

## PIAAC, Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı, Sonuçlarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

*Evaluation of PIAAC, Programme For The International Assessment of Adult  
Competencies, Results In Context of Gender Equality*

H. Eylem Kaya\* Ceylan Yaşar\*\*

**Öz:** Toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili sorunlar hem Türkiye’de hem de dünyada eğitimin en yakıcı sorunlarından biridir. Ulusal ve uluslararası pek çok kurum ve kuruluş bu soruna ilgi göstermekte özellikle dezavantajlı konumda bulunan kadınların ve kız çocuklarının eğitime erişim ve devam sorununa kalıcı çözümler üretilmeye çalışılmaktadır. Bu noktada harcanan çabalar sonucunda birtakım ilerlemeler kaydedilse de dünya genelinde milyonlarca kadın temel bir hak olarak tanımlanan eğitimden mahrum bırakılmaktadır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili sorunları çözüme kavuşturamayan ülkelerden biri olan Türkiye’de bu durum kadınların eğitime erişimini olumsuz bir şekilde etkileyerek kısıtlarken okul başarılarının düşmesine de sebep olmaktadır. Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili sorunlar OECD tarafından uygulanan PIAAC, Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı, sonuçlarına da yansımıştır. 15-65 yaş arasındaki yetişkinlerin temel becerilerinin değerlendirilmesine odaklanan uluslararası bir program olan PIAAC, Türkiye’nin de aralarında bulunduğu 33 ülkede uygulanmaktadır. 2012-2016 dönemini kapsayan İkinci Tur PIAAC çalışmaları sonucunda sözel, sayısal ve teknoloji yoğun ortamda problem çözme beceri testlerinin tamamında düşük puanlar elde ederek OECD ülkelerinin oldukça gerisinde kalan Türkiye, cinsiyetler arası puan farkının en yüksek olduğu ülkelerden de biri olmuştur. PIAAC’da ortaya çıkan bu tablo Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili sorunların eğitime yansdığı en büyük göstergesidir. PIAAC’da elde edilen sonuçlar, hem örgün hem yetişkin eğitimi uygulamalarının gözden geçirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili sorunların tespit edilerek çözüme kavuşturulması adına önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada PIAAC testlerinde Türkiye’deki yetişkinlerin elde ettiği sonuçların toplumsal cinsiyet sosyolojisi bağlamında eleştirel değerlendirilmesi hedeflenmekte ve çözüme dair birtakım öneriler sunulmaktadır.

**Anahtar Kavramlar:** PIAAC, Kadın, Toplumsal Cinsiyet, Eşitsizlik

\* Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, eyka76@yahoo.com, ORCID:0000-0003-0736-5662

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, cylvn.yasar72@gmail.com, ORCID:0000-0003-1963-396X

**Abstract:** Problems related to gender equality are among the most burning problems in education both in Turkey and in the world. Many national and international institutions and organizations show interest in this problem and try to find permanent solutions to the problem of access to education and attendance of especially disadvantaged women and girls. Although some progress has been made as a result of such efforts, millions of women are deprived of the right to education which is defined as one of the fundamental human rights. Turkey is one of the countries that cannot solve the problems related to gender equality in education. Failure to resolve to gender equality in Turkey negatively affects women's access to education and restricts their attendance, and also causes a decrease in school success. The problems related to gender equality in Turkey are also reflected in the results of PIAAC implemented by the OECD. PIAAC, an international program focusing on assessment of basic skills of adults aged 15-65, is implemented in 33 countries, including Turkey. As result of the Second Round of PIAAC studies covering the period 2012-2016, Turkey has been one of the countries with the highest gender score difference by achieving low scores in all of the problem-solving skills tests in verbal, numerical and technology-intensive environments. This picture revealed by the PIAAC results is the biggest indicator that the problems related to gender equality are reflected in education in Turkey. Results from PIAAC, reviewing formal and adult education practices is important for solving problems related to gender equality. In this study, it is aimed to critically evaluate the results obtained by adults in Turkey in the PIAAC tests in the context of gender sociology and some suggestions for the solution are presented.

**Keywords:** PIAAC, Women, Gender, Inequality.

### Summary

Problems related to gender equality in education are among the most important problems that maintain their universality and currency in the world. Many national and international organizations, various non-governmental organizations also show interest in this problem and try to produce permanent solutions to the problem of access to education and attendance of especially disadvantaged women and girls. Although some progress has been made as a result of the efforts made at this point, millions of women around the world are still deprived of education, which is defined as a fundamental right. Turkey is one of the countries that cannot solve the problems related to gender equality in education. Failure to resolve to gender equality in Turkey negatively affects women's access to education and restricts their attendance, and also causes a decrease in school success. Women, who have lower enrollment rates compared to men at almost every level of education, face obstacles in accessing even the right to read and write, which is considered one of the most basic indicators of education. As of 2020, 1.8 million of the 2 million illiterate people in Turkey are women.

The problems related to gender equality in Turkey are also reflected in the results of the PIAAC implemented by the OECD. PIAAC, an international program focusing on the assessment

of basic skills of adults aged 15-65, is implemented in 33 countries, including Turkey. Turkey participated in the Second Round of PIAAC studies covering the period 2012-2016 and as a result of the assessments and evaluations carried out in 30 provinces, the current situation of adult skills in Turkey was revealed. Turkey; By achieving low scores in all problem-solving skills tests in verbal, numerical and technology-intensive environments, it fell far behind OECD countries and became one of the countries with the highest difference in gender scores. In Turkey, men outperformed women in all three skill areas evaluated. Among the participating OECD countries, women and men performed equally well in verbal and numerical skills, while men outperformed women in both skills in Turkey. A similar picture emerged in the problem solving skill test in a technology-intensive environment. While the rate of men who state that they have no previous experience with computers in Turkey is 29%, the rate of women is 47%. This gender gap is the highest of all participating countries and economies. This picture revealed by the PIAAC results is the biggest indicator that the problems related to gender equality are reflected in education in Turkey and that women continue to be in a disadvantaged position. The results obtained in PIAAC are important in terms of reviewing both formal and adult education practices, identifying and solving problems related to gender equality and eliminating the disadvantaged positions of women and girls. Therefore, this study; it is about critically evaluating the results obtained by adults in Turkey in the PIAAC tests in the context of gender sociology. In this framework, first of all, the skills that were focused on in the PIAAC tests were focused and the current situation of Turkey in skill areas was compared with other OECD countries. Then, the performances of adults in Turkey were evaluated in the context of gender equality and the reasons for the inequalities between women and men were revealed. Finally, some solution proposals are given for the elimination of inequalities between both sexes in Turkey and for ensuring social justice and equality of opportunity in education.

## **Giriş**

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) yetişkinlerin yeterlilik ve becerilerini uluslararası boyutta ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmaları 1990'lı yıllar itibariyle başlamış, bu çerçevede uygulamaya konan ilk çalışma 1994-1996 yıllarını kapsayan Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Araştırması (IALS) olmuştur. Söz konusu çabalar 2002-2006 yılları arasında yürütülen Yetişkin Okuryazarlığı ve Yaşam Becerileri Araştırması (ALL) ile devam etmiş, 2008 yılından itibaren ise bu araştırmalardan edinilen birikim ve deneyim ile geliştirilerek güncellenen PIAAC uygulanmaya başlanmıştır (Yıldız vd., 2018: 210). OECD tarafından organize

edilen ve toplamda 33 ülkenin katıldığı PIAAC, yetişkin becerilerinin değerlendirilmesine odaklanan uluslararası bir araştırmadır.

