

KIZ ÇOCUKLARI VE ZORUNLU EĞİTİM

Erişim, Devam ve Eşitsizlikler

Mahmut BUYANKARA



**KIZ ÇOCUKLARI VE
ZORUNLU EĞİTİM**
Erişim, Devam ve Eşitsizlikler

Mahmut BUYANKARA



KIZ ÇOCUKLARI VE ZORUNLU EĞİTİM

Erişim, Devam ve Eşitsizlikler

Mahmut BUYANKARA

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Editör: Hülya BUYANKARA

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design

Baskı: Kasım 2025

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-8734-70-6

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

ÖNSÖZ

İnsan, potansiyel yeteneklerle donanmış bir şekilde dünyaya gelir; ancak bu potansiyelin etkin hâle gelmesi, anlam kazanması ve bireyin varoluşsal bütünlüğüne katkıda bulunması, temelde eğitim süreciyle mümkündür. Eğitim, insanın yalnızca bilişsel kapasitesini geliştiren bir araç değil, aynı zamanda onun toplumsal ve etik bir varlık olarak kendini inşa etmesini sağlayan çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte birey, bir yandan kendi eğilim ve yetenekleri doğrultusunda gelişirken diğer yandan içinde yer aldığı toplumun normlarını, değerlerini ve temel ilkelerini içselleştirir. Böylelikle eğitim, hem bireyin öznel gelişimini hem de toplumsal düzenin sürekliliğini mümkün kılan temel bir işlev üstlenir. Toplamların varlığını sürdürebilmesi, tarihsel birikimlerini aktarabilmesi ve ekonomik kalkınmalarını sağlayabilmesi büyük ölçüde eğitim kurumlarının niteliğine bağlıdır. Eğitim, bireyi yalnızca bilgiyle donatmakla kalmaz; aynı zamanda eleştirel düşünme yetisini kazandırarak onun özgür, bilinçli ve sorumlu bir özne hâline gelmesine katkıda bulunmaktadır. Bu açıdan eğitim, toplumsal yapının hem dönüştürücüsü hem de koruyucusudur. Ancak bu dönüşümün kapsayıcı ve sürdürülebilir olabilmesi için toplumun tüm kesimlerinin, özellikle de tarihsel olarak dezavantajlı konumda bulunan kadınların eğitim sürecine tam ve eşit biçimde katılması zorunludur.

Bu bağlamda, kız çocuklarının eğitime erişimini engelleyen tüm sosyo-kültürel ve ekonomik bariyerlerin ortadan kaldırılması, yalnızca pedagojik bir gereklilik değil; aynı zamanda etik, toplumsal ve siyasal bir sorumluluktur. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmadıkça, toplumsal adaletin ve sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmesi de mümkün değildir. Dolayısıyla kız çocuklarının nitelikli eğitime tam katılımı, hem bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirebilmesinin hem de toplumun geleceğini daha adil, daha bilinçli ve daha özgür bir zeminde inşa edebilmesinin temel koşullarından biridir.

Bu çalışma “Zorunlu Ortaöğretimin Kız Çocuklarının Eğitime Katılımı Açısından İncelenmesi: Bingöl Örneği” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırmanın şekillenmesinde başından sonuna kadar akademik bilgi, deneyim ve güler yüzünü esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nuri Demirel’e, düzeltme ve eleştirileriyle çalışmanın olgunlaşmasına katkı sunan Yrd. Doç. Dr. M. Zeki Duman hocama, tez çalışmam boyunca desteğine başvurduğum ağabeyim Mehmet Buyankara’ya, alan çalışmada yardımcı olan, evlerini ve çalışma ortamlarını bana açan, vakit ayıran; müfettiş, öğretmen, idareci, imam, veli, muhtar, kız çocukları ve ismini burada sayamadığım kişilere ayrıca çalışmam boyunca sevgi ve desteğini benden esirgemeyen biricik aileme, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mahmut BUYANKARA
Bingöl- 2015

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	II
-------	----

GİRİŞ	1
-------	---

I. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE	6
------------------	---

1. Eğitim	6
-----------	---

2. Tarihsel Süreç İçerisinde Eğitim	7
-------------------------------------	---

2.1. Geleneksel Eğitim	7
------------------------	---

2.2. Modern Eğitim	11
--------------------	----

2.3. Osmanlıda Eğitim	12
-----------------------	----

2.3.1. Sıbyan Mektepleri	12
--------------------------	----

2.3.2. Medreseler	13
-------------------	----

2.3.3. Enderun ve Acemi Oğlanlar Kışlası	14
--	----

2.3.4. Osmanlıda Modern Eğitim Kurumlarının Ortaya Çıkması	14
--	----

2.4. Cumhuriyet Döneminde Eğitim	18
----------------------------------	----

2.4.1. Cumhuriyet Dönemiyle İlgili Bazı Gelişmeler ve Tespitler	19
---	----

3. Eğitimin Yasal Temelleri	22
-----------------------------	----

3.1. Uluslararası Belgelerde Eğitim	22
-------------------------------------	----

3.1.1. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi	23
---	----

3.1.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi	24
---	----

3.1.3. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme	24
--------------------------------------	----

3.1.4. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi	25
--	----

3.1.5. Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi	25
---	----

3.2. Ulusal Belgelerde Eğitim	26
-------------------------------	----

3.2.1. Anayasada Eğitim	26
-------------------------	----

3.2.2. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu	27
--	----

3.2.3. İlköğretim ve Eğitim Kanunu	27
------------------------------------	----

4. Eğitimin İşlevleri	29
-----------------------	----

4.1. Eğitimin Açık İşlevleri	29
------------------------------	----

4.1.1. Toplumsal İşlevi	29
-------------------------	----

4.1.2. Ekonomik İşlevi	31
------------------------	----

4.1.3. Siyasal İşlevi	32
-----------------------	----

4.1.4. Bireyi Geliştirme İşlevi	33
---------------------------------	----

4.2. Eğitimin Gizli İşlevleri	34
-------------------------------	----

II. BÖLÜM

BİNGÖL'DE SOSYAL YAPI	35
1. Sosyal Yapıya İlişkin Genel Bilgiler	35
1.1. Fiziki Çevre	36
1.2. Nüfus	37
1.3. Tabakalaşma	38
1.4. Kültür	41
1.5. Aile	42
2. Bingöl'de Sosyal Yapının Değişik Unsurları	43
2.1 Genel Bilgiler	43
2.2 Aile Kurumu	47
2.3 Din Kurumu	50
2.4 Ekonomi	53
2.5 Siyaset	55
2.6 Boş Zamanlar	56
2.7 Eğitim	58
3. Bingöl'de Değerler Sistemi	61
3.1. Genel Değerler	61
3.2. Cinsiyet Anlamında Değerler	63
4. Bingöl'de Eğitim ve Gelenek	64

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	65
1. Araştırma Modeli	65
2. Araştırma Sahası	67
3. Araştırma Grubu	70
4. Veri Toplama Araçları	74
5. Verilerin Çözümlemesi	76
6. Araştırmanın Varsayımları	76

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR	78
1. Geleneksel Tutumlar	78
1.1. Okula Devam Etmemede Etkili Olan Taraflar	78
1.2. Cinsiyet Roller	82
1.3. Fiziksel Büyüme ve Erken Evlilik	87
2. Ekonomik Nedenler	93
2.1. Kızlardan İş Gücü Olarak Yararlanılması	93

2.2. Maddi İmkânsızlıklar	96
3. Okulun Başka Bir Yerleşim Yerinde Oluşuna Bağlı Nedenler	99
3.1. Ortaöğretim Kurumlarının Yaygın Olmaması	99
3.2. Taşımalı Sistem	103
3.3. Yatılı Okullar	106
4. Eğitimin Sunumu, Kalitesi ve Beklentileri Karşılama Durumu	110
4.1. Akademik Başarının Etkisi	110
4.2. Resmi Kurumlar Tarafından Takibat Yapılıp Yapılmadığı	113
4.3. Eğitimin Kalitesiyle İlgili Görüşler	115
4.4. Eğitimin Beklentileri Karşılama Durumu	117
4.5. Öğretmenlerin Yaklaşımları	119
4.6. Okul Ortamı Ve Çevresinden Kaynaklı Nedenler	120
5. Dini Tutumlar	125
5.1. Dinsel Yoğunluklu Eğitim Verilmemesinin, Kızların Okula Devamına Etkisi	125
5.2. Dini Tutumların Kızların Okutulmasına Etkisi	127
6. Sorunun Çözümü İçin Gelecekte Yapılması Gerekenler	128
SONUÇ VE ÖNERİLER	131
Sonuçlar	131
Öneriler	133
KAYNAKÇA	136
İNTERNET KAYNAKLARI	141
EKLER	143
Ek- 1: Kızlar Dışında, Görüşülen Grubun Demografik Dağılımı	143

GİRİŞ

Bu çalışma ile 2012 yılında yürürlüğe giren ve 4+4+4 olarak bilinen zorunlu eğitimin, ortaöğretim kısmına yönelik olarak kız öğrencilerin okuldan ayrılma veya devam etmeme nedenleri araştırılacak velilerin ve öğrencilerin tutumları üzerinde durulacaktır. Bingöl özelinde mevcut durum analizi, kız öğrencilerin bir kısmının ortaokuldan liseye geçişte okulu neden bıraktıkları veya okula gönderilmediklerine ilişkin sayısal veriler, daha önce yapılan çalışmalar, tezler, makaleler vb. araştırmalar incelenerek değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Türkiye’de zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran kanun, 11 Nisan 2012’de "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" adıyla Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girdikten sonra ilk uygulaması 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Eylül döneminde başlamıştır. Bu uygulamada üç kademeye ayrılan eğitimin ilk dört yılında ilköğretim ikinci dört yılında ortaokul ve üçüncü dört yılında lise eğitimi yer almakta ve eğitim kademeleri birbirinden bağımsız okullarda veya bir arada verilebilmektedir (MEB, 2014 a).

Yaptığımız araştırmada, Bingöl’de 2013-2014 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine (MEB İstatistikleri, 2014) göre net okullaşma oranı *ilköğretimde* toplam %97,88 olup kadınlarda %97,78 ve erkeklerde %97,98 olarak gerçekleşmiştir. Buna göre kadınlar ile erkekler arasında ilköğretime katılım oranlarında çok az bir fark görünmektedir. Ancak, *ortaöğretimde* cinsiyetler arası 10 puanlık ciddi bir fark mevcut olup, toplam net okullaşma oranı %64,55 iken kadınlarda bu oran %59,93 ve erkeklerde 69,04’tür. İlk ve ortaokulun toplamını oluşturan ilköğretimde cinsiyetler arasında 0,20 puanlık bir fark görünürken ortaöğretimde bu fark 10 puana kadar çıkmıştır. Yaptığımız çalışma daha çok bu farkın nedenlerini ortaya koymaya odaklanmış, kızların okul devamsızlıklarına etki eden sebeplerin neler olduğu ve sorunun nasıl çözülebileceği üzerinde durulmuştur. Konuyla ilgili sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde dururken Bingöl’ün sosyal yapısı tahlil edilmeye çalışılmış, kız çocuklarının okula gönderilmemesinin önündeki sosyal, siyasi, ekonomik, geleneksel ve yanlış dini anlayışlardan kaynaklı engeller belirlenmiştir.

Bugüne kadar uygulanan “Haydi Kızlar Okula”, “Baba Beni Okula Gönder” ve “Temel Eğitime Destek Programı” gibi çeşitli proje ve çalışmalar ile medyanın etkisi, kitle iletişimlerinin artması ve ülkenin gelişme sürecinde olması, eğitim bilincini artırmış ve bunlara bağlı olarak kız çocuklarının özellikle ilköğretimde okullaşma sorunu büyük ölçüde çözüme kavuşmuştur. Ancak, ortaöğretimde öğrenci devamlarında ciddi kayıplar yaşanmakta, Bingöl’de kızların erkeklerden %10 daha düşük bir oranda ortaöğretime devam ettiği görülmektedir. Bu

çalışmada özellikle 8. sınıftan 9. sınıfa geçişte yaşanan kayıpların nedenleri araştırılmıştır.

Öğrenci devamsızlıklarında; Ailelerin tutumları, kızların fiziksel olarak büyümeleri, liselerin ilköğretim okulları gibi yaygın olmaması ve yatılı okulların şartlarının iyi olmaması gibi sebeplerin yanı sıra, taşınmalı eğitime güvensizlik ve insanların okur-yazar olmayı yeterli görüp daha fazla eğitime ihtiyaç duymaması gibi burada sayamadığımız başka birçok sebebin hangi oranda etkili olduğu ve bunların çözümüne yönelik neler yapılabileceği araştırılmıştır.

Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği yaklaşımının kökenini Cumhuriyet devrimleri oluşturmaktadır. Cumhuriyetin 1923’te kuruluşunu takip eden yıllarda kadın-erkek arasında tam bir eşitlik olması gerektiği fikri ile bir dizi devrim yapılmıştır. Yapılan devrimler sonucu, büyük bir toplumsal değişim gerçekleştirilmiş ve batılı bir devlet yapısı oluşturulmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında kazanılan haklara rağmen günümüzde halen cinsiyet eşitsizlikleri varlığını sürdürmekte ve eşitsizlik özellikle eğitimde ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, kadınların okullaşma oranının erkeklere göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Kadınların eğitim düzeyinin yükselmesi kendilerine ve ülke refahına katkıda bulunacaktır (Adem, 1993: 335; Bora, 2012: 3). Kız çocuklarının iyi bir eğitim alması, yarının annelerinin bilinçlenmesi ve gelecek nesillerin daha iyi yetişmesi anlamına gelmekte, bu da çalışmamızın önemini artırmaktadır.

Kadın erkek eşitliği demokrasinin en öncelikli koşulları arasında yer almaktadır. İster kadın ister erkek olsun kişilere eşit fırsatlar sunulmadıkça bir toplumda gerçek demokrasinin varlığından söz etmek mümkün değildir. Türkiye kız çocuklarının eğitimi noktasında gerek yasal gerekse fiziksel şartlar açısından önemli aşamalar kaydetmiştir. Ancak, herhangi bir yasal ve fiziksel engel olmamasına rağmen halen erkek çocuklarına oranla kız çocuklarının eğitime katılım oranı, özellikle bölgemizde, istenen düzeyde değildir (Dilli, 2006: 12-13). Bu çalışmanın, bölgemizdeki kadınların eğitim düzeyinin ülke ortalamasını yakalamasına katkıda bulunacağını umuyoruz. Buna göre yukarıda anlatılanlar doğrultusunda, çalışmanın *hedeflerini* kısaca aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Çalışmamız eğitime etki eden sosyal yapıyı altı temel kurum (aile, eğitim, din, siyaset, ekonomi ve boş zamanlar) açısından tahlil etmeyi,
- Değerleri ve cinsiyet anlamında değerler sistemini incelemeyi,
- Geleneğin eğitime yansımaları,
- Cinsiyet açısından dezavantajlı bir grup olarak kız çocuklarını Bingöl özelinde araştırmayı,

- Eğitim açısından, cinsiyet ayrımını azaltmaya ve sonlandırmaya yönelik faaliyetlerin neler olabileceği konusunda öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir.

İnsanlığın toplumsal tarihi boyunca, önemli bir kurum olarak zaman ve mekân tanımadan neredeyse insan topluluklarının tamamında farklı biçim, felsefe, kültür ve anlayış tarzlarında karşımıza çıkan eğitim kurumunun, insan yaşamının en önemli olgularından biri olduğu söylenebilir. Eğitimin var olmasının gerek şartı, insan yaşamının pratikleri ile defalarca test edilmiş, kişi hayatı ve toplumsal yaşam için önemi, hem geleneksel hem de modern çağlarda kabul edilmiştir.

Modern batı dünyasının temelleri olarak gösterilen kadim Yunan ve Roma kültürlerinde, ilim ve eğitim dünyası kadına ya kapalı ya da sınırlı olarak açılmıştır. Batı dünyası tarihsel süreçte, antik yunan ve roma dönemlerini kutsamıştır. Batının özellikle bu süreçte Yunan ve Roma dönemlerini kutsamasının nedeni, sekülerliğin veya Marksist deyimle dogmanın yani kutsalın (kutsal metinlerin) olmamasıdır. Zira batının rönesans, reform ve aydınlanma çağlarında İsa, İncil ve kiliseden kurtulmaya çalıştığı ve kendisine rehber olarak seküler aklı ve pragmatizmi (faydacılığı) ön plana çıkartan ve aynı zamanda hümanist olan, Yunan ve Roma kültürlerini referans aldığı söylenebilir (Roma İmparatorluğu İsa'dan sonra 4. yüzyılda Hristiyanlığı kabul etmiştir). Tartıştığımız bu konunun eğitim açısından önemi ise, modern eğitimin temel felsefesinin özünde seküler, aklı ön plana çıkartan, pragmatik ve hümanist karakterlere sahip olan yapısından kaynaklanmaktadır.

Bugünkü modern seküler, hümanist ve pragmatist eğitimin temelleri, batı dünyasının kültür tarihi içinde ortaya çıkmıştır. Batı dünyası özellikle rönesans, reform ve aydınlanma dönemlerinde, daha önce belirttiğimiz gibi, karanlık olarak adlandırdığı Ortaçağ Hristiyan dünyasından kurtulma çabaları vermiş ve aydınlanma dönemi ile de bunu başarmıştır. Ancak, Hristiyanlığın, kilisenin ve İsa'nın sosyal yaşamdan soyutlanması ile toplumsal hayatta ortaya çıkan değer boşluğunu doldurması gerektiğini fark eden batı, bu anlamda oluşan boşluğunun kökenini Yunan ve Roma'da bulduğu hümanist anlayışı, toplumsallaştırarak doldurmaya çalışmıştır. Hümanizmin, siyasi, ekonomik, aile ve değerlerle ilgili yönleri olduğu gibi eğitim anlamında da bir duruşu ve tavrı vardır. Bu noktada hümanist anlayış, eğitim alanında cinsiyet ayrımcılığını reddederek, karma eğitim modeli denen kız ve erkek cinsiyetlerinin aynı sınıfta eğitim ve öğretim görmelerini önceler. Ana hatlarıyla ifade etmek gerekirse, modern eğitimin temel felsefelerinden biri de eğitimde fırsat eşitsizliği ve cinsiyet ayrımcılığının olmadığı bir yapıyı öngörmesidir.

Osmanlı eğitim sistemine baktığımızda ise, temelde medrese, tekke ve dergâhların etkin olduğu görülmektedir. Bu eğitim ve öğretim sürecinde modern anlamda bilim değil, ilim yapıldı. İlim dünyası erkek egemen bir dünyaydı ve kadınlara neredeyse kapalıydı. Ancak şunu da belirtmemiz gerekir ki geleneksel İslam ve Osmanlı eğitim sisteminde medrese, tekke ve dergâhlar her erkek öğrenciye de açık değildi. Bilginin, güç olduğunun farkında olan ilim erbabı, bu gücü her erkek öğrenciye de aktarmazdı. Bilginin aktarılması noktasında temel prensip, Hz Peygamberin “emaneti ehline veriniz” düsturuydu. Ayrıca kutsal metinlere baktığımızda Yahudi, Hristiyan ve İslam dünyası açısından eğitim sürecinde “sır” kavramı mevcuttu, geleneksel dünyanın kutsal metinlerinin bilgisi kamuyla ya da halkla daha az paylaşıldı. Geleneksel dünyada ilim seçilmiş erkekler arasında paylaşılır ve aktarılırdı.

Ancak Osmanlı’da batılılaşma süreci ile beraber, eğitim sisteminde de değişimler görülmeye ve batılı anlamdaki hümanist anlayış, 18. yüzyıldan itibaren eğitim sürecine yansımaya başladı. İlk olarak başta İstanbul olmak üzere erkek rüşdiyeleri, sonrasında da kız rüştiyeleri açıldı. Açılan kız ve erkek rüşdiyeleri büyük oranda batılı anlamda eğitim veriyordu. Osmanlının yıkılışı ve 1923’de Cumhuriyetin ilanı ile özellikle eğitim alanında köklü değişikliklere gidildi. 1925 yılında çıkartılan tekke ve zaviyelerin kapatılmasına ilişkin kanunla: *Tekke ve Zaviyeler ile Türbelerin Seddine ve Türbedarlar ile Bazı Unvanların Men ve İlgasına Dair Kanun*; bütün tarikatlarla birlikte *şeyhlik, dervişlik, müritlik, dedelik, seyitlik, çelebilik, babalık, emirlik, halifelik, falcılık, büyücülük, üfürükçülük, gaipten haber vermek* ve murada kavuşturmak amacıyla *muskacılık* gibi eylem, unvan ve sıfatların kullanılmasını, bunlara ait hizmetlerin yapılmasını ve bu unvanlarla ilgili elbise giyilmesini de yasaklamıştır. Bunlar ve sonrasında atılan adımlarla geleneksel medrese eğitimi devre dışı bırakılmış, Osmanlının geleneksel eğitim kurumları ve art alanları zamanla ortadan kaldırılmıştır. Örneğin ilk olarak 1928 yılında karma eğitim modeline geçilmiş, yani kız ve erkek öğrenciler ilk kez beraber aynı sınıfta ders görmeye başlamışlardır.

Karma eğitim modeli oldukça devrimci bir adımdır. Zira geleneksel Osmanlı eğitim modeli olan ilim sisteminde neredeyse hiç yer almayan kadın, cumhuriyetle beraber eğitim sisteminde en azından teorik düzeyde de olsa erkek ile eşit sayılmış ve eğitim sürecine dâhil edilmiştir. Modernleşme kaygısı olan cumhuriyet, batılılaşma anlamında pek çok adım attı. Özellikle eğitim anlamında cinsiyetlerin kız ve erkeklerin hümanist açıdan eşit sayılması, kadınların eğitim hayatına girmesine ve sonrasında kamusal alanda daha fazla varlık göstermesine etki etmiştir. Ancak, neredeyse bir asra yaklaşan cumhuriyet tarihinde her ne kadar yasa ve kanunlar kız çocuklarının erkelerle eşit sayıldığı vurgusuna sahip

olsa da kültürel anlamda değerler, örf ve adetler, gelenek ve görenekler bu açıdan kadınların 21. yüzyılda dahi erkeklerle eşit fırsatlara sahip olmadığını göstermektedir. İşte bu çalışma, tam da bu noktada toplumsal değerlerle mevcut yasalar arasındaki çatışmayı, eğitim süreçleri üzerinden göstermeye çalışmaktadır.

Bu çalışmanın başlıklarında tarihsel süreçte geleneksel ve modern eğitime değinilecek, eğitime olan yaklaşımlar betimlenecek, eğitiminin evrensel ve yasal temelleri belirtilecek, çalışmanın örneklemini oluşturan Bingöl ilinin sosyal yapısı sosyolojik perspektifte açıklanmaya çalışılacak, sonrasında saha çalışması tekniklerinden olan görüşme ve gözlem teknikleri uygulanarak yapılan saha araştırması verilecektir. Elde edilen bulgular, özellikle kız çocuklarının eğitim sürecine dâhil olmamalarının nedenlerini gösterecek, sonuç ve öneriler ile çalışma nihayet bulacaktır.

I. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Eğitim

İnsanın toplumun değerlerini kavramasında, zihinsel ve fiziksel olarak gelişmesinde bir araç olarak kullanılan eğitim, bireyi ve toplumu yetiştirme sürecidir. İnsan doğduğu andan itibaren öğrenmeye başlar ve bu süreç ölünceye kadar devam eder. Bu anlamda eğitim faaliyeti, ilk insandan günümüze kadar süregelen olup kişiye bedensel ve zihinsel fayda sağlamayı, kendisine ve topluma yararlı bir fert haline getirmeyi amaç edinir.

Eğitimle ilgili birçok tanım geliştirilmiş olup yapılan tanımlara baktığımızda hepsinin ortak yönünün, insanı yetiştirmek ve mevcut durumundan daha ileri bir noktaya taşımak, davranışlarını uygun hale getirmek olduğu söylenebilir. Bireyin kendini geliştirmesi, topluma faydalı olması, hemcinslerine benzemesi ve toplumsal kurallara uyumu, eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak kabul edilmiştir.

Osmanlı’da, “eğitim” kelimesinin yerine “terbiye” kelimesi kullanılmış olup, uygunsuz davranışlara sahip olan kişiler “eğitimsiz” anlamına gelen “terbiyesiz” kelimesiyle nitelendirilmiştir. Günümüzde, davranışı normalin dışında olan kişiler için “terbiyesiz” kelimesi halen kullanılmaktadır (Toprakçı, 2002: 121). Eğitimi, terbiye anlamında kullananlardan biri de İsmail Hakkı Baltacıoğlu olup onun tarifine göre, “Eğitim, belirli bir çevre içerisinde, çocuğun büyüme ve olgunlaşma fiiline yardımdır” (Tozlu, 1989: 70).

İnsan pek çok yetenekle dünya gelmiştir. Ancak bu yeteneklerin eğitim yoluyla ortaya çıkarılması sonucunda insanoğlu hayata tutunabilir ve başarı elde edebilir. Eğitim sürecinde insanlar yetenek ve ilgilerine göre bir yandan birbirinden farklılaşırken öte yandan toplumun kurallarını öğrenerek bir arada yaşamaya ve toplumun devamlılığını sağlamaya çalışır. Bu nedenle eğitim, bireyin yaşadığı toplumdaki sosyal kuralları öğrenmesi ve kendini geliştirmesi için önemli bir araçtır. İnsanın toplum içinde yer edinmesi, siyasal ve ekonomik olarak kendini ifade etmesi, kültürünü tanıması ve savunması gibi birçok etki eğitim sayesinde oluşmaktadır. Toplum ile eğitim arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Eğitim, bir toplumun yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi ve kalkınıp gelişebilmesi için en vazgeçilmez unsurlardan biridir (Bora, 2012: 6). Eğitimin önemli amaçlarından biri de, çocuğu toplumsal kurallara ve değerlere alıştırmak onu toplumsallaştırması, arkadaş ve çevre edinmesini sağlamasıdır. Günümüzde pek çok insanın sahip olduğu arkadaşlıklar, dostluklar ve yakın ilişkiler okul yıllarından kalmış olup bireyi sosyalleştirme süreci eğitimin birçok gizil amacından biridir.

Yapılan eğitim tanımlarına baktığımızda, benzerliklerin yanında farklılıkların da olduğu görülmektedir. Bu açıdan Ergun'a (1987: 15-16) göre farklılıkları sosyolojik ve psikolojik görüş olarak iki noktada toplayabiliriz. Sosyolojik görüşe göre eğitim, yetişkinlerin çocuklara ve gençlere, topluma daha iyi uyabilmeleri için gerekli olan fikirleri ve gelenekleri benimsetme sürecidir. Bireysel yeteneklerden ve çabalardan ziyade toplum kurallarına ve ahlâki değerlere uymaya önem verilir. Öğretmen bilginin merkezinde yer alır, geleneksel ilkelere bağlı kalır ve söyledikleri doğru kabul edilerek, öğrencinin uysallığı istenir. Bilgi aktarma yöntemleri ezber, tekrar ve sınavdır. Bu eğitim türü en eski eğitim türü olarak da bilinmektedir.

Sosyolojik görüşe bir tepki olarak ortaya çıkan psikolojik görüş ise bireyin başarılı olabilmesi için yeteneklerinin en üst düzeyde geliştirilmesi gerektiğini savunur. Bu görüş 16. yüzyılda batıda burjuvazinin güçlü olduğu bir dönemde, geleneksel anlayışa karşı bir tepki olarak, bireye önem veren sermaye çevresinin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Tartışmalı olmakla beraber bu anlayışa “yeni eğitim” diyenler de olmuştur. Yeni eğitim, kendi içinde birçok farklı eğitim görüşü taşımanın yanı sıra, özetle topluma öncelik veren geleneksel anlayışın yerine, bireye öncelik veren yaklaşımın genel adı olarak görülmektedir.

İster geleneksel ister modern olsun eğitim, ailede başlar. Ancak, modern yaklaşımda kreşler, anaokulları ve zorunlu eğitimin diğer kademeleri, öğrenme olgusunu ve eğitimi geleneksel değerlerin yüklü olduğu eğitim anlayışından kopararak hâkim gücün istediği şekilde ideolojik bir boyutta insan yetiştirmeye kadar götürebilir. Bir başka ifade ile eğitim, ailenin, toplumun ve hakim otoritenin kendi kodlarını bireye yükleme süreci olarak düşünülürse her zaman dinsel ve ideolojik bir boyutunun olduğu görülecektir.

2. Tarihsel Süreç İçerisinde Eğitim

Bu başlık altında geleneksel ve modern eğitim anlayışlarına değinilecek, ayrıca Osmanlı ve Cumhuriyet dönemindeki eğitim faaliyetlerine yer verilecektir.

2.1. Geleneksel Eğitim

Eğitim tarihin her aşamasında var olan toplumsal bir olgu olup ilk insandan başlayarak günümüze kadar devam eden bir süreçtir. Tarihsel süreç içerisinde, görerek, yaparak, yaşayarak, öğrenme sürecinin yanında, yazılı hayatla birlikte okuyarak ve kaynaklardan araştırarak öğrenme ve eğitimin gerçekleştiği görülmektedir. Mezopotamya, Eski Yunan, Hindistan, Mısır ve Çin’de düzenli felsefe ve bilim eğitiminin yapıldığı bilinmektedir. İlk düzenli eğitim faaliyetleri; belirli sınıflara, hâkim guruba ve belirli bir ırka yönelik olarak verilmeye

başlanmış olup, toplumun her kesiminin düzenli eğitimden yararlanamadığı söylenebilir.

Mezopotamya uygarlıklarından olan Sümerlerin yazıyı bulmasının, düzenli eğitim sisteminin oluşmasında önemli oranda etki yaptığı görülmektedir. Takvim, matematik, geometri ve edebiyatta önemli bir aşama kaydeden Sümerler diğer toplumlara da örnek teşkil etmişlerdir. Toplumcu yapıları ve güçlü bürokratik gelenekleri olan Sümerler eğitime oldukça önem vermişlerdir. Sümerler, oluşturdıkları uygarlık ile Akadlar, Asurlular ve Fenikelileri etkileyerek bunlar üzerinden tarihte önemli izler bırakmışlardır. Yunanlılar, Fenikelilerden etkilenecek felsefe geleneğini başlatmış, Antik Mısır ve Persler de Mezopotamya medeniyetinin diğer toplumlara ulaşmasında etkili olmuşlardır (Çınar, 2002: 47).

İlk ve ortaçağda, Çin’de okuma-yazma, spor, dans, müzik ve aritmetik ağırlıklı bir eğitim faaliyeti sürdürülmektedir. Çinliler, Orta Amerika toplumu olan Aztekler gibi, Mezopotamya uygarlıklarından bağımsız olarak yazıyı bulmuşlardır. Din, öğretilen konulardan biriydi, ancak eğitimin merkezinde yer almıyordu. Çin’de özellikle Konfüçyus ve Lao Tse’nin öğretileri halk üzerinde etkili olmuştur. Anne babaya, yaşlılara ve devlete saygı ve itaati içeren bir eğitim mevcuttur. Eski Çin’de birçok felsefi akım gelişmiştir. Dünya tarihinde çok güçlü bir etkiye sahip olan Çin’de demokratik bir anlayış hakimdi. Hindistandaki gibi sınıflı bir toplum yapısı mevcut olmayıp en alt tabakadaki bir kişi en üste çıkabilirdi (Bilhan, 1988: 77-79). Çinlilerin kendi yazılı sistemlerini oluşturmaları ve sahip oldukları demokratik yapı, gelişmelerine ve diğer toplumları etkilemelerine katkı sunmuştur. Çin’de Hindistan gibi sınıflı bir toplum yapısının olmaması ve eğitime önem vermeleri felsefenin gelişmesine de etki etmiştir.

Eski Hint eğitim sistemi önemli oranda Budizm ve Brahmanizm’in etkilerini taşır. İç huzura önem veren Buda öğretisinin etkisiyle mensupları, bu dünyayı bir kenara bırakmış ve kendilerini toplumdan soyutlayarak öteki dünyaya adanmışlardır (Çınar, 2002: 47). Sınıflı bir toplum yapısı olan *kast sistemiyle* idare edilen Hindistan’da kastlar arası geçişler kesin olarak engellenmiştir. Kast sisteminde dinsel öğretim yanında her kast kendi uğraş alanına göre eğitim vermektedir. Örgün eğitim Brahmanlar tarafından sağlanmıştır. Öğrenciler beş yaşında ilk eğitime başlar ve ilk olarak alfabe öğrenirlerdi. İlköğretime her yaştaki çocuk devam edebilirdi (Tezcan, 1981: 82; Boyacı, 2014).

Hindistan’da katı sınıf sistemine dayalı bir sosyal yapı olduğu için insanlar mensup oldukları kasta göre eğitim görmekteydi. Kişi çok yetenekli ve zeki olsa bile, ailesinin mesleğiyle ilgili bir eğitim görür ve görmüş olduğu eğitim onun sınıf atlamasına müsaade etmezdi. Böyle bir toplumda yönetim ve din adamlığı

gibi belli işler belli ailelere has kılınmış olup, kişinin kendini yetenekli olduğu alanda geliştirmesi ve üst bir göreve talip olması mümkün değildir.

Antik Mısır'a baktığımızda, çocuklar 5 yaşında okula başlar ilk, orta ve yüksek okul olmak üzere 10-12 yıl okurlardı. Merkezi bir devlet yapısına sahip olan Mısırlılar iyi eğitilmiş bir devlet bürokrasisine ihtiyaç duymuşlardır. Antik Mısır'da okuma-yazma, müzik, heykeltıraşlık, beden eğitimi, matematik ve astronomi gibi dersler verilmekteydi. Genel ahlâk kurallarına önem verilen Mısır'da öğretmen çok saygın bir kişi olup devlet, toplum ve aile önemli unsurlardır (Boyacı, 2014). Mısırlıların geride bıraktıkları eserlere baktığımızda, mimari, matematik ve astronomi gibi alanlarda çok ileri olduklarını görüyoruz. Hieroglif yazısını etkin kullanan Mısırlıların eğitime önem vermeleri, medeniyetlerinin günümüze kadar ulaşmasına etki etmiştir.

Göçler, savaşlar, komşuluk ve ticari ilişkiler yoluyla, matematik ve astronomi gibi bilgiler Ortadoğu uygarlıklarından Yunanlılara geçmiş, onlar da mitolojik ve dinsel öğelere göre değil de akıl yoluyla hareket ederek bu bilgilerden felsefi bilgiye ulaşmışlardır. Eğitim her özgür Yunanlı için katılması gerekli olan bir süreç olup, *pedagog* adı verilen öğretmenler gözetiminde verilmiştir (Kıncal, 2009: 2). Felsefenin Yunanistan'da gelişmeye başladığı milattan önce 600'lü yıllarda, özgür Yunanlılar ve diğerleri olmak üzere iki tip sınıf vardı. Günlük işleri köleler yapar, Yunanlılar da spor, müzik, felsefe, matematik ve politika gibi alanlarla uğraşırlardı.

Antik Yunanlılardan etkilenen Roma'da eğitim, "iyi yurttaş yetiştirmek" gibi pratik bir amaç üstleniyordu. Okullar halk tarafından finanse ediliyordu (Boyacı, 2014). Roma eğitim sisteminin bireysel gelişimi önemseyen tutumu günümüze kadar devam etmiştir. Erkek çocukları, anne bakımına ihtiyaçlarının kalmadığı yaştan itibaren, babalarının yanında bir çırak gibi çalışmaya başlardı. Bayramlara, törenlere beraber giderlerdi. Erkek çocukları belli bir yaşa geldiğinde bir ustanın ya da yargıcın vb. yanına verilir ve o mesleği öğrenirlerdi. Kızlar da evde annelerinden ev işleri öğrenir onlara yardım ederlerdi (Çınar, 2002: 50). Yoğun bir köle nüfusunun olduğu Roma'da babanın mutlak otoritesi egemendi, isterse çocuğunu reddeder, mirasından (bu miras soy asaleti ve aynı ya da benzer bir göreve gelmeyi de içeriyordu) mahrum bırakırdı.

Ortaçağ, Roma imparatorluğunun yıkılışıyla başladı (M.S. 476) ve 1500'lü yıllarda Rönesans'ın başlamasına kadar sürdü. Bu dönemde, iki büyük din olan İslamiyet ve Hristiyanlığın, eğitim üzerinde etkili olduğunu görüyoruz. Hristiyan dünyada kilisenin tekeline giren eğitim, dini bir düşünce ile Antik Yunan'ın bazı öğretileri referans alınarak yeniden yorumlandı ve Aristo'nun kıyas mantığı hareket noktası olarak kabul edildi. Skolastik dönem olarak isimlendirilen bu zaman diliminde kilisenin söylemi dışında herhangi bir aykırı

söylem kabul edilmedi ve özgür düşünce sekteye uğradı. Din her alanda etkin bir hale geldi ve tüm bilim, sanat dalları dindarlığı geliştirme işlevi gördü. Manastırlar ortaçağın en etkili ve tercih edilen eğitim kurumları haline geldi.

Tipik bir tarım toplumu olan ortaçağ toplumunda, tarıma ait bilgiler büyükler aracılığıyla kuşaktan kuşağa, aktarıldığı ve yüzyıllar boyu değişmeden kaldığı için herhangi bir konuda araştırma yapma ve farklı arayışlara girme ihtiyacı yeterince ortaya çıkmamış, yenilenme ve değişim süreci sınırlı kalmıştır (Çınar, 2002: 51). Ancak, Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde 13. yüzyıldan itibaren ortaya çıkmaya başlayan ve bugünkü üniversitelerin temelini oluşturan okullar, ilk dönemlerinde sınırlı bir düzeyde de olsa bilime önem vermeye ve katkı sunmaya başladılar.

Ortaçağ İslam dünyası için parlak bir dönem olmuştur. İslam dinin kurumsallaşmaya başladığı 750'li yıllardan itibaren başlayan çeviri hareketleriyle eski Yunan, Pehlevi ve Süryani kaynaklarına ulaşılmış, bilim ve felsefe alanında önemli çalışmalar yapılmıştır (Arslan, 2013: 2). Başlangıçta mescitlerde ve ders alınan hocanın evinde başlayan İslami eğitim faaliyetleri, medrese kurumunun şekillenmesiyle birlikte buraya kaymıştır. Medreseler herhangi bir grubun veya sınıfın tekelinde olmayıp, ilim öğrenmeye istekli ve kabiliyetli olan herkese açık kurumlardı. Buralarda dini eğitimlerin yanı sıra, cebir, astronomi, felsefe, mantık, hendese ve tıp gibi ilimler de okutulmuş, Farabi ve İbn Sinâ gibi büyük filozoflar buralardan yetişmiştir. Ancak, felsefeye karşı olumsuz bakış açıları, Moğolların etkisi vb. nedenlerle 1200-1300'lü yıllardan itibaren medrese sisteminde yenilenmenin azaldığı ve zamanla fen ilimleri atılarak sadece dini karakterli bir eğitim kurumu haline geldiği söylenebilir.

Peygamber efendimizin “İlim öğrenmek her Müslüman’a farzdır” düsturu gereği, İslam'ın her döneminde özellikle Kuran eğitimi olmak üzere dini ilimlerin öğrenimine bilhassa önem verilmiştir. Kökleri Abbasilere kadar dayanan Selçuklu ve Osmanlılarda da devam eden ve çocuklara temel okuma-yazma ile Kuran okumayı öğreten sıbyan mektepleri bunun örneklerindendir. Sıbyan mekteplerinde erkeklerin yanında 8-9 yaşına kadar gelmiş kızlar da eğitim görmektedir (Koçer, 1972: 91). Medreseler sıbyan mektepleri kadar yaygın değildir ve çoğunlukla okumaya istekli erkeklerin eğitim gördüğü kurumlar olma özelliğini taşır. Medreselerde dil öğrenimini (Arapça, Farsça) ve diğer İslami ilimlerin öğrenimini amaçlayan uzun süreli bir eğitim verilmektedir.

İslam dininin ilim öğrenimine oldukça önem vermesine rağmen, ortaçağda geniş halk kitleleri içinde okuma-yazma bilen azdır (Turan, 2008: 6). Sıbyan mektepleri ve medreseler herkesi eğitecek büyüklükte ve yaygınlıkta değildir. Halk için eğitim, içsel bir anlayış ile sürdürülen ve direk uygulama pratikleri içeren bir süreçtir. Öğrendiğini uygulamak önemli olup, aslında öğrenilenlerin

büyük bir kısmı, tipik tarım toplumunda olduğu gibi günlük hayatta yaşamı kolaylaştıran gündelik bilgi tarzındadır.

2.2. Modern Eğitim

Ortaçağın skolastik anlayışına bir çeşit başkaldırı hareketi olarak görülen Reform hareketinin İsa öğretisindeki saf Hristiyanlığa, Rönesans'ın ise eski Yunan ve Roma'daki aklın egemen olduğu döneme referans ile hareket ettikleri görülmektedir. Rönesans'ın temel özelliğinin bireyi ve bireysel gelişimi vurgulaması, Yunan ve Roma'daki "iyi yurttaş yetiştirmek" prensibiyle uyum içindedir. Bireyin niteliklerinin önemsenmeye başlandığı bu dönemde, reform hareketi Katolik kilisesinin dogmalarına karşı çıkarak eğitimin kiteselleştirilmesini ve her çocuğun dini eğitim almasını önermiştir (Çınar, 2002: 51).

Reform, Rönesans ve Aydınlanma felsefesinin batıda sağladığı özgürlük ortamı, coğrafi keşifler ve sömürge hareketleriyle birlikte oluşan zenginlik ve sanayi devriminin etkisiyle, batıda herkesi okutma fikri yavaş yavaş ön plana çıkmıştır. Eğitim, hem sanayideki bazı iş kolları için gerekiyordu, hem de mevcut toplumsal yapı, yaşanan değişim, dönüşüm ve zenginleşme, herkesin eğitilmesi fikrini zorunlu kıldı. Toplum, geleneksel yapıdan modern yapıya doğru değişirken, temel referans noktalarını oluşturan değerler de bundan nasibini aldı.

"Geleneksel toplumlarda bütünleştirici unsur ağırlıklı olarak din iken, modern toplumlarda maddi (ekonomik) kültürün getirdiği günün şartlarına göre kabul gören değerler etkili olmaya başladı" (Dilli, 2006: 20). Dinin etkisinin yavaş yavaş kırıldığı aydınlanma dönemde, kilisenin toplum üzerindeki etkisi azaldı. Mutluluğu, *öbür dünyada değil de bu dünyada yakalama* fikri etrafında dinin yerini bilim ve aklın ışığında gelişen değerler ve karşılıklı çıkar elde etmeye dayalı olan, maddi kazanç sağlama fikri almaya başladı.

Aydınlanma anlayışına göre, eskiden dini kisve altında bilinçli olarak insanların akıllarını kullanmaları engellenmiştir. Esas olan kişinin aklını kullanarak özgürlüğün yolunu seçmesidir. İnsanlar, papazların söylediklerine göre değil, akıl ve vicdanla hareket etmelidir. Aydınlanma süreciyle birlikte, dinin etkisi azalarak toplumda hızlı bir değişim süreci yaşanmaya başladı. Dini eğitimin yerini laik ve hümanist eğitim anlayışı aldı. Geniş aileden çekirdek aileye doğru hızlı bir geçiş oldu, ulusçuluk akımları gelişti ve kadın haklarında birtakım gelişmeler yaşandı (Kıncal, 2009: 84).

Geleneksel öğretimin aksine modern eğitimde, tarım toplumundaki ezberci anlayışın yerini, düşünen araştıran ve tartışan insan almaya başladı. Zorunlu hale gelen eğitimin asıl amacı herkesin ortalama bir birikime ve altyapıya sahip olması, toplumdaki asgari eğitim ve kültür düzeyinin toptan yükseltilmesini

sağlamaktır. Söz konusu anlayışın etkisini günümüzde daha güçlü bir şekilde sürdürdüğü söylenebilir.

Bilgisayar kullanımının yaygınlaştığı 1960’lardan sonra eğitim daha farklı bir boyut kazanarak, bilgi ekonomisi ve bilgi toplumu gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Bu dönemde eğitim hayatı boyu devam eden bir olgu haline gelerek, uzaktan eğitim ve e-öğrenme gibi modeller geliştirilmiş, bilgiye ulaşmak daha kolay bir hal almıştır.

Modern eğitimle ilgili olarak ele alınması gereken diğer bir konu da disiplin anlayışlarıyla ve eğiticinin fonksiyonuyla ilgilidir. Geleneksel yaklaşımda daha katı bir disiplin anlayışı vardır ve öğrenciler alınan kararlara dâhil edilmemekte, öğrenmenin merkezinde öğretmen bulunmaktadır (Şengül, 2005 s.s.yok). Modern eğitim yaklaşımında ise, öğretmen eğitimi tümüyle üstlenmek yerine belirli alanlarda rol alır ve eğitim faaliyetinin merkezinde öğrenci yer almaktadır. Ancak, öğretmen donanımıyla bilgiyi temsil ettiği ve bilgi aktarma fonksiyonunu sürdürdüğü için, postmodern eğitim yaklaşımına göre bu fonksiyonuyla öğretmen (modern eğitimde), halen eğitimin merkezinde yer almaya devam etmektedir (H. Aydın, 2006: 61). Öğrenci merkezli eğitim, günümüzde daha güçlü bir şekilde dile getirilmekte ve aktif öğrenme yaklaşımları üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bilgi iletişim teknolojilerinden (BİT) yoğun bir şekilde yararlanılması da yine modern eğitimin ayırt edici bir unsuru olarak öne çıkmaktadır.

2.3. Osmanlıda Eğitim

Osmanlı’da katı bir sınıf anlayışı olmamakla birlikte düzenli eğitimi; özellikle şehzadeler, saray görevlileri ve asker olarak yetiştirilenler ile medreselerdeki talebeler almaktaydı. Osmanlı Devleti’nde 19. Yüzyılın ortalarına kadar dini karakterli eğitimin, güçlü bir etkisi vardır (Koçer, 1991: 6 - 119). Osmanlı’nın kuruluşundan Cumhuriyete kadar geçen sürede belli başlı eğitim kurumları şunlardır:

2.3.1. Sıbyan Mektepleri

Kökleri Hz. Ömer zamanına kadar götürülen Sıbyan Mektepleri, birçok İslam ülkesinde olduğu gibi Osmanlı’da da köy, kasaba ve şehirlerde yaygın olarak bulunmaktadır. Sıbyan Mekteplerinde okuma-yazma, basit dini bilgiler ve Kur’an öğretilirdi (Cihan, 2007: 31-32). Bu okulların düzenli bir eğitim programı ve belli bir eğitim süresi yoktu. Sıbyan mekteplerinin kızlar için ayrı olanı olduğu gibi karma olanları da vardı. Kız okullarının hocaları Kur’an hafızı yaşlı kadınlardı. Bazı yerlerde okul olmayıp hocanın evi okul olarak kullanılıyordu. Bu mektepler, Müslüman çocuklarının devam ettiği okullar olup, çocuklar 5-6 yaşlarında okula başlar ve 3-4 yıl kadar eğitim görürlerdi (Erdem, 2007: 98).

Ancak, Sıbyan mektepleri eğitim çağındaki çocukların tümünü eğitecek kadar yaygın ve büyük değildi. Bu nedenle toplumun bir kısmı bu imkândan yararlanma fırsatını bulamamıştır. Osmanlının son döneminde okuryazar oranının % 8-9 (Çınar, 2002: 73) civarında olduğuna yönelik tahminler bu fikri desteklemektedir.

19. yüzyılın sonlarına kadar herkesin eğitildiği düzenli bir eğitim modeli sözkonusu olmayıp buna gerek görülmediği gibi yeterli imkân ve şartlarda yoktu. Aynı zamanda, eğitim zorunlu değildi. Sıbyan mekteplerinin, bir sistematiği ve eğitim programı olmayıp, varlıklı kişiler, devlet görevlileri ve köylerde halk tarafından kurulanları vardır. Bu okulların giderlerini vakıflar ve yerel halk karşılamıştır.

2.3.2. Medreseler

İlk Medresenin kesin olarak ne zaman ve hangi İslam ülkesinde kurulduğu bilinmemekle beraber miladi 9. yüzyılın sonlarına doğru kuruldukları tahmin edilmektedir. Osmanlı Devletinde kurulan ilk medresenin Orhan Gazi tarafından İznik'in alınmasından sonra 1331 yılında burada kurulduğu bilinmektedir (Şanal, 2014).

Medreseler kimi köy, kasaba ve şehirlerde kurulmuş olan eğitim kurumlarıydı. Herkese eğitim vermek yerine isteyen kişilere eğitim verilirdi. Zaten sayıları az olduğu için eğitim çağındaki herkesi eğitmeleri mümkün değildi. Medreselerde eğitim dili Arapça ve kısmen de Farsça olup, ilk dönem medreselerinde matematik, tıp, mantık ve felsefe eğitiminin yanında, Arapça dil öğretimini içeren sarf ve nahiv ile İslami ilimlerden olan fıkıh, hadis, tefsir, kelam vb. dersleri verilmekteydi. 16. Yüzyıldan itibaren akli ilimler medrese eğitiminden çıkarılmaya başlandı.

Belli bir öğretim süresi olmayan medrese eğitiminde, yıl bitirme yerine kitap bitirmeye göre seviye belirlenmiştir. Ayrıca talebe istediği hocayı ve dersi seçme hakkına sahiptir. Eğitim sınıf ortamı şeklinde değil de, birebir hocayla birlikte kitabın ilgili bölümlerini okuma şeklinde sürdürülmektedir. “Her çocuk gayret ve zekâsına göre birer birer hocanın kürsüsü önüne gelir, dersini aldıktan sonra rahlesinin başına dönerdi” (Koçer,1991:9).

Medreselerde ders işleme usulü takrir metoduna dayanmaktadır. Baş müderristen ders alan kişi, kendisinden daha ileri bir düzeyde olan diğer talebelerle dersini mütalaa eder, özellikle Arapça dil öğrenimine yönelik dersler ezberlenirdi. Modern eğitimden farklı olarak, medreselerde ezberleme, daha ileri seviyedekilerle mütalaa etme ve alt seviyede olanlara öğretme faaliyeti, bilginin iyice pekişmesini ve bir meleke halini almasını sağlamıştır diyebiliriz.

Mevcut kitaplardan öğrenilen bilgiler iyi bir şekilde pekiştirilirken, yeni bilgi üretilmemesi¹ ve müderrislerin atanma usulündeki düzensizlikler medrese sisteminin bozulmaya başlamasına neden olmuş, okunan kitaplardaki içerikle yetinildiği için, özellikle XVI. yüzyıldan sonra medrese sisteminde pek gelişme olmamıştır (Zengin, 2002: 22-23).

Medrese eğitiminden çoğunlukla erkekler yararlanmıştır. Kadın daha ziyade ev işlerini yaptığı, çocuk baktığı ve tarımsal işlerde kocasına yardımcı olduğu için, geleneksel yaşamda sıbyan mektebine gidenler ve mahallesinde herhangi bir kişiden Kur'an okumayı öğrenenler dışında, kadının okumasına pek yer verilmemiştir. Dönemin şartlarında, eğitim açısından erkekler de pek şanslı değildi, ancak kadınlara göre daha iyi durumdaydı. Özellikle ilim öğrenmek isteyenler yeterli imkânı bulduğunda, medreselerde eğitime devam edebilirdi.

2.3.3. Enderun ve Acemi Oğlanlar Kışlası

Saray ve orduda görev alan kişileri yetiştirmek üzere bu iki eğitim kurumu faaliyet göstermektedir. Devşirme çocuklardan oluşan bu eğitim kurumlarında yakışıklı, zeki ve gürbüz olanlar devlet yönetiminde ve saray işlerinde görev almak üzere Enderun mektebine, diğerleri de Acemi ocaklarına alınır ve yeniçeri olmak üzere yetiştirilirdi. Acemi ocakları beden eğitimine önem vermiş, spor ve askeri eğitim ağırlıklı çalışmışlardır (Özkan, 2008: 67-69). Devlete üst düzey görevli yetiştiren Enderun mektebine devşirme çocuklarının alınmasının nedeni olası taht kavgalarını önlemek ve devletin bekasını sağlamaktır.

Murat Hüdavendigâr tarafından kurulan Enderun mektebinde; Kur'an, Tecvit ve din derslerinin yanı sıra, Arapça, Farsça, müzik, resim, hat sanatları ve protokol kuralları gibi eğitimler verilmiş ayrıca cirit, güreş, atlama ve koşu gibi sporlar da yaptırılmıştır. Bu kurum pek çok nakkaş, kazasker, yazar ve şairler ile şeyh'u-l İslam yetiştirmiştir. Enderun mektebi kendini geliştirmek ve alanında uzmanlaşmak isteyen kişilere çok iyi fırsatlar sunmuştur. Bu kişiler, başarıları görüldükçe teşvik edilmiş, özel dersler almış ve saray kütüphanesinden yararlanma imkânına kavuşmuştur (Koçer, 1991: 16-17).

2.3.4. Osmanlı'da Modern Eğitim Kurumlarının Ortaya Çıkması

Osmanlı'nın 17. yüzyılın sonlarından itibaren batıyla yaptığı savaşlardan yenilgiler almaya başlaması, devlet yöneticilerini bunun nedenlerini araştırmaya sevk etmiş, başta askeri alanda olmak üzere çeşitli yenileşme hareketleri ve batı tarzı yapılanmalar ortaya çıkmıştır. Batıda Coğrafi Keşifler, Reform ve

¹ Örneğin; "300 senelik bir zaman dilimini ihtiva eden klasik Osmanlı sisteminde(14-16.yüzyıllar) ortaya konulan yeni kitap sayısı sadece 200 civarındadır" bunların çoğu da, önceden yazılmış olan eserlerin çeviri, şerh ve haşiyelerdir (Cihan, 2007: 29)

Rönesans'la başlayan zihniyet değişimi ve yenilenme anlayışını Osmanlı devleti geç bir dönemde anlamıştır. İlk anlamlandırmalar da yanlış teşhisle başlamış, savaşlardaki yenilgiler askeri alandaki eski tekniklere bağlanmış, bu alanda yapılacak yenilenme ile problemin çözüleceği ve devletin tekrar eski gücüne kavuşacağı düşünülmüştür.

Deniz kuvvetlerine subay ve mühendis yetiştirmek amacıyla 1773'te açılan ilk askeri okul olan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ilk modern okul olma özelliğini taşıırken bundan sonra açılan modern okullar da askeri alanda olup² bu durum Tanzimat'a kadar devam etmiştir. İlk defa Tanzimat döneminde sadece askeri alanda değil, başta eğitim olmak üzere her alanda modern bir devlet olma isteği daha güçlü bir şekilde ortaya konmuştur (Koçer, 1991: 6).

Osmanlılar bu dönemde, bir yandan modern askeri okullar açarken, bir yandan da yurt dışına öğrenci göndererek batıdaki değişim ve dönüşümü anlamaya ve yaşanan gelişmeleri yerinde görmeye gayret ettiler. Avrupa'nın çeşitli ülkelerine gönderilen öğrenciler, geri döndüklerinde devletin farklı kademelerinde ve eğitim kurumlarında görev alarak, batıdan öğrendiklerini uygulamaya çalıştılar. Ancak askeri okullarda verilen eğitimi anlamak için, belli bir eğitim düzeyine sahip kişilerin bu okullara alınması gerekiyordu. Bu amaçla askeri okulların dışında normal okullar da açma ihtiyacı ortaya çıktı.

Eğitim, tarih boyunca askerlere, din adamlarına ve çeşitli zanaat alanlarında faaliyet gösteren kişilere verilmiştir. Ancak, tüm çocuklara düzenli eğitim sağlama fikri 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır (Tan, 1987: 247). Özellikle sanayi devriminden sonra, batıda gelişen bu düşünceyle birlikte kadınlar, eğitimde yoğun bir şekilde yer almaya başlamış, doğuda da kadının okumasına daha fazla yer verilmiştir.

Osmanlıda temel eğitimin zorunlu hale getirilmesi II. Mahmut dönemine rastlar. Bu dönemde padişah tarafından, 1824 yılında çıkarılan bir ferman ile ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir (Kıncal, 2009: 78). Ancak, tüm ülke çapında uygulanacak olan 6 yıllık bir zorunlu eğitimle ilgili olarak, ne altyapı, ne öğretmen, nede eğitim kurumları yeterli değildi. Bu dönemde sadece Sıbyan mektepleri imparatorluk çapında yaygın bir haldeydi. Yine de erken sayılabilecek bir dönemde, politika olarak herkesin okuması fikri etrafında zorunlu eğitimin benimsenmesi, önemli bir gelişme olarak görülebilir.

² III. Selim Döneminde kara kuvvetlerinin iyileştirilmesi için istihkâm subayları, topçular ve mühendisler yetiştirecek olan Mühendishane-i Berri-i Hümayun 1796 kuruldu. Daha sonra II. Mahmut Döneminde 1827'de Tıphane-i amire ve Cerrahhane-i Ma'mure(Tıbbiye) ile 1834'te Mektebi Harbiye okulları açıldı (Cihan, 2007: 43-46).

