



## Eğitime Erişimin Belirleyicileri: Kırsal Kesimdeki Kız Çocukların Ortaöğretime Gönderilmeme Nedenleri

Gülay Aslan <sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenlerini belirlemektir. Çalışma grubu, Tokat'ın köy ya da beldelerinde yaşayan ve ortaöğretime gönderilmemiş 10 kız çocuğu, kızlarını ortaöğretime göndermemiş 10 ebeveyn ve 66 öğretmen ve okul yöneticisinden oluşmuştur. Veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşmelerde, öğrenci ve aileye ilişkin demografik bilgilerin yanı sıra çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenlerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Veri toplama, işleme ve analiz süreçlerinde geçerlik ve güvenilirliği artırıcı önlemler alınmıştır. Araştırmada, kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme sorununa ilişkin dört tema altında 21 neden tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki kız çocukların ortaöğretime gönderilmemelerinin öne çıkan nedenleri ataerkillik, güvensizlik, muhafazakârlık, yoksulluk, çocuğun işgücünden yararlanma, çocuk yaşta evlilik, okula uzaklık ve sosyal baskı olarak bulunmuştur. Çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenleri, iki ya da daha fazla nedenin bir araya gelmesinden kaynaklanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı başta olmak üzere ilgili diğer kamu kurumlarının ve sivil toplum örgütlerinin, kırsal kesimde yaşayan ailelerin toplumsal cinsiyet algısını, eşitlik yönünde değiştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık vermesi önerilmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Eğitime erişim  
Kız çocuklarının eğitimi  
Toplumsal cinsiyet eşitsizliği  
Eğitim hakkı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.09.2019  
Kabul Tarihi: 04.02.2021  
Elektronik Yayın Tarihi: 02.03.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9045

<sup>1</sup> Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [gulay.aslan@gop.edu.tr](mailto:gulay.aslan@gop.edu.tr)

## Giriş

Eğitim, bir insan hakkıdır ve diğer hakların kullanılabilmesinin ön koşuludur. Eğitim hakkının sağlanmadığı durumlarda bireylerin siyasal, sosyal, ekonomik ya da kültürel haklarını etkin kullanımından söz edilemez. Hak toplumsal bir talebi ve bu talebi karşılayacak toplumsal bir sorumluluğu içerir ve insanların eşit olduğu koşullarda yaşam bulabilir (Gök, 2004). Ancak eğitim hakkının kullanımına ilişkin cinsiyetler arasında önemli eşitsizlikler vardır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği olarak ifade edilen bu durum, çeşitli yasal düzenlemelere ve çabalara rağmen, yirmi birinci yüzyılın önemli eğitim sorunlarından biri olmaya devam etmektedir. Üstelik kadınlar aleyhine oluşan ve onların toplumsal, ekonomik ve siyasal yaşamda geri planda bırakılmasına neden olan bu eşitsizlikler, zorunlu eğitim kademesi için de geçerlidir. Türkiye’de zorunlu eğitim kapsamı içinde olan ortaöğretimdeki net okullaşma oranları incelendiğinde, her beş kız çocuktan birinin eğitim sistemi dışında kaldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Üstelik bu oran, kırsal kesimde yaşayan kız çocukları için daha da yüksek olup, ortaöğretime erişim sorunu önemini ve önceliğini korumaktadır. O halde kırsal kesimde yaşayan kız çocukların ortaöğretime erişememe nedenleri nelerdir?

Türkiye, 2012 yılından itibaren zorunlu eğitim süresini 12 yıla çıkarmıştır. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen düzenleme ile ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamı içine alınmış, ilkokula başlama yaşı 60 aya düşürülmüş, imam-hatip okullarının orta kısmı yeniden açılmış, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinin süreleri yeniden düzenlenmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). Bu düzenlemelerin önemli bir kısmı kamuoyunda ve akademik çevrelerde önemli tartışmalara neden olmuştur. Bu tartışmaların başında ilkokula başlama yaşı gelmektedir (Ankara Üniversitesi [AÜ], 2012; Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2012; Başar, 2013; Boğaziçi Üniversitesi [BÜ], 2012; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2012; Küçükler, 2016; Orta Doğu Teknik Üniversitesi [ODTÜ], 2012). Zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması, Türkiye’de nüfusun ortalama eğitim süresinin yükseltilmesi açısından önemli bir adımdır. Çünkü Türkiye’de nüfusun ortalama eğitim süresi gelişmiş ülkelere göre düşüktür (Eurydice, 2012). 2017 yılı adrese dayalı nüfus sayımı sonuçlarına göre, altı yaş ve üzerindeki nüfusun ortalama eğitim süresi 7,8 yıldır. Bu süre, kadınlar için 7,1 yıl; erkekler içinse 8,2 yıldır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019a<sup>1</sup>). Dolayısıyla nüfusun ortalama eğitim süresini yükseltmenin yollarından biri, tüm çocukların zorunlu eğitim süresini tamamlayacak şekilde, eğitim sürecine dâhil edilmesinden geçmektedir. Zorunlu eğitimin çağ nüfusunun tamamına nitelikli olarak sunulması; bireylerin yetilerinin tam olarak geliştirilmesi, Türkiye’nin kalkınması ve halkın yaşam standartlarının yükseltilmesi açısından hayatidir.

2012 yılında, 4+4+4 ile birlikte önemli bir değişiklik daha yapılmıştır. On iki yıllık zorunlu eğitim süresinin son dört yılının, ailelerin isteklerine bağlı olarak, açık lisede tamamlanabileceği hükmü getirilmiştir. Bu düzenleme, başta kız çocukları olmak üzere, bazı dezavantajlı kesimler açısından, zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla sınırlandırılmasına neden olmuştur. Nitekim ortaöğretim okullaşma oranları incelendiğinde, bu savı destekleyen veriler mevcuttur. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının üzerinden beş yıl geçmesine rağmen, ortaöğretim çağındaki yaklaşık olarak her beş kız çocuktan biri, açık lise dahi olsa, okula kayıtlı değildir. Öte yandan ortaöğretim okullaşma oranı içinde açık lisenin oranı ise önemli bir göstergedir. Türkiye’de resmi ortaöğretim kurumlarına devam eden kızların %31,0’i açık lise öğrencisidir (MEB, 2018). O halde bazı kız çocukların ortaöğretim kurumlarına gönderilmeme nedenlerinden birinin, bu yasal düzenleme olduğu ileri sürülebilir. Öte yandan, açık lise dahi olsa, hiçbir ortaöğretim kurumuna gönderilmeyen kız çocukların varlığı ve bu düzenlemenin tüm ebeveynleri benzer biçimde etkilememesi, sürece ilişkin başka değişkenleri incelemeyi zorunlu kılmaktadır.

Eğitim hakkının iki boyutundan söz edilebilir. Bunlardan birincisi eğitime erişim, ikincisi ise nitelikli eğitimidir. Hem eğitime erişimin hem de nitelikli eğitimin benzer değişkenlerden etkilendiği

<sup>1</sup> 2017 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına dayalı olarak araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

söylenbilir. Eğitime erişimin sağlanması, bireylerin, eğitim haklarının tam olarak karşılandığı anlamına gelmez. Ancak, nitelikli eğitimden söz edilebilmesi için de öncelikli olarak eğitime erişimin gerçekleşmesi gerekir. Bu nedenle eğitime erişim, eğitim hakkının ön koşulunu oluşturmaktadır. Alanyazında, bireylerin eğitime erişimini etkilediği ifade edilen temel iki özellikten söz edilmektedir. Birincisi, bireylerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerine bağlı olarak gerçekleşen bireysel karar sürecidir; bu eğitim hizmetine yönelik talep olarak tanımlanabilir. İkincisi, kamunun başta eğitim olmak üzere temel altyapı yatırımlarını içeren faaliyetlerini kapsar; bu da kamunun eğitim arzı olarak (Bakış, Levent, İnsel ve Polat, 2009) ya da eğitime ilişkin kamu politikaları olarak tanımlanabilir.

Eğitim hakkının, sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenlerle ilişkisine ilk dikkat çeken araştırmacılardan biri Bourdieu'dur. Bourdieu (2015), çocukların eğitim sürecindeki başarı ya da başarısızlıklarını, onların yeteneklerinin sonucundan çok, geldikleri toplumsal sınıfın ürünü olduğunu söyler ve bu durumu eğitimin 'Yeniden Üretim' işlevi olarak kavramlaştırır. Bourdieu ve Passeron'a (2018, 2019) göre, eğitimin 'kişisel yeteneğe' dönüştürdüğü nitelikler, öğrencide aradığı vasıflar, kazandırmayı hedeflediği kabiliyetler, aslında bazı ayrıcalıklı sınıfların kültür karşısındaki ayrıcalıklarının 'doğallaştırılmış', 'mutlaklaştırılmış' halleridir. Dolayısıyla bu ayrıcalıklı sınıflardan gelen bireylerin okulda başarılı olma şansları daha yüksektir. Araştırmacıların bu savını, eğitime erişim üzerinden anlamlandırmak da mümkündür. Sosyal sermayesi zayıf olan yoksul çocukların eğitime erişimi, sistem içinde ilerlemesi-tutunması ve başarılı olmasının, varsıllara göre daha düşük olduğu söylenebilir. Nitekim, Coleman'ın (1988) çocuğun akademik başarısında aileye ilişkin yaptığı vurgu, bu savı desteklemektedir. Coleman, yaptığı bir araştırmada, çocuğun akademik başarısında okul ile ilgili değişkenlerden çok, aileye ilişkin sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenlerin çocuğun başarısında daha belirleyici olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla hem Bourdieu'nun hem de Coleman'ın çocuğun akademik başarısına ilişkin yaptığı tespitlerin, eğitim hakkının ön koşulu olan, eğitime erişim için geçerli olduğunu iddia etmek yanlış olmayacaktır.

Eğitim hakkına ilişkin alanyazın bu savı doğrular niteliktedir. Alanyazında eğitime erişim sorunu, çeşitli çalışmalarda eğitim talebi şeklinde tartışılmakta ve bireysel bir karar süreci olarak ifade edilmektedir. Bireyin herhangi bir eğitim kurumuna devam etme isteği ve imkânı olarak tanımlanan (Serin, 1979; Ünal, 1996) bireysel eğitim talebi, bireysel bir karar gibi gözükse de toplumsal bir eğilimi yansıtmaktadır. Ancak burada, talep ya da eğitime erişimin, özellikle yoksul kesimler ya da dezavantajlı gruplar açısından, bireylerin özgür iradesine dayalı bir seçim süreci olmaktan ziyade, içinde bulunduğu koşulların bir sonucu olarak biçimlendiği söylenebilir. Çünkü araştırmalar çocuğun eğitime erişiminde dolayısıyla eğitim talebinde, ailenin gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim seviyesi, ailedeki çocuk sayısı, çocuk için yapılan eğitim harcamaları, hanenin sosyal statüsü, eğitimin aileye maliyeti, çocuk için yaratılan eğitim ortamı ve olanakları gibi sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenlerin etkisinden söz etmektedir (Acemoğlu ve Pischke, 2000; Bakış vd., 2009; Barutçu, 1995; Bingöl, 2004; Canton ve Jong, 2005; Duchesne ve Nonneman, 1998; ERG, 2009; Gürler, Turgutlu, Kırıcı ve Üçdoğru, 2007; Hübner, 2012; Mutaf, 1995; Ono, 2004; Sarıkaya ve Khorshid, 2009; Tamm, 2008; Tansel, 1998; Tomul, 2008; Yolcu, 2011).

Sosyoekonomik etkenler arasında en fazla araştırılan eğitimin bireye maliyeti ve aile/hane geliri ile ilişkisidir. Araştırmalar eğitimin bireye ya da aileye maliyeti arttıkça eğitime erişim oranının düştüğünü göstermektedir. Bunun tersi de mümkündür (Serin, 1979). Öte yandan ailenin gelir seviyesi arttıkça bireylerin eğitime erişimlerinin arttığı (Gürler vd., 2007) ancak hanedeki çocuk sayısı arttıkça eğitime erişimin negatif yönde etkilendiği ve eğitim düzeyinin düştüğü görülmektedir (Lankford, 1986). Gelirin eğitime erişim üzerindeki etkisi, bireyin işgücüne olan ihtiyaç üzerinden de biçimlenmektedir. Özellikle çocuğun çalışmasına ihtiyaç duyan yoksul ailelerde eğitime erişimin düştüğü, okul terklerinin arttığı görülmektedir (Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013). Ayrıca, ekonomik kriz dönemlerinin okullaşma oranlarını olumsuz etkilediğine ilişkin araştırmalar vardır (Kavak ve Ergen, 2007). Örneğin Büyük Britanya'da yapılan bir araştırmada hane geliri %33,0 oranında azalan bir ailenin çocuklarının liseden mezun olma ihtimalinin %3,3 ile %6,7 arasında azaldığı

görülmüştür (Blanden ve Gregg, 2004, aktaran Bakış vd., 2009). Türkiye’de yapılan bir araştırmada ise, ilköğretimle karşılaştırıldığında sosyoekonomik özelliğın, ortaöğretime katılım üzerinde daha çok belirleyici olduğu bulunmuştur (ERG, 2009). Aileye ilişkin sosyokültürel değişkenlerden en fazla araştırılan ise ebeveynlerin eğitim düzeyidir. Alanyazında, ebeveynlerin eğitim düzeyi veya mesleği ile çocukların eğitime erişimi arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalarda ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuklarının eğitim düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların eğitim düzeyinin yükseldiği görülmektedir (Aslan, 2014; de Haan ve Plug, 2006; Dumas ve Lambert, 2005; ERG, 2009; Hayden ve Carpenter, 1990; OECD, 1978; Sander, 1992; Tansel, 1997; Ünal vd., 2010). Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyinin, çocuğun ortaöğretime devamında etkili olduğu da bulunmuştur (Oral ve McGivney, 2014).

Eğitime erişimin diğer bir boyutunu ise, kamunun eğitim arzı ya da eğitime ilişkin kamu politikaları/eğitim politikaları oluşturmaktadır. Bir ülkede izlenen eğitim politikaları eğitime erişimi etkileyen kurumsal değişkenler olarak ele alınabilir. Bu etkenleri kurumlara girişte konulan kontenjanlar, giriş koşulları, öğrencilere yönelik izlenen destek politikaları ya da öğrenim ücretleri gibi farklı başlılarda ele almak mümkündür (Aslan, 2014; Ünal, 1996). Örneğin Türkiye’de ortaöğretime erişim, akademik seçicilik uygulayan okullarda tamamen sınav başarısına ve okulların kontenjanlarına göre belirlenmektedir. Öte yandan ortaöğretim düzeyinde eğitime erişimi biçimlendiren bir başka politika olarak, zorunlu eğitim kapsamına açık ortaöğretim kurumlarının alınmış olmasından, adrese dayalı ortaöğretim kurumlarına yerleştirmenin gerçekleştirilmesinden söz edilebilir. Eğitimin öğrenciye maliyetinin burs, öğrenim kredisi gibi kamu politikaları ile desteklendiği ya da sınırlandırıldığı durumlarda eğitime erişim oranı, düşme ya da artma eğilimi gösterebilir. Dolayısıyla eğitime yönelik izlenecek kamusal politikalar, eğitime erişimin doğrudan belirleyicileridir.

Eğitime ilişkin kamusal politikaları belirleyen temel değişkenlerden biri ise, dünyanın birçok yerinde olduğu gibi, Türkiye’de de kapitalist sistemin geçirdiği değişim/dönüşüm süreçleridir. 1970’li yılların ortalarından itibaren krize giren kapitalist sistem, krizi aşmak adına bir dizi politikayı hayata geçirmeye başlamıştır. Neoliberal politikalar olarak ifade edilen bu politikalar, gelişmekte olan ülkelerde sosyal devletin, gelişmiş ülkelerde ise refah devletinin feshini içermektedir. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, sosyal devletin ortadan kaldırılmasına yönelik politikalar ve buna bağlı olarak kamusal hizmetlerde görülen gerileme, eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik gibi kamusal hizmetlerin sunumunu doğrudan etkilemiştir (Aslan, 2017b; Ercan, 1998; Kiraz, 2016; Önder, 2002; Ünal, 2002). Eğitimin bir hak olarak sunulması ve bireylerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerine dayalı bir ayrıcalık olmaktan çıkarılması, Cumhuriyetin kuruluş döneminde temel politiklardan biri iken (Gök, 2004), neoliberal politikalarla birlikte özellikle nitelikli eğitimin, yeniden bir ayrıcalığa dönüşme süreci yaşanmaktadır. Bu tespit için iki veriye bakmak yeterlidir. Birincisi, eğitim yatırımlarına ayrılan kamusal kaynak, ikincisi ise ailelerin özel eğitim harcamalarında gözlemlenen artıştır. 2000 yılında toplam eğitim bütçesi içinde, eğitim yatırımlarının oranı %19,9’dan, 2015 yılında %8,9’a gerilemiştir. Bu veri devletin eğitim yatırımlarından elini büyük oranda çektiğini göstermektedir. Oysa 2000-2016 yılları arasında, açıköğretim hariç, öğretim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı 13.375.825’ten, 17.519.233’e yükselmiştir (MEB, 2017; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2017). Öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları ile nitelikli eğitim arasında pozitif bir korelasyon var ise, bu veri, Türkiye’de devlet okullarında verilen eğitimin niteliğinin gerilediğine ilişkin bir bulgu olarak okunabilir. Öte yandan aynı veri, hanelerin özel eğitim harcamalarının arttığı ve aile açısından eğitimin giderek yük haline geldiğinin göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Hanehalkı bütçe araştırması sonuçlarına göre, tüketim harcamaları içinde eğitim harcamalarının payı 2002 yılında %1,3’ten, 2016 yılında %2,3’e yükselmiştir. En düşük %20’lik gelir grubunun eğitime yaptığı harcama ile en yüksek %20’lik grubun eğitime yaptığı harcama arasında %67,3’lük bir fark vardır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2017). Bu veriler, devletin eğitimden elini çektiği oranda, bundan en fazla yoksul kesimlerin etkileneceğini; başta kırsal kesimde yaşıyan kız çocuklar olmak üzere, dezavantajlı grupların eğitime erişim süreçlerini etkileyeceğini göstermektedir.

