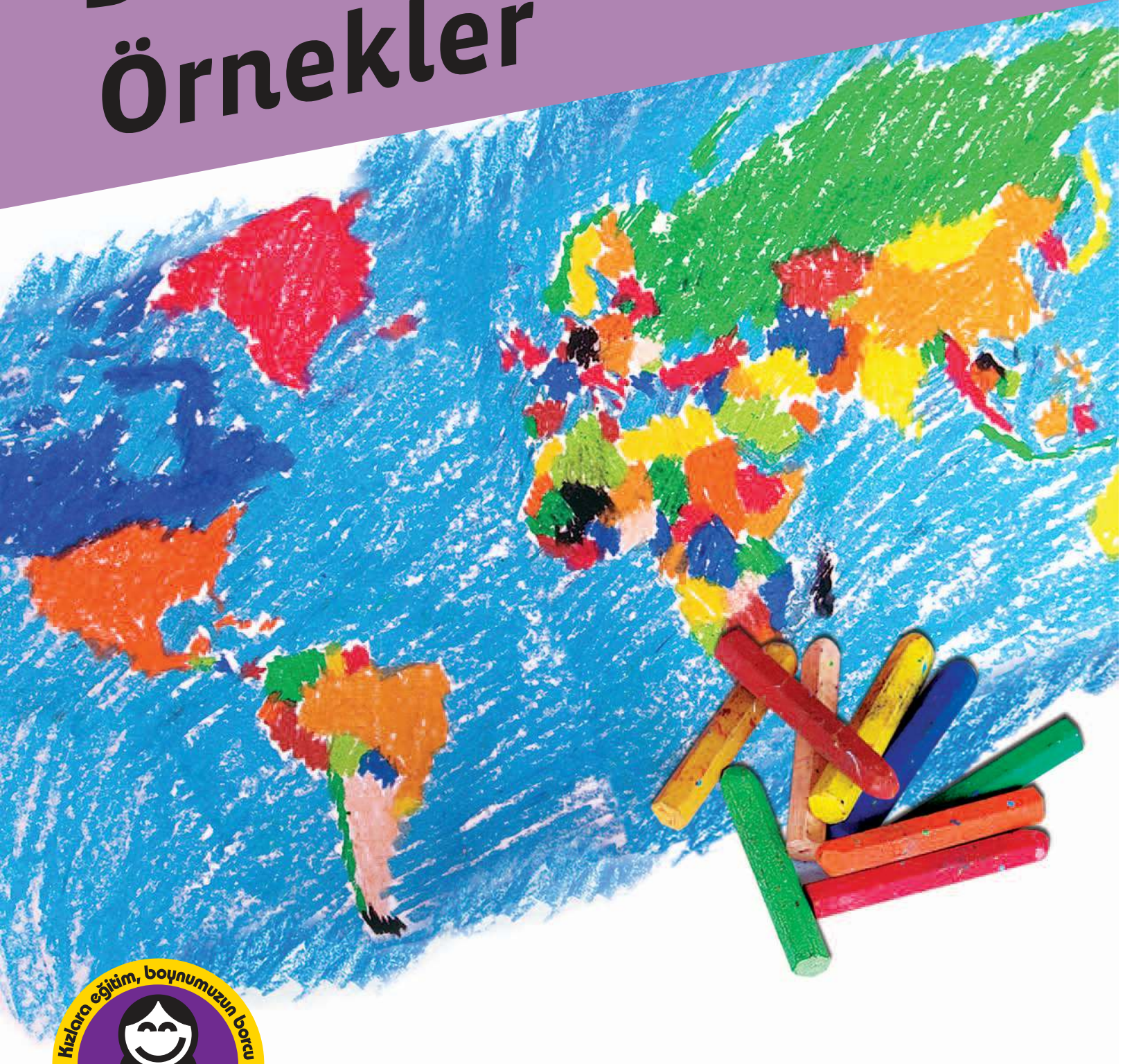


Kız Çocukların İlköğretime Erişiminde

Dünyadan Örnekler



ACEV
ANNE ÇOCUK EĞİTİM VAKFI

ERG
EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

kaider
Kadın Adayları
Destekleme ve
Eğitime Derneği



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

İçindekiler

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



Önsöz

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

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

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

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

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

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

Elinizdeki kitapçık, bu çalışmanın ürünüdür.