PIAAC aracılığıyla, yetişkinlerin 21. yüzyılın bilgi temelli ekonomilerine ve toplumlarına tam katılım sağlaması için ihtiyaç duyacakları üç temel işlem becerisindeki yeterlilikleri değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda sözel, sayısal ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileri olmak üzere üç ayrı alandaki yeterlilikler odağa alınmaktadır. Bu beceriler yetişkinlerin eğitim öğretim yaşantılarına, işgücü piyasalarına ve sosyal yaşama tam anlamıyla entegre olabilmeleri için gerekli görülmektedir. PIAAC kapsamında ise yetişkinlerin kendi yaşantılarında bu becerilere sahip olma ile bu becerileri kullanabilme düzeyleri üzerinde durulmaktadır (OECD, 2013: 18). Program 2 tur olacak şekilde yürütülmüş ve 2008-2013 dönemini kapsayan ilk tura 24 ülke katılım sağlamıştır. Türkiye, 2012-2016 dönemini kapsayan ikinci tur PIAAC çalışmalarına katılım sağlayan 9 ülke arasında yer almış ve 30 ilde yürütülen ölçme-değerlendirmeler sonucunda Türkiye'deki yetişkin becerilerinin mevcut durumu ortaya konmuştur. Türkiye'de 1 Nisan 2014 ile 31 Mart 2015 tarihlerini kapsayan süreçte yürütülen araştırmaya 16-65 yaş aralığındaki 5227 yetişkin katılmıştır. Analiz sonuçları Haziran 2016 tarihinde OECD tarafından yayınlanmıştır (ÇSGB, 2016a). Birinci ve ikinci turda aynı veri toplama araç ve yöntemlerinin kullanıldığı testlerde değerlendirme dili, her katılımcı ülkenin resmi dil ya da dilleri olarak belirlenmiştir. Yanı sıra bazı durumlarda ülkelerde yaygın olarak konuşulan azınlık ve bölgesel dillerde de birtakım değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir (ÇSGB, 2016b).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Toplumdan topluma farklılık gösteren eğitim alanındaki eşitsizliklerin en yaralayıcı türlerinden biri cinsiyete dayalı eşitsizliklerdir (Sarıtaş, 2018: 218). Cinsiyetler arası eşitsizlik sorununu çözüme kavuşturamayan Türkiye'de bu durum kadınların ve kız çocuklarının eğitime erişim ve devamını oldukça olumsuz etkilerken ayrıca okul başarılarının düşmesine sebebiyet vermektedir. Bireyin yaşam kalitesinin artırılması ile toplumsal kalkınma ve refahın sağlanmasında kilit bir role sahip olan eğitime erişim ve devam noktasında yaşanan her sorun hem kadınların hem de Türkiye'nin bugünü ve yarını olumsuz etkileyerek tehlikeye atmaktadır.

Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili sorunlar OECD tarafından uygulanan PIAAC, Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı, sonuçlarına da yansımıştır. Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 33 ülkede uygulanan PIAAC kapsamında 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin sözel, sayısal ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerilerindeki genel durumları ortaya konmaktadır. Türkiye uygulanan tüm beceri testlerinde oldukça düşük puanlar elde ederek tüm ülke ve ekonomiler arasında son sıralarda yer almış, üstelik

de cinsiyetler arası puan farkının en yüksek olduğu ülkelerden biri olmuştur. Ortaya çıkan bu tablo Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili sorunların eğitime yansıdığı en büyük göstergesi olurken kadınların dezavantajlı konumlarının ne derece ciddi boyutlarda olduğunu da gözler önüne sermiştir. PIAAC’da elde edilen sonuçlar, Türkiye’de hem örgün hem de yetişkin eğitimi uygulamalarının gözden geçirilmesi ve sorunların tespit edilerek çözüme kavuşturulması noktasında acilen eyleme geçilmesi gerekliliğini göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışma kapsamında PIAAC’da Türkiye aleyhine ortaya çıkan olumsuz tablo ile cinsiyetler arası puan farkının ardında yatan sebepler açığa çıkarılmaya çalışılacak ve çözüme dair birtakım öneriler sunulacaktır. PIAAC testlerinde Türkiye’de yetişkinlerin sergilediği performanslar Türk eğitim sisteminin bireylere yaşamlarının devam ettirilmesi noktasında gerekli olan en temel becerileri dahi kazandıramadığını göstermektedir. Özellikle cinsiyetler arası puan farkı kadınların erkeklere kıyasla eğitime erişim, devam ve başarı noktasında çok daha ciddi sıkıntılar yaşadıklarını açığa çıkarmaktadır. Nitelikli insan sermayesinin en önemli güç haline geldiği günümüz toplumlarında eğitim sisteminin ataerkil düzene hizmet edecek ve kadınları dışlayacak şekilde işlemesi kabul edilebilir gibi değildir. Bu sebeple PIAAC sonuçlarının toplumsal cinsiyet sosyolojisi bağlamında eleştirel bir şekilde ele alınması son derece önemli ve gerekli hale gelmektedir. Bu çerçevede özellikle Stromquist’in “güçlendirme” ve “kadınların güçlendirilmesi” kavramları üzerinde durulacaktır. Çalışma kapsamında öncelikle PIAAC kapsamında odağa alınan becerilere yer verilecek ve Türkiye’nin beceri testlerinde sergilediği mevcut durum diğer OECD ülkeleri ile karşılaştırılarak analiz edilecektir. Daha sonra beceri testlerinde ortaya çıkan cinsiyetler arası puan farkının ardında yatan sebepler açığa çıkarılmaya çalışılacak ve çözüme dair öneriler sunulacaktır.

### **PIAAC Kapsamında Odağa Alınan Beceriler**

Uluslararası niteliğe sahip bir araştırma olması sebebiyle önem arz eden PIAAC’da temel amaç, 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin sözel, sayısal ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme gibi temel becerilerinin genel durumunun ortaya konmasıdır. Zira bu beceriler bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri noktasında son derece önemli ve elzem olmaları sebebiyle değerli görülmektedir. Bu amaç kapsamında ilk olarak sözel beceriler odağa alınmakta, böylelikle bireylerin bilgi ve potansiyellerini geliştirerek yaşam amaçlarına ulaşmaları ve topluma tam katılım sağlamaları için gerek duydukları; yazılı metinleri anlama, değerlendirme ve kullanma becerileri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu kapsamda 21. yüzyılın gerektirdiği önemli yeterliliklerden biri olan dijital metinleri okuma becerisi de değerlendirilmekte, konuşma ve yazma becerileri bu tanıma dâhil edilmemektedir. Bir diğer temel beceri olan sayısal becerilerde;

bireylerin yaşamlarında karşılaşılabileceği matematiksel durumları yöneterek bunların üstesinden gelebilmesi için gereken matematiksel bilgi ya da fikirleri kullanma ve yorumlama yeterliliklerine odaklanılmaktadır. Son olarak teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileri ile ise; herhangi bir bilgiye ulaşarak bu bilgiyi değerlendirmek, diğer bireylerle iletişim kurmak ve uygulamalı süreçlerde bulunmak maksadıyla dijital teknoloji, iletişim araçları ve ağlarını kullanma yetenekleri saptanmaya çalışılmaktadır (TEDMEM, 2016: 1).

PIAAC kapsamında birey performansları 500 puan üzerinden ölçülmekte ve oluşturulan puanlama sistemine bağlı olarak birtakım yeterlilik düzeyleri belirlenmektedir. Sergiledikleri performanslar sonucunda elde ettikleri puanlara göre yeterlilik düzeyleri saptanan yetişkinlerin temel becerilere ne ölçüde sahip oldukları tespit edilirken bu becerilerle neleri yapabildikleri ve yapamadıkları da açıklanabilir hale gelmektedir. Bu çerçevede oluşturulan yeterlilik düzeyleri ise; sözel ve sayısal beceriler için; 1. düzey altı, 1. düzey, 2. düzey, 3. düzey, 4. düzey ve 5. düzey olmak üzere toplamda altı, teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileri için 1. düzey altı, 1. düzey, 2. düzey ve 3. düzey olmak üzere toplamda 4 düzey şeklindedir<sup>1</sup>.

