

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KADIN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TOPLUMSAL
CİNSİYETE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ ETKİLERİ:
ANKARA MAMAK İLÇESİNDE BİR İLKOKUL ÜZERİNDEN
İNCELEME**

Yüksek Lisans Tezi

Ümran KESKİN

Ankara - 2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KADIN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TOPLUMSAL
CİNSİYETE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ ETKİLERİ:
ANKARA MAMAK İLÇESİNDE BİR İLKOKUL ÜZERİNDEN
İNCELEME**

Yüksek Lisans Tezi

Ümran KESKİN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Melike KAPLAN

Ankara – 2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KADIN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TOPLUMSAL
CİNSİYETE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ ETKİLERİ:
ANKARA MAMAK İLÇESİNDE BİR İLKOKUL ÜZERİNDEN
İNCELEME

Yüksek Lisans Tezi

Ümran KESKİN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Melike KAPLAN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

- 1- Doç. Dr. Melike KAPLAN
- 2- Doç. Dr. Emel MEMİŞ PARMAKSIZ
- 3- Doç. Dr. Zeliha Nilüfer NAHYA

Tez Savunması Tarihi: 23.06.2021

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doç. Dr. Melike KAPLAN danışmanlığında hazırladığım “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Toplumsal Cinsiyete Yönelik Bakış Açılarının Etkileri: Ankara Mamak İlçesinde Bir İlkokul Üzerinden İnceleme (Ankara.2021)” adlı yüksek lisans tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih: 02.07.2021

Ümran KESKİN



Babaanneme

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYETE
YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ ETKİLERİ:
ANKARA MAMAK İLÇESİNDE BİR İLKOKUL ÜZERİNDEN**

İNCELEME

İÇİNDEKİLER	SAYFA
İÇİNDEKİLER	i
TABLO DİZİNİ	iii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI VE ÖNEMİ	8
İKİNCİ BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ, TEKNİĞİ, ÖRNEKLEMİ, SINIRLILIKLARI ve ALAN DENEYİMLERİM	12
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: TEORİK ÇERÇEVE: TOPLUMSAL CİNSİYET VE EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KURAMSAL YAKLAŞIMLAR	20
3.1. Eğitimde Yeniden Üretim ve Yeniden Üretim Teorileri	21
3.1.1. Sosyal Yeniden Üretim Teorisi	22
3.1.2. Kültürel Yeniden Üretim Teorisi	24
3.1.3. Sosyalist Feminist Yeniden Üretim Teorisi	27
3.2. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Ele Alan Yaklaşım ve Teoriler	30
3.2.1. Toplumsallaşma teorileri/ cinsiyet rolü teorileri	30
3.2.2. Farklılık teorileri	32
3.2.3. Yapısalcı Yaklaşım	35
3.2.4. Post yapısalcı yaklaşım	39
3.3. Feminist Pedagoji Kuramı	42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: ANKARA MAMAK İLÇESİNDEKİ BİR İLKOKUL	
HAKKINDAKİ BİLGİLER VE ALAN ARAŞTIRMASI	48
4.1. İlkokul Hakkında Genel Bilgilendirme	48
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Analizleri ve Yorumları	49
4.2.1.Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim	50
4.2.1.1.Ders kitapları ve müfredat	61
4.2.1.2.Değerler eğitimi	66
4.2.1.3.Okullardaki uygulamalar	69
4.2.2. Toplumsal Cinsiyet ve Okul Kurum Yapısı	73
4.2.2.1.Cam tavan	73
4.2.2.2.Eşitsizlikler ve iş bölümü	80
4.2.2.3.Ataerki	85
4.2.3.Toplumsal Cinsiyetin Öğretmenlerin Yaşamlarındaki Konumu	88
4.2.3.1.Hane içi iş bölümü	88
4.2.3.2.Öğretmen eğitimleri	92
4.2.4.Feminist Pedagoji ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Dersliklerde	
Uygulanışı	96
4.2.4.1.Ders içi etkinlikler ve durumlar	97
4.2.4.2.Öğretmenlerin öz değerlendirmeleri	103
4.2.4.3.Öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri	105

4.2.4.4.Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ilgili aldıkları dönütler ve okulları genel değerlendirmeleri	107
--	-----

4.2.4.5.Feminist pedagojiye dair görüşler	113
---	-----

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	117
---------------------------------------	-----

KAYNAKÇA	129
----------	-----

ÖZET	137
------	-----

ABSTRACT	139
----------	-----

EK	141
----	-----

TABLolar DİZİNİ	Sayfa
------------------------	--------------

Tablo 1: Katılımcıların Demografik ve Mesleki Özellikleri	50
---	----

GİRİŞ

Eğitimde toplumsal cinsiyet konusu, üzerine çokça araştırmalar yapılmış, kapsamlı bir konudur. Bu çalışma da sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ışığında geniş bir kapsamda ortaya çıkmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet ile eğitim, okul kurum yapısı ile ilgili görüşlerini içermektedir.

Toplumsal cinsiyet kavramını açmak gerekirse; insanlar arasındaki benzerlikleri göz ardı edip, biyolojik farklılıkları derin çizgilerle ayırmayı ön planda tutan, erkek egemen düzeni besleyen, cinsel yönelimleri göz ardı ederek insanları “erkeksi” ve “kadınsı” olarak gruplayan kavramdır (Pilcher, Whelehan, 2004, s.56). Toplumsal cinsiyet, cinsiyeti öne çıkaran ayrımların toplumsal kökenli olduğuna işaret etmektedir. Bu kavram, tüm hiyerarşik düzenleri görünür kılacak ve ırk, sınıfı da kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmalıdır. Yine bu kavram kültürel inşalarla, bedenlere zorla yüklemeler şeklinde ve kişilerin öznel kimliklerini göz ardı edilerek oluşmuştur (Scott, 2010). Toplumsal cinsiyet ayrıca cinsiyet önyargıları ile insanların cinsiyetlerine göre davranış, tutum ve tepkilerde bulunmaları gerektiği inancını içermektedir. “İdeal erkek ve kadın” imgeleriyle cinsiyet iki grupta ele alınır ve bu durum roller ile hayata yansımaktadır. Kısacası toplumda bireye biçilen var oluşlara ve bireyden beklenenlere işaret etmektedir (Vatandaş, 2011, s. 36).

Bu araştırma ayrıca öğretmenlerin derslik deneyimleri, yine öğretmenlerin -varsa- lisans, hizmet içi eğitimlerinde toplumsal cinsiyet ve eğitim konusu ile ilgili geçmişleri, hane içindeki iş bölümlerinin iş performanslarına yansımaları, eğitim yönetimi, ders kitapları ve

müfredat, cam tavan, değerler eğitimi, feminist pedagoji bağlamlarında alan çalışmasını da içeriğinde barındırmaktadır.

Cam tavan ise; temel manada kadınların, kadın oldukları için kariyer basamaklarında daha yükseğe erişilmekten alıkonulmalarıdır (Morrison, White& Velsor, 1992). Kavramsallaştırılırken bu kelimelerin seçilmesinin sebebi, kadınların yönetici pozisyonlarında daha yüksek kademelere erişiminde görünmez engeller nedenli eşitsizlik ve liyakatsizlik bariyerleriyle, toplumsal cinsiyet eşitsizliği temelli karşılaşmalarıdır (İmamoğlu, 2016). “Cam tavan metaforuna verilen ilk referans, Amerika Birleşik Devletleri’nde yayınlanan Adweek dergisine 1984 yılında Editör Gay Bryant’ın verdiği röportajdır (Longo ve Straehley’den aktaran Utma, 2019, s. 49).” Bir başka kaynağa göre ise kavram 1970’lerde ABD’ de ortaya çıkmıştır (sivilsayfalar.org, 2020, Erişim Tarihi:26.06.2021). Cam tavan metaforu ülkemizde de ve eğitim camiasında da kadın öğretmenlerin; ilçe millî eğitim müdürü veya müdür yardımcısı, şube müdürü, okul müdürü, okul müdür yardımcısı gibi hiyerarşik olarak yukarılara çıkıldıkça bu mertebelere erişmesindeki görünmez engellerden dolayı az var olabilmeleri şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada yer alan; cam tavan metaforunun yanında, okulların kurum kültürlerinin konumlanmasının, kurumsal yönetimlerinin erkek egemen oluşunun kadın öğretmenlerin deneyimlerini genellikle yok sayması durumu da mevcuttur. Özel alanlarında kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalmaları ve bu eşitsizliği yeniden üretmelerinin sonuçlarının eğitim-öğretim süreçlerindeki deneyimlerine yansması ile kadın öğretmenlerin hane içi bakım emeği ve görünmeyen emeklerinin okuldaki mesleki performanslarına etkileri söz konusudur.

Araştırmada yer alan bir başka konu olan Değerler Eğitimi kavramı ise; 2003 yılından itibaren geliştirilen öğretim programlarına yansıtılan kültürel ve evrensel değerlerin okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenler tarafından yürütülmesi ve rehber öğretmenler, eğitim yöneticileri desteği ile üzerinde özenle durulması ve ders konuları ile ilintilemeleri beklenen eğitimidir. “Sevgi, sorumluluk, hoşgörü- duyarlılık, öz güven, empati, adil olma, cesaret, liderlik, nazik olmak, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, temizlik, doğruluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat, merhamet, selamlaşma, alçakgönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık” değerlerini içermektedir (MEB Değerler Eğitimi Yönergesi, 2015). Değerler eğitimi içinde insani ve hak temelli bir kavram olan toplumsal cinsiyet eşitliliğine uygun yaşam sürme kavramı görüldüğü gibi yer almamaktadır. Bu yer almayı, eğitim sektöründe yapıların değerler eğitiminde de bu konuyu yok sayması anlamına gelmektedir. Yani kısaca yapılar; öğretmenlerden beklentilerini var saydıkları değerleri öne çıkartarak, bir anlamda değerler konusunda da sınır çizmektedir ve bu sınır da feminist pedagoji ile de ters düşmektedir.

Özetle okullarda öğretmenlerden Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaları beklenen Değerler Eğitimi Programının toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılığı olmaksızın hazırlanmış olmasının eğitime yansımaları olmuştur. Örneğin, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yıkmaya yönelik sınıf içi aktiviteye dayalı eylemlerinin veya farkındalık uyandırma çabalarının sınırlı kalması söz konusudur. Bahsi geçen toplumsal cinsiyet kalıp yargıları da; toplumsal cinsiyete dair normatif beklentiler oluşturan ve cinsiyetlerin neye benzemesi gerektiğini belirleyen genellemelerdir (Heilman, 2012). Yine bu toplumsal cinsiyet kalıp yargıları sebebi ile öğretmenlerin toplumsal cinsiyeti

okullarda yeniden üretmede kritik rolleri ile ilgili farklı görüşlere sahip oldukları gözlemlenmiştir. Örneğin erkek öğretmenlerin duygusal emek vermekten çok bilgi sunma odaklı mesleklerini icra etmeyi öncelik almaları söz konusu olabilmektedir. Öğretmen olmam sebebiyle, tüm bu mesleki deneyimlerime dayanan gözlemlerimin karşılığını ve geçerliliğini araştırmak, bu çalışmanın sorunsal ve düşünsel temellerini oluşturmaktadır.

Araştırma hakkında genel başka bilgiler de vermek gerekirse; Ankara Mamak'ta yer alan bir ilkokuldaki sınıf öğretmenlerinin deneyim ve bakış açıları ile ortaya çıkan bu çalışma, saha araştırmasından elde edilen veriler ile birlikte teorik bir çerçeve ile bütünleştirilerek meydana gelmiştir. Tez çalışması, 2020-2021 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda, 8 kadın, 2 erkek ve sınıf öğretmeni olan katılımcıların görüşü ile sınırlandırılmıştır. Okul, kadın ağırlıklı personel dağılımına sahip olduğu için okulda çalışan tüm erkek öğretmenler görüşmeye dâhil edilmiş olmasına rağmen, görüşmecilerin cinsiyetlerinin sayısal oranında da kadın cinsiyeti baskındır. Zira eğitimde özellikle öğrencilerin yaş grupları küçüldükçe toplumsal cinsiyet dayatmalarından dolayı öğretmenlik mesleğinin geleneksel olarak toplumsal algıda “anaç ve kadınlara uygun” görülmesi bu okulda da yalnızca iki tane erkek sınıf öğretmeni olmasının tesadüfi olmadığını ve geneli yansıtan bir okul örneklemini oluşturduğunu -araştırmanın konusuna uygun olarak da- göstermektedir. Öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimlerinde toplumsal cinsiyet bağlamında bir ders içeriğinin bulunmaması, yapısal ve sosyoekonomik nedenler, zaman zaman şahsi bakış açılarının da kişisel gelişimlerini aksatmaya uğratması sebepleriyle farkındalıklarının düşük düzeyde olduğu gözlenmekte, feminist pedagoji teorisinden kendi kişisel çabaları dışında haberdar olmaları mümkün görülmemektedir. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerde de hayatın her alanında ve içinde olan bu konu yok sayılmaktadır. Mevcut ve günümüzdeki neoliberal, muhafazakâr eğitim dayatmalarının öğretmenlerin toplumsal cinsiyete bakış açılarını ders kitapları, müfredat, gizli müfredat

ile pekiştirerek okul ve sınıf ortamlarında -yönetici-öğretmen, veli-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen- öğrenci ilişkilerinde- eğitimde cinsiyetçiliği yeniden üretmelerine yol açması ve bunun yansımaları söz konusudur.

Bahsi geçen gizli müfredat kavramı ise; tutumlar, inançlar, değerler ve davranışlarla okulun örgütlenmesi ve işleyişi ile ilgili pratik ve söylemlerle mesajlar ileten ve açık müfredatta yer almayarak var olan müfredattır. Öğretmen, yönetici ve öğrencilerin davranış kodları resmî müfredatta yer almaz fakat öğrenciler okulda ne şekilde davranmaları gerektiğini okulun kültürel ortamlarından öğrenirler. Örneğin okuldaki törenler, kültürel aktiviteler, sınıf içindeki düzenin sürme biçimi, okul içindeki ilişkilerin nasıl olması gerektiği gizli müfredat yolu ile öğrencilere aktarılır. Gizli müfredat, içerdiği kurallar bakımından resmî müfredatla uyumlu olamayabileceği gibi öğrencilerin itaatkâr ya da eleştirel yetişmesinde de belirleyici unsurdur. Gizli müfredat çoğunlukla mevcut düzeni, egemen kültürü ve hiyerarşileri korumaya yöneliktir (İnal, 2005). Gizli müfredatın da eril tahakküm ile ilişkisi okul deneyimleri ile ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın konusu, amacı ve önemine; ikinci bölümünde ise yöntem, teknik, örneklem, sınırlılıklar ve alan deneyimlerine yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde üç ana başlıktan oluşan, toplumsal cinsiyet ve eğitim çatı kavramına dayanan temel kuramsal yaklaşımlarla, teorik çerçeve meydana gelmiştir. Üç ana başlıktan ilkinde eğitimde yeniden üretim teorileri; sosyal yeniden üretim, kültürel yeniden üretim, sosyalist feminist yeniden üretim teorileri ile alt başlıklar şeklinde aktarılmıştır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini ele alan yaklaşım ve teoriler ise ikinci ana başlığı oluşturarak, toplumsallaşma/ cinsiyet rolü teorileri, farklılık teorileri, yapısalcı teoriler ve post yapısalcı teoriler alt başlıkları ile desteklenmiştir. Yine üçüncü bölüm

kapsamında, üç ana başlığın sonuncusu olarak yer alan feminist pedagoji kuramı ile teorik çerçeve tamamlanmıştır. Yani araştırmanın teorik çerçevesi, üçlü sacayağı şeklinde somutlaştırılabileceğimiz bir düzleme oturtularak meydana gelmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümü ise iki ana bölüm ile ortaya çıkmıştır. İlk ana bölümde araştırmaya konu olan okul ve okul profili ile ilgili genel bilgi aktarımı yapılmıştır. İkinci ana bölümde ise araştırmaya konu olan okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin analizleri ve yorumlar alan araştırması kapsamında aktarılmıştır. Bu aktarımlar yapılırken de öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve araştırma sorularının içerikleri göz önünde bulundurularak alt konu başlıkları belirlenmiştir. Bahsi geçen konu başlıkları dört alt bölümde meydana gelmiştir. Öğretmen görüş ve deneyimleri; toplumsal cinsiyet ve eğitim, toplumsal cinsiyet ve okul kurum yapısı, toplumsal cinsiyetin öğretmenlerin yaşamlarındaki konumu, feminist pedagoji ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dersliklerde uygulanışı alt başlıkları ile de aktarılmıştır. Kısaca üçüncü bölümde araştırmanın teorik çerçevesi, dördüncü bölümde ise alan araştırması yer almıştır. Son bölümde ise sonuç ve değerlendirmelerin aktarılması ile çalışma sona ermiştir.

Araştırmamda bu konuyu seçmemin sebeplerini aktarmam gerekirse; kamuda on yıldır sınıf öğretmenliği mesleği icra ediyordum için öğretmenler ve idarecilerin içinde cinsiyetçi tavır, tutum ve davranışların yaygın olduğunu gözlemlemem, hatta bunlara maruz kalmam ile olmuştur. Görev yaptığım okullarda personelin toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalık seviyesinin genel olarak düşük olduğunu ve bu durumların dersliklerde öğrencilere yansıdığını fark etmem de bir başka etkindir. Mesleğimi icra ettiğim köylerde kız çocuklarının eğitime erişmedeki yaşadıkları derin eşitsizlikleri, erişenlerin de toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından dolayı maruz kaldıkları deneyimlere şahit olmam ve hatta acılarına, mücadelelerine ortak olmam da başka sebeplerdendir. Aklım, gönlüm, gözlemlerim ve deneyimlerim ile içine kendimi ittiğim bu araştırmanın mesleki gelişimim

açısından da olumlu katkıda bulunacağını ön görmem de bu araştırmanın meydana gelmesine yol açmıştır. Bu çalışmam özel ve kamusal alanda verdiğim feminist mücadelemın bir parçasıdır aynı zamanda.



BİRİNCİ BÖLÜM: Araştırmanın Konusu, Amacı ve Önemi

Araştırma, eğitim sistemindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yarattığı sonuçlara uzanmaktadır. Yine bu tez araştırması, bahsi geçen sonuçlara; süreç boyutuna sınıf öğretmenlerinin bakış açıları, deneyimlerinin de katkıları ve etkileri olması problemi temelini ele almıştır. Durum saptaması ile sınıf öğretmenlerinin bu konuya dair bakış açıları ve bu bakış açılarının sebepleri irdelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yine eğitimin uygulayıcıları olarak dersliklerde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretmelerinin veya bu durum ile varsa mücadele edici tutumlarının teorik ve ampirik sebepleri de ortaya konmuştur. Kısaca bu araştırmanın konusu, eğitim sistemindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yarattığı sonuçların değerlendirilmesi için problemin açılanmasının başlıca dayanakları, eğitim ve okul sistemine yönelik feminist eleştiri, eğitimde cinsiyetçiliğin yeniden üretimi ve feminist pedagoji yaklaşımları ile deneyimler eşliğinde yapılan örnek bir durum saptamasıdır.

Yeniden üretim; okullar da dâhil toplumsal kurumların sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri nesillerden nesillere aktararak devamlılığını sağlama yollarını ifade eden kavramdır (Giddens'ten aktaran Şenyüksel, 2019, s.8). Eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmesi; öğrencinin dâhil olduğu ailenin kültürel, sosyal ve ekonomik yapıları ile okuldaki ortamlara dayanmaktadır (Coşkun, 2019). Yeniden üretim teorilerine genel olarak bakıldığında aile ve okul gibi kurumların burjuvazi, işçi sınıfı, sermaye oluşumu ve hiyerarşik yapılanmaları yeniden ürettiği sonucu gözlemlenmektedir. Toplumsal cinsiyet ve eğitim konusunda hem nicel hem nitel olarak okulların; öğretmen, yönetici tutum ve davranışları, kültürel ortam ile cinsiyetçiliği yeniden üretilen ortamlar olduğu

bu araştırma kapsamında da görülmektedir. Resmî müfredat, gizli müfredat ile de bu yeniden üretim desteklenmektedir. Cam tavan, değerler eğitiminin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini görmezden gelişi, yatay ayrışım, soğuk iklim, cinsiyetçilik ve toplumsal cinsiyet kalıp yargıları gibi unsurlar ile de bu yeniden üretim nedensel ve sonuçsal olarak karşımıza tekrar tekrar çıkmaktadır.

Cinsiyetçilik; cinsiyetinden dolayı ayrımcılığa, dışlanmaya, ötekileştirmeye maruz kalmayı ifade etmektedir. Hayatın içinde toplumsal olgular tarafından öğretilen, eşitsizliği kabul edilebilir gösteren, kadınları ve cinsel yöneliminden dolayı norm dışı görünen insanları ötekileştirmeye sebep olan bir kavramdır (Sayılan, 2016, s. 51). Eğitimde cinsiyetçilik ise okullarda, eğitim öğretim süreçlerinde cinsiyete ilişkin kalıp yargıların örtük veya açık yollar ile öğrencilere aktarılmasıyla geleneksel cinsiyet rollerine uygun nesiller yetiştirmeyi içeren kavramdır (Tan, 2000, s.77). Kısaca cinsiyetçilik, eğitim alanında da yeniden üretilerek eğitimde cinsiyetçilik olarak tekrar tekrar ortaya çıkmaktadır.

Soğuk iklim ise okulun kız çocuklarına, kadınlara psikolojik ve fiziksel açıdan nasıl bir ortam sunduğu ile ilgili bir kavramdır. Cinsiyetçiliğin kalıplardan beslenerek, cinsiyetçiliği yeniden üreterek kız çocukları ve kadınların kişilik, beklenti, algılarının olumsuz etkilenmesine sebep olan, okulda oluşan ortamlardır (Esen, 2015). Yatay ayrışım ise toplumsal cinsiyet ve eğitim ikilisi bağlamında kadınların belli alanlarda yoğun bulunması ya da aşırı temsili, buna karşılık belli alanlardan büyük oranda dışlanmış olmalarıdır (Tan Göğüş, 2011). Feminist pedagoji kuramı ise araştırma ile iç içe geçmiştir ve tüm çalışmanın temellenmesinde önemli yere sahiptir. Tüm bu kavramlar, tanımlamalarından da anlaşılacağı üzere birbirleri ile ilişki içerisindedirler.

Feminist pedagoji ise; eğitimin ne olduğundan çok, ne olmadığını yol edinen, eğitimde öğretmen ve öğrencilerin nesne değil özne olarak konumlandığı, derslikler içindeki uygulamaları öne alan, cinsiyetçilik, ırkçılık, homofobik, sınıfçılık ve diğer tüm ayrımcılıkların yer bulamadığı özgürleştirici alanlar sunan bir kuramdır. Özgürleştirici alandan kasıt, farklılıkların saygıyla karşılanması, katılımcıların deneyimlerinin üzerine kurulu ve bu deneyimlere farklı bakmaya olanak verilmesi, öğrenme ortamlarında öğrencilerin risk alabilmesi, ezilmelere ve toplumsal cinsiyet eşitliği mücadelelerine odaklılık, birey bütünlüğü, eleştirel bilinci ön planda tutmaktır. Eğitimin dönüşü ise dersliklerimizde atacağımız adımlarda görülmektedir (Shrewsbury, 1993). Feminist pedagoji ile dersliklerde cinsiyetçiliği sonlandırmak hedefine belki ufak bir katkı olmuş bu araştırmadan kuramsal ve uygulamaya dönük de fayda beklenmektedir.

Araştırmanın amacı ise, sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine dair bakış açılarının dersliklere, eğitim- öğretim süreçlerine yansımaları ile bu davranış ve tutumlara sebep olan etmenler ışığında bu süreçlerin politik, toplumsal, şahsi sebeplerini farklı yaklaşımlarla ortaya koymaktır. Durum saptanmasına dair çözüm önerileri ile de uygulamaya dönük bu problemlerin çözümüne katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Toplumsal cinsiyet; sanat, spor, siyaset, kültür, kamusal ve özel alanlarda kısacası her yerde ve tabii olarak eğitimde de yeniden üretilerek kaşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda eğitim süreçlerinin ampirik yönü göz ardı edilmemelidir. Nitekim bu yönünü ele almak, göz ardı edilmesi muhtemel yaşantı ve durumları görünür kılma anlamında önemlidir. Toplumsal cinsiyetin eğitim bağlamında ele alınışı da teori ve pratik açılardan oldukça

derinlikli bir konudur. Bu araştırmanın kapsamının bu anlamda alana önemli katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamındaki teori ve yaklaşımlar eşitlikçi bir toplum kurmayı denerken eğitimde hepimizin karşılaştığı çok karmaşık problemleri, konuları anlayabilmek için cevaplar da sunar. Tek bir kuramın tüm soru ve sorunlara karşılık vereceği konusu şüphelidir (Thompson, 2003). Zira bu kadar karmaşık ve her gün, her alanda yeniden üretilerek karşımıza çıkan toplumsal cinsiyet eşitsizliği gibi dev bir soruna eğitim alanında da tek bir teori, cevap veya yaklaşım ile karşılık vermek diğer tüm alanlarda olduğu gibi kolay değildir. Bu çalışmada eğitimde cinsiyet eşitsizliğini ele alan tüm bu teoriler ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri, dersliklerdeki eylemsel boyutlar görünür kılınmıştır. Nitekim, sosyal bilimlerde toplumsal olguları anlayabilmek ve yorumlayabilmek için çok sayıda teori bulunmaktadır. Sosyal dünyayı anlamaya çalışırken, toplumsal cinsiyet odağında yaklaştığımız konu çerçevesinde de ilişkili pek çok kuramsal katkıya tezde yer verilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM: Araştırmanın Yöntemi, Tekniği, Örneklemi, Sınırlılıkları ve

Alan Deneyimlerim

Bu araştırma, Ankara ili Mamak ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulunda görev yapmakta olan on sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Okuldaki öğretmenler içerisinde gönüllülük ve mesleki deneyim yılının en az sekiz yıl olması göz önünde bulundurularak örneklem ortaya çıkmıştır. En az sekiz yıllık mesleki deneyim aranmasının sebebi araştırmanın bir ayağı da ampirik olacağı için meslekte geçirilen zamanın tecrübe oranını artırmasından kaynaklı, görüşmelerin daha verimli hâle getirmesi düşüncesine dayanmaktadır. Öğretmenlere nitel araştırma yöntemine dayalı on dokuz adet görüşme sorusu ve demografik bilgilere yönelik çerçeve sorular hazırlanmıştır, yarı yapılandırılmış sorularla, derinlemesine görüşme tekniği ile araştırma verileri toplanmıştır. Öğretmenlerin görüş ve deneyimleri aktarılırken kendilerine ait olmayan isimleri, cinsiyetlerini belirgin kılacak rumuzlar şeklinde yer almıştır. Görüşmelere başlamadan önce sınıf öğretmenliği tecrübesine sahip ve kamuda sınıf öğretmenliği yapmış bir kişi ile deneme görüşmesi yapılmıştır. Bu pilot çalışma sonunda görüşmeci ile görüşme sürecine ilişkin fikir ve görüş alışverişinde bulunulmuştur. Pilot görüşmenin ardından katılımcılar ile yapılan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme anlarında ve tüm aşamalarda feminist metodolojiye uygun bir çalışma ortaya konmuştur.

