

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ  
PROGRAMI**

**TÜRKİYE'DE VE ALMANYA'DA GÖREV YAPAN  
TÜRK KÖKENLİ ÖĞRETMENLERDE TOPLUMSAL  
CİNSİYET KURGULARI ANKARA VE BERLİN ÖRNEĞİ  
KARŞILAŞTIRMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SEYNUR KIRAN**

**ANKARA  
EYLÜL, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ  
PROGRAMI**

**TÜRKİYE'DE VE ALMANYA'DA GÖREV YAPAN TÜRK  
KÖKENLİ ÖĞRETMENLERDE TOPLUMSAL CİNSİYET  
KURGULARI ANKARA VE BERLİN ÖRNEĞİ  
KARŞILAŞTIRMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**




**SEYNUR KIRAN**

**DANIŞMAN: DOÇ. DR. MUSTAFA SEVER**

**ANKARA  
EYLÜL, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Seynur Kıran adlı öğrencinin hazırladığı “ Türkiye’de ve Almanya’da Görev yapan Türk Kökenli Öğretmenlerde Toplumsal Cinsiyet Kurguları Ankara ve Berlin Örneği Karşılaştırması” başlıklı bu çalışma Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı / Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Yüksek Lisans Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Doç. Dr. Mehmet Ali Dombaycı	
Üye	Prof. Dr. Haluk Erdem	
Üye	Doç. Dr. Mustafa Sever	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 03/09/2019 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Seynur KIRAN

## ÖZET

# TÜRKİYE’DE VE ALMANYA’DA GÖREV YAPAN TÜRK KÖKENLİ ÖĞRETMENLERDE TOPLUMSAL CİNSİYET KURGULARI ANKARA VE BERLİN ÖRNEĞİ KARŞILAŞTIRMASI

KIRAN, Seynur

Yüksek Lisans Tezi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa SEVER

Eylül, 2019, xiii + 96

Bu araştırma, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurgularının Ankara ve Berlin örnekleri ile karşılaştırılmasıdır. Araştırma her iki ülkeden 10 kadın 10 erkek toplamda 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış yüz yüze derinlemesine görüşmelerle yapılmıştır.

Toplumsal Cinsiyet kavramı tanımlanırken, cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet eşitliği ve toplumsal cinsiyetin Almanya ve Türkiye öznellerinde güncel ve tarihsel durumu özetle açıklanmıştır. Toplumsal cinsiyet sorunu, eğitim alanında öğretmen özneline incelendiği için Türkiye ve Almanya eğitim sistemindeki durumu irdelenmiştir. Ayrıca toplumsal cinsiyetin salt bir kadın sorunu olarak görülmemesi, kavramın biyolojik özellikler dışında kadına ve erkeğe toplumsal ve kültürel anlamda bir ayrışma sahası yaratması nedeniyle “erkeklik” kavramı da kısaca tartışılmıştır.

Yapılan görüşmelerin içeriğini, öğretmenlerin kadınları, erkekleri, çocukları, LGBTI bireyleri kurgulayışları ve bireylere yükledikleri toplumsal cinsiyet rollerinin neler olduğunu öğrenmek amaçlı sorulan sorular oluşturmaktadır. Bulguların değerlendirilmesi ve yorumlanması bu çerçevede yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurguları; kadınlara-erkekler ev içi alanlarda yüklenen roller, kadınların-erkeklerin kurgulanmış biçimleri, kadına-erkeğe doğalında atfedilen roller doğrultusunda öğretmenlik mesleğine ve okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımlar, LGBTI bireyleri kurgulayış, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet bakış açılarının eğitim ortamına yansımaları ana başlıklarına ayrılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçları, Ankara’da ve Berlin’de görev yapan katılımcı öğretmenlerin benzer biçimde kadına ev içi alanlarda annelik ve ev işleri, erkeğe ise evin kontrolü ve yönetimi sorumluluğunu yüklediğini; genel olarak kadınların duygusal, erkeklerin ise, rasyonel kişiler olarak kurgulandığını; kadınlara öğretmenlik mesleğinin, erkeklere ise yöneticilik mesleğinin uygun görüldüğünü, LGBTI bireylerin de “anormal” olarak kurgulandığını göstermektedir. Ayrıca Ankara’da görev yapan öğretmenlerin Berlin’de görev yapan öğretmenlerden farklı olarak kadınları sosyal yönü zayıf, erkekleri ise sosyal yönü güçlü kişiler olarak kurguladığı, öğrencileri ödüllendirmek için verilen hediyelerin seçiminde cinsiyetçi kurguların etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Toplumsal Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Ataerkillik, Erkeklik.

## **ABSTRACT**

# **GENDER CONSTRUCTS IN TURKISH ORIGIN TEACHERS WHO WORK IN TURKEY AND GERMANY COMPARISON OF ANKARA AND BERLIN EXAMPLES**

KIRAN, Seynur

Master Degree/Department of Cultural Foundations of Education

Supervisor: Doç. Dr. Mustafa SEVER

September 2019, xiii + 96

This study is a comparison of teachers' gender constructs with Ankara and Berlin examples. The study was conducted with 20 teachers, 10 female and 10 male, from both countries through semi-structured, face-to-face, in-depth interviews.

When defining the concept of gender; gender roles, gender equality and the current and historical status of gender in Germany and Turkey are described briefly. As gender issues are examined in the subject of the teacher in the field of education, the situation in Germany and Turkey's education systems were discussed. In addition, the concept of masculinity has been briefly discussed; since gender is not regarded as a mere female problem and besides the biological features, it creates a social and cultural divide between women and men.

The content of the interviews consist of questions asked to teachers to figure out the way they build up women, men, children, LGBTI individuals and the gender roles they place on them. Evaluation and interpretation of the findings were made within this framework.

According to the findings of the research, teachers' gender constructs were divided into the following main groups and interpreted; roles assigned to women and men in domestic areas, the ways to construct women and men, approaches related to teaching profession and school management in line with the roles attributed naturally to women and men, constructing LGBTI individuals, and effects of gender perspectives of teachers on educational environment.



The results of the research indicated that the participant teachers in Ankara and Berlin put the responsibility of motherhood and housework on women in the household and the control and management of the home on me;. that women in general are constructed as emotional and men as rational persons; that the teaching profession for women and the management profession for men are deemed appropriate and that LGBTI individuals are constructed as “abnormal”. Unlike the teachers working in Berlin, for the teachers who work in Ankara, women are constructed to have weak social sides and men, strong social sides; in addition sexist constructs were found to be effective in the selection of gifts to reward students.

**Key Words:** Gender, Gender Equality, Patriarchy, Masculinity.



## ÖNSÖZ

Toplumsal cinsiyet, toplumun kadınları ve erkekleri nasıl algıladığına ve her iki cinsiyetten neler beklediğine ilişkin ipuçları vererek cinsiyetlere yüklenen rol ve sorumlulukları tanımlar. Bu rol ve sorumluluklar sürekli olarak yeniden öğrenilip üretilirken, kültüre ve zamana göre farklılıklar içermektedir.

Türkiye ve Almanya kapitalist ekonomik yapıya sahip iki ülkedir. Ancak Almanya ve Türkiye farklı zaman dilimlerinde kapitalizme geçmiştir. Kapitalist ekonomi öncesi feodal ekonomik yapıya sahip olan Almanya, kapitalizme geçtikten sonra Avrupa'nın yaşadığı devrimlerden de faydalanarak bilim, teknoloji ve kent yapılanmasında görece daha ileri seviyeye gelmiş modern bir yapıya sahiptir. Türkiye ise kapitalizme geçiş sürecini Almanya'dan daha geç bir zaman diliminde yaşamıştır. Avrupa'nın yaşadığı sanayi devrimini yaşamamış, kapitalizmin değişime uğradığı bir evrede kapitalist ekonomiye geçmiş, modern bir yapılanmaya sahip olmayan gelişmekte olan bir ülkedir. Benzer olmayan tarihsel sürecin de etkisiyle bu iki ülke sosyolojik yapılanma ve sahip olunan toplumsal davranış kalıpları anlamında farklılık göstermektedir. Bu anlamda kadınlık ve erkeklik davranışlarının da içinde yaşadıkları toplumsal bağlama göre farklılıklar göstermesi beklenmektedir. Bu çalışmada iki ülke arasındaki toplumsal cinsiyet karşılaştırması, modern dünya ülkesi olan Almanya ile gelişmekte olan ülkeler arasında bulunan Türkiye'nin toplumsal cinsiyet eşitliği sıralamasında birbirinden farklı yerlerde olmaları gözetilerek yapılmıştır.

Eğitim, toplumun değer yargılarını, düşüncelerini, yaşam pratiklerini vb. gelecek kuşaklara aktararak, içinde bulunduğu toplumun kültürünün devamını sağlamaktadır. Kültürün bir parçası olup öncelikle ailede öğrenilen toplumsal cinsiyet rolleri de öğrencilere eğitim aracılığıyla okullarda aktarılmaya devam edilir. Öğrenciyle birebir etkileşim içinde olan öğretmenlerin, okullarda bu rollerin sürdürülmesinde etkiye sahip oldukları düşünülebilir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurguları ve toplumsal cinsiyet rollerine karşı aldıkları tutumlar okul kültürünün bir parçasıdır. Toplumsal cinsiyet eşitliği ya da eşitsizliği savunularını davranışlarına yansıtan öğretmenler, kendilerinde var olan davranışların okul kültüründe yer almasına neden olabilir. Toplumsal cinsiyet farkındalığı olan öğretmenlerin sınıf ortamında, ders içi ve ders dışı pratiklerde ve eğitim materyallerinde yapacakları değişiklikler, ulaştıkları

öğrenci kitlesinin her birinde toplumsal cinsiyet eşitliği ve farkındalığı yaratabilir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet yargılarının sürdürülmesi ya da değişime uğratılması noktasında oldukça önemli rolü olan öğretmenlerin, var olan kurgularının ortaya çıkarılabilmesi ve tartışılabilmesi toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim alanında sağlanması adına önemlidir. Bu önemden yola çıkarak yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurguları konusu temelinde; kadınları ve erkekleri toplumsal yaşamda nasıl kurguladıkları, kadınlara ve erkeklere yükledikleri toplumsal cinsiyet rolleri, LGBTI bireylerine karşı homofobik bakış açısına sahip olup olmadıkları ve toplumsal cinsiyet kurgularının eğitim ortamına yansıtılış biçimi sorgulanmıştır.

Araştırmanın yapılabilmesi için kıymetli vakitlerini ayırarak görüşmelere katılan çok değerli Türkiye'deki ve Almanya'daki öğretmen meslektaşlarıma, Ankara'dan kilometrelerce uzakta olmasına rağmen Berlin'den araştırmayı sürdürebilmem adına desteklerini sunan Türkiye'den dostlarım Gizem Ünelöz'e, Esin Kandemir'e, Çağla Irmak Ece'ye, Gönül Yılmaz'a ve Zerrin Aşkın'a; Berlin'den Jenny Ehrhardt ve Demet Altan'a, Toplumsal Cinsiyet alanında çalışmama vesile olan sayın hocam Prof. Dr. Meral Uysal'a, hissettirdiği güven sayesinde devam etmemi sağlayan sayın hocam Prof. Dr. Hayat Boz'a ve sayın danışman hocam Doç. Dr. Mustafa Sever'e teşekkürlerimi sunuyorum.

*Bu çalışmayı büyümekte olduğu dünyanın ataerkil düzenden kurtulmuş,  
eşit ve insancıl bir yere dönüşmesi umuduyla, kızım Deniz 'e armağan ediyorum.*

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	2
Önem.....	3
Sınırlılıklar.....	5
BÖLÜM 2.....	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
Toplumsal Cinsiyet ve Ataerkillik.....	6
Erkeklik ve Hegemonik Erkeklik.....	8
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği.....	11
Toplumsal Cinsiyet Kavramına İlişkin Kuramlar.....	12
Psikanalitik Kuram.....	13
Toplumsallaşma (Sosyal Öğrenme) Kuramı.....	17
Bilişsel Gelişim Kuramı.....	19
Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı.....	20
Marksist Kuram.....	21
Avrupa Birliği'nde ve Almanya'da Toplumsal Cinsiyet.....	24
Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet.....	30
BÖLÜM 3.....	37
YÖNTEM.....	37
Araştırmanın Modeli.....	37
Çalışma Grubu.....	38
Verilerin Toplanması.....	40

Verilerin Çözümlemesi .....	40
Geçerlik ve Güvenirlik.....	43
BÖLÜM 4.....	45
BULGULAR VE YORUMLAR .....	45
ÖĞRETMENLERİN TOPLUMSAL CİNSİYETE VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI.....	45
Özel Alanda Baş Rol Oyuncululuğu, Kadınlık Roller ve Erkeğin Konumlanması.....	45
Annelik ve Babalık Roller .....	47
Ev Hanımı Kadın, Yardımcı Erkek:.....	49
Katılımcı Öğretmenlerin Kadını ve Erkeği Doğalında Kurgulama Biçimleri.....	53
Duygusal Kadın, Rasyonel Erkek .....	55
Sosyal İlişki Kuramayan Kadın ve Sosyal Yönü Güçlü Erkek.....	56
Güçlü, Cesur, Rekabetçi ve Savaşçı Erkek .....	57
Kadına Doğalında Atfedilen Roller Doğrultusunda Öğretmenlik Mesleğine ve Okul Yöneticiliğine İlişkin Yaklaşımlar.....	57
Kadınların ve Erkeklerin Öğretmenlik Mesleğinde Kurgulanışı .....	60
Bir Kadın Mesleği Olarak Öğretmenlik. ....	60
Profesyonel Öğretmenler; Erkekler.....	61
Kadınların ve Erkeklerin Yöneticilik Mesleğinde Kurgulanışı .....	63
Doğalında Yönetici Erkeğe Karşın Yönetemeyen Kadın.....	63
Yöneticilik Engeli: Kadınlık Roller .....	65
Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Bakış Açılarının Eğitim Ortamına Yansımaları	66
Öğrencilerin Cinsiyetçi Kalıp Yargılarla Kurgulanması .....	68
Cinsiyetçi Dil Kullanımı .....	70
Ödüllandirmelerde Cinsiyet Farklılığının Gözetilmesi .....	71
Öğretmenlerin LGBTI Bireyleri Kurgulayışları .....	71
BÖLÜM 5.....	76
SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	76
Sonuçlar .....	76
Öneriler .....	80
KAYNAKLAR.....	83
EKLER .....	92
EK 1. Katılımcı Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerde Kullanılan Sorular.....	93
EK 2. Etik Kurul Onayı .....	94
BENZERLİK BİLDİRİMİ .....	95
ÖZGEÇMİŞ.....	96

## TABLolar DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
Tablo 1. AB ülkelerinde cinsiyete ve küçük çocuk sahibi olma değişkenlerine göre istihdam oranları .....	24
Tablo 2. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) 2016 yılı İnsani Gelişme Raporları.....	31
Tablo 3. Dünya Ekonomi Forumu 2006 - 2017- 2018 Küresel Cinsiyet Eşitliği Uçurumu Raporu Puanları .....	32
Tablo 4. 2017 – 2018 Eğitim İzleme Raporu cinsiyet değişkenine göre okullaşma oranları .....	33
Tablo 5. Ankara’da ve Berlin’de görev yapan öğretmenlerin kod adları.....	39
Tablo 6. Ankara’da görev yapan öğretmenlerin cinsiyet-branş değişkenlerine göre durumları.....	39
Tablo 7. Berlin’de görev yapan öğretmenlerin cinsiyet-branş değişkenlerine göre durumları.....	39
Tablo 8. Ankara’da görev yapan öğretmenlerin medeni durum-çocuk sahibi olma değişkenlerine göre durumları .....	39
Tablo 9. Berlin’de görev yapan öğretmenlerin medeni durum-çocuk sahibi olma değişkenlerine göre durumları .....	40
Tablo 10. Berlin’de görev yapan öğretmenlerin yaş aralığını ve Almanya’da yaşama sürelerini gösteren tablo .....	40

## **BÖLÜM 1**

### **GİRİŞ**

Bu çalışmanın konusunu oluşturan toplumsal cinsiyet temelinde, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurguları araştırılmıştır. Öğretmenlerin kadınları, erkekleri, çocukları, LGBTI bireyleri kurgulayışları ve bireylere yükledikleri toplumsal cinsiyet rollerinin neler olduğu bu tezin temel sorunsalıdır. Görüşmeler Ankara ve Berlin şehirlerinde devlet okullarında öğretmenlik yapan, farklı uzmanlık alanlarına sahip bireylerle yapılmıştır.

### **Problem**

Bireyin cinsiyeti anne karnında üreme organına bakılarak belirlenir ve isimlendirilir. Doğduğunda da dişi veya erkek cinsiyetle doğar ve sonrasında, sosyalleşme sürecinde toplumun beklentilerine uygun olarak kız ve erkek olmayı öğrenir (Saraç, 2013: 27). Sosyalleşme, cinsiyetin kültürel anlamlarının öğrenilmesi ve benimsenmesi sürecidir (Dökmen, 2006: 29). Cinsiyetlerin kültürel inşa sonucu kadın ya da erkek olarak şekillendirilmesine toplumsal cinsiyet (gender) denir. Toplumsal cinsiyet, bireylere biyolojik cinsiyetlerinden bağımsız kültürel olarak belirlenmiş roller yükler (Vatandaş, 2007: 31). Bu roller, “kadınlık” ve “erkeklik” olarak tanımlanırken, yaşantımızda birçok alanda karşımıza çıkarak, kadını ve erkeği belirli alanların içine hapseder. Bireyleri kendi tanımladığı biçimiyle “erkek gibi erkek”, “kadın gibi kadın” olmaya zorlar (Berktaş, 2014: 24).

Toplumsal yapının oluşturduğu bu cinsiyet rollerini üreten ve sürdüren, aile, devlet, eğitim, medya, din vb unsurlardır (Vatandaş, 2007: 30-31). Eğitimin çocukları ve gençleri belirli kalıplar içinde şekillendiren bir sosyal kurum olduğu bakış açısı temel alındığında eğitim ortamları olan okullar da toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üreten alanlar olarak görülebilir. Toplumsal roller, değerler ve kurallar öğrencilere sistemli biçimde okullarda öğretilir (Ergün, 1994: 6-78). Toplumsal rollerin okullarda öğretilmesi müfredatlar ve okuldaki çeşitli uygulamalar aracılığıyla olur. Bu uygulamalar, çeşitli davranış kuralları, derslik düzenlemeleri ve öğretmenlerin formel



olmayan öğretim yöntemleri olabilir (Tan, 2005: 11). Dolayısıyla öğrencilerle birebir etkileşim halinde olan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurgularının var oluş biçiminin formel olmayan öğretim yöntemlerini etkilemesi beklenebilir.

Toplumsal rolleri aktararak toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretildiği alanlar olarak görebileceğimiz okulların eşitsizliğin engellenip, eşitliğin sağlanmasına katkı sunan biçimde değişime uğraması da mümkündür (Bora, 2015: 43). Bu değişiklik eğitim müfredatlarının, okul ortamlarının, ders materyallerinin ve öğretmen davranışlarının toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici yönde olması ile sağlanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları toplumsal cinsiyet kurgularının görünür kılınması toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında atılacak adımlardan biridir.

Günümüz toplumlarında sürekli bir değişme yaşanır. Değişim kültürel yapıyı ve toplumsal rolleri etkiler (Tezel Şahin, Fatma, 2011: 769). Kültürel olarak belirlenmiş rolleri ve sorumlulukları ifade eden toplumsal cinsiyet de sabit olmayıp, bireyden bireye kültürden kültüre farklılıklar içerir ve zamanla değişikliğe uğrar (Zoonen, 1997:123). Bu araştırma, kültüre, zamana göre değişiklik gösteren ve her yerde standart diyemeyeceğimiz toplumsal cinsiyet rollerinin benzer kültürel yapılardan gelip, farklı ülkelerde yaşayan öğretmenlerin kurgularında nasıl yer ettiği sorgulamasıyla başlamıştır. Almanya ve Türkiye toplumsal cinsiyet eşitliği endeksinde birbirinden oldukça farklı sıralamalarda yer alırlar. Dünya Ekonomik Forumu, 2018 Cinsiyet Eşitliği Raporu'na göre cinsiyet eşitliğinin yüzde 62,8 oranında sağlandığı Türkiye, 149 ülke arasında 130'uncu sırada yer alırken, aynı rapora göre, kadın ve erkek eşitliğinin yüzde 77,6 oranında sağlandığı Almanya ise 14'üncü sırada yer alır. İki ülkenin toplumsal cinsiyet eşitliği sıralamasında farklı yerlerde bulunması durumu da araştırmanın problemini oluşturan bir etkidir. Bu etkenlerden yola çıkarak yapılmış olan araştırmanın problemi: "Türkiye'de ve Almanya'da görev yapan Türkiyeli öğretmenlerin sahip oldukları toplumsal cinsiyet kurguları arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?" sorusuna cevap aramaktır.

## **Amaç**

Araştırmanın amacı, farklı toplumsal yapı, kurumsal işleyişlere sahip olan ve toplumsal cinsiyet eşitliği sıralamasında Türkiye'ye göre daha ileride bulunan Almanya'da (Almanya'nın Berlin şehrinde) mesleği öğretmenlik olan Türk kökenli bireylerin toplumsal cinsiyet kurgularını Türkiye'deki (Ankara'da görev yapan)

meslektaşlarıyla karşılaştırmaktır. Problem bölümünde ortaya konulmaya çalışıldığı üzere, eğitim alanları olan okullar, toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretildiği yerlerdir. Bu alanlarda öğretmenlerin, davranışlarıyla, tutumlarıyla ve toplumsal cinsiyet kurgularıyla toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesine katkı sunduğu bakış açısı temel alındığında, sahip oldukları toplumsal cinsiyet kurguları toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında ya da eşitsizliğinin sürdürülmesinde önemli bir yerde durmaktadır. Benzer kültürel yapıdan gelirse bile bireylerde rastlanılan farklı ve benzer toplumsal cinsiyet kurgularının ortaya çıkarılması, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin nasıl değişime uğrayabildiğini de ortaya koyabilir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurgularını tartışmayı hedefleyen bu çalışma, Bora'nın (2015: 43) da belirttiği gibi "eğitimin ayrımcılık karşıtı düşünce ve yerler haline getirilmesi" ne katkı sunmayı hedeflemektedir.

Türkiye'de ve Almanya'da görev yapan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurgularının karşılaştırılması için iki ülkeden Ankara ve Berlin şehirleri seçilmiştir. Bu şehirlerde devlet okullarında öğretmenlik yapan bireylerin toplumsal cinsiyet kurgularının tespit edilmesi için yapılan görüşmelerde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Benzer kültürel yapıdan gelip farklı ülkelerde yaşayan ve çalışan öğretmenlerin,
  - Kadınlara ve erkeklere yükledikleri toplumsal cinsiyet rolleri nelerdir?
  - "kadınlık", "erkeklik" ve "LGBTI" kurguları nelerdir?
  - Toplumsal cinsiyet kurgularının eğitim ortamına yansımaları nasıldır?
2. Ankara'da görev yapan öğretmenler ile Berlin'de görev yapan Türkiyeli öğretmenlerin, toplumsal cinsiyete ilişkin düşüncelerinde benzerlikler ve farklılıklar var mıdır?

## Önem

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetleri üzerinden ayrıştırılan bireylere, "kadın" ve "erkek" olarak toplum tarafından farklı rol ve sorumluluk yüklenmesine vurgu yapar. Toplumsal cinsiyet alguları, sürekli olarak yeniden öğrenilip, üretilirken, bu algıların kültüre ve zamana göre farklılıklar içerdiği görülmektedir. Kadınlık ve erkeklik tüm toplumlarda farklılıklar göstermektedir. Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek ve kadın toplumdan topluma farklı algılandıkları da, toplumsal cinsiyet eşitliğinin

sağlanması için, kadınlık ve erkeklik kavramlarının birbirleriyle ayrı tutulmaması gerekmektedir. Toplumsal cinsiyet araştırmalarında, erkeklik olgusunun nasıl inşa edildiği, nasıl benimsenip içselleştirildiği ve sürdürüldüğünün cevaplanması, “kadın sorunları”nın çözümleri noktasında oldukça önemli bir yerde durmaktadır. Erkekliğin toplumsal cinsiyet olarak kurgulanışını görünür kılmak, kadın sorununa eğilmenin önemli bir yoludur ve bu nedenle bu çalışmada “erkeklik” tartışmasına da yer verilmiştir. Çünkü toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için bireylerin sadece kadınlara değil aynı zamanda erkeklere de yükledikleri toplumsal cinsiyet yargılarından arınmış olması gerekmektedir.

Toplumsal yapılar içinde baskın normlar tarafından toplumsal cinsiyeti kuran, yapılandıran ve bireyleri bu yapılar içerisinde şekillendirilen çeşitli mekanizmalar vardır. Bu mekanizmalar, toplumsal cinsiyet üretimini toplumsal hayatın en temel ihtiyaçları ve gündelik yaşam üzerinden yeniden üretirler ve bu yeniden üretim hali toplumsal kurumlar da üretilen değerlerle yoğrularak cinsiyet rejiminin devamlılığını sağlar (Selek, 2014: 9-10). Bireye bir dünya görüşü kazandırma amacı olan eğitim sistemi içerisinde (Güçlü, 2005: 283), okullar cinsiyet rejimini sürdüren kurumlar arasındadır. Sayılan’a (2012: 53) göre ise, okullar “toplumsal cinsiyet eşitmezliğinin yeniden üretiminin engellenmesinde dönüşüm alanları” olabilir. Aynı eğitim sistemi içinde yetişen öğretmenlerin de tutum ve davranışları ile toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesinde ya da eşitliğin sağlanmasında etkisi olabilir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurguları, farkındalıkları öğrenciyle iletişim kurarken tavır ve davranışlarını etkileyebilir. Ayrıca öğretmenlerin davranışlarına yansıyan cinsiyetçilik söylemlerinin sorgulanması okullarda toplumsal cinsiyet eşitmezliğinin nasıl yeniden üretildiğinin görünür kılınması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, toplumsal cinsiyet konusu temelinde;

- Kadına yönelik bakış açısı,
- Kadınlara karşı cinsiyetçi eğilimlerin olup olmadığı,
- Kadının toplumsal, siyasal, kültürel yaşamda nerede görüldüğü,
- Erkeklere biçilen erkeklik kodlarına atfedilen değerlerin neler olduğu,
- Bu kodların erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerine yansımalarının neler olduğu,

- LGBTI bireylere bakış açısı gibi konular, öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda sorgulanmıştır.

Dünya Ekonomik Forumu tarafından yayınlanan 2018 Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksine göre, Almanya toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin en az olduğu ülke sıralamasında 14. Sırada yer alırken, Türkiye 130. sıradadır. BM'nin 2016 İnsani Gelişmişlik Raporuna göre de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinde Almanya 6, Türkiye 71. sıradadır. Kadınlık ve erkeklik davranışlarının, içinde yaşadıkları toplumsal bağlama göre farklılıklar gösterdiği bilinmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği sıralaması farklı olan iki ülkede yaşayan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurguları karşılaştırılırken öğretmenlerin Türkiye kökenli olması dolayısıyla sahip oldukları benzer ve farklı toplumsal cinsiyet kurgularında, geçmişten getirdikleri kültürel kodların, yaşadıkları toplumun farklı kültürel yapısının etkileri sorgulanmıştır.

Toplumsal cinsiyet yargıları okul kurumu aracılığıyla oluşturulabildiği gibi tersi olarak toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları da yine aynı kurum tarafından oluşturulabilir. Okul kurumunun olumlu anlamda kullanılabilmesi bu kurumun politikalarıyla değişebilmektedir. Kurum politikalarını değiştirme hedefi olmayan bu çalışma, formel olmayan eğitim yöntemi olarak görebileceğimiz davranışları ile öğrenciler üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurgularının neler olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Her değişim, sorunların tespiti ile başlar düşüncesinden yola çıkarak araştırmanın toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına katkı sunması hedeflenmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma, Ankara'da devlet okulunda görev yapan 5'i kadın 5'i erkek toplam 10 öğretmen ve Berlin'de doğup büyüyen ya da uzun süredir orda yaşayıp devlet okullarında görev yapan Türk kökenli 5'i kadın 5'i erkek toplam 10 öğretmenle yapılan görüşmelerle sınırlandırılmıştır.

## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### Toplumsal Cinsiyet ve Ataerkillik

Cinsiyet, canlıların genetik olarak sahip oldukları üreme özelliklerinin hepsine denir. Cinsiyet, sperm ve yumurtanın birleşmesiyle canlıların kazandığı bir özelliktir ve biyolojik cinsiyet olarak da isimlendirilir. Biyolojik cinsiyetlerin özellikleri bu cinsiyetleri doğuran genlerin etkisiyle oluşur. Genlerde ve hormonlarda bir sıkıntı olmadığı sürece canlılar dişi ve erkek üreme organlarına sahip olarak doğarlar. Sperm ve yumurtanın birleşmesi esnasında üreme organlarının tam olarak oluşmaması durumunda da interseks olarak isimlendirip cinsiyet varyasyonu diyebileceğimiz biyolojik cinsiyetler oluşur (Başak, Kınır, Yaşar, 2013: 20).

Toplumlar genel olarak varyasyonları yok sayıp, insanları kadın ve erkek olarak iki cinsiyet üzerinden isimlendirir. Bu cinsiyetlere de fiziksel, zihinsel, davranışsal karakterler yüklerler. Cinsiyetlere toplum tarafından yüklenen karakterleri, rol ve sorumluluklar olarak da ifade edebiliriz. Bireylere biyolojik cinsiyetleri üzerinden yüklenen rollere ve sorumluluklara toplumsal cinsiyet denir. Kavramı ilk kullanan Ann Oakley (Aktaran Marshall, 1998: 98), kadın-erkek ayrımını biyolojik cinsiyet (sex) ile açıklarken, toplumsal anlamda yapılan ayrıştırılmayı toplumsal cinsiyet (gender) ile açıklar. Dökmen'e (2006: 4-11) göre de; cinsiyet (sex), bireyler arasındaki ayrımı biyolojik olarak nüfus cüzdanlarında yazdığı biçimde yaparken, toplumsal cinsiyet (gender) ise ayrımı sosyal ve kültürel roller üzerinden yapar.

Biyolojik cinsiyetlere giydirilmiş kültürel kodlar olarak tanımlanan toplumsal cinsiyeti kadın ve erkek olarak iki biyolojik cinsiyetle sınırlandırmak cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasında yansıtma görevi olduğu biçiminde bir algı oluşturur. Bu tanımlamaya göre toplumsal cinsiyet, kadın ya da erkek karşılığına dayalı heteroseksüellik biçimiyle var olur. Kabul edilen bu ikili cinsiyet yapısı toplumsal cinsiyetin isimlendirilen iki cinsiyetle sınırlandırılmasına neden olur. Oysa toplumsal cinsiyeti cinsiyetlerden bağımsız olarak kurumlaştırmak gerekir. Erkek ve erili, kadın ve

dişili beden imgelemlerinin dışında görmek gerekir. Çünkü erili erkek bedeninde görebileceğimiz gibi dişli bedeninde, dişili de erkek bedeninde görebiliriz. Toplumsal cinsiyetin bireylerde sadece eril ve dişil ikiliği ile olduğunu varsaymak bu ikiliye uymayan toplumsal cinsiyet sıralamalarını reddetmek demektir (Butler, 2014: 51-75). Bu ikilik bireye sadece kadın ya da erkek olma şansı tanır. Toplumsal cinsiyeti bu iki cinsiyete sıkıştırmak biyolojik cinsiyeti farklı olduğu halde kendisini başka bir cinsiyete ait hisseden ya da bir cinsiyete ait hissetmeyen transseksüel bireylerin yaşadıkları baskıları açıklamamızı engeller (Vatandaş, 2007: 31). Geyleler, Lezbiyenler, Trans bireyler, “kadın” ve “erkek” cinsiyet sınırlamasının dışında kalırlar. Eril ve dişilden daha fazla cinsiyetlerin bulunması (yönelimlerin) dolayısıyla toplumsal cinsiyet, ikili cinsiyet sınırlamalarının dışında çok boyutlu bir olgudur (Sandfort, 2005: 599, aktaran Horzum, 2018:78).

Scott (2007: 38, aktaran Özkazanç, 2010:2), toplumsal cinsiyet kavramını iki biçimde tanımlar: “toplumsal cinsiyet, cinsler arasında kavranabilen farklılıklara dayalı toplumsal ilişkilerin kurucu ögesidir ve toplumsal cinsiyet iktidar ilişkilerini belirgin kılmanın asli yoludur”.

İlk tanıma göre toplumsal cinsiyet, dört unsurdan oluşur:

- 1- Toplumsal cinsiyet, “aydınlık-karanlık, arınma-kirlilik, masumiyet-yozlaşma” gibi kültürel simgeler içerir.
- 2- Bu simgelere bağlı olarak eril ve dişil olarak ikili bir karşıtlık içeren ahlak ve değer kavramları vardır.
- 3- Bu ikili karşıtlık sistemi “siyaset-iktidar ilişkisi ve toplumsal kurumlar (aile, eğitim, siyaset ve iş gücü kurumları)” aracılığıyla yeniden üretilir.
- 4- Toplumsal cinsiyet kimliklerinin inşasının diğer bir alanı da psikanalitiklidir.

İkinci tanıma göre, iktidar ilişkileri, toplumsal cinsiyeti kullanarak görünür hale gelir. Toplumsal cinsiyet kavramları ile toplumsal algı ve toplumsal yaşam yapılandırılır (Scott, 2007: 38-46, aktaran Özkazanç, 2010:).

Toplumsal cinsiyeti kullanarak görünür hale gelen iktidar, ataerkil sistemdir. Ataerkil sistem (patriarki), erkek iktidarının kadınları ezdiği ve kadınların emekleriyle birlikte, cinselliklerinin, bedenlerinin, doğurganlıklarının devamlı kontrol edildiği bir sistem ve toplum düzenidir (Berktaş, 2009: 24). Bu düzende her kadın en az bir erkek

tarafından kontrol edilir. Bu sistemin kurallarını belirleyen, uygulatan erkek iken bu kurallara uymak zorunda olan kadındır (Demren, 2001:1-2).