Osmanlıdaki yenilenme ihtiyacıyla bağlantılı olarak, ilk modern askeri okuldan yarım yüzyıldan daha fazla bir zaman sonra normal okullar açılmaya başlandı. Normal okulların açılmasındaki asıl gaye, askeri okullara daha kaliteli öğrenci göndermek ve iyi memur yetiştirmektir. Bu amaçla ilk Erkek Rüşdiyeleri 1838 yılında açılmış, Kız Rüşdiyeleri ise 20 yıl sonrasını beklemiştir (Koçer, 1972: 92). Devlete daha kaliteli memur yetiştirmek amacıyla 1838 yılında Mekteb-i Maarif-i Adliye ve Mekteb-i Ulum-i Edebiye kuruldu (Lewis, 1988: 85). Bugünkü MEB'in temelini oluşturan kurum ise 1848 yılında Mekteb-i Umumiye Nezareti adıyla açıldı, daha sonra 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti olarak ismi değiştirildi (Koçer, 1991:60-64). 1847 yılında ilk ziraat mektebi ve 1848 yılında Daru-l Muallimin-i Rüşdi (rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek için erkek öğretmen okulu) kuruldu.

Aşağıdaki tablo³ açılan eğitim kurumlarını ve türlerini bir arada görmemizi sağlaması açısından önemlidir. Osmanlı'da açılan tüm okullara bu tabloda yer verilmemiştir. Ayrıca ilk modern askeri okullar tabloda yer almakla beraber bu okulların zaman içerisinde geçirdikleri değişimler yansıtılamamış, tablonun devrin genel karakterini vermesi amaçlanmıştır.

Tablo 2.1. Osmanlıda Modern Eğitim Kurumları

Sıra No	Yeniliğin/Okulun/Kurumun Adı	Açılış Tarihi	Padişah	Askeri Okul	Normal Okul	Kurum/Karar
1	Mühendishane-i Bahri-i Hümayun	1773	III.Mustafa	X		
2	Mühendishane-i Berri-i Hümayun	1796	III. Selim	X		
3	Tıphane-i amire ve Cerrahhane-i Ma'mure (Tıbbiye)	1827	II.Mahmut	X		
4	6 yıllık ilköğretim zorunlu hale getirilmesi	1824	II.Mahmut			X
5	Mekatib-i Umumiye ⁴	-	II.Mahmut			X
6	Mektebi Harbiye	1834	II.Mahmut	X		
7	Müzika-i Hümayun	1834	II.Mahmut	X		
8	Erkek Rüşdiyeleri	1838	II.Mahmut		X	
9	Mekteb-i Maarif-i Adliye	1838	II.Mahmut		X	
10	Mekteb-i Ulum-i Edebiye	1838	II.Mahmut		X	

³ Tablo oluşturulurken kullanılan veriler, H. Ali Koçer'in 1972, 1991 tarihli yayınları ile İkrâm Çınar'ın 2002 tarihli yayınından alınmıştır.

⁴ Bugünkü eğitim teşkilatının temelini oluşturan bu kurumun kuruluş tarihiyle ilgili farklı bilgiler vardır. Koçer, II. Mahmud'un 1830'da yurt dışına öğrenci göndermek istemesine Mekteb-i Umumiye Nazırı Esat Efendi'nin karşı çıktığını yazmaktadır(Koçer, 1991: 39) Bu durumda kurum 1830'dan önceki bir tarihte kurulmuştur. Ancak başka birçok araştırmacı kurumun 1846 yılında, MEB ise kurumun 1847 yılında kurulduğunu belirtmektedir (MEB, 2014 b).

Sıra No	Yeniliğin/Okulun/Kurumun Adı	Açılış Tarihi	Padişah	Askeri Okul	Normal Okul	Kurum/Karar
11	Ziraat Mektebi	1847	Abdülmeccid		X	
12	Daru-l Muallimin-i Rüşdi	1848	Abdülmeccid		X	
13	Mekteb-i Umumiye Nezareti	1848	Abdülmeccid			X
14	Maarif-i Umumiye Nezareti	1857	Abdülmeccid			X
15	Orman ve Maden Mektepleri	1858	Abdülmeccid		X	
16	Kız Rüşdiyeleri	1859	Abdülmeccid		X	
17	Telgraf Memurları Mektebi	1860	Abdülmeccid		X	
18	Ticaret Mektebi	1861	Abdulaziz		X	
19	Darülfünun	1863	Abdulaziz		X	
20	Askeri sanat mektepleri	1864	Abdulaziz	X		
21	Mülkiye mühendis okulu	1866	Abdulaziz		X	
22	Sivil tıp mektebi	1867	Abdulaziz		X	
23	Darul muallimin-i sıbyan	1868	Abdulaziz		X	
24	Darulmuallimat(Kız öğretmen okulu)	1870	Abdulaziz		X	
25	İdeadi	1873	Abdulaziz		X	
26	Robert Koleji (Özel okul)	1863	Abdulaziz		X	
27	Galatasaray Lisesi(Özel okul)	1868	Abdulaziz		X	
28	Daruşşafaka Lisesi(Özel okul)	1873	Abdulaziz		X	
29	Hukuk mektebi	1878	II. Abdulhamid		X	
30	Ticaret mektebi	1882	II. Abdulhamid		X	
31	Sanayi-i nefise mektebi(mimarlık, resim ve heykeltıraşlık.)	1883	II. Abdulhamid		X	
32	Baytar mektebi	1891	II. Abdulhamid		X	
33	Kız Sanayi Mektepleri	1909	II.Meşrutiyet Dönemi		X	
34	Kız sultanileri	1913	II.Meşrutiyet Dönemi		X	
35	Kız Darülfünunu	1914	II.Meşrutiyet Dönemi		X	

Tabloda da görüldüğü üzere III. Selim ve sonrasındaki padişahlar ile dönemin paşaları (üst düzey yöneticileri) eğitimin modernize edilmesine büyük önem vermişlerdir. Ancak, devrin toplumsal yapısı, askeriye ve ilmiye sınıfından bazılarının, yenilik hareketlerine karşı duruşu, batının yanlış değerlendirilmesi ve

ekonomik yapıdaki bozulmalar nedeniyle eğitimde yenilenme hareketleri istenen düzeyde başarılı olamamıştır.

İlk defa Tanzimat döneminden sonra kız çocuklarının okuması gerektiği yönünde bir kanaat belirmiş ve bunu takiben 1859'da *kız rüşdiyeleri* açılmıştır (Özkan, 2008: 85). Kızlar için 1859 yılına kadar sıbyan okullarının dışında devam edebilecekleri bir üst eğitim kurumu yoktur. Rüşdiyeler bugünkü ortaokul mesabesinde olup, 1869'da yayımlanan bir irade ile Kız Rüşdiyelerine ve kız sıbyan mekteplerine kadın öğretmen yetiştirilmesi teşvik edilmiştir. Bundan sonra 1870'te bir kız öğretmen okulu (*Darulmuallimat*) açılarak kız okulları için kadın öğretmenler yetiştirmeye başlayınca, kız rüşdiyeleri de çeşitli şehir ve kasabalarda açılmaya başlamıştır (Erdem, 2007: 286). Ancak bunların sayıları oldukça azdı ve temel düzeyde bir eğitim veriyorlardı. Verilen eğitim erkek rüşdiyelerinden daha düşük bir seviyede idi. Rüşdiyelerden sonra 1873 yılında İdeadi mektepleri açılmıştır. Kız Sultanileri, Kız Sanayi Mektepleri ve Kız Darülfünunu I. ve II. Meşrutiyet döneminde açılan diğer okullardır (Y. Akyüz, 1993: 236-237). Genel olarak kadın eğitimi Osmanlıda yukarıda sıralanan kurumlar üzerinden yürütülmüştür.

Burada II. Abdulhamit Dönemini eğitim açısından özellikle zikretmek gerekir. Söz konusu dönemde birçok sanat okulu ve yüksek okul açılırken, iptidai okulların açılmasına da çok önem verilmiş ve ülkenin çeşitli yerlerinde 4-5 bin civarında okul açılmış, sıbyan okullarının bir kısmı yeni usule göre dönüştürülmüştür.⁵ Döneminin başında ülkede toplam 423 rüşdiye var iken, 1907 yılına gelindiğinde bu sayı 619'a çıkmış, öğrenci sayıları da 20.000'den 40.000 civarına yükselmiştir. Günümüzdeki liselere karşılık gelen ideadi sayısı 5'ten 109'a (bunların 11'i özel lisedir) çıkarılmıştır. Artan okul sayılarıyla bağlantılı olarak 4 olan öğretmen okulu sayısı 32'ye çıkarılmıştır (Özkan, 2008: 92-94). Sultan II. Abdulhamit döneminde yapılan eğitim çalışmaları, ciddi bir mesafenin alınmasını sağlamakla beraber verilen eğitim, tüm imparatorluk çapında halen yeterli düzeyde değildir ve yeni yatırımlara ihtiyaç vardır.

2.4. Cumhuriyet Döneminde Eğitim

Osmanlının son dönemlerinde uzun süren savaşlar, I. Dünya savaşında erkek öğrencilerin hemen tamamının çeşitli cephelere gönderilmesi, geçim sıkıntısı yüzünden çocukların okula gönderilememesi vb. nedenlerle, Anadolu'da birçok ilde, aydın insan kalmamıştır. Osmanlının, yatırımları daha ziyade İstanbul ve

⁵ Maarif-i Umumiye Nezaret-i Celilesi'ndeki istatistiğe göre 1895-1896 yılında imparatorlukta 28596 adet sıbyan mektebinde 849033 öğrenci eğitim görmektedir (Cihan, 2007: 57).

çevresindeki vilayetlere yapması Anadolu'nun eğitimsiz kalmasında, etkili olan faktörlerdendir.

Kurtuluş savaşı yıllarında İstanbul'da Maarif Nezareti varlığını sürdürürken Ankara'da da TBMM'nin açılışından sonra 2 Mayıs 1920'de bir Maarif Vekâleti oluşturulmuştur (MEB, 2014b). Bu teşkilat daha sonra 1926 yılında bakanlık örgütü olarak yeniden düzenlenerek, ülke 13 eğitim bölgesine ayrılmış, il ve bölge müdürlükleri kurulmuştur (Çınar, 2002: 80).

Cumhuriyet kurulduğunda ülkede medreseler, mektepler ve azınlık okulları ile misyoner okulları olmak üzere üç ayrı eğitim sistemi varlığını sürdürmekteydi. Bu eğitim kurumları, amaçlarının birbirinden farklı olması, yozlaşmış olmaları ve işlevlerini yitirmiş olmaları gerekçe gösterilerek 3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunuyla kapatılmış, yerine devlet okulları ihdas edilmiştir.

Cumhuriyetin kuruluşundan sonra seküler bir eğitim anlayışı güdülmüş ve laiklik ilkesi okullarda uygulanmaya başlamıştır. Bu amaçla din dersinin programı yeniden düzenlenmiş, ders saati azaltılarak tarih, coğrafya ve Türkçe gibi derslerin saati artırılmıştır. 1930 yılında tamamen kaldırılan din dersi 1949'da seçmeli olarak tekrar programdaki yerini almıştır (Akpınar, 2002: 117).

Cumhuriyet devrimleri içerisinde en çarpıcı olanlarından biri harf inkılâbıdır. 1 Kasım 1928 tarihinde Türkçenin ses yapısına uymaması gerekçe gösterilerek Arap harfleri kaldırılmış yerine Latin harfleri getirilmiştir. Harf inkılâbı bir eğitim hareketi olduğu gibi bir kültür hareketi olarak da okunabilir. Çünkü ülkenin yönünü döndüğü batıya ve (uygar) topluma doğru olan özleminin ve kaymanın da bir göstergesidir. Böylece gerici olarak nitelendirilen ve Osmanlı yönetimine özlem duyan kesimler ile ülkede yaşayan diğer tüm vatandaşların geçmişle bağlantıları büyük oranda kesilmiştir.

1927'de okuryazar oranı %11 olup, 1927'den 1950'ye kadar açılan *Millet Mektepleri* ve *Halk Evleri* okuryazar oranını artırmada önemli bir rol oynamasına rağmen, 1940'lara gelindiğinde 6 yaş üzeri nüfusun sadece %22'si okuryazardır. 1980'lerde okuma-yazma oranı %70'lere ulaşmış, 2000 yılında % 97 olmuştur. Cumhuriyet döneminde üniversite alanından yapılan değişiklikler 1930'lardan sonraya rastlar. 1933 yılında çıkarılan bir yasa ile Darülfünun kapatılarak yerine çoğunluğu Nazi Almanya'sından kaçan hocalardan oluşturulan bir kadro ile İstanbul Üniversitesi kuruldu ve diğer üniversitelerde bu tarihten sonra açılmaya başlandı (Akpınar, 2002: 117-118).

2.4.1. Cumhuriyet Dönemiyle İlgili Bazı Gelişmeler ve Tespitler

Atatürk döneminde uygulanan laik eğitim politikası 1938-1950 arasında da (İnönü dönemi) uygulanmaya devam etmiş, bu dönemde ayrıca hümanist karakterli eğitim anlayışı ağırlığını hissettirmiştir. 1938-50 döneminde, eğitim

üzerinde hassasiyetle durulmuş ve 12 yıllık süre zarfında 4 adet eğitim şurası toplanmıştır. Köy Enstitüleri ve Ankara Üniversitesi bu dönemde açılan eğitim kurumlarındandır. 1949 yılında üst düzey din adamı yetiştirmek gayesiyle, Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak *ilahiyat fakültesi* açıldı (Özkan, 2008: 146, 178). Bu dönemde, din eğitimiyle ilgili, mecliste birtakım tartışmalar yapıldıysa da okullara din dersinin konması, Demokrat Parti dönemine kaldı.

1950-1960 döneminde özellikle okullaşmaya ve öğretmen yetiştirmeye önem verilmiştir. 1950-51 öğretim yılında, *ilkokuldaki* öğrenci sayısı 1.616.626 iken 1960-61 öğretim, yılında bu sayı 2.866.501 olmuştur. Öğrenci sayıları, bu tarihten sonra da artmaya devam etmiş ve 1970-71 öğretim yılında 5.013.408 olmuştur. Demokrat Parti dönemi ve sonrasında *orta öğretimde* de önemli gelişmeler yaşanmıştır. Öğrenci sayıları 1950-51 eğitim yılında 22.169'dan 1960-61 öğretim yılında 75.632'ye ve 1970-71 öğretim yılında 244.569'a, 1983-84 öğretim yılında 827.967'ye çıkarıldı (Y. Akyüz, 1993: 304-310).

Demokrat parti döneminde yükseköğretimde de önemli gelişmeler yaşandı. Bu dönemde sırasıyla, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Ortadoğu teknik Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi açıldı. Daha sonra 1967'de Hacettepe ve 1971'de Boğaziçi Üniversitesi kurularak eğitim öğretim faaliyetlerine başladı. Diğer üniversiteler ise bu tarihten sonra kuruldu. Bu üniversiteler ve daha sonra kurulan diğer üniversitelere bağlı olarak 1982 yılında 21 tane Eğitim Fakültesi ve 28 tane Eğitim Yüksek Okulu bulunmaktadır (Y. Akyüz, 1993: 320).

Zorunlu eğitim 1997'de 4306 sayılı yasayla sekiz yıla çıkarılmıştır (MEB, 1997). Daha sonra 11 Nisan 2012'de çıkarılan bir kanunla zorunlu eğitim 4+4+4 olarak 12 yıla çıkarılmış ve 2012-2013 eğitim yılı Eylül döneminde yürürlüğe konmuştur (Resmi Gazete, 2012). Zorunlu ortaöğretim, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ilk mezunlarını verecek, böylece ortaöğretimde net okullaşma oranı ortaya çıkacaktır.

Öğretmen yetiştirme politikası Osmanlıdan başlayarak günümüze kadar hep sorun olagelmıştır. Kimlerin, hangi eğitimler sonucu ve hangi görüşe göre öğretmen olarak yetiştirileceği sorunun odak noktasını teşkil etmiştir. Öğretmen yetiştirmek amacıyla 1940'ta Köy Enstitüleri kuruldu, 1953'te programları değiştirilerek, *İlköğretmen Okulu* ismi verildi. 1974'te liseden sonra iki yıl olarak okunan Eğitim Enstitüleri kuruldu. MEB 1983'te ilk ve ortaöğretime yönelik, öğretmen yetiştirme işini YÖK'e bıraktı (Çınar, 2002: 82-84). Ancak, 1970'lerde lise mezunları mektupla yetiştirilerek öğretmen yapılmış, 1978'lerde ise 40 günde bir sınıf geçmek kaydıyla binlerce lise mezunu öğretmen olmuştur. 1996 ve sonrasında, çoğunluğu ziraat fakültesi mezunu olmak üzere on binlerce üniversite mezunu öğretmen olarak atanmıştır (Doğan, 2005: 140).

Hükümetlerin eğitime çok fazla müdahale etmeleri ve kendi görüşleri doğrultusunda eğitimi şekillendirmek istemeleri, oturaklı bir eğitim sisteminin oluşmasını engellemiş, 1945’lerden sonra eğitim felsefemizde Avrupa etkisi, yerini ABD etkisine bırakmaya başlamıştır. Eğitim müfredatı devlet burjuvazisine (kendi başına burjuvaziye değil) dayalı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan, gelenekten kopuk bir tarza dönüşmüştür (Ergun, 1987: 11-12).

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan halkın çoğunluğu, ana dillerinin Türkçe olmaması nedeniyle, uzun yıllar eğitimde problem yaşamış ve kentsel alanda kendini ifade etmede, kamusal alanda sorunlarını dile getirmede problem yaşamışlardır. Orta yaş üstü insanlarda okuryazar oranının düşük olmasının nedenlerinden biri de budur denebilir. Televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmaya başladığı 80’lerden itibaren Türkçe, söz konusu bölgelerde daha iyi anlaşılmaya başlamış ve okuyan sayısında da bu tarihten sonra ciddi artışlar görülmüştür.

“Siyasal etkenler, bozuk kentleşme, kaynak yetersizliği, umursamazlık, şekle önem verme vs. gibi nedenlerle *eğitimde nitelik yeterince sağlanamamıştır*”(Y. Akyüz, 2012: 329). Çok partili hayata geçildikten sonra bazı okullar ihtiyaca göre değil de seçmen davranışlarına göre yanlış yerlere yapılmıştır. Özellikle 80 sonrasında köyden kente doğru yaşanan yoğun göç, köyleri boşaltmış ve köylerdeki okul binalarının atıl kalmasına neden olmuştur. Ayrıca, son dönemlerde eğitim politikasındaki değişikliğe bağlı olarak taşınmalı eğitime önem verilmesi, yatılı okullara duyulan ihtiyacı azaltmış, özellikle yatakhane kısımları başta olmak üzere bazı okul binaları boşalmıştır.

Doğu ve Güney Doğuda 1985’ten sonra tırmanan terör olayları, köy okullarının kapanmasına ve büyük bir kısmının 2003 – 2004 yıllarına kadar kapalı kalmasına neden olmuş, bu süreç okul çağındaki çocukların eğitim fırsatından yeterince yararlanamamasıyla sonuçlanmıştır. Bu dönemde büyüyen bazı çocuklar okula devam edememiş ve okuma-yazma dahi öğrenememiştir.

“1970’li yıllardan başlayarak seçme sınavlarının önemi artmış, gelişmeyi ve yetiştirmeyi esas alması gereken eğitim, sınavlara hazırlamaya yönelmiştir. Bu, bir yandan dershanelerin ortaya çıkarak eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini ayrıca bozan gelişmelere yol açmış, bir yandan da daha iyi sınav başarısı için daha çok bilgiyi bellekte tutmak gibi bir anlayışla ezberciliğe yol açmıştır. Böylece yorum yapamayan, araştırmayan, düşünmek yerine ezberleyen, ‘neden ve niçin’le ilgilenmeyen, ülke ve dünya sorunlarıyla ilgilenmeyen, edilgen kuşaklar yetişmeye başlamıştır” (Çınar, 2002: 86-87).

Ülkemizde son yıllarda yapılan müfredat çalışmaları ve çeşitli yasal düzenlemelere rağmen pratikte öğretmen, eğitimin merkezinde olmaya devam etmekte ve çoğu zaman klasik eğitim metotları uygulanmaktadır. Eğitimi yapılandırmaya, aktif öğrenme yöntemlerini uygulamaya ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeye yönelik çalışmalar kısmen başarılı olsa da, eğitimde şiddetin önlenmesini amaçlayan yasal düzenlemeler, fiziksel şiddeti hemen hemen tamamen ortadan kaldırmıştır.

Cumhuriyet dönemi, başlangıç yıllarından itibaren Osmanlıdan kalan zihni ve fikri yapıyı değiştirmeye ve modern batı toplumunu oluşturan değerlerden müteşekkil bir toplum yapısı oluşturmaya odaklanmıştır. Halk ise bu tutumu, muhafazakâr partilere oy vererek ve imam hatip okullarına yönelerek dengelemeye çalışmıştır. Ancak, hâlen kendimize özgü bir yapı oluşturamadığımız için, eğitime yönelik sistem sorunları ve buna bağlı diğer sorunların devam ettiği söylenebilir. Bu durumu, sık sık yaşanan sistem değişikliklerinden anlamak mümkündür.

3. Eğitimin Yasal Temelleri

Eğitim hakkı insanın yararlanması gereken en temel haklardan birisidir. Her insan kendini yetiştirmek, var olan yeteneklerini açığa çıkarmak, geliştirmek, ihtiyaç ve kabiliyetleri doğrultusunda hayatına yön vermek ister. Nasıl ki yaşama hakkı ile insanın yaşamı güvence altına alınıyor ve sağlık hakkıyla insana, sıhhatini koruma ve tedavi görme imkânı tanınıyorsa aynı şekilde eğitim hakkıyla da insanın yaşamını daha iyi sürdürmesi ve öğrenme ihtiyacı karşılanmış olur.

Eğitim, bireyi geliştirmenin ve imkânlarını artırmanın yanı sıra toplumun ve ülkenin de gelişmesine önemli ölçüde katkıda bulunur. Bu açıdan eğitim hakkının korunması toplum ve ülkenin menfaatinedir. Eğitim devletçe yüklenilmiş bir görev olup vatandaşın rahat huzur ve mutluluğu için devlet eğitim hakkını korur ve gereğini yerine getirir. Eğitim, devletin temel unsurları olan yasama, yürütme ve yargı birimleri ile doğrudan ilişkilidir. Devlet bu 3 organı ile eğitimi yönlendirir, etkiler ve anayasadan aldığı yetkiyle kendi amacı doğrultusunda düzenler (Başaran, 1996: 121).

3.1. Uluslararası Belgelerde Eğitim

Ülkemizin de tabi olduğu ve kabul ettiği, Avrupa Birliği (AB) ve Birleşmiş Milletler (BM) tarafından alınan çeşitli kararlar ve bildirgelerde, eğitim hakkının genel çerçevesi çizilmiştir. Türkiye eğitim hakkını anayasal güvence altına almış ve her vatandaşa dil, din, ırk ve cinsiyet ayırımı yapmaksızın bu hakkı tanımıştır.

Uluslararası belgelerde genel insan hakları yanında, çocuk haklarıyla ilgili özel düzenlemeler yapılmıştır. Bunda çocukların yetişkinlerden farklı bir

dünyalarının ve algılama düzeylerinin olması ile çeşitli olumsuz durumlara maruz kalmaları etkili olmuştur. Yoksulluk, açlık, eğitimsizlik, cinsel istismar, çocuk işçiliği vb. nedenlerle milyonlarca çocuğun sıkıntı içinde yaşaması, uluslararası hukukta çocuk haklarının ayrıca düzenlenmesini gerektirmiştir (Bora, 2012: 21).

Gelişmiş ülkelerin yanında gelişmekte olan ve geri kalmış ülkelerde de benzer insan hakları standartları getirmeyi amaçlayan bu belgeler, yayımlanmalarının üzerlerinden uzun zaman geçmesine rağmen dünyada istenen düzeyde bir etki oluşturamamış, tespit edilen hedefler sürekli olarak ertelenmiştir.⁶ Gelişmiş ülkelerin sorunu ciddiyetle ele almamaları, kaynakların adaletsiz dağılımı, sömürgeci politikalar, kapitalist ekonomiye dayalı sistemler vb. hususlar insan haklarındaki gelişmeleri olumsuz etkilemektedir.

3.1.1. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

Birleşmiş Milletler genel kurulunun 10 Aralık 1948 tarihinde ilan ettiği ve ülkemizin 6 Nisan 1949'da kabul ettiği İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, eşitlik, özgürlük, hak ve adalet, hoşgörü, birlikte yaşama ve dini özgürlükler gibi hususların yanında eğitime de oldukça önem vermiştir. Beyannamenin eğitimle ilgili maddesi şöyledir (TBMM, 2014) :

Madde 26:

- (1) Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evrelerinde parasız olmalıdır. İlk eğitim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmeli ve yüksek öğretim, başarıya göre, herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.
- (2) Eğitim, insan kişiliğinin tam gelişmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaç olarak almalıdır. Eğitim bütün uluslar, ırklar ve dini topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın sürdürülmesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.
- (3) Ana baba, çocuklarına verilecek eğitim türü için öncelikli seçme hakkına sahiptir.

⁶ Örneğin BM'nin 2000 yılında yayınladığı "Bin Yılın Kalkınma Hedefleri" bildirgesinde yer alan ve dünyadaki "Tüm kız ve erkek çocukların, ilköğretimlerini eksiksiz tamamlamaları" hedefini tutturmak için üye ülkeler tarafından yeterli destek verilmemektedir. Dolayısıyla bu hedefin gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir. Yine "Herkes İçin Eğitim"(HİE) Ulusal hedefleri çerçevesinde "2015 yılına kadar herkesin ilköğrenime erişiminin tam ve eksiksiz sağlanması" hedefinin gerçekleşme olasılığı çok düşüktür.

3.1.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi

Birleşmiş milletler genel kurulu 20 Kasım 1959’da toplam on ilkedan oluşan çocuk hakları bildirgesini yayınlamıştır. Eğitimle ilgili olarak 7. ilkede şöyle denmektedir (MEB, 2014 c) :

“Çocuğun, en azından ilköğretim aşamasında ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almaya hakkı vardır. Çocuğa, genel kültürünü geliştirmeye yarayacak ve eşitlik temeli üzerinde yeteneklerini, yargı gücünü, manevi ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirmesine ve yararlı bir toplum üyesi olmasına olanak sağlayacak bir eğitim verilir.

Çocuğun eğitiminden ve rehberliğinden sorumlu olanlar için yol gösterici ilke, çocuğun çıkarlarıdır. Bu sorumluluk her şeyden önce ana babasındır.

Çocuk, eğitimle aynı amaçlara yönelik oyun ve eğlenme konusunda tüm olanaklarla donatılır; toplum ve kamu makamları çocuğun bu haktan yararlanma olanaklarını artırmaya çaba gösterir.”

3.1.3. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

BM genel kurulu bu sözleşmeyi 1989 yılında benimsemiş ve 1990 yılında kabul etmiştir. 200 devletin onayladığı sözleşmeyi ülkemiz 27.01.1995 yılında 22184 sayılı resmi gazetede (1995) yayınlarak kanun olarak yürürlüğe koymuştur. Sözleşmenin eğitimle ilgili 28. maddesi şunları içermektedir;

1. Taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:
 - a. İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;
 - b. Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;
 - c. Okullarda düzenli biçimde devamin sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.
2. Taraf devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu Sözleşme’ye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.
3. Taraf devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.

3.1.4. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi

Bu sözleşme genel anlamda kadın haklarının geliştirilmesi, erkeklerle eşit haklara sahip olma ve kadınların eğitimi gibi konuları içermektedir. 1979 yılında BM genel kurulunca kabul edilmiş ve 1980 yılında üye ülkelerin imzasına açılmıştır (Dilli, 2006: 40). Türkiye'nin 1986 yılında uygulamaya koyduğu sözleşme toplam 165 ülke tarafından kabul edilmiştir. Çocuk hakları sözleşmesinden sonra en geniş katılımlı sözleşme olma özelliğini taşımaktadır. Sözleşmenin Eğitimle ilgili maddeleri aşağıdadır (UNİCEF, 2014):

Madde 10: Taraf devletler, özellikle cinsiyetler arasındaki konularda kadın-erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımı önleyen bütün uygun önlemleri alacaklardır:

- a. Meslek ve sanat yönlendirilmesinde kırsal ve kentsel alanlarda bütün dallardaki eğitim kurumlarına girişte ve diploma almada okul öncesi, genel, teknik, mesleki ve yüksek teknik eğitimde ve her çeşit meslekte eğitimde eşit şartların sağlanması;
- c. Kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinden ve kademesinden kaldırılması ve bu amaca ulaşılması için karma eğitimin ve diğer eğitim şekillerinin teşvik edilmesi, özellikle ders kitaplarının ve okul programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve eğitim metotlarının bu amaca göre düzenlenmesi;
- e. Özellikle kadın ve erkekler arasında mevcut eğitim açığını en kısa zamanda kapatmaya yönelik olarak, yetişkin ve fonksiyonel okuma-yazma programları dahil, sürekli eğitim programlarına katılabilmeleri için erkeklerle eşit fırsatların verilmesi;
- f. Kız öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi ve okuldan erken ayrılan kız çocukları ve kadınlar için eğitim programları düzenlenmesi.

3.1.5. Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi

Avrupa Parlamentosu tarafından, Fransa'nın Nice şehrinde 7 Aralık 2000 tarihinde imzalanmıştır. Bu belge, AB için yalnız ekonomik değil siyasi ve anayasal alanda da bir bütünleşmeyi ifade etmekte olup (Metin, 2002: 36) konumuzla ilgili maddeleri şunlardır:

Madde 14: Eğitim Hakkı

1. Herkes eğitim hakkına ve mesleki eğitim ile sürekli eğitime erişim hakkına sahiptir.
2. Bu hak, zorunlu eğitimden bedelsiz olarak yararlanma imkânını kapsar.
3. Demokratik ilkeler gözetilerek eğitim kuruluşları kurma serbestisi ve ebeveynin dinsel, felsefi ve pedagojik beklentilerine karşılık verecek

biçimde çocuklarının eğitim ve öğretiminin sağlanması hakkı, bu hakların kullanılmasını düzenleyen ulusal yasalara uygun olarak tanınır (Official Journal of the EU, 2010: 394).

3.2. Ulusal Belgelerde Eğitim

Kişilerin yeteneklerinin geliştirilmesi ve devletin sosyal devlet ilkesini yerine getirmesi açısından eğitim hakkı önem arz etmektedir. Ülkelerin demokratik düzeyleri eğitim hakkının kullanılmasında etkili olup, özellikle cinsiyetler arasında olmak üzere herkese eşit fırsatlar sağlanması bu sayede mümkündür. Devletin herkese eğitim imkânı sağlamak zorunluluğu olduğu gibi, kişiler de en azından belirli bir düzeyde eğitim almak mecburiyetindedir. Türkiye’de cinsiyet eşitliği, eğitim hakkının kullanımı ve eğitime erişim konusundaki mevcut yasal çerçeve, uluslararası belgelerde belirtilen düzenlemelerle uygunluk göstermektedir.

3.2.1. Anayasada Eğitim

Devletin idare şekli ve yapısını belirleyen, genel bir konsensüs ile kabul edilen anayasa ülkedeki en üst düzey hukuksal metindir. Diğer tüm yasalar ve kanunlar anayasaya uygun olmak zorundadır. Türkiye’de halen yürürlükte olan 1982 Anayasasında, kadın erkek eşitliğine ve eğitime dolaylı olarak vurgu yapan birkaç madde olup doğrudan ilgili olan üç madde aşağıda yer almaktadır. Bu maddeler 1982’den sonra yapılan değişiklikleri de içermektedir.

Madde 10- Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.

- Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz.

Madde 42- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

- Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.
- İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.
- Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

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

3.2.2. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

Türkiye’de anayasanın yanı sıra 1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitimle ilgili önemli düzenlemeler içermektedir. Kanun, Türk milli eğitimindeki amaç ve ilkeleri, eğitim sisteminin yapısını ve devletin eğitim-öğretimle ilgili sorumluluk alanlarını ortaya koymaktadır. Çıktığı yıldan sonra birkaç defa değişikliğe uğrayan kanun, en son 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkmasıyla ilgili düzenlemeleri getirmiştir.

IV – Eğitim hakkı:

Madde 7 – İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanır.

V – Fırsat ve imkan eşitliği:

Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

XII – Karma eğitim:

Madde 15 – Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

C – Ortaöğretim

Madde 26 - Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir.

II – Ortaöğretimden yararlanma hakkı:

Madde 27 – İlköğretimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir.

3.2.3. İlköğretim ve Eğitim Kanunu

İlköğretim ve eğitim kanunu 1961 yılında 222 sayılı yasa ile kabul edilmiştir. Daha sonra çeşitli değişiklikler yapılan yasanın konumuzla ilgili maddelerinin son şekli aşağıda sunulmuştur. Kanun 2003 yılından önceki uygulamalarında gerekli uyarılara rağmen çocuğunu okula göndermeyen veli/vasiler hakkında iki

aya kadar hapis cezası ve para cezası öngörürken, 2003 yılında yapılan değişiklikle hapis cezası kaldırılmış ve para cezasının miktarı artmış, 2008 yılında ceza biraz daha artırılmıştır.

Madde 2 – İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır.

Madde 3 – (Değişik: 30/3/2012 - 6287/1 md.) Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

Madde 4 – Türk vatandaşı kız ve erkek çocuklar ilköğrenimlerini resmi veya özel Türk ilköğretim okullarında yapmakla mükelleftir.

Madde 5 – Mecburi öğretim çağında olup da, memleket dışında olmak, oturduğu yerde okul bulunmamak veya sağlık durumu dolayısıyla ilköğretim okuluna devam edemeyen vatandaşlardan özel olarak öğretim görenler, imtihanla ve yaşlarına göre layık oldukları ilköğretim okulu sınıflarına veya mezuniyet imtihanlarına alınırlar.

5. Bölüm: Okula Devam

Madde 52 – Her öğrenci velisi yahut vasisi veya aile başkanı çocuğunun mecburi ilköğretim kurumuna muntazaman devamını sağlamakla ve özü yüzünden okula gidemeyen çocuğun durumunu en geç üç gün içinde okul idaresine bildirmekle yükümlüdür. Mülki amirler, ilköğretim müfettişleri ve zabıta teşkilatı ilköğrenim çağındaki çocukların mecburi ilköğretim kurumlarına devamlarını sağlamakla veli yahut vasi veya aile başkanlarına ve okul idarelerine yardımla ve her türlü tedbiri almakla vazifelidirler.

Madde 53 – (Değişik: 12/10/1983 - 2917/7 md.)

Okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebepleri okul idarelerince ve ilköğretim müfettişlerince araştırılarak devama engel olan maddi ve manevi sebeplerin giderilmesine çalışılır. Bu sebeplerin giderilmesi mümkün olmadığı takdirde durum, köylerde muhtara, diğer yerlerde mülki amirlere bildirilir. Bu makamlarca gerekli tedbirler alınır.

Madde 55 – (Değişik: 12/10/1983 - 2917/8 md.)

Hastalık, sel, kar, deprem ve yangın gibi okul idaresince takdir edilecek sebeplerle okula gelemeyen öğrenciler izinli sayılırlar. Bu hallerin dışında 53 üncü madde gereğince yapılacak teşebbüs ve alınacak tedbirlere rağmen;

- a) Çocuğunu okula göndermeyen;
- b) Verilen izin müddetini geçiren;
- c) Geç nakil yaptıran;
- d) Okul çevresi dışına çıkarak izini kaybettiren;
- e) Çocuğunun devamsızlık durumunu özürsüz olarak zamanında okul idaresine bildirmeyen;

Öğrencinin veli veya vasi veya aile başkanları, okul idaresince köylerde muhtarlığa, diğer yerlerde mülki amirliğe hemen bildirilir. Muhtarlar ve mülki amirler en geç üç gün içinde durumun veli veya vasi veya aile başkanlarına tebliğini sağlarlar. **(Değişik son cümle: 24/4/2003-4854/1 md.)** Yapılan tebliğde okulca kabul edilecek geçerli sebepler dışında çocuğun okula gönderilmemesi hâlinde idarî para cezasıyla cezalandırılacağı bildirilir.

Madde 56 – (Değişik: 23/1/2008-5728/282 md.)

Muhtarlıkça veya mülkî amirce yapılan tebliğe rağmen çocuğunu okula göndermeyen veli veya vasiye okul idaresince tespit edilen çocuğun okula devam etmediği her gün için onbeş Türk Lirası idarî para cezası verilir. Bu para cezasına rağmen çocuğunu okula göndermeyen veya göndermeme sebeplerini okul idaresine bildirmeyen çocuğun veli veya vasisine beşyüz Türk Lirası idarî para cezası verilir.

Madde 57 – (Değişik: 23/1/2008-5728/283 md.)

Okul idareleri ve mülkî amirliklerce bu Kanuna göre usulen sorulacak sorulara cevap vermekten kaçınanlar ile gerçeğe uymayan beyanda bulunanlara yüz Türk Lirası idarî para cezası verilir.

(Değişik: 23/1/2008-5728/284 md.) Yukarıdaki hükümlere aykırı davrananlara dört yüz Türk Lirasından bin Türk Lirasına kadar idarî para cezası verilir.

4. Eğitimin İşlevleri

Eğitimin işlevleri, bir toplumda verilmekte olan eğitimin amaç ve hedefleriyle ilişkili olup, bu amaçlara göre şekillenirler. Bu başlık altında, eğitimin doğrudan hedefleri arasında yer alan, açık işlevlerine ve dolaylı hedefleri arasında olan gizli işlevlerine yer verilecek, eğitimin açık işlevleri maddeler halinde açıklanacaktır.

4.1. Eğitimin Açık İşlevleri

Eğitimin doğrudan doğruya amaçladığı ve çıktı olarak hedeflenen işlevlerdir. Eğitimin açık işlevlerinden; toplumsal işlevi, ekonomik işlevi, siyasal işlevi ve bireyi geliştirme işlevi aşağıda açıklanacaktır.

4.1.1. Toplumsal İşlevi

Bu işlev, çocuğun toplumun kültürünü öğrenmesi ve toplumun etkin bir üyesi haline gelmesini sağlamaktadır. Okullar sadece insana bilgi ve beceri kazandıran kurumlar değil, aynı zamanda kişinin toplum içindeki sorumluluklarını öğrendiği ve toplumun yapısını tanıdığı ortamlardır. Eğitimin toplumsal işlevini ikiye ayırarak inceleyebiliriz;

1- Toplumun kültürel birikimini aktarma: Eğitim iyi davranış ve tutumların geliştirilmesini, zararlı olabilecek alışkanlıklara ve etkenlere karşı koymayı içine alır. Her toplumda eğitimin önemli işlevlerinden birisi toplumun kültürel mirasını sonraki kuşaklara aktararak birikimini ve sürekliliğini sağlamaktır (Öztürk, 1993: 136). Böylece kültürün zamanla sönmesi ve yok olmasının önüne geçilir. Ayrıca bireylerin uç davranışlarda bulunmaları ve anomik bir ortamın oluşumu eğitimin, kültürü aktarma işlevi sayesinde çoğunlukla engellenmiş olur. Eskiden kültürü aktarmadaki en önemli kurumlardan biri geniş aile iken, günümüzde çekirdek ailelerde (özellikle anne babanın her ikisinin de çalıştığı aileler) bu fonksiyon daha ziyade eğitim kurumlarına yüklenmiştir. Aile ve eğitim kurumlarının yanında kültürü aktarma işlevinde, arkadaş çevresi, mahalle ve köy sakinleri gibi içinde yaşanılan topluma ait diğer unsurların da etkisi vardır.

Geçmişte yeryüzünde birçok medeniyet yaşamış ancak kültürlerini koruyamayanlar yok olmuşlardır. Günümüzde Anadolu'nun çeşitli yerlerinde tarihi kalıntılara rastladığımız Urartular, Lidyalılar, Sümerler ve Hititliler bunlardan bazılarıdır (Dikici, 2002: 24). Kuşakları bir birine bağlayan ve kültürü bir önceki nesilden bir sonraki nesle devretme araçları; dil, tecrübe ve bilgidir. Birey özgün ya da yaygın eğitimde bilgiyi, dil yoluyla öğrenir. Dil kültürün devamlılığı için en önemli unsur olup dilini koruyamayan milletler yok olmuşlardır.

Toplumun kültürel birikimini aktarma sürecindeki önemli unsurlardan birisi de toplumsallaşmadır. İlkel topluluklarda değişme çok yavaş iken günümüzde hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu nedenle değişim ile istikrar arasında bir denge kurmak gerekmektedir. Çağdaş toplumlar çocukları toplumsallaştırma işini tesadüflere bırakmak yerine bu işi okullara devretmişlerdir. Böylece daha amaca dönük ve kontrollü insan yetiştirmekte, geleceklerini kontrol altına almaktadırlar. Toplumsallaşma sürecinde okulun yanında aile, arkadaş grupları, medya ve iş çevresi gibi unsurlar da etkilidir (Çalık, 2006: 55-56).

Eğitim, yaşanan değişim sürecine yeni bilgiler üreterek ve yeni çözümler geliştirerek katkıda bulunur. Yapılan bilimsel çalışmalar ve meydana gelen gelişmeler, eğitim sayesinde geniş kesimlere yayılır. Bu açıdan eğitim hem bilgi üretme hem de çeşitli alanlarda oluşturulan bilgileri yayma fonksiyonu üstlenir. Ayrıca eğitim, toplumda demokrasi kültürünün oluşmasına katkıda bulunarak insanların bir arada yaşama kabiliyetlerini geliştirir.

2- Toplumun kültürünü değiştirme işlevi: Eğitimin kültürü koruma ve sonraki kuşaklara aktarma işlevi ne kadar önemli ise, aynı şekilde değişen çağa ve şartlara daha iyi çözüm getirmek ve toplumun ilerlemesini sağlamak amacıyla, kültürel değişme de o oranda önemlidir. Ancak her toplumsal değişme, olumlu yönde olmayıp bazen değişme sonucu geriye gitme de söz konusu olabilir. Burada

kültürün değişmeyi sağlayıcı etkisinden bahsederken olumlu yönde değişme kastedilmektedir (Uras, 2002: 195).

Herakleitos'un deyimiyle 'her şeyin her an değiştiği' bir dünyada toplumsal değişme de vardır ve inkâr edilemez bir olgudur. Değişme öncelikle bir bireyin zihninde başlar ve diğer insanlarla paylaştıkça olgunlaşır, yayılır ve yandaşı bulur. Fakat bir yörede, bölgede yaşayanların geneli tarafından benimsenmediği sürece toplumsal değişmeden söz etmek mümkün değildir. Bu açıdan okullar, toplumun kültürünün değişmesinde, gelişmesinde ve sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli oranda katkıda bulunmakta, arzulanan davranış kalıplarını öğretmektedir.

Olumlu yönde değişimi planlayan okul, öğrencilerin vatandaşlık bilincini geliştirirken, herkesin farklı bir kişilik olduğu temelinden hareketle, farklılıklara tahammül etmeye ve demokrasi bilincinin gelişmesine katkıda bulunur. Okul, değişik insanları ve kültürleri tanımamıza imkân sağlayarak gerçek problemlerle karşılaşma olanağı sunar. Bu açıdan okul çocukların toplumda, ülkede ve dünyada var olan gerçek problemlerle, mücadele etmeyi öğrendikleri ve değişime katkıda bulundukları bir ortamdır (Aike Coe, 2015: 22-23).

4.1.2. Ekonomik İşlevi

Günümüzde ülkelerin gelişmesini sağlayacak en önemli etkenlerden biri hatta belki de en önemlisi insan faktörüdür. Bu faktör ekonomi literatüründe “beşeri sermaye” olarak anılmaktadır (Taşpınar, 2002: 85). Beşeri sermayesi gelişmiş toplumlar ekonomik olarak ileri seviyedeki toplumlardır. Bir başka açıdan bakarsak bugünün gelişmiş toplumları zamanında beşeri sermayeye üst düzeyde yatırım yapan toplumlardır. Yetişmiş insan gücüne sahip oldukları için her alanda ileri bir seviye yakalayabilmişlerdir. Almanya buna örnek verilebilir. İki dünya savaşında da büyük yenilgiler almasına ve harabeye dönüşmesine rağmen, yetişmiş insan gücü sayesinde kısa sürede toparlanıp yeniden dünyanın süper gücü haline gelebilmiştir.

“... Eğitim ve iktisadi kalkınma arasında çok güçlü bir ilişkinin olduğu açıkça görülebilmektedir. Beşeri sermaye ve kalkınma arasındaki ilişki netleştikçe, eğitim ve eğitime yapılan yatırımların önemi tüm dünyada iyice artmaya başlamıştır.” (Taş ve Yenilmez, 2008: 157).

Eğitime verilen önemin her geçen gün artması, ülkeleri daha kaliteli eğitim vermeye yöneltmiş ve daha uzun süreli zorunlu eğitimi tetiklemiştir. Bir ülkenin kalkınabilmesi için sahip olması gereken asgari koşullardan biri de *yeterli düzeyde eğitim* seviyesidir. Uygun bir eğitim sayesinde kişilerin yetenekleri ortaya çıkar ve gelişir, topluma yön veren ve gelişmeyi sağlayacak olan beyin takımı, bu sayede ortaya çıkabilir.

Kalkınmada eğitimin başat bir öneme sahip olduğunu vurgulayan ve “Eğitim ekonomisinin kurucusu olarak da bilinen Amerikalı ekonomist Theodore W. Schultz, geri kalmış ülkelerin kalkınmamış olmalarının nedenini, eğitim yatırımlarına gereken önemi vermemeleri olarak açıklamıştır” (Taşpınar, 2002: 85).

Eğitime yapılan yatırım en önemli yatırımdır. Petrol ve zengin maden yatakları bir gün biter ancak, eğitilmiş insan kaynağı zenginlik yaratmak için farklı çözümler bulabilir. Bu anlamda eğitim “üretici bireyler yetiştirme” ve “bilinçli tüketiciler yetiştirme” gibi iki önemli fonksiyon üstlenmektedir. Böylece, kaynak ve zaman israfı önlenabilir ve kalkınmaya önemli bir katkıda bulunulur.

“Bilimsel araştırmalar eğitim düzeyi ile kalkınmanın unsurları olan ekonomik büyüme, siyasal ve toplumsal gelişme arasında doğrusal ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. İnsan kaynağının, özellikle sosyal iyileşmeye ve buna bağlı olarak ekonomik gelişmeye katkısı oldukça büyüktür. Toplumsal uyum kapsamında eğitimin sosyal faydaları; daha az suç oranı, demokratikleşme ve yönetime katılma, bireysel sağlığı koruma ve bireyin daha fazla gelir elde etmesi olarak özetlenebilir. Eğitim bu özelliği ile sadece bireye değil, topluma da yararlar sağlamakta ve kamu refah maliyetlerini düşürmektedir.” (Taş ve Yenilmez, 2008: 161)

Ülkemizde eğitime verilen önem her geçen gün artmaktadır. Bunun en güzel örneği 90’lı yıllarda istihdam edilen kişilerin eğitim seviyeleri ile günümüzde istihdam edilen kişilerin eğitim seviyeleri arasındaki farktır. Günümüzde daha çok ve daha iyi eğitim görmüş insanlar iş bulabilmektedir. Diğer bir husus da kişilerin eğitim seviyesi arttıkça gelir düzeylerinin arttığı gerçeğidir, yalnız burada devletin fırsat eşitliği sağlaması çok önemlidir. Aksi takdirde yüksek gelir farklılıkları ve dengesiz dağılımların önü açılır ve bu da çeşitli ekonomik ve siyasal sorunlara neden olabilir.

4.1.3. Siyasal İşlevi

Ülkeler, bünyelerinde yaşayan farklı inanç ve dillere sahip olan, değişik coğrafyalardan gelen insanları bir arada tutmak için eğitimden istifade ederler. Eğitim, farklı dil, din ve kabilelere mensup insanları, millet olma şuuru içerisinde birlikte hareket etmeye yönlendirir (Haider, 2011: 516-517). Bireylerin belli bir siyasal bilinç kazanması, kime neden oy verdiğinin ayırımında olması ve siyasal düzene bağlılığının devamı için, eğitim önemli fonksiyonlar üstlenir. Millet bilinci ve birlik olma şuuru; milli bayramlar, bayrak, ulusal marş vb. öğeler üzerinden, eğitim yoluyla yeni kuşaklara aktarılır.

Ancak, kitle iletişim araçlarının oldukça yaygınlaştığı günümüzde eğitim her zaman sistemin devamını sağlayamayabilir. Çünkü eğitim salt eğitim kurumlarına bağlı olmaktan çıkmıştır (Dikici, 2002: 28). Sistemin devamlılığı;

eşitlikçi, demokratik, gelirin dengeli dağılımına önem veren bir yapıda olması, diğer ülkelerle ilişkileri ve bunun gibi birçok nedene bağlı hale gelmiştir. Sovyet Rusya'nın dağılması ve Ortadoğu'daki birçok ülkede yaşanan devrimler, eğitimin, sistemin devamını sağlamada tek başına yeterli olmadığının göstergesidir.

Eğitim toplumda idari ve siyasi liderler yetiştirme gibi bir fonksiyon da üstlenir. Çünkü liderler eğitim kurumlarında yetişir. Bu açıdan toplumda yetişen liderler ile eğitim sistemi ve kurumları arasında sıkı bir ilişki vardır. Eğitim kurumları iyi insan yetiştiremiyorsa, toplumu idare edecek yöneticiler de yeterli kapasiteye, temsil ve yönetim becerilerine sahip olamazlar (Şirin, 2006: 120).

4.1.4. Bireyi Geliştirme İşlevi

Geçmişte toplumun talepleri ve tutumları doğrultusunda konumlanan birey günümüzde, toplum içinde giderek önem kazanmış toplumsal istekler yerine bireysel istekler ön plana çıkmıştır. Gelişmiş toplumların bir özelliği olan bireyselleşme, toplumumuzda da hızlı bir şekilde yer edinmekte, bu açıdan bireyin yetenek ve kabiliyetleri ile donanımı önem kazanmaktadır.

İyi organize edilmiş bir eğitim, kişinin hayattaki yerini alması için ilgi alanlarını keşfeder ve yeteneklerini ortaya çıkararak doğru tercihlerde bulunmasını sağlar. Toplum, Musgrave'ye göre "adeta bir yetenekler havuzudur. Eğitim her yetenekten insanın bulunduğu bu havuzdaki insanları yetenekleri doğrultusunda geliştirmektedir. Özellikle en yeteneklilerin seçilip eğitilmesi ile bunların meydana getirecekleri ürünler, içinde yaşanan topluma hatta tüm insanlığa fayda sağlayabilir" (Dikici, 2002: 26).

Bu açıdan eğitimde fırsat eşitliği önem kazanmaktadır. Eşit fırsatlar sağlanan bireyler eğitimlerinin ilerleyen yıllarında yetenekleri doğrultusunda uygun eğitim alırlarsa, çok başarılı sonuçlar elde edebilir. Ancak kişinin yeteneğinin olmadığı bir alana yönlendirilmesi ya da yeteneğinin eğitim yıllarında doğru tespit edilememesi, başarısızlığa, kaynak israfına ve insanların mutsuz olmalarına neden olmaktadır.

Türkiye'deki eğitim sisteminin müfredatına baktığımızda, okulda bireyin yeteneklerinin ortaya çıkması için edebiyat, resim, müzik, beden eğitimi, matematik ve fizik gibi çeşitli derslerin verildiğini görmekteyiz. Ancak bu derslerin eğitimin tüm kademelerinde zorunlu olması bireyin yetenekleri doğrultusunda bir seçim yapmasını zorlaştırmakta ve farklı bireysel özelliklere inilmesini zorlaştırmaktadır (Kıncal, 2009: 170). Ayrıca toplumsal beklentiler, bireylerin kabiliyetlerine uygun alanlarda okuması yerine daha prestijli ve ekonomik getirisi yüksek olan alanlara yönlendirme yapmakta, alan seçiminde öğretmen görüşüne yeterince yer verilmemektedir.

4.2. Eğitimin Gizli İşlevleri

Eğitimin direk hedefinde olmayan ancak eğitim faaliyetleri icra edilirken “bir çeşit yan ürün gibi” (Dikici, 2002: 26) ortaya çıkan faydalardır. Tezcan’a (1981: 51 – 53) göre eğitimin gizli işlevi olarak ortaya çıkan bazı faydalar şunlardır;

Bireye evleneceği kişiye tanıma ve seğıme konusunda uzun bir zaman fırsatının yanında ortam hazırlar. İnsanların evre edinmesini, arkadaş sahibi olmasını, bir dayanışma ruhu oluşmasını, öz benliklerinin gelişmesini ve gelecekte kurulacak muhtemel ortak işler, çalışmalar vb. için tanıdık edinmesini sağlar.

Eğitimin diğer bir gizli işlevi de statü kazandırmasıdır. Kişiye duyulan saygınlık, sahip olduğu iş ve eğitimle yakından ilgilidir. Eğitim sayesinde tabakalar arası hareketlilik sağlanabilmekte, kişinin arkadaş çevresi ve kendisine duyulan saygınlıkta, eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Bunların yanı sıra çocukların olumsuz davranışlar edinmesini ve suç işlemelerini nleme, geçici bir süreliğine de olsa okuyan insanlar için işsizliği nleme(iş hayatına girişini erteleme) ve anaokulları gibi ortamların ocuk bakıcılığını üstlenerek, anne babaların yükünü azaltma gibi fonksiyonları vardır.

II. BÖLÜM

BİNGÖL'DE SOSYAL YAPI

Bu bölüm dört alt başlıkta değerlendirilecek; ilk olarak sosyal yapıya ilişkin genel bir giriş yapıldıktan sonra, Bingöl'de sosyal yapının değişik unsurları, Bingöl'de değerler sistemi ve Bingöl'de eğitim ve gelenek konusu ele alınacaktır.

1. Sosyal Yapıya İlişkin Genel Bilgiler

Sosyal yapı kavramı sosyolojinin ana kavramlarından birisi olup üzerinde tam bir tanım birliği yoktur. Günümüze kadar çeşitli tarifler yapılagelmiştir. Kavramı ilk kullananlardan biri H. Spencer (H. Akyüz, 1992: 158) olmakla beraber A. Comte'un yaptığı toplum tanımlamaları ve çalışmalarıyla Spencer'a öncülük ettiği kabul edilir (Aslan, 2010: 5). Sosyologların çoğu toplumsal olay ve kurumları sosyal yapı kavramıyla açıklamaya çalışmışlardır. Bu açıdan, sosyal yapıya ilişkin çalışmalar, bir toplumu anlamamızı sağlayan önemli veriler sunar.

Genel olarak sosyal yapı, yapıyı meydana getiren parçaların sistemli bir şekilde işlevlerini yerine getirmesiyle oluşur. Radcliffe-Brown'un belirttiği gibi kültür ve mekânla ilişkili olan yapı, yaşayan bir organizma veya işleyen bir mekanizmaya benzetilebilir. Bu görüşe Spencer'da da rastlamak mümkündür (Erkal, 2009: 194). Burada yapı kavramıyla ilgili bir süreklilik, bağlantı ve kurallı olma hali söz konusudur. Rastgele etrafa saçılmış cisimler bir yapı, bir tabiat şekli oluşturmazlar. Cisimlerin yan yana gelebilir olması, sürekli ve düzenli olmasının yanında, zamana da ihtiyaç vardır. Ayrıca benzer durumlarda aynı veya yaklaşık sonuçlar veren bir niteliklerinin olması gerekir. Bu açıdan sosyal yapı, tabiatla kendiliğinden meydana gelmiş olan yapıların bağlı olduğu kurallara benzer kurallarla teşekkül etmiştir. Aynı coğrafyada yaşayan insanlar da tıpkı elementler gibi belirli niteliklere sahiptir ve belli kurallarla bir araya gelerek toplumu oluştururlar. İşte yapı toplumu oluşturan bu kural ve biçimlerin toplamıdır (H. Akyüz, 1992: 161). Sosyal yapı, insanların bir arada yaşamasından kaynaklanan ve tüm yönleriyle toplumu oluşturan, belirleyen genel özellikler olarak nitelendirilebilir.

Yapı kavramıyla ilgili bu genel açıklamalardan sonra sosyal yapıyla ilgili kabul gören iki tanıma işaret etmekte yarar vardır. Amiran Kurtkan; "*Sosyal yapı, toplumun hem büyük bir grup olarak, hem de tali grupları bakımından karakteristik vasıflarını, grupların birbirleriyle ilişkilerini ve bu ilişkileri düzenleyen organizasyon tiplerini ve bunlarla ilgi olarak ortaya çıkan grup hayatının fiziki çevre şartları ile de tesir ilişkilerini gösteren şekillenmeleri ifade eder*" (H. Akyüz, 1992: 163) şeklinde tanımlarken, Orhan Hançerlioğlu ise sosyal yapıyı; "*Bir toplumun insanları arasında çok ve çeşitli ilişkiler vardır. Bu*

ilişkilerin bütünü toplumun yapısını meydana getirir” (Kızılçelik ve Erjem, 1994: 453), şeklinde tanımlayarak, insanlar arasındaki ilişkilerin sosyal yapı açısından belirleyiciliği ve önemine dikkat çekmektedir.