Feminist araştırmaları, diğer sosyal bilimlerden ayıran dört temel ortak özellik vardır. Bunlar feminist bakış açısını kabullenmek ve toplumsal cinsiyete odaklanmak, geleneksel bilimin aksine kişisel ve gündelik hayat deneyimlerine önem vermek, araştırmacı ve araştırılan arasındaki hiyerarşiyi reddetmek, kadınların özgürleşimi ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılmasının araştırma hedefleri arasında yer almasıdır (Öztaş, 2015, s. 277).

Yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlerin izni ile sesleri ve görüntüleri kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü esnada devam etmekte olan COVID-19 küresel salgın

koşulları nedeni ile sağlık sorunu yaratma riski göz önünde bulundurularak görüşmeler çevrimiçi iletişim araçlarından Zoom ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler nesne-özne mesafesi aşıl原因arak eşitler arası, samimi bir ortamda meydana gelmiştir. Yine görüşmeler; görüşmecilerin izinleri ve onayları alınarak, kayıtları üzerinde hiçbir değişiklik yapılmaksızın olduğu gibi aktarılmıştır.

Araştırma ayrıca 2020-2021 eğitim öğretim yılında ve bir devlet okulunda; sekiz kadın, iki erkek ve sınıf öğretmeni olan katılımcıların görüşü ile sınırlandırılmıştır. Toplumsal cinsiyet ve eğitim konusu çok kapsamlı bir konudur, bu araştırma ise bir ilkokulda, sınıf öğretmenlerinin bu konuya dair görüş ve deneyimleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler aktarıldığı gibi rızaya dayalı, görüntülü ve sesli kayıt alınarak, Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamanın seçilmesinin amacı öğretmenlerinin salgın hastalık sürecinde Zoom uygulaması üzerinden çevrimiçi dersler yürütme tecrübelerinden dolayı bu uygulamayı kullanmaya hakim olmalarıdır. Bu sayede iletişimde sorun yaşama ihtimali oldukça düşük seviyeye indirgenmiştir. Görüşmelerin hem görüntülü hem sesli yapılması ise iletişimi salgın hastalık koşullarından dolayı yüz yüze olamamasına ikame edecek en iyi yol olarak belirlenmiştir.

Salgın koşullarında Zoom üzerinden görüşme yapmak da araştırma adına farklı bir deneyimdir. Görüşmeci öğretmenler ile öğretmenler odasında -salgın hastalıktan dolayı sınırlı sayıda bir araya gelebilmiş olsak da- görüşme öncesi süreçlerde feminizm, eğitim ve toplumsal cinsiyet üzerine konuşmamaya dikkat ettim. Bunun sebebi araştırmaya dair gerçek sonuçlara ulaşmak ve öğretmen görüşlerini etkilememektir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarından birinde salgın hastalık koşullarında gerçekleştirilen araştırma süreci, eğitim-öğretim faaliyetlerinde Eğitim Bilişim Ağı, kısaltılmış ve yaygın

kullanım ifadesi EBA olan ağın kullanım zamanına denk gelmiştir. Bu sebeple araştırma, sınıf öğretmenlerinin bu özel süreçlerindeki durumlarına da değinmektedir.

Araştırmada ayrıca derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Derinlemesine görüşme tekniği nitel bir araştırma tekniği ve konuşma olmanın yanında, bir ilişki başlatma süreçlerini de içermektedir. Açık uçlu sorular sormayı ve cevapları kaydetmeyi kapsamakla kalmayıp, ek sorularla araştırmayı detaylandırmayı da içine almaktadır (Kümbetoğlu'ndan aktaran Tokmak, 2016, s. 90). Nitel araştırmalarda sık başvuru alan bir görüşme şekli olan derinlemesine görüşme tekniği kişilere kendilerini ilk elden ifade edebilme, bakış açıları ve anlamlandırmalarını fark edebilme, duygu, düşünce ve tecrübelerini kendi ifadeleri ile derinden anlama fırsatı sunmaktadır (McCracken'den aktaran Tekin, 2012, s.102).

Çalışmanın dayandığı feminist metodoloji ise, sosyal hayatı ideolojik olarak önceden beri var olan gelmiş kategorilerle anlamlandırmaların ve hâlihazırda bulunan metodolojik ayrılıkçılığın yok olmasının mücadelecisidir ve yine bu ayrılıkçılığın sona ermesini önermektedir. Feminist metodoloji ek olarak feminist mücadelelerle analitik açıdan kuvvetlendirilen, deneyimlerin ışığında sürekli gözden geçirilen, sadece teorisyenlere açık olmayıp herkes için erişilebilir olan, diğer bilim metodlarındaki gibi kutsallaştırılmayan, düşününsel ve özdeşününsel yaklaşıma dayanmaktadır (Stanley, Wise, 2000). Bu araştırma da sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini öncül alan, feminist metodolojiye ve feminist teorilere dayalı bir sosyal bilim çalışmasını içermektedir. Zira Portekiz'de var olan Calouste Gulbenkian Vakfının Gulbenkian Komisyonunun raporuna göre de sosyal bilim, modern dünya ile etkileşim hâlinde ve gerçeklik hakkında bir şekilde ampirik olarak doğrulanan, sistemli bir bilgi üretme hedeflemektedir (Wallerstein

vd., 2003). Ecevit (2011) ise; “Sosyal bilim ve felsefe alanında gelişen feminist epistemoloji, kendini görecelilik ile ampirizm arasında konumlandırarak, bilginin sosyal olarak nasıl inşa edildiği sorunsalına yönelmiştir (s.46).” ifadeleri ile bu konuya parmak basmıştır.

Feminist yöneme göre erkek egemen düzen bilimi de etkilemekte ve yönlendirmektedir. Araştırmacı-araştıran arasındaki ilişkinin mesafeli ve rasyonel olduğu bilgisini ve pozitivistin temellendiği nesnellik olgusunu da kabul etmemektedir. Bu nesnellik eşitlikçi bir yaklaşımın önüne geçip iktidar ilişkilerinin var olduğu bir ortam yaratmakta ve araştırılan kişinin gerçekliğinden uzak, hiyerarşik bir duruş sergilemek anlamına da gelmektedir. Samimi ve şeffaf ortamlarda araştırma yürütmek ve toplumu daha eşitlikçi hâle getirmek amaçtır. Görünmez kılınan deneyimleri görünür noktaya taşımak ve sosyal çeşitliliğin farkında olmak ve anlamaya çalışmak çabalarını da gerektirir. Kadınların ve kız çocuklarının toplumda eğitim, sanat, bilim, siyaset, çalışma hayatı, özel alan, kamusal alanda kısaca her yerde konumlarını görünür kılmak hak temelli mücadelenin yöntemsel anlamda bir parçasıdır (Kümbetoğlu, 2012).

Feminist yöntem üzerine yapılan tartışmaları genel olarak toparlayacak olursak, bu yöntem toplumsal cinsiyet temelli tahakkümü görünür kılan, toplumsal adalet ve değişim için mücadele eden yönleri ile diğer sosyal bilim araştırmalarından ayrılmaktadır. Bu alandaki niteliksel teknikler toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde ezilenlerin göz ardı edilen duygu, düşünce ve deneyimlerini ortaya koyarken, tahakküm mücadeleleri için önemli bir varlık göstermektedir. Niceliksel tekniklere dayanan geniş ölçekli veri toplama araçlarına dayanan araştırmalar ise ülke bazında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine ve ülkeler arası mukayeselere ışık olarak politik talepleri ve politika devamlılıkları ya da

değişiklikleri sonucu gelişmelerin yönünü görmeyi sağlamaktadır (Toksöz, 2020, s. 143-144).

Kısaca feminist perspektiften araştırma konusunu ele alan bu araştırma aktarıldığı gibi özdüşünümsellikten bağımsız değildir. Bu kavram, nesnellik olgusunu sorgulayan hatta araştırmacının öznelliğinin ve bunun sorumluluğunun farkında olduğu, bu öznellik ile iktidar ilişkileri karşısında mücadele etmeyi hedefleyen bir kavramdır (Nuhrat, 2020). Görüşmeciler ile kurduğum ilişkide kendi önbilgilerimden ve deneyimlerimden kopuk olmayan bir iletişim pratiği kurarak -araştırma öncesi görüşmeciler ile ilişkilerimi sıcak ve samimi tutmaya özen göstererek- alan çalışmada yer aldım. Aynı zamanda yukarıda da aktardığım gibi konuya dair kendi görüşlerimi görüşme öncesinde sahada aktarmaktan kaçınarak, görüşmecilerin görüşlerini olduğu gibi aktarmalarını hedefledim ve denge kurmaya çalıştım.

Sonuç olarak tüm araştırma sürecini derlemek gerekir ise bu çalışma, salgın hastalık koşulları altında yaşanan zorluklara rağmen, feminist metodolojiye uygun şekilde yürütülmüştür ve yazıya dökülmeden önce *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim* konusu ile ilgili kapsamlı literatür taramaları ile meydana gelmiştir. *Yeniden Üretim Teorileri, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Ele Alan Yaklaşım ve Teoriler* ve *Feminist Pedagoji Kuramı* ile araştırmanın teorik çerçevesi üç bölüm şeklinde konumlanmıştır. Araştırma konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme soruları hazırlanıp önce örneklem dışında bir okulda görev yapan bir sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Ardından pilot görüşmeden alınan dönütler göz önünde bulundurularak araştırmanın kaynak kişileri olan katılımcılar ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler daha sonra deşifre edilmiştir. Bu deşifreler araştırmanın alan çalışması bölümü için konulara göre dört ayrı başlık altında yerlerini almışlardır. *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim* başlığı altında toplumsal cinsiyet

kavramının öğretmenler için anlamı ve eğitimle ilişkisi, ders kitapları, müfredat, eğitim yönetimi, değerler eğitimi ile toplumsal cinsiyete dair görüşleri ve okullarda eşitlikçi ortamlar için öğretmenlerin önerileri ele alınmıştır. *Toplumsal Cinsiyet ve Okul Kurum Yapısı* başlığı altında ise cam tavan, okullarda en öne çıkan ayrımcılıklar, okullardaki otorite temsilleri ve cinsiyete dayalı iş bölümlerine dair görüş ve deneyimleri ortaya konmuştur. *Toplumsal Cinsiyetin Öğretmenlerin Yaşamlarındaki Konumu* kısmında ise öğretmenlerin hane içindeki yaşantılarının toplumsal cinsiyete dayalı işbölümü ile ele alınarak bu durumların mesleki hayatlarına yansımaları ve yaşamlarının herhangi bir döneminde toplumsal cinsiyet ve eğitim konulu eğitim, seminer, ders içeriklerinin bulunup, bulunmadığı ve bu konuya dair düşünceleri aktarılmıştır. *Feminist Pedagoji ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Dersliklerde Uygulanışı* başlığı altında ise eğitim öğretim süreçlerinde toplumsal cinsiyet bağlamında mesleki özeleştiriler, toplumsal cinsiyet ve eğitim bağlamında okul genel değerlendirilmesi, yine toplumsal cinsiyet bağlamında öğrenci ilişkilerine ve öğrencilerin, öğretmen cinsiyetlerine dair dönütler ve deneyimler ile feminist pedagojinin çağrıştırdıkları üzerine görüşler ortaya konmuştur. Tüm bunların yanı sıra araştırmanın alan çalışması kısmı ile kuramsal çerçevesi birbirleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmelerde ve tüm araştırma sürecinde araştırmacı olarak kendimin araştırma öncesindeki deneyimlerimden ve araştırma anındaki alan deneyimlerimden de faydalanmış bulunmaktayım.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı yüksek lisans programı kapsamında aldığım dersler ve edindiğim bilgilerin ışığında ise alana ilişkin çalışmalarımı başlattım. Konuya dair öncesinde de birçok deneyimim mevcuttu. Köy ve mezralarda öğretmen değil; kadın öğretmen olarak var olmak, kız çocuklarının okullulaşma sorununa bizzat tanıklık etmiş olmak, öğretmenler odası sohbetlerinin sürekli içinde olmak, konu ile ilgili ders kitapları içeriklerini irdelemek, öğrencilerin

kendi aralarındaki ilişkilerine tanık olmak, veliler ile iletişim içinde olmak bu deneyimlere örnek olarak nitelenebilir. Görev yaptığım okullarda tüm atmosfere öğretmen olarak temas ettiğim ve bu havayı bizzat soluduğum için araştırmada da yine bu deneyimlerim ile yer aldım. Araştırmacı olarak araştırma esnasında ve öncesinde salgın hastalık koşulları el verdiğince görüşmeciler ile tüm fırsatları değerlendirerek bir araya geldim. Araştırmaya katılan öğretmenlere görüşmeler öncesinde, araştırma konusu hakkında bilgiler verdiğim esnada genel olarak öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kavramına uzak olduğuna ve başlığın onlara tedirginlik verdiğine yönelik dönütler aldım. Konuya uzak olmaları araştırmaya katkı sağlayamayacakları görüşlerini de beraberinde getirdi ve ifadeleri genel olarak görüşmeler öncesinde bu yönde oldu. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini eksik, yetersiz, tedirgin hissetmeleri de araştırmaya dair önemli bir veriydi. Ayrıca yine araştırma öncesi konu ile ilgili öğretmenler odasında geçen sohbetlerde -ki hayatın içinden bir konu olduğu için çokça sohbet konusuydu- bilinçli olarak araştırma konumu belirlemiş olduğum için süreci etkilememek adına sessiz kaldım. Görüşme esnasında da samimi bir diyalog kurarak, sohbet ettik. Görüşmelerin sonunda ise öğretmenler genel olarak, bu konuda karşılıklı sohbet havasında diyalog kurmanın kendilerini iyi hissettirdiklerini, daha önce hiç böyle bir araştırma deneyimi yaşamadıklarını, kavramları örneklerle açıklamamın anlamaları açısından kolaylaştırıcı olduğunu ifade ettiler. Yine görüşme sonunda genel olarak toplumsal cinsiyet ve eğitime dair farkındalıklarının arttığına ve görüşmeden verim aldıklarına dair geri bildirimlerde bulundular. Araştırma sonunda kendi deneyim ve düşüncelerimi gözden geçirdiğimde meslektaşlarımın konuya dair farkındalık seviyelerinin genel olarak beklediğim noktada olduğunu fark ettim. Fakat tüm meslektaşlarımın konu ile ilgili araştırma esnasında meraklarının uyanması ve kendilerini bu alanda geliştirmeye istekli olmaları beklentim dışındaydı. Bu durum feminist perspektifle ele aldığım araştırmamın dönüştürücülüğü açısından da sevindirici bir sonuç olmuştur. Özellikle kadın öğretmenlerin

cinsiyetlerinden dolayı mesleklerini icra ederken maruz kaldıkları yaşantıların da kendi deneyimlerime çok benzer olduğunu gördüm.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: Teorik Çerçeve: Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim ile İlgili

Temel Kuramsal Yaklaşımlar

Bu bölümde *Yeniden Üretim Teorileri* ile *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Ele Alan Yaklaşım ve Teoriler* ele alınarak araştırmanın kuramsal çerçevesinin ilk iki ayağı oluşturulmuştur. Teorik çerçevenin üçüncü ve son ayağı ise *Feminist Pedagoji Kuramı* ile tamamlanmıştır.

Yeniden üretim teorileri ile araştırmanın alan çalışması kısmında cinsiyetçiliğin eğitimde yeniden üretimine dayalı öğretmen görüş ve tecrübeleri kuramların bakış açıları ile ilişkilendirilmiştir.

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini ele alan teorilerin ise birbirlerini eleştirerek meydana geldiği ve hepsinin alana feminist mücadele temelinde katkıda bulundukları kanaatine varılmıştır. Bu teoriler eğitim ve toplumsal cinsiyet konusunda öğretmen görüşleri bağlamında alan çalışmasında ele alınmıştır. Aynı zamanda bu teoriler toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitimde konumlanışının sebeplerini ortaya koymuştur. Bu ortaya koyuş, araştırmadaki görüşmeci öğretmenlerin toplumsal cinsiyet ve eğitime dair görüş ve deneyimlerinin ardındaki sebeplere ışık tutmak anlamında katkı sağlamıştır.

Feminist pedagoji kuramı ise kapsam, içerik ve dayanakları ile ortaya konulurken toplumsal cinsiyet eşitliğinin dersliklerde uygulanışı ile ilgili öğretmenlerin varsa dersliklerdeki mücadeleleri, tutum ve davranışlarını irdelemek anlamında ışık tutmuştur. Yoksa da bunun sebeplerini ortaya koymak, bu araştırmada önemli oranda yer almaktadır.

3.1. Eğitimde Yeniden Üretim ve Yeniden Üretim Teorileri

Türk Millî Eğitiminin temel ilkelerinden *fırsat ve imkân eşitliği* ilkesi 8.maddede, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda şu şekilde yer almaktadır:

Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır. (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 5102).

Zira eğitimde fırsat ve imkân eşitliği konusu eğitimin imkânlarından eşit yararlanmanın yanı sıra geniş bir içeriği de yansıtmaktadır. İktidarın eğitime meşru yansımalarıyla hiyerarşiyi barındırarak yeniden üretmesi de bu içeriğe dâhildir (Coşkun, 2019, s. 104). Eğitimde toplumsal cinsiyet kavramı ise bu ilkeye aykırı tutum, davranış, düşüncelerin politik, bireysel yansımaları ile ilişkilidir.

Eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmesi; öğrencinin dâhil olduğu ailenin kültürel, sosyal ve ekonomik yapıları ile okuldaki ortamlara dayanmaktadır (Coşkun, 2019). Yeniden üretim teorilerine genel olarak bakıldığında aile ve okul gibi kurumların hiyerarşik yapılanmaları yeniden ürettiği sonucu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet ve eğitim konusunda genel olarak okulların toplumsal cinsiyeti; öğretmen ve yönetici tutum ve davranışları, kültürel ortam, resmî müfredat, gizli müfredat, cam tavan, değerler eğitimi, yatay ayrışım, soğuk iklim, cinsiyetçilik ve toplumsal cinsiyet kalıp yargıları gibi unsurlarla karşımıza yeniden üreterek çıkardıklarını göstermektedir. Araştırmada tüm bu kavramlar ve yeniden üretim irdelenerek ele alınmıştır.

Toplumsal cinsiyete dair yeniden üretim teorilerinin ele alınması gündelik yaşıntıda eğitim aracılığı ile cinsiyet eşitsizliklerinin nasıl gerçekleştiğini ve ilişkilendirildiğini görünür kılmak anlamında önemlidir. Fakat insanların şahsi iradesini, bireysel bilinç, direnme ihtimallerini görmezden gelmeleri noktasında ve erkek egemen eğitim sistemi içerisinde kız çocuklarının ve kadınların eğitimlerinde çelişkili işlevlere yer vermeme konusunda eleştirilerek, mekanik bulunmuştur (Tan Göğüş, 2011, s. 92). Bu sınırlılık sosyalist feminist yeniden üretim kuramı ile zorlanmıştır. Sosyalist feminist yeniden üretim kuramı, kadınların hane içi görünmeyen emeğini, aile içindeki rollerini de görünür kılarak Marksist yeniden üretim teorisi ile cinsiyete dayalı işbölümü arasında köprü kurmuştur (Sayılan, 2017a, s. 137).

3.1.1. Sosyal yeniden üretim teorisi

Yeniden üretimi, sosyal yeniden üretim alt dalıyla ele almak genel olarak kapitalizmdeki sınıf yapısını yeniden üretmeye işaret etmektedir. Sayılan' a göre (2017a),

(...) Sosyal yeniden üretim teorisinin başlıca temsilcileri Althusser, Bowles ve Gintis (Schooling In Capitalist America, 1976) ve onları izleyenlerden (...) etkilenmiştir. Bunlar okuldaki yeniden üretimin farklı yönlerine ve mekanizmalarına bakmışlardır. Sosyal yeniden üretim teorisi ve yaklaşımları ağırlıklı Althusser'in 1970'lerin başında yazdığı *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* kitabındaki tezlerle dayanmaktadır (s.135-136).

Althusser'e göre devletin ideolojik aygıtlarından birisi de eğitim ve okuldur. Eğitim ve okul aracılığı ile hiyerarşik yapılar iktidarı elinde bulunduranlar lehine yeniden üretilir. Bunu da kapitalizme dayalı toplumsal ilişkiler ağını değerler ile destekleyerek garantiye alıp, yine kapitalizme gerekli işgücünü nitelikli hâle getirmeye çalışarak yapmaktadır. Yeniden üretim için ideoloji ihtiyaçtır ve bu ideolojiler sonucunda kişiler sömürülmeye boyun eğerek, itaat eder duruma gelirler (Sayılan, 2017a, s. 136).

Okul kişilere beceriler kazandırırken bunu hâkim düzene tabi olarak, iktidarı elinde bulunduran ideolojinin egemenliği lehine gerçekleştirir. Devletin çatısı altında çokça vakit geçirilen ve ideolojik aygıtı olan okullar, toplumun her kesim ve sınıfından gelen çocukları yıllar boyunca değişim ve dönüşüme en açık olduğu çağlarda egemen ideolojiyle kaplanmış bilgi ve becerilerle donatırlar. Okul, eşitsizliklerin yeniden üretimini burjuva iktidarı ve ideolojisi lehine örtük olarak yapar. Veliler bu bağlamda okulları emanet ettikleri çocuklarının, öğretmenler aracılığıyla ideolojiden arınmış ahlak, özgürlük, sorumluluk kavramlarına erişebilecekleri yerler olarak görürler. Öğretmenlerin ise ideolojik dayatmalar ile elleri kolları bağlıdır ve çok az bir kısmı kendilerine dayatılan ideolojilerin farkına vararak, kahramanca düzene karşı oklarını çevirirler. Çoğunluğu ise kendilerini ezen düzenden kuşkulansa da becerilerini fedakârca ortaya koyarak her şeyi olması gerektiği gibi, faydalı ve vazgeçilmez göstererek düzenin devamlılığına katkıda bulunurlar. Geçmişte bu ideolojilerin devamlılığı için dini kurumlarla aile kurumu arasında olan bağlar ön plandayken, dini kurumların yerini günümüzde okullar almıştır (Althusser, 2010).

Kısaca Althusser' a göre sermayenin çıkarlarına hizmet ederken aynı zamanda bunu doğallaştıran yeniden üretim için kişilerin yalnızca barınma, yiyecek ve giyecek ihtiyaçlarının karşılanması yeterli olmaz. Ayrıca kişileri işgücünün yeniden teminine uygun eğitmeye ihtiyaç duyulur (Pilcher, Whelehan, 2004, s.76). Bu sebeple okullar hâkim düzeni sürdüren, yeniden üretimin ideolojik aygıtlarındandır. Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri ile okulun; devletin ideolojik aygıtı olduğu görüşünü destekler veya desteklemez bakış açıları, deneyimleri ve bunların sebepleri alan çalışmasında yer almıştır. Araştırma yapılan okulun bir devlet okulu olması bu anlamda önemlidir.

3.1.2. Kültürel yeniden üretim teorisi

Kültürel yeniden üretim teorisi, iktidar ilişkileri ve sınıf kültürünün yeniden üretimi olgularını içermektedir. Sayılan'a göre (2017a),

Kültürel yeniden üretim teori ve yaklaşımları ise yine 1970'lerin üretken tartışma ortamında şekillenen Bourdieu ve Bernstein'in tezleri ve onların izinden gidenler tarafından geliştirilmiştir. Yeniden üretimin kültürel doğasına yönelik ayırt edici teorik müdahale 1970' lerde Bourdieu'nun Passeron ile birlikte yazdığı *Yeniden Üretim Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* kitabında ve yine aynı dönemde Basil Bernstein meşhur üç ciltlik kitabı *Class, Codes and Control* ile gelir (s.136).