“Kelime anlamı olarak ataerkillik (Patriarchy); babanın hâkimiyeti anlamına gelir”. İlk kullanıldığı zamanlarda erkek aile reisleri için kullanılan ataerkillik, günümüzde en genel anlamda erkek egemenliğini tanımlamak için kullanılır (Marshall, 1999: 47).

Arkeolojik araştırmalara göre, ataerkil toplum düzenine uygarlığa ilk geçiş yeri olarak bilinen Eski Mezopotamya’da Neolitik Çağda rastlanmıştır. Sınıflı topluma geçişle birlikte Ataerkil yapı kurumsallaşarak yasalarla devlet güvencesine alınmıştır. Kurumsallaşan Ataerkillik sonucu kadınlar, toplumsal kurumlarda sınırlı sayılarda bulunup, iş yaşantısının dışında tutulmuşlardır. Ekonomik üretimin dışında tutulan kadının statüsü zamanla daha da düşmüştür. Uzun yıllar boyunca bu sistem, tüm kurumsal yapılarıyla kadınları eğitimden yoksun bırakıp, eve mahkûm edip, ekonomik olarak erkeğe bağımlı hale getirmiştir (Berktaş, 2009: 80-93).

Bu sistem yalnız kadınları değil, erkek egemenliği adına Queer bireylere yönelik de ayrımcılık yapılmasına, kadınlarla birlikte onların da baskı görmesine, dışlanmasına yol açar. Ataerkillik yaşamın her alanında cinsiyetler arasında eşitsizlik yaşanmasına neden olur. Sistem kadın ya da erkek olarak cinsiyetlerimiz üzerinden yüklenen annelik, hanımefendilik, naziklik, hamaratlık ya da sertlik, dayanıklılık, ağır başlı olmak gibi özelliklere sahip olma zorunluluğumuzu dayatır (Bozok, 2011: 5).

### **Erkeklik ve Hegemonik Erkeklik**

Ataerkilliğin devamını, sürekliliğini, yeniden üretimini “erkeklik” olgusu sağlar (Demren, 2001:2). Cinsiyetleri biyolojik özellikleriyle tanımlama sınırlamasının dışına çıkan toplumsal cinsiyete göre, erkekliğin kurgulanışını görünür kılmak gerekmektedir. Çünkü toplumdaki egemen yapı, erkekliğin toplumsal cinsiyette kurgulanmasından beslenmektedir (Cengiz, Tol, Küçükural, 2004: 50). “Erkeklik” kavramını tartışmak aslında erkeği ataerkillikten korumaktır. Çünkü bu koşullardaki erkek ataerkilliğin taşıyıcısıdır ve ataerkil iktidar, erkeği de ezmektedir. Erkeğe egemen olma rolü veren bu mekanizma aynı zamanda erkeğe yüklediği roller ile onu kölesi haline getirir. Öyle ki erkek hayat boyu tüm yaşantısında yapmak zorunda bırakıldığı birçok davranışla sürekli erkekliği ile mücadele etmek zorunda kalır (Atay, 2013: 24). Erkekler doğdukları andan itibaren yaşamlarında kabul gören erkekler haline gelmek için, nasıl davranmaları, nasıl

konuşmaları, nasıl bir beden diline sahip olmaları, nasıl hissetmeleri ve hislerini nasıl ifade etmeleri, kimlerden hoşlanmaları, nasıl bir cinsellik yaşamaları gibi birçok “erkeklik normları” içeren müdahaleyi toplumsal ve kültürel olarak yaşarlar (Bozok, 2011: 6-16).

Erkekliğin ve eril iktidarın kaynaklarına ulaşmak amacıyla, erkekliği görünür hale getirmek için akademik bir alan olan “erkeklik çalışmaları” ortaya çıkmıştır (Türk, 2008: 119-120). Erkek egemenliğinin oluşturduğu toplumsal cinsiyete eşitsizliklerini anlamak için sadece “daha az ayrıcalıklı” kesimi oluşturan kadınları değil, “ayrıcalıklı” kesimi oluşturan erkekleri de anlamak gerekmektedir. Eril iktidarın inşa edilme ve iktidar konumlarını sürdürme biçimleri toplumsal cinsiyet sorununun çözümü için önem taşımaktadır (Bora, 2008: 13).

Sancar’a (2009: 26) göre erkeklik çalışmaları alanı, kadın çalışmalarına benzer biçimde toplumsal cinsiyet farkları sorununu merkeze alan bir alandır. Toplumsal cinsiyet tartışmalarını merkezine alarak erkek kimliği ve erkeklik üzerine tartışmalar yürüterek başlayan erkeklik çalışmaları feminizmin ve feminist sosyal bilimin etkisiyle değişik boyutlar kazanmıştır. 70’li yıllarda etkisini gördüğümüz ikinci dalga feminizmin yol açtığı toplumsal cinsiyet tartışmaları önce kadınlar üzerine, 80’li yılların başından itibaren de erkeklik ve erkek kimliği üzerine yoğunlaşılmasını sağlamıştır. 1980’lerin başlarından bu yana, erkekler ve erkekliklerle ilgili konular, feminizmi ve Queer çalışmaları destekleyenler tarafından örülmeye başlanmıştır. Erkeklik incelemeleri, ataerkilliğin nasıl ve yeniden inşa edildiğini anlayıp anlatmaya ve erkeklerin değişmesinin koşullarını ortaya koymaya çalışmaktadır.

Erkeklik çalışmalarında erkek, erkeklik ve hegemonik erkeklik kavramlarıyla karşılaşırız. Kavramların tanımları sorunu tanımlama biçimini de ortaya koyar. Erkek ve erkeklik kavramları birbirinden farklı anlamlar içerir. Bu iki kavram arasındaki fark, cinsiyet ve Toplumsal cinsiyet arasındaki farkla paralellik gösterir. Erkek, bir bedene sahip bir varlığa gönderme yaparken, erkeklik ise kültürel ve toplumsal olarak var edilmiş politik ve siyasal tavrılara gönderme yapar (Horzum, 2018: 80). Erkeklerin yaptığı ama kadınların yapmadığı, erkeklerin erkek olmak için yaptığı herhangi bir şeydir erkeklik(Gutmann, 1997, aktaran Baliç ve Özbay, 2004: 92). “Kadınlık” bedeni içinde tanımlanan insana atfedilen özelliklerin tam tersine sahip olmaktır. Kadınsı özellikleri taşımak erkeklik dışında bir kategoride “efemine” ya da “eşcinsel” olarak yer alır (Demren, 2001:4). Erkeklerin “erkeklik” için yaptığı her şey onların varoluş



özelliği olarak kabul edilir ve bu özelliklerin testosteronla üretildiği varsayılarak doğallaştırılır. Doğallaştırmaya göre erkeklerin, güçlü, kaslı, cesur, sahiplenici gibi özelliklere sahip olması onların biyolojik özellikleridir. Bu düşünceye göre, toplum tarafından erkeklerin bedenleriyle uyumlu eril davranışlar göstermeleri beklenir. Özetle erkekliği erkeklere atfedilen özelliklerin varlığı ve yokluğu tanımlar (Horzum, 2018: 86).

Erkekler ile diğer erkekler ve kadınlar arasındaki toplumsal iktidar ilişkileri egemen erkeklik biçimini şekillendirir. Egemen erkeklik, kadının ve diğer erkeklerin kontrol edilmesine yönelik belirli stratejileri barındıran bir yapıya sahiptir (Carrigan vd., 1985: 587, aktaran Alemdaroğlu ve Demirtaş, 2004: 211). Connell'in Gender and Power (1987) ve Masculinities (1995) isimli çalışmaları "Egemen erkeklik nedir ve nasıl anlaşılması gerekir?" sorularına verilen yanıtlardan en çok benimsenenleri içerir. Connell bu çalışmalarında "kadınların baskı altında tutulup bağımlı kılınması olan hegemonik erkeklik" kavramını geliştirmiştir. Connell'e (1987: 184, aktaran Horzum, 2018: 91 ) göre hegemonya, alternatifleri yok ederek mutlak üstünlük sağlamak değildir. Var olan güçler dengesi içinde elde edilen üstünlük ile diğer gruplar üzerinde baskı oluşturmaktır. En genel anlamıyla erkeklik ise, 'iktidar'ı elinde tutan erkeklerin sahip olduğu değer ve yargıları iktidar dışı kalan toplumun diğer kalanına farklı biçimlerde kabul ettirilmesini sağlayan bir düzenin adıdır. Hegemonik erkeklik pratiklerine itiraz edilmemesi, kabul edilmesi, göz yumulması durumunda farklı erkekliklere çeşitli kazançlar sunulur. Connell, bu sistemi çalıştırıp, sürdüren üç mekanizmadan bahseder. Birincisi, kadınların ve erkeklerin farklı konum, statü ve gelir elde etmelerine neden olan cinsiyete dayalı iş bölümüdür. İkincisi mevcut iktidar ilişkisinin, birbirine eklenmiş iktidar ilişkileri ile cinsiyet farklılıklarından oluşan toplumsal ilişkilerden oluştuğunu belirtir. Üçüncüsü de cathexis olarak isimlendirdiği cinselliğin ve cinsel arzunun şekillenmesinde toplumsal ilişkilerin oynadığı rolü vurgular. Bu üçüncü alan, cinsellikte kadın-erkek eşitliğinin yaşanmasından ziyade erkek egemen cinselliğinin hâkim olduğu alandır. Connell, bu faktörlerin oluşturduğu toplumsal cinsiyet sisteminin kadınların erkeklere tabi kılındığı süreklilik arz eden bir yapıyı oluşturduğunu söyler (Sancar, 2013: 174).

Erkeklik kavramı sadece kadın-erkek arasında bir soruna işaret ederken hegemonik erkeklik kavramı ise iktidara ve güce sahip olanı işaret eder. Hegemonik erkeklikler, ataerkil ilişkilerde en fazla pay alan kesimdir. Bunun dışında kalanlar ise;

tabi kılınmış, farklı, öteki veya çoğul erkek(lik)lerdir (Bozok, 2011: 46, aktaran Çelik, 2016: 4). Toplumsal alanlarda eşitsiz toplumsal cinsiyet ilişkilerinden fayda sağlarken gördüğümüz bu erkekler, sahip oldukları erkeklik davranışlarıyla, öteki erkekleri, kadınları, Queer bireyleri çeşitli şiddet ve baskıya maruz bırakırlar (Bozok, 2018: 3).

### **Toplumsal Cinsiyet Eşitliği**

Fransız ihtilalinin ilkelerinden biri olan eşitlik, birinin diğerinden üstün ya da aşağı olmaması savunusunu içerir. İnsanlar cinsiyetleri dâhil farklı bir çok özellikle birbirlerinden ayrılırlar. Farklı özellikler bireyleri ayrıştırıcı değil zenginleştiricidir (Sancar, Acuner, Üstün vd, 2013: 26). Toplumsal cinsiyet, kavram olarak öncelikle kadınların biyolojik cinsiyetlerinden dolayı uğradıkları ayrımcılıkları aklımıza getirir. Kadınlar, siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda dışlanırken bu alanlar erkeklere ait olarak görülür. Alanların ayrıştırılması yapılan işlerin de kadın işi ve erkek işi diye ayrılmasına neden olur. Bunun sonucunda da doğal böyleymiş gibi görünen cinsiyete dayalı iş bölümü oluşur. Cinsiyete dayalı iş bölümü düşüncesi kadınların toplayıcılıkla, erkeklerin de avcılıkla uğraştıklarının düşünülmesi çok eski zamanlara dayanır. Toplayıcılıkla uğraşan kadınların tarımı icat ettiği, avcılıkla uğraşan erkeklerin de yeteneklerini yaptıkları iş doğrultusunda geliştirdikleri düşünülür. Eski çağ toplumunda toplayıcılık ve avcılık biçiminde olan bu ayrım, modern toplumlarda ev ve iş arasına taşınmıştır. Çalışma alanı ev ile sınırlandırılan kadın, üretim ilişkilerinin dışında kalmıştır (Bora, 2015: 38-39). Cinsiyete dayalı yapılan bu iş bölümünü “emeğin toplumsal cinsiyetçi bölünmesi” ve “çifte cinsel ahlak standardı” kavramları açıklamaktadır. Emeğin toplumsal cinsiyetçi bölünmesi kavramı, yapılacak iş ve işle ilgili rollerin erkekler ve kadınlar için ayrılmasını ifade etmektedir. Bilton ve diğerlerine (2008:311) göre, emeğin toplumsal cinsiyetçi bölünmesi, kadınlara zarar, erkeklere fayda sağlar. İş yaşantısında kadınların temsil sayısı ve yaptıkları işlerin çeşitliliği artmış olsa bile; ev içi iş dağılımında aldıkları görevlerin aynı biçimde devam ediyor olması köklü değişiklikleri engellemektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yansıtan ve pekiştiren diğer bir olgu da çifte cinsel ahlak standardıdır. Buna göre cinsel olarak ön planda tutulan bazı davranışları sadece erkekler yapabilir. Kadınların bu davranışları yapması ise uygun bulunmaz. Kadınlar, nesneleştirilerek erkekler için cinsel obje olmaya itilirler. Cinsel obje olmayı

ve erkek otoritesini reddeden kadınlar ise eşcinsel ya da erkeklerden nefret edenler olarak nitelendirilirler (Bilton ve diğerleri, 2008: 153-154).

Kadınların toplumsal kaynaklardan eşit oranda faydalanmasını engelleyen toplumsal cinsiyet ayrımcılığı aynı zamanda heteroseksüellikten farklı cinsel yönelimleri olan bireylerin de (Queer) başta yaşam hakları olmak üzere, temel insan hakkı ihlallerine uğramalarına yol açar. Yasalara bakıldığında eşcinsellik yasak değildir ama cinsel yönelim ayrımcılığı vardır. Cinsel yönelim ayrımcılığından dolayı eşcinsellik bir ‘hastalık’ olarak görülür ve dolayısıyla ‘tedavi’ edilmelidir. Bu homofobik bakış yasak olmasa da eşcinsellerin ve transların öldürülmelerine varan bir insan hakkı ihlali yaratır (Bora, 2015: 43).

Toplumsal cinsiyette eşitlik (gender equality) kavramı, fırsatların kullanılması, kaynakların ayrılması, hizmetlere ulaşma gibi konularda bireyin cinsiyeti nedeni ile ayrımcılığa maruz kalmaması anlamına gelmektedir. Kavramın karşılığı aynı zamanda kadın ve erkek arasında sorumlulukların, gelir dağılımında adalet ve eşitliğin olmasıdır. Bu kavrama göre; kadın ve erkeğin farklı ihtiyaçlarının ve özelliklerinin olduğunu kabul ederek cinsiyetler arasındaki eşitlik dengesinin sağlanması gerekmektedir. 1970 senesinde imzalanan “Kadınlara Karşı Her Tür Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi”ne (KKAÖS-CEDAW) göre; cinsiyetler arasında eşitlik dengesinin sağlanabilmesi için ülkelerin yasalarında kadın ve erkeğe eşit davranılmasını sağlayıcı değişiklikleri yapmaları, kadınlara bazı durumlarda pozitif ayrımcılık yapılması önerilmektedir. (Koray, 2011: 16-17).

### **Toplumsal Cinsiyet Kavramına İlişkin Kuramlar**

Toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilmesi, öğrenilmesi veya öğretilmesi ile ilgili çeşitli kuramlar vardır. Tüm bu kuramlar bireyin rolleri nasıl ve ne şekilde hangi şemalarla kazandığını sorgulama amacı taşımaktadırlar. Bu kuramların kimisi bilişsel, kimisi sosyal, kimisi ekonomik anlamda toplum yapısını sorgulayarak çeşitli nedenselliklere ulaşmaya çalışmışlardır.

“Kuram, bilgi edinme sürecinin herhangi bir aşamasında ortaya atılan gerçeklik ve güvenilirliği bilimsel yöntemle saptanmış, iç tutarlılığı olan bir genel bilgi ve açıklama düzenidir” (Gökçe, 1999: 52). Kuramlar dünyayı anlama çabasını sistemli, anlaşılır ve organize çalışmalar biçimine sokarlar (Dökmen, 2006: 31).

Toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin kuramların incelenmesi özellikle kadına yönelik olan cinsiyetçi tutum ve düşüncelerin nasıl yeniden üretildiğinin, kadına ve erkeğe yüklenen kalıp rol davranışlarının anlaşılmasının ipuçlarını vermektedir. Kuramların amacı toplumsal cinsiyet oluşum sürecini açıklayarak kadınların evrensel değersizleştirilmesinin nedenlerini bulmaktır (Steeves, 1999, aktaran Erdoğan, 2008: 73).

Sorunların nedenlerine, gelişim süreçlerine ulaşmak çözüm yollarının bulunmasında önemlidir. Toplumsal cinsiyet kuramlarının incelenmesi de toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin nedenlerinin belirgin hale getirilmesinde ve dolayısıyla toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması sürecinde önemli bir yerde durmaktadır.

Toplumsal cinsiyetin oluşma sürecini açıklayan çeşitli kuramlar vardır. Bu bölümde toplumsal cinsiyetin kazanımına ilişkin en yaygın olarak karşılaşılan beş kuram incelenecektir. Bunlar:

1. Psikanalitik Kuram
2. Toplumsallaşma Kuramı
3. Bilişsel Gelişim Kuramı
4. Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı
5. Marksist Kuram

### **Psikanalitik Kuram**

Psikanalitik kuramı Freud temellendirmiştir. Freud, cinsel kimliği toplumsal yapının oluşturduğunu savunan ilk kuramcı olarak kabul edilir (Schroeder, 2007: 67-68). Kuramın Freud sonrası geliştiricisi olarak da Lacan'ı görebiliriz.

Psikanalitik kuramın merkezinde, libido kavramı yer almaktadır. Freud'a göre "açlık" teriminin karşılığı bilim dilinde "libido" olarak ifade edilmektedir ve insan kişiliği İd, Ego ve Süper egodan oluşur. İd, kişiliğimizin en ilkel dürtü ve arzularına verilen isimdir. Zevk alma üzerinden hareket eden id, bir şeyi yapmamızın altındaki psikolojik enerji kaynağıdır. İsteklerinin o an olmasını ister. Ego, İd'in bu dürtüsel yapısını ortama uygun biçimde ifade edebilmesi için gerekli dengeyi sağlar. Süper ego toplumsal olarak belirlenmiş olan "doğru" ve "yanlış" kararların yer aldığı bölümdür. İd, ego ve süper egonun büyük bir kısmı bilinçaltındadır (Cüceloğlu, 2000: 407-408).

Psikanalitik kurama göre bireyin erkeksi ve kadınsı davranışlar kazanması özdeşim süreci ile gerçekleşir. Egonun gelişmesine katkı sunan özdeşleşme, çocuğun çevresindeki nesnelere benimsemesine denir. Birey ebeveynleri ile kurduğu özdeşim sonucunda cinsiyet farkını keşfeder ve cinsiyetine uygun davranışlarda bulunur. Bu özdeşleşme süreci süperegonun oluşumuna neden olur. Ego ebeveyn ile özleşmeyi desteklerken, hemcinsinin süperegosuna sahip olan çocuk, neyin yapılabileceğini neyin yapılamayacağını belirler. Ebeveynle özdeşleşme sonucu kendi cinsel kimliklerini kazanan çocuklar bu süreçte farklı cinsiyet rolleri edinirler (Arslan, 2000: 24-25). Ayrıca çocuğun içine doğduğu kültür, bireye biyolojik cinsiyetinin özelliklerini kabul ettirir (Bayhan, 2013:160).

Freud, toplumsal cinsiyetin kazanılma sürecinin çocuklarda üç dönemde meydana geldiğini belirtmektedir.

1. Oral ve anal olarak isimlendirilen ilk dönemde çocuklar cinsiyetleri arasındaki farklılıkları bilmezler. Erkeklik organı olarak klitorisleri olan kız çocukları da erkek çocukları gibi anneleriyle karşı cins ilişkisi kurarlar. Bu dönemde her iki cinsiyetin de toplumsal cinsiyeti erkeksidir.
2. Çocukların cinsiyetleri arasındaki farklılıkları anlamaya başladıkları ikinci dönemde (18-24. aylarda başlar) erkek çocuklara göre farklılık, penise sahip olup olmamaktır. Freud'a göre, erkek çocuklar kızlarda penis olmadığını görürler ve penisi kaybetme korkusu taşırlar (kastrasyon anksiyetesi). Aynı zamanda babalarını da güçlü olarak görürler. Kız çocukları ise penisleri olmadığı için durumlarını zayıflık olarak görür ve içten içe bir kıskanma ile bir gün bir penise sahip olacaklarını düşünürler. Kendilerinde olmayan penisin yarattığı hayal kırıklığı nedeniyle zaten onda da penisin olmaması dolayısıyla eksik olan annelerini suçlarlar ve ilgilerini annelerinden alıp babalarına yönlendirirler. Böylelikle kadınlık yolunda ilk adımı atarlar.
3. Toplumsal cinsiyet rolünün kazanımının üçüncü dönemi olan ödipal dönemde erkek çocuklar, annesi için babasıyla girmiş olduğu erkeklik yarışını bırakarak babasıyla özdeşim kurarlar. Çatışmanın çözülmesiyle birlikte süper ego da gelişir. Kız çocuklar ise babalarıyla kurdukları edilgen kadınsı ilişki biçimlerinde babalarından bir bebek sahibi olma hayalini bile kurabilirler. Freud'a göre kız çocukları babaları için anneleriyle büyük bir yarışa girmezler

ve anneleriyle tamamen özdeşleşmeye zorunlu değillerdir. Çünkü zaten annenin bir penisi yoktur ve kız çocuğuna göre anne eksiktir. Bu nedenle kız çocukların süper egoları erkek çocukları kadar gelişmiş değildir (Dökmen, 2006: 33-36).

Ödipal dönemde çocuk, anne ya da babayla özdeşleşerek kadın, erkek, eşcinsel, biseksüel ya da farklı yönelimlerin ilk şeklini aldığı karmaşık bir dönem geçirir. Freud, bu dönemi açıklarken kadın cinselliğini anlamaya gayret etmişse de dönemi daha çok baba-oğul ilişkisi üzerinden erkek çocuğun gelişimi ile açıklamaktadır. Ayrıca Freud, anaerkil bir dönem sonrasında yaşanan ataerkilliğin tarihselliğini de kabul etmez. Ona göre ilkel çağlarda şef olan erkek istediği kadar kadına sahiptir. Freud eserlerinde erkek şiddetini tarihsel ve kültürel olarak açıklarken de kadına arzulan nesne rolünü vermiştir. Erkekler arasındaki şiddet ve rekabeti de kadının arzu nesnesi olması üzerinden açıklamıştır (Özkazanç, 2013: 22-25). Freud, feminist kuramcılar ve psikanalistler tarafından erkek egemenliğinin yeniden üretimine ve anaerkil yapının doğallaştırılmasına katkı sunması nedeni ile eleştirilmiştir (Erdoğan, 2008: 74).

Lacan da gelişim sürecini üç bölüme ayırır; parçalanmış beden, ayna ve ödipal dönem. Parçalanmış beden Freud'un otoerotizm, ayna evresi de narsizm dönemine denk gelir (Tüzünoğlu, 2004: 339). Çocuk bu dönemde annenin arzuladığı her şey olmak ve anneye bütünleşmek ister. "Arzulananın arzusu" olarak özetlenen bu dönemde çocuk, arzusunu annede eksik olan fallus olmakla sınırlamaz. Arzusu anneye tek ve bütün olmaktır (Tüzünoğlu, 2004: 341). Lacan, çocuğun 6-18 ay arasında yaşadığı "Ayna Evresi" ni İmgesel ben'in dünyası olarak açıklar. Bu dönemle birlikte çocuğun gelişiminde çok önemli olan simgesel bir düzen oluşur. Çocuk, çevresindekilerden etkilenir ve aynadaki görüntüsüyle çevresi arasında özdeşim kurar. İlk özdeşimi anneye kurar ve tüm "ben" leri bir başkasına benzer (Turkle, 1992: 16). Lacan, bu simgesel düzeni, bireyin içine doğduğu toplumsal, kültürel ve dilsel ağlar olarak ifade eder. Dilsel ağ öznelinde anne ve babanın çocuk doğmadan önce onun hakkında isim koyma dahil geleceğini belirleyen bir çok konuda konuşma davranışı içinde olduklarını söyleyebiliriz (Tuzgöl, 2018: 46). Dilsel ağ çocuğun cinsiyeti dahil, verilen isimle birlikte daha anne karnında çocuğa biçilen cinsiyeti kabul ettirme adına önemli bir düzen parçasıdır.

Üçüncü dönem olan Ödipal dönemde ayna evresindeki anne-çocuk ilişkisine baba da dahil edilir ve babanın yasasının (ensest yasağı) tanındığı yeni bir kültürel yapılanmaya girilir. Yasayı tanıyan çocuk anneye kurduğu dolaylı tatmin ilişkisini

kültürün izin verdiği ölçüde bir cinselliğe dönüştürür. Çocuk ne anneye ne de babaya karşı arzulanamayan olamayacağını babanın baba simgesi üzerinden anlar. Aile içindeki konumunu kazandığı bu süreç çocuğun fallus karşısındaki cinsel konumuna bağlıdır. Lacan bu dönemi cinsel kimlik oluşumunda önemser. Dönemin erkek ya da kadın olma ya da bir türlü olamama konusunda önemli olduğunu varsayar. Lacan bu dönemi “biyolojik varlığın kültürel özneye dönüştüğü simgesel bir dönem” olarak tanımlar (Tüzünoğlu, 2004: 339-361).

Lacan’ a (Gürsel, 2015, aktaran Tuzgöl, 2018: 50) göre, odipal dönemde çocuk, anne tarafından sevildiğini bilmektedir. Aynı zamanda annenin kendisi dışında bir başkasını arzuladığını da kabul etmektedir. Bu fark ediş çocuğu annenin bir başkasında-babada olan arzusuna sahip olma ikililiğine düşürür. Arzuyu tam olarak hiçbir zaman elde edemeyecek tamlıkta olmadığını anlayıp eksikliğini kabul eden çocuk, en son noktada sadece talep eden kişiye evrilir.

Toplumsal cinsiyetin psikanalitik düzlemde açıklanması noktasında Lacan da Freud gibi ve hatta daha fazla biçimde fallus merkezlidir. Lacan, “olmak ile kadın ve erkek olmak arasında güçlü bir bağ kurar” (Tura, 1989, aktaran Özkazanç, 2013: 30). Bu bağ, kadınlık, erkeklik bağlamında eksik ve imkansız sembollerle kurulan bir varoluş problemi oluşturur (Tura, 1994: 36, aktaran Özkazanç, 2013:). “Kısaca Lacan, kadını, kültürün ve onun temelindeki dil ve anlamlandırma düzeninin, yani sembolik düzenin “ötekisi” olarak konumlandırmıştır” (Özkazanç, 2013: 33).

Freud’un kuramını feminist çerçevede yorumlayan Juliet Mitchel, kadınlığı “yoksunluk” olarak açıklayan Freud’un tersine, cinsiyet farklılıklarının toplumsal süreçle oluştuğunu savunur. Bu tezini kadınların annelik rolü üzerinden açıklar. Ona göre annelik biyolojik olarak değil, toplumsal olarak yeniden üretilir. Anne olan kadınlar ve anne olmayan erkekler, çocukların gelişiminde var olan toplumsal rollerin yeniden üretimine neden olur. Kız çocukları potansiyel anne olarak yetiştirilirken erkek çocuklar ise ihtiyaçlarını karşılayamayan bastırılmış bireyler olarak yetiştirilirler. Bu da aile içindeki iş bölümünde kadınların erkeklere göre daha şefkatli ve sahiplenici kişiler olarak süreklilik biçiminde annelik rolü almalarına neden olan psikolojik bir bölünmeye neden olur (Chodorow 1999:7, aktaran Yaraman). Kurama göre, cinsiyetler arasında annelik rolünden kaynaklı oluşturulan farklılıklar, bu rolün her iki cinsiyete eşit olarak paylaşılmasıyla ortadan kalkabilir (Yaraman).

Feminist kuramcılardan Chodorow, “The Reproduction of Mothering” (1978) adlı eserinde cinsiyet kimliğinin nasıl geliştiğini incelemiştir. Chodorow bu eserinde sosyolojiyi, psikanalizi ve feminist düşünceyi aynı zeminde bir araya getirerek Freud’un toplumsal cinsiyetin gelişimini açıklarken kullandığı bazı kavramları kendi feminist çerçevesinde geliştirmiştir. Chodorow, toplumsal cinsiyet yapılanmasını eşitsiz organize edilmiş olan ebeveynlik sistemine bağlar. Toplumsal eşitsizliğin temel nedeni olarak biyolojik annelik rolüne ek olarak kadına yüklenen sosyo-kültürel annelik rollerini görür. Ancak Freud gibi feminenliği heteroseksüellik olarak gören Chodorow’un kuramı da eşcinsellik ve farklı kimliklerin açıklanmasında eksik kalmıştır (Erdoğan, 2008: 74-76).

### **Toplumsallaşma (Sosyal Öğrenme) Kuramı**

Toplumsallaşma kuramı, Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır ve toplumsal cinsiyete ilişkin davranışların bireyler tarafından gözlem yoluyla kazanıldığını savunur. Kadın ve erkek, kendi cinsiyetlerine yüklenen farklı rol kalıplarını, toplum içindeki diğer erkek ve kadınları gözlemleyerek öğrenirler.

Gözlem yoluyla olan bu öğrenme sürecinde toplumsal cinsiyet, toplumsal normların öğrenilmesi ve içselleştirilmesi ile oluşmaktadır. Birey, içine doğduğu toplumun değerlerini, kültürünü zamanla içselleştirmekte ve böylelikle sadece biyolojik cinsiyete sahip olarak doğan bireyin zamanla toplumsal cinsiyeti oluşmaktadır. Connel’e (1998: 255) göre, bu süreçte toplum, büyüme evresinde çocuğun önüne cinsiyetine uygun kurallar ve davranış modelleri koyar. Aile, okul, arkadaş grupları gibi toplumsallaşma ortamlarında bu rollerin sahipleneceği uygun koşullar oluşturulur. Çocuk öğrenme yoluyla bunları içselleştirir ve böylelikle toplumsal cinsiyet kimliği oluşur.

Bir diğer adı Sosyal Öğrenme olan Toplumsallaşma Kuramına göre, çocuğun model alma, taklit etme ve pekiştirme süreçlerini geçirmesiyle toplumsal cinsiyet kimliğini ve toplumsal cinsiyet rollerini geliştirdiği öne sürülür. Kurama göre, erkek ve kız çocukları toplumsal cinsiyet rolüne uygun davranış gösterdiklerinde ödüllendirilir, göstermediklerinde de cezalandırılırlar. Böylece erkekler erkeksi, kadınlar da kadınsı olmayı öğrenirler. Yine bu kurama göre erkek çocuk babasının davranışlarını model alma yoluyla seçmektedir. Öğretmen, arkadaş ya da beğenilen bir



ünlü de taklit edilerek cinsiyete uygun davranışlar edinilebilmektedir (Bandura, 1977, aktaran Lips, 2008: 86).

Toplumsallaşma kuramına göre çocuklar, içinde var oldukları toplumsal çevreleri tarafından üstü yazılması bekleyen “boş bir levha” gibi görülmektedir. Küçük birer kız veya erkek olarak, beklenen davranışları yakın oldukları kişilerle kurdukları etkileşimlerle çevre ilişkilerinden öğrenmektedirler. Bu öğrenme sürecinde toplumsal cinsiyete uygun olan davranışlar övülerek, uygun olmayanlar da bazen ceza ve bazen de yerilerek davranışları pekiştirme süreci işlemektedir. Ve bu süreçte çocuklar içselleştirme yolunda kendine aynı cinsiyetten ebeveyn, kardeş, öğretmen gibi bir yakınını model alır (Bilton, Bonnett, Jones vd., 2008: 134).

Sosyal öğrenme kuramına göre toplumsal cinsiyet davranışlarının çocuğa kazandırılmasında önemli olan iki süreç vardır:

- 1. Edimsel koşullama:** Cinsiyetine uygun davranışlar gösteren çocuk ödüllendirilirken, göstermeyenler de cezalandırılır ya da ödüllendirilmezler. Davranışı ödüllendirmek davranışın tekrarlanma olasılığını artırır. Ödüllendirilen davranış tekrarlanır ve kazanılan bir davranış haline gelirken, ödüllendirilmeyen davranıştan kaçınılır ve çocuğun davranış dağarcığında yer almaz.
- 2. Model alma ve taklit:** Çocuk, kendinden büyük bir yakınını model alır ve o kişinin davranışlarını taklit eder. Cinsiyet rollerinin kazanılmasında genel olarak kız çocukları annelerini, erkek çocukları da babalarını model alarak taklit ederler (Bandura, 1977, aktaran Dökmen, 2006: 54).

Sosyal öğrenme kuramına göre, cinsiyetlerin kültürel olarak farklı sosyalleşmesi sonucu çocuklar cinsiyetleri ayırmayı öğrenirler. Edilgen alıcılar olan çocuklar, toplumsal cinsiyeti kültürel kalıp yargılardan öğrenirler (Arslan, 2000: 26).

En genel anlamda Sosyal Öğrenme kuramı, kız ve erkek çocuklara yakın çevre kişileri aracılığıyla cinsiyetlerine uygun davranışlarda bulunmalarıyla ilgili mesajlar verildiğini; bu mesajların ödüllendirilme ve cezalandırılma yoluyla güçlendirildiğini; çocukların da bu mesajları alan pasif alıcılar olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda yakın çevre bireylerinin çocuklar için önemli rol modeller olduklarını ve çocukların bu rol modellerin toplumsal cinsiyet davranışlarını içselleştirerek toplumsal cinsiyete dayalı kalıpları ve yargıları benimsediklerini belirtmektedir.