Görüldüğü üzere her iki tanım da kişi ve grupların birbiriyle ilişkileri ve bu ilişkiler sonucunda ortaya çıkan toplumsal yapılar konu edilmektedir. Ayrıca Kurtkan, coğrafyanın sosyal yapı üzerindeki etkisine de dikkat çekmektedir. Buradan hareketle toplum, işbirliği ve işbölümünden oluşan bir sistem olarak görülebilir. *Sosyal yapı*, her birinin kendine göre ağırlığı olan değişik unsurlardan meydana gelmiştir. Şimdi bunlara kısaca bir göz atalım;

1.1. Fiziki Çevre

Eskiden beri fiziki çevre (coğrafya) ile insanların yaşayışları, ruhsal durumları, yeme, içme barınma şekilleri vb. unsurlar arasında sıkı bir ilişkinin olduğu bilinmektedir. Özellikle İbn-i Haldun’un dünyayı farklı iklim kuşaklarına ayırarak her bir iklim kuşağında yaşayan insanlar için yapmış olduğu tahliller sonraki dönemlerde yaşayan araştırmacılar için (özellikle coğrafyacı ekol) bir hareket noktası oluşturmuştur. Bu yönlü çalışmaların çokluğuna rağmen, fiziki çevre ile insan davranışları ve tutumları arasındaki ilişki henüz tam olarak çözülebilmemiş değildir (H. Akyüz, 1992: 195).

Fiziki çevrenin, nüfus ve ekonomik faaliyet çeşitliliği üzerinde belirgin bir etkisi vardır. Coğrafi konum, arazi verimliliği, iklim şartları ve arazinin dağlık, ovalık olma durumlarına göre mezralar, küçük ya da büyük köy yapıları görülebilmektedir. Nüfus fazlalığı, kavşak noktasında olma ve çeşitli tarihsel, ekonomik unsurların da etkisiyle şehirler meydana gelmektedir.

İnsan, yaşamsal faaliyetlerini sürdürmek için, zorunlu olarak bir coğrafi mekân üzerinde hareket etmek durumundadır. Bu hareketlerinde ya çevreyi kendine uydurmakta ya da bulunduğu çevreye uymaktadır. İklim, doğa olayları ve arazinin yapısı gibi unsurlar insanı fiziksel çevreye uymaya mecbur kılmaktadır. Aynı coğrafi koşullarda yaşayan insanlar ister istemez benzer sosyal ve ekonomik faaliyetlerde bulunmakta, bu da benzer kültür yapılarının ve çeşitli grupların ortaya çıkmasına etki etmektedir (Öztürk, 1993: 60-61).

Coğrafi faktörlerin etkisiyle, sosyal yaşam, ibadetler, eğitim ve ekonomik faaliyetler, farklılık gösterebilmektedir. Örneğin zengin maden yataklarına sahip bir coğrafyada insanların çoğu madenci olmakta, yol, okul ve sağlık evi gibi çeşitli sosyal hizmetler, madenciliğin etkisiyle bir arada yaşayan bu insanlara daha kolay sağlanabilmektedir. Dağlık ve yüksek plato alanlarında yaşayan insanların çoğu tarım ve hayvancılık yapmakta, fiziksel güce duyulan gereksinimin fazla olması nedeniyle eğitime daha az zaman ayırmaktadır.

Köy veya şehirde oturma; konut tiplerine, ailenin geniş veya çekirdek olmasına, ekonomik uğraşlara vb. etki etmektedir. Şehir ve köy tipleri ülkeden ülkeye çok farklılık göstermektedir. Toplumumuzda geniş aileden oluşan bir köy evinde; geniş odalı evler, yanında kiler, ahır, samanlık ve kümes gibi unsurlarla bahçesi olan bir yapı aklımıza gelmektedir. Şehirlerimizde (kültürün etkisiyle) batıdaki gibi küçük daireler yerine, çoğunlukla geniş(m²) evler mevcuttur. Ancak şehirleşme sürecinde kültürümüzle çelişen yapılar, gecekondu bölgeleri ve birtakım çevresel sorunlar da oluşmuştur.

İnsanın hayat mücadelesinin büyük bir kısmı doğa iledir. İnsan içinde bulunduğu fiziksel koşullarla mücadele etmek, doğal afetlerden korunmak için “doğal koşulların tutsağı olmama çabası içinde çeşitli araç ve gereçler yaratmış, çeşitli toplama, üretme, kullanma, yerleşme yol ve yöntemleri geliştirmiştir” (Tolan, 1985: 218). Geçmişte fiziki çevrenin sosyo-ekonomik yapı üzerindeki etkisi çok fazla iken, sanayileşmeyle birlikte bu etki azalmıştır. İnsan çevresine şekil veren bir varlık olarak, susuz çöllerde bile günümüzde bitki yetiştirebilmektedir. Yine maden açısından zengin olan bir bölgede coğrafik etmenlerin dışındaki birtakım nedenlerle, madenler işletilemeyip fayda sağlanamamaktadır (Kösemiş, 2007: 49). Ya da maden işletilse bile bölgedeki güç dengeleri ve siyasi istikrar (günümüzde Irak gibi) söz konusu zenginliğin bölge halkına yansımaları engellemektedir.

Fiziki çevreyle ilgili yukarıda anlatılanlardan hareketle şu sonuca varabiliriz. Coğrafi faktörlerin insanların yaşayışları üzerinde etkileri vardır, ancak hızlı sanayileşme ve modernleşmenin gücüyle bu etki her geçen gün azalmaktadır. Ayrıca coğrafi avantajlar ve dezavantajlar toplumun gelişmişlik düzeyi, siyasi istikrar ve başka birtakım konjonktürel unsurlarla yakından ilgilidir ve fiziki çevreyi bu faktörlerden bağımsız değerlendirmemek gerekir.

1.2. Nüfus

Nüfus sosyal yapı çözümlemeleri açısından önemli unsurlardan biridir. Nüfusun çeşitli açılardan incelenmesi bize önemli bilgiler verir. Bir toplumun yapısını ve meydana gelen değişimleri anlamak için, o toplumun nüfusuna bakmak gerekir (Kongar, 1999: 521). Nüfusun üretici ve tüketici fonksiyonlarının yanında, kırsal – kentsel, çalışan– bağımlı, yaşlı – genç gibi nitelikleri de vardır. Bu nitelikler yatırım planlamalarında, hizmetlerin sunumunda ve çeşitli stratejilerin geliştirilmesinde referans oluşturmaktadır.

Nüfusta yaşanan değişimler genellikle toplumsal, kültürel, ekonomik, psikolojik ve teknolojik unsurlara bağlıdır. Nüfusun rakamsal artış ve azalışlarında doğumlar, ölümler ve göçler etkilidir. Doğumlar ve ölümlerin oransal olarak bilinmesi nüfustaki değişimleri açıklamayı kolaylaştıracaktır. Bir

yerdeki ölüm oranları sağlık hizmetlerinin yeterince gelişip gelişmediğini ve beslenme olanaklarını gösterir. Ayrıca yüksek doğum oranları ve nüfus artışları, yeni yatırımların planlanmasında etkilidir. Bir toplumun nüfus yoğunluğu, kadın-erkek oranları, beklenen yaşam süresi, yaş gruplarına göre dağılım, doğum ve ölüm oranları o toplumun genel yapısı ve düzeniyle oldukça ilgilidir. Toplumsal yapı, ekonomik durum ve kültürel yapı da nüfus yoğunluğunu belirleyen unsurlardandır (Tolan, 2005: 211).

Nüfusun ekonomik etkinliklerine baktığımızda, çalışan nüfusun sektörlere göre dağılımı iktisaden tarım, sanayi ve hizmetler alanında çalışan faal nüfusu ifade etmektedir (Öztürk, 1993: 87). Bir ülke nüfusunun sektörlere göre dağılımı, o ülkenin gelişip gelişmediğini, üretim yapısını ve tarımsal verimliliği konusunda birçok bilgi sunmaktadır. Gelişmiş ülkelerde tarım sektörü düşük yüzdelere sahip iken gelişmekte olan ülkelerde tarımda çalışan nüfus oldukça yüksektir. Örneğin Türkiye’de tarım sektöründe çalışanların oranı %20 iken (TÜİK, 2015), bu oran İngiltere’de % 2,1 ve Almanya’da % 2,7’dir (Köroğlu, 2003: 5-18).

1.3. Tabakalaşma

Toplumsal tabakalaşma, toplumdaki farklılaşmaları anlatan bir kavram olup insanlar arası dereceleri ve sıralanmayı gösterir. Toplumsal tabaka, statüleri aynı ya da benzer olan kişilerin bir yer işgal ederek oluşturdukları yapılardır ve aynı tabaka içinde bulunanları ifade eder. Tabakalaşma ise, farklılıkları ve eşitsizlikleri içinde barındıran bir durumdur (Çalık, 2006: 49). İnsanlar tabiatları gereği farklı kalıtsal özelliklerle ve yeteneklerle donatılmışlardır. Yeteneklerini sağlanan uygun koşullarda geliştirenler tabakalaşma piramidinde üst sıralara tırmanmakta ve üst tabakanın imkânlarından yararlanmaktadır. Üst tabakada bulunanlar her zaman için daha fazla imkândan yararlanmakta, bu durum eşitsizlikleri artırmakta ve sınıflar arasındaki farkı açmaktadır.

Toplumdaki topluma fark gösteren tabakalaşma sistemi açık, kapalı ve yarı açık sistemler şeklindedir. Kapalı sistemlerde sınıflar arasındaki çizgiler kesin ve net olup, bireyin statüsünü değiştirmek gibi bir imkânı yoktur. Bu açıdan kast sistemi ve kölelik kapalı sistemlerdir. Yarı açık sistem, kapalı sistem kadar katı olmamakla birlikte açık sistem kadar esnek de değildir. Günümüzde, birçok toplumda açık sistem yapılanması olup kişiler yeteneklerine göre bir üst sınıfa veya en üst sınıfa dâhil olabilirler.

Toplumsal tabakalaşma konusunda birçok sosyal bilimci çeşitli kuramlar ortaya atmıştır. Vilfredo Pareto “seçkinlerin dolaşımı” kuramıyla bu konudaki görüşlerini sergiler. Ona göre seçkinler oldukça yetenekli ve çeşitli alanlarda değişik niteliklere sahip kişilerdir. Pareto’ya göre hükümet seçkinleri en yetenekli kişilerdir (Kösemihal, 2007: 322). Diğer bir kuramcı olan Karl Marx, toplumsal

tabakalaşmada çatışma modelini geliştirmiştir. Bu modele göre toplumsal değişme üretim araçlarına sahip olan grupla sahip olmayan grup arasında ki çatışmaya dayanır. Üretim araçlarına sahip olanlar, üst sınıfı teşkil etmekte olup diğerlerini sömürürler.

Kingsley Davis ve Wilbert Moore ise fonksiyonalist yaklaşımı benimsemişlerdir. Bunlara göre belirli mesleklerin önemi diğerlerine göre daha fazladır ve bu belirli meslekleri belirli sayıda insanlar yapabilir. Bu insanların belirli ödüllerle ödüllendirilmesi gerekir. Bu görüşe göre tabakalaşma, toplumun devamı ve gelişmesi için işlevsel bir zorunluluktur (Tezcan, 1981: 74). Max Weber ise toplumsal tabakalaşmada ekonomi kadar insanların sahip olduğu güç ve saygınlığın da önemini vurgulamıştır. Weber'e göre sınıf kavramı birbiriyle ilişkili ancak, bir anlamda da farklı alanlara ayrılır. Bunlar ekonomik statü ile ilgili olan *zenginlik*, politik statü ile ilgili olan *güç* ve sosyal statü ile ilgili olan *prestij* ve saygınlıktır (Erkal, 2009: 216). Ona göre bu kriterler birbiriyle etkileşim halindedir ve kişinin hayatına yön veren, onu şekillendiren bir nitelik taşır.

“Weber, olumlu ayrıcalıklı sınıfları, mülkiyete ya da mal-mülke sahip sınıflar ve kazanan ya da ticari sınıflar olarak ikiye ayırmaktadır... Marx ve Weber, tabakalaşma kuramlarında toplumda eğitimle ulaşılan orta sınıfa, profesyonel ve yönetsel konumlara yer vermektedir. Sosyal sınıf kökenleri ile karşılaştırıldığında bireylerin eğitim yoluyla orta sınıf olarak kabul edilen profesyonel ve yönetsel konumlara ulaşma durumu dikey sosyal hareketlilik olarak tanımlanmaktadır” (Şengönül, 2015: 4). Çiftçilik yapan bir ailenin çocuğunun üniversite okuyarak bir kurumda orta düzey yönetici olması, alt sınıftan orta sınıfa doğru dikey bir sosyal hareketlilik örneği olarak gösterilebilir. Gelişmiş toplumlarda örneğin Amerika’da eğitim yoluyla, birtakım profesyonel beceriler kazanıp bir üst tabakaya geçen, dikey sosyal hareketlilik örneklerine çokça rastlanabilir.

Diğer bir husus da, eğitim yoluyla sahip olduğu yetenekleri geliştirip önemli konumlara gelebilecek kişilerin, eğitim fırsatlarından yararlanamaması ve yeterli imkânları bulmaması durumudur. Ergun’a (2005: 41-42) göre çocukların yetişkinlerin olanaklarını kullanamamaları ve kendilerini gerçekleştirememeleri bir yabancılaşmadır. Mühendis olabilecek birinin şoför olması bir yabancılaşmadır. Şoför olabilecek birinin de mühendis olması bir yabancılaşmadır. Bu durum çoğunlukla, içinde bulunulan toplumsal sınıfın/katmanın imkânları ve değerleriyle alakalıdır.

Farklı toplumlarda görülen başlıca *toplumsal tabakalaşma tipleri* olarak; Kölelik Sistemi, Kast Sistemi, Feodal Sınıf ve Toplumsal Sınıf gösterilebilir.

Burada her bir sınıfı tek tek açıklamak yerine, konumuzla alakalı olan ve günümüzde daha yaygın olarak görülen *toplumsal sınıf* tipinden bahsedeceğiz.

Çağdaş toplumlarda “sınıf”, bir tabakalaşma biçimi olarak kabul edilir. Alt sınıftan orta sınıfa ve üst sınıfa geçiş mümkündür ve açık toplum yapısı mevcuttur. *Toplumsal sınıf*, toplumda zenginlik, eğitim ve mesleki itibarı bakımından aşağı yukarı birbirine yakın özelliklere sahip olan insanların oluşturduğu bir yapıdır. Genel olarak üç tip sınıftan söz edebiliriz (Tezcan, 1981: 87-88) ;

- Üst sınıf (toplumdaki ekonomik kaynakların büyük bir kısmına sahip olanlar)
- Orta sınıf (nitelikli işçi ve serbest meslek sahipleri)
- Alt sınıf (ücretli sanayi işçileri, köylüler)

Eğitim ile toplumsal sınıflar arasında yakın bir ilişki vardır. Kişinin eğitimsel hazır bulunmuşluk düzeyi, alınan eğitimin süresi, kalitesi ve yararlanılan imkânlar, mensup olunan sınıfa göre değişebilir. Bu ilişki Tezcan’a (1981: 89-97) göre üçe ayrılarak incelenebilir;

1. Toplumsal sınıf, eğitimin miktarını tayin eder. Örneğin; eğitimin değişik kademelerindeki işçi/köylü sınıfı yüzdeleri gibi
2. Sınıf farklılaşması eğitimin tipini ve çeşidini tayin eder. Örneğin alt sınıflar çocuklarını mesleki eğitime gönderir. Sanat eğitimi Osmanlı’da ve Türkiye’de yoksul çocuklara layık görülmüştür. Bir başka örnekte memurun masa başı işi hem üst tabakaların hem de köylünün benimsediği bir değer halini almıştır. Aile gelirleri bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir.
3. Toplumsal sınıf, okul başarısını tayin eder. Başarı kişinin zekâsıyla ilgili olduğu kadar, bu yeteneklerin geliştirilmesine uygun şartlar ve ortamla da ilişkilidir. Ailenin kalabalık oluşu, çalışacak yer olmaması, evin sobalı oluşu, arkadaş çevresi vb. başarıyı etkilemektedir.

Tabakalaşma eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkileyen süreçleri içinde barındırmakta olup, özellikle kapalı tabakalaşma örneklerinde kişiye içinde bulunduğu sınıfın imkânları dışında herhangi bir fırsat sunulmamaktadır. Sınıflara göre görülen eğitim ve sunulan imkânlar farklılık göstermektedir. Günümüz toplumunda sınıflar çoğunlukla gelir düzeylerine göre belirlendiği için fırsatlardan yararlanma olasılığı ve eğitim alma düzeyleri de buna göre belirlenmektedir. Örneğin Türkiye’deki saygın bir özel okulda okuyan bir öğrenci ile sıradan bir devlet okulunda okuyan bir öğrenci arasında eğitimin niteliği, ulaşılabilen kaynaklar ve eğitim ortamları açısından ciddi farklılıklar mevcuttur.

Bugün alt sınıftan orta sınıfa ya da alt ve orta sınıftan üst sınıfa geçişlerde, herhangi bir kanuni engel yok gibi görünmektedir. Ancak mevcut istatistikler incelendiğinde sınıflar arası dikey hareketliliğin çok yüksek olmadığı görülmektedir. Bu da yine toplumsal yapı, sınıf tutumları, sağlanan fırsatlar ve çevreyle ilgili unsurları içinde barındıran bir sonuçtur. Kişiler zekâ, yetenek, dayanıklılık, çevreye uyum vb. özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Burada önemli olan bu farklılıkları göz önünde bulundurup bireylere fırsatlarda eşitlik sağlamak ve herkes için yetenekleri doğrultusunda imkân ve araç-gereç temin etmektir.

1.4. Kültür

Kültür kavramı sosyoloji ve antropolojide yoğun olarak kullanılan pek çok tanımı olan bir kavramdır. E.B. Taylor gibi bazı düşünürler kültür ile uygarlık kavramlarını aynı anlamda kullanmışlardır. M. Mauss ve Z.Gökalp gibi bazı düşünürler ise kültür ile uygarlık arasına bir ayırım koymuş ve uygarlığın ulusal sınırları aşan bir boyutunun olduğunu belirtmişlerdir (Tolan, 2005: 222-223). Ancak, kültür ve uygarlık tartışması, konumuzun bir parçası olmayıp, burada daha çok kültürün, toplumsal yapı üzerindeki etkisi üzerinde durulacaktır.

Bir milletin yaşam tarzı ya da toplumu oluşturan maddi ve manevi öğelerin tümü olarak niteleyebileceğimiz kültürün içerisine, dinsel, ekonomik ve eğitsel faaliyetler ile insanoğlunun yaşamını sürdürürken yapa geldiği tüm faaliyet ve etkinlikler dâhil edilebilir. Kültürle ilgili önemli unsurlardan biri gelenektir. Gelenekler insanın sosyal hayat içindeki davranışlarını düzenleyen ve ona yön veren, rehberlik eden kurallardır.

Nirun'a göre gelenekler öğrenilerek ve davranışa dönüştürülerek yeni kuşaklara nakledile gelmişlerdir. Geleneklerin yaptırım gücü fazla ve caydırıcı olanlarına örf ve töre, yaptırım gücü daha az olanlarına görenek denebilir (Kurt, 2013: 18). Gelenekler, mensupları tarafından kendilerine uyma zorunluluğu olan, toplumu düzenlemede ve devamlılığını sağlamada etkili olan kurallardır.

Gelenekleri de içine alan kültür kurumu, kendisini oluşturan yapılardan daha farklı bir işleve sahiptir. J. Fichter bu işlevleri şöyle nitelendirmektedir (Tezcan, 1981: 57);

- Kültür bir toplumu diğerinden ayırmaya yarayan bir işaret gibidir.
- Kültür bir topluma ait olan değerleri içerir ve onları yorumlar.
- Kültür, toplumsal dayanışmanın temellerinden birini oluşturur.
- Kültür, bir toplumsal yapının kalıbını ve içeriğini dolduracak, onu biçimlendirecek malzemeyi sağlar.
- Kültür, toplumsal kişiliğin doğuşu ve gelişiminde egemen bir etmendir.

Yeryüzünde bulunan kültürler birbirinden çok farklı özelliklere sahiptir. İnsanların ortak davranış kalıpları olmakla birlikte bu davranışların biçimleri toplumdan topluma farklılık gösterir. Örneğin bütün insanlar acıkırlar. Ama her birinin yemek yeme alışkanlıkları, neyi, nerde ve ne zaman yiyecekleri kültüre bağlı olarak değişir. Tıpkı yeme alışkanlığı gibi eğitim de, içinde yaşanılan toplumun kültürüne göre farklılık gösterir. Genel olarak insan davranışları içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerine göre biçimlenir (Tezcan, 1981: 58). Farklı bir kültür ya da alt kültürden gelmiş olsa da uzun bir zaman diliminde, belirli bir toplumda yaşayan insanın, farkında olarak veya olmadan, sonradan içinde yer aldığı kültürün şartlarına uygun hareket etmeye başlaması ve düşünmesi buna örnek verilebilir.

Toplumlar arasında birtakım kültürel farklar olabileceği gibi aynı toplum içerisinde çeşitli grup veya sınıfların da bütünsel kültüre oranla kısmen bağımsız bir alt kültür meydana getirmeleri mümkündür. Alt kültür bir toplumdan az veya çok farklılaşmış, bu toplumun kültürel yapısına tam uyum sağlamamış, fakat yine de onun temel bir üyesi olan belirli bir sosyo-ekonomik ve etnik grubun ayırt edici toplumsal kuralları ve hayat tarzı olarak tanımlanabilir. Kültür, tarihsel süreç içerisinde üst ve alt kültürü içerecek şekilde, canlı bir organizma gibi sürekli olarak değişen dinamik bir yapıdadır. Değişen ihtiyaçlar, bireysel, grupsal ve toplumsal tecrübeler, yeni kuşaklarca algılanabilen zorluklar ve diğer kültürlerden gelen baskılar, toplumun yapısını etkileyebildikleri ölçüde kültürel değişmeye yol açarlar (Tolan, 2005: 228).

Kültürün oluşması ve kültürlenmenin sağlanmasında insanların birbiriyle ilişkili olması ve aralarında iletişim olmasının önemli bir rolü vardır. Bu ilişki çeşitli hareket, tavır ve mimiklerle sağlanabileceği gibi dil ile de sağlanır. Dilin kültür açısından önemi, hem kültürün taşıyıcısı olması hem de günlük hayatta karşılaşılan birçok sorunun sözel ve yazılı olarak çeşitli çözümlerinin dil içerisinde var olmasıdır.

1.5. Aile

Tarihin en eski kurumlarından biri olarak aile, bireyin ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı ilk yerdir. Ferdin sosyalleşmesi, psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesi, kendine güven duygusu kazanması aile vasıtasıyla sağlanır (Murdock, 1965: 1). Aile anne, baba, çocuklar ve yakın akrabalarından oluşan aynı evde yaşayıp anı kültürü paylaşan, kendine özgü gelenekleri bulunan sosyal bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aile yalnızca insana özgü bir kurum olmayıp yeme içme, beslenme, cinsellik, üreme ve çocuk yetiştirme gibi işlevleri, birçok hayvan türü için de geçerlidir. Bireyin sosyalleşme sürecine ilk başladığı yer olan aile; evlenme, hükmetme

biçimleri, akrabalık ilişkileri, üyeleri arasındaki görev paylaşımları gibi hususlar açısından, kültürden kültüre ve toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir (M. Aydın, 2000: 36). Aile üstlendiği fonksiyonlar açısından ve toplumun devamını sağlamada, pek çok işleve sahip olan etkili bir kurumdur.

Aile tiplerine baktığımızda, yapılan sınıflamalarda çeşitli ölçütlerin kullanılmakta olduğunu görmekteyiz (Tolan, 2005: 217). Aile içindeki yetkinin kullanımına göre, baba egemenliğine dayalı babaerkil (patriyarkal), anne egemenliğine dayalı anaerkil (matriyarkal) ve anne ile babanın eşit yetki paylaşımında bulunduğu eşitlikçi (egaliter) aile tipleri vardır.

Evlenilen eş sayısına göre aile sınıflamasına baktığımızda, tek eşle evlilikler (monogami) ve çok eşle evlilikler (poligami) olarak adlandırılmaktadır. Poligami de kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Bir erkeğin aynı zamanda birden fazla kadınla evli olmasına *polijini*, bir kadının birden fazla erkekle, aynı zamanda evli olmasına *poliandri* denmektedir.

Akrabalık ilişkilerine göre aileye baktığımızda ise baba soyluluğa (patriliner), ana soyluluğa (matriliner) ve ortak ana-baba soyu akrabalığa (biliner) denmektedir. Evlenen çiftin ikamet ettiği eve göre, erkeğin ailesiyle birlikte oturma biçimine *patrilokal*, kadının ailesiyle oturma biçimine ise *matrilokal* denir.

Günümüzde yukarıda sıraladığımız aile tiplerinden farklı olarak çekirdek ve geniş aile diye bir ayırım daha yapmak mümkündür. Anne baba ve evlenmemiş çocuklardan oluşan aileye çekirdek aile, anne-baba, çocuklar, dede, nene, amca ve hala gibi diğer akrabaların da bir arada olduğu aileye ise geniş aile diyebiliriz. M. Aydın (2000: 46-47) çekirdek ailenin yanında, küçük aile gibi bir ayırım daha getirmektedir. Küçük aile, gerektiğinde büyükanne ve büyükbabayı da içerek şekilde anne, baba ve çocukları kapsar. Ona göre *çekirdek aile* sanayi toplumunda yeniden üretilmiş bir küçük aile şeklidir ve küçük aile sanıldığının aksine sadece sanayi devriminden sonra oluşmuş çağdaş toplumlara özgü bir aile modeli olmayıp, eski tarım toplumlarında bile vardır. Tarihsel süreç içerisinde aile, tarımın yoğunlaştığı yerlerde büyümüş ve ticaretin yoğunlaştığı yerlerde küçülmüştür.

2. Bingöl’de Sosyal Yapının Değişik Unsurları

2.1 Genel Bilgiler

Bingöl düzey 2 bölgeleri istatistikî bölge sınıflamasına göre TRB1⁷ bölgesinde ve Coğrafik olarak Doğu Anadolu bölgesinin yukarı Fırat bölümünde yer almaktadır. Dağlık bir arazi yapısına sahip olup ekilebilir alanlar toplam

⁷ TRB1 Bölgesi Bingöl, Malatya, Elazığ ve Tunceli illerinden oluşmaktadır.

yüzölçümünün % 7.2'si kadardır (FKA, 2010: 70). Şehir merkezinde rakım 1151 metredir. Şerafettin, Bingöl, Çotla, Mergmir ve Çavreş gibi birçok yaylaya sahip olan Bingöl'de dağların yüksekliği yer yer 3000 metreyi geçer (Sever, 2008: 1). İlin yüzölçümü 8253 km² ile Türkiye'nin yaklaşık %1'ini oluşturmaktadır (DİE, 2002: 25). 2014 yılı nüfus sayımı verilerine göre km²'ye 31 kişi düşmektedir.

Geçmişte önemli yol güzergâhları üzerinde bulunan, yaylak ve yerleşim yeri olarak kullanılan Bingöl'de çeşitli tarihi yapılar tam olmasa da kısmen varlığını koruyarak günümüze kadar gelmiştir. Günümüzde Kuruca Köyü sırtlarından başlayıp Solhan'a doğru giden "Urartu yolu", Merkez ilçede Uzunsavat Mahallesinde bulunan "Gayt Kalesi", Simani Mahallesinde bulunan kale (günümüzde bir tepe görünümündedir) ve Merkez İncesu köyü sınırları içinde bulunan "Nazik Kalesi ve Camii" bunlardan bazılarıdır. Kiğı, Genç, Karlıova ve Solhan ilçelerinde de birçok tarihi yapı, kalıntı ve eski mezar mevcuttur. Bingöl'ün geçmişte Diyarbakır ve Erzurum gibi büyük yerleşim yerlerine yakınlığı, tarım arazilerinin sınırlılığı, dağlık ve ormanlık olması gibi nedenlerle büyük bir nüfus oranına ulaşamadığı tahmin edilmektedir. Benzer sebepler günümüzde de geçerliliğini korumaktadır.

1936 yılında Çapakçur ismiyle il olan ve 1945 yılında Bingöl ismini alan şehrin merkez nüfusu bu tarihten sonra hızla artmaya başlamıştır. 1945 yılında nüfusun sadece % 5,98'i şehirde yaşamakta iken 2000 yılında % 48,66'sı şehirde yaşamaktadır (DİE, 2002: 44). 1940 yılından itibaren yıllara göre nüfus artış hızlarına baktığımızda ildeki en düşük nüfus artış hızının 1990 ile 2000 yılları arasında ve ikinci en düşük nüfus artış hızının ise 1985-90 yılları arasında gerçekleştiğini görmekteyiz. Bunda nüfus politikaları, uygulanan doğum kontrol yöntemleri ve doğal göç seyrinin yanında, dönemin terör olayları nedeniyle yaşanan yüksek göçler de etkili olmuştur. Aşağıdaki tabloda yıllara göre nüfus artış hızları görülmektedir.

Tablo 3.1 Bingöl'de Yıllara Göre Nüfus Artış Hızları

Yıllar	Nüfus	Yıllık Artış Hızı (%)	Yıl	Nüfus	Yıllık Artış Hızı(%)
1940	70.184	-	1975	210.804	33.88
1945	75.510	14.63	1980	228.702	16.30
1950	97.328	50.76	1985	241.548	10.93
1955	113.341	30.46	1990	250.966	7.65
1960	131.364	29.51	2000	253.739	1.10
1965	150.521	27.23	2009	255.745	0,79
1970	177.951	33.48	2013	265.514	3,81

(DİE, 2002: 43; TÜİK, 2014a: 41)

Günümüzde ildeki nüfusun büyük bir kısmı il ve ilçe merkezlerinde yaşamaktadır. 1990 yılı nüfus sayımı verilerine göre nüfusun büyük bir kısmı belde ve köylerde yaşamakta iken 2000 yılında bu oran aşağıdaki tabloda da gösterildiği üzere hemen hemen yarı yarıya olmuştur. Bunda güvenlik gerekçeli göçlerin önemli oranda etkili olduğu kanaatindeyiz. Söz konusu dönemde insanları şehir merkezinde toplayıp daha rahat kontrol etme ve bu şekilde PKK'dan uzak tutma anlayışının bir politika olarak uygulandığı görülmektedir (Çakır, 2008). ADNKS sonuçlarına göre 2014 yılında köyde yaşayanların oranı % 41,47'ye (köyde yaşıyan kişi: 110.322 / Toplam Nüfus: 266.019) düşmüştür.

Tablo 3.2 Şehir ve Köy Nüfusları

Nüfus				Nüfus artış Hızı (%)		
Yıllar	Toplam	İl ve ilçe merkezleri	Belde ve köy	Toplam	İl ve ilçe merkezleri	Belde ve köy
1990	249.074	86.648	162.426	1,9	35,4	-22,1
2000	253.739	123.470	130.269			
2013	265.514	150.556	114.958	4,4	21,8	-11,5

(TÜİK, 2014: 38)

Bingöl'de 2013 yılı için nüfus artış hızı % 11.4 olup (TÜİK, 2014: 41), doğurganlık oranlarıyla karşılaştırdığımızda (% 20,7) ilin halen göç verdiğini göstermektedir. 2005 yılında yapılan bir tez çalışmasındaki anket sonuçları, ilde yaşayan halkın hatırı sayılır bir kısmının büyük şehirlere göç etme isteğini ortaya koymuştur. Bunda iş imkânları, daha iyi eğitim ve sağlık hizmetleri ile sosyal imkânların etkili olduğu kanaatindeyiz (Korkutata, 2005: 225).

Şehir merkezi 1935 yılında 1298 nüfuslu (Soylu, 2003: 36) bir köy iken günümüzde 103.441 (TÜİK, 2015a) nüfuslu bir kent olmuş ve 1935'ten günümüze kadar 79 kat büyümüştür.

İlin Medyan yaşına baktığımızda 1940 yılında 17,97 iken 1970 yılında 14,50 olarak en düşük seviyeye inmiştir. 2000 yılına kadar 19.76'ya çıkan medyan yaşı (DİE, 2002: 44) bu tarihten sonrada yükselmeye devam etmiş ve 2013 yılında 24,9 olmuştur. (TÜİK, 2014: 51). Nüfus projeksiyonlarına baktığımızda Bingöl'ün medyan yaşının sürekli olarak yükseldiğini söyleyebiliriz. Buda yavaş yavaş yaşlanmaya doğru giden bir nüfus yapısının olduğunu göstermektedir. Ancak mevcut nüfus yapısıyla Bingöl çalışabilir nüfusun en fazla olduğu bir dönemde olup nüfus piramidi limon biçimine benzemektedir. Bu avantajını doğru kullanması durumunda iyi bir gelişme hızı yakalayabilecektir.

318 köyü olan (DİE, 2002: 43) Bingöl'de ormanlık alanlar toplam yüzölçümünün % 37.6'sını oluşturmaktadır (TKB, 2006: 15). Ancak orman yapısı bozulmuş olup bodur meşe görünümündedir ve sanayide kullanılabilecek durumda değildir. Mevcut ormanlardan çoğunlukla ısınma ve hayvancılık amaçlı yararlanılmaktadır.

Bingöl genel anlamda, geleneksel değerlerin hâkim olduğu sanayileşmenin olmadığı, işsiz sayısının yüksek olduğu bir şehirdir. Ağalık, beylik ve toprak ağalığı tarzı yapılar en az 50-60 yıl öncesinde kalmıştır. Aşiret reisi, aşiret içi kurallar, birbirine bağlılık vb. aşiretlere has sosyal yapılar ve katı bir aşiretçilik anlayışı yoktur. Günümüz modern toplumlarında görülen bireyselleşme ve karşılıklı menfaatlara dayalı ilişkiler, Bingöl'de yüksek bir orandadır. Bingöl il dışından göç almadığı için genel olarak kimin nereden geldiği bilinir ve tanışıklık düzeyi yüksektir. Bunun getirdiği bir kontrol mekanizması ve denge durumu topluma hâkimdir. Üretim anlayışının yeterince gelişmemesi, kahvehanelerin yaygın olması ve erkeklerin kahvehanelerde uzun zaman geçirmeleri, birbirinden etkilenmelerine neden olmakta, ilin gelişmesini ve farklılaşmayı olumsuz etkilemektedir. Yüksek tanışıklık düzeyi zaman zaman kamu kurumlarının ve toplumsal yaşamın işleyişini de olumsuz etkilemekte, özellikle cezai müeyyideler ve yaptırımlar çoğunlukla uygulanan(a)mamaktadır.

Farklı kişiler tarafından Bingöl'ün feodal bir toplumsal yapıda olduğuna ilişkin birtakım söylemler geliştirilmiştir. Ancak bu söylemlere katılmak mümkün değildir. Çünkü feodal toplumda olduğu gibi zayıf bir merkezi otorite, güçlü derebeyleri ve soylulardan bahsetmek mümkün değildir⁸. Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde her zaman güçlü bir devlet otoritesi vardır. Feodalite Osmanlı dönemindeki tımar sistemiyle bazı benzerlikler içerse de Osmanlıdaki güçlü merkezi yapı, derebeylerin oluşmasını engellemiştir. Ayrıca feodal yapının tersine sınıflar arası geçiş esnekler. Bingöl'de feodal bir yapı olduğunu iddia eden görüşler günümüzde de böyle bir yapının varlığından söz etmektedirler. Çıkış noktaları da aşiret olgusudur. Ancak günümüzde ne bir aşiret lideri, nede onun hesabına çalışan köylüler ve ona asker sağlayan asiller mevcuttur. Bingöl'de hemen herkes kendi hesabına ve bağımsız olarak, canı istediği kadar çalışmaktadır. Kendine has özellikleri olan bir doğu toplumu yapısı

⁸ Avrupa'da 15. Yüzyıla kadar süren feodal düzende *senyör* tarafından askeri hizmetlere karşılık olarak, soylulara (*vasal*) çeşitli büyüklükte toprak verilir, *vasal* karşılığında *senyöre* bağlılık yemini eder, gerekirse *senyör* için savaşır ve belirli sayıda şövalye sağlar. Bu sistemde köylüler(*serfler*) toprağa bağımlıydı, sınıflar arasında geçiş yoktu ve *vasal* köylülerin efendisiydi. Siyasi ve ekonomik bir düzen olan feodalizmde devlet birliği mevcut değildi. Siyasi açıdan feodalitenin getirdiği en büyük özellik parçalanmış bir devlet iktidarı ve halkın doğrudan doğruya devlete değil, toprağın sahibi olan *senyöre* bağlı olmasıydı (Kızılcılık ve Erjem, 1994: 165-166).

sergilemektedir ve kanaatimizce yapılacak değerlendirmeler bu çerçevede olmalıdır.

İlin sosyal yapısı incelenirken deprem göz önünde bulundurulması gereken hususlardan biridir. Bingöl yakın zamanda 1971 ve 2003 yıllarında iki büyük deprem geçirmiştir. Bu depremler oldukça yıkıcı etkilerde bulunmuş ve şehrin yeniden yapılanmasında, imar planlarının değişmesinde ve mimarisinde etkili olmuştur. 71 depreminden sonra tek katlı prefabrik evler ve üç katlı binalar yapılarak şehir aşağı çarşı mevkiinden güneydeki düzlük alana taşınmıştır. 2003 depreminden sonra ise Uzunsavat ve Simani mahallesinde toplu konut alanları yapılmış, özellikle Uzunsavat mahallesindeki nüfus yoğunluğu oldukça artırmıştır.

2.2 Aile Kurumu

Bingöl’de aile kurumu, değer verilen ve kutsal kabul edilen kurumlardan biri olarak görülmektedir. Geçmişten günümüze ailenin fonksiyonu kısmen değişmiş geleneksel anlayışın yerini modern değerler almaya başlamıştır. Yaşanan değişim ve dönüşüme rağmen Bingöl ailesinin, halen bireyler açısından bağlayıcılığı yüksek olan mensuplarını bir arada tutan ve toplum ile kültürün devamını sağlayan önemli bir kurum olduğu söylenebilir.

Hanede yaşayan kişi sayısına göre baktığımızda Bingöl’de geniş ve çekirdek aile olmak üzere iki tip aile göze çarpar. 1980’lere kadar geniş ve çekirdek aile dağılımları hemen hemen yarı yarıya iken 80’lerden sonra, köylere elektrik verilmesi, televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, rahat ulaşım imkânları sosyal değişimi hızlandırmış geniş aile oranı düşerek çekirdek aile oranı artmıştır. Ayrıca güvenlik endişesi nedeniyle köyden kente göçün hızlanması geleneksel değerlerdeki çözülme artırmış ve köylerdeki geniş aileler parçalanarak, çoğunlukla şehirde çekirdek aileye dönüşmüştür.

Bingöl’de ortalama hane halkı büyüklüğü 1975 yılına kadar artış göstermiş ve ortalama 8 kişi ile en yüksek noktaya ulaşmıştır. Ortalama hane halkı büyüklüğü, 2000 yılında 6.5 kişiye düşmüş (DİE, 2002: 25), 2009 yılında 5,3 2011 yılında 5 ve 2012 yılında 4,8 kişi olmuştur. 2013 yılında hane halkı büyüklüğü 4,5 kişi (TÜİK, 2014: 60) olup bu veriler 1975 yılından buyana hanede yaşayan kişi sayısında sürekli bir azalma meydana geldiğini ve geniş aileden çekirdek aileye hızlı bir geçişin olduğunu göstermektedir.

TÜİK verilerine göre 2013 yılında Bingöl’de toplam 2206 evlilik yapılmıştır. Elimizde veri olmamakla beraber gözlemlerimize ve görüşmelerimize göre son yıllarda evlenenlerin çok büyük bir kısmı, baba evinde kalmayıp ayrı ev açmakta, bu durum çekirdek aile oranını hızla artırmaktadır. Bingöl’de 2013 yılı verilerine

göre toplam tahmini⁹ aile sayısı 59.000'dir. Boşanan çift sayısına baktığımızda 2013 yılında 135 boşanma olayı gerçekleşmiştir (TÜİK, 2014a: 83-85). Boşanma rakamı, resmi nikâhlı olanları kapsamakta ve mahkeme yoluyla boşananları göstermektedir.

Bingöl'de aileler otorite işlevine göre babaerkil (patriyarkal) bir nitelik taşımaktadır. Baba evin reisi konumundadır ve son sözü genellikle o söyler. Yaşlandığında büyük oğlu otoriteyi üstlenir (Karasu, 2004: 19) . Son yıllarda özellikle kadınların da ücretli bir işte çalıştığı ailelerde eşitlikçi (egaliter) aile anlayışı gelişmeye başlamıştır.

Evlenen çiftin ikamet ettiği eve göre aileye baktığımızda, Bingöl'de erkeğin ailesiyle birlikte oturma (*patrilokal*) anlayışı hakimdir. İç güveyi olarak nitelendirdiğimiz kadının ailesiyle oturma biçimine (*matrilokal*) pek rastlanmaz ve bu durum hoş karşılanmaz. Ancak yukarıda belirttiğimiz gibi çekirdek aile gerçeği, geniş aileyi büyük oranda azalttığı için doğal olarak patrilokal anlayış da yerini ne ana ne de baba evi olarak sayılan *tarafsız bir ev* anlayışına bırakmıştır.

Akrabalık ilişkilerine göre aileye baktığımızda baba soyluluğa (patrilineer) önem veren aile anlayışı hâkimdir. İnsanlar kendilerini babaları ve baba tarafından sülaleleriyle tanıtır. Ailede anlaşmazlıklar ve kan davaları sadece erkek tarafını ilgilendirir, kadın tarafı bunlara karışmaz. Ailede amcaya, dayıdan daha fazla saygı gösterilir bunda soyun baba tarafından devam etmesi ve ailenin baba tarafına ait olması anlayışı etkilidir. Eskiden erkek çocuklarına kız çocuklarından daha çok değer verilirken bu anlayış günümüzde yavaş yavaş yıkılmaya başlamıştır. 15-20 yıl önce bir aile babasına kaç çocuğun var diye sorulduğunda genellikle kız çocuklarını saymazdı (Karasu, 2004: 20). Bu düşüncenin oluşumunda toprağa bağımlı yaşamının, erkek gücüne ihtiyaç duymanın ve kızın evlenerek baba ocağından ayrılmasının etkili olduğu kanaatindeyiz.

Mirasın bölünmemesi, bilindik ve tanıdık bir aileden olma, yaşlandığında ana-babaya bakma gibi düşüncelerden dolayı, akraba evlilikleri yaygındır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın 2014 yılında yaptığı *Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler- Öneriler* çalışmasının verilerine göre Bingöl'ün de içinde bulunduğu Ortadoğu Anadolu Bölgesinde¹⁰ akraba evliliklerinin oranı %35.5'tir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi %43.6 ile akraba evliliklerinde birinci sırada yer alırken Türkiye ortalaması ise % 21.3'tür (TAYA, 2014: 132-133). Ortadoğu Anadolu Bölgesinde baba soyluluğu destekler şekilde akraba evliliklerinde amca çocuğuyla evlenme oranı (%23.6) dayı çocuğu ile evlenme (%11.0) oranından

⁹ Aile sayısı, ilin toplam nüfusunun ortalama hane halkı büyüklüğüne bölünmesiyle elde edilmiştir.

¹⁰ TRB-Ortadoğu Anadolu Bölgesi illeri: Bingöl, Malatya, Elazığ, Tunceli, Muş, Van, Bitlis ve Hakkâri illeridir.

yüksektir (TAYA, 2014: 136). Bingöl'de eğitim düzeyi arttıkça akraba evliliklerinin oranı düşmektedir. Bir okul bitirmemiş(eğitimsiz) olanlar yükseköğretim mezunlarına göre daha çok akraba evliliği yapmaktadır. Bu durum bahsi geçen araştırmanın da tespitleri arasında yer almaktadır.

Başlık parası alma geleneği vardır ancak yıldan yıla hızla azalmaktadır. Ortadoğu Anadolu bölgesinde 2006 yılında % 45.4 oranında başlık parası alınmakta iken 2011 yılında %39.6'ya gerilemiştir. Kentsel alanda başlık parası alma oranı köye göre daha düşük düzeydedir (TAYA, 2014: 139).

Eş sayısına göre baktığımızda, Bingöl'de tek eşle evlilik (monogami) egemen bir durumdadır. Çok eşlilik (poligami) geçmişte biraz daha yaygın olmakla beraber günümüzde oldukça azalmış, son yıllarda geleneksel değerlerde yaşanan çözülme çok eşliliği düşük bir düzeye indirmiştir. Geçmişte bir çiftin çocuğu olmuyor ise doktora gitmek yerine, bu durum genellikle kadından kaynaklanan bir sağlık sorununa bağlanır ve erkek yeniden evlenirdi. Ayrıca ekonomik gücü yerinde olanlar ve toplumun önde gelen kişilerinde de iki veya üç eşli evliliklere rastlanmaktaydı. Çok eşle evliliklerde görülen evlilik türü polijini (bir erkeğin birden fazla kadınla evlenmesi) türüdür.

Evlilik türlerinden görücü usulüyle, kendi seçimiyle ve kaçarak evlenme şeklindeki evlilikler Bingöl'de yaygın olarak görülen türlerdir. Kendi rızası ile görücü usulü evlenenler %46.8 ile en yüksek orandadır. Bunu kendi seçimiyle evlenenler %37.7 ile takip etmektedir. Görücü usulü ve ailesinin kararıyla evlenenler %10,8'dir. Ancak sanıldığıının aksine kaçarak evlenme Bingöl'ün de içinde bulunduğu Ortadoğu Anadolu bölgesinde ülke ortalamasına göre daha düşük bir düzeyde olup % 2,4 oranındadır. Bu oran Güneydoğu Anadolu bölgesi hariç (%1,6) diğer bölgelerden daha düşüktür (TAYA, 2014: 128). Kaçarak evlenme olayı, kişilerin kendi seçimiyle evliliklerin gerçekleşmemesi ve kadının ya da erkeğin ailesinin rızasının olmaması durumunda gerçekleşmektedir.

Ailede, çocukların anneye ilişkileri daha rahattır ve dertlerini sorunlarını anneleriyle daha rahat paylaşabilirler. Evlenme çağına gelmiş kardeşlerin büyük kardeşin evlenmesini beklemeleri ve büyükten küçüğe doğru sırayı takip etmeleri adettendir. Geleneksel anlayışta gelin, gittiği evin kurallarına göre hareket eder ve baba evinde öğrenmiş olduğu kuralları unutmaması istenir. Bu istek hem kaynana hem de gelinin annesi tarafından tavsiye edilir. Geniş ailede bir eve yeni gelin geldiğinde büyük gelin evden ayrılır. Gelinler arasında büyük gelinin söz hakkı diğerlerinden fazladır ve büyük ağabeyin eşi olduğu için saygı görür. Kadın köyde tarlada bağda bahçede çalışmakta ve evin geçimine katkıda bulunmaktadır. Ancak şehirde tüketici durumundadır ev hanımlığı rolü üstlenmektedir.

Yöredeki mimari yapıya baktığımızda günümüzden 20-30 yıl öncesine kadar, evler doğada hazır halde bulunan taş ve toprak malzemeden yapılır evlerin

misafir ağırlayabilecek genişlikte ve geniş aile yapısına uygun olmasına dikkat edilirdi. Girişte genişçe bir eyvan ve eyvanın her iki yanından yanlara doğru açılan kapılardan odalara ve mutfığa girilirdi. Eyvan aynı zamanda salon niyetine kullanılır, ortasına soba kurulur misafir odasının dışındaki diğer odalar buradan ısıtılırdı. Misafir odasına da ayrıca soba kurulurdu. Misafire saygı ve hürmet gösterilir, en güzel yiyecekler, tabaklar, kaşıklar ve yataklar misafir için ayrılırdı. Misafir ağırlama geleneği günümüzde de devam etse de misafirin eskisi kadar saygı ve hürmet gördüğünü ifade etmek güçtür.

2.3 Din Kurumu

Bingöl toplumu, geleneksel değerlere çoğunlukla bağlı ve muhafazakâr bir yapıdadır. Halk geleneksel anlayışla sürdürülen ve gelenek ile dinin iç içe geçtiği bir dini yaşantıya sahiptir. Alışverişte, sosyal yaşamda ve hayatın birçok noktasındaki ilişkilerde bireysel çıkarlar ön planda olup dinin özüne ve ruhuna uygun davrananların sayısının az olduğu söylenebilir.

Toplunun dini liderlerine ve imamlara, 30 – 40 yıl öncesine kadar gösterilen hürmet ve saygı, günümüzde azalmıştır. Bu durum başta imamların kendi tutumları olmak üzere, toplumun dini değerlerinde zayıflama, din yerine maddi değerlerin önem kazanması, imamların topluma önderlik edememeleri, dini eğitimden ziyade insanların meslek ve statü sahibi olmalarına imkân sağlayan devlet okullarındaki seküler eğitimi tercih etmesi gibi hususlar etkilidir. Burada iki tip imamdan bahsetmek mümkündür; birincisi medreselerde okuyup icazet aldıktan sonra imam hatip okulunu dışarıdan bitirmek suretiyle göreve başlayanlar, ikincisi ise doğrudan imam hatip okulu çıkışlı olanlardır. Toplum geçmişte birinci grupta yer alan imamlara, ilmi düzeylerine binaen daha çok saygı ve hürmet göstermiş, ikinci grupta yer alan imamlara ise uzun yıllar pek kıymet vermediği gibi bir şekilde camisinden, köyünden göndermenin yollarını aramıştır. İmam Hatip çıkışlı olan imamları, bilgileri ve temsil ettikleri kurum (Diyanet) açısından yeterli görmemiştir. Günümüzde ise iki grup arasındaki saygınlık farkı azalmıştır.

Son yıllarda kırılmakla beraber geçmişte Diyanet İşleri Başkanlığına yönelik olumsuz bir bakış açısı söz konusudur. Bunda Cumhuriyet rejiminin dine karşı olan tutumunun olumsuz algılanması ve diyanetin de rejimi temsil eden bir kurum olması, etkili olmuştur kanaatindeyiz. Diyanete olan bakış açısının olumluya dönmesine, devletin halkla ilişkisinde yeni bir paradigma arayışına yönelmesi etkili olmuştur.

Yerel halktaki dini anlayış ve tutumların oluşmasında medrese kökenli imamlar ve şeyhlerin etkileri fazladır. Son yıllarda bu anlayış giderek değişmiş, okullar, televizyon ve diğer iletişim araçlarının din alanında bilgi edindirme

fonksiyonları artmıştır. Geçmişte bazı şeyhler halkın kendilerine olan bağlılığını, çıkarları için kullanmış, nüfuz sahibi olmuş, bunun üzerinden siyasette belirli noktalara gelebilmişlerdir. Ancak bu durum son yıllarda toplum nezdinde şeyhlerin itibarını azaltmıştır (Arpa, 2014: 40).

Toplumda meydana gelen anlaşmazlıklar, bazen resmi yollarla, bazen de İslam hukuku (Şeriat) ve saygın, itibarlı kimselerin araya girdiği toplumsal şuralarla halledilmeye çalışılmaktadır. Anlaşmazlıklarda yöredeki âlimlere başvurulur veya olayın tarafı olmayan üçüncü şahıslar hakem olarak tayin edilir. Ayrıca yörede toplumun doğal lideri diye tabir edebileceğimiz saygın, itibarlı, otoriter ve etkin insanlar arabuluculuk yapar. Miras bölüşümünde geleneksel değerler ve kısmen de şeriat hükümleri etkilidir. Son yıllarda medeni hukuka göre miras bölüşümü yapanlar artmaktadır. Geleneksel anlayışta miras genelde erkeklere verilir ve kız çocuklarının mirastan pay almaları ayıplanır, hoş karşılanmaz. Onları razı etmek için bir miktar para veya maldan küçük bir pay verilir. Teamüller gereği çoğunlukla kadının kendisi de mirasa talip olmaz ve onu istemez (Karasu, 2004: 19).

İlde yaşayan halkın, mezhepsel dağılımına baktığımızda, %96 Sünni ve %4 Alevi mezhebine mensup olduklarını görmekteyiz. Sünnilerin de %89'u Şafii ve %7'si Hanefi mezhebine mensuptur (Korkutata, 2005: 88). Toplumsal ilişkilerde Alevi – Sünni ayırımı bilinçaltını etkileyen ve zaman zaman davranışlara da yansıyan olumsuzluklar içermektedir. 1980 darbesi öncesi çeşitli çatışmalar yaşanmışsa da günümüzde bir çatışma durumu söz konusu değildir. Ancak kız alıp – verme davranışı pek yoktur ve iki kesim arasındaki ilişkiler daha zayıftır (Karasu, 2004: 57).

Medreseler geçmişte dini eğitimde oldukça önemli roller üstlenmiştir. Bingöl'deki Medreseler dini bilginin şekillenmesinde önemli rol oynamışlardır. Medreselerde diğer ilimlerin yanında Şafii fikhına ilişkin kitaplar da ders olarak okutulmaktadır (Arpa, 2014: 34). Bingöl'de tarikat olarak Nakşibendilik yaygındır, ancak ildeki tarikat anlayışı zayıf bir organizasyona dayanmakta olup, tam disipline edilmiş bir sûfilik anlayışı içermez. Babadan oğla geçen geleneksel bir müritlik anlayışı vardır (Korkutata, 2005: 87-88).

Halk arasında *Cuma* gününe ayrı bir önem verilir, bu günde ağaç kesilmez, ava gidilmez ve her hangi bir canlıya zarar vermemeye özen gösterilir. Hatta kimi yörelerde Cuma günü herhangi bir işte çalışılmaz ve tatil günü olarak kabul edilir. Kişisel bakım ve temizlik de genelde Cuma günü yapılır.

Toplumda, büyü, çaput bağlama, fal bakma ve muska gibi inanışlar yaygındır. Kısmetin açılması, kötü kısmetin bozulması, kocayı düzeltmek ve eve bağlılığını artırmak için “büyü” yapılır. Günah olduğu bilinse de avuç falı, kahve ve çay falı gibi “fala bakma” davranışı görülür. Güçlü bir “Muska” inancı vardır. Şifa

bulmak, kötülüklerden korunmak, rızkın artması, nazardan sakınmak vb. birçok şey için muska yapılır. *Nazara* inanılır ve korunmak için çeşitli yöntemlere başvurulur kurşun döktürülür, suya köz atılır (Karasu, 2004: 61, 65, 67). Çocuk sahibi olamayanlar ve amansız bir hastalığa yakalanan hastaları çeşitli ziyaretlere götürme anlayışı yer yer görülmektedir.

Taziye sahiplerinin ve hastaların ziyaret edilmesi güçlü bir gelenektir. Hastaları ziyaret etmek, onlar için şifa dilemek tanıdık ve akrabalar arasında yaygındır. Taziye ziyaretleri ise son derece önemlidir. Son yıllarda, ziyaretçi sayısının artmasına bağlı olarak taziyelerin evde geçirilmesi zorlaştığından camilerin alt katlarında veya camiye yakın yerlerde taziye evleri yapılmaya başlanmıştır. Buralarda taziyeye giden erkekler ziyaret gerçekleştirir ve ölü yakınlarına başsağlığı dilerler. Taziye evi üç gün açık tutulur ve üçüncü günün sonunda kapatılır. Sonradan taziye duyanlar ölü evine giderler. Kadınlar ise ilk günden itibaren ölü evine taziye ziyaretinde bulunurlar. Taziye evine komşular ve akrabalar tarafından yemek götürülür (Hansu, 2007: 144).

Bingöl'de "*Ramazan Ayı*"nın ayrı bir önemi vardır. Oruç tutma oranı yüksektir. Oruç tutmayanlar da tutanlara saygıdan dolayı açık alanlarda ve sokakta yemez ve içmezler. Özellikle yaz oruçlarında, gündüz durgun geçer ancak akşamları çarşı-pazar açılır, alış-verişler yapılır ve bir canlılık hâkim olur. Ramazan ayının manevi atmosferi ve ağırlığı hissedilir. Teravih namazı sünnet olmasına rağmen ayrı bir önem verilir ve vakit namazlarından daha çok, cemaatle kılınmasına dikkat edilerek, iştirak edilir.

"*Dini Bayramlar*"a ehemmiyet verilir ve oldukça canlı bir şekilde bayramlar eda edilir. Mezar ziyaretleri yapılır, eş, dost ve akrabaların evlerine gidilir. Yakın zamanda ölmüş olanların aileleri tekrar ziyaret edilir. Bayram süresi boyunca acil olmadıkça çalışılmaz, çarşı-pazar bazı zorunlu meslekler(fırın gibi) dışında bayram boyunca kapalıdır. Kurban bayramında kurban kesme alışkanlığı yaygındır ancak Hanefilerdeki kadar çok değildir. Bunda Şafii mezhebinin kurban kesmeyi sünnet'i müekkeke (farz veya vacib düzeyinde olmaması) görmesi etkili olmuştur. Hanefi mezhebinde kurban kesmek gücü yeten herkese vacip olduğu için Hanefiler, Şafiilere göre daha fazla kurban keserler. Ancak kuvvetli bir sünnet olmasına rağmen Şafiilerden gücü yetenlerin de bu dini geleneğe bazen uymadıkları görülmektedir.