Öte yandan, kırsala yönelik olarak izlenen politikaların bütünsel olarak eğitime erişim üzerinde etkisinin olduğu da söylenebilir. Cumhuriyetin kuruluş döneminde aydınlanma ve modernleşmenin hareket noktası, özellikle Köy Enstitüleri, Köy Öğretmen Okulları gibi uygulamalarla, kırsal yaşam olarak belirlenmiş, 1950'li yıllara kadar eğitim bir kamu hizmeti olarak kabul görmüştür (Gök, 2004). Oysa çok partili hayata geçiş ile birlikte, Köy Enstitüleri ile başlatılmış "köyü canlandırma" politikasından hızla uzaklaşmaya başlanmıştır. Köylü çocukların eğitime erişimini güvence altına almayı hedefleyen sosyal politikaların yeniden yaşama geçirilmesi için Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'na kadar beklemek gerekmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 1963). Ancak, kalkınma planlarındaki fırsat eşitliğine ilişkin sosyal politikaların eğitimde, köy-kent, kız-erkek ve bölgesel eşitsizlikleri gidermede başarıya ulaştığını söylemek mümkün değildir (Aslan, 2015a, 2016; Dursun, 2018; Küçüker, 2008, 2012).

Bireyin eğitime erişimini engelleyen bu nedenlerin pek çoğu kadınlar için de geçerlidir. Ancak, toplumun cinsiyet algısına bağlı olarak, yalnızca kadınların eğitime erişiminin önünde engel oluşturan etkenler de vardır. Hatta yukarıda tartışılan nedenler, kız ve erkek çocukları için farklı işleyebilmektedir. Örneğin, yoksul bir ailede, hane geliri erkek çocuğun eğitime erişimini etkilemezken, kız çocuğun eğitime erişimi önünde engel oluşturabilmektedir. Nitekim, Türkiye'de yapılan bir araştırmada hane gelirinin, lise düzeyinde kızların eğitime katılımı için belirleyici olduğu; geliri kısıtlı hanelerin, erkek çocuğun eğitime devam etmesinden yana tercih kullandığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu ailelerde kızların ortaöğretime devam olasılığının daha az olduğu belirlenmiştir (ERG, 2009). Kimi zaman bu iki cinsiyetin eğitime erişememe nedenleri de farklılaşabilmektedir. Örneğin, kız çocuğu ev içi işlerde anneye yardım edebilmek, kardeşlerine veya evdeki yaşlılara bakabilmek için eğitime erişemezken, erkek çocuklar ev dışında haneye gelir getirici bir işte çalışmak zorunda kaldığı için erişemeyebilmektedir. Ayrıca, kırsal kesimde yaşayan çocukların, eğitim ortam ve olanaklarından benzer biçimde yararlanabilmesi için izlenen kimi politikalara verilen tepkiler de cinsiyete göre farklılaşabilmektedir. Örneğin, kırsal kesimde yaşayan muhafazakâr bir aile, taşınabilir eğitim yoluyla erkek çocuğunu ortaöğretim kurumuna gönderirken, aynı aile kız çocuğunu bu yolla göndermemektedir. O halde kız ya da erkek çocukların eğitime erişiminde farklılaşmaya neden olan değişkenler nelerdir?

Kız ya da erkek çocukların eğitime erişimlerini farklılaştıran temel etkenin ailenin toplumsal cinsiyet algısı olduğu söylenebilir. Toplumun kadın ve erkekte beklediği roller olarak tanımlayabileceğimiz toplumsal cinsiyet algısı, eşitlikçi bir anlayıştan beslendiği zaman kız ve erkek çocukların eğitimi açısından bir sorun alanı değildir. Nitekim toplumsal cinsiyet eşitliğini büyük oranda sağlayabilen ülkelerde cinsiyetin, eğitim ortam ve olanaklarından yararlanma bakımından bir fark yaratmadığı görülmektedir (OECD, 2018). Özellikle kadınların geleneksel rolleriyle tanımlandıkları ataerkil toplumlarda ya da ailelerde ise kadına biçilen değer, kadının doğurganlığı üzerinden biçimlenmekte, kadını ev içi rolleri ile tanımlayan ve çoğu zaman ikincilleşmesine ve değersizleşmesine neden olabilen bir sürece dönüşebilmektedir. Bu süreç, eril olanın üstün olduğu ancak dişilin ise korunması gerektiği anlayışına dayandığı oranda, bu rol algısı kız çocukların eğitimi önünde engele dönüşebilmektedir (Aslan, 2011, 2015b; Aslan ve Taşkıran, 2018; Sayılan, 2012; Tan, 2008; Tan, Ecevit ve Üşür, 2000). Bu cinsiyetçi algının, kadınlar açısından eğitime erişim dışında, başka olumsuz sonuçları da vardır.

Toplumda, ailede veya okulda kız çocukların/kadınların karşı karşıya kaldığı cinsiyetçi tutum, yalnızca eğitim ve istihdama yönelik eşitsizlikler üretmemekte, aynı zamanda bu tutum, kız çocukların/kadınların bir dizi toplumsal sorunla karşılaşmasına neden olmaktadır. Cinsiyetçi tutum, eğitim ve istihdam konusunda yarattığı adaletsizlik kadar, çocuk gelin olmaya, aile içi şiddete uğramaya, kuma olmaya, emeğinin sömürülmesine ve benzeri birçok soruna da yol açmaktadır. Üstelik bu cinsiyetçi tutumu eşitlik yönünde değiştirmesi beklenen eğitim sisteminin de, bu tutumu besleyen, ataerkil yapıyı yeniden ürettiğine ilişkin araştırmalar mevcuttur. Örneğin Aslan'ın (2015b) öğretmen adaylarıyla yaptığı bir araştırmada, öğretmen adaylarının kadını, ataerkil yapıyı destekleyen geleneksel rollere ilişkin metaforlar üzerinden tanımladıkları bulunmuştur. Ayrıca, eşitlikçi tutumu geliştirmesi

beklenen ders kitaplarının içeriklerinin ise cinsiyetçi olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma mevcuttur (Arslan, 2000; Esen, 2007; Gümüšoğlu, 2000; Tanrıöver, 2003).

Eğitim, toplumsal değer ve dinamiklerin, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayıcı şekilde dönüşümü için, en etkili müdahale alanlarından biridir. Okullardaki öğrenme ve öğretme süreçleri, değer ve tutumları toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyecek şekilde dönüştürme potansiyeline sahiptir. Ancak, veriler Türkiye’de eğitimin bu dönüştürücü potansiyeli sınırlı bir düzeyde harekete geçirebildiğini göstermektedir. Yapılan bir araştırmada babanın eğitim düzeyinin yükselmesinin kız çocuklarının eğitime katılım olasılığı üzerindeki olumlu etkisinin, erkeklerinkine göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Babası bir yıl daha fazla eğitilmiş erkek çocukların ortaöğretimde, eğitime katılım olasılık oranı %15, kızları %10 daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada babanın eğitiminin kız çocukları üzerinde daha az etkili olması, Türkiye’de toplumsal cinsiyet ayrımcılığıyla ilgili davranış kalıplarının eğitim yoluyla giderilmesi konusunda eksikliklerin olduğu biçiminde yorumlanmıştır (ERG, 2009). Toplumsal cinsiyete ilişkin temel göstergelerden biri olan aile içi şiddete bakıldığında ise, lise mezunu her üç erkekte birinin en az bir kere eşine fiziksel şiddet uyguladığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de lise mezunu erkeklerle, ilköğretim mezunu erkekler arasında kayda değer bir farklılığın olmadığı görülmektedir (Altınay ve Arat, 2007). O halde Türkiye’de eğitim sisteminin, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama konusunda gerek eğitime erişim, gerekse kişilerin değer, tutum ve davranışlarında yaratması beklenen dönüşüm açısından sorunlu olduğu da görülmektedir.

Oysa günümüzde kadın ve erkeklerin eğitim olanaklarından benzer biçimde yararlanması, ülke kalkınmasına, karar alma mekanizmalarına ve iş yaşamına benzer biçimde katılımının sağlanması ve bunun sağlayacağı yararlar, ulusal ya da uluslararası politika belgelerinde vurgulanmaktadır. Ayrıca eğitim, sürdürülebilir kalkınmanın ve yoksullukla mücadelenin itici güçlerinden biri olarak ele alınmakta, kız çocuklarının eğitimi ise öncü göstergelerden biri olarak değerlendirilmektedir (UNICEF, 1991; DPT, 2010; Devlet Planlama Teşkilatı-Dünya Bankası [DPT-DB], 2010; Kavak, 2012; UNDP, 2008, 2019). Dolayısıyla sürdürülebilir kalkınmanın yolunun toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayan bir eğitimden geçtiği söylenebilir. Eğitimden beklenen başarıyı sağlayamadan ya da ilgili beceriyi kazanmadan hayata atılan ya da sistemden ayrılan bireylerin istihdama katılma ve üretken olma olasılığı azalmaktadır. Bu durumun birey açısından bazı sonuçları düşük kazanç, hızla değişen bilgi temelli ekonomilerde profesyonel yaşama uyum konusunda yaşanan zorluklar, yüksek işsizlik riski (Oral ve Mcgivney, 2014) ve yoksulluktur (DPT-DB, 2010). 2017 yılında kadınların işgücüne katılma oranları %37,2, erkeklerin ise %78,2’dir. Eğitim seviyesi yükseldikçe kadınların işgücüne katılma oranları yükselmektedir. 2017 yılında yükseköğretim mezunu kadınların işgücüne katılma oranlarının %74,0 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2019b). Eğitim düzeyinin yükselmesi, kadınların işgücü piyasalarında daha fazla yer almalarına, dolayısıyla kalkınmaya daha fazla katkı yapmalarına neden olmaktadır.

Öte yandan, eğitim seviyesi yükseldikçe kadınların işgücüne katılma oranları yükselse de, Türkiye’de ve dünyanın birçok yerinde kız çocukların eğitime erişiminde halen sorunların olduğunu gösteren veriler mevcuttur. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’nün 2005 yılında veri elde edebildiği 181 ülkeden yalnızca 59’unda eğitime erişimde cinsiyet eşitliği sağlandığı bulunmuştur (UNESCO, 2007). Türkiye’de 2017-2018 öğretim yılında açık lise ve açık üniversite öğrenci sayıları dahil edilerek yapılan hesaplamalarda, okulöncesi yükseköğretime, kız ve erkek öğrencilerin net okullaşma oranları arasında Türkiye ortalamasında önemli farklılıklar yoktur. Ancak, hem kız hem de erkek çocukların eğitime erişiminde sorunlar vardır. Örneğin 2017-2018 öğretim yılında net okullaşma oranları üzerinden yapılan hesaplamalarda, çağ nüfusunun eğitime erişemeyen kısmı kız çocukları için sırasıyla; okulöncesi eğitimde (3-5 yaş) %61,8, ilköğretimde %8,3, ortaokulda %5,3, ortaöğretimde %16,6 ve yükseköğretimde %52,6’dır. Zorunlu eğitim kapsamında olan ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerinde kız çocukların eğitime erişiminde sorunlu kademelerin lise olduğu görülmektedir. Ayrıca ortaöğretime erişim düzeyi illere göre önemli farklılıklar göstermektedir. Örneğin Muş’ta ortaöğretim kademesinde eğitime erişemeyen kız çocuklarının oranı %52,4, Ağrı’da %45,9, Bitlis’te %45,7, Şanlıurfa’da %44,8, Siirt’te %39,6, Şırnak’ta %39,1 ve Van’da %38,5’tir (MEB, 2018). O halde zorunlu olduğu halde neden kız çocuklarının bir kısmı ortaöğretime devam etmemektedir?

Kız çocuklarının okula gönderilmeme ya da okulu terk etme nedenlerine yönelik yapılan araştırmalarda en fazla vurgulanan nedenlerden biri güvensizliktir. Kız çocukların eğitime erişimlerinin biçimlenmesine neden olan güvensizlik, ailenin çocuğuna ve çevreye güvenmemesi, okulun güvenli bir mekân olarak algılanmaması, okula ulaşımında yaşanabilecek güçlükler, yaşanan yerin okula olan uzaklığı, çocuğun ergenliğe girmiş olması gibi farklı nedenlere dayandırılabilir. Ayrıca çocuk yaşta evlilik, çok çocuklu yoksul ailelerin tercihlerini erkek çocuktan yana kullanmaları, kız çocukların eğitimine ilişkin ailenin beklentisinin düşük olması, karma eğitim, din, gelenek, görenek, törelerin oluşturduğu nedenler, kız çocukların eğitime erişimini sınırlandırabilmektedir (Börkan, Levent, Dereli, Bakış ve Pelek, 2014; İlhan Tunç, 2009; Küçükler, 2018; Makwinja-Morara, 2007; Sekine ve Hodgkin, 2017; Şimşek, 2011; Tan, Ecevit, Üşür ve Acuner, 2000; United Nations Development Fund for Women [UNIFEM], 2000, Uysal, 2008). Bütün bu nedenlerin ailenin toplumsal cinsiyet algısı ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenler; kimi zaman kız çocuklarının okula hiç gönderilmemesi kimi zaman zorunlu eğitimlerini tamamlamadan okuldan alınması kimi zaman ise yasal zorunlulukların gereği olarak ailenin kız çoğunu açık öğretime kayıt yaptırmasına yol açabilmektedir.

Alanyazında kız ve erkek çocukların farklı eğitim kademelerinden terk etme nedenlerini inceleyen çok sayıda araştırma vardır (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015; Bayhan ve Dalgıç, 2012; Hoşgörür ve Polat, 2015; Küçükler, 2018; MEB ve UNICEF, 2009; Özdemir, Erkan, Karip, Sezgin ve Şirin, 2010; Şimşek, 2011; Şimşek ve Şahin, 2012; Taylı, 2008; Uysal, 2008). Bu araştırmalarda tespit edilen terk nedenleri kuşkusuz kız çocukları açısından önemli ipuçları vermektedir. Hatta kız çocukların okulu terk etme nedenleri ile okula gönderilmeme nedenleri dolaylı olarak benzer sorunlara dayanabilmektedir. Bu bağlamda terk araştırmaları kız çocukların eğitiminde yol gösterici olmakla birlikte, soruna ilişkin doğrudan araştırmaların yapılmasının gerekliliği açıktır. Ancak, kimi ulusal ya da uluslararası kurum ve kuruluşların yaptığı araştırmalar bir kenara bırakıldığında, akademik çevrelerde yapılan saha araştırmalarının sınırlı olduğu görülmektedir (Adıgüzel, 2013; Dilli, 2006; İlhan Tunç, 2009; Öksüz Çal ve Karaboğa Balcı, 2017). Üstelik bu araştırmalardan üçü 12 yıllık zorunlu eğitim öncesinde yapılmıştır. Zorunlu eğitim süresi değiştikten sonra kız çocukların ortaöğretim kurumlarına gönderilmeme nedenlerine ilişkin doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın üç açıdan özgün olduğu söylenebilir. Birincisi, araştırma sorunun tüm taraflarını aynı çalışmada buluşturmuştur. Kız çocukların okula gönderilip gönderilmeme kararında belirleyici olan ebeveynler ile sürecin mağduru durumunda olan kız çocukları, süreci dolaylı olarak gözlemleyen öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri birlikte ele alınmıştır. Bu da konuya bütüncül olarak bakılmasını, sorunun hem doğrudan (öğrenci ve veli) hem de dolaylı (yönetici ve öğretmen) olarak incelenmesini sağlamıştır. İkincisi, ortaöğretim zorunlu halde geldikten sonra, soruna odaklanan Türkiye’de ilk saha araştırmalarından biridir. Üstelik özellikle kadın çalışmalarında, nicel araştırma yöntemlerinden ziyade, nitel yöntemlerin uygunluğu ve daha derinlemesine bilgiye duyulan ihtiyaç, araştırmada karşılanmaya çalışılmıştır. Üçüncüsü ise yöntemsel bir farktır. Çalışmada kız çocukları ile ebeveynlerin görüşlerine dayalı olarak her bir çocuk üzerinden hem tekil durum analizi yapılmış, hem de tüm katılımcı görüşlerine dayalı olarak çapraz durum analizi yapılmıştır. Her bir kız çocuğun okula gönderilmeme nedeni/nedenleri birbirleri ile ilişkisi çerçevesinde ve bireysel olarak şemalaştırılmıştır. Böylece, her bir çocuğun okula gönderilmeme nedenlerine ilişkin bireysel örüntü ağı, çapraz durum analizi üzerinden de tüm katılımcıların görüşlerine dayalı olarak ortak örüntüler (temalar) tespit edilmeye çalışılmıştır.