## **Bilişsel Gelişim Kuramı**

İnsanlar dünyaya ilişkin dengeli bir bakış açısı oluşturmak ve sürdürmek için bilişsel tutarlılığa ihtiyaç duyarlar. Bilişsel tutarlılığı sürdürmenin ilk yolu toplum tarafından onaylanan cinsiyet özelliklerine sahip bir kız ya da erkek çocuğu olmak gerektiği bilincine varmaktır. Çocuk, bilişsel tutarlılığını sağlama amacıyla cinsiyet rolünü biçimlendirme sürecine katılır (Dökmen, 2006: 65).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayanan bu kuram, Lawrence Kohlberg tarafından ortaya konulmuştur (Lindsey, 2005: 57). Kuram, Piaget'in kuramından yola çıkarak, çocukların bilişsel gelişimlerinin farklı seviyelerde gerçekleştiğini, buna göre toplumsal cinsiyetin de tüm öğrenmeler gibi gelişim basamağının özelliklerine uygun biçimde oluştuğunu savunmaktadır (Kohlberg, 1968, aktaran Arıcı, 2011: 25-40). Cinsiyet rollerinin gelişmesi için belli bir gelişim düzeyine gelmesi gereken çocuklar, sırayla önce kendilerinin sonra da başkalarının cinsel kimliklerini, sonra kalıplaşmış tutumları ve daha sonra da tutumlara uygun davranmayı öğrenirler (Vatandaş, 2007: 35).

Kohlberg'e (1969, aktaran Erkanlı, Topuz, 2016: 304) göre, çocukların bilişsel düzeylerine uygun oluşan toplumsal cinsiyet, değişmez, sabit ve tutarlı bir kimliktir. Biyolojik cinsiyeti üzerinden kendini kadın ya da erkek olarak tanımlayan çocuk, ilk olarak kendi kimliğini fark eder. Sonrasında da kavramları zihninde erkek ya da kadın olarak biçimlendirir. Bu önemli sınıflandırma sonucu çocuk, kendini ve başkalarını cinsiyetlerine göre uygun kategoriye yerleştirebilir. Bir sonraki dönem çocukların 3-3.5 yaşlarına denk gelir. Bu dönemde çocuklar, cinsiyetlerin sürekli aynı kaldığını anlamaya başlarlar ve 5-7 yaş döneminde de cinsiyetin artık sabit kaldığına ilişkin farkındalıkları artar. Çocuklar, görüntüler değişse bile cinsiyetin değişmez sabitlikte olduğunu kabul eder (Hollander, 2001, aktaran Zembat, Keleş, 2012:340-41).

En genel hatlarıyla bilişsel gelişim kuramında çocuk, önce kendi cinsel kimliğini daha sonra da başkalarınınkini öğrenir. Sonra cinsiyetler üzerinden farklılıkları, en sonunda da toplumsal cinsiyet kalıp yargı ve tutumlarını öğrenerek bunlara uygun davranması gerektiğini fark eder (Çıtak, 2008: 11, aktaran Vargel Pehlivan, 2017: 505).

## Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı

Sandra Lipsitz Bem tarafından öne sürülen bu kuramda bilişsel gelişim ve sosyal öğrenme kuramlarının temel sayıltıları birleştirilir. Hemen hemen bütün kültürlerde, kadının ve erkeğin toplumsal konumu ve onlara yüklenen özellikler ayrıştırılmıştır. Cinsiyetleri ayrıştırma bilgisi çocuğa kültür aracılığıyla aktarılır. Çocuk kendi gelişim süreci içinde kadına ve erkeğe ait olduğu belirlenen alanları gözlemler ve cinsiyetine uygun görev ve sorumlulukları öğrenir (Çıtak, 2008: 15, aktaran Vargel Pehlivan, 2017: 507).

Çocuklar, cinsiyete dayalı özellikleri tanımlayan, bireyin algılarını düzenleyen ve yönlendiren bir şema geliştirirler. Cinsiyetleri, erkeksi ve kadınsı olarak bu şemalara yerleştirirler. Çocukların düşüncelerini ve davranışlarını bu şemalar yönlendirir (Anar, 2011: 26). Çocuk cinsiyetler arasındaki farkları şemalaştırmakta ve kendi cinsiyetini de kabul edip bu şemalara yerleştirmektedir. Toplumsal cinsiyete uygun olarak geliştirilen şemalar aynı biçimde çocukların da toplumsal cinsiyete uygun davranışları beklentisini oluşturur. Şemalar çocuğu hemcinsiyle aynı ya da benzer davranışlarda bulunması ilişkisine sokar (Bem, 1983: 604-605, aktaran Erkanlı, Topuz, 2016: 304).

Bireyleri cinsiyetlere ayırıp, toplumsal cinsiyet şemalarına yerleştirme öğrenilen bir süreçtir. Çocuk içinde yetiştiği toplumun erkek ve kadın tanımını öğrenir. Cinsiyetlere özgü olduğunu düşündüğü her bilgiyi kodlar ve şemaya işler. Kodlama ve şemaya işleme öncesi cinsiyetlere özgü bilgileri kadınsı ve erkeksi olarak sınıflandırabilme bilgisine sahip olabilmeyi gerektirir. Bu ayrıştırma çocuklara erkekleri güçlü, kızları zayıf olarak algılatırken, güçlü kız çocuklarının fark edilmemesini öğretir. Çocuk aynı şematik yapıyı kendine de uygular. Tercihlerini, davranışlarını ve kişilik özelliklerini bu şemaya göre belirler. Sonuçta da cinsiyetleri sınıflandıran ve farklı algılayan birey olur (Dökmen, 2006: 64).

Bem, kendi adının verildiği Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'ni geliştirmiştir. Bu envanter bir ölçek işlevi görmektedir. Bem, yürüttüğü çalışmalar sonucunda kadınları ve erkekleri sahip oldukları özellikler bakımından 4 farklı gruba ayırmıştır.

Bu grulamada;

1. Toplum tarafından kadınsı özellikler olarak nitelendirilen, duygusal, merhametli vb. 20 özelliğe sahip olanlar “kadınsı”,

2. Toplum tarafından erkeksi özellikler olarak nitelendirilen atılgan, hırslı, baskın vb. 20 özelliğe sahip olanlar “erkeksi”,
3. Her iki gruba ilişkin özellikleri aynı anda eşit ve yüksek oranda taşıyanlar “androjen”,
4. Düşük düzeyde taşıyanlar ise “belirsiz cinsiyet tipleni” olarak ifade edilmiştir (Bem, 1983: 598-616).

Toplumsal cinsiyet şeması kuramı her iki cinsiyet özelliklerinin (androjenlik) bir bireyde olabileceğini vurgulaması anlamında diğer kuramlardan ayrılır. Androjen her iki cinsiyetin harmanlanmasıdır. Kelime köken olarak Yunanca erkek anlamına gelen “andro” ile kadın anlamına gelen “gyn” sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur. Kavram bir cinsel yönelimi ifade etmeyip, aynı zamanda kadınların toplumsal yapıda daha özgür bir yerde durmalarına karşılık gelmemektedir (Unger ve Crawford, 1992, aktaran Arıcı, 2011: 27).

Bem, biyolojik farklılıkların kültürle bağ kurulmadan öğretilmesi ve kültürel bağ kurularak öğrenilmiş olan toplumsal cinsiyet şemalarına alternatif şemalar oluşturulması durumunda toplumsal cinsiyet şeması var olan bir toplumda toplumsal cinsiyet şeması olmayan bireylerin zor da olsa yetişebileceğini düşünür (Dökmen, 2006: 68-69).

## **Marksist Kuram**

Marksist Kuram, toplumsal cinsiyet tartışmalarını kadın-erkek ilişkisi bağlamında tartışmaktan ziyade, kadınların ekonomik sistemle ve üretim araçlarıyla ilişkisi bağlamında ele almaktadır.

Engels, tarihteki ilk sınıf çatışmasının kadın ile erkeğin uzlaşmaz karşıtlığı olan karı-koca ilişkisi içinde geliştiğini ve ilk sınıf baskısının da kadının erkek tarafından baskı altına alınmasıyla başladığını söyler. Kadının tek eşli olmak zorunda olma nedeni, erkeğin mülkü kendi kanından varise aktarmayı istemesi nedenine dayanmaktadır. Kadının tek eşliliğinin özellikle önemli olduğu bu yapı, ‘tek-eşli-aile’ olarak tanımlanmaktadır. Bu aile babalarının kesin olarak bilindiği dolaysız mirasçılar yetiştirmek üzerine kurulmuştur (Engels, 2003: 60-64). Engels’in de aile yapılanmasını mülkiyet aktarımı üzerinden tanımladığı toplumsal yapıda toplumsal cinsiyet sorunu sermaye ve mülkiyet sorunu üzerinden tanımlanmaktadır.

Marksist analize göre kadınların yaşadıkları sorunların asıl belirleyeni, kapitalist sistemdir. İşçi sınıfının bir parçası olan kadınların erkeklerle ilişkisi, işçilerin sermaye sahipleri ile olan ilişkisi kapsamında sınıflandırılır (Hartmann, 2006: 5). Toplumsal Cinsiyet sorunsalı Marksist teoride Hartmann'ın belirttiği gibi üç farklı biçimde analiz edilmiştir:

1. Marks, Engels, Kautsky ve Lenin gibi Marksistler kapitalizmin tüm kadınları ücretli işgücüne kattığını ve bu sürecin cinsiyete dayalı iş bölümünü yok ettiğini savunurlar.
2. Çağdaş Marksistler, kadınları kapitalizmde gündelik hayatın analizine dâhil etmişlerdir.
3. Marksist feministler, ev işine ve ev işinin sermayeyle ilişkisine odaklanmışlardır (Hartmann, 2006: 5).

İlk dönem Marksist yaklaşım, toplumsal eşitsizliklerin hepsinin kökeninde yatan nedeni kapitalizm olarak görür ve kadın sorunu olarak isimlendirdikleri toplumsal cinsiyet sorununun çözümünü birincil önem olarak görülen ve kapitalizme karşı girişilen sınıf mücadelesine bağlarlar (Connell, 1998: 70).

Engels'e göre ilkel toplumlarda kadın ve erkek eşitsizliği konusunda bir sorun yoktur. Her iki cinsiyet arasında iş bölümüne dayalı bir eşitlik vardır. Doğal yollarla oluştuğunu düşündüğü iş bölümüne göre, evdeki üretim araçları kadınların, dışarıdakiler ise erkeklerin sorumluluğunda olmuştur. Ev dışındaki üretimin yoğunlaşmasıyla birlikte, erkeklerin üretim alanlarında ortaya çıkan fazla üretim artı değeri oluşturmuş ve artı değere sahip olan erkekler, kadın üzerinde ekonomik açıdan güç elde etmişlerdir. Bu süreç sonucunda, elde edilen ekonomik güç sonucunda anaerkil dönem sona ermiş ve erkeklerin kadınlara karşı üstünlüğü olan ataerkil döneme geçilmiştir. Artı-değerin, erkeğin üretim alanında olması onun mülkün sahibi olmasının koşulunu doğurmuştur. Engels'e göre, kadınların kurtuluşu üretim ilişkileri içinde yer almaları ile mümkündür. Böylelikle ekonomik olarak erkeklerden bağımsız olan kadınlar erkeklerle eşit koşullarda proletarya devrimini başarıya ulaştıracaklardı. Ve Sosyalist devrimden sonra kadınlar, erkeklerden ve onların sahip olduğu sermayeden kurtulacaklardı (Hartmann, 2006: 6). Yani özetle diyebiliriz ki, ilk Marksistlere göre kadın sorununun ana sebebi sermaye ve özel mülkiyettir. Sermayenin ve özel mülkiyetin ortadan kaldırılması, kadının özgürlüğünü sağlayacaktır.

Çağdaş Marksistlere göre, kapitalist sistemin her gün yeniden üretilmesinde kadınları temel rol oynayan araçlar olarak gören yeniden üretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, kadının yorgun erkek işçiye hizmet etmesi ve çocuk doğurarak üretim alanındaki boşlukları doldurması olarak görülebilir. Aile kurumu, cinsellik ya da toplumsal cinsiyet ilişkileri, üretim ilişkilerinin yeniden üretim alanıdır. Bu üretim ilişkilerinin süreklilik halinde olması yeniden üretimin devamlılığını sağlar (Connell, 1998: 72). Yeniden üretim yaklaşımından yola çıkarak diyebiliriz ki ücretsiz olarak kadınlar tarafından yapılan ev işleri kapitalist sistem açısından bir zorunluluk biçimini alırken sermayenin yeniden üretimini sağlamaktadır (Hartmann, 2006:9).

Üçüncü olarak nitelendirebileceğimiz Marksist Feminist yorumda, özellikle ev işleri ve sermaye ilişkisi üzerinde durulmuştur. Kadınların ikincil konumunun nedenleri, kapitalist üretim ilişkileri içinde analiz edilerek bulunmaya çalışılır. Yapılan sorgulama ve analizler bu sistemin devamının sağlanmasında kadının oynadığı rol ve emek üzerinden yapılmaktadır (Ecevit, 2013: 26).

Mariarosa Dalla Costa'nın temellendirdiği bu yaklaşıma göre kadınlar, ev işlerinin önemsiz görülüp tekrar edici olması dolayısıyla kendi emeklerine yabancılaşmaktadırlar. Kadınlar geleneksel iş gücüne girip sermaye tarafından ezilirken bir yandan da evde bedava çalışmaya devam etmek yerine, ev işi için ücret talep etmelidirler. Ev işinde ücret talep etmeden çalışan kadının iş gücünü yeniden üretirken artı değer ürettiği iddia edilmektedir (Hartmann, 2006: 16). Eğer kadın ev işlerini yapmayı reddederse yapılma zorunluluğu devam eden ev işlerinin yapılabilmesi için "aile reisi" olan erkek tarafından bu işlerin yapılabilmesi için para karşılığında ev dışından bir emek temin edilecektir (Ecevit, 2013: 27).

Kadınların çocuk bakımı, temizlik, yemek hazırlama gibi ev işleri için ücret alması, hem yapılan işlere ilişkin bilinci artıracak hem de bu işlerin önemine vurgu yapacaktır ve Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması adına atılması gereken zorunlu bir adım olarak görülmektedir (Hartmann, 2006: 15).

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda farklı savunuları olduğu düşünülse de genel olarak Marksist teoriler, kadınların cinsiyetçi yaklaşımlara maruz kalmasını, toplumsal yaşamda ve ev yaşantılarında ezilmelerini, sınıf ilişkilerine ve kapitalist sisteme bağlayarak, bu sistemi değiştirmeden kadınların sorunlarının köklü çözümünün mümkün olmadığını savunurlar.

## Avrupa Birliği'nde ve Almanya'da Toplumsal Cinsiyet

Almanya'nın toplumsal cinsiyet ve fırsat eşitliği alanlarında yasal çerçeveyi Avrupa Birliği politikaları oluşturmaktadır. Bu nedenle Almanya'da toplumsal cinsiyet sorunsalını incelerken Avrupa Birliği'nin toplumsal cinsiyet ve fırsat eşitliği politikalarından söz etmekte fayda görülmektedir.

Avrupa Topluluğu kadın-erkek eşitliğini, resmen 1957 yılında daha çok ücret eşitliği konusuna atıfta bulunarak kabul etmiştir ve 1957 yılında kabul edilen bu eşitlik, 1999 yılına dek Avrupa Birliği Komisyonu'nun toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili tüm girişimleri, işgücü piyasasında ücret eşitliği konusuyla sınırlı kalmıştır. Toplumsal cinsiyet ilkesi tam anlamıyla 1999 yılında yapılan Amsterdam Antlaşması'yla yazılı hale gelmiş ve kadın-erkek eşitliği tüm politikalarda yer almaya başlamıştır. 1999 yılından beri de toplumsal cinsiyet eşitliği konusu hem Avrupa Birliği yesi ülkeler için hem de birliğe yeni katılacak ülkeler için önemli bir konu haline gelmiştir. Allroggen, fırsat eşitliği politikasına ilişkin bir Avrupa çerçevesi olmaksızın, toplumsal cinsiyetin mümkün olamayacağını vurgulamıştır (2007: 9).

Avrupa Birliği Komisyonu'nun Toplumsal Cinsiyet Eşitliği 2016 yılı raporuna göre; 2014 yılında AB'de niversite mezunlarının %58'i kadındır. Geçmiş yıllara göre eğitimi kadınların sayısında görülen bu artışa rağmen yine de hl kadınların kazançları erkeklerden daha azdır. Kadınlar hl siyasi karar alma ve üst düzey yönetim pozisyonlarında azınlık olarak bulunmaktadır.

Tablo 1.

*AB lkelerinde cinsiyete ve küçük ocuk sahibi olma değişkenlerine göre istihdam oranları*

	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>
<b>İstihdam</b>	%59,6	%70,1
<b>Küçük çocuğu olanların istihdamı</b>	%67	%92

Tablo 1'de belirtildiği üzere AB lkelerinde 2014 yılı itibarıyla erkeklerin istihdam oranı %70.1 iken kadınlar için bu oran % 59.6'dır. AB lkelerinde küçük çocuklu kadınların sadece %67'si çalışma hayatında yer alırken, küçük ocuk sahibi erkeklerin %92'si çalışma hayatında yer alır. Kadınlar, Avrupa Birliği nüfusunun %51.2'sini oluştursa da erkeklerle aynı düzeyde siyasi, ekonomik ve sosyal yetki

kaynağına sahip değildir. Siyasi karar alma sürecinde kadınlar, yetersiz bir şekilde temsil edilmeye devam etmektedir. Son 10 yıl içerisinde, AB Üye Ülkelerin ulusal parlamentolarındaki kadın oranı hafif bir artış göstererek 2014 yılında %28'e ulaşmıştır. 2014 itibariyle AB Üye Ülkelerinden sekizi, ulusal seçimlere yönelik bir kota mevzuatı kabul etmiştir. Kadınların hükümet pozisyonlarındaki payı da %27'lik bir oranla eşitsizliğini korumaktadır. Buna göre 28 ülkedeki 134 parti liderinin yalnızca 19'u (%13) kadın olup 15 Üye Ülkede de parti liderliği açısından yalnızca erkek profili olduğu gözlemlenmektedir.

Almanya, Avrupa Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Enstitüsü (EIGE)'nin, üye 28 ülkeyi puanlandığı raporda, Almanya Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Endeksi'nde 12. sıradadır. 0-100 arasında olan puanlamada üye ülkelerin ortalaması 66,2 iken Almanya'nın puanı 65 ile ortalamanın altında kalmıştır. Yine Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) 2016 yılı İnsani Gelişme Raporlarına göre de Almanya'nın toplumsal cinsiyet gelişme endeksi 0,964 ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği endeksi 0,066'dır ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde 9. sıradadır. İnsani gelişme sıralamasında ise 4. sırada yer alır.

Dünya Ekonomik Forumu tarafından yayınlanan 2016 Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksine göre, Almanya toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin en az olduğu ülke sıralamasında 11. Sırada yer alırken, Türkiye 130. Sıradadır.

İşgücü piyasasında fırsat eşitliği konusundaki bütün Avrupa Birliği düzenlemelerine rağmen, kadınlarla erkekler arasında ücret farkları devam etmektedir. Avrupa'nın tümünde kadınlar hala erkek meslektaşlarından çok daha az para kazanmaktadırlar. Almanya'da kadınlar, aynı işte çalışan erkek işçilerin ücretinin ortalama %76'sını kazanmaktadır. Yani erkekler, sadece cinsiyetleri nedeniyle kadınlardan üçte bir oranında daha fazla ücret almaktadır (Allroggen, 2007:11).

Allroggen'e (2007:11) göre, Avrupa Birliği, kadın haklarının ve eşit muamele prensibinin uygulanmasında üyesi olan birçok ulusal devletten daha ileridir. Avrupa'nın dört bir yanındaki kadınların büyük katılımı sayesinde toplumsal cinsiyette eşitlik konusunun Anayasa Taslağına dâhil edilmesi sağlanmıştır. Ancak Avrupa Konvansiyonu'nun çok büyük bir çoğunluğunun erkeklerden oluşması, kadın-erkek eşitliğinin hala tamamen gerçekleşmediğinin ve kadınlara karşı yapısal ayrımcılığın sürdüğünün göstergesidir (Gail Lewis, 2000; 9; Jane Lewis, 2003; 181, aktaran Koray, 2011:34 ).



Almanya özelinde toplumsal cinsiyetin durumuna öncelikle anayasadan bahsederek bakabiliriz. Alman Anayasası tüm bireylerin eşitliğini savunur. Anayasanın 2. Maddesine göre, erkek ve kadın her birey eşit haklara sahiptir ve 3. Maddeye göre de “Cinsiyeti, soyu, ırkı, dili, yurdu ve kökeni, inancı, dini veya siyasi görüşleri dolayısıyla hiç kimse mağdur edilemez, hiç kimseye imtiyaz tanınmaz.” Toplumun en küçük temel yapısı olarak adlandırılan aile kurumu Almanya’da desteklenen ve özendirilen bir yapıdır. Bu anlamda Anayasanın 6. Maddesi, evlilik, aile ve evlilik dışı çocuklar hakkında bilgi verir. Bu maddeye göre evlilik ve aile devlet tarafından korunur. Çocukların bakımı anne ve babanın birincil sorumluluğu ve aynı zamanda doğal hakkıdır. Devlet anne ve babanın bu sorumluluklarını yerine getirmesinde bireyleri gözetir. Bu noktada anne ve babayı sorumluluklarını yerine getirmesi anlamında destekleyen ebeveyn izni vardır. Ebeveyn izni 24 aydır, bu izni anneler ve babalar, ayrı ayrı ya da birlikte kullanabilirler (EU, 2009). Ancak yasal olarak anne ve babaya çocuk bakımında eşit sorumluluk ve hak tanınmasına rağmen üç yaş altında çocuk sahibi olup da ebeveyn iznini kullanarak çalışmayan annelerin oranı %77 iken çalışmayan babaların oranı %23’dir. Bu durum, küçük çocuklara bakmanın büyük ölçüde annenin sorumluluğu olduğunu ve babaların annelere göre büyük oranda çalışmayı tercih ettiklerini gösterir.

Anayasasına göre toplumsal cinsiyet eşitliğinin desteklendiğini gördüğümüz Almanya’da kadınlar hala dezavantajlı konumdadır. Süddeutsche Zeitung (günlük gazete)’un 21.06.2017 tarihli haberine göre; kadınlar erkeklere oranla iş yaşantısında daha az kazanıyor ve iş kariyerinde de bu dezavantajlı durum devam ediyor. Aile içinde ya da partner ilişkilerinde sorunların çözümünde de daha az söz sahibiler. Emeklilikte kadınlar erkeklerden %21 oranında az maaş alıyor.

Eşitliğin toplumsal hayatta erkekler tarafından kabul görmediğini Alman Aile Bakanlığı’nın Erkeklerin cinsiyet eşitliği konusunda düşüncülerini öğrenmek amaçlı yaptığı araştırmasında da görebiliriz (Anderson, 29 Mart 2017). Bu araştırmaya göre;

- Alman erkeklerin 1/5’i kadınların çalışmasının her iki cinsiyet için de iyi bir durum olmadığını düşünüyor. Eşit bir ilişki istediğini söyleyen erkeklerin aile içinde çocuk ve ev bakımı konularında eşit sorumluluk alma oranları 2007’de %33 iken bu oran 2015’de %42 ye yükselmiştir.

- Erkeklerin %93'ü annelerin bebek doğduğu zaman iş yaşamlarına ara verip evde kalmaları gerektiğini düşünürken %88 i de bebeğin ihtiyacı olduğu süre içinde annelerin evde olmaları gerektiğini savunuyor.
- Erkeklerin yaklaşık yarısı kadınların iş yaşamlarında denge kurmalarının zor olduğunu düşünüyor.
- Cinsiyet eşitliği ile ilgilenen erkeklerin oranında 2007'ye göre bir değişiklik görülmemiştir. Eşitlikle ilgilenen erkeklerin oranı 2007'de %53 iken 2015'de %55 olmuştur.
- Araştırmaya katılanların %84'ü ülkelerinde eşitliğin henüz tam anlamıyla gerçekleşmediğini düşünürken %16'sı ise çoktan bu eşitliğin sağlandığını düşünüyor.

Kadınlar, Yaşlılar ve Gençler İçin Federal Aile Bakanlığı (Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth) 2016 yılı verilerine göre; Alman üniversitelerindeki 38.020 profesörden 6,173'ü kadındır. Ulusal ortalamada bu oran %16,2 ye denk gelmektedir.

Yine Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth (Kadınlar, Yaşlılar ve Gençler İçin Federal Aile Bakanlığı) 2016 yılı verilerine göre; 2014/2015 öğretim yılında Almanya'da öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü (% 72'si) kadındır. Ancak okul müdürlerinin % 57'si erkek, geri kalan % 43'ü kadındır.

Alman anayasası LGBTI bireyleri de anayasal olarak gözetir. 30 Haziran 2017'den beri eşcinsel evlilik parlamento tarafından onaylanmış ve evlilik eşitliği ve evlat edinme hakkı LGBTI bireylere verilmiştir. Ancak okullarda LGBTI bireyler bazı sıkıntılar yaşamaktadır. ILGA-Europe ve IGLYO'nun iş birliğinde 2006 yılında yapılan, 37 Avrupa ülkesinden toplam 750 kişinin katıldığı ve LGBTI bireylerin okullarda yaşadıkları sorunlarla ilgili yapılan anket sonuçlarına göre LGBTI gençleri eğitim alanlarında ayrımcılığa uğramaktadır. Avrupa'daki genç LGBTI'lerin %61,2'si okulda ayrımcılığa, %53'ü de zorbalığa maruz kalmaktadırlar. Katılımcıların %90'ı okullardaki zorbalık karşıtı yönetmeliklerin lezbiyen, gey, biseksüel ve transgender kişileri kapsamadığını belirtmişlerdir. Okullardaki homofobik zorbalıklar lezbiyen, gey, biseksüel ve transgender kişileri hedef almakla birlikte maskülen olmayan erkekler ya da feminen olmayan kadınlar gibi geleneksel olarak belirlenmiş normların dışına çıkmış olan tüm bireyleri hedef almaktadır (Tuncel, 2007: 86-87).

LGBTI bireylerin yaşadıkları ayrımcılıkları, fiziki ve sözlü şiddet, eğitim materyallerinde yer alan önyargılı aşağılama, ders sırasında küçük düşürücü davranışlar, cinsellik ve cinsel sağlık ile ilgili bilgilere erişimde kısıtlama gibi farklı biçimlerde görebiliriz. Bunların yanı sıra ayrımcılık örnekleri görebileceğimiz diğer bir alan da müfredatlardır. Ayrımcılığın müfredatlarda görülme şekli cinsel yönelim farklılıklarına insani kimliğin bir parçası olarak değinilmemesidir. Yine aynı araştırmaya göre eğitim içeriğinde ve müfredatta LGBTI'lerin %43'ü önyargı ile karşılaşmıştır. Bu önyargı sıklıkla LGBTI sorunlarına okul müfredatlarında yeterince yer verilmemesi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu çalışmada Heteroseksizmin ve homofobinin okul yönetimlerinin uygulamalarındaki yeri de sorgulanmıştır. Çalışmaya göre bir kısım katılımcı homofobinin ve heteroseksizmin okul yönetmeliğinin bir parçasıymış gibi gösterildiğini belirtmiştir. Okul yönetimlerinin diğer cinsel yönelimlerden hiç bahsetmeyerek, heteroseksüel yönelimden başka cinsel yönelim olmadığını varsayan uygulamalarda buldukları ifade edilmiştir. Sene sonunda yapılan yıl sonu balolarına yalnızca karşıt cinsteki çiftlerin dans için davet edilmesinin de hemcins partnere sahip çiftler için zor bir durum oluşturduğu bu duruma verilen örneklerden biridir. Öğrencilere ebeveynleri hakkında sorular sorarken eşcinsel aileleri göz ardı edici biçimde yalnızca anne ve babaları hakkında sorular sormak da bu duruma verilen diğer bir örnektir (Tuncel, 2007: 89-90).

Berlin Eyaleti için tüm okullarda uygulanacak müfredatın genel çerçevesini oluşturan Eğitim Müfredatı (Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung, 2015: 30), 3. Maddenin 7. Bendinde Cinsiyetlerin Eşitliği (Gender Mainstreaming) başlığı altında konunun "Anlam ve Beceri Edinme" başlıkları ile incelendiğini görmekteyiz. Bu maddelere göre; Cinsiyetlerin eşitliği prensibi doğrultusunda kadınların, erkeklerin ve farklı cinsiyet kimliği olan bireylerin çıkarları okullarda desteklenmektedir. Bireylerin kişiliklerinin gelişimini, cinsiyetlerinin ve cinsiyet kimliklerinin dışavurumundan bağımsız olarak özgürce sağlamak amaçtır. Erkek ve kız öğrenciler, cinsiyet davranışlarını politika, ekonomi, kültür gibi farklı toplumsal alanlarda öğrenirler ve yasal temelleri hesaba katarak bunların (cinsiyet davranışlarının) tarihteki gelişimini öğrenirler. Bakış açılarını değiştirmeyi denerler ve insanların farklı cinsel kimliklerle kendi çeşitlilikleriyle ve farklılıklarıyla yaşadığı bir dünyayı ve gerçeklikleri analiz ederler. Erkek ve kız öğrenciler, yeteneklerin ve görevlerin cinsiyetlere yüklenmesinin doğuştan gelmediğini öğrenirler ve biyolojik, ile sosyal cinsiyet arasındaki farkı

görebilirler. Öğrenciler dezavantajları bilir ve bunların kaldırılması için stratejiler oluştururlar.

Cinsiyetlerin eşitliğinin müfredatta desteklenmesinin kız öğrencilerin akademik başarı oranlarını artırdığını düşündürebilir. Neredeyse tüm PISA katılımcı şehirlerinde “okuma becerisi” ve “matematik/fen bilimleri” alanında yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin başarı oranı kız öğrencilerinkinden daha düşüktür. Kuzey Ren-Vestfalya’da kız ve erkekler arasındaki farklılıklar açısından okul istatistik verilerine göre, 2014/2015 eğitim-öğretim dönemi için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Bir sonraki seviyedeki okula geçişte erkek öğrenciler kız öğrencilere göre kendi okullarından “Gymnasium (Anadolu veya Fen Lisesi denkleği olan okullar)” için daha az öneri almaktadır (%47,2: %52,8).
- Sınıf tekrarlamada erkek öğrencilerin sayısı tüm okul seviyelerinde kız öğrencilerinkinden daha fazladır (Örneğin, ilkokulda: 1985 erkek öğrenci/1363 kız öğrenci; Ortaokul-1’de: 15 791 erkek öğrenci/9882 kız öğrenci; Ortaokul-2’de 12 233 erkek öğrenci/9136 kız öğrenci).
- Bitirme notları ne kadar yüksekse, bu notlar daha çok kız öğrenciler tarafından elde edilmiştir.

Ve bunların dışında erkek öğrencinin daha fazla, özel pedagojik destek gereksinimi duyduğu rapor edilmiştir (MSW, 2015: 39).

Okul yaşantısında erkek öğrencilerden daha başarılı olan kız öğrenciler sanılanın aksine eğitim sisteminin kazananları değildirler. İşgücü piyasasında cinsiyete özgü bir tabakalaşma, kadınların gelirinin daha az olması ve yüksek konumlarda daha az kadının yer alması söz konusudur. Bu durum şu soruları aklımıza getirir: Daha kötü okul başarısı eğilimlerine rağmen erkek öğrenciler okul kurumunun sonrasında daha başarılı olabilmeleri için ne öğrenmektedir? Bunu nasıl öğrenmektedirler ve okul kurumu buna ne katkıda bulunmaktadır? Kız öğrenciler ise daha iyi okul başarısına rağmen, bu başarılarını iş yaşamlarında gerçekleştiremeyecek şekilde ne öğrenmektedir? Bunu nasıl öğrenmektedirler ve okul kurumu buna ne katmaktadır (Schneider, 2002: 464-488)?

Prof. Dr. Faulstich-Wieland tarafından 2004 yılında yürütülen “Ortaokul 1’de Okul Etkileşimlerinde Cinsiyetin Sosyal Yapılandırması” ve “Cinsiyet Eşitlikçi Bir Okulun Gerçekleştirilmesinde Şanslar ve Engeller” adlı DFG projesinden elde edilen verilere göre; öğretmenler kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerle daha fazla ilgilenmektedirler. Bu ilginin altındaki ana etken, disiplini erkek öğrencilerin kız

öğrencilere göre daha fazla bozmasından kaynaklanmaktadır. Yine araştırmaya göre öğretmenlerin bazılarının erkek öğrencilerin kendilerini cüretkâr, sınıf arkadaşlarıyla dalga geçecek kadar özgüvenli sunuş biçimlerini düzeltmeyerek, davranışlarını değiştirme uyarılarında bulunmayarak, erkeklığe özgü bir davranış biçimi haline gelen bu davranışları desteklemektedirler. Her alanda olduğu gibi okullarda da genelde kızların ve erkeklerin ayrı iki grup oluşturması, cinsiyet farklılıklarına dayanmaktadır. Örnek olarak meslek seçiminde kızların ve erkeklerin cinsiyetle ilişkili farklı ilgi alanlarına ve becerilere yönlendirildiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler kız ve erkek öğrencileri ağırlıklı davranış özelliklerine göre nitelendirirken, kızları “çalışkan” ve “uslu”, erkekleri ise “bilmiş” ve “açıkgöz”lü olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin özel ilişkileri söz konusu olduğunda öğretmenlerin bu ilişkileri heteroseksüel olabileceği şeklinde algılayıp bu yönde ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin erkek öğrencilerle kurdukları ilişki ve kullandıkları dilde, “erkek gücü”, “erkek mağduriyeti” ve “sabır” gibi erkeklerle beraber anılan kavramlara sık rastlanmıştır. Kızlarla ise bu şekilde ilişki kurulduğu çok nadir gözlemlenmiştir. Bu araştırmada öğretici ekibin yani öğretmenlerin erillik imajını tekrardan güçlendirdiği gözlenmiştir (Wieland 2005, aktaran Flaake, 2006:27-45).

