

Araştırma Makalesi • Research Article

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ekseninde Kadın Üniversitelerinin Yeri Üzerine Bir Değerlendirme*

An Evaluation on the Role of Women's Universities in the Gender Equality Axis in Education

Tuğçe GÜR TÜRKDOĞAN^a

Evşen ALTUN ASLAN^b

^a Arş. Gör. İstanbul Gelişim Üniversitesi İİSF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, İstanbul/Türkiye, tugur@gelisim.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7170-5727

^b Arş. Gör. Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İİBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Burdur/Türkiye, ealtunaslan@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7703-1890.

ÖZ

Eğitim, ırk, dil, din, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın toplumun her kesimine sunulan bir kamu hizmetidir. Kadın ve erkeklerin, eğitime erişimde sahip olmaları gereken eşitlik kadar birlikte eğitim almaları ve bu bağlamda eğitimin her kademesinde karma eğitim modelinin benimsenmesi bireysel ve toplumsal gelişim açısından oldukça önemlidir. Ancak tarihsel süreçte tek cinsiyete dayalı eğitim uygulamaları da oldukça yaygındır. Eğitimin her kademesinde görülen tek cinsiyete dayalı eğitimin yükseköğretim kademesinde en bilinen örneklerinden biri kadın üniversiteleridir. Türkiye’de de On Birinci Kalkınma Planı’nda Japonya örneği incelenerek kadın üniversitelerinin kurulmasına yönelik bir düzenleme yer almıştır. Bu ekseninde bu çalışma sadece kadın öğrencilerin eğitim alabildikleri bu yükseköğretim modelinin eğitimde cinsiyet eşitliği ilkesini nasıl etkilediğini sorunsallaştırmakta ve buna yönelik olarak On Birinci Kalkınma Planı’nda hedeflenen tek cinsiyete dayalı eğitim modeli olan kadın üniversitelerini feminist yöntem aracılığıyla analiz etmektedir. Bu bilgiler ekseninde çalışmada, toplumsal cinsiyet yaklaşımı ekseninde kadın üniversiteleri gibi tek cinsiyete dayalı olan ve sadece kadınların eğitim alabildiği eğitim kurumlarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğini derinleştirebileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Karma Eğitim, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Kadın Üniversiteleri

ABSTRACT

Education is a public service offered to all segments of the society, regardless of race, language, religion and gender. It is very important for women and men to receive education together as much as the equality they should have in accessing education and in this context, adopting a mixed education model at every level of education is very important for individual and social development. However, educational practices based on single gender are also common in the historical process. One of the most well-known examples of the single-sex education at all levels of education at the higher education level is women's universities. Turkey also examining the example of Japan in the 11th Development Plan has been involved in arrangements for the establishment of women's university. In this context, this study only problematizes how this higher education model that women students can receive education affects the principle of gender equality in education and accordingly analyzes women's universities, the only gender-based education model targeted in the 11th Development Plan, through the feminist method. In the context of this information, the study focuses on educational institutions that are based on single sex, such as women's universities, and where only women can receive education, within the framework of the gender equality approach and it is evaluated that this education model can deepen gender inequality.

Keywords: Education, Coeducation, Gender Equality, Women's University.

1. GİRİŞ

Eğitim, yaşamımız boyunca devam eden bireysel gelişme ile birlikte toplumsal gelişmeyi de sağlayan toplumsal bir süreç olarak kabul edilmektedir (Fidan & Erden, 1987: 11). Bu bağlamda eğitim, bireylerin toplumsal gelişimde etkili bir rol oynayabilmelerini sağlayacak haklarını bilmesi ve kullanabilmesi ile de yakından ilişkilidir (Yaşar, 2018: 56). Bu nedenle

* Bu makalede bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. / In this article, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

eğitime erişim oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Din, dil, ırk, cinsiyet, gelir farkı olmaksızın herkesin eğitime erişimi sağlanmalıdır. Özellikle toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması amacıyla kadın ve erkeklerin eğitime erişimde eşit şartlara sahip olması için gerekli yasal, toplumsal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Subrahmanian, 2005: 400). Zira kadın ve erkeklerin eğitim haklarının kullanılmasına yönelik yaşanan en önemli toplumsal sorunlardan biri toplumsal cinsiyet eşitsizliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Yaşar, 2018: 56).

Toplumsal cinsiyet eşitliği, ekonomik alandan siyasal alana, kültürel ve eğitim alanına kadar tüm alanlarda kadın ve erkeğin eşit hak ve fırsatlardan yararlanması olarak tanımlanmaktadır (ILO, 2007: 91). Bu bağlamda literatürde toplumsal cinsiyet eşitliği konusu, istihdamda, eğitime erişimde, siyasal alanda kadın ve erkekler arasındaki sahip olunan fırsat eşitliği ve haklar ekseninde ele alınıp tartışılmakta olan önemli toplumsal konulardan biridir (Erikli, 2020; Yılmaz 2018; Maktav 2019; Özaydınlık, 2014). Bu çalışma da eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitliği meselesine odaklanmaktadır.

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği her iki cins sunulan imkân ve fırsatlar göz önünde bulundurularak iki boyut ekseninde ele alınmaktadır. İlk olarak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, eğitime erişim meselesi ile ilgilidir. Buna göre, eğitime erişim, devam edebilme ve eğitimi tamamlama kadın ve erkek bireyler için eşit bir biçimde yasal olarak güvence altına alınmalıdır. İkinci boyut ise eğitimin içeriği ile ilgilidir. Öğretim planları, eğitimin biçimi (tek cinsiyete dayalı veya karma eğitim), eğitimin içeriği (müfredat ve ders kitapları) kadın ve erkek eşitliği ekseninde inşa edilmelidir (Sayılan, 2014: 17). Bu bağlamda şüphesiz toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitim meselesi eğitime erişim (Tan, 2018), öğretim planları (Gümüsoğlu, 2008; Kılıç & Eyüp, 2011) gibi çok farklı konu başlıkları altında ele alınıp tartışılmaktadır. Nitekim bu tartışmalar toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitim arasındaki ilişkiyi anlamak için oldukça önemlidir.

Bu çalışma ise toplumsal cinsiyet ve eğitim arasındaki ilişkiye farklı bir perspektiften bakmayı önermekte ve tek cinsiyete dayalı eğitim uygulamalarını eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği ekseninde ele alarak alandaki çalışmalara bir katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Tek cinsiyete dayalı eğitim uygulamaları eğitim sürecinin her kademesinde gerçekleştirilebilir. Ülkeler akademik başarının artması, akranların sınıf içi uyumu gibi farklı sebeplerle tek cinsiyete dayalı eğitim uygulamalarına yönelmektedirler (Crawford-Ferre & Wiest, 2013: 302-304). Türkiye’de ilköğretim kademesinde ortaokulda ve ortaöğretimde tek cinsiyete dayalı eğitim verilmektedir. Ancak yükseköğretim kademesinde karma eğitim uygulanmaktadır. Buna karşılık On Birinci Kalkınma Planı’nda, yükseköğretimde çeşitliliğin artırılması amacıyla Japonya örneği incelenerek tek cinsiyete dayalı bir eğitim uygulayan kadın üniversitelerinin kurulmasına yönelik bir düzenleme yer almaktadır (TCCSBB, 2019: 139). Kalkınma planında yer alan bu eğitim politikası, Türkiye’de daha önce uygulanmamış bir yükseköğretim modelini gündeme getirmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de kurulması planlanan kadın üniversitelerinin neye benzediği ve hangi toplumsal formasyonun ürünü olduğunu açıklayabilmek önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışma, yükseköğretim kademesinde kurulan kadın üniversitelerinin toplumsal cinsiyet eşitliğini nasıl etkilediğini sorunsallaştırmaktadır. Çalışma, Japonya örneği göz önünde bulundurularak tek cinsiyete dayalı eğitim uygulayan kadın üniversite modelini toplumsal cinsiyet eşitliği yaklaşımı ekseninde değerlendirmekte ve bu değerlendirmeyi de feminist yöntem ekseninde yapmaktadır. Bu ekseninde çalışma, yükseköğretimde tek cinsiyete dayalı eğitim modeli örneği olan kadın üniversitelerinin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini derinleştirebileceğini değerlendirmektedir.