PIAAC aracılığıyla üye ülkelerdeki yetişkinlerin mevcut beceri çerçevesini ortaya koyan verilerin sunulması oldukça değerli olmakla birlikte uygulamanın eleştirilecek pek çok noktası da bulunmaktadır. PIAAC ile ilgili yapılabilecek ilk eleştiri OECD tarafından uygulanan bir test olması sebebiyle tamamen pragmatik bir amaçla hareket edildiğine yöneliktir. OECD uluslararası bir ekonomik iş birliği örgütü olduğu için ekonomik ve pragmatik bir bakış açısıyla hareket etmekte, bu bakış açısı PIAAC'a da yansımaktadır. Araştırmaya katılan ülkelerdeki yetişkinlerin mevcut becerilerini ortaya koyarak politika yapıcılara birtakım veriler sunan OECD, ülkelerden bu veriler ışığında sistemlerini revize etmelerini beklemektedir. Ülkelerin sistemlerini bu doğrultuda revize etmesi hem ulusal hem de uluslararası arenada ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün artması ve bu gücün dolaşımının sağlanması anlamını da taşımaktadır ki bu tam anlamıyla OECD'nin amaçlarına hizmet etmektedir. PIAAC benzeri araştırmaların politik ve pragmatik yönüne vurgu yapan Kirsch' e göre (2001), bu araştırmaların geliştirilmesinin en temel nedenlerinden biri karar süreçlerinde politika yapıcılara yardımcı olabilecek bilgiler sağlamaktır.

Ortaya çıkan bir diğer sorun ise kullanılan veri toplama araçları ve yöntemlerinin yeterince sağlıklı olup olmadığıyla ilgilidir. OECD'nin yetişkinlere yönelik yürüttüğü PIAAC ve benzeri araştırmalarda, okuryazarlık becerisinin oldukça teknik bir beceriymişçesine ele alınması ve bağlamından koparılarak değerlendirilmesi en çok eleştirilen noktaların başında gelmektedir. Bu beceriyi sosyal yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak gören ve bu çerçevede değerlendirilmesi

<sup>1</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz: <http://www.ikg.gov.tr/piaac/> , Erişim Tarihi: 06.10.2021.

gerektiğine vurgu yapan Hamilton ve Barton, PIAAC ve benzeri araştırmalarda bu durumun göz ardı edildiğinin altını çizmektedir. Buna göre ülkeler arası kıyaslamayı olanaklı hale getirecek nesnel verilerin elde edilmesi adına kültürel öğeler dışlanmakta ve günlük uygulamalar birer soru maddesi haline getirilmekte, böylelikle okuryazarlığın kendisi bağlamından koparılarak oldukça teknik bir beceriye indirgenmektedir (Yıldız vd., 2018: 214).

PIAAC kapsamında araştırmaya dahil edilen ve karşılaştırma yapılan ülkeler arasında teknolojik, ekonomik, kültürel ve sosyal açıdan büyük farklılıklar da bulunmaktadır. Söz konusu ülkelerdeki bu farklar bireylerin yaşam standartlarını doğrudan etkilemekte bu durum bireylerin hangi olanaklara erişebileceği veya bu olanaklardan ne ölçüde faydalanacağı noktasında oldukça belirleyici olabilmektedir. PIAAC testlerinde en yüksek puanları alan ülkelerin (Finlandiya, Japonya, Hollanda, İsveç) refah seviyesi yüksek ülkeler olması da bu durumu kanıtlar niteliktedir. Refah seviyesi ve yaşam standartlarının daha düşük olduğu ülkeler (Şili, Jakarta, Türkiye) ise düşük performanslar sebebiyle en alt sıralarda kendilerine yer bulmuştur. Refah seviyesi ve yaşam standardı bakımından oldukça farklılaşan ülkelerin tamamının aynı teste tabi tutulması şartların eşit ve adil olmadığı bir yarış anlamına gelmektedir. Dolayısıyla PIAAC sonuçları okunurken bu durumlar göz önüne alınmalıdır.

### **Türkiye'nin Beceri Alanlarındaki Mevcut Durumunun Diğer OECD Ülkeleri İle Karşılaştırılması**

Tablo 1'de araştırmaya katılan ülkelerdeki yetişkinlerin beceri testlerinde sergiledikleri performanslar verilmiştir. Tablodaki veriler, Türkiye'nin her üç beceri alanında da son sıralarda yer alarak OECD ortalamasını düşüren ülkelere biri olduğunu gözler önüne sermektedir.

**Tablo 1.** Yetişkinlerin Beceri Testlerindeki Performansları

OECD Ülkeleri	Sözel Puan Ortalaması	Sayısal Puan Ortalaması	Teknoloji Yoğun Ortamlarda Problem Çözme 2. ve 3. düzeyde bulunan yetişkinlerin yüzdelik (%) oranları
Almanya	270	272	36
Avustralya	280	268	38
Avusturya	269	275	32
ABD	270	253	31
Çek Cumhuriyeti	274	276	33
Danimarka	271	278	39
Estonya	276	273	28
Finlandiya	288	282	42
Flaman Bölgesi(Belçika)	275	280	35

Fransa	262	254	.. <sup>2</sup>
Hollanda	284	280	42
İrlanda	267	256	25
İsrail	255	251	27
İngiltere	273	262	35
İtalya	250	247	-
İspanya	252	246	-
İsveç	279	279	44
Japonya	296	288	35
Kanada	273	265	37
Kuzey İrlanda	269	259	29
Kore	273	263	30
Norveç	278	278	41
Polonya	267	260	19
Slovak Cumhuriyeti	274	276	26
Slovenya	256	258	25
Şili	220	206	15
Türkiye	227	219	8
Yunanistan	254	252	14
Yeni Zelanda	281	271	44
OECD Ortalaması	268	263	31
<b>Ortak Ülkeler</b>			
Güney Kıbrıs	269	265	-
Jakarta(Endonezya)	200	210	-
Litvanya	267	267	18
Rusya	275	270	26
Singapur	258	257	37

**Kaynak:** TEDMEM, 2016: 3

Sözel beceri alanında yapılan testte en yüksek performansı gösteren ülke 296 puan ortalaması ile Japonya'dır. Japonya'yı 288 puan ile Finlandiya ve 284 puan ile Hollanda takip etmektedir. Türkiye ise bu alanda yapılan testte elde ettiği 227 puan ile son sıradaki ülkeler arasında yer almıştır. Bu alanda sadece 220 puan ortalamasına sahip Şili ile 200 puan ortalamasına sahip Jakarta Türkiye'den daha düşük performanslar ortaya koymuştur. Türkiye burada 268 olan OECD ortalamasının 41 puan gerisinde kalırken en yüksek performansı gösteren Japonya ile arasındaki fark tamı tamına 69 puandır.

Sözel beceri alanında en yüksek performansı sergileyen Japonya, Finlandiya ve Hollanda sayısal beceri testinde de en yüksek puan ortalamalarına sahip ülkeler olmuşlardır. Türkiye bu alanda yapılan testte elde ettiği 219 puan ile son üç ülkeden biri olmuştur. Bu alanda Türkiye'den düşük performans sergileyen ülkeler ise 210 puan ortalamasına sahip Jakarta ile 206 puan

<sup>2</sup>“-” işareti veri yok anlamına gelmektedir.



ortalamasına sahip Şili'dir. Türkiye burada 263 olan OECD ortalamasının 44 puan gerisinde kalırken en yüksek performansı gösteren Japonya ile arasındaki fark tamı tamına 69 puandır.

Teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisinde en üst yeterlilik sayılan 2. ve 3. düzeyde bulunan yetişkinlerin yüzdelik oranlarına bakıldığında ise en yüksek orana sahip ülkelerin İsveç, Yeni Zelanda, Hollanda, Finlandiya ve Norveç olduğu gözlenmektedir. Türkiye bu alanda % 8'lik oran ile en son sırada yer almaktadır. Bu alandaki OECD ortalamasının % 31 olduğu göz önüne alınacak olursa durumun Türkiye açısından ne derece olumsuz olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

### PIAAC Sonuçlarının Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Değerlendirilmesi

PIAAC sonuçları dikkatle incelendiğinde Türkiye açısından ortaya çıkan olumsuz tablo oldukça çarpıcıdır. Beceri alanlarında gösterilen performanslar OECD ortalamalarının oldukça altında kalırken Türkiye, beceri testlerinin tamamında son sıralarda yer almıştır. Türkiye açısından bu olumsuz tabloyu daha da vahim hale getiren bir diğer gösterge ise cinsiyetler arası puan farkıdır. Türkiye'de erkekler beceri testlerinin tamamında kadınlardan daha yüksek performanslar göstermiştir. Bu durum Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili sorunların PIAAC sonuçlarına yansıtıldığı en büyük göstergesidir. Zira Türkiye, cinsiyetler arasında ortaya çıkan puan farkının en yüksek olduğu ülke olması sebebiyle de diğer ülke ve ekonomilerden ayrılmaktadır. Tablo 2'de cinsiyetler arası puan farkının en yüksek ve en düşük olduğu ülkelerden bazıları verilmiştir(ÇSGB, 2016b:8).

