



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji Anabilim Dalı
Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Programı

QUEER VE FEMİNİST PEDAGOJİLER TEMELİNDE ANKARA'DA LİSE ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Meltem ŞİMŞEK AKSİN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

QUEER VE FEMİNİST PEDAGOJİLER TEMELİNDE ANKARA'DA LİSE
ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Meltem ŞİMŞEK AKSİN

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji Anabilim Dalı
Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Programı

Yüksek Lisans Tezi

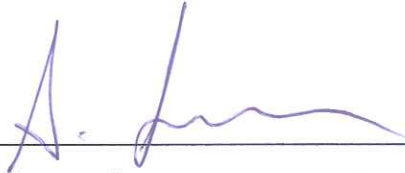
Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

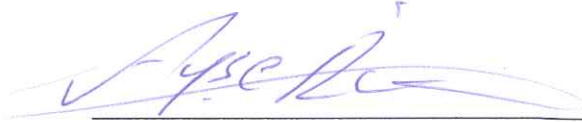
Meltem ŞİMŞEK AKSİN tarafından hazırlanan "Queer Ve Feminist Pedagojiler Temelinde Ankara'da Lise Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı bu çalışma, 20.06.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Aylin Görgün Baran (Başkan)



Dr. Öğretim Üyesi Ahu Sumbas (Danışman)



Prof. Dr. Ayşe Demirbolat

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Musa Yaşar Sağlam

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

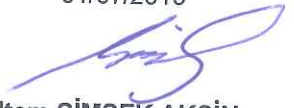
Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

01/07/2019


Meltem ŞİMŞEK AKSİN

¹“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, **Dr. Öğretim yesi Ahu SUMBAS** danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.



Meltem şİMşEK AKSİN

TEŞEKKÜR

Çalışma boyunca olumlu katkılarını, desteklerini, değerli zamanını esirgemeyen imla hatalarıma kadar okuyarak bu tezin ve benim akademik gelişimime katkıda bulunan, değerli vaktini bana ayıran, vazgeçtiğim her anda beni cesaretlendiren ve bu tezi tamamlayacağıma inanan sevgili hocam Dr. Öğretim Üyesi Ahu Sumbas hocam eğer siz olmasaydınız bu tezi tamamlayamazdım. Tüm içtenliğimle teşekkür ediyorum.

Dersini alma şansına eriştiğim, kendisinin en büyük hayranlarından biri olduğum güler yüzlü Sayın hocam Prof. Dr. Aylin Görgün Baran'ın bilgilendirmesi ve yönlendirmesi ile bu tez gerçekliğe kavuşmuştur. Ayrıca jürideki değerli katkıları ve geri bildirimleri için kendisine en içten saygı ve sevgim ile teşekkür ediyorum.

Akademik hayatı solumamı sağlayan, bana ilk rehberliği yapan, bu süreçte benden yardımını esirgemeyen ve bana inanan Sayın Prof. Dr. Cahit Gelekçi'ye içtenlikle teşekkür ediyorum.

Tanışmaktan çok mutlu olduğum Sayın Prof. Dr. Ayşe Demirbolat hocama jürideki varlığıyla ve olumlu eleştirileriyle bu çalışmayı zenginleştirdiği için teşekkür ederim.

Kendisini tanımaktan büyük mutluluk duyduğum sadece alanda değil aynı zamanda zor zamanlarımdaki manevi desteğiyle yanımda olduğunu hissettiren Sayın Doç. Dr. Tuğça Poyraz Tacoğlu'na özel olarak teşekkür ediyorum.

Tüm akademik hayatım boyunca benim her türlü kapisime ve nazıma dayanan, her daim bana sevgilerini hissettiren benimle birlikte heyecanlanıp benimle birlikte sevinen ve beni her daim destekleyen sevgili ailem, sizin manevi desteğiniz olmasa başaramazdım. Benim küçük Egemen'im bana her sarıldığında ve her "hala seni seviyorum" dediğinde en yorgun ve sabahladığım günlerdeki yorgunluğu bile benden silip attın. Sevgili ailem Veysel Şimşek, Zümriye Şimşek, Muharrem Şimşek, Egemen Şimşek ve Aynur Aksin sizi seviyorum ve en içten duygularla hepinize teşekkür ediyorum.

Özellikle son aylardaki huzursuzluğuma ve dağınıklığuma katlanan, bu tezi yazacağıma dair inancını her daim dile getiren, beni her zaman destekleyen, uykusuz gecelerimde bana kahve yapıp “hadi biraz mola ver” diyen, sevgisini her daim hissettiren, varlığına şükürler ettiğim sevgili eşim Okan Aksin’e tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Bana okuma aşkını öğreten, akademik hayatımın en başından beri beni yönlendiren, başarılarıyla bana örnek olan, gülümsemesine ve iyi niyetine hayran olduğum, bende dâhil pek çok insanın hayatına dokunan ve hayatlarımızda güzel izler bırakan sevgili abim Mesut Şimşek en çok sana teşekkür ederim. Keşke hayatta olsaydın ve bu cümleleri okuyabilseydin.



ÖZET

ŞİMŞEK AKSİN, Meltem. *Queer ve Feminist Pedagojiler Temelinde Ankara'da Lise Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2019.

Bireysel farklılıkları açısından bazı öğrenciler hakim kültürün normlarına bağlı olarak okullarda ayrımcılığa ve zorbalığa maruz kalabilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde ve ayrımcılık karşıtı bir eğitim süreci açısından öğretmenlerin yaklaşımları ve duruşları oldukça belirleyici bir role sahiptir. Bu araştırmanın esas amacı, lise öğretmenlerinin queer bireyler ile ilgili düşüncelerini yapılan derinlemesine mülakatlarla ele alarak; bu düşüncelerin ayrımcılık karşıtı bir eğitim süreci ilişkisinde davranışlarına yansımalarını feminist ve queer pedagojilerin kavramsal ve kuramsal çerçevesi içinde değerlendirmektir. İlk olarak, farklı branş ve yaşlarda 20 öğretmenin queer bireyler ile ilgili olumsuz düşüncelerinin olup olmadığı demografik bilgiler ile ilişkilendirilerek tartışılacaktır. Devamında ise öğretmenlerin bu düşüncelerinin eğitim sürecindeki davranışlarına/duruşlarına yansımaları ve ayrımcılık karşıtı bir eğitim için tercih ettikleri pedagoji, yöntem ve teknikler değerlendirilecektir. Ayrıca ayrımcılık karşıtı bir eğitim için öğretmenlerin, okulun ve milli eğitimin sorumluluklarının neler olduğu da tez içinde tartışılacaktır. Son olarak, öğretmenlerin okulda ayrımcılığı engelleyebilmek için hangi pedagojileri, yöntem ve teknikleri uygulayabileceği, sınıf atmosferinin bu konuda nasıl olumlu olarak yapılandırılabilceği konusunda feminist ve queer pedagojiler doğrultusunda öneriler verilecektir.

Anahtar Sözcükler

Eğitimde Ayrımcılık, Post-Modern Pedagoji, Modern Pedagoji, Feminist Pedagoji, Queer Pedagoji, Eğitim Yaklaşımları.

ABSTRACT

ŞİMŞEK AKSİN, Meltem. *A Research on The High School Teachers in Ankara in The Context of Queer and Feminist Pedagogies*, Master's Thesis, Ankara, 2019.

Due to the individual differences, some students may be exposed to discrimination and bullying in schools where dominant culture is maintained. Teachers' approaches and attitudes have a decisive role to achieve gender equality and anti-discrimination in the process of education. The main aim of this research is to examine the thoughts of high school teachers about queer individuals with in-depth interviews; to evaluate the reflections of these thoughts on their behavior in an anti-discrimination education process within the conceptual and theoretical framework of feminist and queer pedagogies. First of all, it will be discussed whether 20 teachers in different branches and ages have negative thoughts about queer individuals in relation to demographic information. In the following part, the reflections of the teachers' thoughts on their behaviors/attitudes in the educational process and the pedagogy, methods and techniques they prefer for an anti-discrimination education will be evaluated. Additionally, the responsibilities of teachers, school and national education for an anti-discrimination education will be discussed in the thesis. Finally, suggestions will be given in the direction of feminist and queer pedagogies in order to determine which pedagogies, methods and techniques can be used, how the class atmosphere can be positively structured in this regard in order to prevent discrimination in the schools.

Keywords

Discrimination in Education, Post-Modern Pedagogy, Modern Pedagogy, Feminist Pedagogy, Queer Pedagogy, Education Approaches.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI, METODU VE LİTERATÜR TARAMASI.....	7
1.1. Araştırmanın Konusu ve Amacı	7
1.2. Araştırma Soruları	12
1.3. Araştırmanın Metodu	13
1.4.Araştırmanın Katılımcıları.....	14
1.5. Veri Toplama Teknikleri ve Analizi.....	15
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	18
1.7. Literatür Taraması	19
1.8. Temel Kavramlar.....	22

1.8.1. Biyolojik Cinsiyet ve Cinsiyet Kimliği.....	23
1.8.2. Toplumsal Cinsiyet.....	24
1.8.3. Cinsel Yönelim.....	25
1.8.4. Queer.....	29
1.8.5. Pedagoji.....	30
1.8.6. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim.....	30
2. BÖLÜM: QUEER BİREYLERİN EĞİTİM HAKKI ÇERÇEVESİNDE	
ULUSLARARASI VE ULUSAL BELGELER.....	32
2.1. Uluslararası Mevzuata ve Politikalara Kısa Bir Bakış.....	33
2.2. Ulusal Mevzuata ve Politikalara Kısa Bir Bakış	34
2.3. Queer Bireylerin Eğitim Hakkıyla İlgili Türkiye Hakkındaki Uluslararası Raporlar.....	36
3. BÖLÜM: PEDAGOJİ TERCİHLERİ VE AYRIMCILIK KARŞITI EĞİTİM....	42
3.1. Modern Pedagoji ve Temel Özellikleri.....	45
3.2. Post-Modern Pedagoji ve Temel Özellikleri.....	47
3.2.1. Eleştirel Pedagoji ve Temel Özellikleri.....	51
3.2.2. Feminist Pedagoji ve Temel Özellikleri.....	54
3.2.3. Queer Pedagoji ve Temel Özellikleri.....	61
3.3. Türkiye’de Eğitim Sisteminin Temel Özellikleri.....	66
3.4. Ayrımcılık Karşıtı Eğitimde Öğretmenlerin Rolü ve Sorumlulukları.....	69
3.4.1. Otorite.....	73
3.4.2. Farklılıklar.....	75

3.4.3. Kendini İfade.....	78
3.4.4. Ayrımcılık Karşıtı Eğitimde Öğretmenlerin Kullanabileceği Yöntem ve Teknikler.....	79
4. BÖLÜM: ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ANALİZİ.....	85
4.1. Demografik Bilgilerle Öğretmenlerin Ayrımcılığa Sebep Olan Düşünceleri Arasındaki İlişki.....	85
4.2. Öğretmenlerin Queer Öğrencilerine Yönelik Davranış ve Düşünceleri.....	95
4.3. Okulun ve Milli Eğitimin Sorumluluklarına İlişkin Düşünceler.....	101
4.4. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Pedagojiler.....	107
4.5. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Yöntem ve Tekniklerin Değerlendirilmesi.....	116
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	127
KAYNAKÇA.....	138
EK 1. Demografik Bilgi Formu.....	159
EK 2. Mülakat Soruları.....	160
EK 3 : Etik Komisyon İzin Formu.....	162
EK 4: Orijinallik Raporu.....	163

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Mülakat Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	87
---	----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Heteroseksüel – Homoseksüel Davranış Cetveli (Kinsey Skala)26



GİRİŞ

Öğretmenlerin temel ve ortak hedefi sınıflarda etkili bir eğitim-öğretim ortamı sağlamaktır. Bu yüzden öğrencilerinin problemlerine ve okulda karşılaştıkları ayrımcılıklara duyarsız kalmamalıdır. Toplumun önemli bir kurumu olan okullar, öğrenciler ve öğretmenlerin var olan kültür ve bilgi birikimlerini aktarıp yeniden ürettikleri önemli bir işleve sahiptirler. Toplumun sosyo-kültürel ve ekonomik yapısına bağlı olarak okullarda din, ırk, sınıf, cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim gibi pek çok konuda ayrımcılık yapılabilmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının, eğitimcilerin ve eğitim modellerinin ayrımcılıklara duyarlı ve onunla mücadeleyi temel hedefleri içine alması sağlıklı ve ayrımcılıkla mücadele eden nesillerin yetişmesi için önemlidir. Nitekim İskandinav örnekleri gibi gelişme düzeyi yüksek ülkelerin her türlü ayrımcılıkla mücadeleyi hedefleyen eğitim sistemlerini ve pedagojilerini tercih ettikleri görülmektedir. Dünyadaki bu gelişmeler ışığında bu tezin temel konusu, Türkiye’de özellikle queer bireyler odaklı ayrımcılık karşıtı bir eğitim modeli ve pedagoji uygulanmasında lise düzeyinde öğretmenlerin rollerini değerlendirmektir.

Ayrımcılık kavramı, ırk, din, sınıf, cinsiyet ve cinsel yönelim gibi farklı kimlikleri ve toplumsal tabakalaşmayı içeren geniş bir yelpaze içinde ele alınabilecek bir kavramdır. Bu tez kapsamında, bunlar içinde, öğrenciler arasında ayrımcılığa neden olan cinsel yönelim ayrımcılığına odaklanmaktadır. Özellikle Türkiye gibi daha muhafazakâr ve geleneksel toplum yapılarında bu tür ayrımcılar zorbalık, dışlama ve şiddete varan sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle, bu tezin konu ve kapsamı açısından ayrımcılık konusu, öğretmenlerin pedagoji tercihleri bağlamında queer bireylerin cinsel yönelimlerinden kaynaklı uğradıkları ayrımcılık üzerinden tartışılacaktır. Tez boyunca, lezbiyen, gey, biseksüel ve trans bireylerin de (LGBT) dâhil olduğu her türlü ikili sistemi red eden ve daha geniş bir kitleye hitap eden queer kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Eril hegemonyanın etkili olduğu kurumlardan biri olan okullarda cinsel yönelim ayrımcılığı çeşitli iktidar söylemleri doğrultusunda şekil almaktadır. Bu tür baskın heteroseksist söylemler okullarda özellikle queer kimliğe sahip öğrencilerin ve

zaman zaman eğitimcilerin hayatlarını kısıtlar ve kendilerini özgürce ifade etmelerini engeller. Bu açıdan da okullarda cinsel yönelim ayrımcılığının engellenmesi önemli ve gereklidir. Kabul gören cinsel yönelim heteroseksüelliktir. Bunun dışında var olan cinsel yönelimler, heteroseksüellik üzerinden ikili sistem üzerinden tanımlanır ve heteroseksüel olmayan yani queer şeklinde isimlendirilir. Heteroseksüellik dışında cinsel yönelimi olan bireyler genellikle toplum tarafından dışlanır; hastalıklı, sapık gibi etiketlerle tanımlanır. Heteroseksüel olanın güçlü ve avantajlı olması queer bireylerin güçsüz ve dezavantajlı konuma gelmesini sağlamaktadır. Bunun bir uzantısı da eğitim süreci ve kurumlarındaki ilişkilerde cerayan eder. Nitekim feminist ve queer pedagojinin belirttiği gibi “güç” sınıf içerisinde eşit olarak dağıtılmalıdır ve bu eşitliğin taşıyıcısı, öğreticisi öğretmen önemli bir rol ve sorumlulukla donatılmıştır. İster öğretmen ister öğrenci, tek bir kişi gücün ve otoritenin sahibi olmamalıdır (Shrewsbury, 1993, s. 10-11).

Türkiye’de okullarda ayrımcılığa uğrayan öğrencilerin ne kadarını queer gençlerin oluşturduğu bilinmemektedir; çünkü hem buna yönelik bir istatistik tutulmamakta hem de maruz kaldıkları baskı ve yetersiz destek nedeniyle çoğu queer genç okullarda açıkça cinsiyet kimliklerini ifade edememektedir (Holmes ve Cahill, 2004, s.53-66; O’Conor, 1993, s. 7-12; Espelage, 2016, s. 5-8; Heck ve diğerleri, 2016, s. 381; Çavdar ve diğerleri, 2016, s. 54-58). İnsan Hakları Mücadelesinin (Human Rights Watch, 2001) yayınladığı rapora göre dünyada yaklaşık 2,25 ile 2,7 milyon arası okul çağında queer birey olduğu tahmin edilmektedir. Bu sayı, genç nüfusun yaklaşık % 5-9’unu queer bireylerin oluşturduğunu göstermektedir.

Eğitim sistemi içinde, öğretmenler hem eğitim sürecini yönetme kapasitesi olan hem de öğrencilerle birebir etkileşim sağlayan önemli birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden, öğretmenlerin queer gençlerin yüzleştikleri zorluklardan haberdar olması kritik öneme sahiptir. Örneğin, öğretmenler, queer bireylere yönelik sınıftaki ayrımcılık ve zorbalık vakalarına nasıl müdahale etmeleri gerektiğini ve bunları nasıl engelleyebileceklerini öğrenmelidir. Bu açıdan, öğretmenlere ilgili eğitimlerin verilmesi ve pedagojik stratejilerin

öğretilmesi gerekir. Türkiye’de ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar çoğu öğretmenin bu konuda yeterli olmadığını ya da homofobik ayrımcılığı ele alma ve önleme konusunda gerekli olan profesyonel bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Hatta öğretmenlerin bir kısmının homofobik tutumlara sahip olduğu araştırmalarca kanıtlanmıştır (Aerts ve diğerleri, 2012, s. 9-113; Elze, 2003, s. 229; Kosciw ve diğerleri, 2009, s. 981; Mudrey ve Medina-Adams, 2006, s. 75; Uribe ve Harbeck, 1992, s. 14; Valenti ve Campbell, 2009, s. 240; Çavdar ve diğerleri, 2016, s. 54-58).

Cinsel yönelim ayrımcılığı konusunda Türkiye’de ki alanda yazılan çoğu araştırma sadece ayrımcılığa maruz kalanlar üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı bir eğitim için ne yapması gerektiğini anlatan detaylı çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Oysa ayrımcılığın engellenmesi konusunda öğretmenlere düşen pay büyüktür. Yurtdışındaki konuyla ilgili araştırmaların sayısının oldukça fazla olması; fakat bu konuda Türkçe literatürde bir boşluğun olması oldukça dikkat çekicidir. Bu eksikleri bir nebze kapatmak amacıyla bu tez, öğretmenlerin queer bireyler ile ilgili düşüncelerine, bunların eğitim faaliyetlerine olabilecek yansımalarına, öğretmenlerin, okulun ve milli eğitimin ayrımcılık karşıtı eğitim için sorumluluklarının, yapabileceklerinin neler olduğuna odaklanmayı amaçlamaktadır. Bu tartışmaları da feminist ve queer pedagojilerin kavramsal çerçevesi içinde değerlendirmektedir.

Bu tez çalışması feminist metodolojiye dayanan nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. “Şimdiye kadar iktidardaki seçkinlerin meşruiyet ve hegemonya aracı olmuş olan araştırma; yönetilenlerin, sömürülen ve ezilen grupların özellikle de kadınların çıkarlarının hizmetine sunulmalıdır” (Mies, 1983, s. 52). Bu yüzden ezilen ve ayrımcılığa uğrayan bir grup olan queer gençler ile ilgili olan bu araştırma da feminist yöntem doğrultusunda ilerleyecektir.

Araştırmanın ilk bölümünde araştırmanın konusu, amacı, metodu ve literatür taramasına yer verilmiştir. Araştırma sürecinde yazılı metinlerde bir kavram kargaşasının olduğu ve öğretmenler ile yüz yüze mülakatlar gerçekleştirilmeden önce yapılan pilot çalışmada öğretmenlerin çoğunun LGBT’nin açılımı, queer, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim gibi kavramların tam olarak neyi ifade

ettiğini bilmediği ve alanda bahsi geçen temel kavramları birbiri ile karıştırdığı tespit edilmiştir. Bu yüzden araştırma konusu içerisinde konunun temelini oluşturan ve konu içerisinde çok sık geçen bazı temel kavramların anlaşılması ve anlatılması gerektiği düşünülerek ilk bölümde bu kavramların da tanımına yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde eğitim eşitliği bağlamında queer gençlerle ilgili uluslararası ve ulusal mevzuat, raporlar ve politikalar incelenmiştir. Bu çerçevede, GALE (Küresel LGBT Eğitimi Birliği) Raporları, ILGA Ülkelerdeki Homofobi Düzeyleri Raporu, Barometre Uluslar Arası Eğitim Sayfası Raporu, AB İnsan Hakları Komisyonu Raporu, PISA Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Raporu, Dünya'nın Zorbalık ile İlgili Otoritesi Raporu ve Türkiye'deki Çocuklara Yönelik Şiddetin Önlenmesine Yönelik Ortaklık Ağı Raporları ele alınmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümü olan kuramsal çerçevesi feminist ve queer pedagojiler çerçevesinde oluşturulmuştur. Feminist pedagoji bütün öğrencilerin eşit haklara sahip olduğu, ayrımcılıkların yapılmadığı, öğrencilerin aktif rol aldığı, öğretmen dâhil tüm sınıfın işbirliği içerisinde olduğu, herkesin birbirini anlamaya çalıştığı, öğretmenlerin öğrencilerine daha hassas yaklaştığı ve ayrımcılığa maruz kalmamaları için uğraştığı bir ortamın sağlanması için gerekli eğitim çerçevesini öğretmenlere sunar. Queer pedagoji ise geleneksel yöntemlerde pasif olan öğrenci rolünden vazgeçip, aktif düşünen, sorgulayan ve araştıran öğrenciler yetiştirilmesini destekler. Bu pedagojiler okullarda toplumun dayattığı normlardan ve heteroseksist bakış açısından uzak özgür ortamlar yaratılması gerektiğini ifade eder. Geleneksel yöntemlerden ve mevcut engellerden sıyrılıp daha kapsamlı ve özgür bir öğrenme ortamında geleceği şekillendirmesi için: öğretmenler feminist ve queer kuramın sunduğu bakış açısı doğrultusunda kendilerine ait bir yöntem izleyebilirler. Araştırmada hem feminist hem de queer pedagojinin önerileri ve yöntemleri bir araya getirilerek ayrımcılık karşıtı bir eğitim için çözüm önerileri sunulmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak modern (geleneksel) eğitim pedagojisine ve temel özelliklerine yer verilmiştir. Devamında ise feminist ve queer pedagojilerin temelini oluşturan post-modern pedagojiye değinilmiştir. Günümüzde okullarda modern ve post-modern pedagojiler ve bu pedagojilere ait yöntemler bir arada kullanılmaktadır.

Daha sonra, modern pedagojinin bireysel farklılıkları göz ardı ettiği için ayrımcılığa neden olduğunu öne süren; fakat post-modern pedagoji içinde de değerlendirilmeyen, aynı zamanda feminist ve queer yöntemlere bir başlangıç noktası sunan eleştirel pedagoji incelenmiştir. Devamında ayrımcılık karşıtı eğitim için pedagojik bir çerçeve sunan feminist ve queer pedagojilere yer verilmiştir.

Mevcut eğitim sistemimiz içinde var olan ayrımcılık konusuna çözüm sunabilmek için öncelikle sistemin özelliklerinin ve tarihsel sürecinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu doğrultuda, üçüncü bölümün alt başlığı olan Türkiye’de eğitim sisteminin temel özellikleri kısmında, milli eğitim sisteminin geçmişi ve mevcut konumu, ayrımcılık karşıtı eğitim bağlamında araştırılmıştır.

Eğitimde karşılaşılan ayrımcılığı engellemek konusunda öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu düzlemde, öğretmenlerin sınıf içinde uygulayabilecekleri yöntemler feminist ve queer pedagojinin çerçevesi içerisinde anlatılmıştır. Bu yöntemler otorite, farklılıklar ve kendini ifade başlıkları altında detaylı olarak incelenmiştir. Feminist ve queer pedagojiler net çizgilerin olduğu, yapılacaklar ve yapılmayacaklar listelerinin verildiği pedagojiler değildir. Duruma, zamana ve amaca yönelik olarak öğretmenler yaratıcılıklarını kullanarak feminist ve queer pedagojinin çerçevesini kendi yöntem ve teknikleri ile doldurabilirler. Ancak bu yöntem ve tekniklere örnek olabilmesi açısından, öğretmenlerin sınıf içinde uygulayabilecekleri yöntem ve tekniklere de kısaca yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde öğretmenlerle yapılan derinlemesine mülakatlardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu bölümde sorulara göre belirlenen ortak temalar altında veriler incelenmektedir. Bu doğrultuda, ilk olarak, görüşülen öğretmenlerin demografik özellikleriyle queer bireylere, özelinde öğrencilere, yönelik düşünceleri arasındaki ilişkisellik değerlendirilmiştir. Devamında ise öğretmenlerin görüşleri: öğretmenlerin queer öğrencilere yönelik davranış ve düşünceleri, daha sonra öğretmenlerin, okulun ve milli eğitimin sorumluluklarına ilişkin düşünceleri, öğretmenlerin tercih ettikleri pedagojiler ve son olarak öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin

değerlendirilmesi başlıkları altında görüşmelerden elde edilen veriler sunulmuştur.

Araştırmanın sonuç bölümünde ise Türkiye’de lise düzeyinde ayrımcılık karşıtı bir eğitim modeli için öğretmenlerin rolüne ve sorumluluklarına vurgu yapan genel bir değerlendirme yapıp bu tür bir eğitim modeli için önerilerde bulunularak çalışma sonlandırılmıştır.



1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI, METODU VE LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın konusunun ve amacının ne olduğu üzerinde durulacaktır. Daha sonra araştırmanın metodundan ve hangi yöntem doğrultusunda araştırmanın gerçekleştirildiğinden bahsedilmiştir. Devamında araştırmayı oluşturan araştırmanın katılımcılarına, araştırma dizaynı ve veri toplama tekniklerine, verilerin analizine ve araştırmanın sınırlılıklarına değinilmiştir. Son olarak literatür taraması yapılmış ve araştırma boyunca kullanılmış olan temel kavramlar açıklanmıştır.

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE AMACI

Biyolojik bakış açısını temel alan geleneksel düşünceye göre insanlar kadın ve erkek olmak üzere iki keskin gruba ayrılır. Bu doğrultuda, toplum tarafından, kişilerin biyolojik olarak doğdukları kimlikle uyumlu olduğu düşünülen davranışları sergilemeleri ve cinsel yönelime sahip olmaları beklenir. Toplumsallaşma sürecinde toplum tarafından bireylerden beklenen, biyolojik ve toplumsal cinsiyeti ile uyumlu davranışlar sergilemesidir. Diğer bir deyişle, toplum bireylerin hem toplumsal rollerini hem de cinsel kimliklerini kendi beklentisi doğrultusunda belirlemekte buna bağlı olarak toplum tarafından, söz konusu toplumsal ve kültürel birikim doğrultusunda birer “kadınlık” ve “erkeklik” üretilmiş olmaktadır. Buna ek olarak, her bir bireye doğar doğmaz bu cinsiyet kimliğiyle özdeş olduğu düşünülen bir cinsel kimlikte verilmekte bunun sabit, değiştirilemez olduğu miti etrafında farklı cinsel yönelimleri anormalleştirme yapılmaktadır. Nitekim toplum tarafından kabul gören heteroseksist ve ataerkil bakış açısının dışında kalan queer bireyler ötekileştirilmekte ve düşmanlaştırılmaktadır (Başar, 2014, s. 245-251; Başar ve diğerleri, 2010, s. 68-77; Fineran, 2002, s. 65-74).

Üretilen bu kadınlık ve erkeklik rolleriyle birlikte uygun görülen cinsel yönelim kimlikleri bir toplumun temel unsurları olan aile, medya, din, okul gibi kurumlar tarafından üretilmekte, pekiştirilmekte ve bu beklentinin devamlılığı sağlanarak

bu rollerin sınırları çizilmektedir. Bu sınırlar içerisinde kalmayan queer bireyler toplum tarafından dışlanmakta, baskıya maruz kalmakta ve hatta nefret suçlarının odak noktası haline gelmektedir. Özellikle Türkiye gibi ağırlıklı muhafazakâr-geleneksel bir sosyo-politik yapıya sahip toplumlarda bu daha da keskin şekilde hissedilmektedir. Cinsiyet kimliği sebebiyle gördüğü baskılar yüzünden öğretmenlik mesleğinden ayrılmak zorunda kalan trans aktivist ve seks işçisi Sinem Kuzucan, trans bireylerin Türkiye’de kamudaki varlığının engellendiği örneklerden biridir. Kuzucan liseden itibaren toplumun baskısına maruz kalmış ve seks işçiliğine itilmiş trans bireylerden sadece biridir. Tüm gördüğü baskılara rağmen seks işçiliği yapmak istemediği için üniversiteyi kazanmış, bitirmiş ve öğretmen olarak atanmıştır. Öğretmenliği süresince Milli Eğitim tarafından 68 ayrı soruşturma davası açılmıştır. Konuyu verdiği röportajda şu şekilde anlatmıştır:

“Sürgünle tehdit ediyorsunuz; ama beni buradan başka nereye süreceksiniz ki! Dedim. İran’a mı sürecekdiniz acaba? Çok sabrettim. 1998’e dek çok mücadele ettim ama 1999’da istifa ettim. Döneceğim yerin seks işçiliği olduğunu bildiğim için çok denedim ama en sonunda işkenceye dönüştü. Ağlayarak istifa ettim; işimi de, görev yerimi de çok seviyordum. Bu anlattıklarım kim kalabilirdi ki kamu hizmetinde? Gidecek yer, yaşam alanı bırakmadılar bana.”¹

Kırmızı Şemsiye’den Kemal Ördem’in maruz kaldığı cinsel saldırı davası da Türkiye’de ki bu konuyla ilgili önemli örneklerden biridir. Trans ya da eşcinsel bireylere yönelik suçlarda, bireylerin cinsel yönelimleri daha önceki yıllarda hafifletici gerekçe olarak görülebiliyordu. Bu dava bir örnek teşkil ederek saldırganlar toplamda 20 yıla yakın hapis cezası aldı. Sonucu KaosGL.Org’a değerlendiren Ördem, “LGBTİ aktivisti ve seks işçisi kimliklerim üzerinden değerimi küçültmeye çalıştılar ama mahkeme önyargısız davrandı”² dedi.

Genç neslin düşünce yapısının oluşmasında ve bu yolla toplum mühendisliği anlamında önemli bir yere sahip olan aygıt okullardır. Okullar devletin ideolojik aygıtlarından birisidir. Kapitalist düzenin hüküm sürdüğü, devletin söylemlerinin devam ettirildiği ve pekiştirildiği bir kurumdur. Özel alana aitmiş gibi görünen okullar devlet kurumları olarak görev üstlenir, yani devletin baskın ideolojisinin

¹ <http://www.siddethikayeleri.com/portfolio/cinsiyet-kimligim-yuzunden/#.Wu9E54iFNPY>

² <http://www.kaosgl.org/sayfa.php?id=22523>

ve söylemlerinin yaygınlaştırıldığı bir alandır. Okullar Burjuvazinin ya da proleteryanın egemenliğini devam ettirmesini garanti altına alarak, devletin iktidar söylemleri ile birlikte iktidarının ve kapitalist üretim ilişkilerinin sürdürülmesini sağlayan birer “ideolojik aygıttır” (Althusser, 2016). Baskın ideolojinin söylemleri arasında heteroseksist ve ataerkil söylemler de vardır. Bu söylemler ise devletin ideolojik aygıtı olan okullar vasıtasıyla daha da pekiştirilir. Çocuklar ve gençlerin, aileden sonra ilk sosyalleştiği ve resmi ideolojiyle karşı karşıya kaldığı okullar, ailede ve toplumda inşa edilen ataerkil ve heteroseksist bakış açısının pekiştirilmesine kolayca hizmet etmektedir. Türkiye örneğinde, hem eğitim sistemin içeriği hem de eğitimcilerin formasyonu ve bakış açısı açısından heteroseksist bakış açısının hüküm sürdüğü ve baskın kültürün yeniden yapılandırıldığı okulların ayrımcılığının yaratılması ve sürdürülmesinde önemli işlevlere sahip olduğu düşünülmektedir. Oysaki okullar farklı din, dil, ırk, mezhep ve cinsiyete sahip bireylerin bir araya geldikleri kurumlardan biridir. Queer bireyler de okullarda ki bu çeşitliliğin içerisinde. Toplumda genel kabul görmüş yaygın heteroseksist bakış açısının dışında kalan queer öğrenciler okullarda homofobik ve ayrımcı davranışlara maruz kalır. Queer bireylere yönelik yapılan ayrımcılık, kişisel bir korku ya da davranış ötesinde kurumlar ve sosyal geleneklerle politik bir alanda oluşan bir süreçtir. (Göregenli, 2009, s. 9-16).

Selahattin Ertürk’ün tanımıyla (1998, s. 12) eğitim “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişiklik oluşturma sürecidir”. Bu cümlede bahsi geçen kasıtlı ve istendik olan davranış devletin ve okulların kast ettiği, istediği davranış türüdür. Bir başka deyişle eğitim, devletin ideolojik aygıtı işlevini görmesinin yanı sıra toplumsal eşitsizlikleri yerleşik düşünceler haline getirir ve yeniden üretir (Altunpolat, 2010, s. 209-210).

Bu süreç nedeniyle queer öğrenciler okullarda akran zorbalığına maruz kalabilmektedir. Çavdar ve diğerleri (Çavdar ve diğerleri, 2016, s. 54-58) tarafından yapılan bir araştırma ayrımcılık konusunun önemini gözler önüne sermektedir. Türkiye’de 225 queer birey ile gerçekleştirilen bu araştırmada, katılımcıların %82.3’ü okullarını/geçmişteki okullarını queer öğrenciler için

güvenli bulmamaktadır. %59.7'sine göre ise okulları/geçmişteki okulları queer bireylere destek veren heteroseksüeller için de güvenli değildir. Bu araştırmada da görüldüğü gibi queer bireylere destek vermek onlarla okul içerisinde arkadaş olmak bile, bu öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmalarına neden olabilmektedir. Katılımcıların %69'u öğretmenlerin ya da okul personelinin cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği konularında olumsuz yorum yapanları ya da hakaret edenleri durduklarını hiç bir zaman duymamış ve görmemiş olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların %81.4'ü lise yıllarında cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği konularında bilgi ya da desteğe ihtiyaç duyduklarında nereye/kime başvurmaları gerektiğini bilmediklerini belirtmişlerdir. %32.9'u ise queer olmaya yönelik sorunları durdurmak için kime bildirim yapacaklarını bilmemektedir. Katılımcılar queer bireylere yönelik ayrımcılığa karşı olmayı ve/veya okullarında queer bireylere karşı zorbalığı durdurmayı öğrendiği kaynaklar çoğunlukla başka öğrencilerdir (%50.8). Katılımcıların sadece %19.2'si queer bireylere karşı zorbalığı durdurmayı öğretmenlerinden öğrenmiştir. Ayrıca katılımcıların sadece %17.3'ü queer ile ilgili konularını okullarında fen bilgisi/biyoloji derslerinin bir parçası olarak görmüştür. Üstelik diğer dersler için bu oran daha düşüktür. Doğrudan queer konularının ele alındığı cinsel eğitim derslerine yalnızca katılımcıların %15'i erişebilmiştir (Çavdar ve diğerleri, 2016, s. 54-58).

Bu araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında, eğitim sistemimizin cinsel eğitim konusunda yetersiz kaldığını verilen cinsel eğitimin heteroseksüel bakış açısı çerçevesinde sadece biyoloji ve fen bilgisi derslerinde zaman zaman verildiği, bu eğitimlerde de queer bireylerin göz ardı edildiği görülmektedir. En önemlisi, öğretmenlerin farklı queer öğrencilere bilgi verme ve yardımcı olma konusunda pek de faydalı olamadığı anlaşılmaktadır. Yurt dışında yapılan pek çok araştırmada buradaki veriler ile benzer niteliktedir (Kosciw ve diğerleri, 2009, s. 976-988; Kosciw ve diğerleri, 2018; Elze, 2003, s. 225-239; Aerts ve diğerleri, 2012, s. 90-113). Birçok toplumda queer bireyler hastalıklı, sapkın, sapık, uzak durulması gereken kişiler olarak düşünülmektedir. Bu düşünceleri ve tutumları değiştirmeye yönelik çalışmalar yapılırsa da bu çalışmalar yerleşik kalıp yargıları değiştirmek, yanlış inançları ortadan kaldırmak için yeterli olmamaktadır

(Kosciw ve diğeri, 2009, s. 976-988; Elze, 2003, s. 225-239; Aerts ve diğeri, 2012, s. 90-113; Sakalı ve Uğurlu, 2003, s. 111-119; Sakalı-Uğurlu, 2006, s. 53-69)

Toplumun queer bireyler ile ilgi olumsuz davranışlarının ve düşüncelerinin değiştirilebileceği yerlerden biri de okullardır. Queer ve heteroseksüel, tüm bireyler için okul çağında bireylerin kişilik gelişimini destekleyen güvenli bir okul ortamı yaratmak devletin ve toplumun görevidir. Bu görevde en büyük pay öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler toplumsal hayatın inşasında önemli role ve dönüştürücü bir güce sahiptir. Toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde ve ayrımcılık karşıtı bir eğitim süreci açısından öğretmenlerin queer bireyler ile ilgili yaklaşımları ve duruşları oldukça belirleyici ve önemli bir role sahiptir.

Bu nedenle bu çalışmanın konusu, eğitim sürecinin önemli yapı taşlarından olan öğretmenlerin queer bireylerle ilgili deneyim ve düşünce biçimlerinin önemli bir değişken olduğundan yola çıkarak, lise öğretmenlerinin queer bireylere karşı düşüncelerinin, tercih ettikleri pedagojilerin ve bu pedagojilere ait yöntem ve tekniklerin ayrımcılık karşıtı bir eğitim için eğitim faaliyetlerindeki yansımalarını anlamaya çalışmaktır. Bu tez konusu genelde öğretmenlerin, okulun ve milli eğitimin ayrımcılık karşıtı bir eğitim için sorumluluklarının neler olduğuna odaklanırken özelde queer bireylere yönelik ayrımcılık üzerinden feminist ve queer pedagojilerinin kavramsal çerçevesi içinde bu tartışmayı yürütmeyi hedeflemektedir.

Öğretmenlerin demografik niteliklerinin, queer bireylerle etkileşim biçimleri ve tanışıklık düzeylerinin, çevrelerindeki toplumsal baskının ve medyanın öğretmenlerin homofobik düşünceleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu tezde ilk olarak lise öğretmenlerinin queer bireyler hakkındaki düşünceleri, queer bireyler ile ilgili olumsuz düşüncelerinin olup olmadığı ve bu düşüncelerinin eğitim sürecindeki davranışlarına/duruşlarına yansımaları, feminist ve queer pedagojiye ait yöntemleri sınıflarında kullanmayı tercih edip etmeyecekleri yapılan derinlemesine mülakatlarla değerlendirilmeye çalışılacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıfta queer bireylere yönelik nasıl davranışlar sergilediği ya da sergileyebileceği, queer öğrencisi olduğunda nasıl

davranması ve nasıl bir yöntem izlemesi gerektiğini bilip bilmediği tespit edilmeye çalışılacaktır. Son olarak, öğretmenlerin okulda ayrımcılığı engelleyebilmek için nasıl bir yöntem izleyebileceği, sınıf atmosferinin bu konuda nasıl olumlu olarak yapılandırılabilceği konusunda feminist ve queer eğitim pedagojiler doğrultusunda öneriler verilecektir.

1.2. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu tezin amacı, öğretmenlerin queer bireyler ile ilgili düşüncelerini, bunların eğitim faaliyetlerine olabilecek yansımalarını, öğretmenlerin, okulun ve milli eğitimin queer bireylere yönelik ayrımcılık karşıtı eğitim için sorumluluklarını, yapabileceklerinin neler olduğunu feminist ve queer pedagojilerin kavramsal çerçevesi içinde tespit etmektir. Bu bağlamda, tezin temel araştırma sorusu,

“Türkiye’de cinsel yönelim ayrımcılığını hedefleyen bir eğitim yaklaşımında, öğretmenlerin rollerinin ve davranışlarının neler olduğudur.”

Bu soru, queer ve feminist pedagojilerinin kuramsal çerçevesi içinde incelenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın alt soruları şunlardır:

1. Soru: Öğretmenlerin demografik bilgileri ile ilişkili olarak (cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, yetiştiği yer, dini görüşü, queer bireylerle tanışıklığı, branşı) queer bireyler ile ilgili düşünceleri olumlu ya da olumsuz yönde değişmekte midir?
2. Soru: Lise öğretmenlerin queer bireyler ile ilgili olumlu ya da olumsuz düşünceleri ile ayrımcılığa sebep olan düşünce ve davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Soru: Lise öğretmenlerinin queer ve feminist pedagojileri hakkında bilgisi var mı? Neden?
4. Soru: Lise öğretmenleri cinsel yönelim ayrımcılığı konusunda sınıfta nasıl bir pedagoji, yöntem ve teknik izlemesi gerektiğini biliyor mu/kullanıyor mu? Nedenleri nedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN METODU

Öğretmenlerin queer bireyler ile ilgili düşüncelerine ve bunların eğitim faaliyetlerine olabilecek yansımalarının feminist ve queer pedagojilerin kavram çeşevesi içinde tartışılmasına odaklanan bu tez çalışması feminist metodolojiye dayanan nitel bir çalışma olarak hazırlanmıştır. “Nitel araştırma, kişilerin kendi ifadeleri ve anlattıklarından yola çıkılarak yapılan araştırmadır. Kişilerin hayat deneyimleri, bu deneyimler sonucunda sosyal bağlamda yaşadıkları etkileşimleri, sosyal ilişkilerin örüntülerini ve tüm bu sürecin kişilerce algılanan ve tekrar kurgulanan deneyimlerini sunması açısından tercih edilir.” (Kümbetoğlu, 2008, s.43). Böylece elde edilen veri, kişiler, yaşadıkları süreçler ve olgular hakkında deneyimleri ve davranışları tanımlanır. Nitel veri içerisinde kişilerin duyguları, inançları ve kanaatlerine de yer verilir. Queer bireyler gibi toplumun hassasiyet duyduğu konularda tercih edilen bir araştırma yöntemidir.

Feminist araştırmacılar, kişilerin duygu ve deneyimlerini içeren nitel yöntemi sıklıkla tercih ederler. Tarihin sesinin erkek sesi olduğunu ve eril bir dille yazıldığını ve kadınların “bilen kişiler” olma olasılıklarının göz ardı edildiğini belirten feminist araştırmacılar, kadınların da “bilen kişiler” olduğunu kabul eden alternatif yöntemler önerirler (Harding, 1987, s.36). Tüm bunlar göz önüne alındığında, “şimdiye kadar iktidardaki seçkinlerin meşruiyet ve hegemonya aracı olmuş olan araştırma; yönetilenlerin, sömürülen ve ezilen grupların özellikle de kadınların çıkarlarının hizmetine sunulmalıdır” (Mies, 1983, s. 52).

Pozitivist araştırmacılar nesnelliğe, tarafsızlığa ve araştırmacının odağındaki kişilerle arasında bir sınır olmasına vurgu yaparken (Wolf, 1996, s. 372-441) feminist metodoloji bu yaklaşımı eril bir bilgi üretme eğilimi nedeniyle sorgular. Bu bağlamda, feminist yöntem, araştırmacının da katılım sağladığı, elde edilen sonuçların tekrar edilebilir olması zorunluluğu olmayan, kişilerin duygu ve deneyimlerini de içeren bir yaklaşımdır. Eril bir bakış açısı ile yazılan nicel araştırmalara, nicel verilerin fazla genelleştirilmesine ve yetersiz düzeyde yorumlanmasını eleştirir. Feminist yöntem, araştırmacıları kadınların sorunlarının üstten bir bakış açısıyla ve dışarıdan bir gözle yapılan araştırmalar

yerine kadınların kendi bakış açılarıyla kendi deneyimlerini kendilerinin anlattığı bir araştırma sürecine yönlendirir. Buradaki amaç, toplanan verilerin basit verilere ve sayılara indirgenmesi yerine, araştırmacının ve araştırmasının odağındaki kişilerin birbirlerinin hayatlarını, farklılıklarını, benzerliklerini kabul edip anlamasıdır (Kümbetoğlu, 2008, s. 121-162).

Feminist yöntemin en önemli özelliği araştırdığı kişilere üstten bakmaması, katı kurallar çerçevesinde otoriter olmaması ve insanı odak noktası olarak seçmesidir. Böylece araştırmaya katılan kişiler kendilerini rahat hisseder ve deneyimlerinden bahsederken önyargıyla yaklaşılmayacağını bildiği için kendilerini açıkça ifade ederler (Kümbetoğlu, 2008, s. 121-162). Toplumda her bireyin deneyimi ve yaşadıkları kendine hastır. Bu yüzden genelleme yapılması oldukça zordur. Feminist yöntem, genelleme yapan pozitivist bakış açısı yerine, her bir bireyin yaşadığı deneyimleri merkezine alır.

Feminist yöntemle baskın birincil sosyal statüdeki kişilerin bilgilerinin yanı sıra kendi sesini duyuramayanların bilgisi görünür kılınır (Kümbetoğlu, 2008, s. 121-162). Queer bireyler de kadınlar gibi baskın ataerkil kültürde kendini ifade etmekte zorlanan ve eşitsizliklere, ayrımcılıklara uğrayan bir topluluktur. Bu yüzden, feminist yöntemin sadece kadınlara yönelik değil; aynı zamanda queer bireylerin deneyimlerini ortaya çıkarmak için kullanabilecek en ideal yöntemlerden biri olduğu düşünülmüştür. Feminist yöntem ataerkil düzen içerisinde görmezden gelinen kadınların yanı sıra aynı düzen içerisinde yok sayılan queer bireylerin de sesi olmuştur. Bu nedenle, bu çalışmada feminist yöntem tercih edilmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

Araştırmanın katılımcılarını, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiş, Ankara il merkezinde çalışan ve farklı yaşlarda ve branşlardaki lise öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmaya 20 gönüllü devlet lisesinde çalışan öğretmen katılmıştır. Araştırma konusunun hassasiyeti nedeniyle katılımcıların belirlenmesinde için kartopu

tekniki kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin etkili olabileceği düşünülerek öğretmenler mümkün olduğunca demografik bilgileri doğrultusunda heterojen bir çerçevede seçilmiştir. Öğretmenlerin özellikle farklı branşlardan olmasına özen gösterilmiştir. Farklı branşlardan seçilmesinin nedeni ise uygulanan müfredatın farklılık göstermesidir. Örneğin araştırmaya katılan biyoloji öğretmeni öğrencilerine eşcinsellik kavramını bilimsel ve biyoloji temelinde anlatabileceğini söylerken, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni eşcinselliğin günah olduğunu Lut kavmiyle ilgili ayet ve bilgileri anlatarak örneklerim demiştir. Nitekim öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak kullandıkları yöntem ve yaklaşımlar da değişik gösterilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere bazı branşlar arasında farklılıklar belirgin şekilde örneklenebilmektedir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezi genelinde görev yapan öğretmenlerin branşlarına dair istatistik verileri Milli Eğitim Bakanlığı'nın sayfasından ulaşılabilir.³ Bu verilere göre, araştırmanın katılımcılarının dahil olduğu branşlara yönelik öğretmen dağılımı şu şekildedir:

İngilizce: 1643, matematik: 2139, biyoloji: 1020, fizik: 789, kimya: 817, müzik: 323, tarih:1034, din kültürü ve ahlak bilgisi: 419, coğrafya: 741, rehberlik ve psikolojik danışmanlık: 624, büro yönetimi: 144, felsefe: 620, bilişim teknolojileri: 568, Türk dili ve edebiyatı: 2479 ve beden eğitimi: 748.

Araştırmada devlet liselerinde çalışan 2 İngilizce, 2 matematik, 1 biyoloji, 1 fizik, 1 müzik, 1 kimya, 1 tarih, 2 din kültürü ve ahlak bilgisi, 1 coğrafya, 2 rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 1 büro yönetimi, 2 felsefe, 1 bilişim teknolojileri, 1 Türk dili ve edebiyatı ve 1 beden eğitimi branşından öğretmen ile yüz yüze derinlemesine mülakat gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerden 11'i kadın, 9'u erkektir. Öğretmenlerin yaşları 30 ile 49 arasında değişmektedir.

1.5. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ VE ANALİZİ

Alan araştırmasının ilk aşamasında 15 lise öğretmeniyle 2017 Kasım-Aralık döneminde pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulama sonrası mülakat

³ Bkz. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>

soruları gözden geçirilerek alan çalışmasına başlanmıştır. Nitekim bu pilot çalışmada çoğu öğretmenin cinsel yönelim, queer, toplumsal cinsiyet kavramlarının tam olarak neyi ifade ettiğini bilmediği ve alanda bahsi geçen temel kavramları birbiri ile karıştırdığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, mülakat öncesinde görüşmecilere toplumsal cinsiyet, cinsiyet, cinsel yönelim, heteroseksüel, eşcinsel, homofobi ve queer kavramları basit ve anlaşılır bir dille kısaca anlatılmıştır.

Mülakat yapılan öğretmenlere, kimliklerini gizli tutmak adına referans olarak bir numara verilmiştir. Böylece mülakat verileri öğretmenin kısaltması ve numarası kullanılarak “Ö1”; “Ö2” ve devamında branş, cinsiyet ile yaş bilgilerine yer verilerek paylaşılmıştır.

Bu alan araştırmasına dâhil olan 20 lise öğretmenine ilk başta demografik bilgilerini toplamak amacıyla bir form verilmiştir. Bu formda, öğretmenlerin queer bireylere dair yaklaşımlarının şekillenmesinde değişken olabileceği düşünülen yaş, cinsiyeti, medeni durumu, branşı, yetiştiği yerin niteliği, dini görüşü ve queer bireyler ile tanışıklığının olup olmadığı, varsa tanışıklığının hangi düzeyde olduğunu içeren sorular yer almaktadır. Demografik bilgiler doğrultusunda queer bireylere yönelik düşüncelerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, kent kökenlilik/kırsal kökenlilik, öğretmenlik branşı, muhafazakârlık seviyesi, queer bireylerle tanışıklık deneyimleri/yakınlık düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Ardından lise öğretmenleri ile derinlemesine yüzyüze mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlarda yarı yapılandırılmış toplamda 15 soru kullanılmıştır; fakat bu 15 sorunun dışında yüz yüze derinlemesine mülakat yapılan öğretmenlerin düşüncelerini derinlemesine analiz edebilmek için mülakat yapılan konuyla ilgili görüşmenin akışı ve konusu çerçevesinde farklı sorular da yöneltilmiştir. Mülakatlar 2018 Ocak ayı ile 2018 Mart ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar ortalama bir-iki saat sürmüştür. Yüz yüze araştırmacı tarafından yapılan mülakatlarda görüşmecilerin rızası doğrultusunda ses kaydı alınmış ve daha sonra mülakatlar deşifre edilmiştir. Ses kaydı alınmasına izin vermeyen öğretmenlerle görüşme yapılırken kısa notlar alınmış ve daha sonra detaylı

olarak yazıya dökülmüştür. Görüşmeler araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin talep ettiği, kendilerini rahat hissettiği mekânlarda yapılmıştır. Örneğin, bazı görüşmeler boş sınıflarda öğretmenin boş olduğu bir derste, bazıları sessiz bir cafede yapılmıştır.