Feminist kuram, özne olarak kadınları -ancak yalnızca kadınları değil- (özne tanımlamasına ilişkin çok sayıda eleştirinin bulunduğu unutulmamalıdır) ele alır ve cinsiyet ve toplumsal cinsiyet bağlamında kadınların statüsünü inceleme nesnesi haline getirir (Butler, 2010: 36). Feminist kuramın temel önermelerinden biri, kadın ve erkek arasında hiyerarşik bir ayrım olduğuna dayalı varsayımın reddine dayanmaktadır. Analitik bir kategori olarak bu durumu tespit etmek ve tersine çevirmek için bilimsel bir yöntem kullanmayı hedeflemektedir (Scott, 1986: 1066). Feminist yöntem, bilimsel bilginin soyut ve dünyanın her yerinde evrensel olduğu görüşünü yalanlamaktadır (Narayan, 2020: 38). Bunun nedeni, toplumsal cinsiyet tanımlamalarında görüldüğü üzere, kültürel ve sosyolojik farklılıkların esas alınmasıdır. Kümbetoğlu, feminist yöntemi, epistemolojik olarak merkezine güç ilişkilerini alan ve erkek egemen bakış açısından kurtulan bilgi üretme süreci olarak tanımlamaktadır (Erdoğan & Gündoğdu, 2020: 23).

Bu bilgiler ekseninde çalışmada öncelikle toplumsal cinsiyet ve eğitim arasındaki ilişki tartışılacak ve bu bağlamda Türkiye’de karma eğitimin tarihsel süreci açıklanacaktır. Ardından kadın üniversitelerinin yaygın olduğu ve On Birinci Kalkınma Planı’nda örnek alınan Japonya özelinde tek cinsiyete dayalı eğitim modeli olan kadın üniversiteleri hakkında bilgiler verilecek ve bu bilgiler ekseninde kadın üniversitelerinin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine etkisi tartışılacaktır.

2. TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ VE EĞİTİM

Cinsiyet, bireyin biyolojik açıdan farklılığını anlatır (Freedman vd., 1989: 687). Bu ekseninde cinsiyet, bireyin biyolojik özelliğinden kaynaklı demografik bir özelliğidir (Dökmen, 2015: 20). Kadın ve erkek olmak, sahip olunan anatomik ve fizyolojik özelliklerden farklı olarak toplumsal bir anlam da taşımaktadır. Bu toplumsal anlam, toplumsal cinsiyet kavramı ile tanımlanmaktadır (Dökmen, 2015: 11). Toplumsal cinsiyet kavramı, kadın ve erkekliğin toplumsal olarak inşa edildiğini ve öğrenildiğini anlatır (Özaydınlık, 2014: 93). Butler (2010: 50), toplumsal cinsiyeti, cinsiyetli bedenin üstlendiği kültürel anlamlar bütünü olarak tanımlarken; Simone de Beauvoir ise (Thorpe, 2017: 58-59), bireyi feminen veya maskülen davranmaya yönlendiren sosyal bir güç olarak tanımlamaktadır. Bu ekseninde toplumsal cinsiyet yaklaşımı, cinsiyet rollerinin doğal ve değişmez olmadığını, zaman içerisinde ve kültürden kültüre değişebildiğini savunmaktadır (Bora, 2012: 175). Tarihsel süreçte ilkel toplumlarda, uzmanlaşmaya dayanmayan ilk iş bölümünde kadının doğurganlığı (hamilelik ve çocuk emzirme) hareket kısıtına yol açtığından toplayıcılık yapmasına, erkeğin ise avcılık görevini üstlenmesine neden olmuş ve böylece işbölümüne dayalı cinsiyet rolleri içselleştirilmeye başlamıştır. Bu ekseninde kadın ilkel anlamda tarım ve üretim arzının devamlılığında sorumlu olduğu olduğundan çocuklarının yanında evde kalırken, erkekler avcılık, çobanlık gibi işlerle ilgilenmekteydiler (Harman,

2011: 43). Kadın ve erkek arasında rollerin bu şekilde farklılaşmaya başlaması daha sonra hayatın her alanına da yayılmıştır (Freedman vd., 1989: 690-691).

Toplum bireyden genellikle biyolojik cinsiyeti ekseninde uygun olduğuna inandığı davranışları uygulamasını bekler (Vatandaş, 2007: 30). Bu anlamda toplumsal cinsiyet, cinsiyetler arasındaki sosyal ilişkileri de tasarlamak görevini üstlenmektedir. Kültürel kodlar tarafından belirlenmekte; kültürel ve tarihsel koşulların ürünü olarak şekillenmekte ve değişmektedir (Scott, 1986: 1056). Bu durum da kadın ve erkeğin davranışlarının toplum tarafından dayatılan cinsiyet rollerine göre şekillendirilmesine neden olmaktadır.

Kadın ve erkek cinsiyetine uygun olarak kabul edilen cinsiyet rollerinin çok boyutlu anlamlarının toplumsal cinsiyet ekseninde açıklanabilmesi için farklı yaklaşımlar benimsenmiştir (Giddens, 2012: 505). Ralf Dahrendorf gibi genel rol kuramını benimseyen bilim insanları, cinsiyet rollerinin öğrenilmesi ve içselleştirilmesinde toplumsallaşma sürecinin önemine vurgu yaparlar (Vatandaş, 2007: 34). Buna göre birey toplumsallaşma sürecinde tutum ve davranışlarını aracı kurumlar aracılığıyla şekillendirmektedir. Aynı zamanda birey bu toplumsallaşma süreci içerisinde cinsiyet rollerini de öğrenmektedir. Toplumsallaşma araçlarından biri olan aile, cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde önemli bir konumda bulunmaktadır. Çünkü bireye çocukluk döneminde en yakın olan toplumsal kurum ailedir (Akkaş, 2019: 104). Çocuklarının cinsiyetlerine uygun olarak davranışları anne ve baba tarafından pekiştirilirken, cinsiyetlerine uygun olmadığı düşünülen davranışlar cezalandırılır. Bu durum genellikle oyuncak seçimleri örneği üzerinden açıklanmaktadır. Örneğin erkek çocukların kamyon, silah gibi oyuncaklar ile oynaması anne, baba ve toplumdaki diğer bireyler tarafından hoşnut karşılanırken, bebek ile oynaması hoşnut karşılanmayabilir. Benzer bir biçimde kız çocukların bebek ile oynaması onaylanırken, kamyon ile oynadığında bu durum hoşnut karşılanmayabilir ve böylece çocukların cinsiyet damgalı oyuncakları seçmeyi öğrendikleri kabul edilmektedir (Freedman vd., 1989: 693). Toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde bilişsel gelişim düzeylerinin etkili olduğunu savunan bilişsel yaklaşıma göre ise, çocuklar ilk olarak kendi cinsel kimliklerini öğrenmektedirler. Ardından kendi cinsiyetlerine yönelik kalıplaşmış tutum ve davranışları içselleştirmektedirler (Vargel, 2017: 505). Cinsiyet rollerinin içselleştirilmesi ekseninde geliştirilen bu kuramsal yaklaşımlar, cinsiyetin çocukluk döneminde öğrenildiğini savunmaktadır.

Cinsiyet rolleri çocukluk döneminde içselleştirilmeye başladığından aile kurumunun rolünün önemli olduğunu yukarıda ifade ettik. Ancak toplumsallaşma araçları olarak kabul edilen, okul, arkadaş grupları, kitle iletişim araçları gibi kurumlar da cinsiyet rollerinin pekiştirilmesinde etkilidirler (Akkaş, 2019: 106-108). Bireyler, çocukluk döneminde cinsel kimliklerine göre toplum tarafından kadın ve erkek olarak etiketlendikten sonra, cinsiyete yönelik kültürel anlamları öğrenmeye ve içselleştirmeye başlarlar. Toplumun bireyden kadın ve erkek olmaktan kaynaklı beklediği birtakım özellikler de toplumsal cinsiyet kalıp yargıları olarak kabul edilmektedir (Yentürk & Bahçeci, 2014: 19). Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına göre kadının, yumuşak, duyarlı, bakımlı, alçakgönüllü ve zayıf olduğu kabul edilirken; erkeğin sert, duyarsız, güçlü ve bağımsız olduğu kabul edilir (Freedman vd., 1989: 700). Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, kadın ve erkeğin, toplumsallaşma süreci içerisinde etkileşimde bulunduğu aile, arkadaş, iş gibi toplumsallaşma araçları ile olan ilişkisini ve konumunu etkileyen bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Fine'a göre etkileşim içerisinde olduğumuz, birey, grup ve kurumlar, toplumsal cinsiyete bir önem atfettiklerinde bizler de kendimizi toplumsal cinsiyet kalıp yargıları üzerinden düşünmeye ve davranışlarımızı da bu yönde şekillendirmeye başlarız (Fine, 2011: 21). Bu eksende toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin kaynağının da kadın ve erkeklerin farklı rollere göre toplumsallaştırılması olarak kabul edilmektedir (Giddens, 2012: 506).

