



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



GAMZE ACAR ŞİMŞEK

EĞİTİM ve ÖĞRETİM EKSENİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET KAYNAKLI
EŞİTSİZLİKLERİN İZDÜŞÜMLERİ

Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2019



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



GAMZE ACAR ŞİMŞEK

EĞİTİM ve ÖĞRETİM EKSENİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET KAYNAKLI
EŞİTSİZLİKLERİN İZDÜŞÜMLERİ

Danışman

Prof. Dr. Nurşen ADAK

Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2019

T.C.
Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Gamze Acar Şimşek'in bu çalışması, jürimiz tarafından Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof Dr. Gönül Demez (İmza)

Üye (Danışmanı) : Prof. Dr. Nurşen Adak (İmza)

Üye : Dr. Çağlar Özbek (İmza)

Tez Başlığı: EĞİTİM ve ÖĞRETİM EKSENİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET KAYNAKLI
EŞİTSİZLİKLERİN İZDÜŞÜMLERİ

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 18/07/2019

Mezuniyet Tarihi : .. /.. /2019

(İmza)
Prof. Dr. İhsan BULUT
Müdür

AKADEMİK BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Eğitim ve Öğretim Ekseninde Toplumsal Cinsiyet Kaynaklı Eşitsiliklerin İzdüşümleri” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

Gamze Acar Şimşek

İmzası





T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
BEYAN BELGESİ



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Gamze Acar
Öğrenci Numarası	201652460053
Enstitü Ana Bilim Dalı	Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet
Programı	Yüksek Lisans
Programın Türü	(X) Tezli Yüksek Lisans () Doktora () Tezsiz Yüksek Lisans
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Prof. Dr. Nurşen ADAK
Tez Başlığı	Eğitim ve Öğretim Ekseninde Toplumsal Cinsiyet Kaynaklı Eşitsizliklerin İzdüşümleri
Turnitin Ödev Numarası	1154618908

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 191 sayfalık kısmına ilişkin olarak 24/07/2019 tarihinde tarafımdan Turnitin adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nda belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve ekte sunulan rapora göre, tezin/dönem projesinin benzerlik oranı;

alıntılar hariç % 5

alıntılar dahil %10'dur.

Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir:

(x) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylarım.

() Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esasları'nda öngörülen yüzdelerle sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.

Gerekçe:

Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlerin ışığı altında tarafımda yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.

25/07/2019

Prof. Dr. Nurşen ADAK

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ	iii
TABLolar LİSTESİ	iv
KISALTMALAR LİSTESİ	v
ÖZET	vi
SUMMARY	vii
ÖNSÖZ	viii
GİRİŞ	2

BİRİNCİ BÖLÜM

KADIN VE TOPLUMSAL CİNSİYET ÇALIŞMALARININ GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

1.1. Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi	4
1.2. Eğitim Alanında Kadın Haklarının Gelişimi	9
1.3. Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim İlişkisinde Mevcut Durum	12

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIDAN EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYETE DAYALI EŞİTSİZLİKLER

2.1. EĞİTİM ORTAMI ve TOPLUMSAL CİNSİYET	16
2.1.1. Örtük Program ve Soğuk İklim	19
2.1.2. Eğitim Alanında Kadınlık ve Erkeklik	22
2.1.3. Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Ders Kitapları	24
2.2. TOPLUMSAL CİNSİYETE DAYALI İŞBÖLÜMÜ ve DAĞILIM	28
2.2.1. Yatay Ayrışma	29
2.2.2. Dikey Ayrışma	33
2.2.3. Eğitim Temelinde Ödül ve Ceza Mekanizmaları ile Şiddet	38
2.3. TOPLUMSAL CİNSİYET ve EĞİTİMİLE İLGİLİ KURAMSAL YAKLAŞIMLAR	50
2.3.1. Toplumsallaşma / Cinsiyet Rolü Teorileri ve Eğitim	50
2.3.2. Farklılık Teorileri ve Eğitim	50
2.3.3. Yapısalcı Kuram ve Eğitim	51
2.3.4. Post Yapısalcı Kuram ve Eğitim	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA DENEYİMİ VE SONUÇLARI

3.1. ARAŞTIRMA DENEYİMİ.....	55
3.1.1. Araştırmanın Konusu ve Amacı	55
3.1.2. Araştırma Yöntemi	56
3.1.3. Saha Çalışması.....	57
3.1.4. Veri Toplama Araçları ve Örneklem.....	58
3.1.5. Verilerin Analizi.....	58
3.1.6. Sınırlılıklar.....	60
3.2. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	60
3.2.1. Toplumsal Cinsiyet Ekseninde Kültürel Örüntüler ve Eğitim	62
3.2.2. Eğitim Temelinde Örtük Program ve Soğuk İklim	69
3.2.3. Eğitim Bağlamında İdeal Kadınlık ve Erkeklik	85
3.2.4. Eğitimde Toplumsal Cinsiyete Dayalı Yatay Ayrışma	91
3.2.5. Eğitim Alanında Dikey Ayrışma	98
3.2.6. Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyete Dayalı Yaptırımlar	110
3.2.7. Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul İklimi.....	124
SONUÇ.....	146
KAYNAKÇA.....	151
EK 1- GÖRÜŞME SORULARI	160
EK 2-ÖRNEK DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME DEŞİFRESİ	162
EK 3- ARAŞTIRMA KURUM OLURLARI.....	176
ÖZGEÇMİŞ.....	178

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Temel Eğitim Kademelerinde Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları (2017-2018) ...33



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Cinsiyet Ve Eğitim Seviyelerine Göre Net Okullulaşma Oranları	13
Tablo 1.2 Temel Eğitim Kademelerinde Öğrenci Cinsiyet Dağılımı (2017-2018).....	14
Tablo 1.3 2017 Türkiye 6 Yaş Üstü Okuma-Yazma Ve Cinsiyete Göre Nüfus	15
Tablo 3.1 Verilerin Analizi Sonucu Oluşturulan Tema v e Alt Temalar	59
Tablo 3.2 Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri.....	61



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ADNKS	: Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi
AGİT	: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
ASPB	: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
BAP	: Bilimsel Araştırma Projeleri
BM	: Birleşmiş Milletler
CEDAW	: Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
İGE	: İnsani Gelişme Endeksi
KAGİDER	: Kadın Girişimcileri Derneği
KGSBEP	: Kadının Güçlenmesi Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı
KSGM	: Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü
LGBT	: Lezbiyen, Gay, Biseksüel ve Transeksüel
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OSB	: Organize Sanayi Bölgesi
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TCK	: Türk Ceza Kanunu
TDK	: Türk Dil Kurumu
TOKAGEDER	: Toplumsal Konuları Araştırma ve Geliştirme Derneği
TÜBA	: Türkiye Bilimler Akademisi
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
UİS	: Ulusal İstihdam Stratejisi
UNDP	: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

ÖZET

Toplumsal yaşamın pek çok alanı üzerinde belirleyici olan eğitim, toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda da etkili olabilmektedir. Önemli bir toplumsallaşma aracı olarak eğitim, mevcut cinsiyete dayalı işbölümünü geleneksel değer ve normlara dayalı olarak yeniden üretebileceği gibi adalet temelinde kadın-erkek eşitliğinin benimsenmesine katkı sunabilir. Bu nedenle okullar, sahip oldukları kültürel iklim ve bilgi aktarım süreçleri ile geleneksel cinsiyetçi kalıp yargı ve egemen değerlerin varlığını korumasında ya da eşitlik yönünde değiştirilmesinde önemli bir role sahiptir.

Bu yüksek lisans tez çalışmasında, Türk eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerin var olup olmadığı ve varsa bu eşitsizliklerin eğitim aracılığı ile pekiştirilme biçimleri temel problemler olarak ele alınmıştır. Antalya’da gerçekleştirilen ve niteliksel araştırma modelinin benimsendiği çalışmada derinlemesine görüşme tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, öğretmen ve idarecilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu bağlamda, katılımcılarla yapılan görüşmelerin çözümlemelerinden elde edilen örnekler ve anlatılar tematik olarak kategorize edilmiştir. Böylece toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerin eğitim-öğretim sistemindeki açık ya da örtük izdüşümlerinin olup olmadığının araştırılması, varsa toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin okul ortamındaki yansımalarının ve eğitim döngüsü içinde yeniden üretiliş biçimlerinin saptanması amaçlanmıştır.

Antalya’nın merkez ilçesi olan Kepez’deki bir ortaokulda gerçekleştirilen ve Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen bu araştırmanın sonuçları arasında göre, eğitimde dikey bir ayrışmanın var olduğu, genellikle okul yönetimde erkeklerin yer alması, kadınların okul ortamında ve sınıflarda disiplin ve otorite kurma konusunda erkeklerle kıyaslandığında daha yetersiz oldukları algısı bulunmaktadır. Araştırma bulgularından bir diğeri ise hem kadın hem de erkek öğrencilerin argo konuşmalarına tanık olan katılımcı öğretmenlerin, en fazla kadınlardaki argo konuşmaları yadırgamakta olmalarıdır. Ek olarak erkek öğrencilerin daha fazla fiziksel yaptırımlarla karşılaşmakta oldukları vurgulanmıştır.

Anahtar sözcükler: Toplumsal cinsiyet, eşitsizlik, eğitim, kadın, ataerki, okul.

SUMMARY

MAPPING GENDER INEQUALITIES IN EDUCATION AND TRAINING

Education, which is determinant on many areas of social life, can also be effective in the formation of gender roles. Education as an important means of socialization is able to reproduce the current gender-based work distribution in terms of traditional values and norms as well as make contribution to the acceptance of gender equality on the basis of justice. For this reason schools, via their cultural forms and data transferring processes, have an important role in preserving the existence of the traditional gender based stereotypes and the sovereign values or in the alteration for justice.

In this master's thesis, whether the gender inequalities exist in the Turkish education system or not and if available, the ways in which these inequalities are reinforced through education are considered as the main problems. In the study which has been carried out in Antalya and the qualitative research model has been adopted in principle, interviews have been made with teachers and school administrators through the in-depth interview technique and a semi-structured interview form. In this context, the examples and narratives obtained from the analysis of the interviews with participants have been thematically categorized. Thus the investigation of whether the apparent or implicit mapping gender inequalities are in being in the Turkish education and training system or not, if any, the determination of reflections of the existing inequalities on school atmosphere and the ways for reproducing these inequalities within the education schedule have been aimed.

According to the results of this study conducted at a secondary school in a central district Kepez in Antalya province and supported by Akdeniz University The Scientific Research Projects Coordination Unit (BAP), it has been observed that the vertical segregation in education and men's overrepresentation in the school management occupations exist. It has been emphasized that women are less sufficient in authoritative classroom management when compared with men. Participants in this study, who witnessed the slang expressions by both male and female students, have been more likely to condemn the ones by women. In addition, male students have been subjected to more physical sanctions.

Key words: Gender, inequality, education, woman, patriarchy, school.

ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanması sürecinde desteğiyle ve anlayışıyla yanımda olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Nurşen ADAK'a, destek ve sevgilerini benden hiç esirgemeyen kıymetli annem Hatice OTCU'ya, can eşim Tahir ŞİMŞEK'e ve birtanecik kardeşim Zeki Can ACAR'a, tezin oluşması için gözlem, tecrübe ve düşüncelerini benimle paylaşan tüm katılımcı eğitimcilerime teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans sürecimin başlaması ile beraber doğacak müjdesini aldığım ve doğum sonrasında tez çalışmalarımı sürdürdüğüm vakitlerde kendisiyle ilgilenmemi muhteşem bir sabırla beklemiş olan canım oğlum Nuri Taylan ŞİMŞEK'e minnattarım.

Gamze ACAR ŞİMŞEK
Antalya,2019

GİRİŞ

Bireylerin yaşamlarının şekillenmesinde toplumun cinsiyetlere yüklemiş olduğu değerler etkilidir. Bu değerler kadın ve erkeğin toplumda varoluş biçimini şekillendirmektedir. Çünkü toplumlar, doğumlarından itibaren bebekleri ait oldukları toplumun kadın ve erkeğe uygun gördüğü davranış kalıpları içinde yetiştirmektedirler. Şekillendirme süreci doğumla beraber başlar; doğum odasının süslendiği renkten, giysilere, oyuncaklara, çizgi filmlere, bilgisayar oyunlarına, okul ikliminde bireylerin karşılaştıkları tutumlardan ders kitaplarına kadar her şey toplumun cinsiyetlere uygun olduğunu varsaydığı kalıp yargı ve iletilerle yüklüdür. Bu süreçte, okullara adımlarını yeni atmış çocuklara kadınların edilgen ve zayıf, erkeklerin ise aktif ve güçlü oldukları mesajları açık ya da örtük olarak zaman içinde yavaş yavaş iletilmektedir. Erkek ve kadın kimlikleri toplum tarafından kurgulanır, bireylerin rolleri de kurgulanan kimliklere uygun şekilde gelişir ve her iki cinsiyet de kimliklerine uygun görülmüş olan rolleri üstlenirler. Bu yolla erkek kimliği kamusal alandaki iş ve başarılarla taçlanırken, kadın kimliği ev içi alandaki işler ile bütünleştirilir. Simone de Beauvoir'ın (2011: 14) “Kadın olarak doğulmaz, kadın olunur.” sözü bu süreci özetler niteliktedir. Erkekler açısından bakıldığında da özet doğruluğunu korumaktadır; erkek olarak doğulmaz, erkek olunur. Kadınlık ve erkeklik doğuştan getirilen bir şey değil, sosyal olarak inşa edilen bir sürecin ürünüdür. Cinsiyetlere atfedilmiş olan roller doğuştan gelmeyen, cinsiyetin özünde var olmayan ama sonradan tanımlanıp toplumca kabul görmüş yaratımlardır. Yani toplumu oluşturan bireylere, her iki cinsin ‘doğa’sı olduğu iddia edilen roller toplumsallaşma sürecindeki iletiler aracılığı ile benimsetilmektedir (Gümüsoğlu, 2014: 40). Bahsi geçen ‘doğa’da özellikle kadınlarla ilgili ve kadın olgusuna dair, farklı alanlardan kişilerin görüşlerine ve deneyimlerine dayanan ortak önyargılar ve kültürel örüntüler ile karşılaşmaktadır. Bu önyargı ve kültürel örüntüler tüm kadınlar için genellenmektedir (Arat, 2006: 51).

Kadın denildiğinde ataerkiye göre akıllara gelen ilk tanımlayıcı özellik ‘çocuk doğurmak’tır. Kuşkusuz ki her bebek varlığının ilk aşamalarını annesinin bedeninde yaşamaktadır. Ancak tartışmaya açık olan husus bu doğal sisteme dayandırılarak varılmış olan sonuçtur; kısacası kadının rolünün sadece doğurganlık üzerine temellendirilmesidir. Kadının kimliği ve toplumdaki rolü, üreyebilme özelliğinden yola çıkılarak belirlenmiştir çünkü kadınlar doğurur ve bebeklerini emzirir. Ancak toplumsal cinsiyet rollerinin tanımları doğurmak ve emzirmek sisteminden daha farklı kurgular üzerinden gerçekleşmiştir;

erkeklerden çocuk bakımı ve çocukla yaşam ile ilgili beklentilerde bulunulmazken, kadınların çocuk bakımının tüm aşamalarını üstlenmeleri ve bebekli yaşama kültürünü kabullenmeleri beklenmektedir. Bebeğin, kadının tüm hayatını kapsamaya gerektiğine inanılmakta ancak erkek konunun kıyısında tutulmaktadır. Kadın ve erkeklere toplum tarafından yüklenen ‘toplumsal cinsiyet rolleri’ nin tanımları bu kurgular üzerinden yapılmıştır ve halen aynı hatalı kurgular üzerinden devam ettirilmektedir. Bu noktada gözden kaçırılmaması gereken şey ise, bu tip kurgu ve genellemelerin yapıldığı tüm alanlarda erkek nüfuzunun mevcudiyetidir (Arat, 2006: 51). Sayılan’a (2012: 45) göre ise “Eğitim ve toplumsal cinsiyet ilişkisi sayısal eşitsizlikten çok daha fazlasını barındırmaktadır”. Bu noktada cinsiyetçilik, eşitsizliğin hem sebebi hem sonucu olarak açığa çıkabilir. Örneğin kadınların eğitime ulaşmadaki en büyük engellerinden biri cinsiyetçi ayrımcılık ile ilgilidir ancak bu ayrımcılığı geçip, eğitime ulaşabilmiş olanların eğitimden ne kazanabildikleri de eğitim ortamındaki hakim cinsiyetçilik algısı ile ilgilidir.

Tan (2011: 88-91) eğitimin, öğrencilere sadece erkeklerin insan yaşamının etkin aktörleri ve özneleri olduğu duygusunu aktarmaya yaradığını dile getirerek, eğitim programlarının cinsiyet körü bir tutum sergilediğine ve kadınları görünmez kıldığına dikkat çekmektedir. Eğitim kurumları toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada önemli bir role sahiptir ancak cinsiyete dayalı ayrımcı tavırlar okulda öğretmenler aracılığıyla yeniden üretildiği takdirde öğrenciler mevcut ataerkil sistemin çarklarını çevirmeye zaman içinde gönüllü hale gelmekte, ayrımcılığı normalleştirmekte ve hatta kendileri de aynı ayrımcı tavırları başkalarına sergileyip kültürün devamlılığını sağlamaya destek vermektedirler.

Eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada toplumun kültürel değer ve normları başta olmak üzere öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul iklimi, okulda öğretmen ve öğrenciler arasında cinsiyete göre yapılan iş dağılımı ve öğrencilere yönelik yaptırımlarda gözlenen farklılıklar önem taşımaktadır. Bu çalışmada Antalya ilinin merkez ilçesi Kepez’de eğitim öğretim faaliyetine devam etmekte olan bir devlet ortaokulunda çalışan idareci ve öğretmenlerin gözünden, toplumsal cinsiyet ekseninde eğitim öğretim sisteminde kadınlık ve erkekliğe yüklenen anlamlar ile eğitim alanındaki toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar, bu yargıların eğitim ve öğretim aracılığı ile nesilden nesile aktarılma dinamiklerinin anlaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 20 kadın, 10 erkekten oluşan 28 öğretmen ve 2 okul idarecisi ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır.

Çalışma üç ana bölümden oluşmaktadır; girişi izleyen birinci bölümde feminizm, feminist dalgalar, eğitim bağlamında kadın haklarının gelişimi ve toplumsal cinsiyet çalışmalarının tarihsel gelişimi, toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisinde mevcut durum incelenmiştir.

İkinci bölümde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitimdeki izdüşümleri detaylı şekilde incelenmiştir. Bu bölümde soğuk iklim, örtük program, kadınlık ve erkeklik, ders kitaplarında cinsiyetçilik, toplumsal cinsiyete dayalı işbölümü, yatay ve dikey ayrışma, eğitim ortamında toplumsal cinsiyete dayalı ödül ve cezalandırma sistemleri ile eğitimde şiddet konuları detaylıca irdelenmiş ve açıklanmıştır. Aynı bölümde toplumsal cinsiyet ve eğitimle ilgili kuramsal yaklaşımlar incelenmiş ve eğitim bağlamında değerlendirilmiştir.

Üçüncü bölüm iki ana eksenle hazırlanmıştır. İlkinde araştırma deneyimi, araştırma yöntemi ve veri toplama araçları tanıtılmakta olup, ikinci kısımda sahadan elde edilen bulgular ve yorumlamalar yer almaktadır. Sonuç bölümünde ise veriler genel olarak değerlendirilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KADIN VE TOPLUMSAL CİNSİYET ÇALIŞMALARININ GELİŞİMİ VE EĞİTİM

1.1. Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi

Toplumsal cinsiyet (gender) ve biyolojik cinsiyet (sex) kavramlarının içerdikleri anlamlar birbirlerinden farklıdır. Doğuştan getirilen cinsiyet ile toplum tarafından inşa edilen toplumsal cinsiyet kavramı farklılık taşımakta olup toplumsal cinsiyet kavramı kadın ve erkekler arasındaki eşit olmayan güç ilişkilerine işaret etmektedir. Ann Oakley'in ilk kez ortaya attığı 'toplumsal cinsiyet' terimi biyolojik determinizmin reddine işaret etmektedir (Kurt Ayyıldız, 2015: 24). Beauvoir'e göre insan, doğanın bir öznesi olmasının ötesinde doğaya müdahale etme, onu değiştirme ve kontrol etme güçlerini elinde tutan bir varlıktır. Bu nedenle kadınlık yalnızca biyolojik cinsiyetle tanımlanamaz (Tezer Asan, 2010: 66). Göğüş Tan (2018: 171-172), cinsiyeti "Kadınların ve erkeklerin cinsiyet organlarını, hormonal farklılıklarını ve üreme fonksiyonlarını temel alan biyolojik ve bedensel özellikler." şeklinde tanımlarken, toplumsal cinsiyeti "Kadınlara ve erkeklere atfedilen sosyal, kültürel ve tarihsel farklılıklar." olarak tanımlamıştır. Butler (2014: 50) toplumsal cinsiyetin, cinsiyete dair biyolojik bir gösterge olmadığını belirterek toplumsal cinsiyeti kültür, din, devlet, eğitim ve aile gibi kurumlar aracılığıyla belirlenen toplumsal anlamda kadınlık ve erkekliğin inşası bağlamında tanımlanmaktadır. Demez (2005: 29) ise toplumsal cinsiyet kavramının, biyolojik bedenden bağımsız biçimde, cinsiyetlerin toplum ve kültür etmenleri ile yapılandırılması ve cinsiyetlere toplumsal beklentiler doğrultusunda anlamlar yüklenmesi yoluyla oluşturulduğuna vurguda bulunmaktadır. Bireyler, toplumda belirlenmiş olan değerleri, yaşama şekillerini, cinsiyetler arasında kurulmuş olan ilişkileri toplumsallaşma süreci içinde edinmektedirler. Toplumsallaşma süreci doğumla başlayıp, kültürel edinimle yaşam boyu devam etmekte ve birey edindiği kültürel değer ve normları kendinden sonraki nesillere aktarmaktadır. Ailede başlayan toplumsallaşma süreci okulda da devam etmektedir. Toplumun diğer değer ve normları gibi toplumsal cinsiyete ilişkin toplumsal unsurlar eğitim aracılığıyla eğitim ortamlarında öğrencilere açık ya da örtük biçimde aktarılmaktadır. Geleneksel cinsiyete dayalı rollerin benimsendiği bir toplumda eğitim yoluyla verilen mesajlar aracılığıyla öğrenciler geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlar geliştirirler. Bununla beraber kadın ve erkeğe, kendi cinsiyetlerine göre biçilen rollerde başarı yakalama hedefi, başarıma ölçütleri ve kısıtlayıcı bir takım davranış ölçütleri sunulup hissettirilmektedir.

(Tezer Asan, 2010: 67). Okullar, bu tip özellikleri sebebiyle, toplumsal cinsiyetin hem yeniden üretim yeri hem de üretilmiş cinsiyet modellerinin sürekliliğini sağlama yeridir.

1960 sonrasında uluslararası alanda feminist akım, feminizm ve feminist algı kavramları döneme damgasını vurmuştur. Feminist akım yaşlı genç tüm insanları etkisi altına almış ve feminist algıya sahip küçük grupların tanışmasına, yaklaşmasına olanak tanımıştır. Feminizm sadece evrensel konularla değil, bireysel sorunlarla da ilgilenmeye başlamıştır. Irk, köken, din, dil, toplumsal cinsiyet gibi kavramlar ortaya çıkmış ve feminizmin ana konuları haline gelmişlerdir. Özetle feminizm; bir algılama biçimini, bir politik duruşu, bir düşünme şeklini ve bir yaşam biçimini göstermektedir (Taş, 2016: 14). Kadınların erkekler ile eşit hak ve özgürlüklere sahip olabilmek için giriştikleri mücadelenin bir çıktısı olarak feminizm kavramı ile 19. yüzyılın ortalarında karşılaşmaktadır. Feminizm Taş'a göre (2016: 163) "Temelde cinsiyet ayrımcılığına karşı tavır alan, kamu ve özel bütün alanlarda kadınların maruz kaldığı baskıların ve denetimlerin ortadan kaldırılmasının gerekliliğini savunan ve ataerkil yapılanmaların önüne geçerek kadınların meşru haklarına ulaşmada mücadele eden bir yaklaşımdır". Tarihsel olarak feminizmi 19. yüzyıldan, günümüze kadar geldiği noktada dört dalga halinde incelemek mümkündür. Her bir feminist dalgada kadınlar toplumsal, bireysel ve evrensel haklar için mücadele içindedirler. Feminist dalgalar mücadele halindeki kadınların etkilendikleri ideolojik ve kuramsal farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Birinci feminist dalga 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında belirginleşmiştir. Feminizmin öznesi kadındır. Toplumsal roller, evdeki ve sokaktaki statüler, ezilmişlikler, sömürülmüşlükler, sindirilmişlikler, aşağılanmışlıklar, cinsiyete dair farklılıklar, ataerki, eril kültür, erkek tahakkümü gibi konularda kadının yeri, feminizmin tartışma konularıdır. Birinci feminist dalgayı hakimiyeti altına almış talepler arasında kadınların oy kullanabilmeleri, eğitim haklarına erişebilmeleri ve mülkiyet hakkı kazanabilmeleri bulunmaktadır. Bu dalganın etkisi ile cinsiyet ayrımına bakılmaksızın toplumdaki tüm bireylerin eğitim hakkına sahip olabilme hakkı uluslararası düzeyde kazanılabilmektedir. Bu hak dünya ülkelerinde farklı tarihlerde edinilmiş olsa da yeni bir zaferdir. Feminist başkaldırıda kadınların kazanmayı hedeflediği eğitimde eşitlik talebinin çıkış noktası 18. yüzyıl Aydınlanma Çağı ve Endüstri Devrimi sürecine tekabül etmiştir. Aydınlanma dönemi ile kadınlar, kendilerinin hemen her toplumsal alanda mevcut olan rolleri ile ilgili olarak mücadeleye başlamışlardır (Taş, 2016: 163). Modernleşme ile beraber okula gitmek bir vatandaşlık görevi şekline dönüşmüş ve örgün eğitimin her iki cinsiyet için de gerekli olduğu, kadınların dışlanamayacağı gibi düşünceler açıkça ifade edilebilir hale gelmiştir. Kızların Eğitimi (1708), Emile (1762) adlı

kitaplar bu düşüncelerin dillendirildiği en popüler olanlarındandır. Eğitimden kadın-erkek herkesin yararlanma hakkına sahip olması 1776 yılında yayınlanmış olan Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi ve 1789 yılında yayınlanmış olan Fransız Yurttaş ve İnsan Hakları Bildirgesi ile metinlerde yer almaya başlamıştır (Göğüş Tan, 2018: 25). Fransız devrimi ile beraber, kadınlar eril kültüre karşı özgürleşme ortamı yakalayabilmişlerdir ve eğitim almak kadınların ana amaçları arasında yer almıştır. Mary Wollstonecraft'ın 1792 yılında yayınladığı Kadın Hakları Savunusu ilk feminist eserler arasındadır. Bu savunu, siyasi olmasının yanında eğitseldir de çünkü Wollstonecraft'a göre kadınlar bilim ve siyasetten uzak tutuldukları için bu alanlarda gelişme sağlayamamışlardır ve bu sebeple kadınlar da eğitime dahil edilmelidir. Wollstonecraft 18. yüzyıl için fazla radikal olan fikirlerini daha da uç noktalara taşıyarak karma eğitimi savunmuştur. Aydınlanma döneminde eğitim toplumsal dönüşümün anahtarı olarak görülmüş olup; I. Kant, J. Locke ve J-J Rousseau gibi aydınlanma dönemi felsefecileri bu açıdan eğitimi toplumsal bir kurum olarak tanımlamışlardır. Kadınların eğitim talepleri İkinci Dünya Savaşı'nın sonlarına kadar devam etmiş olup, 1948 yılında yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi kapsamında eğitim hakkı konusu yer almıştır. 1948 sonrası ise eşit eğitim hakkı devlet tarafından korunan haklar arasına girmiştir (Göğüş Tan, 2018: 25). Birinci feminist dalganın sonunda elde edilmiş olan kazanımlardan en önemlisi eril kültürün karşısında durabilmek, toplumsal yapıda değişim ve dönüşüm oluşturabilecek temellerin atılmış olmasıdır. Bu toplumsal dönüşüm ve değişim hareketi "cinsel devrim" olarak adlandırılmıştır (Millet, 2000: 63).

Türkiye'de 1920'li, 1930'lu yıllarda kadınların yaşam pratiğinde erkeklerle eşit haklara sahip olabilmesi için çalışılmıştır ve kadınlar, erkeklerin yaptıkları işlerde yer almaya yönlendirilmişlerdir. İlk kadın pilot, doğu görevindeki kadın öğretmenler konulu romanlar, kadın sporcular ve kadınların imtiyazları gibi erkek alanlarına kadınların dahil olduklarını gösteren ibareler Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında vurgulanmıştır. Ayrıca Türkiye'de kadınlara oy hakkı 1934 yılında verilmiştir. Türkiye'nin birinci dalga feministlerinden Nezihe Muhittin Kadınlar Halk Fırkası'nın kurucularındandır. Parti, tüzüğünde kadın milletvekili ve kadın asker talebinin aşırı görülmesinden dolayı parti kapatılmıştır. Ardından Nezihe Muhittin taleplerinde kısıtlamaya giderek Türk Kadınlar Birliği'ni kurmuştur ve henüz kadınlara seçme seçilme hakkı verilmediği bir dönemde bu birlik, ataerkiye tepki olarak Nezihe Muhiddin'i aday olarak göstermiş, çok yoğun saldırılarla karşı karşıya kalmış ve siyasetten hükümet kararıyla tamamen uzaklaştırılmıştır (<https://www.anarkismo.net/article/4070> erişim tarihi: 20.03.2019)

İkinci feminist dalga 1960'lı yıllarda kadınların bir takım yasal eşitlikler elde etmelerine rağmen yaşamsal durumlarda aynı eşitliği kazanamamış oldukları için başkaldırmalarıyla başlamıştır. Bu başkaldırı Simone de Beauvoir'in (2011: 14) "Kadın doğulmaz, kadın olunur." sözü ile perçinlenmiştir. Kadınlar ev içinde eşitsiz toplumsal cinsiyet rollerinin devamlılığına dikkat çekerek, ailenin ataerkil yapısını ve barındırdığı cinsiyetçiliği eleştirmiş, ev işlerinin ortaklaşması gibi konularda taleplerini beyan etmişlerdir. "Özel alan politiktir" sloganı bu dönemde çokça kullanılmıştır. Fuhuş konusunda kadın, erkeğin para kazanma aracı olarak tanımlanmış ve bu ataerkil düzene karşı durulmuştur. Kadınlar, bedenlerini erkek himayesinden kurtarmak için mücadele etmişlerdir. Feministler kürtaj hakkı, cinsel korunma hakkı gibi konularda seslerini yükseltmişlerdir ve yine Simone de Beauvoir'in "İkinci Cins" kitabındaki "Kadınların kurtuluşu karınlarından başlayacak." sözü ile sloganlaşmıştır. Tüm dünya kadınları doğum kontrolünün yaygınlaştırılması talebinde uzlaşmaya varmışlardır. İkinci feminist dalganın ilk kazanımı olarak 1967 yılında İngiltere'de doğum kontrol hakkı yasalaşmıştır. I. Dünya Savaşı sonrasında kadınlar silah fabrikalarında çalışmaya başlamış; hem barışçı hem de emekçi kadın profili çizmişlerdir. Kadınlar barış için örgütlenmiş, "bilinç yükseltme" konuşmaları ile savaşılan ülkelerin kadınları "kızkardeş" konumuna gelmişlerdir. "Eşit işe eşit ücret" ilkesi ise 1918 yılında Versailles Antlaşması'nda ve Milletler Cemiyeti'nde yer almıştır. Kısaca ikinci dalga feminist hareket, birinci dalga feminist harekete oranla toplumsal dönüşümü daha geniş kapsamda ele almıştır, radikal ve evrensel talepleri içermektedir. Millett 1830 ve 1930 yıllarını eril tahakküme bir darbe olarak görmekte ve bu yılları cinsel devrim olarak yorumlamaktadır; "Cinsel Politika" isimli eserinde ise evlilik öncesi cinsel yaşam, eşcinsellik, evlilik dışı cinsel yaşam gibi cinsel kısıtlılık hallerinin yok edilmesi gerektiğinin altını çizerek, cinsel devrimin yaşanağını anlatmaktadır. Millett (2000: 63) "cinsel politika" kavramı ile kadının susturulmasına işaret etmiştir. Susan Griff'in 1981'de yayınlanmış olan "Pornografi ve Sessizlik" isimli eserinde "bastırılmış bedenlilik" kavramı ile ezilen gruplara, bir aşağılama yöntemi olarak, feminen özellikler yüklenmesi durumu kastedilmektedir (Donovan, 2014: 254-255).

Türkiye'de ise 1980'lerden sonra ikinci feminist dalga politikada ve kamuoyunda varlığını hissettirmiştir. 12 Eylül sonrasında ikinci dalga feministlerin eylemleri suskunluğu bozmuştur. Özbek (2015: 174) 1980 darbesine karşı söylem olarak gelişen demokratikleşme hareketinde feminist hareketin ilk siyasal hareket olduğunu ve toplumsal demokratikleşme yolunda ön şart olduğunu dile getirmiştir. İlk feminist örgütlenme 1984 yılında kurulan Kadın Çevresi isimli feminist yayınevidir. Bu yayınevi feminist literatür oluşturmak için kitaplar

basmıştır. Zamanla bilinç yükseltme toplantıları bu yayınevinde yapılmaya başlanmış olup, feminist siyasetin üretim yeri bu lokasyon haline gelmiştir. CEDAW'ın uygulanması için 4000 kadının imzasını taşıyan dilekçe 1986 yılında meclise gönderilmiştir. Kızkardeşlik vurgusu etrafında ilk organizasyon 1987 yılında yapılmış olan Dayağa Karşı Dayanışma Kampanyası olmuştur. 1988 yılında Sosyalist Feminist Kaktüs Dergisi yayınlanmıştır. Kadın Dayanışma Vakfı ve Mor Çatı bu gelişmeler sonrasında kurulmuş ve 1991 yılında ilk kadın sığınağı açılmış olup, diğer pek çok feminist eylemin temeli bu dönemde atılmıştır (<https://www.anarkismo.net/article/4070> erişim tarihi: 20.03.2019). Türkiye'de de patriarkaya karşı bazı direnç gösterilerinde başarı elde edilmeye başlanılmıştır. İkinci dalga feministleri, toplumsal cinsiyet rollerinin hepsinin yok edilmesi gerektiğine inanmışlardır. Dolayısıyla bu dönemde kadınlık ya da erkeklik olgularının ikisinin de yüceltilmeden kadınların örgütlenmeleri ve kadınlık kültürünün serbest kalmasının sağlanması gerektiğine inanılmaktadır (Donovan, 2014: 272).

Üçüncü Dalga feminizm ise dünyada 1990'ların birinci yarısında gözlenirken, Türkiye'de 1990'ların sonlarında baş göstermiştir. Bu dönemde, ikinci dalga feminist dirençle elde edilmiş olan kazanımlar kazanılmış hak olarak mevcuttur ancak feminist mücadele durağanlaşmıştır. Feminist kadınların saldırgan, erkek düşmanı, erkek düşkünü, lezbiyen olarak nitelendirilmeleri kadınlar arasında bile yaygınlaşmaya başlamıştır (Kurt Ayyıldız, 2015: 36). Feminist mücadelenin duraksaması ile patriarka yeniden güçlenmeye; gençlik, güzellik, süslenme, aile hayatı gibi eril dünyaya hizmet eden olgular yeniden yüceltilmeye başlanmıştır. İkinci dalga feministlerin aksine, üçüncü dalga feministleri farklılıklara vurgu yapılmasından yana olmuşlardır. Lezbiyen bir kadın ile heteroseksüel bir kadının maruz kaldığı ezilmişliklerin aynı olmamasından yola çıkılarak, üçüncü dalga feminist dönemde politikanın ortak noktalar üzerinden sürmesi ancak farklılıkların vurgulanması gerektiğine inanılmıştır. Özetle, temelde ikinci dalga feministler mutlak eşitliği savunmakta iken, üçüncü dalga feministler kimlik farklılıklarının savunuculuğunu yapmışlardır (Donovan, 2014: 37). 1988'de kendisini “Üçüncü Dünya Kadını” olarak adlandırmış olan Chandra Talpade Mohanty; kültür, bilginin üretimi, aktivizm üzerine açıklamalar yapmıştır. “Üçüncü Dünya Kadını” kavramının ideolojik inşası, ırk ve sosyal sınıftaki büyük farklılıkların varlığına ve kadınların gerçek yaşamlarındaki deneyimlerinin varlığına rağmen varsayılan sosyal homojenliğe dayandırılmasından kaynaklanmaktadır. Üçüncü dalga feminist özgürlük mücadelesinde kızkardeşlik bilincini canlandırarak, erkeklere bağımlı olarak görülen, din ve aile sistemleri tarafından ezilip boyun eğdirilmiş ve güçsüz kadınlara uygulanan erkek şiddeti

ve baskısından bir kurtuluş süreci yaratmak hedeflenmiştir (Fennell ve Arnot, 2008: 528-529).

Jennifer Baumgardner Dördüncü Dalga Feminizm'in 2008'de dijital medya ve sosyal kavramları ve kadının bu ağlarda var oluşu ile başladığını savunmaktadır. Dördüncü dalga feminist harekette; yüksek mertebede, iş yaşantısında erkeklerle denk pozisyonlarda çalışabilen, özel hayatında bir erkeğin uzantısı olarak değil kendi varlığı ile var olabilen, kendi cinselliğini görmezden gelmeyen ancak odak noktası cinsellik olmayan, kendisini toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranmaya zorunlu hissetmeyen ve uygun davranmadığı anlarda bu sebeple sorgulanmayan, karşılaştığı problemleri eril yardım olmadan çözebilen, LGBT bireylerin varlığını kabul eden ve ezilme stratejilerine direnç gösteren kadın kimliğine ulaşmak hedeflenmiştir. (<https://geekyapar.com/konular/politika/hadi-gelin-wonder-womanin-isiginda-dorduncu-dalga-feminizmi-bastan-tanimlayalim/>, erişim tarihi: 06.05.2019).

1.2. Eğitim Alanında Kadın Haklarının Gelişimi

Toplumsal cinsiyet ve gruplar arasındaki eşitsizlikleri en aza indirme aracı olarak eğitim hem toplumsal hem de bireysel değişimin anahtarıdır. Kadınların toplumsal hayattaki statülerinin yükseltilmesi için her düzeyde eğitim imkânlarından ve fırsatlarından eşit bir şekilde yararlanmaları gereklidir. Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre Türkiye'de 7 milyonu aşkın yetişkin okuma yazma bilmemekte ve bu kitlenin çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. OECD ülkeleri arasında Türkiye kadın okuryazarlığı konusunda son sırada yer alırken, benzer sosyo-ekonomik gelişmişlik göstergelerine sahip birçok ülkenin de gerisindedir (KSGM, 2008: 10). Kadınların eğitim seviyelerinin yükselmesi, onların toplumda karar alma süreçlerine katılabilecek güce erişmelerini sağlayan en önemli anahtardır (Tan, 2011: 85). Kadınların eğitim düzeyleri arttıkça, şiddete maruz bırakılma riskleri azalmaktadır. Eğitim düzeyi artan kadınlar daha genç yaşlarda evlenmemeyi tercih etmekte ve iş yaşamında daha fazla var olmaktadır. Kadınların eğitim düzeylerinin artışı, beraberinde kemikleşmiş toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünün çözülmesine de katkı sunabilmektedir. Yükselen eğitim düzeyinin etkisiyle doğurganlık oranlarında azalma gözlenirken, kadınların işgücü piyasasına katılım oranları da artmaktadır (Kılıç ve Öztürk, 2014: 110). Çocuk ölüm oranı ve kadının eğitim düzeyi arasında da ters bir orantı mevcuttur. Eğitim düzeyi yüksek olan kadınlar, toplumsal cinsiyet sebebiyle kendilerine yüklenmiş olan çocuk yetiştirme görevini yerine getirirken, daha sağlıklı, daha iyi beslenmiş ve daha iyi eğitilmiş çocuklar

yetiştirmektedirler. Bu bağlamda kadının eğitim seviyesinin yükselmesi kadını güçlendirdiği gibi dolaylı olarak topluma da katkı sunma potansiyeline sahiptir.

Kadınların eğitim seviyeleri, uluslararası düzeyde insani gelişmeyi ölçmek için kullanılan temel göstergelerdendir. Sürdürülebilir kalkınma ve büyümeye giden yolun kadınların eğitim ve öğretimlerine yatırım yapmaktan geçtiği nettir (<http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/Worldswomen/>, erişim tarihi: 01.05.2017). Toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitimdeki izdüşümleri, uluslararası düzeyde insani gelişimin ölçüm göstergesidir (Göğüş Tan, 2018: 121). Birleşmiş Milletler tarafından ülkelerin insani gelişmişlik düzeylerini kadın erkek farklarına göre değerlendiren Toplumsal Cinsiyete Dayalı Gelişme Endeksi (Gender-Related Development Index-GDI) ülkelerin insani gelişmişlik düzeylerini kadın erkek farklarına göre değerlendirildiği bir göstergedir. Eğitim, yaşam beklentisi ve fert başına düşen gayrisafi yurtiçi hâsıla bu endeksin temel göstergelerindendir. İnsani Gelişme Endeksleri ve Göstergeleri 2018 İstatistiksel Güncellemesi Raporunda Türkiye'nin İnsani Gelişme Endeksi değerinin 1990 yılında 0.579'dan 2018 yılında 0.791'e ulaşarak, endeks değerinde %36.6 yükselme gözlenmiş olduğu ancak insani gelişmede cinsiyetler arası eşitsizlik farkı hesaba eklendiğinde Türkiye'nin İGE değerinde %15,4'lük kayıpla 0,669'a gerilediği belirtilmektedir. Aynı raporda üreme sağlığı, kadının güçlendirilmesi ve ekonomik etkinlik değerleri üzerinden hesaplanan Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi verilerine göre yapılan sıralamada Türkiye'nin 0.317 değerle 160 ülke arasında 69. sırada yer aldığı bilgisi bulunmaktadır (<http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/presscenter/articles/2018/09/tuerkiye-nsani-gelime-endeksinde-64--oldu0.html>, erişim tarihi: 21.03.2018).

Dünyadaki insan nüfusunun %90'ını temsil edebilen 115 ülkenin katılım verileriyle oluşturulan bir başka endeks olan Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Endeksi sıralamasında Türkiye 2006 yılında eğitime erişim konusunda 92. sırada, genel sıralamada ise 105. sırada yer almıştır. 2017 verilerine göre ise 144 ülkenin katılımcı olduğu genel sıralamada Türkiye eğitime erişimde 101. sırada, genel sıralamada ise 131. sırada bulunmaktadır (Göğüş Tan, 2018: 136).

Türkiye mevzuatında eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama amaçlı yer alan ve eğitim hakkından herkesin eşit oranda yararlanabilmesine yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde belgeler aracılığı ile bazı yazılı kararlar alınmıştır. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı 2008-2013'te de belirtildiği üzere; Türkiye'de kadınlarla ilgili konularda iyileştirici çalışmalar; Türkiye tarafından da onaylanan Birleşmiş Milletler (BM) Kadınlara

Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) öncelikli olmak üzere; Çocuk Hakları Sözleşmesi, Avrupa Sosyal Şartı, Kadına Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi, AGİT, ILO, AB, OECD gibi kuruluşların sözleşme ve kararları, Kahire Dünya Nüfus ve Kalkınma Konferansı Eylem Planı hükümleri, 4. Dünya Kadın Konferansı Eylem Planı ve Pekin Deklarasyonu, iç mevzuatımızda esas alınarak yapılmaktadır (KSGM, 2008: 13). Türkiye uluslararası anlaşmalar ve ulusal mevzuat ile eğitim alanında kadınların aleyhine sürmekte olan durumu en aza indireceğini kabul etmiştir. Bu konuda imzalanan en önemli sözleşmelerden birisi Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'dir (CEDAW).

CEDAW 2. Dünya Kadın Konferansının ardından 1 Mart 1980 tarihinde, üye ülkelerin imzasına açılmış olup Türkiye tarafından 1985 yılında onaylanmış ve 19 Ocak 1986'da yürürlüğe girmiştir (KSGM, 2018: 18). Bu sözleşmenin 10. Maddesi eğitimle ilgilidir ve kişilerin eğitim hakkını düzenlemektedir. Bu sözleşme taraf devletlere kadınlarla erkeklerin eğitimde eşit haklara sahip olabilmeleri için kadınlara karşı ayrımı engellemeye yönelik önlemleri alma yükümlülüğünü getirmektedir (KSGM, 2018: 19). CEDAW, eğitimdeki cinsiyetlere dair görünür ya da gizli kalıp yargıların eğitimin her biçiminden ve düzeyinden kaldırılmasını, ders kitaplarının ve okul programlarının yeniden gözden geçirilmesini, eğitim yöntemlerinin tekrar düzenlenmesini gerektirmektedir. Çünkü eğitim kurumları, sundukları toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini kaldırmayı hedefleyen yasal örneklerde bile, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine dair açık ya da örtülü mesajlar verirler (Tan, 2011: 87). Türkiye'de 1986 yılında yürürlüğe giren bu sözleşmede hedeflenen temel amaçlardan bir diğeri ise toplumsal yaşamın her alanında kadın erkek arasında eşitliği sağlamak amacıyla, kalıplaşmış rollerin ve ayrımcılık barındıran her türlü geleneksel uygulamaların ortadan kaldırılmasıdır.

Kadın ve kadınların eğitim hakları ile ilgili yürürlüğe girmiş olan bir diğer politik belge Pekin Eylem Planı'dır. Dördüncü Dünya Kadın Konferansı sonucunda kabul edilen Pekin Deklarasyonu ve Eylem Planı belgelerinde kadınların güçlendirilmesi için 12 öncelikli kritik alan belirlenmiş olup, CEDAW'da belirtildiği gibi bu alanlardan birinin "Kadın ve Eğitim" olduğu vurgulanmıştır. Konu ile ilgili olarak, hükümetlerin, uluslararası toplulukların ve sivil toplumun harekete geçmesi gerekli görülmüştür (KSGM, 2018: 3).

Kadın ve erkeklerin eğitim hakkında eşitlik vurgusu T.C. Anayasası'nda da yapılmıştır. Türkiye Anayasasının 42. Maddesinde yer alan "İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır." hükmü mevcuttur. 1739 sayılı

Millî Eğitim Temel Kanununda da bu hükme paralel olarak ‘Genellik ve Eşitlik’ ilkesi temel alınmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Temel Kanunu’nda temel eğitimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmektedir. Buna göre, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın her çocuk temel eğitim hizmetlerinden faydalanma hakkına sahiptir (<https://kadininstatusu.aile.gov.tr/cedaw-ulke-raporlari>, erişim tarihi: 10.10.2018).

Kalkınma Planları Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin izdüşümlerinden biri olan eğitim alma hakkı ile ilgili olan önemli politik belgelerdendir (Göğüş Tan, 2018: 89). T.C. Onuncu Kalkınma Planı’nda aile ile birlikte kadın haklarına da odaklanılmıştır. Planın ‘Aile ve Kadın’ bölümündeki 247. maddesinde “Kadın erkek fırsat eşitliği konusunda, başta istihdam ve karar alma mekanizmalarına daha aktif katılım olmak üzere şiddetin önlenmesi, eğitim ve sağlık konularında yapılan iyileştirmelerin sürdürülmesi ve uygulamada etkinliğin artırılması ihtiyacı devam etmektedir.” tespitine yer verilmiştir (DPT, 2013: 43). CEDAW 7. Ülke raporunun 44. maddesinde belirtildiği üzere;

10. Kalkınma Planı’nda aile ile birlikte kadın haklarına odaklanılmıştır. Plan’ın Aile ve Kadın başlıklı bölümünde “Kadın erkek fırsat eşitliği konusunda, başta istihdam ve karar alma mekanizmalarına daha aktif katılım olmak üzere şiddetin önlenmesi, eğitim ve sağlık konularında yapılan iyileştirmelerin sürdürülmesi ve uygulamada etkinliğin artırılması ihtiyacı devam etmektedir.” tespitine yer verilmiştir. Politikalar kısmında ise “Kadınların karar alma mekanizmalarında daha fazla yer almaları, istihdamının artırılması, eğitim ve beceri düzeylerinin yükseltilmesi sağlanacaktır. Kadına yönelik şiddetin ve ayrımcılığın ortadan kaldırılabilmesi amacıyla özellikle erken çocukluktan başlayarak örgün ve yaygın eğitim yoluyla toplumsal bilinç düzeyi yükseltilecektir. Toplumsal cinsiyete duyarlı bütçeleme konusunda farkındalık oluşturulacak ve örnek uygulamalar geliştirilecektir” hedeflerine yer verilmiştir (<https://kadininstatusu.aile.gov.tr/cedaw-ulke-raporlari> erişim tarihi: 15.10.2018).

Türkiye’nin; Binyıl Kalkınma Hedefleri, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Avrupa Birliğine üyelik başvurusu çerçevesindeki uluslararası taahhütleri de eğitimde erkeklerle eşit konuma gelmeleri için düzenlemeler yapılmasının gerekliliğini belirtmektedir. Eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya dönük olarak özetlenmeye çalışılan karar ve uygulamalar bağlamında eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin mevcut durumu incelemek faydalı olacaktır.

1.3. Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim İlişkisinde Mevcut Durum

Kadınların eğitim hakkı diğer bütün haklar gibi Anayasa ve diğer mevzuatın ilgili hükümleriyle korunmuş olup, eğitim istatistiklerinde de cinsiyet odaklı verilerin

oluşturulmasına önem verilmiştir. Eğitim toplumsal, siyasi, ekonomik, kültürel, sosyal vb. alanlarda gelişim ve değişimin sağlanmasında kritik bir role sahiptir. Ancak eğitim imkânlarından eşit oranda faydalanabilme konusunda ulaşılmış nokta henüz yeterli değildir. Eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesi eğitim alanında uygulanabilir politikalar belirlenmesine bağlıdır. Milli Eğitim Temel Kanununun 4. maddesinde “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.” ve 8. maddesinde de “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1973: 5102). Ayrıca, İlköğretim ve Eğitim Kanununun 2. maddesinde de ifade edildiği üzere “İlköğretim, ilköğretim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır.” (MEB, 1961: 3579). Eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması geniş bir yelpazede ele alınmalıdır ve kapsamlı bir çalışma gerektirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı eğitimde cinsiyet eşitliği adı altında, kadınların eğitime katılımı, toplumsal cinsiyete duyarlı eğitim ortamları oluşturma ve eğitim/öğretim araç gereçleri ile öğretim programlarının cinsiyet eşitliği bakış açısı ile hazırlanması üzerine çalışmalar yapmalıdır.

Tablo 1.1 Cinsiyet ve Eğitim Seviyelerine Göre Net Okullulaşma Oranları

	2012-2013		2017-2018	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Okul Öncesi	26,31	26,94	38,18	38,84
İlkokul	98,92	98,81	91,68	91,42
Ortaokul	92,98	93,19	94,69	94,26
Ortaöğretim	69,31	70,77	83,39	83,77

*Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018 verilerinden faydalanılmıştır.

Türkiye, 4. Dünya Kadın Konferansı sonucunda kabul edilen Pekin Deklarasyonu ve Eylem Planı belgelerini kabul ederek 2000 yılına kadar 8 yıllık zorunlu eğitim, kadın okur-yazarlığının % 100’e çıkarılması yönünde taahhütte bulunmuştur (KSGM, 2008: 14). 18.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997-1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir. Tablo 1.1 incelendiğinde ilkököl kademesinde kadın öğrencilerin okullulaşma oranındaki yükseklik göze çarpmaktadır. Kız çocuklarının eğitim düzeyleri 1997 yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması ile yükselmiş, eğitim aracılığıyla kadınların bilinçlendirilmesiyle anne ve çocuk ölüm oranlarında düşüşler gözlemlenmiş,

yetişkinlere yönelik düzenlenmiş olan okuma-yazma kursları ile kadın okur-yazarlığı oranı yükselmiştir (KSGM, 2008: 14). Özetle; TÜİK 2017-2018 okullulaşma verileri ilkököl kademesinde kadın öğrenciler için % 91.68, erkek öğrenciler için % 91.42'dir. Bu oranlar temel eğitimin ilkököl kademesinde henüz % 100 hedefine ulaşamadığını göstermektedir ve okullulaşma oranları il il farklılaşmaktadır. 2012-2013 öğretim yılından itibaren de 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir. Tablo 1.1'de görüldüğü üzere, 2012- 2013 eğitim öğretim yılında 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş olması ortaöğretimde eğitime devam eden kadın öğrenci oranını ciddi oranda arttırmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kademesinde net okullaşma oranı, kadınlarda % 83.39, erkeklerde ise % 83.77'dir. TÜİK verilerine göre Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okullaşma oranı daha önceki yıllara benzer şekilde diğer bölgelere göre daha düşük oranlı olmasının yanında, Güneydoğu Anadolu bölgesi dışındaki diğer bölgelerde kadın-erkek arası büyük farklılık göstermemektedir. Bu kademe de yeni nesilde kadın-erkek eğitime erişim farkının kapanmakta olduğu gözlemlenmektedir (Göğüş Tan, 2018: 138).

Tablo 1.2 Temel Eğitim Kademelerinde Öğrenci Cinsiyet Dağılımı (2017-2018)

	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam Kadın Öğrenci Sayısı
Okul öncesi	1.501.088	782.646	718.442
İlkokul	5.104.599	2.621.732	2.482.762
Ortaokul	5.590.134	2.841.520	2.748.614
Ortaöğretim	5.689.427	2.985.179	2.704.248
Toplam	17.885.248	9.231.077	8.654.066

*Kaynak: MEB tarafından açıklanan 2017-2018 yılı istatistiki verilerden faydalanılmıştır.

2017-2018 verilerine göre, okullaşma ve kız çocuklarının eğitime dahil edilmesine dair sürdürülegelen politika ve stratejiler sonucunda, 1997 yılından bu yana tüm kurum türlerinde eğitim almakta olan kadın öğrenci sayılarının, erkek öğrenci sayılarından halen daha az olduğu görülmektedir. Veriler doğrultusunda, kadın-erkek okullaşma ve eğitime katılım oran ve sayıları arasındaki büyük farkın azaldığı görülmekle beraber, hedeflenen okullulaşma oranına henüz ulaşamamış olduğu anlaşılmaktadır. İlköğretimin zorunlu olmasına rağmen kız çocuklarının okula devamı konusunda bir takım engeller mevcuttur ve eğitim istatistikleri, dörtte üçünün kadınlar tarafından oluşturulduğu zorunlu eğitim çağındaki çocukların %10'unun okullulaşamadığını göstermektedir.

Türkiye tarafından Pekin Konferansı'nda söylenmiş olan kadın okuryazarlığının 2000 yılında % 100'e ulaştırılması taahhütüne halen ulaşamamıştır. 2006 yılı verilerinde erkekler için % 96 ve kadınlar için % 80.4 olarak belirtilen okuryazarlık oranı, 2017 yılı verilerinde erkeklerde % 98.2 ve kadınlarda %91 oranına yükselmiştir. TÜİK 2018 yılı verilerinde okuma-yazma bilmeyen kadın nüfus oranının, okuma-yazma bilmeyen erkeklerin oranından 5 kat fazla ve okuma-yazma bilmeyen genç nüfusun da % 62'sinin kadın olduğu belirtilmektedir. (Göğüş Tan, 2018: 21).

Eğitimin temel kademelerinde görülen gelişmelere paralel olarak yükseköğretim kademesinde de gelişmeler mevcuttur. 2005-2006 eğitim öğretim yılında % 18,85 olan toplam yükseköğretim okullulaşma oranı, 2016-2017 eğitim öğretim yılında % 42,4'e çıkmıştır. Kadınların yükseköğretim sürecine katılım oranı 2005-2006 eğitim öğretim yılında % 17,41 iken, 2017-2018 eğitim öğretim yılında ise % 47,3'ya yükselmiştir. TÜİK 2017 verilerine göre yüksekokul veya fakülte mezunu erkek oranı % 17.9, kadın oranı ise % 13.1'dir (http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Kuresel-Egitim-Raporu-ve-Turkiye_ERG.pdf erişim tarihi: 31.03.2019). Lisansüstü düzeyde ise; yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin % 40,1'ini, doktora programlarına devam eden öğrencilerin de % 41,4'ünü kadınlar oluşturmaktadır (KSGM, 2018: 24).

Tablo 1.3 2017 Türkiye 6 Yaş Üstü Okuma-Yazma ve Cinsiyete Göre Nüfus

Okuma-Yazma Durumu	Toplam	Kadın	Erkek
Okuma-Yazma Bilmeyen	2.336.847	1.977.313	359.534
Okuma-Yazma Bilen	69.278.753	33.786.899	491.854
Bilinmeyen	572.521	291.936	280.585
Toplam	72.188.121	36.056.148	36.131.973

*Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı 2017 Sonuçları (KSGM, 2018: 21).

Yukarıda irdelenen tüm olumlu gelişmelere karşın, 2017 TÜİK verilerine göre, Türkiye genelinde 6 yaş üstü nüfus ve okuryazarlık verileri incelendiğinde günümüz Türkiye'sinde okuma-yazma bilmeyen kadın sayısının okuma-yazma bilmeyen erkek sayısının neredeyse 6 katı daha fazla olması düşündürücüdür. Kadınların daha fazla eğitim fırsatına erişebilmelerine rağmen, hala kadın-erkek arası farklar tam anlamıyla kapanmış gözükmemektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIDAN EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYETE DAYALI EŞİTSİZLİKLER

“[...] Bir sosyal topluluk, bir millet erkek ve kadın denilen iki tür insandan oluşur. Kabil midir ki bir kitlenin bir parçasını geliştirelim, diğerini müsamaha edelim de kitlenin bütünü ilerletilebilmiş olsun? Mümkün müdür ki bir camianın yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça diğer kısmı semalara yükselebsin? [...]”

Mustafa Kemal Atatürk, 30 Ağustos 1925, Kastamonu

Mustafa Kemal Atatürk’ün sözlerini eğitim bağlamında yorumlamak fayda getirecektir. Temel insan hakları arasında eğitim bulunmaktadır ve kadın erkek farketmeksizin her bireyin eğitime erişiminin sağlanması gereklidir. Kadınların eğitimden mahrum bırakıldıkları toplumlarda gözlemlenebilen yoksulluk ve yoksunluklar toplumsal cinsiyet izdüşümlerinin mevcudiyetini yaratmakta ve muhafaza etmektedirler. Eğitime erişim sağlayamamış olan kadınlar erkek tahakkümü altında ezilmiş yaşamlara mahkum edilirler. Söz konusu kadınlar eğitimsizlik, niteliksizlik ve düşük ücret ilişkisine paralel şekilde ya iş imkanı edinmemekte ya da düşük ücretle, çoğunlukla kayıt dışı ve sosyal haklardan yararlanma imkanı sunulmayan işlerde çalışmaktadırlar. Sonuç itibarıyla, maddi boyutta yetersizlik yaşayan bu kadınlar, erkek iktidarına boyun eğmekte ve toplumsal cinsiyet izdüşümlerinin çarklarını çevirmektedirler. Ayrıca eğitimden mahrum kalmış bu kadınların toplumsal cinsiyet konusunda farkındalıkları da düşük olmakta ve kendilerine tanımlanmış toplumsal bakım görevi kapsamında, yetiştirdikleri çocuklara ataerkil yapıyı sorgulamadan aynen aktarmaktadırlar (Adaçay, 2018: 261).

2.1. Eğitim Ortamı ve Toplumsal Cinsiyet

Kurumsal normların oluşturulmasından uygulanmalarına, idari yapıya ve yönetim biçimine kadar her tür kurumsal şekillenme aşamasında toplumsal cinsiyet etkilidir. Adaçay (2018: 248) toplumsal cinsiyet kavramını kurumların özelliği olarak değerlendirmekte, kadın ve erkek rollerinin o kurumun örgütlenmesinde etkili olduğunu savunmaktadır. Eğitim kurumlarında toplumun ataerkil yapısı baskın şekilde hissedilmektedir. Eril tahakküm altında toplumsallaşma ve toplumsal cinsiyetin aktarılma kanalları eğitimin içeriği ve eğitimcilerin toplumsal cinsiyet algıları şeklinde kategorize edilebilir.

a) Eğitimin İçeriği

Eğitimden faydalanma oranı ve eğitimden alınacak verim, eğitime erişime ek olarak eğitim sürecinde cinsiyetler arasında farklılıkların olup olmadığına da bağlıdır. Eğitime erişim kadar önemli olan başka bir husus ise eğitimin içeriğidir. Eğitimin içeriği o eğitime tabi olanları güçlendirebileceği kadar güçsüzleştirme potansiyeline de sahiptir. Öğrenciler eğitim hayatlarına başlar başlamaz ders kitapları ile tanışmaktadırlar. Önemli eğitim materyallerinden olan ders kitapları toplumsal cinsiyet bağlamında çok ciddi bir etki gücüne sahiptir. Eğitim materyallerinin görselleri ya da yazılı metinleri aracılığı ile toplumsal cinsiyet rolleri öğrencilere doğal bir süreçmiş gibi aktarılmaktadır. Devlet, dönemin ideolojisini ders kitapları yoluyla gelecek nesillere aktarma gücünü elinde tutmaktadır; yaratmak istediği insan tipine, kitaplardaki öğretiler aracılığıyla ulaşmaktadır. Gümüsoğlu'nun (2008: 42) "1945 öncesinde anneye ülkenin kuruluşuna katkıda bulunması açısından önemli toplumsal işlevler yüklenir ve kadının aile içi geleneksel rolleri yoğun olarak vurgulanmazken; bu tarihten sonra artan sayıda örnekle, kadınların asıl görevinin evi ve ailesi olduğu ders kitaplarına giriyordu." ifadesini içeren çalışması, devletin dönemin ihtiyaç ve ideolojisine uygun yönlendirmeler yapmak için eğitim materyallerini kullandığına örnek niteliğindedir.

Ders kitapları toplumsal cinsiyet rollerinin sürekliliğini sağlayan önemli araçlardandır çünkü kitap yazarları, içinde bulunulan dönemde toplumda hâkim olan değer ve normlar çerçevesinde kitaplarını yazmaktadırlar. Bu bağlamda ders kitapları toplumsal cinsiyet eşitliği noktasında incelemeler yapıldığında, ders kitaplarının hem içerik hem de söylem olarak ayrımcı ve cinsiyetçi izler barındırdıkları gözlenmiştir (Tezer Asan, 2010: 67). Erkek iktidarının izlerinin gözlendiği bir toplumsal alan olarak okul, diğer tüm sosyal alanlar gibi, kadınların cinsiyetçilik ve ataerki ile mücadele yeridir. Bilginin yorumlanması, değerlendirilmesi ve aktarma uygulamaları öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarına göre farklılıklar içermektedir. Öğretmenlerin algı, tutum ve davranışlarının üzerine yapılmış araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrenci özelliklerinden etkilendiğini işaret etmektedir (Işıl, 2003: 29). Kitaplarda kadının sürekli evde annelik ya da temizlik görevinde, erkeğin ise çalışma yaşantısında ve eve para getiren rollerinde temsili toplumsal cinsiyet ayrımcılığını doğallaştırmaktadır. Okulların bireylerin kadınlık ve erkeklik rollerine hazırlandıkları kurumlar oldukları düşünüldüğünde, erkek egemen ideolojinin öğretmenler tarafından sorgulanması ve ataerki kültürün barındırdığı 'ayrımcı' ve kadını öteleyen 'cinsiyetçi' tutum üzerinde değişikliklerin yapılması ve yeni nesillere toplumsal cinsiyete duyarlı yeni bir kültürün aktarılması gereklidir. Çünkü eğitim süreci egemen değerlerin yeniden üretimi ve

devamını sağlayan ana araçlardan olmakla beraber, bu cinsiyetçi örüntüleri değiştirebilecek ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayabilecek güce sahip olan temel süreçtir. Bu açıdan tüm eğitim materyallerinin devlet denetiminden geçmesi ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığını desteklemeyecek şekilde düzenlenmesi gereklidir.

b) Eğitimcilerin Toplumsal Cinsiyet Algıları

Eğitim ğretim sürecinde öğrencilere rehberlik edip, onları eğiten tek kaynak yazılı ders materyali değildir. Ders kitaplarının ne şekilde ve sıklıkta kullanılacağına karar veren, bazı bölümlerini vurgularken bazı bölümlerini atlayabilen, eğitim ve ğretim faaliyetlerinin her aşamasında karar verme yetkisine sahip olan , eylem ve söylemleriyle öğrencileri üzerinde direk ve kalıcı etki bırakanlar öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları, inançları ve kabulleri eğitim ğretim sürecinde ders kitaplarından çok daha ayrı bir öneme sahiptir (Tezer Asan, 2010: 68). Eğitimcilerin toplumsal cinsiyet konusunda kendi görüşlerini öğrencilerine kasten ya da bilinçsizce aktardıkları yollar bulunmaktadır; öğrencilerin yetenekleri, karakterleri ve eylemleri konularında kalıp yargılarını, öğrencilere yaptıkları yönlendirmelere yansıtmakta ve eğitim ortamında cinsiyet farklarını pekiştirmektedirler (Adaçay, 2018: 262). Dolayısıyla ğretmenlerin içinde yaşadıkları kültürün içerdiği cinsiyete dair rol ayrımcılığı konusundaki farkındalık ölçüleri büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin ocuklarla kurduğu iletişim şekilleri, onlara yaklaşımları, davranışları ve uygulamaları öğretmenlerin kendi toplumsal cinsiyet algılarıyla şekillenmekte ve bu durum örtük program olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal cinsiyet körü olan kadın eğitimciler ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığını körükler bakış açısına sahip erkek eğitimciler yeni yetişen nesillerin de aynı görüşleri taşıyan bireyler olmalarına neden olabilmektedir. Esen'e (2013b: 2544) göre “ğretmenler, toplumlarının değerlerinin ve kültürel kodlarının taşıyıcısı olarak hareket etmekte ve öğrencilerin görüş ve davranışlarını, cinsiyetçi klişelerin şekillendirdiği eğitimsel ve mesleki seçimlerle destekleme, böylece eşitsizliğe katkıda bulunma eğilimindedirler.”. Bu nedenle, öğretmenler arasında cinsiyet rolleri, basmakalıp yargılar, önyargılar ve cinsiyetçi dil konusunda farkındalık yaratmak önemlidir. Bu açıdan eğitimde örtük program, soğuk iklim, kadınlık ve erkeklik algıları ile ders kitaplarının incelenmesi faydalıdır.

2.1.1. Örtük Program ve Soğuk İklim

Toplumda kabul gören değerler ve tutumların yeni nesillere planlı ve kontrollü şekilde kazandırıldığı ve bu kazanımların takip edilebildiği en önemli toplumsal kontrol aracı okullardır. Eğitim, cinsiyet ayrımcılığını destekleyen kültürün izdüşümleriyle eril tahakkümün varlığını korunup yeniden üretildiği bir sektördür. Okullar toplumsallaşma süreci içinde olan bireylere verilen her cinsiyetçi değerin meşru ve doğru kabul edilerek yeniden üretilmesine olanak sağlayabilmektedir. Eğitimin temel kademelerinden üst kademelerine kadar, eğitim aracılığı ile öğrencilere aktarılan toplumsal cinsiyet öğeleri, hedef kültürde uzun yıllar var olacağına ve cinsler arası eşitlik veya eşitsizliğin süreceğine işaret etmektedir.

‘Örtük program’ 1986’dan beri literatürde varlığını korumaktadır ve dolayısıyla standart bir tanımı bulunmamaktadır ancak kabaca öğretmenler tarafından daha çok vurgulanan öğelerden oluşan okul ikliminin niteliği olarak ifade edilebilir. Martin (1976), Alexander ve Lewis (1981), Cornbleth (1984), Johnson vd (1989), Eisner (1992), Vallance (1993), Ryan (1993), Mc Cutcheon (1997), Demirel (1999) ve Tezcan (2003) gibi eğitimciler, örtük programın içeriğinin üç ana kategoride incelenmesi fikrinde uzlaşmışlardır. Bu başlıklar okulun idari ve örgütsel araç düzenlemeleri, sınıf iklimi ve okul çevre arasındaki etkileşim kategorileridir (Kuş, 2009: 41). Yüksel (2004: 57–71) eğitim alanında örtük program kapsamını aynı kategoriler altında şu şekilde değerlendirmiştir:

1. Okulun idari ve örgütsel araç düzenlemeleri kategorisi ile okul kuralları, okul binasının yeterlik ve yetersizlikleri, öğrenme ortamlarının fiziki olarak oluşturulma biçimleri, dersler ile derslere ayrılan ders saatleri, ders dışı etkinlik ve egzersizler ile bu faaliyetlere ayrılan mekân ve zaman kastedilmektedir.
2. Okul-çevre arasındaki etkileşim kategorisi ile okulda verilen eğitimin toplumsal değer, yargı ve ideolojiye paralel olarak yapılanması ve öğrencilere iletim şekli kastedilmektedir. Müfredatın aile, siyaset, din gibi farklı alanlarla olan ilişkisi de bu kategoride değerlendirilmelidir.
3. Sınıf iklimi kategorisi öğretmen yargı, beklentileri ve davranışları, sınavların uygulanış ve içeriği ile başarı ve başarısızlık ölçütleri kastedilmektedir.

Wren (1999: 595–596) ise ‘okul kültürü’ vurgusuyla dikkat çekmiştir. Okul kültürü kavramı ile yukarıdaki üç kategoride belirtilen tüm bilgileri bir başlık altında toplamıştır. Wren eğitim kurumlarında var olan kuralların, resmi-dini tören ve kutlamaların, geleneksel olarak kutlanan etkinliklerin örtük programı oluşturduğunu ve eğitim kurumlarını birbirinden farklı kılan bu tür özelliklerin eğitimciler aracılığıyla devam ettirildiğini savunmaktadır çünkü

hedefe ulaşma yolunda örtük programın desteğinin inkâr edilemez derecede yüksek olduğuna inanmaktadır.

Gardner (2006: 25) eğitimin iki ana işlevinin rol taklidi ve kültürel değer aktarımı olduğunu savunmaktadır. Ona göre bu işlevler vakit ve ortama göre değişkenlik göstermemektedir. Gardner fikirlerini bir kurgu ile desteklemektedir; ‘İnsanlık tarihi boyunca eğitim’ başlıklı ve birinci bölümünde avlanan insanların sahnelendiği belgeseli izleyen küçük erkek çocukların avlanma yöntemine, hedefin nasıl vurulduğuna, avın taşınmasına, parçalanmasına ve bölüşülmesine odaklanacaklarını, aynı belgeseli izleyen küçük kız çocukların ise etin temizlenmesine, pişirilme yöntemine ve yemeğin sunum şekline dikkat edeceklerini iddia etmiştir. Aynı belgeselin ikinci bölümde yetişkinlerin kötülükler, yaratıcılar, tehlikeler, savaşlar gibi olumsuz konularda sohbet ettikleri anın sahnelendiğini, üçüncü bölümünde ise toprağın ekilip biçilmesi gibi tarımla ilgili görüntülerin sahnelendiğini izleyen çocuklar, Gardner’a göre bilinçaltında savaş, korku ve şiddet duygularını barındıracaklar ve tarım kültürüne olumlu bakış açısı geliştireceklerdir. Gardner asırlar öncesinden temellenmiş olan toplumsal cinsiyet farklarının günümüzde halen devam ettiğini ve gözlemlenebilir olduğunu savunmaktadır (Gardner’dan akt. Kuş, 2009: 4). Bu savı, eril kültürlerde kadının ev içinde yemek ve ev işlerinden sorumlu olması, erkeğin ev dışında çalışıp eve ekmek getirmek, geçimini sağlamak sorumluluklarına sahip olması ile bağlamak mümkündür.