Bu mülakatlarla,

- lise öğretmenlerinin cinsel yönelimler hakkındaki düşünceleri,
- queer bireyler ile ilgili olumsuz düşüncelerinin olup olmadığı,
- bu konudaki düşüncelerini etkileyen değişkenler ve bu düşüncelerinin eğitim sürecindeki davranışlarına/duruşlarına yansımaları,
- feminist ve queer pedagojiye ait yöntemleri sınıflarında kullanmayı tercih edip etmeyecekleri
- öğretmenlerin sınıfta queer bireylere yönelik nasıl davranışlar sergilediği ya da sergileyebileceği,
- queer öğrencisi olduğunda nasıl davranması ve nasıl bir yöntem izlemesi gerektiğini bilip bilmediği anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu doğrultuda, mülakat verilerine dayanılarak öğretmenlerin feminist ve queer pedagojinin ön gördüğü ayrımcılık karşıtı bir eğitim için sınıf içindeki otoritelerini kullanma biçimleri, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını hangi yöntem ve tekniklerle tespit ettikleri ve öğrencilerine kendilerini ifade konusunda yeterli fırsatı sunup sunmadıkları değerlendirilmeye çalışılmıştır. 20 öğretmenle gerçekleştirilen yüz yüze derinlemesine mülakatlar neticesinde, araştırma sorunsalına dair bir doyuma ulaşılmıştır. Yapılan nitel içerik analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Mülakat yapılan öğretmenlerden doğrudan alıntılar yapılarak, veriler sunulmuş ve ilgili teorik tartışmalar temelinde yorumlanarak değerlendirilmiştir. Görüşmeler esnasında okullarda ayrımcılık kavramının gündelik hayat pratikleri içerisinde irdelenmesi sağlanmıştır.

Mülakat soruları ortak temalar doğrultusunda kategorize edilmiş ve soruların cevapları bu kategorilerin içerisinde betimsel veri analizi ile değerlendirilmiştir.

Betimsel veri analiz sürecinde dört asama izlenmiştir. İlk olarak araştırma sorularında, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Başka bir deyişle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci olarak, daha önce oluşturulan çerçeveye göre dinlenip deşifre edilip yazıya dökülen veriler okunup ve düzenlenmiştir. Araştırma amacı ile ilgili olmayan görüşme metinleri ayırt edilip, çalışmanın amacına uygun veriler değerlendirilmiştir. Diğer bir deyişle, tematik çerçeveye göre veriler işlenmiştir. Üçüncü olarak, düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamada verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Dördüncü ve son olarak tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılmıştır. Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri açıklanmış ve farklı olgular arasında karşılaştırma yapılmıştır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu tez çalışmasın boyunca karşılaşılan dört sınırlılıktan bahsetmek mümkündür. Bunlar kısaca aşağıdaki şekilde özetlenebilir. Ancak araştırmanın bütünlüğünü ve başarısını etkilemeyen sınırlılıklardır.

1. Araştırma konusu insanların rahatsızlık duyabileceği bir yaşam biçimiyle ilgili olduğu için bazı öğretmenler sorular hakkında görüşme yapmayı reddetmiştir. Hatta bu konunun günah olduğunu ve konuşmanın bile hoş olmadığını dile getirip tepki gösteren öğretmenler olmuştur. Bazı katılımcılar görüşmeye başlarken bu konu hakkında ilk başta rahatça cevap vermekten çekinmişlerdir, görüşmenin devamında, kendilerini rahat hissetmeye başladıkça cevaplamadıkları soruları da cevaplamışlardır. Görüşmeler esnasında özellikle “cinsellik”, “cinsiyet” gibi kelimeleri dahi kullanmaktan çeken katılımcılar olmuştur.
2. Araştırılan konunun hassas bir konu olması nedeniyle tercih edilen kartopu yöntemi araştırmanın katılımcı sayısını kısıtlamıştır.

3. Bazı öğretmenler isimlerinin verilmeyeceğinin söylenmesine rağmen memuriyetleri ile ilgili sıkıntılarla karşılaşabileceklerini öne sürerek görüşmeyi kabul etmemiştir.
4. Ses kaydı alınmasına izin vermeyen öğretmenlerle görüşme yapılırken kısa notlar alınmış ve daha sonra hatırlananlar yazıya dökülmüştür. Bu nedenle ses kaydı alınmayan öğretmenlerde birebir alıntı yaparken zorlanılmıştır.

1.7. LİTERATÜR TARAMASI

Okul, toplumdaki farklı grupların bir araya geldiği kurumlardan biridir. Bu nedenle de toplum içinde yapılan ayrımcılıklar öğrenciler ve öğretmenler vasıtasıyla okullarda devam edebilmektedir. Bu ayrımcılığın nedeni farklı din, dil, ırk, cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim gibi pek çok konu olabilmektedir. Toplumda maruz kaldıkları ayrımcılık ve zorbalık nedeniyle queer bireyler çoğu durumda kimliklerini açıkça ifade etmekten dahi çekinebilmektedir. Özellikle queer bireyler okullarda kendilerini açıkça ifade ettiklerinde pek çok problemle karşılaşabilmektedir. Aksi durumdaysa bu öğrencilerin yaşadıkları içsel olumsuz süreç öğretmenleri tarafından fark edilememektedir. Nitekim İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. Maddesi⁴ ile Türkiye'nin de taraf olduğu Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara ilişkin Uluslararası Sözleşmesi'nin 13. Maddesi⁵ ve Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Kimliği Temellerinde Ayrımcılıkla Mücadeleye Dair Önlemler ile ilgili CM/Rec (2010) 5 sayılı ve 31 Mart 2010 tarihli Tavsiye Kararı⁶ ile birlikte çocuğun yüksek yararı düşünülerek, cinsel yönelimi veya cinsiyet kimliği her ne olursa olsun okullarda saygı ve hoşgörüyü yaygınlaştırmak için her düzeyde uygun önlemlerin alınması gerektiği belirtilmektedir. Ancak Türkiye'deki queer bireylerin eğitim hakkı ve uğradıkları ayrımcılıkla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda hazırlanan raporlar; Türkiye'de

⁴ Bkz. https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.htm

⁵ Bkz. <http://istanbul.mazlumder.org/tr/main/yayinlar/sozlesmeler/18/ekonomik-sosyal-ve-kulturel-haklara-iliskin-u/418>

⁶ Bkz. http://aciktoplumbakfi.org.tr/pdf/avrupa_konseyi_standartlari_05052014.pd.

queer bireylerin okullarda ve eğitim ile ilgili konularda uğradıkları ayrımcılığı ortaya koymaktadır. Küresel LGBT Eğitimi Birliği'nin (GALE) Cinsel Çeşitlilik Eğitimi Savunuculuğu Raporu⁷, ILGA Ülkelerdeki Homofobi Düzeyleri Raporu⁸, Uluslararası eğitim sayfasının 2001 yılında güncellenen Türkiye Barometresi⁹, Avrupa Birliği İnsan Hakları Komisyonu'nun üye ve aday ülkeler ile ilgili gerçekleştirdiği homofobi konulu 2010 tarihli araştırma ve raporu¹⁰, Avrupa Genişlemeden Sorumlu Komisyon Üyesi, 14 Ekim 2009 tarihli Avrupa Birliği'ne katılım için Türkiye'de kaydedilen ilerleme raporu¹¹, İnsan Hakları Komisyonu'nun raporu¹², PISA Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı tarafından 2015 tarihinde oluşturulan raporu¹³, Dünya Zorbalıkla Mücadele Raporu¹⁴, Türkiye'deki Çocuklara Yönelik Şiddetin Önlenmesine Yönelik Ortaklık Ağı Raporu¹⁵ bunlar arasında sayılabilir. Bu açıdan ayrımcılık karşıtı bir pedagoji tercihindeki kritik gruplardan birisi hem dünya genelinde hem de Türkiye özelinde queer bireylerin durumudur. Bu konuda öğretmenlerin de önemli rolleri olduğu bilinmektedir. Nitekim modern ile post-modern pedagoji tartışmaları kıyaslaması üzerine artan bir literatür¹⁶ queer ayrımcılığı üzerine özellikle değinmeye başlamıştır (Armstrong, 2008; Britzman, 1995; Britzman, 2012; Jones, 2011; Murphy, 1993; Tisdell, 1998; Harr ve Kane, 2008; Jackson, 2001; Krywanczyk, 2007; Meyer, 2007; Parrie, 2006; Swanson, 2015; Heffernan, 2010; Buchanan Plaisance, 2014; Swanson ve Gettinger, 2016; Murdock ve Bolch, 2005; Payne ve Smith, 2011). Ayrıca bu çalışmaların öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak eğitim sürecini planlaması gerektiğini vurguladığı da belirtilmelidir¹⁷.

⁷ Bkz. GALE, 2015; GALE, 2017.

⁸ Bkz. ILGA, 2017.

⁹ Bkz. https://www.ei-ie.org/barometer/en/home/profile_details/207

¹⁰ Bkz. <https://www.coe.int/en/web/commissioner/thematic-work/lgbti-country-studies?desktop=true>

¹¹ Bkz. http://aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/avrupa_konseyi_standartlari_05052014.pdf

¹² Bkz. Human Rights Watch, 2001

¹³ Bkz. PISA, 2015.

¹⁴ Bkz. The World's Authority on Bullying, 2002.

¹⁵ Bkz. Partnership Network For Prevention Of Violence Against Children, 2015.

¹⁶ Modern-post modern pedagoji karşılaştırması için bkz. Aydın, 2006a; Morgan, 1974; Prawat, 1992; Puolimatka, 1999; Özdemir, 2014; Jones, 2011; Giroux, 2004; Giroux, 1988.

¹⁷ Bkz. Kumral, 2015; Aydın, 2006a; Morgan, 1974; Prawat, 1992; Puolimatka, 1999.

Aslanargun, 2007; Akpınar ve diğerleri, 2010; Kılıç ve Bayram, 2014; Aydın, 2006b; Özdemir, 2014; Giroux, 1994, Giroux, 2004; Giroux, 1988; Murphy, 1993; Robinson, 2016.

Uluslararası yazın tarandığında feminist pedagoji¹⁸ ve/veya queer pedagoji¹⁹ konusunda yapılan çalışmaların 1980'lerden itibaren artmaya başladığı görülmektedir. Bu araştırmalar içinde bir kısmının öğrencilerin cinsel yönelim konusu hakkında duygu, tutum ve bilgileri ile ilgili onlara rehberlik edebilecek öğretmenlere ihtiyaçları olduğunu; ama bu öğrencileri okul ortamında destekleyen bir yetişkinin olmadığını ortaya koymaktadır (Aerts ve diğerleri, 2012; Elze, 2003; Kosciw ve diğerleri, 2009; Mudrey ve Medina-Adams, 2006; Uribe ve Harbeck, 1992; Valenti ve Campbell, 2009). Ayrıca bu araştırmalardaki bulgular queer öğrencilerin okul başarısının, okula yönelik tutumlarının ve sosyal aktivitelere katılma durumlarının da doğrudan öğretmenlerinin onlara yönelik tutumları ve davranışları ile ilgili olduğunu da göstermiştir. Türkiye üzerine olan literatürde ise feminist pedagoji ve özellikle queer pedagoji ile ilgili yazılmış kısıtlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Çetinkol, 2008; Sever, 2016; Meşe, 2018; Güney, 2018). Üstelik bu çalışmalar arasında öğretmenlerin feminist ve/veya queer pedagojiyi nasıl uygulayabileceğine dair bir yol haritası sunan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bunlar içinde Güney'in (2018) çalışması, Türkiye'de queer ve eğitim üzerine rastlanılan öncü çalışmalardandır. Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının queer konularının tartışılmasına yönelik algılarını incelemektir. Bu açıdan konuya bu tezde amaçlandığı gibi eğitim perspektifinden değil; psikoloji disiplini çerçevesinde yaklaşmaktadır.

Benzer şekilde, Türkiye'de queer öğrencilerin okullarda özellikle liselerde yaşadığı problemler ile ilgili doğrudan yapılan çalışmaların ve araştırmaların sayısı da sınırlıdır (Çavdar ve diğerleri, 2016; Eğitimde Cinsel Kimlik Ayrımcılığına Son, 2010; Lgbt çocuklar için ne yapmalı, 2014; Bulut, 2002;

¹⁸ Feminist pedagoji hakkındaki çalışmalar için bkz. Shrewsbury, 1993; Fisher, 1987; Schniedewind 1993; Jackson, 1997; Howe, 1983; Manicom, 1992; Ladson-Billings, 1995; Jackson, 2010; Jones ve Hughes-Decatur, 2012; Maher, 1987; Tisdell, 1998; Vandrick, 1997; Webb ve diğerleri, 2002; Weiner, 1994; Parry, 1996; Musial, 2011; Sattler, 1994; Siebler, 2002; Bernard, 1996; Gross, 2013; Moody, 2017; Hartley, 1999.

¹⁹ Queer pedagoji üzerine çalışmalar için bkz. Meyer, 2012; Jackson, 2001; Britzman, 1995; Quinlivan ve Town, 1999; Ressler, 1999; Shlasko, 2005; Sumara ve Davis, 1999; Jackson, 2001; Krywanczyk, 2007; DiGrazia ve Boucher, 2005; Conrad ve Crawford, 1998; Armstrong, 2008; Drazenovich, 2015; MacKinnon, 2011; Singh ve Jackson, 2012; Linville ve Gillick, 2012; Brim ve Ghaziani, 2016; Ferguson, 2013; Harr ve Kane, 2008; Elliott, 2016.

Uluyol, 2016; Tural Hesapçioğlu ve Yeşilova, 2015). Yapılan çalışmalar ise queer öğrencilerin lise okul ortamını kendileri için güvensiz algıladıklarını ve liselerin kendileri için destekleyici bir ortam olmadığını belirtmiştir. Queer gençler cinsel yönelimlerini, cinsiyet kimliklerini veya cinsiyetlerini nasıl ifade ettikleri ilgili olarak lisede genelde taciz, ayrımcılık, aşağılanma, zorbalık ve benzeri olumsuz pek çok tepki ile karşılaştıklarını ifade etmiştir. Queer öğrencilerin ergenlik döneminde okullarda karşılaştığı problemler öğrencilerin kendilerini cinsel yönelimleri ile ilgili açıkça ifade etmesini engellemekte, düşük benlik saygısı, depresyon ve hatta içselleştirilmiş homofobi geliştirmelerine neden olabilmektedir. Maalesef queer bireylerin yaşadıkları tüm bu olumsuz süreçler bazen onları intihara dahi sürüklemektedir.²⁰

Sonuç olarak, söz konusu tez çalışmasının Türkiye üzerine sunduğu alan verisiyle uluslararası ve ulusal literatüre önemli bir katkı sunacağına inanılmaktadır. Üstelik ayrımcılık karşıtı bir eğitim modelinde öğretmenlerin rolüne dair tartışmaları queer konusu üzerinden Türkçe literatüre kazandırılacağı da düşünülmektedir.

1.8. TEMEL KAVRAMLAR

Araştırma sürecinde yazılı metinlerde bir kavram kargaşasının olduğu ve öğretmenler ile yüz yüze mülakatlar gerçekleştirilmeden önce yapılan pilot çalışmada çoğunun cinsel yönelim kavramının tam olarak neyi ifade ettiğini bilmediği ve alanda bahsi geçen temel kavramları birbiri ile karıştırdığı tespit edilmiştir. Bu yüzden araştırma konusu içerisinde konunun temelini oluşturan ve

²⁰ Bkz. Mudrey ve Medina-Adams, 2006; Uribe ve Harbeck, 1992; Kosciw ve diğerleri, 2009; Valenti ve Campbell, 2009; Aerts ve diğerleri, 2012; Kosciw ve diğerleri, 2018; Çavdar ve diğerleri, 2016; Elze, 2003; Whitman ve diğerleri, 2007; Rutter & Leech, 2006; Payne ve Smith, 2010; Murdock ve Bolch, 2005; Eğitimde Cinsel Kimlik Ayrımcılığına Son, 2010; Lgbt çocuklar için ne yapmalı, 2014; Buston ve Hart, 2001, Kirby ve Michaelson, 2008, Bhana, 2012; Flattery, 2013; Human Rights Watch, 2001; Yüksel, 2010; Sakallı ve Uğurlu, 2003; Herek ve diğerleri, 1998; Cochran ve Mays, 2000; Başar, 2018; Bulut, 2002; DePalma ve Atkinson, 2009; Flattery, 2013; Kumashiro, 2000; Lovell, 1998; Russell, 2011; Ummak ve Bilgin, 2017; Msibi, 2012; Uluyol, 2016; Sakallı ve Uğurlu, 2006; Sherriff ve diğerleri, 2011; Marinoble, 1998; Graybill ve Proctor, 2016; Espelage, 2016; Heck ve diğerleri, 2016; Petrovic, 1999; Tural Hesapçioğlu ve Yeşilova, 2015; Fineran, 2002; Snively ve diğerleri, 2004; Akyol, 2016; Holmes ve Cahill, 2004; O'Connor, 1993; Espelage, 2016; Heck ve diğerleri, 2016; Freyn, 2005; Knotts, 2005; Ward, 2017; Kabacaoğlu, 2015.

konu içerisinde çok sık geçen bazı temel kavramların anlaşılması ve anlatılması gerektiği düşünülerek ilk bölümde bu kavramların tanımına yer verilmiştir. Araştırma bağlamında bu kavramlar ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

1.8.1. Biyolojik Cinsiyet ve Cinsiyet Kimliği

Biyolojik cinsiyet insanların doğuştan sahip olduğu fiziksel ve biyolojik özellikler doğrultusunda tanımlanan cinsiyettir (Shechner, 2010, s. 133). İnsanlar doğuştan kadın, erkek ya da interseks olarak tanımlanır. Biyolojik cinsiyet sadece doğuştan sahip olduğumuz üreme organları tarafından belirlenmez. “Örneğin, bir kişi bir şekilde cinsel organını kaybederse bu onun biyolojik cinsiyetini farklılaştırır. Bu yüzden sadece üreme organlarının biyolojik cinsiyeti belirlediği çıkarımı yanlıştır. Ayrıca, ikincil cinsiyet özellikleri de her bireyde aynı değildir. Örneğin, bütün kadınların memelerinin ölçüsü aynı değildir.” Bu farklılık bize biyolojik cinsiyetin tüm öğelerinin bile benzer grup kategorilerine koyulamayacağını gösterir (Başar, 2014, s. 247).

Cinsiyet kimliği “kişinin kendi bedeni ve benliğini belli bir cinsiyet içinde algılayışdır” (Başar, 2014, s. 247). Cinsiyet kimliği ile kast edilen kişinin kendi benliğini ve vücudunu kadın ya da erkek olarak algılama biçimidir. Bu bağlamda cinsiyet kimliği biyolojik cinsiyetten farklı bir unsurdur. Örneğin bir bireyin biyolojik cinsiyeti kadın olmasına rağmen kendini bu cinsiyetle uyumlu hissetmeyebilir ve kendini erkek gibi hissedebilir. Erkek bedeninin sahip olduğu özelliklere sahip olmak isteyebilir. Transeksüellik kişinin doğuştan sahip olduğu biyolojik cinsiyeti ile kendini algılama biçiminin, diğer bir deyişle toplumsal cinsiyet kimliğinin, uyuşmadığı durumlarda ortaya çıkar. Kişi böyle bir durumda vücudunu ameliyatla değiştirme sürecine girebilir. Bu açıdan, bu durum eşcinsellikten farklı bir olgudur (Başar ve diğerleri, 2010, s. 68-77). Bu durum kişinin cinsel çekim hissettiği cinsiyet ile ilgili bir durum değildir, kişinin kendi benliği ve kendini algılama biçimiyle ilgilidir (Başar, 2014, s. 247).

1.8.2. Toplumsal Cinsiyet

“Toplumsal cinsiyet, bireyin belli bir cinsten olduğuna ilişkin bilgiye, bu bilgi dâhilinde olmak üzere toplumsal düzlemde bireyden beklenenlere ve toplumda bireye biçilen konuma işaret eder.” (Vatandaş, 2017, s. 29). Toplumsal cinsiyet, kadınların veya erkeklerin cinsiyet özelliklerinin bir sonucu olarak yani biyolojik olarak belirlenmez. Toplumsal cinsiyet toplumların kadınlara ve erkeklere atfettikleri rollerin sosyal olarak inşa edildildiği bir süreçtir.

Toplumsal cinsiyet ifadesi ise kişilerin kendilerini toplum içerisinde ifade etme biçimi, kendini nasıl sergilediği ile ilgili bir kavramdır. Bireylerin toplumsal cinsiyetleri doğrultusunda toplum tarafından onlardan beklenen toplumsal cinsiyet ifadeleride belirlenir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ebeveynler artık bebeklerinin cinsiyetini daha doğmadan öğrenebilmektedir. Çoğu ebeveyn edindikleri bilgi doğrultusunda, toplumun aktarmış olduğu kültürel birikimle bebeğin cinsiyetine uygun bir isim seçerler. Bebeklerinin odasını erkek ise mavi, kız ise pembeye boyarlar. Kız çocuğa pullu, renkli elbiseler, erkek çocuğaysa Batman, Süpermen gibi kahramanların olduğu kıyafetler alınır. Kısaca, çocuk daha dünyaya gelmeden hangi cinsiyete ait ismi kullanacağı, hangi rengi tercih edeceği, hangi kıyafetleri giyeceği, nasıl davranacağı ve nasıl konuşması gerektiği belirlenir. Aile bu beklentilerinde tek başına değildir. Bebek doğduktan sonra büyürken de biyolojik cinsiyeti doğrultusunda toplumun onlardan birtakım beklentilerinin olmasına sebep olur (Başar, 2014, s. 247).

Koray Başar’ın (2014, s. 247) belirttiği gibi “Giyim, takı ve süslenme tarzı, saç kesimi, konuşma ve yürüme biçimi, jest ve mimikler, tercih edilen oyunlar, uğraşlar ve meslek, diğer kişilerle ilişkilene biçimi, duygularının ifade etme biçimi gibi birçok davranışın bir arada değerlendirildiği, toplumsal cinsiyet özelliklerine göre kişi erkeksi ya da kadınsı olarak değerlendirilebilir” .

Kişilerin kadınsı ya da erkeksi olarak algılanması bulundukları topluma, zamana, gruba hatta kişilere göre bile değişmektedir. Kişinin kendisiyle ilgili bir davranışa yönelik kadınsılık ya da erkeksilik algısı zaman içinde bile değişebilir. Örneğin, birkaç yüzyıl öncesinde kadınların pantolon giymesi erkeksi olarak

değerlendirilip hoş karşılanmazken günümüzde kadınların pantolon giymesi çoğu kültürde artık garipsenmemektedir. Benzer şekilde, erkeklerin dar paça pantolon giymesi eskiden feminen bir duruş olarak algılanırken artık çoğu kişi tarafından normal karşılanmaktadır. Bireyin davranışlarının kadınsı ya da erkeksi olması bahsedilen pek çok ölçüte göre değişmektedir. Neyin kadınsı neyin erkeksi olduğuna dair net bir kanıya varmak neredeyse imkânsızdır.

1.8.3. Cinsel Yönelim

“Cinsel yönelim kişide cinsel duygu, istek ve davranışların belli bir cinsiyete çekimidir” (Başar ve diğerleri, 2010, s. 68) diye tanımlamıştır. Herek (1996, s. 197-225) cinsel yönelimin sadece cinsellikle ilgili olmadığını aynı zamanda aşk, bağlılık, yakınlık ihtiyacı gibi romantik öğeleri de barındırdığını belirtir.

Amerikan Psikoloji Birliği'ne (American Psychological Association)²¹ göre cinsel yönelim üç başlık altında tanımlanır.

- i) Heteroseksüellik: bireyin karşı cinse yönelik cinsel ve romantik çekim hissetmesi durumudur.
- ii) Eşcinsellik: bireyin hemcinsine yönelik cinsel ve romantik çekim hissetmesi durumudur.
- iii) Biseksüellik: bireyin hem hemcinsine hem de karşı cinse yönelik cinsel ve romantik çekim hissetmesi durumudur.

Her ne kadar cinsel yönelim genel anlamda üç başlık altında toplansa da queer teorisinin de vurguladığı gibi cinsel yönelimler zaman içerisinde değişebilir. Cinsel yönelim akışkan bir kavramdır. Net sınırları ve çerçevesi yoktur. Alfred Kinsey'in cinsel sınıflandırma üzerine yaptığı çalışmaların incelendiği Drucker'ın kitabında insanların eşcinsel ya da heteroseksüel olarak ikiye ayıramayacağını belirtilir. Doğada var olan insan dışındaki diğer canlılarda sadece eşcinsel ya da heteroseksüel olma durumunun çok nadir görüldüğünü belirtmiştir. Kinsey sıfır yani heteroseksüellik ile üç biseksüellik ve 6 eşcinsellik olma durumları arasında

²¹ Bkz. <https://www.apa.org/helpcenter/sexual-orientation>

normal olan olarak algıladığı bir cinsel yönelimdir. Toplumda verilen her türlü mesaj herkesin heteroseksüel olduğu varsayımına yöneliktir. Resmi kurumlar herkesin heteroseksüel olduğuna inanarak, cinselliğin sadece üretkenlik amacıyla kullanıldığı müddetçe geçerli olduğu inancıyla, kişilerin başvuru formlarında eş, çocuğu ve medeni durumu ile ilgili bilgilerin yazılmasını ister. Türkiye gibi geleneksel toplum yapısına sahip pek çok ülkede yasal evlilikler sadece heteroseksüel bireyler arasında yapılabilir ve queer bireyler bu konuda görmezden gelinir. Toplumda bir bireyin ben heteroseksüelim diye bir açıklama yapmasına gerek yoktur çünkü zaten heteroseksist bakış açısına göre herkes heteroseksüeldir. “Normal” olan heteroseksüel olmaktır. Bireyler toplumda anne-baba, karı-koca gibi rolleriyle betimlenir ve toplumda varlığını sürdürür. Doğal ve normal olanın da bu olduğuna dair hemfikirdirler.

Kinsey göre (1953, s.448) toplum üretken olmayan cinsel aktivitenin varlığını kabul etmez. Çoğu bilim adamı heteroseksüelliğin hayvanlar için içgüdüsel olduğunu ve heteroseksüellik dışındaki diğer cinsel yönelimlerin hepsinin “normal içgüdülerde sapmayı” temsil ettiğini belirtir. Kinsey bu görüşe katılmayarak memelilerde heteroseksüel ilişkiler rakamsal olarak homoseksüel ilişkilerden daha fazla olduğunu kabul eder ama bunun homoseksüel ilişkinin “normalliğine” ve homoseksüel ilişkinin “anormalliğine” bağlı oluşunu göstermediğini belirtir.

Eşcinsellik ve homoseksüellik bireyin hem cinslerine yönelik hissettiği cinsel ve duygusal çekimi ifade etmek için kullanılan eş anlamlı kavramlardır. Biyolojik cinsiyeti erkek olan eşcinseller için gey kavramı kullanılırken kadın eşcinseller içinse lezbiyen kavramı kullanılmaktadır. Eşcinsellik bir çeşit cinsel yönelimdir. Eşcinsellik kişinin kendi bedenini ve benliğini karşı cinsiyet içinde algılaması ile ilgili değildir yani eşcinsellik cinsiyet kimliği ile doğrudan ilgili bir kavram değildir. Örneğin bir eşcinsel kendi bedeninden memnunsu ve karşı cinsin bedensel özelliklerini taşımak gibi bir isteği yoksa bu eşcinsel birey cinsiyet kimliği ile uyumlu bir bireydir ya da biyolojik cinsiyeti erkek olan bir birey pempe renkli giyiniyorsa bu onun eşcinsel olduğunu göstermez: bu onun toplumsal cinsiyet ifadesi biçimidir cinsel yönelimi ile ilgili değildir.

Eşcinsellik ve transeksüellik çoğu zaman birbiri ile karıştırılan kavramlar olmuştur. Eşcinsellik bireyin hemcinsine yönelik cinsel ve romantik çekim hissetmesi iken transeksüellik kişinin kendi biyolojik cinsiyeti ile uyumlu olmaması, kendinin karşı cinsiyet kimliğinde, bedeninde olma arzusudur (Drescher, 2010, s. 430-431). Örneğin, biyolojik cinsiyeti kadın olan bir birey doğuştan sahip olduğu biyolojik cinsiyeti ile kendini uyumlu hissetmiyorsa kendi bedenini erkek gibi algılıyorsa böyle bir durumda ameliyatla transeksüel olabilir; ama ameliyatla erkek olması kadınlardan hoşlanacağı anlamına gelmez. Ameliyatla erkek olmasına rağmen erkeklerden hoşlanmaya ve erkeklere karşı cinsel çekim hissetmeye devam edebilir. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere transeksüellik cinsiyet kimliği ile ilgili bir durumdur; cinsel yönelimle ilgili değildir. Eşcinseller ise biyolojik cinsiyetleri ile uyum içinde yaşarlar. Kendi bedenlerinden rahatsız olmazlar. Bedenlerini kabul ederler.

Alfred Kinsley ve arkadaşlarının Amerika’da yaptığı bir araştırma anketine 5300 erkek ve 5940 kadın katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan erkeklerin “% 46’sı hem kadın hem de erkeklere cinsel yönden tepki verdiğini, % 37’si ise ergenlik döneminden sonra hayatının bir döneminde eşcinsel aktivitede bulunduğunu” belirtmiştir. Kinsey’in aynı araştırmasına göre toplumun “% 5-10’unda eşcinselliğin saptandığını” belirtmiştir. “Araştırmanın devamında Kinsey eşcinselliğin görülme sıklığının yaşa bağlı olmadığını, genç ve yaşlı bireylerin oluşturduğu gruplar arasında bir fark tespit edilmediğini belirtmiştir” (aktaran: Yalçınoglu, 2013, s. 10-11).

20. yüzyılda eşcinsellikle ilgili konuları irdeleyen en önemli bilim insanlarından birisi de Freud’dur. Freud, homoseksüelliği, insanın “psikoseksüel varlığının doğal bir özelliği”, bütün erkek ve kadınların “libidinal itkilerinin doğal bir bileşeni” olarak tanımlamıştır. Freud’a göre homoseksüellik anormal bir olgu değildir ve çocuklar “psikoseksüel gelişimlerinde” homoseksüel bir dönem yaşar ve heteroseksüelliğe bu dönemden sonra geçer. Daha önceki gelişim evrelerini başarılı biçimde atladıklarında bile, homoseksüel eğilimler kalır. Bu eğilimler tamamen yok olmaz. Onlar sadece var olan birincil hedeflerinden sapmakta ve diğer amaçlara hizmet etmektedir. Freud “dostluk, genel sevgi, arkadaşlık gibi

içgüdülerin kaynağını çocukluk döneminden arta kalan homoseksüel itkiler olduğunu belirtir” (Freud, 1905, s. 126).

Biseksüellik, hem hemcinsine hem de karşı cinse yönelik cinsel ve romantik çekim hisseden kişileri ifade etmektedir. Bireyler yaşamları boyunca dönem dönem homoseksüel ve heteroseksüel davranışlarda bulunabilir. Kinsey’in araştırmasında belirttiğine göre, toplumun % 50’si tüm hayatları boyunca heteroseksüel, % 4 ü eşcinsel olduğuna göre, geriye kalan % 46’sının biseksüel olduğu söylenebilir (aktaran: Yalçınoglu, 2013, s. 10-11). Biseksüellik, ikili sistem düşünce kalıpları içinde düşünenler için bir sapma ya da bocalama durumu olarak değerlendirilmektedir. Biseksüel bireyler, kadın-erkek ya da heteroseksüel-homoseksüel ikili sistemlerinin, dayatılan kavramların ve çerçevenin dışındada var olunabileceğinin kanıtıdır.

1.8.4. Queer

Queer kavramı özellikle 90’lı yıllarda LGBT hareket içinde ortaya çıkan bir kavramdır. Queer’in sözlük anlamı “tuhaf ve acayip”tir; fakat gay bireylere hakaret amaçlı, Türkçe’deki “ibne” kelimesi gibi de kullanılmıştır. Önceden aşağılamak için kullanılan queer terimi Butler’ın ifadesi ile “yaratıcı tekrar” ile LGBT bireylerce kanıksanmış, queer anlamı böylece yeniden oluşturulmuştur (Özkazanç, 2018, s. 256).

Özkazanç (2018, s. 257) queer’i şu şekilde tanımlamıştır:

“Bana göre queer yeni ve hegomonik özelliği olan bir politik öznelik biçiminin adıdır ve bu sefer evrenselin yerinin bu şekilde yani *queer* olarak doldurulması tarihsel olarak özgül bir anlama işaret eder. Bildiğimiz gibi boş gösterene dönüşen, toplumun namevcut tamlığını gösterenin olma iddasını taşıyan özne daima dışarıdan gelmiştir. Ama bu sefer bu ‘dışarı’, her şey olma iddasını taşıyan ama hiç bir şey olan parça, en “toplum-dışı” addedilen, hatta ‘gayri-insani’ olarak görülen şeydir, yani acayip, tuhaf, anlaşılmaz olandır. Bu da bizi insanlık kavramı hakkında düşünmeye zorlar. Çünkü acayip, tuhaf olan insan kavramının sınırlarında duran şeydir.”

Queer, heteroseksüel olmayan, alışılmış normların ve ikili sistemlerin dışındaki bireyler için kullanılan bir kavramdır. Queer asla erişilemeyen bir normdan sapmayı işaret ettiği geniş ve kapsayıcı bir muhalif vizyonu savunur. Travestiler

ve transseksüeller queerdir; lezbiyen, eşcinsel ve biseksüel insanlar queerdir; belki seks işçileri queerdir, belki de tek eşli olmayanlar queerdir; belki gruplar halinde, halka açık veya nesnelerle seks yapanlar queerdir. Kısacası queer toplumlara dayatılan her türlü normun karşısında duran herkesi kapsayan akışkan ve değişken bir kavramdır. Bu nedenle queer kavramı sürekli olarak evrilmekte, değişmekte ve kapsamı gittikçe genişlemektedir. Queer kavramı cinsel yönelim ve cinsiyet kavramlarının ekseninden çıkıp her türlü ayrımcılığın karşısında duran çok daha geniş anlamda literatürde kullanılmaya başlanmıştır (Eadie, 1994, s. 244-245). Bu tez kapsamın kullanılan queer kavramıyla LGBT gruplar ile toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim kimlikleri dolayısıyla okulda karşı karşıya kaldıkları ayrımcılık kastedilmektedir.

1.8.5. Pedagoji

Türk Dil Kurumu (TDK)' na göre pedagoji eğitim bilimi olarak tanımlanmaktadır. Pedagoji belli bir kuramsal çerçeve içinde ahlaki ve felsefi hedeflerin eğitim faaliyetlerinin gözden geçirilip seçilip ve uygulanması sonucunda gerçekleşir. Eğitim-öğretimde hedefler, kullanılan materyaller, yürütülen programlar, projelerin ve eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesi ve uygulanması öğrencilerin ihtiyaçları ve gelişiminin desteklenmesi ile bir araya gelen pedagojik temellere dayanmaktadır (Çiltaş ve Akıllı, 2011, s. 65). Öğretmenlerin pedagojik alt yapısı güçlü bir şekilde oluşturulabilirse eğitim-öğretim faaliyetlerinde istenilen doyuma ulaşılabilir. Pedagoji eğitim öğretim sürecinde pratik ile teorinin uyum içinde bir araya gelmesidir (Wiggen, 2013, s.150). Pedagoji öğretmenlere hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda kullanabilecekleri yöntem ve tekniklerin yol haritasını sunar. Bu araştırmada ayrımcılık karşıtı eğitim queer bireyler özelinde feminist ve queer pedagojilerin kuramsal çerçevesi içinde tartışılmıştır.

1.8.6. Ayrımcılık Karşıtı Eğitim

Toplumun önemli bir kurumu olan okullar, öğrenciler ve öğretmenlerin var olan kültür ve bilgi birikimlerini aktarıp yeniden ürettikleri önemli bir işleve sahiptir.

Toplumun sosyo-kültürel ve ekonomik yapısına bağılı olarak okullarda din, ırk, sınıf, cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim gibi pek çok konuda ayrımcılık yapılabilmektedir. Ayrımcılık kavramı çok geniş bir kavramdır. Bu nedenle, bu tezde, ayrımcılık kavramı queer bireylerin okullarda maruz kaldıkları cinsel ayrımcılık üzerinden tartışılacaktır. Bu çerçevede, tezde ayrımcılık karşıtı eğitim kavramı, eğitim kurumlarının, eğitimcilerin ve eğitim modellerinin özel olarak queer bireylere yönelik cinsel yönelim ayrımcılıklarına duyarlı ve onunla mücadeleyi temel hedefleri içine alması anlamında kullanılmıştır.



2. BÖLÜM: QUEER BİREYLERİN EĞİTİM HAKKI

ÇERÇEVESİNDE ULUSLARARASI VE ULUSAL BELGELER

Yasalar önünde tüm bireylerin din, ırk, cinsiyet açısından eşit olduğu düşünülürken okulların, öğrencilerinin kendilerini özgürce ifade edebilmelerini desteklemesi ve bu konuda yardımcı olması beklenmelidir. Aynı şekilde, öğrencilerin, diğer öğrencilere cinsel yöneliminden dolayı ya da toplumsal cinsiyet kimlik ifadesinden dolayı saldırıda bulunmaya ya da aşağılamaya hakkı yoktur. Bu noktada okul idaresi ve öğretmenler gerekli tedbirleri almalıdır ve bunu durdurmalıdır. Cinsel kimliğin ve yönelimin eşit ve özgür şartlarda eğitim almaya ve ayrımcılığa maruz kalmaya engel teşkil etmediği konusunda uluslararası toplum mutabıktır. Türkiye’de bu konudaki pek çok uluslararası anlaşmanın taraf ülkelerindendir.

Araştırmanın bu bölümünde queer gençler ilgili mevzuat ve raporlar incelenmiştir. İlk olarak queer gençlerin yasal hakları, eğitim alanında uluslararası mevzuat üzerinde ele alınmıştır. Ardından Türkiye’de ayrımcılığa karşı olan ve ayrımcılığa neden olabilecek mevzuatla birlikte Türkiye’de hükümetin eylem ve politikaları değerlendirilmiştir. Üçüncü olarak Türkiye’de eğitim kurumlarında rapor edilen resmi ayrımcılık konularına değinilmiştir. Son olarak bu bölümde, Türkiye’de queer bireylerin eğitim kurumlarında karşı karşıya kalabilecekleri güçlük ve ayrımcıları resmedebilmek adına Türkiye’deki cinsel yönelim ve cinsiyet ayrımcılığı hakkında yazılan uluslararası raporlar ele alınmıştır. Bunlar, GALE (Küresel LGBT Eğitimi Birliği) Raporları, ILGA Ülkelerdeki Homofobi Düzeyleri Raporu, Barometre Uluslar Arası Eğitim Sayfası Raporu, AB İnsan Hakları Komisyonu Raporu, PISA Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Raporu, Dünya’nın Zorbalık ile İlgili Otoritesi Raporu ve Türkiye’de ki Çocuklara Yönelik Şiddetin Önlenmesine Yönelik Ortaklık Ağı Raporlarıdır.

2.1. ULUSLARARASI MEVZUATA VE POLİTİKALARA KISA BİR BAKIŞ

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinin birinci bendine göre "Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yüksek öğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır."²² Bu maddeden anlaşılabacağı üzere her bireyin cinsel yönelimi ya da cinsiyeti her ne olursa olsun öğrenim hakkı vardır.

Ayrıca, 26. maddenin ikinci bendinde "Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Öğretim bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir" denilmektedir. Bu maddeden de anlaşılabacağı üzere öğrencilerin kişiliklerine ve özgürlüklerine saygı duyulmalıdır. Burdan yola çıkarak okullarda heteroseksüel öğrenciler gibi queer öğrencilerin de kendilerini rahatça ifade edebilmeleri sağlanmalıdır.

Benzer şekilde Türkiye'nin de taraf olduğu Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi'nin 13. maddesi²³ de herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu, eğitimin insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine ve herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlamaya yönelik olması gerektiğini vurgular.

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Kimliği Temellerinde Ayrımcılıkla Mücadeleye Dair Önlemler ile ilgili CM/Rec (Council Of Europe, 2010) 5 sayılı ve 31 Mart 2010 tarihli Tavsiye Kararı'na göre ²⁴:

"Avrupa konseyi bakanlar komitesine üye ülkeler çocukların ve gençlerin yüksek yararını göz önüne alarak, cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği temelinde ayrımcılığa uğramadan eğitim hakkını aktif şekilde kullanmasını garanti etmek için eğitim alanında çalışanlara ve öğrencilere yönelik uygun yasal ve diğer önlemleri almalıdır. Bu önlemler özellikle, çocukların ve

²² Bkz. https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.htm

²³ Bkz. <http://istanbul.mazlumder.org/tr/main/yayinlar/sozlesmeler/18/ekonomik-sosyal-ve-kulturel-haklara-iliskin-u/418>

²⁴ Bkz. http://aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/avrupa_konseyi_standartlari_05052014.pdf

gençlerin cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği ile ilgili şiddet, vandallık, sosyal dışlanma ve diğer ayrımcı ve aşağılayıcı uygulamaların dışında ve güvenli bir ortamda eğitim görme hakkını korumayı barındırmalıdır.”

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi Tavsiye Kararı’nda çocuğun yüksek yararı düşünülerek, cinsel yönelimi veya cinsiyet kimliği her ne olursa olsun okullarda saygı ve hoşgörüyü yaygınlaştırmak için her düzeyde uygun önlemlerin alınması gerektiği belirtilmektedir. Bu önlemlerin ilki, cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği ile ilgili tarafsız bilginin, örneğin okul müfredatı ve eğitim materyallerinde değinilmesine ve öğrencilere cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği doğrultusunda kendilerini ifade etmesine olanak sağlayacak şekilde gerekli bilginin, desteğin ve korumanın sağlanması gerektiğini bildirir. Üye devletler, ayrıca, okullarda eşitlik ve güvenlik politikaları ve eylem planları oluşturmalı ve bunları uygulamaya geçirmeli, ayrımcılığın yasaklanması ile ilgili eğitimler vermeli veya bu konuda desteğe ve öğretim araçlarına erişimi sağlayabilmelidir.

2.2. ULUSAL MEVZUATA VE POLİTİKALARA KISA BİR BAKIŞ

Türkiye’de cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği ile ilgili ayrımcılık önlemleri yasal olarak tartışılmış olsa da, henüz yasalaştırılmamışlardır. Queer bireylere dair kamuoyunun, genellikle muhafazakâr olduğu ve queer bireylere son yıllarda ayrımcılığın, tacizin ve hatta şiddetin arttığı ortadadır. Queer bireyler Türkiye’de akrabaları, komşuları, iş arkadaşları, patronları, çalışanları, öğretmenleri ve kolluk kuvvetleri tarafından ayrımcılığa, tacize ve maalesef şiddete maruz kalabilirler. Queer bireyler ile ilgili konular çoğu zaman tabudur ve konuşulması bile insanlara rahatsızlık verebilmektedir.

Aslında Türkiye’de eğitim alanında ayrımcılığı yasaklayan temel düzenlemeler Anayasa’nın 42. maddesinde ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer almaktadır.²⁵ Bu düzenlemelere göre “kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” denilmektedir. Aynı kanunun temel ilkeleri başlıklı ikinci bölümünde yer alan genellik ve eşitlik başlığı da “eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğunu, hiçbir

²⁵ Bkz. <https://www.yasalar.org/anayasa/madde-42/>

kişiyi, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamayacağını” (4. Madde) ve “kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanması gerektiğini belirtmektedir” (8. Madde). Ancak uluslararası mevzuatta göze çarpan eksikliklerden birisi bu mevzuatta da karşımıza çıkmaktadır ve cinsel yönelim ya da cinsiyet kimliği temelinde ayrımcılığı dikkate alan bir düzenlemeye yer verilmemektedir. Bu maddedeki ibareye benzer ayrımcılığa karşı olan maddeler Türkiye’nin yasal mevzuatlarında mevcuttur; ama günümüzde bu ibarelerin cinsel kimlik ve cinsel yönelim gibi alternatif çoklu kimlikleri de kapsayacak şekilde düzenlenmesine ihtiyaç vardır.

2010 yılında yayımlanan Türkiye’de Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Kimliği Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu’nda Türkiye’de eğitim alanında gerçekleşmiş, cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği temelinde herhangi bir ayrımcı vakaya rastlanmadığı belirtilmesine rağmen ayrımcılığa yol açabilen yasal düzenlemelerin olduğu söylenmektedir. Nitekim Güner’e göre bu durum, herhangi bir ayrımcılık yaşanmadığı anlamına da gelmemektedir (Güner ve diğerleri 2011, s. 31-39). Bu nedenle, bunlara kısaca değinmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu rapor, özellikle eğitim disiplin yönetmeliklerinde sıklıkla kullanılan terbiye, vakar, iffet, ahlak ve benzeri ifadelerin, tanımlarının ve çerçevelerinin belirsiz olmasını eleştirmektedir. Bu tür bir çerçevenin eğitim kurumlarının disiplin işlemlerinde veya yargısal süreçlerde queer bireylerin “ahlaksız” olarak etiketlenmesine ve okuldan uzaklaştırmasına yol açacak sonuçlar doğurma tehditi içermesi açısından ayrımcı olabileceği ifade edilmektedir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği’nin 5. maddesinde “ahlak... bakımından dengeli”; 12 maddesinde “ahlak kuralları ile bağdaşmayan davranışlarda bulunmak ya da başkalarını bu gibi davranışlara kışkırtmak” gibi muğlak ifadeler bulunmaktadır. Bu tür ifadelerin yukarıda açıklanan nedenler dolayısıyla queer bireyler açısından risk taşıdığı ve eğitim kurumlarıyla eğitimcilerin yaklaşımlarına bağlı olarak ayrımcı uygulamalara neden olabileceği söylenebilir (Güner ve diğerleri 2011, s. 31-39). Türkiye’deki queer bireylerin eşit eğitim hakkı konusundaki yasal düzenlemelerdeki söz konusu muğlâk ifadelerin yanında politikalar anlamında da eksikler olduğu göze çarpmaktadır (Güner ve diğerleri 2011, s.

31-39). Örneğin, Türkiye hükümetinin, Avrupa Konseyinin 31 Mart 2010 tarihli Tavsiye Kararı'nda (CM/Rec2010 5) belirttiği cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği temellerinde ayrımcılıkla mücadeleyle dair önlem kararlarını dikkate almadığı ifade edilebilir.²⁶

2.3. QUEER BİREYLERİN EĞİTİM HAKKIYLA İLGİLİ TÜRKİYE HAKKINDAKİ ULUSLARARASI RAPORLAR

Küresel LGBT Eğitimi Birliği'nin (GALE) Cinsel Çeşitlilik Eğitimi Savunuculuğu dünya genelinde queer bireyler ile ilgili eğitim politikaları ve liselerde uygulamaları üzerine araştırmalar yapıp bu sonuçlar doğrultusunda 2015 yılında bir rapor hazırlamıştır. GALE'in bu rapor için kılavuz niteliğinde olan broşürü Kaos-gl tarafından Türkçeye çevrilmiştir.²⁷

Raporda değerlendirmeye alınan 49 ülke içerisinde %100 ile İrlanda ve % 95 ile Hollanda en yüksek sırada yer alırken Türkiye cinsel çeşitlilik eğitimi konusunda % 21 lik oranla sondan 5. sırada yer alarak bir anlamda sınıfta kalmıştır.²⁸

Bu rapor ayrıca, Türkiye'de eğitim sisteminin muhafazakârlaşan politikadan dolayı cinsiyet ve cinsel yönelim ayrımcılığı konusunda olumsuz etkilendiğini de belirtilmiştir. Nitekim GALE'in ve diğer katılımcıların yorumları queer bireylere yönelik şiddet ve nefret suçlarının da yaygın olduğu doğrultusundadır. Üstelik Türkiye'nin Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'de imzası yoktur.

Raporda, Türkiye'de devlet kurumları ve hükümetin cinsel kimlik ve yönelim farklılıklarını görmezden geldiği; hatta reddettiği ve queer bireyleri hasta ve sapkın olarak etiketlemek için her fırsatı kullandığı da söylenmektedir.

²⁶ Bkz. http://aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/avrupa_konseyi_standartlari_05052014.pdf

²⁷ Bkz. <http://www.kaosglidernegi.org/yayindetay.php?id=102> Raporda LGBT birey yerine "Cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği ifadesinden dolayı dezavantajlı" anlamına gelen DESPOGI (Disadvantaged because of their expression of sexual preference of gendered identity) kavramı kullanılmıştır.

²⁸ Türkiye'nin de bulunduğu ülkelerin detaylı sıralaması ve oranları için bkz. GALE European Report 2017 on the Implementation of the Right to Education for Students who are Disadvantaged because of their Expression of Sexual Preference or Gendered Identity.

GALE Eğitim Raporu'nda eğitim süreci ve sistemini cinsel kimlik ve yönelimlere karşı ayrımcı olmasından arındırmak adına Türkiye devletine çeşitli tavsiyeler verilmiştir. Bunlar içinde öğretmenlere önemli sorumluklar yüklenmektedir. Bu açıdan, özellikle öğretmenlerin DESPOGI (Disadvantaged because of their expression of sexual preference of gendered identity: Cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği ifadesinden dolayı dezavantajlı) bireyler hakkında bilgilendirilmesinin, onlara ayrımcılık karşıtı eğitimler ve seminerler verilmesinin; zorbalıkla ilgili nasıl mücadele edebileceklerinin öğretilmesinin ve rehber öğretmenlere konu ile ilgili bilinçlendirici eğitimlerin verilmesinin altı çizilmektedir. Bu yolla DESPOGI öğrenciler için okullarda güvenli ortamların daha kolay oluşturulabileceği de ifade edilmektedir.

ILGA Ülkelerdeki Homofobi Düzeyleri Raporu'nda²⁹ (2017) Türkiye'nin "Eşit Haklar Koalisyonu Üyesi" olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca "Ayrımcılık ve şiddet içermeyen bir ortamda tüm öğrencilere kapsayıcı ve adil bir eğitim için bakanlar tarafından eylem çağırısı" , "9. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Tartışmalar Sözleşmesi" ve "Uluslararası anlayış ve insan hakları eğitimi için 1974 Tavsiyesinin 6. tartışmaya açılmasını" da Türkiye'nin imzası yoktur.

Uluslararası eğitim sayfasının 2001 yılında güncellenen Türkiye barometresi 'ne göre ırk, engellilik, sosyal statü, cinsiyet ve din bakımından ayrımcılık ve cinsel taciz yasaklanmıştır; ancak cinsiyet ve cinsel yönelim ayrımcılığı konusunda bir şekilde yasalarca belirlenen hakların hükümet tarafından kısıtlandığı belirtilmiştir³⁰.

Avrupa Birliği İnsan Hakları Komisyonu'nun Üye ve Aday ülkeler ile ilgili gerçekleştirdiği homofobi konulu 2010 tarihli araştırma ve rapor sonucuna göre: Türkiye'deki yasalar farklı cinsel yönelimi ve cinsiyet kimliği olan bireylere karşı ayrımcılığı önlemek için yeterli değildir. Türkiye'de queer bireyleri eğitim ve iş alanlarında ayrımcılığa karşı koruyan kanunlar tespit edilememiştir. Queer bireylerin çoğunun okullarda var olan baskı ve aşağılamadan dolayı kimliklerini açıklamamayı tercih ettiğini, cinsel yönelim ve cinsiyet kimlikleri bağlamında

²⁹ Bkz. https://ilga.org/downloads/2017/ILGA_State_Sponsored_Homophobia_2017_WEB.pdf

³⁰ https://www.ei-ie.org/barometer/en/home/profile_details/207

okullarda oluşan baskıdan olayı okullarını bırakma oranlarının arttığı belirtilmektedir. Ayrıca cinsiyet değiştiren bireylerin diplomalarında cinsiyet ve isim ile ilgili ibarelerin değiştirilmesinde problemler yaşadıkları belirtilmiştir. Benzer şekilde, trans bireylerin iş bulmakda zorlandıkları da belirtilmiştir³¹.