**Tablo 2.** Beceri Testlerinde Ortaya Çıkan Cinsiyetler Arası Puan Farkı

OECD Ülkeleri	Sözel Puan Farkı	Sayısal Puan Farkı
Polonya	+6 <sup>3</sup>	2
Litvanya	+3	2
Slovak Cumhuriyeti	+1	2
OECD ortalaması	2	12
Singapur	7	15
Şili	8	21
Türkiye	11	27

**Kaynak:** <https://www.oecd.org/skills/piaac/> Erişim Tarihi: 02.05.2022

OECD ortalamasına baktığımızda kadınlar ve erkeklerin sözel beceri testlerinde genellikle birbirlerine denk performanslar sergiledikleri dikkat çekerken, sayısal beceri testlerinde erkeklerin daha yüksek performanslar sergiledikleri gözlenmiştir. Hatta Polonya, Litvanya ve Slovak Cumhuriyeti'ndeki veriler bizlere kadınların sözel beceri testlerinde erkeklere kıyasla çok daha

<sup>3</sup> “+” ifadesi kadınlar lehine ortaya çıkan puan farkını ifade etmek için kullanılmıştır.

yüksek yeterlilik seviyelerine sahip olduklarını göstermiştir. Türkiye’de ise erkekler hem sözel hem de sayısal beceri testlerinde kadınlardan daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Cinsiyetler arası fark sözel becerilerde 11 puana kadar ulaşmıştır ki Türkiye, bu farkın 7’den yüksek olduğu Jakarta, Singapur ve Şili gibi ülkeler arasında yer almıştır. Sayısal beceri testinde cinsiyetler arası puan farkı daha da artarak Türkiye’de 27 puana ulaşmış ve 12 puan olan OECD ortalamasının oldukça üzerinde kaydedilmiştir. Yanı sıra sayısal beceri testlerinde her iki cins arasında kaydedilen puan farkının 25’in üzerinde kaydedildiği tek ülke de Türkiye’dir. Türkiye açısından en olumsuz tablonun elde edildiği teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme beceri testinin sonuçları ise kadınların erkeklere kıyasla ne kadar dezavantajlı konumda olduğunu bir kez daha gözler önüne sermiştir. Zira Türkiye’de kadınların %47’si bilgisayarlarla herhangi bir tecrübe yaşamadıklarını dile getirmiş ya da BİT temel testinde başarısız olmuşken erkeklerde bu oran %29 olarak kaydedilmiştir. OECD ülkelerinde ise ortalama oran kadınlarda %15 ve erkeklerde %14’tür (ÇSGB, 2016b:8). Teknoloji yoğun ortamda problem çözme becerilerinde cinsiyete dayalı ortaya çıkan farklar Tablo 3’de yer almıştır.

**Tablo 3.** Teknoloji Yoğun Ortamda Problem Çözme Testinde Ortaya Çıkan Cinsiyetler Arası Fark

	BİT testinde başarısız olanlar veya bilgisayarla tecrübesi olmayanların oranı (%)		2. ve 3. Düzeyde bulunanların oranı (%)	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Türkiye	47	29	6.2	9.3
OECD ortalaması	15	14	27.7	31.7

**Kaynak:** <https://www.oecd.org/skills/piaac/> Erişim Tarihi: 02.05.2022.

PIAAC kapsamında Türkiye açısından ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç, beceri alanlarında kadınlar ve erkekler arasında kaydedilen puan farklarının yaşa bağlı olarak giderek artmasıdır. Beceri alanları çerçevesinde cinsiyete bağlı olarak yapılan performans karşılaştırmaları kadınlar ve erkekler arasındaki puan farkının yaşa bağlı olarak arttığını açığa çıkarmıştır. Sözelimi, sayısal beceriler alanında 16-24 yaş aralığında kadınlar ve erkekler arasında saptanan 11 birimlik puan farkı, 45-65 yaş kategorisinde 42 puana kadar yükselmiştir. Bu durum, bilhassa ileri yaşlardaki yetişkin erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek yeterlilik seviyelerine sahip olduğuna işaret etmektedir (TEDMEM, 2016: 14).

**Tablo 4.** Sayısal Beceri Testinde Farklı Yaş Aralıklarında Cinsiyete Bağlı Ortaya Çıkan Puan Farkları

	16-24 yaş	45-65 yaş
Türkiye	11	42
OECD Ortalaması	7	14

**Kaynak:** <https://www.oecd.org/skills/piaac/> Erişim Tarihi: 02.05.2022

Tablodaki bilgilere bakıldığında kadınlar ve erkekler arasında cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan ve 16-24 yaş aralığında OECD ortalamasına göre 4 puan olan farkın, 45-65 yaş aralığında yaklaşık 28 puana kadar yükseldiği görülmektedir. Beceri alanlarında yaşa bağlı olarak ortaya çıkan puan farkı, özellikle yetişkin kadınların gündelik yaşantılarında ihtiyaç duyabilecekleri yeterlilik ve becerilere sahip ol(a)madıklarına, dolayısıyla da erkeklere kıyasla daha dezavantajlı bir konumda bulunmalarına sebebiyet verebilmektedir.

Sonuç itibarıyla PIAAC sonuçlarının ortaya koyduğu bu tablo Türk eğitim sisteminin bireylere yeterli bilgi ve becerileri kazandıramadığını gözler önüne sermekte, özellikle kadınların dezavantajlı konumlarının eğitim alanında kendini oldukça hissettirdiğini açığa çıkarmaktadır. Oysa eğitim sistemleri bireylerin ve bilhassa kadınların güçlendirilmeleri ve öz farkındalıklarının artırılması noktasında kilit role sahiptir. Güçlendirme kavramını bilişsel, psikolojik, politik ve ekonomik boyutlarıyla ele alan Stromquist, toplumsal cinsiyet farkındalığı kazandırmak adına dikkatli bir şekilde hazırlanmış eğitimsel düzenlemeler ile bu dört boyutun geliştirilebileceğini belirtmektedir (Stromquist, 2012: 185-188). Bu sebeple PIAAC sonuçlarının toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında değerlendirilmesi Türk eğitim sistemindeki sorunların tespiti ve çözüm aşamasına geçilmesi açısından önem arz etmektedir.

### **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim**

Toplumsal cinsiyet kavramı ile ilgili bilinmesi gereken en önemli şey bu kavramın cinsiyet kavramı ile aynı anlamı taşımadığıdır. Cinsiyet kavramı biyolojik olarak “kadın” veya “erkek” olmak ile ilgiliyken toplumsal cinsiyet kavramı toplumsal süreçte yaratılan “kadınlık” ve “erkeklik” tanımlarına vurgu yapmaktadır. Eileen Bryne bu durumu “*toplumsal cinsiyet, toplum tarafından erkek ve kızlara birlikte giydirilmek için dikilmiş tulumlar bütünüdür*” sözleriyle ifade etmekte ve toplumsal cinsiyet inşasının toplum tarafından nasıl yapılandırıldığına altını çizmektedir (Arnot, 2012: 172).

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili sorunlar uzun yıllardır ulusal ve uluslararası arenanın öncelikli gündem maddeleri içerisinde yer almakta pek çok kurum ve kuruluş da bu soruna ilgi göstermektedir. Bu noktada özellikle dezavantajlı konumda bulunan kadınların ve kız çocuklarının eğitime erişim ve devam sorunlarına kalıcı çözümler üretilmeye çalışılmakta ancak yine de istenen düzeyde bir ilerleme kaydedilememektedir. Zira dünya genelinde hâlâ milyonlarca kadın temel bir hak olarak tanımlanan eğitimden mahrum bırakılmaktadır<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> UNESCO Genel Direktörü Audrey Azoulay yaptığı basın açıklamasında 2021 yılı itibarıyla dünyada 773 milyon kişinin okuma yazma bilmediğini ve bu kişilerin üçte ikisinin kadın olduğunu belirtmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz: <https://www.unesco.org.tr/home/AnnouncementDetail/5806>, Erişim Tarihi: 15.10.2021.