### **Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet**

Türkiye, Ortadoğu ülkeleri arasında toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında ele aldığımız kadın hakları konusunu erken yıllarda ele alan az sayıda devletten biridir. Türk kadınlarının yasal eşitliği, M. Kemal Atatürk’ün ulusal bağımsızlık savaşını (1918-23) izleyen yıllarda Osmanlı devletinin kalıntılarından laik bir cumhuriyet kurmasıyla ve yapılan bir dizi yasal reform sonucu kazanıldı. Çok eşliliğin yasaklanması, her iki tarafa da eşit boşanma hakkı ve çocukların velayet hakkının tanınması gibi haklar 1926 yılında İsviçre Medeni Kanunu’ndan esinlenerek kabul edilen Türk Medeni Kanun sayesinde elde edilmiştir. 1930 yerel seçimlerinde ve 1934 genel seçimlerde oy kullanma hakkı alan kadınlar, yurttaşlığa kabul edilmişlerdir. Bu hakların kazanılması Batıdaki gibi kadın hareketi mücadelesiyle olmamış, Batılılaşma hedefi taşıyan iktidardaki aydınlanmacılar tarafından kadınlara verilmiştir. Kadınların kamusal alana dâhil olması Cumhuriyetin ilanıyla mümkün olmuştur. Kamusal alana dâhil olamayan kadınlar ise ekonomik ve coğrafi koşullara bağlı olarak hane içi üretimde yer almaya devam etmişlerdir (Kandiyoti, 2007: 30-74).

Cumhuriyetin kurulma yıllarında kadınlara bazı haklar tanınmış olsa da kadınların çalışma yaşamına katılımı 1950’lilere tekabül etmektedir. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında kadın hakları adına gelişmeler sağlanmış olsa da, tüm dünyayı etkilemiş olan neoliberal politikalardan Türkiye’de nasibini almıştır (Özkazanç, 1999; Tunay, 1993; Yalman, 1997; aktaran Yarar, 2015: 36). 1980’lerde başlayan kapitalizmle uyum süreci günümüze kadar devam etmiş ve etmektedir. Türkiye, Cumhuriyetin kuruluş dönemlerinde kadın hakları adına attığı adımlara rağmen diğer taraftan da geleneksel yanını yitirmeyen, ataerkil söylemi yücelten yapısını koruyan bir ülke olma halini de sürdürmüştür. 1990’larda STK’ların ve kadın örgütlerinin artış göstermesi kadın haklarında bir ilerleyiş sağlamış olmakla birlikte Türkiye’de geleneksel altyapı çok yavaş bir şekilde değişmekte ve hatta son yıllarda birçok anlamda kadın hakları ve özgürlükleri adına geriye gidildiği görülmekte, erkek egemen yapı hayatın her alanında kadınlar üzerinde hâkimiyet kurmaya devam etmektedir.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) 2016 yılı İnsani Gelişme Raporlarına göre de Türkiye toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde 188 ülke arasında 69. sıradadır. İnsani gelişme sıralamasında ise 71. sırada yer alır. Tablo 2’de Türkiye ile Almanya karşılaştırması verilmiştir. Bu rakamlar Türkiye’nin Avrupa – Orta Asya Bölgesi’nde toplumsal cinsiyet eşitsizliği yüksek olan ülkeler arasında bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 2.

*Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) 2016 yılı İnsani Gelişme Raporları*

	<b>Türkiye</b>	<b>Almanya</b>
<b>Toplumsal cinsiyet eşitsizliği sıralaması</b>	69	9
<b>İnsani gelişme sıralaması</b>	71	4
<b>Değerlendirmeye alınan toplam ülke sayısı</b>	188	

2017 yılında yayınlanan Dünya Ekonomi Forumu Cinsiyet Eşitliği Uçurumu Raporu kadınlarla erkekler arasında dört temel kategorideki kadın erkek eşitliği farkını gösteriyor. Bu kategoriler; ekonomiye katılım ve fırsat, eğitime katılım; sağlık ve sağ kalım ve siyasi güçlenme. Tablo 3’de 2006 -2017- 2018 yıllarında yayınlanmış raporlar karşılaştırılmalı gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Dünya Ekonomi Forumu 2006 - 2017- 2018 Küresel Cinsiyet Eşitliği Uçurumu Raporu Puanları*

	2006	2017	2019
<b>TÜRKİYE</b>	<b>Sıralama</b>	<b>Sıralama</b>	<b>Sıralama</b>
Küresel Cinsiyet Eşitliği puanı	105	131	130
Ekonomiye katılım ve fırsat	106	128	131
Eğitime katılım	92	101	106
Sağlık ve sağ kalım	85	59	67
Siyasi güçlenme	96	118	113
Değerlendirmeye alınan toplam ülke sayısı	115	144	149

Kaynak: The Global Gender Gap Report 2006, 2017, 2018

Unicef'in 2013 yılı iş gücüne katılım oranlarını açıkladığı çalışmasına göre de kadınların işgücüne katılımı Türkiye'de %30,8 iken erkeklerin %71,5'dir. Bu oran %50,3 olan dünya ve %52,9 olan Avrupa Birliği ortalamasının gerisinde kalmaktadır. En yoğun istihdam sektörleri ise kırsal kesimde çoğunlukla tarım, şehirlerde ise hizmet sektörüdür.

Yukarıdaki verilerde de görüleceği gibi kadın istihdamında Türkiye Dünya ortalamasının ve Avrupa'nın gerisinde kalmıştır. Bunun yanında bir de kadının payına düşen gelir eşitsizliği vardır. Gelir getiren fertlerin oranlarına baktığımızda bu durum Türkiye'de kadınlar için %36, erkekler için de %64'tür. Elde edilen gelirin sadece %12'si kadınlara, %88'i erkeklere aittir. Bir erkek bir kadının 4,2 katı kadar fazla gelire sahiptir. Okuryazar olup da formel bir eğitim kurumundan mezun olmamış kesimde elde edilen gelirin her iki cinsiyet için de düşük olduğunu görürüz. Ancak bu grupta bile erkeklerin elde ettiği gelir, kadınların neredeyse 10 katıdır. Lisansüstü dereceli kadınlar ve erkekler grubu en yüksek gelire sahiptir. Ancak yine burada da kadınlar erkeklerin yarısı kadar gelir elde etmektedirler (Ecevit 2003: 86, aktaran Yarar 2015: 35). Gelir seviyesinin düşük ya da yüksek olması erkek ve kadın arasındaki gelir eşitliğini değiştirmemektedir. Her iki durumda da daha az gelir elde eden yine kadınlardır.

Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri öncelikle temel eğitim olmak üzere, eğitimin her kademesinde kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması bağlamında ele alınmaktadır. Okullaşma ve okur-yazarlık oranları, okula devam, akademik başarı gibi konularda istatistiksel bilgiler vermektedir.

Tablo 4.

*2017 – 2018 Eğitim İzleme Raporu cinsiyet değişkenine göre okullaşma oranları*

	<b>Kız</b>	<b>Erkek</b>
<b>İlkokul</b>	%91,7	%91,4
<b>Ortaokul</b>	%94,7	%94,3
<b>Ortaöğretim</b>	%83,4	%83,8

2015 verilerine göre 15-19 yaş arasındaki gençlerin yüzde 8,2'sinin ilkökul diploması yoktur. Bu oran kadınlar için %10, erkekler için %6,6'dır. 20-24 yaş arasında olup ortaöğretim diplomasına sahip olmayanların oranı Türkiye genelinde %46,5'tir. Bu oran kadınlar için %46,7, erkekler için %46,2'dir. Özellikle ortaöğretimde eğitime erişim oranının kadınlar için yüksek olduğunu görmekteyiz. Bahsi geçen sayısal eşitsizliği giderebilmek için sivil toplum örgütlerince yürütülen “Baba Beni Okula Gönder”, “Haydi Kızlar Okula” ya da “Kardelenler” gibi geçici kampanyalar yürütülmektedir. Türkiye uluslararası sözleşmelerden doğan yükümlülüklerini yerine getirmeyi ve eğitimdeki cinsiyet eşitsizliğini gidermeyi sağlayacak uzun vadeli ve tutarlı bir programa sahip değildir. Eğitime eşit katılım, bütün çocukların eğitim imkânlarından eşit şekilde faydalanmaları ile mümkündür. Eğitim sisteminin tüm bireyleri kapsayıcı bir hale gelmesi için dezavantajlı grupların önünde duran engellerin kaldırılması gerekmektedir.

Türkiye’de 1980’lerde ortaya çıkan feminist politika son otuz yılda bir dizi somut kazanım elde etmiştir. Bu dönemin en belirgin kazanımı şüphesiz ki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin çözülmesi gereken bir sorun olarak toplumsal ve siyasal zeminde tanınmasıdır (Akgöz, 2013: 29). Bu kazanım sayesinde 1980’lerin sonu ve 1990’lı yıllarda, kadın hareketi mücadelesi sonucunda hem sivil toplum hem de devlet kurumları içinde toplumsal cinsiyet politikalarına duyarlı yeni kurum ve örgütlenmeler gelişmeye başlamıştır (Yarar, 2015: 40).

Genel çerçevedeki durumu yukarıda belirtildiği gibi olan toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim ortamındaki durumuna bakmaya anayasadan başlayabiliriz. Anayasanın 42. Maddesine göre hiç kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 4. maddesine göre “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.” Bahsi geçen maddede sayılan



ayrımcılık temelleri arasında cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği özneline ayrımcılık yer almamaktadır. Sadece kanunun 7. maddesinde ilköğretim görmeyen her vatandaşın hakkı olduğu belirtilir.

Yerelde bazı sivil toplum örgütlerince çözülmeye çalışılan eğitimde toplumsal cinsiyet sorunu küresel ilgi ve politikaların da ilgi odağı durumundadır. Bu ilgi odağı sonucu üretilen politikalarla kızların eğitime erişiminde artış görülmekle birlikte, eğitim sisteminin barındırdığı çok boyutlu eşitsizlik ve ayrımcılık sürmeye devam etmektedir. Okullar var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesinde çok fazla bir şey yapmamaktadır. Eğitim sistemleri hala egemen cinsiyetçi kalıp yargıların ve değerlerin sürdürülmesinde kilit rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, okulların hegemonik erkeklik ve kadınlık kültürünü güçlendirmekten kaçınmadığını göstermektedir. Bu nedenle salt kızların okullaşmasındaki artışa ya da kızların başarılı olduğuna bakılarak toplumsal cinsiyet eşitliği sorunu açıklanamaz (Sayılan, 2012: 14-39).

Eğitim İzleme Raporuna göre eğitim müfredatında toplumsal cinsiyet eşitliği konusu saygı, adalet gibi konular bağlamında sadece 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ile ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinin programında belirli üniteler altında bir ya da iki kere ele alınmıştır. Programın geri kalanında saygı, adalet gibi toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilişkili başka değerler yer almamaktadır.

PISA 2015 Türkiye’de Cinsiyete dayalı başarı farkı araştırma verilerine göre, akademik başarı kıyaslamasında kız öğrencilerin sosyal bilim derslerinde erkek öğrencilerden en az 25 puan ileride, matematikte en az 7 puan geride, Fen Bilimlerinde ise erkeklerle benzer oranda başarılı oldukları görülmektedir. Kız çocuklarının anne-babayla daha çok sohbet etmesi, daha çok ebeveyn desteği göstermesi ve erkeklere oranla daha nadir ücretli bir işte çalışması, erkek öğrencilere kıyasla okul aidiyet duygusuna daha fazla sahip olmaları gibi nedenler dolayısıyla akademik başarı oranında kızlar erkeklerden daha ileride görünmektedir. Fen alanında erkek öğrencilerin gerisinde olmalarının nedeni olarak erkeklerden daha fazla kaygı hissetmeleri ve fen bilimlerine erkeklerin daha fazla ilgi gösteriyor olması neden olarak gösterilebilir.

Eğitim ortamlarında LGBTI bireyler de hem mevcut eğitim sisteminin olumsuz işleyişinden hem de öğrencilerin ve eğitim alanı çalışanlarının eşcinselliğe yönelik ayrımcı bilgi, tutum ve davranışlarından olumsuz anlamda etkilenir. 1973 yılında eşcinsellik psikiyatrik bir hastalık olmaktan çıkartılmış olsa da toplumsal anlamda

eşcinselliğe ve eşcinsellere olan olumsuz bakış açısında, tutum ve davranışlarda büyük değişiklikler olmamıştır (Şafak, 2012: 12).

Özellikle son yıllarda bilimsel ve laik eğitimin gördüğü zarardan kaynaklı okullardaki kültürel ortam ve toplumsallaşma kalıpları da olumsuz etkilenmiştir. İslamcı, muhafazakâr gizli müfredatın etkisindeki okullar olumsuz dönüşümler geçirmektedir. Bu hızlı dönüşümde, kızlar ile erkekler arasındaki ayrışma, sınıflardaki oturma düzeninden başlayarak tüm okul ortamına yaygınlaşmaktadır (Sayılan, 2012: 16-31).

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir diğer bölümünde öğretmenler yer alır. Öğretmenlik mesleğinin %59'unu kadınlar oluşturmaktadır. Meslekte kadın öğretmen sayısının fazla olması mesleğin kadın mesleği olarak görülmesinin bir kanıtıdır. Kadınların mesleği tercih etmelerinin ya da aileleri tarafından yönlendirilmelerinin ana nedeni ise kadınlık ve annelik gibi ailevi görevlerini de aksatmadan çalışma yaşantısını sürdürmenin kolay olacağına düşünülmesidir. (Tan, 2000, aktaran Sayılan, 2012: 43). 31 Mart 2017 tarihli Borsa Gündem isimli sanal gazete haberine göre; örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 2016-2017 eğitim öğretim yılında 1 milyon 5 bin 380'dir. Bu sayının %35'i erkek, %54,3'ü de kadındır. Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin %60,6'sı kadın, %39,4'ü erkeklerden oluşmaktadır. Ortaöğretimde görev yapan 343 bin 534 öğretmenin %50,9'ü erkek, %49,1'i kadındır. Eğitimin her düzeyinde genel olarak kadın öğretmenleri çoğunluklu olarak görmemize rağmen, okul yöneticilerinin büyük bölümü erkeklerden oluşmaktadır. Eğitim-Sen'in 2017'de yaptığı bir araştırmaya göre; okul idareciliklerinde, kadın temsilinin oranı %17,90, erkek temsil oranı ise %82,10'dir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasını oluşturan kadınların eğitimin yönetim aşamasında görülmemesi okulların ataerkil güç ilişkilerini yansıttığının göstergesidir. Ve öğrenciler tıpkı ailelerinde gördükleri biçimde eril hegemonik bir toplumsallaşma biçiminin içinde yer alırlar. Kadınlara öğretmenlik, erkeklere yöneticilik yaptıran öğretmenlerin toplumsal cinsiyet profili, eril kalıpların pekişmesine yardım eder.

Kadın yöneticilerin sayısının az olması yönetici konumuna yükselen az sayıda kadının model alınmasını engellemekte, erkek yönetim tarzının tek geçerli model olarak görülüp benimsenmesine neden olmaktadır. Erkeklerin yöneticiliği öncelik haline getirmesi de öğretmenlikle kurdukları bağı zayıflatabilmektedir (Short, 1994: 139).

Okullar bunun dışında “bakım emeğinin” toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde meşrulaştırılması anlamında da pek çok şey yapmaktadır. Temizlik ve evrak işlerinde kız öğrenciler, fiziksel güç gerektiren işlerde erkek öğrencilerin görevlendirilmesi, ev ve aile ile ilgili görevlerin kadınlara uygun olarak yorumlanmasının sürmesine neden olmaktadır. Okul kültürün her yönü kız çocuklarının eğitime katılımının her biçimini etkilemektedir. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere cinsiyete dayalı emek ayrışması daha sonraki iş ve gelecek tercihlerini etkileyen bir ilk öğrenme alanı olmaktadır (Sayılan, 2012: 50-51).

Okul yönetimleri öğrencileri kontrol etmek için cinsiyetçiliği kullanmaktadır. Görünürde karma eğitim veren, bir arada toplumsallaşmanın sınırlarını ve düzeyini belirleyen okullar, ahlakçı, cinsiyetçi bir denetime sahiptirler. Özellikle kız öğrenciler, kadın öğretmenler tarafından daha fazla denetime ve baskıya maruz kalmaktadırlar. Ve ataerkil ideolojinin yeniden üretiminde okulların önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Özkazanç ve Sayılan, 2009: 53).

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem basamakları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile araştırmacının rolüne yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmanın amacı, insanların hayatı anlamlandırma sürecini ve hayat tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarını tarif etmektir (Merriam, 2015: 14-23). Nitel yöntem anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştırır (Karataş, 2015:3). İnsanların bireysel düşüncelerini, deneyimlerini doğrudan öğrenmek, var olan durumu anlamak, açıklamak ve yorumlamak nitel araştırma deseninde mümkündür (Neuman, 2014:131). Bu araştırmanın amacı Berlin’de ve Ankara’da görev yapan katılımcı öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurgularının karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın öznesi olan öğretmenlerin, toplumsal cinsiyet kurgularını ve bu kurguların eğitim ortamına yansıma biçimlerini sorgulamak yorumlayıcı nitel araştırma ile mümkün gözükmiştir ve bu nedenle katılımcı öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konusunda bireysel düşüncelerini doğrudan öğrenebilmek ve yorumlayabilmek amacıyla araştırma, nitel araştırma deseninden gerçekleştirilmiştir.

Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin belli bir konuda duygu ve düşüncelerini anlamak amacıyla kendilerini ifade etmeleri yoluyla kullanılan en güçlü yöntemlerdendir (Punch, 2005: 166). “Nitel araştırmaların temel karakteristiğinin, araştırma öznelerinin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma, dünyayı araştırma öznelerinin gözleriyle görme olduğu” göz önünde bulundurulunca “Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği de görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarma olmaktadır” (Kuş, 2012: 87). Görüşme tekniğinde önceden hazırlanmış sorular kullanılır. Görüşme, soruların katı bir şekilde takip edildiği yapılandırılmış görüşme, açık uçlu sorular ile sürekli değişebilen soru yapılarına sahip yapılandırılmamış görüşmeler ve her iki türün harmanı olan yarı-yapılandırılmış

görüşmeler olarak ayrılmaktadır (Sarantakos, 2005: 268-269). Bu araştırmada verilerin toplanmasında önceden hazırlanmış görüşme soruları olmakla birlikte, soru formatlarının değiştirilebilir ve esnek olması anlamında temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Katılımcı öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen kişilerden oluşmaktadır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Patton, 2014: 340). Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım, 2016: 119-120). Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin seçiminde kullanılan ölçütler; her iki ülkede kalıcı olarak yaşıyor ve devlet okulunda görev yapıyor olmalarıdır. Bu iki ölçüt doğrultusunda Türkiye'den Ankara ve Almanya'dan da Berlin şehirleri seçilmiştir. Bu iki şehirde ölçütlere uygun katılımcı öğretmenlere ulaşmak için araştırmacının ve meslektaşlarının kişisel çevresi üzerinden bağlantılar kurulmuştur. Araştırmacının katılımcı öğretmenleri daha önceden tanımıyor olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılarla görüşmeden önce her bir katılımcıyla araştırmacı ve katılımcı arasında güven ilişkisinin karşılıklı sağlandığını gösteren katılımcı onam formları doldurulmuştur. Tüm bu süreçten sonra Ankara'dan 5 kadın 5 erkek; Berlin'den de 5 kadın, 5 erkek toplamda 10 kadın ve 10 erkek olmak üzere 20 öğretmenle bazen kendi evlerinde, bazen ses kaydı alınabilecek dışarıda bir mekanda, bazen de çalıştıkları okullarda uygun bir derslikte görüşülmüştür. Aşağıda katılımcı öğretmenlerin genel profili hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayan çeşitli tablolar bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin kod adları Tablo 5'te, Ankara'da görev yapan katılımcı öğretmenlerin branşları Tablo 6'da, Berlin'de görev yapan katılımcı öğretmenlerin branşları Tablo 7'de, Ankara'da görev yapan öğretmenlerin medeni durumları ve çocuk sahibi olma değişkenleri Tablo 8'de; Berlin'de görev yapan katılımcı öğretmenlerin medeni durumları ve çocuk sahibi olma değişkenleri Tablo 9'da ve Berlin'de görev yapan öğretmenlerin Almanya'da yaşama sürelerini gösteren değişkenler Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 5.

*Ankara'da ve Berlin'de görev yapan öğretmenlerin kod adları*

Kadın Katılımcıların Kod Adı	*Ankara					*Berlin				
	AK1	AK2	AK3	AK4	AK5	BK1	BK2	BK3	BK4	BK5
Erkek Katılımcıların Kod Adı	AE1	AE2	AE3	AE4	AE5	BE1	BE2	BE3	BE4	BE5

\* A: Ankara'yı, B: Berlin'i temsil etmektedir.

Tablo 6.

*Ankara'da görev yapan öğretmenlerin cinsiyet-branş değişkenlerine göre durumları*

	Branş			
	Sınıf Öğretmeni	Türkçe	Fen Bilimleri	Beden Eğitimi
<b>Kadın</b>	3	1	1	-
<b>Erkek</b>	4	-	-	1

Tablo 7.

*Berlin'de görev yapan öğretmenlerin cinsiyet-branş değişkenlerine göre durumları*

	Branş					
	Türkçe	Matematik	Meslek Öğretmeni	İngilizce	Almanca	Spor Öğretmeni
<b>Kadın</b>	-	-	2	2	1	-
<b>Erkek</b>	1	1	-	1	-	2

Tablo 8.

*Ankara'da görev yapan öğretmenlerin medeni durum-çocuk sahibi olma değişkenlerine göre durumları*

	Medeni Durum		Çocuk	
	Evli	Bekar	Var	Yok
<b>Kadın</b>	2	3	1	4
<b>Erkek</b>	5	-	5	-

Tablo 9.

*Berlin’de görev yapan öğretmenlerin medeni durum-çocuk sahibi olma değişkenlerine göre durumları*

	<i>Medeni Durum</i>		<i>Çocuk</i>	
	<i>Evli</i>	<i>Bekar</i>	<i>Var</i>	<i>Yok</i>
<b>Kadın</b>	4	1	3	2
<b>Erkek</b>	4	1	5	-

Tablo 10.

*Berlin’de görev yapan öğretmenlerin yaş aralığını ve Almanya’da yaşama sürelerini gösteren tablo*

	<i>Yaş Aralığı</i>		<i>Almanya’da Yaşam Süresi</i>	
	<i>20-40</i>	<i>40-55</i>	<i>Doğumdan İtibaren</i>	<i>20-40 Yıldır</i>
<b>Kadın</b>	3	2	1	4
<b>Erkek</b>	2	3	3	2

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada, temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kapsamında verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öncelikle katılımcılar belirlenmiş ve katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Görüşme verilerinin kaydedilmesinde konuşulan her şeyin analiz edilebilmesi için verilerin korunmasını sağlayan (Merriam, 2015:105) ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazı kullanılmasının yanı sıra, ihtiyaç duyulduğunda katılımcıların vücut tepkilerini kaydetmek için not alma yöntemi de kullanılmıştır.

### **Verilerin Çözülmesi**

Veri analizi, verilerin ifade ettikleri anlamları dışarı aktarma sürecidir. Bu süreç, görüşmecinin gördüklerini ve okuduklarını görüşmecilerin söyledikleri ile birleştirip, yorumlayarak anlamlandırmasıdır (Merriam, 2015:168).

Neuman’a (2014:662) göre, bir nitel araştırmacı, verileri temalar, kavramlar veya benzer özellikler temelinde kategorilere ayırarak analiz eder.

Araştırmanın analizi ilk olarak görüşme ile başlamıştır. Verilerin analizi için en ideal yöntem görüşmede anlık söylenenlerin yazılı hale getirilmesidir (Merriam, 2015:106). Analiz işleminin ilk basamağında öncelikle görüşmede elde edilen ses kayıtları görüşmeci tarafından deşifre edilmiş ve yazılı hale getirilmiştir.

Verileri düzenleme ve yönetme de çalışmanın erken safhalarında özellikle sistemli olmak gerekmektedir. Bu durum veri analizi sürecini daha az belirsiz hale getiren kodlamayı içerir (Merriam, 2015:165).

Verilerin kodlanmasına ilk olarak açık kodlama ile başlanılmıştır. Açık kodlama, yakın zamanda toplanmış verilerin üstünden ilk geçişte gerçekleşir (Neuman, 2014:663). Öncelikle temalar belirlenmiş, veri yığınına kategorilere ayırmak için ilk olarak başlangıç kodları oluşturulmuştur. Açık kodlama, temaları verilerin derinliklerinden yüzeye çıkararak ilk kodlamadır (Neuman, 2014:663). Merriam' a (2015:170) göre de açık kodlama analizin başında kullanışlı olabilecek herhangi bir veri parçasını belirlemede istenildiği kadar geniş düşünerek kodlama yapmaktır. Açık kodlama bazen eksen kodlama ya da analitik kodlama olarak da adlandırılmaktadır (Merriam, 2015:171). Açık kodlama aracılığıyla oluşturulan açık kodlama listesi döküme, kısa notlara ya da ayrı bir sayfaya eklenerek muhafaza edilmiştir.

Ardından verileri tekrar gözden geçirmek için eksenli kodlama yapılmıştır. Eksenli kodlama, verilerin üzerinden "ikinci geçiş"tir. Eksenli kodlamada verilerden ziyade başlangıçta kodlanan temalara odaklanılır. Bu geçiş sırasında ek kodlar veya yeni fikirler ortaya çıkabilir ve bunlar not edilir. Ancak asıl görev unutulmadan başlangıçtaki kodlar gözden geçirilmiş ve incelenmiştir. Temalar düzenlenerek analizin temel kavramlarının belirlenmesine doğru ilerlenmiştir (Neuman, 2014:664).

Kodlamanın son basamağında verilerin üzerinden son kez geçiş, araştırma projesinin ana temalarını belirlemek için seçici kodlama yapılmıştır. Seçici kodlama, nitel verilerin kodlanmasında araştırmacının geliştirilmiş olan kavramsal kodlama kategorilerini destekleyecek olan verileri belirlemek ve seçmek için önceki kodları incelediği kodlamanın son aşamasıdır (Neuman, 2014:665).

Araştırmanın seçici kodlama aşamasında bütün veriler ve önceki kodlar taranmıştır. Veri toplamanın tümü ya da çoğu tamamlandıktan sonra seçici olarak temalara örnek oluşturan durumlar aranıp, karşılaştırmalar yapılmıştır.

Ardından kodlanan ham veriler kategorilerine (temalara) ayrılmıştır. Kategoriler birçok özgün örneği (veya daha önce belirlediğiniz veri parçasını ya da veri birimini)



“kapsayan” ve birbirleriyle ilişki kuran kavramsal ögelerdir. Kategoriler çalışmanın amacı, araştırmacının yönelimi, bilgisi ve katılımcılar tarafından açık hale getirilmiş anlamlar aracılığıyla belirlenir (Merriam, 2015:176). Kategorilerin, temaların ya da bulguların araştırma sorusuna cevap verebilir nitelikte olmasına özen gösterilerek belirlenen kategorilerin adları, çalışmanın yönelimiyle uyumlu olması dikkate alınmıştır.

Araştırma raporunun yazılmasından önce, bütün ilgili veriler gözden geçirilmiş, ilgisiz materyaller ayrılarak, organize edilmiştir. Daha sonra yazılan raporun çerçevesi belirlenmiş ve raporun ilk taslağı yazılmıştır. Nitel araştırmayı raporlaştırma konusunda standart bir format yoktur. Rapor çoğunlukla veri analizi sonucu ortaya çıkan kategorilerin ve temaların teoriye göre sunulmasıdır (Merriam, 2015:238-240). Raporun yazımında verilerin analizinde elde edilen kategori ve temaların tartışılmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yaklaşımları bulgularla ilişkilendirilerek aşağıdaki temalara, kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır.

1. Özel Alanda Baş Rol Oyunculuğu, Kadınlık Roller ve Erkeğin Konumlanması
  - a. Annelik ve babalık rolleri
  - b. Ev hanımı kadın, yardımcı erkek
2. Katılımcı Öğretmenlerin Kadını ve Erkeği Doğalında Kurgulama Biçimleri
  - a. Duygusal kadın, rasyonel erkek
  - b. Sosyal ilişki kuramayan kadın ve sosyal yönü güçlü erkek,
  - c. Güçlü, cesur, rekabetçi ve savaşçı erkek
3. Kadına ve Erkeğe Doğalında Atfedilen Roller Doğrultusunda Öğretmenlik Mesleğine ve Okul Yöneticiliğine İlişkin Yaklaşımlar
  - I. Kadınların ve erkeklerin öğretmenlik mesleğinde kurgulanışı
    - a. Bir kadın mesleği olarak öğretmenlik
    - b. Daha profesyonel öğretmenler; erkekler
  - II. Kadınların ve erkeklerin yöneticilik mesleğinde kurgulanışı
    - a. Doğalında yönetici erkeğe karşın yönetemeyen kadın
    - b. Yöneticilik engeli: Kadınlık rolleri

4. Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Bakış Açılarının Eğitim Ortamına Yansımaları
  - a. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla kurgulanması
  - b. Cinsiyetçi dil kullanımı
  - c. Ödüllendirmelerde cinsiyet farklılığının gözetilmesi
5. Öğretmenlerin LGBTI Bireyleri Kurgulayışları

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Yapılan her çalışma geçerli, güvenilir ve etik olma kaygısı taşır. Bir araştırmanın özenli hazırlanmış ve uygulanmış olması o araştırmanın güvenilir olmasını sağlar. Geçerlik ve güvenirlik bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili süreçlerin tümünde aranır. Nitel bir çalışma sonucunun mantıklı ve akla yatkın sonuçlar sunması okuyucuya güvenirlilik verir. Araştırmalarda güvenirlilik; iç geçerlilik ve doğrulanabilirlik; dış geçerlilik kayguları taşır (Merriem, 2015: 199-203).

Bir araştırmanın iç geçerliği yani güvenirliliği bulguların gerçek dünyayla uyumlu olmasına bağlıdır. LeCompte ve Preissle (1993, aktaran Merriem, 2015: 205), nitel bir araştırmanın iç geçerliğinin sağlanabilmesi için; sürekli gözden geçirilerek analizi tamamlanan araştırma verilerinin katılımcının sunduğu gerçeği yansıtması; araştırma yöntemi olarak yaşamın içinden olduğu düşünülen katılımcı görüşmelerinin araştırmayı deneysel yaptığını ve araştırmacının düşüncelerinin ve gözlemlerinin araştırmaya dahil edilmesinin gerektiğini söyler. Bu araştırmada araştırma yöntemi olarak katılımcılarla görüşme yapılmasını sağlayan yarı yapılandırılmış mülakat yönteminin seçilmesi, verilerin; sürekli ve karşılaştırmalı olarak analizini sağlayan, açık, eksenli ve seçici kodlama ile analiz edilmesi ve araştırmacının bulguların yorumlanmasına düşüncelerini dahil etmesi LeCompte ve Preissle'nin (1993, aktaran Merriem, 2015: 205) belirttiği üzere, araştırmanın güvenirliliğine katkı sunmaktadır.

“Veri toplama sürecine yeterli ve verimli katılım” ve uzman incelemesi nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için çeşitli stratejilerden biridir (Merriem, 2015: 210-211). Araştırma katılımcılarının Berlin ve Ankara şehirlerinden 10 kadın, 10 erkek toplam 20 kişiden oluşması, mülakat sürelerinin sorularının cevaplarının alınmaya çalışıldığı verimli süreçler olarak değerlendirilmesi ve araştırmanın uzman görüşü alınarak tamamlanması da bu araştırmanın geçerliğinin ve güvenirliliğinin sağlanabilmesi adına uygulanan stratejilerdendir.

Nitel bir araştırmada dış geçerlik, sonuçların genellenebilir oluşuna, genellenebilirlik de katılımcılarının kontrollü ve tesadüfi seçilmesine bağlıdır (Merriem 2015: 215). Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Ankara'da ve Berlin'de görev yapan katılımcı öğretmenler ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin seçilmesinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden görüşme talep edilmiş ve kabul eden öğretmenlerle mülakatlar yapılmıştır. Görüşme sürecinin tesadüfi olarak gelişmesi araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması katkı sunmaktadır.

Araştırmacının etik davranması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini etkiler (Patton, 2002:552, aktaran Merriem 2015: 221). Araştırmacının, katılımcılarının zarar görebileceği durumları engellemesi, özel hayatın gizliliği ilkesine uyması, araştırmaya katılanların bilgisi olmadan onlar hakkında karar alamayacağını bilmesi, araştırma sürecini hilesiz ve dürüst yürütmesi etik davranış göstergeleridir. Ayrıca görüşme tekniğinin kullanıldığı veri toplama süreçlerinde araştırmacının, mesafeli ama araştırmanın içinde olan tavrını koruması önemlidir. Çalışmanın inanılır olması, etik bir biçimde hazırlandığına ve araştırmacının güvenilir olduğuna işaret eder (Merriem, 2015: 222-227). Araştırmacı bu araştırmayı yaparken, katılımcılarının araştırma hakkında bilgi sahibi olmaları ve araştırmacıya güven duymaları anlamında her bir katılımcı ile aydınlatılmış onam formu imzalamıştır. Ayrıca araştırmacı, özel hayatın gizliliği ilkesine bağlı kalarak katılımcılarının isimlerini araştırmada deklare etmemiş, isimlerin yerine kod kullanmış, araştırma sürecini dürüst ve hilesiz yürütmüştür.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### ÖĞRETMENLERİN TOPLUMSAL CİNSİYETE VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI

##### Özel Alanda Baş Rol Oyunculuğu, Kadınlık Roller ve Erkeğin Konumlanışı

Bu temada kadınlara ve erkeklere yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri, Ankara ve Berlin şehrinde katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler doğrultusunda incelenmiştir.