AB Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılma sürecinde, hükümete queer bireylerin haklarının resmi bir şekilde tanınmasını sağlamak için bazı baskılar getirdiğini belirtilmiştir. Avrupa Genişlemeden Sorumlu Komisyon Üyesi, 14 Ekim 2009 tarihli Avrupa Birliği'ne katılım için Türkiye'de kaydedilen ilerleme raporuna³² göre Türkiye'de yasal düzenlemeler AB'nin yasal çerçevesi ile uyumlu olmadığından dolayı homofobiye bağlı şiddet vakaları yüksektir. Özellikle bu tür şiddet olaylarının transseksüel ve travestilere karşı yüksek olduğu da belirtilmiştir. Bu olumsuzluklara rağmen LGBT onur yürüyüşünün yapılabildiği müslümanların çoğunlukta olduğu tek ülkenin Türkiye olduğu da vurgulanmıştır. 2008 yılından itibaren Ankara'da ve 2003 yılından itibaren İstanbul'da her yıl az ama gittikçe artan katılımı LGBT yürüyüşleri düzenlendiğinde raporda belirtilmiştir.³³ Raporda Lambda İstanbul tarafından gerçekleştirilen bir Araştırmaya da yer verilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre okullardaki müfredatın heteronormatif olduğu ve kapsamlı zorbalığa sahip bir Türk eğitim sisteminin varlığından bahsedilmiştir. Araştırmaya katılan queer bireylerin %14'ünün okulda ayrımcılığa maruz kaldığını bildirdiği söylenirken, bu oranın normal şartlarda daha da yüksek olacağı tahmin edilmektedir; çünkü çoğunun okulda zaten cinsel kimliklerini açıklamadıkları da belirtmiştir.

Türkiye 'de okullardaki müfredatın, cinsel eğitim derslerini içermediği ve cinsel yönelim ile toplumsal cinsiyet kimliği kavramlarının birçok üniversitede hala öğretilmediği; ancak özellikle Kadın Araştırmaları, Fizyoloji, Sosyoloji ve İnsan Hakları bölümlerinde bazı üniversitelerde cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği tartışmalarına başlandığı belirtilmiştir.

³¹ Bkz. http://aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/avrupa_konseyi_standartlari_05052014.pdf

³² Bkz. http://aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/avrupa_konseyi_standartlari_05052014.pdf

³³ LGBT onur yürüyüşü 2003'de sadece 30 kişi ile İstanbul'da başladı ve 2010 yılında yapılan yürüyüşe yaklaşık 5.000 kişi katılım sağladı. 2011 ve 2012 yıllarında yapılan LGBT onur yürüyüşüne 15.000'den fazla kişinin katıldığı belirtilmiştir.

Queer çalışanların cinsel yönelimleri nedeniyle işten çıkarıldığı işyerinde çeşitli ayrımcılık vakaları ile karşılaştıkları bildirilmiştir. Türk Ceza Kanunu'nun “teşhircilik ” ve “toplum ahlakına karşı işlenen suç” ile ilgili hükümlerinin bazen queer bireylere yönelik ayrımcılık yönünde kullanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca Kabahatler Kanununun genellikle trans bireylere karşı para cezası vermek için kullanıldığından bahsedilmiştir.

İstanbul Üniversitesi Ceza ve Usul Hukuku Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Fatih Selami Mahmutoglu (2009) bahsi geçen Kabahatler Kanununun amacı Kaos-gl sitesinde yer verilen röportajında şöyle tanımlamıştır :³⁴

“Genel ahlakı, genel sağlığı, çevreyi ve ekonomik düzeni korumaktır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için ise kanunun; kabahatlere ilişkin genel ilkeleri, karşılığında uygulanabilecek idari yaptırımların türlerini ve sonuçlarını, karar alma sürecini, idari yaptırıma ilişkin kararlara karşı kanun yollarını, idari yaptırım kararlarının yerine getirilmesine ilişkin esasları belirlediği ve çeşitli kabahatleri tanımladığı görülmektedir. Öncelikle belirtmek isteriz ki; lezbiyen, gey, biseksüel, travesti ve transeksüel kişilere polisin doğrudan idari nitelikte para cezası tatbik ediyor olması, Kabahatler Kanunu'na dayanmaktadır. Ancak, kamuoyunda yaşanan tartışmalar, bahsi geçen yaptırımların bu kişilerin tercih ettikleri yaşam tarzından dolayı uygulandığı noktasındadır, en azından böyle bir izlenimin mevcut olduğu görülmektedir. Lezbiyen, gey, biseksüel, travesti veya transeksüel olmak kanunlarımıza göre suç veya kabahat olmadığı gibi, bu kişilerin sıfatından dolayı bazı hizmetlerden yararlandırılmaması bile TCK madde 122'e göre “Ayrımcılık” suçunu oluşturmaktadır. Daha açık bir ifadeyle temel yasa kişiler arasında dil, ırk, renk, cinsiyet, özürlülük, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle bazı imkânlardan yararlandırılmamasını cezalandırmaktadır.”

İnsan Hakları Komisyonu'nun raporunda (Human Rights Watch, 2001), 1702 Sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanununun 27. Maddesine göre “Gerek talebeye karşı ve gerek hariçte muallimlik sıfat ile telif edilmeyen iffetsizliği sabit olan” öğretmenin görevine son verilir maddesinde incelenmiştir³⁵. Bu maddeye göre öğretmenin okulda ya da

³⁴ Bkz.

http://kaosgl.org/sayfa.php?id=3579&gclid=Cj0KCQjw2pXXBRD5ARIsAIYoEbfHeco07R2IE1rGTGFKS_yi2kGZ9IjdE-pUBXgFLaPCltIgyonToUaAmrREALw_wcB

³⁵ Bkz. www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1702.pdf

özel hayatında “ıffetsizliği” meslekten atılmasına neden olabilmektedir. Queer öğretmenlerin cinsiyet kimlikleri Türkiye’de toplum tarafından kolayca “ahlaksız” kabul edilebilmektedir. Queer öğretmenlerin işlerinden bu madde nedeniyle atılmaları söz konusu olabileceğine değinilmiştir.

PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı tarafından 2015 tarihinde oluşturulan raporda Türkiye’de “lise öğrencilerin % 8,8’inin sıklıkla zorbalığa maruz kaldığını, %18,6 sınıfın ise okul hayatlarının bir döneminde bir şekilde zorbalığa maruz kaldığını” belirtmiştir. Aynı raporda dikkat çeken diğer bir değerlendirme ise Türkiye’de öğretmenlerin “değişime karşı direnç gösterdiği” yönündedir. Var olan kalıp yargıları değiştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin değişime karşı olan bu direncini kırmak ve daha çok yönlü düşüncelerini sağlamak gerekir (PISA, 2015).

Dünya Zorbalıkla Mücadele Raporu’nun (The World’s Authority on Bullying, 2002) Ankara Üniversitesi aracılığıyla Türkiye’de 2002 tarihinde yaptığı bir araştırmaya göre araştırmaya katılan 692 lise öğrencisinin hepsi zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. “Öğrencilerin 35,5%’i fiziksel, 33,5%’i sözel, 28,3% ‘i duygusal ve 15,6%’i cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği temelinde zorbalığa maruz kaldığını” belirtmiştir. Ayrıca erkeklerin fiziksel ve sözel zorbalığa kadın öğrencilerden daha fazla maruz kaldığı belirtilmiştir. Bununla birlikte en çok zorlama ve lakap takma ile ilgili zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye’deki Çocuklara Yönelik Şiddetin Önlenmesine Yönelik Ortaklık Ağı (The Partnership Network for Prevention of Violence against Children in Turkey, 2015) raporuna göre gey bireylere yönelik zorbalık ve baskı lezbiyen bireylere oranla daha yüksektir. Toplumsal cinsiyet rollerinin gittikçe katılaşması, homofobik davranışların meşrulaştırılmasını arttırmaktadır. Bu rapora göre çoğu zaman öğretmenlerin ve diğer yetkililerin zorbalık örneklerini görmezden geldiği belirtilmiştir. Siber zorbalık Türkiye’deki diğer problemlerden biridir. Gençler ve çocuklar internette sahte hesaplar açıp arkadaşlarını aşağılayan, suçlayan homofobik paylaşımlarda bulunabilmektedir. Bu yüzden okulunu değiştirmek ya da bırakmak zorunda kalan gençler olduğu belirtilmiştir. Gençleri ve çocukları siber zorbalığa karşı koruyan yeterli önlemler alınmadığı ve bu konuda caydırıcı

yasaların olmadığından bahsedilmiştir. Rapor sonucuna göre, toplumsal ahlaka aykırı olduğu gerekçesiyle cinsel haklar Türkiye’de ne okullarda ne de aile içerisinde objektif bir şekilde tartışılmamaktadır.

Türkiye’deki Çocuklara Yönelik Şiddetin Önlenmesine Yönelik Ortaklık Ağı Rapor (2015) sonucunda zorbalığı engellemek için Türkiye’ye şu tavsiyelerde bulunulmuştur: Türkiye’de zorbalığa karşı farkındalığı artırmak için öğretmenler ve ailelere uzmanlar tarafından eğitimler verilmeli ve okullarda ve diğer kurumlarda zorbalığı bildirmek ve şikâyet etmek için bir sistem oluşturulmalıdır. Çocukları zorbalığa karşı bilinçlendiren ve empatik iletişim becerilerini öğreten eğitimler verilmelidir. Okul kurallarının açık ve adil olması, cezaların açık olması ve katı fiziksel cezalar yerine yapıcı disiplin yöntemlerinin uygulanması okullarda zorbalığı önlemenin yolları olarak görülmektedir.

Türkiye’de cinsel yönelim ayrımcılığı ve zorbalık ile ilgili toplumun farkındalığını arttırmalıdır. Bunun için ihtiyaç duyulan eğitimler öğretmenlere ve öğrencilere verilmelidir. Bu konuda gerekli her türlü önlem alınmalıdır. Aksi takdirde cinsel yönelim ayrımcılığı ve zorbalık Türkiye’de bir sorun olmaya devam edecektir.

3. BÖLÜM: PEDAGOJİ TERCİHLERİ VE AYRIMCILIK KARŞITI EĞİTİM

İnsan bedeni sadece biyolojik bir varlık olmanın ötesinde toplumun beklentilerini ve kültürünü yansıtır. Ne giyeceğimiz, hangi renk giyeceğimiz, nasıl konuşacağımız, nasıl davranacağımız esas olarak içerisinde bulunduğumuz toplumun yansıttığı kültür ile belirlenir. İnsan kendinin özgür olduğunu düşünür; oysa toplumsal mekanizma tarafından sıkıştırılmakta baskı altına alınmaktadır. Teknolojinin de gelişmesiyle birlikte daha anne karnındaki bebeğin cinsiyetinin öğrenilmesiyle birlikte neyi yapıp yapmayacağı, hangi cinsiyetten hoşlanması gerektiği toplumsal iktidar tarafından belirlenir. “İktidar bedeni çalıştırır, davranışa nüfuz eder, arzu ve zevkle iç içe girer; işte onun bu çalışma içinde suçüstü yakalamak gerekir; yapılması gereken şey bu analizdir, bu da güç bir şeydir.” (Foucault, 2012, s. 49). Heteroseksüellik dışında her türlü cinsel yönelim çoğu toplum tarafından ayıp, günah, sapıkça olarak değerlendirilmektedir. Foucault cinselliğin tarihi isimli kitabında (2007, s. 12) bu konuya şöyle değinmektedir:

“...cinsellik titiz bir biçimde kapatılır. Yeni bir mekâna taşınır. Yalnızca meşru ve döl veren çiftin borusu öter. Kendisini model olarak kabul ettiren, kuralı geçerli kılan, gerçeği avucunda tutan çift, sır ilkesini kendine saklamak koşuluyla söz hakkına sahiptir. Toplumsal uzamda olduğu gibi, her evin de merkezinde, resmen tanınan, aynı zamanda da fayda verim getiren tek bir mekân vardır: ana babanın yatak odası. Bunu dışında kalanınsa silinmekten başka çaresi yoktur. Tutumların edebe uygunluğu bedenleri yok eder, sözcüklerin ağır başlılığı söylemleri tertemiz yapar. Verimsiz olansa, eğer çok üsteleyecek ve ortalıkta görünecek olursa anormale dönüşür: O statüye girer ve bunun yaptırımlarına katlanmak zorunda kalır.”

Foucault 18. yy’dan önce tanımsız olarak yaşanan cinselliğin, bilimin bu konuyla ilgilenmeye başlamasından itibaren tanımlanan belirli normların içine sokulduğunu ve bu yolla normal olanın belirlendiği söyler. Bu dönem artık, normal dışında kalanların “sapkın” veya “hasta” olarak değerlendirildiği döneme de vurgu yapar. “Üremeye yönelik olarak düzenlenmeyen ya da onun tarafından çehresi değiştirilmeyen hiç bir şeyin ne yeri vardır ne de yasası. Ne de söz hakkı... Bu tür şeyler hem kovulmuş, hem reddedilmiş, hem de suskunluğa

mahkûm edilmiştir. Bunlar yalnızca var olmamakla kalmaz, aynı zamanda var olmamak zorundadır ve –edim ya da söz biçiminde – ilk ortaya çıktığında yok edilecektir” (Foucault, 2007, s. 12).

Bu konuya Sancar şu şekilde değinmiştir: “Evrensel ve tarih dışı bir gerçeklik olarak kabul edile gelmiş olan biyolojik özelliklerin, erkeklik ve kadınlık psikolojilerinin, cinsel normallik ve sapkınlık tarifleri ve benzerinin tarihsel ve kültürel olarak oluşmuş, evrensel değil; olumsal, sabit olmayıp değişken toplumsal davranışlar olduğunu gösterir” (2011, s. 177).

Cinsiyet kültür ile inşa edilen bir kavramdır. Bu yüzden cinsellik kendini var eden iktidar ilişkilerini yaygınlaştırır (Butler, 2018, s. 85). Cinsiyet bağlamında erkeğin tahakkümü kadın ve erkek arasındaki fiziksel farklılıklar öne sürülerek doğallaştırılmaya çalışılır. Fakat Connell’e göre “beden toplumsal bir bedendir.” “XY kromozomlarının sonucu değildir” (1998, s. 122). Erkek tahakkümünün oluşturduğu eril dil ve ataerkil düşünce kalıpları sadece kadınları değil; aynı zamanda cinsel yönelimi heteroseksüel olmayan bireyleri de baskı altına alır. Var olan cinsiyet üzerine inşa edilmiş her türlü norm ve kültür doğuştan sahip olduğumuz özellikler değildir. Var olan her türlü ikili sisteme ait kavramlar, heteroseksüel-homoseksüel, kadın-erkek, toplum tarafından yeniden üretilmekte ve iktidar tarafından varlığı garanti altına alınmaktadır. Toplum içindeki ataerkil normların ve kültürün devam ettirildiği okullarda da bu ikili sisteme ait kavramlar sürdürülmektedir. Ayrımcılığa sebep olan konuların ortadan kaldırılması ve tüm bireylere okulda eşit davranılması için öğretmenlerin okulda uyguladıkları pedagoji büyük önem arz etmektedir.

Pedagoji alanı, genel olarak eğitimcilere, özelde öğretmenlere bir yol haritası sunmaktadır; dolayısıyla öğretmen ve eğitimcilere eğitim sürecinde kullanacakları yöntemden davranışlara, konu seçimlerinden öğrenci-öğretmen ilişkisine kadar her aşamayı nasıl yönetmeleri gerektiğine dair bir çerçeve sunmaktadır. Bu açıdan, öğretmenin sınıf içerisinde ne tür bir anlayış ve çerçeve içerisinde hareket edeceğini benimsediği pedagoji ve bu pedagojiye ait yaklaşımlar belirler. Günümüzde uygulanan pedagojik yaklaşımlar, modern ve post- modern olarak sınıflandırılabilir. Kaynaklarda modern pedagoji yerine,

pozitivist, geleneksel ve klasik kavramları; post-modern pedagoji yerine çağdaş, post-pozitivist, yapılandırmacı ve popüler kavramları da kullanılmaktadır. Bu tez kapsamında kavram kargaşası yaratmamak için modern ve post-modern pedagoji kavramları tercih edilecektir. Ayrıca kaynaklarda aynı kavram için pedagoji, teori, yaklaşım ve yöntem kavramlarının birbiri yerine kullanıldığı görülmüştür. Bu tez kapsamında bir kavram bütünlüğü sağlanması açısından sözlük de geçen anlamı “eğitim ve öğretimi kurallara bağlayan bilim kolu ve öğretmenlik için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bilim dalı” anlamına gelen pedagoji kavramı kullanılacaktır. Bu bağlamda, “modern, post-modern, eleştirel, feminist ve queer pedagoji” kavramları kullanılmaktadır.

Yukarıdaki bölümlerde bahsedildiği üzere Türkiye’deki okullarda cinsiyet ve cinsel yönelim ayrımcılığının yaygın olduğu söylenebilmektedir. Bu ayrımcılık yaş, cinsiyet, konum gibi pek çok değişene bağlı olarak değişmektedir (Çavdar ve diğerleri, 2016, s. 54-58; Partnership Network For Prevantion Of Violence Against Children, 2015). Okullarda ve genel eğitim sürecinde cinsiyet ve cinsel yönelim temelli ayrımcılığı azaltmak için ayrımcılık karşıtı pedagojiler çözüm sunabilmektedir. Nitekim gelişmiş ülkelerdeki eğilim de bu tür pedagojileri kullanmaktır. Ayrımcılık karşıtı pedagoji, bireysel farklılıklara saygı duyan ve bu farklılıkları teşvik eden post-modern eğitim felsefesi ile şekillenen geniş bir şemsiye pedagojisi olarak görülebilir. Bu geniş şemsiye altında cinsiyet ve cinsel yönelime dair ayrımcılıkları ortadan kaldırmayı amaç edinen temel olarak üç pedagojinin geliştiği görülmektedir. Bunlar, eleştirel eğitim pedagojisi, bu geleneğin gölgesinde yeşeren feminist pedagoji ve queer pedagojidir. Bu tezin konusu bağlamında eleştirel pedagoji ve post-modern pedagoji içinde filizlenen ayrımcılık karşıtı feminist ve queer pedagojileri aşağıda detaylı şekilde ele alınmaktadır. Ancak, pedagojilerin hem tarihsel gelişimini hem de aralarındaki benzerlikleri ve kırılma noktalarını ortaya koyabilmek adına modern pedagojinin temel nitelikleri de aşağıda kısaca anlatılmaktadır. Bu yolla, modern pedagojiden sonra ortaya çıkan ve kısmen onun eleştirisi üzerine oturan post-modern pedagoji/lerinin daha iyi anlaşılabilceği düşünülmektedir. Ayrımcılık karşıtı eğitimin queer bireyler üzerinden tartışıldığı bu araştırmada Türkiye eğitim sisteminin kuruluşundan itibaren günümüze kadar var olan eğitim

felsefeleri ve sistemin temel özelliklerine değinilmiştir. Son olarak ayrımcılık karşıtı eğitimde öğretmenlerin rolünün ve sorumluluklarının neler olduğu, sınıf içinde kullanabilecekleri yöntem ve teknikler ele alınmıştır.

3.1. MODERN PEDAGOJİ VE TEMEL ÖZELLİKLERİ

Eğitim anlayışı zamana ve mekâna bağlı olarak değişmektedir. Endüstri devriminin yapılması pozitivist bakış açısını merkeze alan modern pedagoji anlayışını ortaya çıkarmıştır. Genel anlamda modern pedagojinin özellikleri Aydınlanma çağıyla birlikte tanımlanmaya ve bilgi yapılan deneylerle ve gözlemlerle kanıtlanmaya başlanmıştır. Aksi takdirde bilginin doğruluğundan şüphe edilmektedir. Modern pedagoji, bilginin insandan bağımsız olarak dışarıda var olduğunu ve ölçülebileceğini, gerçeğin deneyler yoluyla saptanabileceğini ve analiz edilebileceğini savunur. Elde edilen verileri istatistik verilere dönüştürmek analizin yapılması ve sonuçlara ulaşılabilmesi için önemlidir. Doğru bilginin dışarıda var olan gözlemlenebilen ve ölçülebilen bilgi olduğu varsayılır. Bilimsel anlayışa dayalı ortak sonuçlara, deneyler ve gözlemler ile ulaşılabilir ve bir takım genellemeler yapılabilir. Matematik, fizik, kimya gibi branşlarda daha çok tercih edilir. Modernizmin evrensel doğruları temsil ettiği görüşü hâkimdir. Bu düşünsel temeller ve bilim teorisi üzerinde gelişen modern pedagoji içerisinde genelleştirilen kurallar ve söylemler, doğal olarak bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir. Bunun temel nedeni, modern pedagojiye göre bilginin mutlak olmasıdır. Bilginin değişmesi söz konusu değildir.

Bu pedagoji, ayrıca öğretene-öğrenen arasındaki ilişkiyi de keskin bir şekilde belirlemektedir. Öğretmen bilgiyi anlatan ve aktaran, öğrenci ise öğrenmekle mükellef kişi olarak konumlandırılır. Diğer bir deyişle, ikisi arasında hem bir otorite hem de bir hiyerarşi vardır. Öğretmen bilgiyi bilen ve öğretene olarak sınıftaki tek otoritedir (Aydın, 2006a, s. 68-69; Morgan, 1974, s. 278-314; Prawat, 1992, s. 354-395; Puolimatka, 1999, s. 294-300; Özdemir, 2014, s. 18-41; Jones, 2011, s. 369-387; Giroux, 2004, s. 31-47; Giroux, 1988, s. 162-181).

Modern pedagojide öğrenme, bilgiyi almak ve muhafaza etmekten ibarettir. Bilgi dünyası, çocuğun başlaması gereken bir süreç olarak düşünülür ve önceden var olan teorik formlardan oluşur. Eğitsel gelişim, öğrencinin yakın dünyasının somutluğundan giderek soyut teorik biçimlere doğru ilerleyen bir biçimde oluşur. Eğitimsel başarı, giderek daha fazla uzmanlaşmaya doğru ilerlemekten ibarettir ve yüksek disipline bağlı konu ve davranışsal hedefler gibi nesnel değerlendirme ölçütleri ile ölçülür (Aydın, 2006a, s. 60-69; Morgan, 1974, s.278-314; Prawat, 1992, s. 354-395; Puolimatka, 1999, s. 294-300).

Öğretmenin sahip olduğu yüksek otorite, öğretmen ile öğrenci arasında kendilerini rahatça ifade etmesini engelleyen bir mesafe yaratır. Öğrencinin kendi kimliğini ve düşüncelerini açıkça ifade etmesi, içselleştirme için bir önkoşul olduğundan, öğretmenin yüksek otoritesi öğrencinin kişiliğini etkili bir şekilde şekillendirmesini zorlaştırır. Modern pedagojinin önemli bir özelliği, yüksek derecede mahremiyetin geliştirilmesidir. Soyutlamaya doğru ilerleme, eğitim ortamı ile eğitim dışı ortam arasında daha büyük bir tutarsızlık anlamına gelir. Artan soyut rasyonelliğe yapılan vurgu, eğitim ortamlarında duyguların önemsiz görünmesini sağlar ve böylece öğrencilerin kendilerini ifade etmesini daha zor hale getirir. Öğrencilerin kendilerini açıkça ifade edemediği ve otorite unsurunun fazlaca olduğu bir ortam öğrencilerin sosyalleşmesinin önüne geçmektedir. Her ne kadar öğretmen yeni bilgiyi öğrencinin kapasiteleri ve zaten sahip olduğu bilgilerle ilişkilendirmek zorunda olsa da, öğrencinin öznel görüşleri modern pedagojinin doğası gereği değersizleştirilmektedir (Aydın, 2006a, s. 68-69; Morgan, 1974, s. 278-314; Prawat, 1992, s. 354-395; Puolimatka, 1999, s. 294-300; Özdemir, 2014, s. 18-41; Jones, 2011, s. 369-387; Giroux, 2004, s. 31-47; Giroux, 1988, s. 162-181).

Modern pedagojide öğrenci edilgendir. Otorite olan öğretmenin verdiği hazır bilgi kalıplarını alır; kendisi eleştirmez ve üretmez. Aktif olan öğretmen tahta önündedir ve edilgen öğrenciler klasik sıralı sistemde sınıflarda oturmaktadır. Bu oturma düzeni de öğretmenin otoritesine vurgu yapmaktadır. Öğrencilere verilen ödevler ise otomatik tekrara dayanan veya öğrencinin kendi başına üretip ortaya koyduğu bir ürünü içermemektedir. Öğrenciler bu modelde pasif bir rol üstlenmektedir. Bilgiyi aktaran ve üreten kişiler öğretmenlerdir; öğrenciler ise

bilgiyi üretmez; sadece bilgiyi edinirler. Bu da ezberci ve öğretmen merkezli eğitim sistemini beraberinde getirmektedir (Aydın, 2006a, s. 68-69; Morgan, 1974, s. 278-314; Prawat, 1992, s. 354-395; Puolimatka, 1999, s. 294-300; Özdemir, 2014, s. 18-41; Jones, 2011, s. 369-387; Giroux, 2004, s. 31-47; Giroux, 1988, s. 162-181).

Türkiye’de okullarda 1980 ve 2005 arası dönemde modern pedagoji ve bu pedagojiye ait yöntem ve teknikler genelde tercih edilmekteyken 2005’den günümüze kadar olan süreçte modern pedagoji ile birlikte post-modern pedagojiye ait yöntem ve teknikler bir arada kullanılmaktadır. Son dönemlerde eğitim fakültelerinde, özellikle dil ve sosyal bilimler ile ilgili fakültelerde, post-modern eğitim felsefesi, yapılandırmacı eğitim teorisi başlığı altında öğretilse de, okullarda hala tam anlamıyla uygulamaya geçilememiştir. Bu noktada öğrenilen teori ve yöntemler fakültelerde ağırlıklı post-modern olmasına rağmen uygulamada genelde modern eğitim anlayışı ile birlikte yer almaktadır. Bu konunun nedenleri ve nasılları detaylı olarak sonraki bölümlerde ve verilerin analizi bölümünde tartışılacaktır.

3.2. POST-MODERN PEDAGOJİ VE TEMEL ÖZELLİKLERİ

Modern pedagojinin aksine, post-modern pedagojiye göre bilginin kesin değişmezliği söz konusu değildir. Bilgi, özellikle sosyal bilimlerde, onu algılayan kişiye ve kişinin içinde bulunduğu topluma ve ait olduğu kültüre göre değişiklik gösterebilmektedir. Öğretmen, öğrenciye öğrenme sürecinde yönlendiren, yol gösteren ve liderlik eden kişidir. Öğretmen doğrudan bilgiyi aktarmak yerine öğrencileri süreç içerisinde araştırması, keşfetmesi ve öğrenmesi için yönlendirir. Öğretmen ve öğrenciler öğrenme sürecinde otoriteyi birlikte paylaşırlar ve hep birlikte bu süreçte sorumluluk alırlar (Kumral, 2015, s. 73-80; Aydın, 2006a, s. 60-69; Morgan, 1974, s. 278-314; Prawat, 1992, s. 354-395; Puolimatka, 1999, s. 294-300; Aslanargun, 2007, s. 195-212; Murphy, 1993; Robinson, 2016; Akpınar ve diğerleri, 2010, s. 137-160; Kılıç ve Bayram, 2014, s. 368-376; Aydın, 2006b, s. 27-48; Özdemir, 2014, s. 18-41; Giroux, 1994, s. 347-366, Giroux, 2004, s. 31-47; Giroux, 1988, s. 162-181).

Özellikle söz konusu sosyal bilimlerde olduğunda genellemeler yapmak ve herkesin hemfikir olduğu ortak doğrulara ulaşmak pek mümkün değildir. Bu doğrultuda post-modern pedagoji, modern pedagojinin pozitivist bakış açısını eleştirir. Modernizmin evrensel doğruları temsil ettiği görüşüne post-modernizm karşı çıkar. Post-modern pedagojiye göre, endüstri devriminden kalma kapitalist üretim sisteminin devamlılığını sağlayan iktidar söylemlerinin okullarca yaygınlaştırıldığı ve bu söylemlerin tek bir doğruymuş gibi dayatıldığı modern eğitim anlayışı bireylerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Aslanargun, 2007, s. 195-212; Aydın, 2006a, s. 60-69; Morgan, 1974, s. 278-314; Prawat, 1992, s. 354-395; Puolimatka, 1999, s. 294-300). Bu noktada post-modernizm eğitime alternatif çözüm yolları sunmaktadır. Akpınar ve diğerleri “mevcut yapıdaki (modernist-pozitivist) eğitim sistemi ve okullar, daha önceleri veya başka yerlerde başarılı olmuş olsalar bile, bugün ülkemizde işlevsel değildirler; okullarımız bugünün okulları değildir artık.” (Akpınar ve diğerleri, 2010, s. 138) diyerek alternatif çözümün farklı bir eğitim yaklaşımında aranması gerektiğini vurgulamıştır. Bu alternatif çözümlerden biri de post-modern pedagojidir. Yeni bir toplumsal düzenin inşa edilmesi süreci başlamış ve artık modernizm aşılmıştır (Kılıç ve Bayram, 2014, s. 368-376). Modern pedagojiye ait yaklaşımlar bireysel farklılıkları ve dezavantajlı gruplara yönelik yaklaşımlarda eksik kalmaktadır ve yeterli olmamaktadır. “Post-modernizmin gerçekliğin sürekli evrildiği, ona ilişkin değişmez bilgilerin bulunmadığı savları iki açıdan önemlidir. İlki gerçekliğe ilişkin imgemizi sürekli eleştiriye açık tutmamızı sağlaması ve yeni açılımlara olanak vermesi, ikincisiyse farklı yaratıcı düşünceleri desteklememiz gerçekliğine işaret etmesidir” (Aydın, 2006b s. 40). Küreselleşme ile birlikte artık var olan her şey çok hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu yüzden, doğru kabul edilen bilgi artık farklı alternatif türleri olan bilgi haline gelmektedir. Post-modernizm bireylerin davranışlarına ve düşüncelerine özgürlük tanıyarak öznel bakış açısının önemine vurgu yapmaktadır. Bilgi onu algılayan ve yorumlayan bireylerin sayısı kadar farklı türlerdedir. Bu nedenle de post-modern pedagojide farklılıklara ve yerel kültürün bilgisine önem verilmektedir (Akpınar ve diğerleri, 2010, s. 137-160; Kılıç ve

Bayram, 2014, s. 368-376; Aydın, 2006b, s. 27-48; Özdemir, 2014, s. 18-41; Giroux, 1994, s. 347-366, Giroux, 2004, s. 31-47; Giroux, 1988, s. 162-181).

Bu noktada, post-modernist pedagojik yaklaşımlara eleştiri, bilgi her bireye göre farklılık gösteriyorsa okullarda ortak ne öğretilecek? sorusu üzerinde gelmektedir. Bu soruya cevap olarak post-modernist eğitim ile ilgili önerdiği yenilikler, yapılandırmacılık anlayışı doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışında bilginin öğrenciler tarafından inşa edildiği, her öğrencinin bilgiyi öğrenme biçimi ve zihinsel olarak inşa etme sürecinin bireysel farklılıkları doğrultusunda farklılıklar gösterdiğini savunur. Post-modern pedagoji, kısaca bireylerin eğitimin nesnesi değil; öznesi olduğunu, aktif ve üretken olarak süreçte rol aldığını, bilginin yorumlanabilir olduğunu ve bilginin öğretmenin öğretmesiyle değil; öğrenenin arayıp keşfetmesiyle öğrenilebileceğini ifade etmektedir (Kumral, 2015, s. 73-80; Aydın, 2006a, s. 60-69; Morgan, 1974, s. 278-314; Prawat, 1992, s. 354-395; Puolimatka, 1999, s. 294-300; Aslanargun, 2007, s. 195-212; Akpınar ve diğerleri, 2010, s. 137-160; Kılıç ve Bayram, 2014, s. 368-376; Aydın, 2006b, s. 27-48; Özdemir, 2014, s. 18-41; Giroux, 1994, s. 347-366, Giroux, 2004, s. 31-47; Giroux, 1988, s. 162-181).

Okullarda öğretilen bilgiler sorgulanması yasak bilgiler değildir. Post-modern pedagojiye göre bu bilgiler sorgulanabilir; derslerde öğretilen bazı bilgiler, özellikle sosyal bilimlerle ilgili bilgiler, bireylere göre farklılık gösterebilir. Bu noktada, her bireyin bilgiyi algılama biçiminin farklı olduğu göz önüne alınarak öğretilen konular yaratıcılığı ve farklılığı destekleyen nitelikte olmalıdır. Farklılıklar göz ardı edildiği müddetçe yaratıcılık da modernist pedagoji içerisinde öldürülmektedir. Tek tip düşüncenin ve bilginin aktarıldığı modern pedagojide farklılıkların üstü örtülmektedir. Oysaki çağımızda çözümler farklılıklar içerisinde aranmaktadır.

Post-modern pedagoji, modern pedagojiden sadece eğitime ve bilginin içeriğine bakışıyla farklılaşmaz. Aynı zamanda, eğitim süreci, yöntemi, metodolojisi ve kurgusu açısından da farklıdır. Örneğin, modern eğitim kurumları olan okullarda öğrencilerin oturduğu yerler bellidir. Dersin başlama ve bitme saatleri kesindir.

Değerlendirme öğrencilere verilen notlar üzerinden yapılır ve öğretmen her açıdan sınıfta hâkimiyeti olan tek otoritedir. Tüm bunlar bireysellikten uzak keskin sınırları olan gruplandırma sisteminin özellikleridir (Kılıç ve Bayram, 2014, s. 368-376; Aydın, 2006a, s. 60-69; Morgan, 1974, s. 278-314; Prawat, 1992, s. 354-395; Puolimatka, 1999, s. 294-300). Bunların aksine post-modern pedagojide öğretmen, eşitler arasında birincidir ve süreci yönlendiren/yol gösteren olarak rol alır. Sınıfların mekânsal tasarımı ve öğrencilerin değerlendirme ölçütleri de bu eşitler arası ilişki temelinde şekillenir. Örneğin, post-modern sınıflar öğretmenin otorite sembolü olduğu klasik sıralı düzen yerine, gruplandırma sistemi, yuvarlak ya da U düzeni sıraları tercih etmektedir. Post-modern pedagojide öğrencilerden istenen eleştirebilmesi ve üretebilmesidir. Değerlendirmede modern pedagojide olduğu gibi öğrencilerden verilen bilginin sınavlarda yeniden tekrar etmesi beklenmez. Post-modern pedagojide bilgiler doğrudan verilmez. Bunun yerine öğrencilerin bilgiyi sorgulaması, keşfetmesi ve öğrendikleri doğrultusunda üretmesi beklenir. Öğretmen bu öğrenme sürecinde öğrenciyi yönlendirendir. Değerlendirmede ise öğrencinin ürettiği orijinal bilgi ya da materyali değerlendirir (Kumral, 2015, s. 73-80; Aydın, 2006a, s. 60-69; Morgan, 1974, s. 278-314; Prawat, 1992, s. 354-395; Puolimatka, 1999, s. 294-300; Aslanargun, 2007, s. 195-212; Akpınar ve diğerleri, 2010, s. 137-160; Kılıç ve Bayram, 2014, s. 368-376; Aydın, 2006b, s. 27-48; Özdemir, 2014, s. 18-41; Giroux, 1994, s. 347-366, Giroux, 2004, s. 31-47; Giroux, 1988, s. 162-181).

Yukarıdaki bu farklılıklara bağlı olarak modern pedagojinin, cinsel yönelim gibi bireysel farklılıkları göz ardı ederken post-modern pedagojinin bireysel ve kültürel farklılıkları ön plana çıkaran bir eğitim anlayışı sunduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda, bireysel farklılıkları göz önüne alarak post-modern pedagoji cinsel yönelim ayrımcılığı konusunda bir çözüm yolu sunmaktadır.

Öğretmenler, cinsel yönelim ve cinsiyet ayrımcılığı konusunda öğrencilerine yardımcı olmak isteyebilirler. Ancak bu konuda kullanışlı ve güvenli bir yöntemle yardımcı olmak ve çözüm sunmak istekli olmaktan çok daha fazlasını gerektirmektedir. Bu konudaki sorunlar, toplumsal kabuller ve önyargılara bağlı

olarak zor ve karmaşık olabilir. Bu nedenle okullarda ayrımcılık karşıtı pratiklerin geliştirilmesi önemlidir. Bu tür sorunlar basit ya da parça parça eklektik çözümler ile tamamen ortadan kaldırılamaz. Eğitimde cinsel yönelim ayrımcılığı ile ilgili bilinenler birbirine bağlanmalı ve geniş bir bakış açısıyla çözümler sunulmalıdır.

Bu çözümler, cinsiyet ve cinsel yönelim ayrımcılığının okullarda engellenmesi ve önlenmesi bağlamında, post-modern pedagojinin bilgisinin üzerine inşa edilen feminist ve queer pedagojileri ile modern pedagojiyi eleştiren eleştirel pedagoji başlıklarında aşağıda detaylı olarak incelenecektir.

3.2.1. Eleştirel Pedagoji ve Temel Özellikleri

Eleştirel pedagoji, 20.yy da modern pedagojiye yönelik bir tepkiyle ortaya çıkmıştır; fakat post-modern pedagoji içerisinde değerlendirilmez. Her türlü toplumsal baskıya ve ilgili gelenek ile inançlara karşı mücadele etmeyi amaçlayan bir pedagoji türüdür. Yerleşik düzende var olan kalıp yargıları ve söylemleri, eğitimin toplum içinde sahip olduğu rolü ve bu rol ile ilgili var olan anlayışı eleştirir. Eleştirel pedagoji toplum içinde var olan dezavantajlı gruplara yönelik eğitim içerisinde önlemler alınması ve bu grupların desteklenmesi gerektiğini vurgular³⁶.

Eleştirel pedagoji, baskıcı toplumsal ilişkilerin ortadan kaldırılmasıyla özgür bir eğitim ortamının yakalanabileceğine ve sosyal eleştirinin, toplumsal değişime yol açabileceğine değinir. Bu eleştirel yaklaşımla, öğrencilerin, insan yapımı sosyal süreçler tarafından kurulmuş ve üretilmiş belirli bir tarihsel bağlamda ortaya çıkmış düşüncelerden kaynaklı ayrımcılıkların oluştuğunun farkına varması hedeflenir. Bu gerçekliğin farkında olduktan sonra, artık bir insanın manipüle edilebilen bir nesne gibi hissetmediğini vurgular (Monchinski, 2008, s. 115-139).

Eleştirel pedagojiye göre, eğitim doğal olarak politiktir ve insanlar bu gerçeğin farkında olmalıdır. Adalet ve eşitliğin sosyal ve eğitsel amaçları her türlü

³⁶ Bkz. <http://www.yenifelsefe.com/elestirel-egitim-felsefesi>

eğitimin temeli olmalıdır. Baskıdan kurtuluş ve dezavantajlı gruplara yönelik önlemler eğitimde önemli bir boyut olmalıdır. Eğitim sadece bilginin aktarılması değil; aynı zamanda bireylerin kendi kendilerine de öğrenmelerini teşvik etmelidir. Mevcut eğitim sisteminin var olan sömürü sisteminin ve çıkarlarının bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Bu ilişkisel dinamiğin toplum tarafından anlaşılması ve sonrasında toplumsal değişime yönelik bir pratiğin parçası olarak teori ve uygulamada harekete geçilmesi bu pedagojinin temel amacıdır. Paulo Freire eleştirel teorinin kurucularındandır. Brezilya'daki Recife Üniversitesi'nde tarih ve eğitim felsefesi profesörü olan Freire, 1929 Büyük Buhranı sırasında yoksulluğun ve açlığın acısını deneyimlemiştir. Bu deneyimin, ona yoksullar için derin bir endişe verdiği ve bunun da eğitim konusundaki görüşlerini etkilediği ve eleştirel pedagojinin ortaya çıkmasına sebep olduğu söylenmektedir (Monchinski, 2008, s. 115-139; Giroux, 2004, s. 31-47).

İnsanlara durumları ile ilgili çaresizlik ve kabulleniş öğretilir; eleştirel düşünmeyi hiç öğrenmedikleri belirtilir. Çoğu insan durumlarını kaçınılmaz olarak kabul eder. Sadece durumlarının farkına vardıklarında ve buna anlam verebildiklerinde durumu değiştirmek için adım atabilirler. Bu düzlemde, eleştirel pedagoji bireylerin başkaları tarafından düşüncelerinin oluşturulmasından ziyade kendilerinin oluşturmasını ister. Bu amaç doğrultusunda, bireylerin günlük deneyimlerinden gelen derslerin öğretilmesi gerektiğini ve mevcut eğitimin tuzaklarından kaçınılması gerektiğini vurgular (Luke ve Gore, 2014, s. 122).

Freire, ezilenlerin özgürleşmesi ve ezenlere karşı direnebilmesi için, iyi ve doğru eğitimin gerekli olduğunu savunur. Verilen bilgileri yorumlamadan doğrudan depolayan öğrencilerin bulunduğu sistemi “bankacı eğitim sistemi” olarak tanımlar. Öğretmenin tartışmasız otorite sahibi olduğu sınıf ortamlarını ezen-ezilen ilişkisi olarak yorumlar. Freire bankacı eğitim sistemi içindeki öğrencilerin davranışları ile ilgili uygulamaları şu şekilde sıralar:

- a) Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- b) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- c) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.

- d) Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- e) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- f) Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- g) Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamadırlar.
- h) Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- i) Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- j) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.” (Freire; 2003, s. 52).

Freire göre o dönemdeki mevcut sistemde öğrenciler bilgiyi sorgulamadan ve yorumlamadan sadece depolar ve öğretmen sınıf içinde mevcut tek otoritedir. Öğrenciler sınıf içinde sadece edilgen varlıklardır ve durumları yorumlama ve değerlendirme yetisinden tamamen uzak bırakılır. Bankacı eğitim sistemi içinde yetişen öğrenciler tüm hayatları boyunca okulda öğrendikleri bu kalıp davranışları sürdürürler. Freire bankacı eğitim sistemi içinden öğrencilerin bir an evvel çıkarılması gerektiğini, bunun yerine sorgulayan, yaratıcı, değerlendiren, düşünen ve bilinçli bireyler yetiştirilmesi gerektiğini ve bu şekilde toplumsal dönüşümün sağlanabileceğini savunmuştur (Freire; 2003, s. 50-65).

Freire’in eleştirel pedagojisi ile feminist ve queer pedagojilerin savunduğu ortak yargılar vardır. Bu üç padagojinin ortak noktasında ezilme ve otorite karşısında bilinçlenme vardır. Bilinçlenmek için önce eleştirme yeteneğinin geliştirilmesi gerektiğini vurgularlar. Adalet ve özgürlüğün olduğu okullar için bireylerin içindeki özgürleşme potansiyellerine sahip çıkması gerektiğini ifade eder (Freire; 2003, s. 50-65).

Feminist ve queer pedagojiler, eleştirel pedagojinin görüşlerinden faydalanarak ve post-modern pedagojinin görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir. Feminist ve queer pedagojiler, eleştirel teoriyi cinsiyet ve cinsel yönelim ayrımcılığına yeterli vurguyu yapmadığı, genel olarak yoksulluk ekseninde dönen bir ayrımcılığa vurgu yaptığı için eleştirirler. Bunun yanında dezavantajlı gruplar ile ilgili teorinin dile getirdiği genel görüşlere katılırlar (Luke ve Gore, 2014, s.139).

Okullar ve eğitim Althusser'in (2016) ifade ettiği "ideolojik aygıtlardan" biri olarak, cinsel yönelim ayrımcılığının yapıldığı ve bu yolla cinsel yönelim üzerinden iktidar söyleminin devam ettirildiği kurumlardan biridir. Üstelik bu kurumlarda sadece cinsel yönelim ayrımcılığı değil; farklı dezavantajlı gruplara yönelik ayrımcılık da yapılmaktadır. Etkili bir eğitim-öğretim ortamının sağlanması tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarının hesaba katılması ile yapılandırılabilir. Bu bireysel farklılıkların, özellikle de cinsiyet ve cinsel yönelim ayrımcılığının engellenmesine vurgu yapan alandaki en önemli pedagojiler feminist ve queer pedagojilerdir.

3.2.2. Feminist Pedagoji ve Temel Özellikleri

Feminist pedagoji, eğitimin nasıl olabileceğine ya da olamayacağına dair bir bakış açısıyla başlar. Feminist pedagojinin en önemli amaçlarından birisi öğrencilerin özgür sınıf ortamında nesneler olarak değil; özneler olarak hareket etmesidir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin pasif olmadığı aktif ve üreten olarak yer aldığı sınıfların oluşturulması hedeflenmiştir (Shrewsbury, 1993, s. 8-16; Manicom, 1992, s. 365-389; Ladson-Billings, 1995, s. 465-491; Jackson, 2010, s. 227-238; Jones ve Hughes-Decatur, 2012, s. 51-61).

Feminist pedagoji patriyarka etkisinde heteronormatif düzende toplumsal cinsiyet rollerinin yapılandırılmasını eğitim süreci çerçevesinde eleştirir. Sınıf içerisinde pek çok dezavantajlı ve ayrımcılığa uğrayan grup vardır. Çoğu pedagoji okullarda dezavantajlı olan ve baskı gören grupların varlığını kabul eder; ama cinsel yönelim bağlamında ayrımcılığı ve dezavantajlı olan queer bireyleri görmezden gelmektedir. Geleneksel (modern) pedagojilerin bu eksikliğini eleştiren feminist pedagojiyi benimseyenler, aynı zamanda devam eden cinsiyetçi bakış açısının ve patriyarkanın baskısının altını çizmektedirler. Feminist eğitimciler cinsel yönelimler, cinsiyet, ırk, dil, fiziksel özellikler ve kültürel birikimler gibi öğretmeni öğrenciden, öğrenciyi de öğrenciden ayıran farklılıkların bilincindedirler. Modern (geleneksel) pedagoji bireylerin problemlerine odaklanmaz. Bir grup içerisinde dezavantajlı olan bir birey başka bir grupta ayrıcalıklı olabilir. Baskı gören tüm grupların baskı görme nedeni aynı

olmayabilir. Ayrıca dezavantajlı gruplar içerisinde birden fazla nedenden dolayı daha da dezavantajlı olan kişiler olabilir. Bu yüzden feminist eğitimciler öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarının farkında olunması gerektiğini savunmaktadır. Eğitim-öğretim süreci içinde özellikle dersin konusu güçlü duygusal tepkilere neden olabilecek, tartışmalara yol açabilecek bir konu ise her bir öğrencinin teker teker nasıl etkilendiğini dikkatlice gözlemlemelidir (Fisher, 1987, s. 47-58; Maher, 1987, s. 91-100; Tisdell, 1998, s. 139-156; Vandrick, 1997, s.133-138).

Feminist pedagoji, öğretme ve öğrenme süreci içinde her bir öğrencinin süreç içindeki gelişimini yansıtıcı öğretme yöntemiyle takip eder. Yansıtıcı öğretim süreci ise öğretmenlerin öğrenme sürecindeki uygulamaları tekrar düşünmelerini sağlar. Daha iyi bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretim süreci ile ilgili öğrencilerden geri alınan dönütlerin değerlendirilmesi gerekir. Yansıtıcı öğretim, özellikle öğrencilerin ders esnasında ve sonunda verdikleri tepkiler üzerine odaklanır. Bu tepkiler dikkatli bir şekilde analiz edilip sınıf içinde var olan problematik durumlar tespit edilir (Schniedewind, 1993, s. 17-30; Shrewsbury, 1993, s. 8-16; Webb ve diğerleri, 2002, s. 67-73; Weiner, 1994, s. 63-86).

Feminist pedagoji öğretilen konu ile aktif olarak ilgilenir. Cinsiyetçilikten, ırkçılıktan, homofobiden ve diğer yıkıcı nefret söylemlerinin ötesine geçmek için öğrencilerle birlikte çalışılır. Toplumla, geleneksel organizasyonlarla ve toplumsal hareketler ile ilgilenilir ve bu konuda öğrenciler bilinçlendirilir. Bu konuda Nancy Schniedewind (1993, s. 17) “feminist pedagojinin hem ne öğrettiğimiz ile hem de nasıl öğrettiğimiz ile ilgilendiğini” belirtir.

Sınıf içerisinde oluşturulan bu özgür ortam içerisinde öğrenciler, sadece kendi öğrenme süreciyle ilgilenmez aynı zamanda birbirlerinin öğrenme süreciyle de ilgilenir. Öğretmen sadece öğreten pozisyonunda değildir. Bu öğretme sürecinde o da işbirliği içinde öğrencileriyle birlikte aktif rol alır. Bu konuda Shrewsbury (1993, s.9) sınıfların demokratik gücün paylaşıldığı bir ortam olması gerektiğini belirtir. Sınıfın, öğrencilerin ve öğretmenin ortak hedeflerine ulaşmak için hep birlikte çalıştıkları ve birbirlerine yardımcı oldukları bir ortam

olması gerektiğini, eğlenmenin ve heyecanın da öğrenme sürecinde varlığının devam ettiğini ve olumlu geri dönütlerin alındığı aktif bir sınıf olması gerektiğini vurgular.

Özgür sınıf ortamının yaratılmasının bir amacı da öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarından korkmak yerine, bu farklılıklara saygı duymayı öğrenmesidir. Sınıf hem geçmiş ile bağlantı kurulan hem de geleceğin tasarlandığı bir alandır. Bu alanda bütün yeteneklerin geliştirilmesi, sınırların aşılması ve herkesin bir bütün olması hedeflenir. Sınıf içerisinde oluşan bu karşılıklı pozitif ilişki ağının okula ve etrafına yayılması feminist teorinin hedeflerinden biridir (Shrewsbury, 1993, s. 8-16; Parry, 1996, s. 45-54; Musial, 2011, s. 212-228).

Feminist eğitimcilerin odaklandığı diğer bir nokta ise ders süresini ve içeriğini göz önüne alarak bütün öğrencilerin derse katılmasının sağlanmasıdır. Cinsel yönelimi farklı olan öğrenciler, sınıf içerisinde gördükleri baskıdan dolayı derse katılmamayı ya da derste kendilerini ifade etmemeyi seçebilirler. Feminist pedagoji doğrultusunda oluşturulan sınıf ortamı öğrencilerin kişisel deneyimleri üzerine inşa edilir. Deneyimler başka yeni deneyimlerle ilişkilendirilir ve sınıf içerisinde paylaşılır. Böylece yeni öğrenilen bilgiler eskileri ile bütünleştirilebilir ve olayların pasif nesnesi olmak yerine aktif öznesi olmayı seçebilir (Shrewsbury, 1993, s. 8-16; Parry, 1996, s. 45-54; Musial, 2011, s. 212-228; Hartley, 1999, s. 398-406).