Toplumsal eşitsizlikler ve sınıf kültürü okul ve eğitim aracılığı ile aktararak yeniden üretilmektedir. Bourdieu *kültürel sermaye* ve *habitus* kavramlarını anahtar olarak kullanır. Okul, farklı sınıflar ve gruplara kültürel sermayenin dağılımını yönlendirerek zihinlerin kullanım biçimlerini de etkiler. Bernstein ise *dil* ve *dil kodlarını* anahtar olarak kullanır. Sınıfsal konuşma kalıpları ve dilin okuldaki toplumsal denetimi aracılığıyla iktidar ilişkileri ve okuldaki örtük ve açık müfredatın şekillendirilmesini analiz ederek kültürel yeniden üretim teorisini ele almıştır (Sayılan, 2017a, s.136).

Kültürel sermaye kavramı ya da kuramı genel olarak bireyin sahip olduğu görgü kuralları, sanat, müzik vs. gibi alanlarda entelektüel birikim ile bir statüye ait olma durumuna işaret etmektedir. Toplumsal cinsiyetin dayatmaları sonucu ailede, çocuk bakımı ve yetiştirmede kilit rol oynayan annelerin sınıf ayrımının altını da çizmektedir. Bu kurama göre alt sınıflardan gelen anneler kültürel sermaye bakımından orta ve üst sınıf anneler kadar birikime sahip olmadıkları için eş bakım emeği verseler de çocuk yetiştirmede aynı verimliliğe erişemezler. Bu durum da eşitsizliklerin sürdürülmesine yol açmaktadır (Tan Göğüş, 2011, s. 92).

Habitus kavramı ise içerisinde var olduğumuz dünyada oluşan kalıcı ve aktarılabilen yatkınlıklar bütünüdür, alışkanlıklarımız anlamına gelmektedir. Habitus, kendiliğinden ve değerlendirilmeden oluşmakta ve bu sayede kolay aktarılabilir muhafaza olmaktadır. Okul kurumu da bu habitusun içinde barınan eşitsizlikleri yeniden üretmektedir. Okulda yeniden üretilen bu habitus ise yaratıcılığı kısıtlamakta, entelektüel gelişimlerin ardından gitmeyi sınırlamakta ve okulda var olma biçimlerini kalıplar ile farklı farklı deneyimlemeye yol açmaktadır (Göktürk, Ağın, 2020).

İşçiliği Öğrenmek: Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor? isimli kitabındaki bir okul saha çalışmasında Willis, işçi sınıfı çocuklarının okul yönetimi, okul binası, pedagojik eylemleri ve kuralları bir direniş metodu olarak enformel bağlamda reddederek, kendilerine özgü dil, eylem ve söylem ürettiklerini ve kendilerini değersiz kılan sistemin içine aslında kültürel yeniden üretim ile yerleştirdiklerini ifade etmektedir. Buna örnek olarak da enformel süreçlerde bedensel ve zihinsel emek karşıtlığı üzerinden cinsiyetler arası bölünme ile yeniden tanımlama yaparken cinsiyetçiliği ve erkek egemenliğini yeniden ürettikleri çıkarımına varmaktadır. Saha çalışması yaptığı okul, İkinci Dünya Savaşı senelerine dayanan tarihe sahip ve sadece oğlan çocuklarının eğitim aldığı bir kurumdur. Willis çalışmasının bir bölümünde enformel yollarla cinsiyetçiliği yeniden üreten bu grubun aslında formel eğitimin hegemonik yapısına hizmet ettiği sonucunu aktarmaktadır (Willis'ten aktaran Göktürk, Ağın, 2020, s. 339- 341). Willis bu alan araştırmasında kendilerine özgü dil ve eylem üreten öğrencilerin habitusa hizmet ederek kendilerini konumlandırmalarını daha da görünür kılmıştır.

Bernstein ise alt sınıftan gelen çocuklar ile orta ve üst sınıftan gelen çocukların dil ve dil kodu farklılıklarının okul ortamında yansımalarına dikkat çekmiştir. Okuldaki hâkim

pedagojik eylem ve içerikler genel olarak orta ve üst sınıf çocuklara hitap etmektedir. Alt sınıftan gelen çocuklar sınırlı dil ve dil kodu girdileri ile okuldaki iletişim biçimlerinden ayrılmak durumunda kalmaktadırlar. Bernstein bu yaklaşımı ile dilin toplumsal iletişim bağlamında eşitsizlikleri yeniden üretmesi noktasına ilgileri odaklamak istemiştir (Coşkun, 2019). Bernstein ayrıca iktidar dayatması ile benzer ve farklı olanlar ile eşit ve eşit olmayanların birbirlerinden ayrılmasını yalıtılmışlık olarak tanımlamaktadır. Ataerkilli düzen de insanları cinsiyetlerine göre bu yalıtılmışlıkla kamusal alana veya hane içine konumlandırarak “kadınsı”, “erkeksi” kimlikleri ve sesleri doğal, olmazsa olmazmışçasına göstererek bir düzen yaratır. Bu kültürel ve keyfi dayanaklı cinsiyetçi yaklaşımla oluşturulmuş sesler zorunlu ve doğal iş bölümü ve yalıtım olarak ortaya çıkar (Köse, 2001, s. 115-116). Ataerkillik; hiyerarşik olmasına ve farklı sınıf, ırk ya da etnik kökene sahip erkeklerin bu sistemde farklı yerlere sahip olmalarına rağmen; erkeklerin kadınlar üzerinde baskı kurma pratiklerinde birleşmelerine ve bu baskının devam ettirilmesinde de dayanışma içinde olma durumlarına karşılık gelmektedir (Hartmann, 1979). Aynı dayanışma eğitim sektöründe de önümüze gelmektedir. Bu durum müfredat ve ders kitaplarının hazırlanışı, kariyer basamaklarında yukarı çıkıldıkça kadınların az var oluşu, öğretmen ve öğrencilerin okullardaki deneyimleri, feminist pedagojinin yok sayılması, gizli müfredat, okul kültürü ve yine okulda kullanılan dile kadar daha birçok örnek ile karşımıza çıkmaktadır. Okullar bu tahakküm biçiminden ayrı ve izole yerler değildirler. Özellikle devlet okullarında çizilen sınırlar öğretmenlerin yapması gerekenleri önlerine koymakta, yaratıcılık beklentisini düşürmektedir. Bu tahakkümün içinde bir şekilde, özel ve kamusal alandaki varlıkları ile yer alan öğretmenler, yaratıcılıkları da sınırlandırılarak ataerkinin eğitimde konumlanmasında da sunulan yapılardan çoğunlukla kopuk değildirler. Tüm bu kavramsallaştırmalar ve içerikleri de okulların kültürel yeniden üretim araçları olmalarını ortaya koyar.

Bu teorinin içeriğinde geçen tanımların içeriğine bu araştırmada yer alan öğretmenlerin tecrübelerinde de rastlanmıştır. Zira bu teori kapsamındaki kavramların uygulamadaki karşılıklarının sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ile paralellik gösterdiği noktalar olduğu görülmüştür.

3.1.3. Sosyalist feminist yeniden üretim teorisi

Bu teori ise, kadınların ev içi görünmeyen emeğinin biyolojik anlamda nesiller üretmek, emek gücü anlamında yeniden üretime odaklı olması ve cinsiyete dayalı iş bölümünü görünür kılan bir teoridir. Marksizm temelli sınıfsal yeniden üretim ve cinsiyete dayalı iş bölümü ilişkisi bağlamının eğitimde varoluşu ön plana çıkmaktadır. Wolpe-Kuhn, Barret ve Arnot okullarda cinsiyete dayalı iş bölümünün nasıl yeniden üretildiğine dair çalışmalar ortaya koyan feminist teorisyenlerdir. Bahsi geçen teorisyenler, eğitimin müfredat ve okuldaki tüm pratikler aracılığı ile sınıfsal yeniden üretimin cinsiyet temelli iş bölümüne uygun nesiller yetiştirme hedefli olduğunu analiz etmişlerdir (Sayılan, 2017a, s.137).

Yeniden üretimi ekonomik ve sınıf temelli alan Marksist teorinin yanı sıra ataerkiyi de görünür kılan radikal feminizmin birleşmesi ile ortaya çıkan bu teori ataerki kapitalizm kavramını ortaya koymuştur. Sosyalist feminist Heidi Hartmann; ataerkinin dayandığı maddi temeller ile kadınların emek gücü üzerinde hâkimiyet kurulduğunu savunmuştur. Devlet ve işverenler de kadınların hane içindeki emeklerinden faydalanarak bu hâkimiyet ile yeniden üretimin devamlılığını sağlamaktadırlar. Tüm bu işleyiş de ataerki kapitalizme işaret etmektedir (Ecevit, 2013, s. 36-37). Devletin bu hâkimiyeti sürdürme araçlarından birisi de okullardır. Okullar, öğrencilere toplumsal cinsiyet dayanaklı iş

bölümlerini örtük ve resmî müfredat ve öğretmenler aracılığı ile dayatarak cinsiyet temelli kurulmuş olan bu sistemin devamlılığını sağlamaktadırlar.

Ann Marie Wolpe, kapitalizmin eğitim bağlamında cinsiyetlere bölünmüş iş gücü ile yeniden üretilmesini kuramsal bir zemine oturtmuştur. Aile içinde kadının; ev içi görünmeyen emeği ile yüklenen işgücünün ve yeni nesiller üretmeye dayanan konumlandırmasının sonucu olarak düşük eğitim, düşük ücret ve kolayca vazgeçilebilir noktada olduğunu ortaya koyar. Kadının bu ikincil konumu işgücü sermayesinde de paralel şekilde yer almaktadır. Eğitim ise bu sistemin gerekliliklerine cevap vermek üzerine kurulu başat ve kilit bir ideolojik unsurdur. Wolpe, bu ideolojik sorunsalın okul örgütlenişi, ders programı ve öğretmenler aracılığı ile yeniden üretildiğini ifade etmiştir. Barret'e göre ise eğitim sistemi, kendi cinsine ait özellikleri pekiştirerek kapitalizmde yer bulan ve kültürel üretim ile sınırlı olmayan devlet politikalarının aracıdır. Ona göre eğitimde cinsiyet temelli ayrımı anlamak, eğitim ve devlet ilişkisi ile cins ayrımı ve devlet ilişkisi analizleri ile mümkündür. Bu bakış açısı eğitimde erkek ve kadın arasındaki hiyerarşi ve tahakkümü de görünür kılmaktadır. Özetle ideoloji, eğitim ve öğretim süreçlerinin yürütüldüğü kurumların örgütlenişi ve yapısı, öğrencilerin cinsiyete dayalı işbölümüne yöneltilmeleri, meşru bilgi ile cinsiyetçi yeniden üretim meydana gelmektedir. Cinsiyetin eğitim sisteminde örgütleyici ve kategorize edici konumlanması; çocukların oğlan ve kız olarak dizilimine, kadınların öğretmenlikte hiyerarşik olarak üste çıkıldıkça var olma oranlarının düşmesine, küçük yaş grubundaki çocukların öğretmenlerinin çok büyük oranda kadın olmasına, öğretmen branşlaşmasında cinsiyet temelli bir yaklaşıma ve öğrencilerin de cinsiyetlerine göre bilim ve teknoloji alanlarına oğlan çocuklarının sanat ve toplum bilimlerine kız çocuklarının yönelmesine yol açmaktadır (Barret, 1995).

Madeline Arnot, eğitimde cinsiyet ayrımcılığını görünür kılabilmek için kültürel ve sosyal yeniden üretimin yetersiz kaldığını, kadınların eğitim deneyimlerini ve okul içi, okul dışı cinsiyetçi dayatmaları ele alarak değerlendirmenin gerekliliğini savunmuştur. Zira erkek hegemonyasına dayalı eğitim, kadınların ikincil konumlarının değişmez farklılıklardan kaynaklandığı iddiasıyla mücadele pratiklerini de gizlemeye odaklıdır. Cinsiyet eşitsizliklerinin analizi kadınların eğitimsel gelişimlerini kontrol eden ve egemen erkek çıkarlarını destekleyen değer, tutum, inanç gibi yapılara da dayanmaktadır. Okullar cinsiyet ayrışma ve ayrımcılıklarını erkek hiyerarşik düzeninde, kadınlar üzerinden evlilik ve aile konumlaması yaparak onaylamaktadır. Bu konumlanmadan dolayı insan sermayesi teorisyenleri de kadınların ikincil olarak işgücünde yer almaları durumlarından dolayı eğitimlerine yatırım yapmanın maliyet-fayda analizleri açısından düşük verimli oldukları tespitinde bulunurlar. Farklı sınıf kökenlerine rağmen, okullardan mezun olan insanlar erkeklik ve kadınlık cinsiyet kimlikleri ile işgücünde konumlanırlar. Ayrıca kadınların sınıfsal hiyerarşik yer almaları da erkeklerinkinden farklıdır. İşveren, yönetici, yüksek statülü meslek gruplarında kadın oranları düşüktür. Okulların eşitsizlikleri yeniden üretmesini yalnızca sınıfsal olarak ele almak yetersizdir, feminist bağlamda konunun ele alınması şarttır (Arnot, 1982). Kısacası okullar cinsiyete dayalı eşitsizlikleri yeniden üretmektedir. Bu yeniden üretimi sosyalist feminist bağlamda ele almak olaya sadece sınıfsal bakmakla kalmayıp cinsiyet eşitsizliğini de görünür kılmak anlamında önemlidir.

Araştırmanın metodolojisine ve mücadele alanına en yakın olan ve diğer kuramları eleştirerek kendini geliştiren bu teori ise toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitimde yeniden üretilmesinin sebeplerini ortaya koymaktadır. Feminist pedagoji kuramının

neden gerekli olduğu sorusuna da cevap niteliğindedir. Teori, çalışmanın alan çalışması kapsamında sınıf öğretmenlerinin özellikle cinsiyetçiliğin eğitimde yeniden üretilmesi bağlamında görüş ve deneyimlerinin sebepleri ile ilgili farkındalık düzeylerini aydınlatma konusunda önemlidir. Zira araştırmadaki görüşmeci öğretmenler de bu eğitim sistemi içinde eğitimlerini tamamlayarak meslek sahibi olmuşlardır. Feminist metodoloji ile ortaya konmuş bu çalışmada eşitsizliklerin temeline feminist bakış açısını da koyarak okullarda cinsiyetçiliğin yeniden üretimini ele alması anlamında da bu teori araştırmanın amacına paralel bir çerçeve oluşturmaktadır.

Ayrıca bu araştırmanın teorik çerçevesinin birinci parçası olan ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin okullarda yeniden üretimini ele alan tüm bu teoriler alan araştırmasında ilgili yerlerde karşılık bulmuştur.

3.2. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Ele Alan Yaklaşım ve Teoriler

Bu başlık altında toplumsal cinsiyet eşitliğini ele alan yaklaşım ve teoriler irdelenirken yine bu yaklaşım ve teoriler üzerine görüş bildiren teorisyenlere ve literatür araştırmalarına yer verilmiştir. Eğitimde toplumsal cinsiyet çatı kavramı üzerine kurulmuş olan bu tez çalışmasına dair ilgili bir bölüm olarak bu kısım meydana gelmiştir.

3.2.1. Toplumsallaşma teorileri/ cinsiyet rolü teorileri

Okulları feminist bağlamda ele almak ilk olarak 1970’li yıllarda toplumsallaşma alanı olarak konumlandıran yaklaşımlardan gelmiştir. Weiler ve Acker’a göre okullarda cinsiyetçiliğin yeniden üretilmesi eğitim materyallerine, okul ve öğretmenlerin rolüne odaklıdır (Weiler ve Acker’dan aktaran Sayılan, 2012, s.15). Toplumsallaşma teorileri

liberal varsayımlara dayanmaktadır ve okullardaki cinsiyetçiliği açıklamakta yapısal problemlerden ziyade cehaleti, önyargıları kullanmaktadırlar. Bunun yanında olumlayıcı eylem ve eşitlikçi eğitim programları aracılığı ile düzeltim yapılarak, okullarda toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayarak daha geniş toplumsal dönüşümlere erişilebileceğini savunmaktadırlar (Thompson'dan aktaran Sayılan, 2012, s.15). Acker, Arnot, Weiler, Thompson'ın üzerine ifadeleri bulunan bu teoriler kızlara eğitimde eşit imkânlar sunulması, cinsiyetçilik üretmeyen ders materyalleri, toplumsal cinsiyete dayanarak oğlan çocuklarına atfedilen matematik, teknoloji ve fen gibi alanlara kızların ulaşması gibi etmeleri ön plana çıkarmışlardır. Ayrıca her iki cinse eşit muamele, toplumsal cinsiyet dayatmalarının farkında olan ve duyarlı öğretmen yetiştirme gibi etmenleri de ön plana alarak eğitim kurumlarının örgütlenmesinde anahtar olmuşlardır. Fakat bu teoriler, cinsiyete dayalı iktidar ilişkileri ve okuldaki eşitsizlikler bağlantısı ile okulun çelişik işlevini atladığı eleştirileri ile de karşılaşmaktadırlar (Sayılan, 2012, s. 15).

Öğretmenlerin, öğretim programlarının ve ders kitaplarının toplumsal cinsiyeti toplumsallaştırmadaki rolleri bu teoride öne çıkmıştır. Eğitim içerikleri ile öğretmen tutum ve davranışları ataerkiyi beslemeyecek şekilde hayata geçirilmelidir. Son yıllarda ise toplumsallaşma teorileri daha çok çocukların henüz okula başlamadan toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile donatılmış oldukları olgusuna yönelmektedir. Bu konuda da yine okul ve öğretmenlerin rolü bu kalıp yargılar ile mücadele etmede ön plandadır (Tan Göğüş, 2011, s. 91-92).

Liberal varsayımlara dayanan feminist anlayışa göre cinsiyetler için eğitimde fırsat eşitliği sağlamak bu alanda temel odak olmuştur. Fırsat eşitliği, toplumsallaşma ve cinsiyet kalıp yargıları, cinsiyet ayrımcılığı temaları üzerine kurulan bu teoriler, kızların

eğitim aracılığı ile tam potansiyellerine ulaşmasını hedeflemiştir ve öğretmenlerin cinsiyetçiliği yeniden üretmede etkin rol aldıklarını ortaya koymuşlardır (Acker, 1987, s. 423).

Başka bir deyişle bu teorilerin ilk elden amacı cinsiyetçiliği itibarsızlaştırmak olmuştur. Çünkü bu cinsiyetçilik; öğretmenler ve ebeveynlerin algısını da kızların, fen ve matematik alanında gerekli olan entelektüel donanımı, erkekler gibi karşılayamayacakları inancı ile şekillendirmektedir. Bu teoriler, öğretmenlerin oğlan ve kız çocuklarına eşit yaklaşım ve tutumlar ile erişmeleri gerektiğini vurgulamanın yanı sıra ailenin de bu tavırlara eş tutum ve davranışlar içerisinde bulunmaları gerekliliğini öne sürmektedir. Aksi hâlde yalnızca derslik içinde var olan feminist yaklaşım ile dışarının çelişmesi bu çabaları zayıflatabilmektedir. Toplumsallaşma teorileri tüm eleştirilerin yanında, eğitimin kızlara dayattığı zorlu mücadeleleri ve erkeklere avantaj sağlayan yüzyıllardır süregelen cinsiyet kalıp yargılarını görünür kılmak açısından önemlidir (Thompson, 2003). Kısaca, kız ve oğlan öğrencilerin cinsiyetlerindeki farklılıklardan çok benzerliklerine odaklanarak nötr yaklaşım ile eşit eğitim imkânlarının sunumu sayesinde eğitimde cinsiyet eşitliğine erişilebileceğine inanan ve öğretmenlerin rolünü ön planda tutan teorilerdir. Öğretmenlerin cinsiyetçiliği yeniden üretmede önemli konumlarını vurgulayan bu teori, öğretmenlerin dersliklerdeki tavır ve tutumlarını ele alma noktasında alan araştırmasında da yer almıştır.

3.2.2. Farklılık teorileri

Cinsler arasındaki farklılıklara ve liberal varsayımlara dayanan, okullardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yapısal iktidar ilişkileriyle bağlantısını toplumsallaşma teorilerinde de olduğu gibi dikkate almayan teorilerdir. Kız ve oğlan, kadın ve erkek

farklılıklarını olumlayarak ele alan ve eğitim bağlamında toplumsal cinsiyete duyarlı müdahaleleri yol olarak göstermişlerdir. Okulların rekabet, akılcılık, özerklik, bireycilik, tüketicilik gibi eril değerlerle donatılmış olması, kızların uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır. Eğitimde teorikte ve pratikte kapsayıcı bir yaklaşımla kız çocuklarının öğrenme metotlarına ve kadınsı değerlerine cevap verecek bir eğitim tarzı önermektedirler (Sayılan, 2012, s. 16).

Farklılık teorisyenleri yani cinsiyet nötr bir eğitimden ziyade cinsiyete duyarlı eğitimin savunucusudurlar. Kadınların öğrenme biçimleri de erkeklerden ne üstündür ne aşağıdadır görüşündedirler. Fakat erkeklerin ve kadınların akıl yürütme ve öğrenme metotlarının farklı olduğunu savunurlar. Bu sebeple dersliklerde iki cinsiyetin de öğrenme metodolojisine uygun eğitim yöntemleri sunulmalıdır görüşünü desteklerler (Thompson, 2003).

Gilligan'a göre ise eğitimde cinsiyet eşitsizliğine dair temel sorun kızların öğrenme biçimleri değil, kendilerine duydukları inançların ve bilinçlerinin zedelenmesidir. Ona göre kızlara geleneksel kadınlık rolleri empoze edilmiştir. Takdir görmek için öfkelerini, anlaşmazlıkları bastırmaları gerektiğini öğrendikçe kendilerine olan güvenlerini de kaybederler. Önemli olan kendi duyguları değil, “iyi” olmaktır. Kızların bu eşitsizlikler altında bilgisel varoluşlarının farkına varmaları için örnek alacakları kadın rol modeller olmalıdır (Thompson, 2003, s.16).

Erkek öğrenmeleri üzerine kurulu ve oğlanların öğrenmelerini önemli gören eğitim sistemi, kız çocuklarının da öğrenme metotlarını eş değerde mühim görmelidir. Farklılık

teorisyenleri reformist yaklaşımlar yerine daha derinden değişime yönelik tavırlar ve liberalizm ile uygulamada sosyal değişimin teşvik edilmesini önermektedirler. Örneğin tarih derslerinde tamamen erkek tek elinde olan başarılarından söz etmek, kadınları yok saymak anlamına gelmektedir. Temsili bir denge edinebilmek için de kadınların da tarihsel başarılarına tarih derslerinde yer verilmelidir (Thompson, 2003).

Eğitimli erkekler hem eğitimli hem erkeksi normlara uygun olarak nitelendirilirken, eğitimli kadınlar kadınsı normların içine yerleştirilmezler. Farklılık teorisyenlerinin de temel amacı bu noktada toplumsal cinsiyet çeşitliliğini onaylayarak, kadınların da erkeklerle paralel hatta bağımsız başarılarını ve var oluşlarını geri kazanmak olmuştur. Zira kadınların düşünce ve eylem biçimleri erkeklerinkinden farklı olsa da bu biçimler erkeklerinki kadar önemlidir (Thompson, 2003).

Farklılık ve toplumsallaşma teorileri eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini liberal bağlamda ele alan teorilerdir. Bireysellik ve bireysel çabayı öne çıkaran liberal yaklaşımlar, okulların cinsiyetçi yaklaşımlardan arınması için tüm insanlara yönelik farkındalık artırmayı mücadele yolu olarak önerirler. Okullarda ve iş piyasalarında kadınların da erkekler gibi var olabileceği fırsat eşitliklerinin sunulmasını talep ederler. Eğitime eşit erişim bu anlamda kilit noktadadır çünkü toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini gidermede farkındalık artırmak önemlidir. Liberal feministler; erkekler ve kadınlara eşit eğitim fırsatları sunulması, resmî ve gizli müfredatla dayatılan cinsiyetçiliği, ders başarısı ve meslek seçimlerine yönlendirilmedeki cinsiyet kalıp yargılarını, okullardaki personelin cinsiyet dağılımı analizlerini içeren çalışmaların çoğunda emek vermişlerdir (Tan Göğüş, 2011, s. 93-94). Araştırmaya katılan gönüllü görüşmecilerin bu teori ile örtüşen görüş ve deneyimlerine rastlanmamıştır. Ancak araştırmaya farklı bir bakış açısı

ile parmak basmak açısından ve bu teoriye eleştirel yaklaşarak yine farklı bakış açıları ile yeni teorilerin meydana gelişlerini görünür kılmak açısından çalışmaya katkı sunmuştur. Fakat genel olarak cinsiyete göre eğitimi öneren bu teorinin özcülüğe yol açabileceği kaygısını göz önünde bulundurarak mesleki deneyimlerimi de ele aldığım da bu bağlamda yorum getirebilirim. Zira kadınların özel alanlardaki yapısal dezavantajlarını göz ardı etmesi ve cinsiyete göre eğitimi savunarak özcülüğe yönelmesi, yapısal eşitsizlikleri genel anlamda görmezden gelerek, diğer ezilme biçimlerini es geçerek bireylere odaklanması anlamında liberalizme dayanan toplumsallaşma ve farklılık teorileri eleştirilebilir.