Bingöl'de din en çok suiistimal edilen alanlardan biri olup, özellikle siyaset ve din adına hareket eden çeşitli dernek ve cemaatler tarafından kendi hedeflerine ulaşmak yolunda alet edilmektedir. Nispeten dine saygılı toplum yapısı, yeni çıkan dini akımların kolay taban bulmasına imkân sağlamaktadır. Bunda dini bilgi düzeyinin düşük olması ve kulaktan dolma bilgilerle hareket edilmesi de

etkilidir. Söz konusu durum, insanların zarar görmesine, toplumun bölünmesine ve çeşitli kamplaşmalara neden olmaktadır.

2.4 Ekonomi

Bingöl Devlet Planlama Teşkilatı'nın 2011 yılında yapmış olduğu *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması(SEGE)* çalışmasına göre 81 il arasında gelişmişlik düzeyi açısından 72. sıradadır (DPT, 2013: 50). İllerin gelişmişlik sıralaması belirlenirken eğitim göstergeleri de dikkate alınmıştır. Bunlar; sınav başarıları, okur-yazarlık, okullaşma, kadın okur-yazarlığı ve fakülte veya yüksekokul mezunlarının toplam nüfusa oranı gibi göstergelerdir.

Temel işgücü göstergelerine baktığımızda 2011 yılı verilerine göre 78 bin kişinin istihdam edildiğini ve 8 bin kişinin işsiz olduğunu görmekteyiz. Resmi işsizlik oranı %9,3'tür. Halkın temel geçim kaynaklarını, tarım, sanayi ve hizmetler alanındaki faaliyetler oluşturmaktadır. Toplam istihdamın %35'i tarım, % 20,7'si sanayi ve %44,3'ü hizmetler sektöründedir (TÜİK, 2014a: 193-195).

Bingöl'de ihracat ve ithalat rakamları oldukça düşüktür. İlin 2013 yılındaki ihracatı 11 milyon dolar iken aynı bölgedeki Elazığ ilinin 261 milyon dolar, Malatya ilinin ise 318 milyon dolardır. Aynı yıl Bingöl'ün ithalat büyüklüğü bir milyon dolar iken Elazığ'ın ithalatı 21 milyon dolar ve Malatya'nın 81 milyon dolardır (TÜİK, 2014a: 289). Bu durum ekonomik açıdan dışa açılmamış, kendi içinde dönen, küçük çaplı bir ticari hayatın olduğuna işaret etmektedir.

Herhangi bir geliri ve sosyal güvencesi olmayan vatandaşlara verilen *yeşil kart* bir yerleşim yerinin gelir durumunu yansıtan önemli göstergelerden biridir. Sosyal Güvenlik Kurumu'nun (SGK) 2011 yılı Şubat ayı verilerine göre Bingöl'de yeşil kartlıların toplam nüfusa oranı % 47,4'tür. Bu oran Bingöl'ün içinde bulunduğu TRB1 bölgesinin ortalamasından (%23,5) ve % 12,7 olan Türkiye ortalamasından bir hayli yüksektir (SGK, 2011). Yeşil kart oranı ilin gelişmişlik sıralamasıyla paralel bir çizgide olup, bu göstergeler, eğitim, sağlık, ticaret, sanayi ve diğer sektörlere de olumsuz etki etmektedir.

Bingöl'de kadınların çalışma hayatındaki durumuna baktığımızda 15 – 65 yaş aralığındaki nüfusta işgücüne katılma oranları % 29,6'dır. Aynı yaş aralığındaki nüfus için erkeklerde çalışma hayatına katılma oranı %72'dir. Bu oranlar kadınların iş yaşamında düşük bir katılım düzeyiyle yer aldığını göstermektedir (TÜİK, 2015c). Geçmişte kadınlar için çalışma şartları ve iş yaşamına katılım göstergeleri daha düşük düzeyde iken, son birkaç yıl içinde ülkenin gelişme trendi içinde olması ve eğitim düzeylerinin yükselmesi sayesinde, kadınlar çalışma hayatına daha çok katılmış ve çalışan kadının statüsü yükselmiştir. Kalifiye personel, nitelikleri düşük olanlara göre daha fazla faydalı olduğu için kazancı ve

statüsü yüksek olup, işveren tarafından daha çok tercih edilmektedir (Dikici, 2002: 33). Kadınların eğitim düzeyleri artıkça, istihdam alanında kendilerine daha çok yer bulacaklardır.

Bingöl'de tarım önemli bir faaliyet alanı olup çalışan nüfusun %35'i tarım sektöründe istihdam edilmektedir. İldeki toplam arazinin % 7,2'si tarım arazisi, %52,4'ü çayır-mera, %37,6 Orman-fundalık ve %2,9'da diğer kısmını oluşturmaktadır (TKB, 2006: 15). Tarım arazisinin azlığı ve geniş mera alanları hayvancılığı ön plana çıkarmıştır. İldeki toplam büyükbaş hayvan sayısı 143.618 ve küçükbaş hayvan sayısı 466.495'dir (tarim.gov.tr). Mera alanlarının fazla olması yaylalarda yazın göçebe hayvancılık yapılmasına imkân tanımaktadır. Göçerler, kışın daha sıcak olan güney bölgelere gitmekte yazın ise Bingöl yaylalarına gelerek hayvancılık yapmaktadırlar.

Köylerde mera ve yayla ortaktır. Bazı köylülerin toprağı fazla bazılarının ise daha azdır. Ancak tek kişiye ait köy yoktur (Karasu, 2004: 32). Bingöl İl Özel İdaresinin 2012 yılı faaliyet raporuna göre 306 köy (%95) İçme suyu şebekesine sahiptir. Çeşmeden içme suyu kullanan köy sayısı ise 13'tür(%3). Ayrıca köylerden %1'i susuz ve %1'i suyu yetersiz köy olarak belirtilmiştir (Bingöl İl Özel İdaresi, 2012: 56).

Arıcılık Bingöl'deki önemli ekonomik faaliyetlerden biridir. TÜİK'in 2009 verilerine göre Bingöl'de yıllık toplam 2272 ton bal üretilmiştir. Bu oranlar ile Bingöl TRB1 bölgesinin toplam üretiminin(4.721) yarısını karşılamaktadır. Bingöl'de bal üretimi ve küçükbaş hayvancılık en önemli alanlardır (FKA, 2010: 79).

Arazi azlığı ve olan arazinin de miras yoluyla bölünmesi nedeniyle köyden kente sürekli bir göç yaşanmaktadır. Ayrıca il dışına mevsimlik işlerde ve inşaat işlerinde çalışmaya gidenler azımsanmayacak sayıdadır. Kendi ayakları üzerinde durma kültürü çok gelişmemiştir. Yöre halkında görerek yaşayarak öğrenme alışkanlığı yaygındır. Bu nedenle yatırımlar ve ticari faaliyetler genelde benzer sektörlerde yapılmaktadır. Bir şahıs ya da firma yeni bir sektörde iş yapmaya başladıktan kısa bir süre sonra, aynı sektörde birkaç işletme daha faaliyet göstermeye başlamaktadır.

TÜİK'in (2014a: 444) yaşam memnuniyeti göstergelerine göre Bingöl'de yaşayanların %59,5'i mutlu, % 27,2'si orta düzeyde mutlu(ne mutlu-ne mutsuz) ve % 13,4'ü mutsuzdur. Bingöl bu oranlarla TRB1 bölgesinin en mutlu ilidir. Kadınların mutluluk oranı (%64) erkeklerden (%55) 9 puan daha yüksektir.

Bingöl Organize Sanayi Bölgesi'nde(OSB) toplam 43 firma faaliyet göstermektedir. Bunların 20'si gıda sektöründe 5'i Plastik sanayi sektöründe ve 15'i de diğer sektörlerde üretim yapmaktadır (<http://bingolosb.org/Firmalar>).

Bingöl ilinde bulunan 3 Küçük Sanayi Sitesi'nde(KSS) toplam 331 işyeri faaliyet göstermektedir (FKA, 2010: 83).

2.5 Siyaset

Bingöl halkı çoğunlukla muhafazakâr bir anlayışa sahip olup siyasi eğilimler genellikle sağ partilerden yana gerçekleşmektedir. 1991'den buyana yapılan milletvekili genel seçimlerine baktığımızda 1991'de üç milletvekilinden ikisini ortanın sağında bulunan Refah Parti, birini Doğruiyol Partisi, 95 seçimlerinde üç milletvekilini de Refah Partisi kazanmıştır. 1999 genel seçimlerinde milletvekilllerinden ikisi Fazilet biri Doğruiyol Partisi tarafından kazanılmıştır. 2002 ve 2007 seçimlerinde 3 milletvekilinin 3'ünde Ak Parti kazanmıştır (Taşkesen, 2009: 511- 512). 2011 yılında yapılan genel seçimde milletvekillerinin ikisi Ak Parti, biride bağımsızlardan (BDP) seçilmiştir.

Belediye başkanlığı dağılımına baktığımızda son 20 yılda yapılan 6 yerel seçimden 5'ini muhafazakâr partiler kazanmıştır. Sadece 1999 yerel seçimlerinde, sağdaki aşırı bölünme nedeniyle sol bir aday olan HADEP adayı seçimi kazanmıştır. Bunun dışındaki belediye başkanlıkları Refah, Fazilet ve Ak Parti'den oluşan muhafazakâr sağ partilerin adaylarından seçilmişlerdir (www.bingol.bel.tr).

Bingöl'de 1950 yılından günümüze kadar seçim sonuçlarına baktığımızda Türkiye geneliyle uyumlu bir seçim sonucu ile karşılaşmaktayız. Sadece 1950 seçimlerinde ülke genelinden farklı bir seçim sonucu görülmektedir. Bu seçimlerde ülke genelinde CHP'nin oyu düşerken Bingöl'de iki milletvekilinin ikisini de CHP kazanmıştır. Bunda gizli oy açık sayım sisteminin ilk kez uygulanması, CHP'nin halen etkin ve devletle özdeş bir parti olarak algılanıyor olması gibi süreçlerin etkili olduğu düşünülse de, bu değişkenler aynı zamanda tüm Türkiye için geçerlidir. (Bingöl, 2009: 470). Bu seçimde CHP adaylarının güçlü olmasının seçmen davranışlarını belirlemede etkili olduğu ve devletçi vesayetçi anlayışın yarattığı korkunun etkili olduğu kanaatindeyiz.

“Bingöl açısından kayda değer en önemli siyasal eğilim MSP ve bu gelenekten gelen partilerin 1970'li yılların başlarında itibaren bugüne kadar, Bingöl'de Türkiye ortalamasının oldukça üzerinde bir seçmen desteğine sahip olmalarıdır... Bu sebeple Bingöl seçmenini büyük oranda muhafazakâr bir seçmen olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır” (Bingöl, 2009: 486).

Geçmişte yapılan seçimlerde kabilecilik ve aynı yöreden olma (eğer aday olunan parti barajı aşabilecek muhafazakâr bir parti ise) bir adaya oy vermek için yeterli bir sebep olarak görülmekteydi. Ancak son 3 genel seçimde kabilecilik ve aynı yöreden olma anlayışının kısmen yıkıldığını görmekteyiz. Tüm demokratik söylemlere rağmen, ister sağdan ister soldan olsun her partinin Bingöl'de

kabileciliği kullandığı ve yöre siyaseti yaptığı söylenebilir. Aşiretçi/kabileci anlayışın en yoğun yaşandığı alan siyaset alanıdır. Siyasetin dışındaki alanlarda ilde kabileciliğin etkisi çok fazla hissedilmemektedir. İnsanlar siyaseti bir menfaat aracı olarak gördüklerinden kendi tanıdığına, adamının seçilmesini istemektedir. Bu tercihte yarın herhangi bir taleplerinin olması durumunda rahatlıkla dile getirebilme düşüncesi etkilidir.

Bingöl'deki siyasetçiler, genellikle kendi çevrelerinden insanları bürokraside üst mevkilere getirmekte, eş dost ve akrabalarından oluşan bir menfaat çevresi oluşturmakta, işler ve ihalelerin çoğu onlara kaydırılmaktadır. İşadamları, bürokrat ve siyasetçi üçgeninde çalışmalar yürütülmektedir. Normal şartlarda siyaset önemli bir hizmet mekanizması ve yönetimde etkili bir araç iken, Bingöl'de çoğunlukla, rakipleri alt etmek, çıkar sağlamak ve taraf tutmak amaçlı kullanıldığı söylenebilir.

Bingöl siyasetinde üç çeşit insan tipi ağırlıklı olarak rol oynamaktadır. Bunlar daha çok geçmişte etkisi hissedilen ağa bey kesimi, halen etkisi devam eden şeyh, molla kesimi ve belirli bir ekonomik güce sahip olup akademik, bürokratik şahsiyetleri ön plana çıkaran iş adamlarından oluşan kesimdir (Süt, 2014: 84-85).

Yüksek çoğunluğu Zaza olan Bingöl halkında, millet olma şuuru diğer toplumlara göre daha zayıf bir düzeydedir. Bu durum son yıllarda doğu ve güneydoğuda etkin bir şekilde varlığını sürdüren Kürt ulusalcılığının Bingöl'de yeterince taban bulamamasında etkilidir. Yerel siyasal tercihlerin belirlenmesinde adayların nitelikleri de oy oranlarında önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca geleneksel ilişki biçiminin siyaseti belirlemesinin yanında konjonktürel yapı gereği oluşan duygusal tepkiler de önemli etkenler olarak görülebilir.

2.6 Boş Zamanlar

Boş zamanlar, sosyal yapı içerisinde önemli bir başlık olup, insanların iş dışındaki yaşamlarını nasıl değerlendirdikleri konusundaki veriler, sosyal yapıya ilişkin mühim detaylar sunmakta ve toplumun anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. M. Aydın'a (2000: 217-218) göre, zorunlu işler dışındaki dinlenme, ibadet, bilgilenme çabası, eğlence ve sanatsal faaliyetler boş zamanlar kapsamında değerlendirilebilir. Sosyolojik açıdan boş zamanları değerlendirme kurumu, insanın gününbirlik olarak gözüken "eğlenme", "dinlenme" ve "zevk alma" gibi hayatın önemli bir kısmını oluşturan zamanlarını ele alan bir kurumdur.

Bingöl'de boş zaman faaliyetleri için, genellikle planlanmış bir zaman diliminin olduğunu söyleyemeyiz. Zaman algısı genel olarak zayıf olduğundan (mesai saatlerine uyma zorunluluğu olanlar hariç) iş ve dinlenme vakitleri çoğunlukla iç içe geçmiştir. Modern anlamda boş zamanı değerlendirme algısı

çok gelişmemiştir. İnsanların çoğu, boş vakitlerini güzel sanatlarla uğraşarak, hobi yaparak veya yeni bir şeyler öğrenmek için geçirmemektedir. Kadın ve erkeklerin boş zamanlarını değerlendirme şekilleri farklıdır. Daha çok ev oturmaları, gün vb. aktiviteler ile boş zamanlarını dolduran kadınların bir kısmı el işi olarak nitelendirilen, örgü, oya ve dantel işlerini de yapmaktadır. Erkekler ise çoğunlukla çay ocağı, cafe ve kahvehane gibi yerlerde sohbet ederek, dama, okey ve kağıt oyunları oynayarak, futbol maçları izleyerek vakit geçirmektedir. Bingöl’de insanların televizyon izleme süreleriyle ilgili bir araştırma yapılmamış olmakla beraber gözlemlerimize göre, hem kadın hem de erkekler boş zamanlarının önemli bir kısmını evde televizyon izleyerek geçirmektedir.

İmkânı olan bazı ailelerin hafta sonlarında il dışına gzmeye veya piknik yapmaya gittikleri görülmektedir. Erkeklerin az bir kısmı hobi olarak avcılık (balık ve diğer avlar) yapmakta bir kısmı da sporla uğraşmaktadır. Bayanlar erkeklere oranla daha az spor yapmaktadır. Sportif faaliyetler Gençlik ve Spor Müdürlüğünün tesislerinde ya da özel spor salonlarında ve halı sahalarda gerçekleştirilmektedir. Azda olsa kayak sporuna ilgi vardır. Hafta sonları Yolçatı’daki (Şargê) pistte, kayak yapılmaktadır. Kayağa ilginin az olmasının nedenlerinden biri, son yıllarda yeterince kar yağmaması ve tesisin güneye bakmasından dolayı yağın karın çabuk erimesidir. *Hasarek mevkiinde* yapılmakta olan yeni tesisin faaliyete geçmesiyle kayak sporuna olan ilginin artacağı tahmin edilmektedir.

Dini faaliyetler boş zamanların değerlendirilmesinde önemli bir yer kaplar. Namaz kılma ve Kur’an okuma bunların başında gelenlerdir. Zamanı uygun olanlar, emekliler ve çay ocaklarında oturanların çoğu namaz vakitlerinde camiye gitmekte zamanlarının bir kısmını camide ibadetle geçirmektedir. Ramazan aylarında teravih namazı kılmak ve camide Kur’an dinlemek yapılan diğer ibadetlerdir.

Gençler, Gençlik Spor İl Müdürlüğü, Halk Eğitim Merkezleri, SODES, AB ve diğer fonlarca desteklenen projeler kapsamında açılan kurslara önemli bir katılım sağlamakta boş vakitlerini buralarda değerlendirmektedir. Bu kurslar meslek edindirici olanların yanında güzel sanatlar ve spor gibi alanları da içermektedir. Örneğin 2012-13’ sezonunda 21.062 kişi söz konusu kurslara başlamıştır (TÜİK, 2014b: 44).

Bölgede sosyo-kültürel yaşam uzun yıllar yaşanan güvenlik sorunları nedeniyle doğal gelişme seyrinden saptığı için, eskiden var olan, yazları yaylaya çıkma ve konaklama alışkanlığı terk edilmiştir. Bingöl’ün doğasının uygun olmasına rağmen güvenlik sorunuyla bağlantılı olarak, kırsal alanda konaklama ve dinlenmeye yönelik tesisleşme ve kamp yapma kültürü yeterince gelişmemiştir.

2.7 Eğitim

Bingöl'de okul olarak bilinen ilk eğitim kurumları, Kiğı, Ginç (Solhan Kaleköyü), Çapakçur, Valeyr (Çaytepe), Mizak ve Oğnut'ta (Göynük) bulunan Hamidiye ve İbtidaiye mektepleridir (Söylemez, 2006: 76). Bu yerleşim yerlerinden Kiğı ve Ginç, Bingöl sınırlarındaki en eski yerleşim yerleri arasındadır ve Kiğı geçmiş dönemde yüksek nüfus potansiyeline sahip bir merkezdir.

Erzurum Vilayetine ait 1886 tarihli *Salnameye*¹¹ göre Kiğı'da 52 öğrencisi bulunan bir Rüşdiye Mektebi, 1892 yılında 65 öğrencisi olan bir İbtidaiye (ilkokul) mektebi vardı. 1887 tarihli bir arşiv belgesine göre Kiğı'da bu okullarla beraber Ermeni öğrencilerin de eğitim gördüğü bir okul vardı. Yine 1886 tarihli salnameye göre Kiğı'da iki medrese, 1854 tarihli bir arşiv belgesine göre bir de dergâh bulunmaktaydı (Söylemez, 2007: 38-39).

Bingöl Merkez'de ilkokul 1908'de, Rüştiye ise 1913 yılında açılmış, ancak 1914 yılında I. Dünya savaşı patlak verince bu okullar kapanmıştır. Daha sonra Cumhuriyet döneminde bir ilkokul açılmış fakat bu okul da 1925 yılında kapanmıştır. İlkokul 1931 yılında 3 sınıflı olarak tekrar açılmış, 1936 yılında Çapakçur'un il olması ile bu okul 5 sınıflı bir okula dönüştürülmüştür. Solhan ve Genç ilçelerinde 1928, Karlıova'da ise 1935 yılında birer ilkokul açılmıştır. Kiğı'da Osmanlı döneminde açılan rüşdiye ve ibtidaiye mektepleri I. Dünya savaşı yıllarında kapanmış, daha sonra ilkokul 1920 yılında ve ortaokul ise 1949 yılında tekrar açılmıştır (Suna, 2008: 738-739).

Eğitim açısından önemli bir gösterge olan okuryazarlık durumuna baktığımızda; Bingöl'de kadın okuryazar oranı, yıllara göre hızla artmasına rağmen erkek okuryazar oranına göre, daima daha düşük bir seviyede olmuştur. 1940 yılında ilde yaşayan kadın nüfusu 27.093 kişi olup bunlardan sadece 266 kişi (% 0.98) okuma-yazma bilmektedir, okuma-yazma bilen erkek oranı ise % 6.42'dir (DİE, 2002: 47). Yıllar içerisinde düzenlenen kampanyalar ve açılan okuma-yazma kurslarına rağmen günümüzde kadınların %15'e yakın bir kısmı halen okuryazar değildir. Kadın okuryazarlığı, bir sorun olarak Osmanlıdan günümüze kadar gelmiştir.

Bingöl'de 2013 yılında 6 yaş üstü nüfusta, bilinmeyen nüfusu da okuryazar kabul edersek, okuryazar oranı %91.15 olup erkekler % 96.57 ve kadınlar % 85.49 oranında okuma-yazma bilmektedir. Aşağıdaki tablo rakamsal durumu göstermektedir.

¹¹ Salnameler, Osmanlı devletinde önemli mevzuları ve göstergeleri not etmek üzere tutulan yıllıklardır.

Tablo 3.3. Okur-yazarlık Durumu

ADNKS Verilerine Göre Okuma Yazma Durumu Ve Cinsiyete Göre Nüfus (6 + yaş) - 2013			
Okuma yazma durumu	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	20.775	4.113	16.662
Okuma yazma bilen	209.436	113.661	95.775
Bilinmeyen	4.785	2.388	2.397
Toplam	234.996	120.162	114.834

Kaynak: (TÜİK, 2014b).

Ortalama 15 – 50 yaş aralığında okuma-yazma oranı yüksek iken 50 yaş üstü kişilerde bu oran düşmektedir. Gençler arasında okuryazar oranının yüksek olması, eğitim olanaklarının her geçen gün daha da arttığını ve eğitimden yararlanan oranının yükseldiğini gösteren sevindirici bir gelişmedir.

Okulların dışında, Bingöl’ün diğer eğitim kurumları da medreselerdir. Osmanlıdaki medrese yapılanmasında resmi ve gayri resmi olmak üzere iki tip medrese sisteminden bahsetmek mümkündür. Devlet eliyle açılan ve masraflarını devletin karşıladığı medreseler resmi olarak nitelendirilirse, devletin ulaşamadığı yerlerde halkın kendi imkânlarıyla açtığı medreselerde gayri resmi olarak nitelendirilebilir. Bingöl’deki medreseler halkın kendi imkânlarıyla açtığı medreselerdir (Beki, 2008: 681-682).

Bu medreseler Osmanlıda devletin yetersiz kaldığı yerlerde halkın desteğiyle açılan ve masraflarını halkın bizzat kendisinin karşıladığı kurumlardır. Ancak Cumhuriyet döneminde 1924’te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreselerin kapatılması sonucunda Bingöl’deki medreseler de daha çok köylerde (gözden uzak yerlerde) yoğunlaşmaya başlamıştır. Devlet bu medrese yapılanmasından tabii ki haberdardır. Ancak medreseler sisteme yönelik eleştirilerini ve ilişkilerini sürekli olarak dengede tutarak ve herhangi bir illegal yapılanma içerisine girmeden halkın dini ihtiyaçlarını karşılamış ve günümüze kadar gelebilmişlerdir.

Abdulaziz Beki’nin (2008) “*Klasik Medrese Geleneğinin Bingöl’ün Sosyo-kültürel Yapısına Etkisi*” isimli tebliğinde verdiği bilgilere göre Osmanlı’nın son döneminden günümüze kadar Bingöl genelinde hocasına bağlı olarak değişik yerlerde toplam 77 ile 85 arasında medrese açılmıştır.¹² Çoğunluğu köylerde

¹² Bazı medreseler birbirinin devamcısı olan birkaç hoca ile uzun yıllar eğitime devam etmiş, bazı medreseler ise bir hoca ile sınırlı kalmış, o hocaların vefatı veya başka bir yere göç etmesiyle kapanmıştır.

Medrese sayısının kesin olmamasının nedeni, bu konuda resmi/gayri resmi herhangi bir kayıtların olmaması ile yukarıdaki çalışmadan hareketle bazı yerleşim yerlerinde medrese açılıp açılmadığının tespit edilememesidir.

açılan medreseler, okuma-yazma oranının çok düşük olduğu Bingöl’de, Osmanlının son döneminden günümüze kadar ilim ve kültür hayatına önemli katkılarda bulunmuşlardır. Ancak, bahse konu medreselerde okuyan öğrenci sayılarıyla ilgili yukarıda zikredilen kaynaklarda ve konuyla ilgili diğer kaynaklarda herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bingöl’deki medreselerde sadece erkekler eğitim görmüş kadınlar medrese eğitiminden yararlanamamıştır.

Bingöl’de okullaşma oranlarına baktığımızda, ilkokulda %98.88, ortaokulda %91.90 ve ortaöğretimde %64.55 düzeyinde bir okullaşma oranı vardır. Ortaokulda erkekler %92.10 oranında okullaşmışken kadınlar % 91.70 oranında okula gitmektedir. Ortaöğretimde erkekler %69.04 oranında, kadınlar ise %59.93 oranında okula devam etmektedir. (MEB İstatistikleri, 2014: 1-5). İlkokulda okullaşma oranı % 100’e yakın iken ortaokul ve lise seviyesinde her iki cinsiyet açısından ciddi kayıplar söz konusudur. Ortaöğretimde kadınların % 40’ı, erkeklerin %30’u okula devam etmemektedir. Zorunlu eğitim 1997 yılında 8 yıla ve 2012 yılında 12 yıla çıkarılmıştır. Ancak çeşitli kampanyalara, ikna çalışmalarına, eğitimin öneminin her geçen gün artmasına ve cezai müeyyidelere rağmen ortaokul ve lise seviyelerinde istenen okullaşma oranlarına ulaşılamamıştır. Bunun tarihsel, toplumsal, geleneksel, ailevi, ekonomik ve eğitimin kalitesiyle ilgili birçok sebebi vardır.

Günümüzde Bingöl’de 62.225 öğrenci, 2327 derslikte ve 2961 öğretmenle eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. Derslik başına, ilköğretimde 25, genel ortaöğretimde 26 ve mesleki-teknik eğitimde 36 öğrenci düşmektedir. Derslik başına düşen öğrenci sayısı mesleki ve teknik eğitim hariç ülke ortalamasına yakındır. Okulöncesinde, 133 okul bünyesindeki 213 derslikte toplam 3690 öğrenci, İlkokulda 285 okulda 1276 derslikte toplam 22.801 öğrenci eğitim öğretime devam etmektedir. Ortaokulda 89 okuldaki 480 derslikte 22.645 öğrenci ve ortaöğretimde 38 okuldaki 498 derslikte toplam 22.083 öğrenci okula gitmektedir. Ortaöğretim okullarının 13’ü genel, 25’i mesleki ve teknik ortaöğretimdir. Devlete ait pansiyonlu okul sayısı 31 olup pansiyonda kalan öğrencilerin 3345’i erkek ve 2704’ü kadın olmak üzere toplam 6049 kişidir. İlkokul ve ortaokulda toplam 42 taşıma merkezine 110 okulsuz yerleşim birimi ve 138 okuldan 6.766 öğrenci(3.449 erkek, 3.317 kadın) günübirlik taşınmaktadır. Ortaöğretimde toplam 3.124 öğrenci(1.161 erkek, 1.163 kadın) taşınmalı sistem ile eğitime devam etmektedir (MEB İstatistikleri, 2014).

Yaygın eğitim faaliyetlerine baktığımızda, Bingöl’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 31 kurum bünyesinde verilen yaygın eğitim kurslarına 21.062 kişi başlamıştır. Kursiyerlerin 9.870’i erkek, 11.192’si kadındır. Yaygın eğitim faaliyetleri; 8 Halk eğitim Merkezi, 1 Mesleki Eğitim Merkezi, 3308 kapsamında

açılan kurslar¹³, 6 Dershane, 8 Özel Motorlu Taşıtlar Sürücü Kursu, 1 Özel Muhtelif Kurslar ve 5 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde yürütülmektedir. Kadınlar Halk Eğitim Merkezlerinin (HEM) açtıkları kurslara erkeklere oranlara daha çok rağbet ettikleri için sayıları fazladır. HEM'lerin kurslarına başlayan 12.903 kursiyerden 8.471'i kadındır (TÜİK, 2014b: 44).

Bingöl'ün 2013 yılında üniversite sınavlarındaki başarı sıralaması Türkiye'deki 81 il arasında YGS'de 72. Sıradır. Sıralamada Bingöl'den sonra gelen illerin tamamı benzer şartlara sahip ve kalkınmada öncelikli yöreler olan Doğu ve Güneydoğu Anadolu illeridir. Fen Lisesi ve Öğretmen Lisesi¹⁴ üniversite sınavlarında en başarılı okullar olup onları Karşıyaka Anadolu Lisesi takip etmektedir. Üniversite sınav başarısında ilde faaliyet gösteren 6 dershanenin de payı vardır.

3. Bingöl'de Değerler Sistemi

3.1. Genel Değerler

Ahlak felsefesi içerisinde geniş bir yer kaplayan değerler, ahlaki davranışlarımızın ve davranışlarımızı düzenleyen kriterlerin altında yatan soyut varlıklardır. Değerler ahlakı tamamlayan ve yönlendiren unsurlar olup öznel olabildikleri gibi nesnel niteliklerde taşırlar. Sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, yardımseverlik, doğruluk dürüstlük, güven, özgüven, hoşgörü, alçakgönüllülük, empati, kanaatkarlık, çalışkanlık ve sabır gibi değerlerden söz edilebilir.

Bingöl'de genel anlamda değerlere baktığımızda yüksek tanışıklık düzeyinin değerlere olumlu bir katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz. Bingöl resmi görevli olarak tayinle gelenler hariç, il dışından hemen hiç göç almayan bir şehir olduğu için, herkes birbirini tanımakta soyunu ve nerden geldiğini bilmektedir. Buda homojen bir toplum yapısı oluşturmaktadır. (Bingöl'ün gelişmeyen bir kent olması, göç almamasında etkilidir) İnsanlar doğrudan birbirini tanımasa da, kişi hangi köylü olduğunu söylediğinde, karşıdaki aşağı yukarı orda kimlerin oturduğunu, hangi ailelerin ve tutumların etkin olduğunu bilir. Tanışıklık, aynı kültüre mensubiyet ve geleneklere bağlılık, insanları karşılıklı olarak kontrol etmektedir. Bu durum ilde yaşanan suç oranlarına da yansımaktadır. CNBC-e Business'ın 2010 yılında valilikler üzerinden yaptığı ve Sabah Gazetesinde de (23.03.2015) yayınlanan en yaşanılabilir kentler araştırmasında Bingöl, Türkiye'de en az suç işlenen altıncı (6) il durumundadır.

¹³ 3308 Sayılı Kanuna Göre Açılan Meslek Kursları: 3308 sayılı kanun ile Milli Eğitim Bakanlığına verilen görevlerden biri de; örgün eğitim sisteminden ayrılmış istihdam için gerekli yeterliliğe sahip olmayan kişileri iş hayatında istihdam imkanı olan görevlere hazırlamak amacıyla, mesleki ve teknik öğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarında açılan meslek kurslarıdır (TÜİK, 2014b: XII)

¹⁴ Öğretmen Liseleri 09.06.2014 tarihinde kapatılmış, bu okullun ismi Mevlana Anadolu Lisesi olmuştur.

Bingöl’de genel olarak çabuk tepki veren, duygusal bir toplum yapısı vardır. İnsanlar trafikte, herhangi bir yerde sırada beklerden, iş yaparken veya iş görürken yeterince sabırlı değildir. Sıraya girme ve sırada bekleme alışkanlığı çok zayıftır. Tanıdıklar arasında hoşgörü ve güven duygusu hakim iken, diğer (yerli) insanlara karşı daha tepkisel davranılır ve çeşitli boyutlarıyla eleştirilir. Memur veya misafir olarak il dışından gelen yabancılara karşı ayırım yapılmadığı gibi onlar daha çok sevilir ve gereken saygı, hürmet gösterilir.

Genel anlamda yardımsever bir toplum yapısı vardır. Herhangi bir işi olmayan kişiler ve hiçbir ferdinin çalışmadığı aileler bile toplumdaki koruyuculuk ve yardımseverlik mekanizması sayesinde hayatlarını idame ettirmektedir. Zekât ve sadaka verme davranışı, ibadet bilinciyle yapılmaktadır ve oldukça yaygındır. Genellikle evde pişen yemekten ölmüşlerinin hayrı olsun diye (şûmé merdun) komşu ve fakirlere dağıtılır, yoksullar gözetilir ve yardım edilir. Cami ve Kur’an kursu yapımına destek verilir gönüllü katkılarda bulunulur. Başına bir felaket gelen insanlara elden geldiğince yardım edilir. Örneğin evi yanan ya da ticari bir faaliyet sonucu iflas eden birine eş dost ve akrabalar arasında ihtiyacını giderecek şekilde ve hatırı sayılır miktarda yardım toplanır.

Halkın çoğunluğu, dürüst, hoşgörülü ve alçakgönüllüdür. Ancak esnaf, resmi kurum çalışanları ve iş adamlarının bir kısmı ile diğer serbest mesleklerle uğraşanlardan bu ilkelere uymayanlar bencil ve kaba davrananlar vardır. Devlet kurumlarında çoğu zaman adamına göre iş yapılır. Tanıdığınız, adamınız varsa işleriniz bir çırpıda halledilir. Eğer adamınız yoksa işler uzadıkça uzar, hastane randevularının bile sırası gelmez. Trafik kuralları da dahil olmak üzere, genel manada kurallara uyma davranışı zayıftır. Bunda kurumların işlerini iyi yapmaması, adamcılık, verilen cezalara siyasi olarak müdahale edilmesi vb. birçok neden etkilidir. Ahlaki açıdan iyi görünümüne rağmen toplum, değerler anlamında gelenek ile modernizm arasında sıkışmış durumdadır. Kimi davranışlar geleneğe uygun olarak sabır ve vakarla icra edilirken kimi davranışlar da, *amaca ulaşmak için bütün araçları meşru gören* kapitalist bir anlayışla ve daha fazla biriktirme arzusuyla, rakibini hiçe sayarak yapılmaktadır.

Köyde yaşayanlar şehirde yaşayanlara göre değerlere daha fazla bağlı ve kanaatkârdır. Elindekiyle yetinme ve ayağını yorganına göre uzatma anlayışı orta yaş üstü kişilerde halen yüksek düzeydedir. Kanaatkârlık son yıllarda belki de en fazla zayıflayan değerlerden biridir. Köylülerin kendi aralarında bir çekişme ve çekememezlik durumu olsa da başka köyler veya bir dış tehlike söz konusu olduğunda, biz ruhu ve düşüncesi hâkim olur. Köylüler birbirinin taziye ve düğününe gider, üzerlerine düşeni yapar, sahiplenir ve ev sahibi gibi davranırlar. Bu davranışlar şehirde azalmakta ve il dışında, hemşericilik olarak toplumsal yapıya yansımaktadır.

Bingöl’de nüfusun 2/3’ünün köylerde yaşadığı 1990 öncesi dönemde insanların genelinin tarım alanında çalıştığını ve kadın, erkek, çocuk herkesin çalışarak ev ekonomisine katkıda bulunduğunu görmekteyiz. Günümüzde köylerde yaşayanların çoğu günübirlik olarak şehre gelmekte ve zamanını şehirde (   unlukla çalışmadan) geçirmektir. Ancak 90  ncesi dönemde insanlar genelde tarlada ba da bahçede çalışır ve bazen akşamları da eve gitmezlerdi. Yaşanan değişimin çok çeşitli nedenleri olup bu çalışmanın konusu olmamakla beraber kısaca şunları söyleyebiliriz; Güvenlik gerekçeleriyle köylerin bir anda boşalması sonucu insanların işsiz kalması ve üretimden kopması, tarımda makineleşeme sonucu işlerin kısa sürede halledilebilmesi ve iş  c ne duyulan gereksinimin azalması, ülkedeki kentleşme olgusunun Bingöl’de de yaşanması ve şehrin kısa bir sürede kalabalıklaşması sonucu herkese iş imkânı sunulamaması, ülkede ve dünyada değişen şartlar sonucu el emeğiyle çalışan insanın rol model olmaktan çıkması vb. gibi sebepler insanların tembelleşmesinde etkilidir. Sıralanan nedenlerle Bingöl’de insanlar üretimden kopmaya başlamış ve  alışkanlık vasıflarını önemli  l de yitirmişlerdir.

3.2. Cinsiyet Anlamında Değerler

Bingöl’ n toplumsal yapısında erkeği üstün gören ve cinsiyet anlamında kalıplaşmış düşünce ve değerler var olup iş, eğitim, miras, çalışma vs. birçok alanda bunların etkisini görmek mümkündür. Köylerde geleneklere ba lılık yüksek düzeyde olduğundan, toplumsal cinsiyet ayırımı şehre göre daha fazladır. Köylerde ev işlerinin çoğunu kadın yapmakta ayrıca tarlada ba da bahçede çalışmakta ve hayvan bakımını da üstlenmektedir. Erkek çocuğu kız çocuğundan daha fazla sevilmekte ataerkil toplum yapısının etkisiyle soyun devamcısı olara algılanmaktadır. Kız çocukları evlenip gidecekleri için çoğunlukla, ne medeni hukuka ne de şeriat hukukuna göre davranılmayıp, mirastan pek pay verilmemektedir. Erkek çocuğuna kız çocuğundan daha fazla yatırım yapılmakta, okuyabildi i yere kadar okutulmakta ancak kız çocuğunun ilkokulu bitirmesi yeterli görülmektedir. Günümüzde bu anlayış büyük oranda değişmekle beraber halen etkisi hissedilmektedir. Toplam   renci sayıları içindeki kadın oranının düşük olması cinsiyet ayrımcılı ını kanıtlayan bir veridir.

“Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıplaşmış düşünce ve davranış örüntüleri hala kız çocuklarının eğitimlerinin önündeki en büyük engellerden biri olarak durmaktadır” (Sundur ve  a lar, 2012: 3).

Her ne kadar baba soylulu a ve ataerkil yapıya önem veriliyor olsa da kadının da toplumda önemli bir yeri ve statüsü vardır. Bazı anlaşmazlıkları ve kavgaları önlemede kadın önemli roller üstlenir. Bir kadının kavgada taraflara ricacı olması çoğu zaman kavgayı durdurur. Baba soyluluk hâkim olduğu ve insanlar genellikle

erkek tarafından sülaleleriyle tanındığı halde, anne adıyla bilinen ve tanınan aileler de vardır. Bu da etkin kadınların toplumda yer edinebildiğini göstermektedir (Karasu, 2004: 20).

4. Bingöl’de Eğitim ve Gelenek

Eğitim ve gelenek iç içe geçmiş yapılardır. Eğitim gelenek içerisinde kendine yer bulmuş ve gelenekler doğrultusunda eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Bingöl’de geleneksel bir anlayış ile ailelerin çoğunluğu, çocuklarını 5-6 yaşlarında elif-ba okumaya yönlendirir, ya kendileri ya da mahalledeki Kuran okumayı bilen birine veya imam evine/camiye gönderirdi. Kuran okumayı öğrenen ve bir-iki defa hatmeden çocuklar artık kendi başlarına okur ve bunların bir kısmı mevlit okumayı öğrenmek için derse devam ederlerdi. Okutulan Mevlit Arap harfleriyle ve Zazaca ya da Kürtçe olarak yazılmıştır. Mevlit okumayı da öğrendikten sonra öğrencilerin çoğu eğitim hayatını noktalar. Bu eğitim bir okul ortamındaki düzenli bir eğitim değildir, hocanın veya kuran okumayı bilen (kadın/erkek) birinin evinde sürdürülen birebir hocadan ders alınan bir yapı içermektedir. Sınıf seviyeleri olmayan bu eğitim için çoğunlukla belli bir zaman dilimi yoktur, hocanın ve talebenin işinin olmadığı bir saatte veya örneğin günün sabah saatlerinde ders öğretilmektedir. Bu eğitim okunan metni anlamaya yönelik değil, sadece Kur’an’ı yüzüne okumayı amaçlıyordu. Okuduğunu anlamaya yönelik eğitim süreci medresede başlıyordu. Bingöl’de az sayıdaki medresede sadece erkekler eğitim görmekteydi.

Bingöl’de kadınlar geçmişte düşük bir düzeyde eğitime devam etmiştir. Cumhuriyet döneminde açılan okullarda kadınlar okumaya başlamış ancak oransal olarak geçmişte olduğu gibi günümüzde halen kadınların eğitime katılımı istenen düzeyde değildir. Kadın çoğunlukla kendisine biçilen roller çerçevesinde ev, bağ, bahçe işleri ve hayvan bakımı gibi işler yapmıştır. Ekonomik kazanç sağlayıcı meslekler ise genellikle erkekler tarafından icra edilmiştir. Bundan 30-40 yıl öncesine kadar Bingöl’de erkeklerin yaptığı işlere baktığımızda, çoğunluğunun kaba kuvvet gerektiren işlerde çalıştıklarını görmekteyiz. Kamuda çalışanların dışında, erkeklerin durumu da pek iç açıcı değildir. Yüksek eğitim görenlerin hatta lise mezunlarının sayısı azdır. Yöre şartlarında genel olarak eğitime ulaşmak, maliyetli ve her iki cinsiyet açısından pek ulaşılabilir değildir.

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi konuları üzerinde durulmuştur.

1. Araştırma Modeli

Çalışmamızda ortaokuldan mezun olup ortaöğretime devam etmeyen kız çocuklarının, okula devam etmeme nedenleri araştırılmıştır. Bu çalışmada verilerin toplanması ve analizi sürecinde nitel araştırma yöntemleri kullanılarak betimsel bir çalışma yapılmıştır. Nitel araştırma, pozitivist yaklaşımın insan davranışlarını “gözleme” ve “açıklama” anlayışı yerine “anlama” ve “yorumlama” anlayışını benimser (Gökçe, 2012: 26-27). Nitel araştırmanın tercih edilmesinde, konunun taraflarının, ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla ve farklı tekniklerin birlikte kullanılmasıyla yeterli düzeyde anlaşılabilmesine dair ön kabulümüz yer almaktadır.

“Nitel araştırmanın sıklıkla yer aldığı yorumlayıcı araştırma, gerçeğin sosyal olarak inşa edildiğini varsaymaktadır. Başka bir deyişle gözlenebilir tek bir gerçek yoktur. Bunun yerine çok sayıda gerçek ya da tek bir olayın farklı şekillerde yorumlanması vardır. Araştırmacılar inşa ettikleri gerçeğe ulaşamazlar” (Merriam, 2013: 8-9). Bu anlayışta, insanlar kendi öznel deneyimleri üzerinden, içinde yaşadıkları dünyayı anlamaya ve yorumlamaya gayret ederler. Araştırmacı ise, bu çoklu gerçekliği araştırmaya yönelerek, ulaştığı sonuçları ortaya koymaya çalışır.

Burada önemli olan husus, insanların gerçeğe kurmuş olduğu ilişkiyi, bireylerin yaşam deneyimleri üzerinden değerlendirerek çözümlemeye çalışmak olacaktır. Bu açıdan toplumsal gerçeklik Luckmann ve Berger’in belirttiği gibi olup bitmiş bir süreci değil, bilakis sürekli bir oluş sürecini içinde barındırmaktadır. Birey, bu gerçekliğe kendi rolleri ile dâhil olurken, farklı toplumsal gerçeklikler ortaya çıkmakta ve bir tek toplumsal gerçeklikten öte çoklu gerçekliklerin var olduğunu bize göstermektedir. Dolayısıyla farklı gerçekliklerden oluşan toplumsal dünya, gündelik gerçeklik temelinde birleşerek bir “ilkesel gerçekliğe” ulaşmaktadır. Örneğin bir alt kültür grubunun üyesi sadece kendi gurubunun kültür özelliklerinden etkilenmeyecek, aynı zamanda ailesinden, gittiği okuldan, sosyalleştiği farklı ortamlardan çeşitli kültürel özellikler yüklenecek ve belirli oranlarda bunları kabullenecektir (Erbaş, 1992: 160-165). Bu durum bize herhangi bir alt kültür grubunun tüm üyeleri arasında bir davranış birliğinin olamayacağını ve alt kültür gruplarının çeşitli farklılıkları bünyesinde barındırdığını göstermektedir. Çocuğunu okula göndermeyen aileler veya okula gitmeyen kız çocukları tam olarak bir alt

kültür grubu oluşturmaları da, davranışlarında birbirine benzeyen ve farklılaşan noktalar olduğu söylenebilir. Oturdıkları yerleşim birimleri, gelir durumları, şehre yakınlık ve uzaklıkları, çocuk sayıları vb. birçok nedenden ötürü farklı davranış örüntüleriyle karşılaşabilmektedir.

“Nitel araştırmacılar insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla, dünyalarını nasıl şekillendirdikleriyle ve deneyimlerine ne gibi anlamlar yükledikleriyle ilgilenirler. Nitel araştırmanın bütün amacı, insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmek, anlamlandırma sürecinin (sonuç ve ürün yerine) ana hatlarını çizmek ve insanların deneyim yaşadığı şeyleri nasıl yorumladıklarını tarif etmektir” (Merriam, 2013: 14).

Yorumsamacı anlayışa göre, yaşadığımız evreni “gözlemek ve açıklamak” yerine “anlamak ve yorumlamak” ile daha iyi kavrayabiliriz. Anlama ve yorumlamaya tabi tutulacak olan insan faaliyetleri ve onların ifadeleridir. İnsan deneyimlerinin tanımlanması, anlaşılması ve yorumlanması süreci, kişilerin gerçekliği nasıl algıladıklarına ilişkin en önemli adımı oluşturur. Kalitatif araştırma, sosyal alanın durağan olmayan yapısını, tartışmalı olan hususları, durumu ifade eden gözlemleri, ifade edilmiş biçimini ve tavırlar ile bunların açık ve örtük kalan yanlarını keşfetmeye ve açıklamaya çalışır. Yorumsamacı yaklaşımda araştırmacının tek yönlü bir bilgi toplama rolünde olmaktan çok, iki yönlü bir etkileşim yaşaması beklenir. Araştırmacı hem eleştirel bir tavırla duruma yaklaşır, deneyimlerini aktarır, hem de yorumlayıcı ve değerlendirici olarak çözümleme süreci içinde yer alır (Kümbetoğlu, 2015: 28-29). Burada önemli olan husus araştırmacının olayı kendi penceresinden değil katılımcının penceresinden görebilmesidir. Araştırmanın asıl amacı anlamak olduğundan, verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde araştırmacı, en ideal araç olarak ortaya çıkmaktadır.

“Niteliksel araştırmanın teorik dayanağını, gerçekliğin karmaşık doğasını anlamak, inşa ettiğimiz sembollerle algıladığımız bu büyük resmin ancak öznel bir temsilini ortaya koyarak ve sosyal hayatın içerisinden çıkaracağımız sayısız örneklerle, bu özneliği yorumlayarak mümkündür, iddiası oluşturmaktadır” (Kümbetoğlu, 2015: 24). Bu itibarla, her bir ailenin çocuğunu okula göndermemeye yönelik farklı nedenlerinin olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak araştırma yapılmaya çalışılmış ve birtakım genel sonuçlara ulaşılmıştır.

Kız çocuklarının okullaştırılması problemi, uzun yıllardır üzerinde çalışılan bir konu olup, geçmiş yıllarda okula gönderilmeyen çocukların ailelerine yönelik çeşitli cezai müeyyideler gündeme gelmiş ve bunların bir kısmı yasalarda yerini almıştır. Anayasa ve Millî Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda yer alan bu zorunluluk, para cezalarının yanı sıra tekrar eden devamsızlıklarda, işi hapis cezasına kadar götürmektedir. Ayrıca, bazı vali ve kaymakamların, “*çocuğunu okula*

göndermeyen ailelerin yeşil kartını iptal edeceğiz” tarzı söylemleri de aileleri ve çocuklarını, korku ve endişeye sevk etmiştir. Yaptığımız araştırmalardan, ön görüşmelerden ve konuyla ilgili önceki proje deneyimlerimizden hareketle, eğitim çağındaki çocuğunu, okula göndermeyen ailelerin bunu genellikle gizledikleri, okula göndermeme davranışının ardında yatan asıl nedenleri ifade etmek yerine, mantığa bürünmüş çeşitli nedenler ileri sürdükleri görülmüştür.

Yukarıda sıralanan sebeplerden ötürü, yapılacak bir nicel araştırmaya verilecek cevapların sağlıklı olamayacağı, derinlemesine ve doğru bir tahlil imkânı veremeyeceği, yüzeysel kalacağı düşünüldükçe, nitel araştırma tercih edilmiştir. Bu yöntemle, köydeki imam, muhtar, öğretmen ve diğer tanıdıklar vasıtasıyla samimi diyaloglar üzerinden yapılacak derinlemesine görüşme ve gözlemlerden, ailelerin niyetlerinin daha iyi anlaşılacağı, doğru ve etkili sonuçlar alınacağı kanaatine varılmıştır. Derinlemesine görüşmeler, görüşülen katılımcıların gerçek niyetlerine ulaşılması açısından, aynı yöredeki katılımcıların benzer sorulara verdikleri farklı cevapların ve çelişkili noktaların da, daha iyi bir şekilde görülmesini sağlamıştır.

Tercih edilen yaklaşım biçimi, araştırılmakta olan birey ya da toplumsal grubun özünü kavramaya ilişkin bir anlayış geliştirmekte ve öze dair soru ve cevaplar üzerinden, saha anlaşılır kılınmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin yaşadıkları toplumsal gerçeklikler üzerinden ve bireylerin hayata dair anlam dünyalarından tek tek, öze dair netlikli bilgi sağlanabileceği varsayılmaktadır (Swingewood, 1998: 316-317; Kümbetoğlu, 2015: 37). Bu açıdan, alanda konunun ilgili taraflarıyla yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda, elde edilen bulgular üzerinden sonuca gidilmeye çalışılmıştır.

Çalışmamızdan elde edilen verilere, bir eğitim kurumuna devam eden öğrencilerle, ortaöğretime devam etmeyen kız çocuklarıyla, söz konusu kızların velileriyle, imamlar, muhtarlar ve toplumun kanaat önderleriyle ayrıca konunun tarafı olarak müfettiş, okul idarecisi ve öğretmenlerle görüşülerek, gözlem yapılarak ve odak grup çalışması sonucunda ulaşılmıştır.

2. Araştırma Sahası

Çalışma 2015 yılında Bingöl Merkez, Merkeze bağlı Güveçli, Kılçadır, Çobantaşı, ve Kırkağıl köyleri ile Ilıcalar Beldesinde, Solhan Merkez ve Şimşirpınar köyünde, Karlıova ilçesi ve bağlı Hacılar köyünde gerçekleştirilmiştir. Bu yerleşimlerin seçilme nedeni, şehre yakın köyler ile uzak köylerin ve ova köyleri ile dağ köylerinin genel tutumlarının yansıtılmasını sağlamaktır. Ayrıca, kız çocuklarının okula gönderilmemesi sorununa yönelik olarak, il ve ilçe merkezlerindeki ilgili kişilerin bakış açısını yansıtmak ve araştırmanın ilin geneli

hakkında bir fikir vermesini sağlamak amacıyla buralarda da çalışma gerçekleştirilmiştir.

Merkez ilçeye bağlı olarak seçilen Güveçli Köyü, şehre yakın ve ortaokulu olan bir ova köyü iken, Kılçadır Köyü Genç ilçesi sınırlarında, öğrenci azlığı nedeniyle ilkokulu kapalı olan, uzak bir köydür ve ilkokuldan liseye kadar bütün eğitim kademeleri taşınmalı sistemle gerçekleştirilmektedir. Kırkağıl Köyü, şehir merkezine uzak bir dağ köyü olup köyde ortaokul bulunmaktadır. Çobantaşı Köyü Bingöl'ün Karlıova ilçesine sınır olan son köyüdür ve merkeze 40 km uzaklıktadır. Buradaki ilkokul 4 yıllık eğitim vermekte, eğitimin geri kalan kısmı taşıma ile sağlanmaktadır. Merkez ilçede çalışma yapılan son yerleşim yeri Ilıcalar beldesidir. Şehre 20 km mesafede olan belde de yatılı okul (YİBO) ve sekiz yıllık eğitim veren bir başka okul bulunmaktadır. Çalışmanın yapıldığı Merkez ilçeye bağlı tüm yerleşim yerlerinden, lise için şehir merkezindeki okullara taşıma yapılmaktadır. Görüşmenin yapıldığı, Merkez ilçeye bağlı köyler; hiç okulu olmayan, sadece ilkokulu olan, ortaokulu olan (3 köy) ve YİBO'su olan bir köy şeklinde seçilmiştir. Görüşme yapılan yerleşim yerleri, 15-20 haneli küçük bir köyden, 70, 100 ve 150 haneli orta büyüklükteki köylere ve 6-7 bin nüfuslu bir beldeye kadar farklı büyüklükte yerleşim yerleridir. Ayrıca, köyde, beldede ve ilçede yaşayanların ortak buluşma noktası şehir merkezi olduğu için, Saha çalışması açısından, şehir merkezi önemli bir alan olmuş ve ilgili kurum temsilcilerinin bazılarıyla merkezde görüşülmüştür.

Solhan ilçe merkezi ve Şimşirpınar Köyü saha çalışmasının yapıldığı diğer bir alandır. Şehre 60 km mesafede olan Solhan ilçe merkezi, köyden gelen insanların günlük ihtiyaçlarını karşıladıkları bir buluşma noktasıdır. Bu açıdan farklı köylerden gelen insanlarla görüşmek mümkün olmuştur. Şimşirpınar köyü 20-30 haneli ilkokulu olan küçük bir köydür. Bu köyden ortaokul ve lise için ilçe merkezine taşıma yapılmaktadır.

Çalışmanın yapıldığı diğer bir ilçe Karlıova olup kız çocuklarının eğitime katılımının düşük olduğu yerleşim yerlerinden biridir. İlçe merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki yetkililerle görüşülmüş ve öğretmenlerin fikirlerine başvurulmuştur. Ayrıca, ilçeye uzak köylerden biri olan Hacılar köyünde ilk ve ortaokuldaki öğretmen ve idarecilerle, aileler ve okula gitmeyen kızlarla görüşülmüştür. Lise eğitimi için, çocukların Karlıova'ya taşındığı Hacılar köyü 150-200 arası bir hane büyüklüğüne sahiptir.

Nüfusu 2 ile 5 bin arasında değişen Kiğı, Yedisu ve Yayladere'den oluşan kuzey ilçelerimizde, eğitime katılım açısından herhangi bir sorun yaşanmadığından, bu ilçelerde alan çalışması yapılmamıştır. Gerek sayısal veriler gerekse İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileriyle yaptığımız görüşmeler bu ilçelerde eğitime katılımın oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışmamızın doğrudan konusunu teşkil

etmemekle beraber, kuzey ilçelerindeki eğitime yüksek katılım düzeyinde, mezhepsel bir dağılımın etkili olduğu kanaati yaygındır. Bu ilçelerde yaşayan halkın büyük çoğunluğu Alevi olup, Sünnilere oranla, çocuklarını daha yüksek bir oranda okula göndermektedir.

Araştırma için seçilen yerleşim yerlerinin örneklemi temsiliyeti açısından duruma baktığımızda, örneklem seçilirken ilgili bölgenin eğitime katılım açısından sorunlu olup-olmaması ve nüfus yoğunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Bu açıdan araştırma, en yüksek nüfus yoğunluğuna sahip olan Merkez ilçe ile Karlıova ve Solhan ilçelerine yoğunlaşmıştır. Aşağıdaki tablo, Bingöl'deki ilçelerin nüfus yoğunluğunu göstermektedir.

Tablo 4.1. İlçelerin Nüfus Yoğunlukları

Yerleşim Yeri	Erkek	Kadın	Toplam
Bingöl Merkez	74.449	72.638	147.087
Adaklı	4.655	4.250	8.905
Genç	17.770	17.124	34.894
Karlıova	15.787	15.680	31.467
Kığı	3.330	2.166	5.496
Solhan	16.618	16.638	33.256
Yayladere	1.276	681	1.957
Yedisu	1.644	1.313	2.957
Toplam	135.529	130.490	266.019

Kaynak: (TÜİK 2015d).