Oysaki bireyin toplumla uyum içinde var olarak aktif roller üstlenebilmesi haklarının bilincinde olarak bunları kullanabilmesi ile yakından ilişkilidir. Eğitim bireyin kendi hak ve özgürlüklerini bilmesi ve kullanması noktasında oldukça önemli bir hak olarak öne çıkmakta, eğitim hakkını toplumun diğer üyeleriyle eşit ve etkili şekilde kullanan bireyler toplumsal gelişime önemli katkılar koymaktadır (Özaydınlık, 2014: 95). Türkiye’de nüfusun yarısını oluşturan kadınların eğitime erişim ve devamları noktasında yaşayacağı her sorun Türkiye’nin kalkınma ve ilerlemesini önemli ölçüde yavaşlatarak engellemektedir. Türkiye Cumhuriyeti’nin Kurucusu Mustafa Kemal Atatürk’ün yıllar öncesinde ifade ettiği gibi: *“Bir toplum, bir millet erkek ve kadın denilen iki cins insandan meydana gelmektedir. Mümkün müdür ki, bir camianın yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça diğer kısmı semalara yükselebilir? Şüphe yok, ilerleme adımları iki cins tarafından beraber, arkadaşça atılmalı ve iş, ilerleme ve yenileşme sahasında mesafeler birlikte kat edilmelidir. Böyle olursa inkılap başarıyla sonuçlanır”* (Atatürk Araştırma Merkezi, 1997: 226-227). Bu sebeple kadınların eğitim hakkına erişimi ve devamlarına gereken önemin gösterilmesi gerekmektedir. Ancak PIAAC sonuçlarının ortaya koyduğu tablo hem örgün hem de yetişkin eğitimi uygulamalarında kadınların erkeklerden daha dezavantajlı konumda olduğunu, dolayısıyla da eğitimde toplumsal adalet ve fırsat eşitliğinin ne yazık ki sağlanamadığını göstermektedir.

Stromquist’e göre kadınlar, toplumsal cinsiyete duyarlı eğitim sistemleri içerisinde bilişsel olarak kendi gerçekliklerinin eleştirel anlayışını gerçekleştirebilecek bir kapasiteye erişme ve psikolojik anlamda özsaygı duygusu oluşturabilme şansına sahip olabilmektedir. Böyle bir eğitim sistemi kadınların kendi aleyhlerine işleyen güç eşitsizliklerinin farkına varması ve örgütlenmek için harekete geçme kabiliyeti edinmesi ile ekonomik anlamda bağımsızlaşarak kendilerini idame ettirmelerine de katkı koyma potansiyeli taşımaktadır. Bu sebeple eğitimsel düzenlemeler hazırlanırken sözü edilen her bir sonucun açıkça gerçekleştirilmesini sağlayacak uygulama ile programların oluşturulmasına özen gösterilmelidir (2012: 188-190). Böylelikle eğitimde toplumsal adalet ve fırsat eşitliğinin sağlanması ve kadınların aleyhine işleyen ataerkil anlayış ile toplumsal cinsiyete dayalı rol ve beklentilerin ortadan kaldırılması daha kolay bir şekilde gerçekleştirilecektir.

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, aralarında hiçbir ayırım gözetilmeksizin toplumun her bir bireyine, yetenek ve kapasitelerini en uygun şekilde geliştirmeleri noktasında hayati öneme sahip olan eğitim hizmetlerinden eşit şekilde yararlanma şansının verilmesi anlamına gelmektedir. Günümüz toplumlarının büyük kısmında kişilere hukuk önünde eğitimde fırsat eşitliği sağlansa da bu hakkın kullanımını noktasında bazı sıkıntılar bulunmaktadır. Hukuki anlamda herhangi bir engel bulunmasa da maddi imkan yetersizliği sebebiyle eğitim hakkından mahrum kalan/bırakılan veya

bu haklardan yeterince yararlanamayan milyonlarca kişinin olması bu durumun en büyük kanıtıdır. Dolayısıyla hukuki hak ve özgürlükler tek başına bir anlam ifade etmemekte, eğitimde fırsat eşitliğinden bahsedebilmek için kişilere söz konusu hak ve özgürlükleri kullanmak için gerekli imkanların da sağlanması zorunlu hale gelmektedir (Kandemir ve Kaya, 2010: 560).

Dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitimde toplumsal adalet ve fırsat eşitliği ne yazık ki sağlanamamıştır. Bu durum kadınların ve kız çocuklarının eğitime erişimini daha olumsuz bir şekilde etkilerken okul başarılarının düşmesine de sebep olmaktadır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) desteğiyle Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği (CEİD) tarafından 2022 Mart ayında yayınlanan “2000-2019 Yılları arasında Türkiye’nin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Performansı” başlıklı raporu, 2015-2016 yılları itibariyle eğitimde toplumsal cinsiyete dayalı farklılıkların artmaya başladığını ortaya koymuştur. Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) verilerine göre Avrupa ülkeleri arasında en yüksek okuldan erken ayrılma oranına sahip olan Türkiye, aynı zamanda kadınlar ve erkekler arasındaki farkın en yüksek olduğu ülke olmuştur. Dünya Ekonomik Forumu (WEF) tarafından yayınlanan 2021 Küresel Cinsiyet Eşitliği Endeksi ise, Türkiye’de kadınların eğitim imkanlarına erişimi ve başarısı noktasında 156 ülke arasında 101. sırada yer aldığını gözler önüne sermekte, benzer şekilde Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2020 verileri tüm eğitim düzeylerinde kadınların erkeklere kıyasla daha düşük okullaşma oranlarına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimin en temel göstergelerinden biri olan okuma-yazma oranlarına bakıldığında dahi aradaki fark net bir şekilde açığa çıkmaktadır zira 2020 yılı itibariyle Türkiye’de okuma yazma bilmeyen 2 milyona yakın kişinin yaklaşık 1.8 milyonunu kadınlar oluşturmaktadır<sup>5</sup>.

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili sorunlar temelde kadınların ve kız çocuklarının eğitime erişim ve devam sorununa odaklansa da erişim ve devam sorunlarının çözülmesi tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Stromquist, güçlendirmenin çoğu durumda okul sistemine katılım ile sınırlandırıldığını belirtmekte ve bu anlayışın yanlış bir bakış açısına yol açtığının altını çizmektedir. Eğitimle ulaşılan deneyim ile bilginin kadınları ve kız çocuklarını otomatik olarak bilinçlendirdiği ve güçlendirdiği varsayılmaktadır. Oysa eğitim tek başına bunu sağlamaktan oldukça uzaktır (Stromquist, 2012: 192). Dolayısıyla yalnızca nicel verilerle ortaya konan erişim ve devam sorununun buzdüğünün yalnızca görünen kısmını oluşturduğu unutulmamalıdır. Kadına ve kız çocuklarına yönelik ayrımcılık, toplumsal ve kültürel kalıp yargılar sebebiyle daha

---

<sup>5</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz:

<https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library.html>,

<https://www.weforum.org/reports/ab6795a1-960c-42b2-b3d5-587eccda6023> ve

<https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Egitim,-Kultur,-Spor-ve-Turizm-105>, Erişim tarihi: 20.04.2022