Bacanlı’nın (2006: 61) şu söylemleri örtük programın önemini vurgulamaktadır: “Resmi programda insana saygı ünitesinin bulunduğu, saygının tanımının ve kapsamının detaylarla işlendiği bir kitabı kullanan okulun, öğrencileri arasında birbirlerine, öğretmenlerine ve başkalarına karşı hoşgörüsüzlük, saygısız davranışlar gözlemlenebilir. Benzer şekilde aynı kurumda öğretmenler öğrencilerine karşı duygudaşlık ve hoşgörüden uzak, aşırı hâkimiyetçi ve sert davranabilmektedir ve okul idarecileri hizmet personellerine karşı saygısızlık olarak tanımlanabilecek davranışlarda bulunabilmektedirler.” Bu noktada resmi programın temalarının hiç bir önemi kalmamakta ve okul, hedeflenmiş olan insana saygı kazanımının öğrencilere edindirilmesinde başarısız olmaktadır, öğrenciler hedeflenenin aksine toplum içinde nasıl saygısız olunacağını öğrenmişlerdir. Bu örnekten hareketle varılması gereken nokta resmi programın öğretime, örtük programın ise eğitime daha yakın olduğudur. Öğretilen bilgiler zamanla hatırlanmayabilir ancak eğitim kazanımları kalıcılığını korumaktadır. Dolayısıyla eğitimin sınıf ortamında ve ders içinde sürdürülebilen bir edinim olduğu algısı doğru değildir. Birey yaşamı boyunca bulunduğu her alanda örtük olarak

eğitime tabi olur. Bu tip eğitimin gerçekleşmesi büyük oranda daha kolaydır ve izleri daha kalıcıdır (Kuş, 2009: 4). Bu açıklamalar ışığında ve toplumsal cinsiyet bağlamında, eğitim ortamındaki hâkim cinsiyetçilik algısını yansıtan tanımlardan biri olan ‘soğuk iklim’ metaforunu incelemek gereklidir. Soğuk iklim ile ilgili şu paragrafı hatırlamakta fayda vardır:

“Soğuk iklim; toplumsal cinsiyet yanlılığı ve ayrımcılığı, kadınların davranış, kişilik, başarı ve beklentilerini olumsuz olarak etkileyen ve toplumsal kalıp yargıları yansıtan derslik ve okul ortamlarını tanımlamakta kullanılan kavramlar arasındadır, erkeklerin üstünlüğüne ilişkin bir dizi önyargı ve tutumu yansıtır. Psikolojik olarak okul, sadece öğrenme süreçleri bağlamında değil, turnaklar, saçlar, giysiler, arkadaş ilişkileri gibi konularda da sürekli kontrol uygulaması nedeniyle stresli bir ortam betimler. Kızlar özellikle mercek altındadır, sıklıkla da öğretmenleri tarafından davranış biçimleri, ses tonu gibi konularda ek kısıtlamalara tabi tutulurlar” (Martin, 1998: 494).

Sürekli mercek altında tutulduğunu bilmek ve her an eleştirilme gerginliğiyle eğitim ortamında bulunmak bazı öğrencilerde hırçınlık ve asi tavırlara sebep olabiliyorken, kimi öğrenci de ise bastırılmaya ve özgüven kaybına sebebiyet verebilir. Okul ortamında soğuk iklimin göstergelerine kadın öğrencilerin kılık kıyafeti ile ilgili sürekli uyarılarda bulunmak, erkek öğrencilerin başarılarına daha çok odaklanmak, ebeveynlik statülerini her iki cinsiyet açısından farklı değerlendirmek, özellikle kadın öğrencilerin maruz bırakıldığı cinsel içerikli söylemlerde bulunmak ve şakalar yapmak, açıkça ya da örtük biçimde tacizde bulunmak örnek olarak verilebilir (Esen, 2013a: 761). Karma eğitim, okullarda var olan cinsiyetçi ayrışmanın ve soğuk iklimin gözlemlenebildiği ideal ortamı sunmaktadır. Aynı davranışta bulunan kadın ve erkek öğrenciler, öğretmenleri tarafından farklı şekillerde cezalandırılıp ödüllendirilebilir. Eğitimcilerin ve idarecilerin bilinçli yahut bilinçsiz şekilde, kadın ve erkek öğrenciler için farklı normlar ve kurallar koymuş olmaları, erkek öğrencilere daha toleranslı davranırken kadın öğrenciler üzerinde daha çok baskı kurma çabaları, cinsel taciz ve istismar konularında öğrencileri korumamaları, akran zorbalığının özellikle kadın öğrenciler üzerinde uygulanmasına göz yummaları, kadın öğrencileri hedef alan ‘fıstık’, ‘zilli’, ‘sürtük’ gibi aşağılayıcı adlandırmalarının ve kadın bedeni üzerinden yapılan küfür ve argo konuşmaların okullarda dolaşımına izin vermeleri ya da bu tip söylemleri görmezden gelmeleri, LGBT (Lezbiyen, Gay, Biseksüel ve Transeksüel) öğrencilerine karşı önyargılı ve ayrımcı davranışları, bu öğrencilerin diğer arkadaşları tarafınca dışlanmaları ve aşağılanmaları ile özellikle akran zorbalıklarına maruz kalmalarına müsaade eden cinsiyetçi tutum ve davranışları toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitim aracılığıyla okul ortamlarında yeniden üretimine katkıda bulunmaktadır. Çünkü okul sosyal bir yapıdır ve öğrenciler bu sosyal

kurum içinde yer edinebilmek için resmi programda var olmayan bir takım kurallara ayak uydurup, o kuralları benimsemek durumunda kalırlar. Bu örtük düzenlemeler öğrencilerin okul yaşantısını kolaylaştırmakta, yalnız kalmamalarını sağlayıp, arkadaş gruplarına dâhil olmalarına olanak tanımaktadırlar. Kadınların sosyal konumlarını etkileyen faktörlerin, cinsiyetleri dışında sınıf ve etnik kökenleri de olduğu noktalarda, ataerkilliğin diğer iktidar sistemleriyle etkileşime girdiği görülmektedir (Cooper vd., 2016: 387). Örtük program sınıf, ırk ve cinsiyet hiyerarşisini tetiklemektedir (Kuş, 2009: 20). Okullardaki örtük düzenlemelere ayak uyduramayanlar ayıplanma, kabul görmeme gibi yaptırımlarla karşılaşmaktadırlar.

Örtük program kapsamında ders dışı faaliyetlerin de bulunduğu ve bu kapsam genişliğinin genel olarak program geliştirenler tarafından ihmal edildiğine dikkat çeken Demirel, öğrencilerin toplum yaşamına ayak uydurabilmesi için örtük programların formal programlardan daha büyük etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Demirel'e göre program geliştirme uzmanları, formal eğitimin yanında, eğitimin her kademesinde öğrencilerin toplumsal yaşama dair edinimlerini düzenleyecek ve yaratıcılıklarını ön plana çıkaracak örtük programlar da tasarlamalıdır (Demirel'den akt. Kuş, 2009: 22).

2.1.2. Eğitim Alanında Kadınlık ve Erkeklik

Toplumsal cinsiyet rollerinin önemli inşa alanlarından biri olarak eğitim kurumları, kadınlık ve erkekliği simgeleyen değer ve normların oluşumuna da kaynaklık eder. Arat (2006: 51) toplumsal cinsiyetin sadece cinsiyetler arası bedensel farka işaret etmediğini, aynı zamanda iki cinsiyet arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini de anlattığını vurgulamaktadır. Buradan hareketle Sayılan (2012: 45) cinsiyetçiliği, kadınlarla erkekler arasındaki güç asimetrisini yansıtan söz ve davranışlar olarak tanımlamaktadır. Arat'a (2006: 52–53) göre bebeklik çağlarından başlayarak söylenen 'prenses kızım' veya 'aslan oğlum' gibi sevgi ifadeleri toplumsal algı ve davranışların derinlerine tezahür etmektedir. Çocukluk çağına gelindiğinde eğitim hayatına dâhil olan bireyler, zaten bebeklik dönemlerinden itibaren bilinçaltlarına işlenmiş olan bir takım toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitim aracılığı ile perçinlenmesine maruz kalmaktadırlar. Cinsiyetçi ayrımcılık okullarda işlenen ders kitaplarından kültürel öğelere, çalışma hayatının örgütlenmesinden dilimizi nasıl kullandığımıza kadar çok geniş bir aralıkta farklı durumlarda karşımıza çıkmaktadır ve bu ayrımlar, kadınlarla erkekler arasındaki farklılıkların eşitsizlik haline dönüşmesinde kilit rollerdedirler (Sayılan, 2012: 45). Bu noktada eğitim, toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları gizli ya da açık iletilerle öğrencilere iletmektedir. Aktarılan iletiler yeni nesli onaylanan geleneksel cinsiyet

rollerine uygun davranışlara yöneltmekte, kadın ve erkeğe ilişkin özgürlük ve sınırları tanımlamaktadır.

Kalaycı ve Hayırsever'in kadınlık ve erkelikle ilgili kalıp yargılarının eğitilenlerin gözünden yansıtılabilmesi için, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları konusunda yapmış oldukları çalışmada MEB'e bağlı farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki üç devlet, bir özel ortaokulda araştırma yapılmış ve araştırmaya katılmış olan 8. sınıflardan 160 öğrencinin büyük çoğunluğunun çocuk bakımı işinin annenin görevi olduğunu söyledikleri raporlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin 'anne' olma özelliğinin biyolojik temelli, 'baba' olma özelliğinin ise sonradan edinilen bir yapısı olduğunu vurguladıkları ifade edilmiştir. Aynı raporda sosyo ekonomik düzey ve toplumsal cinsiyet algısı arasında ters orantı olduğu iddia edilmiştir; orta sosyo ekonomik düzeyli okulların öğrencilerinin % 27'si futbolu erkeğe özgü olarak ifade ederken, düşük sosyo ekonomik düzeyli okulların öğrencilerinin % 67'sinin futbolu bir erkek sporu olarak gördükleri verisi ile iddia desteklenmiştir (Kalaycı ve Hayırsever, 2014: 1068). Bu algılama biçimleri ancak toplumsal cinsiyet kavramı kapsamında açıklanabilmektedir; mevcut algı, toplumdaki eril kültür ve erkek egemenliğinin sonucudur. Şüphesiz ki 8. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarında aldıkları eğitimin rolü görmezden gelinemez.

Adaçay (2018: 262) çoğunlukla kadın öğrencilerin akademik olarak daha başarılı ama erkek öğrencilerin daha zeki olduğu kalıpyargısının altını çizmiştir; üstelik kadın öğrencilerin başarıları onların daha çok çalışmalarıyla ezber güçlerine ve derslere yönelik ilgi ve isteklerinin daha fazla olması da boş vakitlerinin fazlalığına bağlanmaktadır. Nihayetinde kadın öğrenciler evlenecek ve anne olacaklardır ancak erkekler ev geçindirecektir (TÜSİAD ve KAGİDER, 2008: 74).

Toplumsal cinsiyet yaklaşımına göre, toplumun kadınlardan beklentisi daha naif, kibar, baskılanabilen ve güçsüz karakterde olmalarıdır (Cevher ve Öztürk, 2015: 867). Okullardaki cinsiyetçi diğer uygulamalara örnek olarak öğretmenlerin, kadın öğrencileri sessiz, sakin, kibar, uyumlu ve makul olmaya yönlendirirken, erkek öğrencilerin daha koruyucu, bağımsız, aktif ve cesur olmaya cesaretlendirmeleri, mesleki yönlendirmelerde cinsiyete dayalı işbölümünü referans almaları verilebilir. 'Kız gibi ağlamak', 'karı gibi oynamak', 'sınıfı kadınlar hamamına çevirmek' gibi cinsiyetçi söylemlerle kadın olmanın ikinci sınıf kimlik olduğu algısı minik beyinlere eğitim ortamında kazınmaktadır (Esen, 2013a: 778). Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin izdüşümleri olan söylemler, eylemler, imgeler, erkeklere daha fazla ilgi ve dikkat göstermek, başarılarını takdir etmek, kadın

öğrencilerin başarılarından ziyade görünüşlerine odaklanmak, kadın öğrencilerin başarılarını farklı gerekçelere bağlamak, kadın öğrencileri gizli ya da açıkça davranış veya sözlerle taciz etmek gibi olumsuz okul ortamı kadın öğrencilerin başarı, kişilik, umut ve beklentileri üzerinde negatif etkiye sahip olmakla beraber okulun ‘soğuk iklim’i olarak tanımlanmaktadır. Soğuk iklim etkisi altındaki ataerkil okul kültürü zaman içinde normalleştirilerek doğal olarak algılanmakta, eğitim almakta olan öğrencileri etkileyerek onların benlik algılarını değiştirmekte ve geleceğe yönelik tercihlerine şekil vermektedir (Adaçay, 2018: 262). Özellikle kadınları kısıkcı içinde tutan bu kısıtlayıcı ve baskılayıcı yapının, kadın öğrenciler üzerinde bıraktığı kısa vadedeki etkilerinden biri kadın öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna geçmekte isteksiz olmaları, zorunlu eğitim sürecinde iseler örgün eğitimi tercih etmemeleri veya okul terkidir. Nitekim MEB’in yayınladığı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarını kapsayan Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018 verileri açık öğretim kurumlarında 99.765 kız öğrencinin eğitim aldığını ifade etmektedir (<https://www.sabah.com.tr/egitim/2018/09/10/meb-egitim-ogretim-istatistiklerini-acikladi>, erişim tarihi: 25.01.2019).

2.1.3. Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Ders Kitapları

Örtük programın işlevi sadece okullarda değil, hayata ilişkin her alanda sürmekte ve toplumun cinsiyet ayrımcılığını normalleştirmesine katkıda bulunmaktadır. Toplumumuzda televizyon programları, yazılı ve görsel medya haberleri, reklamlar, oyuncaklar, mahkeme sonuçları, iş görüşmeleri gibi okul ortamı dışındaki alanlarda da örtük olarak cinsiyet ayrımcılığı pekiştirilmekte ve kadına belirli toplumsal roller yüklenmektedir. Kadın ise kendisine dayatılan bu rolleri öğrenip benimseyerek, toplumun beklentilerini yerine getirmektedir (Kuş, 2009: 27). Okula adımını atar atmaz eğitim materyalleriyle karşılaşan çocuklar için ders kitapları, cinsiyet rollerinin kendilerine aktarıldığı önemli kanallardır. Devlet bu kanallar yoluyla yetiştirmeyi hedeflediği toplum profiline erişim sağlayabilmektedir (Gümüsoğlu, 2008: 41). 1928’den 1950’lere kadar kullanılmış olan Cumhuriyet’in ilk yıllarına ait ders kitapları incelendiğinde, cumhuriyetin ve bilimsel aydınlanmanın gereği olarak devletin kadına ve erkeğe eşitlikçi, bağımsız ve yurttaşlık bilincine sahip olma konularında yüreklendirici bir yaklaşımı benimsediği ve ders kitaplarının hazırlanış süreçlerinde bu ideolojinin hâkim olduğu görülmektedir. Gümüsoğlu, aile içi iş dağılımında, anneye ve babaya tanımlanmış görevlerde, annesiz ya da babasız çocuklar ile eşinden ayrılmış ya da eşi ölmüş kadınlarla ilgili vb. tanımlamalarda 1950 öncesinde ve sonrasında ders

kitaplarında büyük farklılıklar bulunduğunu, günümüzde ise ders kitaplarındaki görsel ve yazılı anlatımların toplumsal alanda kadını pasif, erkeği aktif rolde gösteren içeriklere sahip olduğunu ifade etmiştir. 1950 öncesindeki ve sonrası hakim devlet politikalarını inceleyebilmek adına iki döneme ait ders kitaplarından aile içi iş bölümü ve kadının ailedeki konumu ile ilgili alıntılara göz atılması faydalıdır.

1939 yılı, ilkokul 2. sınıf Okuma Kitabı'ndaki "Küçük Ali'nin Adamları" başlıklı okuma metni şu şekildedir;

"...Küçük Ali yoksuldu. Böyle olduğu halde üstü başı çok temiz gezerdi. Giydiklerinde ne bir leke, ne bir sökük görülürdü. Kitapları ilk alındığı gün ne kadar temizse yılsonunda da yine o kadar temiz kalırdı. Küçük Ali'nin okulu, o yıl bir dere boyuna okullular bayramı yapmaya gitmişti. Çocuklar yeşil söğütlerin altında yemeklerini yiyecekler, bütün gün koşup eğleneceklerdi. Herkesin elinde bir çıkın vardı. Annesi olanların anneleri, olmayanların yakınları yiyecekler yaparak bu çıkınlara koymuşlardı. Küçük Ali'nin kimsesiz olduğunu bilen arkadaşları onun da elinde bir çıkın bulunmasına şaşıldılar. Çıkın açılıp da içinden düzgün kesilmiş ve arasına peynir konmuş ince ekmek dilimleri ile zeytin, yumurta ve yemiş çıkınca bu şaşma bir kat daha arttı. Çocuklardan biri ona: Bu ne güzel çıkın Küçük Ali bunu sana kim yaptı? Diye sordu. Küçük Ali gülerek şu sözleri söyledi: Adamlarım yaptı. Benim on adamım var. Ali'nin çok yoksul olduğunu bilen arkadaşları birbirlerinin yüzlerine baktılar: 'Ali öğreniyor; Ali yalan söylüyor, çok kocaman bir yalan' diye söylediler. Fakat Küçük Ali yalan söylemiyor, sadece arkadaşlarıyla şaka ediyordu. Gene o sevimli gülüşüyle: 'Adamlarımı görmek ister misiniz, arkadaşlar? Peki, göstereyim' dedi. Ellerini cebinden çıkararak parmaklarını gösterdi: İşte benim adamlarım. Bunlardan daha iyi iş görecektir, insana yardım edecek var mıdır?" (Anonim'den akt. Gümüsoğlu, 2008: 45).

1992'den 1997'ye kadar okutulmuş olan 3. sınıf Türkçe kitabındaki "Annenin Elleri" isimli okuma metni ise şu şekildedir;

"Anneler gününde öğretmenimiz bir ödev vermişti bize.. Annelerimizin elleri hakkında bir yazı hazırlayacaktık. Öğretmenimiz fazla açmadı konuyu.. Yalnız annelerimizin çalışkanlığından, gayretinden bahsetti birkaç kelime ile.. İki, üç gün sonra öğretmenimiz, sınıfta yazdığımız ödevleri okutuyordu. Sıra bir kız arkadaşımızın yazısına gelmişti. Şöyle başlıyordu, yazı: 'Annemin elleri... Ellerinden biri ile annem yayık yapar. Diğeri ile kucağında kitabını tutar. Diğeri ile babamın ceketini ütüler. Diğeri ile yemek pişirir. Diğeri ile ben okula gitmeden önce saçlarımı örür. Diğeri ile..' Öğretmenimiz gülerek: 'Ne demek kızım? Diğeri ile... Diğeri ile... Bu kadar eli olur mu insanın?' Alaycı bir şekilde gülüşmeye başlamıştık. Kız arkadaşımız kendinden emin, rahat bir şekilde cevap verdi: 'Olur öğretmenim! İki eli babam için... Yedi çocuğu var. Her biri için iki el hesap ederseniz on dört el eder. Mutfak, bahçe için ikişer elden altı el eder. Yoksullar için de iki el katın buna... Dua için de iki el düşünün... Yirmi altı el eder. Annemin tam yirmi altı eli var.' Daha evvel güldüğümüz için

utanmıştık. Başımız öne eğildi. Öğretmenimizin yüzündeki hayret ifadesi kaybolmuştu. Ciddi, heyecandan titreyen bir sesle: ‘Yazdıkların doğru çok doğru sevgili kızım’ dedi” (Komisyon’dan akt. Gümüsoğlu, 2008: 46).

Küçük Ali’nin Adamları isimli metinle, toplumsal cinsiyet temelinde kadına tanımlanmış olan giysileri temiz tutmak, ütölemek, yemek pişirmek, çıkın hazırlamak gibi ev işlerinde çocukların da başarılı olabilecekleri, bu görevlerin sadece kadınlara ait olarak görülmesinin yanlış olduğu mesajları öğrencilere aktarılmaktadır. Metinde bahsi geçen çocuğun erkek olması ve yaptığı işler 1930’larda toplumsal cinsiyet eşitliliğini sağlama hedefli bir devlet politikasının mevcut olduğunun göstergesidir (Gümüsoğlu, 2008: 45). Annenin Elleri isimli metin incelendiğinde ise onlarca elini başkalarının hizmetine sunduğundan kendisine ayıracak eli kalmamış, yedi çocuk doğurmuş, çocukların ve evin tüm bakım sorumluluğunu almış bir anne profili göze çarpmaktadır. 1990’lı yıllarda ders kitaplarında çizilen kadın profili kendisini erkeğe ve evine adanmış, yaşamını sürdürmek için erkeğe bağımlı bir kadındır. Bu iki kadın rol modeli birbirinden çok farklı özellikler taşımaktadır. “Küçük Ali’nin Adamları” metninde Ali parasızdır ancak özgüvenli ve özgürdür, yaşamını birisine bağımlı şekilde sürdürmez. “Annenin Elleri” metnindeki anne ise kurulmuş bir makinaya benzetilebilir, kendisinden beklenen işler için çalışmakta, eksiksiz şekilde yapmakta ve evin reisine bağımlı yaşamaktadır (Gümüsoğlu, 2008: 46).

Günümüz Türkiye’si Milli Eğitim Bakanlığı okullarında kullanılan ders kitaplarında ise toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri 1990’lara oranla daha örtük şekilde gözlemlenmektedir. Mesajların bariz şekilde vurgulanmaması toplumsal cinsiyet eşitliğine giden yolda yeterli bir adım değildir. Karabıyık ve Tiryaki (2004: 12) ders kitaplarında sayıca 90’lardan daha fazla kadın çalışanın var olduğunu, erkeğin de ev işlerine katılımından az da olsa bahsedildiğini ifade etmişlerdir. Gümüsoğlu (2008: 50) ders kitaplarının cinsiyet rollerini yapılandırma biçiminin halen toplumsal cinsiyet ayrımcılığını körükler nitelikte olduğunu savunmaktadır. Ona göre kitaplar insan hakları bağlamında kadına duyarsızdır ve temel öğretim kademelerinde kullanılan ders kitapların bilimsellik yerine cinsiyetçi bir bakış açısıyla oluşturulmaktadır. Karabıyık ve Tiryaki (2004: 12) 4. Sınıf Hayat Bilgisi dersi kitabı incelemesinde emek verilmesi gereken ev işlerinin kadına görev olarak tanımlandığı, erkeğin ise ancak kadına yardımcı olmakla yükümlü olduğu alt mesajların hem metinlerle hem de görsellerle öğrencilerin beyinlerine kazınmakta olduğu yargısına ulaşmışlardır. Ev işlerinin sadece annelerden beklemenin yanlış olduğunun ve ev işlerinin aile üyeleri arasında eşit dağılım yapılması gerektiğinin söylendiği bölümlerde bile yemek görevi anneye, salata görevi

babaya tanımlanmakta; bu yolla ev işleri ile ilgili ana sorumlunun kadın olduğu öğrencilere hissettirilmektedir. Karabıyık ve Tiryaki yaptıkları incelemede erkeğin yemek yapması ile ilgili bir görsel ya da metine ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Yani ev işlerinden ilk ve ana sorumlu kişi anne, yardımcı olarak ikinci sorumlu baba ve en son sorumlu kişiler çocuklardır. Bunlara ek olarak ders kitaplarında dikiş, örgü gibi el işleri ve uygun fiyatlı alışverişler yaparak aile ekonomisine katkı sağlamak görevi de kadınlara örtük biçimde tanımlanmıştır (Karabıyık ve Tiryaki, 2004: 17). Cinsiyet ayrımcılığının yanlış olduğunu yazılı olarak beyan eden ders kitaplarında bile örtük olmayan ayrımcı mesajlar verilmektedir. İlkokul matematik ders kitaplarında erkeklerin topladığı yiyecekler, kazandığı paralar ile hesaplamalar yapılırken, kadınların yaptığı ev işleri ile ilgili sayısal karşılaştırmalar sorulara konu edilmektedir.

Bağımsız Kadınlar Forumu Üyesi Christine Stolba kadınların, tarihi ya da sanatçı erkek rol modellerden esinlenmemeleri, kadın rol modellerin kaynak olması gerektiğini belirtmiştir (Göktepe, 2003: 35). Ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaöğretim öğrencilerine tavsiye ettiği 100 Temel Eser'in arasında Türkiye'den iki kadın yazar dışında kadın yazar bulunmaması cinsiyetçiliğin hem nedenine hem de sonucuna örnek olarak gösterilebilir. Bu noktada sorun, daha çok bilginin ataerkil niteliğinden kaynaklanmaktadır çünkü bilim, uzun bir geçmişten bu yana hem kadınları görmezden gelmiş kadınların yaşantılarını değersizleştirmiştir. Kalaycı ve Hayırsever'in 8. sınıf öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri halen toplum yaşamına hâkimdir ve öğrenciler yüksek oranda toplumsal cinsiyet ayrımcılığı algısı taşımaktadırlar. Bu eşitsizliklerin yerini eşit bir toplum yapısının alması için, eğitimde kullanılan kitap ve malzemelerin toplumsal cinsiyet eşitliği hedefinde tasarlanıp hazırlanmaları gerekmektedir. Kalaycı ve Hayırsever'e göre, tüm bunlara rağmen halen kullanımda olan ders kitaplarının mevcut toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini destekler nitelikte olması tedirgin edicidir. Cinsiyet eşitsizliğini destekleyen öğelerin müfredatta, eğitim malzemelerinde, öğrencilerin fikir ve eylemlerinde halen baskın ölçüde görülmesi, cinsiyetler arası eşitliğin sağlanabilmesi yolunda ilerlemeye ket vurmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği, ancak eğitim ve öğretim ile ilgili tüm kanallardan toplumsal cinsiyet öğelerinin silinmesi ile kazanılabilir. Bu yolda öğretmenlerin de toplumsal cinsiyet konusunda bilinç ve duyarlılık kazanması, bu eşitsizliğe neden olan unsurların tekrarlanmaması için çaba içine girmeleri gerekmektedir (Kalaycı ve Hayırsever, 2014: 1065).

2.2. Toplumsal Cinsiyete Dayalı İşbölümü ve Dağılım

Toplumsal cinsiyet eşitliği, kanunların söylemine göre değil, bir kültür olarak hem kadınlara hem de erkeklere eşit muamele edilmesi, kadınların ve erkeklerin aile ve toplum içinde kaynak ve fırsatlardan eşit olarak kullanımının gerçekleşmesi olarak açıklanabilir. Günümüzde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin izdüşümleri açık ya da örtük olarak toplumun her alanında gözlenebilmekte, cinsiyet ayrımcılığı devam etmektedir. Eğitim, bu aşamada, toplumsal cinsiyet eşitliği yolunda kültürel aktarımın en önemli kanallarından biri olarak devreye girmelidir (Kalaycı ve Hayırsever, 2014: 1065).

Christine Stolba, kadınların esnek çalışma düzenlemelerine sahip olmayı ‘seçtikleri’ ve ‘iş/aile dengesini elde etmek için öncelikler listesinde işin esnekliğini derecelendirdikleri’ iddialarını bastırmaktadır. Bu iddia şu sorunun sorulmasını gerekli kılar: “Neden erkekler de bu iş/aile dengesini kurmayı istemesinler ki?”, “Bu çok istenen esnekliğe sahip olmayı neden erkekler de tercih etmiyorlar?”. Stolba’nın reddettiği cevap şudur; bireyler içinde büyüdükleri toplumun bir parçası ve parselleridir. Stolba’ya göre ataerkil bir toplumda ‘seçmek’ ve ‘tercih etmek’ zorlu meselelerdir çünkü ‘seçmek’ özgür irade ile seçim yapmak anlamına gelmemektedir. Mesleki ayrımcılığı, ücret farklarını ve cam tavanı hesaba katan kadınların şu anki ‘aile yükümlülükleri’ binlerce yıllık sosyo kültürel geleneklerden bu kadar aceleyle ayrılamaz (Göktepe, 2003: 34).

Öğretmenliğin kadın mesleği olarak algılanması, mesleğin çalışma şartlarının anne, eş, ev kadını gibi geleneksel cinsiyet rollerinin tek bir kadında barınmasına müsaade ettiğinin düşünülmesindendir. Kadın öğretmenlerin bu beklentileri karşılayacağını düşündükleri için öğretmenliği seçmiş olmaları, mesleğin en büyük handikapıdır. Öğretmenlik mesleğini toplumun kadına yüklediği ‘her role zaman bulabilmek’ sebebiyle tercih etmiş olan kadın öğretmenin, yönetici olmak istememeleri mesleği tercih etme sebepleri ile paraleldir. Fakat öte yandan kadın öğretmenlerin yönetici olmak ‘istemedikleri’ söyleminin ardında cinsiyet ayrımcılığının mevcut olduğu sistemin içinde kendi terfilerinin ne kadar mümkün olup olmadığı hakkındaki gerçekçi kavrayışları da bulunmaktadır. Eğitim ortamı dünyada erkek egemen bir yapılanmaya sahiptir. Okulların kurumsal yapısı, okul iklimi ve okul organizasyonu genellikle erkeklerin tekelindedir. Bu açıdan bakıldığında, günümüz okulları cinsiyet eşitliğine dayalı iş bölümünün gerçekten uzak olduğu görüşünü nesilden nesile aktaran kurumlar durumuna düşmüşlerdir (Tezer Asan, 2010: 67). Öğretmenlerin ve idarecilerin cinsiyet yoğunluklarından öğretmenlerin branşları bazında cinsiyet yoğunluklarına, öğrencilerin bölüm ve mesleki tercihlerindeki cinsiyet dağılımlarından, okul

personelinin görev dağılımında cinsiyetin etkisine ve ders kitaplarına kadar eğitim alanının her noktasında toplumsal cinsiyetin göz ardı edilmiş olduğu açıktır. Okullarda güvenlik ve okul personel ve öğrenci servisi görevlileri özellikle erkeklere verilirken, temizlik ve çay-yemek servisi görevleri özellikle kadınlara verilmektedir.

Yüksel'e (2004: 89) göre farklı sosyo ekonomik seviyelerden gelen öğrencilerin oluşturduğu eğitim ortamında baskın olan gruba ait değerler, baskın olmayan gruplar üzerinde hâkimiyet kurmaktadır. Bu sebeple eğitim ortamlarında resmi programın dışında örtük şekilde ilerleyen bilgi transfer döngüsü bulunmaktadır. Öğrencilerin bölümlere ayrılmasında ve alan seçimlerinde tercihlerinin önünde resmi engellerle karşılaşılmasına rağmen, öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmelerinde, öğrencilerin bakış açılarında, rehberlik servisinin çalışmalarında ve ailelerin öğrencilerden beklentilerinde herkesin bildiği ancak örtük olarak ilerleyen bir toplumsal cinsiyet etkisi söz konusudur. Kalaycı ve Hayırsever (2014: 1069) öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda hemşirelik ile ilgili şu verilere ulaşmışlardır: Öğrencilerin neredeyse % 10'u hemşireliğin doğuştan gelen bir özellik olduğunu belirtmişlerdir. Hemşirelik mesleğinde sevgi ve şefkatli olunması gerektiği, bu özelliklerin kadına has olmasından dolayı hemşirelerin kadınlardan oluşması gerektiği görüşü öğrencilerin çoğu tarafından dillendirilmiştir. Yasal engeller sebebiyle erkek öğrencilerin hemşirelik eğitimi almalarının önü yıllarca kapalı kalmış, yasal engel 2007 yılında Hemşirelik Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla sonlandırılmış ancak araştırmadaki verilerle paralel bakış açısında olan öğrenci, veli ve öğretmenler sayıca fazla oldukları için yıllarca erkek öğrenciler hemşirelik alanında eğitim almaya yönlendirilmemiş ve çekinmişlerdir.

2.2.1. Yatay Ayrışma

Kadınlar ve erkekler için kalıplaşmış rolleri yeniden üretme potansiyeli olan eğitim sistemi ayrıca erkek ve kız çocuklarının mesleki ve eğitimsel tercihlerinde de etkili olabilmektedir. Kızlar genellikle geleneksel kadın mesleklerine doğru ilerlemelerini sağlayan genel eğitim ve mesleki eğitim programlarına katılmaktadırlar. Yapılan araştırmalar, ortaöğrenim çağındaki kız öğrencilerin okul seçiminde ailelerin, velilerin etkili olduğunu göstermektedir. Üniversite düzeyinde, kız öğrenciler sosyal bölümleri daha sık tercih ederken erkek öğrenciler teknik bölümlere yönelmektedir. Eşitsizlik, yönetici pozisyonlarında bulunan kadınların sayısının erkeklere göre düşük olması temelinde öğretmenlik mesleğinde de kendini göstermektedir. Bu toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını (stereotyping) ortadan

kaldırmak için en önemli etkenin eğitim olması nedeniyle toplumsal cinsiyet eşitliğinin bütün eğitim materyallerine yerleştirilmesi büyük önem taşımaktadır (KSGM, 2008: 30).

Eğitim alanında gözlenen cinsiyetçi ayrıştırmalar toplumsal cinsiyete dayalı yatay ayrışmaya da zemin hazırlamaktadır. Charles ve Bradley (2009: 930) yatay ayrışmayı hiyerarşik olmayan dağılım eşitsizlikleri olarak tanımlamıştır. Yatay ayrışma en temel haliyle kadınların ve erkeklerin belli bir çalışma alanlarında toplanmaları, o alana veya sektöre yönlendirilmeleridir; hemşirelerin çoğunun kadın, polislerin çoğunun erkek olması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu ayrışma toplumsal cinsiyet rollerinden beslenmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri eğitim alanının çalışanları üzerinde de izdüşümlerine sahiptir. Öğretmenin kadın ya da erkek olması çalışılan okul türü, okulun kademesi ve öğretmenin uzmanlık alanı gibi mesleğiyle ilgili bazı noktaları belirleme potansiyeline sahiptir. Bir kadın mesleği olarak etiketlenen öğretmenlik de kendi içinde homojen olmayıp kadın ve erkek öğretmenlerin uzmanlık alanlarının oluşumunda toplumsal cinsiyetleri etkili olabilmekte ve yatay bir ayrışma gözlenmektedir. Öğretmenlerin branş dağılımı incelendiğinde kadın öğretmenlerin genellikle okullaşmanın ilk basamaklarını oluşturan anaokulu ve sınıf öğretmeni pozisyonlarında oldukları görülmektedir; erkek öğretmenlerin ise okullaşmanın bir üst basamağını oluşturan ortaöğretimde matematik, fizik gibi toplum tarafından daha fazla 'önem' atfedilen alanlarda yoğunlaştıkları gözlenmektedir. Öğretmenler, özellikle erken yaşlarda ve eğitimin alt kademelerinde çok büyük oranda kadınlardan oluşmaktadır (Clegg, 2001: 314).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitim gören öğrenciler üzerinde ciddi yansımaları bulunmaktadır. Bu yansılardan biri öğrencilerin alanlara ayrılırken cinsiyet temelli yönlendirilmeleri olarak gösterilebilir. Genel ortaöğretim kurumları olan liselere bakıldığında, Güzel Sanatlar Liselerine kadın öğrencilerin katılımının erkeklerden daha fazla olmasının yanında, işgücü piyasasına ara eleman yetiştiren mesleki ve teknik liselere devam eden öğrencilerin çoğunlukla erkeklerden oluşması toplumsal cinsiyete dayalı yatay bir ayrışmayı işaret etmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında eğitim alan toplam 1.642.635 öğrencinin %43,92'si kadın öğrencilerden, %56,08'i de erkek öğrencilerden oluşmaktadır (MEB, 2018b: 34). Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) ile mesleki ve teknik liselerde mesleki eğitimi ve alanın istihdamla bağına güçlendirmeye yönelik yeniden yapılanması düzenlenmiştir. Ancak bu yapılanmada mesleki ve teknik eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya dönük ve yatay ayrışmayı engelleyici önlemlere değinilmediği

anlaşılmaktadır. Mevcut sistem mesleki ve teknik eğitimde toplumsal cinsiyete dayalı ayrışmayı destekler niteliktedir (Özkazanç vd., 2018: 154).

10 Eylül 2018 tarihli 30531 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte yapılan değişiklikle liselerin açılmasına ilişkin esasların düzenlendiği bölümde, daha önce var olan "Çok Programlı Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi ve Mesleki Eğitim Merkezi'nde karma eğitim yapılır." maddesinin kaldırılmasıyla çok programlı liselerde kadın ve erkek öğrencilerin ayrı eğitim yapmalarının önündeki engeller kalkmıştır. Mesleki liselerde göze çarpan en önemli sorun öğrencilerin alan seçimlerinde cinsiyete göre ayrışmalarıdır. Genel ortaöğretimde kadın ve erkek oranı birbirine yaklaşmakta ancak mesleki teknik ortaöğretimde toplumsal cinsiyete dayalı yatay bir ayrışma gözlenmektedir. Türkiye'de 1975 yılından bu yana kız ve erkek mesleki teknik öğretim okullarına kadın ve erkek öğrenciler alınabilmesine rağmen, okullardaki geleneksel cinsiyete dayalı branşlaşma halen aşılamamıştır (Sayılan, 2012: 40). Bu noktada mesleki teknik liseler, cinsiyete dayalı işbölümünün yeniden üretimini sağlamakta ve toplumsal cinsiyet duyarlılığının gelişmesini önlemektedir.

MEB verilerine göre (2018b: 28) meslekî eğitim mezunlarının % 55,60'ı erkek, % 44,40'ı kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Halen meslek liselerinde öğrencilerin branşlaşması konusu toplumsal cinsiyet temelli gerçekleşmektedir. Özkazanç ve diğerlerine göre (2018: 154) istihdam alanındaki kadın işi erkek işi ayrımını ortadan kaldıracabilecek bir istihdam-eğitim politikasının takip edilmemesi eğitimdeki söz konusu yatay ayrışmayı beslemektedir. Metal Teknolojisi, Metalurji, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Uçak Bakım, Mobilya ve İç Mekan Tasarımı, Gemi Yapımı, Makine Teknolojisi, Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri, Raylı Sistemler Teknolojisi, Denizcilik ve Tarım alanlarındaki erkek öğrenci oranı yoğunluğu %90'nın üzerinde iken Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, El Sanatları Teknolojisi, Aile ve Tüketici Hizmetleri, Hasta ve Yaşlı Hizmetleri, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Giyim Üretim Teknolojisi ve Grafik ve Fotoğraf alanlarında da kadın öğrencilerin çok yüksek oranda yoğunlukta olduğu belirlenmiştir (MEB, 2018b: 28). Özetle ortaöğretim kademesinde öğrencilerin branşlaşmasında kadın öğrencilerin sağlık, dil, sanat ve sosyal; erkek öğrencilerin ise fen, elektronik ve teknik bilimlerde yoğunlaştıkları görülmektedir. Tüm bu veriler MEB'in nötr fırsat eşitliği politikasının yapısal kısıtlamalar çemberinde sıkıştığını göstermektedir (Özkazanç vd., 2018: 154).

Yatay ayrışma mesleklerde veya ekonomik faaliyet alanlarında kadınların ve erkeklerin yoğunluğunu anlatırken, bilimde yatay ayrışma bilimsel alanlarda kadınların ve erkeklerin baştan sona eşitsiz dağılımı anlamına gelmektedir (She Figures, 2012: 86). Öğretim gücünün toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yansıtan yapısı yükseköğretimde de sürmektedir. 2017 yılı T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü verilerine göre yükseköğretimde kadın ve erkek öğrencilerin yoğunlaştıkları alanlar şöyledir;

- Eğitim bilimleri alanının % 68.6'sı,
- Sağlık alanının % 63'ü,
- El sanatları alanının % 63.3'sı,
- Mühendislik alanının % 21.8'si,
- Mimarlık ve İnşaat alanlarının % 32.9'u,
- Veterinerlik alanının % 30.6'sı kadındır.

Veriler mühendislik, mimarlık, inşaat ve veterinerlik alanlarında erkek egemenliğinin sürekliliğini kanıtlamaktadır (Yıldız, 2018: 35). Yüksek eğitimde erkekler için bu alanları matematik ve bilgisayar bilimleri izlemektedir. Kadınlar ise bilim, mühendislik ve teknoloji alanlarından daha uzak kalmakta ve dünya çapında olduğu gibi sağlık ve sosyal yardım, insan bilimleri, sanat ve eğitim alanlarında yoğunlaşmaktadırlar. Türkiye'de de kadınların yükseköğretim alanlarındaki temsili, bu genel eğilimle benzerlik göstermektedir (KSGM, 2011: 12). Öğrenciler geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine göre alan ve meslek programlarına ayrışmakta ve sunulan eğitim toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üretmek pekiştirmektedir. Kadın akademisyenler de öğrencileri gibi dil ve edebiyat, sanat ve sağlık bilimleri gibi kadın yoğunluklu alanlarda varlık göstermektedirler (<http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/Worldswomen/WW2010pub.html>, erişim tarihi: 01.05.2017). Adak (2018: 29) bilim alanlarının toplumsal cinsiyete dayalı olarak yatay bir şekilde ayrışmasının bilim dallarının alt alanlarında da gözlemlendiğine dikkat çekmektedir. Mesela erkeklerin genel olarak mühendislik gibi teknik bilimlere ilgi göstermelerinin yanında, alt alanlarda tekrar yatay olarak ayrışmakta oldukları gözlemlenmektedir. Makine mühendisliği ve inşaat mühendisliğini erkekler tercih ederken, kadınlar mimarlık ve gıda mühendisliğine yönelmektedir.

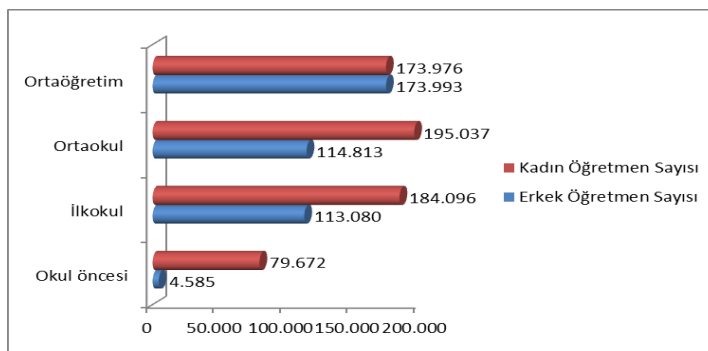
Arat (2006: 52) toplumun kadına karşı olduğunu, sosyal kurumlar tarafından üretilen toplumsal cinsiyet ideolojisinin sosyal rolleri belirlediğini, bu rollerin toplumla büyüyüp geliştiğini belirtmektedir. Eğitim alanında kadın ve erkeklerin belli alanlarda yoğunlaşma yaşamalarının yanısıra eğitim sektöründe hizmet sunan kadın ve erkeklerin verdikleri

hizmetlerde de yatay bir ayrışmadan söz etmek mümkündür. Bu çerçevede kamusal alanda daha çok yer alması beklenen erkeklerin erkeksi bir faaliyet olarak servis şoförlüğü veya güvenlik görevliliği yapmasına karşın kadınların iç mekanda okulların temizlik ve ikram işlerinde yer alması eğitimdeki yatay ayrışmanın başka bir görünümünü gözler önüne sermektedir.

2.2.2. Dikey Ayrışma

İşgücü piyasasında cinsiyetler arasındaki dikey ayrışma, kadınların ve erkeklerin işyeri hiyerarşisi içinde bulundukları konumlarla alakalıdır (TOKAGEDER, 2015: 19). Yatay ayrışmanın yanında dikey ayrışmanın da oluşması muhtemeldir; dikey ayrışmada genel eğilim kadınların kariyerde daha çok alt basamaklarda yer alarak daha üst aşamalara ulaşamamalarını anlatmak için kullanılmaktadır. Kadın öğretmenlerin okul öncesi ya da ilköğretim gibi alt eğitim kademelerinde yığılmaları, aynı meslek dalının alt düzeylerine yönlendirmeleri kadınların itibarsızlaştırılması amacına hizmet ederek dikey ayrışmaya sebep olmaktadır. Hiyerarşik ayrışma olarak da tanımlanan dikey ayrışmayı Bettio ve Verashchagina (2009: 32) açık olarak tanımlanabilir bir grup çalışanın, meslek veya sektörün istenir nitelikler üzerine temellenen bir düzenlemenin tepesinde daha az temsil edilmesi olarak tanımlar. Eğitim sektöründe de benzer şekilde kadın öğretmenlerin eğitimin alt kademelerinde erkeklerin ise eğitimin üst kademelerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Temel eğitim kademelerindeki tüm kurum türlerinde eğitim vermekte olan kadın ve erkek öğretmen sayılarının toplamlarına bakıldığında, eğitim alanında görev yapmakta olan kadın öğretmen sayısının toplam erkek öğretmen sayısından fazla olduğu gözlemlenmektedir. Kadın öğretmenlerin daha alt sınıflarda, okuma yazma gibi dersleri öğretiyor olmaları, bilimin üst düzeyinin ‘erkek alanı’ olduğu hakkındaki önyargıları güçlendirmektedir (Tan, 2011: 89).



Şekil 1.1 Temel Eğitim Kademelerinde Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları (2017-2018)

*Kaynak: MEB tarafından açıklanan 2017-2018 yılı istatistiki verilerden faydalanılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının 2018 verilerine göre;

- Okul öncesi öğretmenlerinin sayısı 4.585'i erkek, 79.672'si kadın olmak üzere toplam 84.257'dir (MEB, 2018a: 55). Okulöncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin % 94.5'i kadındır.
- İlkokul öğretmenlerinin sayısı 113.080'i erkek, 184.096'sı kadın olmak üzere toplam 297.176'dır (MEB, 2018a: 70). İlkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin % 62'si kadındır.
- Ortaokul öğretmenlerinin sayısı 114.813'ü erkek, 195.037'si kadın olmak üzere toplam 339.850'dir (MEB, 2018a: 71). Ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin % 57.3'ü kadındır.
- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin sayısı 173.993'ü erkek, 173.976'sı kadın olmak üzere toplam 347.969'dur (MEB, 2018a: 128). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin % 49.9'u kadındır.

Eğitim alanında özel okullarda da görüldüğü üzere, hangi alanda kadın oranı fazlaysa, o alanda maaş ve ücretlerin düşük olması rastlantısal değildir. Kadınların zirvede olmaları nadirdir çünkü iş hayatlarını işyerindeki erkeklere hizmet etmekle geçirmektedirler. CEO'ların sadece % 5'i kadındır ve tüm kadın CEO'ların % 95'i çocuksuzdur (Göktepe, 2003: 34).

Eğitim alanında çalışmak, öğretmenlik yapmak geleneksel şekilde bir kadın mesleği olarak algılanmaktadır ve dolayısıyla eğitim çalışanlarında kadınların sayıca erkeklerden fazla oldukları verilerle kanıtlanmıştır. Ancak kadın öğretmenlerin yönetim kademelerinde çoğunlukla yer alamadıkları görülmektedir. Bu noktada tek bir etken faktör yoktur. 2017-2018 eğitim öğretim yılı verilerine göre toplam 1.069.252 öğretmenin % 59.17 oranla 632.781'i kadınlardan oluşmaktadır. Kadın öğretmen sayısındaki artış, ailelerin kız çocuklarının eğitime devamı konularında ortaya çıkan direncin kırılmasında olumlu etkiye sahiptir çünkü öğretmen ve okul idari personeli, öğrenciler ve aileler için rol model olmaktadır. Ancak ülkemizde kadın öğretmen sayısındaki artış gibi ivmesi yüksek bir kadın idareci sayısı mevcut değildir. Dahası eğitim alanında erkekler eril güçleri ve yetkileri sebebiyle eğitim ortamında disiplin, eğitim ekonomisi, eğitim politikası, eğitimdeki yasal düzenlemeler, mekân ve kaynak kullanımı, eğitim program ve kadrolarının oluşturulması gibi 'büyük' sorunların çözümünde de ana sorumlulardır (Tan, 2011: 89). Çünkü otorite, erkeklige işaret etmektedir.

Sonuç olarak çalışma yaşamında kadın ve erkeklerin iş yerlerinde üst düzey pozisyonlara ulaşabilmelerinde resmi olarak engellerle karşılaşılmasına rağmen, örtük

olarak bir takım engellerin mevcut olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda cam tavan ve sızdıran boru hattı metaforlarının irdelenmesi, cinsiyetçi engellerin bir çalışma alanı olarak eğitim üzerlerindeki etkilerinin incelenebilmesi açısından önemlidir.

2.2.2.1. Cam Tavan

İşyeri hiyerarşisi incelendiğinde kadın ve erkeklerin alt pozisyonlarda beraber çalışmakta oldukları ancak karar alma ve yönetme gibi üst pozisyonlarda erkeklerin daha yoğunlukta olduğu görülmektedir. Cam tavan, Anafarta ve diğerleri (2008:114) tarafından “Çalışma hayatında kadın çalışanların üst kademelere yükselmesini engelleyen işletmenin önyargıları ve stereotipi olarak tanımlanan birçok engelin birleşmesi.” olarak tanımlanmaktadır. Kadınların mesleki terfilerinde negatif etkiye sahip olan görünür ya da örtük bir takım engeller mevcuttur ve bu engeller çoğunlukla kültürün kalıp yargıları ile paralel olarak var olup gelişmiştir. Toplumun kadına biçtiği aile içi rol ve sorumluluklar, kadını mesleki yaşantısını dizginlemeye itmiştir. Kadınlar sosyal statülerine bağlı olarak, annelik, eşlik, iş kadınlığı vb. gibi pek çok rolü eş zamanlı olarak oynamak durumundadır. Bazen özel alan ve kamusal alanla ilgili bu roller çatışmakta, bu durumda çalışan kadın zaman ve enerjisini en çok hangi role ayırması gerektiği sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır (Adak ve Cömertler, 2005: 8). Kadınlar ve erkeklerin beraber çalıştıkları sektörlerde, kadınlar çoğunlukla bahsi geçen işyeri dışındaki yükümlülükleri sebebiyle yönetimde görev almayı tercih edememektedirler. Kadınları işyeri hiyerarşisinin alt pozisyonlarında görev almaya iten bu mecburi tercih sürecinde, ataerkinin egemen değerleri ışığında kadınların aile içindeki ve işyerlerindeki sorumluluklarını dengede tutmaya çalışmalarının çok ciddi etkisi bulunmaktadır. ‘Cam tavan’ olarak adlandırılan bu durum erkeklerin mesleki terfilerinin daha kolay ve mümkün olduğuna işaret etmektedir (TOKAGEDER, 2015: 19). Williams (1992: 253) bu duruma ‘cam asansör’ veya ‘cam yürüyen merdiven’ kavramlarıyla dikkat çekmekte ve özellikle kadın egemen işlerde kurumsal hiyerarşi içerisinde erkeklerin yukarı doğru daha hızlı bir şekilde çıkaran yapılar ve uygulamaları cam asansör ve cam yürüyen merdiven kavramlarıyla açıklamaktadır.

Eğitim ekseninde inceleme yapıldığında; kadınların öğretmenlikte yoğunlukla bulunmalarına rağmen idari yapıda paralel oranda görev almadıkları görülmektedir. Kadın öğretmenlerin yükselebilecekleri en üst pozisyonu belirleyen görünmez engeller mevcuttur. Eğitim alanının en belirgin özelliklerinden biri kadınların eğitimin alt basamaklarında yoğunlaşmaları iken, diğer bir belirgin özellik kadın öğretmenlerin okul, il veya ilçe müdürlüklerine yükselirken karşılaştıkları engellerdir (United Nations, 2010: 44–46).

Ebeveyn olmanın yönetsel kabiliyeti azalttığına dair bir belge bulunmamasına rağmen, bu tür sorumlulukların kadınların okul müdürü olarak işlerini yapma yeteneğini engellediğine ve dolayısıyla bu gibi sorumlulukların kadınları idari pozisyonlar için istenmeyen adaylar haline getirdiğine inanan pek çok kişi bulunmaktadır (Shakeshaft, 2006: 503). Kadın öğretmenler nadiren okul müdürü olduklarında bile onlara ‘Bayan Müdür’ olarak hitap edilmekte ve kadın müdürün alışlagelmişin dışında, normal dışı bir durum olduğu içten içe vurgulanmaktadır. Hâlbuki alışlageldiği şekilde okul müdürü koltuklarında oturan erkekler için ‘Bay Müdür’ hitabı kullanılmamaktadır çünkü zihinlerde okul müdürlüğü görevi erkek cinsiyeti ile bağdaştırılmıştır. Toplumsal kalıp yargıların kadınların mesleki terfileri üzerinde negatif etkiye sahip olduğu bilinmekle beraber, yönetim ve karar yapıcı üst pozisyonlarda görev alabilmiş olan kadınlar büyük çoğunlukla bekâr ya da çocuksuzdurlar (Tezer Asan, 2010: 67). Bu durum, ataerkil sistemin ev işi, çocukların bakımı vb. yoğun ücretsiz ev hizmetini kadınların sorumluluğuna bırakmasıyla yakından ilgilidir. Bu noktada da evde hizmet ve çocuk bakımı gibi kadına uygulanan toplumsal dayatmaların olumsuz etkisi inkâr edilemez.

Dünya Ekonomik Forumunun yayınladığı 2014 yılı verilerine göre Türkiye kadın erkek eşitliğinin en az sağlanabildiği ülkeler sıralamasında 142 ülke arasında 125. sıradadır. Ayrıca, ekonomiye katılım, ekonomik fırsat, eğitime erişim, sağlık ve politikaya katılım alanlarında erişilen değerlere göre hesaplanan Cinsiyet Uçurumu Raporu’nun 2014 yılı verilerinde de Türkiye’nin en düşük performans alanının kamu ve özel sektörlerdeki üst düzey yetki ve görevlendirmelerde kadın oranı düşüklüğü olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nca yayınlanan yakın döneme ait verilerin incelenmesi faydalı olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından açıklanan Ocak 2018 verilerine göre;

- 1) MEB merkez teşkilatında görev yapan yöneticilerin cinsiyet oranları ile ilgili olarak;
1.342 yöneticinin 520’si, % 38,75 oranla kadındır.
- 2) MEB taşra teşkilatında görev yapan yöneticilerin cinsiyet oranları ile ilgili olarak;
81 İl Millî Eğitim Müdürünün % 2,47 oranla 2’si,
815 İlçe Millî Eğitim Müdürünün % 0,98 oranla 8’i kadındır.
- 3) MEB’e bağlı okullarda görev yapan yöneticilerin cinsiyet oranları ile ilgili olarak;
29.050 okul müdürünün % 8,51 oranla 2.471’i,
2.442 müdür başyardımcısının % 8,85 oranla 216’sı,
49.571 müdür yardımcısının ise % 23,88 oranla 11.838’i kadındır (KSGM, 2018: 24).

Yukarıda sunulan veriler erkeklerin Williams'ın (1992) çalışma yaşamında kurumsal hiyerarşide yukarı doğru nasıl kadınlardan daha hızlı ilerlediklerini anlatan cam asansör ve cam yürüyen merdiven kavramlarını doğrular niteliktedir. Kadın öğretmenlerinin sayıca artmış olması aileler için okuyan, çalışan kadın rol modeli sunmaktadır. Bu durumun kız çocuklarının okula erişimleri ve eğitim hayatlarının devamlarının sağlanması konularında bazı bölgelerde mevcut olan dirençli yapının kırılmasında önemli etkiye sahiptir. Öğrenciler ve veliler için sadece öğretmenler değil, okul yönetim çalışanları da birer rol model görevindedirler. Bu bağlamdan bakıldığında, kadın öğretmenlerin sayısındaki artışla paralel olarak kadın okul müdür ve müdür yardımcılarının da sayısının artması ciddi derecede önem taşımaktadır.

Akademi verileri incelendiğinde, mevcut cinsiyetçi sistemin etkilerinin Rektörlük, Dekanlık gibi akademinin üst pozisyonlarında da görüldüğü bilgisine erişilmektedir. YÖK'ün 2019 yılı Türkiye verilerine göre, devlet üniversitelerindeki 1388 dekanın 216'sı kadın, vakıf üniversitelerinde 409 dekanın 106'sı kadın olmak üzere toplam 322 dekanın % 18'i kadındır. Rektörlük pozisyonuna dair mevcut YÖK verilerine göre ise; devlet üniversitelerinde 6, vakıf üniversitelerinde de 12 kadın rektör bulunmaktadır; bu oranın toplam rektör sayısı ile kıyaslandığında, toplam rektör sayısının % 9'una tekabül ettiği görülmektedir (<https://kadincalismalari.yok.gov.tr/Sayfalar/DuyuruDetay.aspx?did=13>, erişim tarihi: 18.04.2019). Akademide Kadın Çalışmaları Biriminin 2019 Mart ayı verileri rektörlük, dekanlık oranları ile akademide cam tavanı işaret etmektedir.

2.2.2.2. Sızdıran Boru Hattı

Cam tavan metaforunun yanında akademide sıklıkla kullanılan 'sızdıran boru hattı' metaforu eğitimin alt pozisyonlarından, karar alma pozisyonlarına uzanan hiyerarşik süreçte kadınların sistematik olarak sistem dışında bırakılmalarını sembolize eder. Öğretim ortamı erkeklerin yapılandırma ve denetlemelerinin kıskacında oluşturulmuştur. Öğretmenlerin sık sık kullandıkları 'idareye göndermek, disipline vermek' tehditleri aslında otorite ile erkeklik arasında kurulmuş olan eril yönetim kültürünü gözler önüne sermektedir. Ayrıca kadın idarecilerin sayıca fazla olmayışı, bu ataerkil ilişkiyi pekiştirmekte ve yeniden üretmektedir (Tan, 2011: 87). Kadınların yüksek öğretime katılımları yıldan yıla artış göstermektedir ancak üst akademik yönetimde görev alma oranları yeterli düzeye ulaşamamıştır. Kadının Statüsü Genel Merkezi tarafından verilen bilgiye göre; Türkiye'de 2018 yılı Profesör, Doçent, Yardımcı Doçent, Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi, Uzman ve Okutman

kadrolarındaki kadın yoğunluğu oranı % 44,32 olmasına rağmen dekanlık, rektörlük gibi üst yönetim kadrolarındaki kadın yoğunluğu % 8,62'dir (KSGM, 2018: 23).

Türkiye’de akademi, kadınların sayıca fazla olduğu eğitim basamaklarından olsa da, söz konusu sayısal fazlalık kadınların cinsiyetçi ayrımcılıklarla karşılaşmadıklarını işaret etmemektedir. Toplumsal her alanda olduğu gibi, akademik yaşantıda da kadınlar toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ile karşılaşmaktadırlar. Yüksek lisans öğrencilerinin 240.926’sı erkek, 174.111’i kadın; doktora öğrencilerinin ise 54.094’ü erkek, 42.587’si kadındır. Mevcut veriler akademi öğrencilerinde erkek yoğunluğu olduğunu kanıtlamaktadır. YÖK’ün 2019 verilerinde akademisyen sayıları incelendiğinde, Profesörlük statüsünde 8.167 kadın, 17.780 erkek; Doçentlik statüsünde 5.997 kadın, 9.225 erkek mevcudiyeti verilerine erişilmektedir. Araştırma Görevlisi kadrosunda kadınlar yaklaşık % 51 ve Öğretim Görevlisi kadrosunda kadınlar % 50 oranında temsil edilmektedirler. Ancak Profesörlük aşamasına gelindiğinde kadınların temsil oranı yaklaşık % 32’ye düşmektedir. Bu oranlar akademide basamakların yükselmesi ile kadınların temsili arasında doğru orantı olmadığını ortaya çıkarmakta ve akademide cam tavan etkisine vurgu yapmaktadır (<https://kadincalismalari.yok.gov.tr/Sayfalar/DuyuruDetay.aspx?did=13>, erişim tarihi: 18.04.2019).

2.2.3. Eğitim Temelinde Ödül ve Ceza Mekanizmaları ile Şiddet

İnsanların ortak alanı paylaştığı her yerde bazen araçsal, bazen ereksel nitelikte ödül ve ceza mekanizmalarıyla karşılaşmaktadır. Aile, sokak, işyerleri, market, trafik, okul vb. mekân farketmeksizin ödül ve ceza sistemleri mevcuttur. Adalet, medya, eğitim kurumlarından derneklere, sivil toplum örgütlerine kadar geniş bir yelpazede aynı sistem gözlenebilmektedir; eğitim ortamları ve bir eğitim kurumundan diğerine geçiş sistemleri, meslekte kademe, kıdem ve yükselme şekilleri veya iş değiştirme kanalları, bilgi ve beceri yarışmaları ödül ve ceza sistemlerini belirgin şekilde işleten örneklerindendir. Hiyerarşik yapılanmanın var olduğu her ortamda, bir ödül ve ceza sistemi ile karşılaşmaktadır (<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5524/1679> erişim tarihi: 03.02.2019). “Ceza ağırlıklı yönetimlerin başlıca özellikleri, geleneksellik, otoriterlik ve kapalılık olmaktadır.” (Yücel’den akt. Yaman ve Güven, 2014: 1166). Yaptırım gücüne sahip yazılı veya yazısız kurallar, toplum içinde insan davranışlarına belirli bir düzen sağlama amacındadır; eğitim ortamında kullanılan ödül ve ceza uygulamaları da aynı amaca hizmet etmektedirler.

Ödül ve ceza uygulamaları öğrencilerin güdülenme düzeylerine etki eden önemli kavramlardır. Bu uygulamaların katılık ve esneklik oranları toplumların yapısına göre değişmekte ve zamanla evrimleşmektedir. Buna paralel şekilde kuralların insanlara tanıdığı özgürlük ve kısıtlılık alanları da daralmakta veya genişlemektedir. Özgürlük alanları dikenli bir tel ile çevrilmiştir, ceza yaptırımları ise bu telin hemen ardında özgürlük alanlarının sınırlarını aşanlar için beklemektedir. Yeterince gelişme gösterememiş toplumlar yaptırım gücünü arttırarak, özgürlük alanlarını kısıtlamaktadırlar. Toplumun ödül-ceza sisteminin dışında yapılanma gösteren bir ortamda, insanlar mevcut sistemin mekanizmayla sürekli çatışmak durumunda kalmaktadırlar. Eğitim alanında olumlu motive aracı ödül ve olumsuz motive aracı ceza uygulamalarının kullanılması yoluyla öğrenciler mevcut ödül-ceza sisteminin çemberinde tutulmaktadırlar (Yaman ve Güven, 2014: 1166). Ödül ve ceza uygulamaları hedefe yönelik olmalıdır, sebepsiz şekilde uygulanmamalıdır. Bu uygulamaların hangi sebeple, neden ve nasıl işledikleri hakkında öğrencilerin muhakkak ön bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğrencinin ön bilgi sahibi olması ödül ve ceza uygulamalarını anlamlı kılmaktadır. Ceza ve ödül verilirken tutarlı olunması gerekmektedir. Ceza veya ödül alan öğrenci neden o uygulamaya tabi bırakıldığını bilmeli. Ceza yahut ödül, o uygulamayı doğurmuş olan davranışın hemen ardından geciktirilmeden ve ciddiyetle verilmelidir. Öğrenciler için olumlu davranış yönetimi planı yapıldığında, sınıf ortamında olumlu stratejiler ceza uygulamalarından daha etkin bir role sahiptir.

İdarecilerin ve öğretmenlerin, öğrencilerinin hayatlarına dokunuşları çoğunlukla düşünüldüğünden çok daha derindir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı öğretmen ve idarecilerin çalışıyor olduğu bir okulda eğitim alan öğrenciler toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bireyler olarak yetişeceklerdir. Bu tip bir okul iklimi, çalışanlar arasında da cinsiyet rollerine ve cinsiyete dair kalıp yargılara takılmadan mesleki potansiyellerini sergileyebilme fırsatı tanımış olacaktır. Okullarda toplumsal cinsiyet eşitliğine ulaşmak toplumsal değişim ile mümkündür ve değişim, toplumun her bireyinin katılımını gerektirmektedir.

2.2.3.1. Okullarda Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ödüllendirme

Davranışçı kuram ödül ve cezanın merkezde tutulduğu bir yaklaşımdır. Bu eğitim yaklaşımının en çok bilinen çalışmaları, Pavlov'un yaptığı Klasik Koşullanma, Thorndike'in yaptığı Deneme Yanılma, Skinner'in yaptığı Edimsel Koşullanma isimli çalışmalardır. Davranışçı yaklaşım daha çok psikomotor davranışların kazanılmasında etkilidir ve bu kurama göre yapılmış olan çalışmaların hepsinde öğrenmede ödül ve ceza kullanılmıştır. Senemoğlu'nun (2012: 168) "Bir şeyin biliniyor olduğunu söyleyebilmek için, o şeye dair

bilginin davranışlarda gözlenebilmesi gerekir.” söylemi davranışçı yaklaşımla aynı paraleldedir. Davranışçı kuramda öğrenmede ödül ve ceza eşit derecede öneme sahiptir. Ödüllendirme olumlu pekiştireçler ile yapılmaktadır. Olumlu pekiştireçler ortama eklendiklerinde davranışların tekrar sıklığını arttıran, bireylerin istediği uyarıcılardır. Eğitim ortamlarında ikincil olumlu pekiştireçler kullanılarak öğrenci motivasyonuna katkıda bulunulur.

Ödüllendirme sınıf yönetiminde öğretmenlerin başvurdukları yöntemlerdendir ve geribildirimler içinde en olumlu olanıdır (Tunstall ve Gipps, 1996: 395). Hedef performans seviyesine ulaşmış olan çocukların çabalarını farklı ödüllerle takdir etmek, sınıf disiplinin sağlanmasında öğretmenin en işlevsel yardımcısı ve olumlu sınıf ikliminin oluşmasında temel taşlardan biridir. Can (2005: 101) pekiştireçlerin öğrenciye uygunluğunun altını çizmektedir. Pekiştireçler yaş, cinsiyet, mevcut kültür, mekan, zaman, pekiştirme sebebine ve öğretmenin özelliğine göre değişiklik gösterebilir; ortak hedef kazanımı davranışın güçlendirilmesidir. Ödüllendirme, öğrenciyi olumlu davranışı sürdürmeye güdülemekte ve öğretmen ile öğrenci arasında olumlu bir bağ ile güven ortamı oluşmasına katkı sağlamaktadır. Ödüller; takdirname gibi yazılı ödül, övgü gibi sözlü ödül, kitap hediye etmek gibi nesnel ödül, bir etkinliğe dâhil etmek gibi etkinlik ödülleri, özel bir materyal kullanımına mücade etmek gibi özel ayrıcalıklı ödül, iftihar listesine isim eklemek gibi sembolik ödül ya da öğretmenle bir şey yapma fırsatı tanımak gibi öğretmen ödülleri gibi çeşitli şekillerde verilebilir (Burden, 2016: 94). Öğrencinin davranışlarını kontrol edemediği ve öğretmenin müdahalesinin kaçınılmaz olduğu sınıf ortamlarında da olumlu stratejiler kullanmak öğrenci ve öğretmen arasındaki bağa ve olumlu sınıf iklimine zarar vermeden sorunların çözülmesini sağlar.

Öğretmenler kendi toplumsal cinsiyet algılarını çoğunlukla öğrencilere yansıtmaktadırlar ve öğrencilerin tutum ve eylemlerini kendi toplumsal cinsiyet algılarına göre değerlendirmektedirler. Bu noktada ödül ve cezalandırmada cinsiyetler arası farklılıklar gözlenebilmektedir. Ödüllendirme toplumsal cinsiyet ekseninde değerlendirildiğinde, kadın ve erkek öğrencilerin ödüllendiriliş şekillerinde, okul kültürü içinde farklılıklar gözlenebildiği ortaya çıkmıştır. Toplumsal cinsiyet körü olan öğretmenler, ataerkil bakış açılarının bir sonucu olarak, erkek öğrencilere kadın öğrencilerden daha farklı anlamlar yüklemiş ve erkekler konusunda daha fazla beklenti içine girmiş olabilirler. Köse (1998: 37) öğretmenlerin geleneksel toplumsal cinsiyet tutumlarını öğrencilere yansıtmalarının, kadın öğrenciler üzerinde düşük özbenlik algısı ve düşük akademik başarı etkileri şeklinde yansımalarının olduğunu belirtmiştir. Eğitim ortamı genel olarak erkek öğrencilerin daha cesur, daha

yardımsever, daha bilgili, sınavlarda daha başarılı, kadınlara karşı daha korumacı, mantık gerektiren konularda daha ön planda olmalarının beklendiği bir iklime sahiptir (Cevher ve Öztürk, 2015: 867). Bu iklime paralel olarak, erkek öğrencilerin daha fazla övüldüğü ve sözel olarak ‘aslan’, ‘yakışıklı’ gibi sözlerle daha çok ödüllendiriliyor olduğu eğitim kurumları mevcuttur (Esen, 2013a: 778). Ayrıca kurum çalışanlarının toplumsal cinsiyet algısının düşük olduğu kurumlarda erkek öğrenciler matematik, fen gibi sayısal derslerde daha çok başarılı olmaya zorlanmaktadır ve bu öğrencilerin her olumlu adımları takdir görmektedir. Atılmayan olumlu adımlar için öğrenci veli bireysel görüşmeleri, sınıf öğretmeninden destek alınması vs. gibi önleyici yöntemlere başvurabildiği gözlemlenebilmektedir. Bu durumun ardında yatan temel fikir erkeğin iyi bir meslek sahibi olması ve evinin geçimini üstleneceği fikridir. Kadın öğrenciler için böylesi ehemmiyete gerek yoktur çünkü zaten eninde sonunda çocuk doğurup eviyle ve çocuklarıyla ilgilenecektir (Koyuncu, 2011: 9).

Ödüllendirmenin bir nesne ile yapılması ve öğrenciye direk olarak verilmesi zorunluluğu yoktur; toplumsal cinsiyet duyarlılığı olmayan bir öğretmenin etkinliklerde veya bir takım sorumluluklarda zaten ön plana çıkarılmış erkek öğrencileri görevlendirmesi, sessiz ve kendi kabuğunda yaşayan kadın öğrencileri önemli görevlendirmelerde kullanmayı aklına bile getirmemiş olması toplumsal cinsiyet bağlamında bir tür dolaylı ödüllendirme örneğidir. Erkek öğrenci için o görev bir takdir, güven ve beğeni toplama yöntemi olduğundan dolayı, görevlendirilmiş olmak ödül niteliğindedir. Öğretmen ödülü olarak uygulanabilen sınıf başkan ve başkan yardımcısı görevlerinde erkek öğrencilerin bulunması da mevcut ataerkinin perçinlenmesini sağlamaktadır. Bir erkek, bir kadın öğrencinin görevlendirileceği bazı durumlarda ise sınıf başkanlığının erkek öğrenciye, başkan yardımcılığının kadın öğrenciye verilmesi usulü gözlenmektedir. Tan, bu konumlandırmayı eril değerlerin okul ortamına yansımaları olarak değerlendirmiştir. Mevcut hiyerarşik konumlandırma öğretmenler tarafından sorgulanmadan uygulanmakta ve toplum yaşamında dikey ayrışmayı güçlendirerek, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine hizmet edilmesini sağlamaktadır.

2.2.3.2. Okullarda Toplumsal Cinsiyete Dayalı Cezalandırma ve Şiddet

Dünya Sağlık Örgütü’nün şiddet tanımı; “Bireyin kendisine, başkasına, belirli bir topluluk veya gruba yönelik yaralama, öldürme, fiziksel zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen, tehdit ya da fiziksel zor kullanma.” şeklindedir (Krug vd., 2002: 5). Bu açıklamadan şiddetin sadece fiziksel boyutlu olmadığı anlaşılmaktadır. Ceza bireyin istenmeyen davranışını azaltmak için yapılan işlemdir ve bir tür şiddet göstergesidir. Ceza verilen bireyde korku meydana gelir ve birey korku temeli ile hedef davranışı

yenilememeye yönelir. Sık aralıklarla cezalandırılan birey saldırganlaşma eğilimindedir ve cezaya tabi tutulmak genellikle başka bir istenmeyen davranışın gelişmesine sebep olur. Cezanın öğrenciler üzerinde negatif etkilerinin var olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur; öğrencilerin duygusal, benlik, sosyal ve kişilik gelişimleri ile ceza uygulayıcısına karşı saygısı zarar görmektedir (Pehlivan vd., 2018: 2095).