Tablo 4.1'de de görüldüğü üzere, Kız çocuklarının okullaştırılması sorununun yüksek olduğu yerlerden biri olan Merkez ilçe, toplam il nüfusunun % 56'sına sahiptir, bu açıdan en fazla örneklem merkez ilçeden seçilmiştir. Solhan ve Karlıova ilçelerinde de ilçe merkezleri ve birer köy alan çalışması yapılmak üzere seçilmiştir. Saha çalışması yapılan alandan hareketle, temsil edilen toplam nüfus oranı % 93'e yakındır. Çalışma yapılmayan dört küçük ilçenin (Kığı, Yedisu, Yayladere ve Adaklı) toplam nüfusu 19.315 olup, bu ilçeler oran olarak %7.26'lık bir rakama sahiptir. Ayrıca, yukarıda açıkladığımız gibi, aynı zamanda kuzey ilçeleri olarak da tabir ettiğimiz bu ilçelerde saha çalışması yapılmamasının esas nedeni, eğitime katılım açısından herhangi bir sorun yaşanmamasıdır. Bu açıdan çalışmanın örneklem seçiminin kapsayıcı ve yeterli olduğu kanaatindeyiz.

3. Araştırma Grubu

Araştırma boyunca mümkün olduğu kadarıyla farklı kişilerin görüşlerine başvurmak, tecrübelerini dinlemek ve eğitime dair farklı düşüncelere kulak vermek adına, ilgili olabileceği düşünülen tarafların tümüyle görüşülmüştür. Örneklem seçiminde, nitel araştırmalarda yoğun olarak kullanılan, kartopu örneklemi ve teorik örneklemın beraber kullanılmasına dikkat edilmiştir. Teorik örnekleme de araştırmacı çalışmanın başında görüşeceği kişileri ve sayılarını kesin olarak belirlemeden yola çıkmakta, bu seçim araştırma boyunca devam etmekte ve şekillenmektedir. Burada çok büyük bir örneklem yerine, tipik özellikleri olan örnekleri, örnekleme dâhil etmek önemlidir (Kümbetoğlu, 2015: 99-100). Kartopu örnekleme de bu araştırmada yardımcı bir teknik olarak kullanılmıştır. Burada esas olan, araştırmacının görüştüğü bazı kişiler üzerinden diğer kişilere ulaşmasıdır. Örneğin köy okullarındaki öğretmenler üzerinden okula gitmeyen kız çocuklarına ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında değişik sosyal ve mesleki konulardan 32 kişiyle derinlemesine görüşme yapılmış, Lise on birinci (11) sınıf öğrencileriyle bir odak grup çalışması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşme formunda olmamakla beraber araştırma sürecinde öğretmenlerin, idarecilerin, yerel halkın, velilerin, taşıma servisi şoför ve öğrencilerinin, öğretim üyelerinin ve araştırmacıların da görüş ve kanaatleri alınmaya çalışılmıştır. Farklı toplumsal grupların, kız çocuklarının ortaöğretime devam etmemelerine yönelik görüşlerinin alınması, soruna farklı açılardan bakma şansı oluşturmıştır. Görüşme grubunun heterojen olması, olaya tek bir pencereden bakmanın getireceği sakıncaları ortadan kaldırmıştır. Örneğin kızlar, niçin okula gidemedikleri yönünde sorun olarak gördükleri hususları, kendilerinin eğitime bakış açıları ve ailelerinin sahip oldukları tutumları aktarırken, veliler kendi toplumsal ve ekonomik şartlarını, imamlar ve kanaat önderleri geleneksel ve dini yapının eğitime etkisini, eğitimciler ise okul ortamı, öğrenci başarıları ve velilerin yaklaşımları açısından, sürece yönelik gözlemlerini aktarmışlardır. Böylece, davranış örüntüleri arasında daha derinlikli bir yaklaşım geliştirmemiz mümkün olmuş, kız çocuklarının eğitimin dışında kalması gerçeği tüm taraflarla tekrar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Burada nitel araştırma yönteminin, araştırmacının saha çalışması sürecinde, daha özgür ve özgün hareket etmesini destekleyen yaklaşım şekli benimsenmiş, böylece yöntemler arası bir geçişlilikle konuyla alakalı verilerin toplanmasına çaba sarf edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 221). Ayrıca, sosyolojideki temel kabullerden biri olan, bir toplumsal olguya yaklaşıırken, önceden konuyla ilgili hiçbir şey bilmiyormuş gibi hareket edilerek araştırma yapılması gerektiği yönündeki yöntemsel uyarıya dikkat edilerek çalışma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.2. Derinlemesine Mülakat Yapılan Kişilerin Sosyal ve Mesleki Dağılımları

Derinlemesine Mülakat Yapılanların Sosyal Ve Mesleki Konumları	Derinlemesine Mülakat Yapılan Birey Sayısı
Liseye devam etmeyen kız çocuğu	15
Veli	5
Kanaat önderi(köyün önde geleni)	1
İlköğretim Müfettişi	1
Okul Müdürü	2
Öğretmen	2
İmam	4
Muhtar	2
Toplam kişi sayısı	32

Görüşülen kızların tamamı ve velilerin biri hariç diğerleri köyde oturmaktadır. Görüşülen velilerden 2'si anne, 2'si baba ve biri ağabeydir. İmamlardan biri Kuran Kursu Eğitici'si biri eski imam olup Müftülükte yönetici konumundadır. Okul müdürlerinden biri YİBO müdürü olup, bu okul aynı zamanda taşıma merkezi olarak da hizmet vermektedir. Okul yönetici ve öğretmenlerinden ikisi Bingöllü değildir. Bu durum özellikle bölge dışından gelen insanların, bölgedeki eğitim sorunlarını nasıl gördüklerini öğrenmek açısından önemli bir katkı sunmuştur.

Bingöl'de 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim çağına olup okula devam eden kız öğrencilerin toplam sayısı 10.023 kişi olup, oransal olarak kızların % 59,93'ü ortaöğretime devam etmektedir. Kız çocuklarının %40'ı ise (tahmini 4000 kişi) ortaöğretime devam etmemektedir (MEB İstatistikleri, 2014). Araştırmamızda hedef kitleyi oluşturan bu 4000 kız çocuğundan on beşiyle derinlemesine görüşme yapılmıştır. Kız çocukları ve velilerle yapılan görüşmelerden alınan cevaplarda, tekrarlar çoğalmaya ve birbirine yakın cevaplar gelmeye başladığında, doyum noktasına ulaşıldığı sonucuna varılmış ve görüşmelerin yeterli olduğu kanaatine ulaşılmıştır.

Tablo 4.3. Kız Çocukları ve Ailelerinin Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Yaşı	Kardeş Sayısı	Evde Yaşayan Kişi Sayısı	Babanın Eğitim Durumu	Annenin Eğitim Durumu	Baba Mesleği	Ailenin aylık geliri	Kızın liseye gitmemesine karar veren kişi	Ortaokul diploma notu (ders durumu)	Liseye devam etseydin ne olmak isterdin?
K1	23	9	4	h.okula gitmemiş (okuryazar)	Hiç okula gitmemiş (okuryazar)	65 + aylığı	750 TL'den az	Abi	İyi	Öğretmen
K2	17	6	5	İlkokul	Hiç okula gitmemiş	Serbest Meslek	750 TL'den az	Baba	68	Hemşire
K3	18	4	4	İlkokul	Hiç okula gitmemiş	İnşaat işçisi	1.500 TL	Baba	50	Bilemiyorum
K4	15	3	6	İlkokul	Hiç okula gitmemiş (okuryazar)	Şoför	750 TL'den az	Abi	Orta halli	Öğretmen
K5	19	9	5	İlkokul	Hiç okula gitmemiş	Serbest Meslek	750 TL'den az	Baba	İyi	Polis
K6	19	7	5	İlkokul	İlkokul	Çiftçi	750 TL'den az	Baba ve Abi	Orta halli	Bilemiyorum
K7	18	7	5	İlkokul	Hiç okula gitmemiş	Çiftçi	750 TL'den az	Baba	İyi	Hemşire
K8	18	7	6	İlkokul	Hiç okula gitmemiş (okuryazar)	Esnaf	1.500 TL	Baba	İyi	İç Mimar
K9	17	6	7	İlkokul	Hiç okula gitmemiş (okuryazar)	İşsiz	750 TL'den az	Baba ve Abi	İyi	Öğretmen
K10	17	4	5	İlkokul	Hiç okula gitmemiş	İşsiz	750 TL'den az	Baba ve Abi	Orta halli	Hemşire
K11	17	5	6	İlkokul	Hiç okula gitmemiş	Serbest Meslek	1.000 TL	Baba	Orta halli	Avukat
K12	16	4	4	İlkokul	Hiç okula gitmemiş	Çiftçi	750 TL'den az	Baba	İyi	Ast subay
K13	16	6	4	İlkokul	İlkokul	İşsiz	750 TL'den az	Ailenin Ortak Kararı	Orta halli	Doktor
K14	15	6	5	İlkokul	Hiç okula gitmemiş	İşsiz	1000	Baba ve Abi	3.13	Öğretmen
K15	16	6	7	İlkokul	İlkokul	geçici işçi	900 TL	Baba	Orta halli	Öğretmen

Tabloya baktığımızda hedef grubumuzu oluşturan kızlardan en büyüğünün yaşı 23 en küçüğünün yaşı 15'tir. Kardeş sayıları 9 ile 4 arasında değişmektedir. Evde yaşayan kişi sayısı en fazla 7 en az 4'tür. Babaların biri hariç tamamı ilkokul mezunudur. Annelerin üçü ilkokul mezunu, diğerleri ise hiç okula gitmemiş ve bunlardan dördü sonradan okuma-yazma öğrenmiştir. Annelerin 8'i okuma-yazma bilmemektedir.

Görüşülen kızların ailelerinin, Tablo 4.3'deki tahmini gelirlerine baktığımızda; 10 ailenin 750 TL'den daha az gelire sahip olduğu görülmektedir. Üç aile 900 TL ile 1000 TL arasında bir gelire sahip iken iki aile de 1500 TL civarında bir gelire sahiptir. Söz konusu gelir düzeylerine göre ailelerin genelde fakir olduğu ve zor şartlarda geçindiği söylenebilir. Araştırma sürecinde, maddi durumu iyi olduğu halde, kızını okula göndermeyen aileye rastlamadığımız ifade edebiliriz.

Akademik başarı durumlarına baktığımızda, çoğu diploma notunu hatırlamamakla beraber bir kişi 4 üzerinden 3,13 olarak ifade etmiş, bir kişi 100 üzerinden 68 ve bir kişide 50 olarak ifade etmiştir. Bunun dışında diploma notunu hatırlamayıp notum iyiydi diyenler 6 kişi ve orta halliydi diyenler ise 5 kişidir. Bu soru ile akademik başarının çocuğu okula göndermede etkili olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır.

Tablo 4.3'ten kızların hayallerindeki mesleklere baktığımızda, en fazla öğretmenlik mesleğinin tercih edildiğini (5 kişi), ikinci sırada ise hemşirelik mesleğinin üç kişi tarafından tercih edildiğini görmekteyiz. Bu mesleklerin seçiminde köyde veya yakınında sık sık bu mesleklerle karşılaşmaları etkili olmuştur, kanaatindeyiz. Ayrıca, bu meslekler daha ulaşılabilir görünmektedir. Doktor, polis, astsubay, mimar ve avukat gibi diğer meslekler ise birer kişi tarafından tercih edilmiştir. Bir köydeki öğretmenin ifade ettiğine göre doktor ve polis gibi mesleklerin belirtilmesinde izlenen televizyon dizileri etkili olmuştur. İki kişi ise hangi mesleği seçeceğini hiç düşünmediğini ifade etmiştir.

Görüşülen kızlardan beşinin kardeşi liseye gitmektedir ve bunlardan 3'ü erkektir. Liseye giden kızlar görüşme yaptığımız kızlardan yaşça daha küçüktür. Bu durum, eğitim anlayışının olumlu yönde değiştiğini ya da köyün taşınmalı eğitim kapsamına alındığını göstermektedir. Kızlar; yemek yapmak, bulaşık yıkamak ve dikiş nakış gibi işleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca 15 kişilik gruptan iki kişi evde küçük kardeşine baktığını ve iki kişide hayvan baktığını belirtmiştir. Bu durum ev işlerinde çalışmanın eskisi gibi okula gitmemede engel teşkil etmediğini ve işlerin azaldığını göstermektedir. Kardeş sayılarına baktığımızda ailelerin artık çok çocuklu olmadıklarını görmekteyiz. Katılımcıların tamamı; "ev işleri okula gitmemize engel olmadı, sebep bu değil" şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Görüşülen kişilerin kardeşlerinden 5'i okula

hiç gitmemiştir. Genel olarak erkekler dâhil liseye gitme oranı düşüktür ve okula giden erkeklerden ikisi liseyi terk etmiştir.

4. Veri Toplama Araçları

Araştırma boyunca 4 farklı nitel veri toplama tekniği kullanılmıştır. Bunlar katılımlı gözlem, derinlemesine görüşme, odak grup görüşmeleri ve ilgili literatürün incelenmesidir. Birçok tekniğin bir arada kullanılması, nitel araştırmanın güvenilirliğini artırıcı bir unsur olarak kabul edilmektedir (Creswell, 2007: 46). Yapılan derinlemesine mülakat ve odak gurup görüşmeleri ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış, sesli ortamdan yazılı ortama çözümlenerek aktarılmıştır. Çözümlemeler çoğunlukla katılımcıların kendi ağızlarından olduğu gibi aktarılmış sadece ifade yanlışlarından ötürü yanlış anlaşılabilir hususlarda düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekilde metni okuyacak üçüncü kişilerin de, kısmen alan deneyimi yaşamaları için fırsat oluşturulmuştur.

Kızlarla yapılan görüşmelerin çoğu, ev ortamında gerçekleşmiştir. Köye gittiğimizde tanıdıklar vasıtasıyla, ya da okula uğrayarak oradaki öğretmenler ve öğrencilerin yardımıyla liseye gitmeyen birkaç kız belirlenmiş, öğrencilerin de yardımıyla evlerine gidilerek müsait olanlarla görüşme gerçekleştirilmiştir. Veli görüşmelerinin üçü velilerin kendi evinde yapılmıştır. Bir veli görüşmesi, iki imam görüşmesi, muhtarlar ve kanaat önderiyle yaptığımız görüşmeler kahvehanede gerçekleşmiştir. Okul müdürleri, öğretmenler, müfettiş ve bir müftülük yöneticisi ile Kuran kursu eğiticisiyle (eski imam) kendi kurumlarında görüşülmüştür.

Araştırma kapsamında okula devam eden öğrencilerin sorunu nasıl gördüklerini, okula gelmeyen arkadaşlarının niçin gelmediklerini öğrenmek amacıyla bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme yapılan grup, bir meslek lisesinin 11. Sınıf öğrencilerinden oluşan on (10) kişilik gruptur. Söz konusu meslek lisesinin seçilme nedenleri; öğrencilerinin çoğunun köylerden gelmesi, okul pansiyonlu olduğu için uzak köy ve ilçelerden gelenlerin de olması ve bu köylerin bir kısmının kız çocuklarını liseye göndermeyen yerler olmasıdır. Ayrıca, meslek lisesi öğrencilerinin okula gitmeyen kızların ailelerine benzer bir aile profilinden geldikleri söylenebilir. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmede, bazen ortamın gürültülü olmasından ötürü, hangi görüşün kime ait olduğu kestirilemediğinden, söz konusu görüşler çözümleme esnasında odak grup görüşü olarak belirtilmiştir.

Odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme biçiminin esas alındığı ve görüşülen kişilerin belirli bir konudaki görüşlerini grup içerisinde açıklamalarına imkân tanıyan bir veri toplama tekniğidir. Odak grupta amaç, grup etkileşimi olmadan ulaşılamayacak olan birtakım verilere ulaşmaktır. Odak grup

görüşmelerinin, bireysel derinlemesine görüşmelerden farklı olarak sağladığı bazı yararlar vardır. Burada görüşmeci daha sınırlı bir role sahip iken, görüşülen kişilere daha serbest ve özgür bir rol verilmektedir. Ayrıca, araştırılan konuda daha fazla ve özel bilgiye ulaşma imkânı sunmaktadır (Bohnsack, 2004: 220; Kümbetoğlu, 2015: 117-118). Odak grup görüşmesi, katılımcılarla birebir görüşülürken dile gelmeyen hususları, grupta oluşan sinerji sonucu, aktif bir şekilde ifade edebilmelerinden ötürü tercih edilmiştir. Odak grup çalışmasının yapılmasında, bireylerin bire bir görüşmelerde, yasal zorunluluk veya başka nedenlerle açıklamaya çekindikleri veya gönülsüz davrandıkları hususlarda daha rahat ve açık davranabileceklerine dair beklentimiz de etkili olmuştur.

Görüşme soruları hazırlanırken, araştırmacı önceki deneyimlerinden yararlanmış ve ilgili literatürden istifade etmiştir. Ayrıca araştırma boyunca ortaya çıkan yeni durumlara göre yeni sorular, eklenmiş bazı soruların yerleri değiştirilmiş ve bazılarının gereksiz olduğu görülerek vazgeçilmiştir. Araştırma yapmak amacıyla; (1) kızlar, (2) veliler ve (3) “*imam-muhtar-öğretmen-müfettiş-kanaat önderi*” için, üç ayrı rehber görüşme formu hazırlanmış, formlar alan çalışmaları boyunca dinamikliğini korumuştur.

Araştırmacı, konuyla ilgili daha önce içinde yer almış olduğu proje ve çalışmalardan elde etmiş olduğu birikimden istifade etmiştir. Turan’ın belirttiği gibi “ Nitel çalışmalarda, araştırmacının araştırmak istediği konu ve bağlam hakkında zengin bilgi sahibi olması, araştırma sürecini kolaylaştıracak en önemli husustur” (Merriam, 2013: XI). Bu açıdan elde edilen deneyimden yararlanılmıştır. Araştırmacının daha önce yapmış olduğu çalışmalar; 2002-2007 yılları arasında AB ve Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti’nin finansman desteğiyle MEB tarafından yürütülen “*Temel Eğitime Destek Programı (TEDP)*”, ÜNİCEF desteğiyle, Bingöl’de 2004-2007 yılları arasında uygulanan “*Haydi Kızlar Okula (HKO)*” kampanyası ve Yaşam İçin Sivil Toplum Derneğinin (YİSTOD) 2010-2011 yılları arasında AB, T.C. Hükümeti ve Dernek katkıları ile yürüttüğü “*Eğitim Herkes İçin Hemen Şimdi*” isimli proje ve çalışmalardır. Her üç çalışma da eğitimin kalitesini geliştirmeyi ve eğitime katılımı artırmayı amaçlayan alan çalışmaları, aile ziyaretleri ve imam muhtar görüşmeleri ile öğretmen eğitimlerini içeren faaliyetlere sahiptir. Söz konusu çalışmalarla konu hakkında önemli bir birikim elde edilmiştir.

Burada belirtilmesi gereken diğer bir husus da araştırmacının araştırmanın hiçbir evresinde sorunu zaten bildiğini varsayarak sürece yaklaşmamış olması ve her zaman yeni bir şeyler bulma umudu ve isteğiyle çalışmayı sürdürmesidir. Önceden sahip olunan birikim ve tecrübe çalışmanın daha sağlıklı yürütülmesi ve derinlemesine bilgi toplanması amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca yukarıda zikredilen proje ve kampanyalar özellikle ilköğretime katılımı ve devamı

artırmaya odaklandığından, ortaöğretime yönelik devam sorunlarını araştıran bu çalışmanın kapsamıyla birebir aynı değildir. Söz konusu çalışmalar ortaöğretimin, henüz yasal olarak zorunlu olmadığı 2012 yılından önceki tarihlerde uygulanmıştır.

5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazı kullanımına izin vermeyen iki kişinin görüşleri yerinde not etmek suretiyle alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra çözümlenmiş ve ifade edilen görüşler kategorilere ve alt temalara ayrılmıştır. Görüşme esnasında sorular bazen konunun akışına göre sorulmuş, bazen duruma göre alttaki bir soru konu bütünlüğünü bozmamak için önceden sorulmuştur. Konuşmacının sözünü çok kesmemek için görüşme içerisinde ifade edilen durumlara uygun tepkiler verilmiş ifade edilen düşünceler daha sonra çözümleme esnasında ilgili bölüme aktarılmıştır. Yapılan görüşmeler esnasında evde, kahvehanede veya okulda hazır bulunan diğer kişilerin de konuyla ilgili söylemiş olduğu çarpıcı ve kayda değer ifadelerle araştırma içerisinde (isimleri kullanılarak) yer verilmiştir. Ancak, bu kişilere görüşmenin tümü uygulanmadığından, derinlemesine görüşme yapılan 32 kişilik grup içerisinde yer almamışlardır.

Veri toplama sürecinde katılımcıların açık kimlik bilgilerinin, ya da adlarının, ad ve soyadlarının bir arada kullanılmayacağı ifade edilmiş bu nedenle isim yerine bazı yerlerde kişiler; “İmam”, “Okul Müdürü” ve “Müfettiş” olarak kodlanmıştır. Katılımcılardan isminin kullanılmasını istemeyenlerin isimleri kullanılmamıştır. Ayrıca, Bingöl’ün küçük bir yerleşim yeri olması ve yüksek tanışıklık düzeyi, Okul müdürünün, imamın ya da müfettişin sadece adı verildiğinde bile tanınma ihtimalini artıracığı için araştırma boyunca bu gruplardaki kişilerin hiçbirinin ismi kullanılmamıştır.

6. Araştırmanın Varsayımları

- Bingöl yöresinde, kız çocuklarından iş gücü olarak yararlanılması liseye devam etmelerini engellemektedir.
- Cinsiyet rolleri kızların eğitime katılımını düşürmektedir.
- Bingöl’de erken evliliklerin varlığı kızların okula devamını olumsuz etkilemektedir.
- Taşınmalı eğitim kız çocuklarının liseye devamını artırmıştır.
- Bingöl toplumunda kızların yatılı okullarda okuması hoş karşılanmamaktadır.
- Maddi imkânsızlıklar, kızların liseye devam etmemelerinde etkilidir.

- Liselerin ilk ve ortaokullar gibi yaygın olmaması Bingöl’de kızların okula devamlarını düşürmektedir.
- Karma eğitim, Bingöl’de kızların liseye gönderilmemesinde etkilidir.
- Bingöl ekseninde, akademik başarı kızların liseye devam etmesinde etkilidir.
- Bingöl yöresinde kız çocuklarının ilköğretimi bitirmeleri yeterli görülmektedir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Ortaöğretime devam etmeyen kız çocukları üzerine yürütülen saha araştırmasının bulgularının tasnif edilerek değerlendirileceği ve tartışılacağı bu bölümde derinlemesine mülakat, katılımlı gözlem ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin tamamı altı (6) ana tema ve her temanın altında yer alan alt kategoriler üzerinden değerlendirilecektir. Öncelikle, kız çocuklarının okumasının önünde engel olarak duran *Geleneksel Tutumlar*, ikinci olarak *Ekonomik Nedenler*, üçüncü tema olarak *Okulun Başka Bir Yerleşim Yerinde Oluşuna Bağlı Nedenler*, dördüncü tema olarak *Eğitimin Sunumu, Kalitesi ve Beklentileri Karşılama Durumuna Bağlı Nedenler*, beşinci olarak *Dini Tutumlar* ve son olarak da *Sorunun Çözümü İçin Gelecekte Yapılması Gerekenler* teması değerlendirilecektir.

1. Geleneksel Tutumlar

1.1. Okula Devam Etmemede Etkili Olan Taraflar

Araştırma boyunca cevabı aranan sorulardan biri, kız çocuklarının liseye devam etmemesinde kimin ya da kimlerin etkili olduğu sorusudur. Görüşülen 15 kızdan bu soruya “babam beni göndermedi” diye cevap veren 8 kişi, “ağabeyim göndermedi” diyen 2 kişi, “babam ile ağabeyim ortaklaşa göndermedi” diyen 4 kişi ve “Ailenin ortak kararı” diyen bir kişidir. Katılımcılardan hiç biri bu soruya “köydeki veya yöredeki bir ortak karar gereği” ya da “aşiretin ortak kararı gereği gönderilmedim” şeklinde cevap vermemiştir. Bu cevaplara göre, çoğunlukla baba ve ağabey kızın okula gönderilip gönderilmemesinde etkili olmaktadır. Eskisi gibi aile ve aşiret büyüklerinin ya da toplumdaki dini liderlerin, şeyhlerin “okula gitmek doğru değildir” tarzı yaklaşımların günümüzde büyük oranda ortadan kalktığı söylenebilir. Ancak, köydeki ya da yöredeki genel yaklaşımın velilerin tavır belirlemede etkisi vardır. Bu yaklaşımın, bir karar şeklinde değil de kanı şeklinde olduğunu ifade edebiliriz.

Okula göndermeyen kim olduğu araştırılırken, görüştüğümüz kızların büyük bir çoğunluğu baba ve ağabeyin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bunda, baba ve ağabeyin, kızın başına olumsuz bir durum geldiğinde ya da herhangi birisi laf ettiğinde, kendilerini birinci derecede sorumlu hissetmelerine yönelik tutumun yattığını düşünmekteyiz. Yapılan görüşme ve gözlemlerde mesela okula giden kızda bir miktar davranış ve anlayış değişikliği olduğunda, “güya babası var”, “abisi var sahip çıkamıyor”, “şuna bak nasıl davranıyor” tarzında hem geleneğe hem otoriteye gönderme yapan ifadeler kullanılmaktadır. Özellikle şehirden uzak köylerde bu tutum etkisini güçlü bir şekilde sürdürmektedir.

Mesela, bir köyde yaptığımız görüşmede hazır bulunanlardan biri; *“ben kızımı bu kadar erkeğin içinde okula göndermem”* diyor. Bu ve benzeri sözler bir şekilde babaya ve ağabeye ulaşıyor, ya da orda bulunanlardan baba ve ağabey olanlar var. Dolayısıyla veliler, erkek öğrencilerin yoğunlukta olduğu ve çeşitli olumsuz davranışların bulunduğu düşünüldükleri liseye, kızlarını bu olumsuzluklardan korumak için göndermediklerini düşünmektedir.

Görüşülen kadın velilerden biri “Köyde lise olmadığı için Bingöl’de de kalacak yeri olmadığından göndermedik. Gidip yanında kalacağı kimsemiz yoktu” demiştir. (Güllü, 46, Veli). İfade şekli ailenin ortak kararı gibi görüldüğünden, teyit etmek için “Kızı göndermemede sen mi babası mı etkili oldu? sorusunu sordüğümüzda; “Baktık ki şartlar müsait değil biz de beraber göndermemeye karar verdik” demiştir. Buradan hareketle anne de alınan kararda etkilidir diyebiliriz.

Diğer bayan veli ise; “Erkekleri okula gönderdik onlar okumadılar, kızları da biz göndermedik. Kızdır fakirdir (gözü açılmamış, çabuk kandırılabilir, evden uzakta bir yerde hiç kalmadı, yaşamadı gibi anlamlar kastedilmektedir), babası ‘Bingöl’de kimsemiz yok, kız çocuğu oralarda çok zorluk çeker’ diye göndermedi” (Esmâ, 50, Veli). Her ne kadar cevapta biraz babaya gönderme yapılsa da kısmen annenin de bu karara katıldığı göze çarpmaktadır. Her iki kadın velinin tutumlarından hareketle ev içerisinde alınan kararlarda kadının da belirleyici olduğu görülmektedir. Ayrıca, babalarla görüştüğümüzde suçu biraz annelere, annelerle görüştüğümüzde ise suçu biraz babalara atmaya yönelik bir tutum sezilmiştir. Bunda sorumluluktan kaçma ve görüşmeciden çekinme ile çocuğu caydırırken (ve genel olarak eğitirken) baba otoritesinden yararlanma anlayışı etkilidir kanaatindeyiz.

Kızı okula gitmeyen bir erkek veli görüşme isteğimizi şöyle reddetmektedir; “Bana sormayın benlik bir şey yok, abisi göndermek istemedi siz onunla görüşün” aslında bunu derken içten içe oğlunun kararını onaylıyor ama sebep ben değilim diyor. Oğluyla görüştüğümüzde; “Bizim köydeki kızların çoğu liseye gidiyor. Ancak ben kız kardeşimin gitmesini uygun görmedim. Abisi olarak ben etkili oldum, göndermedim, öğrencilerin neler yaptığını görüyoruz. Ortam bozuk bu nedenle göndermedim” (Musa, 28, Veli). Diğer iki baba da kızlarının okula gitmemesinde kendilerinin etkili olduğunu belirtmiştir.(V1, 47, Solhan¹⁵; Zülküf, 54, Veli)

Kanaat önderi olarak görüşme yaptığımız kişilerden biri olan Emin, başarılı kız çocuklarının liseye gitmesine kimsenin engel olmadığını, engellemenin başarısız olanlara yönelik olduğunu belirtmektedir. “Bence anne, baba veya dede etkilidir diyemeyiz, veli çalışkan olan çocuğu ceketini dahi satsa okula gönderir, ancak eğer başarısız ise o zaman göndermek istemiyor” (Emin, 51, Kanaat Önderi). Burada veli derken aslında babayı (ceket ifadesi) kastetmektedir. Emin, şehre yakın ova

¹⁵ İsmi kullandırmak istemediği için V1(Veli 1) olarak kodlanmıştır.

köylerinden birinde yaşıyor. Gözlem ve araştırmalarımızda ova köylerindeki yaklaşım ile şehre uzak dağ köylerindeki tutumların aynı olmadığı görülmüştür. Uzak köylerdeki tutumlar daha sert ve keskin olup, buralarda görüştüğümüz kişilerin bir kısmı, kızları başarılı olsa dahi okula göndermeyeceklerini ifade etmektedir.

Solhan'da görüştüğümüz imam, kız çocuklarının okula gönderilmemesinde, belirli bir kişinin etkili olmadığını ifade etmektedir. “Sadece anne baba ve ya başkası etkilidir diyemeyiz. Sistem kaynaklı sorunlar da var, yani uygulanan karma eğitim, derslerin dini içerikli olmaması gibi hususlar da etkilidir...” (İmam-1, 47, Solhan). İkinci imam “kızın okula gönderilmemesi ailenin ortak kararıdır” (İmam-2, 25, Merkez) demiştir. İmam 3 ve 4 olarak kodladığımız kişiler ise diğer cevaplardan farklı olarak kızın kendisinin de okula gitmemede belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Üçüncü imam “hem kendisi hem de babası etkilidir” (İmam 3, 23, Merkez) derken, dördüncü imam “kızın okula gitmemesinde kendisi, babası ve annesi etkilidir” (İmam 4, 33, Merkez) demiştir. Görüşülen dört imam da kızların liseye devam etmemesinde ailede belirlenen genel bir tutumun etkili olduğu kanaatinde. Evde, baba, anne ya da kızın kendisi, tek başına bu kararı almamakta, birden fazla kişi kızın okula gitmemesine karar vermektedir.

Görüştüğümüz Milli Eğitim Müfettişi, “Kızın okula gitmemesinde babası etkilidir, ayrıca köyün ileri gelenlerinin de etkisi vardır” (Müfettiş, 42)¹⁶, demektedir. Bir köy okulunda görevli olan okul müdürü, kızların okula gönderilmemesine kimin karar verdiğiyle ilgi olarak, “Ailenin ortak kararı gibime geliyor. Genel olarak aile zaten küçüklükten itibaren, seni okutmayız, kız çocuğu okumaz, kızın okula gitmesine ne gerek var, evlenip çoluk çocuğa karışırın, diyorlar. Bazen çocuklar da bunu kabullenmiş oluyor. ‘Hocam zaten biz ortaokuldan sonra okumayacağız’ diyorlar. Bu durum, ders başarılarını da olumsuz etkiliyor, gayret ve çaba göstermiyorlar” (Okul Müdürü 1, 28).

Görüştüğümüz başka bir okul müdürü; “kızın okula gönderilmemesinin ailenin ortak kararı olduğunu düşünüyorum” (Okul Müdürü, 2, 43) derken, eğitim camiasından iki öğretmen (Serdar, 48, Öğretmen), (Erdal, 30, Öğretmen), “Göndermemede baba etkilidir” demişlerdir. Eğitim camiasındaki müfettiş, idareci ve öğretmenler, kız çocuklarının okula gitmemesinde; “baba”, “ailenin ortak kararı” ve “köyün önde gelenlerinin” etkili olduklarını düşünmektedir. Ancak, kızın okula gönderilmemesine yönelik kararda, babanın daha etkili olduğuna dair görüşün baskın olduğu görülmektedir.

Köyden gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu meslek lisesindeki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde ‘kızların niçin okula gitmedikleri’ hususunda

¹⁶ Müfettiş uzun yıllardır Bingöl’de ve bölge illerinde öğretmenlik ve müfettişlik yapmış, okula devam oranlarının artırılmasıyla ilgili proje ve çalışmalarda yer almıştır.

katılımcılar; “kızın kendisi istemediği için”, “aile büyüklerinin” ve “anne-babanın” etkili olduğunu belirtmişlerdir. (Meslek Lisesi, 11. Sınıf, Odak Grup).

Görüştiğimiz köy muhtarlarından Kadri, “Anne ve baba kızın okula gitmesini engelliyor, birde yetişkin kız olduğu zaman sıkıntılı olur. Bazı okullarda ortam iyi değil, güvence olmadığı zaman çoğu göndermiyor” (Kadri, 48, Muhtar). Diğer muhtar “Bizde sıkıntı yok, herkes gidiyor” (Ahmet, 48, Muhtar) şeklinde ifade etmektedir. Bu köyde, öğrenci azlığından ötürü, ilkokul kapalı durumdadır.

- Ortaokula mı liseye mi herkes gidiyor?
- Ortaokula köyüne gidiyorlar, liseye de imkânı olan gidiyor. Baba ve anne kızın uzak yerde okula gitmesini istemez (uzak yer derken liseyi kastetmektedir).

Muhtarlar, kızlardaki fiziksel büyümeler, okulun güvenli olmaması ve uzak olması, okullarda öğrenciler arasındaki ilişkilerin beğenilmemesi ve olumsuz öğrenci davranışlarının olması gibi nedenlerle ailelerin, çocuklarını koruma güdüsünün ağır bastığını ve onları, okula göndermediklerini, düşünmektedir.

Aşağıdaki tabloda, bu başlık altında verilen cevapların sayısal dağılımları görülmektedir. Bu cevaplara göre, araştırmaya katılan kişiler kız çocuklarının okula gönderilmemesinde en etkili olan kişinin *baba* olduğunu düşünmektedir. İkinci olarak ailenin ortak kararı düşüncesi ön plana çıkmaktadır. İzlenimlerimize göre, *ailedeki ortak karar* baba, anne ve evde yaşayan diğer yetişkinler tarafından alınmaktadır.

Tablo 5.1. Kızların Okula Gitmemesinde Etkili Olan Taraflar

Kız çocuğunun ortaöğretime devam etmemesinde etkili olan taraflar	Görüşülen kişilerin görüşleri (32 kişi + odak gruptaki 10 kişi)
Baba	XXXXXX XXXXX XXXXX X
Anne	X
Ağabey	XXX
Kızın Kendisi	XXX
Baba ve Ağabey	XXXX
Ailenin ortak kararı(baba ve anne)	XXXXXX XXX
Aile Büyükleri(Dede, amca, Dayı, Nene vb.)	X
Köyün Önde Gelenleri	X

Tablo 5.1’e göre, tüm cevaplar içerisinde “anne, kızın okula gitmemesinde etkilidir” diyen bir kişidir. Ancak, yaptığımız görüşmelerde annelerin de kızlarını okula göndermek istemedikleri, söylem ve tutumlarından anlaşılmıştır. “*Ailenin ortak kararı*” görüşünün 8 kişi tarafından ifade edilmesi, annenin de bu kararda

önemli bir rol aldığını göstermektedir. Örneğin “işimiz çok”, “maddi durumumuz iyi değil”, “kızımızı şehirde yanına göndereceğimiz kimsemiz yok”, “kızlarım erken evlendi bu da evlenecek” ve “bizden uzakta okula gönderemeyiz”, tarzı ifadeler görüştüğümüz annelerin en fazla dile getirdiği hususlardır. Bu görüşlerden hareketle geleneksel yapı içerisinde anneden kaynaklı güçlü bir etkinin olduğu, kültürün koruyucusu ve devamacısı yönünde rol üstlenen annenin, kızların eğitime katılımına yönelik alınan kararlarda önemli bir pay sahibi olduğunu söyleyebiliriz.

Tabloya göre kızın okula gönderilmemesinde ağabeyin büyük bir etkisi varken, sanılanın aksine kızın kendisinin de etkili olduğu görülmekte ve bazı kızlar okula gitmeme kararında, aktif bir rol almaktadır. Konunun başında belirttiğimiz gibi ve tablodan da anlaşıldığı üzere, amca ve dede gibi diğer aile büyükleri ve köyün ileri gelenlerinin kızların okumasına yönelik olumsuz etkilerinin oldukça azaldığını söyleyebiliriz.

Bu bilgiler doğrultusunda, kızların ortaöğretime katılımını artırmak için yapılacak çalışmalarda öncelikle babalara odaklanılması gerektiği görülmektedir. Ayrıca, ağabey, anne ve kızın kendisi de okula devam etmeme kararında etkili olduğu için yapılacak eğitim-bilinçlendirme faaliyetlerinin, bu kişileri hedef grup olarak seçmesi çözüme ulaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bunu derken imam, muhtar ve kanaat önderlerinin tamamen dışarıda bırakılması gerektiğini söylemiyoruz ancak, başta babalar olmak üzere aile üyelerine yönelik yapılacak çalışmaların daha etkin sonuç verebileceği aşikârdır.

1.2. Cinsiyet Roller

Kız çocuklarını okullaştırmayla ilgili önceki yıllarda yapılmış proje ve çalışmalara baktığımızda *kadın kısmı okumaz, kadının yeri evidir, nasılsa kocası bakar* tarzında cinsiyet rollerinin etkili olduğu görülmektedir (UNİCEF, 2015; Sundur ve Çağlar, 2012¹⁷). Bingöl’de kız çocuklarının okumasında cinsiyet rolleri ne kadar etkilidir? Sorusuna cevap aramak ve kadına biçilen cinsiyet rollerinin etkisini öğrenmek amacıyla yapılan görüşme ve gözlemler bu başlık altında ota konmuştur. Görüştüğümüz kız çocuklarından Aslı; “Abim -kızlar okuyup da ne yapacak- diyerek beni okula göndermedi.” Acaba köydeki diğer kızlarda mı okula gitmedi yönlü sorumuza “Bazı arkadaşlarım üniversiteyi bile bitirmiş, böyle bir durum yoktu, isteyen gönderiyordu” (Aslı, 23, Liseye Gitmemiş). Bu cevaptan köyün *cinsiyet rolü* anlamında genel bir tavrının olmadığı anlaşılmaktadır.

¹⁷ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen “Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi kapsamında hazırlanan eğitim modülü.

Bir başka liseye gitmeyen kız; “Ailem ortaokulu yeterli görmüyor aslında. Benim ortaokulu bitirdiğim yaz ablam kocaya kaçtığı için ailem de, bu durumdan tedirgin olarak beni liseye göndermedi” (Zeynep, 17, Liseye Gitmemiş). Buna benzer birkaç durum daha gözlenmiştir. Önceki kardeşlerden biri veya yakın çevreden biri ailenin hoşuna gitmeyen bir davranışta bulunmuşsa, diğer aile fertlerine yönelik tutumların daha çok sertleştiği söylenebilir. Kızlardan Esra, ilginç sayılabilecek bir iddiada bulunarak, babasının okula kaydını yapacağını fakat öğretmenlerin buna engel olduğunu belirtiyor. “babam beni liseye kayda götürdü, fakat imam hatipteki hocalar, ortamın bozuk olduğunu, okulun şartlarının kötü olduğunu, öğrenciler arasında bıçaklı sopalı kavgalar olduğunu söylediler, babamda kayıt yapmaktan vazgeçti. Bir eğitimci böyle düşünürse biz ne yapabiliriz ki?” (Esra, 18, Liseye Gitmemiş).

Başka bir kız; “Ailem ortaokulu yeterli gördüğü için değil arkadaş ortamı iyi olmadığı için beni liseye göndermedi” (Leyla, 15, Liseye Gitmemiş). Bu düşünceyle velilerde, imam ve muhtarlarda sıkça karşılaşılmuştur. Muhtemelen bir cinsiyet rolü olarak kız çocuğu onların tabiriyle “iyi olmayan arkadaş ortamında” kendisini koruyamaz, kandırılır ve ortama kapılır anlayışı kızların okula gitmemesinde etkilidir.

Kırkağıl köyünde görüşme yaptığımız kızlar, “ailelerimiz çoğunlukla 8. sınıfa kadar okumamızı yeterli görüyor, bundan sonrası için kız gideceğine erkek okula gitsin, diyorlar.” Bunun nedenini sordüğümüzda, ailelerinin “kız çocuğu nasılsa evlenip gidecek”, “bize faydası olmayacak”, “liseye giderse davranışları değişir”, “okuyup ta ne yapacak” şeklinde cevaplar verdiklerini söylüyorlar. Görüşmelerimiz neticesinde köyde 8 yıllık eğitim verildiği için kızların 8. yılın sonunda okulu bıraktığı ve liseye devam eden kız sayısının sadece 2 olduğu görülmüştür. Bu köyle benzer şartlara sahip olan dağ köylerinde ve uzak köylerde (Hacılar ve Çobantaşı gibi) kızların liseye devamlarında benzer sorunların ve bakış açılarının olduğunu söyleyebiliriz.

Görüştüğümüz iki kadın veli de kızların okuma-yazma bilmelerinin yeterli olduğu görüşündedir. “Okuma yazma bilsinler yeterli. Kızlar fakirdir nereye göndereceğiz” (Güllü, 46, Veli). Diğer kadın veli ise “babası; ‘köyde okudu bu yeterli bundan sonra okumasına gerek yok’ dedi” (Esma, 50, Veli) şeklinde ifade etmektedir. Esma, kızı okula göndermeme kararının babasına ait olduğunu söylese de kendisiyle yapılan görüşmenin bütününe baktığımızda onun da bu durumu kabullendiği ve kızının okuryazar olmasını yeterli gördüğü sonucuna varılmıştır.

Velilerden Zülküf; “kızlar ne kadar okusa o kadar iyi, ancak, gelirim yeterli değil, o nedenle gönderemiyorum.”

- Taşımayla gönderebilirsiniz,

- Başarılı değil gidip de başarılı olmazsa bu çok zoruma gider,
- Aynı şey erkek için de geçerli değil mi?
- Yok, erkek çocuğum başarılı (Zülküf, 54, Veli).

Zülküf veli, önce kızını liseye göndermeme sebebini maddi imkansızlıklara bağlıyor, ancak biz taşıma ve yatılı okul seçeneklerini ileri sürünce bu seferde kızının başarısız olduğunu okuyamayacağını söylüyor. Erkek çocuğu liseye gönderilirken kız çocuğunun bundan mahrum bırakılması cinsiyet ayrımcılığı olarak değerlendirilebilir.

Okula gitmeyen kızın ağabeyi Musa “okumalarını istiyoruz ancak okul ortamının iyi olmadığını düşündüğümüz için göndermedik” (Musa, 28, Veli) diyor. Bu düşüncede kadın dışarı çıkarsa başına bir kötülük gelebilir (namus anlamında) anlayışı hâkimdir. Aynı veli konuşmanın ileriki bölümlerinde kadının yerinin evi olduğunu dışarıda çalışmasının dini açıdan doğru olmadığını belirtmiştir.

Aynı soruyu yönelttiğimiz kanaat önderi “Toplumda duyarsızlık var, bazı veliler çocuğa kulak asmıyor bu nedenle ihmal ediyor ve göndermeyebiliyor” (Emin, 51, Kanaat Önderi) demiştir. Kulak asılmayan çocuklarının büyük bir kısmının kız çocuğu olması, durumun cinsiyet rolleriyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Görüştüğümüz imamlardan biri “bence kızların ortaokulu bitirmeleri yeterli görülüyor, düşüncesi etkili değil” (İmam 1, 47, Solhan) derken, diğer iki imam bu fikrin tamamen etkili olduğunu ifade etmiştir (İmam 2, 25, Merkez) (İmam 4, 33, Merkez). Görüştüğümüz dördüncü imam; “Kız çocuğunu ortaokuldan sonra okula göndermeyen aileler, bu eğitimi kız çocukları için yeterli görüyor diyebiliriz” (İmam 3, 23, Merkez). Fikirlerine başvurduğumuz dört imamdan üçü kızların ortaokulu bitirmeleri ya da okuryazar olmaları toplum tarafından yeterli görülmektedir, demiştir. Mesaisinin büyük bir kısmını halkla iç içe geçiren imamların sahip olduğu kanaatlerin, toplumdaki düşüncelyi önemli ölçüde yansıttığı söylenebilir.

Müfettişe yönelttiğimiz “Kız çocuklarının, ortaokulu bitirmeleri (okuryazar olmaları) yeterli mi görülüyor?” sorusuna “bence temel neden bu değil, toplumun değer yargıları bunda daha etkilidir. Belirli bir yaştan sonra kız çocuklarının erkeklerle iç içe okuması dinen ve ahlaken hoş karşılanmıyor. Okulda öğrenciler belirli bir yaştan sonra kendi inancına uygun olmayan ortamlarda bir arada kalıyor” (Müfettiş, 42).

Öğretmenler, ailelerin kızlarının okuryazar olmalarını yeterli gördüklerini ancak, aynı şeyin erkekler için geçerli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum katı bir cinsiyet ayrımının olduğunu düşündürmektedir. Görüşülen dört

öğretmen/idareci, kızların ortaöğretime devam düzeylerinin düşük olduğu köylerde görev yapmakta ve bu sorunla çoğu zaman karşı karşıya gelmektedir. Öğretmenler, yaptıkları veli toplantılarında ve aile ziyaretlerinde, sorunu dile getirdiklerini ve ailelerin fikirlerini aşağı yukarı bildiklerini belirtmektedir. “Okuryazar olmak bu toplumda yeterli görülüyor, okumasına çok gerek duyulmuyor, ailenin kız için koyduğu hedefler başka” (Serdar, 48, Öğretmen). “Ortaokulu bitirsin, daha gitmesin, evlendiririz gibi bazen konuştuklarını duyuyorum” (Okul Müdürü 1, 28). “Genelde yeterli görülüyor” (Erdal, 30, Öğretmen). “Çoğu zaman yeterli görülüyor” (Okul Müdürü, 2, 43).

Yaptığımız odak grup görüşmesinde (Odak Grup, EML, 11. Sınıf), kızların ortaokulu bitirmeleri yeterli mi görülüyor? Yönlü sorularımıza aşağıdaki cevaplar verilmiştir;

Katılımcı 1: “bence ailesi için yeterli görülüyor. Bırak evinde otursun annesine yardım etsin diyenler var.”

Katılımcı 2: “Aileler, kızlar okumadığında nasılsa kocaları onlara bakar diye düşünüyor. Ancak erkeklere baskı yapılıyor, mecbur okuyacaksın diye.”

Katılımcı 3: “Bazıları karma eğitimden dolayı kızını okula göndermeyi ayıp olarak görüyor.”

Katılımcı 4: “Bence kızlara imkân verilse onlar daha çok okur ve daha başarılı olur. Ancak evde her tür iş yapıyorlar.” Kadına evde, okuma rolü değil çalışma rolünün verilmiş olduğu dile getirilmektedir.

Katılımcı 5: “Tanıdığımız, ortaokulda okuyan bir kız kaçmış o yüzden fazla okutmuyorlar. Aile, kızım okuldan kaçabilir diye bakıyor.”

Aileler, çocukları evde kalırsa dışarı çıkmazsa onları dış tehlikelere karşı koruyabileceklerini, düşünüyor. Kanaatimizce, sorun erkeklerle aynı ortamı paylaşmakla ilgili gibi gözükmemektedir. Çünkü köyün erkekleriyle de aynı ortamda yaşıyorlar, düğünlerde beraber oynuyorlar, ilk ve ortaokulu beraber okuyorlar. Burada sorunun, lise ortamını bilmedikleri tanımadıkları bir ortam olması ve öğrencilerin çoğunu tanımamalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin tanıdık olması ailelere güven veriyor. Araştırmanın ileriki bölümlerinde “köyünüzde lise olsa çocuğunuzu gönderir miydiniz?” sorusuna çoğu katılımcı evet demiştir. Bu cevabı vermelerinde bildiği tanıdığı insanlar, yakınlık ve çevre etkilidir kanaatindeyiz. İnsanların tanıdık olması bir güven unsuru oluşturmaktadır.

Kızların ortaokulu bitirmeleri yeterli mi görülüyor? sorusu muhtarlara da sorulmuştur. Kadri; “Bence kızların en azından liseyi bitirmeleri lazım, diplomalarını almaları lazım, lise diplomaları olursa dikiş nakış kursu hocalığı yapabilirler mesela. Liseyi bitirirse daha kolay sigortalı bir iş sahibi olabilir. Ancak çoğu ana-baba kız çocuğunun okuma-yazma bilmesini yeterli görüyor.

Kız başka ne yapacak ki, evlenip bir yabancınn evine gidecek şekilde düşünüyorlar” (Kadri, 48, Muhtar). Bu son cümlede ifade edilen “evlenip bir yabancınn evine gidecek” durumu, bir cinsiyet rolü olarak görüşme yaptığımız tüm yerleşim yerlerinde görülen etkili bir anlayıştır.

Kadri, konuşmanın başka bir bölümünde “Çoğu veli, ‘kızdır, gidip kime yar olacak’ diye bakıyor. Ama erkek olsa diyor ki gitsin hayatını kurtarsın.” *Erkek çocukların da çoğu üniversiteyi kazanamıyor* ifademize “doğru ama yinede veli erkek çocuğunu gönderiyor.” diye cevap veriyor. Bu söylemler cinsiyet rolünün etkili olduğunu göstermektedir.

Ahmet isimli muhtar;

- Köylü vatandaş kızının okur-yazar olmasını yeterli görüyor.
- Yani daha fazla okumasına gerek yok,
- İmkani olmadığı için öyle düşünüyor,
- İmkân derken maddi imkanlardan bahsediyoruz,
- İmkândır tabi, mesela orda okul olsa, dedim ya ben Bingöl’de olduğum için okutuyorum. Tek ben değil herkes öyle, yani köylü olup Bingöl’de oturanlar okutuyor. Böyle olup okumuş, öğretmen olmuş değişik meslek sahibi olmuş kişiler var.
- Yani köylerde okuryazar olmak yeterli mi görülüyor?
- Bak bir örnek verdim, bizim köyde medrese var kızların hepsi oraya gidiyor okumak, bilgi sahibi olmak istiyorlar. Şimdi eskisi gibi değil herkes bilgi sahibi olmak istiyor.
- O zaman dini eğitim verilmediği için mi okumuyorlar, liseye gitmiyorlar?
- Yok liseye imkan yok, orda bir lise olsa,
- Her gün git gel zor yani,
- Tabi olmaz.

Köyde lise olmadığı için veliler, çocuğunu uzak olan şehre okula göndermek istememektedir. Şehirdeki vatandaş ise, genellikle daha duyarlı olduğu ve okula yakın olduğu için çocuğunu okula göndermektedir. Sosyal bir varlık olan insan, çevresine uyduğu için şehir ile köy arasında farklılıklar oluşabiliyor. Bir yöredeki toplumsal yapı aileleri ve bireyleri birbirine yakın tutumlar sergilemeye yönlendiriyor.

Cinsiyet rollerinin etkisini ölçmeye çalıştığımız bu alt başlıkta, yaptığımız görüşme ve gözlemler neticesinde, cinsiyet rollerinin kadını ekonomik ve sosyal birçok alandan mahrum bıraktığı gibi eğitimden de mahrum bırakmaya devam ettiği görülmüştür. Yukarıda ifade bulan “kadın kısmı okumaz”, “nasılsa kocası bakar”, “evlenip ele gidecek”, “okuryazar olması yeterli”, “kadın dediğin çocuk büyütür” tarzında, daha da çoğaltabileceğimiz ifadelerde yerini bulan cinsiyet

ayırımcılığı, geçmişe oranla azalmakla beraber halen etkisini devam ettirmektedir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların dördü hariç, diğerleri cinsiyet rollerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu verilerden hareketle uzunca bir müddet daha cinsiyet rollerinin etkisinin devam edeceği öngörülmektedir. Görüştüğümüz 15 kızın 13’ü ve tüm veliler, cinsiyet rollerinin etkisine ve belirleyiciliğine vurgu yapmıştır. Bir imam ve kısmen de müfettiş cinsiyet rollerinin etkisinin az olduğunu belirtmiştir.

Buna göre; “cinsiyet rolleri kızların eğitime katılımını düşürmektedir” varsayımının doğrulandığı ifade edilebilir.

1.3. Fiziksel Büyüme ve Erken Evlilik

Görüştüğümüz kız çocukları, genel olarak fiziksel açıdan büyümenin aileleri tarafından okula gönderilmelerinde sorun edildiği kanaatinde. Annelerinin, 15-16 yaşında evlenmesi hatta anne olması ortaokulu bitiren kızların, evlilik çağına geldikleriyle ilgili algıyı canlı tutmaktadır. Yörede erken evliliklerin yaygın olması, geleneksel değerler, ailenin namusunu koruma fikri ve okul ortamına olan güvensizliğin bu düşüncede etkili olduğu söylenebilir.

Solhan ilçesinde görüştüğümüz veli, okullarla ilgili olarak; “Okul ortamı kızlı erkekli arkadaşlık ilişkileri nedeniyle kız çocukları için çok uygun değil. Kız erkek ilişkileri her geçen gün daha da bozuluyor. Aile, kızın eline cep telefonunu veriyor, kız sabahtan akşama kadar telefonla oynuyor, kimse sen bu telefonla ne yapıyorsun demiyor. Kızlarımdan biri ortaokul son sınıfta, yaşanan ahlaki bozulmadan dolayı ben kızımı liseye göndermem. Liseler yetişkin kızlar için uygun değil” (V1, 47, Solhan). Kızların sahip oldukları cep telefonlarıyla karşı cinsten arkadaş edindiklerine ve mesajlaştıklarına vurgu yapan veli, ortaöğretim okullarının evlilik çağına gelmiş, 15-18 yaş arası kızlar için uygun olmadığını düşünmektedir.

Erken yaşta evlilikler, ilimizde halen yaygın bir biçimde devam etmektedir. Bu durumu gösteren bir örnek olması açısından Güllü isimli veli; “Kızlarımdan tümü daha 15-16 yaşında evlendi, bir bu kaldı elimde (lise çağında olup okula devam etmeyen kızı göstererek). Kızlarımdan biri, daha ortaokulda okurken nişanlandı, buralarda kızları küçük yaşta evlendiriyorlar” (Güllü, 46, veli). Güllü’nün 6 kızı var ve 4’ü erken evlenmiş, biri henüz 5 yaşında diğeri ise liseye gönderilmeyen kişidir. Erken yaşta evlilik yapılması ve çocuk sahibi olunması, liseye devam etme noktasında önemli bir sorun oluşturmaktadır. Araştırmalar, erken yaşta evlilik ve yüksek doğurganlık oranı ile eğitime katılım oranı arasında negatif bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Dinçer, 2013: 78).

Kırkağıl köyündeki görüşmelerimize gözlemci olarak katılan bir öğretmen şunu ifade etmektedir; “Kızlar ortaokuldan sonra okumayacaklarını düşündükleri

için 6. - 7. sınıftan itibaren derslerden kopuyorlar, genelde evlenme hayalleri kuruyorlar.” Bunun üzerine, görüşme yaptığımız mekânda bulunup ortaöğretime devam etmeyen kızlara, evli olup olmadıkları sorusu yöneltilmiştir.

- Bu gurutpa evli olan var mı?
- Yok,
- Köyde erken evlenen var mı?
- Var, (farklı kişiler şu yanıtları veriyor) “14 yaşında olan bile var”, “15 yaşında anne olan var”, “ortaokulu bitirir bitirmez evlenen var.” Bazıları; “bizim ailede olmaz böyle şeyler” derken, bazıları da; “aileye bağlı” demektedir.

Görüştüğümüz velilerden biri; “Kız çocuklarının büyümesi göndermememizde etkili tabi. Kızlar kendi başlarına yapamazlar, bilmezler, çabuk kandırılır, başlarına bir iş gelir. Bu nedenlerden dolayı korkuyoruz, endişeliyiz. Babası, ‘Bingöl’de olsam Zehra’yı gönderirdim ancak ben sürekli olarak arıların yanındayım, ilgilenemem’ diyerek göndermedi. Babası ve ağabeyleri; küçüktür hakkından gelemez, zaman kötü dışarıya gönderemeyiz dediler. Köyde lise olmazsa dışarıya liseye göndermeyiz” (Esmâ, 50, Veli). Zehra isimli kızın hiç okula gitmemiş olan ablası; “Keşke onu okutsak, bu kız akıllı kessin başarılı olur” demektedir. Ama anne, belki de babadan çekindiği için Zehra’yı okula göndermemeye kararlı görünmektedir.

Musa isimli veli (ağabey) daha sert bir tutum içerisinde; “Bence ister kız ister kadın olsun, evden dışarı çıkmamalı, 10 veya 50 yaşında olması fark etmez.”