On iki yıllık zorunlu eğitim süresinin son dört yılının açık lise ile tamamlanmasının mümkün olması, bu kademenin okullaşma oranlarını yükseltmektedir. Ancak özellikle kırsal kesimde yaşayan kız çocukların neredeyse tek toplumsallaşma alanı olan okula gidememesi; bu çocukların bir kısmı için zorunlu eğitimin sekiz yılda kalması, geleneksel rollerin eğitim yoluyla değişme potansiyelinin ortadan kalkması, kadının güçlendirilme sürecinde eğitimin etkisinden yararlanılmaması ve ataerkil yapının devam etmesi anlamına gelebilmektedir. Modernizmin ve aydınlık bir toplumun önündeki en büyük engellerden biri, eğitime erişim ve eğitim sürecindeki cinsiyete dayalı eşitsizlikler ya da cinsiyetçi tutumdur. Bu araştırmada kırsal kesimde yaşayan kız çocukların zorunlu ortaöğretime gönderilmeme nedenleri tespit edilerek, çözüm önerileri geliştirilmesi ve uygulamada çalışanlara yol gösterici olması umulmaktadır. Araştırma, tek bir kız çocuğunun eğitim hakkının sağlanmasına ve daha nitelikli bir eğitim almasına katkı yaptığı oranda amacına ulaşmış sayılacaktır.

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Kırsal kesimde yaşayan kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı ile desenlenmiştir. Durum çalışmaları güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamıyla inceleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Yin'e göre, durum çalışması özellikle olgunun değişkenlerini bağlamından ayırmanın imkânsız olduğu vakalara uygundur (Yin, 2008, aktaran Merriam, 2013). Bu çalışmada iki durum üzerine odaklanılmıştır. Birincisi kırsal yaşamda kız çocuğu olmanın anlamı, ikinci ise bu bağlam içinde ortaöğretim kurumlarına gönderilmeme durumudur. Bu doğrultuda araştırma sürecinde üzerine odaklanılan durum kırsal kesimde yaşayan kız çocukların ortaöğretime gönderilmemesidir. Araştırmada bu deneyimi yaşamış çocuklar, ebeveynler ve deneyimi dolaylı olarak gözlemleme olanağı olan öğretmen ve okul yöneticilerinin anlatımları çerçevesinde okula gönderilmeme olgusu derinlemesine incelenmiştir.

### *Çalışma Grubu*

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Buna yargısal örnekleme de denir. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargılarını kullanır ve araştırmacının amacına en uygun olanları alır. Bu yaklaşımın avantajı deneklerin seçiminde araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır (Balcı, 2004). Araştırmada görüşme yapılacak katılımcılar belirlenirken öğretmenler, okul yöneticileri ya da diğer katılımcıların görüşlerinden yararlanılmış olup kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya açık ortaöğretim kurumları dahil edilmemiştir. Dolayısıyla, araştırmacının katılımcıları, yüzyüze eğitim veren ortaöğretim kurumlarına kızlarını göndermeyen ebeveynler ile bu kurumlara gidemeyen kız çocuklarıyla sınırlıdır. Araştırma Tokat'ın köy ve beldelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının bu ilde yapılmasının nedeni, araştırmacının çalışma grubuna ulaşma kolaylığıdır. Dolayısıyla bu çalışmada, ilin tercihinden ziyade, konunun tercihi söz konusu olmuştur. Araştırmacı konuya karar verirken, yüksek lisans programlarında yürüttüğü dersler kapsamında, çok sayıda öğretmen ve okul yöneticisi ile tartıştığı bir durumu, araştırma gündemi yapmıştır. Derslerde kırsal yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin en çok gündeme getirdikleri konu, kız çocuklarının eğitime erişiminde yaşadıkları sorunlardır. Öğretmen ve okul yöneticileri, özellikle bazı köy ya da beldelerde bu sorunların daha da yoğunlaştığı ve kız çocukların ortaöğretime gönderilme konusunda bir direnç olduğundan söz etmişlerdir. Bu köy ya da beldelerin tipik özelliği; kadın ya da erkek, okuma yazma oranlarının göreceli olarak düşük olduğu, Tokat merkeze ya da diğer illere göç veren, erkeklerin çoğunlukla çoban ya da inşaat işçisi olarak diğer ilçelerde çalıştığı yerleşim birimleridir. Çalışma grubuna alınan öğrenci ve ebeveynler belirlenirken 2012 yılından sonra ortaöğretime gönderilmeyen kız çocuklar ile kızlarını zorunlu ortaöğretime göndermeyen ebeveynler çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubuna alınan kız çocuklar ile ebeveynlerin ayrı ailelerden olmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle hem çocuk hem de ebeveyn görüşlerinin araştırmaya dahil edilmesi ve farklı bakış açıları ile görüşlerin zenginleştirilmesi hedeflenmiştir. Öğretmen ve yöneticiler belirlenirken, görüşme yapılan kız çocukları ve ebeveynlerin yaşadığı köy ya da beldeler öncelikli olmak üzere, diğer köy ya da beldelerde görev yapan öğretmen ve yöneticiler tercih edilmiştir. Kırsal kesimde görev yapan öğretmen ve yöneticiler arasından ise unvan, kıdem, cinsiyet, farklı kademelerde görev yapıyor olma gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Ortaöğretime gönderilmeyen kız çocukların iletişim bilgileri, ilgili köy ya da beldelerde görev yapan okul yöneticileri aracılığıyla tespit edilmiş, görüşmeyi gönüllü olarak kabul eden kız çocuklar, ebeveynler ve ilgili köy ve beldelerde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri çalışma grubuna alınmıştır. Bu şekilde ulaşılan çalışma grubu, 2016-2017 öğretim yılında 10 çocuk, 10 ebeveyn, 20 öğretmen ve 46 okul müdürü ya da müdür yardımcısı olmak üzere 86 katılımcıdan oluşmuştur. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Ek 1, Ek 2 ve Ek 3'te verilmiştir.



### *Verilerin Toplanması*

Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış üç görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının oluşturulmasında öncelikle ilgili alanyazın taranmış, uygulama içerisinde yer alan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Bu çalışmalar sonucunda taslak olarak hazırlanan çocuk, ebeveyn, öğretmen ve okul yöneticisi olmak üzere üç farklı form, uzman görüş ve önerisine sunulmuştur. Böylece, gerek uygulamada bulunan öğretmen ve okul yöneticilerinin gerekse alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda, yarı yapılandırılmış formun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreç sonunda öneriler doğrultusunda formlarda, ortaöğretime gönderilmemiş kız çocuklarıyla ilgili yedi, ebeveynlerle ilgili sekiz, öğretmen ve yöneticilerle ilgili yedi kişisel bilgi sorusunun yanı sıra, üç görüşme formunda da kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenlerine ilişkin bir soru yer almıştır. Gerek araştırmacı gerekse uzman görüşleri, kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenlerine ilişkin sorunun kapsayıcı olması nedeniyle başka soruya gerek olmadığına karar vermişlerdir. Ancak görüşmeler sırasında, katılımcılara sondaj sorular yöneltilmiştir. Bunu biraz açabilir misiniz? Burada neyi kast ediyorsunuz vb. Görüşmeler sırasında araştırmacının temel yaklaşımı, katılımcıların öğretime gönderilmeme sürecini, kendilerinin bütünsellik içinde anlamlandırmalarına olanak tanımak olmuştur.

Görüşmeler, 2016 yılı Nisan-Mayıs aylarında aileler evlerinde ziyaret edilerek, kız çocuklarına ilişkin görüşmeler okullardaki yaygın eğitim faaliyetleri esnasında yapılmıştır. Böylece kız çocukların okula gönderilmeme nedenlerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların yanıtları, ses kaydı alınmasına izin verilmediği için, araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. Görüşmeler 20-30 dakika aralığında tamamlanmıştır. Ebeveyn görüşmeleri, anne babanın bulunduğu bir ortamda ancak tümünde baba ile yapılmıştır. Görüşme sırasında çocuklara yedi, ebeveynlere ise sekiz kişisel bilgi sorusu yöneltilmiştir. Ortaöğretime gönderilmeyen kız çocuklarına "Aileniz sizi neden ortaöğretime (liseye) göndermedi?", ebeveynlere "Kızınızı ortaöğretime (liseye) neden göndermediniz?" öğretmen ve yöneticilere ise "Mesleki deneyimlerinize ve gözlemlerinize dayanarak sizce kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenleri nelerdir?" soruları yöneltilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler, yoğunluklarını gerekçe göstererek soruları yazılı bildirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmen ve yönetici görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

### *Verilerin Analizi ve Yorumlanması*

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi araştırmacının kuramsal olarak çok açık ifade edilemediği veya daha derinlemesine bir analize gereksinim duyulduğu durumlarda gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analizinde öncelikle çocukların, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sorulara verdiği yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra veriler kodlanarak katılımcı görüşlerini yansıtan kavramlar ve temalar belirlenmiştir. Kodlamanın güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla veriler eğitim bilimleri alanında ve nitel araştırma konusunda uzman olan bir öğretim üyesinin görüşüne sunulularak elde edilen temalar üzerinde kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde Güvenirlik=[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyi % 85,7 olarak hesaplanmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, temalar tablolaştırılmış ve katılımcı kodları ile birlikte sunulmuştur. Katılımcı kodları, kız çocuklar için Ç1, Ç2, ... Ç10; ebeveynler için de E1, E2, ... E10 şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmen ve yöneticiler için ise K1, K2, ...K66 olarak kodlanmıştır. Öğretmen ve yöneticiler için ayrı kodlar kullanılmamıştır.

Araştırmada, çocuk ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak tekil durum analizi yapılmış; her bir vaka kendi bağlamı içinde analiz edilmiş, böylece her bir çocuğun okula gönderilmeme

nedeni/nedenleri çıkarılmış ve nedenler şemalaştırılmıştır. Bu yolla bir çocuğun okula gönderilmemesinde kaç nedenin bir arada etkili olduğu bulunmuştur. Bu çerçevede, araştırmada sorunun doğrudan muhatapları olan çocuklar ve ebeveynlerin görüşlerine dayalı olarak, ortaöğretime göndermeme/gönderilmeme nedenleri birbirleriyle bağlantılı olarak görselleştirilmiştir. Bu analiz, sadece çocuk ve ebeveyn yanıtlarına dayalı olarak yapılmıştır. Çünkü yönetici ve öğretmenler, kız çocukların ortaöğretime gönderilmemesini doğrudan deneyimleyen değil, dolaylı olarak gözlemleyen konumundadır. Gözlem ve deneyimleri, muhtemeldir ki, tek bir kız çocuğun gönderilmeme nedenlerine dayandırılmaz, görüşleri kıdemleri de göz önüne alındığında, genel bir perspektifi yansıtır. Öte yandan, araştırmada çapraz/çoklu durum analizi de yapılmıştır. Kız çocukları, ebeveynler ve öğretmen-okul yöneticilerinin, kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenlerine ilişkin görüşleri, her bir grup için ayrı ayrı analiz edilmiştir.

### *Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler*

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Bunlar: (i) Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilirken kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Okula gönderilmeyen çocukları ve okula göndermeyen ebeveynleri belirlemek için okul yöneticilerinden yardım alınmış, onlar aracılığıyla çocuk ve ebeveynlerle iletişime geçilmiştir. Kız çocukların ailelerinin yanında görüşlerini açıklamaktan çekinebilecekleri düşünülerek, kızların yaşadığı köylerde genellikle ilkokullarda yürütülen biçki, dikiş, nakış gibi çeşitli yaygın eğitim kursları esnasında, çocukların aileleri ve kendilerinden izin istenerek görüşmeler okul yöneticilerinin odalarında yapılmıştır. Ebeveyn görüşmeleri ise kişilerin evlerinde yapılmış, araştırmacının kadın olması nedeniyle, aile yapıları da dikkate alınarak, ortamda eşlerin bir arada olması sağlanmıştır. Ancak görüşmeler, ebeveynlerin tercihleri nedeniyle babalarla yapılmış, ortamda ebeveynlerin dışında dede, nine gibi başka bireylerin olmamasına özen gösterilmiştir. Böylece ebeveynlerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan öğretmen ve yönetici görüşmeleri için her bir okuldan izin alınmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini herhangi bir kaygıya kapılmadan içtenlikle ifade etmeleri için araştırmanın amacı açıklanmıştır. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmaya çalışılmıştır. (ii) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca araştırmada dış geçerliği artırabilmek için, yöntemsel çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için görüşme verilerinin tematik analizinden elde edilen bulgular farklı tekniklerle (içerik analizi, tekil durum analizi) analiz edilerek çeşitlilik güçlendirilmiştir. (iii) Araştırmanın iç güvenirliğini (tutarlılığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırmanın güvenirliğini artırabilmek için, araştırmanın her aşamasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ayrıca, eğitim bilimleri alanında çalışan ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli bir öğretim üyesi, araştırmacıdan bağımsız olarak kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak uyusum yüzdesi hesaplanmıştır. (iv) Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için ayrıntılı bir betimleme yapılmıştır. Bulgular, ayrıntılı olarak yazılmış, katılımcı kodları, bulgular kısmındaki verilerin tutarlılığını kontrol etmeye olanak verecek şekilde düzenlenmiş ve sunulmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda, önce kız çocukların ortaöğretim kurumlarına gönderilmeme nedenleri kız çocukları, ebeveynler, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak verilmiş, ardından nedenlerin birlikte etkisini gösteren çoklu etki analizi sunulmuştur.

### *Ortaöğretime Gönderilmeme Nedenlerine İlişkin Kız Çocukların Görüşleri*

Araştırma kapsamında kız çocuklarına “Aileniz sizi neden ortaöğretime (liseye) göndermedi?” sorusu sorularak görüşleri alınmıştır. Kız çocukların konuya ilişkin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde kız çocukların okula gönderilmeme nedenlerinin başında kültürel-toplumsal nedenler, bunların başında ise “güvensizlik” gelmektedir. Bunu sırasıyla “sosyal baskı”, “muhafazakârlık”, “ataerkillik” ve “rol model” eksikliği izlemektedir. (Tablo 1). Kız çocukların ifadelerinden; muhafazakârlık, ataerkillik ve sosyal baskının “eril tahakküm” biçimi olarak güvensizlik üzerinden inşa edildiği söylenebilir. Bourdieu’ya (2018) göre eril tahakküm, paradoksal itaatin mükemmel bir örneğidir. Tahakkümün dayatılışı ile buna katlanılış tarzlarında daima sembolik şiddet görülür; yumuşak, kurbanlarınca bile hissedilmeyen ve görülmeyen bir şiddet. Olağan dışı ölçüde olağan olan bu toplumsal ilişki, tahakküm eden kadar edilenin de tanıdığı ve kabullendiği bir biçimdir. Bourdieu’nun ifade ettiği bu eril tahakküm biçiminin, cinsiyete dayalı iş bölümü ile taçlandırıldığını iddia etmek yanlış olmaz. Çünkü bu bakış açısı; evi, kadın için güvenli bir mekân olarak tanımlarken, evin dışındaki her yer güvensizdir. Bu yapı, güven adı altında kız çocuğu/kadın üzerinde, her türlü tahakkümü bu yolla meşrulaştırabilir. Toplumsal olarak yaşanan olaylar/gerçeklikler de bunu destekleyebilir. Dolayısıyla, muhafazakâr ve ataerkil yapının toplumsal olarak kız çocuğuna/kadına bakış açısının somutlandığı kavramlardan birinin güvensizlik olduğu ve güven adına, kadınların her türlü eril tahakkümü içselleştirdiği de ileri sürülebilir. Araştırmada, çocukların ifadelerinde nedenlerin iç içe geçmişliği ve bir çocuğun ortaöğretime gönderilmemesinde birden çok nedeninin etkili olduğu görülmektedir. Sosyo-kültürel nedenlere ilişkin ifadelerden bazıları şunlardır. (Köşeli parantez içindeki üç nokta [...] buraya alınmayan ifadeleri, yazılar ise araştırmacı tarafından değiştirilen ifadeleri ya da kodlamaları göstermektedir.