çocukluğun ilk dönemlerinden itibaren ailede başlamakta, bu bağlamda kız çocuklarına erkek çocuklardan daha az olanak tanınması ile kendini göstermektedir. Bu eşitsiz durum ilerleyen süreçlerde okul, medya ve siyaset gibi toplumsal kurumlardaki cinsiyetçi söylem ve uygulamalar aracılığıyla yeniden üretilerek daha da pekiştirilmektedir (Sayılan, 2012: 13; Özaydınlık, 2014: 96). Tezcan ise (1996), eğitimde fırsat eşitsizliklerinin en temel sebepleri arasında ekonomik, coğrafi, toplumsal ve siyasi etmenleri görmekte, bu etmenlerin kadınların eğitime erişim ve devamını oldukça olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Bu noktada öne çıkan önemli etmenlerden biri olan ekonomi, özellikle düşük gelirli aileler için büyük sorun teşkil etmektedir. Aile geliri kişinin alacağı eğitimin miktarını ve çeşidini etkilemekte buna bağlı olarak düşük gelirli ailelerde eğitime ayrılan bütçe daha az olmakta, bu bütçeyle ise çocukların ancak eğitimle ilgili temel ihtiyaçları karşılanabilmektedir (Tezcan, 1996: 112). Geliri düşük ve çok çocuklu ailelerde hangi çocuğun eğitimden yararlanacağı konusunda bir tercih yapan aileler, tercihlerini genellikle erkek çocuklardan yana kullanmaktadır. Geleneksel “kızlar okumaz” görüşü sebebiyle eğitimden mahrum bırakılan kız çocukları genellikle ev işlerine yardım etmeleri veya aile bütçesine destek olmaları için çalıştırılmaktadır (Tunç, 2009; Adıgüzel 2013; Yavuz vd., 2016). Dolayısıyla alt sosyo-ekonomik düzey kadınlarda ve kız çocuklarında eğitime erişim ve devamı engelleyen en önemli etmenlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Sayılan, 2012: 65). Bu durum eğitimde toplumsal adalet ve fırsat eşitliğini engellerken, eğitim hakkından mahrum kalan kız çocuklarının ilerleyen süreçlerde özellikle de yetişkin yaşantılarında pek çok dezavantaj ve sorun yaşamalarına sebebiyet verebilmektedir.

Dünyanın pek çok ülkesinde görülen kırsal alanların daha fazla eğitim eşitsizliğine maruz kalması durumu Türkiye için de geçerliliğini korumakta ve kırsaldaki bu eşitsizlikler en çok kadınları ve kız çocuklarını etkilemektedir. Türkiye’de kırsal alanların oldukça dağınık olması ekonomik sebeplerle hepsini okullandırmayı oldukça güç bir hale getirmektedir. Kırsal alanlarda derslik, araç gereç ve öğretmen yetersizliği, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, kız çocuklarının okula devamsızlığının yüksekliği, ailelerin gelir yetersizliği ve tarımsal uygulamalarda çocuğun işgücünden faydalanılması gibi sebepler eğitimde eşitsizlikleri arttıran diğer etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Tezcan, 1996; 114). Bu çerçevede ortaya çıkan önemli sorunlardan biri bölgesel farklılıklara bağlı olarak yaşanan eğitime erişim ve devam sorunlarıdır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu bölgeleri için geçerli olan bu durum cinsiyete dayalı farkların daha çok ortaöğretim kademesi itibarıyla başladığını gözler önüne sermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan 2020-2021 yılı istatistikleri Türkiye’nin batı bölgelerinde kadınlar için %90 seviyelerinde olan ortaöğretim erişiminin doğu bölgelerinde %75

seviyelerine düştüğünü açığa çıkarmaktadır<sup>6</sup>. Ortaöğretime dahi erişmekte sıkıntı çeken kadınların bir üst seviyedeki örgün ve yetişkin eğitimi süreç ile uygulamalarına erişmesi oldukça zor görünmekte bu ise kadınların eğitim yoluyla güçlendirilmesini olanaksız hale getirmektedir.

Eğitimde yaşanan bu eşitsizliklerin temelinde ise yüzyıllardır süregelen ataerkil yapı bulunmaktadır. Kadınlar ve erkekler arasında tek başına herhangi bir eşitsizlik içermeyen biyolojik farklılık, toplum ve kültür tarafından şekillendirilerek hiyerarşik bir yapıya dönüşen “kadınlık” ve “erkeklik” tanımlarını ortaya çıkarmaktadır. Ataerkil özellikte olan bu tanımlar birbirlerini dışlayacak ve karşıtlık içinde olacak şekilde oluşturulurken bir tarafın daha üstün ve egemen konumda olmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda erkekler tartışmasız bir biçimde daha üstün sayılmakta, kadınlar cinsiyet karşıtlığının “aşağı” kutbunda konumlandırıldıkları için özel bir baskı ve ezilme tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır (Berktaş, 2004: 2-3).

Stromquist, örgün eğitim sistemleri içerisinde öğrencilerin toplumsal cinsiyete dayalı baskı ve ayrımcılık konusunda bilişsel ve psikolojik farkındalık edinerek güçlendirilmelerinin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Buna göre ilk ve ortaöğretim esnasında toplumsal cinsiyete ilişkin bazı kavramların uygun düzeylerde tanıtılması sayesinde öğrencilerin psikolojik ve bilişsel anlamda gelişmeleri sağlanabilmektedir. Bunun için erkeklik ve kadınlıkla ilgili cinsel kalıp yargılara karşı koymayı ve sorgulamayı mümkün hale getirecek bilgi ve becerilerin kazandırılması noktasında çaba harcanmalı, yanı sıra öğrencilere toplumsal cinsiyet ayrımının olmadığı toplumlar için alternatif perspektifler sağlayan eğitimler de verilmelidir (Stromquist, 2012: 189). Ancak Türk eğitim sistemi toplumsal cinsiyete duyarlı olmaktan oldukça uzaktır. Yakın dönem yapılan çalışmalar Türk eğitim sistemindeki mevcut uygulama ve müfredatların ne derece cinsiyetçi olduğunu ortaya koymaktadır (Esen ve Bağlı, 2002; Sayılan ve Özkazanç, 2009; Asan, 2010). Eğitim içeriklerinin bireyleri güçlendirebileceği gibi güçsüz kılabildiğine de vurgu yapan Gümüsoğlu'na göre (2008), özellikle 1950 sonrası ders kitaplarında kadınların söz ve karar hakkını yok sayan içerik ve anlayışlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Uysal ya da uyumlu olmaları beklenen ve sürekli olarak edilgen bir konumda resmedilen kadın imgesi için ev=cennet benzetmesi yapılırken kadınların asıl görevinin evi ve ailesi olduğunun altı çizilmiştir. Ataerkil anlayış ile toplumsal cinsiyete dayalı rol ve beklentilerin sürdürülmesine hizmet eden bu sistemde bireylerin bilinçlendirilmeleri ve toplumsal cinsiyete dayalı baskı ve sömürünün farkına varmaları oldukça zordur.

---

<sup>6</sup>Ayrıntılı bilgi için bkz:

[https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=424](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424), Erişim tarihi: 16.10.2021

Tüm bu değişkenler göz önüne alındığında PIAAC' da kadınlar aleyhine ortaya çıkan olumsuz tablonun sebepleri daha iyi anlaşılmaktadır. Kadınların gündelik yaşamın sürdürülmesi noktasında gereken temel becerileri edinmek için ihtiyaç duydukları örgün ve yetişkin eğitimi süreçlerine erişmekte dahi erkeklere kıyasla daha dezavantajlı konumda olmaları PIAAC' daki performanslarını direkt olarak etkilemiş ve daha düşük performanslar sergilemelerine neden olmuştur. Dolayısıyla PIAAC' daki cinsiyetler arası puan farkı bu bakış açısı dikkate alınarak okunmalıdır. Erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla daha yüksek performanslar sergilemesi erkeklerin her üç beceri alanında daha yetkin olduğu ile ilgili olmaktan ziyade kadınların eğitime erişim ve devam noktasında yaşadığı sıkıntıların performanslarına yansıdığına göstergesidir. Zira yine OECD tarafından organize edilen ve 15 yaş grubundaki örgün eğitim öğrencileri ile gerçekleştirilen PISA (Programme for International Student Assessment) testinin sonuçları kız öğrencilerin okuma ve fen alanındaki testlerde erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar elde ettiklerini, matematik alanında ise puanların birbirine oldukça yakın olduğunu ortaya koymaktadır<sup>7</sup>. Bu durum eğitime erişim ve devam noktasında herhangi bir engelle karşılaşılmadığı takdirde kadınların erkeklere kıyasla daha iyi performanslar ortaya koyabildiklerinin açık bir göstergesidir.

