim 2009, s. 131).

**Avusturya'da** üniversite profesörlerinin sadece %17'si kadındır aynı zamanda üniversite asistanlarının %40'ında kadınlar temsil edilmektedir (kış dönemi 2008) (BMWF, 2009).

**Birleşik Krallık'ta** 2007/08 akademik yılında, sadece üniversite rektör yardımcılarının %14'ü ve profesörlerin %19'u kadındır (HESA, 2009).

Yükseköğretimde akademik kariyer basamaklarında öğretim kadrolarında kadınların oranı azalmaktadır. Çok sayıda kadının üniversiteye girmesi ve akademik kariyer tercih etmesi son zamanlarda olsa da, kadınlar için 'camdan tavan' akademik dünyada genelde var olan baskın maskulin kültürünün sonucu olabilir.

Ancak, bu durum konuyla ilgilenen azınlık ülkelerde söz konusudur.

### 8.2.1 Dikey ayrışmayı hedefleyen politika ve projeler

Yükseköğretimde dikey ayrışmayı hedefleyen politika ve projeler incelenen ülkelerin sadece yaklaşık üçte birinde görülmektedir. Bu durumda politika araçları kadın akademisyenlere destek vermeyi amaçlar. Bu destek kadın araştırmacı ve öğretim elemanı işe almak için üniversitelere ek ödenek şeklinde olabilir. Araçlar ise mali yardım için stratejik amaçları gerçekleştiren kadın profesörlerin oranının da göz önünde bulunduran mali yardım formüllerini içerebilir (daha fazla bilgi için, bkz Eurydice, 2008a). Buna ek olarak, kariyer rehberliği ve danışma genç kadın akademisyenlere sunulur. Son olarak da, kadınlara kariyerlerine ara verdikten sonra işe dönmeleri için pozitif ayrımcılık politikaları ya da çocuk bakım olanaklarıyla iş-yaşam dengesini kolaylaştıran politikalar sunulabilir ve uygulanabilir.

En kapsamlı politik tedbirler **Belçika Flaman Topluluğu'nda** görülmektedir. Belçika Flaman Topluluğundaki üniversiteler genelde kariyer rehberliğinden şeffaf işe alma politikalarına kadar iş-yaşam dengesini geliştiren (esnek çalışma saatleri, çocuk bakım saatleri ve kariyerlerine ara verdikten sonra kadınların işe geri dönmesi) ve cinsiyet eşitsizliklerini hedefleyen bazı politikalar uygulamaktadırlar. Ayrıca, yönetim ve yüksek akademik pozisyonlarda kadınların az temsil edilmesinin ışığında Eğitim ve Öğretim Bakanlığı kadın araştırmacıların araştırma kurulu, fakülte konseyi ve işe atama komisyonu üyesi olmalarını önerir. Diğer bir eylem ise nicel göstergelerden ziyade araştırma niteliğini göz önünde bulundurarak değerlendirme yapan bir sisten tasarlayıp uygulamaktır. Son olarak da, üniversiteler için kadın profesörlerin artmasına bağlı olan mali kaynakları olan yeni bir finans sistemi 2008 yılında uygulanmıştır (VLIR, 2008b).

Bazı projelere bakılırsa 2008 yılında Flaman Üniversiteler arası Eşit Fırsatlar Kurulu çalışma grubunda ulusal ortaklar kendi insan kaynakları temalarını geliştirmişlerdir. Sonuçta ortaya çıkan 'Eşitlik Rehberi- Üniversitelerde Eşit Fırsatlar için İK' cinsiyete duyarlı İnsan Kaynakları Yönetimi araçları sunarak ve üniversitelerde kariyer ve personel yönetimini destekleyerek eşitsizliklerle mücadele için bir el kitabıdır.

**Almanya'da** üniversitelerdeki kadın araştırmacıların sayısını artırmak için Eğitim ve Araştırma Federal Bakanlığı Bilimde Cinsiyet Konusunu Normalleştirme Stratejisi kapsamındaki projeleri desteklemektedir. Bu tür projeler, politik ve bilimsel kuruluşlar, enstitüler, kadın bilim adamları ve şirketler için ulusal koordinasyonu bilgi ve danışmanlık ajansı olarak görev yapan 'Kadın ve Bilim Üstün Başarı Merkezi' (CEWS) nin açılmasını da kapsar. Federal Bakanlık çalışanlarına çocuk bakımı merkezleri de sunan araştırma kurumlarını da desteklemektedir.

Ayrıca 2007'den beri Federal Hükümet ve *Länder* 'Kadın Profesörler Programı' çerçevesinde yüksek öğrenim kurumlarına sadece eşit fırsatlar politikası ve uygulamaları sunulduğu ve bu politikanın onaylandığı takdirde mali destek verilir. Almanya'da devlet tarafından yürütülen yüksek öğrenim kurumlarının yaklaşık yarısı eşit fırsat politikalarını iki başvuru sürecinde sunmuşlardır ve 100'den fazlası onaylanmıştır.

**Yunanistan'da** her yüksek öğrenim kurumu, kurumların misyonu, istihdam, personel yönetimi, araştırma politikası ve müfredat, altyapı ve yönetsel açıları gibi diğer alanları yatay olarak düzenleyen bir stratejik plan hazırlamak zorundadır. Bu alanlarda temel bir konu da yüksek öğrenim kurumlarında eşit fırsatlar ve cinsiyet eşitliğini göz önünde bulundurmadır.

**Avusturya'da** sözde 'camdan tavanı' kırmak için sorumlu Bakanlık örneğin kadınlar için burslar, yayın yapmak için mali destek, üniversitelerde çocuk bakım merkezleri, Kadın ve Cinsiyet Çalışmaları koordinasyon ofisleri gibi bir dizi tedbir almaya başladı. Ayrıca Üniversitelerde Eşit Muameleye İlişkin Çalışan Komite ya da Federal Bakanlık Çerçevesi gibi yasal tedbirler alındı ve Bilimde Olumlu Eylem Planı Beyaz Kitabı gibi programlar uygulandı. 2005 yılında üniversitelerdeki kadın profesörlerin sayısının artırılması için bir program başlatıldı ('*Excellentia*'). Bu programın amacı ise 2010 yılı itibarıyla kadın profesörlerin payının %13'ten (2003) % 26'ya çıkarak oranı ikiye katlamaktır.

Her ek kadın profesör için üniversiteler 33 000 € almaktadır.

**Hollanda'da** Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığı NWO (Hollanda Bilimsel Araştırma Örgütü ) tarafından 2004'ten beri yürütülen Aspasia Programını başlatmıştır. Bu program ödül kazanmış kadınların üniversitesi hocası ya da profesör olmasını teşvik ederek Üniversite Kurullarına € 100 000 devlet desteği vermektedir. Ayrıca, Bakanlık kadın profesörler ulusal ağını (LNVH) (1) güçlendirmek için de ödenek sağlamaktadırlar. LNVH'nin amacı üniversite topluluklarında kadın temsiline oranını artırmaktır. LNVH kadınların bilimsel ve idari alanlarda temsilini gözlemler ve sonuçlarını paylaşır.

**Slovenya'da** politik tedbirler kadınların bilimde ve iş-yaşam dengesinde pozisyonunu geliştirmeyi hedeflemektedir. Örneğin, temel, uygulamalı ve doktora sonrası projelerin (ortak) finansmanı ile ilgili kurallar proje liderliği başvurularında doğum izni göz önüne alacak şekilde düzenlenmiştir, örn. Yayın kaydı ya da adayların yaşını etkileyen bir faktör olarak (doktora sonrası projelerde genelde yaş sınırı vardır, bu sınır doğum izni kapsayacak şekilde düzenlenmiştir).

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve İskoçya)** Cinsiyet Eşitliği Birliği ve Kuzey İrlanda'da Eşitlik Birliği çalışan ve öğrencilerle ilgili yüksek eğitim kurumlarının tüm işlevlerini uygulamaya koymaktadır.

**Lihtenştayn'da** 1999 yılında *Hochschule Lihtenştayn*'da eşit fırsatlar bürosu kurulmuştur. Cinsiyet konularında rehberlik hizmetini vererek kadınların cinsiyetle ilgili problemlerini çözmelerine yardımcı olmuştur (hamilelik, çocuk bakımı, bilimsel kariyer, mali destek, cinsel taciz vb.). Kadınlara yönelik çalışmalar yürütselirse de hizmetleri erkeklere de açıktır.

**Norveç'te** tüm yüksek öğrenim kurumları cinsiyet eşitliğine ilişkin planlar yapmak zorundadır. Ayrıca Eğitim ve Araştırma Bakanlığı yüksek öğrenim kurumlarıyla araştırma sektöründe cinsiyet eşitliği çabalarını normalleştirmeye yönelik tedbirlere dair öneriler sunan ve destek veren Bilimde Kadınlar- Normalleştirme Komitesini kurmuştur. Hükümet matematik, doğa bilimleri ve teknoloji alanlarında kıdemli akademik pozisyonlardaki kadın oranını artıracak bir teşvik planı oluşturmuştur. Amaç bu pozisyonlarda kadınları işe alan üniversite ve yüksekokulları ödüllendirmektir. Hükümet erkek egemen çalışma ortamlarında kadınların uzmanlığını koruyup geliştirmek için tedbirler olarak daha yüksek kıdemli işlerde olanaklar yaratmaktadır.

