

EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



Türkiye'de ve Dünyada Karma Eğitim

Ahmet ÖZER



Tek Cinsiyetli Eğitim (Araştırması)

Prof. Dr. Emer SMYTH



Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli Eğitim Üzerine Değerlendirmeler

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ



Karma Eğitimin Eleştirisi

Prof. Dr. Sefa SAYGILI



Karma Eğitim İdeolojisi

Doç. Dr. Burhan AKPINAR



EĞİTİM-BİR-SEN

Karma Eğitim Dayatması mı Demokratik Eğitim Hakkı mı?

Victor Hugo "Gülen Adam" isimli romanında, 17. yüzyılda küçük yaşta çocukları satın alan bazı tacirlerin, çocukları porselen vazolara yerleştirdiğinden, yıllar geçtikçe büyüyen bedeninin vazonun kıvrımlarını doldurarak şekillenmesi sonucu hilkat garibesi insanlar oluşturulduğundan, panayırlarda sergilenmek üzere satılan bu çocukların üzerinden para kazanıldığından söz eder. Tıpkı Cengiz Aytmatov'un 1980 yılında yazdığı "Gün Uzar Yüzyıl Olur" eserindeki mankurtlaştırma hikâyesinde kendi emelleri için bir başkasının geleceğini karartan ve onu kendine hizmet eder hale getiren bilinçsizleştirme uygulaması gibi. Otorite ya da güç sahiplerinin başkalarının hayatına hükmetme ve söz sahibi olma hakkını kendilerinde görmeleri tarihin her döneminde olagelmıştır. Gücü insanın temsil ettiği kabileler veya ilkel toplumlar ile gücün devlet mekanizmasında toplandığı toplumlarda güç el değiştirmiş ama insanların kaderi değişmemiştir.

20. yüzyılda imparatorlukların ve cihan devletlerinin dağılmasından sonra oluşan yeni dünya da, "sahip olduğun tek şey çekişse, etrafındaki her şeyi çivi olarak görürsün" diyen Abraham Maslow'u haklı çıkarıncasına, bireyleri birer çivi olarak gören ulus devletler ortaya çıkarmış ve temel paradigma değişmemiştir. Ulus devlete uygun insan yetiştirmeyi amaçlayan 'tektipleştirme', adeta devlet elyle 'mankurtlaştırma' eğitim sistemlerinin neredeyse temel amacı haline gelmiştir. Toplum mühendisliğinin yaygınlaştığı yeni düzende 'Hak' kavramı 'ödev' kavramı ile yer değiştirmiş, Türkiye'de olduğu gibi eğitim sistemi kutsal devlet (!) için kurşun askerler üretme çiftliğine dönüşmüştür.

Medeniyetin, güce sahip olduğu halde onu kullanmamak olduğunu söyleyen Buddingh'i haklı çıkaran örnekler ise, toplumu oluşturan bireylerin bilinç düzeyinin yükselmesi, örgütlenme bilincinin yaygınlaşması, hakkı için bedel ödemeyi göze alanların çoğalmasıyla yaygınlaşmıştır. Savaşa giden askeri ile onu savaşa gönderen komutanın niyetleri arasındaki farkı anlayan insanların çoğalması, ödev kavramı ile hak kavramının yerini yeniden değiştirmiştir. 'Bireyin hakları' ve 'devletin ödevleri' etrafında yapılan sorgulamalar; insanı devlet için değil, devleti insan için hizmet eder hale dönüştürmeye başlamıştır.

Küreselleşmeyle yaygınlaşan devletlerin birbiri ile kıyaslanması, insan merkezli yaklaşımların elini güçlendirirken; devletlerin küresel birlik-teliklerden kendini soyutlayamamaları doğal olarak yeni bir adaptasyon sürecini de beraberinde getirmiştir.

Dünyanın her yerinde olduğu gibi, ulus devlet anlayışının dayatmaları ve toplum mühendislikleri ülkemizde de sorgulanmakta, hak ve özgürlükler üzerine yapılan tartışmalar her geçen gün artarak devam etmektedir.

Eğitime Bakış Dergisi'nin önceki sayısında dünyada adı sanı duyulmamış 20 ülkede uygulanan 'Kesintisiz Eğitimi' sorgulamış ve 28 Şubat dayatmasının ne gibi sonuçlar doğurduğuna dikkat çekmiştik.

Bu sayımızda, 1924'te ilkokullarda, 1927'de ise ortaöğretimde başlatılan ve ülkemizde her zaman tartışmalara konu olan karma eğitim uygulamasını ele alıyoruz. 1996'da Alman Der Spiegel Dergisi'nin "yüzyılın en büyük pedagojik yanlışı" olarak ilan ettiği karma eğitim uygulaması konusunda Avrupa'da yoğun tartışmalar yaşanmaya devam etmektedir. Ülkemizde, belli bir disiplin içerisinde ele alınmayan ve sorgulanmayan konuların başında gelen karma eğitim uygulaması üzerine yayımlanmış eser neredeyse yok gibi. 28 Şubat sonrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu tarafından yetişkinlerin katıldığı halk eğitim merkezi kurslarında bile adeta zorunlu hale getirilen karma eğitim ısrarı ne kadar doğru? 88 yıldır dayatılan uygulama devam mı etmeli yoksa Avrupa ülkelerindeki gibi demokratik eğitim hakkı mı verilmeli? Ülkemizde karma eğitimi özel olarak işleyen tek yayın olan dergimizle sizleri baş başa bırakıyorum.

Yeni sayıda buluşmak dileğiyle...

aliyalcin@egitimbirsen.org.tr

EĞİTİME BAKIŞ'in bu sayısı 20 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Karma Eğitim Mecburiyetinden Kurtulma Zamanı <i>Ahmet GÜNDOĞDU / Genel Başkan</i>	1
Türkiye'de ve Dünyada Karma Eğitim <i>Ahmet ÖZER / Genel Sekreter</i>	4
Tek Cinsiyetli Eğitim (Araştırması) <i>Prof. Dr. Emer SMYTH</i>	9
Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli Eğitim Üzerine Değerlendirmeler <i>Prof. Dr. Ahmet KIRKILIC</i>	19
Karma Eğitimin Eleştirisi <i>Prof. Dr. Sefa SAYGILI</i>	25
Karma Eğitim İdeolojisi <i>Doç. Dr. Burhan AKPINAR</i>	31
Yüz Yılın Pedagojik Yanlışı Karma Eğitim Sorgulanıyor <i>Ali Erkan KAVAKLI</i>	37
Araştırma Bulgularına Göre Karma ve Ayrı Eğitim <i>Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN</i>	44
Çok Kültürlülük ve Demokrasi Bağlamında Zorunlu Karma Eğitim <i>Yrd. Doç. Dr. Mehmet SINCAR</i>	47
Eğitimde Fırsat Eşitliği İçin Karma Eğitim mi? Ayrı Eğitim mi? <i>Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ</i>	50
Okulda Cinsel Tacizin Önlenmesi <i>Dr. Hakan KARARLI</i>	54
İlim, Araştırma, Akıl ve Karma Eğitim <i>Ali HATIPLER</i>	60
Eğitimde Yeni Ufuklar ve Değerler Eğitimi <i>Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN</i>	62
Türkiye'de Amerikan Okulları, Misyonerlik, Sömürge Siyaseti, Kapitalizm ve "Sömürgeciliğin Hasat Mevsimi!" <i>Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ</i>	66



EĞİTİME BAKIŞ

Yıl: 8 • Sayı: 22 • Ocak-Şubat-Mart 2012

Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır



Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ahmet GÜNDOĞDU
Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Ali YALÇIN
Genel Basın Yayın Sekreteri

Yayın Kurulu
Ahmet ÖZER
Esat TEKTAŞ
Murat BİLGİN
Teyfik YAĞCI
Ramazan ÇAKIRCI

Basın Danışmanı
Hakan SÖĞÜT

Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi
GMK Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13 Maltepe/ANKARA
Telefon: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28
Bürocell: (0.533) 741 40 26
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr
web: www.egitimbirsen.org.tr

Grafik Tasarım & Baskı
Hermes Ofset Ltd. Şti.

Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA
Telefon: (0.312) 341 01 97 • Faks: (0.312) 341 01 98

Basım Tarihi: 2 Mart 2012

Karma Eğitim Mecburiyetinden Kurtulma Zamanı

Ahmet GÜNDOĞDU
Genel Başkan

Müslüman İspanya'nın medreselerinin kapılarında şu levha yer almıştır: "Dünya yalnızca dört sütun üzerinde durur: Alimlerin ilmi, büyüklerin adaleti, doğruların duası ve yiğitlerin kahramanlığı".¹

Türkiye'de eğitimin; öğretim üyesi, öğretmen, öğrenci, yönetici, memur ve diğer görevliler olmak üzere yaklaşık yirmi milyon kişinin doğrudan etkilendiği bir alandır. Genel bütçeden ayrılan parayı, toplumsal beklentileri, velileri, bu alana yatırım yapmış ticari örgütleri, eğitimde katmayı uygulamasını ve başörtüsü sorununu da dâhil ettiğimizde, toplumun tamamını ilgilendiren bir konu olduğu gerçeğine kolayca ulaşabiliriz.

Eğitim, teorik olarak, "toplum tarafından onaylanan değerlerin yeni kuşaklara aktarılmasını sağlamak, yönlendirilmiş bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için oluşturulmuş bir sistem" biçiminde tanımlansa da, çoğu kez iktidarı elinde tutan gücün iradesi doğrultusunda, gerekirse topluma rağmen yönlendirilmiş bir alandır. Bu yüzden bir ülkenin eğitim sistemini, o ülkenin genel yönetim sisteminden, ideolojisinden ayrı düşünmek imkânsızdır. Bu durum, eğitimden beklenenleri belirlediği gibi okullardaki yönetim biçiminin kriterlerini de belirlemektedir.

Çocuk-eğitim ilişkisini tarihsel bir süreç içinde izlemek istersek, başlangıçta aileler çocuklarını kendileri eğitirken; insanlar toplum haline gelip ilişkiler karmaşıklaşıp öğrenilecek şeyler çoğaldıkça eğitim işi vakıflara, dini kurumlara, araştırma merkezlerine bırakılmıştır. Uzun süre devam eden bu eğitim biçimi, devletlerin dinle aralarına me-

safe koymasıyla da zorunlu olarak günümüzdeki yaygın uygulamalara dönüşmüştür.

Bu bağlamda Şerif Mardin, İmparatorluktan Cumhuriyete geçişi şu dört "sosyal veri" ile açıklamaktadır:

-Kişilerin otoritesi üstüne kurulu bir onur anlayışından, kurallar ve yasalar üstüne kurulu bir onur anlayışına geçiş,

-Kâinat düzenini anlamada, dinden pozitif bilim anlayışına geçiş (Jön Türk neslinin sloganı: "Hal-kin bilimi dindir, aydınların dini bilimdir."; Mustafa Kemal'in, "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir." sözünü bu anlamda değerlendirmek lazımdır.)

-Avam-havas (halk-seçkinler) ayrılıkları üstüne kurulmuş bir topluluktan halkçı bir topluluğa geçiş,

-Ümmet topluluğundan bir ulus devlete geçiş.

Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini de bu dönüşümlerin içinde barındırdığı felsefi öncüllerin ışığında anlamak gerekir. Osmanlı Devleti, XVII yüzyıla kadar kendisine üstünlük sağlayan "Ulû'l-emre itaat anlayışı, inanıyorum o halde varım zihniyeti, devletin temeli adalettir anlayışı, top-rak sistemi, kapıkulu sistemi, millet sistemi"nde bozulmalar başlayınca, aynı yüzyılda Avrupa, Ortaçağ'dan modern çağını geçerken, Osmanlı ise tam aksine klasik çağından Ortaçağ şartlarına sürüklenmiştir. Osmanlı Devleti bunun farkına varmışsa da kendi mazisiyle Avrupa arasında sıkışıp kalmış, ne mazisine dönebilmiş ne Avrupa'ya benzeyebilmiş ne de yeni bir çözüm yolu veya alternatif bulabilmiştir. Dolayısıyla yıkılmaktan kendini kurtaramamıştır.

¹ Chikh BOUAMRANE

Bu sürecin sonunda toplumun yönetiminden sorumlu olan üst düzey yöneticilerle birlikte aydın takımının birçoğu, 1900 yılların başlarından itibaren halkın inanç, töre, değer yargılarının, kısacası bütünüyle yaşantısının yararsızlığına, yetersizliğine, zararlı, tutucu, ilerlemeyi, gelişmeyi engelleyici nitelikte olduğuna dair düşünce yaygınlık kazanmıştır. Bu düşüncenin bürokraside giderek saplantıya dönüşmesi sonunda, "toplumu bunlardan kurtarma, kökünden sökme, toptan kaldırıp atma" gibi görüşler yaygınlık kazandırmıştır. Bu anlayıştan hareketle, Cumhuriyetle birlikte yeni bir "makbul vatandaş" (kabul edilen, beğenilen, hoş karşılanan geçerli insan) arayışı başlamıştır. Yeni insana ve makbul vatandaşa ulaşacağı, yanlışları ortadan kaldıracacağı, derken kurunun yanında yaş da yanmış, halkın devletine olan inancını aşındırmış, varoluşuna anlam katar değer yargılarına da zarar veren uygulamalara gidilmiştir.

Bu giderek yaygınlık kazanan zihniyeti en çok Yakup Kadri'nin 'Yaban' romanında buluruz, mesele eserde, köye gelen şeyh efendi'nin, "Düşmanlar Türklere yardım edecektir ve Kraliçe Müslüman olacaktır. "dediğini; başka bir yerde roman kahramanı, malul bir subay-aydının, üzerinde İngilizce yazılar bulunan kutuya bakarak, "Fakat tuhaf bir ilgiyle eğildim, elime aldım, baktım adeta bir eski aşınayı görür gibi oldum. Ben bu topraklarda, işte bu teneke kutunun eşiyim"; başka bir yerde, "Her memleketin köylüsüyle okumuş yazmış zümresi arasında aynı derin uçurum var mıdır? Bilmiyorum! Fakat okumuş bir İstanbul çocuğu ile Anadolu köylüsü arasındaki fark bir Londra İngiliz ile bir Pencaplı Hintli arasındaki farklardan daha büyüktür." dediğini okuyoruz. Yani daha baştan, topyekûn bir Anadolu coğrafyasının bir sürü aşağılayıcı, küçümseyici yargılarla etiketlendiğine, bir ötekileştirmeye maruz bırakıldığına tanık oluruz.

O dönem romanlarında ve diğer sanat dallarında yer verilen zihniyet çatışmalarında, sorunun özüne inilmediğine tanık oluruz. Bu tartışmada ileri sürülen, "1800 yılında bile ülkenin hiçbir bölgesinde okur-yazar oranı % 5'i geçmiyordu ve bütün ülkedeki okur-yazarlığın da yüzde bir olması muhtemeldi. Ahmet Mithat Efendi, okuma yazma bilmeyenlerin nüfusun % 90-95'i kadar olduklarını, bunların kaimsiz ve dilsiz olduklarını yazıyordu"² gibi istatistiklerin Batı'yla karşılaştırıl-

² Ulusların zenginliği ve uygarlığı, s41

ması anlamsızdır. Çünkü Batı, "Sanayi Devrimi"yle tarım ekonomisinden makine ekonomisine geçmiş, zenginliğini büyük ölçüde artırmış; temizlik, sağlık ve konfor standartlarında önemli gelişmeler sağlamıştır. Bütün bu gelişmelerin sonucunda, yeni bir insan tipine gereksinim duyulmuştur. Buna siyasal devrimler de ilave edildiğinde, eğitimin kitleleşmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.

Meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, diğer devletleri etkilediği gibi Osmanlı devlet yapısını da derinden etkilemiştir.

Osmanlıda da yeni bir insan modeline gereksinim olduğunu hissettirmiş ve eğitimde yeni yaklaşımların ve kurumların yolunu açmıştır. Bu anlamda II. Abdülhamit döneminde Fransız eğitim sistemi örnek alınarak, devlet teşkilatına yönetici yetiştirmek amacıyla *Mekteb-i Mülkiye*'yi; değişik ırk ve dinden olan çocukları Osmanlılık ideolojisi etrafında birleştirmeyi hedefleyen Galatasaray Sultanisi'ni; fakir Müslüman-Türk çocuklarına eğitim vermek amacıyla kurulmuş olan Darüşşafaka'yı örnek gösterebiliriz.

2012 Türkiye'sinde, Cumhuriyetin kuruluş yıllarındaki koşulların her bakımdan çok ötesindeyiz. Toplum, artık yaşadığı ülkenin sağlam temeller üzerine inşa edilmesini, sağlam kurullar ve kurumlarının olmasını, siyasilerin ya da bürokrasinin insafına kalmamış bir iyi yönetim biçimi istiyor. Devletin kendi vatandaşını eğitim üzerinden -bugüne kadar yürütülmüş- "toplum mühendisliği operasyonları"yla dönüştürmeye çalışmaktan vazgeçilmesini, çocuklarımızı generallerin iradesini temsil eden uygulamaların tamamen ortadan kaldırılmasını bekliyor. Katsayı ve başörtüsü yasağının kaldırılmasıyla toplumsal barış bir ölçüde sağlanmıştır. Kendi ülkesinde yabancı muamelesi gören gençlerimizin, Avrupa'nın veya Uzak Doğu'nun kimi ülkelerine giderek tahsillerini devam ettirmeye çalışmaları utancından bir ölçüde kurtulmaya da başladık. İdeolojik kuşatmayı, insanları tek tipleştirmeyi, çocuklarımızı küçük birer ideologlar haline getirmeye çalışan eğitim sisteminde yapılacak çok iş var.

Bunlardan biri de okullarımızda hâlâ uygulanan karma eğitim mecburiyetidir. Yapılan araştırmalar, kızların kendi hemcinsleriyle birlikte aldıkları eğitimde başarı oranının yüzde 40 arttığını;

karma eğitime geçildikten sonra, daha az genç kadının fen bilimlerine yöneldiğini ortaya koymaktadır. Ursula Kessels³, bunun nedenini, karma eğitim veren okullarda kızların ergenlikle daha erken tanışması, karma eğitim veren gruplarda, tek tip eğitim veren okullara göre, kutuplaşmanın daha keskin olmasını göstermekte; bu durumun, henüz oturmamış olan kırılğan kadın kimliklerini tehdit ettiğini; fizik, bilgisayar gibi fen bilimleriyle ilgili oluşmuş önyargıların bu durumun temel nedeni olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca, 'sosyal bilimlerde de erkeklerin daha az başarılı olduğuna dair yargıların da benzer bir koşullanmaya yol açtığını belirtmektedir.⁴

Daha geniş bir açıdan baktığımızda, önyargıların yoğun bulunduğu kültürler de bu olumsuz algılamayı beslemektedir. Bizim kültürümüzün de, toplumsal cinsiyet rolleri açısından kalıp yargılar geliştirme eğiliminde olduğunu görürüz. Bu bağlamda, çocukları kız ve erkek olarak işaretler ve onlardan kültürün beklentisi olan rolleri öğretir; "Ana kızına taht kurar, kız bahtı kocadan arar. Anasına bak, kızını al; kenarına bak, bezini al", "Kızı gönlüne bırakırsan ya davulcuya kaçar (varır) ya zurnacıya", "Bir ev (gemi) donanır, bir kız (çıplak) donanmaz", "Oğlan doğuran övünsün, kız doğuran dövünsün", "Kızını dövmeyen, dizini döver" gibi. Asıl sorun da burada yatmaktadır. Hem derslerle hem toplumsal rolleriyle ilgili olarak peşin hükümlerden, hem de fiziksel şiddetle ilgili olarak henüz kendini savunamayacak yaşta karma eğitime mecbur bırakılan çocuklarımızı ideolojik dayatmadan ve pedagojik yanıltan kurtarmalıyız.

Karma eğitim mecburiyetinden kurtulmanın bir hak ve sorumluluk olduğunu, bizzat 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bulabiliyoruz. Kanunda⁵, Millî Eğitim Bakanlığı'nın görevleri şöyle sıralanıyor: "Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonominin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını

3 Berlin Üniversitesi, psikolog, http://www.welt.de/wissenschaft/article1189701/Schule_ohne_Jungs_sind_fuer_Maedchen_besser.html (tercüme, Yrd.Doç.M.Ekici.)

4 bk. adı geçen makale

5 Yeni hali, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında

tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek." Biz de diyoruz ki, Bakanlığa düşen görev, insanları kendi inançlarıyla, kültürleriyle ve pedagojik ilkelerle çelişkiye sokan mecburi karma eğitim uygulamasına son vermek olmalıdır.

Karma eğitim mecburiyeti bir insan hakkı ihlalidir; öğrencinin ve öğrenci velisinin iradesine zor-baca el koymaktır. Gereğini bilimsel verilerden ve uygulamalardan çok, ideolojik olarak kadın erkek eşitliği fikrinden, insanları okul mu, değerler mi?" gibi tercih yapmaya zorlayan anlayışlardan devşirmektedir. Birçok Avrupa ülkesi ve Amerika'da bu zorunlu karma eğitime son verildiğini biliyoruz. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde yer alan iki madde bu konuda çok açık uyarılar içermektedir:

"-Hiç kimse din veya başka bir inancı sebebiyle bir Devlet, bir kurum, bir kişi veya grup tarafından ayrımcılığa maruz bırakılamaz,

-Bu bildirinin amacı bakımından "din veya inanca dayanan hoşgörüsüzlük ve ayrımcılık" deyimini, eşitlik üzerine kurulu bulunan insan haklarının ve temel özgürlüklerin tanınmasını, kullanılmasını veya bunlardan yararlanılmasını hükümsüz kılma veya zedeleme amacı taşıyan veya bu sonucu doğuran, din veya inanca dayalı bir farklılaştırma, dışlama, kısıtlama veya ayrıcalık tanıma anlamına gelir."

Bizim önerimiz, bu konu ideolojik perspektif yerine insan hakları, inanç, kültür ve pedagoji gibi değerler ve disiplinler açısından ele alınmalıdır. İnsanımızın enerjisini heba eden, özellikle okullarda artan şiddetle birleştiğinde, aileleri çaresiz bırakan yönü daha çok hissedilen mecburi karma eğitime son verilmelidir. İsteyen velinin çocuğunu karma eğitim yapan okullarda okutmaya devam etmesini, isteyen velinin de çocuğunu ayrı okullarda okutabilmesinin yolu açılmalıdır. Geçmişte çok başarılı olmuş, kız ve erkek okullarımız yeniden topluma kazandırılmalıdır. Metin Bostancıoğlu'nun özel okullar yönetmeliğinde yaptığı karma eğitim mecburiyeti getiren değişiklik iptal edilmelidir. En önemlisi veliler, çocuğuna nasıl bir eğitim aldıracağına kendisi hiçbir baskıya maruz kalmadan, özgürce karar verebilmelidir.

Türkiye’de ve Dünyada Karma Eğitim

Ahmet ÖZER
Eğitim-Bir-Sen Genel Sekreteri

Giriş

Türkiye’de demokrasi geliştikçe, vesayet döneminden kalma bozulan eğitim sistemi de değişiyor, sivilleşiyor ve asli hüviyetine dönüyor. Yakın zamanlara kadar “katsayı adaletsizliği” nedeniyle modern eğitim sisteminin önemli şartlarından olan eğitimde fırsat eşitliği ciddi yara almış, Türkiye’de “iktidar elitleri” tarafından hazırlanan yasalarla ve uygulamalarla eğitim sistemi akılcı olmaktan çıkmış ideolojik bir aygıtla dönüştürülmüştür. Milli Güvenlik dersi gibi askeri baskı dönemlerinde eğitim sistemiyle alakası olmayan birçok uygulamalara girilmiştir. Eğitim adına konulan bu tür yasa ve uygulamalardan vazgeçildiğinde Türkiye’deki eğitim sistemi ne kaybeder? Hiçbir şey kaybetmez, tam tersine çok önemli kazançlar ve fırsatlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler daha hür düşünecekler, asker gibi değil kendisi gibi hareket edecekler, başkalarıyla empati kurmaya çalışacaklardır. Maalesef, ideolojik devlette ve sistemde empati kurulmaz, akıl değil kaba kuvvet hakim olur ve muhalefet değil sadece iktidar meşru görülür. Kendisinden başkasına yaşam alanı tanınmaz. Tıpkı kendisi gibi giyinmeyen, kendisi gibi düşünmeyen, kendisi gibi aynı partiye oy vermeyen ya da sendikaya üye olmayan insanlara yapılan zulümlerde olduğu gibi.

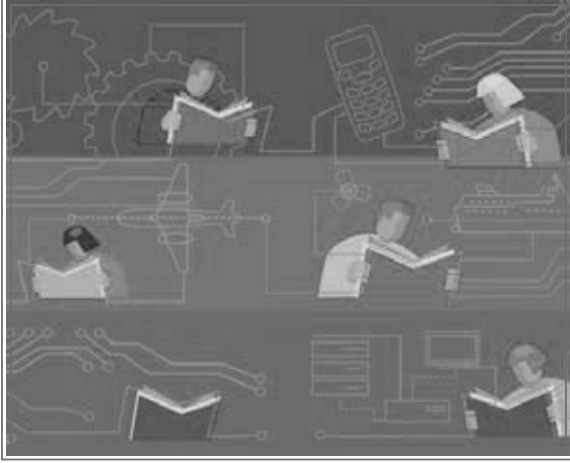
Bu cihetten hareketle “karma eğitim” konusunda Eğitim-Bir-Sen farklı düşünüyor ve özgürce sendika olarak taleplerimizi gündeme getiriyoruz. Halkımızın, velilerimizin ve sendikamızın ayrı eğitim talebi de karma eğitim uygulaması kadar meşrudur. Öğrencilerimizi biz geçmişe değil geleceğe hazırlamalıyız. Dünyayla rekabet edecek bilgilerle donatıp, değerlerle yetiştirip varolan yeteneklerin ortaya çıkması için bir eğitim ve öğretim ortamı hazırlamalıyız.

Avrupa’da ve Türkiye’de Karma Eğitimin Doğuşu

1999 yılında Türkiye’de karma eğitim politikası, artık bir tercih olmaktan çok bir zorunluluk haline getirilmiştir. Tamda bu yıllarda Amerika, Kanada ve Avrupa ülkelerinde karma eğitim uygulamasının verimliliği ve öğrencilerin başarısı ölçülüp tartışılırken, Türkiye’de maalesef tartışmaya açılan ve bazı okullarda kaldırılan bu uygulama yasal hale getirildi. Bu bakımdan Batıda ve Türkiye’de öğrencilerin başarısını etkileyen karma uygulamalarına bakılabilir.

Karma eğitimin Batı Avrupa’da ilk kez Reform sonrası bazı Protestan grupların, erkeklerle birlikte kız çocuklarına da Kitabı Mukaddesi okumayı öğretmek istemeleriyle ortaya çıktığı bilinmektedir. Uygulama zamanla İskoçya, İngiltere’nin kuzeyi ve Amerika’daki İngiliz kolonisi New England’da yaygınlaşmıştır. Amerika Bağımsızlık Savaşı’ndan





sonra kilise kurumlarının yerini alan parasız ilkokulların nerdeyse tamamında karma eğitim yapılır hale gelmiştir. 19. yüzyılın sonunda, ABD Yükseköğretim kurumlarının yüzde 70'inde karma eğitim uygulanmaya başlanmıştır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra gelişmekte olan pek çok ülkede karma eğitim sistemini benimsenmiştir.

Ülkemizde karma eğitimin tarihine bakıldığında ise, 1927 yılında Orta Öğretim Dairesi, karma eğitimi öngören bir tasarı hazırlamış ve Talim ve Terbiye Dairesi'nin karşı çıkmasına rağmen Maarif Vekili Mustafa Necati tarafından karma eğitim uygulamasına başlanmıştır. Türkiye'de bu uygulama bazı istisnaları ile var olsa da¹ 1999-2000 yılından itibaren bütün eğitim kurumlarında karma eğitim uygulama zorunluluğu getirilmiştir.² Her ne kadar bazı özel eğitim kurumları için istisnalar hala mevcut olsa da dersane gibi özel eğitim kurumları için dahi karma eğitim zorunlu tutulmuştur.³ Bu kararın alınması ve uygulanmasında dönemin Milli Eğitim eski Bakanı Metin Bostancıoğlu'nun önemli payı vardır.

Batı Ülkelerinde Karma Eğitimin Durumu

Amerika'da öğrencilerin başarısızlıklarının ve suç oranlarının artması, erken yaşlarda kız ve erkek öğrenciler arasındaki çıkan sorunlara ve kötü

1 KARMA EĞİTİM Madde 15-Okullarda kız ve erkek karma eğitime yer verilmemesi. Ancak eğitim türüne, imkan ve zorunluluklarına göre bazı okullarda ayrı kız ve erkek okulları kurulabilir. (*Milli Eğitim Temel Kanunu m - 5*)

2 Geçici Madde 8- (Ek: 09/09/1999-23811 s.R.G.) Kız ve erkek öğrenciler için ayrı kurum açma ve öğretime başlama izni almış olan özel okullarda, 1999-2000 öğretim yılından itibaren kademeli olarak, karma eğitime geçilir. Özel okulların dışındaki diğer özel öğretim kurumlarında ise 1999-2000 öğretim yılından itibaren karma eğitime geçilir.

3 Madde 41- Dershanelerde, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 15 inci maddesi ile Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 5 inci maddesine uygun olarak karma eğitim yapılır. (*Özel Dershaneler Tip Yönetmeliği m - 41*)

gidişe çözüm arayan ABD hükümeti, karma eğitimi masaya yatırmış ve ciddi olarak tartışmaya başlamıştır. Konunun tartışılmasında önemli nedenleri bulunmaktadır. Uyuşturucu kullanımı gibi normal olmayan alışkanlıkların ve özellikle karma eğitim veren okullarda erken yaşta hamile kalan "anne çocuklar"ın artmasıyla birlikte konu kamuoyuna mal olmuştur.

Çeşitli dönemlerde yapılan araştırmalarla öğrenciler, öğretmenler ve okul idarecileri dinlenmiştir. Karma eğitimin birçok soruna yol açtığını tespit eden yönetim, kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı sınıfların açılmasını teşvik etmeye başlamıştır. Uygulamanın eğitimde kaliteyi yükselttiğini gören pek çok devlet okulu da ayrı sınıf açmıştır.⁴ 1995 yılında 3 devlet okulunda yürütülen ayrı eğitim uygulaması, 2007'de 253 okula çıkmıştır. 51 okula ise tamamen ya kız ya da erkek öğrencilerin eğitim gördüğü okullar bulunmaktadır. 2007'de 200 okulun daha, kız-erkek öğrencilerin farklı ve ayrı yerlerde eğitim almaları için girişimde bulunmuştur.⁵ Yakın bir gelecekte, bu tür okul sayısının 5.000'i bulabileceği tahmin edilmektedir.

Kanada'da ise en fazla öğrencinin eğitim gördüğü Toronto Devlet Okulları Eğitim Müdürlüğü'nün yaptığı araştırma, karma eğitimin başarısızlığını ortaya koymuş karma eğitim karşısında sesler yükselmeye başlamıştır. 'Bir Ümit Vizyonu' başlıklı raporun sonuçları karma eğitimden kaynaklanan sorunlar nedeniyle erkek çocukların kızlara göre başarısız olduğunu ortaya çıkarmıştır. Erkek çocukların kızlara göre farklı bir eğitime tabi tutulması zorunluluğuna dikkati çeken Toronto Devlet Okulları Eğitim Müdürü Chris Spence, 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında 'Erkek Liderlik Okulu' adlı proje başlattı. Spence, öğretmenler ve velilerle yaptıkları 200 toplantıdan sonra kız ve erkek çocukların ayrı okuduğu 300 sınıf projesine karar verdiklerini ifade etti.

Almanya'ya bakıldığında ise yine benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. Almanya'nın Bayern Eyaleti Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı Schul Report dergisinde, Münih Okul Pedagojisi ve Eğitim Araştırmaları Devlet Enstitüsü'nün raporuna yer veriliyor. Raporda 1960'lı yıllarda, karma eğitimin ilerlemenin ölçüsü olarak kabul edildiğine, 1980'lerden sonra ise karma eğitimin zararlarının

4 12 Şubat 2007 <http://www.habervitrini.com/haber.asp?id=261712>

5 İdris Gürsoy, 2007, "ABD Kız-erkek Ayrı Eğitimi Teşvik Ediyor", 12 Şubat. <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=499103&title=abd-kizerkek-ayri-egitimi-tesvik-ediyor&haberSayfa=0>

tartışılmaya başlandığına dikkat çekiliyor ve sonuç olarak "Karma eğitim, hem kızlar, hem erkekler için fayda sağlamamıştır" denilerek ayrı eğitim okulu uygulamasına başlanması gerektiği ifade ediliyor.

2000-2001 öğretim yılı başında, bizim Milli Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu'nun bütün okullara ve kurslara karma eğitim mecburiyeti getirdiği sene, Almanya'nın tanınan dergisi Der Spiegel'de "Yüzyılın en büyük pedagojik yanlışı: Karma Eğitim Karaya Oturdu" başlığıyla konuyu gündeme taşıdı ve Kuzey Rheinwestfalen eyaletinin Sosyal Demokrat Eğitim ve Bilim Bakanı Gabriele Behler, okullara birer yazı göndererek, imkânları ölçüsünde ve kademeli olarak ayrı eğitime geçmelerini emretti.⁶

Karma Eğitimin Kaldırılmasının Olumlu Sonuçları

a. Başarı Oranında Artış

ABD'de 2008 yılında Stetson Üniversitesi'nin yürüttüğü dört yıllık pilot araştırmanın sonuçları son derece çarpıcı: Karma okulda okuyan erkeklerin yüzde 55'i sınavı başarıyla verdi. Buna karşılık sadece erkeklerin okuduğu okulda, aynı sınavdaki başarı oranı yüzde 85'ti. Üstelik demografik yapı, sınıftaki öğrenci sayısı ve müfredat bakımından iki okul tamamen birbirinin aynıydı!⁷

İngiliz The Times'da yayınlanan habere göre, kız ve erkek okullarının başarı oranı, karma eğitim yapan okullara göre daha yüksek. Karşılaştırma, İngiltere'de liseyi tamamlama sınavı olan A Level ve GCSE sonuçlarına bakarak yapılmıştır. A Level, bizim üniversite sınavına tekabül ediyor denebilir, çünkü öğrenciler bu sınavda aldıkları puanla üniversitelere başvuruyor. Bu listeye göre ilk üçe giren okulların hepsi özel. Karma eğitimin uygulanmadığı okullardan olan St. Paul's Girls School'un birinci, Perse School for Girls'ün ikinci olması, özel kız okullarının fark attığının da kanıtı. Genel olarak kızların başarıları göze çarpıyor: İlk 50'ye giren liseden, 27'si kız, 14'ü erkek okulu.⁸ Bir başka ifadeyle karma olmayan okulların başarıları % 80'lerde.

Gazeteye okulunun başarısının sebebini açıklayan Kuzey Londra Kız Yüksek Okulu Müdürü Bernice McCabe, "Kızlar, erkeklerden ayrı mekanlarda

eğitim almalarının faydasını görüyor. Sadece hemcinslerinin bulunduğu ortamlarda kendilerine son derece güven duyuyorlar. Etrafında kendilerini etkileyecek ya da yadırgayacak erkekler olmadığı için yanlış yapmaktan korkmuyorlar, rahat davranıyorlar. Erkeklerin olmadığı bir ortamda kızlar zekalarını daha aktif kullanabiliyorlar, zeka ve bilgilerine güvenmeleri için daha serbest bir ortam yakalıyorlar" dedi.⁹

Karma okullarda, öğretmenlerin bildirdiklerine göre bilhassa dört konuda öğrenciler sorun yaşamaktadırlar. Bunlar; öğrenci motivasyonu, davranışı, sınıf yönetimi ve disiplin olarak sıralanmıştır. Özellikle motivasyon konusunda kız-erkek ayrı sınıflarda öğrencilerin daha verimli oldukları gözlenmiştir. Belirtildiği gibi, sadece kızlara yönelik eğitim veren okullarda, derslere yönelimin daha fazla olduğu ve karakterlerin daha rahat olgunlaştığı gözlenirken; karma okullarda eğitim gören kızların ise daha ziyade görünüşlerine önem veren davranışlara yöneldikleri saptanmıştır. Yine karma okullarda, ergenlik dönemindeki öğrencilerin, birbirleriyle olan kız-erkek ilişkileri sonucunda bunalımlar geçirdikleri ve derslere ilgi seviyesinin çok düştüğü de ispatlanan gerçekler arasındadır.¹⁰

Bütün bu araştırma sonuçlarına göre amaç eğer öğrenci başarısını artırmaksa karma eğitimin olumsuz olduğu açık ve net olarak ortaya çıkmıştır. Yapılması gereken en kısa sürede öğrenci başarısı için karma eğitim yanlışından dönmektir.

b. Çocukların Beden ve Ruh Sağlığının Korunmasının Sağlanması

Karma eğitim yerine ayrı eğitim uygulamasının öğrenciler üzerinde bir başka olumlu sonucu, kendi içlerinde daha rahat hareket ederek kendine güvenleri artmakta ve bu da psikolojik bakımdan öğrencilere doyum sağlamaktadır. Karma eğitimde öğrencilerin ders içinde ve okulda karşı cinse göre hareket etme eğilimi artarken, karma eğitimin uygulanmadığı ortamlarda ise öğrencilerin derse daha fazla odaklanarak dersin gereğine göre hareket ettikleri çeşitli araştırmalardan anlaşılmaktadır.

Norveç'in başkenti Oslo'da bulunan bir okulda karma eğitim masaya yatırıldı. Hovseter isimli lisede okuyan 15-16 yaşlarındaki kız ve erkek öğren-

6 Ali Erkan Kavaklı, 2009, Karma Eğitim, 20, Ocak 2009, <http://www.alierkankavakli.org/karma-egitim-2>

7 Ali Erkan Kavaklı 14,08,2010 <http://www.ayyildizgazetesi.com/yazar-640-Ali-Erkan-Kavakli-KARMA-EgiTIm-DAYATMASI-SON-BULMALI.html>

8 Ali Erkan Kavaklı, "İsteyen Ayrı Okula Gidebilmeli", <http://www.alierkankavakli.org/isteyen-ayri-okula-gidebilmeli>

9 Ali Erkan Kavaklı, 2011, "İsteyen Ayrı Okula Gidebilmeli", <http://www.alierkankavakli.org/isteyen-ayri-okula-gidebilmeli>

10 "Karma Eğitim Fiyaskosu", <http://ekabirweb.blogspot.com/2009/05/karma-egitim-fiyaskosu.html>

ciler haftada dört saat ayrı sınıflarda derse alındı. Dört ay süren bu uygulama, kız ve erkeklerin ayrı sınıflarda bulunmasının getirdiği faydaları gözler önüne serdi. Öğrencileri meşgul eden eğlence, kavga, vakti boşa harcama, taciz gibi olumsuzlukların bu süre içerisinde aza indiği ve başarının ise arttığı gözlemlendi. Bu durumun nedenlerini Dagsavisen Gazetesine açıklayan Sınıf Öğretmeni HelleGulestøl, "birlikte okuyan 18 erkek ayrı bir sınıfa ve 12 kız da bir başka sınıfa alındı. Uygulama süresince kızların erkeklerle birlikteyken dışlandığını ve daha ihtiyatlı konuştuklarını fark ettik. Erkeklerin olmadığı bir ortamda kız öğrenciler kendilerine her şekilde güven duydular. Daha çok konuştular. Bu da başarılarına olumlu yansdı" görüşlerini dile getirdi.¹¹

Yıllardır tartışılan "karma eğitim yararlı mı değil mi" sorusuna İngiltere'nin en ünlü okullarından St. Mary Lisesi'nin müdüründen son derece dikkat çekici bir yorum yapıldı: "Karma eğitim genç kızlara zarar veriyor." İngiliz Times gazetesine konuşan FrancesKing karma eğitimin özellikle buluş çağında genç kızların kendilerine daha az güvenmesine neden olarak akademik kariyerlerine zarar verdiğini söyledi. "Buluş çağı özellikle kızların kariyerleri için ilk adımlarını atmaya başladıkları okul yıllarında kendilerine güvenlerinin daha az olmasına sebep oluyor. Son derece kırılabilir bir yapıları oluyor. Ve karma eğitim onları bu en zor zamanlarında çok sert bir şekilde yaralıyor."¹²

Psikolog Doç. Dr. Sefa Saygılı ise karma eğitim sisteminin erkek ve kız liseleri sistemine dönüştürülmesi gerektiğini kaydederek, "Karşı cinse olan ilgi dikkat dağınıklığına sebep oluyor. Kalp kırıklıkları ve flört düşünceleri başarıyı düşürüyor. Becerileri geliştirme dönemi olan gençlik çağı, bu şekilde öldürülüyor. Bu nedenle erkek ve kızların ayrı olarak eğitim gördükleri okulların artması gerekiyor" dedi.¹³

Cinsiyet Farklılıklarının Eğitime Olumlu Etkisi

İnsanların kadın ve erkek cinsiyetlerine göre farklı yaratılışlara, karakterlere sahip oldukları bilinen bir gerçektir. Böyle olduğu halde kişilikleri

11 Menaf Alıcı, 2011, "Karma eğitim şart" diyenlere cevap Oslo'daki bir okuldan geldi", 09.02.2011, http://iskandinavya.zaman.com.tr/iskandinavya/newsDetail_getNewsById.action?newsId=5461

12 "ABD karma eğitimi terk ediyor", Yeni Asya / İstanbul <http://www.tumgazeteler.com/?a=2596070>

13 "Karma eğitim genelgesi kaldırılın" http://www.habervaktim.com/haber/85297/karma_egitim_genelgesi_kaldirilsin.html

sosyokültürel olarak oturmamış ve cinsel kimlikleri tıbbi olarak olgunlaşmamış iki çocuğu, ergenlik döneminde bir araya getirerek eğitmek çok yanlış bir uygulamadır, bu uygulamanın sonuçlarını çocuklar ve aileleri en acı şekilde yaşamaktadırlar. Bu yüzden kendi insanların geleceğini düşünen devletler araştırmalar yapmakta, eğitimi ideolojik değil, verimlilik esasına göre ele almaktadırlar. Mesela; bir araştırmaya göre, (Non-academic-orextra-academic-benefits of single-sexeducation) erkek öğrenciler, dersi hareketli işlemeyi, derste aktivite olmasını beklerken, kız öğrenciler kendilerini sakin bir ortamda ifade etmeyi isterler. Cinsiyet farkına göre yetenekleri, göz önünde bulundurmayan bir eğitim sisteminde; öğrencilerin uyum sağlamakta zorlandıkları (örneğin kızların; dil öğrenimine ve sözlü iletişim konularına, erkeklerin ise el becerisi ve hesaplama daha yatkın olduğu) bilimsel sonuçlarla tespit edilmiştir.¹⁴

Wellesley Üniversitesinde bir araştırma yapan Alman Prof. Dr. SigridMetz-Göckel'in tespitlerinden en çarpıcısı şudur: "Kız ve erkek ayrı öğretim yapan okullarda öğrencilerin, kendilerine güvenleri daha yüksek olup, karakterlerini daha rahat olgunlaştırmaktadırlar."¹⁵

Erkek ve kız öğrencilerin fitri kabiliyet ve yeteneklerine göre kendilerine uygun eğitimi almaları onların en doğal hakları olduğu açıktır.

Değerlendirme

Yukarıda verilen bilgi ve değerlendirmeler göz önüne alındığı takdirde Batı'da eğitime yaklaşma biçimi ideolojik değil, realist, rasyonel ve pratik olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Karma eğitime bir dizi tepkinin ortaya çıktığı ve bazı özel okullar ile kilise okullarının ayrı eğitim verdiği görülmektedir. Ama Türkiye'de bu gerçekleri dile getirmek güya eğitim ve başarıyı düşünen bazı kesimler tarafından bile kabullenilemiyor. Hâlbuki karma eğitimin uygulanmasında hedef öğrenci başarısı ve eğitim kalitesini artırmaksa dünyanın pek çok ülkesinde yapılan bizim de bazılarını aktardığımız araştırma sonuçları bu uygulamanın başarı değil başarısızlığın kaynağı olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, bilim adamları, tıpkı bebek ve çocukluk döneminde cinsiyete bağlı gelişimde olduğu gibi, kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme

14 "Karma Eğitim Fiyaskosu", a.g.m.

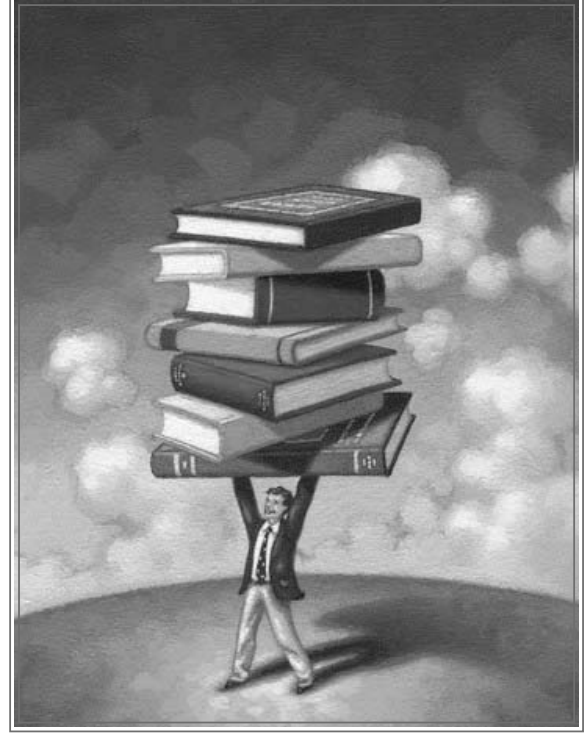
15 "Karma Eğitim" <http://www.alierkankavakli.org/karma-egitim-2>; " ABD Kız-Erkek Ayrı Eğitimi Teşvik Ediyor" <http://islamiyetedini.com/kesintisizzululum.html>

süreci ve yöntemleri bakımından bazı farklılıkların bulunduğu dikkat çekiyorlar. Yapılan araştırmalar, öğrenmede değişik adımlarda ilerleyen iki grubu yan yana getirmenin çok akıllıca olmadığını gösteriyor. Bu nedenle erkek ve kız her birey kendi fitratına ve öğrenme yeteneğine uygun eğitimi alabileceği karma olmayan eğitim hakkına sahip olmalıdır.