Öğrenme Psikolojisinde 2 tür ceza mevcuttur. Apaydın ve Manolova'ya göre (2015: 106) 1. tür cezada ortama itici bir durum eklenir ve birey, istemediği bir uyarıcıya maruz bırakılarak cezalandırılır. Bu istenmeyen uyarıcılar olumsuz pekiştireç olarak adlandırılırlar. Birincil olumsuz pekiştireçler tokat atma, kulak çekme gibi fizyolojik olarak zarar veren pekiştireçlerdir. İkincil olumsuz pekiştireçler ise hakaret, azar, tehdit gibi fizyolojik olarak zararsız ancak bireyi rahatsız eden pekiştireçlerdir. Birincil ve ikincil olumsuz pekiştireçler ortama eklendiğinde 1. tür ceza uygulanmış olur. Derse geç kalan öğrenciye öğretmenin kızması veya fiziksel şiddet uygulanması 1. tür cezaya örnektir. 2. tür cezada ise beğenilen uyarıcı ortamdan alınır ve birey istediği uyarıcıdan mahrum bırakılarak cezalandırılır. Ödevini yapmamış olan öğrencinin tenefüse çıkamaması 2. tür cezaya örnek gösterilebilir.

Toplumsal cinsiyete dayalı şiddet toplumsal kalkınmanın önündeki en büyük engeldir; erkeğin kadına hükmetme ve kadını ehlileştirme aracı olarak kullanılmaktadır. Pekin Eylem Platformu'nda kadına yönelik toplumsal cinsiyete dayalı şiddet için "Kadının fiziksel, cinsel ve psikolojik olarak incinme ve eziyet görmesiyle sonuçlanan veya sonuçlanma olasılığı taşıyan her türlü cinsiyet temelli şiddet davranışdır." tanımı yapılmıştır. Kalaycı ve Hayırsever (2014: 1066) erkeklerin odak noktası olduğu eril kültürlerde kadınların erkeklerce koyulan kuralları özümsemek ve onlara uymak mecburiyetinde olduklarını, ataerkil yapılarda erkeklerin gücünün kadınların sahip oldukları güçten üstün olduğunu ifade etmişlerdir. Toplumsal cinsiyete dayalı olan kadına şiddet, ailede başlar; toplumun hukuk, ekonomi, siyaset, eğitim gibi her alanında devam ederek kadının erkeğe her alanda muhtaç olmasına sebep olur. Şiddet aracılığı ile güçlü olan güçsüz olan üstünde yaptırım gücüne sahip olmaktadır; ailede büyüğün küçüğe, erkeğin kadına, hiyerarşik düzende üstün asta ve kadınlara, okul ortamında idarecilerin öğretmen ve hizmetlilere, öğretmenin öğrencilere, erkek öğrencilerin ve öğretmenlerin kendisiyle aynı düzeyde olan kadın bireylere uyguladığı şiddet aslında özünde hep aynıdır; eşit olmayan güç ilişkilerinden kaynaklanmaktadır ve bir dünya sorunudur. Ekizceleroğlu ve Zeyrekli (2007: 66–67) "Kadına yönelik şiddeti üreten dinamikler, yalnızca aile içinden değil, toplumun toplumsal, hukuksal, ekonomik, geleneksel, siyasal ve eğitimsel yapısı içindeki ayrımcı ve kadını erkeğe bağımlı kılan mekanizmalardan

kaynaklanmaktadır.” sözleriyle eğitimde şiddete vurgu yapmışlardır. Okullar toplumda var olan kültürel kalıpları ve sınırlamaları taşıyan sistemlerdir; her zaman egemen kültürün öğelerini yeni nesillere aktararak o kültüre hizmetlerini sürdürürler. Başar ve Demirci’ye göre (2015: 43) kadına yönelik şiddet; fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik şiddet olarak dört ayrı kategoride incelenmelidir. Bahsi geçen kategorilerdeki şiddet türlerinin okullardaki yansımalarını incelemek fayda getirecektir.

2.2.3.2.1. Eğitimde Toplumsal Cinsiyete Dayalı Fiziksel Şiddet

Okullar sosyal öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşebileceği alanlardır ve dayak okullarda en sık görülen şiddet şeklidir. Fiziksel şiddetin okul ortamında hiyerarşik düzeyde üstten asta, öğrenciler arasında ve bazen astan üste doğru yol aldığı görülmektedir ancak okulda şiddet denildiğinde akıllara ilk gelen şiddet türü öğretmen ve idarecilerin öğrenciler üzerinde uyguladıkları fiziksel şiddettir. Bu şiddet türü başta dayak olmak üzere tokat atma, kulak çekme, hırpalama vs. gibi bedene zarar veren eylemleri içermektedir. Öğretmen ve idarecilerin fiziksel şiddeti bir disiplin yöntemi olarak kullandıkları ve işlevselliğine inandıkları eğitim kurumlarında öğrencilerin fiziksel ceza ile karşılaşmamaları ya da fiziksel şiddete şahit olmamaları neredeyse imkânsızdır. Geleneksel olarak fiziksel şiddet uygulamak çocukları eğitme yollarından biridir; “Eti senin kemiği benim.”, “Öğretmenin vurduğu yerde gül biter.” gibi söylemler de bu algıyı kanıtlar niteliktedir. Aile Araştırma Kurumu ve Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı, yaptıkları araştırmalar uyarınca dayanın ‘terbiye’ olarak algılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Şiddetin nesilden nesile aktarılması ve ailede görülen terbiye edilme yöntemi olan dayanın çocuk tarafından normalleştirilmesi, eğitim hayatında fiziksel şiddete maruz kalması halinde çocuğun sorgusuz kabulüne sebebiyet verecektir. Bundan daha vahim olan yanı; fiziksel şiddeti hayatın akışında seyreden, ‘normal’ bir durum olarak gören çocuk, bu şiddet türünü kendi etrafındakilere uygulamaktan asla kaçınmayacaktır ve şiddet silsile yolu ile kuşaklar arası sürdürülmeye devam edecektir. Eril kültürün hâkim olduğu eğitim kurumlarında erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla fiziksel şiddete maruz kaldıkları bilinmektedir. Literatürdeki bulgulara paralel olarak, Aras ve diğerlerinin okul ortamındaki fiziksel ve duygusal şiddet ile ilgili 2015 yılında yaptıkları araştırmada “Öğretmenlerin uyguladıkları tüm şiddet davranışları erkek öğrencilerde kızlardan anlamlı olarak daha yüksek orandadır.” ve “Okuldaki çocuklardan fiziksel şiddete maruz kalmanın erkek öğrencilerde kızlardan anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur.” sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar erkek öğrencilerin daha fazla fiziksel şiddete maruz kaldıklarını kanıtlar niteliktedir. Aynı araştırmada “Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere

kıyasla daha fazla bedensel ceza kullanmaktan yana oldukları” bulgusuna da ulaşılmıştır (Aras vd., 2016: 309). Özetlemek gerekirse, genel tablo çoğunlukla erkek öğretmenler ve erkek idarecilerin, erkek öğrencilere fiziksel şiddet uyguladığı yönünde yoğunlaşmaktadır, kadın öğretmen ve öğrenciler fiziksel şiddet olaylarında çokça boy göstermemektedir.

MEB’in (2015: 22) “Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi Strateji ve Eylem Planı” eğitim çağındaki çocukların yalnız şiddet mağduru olmadıkları, aksine şiddet faili de oldukları bilgisini içermektedir. Öğrenciler arasında, oyun oynarken bile, vurmalı kırmalı hareketlerin cereyan ettiğini gözlemlemek mümkündür. Özellikle erkek öğrenciler olmak üzere tüm öğrenciler kendi aralarında oynadıklarını, şakalaştıklarını iddia ederlerken bile aslında birbirlerine fiziksel şiddet uyguluyor olduklarını farketmemektedirler. Bu açıdan bakıldığında fiziksel şiddetin, yeni nesil için bir oyun aracı haline gelmiş olduğu yorumu yanlış olmayacaktır ancak okulda fiziksel şiddet, bazı öğrenciler tarafından oyun aracı olarak görülebiliyorken, diğer öğrenciler için de olumlu okul ortamını bozan bir durumdur. Yapılan araştırmalarda ortaokul kademesinde okul malına zarar verme konusunda her iki cinsiyetin de eşit oranda eylemde bulunmakta olduğu ancak arkadaş malına zarar verme eylemini çoğunlukla kadın öğrencilerin yapmakta olduğu bulgusuna erişilmiştir (Hoşgörür ve Orhan, 2017: 872). Okulda öğrenci sıraları, tuvaletleri, sınıf duvarları incelendiğinde şiddetin boyutu ortaya konulmaktadır.

Okulda şiddet sadece öğrenciler arasında veya öğretmenden öğrenciye doğru gözlenmemektedir. Öğretmene, idareciye ve okul personeline de şiddet uygulayan öğrencilerle ve velilerle karşılaşmaktadır. Velilerde ve öğrencilerde genel olarak hâkim olan algı kadın olan öğretmenlerin ve idarecilerin daha çabuk sindirilebileceği ve istenilen şeyin daha kısa sürede yaptırılabilceğidir. Bu noktada çok sık karşılaşılmamasına rağmen eğitime fiziksel şiddet uygulanabildiğini söylemek yanlış olmaz; eğitimci kadın ise daha kolay saldırılabilir ve yola getirilebilir görülmektedir.

Fiziksel olarak güçlü olanın, zayıf olan üzerinde hırpalama, eziyet etme, rahatsız etme eylemlerini uygulayabildiği ve akran zorbalığı olarak tanımlanan durumlar da eğitim öğretim faaliyetlerinin düzgün işlenmesini önlemekte, bireylerin ruh ve beden sağlıklarını tehdit etmektedir. Akran zorbalığı öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları şiddet türüdür ve fiziksel zararı içermektedir. Okullarda akran zorbalığı, yaralama, dayak, gasp gibi eylemler temelinde fiziksel şiddeti, aşağılama, küfür etme gibi eylemler temelinde sözel şiddeti ve korkutma, sindirme gibi eylemler temelinde duygusal şiddeti de içinde barındırmaktadır ve bireysel olabileceği gibi, çeteleşme ile beraber seyretmesi de mümkündür. Akran zorbalığının

günümüz eğitim ortamlarında hemcins gruplar içinde uygulanması daha yaygındır. Erkek öğrenciler daha saldırgan ve dövüşmeyi tercih eden grupken, kadın öğrenciler daha çok küçük görme, itme kakma eylemlerini sergilemektedirler (Hoşgörür ve Orhan, 2017: 866). Kadın öğrencilerin heterojen grupların kavgalarında nadiren bulunmakta, erkek öğrenciler tarafından kasten kavga dışında tutulmaktadır. “Kız olmasaydın seni döverdim.”, “Dua et kızsın.” gibi küçümseyici ve cinsiyetçi söylemler eğitim ortamında görülen kavgalarda sıklıkla erkek öğrencilerden duyulabilmektedir. Geleneksel olarak “Kızını dövmeyen dizini döver.” anlayışı taşıyan ailelerde yetişmiş birçok çocuk, okul çağına geldiklerinde tam tersi şekilde kadınların korunmaya ihtiyacı olduğu hissine kapılmakta ve kadınları hakir görmektedir; bu erkek öğrenciler kendi güçlerinin gösterisini yapma arzusu içinde, kadın öğrencilere fiziksel şiddet uygulamamayı tercih ederek sözde erkeklik tatminlerini yapmaktadırlar. Bu noktada kadına şiddet yön değiştirerek fiziksel şiddetten, duygusal şiddete dönüşmektedir. Ancak yetişkinler üzerinde aile içi şiddet oranlarına bakıldığında “Kadına el kalkmaz.” anlayışının okul hayatının bitmesi ve özellikle evlilikle beraber son bulduğunu söylemek mümkündür. Şiddet ile ilgili yapılmış olan bir diğer çalışmada ulaşılmış olan, kırsal kesimlerdeki kadınların % 32’sinin, şehirlerdeki kadınların ise %36’sının eşleri tarafından fiziksel şiddete maruz bırakıldığı ve kadınların % 47’sinin fiziksel olarak zarar gördükleri bilgisi (Başar ve Demirci, 2015: 47) bu hipotezi kanıtlar niteliktedir.

2.2.3.2.2. Eğitimde Toplumsal Cinsiyete Dayalı Duygusal Şiddet

Davranışçı kuramda 1. tür cezaya karşılık gelen ve ikincil tür olumsuz pekiştireçler ile uygulanan şiddet türü sözel şiddettir. İkincil olumsuz pekiştireçler bedenen zarar vermez ancak manevi olarak bireyin sağlığını tehdit eder; küfür, hakaret, azar, tehdit gibi eylemler bu kategoride değerlendirilir. Connell’in hegemonik erkeklik kavramı, cinsiyetler arası hiyerarşiye dikkat çekmekte olup kadınlara ve erkeklere ait özellikleri sınırlandırmaktadır. Hegemonik erkeklik kavramı ile bağımlı, pasif, duygu ve şevkat dolu, barışçı, sessiz ve itaatkâr gibi özellikler kadına ait olarak tanımlanırken, yüksek hitap gücü, lider ve özgür olma, şiddet kullanma, gözü kara olma, yarışma gibi özellikler erkeğe ait olarak tanımlanmıştır (Esen, 2015: 20). Eğitim ortamı kasti olarak planlanmış olmasa bile, bulunduğu kültüre ait değerleri örtük ya da açık şekilde barındırmaktadır. Toplumsal cinsiyet odağında değerlendirildiğinde okul ortamlarında gözlenen soğuk iklim etkisinin kadın öğrenciler üzerinde olumsuz etki bıraktığı açıktır (Esen, 2013a: 778). UNICEF tarafından hazırlanan “Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003” raporunda soğuk iklim özelliklerinden şu şekilde bahsedilmiştir:

“Bir psikolojik ortam olarak okul sadece öğrenme süreçleri bağlamında değil, tırnaklar, saçlar, giysiler, arkadaş ilişkileri gibi konularda da otoritenin kontrolüne tabi olması nedeniyle, tanımı gereği stresli bir ortamdır. Burada kızlar özellikle mercek altındadırlar ve sıklıkla da öğretmenleri tarafından davranış biçimleri, ses tonu vb konularda ek kısıtlamalara tabi tutulurlar. Bu nedenle kızlar çareyi dikkatleri üzerlerine çekecek davranışlardan, soru sormaktan, tartışmalardan ve karar verme süreçlerine katılımdan kaçınmakta bulurlar. Böylece alacakları riskler azalır. Ancak bu durumda etkin öğrenme için gereken ilişkiler de en aza indirgenmiş olur. Bu stratejinin bir sonucu olarak, özellikle de kırsal alanlarda, kızların daha az disiplin sorunları olmakta, kızlar geleneksel cinsiyet rollerine uygun beklentiler doğrultusunda temizlik, hizmet, okul içi ve dışında dayanışma gibi konularda gönüllü olarak ortaya çıkmaktadırlar” (Otaran vd., 2003: 29).

Esen (2013a: 767) “Aile cinsiyet ayrımcılığının aktörüdür.” söylemi ile okul dışında öğrencilere veliler tarafından dayatılan baskıya işaret etmektedir. Kadın öğrenciler okulda sadece okul personelinden kaynaklı psikolojik baskı altında değillerdir; aile yaşantısında doğumuyla beraber başlamış ve okul ortamında da devam eden cinsiyetçi kalıp yargılar mevcuttur. Bazı kesimlerde veliler okul gezilerine kadın öğrencilerin katılmalarına onay vermemekte, okula gönderirken erkek öğrenciye daha fazla harçlık verebilmekte, farklı cinsiyette kardeşler okula beraber geliyorsa erkek öğrencinin okula gelememesi halinde kadın öğrenciyi tek başına okula yollamayabilmektedir. Ayrıca çocuğunun duygusal bir ilişkisi olduğunu öğrenmeleri halinde; erkek öğrenci velilerinde böbürlenme ve durumu alkışlama hali görülebilen; kadın öğrencilerin velilerinde utanma, ayıplama, çocuğuna şiddet uygulama ve hatta eğitim hayatını sonlandırma durumları görülebilmektedir.

Eğitim ortamında duygusal şiddet gören diğer bir kadın grubu ise öğretmenlerdir. Okul yönetim yapısının çoğunlukla erkeklerden oluşması kadın öğretmenler için örtük bir duygusal şiddet görevi görmektedir. Erkeklerle ait yönetim dünyasında kendilerinin bulunmaması gerektiğini düşünen, o dünyada var olmaya cesaret edemeyen, var olma teşebbüsünde bulunsalar şanslarının olmayacağına veya şans edinmiş olsalar da işi başarıyla yürütemeyeceklerine inanmış olan kadın öğretmenlerin büyük çoğunluğu, meslek hayatları boyunca öğretmen statüsünde kalmayı tercih etmektedirler. Bu tercih mecburi bir kabullenişin göstergesi olup, okul ortamının öğretmenler üzerindeki duygusal şiddetine örnek teşkil etmektedir.

Taş (2017: 498) kadın öğretmenlerin eğitim ortamlarında yöneticilik görevlerinde bulunmamalarının ana sebebinin kadın ve erkeklerle yüklenmiş toplumsal cinsiyete dayalı geleneksel roller olduğunu ifade etmiştir. Erkek idarecilerin erkek öğretmenler ile yakınlığı,

ahbap ilişkileri de kadın öğretmenlerin idareyle kolay ilişki kurmasında ve problemlerini çözmesinde örtük bir etkidir. Aynı şekilde disiplin ve sınıf hâkimiyeti konularında da erkek öğretmenlerin otoritesini baştan kabul etmiş olan kadın öğretmenlerin, sınıf hakimiyeti konusunda sorun yaşamaları ve idari erkek desteğinden otorite konusunda yardım talep etmeleri daha olasıdır. Kadın öğretmenlerin veli ve öğrenciler tarafından daha çabuk sindirilebilir, yıldırılabilir, hesap sorulabilir; idareciler tarafından daha kolay mobbing uygulanabilir öğretmenler olarak görünmelerinin temel sebebi de toplumsal cinsiyet olup, bu davranışlar kadına karşı eğitim ortamında uygulanan duygusal şiddeti beslemektedir.

Eğitim Sen'in "Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Temelli Şiddet Araştırması" 689 lisans, 96 yüksek lisans, 13 doktora mezunu, 71 lise ve altındaki kademedeki öğretmenler üzerinde 2015 yılında uygulanmıştır ve araştırma sonuçları şöyledir;

- 1- Kadın öğretmenlerin yarıya yakını cinsiyetleri sebebiyle duygusal şiddete uğramaktadırlar.
- 2- Kadınların maruz kaldığı en yoğun duygusal şiddet konusu giyimdir ve kadınların giyimi toplumsal cinsiyet rolleri gereği erkekler içindir.
- 3- Kadınlara duygusal şiddet uygulayan zümrenin yarısı okul yöneticilerinden oluşmaktadır.
- 4- Fiziksel şiddet mağduru kadınların çok yüksek oranı duygusal şiddete de maruz kalmaktadır (Eğitim-Sen, 2015: 11).

Özetle okul iklimi kadın öğretmenler için bir şiddet unsurudur; gözlenen şiddet türü çoğunlukla duygusal olmakla beraber fiziksel şiddet mevcutsa beraberinde muhakkak duygusal şiddeti de getirmektedir.

2.2.3.2.3. Eğitimde Toplumsal Cinsiyete Dayalı Cinsel Şiddet

Eril kültürde yetişen çocuklar, ailelerinde de gözlemleyip öğrenmiş oldukları toplumsal cinsiyet rollerini okullarda da sergilemeye ve öğrenmeye devam ederler. Toplumsal cinsiyet duyarlılığı olmayan aileler tarafından büyütülmüş çocuklar, okul ortamında kadını ötelemeye, onlara şiddet uygulamaya ve şiddet davranışını normalleştirmeye meyillidirler. Kadın öğrenciler de zaman içinde kendilerine karşı olan bu cinsiyetçi tutumu normalleştirme eğilimi göstermektedirler. Eğitim ortamlarında kadınlara uygulanan fiziksel ve duygusal şiddete cinsel şiddet de eklenerek, erkek hegemonyası kabul ettirilmeye çalışılabilir. Çünkü suç işlemek, taciz etmek, şiddet uygulamak gibi olumsuz davranışlar failin bir tür gövde gösterisi olup, popülaritesinin artmasına hizmet etmektedir (Türk ve Alat, 2018: 187). Türk ve Alat'a göre cinsel taciz vakalarında mutlaka fiziksel temas olması beklenmemeli, gözle, sözle,

takiple yapılan her türlü rahatsız etme davranışı cinsel taciz olarak değerlendirilmelidir. Türkiye’de eğitimin temel kademesi ilkokulda cinsel taciz konulu araştırma yok denecek kadar azdır. Nisan 2006 ile Mart 2007 tarihleri arasındaki MEB okul kayıtlarında 4379 şiddet vakası bildirilmiştir. Bu olaylara ilişkin sayısal verilerde % 2.6 oranında okullarda meydana gelen cinsel taciz vakası kayda geçirilmiştir (ERG, 2009: 174). Ortaöğretim kademesinde, liselerde yapılmış olan bir başka araştırma sonuçlarına göre ise 1955 kadın öğrencinin %96’sı cinsel tacize maruz kaldığını ve faillerinin % 93’ünün erkek olduğunu belirtmişlerdir (Alikışifoğlu ve diğerlerinden akt. Türk ve Alat, 2018: 188). 2010 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu cinsel istismar konulu araştırmada, 7-18 yaş grubu çocukların % 10’unun cinsel istismar kurbanı oldukları ve bu istismarların çoğunlukla okullarda gerçekleştiği belirtilmiştir (Türk ve Alat, 2018: 188-189).

Milli Eğitim bünyesinde cinsel eğitim ders olarak verilmemekte ve okullarda kullanılan Milli Eğitim kitaplarında cinsellik anlatılmamaktadır. Genellikle akranlardan, medyadan ve internetten öğrenilen cinsellik bilgileri okullarda arkadaşlar arasında gizli gizli paylaşılıp, şakalaşma ve şiddet malzemesi haline getirilebilir. Öğretmen ve idareciler ise bu konuların açıkça görünür olduğu zamanlardan rahatsız olmaktadır; cinsel konuları ayıp olarak yorumlamakta, engellemeye çalışmakta, konuşanları uyarmakta ve bazı durumlarda cezalandırmaktadır. Çuhadaroğlu (2016: 1) Türkiye’nin laik bir ülke olmasına rağmen, cinsel eğitimin bir tabu olduğunu dile getirmiştir. Çuhadaroğlu, Türk kültürünün İslami geleneksel özellikler barındırması sebebiyle, ‘cinsiyet, cinsellik ve cinsiyet eğitimi’ konularının konuşulmasının zorluğundan bahsetmiştir (2016: 2). Diğer yandan okullarda, kurslarda, yurtlarda çocuklara uygulanan cinsel şiddet vakaları artıştadır. Eğitimde örtbas edilmeye çalışılan cinsellik, cinsel şiddet ve istismar vakaları ile toplumsal yaşamda artarak baş göstermektedir.

Ögel, Tarı ve Yılmazçetin Eke, cinsel şiddetin gönüllü olarak bulunan ikili ilişkilerde de gözlenlenebildiğini, tarafların cinsellik ve cinsel şiddet hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından dolayı kendi davranışlarını ve karşı cinsin kendilerine davranışlarını doğru yorumlayamadıklarını ve bu yüzden şiddet uygulayan ya da şiddete uğrayan taraf haline kolaylıkla gelinebildiğini ifade etmişlerdir. Onlara göre okul çağındaki gençler flört ederken kendilerini ve başkalarını algılayış şekillerine göre davranış geliştirmektedirler. Kişilerin yanlış geliştirilmiş toplumsal algıları, şiddetin varlığını tetikleme etkisine sahiptir. Erkekler kadını kontrol etme gücünün kendisinde olduğuna, kadından sorumlu olduğuna, kadının sahiplenilmesi gereken bir varlık olduğuna, erkeklerin fiziksel yakınlık talebinde

bulunma haklarının olduğuna, fiziksel agresiflik gösterebileceklerine, ılımlı ve destekleyici sevgililik rolü üstlenen erkeklerin güçsüz olduklarına gibi yanlış inançlar geliştirebilirler. Kadınlar ise ilişkilerdeki problemlerin hepsini kendilerinin çözmesi gerektiğine, çözüm yolunda alttan alma, kendisinden beklenildiği gibi davranma ve özür dileme yollarının kadınlar tarafından yapılması gerektiğine, erkeklerin kadınları kıskanması, küfür etmesi, fiziksel şiddet uygulamalarının kendilerine karşı olan sevginin büyüklüğü ile doğru orantılı olduğuna, erkeğin sahiplenme davranışının çok romantik olduğuna, kendilerinden talep edilen fiziksel yakınlık ve istismarın tüm kadınlardan talep edildiğine ve normal olduğuna, olumsuz davranışlara sahip erkek arkadaşlarını kendilerinin düzeltebileceklerine ve kimsenin bu ilişkideki başa çıkılamayan sorunlarda yardımcı olamayacağına dair yanlış inançlar geliştirerek cinsel şiddeti kabul ederler. Bu döngü aracılığıyla ikili ilişkilerde şiddet devam etmekte ve toplum hastalıklı ilişkilere gebe bırakılmaktadır (Ögel vd., 2006: 52).

Günümüzde cinsel taciz vakaları eğitim ortamı ile sınırlı değildir. Bu tip vakalar okul ortamında öğrenciler, öğretmenler ve diğer okul çalışanları tarafından uygulanabilmektedirler ancak cinsel tacizin okul sınırları dışında aile içinde enstest olarak ve aile dışındaki her birey tarafından uygulanabilme riski mevcuttur (Türk ve Alat, 2018: 191).

Bıkmaz ve Güler (2007: 277-278) Türkiye’de en yüksek okullulaşma oranının olduğu temel eğitim kademelerinin cinsellik ve sağlık konularında olumlu algı geliştirilmesi için kritik dönem olduğunun altını çizmekte ve bu dönemde bilgilendirme yapılmasının gerekliliğini savunmaktadırlar. Yeterli bilgi donanımı olan bireyler cinsel şiddet ve istismara karşı daha kolay direnç gösterebilmektedirler, bilgilendirilme ile paralel olarak şiddet failleri de eylemlerinden vazgeçebileceklerdir. Cinsel eğitimi zamanında ve uygun şekilde alan öğrenciler kendi ilişkilerini de şiddetten koruyarak, sağlıklı ilişkiler sürdürebileceklerdir (Çalışandemir vd., 2008: 25).

Eğitim Sen Merkez Kadın Sekreterliği tarafından öğretmenler üzerinde yapılmış olan çalışmanın eğitim ortamında cinsel şiddete dair bulguları ile cinsel şiddetin okul ve üniversiteleri tehdit etmeye devam ediyor olduğu gerçeği gözler önüne serilmiştir. Çalışmanın sonuçları;

- 1- Cinsel tacizin okullarda azımsanamayacak derecede mevcut olduğu,
- 2- Cinsel şiddet mağdurlarının, aynı zamanda duygusal şiddet mağduru da oldukları,
- 3- Eğitim alanında en çok karşılaşılan cinsel taciz eylemlerinin gözle taciz etme, şaka yollu cinsel içerikli kamuflajlar, cinsel yorumlar olduğu bilgilerini vermektedir. (Eğitim-Sen, 2015: 22).

Özetle şiddet, öğrenilebilen bir eylemdir ve uygulanan her şiddet türü toplum sağlığını tehdit etmektedir. Toplumsal refah için şiddetin kadını eğitme yöntemi olmadığı, şiddet mağdurlarının ise şiddeti normalleştirmemesi gerektiği topluma anlatılmalı, öğretilmelidir. Toplumsal bilinçlenme ancak eğitim aracılığı ile mümkündür (Başar ve Demirci, 2015: 50).

2.3. Toplumsal Cinsiyet ve Eğitimle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

2.3.1. Toplumsallaşma / Cinsiyet Rolü Teorileri ve Eğitim

Toplumsallaşma teorisyenleri eğitim ortamlarının toplumsal cinsiyete duyarlı strateji ve politikalar ile düzenlenmiş olması gerektiğini vurgulamakta, kadınlar ile erkekler arasındaki benzerliklere dikkat çekmektedirler (Sayılan, 2012: 16). Bu teorisyenlere göre eğitime erişimde cinsiyetler arası eşitlik sağlanabilirse, toplumsal cehalet son bulacaktır. Bu kuramın ana hedefi bir kimlik olarak kadının maruz bırakıldığı toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri üzerinde eğitimin, okulun, öğretmenlerin etkilerini saptamaktır. Toplumsallaşma yaklaşımına göre çocuklar hem ailelerinde hem de eğitim ortamlarında toplumun kendilerine biçtikleri rollere göre deneyimlerde bulunup toplumsallaşmaktadırlar. Tan (2011: 91) toplumsallaşma sürecinde erkeklere daha aktif ve özgür, kadınlara ise bağımlı ve pasif roller tanımlandığını ifade etmektedir.

Eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ile eşitlik dalgası toplum içinde hızla yayılacak ve toplumsal dönüşüm gerçekleşebilecektir. Thompson (2018: 380) eğitimdeki eşitsizliklerin, toplumsal cinsiyete duyarlı eğitim stratejileri, müfredat ve eylemleri gibi eşitlikçi uygulamalarla dönüştürülebileceğini iddia etmektedir. Bu yaklaşım kadın ve erkeklerin eğitime erişiminde eşitlik sağlanmasında, cinsiyetler arası muamelelerin eşitliğinin sağlanması, ders kitapları ve eğitim materyallerin cinsiyet ayrımcılığı içeren konulardan arındırılması, branş seçimlerinde sayısal alanlara erkeklerin, sözel alanlara kadınların yönlendirilmesi gibi geleneksel dağılımdan uzaklaşılmasına, toplumsal cinsiyet bilinci taşıyan öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi eşitlikçi eğitim uygulamalarının düzenlenmesine yön vermektedir (Sayılan, 2012: 15). Ancak cinsiyet rolü teorileri okul ortamında hâkim güç ilişkilerini ve bu gücün eşitsizliklerle ilişkisini dikkate almadığı gerekçesi ile eleştirilmiştir.

2.3.2. Farklılık Teorileri ve Eğitim

Farklılık teorisyenleri, farklılıklar üzerinde odaklanmakta, farklılıkları olumlamakta ve toplumsal rollerde kadına dair görülen değerlerin göz ardı edilmediği toplumsal cinsiyete duyarlı eğitim ortamlarının gerekliliğini vurgulamışlardır. Farklılık teorileri kadınlarla

ilişkilendirilen ev içi ücretsiz emek ve aile bireylerine bakım işlerini ele almaktadır. Bazı teorisyenler cinsiyetlendirilmiş eğitimin gerekliliğini savunmuşlardır; Gilligan bunlardan biridir. Cinsiyetlendirilmiş eğitim, kadınla ilişkilendirilmiş değerlerin eğitim uygulamaları ve pratiklerini kapsayan bir eğitimi kastetmektedir. Farklılık teorisyenlerine göre eğitim kurumları ataerkil kültürün devamlılığının sağlanmasında perçinleyici bir görev üstlenmiştir çünkü kamu alanları akılcı, rekabetçi, tüketici, özerk gibi eril özellikler barındırmaktadır. Eğitim temelinde değerlendirildiğinde okulların kadınsı bakım değerleriyle ilişkili olduğu bilgisi bulunmadığı ve kadınların da hâkim eril değerlere uyum sağlamaya zorlanmakta oldukları görülmektedir. Farklılık yaklaşımları bir toplumsal cinsiyet rolü olarak kadına biçilmiş olan bakım görevini çevreleyen eril yapıyı görmezden gelerek yüceltmelerinden dolayı özcülük eleştirisi almıştır. Buna rağmen farklılık teorileri eğitimde pratik çıktıları olan uygulamaların oluşmasını hızlandırmıştır (Sayılan, 2012: 16–17).

2.3.3. Yapısalcı Kuram ve Eğitim

Yapısalcı kuram eğitim sisteminde görülen toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini iktidar problemi olarak değerlendirmiştir. Yapısalcı feminist kuramcılar iktidar grup ve yönetilen grup arasında ilişkilendirilen yapısal gücü analiz etmişlerdir; eğitim kurumlarındaki sınıfsal, ırksal, cinsel tercih ve din gibi yapısal olarak eşitsizlik gösteren konuların toplumsal cinsiyet eşitliği ile nasıl ilişkilendirildiğini araştırmışlardır. Problem durumunu iktidar bağlamında değerlendirmiş olmaları yapısalcı kuramcılarının post yapısalcı kuramcılarla kesiştikleri ortak paydadır ancak yapısalcı kuramcılar eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini daha teorik düzeyde analiz etmişlerdir (Sayılan, 2012: 17).

2.3.4. Post Yapısalcı Kuram ve Eğitim

Post yapısalcı feminist yaklaşım da yapısalcı kuram gibi eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini iktidar problemi olarak görmekte ancak yapısalcı kuramdan farklı şekilde analiz etmektedir. Post yapısalcı kuramcılar sınıfsal, ırksal, cinsel tercih ve dinsel kategorilerin kendi içlerinde sınıflandıklarını ve bu sınıflanmanın içinde eşitsizliklerin zaten barınmakta olduğunu vurgulamaktadırlar. Post yapısalcı feministler yeniden üretim yaklaşımından nemalanmaktadır. Bu yaklaşıma göre eğitim ortamları toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üretmekte ve cinsiyet ayrımcılığını pekiştirmektedirler. Eğitim ortamlarında kadın ve erkekler sadece cinsiyetleri ile var olmazlar; burjuva, çalışan, işveren, alt ya da üst sınıf kadın ve erkekler, cinsiyete dair farklılıkların yanında sınıfsal farklılıkları da

yeniden üretmektedir. Arnot (2002: 25) okulların ürettiği öznelerin, sınıflandırılmış ve cinsiyetlendirilmiş olduğunu ifade etmektedir çünkü okullar, sınıfsal konumlara göre şekillenmiş toplumsal cinsiyet modelleri ile doludurlar ve aynı modelleri yeniden üretmek için çalışmaktadırlar. Bu üretim sonunda okullarda, alt kesimden gelen kadın öğrenciler ev kadınlığı rolüne, üst kesimden gelen kadın öğrenciler ise mesleki yönlendirmeler ile iş kadınlığı rolüne hazırlanmaktadırlar; okullar toplumsal eşitsizlikleri gün yüzüne çıkarıp, normalleştirmektedir. Feminist post yapısalcılar okullarda cinsiyete dayalı işbölümünü, kadınların alanlara ayrılmasını, branşlaşmasını ve idari görevlerde kadın öğretmenlerin temsil gücünü değerlendirerek; eğitim ortamlarının kadınlardan ve erkeklerden beklentilerinin ve cinsiyetler üzerinde otoritenin işleyişinin farklı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bakım ve besleme görevleri kadınlara yüklenerek, kadınların doğasında bu özelliklerin var olduğu algısı oluşturulmuş ve bu algı normalleştirilmiştir. Kadınların öğretmenlik, sekreterlik, hemşirelik gibi mesleklere yönlendirilmeleri, normalleştirilmiş olan algının eğitim ortamlarındaki izdüşümüdür. Feminist post yapısalcılar bu okulların hâkim sınıfların iktidar mücadelesini verdikleri sahne görevinde olduğunu ve bu mücadelenin eğitimdeki ayrışmayı güçlendirerek cinsiyetlendirme döngüsünü devam ettirdiklerini ifade etmektedirler. Okullar kültürün işlendiği mekanizmalardır ve kültürün barındırdığı toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri okul iklimi ile yeniden üretilmektedir. Sayılan (2012: 15) post yapısalcı feminist kuramın toplumsal cinsiyetin üretiminde eğitim kurumlarının, öğretmenlerin ve eğitim materyallerinin rollerine odaklandığını söylemektedir. Ona göre toplumsal cinsiyet kalıpları politika ve pratikler tarafından desteklenmektedir; eğitim içeriği, pedagoji, eğitim iklimi, ölçme ve değerlendirme yöntemleri bu desteğin etkisi altındadır (Sayılan, 2012: 21). Geniş çaptaki bu etki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitim aracılığı ile sürdürülmesine katkı sunmaktadır.

Post yapısalcı feminist kuramda cinsellik ve toplumsal cinsellik kavramlarının insanlar tarafından biçimlendirildiği savunulmaktadır. Bireyler kasıtlı olarak söylem ve eylemleri ile kendilerinin ve toplumun cinsel kimliklerinin oluşumuna etki etmektedirler; kimlikler insanlar tarafından kurulmaktadır. Bu 'kurmaca kimlikler' ataerki hâkimiyetinde ve ataerki etkisi ile gerçekleştiği için, toplumsal düzene ait kadınlık ve erkeklik kategorilerinin ilişkisel güç dengesini korumak ve sürdürmek gayesindedir (Sayılan, 2012: 222). Tan'a (2011: 97) göre post yapısalcı feministler eğitim kurumlarını kültür ve tarih bağlamında sorgulayarak, iktidar ile güç arasındaki ilişkiyi çözmektedirler. Eğitim ortamları kimlik çıkarları doğrultusunda hizmettedir; post yapısalcı feminizm ise çıkarları olmayan, dışlanan ve ezilen grubun görülmesini sağlayarak toplumsal değişime katkı sağlamaktadır. Post yapısalcı feminizme

göre toplumsal cinsiyetin tahakküm ve imtiyaz düzenlerinin kesişmesi, benliğin yapılanması için gereklidir (Sayılan, 2012: 221). Okullar ataerkil kültürün eğitimdeki toplumsal cinsiyet izdüşümlerini ortadan kaldırmamaktadır. Farklı sınıf ve farklı güçlerin buluşma alanı olarak eğitim ortamları, bir tür iktidar savaşı alanı konumundadır. Bu mücadele gereği diğer sınıflar gibi kadınlar da eğitimi kendilerine has biçimde deneyimlemektedirler (Weiler, 1988: 39). Tan (2011: 97) eğitim ortamlarında kadınların tamamen güçsüz bir konumda bulunmadıklarını ifade etmiştir. Sayılan (2012: 19) konu ile ilgili olarak “Bu yaklaşımlar ‘yeniden üretim’ ile ‘direniş’ ve ‘yapı’ ile ‘özne’ arasındaki ilişkiyi dikkate alarak, eğitimin dönüştürücü potansiyeline dikkat çekmiştir.” ifadesini kullanmıştır.

Post yapısalcı yaklaşımlar tahakküm ve iktidar arasındaki ilişkisel yapının eğitimde değişik şekillerde izdüşümlerinin varlığını açığa çıkarmıştır; eğitim ortamlarında sınıf, ırk, din, cinsel yönelim gibi kategorilerin söylemsel olarak kuruluş biçimini ve yapı bozumunu ifşa edecek eğitim faaliyetlerinin gereğini vurgulamışlardır. Bu yaklaşımlar tahakküm mekanizmasını sorgularken, odak noktası olarak eğitim kurumları ve sınıflar bazında ortaya çıkma biçimlerini değerlendirmişlerdir. ‘Yapı bozumu’ post yapısalcı feminist kuramın temel kavramlarından biridir. Özbek’e göre (2016: 57) cinsiyet ve toplumsal cinsiyet durumları değiştirenler; kültür ile yoğrularak kurgulanmışlardır ve bu yüzden yapı bozumuna uğratılıp yeniden düzenlenebilirler. Bu bağlamda toplumsal değişim ve dönüşüm yolunda yapı bozumu kategorilerinin gözden geçirilmesi lazımdır. ‘Gerçek’ kavramı bu yaklaşımda gözden geçirilip eleştirilenlerdendir. ‘Sürekli olarak değişmekte olan kimlik’ kavramı da post yapısalcı feministlerin odağındaki diğer bir kavramdır. Bireyler toplumsal tahakkümün ve toplumsal eşitsizliklerin kendi üzerlerindeki etkileri üzerinde düşünüp, eleştiriye başladıklarında ‘söylem’ değişmektedir. Tan (2011: 97) post yapısalcı feministlerin söylem olarak belirttikleri kavramın, ataerkil yapının karşısında bir ‘karşı söylem’ işlemi ve dile getirilmemiş olan gerçeklerin söylenebilir hale getirilmesi eylemi olduğunu belirtmektedir. Söylem değiştiğinde, bireyler toplumsal yapının olumsuzluklarını keşfederek kendi yaşamları hakkında denetim gücünü kazanmaktadırlar ve böylece bireyler yeni bir kimlik kazanmaktadırlar. Kazanılan yeni kimlikle ‘gerçek’ olarak görülenin bir tane olmadığını farketmekte, bilginin egemen kesim tarafından yönlendirilip kontrol edilebildiğini görmekte ve var olan diğer ‘gerçekler’i keşfetmektedir. ‘Bilginin inşası’ post yapısalcı feminist kuram için önemli kavramlardandır ve bu kurama göre bilgi iktidar tarafından inşa edilmektedir. Sayılan (2012: 222) “Feminist post yapısalcılık eğitim sistemini ırk, sınıf, cinsel yönelim, zihinsel ve bedensel engeller bakımından marjinal grupların yararına değiştirmeye çalışırken kadınların çıkarlarını dikkate

almaktadır.” söylemi ile bu yaklaşım ile eğitimde ‘gerçekler’in keşfini vurgulamaktadır. Post yapısalcı feministler bu bentte öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen ilişkiyi temele almakta ve konumsallığı vurgulamaktadır (Sayılan, 2012: 21). ‘Konumsallık’, eğitim ortamlarında görülen sınıflandırma ve cinsiyetlendirme kategorilerine işaret etmektedir. Bu açıdan, öğrencilerin kendi konumları üzerinde eleştirel bakış açıları geliştirmeleri toplumun değişmesi ve dönüşmesi için elzemdir (Tan, 2011: 97).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA DENEYİMİ VE SONUÇLARI

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın yöntemi kısaca tanıtıldıktan sonra araştırmanın örnekleme, veri toplama aracı anlatılacak ve son olarak toplanan verilerin çözümlenmesi yapılarak elde edilen veriler değerlendirilecektir.

3.1. Araştırma Deneyimi

3.1.1. Araştırmanın Konusu ve Amacı

Okullar toplumda var olan kültürel kalıpları ve sınırlamaları taşıyan sistemlerdir; her zaman egemen kültürün öğelerini yeni nesillere aktararak o kültüre hizmetlerini sürdürmektedirler. Eğitim sisteminde çok katmanlı ve çok boyutlu eşitsizlikler ve ayrımcılıklar mevcuttur. Belirli bir zaman dilimi içinde baskın ve toplum tarafından kabul edilmiş olan kültürel bilgiyi nesilden nesile aktarmak ve bireyleri işgücüne dahil edebilmek için gerekli önkoşulları kazandırmak eğitimin işlevlerindendir. Bu sebeple toplumsal cinsiyet içerikli iletiler, eğitim sistemin içinde barınmaktadırlar. Eğitim bir sistem olarak, okullardaki kültürel iklim ve öğrencilere verilen bilginin aktarım süreçleri aracılığı ile baskın cinsiyetçi kalıp yargı ve egemen değerlerin varlığını korumasında kilit bir role sahiptir. Zira eğitim asla yansız olamaz (Sayılan, 2012: 14).

Bu yüksek lisans tez çalışmasında, eğitim-öğretim sistemindeki toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerin görünür ya da örtük izdüşümlerinin araştırılması, bu eşitsizliklerin okul ortamındaki yansımalarının irdelenerek eğitim döngüsü içinde yeniden üretiliş biçimleri ile öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerin eğitimdeki yansımalarının saptanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda eğitimde toplumsal cinsiyete dair bir bilgi araştırması sunmayı hedefleyen bu çalışmada, 20 kadın ve 10 erkekten oluşan 28 öğretmen ve 2 okul idarecisi ile derinlemesine görüşmeler yapılmış olup, aşağıda belirtilen sorulara feminist bir bakış açısı ile yanıt aranmıştır:

- Eğitim ve öğretimdeki toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerin izdüşümleri nelerdir?
- Eğitim ve öğretim aracılığı ile toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizlikler pekiştirilmekte midir? Nasıl?
- Eğitim ve öğretimde soğuk iklimin yansımaları nasıldır?

- Eğitim öğretim ve toplumsal cinsiyet ilişkisini destekleyen unsurlar nelerdir?
- Eğitim ve öğretimdeki toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerin çözüm yolları neler olabilir?

3.1.2. Araştırma Yöntemi

Eğitim sisteminde kadınlık ve erkekliğe yüklenen anlamlar ve bu anlamların eğitim ve öğretim aracılığı ile nesilden nesile aktarılma dinamiklerini araştırmayı amaçlayan ve Akdeniz Üniveristesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) desteği almış olan bu çalışmada, öncelikle bir literatür taraması yapılarak araştırmanın kavramsal ve kuramsal alt yapısı oluşturulmuştur. Nitel araştırma deseninin benimsendiği yüksek lisans tezinde nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan yorumlayıcı fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Bu yaklaşım üzerinde çalışılan konuyu soyut olmaktan çıkararak somutlaştırdığı ve incelenen fenomene ilişkin yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını tanımladığı için tercih edilmiştir (Creswell, 2016: 77). Cüceloğlu (1993:32) fenomenolojik yaklaşım ile ilgili “Bireyin davranışlarını anlayabilmek için, onun kendine özgü algılayışını ve yaşantısını bilmemiz gerektiğini savunur.” ifadelerini kullanmıştır. Bireylerin davranışları şekillendiren yegane unsur kendi algılarıdır, yani o ana ait fenomenidir. Fenomenolojik yaklaşımın odak noktasında farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgular bulunmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen veriler feminist metodoloji yardımıyla yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında eğitim sektöründe öğretmen ve okul idarecisi olarak çalışan katılımcıların eğitim alanındaki toplumsal cinsiyete dair deneyimlerini anlamak ve yorumlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi, derinlemesine görüşmeler vasıtasıyla, görüşmeciye katılımcıların bakış açılarını, deneyimledikleri olayları, duygularını ve fikirlerini ayrıntılı olarak inceleme fırsatı sunmaktadır. Bu tip sorular görüşme yapılan kişilerin yaşamlarına dair bulguların ortaya koyulabilmesinde feministlerce ana araç olarak kullanılan yöntemlerden biridir (Reinharz, 1992: 18). Araştırmanın geçerli ve güvenilir olması açısından, soruların hedef bilgiye yönelik, net, anlaşılır, düşündürücü olmalarına, yönlendirici ve sorgulayıcı olmamalarına dikkat edilmiştir.

3.1.3. Saha Çalışması

Nitel araştırmaya dayanan bu tez çalışmasının saha çalışmasında Antalya ilinin merkez ilçesi olan Kepez’de eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden bir ortaokulda çalışmakta olan 28 öğretmen ve 2 okul idarecisiyle derinlemesine görüşme yapılmıştır. Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler ile görüşmeler yapılması hem idare hem de öğretmenlerin eğitim alanındaki toplumsal cinsiyetle ilgili deneyimlerinin anlaşılması açısından değerli görülmüştür. Her bir katılımcı ile ayrı zamanlarda ve bireysel olarak derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler farklı branşlara ve yaşa sahip olup mesleki deneyim süreleri değişmektedir. Böylece eğitim alanında toplumsal cinsiyete ilişkin deneyim çeşitliliğinin artırılması amaçlanmıştır. Görüşme sorularının ön uygulaması çalışmaya dâhil edilmeyen bir okul müdür yardımcısı ve bir öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde elde edilen verilerin tekrara düşmeye başladığı gözlemlenince, doygunluğa ulaşıldığı düşünülerek görüşmeler sonlandırılmıştır.

Bu çalışma için etik kurul onayı alınmış olup, görüşme soruları katılımcıları yönlendirmeden sorulmaya çalışılmıştır. Sorular katılımcılara yöneltildikten önce, çalışmanın ne amaçla yapıldığı katılımcılara anlatılmıştır. Tüm görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazıyla yapılarak görüşmedeki ifadelerin sağlıklı ve ayrıntılı şekilde depolanabilmesini sağlamıştır. Ses kaydına ilave olarak görüşmeye ilişkin önemli gözlemler not alma tekniğiyle kaleme alınmıştır. Görüşmelere 2018 yılı Ocak ayında başlanmış ve 2019 yılı Ocak ayında 30. görüşmenin yapılması ile sonlanmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika ile 50 dakika arasında sürmüştür. Daha sonra ses kaydı yapılan görüşmeler çözümlenmiştir. Gönüllülük esasına dayanan görüşmelerde, gönüllü katılımcı sayısının beklenildiği kadar yüksek olmadığı görülmüştür. Görüşmeye dahil edilmek istenen eğitimcilerden vakit ayıramayacakları gerekçeleri ile red cevapları alındığı zamanlar olmuştur. Katılım sağlamak istemeyen eğitimcilere ısrarcı davranılmamış, gönüllü katılımcılarla görüşmeler sağlanmıştır. Bazı görüşmecilerin kimliklerinin açığa çıkması endişesi ile gerginlik yaşadıkları ve sorulara eğitim ortamında var olanı değil, var olması gerekeni aktarma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bu tip durumlarda alternatif sorularla konunun derinleştirilmesi gerçekleştirilmiş, görüşmecinin gerçek gözlem ve deneyimi bilgisine ulaşılması sağlanmıştır. Okulda yapılan derinlemesine görüşmelerde ise sessiz ortamlar bulmakta zorlanıldığı zamanlar olmuştur. Böyle zamanlarda görüşmeler ertelenmiş, daha sakin vakitlerde yapılmıştır.

3.1.4. Veri Toplama Araçları ve Örneklem

Araştırma nitel bir çalışma olup, araştırma verilerinin toplanması için yarı yapılandırılmış iki bireysel görüşme formu kullanılmıştır; idareci görüşme formu ve öğretmen görüşme formu. Ayrıca bu görüşme formları ek olarak sunulmuştur. Bireysel görüşme formunun hazırlanmasında, araştırmanın dayandığı kavramsal çerçeve ve ilgili alanyazın taramasından yararlanılmıştır. Katılımcılar ile yarı yapılandırılmış sorularla derinlemesine görüşme yöntemi kullanılarak nitel görüşmeler yapılmıştır. Nitel verilerin toplanması sırasında kullanılacak yarı yapılandırılmış formlar, katılımcıların bakış açıları ile deneyimlerini anlamak ve betimlemek için düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış sorular, katılımcıların deneyimlerine dair bilginin yapılandırmasında önemli etkiler sağladığından feministler tarafından ana yöntem olarak kabul edilmektedir. Ayrıca derinlemesine görüşmeler katılımcıların araştırılan sosyal gerçekliği derinlemesine bir bakış açısını ortaya çıkarmaktadır (Reinharz, 1992: 18). Bu yöntemde, katılımcılar bilginin inşasına literatürden cümlelerle değil, kendi cümleleriyle katkı sağlamaktadırlar (Reinharz, 1992: 19).

3.1.5. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla katılımcıların eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine ilişkin düşüncelerini anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Görüşme verilerinin analizi görüşmelerin word ortamına aktarılmasından sonra gerçekleşmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; aynı sorular hakkında farklı kişilerin fikirlerinin alınması, edinilmiş olan verilerin daha önceden saptanmış temalara göre dağılımlarının yapılması ve yorumlanmasına dayanmaktadır (Altunışık vd., 2010: 322). Betimsel analizde katılımcıların söylemlerinden doğrudan alıntılar yapılmakta ve bulgular sebep sonuç ilişkisi içinde yorumlanmaktadır. Görüşmelerin çoğunluğunun iş ortamında, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ve düşüncelerini kesintisiz aktarabilecekleri ortamlarda ve katılımcıların uygun gördüğü zamanlarda yapılmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra görüşmelerin dökümleri alınarak ve görüşme dökümleri tek tek analiz edilerek kodlamalar yapılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilmiş olan görüşme dökümleri, araştırma verileri ve saha notları kodlama listesine göre kategorik içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilmiş olan verilerin analizinde nitel araştırma paket programı olan NVivo programından yararlanılmıştır. Bu çalışmada nitel veriler içerik analizi ile çözümlenerek eğitim ve öğretim ekseninde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin izdüşümlerine ilişkin ayrıntılı ve bütüncül bir resim ortaya konulmaya

çalışılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde kodlamalar yapıldıktan sonra araştırma bulgularının ana hatlarını sunan temalar ortaya çıkarılarak betimsel analiz yapılmıştır.

Tablo 3.1 2017 Verilerin Analizi Sonucu Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

1. Toplumsal Cinsiyet Ekseninde Kültürel Örüntüler ve Eğitim
2. Eğitim Temelinde Örtük Program ve Soğuk İklim i. Toplumsal Cinsiyet ve Öğretmen Öğrenci İletişimi (Öğretmen Söylemlerinin Öğrenci Üzerindeki Etkileri, Öğretmenlerin Nöbet Görevi Süreçleri ve Öğretmenler Odası) ii. Sınıf Ortamı, Oturma Düzeni ve Toplumsal Cinsiyet iii. Toplumsal Cinsiyet ve Öğrencilerin Dış Görünüşleri iv. Öğrenciler İçin Okulun Anlamı
3. Eğitim Bağlamında İdeal Kadın ve Erkeklik i. İdeal Kadın Öğrenci ii. İdeal Erkek Öğrenci
4. Eğitimde Alanında Toplumsal Cinsiyete Dayalı Yatay Ayrışma i. Öğretmenlerin Görev Dağılımı ii. Etkinliklerde Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları iii. Öğrencilerin Mesleklere Yönlendirilmesi
5. Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyete Dayalı Dikey Ayrışma i. Eğitim Yönetimi ve Toplumsal Cinsiyet ii. İdarecilerin Kadın Öğretmene Yaklaşımları
6. Eğitimde Toplumsal Cinsiyete Dayalı Yaptırımlar i. Sınıf İçi Disiplini Sağlama ii. Öğrencilere Uygulanan Yaptırımlar
7. Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul İklimi i. Öğrencilerin Birbirine Uyguladığı Şiddet ii. Öğretmenlerin Öğrencilere Uyguladığı Şiddet iii. Öğretmenlere Uygulanan Şiddet

3.1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018 ve 2019 yıllarında Antalya ilinin merkez ilçesi Kepez’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyet göstermekte olan bir ortaokul ve bu ortaokul bünyesinde bulunan bir anasınıfında yapılmıştır. Araştırma, söz konusu okulda görev yapan 28 öğretmen ve 2 idarecinin görüşleri ile sınırlıdır. Kadın idari çalışan bulunmadığı için, görüşme yapılmış olan idari personelin 2’si de erkektir. Bu durum, kadın bir idarecinin gözünden toplumsal cinsiyet bağlamında eğitimin irdelenmesini engellemiş ve araştırmanın sınırlılıklarından olmuştur.

Bu çalışma katılımcıların fiziksel ve ruhsal sağlıklarını tehdit edici unsurlarlar içermemektedir; derinlemesine görüşmelerin kaydedilmesinin yaratacağı gerginlik araştırmanın amacı kapsamı ve araştırma verilerinin kullanım alanları ayrıntılı olarak anlatılarak en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler mümkün mertebe okulda ve sessiz ortamlarda yapılmıştır. Görüşmelerin bölünmesinin önüne geçilmeye çalışılmış ancak katılımcının kendisini iyi hissetmediği durumlarda görüşmeye başlanmamış, görüşme anında katılımcının geri çekilmesi ya da ara verme talepleri olduğunda görüşmelere ara verilmiştir. Araştırmada kişilik hakları ve özel bilgiler korunmaktadır.

Araştırmacıların gönüllü katılımını bozacak tehditler mevcut değildir; gönüllü katılımı bozacak ve katılımcıları suistimal edecek tehditlere karşı önlem olarak görüşme öncesinde katılımcıların ısrar etmeden görüşmeye rızaları alınarak başlanmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılara tez ve yapılacak olan görüşme ile ilgili bilgiler verilmiş olup, katılımcılardan aydınlatılmış onam formu alınmıştır.

3.2. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle araştırmaya katılan görüşmecilere ilişkin sosyo-demografik verileri, daha sonra toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisine yönelik katılımcıların değerlendirmeleri sunulacaktır.

Görüşmelerin 22’sinin okul ortamında, 8’inin ev ortamında yapıldığı araştırmada 28 öğretmen ve 2 idareci ile derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 20’si kadın, 10’u erkek olup yaşları 26 ile 47 arasında değişkenlik göstermektedir.

Tablo 3.2 Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Doğum Yeri	Görev	Branş	Deneyim
K 1	KADIN	35	AFYON	ÖĞRETMEN	OKUL ÖNCESİ	13 YIL
K 2	ERKEK	37	ANKARA	ÖĞRETMEN	TÜRKÇE	15 YIL
K 3	KADIN	29	ANTALYA	ÖĞRETMEN	TÜRKÇE	5 YIL
K 4	KADIN	32	ISPARTA	ÖĞRETMEN	MATEMATİK	11 YIL
K 5	KADIN	36	İZMİR	ÖĞRETMEN	MÜZİK	18 YIL
K 6	KADIN	32	ISPARTA	ÖĞRETMEN	FEN BİLGİSİ	10 YIL
K 7	KADIN	40	ADANA	ÖĞRETMEN	TEKNOLOJİ ve TASARIM	12 YIL
K 8	KADIN	47	MERSİN	ÖĞRETMEN	DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ	5 YIL
K 9	KADIN	36	ANTALYA	ÖĞRETMEN	GÖRSEL SANATLAR	10 YIL
K 10	ERKEK	39	ANTALYA	ÖĞRETMEN	İNGİLİZCE	12 YIL
K 11	KADIN	36	ISPARTA	ÖĞRETMEN	TEKNOLOJİ ve TASARIM	8 YIL
K 12	ERKEK	30	ANKARA	ÖĞRETMEN	MATEMATİK	10 YIL
K 13	ERKEK	31	ANTALYA	ÖĞRETMEN	FEN BİLGİSİ	10 YIL
K 14	KADIN	29	İSTANBUL	ÖĞRETMEN	MATEMATİK	6 YIL
K 15	ERKEK	29	ESKİŞEHİR	ÖĞRETMEN	İNGİLİZCE	5 YIL
K 16	KADIN	34	SİVAS	ÖĞRETMEN	BEDEN EĞİTİMİ	12 YIL
K 17	ERKEK	39	KAHRAMA NMARAŞ	İDARECİ	TÜRKÇE	6 YIL İdarecilik 6 YIL Öğrtm.
K 18	ERKEK	35	ÇORUM	ÖĞRETMEN	BİLİŞİM TEKNOLOJİ	13 YIL
K 19	KADIN	39	BALIKESİR	ÖĞRETMEN	BEDEN EĞİTİMİ	9 YIL
K 20	KADIN	32	KAYSERİ	ÖĞRETMEN	TÜRKÇE	9 YIL
K 21	KADIN	34	TRABZON	ÖĞRETMEN	SOSYAL BİLGİLER	9 YIL
K 22	KADIN	33	AYDIN	ÖĞRETMEN	İNGİLİZCE	12 YIL
K 23	ERKEK	34	ADANA	ÖĞRETMEN	MATEMATİK	10 YIL
K 24	ERKEK	35	ANTALYA	ÖĞRETMEN	TÜRKÇE	7 YIL
K 25	KADIN	34	BURDUR	ÖĞRETMEN	TÜRKÇE	11 YIL
K 26	ERKEK	38	ANKARA	İDARECİ	TÜRKÇE	3 YIL İdarecilik 11 YIL Öğrtm.
K 27	KADIN	31	ANTALYA	ÖĞRETMEN	İNGİLİZCE	8 YIL
K 28	KADIN	26	MUĞLA	ÖĞRETMEN	DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ	1 YIL
K 29	KADIN	32	AYDIN	ÖĞRETMEN	İNGİLİZCE	9 YIL
K 30	KADIN	38	ERZİNCAN	ÖĞRETMEN	SOSYAL BİLGİLER	4 YIL

Görüşülen öğretmenlerden 1'i Okul Öncesi öğretmeni, 2'si okul idarecisi, 7'si Türkçe öğretmeni, 4'ü Matematik öğretmeni, 1'i Müzik öğretmeni, 1'i Fen Bilgisi öğretmeni, 2'si Teknoloji ve Tasarım öğretmeni, 2'si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, 1'i Görsel Sanatlar öğretmeni, 5'i İngilizce öğretmeni, 2'si Beden Eğitimi, 1'i Bilişim Teknolojileri öğretmeni ve 2'si Sosyal Bilgiler öğretmenidir.

Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre incelendiğinde en genç öğretmen 1 yıllık deneyime sahipken, en deneyimli öğretmen 18 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlerin doğum yerleri incelendiğinde 14'ünün Akdeniz, 6'sının İç Anadolu, 5'inin Ege, 2'sinin Marmara, 2'sinin ise Karadeniz ve 1'inin ise Doğu Anadolu Bölgelerindeki şehirlerde doğdukları görülmektedir.

3.2.1. Toplumsal Cinsiyet Ekseninde Kültürel Örüntüler ve Eğitim

Kültürel altyapının cinsiyet üzerindeki etkilerinin eğitim temelinde irdelenmesi ve öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirilmesi, mevcut kültürel yapının devamının sağlanması veya değiştirilebilmesi açısından önemlidir. Toplumsal cinsiyet körü bir bakış açısıyla çalışma yapmak katılımcıların deneyimlerini yeterince anlamlandırmada etkin olamayacağından, öğretmenlerin kültürel yapılanma ile ilgili anlatıları feminist bakış açısı ile değerlendirilmiştir. Kültürel değerler eğitim ortamında sadece ders sırasında değil, ders süresi dışındaki tenefüs ve boş vakitlerde, mekânsal olarak okulun her alanında, okul içindeki her bir bireyle ayrı ayrı yaşanan sosyal iletişimde görünür haldedir. Okul iklimi bu değerlerin kazanımlarının devam etmekte olduğu bir alandır (Bacanlı, 2006: 60). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin düşünce sistemlerinin eğitim ortamındaki izdüşümleri çözümlenmeye çalışılmıştır.

Yapılan derinlemesine görüşmelerde katılımcıların neredeyse yarıya yakını ataerkil değerlerin eğitim alanına yansiyarak kadınlar üzerinde olumsuz etkilerde bulunabileceğine dikkat çekerken az sayıda katılımcı eğitimde toplumsal cinsiyete dayalı fırsat eşitliğinin olduğunu vurgulamıştır.

Eğitimle ilgili feminist literatürü iki ana tema karakterize etmektedir. Birincisi eril kültür ve bilginin erkek elinde tekelleşmesi, ikincisi ise okullarda günlük yaşama dair cinsiyetlendirilmiş politikalardır. İlk temanın ana savunucusu Dale Spender'dır. Spender, bilginin eril kararlar ve etkinlikler temelinde inşa edilmesinden dolayı, 'bildiklerimizin' aşırı derecede eksik olduğunu savunmakta ve erkeğe dair bilginin, insana dair bilgi kılığına bürünmüş olduğunu iddia etmektedir. Spender erkek egemenliğinin mantığını ve okulların eril

tahakküme sağladığı katkıları ortaya çıkarmak için mevcut bilgi akışının kadınları susturması ve erkeklerin eğitsel ve diğer bağlamlarda karar verici konumlara yükselmelerine izin vermesi hususunda çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda okul müfredatı, kadın öğretmenlerin ve kızların eğitim çatısı altında güç kazanması ve politika yapıcı pozisyonlara erişimleri için belirgin çıkarımlar mevcuttur (Acker, 1987: 429). Ataerkil toplum yapısının eğitimdeki yansımalarına vurgu yapan öğretmenler, kültürel altyapının etkilerini çeşitli örneklerle dile getirmişlerdir.

Aile tarafından bastırılmış olabilir kızlar. Zaten doğar doğmaz başlıyor cinsiyet ayrımcılığı. Sessizlik olunca KIZ oldu denilmesi... Ondan sonra kız çocuklarının bastırılması, erkek çocuklarının ön planda olması... Bunlar zaten ailede başlıyor. O yüzden kızlar biraz daha böyle hayata yenik başlıyorlar (K21, KADIN).

Esen (2015: 26) okul müfredatının öğrencilere aktarmakta olduğu anne ve baba profillerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini destekler nitelikte imgelerle bezeli olduğundan söz etmektedir. Baba figürü ev dışında, çalışan, para kazanıp evine maddi olarak bakan ve saygı duyulması gereken kişi olarak anılırken, anne ev içinde çalışan, evin tüm hizmet ve bakım işini göğüsleyen, çocuklarıyla duygusal yakınlık kurmuş ve sevgi duyulması gereken kişi olarak sunulmaktadır. Sevgi ve anne, saygı ve baba ilişkisi hazır halde öğrencilere sunulmaktadır. Konu ile ilgili olarak, geleneksel cinsiyete dayalı işbölümü çerçevesinde erkek bir katılımcı otorite ve karar verici olarak babaya dikkat çekerken temiz ve düzenli olma anlamında anne rolünü vurgulamaktadır.

Anne genelde sevgi kısmı olduğu için olayın, anne genelde hani çok fazla çocukları korku mercisi olarak görmüyor ama hani baba son sözü söyleyen ve hani otoriteyi sağlayan, yani en sonda neyin yapılması neyin yapılmaması gerektiğine karar veren ya da karar verilmesini sağlayan otorite. Ama davranış kazandırma noktasında işte doğrunun yanlışın, temizliğin, temiz olmamanın, ya da düzenliliğin, düzenli olmamanın... Mesela arkadaşlarına olan davranışlar, toplum kuralları, ne bileyim bu tarz hani davranış noktasındaki yani eğitimsel noktasında annenin aile içerisindeki etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum. Okula uyarlısak; öğretmenler ve eğitim sistemi süreci annenin görevi. İdari kısım, otorite baba gibi. Yani öyle değerlendiriyorum ben. Ya da gözlemlediğim hani davranış olarak işte başarı anlamında, başarılı olan çocuklarda genelde bu tarz çocuklarda daha etkili olduğunu düşünüyorum. Ama otoriteden kastım da babanın sürekli vuran kıran değil, yani babanın anneden bir tık daha fazla sözünün olduğu mu diyeyim ya da otoritesinin olduğu mu diyeyim. O şekilde (K13, ERKEK).

Eril kültürün, cinsiyetlerin birbirlerinden uzak durmasını teşvik ettiği konusuna görüşmelerde iki öğretmen değinmiştir. Katılımcılardan biri “[...] Bizim kültürümüzde kadınların kadınlarla iletişim kurması ve zaman geçtikçe kendini dışarı dünyadan soyutlayıp kapanmaya yönelmesi gibi bir algı var.” (K2, ERKEK) ifadesiyle görüşünü belirtirken, bir diğer katılımcı aşağıdaki cümleleri aktarmıştır:

Öğrenciler arasından yetiştirilme tarzından kaynaklanan bir durumda işte öğrencilerin, erkeklerin kızlara fazla yanaşmaması. Kızların erkek var diye çekinmesi. Bu ailede yetiştirilme tarzından olduğunu düşünüyorum, mutlaka da öyle. Yani öğrencilerin kendi içlerinde o ayrıcalık var tabi ki aileden gelme yetiştirilme tarzından dolayı (K22, KADIN).

Bir diğer katılımcı (K5, KADIN) geleneksel kültürel değerler çerçevesinde geleneksel olarak erkeklerin akıl ve para kazanan olarak tanımlanırken, kadınların ise güç ve otoritenin dışında özel alanda betimlendiklerine dikkat çekmiştir.

Şimdi toplum olarak kadınların zekâ seviyesinin düşük olduğu düşünülen bir toplum olduğumuzdan dolayı kadın öğretmenlerin, daha doğrusu öğretmen olarak söylemeyeyim de, kadınların çalışmasına çok hoş gözle bakıldığını düşünmüyorum toplumda. Yani bunu öğretmenlik olarak baz almıyorum tüm toplumda, meslek gruplarında aynı şekilde. Yani “kadınsın çalışamazsın”. Biraz önce de söylediğim gibi ataerkil bir toplum olduğumuzdan dolayı kadın her zaman erkeğin eline bakar. O şekilde yetiştirilmiştir. İşte evde babanın sözü geçer, atanın sözü geçer. Evde kocanın sözü geçer. Kadın çalışmasa da olur. Yani sadece öğretmenlik olarak düşünmüyorum ben genel olarak düşünüyorum (K5, KADIN).

Acker (1987: 429) kadınların benliklerini ve dünyalarını oluşturmalarında dilin önemli bir rol oynadığına vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada da bir erkek katılımcı (K2, ERKEK) ve bir kadın katılımcı (K3, KADIN) geleneksel cinsiyet rollerinin kültürel olarak dil aracılığıyla yeniden üretiliş şekline dikkat çekmektedirler.

[...] Yani işte sırtından sopayı karnından sıpayı, yok kızını dövmezsen dizini döv falan vs. vs. Kadın bizim kültürümüzde erkekten bir adım geridedir. Dolayısıyla işte aşağılama, küfür edilen cinsel bir obje, olay, bunların getirisi... Yani buradaki çocuk evet duyuyor. Kimden duyuyor? Annesinden şey abisinden, babasından, akrabalarından, mahalleden, dededen, amcadan, dayıdan çünkü erkek olmak biz de bir tık öndedir toplumumuzda... (K2, ERKEK).

Bizim atasözlerimiz bile, kültürümüz maalesef biz böyle bir toplumuz. Kızını dövmeyen dizini döver diye atasözümüz var. Ya da çok ağır bir atasözü ama hani kızın, kadının karnından neydi sıpayı, sırtından sopayı eksik etmeyeceksin. [...] Hani dizini kırıp oturmak diye deyimimiz var yani biz bu kültürü ne kadar dirensek de aktarıyoruz (K3, KADIN).

Eğitimin ilk kademelerinde kız çocukları geleneksel cinsiyet rollerinden daha bağımsız bir şekilde yeteneklerini sergileyebilirken eğitim kademelerinde ilerledikçe geleneksel ataerkil kültürün etkisiyle daha pasif ve edilgen olmaya zorlanabilmektedirler. Köse (1998: 37) kız öğrencilerdeki bu güvensizlik ve geri çekilmeye neden olan psikolojik ve toplumsal etkenlerin, aynı bireylerin yetişkinlik yıllarına, bireysel ve toplumsal deneyimlerine etkilerinin araştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen katılımcılardan birinin ifadeleri Köse'nin görüşleri ile paralel niteliktedir:

[...] Mesela 5 yaşındaki bir kız istediği gibi her fikrini söyleyebiliyorken 7 yaşında daha az söylüyor. On yaşında daha az, 18 olunca daha böyle filtreden geçirerek. 30 olunca daha filtreleyerek. Yani gitgide toplum ona her şeyi söyleyemeyeceğini, her şeyi yapamayacağını her haliyle susmayı, uslu durmayı. Severken bile uslu kızım, sessiz kızım ama aslan oğlum, tuttuğunu koparan oğlum (K3, KADIN).

Bazı öğretmenler eğitimde fırsat eşitliğinin var olduğunu, eğitimden kadın ve erkek cinsiyetlerinin eşit şekilde istifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Aynı sırada oturmak, aynı kitapları kullanmak, aynı öğretmenleri dinleme fırsatı edinmiş olmak, okul gezilerine ve etkinliklerine katılımda cinsiyetler arası farklılık yapılmaması gibi durumları eğitimde eşitliğin sağlandığının göstergeleri olarak yorumlamışlardır. Katılımcılardan biri MEB tarafından eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli çalışmalar yapıldığını, bu sebeple Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi gibi görece daha az gelişmiş bölgelerde kadın öğrencilerin ailelerine eğitime katılım ödemesi yapıldığını şu cümlelerle belirtmiştir:

Yani şu anda ben'teyken ve gözlediğim kadarıyla genelde kız öğrencilere biraz maddi yardımda bulunulduğu için onlar da artık gönderiyorlar, takip ediyorlar. Öğrencileri okula gönderiyorlar. Bizim gözlemlediğimiz ortaokula kadardı, lisede nasıl onu çok bilmiyorum ama çoğu bölgede bu sıkıntı aşılmış. Yani Anadolu'da böyle bir sıkıntı yok, İç Anadolu'da en azından. Doğu kısımlarda yer yer olabilir. Hem kadın hem erkek öğrenciler okutuluyor yani. Hatta teşvik de ediliyor yani devletçe artık eskiden olduğu gibi kız okumaz kavramı çok görmüyorum. Fırsat eşitliği sağlandı. Hatta artı yönde kızlara erkeklerden mesela daha fazla para veriyorlar. Mesela doğuda, okula gelen kız öğrencilere erkek öğrencilerden daha fazla harçlık veriyorlar (K12, ERKEK).