\*

\*

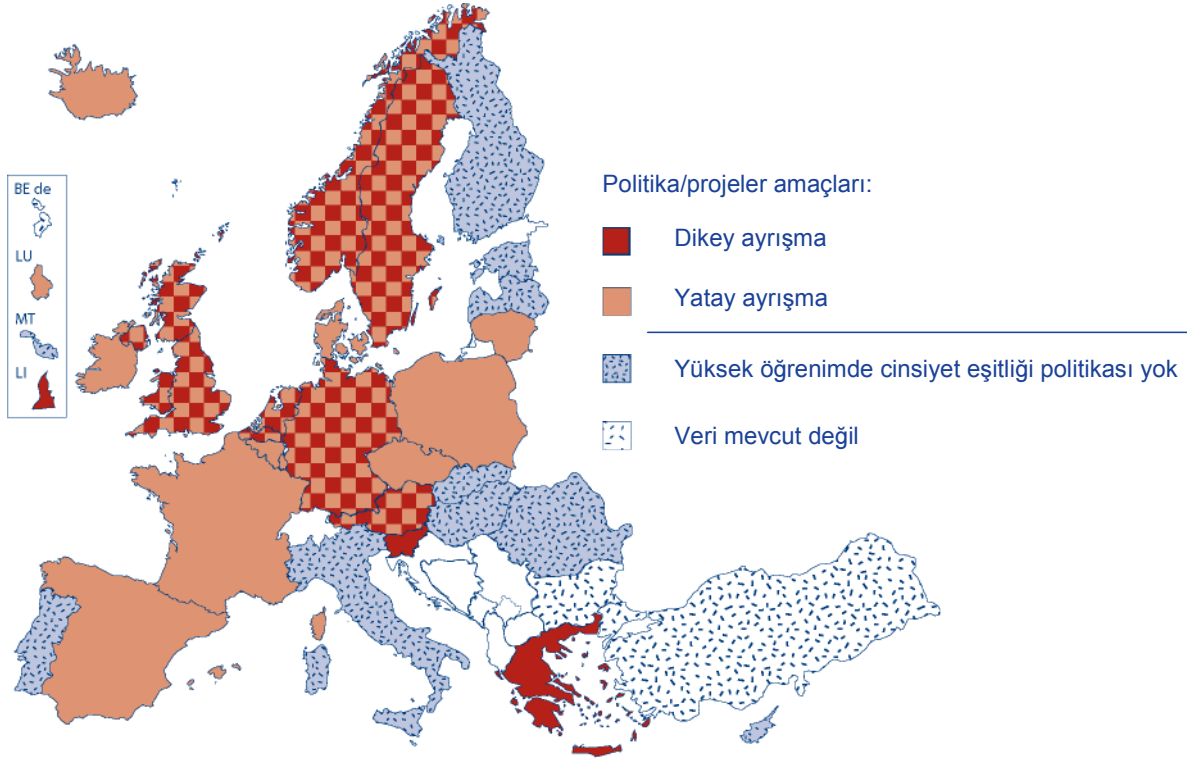
\*

---

(1) Bkz: <http://www.lnvh.nl/>

Özetle, Şekil 8.4 hangi ülkelerin yatay ve dikey ayrışma konularıyla ilgilendiklerini göstermektedir. Her iki konuya ilişkin politikaları olan ülkeler Belçika Flaman Topluluğu, Almanya, Hollanda, Avusturya, İsveç, Birleşik Krallık ve Norveç'tir.

Şekil 8.4: Yüksek öğrenimde cinsiyet eşitliği politikaları ya da projeler, 2008/09



Kaynak: Eurydice.

**Ek not**

**İrlanda:** Bilgi ulusal seviyede doğrulanmadı.



## SONUÇ

---

1970'lerdeki ikinci dalga feminizmin başlangıcından beri okulların ve eğitim uygulamalarının iklimi ve ortamının cinsiyet konularına ilişkin olarak değiştirilmesi için çeşitli politika ve stratejiler sunulmuştur (Bölüm 1). Bunların çoğunun küçük ölçekli ve parça parça olmasına rağmen destekleyici yasa ve reformlarla birlikte ele alındıklarında geniş çaplı etkileri görülmektedir. Bu strateji ve girişimlerin genelde eğitimde dezavantajlı kadınlara odaklanmasının bir çok ülkede son 30 yılda eğitimde cinsiyet kalıplarını değiştirdiği tartışılmaktadır. Ancak, cinsiyet eşitsizlikleri sadece kızları ve kadınları ilgilendiren bir sorun olarak görülme de halen söz konusudur. Cinsiyete ilişkin son tartışmalarda odak noktası kadınların stereotip olması sorundan erkeklik kavramı sorularına kaymıştır.

Bu çalışma Avrupa ülkelerinin eğitim politikalarında cinsiyet eşitliği konusunu el alıp almadıkları ve nasıl ele aldıklarını incelemektedir. Çoğu ülkede benzer kaygılar yer alsa da farklı konular farklı şekillerde ele alınmaktadır. Bu sonuç öncelikle Avrupa'da cinsiyet eşitliği politikalarının temel önceliklerini ve varolan eşitsizlikleri dengelemeye yönelik tedbirleri özetlemektedir.

### Avrupa ülkelerince hedeflenen cinsiyet eşitliği sorunu

Cinsiyet eşitliğinin birçok tanımı vardır ve çeşitli durumlarda kabul görmüştür. Bu çalışma Avrupa ülkelerinde cinsiyet eşitliğinin nasıl ele alındığını göstermektedir: yasalarda farklı biçimlerde ve derecelerde yer almıştır ve farklı tanımları vardır. Birçok Avrupa ülkesinde eğitimde cinsiyet eşitliği bir taraftan eşit muamale ve fırsatlar diğer taraftan da çıktılarının eşitliğini göstermek olarak anlaşılmaktadır.

Avrupa ülkelerinde cinsiyet eşitliği politikalarının analizi temel amacı **geleneksel cinsiyet rolleri ve stereotipleri** ortadan kaldırmak olduğunu göstermektedir (Bölüm 3). Bu amaca ulaşmak için Avrupa ülkeleri mesleki rehberlik, cinsiyete duyarlı eğitim ya da müfredat değişikliği gibi farklı tedbirler uygulamaktadırlar (Bölüm 4 ve 8). Ancak, bugün Avrupa'da okullar geleneksel cinsiyet rollerini ortadan kaldırmak için potansiyel tüm araçlarını kullanmamaktadırlar. Kız ve erkeklerin ileriki mesleki (ve özel) hayatları geleneksel cinsiyet rolleri ile şekillenmektedir.

Alınan tedbirlerdeki potansiyel zayıf nokta kızlara baskın şekilde odaklanmasıdır. Örneğin, kızların teknolojiyle ilişkisine ilgi çekerken erkeklere ve bakımla ilgili mesleklere daha az ilgi gösterilmektedir. Ancak, cinsiyet rolleri iki yönde de değişikliğe uğrarsa etkili sonuçlar alınabilir.

Geleneksel cinsiyet stereotiplerini yıkmak için **cinsiyete dayalı başarı kalıplarını** hedeflemek politika önceliği haline almıştır. Bu, özellikle de okullarda erkeklerin daha az başarılı olmasıyla ilgilidir. Ancak Bölüm 5'te de gösterildiği gibi bu konuyla doğrudan ilgili stratejiler çok azdır.

Bazı ülkelerde tanımlanan ikinci önemli politika önceliği cinsiyete dayalı şiddet ve tacizle mücadele etmektir. Ama birçok eylem STK'ların katılımıyla ilgili olan ancak ulusal stratejilerle ilgili olmayan bireysel proje ve girişimlerle sınırlıdır (Bölüm 4).

Son olarak da, eğitimde **karar verme pozisyonlarında kadınların temsilini** artırmak önemli bir politik önceliklidir. Bu yeni bir durum değildir, genelde kadınların yönetim pozisyonlarına katılımı politik olarak ve toplum içinde ilgi çekmiştir. Bu şekilde odaklanan politikalar kadın okul müdürlerini desteklemekte ve yüksek öğrenimde daha üst pozisyonlar sağlamaktadır (Bölüm 7 ve 8). İstatistiklere bakılırsa ülkelerin çoğu cinsiyet eşitliğini sağlamada daha çok yol katetmelidir.

Farklı politik önceliklere odaklanma konusunda Avrupa ülkelerinde farklılıklar görülmektedir. Bu da kısmen farklı ülkelerin cinsiyet eşitliği konuları ve politikaları ile farklı zamanlarda başlamalarından ve yeni AB ülkelerinin bu konuları en geç ele alanlar olmalarındadır. Sonuç olarak, bu ülkelerin çoğu eğitimde cinsiyet eşitliğine ilişkin politik çerçeveye ya sahip değildir ya da çerçeveleri sadece işgücüne odaklandıklarından kapsamlı değildir. Bunların aksine, bazı ülkeler yıllardır cinsiyet eşitsizlikleriyle ilgilenmektedirler ve şimdi de ya daha belirgin ya da daha genel eşitsizlikleri hedef almaktadırlar. Örneğin, Danimarka cinsiyet normalleştirilmesi üzerine daha geniş çaplı eşitlik normalleştirilmesine doğru yönelmektedir, bu Birleşik Krallık'ta da görülmektedir (Bölüm 3). Bu tür gelişmeler fırsat eşitliğinin çok yönlü olduğu için çoklu politik çabalar gerektirdiğini göstermektedir.

## **Cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmak için olası tedbirler**

Yukarıda belirtilen konular cinsiyet ve cinsiyetin yarattığı kültürel çağrışımları da içeren karmaşık bir bütünün bir parçasıdır. Araştırmalar eşitlik konusunu okulda ve politik açıdan ele almaktadırlar. Bu bölümde politik konulara ilişkin alınabilecek tedbirler yer almaktadır.

## **Öğretim metotları, öğretmenler ve okul örgütü**

Okullardaki cinsiyet rolleri ve stereotiplerle mücadele, ne politika yapanlar ne de uygulayıcılar (öğretmenler, müdürler, rehberler vb.) için kolay değildir. Alanyazınında sıklıkla geçen tedbirlerden biri cinsiyet stereotiplerini ders kitapları, okuma ve görsel materyaller, sınav soruları vb. yenilenmesiyle ortadan kaldırmaktır. Diğer tedbirler ise öğretmen öncülüğünde işler, uygun olduğu yerlerde karma cinsiyet eşleşmesi ya da tek cinsiyet gruplaması yapmak veya daha fazla öğrenme desteği sunmaktır. Öğretmen ve müdürler de cinsiyet eşitliğine ilişkin yasal boyutu anlamak ve uygun okul iklimini nasıl yaratacaklarını görmek için pratik rehberliğe ihtiyaç duyarlar (Myers ve ark., 2007).



Okullarda konuların düzenlenmesi ve zamanlamasına ilişkin olarak araştırmalar konuların nasıl verildiğinin derse katılımda cinsiyet kalıplarını değiştirebileceğini göstermiştir. 'Tipik' kız ya da erkek konuları veya sınırlı tercihlerin özellikleri bu kalıpları etkileyebilir (Smyth & Darmody, 2007).

İyi öğrenci- öğretmen ilişkisi oluşturmak okullarda cinsiyetle ilgili konularda değişiklik yaratmak için, özellikle de öğretmenlerin ayrımcılık yapmaması ve öğrencilerine saygılı olması açısından önemli bir faktördür. Bu da bir kaç şekilde mümkündür: örneğin, cinsiyet eşitliğiyle ilgili tüm okul politikası geliştirmek, sınıf dinamikleri ve dikkat seviyelerini gözlemlemek ve öğrencilere destek olmak.

Ancak, cinsiyet ve eğitim konusunda yapılan son araştırmalarda gösterildiği gibi öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin cinsiyet konusuna karşı tutumları genelde muhafazakardır ve geleneksel cinsiyet stereotip fikirleri ve beklentileri oluşturur. Çoğu öğretmen okullarda cinsiyet eşitliğini nasıl sağlayacağını bilmemektedirler. Bu yüzden öğretmen eğitimi programlarının cinsiyet eşitliği konusunda bir temel mödüle sahip olmaları gerekir. Öğretmenler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları sırasındaki eşitlik uygulamalarıyla ilgili değerlendirilmelidirler (Avrupa Komisyonu 2009c, s. 81).