Toplumsal cinsiyet, bireylerin aileden iş yaşamına kadar bütün toplumsal kurumlarda üstlenebilecekleri rolleri etkilemektedir. Çoğu toplumlarda kadın, çocuk yetiştirme ve ev işleri ile ilgili sorumlulukları üstlenen bir konumda kabul edilirken, erkeğin ailenin refahını sağlamak için eve ekmek getiren bir rol üstlendiği kabul edilir (Giddens, 2012: 514). İşte bu toplumsal cinsiyet farklılıkları toplumsal eşitsizlikleri etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal eşitsizlikler ve toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan bilim insanları, kadın ve erkeğin aile, eğitim, iş gibi alanlarda toplumsal kaynaklara eşit bir biçimde erişebiliyorlar mı, benzer yaşam şanslarına sahipler mi gibi sorulara cevap aramaktadırlar (Giddens, 2012: 516). Son yıllarda çalışmalar küresel politikaların önemli bir konusu haline gelmiş olan eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitsizliği meselesine odaklanmaktadır (Sayılan, 2014: 17). Literatürde bu konuda yapılan çalışmaların son yıllarda arttığını söyleyebiliriz. Sivil toplum kuruluşlarının toplumsal cinsiyet ve eğitim arasındaki ilişkiye yönelik hazırladıkları raporlar da kadınların eğitim alanındaki konumlarının dikkate alınması ve gündeme gelmesinde önemli birer kaynak olarak kabul edilebilir. Eğitim ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği başlığı altında kadınların eğitime erişimine yönelik çalışmalar çoğunluktadır (Sayılan, 2014: 17).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ölçmekte uluslararası ölçülerden biri olan Toplumsal Cinsiyet İlişkili Kalkınma Endeksi'nin (Gender-Related Development Index-GDI) ele aldığı üç temel göstergedenden biri eğitimidir (TÜSİAD & KAGİDER, 2008: 29). Bir insan hakkı olarak eğitim, ırk, din, dil, cinsiyet ayrımı yapmaksızın herkese eşit fırsat tanımada ve yukarıda bahsettiğimiz cinsiyet kalıp yargıları ile mücadele de önemli bir toplumsal kurum olarak kabul edilmektedir (Kalaycı & Hayırsever, 2014: 1051). Bu bağlamda toplumsal cinsiyet eşitliğinin içselleştirilmesinde ve pekiştirilmesinde eğitimin önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve eğitim konusunda; eğitim ve öğretim faaliyetlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği ekseninde yeniden düzenlenmesi, kadınların eğitime erişimlerinin artırılması gibi meseleler ele alınıp tartışılabilir. Bu çalışma, toplumsal cinsiyet ve eğitim arasındaki ilişkiye farklı bir perspektiften bakmakta ve karma eğitim ve karma sosyalleşme karşısında tek cinsiyete dayalı eğitim uygulamalarının eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine etkisini sorgulamaktadır.

Karma eğitimde asıl amaç, kadın ve erkeklerin cinsiyet ayrımı yapılmaksızın eğitim hakkından eşit bir biçimde yararlanmalarını sağlamaktır (Coşkun, 2018: 46). Karma eğitim, kadın ve erkek arasında eşitliği sağlamak, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını ortadan kaldırmak ve birlikte yaşam becerilerini geliştirmeye yardımcı olan bir eğitim programı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bijlani & Utreja, 2016: 12). Karma eğitim (coeducation) veya tek cinsiyete dayalı eğitime (single-sex education) yönelik araştırmaların birçoğu, öğrenci başarıları, öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinedir (Arms, 2007: 171). Ailelerin çocukları

için seçeceği okulların karma veya tek cinsiyete dayalı eğitim vermediğini dikkate almalarına neden olan pek çok farklı motivasyon kaynağı olabilir. Okul başarısı (Lee & Bryk, 1986) bu motivasyon kaynakları arasında en önemlilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarının bireysel ve sosyal gelişimini artırma istekleri (Smyth, 2010), çocuklarının aynı cinsiyetten olan diğer çocuklarla eğitim almasını kendi kültürel geleneklerine göre uygun görmeleri (Shah & Conchar, 2009) gibi pek çok faktör de etkili olabilir. Lee ve Marks'ın Amerika'da gerçekleştirdikleri araştırmalarına göre, genel olarak aileler tek cinsiyetli okulları geleneksel değerler ve okulların sahip oldukları imkânlar ekseninde tercih etmektedirler (Lee & Marks, 1992: 276). Aileler için genellikle kız çocukları için tercih ettikleri tek cinsiyetli okullarda geleneksel değerler etkili oluyorken; erkek çocukları için okulların sahip oldukları imkânlarının ön plana çıktığı kabul edilmektedir (Watson, 1997: 373). Kruse, Danimarka'da tek cinsiyet okullarının kızlara daha fazla olanak sağlamak amacıyla ortaya çıktığını ifade ederken (Kruse, 1992: 85), Shah ve Conchar İngiltere'de yaptıkları araştırmalarında Müslüman ailelerin dini değerleri ekseninde kız çocukları için tek cinsiyetli okulları tercih ettiklerini ifade etmektedirler (Shah & Conchar, 2009: 195).

Tek cinsiyete dayalı eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi eğitimin her kademesinde uygulanmaktadır. Karma eğitimin geçmişi ise çok eski değildir. Avrupa ülkelerinin çoğunda 1970'lerin sonunda ortaya çıkmıştır (EURYDICE, 2010: 85). Avrupa'da karma eğitim, kız çocuklarına da erkek çocuklarına öğretildiği gibi kutsal kitabın öğretilmesi amacıyla uygulanmaya başlamış ve 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kız çocukları kent okullarına alınmaya devam etmiştir (Sarı, 2015: 11). Karma eğitim, cinsiyetler arasındaki eşitlik açısından önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (EURYDICE, 2010: 13).

Karma eğitim ve karma sosyalleşmeye dayalı okul kültürü toplumsal cinsiyet eşitliğinin gerçekleştirilmesini sağlayan önemli bir modeldir (Sayılan, 2014: 19). Bu nedenle ülkeler yaygın olarak okullarda karma eğitim modelini uygulamaktadırlar. Karma eğitim, ortaçağdan itibaren özellikle kadınların farklı dini ve feodal yaklaşımlar ekseninde ikinci sınıf olarak görülmesi karşısında yürütülen mücadelenin önemli bir kazanımı olarak kabul edilmektedir (Coşkun, 2015: 33). Bu nedenle eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayacak en önemli eğitim modeli, karma eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Peki Avrupa'da karma eğitim tarihi böyle başlıyorken, Türkiye'de nasıl başlamıştır? İnzleyen bölümde Türkiye'de tarihsel süreçte karma eğitim politikası ele alınıp açıklanacaktır.

3. TÜRKİYE'DE KAMU POLİTİKASI OLARAK KARMA EĞİTİMİN TARİHSEL SERÜVENİ

Belirli bir toplumsal formasyonun ürünü olarak kamu politikası, iktidar ilişkileri ve toplumsal ilişkiler tarafından şekillendirilmektedir. En geniş anlamıyla kamu politikası kavram olarak, devletin yaptığı ya da yapmayı tercih etmediği her şey olarak (Dye, 2013: 1) tanımlanmaktadır. Kamu politikası iki ana yaklaşım içerisinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilki, kamu politikasının işlevsel yönünü ön plana çıkarmakta ve hedeflenen amacı odak noktasına koymaktadır. Amaç yüklü eylem olarak adlandırılan bu yaklaşım kapsamında, rasyonel karar alma üzerine kademeli bir süreç söz konusudur. Diğer yaklaşım ise, kamu politikasını içeriği yönünden incelemektedir ve siyasal iktidardan belirli bir alanda oluşturduğu politikanın, uygulaması sürecinde yer alan aktörlere ve süreçlere odaklanmaktadır (Çelik, 2008: 45).