Yakın geçmişte eğitim politikası tüm dünyada 68 kuşağı döneminin materyalist ve feminist ideolojiler yönünde değiştirilmiş, o gün için reform olarak kabul edilen karma eğitim dönemine geçmişti. Güya kadın erkek eşitliği sağlanacaktı. Gelişen noktada eşitlik sağlanamadığı gibi, tam tersi durum kadınların aleyhine dönüştü.¹⁶ Cinsiyetler arasındaki eşitlik, eğitim sisteminin karma hale getirilmesiyle çözülmez. Ancak onların gelişim süreçlerini dikkate alarak, ona göre eğitim politikasının izlenmesiyle olur. Bu ideolojik tartışmanın ötesinde değerlendirilmesi gereken bir konudur. Karma eğitimi isteyenler kadar, bu eğitim yöntemini istemeyenlerin talepleri de karşılanmalıdır. Karma eğitimin yapıldığı okullar kadar, ayrı eğitim okullarının artırılarak velilerin ve öğrencilerin özgürce talepleri karşılanmalıdır. Bu nedenle karma eğitim uygulamasının pedagojik temelleri zayıftır.

Türk eğitim sistemi ve yöneticileri, Türkiye'deki bölgesel kültürel farkları ve insanların farklı yaşam tarzlarını dikkate alan bir anlayışla karma eğitim uygulamasını yeniden gözden geçirmelidir. 4 Mayıs 2009 tarihinde Mardin'in Mazıdağı ilçesine bağlı Bilge Köyünde herkesi üzen olay sırasında Mardin Valisi Hasan Duruer'in yaptığı açıklama oldukça anlamıdır: "Güneydoğu'da karma eğitim sebebiyle, aileler 13 yaşından sonra çocuklarını ilkokula göndermiyor. Ayrı sınıflar oluşturulması yerinde olur." diyerek hem soruna dikkat çekiyor hem de çözüm önerisi getiriyor. Sosyal olayların ve patlamaların önüne geçmek için eğitim seviyesinin artırılması gerekir. Cumhuriyetin kuruluşundan beri eğitimin yaygınlaştırması için çaba sarf edilmiş olmasına karşın, göndermek istedikleri halde halen kız çocuklarını okula gönderemeyen aileler bulunmaktadır. Bunun nedeni, insanlara ve insanların sahip olduğu kültüre, değerlerine ve taleplere karşı devletin duyarsız davranmasından ve politikasından kaynaklanmaktadır. Amerika'da ve Avrupa'da birçok ülkelerde uygulanmaya başlanan ayrı eğitim uygulamasına Türkiye'de de hız verilmesi gerekmektedir. İnsanların değerlerine

16 Karma Eğitim Fiyaskosu, 26,05,2009



duyarlılık göstererek karma yerine ayrı eğitim uygulamasıyla bölgelerdeki eğitim farklılığı, cinsiyetler arasındaki eğitim seviye farklılığı azaltılabilir.

Sevindirici olan ama yeterli olmayan gelişme, artık ülkemizde de eğitim sistemindeki dayatma ve ideolojik uygulamaların tartışılmaya başlanmasıdır. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 'Eğitimde 2023 Vizyonu' başlıklı 18.inci Milli Eğitim Şurası İl Çalıştay Raporu'nda yer alan ve eğitimdeki birçok sorunun çözümüne yönelik, 'ortaöğretim kız ve erkek okullarının belirli bölgelerde ayrı ayrı kurulması ve 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine 5+3 eğitim sistemi' önerileri ve buna da dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu'nun da desteklemesi son derece önemlidir.

Sonuç olarak, demokratik ve normal olmayan süreçlerde pedagojik anlayıştan uzak alınan kararlarla Milli Eğitim, ayrı ayrı eğitim veren okulları "karma" hale getirdi. Bu uygulama gerçekleştirilirken karma eğitimin verimliliği tartışılmadığı gibi velilerin istek ve beklentileri de göz önüne alınmadı. Demokratik bir hak olarak karma eğitimin alternatifini okullar açılmalı, açılabilmesi demokrasi adına karma eğitime dair genelge en kısa zamanda kaldırılmalıdır. Bu önemli konuyu uzmanlarca tartışmaya açarak, akademik ve ilgili kurumların ve de kamuoyunun dikkatlerine sunuyoruz.

Tek Cinsiyetli Eğitim (Araştırması)

Prof. Dr. Emer SMYTH
Ekonomik ve Sosyal Araştırma Enstitüsü (ESRI), İrlanda

Kızlar ve/veya erkek çocuklar için, tek cinsiyetli öğretimin akademik ve sosyal avantajlarının olup olmadığına dair uluslar arası ölçekte kayda değer araştırma ve politika tartışması mevcuttur. Bu makale, İngilizce konuşulan ülkelerde tek cinsiyetli eğitime dair gerçekleştirilmiş araştırmadan elde edilen bulguların bazılarını ana hatları ile belirtmektedir. Bilhassa, araştırmada, tek cinsiyetli eğitimin akademik başarı, denek alımı, kişisel ve sosyal gelişim ve yetişkin sonuçları üzerindeki etkiyi izlemektedir. Bu şekilde yaparken, iki düzenlemenin karşılaştırılması içinde yer alan temel hususların bazılarına dair kritik bir bakış açısı temin etme girişiminde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler (TESE): karma eğitim, cinsiyet, cinsiyet eşitliği, eğitim politikası.

Giriş

Avustralya, Yeni Zelanda ve İrlanda da dâhil olmak üzere birçok ülke, oldukça fazla sayıda tek cinsiyetli okullara sahip olmayı sürdürmektedir. Amerika Birleşik Devletleri ve Britanya gibi diğer ülkelerde, erkek çocuklar tarafından algılanan yetersiz başarı veya denek seçiminde cinsiyetçi yapılarının var olması karşılığında, tek cinsiyetli okullara yönelik veya daha genel anlamda tek cinsiyetli sınıflara yönelik artan bir destek mevcuttur. Bu makale, İngilizce konuşulan ülkelerde tek cinsiyetli eğitime dair gerçekleştirilmiş araştırmadan elde edilen bulguların bazılarını ana hatları ile belirtmektedir. Bilhassa, araştırmada, tek cinsiyetli eğitimin akademik başarı, denek alımı, kişisel ve sosyal gelişim ve yetişkin sonuçları üzerindeki etkiyi izlemektedir. Bu şekilde yaparken, iki düzenleme-



nin karşılaştırılması içinde yer alan temel hususların bazılarına dair kritik bir bakış açısı temin etme girişiminde bulunmaktadır. Eğitim süreçleri içinde ve nihai olarak, öğrencilerin sonuçlarında, tek cinsiyetli ve karma eğitim düzenlemeleri arasındaki farklara yönelik bir takım açıklamalar sunulmaktadır. İki tip düzenlemeler arasında en yaygın şekilde tartışılanlardan bir tanesi, sınıf içinde erkek çocukların baskın varlığı ile ilgilidir. Çoğu çalışma, örneğin, "yüksek sesle söylenen" cevaplar ile erkek çocukların, sınıfa daha çok katılım yaptıklarını ve laboratuvar çalışması ve bilgisayar oturumları gibi, "uygulamalı" aktivitelerde baskın olduklarını belirtmektedir. (Askew ve Ross 1988; Howe 1997; Francis 2004). İlâveten, sınıf içinde erkek çocuklar daha fazla kargaşaya yol açma eğilimindedirler ve kötü davranışlarının bir sonucu olarak öğretmenleri ile daha olumsuz ilişkiler yaşarlar (Francis 2000; Warrington ve Younger 2000). Bu bakış açısından,

sınıf içinde erkek çocuklarının varlığı, kızların akademik katılımı ve başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip oluyormuş gibi gözükmektedir. Diğer yorumcular, ergenler için karma cinsiyetli eğitim düzenlemelerine yönelik kendi doğasında bulunan "zihnin dağılması" özelliğine işaret etmektedir. Coleman'ın (1961) çalışması, özellikle kızlar arasında, başarı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olan arkadaş grupları ile Amerikan lise kültürü içinde "takdir edilme ve flört" üzerindeki güçlü vurguya dikkat çekmiştir (ayrıca bakınız Riordan 2002). Bir takım çalışmalar, okulların erkeklik ve kadınlığın oluşumuna yönelik alanlar olarak işlev yapma yolunu ortaya çıkarmaktadırlar. Dolayısıyla, matematik ve fizik gibi, belirli konu alanları, bu konuların seçiminde ve iyi bir performans sergilenmesinde, bayan öğrenciler için gerginliğe yol açan, "erkeğe özgü" olarak inşa edilebilirler (Mendick 2005). Tek cinsiyetli eğitim tartışmaları, diğer etmenlerin yanı sıra, erkek rol modelinin okullarda olmaması, öğrenme tarzları içindeki cinsiyet farklılıklarına ve Brit pop alt kültürünün ortaya çıkmasına farklı biçimde atfedilen, erkeğin düşük başarısı üzerindeki araştırmanın ve politik öneminin daha geniş bir bağlamı içine yerleştirilmelidir (genel bir bakış için, bakınız Smyth 2007). Özetle, her ne kadar çalışmalar, karma cinsiyetli bir düzenlemenin farklı yönlerini vurguluyor olsa da, birçoğu, okul süresinde belirgin farklılıkların olduğunu varsayar ve sonuçlar, karma cinsiyetli sınıflara bağlı olarak belirgin olacaktır. Aşağıdaki bölüm, öğrenci sonuçları üzerinde tek cinsiyetli eğitimin etkileri üzerindeki araştırmadan elde edilen temel bulguları ana hatları ile belirtmektedir.

Tek Cinsiyetli Eğitim ve Öğrenciler Üzerindeki Etkisi Akademik Başarı

Öğrenci sonuçları üzerinde tek cinsiyetli eğitimin etkisine dair tartışma, başta, gerek genel başarının kısa bir ölçümünü kullanarak veya belirli konu alanları içindeki başarıyı inceleyerek, akademik performans odaklanmaktadır. Kullanılan analiz yöntemine ve seçilen özel sonuca göre, bulgular ülkeler çapında ve içinde değişmektedir. İki takım ülke tanımlanabilir: (Britanya ve Birleşik Devletler gibi), en azından şu anki, içinde bulunan tek cinsiyetli okulların, bir miktar seçici, ufak

bir grup oluşturduğu ülkeler; ve (Avustralya, Yeni Zelanda ve İrlanda gibi) önemli miktarda tek cinsiyetli okulların mevcut olduğu, yine de, tek cinsiyetli ve karma eğitim veren okullar arasında bir takım önemli yapısal farklılıkların olduğu ülkeler.

Tek cinsiyetli eğitimin ilk büyük ölçekli çalışmalarının bir tanesi, Dale (1969, 1971, 1974) tarafından, İngiliz kavramı içinde gerçekleştirilmiştir. Dale'nin araştırması, karma eğitimin her ki cinsiyet için yetişkin yaşantısına yönelik optimal bir ön hazırlık temin etmiş olduğunu öngörmüştür. Akademik başarı ile ilgili olarak, her ne kadar araştırma bulguları, özellikle matematik ve fen performansında, kızlar için bir takım dezavantajları belirtmiş olsa da, kızların eğitsel ilerlemesinin, karma eğitimle durdurulmadığını bulmuştur. 1970'ler ile 1980'lerde Britanya'da gerçekleştirilmiş bir dizi ilave çalışma, tek cinsiyetli sınıflarda ve/veya okullarda kızların daha yüksek başarı seviyelerine sahip olma eğiliminde olduklarını belirtmiştir (Ormerod 1975; Spender ve Sarah 1980; Deem 1984). Daha sonraki çalışmaların birçoğu, doğası gereği ufak ölçekliydi ve önemli sosyal geçmiş ve tek cinsiyetli ve karma eğitimli okullara giden öğrenciler arasında ön başarı farklılıkları kontrol etmemiştir. Bone (1983), daha geniş kapsamlı okul faktörlerinin, karma cinsiyetli okullardan daha önemli olduklarını ileri sürmüştür. Çok seviyeli modelleme tekniklerinin mevcut olması, 1980'lerden bu zamana kadar İngiliz araştırması içindeki okul seviyesi etkilerine yönelik artan bir dikkate neden olmuştur. 1958 yılında doğmuş gençlerin arkadaşlarına yönelik Ulusal Çocuk Gelişimi Araştırma verileri kullanılarak, Steedman (1983a, 1983b), önceki öğrenci becerisi ve ailevi sosyal geçmişe dair istatistiksel kontrolleri kullanarak: "gerek okulların karma olması, gerekse tek cinsiyetliye yönelik bir kez verilen iznin alımdaki farklılık için yapılması ile araştırma sonuçları içinde çok az şeyin açıklandığını" ortaya koymuştur. (1983a, 98). Benzer şekilde, diğer İngilizce çalışmalar, okullar arasında bir kez alım farklılıkları, hesaba katıldığında, tek cinsiyetli okullarda kızların eğitim başarısında belirgin bir avantaj bulmamıştır (Goldstein ve diğerleri, 1993; Thomas ve diğerleri, 1994).

Yakın geçmişteki üç çalışma, İngiliz bağlamında tek cinsiyetli eğitimin etkileri üzerindeki bir miktar farklı sonuçlara işaret etmektedir. Spielhofer ve diğerleri (2004), İngiltere'de, ortalama akademik ba-

şarı seviyelerinin erkekler için, tek cinsiyetli ve karma eğitim düzenleri arasında önemli ölçüde farklılık göstermediğini, fakat tek cinsiyetli okullarda daha düşük başarı gösteren erkek çocuklar için bir takım performans kazanımları mevcut olduğunu bulmuştur. Kızlar için, bilim alanında ve en düşük ilk erişim grubu için bulunan en büyük avantajlar ile birlikte, bir dizi başarı sonuçlarını kapsayan tek cinsiyetli okullara gitmekte olanlar için bir avantaj görülmüştür. Malacova (2007), daha seçici tek cinsiyetli okullardaki hem erkek çocukları hem de kızların, bir performans avantajına sahip olduklarını fakat seçici olmayan okullarda, sadece daha düşük beceride erkeklerin ve kızların, tek cinsiyetli düzenleme içindekinden daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Sullivan ve diğerleri (2010), daha önceden Steedman tarafından incelenmiş olan 1958 kohort verilerini kullanarak, tek cinsiyetli okullardaki kızların, 16 yaşında alınan, Devletin o-seviye (olağan seviye sınavı) sınavından beş veya daha fazla geçme derecesi elde etme şanslarının, tüm her şey eşit olmak üzere, karma eğitim veren okullardaki kızlara göre, daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yine de, diğer başarı kesintileri kullanıldığında, fark belirgin olmamıştır. İlaveten, tek cinsiyetli/karma eğitim farklılıkları, 18 yaşındaki bir üst orta öğretim sonunda alınan bir Devlet sınavı olan, A-seviye sınavı (ileri seviye sınavı) içindeki genel puanlarda belirgin olmamışlardır. Bir takım farklılıklar, farklı konu alanları üzerinde belirgin olmuşlardır. O-seviye sınavlar için, kızlar, tek cinsiyetli okullarda, fen ve matematik geçme notlarını, karma eğitim veren okullara göre daha büyük olasılıkla almışlardır; bunun aksine, erkek çocukları, tek cinsiyetli okullarda, karma eğitim veren okullara nazaran dilden geçer not alma olasılıkları daha fazla olmuştur. Cinsiyetçi yapılar da, tek cinsiyetli eğitimdeki kızların daha fazla matematik, fizik ve kimya geçer notları alması ve tek cinsiyetli eğitimdeki erkek çocuklarının İngilizce ve modern dillerde daha fazla geçer not alması ile A-seviyesinde belirgin olmuşlardır. İngiltere ve Galler'de yapılanlara göre, farklı bir okul yapısına sahip olan, Kuzey İrlanda'da yapılan çalışmalar, tek cinsiyetli ve karma eğitim veren okullar arasındaki genel başarı seviyelerinde belirgin bir farklılığa sahip (Daly 1996). Benzer şekilde, fen, İngilizce ve matematik performansında da belirgin farklılıklar bulunmamıştır (Daly 1995, 1996; Daly ve Shuttleworth 1997).

Özellikle Katolik Okullarına, tek cinsiyetli eğitimin zorunlu kılınmış olduğu (çok yakın geçmişe kadar), Birleşik Devletlerde bir takım araştırma çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Coleman (1961) tarafından yapılan gibi, ilk çalışmalar, okul çalışmasından ziyade, karşı cins ile ilişkileri önceliklendirilme amaçlı arkadaş baskısı nedeniyle kızların akademik başarısı üzerinde karma eğitimin olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Katolik okul sektörüne yönelik bir takım çalışmalar, diğer sonuçların yanı sıra, kızların başarısı üzerinde karma eğitimin ufak fakat önemli olumsuz etkilerini ifade etmiştir (Lee ve Bryk 1986, 1989; Bryk ve diğerleri 1993). Bryk, Lee ve Holland (1993), (sosyal geçmiş, ön başarı ve diğerleri dâhil) bir dizi kontrollü değişkenler kullanmışlar ve kızları okulları



çinde sosyal ve kişisel gelişim sonuçlarının yanı sıra, kızların akademik başarıları için net bir olumlu etki bulmuştur. Yine de, Marsh (1989a, 1989b) tarafından yürütülmüş Katolik okul sektörünün analizleri, kontrol denekleri kullandığında, genel başarıda veya okuma, yazma ve dil bilgisi test sonuçlarında hiçbir önemli farklılık bulamamıştır. Benzer şekilde, Gilson (2002), tek cinsiyetli ve karma eğitimli okulların kızlar arasındaki matematik ve niceliksel beceri test puanlarında hiçbir farklılık bulamamıştır. Katolik tek cinsiyetli okulları, Katolik ve kamu karma eğitim veren yüksek okullar ile karşılaştırarak, Riordan (1985), bayanlar için tek cinsiyetli eğitime dar belirgin bir başarı avantajı görmüş fakat erkekler için belirgin bir farklılık



görmemiştir. Diğer Amerikalı çalışmalar ayrıca, bir takım öğrenci gruplarına yüklenen tek cinsiyetli eğitimin herhangi bir avantajına dair ölçüyü göstermiştir. Riordan (2002), hem erkekler hem de kızların okul katılımı ve başarısı için tek cinsiyetli eğitimin olumlu bir etkisini belirtmektedir fakat düşük sosyo-ekonomik statüdeki ve etnik azınlıktaki öğrenciler için, bunlarla sınırlı değil ise, etkinin daha fazla olduğunu ileri sürer. Benzer şekilde, Riordan (1994), Afro-Amerikan ve İspanyol okulları arasındaki tek cinsiyetli eğitimde bir avantaj görmüştür. Bunun aksine, Garcia (1998), Asya ve Afro-Amerikan kızlarına yönelik iki sektör arasındaki başarıda hiçbir önemli farklılık olmadığını işaret etmektedir.

İrlanda Cumhuriyeti, tüm ikinci öğrenim okullarının hali hazırda üçte birinden fazlasını oluşturan tek cinsiyetli okullar ile tek cinsiyetli eğitimin tarihi bir geleneği olan ülkelerden bir tanesidir. Tek cinsiyetli ve karma eğitim veren okullar, sosyal sınıf geçmişi ve ön akademik beceri seviyeleri ile alımlarında farklılaşırlar. Bu ilk farklılıkları kontrol ederek, geniş ölçekli bir çalışma, tek cinsiyetli ve karma eğitim veren okullar arasında daha düşük ve daha yüksek ikinci öğretim seviyelerindeki hem kızlar hem de erkekler için, genel akademik başarıda hiçbir belirgin farklılık olmasını belirtmiştir (Hannan ve diğerleri 1996). İlâveten, analizler, İngilizce performansta belirgin olmayan farklılıkları

benzer şekilde belirtmiştir. Yine de, karma eğitim yapanlar okullarda, tek cinsiyetli okullara nazaran kızların bir miktar matematikte daha düşük başarıya sahiptir. Tek cinsiyetli eğitimin etkilerini inceleyen bir takım çalışma, Avusturalya kapsamında gerçekleştirilmektedir. Carpenter'ın (1985) çalışması, sosyal geçmiş, ilk performans ve diğer bir dizi etmen kontrol edilerek, öğrenci performansında tek cinsiyetli ve karma eğitim veren okullar arasında ufak bir genel fark olduğunu göstermiştir. Daha sonraki Avustralyalı çalışmalar, bilhassa konu alanlarında bir takım performans farklılıklarının varlığını belirtmiştir. Yates ve Fikrin (1986) matematikte yüksek performans gösterenlerin, her şey eşit olmak üzere, tek cinsiyetli okullardan gelme olasılığının daha fazla olduğunu keşfetmişlerdir. Fiziksel performansında hiçbir belirgin farklılık olmadığını belirten daha sonraki 1992 tarihli araştırmanın tam tersine, Young ve Fraser'in, fen başarısına yönelik çalışması, kızlar için tek cinsiyetli eğitimin önemli kazançları olduğunu ileri sürmüştür; bakınız ayrıca Young 1994).

Yeni Zelanda'da, tek cinsiyetli eğitime dair başarı avantajları, geçmişin ve ilk edinimlerin kontrol edilmesi ile bile, hem erkekler ve hem de bayanlar için bulunmuştur (Woodward ve diğerleri 1999). Yine de, Harker ve Nash (1997), bir kez kontroller sunulduktan sonra, her şey eşit olmak üzere, kız öğrenciler için İngilizce, matematik ve fen bilimlerinde belirgin farklılıkların olmadığını görmüştür. tek cinsiyetli eğitim hakkındaki uluslar arası araştırmanın sistematik bir gözden geçirmesi bir takım yöntemsel kriterleri içinde bulundurmuştur (Mael ve diğerleri 2005). Bu çalışmalar, esas olarak, Amerika'dadır ve ilköğretim okullarından ziyade orta öğretim ile ilişkilidirler, gözden geçirilen başarıya dair çalışmaların 23 tanesi, "sıfır" veya nemsiz bulgular belirtmişler, 15 tanesi, tek cinsiyetli eğitimde bir avantaj olduğunu ve sadece bir çalışmanın, karma eğitime yönelik bir avantaj gösterdiğini belirtmiştir. Bir dizi sonuç üzerindeki bulgular değerlendirilirken, yazar, tek Cinsiyetli eğitim için bir derece destek sağlar (Mael ve diğerleri, 2005, xvii). Bunun aksine, Smithers ve Robinson (2006) tarafından yapılan bir değerlendirme, mevcut araştırmanın, "gerek tek cinsiyetli gerekse karma eğitim içinde uygun avantajlarının ufak bir kanıtını bulmuş olduğunu" öne sürmüştür (Smithers ve Robinson, 2006,i) ve yazarlar, bir öncekinin seçici-

liği göz önünde tutularak, tek cinsiyetli ve karma eğitim veren okullar arasında doğru karşılaştırmalar yapılmasındaki zorluğa dikkat çekmektedir.

Şaşırtıcı bir şekilde, iki çalışma haricinde, tek cinsiyetli eğitimin etkisinin yapıya özel olup olmadığı sorusuna çok az bir dikkat verilmektedir. Baker ve diğerleri (1995), tek cinsiyetli/karma eğitimin etkisinin büyüklüğünde uluslar ötesi değişikliğe işaret etmekte ve bu değişim, tek cinsiyetli sektörün büyüklüğü ve seçiciliği ("ulusal içerik") ile ilişkili olma ihtimali vardır. Tek cinsiyetli sektörün daha büyük olduğu, Yeni Zelanda ve Belçika gibi ülkelerde, başarıda sektörler arası farklılık, ufak ve çoğunlukla önemsizdir. Bunun aksine, tek cinsiyetli sektörün ufak ve seçici olduğu Tayland gibi ülkelerde, tek cinsiyetli okullarda kızlar akademik olarak daha iyidirler. Yine de, tek cinsiyetli okulların oryantasyonu da önemlidir, çünkü Japon bayanlar, rekabetçi kariyerler içinde değil, daha yüksek statüde evlilik için bayanların geleneksel anlamda eğitilmesine yönelik olan tek cinsiyetli okullarda daha kötü bir performans sergilemektedirler. Gorard ve Smith (2004), PISA araştırmasından elde edilen verileri kullanarak, tek cinsiyetli okullarının oranında, iki veya daha fazla ulusa ait farklılığı göstermektedirler. Literatür değerlerinde, tek cinsiyetli sektörün büyüklüğü ile cinsiyet ayrımı arasında hiçbir ilişki bulmamaktadırlar. Yine de, birçok tek cinsiyetli okulların tarihsel kökenini



yansıtarak, tek cinsiyetli sektörün büyüklüğü ile dini okulların oranı arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır.

Konu ve Ders Seçimi

Giriş bölümü, karma eğitim ve tek cinsiyetli düzenlemeler içinde kızların ve erkek çocuklarının kendilerinin cinsiyet kimliklerini farklı bir şekilde inşa edebileceklerini belirtmiştir. Buna göre, okul kesimlerinden "bay" veya "bayan" konularının geleneksel olarak alımında farklılıklar görmeyi bekleyebiliriz. Bu hipotezi muhafaza ederken, çok sayıda çalışma, karma eğitimli okullarda daha fazla cinsiyet-stereotipik denek davranışları ve seçimlerine işaret etmektedir. Dolayısıyla, karma eğitim veren okullardaki kızlar, matematik ve fen bilimleri gibi, "erkek" konularına daha az istekli davranışlarda buldukları tespit edilmiştir. (Vockell ve Lobonc 1981; Bryan ve Digby 1986; Stables 1990; Gill 1992). Farklılaşan davranışlar, tek cinsiyetli okullarda kızlar arasından daha fazla "erkek" konularının alınmasına dönüşmektedir (Ormerod 1975; Shaw 1976; Ditchburn ve Martin 1986; Spender ve Sarah 1980; Deem 1984; Bone 1983). ABD'deki Katolik Okullarında, tek cinsiyetli okullardaki kızlar matematiği daha fazla ilgi göstermekte ve matematik derslerine kayıt yaptırmaya olasılıklar daha fazla olmaktadır (Lee ve Bryk 1986). İngiltere'de Spielhofer ve diğerleri (2004), tek cinsiyetli okullarda hem kızlar hem de erkekler arasında daha yüksek seviyelerde matematik ve fen üzerine daha fazla kayıt olduğunu belirtmektedir. Tek cinsiyetli okullardaki kızlar, bir miktar daha az geleneksel "bayan" konuları alma eğilimindedirler (yabancı diller ve Gıda Teknolojisi gibi). Yine de, beklentilerin aksine, tek cinsiyetli okullardaki erkekler, karma eğitim alan erkeklere nazaran daha az geleneksel olmayan konular almışlardır. Esasında, bu bulgular evrensel değildir. ABD'de, Marsh tarafından yapılan analizler (1991), tek cinsiyetli ve karma Katolik okulları arasında matematik, fen ve mesleki ders alımında hiçbir farklılık bulmamıştır. Benzer şekilde, Avustralya'da, Ainley ve Daly (2002), her şey eşit olmak üzere, fen bilimleri veya biyoloji alımında tek cinsiyetli ve karma eğitim okulları arasında belirgin hiçbir farklılık olmadığını tespit etmiştir. yine, İrlanda bağlamında, fen konularının seçimi, cinsiyet karışık okullardan ziyade, okul seviyesi

özelliklerini yansıttığı tespit edilmiştir (Smyth ve Hannan 2006).

Kişisel ve Sosyal Gelişim

Dâhil olunan eğitim süreçlerine bakılmasının yanı sıra, birçok çalışma, gençler arasındaki kişisel ve sosyal gelişim yanlarını tek cinsiyetli eğitimin ne derece etkilediğini değerlendirmektedir. Karma eğitim düzenlemeleri içindeki erkek ve kız öğrencilerin, okulları ve eğitimlerinin gelişim yönleri ile ilgili daha olumlu olduklarına dair genel bir fikir birliği olduğu gözükmemektedir. (Feather 1974; Schneider ve Coutts 1982; Schneider, Coutts ve Starr 1988; Stables 1990). Örneğin, Dale (1969, 1971, 1974), bunun daha "doğal" bir ortam olduğunu görerek ve karşı cins ile ilişkilerine yardım ettiğini hissederek, hem erkeklerin hem de kızların, karma eğitimden daha fazla tatmin olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Hannan ve Shortall (1991), İrlanda'daki karma eğitimin eski erkek ve bayan öğrencilerinin eğitimlerinin kişisel ve sosyal gelişim yönleri ile ilgili daha olumlu olduklarını tespit etmişlerdir.



Benlik kavramının diğer yönleri ele alındığında resim bir kez daha karışık hale geliyor. Kontrol mekânı, okula yönelik davranışlar ve ev ödevi katılımı dâhil, geniş bir aralıktaki ölçümleri ilgilendiren çalışmaların sistematik bir gözden geçirmesinde, sonuçlar, tek cinsiyetli eğitim lehine olanlar ve istatistiksel olarak belirgin farklılıklar olmayan bulgular arasında neredeyse eşit olarak bölünmüştür. (Mael ve diğerleri 2005). Bazı çalışmalar, tek cinsiyetli sınıf ve okulların daha az rekabetçi ortamları içinde kızların daha yüksek seviyede akademik ve sosyal olarak yetkinlik, öz imaj geliştirmelerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Carpenter 1985; Mahony 1985; Rowe 1988). Dolayısıyla, tek cinsiyetli okullardaki kızlar, kendi becerileri ve hayatları üzerindeki kendi kontrolleri ile ilgili daha

fazla olumludurlar, daha az basmakalıp cinsiyet rol davranışları vardır ve gelecek için daha yüksek bir istek duyarlar (Bryk ve diğerleri 1993; ayrıca bakınız Cairns 1990). Diğer çalışmalar, farklı konu alanları üzerindeki benlik kavramını göstermektedir. Sullivan (2009), (matematik ve fende erkeklerin ve İngilizcede kızların daha yüksek derecelerde yetenekleri olduğuna dair) benlik kavramları içindeki cinsiyet ayrımı, tek cinsiyetli düzenlemeler içinde azalmıştır. Dolayısıyla, bir dereceye kadar, tek cinsiyetli eğitim, cinsiyet ayrımlı benlik kavramını destekler. Bunun aksine, diğer çalışmalar (bakınız, örneğin, Marsh 1991) sistematik karşılaştırmalar yapıldığında, akademik benlik kavramı ve kontrol mekânı arasında belirgin hiçbir farklılık belirtmemektedir. Esasında, çok az sayıda çalışma tek cinsiyetli okulların, akademik öz imaj üzerinde, ikinci derece olumsuz etkiler ile akademik olarak daha fazla rekabetçi olabileceklerini belirtmektedir (Schneider ve diğerleri 1988).

Yetişkin Sonuçları

Daha az araştırma çalışması, tek cinsiyetli bir okula gitmenin daha uzun dönemli sonuçlarını incelemiştir. (Mael ve diğerleri 2005). Sullivan ve diğerleri (2010), Britanya'da, okul sonrası niteliklerin elde edilmesinde veya literatürde v 42 yaşında iken test edilen sayısal puanlarda hiçbir farklılık bulamamışlardır. Yine de, azaltılan konu rolleri hakkındaki bulgularına uygun olarak, tek cinsiyetli bir okula gitmiş kadınların, "erkek" konularını çalışmalarının daha büyük ve en yüksek okul sonrası niteliklerinde "bayan1 konularını çalışmalarının daha az olduğunu görmüşlerdir. Benzer şekilde, Bilger (2009) ABD'deki kolej giriş oranlarında belirgin hiç bir farklılık tespit etmez (bakınız ayrıca Marsh 1991). Yine de, birçok çalışma, tek cinsiyetli okullardan ayrılanların, kolej eğitimi içinde daha az ayrılmış çalışma alanlarına girme eğiliminde olduğunu belirtmektedir (Karpiak ve diğerleri 2007; Billger 2009; Sax 2009). İş piyasası sonuçları ile ilişkili olarak, Yeni Zelanda'da tek cinsiyetli okullarda eğitim görmüş erkekler ve bayanlar arasında daha düşük seviyede okul sonrası işsizlik şansları olduğunu öne süren Woodward ve diğerleri'nin (1999) aksine, Marsh (1991) ABD'de lise sonrası işsizlik olasılığında farklılık görmemiştir. Billger (2009), Afrika-Amerikalılara yönelik bazı gelir edinimleri

ve düşük gelir gruplar ile birlikte, ABD’de gelir ile ilgili değişen sonuçlar tespit etmiştir. Genelde, çok az sayıda çalışma, tek cinsiyetli eğitimin iş piyasası etkisine bakmıştır.

Tek Cinsiyetli Eğitimin Yeniden Doğuşu mu?

Bu zamana kadar olan tartışma, tek cinsiyetli kesimin büyüklüğü içinde iki veya daha fazla ulusların farklılığını göstermiştir. Son yıllarda, ABD, Britanya ve Avustralya dâhil olmak üzere çok sayıda ülkede, gerek farklı türde karma eğitim veren okullar içinde tek cinsiyetli sınıflar halinde veya ayrı tek cinsiyetli okullar halinde, tek cinsiyetli eğitimin yeniden doğuşu görülmektedir (Datnow ve Hubbard 2002; Younger ve Warrington 2005). Bu tür girişimlerin, erkeklerin düşük başarısını ele alma ve/veya matematik ve fen dersleri seçini teşvik etme isteği ve kızlar arasında başarıyla ilişkili olarak, farklı motivasyonları vardır. Bu altbölüm, öğrenci sonuçlarına yönelik olarak bu girişimlerin yapısını ve sonuçlarını değerlendirmektedir.

Birleşik Devletlerde, devlet okullarında tek cinsiyetli imkânının yasallığı, 2006 yılına kadar net değildi. Bundan önce, tek cinsiyetli eğitime dair çok sayıda girişim sunulmuştur. 1990’lar, ilk olarak tek cinsiyetli okullar sınımayı amaçlamış, faka sonrasında karma eğitim veren okullar içinde tek cinsiyetli sınıflar sağlamayı hedefleyen, Kaliforniya’da Tek cinsiyetli Akademiler Pilot Programı denemiştir. Öğretmenler, girişimi “kızlar için çalışma” olarak fakat “erkekler giderek daha sorunlu hale geliyorlar” olarak görmüşlerdir (Herr ve Arms 2002). Cinsiyet rollerinin teşvik edilmesine yönelik dikkat eksikliği ile ilgili ve girişimin, cinsiyet eşitliğini desteklemekten ziyade test sonuçlarını geliştirme isteğine odaklandığı hususu ile ilgili sorunlar ortaya çıkmıştır (Herr ve Arms 2002). Çok kısa bir süre içinde, tek cinsiyetli sınıflar sunan Kaliforniya bölgelerinin sayısı, belirgin bir şekilde azalmıştır. Girişimin sürdürülebilirliği, müdür ve öğretmen devir hızı ve yasallığına dair tereddütlerin yanı sıra, tek cinsiyetli eğitime yönelik idareciler ve öğretmenler arasında bet bir görüşün olmaması ile baltalanıyor olarak görülmektedir (Hubbard ve Datnow 2002).

2006 yılında, Eğitim Bölümü, ABD’de tek cinsiyetli sınıfların yasallığını tasdik etmiştir. (Billger

2009; Spielhagen 2008), ve o tarihten bu yana, tek cinsiyetli eğitim sunumunda bir yayılma mevcuttur. 2008 yılında, ABD’deki 442 devlet okulu, çoğunluğu, karma eğitim veren okullar içindeki tek cinsiyetli sınıflar aracılığıyla olmak üzere, tek cinsiyetli eğitim sunmuştur (Datnow ve Hubbard 2008), ve bu rakam, 2009 yılında 500’ün üzerine çıkmıştır (Jackson 2010). Daha önceki Kaliforniya girişimi ile birlikte, farklı okul ve sınıf ortamları ile bağlantılı olarak, öğrenciler için değişen sonuçlara yönelmesi muhtemel olan tek cinsiyetli eğitimin sunulmasına dair motivasyonlarında, okulların değişmekte oldukları görülmektedir. (Datnow ve Hubbard 2008). Streitmatter (2002), bir tane ABD devlet lisesinde (aynı öğretmenin eğitim verdiği) tek cinsiyetli matematik sınıfları içindeki öğrencilerin algılarını incelemiştir. Diğer sınıflardaki erkek egemenliği ve kötü davranış ile karşılaştırıldıkları, matematik becerilerinde, kızlar daha az dikkat dağıtan ve daha fazla kendine güvenli olarak kaydedilmişlerdir. Erkekler daha nötr görüşlere sahipler fakat tek cinsiyetli bir sınıfta olmanın, matematik başarılarına hiçbir fark yaratmayacağını düşünmekte. Bu tür girişimlerden elde edilen olumlu sonuçlar, Salomone tarafından da kaydedilmiştir (2006), fakat ABD’de tek cinsiyetli eğitimin genişlemesinin herhangi bir etkisinin belirgin hale gelmesi için çok erkendir.

Britanya’da, Büyüyen Erkek Çocukları Başarı Girişimi, 2000 yılında, erkeklerin başarısızlığı ile mücadele etmek için ileri sürülmüştür: ileri sürülen önlemlerden bir tanesi, tek cinsiyetli sınıfların kullanılması idi. Younger ve Warrington (2006), içeriği öğretmen katılımı bakımında, tek cinsiyetli eğitim değerli okulların vaka çalışmaları boyunca fiili başarı seviyeleri ve değişen bakış açıları ile ilgili karma sonuçlar kaydetmiştir. Tek cinsiyetli sınıfların, sadece “cinsiyetle ilişkili yapılar içinde gelişmişler” ise, öğrenme ortamı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve hem erkeklerin hem de kızların başarısını yükseltme potansiyeline sahip olduğunu öngörmüşlerdir (Younger ve Warrington 2006, 579) – yani, mevcut cinsiyet kalıplarını teşvik eden yollar ile. Tamamı bayan bilgisayar bilimi sınıflarında yapılan bir çalışma başarı üzerindeki olumlu sonuçları ortaya çıkarmıştır (Crombie ve diğerleri 2002) aynen kızlara yönelik olan tek cinsiyetli fizik sınıflarında olduğu gibi (Gillibrand ve diğerleri 1999). Bununla birlikte, tek cinsiyetli matematik

sınıflarında yapılan bazı çalışmalar, ne erkekler ne de kızlar için hiçbir önemli etki belirtmemiştir (Marsh ve Rowe 1996; Dunlap 2002; Gilson 2002).

Kanada'nın bazı kısımlarında, kızlar arasında matematik ve fen bilimlerinde düşük tercih – ve başarıyı" ele almak için 1980'lerde 1990'larda tek cinsiyetli sınıflar ileri sürülmüştür. Araştırma, tek cinsiyetli eğitimin, öğrenme kazanımlarında zorunlu biçimde sonuç vermediğini göstermiştir (Demers ve Bennett 2007). Öğretmenler ve öğrencilerin, tek cinsiyetli sınıflardaki güvenli ve emniyetli ortam ile ilgili olumlu oldukları tespit edilmiş, fakat tamamen dâhil olunan bir ortam ileri sürülmesinde ve aktif olarak cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesinde zorluklar kalmıştır (Sanford ve Blair 2002). Bu bölüm, tek cinsiyetli eğitimin teşvik eden girişimlerden karma bulguları belirtmektedir. Yine de, birçok genel konu, mevcut çalışmalardan tanımlanabilir. İlk olarak, tek cinsiyetli sınıflar nadiren, diğer okul değişim ölçütlerinden ayrı olarak ileri sürülmektedirler: "Tek cinsiyetli düzenlemeler, genellikle, müfredat dağıtımında değişiklikleri ve disiplin politikalarını içeren çok yönlü eğitim reformlarının bir kısmıdır (Spielhagen 2008). Bu nedenle, ilgili girişimlerin etkilerinden tek cinsiyetli eğitimin etkilerini ayırmak genellikle zordur (Herr ve Arms 2002; Younger ve Warrington 2006). İkinci olarak, bu tür girişimler, erkek ve kız öğrenci grupları arasında olmasının yanı sıra, içlerindeki farklılıklara müsamaha gösterilmesinden ziyade, öze dayalı düşüncelere dayandıkları, "erkek" ve "bayan"ların "yanlış çiftlerini" konumlandıkları için eleştirilmektedirler. (Jackson 2010). Sonuç olarak, tek cinsiyetli eğitimin kendisi, erkeğe özel veya kadına özek baskın düşünceleri teşvik etmedikleri müddetçe, etkili olması muhtemel değildir (Jackson 2002; Younger ve Warrington 2006).

Sonuçlar

Bu makale, öğrenci sonuçları üzerinde tek cinsiyetli eğitimin potansiyel etkisine dair ana araştırma bulgularını özetlemeye çalışmaktadır. Kullanılan araştırma yöntemleri ve analitik tekniklere ve ele alınan sonuçlara bağlı olarak elde edilen neticelerde ülkeler arası ve içinde gözle görülür derecede değişikliğe işaret etmektedir. Kızların ve erkeklerin akademik başarısında tek cinsiyetli

eğitimin faydalı olup olmadığına dair çok az bir görüş birliği olduğu gözükmektedir. Yine de, en azından geçici olarak, konu alanlarının, karma eğitim düzenlemesi içinde daha fazla cinsiyet rolü haline gelebileceğine yönelik kanıtların ortaya çıktığı görülmektedir. Tek cinsiyetli eğitim çalışmalarına bakılması, eğitim araştırmalarına yönelik daha kapsamlı hususların sayısını arttırmaktadır. İlk husus, karma eğitim ve tek cinsiyetli eğitimin içinde yer aldığı sosyal kavram ile ilgilidir. Az sayıda belirgin istisnalar ile araştırmacılar, oyundaki süreçler üzerinde, ulusal kavramın potansiyel etkisini göz ardı etme eğilimindedirler. Bilhassa, tek cinsiyetli ve karma eğitim veren okullar içinde cinsiyetin yapılandırıldığı (ve yeniden yapılandırıldığı) daha geniş "cinsiyet rejimi" (Connell 2002) ve yöntemi arasındaki potansiyel ilişkinin gösterilmesinde gelecekte belirgin bir potansiyel olduğu görülmektedir. İkinci olarak, tek cinsiyetli ve karma eğitim veren okulları ve sınıfları sistematik olarak karşılaştırmak zordur. Birçok ülkede, tek cinsiyetli okullar, kendi sosyal ve beceri profili içinde oldukça seçicidirler; daha büyük sayılarda tek cinsiyetli okulları olan ülkelerde bile, iki okul kesimi, seçimleri konusunda farklılık göstermekte. O zaman, tek cinsiyetli eğitimin etkisinin değerlendirilmesinde bu farklılıkları nasıl "kontrol" ederiz= Araştırmacılar (çok seviyeli modellemeyi de içeren) çeşitli istatistik tekniklerini kullanmışlardır fakat bu iki sektör gerçekten çok farklı ise, bu tekniklerin herhangi birisi, karşılaştırma problemini çözmeyecektir. Araştırmacılar ayrıca, tek cinsiyetli gruplamanın net etkisinin incelenmesinde kontrol edilecek değişkenlerin çeşitleri konusunda da farklılık göstermektedirler. Bazıları (sosyal geçmiş ve öncelikli beceri veya başarı gibi) tercih farklılıklarını kontrol ederken, diğer yandan diğerleri, çok sayıda okul ortamı etkenlerini kontrol etmektedir. Bu durum, yapılacak olan uygun karşılaştırmaya dair çok önemli soruları gündeme getirmektedir: başlı başına karma cinsiyetli düzenlemeye dâhil olunmasından veya tek cinsiyetli okulların genel özellikleri olan okul faktörlerinin daha geniş bir bağlantı noktasından ortaya çıkan farklılıklar ile mi ilgileniyoruz= karşılaştırmanın temelini daha net bir şekilde açıklanması, tek cinsiyetli ve karma eğitimin faydalarının değerlendirilmesinde ileriye yönelik bir yol temin edebilecektir.