Feminist pedagojinin uygulandığı sınıf katılımcı, demokratik süreçlerin işlediği ve gücün paylaşıldığı bir ortamdır. Sınıf karşılıklı ve ortak hedeflerin herkesçe paylaşıldığı ve bireysel hedeflere ulaşılması için herkesin birbirine yardım ettiği bir yerdir. Feminist pedagoji tüm öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebildikleri bir ortam yaratır. Sınıfın tek otoriter gücü öğretmen değildir. Öğretmen öğrencilerini yönlendirir ve öğrencilerle hep birlikte öğrenim süreci tamamlanır. Feminist eğitim süreci yarışma yerine işbirliğine önem verir (Parry, 1996, s. 45-54; Musial, 2011, s. 212-228; Hartley, 1999, s. 398-406; Schniedewind, 1993, s. 17-30; Shrewsbury, 1993, s. 8-16; Webb ve diğerleri, 2002, s. 67-73; Weiner, 1994, s. 63-86).

Feminist pedagoji temelde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı olmakla birlikte cinsel yönelim ayrımcılığıda dâhil olmak üzere her türlü ayrımcılığın ve baskının üstesinden gelmek için uğraşır. Bu bağlamda, feminist pedagojinin var olan bütün sosyal ilişkilerin ve yapıların cinsiyetsiz ve eşitlik temelinde yapılandırıldığı bir süreci amaçladığı ifade edilebilir. Feminist pedagoji, eleştirel düşünceyle birlikte çalışabilme ve saygı esaslı çerçevesinde işler. Öğrencinin ve öğretmenin kendi bütünlüğünü tamamlaması ve herkesin bir bütün haline gelmesi için uğraşır. Günlük hayat pratiklerinin eleştirel düşünce çerçevesinde sorgulanması sağlanır. Sınıf içinde eleştiriler yapılır; ancak bu başkasının bakış açısının geçerli olmadığını kanıtlamak için değil; farklı deneyimlerin karşılıklı olarak tartışılması, paylaşılması ve araştırılması için yapılır (Fisher, 1987, s. 47-58; Maher, 1987, s. 91-100; Vandrick, 1997, s.133-138; Bernard, 1996, s. 182-212; Tisdell, 1998, s. 139-156).

“Cinsiyet ve cinsel yönelim farklılıkları; hayatın birçok boyutunun, çelişkilerin veya paradoksların, görünüşte basit şeylerin doğasında var olan karmaşıklıkların daha iyi anlaşılmasını sağlamak için kullanılır. Bu farklılıklar, yaratıcılık yolunda, hayatın birçok boyutunun, çelişkilerin veya paradoksların, görünüşte basit şeylerin doğasında var olan karmaşıklıkların daha iyi anlaşılmasını sağlamak için kullanılmıştır. Feminist eğitim teorisi tüm eğitim sisteminin değişmesini amaçlamaktadır ve bunun ilk adımı öğretmenlerin sınıflarda başlattığı değişim süreci olabilir” (Shrewsbury, 1993, s. 20).

Modern pedagojide sınıf içerisinde tek otorite öğretmene aitken feminist pedagojide, otorite ve güç öğrencilerin yetkisini sınırlandırmak için değil; sınıf içinde herkesin gücünü ve yetkisini arttırmak için kullanılır. Yetki sahibi olmak, öğrencilerin daha insancıl bir sosyal düzeni yaratmak için harekete geçmelerini ve karşılıklı olarak üretken yollarla başkalarıyla bağlantı kurabilmelerini sağlar. Feminist pedagoji, herkesin güçlendirilmesini sağlamak için sınıf stratejileri geliştirir. Bu stratejilere Shrewsbury (1993, s. 10-11) şu şekilde değinmiştir:

1. Öğrenciler ders içerisinde aktif rol alabileceklerini bilmelidir. Böylece, ders işlenişinde aktif rol aldıkları için özgüvenleri artırılır.
2. Öğrencilere düşüncelerini ve yeteneklerini bireysel ve grup çalışmalarıyla geliştirme fırsatı verilmelidir.

3. Öğrencilerin özgürce düşünmeleri ve davranmaları sağlanmalı ve kısıtlanmamalıdır.
4. Öğrencilerin yaptıkları aktivitelerden keyif almaları ve eğlenceli vakit geçirmeleri sağlanmalıdır. Ders sıkıcı olmaktan çıkmalı ve böylece öğrenci konunun öğrenilme amacını ve sonuçlarını daha iyi kavrayabilmelidir.
5. Herkes hem bireysel olarak kendi öğrenmesinden hem de sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin birbirleriyle bu konuda işbirliği içerisinde öğrenmesi ve hareket etmesi beklenir. Böylece herkesin başarı olabileceği, bireylerin gözden çıkarılmadığı bütüncül bir ortam sağlanabilir.
6. Süreci planlama, sonuçları değerlendirme, tartışma ve bireysel karar alabilme yetenekleri geliştirilmelidir.

Öğrenci sınıf içerisinde kendisinin de öğretmenle birlikte bir yetkiye ve güce sahip olduğunu anlamalıdır. Böylece öğrenciler kendilerini rahatça ifade edebilmelidir. Birey olarak kendilerine değer vermekle birlikte sınıfça bir bütün olmanın anlamını kavramalı ve bu doğrultuda harekete geçmelidirler. Yetkinin ve otoritenin paylaşıldığı sınıflarda, farklılıklar birbirini küçümsemek ve aşağılamak için değil; empatinin ve farkındalığın öğrenilmesi için kullanılır. Öğretmenin bilgisi ve deneyimleri, öğrencilerinin sahip olduğu gücün ve yaratıcılığın artırılması açısından çok önemlidir. Feminist pedagoji, öğretmenlerin kendi hayatlarında yaşadıkları ayrımcılıkların ya da başkalarının deneyimlediği ayrımcılığın sınıf içerisinde anlatılması gerektiğini; böylece bunlardan çıkarımda bulunarak empati kurmanın sağlandığını belirtir. Ayrımcılığa uğrayan grupla empati kuran öğrenciler, onların bakış açısından hayatı gördüklerinde, ayrımcılık yaptıkları konuları bir kez daha düşünebilir ve davranışlarını gözden geçirebilir (Schniedewind, 1993, s. 17-30; Shrewsbury, 1993, s. 8-16; Webb ve diğerleri, 2002, s. 67-73; Weiner, 1994, s. 63-86). Kısaca, feminist pedagojinin temel unsurlarından biri sınıfta bireysel ve karşılıklı özgürlüklerin korunduğu bir ortam yaratılmasıdır. Böyle özgür bir ortamda öğrenme artacaktır (Fisher, 1987, s. 47-58; Maher, 1987, s. 91-100; Vandrick,

1997, s.133-138; Bernard, 1996, s. 182-212; Tisdell, 1998, s. 139-156; Shrewsbury, 1993, s. 8-16).

Feminizm topluma ve eşitliğe değer verir. Bu eşitliğin temelinde herkesin eşit haklara, fırsatlara sahip olduğu ve herkesin birbirine saygı duyduğu bir güven ortamı vardır. Bu süreçte toplumsal cinsiyet temelinde ve cinsel yönelim bağlamında ayrımcılık yapılmaz. Ayrıca toplumsal cinsiyet çerçevesinin yanı sıra diğer dezavantajlı gruplar da bu teori içerisinde temsil edilir (Jackson, 1997, s. 3-32). Feminist teoride bir konuda karar verirken birbirinden bağımsız, empati kurmaktan yoksun bireylerden ziyade karşılıklı konuşma ile topluluk tarafından alınan ortak kararlar söz konusudur. Farklılıkların ve çeşitliliklerin olduğu bir sınıfta yaratıcılık farklı bakış açılarından dolayı daha fazladır. Sınıf içerisinde bir bütün olmayı seçen öğrenciler kendileri ile diğer öğrenciler arasında ortak noktalar bulabilirler (Shrewsbury, 1993, s. 8-16; Parry, 1996, s. 45-54; Musial, 2011, s. 212-228; Hartley, 1999, s. 398-406; Schniedewind, 1993, s. 17-30; Shrewsbury, 1993, s. 8-16; Webb ve diğerleri, 2002, s. 67-73; Weiner, 1994, s. 63-86).

Gerçek bilgi Hattatoğlu'nun da belirttiği gibi ezilenden gelir. Bu noktada ezilen hem kendi gibi olanları hem de ezenin bilgisini anlatmak zorundadır. Bu yüzden ezenlerin ve üstün olduğunu iddia edenlerin kullandığı dili kullanmak, kendi gibi ezilmiş olanlara üstten bakmak, konuyu irdedememek demek ezilenleri görmezden gelmek demektir (Hattatoğlu, 2009, s. 136). Eğitim sistemimizde kendi hayat hikâyemizden anlatı kurmak, özellikle de heteroseksüel normlardan uzaklaşan bir hikâyeye ise, oldukça zordur. Fakat insanların farklılıklarını anlamak ve takdir etmek için anlatı kurmaktan daha iyi bir yol yoktur. Yurtdışında bazı politik ve eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşları öğrencilerin cinsel yönelim ayrımcılığı konusunu daha iyi anlamaları için ve anlatı kurmak adına okullara lezbiyen, gey, biseksüel kişileri çağırıp onlardan hayatlarından ve yaşadıkları zorluklardan bahsetmelerini ister. Böylece okuldaki öğrenciler onların hikâyesini dinleyerek, kendilerini anlatarak, onlara sorular sorarak bilinmeyeni bilinen haline getirir. Bilinmeyene karşı olan önyargısı ve korkusu böylece kırılmış olur. Bu yüzden, feminist eğitimciler hayat hikâyelerine, anlatıya ve otobiyografiye

önem verir (Moody, 2017, s. 41-55; Bernard, 1996, s. 182-212; Wiggen, 2013, s. 150-155).

Feminist pedagoji, öğrencilere bilgi sunmasının yanı sıra, öğrenme ve öğretme stratejilerini de öğrettiği için hayat boyu öğrenme fırsatı sunar. Diğer bir deyişle, öğrenciye balık vermez, balığı nasıl tutacağını öğretir. Feminist pedagoji farklılıkların takdir edildiği özgür bir ortam içerisinde var olan kalıplaşmış yargıların zamanla değiştiği bir bakış açısına sahiptir. Liderlik, feminist pedagojinin özgür bir sınıf ortamı yaratmak için önemli kriterlerinden biridir. Liderlik, inanılan düşünceleri savunabilmek için insanların sahip olduğu özelliklerden biridir (Shrewsbury, 1993, s.8-16). Bu nedenle, feminist pedagoji liderlik özelliklerinin geliştirilmesi için uğraşır. Lider kişi hayatını nasıl kontrol edeceğini bilen, kendi dışında diğer insanların da hayatlarının olduğunu farkında olan, kendi görüşleri kadar diğerlerinin de görüşlerini paylaşan, başkalarını ezmeden onlarla ile iletişim kuran, empati kuran ve işbirliği yapan kişidir (Fisher, 1987, s. 47-58; Maher, 1987, s. 91-100; Vandrick, 1997, s.133-138; Bernard, 1996, s. 182-212; Tisdell, 1998, s. 139-156; Shrewsbury,1993, s. 8-16; Howe, 1983, s. 7-11).

Örnek bir feminist pedagoji uygulamasında, bir ders için hedefler geliştirmede yer alan öğrenciler planlama ve müzakere becerilerini öğrenirler. Ayrıca, ihtiyaçlarının anlaşılmasını ve ihtiyaçlarını dile getirme becerisini geliştirmeyi öğrenirler. İhtiyaçları ile başkalarının ihtiyaçları arasında bağlantı kurmayı öğrenirler. Öğrenciler değerlendirme sürecinin içinde de yer almalıdır. Öğrenciler dersi değerlendirir, öğretmen geri dönüt alır. Öğrencilerin yaptığı değerlendirme ve geri dönütler doğrultusunda öğretmen dersi yeniden planlar. Böylece öğretmen de kendini değerlendirmiş olur. Öğrenciler bu değerlendirme sürecinin bir parçasıdır. Sınıfta olumsuz bir durum yaşandığında öğrenciler durumu nasıl analiz edeceğini ve nasıl alternatif çözümler bulacağını öğrenirler (Fisher, 1987, s. 47-58; Maher, 1987, s. 91-100; Vandrick, 1997, s.133-138; Tisdell, 1998, s. 139-156; Shrewsbury, 1993, s. 8-16; Howe, 1983, s. 7-11).

Feminist pedagojiyi benimsemiş öğretmen, öğrenciler için rol model olan bir liderdir. Öğrencilerine ortak bir amaç duygusu, bu amaca ulaşmak için bir dizi

beceri ve liderlik becerileri kazandırır. Böylece hem kendisi hem de öğrenciler bu amaçlar doğrultusunda ortaklaşa ilerleyebilir (Schniedewind, 1993, s.17-30; Fisher, 1987, s. 47-58; Maher, 1987, s. 91-100; Vandrick, 1997, s.133-138; Tisdell, 1998, s. 139-156; Shrewsbury, 1993, s. 8-16; Howe, 1983, s. 7-11).

Feminist pedagoji, herhangi bir yöntem veya yaklaşımı doğrudan yok saymaz. Değişken durumlarda kullanılan yöntem ve teknikler de değişebilir. “Geleneksel bir eğitim pedagojisi ya da başka bir alternatif eğitim pedagojisi zaman zaman sınıf içinde dönüşebilir, birbiri yerine kullanılabilir. Feminist pedagoji net ve katı sınırları olan bir yaklaşım değildir” (Shrewsbury, 1993, s.14). Shrewsbury’in (1993, s. 16) de dediği gibi “Aslında feminist pedagoji hepsi ya da hiçbir şey değildir. Feminist devrimin çok önemli bir bileşenidir.”

Sonuç olarak feminist pedagoji, bütün öğrencilerin eşit haklara ve konuma sahip olduğu, ayrımcılıkların yapılmadığı, öğrencilerin de eğitim sürecinde aktif rol aldığı, öğretmen dahil herkesin iş birliği içerisinde öğrendiği, birbirini anlamaya çalıştığı, öğretmenlerin öğrencilerine daha hassas yaklaştığı, otoriteyi reddeden, empati üzerine kurulu bir sınıf ortamının ve eğitim sürecinin sağlanması için gerekli eğitim çerçevesini öğretmenlere sunan bir pedagojidir.

3.2.3. Queer Pedagoji ve Temel Özellikleri

Queer kelimesinin Türkçedeki sözlük anlam karşılığı “garip, acayip, hasta, muammalı”dır. Olumsuz anlam taşıyan bir kelimenin kuram ismi olarak seçilmesi, olumsuz olanın yeniden anlamlandırma uğraşının bir göstergesidir. Bu konuda Özkazanç (2018) kitabında Judith Butler’ın performatif siyaset ya da yaratıcı tekrar ile ilgili görüşlerini şöyle aktarmaktadır:

“Performatif siyaset ya da yaratıcı tekrar sadece ifadeler ya da adlar üzerinden işleyen bir şey değil; ancak bazı negatif içerikli terim ve ifadeleri yeniden anlamlandırma pratiklerini anlamak açısından özel bir anlam taşıyor. Butler bu tartışmayı özel olarak bizde nefret söylemi diye ifade edilen yaralayıcı ad ve ifadelerin yeniden ve yaratıcı biçimde anlamlandırılması sorunu üzerinden tartışıyor. Ona göre yaralayıcı türden tüm ifadelerin nefret suçu olarak görülüp yasaklanması doğru bir sol siyaset değildir. O, ifadelerin yaralayıcılığı bahsinde, yargısal süreçler ve sansürcü devleti öne çıkaran mücadele biçimlerini değil; bizzat yaralanmadan faillik

üreten türden yaratıcı kültürel pratikleri öneriyor. Bu alternatif siyasetin arkasında şu kurumsal görüş yatıyor: yaralayıcı ya da değil; hiçbir ifade ve anlamlandırma sabit ve zorunlu bir anlama sahip değildir. Hiçbir adın anlamı, onu belirli kötü niyetlerle kullanmış olan öznelere tarafından sonsuza kadar belirlenmiş değildir. Değişen bağlamlarda ifadelerin yeniden anlamlandırılması ve yeniden konumlandırılması daimi durumdur.” (Özkazanç, 2018, s. 263)

Bu bağlamda queer kavramı Butler’ın (2018) da belirttiği gibi “yaratıcı tekrar” ile tekrar anlamlandırılmıştır. Üstelik queer sadece LGBT bireyler ile ilgili olmanın ötesine geçmiştir ve toplumun normal saydığı standartların dışında olan her birey için kullanılabilir. Queer herhangi bir kimliği sahiplenmez. Aksine kimliksizleşmeyi önerir. Bu konu da Yardımcı³⁷ (2012) makalesinde bu konuya şöyle değinir:

“Normali, normalliği kuran normların kuruluş ve işleyiş yapısını sorgularken amacı kenarda kalanın merkeze çağırılması değil; bizzat merkezin darmaduman edilmesidir. Cinsiyetle ilgili algılarımıza damgasını vurmuş ikili düşünce yapılarına (cinsiyet/toplumsal cinsiyet; eşcinsellik/heteroseksüellik; kadınlık/erkeklik), bu yapıların beraberinde getirdiği uyumluluklara (kadın, kadın gibiyse erkeğe arzu duyar) karşı, cinsiyet/toplumsal cinsiyet/cinsel yönelim kimliklerinin hiçbirinin “doğal” olmadığını, tarihsel, kültürel ve toplumsal olarak kurulduğunu ve dolayısıyla iktidar ilişkilerinden bağımsız düşünölemeyeceğini savunur.”

Queer teori, normal olduğu düşünülen ve katı biçimde savunulan her türlü varsayım ve yargıyı yıkmayı hedefler. “Cinsiyet ve cinselliği araştırma ve uygulamalarının merkezine alan kuir pedagoji, formal ve informal boyutlarda uygulanmaktadır; amacı ise mevcut cinsiyet algılarını yapı-bozumuna uğratarak bireylerde cinsiyet ve cinsellik okuryazarlığı sağlamaktır” (Şahin, 2016, s. 31). Özellikle var olan siyah-beyaz, homoseksüel-heteroseksüel, kadın-erkek, erkeksi-kadınsı, engelli-engelsiz, öğrenci-öğretmen gibi ikili sistemleri yıkmayı hedefler. Bu doğrultuda, eğitimle ve okullarla ilgili çalışmalar ile birlikte kullanılan “queer” liberalleştirici ve olumlu anlamlar yüklenen bir kavram olmaya başlamıştır.

Queer pedagoji, öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde var olan pratiklerin dönüştürülmesini, yeniden keşfedilmesini: böylece öğrencilere yeni bakış açılarının kazandırılmasını tavsiye eder (Meyer, 2012, s. 17). Queer pedagoji,

³⁷ Bkz. <http://www.e-skop.com/skopbulten/ne-o-ne-bu-ne-su-queer-kurami-ve-kimliksizlesme/749>
not: makalenin yayınlandığı internet bülteninde sayfa numarası bulunmamaktadır.

“verilen ve öğretilmeye çalışılan tüm toplumsal olay ve olgulara *neden ve nasıl* sorularının sorulduğu bir süreçtir” (Şahin, 2016, s. 31). Bu ilkeler çerçevesinde, bu pedagoji, saygı ortamında bütün öğrencileri, aileleri ve öğretmenleri bir araya getirmeyi amaçlar. Queer bireylerle ilgili çalışmalar onların okullardaki deneyimlerinden daha geniş bir çerçevede, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim kavramlarının okullarda nasıl öğrenildiğine ve deneyimlendiğine doğru kaymıştır (Jackson, 2001, s.1-35; Quinlivan ve Town, 1999, s. 509-524; Shlasko, 2005, s. 123-134; Sumara ve Davis, 1999, s. 191-208; Jackson, 1997, s.457-468).

Queer pedagoji, feminist pedagojinin temelleri üzerine post-modern görüş ile birlikte inşa edilmiştir. Bu açıdan, feminist pedagojinin temel eleştirilerini sahiplenir ve onun otorite, ayrımcılık, işbirliği, empati değerleri üzerinden kurduğu pedagojisinin temel niteliklerine katılır. Ama vurgusunu, cinsel yönelim ve cinsiyet ayrımcılığı üzerinden yaparak da ondan ayırır.

Queer pedagoji, geleneksel cinsiyet ayrımcılığı ve onu destekleyen her türlü yapı ve kavram ile mücadele eder; bu kavramları kökten yıkmayı hedefler. Öğrenme, var olan toplumun dayattığı her türlü kavramın yıkılması ve bunların yerine yenilerinin konulması ile gerçekleşebilir. Okullarda normal olduğu var sayılan kalıp yargılar sorgulanmalı; yıkılmalı ve bunların yerine alternatif, yaratıcı, çözüm sunan kavramlar oluşturulmalıdır. Bunu yapmak, var olanı kökten sarsmak, sanıldığı kadar kolay değildir; çünkü baskın/resmi ideolojiler değişmemek için direnç gösterir (Britzman, 1995, s.151-165; Jackson, 2001, s. 1-35; Krywanczyk, 2007, s. 27-34; DiGrazia ve Boucher, 2005, s. 25). Bu direnç çeşitli mekanizmalar yoluyla da desteklenmektedir. Örneğin, eğitim müfredatlarında cinsiyet ve cinsel yönelimle ilgili ayrımcı kalıplaşmış kavramlar tekrar edilir. Bu nedenle, queer pedagoji, cinsiyet ve cinsellik gibi konuların ve bu konular ile ilgili tartışmaların biyoloji ve sağlık derslerinin yanında diğer derslerin müfredatlarında da yeniden gözden geçirilerek yer verilmesi gerektiğini savunur. Böylece öğrenciler sadece biyoloji ve sağlık temelinde verilen bilgilerin de ötesinde cinsiyet ve cinsellik ile ilgili çok yönlü bakış açısı ve algısı geliştirebilirler (Britzman, 1995, s. 151-165; Conrad ve Crawford, 1998, s. 153-162; Bryson ve De Castell, 1993, s. 285-305).

Bu yolla öğrencilere derslerde toplum tarafından dayatılan bilgilerin aksine, heteroseksüel ilişkilerden farklı ilişkilerin olabileceği, cinsiyet rollerinin farklılaşabileceği ve alternatif aile yapılarının olabileceği de öğretilmelidir. Ama bunun için ilk olarak öğretmenler kendilerinde var olan kalıplaşmış yargıları ve kullandıkları ayrımcı dili fark etmeli ve bunları sorgulamalıdır. Bu noktada da öğretmenlere çok büyük bir sorumluluk düşmektedir. Daha sonra farkındalığına ulaştığı konularda tabu olarak görülen konuların sınıf içerisinde açıkça tartışılabilmesi için gerekli hoşgörü sınıf ortamı yaratılmalı ve bu konuda öğrenciler desteklenip cesaretlenmelidir. Geleneksel eğitim sisteminin susturduğu söylemleri, öğretmenler keşfetmeli ve susturulan söylemlerin sesi olmalıdır (Armstrong, 2008, s. 86-99; Drazenovich, 2015, s. 1-22; MacKinnon, 2011, s. 139-144).

Öğretmenler okulu, öğrencileri, aileleri, toplumun desteklediği ikili kutuplar halinde var olan sistemleri incelemeli ve bu sistemleri yıkmaya yönelik koşulları yaratmalı ve öğrencilerini de bu meydan okumaya davet etmelidir. Queer pedagojiyi benimseyen öğretmenlerin, okulları bilginin kesin ve değişmez olduğu bir yer olmaktan çıkarması gerekir. Hatta tam tersine, okulları araştırmaların ve sorgulamaların olduğu, alternatif çözümlerin ve yol haritalarının oluşturulduğu bir yere dönüştürmesi öncelenmelidir. Bu açıdan, pedagoji, okullarda yapılan uygulamaların sorgulanması gerektiğini vurgular. Yapılması gereken var olanın sorgulanması, yıkılması ve yeniden yapılandırılması sürecidir. Bu süreç öğrenciler ile birlikte o anda duruma uygun olarak şekillenen yeniden yapılandırma sürecidir. Öğrenciler ve öğretmenler bu süreçte özgürce kendi dünyalarını yeniden yaratabilmelidir. Queer pedagoji bu süreçte dezavantajlı ve ezilen gruplar için yapılan uygulamaların sorgulanmasını sağlar ve bu alanda fark yaratırken gereken kavramsal kültürel birikimi sunar (Singh ve Jackson, 2012, s.175-186; Linville ve Glilck, 2012, s. 167-168; Brim ve Ghaziani, 2016, s.14-27; Ferguson, 2013, s. 1-13).

Öğretmenler, bu noktada alternatif yollar ararken ve yenilikçi bakış açıları üretirken okullarda var olan cinsiyetçi ayrımcılığı öğretme yöntemlerini, heteroseksüel düzene ait kalıplaşmış yargıları ve kültürel olarak farklılık

gösteren bilgileri sunma biçimlerini yeniden düşünmeli ve yapılandırmalıdır. Alternatif düşünme becerileri sunarak ve öğrencilerini araştırmaya, sorgulamaya sevk ederek, kullandıkları dile ve destekledikleri heteroseksist ve kalıplaşmış yargıların bilincine vararak öğretmenler cinsiyet ayrımcılığına ve diğer her türlü ayrımcılığa karşı savaşılabılır (Meyer, 2012, s. 8-17; Harr ve Kane, 2008, s. 283-299; Elliott, 2016, s. 49-62).

Queer pedagojide sınıf içinde queer bireyler ile ilgili konular üzerinden okumaların yapılması oldukça önemlidir. Bu okumalar sayesinde öğrenciler farklı olanların farkına varabilir ve var olan kalıplaşmış ikili sisteme ait düşünceleri sorgulayabilir (Britzman, 2012, s. 292-308).

Eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde queer pedagoji için oldukça önemlidir. Öğrencilere öncelikli olarak var olan ve öğretilen her türlü bilginin doğru olmayabileceği, farklı ve alternatif düşüncelerin olabileceği, bazı bilgilerin ve kalıplaşmış yargıların toplum tarafından aktarılabileceği ve aktarılan bu bilgilerinde sorgulanabilir ve değişebilir olduğu öğretilmelidir. Öğrenciler sınıf içinde gerçekleştirilen tartışmalar ile sorgulamayı, eleştirmeyi ve farklı düşüncelere saygı duymayı öğrenmelidir. Böylece eleştirel düşünebilme yetileri ve empati kurabilme algıları gelişir (Britzman, 2012, s. 292-308).

Sonuç olarak, queer eğitim teorisine göre öğretmenler geleneksel öğretmenin tek otorite olduğu yöntemlerden vazgeçip öğrenci merkezli yöntemleri benimsemelidir. Geleneksel yöntemlerde pasif olan öğrenci rolünden vazgeçip, aktif düşünen, sorgulayan, araştıran ve empati kurabilen öğrenciler yetiştirilmelidir. Okullarda toplumun dayattığı normlardan ve heteroseksist bakış açısından uzak özgür ortamlar yaratılmalıdır. Geleneksel yöntemlerden ve mevcut engellerden sıyrılıp, daha kapsamlı ve özgür bir öğrenme ortamında öğretmenlerin geleceği şekillendirmesi için öğretmenler queer kuramın sunduğu bakış açısı doğrultusunda kendilerine ait bir yöntem izlemelidir.

3.3. TÜRKİYE'DE EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Modernizm, hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde birtakım kurumsal düzenlemelerle ulus-devlet ve kapitalizmin bir parçası haline gelmiştir. Bu bağlamda, modernizm dünya genelinde okullardaki eğitim pedagojilerini ve eğitim yöntemlerini doğrudan etkilemektedir. Türkiye’de de mevcut olan eğitim sistemi zaman zaman post-modern eğitim uygulamalarını içerse de genel eğitim felsefesi ve pedagojik uygulamaları modernizmin öğelerini de barındırmaktadır.

Türkiye’nin eğitim sisteminde kuruluşundan itibaren farklı zamanlarda farklı anlayışlar ortaya çıkmış ve farklı felsefeler etkili olmuştur. Türkiye’nin eğitim sisteminde etkili olan felsefeler ve etkili olduğu dönemler şu şekilde ifade edilebilir (Küçüköğlu, 2007, s. 121-162):

- i. *Birinci Dönem (1923–1938)*: Bu dönem millileşme dönemidir. “Atatürk dönemi” olarak da bilinmektedir. Türk milli eğitim sisteminin baştan şekillendirildiği bu dönemde milli kültür ve milli kimlik kavramları eğitim sisteminin temel unsurları olarak tanımlanmıştır. Bu dönemde oluşturulan eğitim sisteminin Türkiye’nin o dönemdeki mevcut kültürel yapısına göre şekillendirildiği ifade edilebilir.
- ii. *İkinci Dönem (1938–1950)*: Hümanistik dönem. 1. ve 2. Dünya savaşlarının yıkıcı sonuçlarının toplumları olumsuz etkilediği ve ekonomik zorlukların yaşandığı sürecin sonunda insan sevgisinin ve bizzat insanın kendisinin merkeze konulduğu bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu eğitim anlayışı çok uzun yıllar Türk eğitim sisteminde etkisini sürdürmüştür.
- iii. *Üçüncü Dönem (1950–1960)*: Pragmatik dönem. Türkiye’ye eğitim sistemini incelemeleri, problemleri tespit etmeleri ve geliştirmeleri için davet edilen Amerikalı bilim adamlarının ve özellikle John Dewey’in pragmatik eğitim felsefesi 1950’li yıllarda oluşturulan yeni eğitim politikalarının temeli olmuştur.

- iv. *Dördüncü Dönem (1960-1980)*: Bu dönem 1961 anayasası ile birlikte başlar. Eğitimde planlı ve programlı yeni bir dönem başlamıştır. Toplumsal yaşamın kalkınma planları ile yeniden düzenlendiği bu dönemde eğitimde de uzun vadeli hedefler oluşturulmuştur. Bu dönemde oluşturulan eğitim programlarında idealizmin ve pragmatizmin etkilerini görmek mümkündür.
- v. *Beşinci Dönem (1980-2005)*: 1980 harekâtından sonra başlayan modernizmin etkilerinin görüldüğü dönemdir. Bu dönemde farklı kurumlarda öğretmen yetiştiren programların tümü üniversitelerin çatısı altında toplanmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu kurulmuştur. Tek tip, standar okul, eğitim ve öğretmen hedeflenirken hepsinin aynı çatı altında kontrolü ve izlenmesi de benimsenmiştir. Modernleşme anlayışı bu dönemde oluşturulan eğitim politikalarını temelini oluşturmuştur.
- vi. *Altıncı Dönem (2005-....)*: 2005 yılında, bireyin merkeze alındığı ve bilginin öğrenciler tarafından bireysel olarak yapılandırıldığını savunan, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı etkisinde eğitim programlarının oluşturulması ile başlayan bir dönemdir. Dershanelerin kapatılması ve zorunlu eğitimin 8'den 12'ye çıkarılması bu dönemde yaşanan en önemli gelişmelerdir. Eğitimde farklılıklara gittikçe daha çok önemin verildiği bir dönemdir.

Son yıllarda Türk eğitim sisteminde hem modern pedagojinin akıl, bilimsel ve objektif bilgi, evrensellik gibi öğelerine vurgu yapan davranışçı eğitim yaklaşımı hem de post-modern pedagojinin bilginin ve kültürün değişken ve öznel doğasına vurgu yapan, yerellik gibi öğelerini ön plana çıkaran yapılandırmacı eğitim yaklaşımları kullanılmaktadır.

Bir ülkenin eğitim felsefesi o ülkede yaşayan insanların sosyo-kültürel yapısıyla bağlantılı olarak ortaya çıkar. Eğitim kurumlarda yapılan uygulamalar bizlere o kurumun eğitim felsefesi hakkında fikir verir. Ayrıca, iktidarın, siyasi partilerin ve devletlerin ideolojik konumları da eğitim sistemini yönlendirir ve şekillendirir (Demirel, 2005, s. 19). Ancak görüldüğü üzere, Türk eğitim sisteminin kendisine

has geliştirdiği bir eğitim felsefesi ve bu sisteme bağlı bir programı mevcut değildir. Türk eğitim sistemi, ABD ve Fransa'nın eğitim sistemlerini kendi sistemine uyarlamaya çalışmıştır. Bu açıdan zaman zaman kültürler arasındaki farklılıklara bağlı olara sistemsel bazı sıkıntılar ortaya çıkmaktadır. Ertürk'e göre Türk eğitim sistemini bu ithal eğitim politikası mantığından kurtarmak ve kendine has bir eğitim felsefesi oluşturmak gerekmektedir (Ertürk, 1988, s. 11-16).

Eğitim fakültelerinde ağırlıklı olarak post-modern pedagojiler olmakla birlikte modern pedagojilerin bilgisine ve uygulamasına da yer verilmektedir. Fakat queer ve feminist pedagojilerin bilgisine ve uygulamasına Türkiye'de eğitim fakültelerinde yer verilmemektedir. Eğitim fakültelerinde post-modern pedagojiler öğretilmesine rağmen hâkim kültür ve geleneksel ğretmen otoritesi nediyle feminist ve queer pedagojiler hem pek bilinmemekte hem de yaygın kullanılmamaktadır. Queer bireylerin okullarda karşılaştıkları intihar, açılma sürecindeki zorluklar ve zorbalık gibi durumlar göz önüne alındığında Türk eğitim sisteminin bu sorunlara henüz cevap vermekte yetersiz kaldığı ortadır.

Milli Eğitim Temel Kanununun temel ilkeleri başlıklı ikinci bölümünde yer alan genellik ve eşitlik başlığında "eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açık olduğunu, hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamayacağını" (4. Madde) ve "kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanması gerektiğini belirtmektedir" (8. Madde); ancak cinsel yönelim ya da cinsiyet kimliği temelinde ayrımcılığı dikkate alan bir düzenlemeye yer verilmemektedir. Bu ibarelerin cinsel kimlik ve cinsel yönelim gibi alternatif çoklu kimlikleri de kapsayacak şekilde düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Ayrıca cinsel yönelim ayrımcılığını engelleyen ve okullarda bu konuyla ilgili olumlu ve barışıl ortamların oluşturulmasını sağlayan yeni politikalar geliştirilmeli ve bu doğrultuda gerekli uygulamalar yapılmalıdır.

3.4. AYRIMCILIK KARŞITI EĞİTİMDE ÖĞRETMENLERİN ROLÜ VE SORUMLULUKLARI

Ayrımcılık karşıtı bir eğitimin sağlanabilmesi için en büyük sorumluluklardan biri de öğretmenlere düşmektedir. Türkiye’de queer öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendilerini okullarda güvende hissetmediğini belirttiği için, ayrımcılık kavramının geniş çatısı altında, özellikle Türkiye’de cinsel yönelim ayrımcılığı konusunda öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları bu tezde incelenmektedir. Queer lise öğrencilerin okullarda karşılaştıkları ayrımcılık ve sorunlar bu öğrencilerinin eğitime erişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Queer öğrenciler okulda yaşadıkları problemlerden dolayı kendilerini okulda rahat ve huzurlu hissedememektedir. Bu yüzden okulun var olan rahatsız ortamından uzaklaşp devamsızlık yapmayı tercih edebilmektedirler. Tüm bu olumsuz koşulların sonucunda ayrıca disiplin problemleri, derse katılımı ve başarıda düşüş ile karşılaşmaktadırlar. Queer öğrencilerin ergenlik döneminde okullarda karşılaştığı problemler ileriki yaşlarında intihar, depresyon ve düşük benlik saygısına da neden olabilmektedir (Aerts ve diğerleri, 2012, s. 9-113; Elze, 2003, s. 229; Kosciw ve diğerleri, 2009, s. 981; Mudrey ve Medina-Adams, 2006, s. 75; Uribe ve Harbeck, 1992, s. 14; Valenti ve Campbell, 2009, s. 240).

Amerika Birleşik devletlerinde lise düzeyinde yapılan araştırmada queer öğrencilerin %80’i okulda homofobik hakaretlere maruz kaldığını, bu öğrencilerin %83’ü ise bu hakaretler ve olumsuz söylemler karşısında okul çalışanlarının sessiz kaldığını, duymazdan geldiğini ve müdahalede bulunmadığını ifade etmiştir (Kosciw ve diğerleri, 2018, s. 123). Benzer şekilde Türkiye’de gerçekleştirilen bir araştırmada, queer katılımcıların %69’u öğretmenlerin ya da okul personelinin cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği konularında olumsuz yorum yapanları ya da hakaret edenleri durduklarını hiç bir zaman duymamış ve görmemiş olduklarını belirtmişlerdir (Çavdar ve diğerleri, 2016, s. 55). Queer öğrenciler, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendi cinsel yönelimlerini bilmeleri ya da farkında olmaları durumunda, diğer öğrenciler tarafından maruz kaldıkları aşağılama ve zorbalığa müdahale etmediklerini ve engellemek için her hangi bir girişimde bulunmadıklarını belirtmiştir (Elze, 2003,

s. 225-239; Kosciw ve diğerleri, 2009, s. 281; Mudrey ve Medina-Adams, 2006, s. 67). Hatta daha da kötüsü bazı öğretmenlerin sınıfta ayrımcılığa neden olabilecek, homofobik söylemlerde bulunduklarını ve bu söylemleri teşvik ettiği ortaya çıkmıştır (Kosciw ve diğerleri, 2009, s. 282; Rutter ve Leech, 2006, s. 85; Valenti ve Campell, 2009, s. 228-248). Öğrenciler öğretmenlerinin zorbalığı görmezden gelmesini, zorbalığı teşvik etmesi ve zorbalarla aynı fikirde olduklarını göstermesi olarak algılamaktadır (Payne ve Smith, 2010, s. 174-200).

Bu tür araştırmalar öğrencilerin cinsel yönelim konusu hakkında duygu, tutum ve bilgileri ile ilgili onlara rehberlik edebilecek öğretmenlere ihtiyaçları olduğunu ortaya koyması noktasında önemlidir. Bir öğrencinin kendi öz benliğini yani kendini kabul etme ya da red etme konusunda algılama biçimi de öğretmenlerinin ona karşı takındıkları tutumları ile daha geçerli hale gelmektedir (Mudrey ve Medina-Adams, 2006, s. 63-90). Ayrıca, öğrencinin aidiyet duygusu, öğrencinin okulda bulunduğu ortama kendisini ait hissetmesi, etrafındaki diğer öğrenciler tarafından saygı duyulması ve okul ortamına uyum sağlama derecesi öğretmenlerin bu konu ile ilgili tutum, davranış ve söylemleri ile doğrudan ilişkilidir (Aerts ve diğerleri, 2012, s. 90-113). Queer öğrenciler ile ilgili Chicago'da gerçekleştirilen bir çalışmada okuldaki bir yetişkinden herhangi bir şekilde destek alan öğrencilerin hem derslerdeki başarısının arttığı hem de okul dışında ve içinde yapılan sosyal aktivitelere katılımlarının arttığı belirtilmiştir (Whitman ve diğerleri, 2007, s. 143-154).

Ayrımcılığa neden olabilecek davranışları ve söylemleri görmezden gelen öğretmenler farkında olmadan okuldaki olumsuz ortamın devam ettirilmesine katkıda bulunabilir. Queer öğrencilerin öğrenme ortamları ile ilgili yapılan bahsi geçen tüm bu çalışmalar öğretmenlerin bu konuda görmezden gelmemesini, destekleyici ve ulaşılabilir olduğunu daha açık ve net bir şekilde okulda belli etmesi gerektiğini göstermektedir. Çünkü bu öğrenciler okulda konuyla ilgili kime açılabileceğini ve kimden destek alabileceğini bilmemektedir. Öğretmenlerin queer öğrencilerin bu tür bir ihtiyaç içerisinde olduğunu fark etmemesi ve konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması da muhtemeldir. Bu

yüzden, öğretmenlerin queer öğrencileri destekleyen olumlu bir okul ortamı yaratmaktaki rollerine ilişkin algılarını anlamak oldukça önemlidir (Payne ve Smith, 2011, s. 174-200; Valenti ve Campbell, 2009, s. 228-248; Whitman ve diğerleri, 2007, s.143-154). Okullardaki ayrımcılığı engellemek ve öğrencileri bu konuda bilgilendirmek amaçlı gerekli eğitimleri alan donanımlı öğretmenlerin olması okullarda queer gençler için güvenli ortamın yaratılması adına gereklidir (Elze, 2003, s. 225-239).

Ayrımcılık karşıtı öğretmenler queer öğrencileri için daha güvenli bir okul ve sınıf ortamı sağlamaya çalışmalıdır. Queer öğrenciler ile ilgili olumsuz yorum, söylem ve şakalara hemen müdahale etmelidir. Okulda olumlu ve ılımlı herkesin birbirine anlayış ve kabul sergilediği bir ortam yaratmaya çalışmalıdır. Diğer öğrencilerin kullandığı homofobik öğeleri içeren dili fark etmeli ve bunu düzeltmelidir. Queer öğrencilerin kendilerine yönelik önyargılarını ve içselleştirilmiş homofobik davranışlarına anlayışla yaklaşarak tüm sınıf içerisinde açıkça bu konuda ki olumlu tutumunu göstermelidir (Elze, 2003, s. 225-239; Kosciw ve diğerleri, 2009, s. 281; Mudrey ve Medina-Adams, 2006, s. 67).

Queer öğrencilerin okullarda kendilerini daha güvende hissedebilmesi için öğretmenler ve okul idaresi bu konuyla ilgili planlamalar yapmalı ve belli bir strateji/ politika oluşturmalıdır. Amerika’da kurulan ve bugün dünya genelinde çalışmalara imza atan Gey, Lezbiyen ve Düz Eğitim Ağının (GLSEN) 2015 yılında yayınladığı rapora göre okullardaki queer bireylere yönelik zorbalık ve homofobik davranışların önüne geçebilmenin en iyi yolunun Güvenli Okul Politikalarının oluşturulması ve uygulanması olduğunu belirtmiştir (Kosciw ve diğerleri, 2018, s. 132). Güvenli Okul Politikaları özellikle zorbalık, psikolojik ve fiziksel şiddetin önlenmesini amaçlayan ve bu konuda özellikle öğretmenlerde dâhil olmak üzere tüm okul çalışanlarına yasal olarak sorumluluklar verir (Clark, 2010, s. 704-713). Okullardaki ortamın queer öğrencilerin güvende hissetme ve kendini kabul duyguları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu gösteren pek çok araştırma mevcuttur (Aerts ve diğerleri, 2012, s. 90-113; Kosciw ve diğerleri, 2009, s. 976-988). Çoklu kimliklerin kabul edildiği ve önyargı ile yaklaşılmadığı,

homofobik davranışların ve zorbalığın olmadığı, çeşitliliklere ve farklılıklara saygının duyulduğu bir okul ortamı idareciler ve öğretmenler başta olmak üzere diğer öğrenciler ile hep birlikte yaratılmalıdır. Böylece queer öğrenciler okul ortamında kendilerini daha güvende hissedebilirler (Ural, 2010)³⁸.

Araştırmalar öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencilerin kendini güvende hissetme ve kendini kabul duyguları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. İlimli ve destekleyici bir okul ortamında queer öğrencilerin okul başarıları ve sosyal aktivitelere katılma oranı artmaktadır (Aerts ve diğerleri, 2012, s. 90-113; Kosciw ve diğerleri 2009, s. 976-988). Okullarda queer öğrenciler için güvenli ve olumlu bir ortam oluşturulması bu öğrencilerin intihara kadar varan olumsuz pek çok süreçten uzak tutarak onların kendine ve topluma güvenen daha başarılı bireyler olmasını sağlayabilmektedir.

Öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve gündelik yaşam içindeki deneyimlerini dikkate alarak ders programları hazırlamalıdır. Öğrencilerin deneyimlerinin temel alındığı ve bu deneyimlerin öğretmen tarafından biçimlendirildiği, öğrencilerin hem kendi öznel bilgilerini hem de diğer bilgileri sorgulaması için cesaretlendirildiği feminist ve queer pedagojiler ders programlarının hazırlanmasında yardımcı olabilir ve ayrımcılık konusunda çözüm sunabilir (Esen, 2010, s. 1011).

Queer ve feminist pedagojiler, sınıf içinde özellikle heteroseksüelliği ve heteroseksüelliğin getirdiği statülerin tek geçerli norm olduğunu varsayan düşüncelerden öncelikle öğretmenin daha sonra ise öğrencilerin vazgeçmesi gerektiğini vurgular. Bu yüzden özellikle sınıf içinde kullanılan dile öğretmenler dikkat etmelidir. Öğretmenler queer konusunu göz ardı etmemelidir ve sınıf içinde bu konuya dair konuşmaktan çekinmemelidir. Öğretmenler düşünülme-yeni düşünmeli ve hem kendilerinin hem de öğrencilerinin oluşturduğu homoseksüel-heteroseksüel, kadın-erkek gibi ikili sistemlerin bize dayattığı doğruları sorgulamalı ve bu doğrultuda sınıf içinde uyguladığı eğitim pedagojisini yeniden gözden geçirip, baskı altındaki öğrencilere fırsat

³⁸ Bkz. <http://kaosgl.org/sayfa.php?id=4380> makalede sayfa numarası bulunmamaktadır.

sağlayacak şekilde ve onların ihtiyaçları doğrultusunda yeniden inşa etmelidir. Ayrıca öğrenciler özellikle kendilerine yakın olan, kendileri ile benzerlikleri içeren metinler yerine farklılıkları içeren ve kendilerinden farklı olan insanları anlatan metinleri okumaya yönlendirilmelidir. Böylece öğrenciler kendilerinden farklı insanların olabileceğini anlar ve onların bakış açısından hayata bakmayı öğrenir (Britzman, 2012, s. 292-308, Wigger, 2013, s. 60-75).

Ayrımcılık karşıtı eğitim modelinde öğretmenlerin sınıf içerisinde yerine getirmeleri gereken rol ve sorumlulukları feminist ve queer pedagojinin önerileri doğrultusunda otorite, farklılıklar ve kendini ifade temaları altında sınıflandırmak mümkündür. Bu temalar temelinde öğretmenlerin sınıf içinde uygulayabilecekleri yöntem ve teknikler somutlaştırılabilir. Aşağıda öncelikle bu rol ve sorumlular, ardından bunların sağlanabilmesi için uygulanabilecek yöntem ve teknikler detaylı olarak anlatılmaktadır.

3.4.1. Otorite

Feminist ve queer pedagojide öğretmenin rolü ve otoritesini kullanma biçimi önemli kavramlardır. Feminist ve queer pedagojide öğretmen otoritesini öğrencileri ile birlikte paylaşır. Musial öğretmenlerin sınıftaki rolünü otoritelerini kullanma biçimlerine göre ikiye ayırır: akıla ve mantığa önem veren otoriter öğretmenler ile öğrencilerini kişisel, duygusal ve fiziksel yönleri ile birlikte bir bütün olarak algılayan öğretmenler (Musial, 2012, s. 215). Öğrencileri ile ders süresinde yeterli empati ve iletişim kuramayan öğretmenler, öğrencilerinin içinde bulundukları stres ve olumsuz koşulları fark edememektedir (Musial, 2012, s. 215). Musial öğretmenlerin, duyguların açıkça ifade edilebildiği, kılıçların yere bırakıldığı ve savunmasız halimizin ortaya konduğu alanlar oluşturması gerektiğini belirtir. Öğretmenler baskın ırkçı ve cinsiyetçi söylemler yerine olasılıkları ve farklılıkları göz önüne alarak farklı söylemler oluşturmalıdırlar (Rakow, 1991, s.12). Öğretmenler öğrencilerin cinsiyetleri, ırkları ve ekonomik sınıfları gibi pek çok değişkene bağlı olarak kendi kişisel deneyim ve tecrübelerini sınıfa getirdiklerini anlamalıdırlar. Bunu anlamanın yolu ise öğrencilerin sınıf içerisindeki sosyal ilişkilerinden, tartışmalara nasıl

katıldığından, ödev ve okumalarından geçer (Rakow, 1991, s. 12; Bryson ve De Castell, 1993, s. 285-305).

Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki öğretmenin gücünü ve otoritesini nasıl kullandığına bağlı olarak değişmektedir. Öğretmenler bilgiyi doğrudan vermek yerine öğrencilerin gelişimlerini desteklemeli ve onlara yol gösterenler olmalıdır (Musial, 2012, s. 220). Dualistik ve hiyerarşik öğretmen öğrenci ilişkisi baskın eğitim sistemleri içerisinde yaygındır (Wiggen, 2013, s. 64). Sınıf içindeki bu dikey örgüt yapısının yatay örgüt yapısı haline getirilmesi öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmesini sağlayacaktır. Ayrıca yatay örgütlenmede sadece öğretmen değil; tüm öğrenciler liderdir. Sınıf içindeki sorumluluk ve liderlik paylaşılır. Bunun olması için öğretmenin sınıftaki gücünü ve otoritesini kaybetmesine gerek yoktur. Aslında öğretmenler var olan otoritesini sınıf içindeki düzeni daha az ikililiklerin ve daha az hiyerarşinin olduğu ortamlar haline getirmek için kullanabilir (MacKinnon, 2011, s. 139-144; Wiggen, 2013, s. 64-65).

Müfredatın ve eğitim sisteminin zorunluluklarını öğretmenler görmezden gelemeyiz. Fakat öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildiği, gelişimlerinin desteklendiği ve etrafta var olan her şeyin rahatça sorgulanabildiği sınıf ortamları yaratabilirler. Var olan otoritelerini öğrenci ve öğretmen arasında var olan hiyerarşik düzenin azaltılması ve öğretmen öğrenci arasındaki ikililiği yok edip tek bir bütün olmak için kullanabilirler. Var olan eğitim sistemleri akıl ve rasyonalite üzerine vurgu yapmaktadır; ancak öğretmenler bedenleri, duyguları ve ruhları daha bütüncül bir yaklaşımla birleştirebilir. Sınıflarda farklılıkların kabul gördüğü ama diğer yandan bütün farklı olanların bir araya gelip tek bir bütün haline geldiği sınıf ortamları yaratabilir (Wiggen, 2013, s. 64; Singh ve Jackson, 2012, s. 175-186).

Öğretmenler, öğrencilerine sorumluluklar vererek otoritelerini onlarla birlikte paylaşmalıdır. Böylece öğrenme işinde öğrenci kendi sorumluluk bilinciyle daha aktif görev alacak ve kendine güven duygusu gelişecektir. Böylece her öğrenci kendisinin lideri olmayı öğrenecek ve liderlik özellikleri gelişecektir. Öğrenci içinde bulunduğu durumu ve düşüncelerini sınıfta rahatça paylaşabilecektir.

Öğrenciler hem öğretmenden hem de birbirlerinin deneyim ve fikirlerinden öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Öğretmen sınıfta tartışmaları ve dersi işlerken doğrudan bilgiyi vermek yerine öğrencilerini yönlendirerek onların keşfetmesini sağlar.

Yansıtıcı düşünme otoritenin paylaşılmaması ve devamında sorumluluğun öğrencilere bırakılması ile birlikte öğretmenin yönlendiren konumunda olması bağlamında feminist ve queer pedagojilerin üzerinde durdukları bir kavramdır. Öğrenme sorumluluğunu alan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini öğretmenleri ile birlikte planlar ve bu planları hep birlikte sorumluluk alarak hayata geçirirler. Öğrenciler süreç sonunda kendilerini değerlendirirler ve kendileri ile ilgili öz eleştiri yaparlar. Bu süreç sonunda öğretmen de kendisini öğrencilerinden aldığı dönütler neticesinde öz değerlendirmeye tabi tutar. Sınıf içindeki herkesin kendini öz değerlendirmeye tabi tuttuğu bu süreç sonunda öğretmen de, öğrenciler de gerekli dersi çıkarır, eksikliklerini ve yanlışlarını tespit ederler. Tüm bu süreç sonunda öğrenciler sorumluluk almayı, öz eleştiri yapmayı öğrenirler ve bu süreçte ikili sistemin hiyerarşik yapısı yerine sınıf içinde herkesin daha eşit olduğu bir süreç izlenmiş olur (Cengiz ve Karataş, 2016, s. 7-23). Öğretmenin otoritesini paylaşması ile kast edilen, var olan otoriteyi tamamen öğrenciye bırakmaksı değildir; aksine otoritenin paylaşılmasıyla sınıfta yaratıcı enerjiye dönüştürülmesi kast edilmektedir. Böylece, sınıf içinde öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artacak ve kendileri daha rahat ifade edebileceklerdir (Shrewsbury, 1987, s. 9).