[...] Ayrıca kız çocukları okuyup ne olacak diyor, babam. [Ataerkillik] Orada burada gezip, arkasına pislik takacak. Gezen pabuç bok getirir diyor. Bir de köye rezil mi olalım diyor. [Güvensizlik, Ç10] [...]

[...] Buralarda kız çocukları okutulmaz çünkü. İte kopuğa takılır diye bakarlar. Yani bize güvenmiyorlar hocam. [Güvensizlik] [...] Benim kendi geleceğim konusunda söz söyleme hakkım yoktur. Hatta bırakın beni dedemin olduğu yerde, babamın bile söz söyleme hakkı yoktur. Gelenekler böyle ne yapalım. Ne derlerse onu yapıyoruz. [Ataerkillik, Ç8]

[...] Çünkü köyümüz genelde cahil ana babalarla dolu, tam ben annemleri razı edecektim ki amcam olmaz dedi [Sosyal baskı] ‘siz oralari bilmiyorsunuz’ dedi. ‘Oraya gidecek ite köpeğe takılacak, bize laf getirecek’ [Güvensizlik] ‘burada kalsın köyde Kuran Kursu’na gitsin’ dedi. [Muhafazakârlık, Ç7] [...]

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Kız Çocukların İfade Ettikleri Ortaöğretime Gönderilmeme Nedenleri (n= 10)

Nedenler	Katılımcı Kodları
Sosyo-Kültürel	Ç2, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10
Güvensizlik	Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç10
Sosyal baskı	Ç1, Ç2, Ç5, Ç7, Ç8, Ç10
Muhafazakârlık	Ç2, Ç5, Ç8, Ç9
Ataerkillik	Ç7
Rol model eksikliği	

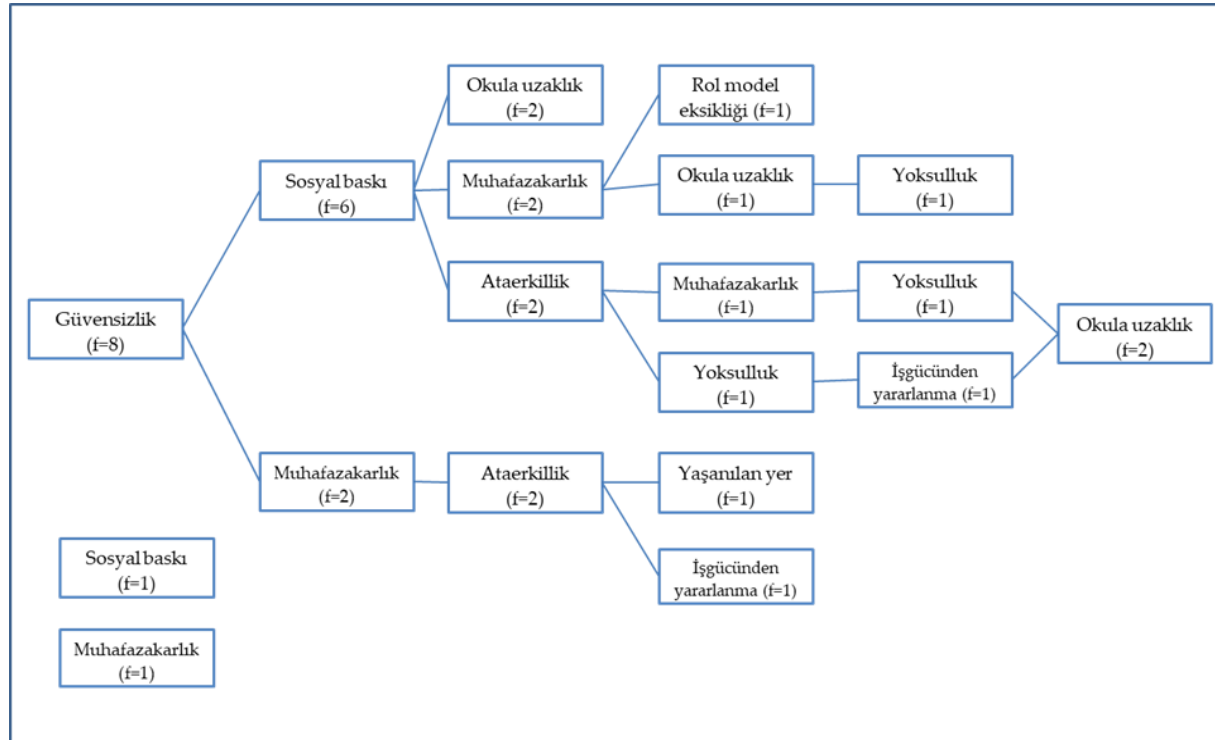
**Tablo 1.** Devamı

Nedenler		Katılımcı Kodları
Ekonomik	Yoksulluk	Ç5, Ç9, Ç10
	Çocuğun işgücünden yararlanma	Ç8, Ç9
Kurumsal	Okula uzaklık	Ç4, Ç5, Ç6, Ç9, Ç10
	Yaşanılan yer	Ç2

Gönderilmeme nedenlerine ilişkin kızların ifade ettiği ekonomik nedenler arasında “yoksulluk” ve “iş gücünden yararlanma”, kurumsal nedenler arasında ise “okula uzaklık” ve “yaşanılan yer” bulunmaktadır. Bu nedenlere ilişkin görüşme kayıtlarından alınan örneklerden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

*Biz yoksul bir aileyiz. Aile büyükleri yazın çobanlık yapar başka köylerde, kışın inşaat işi. [Yoksulluk] Köyümüzde lise yoktur. [Yaşanılan yer] Tokat'ta gitmek gerek, bu da masraf demek. Ayrıca bizim gibi ailelerde kız çocuğunun okula gidip gitmeme kararını yalnızca baba vermez. Herkes karışır. Dedeler, amcalar ve ağabeyler. Sülalenin tüm erkekleri, bazen akraba olmayanlar bile karar verir. [Sosyal baskı] [...] Ev işlerini yapmak, çocuk bakmak, yaşlı bakmak buradaki kızların yedi sekiz yaşından sonraki en önemli işleri. [İşgücünden yararlanma, Ç9]*

Kız çocuklar ile yapılan görüşmelerde, dikkat çeken bulgulardan biri, bir çocuğun okula gönderilmemesinde birden fazla nedenin bir arada etkili olmasıdır. Şekil 1’de kız çocukların ortaöğretime devam etmeme nedenleri birlikte gösterilmektedir. Buna göre çalışma grubundaki 10 çocuktan yalnızca ikisinin (Ç1, Ç3) okula gönderilmemesi tek bir nedene bağlıdır. Diğerlerinin gönderilmeme nedenleri en az üç nedenin bir araya gelmesi sonucunda gerçekleşmiştir. Okula gönderilmemesi üç neden ile açıklanabilen çocuk sayısı iki (Ç4, Ç6), dört neden ile açıklanabilen çocuk sayısı üç (Ç2, Ç7, Ç8), beş neden ile açıklanabilen çocuk sayısı bir (Ç10) ve altı neden ile açıklanabilen çocuk sayısı ikidir (Ç5, Ç9).



**Şekil 1.** Araştırmaya Katılan Kız Çocukların İfade Ettikleri Ortaöğretime Gönderilmeme Nedenleri (n=10)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Şemalaştırma, nedenlerin sıklığına (frekansına) bağlı olarak yapılmıştır.

### ***Kız Çocukların Ortaöğretime Gönderilmeme Nedenlerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri***

Ebeveynlere “Kızınızı ortaöğretime (liseye) neden göndermediniz?” sorusu sorulmuştur. Araştırmaya katılan kız çocuklar ile ebeveynler farklı ailelerden olmasına karşın, kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenlerine ilişkin görüşlerin tutarlı olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin konuya ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde ebeveynlerin kız çocuklarını okula göndermeme nedenlerinin başında kültürel-toplumsal nedenler gelmektedir. Buna göre sırasıyla güvensizlik, sosyal baskı, ataerkillik, muhafazakârlık ve rol model eksikliği nedenler arasındadır. Güvensizlik tüm ebeveynler tarafından ifade edilmiş ve birçok nedene dayandırılmıştır. Güvensizlik nedeniyle kızlarını liseye göndermeyen ebeveynler, kızlarının kötü arkadaşlıklar ve alışkanlıklar edinmelerinden, kızlarının adının kötüye çıkması, hakkında dedikodu yapılması ve namuslarının lekelenmesinden endişelenmektedirler. Ebeveynler, okulun eve uzak olması nedeniyle yapılan taşımali eğitim uygulamasını da güvensizlik nedeni olarak ifade etmişlerdir. Güvensizliğe ilişkin ebeveyn görüşlerinden bazıları şunlardır:

[...] Büyük kızlarımın birisini sözlediğim için okutmadım. Sözlü bir kız köyden çıkıp şehre giderse başına ne gelir bilemedim. Çünkü köyden giden kızlar konusunda hep bir dedikodu var. Doğru mu, yalan mı bilmiyorum ama kızıma da iftira atmalarından korktum. Gönderemedim. Ayrıca sözlü olduğu ailede kızım okumasını istemedi. (E3)

[...] Kız uzak yerlere yalnız gidemez. Aha köyde var işte, okumaya gidip kocaya kaçan kızlar. Devlet bi taşıma tutturmuş gidiyor, sabah erken gidip akşam saat kaçlara kadar sağda solda bu kızlar, ağabeylerim, dedesi herkes laf söyler. [...] (E6)

[...] Ben çocuğuma lise okutsam, üniversiteye zaten gönderemem. Neden diyeceksin, elin uzak memleketlerinde kızın başında kimse yok, hurlıya mı rastlar, hırsıza mı, ya namusuna leke gelirse, sonu buralarda çok kötüdür. [...] (E8)

[...] Biz lise önlerindeki kızların sigara içtiklerini, kötü arkadaşlıklar kurduklarını görüyoruz. Bizim kızlarımız saf ve cahil. Liseye gönderirsek kızlarımızı kolayca kandırırlar. [...] (E2)

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin İfade Ettikleri Kız Çocukları Ortaöğretime Göndermeme Nedenleri (n= 10)

<b>Nedenler</b>	<b>Katılımcı Kodları</b>	
Sosyo-Kültürel	Güvensizlik	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10
	Sosyal baskı	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E9, E10
	Ataerkillik	E4, E5, E6, E7, E8, E10
	Muhafazakârlık	E1, E2, E8, E9, E10
	Rol model eksikliği	E2, E3, E9,
Ekonomik	Çocuğun işgücünden yararlanma	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10
	Yoksulluk	E2, E3, E4, E5, E6, E10
Kurumsal	Okula uzaklık	E1, E3, E6, E9, E10

Öte yandan kız çocukların ortaöğretime gönderilmemesine ilişkin nedenler arasında ataerkillik, muhafazakârlık ve sosyal baskının birbirini beslediği ve iç içe geçmiş nedenler olduğu görülmektedir.

*Evide çocuk sayısı çok fazla. Hepsini okutmaya kalksam maddi gücüm yetmez. Okuyacaksa da erkek çocuk okur. [...] Köyde kızlar erken evlendirilir. Kız çocuğu fazla bekletilmemeli. [Ataerkillik, E2]*

*[Kız çocuğu] yaşı geldiğinde evlenir çocuğuna bakar. [Ataerkillik] [...] Bizim buralarda kız çocuğunu okutmak için tek başına karar veremezsin. Bizde büyüklerin de razı olması gerekir. [Sosyal baskı, E4]*

*Hocam ben erken evlendim. Nedeni kız kardeşimi bana kız alırken karşılık olarak verdiler. Ben de kızımı oğluma gelin alırken veririm. Düğün masraflarım az olur. Bi de kızın gözü açılmadan verilmeli [evlendirilmeli] yoksa ilerde itiraz eder. [...]* [Ataerkillik, E5]

*[...] Köydeki insanlar ne der, kız çocuğu okur mu, ayıp, günah otursun evinde, evlensin çoluk çocuk sahibi olsun. [...] Namusumuza laf gelmesin. Çevrede yaşanmış örnekler çok fazla. Gelenekler, görenekler bize böyle gösterdi. Okuyup açılıp saçılacak, sonra başa çıkamayacağız. [Muhafazakârlık, E6]*

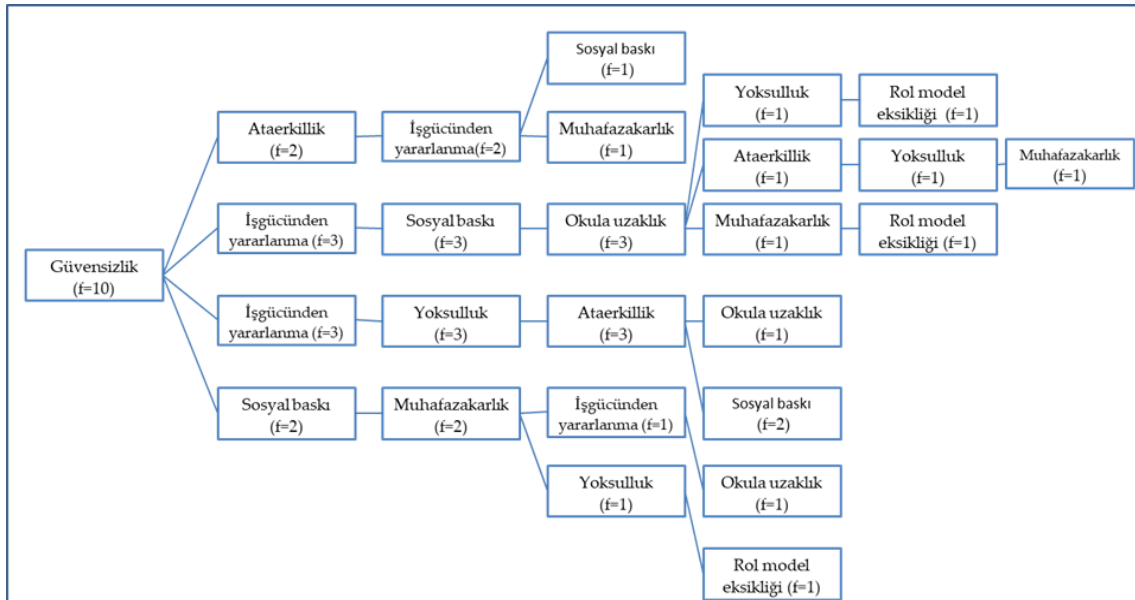
Ebeveynler ekonomik nedenler arasında “yoksulluk” ve “işgücünden yararlanma”, kurumsal nedenler arasında ise “okula uzaklığı” ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin ifadelerinden, kız çocukların işgücünden yararlandırdığı özellikle ev içi işlerde anneye destek sağladığı ve bu desteğin ekonomik yönünün önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenlere ilişkin görüşme kayıtlarından alınan örneklerden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

*[...] Diğer kızımı ise maddi imkânsızlıklardan okutamadım. Kıyafetiydi, defteriydi, kitabıydı bir sürü para. Ben karnımı zor doyuruyorum, bir de ona nasıl para yetiştireceğim. [...]* [Yoksulluk, E3]

*[...] [Köyde] her evde en az beş, altı çocuk var. Bizde ev işleri çok olur, çünkü ev kalabalık. Bu yüzden kızım ev işlerine yardımcı olur. Anası tek başına yetiştiremez. Ekmek işi, çamaşır işi, çoğu zaman su yok, elde yıkanır çamaşırlar [...]* [İşgücünden yararlanma, E10]

*Ben çocuklarımı ilkokula ve ortaokula gönderiyorum ama köyümüzde lise olmadığı için gönderemiyorum. [...] Taşıma ile köyümüzde liseye giden çocuklar var, hemen hemen hepsi erkek. [Okula uzaklık, E1]*

Şekil 2’de ebeveynlerin kız çocuklarını ortaöğretime göndermeme nedenleri birlikte sunulmuştur. Şekil 2’ye göre, ebeveynlerin kız çocuklarını ortaöğretime göndermeme nedenleri çoklu bir yapı göstermektedir. Buna göre çalışma grubundaki 10 ebeveynden ikisi (E7, E8) dört, beşi (E1, E2, E4, E5, E6) beş, ikisi (E3, E9) altı ve biri (E10) yedi nedenden dolayı kızlarını ortaöğretime göndermediklerini belirtmişlerdir (Şekil 2).



**Şekil 2.** Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin İfade Ettikleri Kız Çocukları Ortaöğretime Göndermeme Nedenleri (n=10)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Şemalaştırma, nedenlerin sıklığına (frekansına) bağlı olarak yapılmıştır.