Kaynakça

- AINLEY, J., AND P. DALY. 2002. Participation in science courses in the final year of high school in Australia. In *Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-sex and Coeducational Schooling*, ed. A. Datnow and L. Hubbard, 243-262. New York: RoutledgeFalmer.
- ASKEW, S. AND C. ROSS. 1988. *Boys Don't Cry: Boys and Sexism in Education*. Milton Keynes: open University Press.
- BAKER, D. P. C. RORDAN, AND M. SCHAUB. 1995. The effects of sex-grouped schooling on achievement: The role of national context. *Comparative Education Review* 39:468-482.
- BILLGER, S. M. 2009. on reconstructing school segregation: The efficacy and equity of single-sex schooling. *Economics of Education Review* 28:393-402.
- BoNE, A. 1983. *Girls and Girl-only Schools*. Manchester: Equal opportunities Commission.
- BRYAN, K., AND A. DIGBY. 1986. Performance in maths and science at 16 plus: A case for coeducational schooling? *Westminster Studies in Education* 9:9-19.
- BRYK, A. V. LEE, AND P. HOLLAND. 1993. *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CAIRNS, E. 1990. The relationship between adolescent perceived self-competence and attendance at single-sex secondary school. *British Journal of Educational Psychology* 60:207-211.
- CARPENTER, P. 1985. Single-sex schooling and girls' academic achievements. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology* 21:456-472.
- CoLEMAN, J. S. 1961. *The Adolescent Society*. New York: Free Press of Glencoe.
- CoNNELL, R. W. 2002. *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- CRoMBIE, G., T. ARBARANEL, AND A. TRINNEER. 2002.
- All-female classes in high school computer science: Positive effects in three years of data. *Journal of Educational Computing Research* 27:385-409.
- DALE, R. 1969. *A Research Study in PupilTeacher Relationships*. Vol. 1 of *Mixed or Single-sex Schooling?* London: Routledge / Kegan Paul.
- DALE, R. 1971. *Some Social Aspects*. Vol. 2 of *Mixed or Single-sex Schooling?* London: Routledge / Kegan Paul.
- DALE, R. 1974. *Attainment, Attitudes and Overview*. Vol. 3 of *Mixed or Single-sex Schooling?* London: Routledge/ Kegan Paul.
- DALY, P. 1995. Science course participation and science achievement in single-sex and co-educational schools. *Evaluation and Research in Education* 9:91-98.
- DALY, P. 1996. The effects of single-sex and coeducational schooling on girls' achievement. *Research Papers in Education* 11:289-306.
- DALY, P. AND I. SHUTTLEWORTH. 1997. Determinants of public examination entry and attainment in mathematics: Evidence on gender and gender-type of school from the 1980s and 1990s in Northern Ireland. *Evaluation and Research in Education* 11:91-101.
- DATNoW, A. AND L. HUBBARD, eds. 2002. *Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-sex and Coeducational Schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- DATNoW, A., AND L. HUBBARD. 2008. What is the place for single sex schooling in public education? *Teachers College Record*, October 13.
- DEEM, R. ed. 1984. *Coeducation Reconsidered*. Milton Keynes: open University Press.
- DEMERS, S., AND C. BENNETT. 2007. Single-sex classrooms. In *What works? Research into Practice*. Ontario: Literacy and Numeracy Secretariat.
- DITCHBURN, G., AND J. MARTIN. 1986. *Education for Girls in Catholic and Independent Schools in the Western Suburbs of Melbourne and Gippsland*. Victoria: Non-government Schools Participation and Equity Project.
- DUNLAP, C. E. 2002. An Examination of gender differences in today's mathematics classrooms: Exploring single- sex mathematics classrooms. Master's thesis, Cedar- ville University. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/30/bf.pdf.
- FEATHER, N. T. 1974. Coeducation, values and satisfaction with school. *Journal of Educational Psychology* 66:9-15.
- FRANCIS, B. 2000. *Boys, Girls and Achievement*. London: RoutledgeFalmer.
- FRANCIS, B. 2004. Classroom interaction and access: Whose space is it? In *Gender in Education 3-19: A Fresh Approach*, ed. H. Claire, 42-49. London: Association of Teachers and Lecturers.
- GARCIA, D. M. 1998. Single-sex vs. coeducational public schooling for girls: A high school comparison study. *Dissertation Abstracts International* 59, 2434A.
- GILL, J. 1992. Rephrasing the question about single-sex schooling. In *Critical Issues in Australian Education in the 1990s*, ed. A. Reid and B. Johnson. Adelaide: Pain- ters Prints.
- GILLIBRAND, E., P. RoBINSON, R. BRAWN, AND A. oSBORN. 1999. Girls' participation in physics in single- sex classes in mixed schools in relation to confidence and achievement. *International Journal of Science Education* 21:349-362.
- GILSON, J. E. 2002. Single-gender education versus coeducation for girls. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association conference, Montréal. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/8c/ad.pdf.
- GoLDSTEIN, H., J. RASBASH, M. YANG, G. WOODHOUSE, H. PAN, D. NUTTALL, AND S. THOMAS. 1993. A multilevel analysis of school examination results. *Oxford Review of Education* 19:425-433.
- GoRARD, S., AND E. SMITH. 2004. An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education* 40:15-28.
- HANNAN, D. F., AND S. SHORTALL. 1991. *The Quality of Their Education: School Leavers' Views of Educational Objectives and Outcomes*. Dublin: ESRI.
- HANNAN, D. F., E. SMYTH, J. MCCULLAGH, R. o'LEARY, AND D. MCMAHON. 1996. *Coeducation and Gender Equality*. Dublin: oak Tree Press / ESRI.
- HARKER, R. 2000. Achievement, gender and the single-sex/coed debate. *British Journal of Sociology of Education* 21:203-218.
- HARKER, R., AND R. NASH. 1997. *School Type and the Education of Girls: Co-ed or Girls Only?* Paper presented at the American Educational Research Association conference, Chicago.
- HERR, K., AND E. ARMS. 2002. The intersection of educational reforms: Single-gender academies in a public middle school. In *Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-sex and Coeducational Schooling*, eds. A. Datnow and L. Hubbard, 74-89. New York: RoutledgeFalmer.
- HoWE, C. 1997. *Gender and Classroom Interaction: A Research Review*. Edinburgh: SCRE.
- HUBBARD, L., AND A. DATNoW. 2002. Are single-sex schools sustainable in the public sector? In *Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-sex and Coeducational Schooling*, eds. A. Datnow and L. Hubbard. New York: RoutledgeFalmer.
- JACKSON, C. 2002. "Laddishness" as a self-worth protection strategy. *Gender and Education* 14:37-51.
- JACKSON, J. 2010. "Dangerous presumptions": How single-sex schooling reifies false notions of sex, gender, and sexuality. *Gender and Education* 22:227-238.
- KARPIAK, C. P., J. P. BUCHANAN, M. HoSEY, AND A. SMITH. 2007. University students from single-sex and coeducational high schools: Differences in majors and attitudes at a Catholic university. *Psychology of Women Quarterly* 31:282-89.
- LEE, V. E. AND A. S. BRyK. 1986. Effects of single sex secondary schools on student achievement and attitudes. *Journal of Educational Psychology* 78:381-395.
- LEE, V. E., AND A. S. BRyK. 1989. Effects of single-sex schools: A response to Marsh. *Journal of Educational Psychology* 81:647-50.

- LEE V. E., H. MARKS, AND T. BYRD. 1994. Sexism in single-sex and coeducational independent secondary school classrooms. *Sociology of Education* 67:92-120.
- MAEL F., A. ALONSO, D. GIBSON, K. ROGERS, AND M. SMITH. 2005. *Single-sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review*. Washington, DC: US Department of Education.
- MAHONY, P. 1985. *Schools for the Boys? Coeducation Reassessed*. London: Hutchinson.
- MALACOVA, E. 2007. Effect of single-sex education on progress in GCSE. *Oxford Review of Education* 33:233-259.
- MARSH, H. 1989a. The effects of attending single-sex and Catholic coeducational high schools on achievement, attitudes and behaviours and on sex differences. *Journal of Educational Psychology* 81:70-85.
- MARSH, H. 1989b. The effects of single-sex and co-educational schools: A response to Lee and Bryk. *Journal of Educational Psychology* 81:651-653.
- MARSH, H. 1991. Public, Catholic single-sex and Catholic coeducational high schools: Their effects on achievement, affect and behaviours. *American Journal of Education* 99:320-356.
- MARSH, H., AND K. ROWE. 1996. The effects of single-sex and mixed-sex mathematics classes within a coeducational school. *Australian Journal of Education* 40:147-162.
- MENDICK, H. 2005. A beautiful myth? The gendering of being/doing "good at maths". *Gender and Education* 17:203-219.
- NUTTALL, D. L. H. GOLDSTEIN, R. PROSSER, AND J. RASBASH. 1989. Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research* 13:769-776.
- ORMEROD, M. B. 1975. Subject preference and choice in coeducational and single-sex secondary schools. *British Journal of Educational Psychology* 45:257-267.
- RORDAN, C. 1985. Public and Catholic schooling: The effects of gender context policy. *American Journal of Education* 93:518-540.
- RORDAN, C. 1994. Single-gender schools: outcomes for Africans and Hispanic Americans. *Research in Sociology of Education and Socialization* 10:177-206.
- RORDAN, C. 2002. What do we know about the effects of single-sex schools in the private sector? Implications for public schools. In *Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-sex and Coeducational Schooling*, eds. A. Datnow and L. Hubbard. New York: RoutledgeFalmer.
- ROWE, K. 1988. Single-sex and mixed-sex classes: The effect of class type on student achievement, confidence and participation in mathematics. *Australian Journal of Education* 32:180-202.
- SALOMONE, R. 2006. Single-sex programs: Resolving the research conundrum. *Teachers College Record* 108:778-802.
- SANFORD, K. AND H. BLAIR. 2002. Engendering public education: Single-sex schooling in western Canada. In *Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-sex and Coeducational Schooling*, eds. A. Datnow and L. Hubbard. New York: RoutledgeFalmer.
- SAX, L. J. 2009. *Women Graduates of Single-sex and Coeducational High Schools: Differences in their Characteristics and the Transition to College*. Los Angeles: Sudikoff Family Institute for Education & New Media.
- SCHNEIDER, F., AND L. COUTTS. 1982. The high-school environment: A comparison of coeducational and single-sex schools. *Journal of Educational Psychology* 74:898-906.
- SCHNEIDER, F., L. COUTTS, AND M. W. STARR. 1988. In favour of coeducation: The educational attitudes of students from coeducational and single-sex high schools. *Canadian Journal of Education* 13:479-496.
- SHAW, J. 1976. Finishing school: Some implications of sex-segregated education. In *Sexual divisions in society: Process and change*, eds. D. Barker and S. Allen. London: Tavistock.
- SMITHERS, A., AND P. ROBINSO. 2006. *The paradox of Single-sex and Coeducational Schooling*. Buckingham: Carmichael Press.
- SMYTH, E. 2007. Gender and education. In *Education and Equity: International Perspectives on Theory and Policy*, eds. M. Duru-Bellat and R. Teese. Springer Press: International Handbook on Education Series.
- SMYTH, E. AND C. HANNAN. 2006. School effects and subject choice: The uptake of scientific subjects in Ireland. *School Effectiveness and School Improvement* 17:303-327.
- SPENDER, D. AND E. SARAH, eds. 1980. *Learning to Lose: Sexism and Education*. London: The Women's Press.
- SPIELHAGEN, F. R. 2008. Single-sex education: Policy, practice, and pitfalls. *Teachers College Record*, October 7. SPIELHOFER, T., T. BENTON, AND S. SCHAGEN. 2004. A study of the effects of school size and single-sex education in English schools. *Research Papers in Education* 19: 133-159.
- STABLES, A. 1990. Differences between pupils from mixed and single-sex schools in their enjoyment of school subjects and in their attitudes to sciences and to school. *Education Review* 42:221-230.
- STEEDMAN, J. 1983a. *Examination Results in Mixed and Single-sex Schools*. Manchester: Equal opportunities Commission.
- STEEDMAN, J. 1983b. *Examination Results in Selective and Non-selective Schools*. London: National Children's Bureau.
- STREITMATTER, J. 2002. Perceptions of a single-sex class experience: Females and males see it differently. In *Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-sex and Coeducational Schooling*, eds. A. Datnow and L. Hubbard. New York: RoutledgeFalmer.
- SULLIVAN, A. 2009. Academic self-concept, gender and single-sex schooling. *British educational research journal* 35:259-288.
- SULLIVAN, A., H. JOSEPH, AND D. LEONARD. 2010. Single-sex schooling and academic attainment at school and through the lifecourse. *American Educational Research Journal* 47:6-36.
- THOMAS, S., H. PAN, AND H. GOLDSTEIN. 1994. *Report on Analysis of 1992 Examination Results*. London: AMA/ Institute of Education, University of London.
- VOCKELL, E. L. AND S. LOBO. 1981. Sex-role stereotyping by high school females in science. *Journal of Research in Science Teaching* 18:209-219.
- WARRINGTON, M., AND M. YOUNGER. 2000. The other side of the gender gap. *Gender and Education* 12: 493-508.
- WOODWARD, L. J., D. M. FERGUSSON, AND L. J. HORWOOD. 1999. Effects of single-sex and coeducational secondary schooling on children's academic achievement. *Australian Journal of Education* 43:142-156.
- YATES, J., AND J. FIRKIN. 1986. *Student Participation in Mathematics*. Victoria: Curriculum Assessment Board.
- YOUNG, D. 1994. Single-sex schools and physics achievement: Are girls really advantaged? *International Journal of Science Education* 16:315-325.
- YOUNG, D. J., AND B. J. FRASER. 1990. Science achievement of girls in single-sex and coeducational schools. *Research in Science and Technology Education* 8:5-20.
- YOUNG, D. J., AND B. J. FRASER. 1992. *Sex Differences in Science Achievement: A Multilevel Analysis*. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, San Francisco.
- YOUNGER, M. R., AND M. WARRINGTON. 2005. *Raising Boys' Achievement*. In collaboration with J. Gray, J. Rudduck, R. McLellan, E. Bearne, R. Kershner, and P. Bricheno. London: Department for Education and Skills.
- YOUNGER, M. R., AND M. WARRINGTON. 2006. Would Harry and Hermione have done better in single-sex classes? *American Educational Research Journal* 43:579-20.

Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli Eğitim Üzerine Değerlendirmeler

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ
Atatürk Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Özet

Son yıllarda yapılan araştırmalarla beyin yapısında cinsiyete bağlı çeşitli farklılıkların varlığı ispatlanmaktadır. Bu farklılıkların her iki cins üzerinde ne gibi etkileri olduğu sorgulanmakla birlikte özellikle öğrenme açısından ortaya çıkan farklılıklar eğitim alanında yapılacak daha etkili reformlar için oldukça önemlidir. Bu çalışmada kız ve erkek beyin yapısı arasındaki farklılıklar esas alınarak, bu farklılıkların öğrenmeyi nasıl etkilediği, bugün Türkiye’de de uygulanmakta olan karma eğitimin kız ve erkek öğrencilerin eğitimi açısından etkileri, tek cinsiyetli eğitiminin faydaları ile fen ve bilgisayar derslerinin öğrenilmesinde cinsiyet farkının etkileri üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Karma eğitim, Tek cinsiyetli eğitim;

1. Giriş

Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitimin iyileştirilmesi çalışmaları devam etmektedir. Diğer taraftan eğitim ortamlarının da öğrenmeye en uygun şartları taşıması amaçlanmaktadır. Ancak bu düzenlemelerin hemen hemen tamamı öğrencilerin cinsiyet farklılıkları ve bu farklılıklardan kaynaklanan öğrenme durumları göz ardı edilerek yapılmaktadır. Birçok ülkede eğitimde cinsiyet farklılıkları gündeme gelmeye başlamıştır. Yapılan çeşitli araştırmalarda karma eğitimden tek cinsiyetli eğitime geçişi haklı çıkaracak sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada da karma eğitim ve tek cinsiyetli eğitimle ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır.

1-Beyinde cinsiyet farkı söz konusu mudur?

2-Öğrenmede cinsiyet farkı söz konusu mudur?

3-Karma ve tek cinsiyetli eğitim ilgili görüşler nelerdir? Tek cinsiyetli eğitiminin kız ve erkekler açısından faydaları nelerdir?

1.1. Beyinde Cinsiyetten Kaynaklanan Farklılıklar

Beyin yapısının ve fonksiyonlarının cinsiyete bağlı değişiklikler gösterdiği, son yıllarda yoğun araştırmalara konu olmuştur. Beynin yapısındaki bu farklılıklar kadın-erkek davranışlarında önemli farklılıkları meydana getirmektedir (Öztaş, 1998). Ancak bu farklılıklardan dolayı cinsiyetlerin birbirlerinden daha iyi ya da daha kötü olduğunu söylemek doğru değildir sadece her iki cins birbirinden farklıdır.

Beyin birçok işlevi aynı anda yerine getirebilen bir yapıdır. Vücut hareketlerinin kontrol edilmesi, organların düzenli çalışması, bunun yanı sıra öğrenme, düşünme ve hatırlamadan sorumludur. Yapılan araştırmalarla beyin gelişimi, çocukların nasıl öğrendiği ve öğrenme sürecinde yaşanan farklı aşamalar hakkında eğitimcilerle bilgi verilmektedir. Bu bilgilerin gelecekte öğrenciler ve aileleri, okul öncesi ve özel eğitim, öğretmen yetiştirme gibi alanlarda kullanılması mümkündür. Ayrıca bu bulgulardan öğrenme ortamlarının daha bilinçli tasarlanmasında da faydalanılabilir (Keleş ve Çepni, 2006).

Uzun zamandır devam eden, cinsiyete bağlı davranışsal farkların kaynağı hakkında Eşel, aşağıdaki tespiti yapar.

“Kadın ve erkeklerin davranışsal olarak birbirlerinden farklı oluşlarının onlara bebekliklerinden itibaren farklı davranılmasından mı, yoksa aralarındaki biyolojik farklılıklardan mı kaynaklandığı yıllardır tartışılan bir konudur. Son yıllarda yapılan



nörobilimsel çalışmalar bu farkın iki cins arasındaki beyin farklılıklarından (anatomik, fizyolojik, nörohumoral ve işlevsel) kaynaklandığı düşüncesini desteklemektedir (Eşel, 2005; 138)."

Yapılan fizyolojik araştırmalarda kadınlardaki beyin kan akımının, erkeklerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda 106 sağlıklı kişide yapılan bir araştırmada beyin bazı bölümlerindeki kan akımı ölçülerek, erkeklerin aynı beyin bölgeleri ile karşılaştırılmış ve bütün beyin bölgelerinde kadınların beyin kan akımının erkeklerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadınların beyin kan akımının neden erkeklerden daha yüksek olduğu henüz tam olarak bilinmemektedir. Beyin glikoz kullanımı açısından karşılaştırıldığında da kadın beyininde glikoz kullanımı erkek beyininden yüksektir. Beyin glikoz kullanımının ölçüldüğü bir araştırmada 7 kadın 7 erkek denek üzerinde çalışılmış; kadının bütün beyininin glikoz kullanım hızının, erkekten % 19 daha fazla olduğu görülmüştür (Öztaş, 1998).

Beyindeki cinsiyete dayalı farklılıklar sadece fizyolojik olmayıp, hormonal düzeyde de farklılıklar söz konusudur.

Merkezi sinir sisteminin önemli yapılarından biri olan serotonin ile intihar davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek için birçok çalışma yapılmış ve intihar girişiminde beyin serotonin miktarının azalmasının önemi vurgulanmıştır. İntihara teşebbüs eden 12 kişinin beyin omurilik sıvısında serotonin miktarının intihara teşebbüs etmeyen 9 kişideki serotonin miktarından düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı yaş grubunda 124 kadın ve 176 erkekte elde edilen beyin omurilik sıvısında,

serotonin yıkım ürünü olan 5-hidroksi indolasetik asit miktarları ölçülmüş ve kadınların beyin omurilik sıvısındaki miktarının erkeklerin beyininden önemli oranda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hastalıklara yatkınlıkları açısından ise otizm, çocukluk davranış bozuklukları, psikopati, cinsel sapmalar, erken başlayan kronik gelişim gösteren şizofrene yatkın oldukları halde, kadınlar depresyon, anksiyete, fobiler, histeri ve anoreksiya bulimia gibi hastalıklara çok daha fazla yatkındırlar. Bu hastalıkların görülme sıklığında serotonin önemli bir yere sahiptir. Serotonin yanı sıra Dopamin, Noradrenalin, Asetilkolin miktarı da her iki cinsin beyininde farklılık göstermektedir (Öztaş, 1998).

Yukarıda anlatılan yapısal farklılıklar beraberinde işlevsel farklılıkları da getirmektedir. Bu durum "yaşam boyu" bir "farklılık" olarak devam etmektedir.

Yaşları iki aylıktan 16 yaşa kadar değişen 224 ü kız 284'ü erkek 508 normal çocuğun beyin aktivitelerini incelendiği çalışmada beynin olgunlaşmasında çarpıcı ve istikrarlı farklılıkların olduğunu, aynı zamanda erkek ve kız beyinlerinin farklı bir şekilde geliştiği görülmüştür. Bu araştırmada, kızlarda dil öğrenme ve küçük kas becerilerinin erkeklere göre 6 yıl daha önce geliştiği, erkeklerin beyininin ise hedef belirleme ve boyutsal hafıza açısından kızlara göre 4 yıl daha önce geliştiği görülmüştür. Ayrıca, kız ve erkeklerde beyin gelişimlerinin lisan öğrenimi, boyutsal hafıza, motor koordinasyonu ve insanlarla anlaşma açısından farklı sıra, zaman ve hızda geliştiğini görülmüştür (Hanlon, Thatcher ve Cline, 1999). "Kızların erililik dönemine erkeklerden daha erken girmelerine benzer olarak beyin yapısal olgunlaşması da yine kızlarda daha erken başlamaktadır. Bu değişiklikler kızlar ve erkeklerin olumsuz dış etkenlerden etkilenme düzeyleri ve farklı yetenekleri geliştirme becerileri açısından farklılıklarını da açıklar. Ergenlikte hem bedeninin hem de beyinin yapısı ve madde içeriği yeneden yapılır (Çelik, Tahiroğlu ve Avcı, 2008; 44-45)." Labarthe, iki yaşındaki çocukların bloklardan köprü yapmalarını gözlemlemiştir. O yaşta bir erkek çocuğunun bir kız çocuğa göre köprüyü 3 kat daha hızlı yapabildiği görülmüştür (Labarthe, 1997).

Yapısal ve işlevsel farklar, "algı farkını" da ortaya çıkarır.

İnsanlar konuşurken kelimeler, ses tonu, yüz ifadesi ve beden dili ile duygularını ifade ederler. Buna emosyonel prosodi denir. Aynı cümleyi söyleyen iki kişi farklı algılanabilir. Erkekler söylenen şeyin anlamını prosodiden bağımsız olarak kavrarlar, kadınlar ise konuşma sırasında kelimeler ve

cümlelerden çok sözel olmayan işaretlerin farkına varırlar (Eşel, 2005). Wellesley Kolejinden araştırmacılar, yüz ifadelerini, 3 yaşındaki kız çocuklarının, 5 yaşındaki erkek çocuklarından daha iyi yorumlayıp anlamlandırdıklarını gözlemlemiştir (Boyatzis, Chazan ve Ting, 1993).

“Kız çocukları yüze dikkat etmeye, göz teması kurmaya erkek çocuklardan daha önce başlarlar. Kız bebekler yüz resimlerine, erkek bebekler ise cansız nesnelerin resimlerine daha çok bakarlar. Erkek çocuklar koşar, atlar, güreşir, uçak taklidi yapar. Kızlar dokunur, konuşur, öper, sarılır. Erkek çocuklar oyuncakların nasıl çalıştığıyla ilgilenir, yarışmacıdır. Kızlar ise ilişki kurmaya meraklıdır. Erkek çocuklar bir araya gelince bir hiyerarşik düzen kurma eğilimindedir, yani birisi lider olur, diğerleri güçlerine göre sıralanır. Kızlarda bu davranış belirgin değildir (Eşel, 2005;139).”

Her iki cinsin duyguları işlemelerinde de fark vardır. Kadınlarda duyguların hatırlanması daha iyidir ve ortalama olarak kadınların algılama hızı, renkleri ve renk farklılıklarını algılamaları da erkeklerinkinden güçlüdür. Erkeklerin ise çevreyi fark etme yerine hedefin yönünü ve uzak mesafeleri görebilme yeterliliği kadınlardan yüksektir (Eşel, 2005).

Görüldüğü gibi hem yapısal, hem işlevsel, hem de biyokimyasal yönden kadın ve erkek beyinleri arasında çok önemli farklılıklar vardır. Yapılan son araştırmalarla da bu farklılıklar daha büyük önem kazanmaktadır. Bazı alanlarda erkekler bazılarında ise kızlar daha hızlı gelişmektedir. Bu farklılıklar kız ve erkeklerin öğrenme durumunda çeşitli farklılıklara sebep oluyor mu sorusuna bugün evet cevabı verilebilmektedir.

1.2. Öğrenmede Cinsiyetten Kaynaklanan Farklılıklar

Cinsiyet farklılıkları beraberinde öğrenme durumlarındaki farklılaşmayı da getirmektedir. Ancak tüm kız çocukları bir şekilde, erkekler de başka bir şekilde öğrenir denemez. Ama yaş farklılıklarından ziyade kız ve erkeklerin öğrenme şekilleri arasında kayda değer farklılıklar olduğunu söylebilir. Aynı yaştaki bir kız çocuğu ile erkek çocuğu arasındaki farklar, farklı yaşlardaki kız çocukları arasındaki farklardan daha fazladır. Çocukların öğrenme şekillerini etkileyen, cinsiyete bağlı kişilik özellikleri vardır.

1980'lere kadar yaygın kanaat, kişilik özelliklerinde cinsiyete bağlı farklılıkların sosyal olarak oluştuğuydu. Yani toplumun çocukları yetiştirme şekli

her iki cinsiyet arasındaki kişilik farklılıklarının sebebi olarak kabul edilmekteydi. O zamandan beri, pek çok psikolog, “çocukları farklı şekilde yetiştirsek, yani – Ahmet oyuncak bebeklerle oynasın, Ayşe ise oyuncak kamyonlarla -, o zaman cinsiyet farkları yok olacaktır” diye düşünmekte idi. Ancak son otuz yılda farklı kültürler arası yapılan çalışmalar bu görüşe beklenildiğinden daha az destek verdi. Ulusal Sağlık Enstitüsünün (NIH) raporunda, araştırma sürecinde incelenen tüm kültürlerde her iki cinsiyet arasındaki farklılıkların kişisel özelliklere yansımalarının çok güçlü olduğu belirtildi. Çin, Sahra altı Afrika, Malezya, Hindistan, Filipinler, Endonezya, Peru, Amerika, hemen hemen tüm Avrupa ülkeleri ve Batı Rusya bu araştırmanın içindeydi. Araştırma sonucunda cinsiyet farklarının en çok Avrupa ve Amerika'da dile getirildiği görüldü (Costa, Terracciano ve McCrae, 2001).

Öğrenme stilleri arasındaki farklar, beraberinde bir çok farklı öğrenme çıktısını etkilemektedir. Mesela eğitim ortamlarında kız ve erkek öğrencilerin eğitim durumları üzerine yapılan çeşitli araştırmalarda kız çocukların sınıfta daha yüksek standartlara sahip olmaya meyilli oldukları ve öz performanslarını daha kritik olarak değerlendirdikleri görülüyordu. Aynı zamanda, kızlar, bütün derslerde ve bütün yaş gruplarında erkeklere göre daha yüksek performans sergilemekteydi (Feingold, 1994). Karne notlarına göre, kızlar erkeklerden daha başarılı oldukları için kızların akademik kabiliyetleri açısından daha fazla özgüvene sahip oldukları sanılıyordu, fakat durum böyle değildi. Kızlar kendi akademik başarılarını değerlendirmede aşırı eleştireldiler ve aksine, erkekler akademik kabiliyet ve başarılarını gerçekçi olmayan bir şekilde aşırı olumlu ve yüksek olarak değerlendirmekteydi (Pomerantz, Altermatt ve Saxon, 2002).

Kızları ve erkekleri motive eden şeyler arasında temel farklar eğitim psikologları tarafından incelendiğinde kızların, anne babaları ve öğretmenleri memnun etmede daha kaygılı olduğu gözlemlenmiştir. Erkekler ise, eğer çalışılan ders ilginç değilse çok az motive olmaktadır (Higgins, 1991). Kızlar ve erkekler akademik zorlukları da çok farklı şekilde yorumlamaktadır. Pomerantz, Alterman ve Saxon(2002)'un tespitlerine göre kızlar başarısızlıklarını genelleyip yetişkinleri hayal kırıklığına uğrattıklarını düşünüyorlar ve bundan dolayı kendilerini çok değersiz görebiliyorlar. Erkekler ise genelleme yapmayıp, başarısızlıklarını sadece ilgili derse yönlendiriyorlar. Buna ek olarak, kızlar değerlendirme sonuçlarını kendi kabiliyetlerinin tesbiti olarak gördükleri için, bu başarısızlığı, ken-

dilerini genel değerlendirmelerinin içine katıyorlar. Ama erkekler, genellemeden kaçındıkları için başarısızlığı kısmi olarak değerlendiriyorlar.

1.3. Karma ve Tek Cinsiyetli Eğitim ile İlgili Görüşler ve Öğrenciler Açısından Faydaları

Kız ve erkek öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları karma eğitim-tek cinsiyetli eğitim konusunu gündeme getirmiştir. Yapılan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin tek cinsiyetli eğitime devam ettiği okullarda öğrenme alanında yaşanan sorunların azaldığı görülmektedir. Araştırmacılar karma eğitim ve tek cinsiyetli eğitimi karşılaştırdıklarında ilginç tespitlerde bulunmaktadır.

Öğretme bir sanattır. Öğretmenler her bir öğrencinin ihtiyaç ve kabiliyetlerine göre metotlarını ayarlamak zorundadırlar. Kız ve erkek öğrencilerin farklı öğrenme süreçlerine sahip olmalarının en önemli sebeplerinden birisi, gelişim ve olgunlaşma süreçlerinin farklı olmasıdır. Beyin gelişimleri de buna güzel bir örnektir. Kız erkek ayrı okullarda öğretmenler öğrencilerinin ilgi sahalarına göre materyal seçmekte özgürken, karma okullarda kızlar sık sık erkeklerin kabiliyet ve ilgi sahalarına mahkum olmaktadır. Kız erkek ayrı sınıfların verimliliği göz önüne alındığında kız ve erkekleri ayrı sınıflara koymak tek başına hiçbir iyi şeyin olmasını garanti etmemektedir. Okulların karma eğitimden tek cinsiyetli eğitime geçiş yapabilmeleri için uygun donanımına sahip olması gerekmektedir. (<http://www.singlesexschools.org/>) Tek cinsiyetli eğitimin sunduğu fırsatları karma eğitim sunamaz. Öğretmenler, sadece kız ve sadece erkeklerden oluşan sınıflarda kullanabilecekleri öğretim yöntem ve stratejilerini karma sınıflarda aynı verimde veya hiç kullanamazlar.

2002 yılında Ulusal Eğitim Araştırmaları Kurumu, okul büyüklüğü ve okul tipi (ayrık veya karma) nin akademik performans etkisini araştırmakla görevlendirildi ve İngiltere de 2954 liseyi inceledi. İngiltere de pek çok tek cinsiyetli okul bulunmaktadır. Kurumun yayınladığı rapora göre öğrencilerin akademik kabiliyetleri ve diğer arkaplan faktörleri göz önüne alındığında bile, hem kızların hem de erkeklerin tek cinsiyetli okullarda kayda değer bir şekilde daha başarılı oldukları gözlemlendi. Bu yaş grubunda (9,10,11,12. Sınıflar) kız öğrencilerde başarı daha fazla ve daha istikrarlı çıktı. Bilhassa kızlarda bütün akademik kabiliyet seviyelerinde tek cinsiyetli okullar karma okullara göre daha iyi performans sergilediler. Erkekler için ise alt seviye akademik başarı grubunda olanlarda daha fazla

netice alındığı görüldü. Daha yüksek başarı grubunda olan erkeklerde kayda değer bir değişiklik görülmedi. <http://www.singlesexschools.org/>

Yine bir diğer örnek olarak, Avustralya'da 2000 yılında Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi tarafından yapılan bir çalışmada karma ve tek cinsiyetli eğitim veren okullarda öğrenci başarıları karşılaştırıldı. 270 bin öğrenci 6 yıl boyunca 53 ayrı dersten incelendi. Çalışma sonucunda kız ve erkeklerin ayrı olarak eğitim gördüğü okullar karma okullara göre %15 ile %22 arasında daha fazla başarı gösterdi. Aynı zamanda tek cinsiyetli eğitim veren okullarda öğrencilerin daha terbiyeli, öğrenmeden daha çok zevk alan ve müfredata daha ilgili oldukları saptandı <http://www.singlesexschools.org/>

Tek cinsiyetli eğitim yapan okullarda, elde edilen akademik başarının bazen farklı faktörlere de bağlandığı görülmüştür.

Mesela, bazı eleştirmenler tek cinsiyetli eğitim veren okulların başarısını, bu okullara daha çok zengin aile çocuklarının gitmesine bağladılar. Fakat gerek İngiltere'de gerekse Avustralya'da yapılan araştırmalar bu savı desteklemedi. Birleşik Devletler de kız erkek ayrı eğitim veren Katolik okullarına giden kız öğrenciler, karma eğitim veren Katolik okullarına giden kız öğrencilerden daha düşük sosyo ekonomik seviyeye sahiptiler. Erkek öğrenciler için de bir farklılık söz konusu değildi. 1998 yılında İngiliz Eğitim Standartları Ofisi (OFSTED) sosyo ekonomik değişkenlerin, tek cinsiyetli eğitim veren okullarda, öğrenci başarısı üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek için 800 tane tek cinsiyet veya karma eğitim veren devlet okulunda sınav sonuçlarını incelediler. Sonuçta bu başarının sosyo ekonomik faktörlere bağlanamayacağı ve başarının doğrudan kız ve erkek ayrı eğitimden kaynaklandığı, tek cinsiyetli okullarda öğrenmeye bariz bir şekilde daha fazla ilgi duyulduğunu bulundu (Dean, 1998).

Tek cinsiyetli eğitimin, her iki farklı cinsye yönelik olumlu sonuçlar doğurduğu gözlemlenmiştir.

Örnek olarak, erkek öğrencilerin tek cinsiyetli eğitimde daha başarılı olduğunu söyleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Graham Able'in araştırması erkek öğrencilerin akademik başarılarının kızlara göre tek cinsiyetli eğitim verilen okullarda daha yüksek olduğunu ortaya koydu. Bu çalışmadan kolaylıkla kız ve erkek öğrencilerin karma sınıflarda akademik olarak dezavantajlı durumda oldukları, fakat bu dezavantajın erkekler için daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir (Gordon, 2000).

Tek cinsiyetli eğitimin eğitsel faydalarını farklı coğrafyalarda farklı eğitim çıktıları halinde görmek mümkündür.

Örneğin, Montreal şehrinde de karma eğitimden ayrık eğitime geçen bir lisede okula gelme davranışları %20'lerden %7'lere geriledi. Önceden sınavları geçme oranı % 65 iken bu oran % 85'lere yükseldi. Üniversiteye gitme oranı da neredeyse ikiye katlandı. İngiltere'de Fairhurt Lisesinde, kız ve erkekler aynı dersi aynı sınıflarda fakat aynı öğretmenlerden aldılar. Erkeklerde başarı %26, kızlarda ise %22 yükseldi. Ama yine de kızlar erkeklerden daha başarılı olmaktadır (O'Reilly, 2000).

İngiltere Manchester Üniversitesinden araştırmacılar 5 devlet okulunda öğrencileri karma ve ayrık sınıflara koydular. Standartlaştırılmış bir dil testini, ayrık sınıfta okuyan erkeklerin yüzde 68'i geçebilirken karma sınıfta bu başarı %33'de kaldı. Kızlarda ise aynı sınavda ayrık sınıftakiler %89 başarı yakalarken, karma sınıfta ise %48 başarıda kaldılar (Henry, 2001). Benzer bulgular Cambridge Üniversitesi araştırmacıları tarafından da rapor edildi. Bu araştırmacılar dört ayrı bölgede – yani kırsal kesim, kenar mahalle ve şehir içinde bulunan okullarda- ayrık sınıfların etkilerini araştırdılar ve sınıflarda kız ve erkekleri ayırmanın, eğitimsel başarıyı belirgin bir şekilde yükselttiğini gördüler. Rhode Island Providence Üniversitesinde Sosyoloji Profesörü olan Cornelius Riordan, 1980 ve 1990 yıllarının başlarında, Amerika'daki tek cinsiyet eğitimi veren Katolik okulları ile karma eğitim veren Katolik okullarını karşılaştıran bir çalışma yayınladı ve çeşitli değerlendirme kriterlerine göre ayrık sınıflardaki kızların karma sınıflardaki kızlara göre istikrarlı olarak daha başarılı olduklarını ortaya koydu (Riordan, 1990).

Tek cinsiyetli eğitim, akademik hedefler açısından da çarpıcı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Mesela, Michigan Üniversitesinden araştırmacılar, ayrık okullarda okuyan kız ve erkek öğrencilerin daha yüksek akademik başarılarının yanı sıra, daha yüksek akademik hedeflerinin bulunduğunu, daha fazla özgüvene sahip olduklarını, derslere karşı daha olumlu bir tavır sergilediklerini saptadılar. Aynı zamanda bu okullarda okuyan kızların, hayatta kadınların neler yapıp yapamayacağı hakkında daha az klişeleşmiş önyargılara sahip olduklarını ortaya çıkardılar (Lee ve Bryk, 1986). Michigan Üniversitesinden bu çalışmayı yapan grup, tek cinsiyetli eğitimin faydalarının, öğrenciler okulu bitirince de devam ettiğini belirlediler. Tek cinsiyetli okuldan mezun kız ve erkek öğrenci-

lerin öğrencilerin daha prestijli üniversitelere gittiklerini tespit ettiler (Lee ve Marks, 1990).

Tek cinsiyetli eğitim, bir öğrenme özgürlüğü olarak da düşünülebilir.

Zira, kız ve erkek ayrı okullarda okuyan erkekler cinsiyet baskısından uzak olarak kendi ilgi ve kabiliyet sahalarına daha rahat yönelebilmektedirler. Okullarda dersler erkek işi ve kız işi olarak sınıflandırılmaktadır. Bu nedenle erkek öğrenciler sanatsal yönü ağır basan müzik, resim ve drama gibi derslere cinsiyet baskısı yüzünden yeterince yönelebilmektedirler. Gentry ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan bir araştırmaya göre her yaşta, karma okullara devam eden erkek öğrenciler kızlara göre daha isteksiz bulundu ve ayrıca bu durum farklı sosyo ekonomik düzeylere göre farklılık göstermemektedir. Erkeklerin büyük bölümü karma okulları kadınlar tarafından ve kadınların kurallarıyla yönetilen okullar olarak görmekte, en iyi öğrencilerin çoğunlukla kızlardan olduğunu, öğretmenin gözdesinin ya bir kız veya çok çalışan bir erkek öğrenci olduğunu düşünmektedirler. Bundan dolayı da akademik başarıları küçümseyebilmektedirler (Gentry, Gable ve Rizza, 2002).

Bazı gelişim psikologlarının "cinsiyet baskısı" dediği yukarıdaki bu durum karma okullarda daha sık görülmektedir. Bu, kız ve erkeklerin beraberken, geçerli kültürün dayattığı cinsiyet rollerine sıkı sıkıya bağlı kalmaları şeklinde açıklanabilir. Sonuç olarak da karma eğitim istemeden cinsiyet rollerine baskı yapmaktadır. Kültürümüz cinsiyetçi bir kültürdür. Aksi iddia edilse de eğitimde karma okulların getirdiği "cinsiyet baskısı" daha ağır basmaktadır. Tek cinsiyetli okullarda ise, öğrenciler doğru yönlendirildiği takdirde bu cinsiyet kalıpları kırılabilir. <http://www.singlesexschools.org/>

Cinsiyete dayalı öğrenme farkları, bazı spesifik derslerde kendini iyice ortaya koymaktadır.

Aslında, kızların ve erkeklerin neler öğrenebilecekleri arasında bir fark yoktur. Kız ve erkekler bir konuyu eşit şekilde öğrenme kabiliyetine sahiptir. Ancak farklılık öğretme tarzından kaynaklanabilmektedir. İngiltere'de 27.77 lise arasında yapılan bir çalışmaya göre, yaşları büyüdükçe, karma okullardaki kız öğrencilerin Fen Bilgisi ve Kelime Bilgisi başarılarının, erkek öğrencilere göre gerilediği, fakat tek cinsiyetli okullarda ise aksi bir durumun varlığı tespit edildi. Başarı grubunun en üstünde tek cinsiyetli eğitime devam eden kızlar, sonra tek cinsiyetli eğitime devam eden erkekler, sonra karma okuldaki erkekler ve en son karma okullardaki kızlar gelmektedir (Finn, 1980).

Ve yine bu bağlamda yapılan başka bir çalışmada, 13 ve 14 yaşlarındaki öğrencilerin değişik derslerle olan ilişkileri incelenmiş ve karma okullardaki öğrencilerin derslere karşı olan tavırlarının, cinsiyete bağlı olduğu tespit edilmiştir. Yani erkekler Matematik ve Fen Bilgisini sevip Drama ve dil derslerini sevmiyorlardı. Ama tek cinsiyete göre eğitim veren okullardaki erkekler ise Drama , Biyoloji ve dil derslerine daha çok ilgi duyuyorlardı. Benzer bir şekilde tek cinsiyet eğitimi alan kızlar, Matematik ve Fen Bilgisi derslerine karma okullardaki kızlardan daha fazla ilgi duymaktaydılar (Stables, 1990).

1980lerden bu yana geçen otuz yıl boyunca cinsiyetin önemli olmadığı düşüncesi kalıplaşmış yargıları güçlendirmeye yaradı. Daha az erkek öğrenci, Psikoloji, Gazetecilik ve Yabancı Diller gibi alanlarla ilgilenirken daha az kız öğrenci de Bilgisayar Bilimleri, Fizik ve Mühendislikle ilgilenmektedir. Bu eğilimler ise cinsiyet farkının kapandığı iddiasını yalanlamaktadır. Ulusal Tek Cinsiyet Eğitimi Derneği'nin (NASSPE) yetkili müdürü Dr. Leonard Sax, kız okullarında kızların, karma okullara göre, daha fazla ihtimalle bilgisayar bilimleri, fizik ve mühendislik sahalarına yönelmeye meyilli olduklarını; erkek okullarında ise erkeklerin karma okullara göre, iki kattan daha fazla, sanat, şiir gibi sözel derslerle ilgilenme ihtimaline sahip olduğunu savunmaktadır (Sax, 2008).

2. Sonuç

Eğitimin iyileştirilmesi sürecinde ihmal edilmesi gereken en önemli noktalardan biri de cinsiyet farkından kaynaklanan öğrenme farklılıklarıdır. Bu öğrenme farklılıklarının temelinde yatan sebebin kız ve erkek beyinlerinin yapısalı, işlevsel ve biyokimyasal farklılığı olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenme farklılıkları karma eğitimden tek cinsiyetli eğitime geçiş tartışmalarını başlatmıştır. Yapılan araştırmalarda bu geçişi destekleyen sonuçlar bulunmuştur. Kız ve erkek öğrenciler ayrı ortamlarda ders gördükleri sürece okula ve derslere olan ilgileri ve başarı oranları da belirgin bir şekilde artmaktadır. Bu durum sınıf yönetiminden, akademik başarıya kadar bir çok alanda kendini göstermektedir. Tek cinsiyet eğitimi verilen okullarda bireylerin önceliği kadın erkek ilişkilerinden çok dersler ve öğretmenler olmaktadır. Karma okullarda ders seçimlerinde de çeşitli sıkıntılar yaşanmaktadır. Özellikle fen, matematik ve sanat derslerinde ayrımlar görülmektedir. Sonuç olarak karma eğitimden tek cinsiyet ayırımına geçiş iyice

değerlendirilmeli ve Türkiye' de de benzer çalışmalar yapılarak ülke gündemine getirilebilmelidir. Söz konusu olan daha kaliteli bir eğitim ve daha vasıflı bireyler yetiştirmektir.

Kaynakça

- Boyatzis, C., Chazan, E., Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *Journal of Genetic Psychology, 154*, 375-382..
- Costa, P., Terracciano, A., McCrae, R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(2), 322-331.
- Çelik, G., Tahiroğlu, A., Avcı, A. (2008). Ergenlik döneminde beyin yapısı ve nörokimyasal değişimi. *Klinik Psikiyatri, 11*, 42-47.
- Dean, C. (1998). Inspectors say girls' schools are the best. *Times Educational Supplement*, October 9.
- Eşel, E. (2005). Kadın ve erkek beyninin farklılıkları. *Klinik Psikiyatri Bülteni, 15*, 138-152.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 116*, 429-456.
- Finn, J. D. (1980). Sex differences in educational outcomes: a cross-national study. *Sex Roles, 6*, 9-25.
- Gentry, M., Gable, R., Rizza, M. (2002). Students' perceptions of classroom activities: are there grade-level and gender differences?. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 539-544.
- Gordon, A. (2000). In a class of their own: boys benefit even more than girls from single-sex schools, A-level grades study reveals. *The Mail on Sunday (UK)*, June 11, 42.
- Hanlon, H., Thatcher, R., Cline, M. (1999). Gender differences in the development of EEG coherence in normal children. *Developmental Neuropsychology, 16*(3), 479-506.
- Henry, J. (2001). Help for the boys helps the girls. *Times Educational Supplement (London, UK)*, June 1.
- Higgins, E. T. (1991). "Development of self-regulatory and self-evaluative processes: costs, benefits, and trade-offs" in M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (editors), *Self processes and development*, Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 125-165.
- Keleş, E., Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3* (2), 66-82.
- Labarthe, J.C. (1997). Are boys better than girls at building a tower or a bridge at 2 years of age? *Archives of Diseases of Childhood, 77*, 140-144.
- Lee, V., Bryk, A. (1986). Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 78*, 381-395.
- Lee, V., Marks, H. M., (1990). Sustained effects of the single-sex secondary school experience on attitudes, behaviors, and values in college. *Journal of Educational Psychology, 82*, 578-592.
- O'Reilly, J. (2000). Mixed school hits new heights with single-sex classes. *Sunday Times (London)*, August 20.
- Öztaş, B. (1998). Cinsiyet ve beyin fonksiyonları. *Klinik Psikiyatri Yıllıklar-IV Kitabı* (26 Ekim 1998), 5-11.
- Pomerantz, E., Altermatt, E., Saxon, J. (2002). Making the grade but feeling distressed: gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 396-404.
- Riordan, C. (1990). *Girls and boys in school: together or separate?*. New York: Teachers College Press.
- Sax, L. (2008). Where the girls aren't. *Education Week, 27*(42), 29-36.
- Stables, A. (1990). Differences between pupils from mixed and single-sex schools in their enjoyment of school subjects and in their attitudes to science and to school. *Educational Review, 42*(3), 221-230.
- <http://www.singlesexschools.org/>. Erişim Tarihi:05.01.2012

Karma Eğitimin Eleştirisi

Prof. Dr. Sefa SAYGILI
Psikiyatrist

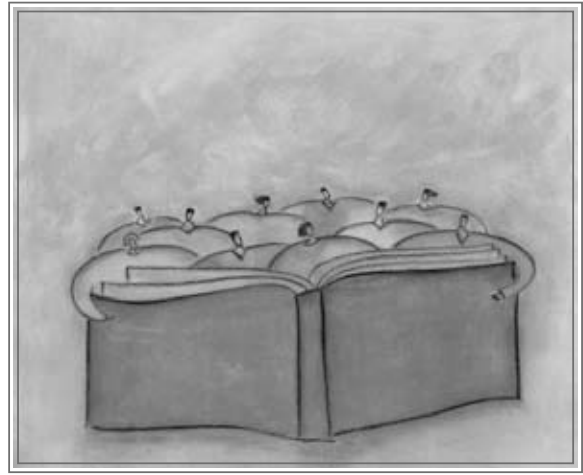
Giriş

Karma eğitim ülkemizde 2000-2001 öğretim yılında zorunlu hale getirildi. Gelişmiş ülkelerde "yüzyılın pedagojik yanlışı" diye yorum ve özeleştirilmiştir⁽¹⁾ böyle bir mecburiyete gitmek muhtemelen ki en azından gariptir. Üstelik tartışılmadan, bilim dünyasına sorulmadan, sakınca veya zararları düşünülmeden uygulanmaya başlandı. Bu konuda sert önlemler ve katı yaptırımlar uygulandı. Tek hedef, "irticai gelişmeleri önlemek" olarak açıklanıyordu.