- Ortam iyi olmadığı için mi?
- Bence dinde böyle söylüyor, yani sadece ortamla alakalı değil,
- Yani sana göre evde durmalı, ev işi yapmalı, çocuk bakmalı,
- Benim bildiğim kadarıyla bir kadının dışarıda bir iş yapması doğru değil, haramdır.
- Mesela köyde tarlada çalışan kadınlar var,
- O da uygun değil doğruya doğru, uyguluyor muyuz bazen uygulamayabiliyoruz ama bence doğrusu bu (Musa, 28, Veli).

Bazı velilerin, düzenli bir taşıma seçeneği sunulduğunda ya da şartları iyi olan bir yatılı okulda kalması sağlandığında, kızını okula gönderebileceği görülmüştür. Yatılı okul ve taşıma seçeneklerinin iyileştirdiğinin velilere anlatılması, ziyaretler ve ikna çalışmalarıyla sürecin desteklenmesi gerekmektedir. Ancak Musa gibi bazı veliler, kızların eğitime katılmaması konusunda en dirençli guruptan olup, ikna edilmeleri ya da bu tarz ailelere mensup kızların ortaöğretime devam etmeleri (eğer bulundukları yerleşim

yerinde lise yoksa) kısa vadede oldukça zor görünmektedir. Benzer düşüncede olup il ya da ilçe merkezinde oturanlardan da, kızlarını ortaöğretime göndermeyenler vardır.

Maarif müfettişine göre; “13-15 yaş grubuna yeteri kadar rehberlik yapılamıyor. Bu dönemde ergenliğin verdiği etkiyle psikolojik bazı sorunlar, ders başarısında düşme vb. olumsuzluklar yaşanabiliyor. Aile de bilinçsiz olduğu zaman çocuk okuldan soğuyabiliyor ve lise 2 - 3’te okulu bırakıyor. Bu dönem ayrıca çocukların en fazla sigara ve uyuşturucuya başlama dönemi, farklı arkadaş edinme isteği de bu dönemde başlıyor. Ergenlik çağında veli ve ailenin bilgisi dışında evlilik yollarını arama olayı var ve bu durum veliyi korkutuyor. Veli, acaba çocuğumun karşı cinsten arkadaşı var mı, başına kötü bir olay gelir mi diye de düşünmektedir. Bu sıraladığımız hususların her birinin ayrı bir etkisi vardır veya her bir aile için farklı nedenler etkilidir. Her kızın farklı bir hikâyesi var; kimisi dini değerlerden dolayı göndermiyor, kimisi çocuğunun evlilik çağına geldiğini düşünüyor, kimisi köydeki farklı ailelerin ve kişilerin baskısından, kimisi iş yapsın diye düşünüyor, kimisinde ailede bir gelenek oluşmuş kız çocukları okumaz, okutan ayıplanır gibi nedenler var” (Müfettiş, 42).

Müfettiş, *Geleneksel değerlerin kızların okumasını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? (cinsiyet rolleri, fiziksel büyüme, erken evlilik vb...)* sorusuna; “Bu durum halen birinci sıradaki etkidir. Kadın evde çocuk bakar, erkek dışarıda çalışır eve ekmek getirir. Şehirde belki biraz aşılış durumda ama köylerde halen durum bu şekilde algılanıyor. Kızlar okuyup da ne yapacak anlayışı hâkim. Otursun evine baksın çocuk büyüsün anlayışı köylerde var. Bir başka sorun da şudur; çocuklar nüfusa geç kaydedildiği için kimlik yaşına göre kayıt yapılıyor. Ancak yaşlıları daha üst sınıflarda olduğu için, küçüklerle okumak istemiyor. Evlendiği halde halen yaşı küçük görünen öğrenciler var... (Müfettiş, 42).

Alanda yaptığımız çalışmalar ve önceden benzer konularda yapılan aşartırmalara baktığımızda kız çocuklarını okula göndermeme nedenlerinin maarif müfettişinin dediği gibi çok çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Her okula gitmeyen kızın, farklı bir hikâyesinin olduğu açıktır, ancak aşağıda Emin’in belirttiği gibi kızların okula gitmemesini, dini ve geleneksel açıdan çeşitli nedenlere bağlayanların yanı sıra bunu bahane olarak gösterenler de vardır. Karma eğitimi uygun bulmayıp erkeklerin yoğun olarak çalıştığı ortamlarında, kızını çalıştıranları buna örnek gösterebiliriz.

Kanaat önderi Emin, “benim bildiğim okumadığı halde bizim köyden Bingöl’e asgari ücretli işlerde çalışmaya giden 10’dan fazla kız var. Yani bu olayın kadın kısmı çalışmaz şeklindeki bir anlayışla veya dinle ya da karma eğitimle bir alakası yok bence. Bundan 40-50 yıl önce büyüklerimiz okullarda

verilen eğitimi hoş karşılamıyordu, bu şeytani bir eğitimidir diyorlardı, genel olarak böyle bir zihniyet vardı. Ve kız-erkek bütün çocuklar okutulmazdı.” Ama günümüzde bu anlayışın ortadan kalktığını belirtmektedir. Eskiden erkek çocuğa kız çocuğundan daha çok önem verilirdi, çünkü baba onu çeşitli işlerde çalıştırabilir, başkalarıyla her hangi bir çatışma halinde caydırıcı etkisinden yararlanabilir ve malını mülkünü devredeceği, ismini yaşatan kişi olarak görürdü. Emin; “Eskiden bir adamın erkek çocuğu olsaydı çok sevinirdi, çünkü onun yarın güçlü-kuvvetli bir işçi olacağı gözüyle bakardı. Ancak zamanla bu tutum azaldı.” Bunda, eskisi kadar erkek gücüne ihtiyaç duyulmaması durumu da etkilidir kanaatindeyiz.

Emin ayrıca toplumsal değişmeye işaret ederek; “Toplum homojen bir yapıda değil farklı köylerin ve bölgelerin farklı tutumları var, biz şehre daha yakın olduğumuz için gelenekler bizde azaldı. 30-35 yıl önce televizyonun gelişi toplumumuzu oldukça etkiledi, yaşanan değişimi ve gelenek göreneklerin nasıl bittiğini, gözlerimle gördüm. Başlık parası, adetler ve bunun gibi şeyleri insanların çoğu sildi, bunları pek takan yok artık. Bugün benim köyümde pek çok kızın internet erişimli telefonu var. Ancak daha kırsal yerlerde, yukarılarda (dağ köyleri) ve uzak köylerde geleneksel değerler halen etkili ve kızların okumasına engel teşkil ediyor (Emin, 51, Kanaat Önderi).

Serdar, “Bu geleneksel yapıda veli, ortaokulu bitirmiş bir kız çocuğunu nasıl liseye göndereyim diyor. Onun için bu kız çocuğu artık ergenliğe girmiştir. Ya da bazı veliler onun evlilik çağına geldiğini düşünüyor” (Serdar, 48, Öğretmen). Görüştüğümüz okul müdürlerinden biri geleneksel değerlerin zaten çok etkili olduğunu bunun yanında liselerin de yeterince bilinmediğini, hangi lisenin ne tür bir eğitim verdiğini, ortamının nasıl olduğunu ortaokullarda anlatması gerektiğini ifade etmiştir; “Geleneksel değerler kızların okumamasında çok etkili, bu nedenle kızların ve velilerin daha çok bilinçlendirilmeleri lazım. Mesela liselerin özellikle köylerde kendi tanıtımlarını yapmaları lazım. Okula afiş falan asabilirler, 8. Sınıflara broşür dağıtabilirler. Çoğunlukla bu noktada biz velilere yardımcı olmaya çalışıyoruz” (Okul Müdürü 1, 28). Ancak, okulun kendi imkanlarıyla veli ve öğrencilere verdiği desteğin yeterli olmadığı ve daha fazla tanıtım desteğinin sağlanması gerektiği görülmektedir.

Öğretmenlerden Erdal, “En büyük etki geleneksel değerlerden kaynaklanıyor, değerlerin % 95 oranında etkili olduğunu düşünüyorum” (Erdal, 30, Öğretmen). Diğer okul müdürü de, “Geleneksel değerler olumsuz yönde etkiliyor tabi. Ayrıca küçük yaşta evlilikler de okumamada etkili oluyor” (Okul Müdürü 1, 43). Burada katılımcılar tarafından ifade edilen *geleneksel değerlerin* neler olduğuna baktığımızda, kadına biçilen cinsiyet rolleri, kızların fiziksel büyümeleri, erken

evlilikler, ataerkil yapı, soyun erkek üzerinden devam edeceği algısı, gibi hususlar anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşülen 4 imamdan 3'ü fiziksel büyüme, erken evlilik ve cinsiyet rollerinin kızların okula devam etmemelerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bir imam da, özellikle Güney Doğu'da, bu nedenlerin daha etkili olduğunu belirtmiştir; “Kırsal kesimde erken evlilik ve kızın evlenecek yaşa geldiği düşüncesi etkilidir.” (İmam-1, 47, Solhan), “Fiziksel büyüme ve cinsiyet rolleri açısından kızların okul ortamında hem kendilerini koruyamayacakları, hem de kız kısmının ev işlerinde daha verimli olmasını sağlamak düşüncesi etkilidir.” (İmam 2, 25, Merkez), “Özellikle cinsiyet etkili, çünkü kırsal kesimde erkekler okutulmasına rağmen kızlar okutulmamaktadır. Bunda kızlara ev işlerini yapma, annelik rolü vb. rolleri yüklenmeleri etkilidir” (İmam 3, 23, Merkez). “Doğuda değil de güneydoğuda bunlar kızların okumamasında bir neden sayılıyor maalesef” (İmam 4, 33, Merkez).

Odak grup görüşmesinde etkisini araştırdığımız *fiziksel büyüme ve erken evlilikler* konusunda (Odak Grup, EML, 11. Sınıf), diğer görüşmecilere yakın cevapların verildiği görülmüştür. Katılımcı 1: “Kadın kısmı okumaz dendiği için kızlar oturup çeyiz diziyor, evliliği düşünüyor.” Katılımcı 2: “Hocam erken evlilik yaygın” demektedir.

Odak grupta bulunan 10 kişiye; *Köyünüzde veya çevrenizde sizden küçük veya sizinle yaşıt olup evlenen kızlar var mı?* Yönlü sorumuza, 6 kişi “evet” cevabı vermiştir. Odak grubumuzdakilerin yaş dağılımına baktığımızda; ikisi 19, ikisi 18 ve altısı 17 yaşındadır. Bu durumda belirtilen evliliklerin muhtemelen tamamı, kanunen 18 olan yasal evlenme yaşının altındaki bir zaman diliminde gerçekleşmiştir, buda erken evliliklerin yoğunluğunu göstermektedir.

İsmi Mehmet olan bir odak grup katılımcısı “Ortaokulda bizim sınıfta olup, okulu bitirdiği yaz evlenen var.” Diğer bir cevap da “9. sınıfta kardeşimle beraber okuyan bir kız geçenlerde kaçtı” şeklindedir. Odak grup çalışmasına göre, erken evliliklerin oldukça yaygın olduğunu ve eğitime katılımda ciddi bir sorun oluşturduğunu söyleyebiliriz. Evlenen kızlar artık okula devam edememekte ve yasa gereğince örgün eğitimle ilişkileri kesilmektedir.

Fiziksel büyüme ve erken evlilik hususunu sorduğumuz muhtarlardan Kadri, diğer cevaplardan farklı olarak okulun kızların evlenmesine neden olduğunu belirterek, şöyle bir örnek vermiştir; “Yetişkin kız olduğu için okula gittiğinde sağa sola bakarak, gözü açılır, örneğin geçenlerde 14-15 yaşında bir kız çocuğu okula giderken kaçırıldı. Bu kız evlilik çağında değil. Aileler bunları düşünüyor. Veliler bu hususlardan dolayı endişeli. Ama evinde olduğu zaman bu kız 20-22 yaşında ancak evlenir” (Kadri, 48, Muhtar). Kadri'ye göre bu kız okula gitmeseydi, arkadaş bulamayacak ve daha geç bir yaşta evlenecekti.

Öğrencilerin okulda sosyalleştiği doğrudur, zaten eğitimin işlevleri bölümünde değindiğimiz okulun gizli işlevlerinden biride kişileri sosyalleştirmesidir ancak, bundan kastedilen erken evlilik değil, arkadaş bulması, ilerde evleneceği kişiyi seçmesidir. Bazen, okula giderken kocaya kaçanlar olsa da, bunlar sıklıkla görülen olaylar değildir. Bu örnekte görüldüğü gibi *okulun erken evliliği tetiklediği* nadir olarak görülmektedir. Dolayısıyla diğer tüm görüşmecilerin vurguladığı gibi erken evlilik, eğitimin önünde bir engel gibi durmaktadır. Yapılan araştırmalar eğitim seviyesi artıkça evlenme yaşının da doğru orantılı olarak arttığını göstermektedir. Bu durumda okul, evliliği geciktiren bir etkiye sahiptir diyebiliriz.

Sonuç olarak, *geleneksel tutumlar* ana başlığı altında değerlendirdiğimiz, “fiziksel büyüme”, “erken evlilik” ve “cinsiyet rolleri” konuları, katılımcılar tarafından kızların okula gönderilmemesinde etkisi en yüksek olan başlıklar olarak değerlendirilmiştir. Eğitim camiasında görüştüğümüz müfettiş, öğretmen ve idareciler de, bu hususları birinci sırada sorun olarak görmektedir.

Fiziksel büyüme ve ergenlik çağına gelinmesi, ayrıca birçok kızın annesinin kendileri yaşında (15-16) evlenmesi gibi hususlar erken evliliklerin sürmesinde etken olarak görünmektedir. Erken evliliklerin varlığı, okula giderken kocaya kaçma ve karşı cinsle arkadaşlık kurma gibi hususlar, veliler için *kızlarını okula göndermeme davranışında* önemli birer dayanak noktası oluşturmaktadır. Ayrıca, geleneksel yaklaşımda toplum, kızlar için namus mefhumunu çok önemli görürken erkekler için aynı hassasiyet gösterilmemektedir. Bu da söz konusu davranışın dini bir tutumdan ziyade cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel bir tutumdan kaynaklandığını göstermektedir.

Görüşme yaptığımız 15 kızın sadece üçünün annesi ilkokula gitmiş, diğerleri hiç okula gitmemiştir. Annelerin eğitim düzeyinin düşük olması, kızlarını okula göndermelerinde etkili olmuştur kanaatindeyiz. Aynı şekilde, babaların da eğitim düzeyinin iyi durumda olduğu söylenemez. Görüşme yaptığımız 15 kızın 14’ünün babası ilkokul mezunu, biri ise hiç okula gitmemiştir. Lise veya daha yüksek düzeyde okuyan kişilerin, çocuklarını daha yüksek bir oranda okula gönderdikleri gözlenmiştir. Görüşmelerin yapıldığı çevrede, genel olarak eğitim düzeyinin düşük olması, kızların eğitime katılımını olumsuz etkilemektedir.

Buna göre “Erken evliliklerin varlığı kızların okula devamını olumsuz etkilemektedir” varsayımı, doğrulanmıştır denebilir.

2. Ekonomik Nedenler

2.1. Kızlardan İş Gücü Olarak Yararlanılması

Araştırma kapsamında görüşülen kızların tamamı ev işlerinde çalışmanın okula gitmelerine engel olmadığını belirtmiştir. Kızların yanında diğer katılımcılar da, köylerde eskisi kadar iş olmadığını, işgücüne çok ihtiyaç duyulmadığını ifade etmektedir. Bunda, hayvancılığın azalması, çocuk sayısının azalması ve tarımda makineleşmenin artması gibi unsurların etkili olduğu kanaatindeyiz. Aşağıdaki tablo, kız çocuklarının evde hangi işleri yaptığını ve ev işleriyle uğraşmanın okula gitmelerine engel olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.2. Kızların Yaptıkları İşler ve İşin Eğitimlerine Engel Olma Durumu

Katılımcı Kodu	Ev işlerine yardım ediyor musun? Hangi işler?	Ev işlerini yapmanız okula gitmenize engel oldu mu?
K1 (Aslı)	Ev bakımı, temizliği, yemek vs. tüm işler	Hayır
K2 (Zeynep)	Temizlik, yemek, soba yakma	Hayır
K3 (Esra)	Temizlik, yemek, soba yakma	Hayır
K4 (Leyla)	Temizlik, yemek, soba yakma	Hayır
K5	Yemek, bulaşık,	Ev işleri engel olmadı
K6	Hayvan bakımı, ev işleri	Ev işleri engel olmadı
K7 (Büşra)	Dikiş nakış, küçük kardeşine bakıyor	Sebebi bu değil
K8	Küçük kardeşine bakıyor, bazı ev işlerini yapıyor	Hayır
K9	Soba yakma, yemek, bulaşık, temizlik	Hayır
K10	Soba yakma, yemek, bulaşık, temizlik	Sebebi bu değil
K11 (Fatma)	Ev temizliği, yemek vb. işler	Hayır
K12	Hayvan bakımı, ev işleri	Ev işleri engel olmadı
K13	Ev işleri, temizlik, yemek yapma vb	Ev işleri engel olmadı
K14 (Zehra)	Ev işleri, temizlik, yemek yapma vb	Hayır
K15 (Özgül)	Temizlik, yemek, vb. işler	Hayır

Tablo 5.2’de görüldüğü üzere görüşülen 15 kızın tamamı, ev işlerine yardımcı olmakta ve çeşitli işler yapmaktadır. Evin dışındaki iş olarak “hayvan bakımını” sayarsak kızların ikisi hayvan baktığını ifade etmiş diğerleri ise ev içi işleri yaptığını belirtmiştir. Yapılan işler ev temizliği ve yemek yapma gibi benzer içerikte olup, kızların tamamı ev işlerinin okula gitmelerine engel olmadığını söylemiştir. Engelin iş değil, araştırma boyunca etkisi araştırılan, gelenek, cinsiyet ayrımcılığı vs. konular olduğu dile getirilmiştir.

Araştırma sürecinde görüşülen kızların, ücretli bir işte çalışıp çalışmadıkları da sorulmuş, ancak hiçbirinin ücretli bir işte çalışmadığı görülmüştür. IV.

Bölümde yer alan Tablo 4,3'te belirtildiği üzere, görüşülen kızların tamamı düşük gelirli ailelere mensuptur. En yüksek gelire sahip olan aile 1500 TL gelire sahiptir. Kızların beyanına göre 10 aile, 750 TL'den daha düşük bir gelir düzeyine sahiptir. Buna rağmen, ücretli bir işte çalışmamaları, uygun iş imkânı olmamasına bağlanabileceği gibi, başka sebeplerle birlikte, mevcut geleneksel anlayışın çalışmaya engel olmasına da bağlanabilir.

Görüştüğümüz veliler, kızlardan işgücü olarak fazla yararlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Velilerde, “evde annesine yardım ediyor” şeklinde bir bakış açısı mevcuttur. Sadece bir veli; “Evde bütün ev işlerinde bana yardımcı oluyor, bu nedenle göndermedik” (Güllü, 46, Veli) demiştir. Diğer velilerin tutum ve ifadelerinden, kızlardan işgücü olarak yararlanmanın okula gönderilmemede önemli bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maarif müfettişi; “Kızlardan iş gücü olarak yararlanılıyor ama eskisi kadar değil, tamamen yok dememiz doğru değil, hayvancılık yapılan yerlerde hayvan bakımı konusunda aileye yardım ediliyor” (Müfettiş, 42). Bu konuda, velilerin görüşüne yakın bir fikre sahiptir.

Kanaat önderi Emin “Evde olan çocuk mutlaka bir iş yapar. Ancak eskiden iş çoktu; hayvana bakma, pancar, çapa, çocuk bakımı, çamaşırı elde yıkama, yayık vb. Anne tek başına bu işlerin üstesinden gelemezdi ve yanında bir yardımcının olmasını isterdi. Şu anda iş azaldı bunların çoğu ortadan kalktı, gözlemime göre kadınların yarım saatlik işi var artık. Hayvancılık çok azaldı, bağ bahçe işi de pek yok, çamaşır makineleri var vb. bunları çoğaltabiliriz. Yani iş azaldı bundan ötürü göndermemelik durumu pek geçerli değil” (Emin, 51, Kanaat Önderi). Emin ova köylerinden birinde oturmaktadır. Ova köyleri dağ köylerine göre şehir yaşamına daha kolay adapte olduğundan ve çeşitli hizmetlere, imkânlarla daha kolay ulaştığından, değişimin daha hızlı olduğunu ve ev işlerinin geleneksel formundan çıkarak, oldukça azaldığını söyleyebiliriz. Ancak, halen bazı köylerde tarım ve hayvancılıkla uğraşan ailelerin olduğunu, buna bağlı olarak ev işlerinin de fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Görüştüğümüz öğretmen ve idarecilerin ikisi ev işlerinin azaldığını, kızların okula gitmemesinde bunun bir neden olmadığını belirtmiştir. “Şu an için çok etkili değil bu. Hayvancılık da bayağı azaldı, evlerde o kadar iş yok artık” (Serdar, 48, Öğretmen). Okul idarecisi de; “Çok iş yok, kızlardan iş gücü olarak pek yararlanılmıyor” (Okul Müdürü 1, 28) şeklinde görüş beyan etmiştir. Diğer iki öğretmen/idareci ise ev işlerinin kızların okula gönderilmemesinde halen bir etken olduğu üzerinde durmuştur. “Evde iş yapmaları gitmemelerinde etkilidir. Genelde küçük kardeşlerine bakıyorlar, temizlik yapıyorlar, hayvan bakıyorlar” (Erdal, 30, Öğretmen). Öbür okul müdürü de kızların ev işlerinde çalışmaları

okula gitmelerinde engel midir? Sorumuza “Evet çoğu bu nedenle çocuklarını okula göndermiyor” (Okul Müdürü 2, 43) demiştir.

Solhan ilçesinde görüştüğümüz imam kızların evde işgücü olarak çalışma oranının çok azaldığını, okula gitmeyen kızların çok azının bu sebepten ötürü gitmemiş olabileceğini ifade etmektedir; “Eskisi gibi kızlardan işgücü olarak faydalanılmıyor. Bu sebeple göndermeyenler çok azınlıktır diye tahmin ediyorum” (İmam-1, 47, Solhan).

Kızlardan iş gücü olarak yararlanılıp yararlanılmadığı konusunda odak gruptaki öğrencilerden (Odak Grup, EML, 11) Ferhat; “Evet iş yapıyorlar, yemek, bulaşık, çocuk bakıyorlar, hayvan bakıyorlar. Ailenin maddi ihtiyacını gidermek için ücretli bir işte çalışanlar da var. Ot zamanı yardım ediyorlar. Bunlar (bu işler) okula gelmelerinde engel. Bazılarının annesi hasta her işi yapamıyor, kız (okula gelmeyip) annesine bakıyor.” Katılımcı 2; “Eskiden nasıl göndermedilerse şimdi de göndermiyorlar, böyle bir kültür var. Eski kültüre uymaya devam ediyorlar.” diyerek geleneğe vurgu yapmaktadır. Katılımcı 3; “Bence bu sebeplerin hiçbiri okumaya engel değil, hem okula gelip hem de o işleri yapabilirler.” Kızların evde yapılan işlerden dolayı okula devam etmediklerine yönelik Ferhat’ın ifade ettiği görüşe katılmadığını belirtmektedir.

Muhtar Kadri; “Ev işi de yapan var, anne yalnız olunca kızda yetişkin olunca okula göndermeyebiliyor” (Kadri, 48, Muhtar). Burada kızların evde duran yetişkin bir insan olarak, annelerine yardım ettikleri/etmeleri gerektiği ve işten ziyade, fiziksel büyüme nedeniyle okula gönderilmedikleri belirtilmektedir. Ortaokulu bitirmiş bir kızın artık çocuk olmadığı, yetişkin bir kadın olduğu vurgusuyla beraber, evde iş yapmasının da doğal olduğu düşünülmektedir. Ahmet; “Tabi çalışıyorlar, ev işleri yapıyorlar, bahçe sebze yetiştirme, işleri yapıyorlar. Ama eskisi gibi bir iş yükü yok. Bizim köylülerin çoğu il dışında çalışıyor. Yani köye bağlı bir ekonomi pek yok. Güneş enerjisi, çamaşır makinesi bulaşık makinesi (var), içme suları içerde, eskisi gibi iş yok” (Ahmet, 48, Muhtar).

Yaptığımız görüşme ve gözlemlerde genel olarak kızların ev işleri nedeniyle okula gönderilmeme oranının düşük olduğunu, ev işi nedeniyle kızını okula göndermediğini veya kızın gitmediğini ifade edenlerin bir kısmının da bunu bahane olarak kullandığını söyleyebiliriz. Katılımcıların büyük çoğunluğu ev işlerinin eskisi gibi çok olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere ev işlerinin her geçen gün azaldığı söylenebilir. Özellikle hayvancılığının azaldığı, birçok katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Hayvan sayısındaki azalma *Bingöl’ün Sosyal Yapısı* bölümünde *ekonomi* başlığı altında sayılarla ifade edilmiştir. Tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin azalması ve (ev işlerinde, tarımda) makineleşmenin etkisiyle, işgücüne olan gereksinim azalmıştır.

Tablo 5.3. Ev İşlerinin Eğitime Katılıma Etkisi

Katılımcılar	Kızların evde iş yapmalarının okula devam etmelerine etkisi		
	Hiç Etkili Değil	Kısmen Etkili	Çok Etkili
Kızlar	15		
Veli	4		1
Müfettiş		1	
Öğretmen/İdareci	2		2
Kanaat Önderi	1		
İmam		1	
Odak Grup Katılımcısı	1	1	1
Muhtar		2	

Tabloya göre, *ev işlerinin eğitime katılıma etkisi* konusunda görüş belirten 32 katılımcının 23'ü (%72), kızların evde iş yapmalarının okula devam etmelerinde hiç etkili olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların 5'i (%15,5) ev işlerinin kızların okula devamında kısmen etkili olduğunu ifade ederken, 4 kişi ise (%12,5) evde yapılan işlerin kızların okula gönderilmemesinde çok etkili olduğunu söylemektedir. Buna göre kızların okula devamında ev işleri yapmalarının cüzi bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Okula devam etmemeye ilgili olarak çoğunlukla; gelenek, okulun farklı bir yerleşim yerinde olması, güvensizlik ve diğer unsurlara bağlı nedenler ifade edilmek istenmediğinde, iş yükünün fazlalığı bahane edilerek kızlar okula gönderilmeyebilmektedir. Söz konusu durumla, araştırma boyunca sık sık karşılaşıldığını ifade edebiliriz.

Bu sonuçlara göre “Bingöl yöresinde kız çocuklarından iş gücü olarak yararlanılması liseye devam etmelerini engellemektedir” biçimindeki varsayımın, kısmen doğrulanmış olduğu ileri sürülebilir.

2.2. Maddi İmkânsızlıklar

Ekonomik durumun, çocukların ortaöğretime devam etmemesinde etkisini araştırdığımız bu bölümde, görüştüğümüz 15 kızdan sadece ikisi başka etkenlerin yanında fakirliğin de okula gönderilmemelerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Aslı, diğer sebeplerin yanında; “Maddi imkân yetersizliği de okula gitmememde etkili oldu” (Aslı, 23, Liseye Gitmemiş). Aslı'nın ortaokulu bitirdiği dönemde, oturduğu köyde taşınmalı eğitim yapılmamaktadır. Fakirlik nedeniyle okula gönderilmediğini söyleyen diğer kız Esra; “Maddi durumumuz da etkili oldu tabi, o dönemlerde paraya çok kıymet verilmekteydi (Esra, 18, Liseye Gitmemiş).

Esra'da tıpkı Aslı gibi maddi etkenlerin yanında başka unsurların etkili olduğunu belirtmektedir. Görüştüğümüz kızlar içerisinde, okula gönderilmemesinde tek neden olarak maddi imkânsızlıkları belirten yoktur.

Kızların ortaöğretime devam etmemesinde fakirliğin etkili olup olmadığı konusunda, velilerden Güllü; “Maddiyatla çok ilgisi yok, ev işlerinde elimden tutuyor” (Güllü, 46, Veli). Esma ise “Maddi imkânsızlıklar nedeniyle değil, zaten göndermek istemedik” (Esma, 50, Veli) demiştir. Zülküf isimli veli; “Maddi imkânsızlıklardan dolayı değil, ancak büyük kızımı göndermediğime çok pişmanım, çünkü o başarılıydı, ama kendi başına yapamaz, kız çocuğudur başına bir iş gelir gibi düşüncelerle göndermedim” (Zülküf, 54, Veli). Zülküf ortaokulu geçen sene bitiren küçük kızının başarısız olduğunu bu nedenle göndermek istemediğini ancak büyük kızı başarılı olduğu halde, kız olmasından ötürü göndermediğini belirtmektedir. Aslında küçük kızı başarısız olduğu için göndermedim dese de kendisiyle ve eşiyle yaptığımız görüşmenin tamamını dikkate aldığımızda büyük kızı için sıraladığı endişeleri küçük kızı için de taşıdığı görülmüştür. Kız öğrencilerin ortaöğretime devam etmelerinde fakirliğin ne kadar etkili olduğu konusunda görüşlerini aldığımız diğer iki veli de diğerleri gibi, fakirliğin etkili olmadığını ifade etmiştir.

Fakirliğin eğitime katılımdaki etkisi konusunda maarif müfettişi; “Son iki yıldır, böyle bir şeye rastlamadım. Son yıllarda bu söz konusu değil, çünkü yatılı okul, taşıma desteği, ŞNT (Şartlı Nakit Transferi), giyim yardımı ve harçlık veriliyor” (Müfettiş, 42). Mevcut durumda yatılı okullarda yatma yeme-içme giderlerinin karşılanması yanında bir miktar harçlık veriliyor ve giyim yardımı yapılıyor. Taşınalı eğitimde ise öğrenci herhangi bir ücret ödemeksizin, evden alınıp okula götürülüyor öğle yemekleri okul tarafından karşılanıyor ve akşam eve bırakılıyor. Ayrıca herhangi bir sosyal güvencesi olmayan çocukların annelerine ŞNT desteği veriliyor. Müfettiş, bu desteklerden ötürü fakirliğin artık sorun edilmediğini belirtmektedir.

Kanaat önderi; “Eskiden köyden şehre çoğu zaman araba dahi yoktu. Baba, bu çoğu okula gönderirsem nasıl 5 km yol gider gelir diye düşünüyordu ve tüm masraflar babanın üzerineydi. Şu anda yollar çok güzel devlet iyi imkân sağlıyor. Çocuk sabah kapıdan alınıyor, okula götürülüyor, defter kitap veriliyor, öğle yemeği veriliyor, akşam tekrar eve bırakılıyor. Babaya herhangi bir yük binmiyor. Bu nedenle herhangi bir babanın ben fakir olduğum için çocuğumu (okula) göndermiyorum tarzındaki düşüncesine inanmam. Köyde çok fakir olanların çocukları da okuyor, bu durumda olup üniversite mezunu olanlar var. Mesela Hasan'ın (köyden bir veli) maddi durumu iyi değildi, ama çocuklarının ilk ve ortaokul başarıları iyiydi. Öğretmenler ve köylüler bu çocukları okutması gerektiğini ona tavsiye ettiler, o da okuttu” (Emin, 51, Kanaat Önderi).

Görüştiğimiz öğretmenler okula gönderilmeyen çocukların maddi imkânlarla ilgili olarak değil başka nedenlerle gönderilmediklerini belirtmektedir. Serdar; “Şu anda maddi bir imkansızlık yok bence, özellikle köyünde yaşayanların durumu genelde iyi. Ben fakir olduğum için çocuğumu liseye gönderemiyorum diyen veli görmedim” (Serdar, 48, Öğretmen). Okul müdürü; “Maddi olarak sıkıntı yaşayan öğrencilerimiz var, ama bunun etkisi düşük, % 5 gibi, belki açık öğretime gönderemeyen 1-2 kişi var” (Okul Müdürü 1, 28). Diğer okul müdürü aynı görüşü paylaşmamaktadır, “evet maddi durum çok etkili oluyor” (Okul Müdürü 2, 43). İkinci okul müdürüne, göre maddi imkânsızlıklar ailelerin çocuklarını okula göndermelerinde bir engel olarak görünmektedir.

İmamlar, maddi imkânların eğitime katılımı olumsuz etkilemediği görüşündedir. “Maddi etkenlerin etkisi oldukça azalmış durumdadır” (İmam-1, 47, Solhan). Diğer bir imam ise maddi imkânsızlıklar okula devamı; “Kentlerde pek etkilemiyordur. Ancak kırsal kesimde yaşayan aileleri etkiliyor” (İmam 3, 23, Merkez). Şehirde yaşayanların ekonomik durumunun kötü olmadığını ve çocuklarını okula gönderebileceklerini vurgulamaktadır.

Odak grup görüşmesi (Odak Grup, EML, 11), katılımcılarından Mehmet, “Aile çocuğuna iyi elbise alamıyor, kız da arkadaşlarının içinde üzülüyor.” Bu nedenle okula devam etmeyen kızların olabileceği tahmin edilmektedir. Bu görüşe yakın bir fikri Kadri ifade etmiştir; “Maddi durumu iyi olmadığı için gitmeyenler var. Bunlara da burs verilmesi iyi olur, herkes çocuğunu gönderir o zaman. Bu açıdan taşınmalı eğitim iyi, çoğu köyler taşıma nedeniyle gönderiyor. Mesela bir ara serbest kıyafet uygulaması getirildi, durumu iyi olan çok iyi giydiriyor çocuğunu, diğeri ise arada eziliyor. Bu da çocuğun ezilmesine ve okuldan kopmasına neden oluyor” (Kadri, 48, Muhtar).

Araştırmadan edindiğimiz genel kanıya göre her ne kadar “Yatılı Okul”, “ŞNT desteği” ve “Taşınmalı Eğitim” gibi bir takım destekler verilse de, ihtiyaçlar daha fazlasını gerektirmektedir. Örneğin, çocuğuna elbise alamayan günlük ihtiyaçlarını karşılayamayan aileler vardır. Ücretsiz kitap veya ücretsiz taşıma sağlanıyor ama bunun yanında, defter, kalem, fotokopi masrafları, cep harçlığı, elbise vb. birçok ihtiyacın olduğu açıktır. İyi giyinemeyen çocukların arkadaşları içinde gururu incinmekte, kendini kötü hissetmekte ve bunun gibi hususlar okula devamı olumsuz etkileyebilmektedir. Bu açıdan, maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarına, taşıma veya yatılı okul seçeneklerinin yanında burs verilmesinin, eğitime katılımı artıracağı görüşü yaygındır.

Aşağıdaki tablo görüşme yaptığımız kişilerin, kız çocuklarının ortaöğretime devamı konusunda, ailenin maddi durumunun etkili olup olmadığına ilişkin görüşlerini içermektedir.

Tablo 5.4. Ekonomik Durumun Eğitime Katılıma Etkisi

Katılımcılar	Kız çocuğunun ortaöğretime devam etmemesinde maddi durumun etkisi		
	Hiç Etkili Değil	Az Etkili	Çok Etkili
Kızlar	13	2	
Veli	5		
Müfettiş		1	
Öğretmen/İdareci	1	1	1
Kanaat Önderi	1		
İmam		2	
Odak Grup Katılımcısı		1	
Muhtar			1

Katılımcıların tamamı maddi durumun eğitime katılıma etkisi konusunda görüş belirtmemekle beraber, bu tabloya göre maddi durumun ortaöğretime katılımda hiç etkili olmadığını ifade edenler 20 kişi ve az etkili olduğunu ifade edenler 7 kişidir. Fakirlik nedeniyle çocukların bir kısmının okula gidemediğini söyleyenler ise 2 kişidir. Buradan hareketle maddi imkânları el vermediği için liseye devam etmeyenlerin oranının az olduğunu söyleyebiliriz. Okula gitmeyen 15 kızın 13’ü ve çocuğunu okula göndermeyen 5 veli, okula devam etmemede maddi durumun hiç etkili olmadığını belirtmiştir.

Buna göre “Maddi imkânsızlıklar, kızların liseye devam etmemelerinde etkilidir” varsayımının kısmen doğrulanmış olduğu ifade edilebilir.

3. Okulun Başka Bir Yerleşim Yerinde Oluşuna Bağlı Nedenler

3.1. Ortaöğretim Kurumlarının Yaygın Olmaması

Ortaöğretim okullarının ilk ve ortaokullar gibi yaygın olmaması öğrencilerin ortaokuldan sonra devam oranlarında ciddi düşüslere neden olmaktadır. Bingöl’de ortaokul ile ortaöğretime devam eden öğrenci oranları arasında, yaklaşık olarak %30’luk bir fark vardır, bunda çeşitli nedenlerin yanında okulun aynı yerleşim yerinde veya yakın bir yerleşim yerinde olmaması da etkili olmuştur kanaatindeyiz.

Ortaöğretime devam etmeyen kızlarla yaptığımız görüşmelerde, *bulunduğun yerleşim yerinde lise olsaydı gider miydin?* Yönlü sorumuza, görüştüğümüz 15 kızın tamamı “lise olsaydı ailemiz bizi gönderirdi” şeklinde cevap vermiştir. Liseye devam etmemiş kızlardan biri olan Aslı, “Evet, lise olsaydı giderdim, ayrıca bizim dönemimizde lise eğitimi zorunlu değildi, keşke zorunlu olsaydı da gitseydim” (Aslı, 23, Liseye Gitmemiş). Aslı lise eğitiminin zorunlu olmasının

kendisinin de okula devam edebilmesini sağlayacağını düşünürken zorunlu eğitimi desteklemektedir. Aslı ile görüşme yaptığımızda orada bulunan Mine (30, Evli) isimli kadın;

- Ben Bingöl Merkez’de büyüdüm, orda lise olduğu halde gönderilmedim.
- Niçin gönderilmedin?
- Babam kütüphanede çalışıyordu, oraya gelen öğrencilerin, birbiriyle kızlı-erkekli ilişkilerini ve olumsuz davranışlarını görüyordu, bunlar hoşuna gitmediği için biz de onlar gibi davranmayalım diye göndermedi.

Mine, okul olduğu halde gönderilmemesini diğer insanların yanlış davranışlarına ve babasının buna karşı tutumuna bağlıyor. Bu konu ileriki bölümlerde ele alınacak olup çocuğunu okula göndermeyen velilerin çoğunda söz konusu düşüncenin yaygın olduğunu söyleyebiliriz.

Görüştüğümüz bir başka kız olan Esra, “Köyde lise olsaydı ortaokula gittiğimiz gibi oraya da giderdik” (Esra, 18, Liseye Gitmemiş). Ortaöğretime devam etmeme sebebinin köyde okul olmamasına bağlamaktadır. Okulun uzak olması, taşınmalı eğitime ve yatılı okullara olan güvensizliği gündeme getirmekte, ayrıca velilerin korumacı tavrı, kızların şehirde bulunan liselere gitmesini engellemektedir.

Köyde lise olmamasının kızını okula göndermedeki etkisini sordüğümüz velilerden Güllü, “Burada lise olsaydı da gönderemezdik. Zaten kızımı köyün dışında okula göndermem” (Güllü, 46, Veli). Güllü sürekli olumsuz bir tavır içinde olan velilerden biridir. Önceki bölümlerde değindiğimiz gibi kızının kendisine ev işlerinde yardım ettiğini, kızlarını erken evlendirdiğini belirtmiştir. Şehir merkezindeki liseye kızını gönderme niyetinde olmadığı gibi lise, kendi köyünde dahi olsa kızını göndermeyeceğini ifade eden tek velidir. Yaptığımız araştırma boyunca, bu tarzda keskin duruşları olan, az sayıda kişiyle karşılaşmıştır.

Velilerden Esmâ; “Babası köyde lise olsaydı gönderirdi” (Esmâ, 50, Veli), demektedir. Zülküf; “köyümüzde lise olsaydı kesinlikle gönderirdim, ancak buraya lise yapılırsa çocukların tamamı gider” (Zülküf, 54, Veli). Başka türlü herkesin lise gitmesi mümkün değil demektedir. Türkiye’deki mevcut işleyişte köye lise yapılması durumu, hem masraflı hem de öğrenci sayısının az olması nedeniyle uygulanması zor görünmektedir. Velilerin bir kısmı, köyde lise olmadığı için çocuklarını, muhtemelen uzunca bir süre daha liseye göndermeyeceklerdir.

Çocuklarını, taşıma sistemiyle veya yatılı olarak liseye gönderebileceklerini ifade ettiğimizde, velilerden Musa’nın dediklerine yakın şeyler söylenmektedir; “köyde lise olsa gönderirdik. ... Çünkü bize yakın kontrolümüz altında olur,

köyde herkesi tanıyoruz.” (Musa, 28, Ağabey). Maarif müfettişi şunları söylemektedir; “Her köye lise yapma imkânı yok, bu durum tabi ki öğrencinin liseye gitmemesinde etkilidir. Her köyde lise olmuş olsa devam oranı ciddi bir şekilde artar” (Müfettiş, 42).

Kanaat önderi Emin, liselerin yaygın olmasının eğitime katılımı artıracığını fakat bunun tek unsur olmadığını velilerin bilinçlenmesi ve eğitime inanmaları gerektiğini belirtiyor. “Liselerin yaygın olması mutlak derecede etkilerdi tabi, ama kızların liseye devam etmemesini sadece her yerde lise olmamasına bağlayamayız. Liselerin yaygın olması belki de % 5-10 devamı artırabilirdi. Şu anda kızını okula gönderenler taşınmalı eğitim olmasaydı da gönderirlerdi. Bu biraz kişilerin düşüncesiyle ilgili bir durum” (Emin, 51, Kanaat Önderi).

Ortaöğretim kurumlarının yaygın olmaması durumunu görüştüğümüz ve farklı yerleşim yerlerinde görev yapan dört(4) öğretmen/idareci; liselerin köylerde yaygınlaşması durumunda çocukların hemen tamamının okula devam edeceğini belirtmiştir.

İmamlar, liselerin yaygın olmamasının kızların okula devamını kısmen etkilediğini, bunun yanında başka sebeplerin de etkili olduğunu söylemiştir. Solhan ilçesinde görüştüğümüz imam; “Liselerin yaygın olmaması devamı düşürüyor” (İmam-1, 47, Solhan), derken Merkezde görüştüğümüz İmam 2; “Olabilir ama bence çocukların liseye gönderilmemesinde daha farklı sebepler etkilidir” (İmam 2, 25, Merkez). Söz konusu sebepler, kendisiyle yaptığımız görüşmenin tamamı içerisinde ortaya çıkan karma eğitim, geleneksel ve dini nedenler ile çocukların ev işlerine yardımcı olmaları gibi hususlardır. İmam 3; “Kısmen etkili çünkü birçok köyde lise yok aile çocuğunun dışarı çıkmasını istemeyince okula göndermemeyi tercih ediyor”(İmam 3, 23, Merkez).

Başka etkenlerin olduğunu düşünen dördüncü imam da lisenin köyde olmamasının kızların okula devam etmemesinde; “Evet etkili ama kısmen, okutmak isteyen bir şekilde okutuyor” (İmam 4, 33, Merkez) demektedir. Kanaat önderinin belirttiği gibi okutmak isteyen köyde okul olup olmadığına bakmaksızın çocuğunu okutuyor. Bunlara göre, durum biraz eğitime önem vermayla, geleceği eğitimde görme ve eğitimin etkisine inanmayla alakalı görünmektedir.

Odak grup görüşmesinde, *Liselerin ilk ve ortaokullar gibi yaygın olmaması kızların okula gitmesinde etkili midir?* Sorusu sorulmuştur;

Katılımcı 1: “Aileler, kızımızı köyde okula giderse başına bir şey gelmez, kontrol edebiliriz diye düşünüyor.”

Katılımcı 2: “Bence okulların uzak oluşuna değil de kendi çocuklarına, çocuklarının arkadaşlarına ve ortama güvenmiyorlar.”

Katılımcı3: “Çocuğa güvenseler bile çevreye güvenmiyorlar” (arkadaş ve okul çevresi).

Katılımcı 4: “Diyorlar ki çocuk saftır, gitse hemen değişir, arkadaş ortamına karışır, o yüzden de fazla güvenmiyorlar.”

Katılımcı 5: “Çabuk kandırılabilir gözüyle bakıyorlar.”

Soruya cevap verenlerin tamamı liselerin yaygın olmamasının kızların eğitime katılımını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Gruptakilere göre, aileler genel olarak kızlarının huyunun ve davranışlarının değişeceğinden, ahlakının bozulacağından, ortamın bozuk olduğundan korkmakta ve bu nedenlerle kızını liseye göndermek istememektedir. Kız, köyde okula giderse kendisiyle benzer davranışlara sahip öğrencilerle aynı ortamda olacak aynı kültürü yaşayacak, giden öğrencilerin hepsi tanıdık olduğu için kızlarına zarar gelmeyecektir. Aileler, okulun köyde olmasının fiziksel yakınlığın yanında, çocuklardaki olumsuz değişimi de frenleyebileceğini düşünmektedir. Bu düşünce aileler açısından çoğunlukla ifade edilmeyen, fakat önemli bir çekince noktasıdır.

Kadri, “Köyde lise olsa daha çok giden olur. Bence lise olsa herkes gider, hiç olmazsa bir diplomamız olsun diye giderler” (Kadri, 48, Muhtar).

Görüşüğümüz diğeri muhtar (Ahmet, 48, Muhtar),

- Köyde lise olsaydı farklı olurdu giderlerdi.
- Sizin köyde ortaokul yok değil mi?
- İlkokul da yok, başka bir köy okuluna taşımali olarak gidiyorlar,
- Ortaokula gitmeyen var mı?
- Yok, ortaokul mecburi olduğu için herkes gidiyor.
- Lise de 3 yıl önce mecburi oldu,
- Çoğu liseye de gidiyor. Çünkü bizim köylüler zorunluysa giderler, bildiğim kadarıyla gitmeyen yok.
- Köyde kaç çocuk var
- Bizim köy mezrayla beraber 25 hane, ama gençler hep dışarıda o nedenle çocuk az.

Bazı katılımcılar eğitimin zorunlu olması durumunda katılımın artacağını düşünmektedir. Ancak ilköğretim 1997’den beri zorunlu olmasına rağmen 2014 yılı verilerine göre Bingöl’de oransal olarak %8,1’lik bir kitle halen ilköğretime devam etmemektedir. Zorunluluk kısmen etkili iken ikna yöntemi ve eğitimin önemine inanmanın okula devam etmede daha etkili olduğu görülmektedir.

Katılımcıların büyük bir kısmı, liselerin yaygınlaşması durumunda eğitime katılımın artacağını düşünmektedir. Görüşme yaptığımız kişilerin dördü, liseler yaygınlaşsa bile bazı ailelerin çocuklarını okula göndermeyeceği düşüncesindedir. Bu düşüncenin oluşmasında liseye giden çocuklarda yaşanan

davranış değişikliklerinin aileler tarafından olumlu karşılanmaması, karma eğitim, kızlardaki fiziksel büyümeler vb. unsurların etkili olduğunu söyleyebiliriz. Mevut durumda ülkenin içinde bulunduğu ekonomik şartlar göz önünde bulundurulduğunda ve kaliteli bir eğitim verilebilmesi için her yere lise açılması mümkün görünmemektedir. Hem açılacak her liseye öğretmen temini, hem de yeterli öğrenci temini güç görünmektedir. Ancak, büyük ve merkezi köylere liseler yapılırsa, buralara diğer köylerden taşıma ile öğrenci getirilebileceği kanaatindeyiz.

Bu sonuçlara göre; “Liselerin ilk ve ortaokullar gibi yaygın olması Bingöl’de kızların okula devamlarını düşürmektedir” biçiminde formüle edilen varsayımımızın doğrulandığı söylenebilir.

3.2. Taşımalı Sistem

Katılımcıların taşımalı eğitimi nasıl buldukları bu başlık altında irdelenme çalışılmıştır. Görüştiğimiz kız çocuklarından Zeynep; “Bizim dönemimizde taşımalı eğitim yoktu olsaydı gidebilirdik” (Zeynep, 17, Liseye Gitmemiş) demektedir. Leyla ise “Benim dönemimde taşımalı eğitim vardı fakat abim bırakmadığı için gitmedim” (Leyla, 15, Liseye Gitmemiş). Görüşme yaptığımız ortamda bulunan ve liseye taşımalı devam eden bir kız öğrenci, şunları söylüyor; “Şuanda köyünde 9. sınıf seviyesinde liseye devam etmeyen kız yok, hepsi taşımayla gidip geliyor. Kızlar için ayrı servis ve erkekler için ayrı servis var” (misafir dinleyici). Orada bulunan başka bir erkek dinleyici, “servislerin ayrı olması kızların okula gitmesini teşvik edici etkiye sahip” diyor. Ayrı bir zamanda görüştiğimiz bir servis şoförü her gün belirli yerlerden ve belirli saatlerde öğrencileri düzenli olarak aldığını ve geri aynı duraklara bıraktığını belirtmektedir. Servisin karma olmaması ve bir düzen içerisinde işlemesi, taşıma yoluyla okula devam oranını artırmaktadır denebilir. Bunda köyünün şehre yakın olması, çoğunluğun okula devam etmesi ve eğitime verilen önemin yüksek olması da etkilidir.

Taşımalı eğitimle ilgili olarak Ömer isimli bir erkek öğrenci, “ben taşımayla okula gidiyorum, öğle yemeği veriliyor ama her gün aynı yemek çıkıyor”, taşımayla okula giden 9. sınıf kız öğrencisi ise tabak ve kaşıkların temiz olmadığından yakınmaktadır. Taşımalı eğitimde öğle yemekleri ve yemek sunulan ortamlarla ilgili farklı katılımcılardan şikâyetler dile getirilmektedir.

Başka bir köyde görüştiğimiz kızlardan Büşra, “köyümüzde taşımalı eğitim var ama çoğunlukla erkekler taşınmıyor” (Büşra, 18, Liseye Gitmemiş). Söz konusu köyde görüşme yaptığımız ve ismini vermek istemeyen başka bir kız “Taşımayla giden 3 kız vardı onlardan biri de servis karma olduğu için okulu bıraktı, şu anda 2 kız gidiyor”(K8, 18, Liseye Gitmemiş). Okula gönderilmeyen

kızlardan biri olan Zehra, Servis karma olmasa bile kızların gönderilmeyeceğini söylüyor (Zehra, 15, Liseye Gitmemiş). İsmi vermek istemeyen başka bir kız, “Bence taşımali sistem pek etkili değil ortamın kötü olmasından dolayı yollanmıyoruz, kızlar değişir diye göndermiyorlar”(K13, 16, Liseye Gitmemiş)

Maarif Müfettişı, “Taşımali sistem kız öğrenci sayısını artırmıştır ancak, taşıma olduğu halde kızların gönderilmemesinde güvensizlik de söz konusudur. Şoförün taşıdığı kız öğrenciyi kaçırdığıyla ilgili örnek var, şoförlerin eğitimsiz olmaları da etkilidir. Taşımayla ilgili yemek kalitesi bence iyi bunda sorun yok” (Müfettiş, 42). Müfettiş, yemeklerin iyi olduğunu söylese de taşımayla giden öğrencilerin yemeklerden yeterince memnun olmadığı görülmüştür. Şoförlerin eğitilmesi özellikle üzerinde durulması gereken bir husus olup, hem hizmet sunumu ve trafik kurallarına uyma, hem de iletişim ve davranış gibi konularda şoförlerin belirli aralıklarla eğitime tabi tutulmaları taşıma sistemine olan güveni artırabilir.

Kanaat önderi Emin; “Özellikle şehre yakın köyler için söylüyorum, ben şoföre güvenmiyorum ya da ortama güvenmiyorum tarzındaki ifadeler bir bahanedir bence. Yemek veya hizmet kalitesiyle ilgili endişeler birer ön yargıdan kaynaklanıyor. Veli gidip hizmetin nasıl verildiğine, yemeklerin kalitesine bakmıyor, kulaktan dolma birtakım şeylerle konuşuyor. Benim de kızım taşımayla okula gidiyor, ben çok memnunum” (Emin, 51, Kanaat Önderi). Bu durumda hizmetlerin okuldan okula göre değiştiğini, yüklenici firmalarının hizmet anlayışlarının etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Görüştüğümüz öğretmenlerden Serdar, taşımali eğitimi “Çok yararlı buluyorum. Ama henüz veliler bunun çok farkında değil, mesela bu köyde çok önemsenmiyor. Şimdi iki kişı liseye gidiyor, ikisi de çok başarılı. Kızların okula gitmemesinin sebebi servis değil, başka sebepleri var.” (Serdar, 48, Öğretmen). Söz konusu köyde taşıma olduğu halde kızların çoğu gitmiyor, taşımali eğitime ve gidilecek okulun uzak oluşuna yönelik bir güvensizlik olduğu görülmektedir. Çünkü bu köyde görüştüğümüz veliler köyümüzde lise olsa kızları göndeririz demişlerdir. Diğer bir husus da köyde sadece iki başarılı kızın liseye gitmesidir, başka başarılı kızların olup olmadığını sorduğumuzda, daha çok başarılı kızın olduğu görülmüş, ama aileleri onları okula göndermemiştir.

Söz konusu köyde görev yapan öğretmenlerden İrfan, şu hususa dikkat çekmektedir; “Kızlar lise ve daha yüksek eğitim seviyelerine kadar okuyamayacaklarını düşündükleri için bu akademik başarılarını etkiliyor, 5. Sınıftan itibaren kızların akademik başarısı düşüyor” (İrfan, 23, Öğretmen). Kızlar, lise veya daha yüksek eğitim kademelerine gönderilmeyeceklerini düşündükleri için motivasyonları düşmekte ve ders başarıları da bundan olumsuz etkilenmektedir.

Okul müdürü; “ Bu köyden taşımalı giden kız öğrenci yok, erkekler gidiyor. Tam bilmiyorum ama herhalde kızların her gün gelip gitmesinden yana değiller. (kızın) Her gün gelip gitmesi bence de çok uygun değil. Orda birilerinin gözetiminde kalması bence daha iyi” (Okul Müdürü 1, 28). Şehre uzak yerlerden biri olan bu köyde kızların taşımayla gönderilmemesi, taşımali sisteme yönelik sorun olduğunu göstermektedir. Veliler ve okul müdürü kızlarının yolda herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmasını istemediklerinden taşıma sistemini uygun bulmuyor. Bu köyde, sayısını tam öğrenemesek de kızların bir kısmının ortaöğretime devam etmedikleri görülmüştür. Açık öğretim lisesine devam edenlerin olduğu ve örgün eğitime devam edenlerin de şehirde akrabalarının yanında kaldıkları belirtilmiştir.

Erdal öğretmen, “Taşımali sisteme güven duymuyorlar, bence karma taşımanın etkisi yok” (Erdal, 30, Öğretmen). Yaptığımız görüşme ve gözlemlerden elde ettiğimiz sonuçlara göre; yolun uzak olması, şoförün tutumları, bazen kış şartlarında tek yönün 2 saatten fazla zaman alması gibi hususlar ile cinsel istismara yönelik kaygıların velilerin tutumlarını belirlemede etkili olduğu kanaatindeyiz. Taşıma sistemi ile ilgi okul müdürü 2 olarak kodladığımız eğitimci de benzer ifadelerde bulunmaktadır;

“Taşıma yapan şoförlerin eğitim seviyeleri düşük, genellikle düzeysiz ve küfürlü sayılabilecek konuşmaları var. Güvenli değil, uzak yerlerden gelenler kışın 2 saat geliş – 2 saat gidiş olmak üzere dörder saat yollarda geçiriyorlar. Taşıma yüzünden iyi planlama yapamıyoruz. Öğlen sunulan yemeğin kalitesi ve hizmetin sunumu iyi değil, yemekler koridorlarda, uygunsuz yerlerde yeniyor. Taşıma merkezi olan okullar buna hazır değil” (Okul Müdürü 2, 43)

Taşıma sistemiyle ilgili görüştüğümüz imamların üçü sistemin uygun ve yararlı olduğunu okula devam oranlarını artırdığını ifade etmiş, imamlardan biri ise taşımali eğitimi uygun bulmadığını belirtmiştir; “Doğrusu servis ortamının çok sağlıklı olmadığı kanaatindeyim. Aile kendi imkânlarıyla çocuğu okula göndermelidir” (İmam 2, 25, Merkez).

Odak grup görüşmesinde taşımali eğitimle ilgili olarak (Odak Grup, EML, 11), katılımcılardan biri “Maddi durumu iyi olmayan aileler için iyi bir fırsat” olduğunu belirtmiş ve kendisinin taşımayla okula geldiğini bundan memnun olduğunu vurgulamıştır. Ferhat isimli katılımcı “Gözü evlilikte olduğu için taşımali eğitimle gelmeyenler var.” Şeklinde farklı bir kapıdan duruma bakmaktadır. Gözlemlerimize göre, ortaokulu bitiren kızlardan bazıları artık evlilik çağına geldiğini düşünmekte bu nedenle okula gitmeye niyetli olmamaktadır. Bu düşünce hem velilerde hem de bazı kızlarda mevcuttur.