3.2.3. Yapısalcı yaklaşım

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini genel olarak bir iktidar problemi olarak değerlendirirken okul bazında ise bu problemi ırk, etnisite, sınıf, cinsel ve dinsel yönelimler bağlamında ele almışlardır. Feminist yeniden üretim -radikal feminizm, sosyalist feminizm, Marksist feminizm- yaklaşımlarından beslenirler. Okullar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin, emeğin cinsiyetçi iş bölümü dayatmasının ve sınıfların kültürel ve ideolojik yeniden üretimiyle bütünleşiktir (Sayılan, 2012, s. 17-18). Yani eğitimde cinsiyetçiliğin yeniden üretimini ele alan teoriler yapısal yaklaşım ile okulun işlevini ortaya çıkarmaya odaklanmışlardır.

Okullar cinsiyet ayrışma ve ayrımcılıklarını erkek hiyerarşik düzeninde, kadınlar üzerinden evlilik ve aile konumlaması yaparak yeniden üreterek onaylamaktadırlar. Farklı sınıf kökenlerine rağmen, okullardan mezun olan insanlar erkeklik ve kadınlık cinsiyet kimlikleri ile işgücünde konumlanırlar. Ayrıca kadınların sınıfsal hiyerarşik yer almaları da erkeklerinkinden farklıdır (Arnot, 1982). Wolpe ise bu ideolojik sorunsalın

okul örgütlenişi, ders programı ve öğretmenler aracılığı ile yeniden üretildiğini ifade etmiştir. Barret da cinsiyetin eğitim sisteminde örgütleyici ve kategorize edici konumlanması; çocukların oğlan ve kız olarak dizilimine, kadınların öğretmenlikte hiyerarşik olarak üste çıkıldıkça var olma oranlarının düşmesine, küçük yaş grubundaki çocukların öğretmenlerinin çok büyük oranda kadın olmasına, öğretmen branşlaşmasında cinsiyet temelli bir yaklaşıma ve öğrencilerin de cinsiyetlerine göre bilim ve teknoloji alanlarına oğlan çocuklarının sanat ve toplum bilimlerine kız çocuklarının yönelmesine yol açmaktadır şeklinde ele almaktadır (Barret, 1995).

Yapısal feministler, herhangi bir değişim programı üzerinde çok geniş kapsamlı olduğu için fikir birliğine varamamalarına rağmen, kadınlar ve erkekler arasında geniş bir eşitlik arayışı peşinde bir taahhüdü paylaşırlar. Yapısal teorinin önemli eğitsel katkıları arasında liberal ideolojinin dışında kalan değer sistemlerine olan ilgisi bulunur; yasal kriterler tarafından yok sayılan, bastırılan epistemolojiler ve başarılarının tanınması ile kadın emeğini ele alırlar (Thompson, 2003).

Feminist yeniden üretim teorisyenleri, eğitimsel performanstaki toplumsal cinsiyet farklılıklarının sosyal ve kültürel iktidar hiyerarşileri ve ırk, etnisite, sınıf bağlamında yapılandırılmış sosyal ilişkilerin temsilleri olarak anlaşılması gerektiğini savunmuşlardır. Eğitimi eşit olmayan bir cinsiyet düzeninin sürdürülmesinde merkezi olan bir güç ve sosyal kısıtlama biçimi dayanaklı bir yapı olarak görmek için gerekli teorik yaklaşımları sunmuşlardır. Bu durumların eğitim politikalarını ve öğretmenleri nasıl etkilediği üzerinde durmuşlardır. Bu nedenle, feminist yeniden üretim teorisinin en güçlü yönleri, sınıf mekanizmalarının cinsiyete dayalı ve ırksal eğitim bölünmelerini nasıl yeniden ürettiğini göstermek ve bu sosyal farklılıkları aydınlatmak olmuştur. Feminist yeniden

Üretim teorileri, sosyal eşitsizliğin metateoretik açıklamalarıyla aşırı derecede kısıtlama ve baş etmeleri göz ardı etme anlamında eleştirilmektedir (Dillabough, 2003). Kızların ve kadın öğretmenlerin okullarda bu durumlar ile baş etmelerini ise okulu kültürel üretim alanı olarak ele alan yaklaşımlar, yine okulların egemen kültürel işleyişini meşrulaştırıp, olumlayarak, bağımlı grupların türdeş olanlardan ayırarak, azınlık durumuna düşürdüğünü ne sürmüştür. Bunun yanı sıra okullarda farklı toplumsal ilişki yapılarının ve bilgilerin varlığını sürdürdüğünü de göstermiştir (McLaren’den aktaran Sayılan, 2012, s. 19).

Eğitimde cinsiyetçiliği kadınların hane içi emekleri, her alanda ikincil konumda olmalarına politik bakış açısıyla ele almak etnografik ya da niceliksel zmlmeler yapma aşamasında tutukluk yaşamamıza sebep olmamalıdır. Tüm bu meseller derinlemesine irdelenerek; okul içi ve dışı üretim, sınıfları kontrol altında tutma ve sınıf bazlı yeniden üretim yanında sınıf mücadelesini de incelemeyi gerekli kılar. Çünkü toplumsal cinsiyetin yeniden rimi bu politik ve ekonomik dayanağın sınırları belirler ve mücadelelerin sonuçlarını ve biçimlerini etkiler. Hegemonya kavramını yeniden üretim kavramından öncül tutmak ise diyalektik ilişkileri, araştırma yaparken öğrenme süreçlerinin aktif doğasını, çatışmaları, iktidar mücadelelerini, okul içi ve dışı pratikleri ortaya koyma anlamında kolaylayıcı olacaktır. Aynı zamanda bu yaklaşım egemen menfaatlerin gücünün ebedi olmadığını da hatırlatacaktır. Çünkü kültürel hegemonik tutum ve davranışlar ile devamlı mücadele etmek gereklidir. Tüm bunları göz önünde bulundurmak eğitimde kadınların durumlarına “razı olmalarını” aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin üretimine karşı mücadeleleri ön plana alır. Kültürel teori, hegemonya ve yeniden rimi feminist bağlamda ele almak; eğitimde erkek-kadın, kız-oğlan deneyimlerine odaklanmak, kızların ve kadınların farklı konumlanmalarına rağmen ikincilliklerinin her daim sürmekte olduğunu da eş zamanlı olarak ortaya koyar. Zira

tarihte kadınların ve kız çocuklarının ikincil konumları ile ilgili çokça çalışma ve araştırma yapılmıştır fakat mücadele pratikleri üzerinde çok az durulmuştur (Arnot, 1982).

Hak temelli mücadeleler içerisinde eğitim hakkı, en çok kamuoyu yankısı yaratan toplumsal cinsiyet eşitsizliği mücadelesidir. Ancak bu mücadelenin orta sınıf kadınlar tarafından ve onların hakları için verildiği düşüncesi bu mücadelenin ucunun tüm kadınlara dokunduğunun görünmesini de aksatmaktadır. Bizler, kadınların vermiş olduğu mücadele pratiklerinden söz etmeyi atlarsak kötümserlik ve karamsarlığa bürünür, kazanılmış zaferleri göz ardı ederiz. Bu sebeple sorunu sadece toplumsal cinsiyet kodlarını yapısal olarak ele almaktan öte toplumsal ilişkiler içindeki etkileşim biçimlerini de göz önünde bulundurarak sürdürmek gerekir. Yani eril hegemonya, sınıf ve bunlar arasındaki zorlu ilişki pratikleri ve bu toplumsal ilişkiler düzenin çatışma, değişim güçlerini barındıran toplumsal bir dinamik oluşturacağını da göz önünde bulundurarak, kadınların eğitim hayatlarındaki farklı ve ortak yönleri araştırarak ortaya koymak gereklidir (Arnot, 1982). Ataerkil sistemin devletin ideolojik aygıtları olan okullarda yeniden üretildiğini gözlemleyen ve deneyimleyen bir öğretmen olarak yapısalcı yaklaşımın sorunun sebebini ortaya koymada önem taşıdığını düşünmekteyim. Ders kitapları, resmî müfredat, hizmet içi ve lisans eğitimlerinde toplumsal cinsiyete dair öğretmenlere bilgi erişimi sunulmaması, sunulsa da yok denecek kadar az olması, cam tavan gibi yapısal sorunlar yapısalcı yaklaşımın görüşlerini doğrular niteliktedir. Feminist pedagojiye dair görmezden gelmenin de yapılardan nasıl kaynaklandığını gösterir noktadadır. Kişisel görünen problemlerin aslında bir yapı bütününe dayandığını ortaya koymak anlamında bu teorinin önemini görmekteyim. Zira çalışmanın alan araştırması kısmında eğitim yönetimi ve yapıya işaret eden tüm sorunlar da bu teorinin pratikteki

yansımalarına işaret etmiştir. Araştırmanın mücadele alanına en yakın bir başka yaklaşım da yapısalcı yaklaşım olmuştur.

3.2.4. Post yapısalcı yaklaşım

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yapısalcıların okullardaki toplumsal cinsiyet, ırk, sınıf, etnisite ve diğer yapısal eşitsizlikler bağlamında ele alışlarına karşılık, post yapısalcılar bu iktidar analizlerini kuşku ile yaklaşarak, farklı ele almışlardır. Yapısal yaklaşımın ele aldığı bu konumsallıkların eğitim süreçlerinde normalleştirilip, doğallaştırılmasını deşifre ederek toplumsal inşalarını ortaya çıkarmaya odaklıdır. Toplumsal cinsiyet, ırk, sınıf, din, etnisite konumsallıklarının her çeşidinin yapı sökümünü ve söylemsel olarak inşalarını deşifre etmeye dönük eğitim etkinliklerini de ön planda tutmuşlardır. Bu ön planda tutma, iktidar ve tahakkümün farklı türevlerinin bulunması vurgusu ile yapı ötesi ele alınmasına dayanarak, okullarda ve dersliklerde bu durumların ortaya nasıl çıktıklarını ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki asimetrik ilişkiyi merkezileştirme açısından post yapısal yaklaşıma özgünlük sağlamıştır (Sayılan, 2012, s.20).

Post yapısal yaklaşım eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin söylemsel inşalarını ele alış, söylenemeyenlerin söylenmesi dayanaklı, karşı söylem önerisini doğurmuştur. Bu da öğrencilerin söylemsel konumsallaşma konusunda eleştirel bilinçlerinin gelişmesine sebep olmaktadır. Feminizmin eylemsel karşılık bulması için gerekli fırsatları kollamak da bir başka metot olarak görülmüştür (Tan, 2011, s. 97).

Bu yaklaşım, eğitimcilerin ve okulların dillerinin olası anlamlarını ve dolayısıyla uygulama üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak için yapı sökümünü öne alır. Eğer öğretmenler, veliler, araştırmacılar dezavantajlı öğrencilerin okul başarı seviyelerinin anlamını bu öğrencilerin yetersizliği ve motivasyon eksikliği dayaklı ele alırlarsa, daha fazla öğrenci merkezli öğretim, daha fazla disiplin, teşvik ve daha iyi yapılandırılmış öğretim programları müdahalelerini görürüz. Öte yandan, dezavantajlı öğrenciler ve velilerin bakış açısı ile başarısızlığı okul içi eylemleri görünmez kültürel yapının bir ürünü olarak görürsek de bu noktada tüm bunların anlamlarına ve pratikte ne anlama geldiklerine işaret eden bir konumda oluruz. Okulun tüm yapısında ve içinde bulunduğu baskın kültürel bağlamlar öğretim ve öğrenmenin sadece iyi-kötü öğretim olarak ele alınmak yerine, kültürel uygulama biçimlerinin de görülebilmeleri için, eğitimle ilgili söylemlerin açık bir şekilde ortaya çıkması gerekir. Odak noktası, okul çalışmalarının kültürel biçimi ve onun örtük söylemleri ve anlamları tarafından çeşitli öğrenci gruplarına sunulan olanaklardır, sadece öğrencilerin iyi olup olmadıkları değildir. Zira kadınlığın ayrımcı olarak inşa edildiği toplumsal cinsiyet eşitsizliği kusursuz bir şekilde tutarlı değildir; kızlar, sınıf ve etnik gruplar içinde ve arasında sadece tek tip bastırılmış olarak konumlanmazlar. Bu düzensizliğin açtığı boşluklarda direnç ve değişim olanakları farklıdır ve geliştirilebilir. Mesele şu ki, kız olmanın ne demek olduğu değişken ortamlarda önemli ölçüde farklılık gösterebilir (Jones, 1993).

Post yapısalcı yaklaşım, değişim adına kesin bir yol sunamamakla, sunmamakla birlikte cinsiyet eşitliğini teşvik ederek eğitimcilerin için önemli birkaç yol göstermektedir. Bu yollar arasında eğitsel aydınlanmanın ve iyileştirilmiş sınıf deneyimlerinin neden cinsiyetçiliği ortadan kaldıramadığına dair analizler vardır, baskın söylemi yeniden harekete geçirmeden cinsiyetlendirilmiş yapıları sorunsallaştırmak adına etnisite, ırk sınıf ile kesişimselleştirerek araçlar sunar. Yapısökümcü bu kuram bu bağlamlarda anlamlı

olma olasılığı ile bir değişime yöneltebilir. Hatta bu yollarla “normal, doğal ve kaçınılmaz” olarak kabul ettiğimiz ilişkilerin içine girebilir ve yenileriyle değiştirebilirsek, yapısökümcü kuramcıların işaret ettiği gibi, şu anda hayal dahi edemediğimiz yeni tür toplumsal cinsiyet ilişkilerine de girebiliriz. Feminist yapısökümcü kuram meydan okuyucu söylemlerden ayrı tutulamaz ve egemen düzenin değerlerini doğal olmaktan çıkarmak ve henüz denenmemiş değer yapılarını uygulamak açısından araçlar sunar (Thompson, 2003).

Post yapısalcı yaklaşım özetle yapısalcı yaklaşımın eleştirisi ve yalnızca toplumsal yapıları merkeze almanın kısıtlılığını göz önünde bulundurma üzerine kuruludur. Toplumsal cinsiyetin ırk, etnisite, sınıf temelli konumsallığı; eğitim ortamındaki bireylerin bilgiyi inşa etme biçimleri, deneyim paylaşımı, yapısal ayrıcalık ve tahakkümler ile bireylerin arasındaki ilişkiyi ifade eder. Post yapısalcı yaklaşımlar yapısökümcü yaklaşım ile gerçek kavramını sorgularlar. Kişi bu gerçek kavramını sorguladıkça eğitimde de marjinal grupların lehine dönüş olacaktır. Öğrenenler toplumsal tahakküm ve ayrımcılıkların kendi değer ve inançları ile kimlikleri üzerindeki etkilerini sorguladıkça sürekli olarak değişmekte olan kimliklerinin farkına varırlar ve söylemler de değişir. Post yapısalcı yaklaşım akılcılık-duygusallık, heteroseksüel-homoseksüel, siyah-beyaz, erkek-kadın, kız-oğlan, teorik-pratik gibi kavramsallaştırmaların da yapı sökümünü hedefler. Bu kavramları birbirinin zıttı gibi görmemek yeni tarz düşünmelerin yönelimini kolaylaştırır. Aksi hâlde bu zıtlık algısı yeni fikirler oluşturmamıza engel olur (Tisdell, 1998). Alan araştırmasında bu yaklaşım dağınık şekilde ve daha özel sayılabilecek öğretmen tecrübelerinde karşılık bulmuştur.

Tüm bu teori ve yaklaşımlar eşitlikçi bir toplum kurmayı denerken eğitimde hepimizin karşılaştığı çok karmaşık problemleri, konuları anlayabilmek için cevaplar sunar. Tek bir kuramın tüm soru ve sorunlara karşılık vereceği konusu şüphelidir (Thompson, 2003). Zira bu kadar karmaşık ve her gün, her alanda yeniden üretilerek karşımıza çıkan toplumsal cinsiyet eşitsizliği gibi dev bir soruna eğitim alanında da tek bir teori, cevap veya yaklaşım ile karşılık vermek diğer tüm alanlarda olduğu gibi söz konusu değildir. Bu araştırmada eğitimde cinsiyet eşitsizliğini ele alan tüm bu teorilerin bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, görüş ve deneyimleri ile uygulama boyutu görünür kılınarak, karşılık bulmuştur.

3.3.Feminist Pedagoji Kuramı

Araştırmanın bu bölümünde feminist pedagoji kuramının kapsam, içerik ve dayanakları ele alınmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi ve dayandığı kuramlar bu bölüm ile tamamlanmaktadır.

Eğitimin ne olduğundan çok ne olmadığını yol edinen, eğitimde öğretmen ve öğrencilerin nesne değil özne olarak konumlandığı, derslikler içindeki uygulamaları öne alan, cinsiyetçi, ırkçı, homofobik, sınıfsal ve diğer tüm ayrımcılıkların yer bulamadığı özgürleştirici alanlar sunan bir kuramdır. Özgürleştirici alandan kasıt ise, farklılıkların saygıyla karşılanması, katılımcıların deneyimlerinin üzerine kurulu ve bu deneyimlere farklı bakmaya olanak verilmesi, öğrenme ortamlarında öğrencilerin risk alabilmesi, ezilmelere ve toplumsal cinsiyet eşitliği mücadelelerine odaklılık, birey bütünlüğü, eleştirel bilinci ön planda tutmaktır. Eğitimdeki dönüşü ise dersliklerimizde atacağımız adımlarda görülmektedir (Shrewsbury, 1993).

Feminist pedagoji kuramı, eleştirel pedagojinin bir kolu olarak ikinci dalga feminizmle eğitim kurumlarına öğretmenler, akademisyenler ve aktivistler tarafından aktarılmıştır. Bilinç yükseltme grupları da feminist hak temelli mücadelenin eğitime aktarılması anlamında tetikleyici olmuştur. Eleştirel pedagojinin en önemli dayanağı ise Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* isimli eseridir. Eleştirel pedagoji gibi feminist pedagoji de iktidar ile bilinç yükseltme hakkında benzer görüşlerle dönüştürücü öğrenmelere dayanmaktadır. Fakat feminist pedagoji; feminist bilinç, feminist kuram, kesişimsellik, öğretmenlerin bilinç ve sosyal konumunu da içermektedir (Sayılan, 2017b). Freire'in eğitime dair; öğretmenleri öğrencilerden sabır, ezber ve tekrar bekleyen yatırımcı; öğrencileri ise yatırım nesnesi olarak görmeyen ve hatta tüm bunların aksine öğrenci-öğretmen çelişkisini her iki tarafında eş zamanlı öğretmenler-öğrenciler olduğu çözümlemesi savı mevcuttur (Freire, 2020, s. 90-91). Bu sav ise feminist pedagoji ile örtüşmektedir.

Tüm bunların yanı sıra eğitime problem tanımlayıcı şekilde yaklaşmak; insanların içinde oldukları ve dünyada var olma biçimlerine eleştirel bakabilmek, dünyayı da dönüşen ve değişim içinde olan süreç içindeki gerçeklik olarak algılamaya yol açar. Bu durum ezilenlerin “Neden?” sorusunun peşinde olmalarına yol açacağı için ezenlerin menfaatlerine hizmet etmez. Bu süreçleri devrimci biçimde dönüştürmek için ise ilk andan itibaren eşitlikçi tutumlarda olmak gerekir (Freire, 2020). Ezme-ezilme düzenlerini deşifre eden pedagojik teorileri dersliklerde uygulamak, yani öğrencileri “Neden?” sorusuna yönelten, öğretmen-öğrenci hiyerarşik yapısının kırıldığı, dezavantajlı grupların ve farklılıkların eşit derecede eğitimde var olduğu eğitim ortamları yaratmak feminist pedagojiye karşılık gelmektedir.

Freire'in yöntemi ve eleştirel pedagojiler bilinç gelişimine yol açarken, aynı zamanda toplumsal yapı tarafından üretilmiş yanlış bilinçleri yok etmeye yöneliktir (Spring, 2019, s. 72). Freire'nin eşitsizliği eleştiren, öğrenci merkezli bu teorisi eğitimin politik olduğunu öne sürmektedir. Çünkü statükoyu sorgulamayan her eğitim teorisi veya müfredatı onu dolaylı ya da direkt olarak kabul etmiştir (Freire, 2020, s. 208). Feminist pedagoji de eleştirel bilinç yaratarak toplum tarafından dayatılan toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine karşı verilen mücadelelerin eğitim ortamlarına taşınmasına odaklı bir teoridir. Sosyal adaleti gözetken, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine ırk, sınıf, cinsel yönelim, engellilik ve diğer faktörler de gerekçe gösterilerek veya gösterilmeyerek marjinalleştirilmiş grupların toplumdan ayrıştırılmasına dair statükoyu sorgulayan, yanlış bilinçleri yok etmeye yönelik eleştirel bir pedagojidir.

Freire'nin pedagojik yaklaşımını ve diğer özgürleştirici pedagojilerini, feminist pedagoji genişletmiş ve zenginleştirmiştir. İlk olarak toplumsal cinsiyet eşitliği odaklı eğitimde öğretmenlerin rollerini, ikinci olarak ise kişisel deneyim ve duygudaki bilgi ve hakikat iddialarının kaynağının epistemolojik sorusunu ele alır. Son olarak ise postmodernistlerin “evrensel kadın” dayanaklı yapıları sökmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini “beyaz, orta sınıf, heteroseksüel kadın” bağlamından kesişimsel noktaya taşımıştır (Weiler, 1991, s. 459). Kesişimsellik, genel olarak dezavantajlılığın tek bir bakış açısı ile değil cinsiyet, ırk, sınıf, cinsel yönelim ve diğer unsurların tamamını gözeterek engelleyici faktörleri dönüştürmek için işlevsel araç sunar. Tarihsel ve toplumsal süreçlerin bir sonucu olarak doğmuş olan bu kavram yok sayılanların, sesleri duyulmayanların görülmesine bir olanak sunmaktadır (Çapar, 2019). Kısaca ortak direniş ve eleştirel düşünmeyi öne alan, kapsayıcı, motive edici feminist pedagoji; tüm toplumsal ilişki ve yapıların cinsiyet eşitsizliğinin kesişimlerini de ele alarak çoklu sosyal kimliklerin incelenmesi anlamında feminist eğitime önemli katkı sunmuştur (McCusker, 2017).

Ataerkil tahakkümün eğitimde konumlanmasına karşı mücadeleci ve politik bir duruş olan feminist pedagojide feminist derslikler; sınıf içi pratiklerde deneyim odaklı, öğrenci-öğretmen iki taraflı öğrenme sürecini içeren alanlardır. Bu derslikler eşitler arası, farklılıklara saygılı olma tutumlarını öne alan ve cinsiyet, cinsel yönelim, sınıf, din, ırk, engellilik gibi durumlarla toplumda dezavantajlı konumda olan gruplara uygulanan tahakkümü eleştirel gözle görünür kılan ve bunu değiştirmeyi hedefleyen ortamlardır. Gücünü tahakküme değil özgürleştirme üzerine kuran, mücadeleci yerlerdir (Meşe, 2018). Zira özgürleştirici olmayan bir dünya da, insani olmaktan çıkarılmış, varoluşsal güçlerin farkında olunmayan, kendi kendine dair bilinçten uzak bir dünyadır. Bu konumda da insanlar özne değil, nesnedirler. Bu ezilme durumu ise *sessizlik kültürü* kavramına işaret eder. Bu kavram toplumsal sistemde kişileri asimile eden eğitimin ya da basit bir cehaletin sonucu da olabilir (Spring, 2019, s. 63). Kişileri bu sessizlik kültüründen çıkaracak, tüm hayatlarını ve konumlanmalarını etkileyen toplumsal iktidarın ve cinsiyet eşitsizliklerinin farkına varıp, kendi kontrollerini ele alabilecekleri eleştirel bir eğitim pedagojisidir, feminist pedagoji teorisi.

Tisdell, feminist pedagojiyi; psikolojik feminist pedagoji modelleri, yapısalcı feminist pedagoji modelleri ve post yapısalcı feminist pedagojiler olarak ele almaktadır. Psikolojik feminist pedagoji modelleri liberal varsayımlara dayanan, kadınların psikolojik özgürleşmelerini temel almaktadır. Kadın deneyimini öne alan bu yaklaşım orta sınıf, beyaz kadınlara hitap etme sınırlılığı ile eleştirilmektedir. Yapısalcı feminist pedagoji modeli ise Freire'nin görüşlerinden ve radikal, sosyal ve Marksist feminizmlerden etkilenecek ortaya çıkmıştır. Yapısalcı yaklaşım da yapılara fazla odaklanarak kişilerin şahsi deneyimlerini ve çabalarını göz ardı etmesi noktasında eleştirilmiştir. Post yapısalcı

feminist pedagojiler ise yapı sökümünü odağa alan, yalnızca yapılara odaklanmayarak; diğer baskı sistemleri ile benliğin yapılanarak konumlanmasına, bireylerin öğrenme ortamlarındaki bilgi inşalarını, gerçek kavramını da sorgulayarak ele aldıkları yaklaşımdır (Tisdell, 1998). Post yapısalcı yaklaşımların terminolojisi güç ve karmaşık bulunmakta ve ideolojik bir yaslanma olmadan eleştirel bilincin nasıl oluşturulacağı konusunda soru işareti bıraktığı şeklinde eleştirilmektedir (Tan, 2011, s. 98). Genellikle yetişkin eğitimi öne alan bu yaklaşımlardan, lisans ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarında, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine, sebeplerine, çözümlerine dair farkındalık sahibi eleştirel bilince sahip eğitimciler yetiştirmek anlamında da faydalanılmalıdır.