3.4.2. Farklılıklar

Tüm öğrencilerin bulundukları sosyal koşullar bağlamında bireysel farklılıkları vardır. Küresel günümüz dünyasında neoliberalizm, iklim değişikliği, göç ve ulusötesicilik kavramları bağlamında büyük değişiklikler olmuştur. Baskı ve ayrıcalıklara daha geniş bir perspektiften bakılmalıdır. Eğitimciler var olan kimliklerinin ötesine geçerek öğrencilerin kimliklerinin nasıl inşa edildiğini ve birbirine bağlı yapısal faktörleri göz önüne alarak daha evrensel bir bağlamda düşünmelidir (Wiggen, 2013, s. 64). Öğrenciler cinsiyet, ırk, cinsel yönelim ve

bulundukları ekonomik konum gibi pek çok değişkene bağlı olarak birbirlerinden farklılardır. Bu yüzden, kalıplaşmış ve standardize edilmiş eğitim uygulamalarından mümkün olduğunca kaçınılmalıdır. Öğrencileri tek bir kalıba sokmak yerine farklılıkların faydalı ve gerekli olduğunu destekleyen eğitim uygulamaları kullanılmalıdır (Griffiths, 2006, s. 387-405). Çoğu öğrenci toplumun dayattığı ataerkil bir bilinç ile insan farklılıklarını ve bu farklılıklara olumlu ya da olumsuz tepki vermeyi daha çok küçük yaşlardan itibaren öğrenir. Bu da onların pek çok farklılığa karşı önyargılı davranmalarına neden olur. Bu da öğretmenlerin farklılığı güç, dayanıklılık ve yaratıcılık bağlamında yeniden tanımlamasını gerektirir (Gardner ve diğerleri, 1989, s. 64-74). Ayrımcılık karşıtı bir eğitim ortamında kapsayıcı çeşitliliği sağlamak için toplumlarda kesin avantajlara ve dezavantajlara sahip grupların olduğu kabul edilmelidir (Spencer, 2015, s. 195-211). Öğretmenler, farklılığı onurlandırarak ve sınıf ortamında ortak bir bilgi yapısı oluşturarak sınıftaki bu ataerkil yapıları en aza indirmelidir (Lee ve Johnson-Bailey, 2004, s. 55-64). Bu yapıları en aza indirmenin yollarından birisi de hem öğretmenin hem de öğrencilerin kendi çeşitliliklerini, ilişkilerini ve diğer farklı gruplarla ilgili olan düşüncülerini ortaya koyması ve sınıf içinde tartışmasıdır. Öğretmenler öğrencilerinin özgüvenli bir şekilde tartışmalarını sağlayarak onların en iyi yönlerini geliştirmelerini sağlamalıdır. Bu da öğretmenlerin sınıf içindeki yarışma ve üstün olma duygusunu ve durumunu azaltması ve eleştirel düşüncenin arttırılması ile yapılabilir (Wiggen, 2013, s. 65).

Öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesi ayrımcılık karşıtı eğitim koşullarının sağlanabilmesi için oldukça gereklidir. Benmerkezci kişiler körü körüne sorgulamaksızın kendi inançlarını ve düşüncelerini doğru olarak kabul eder. Bu kişiler kendi önyargılarının farkında değildirler. Sokrates eleştirel düşüncüyü “Bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme” olarak ifade etmiştir. Eleştirel düşünce kişinin var olan düşünceleri ve durumları sorgulaması ve sonunda önyargılarından arınmasıdır. Öğrencilerde eleştirel düşüncenin geliştirilmesi öncelikle önyargısız düşünmenin ve nasıl farklı açılardan bakılıp düşünülebileceğini öğretmekten geçer (Schniedewind, 1993, s. 17-30; Wiggen, 2013, s. 71; Shrewsbury, 1993, s. 8-16).

Öğrencilerin kendilerinden farklı olan queer bireylerinde varlığını fark edebilmesi için öğretmenler sınıf içinde queer konusunu queer bireyleri içeren metinler üzerinden ve ya bu konunun doğrudan içeriği üzerinden sınıf içinde saygı ve empati çerçevesinde tartışmalar yapabilirler. Böylece öğrenciler kendilerinden farklı olan bireyler olabileceğini fark edebilirler. Tartışmalar esnasında öğrencilerin empati duygusunun geliştirilmesi kendinden farklı olan bireyleri anlama ve saygı duyması bağlamında oldukça önemlidir.

Öğrencileri doğrudan düzeltme, onları bir şeyi yapmanın sadece tek bir doğru yolu olduğuna, yanlış ve hatalı olduklarını düşünmelerine yol açar. Bunun yerine tek bir doğrunun olmadığı, farklı çözüm yollarının ve bakış açılarının olduğu, çeşitliliklerin kucaklandığı, öğrencilerin doğruları ve düşündüklerini söylemekten korkmadığı, önyargılı yaklaşımların olmadığı güvenli sınıf ortamları yaratılmalıdır. Öğretmen, toplumun güç ve başarı yapılarını analiz etmek ve eleştirmek için öğrencilere rehberlik etmelidir (Musial, 2011, s. 212-218). Çeşitliliği ve bireysel kimliği kabul eden, benimseyen ve teşvik eden bir öğretmen, öğrencilerin kendilerini, başkalarını ve toplumla etkileşimlerini nasıl gördüklerine dair bilinçlerini dönüştürmek için bilgi edinme sürecinin ötesine geçmelerine yardımcı olur (Kishimoto ve Mwangi, 2009, s. 87-102).

Ayrımcılık karşıtı öğretmenler her bir öğrencinin her bir aktivitedeki anlama ve katılma seviyesinin farklı olabileceğinin farkında olmalıdır. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerinin bireysel farklılıklarının farkında olarak standardize edilmiş stratejilerin dışına çıkarak farklı öğrenciler için farklı stratejiler uygulamalıdır. Öğrencilerin gizledikleri potansiyellerini ortaya çıkarmak için yardımcı olmalıdır. Her öğrencinin hayat bakış açısı farklıdır; öğretmen bu farklılıkların kökeni olan ve önyargılara sebep olan konuları sınıf içerisine getirerek derinlemesine tartışılmasını ve öğrencilerin hayata yeni pencerelerden bakmasını sağlayabilmelidir (Kishimoto ve Mwangi, 2009, s. 87-102; Musial, 2011, s. 212-218; Schniedewind, 1993, s. 17-30; Wiggen, 2013, s. 71; Shrewsbury, 1993, s. 8-16).

Öğretmenler ayrımcılığa sebep olabilecek kavramları kullanmaktan kaçınmalı ve sınıf içinde neden bu kavramların kullanılmaması gerektiğini açıklamalıdır

(Lee ve Johnson-Bailey, 2004, s. 55-64). Öğrenciler sınıf içinde rahatça kendi deneyimlerinden bahsederek birbirlerinin deneyimlerinden çıkarımlarda bulunarak birbirleri daha iyi anlayabilirler. Daha önce yapılan araştırmalar eşcinsel bireyler ile daha önce bir şekilde tanışıklığı olmuş bireylerin daha az homofobik tutumlar sergilediğini kanıtlamıştır (Sakallı ve Uğurlu, 2001, s. 53-61; Sakallı, 2002, s. 111-126; Sakallı ve Uğurlu, 2003, s. 111-119). İnsanlar bilmedikleri ve tanımadıkları kavramlara karşı önyargıyla yaklaşmaktadır. Öğrenciler deneyimlerini ve düşüncelerini birbirlerine anlatarak bilinmeyi bilinen haline getirebilirler, birbirlerini tanıyabilirler. Böylece öğrenciler birbirlerine daha az ön yargı ile yaklaşp empati kurabilirler (Sakallı ve Uğurlu, 2003, s. 111-119).

3.4.3. Kendini İfade

Otoritenin paylaşılması ve farklılıkların ortaya konması devamında öğrencilerin kendilerini sınıf içinde rahatça ifade edebilmesini getirir (Hooks, 2014, s. 186). Olumlu sınıf atmosferinin oluşturulduğu bir sınıfta öğrenci yargılanmayacağını bildiği için kendini rahatça ifade edebilecektir. Öğrenciler konuşup kendilerini rahatça ifade edebildiğinde kendilerini daha değerli hissedecektir. Sınıf içinde bütün öğrencilerin kendini rahatça ifade edebilmesi için sınıfta öğrencilerle birlikte sınıf içi bir kılavuz ya da kurallar oluşturulmalıdır. Bu yönergeler özellikle bir tartışmadan önce veya dersin başlangıcında öğrencilere açıkça öğretmen tarafından ifade edilmelidir. Bu yönergeler, gizlilik, saygı, dinleme ve öğrencinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak konuşması gibi kavramları tavsiye eder nitelikte olmalıdır. Yönergenin bu kavramları içermesi özellikle sessiz kalan öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissetmesini sağlayacaktır. Sınıf içinde bütün öğrencilerin, özellikle sessiz kalan öğrencilerin derse katılımı ve kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenler sessiz kalan ve söz almak istemeyen öğrencilerine konu ile ilgili düşüncelerini ya da hislerini merak ettiğini ya da bu konuda ne düşündüklerini ve hissettiklerini sorarak, sessiz kalan öğrencilerinin de derse katılımını sağlaması önemlidir. Böylece bütün öğrencilerin kendini ifade etmesi ve kendi seslerini bulabilmesi sağlanabilir. “Ancak insan

kendi kimliğinden eminse başkalarına hoşgörülü olabilir.” (Demirbolat, 1999, s. 231).

Sınıf içindeki hiyerarşik düzenin azaltılması açısından her bir öğrencinin konuşması ve kendini ifade etmesi önemlidir. Öğretmenler özellikle kendini ifade etmeyen baskı altındaki öğrencilerin kendilerini ifade etmesi için elinden geleni yapmalıdır ve bu öğrencilere özellikle ders içinde söz hakkı vermeli, onların fikirlerini ders içinde sormalıdır. Öğrenciler kendi hislerini ve düşüncelerini ifade ettikçe, konuştukça, tartışıkça, eleştirdikçe kişiliklerini ve kendi seslerini bulmaya başlayacaktır (Hooks, 2014, s. 84).

3.4.4. Ayrımcılık Karşıtı Eğitimde Öğretmenlerin Kullanabileceği Yöntem ve Teknikler

Öğretmenler sınıf içindeki farklılıkların farkına vararak kendi otoritelerini öğrencileriyle paylaşıp onlara sorumluluklar verebilir. Böylece öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmelerini sağlayabilir. Tüm bunların farkında olan ayrımcılık karşıtı öğretmenlerin sınıf içinde kullanabileceği bazı yöntem ve tekniklerden aşağıda bahsedilmiştir fakat öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı bir eğitim için feminist ve queer pedagojilerin bilgisi ve önerileri doğrultusunda kullanabilecekleri yöntem ve teknikler öğretmenlerin yaratıcılığına bağlı olarak geliştirilebilir ve arttırılabilir.

Eleştirel düşünce: Toplumlarda birbirine aktarılan kalıp yargıların ve düşüncelerin doğruluğunu koşulsuz kabul eden bireyler yerine, aktarılan bu bilgilerin doğruluğunu sorgulayan ve eleştiren bireyler yetiştirmek öğretmenler için öncelikli hedeflerden biri olmalıdır. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesi ayrımcılık karşıtı eğitim koşullarının sağlanabilmesi için oldukça gereklidir. Eleştirel düşünce kişinin var olan düşünceleri ve durumları sorgulaması ve sonunda önyargılarından arınmasıdır. Öğrenciler de eleştirel düşüncenin geliştirilmesi öncelikle önyargısız düşünmenin ve nasıl farklı açılardan bakılıp düşünülebileceğini öğretmekten geçmektedir (Schniedewind, 1993, s. 17-30; Wiggen, 2013, s. 71; Shrewsbury, 1993, s. 8-16).

Eleştirel düşünebilen bireyler öğrendiklerinin doğruluğunu sorgular, kapsamlı bir şekilde bu konuda önyargız ve özgürce düşünür ve sonuçta var olan bilgisini ya da yeni sunulan bilgiyi zihninde eleştirerek yeniden yapılandırır ve öyle kabul eder. Eleştirel düşünebilen bireyler “sorgulama, çözümleme, değerlendirme ve varsayımları açıklama, kararların nedenselliğini araştırma, özgür düşünme, bağımsız hareket edebilme, mevcut değer sistemini onaylama, düzeltme ya da inancını yenisiyle değiştirme gibi farklı seçeneklerdeki etkinlikleri gerçekleştirebilmektedir.” (Şenşekerci ve Bilgin, 2008, s. 39). Eleştirel düşünce bir düşüncenin geçerli bir düşünce olup olmadığını sorgulamaktır ve eğitim aracılığıyla geliştirilebilir.

Eleştirel düşüncenin geliştirilmesi feminist ve queer pedagojiler için oldukça önemlidir. Öğrencilere öncelikli olarak var olan ve öğretilen her türlü bilginin doğru olamayabileceği, farklı ve alternatif düşüncelerin olabileceği, bazı bilgilerin ve kalıplaşmış yargıların toplum tarafından aktarılabileceği ve aktarılan bu bilgilerinde sorgulanabilir ve değişebilir olduğu öğrencilere öğretilmelidir. Öğrenciler sınıf içinde gerçekleştirilen tartışmalar ile sorgulamayı, eleştirmeyi ve farklı düşüncelere saygı duymayı öğrenmelidir. Böylece eleştirel düşünebilme yetileri ve empati kurabilme algıları gelişir (Britzman, 2012, s. 292-308).

Yansıtıcı düşünme: Öğrenme sorumluluğunu alan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini öğretmenleri ile birlikte planlar ve bu planları hep birlikte sorumluluk olarak hayata geçirirler. Yansıtıcı düşünme, eğitim öğretim sürecinde hem öğretmenin hem de öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirdikleri bir süreçtir. Öğrenciler süreç sonunda kendilerini değerlendirirler ve kendileri ile ilgili öz eleştiri yaparlar. Bu süreç sonunda öğretmende kendisini öğrencilerinden aldığı dönütler neticesinde öz değerlendirmeye tabi tutar. Sınıf içindeki herkesin kendini öz değerlendirmeye tabi tuttuğu bu süreç sonunda öğretmen de, öğrenciler de gerekli dersi çıkarır, eksikliklerini ve yanlışlarını tespit ederler. Tüm bu süreç sonunda öğrenciler sorumluluk almayı, öz eleştiri yapmayı öğrenirler (Cengiz ve Karataş, 2016, s. 7-23).

Duygusal tepkilerin gözlemi: Sınıf içinde cinsel yönelim ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili konular tartışılırken ve ya bu konu ekseninde dönen etkinlikler

yapılırken güçlü duygusal tepkiler gösteren öğrenciler özellikle dikkatle gözlemlenmelidir. Bu konuda onu bu tepkiye iten güç ve altındaki neden nedir diye sorgulanmalıdır. Belirlenen nedenler iyi analiz edilmeli ve o doğrultuda öğretmenler öğrenciler çözüm odaklı yaklaşmalıdır (Wiggen, 2013, s. 153-155).

Okuma metinleri: Derslerde sunulan materyallerin belli bir bakış açısından sunulduğu ve farklı bakış açılarından da aynı konunun ifade edilebileceği anlatılmalıdır. Öğrencilere verilen bir metni yeniden farklı bir açıdan yazmaları ya da ifade etmeleri istenebilir. Böylece öğrenciler bir konuda farklı bakış açıları arasında olabileceğinin farkına varmış olurlar (Wiggen, 2013, s. 153-155). Dersde queer bireylerin yer aldığı metinler tercih edilebilir. Böylece queer bireylerin görünürlüğü artırılabilir ve öğrencilere queer konusunda önyargılarını yıkmak için bir fırsat ya da farkındalık sunulabilir.

Tartışma: Sınıf içinde kullanılan okuma materyalleri ya da bir konunun sözel olarak sunumundan sonra öğrenciler ile birlikte farklılıklara saygı, empati kurma, ayrımcılık yapma, queer bireyler ve queer bireyler ile ilgili farkındalık sağlayabilecek konular üzerinden öğrencilerin var olan bilgi veya önyargılarını sorgulamasını, eleştirmesini sağlamak ve önyargılarını azaltmak için tartışma yöntemi kullanılabilir. Tartışma esnasında sınıf içinde cinsel yönelimlerle ilgili ya da başka bir konuda nefret söylemi içeren saygısızca bir yorum yapıldığında öğretmen öğrencilerin dikkatini yeniden sınıf içinde tartışılan konuya yönlendirip öğrencilerin tekrar tartışılan konuya odaklanmasını sağlamalıdır. Öğrencilere her zaman kendileri gibi olmanın kolay bir iş olmadığı; fakat zamanla diğer insanların düşüncelerinden sıyrılabilceği ve onları anlayabileceği ifade edilmelidir. Böylece ayrımcılığa uğrayan öğrenciler öğretmenlerinin onlar ile empati kurabildiğinin farkına varabilir. Burada önemli olan her insanın iyi niyetli olabileceği; ama bazen hata yapabileceği ve önemli olanın hatalarından ders çıkarmak olduğu mesajının verilmesidir (Wiggen, 2013, s. 153-155).

Grup çalışması: Öğrenciler arasındaki ayrımcılığa sebep olan düşüncelerin azaltılmasının yollarından biride öğrencilerin birbirleri ile iletişime geçerek bilinmeyene karşı duydukları endişe ve önyargının azaltılmasını sağlamaktır. Bu iletişimi sağlayabilmenin yollarından biride öğrencileri gruplayarak onlara bir

konuda birlikte çalışma fırsatının sunulmasıdır. Öğrenciler önyargılı oldukları diğer öğrenciler ile iletişime geçerek onları tanıyabilir ve sahip oldukları önyargının yersiz olduğunu fark edip empati kurabilirler (Wiggen, 2013, s. 155-156)

Rol yapma (Role-play): Öğrencilere başka bir kişinin yerine geçmelerini ve verilen duruma uygun tepkilerde bulunması istendiği bir tekniktir. Öğrenci başka birinin içinde bulunduğu durumu farklı bir bakış açısından canlandırır. Öğrenciler ahlaki konuları ve aynı zamanda akranlarının belirlenen konudaki davranışlarını da eleştirme fırsatı bulur. Gerektiğinde empati kurabilir. Bu yöntem, öğrencilerin dünyayı algılama biçimi bağlamında ahlaki ikilemler ile karşı karşıya kaldıklarında faydalı bir model olabilir. Bu yöntem hem öğrencinin baskı altında hissettiği konuyu rahatça ifade edebilmesi için hem de baskı altında olanları anlaması için bir fırsattır (Howard, 2004, s. 218).

Altı şapkalı düşünce tekniği: Eleştirel düşüncenin geliştirilebileceği ve ayrımcılığa maruz kalan gruplar ile empatinin daha rahat kurulabileceği bir tekniktir. Öğretmen sınıfta cinsel yönelim ayrımcılığı ya da ayrımcılıkla ilgili bir konuyu okur ya da bir hikâye oluşturur. Tartışmaya katılan her bir öğrencinin belli bir düşünce şeklini ifade eden altı şapkası vardır. Sırayla altı şapkayı giyerek her bir şapkaya uygun konuyla ilgili yorumlarda bulunur.

- i. Beyaz şapka: Tarafsızlığı yansıtır ve nesnel bilgi, olgu ve verileri içerir.
- ii. Kırmızı şapka: Duyguları yansıtır ve önsezi ve sezgileri içerir.
- iii. Sarı şapka: İyimserliği yansıtır ve olumlu ve yapıcı fırsat ve görünümünü içerir.
- iv. Siyah şapka: Kötümserlik ve karamsarlığı yansıtır ve riskleri içerir.
- v. Yeşil şapka: Yaratıcılığı yansıtır ve farklı alternatif ve olasılıkları içerir.
- vi. Mavi şapka: Düşünce üzerindeki egemenliği yansıtır ve düşüncüyü yönlendirip özetler ister, karar almaya çağırır (Şenşekerçi ve Bilgin, 2008, s. 31).

Beyin fırtınası: Eleştirilme kaygısının olmadığı, tüm fikirlerin özgürce söylendiği bir tekniktir. Bu teknikte, düşüncelerde öncelikle bir karmaşa ve kaos yaratılır. Öğrenciler konu ile ilgili akıllarına gelen her şeyi özgürce söyler. Bu teknikte düşüncelerin savunulmasından öte bunların ne kadar çok olduğu önemlidir (Şenşekerci, 2008, s. 32). Öğretmen ve öğrenciler daha sonra konunun amacına uygun olmayan düşünceleri elerler ya da ana başlıklar altında toplayarak konuyu derinlemesine tartışırlar. Böylece hem eleştirel düşünce hem de yaratıcı düşünce gelişmiş olur. Ayrıca öğrencilere fikirlerini rahatça söyleyebildikleri bir ortam oluşturulmuş olur.

Medya okur yazarlığı: Teknolojinin gelişmesi ile birlikte artık neredeyse herkes bir şekilde medyanın sunduğu içeriklere maruz kalmaktadır. Öğrencilerin medyada yer verilenlere eleştirel bir gözle bakması sağlanabilir. Medyada özellikle toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim konularındaki karakterlerin temsillerinin ne kadar doğru yapıldığı veya nelerin yanlış ve eksik olduğu sınıf içerisinde tartışılabilir. Böylece öğrenciler medyada insanlara sunulan içeriklere karşı daha seçici olabilir ve farkındalık sağlanabilir (Wiggen, 2013, s. 153).

Sokratik yöntem: Sınıf içinde özellikle problemleri durumları olduğunda, önyargıların fazlasıyla ifade edildiği durumlarda öğretmen öğrencilerini düşünmeye sevk etmek için sokratik yöntemi kullanabilir. Sokratik yöntem bir konuda sorulan sorularla derinlemesini düşündürüp öğretmeyi hedefleyen bir yöntemdir. Örneğin sen x konusunda ayrımcılık yapıyorsun, sen seksistsin gibi yargılayıcı cümleler kurmak yerine sence bu düşüncenin kaynağı ne? Sence neden bunu düşünüyorsun? Gibi gittikçe derinlemesine sorulan sorularla öğrencinin önyargılarının farkına varması ve doğru bilgiye ulaşması sağlanabilir. Ayrıca bu düşüncenin kaynağı ne? Sizce neden...? Gibi sorularla da sınıf içinde tartışma başlatılıp tüm öğrencilerin konuya katılması sağlanabilir. Öğretmenler bu yöntemle sınıf içinde cinsiyetçi ve homofobik dil ve ifadelerin kullanılmasını sorgulatabilir (Wiggen, 2013, s. 153-155).

Günlük yazma ya da kompozisyon yazma: Bu etkinlikler sınıf içinde kullanılarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanabilir.

Özellikle kendilerini sınıf arkadaşlarının önünde ifade etmekten çekinen öğrenciler için ilk başta bu yöntem faydalı olabilir (Wiggen, 2013, s. 153-155).

Sınıf oturma düzeni: Geleneksel sıralı oturma düzeninde öğretmen herkesin önündedir ve herkesi kontrol eden pozisyonunda otorite sahibidir. Öğretmen bu torma düzeninde tüm öğrencileri ile göz kontağı kuramaz, sınıf içinde tüm bireylerde herkesi göremez ve iletişime geçemez. Bu geleneksel oturma düzeni öğretmenin otoritesinin açıkça temsil edildiği bir oturma düzenidir. Daire ve U düzeninde oturma düzenleri ise tüm öğrencilerin birbiri ile daha rahat iletişime geçebileceği ve bu sayede sınıftaki otoritenin tüm herkesle daha rahat paylaşılabilceği oturma düzenleridir. Bu oturma düzenlerinde öğretmen öğrencileri ile çok daha rahat göz teması kurabilir. Ayrıca bütün öğrenciler birbiri ile daha rahat etkileşime geçebilir ve böylece derse katılımları artabilir. Öğrencilerin gruplandırılarak oturtulduğu sınıf düzeninde ise gruplar arasında iletişim sağlanabilir ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerinin güçlendirildiği grup çalışmalarına daha rahat sınıf içinde uygulanabilir (Karaçalı, 2006, s. 148-149).

Feminist ve queer pedagojiler katı kuralların ve uygulamaların olmadığı pedagojilerdir. Öğretmenler otoritelerini öğrencilerle paylaşarak, onların farklılıklarının farkında olmalarını ve kendilerini ifade etmelerini pek çok farklı yöntem ve teknikle sağlayabilir. Bu yöntem ve teknikler tamamen öğretmenlerin yaratıcılığına kalmıştır. Önemli olan öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildikleri, farklılıklara saygıyı öğrendikleri, sıcak ve samimi bir ortamın sağlanmasıdır.

4. BÖLÜM: ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ANALİZİ

Bu bölümde, alan araştırmasında toplanan veriler ve analizleri paylaşılmaktadır. Bu veriler, lise öğretmenlerinin ayrımcılık karşıtı pedagoji uygulanmasındaki rollerini ve etkilerini değerlendirebilmek amacıyla beş alt farklı başlık altında incelenecektir. İlk olarak, mülakat yapılan öğretmenlerin demografik bilgileri queer bireylerle ilgili düşünceleri bağlamında değerlendirilecektir. İkinci olarak, öğretmenlerin queer öğrencilere yönelik davranış ve düşünceleri sınıftaki ayrımcılıkla bağlantısı çerçevesinde ele alınacaktır. Üçüncü başlıkta, öğretmenlerin, okulun ve milli eğitimin sorumluluklarına ilişkin düşünceleri temelindeki veri analizleri ortaya konulacaktır. Dördüncü alt başlıktaysa, ayrımcılık karşıtı bir eğitim için öğretmenlerin tercih ettikleri pedagojiler değerlendirilecektir. Son olarak beşinci alt başlıkta ise öğretmenlerin tercih ettikleri, yöntem ve teknikler elde edilen veriler çerçevesinde değerlendirilecektir.

4.1. DEMOGRAFİK BİLGİLERLE ÖĞRETMENLERİN AYRIMCILIĞA SEBEP DÜŞÜNCELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğretmenlerle yapılan derinlemesine mülakatlarda öğretmenlerin queer bireyler ile ilgili olumsuz düşüncelerinin olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin demografik özelliklerinin queer bireyler ile ilgili düşüncelerine etkileri ve bu durumunun sınıf içinde, özellikle queer öğrencilere yönelik, ayrımcılığa yansımaları değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu öğretmenlerin, ayrımcılık karşıtı bir eğitim içindeki konumu anlamak açısından önemlidir.

Öğretmenlerin olumsuz düşüncelerinin olup olmadığını belirlemede tüm sorular değerlendirilmiştir; fakat özellikle araştırma içinde geçen şu sorular belirleyici rol oynamıştır:

1. soru: Bir öğrencinizin queer olduğunu öğrenseniz siz nasıl davranırsınız?
2. soru: Sınıfınızda queer bir öğrencinin olması diğer öğrencileri nasıl etkiler?

3. soru: Sınıfınızda queer konusu ilgili soru soran öğrencinize nasıl cevap verirsiniz?

Demoğrafik özellikler çerçesinde mülakat yapılan lise öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, dini görüşü ve yetiştiği yerin/memleketin özelliği, branşı ve queer bireylerle tanışıklığının olup olmadığına dair bilgiler toplanmış ve bunlar aşağıdaki tabloda detaylı şekilde verilmiştir.



TABLO 1: Mülakat Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Branşı	Yetiştigi Yerin Niteliği	Dini Görüşü	Tanışıklık Düzeyi
Ö1	Kadın	30	Bekar	İngilizce	Metropol	Az Muhafazakar	Var
Ö2	Erkek	39	Evli	İngilizce	Metropol	Orta Muhafazakar	Yok
Ö3	Kadın	32	Bekar	Matematik	Metropol	Orta Muhafazakar	Yok
Ö4	Erkek	42	Evli	Matematik	Kırsal	Muhafazakar	Yok
Ö5	Erkek	43	Evli	Biyoloji	Kırsal	Muhafazakar	Yok
Ö6	Kadın	33	Evli	Fizik	Kırsal	Orta Muhafazakar	Yok
Ö7	Kadın	31	Bekar	Müzik	Metropol	Az Muhafazakar	Var
Ö8	Erkek	45	Bekar	Kimya	Metropol	Orta Muhafazakar	Yok
Ö9	Kadın	33	Bekar	Tarih	Metropol	Orta Muhafazakar	Yok
Ö10	Kadın	37	Evli	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Metropol	Çok Muhafazakar	Yok
Ö11	Kadın	39	Evli	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kırsal	Çok Muhafazakar	Yok
Ö12	Erkek	49	Evli	Coğrafya	Metropol	Orta Muhafazakar	Yok
Ö13	Kadın	34	Bekar	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Metropol	Az Muhafazakar	Var
Ö14	Erkek	32	Bekar	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Metropol	Az Muhafazakar	Var
Ö15	Kadın	39	Evli	Büro Yönetimi	Kırsal	Muhafazakar	Yok
Ö16	Erkek	39	Evli	Felsefe	Metropol	Az Muhafazakar	Var
Ö17	Kadın	34	Bekar	Felsefe	Metropol	Az Muhafazakar	Var
Ö18	Erkek	38	Evli	Bilişim Teknolojileri	Kırsal	Muhafazakar	Yok
Ö19	Kadın	33	Evli	Türk Dili ve Edebiyatı	Metropol	Çok Muhafazakar	Yok
Ö20	Erkek	47	Evli	Beden Eğitimi	Kırsal	Çok Muhafazakar	Yok

Yapılan görüşmelerin değerlendirilmesi sonucunda öğretmenlerin yaşı, medeni durumu ve yetiştiği yerin niteliği ile ilişkili olarak queer bireyler ile ilgili düşüncelerinin olumlu ya da olumsuz yönde değişip değişmediği, bu bağlamda sınıf içinde ayrımcılığa sebep olabilecek düşüncelerini ve davranışlarını öğrencilerine yansıtıp yansıtmayacağı ile ilgili ayırt edici bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak, bu değişkenlerinin kendi arasında ve öğretmenlerin görüşleri ile karşılaştırması yapıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla düşüncelerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin muhafazakârlık seviyesi arttıkça düşüncelerinin de bu doğrultuda olumsuzlaştığı gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, İngilizce, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, felsefe ve müzik öğretmenlerinin düşüncelerinin daha olumluyken din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin düşüncelerinin daha olumsuz olduğu görülmüştür. Queer bireyler ile tanışıklığı olduğunu ifade eden öğretmenlerin ise queer bireyler ile ilgili düşüncelerinin tanışıklığı olmayan öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dini görüşünü az muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin hepsinin queer bireyler ile tanışıklığının olduğu saptanmıştır; bu nedenle muhafazakârlık seviyesi ve tanışıklık düzeyi arasında da doğrudan bir ilişki saptandığı ifade edilebilir.

Yaş, medeni durum ve bireylerin yetiştiği yer ile öğretmenlerin düşünceleri arasında bir ilişki saptanamamasına rağmen queer bireylere yönelik tutum ve davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen daha önce yapılmış araştırmalar şu bilgileri ortaya koymaktadır. Almanya örneğinde heteroseksüel 2,006 kadın ve erkeğin, yaş ve queer bireylere karşı tutumları inceleyen Steffens ve Wagner (2004, s. 137-149)'ın araştırma bulguları gençlerin yaşlılara göre daha olumlu tavırda olduklarını göstermiştir. Diğer taraftan, Ummak'ın 2012 yılında gerçekleştirdiği Mersin Üniversitesi öğrencilerinin eşcinsel bireylere yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında 18 ile 30 yaş aralığında değişen üniversite öğrencilerinin, yaşları arttıkça daha olumlu bir tutum sergilediğini belirtmiştir (Ummak, 2012, s. 61)

Literatürde bekar olan bireylerin evli olanlara göre tutumlarının daha hoşgörülü düzeyde olduğunu gösteren ve destekleyen çalışmalar mevcuttur. (Bayar, 2016,

s. 57, Adamczyk ve Pitt, 2009, s. 345; Herek ve Capitanio, 1995, s. 95-105). Toplumun eşcinsel öğretmenlerle ilgili homofobik tutumlarının olup olmadığının incelendiği bir çalışmada ise bekar olan bireylerin, evli olanlara oranla daha olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir (Lewis ve Taylor, 2001, s. 133-151). Bunun yanı sıra, medeni durum ve queer bireylere yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Herek ve Gonzalez-Rivera, 2006, s. 125).

Herek'in 1984 (s. 95-105) ve 2002 (s. 40-66) yıllarında Amerika'da gerçekleştirdiği eşcinsellere yönelik tutumlar ile ilgili araştırmasında, yaşanan yerin kırsal olması ile olumsuz tutumlar arasında bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Metropolde yetişen öğretmenlerin queer bireyler ile ilgili düşüncelerinin, diğer yerleşim yerlerinde yetişmiş öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, büyük şehirlerde yetişmiş öğretmenlerin daha küçük şehir ve kasabalarda yetişmiş (kırsal kökenli) öğretmenlerin tutumlarına göre queer bireylere yönelik daha olumlu tutumda olduğunu gösteren pek çok araştırma mevcuttur (Bayar, 2016, s. 59-60; Snively ve diğerleri, 2004, s. 59-81). Ancak, Türkiye'de Ummak tarafından 2012 yılında Mersin Üniversitesi öğrencileri ile gerçekleştirdiği bir çalışmada, öğrencilerin yetiştiği yer ile lezbiyen ve geylere yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı belirtilmiştir

Yukarıdaki Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 20 öğretmenin 11'i cinsiyetini kadın, 9'u ise erkek olarak tanımlamıştır. Araştırmanın verilerine göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre cinsel yönelim bağlamında daha az ayrımcı ifadeler kullandığı ve daha ılımlı görüşleri olduğu ifade edilebilir. Queer bireylere yönelik tutumlarda cinsiyet farklılığı bağlamında yapılan araştırmalar da erkeklerin tutumlarının kadınlara göre daha olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır (Bayar, 2016, s. 55; Şah, 2009, s. 145; Ummak, 2017, s. 36; Sargın, 2015, s. 19). Örneğin, Duyan ve Gelbal'ın, 315 üniversite öğrencisinin eşcinsellikle ilgili algılarını inceledikleri araştırma verilerine göre erkek katılımcılar, kadın katılımcılara göre daha olumsuz tutumlara sahiptir ve queer bireylere karşı daha az tolerans göstermektedir (2006, s. 206-112).

Benzer şekilde, Schwartz ve Lindley (2005, s. 145-157) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma da, dini muhafazakârlık ve cinsiyet değişkeni bağlamında homofobi, 198 üniversite öğrencisi üzerinden değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda erkeklerin queer bireylere yönelik daha olumsuz tutum içinde olduğu tespit edilmiştir. Sakallı da 2002 yılında yaptığı bir araştırmada, kadınların erkeklere oranla tutumlarının ve kullandıkları dilin daha olumlu yargıları içerdiğini ifade etmiştir (Sakallı, 2002, s. 111). Bu tez kapsamında gerçekleştirilen mülakatlar verileri de öğretmenlerin tutum ve düşüncelerini etkileyen önemli bir değişkenin cinsiyet olduğunu göstermektedir. Nitekim “bir öğrencinizin queer olduğunu öğrenseniz nasıl davranırsınız?” sorusuna verilen cevaplar bu farkı aşağıdaki gibi göstermektedir:

“Bu öğrenciye öncelikle baş başa konuşabileceğimiz bir yerde eşcinselliğin ne kadar yanlış ve günah olduğunu anlatırım. Duygularının yanlış olduğunu, kendini düzeltmesi gerektiğini, bastırması gerektiğini, böylece günden uzak durması gerektiğini söylerim.” (Ö20, beden eğitimi, erkek, 47)

“Bu öğrenciye farklıymış gibi davranmam. O’da diğer herkes gibi bir öğrencim sonuçta yani. Ama bu konuyla ilgili desteğe ya da bilgiye ihtiyacı olup olmadığını anlamak için onunla özel olarak konuşurum” (Ö7, müzik, kadın, 31)

Kadın ve erkeklerin toplum içindeki rollerinin nasıl olması gerektiğine dair normları belirleyen toplumsal cinsiyet ideolojisi, queer bireylere yönelik oluşturulan önyargının temellerini oluşturmaktadır. Bu nedenle, toplumsal cinsiyet ideolojisinin ataerkil düşüncenin temelini oluşturduğu ifade edilebilir (Alden ve Parker, 2005, s. 321-343). Bu açıdan, queer bireylere yönelik ayrımcılığın temelinde, heteroseksist toplum düzenini ve ataerkil düşüncüyü içselleştiren bireylerde queer bireylere yönelik ayrımcılığın daha fazla yapıldığı göz önüne alınabilir (Ertan, 2008, s. 7). Ataerkil düzen içinde ayrıcalıklı konumda olan erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerine daha sıkı bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca toplumumuzda erkeklik kavramı yüceltildiği için erkeklerin queer bireylere karşı daha olumsuz düşüncelere sahip olduğu düşünülebilir.

Bulgular İngilizce, felsefe, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve müzik öğretmenlerinin queer bireyler ile ilgili düşüncelerinin daha olumlu olduğu ve

anlamalı düzeyde diğer branşlardan farklılaştığını göstermektedir. Özellikle, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin düşüncelerinin diğer branşlar ile karşılaştırıldığında daha olumsuz olduğu fark edilmiştir.

İngilizce ve müzik öğretmenlerinin düşüncelerinin daha olumlu olmasının nedeni, aldıkları eğitimin çok kültürlü öğeleri barındırması ve farklı kültürdeki insanları tanımalarından kaynaklı olarak daha geniş bir çerçeve ve yaratıcılık içinde düşünmeleri olabilir. Üniversitede aldıkları dersler yabancı dil öğretiminden kaynaklı ve müziğin evrenselliği bağlamında diğer kültürleri ve farklı öğeleri de daha çok barındırmaktadır.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri aldıkları eğitimin içeriği nedeniyle ve tüm öğrencilerine koşulsuz kabul ilkesi doğrultusunda yaklaşımları gerektiği için queer bireyler ile ilgili düşüncelerinin daha olumlu olduğu varsayılmaktadır (Bayar, 2016, s. 59). Nitekim Mersin üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin eşcinsellere yönelik tutumlarının incelendiği bir çalışmada, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin queer bireylere yönelik tutumlarının sınıf öğretmenliği ve türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha olumlu olduğu saptanmıştır (Ayğar ve diğerleri, 2015, s. 769-777). Diğer taraftan felsefe öğretmenlerinin de aldıkları eğitimin içeriğinin sorgulayıcı ve eleştirel yönünün ağır bastığı için olumlu düşüncelerinin daha baskın olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, üniversitede aldıkları sosyal psikoloji ve sosyal antropoloji gibi derslerinde olumlu düşüncelerinin nedeni olabileceği varsayılmaktadır. Bu bağlamda, din kültürü ve ahlak bilgisi branşı öğretmenlerinin üniversitede aldıkları dini içerikli eğitimin ve İslami öğretilere göre eşcinselliğin günah olması ve çok kültürlülük anlayışının yeterli olmaması gibi bazı nedenlerden dolayı olumsuz düşüncelerinin olduğu söylenebilir. Farklı branşlardan öğretmenlerin queer bireylere yönelik düşüncelerini ifade eden birkaç alıntı aşağıdaki gibidir:

“Tüm bu ayrımcılığın nedeni bence insanların empati kuramaması. Sanki herkes senin gibi sevmek ve senin gibi hissetmek zorunda mı? Hepimiz farklıyız. Bizler artık farklılıklara karşı toleranslı olmayı öğrenmek zorundayız. Maalesef şu anda toplumumuzda bu toleransı görmek çok çok zor.” (Ö1, İngilizce, kadın, 30)

“Bana böyle bir konuda danışan öğrencime karşı elbette anlamaya yönelik bir tavırla dinliyorum. Ama sonuç olarak toplum içinde LGBT bireylerin bu kadar zorbalığa maruz kalmalarına yani ayrımcılığa uğramalarına gerçekten çok üzülüyorum” (Ö13, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, kadın, 34)

“Bu öğrencilerin okullarda pek çok problemle karşılaştığı aşikar ama birileri de çıkıp biz de taşın altına elimizi koyalım, bu öğrenciler için ne yapabiliriz diye sormuyor. O yüzden sizi tebrik ediyorum böyle radikal bir konuda, kimsenin konuşmak istemediği, susmayı tercih ettiği bir konuda siz araştırma yapıyorsunuz. Helal olsun.”(Ö17, felsefe, kadın, 34)

“Önce bir durup düşünmek lazım niye böyle bir sapkınlık var diye. Dini hiçbir eğitim vermiyorlar çocuğa, çocuk bilmiyor ki yaptığı günah. Bence tüm bu sapıklıkların sebebi dini duyguları zayıf çocuklar yetiştirilmesi, yeterli dini eğitimlerin verilmemesi, İslam ahlakının öğretilmemesi” (Ö10, din kültürü ve ahlak bilgisi, kadın, 37)

Bayar’ın gerçekleştirdiği araştırmaya göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık, felsefe grubu ve yabancı dil öğretmenlerinin queer bireylere yönelik tutumlarının diğer branşlara göre daha olumlu olduğu, din kültürü ve ahlak bilgisi branşı öğretmenlerinin tutumları ise en olumsuz düzeyde bulunmuştur (Bayar,2016, s. 60). Bu bulgular, bu araştırmada elde edilen veriler ile de tutarlıdır.

Kendilerini çok muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin queer bireylere yönelik düşüncelerinin, az muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu görülmüştür. Kendilerini muhafazakâr ve orta muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin görüşleri olumlu veya olumsuz olma bağlamında birbirlerine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Mülakatlardan birkaç alıntı bu farklılığı ortaya koymaktadır.

“Tövbeeee tövbeeee hocam yaa, başka konu bulamadın mı yazacak. Hadi neyse bakalım yardımcı olayım sana. Nerden buldun böyle farklı bir konuyu?” (Ö20, beden eğitimi, erkek, 47, çok muhafazakâr)

“Böyle bir konuda sizinle sohbet etmek oldukça keyifliydi. Sayenizde bende kendimi ve ne kadar ayrımcılık karşıtı bir öğretmen olduğumu sorgulama fırsatı buldum. Umarım yaptığınız çalışma pek çok alanda öğretmenlerimize yol gösterir. (Ö1, İngilizce, kadın, 30, az muhafazakâr)

Muhafazakârlığın queer bireylere yönelik önyargıyı arttırdığı pek çok çalışma tarafından desteklenmektedir. Tanrı’nın verdiği biyolojik cinsiyetinin aksine davranarak Tanrı’nın kurallarını dinlemeyen bireyler olarak düşünülen queer bireylere yönelik olumsuz düşüncelerin ve önyargıların olduğu ifade edilmiştir

(Sakallı-Uğurlu, 2006, s. 53-69). Tek Tanrılı dinler eşcinselliği günah olduğunu ifade etmekte ve yasaklamaktadır. Nitekim müslüman inancının yaygın olduğu Türkiye örneğinde çoğu muhafazakar dini görüşe sahip kişi, eşcinselliği ve farklı cinsel yönelimleri günah, tabu, kabul edilmeyen, istenmeyen olarak tanımlamaktadır. Muhafazakâr olduğunu ifade eden bireylerin queer bireylere karşı olumsuz tutumlarının olduğunu ve queer bireylerle tanışıklık düzeyinin artması ile queer bireylere yönelik olumlu tutumlar arasında bir ilişkinin olduğu pek çok çalışma tarafından da desteklenmiştir (Bayar, 2016, s. 61; Şah, 2012, s. 154-171, Ummak, 2017, s. 36). Bahsedilen araştırmaların sonuçları bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile tutarlıdır (Herek, 1984, s. 1-21; Herek ve Glunt, 1993, s. 239-244; Marsh ve Brown, 2011, s. 575-591; Shackelford ve Besser, 2007, s. 106-114; Swank ve Raiz, 2010, s. 19-29).

Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 6'sı "çevrenizde hiç kendini queer olarak tanımlayan bir birey var mı?" sorusuna "var" cevabını vermiştir. "Var" cevabını veren öğretmenlerden yakınlık durumunu "yakın" olarak ifade eden öğretmen sayısı 1'dir. "Biraz yakın" cevabını veren öğretmen sayısı 5'dir. Geriye kalan 14 öğretmen ise çevresinde queer olduğunu bildiği birinin olmadığını belirtmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda queer bireyler ile tanışıklığı olduğunu belirten öğretmenlerin queer bireylere yönelik düşüncelerinin tanışıklığı olmadığını belirten öğretmenlerden daha olumlu olduğu saptanmıştır. Yakınlık derecesini "yakın" olarak ifade eden öğretmenin düşünceleri 20 öğretmen içerisinde en olumlu düzeyde olmaktadır. Ayrıca queer bireyler ile tanışıklığı olduğunu ifade eden öğretmenlerin hepsi aynı zamanda dini görüşünü az muhafazakâr olarak tanımlamıştır. Muhafazakâr olmayan bireylerin queer bireylere yönelik düşüncelerinin daha olumlu olduğu göz önüne alınırsa, bu bireylerin queer bireyler ile tanışıklığı olmasından rahatsızlık duymadığı ve queer bireyler ile sosyal hayatlarında iletişim içinde oldukları ve queer bireylere olumsuz ve önyargılı davranışlarla yaklaşmadıkları düşünülmektedir.

"Yakın bir arkadaşım var. Üniversitede tanışmıştık, gey kendisi. Hala da arkadaşız. Başına gelmeyen kalmadı, dayak mı yemedi dersin, işten mi atılmadı, küfürler, daha neler neler. Hayır, ne gerek var tüm bunlara. Sen kızıyorsun; ama senin çocuğunun da gey olmayacağını garanti var mı ya." (Ö1, İngilizce, kadın, 30, yakın tanışıklık)

“Ben geylerin televizyonda bu kadar özendirilmesini doğru bulmuyorum. Bazı gençlerin sırf özendiği için daha çok prim yaptığı için kendini öyle ifade ettiğini düşünüyorum. Dikkat çekmeye çalışıyorlar sosyal medyada falan, sivrilmeye çalışıyorlar bence.”(Ö5, biyoloji, erkek, 43, tanışıklık yok)

Daha önce queer bireylerle bir şekilde etkileşimde bulunan bireylerin, queer bireylere yönelik daha az önyargılı ve olumsuz tutum içinde olduğu belirtilmektedir (Sakallı, 2002, s. 111-116; Sakallı ve Uğurlu, 2001, s. 53-61). Queer bireylerle daha fazla iletişim halinde bulunan kişilerin, bu bireylerle iletişimleri arttıkça onlara karşı düşünce ve tutumları da olumlu yönde gelişmektedir (Anderssen, 2002, s. 124-136; Hansen, 1982, s. 233-236; Herek ve Glunt, 1993, s. 239-244; Lance, 1987, s. 329-336). Örneğin, Herek ve Capitone daha önce queer bireyler ile bir şekilde iletişim kurmuş heteroseksüel bireylerin, daha önce hiç iletişim kurmamış bireylere göre daha olumlu düşünce ve tutumlara sahip olduğunu ifade etmiştir (Herek ve Capitone, 1996, s. 412-424). Bu nedenle, ayrımcılık karşıtı bir pedagoji tercihi ve uygulanması sürecinde bu tür tanışıklık, tanıma sürecinin öğretmenlerin olumlu davranışlar geliştirmesi ve bu pedagojileri içselleştirerek uygulayabilmeleri için önemli olabilir. İnsan tanımadığı, bilmedi şeyden daha çok tedirgin olur. Öğretmen ve queer öğrenci arasındaki ilişki açısından da bu durum benzerdir.

Kadın öğretmenlerin, dini görüşünü daha az muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin, queer bireylerle tanışıklığı olan öğretmenlerin, İngilizce, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, müzik ve felsefe branşı öğretmenlerinin queer bireyler ile ilgili daha olumlu düşüncelere sahip olduğu için ayrımcılığa sebep olabilecek davranışları sınıflarında diğer branşlarda ki öğretmenlere oranla daha az sergileyebilecekleri ve ayrımcılık karşıtı bir eğitim için gerekli önlemleri alma konusunda diğer branşlardaki öğretmenlere oranla daha yeterli olacakları düşünülmektedir. Diğer taraftan, erkek öğretmenlerin, dini görüşünü daha çok muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin, queer bireylerle tanışıklığı olmayan öğretmenlerin, din kültürü ve ahlak bilgisi branşı öğretmenlerinin queer bireyler ile ilgili daha olumsuz düşüncelere sahip olduğu için ayrımcılığa sebep olabilecek davranışları sınıflarında diğer branşlarda ki öğretmenlere oranla daha çok sergileyebilecekleri ve ayrımcılık karşıtı bir eğitim için gerekli önlemleri alma konusunda diğer branşlardaki öğretmenlere oranla daha yetersiz olacakları

düşünülmektedir. Bu açıdan, ayrımcılık karşıtı bir eğitim için öğretmenleri içine alan bir politika sürecinde bu farklılıkları dikkate alan stratejiler geliştirilmesi, en azından Türkiye örneği açısından önemli görülmektedir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN QUEER ÖĞRENCİLERE YÖNELİK DAVRANIŞ VE DÜŞÜNCELERİ

Öğretmenlerin okullarda ayrımcılığa uğrayan öğrencilerine nasıl davrandığının ve queer öğrencileri hakkındaki düşüncelerinin, öğretmenlerin pedagoji tercihleri ve bunları hayata geçirmelerinde kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu başlık altında, araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin queer öğrencileriyle iletişim, etkileşim ve tutumlarını genel olarak ortaya koymaya çalışan sorular da yöneltilmiştir. Bu sorular, aynı zamanda öğretmenlerin pedagoji tercihlerini ve buna bağlı davranış modellerini de ayrımcılık, otorite, farklılık, kendini ifade etme gibi unsurlar üzerinden değerlendirmemize de imkan sağlamaktadır. Bu sorular şu şekildedir.

1. soru: Bir öğrencinizin queer olduğunu öğrenseniz siz nasıl davranırsınız?
2. soru: Sınıfınızda queer bir öğrencinin olması diğer öğrencileri nasıl etkiler?
3. soru: Sınıfınızda queer konusu ilgili soru soran öğrencinize nasıl cevap verirsiniz?
4. soru: Bir öğrencinizin diğer arkadaşlarını “top, erkek Fatma, ibne” gibi hakaret içeren sözcüklerle çağırırsa tepkiniz ne olur? Bir öğretmenin bu konuda nasıl davranması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?

Görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerin hepsi queer öğrencilerine farklı davranmayacağını, bütün öğrencilerine nasıl davranıyorsa aynı şekilde davranacağını ayrımcılık yapmayacağını belirtmiştir. Fakat bu konu çapraz sorular çerçevesinde irdelendiğinde sonuç farklı görülmektedir. Örneğin, kendilerini muhafazakâr ve çok muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin queer öğrencilerine, eşcinselliğin günah olduğunu ve yaptıkları seçimin doğru bir seçim olmadığını anlatmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Kendini çok

muhafazakâr olarak tanımlayan bir öğretmenin ifadesi öğretmenlerin muhafazakârlık seviyesinin queer öğrencilerine yönelik davranışlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

“Bu sonuç olarak dinimizce ve diğer dinler tarafından da yasaklanmış. Eğer inançlı bir öğrenciyse yaptığının büyük günah olduğunu ona anlatırım. Mesela Kuran’da geçen Lut kavmini anlatırım öğrenciye. Yoldan sapanların başına neler gelebileceğini anlatırım... Eşcinselliğin yaygın olduğu Lut kavminden bahsederim öğrenciye.” (Ö11, din kültürü ve ahlak bilgisi, kadın, 39)

Bazı öğretmenler ise bu konuda çok fazla bilgilerinin olmadığını, bu yüzden öğrencilerine bu konuda daha bilgili olabilecek bir psikiyatriste ya da psikoloğa gitmelerini tavsiye vereceklerini söylemişlerdir. Bu sonuç bize öğretmenlerin queer konusu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı için queer öğrencileri yardım için kendilerine geldiğinde ne yapabileceklerini bilmediğini ortaya koymaktadır. Bu konuda öğretmenlerden birinin ifadesi de varılan bu sonucu doğrulamaktadır.

“Bu konunun nedenini niçinini tam olarak bilmiyorum. Hastalık mı, genlerinden ya da hormonlarından mı kaynaklı yoksa sadece kişisel seçimimi bilmiyorum. Bu yüzden çok fazla bilgim olmayan bir konuda asla öğrenciyi yanlış yönlendirmek istemem. Bu yüzden öğrenciye bu konuda daha çok bilgili olan bir psikoloğa yönlendiririm.” (Ö9, tarih, kadın, 33)

Kendilerini az muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenler ise bunun aslında normal karşılanması gerektiğini; fakat toplumun henüz buna hazır olmadığını, bu yüzden queer öğrencilerinin kendilerini açıkça ifade etmeleri durumunda zorbalığa ve ayrımcılığa maruz kalmalarından hatta istismara uğramalarından endişe duyduklarını belirtmiştir. Queer bireyler ile ilgili konulara hassasiyet ile yaklaşan öğretmenlerin toplumun genelinin bu konudaki olumsuz tavrını göz önüne alarak queer öğrencileri ile ilgili endişelenmesi queer öğrencilerin okullarda yaşadıkları problemleri ortaya koyması konusunda oldukça önemlidir. Bir öğretmen bu konudaki endişesini şu şekilde dile getirmiştir:

“Kimsenin cinsel tercihi ve kendini nasıl ifade ettiği kimseyi ilgilendirmemeli. Nasıl ki bir kadın erkekten hoşlanabiliyorsa aynı şekilde bir kadından da hoşlanabilir. İnsanlara kimi sevmesi ve kimden hoşlanması gerektiğini dayatamayız. Queer bireyler toplumdaki uzaklaştırılıyor, ötekileştiriliyor ve aşağılanıyor. Bence onların seçim hakkı olsa zaten böyle bir hayatı tercih etmezlerdi. Demekki bu insanlar kendilerini yaptıkları seçimle daha mutlu hissediyor. Benim böyle bir öğrencim olsa onunla

konuşurdum. Hissettikleri ve içinde bulunduğu durum ile ilgili bilgi ya da yardıma ihtiyacı olup olmadığını sorardım. Haaa ben bu konuda elbette çok bilgili değilim. Ama bu konuda bilgisi olan birilerini araştırır, bulurdum. Ya o kişiden ben bilgi alır öğrenciye aktarırım ya da direk öğrenciyi yönlendiririm. Ama bu öğrencimin diğer öğrenciler tarafından hakarete ve zorbalığa maruz kalabileceğini de düşünüyorum. Oldukça zor bir durum. Ben zorbalığı engellemek için elimden geleni yaparım; ama ne kadar yeterli olur işte!” (Ö7, müzik, kadın, 31)

Öğretmenlerden bazıları heteroseksüel öğrencilerinin queer öğrencilerinden olumsuz olarak etkilenebileceğini, bu nedenle queer öğrencilerinin okullarda görünür olmasını ve cinsel yönelimlerini açıklamasını doğru bulmadığını belirtmiştir. Bu konudaki düşünceleri derinlemesine irdelendiğinde heteroseksüel olan öğrencilerinin queer öğrencileri ile cinsel birlikteliğe girmesinden ve ya heteroseksüel öğrencilerinin queer öğrencilere özendiği için cinsel yönelimlerini değiştirebileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler öğretmenlerin queer ve cinsel yönelim konusunda doğru bilgiye sahip olmadığını ve bu nedenle queer öğrencilerine yönelik olumsuz ve ayrımcılığa sebep olabilecek davranışlar sergileyebileceğini göstermektedir. Bu konudaki bir öğretmenin ifadesi konunun önemini ortaya koymaktadır.

“Bence pek hoş bir şey olmaz. Diğer öğrenciler de ergenlik çağında sonuçta. Onların da kafası bu öğrenciler yüzünden karışabilir. Onlara özenebilirler. Bana pek doğru bir şeymiş gibi gelmiyor” (Ö19, Türk dili ve edebiyatı, kadın, 33)

Öğretmenlerin bir kısmı queer öğrencilerin kendilerini karşı cins gibi giyim, davranış ve konuşma biçimleri ile ifade etmesinin diğer öğrenciler açısından değil; ama queer öğrenciler açısından zor olacağını düşünmektedir. Arkadaşlarının zorbalığına maruz kalabileceklerini düşündüklerinden onlar için endişe duyabileceklerini ifade etmiştir. Bu sonuç queer öğrencilerin okullarda karşılaştıkları problemlerin öğretmenlerce fark edildiğini; ama toplumun bu konuda var olan genel baskısını yenmekte yeterli olamayacakları endişesini taşıdığını göstermektedir. Bu endişesini öğretmenlerden biri şu şekilde dile getirmiştir.

“Queer öğrencinin kendisini okulda karşı cins gibi ifade etmesi, giyinmesi, konuşması falan sıkıntılı bir durum olur. Diğer öğrenciler için değil; ama bu öğrenci ile dalga geçerler, hakaret ederler hatta taciz bile edebilirler.” (Ö12, coğrafya, erkek, 49)

Queer bireylerin Türkiye’deki okullarda akran zorbalığına maruz kaldığını ortaya koyan pek çok çalışma bu durumu göstermektedir (Akyol, 2016; Kabacaoğlu, 2015). Bu nedenle çoğu queer birey etrafına açılmamayı tercih etmektedir. Çavdar ve diğerlerinin Türkiye’de gerçekleştirdiği bir araştırmaya göre “kendini queer olarak tanımlayan katılımcıların %57’si geçmiş okul yaşantılarında cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği konularında diğer öğrencilerin kendileriyle ilgili olumsuz yorumlar yaptığını ya da hakaret ettiğini ‘genellikle’ duyduğunu” belirtmiştir. Ayrıca aynı araştırmanın diğer çarpıcı bir sonucu ise araştırmaya katılan queer bireylerin “%59,7’sine göre ise okulları/geçmişteki okulları LGBT’lere destek veren heteroseksüeller için de güvenli değildir.” sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin diğer öğrencilerin etkilenmesi açısından değil; ama queer öğrencilerinin maruz kalabilecekleri zorbalık için endişe etmeleri araştırmalara göre gayet haklı bir sebeptir.

Sınıfta queer bireyler ilgili soru soran öğrencilerinin sorusuna öğretmenlerin çoğu bilgileri dâhilinde cevaplayacağını ifade etmiştir. Geriye kalan azınlığı ise bu konuda çok bilgisi olmadığı için doğru bilgiyi veremeyeceğini, onlara yanlış bilgi vermek istemeyeceğini belirtmiş ve sınıfta bunu ifade edeceğini söylemiştir. Fakat öğretmenlerin hepsi bu soruyu soran öğrencinin soruyu neden sorduğunu ve queer olup olmadığını anlamak için daha sonra sınıf dışında özel bir alanda konuşacaklarını ifade etmişlerdir. Bu soruya branş bazında bazı farklı cevaplar gelmiştir. Örneğin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri İslami bakış açısından anlatıp ayetlerle örneklendireceklerini söylerken rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri konuyu derinlemesine irdileyip öğrencinin böyle bir soruyu neden sorduğunu anlamaya çalışacaklarını ve bilgileri dâhilinde cevap vereceklerini anlatmışlardır.

“Ben eşcinselliğin günah olduğuna inanıyorum. Eğer soruyu soran öğrencide inançlı ve kendini Müslüman olarak tanıtıyor ise bu soruyu soran öğrenciye kendi inancım doğrultusunda elimden geldiğince günah olduğunu ve yanlış olduğunu kimseyi rencide etmeden anlatmaya çalışırım.” (Ö20, beden eğitimi, erkek, 47)

“Ben inaçlı biriyim ve bunun günah olduğunu düşünüyorum fakat bu konunun bilimsel olarak nedenlerini bilmediğim için öğrenciyede bu konuda bilimsel olarak yeterli bilgim olmadığını ifade ederim.” (Ö6, fizik, kadın, 33)

Felsefe ve İngilizce öğretmenleri ise bunun heteroseksüellik gibi normal bir durum olduğunu, bu yüzden konuya önyargıyla yaklaşılmaması gerektiğini ifade edeceklerini belirtmişlerdir. Biyoloji öğretmeni ise biyolojik bakış açısıyla bilimsel bir dille konuyu sınıf içinde kısaca anlatacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin branşlarına göre verdikleri cevapların değişmesi üniversitede aldıkları eğitimin içeriği ile ilgili olarak değişmektedir. Bu açıdan, üniversitelerde eğitim fakültelerinde tüm öğretmen adayları için queer bireyler ile ilgili bilgi veren konuların müfredata dâhil edilmesinin ayrımcılık karşıtı bir eğitim için önemli olduğu ortadadır.

Queer öğrencilerin cinsel yönelim konusu hakkında duygu, tutum ve bilgileri ile ilgili onlara rehberlik edebilecek öğretmenlere ihtiyaçları olduğunu pek çok araştırma ifade etmektedir (Aerts ve diğerleri, 2012, s. 90-113, Kosciw ve diğerleri, 2015, s. 123-126). Bir öğrencinin kendi öz benliğini algılama biçimi de öğretmenlerinin ona karşı davranışları ile daha geçerli hale gelmektedir. (Mudrey ve Medina-Adams, 2006, s. 63-90). Ayrıca, öğrencinin okulda bulunduğu ortama kendisini ait hissetmesi, etrafındaki diğer öğrenciler tarafından saygı duyulması, ayrımcılığa ve zorbalığa maruz kalmaması ve okul ortamına uyum sağlama derecesi öğretmenlerin bu konu ile ilgili tutum, davranış ve söylemleri ile doğrudan ilişkilidir (Aerts ve diğerleri, 2012, s. 90-113).

Öğretmenlerin bu konuyla ilgili bakış açılarının, branşlarının ve konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarının verdikleri cevaplarda etkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenlerin muhafazakârlık seviyelerinin de konuyla ilgili verdikleri cevaplarda doğrudan etkisinin olduğu görülmüştür. Kendilerini çok muhafazakâr ve muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin konuya daha çok dini bakış açısı ile yaklaştıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun bu konu ile ilgili açıklama yapabilecek düzeyde doğru ve bilimsel bilgiye sahip olmadığı fark edilmiştir. Konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin açıklama yapmaktan kaçındığı fark edilmiştir.

Öğretmenlerin hepsi diğer öğrencilerin queer öğrencilere hakaret içeren ifadeler kullanması durumunda kesinlikle izin vermeyeceklerini, böyle bir durumla karşılaşırlarsa hakaret eden öğrenciyi uyaracaklarını ve bir daha yapmaması

gerektiği konusunda konuşacaklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda rehberlik ve psikolojik danışmanı öğretmenin söylediği ifadeler, diğer öğretmenlerin söylediklerinin çelişkili ifadeler olduğunu ortaya koymaktadır.

“Daha önce çalıştığım okulda bir öğrencimiz vardı. Tavrılarından herkes bu öğrencinin eşcinsel olduğunu tahmin edebiliyordu. Öğretmenler odasında bile bu öğrenciden bahsederken bazı öğretmenler “kız Mehmet” diye söylüyordu. Bazen öğretmenler bile durumun hassasiyetinin farkına varamayabiliyor işte maalesef.” (Ö13, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, kadın, 34)

Çavdar ve diğerleri tarafından Türkiye’de gerçekleştirilen bir araştırmaya göre araştırmaya katılan queer bireylerin %69’u öğretmenlerin ya da okul personelinin cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği konularında olumsuz yorum yapanları ya da hakaret edenleri durduklarını hiç bir zaman duymamış ve görmemiş olduklarını belirtmişlerdir (2016, s. 55). Benzer şekilde Amerika’da gerçekleştirilen kapsamlı bir araştırmada ise öğrencilerin %63.5’u öğretmenlerinin ve diğer okul çalışanlarının kendilerine hakaret edildiğini duyduklarında hiç bir şey yapmadığını ya da bu hakaretleri duymazdan geldiğini ifade etmiştir (Kosciw ve diğerleri, 2015, s. 31). Öğretmenlerin hepsinin queer öğrencilere hakaret edilmesi durumunda hemen müdahalede bulunacağını belirttiği ifadeler literatürde daha önce bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalarla çelişmektedir. Fakat öğretmenlerin olması gereken bir tavrı ifade etmeleri böyle bir durumda karşılaştıklarında bunu yapacakları anlamına gelmemektedir.

Öğretmenlerin queer bireyler ile ilgili olumsuz ve olumlu düşüncelerinin sınıf içindeki davranışlarına da yansıdığı görülmektedir. Öğretmenlerin queer öğrenciler ile ilgili düşüncelerinin özellikle dini inançları ve branşları ekseninde değiştiği görülmektedir. Dini inancını çok muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin ve din kültürü ahlak bilgisi öğretmenlerinin queer bireyler ile ilgili olumsuz düşüncelerinden kaynaklı olarak sınıflarında ayrımcılığa sebep olabilecek davranışları sergileyebileceği ve ders içinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin bu doğrultuda şekilleneceği düşünülmektedir. Diğer taraftan felsefe, İngilizce, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve müzik öğretmenlerinin queer konusuna daha olumlu yaklaştığı görülmektedir. Bu nedenle bu branşlardaki öğretmenlerin üniversitelerde aldıkları eğitimin içeriği nedeniyle farklılaştığı

düşünülmektedir. Ayrıca, bu branşlarda ki öğretmenlerin derslerinde ayrımcılığa sebep olabilecek davranışları daha az sergileyebileceği ve sınıflarında feminist ve queer pedagojinin öngördüğü otorite, farklılıklar ve kendini ifade gibi unsurlara daha uygun davranışlar sergilediği görülmektedir.

4.3. OKULUN VE MİLLİ EĞİTİMİN SORUMLULUKLARINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELER

Toplumun hakim kültürünün devam ettirildiği okullarda queer öğrenciler baskı, zorbalık ve ayrımcılık gibi pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunların görmezden gelinmesi bir çözüm sunmamaktadır. Queer öğrencilerin okullarda yaşadığı ayrımcılığın ortadan kaldırılması konusunda milli eğitim ve okulların sorumluluklarının olduğu ortadır. Okullarda ayrımcılık konusunda alınabilecek geniş çaplı önlemler ve müfredatların değiştirilmesi konusu öğretmenlerden ziyade milli eğitimin ve okulun yetki alanına giren bir konudur. Bu bölümde okulların ve milli eğitimin queer öğrencilerin yaşadığı ayrımcılık ile ilgili yapabileceklerinin ve sorumluluklarının neler olduğuna dair sorulan sorular üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Okulun ve milli eğitimin ayrımcılık karşıtı bir eğitim için sorumluluklarının neler olduğunun tartışılacağı bu bölümde öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

5. soru: Sizce eğitim materyallerinde queer bireylere dair anlatılar olmalı mı? Neden?

6. soru: Sizce queer bireylerin yüzleştikleri zorlukları aşmasında milli eğitimin, okulun ve öğretmenlerin sorumlulukları var mıdır?

a. Evetse, bu sorumlulukların neler olduğunu düşünüyorsunuz?

7. soru: Queer bireylerle ilgili bilgi veren eğitici seminerlerin öğretmenlere ve öğrencilere verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Böyle bir eğitim olsa katılmak ister misiniz?

Queer bireylerin görünürlüğünün artırılması ve bu konuda doğru bilgilerin verilmesi için bu konuların eğitim müfredatı içinde yer alması oldukça önemlidir.

Öğretmenlerden çoğu eğitim materyallerinin içinde queer konusunun yer almasının öğrencilerin ve velilerin olumsuz tepkisini çekebileceğini, rahatsızlık duyabileceklerini bu yüzden kullanmayı tercih etmeyeceklerini söylemiştir. Ayrıca dersler içinde kullanılan kitaplar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazır olarak verildiği için verilen materyali çok fazla değiştirme olasılıklarının olmadıklarını, ek materyal olarak da böyle bir konuyu tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca İngilizce, felsefe ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık dışındaki öğretmenler, özellikle sayısal branşlardaki öğretmenler, ders materyallerinin içerisinde böyle bir konunun yer almasının derslerinin içeriği nedeniyle çok zor olduğunu ya da nasıl olabileceğini bilmediklerini ifade etmişlerdir.

“Bu tür materyaller ve konular daha çok sözel dersler içinde kullanılabilir gibi geliyor bana. Benim dersim sayısal bir ders. İçeriğinde sözel okuma parçaları yok. O yüzden zor görünüyor.” (Ö3, matematik, kadın, 32)

Feminist ve queer pedagojiler, öğretmenlerin önceliğinin öğrencileri tanımak ve onların bireysel farklılıkları doğrultusunda dersi şekillendirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenler derslerinin bir bölümünü öğrencileri tanımak için kullanmalıdır. Öğrencilerin ders içinde daha verimli olmasını sağlamak için öncelikle onları tanımalı ve bireysel farklılıklarının neler olduğunu keşfetmelidir. Milli eğitimin var olan müfredatı içinde queer konusu ile ilgili içerikler bulunmadığından farklılıkları keşfetmek için öğretmenler ders içinde queer bireylere yönelik ek materyaller kullanarak, bu materyaller ile birlikte öğrencilerinin bu konudaki düşüncelerini ve farklılıklarını tespit etmeye yönelik yöntemler kullanabilirler. Öğrencilerin sorunlarını görmezden gelmek bir çözüm yolu değildir. Öncelikli olarak, öğretmenlerin öğrencilerini tanımak için zaman ayırmaları gerekmektedir.

Diğer taraftan ortak sınavlar ve müfredatların içeriğinin yoğun olması öğretmenlerin sınıf içinde ders dışı yapabilecekleri etkinlikler için ayıracakları vakti çok kısıtlı hale getirmektedir. Bu konuda görüşme yapılan bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğrencileri tanımak için tamam zaman ayırırım ama hangi zamanı? Ortak sınavlar elimizi kolumuzu bağlıyor. Şimdi ben girdiğim sınıflarda

öğrencilerle farklı aktiviteler yapayım, onlara zaman ayırayım desem ortak öğretilmesi gereken müfredattan geri kalacağım. Sınavlar ortak yapılıyor. Aynı konulardan ve sorulardan sınav olacak çocuklar. O yüzden ayırabileceğimiz vakit çok kısıtlı” (Ö8, kimya, erkek, 45)

“Öğrencilerimizin hepsi birbirinden farklı. Kimi ekonomik sıkıntı içinde, kimi ailesi ile ilgili problemler yaşıyabiliyor, kiminin ise belkide cinsel yönelimi farklı, daha pek çok farklılıklarda elbette söz konusu olabilir. Öğretmenler olarak bizler öğrencilerimizin bu farklılıklarının neler olduğunu öğrenmeliyiz ve ona göre bu öğrencilerimizle ilgili bir eylem planı oluşturmaliyiz. Benim dersim içinde ben bu konu ile ilgili materyaller kullanabilirim. Bu konuda benim herhangi bir önyargım yok. Bu Dünyada sadece kendi gibi olanların var olduğunu varsaymak, kendinden farklı olanları görmezden gelmek bence çok büyük bencillik.” (Ö1, İngilizce, kadın, 30)

Öğretmenler sadece bilgiyi aktaran mekanik kişiler değildir. Öğrenciler psikolojik ve duygusal gelişimlerinin olumlu yönde desteklenebilmesi için öğretmenler öğrencilerinin sorunlarını tespit etmeli ve bu sorunların aşılmasında onlara yardımcı olmalıdır. Böylece psikolojik ve duygusal olarak daha az kırılgan bireyler yetiştirilebilir ve bu bireylerin başarılı olması sağlanabilir.

Queer bireylerin yüzleştikleri zorlukları aşmasında milli eğitimin, okulun ve öğretmenlerin sorumluluklarının neler olduğunu tartışıldığı kısımda bütün öğretmenler bu konuda hem kendilerinin hem de okulun ve milli eğitimin sorumlulukları olduğunu ifade etmiştir. Fakat sorunun devamında verdikleri cevaplar öğretmenlerin queer konusundaki düşüncelerine bağlı olarak değişiklikler göstermiştir.

“Bence tabi ki var. Eğer böyle çocuklar olduğunu tespit ederse öğretmenler bu çocuklar ile konuşmalıdır. Onlara bu yaptıklarının günah olduğunu anlatmalıdır, ya da bazı hormonlarından kaynaklı ise bunun tespit edilmesi için ailesi ile uygun bir dille konuşulup doktora yönlendirilmelidir. Hormon testi yapılsın. Belki de sadece sıkıntı hormonlardadır. Bir psikoloğa da görünmesinde fayda olduğunu düşünüyorum ben. Çünkü bence bu normal bir durum değil. Ters giden bir şeyler var demek ki.” (Ö11, din kültürü ve ahlak bilgisi, kadın, 39)

Ö11’de olduğu gibi bazı öğretmenler bunun hormonal fazlalık veya eksiklikten ya da psikolojik sıkıntılardan kaynaklanabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada bazı öğretmenlere bunun hormonal ya da psikolojik rahatsızlıklarla bağlantılı bir durum olmadığını, normal bir durum olduğunu ifade ettiğimde ise bazı öğretmenler bunu bilmediklerini ve öğrendiklerinde ise fikirlerinin değiştiğini ifade ederken, bazı öğretmenler ise kesinlikle verdiğim

cevabı kabul etmemiş ve tanrının insanları iki cins olarak üremeye yönelik olarak yarattığı bilgisini sunarak söylediğime karşı çıkmıştır. Bu konuda özellikle bu durumu normal olarak kabul etmeyen öğretmenler, kendini çok muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerdir.

“Hocam ben sizin dediğinize katılmıyorum. Allah insanları iki cins yaratmış kadın ve erkek. Benim dini inancıma ters. Kusura bakmayın ben bunu normal olarak karşılayamam.” (Ö20, beden eğitimi, erkek, 47)

Bu konu ile ilgili bilgisi olmayan öğretmenlerden bazıları ise yapılan açıklamadan sonra yapılan açıklamayı kabul etmiş ve bu durumun normal bir durum olduğunu daha önce bilmediklerini ve artık öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

“Bu konu üzerine daha önce hiç bu kadar detaylı düşünmemiştim. Yani ben hormonlardan kaynaklı bir durum sanırdım hep ya da ne bileyim işte psikolojisi bozuk falan diye düşünürdüm... Hiç bu açıdan düşünmemiştim. Teşekkür ederim beni bu konuda bilgilendirdiğiniz için.” (Ö3, matematik, kadın, 32)

Araştırmanın 2. bölümünde incelenen Türkiye hakkındaki uluslararası raporlar milli eğitimin ve okulların queer bireyler bağlamında ayrımcılık karşıtı bir eğitim için yetersiz kaldığını ve önlemler alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Uluslararası alan yazını incelendiğinde özellikle gelişmiş İskandinav ülkelerinin ve Amerika’nın bu konuda önlem planları aldığı, okulların eylem planları oluşturduğu, okullarında “gay-straight alliance” (gey-düz ittifakı) kulüplerinin kurulduğu ve kulüplerin zorbalığı engellemek için bazı çalışmalarda bulunduğu görülmektedir. Ayrıca bazı okullarda bu konuda destek verebilecek eğitimli personelin olduğu ve kapısında özellikle bu konuda destek verdiğini belirten renkli bayrakların ve afişlerin olduğu ifade edilmiştir. Bazı derslerin müfredatının içeriğinde queer bireylerin yer aldığı, ve bu konuyu içeren ders etkinliklerinin yapıldığı, böylece öğrencilerin birbirleri ile empati kumasının sağlandığı ve zorbalığın önüne geçilmeye çalışıldığı da araştırmalarda ifade edilmiştir. Bazı okullarda bu konuyla ilgili etkinliklerin ve bilgilendirici çalışmalarında yapıldığı belirtilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar var olan sorunu tespit etmiş ve bu soruna yönelik çözüm geliştirmeyi hedeflemiş ya da yapılanların yetersiz olduğunu ve daha çok ne yapılabileceği üzerine odaklanmıştır (Finnessy, 2006;

Fletcher ve Russell, 2001; Clark, 2010; Bailey, 1996; Drazenovich, 2015; Fineran, 2002; Flattery, 2013; Kosciw ve diğerleri, 2018; Kosciw ve diğerleri, 2015; Krywanczyk, 2007; Kumashiro, 2000; Mudrey ve Medina-Adams, 2006). Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalar ve raporlar incelendiğinde ve yurt dışındaki çalışmalar ile karşılaştırıldığında, Türkiye’nin bu konuda kat etmesi gereken daha çok yol olduğu ve alması gereken pek çok önlem olduğu fark edilmiştir.

Öğretmenlerin hepsi queer konusunda milli eğitimin öğretmenlere ve öğrencilere yönelik bilgilendirici eğitimler verebileceği önerisinde bulunmuştur. Bunun dışında farklı bir öneride bulunan öğretmen olmamıştır.

“Ben daha önce böyle bir durum ile karşılaşmıştım. Kız öğrencim, kızlardan hoşlandığını ifade etmişti. Ben bu öğrencimin cinsel yönelimi ile tercihlerine elbette karışmam bu onun özelidir. Fakat esas endişe ettiğim kısım öğrencim bu konu hakkında etrafına açılırsa diğer öğrenciler tarafından zorbalığa ve hatta istismara uğrayabilir düşüncesi oldu. Bence bu konu ile ilgili öğretmenlere, öğrenciyken eğitim fakültelerinde bilgilendirici eğitimler verilmelidir. Daha sonra okullardaki öğretmenler de bu eğitimleri almalı. Zorbalıkla mücadele konusunda, öğretmenlerin neler yapması gerektiği ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir. Okullarda öğretmenlerin her türlü ayrımcılığa müdahalede bulunabilmesi adına eğitimlerin verilmesi gerektiği şart. İşimiz insan olunca sadece sınıfa girip ders anlatmakla bitmiyor bu iş işte. Bu öğrencinin derdi, sıkıntısı, tasası ne onu bilmeliyiz, öğrenciyi anlamalıyız, ona çözüm yolu sunmalıyız. Öğrenciler için milli eğitim ve okullar daha ılımlı bir okul atmosferi oluşturmalıdır. Bence, Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildiği okul ortamları yaratılmalıdır. Bu da bakış açısının değiştirilmesi ile yapılabilir. Bu da eğitim hiyerarşisinin en tepesinden milli eğitim bakanlığından başlayarak dalga dalga eğitimlerle en uç noktadaki öğretmene varana eğitim anlayışımızın değiştirilmesi ile yapılabilir. Birkaç kişi ile olacak iş değil toptan en baştan en sona bir değişim sağlanmalı bunun içi. Buda ancak öğretmenlere verilecek eğitimlerle ve uygulamalarla olabilir” (Ö14, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, erkek, 32)

Öğretmenlerin hepsi queer bireyler ile ilgili bilgi veren bir eğitim ya da seminer olursa katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında merak ettikleri ve bilmedikleri pek çok konu olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca yapılan görüşme esnasında kendilerini de sorguladıklarını ve böyle bir durum karşısında kaldıklarında tam olarak ne yapmaları gerektiğinin önemli olduğunu ve bu konuda kendilerine yol gösterecek bir eğitimin olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ancak öğretmenlerden bazıları eğitimin içeriğinin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Konu irdelendiğinde, verilecek eğitimin, queer olmanın normal bir durum olduğunu ifade eden ve bu konuyu olağan bir şeymiş gibi normalleştiren söylemler üzerine inşa edilen bir eğitim olması durumunda bu eğitime katılmak istemeyeceklerini belirtmişlerdir.

“Ben bu durumu normal bir durum olarak görmüyorum. Verilecek eğitimde bu çocukların yaşadığı ayrımcılığın ve hakaretin engellenmesi ile ilgiliyse tamam o zaman katılayım. Ama onun dışında bu normal bir durum bunu sizde öyle düşünün derse, o işte olmaz. Benim düşünceme ve ahlakıma ters.” (Ö20, beden eğitimi, erkek, 47)

Sonuç olarak, queer bir öğrencisi yardım talebiyle başvurduğunda öğretmenlerin çoğu ne yapacağını bilmemektedir. Bu nedenle ayrımcılık karşıtı bir eğitimin sağlanabilmesi, öğretmenlerin bu konuda nasıl davranabileceğini öğrenmesi ve bilgilenebilmesi için üniversitelerin ilgili bölümlerinin öğretmen formasyonu çerçevesinde bu konuda öğretmen adaylarını yönlendirmesi önemlidir. Buna ek olarak milli eğitimin de queer öğrenciler konusu ile ilgili gerekli seminerleri veya eğitimleri öncelikle öğretmenleri ve devamında öğrenciler ile velileri kapsayacak şekilde sunması gerekir. Nitekim, queer konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduğunu öğretmenlerin çoğu ifade etmiştir.

“Seninle konuşurken fark ettim ki ben bu konuda pek de bir şey bilmiyorum. Yani yarın bir öğrencim gelse ve benden bu konu ile ilgili yardım istese ne yapacağımı tam olarak bilmiyorum. Elbette ilk olarak bu konuda benden daha bilgili olduğunu düşündüğüm rehberlik öğretmenine yönlendirdim ama onun dışında ne yapmalıyım bilmiyorum. Böyle bir eğitim olsa kesinlikle katılırım. Bence kesinlikle böyle bir eğitim verilmelide.” (Ö9, tarih, kadın, 33)

Öğretmenlerin ayrımcılık karşıtı bir eğitim için ne yapması ve nasıl bir yöntem izlemesi gerektiğini anlatan, yol gösteren eğitimlerin verilmesi queer öğrencilerin yaşadığı problemlerin en aza indirilmesi ve ayrımcılık karşıtı bir eğitim için gereklidir. Bu sorular çerçevesinde elde edilen veriler öğretmenlerin queer konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını, ayrımcılık karşıtı bir eğitim için neler yapması gerektiğini bilmediği, hangi yöntem ve teknikleri kullanabileceğine dair bilgisinin olmadığını ortaya koyarken ayrımcılık karşıtı bir eğitim modeli için sorumluluğun üniversiteler, milli eğitim, okul yönetimi ve öğretmenler arasında

paylaşılması gerekliliğini de göstermektedir. Nitekim, Türkiye’de öğretmenlerin milli eğitim müfredatından ve okul yönetiminin denetiminden bağımsız olmadığı düşünüldüğünde bu daha da açık şekilde ortaya çıkmaktadır. Ancak, bu bağlılığa rağmen, öğretmenlerin hem sınıf içi tutum ve davranışları hem de öğretme yöntemleri açısından pedagoji tercihlerinde önemli kilit role sahip olduklarının da bir kez daha altı çizilmelidir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN TERCİH ETTİKLERİ PEDAGOJİLER

Öğretmenlerin öncelikli ve temel hedefleri sınıflarda etkili bir eğitim-öğretim ortamı sağlamaktır. Queer lise öğrencilerin okullarda karşılaştıkları ayrımcılık ve sorunlar bu öğrencilerinin eğitime erişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu öğrenciler cinsel yönelim konusu hakkında duygu, tutum ve bilgileri ile ilgili onlara rehberlik edebilecek öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle öğretmenler queer öğrencilerinin sorunlarına, ihtiyaçlarına ve okulda karşılaştıkları ayrımcılıklara duyarsız kalmamalıdır. Eğitim kurumlarının, eğitimcilerin ve eğitim modellerinin ayrımcılıklara duyarlı ve onunla mücadeleyi temel hedefleri içine alması sağlıklı ve ayrımcılıkla mücadele eden nesillerin yetişmesi için önemlidir. Ayrımcılık karşıtı bir eğitimde öğretmenlerin rolü ve sınıf içinde uyguladıkları pedagoji ile bu pedagojiye ait yöntem ve teknikler oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları dilin ayrımcılığa sebep olabilecek öğeleri barındırıp barındırmadığı ve öğretmenlerin bu konu hakkındaki farkındalıkları bu bölümde değerlendirilecektir. Devamında ayrımcılık karşıtı bir eğitim için öğretmenlerin tercih edebilecekleri pedagojilerin neler olduğu ve bu pedagojiler doğrultusunda öğretmenlerin kullanabilecekleri yöntem ve stratejiler feminist ve queer pedagojilerin bakış açısından bu bölümde incelenecektir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin bilgisine ve tercihine ulaşabilmek için aşağıdaki sorular sorulmuştur:

8. soru: Sınıf içinde kullandığınız dili düşünürseniz sizce ayrımcılık yapan öğeler barındırıyor mu?

9. soru: Derslerde öğretmen olarak tercih ettiğiniz ve uyguladığınız pedagoji, yöntem ve teknikler var mı? Neden bu pedagoji, yöntem ya da teknikleri tercih ediyorsunuz?

10. soru: Feminist pedagoji ve queer pedagoji hakkında bilginiz varmı?

a- Varsa eğitim öğretim sürecinde bunları kullanmayı tercih ediyor musunuz?

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları dilin ayrımcılığa sebep olabilecek öğeleri barındırmaması eşitlik temelinde bir eğitim için gerekli bir öğedir. Öğretmenlerin çoğu kullandıkları dil içinde hangi kavramların ayrımcılığa sebep olabileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu konuya daha önce çok fazla dikkat etmediklerini; ama alışlagelmiş kalıpların içerisinde cinsiyetçi ifadeler olduğu için muhtemelen cinsiyetçi ifadeler kullandıklarını belirtmişlerdir.

“Geçen günlerde bir video izlemiştim. Videoda gey bir öğretmen kendisine cinsel yönelimi ile ilgili çok merak edilen soruları cevaplıyordu. Orada ilkökul öğretmenin bir gün sınıfı kızlar ve erkekler diye ikiye ayırdığını ve kendisinin de erkekler grubunda kaldığını; ama aslında kızların grubunda olmak istediğini, fakat öğretmenine söyleyemediğini söylemişti. Bu beni etkilemişti. Belki de bizler farkında değiliz; ama kullandığımız kelimeler çocukları gruba ayırıyor ve incitiyor olabilir”. (Ö16, felsefe, erkek,39)

“Aslında bu konuda biraz farkındalığım var; ama bazen dil bu işte, hep kullandığım kelimeleri kullanıyor olabilirim. Örneğin, bilim adamı, işadamı demiyorum onun yerine bilim insanı ve iş insanı diyorum. Bu şekilde bildiğim birkaç kelime var sadece. ‘Kız’ yerine ‘kadın’ kelimesini kullanmam gerektiğini biliyorum; ama sınıfta bir öğrencime ‘kadın’ desem, sanki ona hakaret etmişim gibi davranabilir; diğer öğrenciler onunla dalga geçebilir. ‘Kadın’ kelimesini cinsel birlikteliği olan biri anlamında gördükleri için üzülebilir. Fakat eminim daha benim bilmediğim birçok kelime vardır.” (Ö8, kimya, erkek, 45)

Toplumların kültürü kullandıkları dile yansır. Ataerkil ve heteroseksist düşüncenin yansımalarını da kullanılan dil üzerinde görmekteyiz. Fakat bilinçli bireyler kullandıkları dil içindeki ayrımcılık yaratan öğelere karşı dikkatli olmalıdır ve dili kullanırken seçici olmalıdır. Öğretmenlerin kullandıkları dil ve içinde var olan ayrımcılık yaratan öğeler öğrencileri olumsuz etkileyebileceği için, bu konuda daha dikkatli ve seçici olmalıdırlar. Ayrıca bu konuda öğretmenler eğer farkındalık oluşturursa öğrencileri de bu farkındalıkla dili kullanmaya devam ederler. Fakat yapılan görüşmelerde öğretmenlerin dilde ayrımcılığa neden olabilecek öğelere dair çok fazla bilgilerinin olmadığı

görülmüştür. Bu konuda öğretmenlere yönelik bilgilendirici seminer ya da eğitim çalışmalarının yapılması, hem öğretmenlerin, hem öğretmenler vasıtasıyla öğrencilerin ve yeni yetişen nesillerin bu konuda farkındalık kazanması sağlanabilir.

Öğretmenlerin hepsi queer ve feminist pedagojiler konusunda bilgilerinin olmadığı cevabını vermiştir. Fakat feminist ve queer kelimelerinden yola çıkarak kadın-erkek eşitliğinin ve queer bireylerin savunulduğu pedagojiler olduğu yorumlarını yapmışlardır.

“Feminizm kadın erkek eşitliğini savunan kişiler için kullanılıyor onu biliyorum. Queer’in ne anlama geldiğini siz açıkladınız oradan bir fikrim var. Yoksa daha önceden ne olduğunu dahi bilmiyordum. Muhtemelen içeriği cinsiyet ayrımcılığının önlenmesi, ayrımcılık karşıtı olmak ile ilgilidir. Ama hiçbir bilgim yok içeriği hakkında. Sadece tahmin benimkisi.”(Ö6, fizik, kadın,33)

Yurtdışındaki araştırmalar incelendiğinde, özellikle Avrupa ve Amerika’da feminist ve queer pedagojiler ile ilgili literatürün 1980’li yıllardan itibaren başladığı ve sayılarının çok fazla olduğu görülmektedir. Türkiye’deki literatür tarandığında feminist ve queer pedagojiler ile ilgili yazılmış içeriklerin sayısının çok az olduğu ve öğretmenlerin üniversite eğitiminde yer alan müfredat içeriğinde yer almadığı göz önüne alınırsa, öğretmenlerin bu pedagojilerle ilgili bilgilerinin olmaması olağan bir durumdur. Nitekim, Türkiye’de 1997 yılında eğitim sosyolojisi dersi, eğitim fakültelerinin müfredatlarından kaldırılmıştır.³⁹ Bu durum, farklı bakış açılarının ve toplumsal gerçekliklerin eğitimdeki eleştirel yerini sorgulamayı mümkün kılan önemli akademik dersleri almadan mezun olan öğretmen nesilleri ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan, 2019 yılından itibaren bu derslerin eğitim fakültelerinin müfredatına yeniden alınmasının cinsel yönelim ayrımcılığı dahil her türlü ayrımcılık karşıtı bir eğitim için olumlu bir adım olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, queer ve feminist pedagojilere ait bilgilerin ve uygulamaların eğitim fakültelerinin müfredatının içine dahil edilmesi de oldukça önemli bir adım olacaktır.

³⁹ Bkz. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/tezcan.htm

Öğretmenlerin sınıf içinde tercih ettikleri pedagojiler ve bu bağlamda kullandıkları yöntem ve teknikler ayrımcılık karşıtı bir eğitim için oldukça önemlidir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi tercih ettikleri belli bir pedagoji olmadığını farklı pedagojilere ait yöntem ve teknikleri müfredattaki işleyecekleri konuya ve öğrencilerin seviyelerine bağlı olarak seçtiklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin modern pedagojiye ait davranışçı yöntem ve teknikler ile birlikte post-modern pedagojiye ait yapılandırmacı yöntem ve teknikleri bir arada kullandıkları görülmüştür.

Modern pedagojinin geleneksel yöntemlerinden biri olan tahtada yazarak konu anlatımı, bütün öğretmenlerin zaman zaman başvurduğu yöntem olarak ifade edilmiştir. Öğrencilere konunun doğrudan verildiği ve verilen bilginin yeniden istendiği davranışçı yöntem ve teknikler cevaplarda ağırlık kazanmıştır. Öğretmenler öğrencileri derse katmak için onlara konu ile ilgili soru sorduklarını ifade etmişlerdir. Modern pedagojiler öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını anlama ve öğrencilerin kendilerini ifade etmesine izin verilmesi konusunda yetersiz kalmaktadır.

Toplumsal aktarılan baskın kültürünün ve bilgisinin sorgulanmasını ve yeni bilgilerin yeniden inşa edilmesini sağlayan eleştirel düşüncenin sınıf içinde kullanılması, feminist ve queer pedagojiler açısından oldukça önemlidir. Felsefe öğretmenleri eleştirel düşüncüyü geliştirecek şekilde sınıfta tartışma etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca felsefe öğretmenlerinin sokratik yöntemi sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir. Sokratik yöntemde sorular sorularak öğrencinin konuyu sorgulaması sağlanarak doğru bilgiye ulaştırılması sağlanmaktadır. Bu yöntemde bilgi doğrudan öğrenciye verilmez. Öğrenciyi öğretmen sorularla yönlendirerek konuyu sorgulamasını ve keşfetmesini sağlar. Felsefe öğretmenleri dışında diğer öğretmenlerin eleştirel düşüncüyü geliştirmeye yönelik sınıf içinde uygulamalar yapmadığı görülmüştür.

“Dersimizin içeriği gereği esas olarak temel hedefimiz düşünen, sorgulayan ve eleştiren bireyler yetiştirmektir. Bu yüzden bence ilk önce buna odaklanmamız doğru olur. Ben genelde çocukların sınıf içinde bir konuyu tartışmalarına fırsat tanırım. Böylece bence kendi gibi düşünmeyen bireylere saygı duymayıda öğreniyor çocuklar.” (Ö17, felsefe, kadın, 34)

İngilizce öğretmenleri genelde çoklu zekâ ve yapılandırmacı yaklaşım ekseninde dönen yöntem ve teknikleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Çoklu zeka kuramına göre her bireyin zeka tipi farklıdır. İşitsel zekâsı daha yüksek öğrenciler duyduklarını daha iyi öğrenirken, görsel zekâsı yüksek olan öğrenciler görsel metaryaller ile daha iyi öğrenir. Bu yüzden İngilizce öğretmenleri aynı konuyu, farklı zekâ tiplerine yönelik etkinliklerle pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin öğrendiklerini kullanmalarına fırsat tanıyan, öğrencinin öğrendiklerini kullanarak yeni bir ürün ortaya koymasını sağlayan yapılandırmacı yaklaşımı da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Derslerinde performans ödevi olarak öğrencilerine zaman zaman öğrendikleri dili kullanmalarına fırsat tanıdıkları ve kendi hayatlarının küçük bir kısmına yansıttıkları video çekme ve günlük yazma gibi ödevlerde verdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında dinleme, yazma, okuma, konuşma becerilerine yönelik drama çalışmaları yaptıklarını da söylemişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları tüm bu yöntem ve teknikler post-modern pedagoji ile dolayısıyla feminist ve queer pedagojiler ile uyumludur. Bu yöntem ve tekniklerle öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkına varmak ve öğrencilerin kendilerini ifade etmesine imkân tanımak daha kolay olacaktır.

“Dersimizin içeriğine göre İngilizcenin konuşulduğu ülkelerin kültürünü de sınıf içine getiriyoruz. Bu da doğal olarak farklı kültürlerle empati kurmalarını ve daha geniş bir dünya bakışı kazanmalarını sağlıyor. Daha çok derslerimizde aldığımız eğitim gereği post-modern yöntemleri kullanıyoruz fakat zaman zaman öğrenciye tahtada konu anlattığım ve mekanik alıştırma olduğu cümleleri de yazdırdığım oluyor.”(Ö2, İngilizce, erkek, 39)

Sayısal branşlardaki matematik, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri bu konuda sözel öğretmenler kadar çok fazla yöntem ve teknik seçeneklerinin olmadığını ifade etmiştir. Fakat unutulmamalıdır ki tüm öğretmenlerin öncelikli hedefi öğrencilerinin kişilik gelişimini desteklemek ve etkili eğitim sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenlerin ilk hedefi bilişsel bilgileri vermek yerine öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tanımak olmalıdır. Bireysel farklılıklar doğrultusunda bilişsel bilgileri öğrencilerine sunabilen öğretmenler etkili eğitim hedeflerine ulaşabilmektedir. Sayısal branşlardaki öğretmenlerden bazıları (fizik, kimya,

biyoloji, matematik branşları) bazen grup çalışması yaptırdıklarını söylemişlerdir.

“Branşım gereği çok da fazla öyle alternatifim yok. Konuyu çıkıp tahtada örneklerle anlatıyorum. Örnek soru soruyorum sınıftan gönüllü olan öğrenciler ile birlikte çözüyorum. Bazen sınıfta soru çözüm grupları oluşturuyorum. Böylece sınıfta fazla iletişimi olmayan öğrenciler de bir birini daha iyi tanıyor bir birlerine konu anlatıyorlar, birlikte soru çözüyorlar. Dersi anlatırken kullandığım örnekler günlük hayat içinden oluyor. Videolu anlatımlar, örnekler ve 3 boyutlu temsili örnekler getiriyorum. Örneğin üçgen ile ilgili bir konu anlatırken bir ip getiriyorum, 3 farklı öğrenci çıkarıp ipi etraflarından geçiriyorum. Öğrenciler verdiğim komutla üçgen şeklini değiştiriyorlar gibi. Ama matematik dersi üniversite sınavı için çok önemli genelde bu tür etkinliklere pek zamanımız kalmıyor. İşin tuhafı öğrencilerde bu tür etkinlikleri zaman kaybı görüyor çünkü üzerlerinde üniversite sınavının baskısı var.” (Ö4, matematik, erkek, 42)

Grup çalışması, birbiri ile iletişim kurmayan öğrencilerin iletişim kurmasının sağlanabildiği yöntemlerden birisidir. Hem sayısal hem de sözel derslere rahatça adapte edilebilecek bir etkinliktir. Böylece öğrenciler kendilerinden farklı düşünen bir bireyi anlamayı ve ona saygı duymayı öğrenebilecektir. İnsanlar kendilerinden farklı olana önyargıyla yaklaşma eğilimindedir. Bireylerin kendinden farklı olanla tanışıklık düzeyi arttıkça ön yargısı da azalacaktır (Sakallı ve Uğurlu, 2001, s. 53-61). Grup çalışması ise bu konuda etkili yöntemlerden biridir.

Diğer taraftan öğretmenlerin çoğu yoğun müfredattan yana yakınmaktadır. Çoğu yoğun müfredatı yetiştirmek için konuyu en hızlı anlatmanın yolunu düz anlatım olarak görmektedir. Yapılabilecek farklı etkinlikler ders içinde daha çok zaman alacağı için farklı etkinlikleri tercih edemediğini ifade eden öğretmenler vardır. Ayrıca üniversite sınavının baskısından dolayı çocukların soru odaklı çalıştıklarını ve öğrencilerin bazı yapılan farklı aktiviteleri de zaman kaybı olarak nitelendirdiği ifade edilmiştir. Fakat bir konuyu yetiştirmek adına hızlı olmak ve düz anlatım yöntemini kullanmak bu yöntemin öğretim açısından etkili olacağını göstermemektedir. Hızlı anlatıp konuyu yetiştirmek için öğretmenler öğrencilerinin bireysel farklılıklarını ve problemlerini gözlemlemekten ve tespit etmekten geri kalmaktadır.

“Çocuklar adeta robota döndü. İşleri güçleri üniversite sınavı oldu. Ne yapsınlar gelecek kaygısı. Harıl harıl çalışacağım diye sağlığından

psikolojisinden olan öğrencilerim var. Dışarıda hayat var ama çocuklar onu bile göremiyor çalışmaktan. Çalışmayanda üniversiteye giremeyeceğim diye yine endişe ediyor. Çocukların hayatı stres ve endişe ile geçiyor.” (Ö8, kimya, erkek, 45)

Fizik, kimya ve biyoloji derslerinde öğretmenler deneyler yoluyla öğrencilere zaman zaman ders anlattıklarını ifade etmişlerdir. Laboratuvar ortamında öğrenciler gruplar halinde deney yaptığı ve iletişim ortamının normal sınıf düzeninden daha rahat olduğu için sayısal branşlardaki öğretmenlerin tercih edebileceği yöntemlerden biridir.

“Laboratuvar da deney yaparken özellikle zıt kutuplardaki öğrencileri eşleştiriyorum ki birbirleri ile konuşsunlar deney yaparken, birbirleri ile iletişim sağlasınlar istiyorum. Deney yaparken eğleniyorlar ve öğrenciler kendilerini daha rahatlamış hissediyorlar.” (Ö5, biyoloji, erkek, 43)

Sözel branşlardaki öğretmenlerin hem öğrenciler arasındaki iletişimin hem de öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin artırılması için müfredat dâhilinde kullanabilecekleri yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin sayısal branşlara oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Fakat öncelikli hedeflerden biri olan öğrencilerin bireysel farklılıklarının tespit edilmesi için öğretmenler sınıf içinde gerekirse müfredat dışında vakit ayırabilmelidir.

“Voleybol, futbol gibi sporlarda takımlar oluşturuyorum. Öğrenci hiç sevmediği bir arkadaşı ile de aynı grupta takım olmayı öğreniyor. Herkes birbirini sevmek zorunda değil; ama saygı duymayı öğrenmeli.” (Ö20, beden eğitimi, erkek, 47)

“Benim dersimde öğrencilerin yetenekli olduğu bir enstrüman varsa onu rahatça çalabilmeli, şarkı söylemek istiyorsa sesim çirkinmiş güzelmiş demeden rahatça şarkı söyleyebilmeli. İçinden ağıt yakmak geliyorsa ağıt yaksın, içinden rap söylemek geliyorsa rap söylesin. Klasik müzik ile rock müzik harmanlansın. Farklı olanlar bir araya gelince birbirlerinin eksiklerini tamamlayabileceğini ve böylece bütünün parçadan daha güzel olabileceğini görsün. Dersim içinde öğrencilere bu felsefe doğrultusunda ders işlemeye çalışıyorum. Onların sevdiği müzik tarzlarını dinliyoruz. Herkesin farklı bir tarzı var elbette. Farklılıklar güzeldir. Bizi biz yapar. Herkes aynı olsaydı, herkes aynı renk olsaydı hayat çok sıkıcı olurdu. Dersimi bu felsefe ile işlerim ve öğrencilerime de bu felsefeyi yansıtırım. Bence sınıf içinde çok olumlu sonuçlar alıyoruz. Normalde birbirine zıt olduklarını düşünen öğrenciler bir araya gelip ortaya yeni bir şarkı çıkartabiliyorlar. Ya da birbirleri ile anlaşılamayan öğrenciler aynı şarkılardan hoşlandıklarını keşfedebiliyorlar. Öğrencilere birbirlerini tanımaları için fırsat sunuyorum ve bunu müzik dersi içinde, müzikle birlikte yapıyorum” (Ö7, müzik, kadın, 31)

Meslek liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerinin sorumluluğuna en az bir sınıf verilmektedir. Bu sınıfın uygulama derslerine de genelde aynı öğretmenler girmektedir. Bu nedenle meslek dersi öğretmenleri aynı öğrencilerle oldukça fazla vakit geçirebilmekte ve onlar ile daha fazla iletişime geçme fırsatı yakalamaktadır. Bu da öğrencilerini daha yakından tanıma ve onların bireysel farklılıklarını tespit etme fırsatı sunmaktadır.