### *Kız Çocukların Ortaöğretime Gönderilmeme Nedenlerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*

Araştırma kapsamında öğretmen ve yöneticilere “Mesleki deneyimlerinize ve gözlemlerinize dayanarak sizce kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri dört tema (sosyo-kültürel nedenler, ekonomik nedenler, kurumsal nedenler, bireysel nedenler) altında toplanmıştır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kız çocukların ortaöğretime gönderilmemesine ilişkin ifade ettikleri sosyo-kültürel nedenler Tablo 3’te verilmiştir.

Öğretmenler ve yöneticilerin ifadelerinden ataerkillik, muhafazakârlık, çocuk yaşta evlilik, güvensizlik, eğitimsizlik, rol model eksikliği ve sosyal baskı sosyo-kültürel nedenler teması altında ele alınmıştır. Katılımcıların doğrudan ataerkillik ifadeleri ile birlikte, kız çocukların ya da kadınların toplumdaki yerine ve rolüne ilişkin ifadeleri ataerkillik teması altında değerlendirilmiştir. Benzer biçimde muhafazakârlığın okula göndermeme/gönderilmeme nedeni olduğunu söyleyen katılımcıların yanı sıra, dini gerekçeler sunan, ergenliği ve karma eğitimi gerekçe gösteren katılımcıların ifadeleri de bu tema altında verilmiştir. Ergenlik ve karma eğitimin muhafazakârlık teması altında ele alınmasının nedeni, bu iki durumun tüm aileler açısından sorun olmamasıdır. Genellikle muhafazakâr ailelere içkin bir özellik olmasındandır. Ayrıca karma eğitim nedeniyle göndermediğini/gönderilmediğini ifade eden katılımcılar, dini gerekçelerle bunu tercih ettiklerini ya da tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde kız çocukların ergenlik döneminde fizyolojik gelişimi, yalnızca bazı aileler açısından sorundur. Dolayısıyla bu durum, sosyo-kültürel bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Kız Çocukların Ortaöğretime Gönderilmemesine İlişkin İfade Ettikleri Sosyo-Kültürel Nedenler (n= 66)

<b>Nedenler</b>	<b>Katılımcı Kodları</b>
Ataerkillik	K1, K2, K6, K7, K8, K0, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K24, K26, K27, K28, K30, K31, K32, K34, K36, K37, K38, K39, K40, K42, K43, K44, K45, K47, K49, K51, K53, K54, K55, K56, K58, K60, K63, K64
Muhafazakârlık	K1, K3, K6, K9, K10, K11, K12, K15, K16, K17, K18, K19, K21, K23, K24, K25, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K36, K37, K39, K40, K43, K44, K45, K47, K50, K51, K53, K54, K55, K56, K57, K58, K59, K60, K62, K65
Çocuk yaşta evlilik	K1, K2, K3, K4, K8, K10, K11, K13, K14, K16, K21, K22, K24, K25, K26, K28, K29, K30, K33, K35, K36, K37, K39, K40, K44, K45, K46, K48, K54, K57, K58, K59, K60, K61, K62, K63, K64, K65
Güvensizlik	K6, K7, K11, K13, K14, K16, K17, K19, K20, K23, K24, K25, K28, K30, K32, K33, K34, K36, K37, K39, K40, K41, K42, K43, K44, K45, K47, K48, K52, K53, K54, K56, K59, K60, K63, K64, K66
Eğitimsizlik	K4, K6, K7, K10, K15, K17, K19, K26, K28, K33, K34, K37, K39, K41, K51, K53, K57, K59, K64
Rol model eksikliği	K14, K15, K21, K25, K34, K35, K36, K37, K39, K44, K45, K47, K48, K51, K53, K56, K59, K61
Sosyal baskı	K12, K15, K17, K27, K45, K53, K60, K61, K66

Tablo 3’e göre, araştırma kapsamındaki kız çocukların okula gönderilmemelerinin yedi farklı sosyo-kültürel nedeni vardır. Buna göre kız çocukların okula gönderilmeme nedenleri sırasıyla ataerkillik, muhafazakârlık, çocuk yaşta evlilik, güvensizlik, eğitimsizlik, rol model eksikliği ve sosyal baskıdır. Bu temaların bazılarına ilişkin öğretmen ve yönetici ifadelerinden alınan örnekler aşağıda sıralanmıştır:

*[...] Geleneksel nedenlerden dolayı kız çocuklarının okutulması engelleniyor. Erkek çocukları için harcanan maddi ve manevi çaba kızlar için harcanmıyor. Nedeni, kızların evlenip anne olması yeterli olduğu ve bunun için de okumasına gerek olmayacağı anlayışı. Bu görüş, kırsal kesimde daha hâkim görünüyor. Toplum olarak bilinçaltımızda erkek çocuğun daha kıymetli olduğu anlayışı var halen. [Ataerkillik, K3]*

[...] Sorunun temelinde yatan başkaca ve en önemli neden kızların erken evlendirilme sorunudur. Tokat'ta kız evlendirmeye "satmak" denir. Yani kızı satmak. Bu kaba deyim başlık parası gibi kokuşmuş bir gelenekten gelmektedir. [...] Özellikle kırsal bölgelerde "çocuk gelinler" sorununun çözülmesi, kız çocukların okullaşmasını artıracaktır. [Çocuk yaşta evlilik, K35]

[...] Kültürel nedenler ise toplumda henüz tam olarak kırılmamış olan kız okumaz, okursa gözü açılır, okulda erkek arkadaş bulur adı çıkar, kız dışarıya yalnız olarak gönderilmez başına her türlü iş gelebilir, zaten yarın evlenecek gidecek bir an önce baş göz edelim gibi düşüncelerdir. Bu düşünceler günümüzde azalmış olsa da özellikle kırsal kesimde hakim olan düşüncelerdir. [Güvensizlik, K20]

Kız öğrencilerin okullaştırılmasının önündeki engellerin en büyüğü kız çocukların evde oturması gerektiğini, kız çocukların okumaya gittiklerinde ahlak ve terbiyelerini kaybedeceklerini düşünen zihniyettir. [Muhafazakârlık, K9]

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kız çocukların ortaöğretime gönderilmemesine ilişkin ifade ettikleri ekonomik nedenler Tablo 4'de verilmiştir. Öğretmenler ve yöneticilerin ifadelerinden yoksulluk, çocuğun işgücünden yararlanma, çok çocuklu aile yapısı, başlık parası ekonomik nedenler teması altında ele alınmıştır. Özellikle çok çocuklu aile yapısının bu tema altında ele alınmasının nedeni, ailedeki çocuk sayısının göndermeme nedeni olduğunu ifade eden katılımcıların bunu, ailenin ekonomik durumu ile ilişkilendirmesindedir. Öte yandan kız çocukların çocuk yaşta evlendirilmesi sosyo-kültürel nedenler arasında görülürken, başlık parası ekonomik nedenler arasında ele alınmıştır. Çünkü öğretmen ve yöneticilere göre, başlık parası özellikle de yoksul ailelerde hem haneden bir boğazın eksilmesi hem de aileye gelir kaynağı olarak görülmektedir. Aynı şekilde kız çocuğunun ister ev işleri isterse yaşlı ve çocuk bakımı olsun işgücünden yararlanma, yoksul ailelere içkin bir özellik olarak görülmektedir. Dolayısıyla ekonomik nedenler teması altında sıralanan diğer alt temaların tamamı doğrudan ya da dolaylı olarak yoksulluk teması ile de ilişkilidir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Kız Çocukların Ortaöğretime Gönderilmemesine İlişkin İfade Ettikleri Ekonomik Nedenler (n= 66)

Nedenler	Katılımcı Kodları
Yoksulluk	K4, K6, K9, K11, K12, K15, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K24, K27, K30, K32, K33, K34, K36, K37, K39, K41, K44, K45, K48, K49, K51, K53, K54, K56, K58, K59, K60, K64, K65, K66
Çocuğun işgücünden yararlanma	K1, K2, K5, K11, K14, K15, K16, K17, K21, K25, K29, K30, K33, K34, K36, K37, K39, K40, K44, K45, K46, K47, K54, K57, K59, K61, K63, K66
Çok çocuklu aile yapısı	K5, K15, K16, K26, K39, K51, K59
Başlık parası	K13, K16, K26, K46, K51, K56

Ekonomik nedenlere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

İnsanlar genelde tarım ve hayvancılık ile geçimlerini idame ettirirken kazançları temel ihtiyaçlarını ancak karşılamaktadır. Öğrenciler ortaöğretime geçtikleri zaman bulunduğu yerde ortaöğretim bulunmamasından dolayı taşıma servisleri ile nakillerinin yapılması, buradaki yapılacak masraflar, öğrenimi için gerekli araç gereç masrafları ve kız çocuğun okulda olduğu zamanlar tarımdaki işçilik kaybı gibi hesaplar insanların çocuklarını okula göndermemesine neden olmaktadır. [Yoksulluk, K11]

Çocuk sayısı çok olan ailelerde, kız çocukları 8-10 yaşından itibaren ev işlerinde anneye yardımcıdır ve bu çocukların kardeşlerine bakmada tam olarak rolleri anneliktir. Bu ise eğitime katılımında bir engeldir. Ayrıca ailede bakıma muhtaç olan yakınların bulunması da kız çocukların okullaşmasının önündeki engellerden biridir. [İşgücünden yararlanma, K45]



[...] Aile planlaması konusundaki yetersizlik kız çocukların okullaşmasının önündeki en büyük sorunlardandır. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça ne yazık ki kızların okula, özellikle de ortaöğretime gönderilme oranlarının düştüğünü görüyoruz. [Çok çocuklu aile yapısı, K59]

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kız çocukların ortaöğretime gönderilmemesine ilişkin ifade ettikleri kurumsal nedenler Tablo 5'te verilmiştir. Öğretmenler ve yöneticilerin ifadelerinden, okula uzaklık, taşınmalı eğitim, barınma sorunu, yanlış politikalar, işsizlik, okul güvenliği ve rehberlik hizmetlerindeki yetersizlikler kurumsal nedenler teması altında ele alınmıştır. Kurumsal nedenlere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ülkemizde kız öğrencilerin okullaşmasının önündeki en önemli engel özellikle ortaöğretim kurumlarının kırsal kesimlerde yeterince bulunmaması [Okula uzaklık] ailelerin kız çocuklarını taşıma yoluyla göndermek istememeleri etkili olmaktadır. Taşınmalı eğitimin kırsal kesimde zor şartlar altında yapılması, çocukların çok erken saatte evden çıkıp, çok geç saatlerde evlerine dönmek zorunda kalmaları aslında okul başarısını da olumsuz etkilediği için zaten bin bir zorlukla okula gönderilen kız çocukların böylesi bir durumda eğitim hayatlarının sona ermesine sebep olabiliyor [Taşınmalı eğitim] Öte yandan pansiyon sayılarının yetersiz olması, pansiyonlarda verilen hizmetin ve sosyal etkinliklerin yetersiz olması buralara olan talebi de azaltmaktadır. [Barınma sorunları, K41]

**Tablo 5.** Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Kız Çocukların Ortaöğretime Gönderilmemesine İlişkin İfade Ettikleri Kurumsal Nedenler (n= 66)

Nedenler	Katılımcı Kodları
Okula uzaklık	K11, K12, K17, K21, K23, K30, K34, K36, K37, K39, K40, K41, K42, K44, K47, K48, K49, K52, K56, K57, K59, K63
Taşınmalı eğitim	K17, K21, K25, K34, K37, K39, K41, K44, K45, K47, K48, K51, K54, K56, K57
Barınma sorunu	K26, K34, K37, K39, K41, K42, K52, K59, K64
Yanlış politikalar	K30, K31, K37, K46
İşsizlik	K1, K26, K42
Okul güvenliği	K37, K44
Rehberlik hizmetlerindeki yetersizlikler	K34, K37

Öğretmen ve yöneticiler, siyasal iktidarların izledikleri yanlış politikaların da kız çocukların ortaöğretime gönderilmemelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar arasında açık lisenin zorunlu eğitim kapsamı içine alınmış olması, çocuklarını okula göndermeyen ebeveynlere yönelik yasal yaptırımların uygulanmaması, örtük biçimde çocuk yaşta evlilikleri destekleyen açıklama ya da uygulamalara rastlanması gibi politikalardan söz etmişlerdir. Diğer yandan üç katılımcı ortaöğretim mezunlarında yaşanan işsizliğin, iki katılımcı ise okulun ebeveynler tarafından güvenli bir yer olarak algılanmamasının bu kademeye kızların erişimini etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kız çocukların ortaöğretime gönderilmemesine ilişkin ifade ettikleri bireysel nedenler Tablo 6'da verilmiştir. Bu araştırmanın en ilginç bulgusu araştırmaya katılan kız çocuklar ile ebeveynlerin kızların ortaöğretime gönderilmemesine ilişkin hiçbir bireysel neden ifade etmemiş olmasıdır. Benzer biçimde öğretmen ve yöneticilerin ise yalnızca üçü "uyum sorunları" ve "başarısızlık" gibi iki nedenden söz etmiştir. Bu bulgu, kızların ortaöğretim kurumlarına gönderilmesinde bireysel nedenlerin neredeyse hiç etkisinin olmadığını göstermesi açısından anlamlıdır.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Kız Çocukların Ortaöğretime Gönderilmemesine İlişkin İfade Ettikleri Bireysel Nedenler (n= 66)

Nedenler	Katılımcı Kodları
Uyum sorunları	K5, K6
Başarısızlık	K15

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde toplumsal cinsiyet eşitliği sorunu, Stromquist'in vurguladığı gibi "hükümetlerin elinde bir vitrin süsüne dönüşmüş" durumdadır (2006, aktaran Aslan, 2015b). Bu sorunu, süs olmaktan çıkarmanın yollarından biri ise, sorunu tüm boyutlarıyla tanımlayan araştırmalara ağırlık verilmesi, araştırma sonuçlarına dayalı politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Aynı zamanda, politikaların sonuçlarının sistematik olarak siyasal iktidarlar tarafından izlenmesi ve yeni duruma uygun stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin temel göstergelerden biri olarak değerlendirilen kız çocukların eğitimi, Türkiye özelinde ve ortaöğretim bağlamında ele alınmıştır. Araştırmada, ortaöğretim kademesinde kız çocukların öğretime gönderilmeme nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme sorununa ilişkin yapılan görüşmelerde dört faktör altında 21 neden tespit edilmiştir. Buna göre araştırma kapsamındaki kız çocukların ortaöğretime gönderilmemesindeki öne çıkan nedenler, ataerkillik, güvensizlik, muhafazakârlık, yoksulluk, çocuğun işgücünden yararlanma, çocuk yaşta evlilik, okula uzaklık ve sosyal baskıdır. Bu nedenlerin beşi sosyo-kültürel, ikisi ekonomik ve biri ise kurumsaldır. Rol model eksikliği, eğitimsizlik, taşınmalı eğitim, barınma sorunu, çok çocuklu aile yapısı, başlık parası, yanlış politikalar, işsizlik, okul güvenliği, rehberlik hizmetlerindeki yetersizlikler, uyum sorunları, başarısızlık ve yaşanan yer, kız çocukların ortaöğretime gönderilmemesinin daha az etkili olan diğer nedenlerdir.

Araştırmada kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenlerinin başında ataerkillik gelmektedir. Katılımcılar (kız çocukları, ebeveynler, öğretmen ve okul yöneticileri) kırsal kesimde erkek çocukların kız çocuklardan üstün görüldüğüne ilişkin bir algıdan söz etmişlerdir. Erkek otoritesine dayanan ataerkil toplumsal örgütlenme düzeninin temelinde erkeğin üstünlüğü fikri vardır ve toplumsal düzenin kuralları erkekler tarafından belirlenir. Nitekim okula gönderilmeyen kız çocukların ya da ebeveynlerin ifadelerinden, gönderilmeme kararının çoğunlukla babalar ya da ailenin erkekleri (dedeler, amcalar, enişter) tarafından verildiği görülmektedir. Kadınlar, ataerkil yapı içinde genellikle belli bir alan içinde tanımlanmıştır. Kadınlar için tanımlanan alan, ev; roller ise ev içi rollerdir. Ev içi roller, bir kadının tüm yaşamı boyunca devam eden anne ve eş olma rolleridir. Dolayısıyla ataerkillik, bu toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden kendini sürekli yeniden üretmektedir. Eşitsizliği besleyen bu yapı, erkeklere göre kadınların daha değersiz görülmesi gibi algılar/mesajlar üzerinden yeniden üretilir (Aslan, 2015b). Eğitim, modern toplumlarda dikey hareketliliği sağlayan temel faktörlerden biridir. Ataerkil yapı, kız çocukların okula gönderilme kararına yaptığı etki oranında, dikey hareketliliğin kadınlar açısından sınırlı düzeyde yaşanmasına neden olabilmektedir. Eğitime erişimin sorunlu olduğu toplumlarda bireyler sadece doğuştan gelen statülerine göre toplum içerisinde konumlanır; bu tür toplumlarda yaşayan kadınlar ise sadece anne ve eş olma gibi rollere sahip olabilirler.