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığını iddia eden katılımcılar görüşmelerin devamındaki sorularda okul ortamının kadın ve erkek öğrencilere karşı farklı davranış ve tutumlar barındırdığını da aktararak eğitimde fırsat eşitliği inançlarının, sadece eğitime erişim noktasına dair olduğunu ortaya koymuşlardır. Katılımcı yorumları ile literatür verisi eğitime katılım noktasında çelişmektedir. Eğitime erişimin kayıt noktasında cinsiyetler arasında sayıca farklılık gözlenmemesine rağmen, eğitimlerini tamamlama oranının kız çocuklar için

halen erkeklerden nispeten düşük olması eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sergilemektedir. Esen (2015: 17) eğitimin verimliliğinin eğitim sisteminin kültürel örüntüsünden, okul ikliminden, müfredattan, eğitim programlarının içeriklerinden, ders materyallerinden, örtük programdan ve öğretmen, idareci ve okullardaki diğer çalışanların tutum ve davranışlarından etkilendiğini, bu sebeple kadınların eğitimi noktasında katkı sağlayan hususun eğitim niteliği olduğunu savunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okula kayıt halinde doğrudan sunulan nakit ödemenin karşılığında bile kızların okula devamsızlığı, erkeklerden daha yüksektir. Yapılan araştırmalarda öğretmenler öğrencilerin okuldan atılmalarına ya da sınıfta kalmalarına sebebiyet veren devamsızlık kaydını, eğitim hayatlarına son vermemek adına, işlemediklerini belirtmişlerdir. Çünkü erkekler mevsimlik işçi olarak tarlalarda veya ormanda çalışmakta iken, kızların işçilik ve emeklerine her mevsim ihtiyaç duyulmakta; anneleri meşgulken kardeşlerine bakmaları veya ev işleri yapmaları ya da hastalarına bakmaları gerekmektedir (Durakbaşı ve Karapehlivan, 2018: 82). Bu bilimsel bilgi ile değerlendirme yapıldığında, katılımcıların düşüncelerinin derinlik kazanmamış ve yüzeysel kalmış olduğu görülmektedir.

Charles ve Grusky'e (2004) göre yaygın bir toplumsal kabul gören cinsiyetçi basmakalıplar, 'eşit ama farklı' bakış açısı ile kolayca bağdaştırılabilir. Resmi kaynaklardaki cinsiyet eşitliği, erkekler ve kadınlar arasındaki yeteneklerin ve eğilimlerin 'doğal' farklılıklarını önleyemez. Başka bir deyişle, cinsiyet klişelerinin saptanması ve kıyaslanması zordur, çünkü bireyler farklılıkları 'ayrımcı' olarak algılamamakta, 'doğal' görmektedirler (Charles ve Bradley, 2002: 575). K3, "Hizmet etme, bu iş yerinde de aynı. Hani orada eşit değilsin. Çünkü kültürün getirdiği böyle bir şey var. Erkek işte yesin, erkek içsin. Mesela biri bir koli bir meyve, bir şey getirdiyse erkek hocaya, 'Hocam önce ilk siz bir buyurun'. Neden önce?" (K3, KADIN) sözleri ile kadınların hizmet etmeye ve erkeklere öncelik vermeye fazlasıyla gönüllü olduklarını dile getirmiştir. Katılımcı, kadınların bunu yaparken sorgulamadıklarını, erkek önceliğinin doğal olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir.

Toplumsal cinsiyet hassasiyeti geliştirmiş ebeveyn ve eğitimciler de, zaman zaman kendilerini cinsiyetçi tutumlar ve davranışlar sergilerken bulabilmektedirler. 'Adam' gibi erkek, 'kadın' gibi kadın yetiştirme kaygısı toplumdaki egemen kültürün bireylere mirasıdır. Geleneksel cinsiyetçi değerlerin hâkimiyetinden, toplumsal cinsiyet duyarlılığı yüksek bir toplum olma yolunda ilerlerken, özellikle ebeveyn ve eğitimcilerin cinsiyetçi davranışlar sergilememesi önemlidir (Köse, 1998: 43). Katılımcılardan 2 kadın öğretmenin ifadeleri bu noktada itiraf niteliğindedir; toplumsal cinsiyete duyarlı bir ebeveyn olmaya çalışırken, eril

tahakküm altında ezildiklerini, doğru bildikleri ile kız çocuklarını şiddet, taciz gibi olumsuzluklardan koruma adına yaptıklarının çeliştiklerini samimiyetle dile getirmişlerdir:

Bir de şöyle bir şey; ben kızımı ne kadar cinsiyet kalıplarına uygun yetiştirmediğimi iddia etsem de mesela okula giderken kızına ben etek ya da elbise giydirmemeyi tercih ediyorum. Niye? Oturmasını, kalkmasını bilmiyor diye, onun negatif bir şeyle karşılaşması korkusundan dolayı aşamıyorum. O etek giymek istediğinde ben etek giydirmiyorum. Bu neyi gösteriyor? Bunu gösteriyor: diyorum yani, yapma diyorum, “Bunu yapma”. Oturmasına kalkmasına “Bir genç kız, bir güzel kız böyle oturmaz” diyorum. Ama diyor ki “Erkek her yere oturuyor, bir müdahale yok”. Bunu yapma çocuk nasıl rahat ediyorsa öyle otursun diyorum kendime ama her ne kadar böyle düşünsem de kodlanmışız biz. Biz cinsiyetçi yetiştirilmişiz o yüzden. Toplumların da böyle genetikleri var. Böyle kodlanıyorlar ve bunu taşıyoruz. Bunun kırılması için çok fazla çaba ve eğitim gerekiyor ve o eğitim maalesef yok (K7, KADIN).

Hani çocuklukta öyle yetişiyoruz ya, kız çocuğunu baskıyorsunuz, dışarı çıkma konusunda bile. Mesela doğuda öyledir. Kendi annem bile dışarı çıktığımızda “Erkeklerden uzak dur kızım, çok oynama erkeklerle, kuytulara köşelere gitmeyin, kapalı yerlerde oynamayın, gözümün önünde olun.” derdi. Bu şeyi, duyguyu anne veriyor çocuğuna. E biz de çocuğumuz olduğu zaman aynı şekilde yetiştirmeye başlıyoruz (K30, KADIN).

Charles ve Bradley (2002: 575) eğitimde cinsiyet ayrımının oldukça dirençli olduğunu, çünkü bu ayrımı besleyen cinsiyet klişelerinin değişime karşı oldukça dirençli olduğunu savunmaktadır. Öğretmen katılımcılardan birinin söylemleri bu görüş ile aynı paralelde olup, katılımcı eril kültürün üst düzey yönetim kademeleri ve kurumlarında da egemen olduğunu ve bu egemenliğin halka yansımalarının kadın yararına olmadığını şu sözleriyle anlatmaktadır:

Yani mesela kadınlarla ilgili bakanlıklar var mesela. Bir kadın olarak beklentim, hani ben basit bir öğretmenim mesela, bir kişiyim ama bir bakanlıktaki bir kadın mesela çalışma bakanı kadın olmalı. Aileden sorumlu bakan kadın ama bir taciz olduğunda kadın bakan kadın tacizine susmayla, böyle alta hep atmayla çözmeye çalışırsa çözülmez. Yani daha büyük kitlelere seslenen insanlar bu konuda bir şey yaparsa hepimiz de bir çorbaya tuz atarız. Böyle böyle düzelir ama balık baştan kokar, onun için. Mesela bir arkadaşım anlatmıştı, annesi çok dayak yiyor babasından, arkadaşım anlattı diyor ki arkadaşım; “Anne ...’yı ara anne ben gelemiyorum”. O anda ...’yı arıyor annesi. Kurumun müdürü erkek, telefonu açıyor. “Ben çok şiddet görüyorum, bana yardım edin, evden çıkamıyorum” diyor. “E sen de biraz alttan alıver” diyor ...’nın müdürü. Gerçekten bunu yaşadım yani. Hani bununla ilgili kurumlar, kuruluşlar böyleyken, tabi bu yapı böyle devam ediyor yani (K3,KADIN).

Başka bir öğretmen katılımcı ise mevcut politikaların ataerkil kültür yapısının etkisiyle oluşturulduğuna vurgu yaparak, kadının çalışma hayatından uzaklaştırılmaya çalışıldığını düşünmektedir. Konu ile ilgili şu sözleri dile getirmiştir:

[...] Mevcut politikalara bakınca, bu yapıyormuş gibi geliyor. Her ne kadar kadınlarımıza daha fazla istihdam gibi bir söylem varsa da, işte kadına üç tane çocuk dayatması, daha çok çocuk yapın dayatması... Kadın üç tane çocuk yaparsa, çocuklara nasıl bakacak? Yani nasıl hem çalışıp hem bakacak? Ben bir tane çocuğa bakıp aynı zamanda çalışırken çok büyük sıkıntılar yaşıyorum (K7, KADIN).

Katılımcı öğretmenlerden biri okul ortamında verilen eğitimin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini çözmede başarısız olacağını düşünürken, başka bir öğretmen katılımcı aynı hususta ailenin daha fazla belirleyici olduğuna dikkat çekmektedir.

E şimdi eğitime baktığınız zaman, temelde ailede başlıyor. Yani bunun temeli de ailede oluyor. Bu ispatlanmış, bilimsel olarak kanıtlanmış bir şey yani. Eğitim değiştiremiyor. Temelde aile var çünkü sen de bilirsin ki bir çocuğun karakteri 6 yaşına kadar oluşuyor. 6 yaşından sonra yani ne kadar çabalasan da bir şekilde boşa çabalamış gibi oluyorsun (K10, ERKEK).

Bir görüşmeci ise eğitimde kadın-erkek eşitliğini sağlama girişimlerinin uzun bir tarihi olmadığını eşitliğe erişimin de çok kolay bir şekilde gerçekleşmeyeceğini dile getirerek zamana ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Yani şöyle düşünüyorum; bu bizim değiştirmeye çalıştığımız halk kadın erkek eşitliği noktasında eğitim çok uzun bir süreç. Çok uzun bir süreç yani eğitim derken biz bir öğrenciyi yetiştirmeye çalışıyoruz ama o öğrenci de kendi çocuğunu vs. bu asırlarca biz binlerce yıllık bir milletiz bizim bir kültürümüz var. Biz şurada yüz yıl olmadı daha kadınlara seçme seçilme hakkı verileli Atatürk'ün sayesinde. Yoksa Atatürk'ten önce ne seçme seçilme ne mesai hakları vardı. Biz daha çok yeni bir algımız var. Bu yeni algıyı Atatürk'e borçluyuz ve daha çok yeniyiz. Binlerce yıllık, tabi savunduğumuzdan değil ama bir gerçeğimiz var hep ikinci planda tuttuğumuz. Daha yetmiş seksen yıldır, bunu binlerce yıllık bir birikimin, eğitimde biz bir anda çıktısını alamayabiliyoruz. Yani toplum bazında bir şey olursa, çıktısı olacaksa, bu eminim asırlarca sürecektir. Bir yüz yıl daha geçmesi lazım. Biz daha yeniyiz. Bu anlayışımız yeni (K2, ERKEK).

Görüşmeler genel olarak değerlendirildiğinde tüm katılımcıların kültürel alt yapının altını çizdikleri ve mevcut kültürel örüntülerin okul ortamında yeniden üretildiğini belirttikleri görülmüştür.

3.2.2. Eğitim Temelinde Örtük Program ve Soğuk İklim

Resmi programda var olmaksızın, etkinliğini korumakta olan değer ve inanışların okul personeli aracılığıyla kasten ve örtük biçimde öğrencilere aktarılmasına örtük program denilmektedir (Lynch, 1989: 3-4). Gök (1995: 135) okulları cinsiyetçi toplumun bir parçası olarak tanımlar ve okulların geleneksel kadın rolünü değiştirmek için hiçbir çaba sarf etmediklerini ve çocukların okullarda kültürel normlara uymaya zorlandıklarını düşünmektedir. Egemen ideolojinin, katı bir ulusal müfredatla öğrencilere aktarılması, Gök'e göre, cinsiyetlendirilmiş kültürel normların normalleştirilmesindeki temel etkenlerdendir. Bu nokta örtük program ile soğuk iklim metaforlarının kesişim noktasıdır. Literatür taramasından edinilen veriler okuldaki soğuk ikliminin sosyal, kültürel ve etnik açılardan ayrımcılığı tetikleyebilecek farklılıklar barındırıyor olduğunu destekler niteliktedir. Eğitimde cinsiyet de bu noktada ayrıma sebebiyet veren hususlardandır. Bazı öğretmenler okul ortamında öğrenciler arasında, hemcins ya da karşı cinslerine karşı kayırma, üstün tutma, düşük görme, kollama gibi ayrımcı tavırlarda bulunabilmektedirler (Pehlivan vd., 2018: 295). Dillabough okulda soğuk iklimin ortadan kaldırılabilmesi için profesyonel kimlik terimini kullanmıştır. 'Profesyonel kimlik' öğretmenin, öğrencinin ekonomik, sosyal ve başarı değişikliklerine karşı duruşunu bozmadan eğitimine devam edebilme, 'yetkin davranma' kapasitesine göre tanımlanmaktadır. Öğretmen, toplum reformunun kilit ismi olarak kişisel çıkarlarını düşünmeden objektif olabilmeli, ayrımcı yaklaşımlardan uzak durabilmelidir (Dillabough, 1999: 375). Cinsiyet, bir ayrımcı yaklaşım ana sebebi olduğundan dolayı, öğretmenlerin objektifliğini etkileyebilen ancak etkilememesi gereken bir değişkendir. Esen (2015: 21) öğretmenlerin kadın ve erkek öğrencilerden farklı davranmalarını bekleyebildiklerini, bu beklentilerin her iki cinsiyet için de fayda sağlamadığını dile getirmiştir. İdeal öğrencilerin çoğunlukla kadın öğrenciler olarak atfedildiği eğitim ortamlarında, erkek öğrencilerin haylaz ve sorumsuz olarak etiketlenmesi; bu haylaz öğrencilerin ders süresini sabote etmesi hallerinde öğretmenlerin dikkatlerini büyük oranda kendi üzerlerine çekmeleri sebebiyle kadın öğrencilerin öğretmen odağından uzaklaşmaları örneği incelendiğinde, her iki cinsiyetin de toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden etkileniyor oldukları anlaşılabacaktır.

3.2.2.1. Öğretmen Öğrenci İletişimi

Toplumsal cinsiyet kimliklerinin inşasında öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim önemlidir. Koca (2009: 167) bu anlamda sınıf etkileşiminin kalitesinin tüm öğrencilerin gelişimini ve eğitimini etkilediğini ve öğretmenlerin sınıflarında adaletli cinsiyet tutumlarını sergileme sorumluluğunun olduğunu savunmaktadır. Karar Temizkan (2016: 22)

Eccles ve Blumenfeld (1985), Stanworth (1990), Streitmatter (1994), Duffy vd. (2001), Tsouroufli (2002) ve Smith vd. (2007)'ye atıflarda bulunarak, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde, öğretmenlerin özellikle erkek öğrenciler ile iletişim kurarak ve erkek öğrencileri desteklemekte olduğunu vurgulamıştır. Yapılan 30 derinlemesine görüşmede bu vurguyu destekler nitelikte açıklamada bulunan katılımcı ile karşılaşılmamıştır.

Katılımcılardan birisi kadın öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi iletişime sahip olmalarını, aile içinde çocukla daha çok anne ve kadınların ilgilenmesine bağlamıştır. Geleneksel cinsiyet rollerine vurgu yaparak görüşlerini aktaran katılımcı toplumsal cinsiyetin okullarda yeniden üretildiği hususunda kanıtlayıcı bir ifade sunmuştur.

Öğrenci açısından bayan öğretmenlerin çok daha etkili olduğunu düşünüyorum. İllaki anne şefkati ile yaklaşıyorlar, çocuklara daha yakın davranıyorlar. Ne bileyim biraz daha ilgileniyorlar hem öğrencinin psikolojisiyle hem dersi anlayıp anlamadığıyla. Daha duygusal yaklaşıtları için herhalde erkeklerden, daha fazla ilgileniyorlar (K29, KADIN).

Başka bir katılımcı da kadınların daha duygusal olduklarını ve erkeklerin duygularını dışarı vurmaktan çekindiklerini, sınıf ortamında öğrencilerle kurduğu iletişim aracılığıyla vurgulamaktadır.

Bazen benim onlara uyarılarımı, tam olarak kişiye uyarı yaptığımı düşünmeyip hepsine aynı söylemde kızdığımı ya da hepsini aynı söylemde baskıladığımı düşünebiliyor bazen çocuklar. Ben de o zaman bunu hissettiğimde o çocukta, mesela bu kız çocuksa zaten o anda ders verici bir söylem içerisindeysem ve kız öğrencinin yanakları kızarmış, gözleri sulanmış, ağlamaya hazır bir halde olduğunu hissettiğim zaman “Hayır bunu sana söylemedim ama genelde aslında hepiniz bu konuda dikkatli olmalısınız ama bugün arkadaşın bana bunları yaşattı, bunların olmaması gerektiğini söylemeye çalışıyorum, bunu da hepinize anlatmak durumundayım.” şeklinde yaklaşıyorum. Erkek öğrenciler duygusal anlamda belki de renk vermedikleri için onlara çok fazla böyle açıklama durumu yaşıyorum (K1, KADIN).

Öğretmenlerden bir kaçı kendi hemcinsleriyle daha kolay iletişim kurabiliyor olmalarına dikkat çekerek bu durumun benzer kadınlık ve erkeklik deneyimlerine sahip olmakla ilgili olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Çünkü öğretmenler de öğrencilerinin yaşlarındayken onlarınkini andıran durumları deneyimlemişlerdir. Bir erkek katılımcı söz konusu etkileşimi “Bayan öğretmene belki bir kız öğrenci daha rahat soru sorabilir. Hani bir sıkıntı olmayacağını görebilir” (K15, ERKEK), şeklinde ifade ederken kadın katılımcı kadınlık deneyimlerinin kadınlarla paylaşılması noktasından hareketle “Mesela bir kadın öğrenci, diyelim ki bir şey olsa rahatsızlansa, en basitinden diyelim ki adet olsa, bunu bir kadın öğretmenle paylaşıyor tabi ki. Yani bir erkek öğretmene çok çok çok çok sonrasında,

belki de en zor zamanda söylenmesi gerekiyorsa bunu söylüyor” (K28, KADIN) şeklinde belirtmektedir. Ayrıca başka bir katılımcı da “Kız öğrencilerle ders dışında sohbet ettiğim zaman benim gençlik yıllarımda yaşadığım sorunları atıyorum onlar da yaşıyor. Onunla sohbet edebiliyorsun ama erkek öğrencinin o yaşlarda neler yaşadığını neler hissettiğini bilemediğin için onlarla empati kuramıyorsun, onlarla daha belli bir seviyede” (K14, KADIN) şeklinde konuya ilişkin düşüncelerini paylaşmıştır. Sonuç olarak söz konusu alıntılar öğretmen ve öğrencinin hemcins olmasının paylaşımların artmasına ve daha iyi anlaşılmasına sebep olabildiği iddiasını taşımaktadır.

3.2.2.2. Sınıf Oturma Düzeni

Resmiyette ya da açık ibarelerle dile getirilmediği halde, öğrencilerden alt mesajları almaları ve uymaları gerektiği düşünülen kurallar hakkında çıkarımda bulunmaları beklenilebilmektedir (Yüksel, 2004: 20). Özellikle değerler eğitiminde örtük program devreye girmektedir. Sınıf oturma düzeni, okulun ve öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin tutumlarını açığa vurulmasının önemli bir ifade biçimidir. Sınıf oturma düzeni, cinsiyetleri ne olursa olsun öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini rahat hissetmeleri ve eğitim ortamının elverişli olabilmesi için oldukça önemlidir. 30 katılımcının yarısı sınıf düzeni kurmada kendi tercih ve nedenlerinden bahsetmişlerdir. 15 katılımcı öğretmenden 10’u karma oturma düzeni tercih ettiklerini aktarırken, 1 erkek öğretmen ise hemcins öğrencilerin aynı sırada oturmalarının daha uygun olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Karma oturma düzenini tercih ettiklerini söyleyen öğretmenler bu tercihlerini hemcinslerin konuşarak dersi engelleme eğilimlerini, dini tabuların yıkılması ve kadınla erkeğin iletişim kurabilecek hale gelmeleri gerektiğini, bu yöntemin kardeşçe bir sınıf ortamının oluşabilmesine katkı sunduğu ve hemcins gruplaşmasını azalttığını dile getirerek gerekçelendirmişlerdir. Konu ile ilgili en göze çarpan açıklamalardan biri, kadın bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenin söylemleri olmuştur; katılımcı, toplumsal yaşam içinde kadın ve erkeklerin hem kamusal hem de özel alanda birlikte yan yana olduklarını, bu nedenle de çocukların ileriki yaşlarında işgal edecekleri pozisyonlara hazırlanabilmeleri açısından karma eğitimin önemine işaret etmektedir.

Yani erkekleri yan yana oturtmamaya çalışıyorum, kadın erkek birlikte oturmaları daha iyi oluyor, ee her ne kadar onlar kadın kadına erkek erkeğe isteseler de ya sonuçta hep bir aradayız, hep öyle düşünüyorum. Kendi camiamda da bunu düşünüyorum, şu anda ilahiyatta da bu fazla yok; kadınlar işte ayrı bir sınıfta, erkekler ayrı bir sınıfta oldu. Ben bunu çok onaylamıyorum çünkü her alanımızda yani erkekle birlikteyiz. Dışarda da erkekler var ya da işte otururken ya da koridora çıkıyoruz yine varlar. Bu

şekilde yan yana olduklarında daha iyi oluyor bence, bunu gözlemliyorum. Çünkü hani bunu neden ayırabilirim, diyelim ki işte yani cinsellik olarak ya da ne bileyim birbirlerine farklı bakmasınlar, konuşmasınlar, mahrem olarak baksan bile neyse işte. Öyle, baksa bile, sanki bir şeyleri yasaklarsak üstüne daha fazla gidildiğini düşünüyorum. Dolayısıyla karma oturmaları, karma eğitime de evet diyorum (K28, KADIN).

Benzer bir konuyu, göze çarpan bir ifade ile, bir erkek Matematik dersi öğretmeni de dile getirmiştir:

Özel bir durum yoksa genel olarak bir kadın öğrenci, bir erkek öğrenci yan yana oturtmaya, öyle yapmaya çalışıyorum. Çünkü küçük yaştan itibaren yakın olmaları gerekiyor birbirlerine çünkü küçükken bir çocuğa köpek sevdirdirsen 4 yaşında. İleride köpekten korkmaz. İşte bir tane sokak çocuğunun yanına götürürseniz ondan iğrenilmesi gereken bir şey olmadığını anlar. Yani yakın olduğu şeyi, çocuk dokunduğu şeyin kötü olmadığını anlar. Dokunmaktan kastım fiziksel bir dokunma değil yani, psikolojik olarak dokunduğun şeyin kötü olmadığını anlarsın. Kadın meselesi de böyle. Geçenlerde bir video izledim mesela işte 7–8 yaşındaki çocuklara bir tane kız çocuğu böyle yüzünü mora boyamış gözünü yumruk yemiş gibi yapmış. Küçük çocuğa “Benim başımı okşar mısın?” diyor. O da gidip kız çocukların başını okşuyor mesela. “Niye gözün böyle oldu?” diyor. O da “Dövdüler.” diyor. O yaştan dokundurmak lazım, birbirleriyle yakın olmaları lazım. Birbirine uzak olma hali şiddet doğurur (K23, ERKEK).

Sınıf ortamlarının dışında kantinler gibi okullarda öğrencilerin ortak kullandıkları alanda da bazen cinsiyete dayalı fiziki ayrışmalar olmaktadır. Örneğin toplantılar ve kantin sıralarında, kadın ve erkek öğrencilerin ayrı ayrı sıraya girdikleri gözlenmektedir. Bu okullarda öğretmenler, kadın ve erkek öğrenciler arasında fiziki uzaklık yaratarak sağduyulu davrandıklarını düşünebilirler çünkü erkek ve kadın öğrenciler arasında fiziksel sınırların belirlendiği sınıf oturma düzenleri, öğretmenlerin değer ve inançlarını sergiledikleri bir araç olarak kullanılabilmektedir (Chilisaa ve Ntseaneb, 2010: 626). Aynı zamanda bu uygulamalar, okulun uyguladığı örtük programın da göstergelerindendir. Bu araştırmada yapılan 30 derinlemesine görüşmede sadece 1 öğretmen katılımcı karma sınıf düzeni uygulamasını tercih etmediğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Oturma düzeninde genelde erkek erkekle, kız kızla oturur ama bazen işte çok öğrenciler konuştuğunda, işte çok geveze olduğunda ya da ne bileyim erkekle bayanı yan yana oturtabilirsin. Hani bir şekilde o dengeyi kurmak için genelde ama ben her zaman erkek erkeğe, kız kıza oturttururum. Yok, yani kendi isteğim doğrultusunda böylesi daha uygun. Yani uygun olma sebebi artık biliyorsunuz çocuklar ergenliğe erken giriyor ve bazen ne yaptıklarını bilemiyorlar açıkçası. Bu da bir önlem olarak düşünülebilir yani (K10, ERKEK).

Karma oturma düzenini benimsemeyen öğretmen üstü kapalı olarak öğrencilerin erken cinsel deneyime sahip olma endişesini dile getirmiş ve bu duruma engel olma gayesini belirtmiştir ancak daha küçük yaştan itibaren kadın ve erkek dünyalarını ayırma durumunun, diğer cinsle ilişkileri cinsellik düzeyine indirme potansiteline sahip olduğunu gözden kaçırmaktadır. Başka bir erkek öğretmen ise katılımcı ise karma sınıf düzenine karşı olmanın sebep olabileceği problemlerle ilgili korkularını anlatmıştır:

Kız öğrenciyle kız öğrenciyi ya da erkek öğrenciyle erkek öğrenciyi oturtma gibi bir şeyim yok. Öyle haremlik selamlık kesinlikle çok karşıyım zaten. Olmaması gerekiyor. Çünkü aksi takdirde o niyetle devam ettiğimizde benim gibi başkaları da yaparsa, lisede de bu şekilde devam ederse zaten eğitim öğretim hayatı bittiğinde birden çok değişik şeylere, psikolojiye bürünebiliyor insanlar. Yani bir kızla nasıl konuşulur, bunu bilemediği için ilerde büyük sıkıntılar doğurabiliyor. Ben daha çok eğitim öğretim noktasından bakıyorum yani şimdi akran öğrenmesi diye bir şey var. İki öğrenci birbiri ile benim öğretemediğim bir şeyi, bir arkadaşı çok daha iyi öğretebilir. Buna dikkat ediyorum (K2, ERKEK).

Sınıf oturma düzenine karar vermek öğrenenin insiyatifinde olmakla birlikte zaman zaman konuya öğrenci velileri de müdahil olarak konuya ilişkin görüşlerini öğretmenlerle paylaşmaktadırlar. Karma oturma düzenini benimseyen bir erkek öğretmen bazen geleneksel değerlere sahip velilerin karma sınıf düzenine tepki gösterdiklerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

Kız erkek oturma planı hazırladığımda en çok dikkat ettiğim şeylerden bir tanesi kız ve erkek öğrencileri özellikle bir arada tutmaya çalışıyorum. Ve bununla ilgili velilerimden çok şikâyet geldi, bu okulda da geldi. Çok fazla şikâyet geldi. Çocuğumuz kızla oturmak istemiyor, çocuğumuz erkekle oturmak istemiyor gibi. Ama her defasında artık bunu birazcık despot bir tavırla geri çevirmeye çalıştım. Çünkü bu kopuşun bir başlangıcı gibi geliyor bana. Yani sınıfta aynı sırada oturma. İki gün sonra mümkünse aynı sınıfta olma. İşte aynı okulda olma, yavaş yavaş birbirinden kopmuş, kadın erkek ilişkilerinin tamamen birbirinden koptuğu bir toplum olacağız ya da oluyoruz endişesini yaşadığım için özellikle bir arada oturmalarını istiyorum. Çünkü bugün sınıfta ya da aynı sırada oturan bir kız öğrencim erkek öğrenciyle, erkek öğrencim kız öğrenciyle, birbirleriyle kurdukları iletişim topluma yön verecek. Onlar da aile olacaklar. Çünkü benim bir erkek öğrencim yanında oturduğu, ya da sınıfta oturduğu ya da okulda, çevresindeki bir kız arkadaşıyla nasıl konuşmasını, ona nasıl hitap etmesi gerektiğini sınıfta öğrenmez ise eğer; ilerleyen dönemlerde o aradaki makasın iyice açılacağını, sağlıklı bireyler olmayacaklarını, sağlıklı bir aile kuramayacaklarını düşünüyorum ki çevremizde de maalesef çokça var (K18, ERKEK).

Öğrencilerin karma oturma düzenine verdikleri tepkiler hakkında 7 öğretmen katılımcı yorumda bulunmuştur. Öğrencilerin tepki vermeden karşı cins ile oturma eylemini

gerçekleştirdiklerini sadece bir öğretmen katılımcı “İstediğim şekilde yani ben istediğim şekilde oturabiliyorum onları ve bana hani erkeğin yanına oturmam, kadın ya da bunun yanına oturmak istemiyorum yani değişik oturttuğum, yani kız erkek oturttuğum zamanda da bir şey söylenmiyor genelde. Tepki vermiyorlar (K11, KADIN)” cümleleriyle dile getirmiştir. Başka bir katılımcı ise tepki vermeyen grubun kadın öğrencilerden oluştuğunu “Karşı cinsle oturtulunca ilk etapta “Ya hocam ya olmaz.” falan diyorlar ama daha sonra “Hayır çok güzel olur bak.” diyorum. Kız öğrenciler çok ses yapmadan genelde sessizce uyguluyorlar. Daha itaatkârlar” (K9, KADIN) şeklinde dile getirmektedir.

Öğrenciler karma oturmaya karşı çıkma nedenlerini öğretmenlerden birisi “Hep ayrı oturmak istiyorlar. Kızlar erkekleri, erkekler kızları istemiyor. Vallahi genelde şöyle diyorlar: Kızlar çok sıkıcı, çok karışıyor, çok şey yapıyor, müdahale ediyor bana. Kızlar için de erkekler vuruyor, ittiriyor, şiddet eğiliminde davranışları (K3, KADIN)” şeklinde ifade etmiştir. Görüldüğü üzere bu görüşü paylaşan öğrenciler de karşı cinsi mevcut cinsiyetçi önyargılar ekseninde değerlendirmektedir.

“Sosyal dünyanın nasıl inşa edildiğini düşünürken birden fazla kimlik temelini hesaba katmak” gereklidir diyen Crenshaw’ın (1991: 1244) söylemleri ile benzerlik taşıyan gözlem ve düşüncelerini aktaran başka bir katılımcı öğretmen ise sınıf oturma düzeninde cinsiyet faktörünün dışında etkili başka faktörlerin de olduğuna değinmiştir:

Genelde mesela okulun, sınıfın çok popüler erkek öğrencisiyle daha sessiz olan kız çocuğunu oturtmak biraz sorun oluyor. “Ben onunla oturmak istemiyorum”. Cinsiyetten ziyade popülerite denk değil. Daha birazcık öyle oluyor ama bazı kız öğrencilerle oturttuğun zaman onun hiç sesi çıkmıyor. O da işte öğrenci ya başarılı, çalışkan onda hiç sıkıntı yaratmadan oturabiliyor. Öğrenciler de aslında cinsiyeti baz alıyorlar yani otururken arkadaşlarıyla ama diğer özellikleri de önemsiyorlar. Bir kriter yok, birden fazla kriter var yani. Aşırı çalışkan bir kız öğrencinin yanına erkek öğrencinin oturması gayet güzel. Niye? Hani onun kopya çekerim, şunu yaparım, bunu yaparım diye düşünüyor. Ama öteki taraftan daha böyle silik, daha böyle kendi halinde bir kız öğrencinin yanına oturacağı zaman daha büyük tepki veriyor (K14, KADIN).

Cinsiyet kavramının milliyet, ırk, sınıf vb. gibi diğer sosyal yapılarla etkileşime giren sosyal bir yapı olduğunu belirten Connell’a göre, “Cinsiyet ilişkileri bir bütün olarak sosyal yapının temel bir bileşenidir.” ve bu nedenle ‘cinsiyetin ötesine’ geçmek önemlidir (Connell, 1995: 76). Özetle sınıf oturma düzeninde de kadın ve erkek öğrencilerin karma olarak oturmayı kabul edip etmemelerini sadece cinsiyet temelinde açıklamaya çalışmak yetersiz kalır diğer faktörlerin de hesaba katılması gerekir çıkarımında bulunmak mümkündür.

3.2.2.3. Öğretmen Söylemlerinin Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Eğitim bütüncül bir aktarım hizmetidir. Acar (2003: 44) Türkiye'de “öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kadınların insan haklarına yönelik eğitimlerinin eksik” olduğunu, bunun da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin cinsiyete duyarlı eğitimi algılama ve aktarma şekilleri bakımından zorluklar yaratabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen tutum, davranış ve söylemlerinin, öğrenci davranışlarını şekillendirme üzerindeki etkililiği hakkında umutlu ve umutsuz öğretmen görüşleri ile karşılaşılmıştır. Görüşme yapılmış olan 30 katılımcı arasında toplumsal cinsiyet temelinde düşünce beyan etmiş olan üç öğretmen ile karşılaşılmıştır, bu öğretmenlerin hepsi kadındır.

Öğrencilerin cinsiyetlerinin, öğretmenler tarafından yapılan uyarıların etkililiği noktasında önemli bir değişken olduğunu ifade eden iki kadın öğretmen görüşlerini “Öğretmenlerin söylem ve ifadeleri erkek öğrencilerde çok etkili olmuyor. Onlar ne yapacaklarsalar yapıyorlar zaten. Ama kız öğrencilerde daha çok böyle uyguluyorlar, daha bastırılıyorlar açıkçası, sessiz kalıyorlar. Erkek öğrencilerde pek farketmiyor bu durum” (K21, KADIN), “Kız öğrenciler öğretmen söylemlerinden daha fazla etkileniyor” (K5, KADIN) şeklinde aktarmışlardır. Bunun yanında bir kadın öğretmen, hem erkek hem de kadın öğrencilerin uyarılardan kalıcı şekilde etkilenmediklerini belirtmiştir:

Kötü, sınıf düzenini sürekli bozan bir erkek öğrenciyi her ders uyar, uyar, uyar, uyar... Bir süre sonra “Tamam hocam.” deyip iki saniye sürmeden dönüp tekrar aynı davranışı yapıyor. “Tamam, hocam.” tekrar dönüp aynı şeyi yapıyor. İşte yüz göz olmaktan kastım bu. Ama kız öğrencileri mesela makyaj konusunda uyardığın zaman o anlık olan bir şey. “Git yüzünü yıka da gel.” diye kızdığımda surat asarak gidip yıkıyor. Ama ertesi gün, yine, benim dersim yok çünkü. Benim dersim olmadığı zaman yine makyajlı gelebiliyor (K14, KADIN).

Ataerkil değerler çerçevesinde ailede otorite figürü olan erkek, okulda da izlerini devam ettirebilmektedir. Bu duruma örnek olarak bir kadın öğretmen öğrenci cinsiyetinin dışında öğretmen cinsiyetinin önemli bir değişken olduğunu şu sözler ile ifade etmiştir:

Böyle biraz erkek öğretmenler daha çok dinleniyor gibi. Kadın öğretmenlerden biraz daha fazla çaba harcayıp böyle nasıl diyeyim, sesini yükselten böyle baskıcı falan bir tipsen seni anca öyle ama erkek öğretmen bir şey yapmadan onu dinleyebiliyor. Bir şey söylemesiyle ya da bir bakışıyla bile anlayabiliyorken sen daha ekstra çaba sarf edip, bağırıp belki sesini yükseltip anca kendini duyurabiliyorsun (K 11, KADIN).

Katılımcı görüşleri bütünsel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmen söylem, ifade ve uyarıları ile öğrencilerde olumlu anlamda bir davranış değişikliği

yaratma konusunda inançlarının çok fazla olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenler, aile eğitime, öğrencinin ergenlik öncesi dönemde olup olmayışına, ergenlik döneminde öğrencilerin akran uyarılarını daha değerli bulma eğilimlerine, okul içi ve dışı sosyal çevreye daha çok vurguda bulunmuşlardır. Ancak öğretmen uyarılarının etkili olduğunu düşünen kadın ve erkek öğretmenler sayıca az olmakla beraber, mevcuttur. Öğretmen katılımcılardan sadece 3'ü, söylemlerin etkili olduğunu vurgulamış ancak katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilkökul kademesinde öğrenci davranışının şekillenmesinin daha kolay olduğuna, ortaokul kademesinde öğretmen söylemlerinin etkililiğini yitirmeye başladığını dile getirmişlerdir. Eğitimin sosyal bir yapı olduğu ve sadece okulda değil, sosyal hayata dair her bir alanda, muhatap olunan her bir bireyle eğitimin devam ettiği söylenmiştir.

3.2.2.4. Öğrencilerin Dış Görünüşlerine Tepki

Öğrencilerin dış görünüşleri ile ilgili yorum yapan 7 öğretmenin 5'i kadın öğrencilerin dış görünüşleri ile yargılandıklarını ve kıyafet, makyaj, saç gibi özellikleri ile değerlendirildiklerini ifade ederken, 2 öğretmen ise artık öğrencilerin dış görünüşlerinin bir önem arz etmediğini söylemişlerdir. Paralel görüşleri aktaran öğretmenlerin cinsiyetlerinde farklılıklar gözlenmiştir.

Katılımcı kadın öğretmenlerden biri “Bu sadece kıyafet yasası çıktığından beri okullarda çok aşırıya kaçılmadığı sürece yani yırtık kotu da, üst bölgelerde çok aşırıya kaçılmadığı sürece onu da mesela ona bile çok fazla bir şeyler söylenmiyor.” (K11, KADIN) diyerek giyim kuşam ile ilgili katı yasaklamaların olmadığını dile getirirken, başka bir katılımcı kadın öğretmen de “Kız öğrenciyi en fazla uyardığım konu makyaj.” (K14, KADIN) sözleriyle beden ve estetik üzerinden tanımlanan kadınlığın ergenliğe geçiş aşamasında olan kadın öğrenciler için önemine işaret etmiştir. “Renkli tokalar takmayan, sıradan giyinen. Bu şekilde. Beklenen ideal kadın öğrenci bu, tek tip, konuşmayan, uslu, düzgün kıyafetli...” (K3, KADIN) sözleriyle kadın öğrenciden toplumsal beklentinin göze batmamak olduğunu vurgulayan bir kadın öğretmen sözlerine, bu beklentinin dayandırıldığı kültürden eklemeler yapan bir erkek öğretmen ise şu sözleri dile getirmiştir:

Yani evdeki baskı... Lisede çalıştığım dönemlerde ailesi özellikle uzun etek giymesini istiyor mesela bir öğrencimin ve diğer kız öğrenciler arasında direkt dikkat çekiyordu çünkü eteği çok uzundu, bilek hizasındaydı. Ve lise öğrencilerimden bilek hizasında etek giyen hiç yoktu ve bu onu rahatsız ediyordu. Diğer arkadaşların bakışı rahatsız ediyordu. Bunu dile getiriyordu. “Annem, babam zorla bunu yapıyor.” falan filan ve bir süre sonra kendi kendine şöyle bir çözüm buldu. Okula girdikten sonra eteğini katlıyordu. Kıvrılmayacak gibiyse başka bir etek giyiyordu. Yani diğer öğrencilerimizin eteği

boyunda etek alıp okulda değiştiriyordu ve bundan ailesinin haberi yok mesela. Ama ailesi de zannediyordu ki muhtemelen evde biz kafasına vura vura zorla giydiriyoruz uzun eteği, o da hep öyle geziyor. Öyle değil işte (K18, ERKEK).

Evin bir uzantısı olarak okul ve okuldaki öğrenci davranışları, ebeveynlerin talepleri doğrultusunda oluşabilmektedir. Ancak erkek katılımcının anlattığı örnekte olduğu gibi zaman zaman öğrenciler, öğretmen ve ebeveynlerinin onlara kabul ettirmeye çalıştıkları değerlere arkadaşlarından farklı görünmemek adına direnç göstererek çeşitli çözümler üretebilmektedir. Başka bir erkek öğretmen katılımcı da her kurumun kendini tanımlamak adına kullandığı bir kıyafet şekli olabileceğini ancak bireysel olarak öğrencinin bu kıyafeti giydikten sonra kendine has bir tarz yaratabileceğini ve bu duruma müdahale edilmemesi gerektiğini, bu durumun kişinin kendisini ifade edebilme yolu olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

Dış görünüş olarak eğer şimdi biz öğretmen olduğumuz için eğer okulun belirli bir kuralı varsa o forma vs. ama asıl mevzuya geleceğim ben. Bu giyilmeli, ama onun haricinde benim için benim kişisel görüşüm bir kız öğrencinin veya erkek öğrencinin kıyafetiyle, saç şekliyle ben çok fazla ilgilenmiyor, müdahale etmiyorum. Neden müdahale etmiyorum? Çünkü o öğrenci kendisini o saçla o şekilde ifade edebilmeli. Yani benim için kişiliğiyle bir çıkarımda bulunmuyorum. O öğrenci saçını böyle şuraya bir tane çizik attığında, bir kız buraya bir tane kaşına bir tane çizik attığında, o benim kişiliğiyle ilgili bir önyargı oluşmuyor. İstemiştir, yapmıştır. Bitti. Bu, üzerinde çok fazla düşünülecek bir şey değil. Elbise konusunda, kılık kıyafet konusunda bilmiyorum benim için tabi bağlı bulunduğumuz kurumun kuralları farklı olabilir. Kurumdan kuruma değişebilir ama serbest kıyafet varsa ne bileyim benim için bir yırtık pantolonla gelmiş işte etek giymiş, kısa kollu giymiş çok da önemli değil (K2, ERKEK).

Bir kadın katılımcı ise ergenliğe geçiş sürecinde geleneksel kadınlık değerleri çerçevesinde kadınların daha fazla beğenilme taleplerinin olduğunu belirterek okulun belli kıyafet kuralları olması nedeniyle giyim kuşam üzerinden gerçekleştirilemeyen daha güzel görünebilmenin makyaj üzerinden gerçekleştirilmeye çalışıldığını vurgulamaktadır.

şimdi erkek öğrencilerin giyim konusunda tercihleri yok. En fazla saçlarını uzatabiliyorlar. Onun haricinde işte açık giyindi, dar giyindi, ya da şöyle giyindi böyle giyindi gibi bir durum, makyaj yaptı gibi bir durum söz konusu olmuyor. Ama kız öğrencilerimizde içinde bulunduğu dönem dolayısıyla daha fazla beğenilme içgüdüşüyle makyaja daha çok meyilliler. Okulda öğretimle, eğitim öğretimden çok daha çok hani beğenilme içgüdüşüyle dolaşan öğrencilerimiz var maalesef. Bu yüzden onlar daha çok bu konuda çok uyarıya maruz kalıyorlar diyebilirim. Eğer şey olarak, kıyafetle ilgili olursa kızlar daha fazla baskı hissediyorlardır ama bu kıyafetle kastım sadece okul kurallarına uymamak değil aynı zamanda işte olmadığından dolayı da, hani çeşit çeşit giyemediğinden dolayı da olan bir durum (K6, KADIN).

Bazı durumlarda ise giyim kuşam konusunda aile ve okulun değer ve normları çelişebilmekte bu durumda öğrencileri ikilemde bırakabilmektedir. Bu konuya ilişkin bir öğretmen durumu şu şekilde aktarmıştır :

Evde baskı gören bir kız öğrenci, evde giyemiyorsa burada giyebiliyor, çantasında getiriyor, giyiyor. Evde baskı gören bir kız çocuğu burada daha açık olabiliyor. Evet. Olabiliyor. Ya da evinde daha rahat olan bir kız çocuğu annesinin babasının öyle kuralları olmayan bir kız çocuğu okulda baskılanıyor. “Niye bu kadar kısa giydin? Niye bu göbeğini, başını açtın?” aile buna izin veriyor bunda bir problem yok ama okulda öğretmenler, idare kızıyor. Bu da yaşanıyor, tam tersi de oluyor. Yani okul forması oluyor tamam ama mesela etek kontrolü yapıldı bizim zamanımızda. Kıvrılıp kıvrılmadığına bakılırdı. Yani çalıştığım lisede de evet kızların yazın sıcakta bile çorap giydiklerini biliyorum ben lisede. Ve ben bunu gördüğümde çok şaşırmıştım. Sıcakta naylon, uzun külotlu çorap giyiyorlardı. Neden dedim bunu giyiyorsunuz hani çok sıcak. Hocam okul idaresi kızar. Yani giyemiyorlardı mesela orada kız çocukları (K7, KADIN).

Öğrencilerin kılık kıyafetleri hem aileleri hem de okul yönetimi ve öğretmenler tarafından belirlenerek şekillenmekte ancak öğrenciler de bu konuda kendi taleplerini gerçekleştirme direncine sahip gözükmemektedirler.

3.2.2.5. Öğretmenlerin Nöbet Görevleri Esnasındaki İzlenimleri

Öğretmenler çalıştıkları kurumlarda düzenin sağlanması ve eğitim faaliyetlerinin aksamaması adına çeşitli görevler üstlenmekte ve nöbet tutarak öğrencileri ve okul işleyişini kontrol etmektedirler. Kadın öğretmenlerin yurtlarda, etüt odalarında, okulun koridor ve bahçelerinde tuttıkları nöbetlerde kendi zihinlerinde var olan eşitsiz cinsiyetçi algı ile hareket ettiklerini ya da aynı zihniyetle hareket eden kişilerin ayrımcı tutumlarına maruz kaldıkları katılımcı bir kadın öğretmenin şahit olduğu bir olayla desteklenebilir:

Benim ilk atandığım okul ili ilçesinde bir yatılı okuldu. Yönetim bazında şöyle bir izlenim olabilir sadece, yaşamış olduğum bir arkadaşım, diyebilirim. Yatılı okul olduğu için kız, erkek pansiyon ayrımı oluyor. Orada bir bayan öğretmen ihtiyacı oluyordu. O konuda diğer öğretmenler, bayan öğretmenin yetersiz olabileceğini, bazı konularda daha duygusal yaklaştığı için, pozitif bakmayacağını düşündüğü için böyle birkaç sıkıntı oldu (K19, KADIN).

TÜSİAD raporunda (2000: 84-85) vurgulandığı üzere, eğitimciler, kendi kalıp yargılarını eğitimde cinsiyet eşitliği açısından irdelemeden, eğitimlerini vermeye devam etmektedirler. Öğretmenler yetenek, davranış ve kişilik konularında erkek ve kadın öğrencilere yaptıkları yönlendirmelere toplumsal cinsiyete dair kendi algı, yargı ve düşüncelerini yansıtarak, yeni nesil üzerinde cinsiyet farklarını pekiştirebilmektedirler. Bu

durumun bir uzantısı olarak, kadın öğretmenler de okulun toplumsal cinsiyete duyarlı olmayan ikliminden etkilenebilmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden biri okul ortamında cinsiyete dayalı mekânsal ayrışmayı şöyle örneklendirmiştir:

Mesela nöbetçi erkek öğretmen nöbet tuttuğu yerde bulunan kızlar tuvaletine asla girmiyor, giremiyor. Erkeklerin tuvaletini kontrol ediyorlar tamam, orda olay yok ama erkek öğretmenin nöbetçi olduğu günlerde kız öğrenciler kızlar tuvaletinde rahat rahat sigara içip olumsuz davranışlarda bulunabilecekleri bir özgürlüğe sahip oluyorlar. Aynı şekilde kadın öğretmenler de erkekler tuvaletine girmekten çekiniyor. Hâlbuki hepsi öğrenci bunların, nasıl doktorun kadını erkeği yoksa öğretmenin de öğrencinin de kadını erkeği olmamalı diye düşünüyorum aslında. [...] Biraz önce dediğim gibi erkekler tuvaletine giren, denetim yapan nöbetçi kadın öğretmen neredeyse yok (K25, KADIN).

Başka bir katılımcı kadın öğretmen ise kendi nöbetlerinde bir kadın olarak erkekler tuvaletine girmesinin uygunsuz olacağını düşündüğünü belirterek, nöbetlerde erkekler tuvaletlerinin denetimsiz kalması hakkında şöyle bir yorumda bulunmuştur:

Erkekler tuvaletine girmiyorum. Çünkü onlarda pisuar var. Hani rahatsız etmek istemem kesinlikle kimseyi. Hiç girmedim şimdiye kadar. [...] İdarecimiz bayan olsaydı, yardımı yine erkek öğretmenden isterdim. Çünkü benim oradaki isteğim idareci olduğu için değil, benim oradaki isteğim erkek öğrenci için de kız öğrenci için de lavabo olduğu için, şahsi özel bir alan olduğu için. O özel alanda ona müdahale etmemek yani. Hani onu bir de ben girerek taciz etmemek adına. Çünkü o öğrenci orada sigara içiyor olabilir ama başka bir öğrenci başka bir ihtiyacını gideriyor olabilir. Ben onu rahatsız edebilirim, onu etkileyebilirim, onda bir travma yaşatabilirim. [...] Karşı cinse ait tuvaletlere girmeyerek onların suçlarına ortak olmuş oluyorum. Görmemiş oluyorum, görmemeyi tercih etmiş oluyorum. Erkek öğretmen de kadın öğrencide farklı durumlar yaşayabilir. [...] Yani hani girmemeli diye düşünüyorum çünkü kız öğrencilerimiz bazı şeylerin o kadar az bilincinde ki sınıfta da dâhil olmak üzere çok rahat bir şekilde hareket edebiliyorlar. Ne bileyim daha önce de sıkıntıları yaşadık işte, üstlerini orada da o anda da değiştirebiliyorlar. Kimse girmeyecek, kimse görmeyecek düşüncesiyle. Yani o anda tuvaletin içine girmemiş bile olabilirler. O yüzden her şey olabilir. Her ihtimali düşünüp girilmemesi gerektiğini düşünüyorum (K6, KADIN).

Mevcut tüm kültürlerde kadına dair tanımlar doğrudan veya dolaylı olarak birbiriyle etkileşerek şekillenmektedir. Bu tanımlar sosyal rollere, söylem ve masallara, tören uygulamalarına, folklore, diğer kültürel sembollere ve fikirlerin ifade edilmesinde kullanılan dile yerleşmektedir. Ancak farklı deneyimlere sahip kadınların olay ve olgulara bakışları yukarıda görüşlerine yer verilen iki kadın katılımcıda (K6 ve K25) olduğu gibi farklılaşabilmektedir. Bu farklılık öğretmenlerin cinsiyetleri ve okul ortamındaki cinsiyetlendirilmiş sosyal rollere bakış açısı ile algılama biçimleri ile ilintilidir.

3.2.2.6. Öğretmenler Odası

Sağlıklı bir okul kültürünün yaratılmasında, örtük programın toplumsal cinsiyete duyarlı şekilde örüntülenmiş olması gerekmektedir. Eğitim, toplumun sosyal yapısını oluşturan önemli mekanizmalardandır. Toplumsal cinsiyete dayalı ayrışma sadece öğretmenlerin öğrencilere karşı sergiledikleri tutum ve davranışlarda değil, öğretmenler odasında da deneyimlenebilmektedir. Konuya ilişkin görüşlerini paylaşan 6 katılımcı öğretmenler odasının cinsiyet temellinde mekânsal olarak da ayrıştığına dikkat çekmektedirler. Bir katılımcı öğretmenlerin hemcinsleriyle gruplaşmalarının okul etkinliklerinde de devam ettiğini vurgulayarak şu cümleleri söylemiştir:

Bir erkek öğretmen mesela ayrıldı okulumuzdan. Ona bir veda yemeği yapıldı. Ama çoğunlukla hep erkek hocalar gitti. Ya da erkek hocalar ayrı bir yerde kahvaltı yapıyor mesela bayanlar ayrı yerde kahvaltı yapıyor. Okulda genel anlamda tuhaf bir gruplaşma var ama bu bir yerde de cinsiyetçi gruplaşma da oluyor. Bu tarz şeyler oluyor tabi (K7, KADIN).

Bir erkek katılımcı ise zaman kısıtı nedeniyle kadın öğretmenlerle iletişiminin sınırlı olduğuna dikkat çekerek aslında cinsiyete bakılmaksızın tüm meslektaşlarıyla yardımlaştiklarını belirtmiş ve hemcins gruplaşmaları hakkında şöyle bir gerekçelendirmede bulunmuştur:

Bizim çalışma düzenimiz ofisteki gibi bayan ve erkek çalışanlar aynı şey üzerine beraber sürekli çalışma ortamı değil. Bizim sadece teneffüs aralarında birbirimizi gördüğümüz onun dışında herkesin özel sınıfında işini yaptığı bir çalışma sistemimiz var. Burada da ne diyeyim bir erkek öğretmenin bir bayan öğretmenle çok ortak bir iletişim kuracakları bir durumları yok. Vakti yok. O kısa vakitte en hızlı en kolay, kiminle iletişim kurabilecekse orada bir grup oluşuyor. Oradan da o şekil devam ediyor. [...] Yardımlaşma açısından bayan öğretmen benden bir şey rica etti ya da ben birinden fark etmez, erkek ya da bayandan bir şey rica ettiğimde olumsuz bir durumla karşılaşmadım yardımlaşma açısından. Öyle yani (K12, ERKEK).

Kadın katılımcı ise erkek ortamlarının dışlayıcı etkisine vurgu yaparak aynı konu hakkında kadın ve erkeklerin ilgi alanlarının farklılığına dikkat çekmektedir.

Çalıştığım okulda ister istemez bayanlar ayrı yerde toplanıp, erkekler ayrı yerde toplanıp oturup sohbet edebiliyorlar. Bu biraz okulların bir geleneği de olabiliyor. Kimi çalıştığım mesela bazı okullarda biz hep beraber oturup sohbet ederdik. Erkeklerin bayanlarla sohbet edecek konu bulamıyor gibi bir şeyleri var mesela bir bayan oturup konuşup bir sohbet konusu yaratabiliyor ama erkekler daha mesela geçen gün dışarıda oturuyorlardı iki hoca erkek gidip yanlarına oturabilir miyiz dedik hani gölge olan tek

yardı. Oturduk sohbetleri sessiz sessiz hani insan oturduğuna, onları rahatsız ettiğini düşünüp pişman oluyor mesela (K4, KADIN).

Başka bir katılımcı öğretmenler odasındaki erkek hegemonyasından söz ederek konuşmaların erkeklere hitaben yapıldığını, kadınların yok sayıldığını ve kadınların dışlandığını belirterek görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Öğretmenler odasına girdiğim zaman ben mesela rahatsız oluyorum. Erkek öğretmenler bir yanda bölünmüş, bayan öğretmenler bir yanda bölünmüş. Bir konuşma ortamında sadece erkek öğretmenlere hitaben konuşulması ya da erkek öğretmenlerin bayan öğretmenleri görmemezlikten gelmesi. İşte bazen konuşmalarına dikkat etmemeleri, oturup kalkmalarına dikkat etmemeleri, bu beni rahatsız ediyor (K5, KADIN).

Kadınlarının dışlandığına dair söylemlerinin tersine, kadın gruplarının da erkekleri konu dışında bıraktığını ve erkeklerin istemli istemsiz gruplara dâhil olamadıklarını dile getiren bir kadın katılımcının söylemleri şöyledir:

Ben erkek öğretmenlere üzülüyorum çünkü öğretmenler odası kadınlar gününe dönüşüyor. Yani ister istemez çünkü bayan öğretmenlerimiz ağırlıklı. Erkek öğretmenlerde orada bulunsa işte sigara içme durumunda ya da başka ihtiyaçları için orada olmasa bile olanlar bile sıkılıyorlar, bunahıyorlar. İşte kadın mevzu, işte ev, temizlik, çocuk, yemek, hani gün ortamına dönüşüyor ben hoşlanmıyorum. Aslında onlar için üzülüyorum yani. Çünkü toplumumuzda öğretmenlik daha çok bayanlara yüklenmiş dediğim gibi. O tatil, üç ay tatiliniz var, işte erkenden çıkıyorsun, çocuğuna çoluğuna zaman ayırır mantığıyla yaklaşıldığı için genelde sayı olarak sanırım daha fazla bayan öğretmenler... Öğretmenler odasında bir gruplaşmanın var olduğunu, hemcins olanların daha fazla ortak noktaya sahip olduğu için daha fazla muhabbet ettiğini ve karşı cinsle arasında bir mesafe olduğunu savunuyorum. Ben şahsen erkek öğretmen olsaydım herhalde orada kalmak istemezdim (K6, KADIN).

Bir diğer katılımcı ise erkek ve kadın öğretmen iletişiminin öğretmenler arasında dedikoduya sebebiyet verme ihtimalinden “Mesela bir konuşursun erkek öğretmenle, yanlış özel olarak farklı bir şeyler düşünebilirler diğer öğretmenler. Ön yargı diyelim. Bu konuda da erkek öğretmenlerin geri durduğunu söyleyebiliriz.” (K5, KADIN) ifadesi ile bahsetmiştir.

3.2.2.7. Öğrencilerin Okul Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerde, cinsiyetler bazında öğrencilerin okul algılarına ilişkin öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. 30 katılımcının yarısı erkek öğrencilerin okul algıları ile görüşlerini beyan etmişlerdir. Katılımcılardan birisi okulun erkek öğrenciler için dışarıdaki ortamdan daha rahat ya da daha kısıtlayıcı bir ortam

sunmadığını, erkek öğrenciler açısından okulun bir durum değişikliği yaratmadığını “Erkekler zaten her alanda serbest ve rahat oldukları için onların pek bir ortam da değişikliğe uğradıklarını zannetmiyorum. Hani bana öyle gibi geliyor. Ya da sokakta neyse okulda da aynı şekilde hayatlarını devam ettiriyorlar sanki.” (K11, KADIN) sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir kadın öğretmen “Erkek öğrencilerde ‘Ah ben bunu geçer not aldım kurtardım, bunu geçtim’ gibi yani geçer nota bile tamah etme var. Benim gözümde böyle diye düşünüyorum ben.” (K1, KADIN) söylemi ile erkek öğrencilerin okulda yüksek akademik hedefleri olmadığını vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık üçte biri “Okul erkek öğrenciler için özgürleşme alanı.” (K4, KADIN) ifadesini destekleyici açıklamalarda bulunmuştur. Ayrıca okulun erkeklere daha rahat bir ortam sunduğundan bahseden katılımcıların hepsinin kadın öğretmenlerden oluşması dikkat çekici bir detaydır.

Moi’ye göre (1994: 91) “okul, kadınlara yakışır çünkü ciddiyet ve disipline karşı boyun eğme yeridir. Ancak, gerçek entelektüel yaratıcılık eğlencelidir, önceden tahmin edilemez ve saldırgandır. Bu yönüyle entellektüelite mutlaka erkeklere uygundur” görüşünü tartışmaktadır. Bazı öğretmen katılımcıların “Erkek öğrenciler için her yer bence ve erkek bireyler için, sadece öğrenciler için değil, her alan güç gösterisi yapabilecekleri bir alan. Okul da böyle; güçlerini deneyebilecekleri, saldıracabilecekleri, kavga edecekleri bir yer.” (K3, KADIN) ve “Şamata yeri olabilir erkek öğrenciler için.” (K28, KADIN) ifadeleri Moi’nin görüşlerini desteklemektedir.

Katılımcılardan bir erkek, bir kadın öğretmen ise erkek öğrencilerin “bazı”ları için okulun kısıtlayıcı ve baskılayıcı bir ortam sunduğunu ifade etmişlerdir. Bilgi çağının ve yaşam boyu öğrenmenin bütün fikri politiktir. Eğitim dışındaki ilişkiler, daima eğitim sistemi içindeki ilişkileri şekillendirmiştir (Clegg, 2001: 321). Katılımcıların söylemlerinde kastettikleri ‘bazı’ öğrenciler, okul dışında ilişki içinde oldukları durum ve alışkanlıkların devamını okul içinde de sürdürmek arzusunda olan ancak okul kuralları tarafından engellenen öğrencilerdir. Konu ile ilgili, katılımcılardan biri görüşlerini “Sigara kullanan, madde bağımlısı olan erkek öğrencilerin okulda bunları kullanamamalarından dolayı okuldan sık sık kaçtıklarına şahit oluyoruz zaten, okul olmasa daha özgür olurlarmış gibi hissediyorlar bence. Hep bir kaçma telaşındalar diye düşünüyorum.” (K25, KADIN) cümleleri ile okulun bir özgürleşme ortamı değil bir baskı ve disiplin ortamı olarak algılandığını ifade ederken, diğer bir katılımcının görüşleri ise şöyledir:

Benim mesela en çok görüp uyardığım şeylerden bir tanesi, toplum içerisinde çok argo kelimelerin çok rahat kullanılması. Bunu belediye otobüsüne bindiğimiz zaman özellikle öğrencilerin, özellikle lise çağındaki gençlerin çok rahat bir şekilde birbirlerine küfürle hitap ettiklerini görüp çok huzursuz olan bir babayım en başında... Ben bununla ilgili çocuğu okulda sürekli uyarırım, uyarırım, uyarırım mesela. Akşam çıkışta babası almaya gelir, kapıda “Neredesin?” diye başlayıp böyle küfürlerle o kalabalığın içinde kendi çocuğuna hitap eden veliler gördüm. Şimdi çocuk evde. Baba küfür ediyor, her şeye küfür ediyor. Araba kullanırken bir şeye sinirleniyor küfür ediyor. Belki annesine küfür ediyor, kardeşlerine, kendine küfür ediyor. Çocuk da çok rahat bir şekilde küfür ediyor. Mahallede küfür ediyor ama okula geliyor, okulda bir kural var öğretmenleri biri ya da birçoğu küfürle konuşmaz veya “Arkadaşlarına böyle davranamazsın daha nazik olmalısın.” dediğinde çocuk böyle bir abandone oluyor yani. “Bizim evde böyle değil. Kesin bu öğretmen kafayı yemiş. Bana kafayı taktı.” Genellikle böyle cevap veren öğrencilerimiz de oluyor...Onlar açısından evet okul ortamı biraz şey daha baskıcı bir ortam (K18, ERKEK).

Katılımcılardan biri erkek öğrencilerin okulu vakit kaybı olarak gördüklerini dile getirirken; “Erkek öğrenciler açısından baktığımızda okul sanki onlar için engelleyici bir durum. Çoğunluk olarak okula gelmek istemiyorlar. Vakit kaybı gibi görüyorlar. Hani sanki okul olmasa hayata daha hızla atılıp iş gücü sahibi olabileceklermiş, paraya daha çabuk erişebileceklermiş gibi.” (K25, KADIN); başka bir öğretmen katılımcı da okulda öğrenciler arasındaki güç hiyerarşisine işaret ederek, erkek öğrencilerin okulu algılama şeklini değerlendirmiştir:

Okul erkek öğrenciler için nasıl bir ortam? Yani bayanlardan üstün fiziksel özellikleri veya daha güçlü oldukları için daha baskın, daha rahat, yani içinde bir kötülük varsa onu daha rahat ifade edebileceği bir ortam erkek öğrenciler için. Tabi kendinden güçlüler yoksa. Kendinden güçlüler varsa tabi onların ezildiği bir ortam, yani ezme ezilme gibi bir durum varsa (K24, ERKEK).

Bir idareci okul içinde ve dışında erkek ve kadınların davranışlarının farklılığına dikkat çekerek; kadınların tersine erkeklerin kendilerini daha baskı altında hissetmelerine karşın, ev ortamından sıyrılıp okula gelen kadınların okulda daha fazla özgür hissettiklerini vurgulamaktadır.

Erkek öğrencilerde dışarıda ya da parkta, okul dışında nasılsa okul içine geldiği zaman o davranışlarda biraz daha böyle baskıladığını görüyoruz. Onlar daha serbestler dışarıda. Ama okula geldikleri zaman belli bir davranış kalıplarına girmek zorunda olduklarını biliyorlar. Okul içinde farklı, okul dışında farklılar. Kızlar da ev ortamında ya da işte dışarıda farklı davranıyor, okul içinde biraz daha özgür, biraz daha rahat davrandıklarını görüyoruz kimi öğrencide (K17, ERKEK).

Kadın öğrencilerle ilgili olarak görüşünü paylaşan bazı katılımcılar kadınların okumaya daha hevesli ve akademik başarılarının erkeklere oranla daha yüksek olduğuna dair yorumlarda bulunmuşlardır. Katılımcılardan birisi okumaya istekliliği “Sonuçta yaşam şartlarının da farkında oldukları için sanırım, ayakta kalabilmek için okumaları gerektiğini düşünen öğrenciler var kız öğrencilerden.” (K25, KADIN) sözleri ile dile getirmiştir.

Katılımcılardan bazıları (7 katılımcı) okul ortamının kadın öğrenciler için evlerinden farklı olarak daha rahat ve daha özgür bir alan sunduğunu anlatırken, bir görüşmeci “Kızlar için daha çok rahatça hareket edebildikleri bir alan olduklarını düşünüyorum. Yani ailelerinde bu kadar aile içindeki ortamlarında bu kadar rahat tavırlar sergileyebildiklerini düşünmüyorum açıkçası.” (K4, KADIN) ifadesini dile getirmiştir. Öte yandan bu görüşe katılmayan birkaç katılımcı (3 katılımcı) ise okulun sunduğu bu özgür ortama rağmen, ataerkil kültür yapısının kadınlar üzerindeki baskıcı ve sindirici gücünün okul ortamında hala gözlenmeye devam ettiğini bildirmiştir. “Kızlar daha böyle, ne diyeyim, sessiz kalıyorlar birçok durumda. Daha pasif kalıyorlar. Yani daha böyle ne diyeyim sakınlar, daha bastırılmışlar açıkçası.” (K21, KADIN) sözlerini söylemiş olan katılımcı, durumu özetlemiştir. Bir idarecinin görüşü de şöyledir:

Kızların böyle çok daha rahat hissettikleri bir ortam okul. Bunu şundan dolayı söylüyorum, ev ortamından uzaklaşıp, özellikle okula gelen öğrencilerim vardı, önceki çalıştığım okullarda da. Burada da var. Yani evde durayım annem babam bana iş yaptırıyor. Onu bunu yaptırıyor yerine, okula gelince çok rahat ettiği evde sergileyemediği davranışları okulda sergilediğine şahit olduk biz. Ki olumsuz davranışını veliye söylediğimiz zaman çocuk el bebek gül bebek değil, niye burada farklı davranıyor diye şaşırın velilerimiz oluyor. Yani annesinden babasından gizleyerek böyle okul ortamında yaptığı davranışları oluyor (K17, ERKEK).

Bazı öğrenciler için okulun, evdeki iş yükü ve baskıdan kaçış kanalı ve özgürleşme alanı olduğunu dile getiren bir katılımcı da konuya ilişkin görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Aileler açısından kızlar, bizim bulunduğumuz bölgede birazcık böyle hani erkek egemenliğinin olduğu bir bölge bence. Evde kızlar annelerine hep yardım işte ne bileyim çocuk, kardeşlerini bile büyütenler var yani. O yüzden onlar bence okul onlar için birazcık böyle şey gibi, kurtuluş gibi geldiklerini düşünüyorum ben. İşte evde iş yapmayıp okula gelmek ya da bunu bilinçli mi yapıyorlar bilmiyorum ama hani okuyayım, edeyim falan gibi pek düşünceleri olduklarını zannetmiyorum ama bir kaçış, kısa sürede olsa bir kaçış ortamı gibi geliyor bana, özgürleştikleri bir alan. Mesela atıyorum okula gelirken okul tişörtü için belki hani böyle kapalı bir şekilde ama okula geldiği zaman onu bağlayıp edip falan işte göbeğini açabiliyor. Ya da ne bileyim evden çıkmıyor öyle aslında ya da okula geldiği zaman rimeller sürülüyor falan hani belki öyle şeyler olabiliyor (K11, KADIN).

Postyapısalcı feministlere göre kız öğrenciler okulda, mutlak bir güçsüzlük halinde değil, kimi güçleri de barındıran çeşitli konumlara sahiptir ve ‘olumlu belirsizlik’ anlayışına sahiptir (Jones 1993: 160-161). Bu noktada katılımcıların dikkat çektiği gibi kız öğrenciler, sadece pasif ve edilgen konumda olmayıp öğretmenlerle ve okulla ilişkilerinde direnç ve karşı koyma stratejilerine sahip olabilmektedir.

Kadın öğrenciler için... Yani hepsi için... Genelleme yapamayız aslında, kimisi oyun alanı, oyun oynadıkları bir yer, kimisi kendini ifade edebildiği farklı bilgileri edinebildiği işte farklı bir dünya olarak görüyor kimisi de daha özgür bir alan. Ailede konuşamayan, kendini ifade edemeyen öğrencilerin okulda daha farklı olduklarını görüyorum ben. Eğitim alarak da onların davranışları değişiyor, daha farklı oluyor. Hayata bakış açıları farklılaşıyor, yeni yeni şeylerle karşılaşıyorlar sonuçta, öğretmenleri örnek alıyorlar. En ufak bir durum öğretmenin dikkatini çekiyor veya benim ağzımdan çıkan bir kelimeyi daha sonra kendi çocuklarımdan duyuyorum. Demek ki çok dikkatli olmak gerekiyor öğretmen olarak (K30, KADIN).

Bir katılımcının (K30) yukarıdaki düşüncesinden yola çıkılarak olumlu bir okul iklimi toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından oldukça önemli gözükmekte ve bu konuda öğretmenlere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Ancak toplumsal cinsiyet körü olan öğretmenler ve öğrenciler bu örüntüleri farkedememektedirler. Eğitim ortamında cinsiyete dair ayrımcı uygulamaların farkedilmemeleri, irdelenmemeleri ve değiştirilmeye çalışılmamaları, eğitimcilerin ataerkil öğretilerini içselleştirmiş olmaları ile ilişkilidir (Esen, 2015: 21-22).

3.2.3. Eğitim Bağlamında İdeal Kadınlık ve Erkeklik

Erkeklerin kadınlardan ayrı bir kimlik oluşturma çabası yeni değildir. Batılı feministler Platon’un zihin / beden teorisini önemsemektedirler. Platon’a göre her şeyi bilen ölümsüz bir ruhumuz vardır. Ancak doğumda, bilinen her şey unutulmakta ve bilginin yerini beden almaktadır. Platon’a göre, vücudumuz bizim unutmamıza sebep olmuştur ve yaşamımızı daha önce bildiklerimizi hatırlamaya çalışmakla geçiririz. Bu argüman, kadın olmanın dışlandığı ve insan dışı bir kavram olarak algılandığı Avrupa-Batı felsefesinde yerini almıştır. İnsan zihni rasyonellik ve erkeklik, irrasyonellik ve kadınlık arasında bir bağ kurmuştur. Zihin/beden teorisi, rasyonellik/irrasyonellik, mantık/duygu bölünmesi kadınlar ve erkekleri birbirlerinden ayırmaktadır.

Erkek öğretmenlerin kız ve erkek eşitliğini teşvik etme konusundaki dirençleri, rasyonel erkek ve irrasyonel kadın, düşük sosyal statülü kadın, yüksek mertebeli erkek,

cinsellik temsili kadın, onu kullanan erkek gibi ikili karşıtlıklar yoluyla inşa edilen küresel erkek hegemonyasının bir uzantısından dolayıdır. Açıkça ortaya çıkan şey, erkek öğrencilerin ve erkek öğretmenlerin, hem yerel kültürü hem de dini, okulda toplumsal cinsiyeti meşrulaştırmak için kullanmakta olduklarıdır. Bu durum, toplumsal cinsiyet baskısının nasıl çalıştığını göstermektedir ve toplumsal cinsiyet baskıları oluşturmak için birlikte kullanılan bu köklerin her birinden gelen baskıcı normlarla mücadele etme ihtiyacını tanımlamaktadır (Chilisaa ve Ntseaneb, 2010: 626).