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

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

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

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

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

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

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

Proje Ekibi

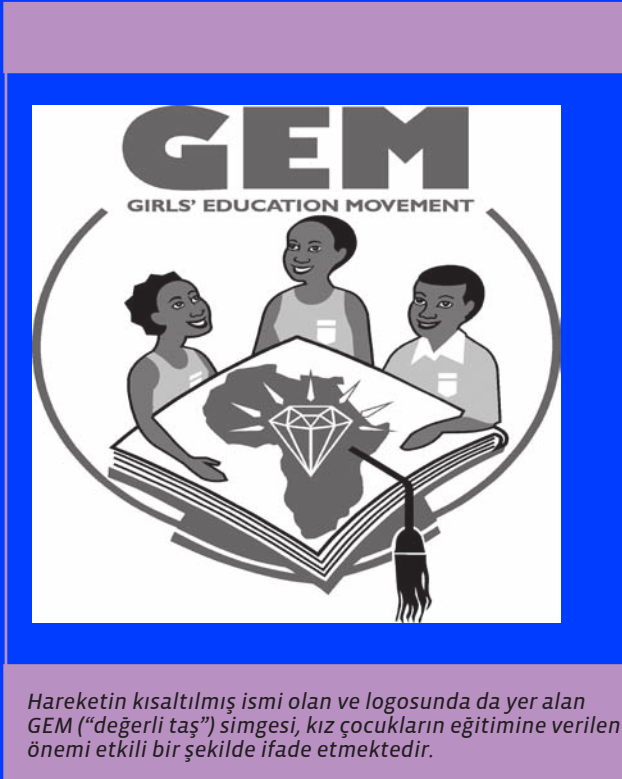
Afrika

Kız Çocukların Eğitimi Hareketi

Duygun Göktürk

Giriş

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



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

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

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

GEM' nin uygulama aşamaları iki bölümde değerlendirilebilir;

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

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

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

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

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

EK-1 Kız Çocukların Eğitimi Hareketi (GEM)

GEM Kulüplerindeki Eğitim Programı, 1. Gün

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

Bangladeş

Kırsal Eylem Komitesi Eğitim Programı

Didem akmaklı – zsel Beleli

Giriş

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

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

Kaynakça

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

Kolombiya

Yeni Okul Modeli

Duygun Göktürk

Giriş

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

Modeldeki yaratıcı yaklaşımlar

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

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

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

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

Tablo 1 Yerel halkın okullardaki etkinliklere katılım göstergeleri (1993)

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

Kaynak: McEwan, 1998

Tablo 2 Donanımlarıyla yeni okul profili (1993)