Katılımcıların önemli bir kısmı bu ataerkil yapıyı tanımlayan, kız çocukların okula gönderilmemesinde nasıl engele dönüştüğünü gösteren ifadeler kullanmışlardır. Örneğin kız çocukların bazı ailelerde çocuk sayısı içine dahil edilmemesi ve adeta yok sayılması, hane gelirine yaptıkları/yapacakları katkının önemsiz görülmesi, ailenin geçim sorumluluğunun erkekte olması, dolayısıyla kızın okula gönderilmesine gerek duyulmaması gibi bu yapıyı tanımlayan algı biçimleri, kız çocukların eğitiminin önünde bir engele dönüşebilmektedir. Kimi zaman bazı aileler açısından ise erkek çocuğun eğitiminin tercih edilmesi biçiminde de görülebilmektedir. Katılımcıların kız çocukların ya da kadınların toplumdaki yerine ve rolüne ilişkin vurguları, kız çocukların özellikle kırsal kesimde yaşayan kimi aileler açısından ikincilleştirdiğini, değersizleştirdiğini dolayısıyla eril olanın üstün algılandığını ve bunun kız çocuklar açısından bir dezavantaja dönüştüğünü göstermektedir. Gündüz Hoşgör'ün (2008) araştırması, yukarıda verilen tespitleri desteklemektedir. İlgili çalışmada özellikle kırsal kesimde kız çocuklarının bir kısmının nüfus kaydının dahi olmadığı, dolayısıyla başta eğitim olmak üzere, temel haklarından yararlanma konusunda sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Tezcan (2014) Anadolu'da kız çocuğunun evde "geçici bir varlık" olarak görüldüğünü, bunun ise Anadolu insanının kız çocuklarını okutmak konusunda isteksizliklerine neden olduğunu ifade etmektedir.

Bireylerin toplumsal cinsiyet algısı bağlamında tanımlanabilecek bu durum, toplumsal cinsiyet eşitsizlik alanlarının da temelini oluşturmaktadır. Bu algının kadınlar açısından eğitim ve çalışma yaşamına ilişkin en somut göstergesi, hiç okula gönderilmeme, okuldan alınma ya da çalışma yaşamına katılmama biçiminde görülebilmektedir. Nitekim Türkiye’de ortaöğretim okullaşma oranları, kız çocukları için % 83,4’tür. Bu veri, yaklaşık olarak her beş kız çocuğundan birinin ortaöğretime erişemediğini göstermektedir. Üstelik bu oranlar, çok sayıda ilde Türkiye ortalamasının bir hayli altındadır (MEB, 2018). Resmi ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimin niteliği bir yana, bu kurumlara giden her üç öğrenciden birinin, açık lise öğrencisi olması ise kız çocuklarını eve hapsedmek anlamına gelebilir. Bu ise kadını ev içi rolleriyle tanımlayan, dolayısıyla ataerkil yapıyı besleyen algının devamıdır. Bu veriyi destekleyen bir başka neden, katılımcılara göre, kız çocukların ortaöğretime gönderilmemesinin nedenleri arasında yer alan “çocuğun işgücünden yararlanma”, kız çocuklarının ev işleri, çocuk ya da yaşlı bakımı gibi işlerde annelerine yardımcı olarak çalıştıklarını göstermektedir. Bu durum, ataerkil yapıyı yeniden üreten bir süreç olarak görülebilir. Çünkü tıpkı kadınlarda olduğu gibi, kız çocukları ev içi rollerin parçası olarak sosyalleşmekte, adeta rolleri bakımından kırsal kesimde birçok ailede “ikinci anne” gibi algılandıkları görülmektedir.

Kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenlerinin ikinci sırasında güvensizlik yer almaktadır. Kız çocukları, ailelerinin kendilerine güvenmediklerinden söz ederken, ebeveynler, yalnızca kız çocuklarına değil, okula ya da topluma da güvenmediklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler, kızlarının dış dünyada ya da kendilerinden uzak yerlerde kolayca kandırılabilirliklerini düşünmektedirler. Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri bu bulguyu desteklemektedir. Güvensizliğe ilişkin temel kaygının, kız çocukların yanlış arkadaşlıklar (erkek arkadaş gibi) ya da alışkanlıklar (sigara içmek gibi) edinmesi, hakkında dedikodu yapılması ve namusunun kirlenmesi gibi kaygılara dayandırıldığı görülmektedir. Benzer bulgular, Küçüker’in (2018) araştırmasında da kız çocukların okul terki nedenleri arasında birinci sırada yer almıştır. Öte yandan namus kavramının kadın üzerinden tanımlanması ve kadının korunması gerektiğine ilişkin algı, ataerkillik ile güvensizlik arasında ilişki olduğunu göstermesi açısından da anlamlıdır. Kadını ev içi rolleri ile tanımlayan ataerkil yapının geri planında, dışarıdaki hayatı tehlikeli gören bir anlayışın ürünü olarak namus kavramının olduğu da söylenebilir. Ancak kız çocuklarına güvensizliğin ataerkillikle ilgili bir boyutu olduğu gibi, Türkiye gerçekliği ile ilgili bir boyutu da vardır. Çünkü ebeveynlerin kız çocukları için dışarıdaki hayatı tehlikeli gören, çocuklarının güvenliğine ilişkin kaygılarını doğrulayan, çok sayıda taciz, tecavüz, ölüm ve şiddet olaylarının yaşanıyor olması, Türkiye’de sıkça yaşanan bir gerçeklik olarak, güvensizlik sarmalını pekiştirmektedir. Nitekim Türkiye’de kadına yönelik şiddet artarak devam etmektedir. Medyaya yanı sıra kadın cinayetlerinin haritalandırıldığı bir çalışmada, 2010-2017 yılları arasında Türkiye’de 1964 kadının öldürüldüğü tespit edilmiştir (Kadın Cinayetleri, 2019). Ancak kadınlar için evin her zaman güvenli olduğu da söylenemez. Çünkü kadınlar, çoğunlukla eşleri, babaları, erkek kardeşleri ya da arkadaşları, yani en yakınları tarafından öldürülmektedirler. Öte yandan, çocuklar açısından en güvenli kurum olması beklenen okullara ilişkin algı da farklı değildir. MEB ve UNICEF (2009) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, ilköğretimdeki her 10 çocuktan biri kendini okulda güvende hissetmemektedir. Güvensizliğin kız çocukların okullaşmalarında engel (Adıgüzel, 2013; İlhan Tunç, 2009; Tan, Ecevit, Üşür ve Acuner, 2000) ya da okulu terk etmelerinde neden olduğu (Küçüker, 2018; Özdemir vd., 2010; Taş vd., 2013) başka çalışmalarda da ortaya konulmuştur.

Kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenlerinden bir diğeri muhafazakârlıktır. Muhafazakârlık, çalışmada kız çocukların dini eğitim almalarını tercih eden, karma eğitime karşı olduklarını ifade eden, kız çocuklarının fizyolojik gelişimlerinin (ergenliğin) okuldan alınmak ya da hiç gönderilmemek için neden oluşturduğunu belirten ya da okula gitmenin çocukların ahlakını bozacağını ifade eden katılımcı görüşleri üzerinden tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların yarısından fazlası yukarıda sayılan nedenlerle kız çocukların kırsal kesimde ortaöğretime gönderilmediğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri ise kız çocukları ve ebeveynlere ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde görülmektedir (Ek1-2). Buna göre, kız çocuklarını okula göndermeyen ailelerin tümünün erkek çocuklarını okula gönderiyor olmalarıdır. Bu veri, hem aile yapısı üzerinden ataerkillik hem de bu ailelerin muhafazakârlığına ilişkin tanımlamayı desteklemekte; ataerkillik, muhafazakârlık

ve güvensizlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Benzer bir bulgu, Van ilinde 2009 yılında okula gönderilmeyen kız çocuklarına ilişkin olarak İlhan Tunç tarafından yapılan araştırmada da bulunmuştur. İlgili araştırmada, tıpkı bu araştırmada olduğu gibi, kız çocuklarını okula göndermeyen tüm ailelerin erkek çocuklarını okula gönderdikleri tespit edilmiştir. İlgili araştırmada Van ilinde kız çocukların okumama nedenleri ekonomik nedenler, dini inançlar ve erkekleri önde tutan geleneksel anlayış olarak tespit edilmiştir (İlhan Tunç, 2009). Öte yandan okula gönderilmeme nedenleri ile kız çocukları açısından okul terk nedenlerinin örtüştüğü görülmektedir. Küçüker'in (2018) araştırmasında da muhafazakârlık, kız çocukların okul terkinin hayati nedenleri arasında bulunmuştur. Öte yandan, sorunun ekonomik olduğunu tespit eden araştırmalar da vardır (Kalaycıoğlu ve Toprak, 2004).

Yoksulluk, kız çocukların ortaöğretime gönderilmemelerinin bir başka nedendir. Görüşme yapılan kız çocukları ile ebeveynlerin yarıya yakını yoksulluk nedeniyle çocukların okula gönderilmediğini ifade etmişlerdir. Bu veri, UNICEF'in "Türkiye'de Çocukların Durumu 2011 Raporu" ile tutarlıdır. İlgili Rapora göre Türkiye'de 15 yaşından küçükler arasında yoksulluk kentsel alanlarda % 14.5 iken kırsal kesimde % 44.9'dur (UNICEF, 2011). Nitekim kızını ortaöğretime göndermeyen ebeveynlerin hane gelirleri incelendiğinde, tamamının asgari ücretin altında bir gelire sahip oldukları görülmektedir. Babaların mesleğinin çiftçi ya da inşaat ustası, annelerin ise tamamının ev hanımı oldukları tespit edilmiştir. Yoksulluğun, ebeveynlerin düşük eğitim düzeyiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü ebeveynlerin tümünün ya okuma yazma bilmediği ya da ilkökul mezunu olduğu görülmektedir. Türkiye'de eğitim seviyesi ile yoksulluk arasında güçlü bir korelasyonun olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Türkiye'de yoksulların % 84,0'ü okuryazar değildir ya da temel eğitimlerini tamamlamamışlardır. Bu grubun % 35,0'i, temel eğitimi tamamlamayanların ise % 19,0'u yoksulluk sınırı altında yaşamaktadır (DPT-DB, 2010). Öğretmen ve yöneticilerin konuya ilişkin görüşleri de çocuk ve ebeveynlerin ifadelerini desteklemektedir. Araştırmaya katılan 66 öğretmen ve okul yöneticisinden 40'ı yoksulluğun ortaöğretime göndermeme/gönderilmeme gerekçelerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu gerekçenin erkek çocuklar için geçerli olmadığı da görülmektedir. Çünkü araştırmaya katılan çocuk ve ebeveynlerin tümünün halen öğretime devam eden erkek kardeşleri, ebeveynlerin ise çocukları vardır. Bu durumun ailelerin ataerkil ve muhafazakâr yapısı, dolayısıyla ailelerin toplumsal cinsiyet algıları ile ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca veri, yoksulluğun kız çocukların eğitimini daha fazla etkilediğine ilişkin görüşlerle de tutarlıdır (DPT, 2010; Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2006; İlhan Tunç, 2009; Küçüker, 2018).

Çocukların ve ebeveynlerin yoksulluğa ilişkin açıklamaları ile tutarlı bir başka bulgu, araştırmada kız çocukların okula gönderilmemesinin nedenlerinden biri olarak tespit edilen çocuğun işgücünden yararlanmadır. Yoksulluk ve çocuğun işgücünden yararlanma, bu araştırmada, nedenleri görünür kılmak adına, iki ayrı tema altında ele alınmış olsa da, kız çocuğun ev işlerine yardımcı olmak için okula gönderilmemesinin esas nedeninin yoksulluk olduğu söylenebilir. Katılımcıların tümü kırsal kesimde kız çocukların özellikle ev işlerinde, çocuk ve yaşlı bakımında ve tarla işlerinde aileye destek olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan çocuk ve ebeveynlerin aile yapıları da bu bulguyu desteklemektedir. Çok çocuklu ve geniş (dede, nine, amca vb. kişilerin birlikte yaşadığı) aile yapısının gözlemlendiği bu araştırmada çocuklar, yalnızca ailelerinin geliri düşük olduğu için değil, geniş aile yapılarına sahip oldukları için de yoksuldur. Yoksullukla hane nüfusunun fazlalığı arasında güçlü bir ilişki vardır ve bu da çocuk sayısının bir fonksiyonu durumundadır. Üye sayısı 5-6 veya daha fazla olan hanelerde yaşayanların ulusal yoksulluk sınırı altında olma olasılıkları 1-2 veya 3-4 üyeli hanelere göre iki kattan daha fazladır. Hane üyesi sayısı 7'yi aştığında ise bu olasılık bir kez daha ikiye katlanmaktadır (UNICEF, 2011). Türkiye'de yapılan bir araştırmada, kardeş sayısının bir kişi artmasının kız çocukların ortaöğretime katılım olasılık oranını % 15 azalttığı tespit edilmiştir (ERG, 2009). Bu veri kırsalın tipik bir özelliği olan çok çocuklu aile yapısının en fazla kız çocukların ortaöğretime erişimini engellediği anlamına gelebilir. Mevcut araştırmaya katılan 10 ebeveynden dokuzu, kızının işgücünden yararlanmak için okula göndermediğini ifade etmiştir. Yoksulluğun ya da ailenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olmasının, çocukların okula gidememesi, okulu terk etmesi ya da başarısız olmasına yol açtığına ilişkin başka araştırmalar da vardır (Adıgüzel, 2013; Aküzüm vd., 2015; Aslan, 2017a; Bakış

vd., 2009; Güllüpınar ve İnce, 2014; İlhan Tunç, 2009; Küçüker, 2018; Oral ve Mcgivney, 2014; Özdemir vd., 2010; Parcel ve Dufur, 2001; Taş vd., 2013).

Kırsal kesimde yaşayan kız çocukların okula gönderilmemesinde bir diğer nedeni çocuk yaşta evliliklerdir. Bu neden, yaş itibarıyla özellikle ortaöğretim kademesinde bulunan kız çocuklarını ve kırsal kesimde yaşayan kadınları daha fazla etkilemektedir. Çocuk yaşta kızların evliliğe itilmesinin farklı nedenlerinden söz edilebilir. Yoksulluk, toplumsal cinsiyet algısı, yerel değerler ya da töreler, eğitim eksikliği, yasal yetersizlikler ya da yaşanan savaşlar bu konuda öne çıkan nedenler arasındadır (Anık ve Barlin, 2017). 2011 yılı Türkiye Aile Yapısı Araştırması verilerine göre kırdaki kadınların %33'ü ve kentteki kadınların %26'sı ilk evliliklerini 18 yaşının altında yapmışlardır (Türkiye Aile Yapısı Araştırması [TAYA], 2011). Alanyazında erken yaşta yapılan evlilikler için "çocuk gelin" kavramı kullanılmakta ve yasal evlilik yaşının altındaki kız çocuklarını ifade etmektedir. Uluslararası veriler, erkek çocuklar için de çocuk evliliklerin olduğunu göstermekle birlikte, dünya genelinde bu oran kızlar için yaklaşık 5 kat daha fazladır (Anık ve Barlin, 2017). TÜİK verilerine göre, 2018 yılında 16-19 yaş aralığında yapılan 90.866 kayıtlı evliliğin, % 89,8'i kadın, % 10,2'si erkektir. Bu oranlara kayıt dışı evlilikler de eklendiğinde, çocuk gelin olgusunun dünyada olduğu gibi Türkiye'de de kız çocuklarını daha fazla etkilediği ve eğitimden yoksun kalmalarına neden olduğu söylenebilir. Nitekim araştırmada çocuk yaşta evliliklerin kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenleri arasında olduğunu ifade eden katılımcıların oranı yarıya yakındır. Çocuk yaşta evliliğin, kız çocukların okula gönderilmemesi veya okuldan alınmasında neden oluşturduğuna ilişkin başka araştırmalar da vardır (Adıgüzel, 2013; Anık ve Barlin, 2017; Gürol ve Dilli, 2007; MEB ve UNICEF, 2013; Sekine ve Hodgkin, 2017; Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD] ve Türkiye Kadın Girişimciler Derneği [KAGİDER], 2008).

Araştırmada, bir diğer neden okula uzaklık olarak tespit edilmiştir. Kız çocuklara ve ebeveynlere göre yaşadıkları yerde ortaöğretim kurumlarının olmaması okula gönderilmemelerinde/göndermemede bir etkidir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri de bu bulguyu desteklemektedir. Ebeveynler, ortaöğretim kurumlarının yaşadıkları yere uzak olması nedeniyle yolda kızlarının başına kötü bir şey gelmesinden korkmakta ve bazı muhafazakâr ebeveynler ise kızlarının erkek çocuklar ile aynı araçta taşınmalarını istememektedirler. Araştırma kapsamındaki kız çocukların ortaöğretime gönderilmemelerinin nedenleri arasında, taşınmalı eğitim uygulaması, şehir ya da ilçe merkezlerindeki barınma sorunları ve yaşanan yer de vardır. Bu sorunların okula uzaklıkla ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim okula uzaklığı, güvensizlik ile ilişkilendirmek de mümkündür. Bu bulgu Küçüker'in (2018) araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Araştırmacı, kız çocukların okul terki nedenlerinden birinin güvensizlik; güvensizliğin nedenlerinden birinin ise okula uzaklık olduğunu tespit etmiştir. Okula uzaklığın, eğitime erişime negatif bir etkisinin olduğuna ilişkin başka araştırmalar da vardır (Holmes, 1999; Tansel, 1997).