Erkek öğretmenlerin potansiyel faydalarına ilişkin olarak da sayısal olarak daha dengeli öğretmen cinsiyet dağılımının öğrenci başarısında etkili olacağına dair net bir veri yoktur. Sadece (kız ve erkek) hem kendi hem de öğrencilerinin cinsiyet rollerini göz önünde bulunduran öğretmenler değişiklik yaratabilir (DCSF, 2008). Araştırmacılar 'kadın' öğretmenlik mesleği eğiliminin kızların lehine olması ya da erkeklerin başarısızlığından dolayı olmasını eleştirmektedir (Skelton, 2002). Öğretmenliği, özellikle de okul öncesi ve ilköğretim seviyesinde, 'kadın' mesleği olarak etiketlemek maaş ve kariyer koşullarına yansıyan statü ve takdir edilme durumunun yetersiz olduğu anlamına gelmektedir (Mills ve ark., 2004). Ancak, daha fazla erkeği bakımla ilgili mesleklere yönlendirmek ve cinsiyet dengesizlikleriyle mücadele etmek politika yapanlar, okullar ve rehberlerin dikkat etmesi gereken bir durumdur. Bu durumun okul yönetimi pozisyonlarına kadınları teşvik etme ve geleneksel cinsiyet rolleri ile mücadele etmeyle beraber ele alınması gerekir.

## **Performans verisinin analizi ve yorumu**

Özellikle son zamanlarda cinsiyet ilişkilerindeki değişimin hızı da göz önünde bulundurulursa mevcut cinsiyet kalıplarıyla ilgili güncel bilgi toplamak ve incelemek cinsiyet eşitliği açısından faydalıdır (Arnot ve ark., 1999; Sukhnandan ve ark., 2000). Bu yüzden hükümet, yerel yetkililer ve okulların başarısızlık ve diğer kalıplarla ilgili (örn. Okulu bırakma, okuldan atılma ya da okulu asma) performans verisi toplaması ve incelemesi, ayrıca cinsiyet farklılıklarına yol açacak diğer faktörleri tanımlamaları beklenmektedir.

Veriler, başarıyla ilgili cinsiyet kalıplarına ilişkin genelde çok fazla girişim olmadığını göstermektedir. Başarı birçok faktörden etkilendiği için bu bağlamda neden sonuç ilişkisini çözümlemek zordur. Birçok ülke düşük sosyal statüde olan öğrenci gruplarını hedef alan tedbirler geliştirmişlerdir. Yapılan bu girişimler başarısızlıkla ilgili tüm sorunları çözmeye yeterli olamasa da, önem arz etmektedirler.

Ulusal ve uluslararası araştırmaların sonuçları (Bölüm 2 ve 5) bu bağlamda sosyal statünün ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik köken davranışını ve dolayısıyla da öğrenci performansını etkiler. Sosyal eşitsizliğin bir kaynağına odaklanan politika belli bir gruptaki deneyimlerin karmaşıklığını gizler ve fazla basit çözümlere yol açar (Tinklin ve ark., 2003).

### **Okul alt kültürünü geliştirmek**

Bazı okul alt kültürlerinin olumsuz etkilerini ve erkeklerin ya da bazı grup erkeklerin (ve bazen de kızların) okula- çalışmaya dair olumsuz tutumlarını değiştirmeye çalışmak cinsiyet eşitliğine olumlu katkı sağlayabilir. Stratejiler çalışmaya yönelik daha olgun davranış ve tutumları teşvik eder ve (erkek) öğrencilerin akademik olarak dalga geçilme riski ya da düzeni bozan davranışı olmayan bir okul kültürünü destekler. Warrington ve ark. (2006) okulların yüksek öz disiplin seviyeleri, müfredat içeriğinde çeşitliliği değerli kılma taahhüdü ve yapılan iş ve davranışla ilgili gurur duyma beklentileri gibi temel bileşenleri tanımlamışlardır. Çalışanlardan ise öğrencilerin başarı ve memnuniyetlerinin değer gördüğünün farkına varmalarını sağlamaları beklenmektedir.

### **Aile desteği**

Aile desteği okullarda cinsiyet eşitliğinin sağlanması için çok önemlidir. Cinsiyet eşitliğinin ailelerin okuldaki işlere, cinsiyetle ilgili projelere katılımı sağlanarak daha eşitlikçi bir okul kültürü yaratmaya yardımcı olacağı belirtilmektedir (Condie ve ark., 2006). Az avantajlı ailelerin de temsil edildiği ve seslerinin duyulduğu alanlar ve fırsatlar yaratmak gereklidir; bu da bilgilendirici kitapçıklar, tartışma grupları ve ziyaretler gibi çeşitli şekillerde desteklerin sağlanmasıyla mümkün olabilir (Maguire, 2007). Bu özellikle önemlidir çünkü- Bölüm 1’de de belirtildiği gibi- veliler dış dünya ile bağlantıdır ve bu da aslında eşit cinsiyet fırsatları sağlamaz.

### **Cinsiyet eşitliği kriterlerini değerlendirme ve mali yardım ilişkisi**

Cinsiyet eşitliği konuları okul değerlendirmesi kriterleri listesinde yer alabilir. Okul geliştirme planlarında cinsiyet eşitliği konularının yer alması, örneğin okul yönetim kurullarında kadınların temsil edilmesi kriter olarak sayılabilir.

Yüksek öğrenim kurumlarında cinsiyet eşitliğini bazı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi mali yardımla sayısal olarak ilişkilendirme kadınların temsil edilmesini artırmak için etkili bir yaklaşım olabilir (bkz Eurydice, 2008a). Bu cinsiyet eşitliği kriterlerini yüksek öğrenim kurumlarına kamu hibelerini mali açıdan ya da ‘performans sözleşmesi’ olarak formüle etme şeklini alabilir (Eurydice 2008a, s. 57). Örneğin, kurumlar kadrolarında cinsiyet oluştururken stratejik hedeflerini mali yardımla ilişkilendirmelidirler.

\*

\* \*

Okullarda ve yüksek öğrenim kurumlarında cinsiyet eşitliğini destekleyecek daha fazla tedbir mutlaka vardır. Hepsi de her durumda eşit seviyede önem taşımayabilir, bu da ülkelerdeki cinsiyet eşitliğinin durumuna bağlıdır. Bu alanda pilot çalışması yapılan ya da adapte edilen herhangi bir strateji ya da tedbir düzenli olarak gözlemlenip denetlenmeli ve değişen koşullara göre adapte edilmelidir.

Belirlenen politik kaygıların karşılaştırmasına bakılarak Avrupa ülkelerindeki bireysel girişim yelpazesinin geniş olmasına rağmen çoğu ülkenin strateji ve uygulama planlarında etkili cinsiyet eşitliği politikalarıyla ilgili yetersiz kaldığı görülmektedir.

Eğitim tutum ve davranışları değiştirmede güçlü bir araçtır. Eğitim sistemleri herkese eşit şans tanımada ve stereotiplerle mücadelede önemli rol oynamaktadır; okulların öğrencilerin ise geleneksel cinsiyet beklentilerinden bağımsız olarak kendi kimlikleri, güçlü yönleri ve ilgilerini keşfedecekleri fırsatları sunma görevi vardır.



## SÖZLÜK

### Ülke kodları

<b>EU-27</b>	Avrupa Birliği
<b>BE</b>	Belçika
<b>BE fr</b>	Belçika – Fransız Topluluğu
<b>BE de</b>	Belçika – Almanca konuşan Topluluğu
<b>BE nl</b>	Belçika – Flaman Topluluğu
<b>BG</b>	Bulgaristan
<b>CZ</b>	Çek Cumhuriyeti
<b>DK</b>	Danimarka
<b>DE</b>	Almanya
<b>EE</b>	Estonya
<b>EL</b>	Yunanistan
<b>ES</b>	İspanya
<b>FR</b>	Fransa
<b>IE</b>	İrland
<b>IT</b>	İtalya
<b>CY</b>	Kıbrıs
<b>LV</b>	Letonya
<b>LT</b>	Litvanya
<b>LU</b>	Lüksemburg
<b>HU</b>	Macaristan
<b>MT</b>	Malta

<b>NL</b>	Hollanda
<b>AT</b>	Avusturya
<b>PL</b>	Polonya
<b>PT</b>	Portekiz
<b>RO</b>	Romanya
<b>SI</b>	Slovenya
<b>SK</b>	Slovakya
<b>FI</b>	Finlandiya
<b>SE</b>	İsveç
<b>UK</b>	Birleşik Krallık
<b>UK-ENG</b>	İngiltere
<b>UK-WLS</b>	Galler
<b>UK-NIR</b>	Kuzey İrlanda
<b>UK-SCT</b>	İskoçya
<b>EFTA/EEA Ülkeleri</b>	Avrupa Ekonomik Bölgesi üyesi olan Avrupa Serbest Ticaret Birliği üç ülke
<b>IS</b>	İzlanda
<b>LI</b>	Lihtenştayn
<b>NO</b>	Norveç

### İstatistik Kodu

: Veri mevcut değil

## Sözlük

### **Uluslararası Eğitim Standart Sınıflandırması (International Standard Classification of Education, ISCED 1997)**

Uluslararası Eğitim Standart Sınıflandırması (ISCED) eğitimle ilgili uluslararası istatistiksel veri toplamak için kullanılan bir araçtır. İki değişkeni kapsar: genel/mesleki/mesleki öncesi uyum ve eğitim/iş piyasası yönünde ve seviyelerindedir. Mevcut versiyonu 1997 yılında ISCED 97 (UNESCO-UIS, 2006) yedi eğitim seviyesi ayırt etmiştir. Deneysel olarak da ISCED eğitim seviyelerini eğitim programlarına ayıracak bazı kriterler varsaymıştır. Eğitim türü ve seviyesine bağlı olarak temel ve ikincil kriterler (giriş nitelikleri, minimum giriş koşulları, minimum yaş, çalışan nitelikleri vb.) arasında hiyerarşik bir sınıflama sistemi kurulmuştur.

#### **ISCED 0: Okul öncesi eğitim**

Okul öncesi eğitim ilk aşamadır. Okul ya da kurum temellidir ve en az 3 yaş olan çocuklar için düzenlenmiştir.

#### **ISCED 1: İlköğretim**

5 ve 7 yaş arasında başlar, tüm ülkelerde zorunludur ve genelde dört ila altı yıl sürer.

#### **ISCED 2: Ortaöğretim**

Eğitim daha fazla konu odaklı olsa da ilköğretimdeki programların devamıdır. Genelde bu seviyenin bitimi zorunlu eğitimin de sonudur.

#### **ISCED 3: Lise eğitimi**

Bu seviye genelde zorunlu eğitimin ardından başlar. Başlangıç yaşı 15 ya da 16'dır. Giriş koşulları (zorunlu eğitim sonunda) ve diğer asgari giriş koşulları gereklidir. ISCED 2 seviyesinden daha yoğun olarak konu odaklıdır. ISCED 3 seviyesinin süresi iki ila beş yıl arasında değişir.

#### **ISCED 4: Ortaöğretim sonrası Üniversite Derecesinde Olmayan Eğitim**

Bu programlar ortaöğretimle yükseköğrenim arasında kalmıştır. ISCED 3 seviyesi mezunlarının bilgilerini geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bu programların tipik örnekleri öğrencileri 5. Seviyeye ya da doğrudan iş gücü piyasasına hazırlayan programlardır.