Eleştirel bilince yönelik feminist eğitimi Hooks ise, bu alandaki literatürün çok çeşitli üslup ve biçimlerde olup her kesime ulaşması, kapı kapı dolaşarak feminizmin anlatılması, eleştirel bilinci geliştiren çocuk edebiyatı üzerine yoğunlaşılması, herkese hitap eden feminist tv kanalları, radyo ve kitaplar yaratılması ve kamu eğitiminde feminist aktivistlerin önyargısız müfredat oluşturmalarını yol edinen eylemlerle ele alır. Böylece düşünce ve pratiği paylaşmanın gerekliliğini eylemsel olarak önerir çünkü feminizmin amacı aslında her kim isek ona ulaşmamız ve barış ve adaletle yaşayabilip, tahakkümün son bulduğu bir yaşam yaratmaktır. Çünkü feminizm herkes içindir (Hooks, 2016). Özetle feminist pedagoji, dersliklerle sınırlı olmayan mücadele, eleştiri, bilinç yükseltme, eleştirel bilinci aktive etmeye dayalı eşitlikçi ortamların öğrenme-öğretme ortamlarına taşındığı ve eğitimde yok sayılan eşitliğin kesişimsel anlamda kapsayıcı bir cevabı olma niteliğinde büyük önem taşımaktadır.

Feminist pedagojiye dair şahsi görüşlerimi eklemem gerekirse, sosyoekonomik olarak alt sınıf öğrencilerin olduğu yerlerde -kesişimselliğe dayanarak- uygulamada zorluk

yaratacağına dair bir görüşe kapıldığımı ifade edebilirim. Günümüz şartlarında bu pedagojiye dair yöntem ve teknikleri uygulamak adına yapısal destekler olmadığını da göz önünde bulundurarak hiç olmamasından çok daha iyi olduğunu, ufkuma artı değer katarak taşrada da bir ucundan öğrencilerimle uygulama fırsatı yakaladığım anlar olduğunu da feminist pedagojinin eleştiriye açık yanını da göz önünde bulundurarak eklemek isterim.

Feminist pedagoji kuramı, toplumsal cinsiyet eşitliğinin dersliklerde uygulanabilirliğine ilişkin dayanak olabileceğine dair bir çözüm önerisi niteliği taşımakla birlikte, bu araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin kurama dair -varsa- ön bilgilerini anlamaya ve dersliklerinde bu kuramın ne kadar uygulayıcısı oldukları bağlamında görüş geliştirmeye de katkıda bulunmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: Ankara Mamak İlçesindeki Bir İlkokul Hakkındaki Bilgiler ve Alan Araştırması

Toplumsal cinsiyet sanat, spor, siyaset ve kültürde, kamusal ile özel alanlarda kısacası her yerde ve tabii olarak eğitimde de yeniden üretilerek kaşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda eğitimin ampirik yönü göz ardı edilmemelidir. Nitekim eğitimin ampirik yönünü ele almak, göz ardı edilmesi muhtemel yaşantı ve durumları görünür kılma anlamında önemlidir. Toplumsal cinsiyetin eğitim bağlamında ele alınışı da teorik ve pratik açılardan oldukça derinlikli bir konudur. Bu bölüm kapsamında araştırmanın ampirik yönü, sınıf öğretmenlerinin görüşmeler sonucundaki paylaşımlarının deşifreleri aktararak, irdelenerek alan araştırması kısmı ortaya konmuştur. Ayrıca bu bölüm kapsamında öncelikle araştırma yapılan okulun profili hakkında bilgi de verilmiştir.

4.1. İlkokul Hakkında Genel Bilgilendirme

Okul Ankara'nın merkez ilçelerinden Mamak'ta yer almaktadır. Okul binası yeni bir yapıdır. Fiziki imkânlar açısından Türkiye ortalamasının üstünde koşullara sahiptir. Okulda atölye-işlik dersliği, toplantı ve konferans salonu spor salonu, müzik sınıfı, teknolojik kütüphane ve yemekhane mevcuttur. Okulun idari kadrosu iki müdür yardımcısı, bir müdürden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin tamamı erkektir. Okulda sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve İngilizce öğretmeni kadrolu olarak görev yapmaktadırlar. Okul, kadın ağırlıklı görünüme sahiptir. Okulda eğitim-öğretim faaliyetleri tam gün olarak sürdürülmektedir.

Okulun eğitim kadrosunda yer alan sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim yıllarının fazla olması araştırmanın görüşme soruları hakkında fikirlerinin çok olması, uzun ve derin

cevaplar verebilme olanağı da sunmuştur. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin aritmetik yaş ortalaması 37.1'dir ve meslekte ortalama 13.5 yıl eğitim emeği sunmuş kimselerdir. Görüşmecilerden sekiz kişi evli, iki kişi bekâr, dokuz kişinin ise çocuğu vardır. Örneklemin sekiz kişisi kadınlardan, ikisi erkeklerden oluşmaktadır. Okulda yalnızca iki erkek öğretmen görev yapmaktadır ve ikisi de araştırmaya dâhil olmuştur. Araştırmadaki görüşmecilerin tamamı lisans mezunu, gönüllü sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Okulun öğrenci profilini ise çoğunlukla alt ve az sayıda orta sınıf ebeveynlerin çocukları oluşturmaktadır. Öğrenciler çoğunlukla kültürel sermaye bakımından avantajlı ailelerden gelmemektedirler. Veli profili genellikle muhafazakâr yaşantı ve aile yapısı içinde konumlanmaktadır. Anneler genellikle çalışma hayatında yer al(a)mamakta, babalar ise orta veya düşük gelirli işlerde çalışmaktadır. Sosyo-kültürel ve ekonomik olarak genel olarak avantajlı sayılmayacak konumda yer almaktadırlar.

4.2.Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Analizleri ve Yorumları

Araştırmanın bu bölümünde feminist metodoloji ile yarı yapılandırılmış, derinlemesine görüşmeye dayalı elde edilen veriler paylaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile samimi ve eşitlikçi bir ortamda on dokuz adet soru ve görüşmelerin akışına göre ek sorular ile yapılan görüşmelere dayanan, araştırmanın başlığına yönelik tecrübe ve görüşleri aktarılmıştır. Araştırmacı olarak benim de kamuda on yıldır sınıf öğretmenliği mesleğini icra ediyor olmamdan ve feminist metodolojinin gereğinden dolayı görüş ve tecrübelerime de yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve sahadaki tecrübeleri ışığında araştırmanın kuramsal çerçevesinin pratik boyutu, toplumsal cinsiyet eşitliği ile

eğitim konusunun dersliklerdeki konumlanışı görünür kılınmıştır. Bu bölümde görüşme konuları farklı başlıklar altında aktarılmıştır.

Aşağıda araştırmanın örnekleminde yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik ve mesleki bilgilerine, tablo aracılığıyla yer verilmiştir. Öğretmenlerin isimleri araştırmada gizliliği korumak adına rumuzlar şeklinde yer almıştır fakat bu rumuzlar cinsiyetlerini belirginleştirecek şekilde kullanılmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik ve Mesleki Özellikleri

Sıra No	Rumuz	Yaş	Medeni Hâli/ Çocuk	Öğrenim Durumu	Kıdem Yılı
1	Zeynep	34	Evli,1 çocuklu	Lisans	12
2	Özlem	37	Evli,1 çocuklu	Lisans	15
3	İlgin	33	Evli,1 çocuklu	Lisans	8
4	Hüseyin	37	Bekâr,1 çocuklu	Lisans	13
5	Mehmet	37	Bekâr,çocuksuz	Lisans	11
6	Esra	40	Evli,1 çocuklu	Lisans	15
7	Melike	38	Evli,2 çocuklu	Lisans	15
8	Ceylan	40	Evli,1 çocuklu	Lisans	15
9	Ayşe	36	Evli,2 çocuklu	Lisans	15
10	Selin	39	Evli,2 çocuklu	Lisans	16

4.2.1.Toplumsal cinsiyet ve eğitim

Eğitim politikalarının, toplumsal cinsiyet bağlamında genel olarak değerlendirildiğinde kız çocuklarının örgün eğitime erişimlerini teşvik çalışmalarını görece öncül alırken okul tecrübelerini ve müfredatı göz ardı ettiği görülmektedir. Özellikle de Birleşmiş Milletler uluslararası anlamda toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerle mücadeleyi savunmaktadır. Fakat genel olarak ulusal politikalar anlamında eğitime eşit erişimden öte eğitim

süreçlerinde ve sonuçlarında eşitlik sağlamak için daha fazla adım atılmalıdır (Stromquist, 2006). Öğretmenler de tüm bu süreçlerin en önemli parçalarındandır. Nitekim öğretmenler, okullarda eğitim-öğretim süreçlerini dersliklerde öğrencileriyle deneyimlemekte ve nesiller yetiştirmektedirler. Toplumsal cinsiyet ve eğitim konusu ise dersliklere yönetsel, toplumsal, ekonomik, sosyal, öğretmenlerin şahsi hayat görüşleri ve eğitimleri bağlamlarında yansımaktadır. Bu bölümde de araştırmanın örneklemini üzerinden sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet ve eğitim ile ilgili görüşleri aktarılmıştır. Toplumsal cinsiyet kavramı ile ilgili öğretmenlerin ifadelerine örnek verecek olursak:

Toplumsal cinsiyet deyince genelde aklıma yapılan ayrımcılık geliyor. Olumsuz anlamda kadınlara yönelik daha negatif bir ayrımcılık olduğu yani. Erkeğin daha böyle üstün, üst düzey ve yaptığı her şeyin onaylandığı başarılı sayıldığı bir durum geliyor. Kadınların daha böyle kendini kabul ettirmek için gösterdikleri çaba, özel aslında mahrem olmayan utanılacak bir şey olmayan bir durumdayken bile bunları saklama gereği. Çünkü bu biraz yetiştirilme tarzından da kaynaklanıyor aklıma gelenler ilk etapta, ayrımcılık (Ayşe,36).

Toplumun ya da halkın kadın, erkek bağlamındaki değerlendirmeleri geliyor aklıma. Toplumun cinsiyet kavramı ile ilgili ilişkisi geliyor aklıma. Yaşadığımız toplumun, halkın cinsiyet anlamındaki düşünce yapısı ve yorumlama biçimi oluyor (Mehmet,37).

Ayşe öğretmen toplumsal cinsiyet kavramı ile ataerkilliği bağdaştırırken, Mehmet öğretmen cinsiyetlere yüklenen anlamlara karşılık gelen ifadesi ile konuyu ele almıştır. Bu iki ifadenin yanı sıra, Özlem ve Ilgın öğretmen toplumsal cinsiyet kavramını mesleklerin cinsiyetler bağlamında kalıplaşması olarak ele alırken, görüşmecilerin yarısı ise kadınların aleyhine ve fakat erkeklerin lehine ayrımcılık olarak değerlendirmişlerdir. Toplumsal cinsiyetin anlamı bağlamında buraya kadar olan öğretmen görüşlerine ek, kendi görüşümü de dahil etmem gerekirse; öğretmenler tarafından cinsiyetlere yüklenen anlamlar ve kadınların aleyhine olan durumlar olarak tanımlanan toplumsal cinsiyet kavramı, kalıp yargılar ile zorla yüklemelere, zorla yüklemeler ise tahakküme işaret etmektedir. Nitekim tahakküm biçimleri de iktidara dayanmaktadır ve insanları cinsiyet, etnisite, sınıf, engelli, yaşlı vs. olma durumları ile kategorize etmekte ve ayrımcılığa

maruz bırakmaktadır. Bu bağlamda özel ve kamusal alanda erkekler, kendi içlerinde sınıflansalar da iktidarda büyük temsile sahip olarak avantajlı konumdadırlar. Çünkü ataerki ve toplumsal cinsiyet birbirlerini beslemektedirler. Hüseyin öğretmenin görüşü ise diğer öğretmenlerden farklı olarak şu şekildedir:

Yani toplumsal cinsiyet için bir başlık açılması gereği duyulduysa eşitsizlik geliyor aklıma. Daha önceden süregelen eşitsizliklerden kaynaklanan diye bir başlık açılması bunun giderilmesine yönelik belli başlı çalışmalar, eşitlenmeler ya da kadınlara pozitif ayrımcılık başlığı geliyor aklıma (Hüseyin,37).

Görüşmeci toplumsal cinsiyeti pozitif ayrımcılık olarak da ele alarak görüşme sürecinin devamında da toplumsal cinsiyet eşitliğinin kadınların lehine ve fakat erkeklerin aleyhine bir durum olduğunu da ifade etmiştir. Eşitsizlik kavramını kabul etmediğini, bunun yerine “fıtrata dayalı farklılıklar” olageldiğini öne sürmüştür. Toplumsal cinsiyet kavramı üzerine konuşmanın eşitsizliğe sebep olduğu görüşünde olduğunu da eklemiştir. Görüşme süresince karmaşık ve çelişkili ifadeler de kullanmıştır. Görüşmeler konu başlıkları altında ele alınırken bu görüş ve ifadelere ayrıca yer verilmiştir.

Okullar, toplumsal cinsiyet kalıplarını yeniden kavramsallaştıran, bunları eğitim ortamlarında uygun sosyal ve akademik edimlere de dönüştüren yerlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki şahsi ideolojileri ise cinsiyetçi olan veya cinsiyetçiliğin karşısında duran araçlar kullanma isteklerini belirlemede ana etmendir. Bu konuda eğitilmemiş öğretmenler de bu kalıpları yeniden üretmektedirler (Streitmatter’ dan aktaran Stromquist, 2006, s. 148-149). Öğretmen yetiştirmede toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında bilinç yükseltmelerin ve içeriklerin yer almaması ise bu durumun politik ve sosyal boyutuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyete dair eğitim yönetimi ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

Duyarlılık anlamında sözel anlamda bir şeyler söyleniyor bakanlık ve devlet büyükleri tarafından ama bunun sahadaki yansıması çok zayıf. Toplumsal cinsiyet bağlamında

bakıldığında da Türkiye bu anlamda çok gelişmemiş diyebilirim. Ortada toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bir bilinç yok. Bence Millî Eğitim Bakanlığı bağlamında da çok fazla şey yapıyoruz deniliyor ama ortada pek de bir şey yok gibi (Mehmet,37).

Toplumsal cinsiyet için bir duyarlılık görmüyorum... Yani toplumu oluşturan bir olgudan bahsediyoruz öyle diyeyim ben sana, müfredata onların girmesi isterdim. On beş yıldır konuya değinildiğini görmedim, duymadım. Hatta daha çok ayrımcılığa bile gidildiğini de düşünüyorum (Ceylan,40).

Zeynep ve Selin öğretmen de toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda eğitim yönetimlerinin ve politikalarının bir mücadelesi olmadığını ifade etmişlerdir. Bu dört katılımcı sınıf öğretmenin görüşleri, araştırmanın teorik çerçevesinde yer alan sosyal yeniden üretim teorisinin öncüllerinden Althusser' in okulların devletin ideolojik aygıtları olması görüşünü, toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında destekler niteliktedir. Zira bu konuyu yok saymak, eşitsizliklerin devam etmesini sağlayan ideolojik bir yapıya dayanmaktadır. Araştırmaya konu olan okulun bir devlet okulu olması bu noktada dikkat çekicidir. Melike öğretmen bu konuda bir bilgi sahibi olmadığı şeklinde görüş aktarmıştır. Katılımcı görüşmecilerin yarısı ise eğitim yönetimlerinin ve politikalarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olduğu noktaları şu şekilde ifade etmişlerdir:

Bence eğitim yönetimlerinde hassasiyet var... Mesela hani okur-yazarlık kursları var. Anneler, yaşlılar, bayanlar okuma yazma bilmeyenlere halk eğitim kursları açması eşitsizliğin önüne geçilmesinde en büyük etken. Devlet böyle isteyen herkesin faydalanması için ücretsiz bir adım attı. Bence yeterli. Bundan sonrası artık kişiye kalmış, açık liselerle, açık üniversitelere kadar yolu var bunun (Esra,40).

Mesela bayanlara yönelik çok fazla kurslar açılıyor... Geçmişimizden gelen ataerkil bir toplum anlayışı var. Bunu kırmaya çalışıyorlar. Ama süreç sıkıntılı dediğim gibi biraz kuşak değişmesi lazım ya da işte dünya çok hızlı değişiyor zaten. Kadınlar son 15-20 yılda birçok şey elde ettiler yani... Ufak tefek sıkıntılar vardır ama onlar minimaldir artık. Çünkü hani eğitime katılıyor artık kız çocukları da. Ya da teşvikler var teşvik ediliyor bunun dışında da dediğim gibi toplumsal olarak düşünürsek okul dışı bir eğitim hakları da var yani... Hükümet politikaları da bunu sürekli destekliyor (Hüseyin,37).

Eskiden özellikle kırsalda kız çocuklarının okutulması çok fazla istenmediği için genellikle kız çocukları belki ilkokuldan sonra belki zorunlu olarak sekiz yıldan sonra ya da on iki yıldan sonra bir tık daha azdı okula devam etmeleri ama şu anda destek var. Özellikle bu kız çocukları okula geldiği zamanlarda velilere para veriliyor. Açıkçası para olunca işin içerisinde her kapıyı açıyor göndermeyecekse bile zorunlu eğitimde gönderiyor babalar, teşvik ediliyor... Kardelen Projesi kız çocukları için güzel uygulamalar ama bana sorarsan yine anne, babanın zihninde bitiyor... Devlet politikası olarak bir şeyler yapmaya çalışıyorlar ama yeterli diyemeyiz tabii ki... Her şeyin başı

eğitim diye düşünüyorum. Anne, babaya farkındalık eğitimi verilebilir. Neticede değişim her zaman aileden başlıyor. O yüzden ilk olarak farkındalık eğitimini anne, babaya verirdim ben olsam... Maddi açıdan teşvik veya projeler çocukların okula gönderilmesi için güzel ama alt bilinç oluşturulmadan yapıldığı için çok da verimli değil. Sonuçta anne, baba bunu çocuğum okula gitsin diye değil, parayı alayım diye de yapıyor olabilir. Bu da dezavantaj oluyor (İlgin,33).

Ayşe öğretmen de Baba Beni Okula Gönder (BBOG) kampanyasının önemli olduğunu, kızların okula erişiminde yavaş yavaş duyarlı politikalar geliştirildiğini ifade etmiştir. Eğitim yönetimlerini ve politikalarını toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında yeterli bulan öğretmenler genel olarak görüşlerini yapılan kampanyalarla, halk eğitim ve okuma yazma kurslarının varlığı ile desteklemektedirler. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde yer verdikleri bu kampanyalar ile ilgili bilgiler paylaşmak bu noktada faydalı görülmektedir.

Baba Beni Okula Gönder kampanyası 23 Nisan 2005 tarihinde Doğan Gazetecilik tarafından kız çocuklarının eğitim imkânlarına ulaşabilmesi hedefi ile başlatılmıştır. 10.524 kız çocuğuna ortalama 3.4 yıl eğitim bursu sağlamış, 33 kız öğrenci yurdu, 1 ilköğretim okulu ve 11 köy okulu yapmış, çeşitli eğitimler ve sosyal faaliyetler gerçekleştirmiş bir kampanyadır. Kampanya maddi destek çalışmalarının yanı sıra toplumsal bilinci geliştirme hedefli seminer ve eğitimler gerçekleştirmiş, kız çocuklarının sosyal gelişimleri için eylemlerde bulunmuştur (bbog.com, Erişim Tarihi: 11.02.2021).

Kardelen kampanyası ise Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ve Turkcell A.Ş. tarafından 2000 yılında duyurulmuş bu kampanya aracılığı ile 100.000'den fazla kız öğrenciye eğitim bursu verilmiştir. 28.000'den fazla öğrenciye ulaşılmıştır. 15.000'den fazla "Kardelen" liseden mezun olmuştur. 1.500'den fazla "Kardelen" üniversiteden mezun olmuştur (iaupratolyesi.wordpress.com, 2017, Erişim Tarihi: 11.02.2021).

Eğitimde cinsiyet eşitliğinin ve ilköğretimde %100 okullulaşmanın sağlanması hedefi çerçevesinde ülkemizde son yıllarda çeşitli kampanya, girişim ve projeler hayata geçirilmektedir. Özellikle 2004 yılı ve sonrasındaki dönem içerisinde gerek devlet kurumları gerekse sivil toplum kuruluşları ve medya liderliğinde gerçekleştirilen proje ve kampanyaların hepsinin iyi uygulama örneği olma özellikleri çok güçlüdür ve her biri kız çocukların okula erişim sorununu farklı bir boyutuyla ele almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, UNICEF, UNESCO, ILO, sivil toplum kuruluşları, medya, özel kurum ve kuruluşlar aracılığıyla eğitim kampanyaları başlatılmıştır. Kampanyaların bir kısmı sonuçlandırılmış bir kısmı ise hâlâ devam etmektedir. “Haydi Kızlar Okula”, “Eğitimime %100 Destek”, “Baba Beni Okula Gönder”, “Kardelenler”, “Deniz Yıldızı”, “7 Çok Geç”, “Önce Çocuklar” kampanyaları ve projeleri örnek olarak sayılabilir. Bunların dışında Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği’nin Turkcell A.Ş. ile hayata geçirdiği “Çağdaş Türkiye’nin Çağdaş Kızları Projesi”, farklı kurumlarla işbirliğinde yürütülen “Anadolu’da Bir Kızım Var Öğretmen Olacak Projesi” diğer örneklerdendir (Özaydınlık, 2014, s.107).

Bu kampanya ve projeler kız çocuklarının okullulaşma oranlarını iyileştirmek ile beraber neo-liberal yapısal uyum programlarının oluşturduğu toplumsal sonuçlar ve eğitimin ticarileşmesiyle alt gelir grubunda yer alan kız çocuklarını olumsuz etkilemektedir (Sayılan, 2012). Bu kampanyalar aynı zamanda devletin bir nevi sorumluluk alma ve bu alana maddi kaynak ayırma adımlarında kısıtlamalara gitmesi handikapını doğurabilmektedir. Bu proje ve kampanyalar sebebi ile araştırmamda yer alan sınıf öğretmenlerinin bazılarının eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair eğitim yönetimlerini ve politikalarını yeterli buldukları gözlemlenmiştir.

Bu kampanya ve projelerin medya, görsel yollar aracılığı ile yaygınlaştırılması ve akılda kalıcılıkları ile kampanyaya destek oranlarının artmasının yanında, toplumsal cinsiyet eşitliği anlamında eğitim yönetimlerinin bu araştırmada da gözlemleyebileceğimiz gibi yeterli olduğu düşüncesi de beraberinde gelebilmektedir. Bana göre bu kampanyalar eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair algıyı yalnızca kız çocuklarının okullulaşması oranına yönelterek sınırlamaktadır. Ayrıca Baba Beni Okula Gönder isimli kampanyada baba öznesi ile ataerkil sisteme vurgu yapılırken bir yandan da eğitime devam edebilmek için babadan izin alma algısı da pekiştirilmektedir.

2011- 2016 yılları arasında görev yaptığım Van ve Şanlıurfa illerinin mezra, köy okullarında erken yaşta evliliklerin ve kız çocuklarının eğitime devam etme konusundaki problemlerini bizzat gözlemlemek zorunda kalmış bir sınıf öğretmeni olarak, öğretmenlerin şahsi çabalarıyla bu konuda verdiği mücadelelerin içinde bulundum ve tanık oldum. Mücadelelerin politik bağlamda yeterince desteklenmesi anlamında eksiklikler uygulamada inkâr edilemeyecek seviyedeydi. Şahsi çabalarla erişebildiğimiz okula devam edemeyen kız çocukları ise sınırlı sayıdaydı. Van’da ve Şanlıurfa’da kız çocuklarının eğitime devam etmesinin gereksiz olduğu algısı velilerde yaygındı. Anneler ise kendilerinin ev içi emeklerinin azalması adına kız çocuklarının okula devam etmemesini destekliyor noktada bulunabiliyorlardı. Şanlıurfa’da görev yaptığım okullarda pamuk işçiliğine giden ve çoğunluğu kız çocuklarından oluşan öğrencilerim derslere devam etmek konusunda da problemler yaşıyorlardı. Eğitime bir şekilde erişme imkânı bulan kız öğrencilerim ise kardeşlerine bakım emeği vermek ve ev içi işleri görmek ile yükümlüydü. Hane içinde sarf etmeleri gereken duygusal ve fiziki emekleri yaşlarının çok üstünde ve ağır şartlar altında yer alıyordu.

Türkiye sayısal anlamda toplumsal cinsiyet eşitliğinde olumlu anlamda yol kat ederken ulusal siyaset ve ekonomideki cinsiyetçilik sebebi ile ülkenin eğitim yolunda ilerlemesi kısıtlı kalmıştır. Eğitimde yöneticilerin erkek egemen konumlanışı, ders kitaplarındaki cinsiyetçilik, öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını artırmaya yönelik projelerin çok küçük bir kesime ulaşmış olması bu kısıtlı kalmalardandır. Kız çocuklarının salt eğitime erişimi temel alınarak topluma hizmet etmesi öncül alınmıştır fakat eleştirel bilince erişen, aktif ve yaşam boyu öğrenen konumda olmaları güçlendirilmelidir. Yani

eğitimde cinsiyet eşitliği konusunda ilerlemek için, son yirmi yıl içinde kızların okullara erişimini yönlendiren eğitim ve sosyal politikalardan daha fazlası gerekmektedir (Aydagül, 2019).