Cinsiyete dayalı ideolojide kadın olmak, cinsiyetlere dair bazı şemaları beraberinde getirmektedir. Bu şemalara göre kadın olmak, yaşamda erkeğe göre tanımlanmak anlamına gelmektedir; erkek gibi davranmamak, hatta duygu ve düşüncelerin erkeğe göre kurulması demektir. Diğer bir ifadeyle, kadının erkekten farklı olarak pasif olması ve mantığını kullanamayacak kadar duygusal olması beklenmektedir. Kadın cesareten yoksun olandır ve varoluşu, yalnızca ailesinin sınırları içinde kabul edilmektedir (Arat, 2006: 52). Ayrıca kadınların duygusal yönünün ağır basan ve zayıf mizaca sahip olmaları makbul görülmektedir (Gümüsoğlu, 2008: 40). Toplum, erkeklerden evin ekmeğini kazanmasını beklerken, kadınlardan ‘dişi kuş’ olarak yuvayı kurmalarını talep etmektedir. Katılımcılardan birinin görüşleri de literatürü destekler niteliktedir:

Kız öğrencilere dönüp akademik başarıdan bahsedilirken kız öğrencileri göstererek “Yaa hadi bu arkadaşlarınız üniversite okumasa da olur. Yarın bir gün evlenir, kurtarır kendini. Siz erkek öğrenci olarak iş bulamazsınız, aş bulamazsınız, evlenemezsiniz bile.” Hep bu tarz bir yaklaşım var. Çünkü bu öğrenciler büyüyecek, üniversite kazanamazsa, kazansa da ya bir şekilde evlenecek yuvasını kuracak. Ama erkek öğrenci? Erkek öğrencinin meslek sahibi olması lazım, askere gidip gelmesi lazım, iyi bir para kazanması lazım... Çünkü toplumumuz onu empoze ediyor, onunla alakalı bir durum var (K18, ERKEK).

Bir katılımcının “[...] Kadın düzen ve tertipten sorumlu ve görevli gibi. Erkek için de koruyup kollama, yardım etme. Sanıyorum, bu ilkel düzendeki hani kadınların evdeki geçimi ve erkeklerin avcılık toplayıcılıkla görevlendirildiği gibi o şekilde bir şablon oluşmuş kafamda.” (K1, KADIN) şeklindeki sözleri Gümüsoğlu’nun (2008: 40) kadınlardan yaşam alanlarının evleri, eşleri ve çocukları ile sınırlandırmalarının beklendiği görüşü ile paraleldir. Çünkü kadın, ilkel zamanlardan bu yana düzenli ve tertipli sıfatları ile evi çekip çevirebilecek, bakımını yapabilecek sorumluluk bilincine sahiptir. Bu yüzden kadınlar ev dışında ücretli bir iş edineceklerse, o mesleğin ev yaşantısının düzenini bozmayacak nitelikte olması gerekmektedir. Sorumluluk ile eğitim kesişiminde katılımcılardan biri “Kız öğrenciler daha

sorumluluk sahibi oldukları için, derste erkek öğrencideki savsaklama kız öğrencide daha az.” (K7, KADIN) söyleminde bulunmuştur.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin toplumsal cinsiyet bağlamında ideal kadın ve erkek öğrenci özelliklerini cinsiyetlere göre değerlendirmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Genel olarak ideal öğrenci özellikleri hakkında öğretmen algılarını aktaran 5 erkek katılımcı (K23, K2, K10, K12, K18) olmuştur. Katılımcılardan biri bu konuda daha önce düşünmemiş olduğunu “Hiç o şekilde düşünmedim yani erkek öğrenciden, kadın öğrenciden farklı farklı beklenti hiç düşünmedim. Yani ikisinden de bu yönde beklediğim şeyler aynı.” (K12, ERKEK) söylemi ile dile getirirken, başka bir erkek katılımcı konu ile ilgili şunları söylemiştir: “Benim için ikisi de bu tanımın dışına çıkamaz. İdeal erkek öğrenci kadın öğrenci kendi karakterini yaratabilen öğrencidir” (K23, ERKEK). Benzer yönde açıklamada bulunan başka bir erkek katılımcının söylemleri ise şu şekildedir:

İdeal kız öğrenci de aynı şekilde olmalı yani hani erkek böyle olmalı kız böyle olmalı diye düşünmüyorum. O da aynı şekilde arkadaşlarıyla ya da büyükleriyle neyi konuşacağını ne kadar konuşacağını bilmeli. Aynı şekilde erkekler, erkek öğrenci için de geçerli, bunları bilebilmeli. Yani davranışlarını, şey uygunsuz davranış sergilememeli. Her ikisi için de söylüyorum (K2, ERKEK).

3.2.3.1. İdeal Kadın Öğrenci Özellikleri

Okullardaki araştırmalar zihinsel özelliğin cinsiyetlendirilmesine dair örnekler sağlamıştır. Clarricoates'in ilkökul kademesinde yapmış olduğu bir araştırma, okullarda akademik başarıya ve zihinsel yeterliğe ilişkin cinsiyetlendirilmiş varsayımları belgelemiştir. İyi başarılar elde etmiş kız öğrencileri, ‘zihinsel olarak yüksek yeterliliğe sahip’ ifadesi yerine ‘çalışkan’, aslında çok da güzel bir şey üretmemiş olsalar bile erkek öğrencileri ‘zeki’, ‘parlak’ olarak nitelendiren zihniyet oldukça yaygındır (Leathwood, 2013: 135-136). Çalışkanlık, düzen ve tertip ile beraber seyretmektedir. Katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmelerde erkek katılımcılardan ideal kadın öğrenci özelliklerine dair yorumda bulunan olmazken, kadın öğrencilerden düzen ve tertip beklentisi içinde olduğunu söyleyen 2 kadın öğretmen katılımcı mevcuttur. Katılımcılardan biri “[...] Masasında daha özenli çalışmış olması, işte yere düşen bir şeyi alıp atabilmesi, yani düzen ve tertip konusu gibi şeylere ben belki de kendi kişisel anlamda dikkat ettiğim için, düzenli tertipli bir kız öğrenci de bana göre ideal.” (K1, KADIN) söylemlerinde bulunurken, diğer bir katılımcının ifadeleri de şu şekildedir:

Kadın öğrenci deyince ... düzenli tertipli geliyor benim aklıma. Ben öyle miyim? Hayır, öyle değilim ama bazı kız öğrencileri gözlemliyorum. Bir ödev kâğıdı vermişim. Erkek öğrencinin mesela kitabının arasına katlanmış buruş buruş olmuş çıkarken, kız öğrenci dosyasına koyuyor mesela. Bu düzen tertip de dolayısıyla başarısına yansıyor. Hayatın her alanına yansıyor. Kız öğrencilerden benim daha çok beklediğim herhalde bu. Düzen ve tertip. Başarısız olsa da matematikten defterinin düzeni, defterine yazdığı yazılar, kitabının yanında bulunması, derse ilgisi, derse ilgisinden ziyade “Hocam şuraya şunu yazdınız. Bunu da deftere yazmalı mıyız?” gibi önemsiyor olması. Bunları kız öğrencilerde daha çok arıyorum herhalde (K14, KADIN).

Öğretmenlerin, kadın öğrencilerden daha nazik, uysal, çalışkan, özenli, sessiz, dikkatli, başarılı, itaatkâr ve saygılı olmalarını beklediklerini vurgulayan Esen (2015: 20)’in görüşleri ile, “Toplum diliyle konuşacak olursam; kız öğrenci ağır başlı, namuslu, utanmayı bilen, hamarat, eli iş tutan, vur kafasına al ekmeğini olmalı diyebilirim.” (K25, KADIN) sözlerini söyleyen katılımcının ifadeleri paraleldir. Kadınların alçakgönüllü tavırlar sergilemeleri, alçakgönüllülüğün toplumsal olarak kadın cinsiyetine atfedilmiş olmasından kaynaklıdır. Bu yolla kadınlar, kadınlık rolüne uygun davranış içinde bulunduklarını düşünmektedirler. Özgüvenli tavırlar sergileyip bireysel kararlar alabilenler ise erkeklerdir çünkü toplumsal cinsiyet bağlamında kendine güvenmek eril bir özellik olarak düşünülmektedir (Köse, 1998: 39). “Sessiz öğrenci, problem çıkarmayan, uslu öğrenci, şikâyet etmeyen, alttan alan hep... Uslu ideal kadın öğrenci genelde. Göze batmayacak, yokmuş gibi olacak o ortamda... Kadın duygusaldır.” (K3, KADIN) cümlelerinde geçen kadını nitelendiren sıfatlar, Köse’nin kadınlık rolünün gereği olarak düşünülen alçakgönüllülük özelliğine eklenebilecek niteliktedir.

Eğitim materyallerinde kullanılan görseller de anlatılar da toplumsal cinsiyet ekseninde kadın ve erkeklere yüklenmiş olan ayrımcı rolleri aktarır konumdadır. Erkeklerin nüfuzlu, güç ve cesaret sahibi, özgür, yetenekli ve başarılı, korkusuz, parlak zekâlı gibi özelliklerle yüceltilirken; kadınlar pasif, korkan, mantığını kullanamayan, duygularına yenik düşen, başarıya ulaşamayan, uysal ve itaatkâr, erkeğe bağımlı gibi özelliklerle aşağı çekilmektedir (Esen, 2015: 23). Katılımcılardan biri kadın öğrencilerden beklentilerini anlatırken bir taraftan ayrımcı olmadığını vurgulamakla beraber diğer taraftan “Sen bir kızsın daha kibar ve hoş davran.” ifadeleriyle aslında toplumun kadınlığa ilişkin mevcut değer ve normlarını eğitim aracıyla yeniden ürettiğinin farkında değildir.

Okul ortamında ... ama öyle hani biz kadın olarak daha nahif, daha kibar, daha hoş şeyler beklediğimiz için, içimizde hep biz ince ruhlu olduğumuz için, bizim ruhumuza uygun davranışlar bekliyoruz.

Aslında biraz da ondan kaynaklanıyor. Yoksa kadın erkek olarak tamamen herkesin ayırarak öyle bir şey söylediğini düşünmüyorum. Şahsen ben öyle düşünmüyorum. Mesela ben de söylüyorum bazen hani “Kızım bak, sen bir kızsın; daha hoş, daha güzel cümleler kur, daha kibar davran” falan ama hani ben bunu kadın erkek olarak ayırdığım için söylemiyorum (K8, KADIN).

Bu bağlamda öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının ölçülüp şekillendirilmesi ve toplumsal cinsiyete dayalı öğretmen eğitimleri de geleneksel toplumsal cinsiyet zincirinin kırılması için gerekli eylemler (Tezer Asan, 2010: 68) olarak görünürlük kazanmaktadır.

3.2.3.2. İdeal Erkek Öğrenci Özellikleri

Yapılan derinlemesine görüşmelerde öğretmenlerden ideal erkek öğrenciyi tanımlamaları istenmiştir; ideal erkek öğrenci özellikleri hakkında yorumda bulunan 2 erkek katılımcı (K10 ve K2), 8 kadın katılımcı (K3, K4, K6, K8, K27, K25, K14, K1) bulunmaktadır. Erkek katılımcılardan biri görece dezavantajlı bölgelerden gelen erkek öğrencilerin daha fazla davranış bozukluğu sergilediklerini ve ideal erkek öğrenci özelliklerinden uzak olduklarını “Bizim burada gördüğümüz genelde erkek öğrenciler yani biraz başı boş oluyorlar. İşte burada annesi babası ayrı oluyor, boşanmış ailelerden oluyor, sosyo ekonomik kültür düzeyleri biraz düşük olduğu için yani bunlar sorun yaratabiliyor icabında” (K10, ERKEK) ifadesi ile belirtirken, bir diğer erkek katılımcının ideal erkek öğrenci özellikleri hakkındaki söylemleri şöyledir:

Sohbet edebilmeli. Kendini ifade edebilmeli. Duygularını düşüncelerini eleştirebilmeli, eleştiriye açık olabilmeli. Tabi ki çocukça davranışları, yaşının gereğine uygun davranışları sergileyecektir. Yani efendi olmalı. Beyefendi olabilmeli. Yani bu yaşta kibar, nazik davranabilmeli gibi. Benim kafamdaki şey, ideal öğrenci öyle hepsinden süper çok başarılı olsun değil. Tabi ki bazen ufak tefek yaramazlıklar yapacaktır. Bunun bir şeyi vardır, bir kotası vardır. Biz bunu normal karşılıyoruz. Robot yetiştirmiyoruz, insan yetiştiriyoruz. Düşüncelerini ifade edebilmeli. Yani birisi farklı bir şey düşündü, onu çürütebilmeli (K2, ERKEK).

Görüşmelerden elde edilen diğer veriler de mevcut literatürle paralel örtüşmektedir. Bazı cevaplar “Toplum adına düşünürsem; centilmen, cesur, gözü kara, tuttuğunu koparan, duygularını belli etmeyen, dik duruşlu, otoriter diyebilirim.” (K25, KADIN), “İdeal erkek öğrenci birazcık daha duygularına hâkim olabilmeli.” (K27, KADIN) ve “Erkek öğrenci için kendini belli eden. Tam tersi cesur, çevik, güçlü. Bu şekilde.” (K3, KADIN) şeklinde olup aterkil geleneksel değerleri yansıtmaktadır.

Esen (2015: 20) Baç'ın Türk öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada “öğretmenler, erkek öğrenciler için maceracı, dikkatsiz, saldırgan, hareketli ve zeki; kızlar için düzenli, sessiz, duyarlı, saygılı ve güvenilir gibi sıfatları kullanmaktadır” sonucuna ulaştığını belirtmektedir. Aynı araştırmada “baskın, kargaşa çıkaran, düzen bozucu, başarısız ve zorlayıcı” sıfatlarıyla nitelendirilmiş erkek öğrencilerin dersi sabote etme çabalarına öğretmenler tarafından daha fazla müsamaha gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden birinin ifadesi Esen'in anlatımı ile ortak noktalar taşımaktadır:

Erkek öğrenciler yazmaya çok fazla defter tutmaya, yani düzenli olmaya çok fazla meyilli olmuyorlar. Onlardan öyle bir şey beklemiyorsun. Şöyle erkek öğrenciler de evet yazıyor ama renkli kalemle yazmıyor ya da düzenli ama dosyanın arasına saklamaktansa defterinin arasına saklıyor. Onu birazcık daha tolere edebiliyorsun. Ya da “Zaten bunu bekliyordum, böyle oldu zaten.” diyorsun. Yani genel algı kadınların daha düzenli, erkeklerin daha savsaklıyor olması daha normal karşılanıyor. Yani normal karşılıyorum evet. Ama erkek öğrencilerin arasında da düzenli olanları tabi bizim için ideal oluyor (K14, KADIN).

İdeal erkek öğrencinin yardımsever, kadınlara karşı korumacı, cesur, erkeklere karşı sert, kadınlara karşı kibar davranışlı, maço gibi özellikleri olması gerektiğini savunan katılımcılar da olmuştur. Bu ifadelere ek olarak ideal erkek öğrencinin fiziksel gücünü doğru kullanan, kadına şiddet uygulamayan erkek olduğunu söyleyen bir kadın öğretmen katılımcı ise şunları söylemiştir:

Yani bence en başta erkek öğrenci ve kadın öğrenci gibi bir ayrımın yapılmaması lazım. İdeal öğrenci genel çerçevede kalması lazım. Ama indirgemek gerekirse erkek öğrencinin fiziksel gücünü bilip, bu gücü ekstra hani şey gibi teknolojiyi iyi yönde kötü yönde kullanmak gibi bir şey. Bu gücü bilip onu iyi yönde kullanabilmeyi öğretmemiz gerekiyor. Yani bu durumda neyi engellemiş oluruz; şiddeti engellemiş oluruz. Fiziksel şiddet. Çünkü erkek güçlü olduğunu bildiği için fiziksel şiddeti uygulayabiliyor. Karşıdakinin kendini savunamayacağını bildiği için onun gücünün farkında olması, bunu iyi yönde kullanabilmeyi bizim ona öğretebilmemiz gerekiyor (K4, KADIN).

Erkeğin özellikleri arasında korumacılık, saygı ve şefkati sayan kadın öğretmen katılımcılardan birinin, Fen Bilgisi dersi öğretmeni olarak, kendi branşı ile ilgili yaptığı örnekleme ise şöyledir:

İdeal erkek öğrenci sorumluluklarını yerine getirecek, saygısını koruyacak, belki fitrat gereği erkeklerde hep şunu daha fazla değinilebilir. İşte erkekler daha çok koruyucu özelliğe sahipler. Daha çok sahiplenici özelliğe sahipler belki fitrat gereği. Hani karşıdakini yenmekten, hâkimiyet kurmaktan mesela. Tabi ki bunlar böyle kalmayacak, büyüyecekler, evlenecekler. Hani eşini kendisinin bir kölesi

değil de onu da bir birey olarak görmek. Mesela ben konuları anlatırken özellikle şunu söylüyorum. Cinsiyetle ilgili işte doğacak bebeğin cinsiyetiyle ilgili hep anneleri söyler ya bana erkek çocuk doğurmadın hâlbuki erkeği, kızı cinsiyeti belirleyen baba. Erkekler bunu söyleyemezsiniz. Kızlar sizde kendinizi ezdiremezsiniz. Çünkü hani bunu cinsiyeti belirlenebiliyorsa istekle, bunu yapan baba, erkek (K6, KADIN).

Görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde katılımcıların hepsinin kendilerince her iki cinsiyet için de geçerli gördükleri ortak özellik beklentilerinin mevcut olduğu görülmüştür. İdeal kadın ve ideal erkek öğrenci özelliklerini ayırmakta zorluk çeken katılımcılar olsa da, görüşmelerin devamında aynı katılımcıların toplumsal cinsiyet rolleri ve toplum beklentileri hakkında bilgi paylaşımında bulundukları gözlemlenmiştir.

3.2.4. Eğitimde Toplumsal Cinsiyete Dayalı Yatay Ayrışma

Toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünün geleneksel çizgide yeniden üretilme olasılığının olduğu alanlardan birisi de eğitimidir. Clegg (2001: 313) toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin fabrikalarının okullar olduğunu dile getirmiştir. Okullarda iş bölümü ve mesleki yönlendirmeler toplumsal cinsiyet eşitliği ya da eşitsizliğini üreten alanlar olarak işlev görebilmektedir. Bettio ve Verashchagina (2009: 7) yatay ayrışmayı herhangi bir ölçüt tarafından düzenlenmeyen, belli meslek veya sektörlerde bir grubun baskın temsili olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada eğitimde yatay ayrışmayı sorgulamak için kadın ve erkek öğretmenlerden oluşan 30 katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler, idarecilikte cinsiyet, idareden yardım talebi ve öğretmenlikte cinsiyet olarak üç ardekte gruplanarak değerlendirilmiştir.

3.2.4.1. Öğretmenlerde İş Dağılımı

Toplumsal yaşamın pek çok alanında olduğu gibi eğitim kurumlarında da yatay bir ayrışma söz konusudur. Okullarda öğretmenlerin görev dağılımı konusunda görüşlerini paylaşan katılımcılar tarafından genel olarak erkek öğretmenlerin ekonomik ve idari konularda katkı sundukları, kadın öğretmenlerin incelik ve detay gerektiren işlere yönlendirildikleri belirtilmektedir. Bu katılımcılardan birisi bu durumu “Yönetimsel ve ekonomik durumlarda erkekleri, emek gerektiren detay işlerde kadınları görüyoruz okul ortamında.” (K1, KADIN) ifadesi ile özetlemiştir. Erkeklerin okulun ortak yürüttüğü çalışmalara da çok fazla katılma eğilimi göstermediklerine dikkat çekilmiştir.

Kadın öğretmenlerin birazcık daha işine dört elle sarıldığına inanıyorum. [...] Mesela birkaç proje çalışmalarında ya da okulca ortak yürütülmesi gereken çalışmalara şöyle genel çatıda baktığım zaman,

sadece okulumuz değil farklı okullarda da yer aldım ama erkek öğretmenlerin biraz daha kendilerini uzak tuttuğunu, hani çok fazla böyle mesela bir toplantıda bile yazman ya da o toplantıda görev alacak bir durum olduğunda istekli olunmadığını gözlemliyorum. Bence bayan öğretmenlerin birçok çalışmada daha ön planda, güzel ürünler çıkardığını düşünüyorum. Mesela sergiler yapıldığında okulda ben kolay bir şekilde erkek hocalardan böyle bir çalışma görmüyorum ama bayan öğretmenler daha çok işi üstleniyor (K1, KADIN).

Fiziki güçle ön plana çıkan erkekler okulda da bu güçleriyle ilişkilendirilebilmektedirler. Bir erkek katılımcı güç gerektiren noktalarda devreye girdiğini “Kadınlar genellikle güç konusunda yardım isteyebilir, yardım edin şeklinde. İşte hastalandı diyelim, işte tutacak kaldıracak ama kaldıramıyor. Güç olarak yardım isteyebilir.” (K22, KADIN) sözleriyle anlatmıştır. Katılımcının bu ifadesi, Esen’in (2015: 20) okul ortamlarında erkeklerin fiziki güçlerini kullanacakları işlerde daha çok görevlendirildiklerini görüşünü destekler niteliktedir. Erkeklerin güç gerektiren işler dışında nerelerde görev aldıkları hususunda bir erkek katılımcı genellikle erkek olan yöneticilerinin hemcinsleri olan erkeklerle daha fazla iletişime geçerek onlara daha fazla iş verdiğini dile getirmiştir:

Okulda yapılacak işlerde tabi ki bayan öğretmen arkadaşşıma idareciler gidip de “şunu yapar mısınız?” demiyorlar, hemcins olmamızı kullanıyorlar. [...] En basiti branşım itibarı ile öğretmeniyim. Şu anda bir zümrem var, bayan bir zümrem var. İdare bayan ve erkek ayrımını şöyle yapıyor. Çalıştığım diğer okullarda da hep böyleydi. Bir işi olduğu zaman, sonuçta idareciler erkek olduğu için genellikle benimle muhatap olur. Bayan arkadaşlarla çok fazla muhatap olmaz. İş yükünü genelde benim üstüme yıkar. Hani bunu bir iki sefer dile getirdim. Yani sonuçta aynı işi yapıyoruz. Aynı maaşı alıyoruz, ikimiz de öğretmeniz. Burada kadın/erkek pozitif anlamda da olsa bir ayrım yapılması aslında yanlış diye bir serzenişte bulunduğum oldu ama çoğu zaman bu gözardı edildi (K18, ERKEK).

Başka bir katılımcı idarecilerin erkek olmasının, erkek öğretmenlere verilen görevlendirmelerde etkileri hakkındaki gözlemlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Komisyonlar oluşturulurken erkeklerin daha çok böyle mali ekonomik okul aile birliği gibi işte o tarz çalışmalarda yer aldığını gözlemliyorum. Ama aslında bunu da düşünürken şöyle bir tecrübe yaşamıştım; örneğin öğretmenimizin işte arabasının olması gibi durumlar, işte ders programının uygun olması gibi durumlar da gözetilmişti, boş saatlerinde gidip bu işlerle ilgilenebilme durumları gözlenmişti ya da mesela malzeme alınacak, arabasına koyup okula getirebilme imkânları gözlenmişti. Belki idarede yine erkek cinsiyetinin olması bu tarz konularda erkek öğretmenlerin de daha çok yer almasına neden oluyor olabilir. Çünkü alışverişler yapılıyor, belli bir ortak zaman geçirilmesi gerektiği için belki daha anlayışlı bir süreç yaşanıyordur (K1, KADIN).

Yapılan derinlemesine görüşmelerden okul ortamında öğretmenler arasında iş dağılımında cinsiyetin önemli bir faktör olduğu anlaşılmıştır. Bu hususta öğretmen ve idarecilerin toplumsal cinsiyet algıları önem arz etmektedir.

3.2.4.2. Etkinliklere Öğrenci Görevlendirme

Gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde okul ortamında yapılan faaliyetlerde toplumsal cinsiyet bağlamında öğrencilere hangi ölçütlere göre görev verildiği de araştırılmıştır. Katılımcıların kabaca üçte biri görev dağılımlarında cinsiyetin önemli olmadığını belirtirken 3 katılımcı görev dağılımında öncelikli kriterin öğrencinin o göreve istekliliği olduğunu dile getirerek, kendi branşları açısından cinsiyet bazında değerlendirmeler yapmışlardır. Değerlendirmeler incelendiğinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine uygun geleneksel örüntüler içerisinde eğilimlerinin şekillendiğini söylemek mümkündür. Branşı Türkçe olan bir öğretmen, yaptığı etkinliklerde genelde kadın öğrencilerin daha istekli olduklarını dile getirmiştir. Beden Eğitimi dersi öğretmeni ise “Sportif faaliyet olduğu için kadın öğrenciler çok istekli değil. Erkek öğrenciler daha istekli. İsteğe göre ve yeterliğe, yetkinliğe göre görev veriyoruz.” (K19, KADIN) sözleri ile spora erkek ilgisinin kadın ilgisinden daha yoğun olduğunu aktarmıştır. Köse (1998: 40) alanlara ayrışmada toplumsal cinsiyetin etkili olduğundan sözederek, sözel alanlarda kadınların daha başarılı olabileceklerine dair toplumsal algıya vurgu yapmıştır ve “başarı yönelimlerindeki cinsiyet ayrışması, bizleri sayısal ve sözel alanlardaki cinsiyet ayrışmasına ve bu ayrışma sonunda ortaya çıkan entelektüel başarı ayrışması ise, toplumdaki cinsiyetçi iş bölümünde ifadesini bulan mesleksi ayrışmaya kadar götürmektedir” ifadesi toplumsal cinsiyet ve meslekler kesişimini tam olarak özetlemektedir. Katılımcıların spor konusunda erkeklerin, dil konusunda kadınların ilgilerinin yüksek olduğunu söylemeleri, Köse’nin söylemini desteklemektedir.

Fen Bilgisi öğretmeni ise branşı ile ilgili etkinlik olarak deneyler yaptıklarını, deneylerde öğrenci görevlendirmelerinde kadın ve erkek öğrencileri eşit oranda görevlendirmeye dikkat ettiğini söylemiştir. Katılımcılardan 5’i fiziki güç gerektiren işlerde erkek öğrencileri görevlendirdiklerini dile getirmişlerdir. Kadın öğretmen katılımcılardan birisi konu ile ilgili olarak “Yazı konusunda, yazman konusunda, bir grup varsa kız öğrencilere veriliyor. Daha tertipli düzenli oluyorlar. İşte ne oluyor panoya bir şey asılacaksa, bir şey olacaksa erkek öğrenciler hemen. Niye? Bu güç açısından işte daha üstün gibi bir algı var.” (K21, KADIN) ifadelerini paylaşırken, erkek bir katılımcı ise “İnce detay isteyen işlerde yani biraz daha el becerisi gerektiren, düzen gerektiren işlerde kız öğrencileri tercih ediyorum.

[...] Fiziksel güç gerektiren, çöp döktürme gibi bu tarz şeylerde erkek öğrencileri görevlendirmeyi tercih ediyorum.” (K13, ERKEK) söylemlerinde bulunmuştur. Bu iki örnekten, hem kadın hem erkeklerin fiziki güç gerektiren işlerin erkekler tarafından yapılması hususunu onayladıkları genellemesi yapılabilmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerinden bekledikleri davranış ve tutumların şekillenmesinde, kendi toplumsal cinsiyet algıları önemli role sahiptir. Okul ortamlarında kadın öğrencilerin sınıfların düzeni, temizliği, eğitim materyallerini koruma gibi sorumluluk gerektiren işlerde, erkeklerin ise sıra, dekor taşıma, pano yapma gibi fiziki güçlerini kullanacakları işlerde daha çok görevlendirildikleri gözlemlenmektedir (Esen, 2015: 20). Sabır, incelik, emek ve sorumluluk gerektiren işlerin kadın öğrenciler tarafından yapılması gerektiği konusunda vurgulamış katılımcılar da bulunmaktadır. Konu ile ilgili olarak erkek öğretmenlerden birinin sözleri şöyledir:

Erkek öğrenciler biraz daha beyinleri dağınık o yüzden genelde mesela bir şeyin takibi yapılacaksa, kitap okuma sayılarının takibi yapılacaksa, ya da sınıf içerisinde bir ödev kontrolü yapılacaksa, tabi ki sınavlar hariç yani genelde kız öğrenciler o konuda daha başarılı oldukları için onları tercih ediyorum. Sınıf başkanlığı mesela görevi verdiğimde genelde eşit yapmaya çalışıyorum. Hani kimi zaman erkeği sınıf başkanı, kimi zaman işte başkan yardımcısını kız öğrenci, kimi zaman da tam tersi. Bunda çok fazla dikkat etmiyorum ama sorumluluk noktasında genelde kız öğrencileri daha çok tercih ettiğim zamanlar oluyor (K13, ERKEK).

Bir kadın öğretmen ise bu algının oluşmasını kız çocuklarının küçüklükten itibaren aile içinde bazı sorumlulukları yerine getirmeleriyle bağlantı kurarak yorumlamıştır:

Genelde zaten görev verdiklerimiz kızlar oluyor çünkü kızlar görevlerinde daha sorumluluk sahibi olduklarını düşünüyoruz mesela. Kızlar niye daha sorumluluk sahibi oluyor? Niye çünkü yine en baştan beri öyle yetiştiriliyor. Çünkü hep onlara görev veriliyor. Evde temizlik yapıyor, evde bulaşık yıkıyor, evde yemek yapıyor, evde sofrayı topluyor, kardeşine bakıyor. Okula gelince sorumluluk sahibi bir çocuk olduğu için okulda da devam ediyor. Ondan kaynaklanıyor yani (K7, KADIN).

Bir kadın katılımcı, erkek öğrencilerin sorumluluk taşıyabileceklerine dair inancı olmadığından, görev dağılımı yaparken erkek öğrencilere fazla sorumluluk vermemeye dikkat ettiğini “Hani mutfakta iki yumurta kırarken bütün tencere tavayı dağıtan babalar gibi bu çocuğa da bunu öğretilsen, öğretemeyecekmiş gibi hissedip onda o zaten altyapı yokmuş gibi düşünüp, ona o görevi sorumluluğu veremiyorum iç dünyamda.” (K1, KADIN) cümleleri ile aktarmıştır. Başka bir kadın öğretmen ise organizasyon işlerinde kadın öğrencilerin daha iyi olduğunu düşündüğünü “Hijyene dayalı şeyleri kız öğrencilere veririm. ‘Sen yaparsın bu

planı. Sen yap erkeklere dağıt. Onlar ne çalışacaklarını bilsin.’ öyle derim yani. Genellikle plan, görev paylaşımı, grup lideri olma konularını kız öğrencilere daha çok vermeye çalışıyorum.” (K14, KADIN) ifadeleriyle özel alanda aile içinde temizlik ve bakımla ilişkilendirilen kadınlığın kamusal bir alan olarak okul ortamında nasıl yeniden üretildiğini örneklendirmektedir.

Okulda sanatsal gösterilerde rol dağılımı yapılırken de geleneksel cinsiyet rollerinin izlerini sürmek mümkün gözükmemektedir. Konuyla ilgili düşüncelerini paylaşan üç katılımcıdan ilki “Özel günlerde bazen gösteriler falan sergiliyoruz, okul sahnesinde yer alan öğrencilerimiz oluyor. Mümkün mertebe eşli bir sistem kurmaya çalışıyorum [...] Kız ve erkek eş dağılımı, birbirleriyle çift olan durumları tercih ediyorum.” (K1, KADIN) şeklinde görüşlerini iletirken ikincisinin tiyatral gösterilerde toplumsal beklentilere uygun rol dağılımı yaptığını “Yani bir hemşire rolü, atıyorum, bir bayana yakışıyor. Ama ne bileyim bir kamyon şoförü rolü, öyle bir manav rolü, kasap rolü bir erkeğe daha çok yakışıyor tiyatro oynatırken mesela gibi.” (K24, ERKEK) cümleleri cinsiyet rollerine uygun bir rol dağılımı yapıldığını anlatmaktadır. Toplumsal beklentilere vurgu yapan üçüncü katılımcının sözleri de şöyledir:

Yani mesela şiiri bir kız etkinliği olarak görüyorlar. Şiir yani bir metin türü ama duygusallıkla ilgili şeyler. Mesela benim dersim Türkçe, tiyatro, sanatla ilgili, duyguyla ilgili. O ona böyle daha şeymiş gibi kadınsı davranışmış gibi geliyor, şiir aynı şekilde. Yani şiir seviyorum diyen öğrenciye gülüyor mesela, erkek öğrenciye. Sen kız mısın? Yani duygusallıkla alakalı. Duygusallık sanki böyle bir zayıflıkmiş gibi. Kadın işiymiş gibi (K3, KADIN).

Clegg (2001: 315) bilgisayar, bilim ve matematik gibi sayısal alanların eril kategoride konumlandırıldığını ve bu konumlandırmanın tarihsel olarak erkeklerin baskın olduğu alanlar ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle kadınlar kendilerini zaten ideolojide sayısal alanlara yabancı olarak konumlanmış halde bulmuşlardır. Sayısal alanların dışında kalan diğer alanlarda ise kadın yoğunlaşması görülmektedir. Kadınların sözel, sanatsal ve görsel alanlarda yer almalarının, alanın gerektirdiği duygu ve kadının duygusallığı arasındaki bağdan dolayı olduğu yönünde bir algı örüntüsü söz konusudur. Katılımcıların söz ettiği şiir, tiyatro, dans gibi sahne sanatlarının kadınsı aktiviteler olarak görülerek, çoğu erkek öğrencinin bu aktivitelerle istekli olmaması ve görev alanların erkekliklerinin tehdit altında olması Clegg’in iddialarını haklı çıkarmaktadır. Chilisaa ve Ntseane ise şarkı, dans ve kadın üçgeninde olumlu bağlantı olduğunu düşünmektedir. Hiç şüphe yok ki toplumsal cinsiyet baskısına karşı mücadelede, toplumsal adaleti destekleyen ve kadınları din, kültür ve erkeklerin ataerkil baskılarından kurtaran katılımcı yöntemler şarttır. Buradaki temel zorluk kadınların seslerini,

toplumsal cinsiyeti oluşturan kültürel örüntüleri, sansasyon yaratan kadın deneyimlerini duyabilmektedir. Örneğin şarkılar, kadınları baskı altına alan kültürel ideolojileri ortaya çıkaran feminist bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadırlar. Bu yöntem kadınların ataerkilliğe karşı direncini ortaya koymakta ve ezilenler için bir iyileşme stratejisi olarak kullanılmaktadır. Şarkılar ve dans, kadınların deneyimlerini yeniden yaşamalarını, iç dünyalarına girmelerini ve derinlerdeki duygularını ifade etmelerini sağlamaktadır. Birlikte şarkı söylemek aynı zamanda ataerkil baskının acısını toplu olarak paylaşmalarına ve topluca eril tahakküme karşı koymalarına olanak tanımaktadır (Chilisaa ve Ntseaneb, 2010: 628).

3.2.4.3. Mesleki Yönlendirme

Her toplumun mesleklere dair kültürel cinsiyetçi kodlamaları vardır. Toplumsal cinsiyet ekseninde örüntülenmiş entelektüel ve akademik alanlar, o alanda kadınların başarılı olabileceklerine ve olamayacaklarına dair toplumsal inanış doğrultusunda cinsiyetlendirilmektedir. Paralel doğrultuda, erkeklere uygun görülen entelektüel ve akademik alanlar, o alanlara dair mesleklerde erkek yoğunluğuna sebebiyet vermiştir. Yapılan derinlemesine görüşmelerde 17 katılımcı mesleki yönlendirme ile ilgili görüşlerini paylaşmıştır. Cinsiyetin mesleki yönlendirmede önemli bir faktör olmadığını belirten 4 katılımcı olmuştur. Bu 4 katılımcının hepsi kadındır ve öğrencilerin mesleklere yönlendirilirken öğrencinin ilgisi, yeteneği, zekâ türü, akademik başarısı gibi özelliklerin önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ancak söz konusu katılımcıların aksine, cinsiyetin öğrencileri belli mesleklere yönlendirmede önemli bir kriter olduğunu net bir şekilde dile getiren katılımcılar da olmuştur. Bu katılımcılardan birisi “Tabi günümüzde bayanların yapabileceği, erkeklerin yapabileceği meslekler farklı.” (K15, ERKEK) şeklinde ifade etmiştir.

Mesleki olarak kadın öğrenciler bakım ve hizmet sektörlerine yönlendirilirken, erkek öğrenciler fiziksel güçlerini ve akıllarını kullanabilecekleri, yönetim alanında ilerleyebilecekleri mesleki alanlara yönlendirilmektedir (Esen, 2015: 21). Katılımcılardan birinin güç ve erkek ilişkisine “Bazı meslekler var daha böyle fiziksel yapıya dayalı, yapabilecekleri, güç kuvvet gerektiren, illaki o zaman erkek öğrencileri daha çok yönlendirme ihtiyacı duyuyor insan.” (K29, KADIN) ifadesi ile konuya dikkat çekmiştir. Başka bir katılımcı ise öğretmenlik mesleğinde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha başarılı olduğunu (K30, KADIN) düşündüğünü aktarmıştır.

Kadınsı bir meslek olarak öğretmenlik, hem özel alanda gerçekleştirilen çocuk bakmak gibi işlerin bir uzantısı olarak görülebileceği gibi hem de uzun tatilleri ve kadına iş

dışında daha fazla zaman yarattığı için ailesel sorumluluklarını aksatmamasını sağlayan bir iş olarak kadınlar tarafından rağbet gören bir meslektir. Dillabough (1999: 380) belirttiği gibi kadın öğretmenlerin evde yaptıkları ev işleriyle, profesyonel bir iş olarak okullarda yaptıkları öğretmenlik işi birbirine sıkıca bağlanmıştır. Katılımcılardan biri öğretmenlik mesleği ile annelik rolünün bağlantılı olduğunu savunurken şu ifadelerde bulunmuştur:

Hani bir bayanın daha çok öğretmenliğe yakıştığını, daha çok rahat ettiğini düşünüyorum. Eğitim üzerindeyiz yani bir anneyiz sonuçta değil mi? Çocuğumuzu kim eğitiyor bizim evde? Anneler eğitiyor. Okulda da yani eğitim alanında da öğretmenlerin bayan olması bence daha hoş diye düşünüyorum. Daha iyi diye düşünüyorum çünkü onlar eğitim üzerinde sanki bir tık erkeklerden, bu çok genelleme olmasın ama hani, daha iyi olduğunu düşünüyorum (K8, KADIN).

Öğretmenlik mesleğine kadın öğrencileri yönlendirdiğini ifade eden bir katılımcı ise “Kızlar için en uygun meslek öğretmenliktir, idealdir. İşte yarım gün çalışırsın, ondan sonra evine gidersin, çocuğuna bakarsın. Bu hala aynı şekilde devam ediyor. Bu bozulmadı senelerdir aynı. Benim birinci önerdiğim ki bende yapıyorum bunu.” (K5, KADIN) cümlelerini iletmiştir. Kadın öğretmen katılımcıların çoğundan öğretmenlik ve kadınlık ilişkisinde olumlu ifadeler yer almıştır. Öğretmenliğin ‘kadınsı’ bir meslek olduğu düşüncesinin altında öğretmenliğin empati ve duygu gücü gerektiren bir meslek olması yatmaktadır. 2001 yılında Renold ilköğretim çağındaki kızlar ve başarıları ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında, ‘mantıklı’ olmak ve ‘kadın’ olmak arasındaki zıtlığın altını çizen verilere ulaşmıştır (Leathwood, 2013: 135-136). Öte yandan, erkekler ise öğretmenliği kadınsı ve düşük statülü bir meslek olarak değerlendirebilmektedirler. Onların hedefleri daha ‘eril’ ve daha iyi ücretli mesleklerdir (Barone, 2011: 159).

Mevcut geleneksel cinsiyet rollerini çözümlmek ve değiştirebilmek için derslerde öğrencileri kalıp dışı mesleklere yönlendirme çabasında olduklarını anlatan iki katılımcı olmuştur. Katılımcılardan birinin görüşleri şöyledir:

Valla ilgi, bilgi ve yetenek. Asla cinsiyetlerini göz önünde buldurmuyorum. Hatta böyle değişik örnekleri gösteriyorum ki a bu da varmış. Mesela kamyoncu bir kadının videosunu izletiyorum. Hani toplumsal roller kafalarında bir kalıp oluşturmazın diye gösteriyorum. Zaten toplumun içerisinde biz kadın olarak çalıştığımız zaman bizler model örnekleriz. Bunu gördükçe hani farklı şeyler düşünebilecek meslekte başka... Yani yetenek, beceri ve bilgi (K3, KADIN).

Barone’a (2011: 159) göre günlük hayatta öğrenciler, aileleri ve sosyal çevreleri tarafından, cinsiyetlerden beklenti ve inançlar doğrultusunda yetiştirilmektedirler ki bu durum öğrencilerin üniversite alan tercihlerinde cinsiyetlendirilmiş meslek dallarına

yönlenmeleri ile sonuçlanmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde velilerin öğrencilerin meslek tercihlerine etkileri de incelenmiştir. Velilerin kadın öğrencileri mesai saatlerini öne sürerek öğretmen olmaya zorladıkları ve mesleki tercihini mühendislik gibi alanlardan yapmak isteyen kadın öğrencileri, o alanların erkek mesleği olduğu gerekçesi ile engelledikleri konusunda görüşlerini anlatan kadın katılımcılar (K25 ve K28) olmuştur.

[...] Spor lisesi için kapalı bir öğrenci ailesi tarafından durduruluyor. Ya da güzel sanatlar için hala mantalite de şarkıcı mı olacaksın? Müziğe yatkınsa işte resme yatkınsa “Ne yapacaksın?” “Resim yaparak mı para kazanacaksın?” Özellikle kadınlar burada durduruluyor. Sporda kapalılarda dâhil hatta kapalı olmasa da şort giymesinde rahatsız olacağı için spor lisesine gitmesine izin verilmeyen öğrenciler de olabiliyor. Gibi burada işte yine sınırlılıklarında yine ucu kadınlara dokunuyor. Erkek öğrencilerde böyle bir durum yok (K4, KADIN).

Bir başka kadın öğretmen ise kendi mesleki tercih sürecinde ailesinin kendisi üzerindeki baskısını ve deneyimini şu şekilde aktarmıştır:

Ya bu bizim zamanımız böyleydi. Biz hep mesela kadın için en uygun meslek öğretmenlik işte saatleri belli. Akşamları dışarıda olmuyorsun, yeri belli, kılık kıyafeti belli. Benim babam bana böyle söyledi bende öğretmenlik seçtim. Hâlbuki şimdi düşünüyorum benden çok iyi avukat olurdu ama... Çünkü kavga çıkardı. kavgalarla baş edemezdim. Mantıklı o olduğu için öğretmen oldum. Doktor olsam; aman biri ölse beni suçlardı. Hep böyle şeylerle gerçekten öğretmen oldum. Potansiyelim altında hissediyorum şimdi dönüp geriye baktığım zaman ama o zaman bunları göremiyordum. Hani keşke ailem öyle yönlendirseydi de görebilseydim (K3, KADIN).

Açıklamalarda da anlaşılabacağı gibi kadın öğretmen kendisi ailesi tarafından kadın mesleği olan öğretmenliğe yönlendirildiği gibi diğer bazı öğretmenler de benzer gerekçelerle öğrencileri cinsiyetleri temelinde mesleklere yönlendirebilmektedir.

3.2.5. Eğitim Alanında Dikey Ayrışma

Fitzgerald'ın (2002: 15) gücün, cinsiyet ve ırk temelinde nasıl farklılaştırıldığı ve kullanıldığı konusunu kuramlaştıracak bilinçli bir girişim olmadığını ifade etmesine rağmen, eğitim alanında ayrışma, birçok bilim insanı tarafından yatay ve dikey ayrışma olarak iki ana kolda yorumlanmıştır. Yatay ve dikey ayrışma, iki köklü ideolojik ilkenin etkisini yansıtmaktadır ve kültürel algılardan temel almaktadır. Bahsi geçen köklü ideolojilerden birincisi toplumsal cinsiyet özcülüğüdür ki bu noktada kadınlar hizmette ve sosyal etkileşimde erkeklerden daha yetkin olarak temsil edilmektedirler. İkincisi ise erkek önceliğidir ki erkeklerin kadınlardan daha değerli olduğu düşünülür ve bu doğrultuda iş

yerlerinde otorite ve yönetim pozisyonlarında erkek temsili daha fazla görülmektedir (Charles, 2003: 269). Dikey ayrışma hiyerarşik dağılımdaki rütbe veya prestij eşitsizliklerini ifade etmektedir (Charles ve Bradley, 2009: 930).

3.2.5.1. Eğitim Yönetimi ve Toplumsal Cinsiyet

Otuz katılımcı öğretmen ile yapılan derinlemesine görüşmelerde, öğretmenlerin hepsi okul idarecilerinin erkek ağırlıkta olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar çalıştıkları ve gözlemledikleri kurumların yönetim kadrolarındaki cinsiyet oranlarından örneklerlendirmeler yaparak, kadınların çok yüksek oranda yöneticilik pozisyonlarında değil, öğretmenlik pozisyonlarında var olduklarını; yöneticilik pozisyonlarında var olan kadınların da çok büyük oranda müdürlük pozisyonlarında değil, müdür yardımcılığı pozisyonlarında görev aldıklarını belirtmişlerdir. Kadın öğretmenlerin yönetimde görev almama hususunda dezavantajlı durumlarının olduğuna değinen ve bu konuda yorumlarını detaylıca aktaran bir katılımcı ataerkil toplum yapısının kadınları yöneticilik pozisyonundan uzak tuttuğunu anlatmıştır:

Sanırım bayan müdürlerin olmayışı erkek egemen bir toplum olduğumuz için belki. Bazı şeyde değil idarelerde de bu sadece eğitim alanında değil, özellikle kamu binalarında bayan müdür olduğu zaman hep bir kompleksli, hep şöyle böyle bir yargılar var... Yani hani bu hem kendi ailevi hayatı olarak olabilir hem de işte “Kadın müdür kompleksli.”, “Gene şöyle mi oldu?”, “Gene böyle mi oldu?” diye cümleler duyuyoruz yani. Sadece eğitim öğretim alanında olan bir şey değil. Herhangi bir devlet dairesinde de benzer şeylerle karşılaşabiliyoruz... Belki erkek egemen toplumumuzda kadınları çok fazla ciddiye alınmadığı için de bu dezavantaj oluşturabilir idareci olarak çünkü ben daha önce ki çalıştığım müdür yardımcısını düşündüğümde her yere giden herkes tarafından tanınan bir insandı ama oranın yerlisi olduğu için çok avantajı vardı mesela onun. Belki dışarıdan gelseydi hani bu kadar aktif, bu kadar fazla çalışıyor olmayabilirdi (K6, KADIN).

Shakeshaft (2006: 508) kadınların liderlik pozisyonlarında bulunmamalarını patriarka ile doğrudan ilişkili bulmuştur. Katılımcının söylemleri bu yönüyle literatürü doğrulamaktadır. Ataerkil toplum yapısının kadına bakış açısı, kadınların yönetim konumlarından uzak durmalarına sebep olmaktadır. Kadınların çocuk bakımı ve ev bakımından sorumlu olduklarına dair sosyal beklentiler, ev dışında çalışan kadınların iş ile ilgili sorumluluklarının, ev içinde zaten var olan sorumluluklarına ek olacağı yönündedir. Yöneticilik pozisyonlarında iş yükünün daha da fazlalaşacağına ve kadınların yönetimde başarılı olamayacaklarına olan inanç yüzünden, işverenler genellikle kadınları liderlik pozisyonları için daha az uygun görmüştür. Üstelik birçok kadın aile içinde kalmayı tercih

ederken, erkeklerin çoğu meslek hayatında kariyer yapmayı tercih etmektedir. Annelik ve ev içi kadın sorumluluklarına vurgu yapan iki katılımcıdan birinin söylemleri şu şekildedir:

Sanırım erkekler yönetimde ağırlıklı olabilir çünkü okulda yönetimde hafta sonundan akşam saatine kadar farklı mesuliyetler işin içerisine giriyor. Belki annelik durumu kadında işin içine girdiğinde, ailesel faktörler işin içine girdiğinde yönetsel durumlarda kadınların çok da... İşin üstesinden gelme konusunda sıkıntı yaşayabileceklerini, yani mutlaka yaparlar ama daha sıkıntılı yaşarlar. Erkekler daha rahat bir şekilde hani okuldaki tempoya, gecesi gündüzü, akşam kursu, hafta sonu kursu gibi durumlara daha rahat alışabilir diye düşünüyorum çünkü erkeklerin eve döndüklerindeki sorumluluk ve mesuliyetleri biraz daha farklı oluyor (K6, KADIN).

Ataerkillik hakkında yorum yapan üç katılımcıdan (K1, K2 ve K28) birinin sözleri ailede güç ve otorite figürü olan babanın, okulda da otoriteyi temsil eden müdür pozisyonunda olmasının kabul edilebilir bir durum olduğunu özetlemektedir.

Otorite olarak da sanırım öğrencilerdeki algıda belki evlerindeki baba figürü ya da Türk toplumundaki baba algısı, yani işin koptuğu noktada babaların olaya el atıyor gibi olması hani artık öğretmenlerin koptuğu noktada, işin idareye bırakıldığı noktada bir baba gibi yönetimde de eğer erkek varsa işi bağlayıcı oluyor ve çocukların bence bu konuda daha dikkatli olduklarını düşünüyorum yani idareye gitmeden bu işi halletme gayreti gösteriyorlar. İdareye gittikleri zaman kaygılanıyorlar (K1, KADIN).

Erkekler yöneticiliğin erkek işi olduğunu düşünürken, kadınlardan da bu görüşü destekleyenler vardır. Araştırmaya katılan ve feminist bakış açısı ile bir çok soruyu derinlemesine irdileyebilen bir kadın katılımcının sözleri yönetim ve erkeklik kesişiminde şaşırtıcıdır: “Yönetim erkek işidir evet. Evet, ben de aynen öyle düşünüyorum” (K3, KADIN). Başka bir katılımcı ise, erkek eşlerin kadın eşlerin yönetimde görev almaları konusunda gönülsüz oldukları ve engel olduklarını ifade etmesi ev hayatındaki eril tahakkümün, iş yaşamına yansımaları gözler önüne sermektedir:

Bir idareci okula daha çok zaman ayırdığı için, daha çok okulda bulunması gerektiği için, hani “Bayan işini yapsın, ondan sonra eviyle ilgilensin” psikolojisi de var biraz toplumumuzda. Ondan kaynaklı çok tercih edildiğini düşünmüyorum. Bunda eminim bayanların eşlerinin de payı vardır. Bende aynı durumdayım. Ben kendi eşimin de idareci olmasını istemem. İmkânı varsa 15 saat ders alsın. Mümkün olan en az saat dersi alsın. Okulda çok yorulmasın ki enerjisinin bir kısmını da eve verebilsin isterim. Eminim benzer düşünceler diğer erkek öğretmen arkadaşlarda da vardır. O yüzden toplumun birazcık daha gerisinde kalıyorlar yani idareci anlamında yönetsel mevkilere çok gelemiyorlar (K13, ERKEK).

Ataerkil toplumların kadınlara yüklediği görev, evin ve çocuklarının bakımının en iyi şekilde yapılmasıdır. Kadın ev içine, özel alana konumlandırılmış, ait olduğu yerin evi olduğu algısı toplumda yaygınlaştırılmıştır. Bu düşünce çerçevesinde kadın, iş yaşamında az mesai, az efor, düşük statü, az gelir durumlarına tabi edilmiştir (Taş, 2017: 494). Demez ve Tunca'nın da (2018: 18) belirttiği üzere eril tahakküm üzerinden inşa edilen toplumsal cinsiyet, kamusal ve özel alandaki yaşamlarda kadının ve erkeğin rollerine dair sınırları belirlemekte ve cinsiyetlerin toplumsal düzende konumlandırılmasını gerçekleştirmektedir.

Kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği pozisyonlarında yer almamalarının en temel sebebi toplumsal cinsiyettir. Toplumsal cinsiyetin yoğunlukla gözlemlenebildiği alanlardan biri ise eğitim alanıdır (Taş, 2017: 498). Genellikle hukuki olarak kadınların yönetimde olmalarına engel bir durum söz konusu değilken kadınların kendilerini öncelikli olarak eş ve anne olarak tanımlamaları nedeniyle yönetim pozisyonlarını talep etmemeleri yönetimde kadın temsili azlığına neden olarak öne sürülmektedir. Ayrıca 'güçsüz ve zayıf' olarak nitelenen kadınların, erkeklere göre bu görevlerin üstesinden gelebilme yeterliliklerinin daha az olduğu da ileri sürülmektedir. Kadın öğretmenlerin idari terfide önlerindeki engelleri, bir erkek katılımcı benzer şekilde ifade etmiştir:

Erkek egemen bir idari yapı mevcut. Yani bayanlar sorumluluk almak istemiyor olabilirler, şuan Milli Eğitimdeki öğretmen sayılarını bayan erkek olarak bilmiyorum ama yani okulda 10 erkek 10 bayan öğretmen varsa atıyorum bu 10 bayanın zaten 5'i 6'sı ailelerinden vakit bulamadıkları için, çocukların sorumlulukları, evin sorumlulukları temizlik vs.dir yemektir. Öyle olunca haliyle görev almak istemiyor olabilirler. Erkekler de tabi yer yer üst görevlerde oldukları için haliyle diğer erkekleri tercih ediyorlar. Bayanlar biraz daha hastalanmaya daha müsait, meyilli. Ondan sonra fiziksel olarak daha yetersizler, psikolojik olarak zorluklarla karşılaştıkları zaman zorlanabiliyorlar erkeklere göre. Erkeğin baş edeceği 10 tane şey varsa, bayanın 8'de 7'de kalması gibi bir durum var...Yani temel, aslında kadınların idareci olmak istememesi, talepte bulunmaması ile ilgili olabilir. Vakit olmadığı için olabilir çeşitli nedenlerden olmak istememeleri. Yoksa prosedürel olarak kanuni açıdan erkek ve kadın arasında bir farklılık yok. Zaten belirli bir yıl öğretmenlik yapmış olma şartı var ama hani erkeklerde 3 yıl bayanlarda 5 yıl demiyor zaten hepsi aynı (K24, ERKEK).

Katılımcılardan biri, Shakeshaft'ın söylemlerinin bir uzantısı olarak, "İdari yapı ağırlıklı erkek tabi ki de. Daha bu işe uygun, yatkın olduklarını düşünüyorlardır" (K19, KADIN) sözleriyle ataerkil yapılanmanın bir sonucu olarak, erkeklerin yönetim pozisyonlarında görev almaya kendilerini daha hazır hissettiklerini dile getirmiştir. Kadın öğretmenlerin idarecilik görevi almak istemedikleri görüşünü dile getiren katılımcılar da (K20, K4, K12 ve K15) olmuştur. Bu katılımcılardan ikisi erkek, ikisi ise kadındır. Kadın

katılımcı “Kadınlar toplumun hep kenarında, köşesinde kalma fikrine alıştıkları için idareci olmayı istemiyor olabilirler artık. Hani o fark etmediğimiz baskıdan dolayı, fark etmediğimiz bizim üzerimizde o güçten, uygulanan güçten dolayı belki de daha kenarda durmayı tercih ediyor olabiliriz.” (K4, KADIN) sözleriyle Davies’in (1996: 664) kadınlar, genellikle ‘kadınlık’ ile ilişkilendirilmiş pozisyonlarda var olduklarından dolayı eril kültürel yapılardan dışlanmakta oldukları yönünde iddiasını desteklemektedir. Diğer bir katılımcı ise kadınların idari yükten kaçtıklarını vurgulayarak “Kendileri tercih etmiyor. Daha çok bence ev işleri veya ne bileyim sonuçta okulun dışında da hayatları var. Oradaki hayatlarını daha iyi idare edebilmek için, o yönden olabilir ... Yani öğretmenlerin tercihi aslında, idareci olma yolunda bir engel yok yani. Yapabilirler ama kendileri tercih etmiyor.” (K15, ERKEK) söyleminde bulunmuştur. Başka bir katılımcı kadınların idareci olmaya istekli olmadığından şu şekilde bahsetmiştir:

Yasa olarak bir bayanın, bir erkek kadar idarede olmaya hakkı var. Bayan idareci olma sayısının az olmasında; bayanlar, biraz önce saydığım ev işleriyle veya çocuklarıyla olan bağları yüzünden, erkekler kadar sıcak bakmıyorlar. Ya da ne bileyim erkek öğrenciler kavga ettiğinde bir bayan öğretmen herhalde erkek kadar onlara bazı duygular olur ya, şiddet gösterilmesi gerekir, o şiddeti gösteremeyeceğini düşündüğü için girmek istemiyor. Ya da buraya gelen geçmiş yıllarda bir bayan idareci vardı, bıraktı. Bırakma sebebini söylüyorum ben size. Gelen velilere laf anlatamadığından şikâyet ediyor mesela, çok saçma sebeplerle geliyorlar, bu konuda bir rahatsızlık duyduğu için bıraktı. Günümüzde daha çok erkek idarecinin olması kadın öğretmenlerin idareciliğe aday olmamasıyla alakalı... Mesela eski müdürümüzün dört müdür yardımcısı vardı. Onlardan biri kesin bayan olacak, üç kontenjan erkek bir tanesi kesin bayan olacak dediği halde bayan bulamadı. Yani kimse aday olmadı bu olaya. (K12, ERKEK).

Kadınların yöneticiliğe talip olmadıkları için yönetim pozisyonlarında az yer aldıkları görüşüne karşı çıkan Charles kadınların idarecilik görevinde olmamalarının zorunlu bir tercih olduğunu düşünmektedir. Ona göre (2003: 270) kültürel olarak erkeğin öncelikli konumu, hem yatay ve hem de dikey ayrışmaya temel sebeptir. Süreç şöyle ilerlemektedir; ayrıma maruz kalma, kendini sorgulama, durumu içselleştirme ve beklenen sonuç geri çekilme. Kadınlar yüksek statülü iş pozisyonlarından kendilerini çekebilirler çünkü yapmaları beklenen ağır ev sorumlulukları fazlasıyla zaman alıcıdır. Dillabough’un (1999: 378) da vurgulamış olduğu üzere; erkek tahakkümü kadını idarecilik pozisyonundan dışlarken, kadınlar da idari terfi konusunda gönüllü olmaktan uzaklaşmışlardır. Literatüre benzer bir görüşe sahip bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

Zaten idare erkek. Bayan idarecimiz yok. Öyle istiyorlar herhalde. İlk başta da dedim ya kadınlar daha çok anaç yapıya sahip çocuklarına değer bir şey yapıyorlar. Daha çok önem veriyorlar. Ya da işte hamile oluyorlar. İzin alıyorlar, şunu yapıyorlar, bunu yapıyorlar diye herhalde. O yüzden idareden kadınları istemiyorlar diye düşünüyorum. Ya da kadınlar da istemiyor olabilir işimiz çok diye. Çünkü eve gidiyor bir sorumluluğu var, çocukları var. Yemek yapılacak, şu olacak, bu olacak... Kadınlar da istemiyor olabilir (K22, KADIN).

Bir idarecinin kadınların idareci olmaları konusundaki söylemleri, mevcut durumu meşrulaştırma eğiliminde olup, erkeğin kamusal alanda karar verici olmasını ve kadının da ev içinde etkiye sahip olmasını normal olarak tanımlamaktadır. Demez ve Tunca (2018: 6) geleneksel cinsiyetçi ayrımcı ideolojinin kadını özel alana ait olarak tanımlarken, kamusal alanı erkeklerin yeri olarak tanımladığını ifade etmektedir. Katılımcı idarecinin söylemleri bu bağlamda literatürde anlatılan ayrımcı ideoloji ile paralel nitelikte olup, kamusal alan ile özel alan ayrımına işaret etmektedir.

Çok idareci olmayı düşünen bayana rastlamadım. Belki yaradılış, belki o bahsettiğimiz toplumsal o dinamitlerin, toplumsal yapının etkisidir bana göre. Dedim ya biz ataerkil bir toplum yapısındayız. Ki bu da çok kolay kolay değişmeyen, binlerce yıllık bir geçmişi var bunun. Ama oradan kaynaklı bir davranış süreci diyelim. Oradan kaynaklı bir davranış oluşumu. Ya son söz olmasa da yani baskın karakter ailede, okulda, işte toplumda, işte çalışma ortamında baskın karakter genellikle erkek ki tarihte de bu şekilde olmuş ama bayanların da mutlaka görüşü alınmış. O yapının gereği bence çünkü idareci erkektir ya da ne bileyim evi idare eden odur, ne bileyim belediye başkanı odur, toplumu idare eden odur. Onun yanında da ben söz hakkına sahibim. Ben birşey demezsem benim iznim çıkmazsa ben izin vermezsem “Bir yere gidemem.” diyen eşim var mesela. Ev ortamında da daha fazla erkek baskın ama yine de kadınların ev ortamında ya da başka yerlerde etkileri çok daha büyük. Yani görünmeyen bir etki var o konuda eminiz yani herkes biliyor (K17, ERKEK).

Başka bir idareci ise idari terfi açısından hukuki bir fark olmadığına dikkat çekerek okul türü ile kadın idarecilerin terfisi arasında bir bağ kurmaktadır. İlkokul gibi daha küçük yaşlarda çocukların devam ettiği ve bakıma ihtiyaç duydukları eğitim kademesinde anneliğin bir uzantısı şeklinde kadın bir müdürün daha uygun olabileceği vurgulanırken, daha zor olduğu düşünülen koşullara sahip okul ortamlarında erkeklerin baş edebilme gücü yüksek olduğundan dolayı erkek yöneticinin daha uygun olacağına işaret edilmektedir.

İdari terfi açısından cinsiyetler arası yaşanan zorluklar ya da kolaylıklar olduğuna inanmıyorum. O tamamen çalışılacak okulun özelliği ile ilgili bir durum. Mesela dediğim gibi bir ilkokula bayan bir öğretmenin yükselerek müdür olması belki daha kolay olurken, dediğim gibi zor şartlarda eğitim veren bir okulda bayan bir idarecinin oraya çıkması zor olabilir. Prosedürel bir farklılık yok (K26, ERKEK).

Erkek idarecilerle ve kadın idarecilerle çalışmak arasındaki farklılıklara değinen 3'ü kadın, 1'i erkek toplam 4 katılımcı daha olmuştur. Kadın katılımcılar “Yani tamamen bayan bir idare olduğu zaman, ben mesela buraya gelirken bir okulu sorduğumda ‘idaresi tamamen bayan, çok sıkıntılı’ demişlerdi. Bütün idarecinin bayan olmasını sıkıntılı olarak gördüler ama bütün idareciler erkek, hani onda bir sıkıntı görmüyorlar. Hani bakış açısı bu” (K20, KADIN), “İdarecilikte kadın ya da erkek ayrımı sadece şunu diyebilirim; kadınların daha idealist olduğunu, daha mükemmeliyetçi olduğunu düşünüyorum. Bunun her konuda, sadece idarecilik konusunda değil de, her konuda öyle oldukları için daha ciddi yaptıklarını düşünüyorum işlerini. (K4, KADIN) ve “Yani ben çalışmadım ama genelde duyduğum böyle hep bayan idareciler olduğu zaman daha disiplinli, daha sıkı, daha böyle her şeyi uygulayan olarak duyuyorum.” (K29, KADIN) ifadelerinde bulunurken, erkek katılımcının söylemleri şu şekildedir:

Kadın idarecilerle çalışmak daha zor. Erkek idareciler... Daha çok kadın öğretmen olmasına rağmen, daha fazla erkek idareci var. Onun için erkek idareciler zaten kendilerinde böyle bir hak görüyorlar; idareci erkek olur diye. Onun için rahatlar da yani işlerini çok rahat yapıyorlar. İşte bir tane imzayı eksik attığında çok önemli değil onlar için. Ama kadın idareciler daha detaycı oluyor. Çalışması daha zor çünkü onlar her şeyin imzasını alıyorlar, her şeyde detaycılar. Mükemmel olmanız gerekiyor kadın idareciyle aslında doğru olanı yapıyorlar. Onun için kadın idarecilerle çalışmak daha zor. Ama doğru olan o. Yani bu yöntem daha doğru aslında bu kötülük iyi bir şeye sebep olmuş oluyor (K23, ERKEK).

Başka bir erkek “Ben kesinlikle bir bayanın da en az bir erkek kadar hatta daha iyi idarecilik yapabileceğini düşünüyorum. Çünkü çevremden biliyorum. İdarecisi bayan olan okul daha tertipli, daha düzenli. Ya bunun tabi ki kadın/erkek ayrımını yapmak doğru değil ama hani örnekleri öyle.” (K18, ERKEK) sözleri ile kadınların itinalı çalışmalarının olumlu yanına dikkat çekmektedir. İdarecilikte kadın olmak konusunda erkek bir idarecinin yorumu ise şöyledir:

Tanıdığım kadın idareciler işte o bahsettim ya, o aradaki dezavantajları biraz daha tolere edebilmek adına çok daha disiplinli olurlar, çok daha zamanında işlem yapmaya çalışıyorlar. Aradaki dezavantajı bir şekilde tolere etmek zorundalar. O yüzden çok daha böyle disiplinliler, çok daha düzenliler erkeklere oranla. Çünkü erkeklerle arasındaki bu farkı onlar da fark ediyorlar. Toplum yapımız gereği o olmak zorunda, zincirleme etki mutlaka devam ediyor, gidiyor onlar da bunun farkında idareci olduklarında çok daha disiplinli bayan idareciler görüyoruz biz (K17, ERKEK).

Başka bir idareci ise okul türünün önemine vurguda bulunmuştur:

Şimdi okuluna göre değişir o da. Bir ilkokul ya da ana okulunda bir bayan idarecinin olması o okul açısından daha avantajdır çünkü kadınların anaç durumları daha faydalı olur ama daha yüksek kademedeki okullarda belki dezavantaja dönüşebilir kadın olmak. Mesela çok sorunlu bir okulda, disiplin probleminin olduğu bir okulda belki zorlanabilir yani orayı idare etmekte, sözünü geçirmekte zorlanabilir. Bu tamamen diğer çalışanlarıyla ilgili bir durum. Çalışanların kadınlara bakış açısı ile ilgilidir bana göre. Değilse ben bir fark olduğunu düşünmüyorum ama diyelim ki eski kafalı diye tabir ettiğimiz bir erkek öğretmenin benim başımda kadın idareci olmasından rahatsızım ama bunda da söz sahibi olmadığım için bunu kabullenmekte zorlanıyorum diyebilen bir sürü öğretmen çıkabilir yani (K26, ERKEK).

Bazı kadın öğretmenler yönetim işinin kendilerine uygun olmadığını belirtmektedirler. Kadınlar bu söylemlerini yönetim değil, öğretmenlik mezunu oldukları ve işlerini yapmak istedikleri ile gerekçelendirmişlerdir. Ancak araştırmalara göre kadın yöneticilerin işlerini, erkek yöneticilerden daha farklı yaptıklarını söylemek yanlış değildir; kadınlar öğretime, öğrenmeye ve öğrencilere daha çok odaklanarak çalışmaktadırlar (Shakeshaft, 2006: 503). Literatürün tersine kadın ve erkek idareciler arasında fark olmadığını söyleyen 2 kadın (K25 ve K4), 1 erkek (K12) katılımcı ile görüşülmüştür. Bunun yanında kişisel özelliklerin idarecilik pozisyonunda olumlu ya da olumsuz yansımaları olduğunu, kadın veya erkek idarecilerin profesyonel davranışları halinde aralarındaki farklılıkların ortadan kalkacağını savunan 2 kadın (K4 ve K14), 1 de erkek (K13) katılımcı ile görüşülmüştür. Bu katılımcılardan biri deneyimini “Hani erkek olup da çok iyi idareci olan da, erkek olup da rezalet olan da var. Hani kadın erkek ayrımı yapmadan, mobbing uygulayan, yıpratıcı, eziyet eden, müdürle de müdür yardımcısıyla da çalıştım; hatta müdür yardımcısı kadındı.” (K4, KADIN) söylemiyle aktarmıştır.

4’ü kadın (K7, K22, K27 ile K30) ve 1’i erkek (K13) 5 öğretmen katılımcı hemcins öğretmen ve idareciler arasında daha rahat iletişim kurulabildiğini, bu yüzden bir okulun idari kadrosunda hem kadın hem de erkeklerin görevli olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan biri konu ile ilgili “Ama şunu gözlemliyorum bir kadın idarecinin olması gerekiyor. Neden gerekiyor? Çünkü kız öğrencilerin bazı özel durumlarında kadın idareciye gerek duyuluyor. Öğretmenler açısından da gerek olabilir belki ama ben hiç ihtiyaç hissetmedim. Tabi ki olmaz diye bir şey yok.” (K22, KADIN) ifadesinde bulunmuştur. Shakeshaft (2006: 500) hemcinslerin birbirlerine atfettikleri değerin önemini vurgulamıştır.

Hemcins idareci ve öğretmen yakınlığının gözlemlendiğini ve bunun kadın öğretmenlere olumsuz yansımaları olduğunu dile getiren 3 katılımcıdan (K1, K3 ve K30) biri

“Mesela... Ya resmi bir şey değil ama mesela her zaman idarecilerimiz genellikle erkek. Ve hani amir memur ilişkisi için değil de arkadaş, dost, halı saha arkadaşı her zaman kapalı kapılar ardında kahveler, muhabbetler... Ama kadın öğretmen hep öğretmenler odasında, bu şekilde.” (K3, KADIN) yorumunda bulunmuştur. Bir diğer katılımcı ise tamamen erkeklerden oluşan idari kadrodan şikâyetçi olduğunu dile getirmiştir:

Ne bileyim bazen bir erkek idareciye söyleyemeyeceğin haller oluyor mesela izin isterken falan. Söyleyebilmeli miyim? Söyleyebilmeliyim. Benim açımdan bununla ilgili bir şey yok. Ben bunu söyleyebilmeliyim ama karşımdakinin bana bakış açısının değişeceğini düşündüğüm için ben kendimi tutuyorum. Ben aslında cinsiyetimi, kimliğimi baskılamak veya daha gizlemek zorunda kaldığım oluyor işte idareciler erkek olduğu için yani ve kadınların kadın bakış açılarından, böyle bakış açısına sahip oldukları için, oturmama, kalkmama, konuşmama, gülmeme, giyinmeme... Bazen dikkat etmek zorunda kalıyorum ve böyle negatif bakışlarla rahatsız edici tavırlarla karşılaşıyorum (K7, KADIN).

Hemcins ilişkilerde yakınlık konusunda bir idarecinin yorumu şöyledir:

Okul ortamında erkek öğretmenler iletişimimiz bayan öğretmenlerle iletişimimizden çok daha ileri düzeyde belki bayan öğretmenlerin bize yaklaşım tarzı mıdır bilmiyoruz ama. Biz şöyle bir yaklaşım içindeyiz bayan öğretmenlerimize sürekli eşit davranmaya çalışıyoruz. Öyle söyleyelim. Onlar belki bize yakın davranmıyorlar. Bizle çok daha fazla sohbet etmiyorlar. Gelip aramızdaki sohbete katılmıyorlar ama belki o cinsiyet farkı onlara da hala fark etmemiş olsalar bile o toplumsal yapıdaki içselleştirilmiş olan davranış kalıbı onlarda da devam ediyor muhtemelen. Çünkü erkekler olarak biz bir etkinlik yaptığımız zaman ya da toplantı yaptığımız, bir yere gittiğimiz zaman bütün erkek öğretmenlerimiz nerdeyse katılıyor. İşte bayanlardan aynı katılımı göremiyoruz mesela. Okul olarak da aynı şekilde karşılaşıyoruz bir şekilde. Ya da erkek öğretmenlerin arasındaki o iletişim bayan öğretmenler arasında olmadığını görebiliyoruz bizim okulumuzda, bizim okulumuz özelinde söyleyebilirim. Yani çünkü bütün erkek öğretmenlerin şöyle bir görüntüsü var bizim açımdan hepsi birbiriyle sohbet edebilir, konuşabilirler ama bayan öğretmenlerin kendi aralarında özel grupları varmış gibi bizim okulumuzda. İki ayrı özel grup var gibi, arada geçişken olan öğretmen de var iki grupta da iletişim halinde olan var. Bunun alt sebebini bilemiyorum. Kadın yapısı diyeyim ben. Ne bileyim. Kadın yapısı diyeyim ben. Farklı bir yapınız var. Öyle çünkü biz bunu kalem olarak görürken siz böyle sarı işte farklı birşey olarak görüyorsunuz. Ne bileyim. Sizin hayata bakış açınız sizin işte ne bileyim hormonal yapınız, yetiştirilme tarzınız... (K17, ERKEK).