#### **ISCED 5: Yüksek öğretim (birinci seviye)**

Bu programlara giriş genelde ISCED 3 veya 4 seviyelerini başarıyla tamamlamayı gerektirir. Bu seviye akademik uyumu olan ve çoğu teorik olan (tip A) ile meslek uyumu olan ve tip A programlarından kısa olan (tip B) programları kapsar ve iş gücü piyasası odaklıdır.

## ISCED 6: Yüksek öğretim (ikinci seviye)

Bu seviye ileri araştırma niteliklerine yönelik yüksek öğrenim çalışmalarını kapsar (yüksek lisans ya da doktora).

### Tanımlar

**Korelasyon katsayısı:** -1 ve +1 sınırları içinde değişiklik gösterebilen iki değişken arasındaki ilişki derecesi. Korelasyon katsayısının negatif değerleri iki değişken arasında yers bir ilişki gösterir: bir değişkenin değerleri düşerken diğeri artar. Örneğin, kişinin yaşı ile kalan yaşam süresi arasındaki varyasyon katsayısı -1'dir. İki değişkenin değerleri eş zamanlı azalır ya da artarsa korelasyon katsayısı pozitifdir. Örneğin, kişinin büyüklüğü ile ayak numarasının büyüklüğü arasında pozitif korelasyon vardır. Korelasyon -1 ya da +1'e yaklaştıkça iki değişken arasındaki ilişki de güçlenir. Sıfır değerli korelasyon katsayısı iki değişken arasında bir ilişki olmadığı anlamına gelir.

**Cinsiyet:** Sosyal olarak oluşturulan roller, davranışlar, faaliyetler ve toplumun erkek ve kadınlara uygun olarak atfettiği özellikler (WHO, 2009)

**Cinsiyet normalleştirme:** Politika yapanlarca tüm politik seviye ve aşamalara cinsiyet eşitliği perspektifinin dahil edilmesi için politik süreçlerin (yeniden) organizasyonu, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi (Avrupa Konseyi, 2007).

**Taciz: Kişinin** saygınlığını ihlal etme amacıyla ya da etkisiyle oluşan ve düşmanca, tehditkar, küçük düşürücü, utandırıcı ve saldırgan ortam yaratarak kişinin cinsiyetine ilişkin istenmeyen davranışta bulunma <sup>(1)</sup>.

**Yatay ayrışma:** Kadın ve erkeklerin farklı mesleki eğitim kurslarına ve yüksek öğrenimde farklı çalışma alanlarına yoğunlaşması olgusu.

**Çoklu Regresyon Modelleri:** Çoklu hiyerarşik seviyelerde incelenecek sonuç değişkenlerinde varyasyona imkan sağlar ancak basit doğrusal ve çoklu doğrusal regresyonlarda tüm etkiler tek seviyede modellenerek oluşur. Öğrenci verisi sınıflarda ve okulda içiçe durumdadır. Bu tür modeller aynı sınıf ya da okuldaki öğrencilerin performanslarının ilişkili olduğu varsayımına dayanır. Bu korelasyonlar doğru yorumlama için göz önünde bulundurulmalıdır. Bu modellerle bağlamsal değişkenlerin etkisi arasında okulla mı okuldaki öğrencilerle mi ilgili olduğuna bağlı olarak farklılıkları görmek mümkündür. En basit seviyede bu modeller öğrenci performansındaki toplam varyasyonu okul ve okullardaki öğrenciler değişkenlerinin alt bölümlerine ayırmak için kullanılır.

**Cinsiyet:** Kadın ve erkeği tanımlayan biyolojik ve fizyolojik özellikler (WHO, 2009).

<sup>(1)</sup> Directive 2002/73/EC of the European Parliament and of the Council of 23 September 2002 amending Council Directive 76/207/EEC on the implementation of the principle of equal treatment for men and women as regards access to employment, vocational training and promotion, and working conditions, OJ L 269, 5.10.2002, p. 17.

**Basit doğrusal regresyon:** Doğrusal bir regresyonda sadece bir eş değişken (öngören değişken) vardır. Bir değişkenle diğeri arasındaki ilişki bağımlı değişken olarak anılır ve kare fonksiyonu ile modellenir. İkili kategorik değişken basit doğrusal regresyonu bağımlı değişkenin ortalama değerlerinde farklılıklar gösterir. Örneğin, cinsiyete ilişkin başarıyı öngören basit doğrusal regresyon ortalama başarı seviyelerinde cinsiyet farklılıkları gösterir.

**Standart sapma:** Ortalamayla ilgili olarak dağılım ya da yayılmayı ölçer. PISA çalışmalarında OECD ülkelerindeki ortalama puan 500 olarak, standart sapma ise 100 olarak belirlenmiştir. 50 puanlık bir farklılık 0,5 standart sapma farklılığına işaret eder.

**Standart hata:** Evren parametresinin örneklem dağılımındaki standart sapması. Örneklemden alınan evren parametresi kestirimiyle ilgili belirsizlik derecesi ölçüsüdür. Aslında örneklemin rastgele olma özelliğinden dolayı, az ya da çok farklı sonuçların çıkarılabileceği farklı bir örneklemden elde edilebilir. Farzedelim, verilen örneklem bazında, tahmini evren ortalaması 10 ve örnek tahminle ilgili standart hata iki birimdir. Yüzde 95 emin olarak evren ortalamasının 10 artı ile 10 eksi iki standart sapma arasında, diğeri bir deyişle 6 ve 14 arasında olduğu söylenebilir.

**İstatistiksel önem:** Yüzde 95 güvenilirlik seviyesi. Örneğin, önemli bir farklılık farklılığın %95 güvenilirlik seviyesinde istatistiksel olarak sıfırdan önemli olduğu anlamındadır.

**Varyans:** Tahmini değerden (ortalama) olası değerlerin mesafesinin karesini ortalayan dağılım ölçümü. Varyans birimi orjinal değişken biriminin karesidir. Varyasyonun positif karekökü, yani standart sapma, orjinal değişkenle aynı birimlere sahiptir ve bu yüzden yorumlanması daha kolaydır.

**Dikey ayrışma:** Yükseköğrenim mezunlarında kadınların sayısı erkeklerinkinden fazlayken, doktora seviyesinde kadınlar daha az temsil edilmesi ve üniversitelerdeki kıdemli pozisyonlarda daha da az olma olgusudur. Böylece, dikey ayrışma mesleki hiyerarşide yüksek seviyelerde kadınların az temsil edilmesi anlamına gelmektedir.



## ŞEKİL TABLOSU

<b>Bölüm 2:Uluslararası Değerlendirme Çalışmalarında Cinsiyet</b>	<b>33</b>
Şekil 2.1: 15 yaşındaki öğrenciler için algılanan okuma, matematik ve fen alanında iyi performans göstermede cinsiyet farkı (K-E),2006	39
Şekil 2.2: 15 yaşındaki öğrenciler için 'brüt'(K-E) ve 'net' ortalama cinsiyet farkı, okul yılı kontrollü, okuma, matematik ve fen puanları, 2006	41
Şekil 2.3: 15 yaşındakiler için okuma, matematik ve fen başarısının açıklanmış değişkeni oranının cinsiyeti ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksi, göçmenlik durumu endeksi, 2006	43
<b>Bölüm 3: Eğitimde Cinsiyet Eşitliği için Yasal ve Politik Çerçeve</b>	<b>45</b>
Şekil 3.1: Eğitimde cinsiyet eşitliği için yasal çerçeve türleri, 2008/09	49
Şekil 3.2: İlk ve ortaöğretimde cinsiyet rolleri ve stereotiplerle mücadeleyi amaçlayan cinsiyet eşitliği politikaları, 2008/09	52
Şekil 3.3: Avrupa ülkelerinde eğitimde cinsiyet konusunu normalleştirme, 2008/09	53
Şekil 3.4: Eğitimde cinsiyet eşitliği politikalarının uygulanmasının denetlenmesi için kanallar, 2008/09	55
<b>Bölüm 4: Cinsiyet Eşitliği ve Okul Örgütü: Müfredat, Rehberlik ve Okul İklimi</b>	<b>57</b>
Şekil 4.1: Müfredatta cinsellik eğitimi ve kişisel ilişki eğitimi, 2008/09	60
Şekil 4.2: Avrupa'da geleneksel kariyer tercihleriyle mesleki rehberlik yoluyla ilgilenme, 2008/09	62
Şekil 4.3: Eğitim kitapları yazarları için cinsiyete ilişkin konulara dair kuralların varlığı ve ders kitaplarının cinsiyet Perspektifinden onaylanması/değerlendirilmesi, 2008/09	65
<b>Bölüm 5: Eğitimde Başarıda Cinsiyet Kalıpları</b>	<b>73</b>
Şekil 5.1: Yaşlılarının %80'inin ISCED 2'de olduğu ISCED 1 grubundaki kız ve erkek oranları, 2007	74
Şekil 5.2: Yaşlılarının %80'i ISCED 3'te olan ISCED 2'deki kız ve erkeklerin oranı 2007	75
Şekil 5.3: Okulu erken bırakanlar- ortaöğretimde yer alıp daha fazla eğitim almayan 18-24 yaşlarındaki kız/erkek oranı, 2007	77

## ŞEKİL TABLOSU

---

<b>Bölüm 6: Karma ve Tek Cinsiyet Eğitim Ortamları</b>	<b>85</b>
Şekil 6.1: Avrupa'da ISCED 1,2 ve 3 seviyesinde kamuya ait tek cinsiyet okulları, 2008/09	86
<b>Bölüm 7: Öğretmenler, Müdürler ve Cinsiyet Konuları</b>	<b>89</b>
Şekil 7.1: İlk ve ortaöğretimde kadın öğretmenlerin oranı (ISCED 1, 2 ve 3), Kamu ve özel sektörler bir arada, 2007	90
Şekil 7.2: İlk ve ortaöğretimde kadın müdürlerin oranı (ISCED 1, 2 ve 3), Kamu ve özel sektörler bir arada, 2007	91
<b>Bölüm 8: Yükseköğretimde Cinsiyet Eşitliği Politikaları</b>	<b>97</b>
Şekil 8.1: Çeşitli çalışma alanlarında toplam mezunların oranına göre kadın mezunlar (ISCED 5-6) 2007	98
Şekil 8.2: ISCED seviye 6'da kadın doktora mezunları oranı, 2007	103
Şekil 8.3: ISCED seviyeleri 5-6'da öğretmen/akademisyen oranlarında kadın Öğretmen/akademisyen oranı, 2007	104
Şekil 8.4: Yüksek öğrenimde cinsiyet eşitliği politikaları ya da projeler, 2008/09	107

## KAYNAKÇA

---

- Adler, S., 2007. Libraries. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 138-140.
- Annot, M., David, M. & Weiner, G., 1999. *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Babanová, A. & Miškolci, J., eds., 2007. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* [pdf] Prague: Žába na prameni. Available at: [www.rppp.cz/index.php?s=file\\_download&id=85](http://www.rppp.cz/index.php?s=file_download&id=85) [Accessed 22 October 2009].
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) [Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture], 2007. *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Wien: BMUKK.
- BMWF (Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung) [Austrian Federal Ministry of Science and Research], 2009. *Datawarehouse Hochschulbereich*. [Online] Available at: <http://www.bmwf.gv.at/unidata> [Accessed 19 October 2009].
- Boaler, J., 1997. *Experiencing School Mathematics: teaching styles, sex and setting*. Milton Keynes: Open University Press.
- Booth, C. & Bennett, C., 2002. Gender mainstreaming in the European Union: Towards a new conception and practice of equal opportunities? *The European Journal of Women's Studies*, 9(4), pp. 430-446.
- Brickhouse, N.W., 2001. Embodying science: a feminist perspective on learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), pp. 282-295.
- Brusselmans-Dehairs, C., Henry, G.F., Beller, M. & Gafni, N., 1997. *Gender differences in learning achievement: Evidence from cross-national surveys*. Educational studies and documents 65. Paris: UNESCO.
- Butler, J., 1990. *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Casa-Nova, M.J., 2002. *Etnicidade, género e escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana do Porto*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Casa-Nova, M.J., 2004. Etnicidade e educação familiar - o caso dos ciganos. *Actas do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, pp. 94-102.
- Chetcuti, D., 2009. Identifying a gender-inclusive pedagogy from Maltese teachers' personal practical knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(1), pp. 81-99.