Eğitimdeki eşitsizlikler bir yanı sıra toplumsal eşitsizliklerin bir yansıması olurken, diğer yandan toplumsal eşitsizliklerin yapılanmasında önemli bir etken haline gelmektedir. Bu noktada ortaya çıkan ve toplumsal cinsiyete dayanan eğitimsel eşitsizlikler ise toplumda süregelen ve kadınların aleyhine işleyen sistemin yeniden üretilerek pekiştirilmesine neden olmaktadır (Sayılan, 2012:71). Söz konusu sürecin tersine çevrilerek her iki cins için de eşitlik ve adaletin sağlanması ise eğitim yoluyla güçlendirilmeleri ile mümkündür. Kadınların eğitime erişim ve devam sorunlarının telafisi ile eğitim yoluyla güçlendirilmelerinde önemli bir kavram haline gelen yetişkin eğitimi, öğrenme süreçlerinin yalnızca gençlik dönemiyle sınırlandırılmayacağı ve yaşamın tamamının öğrenmekten ibaret olduğu felsefesine dayanmaktadır (Lindeman, 1970: 5). Örgün eğitim süreçlerinin devamı ve tamamlayıcısı niteliğinde değerlendirilen yetişkin eğitimi genellikle, 'ikinci bir şans' olarak değerlendirilmekte, yetişkin eğitimi aracılığıyla eğitim süreçlerine yeniden erişim şansı bulan yetişkinlerin çağın gerektirdiği yeni bilgi ve becerileri daha kolay bir şekilde edinmek için çeşitli fırsatlar elde edeceği düşünülmektedir (Grummel, 2007: 184). Bu sebeple örgün eğitim süreçlerinin tamamlayıcısı niteliğinde olan yetişkin eğitimi süreç ile uygulamalarına da gereken önem verilmelidir.

<sup>7</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz:

[https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf),

Erişim tarihi: 17.10.2021



## **Tartışma ve Öneriler**

PIAAC’ da kadınların her üç beceri alanında da erkeklerden daha düşük performanslar sergilemesi Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği ilgili sorunların PIAAC sonuçlarına yansıdığını açığa çıkarmıştır. Çeşitli sebeplerle eğitim hakkından mahrum bırakılan kadınlar ve kız çocukları özellikle ataerkil toplum yapısı sebebiyle pek çok dezavantaj ve ayrımcılığa maruz bırakılmakta, bu ise özellikle yetişkin yaşantıları açısından büyük problem teşkil etmektedir. Bu nedenle eğitimde toplumsal adalet ve fırsat eşitliğinin önündeki engellerin kaldırılması ve kadınların eğitim yoluyla güçlendirilmeleri büyük önem arz etmektedir.

Bu noktada en önemli sorunların başında gelen ekonomi, hem örgün hem de yetişkin eğitimi süreç ile uygulamalarına erişim ve katılımı oldukça olumsuz etkilemektedir. Oysa sosyal devlet ve toplumsal adalet ile fırsat eşitliği anlayışı çerçevesinde her ülkenin ekonomik olanakları yetersiz bireylerine erişemedikleri veya mahrum bırakıldıkları hakları sağlaması gerekmektedir. (Okçabol, 2001: 1-9). Eğitim hakkı da bu çerçevede değerlendirilmesi gereken ve bireyin mahrum bırakılmasının kabul edilemeyeceği bir haktır. Dünyanın pek çok ülkesinde temel sosyal haklardan biri sayılan ve bu bağlamda da devlet aracılığıyla sunularak denetlenen eğitim, günümüzde giderek ticarileştirilen bir hal almakta, bu ise eğitimi fırsat eşitsizlikleri yaratan bir alan haline getirmektedir. Küreselleşme ve yeni liberal politikaların kendisi eşitsizliklerin kaynağının bireysel yetersizlikler olduğunu ileri sürmekte, böylelikle toplumsal yapı, politika ve kamu anlayışlarının ortaya çıkardığı tüm sorunlar göz ardı edilerek önemsizleştirilmektedir. Bireyin yetersizlikle suçlandığı bu bakış açısı, sosyal hizmet anlayış ve felsefesine oldukça ters düşmektedir. Kendisine sunulmayan haklardan bireyler değil mevcut yapı ve çevresel faktörlerin kendisi sorumludur. Yapısal sorunların bireylere ve bireysel yetersizliklere yüklenmesi, yeni liberal politikalar ile onu destekleyen mekanizmaların eşitsizlikleri meşrulaştırma çabasından ibarettir (Şentürk, 2008: 76; Gencer ve Kelebek, 2015: 313). Böyle bir ortamda devletin bireyleri liberalizmin insafına bırakması kabul edilebilir bir şey değildir. Eğitimde toplumsal adalet ve fırsat eşitliğinden tam manasıyla söz edilebilmesi ancak kadınlar ve erkeklerin eğitimden eşit ve adil şekilde yararlanması ile mümkündür. Dolayısıyla bu doğrultuda oluşturulacak politikalarda kadınlar ve kız çocuklarının dezavantajlı konumlarının gözden kaçırılmaması şarttır.

Örgün eğitim süreçlerinden yeterince faydalanamamış veya herhangi bir kademedeki okul terki yapmış kadınlar için yeni fırsatlar sunan yetişkin eğitimi, kadınların yaşam kalitelerinin artırmalarının önemli bir yolu haline gelmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün 2020 İzleme ve Değerlendirme Raporu, yetişkin eğitimi kapsamındaki kurslara kadın katılımının (%61) daha yoğun bir şekilde gerçekleştiğini gözler önüne sermektedir. Ancak 25-64 yaş

aralığındaki kadın katılımının genellikle el sanatları, giyim, güzellik-saç bakım, spor ya da müzik gibi kurslarda yoğunlaşması ve kadınların yaklaşık %45'lik kısmının sözü edilen bu 5 kurs etrafında toplanması (HBÖGM, 2020), yetişkin eğitiminde hedeflenen durum ile gerçekleşen durum arasında birtakım uyumsuzluklar olduğunu göstermektedir. Kadın katılımının oldukça yoğun olduğu bu kurslar, kadınların eğitim yoluyla güçlendirilmelerinden ziyade geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine hizmet eden bir yapıdadır. Bu durum Türkiye'de yetişkin eğitiminin kadınlar açısından daha çok hobi ve boş zaman değerlendirme ekseninde tasarlandığı ve cinsiyetçi bir özelliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla niceliğin tek başına bir anlam ifade etmediği ve bunun yanında niteliğe de önem verilmesi gerekliliğinin vurgulanmasında fayda vardır. Yetişkin eğitimi ile ilgili süreç ve uygulamalarda toplumun istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulurken, özellikle kadınların eğitim yoluyla güçlendirilmesi ve dezavantajlı konumlarının ortadan kaldırılmasına yönelik kurslara ağırlık verilmesi ve içeriklerin gözden geçirilmesi şarttır.

Stromquist yetişkin kadınların büyük çoğunluğunun ekonomik anlamda ailelerine veya erkeklere bağımlı olduğunu göz önünde bulundurulması gerekliliğine vurgu yapmakta ve kadınların güçlendirilmesinde ekonomik bileşenlere ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda kadınlara yönelik yetişkin eğitimi programlarının istihdama dönük beceriler, yönetsel yetkinlikler veya mikro kredi elde etme becerileri ile özgürleştirici toplumsal cinsiyet bilgisinin bir bileşiminden oluşması son derece önemli hale gelmektedir. Bu şekilde hazırlanan programların katılımcıların psikolojik ve ekonomik güçlenme düzeylerini oldukça artırdığı Latin Amerika'daki yetişkin eğitimi süreçlerinde elde edilen başarılarla da kanıtlanmıştır (Stromquist, 2012: 196-199). Yetişkin eğitimi ile ilgili eğitimler hazırlanırken bu durum göz önünde bulundurulmalı ve kadınların güçlendirilmeleri noktasında etkili olabilecek kurs ve programlara ağırlık verilmelidir. Zira asıl mesele Stromquist'in de ifade ettiği üzere kadınların bilişsel, psikolojik, politik ve ekonomik olarak her anlamda güçlendirilip kimseye muhtaç olmayan bağımsız bireyler olarak var olmalarının sağlanmasıdır. Dolayısıyla özellikle ekonomik anlamda bağımsızlıklarını elde etmelerine ve toplumda aktif roller üstlenmelerine katkı koyacak eğitimlere ihtiyaç duyulduğu aşikardır.