Bu yazımızda karma eğitimi tıbbi ve psikolojik açıdan değerlendirmek istiyoruz. Ancak konuyu anlamak için öncelikle kadın-erkek farklarından bahsetmemiz gerekiyor. Bazı kişiler "kadınlarla erkekler birbirleriyle eşittir" deseler de gerçek böyle değildir. Kadınlar erkeklerden bedensel, ruhsal ve cinsel açıdan pek çok farklılıklar gösterir. Eğitim ve öğretim hayatı bakımından önemli gördüğümüz bazıları sıralayalım.

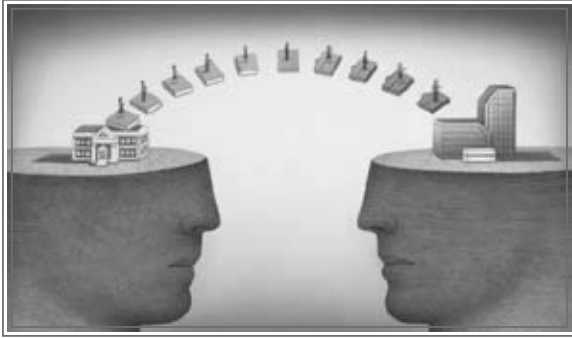
Kadın ve Erkek Arasındaki Bedensel Farklılıklar

- Kadın daha çabuk bülüğe erer. Beyin gelişmesi kadında daha belirli ve öndedir. Dişiliğe daha çabuk ulaştığı gibi erkeğe oranla üreme fonksiyonları daha erken sonlanır.
- Erkekler özellikle ergenlik döneminde hareketlidirler. Bu çağda atılganlık, egemen olma ve babalık dürtüleri mevcuttur. Kadında ise ergenlik çağı organizmanın korunmaya en fazla muhtaç olduğu bir dönemdir. Bu devrede organizmaya ağır yükler yüklenmesi cinsel-hormonal olgunlaşma sürecinin ahengini bozabilir⁽²⁾.



- Kadınlar bedensel güç bakımından erkeğe nazaran daha zayıftırlar. Kadının genel bedensel gücü, erkeğin gücünün ancak % 70-75'ine ulaşabilir. Bu fark ergenlikten itibaren açık bir şekilde belirmeye başlar. Benzer bir antrenman programıyla yapılan çalışmalarda kas kuvveti erkeğe nazaran daha yavaş yükselir ve ulaşılan en üst seviye daha düşüktür. Bir araştırmada, kadındaki gücün erkekte elde edilenin ancak % 43'üne ulaşabildiği tespit edilmiştir⁽³⁾.
- Kadınların enerji metabolizmaları da erkeklerden daha düşüktür. En yüksek yüklemelerde bile erkeğin % 80'i civarında kalır.
- Adet devrelerinde, genellikle fiziksel kapasite (2-6) gün öncesinden başlamak üzere düşüş gösterir.
- Fizik sıkıntılara karşı erkek kadına oranla daha dayanıklıdır.
- Kadın şoklara, uykusuzluklara, mahrumiyetlere daha fazla tahammül gücüne sahiptir.
- Hararet, nabız, teneffüs kadında daha fazladır.

- Ölçülebilen değerlerde (kan sayımları gibi...) hep kadınla erkek arasında farklılıklar vardır.
- Alkol, sigara, uyuşturucu gibi vücuda zehir etkisi yapan maddelere karşı kadın daha hassastır.
- Kalp-damar sisteminde farklılıklar vardır. Kadında maksimal (en yüksek) oksijen sarfiyatı daha azdır. Kalp daha küçüktür ve vuruş hacmi daha düşüktür.
- Solunum sistemi: Kadında vital kapasite (nefes alma) miktarı düşüktür. Erkek ve kadından aynı seviyede bir çalışma istendiği takdirde, kadının daha fazla gayret sarfettiği ve fakat çalışma gücü eğrisinin erkeğe nazaran çok daha süratle düştüğü görülür.



Ruhsal Farklar

Kadın ve erkek, sadece fiziksel bakımdan değil, ruhsal yönden de bazı farklılıklar gösterirler. Bu farklarla, kadın ve erkek iki ayrı yapı gösterirler ve aslında birbirlerini tamamlarlar. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kadınlarda hormonal faaliyetlere bağlı olan ruhsal karakterler çocuk olarak, kız olarak, evli kadın veya dul olarak ve nihayet gebe kadın olarak çok farklar gösterir. Analık içgüdü ve psikolojisi başlı başına bir konudur. Aybaşı krizlerinde ve bilhassa kritik bir çağ teşkil eden adet kesiminde (menapoz) çok defa patolojik (marazi) bir psikoloji bahis konusudur⁽²⁾. Erkekte ise bu şekilde ruhsal dalgalanma yoktur.
- Otoritelerin müşahedelerine göre kadınların ancak % 15'inde regil hali hiçbir sıkıntı vermez. % 40-45 oranında hafif arızalar mevcut olur. % 30'unda ise nahoş ıstıraplar bayağı bir hastalık halindedir.
- Kadın ve erkek, daha çocukluk yaşlarından itibaren ayrılırlar ve başka dünyaların insanları oldukları belli olur. 4-5 yaşındaki bir kız çocuğu maharetinden ve zarifliğinden seve seve faydalanır; aynı yaşta bulunan erkek çocuğu ise kuvvetini ve bütün vücudunun ağırlığını kullanır.
- Yine kız çocuğunun his dünyası duygulu hülyalardan zevk alır. Güzel masallardan hoşlanır. Oysa ki erkek çocuğu, makine icatları, karışık savaş aletleri tasarlar; savaşlarda bulunmayı, güçlü olmayı tahayyül eder. Kız çocuğu ise, güzel kadın süsleri arasında hülyalara dalmayı, acayip çiçeklere ve çok renkli kuşlara sahip olmayı tercih eder⁽²⁾.
- Erkekte, özellikle ergenlik çağında, olağan bir vasıf sayılan saldırganlık (agresyon), egemen olma ve nihayet babalık dürtüleri mevcuttur. Kadında ise ergenlik çağı, organizmanın en fazla korunmaya muhtaç olduğu bir devredir. Bu devrede organizmaya ağır yükler yükletilmesi, cinsel hormonal olgunlaşma süresinin ahengini bozabilir⁽²⁾. Erkek beyninde fiziksel etkinlik ve saldırganlığa ayrılmış merkezler daha büyüktür.
- Araştırmacılar erkeklerin 2 yaşından başlayarak üniversiteye kadar daha çok kavgaya karıştığını, daha fazla saldırgan fiziksel ve sözel davranışlar gösterdiğini, kızlara göre dört kat daha fazla suç işlediğini veya antisosyal davranışta bulunduğunu göstermektedir⁽²⁾.
- Ailede; erkek için esas olan kadına sahip olmak, ona temellüktür. Kadın için esas ise, erkeğe teslim olmak, şahsiyetini mümkün mertebe muhafaza ve onu erkeğe kabul ettirmek, erkeği kendi "ruh ve beden havzasında" tutmaktır⁽⁵⁾.
- Erkek ben-merkezci (egosantrizm), kadın ise özgecidir (diğergam-elsever). Yani başkalarının ıstıraplarını paylaşmak, feragat ve fedakarlıklarda bulunmak, başkalarının felaketlerinde yardımcı olmak karakteri birçok kadında fazilet derecesindedir. Erkek ise önce kendi ve şahsi menfaatini düşünür.
- Kadın, organizmasının tabiatı itibari ile daha fazla bedensel ve ruhsal ıstıraplar çeker. Fakat bunlara daha fazla tahammül gücüne sahiptir.
- Kadın erkeğe nazaran daha merhametlidir.
- Büyük ıstıraplar karşısında kadının sükuneti ve mukavemeti daha fazladır.
- Kadın heyecanıyla yaşar, erkek ise muhakeme ile temayüz eder⁽⁶⁾.
- Kadın daha vesveseli, kuruntuludur.
- Erkek umumiyetle daha dışa dönük ve faaldir. Dış dünyayı ele geçirmek ister, düşünce ve du-

yumlar bakımından daha iyi gelişmiştir. Kadın ise içe dönüktür. Duygular ve seziş hususunda erkeğe nazaran üstündür.

- Kadın sinirsel olarak daha dayanıklıdır.
- Kadın giyinme hususunda daha ihtiraslı, daha titiz, daha hercaidir; moda daha düşkündür⁽³⁾.
- Kadında genellikle vejetatif sinir sistemi daha oynaktır. Tecrübi psikoloji araştırmaları, kadın ve erkekte genel akıl kapasitesinin eşit olduğunu, ancak bu iki cins arasında akıl kapasitesini oluşturan çeşitli melekeler bakımından bazı farklılıkların bulunduğunu göstermektedir. Erkek mantığı istidial (çıkartım), sayılarla çalışma yeteneği (karmaşık matematik problemlerini çözümüleme) ve teknik beceri bakımından kadına nazaran üstündür. Buna karşılık kadın; lisan ve konuşma yeteneği, hızlı yazma, parmak mahareti, hatırlama ve gözlem hızı bakımından erkeğe nazaran üstündür⁽²⁾.
- İki cins arasında karakter bakımından da şu gibi farklar dikkati çeker: Erkekler karar almağa, bağımsızlığa, ihtirasa ve kritik davranışlara büyük eğilim gösterir; kadın ise daha insancıl ve toplumsaldır; nörozlara (bir çeşit ruhsal bozukluk) daha fazla istidat gösterir; kadının düşünce ve davranışları, genellikle entelektüel analizlerden ziyade hislerinin tesiri altındadır.

Karma Eğitim Eleştiriliyor

Aralarındaki farklarını özetlediğimiz iki cinsiyetin bir arada eğitim görmesiyle birçok mahzurun ortaya çıkacağı tabidir. Çünkü kadın ve erkeğin ilgi alanları, yetenekleri az çok farklılık göstermektedir. Alman Der Spiegel'in (25.08.2003) kaydettiği gibi: "Normal şartlarda kadınlar ve erkekler farklı beyin yapıları ile dünyaya gelirler. Erkek beyni dünyayı sistematik olarak algılama yeteneğiyle dünyaya geliyor; buna karşılık kadın beyni ise duyarlı ve empatik yapılı olarak donatılıyor."

Milliyet'ten Mehveş Evin, "Karma Okullar Daha Başarısız" başlıklı yazısında⁽⁸⁾ şunları kaydetmektedir: "Bir kesimi yerinden hoplatacak bir sonuç, biliyorum! Kız çocuklarıyla erkeklerin birlikte okumasını savunan, genç insanların sağlıklı gelişimi için karma eğitim modelinin şart olduğunu düşünen herkesi şaşirtacak bir yazıya rastladım. İngiliz The Times'da yayınlanan habere göre, kız ve erkek okullarının başarı oranı, karma eğitim yapan okullara göre daha yüksek. Karşılaştırma, İngiltere'de liseyi tamamlama sınavı olan A level ve GCSE sonuçlarına

bakarak yapılmış. A level, bizim üniversite sınavına tekabül ediyor denebilir, çünkü öğrenciler bu sınavda aldıkları puanla üniversitelere başvuruyor. Bu listeye göre ilk üçe giren okulların hepsi özel! St. Paul's Girls School'un birinci, Perse School for Girls'ün ikinci olması, özel kız okullarının fark attığının da kanıtı. Genel olarak kızların başarıları göze çarpıyor: ilk 50'ye giren liseden, 27'si kız, 14'ü erkek okulu. Sadece yedi tanesi karma eğitim yapıyor! Anlayacağınız, **Türkiye'de çağdaşlığın gereği olarak düşünülen karma okul, belki de sanıldığı kadar başarılı bir model değil.**

Peki bizim okullarımızın kaç tanesi karma, kaç tanesi sadece erkek veya kız okulu? Milli Eğitim'in Strateji Geliştirme Başkanlığı'na danıştım, böyle bir çalışma yokmuş. Okullar sadece genel, özel ve meslek lisesi olarak sınıflandırılıyor. Ayrıca adı kız veya erkek lisesi olan pek çok okul, karma eğitime geçti. Dershanelerin ise karma eğitim vermesi zorunlu. Ancak bizde kızlarla erkeklerin ayrı okullarda okuması, muhafazakarlığın bir göstergesi olarak görüldüğü için konuyu tartışmak bile başlı başına sorun. Doğruya doğru: Dindar kesim, kız çocuklarının ayrı okulda eğitim görmesini, başarı çitasını yükseltmek için savunmuyor. Öncelikle kaygıları, kızların "namus'unu korumak." Ortaöğretimdeki kız öğrenci sayısının erkeklerden daha düşük olduğu, kız okutmanın pek çok aile için sorun olduğu ülkemizde, belki de bazı önyargıları bir kenara bırakmakta fayda var. Eğer amaç, daha fazla kız çocuğunun okuması, üniversiteye girmesi ve kendi ayaklarının üzerinde durmasını sağlamak... Ve yerlerde sürünen ÖSS başarı grafiğini yükseltmenin bir çaresini bulmaksa... karma eğitimin artısını eksisini yeniden gözden geçirmekte belki de fayda var. Avustralya'dan ABD'ye, karma okullarla ilgili pek çok araştırma yapıldı. ABD'de 2008 yılında Stetson Üniversitesi'nin yürüttüğü dört yıllık pilot araştırmanın sonuçları çarpıcı: Karma okulda okuyan erkeklerin yüzde 55'i sınavı başarıyla verdi. Buna karşılık sadece erkeklerin okuduğu okulda, aynı sınavdaki başarı oranı yüzde 85'ti. Üstelik demografik yapı, sınıftaki öğrenci sayısı ve müfredat bakımından iki okul tamamen birbirinin aynıydı!"

The Times: Erkeklerden Ayrı Okuyan Kızlar Daha Başarılı⁽⁹⁾

Kuzey Londra'da eğitim faaliyetinde bulunan Kuzey Londra Kız Yüksek Okulu'nda öğrencilerin diğer okullara göre olan başarı grafiğinin gittikçe yükselmesi The Times gazetesine haber konusu oldu. Sadece kız öğrencilerin eğitim aldığı okulun başarı grafiği, devlet okulları ve diğer karma okul-

lara göre daha yüksek ve bu grafik gittikçe arayı açıyor. Bu durumun kız ve erkek öğrencilerin ayrı ortamlarda eğitim almasının haklılığını ispatladığını yazan The Times gazetesi, eğitim tablosunda kız okulunun en yüksek dereceler almaya devam ettiklerini vurguladı.

Bu durumun nedenlerini The Times gazetesine açıklayan okul müdürü Bernice McCabe, "Kızlar erkeklerden ayrı ortamlarda eğitim almalarının faydasını görüyor. Bu ortamda kendilerine her şekilde güven duyabiliyorlar. Etrafında erkekler olmadığı için bir davranışta bulunacaklarında erkekler tarafından etkilenmeyeceklerinin farkındalar. Erkeklerin olmadığı bir ortamda kızlar zeki ve kendine güvenmeleri için daha serbest bir ortam yakalıyorlar." şeklinde görüşlerini dile getirdi.

Sadece erkek öğrencilerin alındığı Royal Grammar Okulu Genel Müdür Jhon Cox ise, "Kızların olmadığı bir ortamda erkeklerin dikkati dağılmıyor ve derslerine daha fazla odaklanıyorlar. Kızların bulunduğu bir ortamda dışa açılmaları ve sınıfta söz almaları daha da azalıyor ve söz aldıklarında acaba kızlar ne düşünür? kompleksine kapılabiliyorlar." diye konuştu.

Bağımsız Eğitim Konseyi'nin okulların başarı grafiğini ve sınav sonuçlarını dikkate alarak yaptığı sıralamada ilk on okul içinde 2 erkek okulu ve 1 karma okul bulunuyor. Bunun dışındaki okullar kız ve yatılı okullardan oluşuyor.

Amerika, Ayrı Eğitim Modelini Teşvik Ediyor⁽¹⁰⁾

Devlet okullarındaki kötü gidişe çözüm arayan ABD hükümeti, karma eğitimi masaya yatırdı. Çeşitli dönemlerde yapılan araştırmalarla öğrenciler, öğretmenler ve okul idarecileri dinlendi. Karma eğitimin birçok soruna yol açtığını tespit eden yönetim, kız ve erkek öğrencilere ayrı sınıflar açılmasını teşvik ediyor. Uygulamanın eğitimde kaliteyi yükselttiğini gören pek çok devlet okulu da ayrı sınıf açmaya başladı. 1995 yılında 3 devlet okulunda yürütülen ayrı eğitim uygulaması günümüzde 253 okula çıktı. 51 okula ise tamamen kız ya da erkek öğrenciler alınıyor. 200 okulun daha kız-erkek ayrı eğitim yapmak için başvuruda bulunduğu öğrenildi. Yapılan araştırmalar, kız ve erkeklerin ayrı sınıflarda bulunmasının getirdiği faydaları gözler önüne serdi. Öğrencileri meşgul eden eğlence, kavga, suç işleme, vakti boşa harcama, taciz ve gebelik gibi olumsuzlukların ayrı eğitim veren okullarda en aza indiği gözlemlendi.

New York Harlem'de 2003'te yapılan bir çalışma dikkat çekici sonuçlar ortaya çıkardı. Buna göre, ergenlik çağındaki çocuklarda hamile kalma oranı sadece kızların okuduğu okullarda 40'ta 1 iken, karma eğitim veren yerlerde 3'te 1. Karma okullara giden kızlar nasıl göründükleriyle, sadece kız okuluna gidenler ise kim oldukları ile daha çok ilgileniyor. Ayrı okula gidenlerin kendine güven oranları da yüksek. Amerika genelinde kız okullarına giden öğrenci oranı yüzde 2 iken ABD Senatosu ve kongredeki kadınların yüzde 20'si sadece kızların gittikleri okullardan mezun olmuş. Öğrencilerin aldığı test sonuçları ve gözde üniversitelere yerleşme oranları da ayrı eğitim yapıldığı okullardaki başarı oranının yüksek olduğunu gösteriyor. Uygulamanın hem öğretmenleri hem de velileri rahatlattığı belirtiliyor. Özel okulların yüzde 7'sinde kız-erkek ayrı eğitim verildiğine de işaret eden eğitim uzmanları, 20 yıl içinde karma eğitim yerine kız-erkek ayrı eğitim veren okul sayısının 5 bini bulabileceğini dile getiriyor. New York'ta 9 devlet okulu tamamen kız-erkek ayrı eğitim veriyor. Chicago, Dallas, Seattle ve Washington DC'de kız-erkek ayrı sınıfların bulunduğu devlet okulları var. Gelecek yıl, Miami, Atlanta ve Cleveland'da bu uygulamaya geçilmesi planlanıyor. Wisconsin eyaletinde kız-erkek ayrı sınıfları olan 3 okul bulunurken, velilerden gelen talep üzerine bu sayının artırılacağı kaydediliyor. Amerika'da şimdiye kadar ayrı sınıf uygulamasına sadece beden eğitimi ve cinsel eğitim derslerinde izin veriliyordu. Yeni kurallar getirilerek bu alan genişletildi. Okul yönetimi, öğrencinin başarısını olumlu etkileyeceğini düşündüğünde, istediği derslerde kız-erkek ayrı eğitim verilmesine karar verebilecek. Kız ve erkek sınıflarına kayıt, çocuğun isteğine göre yapılıyor. Bu sınıfta kayıt yaptırmayıp karışık sınıflarda okuyan öğrencilere de aynı şekilde eğitim verilmesi zorunlu kınıyor.

Kız ve Erkeklerin Öğrenme Farkı⁽¹⁰⁾

Bilim adamları kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme farklılıkları olduğuna dikkat çekiyor. Yapılan araştırmalar, öğrenmede değişik adımlarda ilerleyen iki grubu yan yana getirmenin çok akıllıca olmadığını gösteriyor. Araştırmalara göre erkek öğrenciler dersi hareketli işlemeyi, derste aktivite olmasını isterken, kız öğrenciler kendilerini sakin bir ortamda ifade etmeyi tercih ediyor. Kız öğrenciler etrafta erkek öğrenciler olduğunda utangaç bir tavır sergiliyor ve yanlış yapmaktan çekiniyor. Bilim adamları, erkek ve kadın beyin yapısının da farklılık gösterdiğini söylüyor. Bu konuda yapılan

çalışmalar kızların dil öğrenimine ve sözlü iletişime, erkeklerin ise el becerisi ve hesaplama daha yatkın olduğunu gösteriyor. Okullarda ayrı sınıfların açılmasını eleştirenler ise bu uygulamanın yerine eğitimi geliştiren değişik metotların bulunmasını istiyor. Asıl problemlerin gözden kaçırıldığını, eğitimde kalitenin yükselebilmesi için fizik şartların düzeltilmesi gerektiğini savunuyor.

Öğretmenlerin Sorunu: Motivasyon⁽¹⁰⁾

Atlanta Üniversitesi tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin okulda en çok zorlandıkları üç şeyi; öğrenci motivasyonu davranışı, sınıf yönetimi (disiplin) ve idari işler olarak sıralıyor. Öğrencinin dersi anlaması için motivasyonun önemi üzerinde duran eğitimciler, kız-erkek ayrı sınıf uygulamasının motivasyonu sağlamada önemli bir uygulama olduğunu belirtiyor.

Valiye Göre New York'ta Eğitim İflâsın Eşiğinde

New York Valisi Eliot Spitzer, 2008 bütçesinin 120,6 milyar dolar olduğunu açıkladı. Bütçeden okullara ayrılan payı 1,4 milyar dolar artıran Vali Spitzer, buna rağmen eyaletin eğitim sisteminin iflâsın eşiğinde olduğunu kaydetti. Eyaletin her kamu okul öğrencisi için yıllık 13 bin 500 dolar harcadığını kaydeden Spitzer, buna rağmen öğrencilerin sadece yüzde 61'inin mezun olduğuna dikkat çekti.

Rusya'da da Aynı Trend⁽¹⁴⁾

Eski Sovyetler Birliği'nin çöküşünden sonra eğitim sisteminde yaşanan kötü gidişe çözüm arayan Rusya hükümeti, test amacıyla ülke genelinde bazı devlet okullarında başlattığı kız-erkek ayrı eğitim sistemi ilk olumlu sonuçlarını almaya başladı. Karma eğitimin birçok meseleye yol açtığını tespit eden Eğitim Bakanlığı, kız ve erkek öğrencilere ayrı sınıflar açılmasını teşvik ediyor. Uygulamanın eğitimde kaliteyi yükselttiğini gören pek çok devlet okulu da ayrı sınıf açmaya başladı. Başkent Moskova'da kız ve erkeklerin ayrı eğitim gördüğü devlet okullarından 1257 nolu okul, kendi çocuklarını sözkonusu okulda eğitmek isteyen vatandaşlardan gelen yoğun talebi karşılamakta zorlanıyor. Okul müdürü L. Grigoryeva, "Okullardaki zor eğitim programının çocuklar tarafından iyi benimsenmesi ve çocuklara kolaylık sağlanması arayışları çerçevesinde 15 yıl önce kız-erkek ayrı eğitim sistemine geçtik. Gerçi bu bizim bulduğumuz yeni bir buluş da sayılmaz. Zira 19. yüzyılda da Rusya'da kız-erkek ayrı eğitim sistemi çok yaygındı. Gerçekten kadın ve erkekler çok farklıdırlar; beyin yarım kürelerimiz, gözlerimiz farklıdır. İşte yeni eğitim sisteminde bu özellikleri esas alıyoruz ve bunun çocuklara büyük kolaylıklar sağladığını görüyoruz. Son iki yıldan beri okulumuzdaki öğrenciler arasında çeşitli sağlık testleri yaptık ve testler sonucu bizim çocukların kız-erkek karma eğitilmiş okullardaki çocuklara kıyasla hem fiziksel hem de psikolojik olarak daha sağlam oldukları ortaya çıktı. Kız ve erkek ayrı eğitim sistemine geçiş tabi ki öğretmenlerin işini çok zorluyor. Şöyle ki kız ve erkek sınıflarda aynı dersi aynı şekilde anlatırsanız farklı sonuçlar ortaya çıkar. Dersi anlatırken öğrencilerin kız veya erkek olduklarını mutlaka göz önüne almak zorundasınız. Ama gençlerimizin yararı için bu zorlukları memnuniyetle üstleniyoruz" dedi. Tanya İvankova isimli 9. sınıf öğrencisi, "Birinci sınıftan itibaren bu okulda eğitim alıyorum. Burada her şey hoşuma gidiyor. Eğitim düzeyi çok yüksek. Erkeklerle aynı sınıfta bulunmamamız da bizim için çok iyidir. Bu duruma alıştık. Annem babama da erkeklerden ayrı olduğum için çok memnunlar. Bence erkeklerin özellikle ders sırasında dikkatimizi dağıtmıyor olması çok faydalıdır. Erkeklerle iletişime gelince bunu okul dışında her zaman her yerde yapabiliriz" diyor.



gerçekten kadın ve erkekler çok farklıdırlar; beyin yarım kürelerimiz, gözlerimiz farklıdır. İşte yeni eğitim sisteminde bu özellikleri esas alıyoruz ve bunun çocuklara büyük kolaylıklar sağladığını görüyoruz. Son iki yıldan beri okulumuzdaki öğrenciler arasında çeşitli sağlık testleri yaptık ve testler sonucu bizim çocukların kız-erkek karma eğitilmiş okullardaki çocuklara kıyasla hem fiziksel hem de psikolojik olarak daha sağlam oldukları ortaya çıktı. Kız ve erkek ayrı eğitim sistemine geçiş tabi ki öğretmenlerin işini çok zorluyor. Şöyle ki kız ve erkek sınıflarda aynı dersi aynı şekilde anlatırsanız farklı sonuçlar ortaya çıkar. Dersi anlatırken öğrencilerin kız veya erkek olduklarını mutlaka göz önüne almak zorundasınız. Ama gençlerimizin yararı için bu zorlukları memnuniyetle üstleniyoruz" dedi. Tanya İvankova isimli 9. sınıf öğrencisi, "Birinci sınıftan itibaren bu okulda eğitim alıyorum. Burada her şey hoşuma gidiyor. Eğitim düzeyi çok yüksek. Erkeklerle aynı sınıfta bulunmamamız da bizim için çok iyidir. Bu duruma alıştık. Annem babama da erkeklerden ayrı olduğum için çok memnunlar. Bence erkeklerin özellikle ders sırasında dikkatimizi dağıtmıyor olması çok faydalıdır. Erkeklerle iletişime gelince bunu okul dışında her zaman her yerde yapabiliriz" diyor.

Karma Eğitimin Mahzurları

Bu iktibaslardan sonra karma eğitimde karşılaştığımız mahzurları şöyle sıralayabiliriz:

- Karma eğitim kız ve erkekteki farklılıkları göz önüne almamaktadır. Fizik, kimya, matematik,

bilgisayar, spor ve el işi derslerinde erkekler hep öndedir. Dil eğitimi, edebiyat, coğrafya, pedagoji ve psikolojide ise kızlar daha başarılıdır. Karma eğitimde kızların yeteneklerini geliştiremedikleri tespit edilmiştir. Birçok alanda ki rekabet, kızları başarısızlığa mahkûm etmektedir.

- Karma eğitimde kızlar erkeklerin bulunduğu sınıflarda çekingengleşmekte, söz almak ve sınıfta faal olmak istememekte, alay edilme korkusuyla içe kapanmakta ve bu şekilde zarar görmektedir. Kısacası kızların kişilikleri baskılanmaktadır.
- Karma eğitimden erkekler de zararlı çıkmaktadır. Şöyle ki erkeklerin sınıftaki karşı cinse olan ilgisi, kanında yükselen hormonlar icabı dikkatlerini dağıtabilmekte, zihinsel performanslarını düşürebilmektedir. Bu konu yapılan çeşitli araştırmalarca da gösterilmiştir⁽¹¹⁾. Gerçekten ergenlik döneminde şu anda bilemediğimiz bir sinyal, hipotalamusta bulunan hücreleri tetikleyerek cinsiyet hormonlarının salgılanmasının 10-20 kat artmasını tetiklemektedir⁽¹²⁾. Salgı bezlerince salgılanan kimyasallar olan cinsiyet hormonları ise kan dolaşımında dolaşarak beyin, vücudu ve davranışları etkilemektedir.
- Yine karşı cinsler arasındaki aşık olma ayrı bir problemdir. Daha sonra saatler süren mesajlaşma ve görüşmeler (cep telefonu veya internetle), kıskançlık ve kavgalar gençlerin konsantrasyonunu bozmakta, derslerden soğutmaktadır. Eğitim ve öğretime ayrılması gereken bu önemli yıllar heba olabilmektedir.
- 12 yaşındaki Ali, annesi tarafından muayene getirilmişti. Devamlı dalgın ve düşünceli olduğu, dersleriyle ilgilenmediği, odasından dışarı çıkmadığı söylendi. Ali'yi yalnız olarak dinlediğimde ise; sınıftaki bir kıza aşık olduğunu, kızın hiç aklından çıkmadığını ve hep onu düşündüğünü anlatmıştı.
- Yine kız ve erkek arkadaş kıskançlıkları önemli bir problemdir. Gençler bu yüzden sık bunalıma sürüklenebilmekte, çekişmeler kavga ve yaralanmalara yol açabilmektedir.
- Cinsel taciz, istemeyen gebelikler karma eğitimle artmaktadır. ABD'de yapılan çeşitli araştırmalar üniversiteye giden kadınların %47-78'inin cinsel baskıya maruz kaldığını göstermektedir⁽¹²⁾.
- Kız okullarında kızların birbirleriyle arkadaşlıkları daha derin olmakta, birlikte tecrübeler

kazanmakta, kendilerini geliştirmekte, adeta birlikte büyümektedirler. Kısacası birbirlerine rakip değil bir dostluk ilişkisi söz konusu olmaktadır. Karma okulun kızları arasında böyle bir dayanışma görmek mümkün değildir. Aksine düşmanlığa varabilen gruplaşmalar ve erkek hegemonyası mevcuttur.

- Fiziken güzel olmayan veya arkadaş bulamayan kız ve erkek öğrenciler karamsarlığa, aşışılık kompleksine sürüklenebilecektir.
- Anadolu'da ve özellikle doğuda muhafazakar aileler kız çocuklarını okula göndermemekte, kızların okullaşma oranı düşmektedir. Bu yüzden kız çocukları eğitim alamamaktadır.

Sonuç Olarak

Eğitim ve öğretimde cinsiyet farklılıkları hesaba katılmalıdır. Böylelikle performansın yükseleceği bellidir. 28 şubat ürünü olan karma eğitim mecburiyetinden vazgeçilmeli, isteyen velinin çocuğunu kız ve erkeklerin ayrı olarak eğitim gördüğü okullara göndermesine izin verilmelidir. Böylelikle hem okullaşma oranı artacak, hem de eğitimde kalite yükselecektir. Ve en önemlisi de çocuklarımızın derslere daha konsantre olarak eğitime devam etmeleri sağlanacaktır.

Kaynaklar

1. *Karma Eğitim*. Ali Erkan Kavaklı. Nesil Yayınları
2. *Koruyucu ve Sosyal Tıp*. Prof. Dr. Sıtkı Velicangil. Filiz Kitabevi. İstanbul, 1980
3. *Normal ve Anormal Cinsiyet ve Evlilik*. Prof. Dr. Rasim Adasal. Ankara, 1975
4. *Çocuk Psikolojisinin Ana Çizgileri*. G. Jacquin. Tercüme: M. Toprak. İstanbul, 1964
5. *Kadın Psikolojisi*. Prof. Dr. Remzi Kazancıgil. İstanbul, 1937
6. *Tababet-i Ruhiye*. Ord. Prof. Dr. Mazhar Osman. İstanbul, 1927
7. *Kadın ve Erkeğin Performans Yönünden Karşılaştırılması* Prof. Dr. Med. J. Artner. Medicine. Yıl 7, sayı 43
8. *Karma Okullar Daha Başarısız*. Mehves Evin. Milliyet, 16 Ocak 2010
9. *Cihan Haber Ajansı'nın haberi*. 29.08.2009 tarihli gazetelerden
10. Zaman, 12.02.2007
11. Taraf, 06.08.2009 ve 05.09.2009; Habertürk, 07.09.2009; Geo Dergisi 5/09, sy 21
12. *Psikolojiye Giriş*. Editör: Rod Plotnik. Kaknüs Yayınları, 2009
13. *Erkek Beyni*. Prof. Dr. Louann Brizendine. Say Yayınları, 2011
14. *Kız-erkek ayrı eğitime, Ruslar'dan büyük ilgi*. İHA'nın haberi. 13 nisan 2010

Karma Eğitim İdeolojisi

Doç. Dr. Burhan AKPINAR
Fırat Üniversitesi - Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, karma eğitim konusunun Türkiye ve dünyadaki gelişim seyrini ortaya koyarak, bu uygulamayı, referans aldığı kaynaklar ve eğitimdeki sonuçları itibarıyla tartışmaktır. Çalışmanın veri kaynaklarını ilgili literatür teşkil etmektedir. Çalışmada bu veri kaynakları taranarak birtakım sonuçlar çıkarılmıştır. Bu sonuçlar şöyle özetlenebilir: Türk Eğitim Sistemine olağanüstü bir dönemde dahil edilen karma eğitim uygulaması, bilimsel ve pedagojik bir ilke veya gereklilik olmaktan ziyade, ideolojik bir dayatma ve politik bir tercih gibi görünmektedir. Karma eğitim uygulamasının, çocukların akademik ve sosyal gelişiminde yarar sağladığına dair net bir kanıt yoktur. Aksine, özellikle cinsel içerikli olumsuz öğrenci davranışları ile bu uygulama arasında ilişkili olduğundan kuşulanılmaktadır. Tek başına bu kuşku bile, karma eğitim konusunun masaya yatırılma zamanının geldiğini göstermeye yeterlidir.

Giriş

Türkiye’de “okul (eğitim), cami ve kışlaya siyaset / ideoloji girmemelidir” söyleminin sıklıkla vurgulanmasına rağmen, hemen her dönemde eğitim ideolojik olmuştur. Çünkü eğitim söz konusu olduğunda, hiçbir toplumda bunun istisnası yoktur. Özellikle milli-devlet (ulus-devlet) modelinde eğitim, devletin yaratmaya çalıştığı standart insan tipine ulaşma

isteğinin en önemli kurumu olduğundan, devletin kendini tesis etme, sürdürme ve var etme projesi (Aktay, 2005: 32) veya aracıdır. Ulus-devlet modelinde, “eğitim ve iktidar, ayrılmaz bir ikili terimdir” (Apple and Christian-Smith, 1991 akt: İnal, 2008: 105). Dolayısıyla bir ulus-devlet modeli niteliğindeki Türkiye Cumhuriyeti’nde de eğitimin devlet ideolojisinin gölgesinde olması şaşırtıcı değildir.

İdeolojinin eğitime müdahil olmasının tek sebebi ulus-devlet modeli değildir. Eğitimin tabiatı da buna müsaittir. Eğitim tabiatı itibarıyla, bilim ve politika olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınabilir. Bu durumda eğitimin bilimsel boyutu eğitimcilerin işi; politik boyutu ise bütün vatandaşları yakından ilgilendiren bir konu olarak düşünülebilir. Ancak bu itibarıyla “partiler üstü eğitim politikası” tekli, demokratik bir tutum olarak kabul edilemez” (Ekinci, 1996: 12). Eğitimin bilimsel ve ideolojik olmak üzere ikili boyuta sahip olması, temel uğraşısı

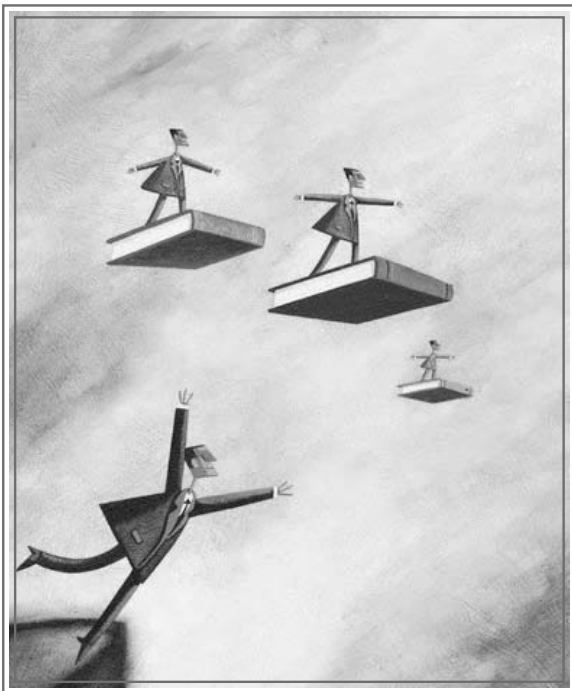
olan ‘insan’ın, tanımı ve tarifinin bilimsel ve felsefi olmasından da kaynaklanmaktadır. Nitekim Tozlu’ya (2005) göre, eğitim, bir düşünce ve felsefe meselesidir. Eğitimin felsefesini yapmadan eğitim sistemlerini oluşturan ülkeler genellikle üçüncü dünya ülkeleridir ve bunlar taklitle yetinirler. Bu itibarla eğitim-ideoloji birlikteliği, eğitimin hedefi ve içeriği noktasında normal kabul edilebilir.

Ulus-devlet modeli ile eğitim-tabiatı gereği, eğitim-ideoloji birlikteliği normal ise, yukarıda



bahsi geçen "okula ideoloji girmemelidir" söylemi ne anlama gelmektedir? Türkiye bağlamında bu soruya şöyle cevap verilebilir: Diğer birçok ülkeden farklı olarak, Türkiye'de esas karar verici gücü uzunca bir süre elinde tutan bir takım bürokratik kesim, bu söylemle siyasal iktidarların eğitim işine el atmalarını engellemek istemiş olabilir. Çünkü ulus-devlet modelinde öğrenciler, ebeveynlere bırakılmazlar. Onlar, okullar aracılığıyla devletin çocukları haline getirilirler. Bu durumda "okula ideoloji girmemelidir" söyleminin zımni anlamı, "eğitim sahasına siyasal iktidar müdahale etmemelidir" olsa gerektir. Nitekim yakın tarihimiz, bu kuşkuyla haklı çıkaracak örneklerle doludur.

Eğitim-ideoloji birlikteliğini kaçınılması gereken bir durum gibi gösterme gayretlerinin diğer bir nedeni de, bu birliktelikte ideolojinin eğitime tahakküm etme ihtimalidir. Konu ülkemiz bağlamında ele alındığında bu tahakküm net olarak görülmektedir. Ekinci (1996), bu dayatmayı şöyle ifade etmektedir: "Çok partili demokratik hayata geçildikten sonra kısmen yumuşatılmış olmakla birlikte, Cumhuriyetin ilk yıllarında 'Halka rağmen halk için' anlayışına göre yapılandırılan Türk Milli Eğitim Sistemi bu özelliğini hala muhafaza etmektedir." Nitekim Cumhuriyetin ilk yıllarında benimsenen Laikleşme, Batılılaşma ve Türkleşme üçlemesi ile tek parti dönemindeki Greko-Latin çizginin (Türkdoğan, 1995:62 Akt: TES, 2001:48) eğitime bir ideoloji olarak yansımaları herkesin malumudur.



Türkiye'de ideolojinin eğitime tahakkümü çeşitli şekillerde tezahür etmiştir. 'Karma eğitim' ve 'kesintisiz eğitim' bunlara örnek olarak gösterilebilir. Dahası, çoğunlukla olağanüstü dönemlerin ürünü olan bu tür dayatmalar, bilimsel ve pedagojik birer ilke gibi sunulmaya çalışılmıştır. Bu uygulamaların aksini savunanlar, bilimsellikten uzak ve hatta zaman zaman 'ideolojik saplantıda olma' ile yaftalanmışlardır. Dolayısıyla da, bu tür konular, Türk Eğitim Sistemi(TEs)'in 'mayınlı arazisi' gibi görülmüş ve bu konular üzerindeki araştırma, çalışma ve yazılar çok sınırlı kalmıştır. Nitekim ilgili literatüre bakıldığında, adı geçen konularla ilgili ciddi bir boşluğun olduğu hemen göze çarpmaktadır.

Karma eğitim, farklı şekillerde kullanılsa da, buradaki anlamı, kız ve erkek çocukların aynı okul ve sınıfta birlikte eğitim almalarını ifade etmektedir. Türkiye'de 'eğitimde eşitlik' ve 'çağdaşlık' gibi ambalajlarla sunulan bu uygulamanın, Avrupa'da reform hareketlerinin bir sonucu olarak Protestan gruplarının, erkeklerin yanı sıra kız çocuklarına da Kutsal Kitabı okumayı öğretmek istemeleriyle ortaya çıktığı belirtilmektedir. Böylece, Türkiye'de bugün 'sorun' olarak tartışılan birçok konu gibi 'karma eğitim' sorununun da Avrupa (Batı) kaynaklı ithal olduğu anlaşılmaktadır.

Osmanlılarda karma eğitim uygulaması, "Tanzimat yıllarına kadar kız ve erkek çocuklar 5-6 yaşlarından itibaren sıbyan mektebine beraberce giderek burada 3-4 yıl kadar birlikte öğrenim görmeleri" (Akyüz, 1999) ile sınırlıdır. Osmanlıların eğitim uygulamalarına bakıldığında, 'karma eğitim' konusunun, erkek ve kız öğrencilerin birlikte eğitim alması olarak değil, daha çok 'kadınların eğitimi sorunu' bağlamında ele alındığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilanından sonra karma eğitim, 1924 yılında ilkokullarda ve 1927 yılında da ortaöğretimde başlamıştır (Özkaya, 2003). Ancak Türkiye'de karma eğitimin adeta bir ideoloji gibi dayatılması 2000'li yıllara rastlar. İlginçtir ki, aynı yıllarda Almanya'nın Kuzey Rheinwestafalen eyaletinin Eğitim ve Bilim Bakanı, okullara birer yazı göndererek, imkânları ölçüsünde ve kademeli olarak ayrı eğitime geçmelerini emretmiştir (www.islamustundur.com).

Önceleri 5 yıl süreli ilkokullar, öğrencilerin çocukluk dönemine denk geldiği için fazlaca sorun gibi görünmeyen (veya gösterilmeyen) karma eğitim problemi, 2002 yılında ilkokulların 8 yıllık kesintisiz ilköğretime dönüştürülmesiyle su yüzü-

ne çıkmıştır. Çünkü bu dönem çocukların ergenliğe girdiği yaşları kapsamaktadır. Bu dönem ayrıca, Türkiye’de öğrencilerin eğitimsel geleceğini büyük oranda şekillendirdikleri merkezi sınavlara (SBS) da denk geldiğinden sorun, daha da çetrefilli bir hal almaktadır. Böylece, ilköğretim öğrencilerinin ergenliğe giriş problemleri ile sınavlara hazırlık stresi birleşerek sorun katmerleşmektedir. Bundan başka, kız ve erkek öğrencilerin farklı öğrenme tercihleri ve motivasyon yollarına sahip olduğuna dair araştırmalar da (Zaman, 2007) bu uygulamanın sorunlu olduğunu göstermektedir.

Dünyada ve Türkiye’de, karma eğitimin uygulamada yol açtığı veya en azından ilişkili olduğu düşünülen birçok sorun, yazılı ve görsel basında yer almaktadır. Karma eğitime yönelik bu sorunlar, taciz, cinsel sapkınlıklar ve davranış bozukluklarına yol açma, dikkat ve motivasyon düşüklüğüne bağlı akademik başarıda düşüş şeklinde özetlenebilir. Sorunun çapının daha iyi anlaşılabilmesi için burada basında yer alan çarpıcı birkaç örnek verilmiştir. New York Harlem’de 2003’te yapılan bir çalışmada, ergenlik çağındaki kız çocuklarında hamile kalma oranı sadece kızların okuduğu okullarda 40’ta 1 iken; bu oran, karma eğitim veren okullarda 3/1’e yükselmektedir. Öğrencilerin aldığı test sonuçları ve gözde üniversitelere yerleşme oranları da ayrı eğitimin yapıldığı okullardaki başarı oranının yüksek olduğunu göstermektedir (Zaman, 2007). İngiltere’de okulları denetleyen ve inceleyen bir merkez olan Ofsted’in araştırmasına göre, eğitimde yapılması gereken ilk şey, kız ve erkek öğrencileri farklı sınıflarda okutmaktır (Sabah, 2007). Kaldı ki konuyla ilgili istatistikler, karma eğitimin, en büyük gerekçesi olarak sunulan ‘eğitimde eşitlik’ ilkesine hizmet etmediğini göstermektedir (Der Spiegel, 2001). Kavaklı (2011) karma eğitimin uygulamada yol açtığı zararları, şu şekilde sıralamıştır:

Okullarda kızların cinsel tacize uğramasına yol açma.

Kızlara erkek hegemonyasında yaşamayı öğretme..

- Özellikle muhafazakâr ailelerin kızları okula göndermemesine yol açarak, kızları eğitimsiz bırakma.
- Karma sınıflar strese yol açmakta, kız ve erkeklerin yeteneklerini geliştirmelerini engellemektedir.



- Fizik, kimya, bilgisayar, spor, el işi, motor dersi gibi alanlarda kızlar erkeklerle yarışmadığı için yeteneklerini geliştirememektedirler.
- Dil, edebiyat, tarih, coğrafya, biyoloji, sosyal bilgiler alanında kızlarla yarışamayan erkeklerin yeteneklerini geliştirmesini engellemektedir.
- Kız ve erkeklerin derslere odaklanmalarını ve daha iyi yetişmelerini önlemektedir. Özellikle mühendislik alanlarında kızların verimsiz olmasına ve daha az maaşlı meslekler seçmelerine yol açmıştır.
- Ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin derslere karşı cinsle ilgilenmesine ve ahlakî yozlaşmanın meydana gelmesine yol açmıştır.
- Okullarda kız veya erkek arkadaşını başkalarından kıskanan erkek veya kızların kavga etmesine sebep olmuştur.
- Fiziken güzel olmayan ve arkadaş bulamayan kız ve erkekleri karamsarlığa sürüklemiştir.

Yukarıda kısaca özetlendiği gibi, yol açtığı zararlara rağmen Türkiye’de adeta bir dogma ve ideoloji gibi dayatılan karma eğitim sorunu, pedagojik gereklilik adına katlanılması gereken bir durum mudur? Konuya yakından bakıldığında, söz konusu uygulamanın, bilim veya pedagojik ilkelere ilgili olmaktan ziyade, ideolojik bir tercih veya dayatmanın ürünü gibi görünmektedir. Karma eğitim konusu “pedagojik temayül” argümanı ile de savunulacak bir konu değildir. Çünkü temayül zarar veriyorsa bundan vazgeçmenin hiçbir sakıncası olamaz.