## KAYNAKÇA

---

- CIDE & Instituto de la Mujer (Centro de Investigación y Documentación Educativa) [Centre for Educational Research and Documentation & Institute for Women (ES)], 2006. *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.* Colección de estudios Mujeres en la Educación, 9. [pdf] Madrid: CIDE and Instituto de la Mujer. Available at: <http://www.gitanos.org/publicaciones/incorporaciongitanaseso/> [Accessed 27 October 2007].
- Close, S. & Shiel, G., 2009. Gender and PISA Mathematics: Irish results in context. *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 20-33.
- Corrin, C., 1999. Gender and identity in Central and Eastern Europe. In C. Corrin, ed. *Gender and identity in Central and Eastern Europe*. London: Frank Cass, pp. 1-6.
- Council of Europe, 2007. *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education*. Recommendation CM/Rec(2007)13 adopted by the Committee of Ministers on 10 October 2007 at the 1006th meeting of the Ministers' Deputies. Available at: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1194631&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [Accessed 27 October 2009].
- Crosato, G., Morandi, F. & Satti, E., 2005. *Gender Stereotypes Overcoming and Equality of Women and Men: Guidelines for New Challenges*. (TAGS project for European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning [EARLALL]). Brussels: European Commission.
- Danish Ministry of Education, 2009. *Databanken*. [Online] Available at: <http://www.eng.uvm.dk/> [Accessed 26 October 2009].
- DBO (Dienst Beroepsopleiding) [Vocational Training Service (BEnI)], 2008. *Handboek voor gendercoaching op school*. [pdf] Brussels: DBO. Available at: [http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/08\\_GenBaSec\\_HL\\_def\\_sv.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/08_GenBaSec_HL_def_sv.pdf) [Accessed: 22 October 2009].
- DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), 2007. *Gender and education: the evidence on pupils in Ingiltere*. [pdf] London: DCSF. Available at: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [Accessed: 23 October 2009].
- DCSF, 2008. *The Gender Agenda: Interim Report December 2008*. [pdf] London: DCSF. Available at: [http://www.teachernet.gov.uk/\\_doc/13193/gair.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/_doc/13193/gair.pdf) [Accessed: 23 October 2009].
- DCSF, 2009a. *The National Strategies: Is this a new problem?* [Online] Available at: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/83600> [Accessed: 23 October 2009].
- DCSF, 2009b. *The National Strategies: Inclusion: Ethnicity, social class and gender achievement*. [Online] Available at: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement> [Accessed: 23 October 2009].
- De Beauvoir, S., 1953. *The Second Sex*. Translated and edited by H.M. Parshley. London: Jonathan Cape.

## KAYNAKÇA

---

- Delamont, S. & Duffin, L. eds., 1978. *The nineteenth-century woman: Her cultural and physical world*. London: Croom Helm.
- DEPP/DVE (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance/ Département de la valorisation et de l'édition) [Directorate for Evaluation, Forward Planning and Performance/ Department for Promotion and Publishing (FR)], 2008. *L'état de l'École : 30 indicateurs sur le système éducatif français*. [pdf] Paris: DEPP/DVE. Available at: [http://media.education.gouv.fr/file/etat18/17/0/etat18\\_41170.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/etat18/17/0/etat18_41170.pdf) [Accessed 26 October 2009].
- Desprez-Bouanchaud, A., Doolaeye, J. & Ruprecht, L., 1987. *Guidelines on gender-neutral language*. Paris: UNESCO.
- DfES (Department for Education and Skills (UK)), 2007. *Gender and Education: the evidence on pupils in İngiltere*. [pdf] London: Department for Education and Skills. Available at: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [Accessed 26 October 2009].
- Dore, R., 1976. *The Diploma Disease*. London: Unwin Educational.
- Drudy, S., 2008. Professionalism, performativity and care: Whither teacher education for a gendered profession in Europe. In B. Hudson & P. Zgaga, eds. *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*. Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå, pp. 43-62.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & van Dorsselaer, Y., 2006. *Wit krijgt schrijft beter. De schoolloopbanen van allochtone jongeren in Vlaanderen*. Antwerpen: Garant.
- Dutch Ministry of Education, Culture and Science, 2009. *Key figures 2004-2008: Education, culture and science*. [pdf] The Hague: MINOCW. Available at: <http://www.minocw.nl/documenten/key%20figures%202004-2008.pdf> [Accessed 19 October 2009].
- Dweck, C.S. & Sorich, L., 1999. Mastery-oriented thinking. In C. R. Snyder, ed. *Coping*. New York: Oxford University Press, pp. 232-251
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Key data on education in Europe 2009*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009c. *Vocational guidance education in full-time compulsory education in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Eder, F., 2007. *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Bildungsforschung 20, Innsbruck: Studienverlag.
- Encyclopædia Britannica Online, 2009. *Coeducation*. [Online] Available at: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/124099/coeducation> [Accessed 25 June 2009].

## KAYNAKÇA

---

- Epstein, D. Ellwood, J., Hey, V. & Maw, J., 1998. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- European Commission, 2007a. *Gender equality law in the European Union*. Lüksemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, 2007b. *Gender mainstreaming of employment policies. A comparative review of 30 European countries*. Lüksemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, 2008. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and Benchmarks 2008*. Commission staff working document, SEC(2008) 2293.
- European Commission, 2009a. *Gender Equality*. [Online] Available at: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=418> [Accessed 26 October 2009].
- European Commission, 2009b. *She Figures 2009: Statistics and Indicators on Gender Equality in Science*. [pdf] Lüksemburg: Publications Office of the European Union. Available at: [http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/she\\_figures\\_2009\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf) [Accessed 16 December 2009].
- European Commission, 2009c. *Gender and Education (and Employment): Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. [pdf] Brussels: European Commission (Published July 2009). Available at: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/gender-report-pdf> [Accessed 28 October 2009].
- Eurostat, 2009. *Statistics: Education and Training*. [Online] Available at: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> [Accessed 26 October 2009].
- Eurydice, 2005. *How boys and girls in Europe are finding their way with information and communication technology*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, 2006. *Science teaching in schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, 2008a. *Higher education governance in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, 2008b. *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fischman, G., 2000. *Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education*. New York: Rowman & Littlefield.
- Florin, C. & Nilsson B., 1998. 'Something in the nature of a bloodless revolution...' How new gender relations became gender equality policy in İsveç in the nineteen-sixties and seventies. In: R. Torstendahl, ed. *State Policy and Gender System in Two German States and İsveç 1945-1989*. Lund: Bloms/Lund Press, pp. 11-78.

## KAYNAKÇA

---

- Fredriksson, U., Holzer, T., McCluskey-Cavin, H. & Taube, K., 2009. Strengths and weaknesses in the Swedish and Swiss education systems: A comparative analysis based on PISA data. *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 54-68
- GAC (Ivan Gabal Analysis & Consulting), 2009. *Results of the representative measurement of educational disparities of Roma pupils in elementary schools in Roma neighborhoods in the Çek Cumhuriyeti (Selected findings of a specialized analysis of the Czech elementary schools in 2008)*. [pdf] Available at: [http://www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_Educational\\_Disparities\\_of\\_Roma\\_Pupils\\_Summary.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Educational_Disparities_of_Roma_Pupils_Summary.pdf) [Accessed 27 October 2009].
- GEPE-ME & INE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estatística) [Statistic and Education Planning Office – Ministry of Education & Statistics Portekiz], 2009. *50 Anos de Estatísticas da Educação*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Gipps, C. & Murphy, P., 1994. *A fair test: Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Goddard-Spear, M., 1989. Differences between the written work of boys and girls. *British Educational Research Journal*, 15(3), pp. 271-277.
- Golombok, S. & Fivush, R., 1994. *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUS (Główny Urząd Statystyczny) [Polish Central Statistical Office], 2008. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/08* [Education in the school year 2007/2008]. Warszawa: Główny urząd statystyczny.
- Halldórsson, A.M. & Ólafsson, R.F., 2009. The Case of İzlanda in PISA: girls' educational advantage. *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 34-53
- Halsey, A.H., Heath, A.F. & Ridge, J.M., 1980. *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Harding, S., 1986. *The science question in feminism*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Haug, K., 2006. Risikogruppe: Jungen. Das männliche Geschlecht ist in stärkerem Maße von Leseschwäche betroffen. In *Lesen in Deutschland – Projekte und Initiativen zur Leseförderung*. [Online] (Published 02 August 2006) Available at: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=619> [Accessed 27 October 2009].
- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1997. *An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht* [Physics lessons orientated towards the interests of boys and girls]. Kiel: IPN.
- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1998. *Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht* [Equality of girls in physics lessons]. [Online] Available at: <http://lise.univie.ac.at/artikel/hoffmann.htm> [Accessed 26 October 2009].