Toplumsal cinsiyet ve eğitime dair bu araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin genel görüşlerine bakıldığında ise erkek öğretmenlerin her ikisinin ve Özlem öğretmenin bu konuda eğitimin rolünün büyük olduğu ve ilerleyen zamanlarda daha ideal düşüncelere erişmenin mümkün olduğu görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Zeynep ve Ceylan öğretmenin ise toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda okul eğitiminden çok ailedeki eğitimin daha önemli olduğu görüşünde oldukları gözlenmiştir. Zeynep öğretmen ayrıca kendi ailesinden örnek vererek bir erkek kardeşi olduğunu ve ailesinin onun okumasını daha çok desteklediğini, kız çocuğu evlenerek de hayatını nasılsa kurtarır görüşüne sahip olduklarını görüşme esnasında paylaşmıştır. Eğitimin erkeklerin lehine süreçler yarattığı fikrine sahip olduğunu da eklemiştir. Ceylan öğretmen ise toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda okulda öğretmenler ne kadar çabalasalar da evde toplumsal cinsiyet eşitliğinin bir karşılığı olmadığı için emeklerinin boşa gideceği görüşünde olduğunu da paylaşmıştır.

Esra öğretmenin ise eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda öğretmenlerin rol modeller olarak kilit noktada oldukları ve bu durum için çabaladıkları görüşüne sahip olduğu ifadeleri ile ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin; aile ve öğretmen rollerini toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında önde tutan görüşleri, araştırmanın teorik çerçevesinde yer alan toplumsallaşma teorileri ile paraleldir.

Melike ve Ayşe öğretmen ise eğitimin toplumsal cinsiyet bağlamında erkeklerin meslek sahibi olması önceliği ile var olduğu görüşündedirler. Bu görüşü şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ama işte yerleşmiş bir algı var ilk başta cinsiyet olarak erkeklerin iş bulması, erkeklerin iş sahasında olması yani kadının evin geçimini erkek sağlıyor düşüncesi ile ikinci planda kalması, erkeklere fırsatlar verilip onun önünün açılması yani bunu hâlâ görebilmekteyiz. Bu da üzücü bir durum, böyle ayrımlar olmamalı. Tam tersi kadınlara imkânlar daha da fazla verilmeli. Ayakları yere daha sağlam basabilmeli(...) Toplumda kadınlar ezildiği için ayaklarının yere basması, daha çok söz sahibi olmaları lazım. Zaten erkekler yeterince bu zamana kadar söz sahibi olmuşlar biraz da kadınlar egemenliği ele geçirsın istiyorum ben, bilemiyorum. Biraz ben farklıyım yani farklı düşünüyorum (Melike,38).

(...) Eğitim seviyesinin ve ekonomik seviyenin düşük olduğu bölgelerdeki ailelerin bakış açısı genellikle hani kız çocuklarını biraz zorunluluktan gönderiyorlar hani okusun meslek sahibi olsun diye değil ama devlet bunu zorunlu tuttuğu için okula gönderme durumu daha hakim. Erkek çocuklarını ise okusun, başarılı olsun, yüksek meblağlı paralar kazansın, bizi gururlandırsın ama kız mecburiyetten dolayı gidiyor. Tabii ki vardır meslek sahibi olsun, kız altın bileziğini koluna taksın ama bunun çok az bir seviyede olduğunu düşünüyorum (Ayşe,36).

İnsan sermayesi teorisyenlerinin erkeklerin mesleki hayatta daha çok var olması nedeni ile eğitim süreçlerinde kız çocuklarını ikincil plana atılması görüşleri de öğretmenlerin uygulamadaki bu gözlemlerini destekler niteliktedir. Kız çocuklarını küçüklükten itibaren atfedilen “yuva kurma” olgusu ile hane içine kapatma, oğlan çocuklarının ise kamusal alanda ve çalışma hayatında olmazsa olmaz görülüp, ailenin direği konumuna taşımaya dayanan toplumsal cinsiyet kalıp yargıları eğitimde cinsiyetçiliği de beraberinde getirmektedir. Eğitim ve eğitim-öğretim süreçleri bu toplumsal cinsiyet rollerine göre şekillenmektedir. Ayşe öğretmenin kız çocuklarının en iyi ihtimalle “altın bilezik” yani meslek sahibi olma odaklı eğitimde bir şekilde yer almaları konusuna işaret etmesi de eşitliğin sağlandığı anlamına gelmemektedir.

Nitekim görüşmecilerden Özlem öğretmen de eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini yalnızca kız çocuklarının eğitime erişmesi ve meslek sahibi olması bağlamında yorumlamış ve günümüzde kızların ülkemizin çok küçük bir kesiminde eğitime erişemez noktada olduklarını ifade ederek, eğitim sayesinde eşitsizliklerin dengelenerek nerdeyse yok denilecek seviyeye eriştiğini eklemiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu görüşleri sosyalist feminist yeniden üretim teorisinde yer alan bir tespit olarak cinsiyete dayalı iş bölümüne uygun nesiller yetiştirmeye dayalı görüşün varlığı olgusu, katılımcının ifadelerinde de yer almaktadır.

Eğitime erişme imkânları, okullulaşma göz önünde bulundurulurken elbette sayısal eşitliğin önemi yadsınmadan, fırsat ve imkân eşitliğini daha kapsamlı hâle getirerek, eğitim süreçlerindeki tüm cinsiyetçi yeniden üretme hâllerini göz önünde bulundurmak önemlidir. Eğitim sisteminin kültürel politikası, soğuk iklim, okuldaki tutum ve davranışlar, öğretim programları ve ders kitaplarının içeriği, deneyimler, gizli müfredat yani kısaca nitelik de ön planda bulundurulmalıdır (Esen, 2015). Zira yalnızca sayısal verilerle hareket etmek de bilimde genel olarak eril bakış açısının ürünüdür. Sayısal veriler elbette önemlidir fakat deneyim ve tecrübelerin göz ardı edilmesi, olguları niteliksel boyutta inceleme olanağını kısıtlamaktadır. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde yer alan ve üstüne koyularak ilerlenen teoriler ve yaklaşımlar farklı bakış açıları ile eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ortaya koymak hedefindedir. Eğitimin cinsiyetçiliği yeniden ürettiğini ortaya koyan bu teoriler ve feminist pedagoji kuramı eğitimin bu anlamda niteliksel durumunu ve çözümleri de ortaya koymaktadır.

Kız çocuğu, erkek çocuğu merkezde eşit. Ama kırsalda durum kız çocukları için farklı. Bunun sebebinin de çevresel faktörler olduğunu düşünüyorum (İlgin,33).

Görüşmecinin bu ifadeleri yine okullulaşma, meslek sahibi olma bazında bir değerlendirmedir. Merkez ifadesinden kastı ise şehir merkezleridir. Sosyal ve ekonomik gelişmişliği üst veya orta düzey olan yerlerde, toplumsal cinsiyet eşitliği bazında oğlan ve kız çocuklarını eşit görmesi ise sınıfsal avantajın görülüp deneyimlerin göz ardı edilmesinden kaynaklı görülmektedir. Orta ve üst sınıf seviyesinde bulunan kız öğrencilerde avantajlı olma durumu elbette söz konusudur fakat bu durum şehir merkezlerinde eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği tam anlamı ile sağlanıyor anlamına da gelmemektedir. Çünkü bu noktada okullaşma oranının yanında yine birçok değişken söz konusudur. Deneyimleri görünür kılmanın önemini bir sınıf öğretmenin toplumsal cinsiyet ve eğitime dair paylaşımını aktararak daha açıklayıcı noktaya taşımak mümkündür.

Ailede başlıyor bu ayrım. Hani biz bunu öğrenmiş olarak geliyoruz. Ben bile sınıfta bazen yapıyorumdur ayrımcılık. “Erkek adam ağlar mı?” diyorum mesela. Kendi çocuğuma da diyorum: “Erkek adamsın şunu yapma!”. Kızıma diyorum ki: “Sen kız çocuğusun, düzgün otur. Oturmana dikkat et!”. Bunları biz aslında küçüklükten böyle yetiştirilmişiz. Artık oturmuş kalıplaşmış şey aslında. Eğitimci olarak sorguladığımda ben bile yapıyorum. Öğretilmiş artık. Yapmamamız gerekir aslında... Bu konuda eğitim gerçekten çok önemli. Karşımızdaki insana baktığımızda erkek, kadın olarak değil insan olarak görmemiz lazım. Bu durum toplumda kadının baskılanmasına neden oluyor. Bir kadın, erkekle çok rahat konuşmıyor. Erkekler belki daha rahat bu konuda ama kadınlar konuşmıyor bence (Selin,39).

Toplumun bir parçası olan öğretmenlerin dersliklere toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını taşıması gerçekliği mevcuttur. Bu da eğitimde cinsiyetçiliğin yeniden üretiminin bir basamağıdır. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde yer alan kültürel yeniden üretim teorisindeki dil ve dil kodları ile habitus kavramı tam da Selin öğretmenin tecrübelerine işaret etmektedir. Zira cinsiyetçi atasözleri ve deyimler kadınların ikincil konumlarını yinelerken, toplumun algı ve görüşlerini de etkilemektedir (Genç, 2018, s. 32). Okulda kullanılan dil ve dil kodları iktidar ilişkilerini ve eşitsizlikleri pekiştirmeye yol açmaktadır. Habitus kavramı ise kabaca alışkanlıklarımıza işaret etmektedir. Selin öğretmenin sorgulamadan yaptığını ifade ettiği tüm cinsiyetçi kalıpları sorgulamadan

kabullenip, aktarması ve yeniden üretmesi söz konusudur. Okul gibi kamusal alanlardaki habituslar, hane içindekilerden daha kurucu nitelikli konumlanmıştır ve bu konumlanışlar toplumsal pratikleri meydana getirmektedir (Sancar, 2016, s.193).

4.2.1.1.Ders kitapları ve müfredat

Ders kitapları, resmî ve gizli müfredat ile okullarda toplumsal cinsiyet eşitsizliği yeniden üretilmektedir. Bu araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinden Zeynep öğretmen, ders kitapları ve müfredatı toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılığı bağlamında gözlemlemenin aklına bile gelmediğini, bu konuda hiçbir fikri olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının düşük olması ya da farkında olamamaları yıllarca işlenmiş dayatmaların politik ve toplumsal sonucudur. Bu anlamda mesleğimi icra etme sürecinde denk geldiğim tüm cinsiyetçi metin ve görseller ile ilgili sınıf öğretmeni olarak Millî Eğitim Bakanlığının, Bir Milyon Öğretmen Bir Milyon Fikir projesi kapsamında eleştirel e-mailler atma tecrübelerim mevcuttur. Ders esnasında bu kusurlu metinler üzerinde öğrencilerim ile beyin fırtınası yapmak ve bu e-mailleri ders esnasında öğretim sürecinin parçası olarak ilgili yere iletmek, zamanla onların da bilinçlerinin yükselmesine sebep olmuştur ve öğrencilerim bu kusurlu metinleri bir zaman sonra hiçbir yönlendirme olmaksızın fark eder noktaya gelmişlerdir. Ancak dersliklerde şahsi çabaların ötesinde bu projelerin hayat bulması ve hatta proje olarak kalmayan, eğitim-öğretim süreçlerinin normal bir parçası olan yapılar gerekmektedir.

Bu proje hakkında kısa bir bilgi vermek gerekirse, öğretmenlerin fikir ve görüşlerini ifade etmesine yarayan bu platform ile ortak projeler üretilmesi hedeflenmiştir (meb.gov, 2018,

Erişim Tarihi: 20.02.2021). Fakat Millî Eğitim Bakanlığı toplumsal cinsiyet eşitliği alanında gündemlerinde bir proje olmadığını, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi ile ilgili 2014-2016 yılları arasında bir projenin yrtlp, tamamlandığını bildiren basın açıklaması yapılmıştır (meb.gov, 2019, Erişim Tarihi: 20.02.2021). Bahsi geçen Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi kapsamında da eğitim almak için şanlıurfa’da görev yaparken başvuruda bulunmuş olmama rağmen katılımcı sınırlamasından dolayı eğitimden faydalanamamış olmam söz konusudur. Bakanlık bazında bu konuda herhangi bir proje girişimi olmaması, yapılan projelerin de sınırlı sayıda kimselere ulaşması da bu alanda büyük bir eksikliktir.

Özlem, Hüseyin, Esra ğretmen ise ders kitaplarını ve müfredatı toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Geçen Hayat Bilgisi dersimizde evdeki sorumluluklarımızdan bahsediyorduk. Hayat Bilgisi kitabında babanın işte elinde süpürgesi ile anne toz alırken, çocuklar da etrafı topluyor. Çocuklara da güzel bir örnek oldu. Ben de çok sık değiniyorum zaten ğrencilerime. Annelerine, babalarının özellikle yardım etmesi hususunda. Sizler de nasıl yetişerseniz öyle bir ebeveyn olacaksınız diye söylüyorum. Ders kitaplarında da buna değiniliyor. Bence yeterli (Esra,40).

Esra ğretmenin “anneye yardım eden baba” kalıbı da eşitliği karşılamamaya bir örnek olabilir. Zira yardım etmek ile sarf edilecek emeği eşit bölüşmek farklı eylemlerdir. Bahsi geçen aynı metinden dolayı Hüseyin ğretmen de ders kitapları ve müfredatı toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında yeterli bulunduğunu ifade etmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin bir metinde yer alması öğretmenlere “yeterli” imajı vermektedir. Bu metnin akıllarında bu kadar kalıcı olması da eşitlikçi metinlere ders kitaplarında pek rastlanır olmamasından da kaynaklanıyor olabilir. Yoksunluk hissi de öğretmenlerin algılarını bu konuda olumlu noktaya taşıtmaktadır. Bu kadar sınırlı bir yer alış ise müfredat ve ders

kitaplarını toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile mücadele eden, feminist pedagojiye uygun bir noktaya taşımamaktadır.

Hocam yani şu benim dikkatimi çekti mesela Sosyal Bilgiler kitabında iş bölümü ile ilgili bir ünite var. İçeriğinde aile bireylerinin iş bölümüne katılması var hep birlikte ve ortak. Hani toplumda her zaman yemek ve ev işlerini yapan kadındır, erkek her zaman yüksek yerlere gelir, kendi branşında ileri gider. Kadın çalışsa dahi sorumluluğun çoğu kadındadır. Benim etrafımda gördüğüm bu. İş bölümünün eşit ve ortak olduğu, kadının da çalıştığı bir ortam gerekli. Buna benzer iyi örnekler Sosyal Bilgiler kitabında gördüm. Meslek gruplarındaki resimlerde de sanki kadınlara da artık yer veriliyor gibi. Yeterli değil ama en azından evet bunlara da yer verildiğine rastladım. Daha fazlası muhakkak gerekli (Melike,38).

Toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili görülen metinlerde öğretmenlerin ifade ettiği kadın ile erkeği ev içi iş bölümünde daha adil noktaya taşıyan bu sınırlı yer alış da kadının özel alandaki durumuna dair bir görüntü ortaya koymaktadır. Kamusal alanda kadınların var oluşunu tam anlamıyla kapsamamaktadır. Araştırmada yer alan Melike öğretmen - yukarıdaki ifadelerinden anlaşıldığı üzere- ve sınıf öğretmenlerinin kalan yarısı, ders kitaplarını ve müfredatı toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında yeterli bulmamaktadırlar.

Eğitim yönetimleri hani kız çocukları eğitimini artık dedik ya önem vermeye başladı ama bence detaylarda bu yok. Çünkü hâlâ kitaplarımızda yemeği anne pişiriyor, baba oturuyor masada. Ders kitaplarında da temizliği anne yapıyor yani ailedeki iş bölümü anlatılırken hep böyle anlatılıyor. Anne ev işini yapar, yemeği yapar. Baba para kazanır işte arabayı yıkar. Çocuklar çiçekleri sular. Bence küçük detaylarda bu atlanıyor yani. Resimlerde de hiç kadın itfaiyeci görmedim veya erkek hemşire görmedim bu zamana kadar. Ki ben de çok detaylara takılırım. Benim için çok önemli. Sadece bu birkaç yıldır diyeyim ders kitaplarında hani biraz böyle örtülü anneler olmaya başladı, örtülü öğretmenler. O detayları görüyorum ama hâlâ meslek gruplarının kitaplarda yer alışında da ayrımcılık olduğunu görüyorum. Dediğim gibi hiç kadın itfaiyeci, erkek hemşire, erkek anaokulu öğretmeni, kadın şoför görmedik. Bu detaylar atlanıyor bence (Ayşe,36).

Ders kitaplarının ve müfredatın kapsayıcı olması farklılıklarla yaşamının güzelliğini öğrencilere aktarma anlamında mühimdir. Ayrıca cinsiyet, giyim tarzı, ırk, ten rengi, dil, sınıf, din, cinsel yönelim, engelli olma durumu, medeni hâl gibi tüm durumları kapsar nitelikte bir eğitime dayanan feminist pedagojiyi uygulamanın yollarından da biridir. Öğretim ortamlarında öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi hayatlarına veya kendilerinden

farklı hayatlara dair varlık görememeleri özdeşim, empati kurmalarını da engelleyerek eşitsizliği ve ayrımcılıkları pekiştirmektedir.

Annelerin iş yapar durumdaki hani paylaşım, sorumluluk diyoruz o konularda değiniliyor kitaplarda ama yüzeysel değiniliyor. Hani annelere yardım edelim işte ev işlerini paylaşalım, kendi odamızı toplayalım şeklinde var. Fakat ben yüzeysel geçildiğini düşünüyorum bu konuların (Ceylan,40).

Cinsiyet ayrımı ortadan kalksın diye yapılan bir çalışma görmedim. Herhangi bir kitaptan metin okuduğumuzda eşitliğe benzer bir anlatım tarzı yok... Hiç ders kitabında yemek yapan bir babaya denk gelmedim (İlgin,33).

Yok, bu konuda ders kitaplarını ve müfredatı duyarlı bulmuyorum. Çünkü kendi tespit ettiğim de birçok şey var. Örneğin Hayat Bilgisi dersinde işte çayı her zaman o teyze mi taşımak zorundadır? Çocuğu derleyip, toplayan hep o abla mıdır? Hep bu tarz örnekler var kitaplarda. Geçen sene dördüncü sınıf okuttum, bolca böyle şeyler mevcut. Bunun dışında bir sürü bir şey söylenebilir ama bu da o hani gizlenmiş müfredattan kaynaklanıyor. Ben bunları anlayabiliyor, analiz ediyorsam elbette o üst merciler de bunun farkında. Fakat toplumun da bir işleyişi var, bunu da çok da bozmak istemiyorlar. Çokça çalışan baba figürü vardır. Çalışan anne ve baba figürü ile evdeki eşit yaşantıları pek fazla yoktur kitaplarda. Bayan hâlâ çalışmaz kitaplarda. Bu anlamda örnekler verilebilir. Gizli müfredatta da bolca bunlar yediriliyor diye düşünüyorum, kendi adıma (Mehmet,37).

Bence ders kitapları ve müfredatta bu konuda duyarlılık yok. Mesela roller anlatılırken 3. sınıf öğrencilerine anne temizlik yapar, yemek yapar. Baba çalışır, para kazanır gibi algı yönlendirmeler var. Burada bir eşitsizlik var. Kadının yaptığı her işi erkek çok daha iyi yapabilir. Erkeğin yaptığı işi kadın da yapabilir. Fiziksel güç gerektiren şeylerde elbette fark var. Eşit değiller, ama sonuçta eşit tutulmalı. Kitaplarda da bu tür şeyler var. Kadın başörtülü bir şekilde gösteriliyor ama artık bazı kitaplarda. Yine aynı şekilde kadınlara ait meslekler farklı şekilde gösteriliyor. Erkeklerin seçeceği meslekler farklı. Hep cinsiyete göre. Bunlar resimle bile çocuklara bir şekilde yansıtılıyor. Çok ayrımcı değiller bu konularda ama buna yönelik bir çalışma da yok açıkçası (Selin,39).

İnsanların birbirlerine benzerlik oranı bu kadar yüksekken, farklılıklara odaklanıp eşitsizlikleri fitrat boyutuna taşımak mücadeleyi yok etmenin yollarından biridir. Bu farklılıkları öne sürerek, tüm eşitsizlikleri ve zulümleri meşrulaştırmaya çabalamak ise tahakkümü sürdürmenin gizil bir metodudur. Nitekim bu farklılıkların da çok büyük bir çoğunluğu zaten toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile şekillenmiştir. Mehmet öğretmenin “toplumun işleyişinin bozulmasının istenmemesi” görüşü ise kadınları özel alanlara kapatıp, iktidarı elinde bulunduran erkeklerin çıkarlarını ekonomik, sosyal, siyasal ve tüm

alanlarda devam ettirebilmesinin gerekliliğidir. Bu işleyişi bozmak isteyenler ise toplumdan dışlanma durumu ile karşılaşmaktadır. Ders kitapları ve müfredatın toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yok sayar noktada olması ya da bu konuya sessiz kalması da tahakkümü onaylamanın başka bir yoludur. Öğretmenlerin bahsettiği birkaç metinde ev içi iş bölümünde yer alan görece hakkaniyetli durumların var olması da zaten feminist mücadelelerin sonucudur.

İlköğretim okullarında 1-5. sınıflardaki ders kitaplarını toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelemek ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarını saptamak amacıyla 241 öğretmen ve 35 ders kitabı üzerinden yapılan bir araştırmaya göre; ders kitaplarında oğlan çocukları tek başlarına kızlara göre daha yetkin gösterilmektedirler. Ayrıca oğlan çocukları kitaplarda daha çok yer almaktadırlar. Kız çocukları anne rolü ile ev içinde, babalar ise “eve ekmek getirme” rolleri ile kamusal alanda yer almakta, meslekler ise cinsiyetçi şekilde konumlanmaktadır. Önceki yıllara göre toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında daha iyi noktada olan ders kitaplarında bu sorun kökten çözülmüş değildir ve eşitsizlikler yeniden üretilmektedir. Araştırmanın katılımcıları ders kitaplarının cinsiyetçi olduğu görüşünde, eğitimde cam tavanın varlığının farkında algı seviyesinde, Millî Eğitim uygulamaları ve programları bağlamında ise orta seviyede cinsiyetçi bir tutum olduğu görüşündedirler. Erkek öğretmenler ise kadınlara göre dersliklerde daha çok cinsiyetçi tutum içerisindedirler. Yaşları daha genç olan öğretmenler daha az cinsiyetçi tutum içerisindedirler (Asan, 2010). 2010 yılında ortaya konmuş çalışma ile bu araştırmayı mukayese ettiğimizde ders kitapları ve müfredat bağlamında cinsiyetçilik ile ilgili tutumlarda etkili ve etkin değişiklikler görememekteyiz. Var olan birkaç müdahale ile bu konuda olumlu bir yolda

olunması da öğretmenlerde ders kitaplarında cinsiyetçiliğin olmadığı algısını yaratabilmekte ve yeterli bir çözüm üretmemektedir.

Nitekim ders kitapları kapsadığı değer ve bilgileri onaylarken, kapsamadıklarını da dışlamış olmaktadır. 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim okullarında okutulan toplam on üç kitap üzerinden Türkçe, Hayat Bilgisi, Abece, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının resimleri incelenerek yapılan bir başka araştırmaya göre de ders kitapları sosyal rollerde eşitsizlikleri meslekte ve yöneticilikte cinsiyetçilik şeklinde, ataerkil aile tasvirini de yeniden üreten durumdadır. Kıyafetlerde de kadınlar genellikle etek ve elbise ile erkekler ise çoğunlukla üniformalı veya asker olarak tasvir edilmiştir. Oyunlarda cinsiyetçilik ise kız çocukları bebeklerle oynarlarken, oğlan çocuklarının top veya oyuncak arabalarla oynamaları üzerinden yeniden üretilmiştir. Bu araştırmaya göre ders kitaplarının milliyetçi ve militarist kültürü aştığı ve cinsiyetçiliği yeniden ürettiği sonucuna varılmıştır (Esen, 2007). Ders kitapları, müfredat birbirleri ile ilişkili eğitim araçlarıdır. Müfredat kazanımları ve ders kitapları öğretmenler tarafından uygulanmak üzere ve yine birbirlerine paralel şekilde eğitim öğretim süreçlerinde yerlerini alırlar. Araştırmanın kuramsal dayanaklarında yer alan sosyal yeniden üretim teorisinin devletin ideolojik aygıtı olarak tanımladığı okullar, cinsiyetçiliği ders kitapları ve müfredat ile yeniden üretmekte, eğitimde cinsiyetçiliğe yol açmaktadır.

4.2.1.2. Değerler eğitimi

Değerler eğitimi kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili bir içerik, talimat, etkinlik ya da yönergeye denk gelmediğini söyleyen sınıf öğretmeni sayısı bu araştırmada on öğretmenden, dokuzunun görüşüdür.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği diye bir şey yok. Bu kavramı konuşmak bile eşitsizliğe neden oluyor gibi çünkü hukuksal olarak zaten bunlar aşılmış ama zamanla oturması

lazım... Değerler eğitimi konusu ile ilgili de toplumsal cinsiyeti kapsıyor muydu? Tam net olarak hatırlamıyorum bununla ilgili. Yani değerler eğitimi artısı eksisi ile her ay bir başlık altında verdik. O şekilde yapmıştık(...)Bu konuya yönelik hani ben kendim bir çalışma yapmadım. Yapılmıştır buna yönelik şeyler çünkü değerler eğitimi okullarda çok gündem oldu. Ama bu değerler eğitiminin zaten genel olarak hani görselden çok öteye gittiğini düşünmüyorum (Hüseyin,37).