“Meslek dersi öğretmeni olduğum için öğrencilerimle fazla dersim var ve birlikte çok zaman geçiriyoruz. Uygulama derslerimizde sınıf içinde sohbetler edebiliyoruz. Öğrenciler uygulama dersimizde birbirlerine yardımcı olabiliyor ya da bir sıkıntıları ve problemleri varsa bana gelip ders içinde anlatabiliyorlar ve hep birlikte bir probleme çözüm üretmek için kafa yoruyoruz. Sınıf içinde uyumlu bir ortam yaratabildiğimi düşünüyorum.” (Ö15, büro yönetimi, kadın,39)

Farklı olan bireye saygı ve empati duyma öğeleri feminist ve queer pedagojilerin önem verdiği kavramlardır. Ayrıca tartışma yöntemi de bu kavramların öğretilmesi için başvurulabilecek uygun yöntemlerden biridir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri derslerinde sık sık tartışma yöntemine başvurduklarını ifade etmişleridir. Ayrıca saygı, empati gibi bazı değerlerin önemini dini ve ahlaki bakış açısı çerçevesinde açıkladıklarını ve sınıf içinde tartıştıklarını ifade etmişlerdir.

“Örneğin dersimizde saygı ve empati gibi değerleri tartışıp konuşuyoruz. Öğrencilerimize birbirlerine saygılı olmanın ve kendilerini başkalarının yerine koymalarının önemini anlatıyoruz ve örnekler üzerinden sınıf içinde tartışıyoruz. Öğrenciler böylece kendilerinden farklı olana da saygı duymayı öğreniyor bence. Ya da bu konuda ben elimden gelen yapıyorum diyeyim”(Ö10, din kültürü ve ahlak bilgisi, kadın, 37)

Türk dili ve edebiyatı dersi öğretmeni dersinde verilen metin üzerinden tartışma yöntemini sıklıkla kullandığını ifade etmiştir. Metin ile birlikte queer kavramlarının sunulması ve bu metin üzerinden tartışmaların gerçekleştirilmesi, tartışma yöntemiyle birlikte aynı zamanda eleştirel düşüncenin de geliştirilmesi feminist ve queer pedagojilerin önerdiği yöntemlerden biridir. Bu noktada Türk dili ve edebiyatı dersi içinde feminist ve queer pedagojilerin yöntemlerine rahatlıkla yer verilebileceği düşünülmektedir. Fakat öğretmenlerin çoğu queer konusuna derslerinde yer verme konusunda istekli olmadığını daha önce belirtmiştir.

“Dersimde şairlerin şiirlerini ya da farklı edebi metinleri sınıf içinde tartışıyoruz. Örneğin yazar burada ne anlatmak istemiş, neyi ifade etmiş, neden bu kelimeyi özellikle tercih etmiş gibi sorular üzerinden öğrencilerle zaman zaman sınıf içinde tartışma yöntemini kullanıyorum” (Ö19, Türk dili ve edebiyatı, kadın, 33)

Genel olarak öğretmenler modern pedagojinin düz anlatım tekniğini kullanmaktadır. Bunun dışında feminist ve queer pedagojilerin önerdiği grup çalışmaları ise yine en çok tercih edilen tekniklerdendir. Öğretmenlerin seçtiği yöntem ve tekniği etkileyen en önemli unsurlar ise öğrettikleri dersin sayısal ya da sözel branşda olmasıdır. Sözel branşlardaki öğretmenler derslerinin içeriğinden dolayı daha çok çeşitte yöntem ve tekniği daha rahat kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler arasındaki iletişimin en fazla sağlandığı branşlar ise felsefe, İngilizce, beden eğitimi, müzik, Türk dili ve edebiyatı ve meslek lisesi öğretmenlerinin meslek branş dersleridir. Bu branşlardaki farklı etkinliklerin kullanılması ve ders müfredatı ile bütünleştirilmesinin daha kolay olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Diğer taraftan sayısal branşlardaki öğretmenler derslerinin içeriği nedeniyle tartışma, drama gibi farklı etkinliklere dersleri içerisinde yer veremediklerini ve ders müfredatı ile bütünleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Sayısal öğretmenleri genelde grup oluşturma, deney yapma ve işledikleri konuyu temsil eden gerçekçi materyalleri sınıfa getirmek gibi yöntem ve teknikleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Fakat bu noktada öğretmenlerin birincil amacı olan öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit etme ve bu doğrultuda kişilik gelişimlerini destekleme amaçlarını akademik başarıya odaklandıkları için genelde yerine getirmedikleri düşünülmektedir.

Feminist ve queer pedagojilere göre tek bir doğru ya da yanlış yöntem yoktur; yapılması gerekenler ya da yapılmaması gerekenler listesi yoktur. Önemli olan öğretmenlerin öğrenciler ile eşit olduğu, onlara üstünlük taslamadığı, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildiği özgür sınıf ortamlarının yaratılmasıdır. Bu tür sınıf ortamlarında öğrenciler kendilerini özgürce ifade edebilirler, öğretmenler öğrencilerinin bireysel farklılıklarını daha rahat tespit edebilirler ve bu doğrultuda önlemler alabilirler. Bu pedagojiler zaman içerisinde öğretmenlerin kendilerine uygun yöntem ve teknikleri geliştirebileceğini ifade

ederler. Diğer yandan bu pedagojilere göre öğretmenlerin sınıf içinde sıcak samimi bir ortam yaratması önem arz etmektedir. Öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahatça ifade edebildikleri ve birbirleri ile iletişime geçebilecekleri yöntem ve tekniklere yer verilmesi öğrenciler arasındaki empatinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Böylece öğrenciler birbirlerini daha yakından tanır ve birbirlerine karşı ön yargıları azalır. Feminist ve queer pedagojilere göre öğretmenlerin birincil önceliği öğrencilerini tanımak olmalıdır. Öğrencinin bir problemi ve sıkıntısı varsa derse yoğunlaşmakta ve anlamakta zorluk yaşayacaktır. Eğer öğretmenler problemleri olan öğrencilerin problemlerini tespit edip çözüm yolları bulamazlarsa ders anlatırken boşa kürek çekmiş olurlar.

4.5. ÖĞRETMENLERİN TERCİH ETTİKLERİ YÖNTEM VE TEKNİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayrımcılık karşıtı bir eğitim için,

- i. öğretmenlerin otoritelerini kullanma biçimleri,
- ii. öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkına varma yöntemleri,
- iii. öğrencilerin sınıfta kendilerini ifade etmesine dair sınıf içinde oluşturdukları atmosfer ve kullandıkları yöntemler bu bölümde ele alınacaktır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları yöntem ve tekniklerin ayrımcılık karşıtı bir eğitimi destekleyen ve desteklemeyen nitelikleri tartışılıp değerlendirilecektir. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf içinde ayrımcılık karşıtı bir eğitim için kullandıkları yöntem ve teknikleri feminist ve queer pedagojilerin önem verdiği otorite, farklılıklar ve kendini ifade unsurları kapsamında tespit etmek için özellikle aşağıdaki sorular sorulmuştur.

11. soru: Sınıfınızda otoritenizi öğrenciler ile paylaşmayı ve öğretmen de dahil herkesin eşit olduğu bir sınıf ortamı yaratmayı tercih eder misiniz? Neden?

12. soru: Öğrencilerinizin bireysel farklılıklarını nasıl tespit ediyorsunuz? Tespit etmek için kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?

13. soru: Öğrencilerinizin sınıf içinde kendilerini ifade etmelerine fırsat tanıyor musunuz? Evetse bunu hangi yöntem ve teknikleri kullanarak yapıyorsunuz?

Feminist ve queer pedagojiler içinde öğretmenlerin otoritelerini kullanma biçimleri oldukça önemlidir. Bu pedagojilere göre öğretmenler otoritesini üstünlük sağlamak için değil; sınıf içinde eşitlikçi bir ortamı sağlamak için kullanmalıdır. Öğretmenler otoriter olmak yerine öğrencilerini yönlendiren ve yol gösterenler olma özelliklerini önplana çıkarmalıdır. Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin çoğu, otoritelerini öğrencileriyle paylaşmayı doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıflarında otoriter olmadıkları zaman öğrencilerin dersi dinlemeyeceğinden ve verilen sorumlulukları yerine getirmeyeceğinden dolayı endişe duymaktadır. Bu nedenle sınıf hâkimiyetini sağlama konusunda otoritenin bir öncelik olduğunu düşünmektedirler. Fakat feminist ve queer pedagojilere göre öğretmenler öğrencilerini yöneten değil; yönlendiren pozisyonunda olduğu zaman daha verimli ve etkili bir eğitim-öğretim süreci yaşanır. Sınıfta otoriter konumda olmayı tercih eden öğretmenler, bu konudaki görüşlerini genelde şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Ben sınıfta hâkimiyet sağlayamazsam eğer öğrenciler dersi bile dinlemez. Kendi aralarında sohbet eder. Zaman zaman dersi anlatmakta güçlük çektiğim ve öğrencilerin kendi aralarındaki sohbeti engellemeye çalıştığım oluyor. Eğer otorite kuramazsam öğrenci dersi dinlemez, not almaz, ödev yapmaz. Eeee ben bu öğrencilerle nasıl başa çıkacağım. Dersimi anlatmam gerekiyor sonuçta.” (Ö5, biyoloji, erkek,43)

Diğer taraftan azınlık sayıdaki bazı öğretmenler sınıfta bazen otoriter konumda olduklarını; fakat genelde sınıflarında anlayışa, sorumluluğa ve iletişime dayalı sınıf ortamları oluşturduklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenler otoritelerini öğrenciler ile paylaşma konusuna olumlu baktıklarını ifade etmişlerdir.

“Ben sınıfta genel olarak otorite konumunda olduğumu düşünmüyorum. Öğrenciler söylediklerimi dinler; ama bence bunu otoritemden dolayı değil; dersimi ve kendimi onlara sevdirdiğim için beni dinliyorlar. Öğrencilerimi anlamaya ve dinlemeye çalışıyorum, onlara isimleri ile hitap ediyorum. Ders aralarında ve boş vakitlerimde onlarla zaman geçiriyorum ve onları anlamaya ve şevkatle yaklaştırmaya çalışıyorum. Dersimi keyifli hale getiriyorum. Öğrenciler dersimde sıkılmıyor. Değişik eğlenceli etkinlikler yapıyorum. Fakat her yeni tanıştığım sınıfta önce onlarla tanışıyorum. Sonra onlara dersimi öğrenirlerse eğer bunun onlara katkısının ne olacağından ve faydasından bahsediyorum. Öğrencilerimi dersim ile ilgili motive ediyorum. Dönem içinde eğer baktım bir sıkıntıları var; “hayırdır ne

oldu” deyip biraz sohbet ediyorum. Sonra dersime geçiyorum. Benim önceliğim her zaman önce öğrenci daha sonra ders öğretmek. Öğrencinin bir sıkıntısı varsa benim anlattığımı da anlamaz zaten. Kafasını derse vermez. Diğer taraftan bazı sınıflarda bu ortamı sağlamak ve öğrencileri motive etmek çok daha zor oluyor. Ama o sınıflarda da önce öğrencilere başarabilecekleri hedefler koyuyorum. Baktı ki öğrenci başarıyor, ‘aaaa ben bu dersi yapabiliyorum, anlıyorum, başarıyorum galiba’ diyor. Eğer öğrenci verdiğim sorumluluğu yerine getirmezse, öğrenciye bu konun beni ne kadar üzdüğünü ve hayal kırıklığına uğrattığını ifade ediyorum. Ödevini yapmayan öğrenci genelde bir sonrakinde yapıyor. ‘Ben’ dilini kullanmak işe yarıyor. ‘Sen’ dili suçlayıcı oluyor. Her şeyin başı bence öğrenciler ile iyi bir iletişimi kurabilmekte. Haaa tüm bu yaptıklarına rağmen başaramayan, sorumluluklarını yerine getirmeyen, dersimi sabote etmeye çalışan öğrencilerde oluyor tabi ki. İşte o zaman her ne kadar istemesem de öğrenci üzerinde otoritemi kullanabiliyorum. Nadiren de olsa.”(Ö1, İngilizce, kadın, 30)

Öğretmenlerin sınıf içindeki değerlendirme süreçlerini nasıl yönettikleri, otorite bağlamında önemli bir konudur. Öğrencilerin sınıf içindeki planlamadan değerlendirmeye kadar her türlü adımda sorumluluk aldığı, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirdiği ve özeleştiri yaptığı, aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerine geri dönütler vererek öğretmenlerini de değerlendirdiği yansıtıcı düşünmenin yapıldığı süreçler öğretmenin otoritesini kullanma bağlamında önemli bir kavramdır. Öğretmenlerin öğrencilerine öğrenme sorumluluğu vermesi, yönetmek yerine yönlendiren konumunda olması ve yansıtıcı düşünme becerilerinin sınıf içinde kullanılması ile ilgili öğretmenlerin düşünceleri değerlendirilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin çoğunluğu planlama ve dersin içeriğini belirleme konusunda milli eğitimin sunduğu müfredat nedeniyle sınırlı bir çerçevede hareket ettiklerini belirtmiştir. Diğer taraftan ders planlamasına öğrencilerin katılmasına çoğu öğretmen olumsuz bakmıştır. Öğrencilerin bu konuda yeterli ön görüye sahip olamayacağını öne sürmüşlerdir. Değerlendirme konusunda ise öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme konusunda objektif olmayacaklarını ifade etmişlerdir. Fakat bu konudaki esas amaç, öğrencinin not alması değil; kendi gelişimini ve eksikliklerini tespit etmesidir.

Öğrencileri ile ders süresinde yeterli empati ve iletişim kuramayan öğretmenler, öğrencilerin içinde bulundukları stres ve olumsuz koşulları fark edememektedir. Öğretmenler duyguların açıkça ifade edilebildiği, kılıçların yere bırakıldığı ve savunmasız halimizsin ortaya konduğu alanlar oluşturmaktadır (Musial, 2012, s.

215). Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki öğretmenin gücünü ve otoritesini nasıl kullandığına bağlı olarak değişmektedir. Öğretmenler bilgiyi doğrudan vermek yerine öğrencilerin gelişimlerini desteklemeli ve onlara yol gösterenler olmalıdır (Musial, 2012, s. 220). Sınıf içindeki otoritenin eşitlik temelinde öğrenciler ile paylaşılması öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesini sağlayacaktır. Ayrıca bu tür otoritenin herkesçe paylaşıldığı sınıflarda sadece öğretmen değil; tüm öğrenciler liderdir. Sınıf içindeki sorumluluk ve liderlik öğrenciler ile paylaşılmalıdır. Öğretmenler otoritelerini paylaşma konusunda endişeler taşımaktadır; fakat bunun olması için öğretmenin sınıftaki gücünü ve otoritesini kaybetmesine gerek yoktur. Aslında öğretmenler var olan otoritesini sınıf içindeki düzeni daha az ikililiklerin ve daha az hiyerarşinin olduğu ortamlar haline getirmek için kullanabilir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi öğrencilerinin bireysel farklılıklarını genelde “gözlem yoluyla” tespit ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenler ders esnasında öğrencilerin hal, tavır ve davranışlarını gözlemleyerek öğrencilerin farklılıklarını tespit ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında bazı öğretmenler bireysel formlar ya da öğrencilerin kendilerini tanıttıkları kompozisyon ve mektup yazma benzeri yöntem ve teknikleri kullanmaktadır.

“Her sene başında girdiğim sınıflarda öğrencilerle tanışmak için birkaç dersimi ayırıyorum. Önce her öğrenci ile sırayla konuşur, isimlerini öğrenir ve kısa sohbetler ederim. Daha sonra öğrencilerin de beni tanımasına zaman tanırım. Bi süre sonra öğrencilerimden bana kendilerini tanıttıkları, bana ne anlatmak istiyorlarsa onu yazabileceklerini, özellikle bir problemleri varsa onu yazmalarını isterim. Öğrencilere yazılanları sadece benim okuyacağımı söylerim ki rahat olsunlar yazarken. Bir de problemleri varsa eğer bu probleme birlikte çözüm arayabileceğimizi, yalnız olmadıklarını söylerim. Beni tanımaları ve bana güvenmeleri önemli. Çünkü başka birinin yazılanları okumayacağını bilmeleri lazım.”(Ö3, matematik, kadın, 32)

Görüşme yapılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri sene başında her yeni öğrenci için sınıf öğretmenleri vasıtasıyla öğrencileri tanımaya yönelik formlar doldurttuklarını ve bunları dosyalarında sakladıklarını ifade etmişlerdir. Kişisel olarak problemleri olan ya da diğer arkadaşlarından farklı bir durumu olan öğrencilerin bilgilerinin, eğer paylaşılması uygun, gizliliği olmayan bir bilgi ise sınıf öğretmenleri ile paylaştıklarını, ya da tam tersi sınıf öğretmenlerinin kendileri ile bu tür bilgileri paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bireysel olarak

problemleri ve sıkıntıları olan öğrencilerin kendileri ile görüşmeye ve danışmaya geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu tür görüşmelerin sonunda bu bilgileri tutanak altına aldıklarını, istismar ya da suç teşkil edecek bir durum söz konusu olmadığı müddetçe görüşme sonunda tuttıkları tutanakların diğer öğretmenlerle paylaşılıp paylaşılmaması gerektiği inisiyatifinin kendilerinde olduğunu vurgulamışlardır. Herhangi bir istismar ve suç teşkil eden durum olduğunda ise durumun hassasiyetine uygun biçimde gerekli resmi merciler ile paylaşım geçtiklerini ifade etmişlerdir.

Her bir öğrencinin hayata bakış açısı farklıdır; öğretmen bu farklılıkların kökeni olan ve önyargılara sebep olan konuları sınıf içerisine getirerek derinlemesine tartışılmasını ve öğrencilerin hayata yeni pencerelerden bakmasını sağlayabilmelidir (Kishimoto ve Mwangi, 2009, s. 87-102; Musial, 2011, s. 212-218; Schniedewind, 1993, s. 17-30; Wiggen, 2013, s. 71; Shrewsbury, 1993, s. 8-16). Tartışma yöntemi öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda bireysel farklılıkların rahatça tespit edilebileceği ve eleştirel düşüncenin geliştirilebileceği yöntemlerden biridir. Felsefe, Türk dili ve edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri tartışma yöntemini derslerinin içeriği sebebiyle sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Fakat burada önem arz eden konu, öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaları, özgür bir sınıf ortamı yaratmaları ve tüm öğrencilerin tartışmaya katılım sağlayarak eleştirel düşüncelerinin gelişmesinin sağlamasıdır. Aksi takdirde tartışma yöntemi bireysel farklılıkları tespit etmede yeterli başarıya ulaşamayacaktır. Bahsi geçen ders branşlarındaki öğretmenlerin özellikle “öğretmenin otoritesini paylaşması” konusundaki ifadelerinden sınıflarında öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri özgür bir sınıf ortamı yaratma konusunda eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu da tartışma yönteminin bireysel farklılıkları tespit etme konusunda istenen amaca ulaşmasında yetersiz kalacağını göstermektedir; çünkü kendini rahat hissedemeyen öğrenciler gerçekten düşündüklerini ifade etmeyi tercih etmeyebilir ya da tartışmaya katılmamayı seçebilir.

Öğrenciler pek çok farklı değişkenden dolayı birbirlerinden farklıdır. Bu nedenle öğretmenler standartlaşmış eğitim-öğretim yöntemlerinin dışına çıkarak öğrencilerini tek bir kalıba sokmaktan vazgeçmelidir. Bireylerin biricikliğinin farkına varmak ve bu farklılıkları hoşgörü ile karşılamak gerekir (Demirbolat, 1999, s. 231). Her bir öğrenci farklıdır. Bu nedenle tek bir yöntemin bütün öğrencilere hitap etmesi olanaksızlaşmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde farklı ve çeşitli yöntem ve teknikleri kullanması daha çok öğrenciye ulaşmasını sağlar (Griffiths, 2006, s. 387-405). Sınıflarında modern pedagojinin düz anlatım yöntemi dışında farklı yöntemleri kullanan, sıcak ve özgür bir sınıf ortamı yaratan müzik ve İngilizce öğretmenlerinin ise öğrencilerinin bireysel farklılıklarını daha kolay tespit edebildikleri düşünülmektedir.

“Ders içinde öğrencilerin sevdiği, sevmediği konulardan, en sevdikleri arkadaşları konusundan bahsedebiliyoruz. Bu konuda öğrencilerden İngilizce cümleler kurmasını istiyorum. Ya da ailelerini tanıtabiliyorlar. Öğrencilerden özellikle gerçek hayatta neyi seviyor ya da sevmiyorsa onu anlatmasını istiyorum mesela. Böyle olunca da hem öğrenciyi tanıyorum hem de İngilizce öğretiyorum.” (Ö1, İngilizce, kadın, 30)

“Ben sınıf içinde farklı teknikleri ve etkinlikleri kullanmayı seviyorum. Çocuklarda sıkılmış hep tahtaya çıkıp ders anlatan öğretmenlerden. Onlara farklı geliyor; ilgilerini çekiyor. Altı şapkalı düşünce tekniğini sınıfta olumlu ve olumsuz sıfatların kullanılması konusunda kullanmışım. Öğrenci hem İngilizce konuşmaya çalışıyor. Hem de örneğin olumlu düşündüğü bir konuda olumsuz düşünen birinin ne tür cümleler kurabileceğini tartıyor; düşünüyor ve başka birinin gözlerinden dünyaya bakıp öyle cümle kuruyor.” (Ö2, İngilizce, erkek, 39)

Öğrencilerle geçirdikleri vaktin fazla olması nedeniyle meslek lisesi branş öğretmenlerinin de öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlama konusunda daha başarılı olduğu düşünülmektedir. Bu noktada yine öğrencilerin sınıf içinde yargılanmayacağını bilmesi ve kendini özgür hissetmesi öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmesinde etkili olmaktadır.

“Aynı sınıfta aynı öğrencilerle çok fazla vakit geçiriyoruz. Zaman zaman öğrenciler dersten sıkılınca ve yoğunlaşamayınca ara verip sohbet ediyoruz. Bir dertleri sıkıntıları varsa anlatıyorlar. Artık hepimiz bir aile gibi olduk okulda. Hatta bazen ailesine anlatamayacağı sorunları, ailesinin kızacağını bildiği için, gelip bana anlatıyor. Birlikte ne yapabiliriz diye kafa yoruyoruz. Öğrencilerimi iyi tanıdığımı düşünüyorum. Hangisinin nasıl bir karakterde olduğunu, neyi sevip sevmeyeceğini biliyorum.” (Ö18, bilişim teknolojileri, erkek, 38)

Tüm öğrencilerin içinde yetiştikleri toplumun ve ailenin koşullarından kaynaklı olarak bireysel farklılıkları vardır. Bu nedenle her bir öğrenci aynı konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşabilmektedir. Bu noktada öğretmenler modern pedagojinin geleneksel uygulamalarından kaçınarak farklı uygulamalara sınıflarında yer vermelidir. Öğrencileri tek bir kalıba sokmak yerine farklılıkların faydalı ve gerekli olduğunu destekleyen eğitim uygulamaları kullanılmalıdır. Ayrıca, ayrımcılık karşıtı bir eğitim ortamında kapsayıcı çeşitliliği sağlamak için toplumlarda kesin avantajlara ve dezavantajlara sahip grupların olduğu kabul edilmelidir. Bu doğrultuda da mümkün olduğunca bu farklılıkları kapsayacak şekilde farklı uygulamalara sınıf içinde yer verilmelidir (Spencer, 2015, s. 195-211).

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi öğrencilerin kendilerini ifade etmesine soru-cevap yöntemi ile fırsat sunduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler konuyu anlatırken konu ile ilgili öğrencilere sorular yönelttiklerini ifade etmişlerdir. Soruyu cevaplayan öğrencinin böylece derse katılım sağladığını ifade etmişlerdir. Fakat soru-cevap yöntemi kısıtlı ve beklenen cevap doğrultusunda öğrencinin iletişime geçmesini sağlamaktadır. Tartışma yöntemi içinde derse katılım sağlamayan öğrencilere “sen bu konuda ne düşünüyorsun?” gibi açık uçlu sorularla sorular sorulması ise öğrencilerin kendilerini ifade etmesi konusunda beklenen hedefe ulaştırmaktadır. Elbette burada esas önemli nokta tartışılan konunun ayrımcılık karşıtı eğitim ekseninde queer bireyler ile ilgili olmasıdır; fakat öğretmenlerin çoğu daha önceki bölümlerde tartışıldığı üzere queer bireyler ile ilgili konuları sınıflarına taşımak konusunda istekli değildir.

İngilizce öğretmenleri sınıf içinde farklı oyunlar, drama etkinlikleri, tiyatro, video çekme, proje hazırlama gibi pek çok farklı yöntem ve tekniklere derslerinde yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu yöntem ve tekniklerin çoğunu üniversitede uygulamalı olarak öğrendiklerini ve bir kısmını ise kendilerinin geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin edilgen değil; etken olması öğrendiği dili kullanabilmesi için oldukça önemlidir. İngilizce öğretmenleri öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayat pratikleri doğrultusunda kullanabilmesi için onlara farklı teknikler ile fırsatlar sunmaktadır. Bu da öğrencilerin ders içinde

daha aktif olmasını ve kendilerini ifade etme şanslarını arttırmaktadır. Diğer taraftan İngilizceyi çok fazla etkin bir şekilde kullanamayan ve kendini daha az bildiği bir dilde öğrencinin rahatça ifade edememesi kısıtlayıcı bir özelliktir.

“Sınıf içinde oyunları oldukça fazla kullanıyorum. Öğrenciler oyun oynarken eğlenerek öğreniyor. Eğlenirken kendilerini daha rahatça ifade edebiliyorlar. Ben öğretmenin tavrının da bu konuda çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere en başta hatta yapmalarının çok normal olduğunu anlatıyorum. Gerekirse yarı İngilizce yarı Türkçe konuşun; ama yeter ki İngilizceyi bir şekilde konuşun diyorum. Öğrencim hatta yaptığında asla kızmam. Sürekli aynı hatayı yapıyorsa olumlu bir tavırla doğrusunu söylerim. Hatalar yapacak ki doğrusunu öğrensin.” (Ö2, İngilizce, erkek, 39)

Tartışma yöntemini kullanan felsefe, Türk dili ve edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri de öğrencilerine kendilerini ifade konusunda yeterince fırsat tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Fakat daha önceki bölümde de ifade edildiği üzere öğrencilerin kendilerini tartışma içinde rahatça ifade edebilmesi için öğretmenlerinin ve arkadaşlarının kendilerine yargılayıcı bir bakış açısı ile yaklaşmayacağını bilmeleri önemlidir. Aksi takdirde öğrenciler kendi fikirlerini açıkça ifade etmeyeceklerdir.

“Ben öğrencilerimin her türlü düşüncesini açıkça ifade edebilmesi taraftarıyım. Mevlanın dediği gibi ‘Gel, gel, ne olursan ol yine gel. İster kâfir, ister mecusi, ister puta tapan ol yine gel. Bizim dergâhımız, ümitsizlik dergâhı değildir. Yüz kere tövbeni bozmuş olsan da yine gel.’ Öğrencilerin her türlü düşüncesine karşı açığım. Ama ifade ettikleri şey eğer dinimizce yanlış bir şey ise, ona doğrusunu anlatırım ve doğru yolu gösteririm. Fakat öğrenciye kızmam.” (Ö10, din kültürü ve ahlak bilgisi, kadın, 37)

Sayısal branşlardaki matematik, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri ise öğrencilerine en çok soru-cevap ve grup çalışması esnasında kendilerini ifade konusunda fırsat tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Eğer zamanları varsa, öğrencilerin sıkıldıkları anlarda zaman zaman öğrencileri ile sohbet ettiklerini, fakat genelde yoğun müfredattan dolayı sohbet etmeye kısıtlı vakit ayırabildiklerini ifade etmişlerdir. Grup çalışması öğrenciler arasındaki iletişimi, empatiyi arttırmaktadır ve öğrenciler kendini daha rahat ifade edebilmektedir. Sayısal branşların tercih ettiği grup çalışmasının ayrımcılık karşıtı bir eğitim için etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

“Öğrencilerimle grup çalışması yapıyorum. Her bir gruba matematik de çok iyi, orta ve kötü durumda olan öğrencilerden koyuyorum. Elimden geldiğince her grup çalışmasında farklı öğrencileri bir grup yapıyorum.

Bazen iyi anlaşılamayan öğrencileri bilerek aynı gruba veriyorum ki aralarındaki anlaşmazlığa rağmen birbirlerine saygı duymayı ve birlikte çalışmayı öğrensinler. Öğrenciler birlikte soru çözüp konuyu tartışabiliyorlar kendi aralarında. Onun dışında sorular soruyorum derse katmak için. Genelde pek kalmıyor; ama eğer vaktimiz kalırsa öğrencilerle sohbet ediyoruz.” (Ö3, matematik, kadın, 32)

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri öğrencileri ile yaptıkları bireysel görüşmede öncelikle öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmesi için güven ortamının yaratılmasının çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Feminist ve queer pedagojilere göre de öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmesi için yargılanmayacağını bildiği, güven ortamının yaratılması oldukça önemlidir.

“Öğrencinin kendisini rahat hissetmesi çok önemli. Yargılanmayacağını ve anlayışla yaklaşılabileceğini bilmesi, bu ortamın yaratılması önemli. Öğrenciler bireysel görüşmede konuşurlar, rahatça kendilerini ifade ederler. Bizlerde elimizden geldiğince onlara yardımcı oluruz. Çözüm üretiriz. İşimiz bu, yapmamız gereken şey bu sonuç da.” (Ö13, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, kadın, 34)

Sanat kısıtlama olmadan özgür ortamlarda yaratılabilir. Sanat vasıtasıyla da öğrenciler kendilerini ifade edebilir. Yaratıcılığın önüne geçilmemelidir. Müzik öğretmeni öğrencilerinin kendilerini dersinde müzik yoluyla ifade ettiklerini belirtmiştir. Nitekim, feminist ve queer pedagojilere göre öğretmenlerin kullanabilecekleri yöntem ve teknikler öğretmenlerin yaratıcılığı doğrultusunda çeşitlendirilebilir.

“Sanat özgürlük ister. Yaratıcılık için özgür bir ortam gerekir. Benim dersimde hiçbir öğrenciye yargılayıcı bir tutum ile yaklaşmam. Öğrencilerim kendilerini müzik ile ifade eder. Örneğin bir rap şarkısı ile normalde ifade edemeyeceği duygularını ifade eder. Onun dışında öğrencilerimle ders içinde bazen sohbet ederiz. Şarkılardan ve şarkıcılardan konuşuruz. Eğer derse katılamayan öğrencim varsa onuda derse katılması için cesaretlendiririm. Elimden geleni yaparım.” (Ö7, Müzik, kadın, 31)

Beden eğitimi öğretmeni dersinde öğrencilerinin voleybol oynarken, futbol oynarken kendileri olduklarını ve istedikleri gibi kendilerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Beden eğitimi dersinde, diğer branşlara göre dersin içeriğinden dolayı, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerini daha iyi gözlemlediği ve bireysel farklılıklarını daha rahat tespit ettikleri fark edilmiştir; çünkü beden eğitimi dersinde öğrenci oyun oynarken kendisini baskı altında hissetmez ve olduğu gibi davranır.

“Öğrencilerin en sevdiği derslerin biri galiba beden eğitimi. Kendilerini rahat hissedebildikleri, oyun oynayabildikleri bir ortam sonuçta. Bazen aynı takıma birbirini sevmeyen, zıt giden öğrencileri bilerek koyuyorum. ‘Ya hocam ben onla aynı grupta olmak istemiyorum diyor en başta’ sonra bir bakıyorum dersin sonunda maçtan sonra nerdeyse kanka olmuşlar.” (Ö20, beden eğitimi, erkek, 47)

Hooks’un belirttiği gibi öğretmenlerin öncelikli amacı ,sınıfta bütün öğrencilerin kendilerini özgürce ve rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlamaktır. (Hooks, 2014, s. 186). Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin rollerinden bir tanesi, samimi, empatinin yoğun olduğu, önyargıların azaltıldığı sınıf ortamları yaratmaya çalışmak olmalıdır. Bu sınıf ortamında öğrenciler kendilerini rahatça ifade edebilecek ve zaman içinde kendi kişilikleri içinde çıktıkları yolculuk da kendi seslerini bulacak ve kişiliklerini inşa edebileceklerdir. Sınıflarda var olan hiyerarşik düzenin azaltılması için her bir öğrencinin kendini ifade etmesi ve kendi sesini bulması de önemlidir. Bu amaçla, öğretmenler özellikle ayrımcılığa uğrayan, kendini baskı altında hisseden ve konuşmak istemeyen bütün öğrencilerinin derse katılmasını ve kendilerini ifade etmesini sağlamalıdır. Öğrenciler kendilerini ifade ettikçe, konuştukça, tartışıkça, eleştirdikçe kendi kişiliklerini ve kendi seslerini bulmaya başlayacaktır.

Özetlemek gerekirse, bu araştırmanın verilerine göre, öğretmenlerin çoğu var olan otoritelerini öğrencileri ile paylaşma konusunda endişe duymaktadır ve çoğu öğretmen bu konuda isteksiz olduğunu açıkça belirtmiştir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin farklılıklarını tespit etmeye ve ayrımcılığı engellemeye yönelik yöntem ve tekniklere sınıflarında yeterince yer vermedikleri tespit edilmiştir. Bu etkinlikleri sınıflarında kullanmama gerekçeleri ise müfredatı yetiştiremem ve akademik başarıyı sağlayamama kaygısıdır. Bu noktada, öğretmenlerin modern pedagojinin temel hedefi olan akademik başarıyı, öncelikli hedefleri olarak belirledikleri ve bu nedenle de öğrencilerin kişilik gelişimlerini destekleme ve olumlu sınıf atmosferi yaratma unsurunun önüne koydukları ifade edilebilir. Oysaki post-modern pedagojinin savunduğu üzere, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tespit etmeyen ve sorunlarını görmezden gelen bir eğitim sürecinde öğrencilerinin akademik konularda başarılı olmasını beklemek hata olacaktır. Her öğrencinin farklılıklarına bağlı olarak güçlü ve zayıf yanları onların akademik başarıya ulaşma biçimlerini etkilemektedir. Bunların

farkında olabilecek öğretmenler, bireysel ve kolektif düzeyde hem öğrencilerin mutluluklarını sağlayabilecek hem de her biri için akademik başarıyı gerçekleştirebilecektir. Ancak, araştırma kapsamında öğretmenlerin çoğunun bu pedagoji tercihleri arasındaki farkları ve bunlara dair yöntem ve teknikleri bilmediği ve bunları bilinçli olarak kullanamadığı da ortaya çıkmaktadır. Nitekim çoğu öğretmen, post-modern pedagojinin yöntemlerine ve tekniklerine zaman zaman derslerinde yer vermesine rağmen kullanılan yöntemlerin ağırlıklı olarak modern pedagojinin yöntemleri olduğu gözlemlenmiştir. Bunlar içinde özellikle otorite ilişkisini pekiştiren tahta önünde yazarak ders anlatmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin anlatılarından anlaşıldığı gibi bu geleneksel yöntemler ve teknikler, öğrencilerin farklılıklarını tespit etme ve kendilerini rahatça ifade etmesi için gerekli koşulları sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu noktada, ayrımcılık karşıtı bir eğitimin sağlanabilmesi ve özellikle queer öğrencilerin sorunlarının çözülmesi ve engellenmesi için öğretmenlerin öncelikle modern ve post modern pedagojiye dair temel yöntem ve teknikleri bilinçli olarak kullanmayı öğrenmesi gerekir. Bu çerçevede, özellikle sınıflarda feminist ve queer pedagojiler ile uyumlu yöntem ve tekniklere daha fazla yer vermenin katkılarının öğretmenler tarafından öğrenilmesi önemlidir. Bu yolla, öğretmenler, akran ve eğitimci zorbalığını en aza indireyecek, bireysel olarak güvenli, toplumsal olarak birbirine saygılı ve akademik yeterliliklerini bilen nesiller yetiştirme imkanı bulabilecektir. Bu noktada, belirtmek gerekir ki, görüşülen öğretmenlerin de sıklıkla ifade ettiği gibi bu bireysel düzeyde öğretmenlerin sorumluluklarının ötesinde kurumsal bir politikayı da gerektirmektedir. Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme sürecinden Milli Eğitim politikası ve müfredatına, okul yönetimlerinden okul aile birliklerine kadar çeşitli paydaşların bu süreçte birlikte yer alması oldukça kritik bir öneme sahip görünmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hâkim kültürün devam ettirildiği kurumsal mekânlardan birisi olan okullarda, öğretmenlerin önemli rolü olduğu düşüncesinden hareketle bu çalışmaya başlanmıştır. Hem hâkim ataerkil ideoloji hem Türkiye özelindeki muhafazazar/geleneksel toplum yapısı, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin, özellikle queer öğrencilerin okullarda ayrımcılığa maruz kalabileceği yerlerdir. Nitekim Türkiye genelinde queer bireylerin liselerde maruz kaldığı akran zorbalığının %82 gibi yüksek bir oranda olması (Çavdar ve diğerleri, 2016, s. 54-58) ve queer öğrencilerin sorunlarına dair yapılan araştırma sonuçları (Akyol, 2016; Kabacaoğlu, 2015; Güner ve diğerleri, 2011; Kaos-GL Nefret Suçları Raporu, 2013) bunun gösterenlerindendir. Bu tez bu amaç doğrultusunda, bu ayrımcılığın çözüm yollarının neler olabileceğini, ayrımcılık karşıtı eğitim çerçevesinde queer ve feminist pedagoji üzerinden değerlendirmektedir.

Queer öğrencilerin okullarda uğradıkları ayrımcılık ve zorbalık nedeniyle derslerdeki başarılarının düştüğünü, sorunlardan kaçmak için okulda devamsızlık yaptığını, derse katılımlarında düşüşlerin olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur. Queer bireylerin okullarda yaşadıkları ayrımcılık ve zorbalık nedeniyle düşük benlik saygısı ve depresyon yaşabildikleri ve hatta intihara kadar varan sürecin içerisine girdikleri de aynı çalışmalarda vurgulanmıştır (Aerts ve diğerleri, 2012, s. 9-113; Elze, 2003, s. 229; Kosciw ve diğerleri, 2009, s. 981; Mudrey ve Medina-Adams, 2006, s. 75; Uribe ve Harbeck, 1992, s. 14; Valenti ve Campbell, 2009, s. 240).

Queer bireylerin okullarda yaşadığı ayrımcılık ve zorbalığın engellenmesi konusunda en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin queer bireyler ile ilgili olumlu ya da olumsuz düşüncelerinin, sınıflarında ayrımcılığa sebep olan uygulamalarının olup olmadığı, varsa bu uygulamaların neler olduğu, ayrımcılığın engellenmesi konusunda öğretmenlerin önlem olarak sınıflarında hangi pedagojiyi tercih ettikleri, ne tür yöntem ve teknikler doğrultusunda uygulamalar yaptığı, ayrımcılık ve zorbalık vakaları ile karşılaştıklarında ne yaptığı veya nasıl bir yöntem izlemesi gerektiğini bilip

bilmediği, sınıflarında ayrımcılığın engellenmesi için nasıl bir atmosfer yarattıkları sorularına bu tez içinde cevap aranmıştır. Ayrıca ayrımcılık konusunda Türkiye'nin şu anki durumu, öğretmenlerin, okulun ve milli eğitimin sorumluluklarının neler olduğu da tartışılmış ve tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda farklı branşlardan ve yaşlardan toplamda 20 öğretmen ile derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin demografik bilgileri ile queer bireylere yönelik olumlu ya da olumsuz düşünceleri arasındaki ilişkiler saptanmıştır. Öğretmenlerden cinsiyetini kadın olarak tanımlayanların, dini görüşü daha az muhafazakâr olanların ve queer bireylerle tanışıklığı olanların queer bireylerle ilgili daha olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Yaş, medeni durum ve yetiştiği yerin niteliğine bağlı olarak öğretmenlerin düşüncelerinin olumlu ya da olumsuz yönde değiştiğine dair bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin branşları ile queer bireylere yönelik olumlu ya da olumsuz düşünceleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırmada saptanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, üniversitede aldıkları eğitim içeriği nedeniyle rehberlik ve psikolojik danışmanlık, felsefe, İngilizce ve müzik öğretmenlerinin queer bireyler ile ilgili daha olumlu düşüncelerinin olduğu tespit edilmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin queer bireyler ile ilgili düşüncelerinin ise diğer öğretmenlere kıyasla daha olumsuz olduğu saptanmıştır.

Queer bireylerle ilgili daha az olumsuz düşünceleri olan lise öğretmenlerinin, derslerde ve öğrencileriyle ilişkilerinde daha az ayrımcılık yapan davranış /duruş ve söylemler kullandıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, özellikle kendini çok muhafazakâr ve muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin, eşcinselliği günah olarak görmekte olduğu ve öğrencilerini bu inançları doğrultusunda yönlendirmeye çalıştığı görülmektedir. Diğer taraftan kendilerini orta muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin, daha ılımlı, kendilerini az muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerinse en ılımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hepsi ayrımcılığa izin vermeyeceğini ifade etmesine rağmen, derinlemesine yapılan görüşmelerde verilen cevabın aksine öğretmenlerin kendi inançları doğrultusunda ayrımcı uygulamalar yapabileceği

de anlaşılmaktadır. Nitekim, queer konusunu günah, sapkın ve tehdit olarak gören ve bu doğrultuda çeşitli yaklaşımlar sergileyen öğretmenler, ne kadar iyi niyetli olduklarını belirtse de, queer öğrencileri dışlayıcı bir dile ve tutuma sahiptir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin büyük çoğunluğu alışlagelmiş dil kalıplarını kullandıkları için muhtemelen ayrımcılığa sebep olabilecek dil kullandıklarını da söylemişlerdir.

Benzer şekilde, öğretmenlerin çoğunluğu, queer bireyler ile ilgili konuların ve anlatıların ders müfredatları içinde olmasından dolayı rahatsızlık duyacağını ya da kendilerinin bu konuyu içeren etkinlikleri sınıfa getirmeyi tercih etmeyeceklerini dile getirmiştir. Bu rahatsızlığın sebebi sorgulandığında, velilerin ve öğrencilerin olumsuz tepkilerinden çekindikleri ve bu nedenle toplumsal baskının öğretmen davranışlarını etkilediği görülmüştür. Diğer taraftan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri bu konunun günah olduğunun ifade edildiği metinlerin yer alabileceğini; ama aksi fikirlerdeki metinlerin müfredatları içinde yer almasını hoş karşılamayacaklarını ifade etmiştir. Azınlık olarak, İngilizce, felsefe ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri queer bireyler ile ilgili içeriği derslerinde kullanabileceklerini ve rahatsızlık duymayacaklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, queer öğrencilerin kimliklerini açıkladığında ayrımcılığa, zorbalığa ve hatta istismara maruz kalabileceğini düşünmektedir. Bundan dolayı da queer öğrencileri için endişe duyacaklarını ifade etmişlerdir. Çavdar ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma ise bu verileri doğrulamaktadır. Öğretmenlerin azınlığı ise diğer heteroseksüel öğrencilerinin queer öğrencilere özenebileceğini düşündüğü için bu öğrencilerin varlığı ve kimliklerini açıklamalarını pek sıcak karşılamamaktadır.

Öğretmenlerin azınlığı queer konusunu normal kabul etmediğini ifade etmiştir. Heteroseksüellik ve üreme dışındaki her türlü cinsel yönelimi anormal olarak gördükleri saptanmıştır. Bu nedenle kendilerinin, milli eğitimin ve okulun sorumluluklarının neler olduğu konusunda ayrılmışlardır. Bu konuyu anormal olarak gören öğretmenler konunun normalleştirilmesine de karşı çıktıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle queer konusunun normalleştirildiği her türlü içeriği

ve eğitimi red etmişlerdir. Diğer taraftan daha ılımlı olan öğretmenler, bu bireylerin uğradığı ayrımcılığa ve zorbalığa da bir çözüm bulunması gerektiğini ifade etmişleridir. Bu çözümün neler olabileceği konusu tartışıldığında ise öğretmenler queer bireyler ile ilgili yeterli bilgilerinin olmamasından kaynaklı olarak ne yapabileceklerini bilmediklerini, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenine ya da bir psikoloğa yönlendirilmesinin daha doğru olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca görüşülen bütün öğretmenler, öğrencilerin uğradıkları hakaret ve zorbalık karşısında gerekli tepkileri göstereceklerini, zorbalık yapan öğrenciyi yaptığının doğru olmadığını ifade edip kurallar çerçevesinde uyaracaklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmenlerin yapılması gerekeni ifade etmeleri böyle bir durumla gerçek hayatta karşılaştıklarında yapacakları anlamına gelmemektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu ifadesinin aksini göstermekte ve öğretmenlerin çoğunluğunun queer bireylere yönelik diğer öğrenciler tarafından söylenen hakaretleri duymazdan geldiğini ortaya koymaktadır (Kosciw ve diğerleri, 2015, s. 123-126; Kosciw ve diğerleri, 2018, s. 129-135). Ayrıca Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada queer bireylerden %69’u geçmiş okul yaşantılarında öğretmenlerinin kendilerine hakaret edenleri durdurma ve uyarma konusunda hiç bir şey yapmadığını ve görmezden geldiğini ifade etmiştir (Çavdar ve diğerleri, 2016, s. 54-58). Queer bireylerle ilgili müfredatın derslere konulmasına bile karşı olan öğretmenlerin, queer öğrencileri ayrımcılığa karşı korumasını beklemek bu açıdan fazla iyimserdir.

Öğretmenler queer konusu hakkında merak ettikleri ve bilmedikleri pek çok konu olduğunu da vurgulamışlardır. Ayrıca yapılan görüşme esnasında kendilerini de sorguladıklarını ve böyle bir durum karşısında kaldıklarında tam olarak ne yapmaları gerektiğinin önemli olduğunu ve bu konuda kendilerine yol gösterecek bir eğitimin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak bunlar içinde bir kısım, özellikle kendini muhafazar olarak niteleyen öğretmenler, eğitimin içeriğinin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Konu irdelendiğinde, bu öğretmenler verilecek eğitimin queer olmanın normal bir durum olduğunu ifade eden ve bu konuyu olağan bir şeymiş gibi normalleştiren söylemler üzerine inşa edilecek bir eğitim olması durumunda bu eğitime katılmak istemeyeceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin feminist ve queer pedagojiler ile ilgili bilgisinin olmadığı saptanmıştır. Türkiye'deki konu ile ilgili literatürde bulunan çalışmaların sayısının bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar az olduğu ve üniversitelerin eğitim fakültelerinde var olan müfredat içerisinde bu pedagojilerin bilgisinin yer almadığı düşünülürse bu sonuç oldukça olağandır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin genelinin ayrımcılık karşıtı bir eğitim için sınıflarında uygun pedagoji, yöntem ve tekniklerin ne olduğunu bilmediği ve kullanmadığı da görülmüştür. Öğretmenlerin özellikle otoritelerini öğrencileri ile paylaşma ve daha eşitlikçi, üstünlüğün sağlanmadığı bir otorite kavramı için direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, otoritelerini bıraktıklarında öğrencilerin dersi dinlemeyeceğinden ve katılmayacağından dolayı endişe duymaktadır.

Diğer bir konu ise öğrencilerin bireysel farklılıklarının tespit edilmesi ve öğrencilere kendilerini ifade konusunda yeterli fırsatların sunulması konusudur. Bu konularda, öğretmenlerin genelinin gözlem yöntemini kullandığı, birkaç öğretmenin ise eğitim-öğretim yılının başlangıcında öğrencilerine kendilerini tanıttıkları kompozisyon yazdırdığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, sözel branşlardaki öğretmenler tartışma yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. Yapılan mülakat verileri sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit etmek için yeterli ve çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmadığı ifade edilmelidir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayacak soru-cevap ve tartışma yöntemleri dışında post-modern pedagojinin yöntemlerine ve tekniklerine de sınıflarında yeterince yer vermedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, özellikle sayısal branşlardaki öğretmenler düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri ekseninde ders anlattıklarını ifade etmiştir. Ayrıca farklı yöntem ve teknikleri bilmelerine rağmen sınıfların kalabalık olması nedeniyle uygulayamadıklarını dile getiren öğretmenler de olmuştur. Öğretmenlerin yakındığı diğer bir konu ise ders konularının fazla olması ve ortak sınavlardan dolayı öğrencilerine ders dışı konularda zaman ayırma imkanlarının olmamasıdır. Modern pedagojinin gelenekselleşmiş düz anlatım ve soru-cevap tekniği dışında derslerinde post

modern pedagojinin yapılandırmacı yöntem ve tekniklerine yer veren İngilizce, felsefe, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve müzik öğretmenlerinin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tespit etmede ve ayrımcılık karşıtı bir eğitim konusunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Bu araştırma bulguları ışığında Türkiye’de lise eğitiminde öğretmenlerin rolleri çerçevesinde ayrımcılık karşıtı bir eğitim için çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle akademik başarı ve öğrencilerin kişilik gelişimlerinin olumlu yönde desteklenmesi hedefleri birbirlerini besleyen olgular olarak görülmelidir. Çünkü problemleri ve sorunları olan öğrencilerin derse odaklanıp akademik başarı göstermesi çoğu zaman mümkün olmadığı gibi, öğrencilerin farklılarına göre akademik başarı ölçütleri ve hedefleri de değişiklikler gösterebilmektedir. Bu doğrultuda, hem öğrencilerin kişilik gelişimlerinin desteklenmesi hem de akademik başarılarının yükseltilmesi ve okullarda ayrımcılığın önüne geçilebilmesi için öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit etmeye zaman ayırması gerekir. Öğretmenler, derste kullanacakları yöntem ve teknikleri bu doğrultuda seçmelidir. Bunun için ilk adım öğretmenlerin olumlu, sıcak ve özgür sınıf ortamları yaratmalarıdır. Bu ortamın ön koşulu da öğretmen-öğrenci arasındaki hiyerarşik düzeni devam ettiren otorite anlayışının yeniden inşasıdır. Bu çerçevede, feminist ve queer pedagojinin temel argümanı, öğretmenlerin öğrencileriyle otorite paylaşması temelinde eşitlikçi bir sınıf ortamının oluşturulmasıdır. Öğretmenin sadece yönlendiren rolüyle, otoritesini öğrencileri ile paylaştığı, herkesin sorumluluk aldığı, sıcak ve empatinin olduğu sınıf ortamlarında, öğrenciler yargılanmayacaklarını ve önyargıyla yaklaşılmayacağını bilerek kendilerini rahatça ifade edebileceklerdir. Bu öğrenciler zaman içinde kendi seslerini ve kişiliklerini bulabilirler. Kendilerini rahatça ifade eden öğrencilerin bireysel farklılıklarının tespit edilmesi ise çok daha kolaylaşır. Böylece öğretmen, öğrencilerinin farklılıkları doğrultusunda öğrencilerine uygun yöntem ve teknikleri seçerek okullarda hem akademik hem de kişilik gelişimi bağlamında başarıyı arttırabilir.