## KAYNAKÇA

---

- HEPI (Higher Education Policy Institute (UK)), 2009. *Male and female participation and progression in higher education*. [pdf] Oxford: HEPI. Available at: <http://www.hepi.ac.uk/files/41Maleandfemaleparticipation.pdf> [Accessed 26 October 2009].
- HESA (Higher Education Statistics Agency (UK)), 2009. *Higher education statistics for the UK 2007/08*. Cheltenham: HESA.
- Hill Collins, P., 1990. *Black feminist thought*. New York: Routledge.
- Hirdman, Y., 1988. The gender system – reflections on the social subordination of women. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. 3.
- Humm, M., 1989. *The dictionary of feminist theory*. Hemel Hemstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Hutt, C., 1972. *Males and Females*. Harmondsworth: Penguin.
- Hyde, J.S., 2005. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), pp. 581-592.
- IFIIE & Instituto de la Mujer (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) [Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation & Institute for Women (ES)], 2009. *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: IFIIE and Instituto de la Mujer.
- IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010. *Las mujeres en el sistema educativo II*. Colección de estudios Mujeres en la Educación, 12. Madrid: IFIIE & Instituto de la Mujer [in press].
- INS (Institutul Național de Statistică) [National Institute of Statistics (RO)], 2008a. *Învățământul Primar și Gimnazial la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008b. *Învățământul Liceal la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008c. *Învățământul Profesional, Postliceal și de Maiștri la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- ISTAT (Istituto nazionale di statistica) [Italian National Institute of Statistics], 2009. [Online] Available at: <http://www.istat.it/> [Accessed 27 October 2009].
- Izm (Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija) [Letonian Ministry of Education and Science], 2009. *Informatīvais ziņojums par pasākumiem, lai samazinātu skolēnu ar zemiem mācību sasniegumiem daudzumu vispārējā izglītībā*. [doc] Available at: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Normativie\\_akti/info\\_zinojumi/IZMZino\\_260408\\_sekmiba.doc](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/info_zinojumi/IZMZino_260408_sekmiba.doc) [Accessed 27 October 2009].
- Kaplan, G., 1992. *Contemporary Western European Feminism*. London: Allen & Unwin.
- Kinser, A.E., 2004. Negotiating spaces for/through third-wave feminism. *NWSA Journal*, 16(3), pp. 124-153



## KAYNAKÇA

---

- Kopik, A. ed., 2007. *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce; Bydgoszcz: Wydawnictwo Tekst.
- Kruse, A-M., 1992. We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over. Single sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*, 4(2), pp. 81-103.
- Lafontaine, D. & Monseur, C., 2009. Gender gap in comparative studies of reading comprehension: To what extent do the test characteristics make a difference? *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 69-79.
- Lalak, D., 2008. Rodzina i szkoła w systemie wychowania [Family and school in the system of care]. In M. Libiszowska-Żółtowska & K. Ostrowska, eds. *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* [Aggression at school. Diagnosis and prevention]. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp.z o. o. [Centre of Counselling and Information].
- Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C. Tzavaras, N. & Xenitidis, K., 2003. Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. *Educational Psychology*, 23(2), pp. 223-231.
- Lloyd, G. ed., 1996. *'Knitting Progress Unsatisfactory'*. *Gender and Special Issues in Education*. Edinburgh: Moray House Publications.
- Lovenduski, J., 1986. *Women and European politics: Contemporary feminism and public policy*. Brighton: Harvester Press.
- Luengo, M.R. & Blázquez, F., 2004. *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N., 1974. *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Magno, C. & Silova, I., 2007. Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*. 27, pp. 647-660.
- Maguire, M., 2007. Home-school relations. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 62-64.
- Martin, M.O. ve ark., 2000. *TIMSS 1999 International Science Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O. ve ark., 2004. *TIMSS 2003 International Science Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

## KAYNAKÇA

---

- Martin, M.O. ve ark., 2008. *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- MCF/ETNIC (Ministère de la Communauté française de Belgique/ l'Entreprise publique des Technologies nouvelles de l'Information et de la Communication) [Ministry of the Fransız Community of Belçika/ Public Company for New Information and Communication Technologies], 2008. *Les indicateurs de l'enseignement*. [pdf] Available at: <http://www.enseignement.be/indicateursenseignement> [Accessed 26 October 2009].
- McNay, L., 2000. *Gender and Agency: reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Cambridge: Polity Press.
- Melhuish E., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B., 2008. Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), pp. 95-114.
- Mills, M., Martino, W. & Lingard, B., 2004. Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), pp. 355-369.
- Ministerio de Educación [Ministry of Education (ES)], 2009. *Estadísticas de la educación. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2007-2008*. (Published 04 August 2009) [pdf] Available at: [http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2007/resultados.html](http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2007/resultados.html) [Accessed 27 October 2009].
- Miroiu, M., 2003. *Guidelines for promoting gender equity in higher education in Central and Eastern Europe*. UNESCO Papers on Higher Education, Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Mullis, I.V.S. ve ark., 2000a. *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. ve ark., 2000b. *TIMSS 1999 International Mathematics Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. ve ark., 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. ve ark., 2007. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.

## KAYNAKÇA

---

- Mullis, I.V.S. ve ark., 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. eds., 2007. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham.
- Neimanis, A., 2001. *Gender mainstreaming in practice: A handbook*. UNDP Regional Gender Programme of the United Nations Development Programme's Regional Bureau for Europe and the CIS (UNDP RBEC). New York: UNDP.
- Newbigging, A., 2002. *How can education advisors help to achieve the PSA Gender Equality Targets? Guidance sheets for promoting equal benefits for females and males in the education sector*. DFID Education Department. London: DFID.
- Nilsen, A.P., 1975. Women in children's literature. In E.S.Maccia, ed. *Women and Education*. New York: C. C. Thomas.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2001. *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2002. *Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2004. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD, 2005. *Education at a Glance – OECD Indicators 2005*. Paris: OECD.
- OECD, 2007a. *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Volume 1, analysis*. Paris: OECD.
- OECD, 2007b. *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Volume 2, data*. Paris: OECD.
- OECD, 2009a. *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OECD.
- OECD, 2009b. *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Öhrn, E., 1998. Gender and power in school: On girls' open resistance. *Social Psychology of Education*, 1(4), pp. 341-357.
- Paechter, C., 1998. *Educating the other: Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Paechter, C., 2000. *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*. Buckingham: Open University Press.

## KAYNAKÇA

---

- Papastergiou, M. & Solomonidou, C., 2005. Gender issues in Internet use and favourite Internet activities among Greek high school pupils inside and outside schools. *Computers and Education*, 44(4), pp. 377-393.
- Pickering, J., 1997. *Raising boys' achievement*. Stafford: Network Educational Press.
- Renninger, A.K., Hidi, A.S. & Krapp, A., 1992. *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Riley, D., 1988. *Am I That Name? Feminism and the category of 'woman' in history*. Basingstoke: Macmillan.
- Sammons, P., 1995. Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*. 21(4), pp. 465-485.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jelcic, H., 2008. *Effective pre-school and primary education 3-11 project: Influences on children's cognitive and social development in year 6*. Research Brief DCSF-RB048-049, London: Department for Children, Schools and Families.
- Scott, J.W., 1988. *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.
- Scott, S., 2007. Uniform and dress codes. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 82-84.
- Scottish Government, 2009. *SQA Attainment and School Leaver Qualifications in İskoçya: 2007/08*. [Online] (Published March 2009) Available at: <http://www.İskoçya.gov.uk/Publications/2009/03/09154229/13> [Accessed 27 October 2009].
- SEED (Scottish Executive Education Department), 2006. *Insight 31: Review of strategies to address gender inequalities in Scottish schools*. [pdf] Edinburg: Scottish Executive Education Department. Available at: <http://www.İskoçya.gov.uk/Resource/Doc/113682/0027627.pdf> [Accessed 26 October 2009].
- Skelton, C. & Francis, B., 2009. *Feminism and the schooling scandal*. London: Routledge
- Skelton, C., 1997. Revisiting gender issues in reading schemes. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 25(1), pp. 37-43.
- Skelton, C., 2002. The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), pp. 77-96.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education], 2006a. *Gender differences in goal fulfilment and education choices*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2006b. *I enlighet med skolans värdegrund? Rapport 285*. Stockholm: Skolverket.

## KAYNAKÇA

---

- Skolverket, 2009. *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2007/08*. [Online] Available at: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721> [Accessed 27 October 2009].
- Smetáčková, I., ed., 2006. *Gender ve Škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. [pdf] Prague: Nadace Open Society Fund. Available at: [www.osops.cz/download/files/gender1/gvs2-komplet.pdf](http://www.osops.cz/download/files/gender1/gvs2-komplet.pdf) [Accessed 22 October 2009].
- Smithers, A., & Robinson, P., 2006. *The paradox of single-sex and co-educational schooling*. [pdf] Buckingham: Carmichael Press, University of Buckingham. Available at: <http://www.buckingham.ac.uk/education/research/ceer/pdfs/hmcscsd.pdf> [Accessed 23 October 2009].
- Smyth, E. & Darmody, M., 2007. 'Man Enough to Do It'? Girls and non-traditional subjects in lower secondary education, *ESRI Working Papers*, WP198. Available at: <http://www.esri.ie/UserFiles/publications/20070711094151/WP198.pdf> [Accessed 23 October 2009].
- SORS (Statistical Office of the Republic of Slovenia), 2009. *National statistics*. [Online] Available at: [http://www.stat.si/eng/drz\\_stat.asp](http://www.stat.si/eng/drz_stat.asp) [Accessed 27 October 2009].
- SOU (Statens Offentliga Utredningar) [Swedish Government Official Reports], 2005. *Makt att forma samhället och sitt eget liv - jämställdhetspolitiken mot nya mål*. SOU 2005:66. [pdf] Stockholm: Elanders Gotab AB. Available at: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/47912> [Accessed 22 October 2009].
- SOU, 2009. *Flickor och pojkar i skolan: hur jämställt är det?* [pdf] Stockholm: Fritze. Available at: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/94/34/1994d30d.pdf> [Accessed 26 October 2009].
- Środa, M & Rutkowska, E., 2007. *Gender mainstreaming Polonya 2007 report*. Polonya: United Nations Development Programme.
- State Examinations Commission (IE), 2009. *State examinations statistics*. [Online] Available at: <http://www.examinations.ie/> [Accessed 26 May 2009].
- Statistics Estonia, 2009. *Statistical Database*. [Online] Available at: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/dialog/statfile1.asp> [Accessed 27 October 2009].
- Statistisches Bundesamt Deutschland [Federal Statistical Office Germany], 2009. [Online] Available at: <http://www.destatis.de> [Accessed 26 October 2009].
- Stratigaki, M., 2004. The cooptation of gender concepts in EU policies: The case of 'reconciliation of work and family'. *Social Politics*, 11(1), pp. 30-56.
- Strömpl, J., Selg, M., Soo, K. & Šahverdov-Žarkovski, B., 2007. *Eesti teismeliste vägivallatõlgendused*. Sotsiaalministeeriumi toimetised nr 3/2007. EV Sotsiaalministeerium: Tallinn.
- Sukhmandan, L., Lee, B. & Kelleher, S., 2000. *An investigation into gender differences in achievement*. Berkshire: NFER.