Toplumsal cinsiyet, kadınları ve erkekleri birbirinden farklı özelliklere sahip oldukları düşüncesi ile ayırır. Bu iki cinsiyetin sahip olduğu özelliklerin değişmeyeceği ve değişmemesi gerektiği düşünülür. Zaman, mekân, kültür değişse bile kadının ve erkeğin farklı iki insan olduğu kalıp yargısı sürer. Toplumsal cinsiyetin yarattığı ayrımcılık ve eşitsizlik düzeni kadının ve erkeğin farklı olduğu varsayımı ile meşrulaştırılır, yeniden üretilir ve pekiştirilir (Bora, 2015:1-2).

Toplumsal cinsiyetin kadını ve erkeği tamamen farklı iki insan olarak kategorileştirmesi sonucu kadınların ve erkeklerin uğraşlarının ve eğilimlerinin de birbirinden farklı olduğu düşünülmektedir (Bora, 2015: 4-5). İki cinsiyet arasında ayrımcılık oluşturan bu düşünce nedeni kadın ve erkeğin toplumsal alandaki yerleri ve rolleri de farklıdır. Farklı toplumsal alanlarda yer alma nedeniyle rollerin de farklılaşması sonucu iki cinsiyetin de ortak yapılan işleri sahiplenme sorumluluğu kadına ve erkeğe eşit olmayan biçimde yüklenmiştir. Bora'ya (2015:5) göre, süreç kadınların toplayıcılıkla, erkeklerin ise avcılıkla uğraştıklarının düşünüldüğü çağlarda başlamıştır. Tarihsel olarak ev ve dışarıda yapılan işlerin cinsiyetler arasında paylaşılması ile başladığına inanılan bu iş bölümü, bugün “Emeğin Toplumsal Cinsiyet Bölünmesi” (Bilton, Bonnett, Jones vd, 2008:311) olarak adlandırılmaktadır. Emeğin Toplumsal Cinsiyet Bölünmesi kadınların ve erkeklerin farklı işler yaparak farklı konum, statü ve gelir elde ettikleri cinsiyete dayalı bir iş bölümüdür. Bu iş bölümü

erkeklerle iktidar nimetlerinin sunulduğu evrensel bir sistem oluşturur (Connell, aktaran Sancar, 2009: 31-32).

Sanayileşmenin getirdiği üretimde iş gücü ihtiyacı, hayatı ev içi işlerle sınırlandırılmış olan kadını da üretim ilişkilerinin içine çekmiş ve kadının toplumsal konumunda değişiklikler olmuştur (Başak, Kınır, Yaşar, 2013: 19). Sanayileşme, ekonomik ihtiyaçların sıkıştırması ve kadın hareketlerinin eşitlik talebi gibi nedenlerle daha çok kadın ücretli iş gücünde yer almaya başlamıştır. Ancak ev ve iş yerinin mekânsal ayrılığının kadının üzerine yıktığı ev sorumlulukları değişmemiştir. Hala çocukların bakımı, evin döndürülmesi, duygusal ve sosyal ilişkileri kurma ve sürdürme görevi kadının sorumlulukları arasındadır. Ev işlerinin yapılmasında erkekler kırk yıl öncesine göre daha fazla görev alsalar bile bu işlerin sorumluluğunu taşıyıp çoğunluğunu yapanlar kadınlardır (Başak, Kınır, Yaşar, 2013:19-22). Kadınlar yükledikleri annelik ve karılık rolünü neredeyse tüm hayatları boyunca taşırlar (Demren, 2001: 4).

Bora'ya (2011:5) göre, kadını ev içi işlere mahkûm edip, üretim ilişkilerinin dışına düşüren bu sistem, erkeğe ise dışarıda çalışıp, evin ekmeğini getirme rolünü vermiştir. Gilmore (1990: 223, aktaran Demren, 2001:6) da erkeğe yüklenen üç önemli toplumsal rolden bahseder. Bunlar; neslin devamını sağlama, bakmakla yükümlü olduklarını koruma ve ailenin geçimini sağlamadır. Dölleme, koruma ve geçindirme rollerinin önem derecesi toplumdaki farklılık gösterse de tüm toplumlarda erkekliğin devamını sağlayan kriterler olarak kabul edilir.

Temanın konusu olan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerini kurgulayışları ile ilgili katılımcı öğretmenlere; “Ev içerisindeki iş paylaşımınız nasıldır? Hangi işleri kimler yapıyor ve yapmalıdır? Çocuğunuzun bakımı kime ait olmalıdır? Siz hangi bakımlarıyla ilgileniyorsunuz? Annenin ve babanın sorumlulukları nelerdir?” soruları sorulmuş, verilen cevaplar doğrultusunda rol farklılıkları kategorilere ayrılmıştır. Araştırma bulguları, emeğin toplumsal cinsiyet iş bölümünde bahsi geçtiği üzere ev içi alanda (özel alan) ve toplumsal alanda yüklenen rollerin mekânsal değişimden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Ankara’da ve Berlin’de yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular, ev içi alanın asli görevlisi olarak kadını işaret etmektedir. Kadına bu alanda verilen rol; ev kadınlığı, annelik ve ailenin tüm işlerinin koordine edilmesidir. Kamusal alanda, üretim ilişkilerinde yer almak kadının ev içi rollerini değiştirmemiştir. Erkeğin ortak paylaşım alanı olan ev içindeki konumunun evi geçindirme, eşini ve

çocuklarını koruma, kollama ve basit ev işlerine yardım etmek olduğu bulgulardan çıkarılan bir diğer sonuçtur. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda bu tema aşağıdaki kategorilere ayrılmıştır:

- I. Annelik ve babalık rolleri
- II. Ev hanımı kadın, yardımcı erkek

### **Annelik ve Babalık Rollerini**

Bu kategori altında ev içi mekânın kadına biçtiği rollerden biri olan annelik (Sever, 2015: 73), Ankara ve Berlin katılımcılarının ifadeleri üzerinden incelenmiştir. Kadınların ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerini belirleme adına birer kadınlık rolü olarak görülen anneliğe biçilen sorumluluklar üzerinden katılımcıların anne-baba rollerini tanımlayıp, çocuk bakımında aldıkları sorumlulukları anlatmaları istenmiştir.

Ankara'daki katılımcının çocukların temel bakımı ile ilgili söylediği, **AE3**: *“Altını değiştirme, yemek yedirme falan ben hiç yapmadım. Zor yani. Anne bu konuda daha yetenekli.”* ifadesinde anneliğin bir yetenek olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Biyolojik olarak kadının bir çocuğu karnında taşımasıyla başlayan annelik, içerik olarak farklı kültürel niteliklere sahiptir. Annelik birçok kuramcı tarafından farklı algılanır. Örneğin tüm kadınların annelik içgüdüsüne sahip olduğunun düşünüldüğü özcü düşünceye göre, her kadın zaten anne olmaya hazır doğar. İçgüdüleri sayesinde bir çocuğa bakabilme yetisi vardır. Bu yaklaşım, çocukların bakım ve büyütme sorumluluğunun doğalında anneye ait olduğunu savunur (Sever, 2015: 73). Çocuğun bakımının içgüdüsel olarak kadının yeteneği olduğu düşüncesi katılımcı ifadesinde de görülmektedir.

Kadınların annelik rolü sadece çocuğu doğurmakla, emzirmekle sınırlı değildir. Çocuğun duygusal, kişisel tüm ihtiyaçları anne olan kadının sorumluluğundadır. Annelik, ataerkil sistemin yeniden üretiminde önemli bir role sahiptir (Chodorow, 1978, aktaran Erdoğan 2008: 77). Katılımcıların; **AK3**: *“Babanın evet ailedeki rolü önemli ama anne önemli. Mesela önce anneyi yetiştirmek gerekir. AE3: Kadının temel görevleri çocuğun temel ihtiyacı olan ilk başta sevgi, ondan sonra beslenmesini, giyimini, temizlik gibi şeylerini yapabilmesi. BE2: Çocuğa annesi bakıyor.”* ifadelerinde anne olan kadına çocuğun tüm ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğunun verildiği

görülmektedir. Kadın kimliğinin temel parçalarından bir olarak görülen annelik, her türlü bakım işlerini üstlenme sorumluluğuna da sahiptir (Orhan, 2009: 97).

Bener ve Günay (2011: 158), geleneksel düşüncenin aile kurumunun mutluluğunu ve beraberliğini sağlama görevini de anneye verdiği bahseder. Ankara'da görev yapan katılımcının (**AE1**): *“Annenin görevi aileyi sahiplenmektir. Bu ailenin gereksinimlerini karşılamak için elinden geleni yapmalı eşinin ve çocuklarının yanında olmalı.”* ifadesinden anlaşılacağı üzere aile kurumunun tüm ihtiyaçlarının karşılanması kadının yani annenin sorumluluğu olarak görülmektedir.

Bir diğer katılımcının (**AE4**): *“Anne çekip çevirmeyi bilmeli. Anne erken olgunlaşır. Baba olmadan her şey olur anne olmadan olmaz. Ne okuduğu, çalışıp çalışmadığı önemli değil anne evi çekip çevirir.”* ifadesinde de anneye evi çekip çevirme görevi verildiği görülmektedir. Babayla farklı sorumluluklara sahip olduğu düşünülen anne evin olmazsa olması olarak görülmekte, erkekte daha fazla sorumluluğa sahip olması ise kadının daha erken olgunlaşmasına bağlanmaktadır.

Ankara'da görev yapan bir diğer katılımcının bir anneden beklentisinin ne olduğu sorusuna verdiği (**AK4**): *“Kadın özelliklerini de taşımalı. Birleştirici, yapıcı, üretken olması toplumu ve dinamizmi ayakta tutan şeylere sahip olmalı yani”* cevabında kadına toplumu ve toplumun en küçük birimi olan aileyi bir arada tutma sorumluluğu verildiği görülmektedir. Özcü yaklaşımın kadına doğasında yüklediği üretme, yaşam inşası ve toplumsal düzeni sağlama rollerinin katılımcının ifadesinde de yer aldığı söylenebilir.

Chodorow (1978, aktaran, Erdoğan, 2008:76), anneliğin biyolojik görevinin dışında bakım, sorumluluk alma gibi sosyo-kültürel görevlere de sahip olduğunu belirtir. Ailenin tüm duygusal, temel, sosyal ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğu, kadınların annelik rolü kapsamına girer.

Ayrıca aile yapılanmasında kadınların sosyal ilişkilere ve duygusal beklentilere daha fazla önem vermeleri beklenir. Bu anlamda ailenin bütünlüğünü sağlama görevi kadınlara verilen rollerdendir (Ersoy, 2009: 214). Araştırma bulgularına göre kadının ev içi rolleri arasında sosyal alanın düzenlenmesi de yer almaktadır. **AK3**: *“Toplumsal olarak düşünülen organize eden ben olurum.”* ifadesinde görülen toplumsal alanın organize edilmesi, aile, arkadaş ve tanıdıklarla kurulan ilişkilerin organizasyonudur. **BK1**: *“Hani sosyal hayatı meneje eden benim gene. Mesela şey yapıldığında yaş günü kartı yazılması gerekiyor, arkadaşların hafta sonu yaş günü partisi var hediyeyi kim*

*alıyor, ben alıyorum. Ya da ne bileyim çocuğun özel bir şeysi organize edilecek bilmem ne gene benim üzerime kalıyor. Ya da bütün bu ilişkilerle ilgili yani...”* ve **BE4:** “Planlama işlerini eşim yapar”. ifadelerinden de anlaşılacağı üzere yuvayı dışı kuşun yapması beklenmektedir.

Ankara’da ve Berlin’de görev yapan öğretmenlerin yukarıdaki ortak ifadelerinde toplumsal cinsiyet rollerinden olan anneliğin kadına çocuk bakımının dışında sorumluluk alma, aileyi bir arada tutma gibi roller de yüklediği görülmektedir. Kadına yüklenen annelik rolünün dışında erkeğe yüklenen babalık rolünde ise Ankara’da görev yapan katılımcıların ;

**AE1:** “Baba evin ihtiyaçlarını karşılamalı. Aileyi sahiplenip çocuklarına sahip çıkmalı.” ve **AE3:** “Babanın evin temel ihtiyaçlarını karşılaması gerekir.” ifadelerinde görüleceği üzere baba olan erkekten evine sahip çıkma beklentisi vardır. Ataerkil sistem baba olan erkekten erkekliğini ispatlamasını ister. Bu sisteme göre baba, evin geçimini sağlayan demektir (Selek, 2011 s. 22-23, aktaran Kepekçi, 2012: 72).

#### **Ev Hanımı Kadın, Yardımcı Erkek:**

Özel alanda yapılan işlerin kadın ve erkeğe hangi rolleri verdiğinin öğrenilmesi amaçlı sorulan “Ev içerisindeki iş paylaşımınız nasıldır? Hangi işleri kimler yapıyor ve yapmalıdır?” sorularına verilen cevaplar üzerinden Dökmen (1997:42)’in de belirttiği üzere, ev işlerinin kadınların sorumluluğunda görüldüğü söylenebilir. Evcimen kadın ataerkil sistem içinde ev içi alanlarda var edilir ve tanımlanır. Kadınların ev içindeki sorumlulukları karılık ve anneliktir (Demren, 2001: 4). Kadınların ücretli bir işte çalışıp çalışmaması ev işi sorumluluğunu alma rolünü değiştirmez. Ev işi yapma sıklığının belirleyicisi cinsiyettir ve bu görev kadınların üzerindedir. Her kadın ev işlerinden sorumludur ancak ücretli bir işte çalışmayan ev kadınları daha çok ev işi yapmaktadır (Dökmen, 1997: 42).

Ev işlerinin sorumluluğunu alan kadınların ücretli bir işte çalışma koşuluna göre ev sorumluluklarının yoğunluğu değişmektedir. Ankara’daki katılımcıların, **AE4:** “Belki benim de eşim ev hanımı olsaydı ben de bu yaptıklarımın 10/1ini yapmazdım. Ev hanımıysa adı üstünde evinin hanımı olacak.” **AE5:** “Ev işlerine girmiyorum. Temizlik falan elimden gelir de yapmıyorum. Rollerimiz var. Yapsın. Sonuçta o çalışmıyor. Benim için çok basit o tür işler.” ifadelerinde görüleceği üzere ücretli bir işte



çalışmayan kadın ev işlerinden tamamen sorumludur. Ev hanımı olarak isimlendirilen kadınlar, ortak paylaşım alanı olan evdeki tüm işleri tek başına yapmak zorundadır.

Berlin'deki katılımcıların, **BE3**: *“Yani aşağı yukarı yarı yarıya gibi bir şey yapıyoruz. Yani aslında normal şartlarda benim pozisyonum da olan birisi kalkıp ben çalışıyorum sen bütün gün evde oturuyorsun diyebilir, bütün gün evde oturuyor çünkü.”* ifadesinde belirttiği üzere çalışmayan kadının ev hanımı olarak ev işlerinden sorumlu olması beklenmektedir.

Bulgular, toplumsal alanda ücretli bir işte çalışmayan kadının her iki şehirdeki katılımcılar tarafından ev işlerinden tamamen sorumlu tutulduğunu ortaya koymuştur. Toplumsal alanda ücret karşılığında çalışan erkek, evde yapılan, yemek, bulaşık, temizlik, ütü, çamaşır vb. işlerden herhangi bir ücret verilmeden kadının sorumluluğuna verilmesini kanıksar. Evde harcanan bu emek, ücret karşılığı olmadığı için görülmez. Kadınların doğallaştırılmış rollerinden biri olarak kabul edilir. Bu doğallığa göre zaten bu işleri kadınlar yapmalıdır. Görünmeyen emek olarak nitelendirilen bu işler vasıfsızdır ve ev hanımlarını küçültür. Çocuklukta başlayan ev işlerinin öğrenilme süresi, harcanan emek, zaman ve maddi bir karşılığının olmayışı yok sayılır, görünmez. Ücretli bir işte çalışan erkek, her ay yaptığı işin karşılığını maddi olarak alabilir ve belli bir yaştan sonra da emekli olabilir. Fakat ev hanımları ne ücret alırlar ne de emekli olabilirler. Sağlığı elverdiği sürece evde olmak, ev işlerini yapmak onların sorumluluğuna bırakılmıştır (Savran, 2011: 159-160).

Aşağıdaki katılımcı ifadeleri de ücretli işlerde istihdam edilen kadınlar için durumun farklı olmadığını ortaya koymaktadır.

**AK4**: *Genellikle ev işlerini yapmayı tercih ederim. Bu cinsiyetimden kaynaklanıyor olabilir.*

**AE3**: *Ev işlerini eşim yapar.*

**BE5**: *Ev sorumluluğunu genel olarak eşim yapıyor. Yani bu bulaşıktır, mutfaktır onun işidir. Çamaşırı, ütüsü onları o yapar.*

İş gücünde kadınların da yer almasıyla ev işlerinde erkekler de rol almaktadır. Ancak yapılan farklı çalışmalar kadınların istihdamda yer almasının eşler arasındaki iş bölümünü değiştirmedeğini göstermektedir. TÜİK'in (aktaran Başak, Kingır, Yaşar, 2013: 22) 2006 yılında zaman kullanımı ile ilgili yaptığı araştırmaya göre; Türkiye'de çalışan kadınlar ev işlerine 4 saat 3 dakika zaman ayırırken, erkek çalışanlar yalnızca 43

dakika ayırmaktadır. Almanya’da çalışan kadınların ev bakımına ayırdıkları süre 3 saat 33 dakika, erkek çalışanların ise 2 saat 5 dakikadır.

Kadınların istihdama katılması sonucu ev işlerinde rol alan erkeklerin özellikle belli başlı ev işlerinde görev aldığı araştırma bulgularında görülmektedir. Bulgulara göre erkekler genel olarak ağır ev temizliğinde rol almıyor, bulaşık ve çamaşır makinesi doldurma-boşaltma, evi süpürme gibi hafif işleri sahipleniyor.

Ankara ve Berlin katılımcılarının; **AK3**: “Rutin işleri vardır onun. Bulaşık makinesini boşaltmak, çamaşır makinesini boşaltmak. Ne bileyim işte “Bugün evi sen hallet dediğimde, süpür” dediğimde süpürülür.” **BE5**: “Evde süpürme işini üstlenirim.”, **AK3**: “Yemekleri ben yaparım. Eşim mutfaktan anlamaz.” ve **BE4**: “Yemek hariç yardım ederim. Salata yapabilirim. Kahvaltılık yapabilirim. Yumurta, sucuk.” ifadelerinde yemek yapmak, ev, süpürmek gibi daha az emek ve zaman isteyen ev işlerinin erkeklerin yapmayı tercih ettikleri işler arasında olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları, erkeklerin ev işlerinde aldıkları sorumluluğu kadınlara “yardım etmek” olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Ankara’da ve Berlin’de görev yapan öğretmenlerden **AE3**: “Yani ben yardım etmeye çalışırım ama ev işlerini o daha iyi yapar.” ve **BK4**: “Gene yardım ediyor, hani yardım etmek istiyor ama mesela daha çok temizliği ben yapıyorum.” ifadelerinde belirttiği üzere evde erkeklerin yaptığı iş kadınlara yardım olarak görülmektedir. Diğer bir katılımcının **BE4**’ün ifadesinde belirttiği: “Yorgun olduğu zaman anlarım ve ben yaparım.” cümlesinden katılımcının ev işlerinin asıl sorumlusu olarak kadınları gördüğü anlaşılabilir.

Ev işlerinden kadını sorumlu tutan düşünce sistemi, erkeklerin kadınlar kadar bu işlerde yetenekli olmadığını düşünmektedir. Aşağıdaki katılımcı öğretmen ifadelerinde belirtilen erkeklerin ev işlerine yatkın olmadığı görüşünden kadınların doğarken ev işlerine karşı yetenekli olduğu anlaşılmaktadır. Oysa ev işlerinin geliştirilmesi yetenekten ziyade bir öğrenme ve geliştirme pratiğiyle ilişkilendirilebilir. Cinsiyet rolü olarak kadına yüklenen ev işleri, sürekli kadınların yapıp erkeklerin geri planda durmasından kaynaklı, katılımcıların ifadelerinde belirttiği gibi kadının ev işlerine daha yatkın olduğu, erkeklerin bu işlerden anlamadığı algısını oluşturabilir.

**AK3**: Eşim çok fazla ev işlerinden anlayan ya da her şeyi kotaran bir insan değil. Temizlikten ve mutfaktan anlamaz. Çocuğun altını falan almayı beceremezdi.

**AE3:** *Ama ev işlerini o daha iyi yapar. Anne bu konuda daha yetenekli, daha pratik. Baba için daha zor bu işler. (Ev işleri ve çocuk bakımı)*

**BK1:** *Yani sonuçta bir erkek tabi bir kadın kadar hani çok yatkın olmayabiliyor bu işlere.*

**BK3:** *Aslında bildiği şeyler var bilmediği şeyler var. Ütü ben yapmıyorum o yapıyor ama temizliği daha çok ben yapıyorum bir süpürgeден başka bir şey bilmiyor zaten.*

**BE5:** *Yemek ve işlerden hiç anlamam. Yapamam.*

Özel alanda ev işlerinde kadına yardım etme konumunda yer alan erkek bunun dışında evin geçimini sağlama sorumluluğunu taşır. Böylece evin ekmeğini kazanan erkek evin yönetiminden sorumlu olarak ev kadının yanında yerini alır (Bora, 2011: 4-5).

Ankara’da ve Berlin’de görev yapan katılımcıların; **BE5:** *“Ben hani kontrol herhalde ben çok kontrol yapı itibariyle bakarım. Evde kontrolün bende olması lazım.”*, **AE4:** *“Faturaları ben öderim. Eski tip aile düzeni var. Kontrolün bende olmasından belki de hoşlanıyorum.”* ifadelerinde görülebileceği üzere erkek, evin kontrolüne sahip olan kişi olarak görülmektedir.

Ev işi, kadınla özdeşleşmesine rağmen kamusal alanda egemen rolünde olan erkeğin karar verme yetkisi ev içinde de devam eder (Barutçu, 2015:132). Erkekler ekonomik durum ve statüleri ne olursa olsun evde iktidar olarak kabul edilmeyi, kadınların kendilerine itaat etmesini isterler (Topkara, 2008: 44). Kurdukları iktidarda kadını koruma görevini de üstlenen erkek, aile kurumunun devam etmesi durumunda bu iktidara sahip olandır (Bilgin, 2016:223).

Katılımcının; **BE5:** *“En nihayetinde kadın evine bağlı olacak, evine sadık olacak, nasıl diyeyim. Yani şimdi eşim aslında ev kedisi dışarı çıkmaz, sosyal hayatı dardır, çok az öz arkadaşları vardır, 3-5 maksimum. Dolayısıyla evine bağlı olunca ben de rahatım nerde ne yapıyor yok yani. Biliyorum, ya evde ya işte ya annesindedir. Arkadaşlarına giderse ayda yılda bir haberim oluyor.”* İfadesinde yaşamı erkeğe bağlı olan kadının ev içi ve ev dışı yaşantısının da erkek tarafından denetlendiği anlaşılmaktadır. Evine sadık, çocuklarıyla ve eşiyile vakit geçiren fakat sosyal hayatı olmayan ya da dar olan, özgürlük alanı erkeğe bağlı olan kadın, ataerkil sistem içinde egemen erkeğin beklentilerini karşılayabilir. Bu sistem içinde erkek kadına sahip olan egemendir. Sorumluluğu ise kadına ve çocuğa “sahip” olmaktadır (Bingöl, 2014: 110).

Katılımcının; **BE4**: “Ailesine ne olursa olsun her ne kadar zor durumda olursa olsun yani hiçbir şey kendisine göre olmasa da bize göre yapması.”ifadesinde belirttiği üzere de kadın tüm varlığını ailesine vakfetmesi beklenendir. Kadının hayatında kendi isteklerinden daha önemli olan ailenin varlığıdır. Aile kurumunun devamını sağlama sorumluluğu verilen kadın, bu kurumun içine hapsedilmiştir. Farklı medeniyet ve kültürlerde de varlığı önemli olan aile, yıkılmasını engellemek adına kadının özgürlüğünü elinden alarak erkek egemen iktidarın sürmesine hizmet etmektedir (Saim, 2004: 109 Aktaran, Bingöl, 2014: 110).

Kadının sosyal hayatını daraltan aile yapısına bağlılığı, erkeğin kurduğu iktidarın sarsılmadığını ve devam ettiğini göstermektedir. Katılımcının **BE4**: “Kıskanırız sevdiğimizizi kıskanırız. Mesela annemizi kıskanırız, kuzenimizi kıskanırız o zaman işte kız arkadaşlarımızı kıskanırız. Tabi şimdi aşırı derece de değil kimseyi vuracak halimiz yok şimdi ama kıskancız yani. Bizim olan bizim olsun deriz. Mesela kızuma sorarım kızım sen bugün kiminle oynadın yuvada diye. O hep erkek ismi söyler. Kıskanırım yani.” İfadesinden de kadın üstünde hegemonya sahibi olan erkeğin, kıskanma duygusunun altında nesneleştirdiği kadının sahibi olarak kendisini gördüğü anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları, her iki şehirde görev yapan katılımcıların da kadınları ev işlerinin asıl sorumlusu, erkeği ise yardımcısı olarak gördüğünü, erkeğin ev içinde aldığı sorumlulukların aileye sahip çıkma, evin yönetiminde söz sahibi olma ve kadını kontrol etme olduğunu ortaya koymaktadır. Barutçu'nun (2015: 132) ifade ettiği üzere, değişen aile içi rollere rağmen ev içi rollerde kadın, sömürülen ve ezilen olmaya devam etmektedir.

### **Katılımcı Öğretmenlerin Kadını ve Erkeği Doğalında Kurgulama Biçimleri**

Bu temada Ankara'da ve Berlin'de görev yapan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet bağlamında kadınları ve erkekleri kurgulama biçimleri incelenmiştir. Connell (1998: 225), toplumsal cinsiyet kavramına göre, kadınların ve erkeklerin farklı özelliklerde kişiler olarak algılandığından bahseder. Kadınlar ve erkekler fiziksel, zihinsel, duygusal olarak farklı özelliklere sahip olarak düşünülür. Bu özellikler, karşı cins olarak ifade edilen kadın ve erkek için birbirinden farklı olmakla birlikte, kimi zaman da birbirinin zıttı olan özelliklerdir (Dökmen, 2004: 107).

Bu özelliklere bireylerin doğası gereği sahip olduklarını düşündüren doğal farklılıklar söylevi, cinsiyetlere kadınlık ve erkeklik özellikleri tanımlar (Erhart, 2016: 1). Kadınlık ve erkeklik tarihi ve kültürel bağlamda erkek iktidarının sürdürülmesi adına keyfi olarak kurgulanmıştır. Erkek olmak tanımlanan her tür kadınlık özelliklerinin reddedilmesi ile mümkündür (Demren, 2001:5).

Kadınlık ve erkeklik kodları kültürel kodlardır ve dünyanın tüm ülkelerinde var olan bu kodlara farklı toplumsal yapılarda farklı biçimlerde rastlanır (Bingöl, 2014:109). Navaro'ya (1996: 29) göre, toplumsal cinsiyet bağlamında kabul edilen kadınlık; yumuşak, uyumlu, güçsüz, kabullenici, başarı peşinde koşmayıp bağımlı ve edilgen olmayı gerektirir. Erkeklik ise sert, yönetici, güçlü, başarılı, hırslı ve etkin olmakla mümkündür.

Kadına ve erkeğe atfedilen toplumsal cinsiyet özellikleri, birbirinden farklı bir sürü kadını sadece erkekten, birbirinden farklı bir sürü erkeği de sadece kadından farklı olarak düşünmemize neden olur. Erkek kadından farklı ve üstündür. Erkek gibi kadın olmak kadına yapılan bir övgü iken, kadın gibi erkek olmak hakaret anlamı taşır. Erkeğin taşıdığı, akla-bilime yatkın olma özelliği onu üstün yaparken, kadının duygusallığının dışına çıkamaması erkek tarafından yönetilmeyi hak ettiği çıkarımına neden olur (Bora, 2011:1-2).

Katılımcı öğretmenlerin kadınları ve erkekleri kurgulama biçimlerini öğrenmek amaçlı katılımcılara kadınları ve erkekleri nasıl tanımladıkları ve iş yerinde hangi cinsiyetle daha iyi anlaştıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgular, katılımcıların kadınları; duygusal, yumuşak, kaygılı, iletişim kuramayan, kompleksli, niteliksiz sohbet eden, alıngan, nesnel olmayan, erkekleri; sohbeti kaliteli, güçlü, cesur, sert, duygusal olmayan, rekabetçi, savaşçı, ağırbaşlı, sözünün eri, dürüst, fedakâr olarak tanımladığını göstermektedir. Bulgular doğrultusunda bu tema aşağıdaki başlıklara ayrılmıştır:

- I. Duygusal kadın, rasyonel erkek
- II. Sosyal ilişki kuramayan kadın ve sosyal yönü güçlü erkek,
- III. Güçlü, cesur, rekabetçi ve savaşçı erkek

## Duygusal Kadın, Rasyonel Erkek

Bu kategoride Ankara ve Berlin katılımcılarının duygusal kadın, rasyonel erkek beklentisi kendi ifadeleri üzerinden tartışılmıştır. Duygusallık genel olarak kadınlara atfedilen bir özelliktir. Duygusal olmaması gereken erkek ise rasyonel ve mantıklı olarak görülür (Çelik, 2016: 6). Kadına atfedilen duygusallık bir zayıflık göstergesi olarak kabul edilirken, erkek zekâ ile ilişkilendirilir ve duygusallıktan uzak durması beklenilir (Barutçu, 2015: 138).

Berlin’de görev yapan katılımcıların aşağıdaki ifadelerinde kadınların duygusal olarak değerlendirildiği söylenebilir:

**BE2:** *Kadınların çoğu daha duygusaldır.*

**BE3:** *Bayanlarda duygusal mekanizma var.*

**BK5:** *Bence ne olursa olsun kadın daha duygusal olduğu için...*

Navaro (1996: 29), toplumun kadın ve erkek özelliklerini ayırdığını ve cinsiyetlerden bu özelliklere sahip olmalarının beklendiğini ifade eder. **AK4:** *“Kadın yapısı, duygusal olmalı.”* İfadesinden de kadınların duygusal olmalarının beklendiği anlaşılabilir. Duygusal kadın, toplum tarafından kabul gören kadın olarak değerlendirilebilir.

Katılımcının **BK1:** *“Tabi kadın olarak da daha böyle soft konulara eğilimiz olduğu için... Bu daha çok sofistike konulara önem verdiğim için kadınlar daha böyle şeylere yatkın.”* İfadesinde de kadınların yumuşak olarak değerlendirildiği söylenebilir.

Duygusal ve yumuşak huylu olan kadının nesnellikten uzak olarak değerlendirildiği katılımcının **AK3:** *“Ya ben şey, Kadınlar böyle bir noktaya takılıp kalıyor ya hızlı ya da nesnel bakamıyorlar gibi geliyor bana”* ifadesinde görülebilir.

Toplumsal cinsiyet bağlamında erkeğin, yumuşak ve duygusal olan kadının tam tersi olarak rasyonel, duygularından ziyade aklıyla hareket eden olarak değerlendirildiği aşağıdaki katılımcıların ifadelerinde görülebilir:

**AK3:** *Erkeklerle işlerim daha kolay yürüyor. Şöyle; nesnel bakıyorlar.*

**BK5:** *Hani belki bu kadar duygusal olmadıklarından, belki fitratları öyle olduğundan...*

Toplumsal cinsiyet, doğası gereği duygusal olmayan erkekte mantıklı olmasını bekler. Katılımcının; **AK4:** *“Erkek, mantığıyla tamamlayıcı olmalı. Bir olay olduğunda*

*herkes kendi özelliklerini kullanabilmeli.*” ifadesinde de erkekten mantıklı olmasının beklendiği söylenilebilir.

### **Sosyal İlişki Kuramayan Kadın ve Sosyal Yönü Güçlü Erkek**

Bu alt kategoride Ankara’da ve Berlin’de görev yapan katılımcı öğretmenlerin kadını ve erkeği sosyal yönleri anlamında nasıl değerlendirdikleri tartışılmıştır. Katılımcılara iş yerinde hangi cinsiyetle daha iyi anlaştıkları sorulmuş ve nedenleri üzerinden kadınlık ve erkeklik kurguları kendi ifadeleriyle değerlendirilmiştir. Berlin’de görev yapan katılımcı öğretmenlerin işyerlerinde cinsiyet farkı gözetmeden profesyonel ilişkiler kurdukları, Ankara’da görev yapan öğretmenlerin ise kadınları sosyal ilişki kurmada zayıf olarak gördükleri elde edilen bulgular arasındadır. Ankara’da görev yapan katılımcı öğretmenlerin ifadelerinde görülen ana nokta kadınların negatif, olumsuz özellikler ile kurgulanmasıdır. Kadınların “nitelikli sohbet edemeyen, alıngan, kompleksli” biçimde ifade edilişleri katılımcı öğretmenlerin kadınları cinsiyetçi bir çerçeveden değerlendirdiğini düşündürülebilir.

Katılımcının; **AK1:** *“Bayanlarla birazcık daha noktalarımız farklılaşabiliyor. Kayınvalide muhabbeti yapmaya başlıyorlar. Beni daraltıyor o muhabbet.”* ifadesinde kadınların sohbet konularının salt aile içi ilişkiler olarak görüldüğü söylenilebilir. Aile içi sohbetin dışına çıkamayan, niteliksiz sohbet eden kadından farklı olarak erkek, katılımcının; **AE1:** *“Erkek erkeğe daha iyi tartışma yapılıyor, daha iyi vakit geçiriyoruz.”* ifadesinden anlaşılacağı üzere nitelikli sohbet eden olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcının; **AE5:** *“Kadınlarda kadın olmanın işte bu toplumda yetişmiş olmanın getirdiği şeyler de var. Bi eksiklik bi kişisel eksiklik mi diyeyim. Hani biz onları genelde kompleksli diye belirtiriz.”* ifadesinde de kadınların sosyal ilişki becerilerinin eksik olarak görüldüğü söylenebilir. Kadın eksik, kompleksli yönüyle ilişki kuramayan olarak görülmektedir.