Derinlemesine görüşmelerden edinilen verilere göre, kadınların eğitim yönetiminde görev almalarının pek uygun olmadığı görüşü hem kadın hem de erkek katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından dile getirilmiştir. İdarecilerin ve öğretmenlerin hemcins yaklaşmasının ise kadın öğretmenlerin bazılarını rahatsız eden bir durum olduğu anlaşılmıştır. Özetle, eril kültürlerde kadınlar ağırlıklı olarak özel alanla ilişkilendirilerek erkeklerden daha güçsüz

görülmekte, kadınlara ve erkeklere yönelik farklı beklentiler ve tutumlar halen devam etmektedir. Çoğu kadın öğretmenin okul idareciliği görevinde olmayışlarının temel sebepleri, kadınların erkekler kadar değerli görülmemesi anlayışı ve bu yanlışlığın okul idarecisi olmak isteyen kadınlara yönelik olumsuz tutum ve uygulamalarla sonuçlanması olarak yorumlanmaktadır (Shakeshaft, 2006: 501).

3.2.5.2. İdarecilerin Kadın Öğretmene Yaklaşımları

Öğretmenler yöneticilerin bir takım zorlayıcı uygulamalarıyla karşılaşabilmektedir. Davenport vd. (2014: 33) çalışma ortamlarında hedef alınmış kişi ya da kişilere kasten ve sistematik olarak yıldırıcı eylemlerde bulunulmasını mobbing olarak adlandırmaktadır. Öğretmenlerin iş yaşamında mobbinge maruz kalması ile verimlilikleri arasında ters orantı bulunmaktadır. Huber, mobbing kurbanlarını benzer özelliklere göre sınıflandırmıştır. Yapılan sınıflandırmalarda birinci grup; ‘yalnız’ insanları, ikinci grup; diğerlerinden ‘farklı’ olanları, üçüncü grup; ‘başarı sahipleri’ni ve dördüncü grup ise ‘işyerinde yeni’ olanları kapsamaktadır (Huber’den akt. Ongun, 2017: 7). İdari kadroların cinsiyet yapılanmasının erkek olduğu düşünüldüğünde kadınlar erkeklerin dünyasında ‘yalnız’ ve onlardan biyolojik cinsiyet temelinde ‘farklı’dırlar. Bu bağlamda mobbing faillerinin kadınları zayıf halka olarak görme ihtimalleri yükselmekte ve okullarda, kurbanlarını kadınların oluşturduğu mobbing vakaları artış göstermektedir. Yapılan derinlemesine görüşmelerde yedi katılımcı (K7, K18, K25, K3, K6, K7 ve K4) idari yapıdan kadın öğretmenlere karşı uygulanan mobbing deneyimlerini ve gözlemlerini aktarmıştır. Her bir hikayenin farklı konulardan oluşması ve görüş beyan eden katılımcıların sadece birisinin erkek olması dikkat çekicidir. Bir kadın katılımcı mobbing kurbanlarının daha çok kadınlardan oluştuğunu beyan etmiştir:

Mobbing mesela. İdare tarafından kadınlara uygulanan mobbing daha cesurca yapılıyor. Alelade yapılabiliyor. Mobbing uygulanan kişi kadın olduğu için karşı tarafın daha güçsüz daha itaatkâr olabileceğini kendince düşünüyor. Bu yüzden de alelade bu durumu yapıp durumdan rahatsız olmayabiliyor. Aynı mobbingi erkek hocalara uygularken daha çekingen daha tedbirli davranıyor (K4, KADIN).

Okul ortamlarında mobbing çok yüksek oranda fiziksel şiddet barındırmamakta ancak yoğun duygusal taciz içermektedir. Bir katılımcının “Genel olarak dinlenmediğimiz için. Ama belli bir zümre var mesela; onlar dinleniyor. Sen görüyorsun bunu ve sen dinlenmiyorsun. Ama kadın olarak da mesela bunu bana yaptığı şekilde, bir erkek öğretmene yapamıyor” (K3,

KADIN) söylemi erkek dünyasından kadınların dışlanmasına işaret etmektedir. Duygusal olarak kadının dışladığını anlatan başka bir ifade din temellidir:

.....’da çalıştım mesela. Orada da benzer şeyleri gördüm. Oradaki müdürümün kafa yapısı çok çok farklıydı, ondan dolayı. Ona kalsa hiçbir şekilde okulda bayan öğretmenlerin bile çalışmasına gerek yok [...] Hatta ve hatta okul müdürü olmasına rağmen sonuçta yaptığım profesyonel bir iş bir bayan öğretmene bir şey söyleyeceği zaman benim yapımı biliyor, bunu herkes biliyor ben bu konuda çekinmem. Arkadaşlarımla sohbetimi muhabbetimi bayan/erkek diye ayırmam. Herkesle samimiyetim vardır. Bunu bildiği için okul müdürü bana söylüyor Türkçe öğretmenimiz şuna gidip söyle şunu yapsın. “Ya hocam sen okul müdürüsün yani benim söylemem abes olur.”, “Olsun hocam ben ikili şeye girmem.” veya “Odama çağırmam. Aynı odada ikimizin bulunması doğru olmaz. Dinen caiz değil” falan. Bu şekilde bir tavrı vardı. İşte odasına girdiğinde çekinir, tedirgin olur falan, öyle değil. Hani bir şey söylediğim zaman “Caiz olmaz, aynı odadayız.” falan hep din temelli (K18, ERKEK).

Katılımcılardan biri yasal hakları olduğu halde kadınların bu haklarından yoksun bırakılarak hamilelik ve süt izni durumlarında kadınların mobbinge maruz kaldığını ifade etmektedir:

Daha önce çalıştığım okulumda idarecilerim tarafından sırf kadın öğretmen olduğumuz için bazı zorlayıcı uygulamalara maruz kaldık örneğin hamilelik durumlarında, süt izinlerinde. Bunlarda bize kolaylık sağlanmadı, haklarımızın tamamını kullanamadık. O durumdayken nöbet tutmaya zorlandık, süt izinlerimiz verilmedi, ertelendi, ders programlarımız onlara bakılarak yapılmadı (K25, KADIN).

Bir diğer katılımcının kadınların, ilgilerinin olmadığı alanlarda görevlendirilerek bir tür zorlamaya maruz bırakıldıklarını ifade etmiştir:

Bana öğrenci servisi denetimi verildi. Yanımda arkadaşım da bayan, ben de bayanım. Ben o zaman araba kullanmıyorum, ne anlarım servis denetiminden. İlgileneceğim, muhatap olacağım grup hep erkek. Bunların da şoför olduğunu düşünün. Adama gidiyorum sormam gereken sorular var onları soruyorum. Bana “Var, var, var, var.” diyor. Ben açıp ona bakamam ki. Baksam bile anlamam ki gerçekten var mı, yok mu diye. Burada bazı idareciler eşitliği işine geldiği gibi algılayıp yine kadını yıldırma olarak kullandıklarını düşünüyorum (K7, KADIN).

Yapılan derinlemesine görüşmelerde katılımcıların mobbing mağdurunun kadın oldukları konusunda hemfikir oldukları ancak, mobbing uygulayanın cinsiyeti hakkında farklı görüşlerin de var olduğu anlaşılmıştır. Yöneticinin kadın olduğu durumlarda da kadınlar her zaman dayanışma içerisinde olmak yerine daha fazla çatışma da yaşayabiliyor. “Kadın idarecilerin olduğu yerlerde de çalıştım. Kadınlar da kadınlara çok farklı davranıyor maalesef. Kadın amir olduğunda da erkeğe iyi davranıyor, ben bunu görüp şaşırıyorum. Yani neden

oluyor bu, anlamak mümkün değil.” (K3, KADIN) ifadesi ile paralel yapıda başka bir katılımcı görüşü mevcuttur:

İdarecilerin ben yani farklı kurumlarda da çalışmış olduğumdan bayan yönetim ve erkek yönetim de gördüğümde şunu yaşadım; kadın kadına olan emir silsilesi mi diyeyim, yönetim silsilesi çok daha farklı işliyor. Erkek-kadın kadın-erkek olan çok daha anlayışlı işliyor. Çünkü altyapıda sanki böyle rahatsız edici bakış ve üsluplara kadar dayanan kuşkular yaşanabiliyor bayan bayana olan yönetim silsilesinde... Yani kadın yöneticinin kadın elemanı olduğunda, kadın öğretmeni olduğunda... Yani şey; “Bana kafayı taktı.”, “Benimle uğraşıyor.”, “Bıktım bu insandan.” gibi yaklaşımlar yaşanabiliyor. Bir nevi kayınvalide gelin ilişkisi gibi okulda yürüyen garip bir durum yaşanabiliyor görev ve sorumluluk verildiğinde. Ama eğer bu erkek ve bayansa, meramını anlatmak için daha çaba sarf ediyorsun yani işte “Hocam şöyle şöyle durumlar yaşıyorum ben.” gibi açıklamalarda bulunmaya daha cesur yaklaşıyorsun. Ama kadın kadına olduğunda daha farklı oluyor. Erkek yöneticinin kadın elemanı olmasını ve kadın yöneticinin de erkek elemanı olduğunda işlerin çok daha güzel yürüdüğünü düşünüyorum (K6, KADIN).

Katılımcılardan biri ise görüşlerini “Gitmemesi gereken bir yere, bir toplantıya arabası olmayan, bir bayan öğretmen gönderilmemeli. Burada pozitif ayrımcılık yapılmalı diye düşünüyorum. Hani bunlar da göz ardı ediliyor.” (K7, KADIN) ifadesi ile belirtmiştir.

Cevher ve Öztürk (2015: 867) kadınların kadınlardan gördükleri duygusal tacizin literatürde ‘pembe taciz’ kavramı ile nitelendirildiğini belirtmektedirler. Cevher ve Öztürk, uluslararası ve ulusal bazda yapılan yönetici cinsiyetine dair araştırmaların bazıları hakkında bilgi vermişlerdir. Türkiye’de eşite yakın oranda erkek ve kadınlardan oluşan yaklaşık 3000 katılımcı ile yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre kadın çalışanların % 60’ı yönetici olarak erkekleri, % 28’i de kadınları tercih etmişlerdir. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası düzeyde kadınların yönetici tercihlerinin çoğunlukla erkek cinsiyetinden yana olduğu söylenebilir, hatta kadın yöneticiler konusunda erkeklerin kadınlardan daha ılımlı olduğu görülmüştür. Bir diğer araştırma, kadınların kadınlar üzerindeki baskının daha fazla olduğu ve iş yerinde kadınların hemcins yöneticileri ile iyi anlaşamadıkları verilerini ortaya koymuştur. Bu araştırmadaki başka bir bulgu ise; erkek yöneticiler kadınlara % 85 oranda mobbing uygulayabilirken, kadın yöneticilerin kadınlara mobbing uygulama oranlarının % 69’a kadar çıkabildiği yönündendir (Cevher ve Öztürk (2015: 868). Mobbing uygulamaya meyilli kadın yöneticilerin ‘kraliçe arı sendromu’ ile zirvede tutunmaya çalışan ve mobbingi bir çeşit doyuma ulaşma yöntemi olarak kullanmakta oldukları söylenebilir.

3.2.6. Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyete Dayalı Yaptırımlar

3.2.6.1. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Eğitim ve Sınıf İçi Disiplini Sağlama Deneyimleri

30 katılımcı ile yapılan derinlemesine görüşmelerde kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerle ilişkileri incelendiğinde iki ana eğilim gözlenmiştir. Birincisi annelik rolünün kadın öğretmenlerin öğretmenlik süreçlerine yansımaları, ikincisi ise kadın öğretmenlerin otorite ve sınıf hâkimiyeti konularında yetersiz olup olmadıkları görüşüdür.

Birinci görüşle ilişkili olarak; 7 kadın, 1 erkek öğretmen katılımcı kadınların annelik rollerinin hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin var olduğu hususunda hemfikirdirler. Hepsi kadınların öğrencilere anne şefkati, sevgi, merhamet gibi anaç duygular ile yaklaşım samimi ve ılımlı ilişkiler kurmalarının eğitim sürecine olumlu etkisi olduğu, kadın öğretmenlerin öğrencilerle şiddete başvurmada iletişim kurabildikleri konularında uzlaşıırken, bir erkek katılımcı (K13) ek olarak bazı öğrencilerin bu ılımlı ilişkiyi suistimal ettiklerine değinmiştir. Toplumsal cinsiyet algılarının çocuklukta şekillendirilmekte ve bireylerin yaşama ilişkin görevlerinin, cinsiyetleri temelinde eril toplum kültürüne paralel şekilde kodlandığını dile getiren Adaçay (2018: 261)'ın görüşlerine benzer bir şekilde, toplumsal cinsiyet ekseninde kadına kodlanmış olan annelik rolü kamusal alanda öğretmenlik rolüne de sirayet etmektedir. Konuya ilişkin düşüncelerini paylaşan katılımcılar, ataerkil yapının etkilerini yineleyerek erkek öğretmenler için; sert, sınırları belli, ölçülü, yüzeysel ve soğuk nitelendirmelerinde bulunurken, erkek öğretmenlerin güç gösterisine daha meyilli olmalarını nedeniyle öğrencilerle üzerinde daha kolay otorite kurabildiklerini iddia etmişlerdir.

Sınıf hakimiyeti konusunda görüşlerini paylaşan 2'si kadın (K4 ve K11), 2'si erkek (K10 ve K13) toplam 4 katılımcı, kadın öğretmenlerin bu konuda yetersiz kaldıklarını dile getirmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerden birinin ifadeleri şöyledir:

Bir zümrem vardı, o erkek bir öğretmendi. Biz sınıfları ikiye ayırıyoruz teknoloji tasarım dersinde. Mesela atölyemiz olmadığı için aynı anda onunla beraber derse girdiğimiz zaman, o erkek öğretmen var diye öğrenciler daha... nasıl diyeyim korku mu bu yoksa bir baskı mı bilemiyorum ama hani biraz daha böyle daha şeyler; daha hareketlere dikkat edip, daha suskun ya da nasıl diyeyim böyle daha derse motive falan. Ama bazen sen olduğun için, kadın olduğun için, mesela erkek öğretmen gelmediği zaman, ya da ne bileyim başka bir zümrem kadın mesela ikimiz aynı anda kadın olarak girdiğimiz zaman, o erkekle girdiğin dersle erkeksiz girdiğin ders arasındaki farkı hissedebiliyorsun mesela (K11, KADIN).

Bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda birazcık daha zorlandığını, öğrencilerin de bayan öğretmenlere karşı biraz daha farklı bir tavır sergilediğini düşünüyorum bu konuda. Daha şımarık ve daha zorlayıcı onlara karşı işlerini zorlaştıracı diyeyim. Ama işte bir erkek öğretmen olduğu zaman biraz da korku faktörüyle beraber “Şöyle yaparsan şöyle olur!”, “Böyle yaparsan böyle olur!” şeklinde, biraz daha sınıf hâkimiyeti yönünde bayan öğretmenlerin daha çok zorlandığını düşünüyorum (K13, ERKEK).

Kadınların disiplin konusunda yetkin olmadıklarını vurgulayarak, buna gerekçe olarak ataerkilliği ve toplumun kadına ve erkeğe yüklediği anlamlar çerçevesinde toplumda erkeklerin otorite figürü olmaları nedeniyle sınıf içinde bu otoriteden güç aldıklarını belirten katılımcılar (4 katılımcı) da söz konusudur. Katılımcılardan birinin görüşleri genel yargıyı özetler niteliktedir.

Ataerkil bir toplum yapısında büyüyoruz ve bu ataerkil toplum yapısı muhakkak erkeklerimizde bir otorite gücü yaratıyor. Bu da eğitim alanında öğretmende de olsun, öğrencide de olsun bir erkek egemenliği durumu yaşıyor. Otorite olarak daha otoriter görünmelerini sağlıyor, sırf yetişme tarzımızdan dolayı (K9, KADIN).

Bir diğer katılımcı da benzer bir görüşü belirttiği gibi bu duruma hem kadın hem de erkeklerin inandıklarına dikkat çekmektedir. Ayrıca lisans eğitim sürecinde vurgulanan, sınıfta otorite sağlamanın yolunun erkek gibi sert ses tonuyla konuşmaktan geçtiği yönlendirmesi, toplumda güç ve otorite sahibi olmanın yolunun erkeksi özelliklere sahip olmaktan geçtiğine dair örtük bir işarettir. Kültürel feministlerin de öne sürdüğü gibi kadınlık değerlerinin yüceltilmesi bir yana, bu değerlerden vazgeçilip erkeksi değerlerin kadınlar tarafından benimsenmesi önerilmektedir.

Erkekler otorite konusunda kendileri zorlanmıyor. Zaten muhtemelen otoriteyi sağladıklarını düşünüyorlar yani. Erkek olmalarından kaynaklı olarak zaten bir otorite figürü olduklarını düşünüyorlar muhtemelen. Mesela üniversite hayatımda bile, eğitim fakültesinde, üniversite hocaları kadın öğretmenler ders sırasında hatırlıyorum işte; kadın öğrenciye “Sürekli bu ses tonuyla konuşursan öğrencilerini kontrol edemezsin.” uyarıları daha çok yapıyordu ama erkek öğrencilere bunlar çok yapılmazdı... Erkekler de kadınlar da kendini buna inandırıyorlar bence (K23, ERKEK).

Bir kadın öğretmen katılımcı fiziksel özelliklerin disiplin sürecinde büyük rol oynadığını, bu sebeple erkek öğretmenlerin avantajlı olduğunu ifade ederken;

Fiziksel olarak mı acaba hani bilmiyorum ama erkek gerçekten hani düşündüğüm zaman, kendimi düşündüğüm zaman bir bayaninkiyle cüsse olarak haliyle erkeğinki farklı oluyor. Öğrenciler ister istemez erkek öğretmenlerden daha fazla korkuyorlar, onları daha fazla ciddiye alıyorlar. Bayanları

biraz daha hani biz biraz daha böyle hani çenemizle konuşarak, nasihat ederek, yeri geliyor hani bağıarak duygularımızı söylüyoruz ya da kızgınlığımızı belirtiyoruz. Erkek öğretmenlerin ses tonu gereği, hal ve hareket, jest mimik olarak da biraz daha baskın geliyor. Bu da aslında erkek öğretmenlerin avantajı durumunda yani öğrenciler açısından onları kontrol etme, olumsuz davranışları bastırmak adına (K27, KADIN).

Başka bir katılımcı ise erkeklerin disipline eden figür olmalarının öğretmen öğrenci ilişkisinde mesafeli ve soğuk ilişkilere neden olabileceğine dikkat çekerek eğitim sürecine etkisinin olumsuz olabileceğini dile getirmiştir. Konu ile ilgili olarak 2 kadın katılımcı (K3 ve K4) öğrencilerin, erkek öğretmenlerden şiddet görme ihtimali korkusu ile disipline olduklarını iddia etmiştir.

Mesela bir kötü sınıf kimsenin söz geçiremediği sınıfa bir dönem bayan öğretmen sınıf öğretmenliği yaptıysa mesela Ahmet hocam Mehmet hocam bu sınıfı sen al. Adam et. Döv kır vur ve hani genelde şiddet eğilimi olan öğretmenlere hani o dilden anlar onlar öyle diyerek şiddeti şiddetle bu şekilde bastırarak mücadele edilir. Yani okul içinde o zaman şu çıkıyor: şiddet. Kadın öğretmenler disiplin sağlayamıyorlar, erkek öğretmenler sağlar, güçleriyle sağlarlar. Öyle mi düşünmeliyiz? Bilmiyorum. Yani şiddeti önlemek için aslında ama yine bir şiddetle çözerek... (K3, KADIN).

Bu düşünceler, toplumdaki tüm şiddet türlerinin son bulması için çalışmalar yapılması gerekirken eğitim kurumlarında şiddetin eğitim sürecinde ve eğitimciler eliyle yeniden üretilmesine katkı sunabilmektedir. Hâlbuki eğitim ortamlarının birincil aktörleri olan eğitimcilerin görevi cinsiyetçi sorunlar üretmekten ziyade toplumsal cinsiyete duyarlı yeni nesiller yetiştirmektir (Esen, 2013a: 762). Erkeklerin eğitim alanında daha başarılı olduklarını dile getiren bir erkek katılımcı olduğu gibi kadınların daha başarılı olduğunu iddia eden bir kadın katılımcı da bulunmakta olup her iki cins de konuyu kendi penceresinden ele almaktadır.

Bu mesleğine göre değişiyor biraz ama erkek daha disiplinli olabiliyor, bayana göre çalışma ortamında; yani işine daha böyle daha düzgün yapma, daha erken gelme vakit konusunda olsun, işte eğitim alanında olsun bir adım sanki önde gibi geliyor. Tabi genel olarak şey yapıyorum. Tabi ki çok iyi çalışan bayanlar da var, erkekler gibi fikir üreten, her anlamda ileriye görebilen çok bayan arkadaşlarımız da oluyor, eğitim alanında üreten bayanlarımızda çok bu bağlamda... Erkeklerin eğitimde daha üstte olduğunu düşünüyorum evet, açıkça söylemek gerekirse (K10, ERKEK).

Bir kadın katılımcı kadınların genel olarak daha detaycı, titiz, düzenli, sabırlı bireyler olması onların eğitim sürecinde daha başarılı olmalarını beraberinde getirmekte olduğu

yönündeki görüşlerini paylaşmıştır. Bu çerçevede kadınlık değerlerinin eğitim sürecini daha olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Bayan öğretmenler eğitime daha çok özen gösteriyorlar, daha üstünde duruyorlar. Erkekler sanki daha bi vurdumduymaz hem şefkat açısından hem de eğitimi verme açısından çünkü biz evde de, erkekler biliyorsunuz, eşinizden de bilirsiniz veya genel olarak söylüyorum, çocukların eğitimi konusunda kimler daha çok güzel davranıyorlar ya da duyarlı davranıyor? Bayanlar. Okulda da ben o yüzden bayan öğretmenlerin daha iyi olacağını düşünüyorum eğitimde. Öğrencilere daha iyi bir şeyler verebileceğini düşünüyorum. Bu benim fikrim (K8, KADIN).

Eğitim alanında kadın ve erkek öğretmen olmak arasında fark olmadığını düşünen katılımcılar (5 katılımcı) da bulunmaktadır. Söz konusu katılımcılar iyi bir öğretmen olmanın anahtarını bireysel faktörler ve kendini yetiştirme ile açıklama girişiminde bulunmuşlardır.

Ben kendimi hiç bir zaman işte “Erkeğim!” diye hani sınıfa hâkimiyet konusunda ben avantaj olarak görmedim. Bu, tamamen bayan hocaların veya erkek hocaların kendisini yetiştirebilmesiyle alakalı. Ben hiçbir fark göremiyorum yani. Çünkü tecrübe edindiğim kadarıyla, hani 4 yıl içerisinde, kötü anlamda olanlarını da gördüm. İyi anlamda olanlarını da gördüm, o tamamen bayan hocaların, sadece bayan hocaların da değil, erkek hocaların yetiştirebilmesiyle alakalı (K15, ERKEK).

Çalışılan bölgenin kültürel özellikleri ve çalışılan okul türünün de kadın ve erkek öğretmenlerin performansları üzerinde etkili olabileceğini dile getiren katılımcılar da olmuştur. Bölge ile ilgili olarak, doğu ve batı şehirlerinde çalışmanın yanında, şehir merkezinde ya da ilçelerinde çalışmak, il merkezlerinin göç almış ve göç almamış semtlerinde çalışmak, sosyo kültürel açıdan yüksek ve düşük seviyeli yerleşim merkezlerinde çalışmak ve velilerin eğitilmiş ve eğitimsiz olduğu okullarda çalışmak öğretmen davranışlarını etkileyebilmektedir. Koyuncu (2011: 4) da kadın öğretmenlerin maruz kaldıkları toplumsal cinsiyete dayalı sorunların yaşanılan bölgeye göre değişmekte olduğunu altını çizmektedir. Bir katılımcı doğuda kadın öğretmen olmanın zorluklarını “Doğuda çalışma açısından kadın öğretmenler daha da zorlanabiliyorlar, birçok şeye maruz kalabiliyorlar okullarda. Mesela eğer bekâr gitmişse, tek gitmişse, evde kalıyorsa... İşte bir takım onu gözlemleyenler, cinsel saldırı veya tacizde bulunanlar olabiliyor veya işte geç saatlerde evine dönmesi sıkıntı oluyor.” (K21, KADIN) şeklinde dile getirmiştir. Başka bir katılımcı bir il merkezinde ve aynı ilin ilçesine bağlı bir köyde çalışırken deneyimlediklerini aktarmıştır:

....’in bir köyünde çalıştım. Orda bayan öğretmensen, öğrenci de veli de seni çok şey yapmıyordu, kaale almıyordu. Orda biz çok zorlandık bayan öğretmenler olarak, öğrenciler bizim sözümüzü hiç dinlemiyordu. Hele ki idareci mümkün değil olamazdık orda. Daha sonra merkeze geldiğimde; biraz

daha kadın erkek ayrımcılığı öğretmen olarak değişti. Hani daha aynı seviyede olduk. Dedğim gibi bence çalıştığım yerin şartları önemli burada (K20, KADIN).

Kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim deneyimlerinin çalıştıkları okulun türüne bağlı olarak da değişebileceği yönünde görüşlerini paylaşan katılımcılar olmuştur. Kadının öğrencilerin daha fazla tercih ettiği okullarda kadın öğretmenlerin daha olumlu okul iklimine sahip olabileceklerine dikkat çekilmiştir.

Yani şöyle ki, erkek ağırlıklı bir sınıfa bir bayan öğretmenin girmesi erkek öğrenciye etkisini biraz önce söylediğim gibi, farkı olabiliyor. Yani yaklaşım açısından avantajları olabilir. Mesela bir bayan öğretmen atıyorum İmam Hatip sınıfı kızların olduğu bir okulda daha rahat edebilir, hem cinslerinin olduğu bir yerde. Ama atıyorum bir meslek lisesinde bayan öğretmen olmanın zorlukları var. Günümüz şeylerini düşününce. O açıdan diyorum hani, bulunduğu okula göre tamamen (K15, ERKEK).

Kendisini erkek yoğunluklu bir lisede güçsüz hissettiğini aktaran bir kadın öğretmen katılımcının okul türü ile ilgili ifadesi itiraf niteliğindedir:

Mesela meslek liselerine gittiğim zaman oradaki öğrencilerin arasında kendimi kaybolmuş falan gibi hissettim. Gerçi öğretmen olarak gitmedim onların okullarına. Ama öyle bir okulda öğretmenlik yapmak istemedim. Çünkü aralarında kaybolduk yani, bir kadın olarak. Hem cüsse, hem fiziksel anlamda hem de sanki onlara müdahale edemezmişim gibi, kendi sözümü dinletemezmişim gibi gelmişti (K11, KADIN).

Barone’a (2011: 159) göre öğretmenliğin geleneksel bakım rollerine sembolik yakınlığı göz önüne alındığında, toplum gözünde öğretmenliğin bir kadın mesleği olarak algılanmış olması kültürel değerlere dayandırılabilir. Geleneksel çizgide genel olarak kadın mesleği olarak kabul gören öğretmenlik bu nedenle kadınlar tarafından daha çok tercih edilen mesleklerdendir. Bu durumun erkek öğretmenlerde yarattığı rahatsızlığı bir kadın öğretmen şöyle dile getirmiştir:

Ben görevin ilk başlarında bir grup erkek öğretmenin aralarında konuşurken şöyle bir şeye tanık oldum, kulak misafiri oldum. Diyorlardı ki; işte seminer sabahıydı, yeni atanmış öğretmenler, stajyerlik eğitimimizdeydik, çoğunluğu bayandı. Milli Eğitim’de de böyle, mesela çalıştığım okulda da çoğunluk bayan. Bundan rahatsızlık duyduklarını anlatıyorlardı. “Şuna bak ne kadar çok kadın var! Aslında bu kadınların çalışmaması gerekiyor. Bak bu kadınlar çalışmasa daha çok erkek iş sahibi olacak.” şeklinde ben söylemlerini duydum ve bunu bir öğretmenden hani eğitilmiş bir insandan duymuş olmak beni çok rahatsız etti (K7, KADIN).

Geleneksel ataerkil değerler bağlamında ev içi özel alanla tanımlanan kadınların kamusal alana, ekmek kazanan erkeklerin alanına çıkarak öğretmen olarak çalışmaları ve erkeklerle iş piyasasında rekabet etmeleri onların erkeklik değerlerini zedeler gözükmemektedir. Ancak bir kadın katılımcının “Yani bir öğretmen olarak mesela bir erkek öğretmenin olduğu kadar her kademedede önde olamadığımı hissediyorum.” (K3, KADIN) belirttiği üzere kadınlar eğitim alanında çalışmaya başlasalar dahi henüz kendilerini erkeklerle eşit hissetmemektedirler. Ancak daha liberal tutumlar içinde olup kadınların dezavantajlı olduğu söylemini destekleyen erkek öğretmenler de vardır:

Kadın olmak zaten Türk toplumunda maça 1-0 yenik başlamak gibi bir şey. Haliyle toplumsal olarak böyle sıkıntıları olduğu gibi, eğitim alanında da bir takım zorlukları var. Yani erkek egemen bir yönetim yapısı var zaten okullarda. Böyle olunca da bayanlar biraz zorlanıyor haliyle. Gerek muhabbetlerde gerek ders anlamında zorluk yaşayabiliyorlar (K24, ERKEK).

Kadın öğretmen olmanın dezavantajları arasında kadının ev yükünün ağırlığı ve veliler ile idarenin kadın öğretmene olumsuz yaklaşımlarını dile getiren katılımcılar da olmuştur. Katılımcılardan biri yöneticilerin kadın öğretmenlere önyargılı yaklaştıklarını kendi yaşam deneyimi üzerinden paylaşmıştır:

Mesela benim çalıştığım bir müdür vardı ilk göreve başladığında dedi ki “Arkadaşlar!” dedi “Burada bayan öğretmen sayısı çok olduğu için acaba -hiç öyle bir olay olmamasına rağmen- işte sizin öğrencilere karşı olan şeyiniz daha mı zor? Söz geçirmeniz vs. var mı böyle bir şey? Varsa işte biz erkek olarak şöyle şöyle yapalım.” gibi bir tepkisi vardı. Biz ısrarla “Hayır, kesinlikle yok.” Hiç öyle bir talebin de olmamasına rağmen idareden tam tersi öyle bir algısı vardı gelir gelmez (K16, KADIN).

Velilerin kadın öğretmenlere bakış açısını “Bayanların karşısına çıkıp hesap sorma durumu söz konusu olabiliyor, şiddet kullanma hatta” (K30, KADIN) cümlesi ile aktaran katılımcının yanında, başka bir katılımcı da idari yapının kadına bakış açısını şu şekilde yorumlayarak Shakeshaft’ın (2006: 503) toplum algısının kadınların yönetsel yetersizlikleri yönünde olduğu söylemlerini doğrulamıştır:

Erkek ya da kadın olmak öğretmen açısından bakılacak olursa yani kadını ikinci planda tutuyorlar idarede ağırlıklı; bu yapısal olarak böyle. Neymiş? Kadın doğum iznine ayrılır, şu olur, bu olur, devamlılık süresi daha az olur şeklinde düşünülür. Bir de erkek öğretmenlerin daha disiplinli olduğunu düşünüyorlar. Oysaki kadınlardaki disiplin daha fazla. Sistem olarak öyle bakılıyor, idare de tabi ki. Yani velilerde de var aynı şey işte erkek öğretmenin bir “Öff”ü ile korkarlar şeklinde bir düşünce. İdarenin de erkek öğretmen sınıfa daha iyi hâkim olur. Kadın çabuk korkar. Ya da kadın zayıftır (K22, KADIN).

Yönetim kademelerinde görev alanların çoğunlukla erkekler olması ve onlarla sürekli iletişim halinde olan hemcinslerinin makamlarını ziyaret etmeleri, zamanla yönetici odalarını erkeklerin toplanma mekanı ve erkeksi mekanlar haline dönüştürerek kadın öğretmenlerin bu alanlara girişlerini ve yöneticilerle iletişim kurmalarını güçleştirebilmektedir. Kadın bir öğretmen durumunun rahatsız edici olduğunu şöyle paylaşmıştır:

Erkekler daha rahat tabi ortamda. İdarecinin çoğunun erkek olması mesela şu anda bulunduğum ortamda idarecinin odasına girdiğim zaman erkeklerin sohbet alanıymış gibi geliyor bu bana. Bazen işimi yaptıramıyorum geri dönmek zorunda kalıyorum. Onları görmekten rahatsızlık duyuyorum yani. Ya da idareciyi çağırmak zorunda falan kalıyorum (K7, KADIN).

İstisnai görüşler bulunmakla beraber genel olarak hem kadın hem de erkek öğretmenler değerlendirildiğinde; erkeklerin sınıf içi disiplini sağlamada daha fazla avantaja sahip olduğunu düşünülmektedir. Ancak kadınların da disiplin dışında, annelik rollerinin bir uzantısı olarak, öğrencilerle duygusal temelli daha pozitif ilişkiler kurma olasılıklarının yüksek olduğu vurgulanmaktadır.

3.2.6.2. Öğrencilere Uygulanan Yaptırımlarda Cinsiyet Temelli Farklılıklar

Yapılan derinlemesine görüşmelerde öğretmenlere öğrencilere verdikleri cezaların öğrencilerinin cinsiyetine göre değişip değişmediği sorulmuştur. Katılımcıların kabaca üçte biri (9 katılımcı) öğrencilere uyguladıkları yaptırımların cinsiyet bazında yaptırımlarda farklılıklaştığını belirtmiştir. Yine benzer şekilde 3’te 1’i (10 katılımcı) herhangi bir farklı yaptırım uygulamadıklarını belirtmiştir. Otaran vd. (2003: 22) erkek öğrenciler ve kadın öğrencilere uygulanan yaptırımlarda farklılık olduğunu dile getirirken, erkek öğrenciler üzerinde fiziksel şiddetin daha yaygın bir yaptırım mekanizması olarak kullanıldığını aktarmıştır.

Öğrencilere uygulanan yaptırımlar konusunda cinsiyet temelli bir fark olmadığını ifade eden katılımcılardan birisi okullarda fiziksel şiddetin kullanılmadığını belirterek “Ceza olarak e tabii ki yani sonuçta onlara farklı fiziksel bir ceza vermediğimize göre kızdığım zaman, yaptıracağım şeylerde aynı eşit benim için ikisi de ayırım yapmıyorum. Kız erkek ayırımı yapmıyorum” (K8, KADIN) yorumunu yapmıştır. Bu görüşe katılan başka bir öğretmenin fiziksel şiddet uygulanması üzerinden yaptığı yorum ise şöyledir:

Valla ben genelde kendim eşit davranmaya çalışıyorum hani birisine kızdığımda, erkeğe kızdığımda kıza da kızıyorum yani hani beni öğrencilere sorsan, ben ayırt etmiyorum yani. Birine ne kullandıysam

ona da kullanıyorum. Mesela kulağını çektiğim zaman, erkek öğrencinin kulağını çektiğim zaman, kız öğrencinin kulağını da çekebiliyorum (K10, ERKEK).

Katılımcı kadın öğretmenin fiziksel şiddetin olmadığını belirtmesine karşın, diğer katılımcı erkek öğretmenin bir fiziksel şiddet örneği olarak kulak çektiğini belirtmesi de dikkat çekicidir. Yaptırımların aynı olması gerektiğini savunan başka bir katılımcı bir kendi uygulamasını paylaşmıştır:

Öğrenci küfür ettiğinde duymazdan gelmiyorum. Bunu çoğu insan öyle yapıyor. Direkt, özellikle duyuyorum. Kız ve erkek fark etmez. Yaptığı bir olumlu davranış varsa o olumlu davranışı onların yapmasını engelliyorum. İkisinde de. Örneğin bir erkek çocuk futbol oynuyorsa o sırada küfür söylüyorsa ona 10 dakika oynamama cezası veriyorum. Kızlar için de geçerli (K16, KADIN).

Yaptırım uygulamalarında cinsiyetin etkili bir değişken olduğunu savunan katılımcılar; erkek öğrenciye uygulanan yaptırımların aynı şekilde kadın öğrenciye uygulanmadığı görüşünde hemfikirdirler. Kadın yanlılığı çerçevesinde bir kadın katılımcının görüşleri ise şöyledir:

Sanki benim içimdeki şey kız öğrenciye dair algıda, onu istemeden söylemiş gibi bir düşünceye kapılırm. Erkek öğrencininse onu artık arsızlığa vurduğunu ve eğer ona o anda daha etkili bir şekilde baskılayamazsam ya da o durumun dikkatimi çektiğini o çocuğa yansıtmazsam bunun devamını getireceğinden emin olurum. Ama kızda devam etmeyeceğine daha sıcak bakabilirim (K1, KADIN).

Bir başka katılımcı (K1) da erkek öğrencilere verilen cezaların kız çocuklarına verilenden daha ağır olduğunu “Gözlemlediğim kadarıyla, bildiğim kadarıyla öğretmenlerin birçoğu yine eski usul erkek öğrenci kız öğrenci ayrımını yapıyor olabilir. Yapıyorlar da yapanlar da var. Yani erkek öğrenciye çok kötü kızabiliyorken kız öğrenciye hafifçe uyararak geçiştirebiliyor.” (K9, KADIN) sözleriyle dile getirmiştir. Başka bir katılımcı ise fiziksel cezalar konusunda farklılığı “Mesela bir erkek öğretmen bir erkek öğrencinin ağzına bir tane vurabiliyor ama bence kıza vuramıyor. Bu belki de pozitif bir şey oluyor ama... Kadına el kalkmaz, olmaz da mesela ne bileyim. Kıza daha rahat vuramıyor diye düşünüyorum.” (K7, KADIN) şeklinde ifade etmiştir. Bu ifade toplumda yaygın olan “kadına el kalkmaz” ifadesi ile açıklanabileceği gibi toplumsal cinsiyet bağlamında kadınların daha narin, incinebilir ve zayıf varlıklar olarak görülmesiyle de ilişkilendirilebilmektedir. Bir erkek öğretmen konu ile ilgili ifadesini net bir şekilde dile getirmiştir.

Yaptırımlarda mesela bir kız çocuğuna veya erkek çocuğuna aynı derecede bağırıyorsunuz. Erkek çocuğuna daha yüksek sesle bağırırsın ama kız çocuğuna başka yöntemleri denersin. Temel sebebi

şudur; kadınlar, böyle düşündüğüm için değil de mutlaka bu alt sebebi muhtemelen düşünüyoruzdur da bilinçaltımızda, kadınlar bir çiçektir, kadınlar narindir, küçüktür, o korunur, koruması gereken de erkektir. Erkek narin değildir onu korur. Onu döve döve yontarsın sonra o da diğer kadını korur. Öyle bir durum var. O silsileyi biz de farkında olarak veya olmayarak sürdürüyoruz (K23, ERKEK).

Katılımcılardan bazıları erkek ve kadınlara uygulanacak yaptırımların benzer olması gerektiğini savunurken bazıları ise kadın öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini ileri sürmektedir. Katılımcılardan biri “Hem erkek hem de kadın öğrenciye aynı yaptırım aslında uygulanması gerekir ama sanırım uygulayamıyoruz.” (K28, KADIN) ifadesi ile farklı yaptırımların uygulanması tutumu hakkında mesleki öz eleştiride bulunmuştur. Bir katılımcı ise kadınların pek çok ortamda baskı gördüklerini vurgulayarak en azından eğitim ortamında pozitif ayrımcılığa tabi olmaları gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir.

3.2.6.3. Argo Konuşmalara Yönelik Yaptırımlar

Eğitim kurumlarda yaptırımla karşılaşan davranışlardan birisi de küfretmek ya da argo konuşmaktır. Yapılan derinlemesine görüşmelerde argo konuşan öğrencilere öğretmenlerin ne tür yaptırımlar uyguladıkları sorularak yaptırımların cinsiyete göre değişip değişmediği sorulmuştur. Bir kadın katılımcı argo konuşmanın öğrenciler arasında yaygın olduğuna dikkat çekerek, “Hani bunu erkekler eskiden argo konuşuyordu, kızlar da hani onun gibi erkek gibi argo konuşup dikkat çekmeye çalışıyorlar. Argo... Yani devir değişti bence yaa... Hani bir cinsiyete özgü müdür? Bence erkeğe özgüdür. Ama şimdi kızlar da onlar gibi konuşup dikkat çekmeye çalışıyorlar.” (K20, KADIN) şeklinde yorumda bulunarak argo konuşmanın kadınlar için bir dikkat çekme yolu olduğunu ve bir tür moda olduğunu vurgulamıştır. Bazı katılımcılar ise küfürlü ya da argo konuşan her iki cins öğrenciye de tolerans göstermediklerini belirtmekle beraber, şiddet ve küfürlü konuşma eğilimli erkeklerin aksine kız çocuklarının daha naif olmalarını beklediklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan birinin söylemi şu şekildedir:

Ben mesela orada belki yapmamam lazım ama kız öğrencimle erkek öğrencimi evet aynı kefeye koymuyorum... Mesela ikisi de aynı yaş grubunda. İkisi de aynı çocuk. Sadece cinsiyetleri farklı. Birisi derste kötü bir söz söylediği zaman kızsı daha fazla kızıyorum. Çünkü benim gözümde hani bunları yüzlerine de söylüyorum. “Daha narinsiniz sizin ağzınıza yakışmıyor.” Tamam, erkeklere de yakışmıyor ama bir kız öğrencimin ağzından duymak beni daha çok rahatsız ediyor. Erkektir yapar modunda değilim kesinlikle. O yanlış anlaşılmasın. Ama kız öğrencimde duyduğum zaman daha çok huzursuz oluyorum. Erkekleri de şu noktada uyarıyorum ağzınızdan çıkacak herhangi bir argo kelimeyi kullanma şansınız yok bunu bir kere netleştiririm. [...] Bazen erkek öğrenciler gelip kızıyorlar bana. Hocam kızlar yaptığı zaman işte kaşlarınızı çatıp “Bir bayan olarak size yakıştı mı?” diye serzenişte

bulunuyorsunuz. Ama biz yaptığımız zaman yeri geliyor bazen bir tane yapıştırıyorsunuz diyorlar. Hani acaba onların gözünde şöyle bir şey oluyor mu? Bizim de çocukluğumuzda öyleydi. Bir erkek öğretmen gelip de bize bağırıp çağırıp kızdığı zaman Body Ekrem misali. Kızlara dönüp de sadece hafif bir tebessümle geçiştirdiği zaman işte ayrıcalık yapıyor. “Kızların ne ayrıcalığı var da kızmıyor?” gibi bir modumuz vardı. Acaba diyorum öğrencilerim de benim için aynı şeyi düşünüyorlar mı? [...] Ama dediğim gibi yetiştirilme tarzınızla alakalı. Yaşadığınız toplumla alakalı (K18, ERKEK).

Katılımcılar hem erkek hem de kadınlara küfürlü konuşmayı yakıştırmadıklarını belirtmeler de kadınların geleneksel cinsiyet rolleri ile bağlantılı olarak çocuk bakımı ve eğitiminden birincil sorumlular olarak -her ne kadar bu konuda zaman içerisinde erkekler de daha fazla sorumluluk alsalar dahi- konuşma ve davranışlarına daha fazla dikkat etmeleri gerektiği de vurgulanmıştır. Katılımcılardan birinin “Evet bir erkeğin küfür etmesi de çok yanlıştır bana göre, kızın küfür etmesi de çok yanlıştır. [...] Ama tabi bir kız öğrenciden küfür duymak daha şey geliyor yani ‘Senden hiç beklemezdim.’ diyorsun.” (K14, KADIN) sözleri bu vurguyu barındırmaktadır. Bir diğer katılımcının konu ile ilgili ifadesi ise şöyledir:

Kadın öğrenciye verdiğim tepki yani bir kadının daha naif olmasını bekliyoruz, bekliyorum. Erkek yaptığında da kızıyoruz ama erkek yaptığında olaya ikisi de küfrettiğinde daha naif olması bekleniyor. Normal karşılamıyorum. İkisini de normal karşılamıyorum. Normal karşılasam erkeğe tepki göstermem kıza gösteririm. İkisine de farklı bir durum olmuyor ama kadın öğrenci olduğunda, bayan öğrenci olduğunda daha böyle bir hayal kırıklığı oluşuyor... Ne bileyim çünkü artık değişti roller. Erkek de büyütüyor çocuğunu, kadın da büyütüyor. Ama ne bileyim kadın genelde çocuğunu yetiştiren bir insan. Bu evlat yetiştirecek, bunun yetiştirdiği evlat toplumu oluşturacak (K12, ERKEK).

Küfürlü konuşmanın her iki cins içinde doğru olmadığını ve cinsiyetine bakmaksızın küfür eden öğrencilerin hepsine aynı muameleyi yaptığını söyleyen kadın katılımcı satır aralarında “belki edep en çok kadına yakışır ama” ve “kızlar yapmamalıdır, yakışmaz yani bu bizim biraz daha alışı gelmişin dışında” sözleriyle aslında söz konusu durumun kadınlar için daha kabul edilemez olduğunu mesajlarını da vermektedir.

Şimdi ben küfür konusunda sıkıntı yaşıyorum mesela kendi sınıfımda hep bu konuda onları uyarıyorum. Erkekler çevrelerinde daha fazla duyulduğu için daha fazla yapabilme özgürlüğüne sahip olduğunu düşünüyorlar ama ben bunun asla doğru olmadığını onlara belirtiyorum çünkü ne olursa olsun o onun karşılıklı verdiği sıkıntı, karşısını düşürdüğü, rencide ettiği bir durum bu yüzden erkek ya da kız hiç fark etmiyor. Kesinlikle bu bir edeptir, belki edep en çok kadına yakışır ama erkek en çok öncelikli olmalı ki, kadın da bu duruma hiç düşmesin. Yani bu kız öğrenci erkek öğrenci toplumdaki kadın ya da erkek hiç fark etmez çünkü bu iki kesim içerisinde de aynı cümleyi kullanıyorum aynı sözler çıkıyor ses tonu farklı oluyor diye bu sözlerin etkisi değişmiyor ki yani ben söylediğim zaman ya da bir başka erkek söylediği zaman herhangi bir sıkıntı olmuyor, aynı söz... Ve erkektir küfür eder, erkektir yapar gibi bir

durum da söz konusu değil işte kızlar yapmamalıdır, yakışmaz yani bu bizim biraz daha alışlagelmışin dışında olduğumuz için yapılmaz ama “Bakın kızlar...” falan diyoruz ama bence hayır kesinlikle ikisi de yapmamalı çünkü etkisi aynı (K6, KADIN).

Bir diğer katılımcı ise küfür eden bir öğrenciyle ilgili bir anısını paylaşarak, öğrenciye uyguladığı pasif bir cezalandırma yoluyla öğrencisinin bu durumdan pişman olup özür dilediğini anlatmaktadır.

İşte bir gün bir ödev vardı tahtada. “Bunu yazın, ezberleyin. Kim güzel okursa onu yarışmaya sokacağım” dedim. Öğrencimin biri gelmiş tahtada okumuş okumuş, arkamdan basmış küfrü. Tabi bu bir yöntem midir? Belki de yöntem bana göre. Görenler bana söylediler. İşte öğretmenim böyle böyle. Bunu yapan da bir kız öğrenci. Baktım hiçbir şey demedim. Çünkü kızın aile yapısını da biliyorum. Beni sevdiğini de biliyorum. Benim dersimde çalışıyordu farkındaydım. Parmak kaldırıyordu, söz istiyordu. Ama iki hafta ben bunu görmezlikten geldim. En sonunda kalktı: “Yeter!” dedi. “Ne oldu?” dedim. “Yeter artık bana da söz verin.” dedi. “Peki, suçunu biliyor musun?” dedim. O zamana kadar da zaten hiç özür dileyen bir çocuk değil. Dedim: “Şuraya gel. Arkadaşlarından özür dile. Bir daha küfretmeyeceğine söz ver.” Ondan sonra küfür duymadım ağzından. Gayet de güzel çalıştı. Bu da bir yöntemdir bana göre. Kızmadım, bağırmadım, çağırmadım. Onun için en zor olan özür dilemekti... (K22, KADIN).

Erkeksi bir davranış olarak küfretmek katılımcılardan birisine göre erkeklerle iletişim kurmanın bir yolu olarak yorumlanmaktadır. Kadınlar erkeklerle iletişim kurabilecek ortak alanlar yaratabilmek adına erkeksi bir tavırla küfretme eğilimi göstermektedir.

Erkeklerle iletişimde kalabilmenin birkaç yolu var; bunlardan bir tanesi sevgili olmak, bir tanesi de işte onların tabiriyle kanka olmak. Kanka olabilmek için onların alanlarında ki konulardan bahsedebiliyor olmak lazım. Bu dönemde futbol kızların futbola ilgileri daha fazla oluyor. Bence erkeklerle sohbet konusu açabilmek adına böyle olduğunu düşünüyorum. Bir de şey var tabi; erkeksi tavırlar sergilemek. Küfretmek de bunlardan bir tanesi. Kendini daha o toplulukta daha çabuk yer edinebildiğini düşünüyorum. Bir de küfür güç gösterisi gibi karşıdakine karşıdaki kadın ya da erkek gücünü sözel gösterebiliyor. Çünkü kadınlar gücünü fiziksel olarak göstermekte zorlanıyor. Dolayısıyla küfrederek gücünü daha rahat gösterdiğini düşünüyorum (K4, KADIN).

Connell’in hegemonik erkeklik kavramı çerçevesinde Türk ve Alat’a (2018: 186-187) göre erkekler ne kadar fazla erkeksi özellik sergilerse o oranda hegemonik erkeklik değerlerine yaklaşmaktadırlar. Küfretmek de erkeksi bir özellik olarak bireyleri daha fazla erkek haline dönüştürme gayesiyle ergenlik çağındaki olan, erkekliğe adım atmaya çalışan ergen öğrenciler için erkekliği inşa etmenin bir yolu olarak görünmektedir. Toplumda varlığını kabul ettirebilmek için şiddet gösterme, kadını baskılama, küfür etme yollarını

kullanan erkekler hegemonik erkeklik hiyerarşisinde üst basamaklara tırmanmakta ve yüceliğini kanıtlamaktadır. Bu sistemi düzeltebilme kapasitesi taşıyan tek sistem ise eğitimidir.

3.2.6.4. Öğrenciler Arası Duygusal Yakınlık

Okullarda öğrencilerin duygusal yakınlaşmalarına yönelik cinsiyet bağlamında farklılık olup olmadığı da bu çalışma kapsamında araştırılmıştır. Yapılan derinlemesine görüşmelerde kendi deneyimlerinden yola çıkarak konuya ilişkin görüşlerini paylaşan katılımcılardan birinin duygusal yakınlaşma konusundaki yorumu kadın öğrenciler üzerinde kurulan baskıyı net olarak ortaya koymaktadır.

Hani aileden gelen bir şey, bana hep şu söylenirdi; annem “hümayun” der, beyaz patiska kumaşı, “Kız çocukları bir top hümayun kumaştır, erkek kaldırmaz”. Herhalde ben de öyle yetiştiğim için; kızlar çiçek, narindir yıpranmaması gerekir, dikkat edilmesi gerekir, başına bir laf getirmemesi gerekir diye öğrendim. Gerçi okulda da öyle ama ne de olsa kadınlar bir çiçektir. Kızlarıma da öyle diyorum. “Kızlar siz bir çiçeksiniz. Boynunuz bükülmesin, hiçbir yeriniz kırılmasın. Hareketlerinize dikkat edin, üstünüze leke gelmesin”. Onun için hep kızları biraz daha ön planda tutuyor gibiyim... “Kızlar, hanım olun, efendi olun, çalışın. Kendinizi kurtarın. Kolunuza bileziğinizi takın. Mesleğinizi elinize alın. Özgür olun.” şeklinde ifade ettiğim için kızları daha çok şey yapıyorum (K22, KADIN).

Bourdieu (2001: 28) kadınların hareketleri için sınırlı alanlar belirlenmesini ‘görünmez kuşatma’ (invisible enclosure), kıyafetlerin ve bedeninin denetlenmesini ise ‘sembolik kapatma’ (symbolic confinement) olarak kavramsallaştırmaktadır. Katılımcının görüşleri Bourdieu’nun kavramsallaştırması çerçevesinde düşünüldüğünde kadınların nasıl bir kuşatma altında oldukları görülmektedir. Duygusal ilişkiler bağlamında aşk konusunda da cinsiyete dayalı farklı tutumların gözlemlendiği çalışmada başka bir katılımcı (K22) kadın ve erkeklerin aşka yükledikleri anlamların da farklılaştığına vurgu yapmaktadır.

Yani aslında bize toplum olarak böyle öğretilmiş. Kadınlar âşık olmaz, erkekler birden çok kez âşık olabilir. Böyle bir şey var. Yani aynı duygu kadında ayıpken erkek de çok fazlası bile çok hoş karşılanabiliyor. Hala ergenlik döneminde bile devam ediyor. Ama kadın öğrencilerin daha duygusal, daha derinden yaralandıklarını erkeklerin de durumu aşk diye bir olgunun falan -gerçi hoş yaş itibarı ile ne kadar gerçektir ne kadar geçicidir yine tartışılır ama- yine toplumdan öğrendiğinden dolayı, aşkı daha basite indirgeyip, daha cüretkâr davranıp, kadın öğrencilerin de daha büyütüp, daha duygusal sonuç olumsuz çıkarsa da büyük bir hezeyan olduğunu düşünüyorum (K4, KADIN).

Ergenlik dönemindeki bireyler için beğenilmek önemli ihtiyaçlardan birisidir. Bu nedenle daha güzel görünme, dikkat çekme çabasıyla makyaj yapma, hoş kokular sürme

eğilimindedirler. Çalıştığı bir okulda makyaj malzemeleri ya da parfüm bulunduran öğrencilere ilişkin yaptırımları eleştirerek bu durumu şiddet olarak tanımlamaktadır.

Ben lisede çalıştım, ilk görev yerim liseydi.’ta çalıştım, şimdi Antalya’dayım. İkisi çok bambaşka; mesela derste birden -bence bu da bir şiddet- idareci ve birkaç öğretmen girdi, ben bile irkildim. “Hocam arama yapıyoruz” dendi. “Çantalar çıksın.” dendi. Kızların tamam makyaj yasak, makyaj malzemesi yasak... Ya tamam makyaj malzemesi okey ama öğrencinin tıraşına veya parfümüne el koymak bence şiddetti. Öğrencinin savunması şuydu, “Beden dersinden çıkıyorum, çok terliyorum, saçlarımı taramak istiyorum ve kötü kokmak istemiyorum” ama oradaki bunu yapanlar bayan öğretmenlerdi. Hepsini aldılar ve sonra bunlar çöpe atıldı ya da yakıldı. Bunun altında ne yatıyor? Bence yine cinsiyetçilik yatıyor. Kızların güzel olmasını engelliyoruz biz. Cinsel olarak dikkat çekmesini istemiyoruz, hoş olmalarını istemiyoruz. Ben öyle düşündüm. Niye bu kız güzel olursa, saçları güzel görünürse, hoş kokarsa ne olacak ki? Hemen orada zaten bir kız-erkek ilişkisine çok karşı çıkılıyor... Antalya’dan gittiğimde “Bu ne ya!” dedim. Sınıfa ilk girdiğimde “Haremlik selamlık gibi oturmuşsunuz” dedim. Çünkü idare öyle oturmalarını istemiş (K7, KADIN).

Jones (1985), Mahony (1985) ve Weiner (1986) kadınların, dikkat çekmelerini önlemek ve onları silik bireyler haline getirmek için cinselliği öne çıkarmayan yöntemler geliştirmeleri gerektiğinin beklendiğini söylemişlerdir (Acker, 1987: 430). Başka bir katılımcı ise kadın öğrencileri ikili ilişkilerden uzak tutmaya yönlendirmenin psikolojik baskı olduğunu ancak bu yönlendirmenin uygulanmaya devam ettiğini dile getirerek erkeklere bu konuda müsamaha gösterilirken kadınların cezalandırıldıklarını vurgulamıştır.

Mesela diyelim iki öğrenci duygusal yakınlık halinde, biz kız öğrencinin velisine kızınız falancayla ilişki yaşıyor, bilin, önleminizi alın diyoruz ama erkek öğrencinin velisini aynı telaşla bilgilendirdiğimizi düşünmüyorum. Erkek öğrencinin ailesi de durumu gülümseyerek karşılıyor çoğunlukla ama kız öğrencininki okuldan almaya kadar vardırıyor olayı kimi durumlarda. Ee baktığınızda erkek velisi için onure edici olan durum, kız ailesi için utanç verici oluyor. Sanki kız öğrenci kötü yola düşmüş, hadi düşmüş diyelim, onu kötü yola düşüren olay hemcinsiyeli mi olmuş ki? Yoo, tabi ki bir erkekle. Ama erkeği yaftalamamayı, hep kızlara yüklenmeyi adet edinmiş bir toplumun üyeleriye hepimiz nihayetinde maalesef (K25, KADIN).

Kamusal ya da özel alanda, hegemonik erkeklik ile ilintili tehdit ve baskı yoluyla özgürlük kısıtlaması ya da özgürlüğün elinden alınması durumları gözleniyorsa, orada psikolojik şiddetin varlığından muhakkak bahsedilmelidir. Bu noktadan hareketle, erkek tahakkümünün hüküm sürdüğü eğitim ortamlarında kadın öğrencilerin yeterli derecede özgür kalamadıkları, sürekli mercek altında oldukları, sözleri, kıyafetleri, tavırları ve davranışları ile ilgili sıklıkla öğretmen ve idarecilerden uyarı aldıkları, veli ve öğretmen

tembihlemeleri yoluyla uslu, uyumlu, usturuplu olmaya yönlendirilmeleri gibi soğuk iklimin yansımaları kadın öğrenciler için eğitimde duygusal şiddetin varlığının göstergelerindendir (Esen, 2013a: 761).

3.2.6.5. Şiddet Eğilimli Öğrencilere Yaklaşım

Okullarda şiddet eğilimi gösterme açısından toplumsal cinsiyete dayalı bir farklılığın olup olmadığı öğretmenlere sorulduğunda az sayıda öğretmen (3 katılımcı) şiddet eğilimli öğrenciler ile ilgili görüş bildirmiştir. Söz konusu öğretmenler bu öğrencilerin sorunlu ailelere mensup olabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan birisi ailenin merkezine yerleştirilen çocuklarda da bazen bu sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları durum genelde aile içerisinde sürekli hoş görülme davranılmış, her zaman işte mesela oyunlarda birinci yapılmış, şakacıktan da olsa bir baba ile rekabet yaşadığında evde mutlaka babanın yenildiği ve çocuğun kazandığı durumlarla hep karşılaşmış öğrencilerin okulda da yaşanan bir oyundaki yenilgiyi hazmedememesi [...] Kız öğrencilerde daha çok mızımlık seviyesinde görülürken, erkek öğrencilerde itiş kakış olarak rastlıyorum. Mesela kız öğrenciler daha çok işte “Versene yaa!” deyip hani söylemlerle konuşmaya dönebiliyor ama erkek öğrenciler hiç konuşmadan direk arkadaşının elindekini alma, itirme, kaktırma gibi davranışlara yöneliyor, konuşmayı tercih etmediklerini gözlemliyorum (K1, KADIN).

Başka bir katılımcı da belli sorunlar yaşadıkları öğrencilerin ebeveynleriyle kurmaya çalıştıkları iletişim ve işbirliğine ilişkin deneyimlerini paylaşmıştır:

Şu an sınıf öğretmenliğini yaptığım sınıfta da çok var. Fiziksel şiddet de var, küfürlü argo konuşmak, kızları işte kız çocuklarını aşağılamak erkek çocuklarında çok. Kız çocuklarında bir kişide denk geldim, onunla da ilgili sorunu çözdük hemen hemen. Ama erkek çocuğu ile ilgili çok uğraşmama rağmen, hala küfrettiğini fark ediyorum, görüyorum da. Babasını velisini çağırdığımda “Hocam evde biz küfretmiyoruz.” Ben bir şey demeden daha savunmaya geçti. “Evde böyle bir şey yok, çocuk nasıl burada küfrediyor, ben de gerçekten anlamıyorum” şeklinde konuştu. Diğer çocukları örnek aldığını söyledi baba. Ama ne kadar doğrudur bilmiyorum, diyorum ya eğitim evde başlıyor diye (K30, KADIN).

Sorunlu ailelere mensup çocukların bu sorunlar karşısında geliştirdikleri stratejilerin cinsiyete bağlı olarak farklılaştığına dikkat çeken bir katılımcı erkeklerin şiddete yönelirken, kadınların içe kapandıklarını ifade etmişlerdir.

Kötü davranış sergileyenin evde ya şiddet gördüğü, hani babadan olabilir anneden olabilir dayak yediği, ya da işte küfürlü konuşmaların belki geçtiği, genellikle erkek öğrencilerin davranışlarında belki gözlemliyorum bunları ve babalarından olabilir diye düşünüyorum. İllaki anne ile baba geçimsiz olma

ihtimali yüksek. Ama biraz daha, erkek öğrenciler hani dediğim gibi daha taklit ediyorlar sanırım babalarını, çünkü kız öğrencilerde aileler genelde sorunlu olduğunda daha içine kapanma çok yaşıyoruz. Daha içine kapanma, derslerde başarısızlık. Erkek öğrencilerde farklı olarak sanki evde kendi şiddet görüyorsa ya da karşı tarafta şiddet varsa burada onu sergiliyor, direk yansıtıyor gibi düşünüyorum (K29, KADIN).

Türk ve Alat (2018: 187) “Okullarda cinsiyet hegemonisi açık bir şekilde kendini gösterir. Ataerkil yapının hâkim olduğu aile ortamlarında çocuklar, okula başlamadan önce, kadın erkek arasındaki hiyerarşik ilişkiye şahit olur, yaşar ve öğrenirler.” söylemi ile şiddet eğilimli çocukların bu çalışmada gözlemlendiği gibi sorunlu aile ortamlarına şahitlik ettiklerini vurgulamaktadır.

3.2.7. Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul İklimi

Eğitim ortamlarının şiddete dair unsurları yok etmesi beklenirken, eğitimin kendi içinde şiddet barındırıyor ve şiddeti kullanıyor olması düşündürücüdür. Gündüz (2015: 263) “Eğitim ortamlarında tarihin en eski çağlarından bu güne kadar eğitim adına şiddetin yaşandığı bir gerçektir.” ifadesi ile bu olgunun sadece günümüz toplumlarına özgü olmadığını vurgulamaktadır. Bu noktada bir katılımcı görüşü şöyledir:

Okul şiddeti nasıl çözüyor? Yani genelde çözemiyor ama bunun sadece onlarla da ilgisi yok. Sistem bu, yaptırımların olmaması. Bu şiddet karşısında mesela küfürle ilgili hiçbir ceza var mı bizim? Yok. Dövmeyle dayakla? Yok. Uyarıyoruz, uyarıyoruz ya da böyle düzgün davranışlarla verdiğimiz eğitim var mı? Yok. Değerler eğitimi mesela sadece evrak olarak doldurulan bir şey değil mi? Her okulda öyle. Maalesef hani değerlerimiz üzerine hiçbir çalışma yapmadığımız için, sorunlar da hani bastırma hep bastırma ya da aileye aktarma. Aileye “Sen bunun artık ne yapacağını bilirsin.” diye telefonda söylüyoruz. Biliyoruz ki o çocuk o gün dayak yiyecek. O sorun çözülecek ama gene şiddetle. Hâlbuki biz niye aramıştık? Kavga ediyor diye. Ama ailesi dövsün diye yönlendirdik, çözdük olayı (K3, KADIN).

Akbaşlı vd. (2017: 14) şiddeti 5 ana kategoride incelemiştir; fiziksel, sözlü, duygusal, ekonomik ve cinsel. Öğrencilerin şiddeti algılama biçimleri değişkenlik gösterebildiği için bu noktada şiddet kategorilerinin hangi davranışları içerdiğini incelemek gereklidir. Fiziksel şiddet vurmak gibi içinde zorbalık ve fiziki temas barındıran eylemleri, sözlü şiddet kişinin kötü hissetmesine sebep olmak amacıyla söylenen alay etme, küfür etme gibi sözlü eylemleri, duygusal şiddet dışlama, ayrımcı tavırlar sergileme gibi tavırlar silsilesi yoluyla yapılan eylemleri, ekonomik şiddet para vermemek, zorla çalıştırmak gibi maddi konular ile ilgili

eylemleri ve cinsel şiddet de sözlü sarkıntılık yapmak, tecavüz, töre, namus gibi kişinin bedeni ile ilgili olan tüm eylemleri içermektedir (Akbaşlı vd., 2017: 14).

Katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmelerde toplumsal cinsiyetin eğitimdeki izdüşümleri konusunda en geniş veri şiddet konusunda elde edilmiştir. Verilerin yorumlanmasının kolaylaşması açısından şiddet konusu öğrencilerin birbirine uyguladığı şiddet, öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı şiddet ve öğretmenlere uygulanan şiddet olarak 3 ana grupta toplanmış ve değerlendirilmiştir.

3.2.7.1. Öğrencilerin Birbirine Uyguladığı Şiddet

Şiddet toplumsal yaşamın her alanında yaygınlığını koruduğu gibi okul ortamında da yaygındır. EARGED (2008: 4) Araştırma Komisyonu tarafından yayınlanan “Öğrencilerin Şiddet Algısı” verileri öğrencilerin % 22’si fiziksel, % 53’ü sözel, % 36.3’ü duygusal, % 15.8’i cinsel şiddet mağduru; % 35.5’inin fiziksel, % 48.7’sinin sözel, % 27.6’sının duygusal, % 11.7’sinin ise cinsel şiddet faili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu kısmında okullarda yaygın görülen şiddetin toplumsal cinsiyet bağlamında çözümlemesi yapılacaktır.

3.2.7.1.1. Sözel Şiddet

Yapılan derinlemesine görüşmelerde sözel şiddet ile ilgili olarak tüm katılımcılar görüş beyan etmiş ve gözlemlerini örneklenendirerek paylaşmışlardır. Sözel şiddeti küfür olarak değerlendiren katılımcıların, çoğunluk görüşü ile uzlaştıkları nokta hem kadın hem erkek öğrencilerin küfürlü konuşmalarda bulunduklarıdır. Uzlaşılabilen nokta ise kadın öğrencilerin ne derece küfür ettiği; kimi katılımcılar erkek öğrencilerden daha çok küfür ettiklerini düşünürken, kimi katılımcılar kadın öğrencilerden daha az küfür duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu ise erkek öğrenciler için küfürü normalleştirmediklerini iddia etmiş olsalar da, kadın öğrencilerin küfür etmesinden daha rahatsız olduğu görüşmelerden net olarak anlaşılmıştır. Bu bağlam da uyarıların da daha çok kadın öğrencilere yapılmakta olduğu dile getirilmiştir. Görüşmecilerden ikisi, küfürün öğrencilerin hayatlarına nasıl girmiş olduğu hakkında yorum yaparken sözü aile ve çevreye getirmiştir:

Çocuklar küfürle iki şekilde karşılaşılıyor. Ya ailede karşılaşılıyor, ya da okula ilk geldiğinde karşılaşılıyor. Çünkü onun ailesinde böyle bir şey olmasa bile diğer çocuğun ailesinde böyle bir şey var. Ya okul zaten bunun için enteresan bir konum. Çünkü sen çocuğunu ne kadar eğitirsen eğit çocuğun toplumun geliştiği kadar gelişiyor. Çünkü sen çocuğunu geliştiriyorsun ama yan komşu çocuğunu seninki kadar geliştirmiyorsa senin çocuğun otomatikmen geriye çekilecek. Onun için iki farklı şekilde geliyor muhtemelen küfür. Ama çocuklar maalesef 7’li yaşlarda bazısı daha önceden tanışıyor, küfürle

tanışıyorlar. Bundan hoşlanıyor da. Bilmeyenler de bundan hoşlanıyor. Çünkü hayatında hiç küfür duymamış onun için çok farklı bir şey. Küfür etmek eğlenceli geliyor onlara. Erkek çocukları daha fazla küfür ediyor. Karşı cinsiyete daha az ediyorlar, kendi aralarında ediyorlar. Karşı cinse de ediyorlar ama daha çok erkekler daha fazla ettiği için bir de o yaşlarda hemcinsleriyle takılma daha belirgin oldukları için kendi aralarında daha çok küfür ediyor erkek çocukları. Kadınlarda daha az muhtemelen. Bunun sebebi de kadın için küfür etmenin çok ayıp bir şey olması. Ama erkek çocuk için çok meşru. Mesela birçok insan erkek çocuklarına küfür öğretiyor muhtemelen. Hoşlanıyor bu durumdan. Kadın öğrenciler arasında da oluyor ama kadın öğrencilerde daha çok bazen komik de mesela erkek öğrenci küfür edince ona cevap verme hali olabiliyor yani (K23, ERKEK).

Çocuğun ahlaki değerlerinin oluşmasında aile önemli bir faktör olmakla beraber, aile dışındaki okul ve sosyal çevre de etkili olmaktadır. Farklı değerlere sahip ortamlara katılan gelişim çağındaki bireyler bu ortamlara aidiyet geliştirmek için veya eğlenceli buldukları için dahi küfürlü konuşmayı deneyimlemektedirler. Erkekler kendi aralarında daha fazla küfürleşseler dahi, başkalarına da benzer davranışları sunabilmektedirler. Bazı aileler erkek çocuklarının küfürlü konuşmalarını ‘erkeksi’ bularak daha az tepki gösterebilirken ‘hanım hanımcık’ olması beklenen kadınlara daha az tolerans gösterebilmektedirler.

Yani görünürde küfürde erkekler önde gibi ama kendi ilişkileri içerisinde bayanların da geri kalır yani yok. Gördüğümüz sosyal medyadan vs.den ya da kendi videolarından çocukların çektiği, kavga videoları falan özellikle mesela. Yani erkekler kimle o an için kavga ediyorlarsa ikisine de yapmaktan çekinmiyorlar. Kızlar da aynı şekilde yani damarına basarsan erkeğe de küfür ediyorlar. Durum kendi aralarında olduğu zaman birbirlerine zaten sürekli. Erkekler daha böyle “Hadi oğlum bi küfret de görelim.” diyen bi eğitim seviyesi düşük ailelerden geldikleri için ya da toplum onları o şekilde yönlendirdiği için onlar daha rahat o konuda (K24, ERKEK).

Başka bir görüşmeci erkeklerin birbirilerini aşağılamak ve erkeklik onurlarını kırmak istediklerinde genellikle bunu namus ve cinsellik üzerinden gerçekleştirmekte olduklarını ve küfürlerin genellikle kadın bedeni ve cinselliği üzerinden yapılmakta olduğunu belirtmiştir.

Argo yani konuşuyorlar, küfür ediyorlar. Yani küfürler de zaten cinsiyet üzerine, genelde kadınlara küfür ediliyor. Kadın organına zaten oluyor küfürler. Hep onun üzerine. Erkek öğrenciler daha çok küfür ediyor. Ama şu an günümüzde kadınlarda da çok fazla bu oran. Ama erkek öğrencilerin zaten ağızda konuşmalarında normal konuşma gibi yer almış. Kendi hemcinsine, karşı cinse karşı. Yani genelde konuşmalarına girmiş yani diyorum ya, normal. Tabi karşı cinse de ediyorlar. Zaten karşı cins küfürlerinde, kelimelerinde, konuşmalarında zaten karşı cins organı var. Ona küfür etmese bile, onu zaten bir şekilde aşağılamış oluyor gene (K21, KADIN).

Katılımcılardan iki tanesi ise şiddet olarak algılanmayan, günlük hayatta normalleştirilerek kullanılan argo kelimelerin sıradanlaşmasına dikkat çekerek sadece ‘anne’ ili ilintili şekilde yapıldığı takdirde daha fazla tepki gösterildiğine vurgu yapmaktadırlar.

Küfürü bir kültür olarak algılayan bir nesil yetişti, nasıl yetişti bilmiyorum. Ama bu şekilde yetişen bir nesil var. Ve küfürün çok kötü bir şey olduğunu algılamadan, sanki normal bir hayatta sürekli kullanılan bir şey kullanabileceğimiz bir şeymiş gibi peynir ekmek yer gibi küfür ediyorlar. Arkadaşına şaka yaparken bile küfür ile şaka yapıyor. Karşı taraf bundan hiç rahatsız olmuyor. Tek rahatsız oldukları küfür anneye olan küfür. İşin içine anne girince rahatsız oluyorlar. Yani burda da, sadece annede iş değişiyor. Diğer küfürlerin hepsi olağanmış ya da edilebilirmiş çok normalmiş, bir konuşma gibi algılanıyor (K9, KADIN).