Mülakat yapılmak istenen öğretmenlerin bir kısmı araştırmanın konusu nedeniyle görüşme talebini red etmiştir. Bu bile queer konusuna bazı

öğretmenlerin önyargı ile yaklaştığının bir işaretidir. Ayrıca görüşme sonunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu konu ile ilgili bilgi almak için detaylı sorular yöneltilmişlerdir. Bu konuda yeterli bilgilerinin olmadığını, doğru bilgiye eriştiklerinde ise konu ile ilgili daha olumlu düşünmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. İnsanlar bilinmeyene karşı önyargı ile yaklaşmaktadır, bilinmeyen bilinir hale geldiğinde ise önyargılar azalmaktadır (Sakallı ve Ugurlu, 2003, s. 111-119). Ayrıca çoğu öğretmen ayrımcılık karşıtı bir eğitim için hangi pedagojileri seçebileceğini, ne tür yöntem ve teknikleri bu hedef doğrultusunda kullanabileceğini bilmemektedir. Bu nedenle toplumun çoğunun önyargı ile yaklaştığı bir konu olan queer ve toplumsal cinsiyet konusunun üniversitelerde ders olarak öğretilmesi ya da derslerin içeriğinde yer verilmesi, toplumun önyargısının yıkılmasında yardımcı olabilir. Queer bireylere yönelik ayrımcılık karşıtı bir eğitim için, eğitim fakültelerinde queer ve ayrımcılık konusuna yer verilmesinin yanı sıra feminist ve queer pedagojilere ait bilgilerin ve uygulamaların da öğretilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca, 1997 yılından beri eğitim fakültelerinin müfredatında olmayan eğitim sosyolojisi dersinin 2019 yılından itibaren yeniden uygulamaya geçirilmesi, farklılıkları ve eleştirel düşüncüyü önplana çıkaran post-modern eğitim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından öğrenilmesi açısından önemli birer adım olarak değerlendirilebilir.

Yabancı literatür tarandığında feminist ve queer pedagoji ile ilgili çalışmaların özellikle Amerika ve İskandinav ülkelerinde 1980'li yıllardan itibaren başladığı ve günümüzde ise bu ülkelerin eğitim fakültelerinin müfredatında yer aldığı görülmektedir. Türkiye'de bu konuda hala yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır ve eğitim fakültelerinin müfredatında yer almamaktadır. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin içeriği branşlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar doğrultusunda öğretmenlerin queer bireylere yönelik düşünce ve davranışları da değişmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri aldıkları eğitimin içeriği nedeniyle ve tüm öğrencilerine koşulsuz kabul ilkesi doğrultusunda yaklaşımları gerektiği için queer bireyler ile ilgili düşüncelerinin daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde İngilizce ve müzik öğretmenlerinin düşüncelerinin daha olumlu olmasının nedeni, aldıkları eğitimin çok kültürlü öğeleri barındırması ve farklı

kültürdeki insanları tanımlarından kaynaklı olarak daha geniş bir çerçeve ve yaratıcılık içinde düşünmeleri olduğu düşünülmektedir. Felsefe öğretmenlerinin de aldıkları eğitimin içeriğinin sorgulayıcı ve eleştirel yönünün ağır bastığı için queer bireyler ile ilgili olumlu düşüncelerinin daha baskın olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan din kültürü ve ahlak bilgisi branşı öğretmenlerinin üniversitede aldıkları dini içerikli eğitimin ve İslami öğretilere göre eşcinselliğin günah olması ve çok kültürlülük anlayışının yeterli olmaması gibi bazı nedenlerden dolayı queer bireyler ile ilgili olumsuz düşüncelerinin olduğu söylenebilir. Tüm bu veriler öğretmenlerin üniversitelerde aldıkları eğitimin içeriğinin ayrımcılık karşıtı bir eğitim konusunda etkili ve önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, öğretmenler için, Milli Eğitim Bakanlığı/Müdürlükleri ve okul yönetimleri üzerinden ayrımcılık karşıtı eğitim, post-modern pedagoji, ayrımcılık karşıtı yöntem ve teknikler ve queer bireyler ile ilgili bilgileri içeren seminerler verilebilir. Ayrıca ayrımcılık karşıtı bir eğitim temelinde sadece queer bireyler bağlamında değil; her türlü ayrımcılığa karşı çıkan ve çözüm sunan feminist ve queer pedagojilerin bilgilerinin ve uygulamalarının öğretildiği hizmet içi uygulamalı eğitimlerin öğretmenlere verilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, bütün öğretmenler ders içeriğinde queer bireyler ile ilgili her hangi bir konunun yer almadığını ifade etmiştir. Liselerde yer alan müfredat içinde queer bireylere dair içeriklere ve anlatılara yer verilmesi hem bu konuyla ilgili doğru bilgilerin öğrenilmesi hem de öğrenciler ve toplum içinde bu konuların tabu olarak görülmesinin engellenmesi açısından önemlidir. Ayrıca sadece liselerde değil; ilköğretimden itibaren okullarda toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda zorunlu derslerin okutulması ayrımcılık karşıtı ve toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde yetişmiş ve bu konuda farkındalık kazanmış bireylerin sayısını arttıracaktır. Toplumdaki varlıklarını görmezden gelerek queer bireyleri yok saymak bir çözüm değildir. Ders içeriklerinde queer bireylere dair anlatılara da yer verilmesi onların toplum içinde görünürlüğünü artırarak bilinmeyi bilinir hale getirip ön yargıların azaltılmasına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler toplumun geleneksel var olan kalıplaşmış kavramlarını kullanmaya devam ettikleri için ayrımcılığa sebep olabilecek dil kullandıklarını ifade etmişlerdir. Fakat detayda kullandıkları hangi kelimelerin ayrımcılığa sebep olabileceğini tam olarak bilmedikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda medyada, okullarda ve müfredatlarda yapılan değişiklikler ile ayrımcılığa sebep olabilecek kelimelerin yenileri ile değiştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca bu konuda medya ve okullarda yapılan çalışmalarla farkındalık kampanyaları düzenlenerek hem öğretmenler hem de öğrenciler bilinçlenebilir.

Okullarda ayrımcılığın engellenmesine yönelik öğrenci klüpleri kurulabilir. Bu klüplerde öğrencilerin ve klübe başkanlık eden öğretmenlerin önderliğinde queer konusu ve uğradıkları ayrımcılığın engellenmesi ile ilgili farkındalık çalışmaları yapılabilir. Yurt dışındaki literatür incelendiğinde özellikle Amerika'daki okullarda "gay-straight alliance (gey-düz ittifakı)" adıyla öğrenci klüpleri kurulduğu ve bu klüpler vasıtasıyla hem queer hem de heteroseksüel bireylerin ayrımcılık karşıtı eğitim için omuz omuza çalıştığı görülmektedir (Freyn, 2005, s. 24; Arık, 2014, s. 52). Benzer öğrenci klüplerinin Türkiye'deki liselerde de kurulması önyargının ve ayrımcılığın okullarda azaltılmasına katkı sağlayabilir. Bu noktada, okul aile birliklerinin ve çeşitli sivil toplum örgütlerinin destekleyici paydaşlar olmaları sağlanabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre erkeklerin kadınlara oranla queer bireyler ile ilgili daha olumsuz düşüncelere sahip olduğu saptanmıştır. Bu düşüncelerin temelinde ise toplumun var olan ataerkil yapısının ve cinsiyet temelinde oluşturulan katı rollerin varlığının olduğu düşünülmektedir. Var olan bu rollerin çocukluk döneminde inşa edildiği düşünülürse okullarda öğrencilerin ve ailelerinin toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim, demokratik aile yapısı ve zorbalığın engellenmesi konularında seminerler vasıtasıyla bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi sağlanabilir.

Queer bireylerin medyadaki yetersiz temsili ve var olan temsillerinin ise olumsuz olması toplumun queer bireyler ile ilgili önyargılarını arttırmaktadır. Medyadaki queer bireylerin olumlu temsillerinin sayısının arttırılarak queer bireylerin

görünürlüğü arttırılabilir ve önyargılı düşünce ve davranışlar bu sayede azaltılabilir. Ayrıca queer bireyler ile ilgili farkındalık çalışmaları yürüten sivil toplum örgütlerinden destek alınabilir ve bu sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde okullarda farkındalık ve bilinçlendirme çalışmaları yürütülebilir.

Liselerdeki queer öğrenciler okullarda ayrımcılığa uğradığında ve zorbalığa maruz kaldığında bu konu ile ilgili kime başvuracağını bilemeyebilir. Bu konuda rehber öğretmenler, queer öğrencilere destek verebileceğini gösterir biçimde odalarının giriş kapısına queer bireylerin temsili olan renkli bayrak ve afişleri asabilir ya da bu konuda bilgili olan ve yardımcı olabilecek öğretmenler renkli amblemden oluşan rozet benzeri şeyleri önlüklerine ya da kıyafetlerine takabilirler. Elbette öncelikle bu desteği verebilecek öğretmenlerin konu ile ilgili bilgilendirildiği eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.

Bütün öğrencilerin internete erişimi olmayabilir. Queer öğrenciler konu ile ilgili doğru ve yeterli bilgiye ulaşmak istediği takdirde kütüphanelerde konu ile ilgili kaynakların yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle liselerin okul kütüphanelerinde queer, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim, ayrımcılık ve zorbalık karşıtlığı, empati gibi kavramların ve bu kavramlar ile ilgili detaylı bilgilerin yer aldığı yazılı kaynakların yer alması doğru bilgiye öğrencilerin erişebilmesini sağlayacaktır.

Ayrımcılık karşıtı bir eğitim için en büyük sorumluluklardan biri de milli eğitime düşmektedir. Eğitim politikalarının ayrımcılık karşıtı bir eğitim sağlanması esasına dayalı olarak, Türkiye hakkında yayınlanan uluslararası alandaki raporların önerileri doğrultusunda çağdaş standartlara uygun daha demokratik bir çerçevede yeniden şekillendirilmesinin ayrımcılığa uğramayan bireylerin sayısını arttıracığı, öğretmenlerin queer bireyler ile ilgili olumsuz düşünce ve davranışlarını azaltacağı, daha eşitlikçi ve demokratik okul ortamları yaratacağı düşünülmektedir.

Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde queer bireylerin okullarda uğradığı ayrımcılığın nasıl engellenebileceği, bu konuda hangi pedagojiler, yöntemler ve tekniklerin kullanılabileceğine dair alanda yapılan çalışmaların sayısının yok

denecek kadar az olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın ve bu konu ile ilgili gelecekte yapılacak araştırmaların ilgili literatürdeki boşluğu bir nebze azaltacağı düşünölmektedir. Söz konusu bu araştırma Ankara'da liselerde çalışan farklı branş ve yaştaki öğretmenleri içermektedir. Benzer çalışmanın farklı illerde, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde de yapılması sonuçların genelleştirilmesi için oldukça önem arz etmektedir. Bundan sonraki araştırmalarda feminist ve queer pedagojilerin sınıflarda uygulanması üzerinden elde edilen veriler sonucunda betimsel ve deneysel araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmanın belli aralıklarla tekrar edilmesi öğretmenlerin düşünce ve davranışlarında her herhangi bir farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi konusunda da yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Adamczyk, A. ve Pitt, C. (2009). Shaping attitudes about homosexuality: The role of religion and cultural context. *Social Science Research*, 38(2), 338-351.
- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N. ve Vincke, J. (2012). Sense of belonging in secondary schools: A survey of LGB and heterosexual students in Flanders. *Journal of homosexuality*, 59(1), 90-113.
- Akpınar, B., Çakmak, Z. ve Kara, C. (2010). Postmodernizmin ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 137-160.
- Akyol, A. E. (2016). *Understanding experiences of the LGBT community in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi, State University of New York at Albany, Sosyoloji Anabilim Dalı, Newyork
- Alden, H. L. ve Parker, K. F. (2005). Gender role ideology, homophobia and hate crime: Linking attitudes to macro-level anti-gay and lesbian hate crimes. *Deviant behavior*, 26(4), 321-343.
- Althusser, L. (2016). *İdeoloji Ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (A. Türmetekin, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları
- Altunpolat, R. (2010). Cinsel Kimliğin İnşasında Eğitimin Rolü. A. Erol (Dü.) içinde, *Anti-Homofobi Kitabı/2 Uluslar arası Homofobi Karşıtı Buluşma* (s. 209-210). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- American Psychological Association. *Sexual Orientation and Homosexuality*. (t.y.). Erişim: 09 Nisan 2018, <http://www.apa.org/helpcenter/sexual-orientation.aspx>
- Anayasanın 42. Maddesi , *Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi*, (t.y.). Erişim tarihi: 10 Mart 2018, <https://www.yasalar.org/anayasa/madde-42/>
- Anderssen, N. (2002). Does contact with lesbians and gays lead to friendlier attitudes? A two year longitudinal study. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12, 124–136.
- Armstrong, M. A. (2008). Towards a queer pedagogy of conflicted practice. *Modern Language Studies*, 86-99.

- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 195-212.
- Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Kimliği Temellerinde Ayrımcılıkla Mücadeleye Dair Önlemler ile ilgili CM/Rec(2010)5 sayılı Tavsiye Kararı , (2010). Erişim: 06 Mart 2018, http://aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/avrupa_konseyi_standartlari_05052014.pdf
- Aydın, H. (2006a). Eğitimde modern ve post-modern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 33, 60-69.
- Aydın, H. (2006b). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-48.
- Ayğar-Bakır, B., Gündoğdu, M. ve Ayğar, H. (2015). Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eşcinsellere Yönelik Tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 769-777.
- Bailey, N. J. (1996). *Attitudes/feelings, knowledge, and anticipated professional behaviors of middle level teachers regarding homosexuality and gay and lesbian issues as they relate to middle level students*. Doktora Tezi, University of Northern Colorado, Teaching and Teacher Education, Colorado
- Başar, K. (2014). Farklı Yönleri İle Cinsel Kimlik: Bedensel Cinsiyet, Cinsiyet Kimliği, Cinsiyet Rolü Ve Cinsel Yönelim. *Toplum Ve Hekim Dergisi*, 29(4), 245-251.
- Başar, K., Nil, M. ve Kaptan, S. (2010). Eşcinsellikle İlgili Yaygın Yanlışlar, Bilimsel Doğrular. A. Erol (Dü.) içinde, *Anti-Homofobi Kitabı/2 Uluslararası Homofobi Karşıtı Buluşma* (s. 68-77). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Bayar, E. (2016). *Öğretmenlerin Eşcinsel Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin.
- Bernard, J. G. (1996). *Toward a richer understanding of feminist pedagogy: Lessons from inside a feminist classroom*. Doktora Tezi, University of

New Orleans, Department of Educational Leadership, Counseling and Foundations, New Orleans.

- Bhana, D. (2012). Understanding and addressing homophobia in schools: A view from teachers. *South African Journal of Education*, 32(3), 307-318.
- Brim, M. ve Ghaziani, A. (2016). Introduction: queer methods. *WSQ: Women's Studies Quarterly*, 44(3), 14-27.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational theory*, 45(2), 151-165.
- Britzman, D. P. (2012). Chapter Twenty-Seven: Queer Pedagogy and Its Strange Techniques. *Counterpoints*, 367, 292-308.
- Bryson, M. ve De Castell, S. (1993). Queer pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 285-305.
- Buchanan-Plaisance, J. A. (2014). *Silencing, Erasure, and Stigma of Sexual Minority Identity: Heteronormative Bias in Rural School Climate*. Doktora Tezi ,University Of California,Education Department,Los Angels
- Bulut, A. (2002). Okullarda Katılımlı Eğitim Yöntemi İle Homofobi'nin Üstesinden Gelmek. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 8(8).
- Buston, K. ve Hart, G. (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education: exploring the nature of the problem. *Journal of adolescence*, 24(1), 95-109.
- Butler, J. (2018). *Cinsiyet Belası, Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*. (B. Ertür, Çev.). İstanbul:Metis Yayınları
- Cinsiyet kimliği yüzünden öğretmenlikten istifa ettirildi. Erişim : 06 Mayıs 2018, <http://www.siddethikayeleri.com/portfolio/cinsiyet-kimligim-yuzunden/#.Wu9E54iFNPY>
- Clark, C. T. (2010). Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia in a US teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 704-713.
- Cochran, S. D. ve Mays, V. M. (2000). Relation between psychiatric syndromes and behaviorally defined sexual orientation in a sample of the US population. *American journal of epidemiology*, 151(5), 516-523.

- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. (C. Soydemir, Çev.) İstanbul, : Ayrıntı Yayınları.
- Conrad, K. ve Crawford, J. (1998). Passing/Out: The Politics of Disclosure in Queer-Positive Pedagogy. *Modern Language Studies*, 153-162.
- Council Of Europe . (2010). *Study on Homophobia, Transphobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity , Sociological Report: Turkey* Erişim: 25 Nisan 2018, <https://www.coe.int/en/web/commissioner/thematic-work/lgbti-country-studies?desktop=true>
- Çavdar, D., Çok, F., Russell, S., Fish, J., Day, J. ve öğrencileri. (2016). *Türkiyede LGBT'lerin Okul Yaşantıları*. Erişim: 17 Mart 2017, <https://www.researchgate.net/publication/312472750>
- Çetinkol, Ş. G. (2008). *Türkiye’de eğitime farklı bir bakış açısı: Feminist pedagoji*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı, İstanbul
- Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 64-72.
- Demirbolat, A. O. (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 229-244.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DePalma, R. ve Atkinson, E. (2009). ‘No Outsiders’: Moving beyond a discourse of tolerance to challenge heteronormativity in primary schools. *British Educational Research Journal*, 35(6), 837-855.
- DiGrazia, J. ve Boucher, M. (2005). Writing inqueeries: Bodies, queer theory, and an experimental writing class. *Composition Studies*, 33(2), 25.
- Drazenovich, G. (2015). Queer Pedagogy in Sex Education. *Canadian Journal of Education*, 38(2), n2.
- Drescher, J. (2010). Queer diagnoses: Parallels and contrasts in the history of homosexuality, gender variance, and the Diagnostic and Statistical Manual. *Archives of sexual behavior*, 39(2), 427-460.

- Drucker, D. (2014). *The Classification of Sex: Alfred Kinsey and the Organization of Knowledge*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Duyan, V. ve Gelbal, S.(2004). Lezbiyen ve geylere yönelik tutum (LGYT) ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *HIV/AIDS Dergisi*, 7(3), 106-112.
- Eadie, J. (1994). *Queer. Paragraph*, 17(3), 244-251. Erişim: 20 Mart 2018, <http://www.jstor.org/stable/43263443>
- Eğitimde Cinsel Kimlik Ayrımcılığına Son, (2010) . Kaos-Gl Erişim: 05 Nisan 2015 <http://www.kaosgldernegi.org/kutuphanedetay.php?id=12>
- Ekonomik, Sosyal Ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*, (t.y.). Erişim: 05 Mart 2018, <http://istanbul.mazlumder.org/tr/main/yayinlar/sozlesmeler/18/ekonomik-sosyal-ve-kulturel-haklara-iliskin-u/418>
- Eleştirel Eğitim Felsefesi, (t.y). Erişim:12 Eylül 2018 <http://www.yenifelsefe.com/elestirel-egitim-felsefesi>
- Elliott, K. O. (2016). Queering student perspectives: gender, sexuality and activism in school. *Sex Education*, 16(1), 49-62.
- Elze, D. E. (2003). Gay, lesbian, and bisexual youths' perceptions of their high school environments and comfort in school. *Children & Schools*, 25(4), 225-239.
- Ertan, C. (2008). Hegemonic masculinity and homosexuality: Some reflections on Turkey. *ETHOS*, 1, 4.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 11-16.
- Esen, Y. (2010). Öğretmenlerin sorun tanımlamaları ve direnç stratejileri: öğretmen anlatıları üzerine toplumbilimsel bir çözümleme. *İlköğretim Online*, 9(3), 1007-1026.

- Espelage, D. L. (2016). Sexual orientation and gender identity in schools: A call for more research in school psychology—No more excuses. *Journal of school psychology*, 54, 5-8.
- Ferguson, J. M. (2013). Queering methodologies: Challenging scientific constraint in the appreciation of queer and trans subjects. *The Qualitative Report*, 18(13), 1-13.
- Fineran, S. (2002). Sexual harassment between same-sex peers: Intersection of mental health, homophobia, and sexual violence in schools. *Social work*, 47(1), 65-74.
- Finnessy, P. K. (2006). *The lived experience of teaching sexual minority curriculum*. Doktora Tezi, University of Illinois, Philosophy in Education, Chicago.
- Fisher, B. (1987). The heart has its reasons: Feeling, thinking, and community-building in feminist education. *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 47-58.
- Flattery, S. (2013). Homophobia and Heteronormativity in the School Environment: An Irish Case Study. *Critical Social Thinking: Policy and Practice*, Vol. 5, 78-91
- Fletcher, A. C. ve Russell, S. T. (2001). Incorporating issues of sexual orientation in the classroom: Challenges and solutions. *Family Relations*, 50(1), 34-40.
- Foucault, M. (2007). *Cinselliğin Tarihi*. (H. U. Tanrıöver, Çev.) İstanbul: AyrıntıYayınları
- Foucault, M. (2012). *İktidarın Gözü*. (İ. Ergüden, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P., Hattatoğlu, D., ve Özbek, E. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. Altın Kitaplar yayınevi..

- Freud, S. (1905). *Three Essays on the Theory of Sexuality* . The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume VII (1901-1905): A Case of Hysteria, Three Essays on Sexuality and Other Works, 123-246
- Freyn, A. L. (2005). *An analysis of legal cases alleging harassment and/or discrimination against lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ) students in public schools*. Doktora Tezi, The School Of Education, Lousville.
- GALE, (9 Şubat 2015) *Global LGBT Eğitimi Birliği, Cinsel Çeşitlilik Eğitimi Savunuculuğu Kitabı* . Kaos-Gl. Erişim: 24 Nisan 2018 <http://www.kaosgldernegi.org/yayindetay.php?id=102>
- GALE, (2017). *GALE European Report 2017 on the Implementation of the Right to Education for Students who are Disadvantaged because of their Expression of Sexual Preference Or Gendered Identity*. Amsterdam: GALE. Erişim : 25 Nisan 2018, (<https://www.gale.info/doc/gale-products/GALE-European-report-2017.pdf>)
- Gardner, S., Dean, C. ve McKaig, D. (1989). Responding to differences in the classroom: The politics of knowledge, class, and sexuality. *Sociology of Education*, 64-74.
- Giroux, H. A. (1988). Border pedagogy in the age of postmodernism. *Journal of Education*, 170(3), 162-181.
- Giroux, H. A. (1994). Slacking off: Border youth and postmodern education. *Journal of Advanced Composition*, 347-366.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher education quarterly*, 31(1), 31-47.
- GLSEN (2015). *Evaluation of GLSEN's Safe Space Kit: The Utility of an Educator Resource for Improving School Climate for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth*. New York: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/safe_space_efficacy_10-6-15_WEB.pdf

- Göregenli, M. (2009). Gruplararası ilişki ideolojisi olarak homofobi. A. Erol (Dü.) içinde, *Anti-Homofobi Kitabı Uluslar arası Homofobi Karşıtı Buluşma* (s. 9-16). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Graybill, E. C. ve Proctor, S. L. (2016). Lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Limited representation in school support personnel journals. *Journal of school psychology*, 54, 9-16.
- Griffiths, M. (2006). The feminization of teaching and the practice of teaching: Threat or opportunity?. *Educational Theory*, 56(4), 387-405.
- Gross, G. (2013). " My pedagogy is where so much of my feminism happens": *The Social Organization of Feminist Educators' Work in the Corporatizing Academy*. Doktora Tezi, Syracuse University, Sosyoloji Bölümü, Newyork.
- Güner, U., Kalkan, P., Öz, Y., Özsoy, E. C. ve Söyle, F. (2011). *Türkiye’de cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu: 1 Ocak-30 Haziran 2010*.
- Güney, Ö. (2018). *Queering Teacher Education Programs: Perceptions Of Pre-Service EFL Teachers Towards Queer Issues*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi ,İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı , Ankara
- Hansen, G. L. (1982). Measuring prejudice against homosexuality among college students: A new scale. *The Journal of Social Psychology*, 117, 233–236.
- Harding, S. (1987). Feminist Yöntem Diye Bir Şey Var Mı? S. Çakır, N. Akgökçe (Dü) içinde, *Kadın Araştırmalarında Yöntem* (Z. Ayman, Çev., s. 34-47). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Harr, B. E. ve Kane, E. W. (2008). Intersectionality and queer student support for queer politics. *Race, Gender & Class*, 283-299.
- Hartley, H. (1999). What's my orientation? Using the teacher-as-text strategy as feminist pedagogical practice. *Teaching sociology*, 27(4), 398-406.
- Hattatoğlu, D. (2009). Sosyal Bilim ve Anlatı: Yakalanmışlığın Ötesine. D. Hattatoğlu ve G. Ertuğrul (der.), *Methodos: Kuram ve Yöntem Kenarından*, 126-148.

- Heck, N. C., Poteat, V. P. ve Goodenow, C. S. (2016). Advances in research with LGBTQ youth in schools. *Psychology of sexual orientation and gender diversity*, 3(4), 381.
- Heffernan, J. I. (2010). *The sound of silence: Educators managing and reproducing heteronormativity in middle schools*. Doktora Tezi, University of Oregon, the Department of Education Studies, Oregon.
- Herek, G. M. (1984). Beyond "Homophobia": A social psychological perspective on attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*, 10 (1/2), 1-21.
- Herek, G. M. ve Glunt, E. K. (1993). Interpersonal contact and heterosexuals' attitudes toward gay men: Results from a national survey. *Journal of Sex Research*, 30, 239–244.
- Herek G. M. ve Capitanio, J. P. (1995). Black heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men in the United States. *The Journal of Sex Research*, 32 (2), 95-105.
- Herek, G. M. (1996). Why tell if you're not asked? Self-disclosure, intergroup contact, and heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men. *Out in force: Sexual orientation and the military*, 197-225.
- Herek, G.M. ve Capitanio, J. P. (1996). "Some of my best friends": Intergroup contact, concealable stigma, and heterosexuals' attitudes toward gay men and lesbians. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 412–424.
- Herek, G. M., Cogan, J. C., Gillis, J. R. ve Glunt, E. K. (1998). Correlates of internalized homophobia in a community sample of lesbians and gay men. *Journal-Gay and Lesbian Medical Association*, 2, 17-26.
- Herek, G.M. (2002). Gender Gaps In Public Opinion About Lesbians And Gay Men. *Public Opinion Quarterly*, 66, 40-66.
- Herek, G. M. ve Gonzalez-Rivera, M. (2006). Attitudes toward homosexuality among US residents of Mexican descent. *Journal of sex research*, 43(2), 122-135.

- Holmes, S. E. ve Cahill, S. (2004). School experiences of gay, lesbian, bisexual and transgender youth. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1(3), 53-66.
- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Newyork: Routledge.
- Howard, L. A. (2004). Speaking theatre/doing pedagogy: re-visiting theatre of the oppressed. *Communication Education*, 53(3), 217-233.
- Howe, F. (1983). New Teaching Strategies for a New Generation of Students. *Women's Studies Quarterly* 11(2), 7-11
(<http://www.jstor.org/stable/25164225>)
- Human Rights Watch. (2001). *Hatred in the hallways: Violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual, and transgendered students in U.S. schools*. Erişim: 02 Nisan 2018
<http://www.hrw.org/en/reports/2001/05/01/hatred-hallways>
- ILGA. (Mayıs 2017). *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association: State Sponsored Homophobia : A world survey of sexual orientation laws: criminalisation, protection and recognition*. Geneva. Erişim: 25 Nisan 2018,
https://ilga.org/downloads/2017/ILGA_State_Sponsored_Homophobia_2017_WEB.pdf
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*, (t.y.). Erişim tarihi: 02 Mart 2018,
<https://www.unicef.org/turkey/udhr/gi17.html>
- Jackson, J. (2001). Come Out, Come Out, Wherever You Are: A Synthesis of Queer Research in Education. Erişim: 04.05.2018
(<https://eric.ed.gov/?id=ED452139>)
- Jackson, J. (2010). 'Dangerous presumptions': how single-sex schooling reifies false notions of sex, gender, and sexuality. *Gender and Education*, 22(2), 227-238.

- Jackson, S. (1997). Crossing borders and changing pedagogies: From Giroux and Freire to feminist theories of education. *Gender and education*, 9(4), 457-468.
- Jones, S. ve Hughes-Decatur, H. (2012). Speaking of bodies in justice-oriented, feminist teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 51-61.
- Jones, T. M. (2011). Saving rhetorical children: sexuality education discourses from conservative to post-modern. *Sex Education*, 11(4), 369-387.
- Kabacaoğlu, G. (2015). *Gey Ve Lezbiyenlerde Açılma Süreci: Nitel Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Kaos-GL Nefret Suçları Raporu (2013). http://www.kaosgldernegi.org/resim/yayin/dl/nefret_sulari_raporu_2013.pdf adresine 12.03.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Karataş, F. Ö. Ve Cengiz, C. (2016).Yansıtıcı Düşünme Ve Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(211), 5-27.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155.
- Kemal Ördek'e Cinsel Saldırı Davasında Hapis Cezası. Erişim: 06 Mayıs 2018 <http://www.kaosgl.org/sayfa.php?id=22523>
- Kılıç Kırbaşoğlu, L. ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3/1 368-376.
- Kinsey A., Pomeroy W.B., Martin C.E. ve Gebhard P.H. (1953). *Sexual Behavior in The Human Female*. Indiana : Saunders
- Kishimoto, K. ve Mwangi, M. (2009). Critiquing the Rhetoric of" Safety" in Feminist Pedagogy: Women of Color Offering an Account of Ourselves. *Feminist Teacher*, 19(2), 87-102.

- Kirby, B. J. ve Michaelson, C. (2008). Educating about homosexuality: what do American Catholics think?. *Sex Education*, 8(2), 225-235.
- Knotts, G. D. (2005). *Confronting harassment in a California school: Gender, sexual orientation, and the implementation of the Student Safety and Violence Prevention Act (AB 537)*. Doktora Tezi, University Of souther California, Philosophy Of Education, California.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A. ve Diaz, E. M. (2009). Who, what, where, when, and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of youth and adolescence*, 38(7), 976-988.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. ve Danischewski, D. J. (2015). The 2015 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. *Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN)*. 121 West 27th Street Suite 804, New York, NY 10001.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M. ve Truong, N. L. (2018). The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. *Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN)*. 121 West 27th Street Suite 804, New York, NY 10001.
- Krywanczyk, L. (2007). Queering public school pedagogy as a first-year teacher. *The Radical Teacher*, (79), 27-34.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational research*, 70(1), 25-53.
- Kumral, O. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 73-80.

- Küçüköğlu, A. (2007). *Eğitimin Felsefi Temelleri. Eğitim Bilimine Giriş* içinde (121-162). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491.
- Lance, L. M. (1987). The effects of interaction with agy persons on attitudes toward homosexuality. *Journal of Human Relations*, 40 (6), 329–336.
- Lee, M. Y. ve Johnson-Bailey, J. (2004). Challenges to the classroom authority of women of color. *New directions for adult and continuing education*, 2004(102), 55-64.
- Lewis, G. B. ve Taylor, H. E. (2001). Public opinion toward gay and lesbian teachers. *Review of Public Personnel Administration*, 21 (2), 133-151.
- Lgbt Çocuklar İçin Ne Yapmalı? Lgbt Çocuklar İle Çalışan Öğretmenler İçin Klavuz Kitabı*, (2014). Kaos-Gl Erişim: 05 Nisan 2015 <http://www.kaosglidernegi.org/yayindetay.php?id=94>
- Linville, D. ve Glilck, D. (2012). Chapter Sixteen: Virtual, Welcoming, Queer, School Community An Interview with Dave Glick. *Counterpoints*, 367, 167-168.
- Lovell, A. (1998). Other Students Always Used to Say, Look at the Dykes: Protecting Students from Peer Sexual Orientation Harassment. Calif. L. Rev., 86, 617.
- Luke, C. ve Gore, J. (2014). *Feminisms and critical pedagogy*. Routledge.
- MacKinnon, K. V. R. (2011). Thinking about queer theory in social work education: A pedagogical (in) query. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 28(1), 139-144.

- Maier, F. A. (1987). Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison of "liberation" and "gender" models for teaching and learning. *Journal of Education*, 169(3), 91-100.
- Mahmutoğlu, S. (2009). *Kabahatler Kanunu" Nedir, Ne değildir?* , Kaos-Gl. Erişim: 27 Nisan 2018, http://kaosgl.org/sayfa.php?id=3579&qclid=Cj0KCQjw2pXXBRD5ARIsAIYoEbfHeco07R2IE1rGTGFKS_yi2kGZ9IIdE-pUBXqFLaPCItlGyonToUaAmrREALw_wcB
- Manicom, A. (1992). Essai critique/Review Essay Feminist Pedagogy1: Transformations, Standpoints, and Politics. *Canadian Journal of Education*, (17), 3.
- Marinoble, R. M. (1998). Homosexuality: A blind spot in the school mirror. *Professional school counseling*, 1(3), 4-7.
- Marsh, T. ve Brown, J. (2011). Homonegativity and its relationship to religiosity, nationalism and attachment style. *Journal of religion and health*, 50(3), 575-591.
- Meşe, İ. (2018). 'Taşra'Üniversitesinde Feminist Pedagoji: Ne Kadar Mümkün?. *Fe Journal: Feminist Critique/Fe Dergi: Feminist Elestiri*, 10(1).
- Meyer, E. J. (2007). " But I'm not Gay": What Straight Teachers Need to Know about Queer Theory. Erişim: 20 Mart 2018 https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=coe_dean
- Meyer, E. J. (2012). Chapter one : From Here to Queer: Mapping Sexualities in Education. *Counterpoints*, 367, 8-17.
- Mies, M. (1983). Feminist Araştırmalar İçin Bir Metodolojiye Doğru. S. Çakır, N. Akgökçe (Dü) içinde, *Kadın Araştırmalarında Yöntem* (A. Durakbaşı, ve A.İlyasoğlu, Çev., s. 48-64). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Milli Eğitim Temel Kanunu. Erişim:20 Nisan 2018
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html

- Monchinski, T. (2008). Critical pedagogy in the everyday classroom. In *Critical Pedagogy And The Everyday Classroom*(pp. 115-139). Springer, Dordrecht.
- Moody, A. (2017). *Theorizing an Intersectional Approach to Feminist Composition Pedagogy*. Yüksek Lisans Tezi, Western Carolina University, English Department, Kuzey Karolina
- Morgan, K. (1974). Socialization, social models, and the Open Education Movement: Some philosophical considerations. *Studies in Philosophy and Education*, 8(4), 278-314.
- Msibi, T. (2012). 'I'm used to it now': experiences of homophobia among queer youth in South African township schools. *Gender and Education*, 24(5), 515-533.
- Mudrey, R. ve Medina-Adams, A. (2006). Attitudes, perceptions, and knowledge of pre-service teachers regarding the educational isolation of sexual minority youth. *Journal of Homosexuality*, 51(4), 63-90.
- Murdock, T. B. ve Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analyses. *Psychology in the Schools*, 42(2), 159-172.
- Murphy, K. (1993). *Pedagogy for postmodernity: Travels in poststructuralism, feminism, and education*.Yüksek Lisans Tezi, University Of Alberta, Department of Educational Foundations, Alberta.
- Musial, J. (2011). Engaged pedagogy in the feminist classroom and yoga studio. *Feminist teacher*, 21(3), 212-228.
- O'Connor, A. (1993). Who gets called queer in school? Lesbian, gay and bisexual teenagers, homophobia and high school. *The High School Journal*, 77(1/2), 7-12.
- Özdemir, İ. (2014). Postmodern Düşüncenin Türkiye'de Eğitim Sistemine Yansımaları. *Milli Eğitim*, 204(Güz), 18-41

- Özkazanç, A. (2018). *Feminizm Ve Queer Kuram*. Ankara: Dipnot Yayınları
- Parrie, M. (2006). *High school administrators' knowledge of, attitudes toward, and practices and policies regarding gay, lesbian, bisexual, transgender, and queer/questioning individuals*. Doktora Tezi, Loyola University Of Chicago, department of philosophy, Chicago
- Parry, S. C. (1996). Feminist pedagogy and techniques for the changing classroom. *Womens Studies Quarterly*, 24, 45-54.
- Partnership Network For Prevantion Of Violence Against Children. (2015). *Brief: Bullying In Turkey*. Erişim: 15 Nisan 2018, http://srsq.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/bullying_responses_2015/civil_society/turkey_partnershipnetwork_VAC/turkey.docx
- Payne, E. C. ve Smith, M. (2011). The reduction of stigma in schools: A new professional development model for empowering educators to support LGBTQ students. *Journal of LGBT Youth*, 8(2), 174-200.
- Petrovic, J. E. (1999). Moral democratic education and homosexuality: censoring morality. *Journal of Moral Education*, 28(2), 201-209.
- PISA. (2015). *Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı Pısa: Türkiye Raporu*. Erişim 15 Nisan 2018, http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American journal of education*, 100(3), 354-395.
- Puolimatka, T. (1999). Constructivism, knowledge, and manipulation. *Philosophy of Education Archive*, 294-301.
- Quinlivan, K. ve Town, S. (1999). Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(5), 509-524.
- Rakow, L. F. (1991). Gender and race in the classroom: Teaching way out of line. *Feminist Teacher*, 10-13.
- Ressler, P. (1999). *Queer issues in multicultural teacher education: Toward an antihomophobic educational practice*. Doktora Tezi, New York University, Department of Teaching and Learning, New York.

- Robinson, D. E. (2016). *A post-modern teacher educator: A phenomenological study of teacher educators with significant experience in high-needs, high-minority urban schools*. Doktora Tezi, The University of North Carolina at Charlotte, Curriculum and Instruction ,North Caroline.
- Russell, S. T. (2011). Challenging homophobia in schools: Policies and programs for safe school climates. *Educar em Revista*, (39), 123-138.
- Rutter, P. A. ve Leech, N. L. (2006). Sexual minority youth perspectives on the school environment and suicide risk interventions: A qualitative study. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 4(1), 77-91.
- Sakallı, N. ve Uğurlu, O. (2001). Effects of social contact with homosexuals on heterosexual Turkish university students' attitudes towards homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 42 (1), 53-61.
- Sakallı, N. (2002). Pictures of male homosexuals in the heads of Turkish college students: The effects of sex differences and social contact on stereotyping. *Journal of Homosexuality*, 43 (2), 111–126
- Sakallı, N. ve Uğurlu, O. (2003). The effects of social contact with a lesbian person on the attitude change toward homosexuality in Turkey. *Journal of Homosexuality*, 44(1), 111-119.
- Sakallı-Uğurlu, N. (2006). Eşcinsellere ilişkin tutumlar: Türkiye’de yapılan görgül çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9(17), 53-69.
- Sancar, S. (2011). *Erkeklik : İmkansız İktidar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Sargın, N. ve Cırcır, O. (2015). The Attitudes of Prospective Teachers towards Homosexuality: A Case Study in Konya. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2015, 1 (1), 17-24
- Sattler, C. L. (1994). *Talking about a revolution: the politics and practice of feminist teaching* . Doktora Tezi, Florida State University, Department of Educational Foundations and Policy Studies, Florida
- Schwartz, J. P. ve Lindley, L. D. (2005). Religious fundamentalism and attachment: Prediction of homophobia. *Journal for the Psychology of Religion*, 15 (2), 145-157
- Schniedewind, N. (1993). Teaching feminist process in the 1990s. *Women's Studies Quarterly*, 21(3/4), 17-30.

- Sever, Ç. (2016) Hukuk Eğitime Feminist Bir Bakış ve Yöntem Arayışları, *Hukuk Kuramı*, C. 3, S. 3, Mayıs-Haziran 2016, ss. 16-43.
- Shackelford, T. K. ve Besser, A. (2007). Predicting attitudes toward homosexuality: Insights from personality psychology. *Individual Differences Research*, 5 (2), 106-114.
- Shechner, T. (2010). Gender identity disorder: a literature review from a developmental perspective. *The Israel journal of psychiatry and related sciences*, 47(2), 132-138.
- Sherriff, N. S., Hamilton, W. E., Wigmore, S. ve Giambrone, B. L. (2011). "What do you say to them?" investigating and supporting the needs of lesbian, gay, bisexual, trans, and questioning (LGBTQ) young people. *Journal of Community Psychology*, 39(8), 939-955.
- Shlasko, G. D. (2005). Queer (v.) pedagogy. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 123-134.
- Shrewsbury, C. M. (1993). What is feminist pedagogy?. *Women's Studies Quarterly*, 21(3/4), 8-16.
- Siebler, K. A. (2002). *Teacherly acts of transgression: How feminist educators are changing composition*. Doktora Tezi, Miami University, Department of English, Ohio
- Singh, A. A. ve Jackson, K. (2012). Chapter Seventeen: Queer and transgender youth: Education and liberation in our schools. *Counterpoints*, 367, 175-186.
- Snively, C. A., Kreuger, L., Stretch, J. J., Watt, J. W. ve Chadha, J. (2004). Understanding homophobia: Preparing for practice realities in urban and rural settings. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 17(1), 59-81.
- Spencer, L. G. (2015). Engaging undergraduates in feminist classrooms: An exploration of professors' practices. *Equity & Excellence in Education*, 48(2), 195-211.
- Steffens, M. C. ve Wagner, C. (2004). Attitudes toward lesbians, gay men, bisexual women, and bisexual men in Germany. *The Journal of Sexual Research*, 41 (2), 137-149.

- Sumara, D. ve Davis, B. (1999). Interrupting heteronormativity: Toward a queer curriculum theory. *Curriculum Inquiry*, 29(2), 191-208.
- Swank, E. ve Raiz, L. (2010). Attitudes toward gays and lesbians among undergraduate social work students. *Affilia: Journal of Women and Social Work*, 25 (1), 19-29
- Swanson, K. M. (2015). *Teacher attitudes towards and knowledge of lesbian, gay, bisexual and transgender students: An examination of the effects of gay-straight alliances, anti-bullying policies and teacher professional development training*. Doktora Tezi, The University of Wisconsin, Madison.
- Swanson, K. ve Gettinger, M. (2016). Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to Gay-Straight Alliances, antibullying policy, and teacher training. *Journal of LGBT youth*, 13(4), 326-351.
- Şah, F. (2009). *Türkiye’de Gençlerin Cinsel Yönelimlere İlişkin Sosyal Temsilleri Ve Homofobi. Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, M. (2016). *Toplumsal Cinsiyet Hareketliliğinde Erkekliğin Dönüşümü: Eğitim, Kültür Ve Etkileşim. Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- The World’s Authority on Bullying. (2002) . *Bullying In Turkey*. Erişim: 15 Nisan 2018, <https://nobullying.com/bullying-in-turkey/>
- Tisdell, E. J. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult education quarterly*, 48(3), 139-156.
- Tural Hesapçıoğlu, S. ve Yeşilova, H. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(4).

- Uluyol, F. M. (2016). Cinsiyet Kimliği ve Cinsel Yönelime Bağlı Zorbalığa Maruz Kalma, Sosyal Destek ve Psikolojik İyilik Hali Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 87-96.
- Ummak, E. (2012). *Mersin Üniversitesi Öğrencilerinin Eşcinsellere Yönelik Tutumlarının incelenmesi*. yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
- Ummak, E. ve Bilgin, M. (2017). An experimental study regarding group guidance on dealing with homophobia. *Curr Res Educ*, 3(2), 35-50.
- Ural, B., (2010). Avrupa okullarında genç LGBT'lerin durumu, *Kaos-Gl* Erişim: 17 Aralık 2018
- Uribe, V. ve Harbeck, K. M. (1992). Addressing the needs of lesbian, gay, and bisexual youth: The origins of PROJECT 10 and school-based intervention. *Journal of Homosexuality*, 22(3-4), 9-28.
- Valenti, M. ve Campbell, R. (2009). Working with youth on LGBT issues: Why gay-straight alliance advisors become involved. *Journal of community psychology*, 37(2), 228-248.
- Vandrick, S. (1997). Feminist teaching in the mixed classroom. *Peace Review*, 9(1), 133-138.
- Vatandaş, C. (2007).Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Ward, L. J. (2017). *The Experiences of School Bullying Among Gay and Bisexual Males During Middle and High Secondary School Years*. Doktora Tezi, Capella University,Department of Philosophy, Minneapolis.
- Webb, L. M., Allen, M. W. ve Walker, K. L. (2002). Feminist pedagogy: identifying basic principles.(The scholarship of teaching and learning). *Academic Exchange Quarterly*, 6(1), 67-73.
- Weiner, G. (1994). The gendered curriculum developing a post-structuralist feminist analysis. *The Australian Educational Researcher*, 21(1), 63-86.
- Whitman, J. S., Horn, S. S. ve Boyd, C. J. (2007). Activism in the schools: Providing LGBTQ affirmative training to school counselors. *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy*, 11(3-4), 143-154

- WHO.(2010). Developing Sexual Health Programmes. Department of Reproductive Health and Research. Geneva. Erişim: 12 şubat 2018, http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/rhr_hrp_10_22/en/
- Wiggen, E. (2013). *Aproaches For Adressing Patriarchy And Gender Inequality In Educational Settings*. Yüksek Lisans Tezi, Northern Arizona Üniversitesi, Master of Arts in Sustainable Communities, Arizona
- Wolf, D. L. (1996). *Saha Çalışmasında Feminist İkilemler*. D. Hattatoğlu, ve G. Ertuğrul (Dü) içinde, *Methodos: Kuram ve Yöntem Kenarından* (D. Hattatoğlu, Çev., s.372-441). İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Yalçinoğlu, N. (2013). *Eşcinsel Ve Biseksüel Erkeklerin Psiko-Sosyal Sorunları ve Bunları Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, İstanbul
- Yardımcı, S. (2012). Ne O! Ne Bu! Ne şu! Queer Kuramı ve Kimliksizleşme . *skopbülten*, Erişim:25 Mart 2016 <http://www.e-skop.com/skopbulten/ne-o-ne-bu-ne-su-queer-kurami-ve-kimliksizlesme/749>
- Yüksel, ř. (2010). Eşcinsellik, Sosyal Dışlanma ve Ruh Sağlığı Sorunlarına Yaklaşım. A. Erol (Dü.) içinde, *Anti-Homofobi Kitabı/2 Uluslar arası Homofobi Karşıtı Buluşma* (s.79-83). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- 1702 Sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanunu, Erişim: 20 Nisan 2018 www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1702.pdf

EK-1: Demografik Bilgi Formu

Elinizdeki sorular, Hacettepe Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları yüksek lisans programında Dr. Öğretim Üyesi Ahu SUMBAS danışmanlığında yürütülen bir tez araştırması için hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında, liselerde çalışan öğretmenlerin pedagoji tercihleri ve post-modern pedagoji temelinde ayrımcılık karşıtı bir eğitim için görüşleri ele alınmaktadır. Soruları sırasıyla ve eksiksiz bir şekilde yanıtlamanız araştırma açısından çok önemlidir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır ve bu bilgiler, akademik çıktılar dışında kullanılmayacaktır. Kimliğinizi ortaya koyacak hiçbir bilgi paylaşılmayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Meltem ŞİMŞEK AKSİN, yüksek lisans

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Medeni durumunuz:

Öğretmenlik branşınız:

Yetiştirdiğiniz yerin niteliği: (Metropol) (İl) (İlçe) (Köy)

Kendi Dini Görüşünüzü Nasıl Tanımlarsınız?

(Çok Muhafazakâr) (Muhafazakâr) (Orta Muhafazakâr) (Az Muhafazakâr)

(Muhafazakâr Değil)

Çevrenizde hiç eşcinsel olduğunu bildiğiniz biri var mı?

(Var) (Yok)

Varsa size yakınlık durumu nedir?

(Yakın) (Biraz Yakın) (Yakın Değil)

EK-2: Mülakat Soruları

1. soru: Bir öğrencinizin queer olduğunu öğrenseniz siz nasıl davranırsınız?
2. soru: Sınıfınızda queer bir öğrencinin olması diğer öğrencileri nasıl etkiler?
3. soru: Sınıfınızda queer konusu ilgili soru soran öğrencinize nasıl cevap verirsiniz?
4. soru: Bir öğrencinizin diğer arkadaşlarını “top, erkek Fatma, ibne” gibi hakaret içeren sözcüklerle çağırırsa tepkiniz ne olur? Bir öğretmenin bu konuda nasıl davranması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?
5. soru: Sizce eğitim materyallerinde queer bireylere dair anlatılar olmalı mı? Neden?
6. soru: Sizce queer bireylerin yüzleştikleri zorlukları aşmasında milli eğitimin, okulun ve öğretmenlerin sorumlulukları var mıdır?
 - a. Evetse, bu sorumlulukların neler olduğunu düşünüyorsunuz?
7. soru: Queer bireylerle ilgili bilgi veren eğitici seminerlerin öğretmenlere ve öğrencilere verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Böyle bir eğitim olsa katılmak ister misiniz?
8. soru: Sınıf içinde kullandığınız dili düşünürseniz sizce ayrımcılık yapan öğeler barındırıyor mu?
9. soru: Derslerde öğretmen olarak tercih ettiğiniz ve uyguladığınız pedagoji, yöntem ve teknikler var mı? Neden bu pedagoji, yöntem ya da teknikleri tercih ediyorsunuz?
10. soru: Feminist pedagoji ve queer pedagoji hakkında bilginiz varmı?
 - a- Varsa eğitim öğretim sürecinde bunları kullanmayı tercih ediyor musunuz?
11. soru: Sınıfınızda otoritenizi öğrenciler ile paylaşmayı ve öğretmen de dahil herkesin eşit olduğu bir sınıf ortamı yaratmayı tercih edermisiniz? Neden?

12. soru: Öğrencilerinizin bireysel farklılıklarını nasıl tespit ediyorsunuz? Tespit etmek için kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?

13. soru: Öğrencilerinizin sınıf içinde kendilerini ifade etmelerine fırsat tanıyormusunuz? Evetse bunu hangi yöntem ve teknikleri kullanarak yapıyorsunuz?

14. Soru: Sizin eklemek istediğiniz bir konu var mı?

Teşekkürler.





T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 27.04.2018 10:05
Sayı: 35853172-755.02.06-
E.00000016847



Sayı : 35853172-755.02.06
Konu : Etik Komisyonu Hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Sosyoloji (Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları) Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Meltem ŞİMŞEK AKSİN**'in Yrd. Doç. Dr. Ahu SUMBAS danışmanlığında yürüttüğü “**Lise Öğretmenlerinin Cinsel Yönelimlerle İlgili Düşünceleri ve Bunların Eğitim Sistemine Yansımaları**” başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 17 Nisan 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 0952a33b-ccbc-43c8-9d70-f12448260319 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr





HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ...ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 26/06/2019

Tez Başlığı : Queer ve Feminist Pedagojiler Temelinde Ankara'da Lise Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 168 sayfalık kısmına ilişkin, 26./06/2019 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 4 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- ☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç
- 2- ☒ Kaynakça hariç
- 3- ☒ Alıntılar hariç
- 4- ☐ Alıntılar dâhil
- 5- ☒ 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

26.06.2019

Adı Soyadı: Meltem ŞİMŞEK AKSİN
Öğrenci No: N12224375
Anabilim Dalı: SOSYOLOJİ
Programı: KADIN ve TOPLUMSAL CİNSİYET ÇALIŞMALARI

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Dr. Öğretim Üyesi Ahu SİMBAS



**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
MASTER'S THESIS ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
SOCIOLOGY DEPARTMENT**

Date: 26/06/2019

Thesis Title : A Research on the High School Teachers in Ankara in the Context of Queer and Feminist Pedagogies

According to the originality report obtained by my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options checked below on 26/06/2018 for the total of 168 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 4 %.

Filtering options applied:

1. ☒ Approval and Declaration sections excluded
2. ☒ Bibliography/Works Cited excluded
3. ☒ Quotes excluded
4. ☐ Quotes included
5. ☒ Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Social Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.


26.06.2019 Signature

Name Surname: Meltem ŞİMŞEK AKSİN

Student No: N12224375

Department: SOCIOLOGY

Program: WOMEN and GENDER STUDIES

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Ph.D. Ahi SUMBAS