Katılımcının aşağıdaki ifadesinde de kadına atfedilen alınganlık özelliğinin erkekte bulunmadığı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda erkek, kadında olan olumsuz özelliklere sahip olmayan, tam tersi olarak olumlu özelliklere sahip kişiler olarak değerlendirilmektedir.

**AK4:** *Bazen kadınlar çok alıngan.*

**AK4:** *Erkeklerin yaklaşımı kadınlarla konuşurken daha özenli oluyor. Çok alingan olmuyorlar. Onlarla daha rahat edebiliyorsun*

### **Güçlü, Cesur, Rekabetçi ve Savaşçı Erkek**

Bu alt kategoride erkeklik özellikleri olarak gücün ve cesaretin görülmesi katılımcı ifadeleriyle birlikte tartışılmıştır. Ataerkil sistem yarattığı rekabet ve çatışma ortamında sistemin devamlılığının sağlanması adına erkekte güç ve cesaret beklentisi içindedir (Demren, 2001:7).

Ankara’da görev yapan katılımcının; **AK4:** *“Erkek de gücünün farkında olup onu karşısındakini ezmek için kullanmamalı tam tersi zayıf olanı daha güçlü yapacak şekilde kullanılmalı.”* ifadesinde erkeğe güç atfedildiği görülmektedir.

Güçlü olan erkeğin gücünü korumak zorunda görüldüğü katılımcının; **AE4:** *“Erkek daha güçlü olmak zorundadır.”* ifadesinden yola çıkarak söylenebilir.

Berlin’de görev yapan katılımcıların da erkeği ataerkil sistemin yarattığı rekabet ortamında yer alan olarak değerlendirdiği katılımcıların; **BK1:** *“Yani erkekler daha bir böyle rekabete alışkın yetişiyorlar”* ve **BK2:** *“Erkekler daha çok mücadele veriyor. Olmaz, hayır, ya oradan saatimi düşür ya buradan ver ya da iki gün gelmeyeceğim ya da ben daha çok maaş istiyorum gibi daha sert çıkıyorlar.”* ifadelerinde görülebilir.

Güç sahibi rekabetçi erkek, savaşçı özelliklere sahip olarak görülmektedir. Katılımcının; **BK1:** *“Alman arkadaşlarımla çocuklarıyla birlikte gittik. Böyle Osmanlı döneminden kalan tabancalar var ya onlardan her birine alıp hediye ettik. Hani şimdi erkek olarak öyle şeylere merak ettikleri için sonuçta dedik hani verelim bari oynasın şey yapsın içinde kalsın.”* ifadesinde erkek çocuğuna eğilimli olduğu gerekçesi ile silah alındığı görülmektedir. Savaşın ve gücün simgesi olarak görülen silaha erkeğin sahip olması gerektiği fikri doğalında erkeğin savaşçı olduğunu düşündürtebilir.

### **Kadına Doğalında Atfedilen Roller Doğrultusunda Öğretmenlik Mesleğine ve Okul Yöneticiliğine İlişkin Yaklaşımlar**

Bu temada kadına doğalında atfedilen roller doğrultusunda öğretmenlik mesleğine ve okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımlar, Ankara’da ve Berlin’de katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular doğrultusunda incelenmiştir.



Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği farklı derece ve biçimlerde olsa da tüm toplumlarda vardır. Bireylere kültürü ve bilgiyi aktarma işlevi olan eğitim, okullar aracılığıyla kız ve erkek öğrencilere cinsiyetler hakkında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını taşırlar (Göğüş Tan, 2011, aktaran Ünal, Tarhan, Köksal, 2017: 228). Okulların yapısı, organizasyonu birçok ülkede erkek egemen bir yapıdadır. Bu yapılanma biçimi de okulların toplumsal cinsiyet eşitsizliğini aktarmasına neden olabilir. Okul çalışanlarının cinsiyetlerine bakıldığında kadınların daha çok öğretmen, erkeklerin ise okul yöneticisi olarak görev aldıkları görülmektedir. Az da olsa yönetici olan kadınlar “Bayan müdür” olarak adlandırılırken, hiçbir erkek müdüre “Bay müdür” denilmemektedir. Müdür olabilmiş kadınların çoğunun evli olmaması da ataerkil toplumun kadına dayattığı ev içi işlerden kaynaklanmaktadır (Gök, 2004: 167-174, aktaran Asan, 2010: 67).

Ev işleri ve çocuk bakımı gibi işlerin kadınların omuzlarında olması kamusal alana giren kadının meslek seçimini de etkilemektedir. Ev içi rollerinden kurtulamayan kadın, kamusal alandaki görevini zorunluluklar nedeniyle yarı zamanlı ya da esnek zamanlı olarak tercih etmek durumunda kalmıştır. Kadının ev sorumluluğu ile birlikte yürütebileceği işlerin tercih edilmesi sonucu bazı mesleklerde kadınların sayıları artmış ve bu mesleklerin “kadınsı” olarak nitelenmesine neden olmuştur (Üstün, Bora, Erdoğan, 2017: 310). Çalışma saatlerinin düzenli ve diğer ücretli işlere göre daha az olarak görüldüğü öğretmenlik de, kadının ev, eş ve çocukla ilgili sorumluluklarını aksatmayan bir meslek olarak görülmektedir. Evrensel kadın rollerine de uygun olduğu düşünülen öğretmenlik kadınların özendirildiği, yönlendirildiği ve kadınlara mâl edilen mesleklerden biridir (Tan, 1996: 53).

Öğretmenlerin çoğunun kadın olup müdürlerin erkek olmasını Tan (1996: 45), üç başlık altında açıklar.

1. Sistem içi normlar ve değerler; Yasalar kadın öğretmenlerin yönetici olmasını engellememesine rağmen, erkek egemen tutum ve yargılar kadınların yönetici olmasının önünde engel olarak durmaktadır.
2. Kadın öğretmenlerin isteksizliği; Birçok nedenden kaynaklı süreç içinde öğretmenlik kadın rollerine uygun bir meslek olarak görülmeye başlanmıştır. Öğretmenlik, kamusal alandaki birçok işe kıyasla çalışma saatlerinin daha az ve belirli olması nedeniyle kadınların ev içi görevlerini sürdürmesine olanak sağlayan

bir iş olarak görülmektedir. Kadınların ev içi rollerine alternatif bulamadığı için yönetimde yer alamaması “kadın isteksizliği” olarak görülmektedir.

Erkekler için öğretmenlikten kaçış: Kadınların annelik rolü ile öğretmenlik mesleği arasında kurulan bağ, erkeklerin öğretmenlikten uzaklaşarak yöneticiliğe yönelmelerine neden olmuştur.

Kadın mesleği olarak görülen öğretmenlik, kadınların annelik rolleriyle ilişkilendirilmektedir. Oysa her meslek gibi öğretmenlik de bir eğitim süreci isteyip, uzmanlık bilgisine ihtiyaç duymaktadır ve tüm öğretmenler bir eğitim sürecinden geçirilmektedir. (Akyüz, 2008: 16-23). Aynı eğitim sürecinden geçmiş olsalar bile erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla daha profesyonel meslek uygulayıcısı olarak görülmektedir. Kadın öğretmenlerin profesyonel görülmeişleri sadece Türkiye’ye özgü bir durum değildir. Aynı işi yapıp aynı ücreti alsalar bile kadın öğretmenler gelişmiş ülkelerde de erkek öğretmenlere oranla düşük konumda görülmektedirler. Nedeni ise toplumsal cinsiyet yargılarının “evrenselliğinde” aramak gerekmektedir (Tezcan,1997:264 aktaran Bek, 2007: 50).

Temanın konusu olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımları ile ilgili katılımcı öğretmenlere; “Sizce öğretmenlik hangi cinsiyet için daha uygun bir meslek? Öğretmenlikte cinsiyetinizin avantajları/dezavantajları oldu mu? Kadın/Erkek yöneticileri nasıl değerlendirirsiniz?” soruları sorulmuş, verilen cevaplar doğrultusunda katılımcıların öğretmenlik mesleğine ve okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımları iki ayrı başlıkta incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlik mesleğinin annelik rolüyle ilişkilendirilerek bir kadın mesleği olarak görüldüğünü, yöneticilik yapan kadınların erkeklere özgü olduğu düşünülen sertlik, hırslı olmak gibi özelliklerle özdeşleştirildiğini, öğretmenlikte sınıf içi disiplini sağlamada erkeklerin mesleki olarak daha başarılı ve profesyonel olarak değerlendirildiklerini, kadın yöneticilerin kadınlar tarafından araya giren hiyerarşinin etkisiyle olumsuz özelliklerle tanımlandıklarını göstermektedir. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda bu tema aşağıdaki kategorilere ayrılmıştır:

- I. Kadınların ve erkeklerin öğretmenlik mesleğinde kurgulanışı
  - A. Bir kadın mesleği olarak öğretmenlik
  - B. Daha profesyonel öğretmenler; erkekler
- II. Kadınların ve erkeklerin yöneticilik mesleğinde kurgulanışı
  - A. Doğalında yönetici erkeğe karşın yönetemeyen kadın
  - B. Yöneticilik engeli: Kadınlık rolleri

## Kadınların ve Erkeklerin Öğretmenlik Mesleğinde Kurgulanışı

### Bir Kadın Mesleği Olarak Öğretmenlik.

Bu kategori altında kadın mesleği olarak görülen öğretmenlik, Berlin ve Ankara katılımcılarının ifadeleri üzerinden incelenmiştir. Araştırma sonuçları, annelik, ev hanımlığı, aileden sorumlu olma gibi kadınlık rollerinin öğretmenlik mesleğinin özellikle kadınlar tarafından tercih edilmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Katılımcının **AK1**: *“Ama sadece kadının öğretmen olması ailesine daha fazla zaman ayırması açısından belki iyi olabilir.”* ifadesinde kadının aileye bakma sorumluluğu dolayısıyla öğretmenlik mesleği tercih edilen meslek olarak görülmektedir.

Aile sorumluluğu çocuk, eş bakımı ve ev işlerinin yapılmasını içerir. Katılımcının **AK3**: *“Belki çocuk baktığımız için çocuklarımız olduğu için onunla vakit geçirmek falan açısından zaman açısından hani yarım gün çalışıyorsanız falan kadınlar için daha uygun olabilir. Çocuğunuzla geçirdiğiniz zaman olarak düşünüyorum ama bu yarım gün çalışıyorsunuz falanı ama ne bileyim evinizde yapacağınız işler falan oluyor.”* ifadesinde öğretmenlik mesleğinin ev işlerinin yapılmasında ve çocuk bakımının yerine getirilmesinde kolaylık sağladığı belirtilir. Türkiye eğitim sisteminde bazı okul saatlerinin yarım gün olması, günde 6-8 saat çalışma avantajının aile sorumluluklarını yerine getirmek de kadınlar adına avantajlı olduğu düşüncesine neden olmaktadır. Katılımcı ifadesinde de öğretmenlik mesleğine bu açıdan yaklaşıldığı görülmektedir.

Berlin’de görev yapan katılımcının; **BE2**: *“Yani şey için çok iyi, aile için çok iyi. Misal istediğiniz kadar çocuk yapabilirsiniz, 2 sene evde kalıyorsunuz ondan sonra mecbur okul sizi mecbur gene alıyor hem maaş alıyorsunuz. O konuda çok iyi kadınlar için bence.”* ifade ettiği 2 sene evde kalma süresi Almanya’da kadınlara tanınan ebeveynlik hakkıdır. Katılımcının ebeveynlik hakkı üzerinden her iki ebeveyne de verilen izin hakkını kadının kullanması üzerinden değerlendirmesi çocuk sorumluluğundan öncelikle kadını sorumlu tuttuğunu düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenin istediği kadar çocuk yapabileceği düşüncesi, kadınlara doğurganlığı üzerinden yaklaşıldığını göstermektedir. Kadının çocuk sahibi olma ve sayısını belirleme kararını sadece çalışma şartlarının belirlediğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Çalışma şartlarının çocuk bakımına uygun duruma gelmesi kadının bakacağı çocuk sayısını artırıcı bir güç olarak görülmektedir. Kadın biyolojik olarak doğurganlık özelliği

olsa bile, doğurup doğurmama hakkına sahiptir. Katılımcının ifadesinden bu durumun göz ardı edildiği anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki katılımcının ifadesinde kadına yüklenen annelik, ev hanımlığı, aileden sorumlu olma rollerinin sahiplenildiği ve meslek seçiminde bu rollerin öncelikli etkili olduğu görülmektedir.

**BK1:** *Daha evvel bir danışmanlık şirketinde çalışıyordum. 19 ay kadar orada çalışmak zorunda kaldığım için aile yaşantısıyla çok fazla böyle bağdaştıramayacağımı düşünüp okula geçeyim dedim. Çünkü bir yandan çalışıyorsun bir yandan da zamanını ailenin ihtiyaçlarına göre ayarlayabiliyorsun. Bir de tabi tatillerde de çocuklarla olma şansı. Bunun bu tür avantajları olduğu için birçok kadın da tabi aileden kendini sorumlu hissettiği için...*

Katılımcının; **BK1:** *Orada belki onlara karşı biraz daha anaç davranabiliyorum. Yani onları daha iyi anlayabildiğimi düşünebiliyorlar.*” ifadesinde kadınlara anaçlık özelliği atfedildiği görülmektedir. Oysaki Badinter (1992: 300, aktaran Barutçu, 2014: 48), norm haline getirilmiş annelik sevgisinin doğalında her kadında olmadığını savunur. Toplum yapılarının farklı sevgi biçimleri oluşturduğunu ve bunun da her kadında değişik biçimlerde yer aldığını belirtir.

Ankara’da ve Berlin’de görev yapan katılımcıların öğretmenlik mesleğini annelik rolü ile ilişkilendirerek kadınlara uygun olarak gördükleri kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadelerinden öğretmenlik mesleği üzerinden kadınlara annelik, ev hanımlığı ve aileden sorumlu olma rolü yüklediği de anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olarak görülmesinde etkili olan bir diğer boyut da kadınlık kurgularıdır. Katılımcının **BK5:** *“Bir de bayan olarak bayanlarda şefkat şeyi daha büyük çocukla daha çabuk empati kurabiliyorsun”* ifadesinden kadının doğası gereği şefkatli olduğu ve bu özelliğinin de çocuklarla anlaşmak adına avantaj sağladığı çıkarımı yapılabilir.

### **Profesyonel Öğretmenler; Erkekler.**

Bu alt kategoride katılımcı öğretmenlerin erkek öğretmenleri toplumsal cinsiyet açısından değerlendirme biçimleri incelenmiştir. Araştırma bulguları kadın öğretmenlerin mesleği profesyonel uygulayıcılar olmaktan ziyade annelik rolüyle

yapan, otorite ve disiplin sağlayamayan, erkek öğretmenlerin ise kadın öğretmenlere göre daha profesyonel ve otoriter kişiler olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Berlin’de görev yapan katılımcı; **BE4**: “*Ama yani bizim kadın olan öğretmenlerimiz de var. Mesela onlar anne gibi bağırıyor da, seviyor da, kızıyor da anneleriyle babalarıyla hep ilişkide herhangi bir sıkıntı olduğunda hemen kontak kuruyorlar, konuşuyorlar, bir araya geliyorlar. Yani erkek öğretmen gibi disiplin sağlayabilirsin yine de ama daha da çaba sarf etmen lazım.*” ifadesinde kadın öğretmenin disiplini annelik davranışlarıyla sağlayabildiği, disiplin sağlayabilmesi için çok çaba göstermesi gerektiği, profesyonel anlamda disiplin sağlayabilen kişilerin erkek öğretmenler olarak düşünüldüğü söylenebilir.

Ankara’da görev yapan katılımcının; **AK4**: “*Otoriterimizi koymak ve disipline etmek için erkek öğretmenlerden biraz daha fazla çaba sarf etmemiz gerekiyor.*” ifadesinde de kadın öğretmenlerin disiplini ve otoriteyi sağlayabilmek için erkeklerden daha fazla uğraşmaları gerektiği düşünülmektedir.

Kadınların doğası gereği duygusal olarak değerlendirilmesi mesleğine de duygusal yaklaştığı yanılgısı oluşturabilir. Katılımcının; **AK4**: “*Ama erkek öğretmenler işlerine aşırı duygusallığı katmıyorlar.*” ifadesinde kadının tersine rasyonel erkeğin çalışma yaşantısını duygusallıktan uzak daha profesyonel sürdürdüğü düşüncesine rastlanmaktadır.

Katılımcının; **AE2**: “*Erkek beden eğitimi öğretmeni onlara güçlerinin sınırsız olmadığını gösteriyor. Bütün gün sınıfta oturmaya mahkûm etmiyoruz.*” ifadesinde beden eğitimi alanında (katılımcının kendi mesleki alanı olması dolayısıyla) kadınların profesyonel olarak görülmediği söylenebilir. Bu durum sporun erkeğe ait görülmesi ile de ilişkilendirilebilir. Kadın mesleği olarak görülen öğretmenlikte spor dersi söz konusu olduğunda erkek öğretmenin daha başarılı görülme nedeni toplumsal cinsiyetin erkeğe doğasında atfettiği güç özelliğinde aranabilir. Güçlü erkek fiziksel etkinliklerde kadından daha başarılı olarak görülmektedir.

Katılımcının; **AE4**: “*Erkek öğretmen olduğunuz için sizin daha profesyonel olduğunuzu düşünüyorlar. Veliler mesleki olarak daha profesyonel olarak görüyor. İşinizi yaptığınızı biliyor ve sadece işle ilgili problemlerini iletiyor. Cinsiyetin getirdiği bir ağırlık da olabilir.*” ifadesinde de velilerin ifadeleri üzerinden erkek öğretmenlerin cinsiyetleri gereği doğasında bir ağırlığa, otoriteye sahip oldukları düşünülmektedir. Diğer bir katılımcının veliler üzerinden söylediği; **AE1**: “*Veliler erkek öğretmene daha*

oturaklı davranıyorlar. Bayan öğretmenlerle dedikodu boyutuna geçebiliyor. Velilerin büyük oranda kadın olmasının da etkisi var.” cümlelerinde de kadın öğretmenlerin veli-öğretmen ilişkisini profesyonel olarak sağlayamayıp, kadın olmanın getirdiği “dedikoduculuk” özellikleri ile veli-öğretmen ilişkisi kurduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların velilerin görüşü üzerinden erkek öğretmeni “otoriter, ağır, disiplin sağlayıcı” olarak belirtmeleri, erkeğe doğasında atfedilen güçlü, rasyonel, mantıklı olma özellikleriyle ilişkilendirilebilir.

## **Kadınların ve Erkeklerin Yöneticilik Mesleğinde Kurgulanışı**

### **Doğasında Yönetici Erkeğe Karşın Yönetemeyen Kadın**

Çelik'e (2004: 311) göre, yöneticilik, erkekler için uygun görülen bir pozisyonudur. Araştırma bulguları, Berlin'de görev yapan kadın öğretmenlerin, erkek müdürleri “kolay anlaşılabilen, sakin, ayrıntıcı olmayan ve yönetim işine daha yatkın” gibi pozitif yönlerle, Ankara'da görev yapan kadın öğretmenlerin ise kadın müdürleri “zor, ayrıntıcı, sinir bozucu, evli olmayanları agresif” gibi cinsiyetçi kavramlarla değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Erkek yöneticilere olumlu özellik yükleyen kadınların hemcinslerini olumsuz özelliklerle tanımlaması araya giren hiyerarşi ile açıklanabilir. Doğasında yönetici özellikleri olan erkekle kadın arasındaki hiyerarşi alışlagelmiş bir doğallık çerçevesinde kabul görür. Oysa toplumsal cinsiyetçi iş bölümünde kadın bu hiyerarşinin altında olmaktadır ve bu düzene alışılmıştır. Kamusal alanda çalışmaya başlayan kadın, ev içi rollerine uygun mesleklerde yer almış, birçok zorluğa rağmen yönetici olabilen kadın ise erkek egemen toplum tarafından kabul görmemiştir.

Katılımcının; **BK2**: “Mesela bayan bir müdür olduğu zaman daha zor oluyor genelde. Bir şekilde rekabet ayrı bir açıdan belli oluyor.” biçiminde belirttiği ifadesinde arada hiyerarşi olduğunda kadınlar arasında rekabet ortamı doğduğu gibi cinsiyetçi bir önyargı olduğu anlaşılabilir.

Bir diğer katılımcının; **BK1**: “Erkek amirle ya da yöneticiyle birlikte çalışmak daha kolay geliyor.” ifadesinden yöneticiliğin erkeğe daha uygun görüldüğü anlaşılmaktadır. Katılımcının “daha” sözcüğüyle yaptığı kıyaslamada kadın müdürleri neden belirtmeksizin zor çalışılan kişiler olarak nitelendirmesinden kadın yöneticilerin kabul görmediği anlaşılmaktadır.

Katılımcının **“BK5: Erkekler daha sakın oldukları için müdürlerin geneli erkek mesela ben geçemezdim başa geçsem karıştırdım.”** ifadesinde belirttiği üzere daha sakın olan erkek müdürün karşısında sınırlı kadın müdür figürü yer almaktadır. Kadın olan katılımcının bir kadın olarak idareciliği yapamayacağını düşünmesi de yöneticiliği erkeklerin yapabileceğine inanmasından kaynaklı olabilir.

Ankara’da görev yapan katılımcının **“AK1: “Kadın yönetici ile çalışmak daha zor.”** ifadesinde kadın yöneticilerin yönetim işini zor yapan kişiler olarak düşündüğü anlaşılmaktadır.

Katılımcının; **AK1: “Kadın yönetici daha ayrıntıcı oluyor.”** ifadesinde de kadın yöneticilerin ayrıntıcı olarak görülmesinin genel bir kadınlık kurgusuyla ilişkili olduğu söylenebilir. Diğer bir katılımcının; **AK2: “Kadınların ayrıntıcı kişilik özellikleri çoğu zaman bir avantaj iken profesyonelce çalışılmadığı için bu nedenle kadın yöneticinin ayrıntıcılığı gereksiz ve sinir bozucu. ”** olarak değerlendirmesi de ayrıntıcı olarak değerlendirilen kadın yönetici, aynı zamanda profesyonel çalışan olarak düşünülmemektedir. Yöneticiliğin bir erkek mesleği olarak nitelendirilmesinden kaynaklı kadın yöneticilerin profesyonel olarak görülmediği söylenebilir.

Aşağıdaki katılımcının;

**AK4: “Tabi bu birebir cinsiyetle de alakası yok ama maalesef ben bayan idareci olduğunda şöyle bir duruyorum. Bu koltuğu her iki cinsiyette doldurabilir. Fakat bizim toplumumuzda kadınsa ve hele evli değilse kadın çok agresif.”** ifadesinde de kadın idarecilere şüpheyle bakıldığı söylenebilir. Özellikle evlenmemiş kadınlara atfedilen agresif önyargısı da cinsiyetçi bir bakış açısının yansıması denilebilir.

Otorite kavramının erkekle özdeşleşmesinden kaynaklı kadın yöneticiler erkekler kadar ciddiye alınmamaktadır. Bu nedenle bazı kadın yöneticiler erkeklerin belirlediği yönetici modeline uygun davranırken erkeksi davranıyor gibi algılanmaktadır. Otorite davranışı kadında erkeksi dururken, erkekte güç ile eşdeğer tutulmaktadır (Eagly, Jhonson, 1992: 233, aktaran Akın, Öztaş, 2009: 17-18).

Katılımcının **BK1: “Kadınlar biraz daha böyle sertleşiyorlar yani o pozisyonda kalabilmeleri için daha fazla erkek olmaları gerektiğini zannediyorlar.”** biçiminde belirttiği ifadesinde yöneticiliğe yüklenen otoriter davranış biçimini erkek ile özdeşleştirdiği alt mesajı verilmektedir. Katılımcıya göre otoriter olan kadın sertleşir ve sertlikte bir erkeklik göstergesidir denilebilir.

Katılımcının **BE1**: “Bizim eski müdür kadındı. Bir adamın yapması gereken işleri de zorlanmadan yapıyordu.” ifadesinde de yöneticiliğin erkek mesleği olarak görülmesinin başka bir boyutu vardır. Kadın müdür “kadınlığına” rağmen erkek işi denilebilecek işleri zorlanmadan yaparken, toplumsal cinsiyetçi rol dağılımında erkek rolünü üstlenmiştir. Bu işleri zorlanmadan yapıyor övgüsü ise altta kadınların erkek işlerini yapmakta zorlanabileceği mesajını taşımaktadır.

### **Yöneticilik Engeli: Kadınlık Rollerini**

Kadınlara yüklenen annelik ve ev kadınlığı rolü kadının yönetim kademesinde yer almasına engel teşkil eder (Tezcan, 1997: 264, aktaran Bek, 2007: 49).

Berlin’de görev yapan katılımcının; **BE5**: “Eşimin yönetici olması olabilir olmaz değil ama işkolik olması işime gelmezdi yani. Yok kariyer bir yere kadar. Kariyer yapsa da en nihayetinde kariyerini evde yapacak, yanımda yapacak. Yanımda olacak.” ifadesinde eşinin yönetici olması ihtimali üzerinden eşine ev kadınlığı rolü yüklediği görülmektedir. Eşinin kariyerine izin verme hakkını kendinde gören katılımcının aile içinde kendisine erkek egemen temsilci rolü verdiği söylenebilir. Katılımcının ifadesinden kadınların önündeki yöneticilik engelinin yasalar değil, erkek egemen zihniyet olduğu anlaşılmaktadır.

Aynı katılımcının; **BE5**: “Bayan müdüre hanımların ev hayatlarının herhalde minimum belki de olmaması gerekiyor. Müdüre hanımın çok yoğun olduğunu biliyorum. Aynı zamanda bir oğlu olduğunu öğrendim. Ama onun dışında ne kadar annelik vasfı ya da karılık, hanımlık vasıflarını evde gerçekleştirebiliyor onu bilmiyorum.” ifadesinde kadına annelik, eşlik, ev hanımlığı gibi cinsiyetçi tüm rollerin yüklendiği ve bu nedenle de yönetici kadınların önceliklerinin aksadığından bahsedilmektedir.

Tan (1974: 195), kadınların ailelerine ayırdıkları zamanın azalması nedeni ile meslekte yükselmeyi tercih etmediklerini savunur. Berlin’de görev yapan kadın katılımcının **BK3**: “Ya mesela kadın idareciler çocuklarına yeterince zaman ayırmıyorlardı diye düşünüyorum. Ben yapmazdım sanırım. Çocuğumla kendim oynamak isterdim herhalde.” cümlelerinde de Tan (1974: 195)’ın belirttiği kadınların ailelerine zaman ayırmak için yönetici olmayı istememe hali görülmektedir. Kadına yüklenen çocuk bakma, annelik rolü kadınlar tarafından sahiplenilmiş bir rol olarak görüldüğü için kadınlar çalışma yaşantılarına daha az önem verirler. Yöneticilik söz



konusu olduğunda kadınlar aileleri ile kariyerleri arasında tercih yapmak zorunda kalırlar.

Ankara’da görev yapan katılımcının; *AE2*: “*Kadınların yönetici olmalarında duygusal engel vardır bence çocuklardan ve evden uzak kalmamak için.*” ifadesinde kadınların yöneticiliği tercih etmeme nedeni olarak kadınlık rollerinin kadının üstünde oluşturduğu baskıdan bahsedilmektedir. Kadının kariyeri söz konusu olduğunda üstünde hissettiği baskıyı erkek hissetmemektedir. Maier (2015: 102, aktaran Sever, 2015: 79), yapılan çalışmaların çocukların kadınların kariyerlerini engellerken, erkeklerin mesleki faaliyetlerini artırdığını ifade etmektedir. Kariyerinde ilerlemiş kadınların ise genellikle çocuksuz olduğu belirtilmektedir. Bu durum çocuk bakma sorumluluğunun sadece kadına yüklenmiş olmasıyla açıklanabilir.

Kadın yöneticilerin kurgulanış biçiminde gördüğümüz ifadeler, kadınların aslında yöneticilik vasfına uygun olmadığı alt mesajını vermektedir. Direk ifade edilmese de yukarıdaki verildiği biçimde “sert, ayrıntıcı ve eğer disiplinli olursa erkekleşmiş vb” olarak kurgulanan kadınlar, yönetim işini hakkıyla yapamayan, yapamayacak olan kişiler olarak işaret edilmektedir. Çünkü ataerkil sistem kadını değil erkeği yönetici olarak görmektedir ve yönetici olabilse dahi kadın bu işi hakkıyla yapabilen olarak görülmemektedir. Erkek, doğal yapılarının bir özelliği olarak daha akılcı, güçlü olmalarının yanı sıra yönetmek ve egemen olmak için yaratılmışlardır (Demez, 2005: 61). Kadının yönetici olmasının önündeki bir diğer engelin ise yine ataerkil sistemin kadına yüklediği kadınlık rolleri olarak sayılabilecek, “annelik, ev hanımlığı, eşlik” olduğu söylenilebilir. Kadınlık rolleri ve meslekte yükselme tercihi kadına ev içi rollerini tercih etme zorunluluğunu dayatmaktadır. Araştırma bulguları yukarıda yapılan tartışmalar doğrultusunda genel olarak rollerin ve erkek egemen sistemin kadının üstünde baskı oluşturduğunu ve yöneticiliğe kadınların layık görülmediğini ortaya koymaktadır.

### **Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Bakış Açılarının Eğitim Ortamına Yansımaları**

Bu temada öğretmenlerin toplumsal cinsiyet bakış açılarının eğitim ortamına yansımaları Ankara ve Berlin şehirlerinde katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler doğrultusunda incelenmiştir.

Toplumlar, kültürel yapılarının sahip olduğu değerleri toplum üyelerine aktarma görevini eğitim aracılığıyla yapar. İstendik davranış oluşturma amacı olan eğitimin

uygulayıcısı olan öğretmenlerin niteliği eğitimin başarısını etkiler. Öğretmenlerin bilgisi, tutumu ve davranış biçimi öğrencinin üzerinde bıraktığı etki anlamında önemlidir. Öğretmen, istedik davranış oluşturma sürecinde davranışlarıyla öğrencileri etkileyendir (Gül, 2004: 223-232). Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğine sahip olması öğrencilerin de aynı eşitsiz düşünce sisteminden etkilenmelerine neden olabilir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği içerikli cümleler, davranışlar, şakalar, kızların ve erkeklerin davranışlarını kalıp yargılarla açıklayan ifadeler cinsiyet eşitsizliğinin devam etmesi anlamında öğrenciler üzerinde etki bırakır (Adaçay, 2014: 4).

Toplumsal yaşamda kadın ve erkeği ayırıştıran kalıp yargılar, okul ortamında da öğrencileri ayırıştırmaya devam eder. Kız ve erkek öğrencilerin okul toplumsalındaki davranışları, akademik başarıları, derslere ilgileri vb. alanlarda farklılıklara sahip oldukları düşünülür. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğrencileri farklı ifadelerle nitelendirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin erkek öğrencileri; dikkatsiz, hareketli, kavgacı ve zeki, kız öğrencileri; sakin, saygılı, çalışkan gibi sıfatlarla tanımlamaları toplumsal cinsiyet eşitsizliği içerikli bakış açısından kaynaklanmaktadır (Baç, 1997, aktaran Esen, 2013: 283-284).

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet bakış açılarının eğitim ortamına yansımalarının öğrenilebilmesi amaçlı Ankara ve Berlin şehirlerinde görev yapan katılımcı öğretmenlere; “Sınıf içinde hangi öğrencilerinize ne tür görevler verirsiniz? Öğrencilerinize isimleri dışında çeşitli hitaplarla seslenir misiniz? Neler kullanırsınız? Ödüllendirmeniz nasıldır? Hangi öğrencilere ne tür hediyeler verirsiniz? Hangi cinsiyetteki öğrenciler size göre daha fazla sorun çıkarır? Sizce nedeni nedir?” soruları sorulmuştur. Araştırma bulguları, Ankara katılımcılarının, öğrencileri ödüllendirirken verdikleri hediyeleri cinsiyet farklılıklarına göre seçtiğini, Ankara ve Berlin katılımcı öğretmenlerin öğrencilere cinsiyetçi hitaplarla seslendiğini, kız ve erkek öğrencileri toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ile nitelendirdiklerini ortaya koymaktadır. Berlin katılımcılarının ödüllendirmelerde cinsiyet ayrımı gözetmemelerindeki etkenin öğrencilere hediye somut ödüller verilmemesinin neden olduğu söylenebilir. Ayrıca her iki şehirde görev yapan katılımcıların da öğrencilere sınıf içi görevleri verirken sınıf listesindeki sırayı kullandığı, cinsiyet ayrımı gözeterek görevlendirme yapmadığı anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularına göre tema aşağıdaki alt kategorilere ayrılmıştır:

- I. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla kurgulanması
- II. Cinsiyetçi dil kullanımı
- III. Ödüllendirmelerde cinsiyet farklılığının gözetilmesi

## Öğrencilerin Cinsiyetçi Kalıp Yargularla Kurgulanması

Bu alt kategoride katılımcı öğretmenlerin öğrencileri kurgulama biçimlerinde var olan cinsiyetçi kalıp yargılar incelenmiştir. Araştırma bulguları, Ankara ve Berlin şehirlerinde görev yapan katılımcı öğretmenlerin kız öğrencileri; çalışkan, başarılı, fazla zeki olmayan, spor etkinliklerinde yavaş, erkekleri ise; tembel, hareketli, fiziksel hareketlerde daha başarılı ve zeki olarak kurguladıklarını ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet kalıp yargularından oluşan bir kültür, normalleştirdiği cinsiyetçi tutumları eğitim aracılığıyla çocukların algılarına yerleştirir. Öğretmenlerin sahip olduğu, kızlar başarılıdır ama erkekler zekidir gibi ön yargılar, cinsiyetçi bakış açısının yeniden üretilmesine neden olmaktadır (Adaçay, 2014: 4).