Diğer bir katılımcı; “Taşımadan ziyade, ailesi kızım kötü bir çevre oluşturabilir diye bakıyor.” Kız olumsuz arkadaşlıklar kurmasın, davranışları

değişmesin, bizi beğenmezlik etmesin düşüncesi etkilidir. Taşımalı eğitimle okula gelen başka bir katılımcı da; “Yemekler kötü, iyi pişmiyor ve doymuyoruz” demektedir. Kanaatimizce, öğle yemekleriyle ilgili bu tarz şikâyetler öğrencilerin okula devamını çok etkilememekle beraber, verilen hizmetin iyi olması ve öğrencilerin memnun kalması arzulanan bir durumdur.

Muhtar Kadri “Taşımalı eğitim bence şart, çok iyi oldu. Özellikle kız öğrenciler için çok iyi oldu. Yakın köyler için 2-3 km’lik yoldan kız her gün okula gidemez. Ben aynı zamanda taşıma servisi çalıştırıyorum. Yağmurlu günlerde, soğuk günlerde biz belirlenen saatte belirlenen yerden öğrenciyi aldığımız için çocuklarda ona göre kendini ayarlıyor. Mesela bizim köyde 2 ayrı noktada toplanıyorlar bizde buralardan alıp akşam yine aynı yere indiriyoruz. Bu açıdan çok iyi” (Kadri, 48, Muhtar). Muhtar Ahmet; “herhangi bir sorun duymadım bizim köyde bir erkek dört kız taşımayla liseye gidiyor ve memnunlar” (Ahmet, 48, Muhtar).

Muhtarlar, taşımalı eğitimin faydalı olduğunu ve velileri maddi açıdan rahatlatıldığını belirtmiştir. Doğrudan görüşmelerde ve odak gruptaki tüm katılımcılar içerisinde, taşımalı eğitime karşı çıkan bir kişidir. Taşımalı eğitimi faydalı bulan ancak henüz şartların buna hazır olmadığını belirten bir kişi ve hizmet kalitesinin iyi olmadığını belirten 4 kişidir.

Katılımcıların çoğunluğu, eksikliklerine rağmen taşımalı eğitimi, çocukların eğitimlerine devam edebilmesi için iyi bir fırsat olarak görmektedir. Bazı katılımcılar taşımalı eğitim olmazsa velilerin, her gün çocuğunun yol ve yemek masraflarını karşılayamayacağı görüşündedir. Taşıma hizmeti sunan şoförlerle ilgili olarak, eğitimsiz olmaları ve bazen öğrencilere yönelik olumsuz davranışlarda bulunmaları sebebiyle çeşitli endişeler söz konusudur. Taşıma servisi, hizmet şartnamelerine caydırıcı maddeler konarak ve zaman zaman düzenlenecek iletişim, trafik, davranış kuralları gibi bazı eğitimlerle durumun düzeltilebileceği, en azından önemli bir mesafe alınabileceği öngörülmektedir. Ayrıca, taşımalı öğrencilerin öğle yemeklerini sağlayan firmalarla ilgili denetimlerin sıklaştırılması ve gerekli uyarıların yapılması, yemek kalitesini iyileştirebilir. Bunların sonucunda, ailelerin taşımalı eğitime yönelik endişelerinin bir kısmı giderilmiş olacaktır.

Buna göre; “Taşımalı eğitim kız çocuklarının liseye devamını artırmıştır” yönlü varsayımımız doğrulanmıştır denebilir.

3.3. Yatılı Okullar

Araştırma kapsamında yaptığımız görüşme ve gözlemler sonucunda elde edilen verilere göre, katılımcıların yatılı okullarla ilgili ne düşündükleri, olumlu ve olumsuz yanları ile yatılı okulların düzelmesi için sunulan fikir ve öneriler bu

başlık altında değerlendirilmiştir. Zeynep isimli kız; “Benim dönemimde taşınmalı eğitim köyümüzde yoktu, yatılı okula da ben gitmek istemedim”. Niçin? sorumuza “İyi değil” (Zeynep, 17, Liseye Gitmemiş) demiştir. Burada şartların yeterince iyi olmadığı ve toplumda yatılı okullara yönelik olumsuz bir bakış açısının olduğu belirtilmektedir. Geçmişte 30-40 kişilik koğuşlarda kalınıyordu ve genel olarak yemek, temizlik vb. gibi şartlar da daha kötüydü. Toplumda var olan algı halen yatılı okulların geçmişteki durumuna ilişkindir. Ancak, mevcut yatılı okullar, 4-6 kişilik odalara dönüştürülmüş, koğuş sistemi kaldırılmış ve diğer şartlarda da iyileşme sağlanmıştır. Yine de toplumdaki yatılı okul algısının değişmesi için zamana ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Görüştüğümüz kızların çoğu (liseye devam etmeyen), yatılı okulu pek uygun bulmamaktadır diyebiliriz. İsmi vermek istemeyen bir katılımcı (yanında iki-üç kız daha var), *Kızlara has liselerde yatılı okumaz mısınız?* Sorumuza, “ailemiz bizi yatılı göndermez” (K12, 16, Liseye Gitmemiş) demiştir. Bu gruptakiler, aynı fikre yakın cümleler kurarak; “Akılları bizde kalır”, “acaba ne yaptılar ne ettiler”, “ortama güvenmiyorlar”, “ailelerimiz kızlar okumaz diyor.” şeklinde cevaplar verilmiştir. Bu da yatılı okul algısının iyi olmadığını göstermektedir. Özgül isimli kız ise; “Yatılı okulla ilgili olumsuz bir şey duymadım, arkadaşlarımdan kalanlar var” (Özgül, 16, Liseye Gitmemiş) ‘Sende gitseydin ya’ dediğimizde, “Babam izin vermedi” demektedir.

Müfettiş kız pansiyonlarının şartlarının eskisi gibi olmadığını belirterek; “Kız pansiyonları şu anda ev ortamı gibi, 4’er kişinin kaldığı bağımsız odalar var. Dinlenme odaları, etüt odaları, etkinlik odaları var. Hizmetliler bayan, belleticiler de bayan öğretmenlerden oluşuyor. Zorunlu olarak bazen bayan aşçı bulunamadığı için erkek aşçı çalışıyor, onun dışındaki tüm çalışanlar bayan” (Müfettiş, 42). Ancak yukarıda görüşlerini verdiğimiz kızların bu hizmetlerin bir kısmından haberdar olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle yatılı okulların ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün, bu okulları daha iyi tanıtmaları gerektiği sonucu çıkmaktadır.

Kanaat önderi olarak görüştüğümüz Emin, “Ben daha önce pansiyonlu bir okulda görev yaptığım için söylüyorum; pansiyon ilköğretim çağındaki çocuklar için gelişim açısından iyi bir ortam değil, çünkü o çocuk annesinden ayrılırsa psikolojik olarak kötü etkilenir, kendi ihtiyaçlarını karşılayamaz. Ancak 14-15 yaşındaki bir çocuk rahatlıkla pansiyonda idare edebilir. Bence lise çağındaki bir çocuk için okula gidip gitmeme pansiyon şartlarıyla ilgili değil başarıp-başarmamayla ilgili” (Emin, 51, Kanaat Önderi). Emin, eğer çocuk başarısızsa okula gitmiyor, pansiyon şartlarını ve taşıma sistemini bahane ediyor vb. birçok sorun ileri sürüyor. Ancak, başarılı ise okula gidiyor ve pansiyonda da rahatlıkla kalabiliyor şeklinde düşünmektedir.

Eğitimcilerin yatılı okullarla ilgili görüşlerine baktığımızda Serdar; “Okul çevresi ve kültürü ile pansiyon ortamına güvensizlik ailelerin çocuklarını okula göndermemelerinde etkilidir. Veli ben kızımı o ortamda koruyamam diye kafasında bir korku yaratmış ve bundan dolayı göndermiyor. Daha önce yatılı okulu görenler var, önceden yatılı okulda kalmış büyük erkek kardeşleri var, onların döneminde şartlar çok iyi olmamış olacak ki halen öyle olumsuz bir algı var(Serdar, 48, Öğretmen).

Genç bir eğitimci olan okul müdürü, “Yatılı okullardan veliler çok memnun” diyor (Okul Müdürü 1, 28). Bu okul müdürü Bingöllü olmadığı için eskiden yatılı okullarla ilgili olarak, yerelde var olan olumsuz imajdan habersiz olabilir. Mevcut durumda kendi bulunduğu yerleşim bölgesindeki velilerin yatılı okullardan memnun olduğunu ifade ediyor. Eğitim adına, kızların okula devamı adına, bu algılama biçimin olumlu sonuçlar doğuracağı kanaatindeyiz.

Okul Müdürü 2 (43); “Yeni açılan kız pansiyonları iyi ama eski pansiyonlar iyi değil, bunların düzeltilmesi lazım. Birde 12 yaşından 18 yaşına kadar çocuklar bir arada kalıyor. Akran zorbalığı denen bir durum var. Büyük çocuklar küçük çocukları tüm önlemlere rağmen bir şekilde ezebiliyor, kendimde bizzat yaşadım.” Uzun yıllar YİBO’larda görev yapmış olan bu idareci, yatılı okulların şartlarını iyi bilmektedir. Ayrıca kendisinde YİBO’da okuduğu için çocukların duygularını ve oradaki yaşamı yakından tanımaktadır.

İmam-1 (47, Solhan); “Yatılı okulların şartları iyi olsa da vatandaş kız çocuğunu göndermek istemiyor. Yatılı okullarla ilgili bilinçaltında olumsuz bir bakış açısı var.” Yerel halk, kız çocuğunun daha hassas ve istismara açık olduğunu düşünüyor, okula göndermemede bu husus etkili oluyor. Ayrıca, birçok eğitimcinin dikkat çektiği üzere, yatılı okullardaki herhangi bir küçük olumsuzluk dahi hızlıca yayılıp halkta geniş bir yankı uyandırarak bu okulların gözden düşmesine sebep olabilmektedir.

İmam 2 (25, Merkez); “Yatılı okulların şartlarının yeterli olmadığına dair tepkiler duydum. Ama benim yetersiz görme nedenim, iyi bir disiplin ortamı olmadığı ve çocukların yanlış meyillere kapılmasına ortam hazırlanmasıdır.” İmam 3 (23, Merkez); “Çoğu okul çok donanımlı değil, yurtlarında eksiklikler var. Ancak yine de çocuğu okula göndermemek için geçerli bir sebep olduğunu düşünmüyorum” Sonuncu imamın belirttiği gibi, yatılı okullardaki birtakım eksik ve sorunlar çocuğu okuldan/egitimden koparmak için yeterli bir gerekçe olmamalıdır.

Odak grup (EML, 11) görüşmesinde ifade edilen bir görüşe göre; “Bence evde kalsalar daha iyi, çünkü aile baskısı olur, ailesi nasihatlerde bulunur, ama yatılıda olursa kimse sahip çıkmaz.” Başka bir katılımcı; “Yatılı okulda aile baskısı olmadığı için, bunun rahatlığıyla çok serbest davranışlara girebilir, bunu

da aile beğenmiyor.” Odak gruptaki öğrencilerin çoğu, yatılı okullarda kalan öğrencilerin başıboş ve sahipsiz olduğunu, yeterince kontrol edilmediğini düşünmektedir. Diğer bir katılımcı; “Aileler namusa çok önem veriyorlar bu nedenle yatılı okulda kalmaya izin vermiyorlar.” Araştırma boyunca çoğunlukla direk ifade edilmeyen fakat bilinçaltında yatan ve en çok çekinilen hususlardan birisi namus olgusudur denebilir.

Kadri (48, Muhtar), yatılı okullarla ilgili disiplin durumundan memnun olmadığını belirtmektedir. Muhtarın yatılı okulla ilgili tecrübeleri ilköğretim için geçerli olmakla birlikte, ortaöğretime yönelik pansiyonlarda da öğrencilerin kontrol altında tutulması gerektiği konusunda fikir vericidir. Muhtar;

- “Yatılı okulda her şey öğretmene bağlı, nöbetçi öğretmenden öğrencinin çekinmesi lazım, gece saat 10 -11’de bizim köydeki yatılıda erkek çocukları dışarıda geziyordu. Kontrol yeterli değildi. Bu öğrencinin akşam 8-9’da yatması lazım.
- Liseye gidecek kızlar için yatılı okulu nasıl görüyorsunuz?
- Bence ne olursa olsun gitmeleri lazım. Yatılı okul iyidir, benim öğrencim olsa gönderirim.
- Peki sizin köyde de okula gitmeyen kızlar var mı?
- Evet gitmeyen var ama 3-4 yıldır bu çok azaldı. Eskiden gitmeyenler çoğunluktaydı.

Muhtarın bahsettiği söz konusu köyde, 3-4 yıldır taşınmalı eğitim yapıldığı için daha çok öğrenci ortaöğretime devam etmektedir. Seçenekler arttıkça velilerin itirazları azalmakta ve daha çok öğrencinin eğitime katıldığı görülmektedir.

Yatılı okullarla ilgili mevcut algıyı araştırdığımız bu başlık altında, aşağıdaki hususlar tespit edilmiştir:

- Yatılı okullarda disiplin sorunu, başıboşluk ve öğrencilerin istenen başarıyı yakalayamamaları en çok yadırganan durumlar gibi görünmektedir.
- Yatılı okullarla ilgili toplumda var olan olumsuz imajın nedenlerinden biri de geçmişte şartlarının, günümüzdekinden daha olumsuz olmasıdır.
- Okul kültürü ve çevresinden dolayı kız kardeşini gündüzlü dahi okula göndermeyen velilerin varlığı, yatılı okullara gidecek öğrencileri olumsuz etkilemektedir.
- Görüştüğümüz kişilerin çoğu, yatılı okullarda kalan çocukların duygusal gelişimi noktasında bir takım ek tedbirlerin alınması gerektiğini belirtmiştir.
- Yerel halk, kız çocuğunun daha hassas ve istismara açık olduğunu düşündüğü için, çoğunlukla yatılı okula göndermek istememektedir.

- Bazı aileler, namusuna leke gelmemesi düşüncesiyle kız çocuğunun taşınmalı veya yatılı okul, seçeneklerinden biriyle okula göndermeyi uygun görmemektedir.

Bu sonuçlara göre “Bingöl toplumunda kızların yatılı okullarda okuması hoş karşılanmamaktadır” varsayımının kısmen doğrulanmış olduğu söylenebilir.

4. Eğitimin Sunumu, Kalitesi ve Beklentileri Karşılama Durumu

4.1. Akademik Başarının Etkisi

Kız çocuklarının ortaokuldaki ders başarı durumlarının liseye devam etmelerine etkisinin araştırıldığı bu alt başlıkta, görüşülen 15 kızdan 8'i (Tablo 4.3) diploma notunun “iyi” düzeyde olduğunu beyan etmiştir. Kızların çoğunluğu okula gönderilmemelerin sebebinin çalışkanlık ya da tembellikle ilişkili olmadığını belirtmiştir ancak, bunun tersine görüş belirtenler de vardır. Örneğin Esra; “Okul başarısının ve hocaların tutumunun etkisi var. Öğretmenler tarafından yapılan; ‘bu başarılı mutlaka ilgilenin üzerinde durun, şu tembel bunu onun yanına göndermeyin’ gibi telkinler kızların liseye gönderilmesini engelliyor” (Esra, 18, Liseye Gitmemiş). Esra’ya göre başarısız olanların liseye gitmesini öğretmenlerin tutum ve telkinleri belirleyebiliyor. Esra, konuşma içerisinde öğretmenlerin bu konularda çok dikkatli olmaları ve ayırım yapmamaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Çünkü ona göre veliler, çoğunlukla öğretmenin sözünü dinlemektedir.

Çocuğunuzu liseye göndermemenizde, derslerinin iyi veya kötü olmasının etkisi oldu mu? Sorusunu yönelttiğimiz Esma; “Kızın ders durumu iyiydi, okula da gitmek istedi, fakat babası göndermedi” (Esma, 50, Veli). Musa ise; “kardeşimin dersleri orta halliydi” demiştir. İyi olsa gönderir miydiniz? sorumuza “Yinede gönderemeyebirdik, okul kötü bir yer o nedenle göndermedim” (Musa, 28, Ağabey). Veli, iyi bir ortama sahip olmayan okulda, çocukların kötü alışkanlıklar edinebileceği ve uygunsuz arkadaşlıklar kurabileceği endişesi taşımaktadır.

Akademik başarı durumunun okula devam oranı üzerindeki etkisini sorduğumuz müfettiş, “Başarılı olup da devam etmeyen çok az, genellikle başarısızlar devam etmiyor” (Müfettiş, 42). Başarılı öğrencilerin okula devam etiklerini düşünmektedir. Kanaat önderi “Çocukların liseye gitmemesinde en büyük etki bence akademik başarıdadır. Benim gördüğüm başarılı olan çocuk her şekilde okula gidiyor. Velinin çocuğunun başaracağına okuyarak ekmek sahibi olacağına inancı yoksa, bu durumda göndermiyor. Çocuğunun başaracağına inanmayan veli çeşitli bahaneler uydurarak onu okula göndermek istemeyebiliyor” (Emin, 51, Kanaat Önderi). Emin akademik başarının okul

devamına çok büyük etkisinin olduğunu, başarılı olan ve gelecek vadeden çocukların bir şekilde okula gönderildiğini düşünmektedir. Görüşmenin farklı bir bölümünde “Başarılı öğrenciyi baba ceketini satsa dahi okula gönderiyor. Çocuk başarısızsa, baba niye boşuna masraf edeyim ki, diyor.” şeklinde görüşlerini beyan etmekte ve başarının okula devamda en etkili unsurlardan biri olduğunu vurgulamaktadır.

Okul müdürü (1, 28); “Tabii ki akademik başarının etkisi var, genel olarak velilerimiz çocuğunu okula gönderme taraftarı. Bazen veli çok istekli oluyor çocuk çalışmıyor, çocukları ders çalıştırtamıyoruz. Bunların etkisi var. Durumu çok iyi olup liseye gönderilmeyen yok. Çok iyi puan alan bir öğrenciyi fen lisesine gidebilecekken ailesi İmam Hatip Lisesine (İHL) gönderdi.” İyi puan aldığı halde fen lisesine gönderilmeyen öğrenci için ailenin dini tutumlarının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Çocuk çok başarılı olduğu halde ailesi, eğitimin içeriği ve okul ortamı gibi hususları göz önünde bulundurarak İHL’yi tercih etmiştir denebilir.

Serdar (48, Öğretmen); “Akademik başarının okul devamına etkisi %20-25 dolayındadır, başarılı bir çocuk gönderilir.” Başka bir öğretmen “Akademik başarının %20 etkili olduğunu düşünüyorum. Ancak kızlar liseye gönderilmeyeceklerini bildikleri için eğitimden beklentileri düşük düzeydedir. Bu durum akademik başarılarını da etkilemektedir (Erdal, 30, Öğretmen). Kızlar *daha ileri eğitim kademelerine gitmeyeceklerini düşünerek okuldan kopuyor, ders çalışmıyor* düşüncesi, başka eğitimciler tarafından da dile getirilmiştir. Bu husus, akademik başarı konusunda, üzerinde durulması gereken önemli bir etken olarak görünmektedir.

Derinlemesine görüşme yapılan imamlar, akademik başarının, kız çocuklarının okula gönderilmesinde kısmen etkili olduğu düşüncesini taşımaktadır. Birinci İmam “Akademik başarı çocukların okula gönderilmesinde seyrek görülen bir düşüncedir” (İmam-1, 47, Solhan), diyerek akademik başarının etkisinin az olduğunu ifade etmiştir. İmam 2 (25, Merkez); “Akademik başarı etkilidir ancak bununla birlikte ailenin ekonomik açıdan yetersizliği veyahut okul hayatını kendi yaşam algılarına yakın bulmaları da etkilidir”. İmam 3, “Akademik başarının etkisi vardır. Ancak bazen çocuk başarılı da olsa aile okula devam etmesine izin vermemektedir” (İmam 3, 23, merkez) demiştir. Dördüncü imam, bu soruya “evet” diyerek ek açıklama yapmamıştır.

Odak gurup (EML, 11) görüşmesindeki katılımcılarından Hasan; “Ortaokulda ders durumu iyi olmadığı için gitmeyenler var, çocuk başarılı olmazsa gönderilmiyor.” Diğer katılımcıların bazıları da okul başarısının önemli bir etken olduğu konusunda Hasan’a katılmaktadır.

Okul başarısının kızların okula gönderilmemesinde çok etkili olmadığını ifade eden Kadri; “Ben aynı zamanda taşınmalı eğitimde ve normal öğrenci servisi işinde çalışıyorum. Benim gördüğüm çoğu kız öğrenci başarılı. Bence gönderilmeyenler eğitim başarısından dolayı gitmiyor değil, buna inanmıyorum. Belki yetişkin kız olmaları etkilidir. Birde okul bahçelerinde öğrenci olmayan kişiler geziyor ondanda olur. Bence her okulda güvenlik olması lazım.” *Nasıl bir güvenlik?* Sorumuza “Güvenlik personeli olmalı, veli dışında dışarıdan her geleni okul bahçesine almamalı” (Kadri, 48, Muhtar) demektedir.

Çalışma boyunca fikir alışverişinde bulunduğumuz birçok kişi okul bahçeleriyle ilgili bu tarz sorunlar dile getirmektedir. ‘Öğrencilerin, kültürümüze, gelenek ve göreneklerimize uygun olmayan birçok davranışı okul bahçelerinde veya civarında sergilediklerini görüyoruz’ diyorlar. Bunun gibi hususları öne süren birçok veli kızını okula göndermiyor fakat kanaatimizce bu çocuklar tüm olumsuz davranışları okulda öğrenmiyor. Medyanın etkisi, aile, mahalle, köy ve diğer ortamlardan da birçok olumsuz davranış ediniyorlar. Okul ortamı daha serbest bir hareket alanı oluşturduğu için, belki bir kısım davranışlar burada dışa vuruluyorlar ve daha rahat davranılıyor.

Muhtar Ahmet, kendi köyünde kızların akademik başarısını bakılmadığını, kızların okumak istediği halde okula gönderilmediği, fakat erkeklerin çoğunun ise okumak istemediği halde zorla gönderildiğini belirtmektedir (Ahmet, 48, Muhtar);

- Benim köyümde başarılı olup olmadığına bakılmıyor. Erkek çocuğu okula gitmek istemiyor, kız çocukları okumak istiyor ama anne, baba kız çocuğunu okutmak istemiyor, bunu sende biliyorsun.
- Sizce anne, baba niçin kızını okutmuyor?
- Kız çocuğu olduğu için, ne kadar güvenli olsa dahi, bizim buradaki insanlar kuşkucudur göndermek istemez. Örneğin bende o köylüyüm, ama şehirde oturuyorum, üniversiteye giden iki kızım var. Köyde olsaydım bende okutmazdım. Köyde şu var imkân olmadığı için, bak köyde medrese var bütün kızlar orda eğitim görüyor.

Muhtar, konuşmanın diğer bölümlerinde kullandığı *imkân* kelimesinden kastının, köyde okulun olmaması olduğunu belirtiyor.

Araştırma boyunca, acaba kız çocuklarının akademik başarıları iyi olmadığı için mi okula gönderilmiyorlar? Sorusu merak edilen ve cevabı aranan hususlardan biri olmuştur. Ders başarısının diğer etkenlerin yanında ne kadar etkili olduğu araştırılmıştır. Sonuç olarak akademik başarı konusunda şehirde ve yakın köylerde bir farkındalığın söz konusu olduğunu fakat uzak yerleşim yerlerinde ailelerin bunun çok fazla ayırımında olmadığını söyleyebiliriz.

Derinlemesine görüşme yaptığımız kişilerden maarif müfettişi ve kanaat önderi hariç, çoğunluk akademik başarının diğer etkenlerin yanında, az etkili olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar, okula devam etmeme davranışında; akademik başarının yanında, ailenin ekonomik durumu, okul kültürünü algılayış biçimi, okulun olmayışı, uzak oluşu ve geleneksel değerler gibi diğer birçok unsurun etkili olduğunu ifade etmiştir. Yapılan görüşme ve gözlemlerden akademik başarının, kız çocuklarının okula gönderilmeme davranışı üzerindeki etkisinin az olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, kız çocuklarına daha ilkokuldan itibaren liseye gönderilmeyecekleri yönünde telkinlerde bulunduğu için ve erken evliliklerin varlığı nedeniyle kızlar da, kendilerini derse verememekte ve akademik başarıları düşmektedir. Tamamı için geçerli olmasa da kızların bazıları, zaten okumayacağını ve ortaokulu bitirir bitirmez evlendirileceğini düşünmektedir.

Buna göre “Bingöl ekseninde, akademik başarı kızların liseye devam etmesinde etkilidir” varsayımının kısmen doğrulandığı ifade edilebilir.

4.2. Resmi Kurumlar Tarafından Takibat Yapılıp Yapılmadığı

Milli Eğitim Müdürlükleri, Okullar ve Halk Eğitim Merkezi (HEM) gibi resmi kuruluşların, 2012 yılında *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda* yapılan yasal değişiklikle zorunlu hale gelen ortaöğretime, devam etmeyen kızlara yönelik olarak herhangi bir takip ve izleme faaliyeti yapıp yapmadıkları konusu araştırılmaya çalışılmıştır. Çünkü kız çocuklarının okullaştırılması noktasında, ilgili kurumların yaklaşımları çözüm için önem arz etmektedir.

Bu amaçla görüştüğümüz kız çocuklarından Büşra; “Böyle bir kontrol yok, köydeki öğretmenler zaman zaman söylüyor. Onların da tayini çıkıp gidince, eğitimsiz kalıyoruz” (Büşra, 18, Liseye Gitmemiş). Özgül ise kendisinin açık öğretim lisesine kayıt yaptığını, ancak ablası liseye gitmediği için babasının Halk Eğitim Merkezi (HEM) tarafından arandığını belirtmiştir (Özgül, 16, Liseye Gitmemiş). Velilerden Zülküf, “Halk Eğitim bizi aradı açık öğretim lisesine kayıt yapmadınız diye, bizde bunun üzerine gidip kayıt yaptık” (Zülküf, 54, Veli). Musa ise; “hatırlamıyorum” (Musa, 28, Ağabey) demiştir.

Eğitimcilere sorduğumuz “Okula gitmeyen kızların ailelerine; niçin bu kızları okula göndermediniz diye soran oluyor mu? Resmi yazı vb. uyarı gönderiliyor mu?” sorusuna, Okul müdürü (1, 28); “Halk Eğitimden bazen arıyorlar, şu öğrencinin kayıt yenilemesi var gibi.” Aynı kişi konuşmanın başka bir bölümünde şöyle demektedir; “... Zannedersen gitmeyen öğrenciler için çok fazla bir takip ve sorgulama yok”. Diğer okul müdürü; “Bizler ilköğretimde okula gelmeyen çocukların ailesine her ay yazı gönderiyoruz, onları ikna etmeye

çalışıyoruz” (Okul Müdürü 2, 43). Ancak, ortaöğretimle ilgili devam-takip sürecinin nasıl işlediği konusunda bilgisinin olmadığını belirtmiştir.

Devam-takip durumunu konuştuğumuz odak grup görüşmesinde, konuyla bağlantılı farklı bir sorun daha gündeme gelmiştir (Odak Grup, EML, 11). Bir katılımcı; “TEOG sınavında yanlış yerleştirmeden ötürü, ilçelere çıkanlar oldu, bunların bir kısmı gitmedi. Veli zaten ilgisiz, peşine düşüp okulunu değiştirmiyor.” Araştırma kapsamında bizim de gözlemlediğimiz bir konu olan TEOG’daki yanlış yerleştirmelere bağlı olarak, her iki cinsten ortaöğretime devam etmeyen kişilerin olduğu görülmüştür. Resmi kurumların, öğrenci yerleştirmeleri konusunda daha hassas davranması gerekmektedir. Çünkü özellikle köylerdeki velilerin bir kısmı ilgisiz olup çocuğun okulunu değiştirmek için herhangi bir uğraş içerisine girmediğinden ve yerleştiği okula da göndermediğinden, çocuk eğitimsiz kalabilmektedir.

Görüştüğümüz köy muhtarlarından Kadri; “Muhtar olarak benim bundan haberim yok. Böyle yazılardan bahseden kimse de yok. Bana sizin köyden şunlar şunlar okula gitmiyor diye yazı gelse bende köylülerle görüşür onları ikna etmeye çalışırım” (Kadri, 48, Muhtar). Muhtar Ahmet ise; “5-6 yıl önce bize bu tip yazılar geliyordu, ama şimdi gelmiyor artık, haberimiz yok, köylü de bir şey demiyor” (Ahmet, 48, Muhtar). Yasa gereği, okula gitmeyen çocuklardan muhtar da sorumlu olduğu halde görüştüğümüz muhtarların bundan haberdar olmamaları dikkate değer bir husustur. Yaptığımız araştırma boyunca, cebri uygulamaların kız çocuklarını okullaştırmada çare olmadığı görüşüyle sık sık karşılaşılmıştır ve araştırmacının fikri de zorla insanları okula getirmenin doğru olmadığı yönündedir. Ancak yapılacak ikna sürecinde, en azından ailelerle görüşmesi için, muhtarın okula gitmeyen kızların kimler olduğundan haberdar edilmesi faydalı olacaktır kanaatindeyiz.

Okullarda takibat yapıp yapılmadığı konusunda, bilgisine başvurduğumuz iki ayrı ortaöğretim kurumundaki müdür yardımcıları, TEOG sonucunda kendi okullarına kaydı düşen öğrencilerden, okula devam etmeyenlerin ailelerine düzenli olarak resmi uyarı gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda, okullar ile aileler arasında bir iletişimsizlik olduğu görülmektedir. Ya gönderilen yazılar ulaşmıyor ya da bizim görüştüğümüz veli ve öğrencilerin bir kısmı bundan haberdar değildir. Bazı kızların okulu bitirmelerinin üzerinden 3-4 yıllık bir zaman geçtiği için, gelen bu tip yazıları unutmuş olabilirler. Ancak, geçmiş uygulamalardan farklı olarak, muhtarların bu sürecin dışında kaldığı görülmektedir.

4.3. Eğitimin Kalitesiyle İlgili Görüşler

Bu alt başlıkta, eğitim kalitesine yönelik beklentilerinin kız çocuklarının okula gönderilmesinde etkili olup olmadığı hususu araştırılmıştır. Niteliği gereği bu konu daha çok aileyi ilgilendirdiği için kız çocuklarıyla görüşülmemiş, veliler ve diğer katılımcıların fikirlerine başvurulmuştur. Bu başlıkta *Eğitimin kalitesi, çocukların okula gönderilmemesinde etkili midir?* sorusuna yanıt aranmıştır.

Veli 1 (47, Solhan); “Kızım iki senedir imam hatip’e gidiyor ancak henüz pek bir şey öğrenmedi. Okulun yeterince eğitim veremediğini düşünüyorum. İmam hatip okullarında da dini eğitim yerine normal derslere daha fazla önem veriliyor ve onlar öğretiliyor, dini dersleri öğretmede başarısızlık var” demektedir. Velinin beklentisi daha fazla dini eğitim verilmesi yönündedir. Kaliteye yönelik olarak “pek bir şey öğrenmedi” sözü, velinin eğitimden beklentisinin karşılanmadığını göstermektedir.

Güllü ise; “Kaliteyle ilgili bir sorun görmüyorum, iyi ders veriliyor” (Güllü, 46, Veli). Ancak Güllü, kendi köyündeki ilk ve ortaokulu kastederek bu cevabı veriyor kanaatindeyiz. Çünkü düzeltmemize rağmen (lisedeki eğitimi soruyoruz şeklinde) hocaların iyi olduğunu iyi ders verdiğini söylüyor.

Musa; “Biz okurken köydeki okul (ilköğretim) çok iyi değildi, öğretmenlerde sanki daha düşük bir düzeydeydi. Ancak şehirdeki okulla (lise) ilgili pek bilgi sahibi değilim. Şunu söyleyebilirim, ben liseye gittiğimde çok bilgi sahibi değildim. Mesela geometriden her bir şekil yapıyordu hoca, ben daha önce onları hiç görmemiştim, ama sınıftaki diğer öğrencilerin bir kısmı bundan haberdardı” (Musa, 28, Ağabey). Musa kendi köyündeki ilköğretimde iyi bir eğitim verilmediğini düşünmekle beraber, lise terk olduğu için o yıllarda ortaöğretimde eğitimin kalitesiyle ilgili pek fikir sahibi olmadığını günümüzdeki durumu da bilmediğini ifade etmiştir.

Eğitimin kalitesi, velilerin çocuklarını okula göndermeme davranışlarını etkiliyor mu? Sorusunu yönelttiğimiz Maarif Müfettişi “Velinin eğitimin kalitesizliğine yönelik ciddi şikâyetleri var. Veli bunu söylerken, bütün çabayı öğretmenden bekliyor. Kendisi öğrenciyi yetiştirmeye pek katkıda bulunmuyor, haklı da olabilir. Bu öğretim sistemi ve öğretmen kadrosuyla toplumun isteklerini tam olarak karşılayamıyoruz” (Müfettiş, 42). Genel olarak öğretmenlerin en fazla şikâyet ettiği hususlar; velilerin ilgisiz olmaları, eğitim düzeylerinin düşük olması ve her şeyi öğretmenden beklemeleridir. Veliler de, öğretmenlerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmediklerini düşünmektedir. Ancak Müfettişin görüşlerinden hareketle eğitim kalitesinin beklentileri karşılayamadığı söylenebilir.

Kanaat önderi Emin, genel bir anlayışı dile getirerek; “Velilerin çoğu, öğrencinin ne kadar öğrendiğini ve bu öğrendiğini davranışa döküp dökmediğini sorgulamıyor ya da kazandığı bilgi birikimiyle ilgilenmiyor. Yarın nasıl işe girer?

Nasıl maaşlı bir iş sahibi olur? Kendi ayakları üzerine durur mu? kısmıyla daha çok ilgileniyor. Aşağı yukarı toplumda eğitime bakış açısı böyledir” (Emin, 51, Kanaat Önderi). Emin, velinin eğitimin kalitesiyle ilgili pek beklentisinin olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenler, ilköğretimde verilen eğitimin kalitesiyle ilgili sıkıntı olmadığını belirtiyor. Serdar öğretmen, “Biz iyi bir eğitim veriyoruz, velinin beklentilerini karşılıyor. Eskiden birleştirilmiş sınıf uygulaması vardı burada ve veli çocuğunun iyi bir eğitim almadığı düşünüyordu. Ancak şu anda böyle düşünmüyor. Bizim öğrencilerimiz biraz çalışmıyor bir de ev ortamları çalışmaya müsait değil” (Serdar, 48, Öğretmen). Serdar, köyde verdikleri eğitimin iyi olduğunu, beklentileri karşıladığını vurgularken, ortaöğretime yönelik bir fikir beyan etmemiştir. Diğer bir husus da, evler sobalı olduğu için köydeki çocukların ders çalışma ortamlarının uygun olmamasıdır. Çünkü tek sobalı bir evde bütün aile sobanın olduğu odada oturuyor, ayrıca televizyon açık ve ilgiyi dağıtan birçok unsur var, bu nedenlerle sağlıklı bir ders çalışma ortamı oluşmamaktadır. Söz konusu yapı, köyde oturanların çoğunluğu için geçerli olup başarıyı düşürücü bir etkiye sahiptir.

Görüştüğümüz Okul Müdürü; “Bazı veliler eğitimin kalitesini yeterli bulmuyor. Zaten başarılı öğrencilerin velileri de daha bilinçli ve ilgili oluyor genellikle” (Okul Müdürü 2, 43) demiştir. Bilinçli/ilgili veliler, eğitim ortamını ve kalitesini sorgularken, duyarsız veliler, çocuklarının eğitimiyle çok az ilgileniyor, veli toplantılarına katılmıyor ve sorumluluk üstlenmiyor. Buradan hareketle eğitim bilinci düşük ve duyarsız veliler için eğitimin kalitesiyle ilgili herhangi bir sorun olmadığını söyleyebiliriz.

Görüştüğümüz imamlardan biri eğitim kalitesinin çocukların okula gönderilmemesinde etkili olmadığını söylerken (İmam-1, 47, Solhan), diğer iki imam eğitim kalitesinin devamı etkilediğini belirtmiştir (İmam 2, 25, Merkez; İmam 3, 23, Merkez). İmam - 4, eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin kaliteye önem verdiklerini söylüyor, “Eğitim seviyesi yüksek ailelerde belki ama çok az etkiliyor, sistem dayatması var, okutmayıp ta ne yapacaklar” (İmam 4, 33, merkez). İmam - 4, okula gitmek istemeyen çocukların, yasal zorunluluk nedeniyle gittiklerini belirtiyor. Bu imam, görüşmenin tamamında okulun birçok fonksiyonu yerine getiremediğini çocuklara pek bir şey kazandırmadığını belirtmektedir. Ayrıca, temel eğitime katılımı artırmak amacıyla düzenlenen eğitim kampanyalarına da karşı olduğunu söylemiştir. Burada, bazı Çatışma Kuramcılarının ve Illich’in savunduğu gibi zorunlu eğitime bir karşı çıkış söz konusudur.

Eğitimin kalitesi konusunda fikrini sordüğümüz muhtar “Bizim köyümüzdeki öğrencilerin sınav başarısı iyi, bence eğitimin kalitesi yeterli” (Kadri, 48,

Muhtar). Yeterli düzeyde üniversite kazanan olduğunu, bununda kaliteli eğitim verildiği anlamına geldiğini belirtmektedir. Günümüzde toplumun büyük çoğunluğunun eğitimin kalitesini, merkezi sınavlarda elde edilen başarıyla orantılı olarak düşündüğünü söyleyebiliriz.

Eğitimin kalitesinin, kızların okula gitmesinde etkili olup olmadığı konusunda görüşme yaptığımız katılımcılar ve gözlemlerimizden hareketle, kız çocuklarının okula gitmemesinin, eğitimin kalitesiyle pek ilgili olmadığını söyleyebiliriz. Özellikle şehirde yaşayanlar olmak üzere duyarlı veliler, eğitimin kalitesinden ve öğretmenlerin sık sık değişmesinden yakınmaktadır. Ancak bu yakınma çoğunlukla eğitilmiş aileler için geçerli olup bunlar, zaten çocuğunu okula gönderen ailelerdir.

Çalışma kapsamında görüştüğümüz veliler, ortaöğretimde verilen eğitimin kalitesiyle ilgili fikir sahibi değildir. Bu nedenle çocuklarını okula göndermemelerinde, eğitimin kalitesinin pek etkili olmadığı kanaatindeyiz. Ayrıca, katılımcıların bazıları zorunlu eğitimin iyi bir uygulama olmadığını okumak istemeyenlerin zorla okula götürülmelerinin kaliteyi düşürdüğünü ve zorlanan kişi için de, eziyet olduğunu belirtmiştir.

4.4. Eğitimin Beklentileri Karşılama Durumu

Eğitimin beklentileri karşılamadığı düşüncesi, ya da okuyup da ne olacak düşüncesi çocuğunuzu okula göndermemenizde etkili oldu mu? Şeklinde sorduğumuz soruya velilerden Güllü; “Okulun en çalışanları, liseye devam ettiler herhangi bir yere giremediler, bunlar da okusa aynısı olur” (Güllü, 46, Veli). Okuyarak iş sahibi olmayı zahmetli ve uzun bir süreç olarak gördüğünden, çocuklarının okuma-yazma bilmelerini yeterli görmekte ve daha fazla okumalarına gerek olmadığını düşünmektedir.

Eğitim beklentilerinizi karşılamadığı için mi kız kardeşinizi okula göndermediniz? Sorumuza ağabey Musa; “Ondan değil belki bizler, sen ortaokuldan sonra okumayacaksın dediğimiz için kardeşim dersleri fazla takmamış, boş vermiş olabilir. Çünkü ben ona ortaokuldan sonra okumayacaksın demiştim, bunu biliyordu (Musa, 28, Ağabey). Araştırma sürecinde görüşülen öğretmenler, kızların başarısının 5. sınıftan itibaren düşmeye başladığını, bunda da ortaokuldan sonra okumayacaklarını bilmelerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Maarif müfettişi “Veli öğrencisinin okuyup da iş bulamayacağı bir durumla karşılaşmak yerine hayvancılığı, tarımı öğrensin diye göndermiyor. Ayrıca şöyle de bakılabilir; eğitim, çocukları terbiye etme anlamında halen tam olarak yeterli düzeyde değil. Bazı veliler çocuklarının okula giderek bozulacaklarını düşünüyor” (Müfettiş, 42). Araştırma boyunca, okulun olumsuz bir ortam

sağladığı ve öğrencilerimizi terbiye etmede yetersiz kaldığı yönünde azımsanmayacak oranda fikir beyan edilmiştir.

Kanaat önderi olarak görüştüğümüz Emin, “Veliler çocukların okulda ne kadar öğrendiklerine bakmıyor, bu eğitim sonucunda iş sahibi olup olmadıklarına bakıyor. Bu birazda öğrenci başarısıyla alakalı, umut vaat etmiyorsa okumaması daha iyi gözüyle bakılıyor” (Emin, 51, Kanaat Önderi). Ders başarısı iyi olmayan çocuk, okulda başarılı olamadığı gibi, okula devam ettiği için köy işlerini veya herhangi bir mesleği de tam olarak öğrenemiyor, şeklinde bir düşüncenin de yaygın olduğunu söyleyebiliriz.

İmam-1 (47, Solhan); “Aileler genelde bilinçsiz olduğu için eğitime yönelik beklentileri de net değil. Ancak okulda verilen eğitim ile halkın örf ve adetleri arasında yaşanan çelişkiyi halk hoş görmüyor, bu da bir tepkiye neden olabiliyor. Halk kendi yaşamına uygun bir eğitim beklentisi içerisindedir.” Bu durumun etkisi günümüzde azalmakla beraber geçmişte, pek çok insanın söz konusu nedenle okula gönderilmediğini söyleyebiliriz. Günümüzden 50-60 yıl önce sözü daha çok dinlenen dini liderlerin, okullarda verilen eğitimin, dini değerlere uygun olmadığı düşüncesini taşıması nedeniyle, pek çok insan eğitimsiz kalmıştır diyebiliriz.

Diğer İmam, “Eğitim sisteminin öğrencilerin kabiliyet ve yeterliliklerine hitap etmediğini bundan dolayı okulun bir ilim yuvası olma vasfını yitirdiğini düşünüyorum” (İmam 2, 25, Merkez) demektedir. Araştırma kapsamında yaptığımız derinlemesine görüşme ve gözlemlerde, özellikle eğitim seviyesi yüksek kişilerden bir kısmının bu düşüncüyü taşıdığı görülmüştür. Söz konusu düşüncenin oluşmasında; sık sık yaşanan sistem değişiklikleri, etkin bir mesleki yönlendirme yapılamaması, öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılamaması ve öğretme etkinliğindeki başarısızlıkların etkili olduğu söylenebilir. Eğitimin beklentileri karşılamadığını düşünen İmam-3; “Karşılamıyor olsa gerek ki kırsal kesimde birçok aile *okuyup da ne olacak* şeklinde düşünüyor” (İmam 3, 23, merkez). Ancak bu bakış açısı ifade edildiği gibi çok yaygın olmayıp bazı ailelerin böyle düşündüğü söylenebilir.

Odak gurup görüşmesinde (Odak Grup, EML, 11), katılımcılardan Ferhat; “Bazı veliler ‘gitsin diploma alıp gelsin’ diyor. Bazıları da ‘okusun adam olsun’ gözüyle bakıyor.” Başka bir katılımcı; “Veliler çocuğun geçip geçmediğine bakıyorlar.” Eğitimden ne bekledikleri belli değil, öylesine gönderenler yaygındır. Diğer katılımcı; “Kız çocuğu okusa ne okumasa ne diye bakanlar da var.” Bu düşüncenin oluşmasında, “okusa da bir yere gelemez”, “evlenince kıza kocası bakar” gibi anlayışlar etkilidir.

Muhtar Kadri; “Bence eğitim beklentileri karşılıyor, köyündeki veliler ve öğrencilere bazen soruyorum da, verilen eğitimden memnunlar ve çoğu öğrenci

başarılı” (Kadri, 48, Muhtar). Diğer muhtar ise “Köylüler iyi eğitim verilmediğini söylüyor, öğretmenlerin işi sahiplenmediğini, eğitim vermediğini söylüyorlar” (Ahmet, 48, Muhtar). Biri merkeze yakın, diğeri uzak olan iki köyün muhtarları, arasındaki tutum farkını köylerin eğitime verdiği öneme, şehre yakınlık - uzaklığa ve şehirle etkileşime bağlıyoruz.

Eğitimin, beklentileri karşılama durumunu tartıştığımız bu başlık altında edindiğimiz kanaate göre, “*okuyup da ne olacak*” şeklinde düşünüp çocuğunu okula göndermeyen veli sayısı fazla değildir. Araştırma boyunca etkisi araştırılan, erken evlilikler, cinsiyet ayrımları, geleneksel, dini ve okulun uzak oluşuna bağlı nedenler vb. birçok neden kızların liseye devamını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca sadece beklentiyle alakalı olsa, erkeklerde kızlara yakın oranlarda okula gitmezlerdi. Mevcut verilerin, ortaöğretimde cinsiyetler arasında erkekler lehine 10 puanlık bir fark olduğunu göstermesi, *okuyup da ne olacak* düşüncesinin çok etkili olmadığına işaret etmektedir.

Diğer bir husus da, eğitimin örf, adet ve gelenekler bağlamında, öğrenciye olumlu davranış kazandırmak açısından, beklentileri karşılamadığına yönelik toplumda var olan algıdır. Araştırmanın genelini göz önünde bulundurduğumuzda, bu konuda müfettiş, imamlar, muhtarlar ve veliler endişelerini dile getirmişlerdir. Çocuğun okulda iyi bir terbiye edinmemesi, hatta bazı çocukların daha olumsuz davranışlara sahip olması, eğitimin öğrenciye olumlu yönde davranış kazandırma ve terbiye etme misyonuna, kuşkuyla bakılmasına neden olmaktadır. Ayrıca, çocuğun medyadan, sokaktan ve arkadaş çevresinden edindiği birçok olumsuz davranış da, bazen okula mal edilmekte, olumsuz davranışların okulda kazanıldığına yönelik bir algı oluşmaktadır.

Buna göre; “Bingöl yöresinde, kız çocuklarının ilköğretimi bitirmeleri yererli görülmektedir” varsayımının kısmen doğrulanmış olduğu söylenebilir.

4.5. Öğretmenlerin Yaklaşımları

Öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarının, kızların ortaöğretime devamını nasıl etkilediği konusu araştırma kapsamında cevabı dolaylı olarak aranan bir husustur. Konu direk araştırılmadığından, yaptığımız görüşmeler içerisinde özellikle, öğretmen yeterlilikleri ve tutumlarına değinen kişilerin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin, eğitime etkisiyle ilgili olarak Esra; “Öğretmenlerin tutumları, çocukların başarısında ve okula devam oranlarında çok etkili oluyor. Şiddet uygulayan öğretmenler motivasyonumuzu ve okul başarımızı olumsuz etkiledi” (Esra, 18, Liseye Gitmemiş). Esraya göre, öğretmenlerin daha ikna edici ve hoşgörülü bir yaklaşım sergilemesi eğitime katılımı ve devamı artıracaktır.

Müfettişin yukarıda da ifade edilen “.... Bu öğretim sistemi ve öğretmen kadrosuyla toplumun isteklerini tam olarak karşılayamıyoruz” (Müfettiş, 42),

düşüncesi öğretmen kadrosundaki yetersizlikleri ve sistem kaynaklı sorunları dile getirmektedir. Müfredatın toplumun yapısına uygun olması öğretmenlerin pedagojik donanımlarının ve alan bilgilerinin yeterli olması, toplumun eğitimden beklentilerini daha iyi düzeyde karşılayabilir.

Kanaat önderi Emin, öğrenci ve öğretmenlerle ilgili olarak, “... Bir de bazı zeki çocuklar var ama eğitim sistemi içerisinde eriyip gitmiş, bazı çocuklara okul sevdirememiş, ya da bir şekilde yanlış bir diyalogdan, ilgisizlikten okulu bırakmış eğitimden kopmuş, bocalamış ve ziyan olmuş gitmiş. İyi bir değerlendirme yapılmamış, öğretmenin tecrübesi ve tutumundan ötürü kopmuştur. Öğretmenin öğrenciye eğitimi sevdirmesi, bir şekilde ilgisini çekmesi gerekir. Öğretmen daha seçim aşamasında bir takım kriterlere tabi tutulmalı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeteneklere sahip olmalı ve iyi bir pedagojik formasyon eğitimi almalıdır. Birde öğretmenler işini iyi yapan ve yapmayan olarak ayrılmalı, işini iyi yapanlar, farklı bir değerlendirmeye ve derecelendirmeye tabi tutulmalıdır. İşini yapmayanlara da uygun cezalar verilmelidir. Bu yapılmadığı takdirde eğitimde istenen kalite yakalanamaz” (Emin, 51, Kanaat Önderi).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemi, sık sık değişikliklere uğramaktadır, ancak mevcut eğitim göstergeleri ve öğretmenden kaynaklı sorunlar, halen uygun bir modelin bulunamadığını göstermektedir. Yöremizdeki tecrübeli öğretmenlerin, tayinle gitmesi ve sürekli olarak stajyer öğretmenlerle eğitim yapılması, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde yetersizlik, özlük haklarının iyi olmaması vb. nedenler, eğitimde verimi düşürmektedir.

4.6. Okul Ortamı Ve Çevresinden Kaynaklı Nedenler

Okul içi ve çevresindeki ilişkilere bağlı olarak, araştırma süreci içerisinde sonradan gelişen sorulardan biri olan, *Okullar karma olmasa gider miydiniz?* Sorusuna Esra; “Mesela kız meslek lisesi var ama oranın ortamı daha bozuk, kızların davranışları kötü.” şeklinde cevap vermiştir. Kızlar için, kız imam hatip lisesi açılacak ifademize karşılık, oranın da bozulacağını belirtiyor (Esra, 18, Liseye Gitmemiş). Araştırma kapsamında, karma olmayan kız okullarının genel olarak olumsuz bir imajının olduğu gözlenmiştir. Mesela derinlemesine görüşme yaptığımız Özgül isimli kız, ablasının kaydını yapmak üzere, babasının bir kız lisesine gittiğini ancak ortamın bozuk olduğunu okul çevresinde kız öğrencilerin, erkeklerle dolaştığını gören babasının, kayıt yaptırmaktan vazgeçtiğini belirtmiştir (Özgül, 16, Liseye Gitmemiş).

Katılımcılardan Zeynep, babalarının cahil olduğundan dolayı kendilerini okula göndermediğini, belirtmektedir. Görüşme yapılan ortamda bulunan bir misafir dinleyici (Ahmet, 38), babalarına cahil dememeleri gerektiğini ifade

ederek, bir babanın kızını okula göndermemesinin nedeni cehalet değil, kızını korumak gayesi olduğunu belirtmektedir. “Ortamin bozuk olduğunu görmüş, kızının bozulmasını istememiştir, sizin iyiliğinizi düşünerek okula göndermemiştir. Herkes okula eğitim için gitmiyor” (kimisi zaman geçirmek, arkadaşlarına takılmak için gidiyor anlamında). Bu ifadeler, velinin kızını okula göndermemesinde bilinçaltında yatan nedenleri ve kızlar hakkındaki genel tutumu yansıtır diyebiliriz.

Yörede ortaokulu bitirmiş kız çocuğu; *liseye giderse uygun olmayan davranışlarda bulunabilir*, anlayışının olup-olmadığıyla ilgili olarak Özgül; “Bazı ailelerde bu anlayış var, bizden uzakta liseye giderse kültürü değişir, bizi beğenmeyebilir, gibi düşünüyorlar” (Özgül, 16, Liseye Gitmemiş). Gözlem ve görüşmelerimize göre bu anlayış kısmen etkilidir, veliler ve kızlar direk dile getirmese de görüşme yaptığımız diğer guruplar bunun etkili olduğu kanaatinde.

Velilerden Zülküf karma eğitimle ilgili olarak; “Karma eğitim olması iyi değil, eğer kız erkek ayrı olursa, daha çok gönderen olur” (Zülküf, 54, Veli). Karma eğitim mevzusu araştırmanın genelinde sık dile gelen hususlardan biri olup Bingöl’de karma eğitime karşı genel olarak olumsuz bir bakış açısı söz konusudur. Yöredeki veliler ve toplumda söz sahibi olan imam, muhtar, öğretmen vb. birçok kişi karma eğitimin kızların eğitime katılımını olumsuz etkilediği görüşündedir.

Velilere sorduğumuz, *Kız çocuğunuzu liseye göndermemenizde “bizden uzakta liseye giderse uygun olmayan davranışlarda bulunabilir.” Anlayışı etkili oldu mu?* sorusuna bir veli; “Ben Solhan’da ... okuluna yakın bir yerde oturuyorum. Okuldaki kız öğrenciler, erkek öğrencilerle veya daha büyük yaşta öğrenci olmayan erkeklerle, okulun arka taraflarındaki bahçelerde birlikte dolaşüyor, konuşuyor ve oynuyorlar. Sadece yakınında oturduğumuz okul değil diğer okullardan da öğrenciler geliyor, üzerlerinde üniformaları var. Solhan gibi bir yerde pek çok baba buna tahammül edemez, bu bizim örf ve adetlerimize ters bir durum. Genç erkekler henüz ortaokul öğrencisi olan kızlarla geziyor. Ben kaç defa bizzat uyardım, bir iki defa tartıştım böyle yapmayın yazıktır, sizinde bacınız var, bırakın bu kızlar okusun, anne-babaları bunları buraya okumaya göndermiş diye anlattım ama aynı durum devam ediyor” (V1, 47, Solhan).

Zülküf; “Bu kızım çok başarılı değil (şuanda lise gitmeyen) ancak büyük kızımı göndermediğime çok pişmanım, çünkü o başarılıydı, ama kendi başına yapamaz, kız çocuğudur başına bir iş gelir gibi düşüncelerle göndermedim. O zaman bu düşünce yaygın olarak vardı, ancak şimdi olsaydı gönderirdim” (Zülküf, 54, Veli). Velilerden Musa ise; “Birçok temiz kız liseye gidip bozuldu, burada söyleyemeyeceğim şeyler de oldu bu nedenle bacımı göndermedim”

(Musa, 28, Ağabey). Kızların okula gitmeleri durumunda erkek arkadaş edineceği ve yanlış davranışlara sahip olacakları düşüncesi velilerde yaygın olarak vardır. Özellikle *Taşımalı Eğitim ve Yatılı Okullara* sıcak bakılmamasında, bu nedenler oldukça etkili görünmektedir.

Okul ortamı ve çevresiyle ilgili mevcut algıları sorduğumuz müfettiş; “Karma eğitim bir kesim halk üzerinde çok büyük etkiye sahiptir. Her veli kızını kız meslek lisesine göndermek istemiyor. Kızlar için ayrı okullar olmalı, sadece liselerde değil, ortaokullarda da karma eğitim yapılması, halen 608 tane kız öğrencinin okula devam etmemesine neden oluyor. Veliyle bu durumu görüştüğümüzde ‘ben çocuğumu erkeklerin olduğu okula göndermem’ diyor. Tabi karma eğitim ortaokulda bu kadar etkiliyken lise çağında (yetişkinlik döneminde) bu durum daha da ön plana çıkıyor. Veli hem çocuğunu taşıma veya pansiyon seçeneği ile uzağa gönderiyor, çocuğun ne yaptığını bilmiyor, hem de karma eğitim olunca, pansiyon olunca bunu göze alamıyor” (Müfettiş, 42).

Karma eğitimle ilgili olarak Emin; “Bence çocukları okula göndermeme de karma eğitim pek etkili değil. İyi bir lise kazanan bir öğrenci okulun karma olup olmadığına bakılmaksızın gönderiliyor. Bence yüz veliden biri bile çocuğunu karma eğitim nedeniyle iyi bir okuldan alıp karma eğitimin olmadığı başarısı düşük başka bir okula vermez” (Emin, 51, Kanaat Önderi). MEB personeli olan Emin yüksekokul mezunu olup eğitim camiasının içindedir bu açıdan duyarlılığı daha fazladır. Ancak, toplumda belki kısmen var olan bir algıyı (örneğin merkez ve merkeze yakın yerler için geçerli olan) bir algıyı genelin düşüncesiymiş gibi dile getirmektedir. Toplumun tümünün Emin’in belirttiği gibi düşünmediği, yapılan görüşme ve gözlemlerde görülmüştür. Öğrencisi fen lisesine gidecek kadar yüksek bir puan aldığı halde İmam Hatip Lisesine gönderen veliler de vardır.

Karma eğitimle ilgili olarak okul müdürlerinden biri şöyle demektedir; “Veliler okul ortamı ve çevresinin kız çocukları için yeterince güvenli olmadığını düşünüyor. Kız erkek karışık olması velileri ciddi bir şekilde endişelendiriyor” (Okul Müdürü 2, 43). Serdar öğretmen ise karma eğitimin kızların okula gönderilmemesi üzerinde sanıldığı kadar etkili olmadığı kanaatindedir. “Bence birinci dereceden etkili bir neden değil, çünkü kız ve erkek çocukları burada (köyde) 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir arada okuyor ve veli herhangi bir mahzur görmüyor. Akrabalık çok, aynı köylü olmaları etkili, zaten okulun dışında da sürekli bir aradalar” (Serdar, 48, Öğretmen). Veli, kendi köyündeki öğrencilere güvendiği halde köy dışında şehir merkezindeki bir okula aynı güveni duymuyor. Çünkü oradaki öğrencileri ve okul çevresini tanımıyor.