## KAYNAKÇA

---

- ŠVIS (Švietimo valdymo informacinė sistema) [Education Management Information System (LT)], 2009. *ITC Švietimo valdymo informacinė sistema*. [Online] Available at: <http://www.svis.smm.lt/> [Accessed 19 May 2009].
- Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. & Frame, B., 2003. Inclusion: A gender perspective. *Policy Futures in Education*, 1(4), pp. 640-652.
- Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W. & Lourdes Dionosos, M., 2003. *Policy and practice implications of the Program for International Student Assessment (PISA) 2000*. Newark, USA: International Reading Association. Available at: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/31/83.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/31/83.pdf) [Accessed 26 October 2009].
- Tsouroufli, M., 2002. Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Yunanistan. *Gender and Education*, 14(2), pp. 135-147.
- ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání) [Czech Institute for Information on Education], 2009. *Statistická ročenka školství 2008/2009: Výkonové ukazatele*. Praha: TAURIS.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2000. *Gender equality and equity: A summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Beijing 1995)*. [pdf] Unit for the Promotion of the Status of Women and Gender Equality, UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145e.pdf> [Accessed 26 October 2009].
- UNESCO-UIS (UNESCO Institute for Statistics), 2006. *International Standard Classification of Education. ISCED 1997*. [pdf] Available at: [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_A.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf) [Accessed 26 October 2009].
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & De Munter, A., 2006. Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), pp. 293-309.
- Vicinus, M. ed., 1972. *Suffer and Be Still: Women in the Victorian Age*. Indiana: Indiana University Press.
- VISC (Valsts izglītības satura centrs) [State Education Centre (LV)], 2009. *Valsts pārbaudes darbi 2007/2008. m.g. (norises statistika un rezultātu raksturojums)*. [Online] Available at: <http://isec.gov.lv/eksameni/statistika/2008/stat2008.shtml> [Accessed 27 October 2009].
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Flaman Ministry of Education and Training], 2009. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs Schooljaar 2007-2008*. Brussel: Vlaamse overheid. Available at: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2007-2008/jaarboek0708/default.htm> [Accessed 27 October 2009].

- VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) [Flaman Interuniversity Council], 2008a. *Personeelsstatistieken 2008: Het personeelsbestand aan de Vlaamse universiteiten op 1 Februari 2008 en de personeelsevolutie sinds 1992*. [pdf] Brussels: VLIR. Available at: <http://www.vlir.be/media/docs/Personeelsstatistieken/personeelsstatistieken2008-a.pdf> [Accessed 29 June 2009].
- VLIR, 2008b. *Equality guide. HR instruments for equal opportunities at universities*. [pdf] Brussels: VLIR. Available at: [http://www.vlir.be/media/docs/Gelijkekansen/Equality\\_Guide\\_Basisboek\\_EN.pdf](http://www.vlir.be/media/docs/Gelijkekansen/Equality_Guide_Basisboek_EN.pdf) [Accessed 19 October 2009].
- Walby, S., 1999. The new regulatory state: The social powers of the European Union. *British Journal of Sociology*, 50(1), pp.118-140.
- Walby, S., 2005. Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), pp. 321-343.
- Warrington M., Younger, M. & Bearne, E., 2006. *Raising boys' achievement in primary schools: Towards a holistic approach*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- Weeks, J., 2000. *Making sexuality history*. Cambridge: Polity Press.
- Weiner, G. & Berge, B.-M., 2001. *Kön och kunskap* [Sex and Knowledge]. Lund: Studentlitteratur.
- Weiner, G., 1994. *Feminisms in education: An introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Weiner, G., 2002. Uniquely similar or similarly unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13(2), pp. 273-288.
- WHO (World Health Organization), 2009. *What do we mean by "sex" and "gender"?* [Online] Available at: <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/index.html> [Accessed 28 October 2009].
- Wienholz, M., 2008. Und wo bleiben die Jungs - Jungen gezielt fördern - für viele Schulen noch ein ungewohntes Thema! *Schulverwaltung Bayern*, 12, pp. 325-328.
- Wiliam, D., 2000. Assessment: social justice and social consequences: review essay. *British Educational Research Journal*, 26(5), pp. 661-663.
- Willingham, W. S., & Cole, N. S. eds., 1997. *Gender and fair assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wood, R., 1987. *Assessment and equal opportunities* [Public lecture], University of London, Institute of Education, 11 November.
- Yates, L. & Leder, G., 1996. *Student Pathways: a review and overview of national databases on gender equity*. Tungeranong, Australia: Commonwealth Department of Employment, Education and Training.

- Younger, M. & Warrington, M., 2007. Single-sex classes in co-educational schools. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 144-147.
- Zaborskis, A., Cirtautienė, L. & Žemaitienė, N., 2005. Moksleivių patyčios Lietuvos mokyklose 1994-2002 m [Pupils' sneering at Litvanyan schools in 1994-2002]. *Medicina*, 41(7), pp. 614-620.
- Zamfir, C., Mărginean, I., Căce, S., Ilie, S., Surdu, M., Voicu, M., Șerban, M. & Dan, A., 2002. *Indicatori privind comunitățile de romi din România* [Indicators as regards roma communities from Romanya]. București: Editura Expert.



## EKLER

Tablo 1: Okuma, matematik ve fen alanlarında 15 yaş grubunda en düşük yeterlik seviyesinde kalma potansiyel riski (Seviye 1 veya aşağısı), 2006

	OKUMA		MATEMATİK		FEN	
	Oran	Standart hata	Oran	Standart hata	Oran	Standart hata
EU-27	1.74	0.04	0.90	0.02	1.02	0.02
BE fr	1.91	0.21	1.15	0.15	1.18	0.14
BE nl	1.83	0.21	0.91	0.13	1.06	0.13
BE de	2.10	0.42	1.04	0.18	1.09	0.26
BG	1.51	0.09	1.06	0.05	1.22	0.09
CZ	1.82	0.20	0.83	0.08	0.83	0.09
DK	1.83	0.22	0.79	0.09	0.94	0.07
DE	1.80	0.13	0.81	0.06	0.94	0.09
EE	2.87	0.35	1.14	0.15	1.29	0.18
IE	2.32	0.21	1.02	0.07	1.41	0.12
EL	1.71	0.08	0.97	0.05	0.99	0.06
ES	1.65	0.13	0.99	0.07	1.08	0.08
FR	2.16	0.27	0.89	0.10	1.14	0.11
IT	1.65	0.10	0.85	0.05	1.02	0.06
CY	x	x	x	x	x	x
LV	2.36	0.21	0.94	0.07	1.21	0.09
LT	2.08	0.15	1.00	0.07	1.19	0.10
LU	1.62	0.11	0.86	0.06	0.99	0.08
HU	2.07	0.21	0.97	0.09	1.07	0.12
MT	x	x	x	x	x	x
NL	1.58	0.18	0.77	0.08	0.89	0.09
AT	1.79	0.23	0.76	0.07	0.87	0.11
PL	2.20	0.18	0.93	0.05	1.04	0.06
PT	1.57	0.10	0.87	0.05	0.98	0.07
RO	1.46	0.07	0.94	0.04	1.06	0.05
SI	3.21	0.24	0.94	0.08	1.22	0.09
SK	1.74	0.16	0.83	0.07	0.99	0.10
FI	5.37	1.54	1.00	0.17	1.55	0.28
SE	2.14	0.20	0.96	0.08	1.11	0.10
UK-ENG/WLS/NIR	1.72	0.11	0.87	0.07	1.00	0.08
UK-SCT	1.65	0.19	0.85	0.09	1.05	0.14
IS	2.27	0.22	1.20	0.10	1.19	0.08
LI	1.63	0.54	0.80	0.30	1.06	0.44
NO	1.97	0.14	0.99	0.07	1.14	0.08
TR	1.91	0.16	0.95	0.05	1.18	0.07

Kaynak: OECD, PISA 2006 veritabanı.

### Ek Açıklama

1 kız ve erkekler için eşit şanslar ifade eder, <1 kadınlar için daha fazla risk, >1 erkekler için daha fazla risk. Koyu yazılanlar önemli farklılıkları ifade eder (p<.005).

PISA araştırmasıyla ilgili daha fazla bilgi için, Sözlük'e bakınız.

**Tablo 2 (Şekil 2.3): 15 yaşındakiler için okuma, matematik ve fen başarısının açıklanmış değişken oranının cinsiyet, ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksi, göçmenlik durumu endeksi, 2006**

	Okuma				Matematik				Fen			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
EU-27	3.70	13.48	0.54	0.29	0.30	15.93	0.62	0.98	0.01	16.27	0.92	1.03
BE fr	5.28	12.20	2.54	3.71	0.00	12.94	4.77	5.82	0.06	14.86	3.53	4.86
BE de	2.56	5.70	3.10	0.00	0.34	5.14	7.10	0.00	0.29	6.42	5.73	0.00
BE nl	2.52	13.65	3.37	2.56	0.30	15.54	2.76	2.51	0.03	16.93	2.49	2.48
BG	6.02	21.55	0.06	0.59	0.00	22.03	0.17	0.00	0.40	23.42	0.04	0.22
CZ	4.31	12.51	0.67	0.00	0.20	16.06	0.31	0.08	0.04	15.14	0.32	0.21
DK	3.15	7.98	1.33	2.74	0.28	9.44	1.33	3.32	0.14	10.05	1.79	3.85
DE	4.62	13.26	1.99	2.59	0.65	15.51	1.97	3.93	0.02	14.45	3.46	4.61
EE	7.91	9.14	2.90	0.00	0.02	12.51	0.93	0.00	0.10	9.74	1.39	0.00
IE	3.42	12.44	0.38	0.00	0.55	13.53	0.37	0.00	0.00	12.86	0.25	0.00
EL	8.46	11.41	0.21	0.00	0.02	14.57	0.63	1.13	0.61	14.55	0.82	0.83
ES	4.07	9.81	1.46	0.30	0.22	11.75	1.73	1.01	0.05	12.74	1.98	0.89
FR	2.80	14.74	0.00	1.20	0.08	18.56	0.45	2.58	0.00	18.98	0.67	2.48
IT	3.96	7.75	0.76	0.00	0.62	8.24	0.41	0.57	0.01	9.55	0.81	0.61
CY	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LV	8.19	10.30	0.00	0.00	0.04	11.37	0.00	0.52	0.28	9.83	0.00	0.17
LT	7.99	13.89	0.00	0.00	0.00	17.11	0.07	0.09	0.32	15.03	0.00	0.00
LU	3.17	15.46	2.24	5.51	0.53	12.93	1.67	4.77	0.08	15.48	2.47	6.48
HU	4.77	19.43	0.00	0.00	0.24	23.79	0.00	0.13	0.09	21.35	0.00	0.14
MT	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
NL	1.79	11.06	0.58	2.95	0.36	11.70	1.04	3.75	0.10	12.64	1.53	4.15
AT	4.41	11.55	0.89	1.77	1.13	10.83	2.33	2.93	0.12	11.68	4.63	4.16
PL	4.76	14.27	0.00	0.00	0.08	14.37	0.07	0.14	0.00	14.81	0.14	0.00
PT	3.61	18.89	1.90	0.00	0.53	16.36	1.80	0.12	0.01	16.66	2.30	0.00
RO	6.81	12.56	0.09	0.00	0.12	17.72	0.00	0.24	0.06	17.26	0.00	0.10
SI	9.14	14.71	0.02	0.58	0.04	15.43	0.09	1.26	0.15	14.76	0.52	1.86
SK	4.37	15.27	0.00	0.00	0.41	18.34	0.00	0.56	0.02	18.64	0.00	0.30
FI	9.11	7.17	0.06	0.69	0.67	9.41	0.96	0.70	0.00	7.62	1.16	0.78
SE	4.89	7.49	0.87	1.24	0.03	9.31	1.48	2.21	0.00	8.22	1.95	2.40
UK-ENG/WLS/NIR	2.06	12.35	0.00	0.37	0.85	13.83	0.09	0.59	0.22	13.05	0.15	0.71
UK-SCT	1.92	12.39	0.24	0.06	1.08	14.61	0.06	0.00	0.06	15.56	0.10	0.00
IS	6.53	4.73	0.51	0.17	0.11	7.72	0.48	0.31	0.10	5.98	0.67	0.42
LI	4.25	4.39	11.98	4.40	0.00	11.82	3.16	2.51	0.10	15.03	2.49	3.19
NO	5.06	6.94	0.33	0.76	0.15	6.52	0.75	1.15	0.04	6.41	0.76	1.18
TR	4.76	12.96	0.55	0.55	0.18	17.52	0.40	0.00	0.28	16.59	0.42	0.00

Kaynak: OECD, PISA 2006 veritabanı.