Karma eğitim sorununu, bütünüyle devlete veya bu konudaki tek otorite olan (en azından teorik olarak) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’e havale etmek insafla bağdaşmaz. Sorunun bugüne kadar gölgede kalmasında, ebeveynlerin de büyük



sorumluluğu vardır. Ebeveynler, çocukları için iyi öğretmen veya iyi dersane bulmaya çabaladıkları kadar, bu sorunu dile getirselerdiler veya 'ayrı eğitimi' ısrarla talep etselerdiler, durum bugün çok farklı olabilirdi. Tabii ki, konuyla (sorunla) ilgili olumlu veya olumsuz gözlem ve deneyimlerini yüksek sesle dile getirmeyen ve yazmayan öğretmen, okul yöneticisi ve müfettişler ile sorunu görmezden gelen ilgili akademisyenlerin de bu konuda ciddi ihmalleri söz konusudur.

Burada sorunun çözümünden kastedilen, bir çırpıda tüm okullarda karma eğitim uygulamasından vazgeçilmesi değildir. Bu konuda makul olan, öncelikle sorunun / konunun serinkanlı bir şekilde tartışılması, karma eğitim uygulamasının kar-zarar muhasebesinin insafla ve objektif bir şekilde yapılmasıdır. Sonuçta, uygulamadan tümüyle vazgeçilmezse bile, ebeveyn ve öğrencilere seçim yapabilecekleri ayrı eğitim veren okulların açılması, her şeyden önce demokrasinin bir gereğidir. Nitekim iletişim konusunda giderek küresel bir köye dönüşen bugünkü dünyada, insanlara diğer konularda olduğu gibi eğitimde de, neyin iyi veya yanlış olduğunu dayatmak, gerekli olmadığı gibi mümkün de görünmemektedir. Seçenek ve alternatifler sunarak, tercihi insanlara bırakmak daha demokratik ve daha insandır. Böylece karma eğitimin yol açtığı düşünülen toplumdaki tansiyonun düşmesi ve bundan beslenen sosyal çatışmaların da azaltılması mümkün olabilir.

Karma Eğitim ve Öğrencilerin Gelişimi

Kız ve erkek çocukların fiziksel gelişiminde olduğu gibi, zihinsel, duygusal ve kişilik gelişiminde de birtakım farklılıklar vardır. Bu farklılıklarda biyolojik faktörler kadar çevresel faktörler de etkili

dir. Bu farklılıklardan hareketle karma eğitim, çocuğun hem biyolojik ve hem de sosyal çevresiyle ilgili olduğundan, çocuğun gelişiminde üzerinde durulması gereken önemli bir konu olarak ön plana çıkmaktadır.

Çocuğun fiziki gelişimi dışında, okulda çeşitli yönlerden gelişiminde de cinsiyet faktörü, dikkate alınması gereken önemli bir değişkendir. Ancak ilginçtir ki, literatürde bu konuda fazlaca veri ve bilgi bulunmamaktadır. Bunun muhtemel bir nedeni, eğitimcilerin karma eğitimi bir dogma olarak görüp, bu konuda fazlaca araştırma ve çalışma yapmaması olabilir. Bu konuda literatürde kız ve erkek öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde dikkat, ilgi ve konsantrasyon olma yollarının farklılık gösterdiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Günümüzde birey merkezli toplum anlayışının bir gereği olarak, öğrenci merkezli eğitim anlayışı ön plandadır. Bu anlayışın sacayaklarından birisi de, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara duyarlılık gösterilmesidir. Fakat buna rağmen, eğitim ve okullarda cinsiyetten kaynaklanan farklılığın görmezden gelinmesi dikkat çekicidir. Etkisi az da olsa, cinsiyet kaynaklı bireysel farklılıkların öğretme-öğrenme sürecinde dikkate alınmaması, öğrencileri tüm yönlerden geliştirmeyi amaçlayan sözü geçen öğrenci merkezli eğitim anlayışı için yaman bir çelişkidir. Öğrenciler arasındaki cinsiyet kaynaklı farkları bilmemek veya önemsememek, eğitimde birçok yanlışlığa yol açmıştır. Nahlavi'ye (1997: 285) göre, kadın ve erkek arasındaki farkı bilmemek, feministleri "her iki cinsin aynı şartlarda ve birlikte aynı öğrenimi almaları gerektiği" şeklindeki yanlış bir inanca götürmüştür.

Karma eğitimi, öğretme-öğrenme sürecinde problem yapan en önemli hususlardan birisi de, bu uygulamanın, çocuğun kişilik ve kimlik teşekülünde çok önemli bir yere sahip olan cinsel kimliğini kazanmasını sorunlu hale getirmesidir. Kız ve erkeklerde psiko-seksüel gelişme, ergenlikten çok önce 4 yaşlarında başlar (Şemin, 1980: 37) ve okul çağı da denilen 6-12 yaşlarında devam eder (Bacanlı, 2003: 49). Bu süreçte öğrencilerin kendi cinsine özgü rolleri kazanmasında biyolojik faktörlerin yanında, en önemli faktör anne-babadır. Okulda ise, öğretmen ve akran grubudur. Çocuğun cinsiyet kimliğini kazanmasında okuldan beklenen, evde başlamış olan bu süreci pekiştirmesidir. Evde "özdeşim olayı" (çocuğun erkek ve

kız davranışlarını ana ya da babasına özenerek benimsemesi) ile kazanıldığı düşünülen cinsel kimliğin, okulda doğru şekilde pekiştirilebilmesi için kızlara, üst sınıflardan 'model/örnek ablalar' ve erkeklere de 'model ağabey' örneği sunulması önemlidir. Karma eğitim, öğrencilerin bu gibi fırsatlardan yararlanmasını güçleştirmektedir.

Karma eğitim, okulda çok önemli bir mekânizma olan öğrencilerin oyun yoluyla gelişimi fırsatını da zora sokmaktadır. Çünkü çocuk, "oyunlarında aynı cinsten arkadaşlarının olumlu ya da olumsuz özelliklerini benimser (Bulut, 2005: 343). Okulda öğrencilerin gelişim sürecinde kendilerine örnek oluşturacak model arayışı içinde oldukları bilinmektedir. Evde anne-babanın üstlendiği bu modellik rolünün yerini okulda öğretmenler, akranlar ve yakın çevrede yer alan yetişkinler alır (Ay-dın, 1999: 64). Öğrencilerin model olarak cinsiyet rollerini öğrenmesinde özellikle akran gruplarıyla oynanacak oyunlar çok önemli bir araçtır. Ancak karma eğitim, öğrencilerin hemcinslerinden model olarak öğrenmeleri ve sosyalleşmelerini sınırlar. Bu fırsatları olmayan öğrencilerin, doğru modellerle karşılaşmadıkları için ileride sağlıklı bir cinsel kimlik rolü sergilemeleri zorlaşır. Hatta "dürtülerinin denetimini sağlayamayabilir" de (Selçuk, 2005: 51). Okullarda son dönemlerde sıkça rapor edilen cinsel nitelikli olumsuz davranışlar, bu durumun bir sonucu olarak görülebilir.

Karma eğitimin gerekli olduğunu ileri süren fikir, görüş ve yazıların dayandığı temel argümanlardan birisi de 'çağdaşlık'tır. Çağdaşlık için ise, temel adres, genelde Batı (Avrupa ve ABD) toplumları olarak gösterilir. Ancak bizim gibi toplumlarda genel olarak eğitimde, özel olarak da çocukların gelişiminde Batı normlarını esas almak ne kadar doğrudur? Öğrencinin eğitimi ve gelişiminde sosyal çevre önemli bir etken ise, Batı kültürünü yansıtan bu sosyal çevre normlarını olduğu gibi eğitim sistemimize monte etmek, sosyal çevrede kültürün rolünü inkar etmek anlamına gelmez mi? Çocuğun cinsel gelişimine ilişkin olarak Batı normlarının esas alınmasının çarpıklığına ilişkin olarak Nahlavi'nin (1997: 24) aktardığı örnek ibret vericidir:

İngiltere'de 18 yaşına girdikleri halde flört edinmeyen genç kız ve erkekler toplum nazarında marjinal kabul ediliyor ve yadırganıyor. Psikoloğlara düşen ise bu marjinalliğin (istisnai /aykırı davranışın) sırrını araştırmak. Buradan da eğitim

ve psikolojinin yasaları çıkarılıyor. Bir zamanlar normal davranışlar temel davranış kabul edilirken, şimdi marjinal davranışlar temel davranış yerine geçmiştir....

Bu örnekte de görüldüğü gibi, bizim kültürümüzde anormal kabul edilen davranışları "olması gereken" olarak normlaştıran ve sapkınlardan hareketle formüle edilen bir takım sözde gelişim kuralı veya çağdaşlık ilkelerini esas almak, yanlış olduğu gibi, bizatihi eğitim bilimini ruhuna da aykırıdır. Çünkü insanın fiziki ve biyolojik yönüne dayalı olarak evrensel boyutları olsa da, eğitim, özünde kültürel bir konudur.

Sonuç

TES'e Batı'dan ithal edilerek dâhil edilen ve 'çağdaşlık' ile 'eğitimde eşitlik' sloganlarıyla sunulan karma eğitim uygulaması, ne bilimsel ve ne de pedagojik bir ilke veya gereklilik değildir. Bunun büyük ölçüde anlaşılmasıyla da, bu uygulamayı savunanların tavırları sertleşmiş ve 2000'li yıllarda karma eğitim adeta kutsanarak bir ideoloji gibi lanse edilmeye başlanmıştır. Merkezi otoritenin bu denli sahip çıkması ve savunması karşısında, "devletle bilek güreşi yapılmaz" atasözünü iyi bilen eğitimciler, bu konuyu mayınlı arazi olarak kabul etmiş ve sorgulamamışlardır. Dolayısıyla da konuyla ilgili araştırma ve çalışmalar çok sınırlı kalmıştır.

Ülkemizde karma eğitime karşı kuşku ve itirazların yüksek sesle dillendirilmesi, bu uygulamanın ithal edildiği Avrupa ve ABD'de karma eğitime yönelik eleştirilerden sonraya rastlar. Özgüven ve cesaretimiz bakımından düşündürücü olan bu durumun diğer bir anlamı, karma eğitim uygulamasının artık 'çağdaşlık' argümanı ile eskisi kadar kolay savunulamayacağıdır.



'Karma eğitim' fikri ve uygulaması, ideolojik salklarken sıyrılıp, objektif bir bakış açısıyla ele alındığında, bu uygulamanın birçok soruna yol açtığı rahatlıkla görülebilir. Karma eğitim uygulamasının topluma, öğrencilere ve eğitim bilimine herhangi bir katkı sağladığına dair net kanıtlar bulunmamaktadır. Aksine, bu uygulamanın eğitimde birçok soruna yol açtığına dair ciddi işaret ve emareler mevcuttur. Nitekim yazının ilk kısımlarında yer verildiği üzere, Avrupa ve ABD'de karma eğitimin yol açtığı tahribatlara ilişkin birçok örnek rapor edilmiştir. Bu durumda, karma eğitim uygulamasında ısrar etmenin haklı ve savunulur gerekçeleri kalmadığına göre, geriye ideolojik dayatma kuşkusu kalmaktadır. Ancak çağdaşlaşmak uğruna birçok bedel ödetilen bu milletin sırf ideolojik fanteziler uğruna eğitimde yanlış uygulamalara katlanma tahammülü kalmamıştır. Bu noktada, çocuklarımız ve dolayısıyla da toplumumuzun geleceğinin hatırına, tarafgirlik gözlüğü bir kenara bırakarak, karma eğitim gibi tartışmalı konu ve uygulamaların bütün yönleriyle müzakereye açılarak sorunun açıklığa kavuşturulmasına çalışmak, en makul yol gibi görünmektedir. Böylece eğitimde karar verici ve politika yapıcılarına güvenilir veriler sağlanarak, onların daha isabetli kararlar almaları da sağlanabilir.

Kaynaklar

- Aktay, Y. (2005). Türkiye'de Eğitim Bir Maxwell Cini Olacak mı? *Muhafazakar Düşünce*, Yıl:2-Sayı 6: 31-52.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayınları
- Bacanlı H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bulut, A. (2005) "Erken Çocukluk Döneminde Cinsel Eğitim" ss. 337-345 içinde Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde yeni Yaklaşımlar (Ed: Müzeyyen Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Der Spiegel (2001). Sayı 2, Yıl 2001. İndirildiği adres: <http://www.islamustundur.com/kesintisizzulum.html> (9 Ağustos 2011).
- Ekinci, Y. (1996). Eğitim Reformu İçin İlk Adım, *Yeni Türkiye*, 2 (7): 11-20.
- <http://www.islamustundur.com/kesintisizzulum.html> (9 Ağustos 2011). Erişim tarihi: 11 Ağustos 2011.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Kavaklı A. E. (2011). *Yüz Yılın Pedagojik Yanlışı Karma Eğitim*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Nahlavi, A. (1997). *Çağdaş Sorunlara Karşı İslami Eğitim* (Çev: İsmail Kodaz). Konya: Esra Yayınları.
- Özkaya, Y. (2003). Cumhuriyetin İlanı ve Rejim Olarak Eğitime Katkıları, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Sayı 56, Cilt: XIX, Temmuz 2003, *Türkiye Cumhuriyeti'nin 80. Yılı Özel Sayısı*.
- Sabah (2007). "Kız-Erkek Ayrı Öğrenim Daha İyi, Sabah Gazetesi, 5 Ocak 2007.

- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şemin, R. U. (1980). *Gençlik Psikolojisi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- TES (2001). Türk Eğitim-Sen, 21'inci Yüzyılda Türk Milli Eğitimi (Ed.İzzet Çevik). Ankara: Eğitim, Bilim ve Kültür Serisi: 6.
- Tozlu, N. (2005). Necmettin Tozlu ile Eğitim Meselelerimiz Üzerine (Mülakat) (2005). *Muhafazakar Düşünce*, Yıl:2-Sayı 6: 141-.
- Zaman (2007). "ABD Kız-Erkek Ayrı Eğitimi Teşvik Ediyor", Zaman gazetesi, 12/02/2007.

Yüz Yılın Pedagojik Yanlışı Karma Eğitim Sorgulanıyor

Ali Erkan KAVAKLI
Araştırmacı - Yazar

Batı'da "karma eğitim" masaya yatırıldı, sorgulandı, yol açtığı aksaklıklar araştırmalarla ortaya kondu. Karma eğitim, "**yüz yılın en büyük pedagojik yanlışı**", "**pedagojik ham ölü**" olarak nitelendirildi.

Gün geçmiyor ki kız-erkek karışık eğitimin daha fazla zararı keşfedilmesin. Karma eğitim, bilindiği 68 kuşağının bir projesi idi ve sosyal hayatta kadın-erkek eşitliğini sağlamak istiyordu. Bir nesil 20'dir. 90'lı yıllara gelindiğinde karma eğitimin uygulandığı ülkelerde kadınların erkekler kadar toplumda yükselmediği, aynı işi yapan kadınların erkeklere göre daha az para kazandığı, eşitliğin sağlanmadığı ortaya çıkınca karma eğitim masaya yatırıldı, karma eğitimin projesinin "**pedagojik bir ham ölü**" olduğu, kızların erkek hegemonyasında yaşamayı karma sınıflarda öğrendiği ortaya çıktı. Almanya, İngiltere ve Amerika'da ayrı eğitim trendi başladı.

Bir projenin ömrü 20 yıldır. 20 yıl sonra toplumda kadın-erkek eşitliğini sağlanmadı. Yapılan araştırmalar gösterdi ki karma eğitim, kadın-erkek eşitliği sağlamak yerine kadınların erkeklerin hegemonyası altında yaşamasını sağlıyor, baskı altında yaşamayı öğretiyor.

Karma Eğitim Çıkmaz Sokak Kız ve Erkeklerin Yaratılışı Farklı

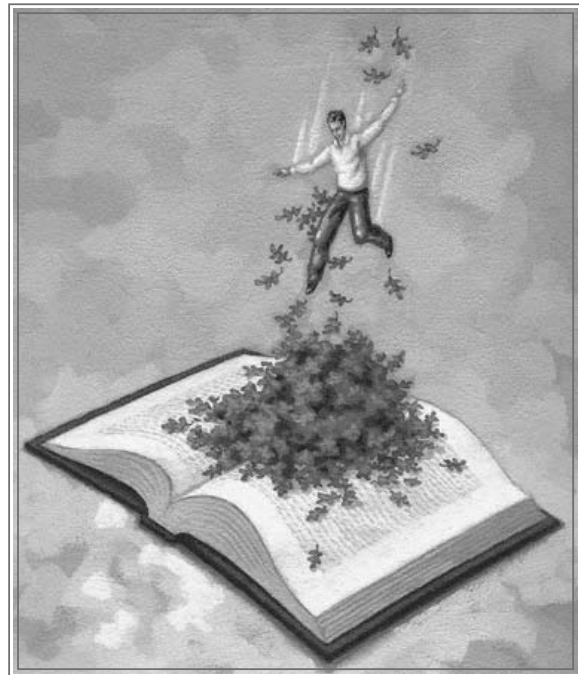
Cambrid Üniversitesinde araştırmalar yapan psikolog Prof. Simon Baron Cohen, kız ve erkeklerin yaratılışının farklı olduğunu söylüyor: "*Daha ilk günden farklı. Kadın ve erkek dünyaya farklı beyinlerle geliyor. Erkeklerin beyni, dünyayı sistematik olarak algılıyor. Buna karşılık kadın beyni duyarlılık ve empati yapacak şekilde yaratılmıştır. Kadınlar, konuşma sırasında erkeklere göre daha çok*

göz kontağı kurarlar. Kızlar, erkek çocuklara göre konuşmaya daha erken başlar, erkekler konuşamama sıkıntısı çeker. Erkekler mekânsal düşünür,

Kadınlar dil konusunda daha yeteneklidir. Bugüne kadar cinsiyetleri dikkate alma konusunda çok ihmalkâr davrandık. Erkekler sistemi düşünür, kadınlar empati yapar, başkasının yerine kendini koymayı tercih eder. Kadınlar böyle davranır, çünkü anne karnında farklı programlanmıştır.

Kadın ve erkeğe ait tipik özellikler, çocuk dünyaya gelmeden önce şekillendiriliyor, sosyal araştırmacılar bunu kabullenmek zorunda. Yüzlerce çocuğu doğduktan sonra bir dakika gözlemedik. Kız çocukları insan yüzüne daha uzun süre bakar.

Kız çocukları bebeklerle oynuyor, erkek çocuklar arabayla."(1)



Dünyada Nobel fizik ödülü alan 168 kişiden sadece ikisi bayan.

Almanya'daki fizik profesörlerinin % 4'ü kadın.

Buna karşılık kadınlar dil öğrenme ve sözel derslerde daha yetenekli. Beynin konuşmayla ilgili bölümü kadınlarda % 11 oranında daha fazla nörona sahip. Kadınların beyni günlük 20 bin kelime ile düşünürken, erkek beyni 7 bin kelime ile yetiniyor. (2) Erkeklerin beyni kadınlara göre % 9 oranında daha büyük.

Kadınlar Neden Farklı?

Amerikalı nörolog Louann Brizendine, yeni kaleme aldığı (Das weibliche Gehirn-Warum Frauen anders sind als Maenner- **Kadın Beyni, Kadınlar Neden Farklıdır**) adlı eser ile kadın erkek farklılıklarını ele alıyor.

Erkeklerin mekânsal düşündüğünü ve kısa sürede geometrik problemleri çözdüğünü söylüyor, buna karşılık kadınların dil yeteneğinin daha fazla olduğunu vurguluyor. Nörolog Brizendine, insanlara kabiliyetleri yaratılıştan verildiğini, erkeklik ve dişiliğin anne karnında şekillendirildiğini söylüyor. 8. haftadan itibaren beyin erkek veya kız beyni olarak şekilleniyor.

Mimari ve mühendislikte erkekler doğuştan kabiliyetli. Erkekler matematik ve fizik alanında kadınlara göre daha yetenekli.

Beynin hipokampus bölgesindeki seksüel etkisi olan iki nokta, erkeklerde kadınlara göre iki kat daha büyük. Erkekler 58 saniyede bir seks düşünürken (günde 850 defa) kadınlar haftada bir hayal ediyor.



Anne karnında henüz 8 haftalık iken erkeklerde cinsiyet hücreleri, haberleşme merkezindeki bazı hücreleri öldürüyor; bölgede seksüalite ve saldırganlık ile yetkili hücrelerin büyümesine yol açıyor. **İşte bu yüzden karma eğitim, kızların cinsel tacize uğramasına sebep oluyor.**

Amerikada Hamile Öğrenci Sayısı Arttı

"New York Harlem'de 2003 yılında yapılan bir araştırmaya göre ergenlik çağındaki kızların hamile kalma oranı sadece kızların okuduğu okullarda 40'ta bir, karma okullarda 3'te bir. Araştırmaları önemseyen ABD yönetimi, kız ve erkekler için ayrı sınıf açılmasını teşvik ediyor. 1995'te üç okulda ayrı eğitim yapılırken, bugün sayı 253'e çıktı. 200 okul da karma eğitimi bırakmak için başvurdu". (3)

Almanya'da Karma Eğitim 2001'de Rafa Kaldırıldı

Almanya'da devlet okullarındaki karma eğitim mecburiyeti 2001 yılında kaldırıldı. Almanya'da isteyen velinin öğrencisine ayrı eğitim verilmeli, ayrı eğitim daha verimli; veli, resmi okullarda da çocuğuna ayrı eğitim aldırabilmeli, anlayışı benimsendi. Üstelik bu anlayış, Hıristiyan Demokrat veya Sosyal Demokrat Partilerin iktidar olduğu her eyalette benimsendi. Hıristiyan Demokrat Partilerin iktidar olduğu **Bayern, Baden-Württemberg, Hessen**'de de kanaat bu. Sosyal Demokrat Partinin iktidar olduğu **Kuzey Rheinwesfalen**'de de böyle. Bilimsel verilere, Avrupa'da kimse itiraz etmiyor. Özel okul ve kurslarda zaten karma eğitim zorunluluğu yoktu ve hâlen yok.

Devlet okulları da isteyen veliye kızını ayrı okulda okutma imkânı sunuyor. Kız ve erkeklerin tamamen ayrılmadığı okullarda dil, matematik, fizik, kimya, bilgisayar ve spor gibi kız ve erkeklerin yeteneklerinin farklı olduğu dersler ayrı yapılıyor. Böylece öğrenciler yeteneklerini daha çok geliştiriyor ve hayatta daha başarılı oluyor.

Ayrı ders uygulaması çöktan başladı. Der Spiegel, Hamburg'daki **die Grund-Haupt und Realschule Hinschenfelde** okulundaki örnek uygulamayı anlatıyor. Ayrı eğitim uygulaması öğrencilerin not ortalamasını yükseltti. (4)

Hem Hıristiyan Hem De Sosyal Demokratların Karma Eğitime Bakışı Aynı

Araştırmalar, politikacıların, eğitimcilerin ve pedagoğların, karma eğitime bakış açısı değiştirdi.

Kuzey Rheinwestfalen eyaletinin sosyal demokrat **Eğitim ve Bilim Bakanı** eski **Gabriele Behler**, 2000-2001 öğretim yılı başında bütün okullara birer yazı göndererek, **imkânları ölçüsünde ve kademeli olarak ayrı eğitime geçmelerini** emretti. Bakan şöyle diyor:

"70'li yıllarda hepimiz, karma eğitimin erkeklerle kızlar arasında şans eşitliği sağlayacağına inandık. Meğer bu, aşırı iyimser bir bakış açısı imiş. Sınıflardaki erkek hegemonyasına karşı savaşıyorum."

Der Spiegel araştırmalarının sonucu özetleyen şu manşeti attı:

"Yüz yılın en büyük pedagojik yanlışı karma eğitim kararı oldu."

Amerikalı bilim kadını **Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel**, karma eğitimin kadınları hayata iyi hazırlamadığını ve hayatta başarılı hale getirmediğini tespit etmiş. Şöyle diyor:

"Kız üniversitelerinden mezun olan kadınlar, yeni araştırmalara göre, iş hayatında ve bilimsel çalışmalarında çok başarılı."

Amerika'da 1996 yılı itibariyle 84 tane kızların devam ettiği üniversite bulunuyor. Bunların % 50'si kiliselere ve dini cemaatlere ait. (5)

Bayern Eğitim Bakanlığı dergisi **Schule-Aktuel** şunları yazdı:

"Pedagojik bir ham ölü. Karma okul kızları aptallaştırıyor." (6)

Karma Eğitim Erkeklerle Zarar Veriyor

Münihli psikolog **Doris Bischof-Köhler**'in yaptığı yeni araştırmalar, bugüne kadar erkeklerin başarısının fazla abartıldığını; matematik, geometri, cebir konusunda kızların yeteneksizliği ile ilgili klişelerin "riskli" olduğunu ortaya koydu.

17.05. 2004 tarihli **Der Spiegel** dergisinde yer alan araştırma şaşırtıcı:

"Klişeler yavaş yavaş riskli hâle geliyor. Her ne kadar aynı işte çalışan erkekler, kadınlara göre % 30 daha fazla kazansa da yüksek mevkiler erkekler tarafın işgal edilmiş olsa da gelecek nesiller problemli. Ciddi olarak. Alman okullarında erkekler, kızlara göre dezavantajlı."

Oldenburglu pedagoğ **Prof. Astrid Kaiser**'in tespitleri şöyle:

"% 90 oranında sınıflarda yaramazlık yapan ve ceza alan erkek öğrenciler. Öğrenme zorluğu çekenlerin oranı % 75."

"Buna karşılık kadınlar yükseliyor. 1992 yılından beri liseyi daha iyi derece ile bitiriyorlar. İki senedir

yüksek okullardaki kız öğrenci oranı, erkekleri geçti. Gymnasiumu (üniversiteye öğrenci hazırlayan lise) bitiren kız oranı % 55, tam zamanında okula başlayan kız öğrenci %60. Erkekler üçte bir oranında daha fazla sınıfta kalıyor. Kaliteli okullar, kızlarla dolu. Hauptschuleyi (İlköğretim) bitiremeyenlerin çoğu erkek."

Sınıf Tekrarı Erkeklerde Daha Fazla

İlkokul	: Erkek % 1.8, kız 1.6
Ortaokul	: Erkek % 4.6, kız 3.5
Realschule	: Erkek % 6.2, kız 4.9
Gymnasium	: Erkek % 3.4, kız 2.3

Okulu Bırakan Erkek Öğrenci Daha Fazla

2002-2003 yılında kız-erkek okul durumu:

İlköğretimi bitiremeyenler: Erkek 54.395, kız 30919.

İlköğretimi bitirenler: Erkek 136.640, kız 101.253.

Realschuleyi bitirenler: Erkek 182.070, kız 194.132.

Gymnasiumu bitirenler: Erkek 100.000, kız 120.000.

Yüksek okul bitirenler: Erkek 96.708, kız 126.546.

Uluslar Arası Araştırmalarda Kızlar Önde

Uluslar arası eğitimde verimlilik araştırmalarında da kızlar daha başarılı. Iglu (ilkokulda okuma yeteneği) PISA (anlama-okuma, matematik, tabii bilimler) araştırmalarında kızlar, özellikle okuma ve metinleri anlamada erkeklerden çok öndeler.

İngiliz bilim adamları, ülkede okuma zorluğu çeken erkeklerin kızların iki katı olduğunu tespit etti. Matematikte kızlar, erkeklerin arkasında gidiyor. Dil derslerinde kızlar, açık ara öndeler. Kimyada kızlar ilerliyor. Biyolojide çoktan erkekleri geçmiş durumdalar. Fizikte erkekler, kızlardan çok daha iyi.

Erkek ve Kız Çocukların İlgilendiği Alanları Farklı

Amerika'daki Stanford Üniversitesi psikoloğu **Eleanor Maccoby**, yıllarca çocuk yuvasında, okulda, özel laboratuvarlarda, sokakta gizli kamera ile çocukları gözlemledi. Esas amacı kız ve erkeklerin eşit olduğunu belgelemektir. Araştırmalarının sonucunda Maccoby şu neticeye vardı:

"Kız ve erkekler farklı programları takip ediyorlar. Kızlar birlikte çalışmadan yana, erkekler galip gelecekleri bir programı izliyor."

Yeni doğmuş bir çocuk bile sanki cinsiyetini biliyor gibi davranıyor. Kız bebekler, annenin sesini duymak istiyor ve göz teması arıyor. Erkek bebek ise eline ne geçirirse parçalıyor. 14 aylıktan itibaren erkek çocuk gözünü arabalara, silahlara

dikiyor; kız çocuk ise oyuncak bebeğe, kumaştan yapılmış hayvanlara bakıyor.

Durham Üniversitesi psikologlarından **Anne Campbell**; *bu gerçeği kabul etmek zorundayız, diyor. "O yaşta bile kız ve erkeklerin dikkatini çeken bir obje olmalı."*

Kızlar, birlikte mutlu bir şekilde konuşurken erkekler, lâf yarışına giriyor, üstün gelme mücadelesi veriyorlar. Erkekler araba ve topa saldırırken kızlar bebek ve yemek kaplarıyla ilgileniyorlar.

Konrad Lorenz Enstitüsünde psikolog olarak araştırma yapan bayan **Bischof-Köhler**:

"Erkekler, öncelikle yarış düşünüyor. Üç yaşındaki bir çocuk, hangi milletten olursa olsun, savaşır gibi ciddi bir şekilde oyun oynuyor."

Kız ve Erkekler Farklı Öğrenme Stratejisi Takip Ediyor

Hormon ve beyin araştırmacıları, erkek öğrencilerin okulda neden sıkça ayaklarının kaydığını tartışıyor. Cambridge Üniversitesi psikoloğu **Simon Baron-Cohen**, *"Hormonlar yoluyla cinsiyetin getirdiği şekillenme doğumdan önce meydana geliyor."* diyor.

Colorado Üniversitesinde psikoterapist olarak araştırma yapan **Gurian**: *"Erkekler ve kızlar, farklı öğreniyorlar."* diyor. Beynin öğrenme bölümleri farklı.

Nörolog Prof. Hennig Scheich de kız ve erkeklerin farklı öğrenme stratejileri takip ettiğini söylüyor.

"Görünen o ki erkekler, daha fazla ayrıntı ile ilgileniyor, kadınlar bütünü kavramaya çalışıyor. Erkekler, bir ödevi yaparken beynin bir lobu aktif olarak çalışıyor, kadınlarda ise iki beyin lobu da çalışıyor."

Prof. Scheich, ortak bir çözüm yolu önermezken psikoterapist Gurian, ailelere kurslar ve seminerler veriyor. Bunun için hazırladığı kitaplar ve filmler 698 dolara satılıyor.

Prof. Scheich, yeni beyin araştırmaları çerçevesinde kız ve erkeklerdeki farklı öğrenmenin getirdiği sonuçları şöyle yorumluyor:

"Kızlar öğrenirken gerçekten iki beyin lobu birden çalışıyorsa kızlar, bilgileri daha çabuk değerlendirebilir ve kıyaslayabilirler. Sol beyin lobunun yapamadığını, iki beyin lobu kolayca yapar. Bir cümlenin ne anlama geldiğini yorumlar, konuşmanın özünü kavrar ve muhatabının durumun daha iyi anlar. Sol beyin, sadece bil-

ginin kendisini analiz eder. Düşünme stratejisi üretmez. Erkekler, bir problem üzerine dikkatini toplar ve onu çözmek için uğraşırken kızlar, bilgiyi değerlendirme de hem sağ hem de sol beyin yarım kürelerini karşılıklı olarak kullanır ve daha çabuk hedefe ulaşırlar. Bu sebeple bazı erkekler, bir alanda daha iyi uzmanlaşır. Yine de bu durum, insanı daima zirveye yükseltmez."

Beynin verimliliğini sağlayan beyindeki toplam sinir ağlarının örülmesi ve beyin gelişimi, kişisel tecrübelerle bağlı. Anne, baba, çocuk bakıcısı, eğitimciler, çocuğun beyninin gelişmesinde önemli rol oynar.

Psikolog Maccoby'nin yaptığı araştırmalara kadar; çocukların sosyalleşmesinde en önemli rolün aileye ait olduğu kabul ediliyordu. Yapılan bir dizi araştırma gösterdi ki babalar, çocuğum kız gibi yetişmesin diye oğlunun yaptığı yaramazlıklara daha sabırlı davranıyor.

Çocukların yetişmesinde genler, anne- baba ve çevre birlikte rol oynuyor.

Dortmun Üniversitesinde eğitim-bilimci olan **Koch-Prieve**; *"Öğrenme, hayatın ilk gününde başlar."* diyor.

Gözlemler ve araştırmalar, büyüklerin kucaklarını bir kız bebek aldıkları zaman daha dikkatli ve şefkatli davrandıklarını ortaya koyuyor. Çocuk da hangi davranış daha uygunsa öyle hareket ediyor. Bunu kendi kendine sosyalleşme olarak nitelendiriyor Psikolog Maccoby.

Almanya'nın Bielefeld şehrindeki **Martin Niemöller Lisesinde** matematik ve ekonomi öğretmeni olan **Boldt**, erkek ve kızları, birbirinden ayırıyor; kızlar bayan öğretmenleri ile sohbet ederken o da erkeklerle okulda nasıl davranılması gerektiği ve cinsiyet farklılıkları üzerine konuşmalar yapıyor; sosyal davranışlar dersi veriyor. (7)

Amerika ve Almanya'da Kız ve Erkek Okulları Var

Amerika'da yüzlerce kız üniversitesi ve kız koleji bulunuyor. 90'lı yıllarda karma eğitim üzerine yapılan araştırmalar, ayrı okullardan mezun olan kızların hayata daha donanımlı atıldığını ve daha başarılı olduklarını ortaya koyunca kız üniversiteleri öğrenci akınına uğradı. Almanya'da özellikle kiliselere ait kız ve erkeklerin ayrı okuduğu yüzlerce okul var.

Almanya ve Amerika'da ayrı eğitim trendi yaşanırken bizde yaprak kımıldamıyor. Üstelik Milli

Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu, 2000 yılında, dünyada yaşananların tam tersi bir karar aldı ve özel okullara ve kurslara karma eğitim mecburiyeti getirdi.

Almanya ve Amerika'da yapılan araştırmalar karma eğitimin erkeklere ve özellikle de kızlara zarar verdiğini ortaya koydu, karma sınıflarda kızların yeteneklerini tam olarak geliştiremediklerini ve hayata donanımla başlamadıklarını anlaşıldı. Araştırmalar, ayrı okullardan mezun olan kadınların, hayatta daha başarılı olduğunu gösterdi.

Amerika'da Ayrı Eğitim Gören Öğrenciler Daha Başarılı

"İngiliz The Times'da yayınlanan habere göre, kız ve erkek okullarının başarı oranı, karma eğitim yapan okullara göre daha yüksek. Karşılaştırma, İngiltere'de liseyi tamamlama sınavı olan A level ve GCSE sonuçlarına bakarak yapılmış. A level, bizim üniversite sınavına tekabül ediyor denebilir çünkü öğrenciler bu sınavda aldıkları puanla üniversitelere başvuruyor. Bu listeye göre ilk üçe giren okulların hepsi özel! St. Paul's Girls School'un birinci, Perse School for Girls'ün ikinci olması, özel kız okullarının fark attığının da kanıtı. Genel olarak kızların başarısı göze çarpıyor: **İlk 50'ye giren liseden, 27'si kız, 14'ü erkek okulu. Sadece yedi tanesi karma eğitim yapıyor!** Anlayacağınız, **Türkiye'de çağdaşlığın gereği olarak düşünülen karma okul, belki de sanıldığı kadar başarılı bir model değil."**(8)

Cinsel Taciz Okullarda Oluyor

Eğitim-Sen'in 26 ilde 1.853 kadın eğitimci arasında yaptığı bir araştırmaya göre bayan eğitimciler, eğitimde "**cinsel ayrımcılık**" yapıldığını söylüyor ve "**okullarda cinsel taciz**" ile karşılaştıklarını ifade ediyorlar. (9)

Araştırmalar gösterdi ki cinsel taciz okulda oluyor ve önlenemiyor.

Almanya'daki okullarda cinsel taciz konusunu araştıran **Monika Barz** şu tespitleri yaptı:

"Kızlarla yapılan röportajlarda, kızların % 50'si bedensel tacize uğradıklarını (vurma, seksüel taciz) , kızdırılmaya maruz kaldıklarını ve kötü muamele gördüklerini söylüyorlar."

Yeni istatistiklere göre durum daha da kötü:

Amerika'da ilkokul ikiden lise sona kadar 4.200 öğrenci arasında yapılan bir araştırmaya göre:

Her gün cinsi tacize uğradığını söyleyenler % 39



Haftada en az bir tacize uğradığını söyleyenler % 29

13-19 yaş arasında doğum yapan bekar kızlarda doğum yapma oranındaki artış bir önceki yıla göre % 16.

Şikâyet hâlinde idarenin şikâyeti takip oranı % 55.

Sözlü veya hareketle taciz uğrayanları % 89.

Yedi Tepe Üniversitesi yapılan bir araştırmaya göre 17-27 yaşları arasındaki kızlardan % 32'si tecavüze uğramış. Yani 1/3 biri.

Bu oran Almanya'da ¼ bir.

Dr. Birgit Palzkill, "Okullarda Cinsel Tacizin Önlenmesi" isimli makalesinde, "*cinsel tacizin her şeyden önce okulda meydana geldiğini*" vurguluyor. Okullarda yapılan araştırmalar, cinsel tacizlerin sanıldığından çok olduğunu ve görmezden gelinemeyecek kadar önemli olduğunu ortaya koyuyor. (10)

Eğitim Bir-Sen'in Doğuda Yaptırdığı Araştırmalar

Eğitim-Bir Sen, Diyarbakır, Van, Bitlis, Siirt, Mar-din, Batman başta olmak üzere okuma yazma oranı en düşük illerde yüzyüze görüşerek yaptırdığı ankette bulunan "Neden kız çocuklarınızı okula göndermiyorsunuz?" sorusuna velilerin % 60'ı şu cevabı veriyor:

"Ahlakî değerlerimizi korumak istiyoruz, okullardaki eğitime güvenmiyoruz."

Şanlıurfa Valiliğinin yaptırdığı bir araştırmaya göre halk 11 yaşına gelen kız çocuğunu gelinlik

çağına gelmiş kabul ediyor ve okula göndermiyor. (11)

Eğitim ve Halkla İlişkileri Geliştirme Derneği'nin "Kız Çocuklarının Okullaşması" kampanyası çerçevesinde yaptığı ankete katılanların % 59'u "ahlakî değerlerin korunması konusunda endişeli olduklarından dolayı kızlarını okula göndermediklerini ifade ediyorlar. (12)

Karma Eğitim Kadın Erkek Eşitliği Sağlamadı Çünkü...

Karma eğitim, toplumda kadın-erkek eşitliği sağlamadı, aksine kadınları ve erkekleri yeteneklerini geliştirme konusunda sınırladı.

Karma sınıflarda stres var. Dil, yabancı dil, tarih, biyoloji, sosyoloji, coğrafya gibi sosyal derslerde erkekler kızlarla yarışmıyor, anlamadığını soramıyor, derse yeterince katılmıyor.

Fen bilimleri, matematik, bilgisayar, spor derslerinde durum tersi. Bu defa kızlar erkeklerle yarışmıyor, anlamadığını soramıyor, derse katılmıyor ve kendini yetiştiremiyor.

Almanya'da yapılan araştırmalar, toplumun tepesinde kadınların olmadığını gösteriyor. Okul müdürlerinin sadece %10'u bayan.

Üniversitede doçent seviyesindeki bilim adamlarının oranı şöyle:

İnşaat mühendisleri	% 1.6
Kimya bölümü	% 4.5
Hukukçular	% 6.5
Tıp fakülteleri	% 8.3
Felsefe	% 9.3
Tarih	% 10.4
Eğitim Bilimleri	% 23.5

Üniversitelerdeki bayan profesör oranı % 6.3. (13)

Firma yöneticileri, Nobel ödülü alanlar, milletvekillerinin çoğu erkek. Almanya'da firmaların üst düzey yöneticileri arasında kadınların oranı % 10 ile 16 arasında değişiyor. (14)

Bu sebeple Almanya'da Bayern eyaleti Kültür Bakanlığı dergisi **Schule Aktuell**, karma eğitimi, "son yılların en büyük pedagojik yanışı", "pedagojik ham ölü" olarak niteledi. "Okul Kızları Aptallaştırıyor" isimli kitapların yazıldığını kaydetti. Erkeklerin mezuniyetten sonra daha fazla para kazandıran üniversitelerin mühendislik, tabii bilimler, kimya, matematik, fizik bölümlerini tercih ettiklerini; buna karşılık kızların aile ile birlikte yürütülebilir öğretmenlik gibi sosyal branşları tercih ettiklerini yazdı. (15)

Ayrı Okul Trendi Yükseliyor

Karma eğitim araştırmaları, kız-erkek karışık eğitimin sanıldığı gibi faydalı olmadığını ortaya koydu. Aksine fizik, kimya, matematik, eliş, bilgisayar, spor derslerinde kızların erkeklerle yarışmadığını ortaya koydu. Dil, edebiyat, tarih, sosyoloji, biyoloji gibi sözel derslerde de erkekler, kızlarla yarışmıyorlar. Kızların beyinlerinin dil bölümü erkeklerinkinden yüzde 11 oranında daha büyük. (16)

Karma Eğitim Öğrencide Hedef Sapmasına Yol Açıyor

Prof. Sefa Saygılı, okullardaki karma eğitim konusunda daha farklı tespitler yapmış. Ünlü psikiyatrist karma eğitim konusunda şunları söylüyor:

"Bana gelen gençlerde karma eğitimin hedef sapmasına yol açtığını gördüm. Karşı cins gençlerin aklını çok meşgul ediyor. Aşık gelen genç, akşam sabah sevdiğine mesaj atmaya başlıyor. Dersleri meşgul olması gerekirken sevgilisi ile meşgul oluyor, derslerden kopuyor. O yaşlardaki arkadaşlıklar çoğunlukla ayrılıkla sonuçlanır. Sevdiğinden ayrılan kız veya erkek, üzülüyor, depresyona giriyor, hayata küsüyor, intihara kalkışanlar bile oluyor.

Bazı gençler, konuştuğu kız veya erkekle bir başkası konuşursa kavgaya çıkarıyorlar. Kız veya erkek arkadaş kavgalara, bıçaklamalara, disiplinsizliklere yol açıyor.

Åşık olan gençte dikkat dağınıklığı meydana geliyor, kendini derslere veremiyor, zihnini ders yerine başka şeyle meşgul ediyor ve yeteneklerini yeterince geliştiremiyor. Karma eğitim, gençlere büyük zaman kaybı yaşıyor. Gençler, okula aşk yaşamaya değil, bilgi öğrenmeye ve yeteneklerini geliştirmeye geliyorlar. Ayrı eğitimde öğrenci, derslere yöneliyor ve yetenek gelişimi ayrı eğitimde daha verimli oluyor."

Almanya ve Amerika'da Neler Değişti?

Almanya'da bir araştırma yapan ve araştırmalarını kitaplaştıran bilim kadını **Doç. Dr. Ilse Brehmer**: "Radikal çözüm, kız ve erkeklerin ayrı eğitim görmesidir. Geleneksel kız okulları desteklenmeli. Karma okulları ise mutlaka reforma tabi tutulmalı." diyor. Araştırmaların ürkütücü sonuçları ortaya çıktıktan sonra batıda epey yenilikler yaşandı ve şunlar oldu:

1. Almanya'da yönetmelikler değişti. Okulların karma olma mecburiyeti kaldırıldı. Devlet, çocuklarına ayrı eğitim yaptırmak isteyen velilerin taleplerine cevap verme kararı aldı.

2. Kız okulları öğrenci akınına uğradı.

3. Almanya'da Kuzey Rheinwestfalen eğitim bakanı 2000-2001 öğretim yılında okullara yazı göndererek en azından fizik, kimya, matematik, el işi, spor ve bilgisayar derslerinin ayrı yapılmasını istedi.

4. Bütün eyaletlerde kısmî de olsa ayrı eğitim teşvik ediliyor.

5. Okullarda cinsel tacizin önlenmesi konusunda öğretmenlere hizmet içi kurslar verildi. Karma eğitimin zararlı olduğu kabul edildi ve karma okullar reforma tabi tutuluyor. (17)

Karma Eğitim Kime, Ne Zarar Verdi?

1. Okullarda kızların cinsel tacize uğramasına yol açtı.

2. Kızlara erkek hegemonyasında yaşamayı öğretti.

3. Özellikle muhafazakâr ailelerin kızları okula göndermemesine yol açtı, kızları eğitimsiz bıraktı.

4. Karma sınıflar strese yol açtı, kız ve erkeklerin yeteneklerini geliştirmelerini engelledi.

5. Fizik, kimya, bilgisayar, spor, el işi, motor derisi gibi alanlarda kızlar erkeklerle yarışamadı ve yeteneklerini geliştiremedi.

6. Dil, edebiyat, tarih, coğrafya, biyoloji, sosyal bilgiler alanında kızlarla yarışamayana erkeklerin yeteneklerini geliştirmesini engelledi.

7. Kız ve erkeklerin derslere odaklanarak daha iyi yetişmelerini önledi.

8. Ergenlik çağındaki kız ve erkekler derslerine karşı cinsle ilgilenmesine ve ahlakî yozlaşmanın meydana gelmesine yol açtı.

9. Okullarda kız veya erkek arkadaşını başkalarından kıskanan erkek veya kızların kavga etmesine sebep oldu.

10. Fiziken güzel olmayan ve arkadaş bulamayan kız ve erkekleri karamsarlığa sürükledi.

Çözüm Önerileri

Karma eğitim, kız ve erkeklerin hayata daha donanımlı atılmalarını sağlamadı. Aksine hem kızların hem de erkeklerin yeteneklerinin gelişmesini engelledi, engelliyor. Yapılan araştırmalar karma eğitimin hem kızlara hem de erkeklere zarar ver-

diğini gösterdi. Bu hâliyle karma eğitim projesi pedagojik bir ham ölü.