Kırsal kesimde kızların okullaşmasının bir diğer nedeni sosyal baskıdır. Katılımcıların ifadelerinden kırsal kesimde kız çocukların okula gönderilmeme kararını ebeveynlerin tek başlarına vermediği anlaşılmaktadır. Katılımcılar, akrabalarının, köylülerin, komşularının da kızların okula gönderilmeme kararında etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Kız çocukları ya da ebeveynler, kızların ortaöğretime gönderilmesinin buldukları çevrede hoş karşılanmadığından söz etmişlerdir. Ebeveynlerin, kız çocuklarına ilişkin en önemli kaygıları, kızları hakkında dedikodu yapılması ve okula gönderdikleri için alay edilme, dolayısıyla dışlanma korkusudur. Öte yandan, sosyal baskının muhafazakârlıkla ilişkilendirilmesi de mümkündür. Özellikle muhafazakâr çevrelerde sosyal baskının daha yoğun olduğu söylenebilir. Araştırmada sosyal baskıyı desteklediği düşünülen bir başka unsur, ebeveynlerin eğitim seviyesinin düşük olmasıdır. Nitekim konu ile ilgili başka araştırmalar ebeveynlerin eğitim seviyeleri ile çocukların eğitimi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Aslan, 2014; de Haan ve Plug, 2006; Dumas ve Lambert, 2005; Gürler vd., 2007; Tansel, 1997). Örneğin, Bakış ve diğerlerinin (2009) yaptıkları bir araştırmaya göre babasının ya da annesinin eğitim düzeyi bir yıl daha fazla olan kız çocukların eğitime katılım olasılığı % 3,0 oranında daha yüksektir.

Araştırma kapsamındaki kız çocukların ortaöğretime gönderilmemelerinin yukarıda tartışılan nedenleri dışındaki diğer nedenler, rol model eksikliği, eğitimsizlik, taşınmalı eğitim, barınma sorunu, çok çocuklu aile yapısı, başlık parası, yanlış politikalar, işsizlik, okul güvenliği, rehberlik hizmetlerindeki yetersizlikler, uyum sorunları, başarısızlık ve yaşanan yerdir. Kırsal kesimde kız çocukları açısından uygun rol modellerin olmaması, ailenin kararını doğrudan etkileyebilmektedir. Görüşmeler sırasında, bir köyde öğretmen, hemşire ya da memur olmuş en az bir kız çocuğu varsa, o köyde kızların okutulma oranlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun tersi de gözlemlenmiştir. Bir köyde okumak için ilçe ya da şehir merkezine gitmiş ancak hakkında dedikodu çıkmış, erkek arkadaş edinmiş ya da ebeveynlerin deyimleriyle “kocaya kaçmış” bir kız çoğu varsa, o köyde kız çocukların okula gönderilme olasılıkları düşmektedir. Bu durumu nedenlerden sosyal baskı ile de ilişkilendirilmek mümkündür. Uygun rol modeller kız çocukların okullaşmasını desteklerken, “olumsuz” örnekler aileler üzerinde sosyal baskıya dönüşebilmekte ve ailenin çocuğu okula göndermemesine neden olabilmektedir. Öte yandan ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olması, çok çocuklu aile yapısı, başlık parası gibi nedenleri yoksulluk ile ilişkilendirmek mümkündür. Bazı ebeveynler, başlık parasını bir gelir kapısı olarak görmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarında dikkat çeken üç nokta vardır. Birincisi, katılımcılar kız çocukların okula gönderilmemesine ilişkin nerdeyse hiç bireysel nedenden söz etmemiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinden yalnızca üçü, uyum sorunları ve başarısızlıktan söz etmiştir. Bu bulgu, kız çocukların okula gönderilmemesinde ya da terk etmesinde sosyo-kültürel ve ekonomik nedenlerin ağırlıkta olduğunu ifade eden başka araştırmalar ile tutarlıdır (Adıgüzel, 2013; Gökşen, Cemalcılar ve Gürlele, 2006; Öksüz Çal ve Karaboğa Balcı, 2017; Gürol ve Dilli, 2007; İlhan Tunç, 2009; Kalaycıoğlu ve Toprak, 2004). Ancak kız çocukların okula gönderilmemesinde ya da okulu terk etmesinde bireysel nedenlerin varlığından söz eden araştırmalar da bulunmaktadır (Küçükler, 2018; Uysal, Alp, Şahin, Özden ve Gürcüoğlu, 2006). İkincisi, bazı öğretmen ve okul yöneticilerinin, açık lisenin zorunlu öğretim kapsamı içine alınmış olmasının yanlış bir politika olduğunu ve kız çocukları açısından dezavantaj oluşturduğunu ileri sürmeleridir. Katılımcılara göre, bu uygulamayla kırsal kesimdeki bazı kız çocukların zorunlu eğitim süresi sekiz yıl ile sınırlı kalmıştır. Bu araştırmanın üçüncü çarpıcı sonucu ise, bir çocuğun okula gönderilmemesinin tek bir nedenle açıklanamayacağıdır. Kız çocuklar ve ebeveynlerin görüşlerine dayalı olarak yapılan tekil durum analizi sonuçlarına göre çalışma grubundaki katılımcılardan yalnızca ikisi (Ç2, Ç7), kız çocukların ortaöğretime gönderilmemelerini tek bir nedene bağlamıştır. Ç2 yaşanan yer, Ç7 ise rol model eksikliği nedeniyle okula gönderilmediğini ifade etmişlerdir. Okula gönderilmeme nedeni üç ya da fazla neden ile açıklanabilen çocuk sayısı 18'dir. Kız çocukların okul terkine ilişkin araştırmalar bu bulguyu desteklemektedir. İlgili araştırmalarda kız çocuklarının okulu terk nedenlerinin iki ya da daha fazla nedenle açıklandığı görülmektedir (Küçükler, 2018; Suh ve Suh, 2007). Bu araştırmada, okula göndermeme nedenlerinin karmaşık, iç içe geçmiş, çok değişkenli ve sarmal bir yapı gösterdiği görülmektedir.

Araştırma, kırsal kesimde yaşayan kız çocukların ortaöğretime erişiminde önemli sorunların olduğunu göstermiştir. Buna göre kırsal kesimde yaşayan kız çocukların ortaöğretime gönderilebilmesi için ataerkil yapıya ilişkin önlemlerin alınması gerekmektedir. Buradaki hareket noktası ise ailelerin kız ve erkek çocuklarına ilişkin toplumsal cinsiyet algılarını, eşitlik yönünde dönüştürmeye yönelik önlemlerdir. Kırsal kesimde yaşayan ebeveynlerin eğitim düzeyleri de dikkate alındığında, köy muhtarları, din görevlileri ve kanaat önderleri aracılığıyla, kadınların eğitiminin önemini açıklayan çalışmaların yapılması yararlı olabilir. Özellikle, televizyon başta olmak üzere, bu kesimleri etkileme potansiyeli olan politikacılar, kanaat önderleri ya da sanatçılar aracılığıyla kadının eşitliğini ve eğitiminin önemini vurgulayan kamu spotları, dizi filmler ve eğitsel programlar yayınlanmalıdır. Profesyonel mesleklerde ya da diğer alanlarda başarılı olmuş kadınlar, kitle iletişim araçları yoluyla topluma tanıtılmalıdır. Özellikle, kırsal kesim başta olmak üzere okullarda daha fazla kadın öğretmen ve yönetici görevlendirilmelidir. Ailelerin kız çocuklarına olan güvensizlik düzeylerini azaltabilmek için, kırsal kesimde eğitim kurumlarının sayısının artırılması gerekmektedir. Bu yerleşim birimlerine yönelik nüfus yapısını dikkate alan, en uygun okul büyüklüğü çalışmalarının yapılarak nitelikten taviz verilmeden az sayıda öğrencinin olduğu okullar yoluyla okulun aileye yaklaştırılması yararlı olabilir.

Öte yandan okulda, okul yolunda ve okul çevresinde güvenlik önlemlerinin artırılması aileler açısından güvensizliği azaltabilir. Kadın cinayetleri, taciz, tecavüz gibi şiddet ve cinsel saldırı içeren sorunların siyasal iktidarların öncelikli gündemi haline gelmesi, bu sorunlara yönelik sistematik politikaların oluşturulması ve bunların sonuçlarının düzenli izlenmesi gereklidir. Kız çocukları okula gönderme konusunda muhafazakâr aileleri ikna edebilmek için, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile imamların eğitilmesi ve Cuma hutbelerinde sorunun gündeme getirilmesi, hem okullaşma hem de sosyal baskıyı azaltmak açısından yararlı olabilir. Yine benzer yollarla kız çocukların, çocuk yaşta evlendirilmesinin sakıncalarına yönelik kamu spotları, programlar yapılmalı ve hutbeler verilmelidir.

Kadınların toplumsal olarak güçlendirilmesinde eğitim en önemli araçlardan biridir. Araştırma özellikle kız çocukların ortaöğretim kurumlarına erişiminde kamu politikalarının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle yoksullukla mücadele hükümetlerin öncelik alanlarından biri olmalı, ailelerin üzerindeki eğitim maliyetleri tamamen ortadan kaldırılmalıdır. İlçe ve şehir merkezlerinde ailelerin kız çocuklarını güvenle gönderebilecekleri öğrenci yurtları yapılarak barınma olanakları artırılmalıdır. Kırsal kesimde kız çocuklarını ortaöğretime gönderen ailelere parasal destek verilmesi yararlı olabilir. Ayrıca devlet destekli tarımsal kredilerde, zorunlu eğitim kapsamında kız çocuğu olan ailelerin, kız çocuklarını ortaöğretime göndermek koşuluyla daha kolay kredi alabilmeleri sağlanmalıdır. Bu araştırmanın ortaya koyduğu nedenlerin her biri ayrı ayrı derinlemesine araştırılmalıdır. Bu araştırma kent merkezlerine dönük olarak yeniden yapılmalıdır.

## Kaynakça

- Acemoğlu, D. ve Pischke, J. S. (2000). *Changes in the wage structure, family income, and children's education*. <http://econ.lse.ac.uk/staff/spischke/nels5.pdf> adresinden erişildi.
- Adıgüzel, A. (2013). Kız çocuklarının okullaşma engelleri ve çözüm önerileri (Şanlıurfa örneği). *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 325-344.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-191.
- Altınay, A. G. ve Arat, Y. (2007). *Türkiye'de kadına yönelik şiddet*. İstanbul: Punto Baskı.
- Anık, M. ve Barlin, R. (2017). Türkiye'de çocuk gelinler sorunu: Balıkesir örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1827-1841.
- Ankara Üniversitesi. (2012). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi'ne ilişkin görüşü*. <http://dosyalar.hurriyet.com.tr/Ankara-universitesi-gorusu.pdf> adresinden erişildi.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2012). *222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi" ile ilgili görüş ve öneriler*. [http://www.acev.org/docs/default-document-library/yeni\\_kanun\\_teklifi\\_okul\\_onesi\\_egitim.pdf](http://www.acev.org/docs/default-document-library/yeni_kanun_teklifi_okul_onesi_egitim.pdf) adresinden erişildi.
- Arslan, Ş. A. (2000). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*. Ankara: Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.
- Aslan, G. (2011). Gender perceptions of preservice teachers. *International Journal of Social Sciences Humanity Studies*, 3(2), 241-254.
- Aslan, G. (2014). Eğitim bilimleri yüksek lisans programlarına yönelik talebe ilişkin bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1777-1805.
- Aslan, G. (2015a). An analysis regarding the equality perceptions of educational administrators. *The Anthropologist*, 20(1-2), 40-49.
- Aslan, G. (2015b). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Aslan, G. (2016). Taşınmalı eğitim kapsamındaki öğrencilerin ortaöğretime geçiş başarılarının eğitimsel eşitlik temelli bir analizi. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (s. 1-17). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Aslan, G. (2017a). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211-236.
- Aslan, G. (2017b). *Türkiye üniversitelerinde neoliberal değişim*. Beau Bassin: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Aslan, G. ve Taşkiran, G. (2018). Okulda toplumsal cinsiyetin yeniden üretimi: Öğretmenlerin sınıf içi gözlem ve deneyimlerine dayalı bir çözümleme. G. Taşkiran ve E. Geçgin (Ed.), *Current debates in gender & cultural studies volume 16 içinde* (s. 21-36). London: IJOPEC Publication Limited.
- Bakış, O., Levent, H., İnel, A. ve Polat, S. (2009). *Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (7. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barutçu, P. (1995). *Ticaret turizm meslek liselerine olan bireysel talebi etkileyen etkenlerin incelenmesi (Ankara il örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 241-252.
- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.



- Bingöl, M. (2004). *Mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarının tekstil eğitimi bölümlerine olan talebi etkileyen etkenler (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boğaziçi Üniversitesi. (2012). *5.1.1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin ilk görüşü*. [http://www.fed.boun.edu.tr/form\\_files/Bogaziçi\\_Üniversitesi\\_Egitim\\_Fakültesi'nin\\_İlköğretim\\_ve\\_Eğitim\\_Kanun\\_Taslağı\\_ile\\_İlgili\\_İlk\\_Görüşü.pdf](http://www.fed.boun.edu.tr/form_files/Bogaziçi_Üniversitesi_Egitim_Fakültesi'nin_İlköğretim_ve_Eğitim_Kanun_Taslağı_ile_İlgili_İlk_Görüşü.pdf) adresinden erişildi.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler* (H. U. Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil Yayınları.
- Bourdieu, P. (2018). *Eril tahakküm* (B. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2018). *Varisler öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2019). *Yeniden üretim* (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Börkan, B., Levent, H., Dereli, O., Bakış, O. ve Pelek, S. (2014). *Temel belirleyicileri açısından ilköğretimde okula devam ve devamsızlık*. İstanbul: MEB, ERG, UNICEF.
- Canton, E. ve Jong, F. (2005). The demand for higher education in The Netherlands 1950-1999. *Economics of Education Review*, 24, 651-663.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- de Haan, M. ve Plug, E. (2006). *Estimates of the effect of parents' schooling on children's schooling using censored and uncensored sample*. IZA Discussion Papers, No: 2416, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-20090309124> adresinden erişildi.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1963). *Kalkınma planı (birinci beş yıl) 1963-1967*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2010). *Bin yıl kalkınma hedefleri raporu*. [http://www.un.org.tr/un\\_tur/binyilkalkinmahedefleri.asp/](http://www.un.org.tr/un_tur/binyilkalkinmahedefleri.asp/) adresinden erişildi.
- Devlet Planlama Teşkilatı-Dünya Bankası. (2010). *Türkiye'de yoksulluk ve eşitsizliklerdeki değişimler (2003-2006)*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/551771468160520948/pdf/754380NWP0Box30uality0ChangesTurkey.pdf/> adresinden erişildi.
- Dilli, C. (2006). *Zorunlu eğitim çağında bulunan kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri (Şırnak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Duchesne, I. ve Nonneman, W. (1998). The demand for higher education in Belgium. *Economics of Education Review*, 17(2), 211-218.
- Dumas, C. ve Lambert, S. (2005). *Patterns of inter generational transmission of education: The case of Senegal*. <http://ise.ac.uk/seminarpapers/28-03-06DUM.pdf> adresinden erişildi.
- Dursun, F. (2018). Eğitimin toplumsal temelleri. M. Karataş (Ed.), *Eğitim ve toplum yazuları içinde* (s. 80-104). İstanbul: Der Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2012). *18 soruda "4+4+4 yasa teklifi"*. [http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG\\_18\\_Soruda.4\\_4\\_4\\_YasaTeklifi.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_18_Soruda.4_4_4_YasaTeklifi.pdf) adresinden erişildi.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve kapitalizm: Neo-liberal eğitim ekonomisinin eleştirisi*. İstanbul: Bilim Yayıncılık.
- Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal of Critical Education Political Studies*, 5(2), 466-493.