Kamu politikası alanının kurucu isimlerinden biri olarak kabul edilen Lasswell, kamu politikası çalışmalarında "nasıl yönetmeyi" ana soru olarak ele almayı önermektedir (Lasswell, 1951). Bu eksende kamu politikasını amaç, değer ve uygulamaları ile birlikte sistematik bir biçimde değerlendirmektedir (Lasswell, 1963: 142). Anderson ise kamu politikasını, rastlantısal olmayan, istikrarlı ve amaç yüklü bir eylem alanı olarak tanımlamaktadır (Anderson, 2003: 2). Anderson'a göre kamu politikası, siyasal iktidar tarafından çok sayıda insanın sorunlarını çözmek amacıyla oluşturulan olumlu ya da olumsuz planlı faaliyetlerden oluşmaktadır (Anderson, 2003: 4). Kamu politikası, rastgele değil hedefli bir yaklaşımlar bütünüdür (Babaoğlu, 2017: 513). Kamu politikaları geliştirmek, ülkelerin toplumsal, ekonomik, siyasal alanda gelişimleri için oldukça önemlidir. Bu bağlamda toplumsal gelişmeye katkıda bulunan bir alan olarak eğitim alanında geliştirilecek kamu politikaları oldukça önemlidir. Türkiye'de eğitim alanındaki kamu politikalarına yönelik bir analizin şüphesiz çok yönlü ele alınması gerekir. Ancak bu çalışma kendini karma eğitim süreci ile sınırlandırmaktadır. Zira kadınların erkekler ile eşit koşullarda ve bir arada eğitim almalarına yönelik süreci anlamak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin anlaşılması için gereklidir.

Osmanlı'da karma eğitimin tarihi 1869'da sıbyan mekteplerinin zorunlu hale getirilmesiyle başlamaktadır. Buna göre, Osmanlı'da aynı mahallede iki sıbyan mektebi varsa, kadınlar erkeklerden ayrı, yoksa kadınlar için yeni bir mektep açılana kadar erkeklerle aynı sınırları paylaşmamak şartıyla eğitim görmüşlerdir (Sarı, 2015: 11). Ancak bu eğitim, bugünkü karma eğitim anlayışından oldukça farklıdır. Zira Osmanlı'da karma eğitime geçilmeden önce tek cinsiyetli okullar yaygındır. İstanbul'da 1858'de ilk olarak sadece kız çocuklarına yönelik Rüşdiye mektepleri açılmıştır. (Somel, 2000: 225). Ardından 1865'te ordunun elbise ihtiyacını karşılamak amacıyla ilk kız sanayi mektebi, 1870'te ise kadın öğretmen yetiştirebilmek için kadın öğretmen okulu (Dârülmua'llimât) açılmıştır (Güven & Akgündüz, 2011: 145-146). Kadınlar için açılan ilk yükseköğretim kurumu ise 1914 yılında açılan İnas Darülfünunu'dur (Tümer, 2007: 364). 1918-1919 eğitim öğretim yılında İnas Darülfünunu kapatılınca öğrenciler İstanbul Darülfünunu'na aktarılmış ve böylece kadın ve erkekler aynı binada eğitim almaya başlamıştır (Tümer, 2007: 393). Bu durumun karma eğitime geçişte önemli bir adım olduğu kabul edilmektedir (Sarı, 2015: 11). 1924 yılında Cumhuriyet'in kurulmasından ardından ilköğretimde karma eğitim uygulanmaya başlamıştır (Sakaoğlu, 2018: 24) Karma eğitimin ortaöğretimde uygulanmaya başlaması ise 1930'dan sonra gerçekleşmiştir (Coşkun, 2015: 35). 1973'te kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, karma eğitimi, Türk millî eğitim sisteminin temel ilkelerinden biri olarak kabul etmekte; ancak imkân ve zorunluluklara göre tek cinsiyete dayalı eğitim yapılabileceğini de belirtmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, md.15).

Türkiye'de karma eğitimin kanunlaştığı 1973 yılından itibaren eğitimin her kademesinde karma eğitim uygulanmakta; ancak kız meslek liseleri, kız ve erkekler için ayrı teknik liseler ve imam hatip okulları tek cinsiyete dayalı eğitim vermeye devam etmektedirler (Sarı, 2015: 11-12). Bu okulların, genellikle cinsiyet stereotipli kariyer seçimi ile ilişkili oldukları kabul edilmektedir (EURYDICE, 2010: 13). Tek cinsiyete dayalı eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde yaygınken;

yükseköğretimde tek cinsiyete dayalı eğitim veren yükseköğretim kurumları bulunmamaktadır. Tek cinsiyete dayalı eğitim karmaşık ve hassas konulardan biri olarak kabul edilmektedir. Yükseköğretim kademesinde tek cinsiyete dayalı eğitim modeli ilk defa On Birinci Kalkınma Planı ile birlikte gündeme gelmiştir. Buna göre Japonya örneği incelenerek ülkemizde kadın üniversitelerinin kurulmasına ilişkin bir politika kabul edilmektedir (TCCSBB, 2019: 139). Kalkınma planında, yükseköğretim kademesinde tek cinsiyete dayalı üniversite modelinden biri olan kadın üniversitelerinin kurulmasına yönelik bir düzenlemenin yer alması, bu konunun eğitim politikaları ekseninde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Zira kalkınma planları, ulusal ölçekte gerçekleştirilecek farklı alanlardaki ekonomik, siyasal ve toplumsal politikaları bir araya getiren ana dokümanlardır. Bu temel doküman içerisinde yer alan politikalar hem diğer politikalarla hem de kendi içerisinde amaç ve hedef noktasında belirli bir kararlılığı ve tutarlılığı taşımak zorunda olan belgelerdir. Bu bağlamda çalışma, kalkınma planında tek cinsiyete dayalı eğitim kurumu olan kadın üniversitelerinin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini nasıl etkileyebileceğini tartışmaktadır.

Türkiye'nin planlı kalkınmaya geçtiği 1963 yılından itibaren, eğitim sağlık gibi temel konularda kamu politikaları, kalkınma planları aracılığıyla açıklanmakta ve uygulanmaktadır. Diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim politikaları alanında da eğitim sistemine ilişkin var olan sorunları planlama aracılığıyla çözmek üzerine bir anlayış geliştirilmiştir (Küçüker, 2012: 10). Eğitim politikaları kapsamında, ulaşılmak istenen amaca giden yolun araçları kalkınma planları aracılığıyla hayata geçirilmektedir. Örneğin ilk kalkınma planında, eğitim ve sağlık, sosyal refah ile bağlantılı bir şekilde ele alınmış ve eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve eğitimden herkesin sahip olduğu yeteneklere göre faydalanması ilkeleri amaç olarak belirlenmiştir (DPT, 1963: 38). Eğitim kurumları, insan gücüne arz kaynağı olarak tanımlanmış ve bu amaçlara ulaşmak amacıyla kullanılmak üzere politika araçları belirlenmiştir. Örneğin teknik eğitime öncelik verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu amaçla teknik eğitim veren kurumların maliyet hesapları tanımlanmış ve istihdam vb. konularda gerekli adımlar atılmıştır (DPT, 1963: 443). Dolayısıyla ilk kalkınma planının eksiklikleriyle birlikte, eğitim politikalarında nitelikli işgücünün yetiştirilmesi amaç olarak belirlenmekte ve bu amaca ulaşmayı hedefleyen politika araçlarının ortaya koyulduğu görülmektedir.