Okul müdürü 1 olarak kodladığımız yönetici; “Veliler özellikle karma eğitimden dolayı çocuklarını göndermek istemiyor.” *Kız meslek lisesinde*

okuyabilirler diyoruz. “Onu da veliler eğitimin kalitesi iyi değil diye veya müfredatın içeriğini beğenmedikleri için göndermiyorlar. Geneli çocuğunu imam hatibe gönderiyor, hem iyi bir eğitim olsun istiyorlar hem de karma olmasın diyorlar” (Okul Müdürü 1, 28).

Halkın, *eğitim karma olmasın* tarzındaki taleplerinin çok dikkate alınmadığını düşünen İmam 1; “Karma eğitim insanları tedirgin ediyor. Tabi ki şu anda karma eğitim olmasın yönlü talepler pek yer bulmuyor. Bunlar da eğitime katılımı azaltıyor. Muş’ta İmam Hatip Okullarının karma olmayanlarına çok büyük talep olduğunu görüyoruz” (İmam-1, 47, Solhan).

Karma eğitim kızların lise gitmemesinde etkili midir? sorumuza İmam 2, “Etkilidir, karma eğitimin kaliteyi düşürdüğü kanaatindeyim” (İmam 2, 25, Merkez). Kız erkek karışık olduğu için derslere çok yoğunlaşmıyorlar ve okumuyorlar düşüncesi yaygındır. İmam 3; “Karma eğitimin çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Ancak, azda olsa bu sebepten ötürü kızını lise göndermeyen aile olabilir” (İmam 3, 23, Merkez). İmam 4 ise; “Sanmıyorum, keşke bu bilinç çoğalsa” (İmam 4, 33, Merkez). Sonuncu imam insanların bu duyarlılıkta olmadığını kız-erkek karışık ortamların toplum tarafından yadırganmadığını düşünüyor. Bu nedenle de keşke karma eğitime karşı bir bilinç oluşsa, şeklinde temennilerini dile getirmektedir. Karma eğitimle ilgili olarak Muhtar; “Bence kızların okula gitmemesinde çok etkili, kız erkek bir arada olmamalı ayrı olmalı, eğitim daha iyi olur, çocuklar başarılı olur” (Kadri, 48, Muhtar).

Yörede ortaokulu bitirmiş kız çocuğu “liseye giderse uygun olmayan davranışlarda bulunabilir.” anlayışı etkili midir? sorusunu sordüğümüz İmam 1; “Evet böyle bir anlayış var ve bu anlayışın da haklılık payı var. Milletimiz dindar ve güzel örf adetlere sahip ancak okula giden çocuklardaki saygı ve sevgide yaşanan azalma, örf-adet değişikliği, velileri ve halkı olumsuz etkilemekte ve yaygaraya neden olmaktadır” (İmam-1, 47, Solhan). Serdar öğretmen ise bu konuda; “Liseye giderse kontrol edememem, daha rahat hareket etmeye başlar, dine göre yaşantısı olmaz, gibi düşünceler etkili” (Serdar, 48, Öğretmen) demektedir. Örf ve adetlerden kopma, söz dinlememe, daha bağımsız hareket etme isteği velileri endişelendiren hususlardır. Okul müdürü; “Nesil gelişme çağında olduğu için veli, arkadaş ortamını düşünüyor, kandırılabilir mi diye düşünüyor. Çocuğuna güveniyor ama bazen öyle olaylar oluyor ki bunlardan dolayı sıkıntı yaşıyorlar” (Okul Müdürü 1, 28).

Odak grup görüşmesinde (EML, 11), okul ortamıyla ilgili olarak katılımcılardan biri; “Lise ortamı iyi değil okula gidip kocaya kaçanlar oldu bu nedenle kızlar okula gönderilmiyor.” Başka bir katılımcı; “Aile baskısı olduğu zaman daha ölçülü davranılıyor, ancak çocuk, köyünden çıkıp liseye geldiği zaman aile baskısı ortadan kalkıyor, daha rahat davranışlarda bulunuyor, aileler

bundan dolayı endişeli.” Mehmet isimli katılımcı da; “Evde anne-baba baskısı var, okulda böyle bir baskı yok, bu nedenle kötü yollara düşebilir diye göndermiyorlar.” Fikrini söylemeyen odak grup katılımcılarının da ifade edilen görüşlere katıldığı gözlenmiştir.

Kızlar liseye giderse uygun olmayan davranışlarda bulunabilir, düşüncesinin etkisi konusunda Kadri; “Evet bu düşünce var. Ortaokulu bitirmiş 13-14 yaşında yetişkin bir kız çocuğu için bu düşünülüyor. Babası bu yetişkin olmuş diye göndermeyebiliyor. Bazen servisi kaçırabiliyor, yayan gidemez. Okulda güvenlik olmayabiliyor. Eğer güvenlik olursa herkes çocuğunu gönderir” (Kadri, 48, Muhtar). Güvenlik olmadığı için okul bahçesine öğrenci olmayan kişiler girebiliyor, bazen taşkınlık ve kızlara sataşma gibi durumlar yaşanabiliyor.

Tüm Katılımcılar, *kız çocukları liseye giderse uygun olmayan davranışlarda bulunabilir* düşüncesinin etkili olduğunu, ailelerin bahsedilen endişelerle kız çocuklarını ortaöğretime gönderirken tereddüt yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu endişeler, kız çocuğunun fiziksel büyümesi, aileden uzakta okula gittiği için baskının ve kontrolün azalması, dışarıdan öğrenci olmayanların kızları rahatsız etmeleri gibi konulardır. Ayrıca, okullardaki kız erkek arkadaşlıkları da, velilerin çekindiği konulardan olup bu nedenle birçok kızın okula gönderilmediği kanaatindeyiz.

Yaptığımız araştırma boyunca, karma eğitimle ilgili olumsuz bir algının olduğu görülmüştür. Derinlemesine görüşülen 32 kişi ve odak grup görüşmesinde 10 kişiden oluşan toplam 42 kişilik gurupta sadece üç kişi karma eğitimin kızların eğitime katılımını pek etkilemediği görüşündedir. Genel algıya göre karma eğitim kızların ortaöğretime devam etmesini olumsuz etkilemektedir. Köylerdeki ilköğretimlerde karma eğitim olduğu halde oraya kızını gönderen veli, lise karma olduğu için kızını göndermeyebilmektedir. Burada Serdar öğretmenin belirttiği gibi veli, kendi köyündeki öğrencileri tanıdığından onlara güvenmekte, köy dışında şehir merkezindeki bir okula aynı güveni duymadığı için oradaki öğrencileri ve okul çevresini tanımadığı için kızını okula göndermemektedir.

Genel kanı, seçeneklerin çoğaltılması yönündedir, kızını karma okula gönderen de olabilir kız okuluna gönderen de, taşınmalı veya yatılı olarak gönderende olabilir. Velilerin burada dikkat ettiği hususlar, okulun disiplinli olması, iyi bir eğitim verilmesi ve kız erkek ilişkileri açısından güvenilir, kontrollü bir yer olmasıdır.

Buna göre “ Karma eğitim, Bingöl’de kızların liseye gönderilmemesinde etkilidir” varsayımının doğrulandığı ifade edilebilir.

5. Dini Tutumlar

5.1. Dinsel Yoğunluklu Eğitim Verilmemesinin, Kızların Okula Devamına Etkisi

Okullarda dini yoğunluklu bir eğitim verilmemesiyle ilgili olarak Maarif Müfettişi; “Maneviyatın doyurulması çok önemlidir. Son yıllarda dini içerikli derslerin sayısı artmasına rağmen nitelik olarak istenen seviye yakalanamamıştır. Din derslerini verecek öğretmen sıkıntısı çekilmektedir. Başka branşlardan öğretmenler veya pedagojik eğitim almamış olan imamlar din derslerine girmektedir. Bunlar da bilginin aktarımı ve öğrencilerle iletişim noktasında sıkıntı oluşturmaktadır. Şu anda tam manasıyla dini bir eğitim verilememektedir”. *Dini içerikli derslerin artması öğrenci devamlarında etkili olmuş mudur?* sorumuza, “Şu ana kadar böyle bir değerlendirme yapmadık, devam sorunlarına bu açıdan bakmadık. Ancak bazı velilerin, çocukları başarılı olduğu halde götürüp imam hatip okuluna kaydettiklerini gördük. İmam hatip okullarının ders yükü daha ağır ve üniversiteye giriş açısından daha dezavantajlı olmalarına rağmen veli ortaokul seviyesinde bunları tercih ediyor. Ayrıca merkezde, yeni mahalle ve kültür mahallesi taraflarında bağımsız imam hatip okullarına ihtiyaç vardır” (Müfettiş, 42).

Mevcut uygulamada, ortaöğretim okullarındaki öğrenciler seçmeli olarak, Siyer (Peygamber Efendimizin Hayatı), Kuran-ı Kerim ve Arapça gibi dersleri alabiliyor. Ancak dini yoğunluklu derslerin kız çocuklarının okula devam oranları üzerindeki etkisi, müfettişin belirttiği gibi, henüz araştırılmış değildir. Bu konuda bir araştırma yapılması durumunda, dini içerikli derslerin öğrenci devamları üzerindeki etkisi görülmüş olacak, ayrıca ailelerin seçmeli olarak dini dersleri hangi oranda seçtikleri de ortaya çıkacaktır.

Şu anda dini dersler seçilebilecekken ailelerin, matematik gibi temel dersleri daha çok seçtiğini belirten Emin; “Bence dini bir eğitim verilmemesi pek etkili değil. Çünkü şu anda seçmeli ders olarak dini dersler seçilebiliyor, ancak ben ailelerin seçimine baktığımda genellikle matematik seçtiklerini görüyorum. Aslında toplum, dini derslerin olmasını ve çocuklarının dini davranışları öğrenmesini istiyor fakat bu çok belirleyici değil” (Emin, 51, Kanaat Önderi). Emin, dini derslerin veya dini yoğunluklu bir eğitim verilmemesinin okula devam oranları üzerinde çok etkili olmadığını düşünmektedir.

Görüştüğümüz eğitimciler, dini yoğunluklu bir eğitim verilmemesinin kız çocuklarının okula devam oranlarına pek etki etmediği kanaatindedir. Serdar; “Bence etkili değil, öyle olsaydı İmam Hatip’e gönderirlerdi” (Serdar, 48, Öğretmen). Diğer eğitimci “Hayır şu anda zaten dini eğitim veriliyor” (Okul Müdürü 2, 43). Bazı öğretmenler, verilmekte olan dini eğitimi yeterli görürken,

örneğin Solhan'da görüştüğümüz ve V1 olarak kodladığımız veli yeterli görmemektedir.

Son yıllarda okullarda verilmeye başlanan dini eğitimin halkın bakış açısını olumlu yönde etkilediğini belirten İmam; “Doğuda insanlar dinden uzak yaşasalar bile yine de dindarı ve dini olanı severler. Okullarda son 1-2 yılda konan Siyer ve Kuran-ı Kerim dersleri milleti çok sevindirmiştir. İnsanlar okulda bu ihtiyacı karşıladığı için yazın açtığımız Kuran kurslarına katılımı azalma yaşanmaktadır. Bu durum okullara yönelik bakış açısını olumlu yönde etkilemiştir. Halkın inançlarına saygı gösterilmesi ve değer verilmesi okullara olan talebi artıracaktır. Halk verilen eğitimin dini açıdan iyi olduğunu, çocuklarının ibadet etme alışkanlığını artırdığını ve memleketin örf ve adetlerini unutturmadığını gördüğünde eğitim de bundan olumlu etkilenecektir” (İmam-1, 47, Solhan).

Görüştüğümüz diğer imam, *okullarda dini yoğunluklu bir eğitim verilmemesi katılımı azaltıyor mu?* sorumuza, “Hayır hiç zannetmiyorum” (İmam 3, 23, Merkez), derken aynı soruya öbür imamda bu düşünceye katılarak; “Sanmıyorum, şimdilerde okusun eli ekmek tutsun anlayışı revaçta. Kimsenin, kaliteli din eğitimi almak gibi bir derdi yok” (İmam 4, 33, Merkez). Bu hususların artık eskisi kadar insanları etkilemediğini, geleneksel ve dini değerlerde bir çözüme yaşandığını belirtmektedir.

Muhtar bu konuda; “Bence dini nedenlerin ilgisi yok, bu husus pek etkili değil. Şu anda seçmeli dersler var, çoğu seçiyor” (Kadri, 48 Muhtar) derken, diğer muhtar ise; “Öyle insanlar var göndermeyebiliyorlar. Benim kızım İmam Hatip’e gidiyor, şu an çok memnunum. Tamamen din dersi olsun diye düşünenler var, ama hiç dini ders olmasın diyen de var” (Ahmet, 48, Muhtar). Dini derslerin seçmeli olması, kişilerin tercihlerine saygı gösterilmesi açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Okullarda, dini ağırlıklı eğitim verilmemesinin kız çocuklarının eğitime devam oranlarına etkisi konusunda farklı görüşlerin olduğunu söyleyebiliriz. Dini yoğunluklu eğitimin etkili olduğunu söyleyenler olduğu gibi okula devam oranlarının bundan etkilenmediğini düşünenler de vardır. Araştırmadan elde ettiğimiz sonuca göre, dini yoğunluklu bir eğitim verilmesinin, okula devam oranını artıracağı ve katılımı olumlu yönde etkileyeceği görülmüştür. Çünkü çocuğunu okula göndermeyen kitle, çoğunlukla kırsal kesimde yaşayan muhafazakar insanlardan oluştuğu için bu kesim karma eğitimi ve kızılı-erkekli arkadaşlık ilişkilerini hoş karşılamamakta geleneksel ve dini değerlere bağlı bir toplum yapısı istemektedir. Bu açıdan dini eğitim, onların istediği bir eğitim ortamının oluşmasını teşvik edebilir kanaatindeyiz.

5.2. Dini Tutumların Kızların Okutulmasına Etkisi

Mevcut dini tutumları öğrenmek için etkisi araştırılan bir başka konu da; *Velilerin ve toplumun, kız çocuklarını 13-14 yaşından sonra okutulmasını, dini açıdan nasıl değerlendirdiği ve Dini tutumların kızların okutulmamasına etkisidir.* Bu konuda, bazen geleneklerin dinle karıştırıldığını ve din gibi algılandığını ifade edenlerden, Serdar; “Bazen geleneksel nedenlerle okula göndermedikleri için dini nedenlere de bağlayabiliyor, çocuk dinini iyi yaşamaz, gibi. Köyde de dini değil geleneksel bir yaşayış var” (Serdar, 48, Öğretmen). İfade edildiği gibi, çoğunlukla din ile gelenek birbirine karıştırılmaktadır.

Okul Müdürü 1 (28) olarak kodladığımız kişi; “Veli bazen dini açıdan uygun görmeyebiliyor, sistemle çatışıyor ve kız çocuğunu okula göndermekten vazgeçiyor. Zaten burada liseye gidenlerin çoğu genelde İmam hatibe gidiyor”. Diğer Okul Müdürü (2, 43), “Yanlış dini anlayışlar kızların okumasını olumsuz etkiliyor” demektedir. Araştırma süreci boyunca, halkın geleneksel tutumlarının, din gibi algılandığı ve gösterildiğiyle ilgili düşüncelerle karşılaşmıştır. Bunların bir kısmı dine ve eğitime zarar vermekte ve özellikle kızların okula gitmesini olumsuz etkilemektedir.

Solhan ilçesinde görüştüğümüz İmam, öğretmenlerin görüşlerine yakın bir fikre sahiptir. “Din adına yapılan yanlış davranışlar var, millet dini bilgi açısından cahil olduğu halde dindar olduğunu düşünüyor. Ancak her şeye rağmen ahlaki değerler doğuda yüksek bir düzeyde yaşanıyor. Mesela batıda bir kızın erkek bir arkadaşı olduğu zaman bu durum ailesi tarafından iyi karşılanıyor. Ancak doğuda bu büyük bir ayıp olarak görülür ve kızın ailesi toplumda çok utanılacak bir hale düşer” (İmam-1, 47, Solhan). Türkiye’nin doğusu ile batısı arasında bir kültür farkı vardır ancak, imamın belirttiği gibi, batıda bir kızın erkek arkadaşı olursa ailesi iyi mi karşılar? Bu genel bir durum mudur? Konuyu hakim olmadığımızdan ötürü genelleme yapmanın doğru olmadığı kanaatindeyiz.

İmam 2 (25, Merkez); “Ortamin uygun olmaması, velilerde kızların okutulmasına yönelik kuşku ve endişe oluşturmaktadır. Yoksa dinin ilme ve öğrenmeye verdiği kıymet aşikârdır.” İslam dini ilim öğrenmeye her daim önem vermiştir ancak, geleneksel anlayış zamanla dinle karışarak ya da din gibi algılanarak bazı yanlış tutumların gelişmesine neden olmuştur diyebiliriz.

İmam 4 olarak kodladığımız kişi ise, “Eskiden (dini tutumlar kızların okutulmamasında) çok etkiliydi. Şimdi bu kırıldı biraz, okuyan çocuktan ziyade, okuyan anlayan ve bilinçli aileye ihtiyaç var” (İmam 4, 33, Merkez). Okuyan ve niçin okuduğunu bilen, kendince yeni sonuçlar ve yorumlara varabilen, bilgiyi değerlendirip yorumlayabilen kişilere gereksinim duyulduğunu belirtmektedir.

Dini tutumların kızların okutulmasına etkisi alt başlığı, araştırma içerisinde dolaylı olarak etkisi araştırılan bir konu olmuştur. Bu hususa değinen paydaşlar,

çoğunlukla yanlış dini anlayışların, din gibi algılandığını ve geleneksel bir takım tavır alışların zamanla dini bir mahiyete büründüğünü belirtmişlerdir. Yaptığımız görüşme ve gözlemlerden, yanlış dini tutumların eskiden daha katı olduğu, günümüzde ise genel manada değerlerde bir çözülme yaşandığı görülmektedir. Bu çözülme, kısmen öğrenci sayısının artmasına da etki etmiştir.

6. Sorunun Çözümü İçin Gelecekte Yapılması Gerekenler

Bu başlık altında, kız çocuklarının eğitime daha fazla katılımı konusunda neler yapılabileceğiyle ilgili düşüncelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, *Devletin yapmış olduğu kitap yardımı, ŞNT desteği, taşınmalı sistem ve yatılı okullarda barındırma desteklerini yeterli buluyor musunuz? Ek olarak neler yapılabilir?* sorusuna cevap aranmıştır.

Maarif Müfettişi, yapılanlara ek olarak, okullar velilere tanıtılabilir, servis personeline ve yatılı okul personeline eğitim verilebilir demektedir. “Şu anda bütün imkânlar seferber edilmiş durumda, ancak servisler ve okul ortamı güvenli hale getirilebilir. Servis personeline eğitim verilebilir. Öğrenci velilerini okulda misafir ederek okul ortamını görmeleri sağlanabilir” (Müfettiş, 42). Kanaat Önderi Emin, eğitimin kalitesine vurgu yaparak “...Bence devlet ölçme değerlendirmeyi iyi yaparsa ve iyi öğrenci yetiştirirse, her kes çocuğunu okula gönderir. Devletin bu konuda yeni adımlar atması lazım” (Emin, 51, Kanaat Önderi).

Serdar (48, Öğretmen); “Başarılı öğrencilere burs verilebilir. Takdir getiren öğrenciye ayda 100 lira teşekkür getirene 75 lira gibi. Geçmişte çocuğunu okula göndermeyen velilerin yeşil kartlarının iptal edileceği yönünde söylentiler çıktı, tabi bunlarda etkili ama bence ödül daha etkili.” Cezaî müeyyide yerine, ikna yönteminin daha etkili olduğu, önceki çalışmalardan (HKO, TEDP) ve kız çocuklarının okullaştırılmasıyla ilgili çeşitli illerde yapılan faaliyetlerden anlaşılmaktadır.

Serdar öğretmenle yaptığımız görüşme içerisinde şöyle bir fikir gelişmiştir: Öğretmenin ortaokul son sınıftaki öğrencinin ailesini ziyaret etmesi, derinlemesine görüşmesi, gözlem yapması ve ailenin çocuğu okula göndermeme sebeplerini tam olarak öğrenerek, buna yönelik çözümler getirmeye çalışması gibi bir çalışma mümkün olabilir mi? Örneğin, her öğretmene 4-5 öğrenci verip bunları ziyaret etmesi ailelerini ikna etmesi istenebilir. Öğretmenin aileye yaptığı her ziyaret için, bir-iki saat ek ders ücreti verilebilir. Böylece öğretmen yaptığı işin karşılığını alacak ve çocukların eğitime devamlarına katkıda bulunacaktır. Serdar “bu iş için öğretmenin köyde yaşaması lazım, bizim öğretmenlerimiz şehre gidip geliyor. Birde bireysel farklılıklar var, hepsini okula yine kazandıramayabilir” şeklinde çekincelerini belirtmiştir. Kanaatimizce öğretmen

köyde kalmasa da haftada bir iki gün ders bitiminde, boş derslerinde veya öğle arasında bu ziyaretleri yapabilir. Bu öneriyi daha sonra değişik eğitimcilerle paylaştığımızda uygulanabilir olduğu ifade edilmiştir. MEB'in bu tarz bir çalışma yürütmesi, öğrenci oranlarını artıracaktır kanaatindeyiz.

Okul Müdürü 1 (28); “ŞNT (Şartlı Nakit Transferi) için velinin sigortalı olmaması gerekiyor, bizim velilerin çoğunun sigortası var. Yeşil kartlılar ŞNT'yi alabiliyor. Kızların eğitime kazandırılması için sunumlar, toplantılar yapılsa, aile ziyaretleri olabilir, bunlar çok etkili oluyor. Diyanet de böyle bilgilendirmeler yapabilir. ŞNT'nin limiti yükseltilebilir, ayrıca sigortalı olan fakir ailelere de verilmeli, çünkü adam mevsimlik işçi veya inşaat işçisi birkaç ay sigortası var diye yararlanamıyor. Zaten okula gitmeyen çocukların bir kısmı da bunların çocuklarıdır. Taşıma sistemini, uzak ve ulaşımı güç köyler için yeniden düşünmek lazım, buralarda yatılı okul seçeneğini devreye sokmak lazım. Çünkü bu şekilde çocuklara çok zor oluyor.” Köylerde eğitim- bilinçlendirme amaçlı toplantılar yapılabilir. Taşımanın kış şartlarında bazı uzak köyler için çok zor olduğuna dair görüşlere taşınmalı eğitim bölümünde yer vermiştik. Kanaatimizce taşınmalı sistemin bazı köyler için yeniden gözden geçirilmesi ve çok iyi planlanması gerekmektedir.

Erdal (30, Öğretmen); “Liseler daha da yaygınlaştırılabilir” demektedir. Büyük köylere, merkezi köylere ortaöğretim kurumları inşa edilerek, buralara taşınmalı eğitim yapılabilir. Devlet tarafından verilmekte olan eğitim yardımlarını ve desteklerini anlattığımız İmam; “Bu yardımlar çok umut verici ama asıl ilgilenilmesi gereken husus çocukları okuldan nasıl daha istifadeli duruma getiririz. İlim ve bilgi kabiliyetlerinin keşfi konularında” (İmam 2, 25, Merkez). Bu noktada eğitimin kalitesini geliştirme ve çocukların ilgisini artırmaya yoğunlaşılması ve çözüm geliştirilmesi gerekmektedir. İmam 3 (23, Merkez), verilmekte olan yardımlar için, “Yeterli değil, eğitime devamı ve verimliliği sağlamak için eğitim sistemi iyileştirilmeli ve öğretmenlerin kalitesi arttırılmalıdır” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

Odak grup görüşmesi katılımcılarından biri, verilen desteklere ek olarak; “Maddi durumu iyi olmayanların velilerine bir miktar maddi destekte bulunulabilir” (Odak Grup, EML, 11) demektedir. Kadri ise; “Sosyal yardımlaşma vakfında dosyası olmayanlara herhangi bir eğitim yardımı verilmiyor. Devlet (fakir olanlara) ek olarak, burs verebilir, burs verirse veli çocuğunu gönderir. Elbise alamıyor, ayakkabı alamıyor. Köyde hayvancılık yapıyor parası yok. Kalem defter tarzı kırtasiye yardımında bulunabilir. Ders kitabı veriliyor ama veliler kendi imkânlarıyla birçok ek kaynak kitap alıyor (Kadri, 48, Muhtar).

Bu başlık altında, verilen desteklere ve sağlanan imkânlarla ek olarak; devlet, eğitimciler ve gönüllüler neler yapabilir konusu irdelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla liselerin ve pansiyonların değişen şartlarının tanıtımı, taşıma servisi ve yatılı okul personeline eğitim verilmesi, eğitimin kalitesinin artırılması, başarılı öğrencilere burs verilmesi, cezai müeyyide yerine ikna yöntemini kullanan çalışmalar yapılması, kısa süreli işlerde çalışan sigortalılara da ŞNT desteğinin sağlanması, kızların okula kazandırılması için toplantılar, sunumlar, aile ziyaretleri vb. kampanyalar yapılması önerilmiştir. Ayrıca, taşıma sisteminin yeniden gözden geçirilmesi ve ulaşımı güç olan yerlerde kaldırılması, çocukların ilgi alanlarının tespitinin doğru yapılması, öğretmenlerin eğitimine önem verilmesi, fakir çocukların ailelerine maddi destekte bulunulması gibi öneriler de, gelecekte yapılması gereken işler arasında yer almıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlıkta kız çocuklarının okullaştırılmasının önündeki engeller konusunda saha bulgularından hareketle öne çıkan temel bileşenler maddeler halinde sunulmuştur. Her bir maddede, yaşanan sorunlar ele alınmış ve bu sorunların çözümüne yönelik düşüncelere öneriler kısmında yer verilmiştir.

Sonuçlar

- 1-) Kız çocuklarının ilköğretimden sonra ortaöğretime devam etmemesinde aile en etkili karar vericidir. Aile içerisinde bu karar çoğunlukla baba, ağabey ve ailenin ortak kararı şeklinde alınmaktadır. Ailenin ortak kararında baba, anne ve evde yaşayan diğer bireyler etkilidir. Bir yörenin, köyün genel tutumu da kızların ortaöğretime devamında kısmen etkilidir. Bir köyde, çoğunluk kızını okula gönderiyorsa, velilerde de çocuğunu okula göndermeye yönelik bir tavır oluşabilmektedir. Eğer çoğunluk kızını okula göndermiyorsa bu durum kızını göndermek isteyen veliler üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Ancak köydeki genel tavır benimsemeyip bağımsız hareket edenler de vardır.
- 2-) Kadına biçilen cinsiyet rolleri nedeniyle “kadın kısmı okumaz” anlayışı bazı yörelerde halen etkilidir. Son yıllarda etkisi biraz azalmakla beraber, kırsal kesimde özellikle uzak köylerde “kadın evlenince nasılsa kocası bakar” ve “kadının yeri evidir” gibi anlayışlar sıklıkla görülmektedir.
- 3-) Fiziksel büyüme ve erken evlilik kız çocuklarının ortaöğretime devam etmemesinde etkilidir. Kızların ergenlik çağına girmesi ve yaşadıkları fiziksel değişimler velilerin, kızların okula gönderilmemesine yönelik daha katı bir tutum takınmalarına neden olmaktadır. Yörede erken evliliklerin varlığı ve erken yaşta kız kaçırma olayları velilerin, kızlarının gelinlik çağa geldiği yönünde düşünmelerine etki etmektedir. Velilerin bir kısmı ortaokulu bitirmiş kızlarını, artık çocuk olarak değil genç kız olarak görmektedir.
- 4-) Kızlardan işgücü olarak yararlanılması ortaöğretime devamlarını kısmen etkilemektedir. Bu konuda yaptığımız görüşme ve gözlemlere göre artık eskisi kadar iş olmadığı (tarım ve hayvancılığın kısmen terk edildiği, ya da makineleşmenin etkisiyle işgücü gereksiniminin azaldığı) görülmüş, katılımcılar tarafından da bu durum ifade edilmiştir. Ancak azda olsa, evde işgücü olarak çalıştığı için okula gidemeyen kızların olduğu görülmektedir.
- 5-) Maddi imkânsızlıklar sebebiyle okula gitmeyen kız sayısında geçmişe göre azalma olduğunu söyleyebiliriz. Fakat bazı aileler için bu durum halen geçerli bir sebep olarak durmaktadır. Yapılan kitap yardımları, ŞNT

desteği, taşımali eğitim ve yatılı okul seçenekleri maddi imkânları olmayanlar için iyi bir destek olmuştur. Tüm bunlara rağmen taşımının olmadığı yerlerde, aile çocuğunu yatılı okula göndermek istemiyorsa ve ekonomik durumu iyi değilse o ocuk okula gidememektedir.

- 6-) Ortaöğretim okullarının, ilk ve ortaokullar gibi yaygın olmaması öğrencilerin ortaokuldan sonra devam oranlarında ciddi düşüşlere neden olmaktadır. Köylerde lise olmaması özellikle kız çocuklarının ortaokuldan sonra eğitimden kopmalarına neden olmakta bu durum veliler için önemli bir dayanak (savunma noktası) oluşturmaktadır.
- 7-) Taşımali eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar ve taşımaya olumsuz bakış açıları nedeniyle, kız çocukları yeterli düzeyde okula devam etmemektedir. Bazı köylerde öğrenci azlığı nedeniyle servisin karma olması, yolun uzak olması, şoföre güvensizlik, kış şartları ve köyde taşımayla giden başka kızların olmaması gibi nedenlerle ailelerin bir kısmı taşımali eğitime güven duymamakta ve kızlarını okula göndermemektedir.
- 8-) Yatılı okulların şartları ve geçmişte sahip oldukları olumsuz imaj, tercih edilmemelerinde etkilidir. Geçmişte 30-40 kişilik koğuşlarda kalınıyordu ve genel olarak diğer şartlar da daha kötüydü. Ancak şimdi yatılı okullar 4-6 kişilik odalara dönüştürölmüş, koğuş sistemi kaldırılmıştır. Ama toplumdaki yatılı okul algısının değişmesi için biraz daha zamana ihtiyaç vardır. Ayrıca yerel halk kız çocuğunu uzak bir yere yatılı okula göndermek istememektedir. Bunda okul ortamı ve çevresine güvensizlik, ailenin çocuğunu uzakta kontrol edemeyeceğini düşünmesi, pansiyon şartlarının iyi olmadığını düşünmesi vb. nedenler etkilidir. Yatılı okullarda değişen (iyileşen) şartlara yönelik tanıtım yetersizliği de diğer bir eksikliklerdir.
- 9-) Akademik başarı kız çocuklarının liseye gönderilmesinde kısmen etkilidir. Akademik başarı konusunda şehirde ve şehre yakın köylerde bir farkındalığın söz konusu olduğunu fakat uzak yerleşim yerlerinde ailelerin bunun çok fazla ayırımında olmadığını söyleyebiliriz. Çoğu aile, kız çocuklarına yönelik olarak, “bu çok başarılı okusun”, “bu başarısız okumasın” şeklinde bir değerlendirme yapmamaktadır.
- 10-) Ortaöğretimde, okula gitmeyen kız çocuklarının devam takiplerinin kısmen yapıldığı görölmüştür. Daha etkin bir takip ve ikna sürecine ihtiyaç vardır.
- 11-) Yapılan merkezi yerleştirmelerde (TEOG sonuçlarına göre) bazı çocukların uzak ilçelerdeki okullara yerleştirildiği bundan dolayı ortaöğretime devam etmeyen erkek ve kız çocuklarının olduğu görölmüştür.

- 12-) Eğitimin kalitesine yönelik beklentiler kız çocuklarının okula gönderilmemesinde düşük bir etkiye sahiptir. Bilinçli veliler eğitimin kalitesini sorgulamaktadır, ancak bu veliler zaten çocuklarını okula göndermektedir. Çocuklarını okula göndermeyen veliler eğitimin içeriği ve kalitesiyle de daha az ilgilenmektedir.
- 13-) Eğitimin beklentileri karşılamadığı düşüncesi yaygındır ve kız çocuklarının liseye gönderilmemesinde etkilidir. Araştırma sürecinde, bazı katılımcılar eğitim sisteminin istenen dini ve ahlaki eğitimi vermekten uzak olduğunu belirtirken bazıları da “okusa da herhangi bir şey elde edemeyecek” dolayısıyla “okuma-yazma bilmesi yeterli” gözüyle bakmaktadır. İkinci görüş kızların okula gönderilmemesinde baskındır ve Eğitime iş edindirme amaçlı bakıldığı için ümitsiz bir bakış açısı hâkimdir, üniversite mezunlarının işsiz kalmaları velilerin kız çocuklarını ortaöğretime göndermemelerine, dayanak oluşturmaktadır.
- 14-) Öğretmenlerin tutum ve davranışları ile yeterlilikleri kız çocuklarının ortaöğretime devamlarında etkilidir. Öğretmenlerin veli ve öğrencilere yaklaşımları, verdikleri eğitimin niteliği ve ders işleme metotları öğrencilerin okulu sevmelerinde ve başarılarında önem arz etmektedir. İldeki öğretmen sirkülasyonunun yüksek olması (bir çocuğun ilkokulu bitirinceye kadar birkaç öğretmen değişmesi), stajyer öğretmenlerin fazlalığı, uzak köylerde genelde tecrübesiz öğretmenlerin bulunması, eğitime katılımı olumsuz etkileyen hususlardır.
- 15-) Karma eğitim ve okul çevresindeki kız-erkek ilişkileri, velilerin ortaöğretime karşı olumsuz bir tutum takınmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle birçok veli kız çocuğunu liseye göndermemektedir.
- 16-) Anne ve babaların eğitim seviyelerinin düşük olması kız çocuklarının ortaöğretime devam etmemesinde etkilidir.

Öneriler

- 1-) Kız çocuklarının okula kazandırılması için ailelerin ikna edilmesi önemli bir etki oluşturacaktır. Köylerde öğretmenler tarafından yapılacak aile ziyaretleri için ek ücret ödenmesi ve her bir öğretmene 3-5 öğrenci verilerek bunların ailelerini ikna etmesinin istenmesi sorunun çözümüne önemli bir katkıda bulunacaktır (önerinin detayı Bulgular kısmında 6. başlıkta verilmiştir).
- 2-) Kızlardaki fiziksel gelişme, veliler açısından onları okula göndermemede önemli bir neden olarak görünmektedir. Velilerin çoğu, ortaokulu bitirmiş kızı artık çocuk olarak değil genç kız olarak görmektedir. Ortaokul mezunu kızı olan veliler, aşağı yukarı 40 ve üzeri bir yaşa sahiptir ve çoğunlukla

toplumsal şartları (kültür, değerler) halen kendi gençlik dönemlerindeki gibi algılamaktadır. Ancak ülkenin içinde bulunduğu hızlı değişim süreci ve eğitimin, internetin, televizyonun çoğunluğu düşük eğitim düzeyine sahip olan insanlar üzerindeki hızlı değiştirici rolü görülememektedir. Görüştüğümüz kişilerin çoğunluğu, televizyon yayınlarını uydu üzerinden aldıklarını, köylerdeki gençlerin büyük çoğunluğunun internet bağlantılı telefonun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yolların gelişmesi, araç sayısının artması ve imkânların kısmen iyileşmesi bu hızlı değişimi tetikleyici diğer unsurlar olarak görülebilir.

Veliler, kızlarını evde tutarlarsa, davranışının değişmeyeceğini, istenmeyen huylardan ve tehlikelerden onları koruyabileceklerini düşünmektedir. Aslında veli ne kadar kızını kapalı tutsa da, elinde olmayan nedenlerle, değişime engel olamamaktadır. Bu değişim sürecinin, birebir ziyaretler ve toplantılar ile anlatılarak, olumlu yönde değişimin doğru bir eğitimle sağlanabileceğinin kavratılması çözüme katkıda bulunacaktır.

- 3-) Karma olmayan okulların açılması eğitime katılımı artıracaktır. Ayrıca MEB tarafından değerler eğitimine ağırlık verilmesinin, okul çevresinde istenmeyen kızılı-erkekli davranışların azalmasında etkili olacağı düşünülmektedir.
- 4-) Büyük ve merkezi köylerde lise yapılması ve yakın köylerden buralara taşıma yapılması, velilerin çocuklarını daha rahat bir şekilde liseye göndermelerini sağlayacaktır.
- 5-) Yatılı okulların iyileşen şartlarını tanıtmak amacıyla, ortaokul son sınıfta olan öğrenciler ve velileri araçlarla yatılı okullara götürülüp buralar gezdirilebilir. Ayrıca İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nce (MEM) yatılı okulları tanıtan posterler ve broşürler bastırılarak köy okulları üzerinden dağıtımları sağlanabilir. Bu şekilde yatılı okullara olan talebin artacağı düşünülmektedir.
- 6-) MEM tarafından müdürlük bünyesinde, okula gitmeyen kızlara yönelik olarak, ilgili birim personeline görev verilerek, gerekli kayıtların tutulması ve birimin, okula gitmeyen kızlar için muhtarlarla, köylerdeki okullarla görüşme ve yazışmalar yapmasının etkili olacağı kanaatindeyiz.
- 7-) MEB'in merkezi yerleştirmelerde (TEOG) daha hassas davranarak öğrencileri liselere yerleştirmesi gerekmektedir. Çünkü velilerin bir kısmı ilgisiz olup, çocuğun (uzak bir yerleşim bölgesinde olan) okulunu değiştirmek için uğraşmamaktadır. Bu nedenle çocuk okula gitmemekte ve eğitimden mahrum kalabilmektedir.
- 8-) İldeki öğretmenlerin sürekli değişmesi ve yüksek sayıdaki stajyer öğretmen sıkıntısını aşmak için, MEB tarafından öğretmenlerin bölgede

daha uzun süre kalmasına yönelik tedbirler geliştirilip, özlük haklarında birtakım iyileştirmeler sağlanabilir.

- 9-) Eğitimli insanların yöre halkı tarafından model olarak algılanması için, ildeki okumuş yetişmiş insanların, özellikle varsa bayanların, MEM'in yapacağı organizasyonlar ile köylerde seminerler vermesi, aile ziyaretleri yapması ve halk eğitim kursu ile kuran kursu gibi yerleri ziyaret etmesinin faydalı olacağı görülmektedir.
- 10-) MEM tarafından taşıma ve servis personellerine düzenli aralıklara iletişim ve davranış eğitimlerinin verilmesi, bu eğitimlere katılmayanların (belge) taşıma ihalelerinden men edilmesi, taşıma sisteminin düzelmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca öğle yemeklerinin daha etkin kontrol edilmesi ve yemek yenen yerin iyileştirilmesi ile hizmet kalitesinin artırılması, memnuniyeti artıracaktır.
- 11-) Üniforma ve kırtasiye malzemeleri gibi okul ihtiyaçlarını karşılayamayan fakir ailelerin çocuklarına burs verilmesinin katılımı artıracağı düşünülmektedir.
- 12-) Eğitimin kalitesini iyileştirmek için, öğretmenlere yönelik verilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi ve uzman kişilerce eğitim verilmesi olumlu bir katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Adem, M.,** 1993. Kalkınmada Kadın Eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara, Cilt: 26, 2, 335-356.
- Akpınar, B.,** 2002. Eğitim ve Tarih, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Edit: Mehmet Taşpınar), Elazığ Üniversite Kitabevi, Elazığ, 107-126.
- Akyüz, H.,** 1992. Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, MEB Yayınları, İstanbul
- Akyüz, Y.,** 1993. Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e), 4. Baskı, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Akyüz, Y.,** 2012. Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000 - M.S. 2012, Pagem Akademi Yayınları, 22. Baskı, Ankara
- Arpa, M.,** 2014. Bingöl'de Medreseler ve Müderrisler, *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, Bingöl, 1, 29-42.
- Arslan, A.,** 2013. İslam Felsefesi Üzerine, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul
- Aslanargun, E.,** 2007. Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Ankara, 50, 195 - 212.
- Aslan, S.,** 2010. Kovancıların Sosyal Yapısı, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Aydın, H.,** 2006. Eğitimde Modern ve Post-Modern Modeller, *Bilim ve Gelecek Dergisi*, İstanbul, 33, 60-69.
- Aydın, M.,** 2000. Kurumlar Sosyolojisi, Vadi Yayınları, 2. Baskı, Ankara.
- Başaran, İ.E.,** 1996. Eğitime Giriş, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Beki, A.,** 2008. Klasik Medrese Geleneğinin Bingöl'ün Sosyo-kültürel Yapısına Etkisi, *II. Bingöl Sempozyumu*, Bingöl, 25-27 Temmuz, 673-710.
- Bilhan, S.,** 1988. Asya Eğitim Felsefesine Tarihsel Bir Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara, Cilt:16, 2, 77-112.
- Bingöl İl Özel İdaresi, 2012 Yılı Faaliyet Raporu, Bingöl, 2013.
- Bingöl, Y.,** 2009. Bingöl'de Siyaset ve Güven Sorunu: 1950-2007 Genel Seçimleri Üzerine karşılaştırmalı Bir Analiz, *II. Bingöl Sempozyumu*, Bingöl, 25-27 Temmuz, 467- 490
- Bohnsack, R.,** 2004. Group Discussions and Focus Groups, A Companion to Qualitative Research, (Edit. Uwe Flick vd.), Translated by Bryan Jenner, Sage Publications, London, 214-221.
- Bora, V.,** 2012. Kız Çocuklarının Zorunlu Eğitim Sonrası Ortaöğretime Devam Etmeme Nedenleri, *Yüksek Lisans Tezi*. M. Akif Ersoy Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur

- Cihan, A.,** 2007. Osmanlı'da Eğitim, 3F Yayınevi, İstanbul
- Creswell, J.W.,** 2007. Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches, Sage Publications, 2nd Edition. California.
- Çalık, T.,** 2006. Eğitimin Sosyal Temelleri, Eğitim Bilimine Giriş, (Edit: Leyla Küçükahmet), Nobel Yayınları, Ankara, 45-61.
- Çınar, İ.,** 2002. Eğitimin Tarihsel Temelleri, Eğitim Üzerine. (Edit: Erdal Toprakçı), Ütopya Yayınları, Ankara, 45 – 90.
- Devlet İstatistik Enstitüsü(DİE), 2000 Genel Nüfus Sayımı – Bingöl, Yayın No: 2637, Ankara, 2002.
- Dikici, A.,** 2002. Eğitim ve Toplum, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Edit: Mehmet Taşpınar), Elazığ Üniversite Kitabevi, Elazığ, 22 – 35.
- Dilli, C.,** 2006. Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri(Sırnak İli Örneği), *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Diñer, M. A.,** 2013. Education Policy Issues in Turkey, *Doctoral Thesis*, Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University.
- Doğan, C.,** 2005. Türkiyede Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları, *Bilig (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, **35**, 133-149.
- DPT., 2013. İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE- 2011), Ankara.
- Erbaş, H.,** 1992. Sosyolojide Fenomenoloji, *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 14, 159-166
- Erdem, Y. T.,** 2007. II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Kızların Eğitimi, *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Ergun, D.,** 1987. Eğitim Sosyolojisi, V Yayınları, Ankara
- Ergun, D.,** 2005. Sosyoloji ve Eğitim, 3. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara.
- Erkal, M.E.,** 2009. Sosyoloji(Toplum Bilimi), Der Yayınları, 14. Baskı, İstanbul.
- FKA., 2010. Fırat Kalkınma Ajansı TRB1 Bölge Planı (2010-2013), Malatya.
- Gökçe, B.,** 2012. Toplumsal Bilimlerde Araştırma, Savaş Yayınevi, 6. Baskı, Ankara.
- Haider, S. Z.,** 2011. Functions of Education: In Perspectives of Pakistan and India, *International Journal of Social Sciences and Education*, Volume: 1 Issue: 4, 513-524.
- Hansu, R.,** 2007. Sünnet'te ve Geleneğimizde Cenâze Merasimlerinin Birbirine Uygunluğu Meselesi (Bingöl Örneği), *Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Karasu, D.,** 2004. Bingöl'de Sosyal ve Kültürel Yaşam, Baskı: Sistem Mücellit, İstanbul

- Kıncal, R.Y.**, 2009. Eğitim Bilimine Giriş, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.
- Kızılçelik, S. ve Erjem, Y.**, 1994. Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü, Atilla Kitabevi, Ankara
- Koçer, H.A.** 1972. Türkiye’de Kadın Eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara, Cilt:5, 1, 81-124.
- Koçer, H.A.** 1991. Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi(1773-1923), MEB yayınları, İstanbul
- Kongar, E.**, 1999. 21. Yüzyılda Türkiye (2000’li yıllarda Türkiye’nin Toplumsal Yapısı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Korkutata, Z.**, 2005. Bingöl’de Dini Hayat, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köroğlu, S.**, 2003. Avrupa Birliğinde ve Türkiye’de Tarımsal Örgütlenme, *AT Uzmanlık Tezi*, Tarım ve Köyişleri Bakanlığı Dış İlişkiler ve Avrupa Topluluğu Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Kösemihal, N.Ş.**, 2007. Sosyoloji Tarihi, Remzi Kitabevi, 9. Basım, İstanbul.
- Kurt, S.**, 2013. Yeni Şakran Beldesinin Cezaevi Açılmadan Önceki Sosyal Yapısının İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kümbetoğlu, B.**, 2015, Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma, Bağlam Yayınları, 4. Basım, İstanbul.
- Lewis, B.**, 1988. Modern Türkiye’nin Doğuşu, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 3. Baskı, Ankara
- Merriam, S. B.**, 2013. Nitel Araştırma, (Çeviri Edit. Selahattin Turan), Nobel Yayınları, Ankara.
- Metin, Y.**, 2002. Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı, *Ankara Üniversitesi SBF. Dergisi* Cilt:57, 4, Ankara
- Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2013-14’ , MEB Yayınları, Ankara, 2014
- Murdock, G.P.**, 1965. Social Structure, The Macmillan Company, Tenth Printing, USA
- Official Journal of the European Union, Charter Of Fundamental Rights Of The European Union, 30.03.2010 , (2010/C 83/02)
- Özkan, S.**, 2008. Türk Eğitim Tarihi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Öztürk, H.**, 1993. Eğitim Sosyolojisi, Hatiboğlu Yayınları, 8. Baskı, Ankara.
- Resmi Gazete, Milletler Arası Sözleşme, 27.01.1995, Sayı: 22184
- Resmi Gazete, İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 11.04.2012, Sayı: 28261
- Sever, R.**, 2008. Karlıova İlçesinin Beşeri ve İktisadi Coğrafyası, Atatürk Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 969, Erzurum.

- Soylu, H.**, 2003. Şehir Coğrafyası Açısından Bir Araştırma; Bingöl, Bakanlar Matbaacılık, Erzurum.
- Söylemez, M.M.**, 2006. Bitlis Vilayet Salnamelerine Göre Ginç Sancağı, *I. Bingöl Sempozyumu*, Bingöl, 10-11 Haziran, s. 61-82.
- Söylemez, M.M.**, 2007. Erzurum Vilayet Salnamelerine Göre Osmanlının Son Döneminde Kiğı Kazası, *Bingöl Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, Bingöl, **1**, 21-40
- Suna, M.**, 2008. Bingöl'deki Eğitim Düzeyi, *II. Bingöl Sempozyumu*, Bingöl, 25-27 Temmuz, 735-780.
- Sundur, L.Y. ve Çağlar A.Ş.**, 2012. Modül-1, Toplumsal Cinsiyet ve Kızların Eğitimi, Özellikle Kız Çocukların Okullaşma Oranının Artırılması Projesi, MEB. Ankara
- Swingewood, A.**, 1998. Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi, (Çev. O. Akınhay), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Süt, A.**, 2014. Bingöl'de Sosyal ve Siyasal Yaşamın Dini ve Ahlaki Açından Değerlendirilmesi, *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, **1**, 73 - 87
- Şirin, H.**, 2006. Eğitimin Politik Temelleri, Eğitim Bilimine Giriş, (Edit: Leyla Küçükahmet), Nobel Yayınları, Ankara, 108-130.
- Tan, M.**, 1987. Eğitsel Fırsat Eşitliği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:20, **1**, 245-259.
- Taşkesen, A.**, 2009. Sosyal ve Siyasal Eğilimler Üzerine Sosyolojik Gözlemler (Bingöl İli Örneği), *II. Bingöl Sempozyumu*, Bingöl, 25-27 Temmuz, 503-520
- Taş, U. ve Yenilmez, F.**, 2008. Türkiye'de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eskişehir, Cilt:9, **1**, 155-186.
- Taşpınar, M.** 2002. Eğitim ve Ekonomi, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, (Edit: Mehmet Taşpınar), Elazığ Üniversite Kitabevi, Elazığ, 83 – 106.
- TAYA.**, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler- Öneriler, Araştırma ve Sosyal Politika Serisi, No: 07, İstanbul, 2014
- Tezcan, M.**, 1981. Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- TKB.**, 2006. Bingöl Tarım Master Planı, İl Tarım ve Kırsal Kalkınma Master Planlarının Hazırlanmasına Destek projesi, 2006
- Tolan, B.**, 1985. Toplum bilimlerine Giriş (Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji), Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Tolan, B.**, 2005. Sosyoloji, Gazi Kitabevi, Ankara

- Toprakçı, E.,** 2002. Eğitimin Bilimsel Temelleri, Eğitim Üzerine, (Edit: Erdal Toprakçı), Ütopya Yayınları, Ankara, 119-150.
- Tozlu, N.,** 1989. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- TÜİK.,**2014a. Türkiye İstatistik Yıllığı 2013, Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Yayın No: 4175, Ankara, 2014
- TÜİK.** 2014b. Yaygın Eğitim İstatistikleri 2012/'13, Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Yayın No: 4354, Ankara, 2014
- TÜİK,** İşgücü İstatistikleri, Kasım 2014, Yayın No: 18634, Ankara, 2015
- Turan, S.,** 2008. Eğitim Felsefesi Ve Çağdaş Eğitim Sistemleri, Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi. Edit: Boyacı, A., Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını No: 973, Eskişehir
- Uras, M.,** 2002. Eğitimin Toplumsal Temelleri, Eğitim Üzerine. (Edit: Erdal Toprakçı), Ütopya Yayınları, Ankara, 187 – 240.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.,** 2005. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Zengin, Z.S.,** 2002. II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi, Akçağ Yayınları, Ankara

İTERNET KAYNAKLARI

- Aike Coe, S.M.**, 2015. Education And Society, Socio Module 1,
<https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fsaramma.com%2Fassets%2Fsocio-module-12.docx&ei=C0WNVZOkI6eiygO6i5YBg&usg=AFQjCNHE7jHzS7aMfwVSeqbucswC5HAAaA> 26 Haziran 2015.
- Bingöl Belediyesi, Eski Belediye Başkanları,
http://www.bingol.bel.tr/HD241_eski-belediye-baskanlari.html ,17 Mart 2015.
- Bingöl OSB., Tüm sektörler, <http://bingolosb.org/Firmalar> 14 Mart 2015.
- Boyacı, A.** (2014). Eğitimin Tarihsel Temelleri,
<http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/tarih.pdf> , 30 Kasım 2014.
- Çakır, R.**, 2008. Çiller Bozdu Erdoğan Toparlayamıyor.
<http://www.gazetevatan.com/rusen-cakir-207019-yazar-yazisi-ciller-bozdu-erdogan-toparlayamiyor/> , 30 Eylül 2014.
- Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, Bingöl İli Tarımsal Yatırım Rehberi,
http://www.tarim.gov.tr/SGB/TARYAT/Belgeler/il_yatirim_rehberleri/bingol.pdf , 13.03.2015.
- MEB, 2014 a. 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Genelgesi,
<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf> , 04 Eylül 2014.
- MEB., 2014 b. Milli Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi,
<http://www.meb.gov.tr/meb/tarihce.html> , 05 Aralık 2014.
- MEB., 2014 c. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/04/03/714831/dosyalar/2013_04/10083041_8_bm_cocuk_haklari.doc , 07 Aralık 2014.
- MEB., 1997. İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik İçeren Kanun <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/126.html> , 08 Aralık 2014.
- Sabah Gazetesi, Şehirlerin Suç Oranları,
<http://www.sabah.com.tr/fotohaber/yasam/sehirlerin-suc-oranlari-364917339977/36494> , 23 Mart 2015.
- SGK., Aylık İstatistik Bülteni, Şubat 2011,
http://www.sgk.gov.tr/wps/wcm/connect/fcf4afff-1f02-4510-a338-5edee18c83e6/2011_02_bulten.pdf?MOD=AJPERES , 12 Mart 2015.
- Şanal, M.**, 2014. Kuruluşundan Ortadan Kaldırılışlarına Kadar Olan Süre İçerisinde

- Medreseler, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/143/17.htm, 02 Aralık 2014.
- Şengül, T.**, 2005. Geleneksel Ve Çağdaş Eğitim Anlayışında İlgi Ve Disiplin, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-sengul.htm , 18 Ekim 2014.
- Şengönül, T.**, 2008. Sosyal Sınıf Kökeni Eğitimsel Kazanım Ve Dikey Sosyal Hareketlilik İlişkisi, <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/tsengonul.pdf>, 16 Şubat 2015.
- TBMM., 2014. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> 08 Aralık 2014.
- TÜİK., 2015a. <http://rapory.tuik.gov.tr/23-02-2015-16:20:07-8789143577786760941646323507.html> , 23 Şubat 2015.
- TÜİK., 2015b. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (Adnks) Veri Tabanı, <http://rapory.tuik.gov.tr/05-03-2015-12:34:03-351786247150224721519031793.html> 05 Mart 2015
- TÜİK., 2015c. <http://tuikapp.tuik.gov.tr/medas/?kn=102&locale=tr>
- TÜİK., 2015d. <http://rapory.tuik.gov.tr/11-07-2015-14:13:11-1210967555654366697985530233.html>
- UNİCEF., 2014. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW), http://www.unicef.org/turkey/cedaw/_gi18.html 11 Aralık 2014.
- UNİCEF, <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Kiz%20Cocuklariinin%20Egitimi.pdf> , 27 Ocak 2015.

EKLER

Ek- 1: Kızlar Dışında, Görüşülen Grubun Demografik Dağılımı

ADI	KONUMU	CİNSİYETİ	YAŞI	METİN İÇİNDEKİ KISALTMASI
V1	Veli	Erkek	47	(V1, 47, Solhan)
Güllü	Veli	Kadın	46	(Güllü, 46, Veli)
Esmâ	Veli	Kadın	50	(Esmâ, 50, Veli)
Zülcüf	Veli	Erkek	54	(Zülcüf, 54, Veli)
Musa	Veli	Erkek	28	(Musa, 28, Veli)
Emin	Kanaat Önderi	Erkek	51	(Emin, 51, Kanaat Önderi)
Müfettiş	Maarif Müfettişi	Erkek	42	(Müfettiş, 42)
Serdar	Öğretmen	Erkek	48	(Serdar, 48, Öğretmen)
Erdal	Öğretmen	Erkek	30	(Erdal, 30, Öğretmen)
Okul Müdürü 1	Yönetici	Erkek	28	(Okul Müdürü 1, 28)
Okul Müdürü 2	Yönetici	Erkek	43	(Okul Müdürü 2, 43)
İmam 1	İmam	Erkek	47	(İmam 1, 47, Solhan)
İmam 2	Kuran Kursu Eğitici	Erkek	25	(İmam 2, 25, Merkez)
İmam 3	İmam	Erkek	23	(İmam 3, 23, Merkez)
İmam 4	Müftülükte Yönetici	Erkek	33	(İmam 4, 33, Merkez)
Kadri	Muhtar	Erkek	48	(Kadri, 48, Muhtar)
Ahmet	Muhtar	Erkek	48	(Ahmet, 48, Muhtar)

Bu çalışmada, eğitimin tarihsel gelişim süreci ele alınarak geleneksel ve modern eğitim anlayışlarının dönüşümü ıncelenecek; farklı dönemlerde benimsenen eğitim yaklaşımları kuramsal bir ereve içinde betimlenecektir. Ayrıca eğitimin evrensel ilkeleri ile ulusal ve uluslararası düzeydeki yasal temelleri ortaya konularak çalışmanın teorik altyapısı güçlendirilecektir. Araştırmanın saha kısmını oluşturan Bingöl ili, toplumsal yapısı, kültürel özellikleri ve sosyoekonomik dinamikleri açısından sosyolojik bir perspektifle değerlendirilecek; bu bağlamda bölgenin eğitim süreçlerine etkileri tartışılacaktır.

Saha araştırması kapsamında nitel veri toplama tekniklerinden görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak elde edilen bulgular analiz edilecek; özellikle kız çocuklarının eğitim sürecine katılımını engelleyen yapısal, kültürel ve ekonomik faktörler ortaya konulacaktır. Bulgular ışığında zorunlu eğitimin kız çocuklarının eğitime erişimi üzerindeki etkileri değerlendirilecek, çalışmanın sonunda ise politika yapıcılar, eğitimciler ve yerel aktörler için somut çözüm nerileri sunulacaktır.