- Eurydice. (2012). *Key data on education in Europe 2012*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5741409/978-92-9201-242-7-EN.PDF/d0dcb0da-5c52-4b33-becb-027f05e1651f/> adresinden erişildi.
- Gök, F. (2004). Eğitimin özelleştirilmesi. N. Balkan ve S. Savran (Ed.), *Neoliberalizmin tahribatı* içinde (s. 94-110). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, F. (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okul terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: AÇEV, ERG ve KADER.
- Güllüpınar, F. ve İnce, C. (2014). Şanlıurfa’da eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi: Kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 12(46), 84-121.
- Gümüšoğlu, F. (2000). *Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze ders kitaplarında toplumsal cinsiyet 1928-2000*. <http://www.tusiad.org/yayin/gorus/44/16.pdf> adresinden erişildi.
- Gündüz Hoşgör, A. (2008). Kadın vatandaşlık haklarındaki en temel sorun: ‘Nüfus cüzdanım yok ki!’. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 27-38.
- Gürler, Ö. K, Turgutlu, T., Kırıcı, N. ve Üçdoruk, Ş. (2007). Türkiye’de eğitim talebi belirleyicileri. *Finans Politik Ekonomik Yorumlar*, 44(512), 89-101.
- Gürol, A., & Dilli, C. (2007, Eylül). *Zorunlu eğitim çağında bulunan kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri (Şırnak ili örneği)*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat. [https://www.pegem.net/Akademi/kongre\\_detay.aspx?id=4773/](https://www.pegem.net/Akademi/kongre_detay.aspx?id=4773/) adresinden erişildi.
- Hayden, M. ve Carpender, P. (1990). From school to higher education in Australia. *Higher Education*, 20(2), 175-196.
- Holmes, J. (1999). *Measuring the determinants of school completion in Pakistan: Analysis of censoring and selection bias* (Center discussion paper). New York: Yale University.
- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *MSKU Journal of Education*, 2(1), 25-42.
- Hübner, M. (2012). Do tuition fees affection enrollment behavior? Evidence from a ‘natural experiment’ in Germany. *Economics of Education Review*, 31, 949-960. doi:10.1016/j.econedurev.2012.06.006
- İlhan Tunç, A. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012). *T.C. Resmi Gazete*, 28261. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden erişildi.
- Kadın Cinayetleri. (2019). Medyaya yansıyan kadın cinayetlerinin haritalaması. <http://kadincinayetleri.org> adresinden erişildi.
- Kalaycıoğlu, E. ve Toprak B. (2004). *İş yaşamı, üst yönetim ve siyasette kadın*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı (TESEV) Yayınları.
- Kavak, Y. (2012). Eğitime erişim ve eşitliğin neresindeyiz? Neler yapmalıyız?. *Görüş*, 73, 42-48.
- Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). Türkiye’de ilköğretime katılım ve okula gidemeyen çocuklar. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 8-26.
- Kiraz, Z. (2016). Kapitalizm bağlamında kentsel mekânlar ve eğitimin sınıfsal ayrışması. M. Şengül ve T. Kaya (Ed.), *Kapitalizm ve paternalizm kaskacında çocuk* içinde (s. 130-139). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Küçüker, E. (2008). *Kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi (1963-2005)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçüker, E. (2012). Türkiye’de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 9-26.

- Küçük, E. (2016). A comparison of the academic achievements of students with different primary school entrance age. *Education*, 137(1), 46-58.
- Küçük, E. (2018). Kırsal kesimde yaşayan kız çocukların örgün ortaöğretimi terk etme nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 97-117.
- Lankford, R. H. (1986). Efficiency and equity in the provision of public education. *Review of Economics and Statistics*, 60, 478-495.
- Makwinja-Morara, V. M. (2007). *Female dropouts in Botswana junior secondary schools: How much of a crisis is it?* (Doktora tezi). Ohio State University, Ohio.
- MEB ve UNICEF. (2009). *Devamsızlık ve okulu terk riski durum saptaması ve ihtiyaç analizi araştırma raporu (Taslak)*. Ankara: MEB.
- MEB ve UNICEF. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: MEB.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulamalar için bir rehber* (S. Turan, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim (1. Dönem) 2017/18*. Ankara: MEB.
- Mutaf, Ş. (1995). *Endüstri meslek, teknik, anadolu meslek, anadolu teknik liselerine olan eğitim talebini etkileyen etkenlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- OECD. (1978). *Individual demand for higher education: General report*. Paris: OECD.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2018-en
- Ono, H. (2004). College quality and earnings in the Japanese labor market. *Industrial Relations*, 43(3), 595-617.
- Oral, I. ve Mcgivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analizi*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (2012). *5.1.1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü görüşü*.  
<http://fedu.metu.edu.tr/sites/fedu.metu.edu.tr/files/ilkveortaogretimdeyapilanmaonerisiodyuegitimfakultesigorusu.pdf> adresinden erişildi.
- Öksüz Çal, F. ve Karaboğa Balcı, A. (2017). Kız öğrencilerin ortaöğretime devamlarının önündeki engeller. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1298-1326. doi:10.14687/jhs.v14i2.4520
- Önder, İ. (2002). Eğitim öğretim konusu/sorunu. *Özgür Üniversite Formu*, 17, 51-60.
- Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F. ve Şirin, H. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri*. Ankara: TÜBİTAK.
- Parcel, T. L. ve Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881-911.
- Sander, W. (1992). The effects of ethnicity and religion on educational attainment. *Economic of Education Review*, 11(2), 119-135.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen değişkenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Sayılan, F. (2012). Toplumsal cinsiyet ve yetişkin okuma yazma eğitimi: Ders kitaplarının eleştirel analizi. F. Sayılan (Ed.), *Toplumsal cinsiyet ve eğitim içinde* (s. 77-102). Ankara: Dipnot Yayınları.

- Sekine, K. ve Hodgkin, M. E. (2017). Effect of child marriage on girls' school dropout in Nepal: Analysis of data from the Multiple Indicator Cluster Survey 2014. *PLoS ONE*, 12(7), 1-13.
- Serin, N. (1979). *Eğitim ekonomisi* (2. bs.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Suh, S. ve Suh, J. (2007). Risk factors and levels of risk for high school dropouts. *Professional School Counseling*, 10(3), 297-306.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.
- Şimşek, H. ve Şahin, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.
- Tamm, M. (2008). Does money buy higher schooling? Evidence from secondary school track choice in Germany. *Economics of Education Review*, 27, 536-545. doi:10.1016/j.econedurev.2007.10.005
- Tan, M. (2008). Eğitim. *Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri* içinde (s. 27-112). İstanbul: TÜSİAD-KAGİDER.
- Tan, M., Ecevit, Y. ve Üşür, S. S. (2000). *Kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset*. İstanbul: TÜSİAD.
- Tan, M., Ecevit, Y., Üşür, S. S. ve Acuner, S. (2000). *Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri*. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği ve Türkiye Kadın Girişimciler Derneği.
- Tanrıöver, H. U. (2003). Ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı. B. Çotuksöken (Ed.), *Ders kitaplarının insan hakları: Tarama sonuçları* içinde (s. 106-122). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Tansel, A. (1997). Schooling attainment, parental education, and gender in cote d'ivoire and ghana. *Economic Development and Cultural Change*, 45(4), 825-856.
- Tansel, A. (1998). *Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey* (Economic Growth Center Discussion Paper No: 789). [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=112522](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=112522) adresinden erişildi.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.
- Tezcan, M. (2014). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Tomul, E. (2008). Türkiye'de ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin eğitime katılım üzerinde görece etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 30, 53-168.
- Türkiye Aile Yapısı Araştırması. (2011). *Türkiye aile yapısı araştırması*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). *Tüketim harcamaları istatistikleri*. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1012](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1012) adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019a). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları*. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=72&locale=tr> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019b). *İşgücü istatistikleri*. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=72&locale=tr> adresinden erişildi.
- TÜSİAD ve KAGİDER. (2008). *Cinsiyet eşitsizliği raporu; Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- UNDP. (2008). *İnsani gelişmişlik raporu*. Ankara: Birleşmiş Milletler.
- UNDP. (2019). *Sürdürülebilir kalkınma hedefleri*. <http://www.tr.undp.org> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2007). *Education for all by 2015: Will we make it?*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (1991). *Kız çocuk geleceğe dönük bir yatırım*. Ankara: UNICEF.

- UNICEF. (2011). *Türkiye’de çocukların durumu raporu 2011*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf> adresinden erişildi.
- United Nations Development Fund for Women. (2000). *Progress of the world’s women 2000*. New York: UN Women Headquarters.
- Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: Çevresel faktörler. *Milli Eğitim*, 178, 139-150.
- Uysal, A., Alp, M., Şahin, Y., Özden, M. ve Gürcüoğlu, Y. (2006). *Ortaöğretimde okulu bırakma olgusunun sosyolojik analizi: Kütahya örneği*. Ankara: TÜBİTAK.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.
- Ünal, L. I. (2002). Eğitimin yapısal uyumu. *Özgür Üniversite Formu*, 17, 12-133.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E. ve Çankaya, D. (2010). *Eğitimde toplumsal ayrışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. (2011). Kız meslek liselerine olan bireysel eğitim istemini etkileyen etkenler: Kastamonu ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 453-483.
- Yükseköğretim Kurulu. (2017). *Yükseköğretim istatistikleri*. Ankara: YÖK Yayınları.

**Ek 1. Görüşme Yapılan Kız Çocuklarına İlişkin Kişisel Bilgiler**

Soru	Yanıt	f	Katılımcı Kodları
Çocuğun yaşı	14	2	Ç2, Ç7
	15	2	Ç5, Ç8
	16	5	Ç1, Ç3, Ç4, Ç6, Ç9
	17	1	Ç10
Anne mesleği	Ev hanımı	10	Ç1,...Ç10
Annenin eğitim durumu	Hiç okula gitmemiş	5	Ç1, Ç3, Ç5, Ç6, Ç10
	Okur yazar	2	Ç7, Ç9
	İlkokul	3	Ç2, Ç4, Ç8
Baba mesleği	Çiftçi	6	Ç1, Ç2, Ç3, Ç6, Ç8, Ç9
	İşçi	3	Ç4, Ç5, Ç7
	İşsiz	1	Ç10
Babanın eğitim durumu	Hiç okula gitmemiş	1	Ç1
	İlkokul terk	2	Ç4, Ç5
	İlkokul	7	Ç2, Ç3, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10
Kardeş sayısı	3	1	Ç5
	4	2	Ç7, Ç8
	5	2	Ç4, Ç6
	6	2	Ç2, Ç9
	7	1	Ç10
	8	2	Ç1, Ç3
Eğitime devam eden erkek kardeş	Var	10	Ç1, ...Ç10
Yaşanılan yer	Köy		Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç8, Ç9, Ç10
	Kasaba		Ç6, Ç7
Hane geliri (\$) <sup>4</sup>	Bilinmiyor	3	Ç1, Ç9, Ç10
	252 \$ altı	4	Ç2, Ç4, Ç5, Ç8
	252-704 \$ arası	3	Ç3, Ç6, Ç7

<sup>4</sup> Enflasyon etkisinden arındırmak için aylık gelir dolar (\$) olarak gösterilmiştir.

## Ek 2. Görüşme Yapılan Ebeveynlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Soru	Yanıt	f	Katılımcı Kodları
Cinsiyeti	Erkek	10	E1,...E10
Eğitim durumu	Hiç okula gitmemiş	1	E5
	İlkokul	8	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E10
	Ortaokul	1	E9
Mesleği	Çiftçi	6	E2, E3, E4, E5, E9, E10
	İşçi	3	E1, E6, E7
	Çoban	1	E8
Çocuk sayısı	4	4	E1, E5, E8, E9
	5	1	E4
	6	3	E2, E3, E10
	7	1	E7
	8	1	E6
Eğitime devam eden çocuk sayısı	1	2	E8, E10
	2	4	E3, E5, E7, E9
	3	4	E1, E2, E4, E6
Yaşanılan yer	Köy	9	E1, ...E8, E10
	Kasaba	1	E9
Hane geliri (\$)	252 \$ altı	6	E2, E3, E4, E5, E6, E10
	252-704 \$ arası	4	E1, E7, E8, E9

### Ek 3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Unvan	Öğretmenlik Kıdemi (Yıl /Ay)	Yöneticilik Kıdemi (Yıl/Ay)	Görev Yaptığı Kademe
K1	Erkek	43	Müdür Yrd.	9/3	8 /-	Ortaokul
K2	Erkek	40	Müdür	2/4	14 / 1	İlkokul
K3	Erkek	43	Müdür	6/5	11 / 9	İlkokul
K4	Erkek	39	Müdür	6/--	11 /10	Lise
K5	Kadın	40	Müdür	15/--	1 / 3	İlkokul
K6	Erkek	35	Müdür Yrd.	11/ 4	2 / 9	Ortaokul
K7	Erkek	42	Müdür	6/9	8 / 10	Ortaokul
K8	Erkek	32	Öğretmen	5/10	----	Ortaokul
K9	Erkek	35	Müdür Yrd.	7/2	5/4	Ortaokul
K10	Erkek	37	Müdür	13/3	9/5	İlkokul
K11	Erkek	41	Müdür	5/6	7/3	Ortaokul
K12	Erkek	46	Müdür	9/ --	14/--	Lise
K13	Kadın	29	Öğretmen	4/5	----	İlkokul
K14	Erkek	40	Öğretmen	14/--	----	Ortaokul
K15	Erkek	32	Öğretmen	10 /--	----	İlkokul
K16	Kadın	33	Öğretmen	2/3	---	İlkokul
K17	Erkek	42	Müdür	10/ --	8/--	İlkokul
K18	Erkek	37	Müdür	8/ --	5/--	Ortaokul
K19	Erkek	35	Öğretmen	6/8	----	Lise
K20	Erkek	37	Öğretmen	2/11	11/8	İlkokul
K21	Kadın	27	Öğretmen	3/11	---	İlkokul
K22	Erkek	30	Öğretmen	7/11	---	İlkokul
K23	Erkek	41	Müdür	4/6	11/7	Lise
K24	Erkek	36	Müdür	4/3	8/7	Lise
K25	Erkek	34	Müdür	5/5	7/6	Ortaokul
K26	Erkek	23	Öğretmen	1/4	---	Ortaokul
K27	Erkek	35	Müdür	2/--	10/5	İlkokul
K28	Erkek	41	Müdür	13/2	5/3	Ortaokul
K29	Erkek	40	Öğretmen	8/4	8/--	Lise
K30	Erkek	43	Öğretmen	11/--	9/2	İlkokul
K31	Erkek	35	Müdür	4/3	9/11	Ortaokul
K32	Erkek	47	Müdür	8/3	14/11	Lise
K33	Erkek	41	Müdür Yrd.	19/9	1/3	Lise
K34	Erkek	40	Öğretmen	15/3	---	İlkokul
K35	Erkek	42	Müdür	3/4	13/11	Lise
K36	Erkek	43	Müdür Yrd.	6/1	5/3	Lise
K37	Kadın	39	Öğretmen	16/--	---	Ortaokul
K38	Erkek	26	Öğretmen	3/--	2/--	İlkokul
K39	Kadın	49	Müdür	4/--	20/--	Lise
K40	Erkek	40	Müdür	4/--	13/--	Lise
K41	Erkek	41	Müdür	3/--	10/--	Ortaokul
K42	Erkek	25	Müdür Yrd.	2/--	--/4	İlkokul
K43	Erkek	30	Müdür Yrd.	5/--	3/--	Lise
K44	Erkek	37	Müdür Yrd.	10/--	2/--	Ortaokul
K45	Kadın	34	Müdür	9/--	3/--	İlkokul
K46	Erkek	39	Müdür	7/--	10/--	İlkokul
K47	Erkek	47	Öğretmen	19/--	3/--	Lise



## Ek 3. Devamı

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Unvan	Öğretmenlik Kıdemi (Yıl /Ay)	Yöneticilik Kıdemi (Yıl/Ay)	Görev Yaptığı Kademe
K48	Kadın	38	Müdür Yrd.	9/--	5/--	Lise
K49	Erkek	39	Müdür Yrd.	11/--	6/--	Lise
K50	Erkek	39	Müdür Yrd.	7/--	9/--	Lise
K51	Kadın	33	Öğretmen	10/--	----	Ortaokul
K52	Erkek	36	Müdür	10/--	2/---	İlkokul
K53	Erkek	37	Müdür Yrd.	10/--	3/--	Ortaokul
K54	Kadın	37	Müdür Yrd.	11/--	2/--	Lise
K55	Erkek	38	Müdür	13/--	3/--	Lise
K56	Kadın	35	Müdür Yrd.	7/--	7/--	İlkokul
K57	Kadın	39	Müdür Yrd.	13/--	3/--	Lise
K58	Erkek	47	Müdür	8/--	14/--	Ortaokul
K59	Erkek	32	Öğretmen	5/--	---	Lise
K60	Kadın	32	Müdür Yrd.	4/--	8/--	Ortaokul
K61	Kadın	40	Müdür Yrd.	12/--	6/--	İlkokul
K62	Erkek	42	Müdür	5/--	17/--	Lise
K63	Erkek	26	Öğretmen	4/---	----	Ortaokul
K64	Erkek	35	Müdür Yrd.	4/---	9/---	Ortaokul
K65	Erkek	41	Müdür	5/--	12/--	Ortaokul
K66	Erkek	27	Öğretmen	4/--	---	Lise