Çocuğun sahibi velidir, istenmeyen eğitim modeli fayda yerine zarar verir. Özellikle muhafazakâr ve dindar aileler kız çocuklarını karma eğitim yapan okullara göndermek istemiyorlar. **"Haydi kızlar okula"** kampanyaları bu sebeple yeterince verimli olmuyor. Konu esastan ele alınmalı. Amerika ve Almanya'da yapılan değişiklikler incelenmeli ve en azından şunlar yapılmalı:

1. Karma eğitim dayatması son bulmalı. İsteyen veli çocuğuna ayrı eğitim aldırabilmeli.

2. Geleneksel kız ve erkek okulları yeniden açılmalı, güçlendirilmeli.

3. Veliler, çocuğuna nasıl bir eğitim aldıracağına kendi karar vermeli.

4. Metin Bostancıoğlu'nun özel okullar yönetmeliğinde yaptığı karma eğitim mecburiyeti getiren değişiklik iptal edilmeli.

5. Karma okullarda cinsel tacizi önleyecek tedbirler alınmalı. Bu konuda yöneticilere, öğretmenlere, velilere ve özellikle kız öğrencilere eğitim verilmeli.

6. Karma okullarda verimliliği artırmak için fizik, kimya, matematik, dil, edebiyat, spor, bilgisayar derslerinin ayrı verilmesi sağlanmalı.

Kaynaklar:

1. *Der Spiegel*, 25.8.2003.
2. *Der Spiegel*, 5.02.2007.
3. *Zaman*, 12.2.2007.
4. *Der Spiegel*, 17.05.2004, s.82-95.
5. *Der Spiegel*, 6 Mayıs 1996.
6. *Schule-Aktüel*, sayı 3, Münih, Haziran 1994.
7. *Der Spiegel*, 17 Mayıs 2004.
8. *Milliyet*, 16 Ocak 2010.
9. *Sabah*, 5 Ekim 2003.
10. *Schule Lebendik Gestalten*, Dr. Birgit Palzkill, *Cinsel Tacizin Önlenmesi*, s.74.
11. *Vakit*, 28 Haziran 2003.
12. *Vakit*, 23 Haziran 2003.
13. *Der Spiegel*, 8 Ocak 2001, s.149.
14. *Der Spiegel*, 28 Ocak 2008.
15. *Schule-aktuel*, Eylül 1997, *Bayerisches Kultus Ministerium Fur Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kuns*, Salvatorstr. 2 80 333 München.
16. *Der Spiegel*, 5 Şubat 2007, s.142.
17. Yüzyılın Pedagojik Yanlı Karma Eğitim, Nesil Yayınları, İstanbul 2002. (Karma Eğitim, Moral-kitap servisinin 0212.44 24 14 numaralı telefonundan istenebilir.)

Araştırma Bulgularına Göre Karma ve Ayrı Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN
Fırat Üniversitesi - Eğitim Fakültesi - Eğitim Bilimleri Bölümü

Son yıllarda hem ilköğretim ve hem de orta-öğretim düzeyinde karma eğitim uygulamasına ilişkin tartışmalar yoğunlaşmaktadır. Kimileri karma eğitimi savunurken, kimileri de okulların veya sınıfların tek cinsiyetli olarak düzenlenmesinden yana görüşler ortaya koymaktadır. Karma eğitimi veya ayrı eğitimi savunanların bazıları konuya ideolojik olarak bakarken, bazıları dinsel, bazıları eğitim psikolojisi, bazıları öğrenci başarısı, bazıları sosyolojik ve bazıları da eğitim ekonomisi açısından yaklaşmaktadır. Bu çalışmada, Öncelikle, karma eğitimin dünyadaki ve ülkemizde tarihine kısaca değinilmiştir. Daha sonra, karma eğitime ilişkin farklı görüşlere ve bilimsel çalışmalara yer verilmiştir. Bu görüşler ve araştırmalar, karma eğitim ve ayrı eğitim mukayesesi şeklinde aktarılmaya çalışılmıştır.

1. Karma Eğitimin Kısa Tarihi

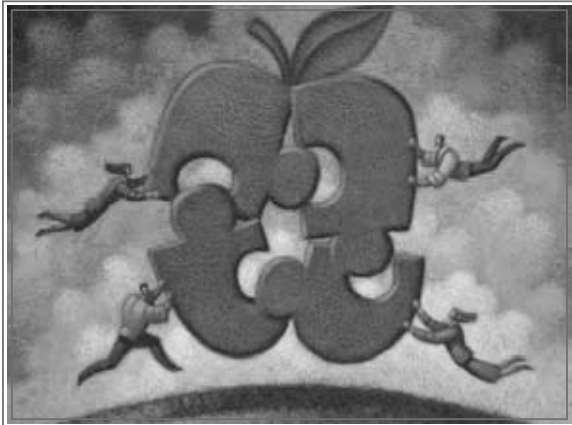
Eğitim sistemlerinin tarihi incelendiğinde, eskiden çoğu ülkede kız-erkek ayrı eğitimin uygulandığı görülmektedir. Ekonomik kısıtlamalar, karma eğitimi gerektirmesine rağmen gerek ideolojik ve gerekse dini nedenlerle ayrı eğitim daha çok tercih

edilmiştir. Fakat demokratik hareketler, eğitimde eşitlik ilkesini güçlendirdiği ve karma eğitimi de bu eşitliğin bir göstergesi olarak değerlendirdiği için karma eğitim uygulaması yaygınlaşmaya başlamıştır (Faulstich-Wieland, 2004).

Batı Avrupa'da karma eğitim ilk defa Reform hareketinden sonra Protestan grupların, erkeklerin yanı sıra kızlara da din eğitimi vermek istemeleriyle ortaya çıkmıştır. Bu uygulama, İskoçya, İngiltere ve Amerika'da zaman içerisinde yaygınlaştı. 18. yüzyılın ikinci yarısında kızlar da kent okullarına alınmaya başladı. Amerikan Bağımsızlık Savaşından sonra parasız ilkokulların hemen hemen tamamında karma eğitim yapıyordu. 19. yüzyılın sonunda, Amerika'daki yüksekokulların yüzde 70'inde karma eğitim uygulanmaktaydı (Wikipedia, 2011).

Son yıllarda özellikle feminist hareket karma eğitimi sorgulamaya başladı. Bu sorgulamadaki temel gerekçe ise karma okullarda kız çocukların dezavantajlı konumda olmasıydı. Eğitim sistemlerindeki süreçler incelendiğinde başarı ve başarısızlığın bir arada olduğu değerlendirildi. Başarı, karma eğitimin kızların ortaöğretime devam etmesini artırmasıydı. Başarısızlık ise, kızların kendine güvenlerinin daha düşük düzeyde kalmasıydı (Faulstich-Wieland, 2004).

Ülkemizde ilk kez 1927-1928 öğretim yılı başında karma eğitime geçildi. 1934-1935 eğitim-öğretim yılında ise tek lisesi bulunan merkezlerde, ülke çapında 19 lisede karma eğitim uygulaması gerçekleştirildi (Tezcan, 1996: 304). 1973 yılında çıkarılan ve bazı değişikliklerle birlikte halen yürürlükte olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun ikinci bölümünde Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri belirtilmiştir. Bu temel ilkelerin XII.si "karma eğitim" ilkesidir. Bu ilkeye göre;



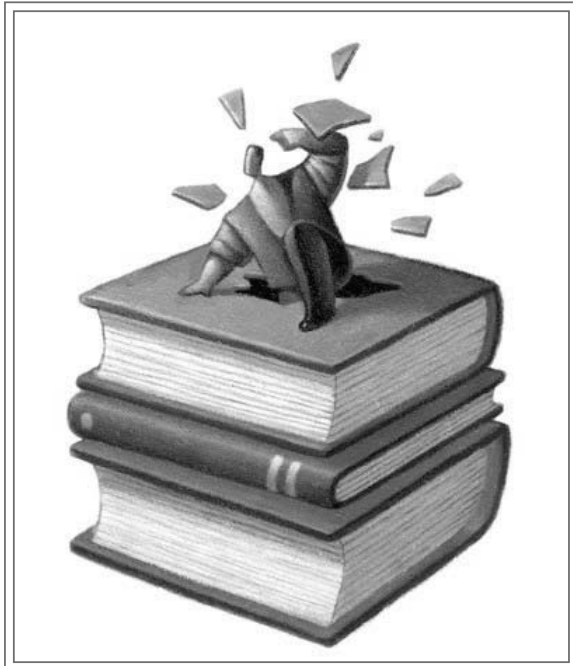
“Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.”

Karma eğitim son yıllarda ülkemizde de yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Ancak, bu tartışmalar, bilimsel araştırmalar ve tartışmalardan ziyade, spekülatif fikirler etrafında şekillenmektedir. Sivil toplum kuruluşları, siyasiler ve sosyal gruplar bu konu ile ilgili lehte veya aleyhte düşüncelerini ifade etmekte ve karşıt görüşlerin ortaya konmasıyla tartışmalar sürmektedir. Bu nedenle konuya bilimsel bir çerçevede bakmakta ve araştırma bulgularından hareket etmekte yarar görülmektedir.

2. Karma Eğitim ve Ayrı Eğitimle İlgili Bilimsel Çalışmalar

Trickett ve arkadaşları (1982) ise; Amerika Birleşik Devletlerinde karma ve ayrı eğitim veren 15 okulun normatif çevrelerini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada “Sınıf Çevresi Ölçeği” ve “Öğrenci Deneyim Anketi” kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ayrı eğitim veren okulların, karma eğitim veren okullara oranla daha fazla akademik yönlendirmeye, daha yüksek beklentilere ve rekabete sahip olarak algılandığı sonucuna varılmıştır.

Lee ve Bryk (1986) 75 karma eğitim ve 45 ayrı (tek cinsiyetli) eğitim yapan lisede toplam 1807 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada karma eğitim ve tek cinsiyetli eğitimi akademik başarı ve akademik kazanımlar açısından karşılaştırmış-



lardır. Araştırmada; tek cinsiyetli okulların özellikle kız öğrencilere belirgin avantajlar sunduğu sonucuna varmışlardır. Lee ve Bryk, bu araştırmadan elde ettikleri bulguları değerlendirerek, sosyal ve akademik olarak ayrı bir ortam sağlamak suretiyle ergenlerin akademik gelişimlerinin kolaylaştırılabileceğini savunmuşlardır.

Jackson ve Smith (2000) iki ayrı araştırma yaparak ayrı ve karma eğitim uygulamalarını karşılaştırmışlardır. Birinci araştırmada, Avustralya’da bulunan iki okul 10 yılı aşkın bir süre incelenmiştir. Bu okullar, ayrı eğitim verirken son iki yılda karma eğitim veren okullar haline gelmişlerdi. İkinci araştırmada ise, karma eğitim veren fakat okul içerisinde ayrı eğitim veren bir matematik sınıfı oluşturulmuş bir İngiliz okulu incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; karma eğitimin kız öğrenciler için sosyal ve etkileşimsel dezavantajlar oluşturabileceği, fakat ayrı eğitimden karma eğitime geçen bireylerin akademik benliklerinin olumsuz etkilenmediği sonucuna varılmıştır.

Kız-erkek ayrı okulların eğitimsel beklentilere etkilerini araştıran Billger (2009) özel sektördeki ayrı ve karma eğitim veren okullardan seçtiği örneklem üzerinde çalışmıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre; kız okullarından mezun olanların burs alma olasılığının daha yüksek olduğu, ancak üniversitede yüksek bir dereceye ulaşma olasılığının ve eğitimsel beklentilerin karşılanma düzeyinin daha yüksek olmadığı sonucuna varmıştır. Diğer yandan, ayrı eğitim veren kurumlar cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlamaktadır. Billger, araştırmanın sonucunda, ayrı eğitimin özellikle düşük gelirli kesimlere büyük yararlar sağlayacağını savunmuştur. Özellikle eğitimde eşitliğin sağlanmasında ayrı eğitimden yararlanılabileceğini vurgulamıştır.

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Departmanı tarafından Mael ve arkadaşlarına (2005) yaptırılan bir meta analiz çalışmasında ayrı ve karma eğitimle ilgili yapılan 112 araştırmanın sonuçları sentezlenmiştir. Bu meta analiz çalışmasından aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Yapılan araştırmaların çoğu ölçülebilir akademik başarılar açısından ayrı eğitimin pozitif etkileri olduğunu göstermektedir.
- Yapılan çalışmaların çoğunluğu yükseköğretime devam etme arzusu konusunda ayrı eğitimin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrı eğitim veren kurumların, özellikle kız öğrenciler için yüksek öğretim beklentilerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

- Öğrenci adaptasyonu ve sosyal ve duygusal gelişim açısından ayrı eğitim daha başarılıdır. Bunun tek istisnası, yeme bozukluklarının ayrı eğitim veren kurumlarda daha yüksek düzeyde olmasıdır.
- Ayrı eğitim veren kurumlardaki hem erkek ve hem de kız öğrenciler görünüm ve paradan çok notlara ve birbirlerine önderlik etmeye önem vermektedir.

Bazı konularda az sayıda araştırma üzerinde analiz yapıldığı için bu araştırmanın bulguları dikkatli kullanılmalıdır. Ancak, bu bulgular yukarıda verilen diğer araştırma bulgularıyla büyük oranda paralellik göstermektedir.

Garcia (1998) ve Riordan (1990) yapmış oldukları araştırmalarda etnik kökeni dikkate alarak ayrı ve karma eğitimi karşılaştırmışlardır. Araştırmaların bulgularına göre; hem Afrikalı Amerikan ve hem de Asyalı öğrenciler için karma eğitimin daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, araştırmacılar; daha önce varolan farklılıklar kontrol edildiğinde gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığını belirtmişlerdir.

Sax (2009) tarafından yapılan araştırmada, bazı değişkenler açısından karma eğitim ve ayrı eğitim karşılaştırması yapılmıştır. İncelenen değişkenlerin bazılarında ayrı ve karma eğitim arasında anlamlı farklılık bulunmazken, bazı değişkenlerde ayrı eğitim lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Özellikle, akademik oryantasyon, entelektüel özgüven ve öğretim programı dışındaki etkinliklere katılım konusunda ayrı eğitim veren kurumlardaki bireylerin daha iyi durumda oldukları sonucuna varılmıştır.

Sonuç

Karma eğitim ve ayrı eğitim uygulamaları ülkemizde olduğu gibi dünyanın değişik bölgelerinde tartışılmaktadır. Bazı ülkeler, kendi eğitim yapıları içerisinde hem karma eğitime ve hem de ayrı eğitim kurumlarına yer vermektedirler. Karma eğitim ve ayrı eğitimin birlikte uygulandığı ülkelerde bu iki eğitim biçimini karşılaştıran araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada, bu araştırmalardan bazıları incelenmiştir.

İncelenen araştırmaların çoğunluğunda ya karma eğitim ve ayrı eğitim uygulamalarının bireyler üzerindeki etkileri konusunda anlamlı bir farklılık bulunmamış ya da ayrı eğitim uygulamalarının daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar karma eği-

tim veya ayrı eğitimi desteklemek için yeterli değildir. Karma eğitim ve ayrı eğitim uygulamalarını karşılaştıran daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak, araştırmaların lokal örneklemelerde yapılması ve araştırmalardaki metodolojik sorunların ve sınırlılıkların en aza indirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Karma eğitim ve ayrı eğitim konularına ideolojik, dinsel ya da siyasi olarak yaklaşmak yerine konuyu bilimsel olarak incelemekte yarar vardır. Yurtdışında yapılan çalışmaların birçoğu ayrı eğitimin her iki cinsiyet için de birçok yararlar sağladığını ortaya koymaktadır. Ancak, araştırma sonuçlarının, araştırma bağlamlarına göre farklılık gösterebileceği dikkate alınarak bu araştırmaların ülkemizde de yapılması gerekmektedir.

Akademik özgüven, öz-yeterlik algısı, kendi ifade edebilme, uyum gibi unsurlar en az akademik başarı kadar önemlidir. Bunun yanında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin alanına giren problemlilik durumlarının, sınıfların sosyal ortamları ile ilgisi yadsınamaz. Bu nedenle, karma eğitim ve ayrı eğitim mukayesesi yapılırken bu konular bağlamında da karşılaştırmalar yapılması yararlı olacaktır.

Kaynaklar

- Billger, S. M. (2009). On reconstruction school segregation: The efficacy and equity of single-sex schooling. *Economics of Education Review*, 28(3), 393-402.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Coeducation and Single-sex Schooling. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. Pp.2065-2067.
- Garcia, D. M. (1998). Single-sex vs. Coeducational public schooling for girls: A high school comparison study. *Dissertation Abstracts International*, 59(07).
- Jackson, C. & Smith, I.D. (2000). Poles Apart? An exploration of single-sex and mixed-sex educational environments in Australia and England. *Educational Studies*, 26(4), 409-422.
- Lee, V.E. & Bryk, A.S. (1986). Effects of Single-Sex Secondary Schools on Student Achievement and Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 381-395.
- Mael, F. And others. (2005). Single-sex Versus Coeducational Schooling: A Systemic Review. Washington: U.S. Department of Education.
- Riordan, C. (1990). *Girls and boys in school: Together or separate?* New York: Teachers College Press.
- Sax, L.J. (2009). *Women Graduates of Single-Sex and Coeducational High Schools: Differences in their Characteristics and the Transition to College*. California: The Sudikoff Family Institute for Education.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Trickett, E.J. and others. (1982). The independent school experience: Aspects of the normative environments of single sex and coed secondary schools. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 374-384.
- Wikipedia. (2011). Karma Eğitim. (20.08.2011'de indirildi). http://tr.wikipedia.org/wiki/Karma_egitim

Çok Kültürlülük ve Demokrasi Bağlamında Zorunlu Karma Eğitim

Yrd. Doç. Dr. Mehmet SİNCAR
Gaziantep Üniversitesi - Eğitim Fakültesi

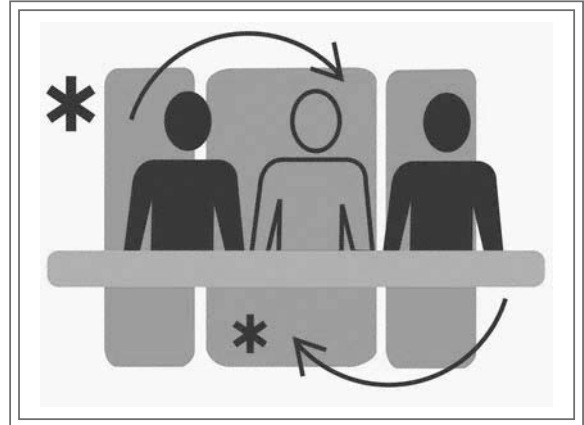
Giriş

19.yüzyılın ortalarına kadar eğitimciler, aileler ve filozoflar tarafından kız ve erkeklerin ayrı ayrı ve farklı şekillerde eğitilmeleri gerektiği kabul edilirdi. Ataerkil toplumlarda kızların öncelikle ev işlerinin önde geldiği günlük yaşam için eğitilmesi ve erkeklerin de iş yaşamına yönelik olarak eğitilmesi doğal görünürdü. Bu duygusal, ekonomik ve sınıfsal bölünme kamu eğitiminin yaygınlaşması, kadınlara oy hakkı isteyen hareketlerin büyümesi ve kadınların iş yaşamına girmesiyle birlikte çözülmeye başladı ancak dini kurallarla temsil edilen özel okulların çoğu cinsiyete dayalı olarak oluşturulan okulları (*kız ve erkek liseleri gibi*) tercih etmeye devam ettiler. Bununla beraber, kamu sektöründe de kız öğrencilerin matematik ve fen derslerinin ağırlıkta olduğu akademik etkinliklerden yoksun bırakılması gibi cinsiyete dayalı ayrımlar yapıldığı gözlemlendi. O yıllarda karma eğitim fırsat eşitliğini sağladığına ilişkin görüşlerden dolayı toplumda genel bir kabul görüyordu. Ancak 1960'lardan itibaren ikinci dalga feminizm kamu politikasını etkilemeye başladı. Kadın hakları savunucuları kızlar için eğitimde fırsat eşitliği kapsamında sadece kızların eğitim göreceği okulların açılmasının devlet tarafından desteklenmesini talep etmeye başladılar ve bunu 1970'li yıllarda başardılar. Bu başarının ardından bu tartışmaların sona ermesi bekleniyordu ancak öyle olmadı. Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren ortaya çıkan bazı beklenmedik olaylar (*kız öğrencilerin başarı notlarındaki artış, liseden mezun olma ve üniversiteye giriş oranlarındaki yükseliş ve insan beyni ile ilgili araştırmalarla ortaya çıkan gelişmeler*) karma eğitim ve cinsiyete dayalı eğitimle ilgili tartışmaları yeniden canlandırdı. Bu gelişmeler bazı eğitimcilerin ve kamu politikası savunucularının karma eğitimi kısmen ya da toptan reddetmesine ve bilimsel çevreler-

de cinsiyete dayalı eğitimin yararlarına ilişkin çok büyük bir tartışmaların başlamasına neden oldu (Cookson, 2009). Sözgelimi Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'de cinsiyete dayalı okulların ya da karma okulların içerisinde cinsiyete dayalı olarak tesis edilen sınıfların öğrencilerin başarı notlarındaki düşüşe bir alternatif olabileceğine ilişkin tartışmalar giderek artmaktadır. Benzer şekilde Avustralya, Yeni Zelanda ve İrlanda'nın da içinde bulunduğu ülkelerde ise cinsiyete dayalı olarak oluşturulan çok sayıda okul hizmet vermeye devam etmektedir (Symth, 2010).

Bilimsel Araştırmalar Ne Diyor?

Karma eğitim mi yoksa cinsiyete dayalı eğitim mi sorusuna cevap arayan tartışmalara bilimsel araştırmalardan elde edilen sonuçlar da katkı sağlamaktadır. Örneğin karma eğitime dayalı olarak hizmet veren okullarda erkeklerin kızlara göre sınıf içi etkileşimde daha egemen davranışlar gösterdikleri (*meşdan okuma gibi*) ve bunun yanında uygulamaya dayalı derslerde (*laboratuvar çalışmaları ve bilgisayar kullanımı gibi*) kızlara göre daha baskın oldukları belirlenmiştir (Howe 1997;



Francis, 2004). Tabiatıyla bu durum özellikle eğitim süreci içerisinde kız öğrencilerin daha ürkek davranmalarına ve erkek öğrencilerin gölgesinde kalmalarına neden olmaktadır. Benzer şekilde Avustralya'nın batısında yer alan bir bölgede, 1999-2000 ve 2000-2001 yıllarını kapsayan bir zaman diliminde, 6 ve 7. Sınıflarda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim gördükleri deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu iki yıllık çalışma sürecinde aynı öğretmenlerin eğitim vermeleri sağlanmıştır. Araştırma sonucunda;

- Sağlık bilgisi derslerinde hem kız hem de erkek öğrencilerin cinsellikle ilgili müfredat konularına ilişkin gerçekleştirilen tartışmalarda daha rahat ve açık oldukları gözlenmiştir.
- Beden eğitimi derslerinde hem kız hem de erkek öğrencilerin karşı cinsin önünde ortaya koyacakları performans ve fiziksel görünümüne ilişkin daha az endişe duydukları belirlenmiştir.



- Erkek öğrenciler öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına göre ödevlerin verildiği ve etkinliklerin yapıldığı sınıflardan ayrılmak istemediklerini beyan etmişlerdir. Özellikle okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedef alındığı derslerde yazmaktan çok konuşmaya dayalı görevlere odaklanılmıştır. Kızların ise okuma yazma becerilerinin geliştiği ve başarı sonuçları aldıkları gözlenmiştir.
- Öğretmenler, öncelikli olarak cinsiyete dayalı sınıflarda ders vermek istediklerini ve bu tür sınıflarda daha iyi bir eğitim süreci gerçekleştirmek için ne tür strateji ve uygulamaların uygun olduğunu araştırma gayretinde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler erkek öğrencilerden oluşan sınıflarda ders vermenin daha zor olduğunu da ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler öğrencilerin olumsuz davranışlarında azalma olduğunu ifade etmişler, bunun yanında sınıf içerisinde hem kızların hem de erkeklerin daha fazla söz alarak kendilerini derslere katılım sağladıklarını belirtmişlerdir.

Aileler cinsiyete dayalı olarak oluşturulan sınıfların çocuklarının mutluluklarına yansıdığını ve daha rahat hareket ettiklerini belirtmişlerdir (Watterston, 2007).

Benzer sonuçlar farklı araştırmalardan da elde edilmiştir (Sax, 2005; Sadker ve Zittleman, 2004). Bu araştırmaların sonuçları özellikle kız çocuklarının erkeklerden ayrı olarak oluşturulan sınıflarda eğitim gördüklerinde matematik, fen ve yabancı dil derslerinde oldukça başarılı sonuçları aldıklarını göstermiştir. Ancak bunlardan farklı olarak, "cinsiyete dayalı eğitim mi yoksa karma eğitim mi?" sorusuna kesin bir biçimde cevap vermenin mümkün olmadığını gösteren az sayıda araştırma da mevcuttur (Solomone, 2003).

Türkiye'deki Mevcut Uygulamaya Eleştirel Bir Bakış

Konuya ülkemiz açısından bakıldığında da mevcut tartışmaların ve uygulamaların aynen dünyadaki tartışmalar gibi "karma eğitim mi yoksa cinsiyete dayalı eğitim mi?" sorusu etrafında gerçekleştiği görülmektedir. Ancak bizdeki tartışmaların ve uygulamaların arka planında bilimsel yaklaşım neredeyse yer almamaktadır. Bu bakış açısının temsilcileri, herhangi bir bilimsel veriye dayanmayan gerekçelerle ülkemizde karma eğitimi keyfi gerekçelerle zorunlu kılmış ve eğitim sistemini tek bir bakış açısının ortaya koyduğu çerçeve içerisinde yapılandırmaya kalkmışlardır. Burada sadece bilimsel araştırmalar görmezden gelinmiştir, aynı zamanda asırlardır kuşaktan kuşağa aktarılan çok kültürlülük de yok sayılmıştır.

Oysa eğitim sistemine ilişkin kararlar alınırken bilimsel düşüncenin yanında çok kültürlülüğün mutlaka dikkate alınması ve bu durumun özgürlüklerin de önündeki engelleri kaldırılmasına katkı sağlaması hedeflenmelidir. Günümüzde özgürlük ve çok kültürlülük birbirinin tamamlayıcısı olarak düşünülmelidir. Eğer eğitimde bir düzen arayışına gidilecekse, bu arayış dayatmalarla değil, çok kültürlülük ve özgürlük kavramlarının içinde olduğu bir coğrafyanın tarihsel arka planı da hesaba katılarak yapılmalıdır. İşte bu bakış açısından yoksun bir şekilde Türkiye'de zorunlu karma eğitime geçiş süreci, bu ülkenin içinde barındırdığı kültürel mozaiklerin görmezden gelinerek, bir bakıma gerçeklikle bağların koparılması sonucunda uygulanmaya başlanmış ve her şeyin en iyisini hak eden bu ülkenin insanlarının önüne tek seçenek olarak sunulmuştur. Bu durum tek tip insana da-

yalı bir toplum oluşturma çabasının belirgin örneklerinden bir tanesidir. Oysa bu ülkenin tep tip bir toplum yerine kültürel farklılıklara dayalı olan, kolektif akıl ve kolektif bilinçle hareket eden bir topluma ihtiyacı vardır.

Kısa, orta ve uzun vadede çözülmesi gereken çok sayıda aktif ve dondurulmuş problemin olduğu ülkemizde, bu problemlere çözüm üretecek nesilleri yetiştirmek en öncelikli hedeflerden birisi olmalıdır. Hal böyleyken iç politikadaki görüş ayrılıkları yüzünden Türk Eğitim Sistemi'nin yapısıyla sürekli oynamak doğrudan gelecek nesillere, dolaylı olarak da ülkemize yapılacak en büyük kötülük olacaktır. Ülkemizin gelişmesine engel olunmak istendiğinde ilk önce eğitim sistemine müdahale edildiğini söylemek artık sıradanlaşmıştır. Herhangi bir mantık süzgecinden geçirilmeden alınan sert kararlar ülkenin gelişmesini sağlayacak olan nesillerin geleceğine sert bir darbe vurmuş, demokrasi temelli olmayan ve özgürlüklere pranga vuran uygulamalar en başta kız çocuklarının eğitim almalarına mani olmuştur.

Kız öğrencilerin önüne tek seçenek olarak zorunlu karma eğitimi getirmek tabiri caizse onlara "ister okuyun ister okumayın" demekten başka bir şey değildir. Kız çocuklarının okula gidememesini baktıkları yerden sadece cahillik olarak niteleyenler, bu duruma çözüm üretmek amacıyla karma okulların yanında cinsiyete dayalı eğitim veren okulları da Türk Eğitim Sistemi'ne kazandırmayı düşünmek zahmetine bile girmemişlerdir. Oysa bir ülkede çocukların nitelikli eğitim almalarını sağlamak amacıyla alternatifler üretmek için karar vericiler çarpınmalıdır. Ancak çarpınmak bir yana, tam tersine bir yaklaşımla, yakın geçmişte Türkiye'yi farklı kutuplara ayırmayı kendine meslek edinmiş olanlar, bu kutupları birbirlerinden belirgin bir şekilde ayırmak için özellikle eğitim alanında özgürlüklerin kısıtlanmasını içeren bir "Alaturka Berlin Duvarı" inşa etmiştir. Bu duvarın bir tuğlası da zorunlu karma eğitimidir. Bin yıl dayanması beklenen bu duvar, hesaplanan aksine kısa sürede enkaz haline gelmiş ve *yapımında emeği geçen herkes* hayal kırıklığı yaşamıştır. Şimdi birbirlerine düşman edilmeye çalışılan ve bu ülkenin dinamiklerini oluşturan insanların yeniden kucaklaşması için bu enkazın ivedilikle kaldırılması zamanıdır.

Sonuç

Aslında ülkemizde zorunlu karma eğitime geçiş süreci bilimsel araştırmaların dikkate alınmamasının ötesinde sürecin demokratik olmaması



özelliğiyle öne çıkmaktadır. Her konuda batıyı örnek almamız gerektiğini ifade eden zorunlu eğitimin mimarları, mevzu karma eğitim olduğunda ne batıdaki bilimsel uygulamaları ne de demokratik karar alma süreçlerini dikkate almışlardır. Aslında sorun yukarıda da belirtildiği gibi öncelikle bir demokrasi sorunudur. Burada yapılması gereken ülkemizin sahip olduğu çok kültürlülük ve bilimsel araştırmalar birlikte referans alınarak insanların dayatmalarla değil, gönül rahatlığıyla tercih yapabilecekleri, karma okulların yanında kız ve erkek öğrencilerin ayrı ayrı eğitim gördükleri okulların hizmete sunulmasıdır.

Kaynakça

- Asthana, A. (2006). Single-sex schools 'nobenefitforgirls'. <http://www.guardian.co.uk/uk/2006/jun/25/schools.genderaddressinden> 15 Ocak 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Cookson, P.W. (2009). Single-Sex or Coeducational Classes. L.J. Saha, A.G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 919-927.
- Francis, B. (2004). Classroom interaction and access: Whose space is it? In *Gender in Education 3-19: A Fresh Approach*, ed. H. Claire, 42-49. London: Association of Teachers and Lecturers.
- Howe, C. (1997). *Gender and Classroom Interaction: A Research Review*. Edinburgh: SCRE.
- Sadker, D., & Zittleman, K. (2004). "Single Sex Schools: A Good Idea Gone Wrong?" *Christian Science Monitor*, April 8.
- Salomone, R. C. (2003). *Same, Different, Equal: Rethinking Single-Sex Schooling*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sax, L. (2005). The Promise and Peril of Single-Sex Public Education: Mr. Chips Meets Snoop Dogg. *Education Week*, March 2.
- Smyth, E. (2010). Single-sex Education: What Does Research Tell Us? *Revue française de pédagogie*, 171, 47-55.
- Watterston, B. (2007). Practices and policies on single-sex classes within co-educational schools. (Website) www.aare.edu.au/01pap/wat01270.htm adresinden 15 Ocak 2012 tarihinde indirilmiştir.

Eğitimde Fırsat Eşitliği İçin Karma Eğitim mi? Ayrı Eğitim mi?

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ
Fatih Üniversitesi - Eğitim Fakültesi - EYTP E Anabilim Dalı

Karma eğitim (coeducation ya da mixed education), erkek ve kadınların aynı eğitim kurumunda ve aynı sınıflarda birlikte eğitim alması olarak tanımlanmaktadır. Karma eğitimin karşıtı ise kadın ve erkeklerin farklı okullarda ya da farklı sınıflarda eğitim almasıdır ki bu da ayrı eğitim (single-sex education) olarak ifade edilmektedir.

Yeni Anayasa hazırlık sürecinde görüş birliğinin sağlanmasında en zorlu alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim ile ilgili anayasal boyutun sınırlarına giren konular, çağdaş Türkiye’de farklı kesimlerin temel mücadele alanları olmaktadır. Zorunlu eğitim, din eğitimi, anadilde eğitim, eğitimde yerleşme, eğitimde özelleşme bu mücadele alanlarının en hassas olanları olarak sıralanabilir. Bu süreçte eğitim ile ilgili tartışma alanlarından biri de karma/ayrı eğitim konusudur.

Şunu açıkça belirtmek gerekir ki maalesef birçok temel ve hassas konu gibi karma/ayrı eğitim de sosyal, psikolojik ve eğitsel açıdan yararları ve sakıncalarıyla bilimsel bir bakışla ele alınmamak-

tadır. Aksine gazeteciler, siyasetçiler ve kimi zaman da bilim insanları tarafından manipülatif bir yaklaşımla kamuoyuna sunulmakta, kamuoyunun kafası karıştırılmakta ve sonuçta bir orta yol geliştirilememektedir.

Bu yazıda dünyada karma/ayrı eğitim uygulamalarının içeriği ve yönelimi ile ilgili tartışmalar ele alınmış ve bu çerçevede Türkiye’deki tartışmalar için bir açılım sağlanması amaçlanmıştır.

Karma Eğitimin Kısa Tarihi

Karma eğitimin ilk örnekleri 19. yüzyılın sonlarında Kuzey Avrupa’da görülmüş, 20. yüzyılın başlarında Avrupa’da ve Amerika’da yaygınlaşmıştır (Rosenborg, 2000). Örgün ve zorunlu eğitimin yaygınlaşması ile paralel bir gelişme gösteren karma eğitim uygulamaları 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim kamuoyunca tartışılmaya başlanmış ve alternatif uygulamalar gündeme gelmiştir. Bu alternatiflerin başında ayrı eğitim gelmektedir. Bu dönemde kızların ve erkeklerin ayrı okullarda veya ayrı sınıflarda eğitim görmesinin sosyal, psikolojik ve eğitimsel yararları ve sakıncaları birçok bilimsel araştırmaya konu olmuştur.

Türkiye’de karma eğitim Tanzimat döneminde gündeme gelmiş ve ilk uygulamalar da o dönemlerde gerçekleştirilmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren örgün eğitime geçişle yaygınlaşan kız okulları, kadınların eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları amacıyla oldukça büyük bir tevaccühe mazhar olmuştur. Kız okullarına nitelikli öğretmenler yetiştirmek üzere 1870’de ilk kız öğretmen okulu açılır. Fakat Cumhuriyet öncesinde sadece bazı azınlık okullarında ve yabancı okullarda karma eğitim uygulamaları görülür (Akyüz, 1999). Cumhuriyet’in ilk yılları ile birlikte ve 1924’te



Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulüyle tüm eğitim kademelerinde karma eğitim esas olur.

Karma eğitim 1973'te kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 15. Maddesinde Milli Eğitimin Temel İlkeleri'nden biri olarak belirlenmiştir. Kanun'a göre "Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir." Dolayısıyla Cumhuriyet tarihi boyunca ilkokullarda yani 11 yaşına kadar karma eğitim uygulanmış, ortaokul ve lisede ise kız ve erkekler için ayrı okullar açılabilmiştir.

Post modern darbe olarak nitelendirilen meşhur 28 Şubat (1997) kararları doğrultusunda temel eğitimin kesintisiz 8 yıla çıkarılmasıyla, imam hatip liselerinin orta kısımları yanında, ortaokullar ve Anadolu liselerinin orta kısımları da kapatıldı. Bu uygulamayla Türkiye'de karma eğitim 14 yaşına kadar zorunlu hale gelmiş oldu. Ortaöğretim düzeyinde kız ve erkekler için ayrı eğitim veren okullar da bu dönemde karma eğitime yönelmek zorunda bırakıldı. 18. Milli Eğitim Şurası'nda zorunlu eğitimin 1+4+4+4 şeklinde 13 yıla çıkarılması doğrultusunda alınan kararla son günlerde karma eğitim yeniden gündeme gelmiş oldu.

Kabul edilmelidir ki Türkiye'de karma eğitim uygulamaları, yeni kurulan Cumhuriyet'in kuruluş ideolojisi ile doğrudan ilişkilidir. Mustafa Kemal'in akla ve bilime dayalı dünya görüşü toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim politikalarında da kendini göstermiştir. Bu yaklaşımlarda devletin ve dolayısıyla Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tamamen devletin denetim ve gözetimi altında yürütülen eğitim hizmetlerinin dini bir referansla biçimlenmesi mümkün değildir.

Bununla birlikte dini hassasiyetleri oldukça yüksek bir toplumsal yapıya sahip olan Türkiye'de karma eğitim toplumun büyük kesimi tarafından yadırganmış ve mütedeyyin aileler eğitimsiz kalma pahasına çocuklarını karma eğitim veren okullara göndermekte isteksiz davranmıştır. Nitekim Cumhuriyet'in eğitim adına en nitelikli projelerinden biri olan Köy Enstitülerinin arzulan neticeler alınmadan kapatılmasındaki gerekçelerden biri de bu kurumlarda karma eğitim yapılıyor olmasıdır (Yiğit, 1992).

Hatta Türkiye'de temel eğitim başta olmak üzere tüm eğitim kademelerinde okullaşma oranlarının bir asrı aşkın tecrübeye rağmen henüz hedeflenen düzeyde olmamasında zorunlu karma



eğitim uygulamalarının etkisi tahmin edilenden daha büyüktür (UICEF, 2007).

Bugün yeni Anayasa yapma çalışmaları çerçevesinde yeniden gündeme gelen karma/ayrı eğitim tartışmalarının bilimsel bir çerçevede yürütülmemesi ve gününbirlik siyasi beklentilerle değerlendirilmesi önümüzdeki asrı da kaybetmek anlamına gelecektir.

Batıda Karma/Ayrı Eğitim Uygulamaları

Karma eğitimin ilk uygulandığı Avrupa'da, ABD'de ve Avustralya'da karma eğitim yanında ayrı eğitim uygulamaları da son 20-30 yılda yaygın bir biçimde tartışılmaktadır. İngiltere'de son 40 yılda ayrı eğitim veren okul sayısı 250'den 400'e gerilemiştir. Araştırmalar, İngiltere'de ayrı eğitim yapan okullarda 11-18 yaş aralığındaki kızların matematik ve fen eğitiminde daha iyi olduklarını gösterirken, erkekler tüm branşlarda daha yüksek akademik başarı göstermektedirler. Fakat şu da göz önünde bulundurulmalıdır ki ayrı eğitim, dini okullarda, gramer okullarında ve ücretli okullarda devlet okullarına göre daha yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu tip okulların akademik başarısı devlet okullarına göre daha yüksektir. Fakat öğrenci mevcutları da devlet okullarına göre daha düşüktür. Bu özellikleriyle de nitelikli öğretmenleri çekmektedir. Ayrıca devlet okullarında bir

öğrenciyi disiplinsizlik gerekçesiyle okuldan uzaklaştırmak da diğer okullarla karşılaştırıldığında oldukça güçtür. Dolayısıyla başarının ayrı eğitimden mi yoksa nitelikli öğretmen ve az mevcutlu sınıflardan mı kaynaklandığına dair kesin bir bulguya henüz ulaşamamıştır. Diğer taraftan ayrı eğitimin cinsiyet ayrımcılığını kurumsallaştırdığı yönünde kanıtların olduğu belirtilmektedir (Collins, 2009; Halpern et al, 2011).

ABD'de karma eğitime alternatif olarak ayrı eğitimi savunan oldukça güçlü gruplar ve bu grupların organize ettiği ayrı eğitim yapılan eğitim kurumları bulunmaktadır. Ayrı eğitimi savunan grupların etkisiyle devlet okulları arasında da ayrı eğitimin yaygınlaşmaya başladığı gözlenmektedir. 1996'da Virginia eyaletinde izin verilen ayrı eğitim okulları ve sınıfları uygulaması 2006 yılında tüm ülkeye şamil olmuş ve 2002'de ayrı eğitim sınıflarına sahip okul sayısı 11 iken 2009'da bu sayı 540'a yükselmiş, tamamen ayrı eğitim veren okul sayısı ise 50'yi bulmuştur (Shemo, 2006).

Bu tartışmalar neticesinde ABD Eğitim Bakanlığı 2005 yılında karma/ayrı eğitime ilişkin geniş kapsamlı bir rapor hazırlattırıştır (US Department of Education, 2005). Raporda ayrı eğitime ilişkin yapılmış bilimsel araştırmalar taranmış ve bulguları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Rapor her ne kadar ayrı eğitime ilişkin araştırmaların kesin bir kanaat oluşturmak için yeterli olmadığını belirtse de ayrı eğitimin karma eğitime tercih edilmesini gerektirecek kesin bir bulgunun olmadığını da ifade etmektedir. Raporda kısa dönemli akademik başarıda ayrı eğitim uygulayan okullar daha iyiyken uzun dönemli akademik başarıda karma eğitim uygulayan okullar arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği belirtilmektedir. Öğrencilerin kısa dönemli sosyal bütünleşmeleri konusunda çok az da olsa ayrı eğitim uygulayan okullarda kızların daha başarılı olduğu bulguların uzun dönemli sosyal bütünleşme açısından ayrı eğitim yapılan okullardan mezun olan öğrencilerin daha iyi durumda olduğu ifade edilmiştir. Raporun veri elde etmeye çalıştığı beşinci başlık olan karma/ayrı eğitim yapılan okullarda cinsiyet ayrımcılığı tutumlarına ilişkin bir bulguya ulaşamamışken altıncı başlık olarak seçilen, performansta etkili olan okul iklimi ve kültürü algısına ilişkin ayrı eğitim yapılan okullarda öğrencilerin liderlik ve ders motivasyonlarının daha yüksek olduğu, karma eğitim yapılan okullarda öğretmenlerin daha yüksek iş tatmini yaşadıkları belirlenmiş fakat velilerin ayrı eğitim

yapan okulları neden seçtiklerine dair bir araştırmaya rastlanmadığı belirtilmiştir.

Raporda karma/ayrı eğitim ile ilgili yapılan meta analizde bazı çok önemli konularla ilgili araştırmalara ise rastlanılmadığı belirtilmektedir. Bu konular, şiddet ve zorbalığa maruz kalma, erken hamilelik, kariyere etkileri, iş hayatına etkileri, mesleki performans, liderlik performansı, takım çalışması performansı, gönüllü kuruluşlarda liderlik ve örgütsel bağlılık olarak belirtilmiştir.

Karma/ayrı eğitim tartışmalarının yoğun yaşandığı Avustralya'da ise 1985'ten günümüze ayrı eğitim yapılan okulların oranında bir azalma görülse de ayrı eğitimin en yaygın olduğu ülkelerden biri olarak kabul edilmektedir. Avustralya Eğitim Bürosunun 2007'de yayınladığı istatistiklere göre 1985'te ortaöğretime devam eden erkek öğrencilerin %55'i kız öğrencilerin ise %54'ü ayrı eğitim yapılan okullarda eğitim görürken 1995'te bu oranlar sırasıyla %41'e ve %45'e gerilemiştir.

Cinsiyet bilincinin çok küçük yaşlarda olduğu kabul edildiği için ortaöğretim düzeyinde ayrı eğitim uygulamasının karşı cinsle ilişkilerde bir eksikliğe yol açmayacağı savunulmaktadır. Ayrı eğitimin temel gerekçesinin akademik başarı olduğu belirtilmektedir. Diğer taraftan karma eğitim verilen okullarda erkek öğrenciler genellikle bilim ve spor alanlarına yönelirken, tek tip okullarda daha özgür seçim yapabildikleri gözlenmektedir.



Batıda Karma Eğitim Tartışmaları

Batıda karma eğitim uygulamalarının ekonomik ve sosyal olmak üzere iki temel gerekçesinden söz edilir. Ulus devletlerin tüm vatandaşlarına zorunlu eğitim hizmetlerini sosyal adalet ve fırsat eşitliği çerçevesinde sunmak sorumluluğu, onları her iki cinsiyet için ayrı eğitim kurumları açmak yerine daha ekonomik olan karma eğitimi tercih etmek zorunda bırakmıştır. Diğer taraftan toplumsal yaşamda cinsiyetler arasında eşitliği sağlamak, cinsiyetlerin birbirlerine karşı önyargılarının önüne geçmek ve birlikte yaşama becerilerini geliştirmek için karma eğitimi bir çözüm olarak düşünülmüştür.

Fakat yıllar geçtikçe çocukluk yıllarında başlayan eğitim süreci ilk gençlik yıllarına ve yetişkinliğe kadar uzamış, zorunlu eğitim yaşı yükselmiştir. Kız ve erkeklerin farklı gelişim dönemlerinde karma eğitimde bir arada olmaları çeşitli sorunların da gün yüzüne çıkmasına yol açmıştır. Okul disiplinin bozulması, akademik başarının düşmesi, öğrencilerin erken yaşta cinsel deneyim yaşaması, hatta kızların çocuk sahibi olması, öğrenciler arasında şiddet ve zararlı madde kullanımının yaygınlaşması gibi sorunlar eğitim bilimcileri ve politikacıları karma eğitimi yeniden tartışmaya yöneltmiştir.

Bugün oldukça yoğun tartışmalara sebep olan karma eğitimin tarafları olan veliler, öğrenciler, eğitimciler ve siyasetçiler de kesin bir görüş birliğine varmış değillerdir. Hemen her kesimden karma eğitimi de ayrı eğitimi de savunanlar bulunmaktadır. Hatta feminist gruplar arasında dahi karma eğitim ve ayrı eğitime taraftar olanlar bulunmaktadır.