Katılımcıların aşağıdaki ifadelerinde kız öğrencilerin akademik olarak erkek öğrencilerden daha başarılı düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

**AK3:** *Kızlar daha çalışkan oluyor.*

**AK4:** *Kız öğrenciler daha başarılı oluyorlar genellikle.*

**BK3:** *Kız öğrenciler daha sorumluluk sahibi ödevlerde falan.*

**BE2:** *Kızlar daha çalışkan gibi görünüyor.*

Bulgulara göre çalışkan olduğu düşünülen kız öğrencilerin erkekler kadar zeki olmadıkları düşünülmektedir. Katılımcıların; **AK3:** *“Kızlar biraz daha geriden geliyor. Erkek çocuklar çok açık fikirli oluyorlar. Esprileri anlıyorlar.”* ve **AE4:** *Erkek öğrenciler daha zekidir. Daha çabuk kavriyorlar.* ifadelerinden erkek öğrencilerin daha zeki olarak kurgulandığı anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki katılımcı öğretmen ifadesinde ise erkek öğrencilerin akademik olarak daha başarısız olarak kurgulandığı anlaşılmaktadır:

**AK4:** *Erkek öğrenciler daha dağınık ve yazısı daha bozuk oluyor.*

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da erkek öğrencilerin hareketli, kanı deli olarak kurgulandığını ve bu özelliklerinin BE2'nin ifadesinden anlaşılacağı üzere doğuştan gelen bir özellik olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır.

**AK4:** *Erkeklerin şiddet, fiziksel güç uygulama tarzı oluyor. Daha hareketli, laf dinlemeyen bir yapısı oluyor.*

**AE1:** *Erkek öğrenciler daha hırçın oluyor. Erkeklerin kanı daha hareketli oluyor.*

**BE2:** *Erkekler daha hareketli. Doğalarından gelen bir şey tabi.*

Katılımcıların; **AK3**: “Erkeklerin kontrolü çok zor. Biz hep hareket olarak çok zor deriz ama akıllarını kontrol etmek gerekir aslında. Çocuk hareketli, akli hareketli.” ve **BK1**: “Erkek çocuklar daha çok böyle boğuşuyorlar ediyorlar hani ağaçlara çıkıyorlar, ağaçlardan kendilerini yere atıyorlar, 3 boyutlu düşünmek, 3 boyutlu hareketler onlarda daha gelişmiş oluyormuş.” ifadelerinden de aslında soyut düşünme yeteneğine sahip ve zeki olarak görülen erkek öğrencinin bu nedenler dolayısıyla hareketli olduğu anlaşılmaktadır. Tan (2000: 87-88), eğitimin erkeklerin aktif, kadınların pasif olduğu düşüncesine sahip toplumsal cinsiyet bakış açısını aktardığını belirtir. Katılımcı ifadelerinde hareketli olarak belirtilen erkeğe karşın aşağıdaki katılımcının ifadesinde sakin olarak belirtilen kızlar Tan’ın (2000: 87-88) belirttiği üzere toplumsal cinsiyetçi bakış açısının bir göstergesidir.

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kız öğrencilerden, saygılı, sessiz, itaatkâr ve akademik alanda başarılı olmalarının beklendiğini ortaya koymaktadır (Robinson, 1992; Renold, 2006, aktaran Esen, 2013: 283). Katılımcı ifadelerine göre hareketli olduğu düşünülen erkeğe karşın kızlar daha sakin ve uyumludur. Katılımcının; **AE5**: “Kız çocuğu daha uyumludur. Sizin liderliğinizi kabul eder. Ve sizin gösterdiğiniz yoldan gider. O size tapar. Kızın ruhu öyle. Çok az kız çocuğu vardır ki sınıfta sorunlar yaratsın.” ifadesinden kızların doğuştan uyumlu olarak kurgulandığı anlaşılmaktadır. Uyumlu olan kız öğrenci, erkeğin gösterdiği yolda giden pasif, etken olmayan kişiliğe sahip olmaktadır. Ataerkil toplumda ve iş ortamında erkek güce sahip kişidir ve kontrolü elinde tutmak ister (Dökmen, 2006:109). Uyumlu, sorun çıkarmayan kız öğrencinin bu tutumunun erkek öğretmen tarafından beğenilmesi, kontrolü elinde tutan egemen erkek davranışı olarak görülebilir. Kızların itaatkâr davranış sergilemesi ne olursa olsun aileyi bir arada tutma rolü yüklenen kadından beklenen toplumsal cinsiyete uygun bir davranış biçimi olarak da anlaşılabilir ( Aktaş, Güvenç, 2006:253).

Araştırmada elde edilen son bulguya göre; Berlin’de ve Ankara’da görev yapan beden eğitimi branşındaki katılımcılar, kızları spor etkinliklerinde erkeklere göre başarısız görmektedir.

Ankara’da görev yapan katılımcının; **AE4**: “Beden eğitimi dersinde erkekler daha hızlı ve daha rahat hareket ettikleri için onlarla daha kolay oluyor.” ve Berlin’de görev yapan katılımcının; **BE4**: “Kızlar daha yavaş. Erkekler daha hızlı, hareketli. Kızları beklemek dersi zorlaştırıyor. Erkekler sıkılıyor, o nedenle dersleri kızlara ve erkeklere ayrı ayrı yapıyoruz” ifadelerinde kız öğrencilerin spor alanında daha başarısız

görüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca Berlin’de görev yapan katılımcının ifadesinden kızlara ve erkeklere ayrı gruplarda spor dersi yapılmasının tüm öğrencilere kızların sporda erkeklerden daha geride olduğu kalıp yargısını kabul edilen bir gerçek olarak gösterdiğini söyleyebiliriz.

### **Cinsiyetçi Dil Kullanımı**

Bu alt kategoride katılımcı öğretmenlerin öğrencilere hitap ederken kullandıkları cinsiyetçi dil incelenmiştir. Okan (1998 :189), dilin toplumsal eşitsizliklerin ortaya çıkmasında ve devam etmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtir. Ayrıca kullandığımız dil, kişiliklerimizin şekillenmesinde etkilidir. Tanrıöver’e (aktaran, Şahin, 2012: 6) göre de basit ve masum gibi görünse de kullanılan sözcükler ve cümleler toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretirler. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortaya çıkmasında, sürdürülmesinde ve kişiliklerin oluşumunda önemli role sahip olan dil kullanımının cinsiyetçi ifadelerle sahip olmaması beklenir. Her iki şehirde yaşayan katılımcı öğretmenlerin öğrencilere isimleri dışında hitap ederken kullandıkları dilin cinsiyetçi ifadeler taşıdığı söylenebilir. Katılımcıların aşağıdaki ifadelerinde erkeklere eril güçle eş değer tutulan “aslanım, koçum” sözcükleri, kızlara ise naif kadınlık kurgusu çerçevesinde “prensesim” sözcüğünün kullanıldığı görülebilir.

***AK3:** Yavrum kuzum derim, bugünler de aslan parçası gibi bir şeyler de dedim ama çok değil sanırım.*

***AK4:** Yavrum, çocuğum, oğlum, kızım, prensesim diyebiliyorum. Saçı çok uzun olunca mesela Rapunzel diyebiliyorum.*

***AE1:** Erkeklere aslanlar derim kızlara da prenses derim.*

***BE5:** Ben Türkçe dersinde söylüyorum. Canımsın hadi başarısın, aslanımsın. Sen bunu başarısın, sen koçsun, sen aslansın aynen böyle. Sen güçlüsün...*

Öğretmenlerin davranışları, bazı konular karşısındaki tutumları, öğrencilerin düşüncelerini ve algılarını etkiler (Ergün, 1994: 122). Öğretmenlerin öğrencilere seslenirken, kullandıkları “oğlum/kızım” gibi hitaplar öğrencileri bir cinsiyetle ilişkilendirmekte ve sınırlamaktadır. Basit gibi görünen bu seslenme, bireyleri hâlihazırda kabul edilmiş ve dayatılmış olan kadın ve erkek cinsiyetine indirgeyerek, kendini bu iki cinsiyetten birinden hissetmeyen trans bireyleri dışlamaktadır. Ayrıca

kızlara naif ve narin, erkeklere ise güçlü ve kabalık içerikli hitaplarla seslenmek toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimine katkı sunmaktadır.

### **Ödüllendirmelerde Cinsiyet Farklılığının Gözetilmesi**

Bu alt kategoride toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitim ortamına diğer bir yansıma biçimi olan ödüllendirmelere yansıma biçimi incelenmiştir. Ankara’da görev yapan katılımcıların aşağıdaki ifadelerinde öğrencilere ödül olarak verilen hediyelerin cinsiyet ayrımı gözetilerek seçildiği görülmektedir.

Katılımcıların; **AKI**: “Bazen kitap alıyorum. Ya da süslü defterler falan oluyor ya kızlara onlardan alıyorum. Erkeklere oyun mu alsam acaba gibi düşündüm. Küçük satranç takımlarına falan baktım. Sonra kitap almaya karar verdim. Kızlara çanta aldım. Minik sırt çantası.” ve **AEI**: “Küçük oyuncaklar, süsler, takılar. Kaşeler, kalem süsü, sürpriz yumurta gibi oyuncak çıkan toplar, erkeklere daha çok araba alıyorum.” ifadelerinde cinsiyetçi kalıp yargılara göre rasyonel olduğu düşünülen erkeğe mantık oyunu uygun görülürken, zekâsı ile değil de bedeni ile ön planda olmayı sevdiği düşünülen kız öğrencilere ise süslü hediyeler alındığı anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadelerinden toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin alınan hediyeler aracılığıyla eğitim ortamında sürdürüldüğü düşünülebilir.

Berlin’de böyle bir ayrım gözetilmemesinin bir nedeni olarak öğretmenlerin öğrencilere somut ödüller vermeyi tercih etmemeleri olabilir.

### **Öğretmenlerin LGBTI Bireyleri Kurgulayışları**

Bu temada katılımcı öğretmenlerin LGBTI bireyleri kurgulayış biçimleri, elde edilen bulgular doğrultusunda incelenmiştir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği yarattığı cinsel yönelim ayrımcılığı ile LGBTI bireylerin temel insan haklarının ihlal edilmesine neden olmaktadır. Türkiye’de yasalar eşcinselliği yasaklamasa da LGBTI (Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans ve İntersex) bireylere karşı gözle görünür bir ayrımcılık mevcuttur. Eşcinsellik 1973’ten bu yana psikiyatri örgütleri tarafından hastalık olarak nitelendirilmemesine rağmen cinsel yönelim ayrımcılığı LGBTI bireylerin hastalıklı kişiler olarak görülmesine, translara ve eşcinsellere karşı nefret suçlarının işlenmesine neden olmaktadır (Bora, 2015: 11).

Eşcinsellik, ataerkil erkeklik ilişkileri içinde toplumsal cinsiyet politikalarının en görünür hale geldiği durumdur. Eşcinsel erkekler, hâkim (heteroseksüel) erkekler tarafından dışlanır, zaman zaman saldırıya uğrar ve eşcinsellik heteroseksüel erkekler için hakaret anlamında kullanılır (Maral, 2004: 129). Connell'in (2005:28) hegemonik erkeklik (masculinity) olarak belirttiği bu hâkim erkeklik türü, kendi dışında kalan kadınları ve eşcinselleri ötekileştirerek varlığını güçlendirir ve heteroseksüelliğin korkulu rüyası olan LGBTI bireylere karşı homofobiyi siyasi bir araç olarak kullanır (Horzum, 2018: 96).

Homofobi, eşcinsellere karşı oluşturulan, hoşgörüsüzlük, ayrımcılık, önyargı ve nefret suçlarının oluşmasına neden olan politik bir tutumdur (Pembe Hayat ve Kaos GL, 2014: 5, aktaran Özcan Elçi, 2018: 537). Aynı zamanda homofobi, heteroseksüel bireylerin eşcinselleri dışlaması, eşcinsellerle yakın olmaktan kaçınılması, eşcinsellere yönelik olumsuz duygu ve davranışlar olarak da tanımlanabilir (Budak, 2003, aktaran Türk, 2008: 3). Ataerkillik tarafından şekillenen erkek olma biçiminin dışavurumlarından biri olarak kabul edilen heteroseksist bir övgüdür (Bozok, 2011: 26).

Okul ortamları farklı cinsel yönelimdeki bireylerin görünür olmasına izin vermez. Bu biçimi ile eğitim sisteminin de heteroseksüelliği sürdüren ve yeniden üreten bir yapısının olduğu söylenebilir (Ünal, 2015: 34). Ayrıca sosyalleşme aracı olan okullar, özellikle ergenlik döneminde cinsiyet normlarının dışında kalan LGBTI bireyler için en tehlikeli alanlardır (Morrow, 2005, aktaran Çankaya, 2015: 38). SPOD ve Boğaziçi Üniversitesi iş birliği ile yapılan LGBTI Bireylerin Sosyal Problemleri Anketine göre (aktaran Demir, 2015: 51); açık olarak kendilerini ifade eden LGBTI'lerin oranı %13'tür ve bunların % 34'ü LGBTI olmaları nedeniyle tepkiyle karşılaşmıştır. Öğrencilerin % 4,8'i LGBTI olmaları nedeniyle okulu terk etmiş, % 4,2'si okulunu değiştirmiş ve % 2,2'si disiplin cezası almıştır. % 40 oranında LGBTI bireyi ise hayatlarında bir kere LGBTI olması nedeni ile intiharı düşündüğünü ifade etmiştir. Klocke'ye (2012, aktaran Demir, 2015: 50) göre, Berlin'de altıncı sınıfa giden her beş öğrenciden üçü "gey", "lezbiyen" ya da "ibne"yi hakaret olarak kullanmaktadır. Dünyanın birçok yerinde LGBTI olmak baskılara maruz kalmaya neden olmaktadır. Okullarda toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim ayrımcılığı oluşturan kalıp yargıların yeniden üretiminde okulun diğer eğitim materyalleriyle birlikte öğretmenlerin rolü de önemlidir.

Temanın konusu olan öğretmenlerin LGBTI bireyleri kurgulayışları ile ilgili Ankara ve Berlin şehirlerinde görev yapan öğretmenlere; “Farklı cinsel yönelime sahip olduğunu düşündüğünüz öğrencilerle ya da öğretmenlerle karşılaştınız mı? Neler düşündünüz? Nasıl davrandınız? Sizce bu bir hastalık mı?” soruları sorulmuştur. Araştırma bulguları, katılımcı öğretmenlerin LGBTI bireyleri homofobik söylemlerle kurguladığını ortaya koymaktadır. Bu söylemler, LGBTI bireyleri direk aşağılama biçiminde olmasa da dışlama, normal görmeme, değiştirilebilir olduklarını düşünme biçiminde katılımcıların ifadelerine yansımıştır. Hegemonik erkeklik tarafından şekillenen bu dışavurumlar, Ankara görüşmecilerinde daha açık ifade edilirken, Berlin görüşmecilerinde ise LGBTI bireylerin Berlin eyaletinde yasalarca korunmasından kaynaklı farklı biçimlerde ifadelerle yansımıştır. Aşağıdaki ifadeler, her iki şehirde de ortak olan LGBTI kurgusuna göre durumun anormal olarak karşılandığını göstermektedir.

Katılımcının; **BK5**: “Çok zor bir soru bilmiyorum ama hani bana göre normal bir durum değil. Bence mesela o erkeğin fitratında kadın olmak kadının fitratında da erkek olmak doğru değil gibi.” ifadesinde erkek egemen, Sünni İslam inancının etkisi görülebilir (Yılmaz, 2015: 57).

Katılımcının; **AK4**: “Okulda hafif böyle bir eğilimi olan bir öğrencimiz var. Onun düzelmesi anlamında bir çalışma var.” ifadesinde anormal olarak görülen farklı cinsel yönelime sahip olduğu düşünülen öğrencinin normalleştirilmesi adına bir süreç işlediği anlaşılmaktadır. Patolojik bir sıkıntı olmayan eşcinselliğin düzeltilme çabası durumu hastalık olarak nitelendiren homofobik bir yaklaşım göstergesidir. Şafak’ın (2015: 40) belirttiği üzere, toplumun ideolojisi ile öğretmenin ideolojisinin benzeştiği durumlarda okullarda farklı olanı değiştirme çabası daha çok görülmektedir. LGBTI öğrencinin asimile edilerek heteroseksist yapıya uyumlu hale getirilme isteği cinsel yönelim ayrımcılığının doğal kabul ettiği bir durumdur.

Heteroseksüel olmamanın anormal kabul edildiği tüm durumlarda LGBTI bireylere karşı düşmanlık oluşturulmaktadır. LGBTI’lerle aynı ortamda bulunmama isteği, onlardan uzak durulmasına yol açan homofobik bir tutumdur (Ünal, 2015: 35). Katılımcının; **AK1**: “Onlar da sonuçta kişisel tercihi. Ama mesela bir transseksüeli yanımda gezdirmeye belki çekinebilirdim.” ifadesinde yanında taşınacak bir eşya gibi bahsedilen trans bireye karşı benzer bir homofobik söylem olduğu söylenebilir.



Berlin’de görev yapan katılımcının; **BE5**: “Yani bunu çocuklara normal bir şey olduğunu söylüyoruz ama çok da normal olursa bu sefer sıkıntı olur.” ifadesinde yasalar gereği eşcinselliği normal görmesi gereken katılımcının şahsi görüşüne göre durumun normal olarak kabul edilmediği anlaşılmaktadır.

Berlin yasalarına göre eşcinsel evlilikler yasaldır ve Berlin eğitim müfredatında farklı cinsel yönelimlere yer verilmektedir. Berlin’de görev yapan katılımcının ifadesinde yasaların kabul ettiği ve koruduğu LGBTI bireyin toplumsal yaşamda kabul edilmesine rağmen, Türkiye kökenli katılımcının kendi kültürel kodlarına göre LGBTI bireye karşı homofobik kurgu taşıdığı anlaşılmaktadır.

**BE2**: *Yapılıyor çok gördüm çoğu yani gay de vardı lezbiyen de vardı, benden bir şey bir sorun yok. Burada kabul edilebilir bir şey ama kendi yaşantımızda olsa çocuğumuz, çocuğumuz olsa mesela yani istemem, elbette istemem.*

Katılımcının; **AE2**: “Büyük kızım kız oyuncaklarıyla oynamazdı. Alınca da dolaba koyar dokunduramazdı. Hep topla oynadı, erkek gibi büyüdü, kız arkadaşı yoktu. Biz düşünüyorduk acaba bir sorun mu var diye. Erkek arkadaşlarıyla daha iyi anlaşıyordu. Endişe duyuyorduk.” ifadesinde oyuncakların toplumsal cinsiyet ayrımcılığına uygun olarak ayrıldığı, erkek oyuncuğu olarak nitelendirilen top ile oynayan kız çocuğunun lezbiyen olma ihtimali üzerinden duyulan kaygının arka planında homofobik bir kurgu olduğu söylenebilir.

Aşağıdaki katılımcı ifadesinde de toplumsal cinsiyet kurgusuna uygun davranmayan erkeğin eşcinsel olarak nitelendirildiği görülmektedir. Toplum olarak kabul gören kadınlık ve erkeklik kurgusuna uymayan her birey, cinsel yönelim ayrımcılığına maruz kalır (Çankaya, 2015: 37). Katılımcının ifadesinden anlaşılacak diğer bir durum ise eşcinselliğin psikolojik ve hormonal sıkıntılar sonucu oluştuğu kurgusudur.

**AE4**: *Öğrencimde rastlamadım. Bir komşumda görmüştüm. Erkeksi tavırları yoktu. Sadece aşırı nazikti. Kadın olma amacı taşıyorsa hormonal ve psikolojik sıkıntılar vardır.*

Tartışmanın diğer bir boyutu da katılımcının erkeklik kurgusuyla ilişkilidir. AE4’ün ifadesinde belirttiği “erkeksi tavırları yoktu, sadece aşırı nazikti” ifadesinden ideal erkek kalıbına girmeyen erkeklerin eşcinsel olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Katılımcının; **AE5**: “Ben cinslerin bu kadar ayrı olduğu ve cinsiyet baskısının olduğu bir toplumda yaşayan biri olarak diyebilirim ki, cinsiyetin dışına çıkma, cinsel

*sapkınlıklar yaşama veya bulunduğu sosyal cinsiyetin dışına çıkma isteği gösteren insanları tekrar kazanabilirsiniz.”* ifadesinden toplumsal cinsiyet baskısıyla eşcinselliğin oluştuğu anlaşılmaktadır. Heteroseksüel davranışın dışında kalan her türlü duygu, düşünce ve davranışının sapkınlık olarak kabul edildiği hegemonik erkeklik düzeninde farklı cinsel yönelimler normalin dışına çıkan anormallerdir. Toplum dışında görülen eşcinsellerin toplumsal düzene kabul edilebilmesi “normalleşmeleri” ile mümkün görülmektedir. Katılımcının ifadesinden bunun ancak heteroseksizme dönüş ile mümkün olduğu düşünülmektedir denilebilir.

Katılımcının; **BK4:** *“Kabul etmek zorundayım ama tabi ki yöneltmek isterim ama elimden ne gelir ne gelmez.”* ifadesinde de eşcinselliğin değiştirilebilir bir durum olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Normal olarak kabul edilen heteroseksüelliğin karşısında LGBTI birey olmak, anormal değiştirilmesi gereken homofobik söylem olarak yer alır.

Eşcinsellikle ilgili bir diğer yanlış kanıya göre homoseksüellik tecavüz sonucu oluşur. Katılımcının; **AK3:** *“Böyle bir durumda benim en büyük kaygım şöyle. Çocuk cinsel bir tacize mi uğruyor, onunla birlikte mi böyle bir farklılıkta bulunuyor. Yani taciz acaba yönlendirir mi diye düşünüyorum.”* ifadesinde heteroseksüellik kadar normal olmasına rağmen eşcinselliğe bir neden arandığı anlaşılmaktadır.

## BÖLÜM 5

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### Sonuçlar

Bu çalışmada Ankara’da yaşayıp devlet okullarında çalışan öğretmenler ile Berlin’de yaşayıp devlet okullarında çalışan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurguları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunu yaparken amaçlanan benzer kültürel yapıdan gelirse bile bireylerde rastlanılan toplumsal cinsiyet kurgularındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu saptayabilmektir. Bu bağlamda, “benzer kültürel yapıdan gelip farklı ülkelerde yaşayan ve çalışan öğretmenlerin, kadınlara ve erkeklere yükledikleri toplumsal cinsiyet rolleri nelerdir, “kadınlık”, “erkeklik” ve “LGBTI” kurguları nelerdir, toplumsal cinsiyet kurgularının eğitim ortamına yansımaları nasıldır, Ankara’da görev yapan öğretmenler ile Berlin’de görev yapan Türk kökenli öğretmenlerin, toplumsal cinsiyete ilişkin düşüncelerinde benzerlikler ve farklılıklar var mıdır?” sorularına cevap aranmıştır.

Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler, Ankara’da ve Berlin’de görev yapan öğretmenlerin benzer biçimde kadını ve erkeği farklı cinsiyet kategorileri ile kurguladıklarını göstermektedir. Kadınlara yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadınların birincil yaşam ve çalışma alanı olarak ev içi alan görülmektedir. Ev içi alanda kadına verilen rol, annelik, ev içi işlerin birincil sorumlusu olma ve ailenin tüm işlerinin koordine edilmesidir.

Annelik kadının biyolojik olarak sahip olduğu doğurganlık özelliğinden çok daha fazla toplumsal rolleri içermektedir. Tüm kadınların doğurganlık özelliğine sahip olmalarının yanı sıra içgüdüsel olarak anne olma isteği içinde oldukları, yine içgüdüsel olarak çocuklara bakabilme yetisine sahip oldukları düşünülür. Kadınların doğuştan sahip oldukları düşünülen annelik özelliği çocukların temel ve sosyal ihtiyaçlarının giderilmesinde kadına rol verir. Kadın ve çocuk arasında kadının karnında başlayan süreç, doğduktan sonra da aynı yakın mesafede devam eder. Anne çocuğa en iyi

bakandır. Altını en iyi değıştiren, onu besleyebilen, içgüdüyle dolayısıyla duygusal olan ve çocuğu bu yönüyle de daha iyi anlayabildir.

Annenin rolü çocuğun tüm ihtiyaçlarını gidermekle kalmaz. Evde yaşıyan tüm bireylerin ihtiyaçlarından yine anne sorumludur. Evin babası, kadının kocası olan erkeğin de ihtiyaçları annenin sorumluluğundadır. Sosyal ilişkilerin düzenlenmesi, organize edilmesi de bir annelik görevidir ve kadınlık rollerindedir.

Yine araştırma bulgularına göre aile, erkek egemen yapının sürdürülebilir olduğunun kanıtı olarak karşımıza çıkar. Egemen erkeğin kadına yüklediği annelik sorumluluğu aile kurumunun ayakta kalabilmesi sorumluluğunu kadına yükler. Aile kadının her şeyi ve ilk şeyi olmak zorundadır. Çocuğuna ve kocasına karşı sorumluluklarını yerine getiren kadın, geniş ailesi dışında var olan sosyal hayatını dar tutmalı ve aileyi bir arada tutan olmalıdır.

Kadına yüklenen bu sorumlulukların karşısında erkeğin konumlanışı ise babalık ve aile reisliğidir. Sanayileşme sonrası kadının ücretli iş gücünde yer alması evde biriken işlerde erkeğin de rol almasını zorunlu kılmıştır. Çocuk bakımı da bu işlerden biri olarak babaya çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasında rol vermeye başlamıştır. Araştırma bulguları babanın aldığı rollerin anne kadar olmadığını, olmaması gerektiğini, sonuçta babanın doğuştan çocuk bakma yetileriyle doğmadığı için ancak anneye yardım eden olarak düşünüldüğünü göstermektedir. Çocuk bakımında anneye yardım eden baba, aile reisi ve evin yöneticisi olarak kurgulanmaktadır.

Ev içi alanda yapılması gereken işlerden bir diğeri de temizlik, yemek yapımı vb.'dir. Emeğin cinsiyetçi bölünmesinde tarihsel olarak ev içi alana hapsedilen kadın evdeki tüm işleri yapmak zorunda kalan olarak görülmektedir. Kadın ücretli bir işte çalışmıyorsa adı ev hanımıdır ve işi de ücret karşılığı olmadan evdeki işleri yapmaktadır. Kamusal alanda çalışan kadın için de bu durum çok fazla değişmemiştir. Kadınların mesleklerinin adı değişse bile ev içi işlerin birincil sorumlusu, tarihsel taşıyıcısı yine kadın olarak görülmektedir. Kadının kamusal alana çıkması erkeğe de ev işlerinde sorumluluk vermiştir. Ancak bu sorumluluk alma hali, standart işleri yapma (bulaşık makinesi doldurma, boşaltma, ev süpürme vb.) biçiminin ötesine geçmemekte, yapılacak işlerin çoğunluğunu yine kadınlar üstlenmektedir. Erkekler bu cinsiyetçi iş bölümünde kadınların olmadığı zamanlarda görev almakta ve bunu da "yeri geldiğinde, yardım ederim" ifadeleriyle belirtmektedirler. Hala ev işlerinin birincil sorumlusu

olarak görülen kadına karşın erkek, bu işlerde kadına yardım eden, yardımcı kişi olarak görülmektedir.

Emeğin toplumsal cinsiyetçi iş bölünmesi sonucu erkeklerin ve kadınların farklı farklı roller alması kamusal alanda yer alan işlerin de cinsiyetlere göre bölünmesine neden olmuştur. Bu bağlamda bazı meslekler kadın meslekleri bazı meslekler de erkek meslekleri olarak görülmektedir. Araştırma bulguları Ankara ve Berlin şehirlerinde görev yapan katılımcı öğretmenlerin benzer biçimde öğretmenliği kadınlık rollerine uygunluğu bağlamında kadın mesleği olarak kurguladıklarını göstermektedir.

Kadınlara yüklenen ev içi sorumluluklar kamusal alanda alınan görevlerin ikincil planda görülmesine neden olmaktadır. Kadının hem ücretli bir işte çalışıp hem de ev içi sorumluluklarını yerine getirmesi anlamında çalışma saatinin uygunluğu açısından öğretmenlik mesleği kadınlar için cazip bir meslek haline gelmiştir. Çocuklarla iletişim kuruluyor olması dolayısıyla da kadına yüklenen annelik rollerine uyum sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenlik kadın mesleği olarak görülürken kadına yüklenen annelik, ev işlerini yapma rollerinin engel olması dolayısıyla da okul yönetimlerinde erkeklerin bulunduğu bilinmektedir. Araştırmadan elde bulgular Ankara ve Berlin şehirlerinde görevli katılımcı öğretmenlerin benzer biçimde kadınların yönetici olmalarının önünde kadınlık rollerini ve yöneticiliği erkeğe hak gören ataerkil zihniyete sahip olduklarını göstermektedir.

Kadına ve erkeğe farklı roller yükleyen erkek egemen yapı, kadının ve erkeğin birbirine zıt özelliklere sahip olduğunu düşünür. Rasyonellik, mantıklı olma gibi olumlu özelliklerin erkeğe atfedildiği bu sistemde kadın, erkeğin zıttı olarak duygusal ve mantığını kullanamayan olarak kurgulanmaktadır. Araştırma bulgularına göre, Ankara'da ve Berlin'de görev yapan katılımcı öğretmenler, kadını yumuşak huylu ve duygusal olarak kurgularken erkeği mantığını kullanan rasyonel, güçlü, rekabetçi kişiler olarak kurgulamaktadır. Ankara'da görev yapan katılımcı öğretmenler Berlin'de görev yapan katılımcı öğretmenlerden farklı olarak kadını sosyal ilişki kurmakta zayıf kişiler olarak nitelendirmektedir. Tanımlamaları farklı olsa da her iki şehirde çalışan katılımcı öğretmenlerin de erkekleri ve kadınları farklı kurgulaması toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduklarını göstermektedir.

Kadının ve erkeğin farklı özelliklerde kurgulanması öğrencilerin de benzer biçimde erkek öğrenci ve kız öğrenci olarak ayrı özellikler taşıyan bireyler olarak düşünülmesine neden olmaktadır. Her iki şehirdeki katılımcı öğretmenler kız

öğrencileri, yumuşak huylu, sakin, çalışkan olarak kurgularken, erkek öğrenciler kavgacı, hareketli ve zeki olarak kurgulamaktadır. Öğrencilerin farklı özelliklerde kurgulanması öğretmenlerin öğrenciye karşı kullandığı dile ve ödüllendirme sistemine yansımaktadır. Özellikle Ankara şehrinde görev yapan katılımcı öğretmenlerin öğrencilere isimleri dışında seslenme ifadesi olarak “prens, aslan” gibi ifadeler kullandığı görülmektedir. Berlin’de görev yapan öğretmenlerin öğrencilere sadece isimleri ile hitap etmeleri dolayısıyla cinsiyetçi bir dil kullanmamalarına Alman eğitim sisteminde bireye sadece isimleriyle hitap edilmek zorunda olunması neden olarak gösterilebilir. Bununla birlikte Berlin şehrinde görev yapan katılımcı öğretmenlerin sadece Türkçe dersinde benzer kültürel yapıdan geldiğini düşündükleri Türk öğrencilere karşı seslenme ifadeleri kullandıkları ve bu ifadelerde de cinsiyetçi bir dilin var olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin farklı özelliklere sahip olduklarının düşünülmesi eğitim ortamında öğrencilere verilen hediye ödüllerin de cinsiyetlere göre ayrılmasına neden olmaktadır. Araştırma bulgularına göre Ankara şehrinde çalışan katılımcı öğretmenler kız öğrencilere cinsiyetleriyle uyumlu olduğunu düşündükleri, süslü hediyeler alırken, erkek öğrencilere mantıklı, rasyonel olması bağlamında akıl oyunları almaktadır. Berlin şehrinde öğretmenlerin öğrencilere cinsiyetçi hediyeler vermemesinin nedeni olarak ödüllendirme aracı olarak somut hediyelerin kullanılmaması görülebilir.

Katılımcı öğretmenlerin LGBTI bireyi kurgulayışları ile ilgili her iki şehir katılımcı öğretmenlerinde de görülen ortaklık eşcinselliğin heteroseksüellik gibi normal karşılanmamasıdır. LGBTI bireylere saygı duyulduğu söylene bile eşcinsel oluşa bir neden aranması, eşcinselliğin yaygınlaştığında tehlike olarak görülmesi her iki şehirde de görev yapan katılımcı öğretmenlerin homofobik kurgulara sahip olduklarını göstermektedir.

Berlin’de görev yapan katılımcı öğretmenlerin 4’ü doğduğu andan itibaren, 6’sı da 20-40 yıldır Almanya’da yaşamaktadırlar. Almanya toplumsal cinsiyet eşitliğinde Türkiye’den daha ilerde olan bir ülkedir. Bu bağlamda Berlin’de görev yapan öğretmenlerin de uzun süredir Almanya’da yaşıyor olmaları dolayısıyla araştırmacıda toplumsal cinsiyet kurgularının farklı olabileceği beklentisi bulunmaktaydı. Görüşmelere katılan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurgularında fark edilen ortaklıklar, benzer kültürel yapıdan geliyor olmaları ile açıklanabilir.

Kültürel kimlik, bireyden ziyade toplumsal yapıyla ilgili bir kavramdır ve bireyin kendini ait hissettiği topluma ait kültürel kodları içerir. İnsanlar içinde buldukları kültürün davranışlarını gözleyip edinirler ve yaşamlarını edindikleri bu kültürel kimlikle sürdürürler. Kültürel kimlik davranışlarının değişmesi oldukça zordur (Engin, 1990:166-168) ve toplumsal cinsiyet rolleri de değişmesi zor kültürel kimlik davranışlarındandır (Kaya Erten, 2018: 7).