Kalkınma planları içerisinde yükseköğretim kademesinde eğitim politikalarına odaklandığımız zaman, istihdam, gelir düzeyi ve eğitim arasındaki ilişki dikkate alınarak düzenlemelerin yapıldığı ve bu eksende politika araçlarının geliştirildiği görülmektedir (Yavuz, 2012: 1). Yükseköğretimin ilk defa kapsama alındığı Dördüncü Kalkınma Planı'ndan itibaren (DPT, 1979: 449) yükseköğretimde fırsat eşitliği önemli bir sorun olarak tespit edilmiş ve kapasite geliştirmek hedef olarak seçilmiştir. Yükseköğretimdeki sıkıntıların çözümüne ilişkin politikalar;

Eğitim sisteminin bireyin fizik ve toplumsal çevresini geliştirme yeteneğini verecek ve toplumun daha ileri bir gelişme aşamasına götürülmesinde etmen olacak biçimde yeniden düzenlenmesi esas olacaktır. Eğitim programlarının içeriği laik, özgürlükçü, demokratik rejim ve Anayasada tayin edilmiş olan Devletin niteliklerine dayatılarak bu amaca yöneltilecektir. (DPT, 1979: 453) şeklinde araçsallaştırılmıştır.

Kalkınma planları aracılığıyla gerçekleştirilen eğitim politikaları kapsamında ilkeler, anayasanın temel değerleri ile uyumlu bir şekilde ele alınmaktadır. Yükseköğretim kademesinde çeşitliliğin sağlanması için gündeme gelen kadın üniversitelerine ilişkin düzenlemenin yer aldığı On Birinci Kalkınma Planı'nın eğitim başlığı altında, eğitim alanındaki geliştirilmesi beklenen politikalarda amaç ise, şu şekilde belirtilmektedir:

Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş, paylaşım ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek temel amaçtır. (TCCSBB, 2019: 135).

Yukarıda tanımlanan amaca ulaşmak için çeşitli hedefler geliştirilmiş ve yükseköğretimde çeşitliliğin artırılmasını sağlamak amacıyla politika araçları tanımlanmıştır. Bu hedefi gerçekleştirmek için öngörülen politika ise, Japonya örneği incelenerek sadece kadın öğrencilerin kabul edildiği kadın üniversitelerinin kurulmasıdır (TCCSBB, 2019: 139). Dolayısıyla On Birinci Kalkınma Planı'nda yükseköğretimde çeşitliliği artırmak hedefi için politika araçlarından biri, Japonya'daki kadın üniversitelerinin model alınarak yeni tip üniversitelerin kurulması olarak belirlenmiştir. Bu amacı hayata geçirmeye yönelik atılan ilk adım ise "Kadın Üniversitesi ve Eğitim Vakfı"nın kurulmasıdır. 26.12.2019 tarihli ve 30990 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan vakfın kuruluş amacı;

Yurt içinde ve yurtdışında özellikle eğitim ve sağlık alanlarında faaliyetlerde bulunmak, eğitim, bilim, teknoloji, sosyal, kültür ve sağlık alanlarında hizmette bulunmak için çalışmalar yapmak, gençlerin ve her yaş grubundan insanların eğitim ve sağlık imkanlarından yararlanmasını sağlamaktır şeklinde tanımlanmıştır (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2019: 179).¹

Bu bağlamda Japonya'dakine benzer bir biçimde Türkiye'de kurulması planlanan kadın üniversitelerinin de vakıf üniversitesi niteliğinde olacağı öngörülmektedir.

Kadın üniversitelerinin kurulması, yükseköğretim alanında bir kamu politikası olarak ele alındığında, sürecin tüm bileşenlerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Zira kamu politikası, birbirleriyle ilişkili olan, aktörler, kurumlar, çözümler, süreçler ve sonuçlar gibi unsurlardan oluşmaktadır (Lascoumes & Le Galès, 2014: 13'ten aktaran Usta, 2013: 82). Bu eksende bir konuda kamu politikasının ortaya çıkması tüm süreçlerin birbiriyle etkileşim içerisinde olmasını gerektirmektedir. Aktörler kurumları, kurumlar sonuçları ve nihayetinde sonuçlar yeni sorunların ortaya çıkmasını tetiklemektedir. Ancak toplumsal bir meselenin kamu politikası olarak ele alınması için, öncelikle siyasal iktidar tarafından sorun olarak tanımlanması gerekir (Yıldız & Sobacı: 2013: 17; Gül, 2015: 9; Erat, 2018: 253). Kalkınma planında kadın üniversitelerinin kurulmasının

¹ Independent Türkçe'de yayınlanan habere göre bu politikayı gerçekleştirmek amacıyla kurulan vakfın kurucu unsurları Bahçeşehir Üniversitesi kurucu heyetinden oluşmakta ve vakfın sona ermesi durumunda mal varlığının Bahçeşehir Uğur Vakfı'na devredileceği belirtilmektedir (Paşayığıt, 2020). <https://www.independentturkish.com/node/112946/haber/%E2%80%9Ckad%C4%B1n-%C3%BCniversitesi%E2%80%9D-i%C3%A7in-ilk-ad%C4%B1m-at%C4%B1ld%C4%B1> 15.04.2020.

amacının yükseköğretimde çeşitliliği arttırmak olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda yükseköğretimde çeşitlilik bir hedef olarak belirtilirken, kadın üniversitelerin bu çeşitliliği arttırmada bir araç olarak nasıl bir rolünün olacağı tartışılması gerekmektedir. Özellikle karma eğitim modelinin benimsendiği milli eğitim sisteminde yükseköğretim kademesinde tek cinsiyete dayalı bir eğitim kurumunun eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini nasıl etkileyeceğini anlamak önemli bir konudur. Kalkınma planında özellikle Japonya'daki kadın üniversitelerinin örnek olarak incelenmesi ele alınmaktadır. İşte bu noktada Japonya'da kurulan kadın üniversitelerinin kurulma süreci ve bugünkü durumunu anlayabilmek önemlidir. Çalışmanın izleyen bölümünde Japonya'daki kadın üniversitelerinin tarihsel süreci ele alınacaktır. Böylece kadın üniversitelerinin hangi noktalarda gerekli ve önemli olduğu irdelenecektir.

4. JAPONYA'DAKİ KADIN ÜNİVERSİTELERİNE TARİHSEL BAKIŞ

On Birinci Kalkınma Planı'nda yer alan ve kurulması planlanan kadın üniversiteleri için incelenecek ülke Japonya olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda Japonya'nın eğitim sisteminin ve eğitim sistemi içerisinde kadın üniversitelerinin yerinin tartışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu ekseninde çalışmanın bu bölümünde Japon eğitim sisteminin temel değerleri açıklanarak, kadın üniversitelerinin eğitim sistemindeki yeri ele alınacaktır.

Tarihsel süreçte Japonya'daki kadın üniversitelerinin kuruluş tarihi, uluslaşma sürecinin başlangıcına dayanmaktadır. Modern devletlerin ortaya çıkmasıyla eğitim, bir kamu politikası olarak düzenlenmiştir. Japon eğitim sisteminin temel yapısı ve ilkeleri 1947 yılında kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ve Okul Eğitim Kanunu'na göre düzenlenmektedir (Telci, 2015: 363). Japonya'da eğitim sistemi, Amerikan sistemiyle benzerlik göstererek kademelendirilmiştir. İlkokul, ortaokul ve üniversite olarak kademelendirilen eğitim sisteminde, ilköğretim düzeyinde herhangi bir cinsiyet, sınıf ve ırk nedeniyle ayrımcılığın yapılması yasaklanmıştır (Tösten & Ekinci, 2012: 1188).

Modern Japon devletinin aydınlanması ve gelişmesinde kadının misyonu, gelecek kuşakları yetiştirmek olarak belirlenmiş ve eğitimleri bu misyona uygun olarak planlanmıştır. Buna karşılık Japon toplumunda kadınların yerinin ev içi olduğu ve emeğin yeniden üretimine yönelik anlayışa karşı hareketler, I. Dünya Savaşı sonrasında başlamış ve kadınlar eğitim alma haklarının ve kamusal hayata atılmalarının önemini dile getirmişlerdir. Özellikle II. Dünya Savaşı'nın ardından kadınların eğitim hakkına yönelik fikirler değişmeye başlamıştır. Bu bağlamda ülkenin kalkınması için erkekler ile birlikte kadınlar için de eğitim gerekliliği kavranmış ve kız çocuklarının okumasına yönelik düzenlemeler yapılmıştır (Nier, 2020a: 6). Yükseköğretim kademesinde ise Japonya'da kadınların eğitim almaları 1945 yılına kadar yasaklanmış, sadece yükseköğretim düzeyinde kadın okullarının kurulması kabul edilmiştir. Ayrıca bu dönemde Japon kadınlarına atfedilen "iyi eş, mükemmel anne" misyonu bu okulların verecekleri eğitimin ana prensipleri olarak kabul edilmiştir (Binark, 1998: 78). İyi eş, mükemmel anne misyonu, ulusal kalkınma sürecinde Japon kadınına atfedilen görevi tanımlamakta ve sorumluluklarını aile içi ile sınırlandırmaktadır. Ayrıca bu durumun, kadın ve erkek arasındaki farklılıklardan türetilmiş bir eğitim, sağlık, sosyal refah ve istihdam politikalarının geliştirilmesine de yön verdiği kabul edilmektedir (Usui vd., 2003: 86).