Batıda karma eğitim tartışmalarının en önemli taraflarından biri de elbette din adamlarıdır. Ortadoks Yahudiler ve Katolik Hıristiyanlar için karma eğitim özellikle ergenlik ve sonraki yıllarda kesinlikle kabul edilmemektedir. Nitekim özellikle dünyanın birçok ülkesinde Katolik Hıristiyanlara bağlı okullarda ayrı eğitim yaygın olarak uygulanmaktadır.

Sonuç

Türkiye, eğitim ile ilgili sorunlarını ivedilikle bilimsel temellere dayalı çözüm önerileriyle aşmalı ve 2023 hedefine akılcı bir yöntemle ulaşmalıdır. Bu anlamda yeni anayasa yapma sürecinde eğitim ile ilgili konuların tamamı fakat özellikle karma/ayrı eğitim politikaları toplumsal bir konsensüsle oluşturulmalıdır. Görüldüğü üzere karma/ayrı eği-

tim uygulamalarının akademik başarıya olumlu ya da olumsuz etkilerinde belirgin farklılığının olduğunu söylemek eldeki araştırmalarla mümkün değildir. Bu durumda soruna toplumsal beklentilerimiz nazarından bakmak daha tutarlı ve akılcı bir yaklaşım olacaktır. Bölgeler arası ve cinsiyetler arası farklılıkları azaltmak ve eğitimde sosyal adaleti ve fırsat eşitliğini sağlamak için karma eğitim yanında ayrı eğitim talepleri de dikkate alınmalı ve her vatandaşın eğitim imkanlarından azami düzeyde yararlanabilmesinin önündeki suni engeller kaldırılmalıdır. Zaten siyasetin de bilimin de nihai gayesi toplumun ve her ferdin daha müreffeh ve daha mutlu bir yaşama kavuşması değil midir?

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1999). "Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer'in Yetişmesi ve Meslek Hayatı". *Milli Eğitim Dergisi*, s. 143. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/143/1.htm>, 10.01.2012.
- Collins, M. C. (2009). *Co-education: Advantages and disadvantages of mixed schooling*. <http://www.helium.com/items/1578991-co-education-advantages-and-disadvantages-of-mixed-schooling>, 10.01.2012.
- Halpern, D. F. et al. (2011). "The Pseudoscience of Single-Sex Schooling." *Science* 333 (6050). pp. 1706 -1707. <http://www.sciencemag.org/content/333/6050/1706.full>, 10.01.2012.
- Rosenberg, R. (2000). "The Limits of Access: The History of Co-education in America". *Women and Higher Education*, in The Mount Holyoke College Sesquicentennial Symposia. (Ed. John Mack Faragher and Florence Howe). [Http://beatl.barnard.columbia.edu/learn/documents/coeducation.htm](http://beatl.barnard.columbia.edu/learn/documents/coeducation.htm), 10.01.2012.
- Schema, D. J. (2006). "Correction Appended". *New York Times*. <http://www.nytimes.com/2006/10/25/education/25gender.html?ex=1319428800&en=70f2ee029e27c6c3&ei=5088&partner=rssnyt&emc=rss>, 10.01.2012.
- UNICEF (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Bilgi Tutum ve Uygulama Araştırması*. Ankara: MEB.
- U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, (2005). *Single-Sex Versus Secondary Schooling: A Systematic Review*. Washington, D.C. <http://www.ed.gov/about/offices/list/opepd/reports.html>, 10.01.2012.
- Yiğit, A. A. (1992). *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Okulda Cinsel Tacizin Önlenmesi

Dr. Hakan KARARLI
Araştırmacı - Yazar

Karma eğitim, Batı'da kıyasıya sorgulanıyor. Özellikle feministlerin yaptığı araştırmalar, karma eğitim modelinin cinsel tacizlere yol açtığını ortaya koydu.

Dr. Birgit Palzkill, "Okullarda Cinsel Tacizin Önlenmesi" isimli makalesinde,

"her şeyden önce cinsel tacizin okulda meydana geldiğini" vurguluyor. Okullarda yapılan araştırmalar, cinsel tacizlerin sanıldığından çok olduğunu ve görmezden gelinemeyecek kadar önemli olduğunu ortaya koyuyor. (1)

Dr. Palzkill, okul dışında da cinsel taciz ve tecavüzlerin yapıldığını belirtiyor.

Kuzey Rheinwestfalen eyaletinde, 1992 yılından beri okullardaki cinsel tacizin önlenmesi için öğretmenlere hizmet içi kurslar verilmeye başlandı.

Amerika'da benzeri bir çalışmanın başlatıldığını yazıyor gazeteler.

"Yılda yaklaşık 40 bin kişinin AIDS'e yakalandığı, 104 bin çocuğun tecavüze uğradığı, kadınların % 22'sinin gasp ve tacize maruz kaldığı, 12 milyon kişinin cinsel bulaşıcı hastalık taşıdığı ABD'de, kurtuluşun okullardaki cinsel eğitimde değil; iffet, duygusallık ve evlilikte olduğu kaydedildi. Beyaz Saray adına bir açıklama yapan Erey Flayshir, **Başkan Bush'un** "sağlıklı bir toplum için okullarda iffet ve aile kutsallığı eğitimi"nden yana olduğu belirtildi." (2.7.2001, Akit)

Namus konusunda batı toplumundan çok daha hassas olan toplumumuzda cinsel tacizin önlenmesi daha önemli. Türkiye'de neredeyse her gün namus ve töre cinayetleri işlenir. Kızların haysiyet ve namusu, aile namusu kabul edilir ve

üzerine titrenir. Avrupa'da töre cinayetlerine pek rastlanmaz.

Karma eğitimin cinsel tacize yol açtığı biliniyor. İnsanımızın hassasiyetine rağmen eğitim sisteminin bu yönden masaya yatırılmaması, insanımızın değer yargılarına önem vermediğimizi ve eğitim anlayışının toplumun değer yargılarından kopuk olduğunu ortaya koyar.

Bize göre daha az hassas olan batıda "okulda cinsel taciz" konusu masaya yatırılıyor. Okulda güç kullanımı tartışması, 15 senedir eğitimcilerin gündeminde. Alınan tedbirlere rağmen güç kullanımının artması tedbirlerin yetersiz olduğunu ortaya koyuyor.

Dr. Palzkill'in tespitleri oldukça ilginç. Bu tespitleri özetleyerek buraya aktarmak istiyorum:

"Eğer bilinçli bir gözle ve cinsiyet ayırımı göz önünde tutularak takip edilirse, güç kullanımı ve cinsel tacizin okul içinde yapıldığı görülür...

Bize göre sözlü olarak yapılan cinsellikle ilgili lâf atmalar, takılmalar, jest ve tavırlar, fiili saldırılar, son olarak da cinsel taciz ve ırza geçme; seksüel taciz kapsamına girer.

Cinsel taciz, sadece kızları hedef almaz, bayan personele de yapılabilir. Özellikle bayan personele yapılan tacizler, çoğu zaman tabudur, konuşulmaz. Medyaya mal olmuş bazı olaylar, 1996'daki "10. Kadınlar ve Okul Kongresi"nde tartışıldı. (2)

Cinsel taciz, erkek öğrencilere yönelik de olabilir...

Monika Barz'ın 10 sene önce yaptığı araştırmalardan beri (3) okullarda kızlara karşı güç kullanımı ve cinsel tacizin, sanılandan daha önemli

olduğu biliniyor. Son zamanlarda yapılan araştırmalar da konunun önemini teyit etti.

Kızlar, okulda devamlı şekilde aşağılanıyor. Bazen kızlara yöneltilen ve çok masum görünen küçümsemeler, dikkat edilirse onların değersiz görüldüğünü ortaya koyar.

Bir örnek:

5. sınıftaki beden eğitim dersinde koşu oyunu oynanır. Takımı oyunu kaybeden bir erkek öğrenci, kendinden emin bir şekilde bağırarak takımında fazla kız bulunduğunu söyler. Her ne kadar o yaşta kız erkek arasında temel bir fark yoksa da öğrenci, yenilgiyi kızlara bağlıyor.

Bir oyunda bile aşağılama anlamına gelecek sözlerin sarf edildiğini görüyoruz. Kızlara hakaret ve onları küçümseme anlamı taşıyan başka sözler de kullanılıyor: "Orospu, sokak kızı, kaltak, şıllık, seni bilmem ne yaparım..." gibi sövgü sözleri, kimi zamanda derste, çoğu zamanda teneffüslerde kızlara söyleniyor. Hakaret anlamı taşıyan işaretler yapılıyor.

Cinsel tacizin bir çeşidi kabul edilen dokunmalar, tutmalar, temaslara rastlanıyor. Kızlar, küfür ve ahlâk dışı sözlerle küçümseiyor; hakarete uğruyor, kimi zaman da sözlü ve fiili saldırıya uğruyor, korkuya kapılıyor, gelişmeleri önleniyor ve yeteneklerini ortaya koymaları yoğun bir şekilde sınırlandırılmış oluyor.

Kadın, Gençlik, Aile ve Sağlık Bakanlığının yaptırdığı bir araştırmaya göre, spor derslerinde sık görülen bu tür sözlü ve fiili saldırılar, öteki derslerde de cereyan etmektedir. **Heidi Scheffel'in** 1966'da, **Michael Klein ve Birgit Palzkill'in** yeni araştırmaları bu gerçeği ortaya koyuyor.(4)

Kızlara ve bayan personele yönelik cinsel tacizleri önlemek mümkün olmuyor.

Yaşları ilerledikçe kızların buna razı olmak zorunda kaldığı tespit edildi. Dikkat etmekten başka çare olmadığı sonucuna varıyorlar.

Klein ve Dr. Palzkill'in 8. sınıfta yaptığı araştırmalarda kızlar, ne kendilerinin ne de öğretmenlerin yoğun sözlü ve fiili tacizleri önleyemediğini söylüyor. Bir öğrencinin ifadeleri şöyle:

"Katlanmak zorundayız, karşı koyamıyoruz. Eğer insan ciddiyetle karşı koyarsa kendisi zarar görüyor. (1998)

Öğrencilerin bu yolla, cinsel saldırıları normal olarak algılaması ve kabule kendini zorlaması, bunu da okulda öğrenmesi çok anlamlı.

7. sınıfta yapılan bir araştırmada kızların röportaj sorularına verdikleri cevaplar buraya aktarmaya değer:

Soru: Dün kızlardan bazı şeyler duyduk. Erkekler, derslerde terbiyesizce sözler söylüyorlarmış. Meselâ ahlâksızca cinsel sözler... Sizde de böyle şeyler oluyor mu?

Öğrenciler, kora halinde: Hayır, bizde böyle yok.

Soru: Sizin sınıfta böyle şeylerin olmamasına sevindim. Öteki sınıftaki kızların anlattıkları korkunç şeyler.

Bir öğrenci: Biliyor musunuz, biz 5. sınıfta iken böyle terbiyesiz şeyler söylenirdi, onun için şimdi böyle değil.

Soru: Ne demek istediğini anlamadım.

Aynı öğrenci: Şöyle yani, 5. sınıfta böyle şeyler söyleniyordu, şimdi alıştık.

Bir başka öğrenci: Duymazdan geliyoruz, bizi ilgilendirmiyor artık.

Soru: Ama böyle şeyler söylenmese daha iyi olur...

Bir öğrenci: Elbette, elimizden bir şey gelmez ki... Duymazlıktan geliyoruz, öyle olunca da kötü bir şey olmuyor."(5)



Bu röportajdan anlaşılan şu:

1. Sözlü tacizler günlük olay ve normal.
2. Kızlar, bu durumda yapılacak bir şey olmadığını tespit etmişler.
3. Böyle bir saldırıya maruz kalınca yapılacak şey duymazdan gelmek.

İleri sınıflarda kızların şikâyeti azalıyor, ama tacizlerin mi azaldığı, yoksa kızların bu tacizlere alışıp şikâyetten vaz mı geçtikleri bilinmiyor. **Frigga Haug** ve **Scheffel**'in araştırmalarından sözlü ve fiili tacizlerin azaldığı, cinslerin arasındaki hükümlerlik kavgasının büyük oranda durulduğu anlaşıyor.(6)

Araştırmalar, okulda kızlara yapılan cinsel tacizin, cinslerin davranış biçimlerini şekillendirmede ve erkeklerin kadınlara hükmetmesini sağlamada önemli bir rol oynadığını açıkça gösteriyor.

Cinsel Tacizin Sebepleri ve Önlenmesi

Cinsel tacizin gerçekleşmesi için esasında temel bir sebep yok, ama toplumdaki hükümler olan cinsler arası hiyerarşi, buna kaynaklık ediyor. Ataerkil hiyerarşik sistem, kadın ve kızlara yöneltilen çok çeşitli güç kullanma hareketlerini besliyor. Erkeklik ve kadınlık klişeleri malum. Özellikle okulda kızlara karşı güç kullanmanın önlenmesi için çalışmaların yapılması önemli.

Bütün eşitlik tartışmalarına rağmen toplum kültürü, erkeklerin üstünlüğünü öngörüyor. Kadınlar iş sahibi olabilir, hatta kariyer sahibi olabilir, ama konuşulmayan ve derin kökleri olan kabuller var:

"Kadınlar iyi olabilir ama erkeklerden daha iyi olamaz." (7)

Monika Barz, 10 yıl önce yaptığı araştırmalarda şuna işaret etmişti:

Erkekler için emirlerinin yerine getirilmesi önemli. Zaman içinde verilen emirler yerine gelmez oluyor ve erkekler bu açığı güç kullanarak kapatıyor.

Kızların kendisini savunması ve güç kullanması âdeta tabu. İdeal kadın, *"bağırıp çağıramaz, ayıp"* mantığı var.

Barbara Kavemann'ın tespiti şu:

"Kızlar, geri adım atmazsa karalamaya maruz kalıyor. Kızların saldırılara ve tacizlere karşı koyması,

öğretmenler tarafından da anlayışla karşılanmıyor. Sınıfta sessizlik, kızların feragat ve karşı koymaktan vazgeçmesi sayesinde sağlanıyor." (8)

Güç kullanma, erkeklerin kendilerine olan güvenini pekiştirmek için temel davranış biçimi. Kişiliklerini ve kendi kimliklerini onunla sağlama alıyorlar. Erkekliğini ispatlamak için kızlara karşı kuvvet kullanmaya yöneliyor, onları küçümsüyor, erkekliklerinin kadınlar tarafından yok edilmesini önlemiş oluyorlar. (9)

Kızlar da ergenlik çağına gelindiğinde kimlik kazanma problemi yaşıyor. 12-13 yaşlarına geldikleri zaman genç kız olmak için birçok güçlekle yüzleşiyorlar. Kendilerini geliştirmek zorundalar. Toplumdaki kadın erkek eşitliği tartışmaları bir yana, kültürümüzün derinliklerinde genç kızların kadınlığa adım atarken evlenmek zorunda olduğu kabullenilmiş. Bir kızın değeri, başardıkları ve yaptıkları ile ölçülmeli. Ama kızlar, daha çok çekicilik ve güzelliklerinin değerli olduğunu düşünürler. Çekicilik ve etkileycilik, ancak erkekler üzerinde etkili olursa gücünü gösterir. Kadınların değerli olup olmaması, erkekleri etkilemelerine bağlı. (10)

Barbara Kavemann'ın şu tespiti oldukça ilgi çeki:

"Kızlar genellikle, erkeklerin kendilerine güzel oldukları için lâf attıklarını düşünürler, bazen karşılık da verirler. Bu durum hoşlarına gider. Bazı erkeklerin lâf atmasına, kendilerine takılmasına izin verirler, çünkü ilgi uyandırmışlardır. Erkekler genellikle çirkin ve sevilmeyen kızlara bakmaz. Kız kendisinin güzel olduğunu ve kendisine takılanın kendisiyle çıkmak istediğini düşünür, kendisine takılmasına izin verir, bu durum hoşuna gider." (11)

Bu anlayış, kızların kendilerine yönelen cinsel tacizleri kesinlikle reddetmelerine engel teşkil ediyor, hatta bazen lâf atmalar, beğenilme şeklinde algılanıyor ve istenen bir şey oluyor. Bir yandan cinsel taciz, cinslerin davranış biçimi oluyor, bir yandan da güç kullanmanın temelini teşkil ediyor.

Toplumda kabul gören cinslere ait davranış biçimleri, cinsel tacizin temelini oluşturuyor ve hiyerarşik ilişkileri üretiyor."

Cinsel Tacizi Önleme Çalışması

"Cinsel tacize karşı okul, etkili önlemler almak ve stratejiler geliştirmek zorunda. Her şeyden önce top-

lumdaki cinslere ait kabul edilen davranış biçimleri sorgulanmalı ve değiştirilmeli.” diyor Dr. Birgit Palzkill. (12)

Bu tespit, karma okullarda cinsel tacizin önlenmesinin ne kadar zor olduğunu ortaya koyuyor. Toplumdaki gelenekler ve davranış biçimleri, yıllar süren kültür süreci içinde oluşur ve bugünden yarına kolay kolay değişmez. Okulun, toplumdaki gelenekleri değiştirme gibi bir görevi yok, bunu başaramaz da.

Bu sebeple okuldaki cinsel tacizler bugünden yarına önlenemez.

Karma okullardan vazgeçilme mecburiyeti var. **Doç. Dr. Ilse Brehmer**'in de ifade ettiği gibi, *radikal çözüm kız okullarının açılması. Mevcut karma okullar da bugünkü şekliyle devam edemez. Onların da mutlaka reforma tabi tutulması gerekir.*

Dr. Birgit Palzkill'in okulda cinsel tacizi önleme konusundaki düşünceleri şöyle:

“Toplumdaki cinsler arası düzenin değiştirilmesi, tacizin önlenmesi çalışmasında önemli bir role sahip. Aşağıdaki dört nokta önemli:

1. Kızın değerli olması için erkeklerin beğenmesi düşüncesi yıkılmalı.
2. Kızların kendi yeteneklerini güçlendirmesi sağlanmalı.
3. Güçlü olma ilkesine dayalı erkek örneğinin dışında bir erkek kimliği tespit edilmeli.
4. Erkeklerin beğenisinden bağımsız olarak kızların kendilerine değer verme yetenekleri güçlendirilmeli.”

Cinsel Taciz Önlenebilir mi?

“Güç kullanmanın, bir erkeklik göstergisi olduğunu vurgulamıştık. Bu anlayışın değişmesi çok önemli. Gücün kullanıldığı durumları tespit etmek ve bunu önlemek, okulda güce karşı koyma stratejisi geliştirmek ikinci derecede önem taşır. Hangi davranışlar cinsel tacizi kolaylaştırır, hangisi önler, iyi tespit edilmeli.

Genel olarak şunlar güc kullanımını önler:

1. Güç kullanımına karşı koymaya hazır olma duyarlılığı.
2. Davranış değiştirme arzu ve isteği.

3. Kurumlar düzeyinde değişimin konu edilmesi ve tartışılması.

Şu davranışlar güc kullanmayı kolaylaştırır:

1. Tavır takınmamak.
2. Görmezden gelmek, susmak.
3. Küçümsemek, daha önemli problemler var demek.
4. Mağduru suçlamak.
5. Namusluluk tasladığı suçlamasında bulunmak.
6. Kızlar, erkeklerin lâf atmasını ve takılmasını kendisi istiyor düşüncesinde olmak.
7. Bu yaşlarda olur, normaldir, eskiden beri böyle demek.
8. Güce maruz kalanı küçümsemek, isole etmek...

Okulda sadece birkaç öğretmenin cinsel tacize ve güc kullanımına karşı olması ve tedbir alması yetmez. *Bütün öğretmenlerin, okul yönetiminin ve bakanlığın da aynı stratejiyi benimsemesi lâzım.* Eğer güc kullanma öğretmenler ve idare tarafından görmezden gelinir, küçümsebilir, inkâr edilir, hatta problem kabul edilmezse bakanlığın genelgeleri de bir işe yaramaz.

Alınacak Tedbirler

Öğretmenler cinsel tacize karşı aşağıdaki tedbirleri almalıdır:

a. Öğretmenler güc kullanımına ve cinsel tacize karşı hassas olmalı ve problemin varlığını ciddiye almalı. Öğretmen eğitiminde ve hizmet içi eğitimlerde çoğunlukla bu konu tabu kabul ediliyor ve yok sayılıyor. Öğretmenler bu konuda yetiştirilmiyor. Bilgisizlik, karşı koyma ve önleme çalışmasına engel teşkil ediyor.

b. Cinsel taciz normal görülmemeli. Cinsel taciz ifade eden sözler, küfürler, kaba sözler görmezden gelinmemeli. Bu tür sözler çoğunlukla spor derslerinde sarf edilir. Erkek öğretmenler çoğu zaman bu sözleri ve fiili takılmaları görmüyor ve suskunlukla geçiştiriyor. Eğer problem ciddiye alınırsa önleyici tedbir alınır. Şikâyetler duymazdan gelinirse kızlar da şikâyet edemez olur.

c. Sınır konmalı. Güç kullanma eğiliminde olanlara karşı tavır alınmalı ve bir sınır çizilmeli.

İddiaları takip etmek, taciz eden öğrenciyi sorgulamak, konuşarak uyarmak, diğer pedagojik tedbirlere baş vurmak, gerekirse disiplin işlemi yaparak sınırı aşanlara karşı yaptırımlar uygulama mecburiyeti var. Kesin sınır konmalı ve bu sınır korunmalı. Bu tür olaylar bir kere olmaz, sürekli ve sürekli takibi gerekir.

Eğer şikâyetler görmezden gelinir ve normalmiş gibi davranılırsa kız öğrenci derslerin hep böyle olacağı varsayımını kabullenir ve tacizleri sineye çekmek zorunda kalır. Eğer tacizci öğrenci sorgulanır ve problem karşısında hassasiyet gösterilirse önünü almak mümkündür.

Bütün bunların çok enerji ve çalışmayı gerektirdiği kesin. Bütün öğretmenlerin konuya ciddiyetle sahip çıkması ve birbirine destek vermesi şart. Her öğretmenin tek başına davranışı çok önemli, ama etki alanı sınırlıdır.

d. Ciddi tavır ve caydırıcı tedbirler alınmalı.

Taciz ve güç kullanma bir yetenek, marifet değildir. Kızlara yönelik tacize karşı tedbirler alınmalı ve bu tedbirler caydırıcı olmalı. Eğer erkek öğretmenler, davranış ve sözleriyle taciz eden öğrencilerle birlikmiş gibi görünmezlerse inandırıcı olabilir, sınırlar koyabilirler. Öğrenci, öğretmenin tavırlarından ciddi olup olmadığını anlar, ona göre davranış belirlir.

e. Öğretmen örnek olmalı. Eğer öğretmen kızları küçümser, kişiliğini yaralayıcı sözler söyler ve cinsel taciz ifade eden sözler kullanırsa öğrenci, kendi davranışının haklı olduğu kanaatine varır ve o da kızları rahatsız edici davranmaya devam eder.

Cinsel taciz konusu öğretmenler arasında ciddi bir şekilde konuşulmalı, tedbir alma konusunda herkes istekli olmalı. Ne yazık ki her öğretmen bu konuda istenilen şekilde davranmıyor.

En azından problem yok sayılmamalı, küçümsememeli, normal görülmemeli, nötr davranmamalı.

Barbara Kavemann'ın tespiti şöyle:

“Öğretmenler ne ölçüde cinsel taciz ve güç kullanımına karşı tavır alır ve önlemeye girişirse öğrenciler o oranda davranışlarına dikkat eder ve cinsel taciz ve güç kullanma o oranda azalır.”

Dr. Birgit Palzkill, bazen cinsel taciz ve güç kullanılmasına karşı çıkan ve problemi öğretmenler arasında dile getiren öğretmenlerin küçümsendi-

ğini, isole edildiğini de söylüyor. Böyle bir durum, problemi dile getiren öğretmen üzerinde psikolojik baskı meydana getirir.

Okul İdaresi ve Bakanlığın Alacağı Tedbirlerin Önemi

Cinsel tacizin önlenmesinde, okul idaresinin alacağı tavır ve tedbirler, önemli ölçüde etkili olacaktır. Nöbetler, kontroller, şikâyetlerin değerlendirilmesi tacizlerin önlenmesi çalışmasını iyileştirir.

Cinsel tacizin önlenmesi için:

Birinci şart, tacizin varlığının kabul edilmeli;

İkinci şart, önleyici tedbirlerin alınması istenmeli;

Üçüncüsü şart, tacizi önleme çalışmaları desteklenmeli;

Dördüncüsü şart ise bu konuda mücadele verenlere destek verilmelidir.

Bakanlığın yapacağı çalışmalar çok önemli:

Her şeyden önce yöneticileri pedagojik olarak eğitebilir.

Kaliteli yöneticilerin atanmasını sağlayabilir.

Hizmet içi kursları organize edebilir.

Cinsel tacizle ilgili yönetmelikler çıkarabilir.

Müfredat programlarının hazırlanmasında cinslerin özellikleri dikkate alınabilir. (14)

Kabul Edilmeli ki Cinsel Taciz Devam Edecek

Okullarda cinsel tacizin önlenmesi için Dr. Birgit Palzkill'in alınmasını istediği önlemler hayli önemli.

Her şeyden önce karma eğitimin böyle bir problemi doğurduğu kabul edilmeli ki tedbir alınsın. Türkiye'de karma eğitimin kendisi bir tabu. Fayda ve zararları tartışılmıyor.

İkinci tabu, karma eğitimin okullarda cinsel tacize yol açması. MEB, okullarda cinsel taciz probleminin varlığından habersiz görünüyor.

Üçüncü etapta tacizi önleme stratejilerinin geliştirilmesi, idarecilerin, öğretmenlerin bu konuda eğitimden geçirilmesi gerekir.

Dördüncü basamak olarak da kızların bilinçlendirilmesi, kendilerine güvenmelerinin sağlanması,

kendilerini savunma mekanizması geliştirmelerine yardımcı olunması lâzım.

Bütün bu çalışmalar kısa sürede gerçekleşmeyeceğine göre okullar cinsel tacizin yapıldığı mekânlar olmaya devam edecektir.

Karma eğitimin zararları, okullarda cinsel taciz ve kızların korunması, tacizlerin önlenmesi için çalışma yapanlar Avrupa ve Amerika'da da kadınlar ve özellikle feministler.

Kadınların Avrupa'da önemli yerlere geldiği muhakkak. Nitekim karma eğitimin verdiği zararları önleme çalışması yapan Kuzey Reinwestfalen Eğitim ve Bilim Bakanı Gabriele Behler, Schleswig-Holstein başbakanı Heide Simonis, Baden-Württemberg Eğitim Bakanı Anette Schawan bayandır.

Bu kitabı hazırlarken faydalandığım kaynakların hemen hemen tamamı bayan yazarlara ve araştırmacılara ait.

Türkiye henüz bayan bir Milli Eğitim Bakanı görmedi. Bugünkü bakanın karma eğitimin yanlışları konusunda hassasiyeti hiç yok.

Bunca çalışmaya, araştırmaya, alınan önlemlere rağmen Almanya'da bile cinsel taciz devam ediyor. **Dr. Birgit Palzkill**'in söyledikleri önemli:

"Özet olarak şu tespiti yapalım: Okullarda cinsel taciz çok mühim bir problem olmasına rağmen, kelimenin tam anlamıyla küçümseniyor. Cinsel tacizi kurumlar seviyesinde önleme çalışmaları da çeşitli. Toplum bilincinin ve geleneklerin değiştirilmesi, okulda gerekli tedbirlerin alınması, ancak uzun süreli bir strateji ve koordineli çalışmalar sayesinde mümkün olabilir."

Cinsel tacizin önlenmesi için:

Problemin varlığı kabul edilecek.

Sonra gelenekler değiştirilecek.

Öğretmenlere hizmet içi kursları verilecek, bu konuda bilinçlendirilecek.

Kızlara kendilerini savunmaları öğretilecek.

Okul ders kitapları bu gözle ele alınacak.

Bu tedbirlerin tamamının alınması, özellikle geleneklerin değiştirilmesi yüzyıllar alır. Cinsel tacizin tam olarak önlenmesi için kız ve erkeklerin ayrı eğitim görmesinden başka çare görünmüyor.

Kaynaklar:

1. Schule Lebendig Gestalten, Dr. Birgit Palzkill, Cinsel Tacizin Önlenmesi, s.74.
2. Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen, In: Astrid Kaiser (Hg.): Frauen Stärken- ändern Schule, 10. Bundeskongress Frauen und Schule, Bielefeld 1996, 64-69.
3. Schule Lebendig Gestalten, Dr. Birgit Palzkill, Cinsel Tacizin Önlenmesi, s.64.
4. Körperliche Gewalt gegen Mädchen, Monika Barz, Frauen Schule, Frankfurt, 1990, 92-19.
5. Schule Lebendig Gestalten, Cinsel Tacizin Önlenmesi, s.77.
6. Mädchen Sport und Koedukation, Heidi Scheffel, Aspekte einer feministischen Sportpraxis, Butzbach, 1996.
7. Schule Lebendig Gestalten, Cinsel Tacizin Önlenmesi, s.78.
8. Gewalt gegen Mädchen findet auch in der Schule statt. In: Senatsverwaltung für Arbeit und Fraun Berlin (Hg.) : Gewalt gegen Mädchen, Barbara Kavemann, Berlin, 1992.
9. Sexuelle Gewalt in der Schule, Anita Heiliger, Frankfurt/ New York, 1995.
10. Die vergessene Wirklichkeit, Jutta Brauckmann, Münster, 1986.
11. Gewalt gegen Mädchen, Barbara Kavemann, Berlin, 1992.
12. Schule Lebendig Gestalten, Cinsel Tacizin Önlenmesi, s.82.
13. Gewalt gegen Mädchen, Barbara Kavemann, Berlin, 1992.
14. Schule Lebendig Gestalten, Cinsel Tacizin Önlenmesi, s.91.

İlim, Araştırma, Akıl ve Karma Eğitim

Ali HATİPLER
Araştırmacı - Yazar

“Karma eğitim, sanıldığı gibi kız öğrenciler açısından verimli değil. Hatta yüzyılın en büyük pedagojik yanlışı.”

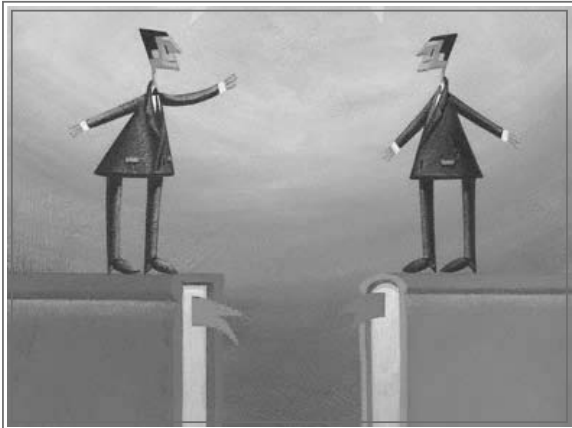
Konuyla ilgili olarak Bayern Milli Eğitim Bakanlığının resmi yayın organı Schul-Report ve Schule Aktüel dergilerinde iki ayrı yazı yayınlandı. Schule Aktüel'deki yazı şöyle:

“1900'lerde kadınların psikolojik geri zekâlılığı, budalalığı” kitabını yazmıştı Leibzigli Nörolog Paul Moebius. Bugün artık kızlar da erkekler gibi eğitim hakkına sahip. Bundan kimsenin şüphesi yok.

Üniversite profesörleri arasında yapılan bir anket; zekâ ve verimlilik; öğretim üyeliğinde başarı alanlarında kadınların, erkekler kadar başarılı olduğunu ortaya koydu.

Geçen yüzyıla göre kadınlar toplumda epey başarı elde ettiler. İstatistik olarak bakılacak olursa, eğitim seviyeleri hiç bugünkü kadar yükselmemişti. Lise bitirenlerin %50'si kız ve not ortalamaları erkeklerden daha yüksek.

1929'da Papa 11. Pius, kız ve erkek karışık eğitimi “hatalı ve Hıristiyanlık açısından tehlikeli” ilân etmişti.



60 yıldır karma eğitim Almanya'da normal kabul ediliyor. Eski Doğu Almanya'da ise savaştan sonra kanunla mecburi hale getirilmişti.

(Türkiye'nin komünist Doğu Almanya'ya benzetildiği ortada.)

Bunca çaba sonucu, şekil olarak ulaşılan cinsiyetlerin eşitliği, 80'li yılların sonunda tartışmalara muhatap oldu.

“Pedagojik Ham Ölü”

Karma eğitimin, bugün “pedagojik bir ham ölü” olduğu konuşuluyor.

Hatta “son yüzyılın en büyük pedagojik yanlışı” deniyor.

Bir kitap, biraz da kışkırtıcı bir üslûpla “Okul kızları aptallaştırıyor.” yazıyor.

Doğrudan doğruya karma eğitim bu sonucu doğurmuyor, onun istenmeyen yan etkileri bu neticeye yol açıyor.

Son yıllarda günümüz ilim adamlarının yaptığı araştırmalar kitaplaştı. Bu alanda bir çok kitap yayınlandı.

Karma eğitime yöneltilen en ağır eleştiriler şunlar:

I. Karma eğitim, asıl gaye olarak tespit edilen eşitliğe hizmet etmiyor. Aksine eski bir tehlike kabul edilen kadın ve erkeğin klişeleşmiş rollerini sağlamlaştırıyor, bundan dolayı da kızlar için dezavantaj getiriyor.

II. Karma sınıflarda günlük hayat, erkek öğrencilerin hâkimiyeti altında şekilleniyor.

III. Öğretmenlerin ders esnasında öğrencilere dikkatini eşit dağıtması gerekirken; kızlarla ortalama olarak % 38 oranında ilgileniliyor.

Öğretmenin çabası, bu oranı çok az etkiliyor.

Kızlara daha az zaman ayrılıyor. Bu durumda öğretmenler, erkek öğrencilerin avantajlı duruma geldiği kanaatine varıyor. Kızlar, dikkatli olmaya çağırılmıyor, daha az uyarı alıyorlar.

Öğretmenler, bilinçli veya bilinçsiz, öğrencilerin klişeleşmiş rollerini benimsiyorlar.

Kızlar iyi notu çok çalışarak; erkekler zekâları sayesinde alıyorlar.

IV. Teknik ve fen bilimlerinde erkeklerin daha iyi bilmişliği, kızların ümidini kırıyor. Erkekler küçükken teknik oyuncaklarla oynamış, bu alana ilgilerini artırmış oluyorlar.

Kızlar kendi yeteneklerine güvenemiyorlar ve kabiliyetlerini denemeden fizik, kimya, teknik çizimler, atölye ve imalat faaliyetlerinde çok çabuk dikkatlerini yitiriyorlar. Hâlbuki bu alanlar meslek seçimini yakından ilgilendiriyor ve etkiliyor.

V. Kızlar ilerideki aile faaliyetlerini düşünerek daha az ücretli ve yükselme şansı daha düşük olan mesleklere yöneliyorlar. Eğer kızlar dolgun ücretli teknik bir meslek seçerlerse tipik olarak "asistanlık" gibi yardımcı rolü üstleniyor. Şeflik değil.

1993'ten beri meslek öğrenen kızların üçte biri; bilinen 380 meslek arasında tipik olarak bayan mesleği sayılan hizmet sektörüne yönelmiş. Meselâ doktor yardımcısı, alışveriş merkezlerinde satıcı, diş doktoru yardımcısı, büro işçisi, kuaförlük gibi meslekleri seçmişler.

VI. Bayern'de kızlar daha yüksek bir not ortalamasına rağmen erkeklere göre üniversiteye daha az gidiyorlar.

Çok az kız öğrenci, geleneksel kariyer mesleği sayılan mühendislik ve tabiat bilimlerine gidiyor.

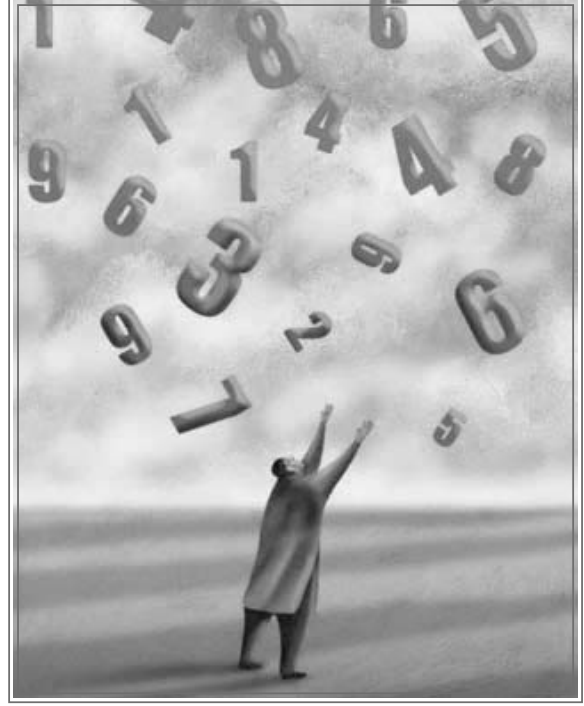
VII. Bilim dünyasında hükmeden havaya uygun olarak, arz talep dengesi kurallarının geçerli olduğu çalışma ortamında, **çoğu zaman diplomalı bayanlar işsiz kalıyor.** Ekonomideki çekici iş yerleri erkekler tarafından işgal edilmiş oluyor.

Bayern üniversitelerindeki 3090 profesörden sadece 134; yani % 4.3'ü bayan.

1987'de üç üniversitede yapılan araştırmalar; tartışmalara yol açtı.

Kimya ve İnförmatik alanında okuyan üniversitelilerin üçte biri kız, ama Almanya'nın bütününde oran % 4.

Kız liselerinde öğrencilerin çoğu Matematik, daha azı Almanyayı lise bitirme dersi olarak seçi-



yor. Karma okullarda ise matematik az, Almanca çok seçiliyor.

Öyleyse yeniden kız ve erkek okullarına mı dönmeli?

Kimileri ayrı okulları sıkıcı buluyor.

Kimi pedagoglar, ayırım emansipation (kadın-erkek eşitliği) öncesi devirlerde kaldı, diyor.

Savunanlar; sadece eğitim klişeleşmiş kadın erkek rollerini düzeltmeye yetmez, diyor. Karma eğitimin, birlikte bir şeyler yapmaya hazırlık ve alan temin ettiğini söylüyorlar.

Tecrübeler çeşitli.

İlk sınıflarda fizik dersinin ayrı öğretilmesi daha iyi, deniyor.

Kız okulunu onların "küçümsenmesi" kabul edenler de var.

Kızlar daha az tabiat bilimlerine; erkekler daha az yabancı dil öğrenmeye eğilimli, diyenler var. Halbuki kız okullarında öğrenciler, okul bitirme dersi olarak daha fazla matematik, daha az Almanca seçiyorlar.

Karma eğitimde öğretmenlerin çok hassas olmaları ve hassasiyetleri dikkate almaları sayesinde ancak verimli bir eğitim yapılabilir." (*)

(*) Schule Aktüel, Eylül 1997, Salvatorstr. 2. 80333 München

Eğitimde Yeni Ufuklar ve Değerler Eğitimi

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - TDE Bölüm Başkanı

Eğitim kavramı, insanlığın var oluşu kadar eski; insanlık var oldukça da sürecek kadar yeni bir hayati ihtiyaçtır. Eğitim kavramının çok farklı boyut ve alanları vardır: Bireysel eğitim, ailede eğitim, yaygın ve örgün eğitim, mesleki eğitim, özel eğitim, kurumsal eğitim vb. Doğumdan ölüme kadar devam eden bu süreç, özellikle AB mevzuatıyla hayat boyu eğitim modellemesiyle artık herkesi kapsar duruma getirilmiştir.

Devletlerin yükümlü olduğu en önemli konu, hiç şüphesiz, eğitimidir. Dünya'nın bütün ülkelerinde olduğu gibi, Türkiye'de de eğitim sistemimizi daha yüksek standartlara taşımak, eğitilmiş bireyler yetiştirmek ve eğitilmiş bir toplum kurmak hepimizin idealidir. Bireyden aileye, aileden topluma, toplumdan millete, milletten insanlık ailesine geçiş süreçlerinde eğitimsiz bir an dahi düşünülemez. Gelişmiş ve uygarlaşmış tüm ülkelerde eğitim en önemli yatırım alanı ve en öncelikli ihtiyaç olarak tespit edilmiştir.

Ülkemizdeki eğitim anlayışı ve uygulamalarını daha iyiye, güzele ve doğruya taşıyabilmek için yeni ufuklara yelken açmamız gerekiyor. Bu bağ-

lamda bir yandan eski kalıp anlayışlarımızı terk etmek yanında yeni açılımlara da ihtiyacımız vardır. Öncelikle belirtmemiz gerekir ki eğitimin yalnızca okulda yürütülen bir etkinlik olduğu anlayışı çoktan rafa kalkmıştır. Eğitim anne karnında başlayıp son nefese kadar devam edegelen bir süreçtir. Bireylerin öğrendiği her bilgi, ortaya koyduğu her davranış, sarf ettiği tüm sözler, bakışı, duruşu, oturuşu, yürüyüşü, yemesi, içmesi, giyimi, kuşamı... kısacası hayatın her karesi eğitimin kapsama alanı içindedir.

Geniş anlamıyla eğitim, hem bilgi verip öğretmeyi hem de verilen bilgileri davranışa dönüştürmeyi ifade eder. Türkiye'de halen uygulanan eğitim sistemi bilgi verme üzerine kurulu öğretim modelidir. Bilgi, her zaman değerlidir. Günümüzde bilgiye ulaşmak çok daha kolaylaşmıştır. İnternet teknolojisi sayesinde, hemen her tür bilgiye kısa zamanda ve kolaylıkla ulaşılabilmektedir. Eğitim sisteminde -özellikle lise ve üniversitede- bilgi aktarımından çok bilginin adresi gösterilmeli ve bilgi kazanma metotları üzerinde durularak gençler, araştırma ve uygulamaya teşvik edilmelidir. Günümüzde bilgi kazanmaktan çok, bilginin uygulamaya dönüştürülmesi önem kazanmıştır. Bunun en pratik ifadesi ise, bilgili, bilinçli ve bilge bireyler yetiştirmektir.

Kalkınma Anlayışı

Türkiye'de eğitime verilen değer ve önem, devletin kalkınma anlayışı ile doğrudan bağlantılıdır. Ülkemizde kalkınma anlayışı, genellikle, teknolojik buluşlar ve altyapı yatırımları ile sınırlandırılmıştır. Yani, Türkiye'de kalkınmanın karşılığı fabrikalar kurmak, barajlar inşa etmek ve yollar yapmaktır.



Kalkınabilmemiz için bunlara gerçekten de ihtiyacımız vardır ama aslında bu anlayış, kalkınma kavramının ancak yarısını oluşturur.

Bu yanlış ve yetersiz anlayışın doğal sonucu olarak ülkemiz, bugün yalnızca, ekonomi temelli kalkınmanın peşine düşmüş; insanın iç huzuru, gelişimi ve psikolojik tatminleri gözden irak tutulmuştur. Bilgi yönünden nispeten yeterli bireyler yetiştirilmişse de iç disiplini (huzur ve mutluluk), insan ilişkileri ve davranışlar açısından olumsuz sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Yeni bir ufuk olarak asıl kalkınmanın insanın iyi eğitilmesi ve yetiştirilmesi, toplumun geliştirilmesi olduğunu kabullenmemiz gerekmektedir. İnsana yapılan yatırım her şeyin üzerindedir. Bir yandan insan için gerekli olan her türlü maddi ihtiyaçlar karşılanırken diğer yandan da doğrudan insanın ve toplumun manevi ihtiyaçlarını (sevgi, saygı, güven, hoşgörü, adalet, dayanışma...) temin etmek gerekir. Beşikten mezara kadar değişik tarz ve derecelerde devam eden eğitim süreci, insanın en önemli ihtiyaçlardan birisidir.

İnsan Yetiştirme Politikası

Halk adına toplumu yönetme işini ve sorumluluğunu üstlenen devlet adamlarının en önemli görevi insan yetiştirme politikasını oluşturmaktır. Çünkü, toplum adına ve halk yararına hizmet etmek demek, halkı huzur içinde yaşatmak demektir.

Türkiye’de bir “**insan yetiştirme politikası**” ne yazık ki henüz yoktur. Bugün ülkenin en önemli sorunu, eğitimsizlik ve iletişimsizliktir. Sorun olarak gösterilen işsizlik, ekonomi, terör vb.leri sorun değil, eğitimsizliğin en önemli sonuçlarıdır. İnsanı ve toplumu iyi yetiştirmeden bu sonuçları ortadan kaldıramayız. Bunu başarabilmek için, ciddi bir “insan yetiştirme politikası” oluşturulmalıdır. Çocuklar ve gençler için model insanlar doğru belirlenmeli ve doğru davranışlar üzerinde toplumca uzlaşma sağlanmalıdır.

Ailenin de okulun da devletin de en önemli görev ve sorumluluğu iyi insanlar yetiştirmektir. Eğitimin en temel amacı, insan kalitesinin yükseltilmesidir. Çağımızda insanı gereğince eğitmek ve iyi yetiştirmek toplumdaki huzur ve refahın ilk şartıdır. Sevginin, saygının, hoşgörünün, dayanışmanın olmadığı bir yerde, huzur ve kalkınmadan söz edilemez. Her şey, insana verilen değer ve onun eğitilmesiyle başlar. Mutlu insanlar, üretici olurlar. Mutsuz insanlar, çılgınca tüketirler.



Eğitim/Öğretim Algılaması

Eğitim ve öğretim kavramlarının zihinlerde ve uygulamada tam olarak netleşmediği, eğitimcilerin dahi bu iki kavramı zaman zaman iç içe, hatta birbirlerinin yerine kullandıkları gözlenmektedir. Eğitim vermekle, bilgi aktarmak (öğretmek) eşdeğer kabul edilmekte; böylece de ciddi hatalara düşülmektedir. Öncelikle bu kafa karışıklığı ve kavram kargaşasının berraklaştırılması gerekir.

Eğitim kavramı, öğretimi ve eğitimi kapsayan çok geniş bir anlam alanına sahiptir. Eğitim, hem öğretmeyi hem de verilen bilgileri davranışa dönüştürmeyi ifade eder. Türkiye’deki eğitim anlayışı ise, yalnızca “öğretim” yapmayı öngörmektedir. Eğitim kurumlarında kuru bilgiler, yarım yamalak aktarılırken kişilik ve karakter eğitimi yok denecek kadar azdır.

Aile En Harika Okuldur!