Yanı sıra kadınlar açısından örgün ve yetişkin eğitime katılımı engelleyen sorunlara da akılcı çözümler getirilmesi gerekmektedir. Bu noktada karşılaşılan en önemli sorunlar; ev işleri, çocuk bakımı, çocuğu teslim edecek kimsenin bulunmaması, kurslardan haberdar olmama veya kurs saatleri ile mekanlarının uygun olmayışıdır (Elüstü, 2007; Taşçı vd., 2015; Gökçe ve Yıldız, 2018; Komşu ve Uysal, 2021). Bu çerçevede hem örgün hem de yetişkin eğitimi uygulama ile süreçlerinin yaygınlaştırılması önemli hale gelmektedir. Eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılması Türkiye'nin doğusu ile batısı arasındaki makasın kapanmasına da katkı koyacaktır. Özellikle kırsal

alanlarda eğitim kurumlarının, dersliklerin ve öğretmenlerin azlığı örgün ve yetişkin eğitimi uygulamalarının sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütülmesine engel olmaktadır. Bilhassa yetişkin eğitimi katılımcıları için kursların uzaklığı ve saatlerinin uygun olmayışı önemli bir katılma engeli haline geldiği için kursların yaygınlaşması ve saatlerinin katılımcıların istek ve ihtiyaçlarına göre organize edilmesi gerekmektedir. Ayrıca kadınların çocuklarını teslim edebilecekleri bakım evleri ve kreşlerin sayısının artırılması da katılımın artırılması noktasında önemlidir.

Türkiye’de kadınların ve kız çocuklarının eğitim alanındaki dezavantajlarının ortadan kaldırılması için hem ulusal hem de yerel düzeyde yapılacak iyileştirici politikalara ihtiyaç duyulduğu apaçık ortadadır. Bu çerçevede eğitimin ilk basamağından itibaren görülen ana eksiklik, akademik ve sosyo-ekonomik sorunlarla mücadele etme sürecinde başarısız olan öğrenenlerin/öğrencilerin yalnız bırakılması durumudur. Bu sebeple etkili danışmanlık ve sosyal hizmet desteğinin yaygınlaştırılması oldukça elzemdir (Komşu ve Uysal, 2021: 109). Böylelikle PIAAC sonuçlarında kadınlar açısından ortaya çıkan olumsuz tablo ortadan kaldırılabilir ve Atatürk’ün sözünü ettiği ilerleme ve yenilik adımları her iki cins için de ortak atılabilecektir.

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, A. (2013). Kız Çocuklarının Okullulaşma Engelleri ve Çözüm Önerileri Şanlıurfa Örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 325-344.
- Arnot, M. (2012). *Erkek Hegemonyası, Sosyal Sınıflar ve Kadınların Eğitimi*. Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. F. Sayılan (Ed) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Atatürk Araştırma Merkezi, (1997). *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I-III*, (II. Cilt). Türk Tarih Kurumu Basımevi. Ankara.
- Berktaş, F. (2004). *Kadınların İnsan Haklarının Gelişimi ve Türkiye. Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları*. Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi. 7(1). Bilgi Üniversitesi.
- ÇSGB, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, (2016a). *Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı Kapsamında Ülkemizde Yürütülen Çalışmalar ve Sonuçları*. <http://www.ikg.gov.tr/piaac/>, Erişim Tarihi: 06.10.2021
- ÇSGB, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, (2016b). *Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Araştırmasının Kapsamlı Sonuçları*. <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf>, Erişim Tarihi: 06.10.2021

- Elüstü, A. (2007). *Yetişkinlerin Eğitim İhtiyaçları ve Halk Eğitimi ile İlgili Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Halk Eğitimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Esen, Y. ve Bağlı M. T. (2002). İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Gencer, T. E. ve Kelebek, G. (2015). *Okul Sosyal Hizmet Perspektifinden Eğitim Sisteminin Eleştirel Bir Analizi: Eğitim Sorunları ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği*, Sosyal Hizmet Sempozyumu, Manisa. Tam Metin Bildiriler Kitabı.
- Gökçe, N. ve Yıldız, A. (2018). Türkiye’de Okuma-Yazma Bilmeyen Kadınlar ve Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri: “Ne Edeyim Okumayı, Hayatım mı Değişecek?”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2151-2161.
- Grummell, B. (2007). The ‘Second Chance’ Myth: Equality of Opportunity in Irish Adult Education Policies. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 182-201.
- Gümüşoğlu, F. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39-50.
- HBÖGM, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, (2020). *İzleme ve Değerlendirme Raporu*. [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_05/08201728\\_RAPOR-05.05.2021.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/08201728_RAPOR-05.05.2021.pdf), Erişim Tarihi: 18.10. 2021.
- Kandemir, O. ve Kaya, F. (2010). Gelir Dağılımının Yüksek Öğrenimde Fırsat Eşitliğine Etkisi: Türkiye’de Özel Üniversite Gerçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2). 557-566.
- Kirsch, I. S. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. ETS Research Report Series, 2001(2), i-61.
- Komşu, U. C. ve Uysal, M. (2021). *Örgün Eğitimde ve Yetişkin Eğitiminde Terk Sorunu*, *Eğitim ve Bilim 2021* A. K. Namlı (Ed). Efe Akademi Yayınları. İstanbul.
- Lindeman, E. C. (1970). *The Meaning of Adult Education*, New Republic. Newyork.
- OECD, (2013). *The Survey of Adult Skills: Reader’s Companion*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>, Erişim Tarihi: 5.10.2021.
- Okçabol, R. (2001). *Eğitim Hakkı: Gerçekleşmeyen Bir İlke*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 93-112.

- Sarıtaş, S. (2018). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi D. Şenol, H. Eylem Kaya (Ed). 1. Baskı. Lisans Yayıncılık. İstanbul.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar, F. Sayılan (Ed). 1. Baskı, Dipnot Yayınları. Ankara.
- Sayılan, F. ve Özkazanç, A. (2009). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi. *Toplum ve Bilim*, 114, 51-73.
- Stromquist, N. P. (2012). Kadınların Güçlendirilmesinde Eğitimin Rolü, Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar (Ed: F. Sayılan). *Dipnot Yayınları*. Ankara. 185-210.
- Şentürk, İ. (2008). Pierre Bourdeiu'nun Neoliberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yöntemini Yeniden Düşünmek, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 73-98.
- Taşçı, D., Aydın, C. H., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., Kıyık, G. K. ve Dinçer, G. D. (2015). Eskişehir'de Yaşam Boyu Öğrenme Başlığı Altında Yetişkin Eğitiminin Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 197-211.
- TEDMEM (2016). *OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile İlgili Sonuçlar*. Türk Eğitim Derneği. Ankara. <https://tedmem.org/yayin/oezd-yetiskin-becerileri-arastirmasi-turkiye-ile-iligili-sonuclar>, Erişim Tarihi: 06.10.2021.
- Tezcan, M. (1996), *Eğitim Sosyolojisi*, 10. Baskı, Feryal Matbaası, Ankara.
- Tezer Asan, H. (2010 ). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması. *Fe Dergi*, 2, 65-74.
- Tunç, A. İ. (2009). Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri Van İli Örneği. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269.
- Yavuz, M., Özkaral, T. ve Yıldız, D. (2016). Kız Öğrencilerin Örgün Eğitimlerini Sürdürmeme Nedenleri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 261-273.
- Yıldız, A., Dindar, H., Ünlü, D., Gökçe, N., Kocakurt, Ö. ve Kırıl, Ö., (2018). Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (PIAAC) Sonuçları Bağlamında Türkiye'de Temel Eğitim Sorunlarını Yeniden Düşünmek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 209-237.