1945 yılında eğitim alanında yapılan yeni düzenlemeler ile birlikte kadınların eğitim alması önündeki engeller sınırlandırılmış, karma eğitim veren üniversiteler kurulmuş, kadınlara yönelik yüksek okulların açılması ya da bu derslere kadınların katılımının teşvik edilmesine yönelik gerekli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda tüm yasal düzenlemelerin tamamlanmasının ardından eğitim alanına yönelik kabul edilen bu politikalar 1949 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Nier, 2020b).

Japonya'da kadın üniversitelerinin kurulması ise, daha öncesine dayanmaktadır. Buna göre, daha öncesinde var olan yükseköğretim düzeyindeki kurumlar, yasal dayanaklarını kazanmalarının ardından üniversite adını almışlardır. Japonya'da bugün 78 tane kadın üniversitesi bulunmaktadır. Bu üniversitelerin 2 tanesi devlet üniversitesiyken geri kalanı vakıf üniversitesi statüsünde yer almaktadır (Knowledge Station, 2020). Japonya'da üniversitelerin %70'i, yükseköğretim kurumlarının %85'i özel kurumlardır (Telci, 2015: 369).

Japonya'da bulunan kadın üniversitelerinin bilime katkılarını ve varlık gerekçelerini anlayabilmek için Japonya'da bulunan kadın üniversitelerine yönelik bilgiler gerekmektedir. Ancak bu çalışma bir değerlendirme makalesi olduğundan, Japonya'da bulunan tüm kadın üniversitelerini ele almak mümkün değildir. Zira literatürde Japonya'daki kadın üniversitelerine yönelik çalışmaların yeterli olmaması ve kaynaklara ulaşmada yaşanan zorluklar çalışmanın sınırlılıklarıdır. Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak Japonya'da bulunan kadın üniversitelerine yönelik genel bilgiler verilecektir. Bu nedenle, 92 ülkeden 1400 üniversitenin gelirlerine, akademik performansına, uluslararası öğrenci veya personele sahip olup olmadığı gibi kriterler ekseninde bir sıralamaya tabi tutulduğu The Times Higher Education (THE) World University Rankings verileri dikkate alınacaktır. Dünya sıralamasında 1400 üniversite içerisinde ilk 100'de herhangi bir Japon kadın üniversitesi yer almamaktadır (THE World University Rankings, 2020a). Japonya'da 278 üniversitenin kendi arasında yapılan sıralamada yer alan on kadın üniversite ise şunlardır: Japan Woman's University, Nara Women's University, Fukuoka Women's University, Mukogawa Women's University, Kyoto Koka Women's University, Showa Women's University, Doshisha Women's College of Liberal Arts, Gunma Prefectural Women's University, Konan Women's University olarak karşımıza çıkmaktadır. Aralarında yalnızca Ochanomizu ve Nara Women's University, devlet üniversiteleridir (THE World University Rankings, 2020b).

Japonya'da kurulan ilk kadın üniversitesi, Japon Kadın Üniversitesi (Japan Woman's University)'dir. 1858 yılında yüksek öğrenim alanında yalnızca kadınların eğitim alması amacıyla kurulan üniversite, 1901 yılından itibaren eğitime başlamıştır (JWU, 2020). İlke olarak kadınların, toplumsal eşitsizliklerle mücadelesinde pozitif ayrıcalıklar edinmesi benimsenen üniversitenin programına bakıldığında, ev ekonomisi gibi fakültelerin bulunduğu görülmektedir. Japonya, patriarkal ilişkilerin güçlü olduğu bir toplum olmasına ek olarak feminist kadın hareketlerinin göreceli olarak düşük olduğu ülkelerden biri olarak görülmektedir (Young, 2011: 175). Bu bağlamda kadın üniversitelerin programlarında yer alan ev ekonomisi gibi fakülteler,

toplumsal cinsiyet rolleri ekseninde kadına atfedilen ev içi rollerin benimsenmesini sağlayarak toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretimine neden olabilir.

Japonya'daki kadın üniversitelerinin genel olarak üç temel ortak noktası bulunmaktadır. Bunlardan ilki; ele alınan tüm kurumların, 1900'lerin ilk çeyreğinde ve yüksekokul olarak kurulmuş olmalarıdır. Bu dönem modern devletlerin ve onların temel niteliklerini belirleyen anayasaların ortaya çıktığı, modernleşme ilkelerinin dünya genelinde uygulanmaya başladığı tarihsel bir momente denk gelmektedir. Liberal devlet anayasaları bu dönemde, vatandaşlara bazı temel hak ve özgürlükler tanımlamış; ancak bu hakların bir bölümünü yalnızca "erkeklerle" vermiştir. İlk kurulan kadın üniversiteleri, I. Dalga feministlerin temel mücadele alanı olan, eğitim, oy ve çalışma hakkı ile fırsat eşitliliği gibi taleplerinin yükseldiği bir dönemde kurulmuşlardır (Çakır, 2010: 419). Ancak kadın üniversiteleri, erkeklerle tanınan belirli hakların kadınlara da tanınmasına katkıda bulunmuşlardır. Zira Ochanomizu kadın üniversitesinin kurucusu Yuhara Motoichi 1911 yılında kadın üniversitelerinin kurulmasını; kadınların tıpkı erkekler gibi ekonomiye dahil edilmeleri gerekliliği ekseninde açıklamıştır (Koyoma, 2014: 92).

Kadın üniversitelerinin ikinci ortak özelliği; ağırlıklı olarak sosyal ve beşeri bilimler ekseninde inşa edilen fakültelelere sahip olmalarıdır. Çoğu üniversitede, sosyoloji, coğrafya, psikoloji, sanat gibi bilim dalları yaygındır. Ayrıca bu üniversitelerde ev ekonomisi fakültesi (JWU, 2020), evde bakım hizmetleri, temizlik gibi alanların hakimiyeti (SGK, 2020) fen ve ev ekonomisi fakülteleri (NARA-WU, 2020) de bulunmaktadır. Ev ekonomisi fakültesi, kadınların evin kalkınmasına fayda sağlayacak alanlarda uzmanlaşmasını esas almaktadır (FWU, 2020). Bu fakültelerin, toplumsal cinsiyet rolleri ekseninde kadınlara atfedilen çocuk bakımı, ev ekonomisi gibi ev içi roller ekseninde inşa edildiği görülmektedir.

Üçüncü ve son ortak özellik olarak kadın üniversitelerinin dünya başarı sıralamalarındaki yerine ilişkindir. Tek cinsiyete dayalı eğitimin; eğitimde başarıyı sağladığı savunulmaktadır (Lee ve Bryk, 1986). Ancak THE ve QS (Quacquarelli Symonds) 2020 gibi dünya üniversite sıralamalarının yer aldığı tablolar incelendiğinde, Japonya ve dünyadaki diğer örnekleriyle birlikte ilk 100'de hiçbir kadın üniversitesinin yer almadığı görülmektedir (THE World University Rankings, 2020a). Aynı zamanda webometrik sıralamalarda yalnızca asya-pasifik bölgesinde bulunan üniversitelerin listelerinde de ilk 100'de hiçbir kadın üniversitesi bulunmamaktadır (Webometrics, 2020). Bu durum tek cinsiyete dayalı eğitim ile akademik başarı arasındaki ilişkinin tartışılmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim alanda bu çalışmalara ihtiyaç olmakla birlikte, bu çalışma kendini tek cinsiyete dayalı eğitim ile toplumsal cinsiyet eşitliği arasındaki ilişki ile sınırlamaktadır. Şüphesiz, tek cinsiyete dayalı eğitim ile yükseköğretimde çeşitlilik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alacak çalışmalar, bu çalışmanın bulgularını bir adım öteye taşıyacaktır.