Her insan, bir aile içinde dünyaya gelir. Dolayısıyla bireyler, aile içinde var olurlar ve yine varlıklarını aile içinde sürdürürler. Bireyin ruh sağlığı ve beden sağlığı için aile en vazgeçilmez mekândır. Güvenli ve huzurlu bir toplumun temeli de sağlıklı ailelerdir.

Bir toplumu ayakta tutan en önemli birim ailedir. Bireylerden oluşan toplumda, bireyler sağlıklıysa aileler sağlam kurulur, sağlıklı ailelerden de sağlıklı bir toplum oluşur. Ailenin sağlamlığı hem bireylerin hem de toplumun en önemli güvencesidir. Bütün bu bozma gayretlerine rağmen, toplumumuzda hâlen en sağlam kurum ailedir.

Ülkemizde eğitim alanındaki diğer yeni bir yeni ufuk eğitimde en önemli ve en temel basamağın

aile olduğu gerçeğinin kabul edilmesidir. Bu yeni ufkun öngörüsü şudur: Çocuklar açısından aile; Dünya'nın en harika okulu; anne ve babalar ise, Dünya'nın en harika eğitimcileri olmalıdır. Özellikle öğretmenler, genelde eğitimciler ise, ailenin diktiği fidanları meyveye durduran muhteşem insanları anlayışıyla konuya yaklaşmaları gerekir. Eğitimsizlik, insan yetiştirme sanatıdır.

Sağlam temelli aileler kurmak amacıyla evlenecek bireylere evlilik öncesinde birtakım eğitimler zorunlu olarak verilmelidir. Evlilik okulu, Anne-Baba Okulu projesiyle evlilik öncesinde çiftler, 20 günlük veya 1 aylık eğitimlerden geçirilerek sorumlulukları anlatılabilir. Bireyler evlilik kurumuna saygı duymalı, devlet de bu kurumu her yönden desteklemelidir. Çünkü; aileyi sağlamlaştırmak geleceğe sahip çıkmaktır.

Eğitim; ailede, okulda, medyada, camide, kışlada ve tüm ortamlarda -ana ilkeler bağlamında- ortak bir eğitim anlayışıyla verilmelidir. Japonlar çocukları Hiroşima'ya götürüp o ruhu yaşamalarını sağlıyorlar. Biz de bu işi Çanakkale'ye giderek yedi düvelle nasıl çarpıştığımızı hissederek yeniden çocuklarımıza yaşatmalıyız. Yaşananları film gibi izlememeli, geçmişle günümüz arasında empati yapmalıyız.

Değerler Eğitimi

Son yıllarda yeni bir yaklaşım olarak Milli Eğitim Bakanlığı -büyük bir isabetle- örgün eğitim aşamaları için bir "Değerler Eğitimi" çalışması başlatmıştır. Bu amaçla ilk adım olarak dar kapsamlı da olsa "Değerler Eğitimi Sempozyumu" düzenlenmiş, devamında da "Değerler Eğitimi Genelgesi" yayımlanmıştır. Üçüncü bir adım olarak da 18. Milli Eğitim Şurası'nda "Değerler Eğitimi" konusu, "Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi" başlığı altında özel bir komisyon marifetiyle gündeme alınmıştır.

Bütün bu yapılanlar, ülkenin ve insanımızın geleceği açısından son derece önemli adımlardır. İnsanların değerlerini yitirdiği, kendilerini yerküre adı verilen uçsuz bucaksız ummanda başıboş bir yelkenli gibi yapayalnız hissettikleri çağımızda insanımızın yeniden değerleriyle buluşturulma gayreti her türlü takdirin üzerindedir. Çünkü, bireylerin duygusal ve sosyal açılardan tatmin edilmesi, en az biyolojik ihtiyaçları kadar önemlidir. Bir insana değer vermek, ona değer katmak ve en önemlisi onu önemsemek; ruhsal gelişim açısından son derece önemlidir. Bu denli hayati bir önem taşıyan bir konunun her türlü siyasi müla-

haza ve beklentinin çok üzerinde bir konumda değerlendirilmesinde millet ve devlet açısından büyük yararlar vardır.

"Değerler Eğitimi" kapsamında, henüz "değer" kavramının tanımı, niteliği, ölçütü gibi konular dahi muğlak iken bu yönde bir eğitimin nasıl yapılacağı konusunda daha alınacak epeyce yol var demektir. Bundan sonraki süreçte, bir yandan konunun hem teorik boyutuyla ilgili olarak çalışmalar sürdürülürken diğer yandan da uygulamaya dönük olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerinde ayrıntılar üzerinde istişareler yapılmalıdır. Bu bağlamda, ortaya konan bu yüce düşünce ve atılan adımların eğitim ortamlarında ve toplumsal hayatta uygulamaya konması noktasında ne yapılabileceği konusunda doğal olarak henüz bir arayış aşamasındayız.

Şunu özellikle ve öncelikle vurgulamak isteriz ki bu konu yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışma alanlarıyla sınırlı kalmamalıdır. Yani; okul eksenli değil, toplum eksenli bir eğitim modeli oluşturmak gerekmektedir. *Türkiye'de insanı ve toplumu ilgilendiren her kurum ve kuruluş, bir biçimde "Değerler Eğitimi" etkinliklerinin kapsama alanı içine dahil edilmelidir. Hatta mümkünse, "Değerler Eğitimi" konusu hükümetin öncelikli konularından birisi olarak ele alınmalıdır.*

Bu bağlamda yeni bir model olarak ortaya koymaya çalıştığımız "Değerler Eğitimi" hem eğitim sistemimizin hem de insan yetiştirme modelimizin temeli olmalıdır. Değişik toplum kesimlerinin ortak görüş ve önerileri çerçevesinde, bilim adamları ve uzman eğitimcilerce uzun tartışma ve görüşmeler sonucunda ortaya konacak değerler sistemimiz, kademeli olarak eğitim kurumlarımızda uygulamaya konmalıdır.

Bu yeni eğitim anlayışının başarılı olabilmesi için ailenin temel eğitim kurumu kabul edilmesi, huzur ve mutluluğun aile temelli öngörülmesi gerekmektedir. Devamında okullarla aile arasında sağlam köprüler kurulması, başarı için en önemli adımlardandır. Aynı şekilde toplumu ciddi anlamda etkileyen ve yönlendiren kitle iletişim araçlarının da bu amaca uygun yayınlar yapması gerekir.

Eğitime Dair Öneriler

- Türkiye'deki genel geçer "kalkınma" algılamasını maddi öğelerin üzerine çıkararak asıl kalkınmanın, insanın iyi eğitilmesi ve yetiştirilmesi; toplumun geliştirilmesinden geçtiğini kabullemeliyiz.

- Milli Eğitim Bakanlığı'nın imkanlarını daha genişletmek, öğretmen yetiştirme konusuna özel bir önem atfetmek ve özellikle Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nı bir araştırma enstitüsü formatında yeniden yapılandırmak gerekir.
- "Değerler Eğitimi" konusunda toplumsal uzlaşma zemini aramak ve mutlaka medyanın desteğini sağlamak zorundayız..
- "Değerler Eğitimi" konusundaki ilk adım; konuyla ilgili olarak eğitimin paydaşları olan yönetici, eğitici, öğrenci ve ailelerin bilgilendirme ve bilinçlendirmelerini sağlamak olabilir.
- Eğitimde ölçüt olarak yalnızca mantık zekâsı (IQ) değil; bunun yanı sıra duygusal zekâ (EQ) ve ruhsal zekâ (SQ) vb. de kullanılmalıdır.
- Kitap okuma etkinlikleri, boş zamanlarda(?) yapılacak sıradan bir iş olmaktan çıkarılarak en değerli ve etkin zamanlarda yapılacak hayati bir etkinlik değerinde yürütülmelidir. Özellikle ilköğretim ve lise eğitiminde -sınavsız ve notsuz olmak kaydıyla- günün ilk ve verimli bir saati "okuma saati" adlı bir derse/etkinliğe ayrılmalıdır.
- Tıpkı okuma saati gibi, ilköğretim ve lise eğitiminde -yine sınavsız ve notsuz olmak kaydıyla- günün ilk ve verimli bir saati "düşünme saati" adlı bir ders/etkinlik için tahsis edilerek öğrencilerin analitik, derin ve özgün düşünceleri, hayal kurabilmeleri ve tasarım yapabilmelerine fırsat tanınmalıdır.
- Okullarımızda yaygın olarak uygulanan öğretim etkinlikleri yanında, verilen bilgileri davranışa dönüştürmeyi ifade eden en başta **kişilik ve karakter eğitimi olmak üzere "eğitim" algılaması ve etkinliklerini öne çıkarmakta büyük yarar vardır.**
- Model insanlar belirlenerek çocuklar ve gençler bu insanlara özendirilmeli; geleneksel ve aynı zamanda evrensel bir yöntem olan "kıssadan hisse" yöntemiyle olumlu davranışlar benimsetilmelidir.
- Öncelikle ve önemle eğitim sistemimizin *sınav odaklı yapısı gevşetilmeli; çocuklarımız yarış atı psikolojisinden kurtarılmalıdır.* Öğrencilerin duygu ve davranış kazanımları da notlarına bir biçimde yansıtılmalıdır.
- *İlköğretim sürecinde mevcut müfredatın yarısı boşaltılarak "Değerler Eğitimi" şemsiyesi altında toplanabilecek (dürüstlük, adalet, bilgelik, girişimcilik, cesaret, çalışkanlık, yardımseverlik, vefa, hoşgörü, ilkelilik, sorumluluk; okumak,*

düşünmek, dinlemek, kişilik ve karakter sahibi olmak...) gibi birçok duygu ve davranış kazandırma etkinlikleri için boş zamanlar değil, değerli zamanlar ayrılmalıdır. Bu eğitim kademesinde de *ağırlıklı olarak oyun, eğlence, gezi, gözlem, sanat ve spor yöntemleri yanında yarışmalar da düzenlenebilir.*

- Lise ve dengi okullar sürecinde ise, müfredatın uygunluğuna göre, en başta sosyal dersler olmak üzere bütün derslerde kazanımlar bölümünde *"Değerler Eğitimi" için özel kazanımlar* öngörülmeli ve bunlar denetlenmelidir.
- Yükseköğretimde de *"Değerler Eğitimi", ortak bir hedef olarak sürekli göz önünde bulundurulmalıdır.*
- Eğitimin en önemli ve büyük unsuru olarak toplumun tamamı da **"Değerler Eğitimi"**nin bir geniş hedef kitlesi kabul edilmelidir.
- Eğitim uygulamalarında büyük bir katkı sağlayacağını düşündüğümüz "Değerler Eğitimi" kavramının daha kapsamlı ve gerçekçi uygulanması bakımından bundan sonraki yayın, toplantı ve uygulamalarda **"Duygular ve Değerler Eğitimi"** biçiminde genişletilmiş bir başlıkla ele alınmasında yarar görmekteyiz.

Sonuç ve Değerlendirme

Çocuklarımızın zihinlerine bunca bilgi depolamak yerine, onlara daha fazla oranda **"kişilik ve karakter eğitimi, ortak duygu, ortak bilinç"** vermeliyiz. Bunu yaparken en önemli güç kaynağımız ise, ecdadımızın dünyaya bakış açısı olmalıdır. Gelecek nesillerini planlamayan ve kendince ideal insan yetiştiremeyen toplumlar, ekonomik açıdan ilerleseler dahi ayakta kalamazlar. Bütün yatırımlar içinde en kıymetli olanı insana yapılan yatırımdır. *Okuyan, araştıran, değer veren, düşünen, sorgulayan, iletişim kuran ve çok çalışan nesiller tek kurtuluş reçetemizdir. Bireyi ve toplumu eğitmeden kalkınmak da mümkün değildir.*

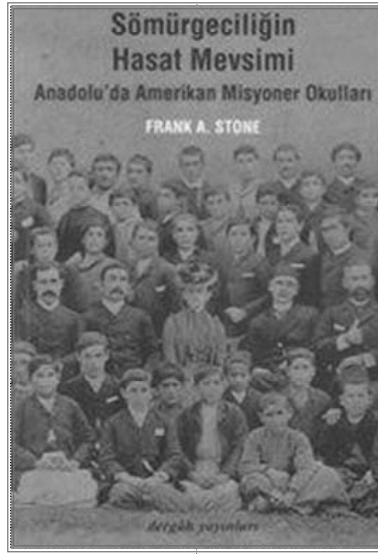
Sonuç itibarıyla en başta birey ve aile olmak üzere, toplum birimlerini sağlıklı yetiştiremezsek; millet, ülke ve devlet olarak büyük bir tehlike ile karşı karşıya kalırız. Bu tehlike, ekonomik yıkımlardan çok daha ağır ve öldürücüdür! Bir an önce aklımızı başımıza devşirip çocuklarımızı, insanımızı ve aileleri gerçekçi bir eğitimden geçirmenin çaresine bakmalıyız. Maddî sefaletle göğüs gerebiliriz ama manevî sefaletin çaresi yoktur. Sözün özü; eğitim meselesi, Türkiye'nin en önemli ve en güncel meselesidir!

Türkiye’de Amerikan Okulları, Misyonerlik, Sömürge Siyaseti, Kapitalizm ve “Sömürgeciliğin Hasat Mevsimi!”

Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Fakültesi

Giriş

Cemil Meriç oryantalizmi “sömürgeciliğin keşif kolu” olarak tanımlamıştı. Bu keskin tanımdan hareketle 18. ve 19. yüzyılda Anadolu ve diğer coğrafyalarda pıtrak gibi gelişen yabancı okullarına da “sömürgeciliğin ileri karakolları” denilse sezadır. Gerçekten de başta Osmanlı devleti olmak üzere dönemin diğer Batı dışı devletlerinde tek amaç ama farklı görünüm ve niteliklerde ortaya çıkan yabancı okullarının tarihin seyrini değiştiren önemi üzerinde hakkıyla durulduğu söylenemez. Üzerinde yaşadığımız coğrafyada, şu an yaşamakta olduğumuz pek çok hadisenin kökeninde müspet ya da menfi, 1900’lerde Osmanlı devletinin bütün uzuvlarını kanser gibi saran söz konusu eğitim kurumlarının şu ya da bu biçimde etkilerinin olduğu söylenebilir. Her ne kadar söz konusu okulların tarihleri ve icra ettikleri fonksiyonlar üzerine hatırı sayılır bir literatürden bahsetmek mümkünse de buna buz dağının görünen yüzü nazarıyla bakılabilir. Dolayısıyla Uygur Kocabaşoğlu’nun haklı olarak “Anadolu’daki Amerika” dediği başta Amerikan okulları olmak üzere diğer bütün yabancı ve bununla birlikte azınlık okullarını güvenilir ve farklı kaynaklara dayanarak incelemeye ziyade ihtiyaç bulunmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için de, dönemin yerli kaynakları (Osmanlı arşivleri) yanında özellikle bu okulların idarecileri tarafından kaleme alınan hatıra metinleri, bağlı buldukları cemi-



yet, devlet ya da diğer kurumlara düzenli olarak yolladıkları raporlar, kilise defterleri, yabancı basın ürünleri dikkatle ele alınmalı ve taranmalıdır.

Bu minvalde birkaç seneden beri Dergâh yayınlarının başlattığı bir seriden son derece kayda değer ciddi eserler birbiri ardına yayımlanmaktadır. *Robert Kolejin Kızları*, *Bursa Mektupları*, *Son Sultanların İstanbul’unda*, *İstanbul’da Gördüklerimiz* başlıklı eserler ilk başta sayılabilir. Bu serinin sonuncularında biri daha önce de iki önemli kitabı güzel bir üslup ve dille Türkçeye

kazandıran Ayşe Aksu’nun tercümesiyle okurla buluşan Frank A. Stone’a ait *Sömürgeciliğin Hasat Mevsimi* üst başlığıyla yayımlanan eserdir. Bu kısa yazıda söz konusu eser her bakımdan değerlendirilirken, kitap eksen alınarak Türk eğitim tarihinin son derece bakir alanlarında biri olan yabancı okullar konusuna, oryantalist bakış açısına farklı yönleriyle değinilecektir. Eser gerek içeriği gerekse dil, üslup ve kaynaklar bakımından bu güne kadar yayımlanan benzerlerinden hayli farklı olduğu için üzerinde genişçe durulacaktır.

1. Yazar, Mütercim Ve Eser

Frank A. Stone’un orijinal başlığı *Academies for Anatolia (Anadolu’daki Akademiler)* olan kitabı, *Sömürgeciliğin Hasat Mevsimi*, *Anadolu’da Misyoner Okulları*, adıyla 528 sayfa halinde Dergâh Yayınlarından Mart 2011’de yayımlandı. Yazar ömrünü

Amerika’nın farklı ülkelerdeki misyoner okullarına ve karşılaştırmalı eğitim meselelerine harcamış, eğitim konusunda doktora yapmış 80 yaşında hâlâ öğrenmeye, öğrenciliğe devam eden bir idealist. Etkileyici hayat hikâyesi ve başlıca eserleri hakkında kitabının sonunda dört sayfalık bilgi verilmiş.

Uzun yıllar Tarsus Amerikan Kolejinde eğitimcilik ve idarecilik de yapan Stone, bu eserinde sadık ve aktivist bir misyoneri olmakla da iftihar ettiği Anadolu’daki Amerikan misyoner okullarının iki yüz yıllık tarihini, kısa ama son derece özgün bir şekilde ibretle dolu sayfalar halinde önümüze sermektedir.

Kitabı Türkçeye kazandıran Ayşe Aksu, yabancı okullar üzere orijinal kaynakları elekten geçirek doktora yapmış bir mütercim. Gerek konuya olan hâkimiyeti gerekse Türkçe tasarrufu yönüyle, kitabın dilinde tercüme olduğuna dair en ufak bir belirti/pürüz görülüyor. Okuyucuya sanki Türkçe yazılmış bir kitap hissi uyandırıyor. Yer yer mütercimin son derece önemli dipnotları konu hakkında detaylara ne kadar hâkim olduğunun göstergesi. Dolayısıyla böyle bir eserin Aksu’nun kaleminden tercüme edilmiş olması hem Türkçe hem de Türk eğitim tarihi açısından büyük bir şans olarak görülebilir.

2. Yöntem

Eser sıkı bir akademik araştırma şekilciliğine boğulmadığından son derece kolay, zevkli ve sürükleyici biçimde okunabiliyor. Özellikle metin içinde verilen orijinal fotoğraflar, resimler, çizimler, haritalar kitaba büyük bir zenginlik katmıştır. Hepsinden önemlisi yazarın kaynaklarıdır. Müellif başta literatür tarama tekniğine dayalı olarak tarihsel metinler ve belgeler kullanmıştır. Bunun yanında gözlemlere, şifahi anlatımlara, röportajlara, broşürlere, yayımlanmamış misyoner raporlarına, dönemin gazete ve dergilerine de müracaat etmiştir. Özellikle kişisel ilişkileri sayesinde farklı kişilerden alınan raporlar, yayımlanmamış hatıra metinleri kitabın çok renkli ve aynı zamanda da birinci el kaynaklara dayandığını göstermektedir.

Sadece teşekkür kısmında (s.37-41) zikredilen isimler bile yazarın kimlerle doğrudan irtibat halinde olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Eserde okul yöneticilerinin yanında diğer eğitimci ve yardımcı personelin raporları, anıları,

yazılı kayıtları şaşırtıcı derecede çok ve teferruatlı biçimde kullanılmıştır. Bu yönüyle de verdiği bilgilerin kendi içerisinde doğruluğu ve tutarlılığı söz konusudur. Eserde ayrıca farklı dönemlerdeki eğitim gelişmeleri hakkında tablolar ve listeler de yer almaktadır. Kitabın sonunda yer alan tasnif edilmiş kaynakça ise Amerikan ve yabancı okullar hakkında çok zengin bir literatür sunmaktadır. Gerek kullanılan kaynaklar gerekse kaynak kullanım metodundaki çeşitlilik bakımından eser eğitim tarihi araştırmaları için örnek nitelikte ve zengin muhtevadadır.

3. Konu, Kapsam ve Amaç

Eserin temel konusu, Anadolu’da 1820’lerde başlayan Amerikan misyoner okullarının kısa tarihiyle birlikte, yazarın görev yaptığı 1950’lerden sonrasını da müşahedeye dayalı olarak anlatmaktır. Yazar bunu “175 yıllık eğitim destanı” (s.482) şeklinde ifade ediyor. Yazar kitap için birkaç yerde amaç cümlesi yazıyor: “Levantenleri mayalamak(s.48)”, Anadolu’da Protestanlaştırma ve çalışkanlık devrimi yaratmak (s.84, 55), Anadolu’da İsa’nın davası gütmek (s.302) vd.

Eser, misyonerlerin ilk defa 1819’da Anadolu’ya gelerek nasıl ilk keşif harekâtına başladıkları ve karış karış gezdikleriyle başlıyor ve 2005’teki duruma kadar genel bir panorama sunuyor. Bu süreç Amerikan okullarının Anadolu’nun farklı bölgelerindeki dağılımları dikkate alınarak inceleniyor. Gedikpaşa, Bahçecik, Adapazarı ve Bursa, Afyon, Konya, Yozgat, Sivas, Tokat, Antep, Maraş, Urfa, Adana, Tarsus, Elazığ, Bitlisi Muş, Malatya, Konya, İzmir’deki farklı kademe okullarıyla, “yükseköğretimin yedi kalesi” olarak tavsif edilen Antep ve Maraş kolejleri geniş bir şekilde tanıtılıyor. Bu okulların öğrenci sayıları, hocaları, programları, başlarından geçen sıkıntılar, kurumsal yapı vb. kısaca ama yetkince anlatılıyor.

1800’lerden itibaren misyoner okullarının dağılım coğrafyası ile kapitalizmin gelişimi arasında sıkı bir irtibat olduğunu eserden görmek mümkün. Kitaptan diğer benzerlerinde olduğu gibi, kapitalizmin ideolojisi modernleşmenin bu okullar vasıtasıyla toplumlara nasıl sirayet ettirildiğinin ilginç hikâyesi görülebilmektedir. 18. Yüzyıl Osmanlı eğitim sistemi tam bir karmaşadan ibarettir. Özellikle Tanzimat yılları her şeyin alt üst olduğu,

hiçbir düzen ve kuralın olmadığı, her önüne gelenin eğitim adına farklı eylemelere giriştiği çetrefilli bir dönemdir. Kapitalizmin ülkesi ABD ve onun yayımlacı emellerinin kültürel kolu Amerikan Board, Osmanlı’nın içinde bulunduğu eğitim durumunu tam bir fırsat olarak görüyor ve gerçekten de fırsatlar son haddine kadar değerlendiriliyor. Söz konusu karmaşanın ilk düzenleme çalışması İslahat Fermanı ile azınlık ve yabancıların eline büyük bir imkân geçti. Yazar bu ayrıntıyı kaçırmıyor ve daha önceki kapitülasyonları da işin içine katarak, İslahat Fermanı’nın lehlerine nasıl kullanıldığını ustaca anlatıyor (s.72).

4. Misyoner Okullarında Eğitim Öğretim Yöntemi

Diğer misyoner anılarında da sıkça görülen ve bu kitapta da geniş bir şekilde üzerinde durulan konuların başında, Anadolu Amerikan okullarındaki eğitim yöntem ve tekniklerinden zengin bir şekilde bahsetmek gelmektedir. Bu okulların temeli Bebek İlahiyat okullarına dayandığından ve amaçta da verildiği üzere dinî bir kisve barındırdığından, teoloji eğitimine kademeli olarak önem verilmiş ve en yüksek düzeyine kadar okutulmuştur. Okullarda her zaman İngilizceyle eğitimde ısrar edilmekle birlikte, antik, klasik Ermenice, Kürtçe ve diğer azınlık dillerine de artan düzeyde ilgi gösterilmiştir. Yerel etnik guruplar Türkçe konuştuklarından baştan beri Türkçeyi mecburen kullanmak zorunda kaldılar. Ama sadece bir araç olarak! Öyle ki Ermeni Harfli Türkçe eserler basıp bilinçaltına ayrılıkçı zihniyetler inşa etmeye bütün gayretlerini verdiler.

Okullarda eğitim öğretim araçlarının modernizasyonuna ve teknolojinin kullanılmasına hayli önem verildiği görülmektedir (s.130,132). Ayrıca öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşif ve geliştirme ameliyesi için gayret sarf edilmiştir. Özellikle her öğrencinin kendi harçlığını kazanmak, kendi kendini geçindirebilmek için el işi meslek edinimi, üretim ve satış stratejilerine yönelik programlar uygulanmıştır (s.285). Ermeni ve Rum kadınların ve özellikle ev hanımlarının eğitimine çok önem verilmiştir. Kadınların toplumsal hayatta rol alması, bir meslek sahibi olması adına çeşitli eğitim alternatifleri yaratılmıştır (s.145) Bu sırada *İncil* öğretiminden asla feragat edilmez ve

bunun temel amacının da “ruhları İsa’ya götürmek” (s.205) olduğunu söylenir. Bu noktada *home schooling* uygulamalarının ilk örnekleri verilmiştir. Anadolu’daki Amerikan okulları başta İstanbul olmak üzere, İzmit, Merzifon, Harput, Van, Erzurum, Tarsus gibi stratejik noktalarına yapılmıştır. Okullar yatılı olduğu için, öğrenciler üzerindeki değiştirme ve dönüştürme gücü çok daha yüksek ve devamlı olabilmıştır. Daha çok gayrimüslim fakir Anadolu çocuklarına hitap edildiğinden şehir-köy dengesinin 1950 sonrasında değişmesiyle, yatılı okula ilginin azalması neticesinde öğrenciyi değiştirme potansiyeli düşerek eski verimin alınmadığından şikâyet edilmiştir (s.470). Bu sebeple okullarda ciddi bir program değişikliğine gidilmiştir. Öğrencilerle birebir ilgilenme metodu benimsenmiş, ev ziyaretlerine önem verilmiş ve böylece zayıfta nerede ise sıfır hedeflenmiştir (s.384). Bu ayrıntı misyonerlerin kimleri hedef aldığı ve nasıl başarılı oldukları konusunda ipucu vermektedir.

Okulların kitaplıklarını ve kütüphanelerini gururla anlatan yazar, eğitime önem vermenin gerçek göstergesinin kitapla olan ünsiyet olduğunu haklı olarak ispat eder (s.202). Bütün misyoner okullarının şaşırtıcı derecede farklı dil, kültür ve konularda son derece zengin kütüphaneleri vardır (s.298,313,345). Öyle ki, o dönemdeki bir misyoner okulu kütüphanesi bugün pek çok ildeki üniversite kütüphanesinden daha zengindir. Kitabın yanında laboratuvar ve müze mekânlarına da bu okullarda hayli önem verildiği ve mekânların işlevselliğinin hayli yüksek olduğu görülmektedir. Müzelerde neler sergilediler, niçin müze kurdular, bu malzemeler acaba Ermeni ve Rum çocuklarının tarihi kalıntılarına hayranlığını ve bağımsızlık emellerini kamçulamış mıdır? Bütün bunlar mütercimim de dile getirdiği gibi ciddi araştırma mevzularıdır.

Pek çok okulun ders programları ve okutulan dersler hakkında bilgiler verilmiştir. Geçekten de o dönemlerde ortaokul ve lise seviyesinde okutulan derslere bakıldığında inanılmaz derecede yüksek bir seviyenin ve kalitenin olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin 1897’de kolej seviyesindeki Konya Apostolik Enstitüsünde Ermenice, İngilizce, Fransızca, Rumca ve Türkçe olmak üzere beş dil bütün yetenekleriyle öğretilmektedir. Buna ilaveten, İncil, yüksek seviyede matematik, dünya tarihi, fizyoloji, fizik, astronomi, jeoloji, botanik, zooloji, kimya, ekonomi politik, ahlâk felsefesi, doğa felse-

fesi, mantık, hitabet, muhasebe, fizik, spor, resim, Latince ve Almanca gibi dersler okutulmaktadır (s.331). Bu derslerin bu gün doktora düzeyinde bile olmadığı rahatlıkla söylenilebilir. Bir misyonerin haftalık çalışma planı, ders hazırlıkları, içerikleri ve konferans konularına bakıldığında gerçekten şaşırılmamak mümkün değil (s.265).

Anadolu’daki misyoner okullarının bir men-subu olarak yazar, bu topraklarda pek çok şeyin başlatıcısı, öncüsü olmakla iftihar ediyor. Özellikle modern kadın eğitimi konusunda çok önemli, yeni ve hayra yorumlanacak işler yaptıkları farklı sayfalarda dile getiriliyor (s.91). Cumhuriyet döneminde Anadolu kız enstitülerine (s.392) Köy enstitülerine (s.131) ve daha sonra da üniversitelere ilham verdiklerini belirtiyor. Anaokulları, erken çocukluk eğitimi, engellilere yönelik eğitimler, beden eğitimi ve sportif yarışmalar ve kurumlar, teknolojik tarım metotları, yeni meslekler, kütüphaneler, okul rehberliği (s.345,482) vb. alanlarda ilk örneklik yaptıklarını belirtmektedir. Yazar bu ifadelerinde ne kadar samimi bilemem ama çok yanıltığı aşikâr. Zira “ilk defa biz başlattık”, “öncü olduk” dediği pek çok konu, örneğin çeşitli sportif yarışmalar, okul öncesi eğitim, kadın eğitimi ve kurumları, yazarın verdiği tarihten çok önceleri Osmanlı’da başlamıştır. Pek çok konuda öncülük ettiğini söyleyerek yazar, Amerikan misyoner okullarına meşruiyet temeli hazırlama gayreti içindedir.

5. Misyoner Okullarında “Etnik ve Dinî Misyonerlik” Faaliyetleri

Her ne kadar yazar uzun giriş metninde söz konusu okullarında siyasî anlamda bir misyonerlik faaliyeti içinde olmadıklarını, bazılarında meydana gelen olayların istisna teşkil ettiğini belirtmiş olsa da bu pek inandırıcı gelmemektedir. Kitabın sonunda, “Amerikan Board okullarının 1920 öncesinde tuttuğu yol güçlü bir misyonerlikti” (464) ifadesi meseleyi zaten özetlemektedir. Bu okullarda verilen derslerin içeriklerinden, okullarda meydana gelmiş olayların siyasî olaylara zemin teşkil etme dağılımından ve bu okuldan yetişenlerin daha sonra nerede, nasıl, ne kadar hangi amaçlarla görev aldıklarına iyice bakılacak olursa, misyoner okullarının siyaseten ciddi alt yapı oluşturduğu, siyasî üst yapıyı zora soktuğu açıkça görülür.

Her ne kadar ilk etapta, tutunabilmek için hedef kitle azınlık Hristiyanlar ve bunlar içerisinde de Protestanlar ve Emeniler olmuşlarsa da zamanla bu çember genişlemiştir. İlerleyen dönemlerde Kürtler üzerinde durulmuş ve Kürt sorununun 19. Yüzyılın başlarına giden kökenleri oluşturulmuştur. Aynı zamanda Ermenilerin modern milli kimlikle var olma mücadelesi bu okullarda verilen eğitim sayesinde gerçekleşmiştir (s.272).

Misyoner okulları her ne kadar “kendi dindaşlarımızı hedef kitle olarak görüyoruz” demiş olsa da, bazen aşikâr, bazen gizli Anadolu’da batılı Müslüman tipi yaratmanın peşinde oldukları görülmektedir (s.377). Bunun yanında özellikle Cumhuriyet döneminde dengelerin değişmesi ve önceki kadar açıktan misyonerlik yapamadıklarından daha incelikli bir şekilde, okul öncesini ve kadını hedef alarak yeni bir ahlâk sistemi yaratmanın peşinde oldukları da vurgulanmıştır (s. 369-370).

6. Esere Yönelik Temel Eleştiriler: Yanlışlar ve Çarpıtmalar

Yazarın Osmanlı toplum ve kültürüne ön yargıyla yaklaştığına dair güçlü bir izlenim vardır. Yapılan tahlillerde ve bakış açılarında belirgin oryantalist üslup hakimdir. Örneğin “Türkler kendi vatanlarının idaresini, İstanbul’daki beceriksiz Osmanlı hükümetinden geri almanın çabası içindeydiler” (s.296) cümlesi tam bir kurnazlık, bir taşla birkaç kuş vurma taktığının oryantalist örneklerinden biridir. Bir taraftan yeni hükümete yaranma çabaları, diğer taraftan mevcudiyetlerini borçlu oldukları Osmanlı’yı alabildiğine aşığılama. Bu cümlede geçen Türkler kim, Osmanlı kim? İstanbul’daki Osmanlılar Türk değil miydi? 1920’de Ankara’da açılan Meclisi kimler dolduruyordu? Bu kadar basit gerçekliği çarpıtma gayreti diğer konularda çok daha sarıh ve derin. Başka bir yerde de Osmanlı’nın tam bir teokratik devlet olduğuna vurgu yapılır ki (s.400) bu, pek çok yetkin bilim adamının güvenilir bilgilerine ve yorumlarına göre yanlıştır. Yine s. 90’da medreselerin yeniliklere karşı olduğu dile getirilmektedir. Bu da Oryantalist ön yargı, saptırma ya da en azından yanlış bilgilendirmeden başka bir şey değildir. Eser buna benzer oldukça ince siyasetle örülmüş cümlelerle sıradan okuyucuları kolayca yanıltabilecek mahiyete haizdir.

Benzeri diğer pek çok eserde de görüldüğü

üzere, *Sömürgeciliğin Hasat Mevsimi*’nde de yer yer Sultan Abdülhamid’e karşı haksız bir itham, suçlama ve yanlış bilgi aktarımı vardır (83-91). Türk eğitim tarihin en belirgin tarihsel yenilikleri bile görmezden gelinerek, ilk kız rüştiyelerinin 1911’de açıldığını ve buna da kendilerinin öncü olduğu belirtilir ki (s.91), her iki bakımdan yanlıştır. İlk kız rüştiyesi 1859’da açılmıştır ve bu yenilikte ecnebilerin rolü konusunda en azından şimdilik bilgiler yoktur.

Yine eserde, misyoner okullarının karıştığı birçok meşum hadise ya geçiştirilmiş ya da yanlış değerlendirilmiştir. Örneğin Merzifon Amerikan Kolejinin kapatılma serüveni içinde önemli yeri olan Türkçe öğretmeni Zeki Ketani’nin katli (s.297) ve 1928’de Bursa Amerikan Kolejinde 6 kız öğrencinin tanassuru hadisesi(s.385) tam anlamıyla geçiştirilmiş ve yer yer de çarpıtılmıştır. Yazar ön sözde Amerikan okullarına ilişkin akademik araştırmaların da kendileri eliyle ivme kazandığını ve hayli yol kat edildiğini belirtmesine karşın, bu araştırmaları ya yetersiz ya da kendi tarih perspektifine aykırı bulduğundan kullanmaya gerek görmemiştir. Kibarca ‘bunlar dikkate alınacak eser değil’ demek istiyor ki, bu özellikle son dönemlerde yapılan araştırmacılara yönelik tam bir haksızlık ve gayri akademik bir tutumdur. Yazar Türk araştırmacıların eserlerini sırf Türk tezini ön plana çıkardığı, Ermeni tezlerini desteklemediği için görmezden gelmeyi yeğlemiştir. Zaten en baştan sona kadar hemen her yerde Ermenilere karşı büyük bir övgü, yüceltme, bu karşın da Türkleri aşağılama, hakir görme mantığı sürüp gitmektedir. Her ne kadar “nazik dönemlerdeki olaylarda serinkanlı olmaya ve nazik olmaya çalıştım” dese de eser boyunca Müslümanlar hep cahil, iş/meslek bilmez, saldır(g)an, kıyan, kovalayan, geçimsiz, şiddet uygulayan sıkıntılı bir topluluk olarak tasvir edilirken, diğerleri sanatkâr, ilme ve eğitime âşık ama sürekli itilen, kakılan, zulme uğrayan, mazlum topluluklardır. 1895-96 olaylarına *kıyım, katliam* denilirken, 1915’e doğrudan *soykırım* diyor. Bunu kitap boyunca birçok yerde tekrarlıyor (s. 222, 272, 317, 325, 333 vd). Sürekli Osmanlı unsurları arasındaki canlı, tarihi kökleri olan derin bir çatışmadan ve derin etnik gerginliklerden söz ediyor (s.269). Bu yargının ne kadar anlamsız yanlış ve çarpıtma olduğunu, birazcık doğru Osmanlı tarihi okuyan herkes bilir.

Yazar misyoner okullarının özellikle savaş zamanlarındaki tarafsızlığından bahsetmektedir (s.297, 321). Değil savaş zamanında, normal zamanlarda bile bu okulların, ders içerikleriyle ve uygulamalarıyla alenen ya da zımnen etnik milliyetçiliği destekledikleri, Osmanlıya isyanı körükledikleri, iç karışıklıklara hem fikren hem de fiziken lojistik destek sağladıkları, mekân ve imkân sundukları, Osmanlı toplumsal değer dünyasının değişmesinde katalizör rol oynadıkları başta Gülübadî Alan, Uygur Kocabaşoğlu, İlber Ortaylı, Şamil Mutlu olmak üzere, daha onlarca bilim adamı tarafından, kilise kayıtları ve kendi arşiv belgeleri kullanılarak ortaya konulmuştur.

Zaten eser içerisinde de vurgulandığı gibi, Ermeni Protestan kilisesinin 1846’da kuruluşu (s.142), onların ifadesiyle Ermeni uyanışının ve üst yapıyı zorlamasının başlatılması(s.178) bu okullar marifetiyle gerçekleşmiştir. Keza Kürtlerin eğitilmesi, antik kültürlerinin ortaya çıkarılması üzerine bu okullarda yoğun bir gayret gösterilmiştir (s.211). Buna ilave olarak, Anadolu’da Türklerle Kürtler arasında bir iç savaşın sürdüğü vurgulanmakta (466), diğer bütün Osmanlı unsurları arasında da sürekli gergin bir havanın varlığından söz edilmektedir. Bütün bu ifadelerde dile getirilenlerin tarihsel bağlamından ne kadar kopuk olduğu açık olduğu gibi, eserdeki gayretin güçlü bir ideoloji ve misyon saikiyle dile getirildiğini anlamak da zor değil.

Eserin birinci kısmında aslında “Hasat Mevsimi”¹ tabirinden pek bir şey anlaşılmıyor. Ne zaman ki, 4. Bölüm okunmaya başlanıyor, işte orada sömürgeciliğin iki yüz yıllık gayretlerinin nasıl semereye dönüştüğü gözler önüne geliyor. Mümbit Anadolu topraklarından misyonerlerin, nasıl ve neleri, kim için devşirdiklerinin acı itirafları ve hazin hikâyesi satırlara seriliyor. Buna “yumuşak geçiş” (378) diyor yazar. Misyoner okullarındaki Müslüman öğrenci sayısının Cumhuriyet sonrasında radikal biçimde değişmesiyle (s. 377) tersine dönen grafik ve alınan önlemler üzerinde durulmaktadır. Aslında yazar burada, değişen sadece öğrencinin demografik yapısının olmadığını belirtiyor. Çok

¹ “Hasat Mevsimi” tabiri ve kitabın başlığı ile ilgili mütercim Ayşe Hanım’ın hususi notunu burada paylaşmak faydalı olabilir: “Kitabın adı ‘Sömürgeciliğin keşif kolları’ olacaktı. Yayınevi kesinlikle böyle istiyordu. Ancak ilgilileri gerekçeler sunarak ikna edip şimdiki adı önerdim. Çünkü misyonerlerin gözünde ve dinî terminolojisinde ‘ekip biçmek, meyve devşirmek, tarla sürmek, hasat mevsimi’ gibi tabirler Hz. İsa’nın meselleriyle bağlantılı olarak çok geçmektedir ve önemlidir.”

ince bir şekilde ve amaçlarına uygun olarak ders programlarının eğitim felsefesinin baştan sona değiştiğini ifade ediyor (380). Artık yatılı okullar çekicilikten düştüğü için uygun insanların Protestanlaştırılması mümkün olmuyor. Yazar bir anlamda 1950 sonrası hızlı şehirleşmeyle birlikte, kırsal kesimi etkileme şansımız azaldı diyor (s.466). O halde daha farklı siyasetler ve metotlar denenmeye girişiliyor. Bu özellikle Türkiye’nin kaderine hükmeden liderler yetiştirmekle yapılacaktır.

Kendilerinden rol kaptığı iması yapılarak, Sıdika Avar ve Mustafa Kemal arasındaki konuşmaya atıfta bulunan yazar (s.403), misyoner eğitimciliğin önemine bu vesileyle bir kez daha değinir. Benzer şekilde Orhan Pamuk’un anılarından geniş bir pasaj aktarması (s.431) ve Amerikalılar ve Türkler arasındaki haletiruhiye çözümlemesine keskin bir örnek ve trajikomik bir sahne olarak görülüyor.

Netice

Kitabın başında yer alan uzun sunuşlar ve sonundaki kısa değerlendirme, tavsiye, soru, bibliyografya eserin önemini ve eğitim tarihine yaptığı katkıları bütün açıklığıyla göstermektedir. Konu, amaç, yöntem, kullanılan kaynaklar ortaya konulan tezler bakımından kitap dikkatle okunmaya ve değerlendirmeye muhtaçtır. Her şeyden önce eser profesyonel bir okuyucu kitlesi istiyor. Sıradan bir okuyucuyu şaşırtacak, yanlış yönlendirecek pek çok bilgi olduğu gibi, hâkim kanaat ve felsefe de hayli sübjektif görünmektedir. Elbette bir anı ya da hatıra eserinin sübjektif olması kadar doğal bir şey olamaz. Ancak bu eser, sıradan bir anı metninin ötesinde, bir araştırma ve kurum tarihi iddiasındadır.

Eserde baştan itibaren Amerikalıların hayırseverlikleri (filantropik yapıları), en üst perdeden dilendiriliyor. Adama sormazlar mı, taa Amerika’dan kalkıp buralarda hayırseverlik yapmanızın sebebi hikmeti ne diye? Bunu kendileri de iyi bildikleri için, insanları aydınlatmak, özgürleştirmek vb. numaralarıyla asıl gayeler gizlenmeye ve buradaki misyoner faaliyetleri eğitim adı altında meşrulaştırılmaya çalışılmaktadır. Aslında derin bir okuma ile eserde oryantalizmle filantropinin nasıl el ele vererek kapitalizmin ileri karakollarını inşa ettikleri ve sonrasında semeresini bolca nasıl devşirdiklerini anlamak mümkündür. Misyoner okulları kapi-

talizmin kültürel öncü kuvveti rolünü üstlenerek, dinî propaganda ve Protestanlaştırma görünümü altında etnik milliyetçilik, ayrılıkçılık vb. gibi 20. yüzyıl Batı hastalıklarını Doğu’ya yaymıştır.

İnsanı en çok rahatsız eden taraf ise, eserde baştan sona azınlıklara, Protestanlara ve özellikle de Ermeni ve Kürtlere gösterilen ilgi, yüceltme, acıma ve korumacı duygunun Müslümanlara ve Türklere gelince tam aksi yönde seyretmesidir. Müslüman Türklerin aşağılandığı, cahil, gaddar, kıyıcı, katil, zalim hatta soykırımcı olarak gösterilmesi gayet ustalıkla anlatılmıştır. Bütün bu muhtevaya karşın Türkçeye güzel bir tercüme ile kazandırılan kitap, Anadolu’nun son iki yüz yıldaki eğitim, kültür ve emperyalizm mücadelesinde ne tür tecrübelerin yaşandığına ilişkin zengin veriler sunmasından ötürü katkı verici bulunmaktadır. Araştırmacıların ve okuyucuların çok şey öğrenecekleri peşinen vaat edilebilir.

HAYATIMIZDAKI TAŞLAR

Profesör sınıfa girer. Karşısındaki seçkin üniversite öğrencilerine kısa bir süre baktıktan sonra,

“Bugün, “Zaman Yönetimi” konusunda, deneyle karışık bir sınav yapacağız” der.

*Kürsüye yürür, kürsünün altından kocaman bir kavanoz çıkarır. Ardından kürsünün altından bir düzine yumruk büyüklüğünde taş alır ve taşları büyük bir dikkatle kavanozun içine yerleştirmeye başlar. Kavanozun daha başka taş almaya-
cağından emin olduktan sonra öğrencilerine;*

“Bu kavanoz doldu mu?” diye sorar. Öğrenciler hep bir ağızdan;

“Doldu” diye cevap verirler. Profesör;

“Öyle mi?” der ve kürsünün altına eğilerek bir kova mucur çıkartır. Mucuru kavanozun ağzından yavaş yavaş döker. Sonra kavanozu sallayarak mucurun, taşların arasına yerleşmesini sağlar. Ardından da öğrencilerine bir kez daha;

“Bu kavanoz doldu mu?” diye sorar. Bir öğrenci;

“Dolmadı herhalde” diye atılır.

“Doğru” der profesör ve gene kürsünün altına eğilerek bir kova kum alır ve yavaş yavaş kum taneleri taşlarla mucurların arasına nüfuz edene kadar döker. Gene öğrencilerine döner ve;

“Bu kavanoz doldu mu?” diye sorar. Sınıftakiler hep bir ağızdan;

“Hayır” diye bağıırırlar.

“Güzel,” der profesör ve kürsünün altına eğilerek bir sürahi alır ve kavanoz ağzına kadar doluncaya dek suyu boşaltır. Sonra da öğrencilerine dönerek “Bu deneyin amacı neydi?” diye sorar. Uyanık bir öğrenci hemen;

“Zamanımız ne kadar dolu görünse de, daha ayırabileceğimiz zamanımız mutlaka vardır” diye atlar.

“Hayır” der profesör, “Bu deneyin esas anlatmak istediği, eğer büyük taşları baştan yerleştirmezseniz, küçükler girdikten sonra büyükleri hiçbir zaman kavanozun içine koyamayacağımız gerçektir.”

Öğrenciler şaşkınlık içinde birbirlerine bakarken profesör devam eder;

“Nedir hayatımızdaki büyük taşlar? Sevdikleriniz, arkadaşlarımız, eğitiminiz, hayalleriniz, sağlığımız, bir eser meydana getirmek, başkalarına faydalı olmak, onlara bir şey öğretmek... Büyük taşlarımız belki bunlardan biri, belki birkaçı, belki de hepsi... Bu akşam yatmadan önce iyi düşünün ve sizin büyük taşlarınızın hangileri olduğuna iyi karar verin. Bilin ki büyük taşlarınızı ilk olarak kavanoza yerleştirmezseniz, bir daha hiçbir zaman koyamazsınız...”