Değerler eğitimi kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin ele alındığını görmediğini ifade eden öğretmenler dışında bulunan Hüseyin öğretmen, yukarıdaki ifadelerinde zaten toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin olmadığını kadınların yasal olarak eşit haklara sahip olduğu görüşü ile desteklemektedir. Uygulamalarda eşitlik için de zamana ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Kişilerin yasalar üzerinde eşit olarak aktarılması reformist bir bakış açısı ile inkâr edilemeyecek önemdedir. Fakat yine yasalar nezdinde, kâğıt üzerinde eşit olmak uygulamalarda eşit olunduğu anlamını içermemektedir. Yasalar önünde eşitlik, dezavantajlı gruplar ile ilgili gerçek eşitliğe erişildiğine dair algı yanılsaması yaratabilmektedir. Sosyal adalet ve radikal yaklaşımlarla uygulamada da ve gerçekten eşit yaşam sürmek olmak önemlidir. Hüseyin öğretmen eşitsizlik kavramını kabul etmediğini ifade etmenin yanında, görüşme boyunca çelişkili ifadelerde bulunmuştur. Değerler eğitimi konusunda da toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili bir içeriğe denk gelip gelmediğini hatırlamadığını, kendisinin değerler eğitimi kapsamında bir etkinlik yapmadığını ama bu konuda etkinliği bir yapanın mutlaka olduğunu düşündüğünü, değerler eğitiminin zaten işlevsel olmadığını ifade etmiştir. Bu ifadeler, çelişkili ve karmaşık ifadelerinden birine örnek teşkil etmektedir.

Görmedim hiç değerler eğitiminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ele alındığını. O değerler eğitiminde yapılan etkinliklerin de geçici olduğunu düşünüyorum zaten. Sadece yapmış olmak için yapıyoruz. Yapmış gibi yapıyoruz biz sürekli yani. Ana hedefine uygun yapmıyoruz sadece görsel olarak hani yapıldı denilsin diye. Değerler eğitiminin anlatımı da panoda kalıyor. Çocuklara eğitim olarak katkı sağladığını düşünmüyorum (Ceylan,40).

Değerler eğitimi benim ciddi manada çalıştığım bir konu. Değerler eğitiminde “Balon uçurdum, o balonu patlattım. Artık yalan atmayacağım.” gibi etkinliklerle bu değerleri vermek pek mümkün değil. Altı dolu gelmiyor bana. Değerler eğitimi böyle fiyasko.

Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında baktığımızda da değerler eğitimi içinde esamesi bile okunmuyor. Yalan, ahlak, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü falan bağlamında daha çok bu eğitim. Kadın-erkek eşitliği anlamında bir içerik yok. Bu konu konulsa bile “ Kadını dövmeysin.” falan şeklinde olur muhtemelen günümüzde. O da bu durumu daha da deşer yani. Olaya bakış açısı bu olduğu için böyle olur. Fakat ben değerler eğitimi bağlamında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bir çalışma görmedim. Değerler eğitimi kendisi zaten alt yapısız bir eğitim olduğu için yaklaşık yedi-sekiz yıldır var bu mevzu. Bu eğitim kapsamında ele alınsa da çok faydalı olacağını düşünmüyorum. Hiçbir işe yaradığını görmedim bu değerler eğitiminin sahada. Bu konu da onun içinde sakız, çerez olur. Biraz makale, tez de okuyorum bu anlamda da bir şey yok. Çünkü değerler eğitiminin veriliş biçimi bu kadar kolay, basit değildir. “Yalan atma oğlum!” diyerek yalan atmayan bir birey yetiştiremeyiz. Toplumsal cinsiyet eşitliğini de bu eğitimde ele almak “Bak, biz bunu veriyoruz.” şeklinde göstermelik bir şey olur ancak, yer alsaydı bile (Mehmet,37).

Değerler eğitimi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin bu eğitimin zaten genel olarak işlevsel olmadığına dair görüşleri yukarıdaki ifadelerinde mevcuttur. Bir görüşe göre değerler eğitimi, alan sınırı konmaksızın öğretmenlerin dersliklerdeki ortamları, etkinlikleri planlayışı, öğretim stratejileri, içerik düzenlemeleri, dersliklerde pekiştirilen davranışlar, öğrencilere yönelik davranış ve tutumlar, öğretim tarzı ve disiplin uygulamaları tasarlanarak sahada uygulanmalıdır (Veugelers, Vedder’den aktaran Oğuz, 2012, s.1310). Değerler eğitiminin eğitim-öğretim süreçlerinin direkt içinde yer alması, ayrı bir alan gibi konumlanmaması panolarda ve göstermelik kalmaması, etkililiğini artıracaktır. Öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarabilmesi ise o değerleri kendi hayatlarında özümseyip, uyguluyor olmaları ile de ilgilidir. Öğrencilere, öğretmenler olarak ne söylediğimizden çok, ne yaptığımız daha kalıcı öğrenmeler bırakmaktadır. Değerler eğitimi alt yapısız ve göstermelik olarak gören öğretmenler bu araştırmada, sahada bu çalışmaların karşılığını bulmadığı, toplumsal cinsiyet eşitliğinin bu eğitim kapsamında da ele alınmadığı, alınsa da işe yaramayacağını aktarmışlardır. Görüşme süreçlerinin sonucunda katılımcıların çoğu toplumsal cinsiyet ve eğitime dair çok az şeyin farkında oldukları ile yüzleştiklerini ifade etmişlerdir. Yok sayılmaya çalışılan toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının öğretmenlere erişmesi önündeki bariyerler, bu değerlerin öğretmenler aracılığı ile öğrencilere aktarılmasını da engellemektedirler. Değerler eğitimi kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliği konusu zaten yoktur, olsa da ne kadar işlevsel olacağı

şaiabelidir. Eleştirel bilinç geliştirmeye dayalı ve farklılıklara saygılı, mücadeleci feminist pedagoji kuramının dersliklerde uygulanabiliyor olabilmesi aşamasına gelindiğinde, bu durum toplumsal cinsiyet eşitliğini eğitim-öğretim süreçlerinde sadece değerler eğitimi içeriğinde değil, genele yayarak öğrencilere özümsetmeye yarayacaktır. “-Mış gibi yapmak” tan öte, gerçek hayatta karşılığını bulan eğitim ve öğretim yöntemleri öğrencilere pedagojik ve tüm gelişim alanları bağlamında fayda sağlamaktadırlar. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğini özümsemelerinin önündeki engeller kaldırılarak bu sayede öğrencilerin de yaşam pratiklerini bu yönde kurgulamalarına dair yollar açılmalıdır. Araştırmanın bu kısmında toplumsal cinsiyet eşitliğinin değerler eğitimi kapsamında da yer almadığı gösterilmek istenmiştir.

Programda yer almayan değerler de neyin değer olup, olmadığının göstergesidir. *Özel sessizlik* olarak kavramsallaştırılan bu durum programlarda yer almayanlarla ilgilidir. Sosyal sınıf, cinsiyet ve ırk temelli konuların yer almaması muhtemeldir. Bu konuları programlardan dışlamak neyin öğretilmek istendiğine de işarettir (Flinders ve diğerlerinden aktaran Mızıkacı, 2015, s.41). Resmî program ve gizli müfredat iktidarı elinde bulunan yapı ve kişiler tarafından tasarlanıp, devletin ideolojik aygıtı olan okullarda bu doğrultuda yeniden üretilerek yer almaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin değerler eğitimi kapsamında da yer almaması bu konunun varlığının görünür olmasının da istenmemesi ile ilgilidir.

Değerler eğitimi, eril anlayış ve iktidarı elinde bulunduranlar tarafından şekillenmiş, dışlayıcılıktan beslenen hâlden arınmalıdır. Günümüzün evrensel etik problemlerinin tartışıldığı, kurumlardan evvel bireyi ve bireyin aklını, vicdanını ve özgürlüğünü temel alan bir yapıda olmalıdır. İtaati değil, sorumluluğu öne çıkarmalı ve eşitlikçi olmalıdır. Kültürlere göreceli yaklaşabilen, insan-doğa ilişkisini hükmetme ve menfaat anlayışı

temelinde kurmayan yeni bir ahlak felsefesinden ışık alarak ilerlemelidir (Işık, 2015, s.56). Hatta bir başka görüşe göre değerler eğitimi, değerler üzerine sorgulamalar yapılabilecek eleştirel bir zemine oturtularak felsefi bir boyuta taşınabilir (Kükürt, 2015, s.78).

4.2.1.3.Okullardaki Uygulanışlar

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin okullarda uygulanması ile ilgili öğretmenlerden altı kişi genel ve temel olarak dersliklerde bu duruma farkındalık uyandıracak dramalar, oyunlar tasarlamayı önermişlerdir.

Çocukların canlandırabileceği drama gibi şeyler aklıma geliyor. Kalıplaşmış erkek görevlerini kız öğrencilere, kalıplaşmış kız görevlerini erkek öğrencilere vererek hiç olmazsa empati yaparak nasıl bir şey olduğunu anlamaları açısından. Görev verilebilir çocuklara temizlik mesela kızların işidir gibi düşünülüyor evde sürekli anneler yaptığı için kadınlara has düşünülüyor. Kendi sırasını temizleme görevi. Kadınlara aksettirilmiş görevleri, erkek çocuklarına da verirsek o sayede bir farkındalık yaratılabilir diye düşünüyorum. Bir oyun içerisinde de farklı görevler verilebilir. Bir kızın rolünde erkek öğrenci oynatılabilir sanki hani o rol gerçekten bir kızın rolüymüş gibi, işte peruk takarak bir kız çocuğuna dönüştürerek çocuğu (İlgin,33).

Bu altı kişilik öğretmen grubunda olan Özlem öğretmen ek olarak velilere bilgilendirici seminerler düzenlemeyi de önermiştir. Selin öğretmen de sınıf içi etkinliklere ek olarak ders kitaplarını cinsiyetçilikten arındırmak gerektiğini de ifade etmiştir. Feminist pedagojinin bir parçası olan sınıf içi etkinlikleri toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı deneyimlere taşımak mühimdir. Öğretmen görüşlerinde yer alan oyun ve dramalar bu görüşü destekler niteliktedir. Fakat feminist pedagojinin gerçek anlamda sınıflarda uygulanması ve yaygınlaştırılması anlamında da yeterli kalmamaktadır. Velilere toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığına dair okul-aile iş birliği mühimdir. Bu alanda seminerler düzenlemek de olumlu adımlardır. Her gün ve her alanda yeniden üretilen cinsiyetçiliğin tamamı ile mücadele etmek ve toplumsal cinsiyet eşitliğini hayatın olması gerektiği gibi olağan bir parçası noktasına taşımak ve yaymak ise bu hak temelli mücadelenin tam anlamıyla karşılığıdır.

Ayşe öğretmen de okul-aile iş birliği ile velilerin bilinçlendirilmesi gerekliliğini ifade etmiştir:

Bence öğretmenler ailelerle iş birliği içerisinde olarak bu durumu çocuğa öğretmeli.(...) Burada aileler de bu işe girmeli çünkü çocuğa öğretmek için sınıfta anlatmak yetmiyor. Bunu eve gittiğinde de pratiğe dönüştürmesi gerekiyor ki evde bizim öğrettiğimizin tam tersi ortamlar oluyor. Hani verimli bir şey olsun yoksa havada kalıyor çocuğa anlattığımız. Çocuk eve gittiğinde bunu ailesine söylediğinde “ Hadi lan!” falan diye tepki alabilir. Hani genel olarak halk tabiri ile söylüyorum. Bence aileler de bilinçlendirilmeli ve bence çoğu ailedeki insanlar bundan da mutlu olur. Çünkü onlar da belki de bu konunun böyle olmasını istiyor ama toplumda bir baskı var. Mesela baba yapmak istese bile çevrenin ayıplayabileceğini düşünerek çocuğuna babalık yapamıyor (Ayşe,36).

Bunun yanı sıra Ayşe öğretmen şunları da eklemiştir:

Tabii ki yeterli değil velileri bilinçlendirmek sadece. Ama ilk basamak olarak bir yerden başlamak gerekiyorsa çocuğu bilgilendirdiğimiz gibi aileyi de bilgilendirmeliyiz ve toplumun her kesimi bu konuda örnek olmalı. Yani biz öğretmenler olarak veli ve çocuğu bilgilendirirken eğitimin üst kademelerindeki insanlar veya ekonomik seviyesi üstte olan insanlar basında orada burada konuşmaları nasıl biliyoruz. Bunlar da toplumu etkiliyor. Bu yönde olmazsa bu iş yürümüyor hani bir bütün olmalı. Benim fikrim, ilk basamak olarak çocukların aileleri, sivil toplum kuruluşları, siyasetçiler, sanatçılar hani herkesin bu konuda söylemleri olursa bir farkındalık oluyor (Ayşe,36).

Okulda öğrenilenlerin özel alanda, uygulamada karşılık bulması öğrenimlerin kalıcılığını artırmaktadır. Toplumun ataerkil aile yapısı, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği alanında çaba vermeleri konusunda motivasyonlarını ve inanç düzeylerini de etkilemektedir. Sivil toplum kuruluşları, siyasetçi ve sanatçıları eşitlik mücadelesinde öne alan bakış açısı bu yaranın sistemsel dayanaklarına da işaret eden niteliktedir. Zeynep öğretmen ise öncelikle öğretmenlerin bu konuda bilinçlerinin yükselmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Çözüm olarak hiç düşünmedim bu konuyu daha önce ama öncelikle bizim öğretmenler arasında da idareciler arasında da zaten bizim bu şeyi de kırmamız gerekiyor. Mesela dışarıda işi olduğunda okul dışı toplantısı olduğunda kim gönderiliyor mesela? Cumhurbaşkanlığı Sarayına her öğretmenler gününde ziyarete kim gönderiliyor? Erkek öğretmenlerimiz gönderiliyor. Niye? Arabası var. Erkekler dışarı işlerine gidiyor ama okul içinde bir iş yapılacaksa pano süslemektir işte bir etkinliktir, kermestir o zaman kime müracaat ediliyor? Bayan öğretmenler daha iyi yapar. Bir kere bu algıyı biz öğretmenler kendi aramızda kırmalıyız ki velilerimize, diğer çevrelerimize doğru aktaralım (Zeynep,34).

Ataerkil aile yapısının kurumlara taşındığına örnek nitelikte olan Zeynep öğretmenin görüşleri kadınları özel alana hapsedip, erkekleri kamusal alana yönelten cinsiyetçiliği deneyimsel anlamda da görünür kılmaktadır. Okullardaki iş bölümünün toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dayandığına da bir örnektir. Toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitim teorilerinden liberal varsayıma dayanan ve araştırmanın kuramsal çerçevesinde yer alan toplumsallaşma teorileri de öğretmenlerin ve ebeveynlerin cinsiyetçiliği üretmede rollerini öncül görür. Zeynep öğretmenin görüşü de bu teoriye paraleldir. Fakat bu teori yapısal durumları göz ardı etmek ile eleştirilir. Araştırmaya katılan gönüllülerden Ceylan öğretmen ise konuya eğitim sistemi ve müfredatın değişmesi gerektiği bakış açısı ile şu şekilde parmak basmıştır:

Bence müfredatın, eğitim sistemimizin değişmesi lazım öyle düşünüyorum. Şimdi ben bir öğretmen olarak vermeye çalışırım çocuğa eşitliği ama dışarıdaki baskılardan dolayı müfredat yetiyecek, şu olacak, bu olacak denmesinden dolayı çocuğa hiçbir şeyi tam olarak verebileceğimi düşünmüyorum. Yani yarım kalıyor, kökten eğitim sisteminde bir değişiklik olması gerekiyor (Ceylan,40).

Ceylan öğretmenin bu görüşü eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin dayanağı olan sistematik “işleyiş”, eğitim yönetimi ve iktidar gibi kavramlara uzanmaktadır. Yapılara işaret eden bu kavramlar ise eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini ele alan yaklaşımlardan yapısalcı yaklaşımın görüşlerine parmak basmaktadır. Mehmet öğretmen ise eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin okullarda uygulanmasına yönelik topyekûn bir hareketin gerekliliğini ve topyekûn kelimesinden kastını şu şekilde ortaya koymuştur:

Ben toplumsal cinsiyetin demokrasi ile çok ilişkili olduğunu düşünüyorum. Okullarda bu demokrasi ruhu oluşturulursa bu karşılığını bulur. Ben çok da zor olduğunu düşünmüyorum ama bu çok topyekûn bir şey tabii. Öğretmenlerin eğitimi, ders kitapları örneğin ki öğretmenler bu konuda çok sığ durumda. Her iki cins açısından da öyle öğretmenler bu konunun bayağı bir dışında. Topyekûn bir hareket lazım bu da tabii demokrasi bağlamında. Kişileri cinsiyet bağlamından ayırıştırıp ele almak lazım. Ciddi bir alt yapı ve zaman gerekiyor ama çok da zor değil aslında. Okul hayatında demokrasi, hayatta demokrasi bağlamında ilerlemek gerekiyor topyekûndan kastım da bu. Türkiye’nin zaten en büyük arızalarından biri bu, demokrasi iklimini oluşturamamak. Siyasi anlamda söylemiyorum bunu. Okul çerçevesinde de oluşturabilirsek zaten o toplumsal cinsiyet eşitliği kendi kendine oturur. Ama işte okullarda bu eşitsizlik yok gibi Millî Eğitim bağlamında üç maymunu oynuyoruz. Yani öğretmen, veli, idareci eğitimi çok önemli bu anlamda. Hiyerarşiye de çok inanırım ben. Üstteki neyse, alttaki de odur;

alttaki neyse üstteki de odur bence. Çok böyle yaldızlı cümlelere gerek yok. Yani öğretmene eğitim versen dahi evdeki sistematığı biliyoruz. On iki yaşındaki kız çocuğunun işte bulaşık yıkayıp, kardeşine baktığı bir sistemde, evet yol uzun hocam (Mehmet,37).

Mehmet öğretmenin topyekûn kavramı toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitime dair kuramlardan yapısalcı yaklaşıma işaret etmektedir. Demokratik ve kapsayıcı bir eğitim modelini sağlamanın önündeki engellerin yanı sıra bunlarla mücadele yöntemleri ve farklı deneyimleri görünür kılmak da önemlidir. Zira yalnızca eşitsizlikleri ortaya koymak Mehmet öğretmenin de ifade ettiği gibi önümüzdeki uzun yola dair bir umutsuzluk yaratabilir. Ancak sosyal adalet ve gerçek eşitliğin olduğu ortamlar için mücadeleler vermek ve deneyimleri görünür kılmak insanlık adına bir görevdir. Zira toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili her alanda edinilmiş olumlu kazanımlar da mevcuttur ve bizden önceki nesillerin mücadelelerinin ürünüdürler.

4.2.2. Toplumsal cinsiyet ve okul kurum yapısı

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında okullarda yöneticilik, rutin işlerin yürütülmesi, otorite temsilleri, öne çıkan eşitsizlik konularında deneyim ve görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.2.1.Cam tavan

Eğitim-Sen 2017 Yıl Sonu Eğitimde Cinsiyetçilik Raporu' na göre;

2016-2017 yılı verilerine göre öğretmenlerin % 58'i kadındır. Ancak eğitim yönetimi ve temel müfredat oluşumu eril bir anlayışla erkeklere terk edilmiştir. Eğitim politikalarının bütün aşamalarında, bütçelenmesinde ve uygulamasında karar alma mekanizmaları erkeklere terk edilmiştir. Basın Müşavirliği ve AB ile ilgili Genel Müdürlük kadın yöneticilere bırakılmışken bunların dışında Bakanlığa bağlı 14 Genel Müdürlük, 6 Başkanlık/Daire Başkanlığı ve 1 Müdürlük kadrosunun tamamı erkeklerce yönetilmektedir. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Mayıs 2017 raporuna göre ise MEB taşra teşkilatında durum daha da vahimdir. 81 İl Millî Eğitim Müdürünün sadece 1'i kadın iken, 714 İlçe Millî Eğitim Müdürünün sadece 5'i (%0,7) kadındır. Okullarda görev yapan 28.299 okul müdürünün sadece % 8'i kadındır (egitimsen.org, 2018, Erişim Tarihi: 18.02.2021).

Birgün gazetesinin *MEB’de Kadın Yönetici Yok* başlıklı, 06.01.2020 tarihli haberine göre ise;

(...) MEB’in yanıtına göre, bakanlık bünyesinde bulunan 81 il içerisinde yalnızca 2 il milli eğitim müdürlüğünde kadın yönetici bulunuyor. İl milli eğitim müdür yardımcısı statüsünde görev yapan kadın sayısı ise 13 olurken, il milli eğitim müdürlüklerinde şube müdürü olarak görev yapan kadın sayısı da 25 ile sınırlı kalıyor. Türkiye genelinde yaklaşık 950 ilçe bulunurken, ilçe milli eğitim müdürü olarak görev yapan kadın sayısı 12’de kalıyor. Türkiye genelinde bulunan 54 bin 36 devlet okulundan yalnızca 2 bin 904’ünde kadın müdür bulunuyor (birgun.net, 2020, Erişim Tarihi: 18.02.2021).

Cam tavan Millî Eğitim Bakanlığında yukarıdaki verilerden de anladığımız üzere sorun olarak devam etmektedir. Cam tavan kavramı Amerika Birleşik Devletlerinde 1970’li yıllarda ortaya çıkmıştır. Kadınların yönetici konumuna gelmelerine engel olan görünmez, yapay engelleri ifade edebilmek için böyle bir kavramsal ifade tercih edilmiştir (Wirth’den aktaran Çetin, Atan, 2012, s.125). Görüşmeci Hüseyin öğretmen ise kadınların yöneticilik kariyerlerinden uzaklaştırılmasını şu şekilde ele almaktadır:

Yaratılıştan kaynaklı biraz daha erkeklerin yönetim olarak biraz daha baskınlığı var. Biz çocukluktan ya da hayal kurarken ya da erkekte bir egemen olma isteği hissi var ama bayanda egemen hissi olmaktan ziyade aitik hissi var. Genelde bayanlar çok yönleri yöneticiliğe uygun olmuyor. Olursa da buna engel bir durum var mı? Engel bir durum yok. Ama genel olarak alışıl gelmiş olan şey, üst yerlerde erkekleri görmek olduğu için böyle bir algı oluşmuş olabilir. Çocuk eğitimini aldıysa ve bu yönde ilerliyorsa doğru yerde doğru adımları atıyorsa bir bayanın yönetici olmada herhangi bir sıkıntıyla karşılaşacağını düşünmüyorum. Kadınların istemediği bir iş bu. Erkekler baskın. Bu yöneticilik kavramını erkekler istiyor. Kadınlara burada yer vermiyor değil de genelde arz talep meselesinde erkekler yöneticiliği daha çok talep ediyor. Bayanlar bu kadar talep etmiyorlar. Bir bayan öğretmen müdür yardımcısı oluyor mu? Evet, oluyor. Hiçbir farkımız yok. Ya da okul müdürü olmak istese olabilir mi? Olabilir. Okullarda çok fazla bayan müdürle karşılaşmadım. Bayan müdür yardımcısı ile de çok fazla karşılaşmadım aslında. Genelde biz ilkokul olduğumuz için ki bayanlar bu işi daha iyi yapıyor ilkokul öğretmenliğini. Yani daha bir anaç tarafları var çocuklara karşı. Bayanlar onu tercih ediyor ama erkek öğretmenler bizim olduğumuz yerde idareciliği tercih ediyor. Dediğim gibi yine fitrata geliyoruz burada. Ama değişik fitrat oldu bu sefer. Yani bayanlar kendi çalışabileceği meslek alanlarında kısıtlama değil de başarının daha yüksek olduğu alanları var. Mesela erkek öğretmenlerden daha çok, bayanlar anaokulu öğretmenliğine daha yatkın gibi geliyor bana. Kendim kişisel olarak da bakıyorum. Kadınlar öğretmenlikte daha başarılı ve daha yatkınlar. Ki biz hem böyle büyüdük hem de ilgi alanları da ona göre yetiştiriyor. Erkekler idarecilik vasfına daha ilgi duyarken, bayanlar çok fazla ilgi duymuyor gibi (Hüseyin,37).

Kadınların yönetici olmak istemediğini ve bunun fitrata dayalı olduğunu ifade eden düşünce cam tavan sorununu destekler nitelikte bir bakış açıdır. Toplumsal cinsiyet

rollerine dayanarak kadınları “anaç”, erkekleri ise “egemen olmak isteyen” olarak ifade etmek cinsiyetçiliğin yeniden üretimine bir başka örnektir. Toplumsal cinsiyet rolü; biyolojik cinsiyetten farklı olarak toplumsal cinsiyetin gerektirdiği davranışları içeren, kadın ve erkekten beklenen ve her toplumun tarihsel ve kültürel dokusuna göre değişen davranışların gerektirdiği rollerdir. Bu davranışlar, ataerkil bir toplumda kadın ve erkekten beklenen sosyal normlar ile oluşur (Brown’dan aktaran Yüksel, 2013).

Görüşmecinin erkek ve sistemin kendi lehine olması durumlarının, bu görüşe sahip olması anlamında kolaylaştırıcı olabileceği kanaatindeyim. Zira ezme-ezilme düzeninde iktidarı elinde bulunduran taraf için eşitlik savunucusu olmak ve eşitsizliği fitrata dayandırarak mücadele pratiklerini yok etmeye çalışmanın aksine yol almak, sistemin ve şahısların menfaatlerine algılarında ters düşebilmektedir. Bu geleneksel, muhafazakâr bakış açısı kadınların cesaretlerini, öz güvenlerini de kırmaktadır ve yöneticilik kadrolarına erişmelerine engel unsurlardandır. Kadınların yöneticilik mertebelerine erişmelerine eşitlik bağlamında ve hak temelli bakmak bana göre daha kolaydır. Konuyu bu kadar kargaşaya sürüklemenin Hüseyin öğretmenin ifadelerinde de yer aldığı gibi meşrulaştırmak için çabalar sarf edip, çelişkilere düşmenin, zorlamanın da önüne geçilmesi anlamında rahatlatıcı olacaktır.