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

Kaynak: McEwan, 1998

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

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

Modelin Türkiye’de uygulanabilirliği

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kaynakça

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

Mısır

Temel Eğitimde Gelişim Programı

Meltem Aran Kazancı

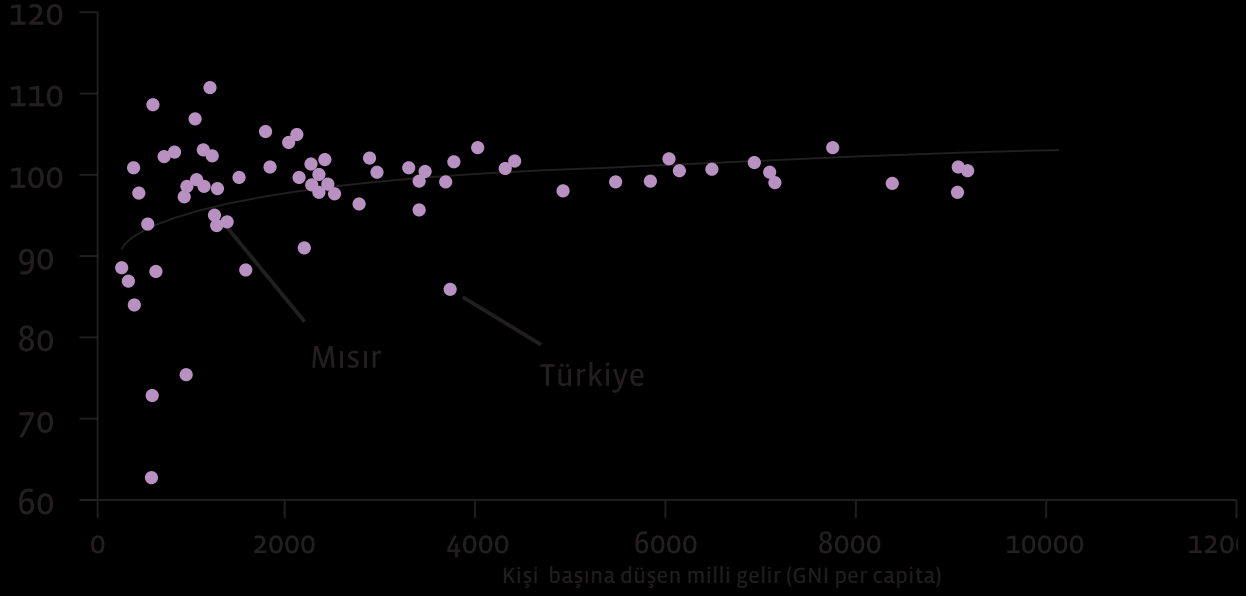
Giriş

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

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

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

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

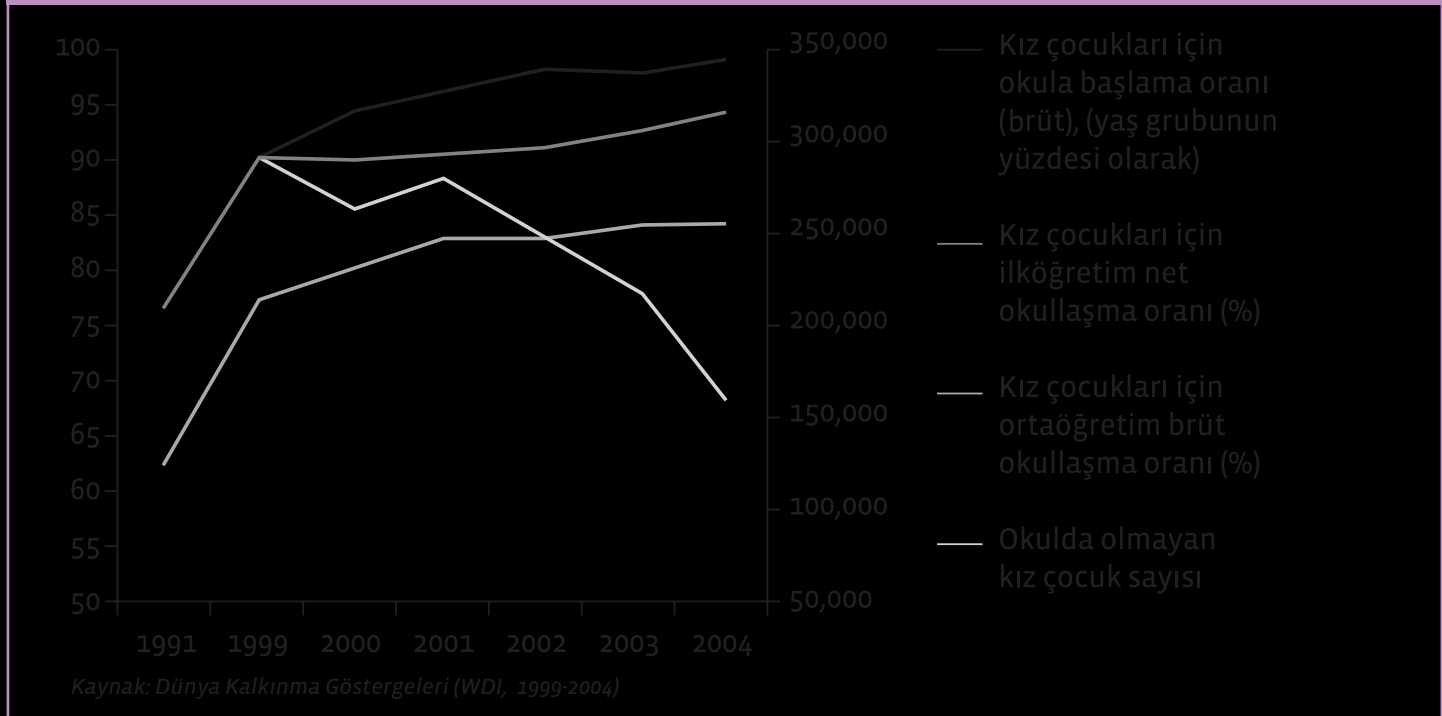


Genel bilgi

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

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

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



Modelin içeriği

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

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



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

³ 1993 yılında üniversite düzeyinde öğrenci başına düşen harcama ilköğretim düzeyinde öğrenci başına düşen harcamanın 8,2 katı iken bu oran 2000 yılında 3,5 düzeyine inmiştir (Dünya Bankası, 2002).

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

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

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

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

Afrika ve Asya

Kız Çocukların Okullulaşması Puanlama Sistemi

Meltem Aran Kazancı

Giriş

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

Kutu 1

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

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

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

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

Modelin sonuçları

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

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

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

Eğitimde Cinsiyet Eşitliği Endeksi nasıl hesaplanır?

Endeks birkaç adımda hesaplanır:

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

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

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

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

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

Yapım **Myra**

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

İstanbul, Haziran 2008

SABANCI ÜNİVERSİTESİ

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

T +90 (212) 292 50 44

F +90 (212) 292 02 95

E erg@sabanciuniv.edu

www.erg.sabanciuniv.edu



EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ



Kadın Adayları
Destekleme ve
Eğitime Derneği