5. SONUÇ YERİNE

Bu çalışma, On Birinci Kalkınma Planı'nın eğitim alanında konulan hedefleri arasında yer alan Japonya modeli kadın üniversitelerinin incelenerek Türkiye'de de kadın üniversitelerinin kurulmasının, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini nasıl etkileyebileceğine yönelik giriş niteliğinde bir değerlendirme makalesidir.

Tarihsel süreçte Japonya'daki kadın üniversitelerinin, dönemselsel bir ihtiyacın ürünü olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Zira, kadın üniversitelerinin toplumsal cinsiyete dayalı rollerin oldukça güçlü ve kadınların eğitim almasının amacının gelecek kuşakları yetiştirmek ile sınırlandırıldığı toplumlarda kendine özgü bir model olduğu söylenebilir. Ayrıca, başlangıçta yalnızca kadınların eğitim aldığı bu okullar arasında zamanla karma eğitime geçenler de bulunmaktadır. Dolayısıyla pek çok noktada kadın üniversitelerinin günümüz açısından önemini kaybetmeye başladığı bile söylenebilir. Bu nedenle günümüzde kadın üniversitelerinin kurulması yönünde bir politika önerisinin yapılmasının sosyo-ekonomik temelleri tartışmaya açıktır.

Japonya özelinde kurulan kadın üniversitelerinde bulunan fakülteler, kadının toplumsal cinsiyet rolleri ekseninde tutum ve davranışları içselleştirmesini pekiştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu durum eğitimde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin toplumsal alanda da yeniden üretimine neden olabilir. Bununla birlikte eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği üzerinden kadın üniversitelerine yönelik bir tartışma, diğer taraftan toplumsal cinsiyet ile mekânın karşılıklı ilişkisini de değerlendirmeye katmayı gerektirmektedir. Zira kadınların, kent hayatının pek çok noktasında erkeklerle eş imkanlara sahip olmadıkları kabul edilmektedir. Hali hazırda var olan eşitsizlikler üzerine, yalnızca kadınların dahil olduğu alanların oluşturulması, mekân üzerinden de toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretmek anlamına gelmektedir (Altan, 2009). Nitekim tek bir cinsye eğitim veren okulların açılması, mekândaki çeşitliliği azaltarak kadınların belirli alanlara sıkışmasına neden olabilecektir. Oysa toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak noktasında mekânın sınırlayıcı etkisinden uzaklaşmak gerekmektedir (Lordoğlu, 2018: 15).

Karma sosyalleşmeye ve temsile dayalı kamusal yaşam ideasını gerçekleştirecek en önemli araç, karma eğitime dayalı modern okul sistemidir (Sayılan, 2014: 17). Zira karma sosyalleşme farklı cinsiyetlere sahip bireylerin farklılara saygı duyarak kişisel gelişimlerini sağlamak için oldukça önemlidir. Bu bağlamda kadın üniversiteleri meselesi çok yönlü ele alıp tartışılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmakta ve bu alanda yapılacak bilimsel çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları Çerçevesinde Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı. *Ekev Akademi Dergisi*, Özel Sayı, 97-118.
- Altan, A. (2009). *Cins Cins Mekân*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Anderson, J. E (2003). *Public Policymaking An Introduction*, (15th ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Arms, E. (2007). *Gender Equity in Coeducational and Single-Sex Environments*. Handbook for Achieving Gender Equity Through Education (Ed. S.S. Klein vd.). New York: Routledge, 171-190.

- Babaoğlu, C. (2017). Kamu Politikası Analizine Yönelik Kavramsal ve Kuramsal Bir Çerçeve. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15 (30), 511-532.
- Bakanlıklara Bağlı, İlgili, İlişkili Kurum ve Kuruluşlar ile Diğer Kurum ve Kuruluşların Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, T.C. Resmî Gazete (30990, 26 Ocak 2019), 15.04.2020 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/12/20191226.pdf> adresinden alındı.
- Bijlani, D. & Utreja D. (2016). Comparative Analysis of Feminism-Related Ideologies among Students in Single-Sex and Coeducational Institutions. *The International Journal of Indian Psychology*, 3 (3), 1-36.
- Binark, M. (1998). Oryantalist Söylem ve Japonya: Meiji Dönemi (1868-1912) *Japon Kadın Hareketi Tarihini Okumak, Kültür ve İletişim*, 1 (1), 65-89.
- Bora, A. (2012). Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık. *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (Der. K. Çayır ve M. A. Ceyhan). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 175-189.
- Butler, J. (2010). *Cinsiyet Belası Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*. (çev. Başak Ertür) İstanbul: Metis Yayınları.
- Çakır, S. (2010). Feminizm Ataerkil İktidarın Eleştirisi. *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler*. (Der. B. Örs). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 413-475.
- Coşkun, A. (2015). Türkiye’de Kadın Eğitimi ve Dinselleşme Bağlamında Karma Eğitim Tartışması. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, (38), 32-42.
- Coşkun, A. (2018). Türkiye’deki Karma Eğitim Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 16 (64), 43-93.
- Crawford-Ferre, G. H. & Wiest, L. R. (2013). Single-Sex Education in Public School Settings. *The Educational Forum*, 77 (3), 300-314.
- Çelik, F. E. (2008). Çalışma Alanı Olarak Kamu Politikası. *Amme İdaresi Dergisi*, 41 (3), 41-72.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1963). Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl) 1963-1967. Ankara. 15.03.2020 tarihinde <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Birinci-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1963-1967%E2%80%8B.pdf> adresinden alındı.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1979). Kalkınma Planı (Dördüncü Beş Yıl) 1979-1983. Ankara. 15.04.2020 tarihinde <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dördüncü-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1979-1983%E2%80%8B.pdf> adresinden alındı.
- Dökmen, Z. Y. (2015). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. 6. Baskı, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Dye, T. R. (2013). *Understanding Public Policy*. (14th ed.). United States of America: Pearson Education.
- Erat, V. (2018). Modernleşme ve Postmodern Eleştiriler Ekseninde Kamu Politikası Disiplini. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15): 245-260.
- Erdoğan, E. & Gündoğdu, N. (2020). Niçin Türkiye’de Feminist Yöntem?. *Türkiye’de Feminist Yöntem*. (Der. E. Erdoğan & N. Gündoğdu). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Erikli, S. (2020). Çalışma Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığının Görünümü. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 39-60.
- EURYDICE (2010). Gender Differences in Educational Outcomes: Study On The Measures Taken and The Current Situation in Europe. Brussels. 28.04.2020 tarihinde <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/40271e21-ca1b-461e-ba23-88fe4d4b3fd4> adresinden alındı.
- Fidan, N. & Erden M. (1987). *Eğitime Bilimine Giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Fine, C. (2011). *Toplumsal Cinsiyet Yanılsaması*. (çev. Kıvanç Tanrıyar). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Freedman, J.J., Sears D. O. & Carlsmith J. M. (1989). *Cinsiyet Rollerini*. (çev. Ali Dönmez). A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22 (2), 687-724.
- FWU, (2020). Fukuova Women’s University. 02.04.2020 tarihinde About Fukuoka Woman University: <http://www.fwu.ac.jp/english/about/> adresinden alındı.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. (Yayına Hazırlayan: Cemal Güzel), İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gül, H. (2015). Kamu Politikaları Analizi, Yöntemleri ve Teknikleri. *Yasama Dergisi*, 29 (1): 5-31.
- Gümüsoğlu, F. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (4), 39-50.
- Güven, İ. & Akgündüz Ü. (2011). Osmanlı Devleti’nde Kadınlara Yönelik Tarih Öğretimi Çabaları ve Ali Seydi Bey’in Kızlara Mahsûs Târih-i Osmânî Adlı Eseri. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM)*, (26), 141-165.
- Harman, C. (2011). *Halkların Dünya Tarihi Taş Çağından Yeni Binyıla*. (çev. Uygur Kocabaşoğlu). 2. Baskı, İstanbul: Yordam Yayınları.
- ILO (2007). *ABC of Women Workers’ Rights and Gender Equality*. 2. Baskı, Cenevre.
- JWU, (2020). Japon Woman’s University. 02.05.2020 tarihinde Abridged History of Japan Women's University: <https://www.jwu.ac.jp/eng/outline/history.html> adresinden alındı.
- Kalaycı, N. & Hayırsever, F. (2014). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Bağlamında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitabına Yönelik Bir İnceleme ve Bu Konuya İlişkin Öğrenci Algılarının Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (3), 1065-1072.
- Kılıç, L. K. & Eyüp B. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rollerini Üzerine Bir İnceleme. *Odü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (Odüsobiad)*, 2 (3), 129-148.
- Knowledge Station (2020), 21.04.2020 tarihinde <https://www.gakkou.net/daigaku/src/?srcmode=sxd&sxd=1> adresinden alındı.