A Cinsiyet B Ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksi C Göçmenlik endeksi D Karma

X Veri toplamaya katılmayan ülke

## EĞİTİM, İŞİTSEL- GÖRSEL MEDYA VE KÜLTÜR YÜRÜTME AJANSI

### P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1140 Brussels  
(<http://www.eurydice.org>)

#### Yönetici editör

Arlette Delhaxhe

#### Yazarlar

Bernadette Forsthuber (Kordinasyon), Anna Horvath, Akvile Motiejunaite

#### Dış uzmanlar

Alanyazını derlemesi: Gaby Weiner, Eğitim Sosyolojisi Merkezi, Edinburgh  
Üniversitesi

PISA-verilerinin incelenmesi: Christian Monseur, University of Liège

#### Düzenleme ve grafikler

Patrice Brel

#### Yapım koordinatörü

Gisèle De Lel

## B. EURYDICE ULUSAL BİRİMLERİ

### BELGIQUE / BELGIË (BELÇİKA)

Unité francophone d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direction des Relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002  
1080 Bruxelles  
Birim katkısı: Joint responsibility

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties  
Ministerie Onderwijs  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II – laan 15  
1210 Brussel  
Birim katkısı: Joint responsibility, coordinated by  
Nathalie De Bleeckere (staff member of the Division for  
Strategic Policy Support of the Flaman Ministry of Education  
and Training)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft  
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG  
Postfach 72  
4700 Eupen

### BULGARISTAN (BULGARİSTAN)

Eurydice Unit  
European Integration and International Organisations  
Division  
European Integration and International Cooperation  
Department  
Ministry of Education and Science  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia

### ČESKÁ REPUBLIKA (ÇEK CUMHURİYETİ)

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
P.O. Box č. 1  
110 06 Praha 1  
Birim katkısı: Marcela Máčková;  
expert: Irena Smetáčková (Faculty of Education, Charles  
University in Prague)

### DANMARK (DANİMARKA)

Eurydice Unit  
Danish Agency for International Education  
Fiolstræde 44  
1171 København K  
Birim katkısı: Joint responsibility

### DEUTSCHLAND (ALMANYA)

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung  
(BMBF) / PT-DLR  
Carnotstr. 5  
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der  
Kultusministerkonferenz  
Lennéstrasse 6  
53113 Bonn  
Birim katkısı: Brigitte Lohmar

### EESTI (ESTONYA)

Eurydice Unit  
SA Archimedes  
Koidula 13A  
10125 Tallinn  
Birim katkısı: expert: Anu Laas (Researcher, Tartu  
University, Institute of Sociology and Social Policy)

### ÉIRE / IRELAND (İRLANDA)

Eurydice Unit  
Department of Education and Science  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1  
Birim katkısı: Joint responsibility

### ELLÁDA (YUNANİSTAN)

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs  
Directorate for European Union Affairs  
Section C 'Eurydice'  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Birim katkısı: Athina Plessa - Papadaki, Evi Zigra, Eirini  
Giannakouloupoulou, Tina Bakopoulou

### ESPAÑA (İSPANYA)

Unidad Española de Eurydice  
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e  
Innovación Educativa (IFIIE)  
Ministerio de Educación  
Gobierno de España  
c/General Oraa 55  
28006 Madrid  
Birim katkısı: Flora Gil Traver (coordinator), Natalia Gil  
Novoa, Montserrat Grañeras Pastrana, Manuel González  
Perrino, Elisa Ruiz Veerman, Maria Vaíllo Rodríguez

**FRANSA (FRANSA)**

Unité française d'Eurydice  
 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement  
 supérieur et de la Recherche  
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
 performance  
 Mission aux relations européennes et internationales  
 61-65, rue Dutot  
 75732 Paris Cedex 15  
 Birimin katkısı: Nadine Dalsheimer;  
 expert: Pierre Fallourd

**ÍSLAND (İZLANDA)**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education, Science and Culture  
 Office of Evaluation and Analysis  
 Sölvhólgötu 4  
 150 Reykjavík  
 Birimin katkısı: Margret Hardardóttir

**ITALIA (İTALY)**

Unità italiana di Eurydice  
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica  
 (ex INDIRE)  
 Via Buonarroti 10  
 50122 Firenze  
 Birimin katkısı: Simona Baggiani; expert: Angela Martini  
 (researcher at the National Institute for the Evaluation of the  
 Education and Training System – INVALSI)

**KYPROS (KIBRIS)**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Culture  
 Kimonos and Thoukydidou  
 1434 Nicosia  
 Birimin katkısı: Christiana Haperi;  
 expert: Dr Despina Charalambidou-Solomi

**LATVIJA (LETONYA)**

Eurydice Unit  
 Valsts izglītības attīstības aģentūra  
 State Education Development Agency  
 Valņu street 1  
 1050 Riga  
 Birimin katkısı: expert: Evija Caune (lecturer at Letonya  
 University of Agriculture)

**LIHTENŞTAYN (LİHTENŞTAYN)**

Informationsstelle Eurydice  
 Schulamt  
 Austrasse 79  
 9490 Vaduz  
 Birimin katkısı: Eva-Maria Schädler; with the support of  
 Barbara Ospelt-Geiger (Office of Education / Schulamt)

**LIETUVA (LİTVANYA)**

Eurydice Unit  
 National Agency for School Evaluation  
 Didlaukio 82  
 08303 Vilnius  
 Birimin katkısı: expert: Aurelija Novelskaitė;  
 consultants: G.Purvanekienė, E.Uginčienė, A.Šimaitis,  
 M. Briedis

**LÜKSEMBURG (LÜKSEMBURG)**

Unité d'Eurydice  
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation  
 professionnelle (MENFP)  
 29, Rue Aldringen  
 2926 Lüksemburg  
 Birimin katkısı: Astrid Schorn, Mike Engel

**MAGYARORSZÁG (MACARİSTAN)**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Culture  
 Szalay u. 10-14  
 1055 Budapest  
 Birimin katkısı: Sára Kun-Hatony (coordination);  
 experts: Éva Thun, Judit Kádárné Fülöp

**MALTA (MALTA)**

Eurydice Unit  
 Directorate for Quality and Standards in Education  
 Ministry of Education, Culture, Youth and Sport  
 Great Siege Rd.  
 Floriana VLT 2000  
 Birimin katkısı: Raymond Camilleri (coordination);  
 expert: Josephine Vassallo (Assistant Director, Department  
 of Curriculum Management and eLearning)

**NEDERLAND (HOLLANDA)**

Eurydice Nederland  
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
 Directie Internationaal Beleid  
 IPC 2300 / Kamer 08.051  
 Postbus 16375  
 2500 BJ Den Haag  
 Birimin katkısı: Joint responsibility

## NORGE (NORVEÇ)

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and  
International Affairs  
Akersgaten 44  
0032 Oslo  
Birim katkısı: Joint responsibility

## ÖSTERREICH (AVUSTURYA)

Eurydice-Informationstelle  
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur  
Ref. I/6b  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Birim katkısı: experts: Angelika Paseka, Angela  
Wroblewski

## POLSKA (POLONYA)

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Birim katkısı: Magdalena Fells (coordination); experts: Marta  
Zahorska-Bugaj, Dominika Walczak (Warsaw University)

## PORTEKİZ (PORTEKİZ)

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação  
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação  
(GEPE)  
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º  
1399-54 Lisboa  
Birim katkısı: Rosa Fernandes; experts: *Associação  
Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM)* –  
Portuguese Women's Studies Association, Helena Gil,  
Luísa Nunes; and Manuela Perdigão

## ROMÂNIA (ROMANYA)

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field of  
Education and Vocational Training  
Calea Serban Voda, no. 133, 3<sup>rd</sup> floor  
Sector 4  
040205 Bucharest  
Birim katkısı: Veronica - Gabriela Chirea;  
experts Mihaela Jigau, Irina Horga, Magdalena Balica and  
Ciprian Fartusnic from the Institute for Educational Sciences

## SLOVENIJA

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Sport  
Department for Development of Education (ODE)  
Masarykova 16/V  
1000 Ljubljana  
Birim katkısı: expert: Valerija Vendramin  
(Educational Research Institute)

## SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Svoradova 1  
811 03 Bratislava  
Birim katkısı: Marta Ivanova;  
expert: Daniela Drobna

## SUOMI / FINLANDIYA

Eurydice Finlandiya  
Finnish National Board of Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Birim katkısı: Joint responsibility

## SVERIGE (İSVEÇ)

Eurydice Unit  
Vocational Training & Adult Education Unit  
International Programme Office for Education and Training  
Kungsbrogatan 3A  
Box 22007  
104 22 Stockholm  
Birim katkısı: Joint responsibility

## TÜRKİYE

Eurydice Unit Türkiye  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara

## UNITED KINGDOM (BİRLEŞİK KRALLIK)

Eurydice Unit for İngiltere, Wales and Northern Ireland  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough SL1 2DQ  
Birim katkısı: Sigrid Boyd, Catherine Higginson

Eurydice Unit İskoçya  
International Team  
Schools Directorate  
2B South  
Victoria Quay  
Edinburgh  
EH6 6QQ  
Birim katkısı: Alan Ogg (national expert)

EACEA; Eurydice

Eğitim ıktılarında Cinsiyet Farklılıkları. Avrupa'da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum alışması

Brussels: Eurydice

2010 – 142 p.

ISBN 978-92-9201-236-6

doi:10.2797/75912

Tanımlayıcılar: cinsiyet eşitliği, tartışma, eğitim politikası, yasama, öğrenme çıktısı, öğrenci değerlendirmesi, sınıf tekrarı, okulu bırakma, müfredat, müfredat konusu, cinsiyet, karma eğitim, rehberlik, öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik mesleği, m ü d ü r , öğretmen eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğrenim, karşılaştırmalı analiz, Türkiye, EFTA, Avrupa Birliği