[www.bevoelkerung.deu.](http://www.bevoelkerung.deu.)'dan alınan verilere göre, 2016'da Almanya'nın nüfusu, 85 521 653'tür. Aynı verilere göre Almanya'da yaşayan yabancı kökenli nüfusun toplamı 10 039 080'dir. Yabancı nüfus içerisinde Türkiye kökenli vatandaşların sayısı 1 492 580'dir. Bu rakam yabancı nüfusunun % 14,9'unu oluşturmaktadır. Nüfusunun yaklaşık % 10,1'i yabancı kökenli olan Almanya, çok kültürlü bir yapıdadır. İki veya daha fazla toplulukla bir arada yaşayan toplumlar çok kültürlü olarak ifade edilir. Başka kültürlerle bir arada yaşayan ülkelerde farklılık konusunda iki farklı yaklaşım söz konusudur. Birincisinde toplum farklı kültüre karşı hoşgörülü olabilirken, diğer davranış türünde ise farklı kültürden gelen topluluğun "öteki" olarak görülmesi ve asimilasyon söz konusudur (Ceylan, 2016: 1208). Asimilasyon korkusu farklı grupların buldukları toplum içinde bir arada kültürel kimliklerini koruyarak yaşamlarına neden olur. Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarında benzer davranışlar izlenmektedir (Genç, 2004: 50). Bir tarafta asimilasyon korkusu, diğer tarafta çok kültürlülüğe karşı çıkararak bir göç ülkesi olduğunu kabul etmeyen Alman kimlik siyasetinin yürüttüğü politikalar sonucunda Almanya'da yaşayan Türk nüfusu gettolaşarak kültürel yozlaşmaya sıkışmışlardır (Ceylan, 2016: 1213).

Almanya toplumsal cinsiyet eşitliğinde daha ilerde olsa bile çok kültürlü yapısını kabul etmeyerek yıllardır birlikte yaşadığı Türklere karşı yürüttüğü kimlik politikaları nedeniyle de Türklerin çoğunlukla gettolar biçiminde kendi kültürleri içinde daha yoz olarak yaşamlarına neden olmuştur. Bu durum Ankara'da ve Berlin'de görev yapan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurgularındaki benzerliklerin nedenleri arasında gösterilebilir.

## Öneriler

Eğitim istendik davranış oluşturma sürecidir. Bu süreç okullar aracılığıyla işler. Okullar yönetim biçimi, müfredat yapısı, ders kitapları ve formel olmayan öğretmen davranışları ile toplumsal cinsiyetin sürdürülüp yeniden üretilmesine katkı sunar. Bir

tarafından eşitsizliğin sürmesinde katkısı olan bireye bir dünya görüşü kazandıran okulların toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında büyük katkılarının olması da mümkündür.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ve farkındalığına sahip kişiler olmaları elbette toplumsal yapıdan, kültürden, üretilen devlet politikalarından bağımsız değildir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin oluşturulması en temelde devlet politikaları ile mümkün görünse de eğitim, toplumsal yapının değişmesine katkı sunabilir. Bu anlamda öğretmenlerin daha eşitlikçi bir dünya görüşüne sahip olabilmesi için tüm eğitim kurumlarının toplumsal cinsiyet eşitliği sağlanmış yapılara dönüştürülmesi gerekmektedir. Eğitimin tüm kademelerinde müfredatlara cinsiyet eşitliği farkındalığı kazandıracak ders ve konular konulmalıdır. Eğitim materyallerinin, ders kitaplarının, okul ortamlarının eşitliği destekleyici yapıda olması sağlanmalıdır. Eğitim alanında yapılacak dönüşümlerin en küçük eğitim birimi olarak kreşlerden başlaması önemlidir. Kreşlerde oyuncaklar, oyun köşeleri, eğitim içerikleri cinsiyet eşitliğini sağlayıcı biçimde düzenlenmelidir.

Öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği, yöneticiliğin erkek işi olarak kurgulanmasının dışına çıkmış bir okul yapısı ancak cinsiyet eşitliği sağlanmış kurum olabilir. Mesleklerin kadın ve erkek için ayrı ayrı kurgulanmaması meslekleri cinsiyet sıkışmasından kurtarmak adına her iki cinsiyeti de tüm mesleklere özendirerek ve yönlendirecek devlet politikaları üretilmeli ve hayata geçirilmelidir. Eğitim örneğinde de kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını destekleyici politikalar üretilmeli ve kadınların yönetici olmalarını engelleyici görünür veya gizli tüm engeller ortadan kaldırılmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin annelik rolüne sıkışmadan profesyonel uygulanabilmesi adına da erkekleri mesleğe özendirmek uygun görünmektedir.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet farkındalığı ve eşitliği kazanabilmesi adına öğretmen eğitimleri çok önemlidir. Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarından başlayarak toplumsal cinsiyet farkındalığı oluşturacak zorunlu müfredat derslerine yer verilmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumların da toplumsal cinsiyet duyarlılığına ve farkındalığına sahip akademisyenlere sahip olması anlamında üniversitelerde akademisyenlere yönelik seminerlerin düzenlenmesi mümkündür. Yine üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitliği sağlanması ve farkındalığı kazanılması adına daha fazla konferanslar düzenlenebilir. Bu konuda yapılacak çalışmalar desteklenebilir.



Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama adına yapılacak tüm çalışmalar politika ve içerik olarak ikili cinsiyet dayatmasının dışında LGBTI bireyleri de kapsayacak biçimde düzenlenmelidir. Kadın-erkek eşitliği savunusuna sıkışmış toplumsal cinsiyet eşitliği savunusunun ikili cinsiyete sıkıştırılmış bireylere özgürlük ve eşitlik getirmeyeceği unutulmamalıdır.



## KAYNAKLAR

- Adaçay, F.R. (2014). *Toplumsal Cinsiyet ve Kalkınma*, Ezgi Kitapevi, Bursa.
- Akın, O. Öztaş, U. (2009). *Örgütsel Çatışma Yönetiminde Cinsiyet Farklılıkları: Antalya Serbest Bölgesinde Bir Araştırma*, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/oybd/issue/16333/170998>
- Akgöz, G. (2016). *Mutsuz Evlilikten Tehlikeli Flörte: Feminizm, Neoliberalizm ve Toplumsal Hareketler*, Fe Dergi 8, No. 2 (2016), (ss.86-100).
- Aksu, B. (2015). *Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık, Engelliliğe Ve Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık İlk ve Ortaöğretim Kurumları için Örnek Ders Uygulamaları*, Derleyenler Melisa Soran - Özgür Şensoy - Melike Ergün, İstanbul Bilgi üniversitesi yayınları, İstanbul. Erişim adresi: <http://secbir.org/images/haber/2011/01/15-aksu-bora.pdf>
- Aktaş, V. Güvenç, G. (2006). *Kız ve Erkek Ergenlerde Saldırgan ve Olumlu Sosyal Davranışlar İle Yaş, İlişkisel Bağlam ve Kişiler-Arası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt : 23, Sayı: 2, (ss. 233-264).
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihinde Çağdaş Anlamda “Öğretmenin Saygınlığı” Kavramı- na Bir Bakış*, Ankara, Ocak-Şubat 2008, Sayı 55, (ss.16-23), İnyet Aydın, Eğitim ve Öğretimde Etik.
- Allroggen, U. (2007). *“Almanya’da Toplumsal Cinsiyet”, Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları*, Proje Sorumlusu: Dr. Ulrike Dufner, Semahat Sevim, Sena Ofset, İstanbul, (ss. 9-16)
- Alemdaroğlu, A. Demirtaş, N. (2004). *Biz Türk Erkeklerini Böyle Bilmezdik!: Mynet’te Erkeklik Halleri*, Toplum ve Bilim, Sayı 101, Birikim Yayınları, 2004, (ss. 206-224)
- Anar, B. (2011). *Evli ve Çalışan Yetişkinlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini ile Evlilik Doyumu ve İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi SBS Yüksek Lisans Tezi.
- Anderson, E. (2017). *This is What German Men Really Think About Gender Equality*, Erişim adresi: <https://www.thelocal.de/20170329/this-is-what-german-men-really-think-about-gender-equality>.
- Arslan, A.S. (2000). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayını*, Ankara.

- Arıcı, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algılar ve Psikolojik İyi Oluş*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Asan, H.T. *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması*, Fe Dergi 2, No. 2 (2010): (ss.65-74).
- Atay, T. (2010). *Erkek İktidarının Mahkûmudur*, T24 Bağımsız İnternet Gazetesi, 25.05 Erişim adresi: <http://t24.com.tr/yazarlar/bilinmeyen/erkek-iktidarinin-mahkumudur>
- Barutçu, A. (2015). *Bir Erkeklik Stratejisi: Özel Alanda Eril Suskunluk*, Fe Dergi: Feminist Eleştiri Cilt 7, Sayı 1, Erişim adresi: <http://cins.ankara.edu.tr/>
- Barutçu, A. (2014). *Annelik–Cinsellik–Beden Masters of Sex Dizisi Üzerinden 1950’ler Amerikası Kadınlık Hallerine Bakış*, İlef Dergisi, Sonbahar/autumn, (ss. 37-57), Erişim adresi: <http://ilefdergisi.org/2014/1/2/>
- Barutçu, A. (2016). *Türkiye’de Babalığın Değişen Rollerini: (Pro)Feminist Babalar*, Fe Dergi: Feminist Eleştiri Cilt 8, Sayı 2.
- Bayhan, V. (2013). *Beden Sosyolojisi ve Toplumsal Cinsiyet*, Doğu Batı Düşünce Dergisi, Kasım, Aralık, Ocak 63, (ss. 147-164).
- Başak, S., Kınır, S., Yaşar, Ş. (2013). *Kadının Görünmeyen Emeği: İkinci Vardiya*, Anka Kadın Araştırma Merkezi, Ankara.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin Toplumsal/ Mesleki Rollerini ve Statüsü*, Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kasım, 2007, Yüksek Lisans Dönem Projesi
- Bem, S. L. (1983). *Gender schema theory and its implications for child development: Raising genderaschematic children in a gender-schematic society*, Signs: Journal of Women in Culture and Society.
- Bener, Ö., Günay, G. (2011). *Kadınların Toplumsal Cinsiyet Rollerini Çerçevesinde Aile İçi Yaşamı Algılama Biçimleri*. TSA / Yıl: 15, S: 3, Aralık, (ss. 157-171).
- Berktaş, Fatmagül. (2014). *Cumhuriyet’in 75 Yıllık Serüvenine Kadınları Açısından Bakmak. (75. Yılda Kadınlar ve Erkekler içinde)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bilgin, R. (2016). *Geleneksel ve Modern Toplumda Kadın Bedeni ve Cinselliği*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Fırat University Journal of Social Science, Cilt: 26, Sayı: 1, (ss. 219-243), Elazığ.
- Bilton, T. (2008). Bonnett, K. Jones, P. Lawson, T. Skinner, D. Stanworth, M. Webster, A. *Sosyoloji*, Çeviri Editörü: Kemal İnal, Siyasal Yayınevi, Ankara, 2008
- Bingöl, O. (2014). *Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye’de Kadınlık*, KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 16 (Özel Sayı I), (ss. 108-114),

- Berktaş, F. (2009). *Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın*. İstanbul, Metis Yayınları.
- Bora, A. (2008). *Sivil Toplum Kuruluşları İçin Toplumsal Cinsiyet Rehberi*, Odak Ofset Matbaacılık, Ankara
- Bora, A. (2015). *Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık, Engelliliğe ve Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık*, İlk ve Ortaöğretim Kurumları için Örnek Ders Uygulamaları, Derleyenler Melisa Soran - Özgür Şensoy - Melike Ergün, İstanbul Bilgi üniversitesi yayınları, İstanbul, Erişim adresi: <http://secbir.org/images/haber/2011/01/15-aksu-bora.pdf>
- Bora, A. (2015). *Sivil Toplum Kuruluşları İçin Toplumsal Cinsiyet Rehberi, Genişletilmiş 3. Baskı* Erişim adresi: <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/s/t/stk-lar-icin-toplumsal-cinsiyet-rehberi.pdf>
- Bozok, M. (2011). *Soru Ve Cevaplarla Erkeklikler* Altan Basım, İstanbul
- Bozok, M. (2018). *Erkekler ve Erkeklerin Eleştirisi Olarak Erkeklik Çalışmaları (mı)?* Erişim adresi: <https://m.bianet.org/bianet/toplumsal-cinsiyet/202129-erkekler-ve-erkekliklerin-elestirisi-olarak-erkeklik-calismalari-mi>
- Buttler, C. (2014). *Cinsiyet Belası Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*, Çeviren, Başak Ertür, İstanbul, Metis yayınları.
- Ceylan, Y. (2016). *Çokkültürlülük Avrupa Modelleri (Almanya Örneği)*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research, Cilt: 9 Sayı: 43 Volume: 9, Erişim adresi: [www.sosyalarastirmalar.com](http://www.sosyalarastirmalar.com)
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, 10. Basım, İstanbul.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, University of Columbia Press, (ss.3-40).
- Connell, R.W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*, Çeviren, Cem Soydemir. İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Çankaya, D. (2015). *Okulda Cinsiyet Kimlikleri ve Eleştirel Pedagoji*, Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi, Yıl 7, Sayı 37, Ocak-Aralık 2015, Ankara.
- Çelik, G. (2016). “Erkekler (de) Ağlar!”: *Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında Erkeklik İnşası ve Şiddet Döngüsü*, Fe Dergisi, Feminist Eleştiri, Cilt 8, Sayı 2.
- Demez, G. (2005). *Kabadayıdan Sanal Delikanlıya Değişen Erkek İmgesi*, Babil Yayınları, İstanbul.
- Demir, A., A. (2015). *Pedagojileri Queerleştirmek*, Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi, Yıl 7, Sayı 37, Ocak-Aralık 2015, Ankara.

- Demren, Ç. (2001). *Ataerkillik Ve Erkeklik Biçimlerinin Karşılıklı İlişkileri ve Etkileşimleri*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Antropoloji Yüksek Lisans Tezi
- Dökmen, Z. Y. (1997). *Çalışma, Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerini ile Ev İşleri ve Depresyon*, Türk Psikoloji Dergisi, 12 (39), 39-56.
- Dökmen, Y. Zehra. (2006). *Toplumsal Cinsiyet*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Ecevit, Y. (2013). "Emek", iç. "Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları", (Editörler. Yıldız Ecevit, Nadide Karkıner), Anadolu Üniversitesi Yayını, No.2312, 24-47.
- Eğitim İzleme Raporu, 2016-2017, eğitim Reformu Girişimi, Eğitim Gözlemevi, Sabancı Üniversitesi, Açık Toplum Vakfı.
- Engels, F. (2003). *Ailenin, Devletin ve Özel Mülkiyetin Kökeni*, Eriş Yayınları, İstanbul.
- Engin, İ. (1990). *Süpürge Zanaatçısı Örneğinde İki Kültürel Süreç: Kültürleme ve Kültürlenme*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi Yayın Tarihi: 1990 Sayı: 1.2 Cilt: 33 Yayınlandığı Sayfalar: 165-169  
Erişim adresi:  
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yQu7SMWQGFMJ:acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/20419/+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=gr>
- Erdoğan, T. (2008). *Nancy Chodorow'un Düşüncesinde Toplumsal Cinsiyet Organizasyonunun Merkezi unsuru Olarak Anelik "Peyami Safa ve Halide Edip Adivar'ın Romanlarında Toplumsal Cinsiyet"*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi, 2004. Nisan - Mayıs - Haziran 2008 73 Aile ve Toplum Yıl: 10 Cilt: 4 Sayı: 14 Nisan-Mayıs-Haziran 2008 ISSN: 1303-0256
- Ergün, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Erhart, I. (2016). *Kadınlar Ofsayttan Anlar mı? Tarihi Karar, Kadın Taraftarlar ve Etiketler*,  
Erişim adresi:  
[https://www.academia.edu/32634097/Kad%C4%B1nlar\\_Ofsayttan\\_Anlar\\_m%C4%B1\\_Tarihi\\_Karar\\_Kad%C4%B1n\\_Taraftarlar\\_ve\\_Etiketler](https://www.academia.edu/32634097/Kad%C4%B1nlar_Ofsayttan_Anlar_m%C4%B1_Tarihi_Karar_Kad%C4%B1n_Taraftarlar_ve_Etiketler)
- Erkanlı, H., Topuz, S.K. (2016). *Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadına ve Erkeğe Atfedilen Anlamaların Metafor Yöntemiyle Analizi*, Alternatif Politika, Cilt: 8, Sayı:2.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine Giriş*, Ocak Yayınları.
- Ersoy, E. (2009). *Cinsiyet Kültürü İçinde Kadın ve Erkek Kimliği (Malatya Örneği)*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Fırat University Journal of Social Science, Cilt: 19, Sayı: 2, (ss. 209-230).
- Esen, Y. (2013). *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığını Geliştirme Amaçlı Bir Çalışma*, Eğitim ve Bilim, Cilt 38, Sayı 169.

- Flaake, K.(2006). *Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis*
- Gleichberechtigung Praktisch, Lehren - Lernen – Leben, Impulse für die Oedukation an Schulen und Für ein Konzept zur Förderung der Gleichberechtigung (Gender Mainstreaming)*, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen November 2015, Düsseldorf.
- Gökçe, B. (1999). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*, Savaş Yayınevi, Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara.
- Güçlü, S. (2005). “Eğitim Kurumu”, *Kurumlara Sosyolojik Bakış*, Editör, Sevinç Güçlü, Birey Yayıncılık, İstanbul, (ss. 283-323)
- Gülbahar, G. 2004). *Birey Toplum Eğitim Ve Öğretmen*, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1, (ss.223-236)
- Hartman, H. (2006). *Marksizm ve Feminizmin Mutsuz Evliliği*, Çeviren, Gülşad Aygen, İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Horzum,Ş. (2018). *Erkek ve erkeklik çalışmaları: Sorunsaldan Kuramsala*, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Aralık 2018, Cilt 2, Sayı 4, (ss. 75-101).
- Kandiyoti, D. (2007). *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler*, Metis Yayıncılık LTD. İstanbul.
- Kaya Ertan, Z. (2018). *Toplumsal Cinsiyet Özellikleri Yönünden Göç*. Nuh Naci Yazan Üniversitesi, Kayseri, Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/329075180\\_Toplumsal\\_Cinsiyet\\_Ozellikleri\\_Yonunden\\_Goc](https://www.researchgate.net/publication/329075180_Toplumsal_Cinsiyet_Ozellikleri_Yonunden_Goc)
- Kepekçi, E.(2012). *(Hegemonik) Erkeklik Eleştirisi ve Feminizm Birlikteliği Mümkün mü?* Kadın Araştırmaları Dergisi, Yıl: 2012/2, Sayı: 11, (ss. 59-86).
- Koray, M. (2011). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de “Cinsiyet” Eşitliği Politikaları: Sol-Feminist Bir Eleştiri*, Çalışma ve Toplum Ekonomi ve Hukuk Dergisi, 29. Sayı, 2011-2 Erişim adresi: <http://www.calismatoplum.org/sayi29/koray.pdf>
- Krämer, J. (2007). *Gender und Schule – icht nur ein Thema im Zusammenhang mit muslimischen Schülerinnen und Schülern*. Zentrum Gendr Studies. ZGS, Arbeitspapier, 2, 2007, Bremen.
- Kurtuluş, C. Tol, U. Küçükural, Ö. (2004). *Hegemonik Erkekliğin Peşinden. Toplum ve Bilim*, Güz, 101. Sayı
- Kuş, E. (2012). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. İstanbul, Anı Yayıncılık
- Lips, H. M. (2008). *Sex & Gender An Introduction*, McGraw-Hill, New York
- Lindsey, L. L. (2005). *Gender Roles*, Pearson Education, New Jersey

- Maral, E. (2004). “İktidar, Erkeklik ve Teknoloji”, Toplum ve Bilim, Sayı 101, Birikim Yayınları, (ss. 127-143)
- Marshall, G. (1998). *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev: Osman Akınhay, Derya Kömürcü), Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, Ankara: Nobel.
- MSW – *Statistische Übersicht Nr. 388 Stand 28.5.2015*. Erişim adresi: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita\\_2014.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2014.pdf).
- Navaro, L.(1996). *Tapınağın Öbür Yüzü Kadınlar ve Erkekler Üzerine*, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Neuman, W.L. (2014). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri I-II*. İstanbul, Yayın Odası Yayınları.
- Okan, Z. (1998). *Akünel. Dil ve Cinsiyet: Reklam Dili Çözümlemesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 5, Sayı 5.
- Orhan, G. (2009). *Annelik ve Politika: Barış Anneleri'nin Öğrettikleri*, Toplum ve Kuram, Sayı, 1, Mayıs, (ss. 97-102), Erişim adresi: <https://www.scribd.com/doc/128447929/Annelik-ve-Politika-Bar%C4%B1%C5%9F-Anneleri-nin-O%C4%9Frettikleri-pdf>.
- Özbay, C., Baliç, İ. (2004). *Erkekliğin Ev Halleri*, Toplum ve Bilim 101, (ss. 89-103).
- Özcan Elçi, D. (2018). *Ayrımcılık, Nefret Söylemi/Suçları ve Transfobi ile Damgalanan Trans Kadınlar*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 11 Sayı: 55 Şubat 2018, Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537226>
- Özkazanç, A. (2010). *Bilim Ve Toplumsal Cinsiyet: Postyapısalcı Bir Değerlendirme\** II. Kadın Hekimlik ve Kadın Sağlığı Kongresi: Kadını Görmeyen Bilim ve Sağlık Politikaları, 20-23 Mayıs, SBF’de yapılan konuşma metnidir ve ilk olarak kongre kitabında yayınlanmıştır.
- Özkazanç, A. (2013). *Cinsellik, Şiddet ve Hukuk: Feminist Yazular*, Dipnot, (ss.21-67). Erişim adresi: [https://www.academia.edu/6760166/Psikanaliz\\_Feminizm\\_ve\\_Siddet.html](https://www.academia.edu/6760166/Psikanaliz_Feminizm_ve_Siddet.html)
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara, Pegem Akademi.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Sancar, S. (2009). *Erkeklik: İmkânsız İktidar – Ailede, Piyasada ve Sokakta Erkekler*, Metis Yayınları, İstanbul

- Sancar, S. Berktay, F. Ecevit, Y. Hofigör, A.F. Kümbetoğlu, B. Köker, E. Fianlı H.K. Uygur, G. (2013). *Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları 1-2*, Anadolu Üniversitesi web-ofset tesislerinde basılmıştır. Eskişehir, Ocak 2013.
- Saraç, S. (2013) *Toplumsal Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet ve Yansımaları*, der. Lerzan Gültekin, Ankara Atılım Üniversite Yayınları
- Sarantakos, S. (2005). *Social Research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sayılan, F., Özkazanç, A. (2009). *İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi*, Toplum ve Bilim, sayı: 114, (ss.51-74).
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınevi
- Savran, G.S. (2011). *Kadının Evdeki Emegi Normalleştiriliyor*, Erişim adresi: <https://m.bianet.org/bianet/kadin/83625-kadinin-evdeki-emegi-normallestiriliyor>
- Selek, P. (2014). *Sürüne Sürüne Erkek Olmak*, 7.Baskı, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Sever, M. (2015). *Kadınlık, Annelik, Gönüllü Çocuksuzluk: Elisabeth Badinter'den Kadınlık mı Annelik mi?, Tina Miller'dan Annelik Duygusu: Mitler ve Deneyimler ve Corinne Maier'den No Kid Üzerinden Bir Karşılaştırmalı Okuma Çalışması*, Fe Dergi: Feminist Eleştiri Cilt 7, Sayı 2, Erişim adresi: <http://cins.ankara.edu.tr>.
- Schneider, C. (2002). "Die Schule ist männlich?!" – SWS-Rundschau (42. Jg.) Heft 4/2002, S. 464-488.
- Schroeder Kırca, S. (2007). *Popüler Feminizm, Türkiye'de ve Britanya'da Kadın Dergileri*. İstanbul, Bağlam Yayıncılık.
- Short, P. (1994). *Education: Making Men and Young Ladies*, (G.Lupton, P.M. Short, R. Whip,) *Society and Gender*. South Melborn: Macmillan Education Australia Pty Ltd. (ss:121-144).
- Şafak, Y. (2012). *Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans (LGBT) Öğrenciler ve Aileleri ile Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Broşürü*, Kaosgl Yayınları, Ayrıntı Basımevi, 2012, Ankara.
- Şahin, Ç. (2012). *Erkek Egemen Cinsiyetçi Söylemin Türkiye'de Kadın Haklarına Yansımaları*, Ankara Barosu Dergisi, 2012-2. Ankara.
- Tan, M. (1974). *Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından*, Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5829.pdf>
- Tan, M. (1996). "Bir Kadın Mesleği Olarak Öğretmenlik". N. Arat. (Editör). *Kadın Gerçeklikleri*. İstanbul: Say Yayınları.
- Tan, M. (2000). *Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği, Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş* (Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset, TÜSİAD Yayınları, Ankara, 2000), (ss.23-114)



- Tan, M. (2005). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Toplumsal Cinsiyet Boyutunda Kimi İçermeleri. 1. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung (2015). Erişim adresi: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_B\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf).
- Tezel Şahin, F. (2011). *Sosyal Değişim Sürecinde Değişen Babalık Rolü, Kültürel Değişim, Gelişim ve Hareketlilik*, Cilt 1, Ankara, 38. ICANAS Konferansı, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- The Global Gender Gap Report, *Dünya Ekonomi Forumu 2006 – 2017- 2018 Küresel Cinsiyet Eşitliği Uçurumu Raporu*, Erişim adresi: <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/tr/news/none-dunya-ekonomi-forumu-2017-kuresel-cinsiyet-es/>
- Topkara, M. (2008). *Erkek Psikolojisi*, Karma Kitaplar, İstanbul.
- Tuncel,S. Güner, U. Ersoy, B. Altunpolat, R. Güngör, A. Gökpınar, Ö. Myle. Ural, B. (2007) *Eğitimde Cinsel Kimlik Ayrımcılığına Son*, KAOSGL Yayınları
- Turkle, S. (1992). *Critical Psychiatry " French An ri psychiatry "* Türkçesi: Banu Büyükkal.
- Tuzgöl,K. (2018). *Lacanyen Psikanalitik Kuram ve Öznenin Konumu*, Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi/ Cilt:1, Sayı:1, Ocak 2018 (ss: 41-53)
- Türk, H. Bahadır. (2008). *Eril Tahakkümü Yeniden Düşünmek: Erkeklik Çalışmaları İçin Bir İmkân Olarak Pierre Bourdieu*, Toplum ve Bilim, Sayı 112, Birikim Yayınları, s. 119- 146
- Tüzünoğlu, M. (2004). *Lacan'da Anne ve Oğulun Baba ve Oğula Dönüşmesi*, Mithat Alam Film Merkezi Söyleşi, Panel ve Sunum Yıllığı, (ss. 335-363), Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/9570179-Lacan-da-anne-ve-ogul-un-baba-ve-ogul-a-donusmesi.html>
- UNDP (BM), İnsani Gelişme Raporu (2016). *Herkes için İnsani Gelişme*, Erişim adresi: <https://www.undp.org/content/dam/turkey/docs/hdr2016/HDR%202016%20Overview%20TR.pdf>
- Ünal, F., Tarhan, S., Köksal, E. (2017). *Toplumsal Cinsiyet Algısını Yordamada Cinsiyet, Sınıf, Bölüm ve Toplumsal Cinsiyet Oluşumunun Rolü*, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, Şubat, (ss. 227-236).
- Ünal, I. (2015). *Çokkültürlü Eğitim İçin Mücadelede Heteronormativite Engeli*, Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi, Yıl 7, Sayı 37, Ocak-Aralık 2015, Ankara.

- Üstün, İ., Erdoğan, N., Bora, T., Bora, A. (2017). *Boşuna mı Okuduk? Türkiye’de Beyaz Yakalı İşsizliği*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Vargel Pehlivan, Ç. (2017). *Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kuramsal Yaklaşımlar*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 16, Sayı: 31 Bahar 2017/1 (ss.497-521).
- Vatandaş, C. (2007). *Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı*, Sosyoloji Konferansları Dergisi, S. 29-56.
- Yaraman, A. *Modern Ataerkil Toplumsallaşma: “Erkeksi”, “Erkek”, Kadınlar*. Erişim adresi: [http://aysegulyaraman.com/makale/modern\\_ataerkil\\_toplumsallasma.pdf](http://aysegulyaraman.com/makale/modern_ataerkil_toplumsallasma.pdf)
- Yarar, B. (2015) *Küresel yoksulluk içinde kadın yoksulluğu, küresel kadın hareketi içinde yoksulluk odaklı STK’lar*, Fe Dergi 7, No. 1 (2015), 32-49. Erişim adresi: [http://cins.ankara.edu.tr/13\\_3.pdf](http://cins.ankara.edu.tr/13_3.pdf)
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. (2015). *Cinsel Kimlikler, Fıtrat ve Karma Eğitim*, Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi, Yıl 7, Sayı 37, Ocak-Aralık 2015, Ankara.
- Zembat, R., Keleş, S. (2012). *Erken çocuklukta Toplumsal Cinsiyet Değişmezliği Ölçeği’nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması*, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 1, (ss. 340-41).
- Zoonen, L. (1997). *Medyaya Feminist Yaklaşımlar*. Medya, Kültür Siyaset. Ankara: Alp Yayınevi.



**EKLER**

## EK 1. Katılımcı Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerde Kullanılan Sorular

Öğretmenin Adı :  
Öğretmenin Branşı :  
Öğretmenin Yaşı :  
Görüşme Yapılan Yer :  
Görüşmenin Süresi :  
Berlin'de Yaşam Süresi:

1. Sizce öğretmenlik kadınlar mı erkekler için mi daha uygun bir meslek?
2. Öğretmenlikte cinsiyetinizin avantajları/dezavantajları oldu mu?
3. Kadınları/Erkekleri nasıl tanımlarsınız?
4. İş yerinde hangi cinsiyetle daha iyi anlaşılırsınız? Neden?
5. Kadın/Erkek yöneticileri nasıl değerlendirirsiniz?
6. Farklı cinsel yönelime sahip olduğunu düşündüğünüz öğrencilerle ya da öğretmenlerle karşılaştınız mı? Neler düşündünüz? Nasıl davrandınız? Sizce bu bir hastalık mı?
7. Ev içerisindeki iş paylaşımınız nasıldır? Hangi işleri kimler yapıyor ve yapmalıdır?
8. Çocuğunuzun bakımı kime ait olmalıdır? Siz hangi bakımlarıyla ilgileniyorsunuz?
9. Annenin ve babanın sorumlulukları nelerdir?
10. Sınıf içinde hangi öğrencilerinize ne tür görevler verirsiniz?
11. Öğrencilerinize isimleri dışında çeşitli hitaplarla seslenir misiniz? Neler kullanırsınız?
12. Ödüllendirmeleriniz nasıldır? Hangi öğrencilere ne tür hediyeler verirsiniz?
13. Hangi cinsiyetteki öğrenciler size göre daha fazla sorun çıkarır? Sizce nedeni nedir?

## EK 2. Etik Kurul Onayı

### ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 23/09/2019  
Toplantı Sayısı : 11  
Karar Sayısı : 346

**346-** Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Seynur Kıran**'ın "Türkiye ve Almanya'da Görev Yapan Türkiyeli Öğretmenlerde Toplumsal Cinsiyet Kurguları Ankara ve Berlin Örneği Karşılaştırması" başlıklı tezi ile ilgili 27/08/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Araştırmanın aydınlatılmış onam formunun uygun biçimde hazırlandığı, görüşme sorularının yansız olduğu ve ayrımcı ifadeler içermediği, yöntemsel tutarlığın bulunduğu, dolayısıyla araştırma tasarımının etik açıdan uygun olduğu görülmekle birlikte; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Seynur Kıran**'ın "Türkiye ve Almanya'da Görev Yapan Türkiyeli Öğretmenlerde Toplumsal Cinsiyet Kurguları Ankara ve Berlin Örneği Karşılaştırması" başlıklı tezi tamamlanmış bir tez çalışması olduğundan Etik Kurul onay belgesi verilememektedir.

ASLININ AYNIDIR  
23/09/2019

  
Prof. Dr. Muharrem ÖZEN  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkanı

## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Türkiye’de ve Almanya’da Görev Yapan Türk Kökenli Öğretmenlerde Toplumsal Cinsiyet Kurguları Ankara ve Berlin Örneği Karşılaştırması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Kapak, Önsöz, Özet, İçindekiler, Kısaltmalar/ Simgeler Sayfası, Tablolar Dizini, Şekiller Dizini, Dipnotlar, Kaynaklar, Ekler, Özgeçmiş” (2) “Tırnak içinde ve blok olarak verilen (doğrudan) alıntılar” (3) “Yedi sözcüğe kadar olan benzerlik/örtüşme içeren metin kısımları” (4) “Öğrencinin lisansüstü tezi ile ilgili yapmış olduğu yayınlar ile yararlandığı mevzuat metinleri” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 31.07.2019
Gönderim Numarası	: 1156458826
Sayfa Sayısı	: 110
Sözcük Sayısı	: 22473
Karakter Sayısı	: 161611
Benzerlik Oranı	: %6
Savunma Tarihi	: 03.09.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu bildirim ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin ve tek bir kaynakla eşleşme oranının %2’yi geçtiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı** : Seynur Kıran

**Tarih** : 31.07.2019

**İmza** :



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı ve Soyadı** : Seynur Kıran  
**E-Posta Adresi** : seynurcurebal@gmail.com

### İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Türkçe Öğretmeni	Berlin Başkonsoloslugu	2015-2019
Sınıf Öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı	2004-2015

### Akademik Bilgiler

#### Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Orta	Sınıf Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2004
İyi	Yetişkin Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2008

#### Yayımlar:-