Küfürün gündelik hayat içinde bu kadar sıradanlaşıp sadece anneye küfredildiğinde hakaret ve onur kırıcı olarak algılanmasını bir katılımcı “Anne; kadın değil de, anne o.” şeklinde özetlemektedir.

Ya her türlü bir kalemi vermedi diye küfür edebiliyor. Küfür ettiği kelimeler içinde kadının cinsel organı da geçiyor o kızın. Hep onun üzerinde yani bu çok ağır bir şey. Küfür. Buna maruz kalıyorlar. Küfür cümleleri aslında hep kadın bedeni üzerinden ama sanki böyle anneye küfür edildiğinde daha hassas. Yani bilmiyorum anne kadın değil de, anne o. Aynı bir statüsü var, bütün cinsel şeylerinden arınmış. Hani babaya küfür edilse de hani babaya yapılamıyor ya hani sonuçta babanın organı değil. Etsinler. Baba etkilenmiyor bile dağ gibi ama anne zayıf ya, küfür edildiğinde korunmaya muhtaç küçücük çocuk annesini korumaya kalkıyor (K3, KADIN).

Bir diğer katılımcının “Çok kalabalık ve karışık bir yapı. Mesela kendi çocuğumu ben okula gönderirken sözlü şiddet mesela küfürleri, kötü sözleri, tacizleri orada öğrenecek o kültürün içinde diye endişeleniyorum.” (K3, KADIN) şeklinde okullarda sözel şiddeti dile getirmesi, olgunun boyutunu gözler önüne sermektedir. Katılımcıların ifadelerinden yapılan genel çıkarım öğretmenlerin, argo konuşmalara çözüm üretme noktasında çaresiz kaldıklarıdır. Katılımcılardan biri çaresizliği şöyle anlatmaktadır:

Şimdi sınıf içerisinde sürekli bu konuşmalar oluyor erkekler tarafından ve kız öğrenciler şikayet ediyor. Bana küfür ediyor diyor, ben duyuyorum. Ama yaptırımı yasal olarak yok. Uyarıyorum ama o bir şiddet ve taciz aslında. Sözlü de taciz. Kız öğrenciler sürekli buna maruz kalıyor. Hiçbir şey yapamıyoruz. Diyorum ki “sen arkadaşına küfür ettin, o ayrı. Ama ettiğin küfür bile niye onun bedeni ile ilgili? Kendi bedenine ilgili et bakalım.” Hayır, böyle kalıyor. Hep kadın bedeni... O zaman ne oluyor; hep eğik yürümeler, kendi organımızdan utanır hale getiriyoruz kızları (K3, KADIN).

Argo konuşmalar yapan öğrenci grubunun en çok erkekler olduğu, çoğunlukla hemcinsleri arasında küfürleştikleri; kadın öğrencilerin de argo konuşmalarda bulundukları ve yine onların da çoğunlukla kendi aralarında küfürlü ifadeler kullandıkları; ancak iki cinsiyetin birbirleriyle ufak da olsa çatışmaya girdikleri anlarda hemcins ya da karşı cins farketmeksizin her iki cinsiyetin de karşı cinse çekinmeden küfür edebildiği sonucuna varılmıştır.

3.2.7.1.2. Fiziksel Şiddet

UNICEF (2007: 9) “Çocuklara Karşı Şiddetin Ortadan Kaldırılması Raporu” kapsamında uluslararası ölçekte çocukların % 80’den % 98’e varan oranının, ceza niteliğinde uygulanan fiziksel şiddete maruz bırakıldığını belirtmiştir. UNICEF’in (2011: 58-61) yayınladığı “Türkiye’de Çocukların Durumu” adlı başka bir rapor kapsamında ise Türkiye sınırlarında yaşamakta olan çocukların dört bir yanının şiddet dolu olduğu vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında Türkiye’nin durumu, uluslararası ölçekteki durumdan pek de farklılık arz etmemektedir. Okullarda karşılaşılan en fazla şiddet türleri ve karşılaşıma sıklığı hakkındaki araştırmalar fiziksel şiddeti işaret etmektedir.

Yapılan derinlemesine görüşmelerde elde edilen “Erkek öğrencilerin en fazla uyarı aldığı konu kavgalı dövüşlü hareketler...” (K12, ERKEK) ifadesi fiziksel şiddeti erkek gruplarının uygulamaya meyilli olduğunu anlatmaktadır. Hemen hemen her katılımcı okul ortamlarında erkek öğrencilerin fiziksel şiddet olaylarının içinde sıklıkla bulunduklarını dile getirmişlerdir. Bu veriler, okullarda fiziksel şiddetin en çok erkek öğrencilere uygulandığını dile getiren Esen’in (2013a: 770) görüşleri ile paralel doğrultudadır. Konu ile ilgili bir katılımcı görüşü erkeklerin fiziksel şiddet olaylarında bulunmasını gerekçelendirmektedir:

Öğrenciler arasındaki şeye baktığımızda erkeklerin hep o vücut gücünü, kişisel o bedensel gücü kullanma eğiliminde olduğunu görüyoruz. Bu hep bir şeyden; hmm güç gösterisi, ben daha iyiyim, ben daha büyüğüm, seni ezerim otoriteyi bu şekilde sağlama gösterisi olduğunu düşünüyorum çocuklar arasında (K9, KADIN).

Kadın öğrencilerin de fiziksel şiddet olaylarında yer aldığını anlatan bir başka katılımcı eğitim düzeyinin düşük olduğu sınıflarda kadın ya da erkek olmanın farketmediğini belirterek “Yeri geliyor kadınların şiddetleri daha fazla. Yani ben kızların saç başa girdiklerini dahi gördüm, o sınıf öyle bir sınıf oluyor. Onlarda kendi aralarında şiddet eğilimindeler aslında. Gösterilmeyen kısımda, daha örtük kısımdalar belki.” (K28, KADIN) şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır. Bir diğer katılımcı erkeklerin kadın öğrencilerle çatışma

yaşadıklarında, kadına vurulmaz algısına rağmen, cinsiyeti dikkate almaksızın karşı cinse de fiziksel şiddet uygulayabildiklerini aktarmıştır.

Kısaca, öğrenciler arasında okullarda yaşanan fiziksel şiddetin failleri de, mağdurları da çoğunlukla erkek öğrencilerdir. Bir katılımcı konuyu “Yani erkek öğretmenler erkek öğrencilere fiziksel şiddet uygularken, erkek öğrenciler de ağırlıklı olarak kendi hemcinslerine fiziksel şiddet uyguluyorlar.” (K27, KADIN) söylemi ile özetlemiştir.

3.2.7.1.3. Duygusal Şiddet

Gündüz’e (2015: 263) göre şiddet okullardaki baskının sonucudur ve çok yönlüdür; bu yönlerden biri de duygusal baskı yoluyla uygulanmaktadır. Gündüz (2015: 271) psikolojik şiddet olarak da adlandırılan duygusal şiddet, fiziksel ve sözel şiddetten sonra öğrenciler üzerinde en çok negatif etkiye sahip ve yaygın bir şiddet türüdür.

Katılımcıların hepsi okuldaki duygusal şiddet üzerine yorumlarda bulunmuşlardır. Bir katılımcı “Kendi cinsleri arasında birbirlerine psikolojik şiddet uyguluyorlar. Erkeklerde de kız yani bence her ikisi birbirine uyguluyor. Erkekler erkeklere, kızlar kızlara uyguluyor.” (K16, KADIN) sözleri ile diğer katılımcıların uzlaştıkları noktadan farklılaşırken, kadın öğrenciler arasındaki psikolojik baskıyı şöyle değerlendirmiştir:

Öğrenciler arasında şiddet kesinlikle var. Akran zorbalığı var. Fiziksel değil de öğrenciler arasında, psikolojik olarak var. Yani şöyle mesela şimdi güncel çocukların deyimiyle kendisiyle “Sen eziksin!” diyor, “Sen onu nasıl giyiyorsun?”, “Sen onu nasıl yapıyorsun?” gibi psikolojik şiddet rencide edici. Kızlarda hemcinsler birbirine uyguluyorlar (K16, KADIN).

Diğer katılımcıların hemfikir oldukları nokta duygusal baskının çok büyük çoğunlukla kadın öğrenciler arasında yapılıyor olduğudur. Duygusal şiddetin kadın öğrenciler arasında uygulandığı konusunda bazı katılımcıların yorumlarından kesitler şunlardır:

Psikolojik şiddet konusunda, öğrenciler arasında da var. Arkadaş grupları var yani illaki bir şiddet olması gerekmiyor, arkadaş grupları, bunu çok yaşıyoruz kendi sevdiği grupları bir araya getiriyorlar işte en ufak bir problem yaşadığı zaman hani onu gruptan dışlıyorlar. Diğer arkadaşlarını ona karşı dolduruyorlar. Onu sınıftan, arkadaşlar arasında dışlıyorlar, ister istemez baskı kuruyorlar. Bu da baya bir var. Bu genelde kızlar arasında oluyor hani bu kız öğrenciler arasında (K27, KADIN).

Yatılı okulda çalışmış olan bir katılımcı oradaki deneyimlerinden bir parça paylaşmıştır:

Ben yatılı okulda çalışırken pansiyonda oluyordu yani, banyo günleri oluyordu. Orada işte hijyen olmayan, temiz olmayan kız öğrenciler oluyordu. “Sen zaten şöylesin, senin annen de böyle herhalde seni böyle okula nasıl gönderiyor? Pis!” işte falan gibilerinden psikolojik şiddetler oluyordu (K19, KADIN).

Fiziksel şiddet olaylarında fazla yer almayan kadın öğrencilerin, hemcinsleri arasında duygusal şiddeti kullanmakta olduğunu söyleyen bir katılımcının “Evet, çok hem cins farketmezse bile gerçekten psikolojik şiddeti kadınlar çok kullanırlar çünkü fiziksel şiddeti çok kullanamazlar o yüzden psikolojik şiddeti kadınların daha çok uyguladıklarını görüyorum.” (K9, KADIN) sözlerine başka bir katılımcı şunları eklemiştir:

Kız öğrenciler de şiddet, fiziksel olarak çok fazla görünmüyor gibi olsada, onlar kendi içlerinde zihinsel olarak sözel olarak birbirleri ile dalga geçerek ya da kıyafetlerini eleştirerek, küçümseyerek, kendi içlerinde de böyle psikolojik şiddeti çok uyguluyorlar. Kadınlar özellikle psikoloji şiddeti daha çok uygular (K9, KADIN).

Başka bir katılımcı farklı gelir seviyelerine sahip ailelere mensup öğrencilerin daha az gelire ve alt sosyal sınıfa mensup aile çocuklarını gruplarına almayarak dışladıklarını ve bir anlamda duygusal şiddet uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Mesela öğrenciler daha zengin muhitlerden gelenler, fakir muhitlerden gelenler birbirlerini daha çok dışlayabiliyorlar, birbirlerini arkadaş ortamlarına almıyorlar. Mesela o yaştaki bir çocuğun arkadaş ortamına alınmaması muhtemelen 25 yaşındaki bir insanın 10 kişi tarafından dövülmesinden çok daha büyük etki bırakıyordur. Çünkü yaş kategorisine göre psikolojik olarak etkisi oluyordur muhtemelen (K23, ERKEK).

Erkekler için fiziksel güç ve performans önemli olduğu için erkek öğrencilerin yeterli fiziksel gelişimlerini tamamlayıp tamamlamamaları duygusal şiddet nedeni olabilmektedir. Bir katılımcı konuyu kendi oğlunun yaşadığı bir deneyim üzerinden anlatmayı tercih etmiştir:

Erkek öğrencilerin fiziksel gelişimleri sanki otoriteyi sağlıyormuş gibi bir algı var. Yani ne kadar boyun büyükse, o kadar otoriter olabilirsin gibi. Ne kadar güçlüysen, o kadar otoriter olabilirsin gibi. Kendi içlerinde de böyle bir şey var. Mesela benim oğlum boyu küçük olduğu için çok korkuyor. Yani başkaları üzerinde otorite sağlayamıyor. Çünkü “Sen küçüksün, daha 3. sınıfa gidiyor gibisin ne 5’i?” diyorlar (K9, KADIN).

Genel olarak değerlendirildiğinde; okul ortamının öğrenciler arası ilişkilerde ciddi şiddet unsurları barındırmakta olduğu söylenebilir. Sözel, duygusal ve fiziksel şiddet olarak başlıklandırılmış olan öğrencilerin okul ortamlarında birbirlerine uyguladıkları şiddet türleri

şiddetin boyutunun büyüklüğünü gözler önüne sermektedir. Selamlaşmadan kavgaya, arkadaş edinmekten grup dışı bırakılmaya kadar her evrede öğrenciler birbirlerine şiddet uygulamaktadırlar. Bu süreçte erkek öğrencilerin birbirlerine açıkça fiziksel ve sözel şiddet uygulayabildiği ancak kadın öğrenciler arasında şiddetin duygusal boyutta daha çok devam ettiği şeklinde yorumlar ağırlıktadır.

3.2.7.2. Öğretmenlerin Öğrencilere Uyguladığı Şiddet

Okul ortamında sadece öğrenciler birbirlerine şiddet uygulamamakta, öğretmenler de az da olsa şiddet uygulayabilmektedir. Derinlemesine görüşmelerde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun şiddete karşı olmakla beraber bir disiplin aracı olarak en az seviyede şiddetin uygulanabileceğine ilişkin görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel şiddete karşı olduğunu dile getiren kadın öğretmenlerin davranış bozuklukları karşısında, çözümsüz hissettikleri zamanlarda erkek öğretmenlerden ‘yardım’ talep etmelerinin sıkça rastlanan bir durum olduğu ve ‘yardımcı olan’ erkek öğretmenlerin yardım yollarının çoğunlukla fiziksel şiddet barındırdığı bireysel mesleki deneyim ve gözlemlerimin bulgularındandır. Bir katılımcı şiddet uygulamayan öğretmenin umursanmadığını belirtmiş olup, konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Öğretmen olarak değişiyor yani. Bazı öğrenciler bazı öğretmenlerden çok korkuyorlar. Bazı öğretmenleri de hiç kale almıyorlar. “Nasıl olsa bu bize şiddet uygulamıyor.” Birkaç kere başıma geldi. Birkaç öğrenci kendi arasında bir sıkıntı yaşamış mesela. Hiç haberim yokken yukarıya gitmiş arkadaşıyla almış götürmüşler haylazlık yapan çocuğu. “Ben buradayım. Niye bana söylemediniz?” dendiğinde “Siz kızmıyorsunuz ki, siz dövmüyorsunuz ki.” falan gibi şeyler söyleniyor bana (K19, KADIN).

Konu ile ilgili başka bir katılımcı öğretmenliğin gündelik hayatta kitaplarda anlatıldığı gibi olmayıp çeşitli güçlükler barındırdığına vurgu yaparak eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamaması için öğrencileri rencide etmeden şiddetin belli bir türünün uygulanabileceğine bir görüşmeci dikkat çekmiştir:

Okul ortamında şiddet şöyle; bütün eğitim vermeye çalıştığımız öğrenciler biraz önce saydığımız ideal öğrenci durumuna uymadığı için biz de kitaplarda bize öğretmenlik eğitimi verilirken anlatılan yöntemlerle ders yapamıyoruz. Eğitim veremiyoruz. Çünkü o kitaplarda büyük ölçüde ideal öğrenci tipine göre kurallar, tezler var. Ya da uymuyorsa görmezden gel. Ama mesela görmezden geldiğinde o kitaptaki duruma göre büyük olasılıkla bitmesi gerekiyor ama gerçekte, pratikte bitmiyor. Görmezden geldiğinde iş daha da büyüyor. Dolayısıyla bizim de ister istemez bu psikolojik olabilir şiddet, sözel olabilir ya da bazen fiziki olarak da olabiliyor. Ama bu ben kendi açımdan düşündüğümde psikopatlık derecesinde değilse ve bir sınıfta otuz tane öğrenciye eğitim vermeye çalışırken bir öğrenci bütün sınıfın

hakkını yiyorsa ve bu otuz öğrencinin matematik öğretiminden mahrum kalmasını sağlıyorsa psikopatlık derecesinde değil ama buna biraz önünü almak için derecesine göre şiddet de gösterilmesi gerektiğini ben şahsen düşünüyorum. Bu şiddet tabi çocuğun onurunu kırıcı nitelikte değil, bir uyarıcı nitelikte olabilir. Arkadaşlarının yanında, işte tekrar insan içine çıkamayacak hale getirecek bir şiddet değil ama bilmiyorum yani biraz böyle disiplin, göz korkutucu bir durumun olması gerektiğini düşünüyorum (K12, ERKEK).

Gündüz (2015: 264) konu hakkında tam olarak şu sözleri söylemiştir: “Okulda şiddeti uygulayanların birçoğu, ‘öğrencinin ya da diğerlerinin iyiliği için yaptıklarını’ söyleyeceklerdir. Bunun geçerliliği tartışmalı olduğu gibi, çoğunlukla ‘keyfi’ olduğu görülmektedir. Şiddet kime göre gereklidir? Eğitimcinin zorla öğretmeye ya da davranış değiştirmeye hakkı var mıdır ve kendisinin bu konuda ne derece ehliyeti vardır? Bütün bunlar alanın en tartışmalı sorularıdır. Şiddet her durumda ortalama insanların ve toplumun kaçınmak istediği bir davranıştır. Şu halde, özellikle eğitim ortamlarının şiddetten arındırılmasına öncelikle sorunun tespiti ve detaylı tasviri ile başlanılabilir. Ardından ise kaldırılmasına yönelik çareler aranır.”

3.2.7.2.1. Sözel Şiddet

Görüşmelerden çıkan şaşırtıcı sonuçlar; katılımcı öğretmenlerin bir kısmının şiddet araçlarının boyutları, etkililiği ve güçsüzlükleri ile ilgili yorumlarda bulunmaları ve şiddetin okullarda bir ihtiyaç olduğunu savunmalarındır. Katılımcılardan birinin öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanan sözel şiddet ile ilgili fikirleri şöyledir:

Sözel anlamda da tabi yani bu her öğretmene genellemek olmaz, bazı öğretmenler somut hani çok da böyle aptaldır salaktır tarzında şeyleri kullanabiliyoruz yeri geldiği zaman. Yani hakaret, çok da hakaret içermeyen bana göre, yani kelimeleri kullanıyoruz. Yani ben duyuyorum. Arkadaşlardan da duyuyorum. Ama hani bunun ileri gideceğini düşünmüyorum ben, daha fazla ileri gideceğini düşünmüyorum. Yani bu aptaldır salaktır, ötesine geçmez yani. Hani buna da hakaret denebiliyorsa... Artık öğretmen belli bir noktaya dayanamıyor, katlanamıyor. Katlanamayınca da işte bu olumsuz tepki olarak ortaya çıkıyor hani bu şekilde. Ama kesinlikle hakarete varan şeyler değil yani bunlar bana göre, şiddet içermediği sürece (K10, ERKEK).

Sözel şiddetin özellikle uygulandığı öğrenci grubunun cinsiyeti hakkında bir katılımcı görüşü şöyledir:

Sözel anlamda bence ayırım var sanki. Şöyle bir şey oluyor bir erkek çocuk yaptığı zaman ona sözel olarak böyle kötü kelimeler kullanılabiliyor. En kötüsü işte atıyorum “Salak mısın?” ya da “Gerizekalı mısın?” falan gibi laflar ağızımızdan çıkıyor bazen. Bazen çok şeye ne bileyim geliyor, bardağı taşıdığı

zaman erkek öğrenciye evet denilebiliyor. Ama kızlara “Kızım yapma ne yapıyorsun?” ya da ne bileyim ona öyle bir şey söylemiyorsun. Evet, daha erkeklere sanki söylenirmiş gibi bir şey oluyor. Bir ayrım var bence de. Ben de yapıyorum galiba (K11, KADIN).

Katılımcılardan biri sınıf içi dil konusuna değinerek, görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Aslında bunu yapmak istemiyoruz ama bize de öğretilmiş bazı kalıplardan işte çıkamadığımız zamanlar olmuyor değil. Burada eleştiri de yapmak lazım. En azından kullanılan deyimlerde bile işte “Kadınlar hamamına çevirdiniz”... Bunu, aslında bu mantaliteyi taşımıyoruz ama kalıplaşmış şeylerden de çıkamadığımız zamanlar oluyor (K4, KADIN).

EARGED (2008: 41), öğrencilerin okul ortamında en fazla sözel şiddet mağdurları edildiklerini vurgulamıştır; öğretmenlerin bu konuda etkisi büyüktür. Sınıf içi öğretmenin kullandığı cinsiyet ayrımcı dil yapısı da bu durumu şiddetlendirmektedir.

3.2.7.2.2. Fiziksel Şiddet

Sözel şiddetin yanın sıra öğretmenler geçmişe göre azalan oranda da olsa fiziksel şiddeti de öğrencileri disipline etme aracı olarak kullanabilmektedirler. Katılımcılardan birisi eğitim kurumu içerisindeki değer ve normları pekiştirebilmek adına ilk ders öğrencilerine uyguladığı bir şiddet olayını anılarına dayanarak anlatmaktadır.

Mesala ben’ta çalışırken benim bir tane erkek öğretmen arkadaşım vardı, aynı evi paylaştığım o ilk derste, anlatırdı yani kendi olaylarını ilk girdiği derste, lisede çalışıyordu, bir tane öğrenciyi gözüne kestirip, bir iki tane tokatla ürkütmek babında, bu şekilde yaklaştığını anlatıyordu. Yani bunun ona disiplin, öğrencileri disiplin etme anlamında fayda sağladığını bize açıklıyordu (K10, ERKEK).

Katılımcılar ayrıca, geçmişle kıyaslandığında, okullarda öğrencilere yönelik fiziksel şiddet uygulamalarının azaldığına dikkat çekerek kadın öğretmenlerden ziyade az sayıda erkek öğretmenin fiziksel şiddet uyguladığını belirtmişlerdir.

Fiziksel şiddeti artık şuandaki hükümet politikalarıyla fiziksel şiddet uygulanmıyor, uygulayamıyoruz. Eskiden olsaydı bunu yapabildik. Evet, yani bunu çoğu öğretmen yapardı, özellikle erkek öğretmenler yapardı diye düşünüyorum. Bayan öğretmenlerin bilmiyorum buna teşebbüsü olur muydu ama... Sözel anlamda, sözel anlamda olurdu yine (K10, ERKEK).

Bir katılımcı ise eskisi gibi olmasa dahi öğrenciyi eğitmek adına belli oranda fiziksel şiddetin eğitimde gerekli olduğu yerler olduğuna dair inancını dile getirmiştir:

Eski bizim geleneksel yöntemlerde olduğu gibi elimize bir cetvel alıp vurmak kırmak değil, ama belli ölçülerde saygı ve sevgi çerçevesinde öğrenci nerede ne zaman ne yapması gerektiğini göstermek adına

gerek bunu yüz ifademizle gerek işte göz teması kullanarak, gerek küçük dokunuşlarla ya da belki zaman zaman küçük kulak çekmelerle ne bileyim küçük ufak tefek dokunuşlarla bunlar belli ölçülerde yapılabilir. Ama tabi dediğimiz gibi bu belli bir seviyede olmalı ve ne zaman, nasıl yapacağımızı ayarlayarak bunu yapmalıyız çünkü bunun ötesindeki şeyler hem bizim açımızdan hem de öğrenci açısından hoş sonuçlar doğurmayabilir (K13, ERKEK).

Başka bir katılımcı eğitim kurumlarında yasaklanmasına rağmen fiziksel şiddetin okullarda halen devam ettiğine ve daha çok erkek öğretmenler tarafından uygulandığına dair haberler olduğuna vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerden öğrencilere fiziksel şiddet uygulayanlar da var zaten duyuyoruz hani kamuoyunda da duyuyoruz. Yani çok genel olmasa da gene uygulayanlar var. Kamuoyuna duyulan öğretmenler genelde erkek. Ama hani bayan da var mıdır bilmiyorum açıkçası (K27, KADIN).

Fiziksel şiddetin erkek öğretmenler tarafından erkek öğrencilere uygulandığını dile getiren bir katılımcı görüşü şöyledir:

Bence şiddet olmaması gerekiyor ama tabi maalesef fiziksel şiddet oluyor. Genelde erkek öğretmenler... Evet, olabiliyor fiziksel şiddet. Psikolojik şiddet de var zaten de. Mesela dediğim gibi bir şey olduğu zaman konuşarak böyle ama biraz daha “Neden böyle yaptın?”, “Sana yakışıyor mu?” gibi genelde kız öğrencilere dediğim gibi oluyor. Yargılayarak... evet yargılayarak aynen öyle, yakıştırmayarak. O şekilde oluyor maalesef (K21, KADIN).

Erkek öğrencilere fiziksel şiddet uygulamak kadın öğrencilere uygulamaktan daha fazla kabul görmekte olup erkekler fiziksel şiddete daha fazla mağruz kalmaktadır. Konuya ilişkin bir katılımcı şunları söylemiştir:

Okul ortamı olarak mesela şöyle şeyler duyuyorum hani bilinçli olarak kötülük yapmak için bunu yapmıyorlar ama “Erkek öğrenci olsaydı ben ona gününü gösterirdim de, iki vururdum ama kız olduğu için yapamıyorum.” gibi kızı rencide etme, erkek öğrenciyi dövebilme var öğretmenlerde (K3, KADIN).

Özetle fiziksel şiddet okullarda çok azalmasına rağmen, halen az da olsa devam etmektedir. Bu devamı sağlayanlar genellikle erkek öğretmenlerdir ve erkek öğrenciler üzerinde fiziksel ceza yaptırımları uyguladıkları anlaşılmaktadır. Kadın öğrenciler okullarda öğretmenleri tarafından yapılan fiziksel şiddete nadiren uğrar; fiziksel şiddetin kadın öğrencilerde uygulanmaması ise onların cinsiyetleri ile yakından ilintilidir. Sözde ataerki kadını korumaya devam etmektedir. Esen’in (2013a: 762) “öğretmenler de toplumsal cinsiyete göre tabakalaşmış toplumlarında yetiştiklerinden, o toplumun değerlerinin ve kültürel

kodlarının taşıyıcısıdır; derslik etkinliklerini ve öğrencilerle kurdukları ilişkileri (bilinçli ya da bilinçsiz) toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar bağlamında yapılandırır” söylemi erkek öğretmenlerin kadın öğrenci ve fiziksel şiddet bağlamındaki tutumunu açıklamaktadır.

3.2.7.2.3. Duygusal Şiddet

Katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmelerde fiziksel şiddetin yasaklanmış olmasından dolayı erkek öğretmenler tarafından eskiye oranla daha çok duygusal şiddet uygulanmaya başlandığı verisi elde edilmiştir. Aynı görüşmeciler kadın öğretmenlerin duygusal şiddeti daha sık kullandıklarından da söz etmişlerdir. Psikolojik şiddet olarak da adlandırılan duygusal şiddetin hangi durumlar üzerinden yapıldığı hakkında örneklemelerde bulunan katılımcılar olmuştur. Bir kadın katılımcı asla fiziksel şiddet uygulamadığını ancak fiziksel şiddet uygulayabilecek potansiyelde olan idarecilere öğrencileri göndermekle tehdit ederek duygusal şiddet uyguladığını belirtmektedir:

Atıyorum şiddet uyguladıysa bir erkeğe -bir erkek öğrenci bir erkek arkadaşına- sözel olarak uyarıyorum. Ama daha devam ederse yani şiddet olarak değil de genelde yönetimden daha çok korkuyorlar bu konuda. O yüzden “Söylerim.” gibilerinden onlara veya odasına göndermek şeyinde gözlerini korkutuyorum. Onlardan yani belki yönetim, odada ne olup ne bittiğini pek bilmiyorum ama belki şiddet uyguluyorlardır. Ben meslek hayatıma başladığımdan beri hiçbir öğrenciye kesinlikle ne kadar zor durumda kalırsam kalayım, el kaldırmayacağım gibi kendime söz verdim. Belki ondan dolayı böyle kendimi şartlandırmışım. Gerçi o da hoş bir şey değil sonuçta oraya gittiğinde şiddete maruz kalacağını da biliyorum ama onu da ben yapmayayım olayı var belki (K19, KADIN).

Öğrencilerin fiziksel şiddete uğramakla tehdit edilmesi duygusal bir baskı yarattığından bir tür psikolojik şiddettir. Gündüz (2015: 268) yaptığı araştırmada ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin, ortaokullarda ise okul yöneticilerinin daha çok fiziksel şiddet uyguladıkları bilgisine ulaşmıştır. Psikolojik şiddet uyguladığını dile getiren bir öğretmenin ifadesi şöyledir:

Fiziksel şiddeten çok psikolojik şiddeti tercih ediyoruz. Çünkü o çocuk artık seni anlama yaşında ve onu gerçekten onun seviyesine inerek onun anlayacağı şekilde arkadaşlarının içinde biraz bozabilirsen seni daha iyi anlayacak diye düşünüp biz de psikolojik şiddet uyguluyoruz. Yani ben yeri geldiğinde arkadaşlarının, nasıl söyleyeyim, arkadaşlarının içinde onu birazcık bozabilecek kelimeler kullanıyorum ki kendi haddini bilsin, karşısındakinin büyük olduğunu bilsin, otoriterin kim olduğunu bilsin, ya da ne yapması gerektiğini bilsin diye bu şekilde psikolojik şiddeti birçok alanda kullanıyoruz. Sürekli olmasada çocuklara “Ben otur dediysem otur, oturacaksın”. İtaat etmesini bekliyoruz ya da “Sen bana o şekilde bakamazsın.” dediğimiz zaman bile çocuğa, orada arkadaşlarının içinde bir azarlama ile yine psikolojik şiddeti uygulamış oluyoruz. Ve bunu derslerde yapmamak mümkün değil hani yapmıyorum

diyen nasıl yapmıyordur çok merak ediyorum. Çünkü kalabalık sınıflarda ister istemez mutlaka bizi zorlayan öğrenciler var çok uç noktalarda sınırları zorlayan ve bunu uyguluyorum (K9, KADIN).

Bir katılımcı “Okul ortamında şiddet derken çocuğun kemiklerini, burnunu kırmak vs değil ama şiddet; psikolojik ya da sözel şiddet belli bir oranda olmak zorunda.” (K14, KADIN) ifadesi ile psikolojik şiddetin okullarda kullanılması gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir. Bir diğer katılımcı “Kız öğrencilere daha fazla baskı uyguladığımı düşünüyorum. Mesela kız öğrencinin dar kıyafetler giymesi, saçını boyaması, uzun saçını bağlamamış olması, tavrı, tutumu, karşı cinsle yakınlığı gibi yani biz sürekli onları bir göz hapsinde tutma halindeyiz öğretmenler olarak.” (K25, KADIN) sözleri ile duygusal şiddetin nasıl yapıldığını aktarırken, başka bir katılımcı şiddeti gerekçelendirmeye çalışmıştır:

Bir de tabi şu da var yani öğrencilerin kendi arasındaki diyaloglara baktığımızda bir erkek öğrencinin ağzından çıkan argo ya da küfürli kelimeleri zaman zaman duymazdan geldiğimizde ya da duyduğumuzda çok büyük tepkiler vermezken bir kız öğrenciden aynı ifadeleri ya da aynı konuşma tarzını duyduğumuzda daha büyük yaklaşımlar gösterebiliyoruz. İşte “Sana yakışmadı.” , “Kızlara bu yakışır mı?” gibi ifadeler kullandığımız oluyor. Hani bu ne kadar bir ayrımcılığa götürse de olayı bunu yapıyoruz sanırım. Neden yapıyoruz... Toplumsal getiriler herhalde bizi buna itiyor. Çünkü toplumda erkeğin bazı davranışları tasvip edilirken işte bayanın bazı davranışları tasvip edilmediği için oluyor sanırım (K13, ERKEK).

Katılımcılardan ikisi öğretmen tavrının da bir tür duygusal baskı uyandırdığından dolayı psikolojik şiddet olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir:

Yani hocanın tavrına göre. Hatta hocanın cinsiyetine göre bile değişebilir. Bir erkek öğrenci erkek öğretmen diyeyim. Böyle çok sert çok kendisinden taviz vermeyen atıyorum çok ciddi disiplinli ders veren birisinde, belki kız öğrenci anlayamadığı bir şeyi söylediğinde hani “Hocam ben bu konuyu anlamadım, şunu anlamadım.” diyeceğinde korkusundan söylemeyebilir. Aslında bu bir şiddete giriyor. Çünkü o kadar despot öğretmenlik yapılırken karşıdaki öğrenci soru sorduğunda veya anlayamadığı, kaçırdığı bir noktayı sormakta çekinebilir (K15, ERKEK).

Kadın katılımcılardan bir tanesi öğrencilerin cinsiyetlerine göre, öğrencilere gösterilen öğretmen tavrının farklılaştığını, kendisi de kadın olduğu için kadınları daha kolay anlayarak onlara açıklamalar yapmak yoluna gidebildiğini belirtmiştir:

Erkek öğrencilere biraz daha ses tonumu yükseltmek ya da daha etkin bir şekilde o durumdan rahatsız olduğumu hissettirirken, kız öğrencilere birazcık daha düşünceli yaklaştığımı hissediyorum. Bu da belki şundan; aslında hayat boyu yaşadığımız bir süreç var, ben de kendi cinsiyetimin bana verdiği bir birikimle mesleğime başladım belki. Onu yaşarken hani insanların kız öğrenci ağlayacak, olay daha çok

büyüyecek ya da farklı şekillerde farklı sorunlarla karşı karşıya kalınacak, o zaman kız öğrenci için birazcık daha anlayacağı bir dilde konuyu ifade etmek için bir gayretim varken, erkek öğrencide direk ondan istediğim eylemi söylüyorum; “Bırak, yapma, etme.” pozisyonunda. Ama kızlara bunu söylerken “Ama bunu yaptığın zaman olmaz, arkadaşın da üzülür.” gibi daha açıklayıcı ifadelerde bulunuyorum (K1, KADIN).

Eğitim alanında disiplini sağlamanın bir yolu da öğrenme ortamına engel olan bazı erkek öğrencilerin cezalandırılmasından geçmektedir. Böylece diğer öğrencilere dolaylı yoldan duygusal şiddet uygulanarak sizler de bu şiddete maruz kalabilirsiniz mesajı verilmektedir. Genellikle de erkeklere doğrudan cezalar verilirken, kadın öğrenciler de bu cezalardan kendilerine düşen duygusal şiddeti almış olmaktadır.

Fiziksel şiddet anlamında evet erkek öğrenciler daha fazla bu duruma maruz kalıyor. Çünkü bayan öğrencilere özellikle mesela bir erkek öğretmenin yaklaşımında farklı sonuçlar doğurabilecek olması fiziksel şiddette bir bayan öğrenciye yaklaşımı biraz daha frenliyor ama psikolojik şiddette erkek öğrenciler üzerinden yaptığımız bir şeyin bayan öğrencilere de mesaj veriyor olması biraz daha bayan öğrencilerin psikolojik şiddete maruz kaldığını bence gösteriyor. Çünkü onlara fiziksel bir şiddet uygulayamıyoruz ama bir erkek öğrenci üzerinden ona da bir mesaj verdiğimiz için hani “Bak sana da böyle olabilir.”, “İşte bu böyle yaptı, karşılığında bunu gördü sen de bundan kendine buradan bir şekilde pay çıkar.”, bir nevi “Kızım sana söylüyorum, gelinim sen anla.” muhabbetine geliyor iş o yüzden psikolojik şiddete maruz kaldıklarını düşünüyorum (K13, ERKEK).

Diğer bir katılımcının “Erkek öğrencilerde öğretmenler arasında konuşulurken öyle kendi aralarında dalga geçiyorlardı. ‘Bir fırçayla bunu yıkamak lazım’ falan gibilerinden ‘Böyle ancak kendine gelir’ falan böyle. Çocuğun kendisini pislik gibi itham ederek.” (K19, KADIN) şeklindeki sözleri öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki algı hususunda birbirlerini etkilemeleri sebebiyle öğrenciye dolaylı şiddet yansımadır.

Öğretmenler öğrencilerle iletişimleri esnasında farkında olmadan toplumsal cinsiyet anlamında ayrımcı bir dili kullandıklarından söz etmişlerdir. Öğrencilere cinsiyetlerine dayalı olarak şiddet uygulamamaya özen gösterdiğini söyleyen bir katılımcının öz değerlendirmesi ise şöyledir:

Şimdi ben buna dikkat etmeye çalışırken bile mesela dedim ki iki kız öğrenci kavga etmiş gerçekten fark etmeden sonradan “Bir de kız olacaksın.” dedim. “Yani hiç yakışıyor mu?” Aslında insana yakışmıyor. Bir erkek öğrenci “Neden yaptın? Yaptığın ayıp.” diyorum ama “Sen bir de erkeksin, erkeğe küfür etmek yakışıyor mu?” hiç dememişken mesela, dedim ki “Sen bir de kızsın, sana yakışıyor mu?” (K3, KADIN).

Dağabakan (2011: 282) dilin, toplumun değer ve normlarını yansıtarak her zaman toplumsal oluşumlara bağlılığını açığa vurduğunu belirterek, toplumsal yapının yeniden üretilmesinde dilin hayati rolüne dikkat çekmektedir. Katılımcılardan birisi de bu durumu “Şuna inanıyorum; önce öğretmenlerimiz kendi dillerini düzeltecekler. Yani sadece öğretmenin öğrenciye fiziksel olarak şiddeti yok zaten o kalmadı. O yok da, bir çocuğu aşağılamak da bir şiddettir.” (K22, KADIN) sözleriyle ifade ederek toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin çözümünün öğretmenlerle başlayacağını vurgulamıştır.

3.2.7.3. Öğretmenlere Uygulanan Şiddet

Okulun şiddet ortamından etkilenenler sadece öğrenciler değildir, öğretmenler de benzer olumsuzluklarla karşılaşmaktadırlar. Gündüz (2015: 275) “Öğretmenlerin öğrenciler tarafından dövülmesi, tehlikeli saldırılara hedef olması, aileler tarafından tehdit edilmesi, hakaret edilmesi ve cezalandırılması azımsanmayacak boyuttadır. Öğrenci şikâyetlerine ve öğretmenlere verilen cezaların tarihlerine ve okul dönemlerine bakıldığında hızla gelişen ve yükselen bir göstergenin olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenin itibarından öte, güvenliğini bile tehlikeye atan bir gelişmedir.” sözleri ile öğretmenlere uygulanan şiddeti ve şiddetin boyutunu ifade etmektedir.

3.2.7.3.1. Sözel Şiddet

Konu ile ilgili 2 katılımcı (K6 ve K3) yorum bildirmiştir. İki katılımcı da öğretmene sözel şiddetin nadiren de olsa uygulandığını dile getirmiştir. Katılımcılardan birinin sözleri şöyledir:

Sözel şiddet öğretmenden öğrenciye olabiliyor. Öğretmenden öğrenciye olduğu için, o saygı sınırı aşıldığı için öğrenci de tabi ki öğretmenine geri dönüş yapıyor yani istemsiz bir şekilde. Çünkü hitap ettiğimiz kesim ergenlik döneminde olan öğrenciler. Yani hani her şeyi zirvede yaşıyorlar. Tabi ki siz ona ağır bir cümle kullanırsanız o da size dönüp dolaştırıp farklı bir saygısızlıkla onun karşılığını veriyor. Psikolojik olarak da olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler birbirlerine fazlasıyla yapıyor. Öğretmenler de yine birbirlerine psikolojik olarak, idare olarak yine bir şiddet var olduğunu düşünüyorum ben. Toplumumuzun her kesiminde olduğu gibi okulumuzda da var (K6, KADIN).

Toplumsal cinsiyet temelinde öğretmene uygulanan sözel şiddet ile ilgili görüş beyan eden katılımcı olmamıştır.

3.2.7.3.2. Fiziksel Şiddet

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde az sayıda öğretmen okul ortamında fiziksel şiddetten söz etmiştir (4 katılımcı). Bir katılımcı öğrencilerin başarısız olduğu derslerdeki öğretmenlerine şiddet uygulayabileceklerine değinirken “Yani kadın öğretmene uygulanabilen şiddet daha kolaymış gibi, yapılabilirmiş gibi. Öyle bir cesaret öğrencilerde de var.” (K4, KADIN) sözleriyle kadın öğretmenlerin öğrenciler için daha kolay bir hedef olabileceklerinin de altını çizmektedir. Ancak bu durum fiziksel şiddetle sadece kadın öğretmenlerin karşılaşacakları anlamını taşımamaktadır. Bir katılımcı erkek öğrencinin erkek okul müdürüne uyguladığı şiddeti buna örnek göstermiştir.

Bunu en hani geçen günümüzde de yaşamıştık zaten bi kaç hafta öncesinde okulda yine bir öğrenci okul idarecisi Müdür Bey’e şiddet uyguladı. Hem fiziksel hem psikolojik yani küfür. Hani bu illaki hemcins ya da öğrenci olarak da değil kendi üst kademedeki öğretmene ve idareye bile olabiliyor yani maalesef (K27, KADIN).

Başka bir katılımcı da fiziksel şiddet mağdurunun cinsiyetinin günümüzde bir önem arzetmediği sosyal medyada sıklıkla bu yönde haberlere rastlanıldığı anlatmaya çalışmıştır.

Yani genelde bizim okul yapımızda son zamanlarda eskiden tabi bayan öğretmenler daha zaaf gösteriyordu ama erkek öğretmenler de zaaf gösteriyor. İşte en son ki medyada gördüğümüz olaylar işte en son hangi ildeydi, öğretmeni işte erkek öğretmeni öğrenciler şamar oğlanına çevirmişti yani. En son medyadan izlediğimiz kadarıyla. Haberlerde belki sen de görmüşsündür, genelde sosyal medyaya düşüyor bunlar; lisede oluyor bu olay, endüstri meslek lisesinde galiba. 3-4 tane kendini bilmez öğrencinin öğretmeniyle dalga geçmeleri, havaya kaldırmaları, kravatını çekmeleri, ensesine vurmaları işte bu tarz olaylarda maalesef artık sosyal medyaya düşüyor görebiliyoruz yani. Yani burada erkeğin de aslında disiplini sağlarken, bazen zaafa düştüğünü görebiliyoruz yani çaresiz olduğunu, çaresizliğini yaşayabildiğini (K10, ERKEK).

Disiplini sağlama konusunda kadınların genelde yetersiz algılandığı eğitim sektöründe erkek öğretmenlerinde güçsüzlük gösterebileceğine dikkat çeken katılımcı çaresizliğin sadece kadınlara özgü olmadığını dile getirmiştir.

Bazen şiddetin birkaç türü birlikte veya arka arkaya da gelebilmektedir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları öğrencilere öğretmen tarafından fiziksel şiddet uygulanmasından önce, öğrencilerin öğretmenleri duygusal olarak tahrik ettiklerine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların bu husustaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğretmenlerden öğrencilere karşı şiddeti sanmıyorum ama televizyonlarda falan çok görüyoruz ya, bazen öğrencilerin gerçekten çok çileden çıkarmış olabileceklerini düşünüyorum meslektaşlar açısından. Hani o hale getirip ondan sonra öğretmeni bi çileden çıkartıp, ondan sonra da böyle videolara falan çekiyorlar ya öğretmenleri. Fiziksel şiddete mecbur bıraktıklarını düşünüyorum bazı öğrencilerin öğretmenleri (K29, KADIN).

Rest çekmek. Karşıda ki insanın psikolojisini yıpratın her şey bence sözel şiddete girer. Bu da hem dersin zamanından çalma hem de öğretmenin psikolojisini yıpratma anlamında şiddete girer. İnatlaşma, ispatlamaya çalışırken olan ifadeler, tavırlar, işte hareketler, el kol hareketleri bunların hepsi şiddete giriyor (K4, KADIN).

Yani “Oğlum şunu yapma, düzgün otur” diyorsun şunu diyor mesela “Hocam düzgün oturuyorum ya.” “Böyle oturuyorum ya!” zaten sen karşıdan şiddeti alıyorsun. Yani o öğrenci sana psikolojik olarak şiddet uyguluyor. Ama kız öğrenciye söylediğim zaman “Kızım düzgün otur.” dediğinde o hemen kendini toparlıyor. Tabi ki buna şiddet uygulamaya hiç gerek kalmıyor. Ama erkek öğrenci sınıf içerisindeki popülaritesini kaybetmemek amacıyla o muhabbeti uzatıyor. Onun için “Hocam siz hep bana taktınız zaten!” , “Hocam şu oldu zaten.” ... uzuyor ve uzuyor. Bir yerden sonra çözebilmek için dolayısıyla onların davranışlarına göre şiddet uygulanıyor. Kız öğrencilerden öyle bir şey görsem onlara da aynısını yaparım diye düşünüyorum (K14, KADIN).

Dayanma güçlerinin kalmadığı noktada öğretmenlerin fiziksel şiddete başvurmak zorunda bırakıldıklarını dile getiren öğretmenlerin ifadelerinden okul ortamının tam bir şiddet silsilesi ile işlediğini çıkarımında bulunmak yanlış olmayacaktır.

3.2.7.3.3. Duygusal Şiddet

Yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilenlerin ışığında, verilerin en yığılmalı olduğu alanın öğretmenlere uygulanan duygusal şiddet olduğu gözlemlenmektedir. Kadın erkek fark etmeksizin, katılımcıların çok büyük oranda yoğunlukla vurguladıkları duygusal şiddet kanalı bir cinsel istismar suçlamasına kurbanı olma korkusudur. Öğrenci tarafından uygulanan ağır tahrik sebebiyle fiziksel şiddete yönlendirilme hali ikinci yoğunlukla vurgulanarak, öğretmenlerin en rahatsız oldukları duygusal şiddet kanalı olarak belirlenmiştir.

Son yıllarda medyada geniş yer bulan öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları cinsel taciz haberleri öğretmenleri daha ihtiyatlı davranmaya yönlendirmiştir. Derinlemesine görüşmelerde katılımcılar öğrencilerin kendilerine cinsel taciz suçlamasında bulunmasından korktuklarını ve bu yüzden karşı cinsiyetteki öğrenciler ile fiziksel olarak temasta ve yalnız başına yakın mesafede bulunmaktan çekindiklerini, bu konuda önlem almak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle de erkek öğretmenler görüşmelerde bu duruma daha fazla dikkat çekmişlerdir. Kadın katılımcılardan birisi bu durumu “Erkek öğretmenlerin

ayrıca kız öğrencilerle fiziksel temas kurmaktan kaçındıklarını da gözlemliyorum. Cinsel içerikli iftiraya uğramaktan, taciz söylemlerinden gibi yani bilindik şeyler hani günümüzde sürekli gündemde, medyada. Öğretmenler öğrencilerden korkuyorlar artık bir yerde.” (K25, KADIN) şeklinde dile getirmiştir. Başka bir erkek katılımcı (K13) temel korkularının yanlış anlaşılma ve cinsel tacizle suçlanmak olduğunu belirterek konuyla ilgili düşüncelerini şöyle paylaşmıştır:

Bir erkek öğretmen olarak çok fazla kız öğrencileri uyarmıyorum, o konulara girmiyorum hani. Erkeklerle alakalı erkeklerin yarattığı ergenlik noktasına gelen problemlerle alakalı elbette ki müdahale ediyorum. Ama genelde bayan öğrencilerle alakalı bu tarz konulara çok girmiyorum. Çünkü şu anda mevcut konumda ya da mevcut toplum düzeninde bu tarz konular farklı algılanabileceği için hem öğrenci hem veli tarafından farklı algılanabileceği için bu tarz konularda bayan öğretmen arkadaşlara paslıyoruz, sevk ediyoruz. Erkek öğretmenlerin genel kanısı bu şekilde yani bayan öğrencilerle alakalı cinsellik ve ergenlikle alakalı konulara çok fazla biz yaklaşmıyoruz. Bir erkek öğrenciye yaklaştığımız gibi yaklaşmıyoruz. Çünkü küçük bir yanlış algılamada çok ciddi olaylar farklı noktalara gelebiliyor ya da gelebilecek boyutlara ulaşabiliyor. Yani aslında temel korkumuz yanlış anlaşılma, cinsel tacizle suçlanmak (K13, ERKEK).

Erkek öğretmenlerin aksine kadın öğretmenlerin erkeklerinkine benzer tacizle suçlanma kaygılarının daha az olduğu gözlenmiştir. Kadın katılımcılar erkek öğrenciler ile fiziksel temastan çekinmedikleri ve fiziksel yakınlıklarının cinsel istismar olarak yorumlanmadığı, davranışın annelik ile bağdaştırıldığı görülmüştür. Konu ile ilgili bir katılımcı görüşü şöyledir:

Fiziki mesafede çok bariz bir şekilde cinsiyet ayrımı var. Bu durumda erkek öğretmenler çok zor durumdalar mesela. Onların gösterdikleri herhangi bir şey, fiziksel temas tamamen cinselliğe yorumlanıyor. Bu kadınlarda biraz daha az. Ben bir erkek öğrenciye omzuna kolumu atarken ‘Bana sapık derler mi acaba?’ algısı oluşmuyor bende. Öyle bir korku bir tedirginlik olmuyor. Daha çok kadınların fiziksel teması annelik içgüdüsüne vurulurken, erkeklerinki babalığa vurulamıyor (K4, KADIN).

Görüşlerine yer verilen kadın katılımcının (K4) aksine kadın öğretmenlerin de erkek öğrencilerle yakın temas kurmaktan çekindikleri durumlar mevcuttur. Bir katılımcı her ne kadar anne şefkati ile erkek öğrencilerini fiziksel olarak sarmalamak istese de, bunu yanlış anlaşılma adına yapmadığını belirtmiştir.

Taciz ya da tecavüz yani her neyse böyle adlandırmalar olduğu için maalesef, sen öğrenciye ister istemez bir tık geride durmak zorunda kalıyorsun. Ya ben kendi açımdan söyleyeyim; erkek öğrenciye

çok fazla dokunmuyorum. Evet o an çok tatlı geliyor, sarıp sarmalayası geliyor insanın, ben de bir anneyim ama bunu yaparken artık çekinmeye başlıyorum. Yani ileriki boyutunu belki çocuk çok farklı anlayacak, belki de farklı anlaşılacak diye ben geri planda duruyorum açıkçası. Yani bilmiyorum yaa. Erkek öğretmenler de kadın öğrencilere karşı aynı şekildedir mutlaka. O kişinin bununla olduğunu sanmıyorum ama bunu yapan bir sürü kişi olduğu için etrafımızda, ister istemez geri planda duruyoruz (K28, KADIN).

Kadın öğretmenlerde de durum muhtemelen benimkinin tam tersi şeklinde değildir yani erkek öğrencilere karşı daha temkinli davranır. Mesela eskiden bunlar muhtemelen daha basit karşılanıyordu muhtemelen. Anlattığım şey şu kadın öğrencide de, eskiden bir kadın öğrenci mesela bana mektup yazsa, aşk mektubu. Ben buna gülerdim. Bu yaşının gereği derdim. Gelişimin döneminde böyle bir şey var. Veya ona olması gereken tepkiyi verirdim eğitim modeline göre. Şu anda da aynı tepkiyi veririm ama bir yandan sürekli panik hali geliyor “Başıma niye böyle bir şey geldi? O girdabın içine çekilebilir miyim?” falan korkusu olabiliirdi. Kadın öğretmen de muhtemelen aynı şekilde bunu yaşıyor olabilir. Bunları çok abartmanın lüzumu yok yani anlatırken. Bir durum var; bunlar bizi çok fazla germiyor ama kafamızın bir yerinde sürekli duruyor. Eskisi kadar temiz değil. Bu öğretmenlere uygulanan bir psikolojik şiddet aslında (K23, ERKEK).

Öğretmen öğrenci ilişkilerinin nasıl olması gerektiği üzerine düşüncelerini belirten bir katılımcı konuyu cinsiyet temelinde almamak gerektiğine vurgu yaparak tacizle ilgili bir konu olduğunda sadece tek taraflı olarak öğrencinin değil öğretmenin de görüşlerinin alınmasının gerekli olduğunu ifade ederek konuyla ilgili görüşlerini paylaşmıştır:

Böyle olmamalı aslında. Yani bir erkek öğretmen de bir kız öğrencisiyle ya da bayan öğrencisiyle alakalı bir probleme, tabi seviyesine bağlı olarak, içeriğine bağlı olarak, zaman zaman küçük müdahaleler yapabilmeli. Ama şu an toplumumuzda getirilen nokta öğrencinin ağızından çıkan küçük bir iftira ya da küçük bir yanlışlığın sorgusuz sualsiz çok uç noktalara getirilerek, yani öğretmenin sansasyonel bir şey yaratılıp öğretmenin özel hayatına yansıtılması, mesleğindeki hayatına yansıtılması ve olayın farklı noktalara getirilmesi. Tabi erkek öğretmenler de bir şey yaratıyor ister istemez bir çekingenlik yaratıyor. Ve onun müdahale etmesinin bu konulara engelliyor. Ama böyle olmalı mı? Böyle olmamalı yani kız çocuğunun iki dudağının arasında olmamalı bazı şeyler. Olay böyle bir durum karşısında olay varsa eğer ya da böyle bir söylenti bile olduğunda öğretmene de sorulmalı, değerlendirilmeli. Ama daha öğretmene bile sorulmadan olaylar çok farklı noktalara getirilebiliyor. O yüzden öğretmenler de çekinebiliyor yani ben kendim de açıkçası çok bayan öğrencilere kızarken bile temas etmemeye özen gösteriyorum. Yani kızacaksam kitapla mesela ona küçük dokunuşlar yapıyorum. Ya da ne bileyim kızacaksam bunu sözlü yapmaya çalışıyorum. Onun ötesindeki şeyler yanlış anlaşılabilir. Bu bizim kendimizi belki bir koruma politikamız (K13, ERKEK).

Çalıştığı ortamlarda yaşanmış olan taciz suçlaması örneklerinden anlatılar yapan 2 katılımcı ile görüşülmüştür:

Ortaokul öğrencisi yani burada da yaşanmış bir örneği var. Yani cinsel taciz suçlaması inanılmaz ciddi bir konu olmasına rağmen çocuklar bunu bir koz olarak kullanıyorlar. Bundan çok çekiniyorum açık söyleyeyim yani. “Herhangi bir öğrencim, herhangi bir konuda bana böyle bir iftira atsa ben ne yapardım acaba?” diye aklıma bile getirmek istemediğim dönemler oldu. Çünkü bu okulda yaşadığımız örnekte de öyle oldu. Yani arkadaşımın o halini gördüm, çaresizliğini gördüm. Orada belki bu kadar değildi ama geçmiş idarenin de tutumundan kaynaklı çok ciddi problemler yaşayabilirdi çünkü eşinin de bu konuda ciddi tavırlar aldığını biliyorum. Arkadaşımın özelini biliyorum en azından. Çok çekindiğim bir nokta (K18, ERKEK) .

Öğretmenlerin karşılaştıkları cinsel taciz suçlamalarının bir tür duygusal şiddet olduğunu ifade eden katılımcılardan bir tanesi daha önce çalıştığı eğitim kurumunda böyle bir suçlamayla karşılaşan meslektaşının deneyimlerini aktararak konunun hassasiyetine dikkat çekmiştir:

Mesela yaşanmış bir olaydan bahsedeyim. Daha önce çalıştığım bir okulda oldu bu. Arkadaşımızın ifadesi öyle. Tabi ki ben bu konuda bir şey söylemem ama derste problem yaşadığı bir kız öğrencinin işte çok uyardığı için daha sonrasında ders bittikten sonra... uyardığı için “Hocam beni sınıfın içinde rencide ettiniz.” falan gibi bir şeyler söylüyor. Sonrasında da öğretmen ne diyecek hani “Derste konuştun ben de sana konuşma dedim. Yapacak bir şey yok.” diyor. Ve maalesef o kız öğrencimiz ağlayarak sınıftan çıkınca idareye şikâyet etti “Öğretmenim beni taciz etti.” diye. Sonra veliye yansıdı iş, sonra okul basıldı. Sonra biz o arkadaşı kendi arabamızla kaçırmak zorunda kaldık... Baya baya aile hayatı dağılma noktasına geldi. Herkes ona bir sapık gözüyle bakmaya başladı. Bütün huzuru kaçtı. Suçsuz olduğu sonradan anlaşıldı. Sonuçta çocuk istismarı çok ciddi bir suçlama. Öğrenci sonradan da itirafta bulundu “Kesinlikle böyle bir şey yoktur. Öğretmenim bana kızdı ve sonra yanına gittim niye böyle yaptınız deyince bana tekrar kızdı. Sen de böyle yapmasaydın dedi ben de bunun üzerine böyle bir iftirada bulundum.” (K18, ERKEK).

Benzer bir olayla karşılaşmak istemeyen yönetici konumunda olan bir katılımcı da konu ile ilgili olarak nelere dikkat ederek kendilerini bu tür olumsuz taciz iddialarından korumaya çalıştıklarını şöyle anlatmıştır:

Bu sıralar maalesef mesafe olmak zorunda ki haberlerde şahit oluyorsunuzdur. Biz de bir şekilde kendimizi korumaya aldık aslında. Yani benim odama iki üç tane kız öğrenci geldiği zaman hiç fark etmiyor. 5. sınıf, 6. sınıf ya da 8. sınıf hiç fark etmiyor. İki üç tane kız öğrenci geldiği zaman mutlaka kapımı açık bırakıyorum. Sebebi de malumunuz biliyorsunuz; tacizdi oydu buydu... Hani açıklayamayacağımız şey, altından kalkamayacağımız şeyler yaşıyoruz. Devamında o yüzden kapımın mutlaka açık olmasını sağlıyorum (K17, ERKEK).

Başka bir idareci ise cinsel taciz ile suçlanmamak adına öğrencilerle olan görüşmelerde mesafeye dikkat etmek gerektiğini vurgulayarak alınması gereken önlemleri sıralamış ve bu tür konularda öğrencinin beyanının esas olduğuna dikkat çekmiştir:

Öğretmen öğrenci mesafesi bence ayarlanmalı. Şundan dolayı; yaşanacak bir olumsuzlukta bu işin sözlü beyanlara dayandığı için hani ispat olayı olmadığı için iftiraların olmaması gibi bir garanti olmadığı için bir mesafe ayarlanmalı. Mesela dediğiniz gibi bir erkek idareci ile bir kız öğrencinin kapı kapalı bir odada baş başa kalması sıkıntılar doğuruyor mu? Doğuruyor. Günümüzde bunlar yaşanıyor. Hiç bir şey yapmamış olsa bile yapmış gibi iftira şeklinde söylenebiliyor ve bu o kişinin kendini temize çıkarması mümkün olmuyor. Yani bence mesafe bundan dolayı olmalı ya hani yaşanan olaylardan ders çıkarmak adına söyleyecek olursak. Cinsel suçlamalardan dolayı sakınmak için çünkü suçlanan kişi eğer o suçu işlememişse bunu ispat etme gibi bir şansı yok. Öğrencinin beyanına bakıldığı için, o öğrencinin beyanı yeterli olduğu için, o kişi kendini asla temize çıkaramıyor. Yapmadım dese de kimseyi inandıramıyor (K26, ERKEK).

Öğretmenlerin en fazla dile getirdikleri duygusal şiddet türünün öğrencilerinin iftirasına uğrama, özellikle de cinsel taciz iddiasıyla karşılaşma olduğunu söylemek mümkündür.

3.2.7.3.4. Cinsel Şiddet

Katılımcı öğretmenler okul ortamında cinsel şiddet konusunda çok fazla görüş bildirmemişler sadece iki katılımcı konuyu ele almıştır. Bir kadın katılımcı geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak bir kadın olarak Türkiye'nin görece daha az gelişmiş bölgelerinde kadın öğretmen olarak yaşadığı deneyimleri paylaşmış ve geleneksel toplumlarda kadının kamusal alanda yer alabilmesinin güçlüklerine dikkat çekmiştir.

12 yıl boyunca farklı bölgelerdeydim... Mesela benim yaşadığım sorun şuydu; biraz daha böyle dinsel bir baskı hissettim ben doğu bölgelerinde. Ondan sonra bayan bir beden eğitimi öğretmeniyle yani şu yıllara, 2007 yılına kadar hiçbir bayan beden eğitimi öğretmeniyle çalışmamış olmaları. Bundan dolayı yani benim giydiğim eşofmanıma kadar karışmışlardı. Saçımın açık olması... Yani öğretmen sonra bana diyor "Benim verdiğim selamı almadın." Oysaki çok iyi bir insan. Onunla görüşüyorsun okul binası içerisinde görüşüyorsun. Bana şey diyorlar "Okul dışında görürsen selam verme yanlış anlaşılır." Yani o kişiye özgü değil. Bir bayanın bir erkeğe selam vermesi. Mesela orada hiçbir bayanın öğretmen, memur sokakta olmamaları... Direkt böyle cinsel olarak olumsuz bir şey olarak algılıyorlar. Evlerde yaşaması gerekiyor yani sokağa çıkmaması, sen tek başına bir bayan olarak gidip orada fatura ödeme, aynı markete gün içerisinde ikinci kere girmen büyük bir olay yani. Gelip sana orali olan bir bayan öğretmen gelip seni uyarıyor: "İki kere girme buraya, yanlış anlaşılır." (K16, KADIN).

Bir erkek öğretmen katılımcı ise öğretmene uygulanan cinsel şiddeti “E bence bayan olmak sadece eğitim anlamında değil normal toplumsal hayatta avantajlı gözüke bile aslen dezavantajı çok bunun. Cinsellik olayları, tacize kadar giden olayları karşılaşılabiliyorsun. Bu her zaman mümkün, özellikle bizim gibi kapalı toplumlarda bu daha da ön plana çıkıyor.” (K10, ERKEK) ifadesiyle toplum yapısı ile bağdaştırmıştır. Çuhadaroğlu (2016: 2) “Dini muhafazakârlık, gençlere cinsel bağlamda eğitim vermekte önemli bir engel teşkil etmektedir.” sözleri ile dini muhafazakârlığın, cinsel eğitim için zorluklara yol açtığını belirtmiştir. Cinselliğin çocukluk ve ergenlikte konuşulmadığı, cinsel eğitimin verilemediği ataerkil ülkelerde kadın ve bedeni ile ilgili tüm olgular bastırılmıştır. Kadın öğretmenler geleneksel toplum baskısını biraz yıkmış eğitimli kişiler olarak bazı bölgelerde, bölgenin sosyo kültürel seviyesi doğrultusunda, cinsel şiddete maruz kalabilmektedirler.

Öğretmene uygulanan sözlü cinsel taciz hakkında ise bir katılımcının sözleri ise şu şekildedir:

Kılık kıyafeti ile ilgili mesela. Açık saçık giyindiyse öğretmeni de olsa cinsel bir obje gibi arkasından laf atabiliyor. Fark etmiyor. Ve sonuç olarak öğretmen böyle giyinmeseydi işte usturuplu giyinseydi. Dikkatini çekmeseydi. Kadın dediğin göze çarpmaz, dikkat eder, kendini korur. O böyle giyerse tabi çocuklar böyle yapar. Bunları yaşadık hep (K3, KADIN).

Görüşlerine yer verilen katılımcının (K3) sözleri öğretmenler üzerinde bizzat öğrencilerinin bakışlarla ve sözlü taciz yoluyla cinsel şiddet uygulayabildiklerini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda böyle durumlarda okul ile bağlantısı bulunan bireylerin kadın öğretmenleri tahrik edici ve kabahatli bulma eğilimleri, öğretmenler üzerindeki duygusal şiddetin varlığını da hatırlatmaktadır. Bir şiddet ortamında, birden fazla şiddet türünün varlığından bahsetmek mümkündür.

SONUÇ

Kadın erkek eşitliğini sağlamanın en önemli araçlarından biri feministlerin de dikkat çektiği gibi eğitimidir. Eğitim aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilme olasılığı olmasına karşın, geleneksel değer ve normların en önemli aktarım aracı olan eğitim mevcut ataerkil değerlerin yeni nesillere bir aktarım aracı olarak eşitsizliğin yeniden üretimine katkı sunma riskini de içinde barındırmaktadır. Post yapısalcı feministlere göre okullar kültürün işlendiği mekanizmalardır ve kültürün barındırdığı toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri okul iklimi ile yeniden üretilmektedir. Kadın ve erkeklere toplum tarafından yüklenen geleneksel ‘toplumsal cinsiyet rolleri’ nin tanımları ‘kurmaca birlikler’ üzerinden yapılmıştır ve eğitim ortamları aynı eril hatalı kurgular üzerinden kültürün aktarımını yapmaya devam etmektedir. Sayılan (2012: 222) ‘kurmaca birlikler’in patriarka hâkimiyetinde olduğunu ve toplumda kadın ile erkeğin konumlarına dair dengeleri koruyup, devamlılığını sağlamak amacıyla olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada eşitlikçi değer ve normların aktarım sürecinde ders kitapları, müfredat gibi unsurların yanısıra öğretmenler de önemli bir role sahiptir. Arat (2006: 52-53) toplumsal kurumlarda benimsenmiş olan toplumsal cinsiyet ideolojisinin bireylerin toplumdaki sosyal rollerini belirlediğini belirterek çocuk eğitiminin önemini vurgulamıştır. Toplumu yönlendiren ana alanlardan olan eğitim kurumlarını ve çocuklara bilgi aktarımının temel kaynakları olan ders kitaplarını toplumsal cinsiyet bağlamında incelemek özellikle gereklidir çünkü ders kitapları, oluşturulmak istenen toplumsal yapının hizmetkarlarının yetiştirilmesine aracılık etmektedirler (Arat, 2006: 52-53). Bu çerçevede post yapısalcı feministlerin yeniden üretim yaklaşımından faydalanan oldukları açıktır. Yeniden üretim yaklaşımı, eğitim ortamlarının toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üretmekte ve cinsiyet ayrımcılığını pekiştirmekte olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda eğitimin, eşitliği sağlayıcı bir yapıya dönüştürülmesinde toplumsal cinsiyet körü olmayan öğretmenlerin varlığı ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konusundaki deneyimleri önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada eğitim öğretim ekseninde öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin deneyimlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde nitel araştırmanın benimsendiği çalışma kapsamında Antalya ilinin merkez ilçesi Kepez’de bulunan bir ortaokulda çalışan 20’si kadın, 10’u erkek 28 öğretmen ve 2 okul idarecisiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Derinlemesine görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin toplumsal cinsiyetle ilgili mesleki deneyimleri araştırılırken, öğretmenler konu üzerinde daha önce çok fazla düşünmedikleri ifade ederek konuya ilişkin farkındalıklarının artmasından

duydıkları memnuniyeti dile getirmişlerdir ve eğitim-öğretim sürecinin gündelik paratikleri arasında oldukça ‘normal ve sıradan’ düşünülen olayların toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin gözden kaçan önemli noktalar olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu noktada eğitim ortamlarının kimlik çıkarları doğrultusunda hizmet olduğu bilgisi gün yüzüne çıkmaktadır. Post yapısalcı feminizm ise çıkarları olmayan, dışlanan ve ezilen grubun görülmesini sağlayarak toplumsal değişime katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda katılımcıların sıradan görülen konular hakkında feminist bakış açısı ile düşünüp sorgulamalar yapma denemeleri çok kıymetlidir.

Katılımcıların, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği kavramını çoğunlukla ataerkil aile yapısı ve eril kültür çerçevesinde tanımlama girişiminde oldukları gözlemlenmiştir. Katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki anlatılarını, genellikle kendilerinin dışındaki üçüncü şahısların deneyimleri üzerinden aktarmaları da oldukça dikkat çekicidir. İçinde yaşanılan toplumun mevcut kültürel değer ve normlarının eğitim alanındaki izdüşümlerini araştırmak amacıyla yapılan derinlemesine görüşmelerde, katılımcıların kabaca yarıya yakını geleneksel ataerkil değerlerin izlerinin, eğitim öğretim faaliyetinde görev alan öğretmenlerde de sürmesinin mümkün olduğunu vurgularken, bu durumun kadınlar aleyhine sonuçlandığı da ileri sürülmüştür. Konuya ilişkin olarak Eurydice (2011: 111) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun farklı cinsiyetlere nasıl eşit davranılacağını bilmediğini belirtmektedir. Bu bağlamda sistematik eğitim politikaları ile öncelikle toplumu eşitlik yönünde şekillendirme gücüne sahip öğretmenlerin, toplumsal cinsiyet eşitliğini benimseyerek içselleştirmelerinin yollarının aranması hedeflenmelidir.

Eğitim alanının toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden tamamen arındırılması da ancak tutarlı, işlevsel, sürekliliği sağlanmış ve toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı eğitim politikalarıyla mümkündür. Söz konusu eşitlikçi politikalar aracılığıyla kadın ve erkek bireylerin, okullarda eşitlikçi bir toplum hedefiyle eğitilmeleri, mevcut eril kültürel örüntülerin çözülerek gelecek nesillerin erkek tahakkümünden kurtulabilmesi olanaklı hale gelebilir. Eşitlikçi değerlerin benimsenmesinde öğretmenlerin yanısıra öğrencilerin ebeveynleri de önem taşımaktadır. Görüşülen öğretmenler öğrenci velilerinde gözlemledikleri eşitlikçi olmayan ataerkil geleneksel değer ve normlara da işaret etmişlerdir. Toplumsal yaşam bütünsel bir biçimde değerlendirildiğinde mevcut eğitim sisteminin toplumsal dönüşüm için yeterli güce sahip olmadığı inancından hareketle eşitlik yönündeki değişimlere öğrenci ailelerinin de katılım ve desteğinin sağlanması önemli görünmektedir.

Okul iklimi de eğitim ortamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında önemli bir faktördür. Okul ortamının kadın ve erkekler tarafından nasıl algılandığı, farklı cinsiyetten

öğrencilerin kendilerini bu ortamda nasıl hissettikleri, öğretmen-öğrenci iletişimi, sınıf oturma düzeni, okul ortamında öğrencilerin giyim kuşamına gösterilen tepkiler ve bilhassa bu hususta okulun öğrencilerden beklentileri, öğretmenlerin nöbet görevlerinde sergiledikleri davranışlar çalışma kapsamında araştırılmıştır. Araştırma sonucunda toplumsal cinsiyet bağlamında okul ikliminin, sadece öğretmen-öğrenci ilişkilerinde değil, öğretmen-öğretmen, idareci-öğretmen ve personel ile kurulan ilişkilerde de etkili olduğu görülmüştür. Örtük program ve soğuk iklimin toplumsal cinsiyet temelli yansımaları öğretmenler odasında gözlenebilen cinsiyet temelli öğretmen gruplaşmalarından, idari görevlendirmelere kadar her aşamada katılımcıların anlatılarından anlaşılmıştır. Feminist post yapısalcılar eğitim ortamlarının hâkim toplumsal cinsiyet rollerinin çarpıştığı ve iktidar mücadelesinde altta kalan cinsiyet rollerinin sindirildiği alanlar olduğunu vurgulamaktadır; ayrıca bu karşılaşma eğitimdeki toplumsal cinsiyet ayrışmasını güçlendirmektedir.