- Küçükler, E. (2012). Türkiye’de Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 9-26.
- Kruse, A. (1992). “... We Have Learnt Not Just to Sit Back, Twiddle Our Thumbs and Let Them Take Over.” Single-Sex Settings and the Development of a Pedagogy for Girls and a Pedagogy for Boys in Danish Schools. *Gender and Education*, 4 (1-2), 81-103.
- Koyoma, S. (2014). Domestic Role and Incorporation of Women into the Nation State: Theemergence and Development of the Good Wife, *Wise Mother Ideology*. *Gender, Nation and State in Modern Japon*, (Ed. A. Germer ve V. Mackie), New York: Routledge.
- Lasswell, H. D. (1951). *Political Writings*. Illinois: The Free Press.
- Lasswell, H. D. (1963). *The Future of Political Sciences*. New York: Prentice-Hall.
- Lee, V. E. & Bryk, A. S. (1986). Effects of Single-Sex Secondary Schools on Student Achievement and Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 78 (5), 381–395.
- Lee, V. E. & Marks, H. M. (1992). Who Goes Where? Choice of Single-Sex and Coeducational Independent Secondary Schools. *Sociology of Education*, 65 (3): 226-253.
- Lordoğlu, C. (2018). *İstanbul’da Bekâr Kadın Olmak*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Maktav, D. S. (2019). İşgücü Piyasasında Cinsiyet Ayrımcılığının Ücret Politikasına Yansıması ve Birleşmiş Milletler Antlaşmalarındaki Yeri. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 5 (2), 104-117.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C Resmî Gazete (Sayı: 14574, 14.06.1973), 02.05.2020 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı.
- Narayan, U. (2020). Feminist Epistemoloji: Batılı Olmayan Feministten Perspektifler?. *Türkiye’de Feminist Yöntem*. (Der. E. Erdoğan ve N. Gündoğdu), İstanbul: Metis Yayıncılık, 37-92.
- NARA-WU, (2020), History Nara Woman University, 01.04.2020 tarihinde http://koto.nara-wu.ac.jp/gakusei/ryugaku/AI_NWU_e/02e.html adresinden alındı.
- Nier, (2020a). Higher Education in Japan. 26.04.2020 tarihinde Institute For Educational Policy Research Japon <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201109HE.pdf> adresinden alındı.
- Nier, (2020b), Education in Japan: Past and Present. 15.04.2020 tarihinde National Institute For Educational Policy Research Japon <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103EJPP.pdf> adresinden alındı.
- Özaydınlık, K. (2014), Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 93-112.
- Paşayığıt, Ş (2020). “Kadın Üniversitesi için ilk adım atıldı” 15.04.2020. <https://www.independentturkish.com/node/112946/haber/%E2%80%9Ckad%C4%B1n-%C3%BCniversitesi%E2%80%9D-i%C3%A7in-ilk-ad%C4%B1m-at%C4%B1ld%C4%B1> adresinden alındı.
- Sakaoğlu, N. (2018). *Türkiye Eğitim Tarihi 11-20. Yüzyıllar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sarı, M. (2015). Erkek Egemen Bir Toplum Oluşturma Sevdası ve Karma Eğitim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 7 (37), 11-20.
- Sayılan, F. (2014). Piyasa ve Din Kısılcacında Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 6 (31): 16-21.
- Scott, J. W (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91 (5), 1053-1075.
- Shah, S. & Conchar C. (2009). Why Single-Sex Schools? Discourses Of Culture/Faith and Achievement. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 191-204.
- SGK, (2020). Shigakkan University, 02.05.2020 tarihinde About Shigakkan: <https://www.sgk.ac.jp/en/about/> adresinden alındı.
- Smyth, E. (2010). Single-sex Education: What Does Research Tell Us?. *Revue française de pédagogie*, 171, 47-58.
- Somel, S. A. (2000). Osmanlı Modernleşme Döneminde Kız Eğitimi. *Kebikeç*, 10, 223-238.
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equalityin education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395–407.
- Tan, M. G. (2018). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması, CEID Yayınları. Ankara. 14.04.2020 tarihinde <http://ceidizleme.org/medya/dosya/75.pdf> adresinden alındı.
- Telci, A. M. (2015). *Japonya Eğitim Sistemi. Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. (Ed. A. Balcı). 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 365-380.
- Thorpe, C. (Ed.) (2017). *Toplumsal Cinsiyet Orjinali Olmayan, Bir Tür İmitasyondur*. Sosyoloji Kitabı, 2. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları, 58-61.
- Tösten, R & Ekinci, İ. (2012). Japonya Eğitim Sisteminde Yükseköğretim. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8), 1185-1196.
- Tümer, Y. E. (2007). II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Kızların Eğitimi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Ankara. 14.04.2020 tarihinde <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> adresinden alındı.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) & Türkiye Kadın Girişimciler Derneği (KAGİDER) (2008). Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri. İstanbul. 02.05.2020 tarihinde <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/3667-turkiyede-toplumsal-cinsiyet-esitsizligi-sorunlar-oncelikler-ve-cozum-onerileri> adresinden alındı.
- THE World University Rankings (2020a). Worl University Ranking. 24.05.2020 tarihinde https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/-1/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats adresinden alındı.

- THE World University Ranking (2020b). Japan University Rankings 2020 21.04.2020 tarihinde <https://www.timeshighereducation.com/rankings/japan-university/2020#survey-answer> adresinden alındı.
- Usta, A. (2013). Kamu Politikaları Analizine Kuramsal Bir Bakış. *Yasama Dergisi*, 24, 78-102.
- Usui, C., Roza, S. & Kageyama, R. (2003). Women, Institutions, And Leadership In Japan. *Asian Perspective*, 27 (3), 85-123.
- Vargel, P. P. (2017). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kuramsal Yaklaşımlar: Bir Literatür Taraması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (31), 497-521.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Watson, S. P. (1997). Single-sex Education for Girls: heterosexuality, gendered subjectivity and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 371-383.
- Webometrics, (2020). Ranking web of university/asiapasific, 16.04.2020 tarihinde http://www.webometrics.info/en/Asia_Pacific adresinden alındı.
- Yaşar, N. (2018). Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Okullaşma Oranına Etkisi: Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkeler Karşılaştırması. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, (17), 55-69.
- Yavuz, M. (2012). Neden Yükseköğretim Reformu?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (özel sayı): 1-5.
- Yentürk, N. & Bahçeci, D. (2014). *Toplumsal Cinsiyet Konuşmaları, Gençleri Etkileyen Toplumsal Cinsiyete Dayalı Şiddet Hakkında Bir Kılavuz*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Şebeke Gençlerin Katılımı Projesi Kitapları, No: 2. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yıldız, M. & Sobacı, M. Z. (Der.) (2013). *Kamu Politikası ve Kamu Politikası Analizi: Genel Bir Çerçeve. Kamu Politikası: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Adres Yayınları, 14-44.
- Yılmaz, S. (2018). Türkiye’de Kadınların Çalışma Hayatındaki Yeri ve Sosyal Güvenlik Hukuku Düzenlemeleri. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 2 (2), 63-80.
- Young, S. K. (2011). The Women's Movements in Japan. *The Routledge Handbook of Japanese Politics*. (Ed. A. Gaunder). Abingdon: Routledge Press, 175- 186.
- Quacquarelli Symonds (QS) (2020). QS World University Ranking, 02.05.2020 tarihinde <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> adresinden alındı.