Araştırmada toplumsal cinsiyete dayalı yatay ve dikey ayrışmanın izlerini eğitim alanında sürmek mümkün olmuştur. Toplumsal cinsiyete dayalı yatay ayrışma kapsamında kurumda yerine getirilen iş ve görevlerin dağılımlarının toplumsal cinsiyete dayalı işbölümü çerçevesinde belirlendiği anlaşılmıştır. Bu cinsiyetlendirilmiş dağılım hem öğrenci hem de öğretmenler arasında görülebilmektedir; fiziksel güç gerektiren işlerde hem erkek öğrencilerin hem de erkek öğretmenlerin görevlendirildikleri gözlenirken, kadın öğretmen ve öğrenciler okulun düzen ve temizliği ile ilgili işlere yönlendirilmiştir. Ayrıca sınıf başkanlığı, müdür, müdür yardımcılığı gibi idari ve karar verme mekanizmalarında güç ve otorite pozisyonlarının erkeklere ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Feminist post yapısalcılar okullarda cinsiyete dayalı işbölümünü, kadınların alanlara ayrılmasını, branşlaşmasını ve idari görevlerde kadın öğretmenlerin temsil gücünü değerlendirmişlerdir ve eğitim ortamlarının kadın ve erkek cinsiyetlerinden farklı beklentiler içinde olduğunu ve bu ortamlarda otoritenin cinsiyetler üzerinde farklı izdüşümlerinin var olduğunu savunmuşlardır. Bu çalışma kapsamında eğitim ortamlarında bakım, düzen, temizlik ve besleme görevlerinin kadınlara verilmesi usulünün devam ettirilmekte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır; feminist post yapısalcılar ise toplumsal dönüşümün kilit noktası eğitim ortamlarında bu tip geleneksel algıların sürerliliğini eleştirmektedirler. Mümkün oldukça güvenlik görevliliği işinin erkek, temizlik görevliliği işinin ise kadın çalışanlardan seçilmesinin yanında, kadınların öğretmenlik, sekreterlik, hemşirelik gibi mesleklere yönlendirilmeleri normalleştirilmiş olan algının eğitim ortamlarındaki izdüşümüdür. Post yapısalcı feministlerin kullandığı ‘konumsallık’, eğitim ortamlarında görülen sınıflandırma ve cinsiyetlendirme kategorilerine vurguda bulunan bir

kavramdır. Bu açıdan, öğrencilerin kendilerinin ve diğer bireylerin konumlarını eleştirel şekilde değerlendirmeleri toplumsal dönüşüm için gereklidir (Tan, 2011: 97). Çalışmada öğretmenlerin öğrencileri hangi alanlara yönlendirdikleri de araştırılmıştır. Mesleki yönlendirme süreçlerinde, erkek ve kadın öğrenci olmak yapılacak yönlendirmeyi etkileyen önemli bir faktör olarak sunulmuştur. Yapılan derinlemesine görüşme verilerine göre mesleki yönlendirmede cinsiyet değişkeninin günümüzde halen etkisini kaybetmediği iddia edilebilir.

Konuya ilişkin çalışmalarda Türkiye'deki eğitimin cinsiyetli yapısının, farklı şekillerde eşitsizlik sorunları yaratarak devam ettiğine dikkat çekilmektedir. Cin (2017: 9-11), eğitim temelindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini üç önemli kategoride şöyle ele almaktadır: (1) kadınların eğitime erişimindeki eşitsizlik, (2) müfredat ve eğitim sistemi ile ilgili sorunlar ve cinsiyetlendirilmiş öğretim şekilleri, (3) kadın öğretmenlerin yönetsel görevlerde yeterince temsil edilmemesi. Cin'in yönetim görevlerinde kadınların temsilinin azlığı hususu, eğitimde dikey ayrışmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da kadınların hem yönetimde istenmedikleri hem de içselleştirdikleri toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle bizzat kadın öğretmenlerin kendilerinin yönetim görevinden uzak durmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Shakeshaft'ın (2006: 500) da belirttiği üzere; eğitimdeki yönetim pozisyonlarında cinsiyet ayrımcılığı, temel olarak toplumun bireylerinin kadınlar ve erkekler için eşitsiz beklentileri ve ödülleri destekleyen inançlara dönüştürülmesinden kaynaklanmaktadır. Cinsiyetin değer oranı kültürden kültüre değişmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerine göre oluşturulmuş idareci öğretmen ilişkisi dinamiği okullarda mevcuttur. İdari pozisyonları işgal eden erkek öğretmenler hemcinsleri ile yakınlıklarını sağlamlaştırırken, kadın öğretmenler büyük oranda idari süreç ve idari ilişkiler çemberinin dışında bırakılmışlardır.

Bu çalışmada geleneksel cinsiyete dayalı çözümlemelerden hareketle güç ve otoriteden yoksun oldukları düşünülen kadın öğretmenlerin genel olarak sınıf hakimiyetinde yetersiz görüldükleri vurgulanmıştır. Yapılan görüşmelerde annelik rolleri gereği öğrencilerle kurdukları ılımlı ve sıcak ilişkilerin öğrenciler tarafından suistimal edildiği ve kadın öğretmenlerin duygusal olmalarının, sınıf hakimiyetlerini zayıflattığı bulguları elde edilmiştir. Ancak postyapısalcı feministler 'olumlu belirsizlik' anlayışı ile kadınların okul ortamlarında bazı güçlere sahip olduklarını düşünmektedirler (Jones 1993: 160-161).

Öğrencilere uygulanan yaptırımlarda da toplumsal cinsiyetin izlerini sürmek mümkün gözükmemektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında okul ikliminin yüksek oranda şiddet içerikli olduğu bilgisine de ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar MEB verilerinin

değerlendirilmesi sonucunda ERG (2009: 174) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da vurgulanmaktadır. Eğitim ortamlarının şiddeti sonlandırması beklenirken, eğitimin kendi içinde şiddet unsurlarını kullanıyor olması oldukça düşündürücüdür. Okul ortamlarında öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenlere şiddet uyguladıkları gibi öğretmenler de öğrencilere şiddet uygulayabilmektedir. Yapılan görüşmelerde okullarda şiddetin sözel, fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik türlerine dair örneklerle anlatılarda ulaşılmıştır. Şiddet türlerinin de toplumsal cinsiyete göre şekil aldığı görülmüş ve erkeklerin şiddetin daha sert türlerine maruz kaldıkları anlaşılmıştır.

Özetle eğitim alanında hem kamu hem de sivil toplum aracılığıyla eşitliğin sağlanması için önemli girişim ve çabalar olmasına rağmen, eğitime ilişkin bazı toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri hala devam etmektedir. Eğitimde gözlemlenen toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerin çözüm yollarına ilişkin politikaların temelde bütünlük, süreklilik ve kararlılık ilkelerine dayanması gerekmektedir. Bu politikaların hem eğitime ulaşım hem de eğitimin cinsiyetçilikten kurtarılması konusunda işlevsel olması önem taşır. Toplumsal cinsiyete duyarlı eşitlikçi politikaların tüm eğitsel süreç ve politikalarda öncelenmesi ve söz konusu politikaların eğitimin tüm aktörleri tarafından benimsenip içselleştirilmesi, politikaların gündelik pratiklerde etkili hale gelmesine önemli katkı sunacaktır. Öğretmen yetiştirme programları başta olmak üzere eğitime ulaşım ve mesleklere yönlendirme ve eğitim yönetiminde eşitlikçi bir yapıyı benimseme ilk olarak atılacak adımlar arasında sayılabilir. Böylelikle kadın ve erkeklerin daha eşit ve adil bir toplum hedefine yönelik olarak eğitilmelerinin yolu açılmış olur. Bu bağlamda MEB merkez ve taşra teşkilatları tarafından toplumsal cinsiyet duyarlılığı hedefli önlemler alınmalı ve politikalar okullarda aktif şekilde uygulanmalıdır; toplumsal değişim ve dönüşüm yolunda yapı bozumu kategorilerinin gözden geçirilmesi lazımdır.

KAYNAKÇA

- Acker, S. (1987). “Feminist Theory and the Study of Gender and Education”. *International Review of Education*, 33 (4): 419–435.
- Adaçay, R. F. (2018). “Toplumsal Cinsiyetin Yansıtılması ve Sürdürülmesinde Temel Kurumların Rolü”. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 1 (2): 246–265.
- Adak, N. (2018). “Akademide Kadınlar: Yükseköğretime Giriş ve Kariyerde İlerleme”. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1 (1): 23–38.
- Adak, Ç. N. & Cömertler, N. (2005). “Türkiye’de Akademide ve Akademik Yönetimde Kadınlar”. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 8 (2): 5–22.
- Akbaşlı, S., Üredi, L. & Özmen, G. (2017). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddet Algılarını İncelemeye Yönelik Bir Araştırma (Mersin İli Örneği)”. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3: 143-168.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6. Baskı)*. Sakarya Yayıncılık, Sakarya.
- Anafarta, N., Sarvan, F. & Yapıcı, N. (2008), “Konaklama İşletmelerinde Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Algısı: Antalya İlinde Bir Araştırma”, *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8 (15): 111-137.
- Apaydın, Ç & Manolova, O. (2015), “Sınıf İçinde Uygulanan İnfomal Cezaların Analitik Hiyerarşi Yöntemi ile Belirlenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1): 105-122.
- Arat, N. (2006). “Rewriting Elementary School Textbooks From A Gender-Sensitive Perspective”. *Quaderns de la Mediterrania*, 7: 51–56.
- Aras, Ş., Özcan, S., Tımbıl, S., Şemin, S. & Kasapçı, O. (2016). “Öğrencilerin Okulda Maruz Kaldıkları Duygusal ve Fiziksel Şiddet”. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 53: 303–310.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender: Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. London.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Barone, C. (2011). “Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades”. *Sociology of Education*, 84 (2): 157–176.
- Bettio F. & Verashchagina, A. (2009). “Gender Segregation in the Labour Market: Root Causes, Implications and Policy Responses in the EU”. European Commission, Brussels.

- Bıkmaz, F. H. & Güler, D. S. (2007). "An Evaluation of Health and Sexuality Education in Turkish Elementary School Curricula". *Sex Education*, 7 (3): 277–292.
- Başar, F. & Demirci, N. (2015). "Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği ve Şiddet". *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*. 2 (1): 41–52.
- Bourdieu, P., (2001). *Masculine Domination*. Polity Press, Cambridge.
- Burden, P. R. (2016). *Classroom Management: Creating a Successful K-12 Learning Community (6th Ed.)*. John Wiley & Sons Inc., Hoboken.
- Butler, J. (2014). *Cinsiyet Belası-Feminizm ve Kültürün Altüst Edilmesi*. (Çev. Başak Ertür). Metis, İstanbul.
- Can, Ş. (2005). "Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştiricilerin Rolü". *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*. 14: 97-109.
- Cevher, E. & Öztürk, U. C. (2015). "İş Yaşamında Kadınların Kadınlara Yaptığı Mobbing Üzerine Bir Araştırma". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (4): 860-876.
- Charles, M. (2003). "Deciphering Sex Segregation: Vertical and Horizontal Inequalities in Ten National Labor Markets". *Acta Sociologica*, 46 (4): 267-287.
- Charles, M. & Bradley, K. (2002). "Equal but Seperate? A Cross- national Study of Sex Segregation in Higher Education". *American Sociological Review*. 67 (4): 573–599.
- Charles, M. & Bradley, K. (2009). "Indulging Our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 Countries". *AJS*. 114 (4): 924-976.
- Chilisa, B. & Ntseane, G. (2010). "Resisting dominant discourses: implications of indigenous, African feminist theory and methods for gender and education research". *Gender and Education*, 22 (6): 617–632.
- Cin, F. M. (2017). *Gender Justice, Education and Equality: Creating Capabilities for Girls' and Women's Development*. Lancaster University Press, Lancaster.
- Clegg, S. (2001). "Theorising the Machine: Gender, education and computing". *Gender and Education*, 13 (3): 307-324.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Polity Press, Cambridge.
- Cooper, B. & Disch, L. & Hawkesworth, M.E. (eds.). (2016). *The Oxford Handbook of Feminist Theory*, Oxford University Press, New York.
- Crenshaw, K. (1991). "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color". *Stanford Law Review*, 43 (6): 1241–1299.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (3. Bas. Çev. M. Bütün ve S. B. Demir), Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1993). *Yeniden İnsan İnsana*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çalışandemir, F., Bencik, S. & Artan, İ. (2008). “Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış”. *Eğitim ve Bilim*. 33 (150): 15–27.
- Çuhadaroğlu, A. (2016). “The Effects of Sex Education on Psychological Counselling Students in Turkey”. *Sex Education*, 17 (2): 1-11.
- Dağabakan, F. Ö (2011). “Dillerde Cinsiyet Almanca ve Türkçede Cinsiyet Kavramları”. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 46: 281-300.
- Davenport, N., Schwartz, R. D. & Elliott, G. P. (2014). *Mobbing: İşyerinde Duygusal Taciz*. (Çev. O. C. ÖnerToy), Ray Yayınları, İstanbul.
- Davies, C. (1996). “The Sociology of Professions and the Profession of Gender”. *SAGE Journals*, 30 (4): 661-678.
- De Beauvoir, S. (2011). *The Second Sex*. (Çev. C. Borde ve S. Malovany-Chevallier) Vintage Books A Division Of Random House, Inc., New York.
- Demez, G. (2005). *Kabadayıdan Sanal Delikanlıya Değişen Erkek İmgesi*. Babil Yayınları, İstanbul.
- Demez, G. & Tunca, T. (2018). “Üniversite Öğrencilerinin Kadınlık ve Erkeklik Tanımlamaları”. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, I (1): 3-22.
- Dillabough, J. (1999). “Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: Women, Identity and Professionalism”. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3): 373–394.
- Donovan, J. (2014). *Feminist Teori: Entelektüel Gelenekler*. (çev. A. Bora, M. Ağduk Gevrek & F. Sayılan). İletişim Yayıncılık. İstanbul.
- DPT. (2013). *T.C. Onuncu Kalkınma Planı 2014–2018*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Durakbaşı, A. & Karapehlivan, F. (2018). “Progress and Pitfalls in Women’s Education in Turkey”. *Encounters in Theory and History of Education*. 19: 70–89.
- EARGED. (2008). *Öğrencilerin Şiddet Algısı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Eğitim-Sen, 2015. *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Temelli Şiddet Araştırması Sonuçları*. 1. Baskı [Broşür].

- Ekizceleroğlu, R. & Zeyrekli, S. (2007). “Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddetin Nedenleri ve Sonuçları”. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 2 (4): 63–75.
- ERG. (2009). *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar: Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.
- Esen, Y. (2013a). “Gender Discrimination in Educational Processes: An Analysis on the Experiences of Studentship”. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3): 757-782.
- Esen, Y. (2013b). “Making Room for Gender Sensitivity in Pre-Service Teacher Education”. *European Researcher*, 61 (10-2): 2544-2554.
- Esen, Y. (2015). *Yerel Yönetimler, Kamu Kuruluşları ve Sivil Toplum Örgütleri İçin Kadın Dostu Kentler Eğitici Kiti: Eğitim*. Berk Matbaacılık. Ankara.
- Esen, Y. & Bağlı M. T. (2002). “İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1–2): 144–154.
- Eurydice. (2011). *Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa’da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum*. EACEA P9 Eurydice.
- Fennel, S. & Arnot, M. (2008). “Decentring Hegemonic Gender Theory: The Implications for Educational Research”. *Compare*, 38 (5): 525-538.
- Fitzgerald, T. (2002). “Changing the deafening silence of indigenous women’s voices in educational leadership”. *Journal of Educational Administration*, 41: 9–23.
- Gardner, H. (2006). *Eğitimli Akıl: Olayların ve Standart Testlerin Ötesinde, Her Çocuğun Hak Ettiği Eğitim Sistemi*. (Çev. Ö. Akbaş), Morpa Yayınları, İstanbul.
- Göğüş Tan, M. (2018). *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması* (Rapor No: 3). Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği. Ankara.
- Gök, F. (1995). “Women and Education in Turkey”. Ş. Tekeli (Der), *Women in Modern Turkish Society*. Zed Press, London: 131-140.
- Göktepe, K. (2003). Anti-Feminists In Glass Houses... *Off Our Backs*, 33(9–10), 33-38.
- Gümüşoğlu, F. (2008). “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet”. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2 (4): 39–50.
- Gündüz, M. (2015). “İlk ve Orta Öğretimde Uygulanan Şiddet Olaylarına Öğretmen Adayı Öğrencilerin Anlatılarından Bakmak”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42: 261-276.

- Helvacıoğlu, F. (1994). *1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hoşgörür, V. & Orhan, A. (2017). "Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi". *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24): 859–880.
- Işıl, Ü. (2003). "İlköğretim Okullarında "Demokratik Okul Ortamının" Oluşturulmasında Kadın Yöneticilerin Katkısı". *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1 (2/3).
- Jones, A. (1993). "Becoming a Girl: Post-structuralist Suggestions for Educational Research". *Gender and Education*, 5 (2): 66-157.
- Kalaycı, N. & Hayırsever, F. (2014). "An Analysis Of Citizenship and Democracy Education Textbook In The Context Of Gender Equality And Determining Students' Perceptions On Gender Equality". *Educational Sciences Theory & Practice*, 14 (3). 1065–1072.
- Karabıyık, D. & Tiryaki, F. (2004). *Hayat Bilgisi 4. Sınıf*. Üner Yayınları, Ankara.
- Karar Temizkan, S. (2016). *Changing Paradigms of Gender Roles and Sexuality in Education in Turkey: New Directions, Gaps and Suggestions*. Yüksek Lisans Tezi. Sabancı University, Conflict Analysis and Resolution, İstanbul.
- Kılıç, D. & Öztürk, S. (2014). "Türkiye'de Kadınların İşgücüne Katılımı Önündeki Engeller ve Çözüm Yolları: Bir Ampirik Uygulama", *Amme İdaresi Dergisi*, 47 (1): 107–130.
- Koca, C. (2009). "Gender Interaction in coed education: A study in Turkey". *Adolescence*, 44 (173): 165- 185.
- Koyuncu, Ö. (2011). *Kadın Öğretmenlerin Sorunları ve Toplumsal Cinsiyet*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, M. R. (1998). "Başarı Yönelimlerindeki Cinsiyet Farklılıklarının Akademik Seçim ve Edinimlere Dönük Etkileri", *Eğitim ve Bilim*, 22 (107): 36–45.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A, Zwi, A. B. & Lozano, R. (ed.). (2002). *World Report on Violence and Health*, World Health Organization, Geneva.
- Kurt Ayyıldız, M. (2015). *Kadın Dergilerinde Sunulan Kadın İmgesinin Feminist Yaklaşım Kavramlarıyla Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkinliğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- KSGM. (2008). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı 2008–2013*. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- KSGM. (2018). *Türkiye’de Kadın*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- Leathwood, C. (2013). “Re/presenting intellectual subjectivity: gender and visual imagery in the field of higher education”. *Gender and Education*, 25 (2), 133-154.
- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in education, a reaooraisal*. Falmer Press, London.
- Martin, K. (1998). “Becoming A Gendered Body: Practices of Sociological Review”. *American Sociological Review*, 63 (4): 494–511.
- MEB. (1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu (Sayı: 10705)*. Tebliğler Dergisi, 4(11), 3579-3595.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu (Sayı: 14574)*. Tebliğler Dergisi, 5(12), 5101-5113.
- MEB. (2015). *Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi Strateji ve Eylem Planı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- MEB (2018a). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- MEB. (2018b). *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi; Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü 2023 Eğitim Vizyonu (Rapor No:1)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Millett, K. (2000). *Sexual Politics*. University of Illinois Press, New York.
- Moi, T. (1994). *Simone de Beauvoir: The making of an intellectual woman (2nd Ed.)*. Oxford University Press, Oxford.
- Ongun, Y. (2017). *Okullarda Uygulanan Mobbingin Personel Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Otaran, N., Sayın, A., Güven, F. Gürkaynak, İ. & Atakul, S. (2003). *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003*. UNICEF, Ankara.
- Ögel, K., Tarı, I. & Yılmazçetin Eke, C. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*. Yeniden Yayınları No:17, İstanbul.
- Özbek, Ç. (2016). “Modernite – Postmodernite İkiliğinde Cinsiyeti Yeniden Kurgulamak”. *İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2): 51-61.

- Özbek, Ç. (2015). *Demokrasinin “Yeni” Aktörleri: Ekolojik, Feminist ve LGBT Hareketleri Bağlamında Sivil Toplum Örgütleri*. Doktora Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Özkazanç, A., Sayılan, F. & Akşit, E.E. (2018). “Toplumsal Cinsiyet ve Mesleki Eğitim: Mesleki Teknik Lise Kız Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 10 (2): 150–164.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Oxford University Press, New York.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. Dipnot Yayınları, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi, Ankara.
- Shakeshaft, C. (2006). “Working IN Schools and Colleges: Gender and Educational Management”, *The SAGE Handbook of Gender and Education*. C. Skelton, B. Francis ve L. Smulyan (drl). SAGE Publication, London.
- Tan, M. (2011). “Eğitim”, *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi*. Anadolu Üniversitesi (drl.). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Taş, E. (2017). “Okul Yöneticiliği Yolunda Kadın Öğretmenlerin Karşılaştıkları Kariyer Engelleri Üzerine Bir Uygulama”, *The Journal of Academic Social Science Studies*. 60: 493-510.
- Taş, G. (2016). “Feminizm Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Kavramsal Analizi, Tarihsel Süreçleri ve Dönüşümleri”. *The Academic Elegance*. 3 (5): 163–175.
- Tezer Asan, H. (2010). “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması”. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*. 2 (2): 65-74.
- Thompson, J. G. (2018). *The Firts-Year Teacher’s Survival Guide: Ready-to-Use Strategies, Tools & Activities for Meeting the Challenges of Each School Day (4th Ed.)*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Tietz, W. (2007). “Women and Men in Accountings Textbooks: Exploring the Hidden Curriculum”. *Issues in Accounting Education*, 22 (3): 459-480.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). “Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology”. *British Educational Research Journal*, 22 (4): 389-404.
- TOKAGEDER. (2015). *Birleşmiş Milletler Ortak Programı Sabancı Vakfı Hibe Programı ‘Genç Kadınlar ve İstihdam Dünyası Projesi’*. Toplumsal Konuları Araştırma ve Geliştirme Derneği, İstanbul.

- Türk, H., & Alat, Z. (2018). “İlkokullarda Görev Yapan İdarecilerin ve Psikolojik Danışmanların Öğrencilere Yönelik Cinsel Tacizler Hakkındaki Deneyimleri ve Uygulamaları”. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19 (1), 182-208.
- TÜSİAD (2000). *Kadın – Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset (Rapor No: TÜSİAD-T/2000-12/290)*. TÜSİAD. İstanbul.
- TÜSİAD & KAGİDER (2008). *Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri “Kadın – Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset” Rapurunun Güncellenmesi (Rapor No: TÜSİAD-T/2008-07/468, KAGİDER-001)*. TÜSİAD, KAGİDER. İstanbul.
- UNICEF, (2007). *Çocuklara Karşı Şiddetin Ortadan Kaldırılması*. Parlamentolar Arası Birlik ve UNICEF. Fransa.
- UNICEF, (2011). *Türkiye’de Çocukların Durumu Raporu 2011*. UNICEF Türk Milli Komitesi, Ankara.
- United Nations, (2010). *The World’s Women 2010: Trends and Statistics*. United Nations Publication. New York.
- Yaman, E. & Güven, N. (2014). “Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza”. *International Journal of Human Science*, 11 (1): 1163-1177.
- Yıldız, S. (2018). “Türkiye’de Kadın Akademisyen Olmak”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1): 29-40.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Weiler, K. (1988). *Women Teaching For Change: Gender, Class and Power*. Bergin Garvey Publishers, New York.
- Williams, C. L. (1992). “The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the “Female” Professions”. *Social Problems*, 39 (3): 253-257.
- Wren, D. J. (1999). “School Culture: Exploring the Hidden Curriculum”. *The Journal of Adolescence*, 34(135): 593-596.

İnternet Kaynakları

- Bilgin, N. “Eğitim ve Öğretimde Ödül ve Ceza Üstüne”. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5524/1679> (erişim tarihi: 03.02.2019).

- “CEDAW Ülke Raporları: 6. Ülke Raporu”. <https://kadininstatusu.aile.gov.tr/cedaw-ulke-raporlari> (erişim tarihi: 10.10.2018).
- Eğitim Reformu Girişimi, “Küresel Eğitim Raporu ve Türkiye 2017”. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Kuresel-Egitim-Raporu-ve-Turkiye-ERG.pdf> (erişim tarihi: 31.03.2019).
- “Hadi Gelin Wonder Woman’ın Işığında Dördüncü Dalga Feminizmi Baştan Tanıyalım!”, <https://geekyapar.com/konular/politika/hadi-gelin-wonder-womanin-isiginda-dorduncu-dalga-femin-izmi-bastan-tanimlayalim/> (erişim tarihi: 06.05.2019).
- “İnsani Gelişme Endeksleri ve Göstergeleri 2018 İstatistiksel Güncellemesi”. <http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/presscenter/articles/2018/09/tuerkiye-nsani-gelime-endeksinde-64--oldu0.html> (erişim tarihi: 21.03.2018).
- “MEB Eğitim Öğretim İstatistikleri”. <https://www.sabah.com.tr/egitim/2018/09/10/meb-egitim-ogretim-istatistiklerini-acikladi> (erişim tarihi: 25.01.2019).
- Pehlivan, H., Köseoğlu, P., Şen, Z. (2018), “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarında Uygulanan Ödül, Ceza ve Ayrımcılığa İlişkin Görüşleri” <http://ilkogretim-online.org.tr> doi 10.17051/ilkonline.2019.506970 (erişim tarihi:01.05.2019)
- She Figures (2012). “Gender in Research and Innovation, Statistics and Indicators”. http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf (erişim tarihi: 12.05.2018).
- YÖK, Akademide Kadın Çalışmaları Birimi, “2019 Mart Ayı İtibari ile Akademide Kadın İstatistikleri”, <https://kadincalismalari.yok.gov.tr/Sayfalar/DuyuruDetay.aspx?did=13> (erişim tarihi: 18.04.2019)
- “3 Dalga ile Feminizm Tarihi”, <https://www.anarkismo.net/article/4070> (erişim tarihi: 20.03.2019)

EK 1- GÖRÜŞME SORULARI

A-İdarecilere Yöneltilen Görüşme Soruları

Sosyo-Demografik Bilgiler

- Yaş:
 - Cinsiyet:
 - Doğum yeri:
 - Yaşamınızın büyük çoğunluğunu geçirdiniz yer:
 - Branş:
 - Öğretmenlik Deneyimi (Yıl):
 - İdarecilik pozisyonu:
 - İdarecilik deneyimi (Yıl olarak):
1. Sizce bir idarecide olması gereken vasıflar nelerdir?
 2. Bir erkek ya da kadın idareci olmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?
 3. Okul içi öğretmen ve personel görevlerinin dağılımını yaparken hangi kriterleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
 4. Okul ortamında öğrencilerle yaşadığınız en önemli problemler nelerdir?
 5. Bir idareci gözüyle, öğrencilerin okul ortamını nasıl bulduklarını düşünüyorsunuz?
 6. Sorun yaratan öğrencilere uygulanan yaptırımlar nelerdir? Öğrencinin özelliklerine göre değişiyor mu? (Yaş, cinsiyet, ekonomik koşullar, sosyal statü vb.)
 7. Eğitim alanında idari terfi açısından yaşanan zorluklar ve kolaylıklar nelerdir?

B-Öğretmenlere Yöneltilen Görüşme Soruları

Sosyo-Demografik Bilgiler

- Yaş:
- Cinsiyet:
- Doğum yeri:
- Yaşamınızın büyük çoğunluğunu geçirdiniz yer:
- Branş:
- Öğretmenlik Deneyimi (Yıl):

1. Bir öğretmen gözüyle eğitim alanında erkek ya da kadın olmak ne anlama geliyor? Kadın ya da erkek öğretmen olmanın avantaj ya da dezavantajları nelerdir?
2. Sınıf düzeni ve oturma planını neleri dikkate alarak organize ediyorsunuz?
3. Okul ortamında şiddetin uygulandığını düşünüyor musunuz? Konuya ilişkin gözlem ve görüşlerinizi aktarabilir misiniz?
4. Sizce ideal öğrenci nasıl olmalıdır?
5. Sorun yaratan öğrencilere uygulanan yaptırımlar nelerdir? Öğrencinin özelliklerine göre değişiyor mu? (Yaş, cinsiyet, ekonomik koşullar, sosyal statü vb.)
6. Öğretmenlerin söylem ve ifadelerinin öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda gözlemlerinizi nelerdir?
7. Sizce öğrenciler okul atmosferini nasıl değerlendiriyor? Kendilerini nasıl hissediyorlar? Gözlemlerinizi nelerdir?
8. Öğrencilerinizi en çok hangi konularda uyarıyorsunuz? Neden?
9. Öğrencilerinizden argo konuşan ya da küfürlü konuşanlar var mı? Konuya ilişkin düşüncelerinizi nelerdir?
10. Günümüzde öğretmen-öğrenci ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Nasıl olmalı?
11. Aile terbiyesi konusundaki fikirlerinizi alabilir miyim?
12. Öğrencilere mesleki yönlendirme yaparken neleri göz önüne alıyor ve nasıl yapıyorsunuz? Neden?
13. İdarecilere karşı bakış açınız nasıldır?
- 15- Sınıfa hâkim olamadığınız durumlarda idareden yardım talep eder misiniz? Neden?
16. Çeşitli etkinliklerde öğrencilere görev dağılımı yaparken neleri göz önüne alırsınız ve nasıl bir dağılım yaparsınız?

EK 2- ÖRNEK DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME DEŞİFRESİ

(Görüşmeci ve Katılımcı 3 Arasındaki Derinlemesine Görüşme Deşifresidir)

Görüşmeci: Hocam merhaba.

Katılımcı 3: Merhaba.

Görüşmeci: Yaşınızı öğrenebilir miyim? Doğum yeriniz neresi?

Katılımcı 3: Doğum yerim Antakya. Antalyalıyım ama orada doğmuşum. 29.

Görüşmeci: 29 yaşındasınız. Yaşamınızın büyük çoğunluğunu nerede geçirdiniz?

Katılımcı 3: Büyük şehirlerde geçirdim.

Görüşmeci: Mesela?

Katılımcı 3: Antalya. Genelde Antalya.

Görüşmeci: Antalya. Branşınız?

Katılımcı 3: Türkçe.

Görüşmeci: Öğretmenlik deneyiminiz kaç yıldır?

Katılımcı 3: Öğretmenlik deneyimim 5 yıl.

Görüşmeci: Tamam. Şimdi okul atmosferi okuldaki eğitim iklimiyle alakalı bir görüşme yapacağız sizinle. Bir öğretmen gözüyle eğitim alanında kadın olmak ne anlama geliyor sizin için? Dezavantajları ve avantajları var mı?

Katılımcı 3: Ya Türkiye’de olduğu için tabi dezavantajları çok ama hani özellikle kız öğrencilerle hani duygusal bir bağ kurup kadının kadını anlaması açısından avantajları da var ama eşit miyiz diye, öyle hissediyor muyuz diye sorarsanız eşit hissetmiyorum.

Görüşmeci: Erkek öğretmenlerle mi eşit hissetmiyorsunuz?

Katılımcı 3: Yani bir öğretmen olarak mesela bir erkek öğretmenin olduğu kadar her kademede önde olamadığımı hissediyorum.

Görüşmeci: Biraz açalım mı?

Katılımcı 3: Açalım. Mesela ya resmi bir şey değil ama mesela her zaman idarecilerimiz genellikle erkek. Ve hani amir memur ilişkisi için değil de arkadaş, dost, halı saha arkadaşı. Her zaman kapalı kapılar ardında kahveler, muhabbetler ama kadın öğretmen hep öğretmenler odasında. Bu şekilde.

Görüşmeci: Peki. Sınıf ve oturma düzenini yaparken nelere dikkat ediyorsunuz? Nasıl organize ediyorsunuz sınıf ortamını?

Katılımcı 3: Vallahi genelde problemlı öğrencileri problem çıkarmayacak şekilde ona dikkat ediyoruz. Hani başarılı öğrencileri önde tutuyorum ama yanına başarısız bir çocuk vererek. Örnek olsun diye. Karışık oturuyorlar. Kız erkek. Hem hani bilmiyorum ergenlik çağındalar. Hani birbirlerine çok düşmanlık da edebiliyorlar. Kavga edebiliyorlar. Gruplaşma daha az olsun kaynaşsınlar diye bu şekilde.

Görüşmeci: Kız erkek karışık oturtuyorsunuz?

Katılımcı 3: Karışık oturtuyorum.

Görüşmeci: Öğrencilerin talepleri nasıl?

Katılımcı 3: Böyle istemiyorlar. Hep ayrı oturmak istiyorlar. Kızlar erkekleri erkekler kızları istemiyor.

Görüşmeci: İstememelerinin sebepleri ne olabilir?

Katılımcı 3: Vallahi genelde şöyle diyorlar: “Kızlar çok sıkıcı, çok karışıyor, çok şey yapıyor müdahale ediyor bana. Kızlar için de erkekler vuruyor, ittiriyor, şiddet eğiliminde davranışları”. Onun için.

Görüşmeci: O yüzden hemcinsleriyle oturmak istiyorlar yani.

Katılımcı 3: Aynen.

Görüşmeci: Peki şiddet ve şiddet türleri üzerine düşünecek olursak okul ortamındaki şiddet hakkında görüşlerinizi alayım ben.

Katılımcı 3: Çok yoğun yani her şeyde yani sırada otururken, kantin de sıra beklerken, konuşurken, hani sadece küfür değil her an lan, lun, be. Tahtaya çıkarken birbirlerini beklememe vs. hepsi bana göre şiddet, hepsi. Yani sözlü var tabi ki. Bilmiyorum, çalıştığımız çevre de iyi bölge değil, o şekilde. Ailede ne görürse onu yapıyor ama hep şiddet dili kullanıyor. Özellikle kız öğrencilere yönelik. Bağırma, emir verme.

Görüşmeci: Erkek öğrencilerin kız öğrencilere mi?

Katılımcı 3: Tabi ki. Sanki evlerinde onun bir eşiymiş gibi. Evlerinde artık nasılsa sistem okulda da onu uygulamaya çalışıyor. Hep öyle ama kendi aralarında da öyle. Yani oyun dilleri bile şiddet. Bugün kavga etmişler mesela diyor ki oyun olarak ben ona vuruyordum, o da bana vuruyordu, sonra sert vurdu diyor. Yani şiddet oyun içinde bile var.

Görüşmeci: Yani hem sözlü hem de fiziksel...

Katılımcı 3: Hem sözlü hem fiziksel. Tabi.

Görüşmeci: Temas halinde şiddet söz konusu.

Katılımcı 3: Aynen.

Görüşmeci: Peki, bu öğrencilerin uyguladığı şiddet... Erkek öğrencilerin kız öğrencilere fiziksel şiddet uyguladığı durumlar yaşanıyor mu okulda?

Katılımcı 3: E tabi ki yani.

Görüşmeci: Daha çok erkekler erkeklerin üzerinde mi, kadın öğrenciler üzerinde mi uyguluyorlar?

Katılımcı 3: İkisi de bence. Aynı yaşta oldukları için ikisi de; hem erkekler erkeklere, hem kızlara uyguluyor. Bence yaş büyüdükçe erkeler kızlara uyguluyor.

Görüşmeci: Daha fazla şiddet mi?

Katılımcı 3: Daha fazla. Çünkü daha güçlü hissediyor.

Görüşmeci: Peki kadın öğrencilerin şiddet uyguladığı fiziksel şiddet uyguladığı gruplar var mı acaba?

Katılımcı 3: Var tabi. Birbirlerine ama.

Görüşmeci: Ama burada hemcinsine mi uyguluyor yoksa...

Katılımcı 3: Evet yani kadın öğrenci erkek öğrenciye şiddet uygulayamıyor. Yine hemcinsine uyguluyor. Çok ilginç .

Görüşmeci: Yani kadın öğrencinin de şiddet gösterdiği bir kadın erkek öğrencinin de şiddet gösterdiği de bir kadın mı?

Katılımcı 3: Aynen öyle. Evet. Bir erkeğe cesaret edemiyor demek ki.

Görüşmeci: Peki sözel şiddette de aynı durum söz konusu mu?

Katılımcı 3: Tabii ki. Tabii. Evet. Çünkü bir erkeğe söylese bedelini ödeyeceğini bildiğinden. Dayak yiyecek. Göze almak istemiyor. Diğer kadın tekrar ona da o söyler, o da ona söyler bir şey olmaz.

Görüşmeci: Anladım. Peki psikolojik şiddet açısından düşündüğümüzde okul ortamında biraz daha genel bakalım. Yani öğretmenlerin öğrencilere, idarecilerin öğretmenlere gibi silsile halinde uygulanan, okulun kendi içinde barındırdığı psikolojik bir baskı şiddet söz konusu mu sizce?

Katılımcı 3: Yani şimdi mesela bu konu ona girer mi mesela bir kötü sınıf kimsenin söz geçiremediği sınıfa bir dönem bayan öğretmen sınıf öğretmenliği yaptıysa mesela “Ahmet Hocam, Mehmet Hocam; bu sınıfı sen al, adam et. Döv, kır, vur...” Ve hani genelde şiddet eğilimi olan öğretmenlere verilir. Hani o dilden onlar öyle diyerek şiddeti şiddetle bu şekilde bastırarak mücadelemiz. Bilmiyorum bu da girer mi. Yani okul içinde o zaman şu çıkıyor: kadın öğretmenler disiplin sağlayamıyorlar, erkek öğretmenler sağlar, güçleriyle sağlarlar. Onlar daha egemen daha iyi iş yaparlar mı? Öyle mi düşünmeliyiz? Bilmiyorum.

Görüşmeci: Fiziksel şiddete teşvik ve sürekliliğini sağlayan bir...

Katılımcı 3: Yani önlemek için aslında ama yine bir şiddetle çözerek.

Görüşmeci: Baskılıyor aslında diyorsunuz?

Katılımcı 3: Baskılıyor. Tabii ki yani.

Görüşmeci: Önlemiyor aslında baskılıyor...

Katılımcı 3: Daha yumuşak huylu konuşan bir insanı gördüğünde dinlemiyor, git gide şiddet birbirini besleye besleye yükseliyor. Yani böyle.

Görüşmeci: Burada idarenin şiddeti besleme şekli var aslında galiba?

Katılımcı 3: Aynen. Fark etmeden aslında hani kısa vadeli çözüm üretirken aslında uzun vadede şiddeti sürdürmek.

Görüşmeci: Evet. Okuldaki psikolojik şiddet.

Katılımcı 3: Psikolojik şiddet derken mesela?

Görüşmeci: Mesela okulda belirli bir zümre hem öğretmenler hem öğrenciler olarak düşünebiliriz. Belli bir zümre bir takım olaylardan geri çekilmiş ve bastırılmış duygular hissediyor olabilir mi?

Katılımcı 3: E tabi ki mesela toplantılar da hangimiz istediğimiz her şeyi özgürce söyleyebiliyoruz? Yani var mı? Her şeyi kim ne düşünür? Şu şöyle mi olur? Yeterice dinlenir mi? Ve bu kaygıyla konuşmuyor muyuz? Bir kez iki kez bir şeyi söylüyorsun, dikkate alınmadığı zaman susmayı tercih ediyorsun. Ya da yeni bir fikir söylediğinde cinslik yapma işte çıkıntılık yapma genelde öyle oluyor. Mesela ben kendim bile susmayı tercih ediyorum.

Görüşmeci: Burada kadın olduğunuzdan dolayı dinlenmeme ya da kadın olduğunuzdan dolayı susmayı tercih etme durumu var mıdır?

Katılımcı 3: Yok genel olarak dinlenmediğimiz için ama belli bir zümre var mesela. Onlar dinleniyor. Sen görüyorsun bunu ve sen dinlenmiyorsun. Ama kadın olarak da mesela bunu bana yaptığı şekilde bir erkek öğretmene yapamıyor mesela. Öyle yani konuşma dili samimiyet bambaşka.

Görüşmeci: O zaman idari yapının erkek olmasından mı kaynaklı?

Katılımcı 3: Ya öyle ama şöyle kadın idarecilerin olduğu yerlerde de çalıştım. Kadınlar da kadınlara çok farklı davranıyor maalesef. Kadın amir olduğunda da erkeğe iyi davranıyor ben bunu görüp şaşıyorum. Yani neden oluyor bu anlamak mümkün değil. Mesela hizmetliler bile bir kahve yaptığında erkek hocalara “Hocam içer misiniz?”. Hizmet etme. Ama kadın hocalara sorulmuyor. O da kadın kendi yapabilir kahvesini. Ama erkek hoca yapamaz mı? O kötürüm mü? O da yapabilir. Ama yapmıyor.

Görüşmeci: Öncelik verme, hizmet etme.

Katılımcı 3: Tabii ki.

Görüşmeci: Kültürün getirdiği hizmet etme diyorsunuz.

Katılımcı 3: Hizmet etme aynen. Bu iş yerinde de aynı. Hani orada eşit değilsin. Çünkü kültürün getirdiği böyle bir şey var.

Görüşmeci: Erkek işte yesin, erkek içsin gibi mi?

Katılımcı 3: Erkek işte yesin, erkek içsin. Aynen. Mesela biri bir koli bir meyve bir şey getirdiyse erkek hoca, hocam önce ilk siz bir buyurun. Neden önce?

Görüşmeci: Anladım. Peki okul ortamı erkek öğrenciler için bir şiddet unsuru teşkil ediyor mu? Okul ortamı.

Katılımcı 3: Ediyor. Çok kalabalık ve karışık bir yapı. Mesela kendi çocuğumu ben okula gönderirken sözlü şiddet mesela küfürleri, kötü sözleri, tacizleri orada öğrenecek o kültürün içinde diye endişeleniyorum.

Görüşmeci: Peki kadın öğrenci için nasıl bir şiddet barındırıyor?

Katılımcı 3: Yani daha sessizleştirir herhalde. Her istediğini söyleyemez. Bir söyler, iki söyler, gülmüştüğünü görünce içine kapanır diye düşünüyorum hani.

Görüşmeci: Kadın öğrenci için?

Katılımcı 3: Kadın öğrenciler için daha susturucu bir ortam sosyal ortamlar.

Görüşmeci: Bu ortamı yapanlar öğretmenler ve idareciler mi?

Katılımcı 3: Ya toplumun kendisi. Sokakta, her yerde, okulda. Yani toplumun yapısı. Mesela beş yaşındaki bir kız istediği gibi her fikrini söyleyebiliyorken, yedi yaşında daha az söylüyor, on yaşında daha az, on sekiz olunca daha böyle filtreden geçirerek, otuz olunca daha filtreleyerek. Yani git gide toplum ona her şeyi söyleyemeyeceğini, her şeyi yapamayacağını her haliyle...

Görüşmeci: Susmayı öğretiyor diyorsunuz.

Katılımcı 3: Susmayı, uslu durmayı, severken bile uslu kızım, sessiz kızım ama “aslan oğlum, tuttuğunu koparan oğlum”.

Görüşmeci: Bu uslu kızıdan yola çıkarsak bir kadın öğrenci ideal kadın öğrenci nasıl olmalı? Aslında bizim okul olarak beklentimiz nedir? Sizin bireysel olarak beklentiniz nedir ideal bir kadın öğrenciden? İdeal kadın öğrenci kriterleri nedir?

Katılımcı 3: Evet. Yani öncelikle ortak olan ideal öğrenci kriterim yani vizyon sahibi, hani fikri hür vicdanı hür diyoruz ya, düşünen, yorumlayan, eleştiren, sorgulayan bunları da söyleyebilen. Düzgün bir üslupla. Böyle bir öğrenci ama kadın olarak şunu isterim; daha ince

ruhlu olduğumuz için ben buna inanıyorum. Her davranışı daha incelik bekliyorum. Hani üstüne bir estetik katsın o bir başarının. Daha böyle sanatsal yönü gelişmiş olsun farkı. Hani sadece akademik başarı tamam eyvallah ama sanatsal yönü de ortaya çıksın. Hani bireysel böyle bir yaratıcılığı olsun. İdeal kadın öğrenci bu ama çok az görebildiğim bir şey.

Görüşmeci: Peki etrafta diğer öğretmen arkadaşlarınızla genel kanısı olarak ideal kadın öğrenci nasıl olmalı? Nasıl bir beklenti içinde diğer öğretmenler sizce?

Katılımcı 3: Ben böyle düşünüyorum ama bende şu an yüksek lisans yapıyorum. Yaratıcılıkla ilgili ders alıyorum. Böyle düşünüyorum. Biraz da feminist düşünüyorum belki. Sessiz öğrenci, problem çıkarmayan, uslu öğrenci, şikayet etmeyen, alttan alan hep.

Görüşmeci: Bu öğrenci.

Katılımcı 3: Kadın öğrenci. Tabi uslu ideal kadın öğrenci genelde.

Görüşmeci: Kıyafet falan anlamında, saç baş kıyafet anlamında dış görünüş anlamında?

Katılımcı 3: Ha o renkli tokalar takmayan, sıradan giyinen. Bu şekilde.

Görüşmeci: Beklenen ideal kadın öğrenci bu mu?

Katılımcı 3: Tabi ki tek tip.

Görüşmeci: Konuşmayan, uslu, düzgün kıyafetli...

Katılımcı 3: Aynen.

Görüşmeci: Göze batacak hiçbir yanı olmayan...

Katılımcı 3: Göze batmak, aynen. Göze batmayacak, yokmuş gibi olacak o ortamda.

Görüşmeci: Kadın öğrenci, böyle bir kadın öğrenci ideal öğrenci.

Katılımcı 3: Evet.

Görüşmeci: Peki erkek öğrenci için?

Katılımcı 3: Aa kendini belli eden. Tam tersi cesur, çevik, güçlü. Bu şekilde.

Görüşmeci: Neden böyle bir fark var?

Katılımcı 3: Ya bizim atasözlerimiz bile, kültürümüz... Maalesef biz böyle bir toplumuz. Kızını dövmeyen dizini döver diye atasözümüz var. Ya da çok ağır bir atasözü ama hani kızın, kadının karnından neydi sıpayı, sırtından sopayı eksik etmeyeceksin. Hani dizini kırıp oturmak diye deyimimiz var yani. Biz bu kültürü ne kadar dirensek de aktarıyoruz.

Görüşmeci: Bizde bir yerde aslında teşvik mi ediyoruz?

Katılımcı 3: Tabi ki teşvik ediyoruz.

Görüşmeci: Bu davranışları. Yani orada uslu öğrenciyi.

Katılımcı 3: Aferin bak arkadaşın ne kadar sessiz dediğin zaman, başka bir durumda belki tacize uğrayacak ama sesini çıkarmayacak çünkü doğru davranış sessiz olmak. Sessizlik. Evet.

Görüşmeci: Alt, verdiğimiz alt mesaj bu. Peki sizin için sorun yaratan öğrenciler kadın ve erkek uyguladığınız yaptırımlar ikisine de aynı mı?

Katılımcı 3: Tabi ki aynı. Aynı mesela küfürle ilgili; öncelikle düzeltmeye çalışıyoruz ama tabi aynı hepsinde aynı cezalar ödülleri hepsinde aynı. İnsan çünkü, ben ayırmıyorum.

Görüşmeci: Okul ortamı olarak...

Katılımcı 3: Okul ortamı olarak mesela şöyle şeyler duyuyorum hani bilinçli olarak kötülük yapmak için bunu yapmıyorlar ama “Erkek öğrenci olsaydı ben ona gününü gösterirdim. İki vururdum ama kız olduğu için yapamıyorum”. Kadını rencide etme, erkek öğrenciyi dövebilme.

Görüşmeci: O zaman şöyle söyleyebilir miyiz; erkek öğrenciye fiziksel şiddet kadın öğrenciye psikolojik...

Katılımcı 3: Aynen psikolojik şiddet aynen.

Görüşmeci: İki taraf da şiddet görüyor aslında diyorsunuz.

Katılımcı 3: Tabi ki. Ortak noktamız hepimizin şiddet göstermesi ve görmesi.

Görüşmeci: Peki sizin için ekonomik koşulları, sosyal statüsü, cinsiyeti, yaşı yani bunların hiç etkisi yok mu? Yaptırımlarda bu tarz özellikler hiç değiştirmiyor mu, esnekleştirmiyor mu vereceğiniz yaptırımı?

Katılımcı 3: Hmm... Yani ben yetişkin bir kadına mı mesela?

Görüşmeci: Yani, mesela 5. sınıf öğrencisi diyelim ki sigara içen bir öğrencinin kapısında nöbet tuttu. Aynı davranışı bir de 8. sınıf öğrencisi yaptı.

Katılımcı 3: Ha tabi değiştirir.

Görüşmeci: Yani aynı cezai yaptırımı mı uygularsınız?

Katılımcı 3: Hani yaş ilerledikçe cezanın yani şeyi yükselmeli ve ödülün de. Çünkü davranışlarını artık kontrol edebilir, belli bir süzgeçten geçirebilir. Artık bilinçli kötülük yapmış oluyor yaptığı şeyde. Ya da bilinçli iyilik. Tabi ki aynı olmaz.

Görüşmeci: Ya da aynı küfrü hem bir erkek öğrenci hem de kadın öğrenci yaptı diyelim. Küfür karşısında erkek öğrenciye vereceğiniz tepki, kadın öğrenciye vereceğiniz tepki nasıl olur?

Katılımcı 3: Şimdi ben buna dikkat etmeye çalışırken bile mesela dedim ki, iki kız öğrenci kavga etmiş, gerçekten fark etmeden, “Bir de kız olacaksın” dedim. Yani “Hiç yakışıyor mu?”

dedim. Aslında insana yakışmıyor. Bir erkek öğrenciye “Neden yaptın? Yaptığın ayıp.” diyorum ama “Sen bir de erkeksin, erkeğe küfür etmek yakışıyor mu?” hiç dememişken, mesela dedim ki “Sen bir de kızsın, sana yakışıyor mu?”.

Görüşmeci: Teşekkür ederim. Peki öğretmenlerin söylem ve ifadelerinin öğrenciler üzerinde ki etkileri sizce nasıl?

Katılımcı 3: Çok etkiliyiz bence. İyi şeyleri de bizden duyunca kalıcı oluyor kötü şeyleri de. Etkiliyiz ama aile kadar etkili miyiz? Değiliz.

Görüşmeci: Peki kadın öğretmen hangi yani şöyle söyleyebilir miyiz? Kadın öğretmen kadın öğrenciler üzerinde ciddi bir etkiye, erkek öğretmenler erkek öğrenciler üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir. Ya da tam çapraz şekilde.

Katılımcı 3: Aslında genelde böyle. Evet. Sanki böyle gibi.

Görüşmeci: Neden?

Katılımcı 3: Valla bilemiyorum. Mesela dikkatimi çeken bununla şimdi konu açılmışken bizim velilerimiz. Kadın velimiz bile erkek öğretmenlerle görüşüyorlar. Birkaç tane erkek öğretmenle görüşüyor diyor ki mesela; “Betül Hocamız da burada o Türkçeci, Ayşe Hocamız da burada”. “Yok tamam ben sizinle görüştüm ya” diyor mesela, gidiyor. Öğretmen olarak bile sanki erkek öğretmen daha öğretmen. Onun sözü doğrudur, geçerlidir.

Görüşmeci: Bu bakış açısı neden kaynaklı olabilir? Temelinde ne yatıyor olabilir?

Katılımcı 3: Valla eksiklik duygusu kadınların, özgüven eksikliği ve karşısındakini de böyle görmesi toplumun.

Görüşmeci: Biraz açabilir misiniz?

Katılımcı 3: Yani mesela o, evdeki kadın. Evde kocasının sözü geçiyor; erkek. Onun hiçbir zaman, onun hiçbir zaman sözü olmamış, sesi olmamış. Okula da geldiği zaman kadın var çalışma alanında ama “O ne bilecek? Erkek daha iyi bilir”. Aynı eğitimi almış da olsa erkek hoca ona göre daha bir karizmatik, daha bilgili, sözü dinlenir ama kadın hoca kadın ya, ne kadar başarılı olabilir ki...

Görüşmeci: İdareye bakış açısı da ortalama bu şekilde mi?

Katılımcı 3: Yani tabii ki. Konuşurken bile üsluplarını nasıl ayarlıyor bayanlar. Kadın öğretmense daha çok bağırabiliyor veli. Erkek öğretmense biraz daha sesi kısık. Bağırıyor.

Görüşmeci: Şiddetten korktuğu için mi?

Katılımcı 3: Tabii aynen o da şiddetten korktuğu için. Karşıdan da erkek öğretmende de şiddet olduğu için. O, onunla baş edebiliyor, kadınla herkes baş edebiliyor.

Görüşmeci: Peki bu fiziksel şiddeti kadın öğretmenler uyguluyor olsa?

Katılımcı 3: Ooo kıyamet kopardı herhalde.

Görüşmeci: Bu kadar korkulur muydu?

Katılımcı 3: Korkulmazdı. Yani gücü kuvveti ne kadar ki? Bir vursa karşı taraf beş vururdu yani. Hani olmazdı bizim ülkede yani olur mu?

Görüşmeci: Sizce öğrenciler okul atmosferini nasıl değerlendiriyor? Yani kendilerini okulumuzda nasıl hissediyorlar? Gözlemlerinizi bu konuda nasıl?

Katılımcı 3: Okulda daha özgür hissediyorlar eve göre. Ama çalıştığım bölgeye göre değişiyor. Mesela... kırsal kesimin yoğunlukta olduğu bir bölge. Ev daha bir baskı ortamı, özellikle kız öğrenciler için. Ama okul daha bir özgür bir ortam. Hele ki öğretmen teşvik ediyorsa, herkes konuşsun, herkes fikrini söylesin diye. Özgür bir ortam ama kozmopolitik böyle ama ailelerinde daha bilinçli olduğu bir yer olsa, okul daha kısıtlayıcı bir ortam olurdu. Ev daha özgür bir ortam olurdu. Evdeki durumuna bağlı bence okulun etkisi.

Görüşmeci: Erkek öğrenciler için okul atmosferi nasıldır sizce? Kadın öğrenciler için sosyalleşme alanı dedik.

Katılımcı 3: Evet. Erkek öğrenciler için her yer bence ve erkek bireyler için sadece öğrenciler için değil her alan güç gösterisi yapabilecekleri bir alan. Okul da böyle. Güçlerini deneyebilecekleri, saldıracabilecekleri, kavga edecekleri.

Görüşmeci: O yüzden şiddet daha göze çarpar.

Katılımcı 3: Tabii evet.

Görüşmeci: Peki, siz öğrencilerinizi en çok hangi konuda uyarıyorsunuz hocam?

Katılımcı 3: En çok hangi konularda...

Görüşmeci: Kadın öğrencileri hangi konularda önce ona bir...

Katılımcı 3: Kadın öğrencileri... düşüneyim. Hani dinlememe konusunda uyarıyorum evet kadın öğrencileri.

Görüşmeci: Nasıl dinlememe?

Katılımcı 3: Yani arkadaşını dinlememe, öğretmeni dinlememe, dikkatli dinlememe üzerinden. Erkek öğrencileri de aynı şekilde. Dinlememe. Yani cinsiyet açısından bir farklılık yok uyardığım konularda.

Görüşmeci: Tamam. Peki argo konuşan küfürlü konuşan var muhakkak öğrencilerde, o konuya ilişkin düşünceleriniz neler sizin?

Katılımcı 3: Şimdi sınıf içerisinde sürekli bu konuşmalar oluyor ve erkekler tarafından kız öğrenciler şikayet ediyor. Bana küfür ediyor ben duyuyorum. Ama yaptırımını yasal olarak yok, uyarıyorum. Ama o bir şiddet ve taciz aslında. Sözlü de taciz. Kız öğrenciler sürekli buna

maruz kalıyor. Hiçbir şey yapamıyoruz. Bazen öğretmenler bile hani fiziksel değil ama psikolojik hem sözlü şiddete tacize maruz kalıyoruz.

Görüşmeci: Öğrenciler tarafından mı?

Katılımcı 3: Öğrenciler tarafından evet ve erkek öğrenciler tarafından kız öğrenciler.

Görüşmeci: Yani erkek öğrenciler hem kadın öğretmenleri için tehdit, taciz unsuru mu aslında?

Katılımcı 3: Evet. Şiddet her zaman var. Öğretmen de kadın olsa var, öğrenci de kadın olsa var.

Görüşmeci: Peki kadın öğretmene bir örnek verebilir miyiz? Kadın öğretmene yapılan tacizde.

Katılımcı 3: Kılık kıyafeti ile ilgili mesela. Açık saçık giyindiyse öğretmeni de olsa cinsel bir obje gibi arkasından laf atabiliyor. Fark etmiyor. Ve sonuç olarak öğretmen böyle giyinmeseydi. İşte usturuplu giyinseydi. Dikkatini çekmeseydi. Kadın dediğin göze çarpmaz. Dikkat eder kendini korur. O böyle giyerse, tabii çocuklar böyle yapar. Bunları yaşadık hep.

Görüşmeci: Kadın öğrenciler için?

Katılımcı 3: Kadın öğrenciler için de yani şey olarak mı hani şiddet olarak mı?

Görüşmeci: Argo, küfürlü konuşma...

Katılımcı 3: Ya her türlü bir kalemi vermedi diye küfür edebiliyor. Küfür ettiği kelimeler içinde kadının cinsel organı da geçiyor o kızın. Hep onun üzerinde yani bu çok ağır bir şey. Buna maruz kalıyorlar. Küfür cümleleri aslında hep kadın bedeni üzerinden. Ben de diyorum ki; “Bir bak sen arkadaşına küfür ettin, o ayrı ama ettiğin küfür bile niye onun bedeni ile ilgili?”. “Kendi bedenine ilgili et bakalım”. Hayır böyle kalıyor. Hep kadın bedeni, o zaman ne oluyor? Hep eğik yürümeler, kendi organımızdan utanır hale getiriyoruz kızları.

Görüşmeci: Bir de yani annesine küfür edildiğinde fazla yaşanan olay, anneye küfür...

Katılımcı 3: Ooo o zaman diyor ki kıyameti koparırım.

Görüşmeci: Neden acaba?

Katılımcı 3: Yani bilmiyorum anne kadın değil de anne o. Ayrı bir statüsü var, bütün cinsel şeylerinden arınmış.

Görüşmeci: Daha mı kutsal?

Katılımcı 3: Kutsal bir şey hissediliyor. O yüzden belki de.

Görüşmeci: Yani babaya küfür edilse, babaya küfür edildiğinde aynı hassasiyeti gösteren öğrenciler...

Katılımcı 3: Yoo. Hani babaya küfür edilse de, hani babaya yapılamıyor ya, hani sonuçta babanın organı değil. Etsinler. Baba etkilenmiyor bile. Dağ gibi. Ama anne zayıf ya. Küfür edildiğinde korunmaya muhtaç küçücük çocuk annesini korumaya kalkıyor.

Görüşmeci: Tamam. Peki sizce günümüzde öğretmen öğrenci ilişkisi nasıl olmalı?

Katılımcı 3: Valla demokratik bir ortam olması lazım. Hem okulda hem ülkede, toplumda. Hani özgürce, medenice her fikrimizi söyleyip tartışabilmeliyiz. Ne söylersek neyin ucuna dokunur diye, öyle kalıplar içinde olduğumuz zaman üretici, yaratıcı bir eğitim ortamı olmuyor. Sadece aldığımız olumlu olumsuz kültürleri bir sonraki nesile aktarıyoruz. Halbuki hiçbir şey yerinde durmuyor, geliyor ama biz hep yerimizdeyiz.

Görüşmeci: Mesela erkek öğretmen ve kadın öğrenci arasında bir mesafe olmalı mı? Ya da kadın öğretmen ve bir erkek öğrenci arasında bir mesafe olmalı mı?

Katılımcı 3: Yani aslında eşit olmalı da ama var. Yani ben bir kadın öğrenciye dokunduğum kadar rahat erkek öğrenciye dokunamıyorum.

Görüşmeci: Sebep nedir?

Katılımcı 3: Ya da erkek öğretmen kadın öğrenciye dokunamıyor.

Görüşmeci: Sebep nedir?

Katılımcı 3: Sebep yani güncel tacizlerden dolayı. En çok bundan dolayı. Ama bilmiyorum yani ben hani ondan dolayı dokunmuyorum ama diğer arkadaşları bilemiyorum ne olabilir sebebi? Daha yakın görüyoruz herhalde.

Görüşmeci: Peki aile terbiyesi hakkındaki fikirleriniz neler? Genelde mesela annesi buna terbiyesi vermemiş falan gibi söylemler oluyor.

Katılımcı 3: Kızlar için mi? Erkekler için mi?

Görüşmeci: Genel. Herkes için. Annesi öğretememiş, annesi terbiye vermemiş...

Katılımcı 3: Aile terbiyesinden hep kadın sorumlu.

Görüşmeci: Neden?

Katılımcı 3: Çünkü terbiyesizlikten kadın sorumlu. Hani ortada problem olduğunda bunu konuşuyoruz ya, suçlamamız gereken biri var ve kadın o. Onun için yani. Veli toplantılarında anne gelir. Hiç babaları görmeyiz. Sorun olduğunda baba gelir. Kavga etmeye. Bundan dolayı işte.

Görüşmeci: Peki siz öğrencilere mesleki yönlendirme yaparken neleri göz önüne alıyorsunuz? Nasıl yapıyorsunuz?

Katılımcı 3: Valla ilgi, bilgi ve yetenek. Asla cinsiyetlerini göz önünde buldurmuyorum. Hatta böyle değişik örnekleri gösteriyorum ki, aaa bu da varmış. Mesela kamyoncu bir

kadının videosunu izletiyorum. Hani toplumsal roller kafalarında bir kalıp oluşturmaları diye gösteriyorum. Zaten toplumun içerisinde biz kadın olarak çalıştığımız zaman bizler model örnekleriz. Bunu gördükçe hani farklı şeyler düşünebilecek. Meslekte başka... yani yetenek, beceri ve bilgi.

Görüşmeci: Mesela ağırlıklı olarak kadın öğrencilerin öğretmenliğe, hemşireliğe yönlendirilmeleri?

Katılımcı 3: Ya bu bizim zamanımızda böyleydi. Biz hep mesela kadın için en uygun meslek öğretmenlik işte. Saatleri belli. Akşamları dışarıda olmuyorsun, yeri belli, kıyafeti belli. Benim babam bana böyle söyledi, ben de öğretmenlik seçtim. Halbuki şimdi düşünüyorum benden çok iyi avukat olurdu. Ama çünkü kavga çıkardı, kavgalarla baş edemezdim...

Görüşmeci: Mantıklı olduğu için mi öğretmenliğe yönlendirildiniz?

Katılımcı 3: Mantıklı o olduğu için aynen. Doktor olurum aman biri ölse beni suçlardı. Hep böyle şeylerle gerçekten öğretmen oldum. Potansiyelim altıda hissediyorum şimdi dönüp geriye baktığım zaman ama o zaman bunları göremiyordum. Hani keşke ailem öyle yönlendirseydi de görebilseydim.

Görüşmeci: Peki idarecilerin erkek mi olması kadın mı olması makbul sizce?

Katılımcı 3: Erkek diyeceğim buna evet.

Görüşmeci: Neden?

Katılımcı 3: Şimdi duygusal olur kadınlar ve hemcinslerine karşı pozitif bir ayrımcılık bekliyorsun, yok. Öbür türlü duygusal problemlerini iş yerine getiriyor mu? Evet. Erkeklerin yönetmesi belki daha kolay. İdarecilerim erkek olursa işim daha kolay olur diye de düşünüyor olabilirim.

Görüşmeci: Yani yönetim erkek işidir?

Katılımcı 3: Yönetim erkek işidir evet. Evet ben de aynen öyle düşünüyorum.

Görüşmeci: Peki sınıfa hakim olamadığınız durumlarda idareden yardım talep ediyor musunuz?

Katılımcı 3: Etmiyorum. Asla etmiyorum çünkü; bizim toplantımızda bunun bir zayıflık olduğu söylenildiği için etmiyorum ama böyle durumlar hani çok az yaşıyorum. Kadın olmama rağmen hani hep belirtiyorum bunu. Bir erkek hocadan nasıl yani şiddet odaklı değil de aslında kendi dersimde etkinlik eğlence odaklı disiplin sorunu yaşamadığım için. Yaşasaydım götürecekti yerim idare olurdu yani.

Görüşmeci: Yani idare erkek işi ve idare...

Katılımcı 3: Baş edemediğim durumlarda evet idareden yardım istiyorum. Mesela bir 8. sınıfsa çok iriyse, sigara içtiyse ve bana saldırıyorsa tabi kendim çözemiyorum.

Görüşmeci: Peki idare kadın olsaydı yine aynı yardım talep eder miydiniz?

Katılımcı 3: Ederdim ama inanır mıydım çözebileceğine bilmiyorum.

Görüşmeci: Peki idari kadro nasıl çözüyor sorunları?

Katılımcı 3: Nasıl çözüyor? Yani genelde çözemiyor ama bunun sadece onlarla da ilgisi yok. Sistem, yaptırımların olmaması. Bu şiddet karşısında mesela küfürle ilgili hiçbir ceza var mı bizim? Yok. Dövmeyle dayakla yok. Uyarıyoruz, uyarıyoruz ya da böyle düzgün davranışlarla verdiğimiz eğitim var mı? Yok. Değerler eğitimi mesela sadece evrak olarak doldurulan bir şey değil mi her okulda öyle. Maalesef hani değerlerimiz üzerine hiçbir çalışma yapmadığımız için, sorunlar da hani bastırma, hep bastırma ya da aileye aktarma. Aile sen bunun artık ne yapacağını bilirsin diye telefonda söylüyoruz. Biliyoruz ki o çocuk o gün dayak yiyecek. O sorun çözülecek ama gene şiddetle. Halbuki biz niye aramıştık? Kavga ediyor diye. Ama ailesi dövsün diye yönlendirdik çözdük olayı.

Görüşmeci: Evet okuldaki kavgayı...

Katılımcı 3: Oraya taşıdık.

Görüşmeci: Aileye devrederek kavganın devamını...

Katılımcı 3: Aynen üstümüzdeki yükü atmak. Yoksa gidermek adına bir şey yok.

Görüşmeci: Peki görev dağılımı yaparken etkinliklerde nelere dikkat ediyorsunuz? Mesela Türkçe öğretmenisiniz. Şiir dinletisi yaparken ya da bir tiyatro çalışması?

Katılımcı 3: Öncelikle istekli olmalarına bakıyorum. Hani yönetim becerileri ve sorumluluk kabiliyetleri var mı ona bakıyorum. Cinsiyet olarak eşit tutup değerlendirmeye çalışıyorum. Genelde kız öğrenciler daha istekli oluyor.

Görüşmeci: Neden acaba?

Katılımcı 3: Kendilerini çünkü ifade edecekleri bir alan buluyorlar. Bence ondan dolayı tiyatro da şiirde her şeyde aslında çok daha yetenekliler.

Görüşmeci: Erkek öğrenciler neden isteksiz duruyor olabilir?

Katılımcı 3: Yani mesela şiiri bir kız etkinliği olarak görüyorlar. Şiir yani bir metin türü ama duygusallıkla ilgili şeyler. Mesela benim dersim Türkçe, tiyatro, sanatla ilgili, duyguyla ilgili. O ona böyle daha şeymiş gibi kadınsı davranışmış gibi geliyor. Şiir aynı şekilde. Yani şiir seviyorum diyen öğrenciye gülüyor mesela, erkek öğrenciye. “Sen kız mısın?”

Görüşmeci: Yani duygusallıkla alakalı.

Katılımcı 3: Duygusallıkla ilgili evet. Duygusallık sanki böyle bir zayıflıkmiş gibi. Kadın işiymiş gibi.

Görüşmeci: Yani o zaman erkek adam duygularını gizler mi?

Katılımcı 3: Tabi. Erkek mantığıyla hareket eder, kadın duygusaldır. Ben de az önce böyle söyledim mesela yönetimle ilgili. Aslında biz de bu hallerimizle var olan ataerkil yapının devamını sağlıyoruz eğitim aracılığıyla. Yani birebir yapmasak da. Yani maalesef hani kendimizi törpüleyebildiğimiz kadar törpülüyoruz ama yüzde kaçını? Belki yirmisini otuzunu. Yüzde yetmiş gene ataerkil yapı devam ediyor.

Görüşmeci: Yani o zaman var olan olumsuz baskılayıcı kültürün kadınlar için devamını engelleme konusunda eğitim sistemi olarak biz çok kilit bir nokta oluşturmuyor muyuz?

Katılımcı 3: Oluşturmuyoruz.

Görüşmeci: Oluşturmamız lazımken aslında. Nasıl oluşturacağımızı da mı bilmiyoruz?

Katılımcı 3: Yani mesela kadınlarla ilgili bakanlıklar var mesela. Bir kadın olarak beklentim, hani ben basit bir öğretmenim mesela, bir kişiyim ama bir bakanlıktaki bir kadın mesela çalışma bakanı kadın olmalı. Aileden sorumlu bakan kadın ama bir taciz olduğunda kadın bakan kadın tacizine susmayla, böyle alta hep atmayla çözmeye çalışırsa çözülmez. Yani daha büyük kitlelere seslenen insanlar bu konuda bir şey yaparsa hepimiz de bir çorbaya tuz atarız. Böyle böyle düzelir ama balık baştan kokar, onun için. Mesela bir arkadaşım anlatmıştı, annesi çok dayak yiyor babasından, arkadaşım anlattı diyor ki arkadaşım; “Anne ...’yı ara anne ben gelemiyorum”. O anda ...’yı arıyor annesi. Kurumun müdürü erkek, telefonu açıyor. “Ben çok şiddet görüyorum, bana yardım edin, evden çıkamıyorum” diyor. “E sen de biraz alttan alıver” diyor ...’nın müdürü. Gerçekten bunu yaşadım yani. Hani bununla ilgili kurumlar, kuruluşlar böyleyken, tabi bu yapı böyle devam ediyor yani.

Görüşmeci: Umarım gelecek nesillere daha iyi bir ortam bırakma şansımız olur.

Katılımcı 3: Umarım. Yani tabi ki.

Görüşmeci: Teşekkür ederim hocam.

Katılımcı 3: Ben teşekkür ederim.

EK 3- ARAŞTIRMA KURUM OLURLARI

1-Etik Kurulu Oluru

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/09/2018-E.114229



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu



Sayı : 55578142-050.01.04-E.114229
Konu : GAMZE ACAR ŞİMŞEK

20/09/2018

Sayın Prof.Dr. Nurşen ADAK

İlgi : 17/08/2018 tarihli dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçenize istinaden; danışmanlığını üstlendiğiniz, *"Eğitim ve Öğretim Ekseninde Toplumsal Cinsiyet Kaynaklı Eşitsizliklerin İzdüşümleri"* başlıklı tez çalışmasına ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulumuzun 29.08.2018 tarih ve 112 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Ek: 29.08.2018 tarih ve 112 sayılı Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)

2- Milli Eğitim Müdürlüğü Oluru

T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 98057890-605.01-E.19569560
Konu: Anket Uygulaması

17.10.2018

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :04/10/2018 tarih 32186 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün, Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Ana bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze ACAR ŞİMŞEK'in "Eğitim ve Öğretim Ekseninde Toplumsal Cinsiyet Kaynaklı Eşitsizliklerin İzdüşümleri" adlı araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesindeki Varsak Sakarya Ortaokulu'nda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlere, uygulama isteği ile ilgili 04/10/2018 tarih 32186 sayılı yazımız, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 10/10/2018 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 15/10/2018 tarihli ve 19289448 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

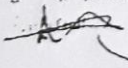
Araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:
1- Onay ve ekleri (3 sayfa)
2-Dilekçe Örneği(1 sayfa)

17 Ekim 2018



Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8f03-1614-3432-a86b-f7ce kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve SOYADI	GAMZE ACAR ŞİMŞEK
Doğum Yeri - Tarihi	28.08.1984 - BURDUR
EĞİTİM DURUMU	
Mezun Olduğu Lise	Burdur Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Bölümü, BURDUR, 2002
Lisans Diploması	Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, İSTANBUL, 2006
Yüksek Lisans Diploması	Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Anabilim Dalı, 2019
Tez/ Dönem Projesi Konusu	Eğitim ve Öğretim Ekseninde Toplumsal Cinsiyet Kaynaklı Eşitsizliklerin İzdüşümleri
Yabancı Dil / Diller	İngilizce
İŞ DENEYİMİ	
Çalıştığı Kurumlar	 Ortaokulu, Kepez/ANTALYA, İngilizce Öğretmeni, 2015-halen devam Sadık Uygun Yayıncılık, İSTANBUL, 8. Sınıflar TEOG Hazırlık Soru Bankası Yazarı, 2016–2017 Güncı İlkokulu, Güncı/Güroymak/BİTLİS, İngilizce Öğretmeni, 2014–2015 Güroymak Halk Eğitim Merkezi, Güroymak/BİTLİS, İngilizce Öğretmeni, 2014–2015 TED Isparta Koleji Özel Anadolu Lisesi, ISPARTA, İngilizce Öğretmeni, 2012–2014 TED Gaziantep Koleji Özel Ortaokulu, GAZİANTEP, İngilizce Öğretmeni, 2011–2012 Özel Gökkuşığı Eğitim Kurumları, BAĞÇELİEVLER/İSTANBUL, İngilizce Öğretmeni, 2008–2011 Özel Kemer Koleji İlkokul-Ortaokul, KEMER/ANTALYA, İngilizce Öğretmeni, 2006–2008
E-Posta	gamzeacar15@gmail.com