Cam tavan ile ilgili yaptığım okumalarda; bu durumun sebeplerinin bireysel, örgütsel ve toplumsal olarak sınıflandırılmıştır. Bireysel sebepler; kadınların ev içi emeği tercih edip, yöneticiliği tercih etmemeleri, öz güven eksikliği gibi sebeplerle açıklanmaktadır. Örgütsel sebepler; kadınların özdeşim kuracak hemcinslerinin yönetici basamaklarında yer almamasın dezavantajlarının olması, yöneticilik kadrosunun yoğun mesai saatleri, network ağlarından yine kadınların uzak kalıyor olmalarına yol açması gibi sebeplerle ifade edilmektedir. Toplumsal sebepler ise kadınların yönetici kadrolarına uygun

görülmemelerine dayandırılmaktadır (Kirişçi, Can, 2020, s. 628; Karcıoğlu, Leblebici, 2014, s. 5). Kadınların kendi kendilerini engellediklerine dair bireysel sebeplere dayanan görüş; yöneticilik yerine çocuk bakmayı, ev işi yapmayı tercih etmelerinden dolayı şeklinde gösterilerek desteklenmiştir. Fakat tercih etmemeleri de bireysel değil, toplumsal sebeplere dayanmaktadır. Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından beslenen bu görüşler, örgütsel sebeplerin örneklendirilmelerinde de görülmektedir. Yani kadınların yöneticiliği tercih etmeme değil, edememe sebeplerinin tamamına yakını toplumsal cinsiyet rollerine, yani temelde toplumsal sebeplere dayanmaktadır.

Yöneticilik kadrolarına erişmede daha çok erkeklerin avantajlı olduğunu düşünüyorum açıkçası. Yani bunun yanında bu durum kişiye göre değişir diye de düşünüyorum. Aslında dominant bir karaktersen ve her yerde de dediğini yaptırabilirsen kadın olarak, eşit haklara sahip olmaya çalışabilirsin. Ama geneli düşünürsek eğer gözümüzün önünde olanı değerlendirirsek çok da hani bugünlerde çok da fazla kadınlar için engel olduğunu düşünmüyorum. Ama tabii ücra yerlerde, görünmez yerlerde çok sıkıntılar çektiğini de kadınların biliyorum. Düşünüyorum demek daha iyi, doğrusu bildiğimi söyleyemem (Ceylan,40).

(...) Kadın azimliyse, kadın direktirse yöneticilik yapabilir. Onun haricinde bizim mesleğimize baktığımızda genelde öğretmen kadrolarında bayanlar var. Bayan öğretmenler var çünkü sanki öyle addedilmiş gibi. Bizim okulumuzda da gittiğim her okulda da bayan öğretmen çok. Eşit oranda kesinlikle değil. Ama kadın istiyorsa yönetici oluyor. Kadın da neden olmak istemiyor? Kadın evleniyor, çocuğu çocuğu oluyor. Ben mesela o yüzden olduğunu düşünüyorum hep açıkçası. Çocuklar var, ev işleri var. Akşama kadar okulda olunca, evi mi düşüneceğim? Bana yarım gün iş daha cazip geliyor. Ben o açıdan olmadığını düşünüyorum bayanların. Erkekler daha avantajlı bu durumda, eve gidecekler yemekleri hazır. Bir kaygıları yok. Kadınların öyle değil. Kadınlar birden fazla rol üstlendikleri için bence kadınlar tercih etmiyor yöneticiliği. Ben hiç görmedim eşit haklara sahip olmadıklarını eğer kadınlar isterse oluyorlar (Selin,39).

Yönetici olmada kadın ile erkek tabii ki eşit. Yani sınava giriyorsun puanı alınca kadroya geçebiliyorsun. Bundan önceki değil ondan önceki okulunda iki tane müdür yardımcım bayandı mesela. Onlar biraz da norm fazlalığından dolayı da müdür yardımcılığı tercih etmişler açıkçası yoksa hani biraz istemeden olmuş ama yine de memnunduk. Biz de idareciliklerinden, yaklaşımlarından gayet memnunduk. Hiçbir farklılık yoktu yani. Nasıl erkek yapabilirse bayan da müdür yardımcılığı hatta müdürlük de yapabilir bence, hiçbir sıkıntı yok. Uygulamada da eşitlik var. Nasıl erkekler saat beşe kadar yönetici oldukları için durmak zorundaysa bayanlar da duruyordu. Hani “Sen bayansın, çocuğun var. Eşin gelecek eve, yemek yapman gereklidir.” diye onlara şey yapmıyorlardı. Onlar da o vakte kadar duruyorlardı. Ama bence evde bayanların sorumluluğu evde fazla olduğundan erkekler daha çok idareci oluyor. Mecbur saat beşe kadar durmak, evde çocuk bekleyecek, gidecek evde yemek yok bunlardan dolayı idareciliği tercih etmiyorlar (Esra,40).

Ceylan, Selin ve Esra üretmenin görüşleri birbirleri içinde kargaşa yaratmaktadır. Ceylan ve Selin retmen kadın ve erkeğin yönetici kadrolarına erişmekte eşit olduklarını ifade ederken, bir yandan da kadınların azimli ve dominant olduklarında yönetici olabileceklerine dair söylemlerde de bulunmaktadır. Kadınların yönetici kadrolarına erişmek için “azimli ve dominant” olması gerektiği de erkeklerle rekabet edebilmek adına önerilmektedir. Kadınların cam tavan metaforuna uygun olarak, “görünmez” engelleri yapılarından dolayı görememeleri, çelişkiye düşmeleri dikkat çekicidir. Oysa azimli olmaya dair söylemler, erkekler için iki üretmenin görüşünde de yer almamaktadır. Bu söylem ise eşitlik ile çelişmekte olan bir görünüm yaratmaktadır. Kadınlar ile erkeklerin yöneticilik kadrolarına erişmek için eşit haklara sahip oldukları görüşünün yanında kadının ev içi sorumluluğundan dolayı kendilerinin yönetici olmayı tercih etmedikleri görüşünde olan Selin ve Esra üretmenin bu yaklaşımı da, yukarıda bahsi geçen bireysel etmenlere paralel gibi görünmektedir. Ancak bireysel görünen bu etmenlerin arkasında da büyük oranda kadına “annelik, ev işi” görevlerini, erkeklere ise “yöneticilik, para kazanma” gibi görevleri “uygun” gören toplumsal cinsiyetin yani toplumsal birçok sebebin sonucudur.

Maalesef bu koltuklara erkekler kadar kolay erişemiyoruz. İkinci bizlerin sorumluluğu çok fazla olduğu için zaten zor yetişiyoruz işlere. Zor yetiştiğimiz için biz de talep etmiyoruz. retmenlik yapıyoruz eşit şartlarda ama çok fazla kadın idareci göremiyoruz ben hiç kadın idareci ile çalışmadım bugüne kadar. Bu da kadınların idarecilikte az tercih edildiklerini gösteriyor. Biz niye az tercih ediyoruz? Ben kendi adıma söyleyeyim. Ben de girmiştim müdür yardımcılığı sınavına Beypazarı’nda çalışırken hiç olmazsa Ankara merkeze gelirim diye tercih etmiştim. Çalışma saati açısından bana çok uygun değil akşam saat beşe kadar çalışmak. İster istemez sorumluluk bir tık daha artacak. Çalışma süren uzayacak böyle bir durumda da eve ayırdığın zaman azalacak. Bu yüzden kadınların birçoğu idarecilik düşünmüyor olabilir. Ben de sırf merkez ilçelere tayinim kolay olsun diye düşünmüştüm bir ara zaten. İkinci de idarecilik sadece erkeklerin yapabileceği bir şey gibi düşünülüyor. Ortaokuldan liseye kadar düşündüğüm zaman hiç kadın idarecimiz olmamıştı. Bu da belki de bizim bilinçaltımızda işlemiş bir şey. “Doktor amca” nasıl diyoruz? Aynı şey müdür deyince zihnimde hep bir erkek canlanıyor. Neden? İdareciler hep erkeklerden oluşurmuş gibi. Evet, aynı haklara sahibiz ama nasıl? Erkek retmen sınava giriyor. Ben de sınava giriyorum. Sorumluluklarımız aynı değil, ev hayatındaki sorumluluklar farklı olduğu için zaman açısından sıkıntı yaratıyor. Kâğıt üzerinde eşitlik var ama arkada bizim yükümüz çok ağır olduğu için sıkıntı (İlgin,33).

Bence prosedürde kadın ile erkek yöneticilik kadrolarına erişmekte eşit gibi görünüyor fakat uygulamada eşit olmadığını düşünüyorum. Çünkü kadına bakış açısı şöyle; kadın eğer evliyse yakında doğurma ihtimali var ve ya bir çocuğu varsa ikinciye düşünme ihtimali var. “Biz onun yerine bir erkek yönetici düşünelim.” gibi fikirler var. Ama aslında öyle değil, erkeğin de başka mazeretleri de çıkabilir. Hiç ummadığı anda sağlık problemi çıkabilir, görevini yarıda bırakabilir. Ama bu konularda kesin hükümler olduğunu düşünüyorum son yıllarda. Siyasette, eğitimde yöneticilerin sayıları arttı daha çok kadın görev alıyor. Ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Dedğim gibi kadına belli bir bakış açısı var. Kadına yöneticilik görevlerinin verilmemesi taraftarı gibi insanlar. Kadın biraz daha güçsüz bir yapı gibi görünüyor ya. Erkek daha kendini ifade eder güçlüdür gibi düşünülüyor. Aslında öyle değil kadın da güçlü olabilir. Kadın da kendini ifade edebilir, kitleleri etkileyebilir, bir erkeğin yaptığı her şeyi yapabilir. Ama özetle eğitim yöneticiliğinde veya siyasette kadınlar erkeklerle prosedür üzerinde eşit gibi görünse de uygulamada eşit olmadıklarını düşünüyorum. Kadınlar belli bir saate evine gitmek zorunda çoluk çocuklarıyla ilgilenmek zorunda yemek yapmak zorunda ama erkeğin öyle onu bağlayıcı şeyleri yok (Ayşe,36).

Ayşe ve Ilgın öğretmen genel olarak, kâğıt üzerinde yani yasalar bağlamında cinsiyet eşitliğinin olduğunu ama uygulamada hakkaniyetli bir durum olmamasının, kadınların toplum tarafından yöneticilik kadrolarına “uygun görülmediklerini” aktarmışlardır. Ayrıca durumun ev içi konumlarından dolayı olduğunu ifade eden söylemlerde de bulunmuşlardır. Ilgın öğretmenin ise kendi hayatından verdiği örnek çarpıcıdır. Nitekim kendisi de yöneticiliği sadece tayine dayalı yer değişikliğini kolaylaştırmak adına düşündüğünü ifade etmiştir. Bu bağlamda idarecilik kadrolarında bir şekilde yer almış kadınların içinde de “ev içi sorumluluklarına rağmen” merkez ilçelere tayin olmak adına seçim yapmak zorunda kalmasının da başka bir sorun olarak var olması söz konusudur. Zeynep, Özlem, Melike öğretmenler de kadınların yöneticilik konumuna erkeklerle kıyaslandığında erişme oranlarının düşük oluşunu kadınlara yüklenen ev içi işler ile açıklamışlardır. Özlem öğretmen ek olarak kendi hayatına dair şu ifadeleri kullanmıştır;

(...) Kendi adıma söylüyorum ben yönetici olmayı düşünen biriyim ama bu yönünü düşünüyorum. Eve geldiğimde işte çocuğum eve geldiğinde evde olmak gerektiği gibi. Biçilen bir anne rolü var. Yemek yapmak zorundayım, evin düzenini sağlamak zorundayım evde. Genelde bunlardan dolayı kadınların zaten çoğunun bunu seçmediğini düşünüyorum (Özlem,37).

Genel olarak araştırmaya katılan ve hepsi kadın olan yedi katılımcı öğretmen, yöneticilik konumlarına erişmekte karşılaştığı engelleri ev içi konum ve emeğe bağlamaktadır.

Sözde eşitlik var kadınlarla erkeklerin yönetici olmasında. Kriterler ortada gibi duruyor ama çok da eşit değil uygulamada. Bu anlamda da idarecilerin erkek olması gerektiği gibi çok ciddi görüşler var. Bunu biraz da şeyden de bakıyorum hocam. Türk aile yapısının kadına ve erkeğe bakış açısına da baktığımızda da erkeğin idareci olması gerekliliği bakış açısı ortaya çıkıyor. “Erkek kontrolü sağlasın.” gibi bir sonuç çıkıyor. Mevzuatta eşit olabiliriz ama Türkiye’de yöneticilikte cinsiyet dağılımına baktığımızda böyle bir eşitlik göremiyoruz. Sebebi de Türk aile yapısı bence. Zaten bu yapı çok övülür, methiyeler düzülür ama bence çok sorunlu bir aile yapımız var. Bu konuya da sosyologlar, aydınlar pek eğilmiyor. “Kız çocuk” ve “kadın” figürü öyle bir oturtulmuş ki kadınlardan okula idareci çıkamıyor. Olmaz, olamaz. İmkânı yok. Sen o kadından idareci yaptığında da o hizmetli o kadını dinlemiyor yani böyle şeyler. Bir kere benim erkek olarak öğretmen olmam bile yanlış. İdareci ya da hakim falan olmalıydım toplumun normlarına göre, buyuran olmalıydım. On bir yılda belki elli yüz kere bana “Sen öğretmen değil de yönetici olmalıydın!” dediler. Kara kaş, kara göz görünce. Ankaralıyız bir de sert de bir yapımız var! Bir kadına asla böyle demezler toplumsal cinsiyet anlamında arıza bu da (Mehmet,37).

Mehmet öğretmen de kadınların yöneticilik konumuna erkeklerle eşit oranda erişememesini aile yapısına ve toplumsal cinsiyete dayandırmaktadır. Ayşe ve Ilgın öğretmenin “kâğıt üzerinde eşitlik” görüşüne destek vermektedir. Mehmet öğretmenin ifadelerinde yer alan “aile yapısı” kavramı, kadına ev içi yüklenen emeği de içermekle birlikte, kadın öğretmenlerin yedisinin de ev içi emeğin altını çizmeleri anlamlıdır. Zira kadın öğretmenler kendi yaşantılarından pay biçerek, bu engeli direkt ortaya koyabilmektedirler. Kendi hayatlarından verdikleri örnekler de bu görüşlerini destekler niteliktedir. Ayrıca Mehmet öğretmenin öğretmenler odasında birçok kez kadın meslektaşlarına cinsiyetçi “şakalar” yaptığını duymuş olmam ile birlikte teorik anlamda toplumsal cinsiyet kavramı ile ilgili bilgi sahibi olduğunu hatta eşitliği destekleyen ifadeleri olduğunu görüşmelerimizde fark ettim. Zira bu durum bende şaşkınlık yaratmadı. Çünkü sahip olunan bilgileri hayata geçirme noktasında insanların zorluk çektiklerini genel olarak hayatımda gözlemleme imkânım oldu. Mehmet öğretmen görüşmemiz esnasında konunun teorik içeriğine zamanında toplumsal cinsiyet üzerine yüksek lisans yapan bir başka arkadaşları ile sohbetleri sayesinde eriştiğini de zaten ifade etmiştir.

Cam tavan, kadınların önüne eğitim sektöründe de çıkarak yönetici kadrolarına erişmelerine engeller yaratmaktadır. Cinsiyetçiliğin eğitimde yeniden üretilmesinin bir sonucudur. Bu araştırmada cam tavana dair öğretmen görüşlerini incelediğimizde kadınların öğretmenliğe, erkeklerin ise yöneticiliğe toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında uygun görülmesi, yatay ayrışma da sebep olmaktadır. Kadınların öğretmenlik kadrolarında yoğun, yöneticilik kadrolarında az bulunması yatay ayrışmanın sonucudur. Bu ayrışma ise iktidarın yoğunlukla erkeklerin elinde olduğunu ve ataerkiyi beslediğini gözler önüne sermektedir. Cam tavanın eğitim sektöründe de var oluşunun, ideolojik dayanaklar ile kurumların örgütleniş yapılarına, toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümlerine yansiyarak kadınların yönetici kadrolarına çıkıldıkça olmamasını sosyalist feminist yeniden üretim kuramı da ortaya koymaktadır. Araştırmanın teorik çerçevesini genel olarak göz önünde bulundurarak kısaca okulların, cam tavan engelleri ile de devletin eğitim sektöründe cinsiyetçiliğin yeniden üretimini sağlayan ideolojik aygıtları olduğu görülmektedir.

4.2.2.2. Eşitsizlikler ve iş bölümü

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okullarda en çok öne çıkan eşitsizlik üzerine görüşme esnasında verdikleri cevaplar çeşitlilik bakımından araştırmaya oldukça zenginlik katmıştır. Zira Ayşe ve Melike öğretmen kadın öğretmenlerin maruz kaldığı cam tavanı, Ceylan öğretmen kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla veliler tarafından çok fazla psikolojik şiddete maruz kalarak “erkek gibi” davranmaya mecbur bırakıldıklarını aktarmışlardır. Ilgın ve Zeynep öğretmen mesleklere de cinsiyetçi bakıldığı için öğretmenliği “kadınlara uygun” gören bakış açısına parmak basmışlardır, Hüseyin öğretmen özellikle sosyo-ekonomik düzeyi altta olan ailelerde veli olarak tüm yükün yalnızca annelerde olmasını aktarmıştır. Esra öğretmen velilerin kadın öğretmenlerin doğum yapma ihtimalinden dolayı öğretmenlikte erkek öğretmenleri avantajlı gören bakış açısını, Selin ve Mehmet öğretmen ise kız çocuklarının eğitime

erişimde dezavantajlı olma durumlarını okullarda en öne çıkan eşitsizlikler olarak ele almışlardır. Mehmet öğretmenin bu eşitsizlik ile ilgili deneyimi ise şu şekildedir;

Ben hep on, on bir yıl köy okullarında çalıştım. Kız çocuklarının okutulmaması gördüğüm en büyük ayrımcılıktı. Van'da okul birincisini aldı veli, okuldan. Sekiz ya da yedinci sınıftaydı. Bir çocuk ona mektup yazmış ufak “Seni seviyorum aşkım.” tarzında ama öyle bir şey de yok aslında. İşte o söylentiler yayıldı, bir hafta sonra okula geldi babası, kızı okuldan aldı. Kız okul birincisiydi üstelik. Erkekte hiçbir sorun yok, devam etti okula. Bu anlamda ben kız çocuklarının eğitimin içinde olup olmamasını -taşrada tabii- çok büyük bir arıza görüyorum. Meslek hayatım boyunca bu şekilde otuz ya da kırk kız öğrencimi kaybettim bu şekilde. En büyük sorun da bu bence. Bu dediğim otuz, kırk, elli öğrenci de okuldan alındıktan iki yıl kadar sonra evlilik, çocuk bakma filan. Bu bağlamda da toplum da gelişmiyor. Benim için en büyük sıkıntı bu. Okul hayatı da bu durumun karşısında değil. Veli okula gelince kız çocuğunu almaya biz de “Yaa, çocuğunu alma.” filan yapıyoruz hikâyeden. Ama bu anlamda böyle bir net bir zırh, devlet kalkanı yok. O veli, o kızı okuldan bir şekilde alıyor, bir sıkıntı da yok. Ha şu var mesela “Devam etmezse çocuk eğitime şu kadar para cezası diyor.” Tamam, bunu diyorsun ama bu ceza bağlamında bakıldığında erkek öğrencilerin umurunda değil, kız öğrencilerinin babalarının zoruyla okuldan alması durumu ile karşılaşıldığında bizim yapabileceğimiz çok bir şey yok. Ama devletin yapabileceği çok şey var. Bir ara hatırlıyorsunuz, neydi o? “Kardelen Ayşe” “Haydi Kızlar Okula!” vardı bir aralar. Yani evet, toplumun gerçeği hocam. Böyle bir sorun varsa bu indirilmeli. Türkiye sever sümen altı etmeyi. Bu konular da böyle sümen altı edildi bir süre sonra. Meslek hayatım boyunca böyle kız çocuklarının okuldan alınmalarına ya da onların sıkıntılarına dair bir çözüm hiç görmedim, yok (Mehmet,37).

Van ve Şanlıurfa'nın köylerinde Mehmet öğretmenin tanık olduğu bu acı olaylara kendim de mesleğimi icra ederken tanık oldum. Gücüm Van' da görev yaparken iki kız öğrencimi okula devam ettirmeye yetti. Şu an ikisi de üniversiteye devam etmektedir. Öğrencilerimin şahsi mücadeleleri bu noktaya gelmelerinde her şeyin üstündedir. Lakin iktidarı elinde bulunduran yapılar tarafından destek görmenin kız çocuklarının eğitime erişimlerinde dezavantajlarını yok etmekte daha kapsayıcı ve kapsamlı olacağı gerçeği söz konusudur. Bu noktada post yapısalcı feminist yaklaşımın yapısalcı yapıya kuşkuyla yaklaşmalarına parmak basmakta da fayda vardır. Yapısalcılığın insanı kaderciliğe yönelttiği anlayışına karşılık bu yapılara şüpheli yaklaşmak ve direnç ve değişim olanaklarının doğabileceğini öne süren post yapısalcı yaklaşımın karşılığını bu iki öğrencimde görebilmekteyiz. Zeynep öğretmen ek olarak yaşadığı bir tecrübe ile maruz kaldığı eşitsizliği şu şekilde ifade etmiştir;

(...) Biz kadınlar dışarı toplantılarına ya da kutlamalara gitmek isterken onu erkek öğretmenlerin işi görüyorlar. Yani böyle şakayla karışık “Aman hani sizin çocuğunuz çocuğunuz var. Onlar gitsin!” şeklinde. Mesela ben Cumhurbaşkanlığı Sarayına her 24 Kasım’da adımı yazdırırım gitmek için. Hani ben de gitmek istiyorum. Cumhurbaşkanını görmek istiyorum. Ama şakasına da olsa hep “Senin çocuğun çocuğun var. Boş ver, bekâr erkek öğretmenler ne güne duruyor?” dediler. Hep onları dışarıda biraz daha aktif hâle getiriyorlar. Dışarı etkinliklerine erkek öğretmenleri daha çok yönlendiriyorlar, bu eşitsizliği de gördüm (Zeynep, 34).

Erkeklerin dışarı işlerine “uygun” görülmesi ataerkil aile yapısının kamusal alana yansımalarının sonuçlarındandır. Ataerkil aile yapısında kadınlar ev içine, özel alana sıkıştırılırken, erkekler kamusal alanda görevinin peşindedirler. Bu kalıbın kadın ve erkeğin bir arada çalıştığı kamusal alanlarda, iş yerlerinde devamlılığına Zeynep öğretmenin ifade ettiği bu olay bir örnektir. Kadınların okullarda maruz kaldığı bu ve bunun gibi durumlar ise soğuk iklim kavramına işaret etmektedir. Özlem öğretmen ise erkeklerin maruz kaldıkları cinsiyetçiliğe şu şekilde parmak basmıştır;

Okulumdaki erkek öğretmenler açısından açıkçası bu eşitsizliği çoğu zaman yaşadık. Çocuğunu erkek öğretmene vermek istemeyen veliler oldu işte. “Neden?” diye sordüğümüzde, “İşte hocam kadınlar daha şefkatli, yumuşak. Benim çocuğum erkek öğretmenden korkar.” gibi sebeplerden dolayı çoğu zaman. Bir de erkek öğretmen arkadaşlarımızın okulun yapımı, onarımı gibi işlerde ya da güç gerektiren şeylerde genelde öne sürüldüğünü gördüm. Hani ne de olsa zaten birkaç erkek öğretmen oluyor okullarda sayıları çok az. Örneğin yirmi öğretmenin olduğu bir okulda, maksimum beş tane erkek öğretmen var. İşte üç tanesi de idareci erkek zaten geriye kalıyor iki erkek öğretmen. Genelde güç gerektiren, uğraşı gerektiren işler hep erkek öğretmenlere düşüyor. Kadın açısından bir ayrımcılık görmedim ama erkek açısından maalesef bu tarz ayrımcılıklar yapılabiliyor (Özlem, 37).

Özlem öğretmen, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının erkek öğretmenlere olumsuz etkisine dair kendi gözlem ve deneyimleri ile örnek vermektedir. Okullar genel olarak toplumsal hayattan ayrı, kopuk ortamlar değildir. Araştırmanın yapıldığı okul da zaten bir devlet okuludur. Kurumlar; içindeki cinsiyetçilik ile farklı mücadele pratiklerinin olabileceği olasılığı göz ardı edilmeksizin, genellikle toplumsal cinsiyet rollerinin pekiştirildiği yerler olabilmektedir. Bu roller erkeklere de belli gömlekler biçmekte ve giydirmektedir. Fakat hâkim ataerkil düzen, kadını ikinci cins olarak konumlamakta ve eril tahakkümü yeniden üretmektedir.

Tüm bunların yanı sıra iş hayatı cinsiyet temelli ayrımcılıklar ile erkeklerin güçlü, rekabetçi, akılcı, kolektif çalışmaya yatkın görülüşleri “cinsiyetlere özgü beceriler” ile konumlanmaktadır. Özlem öğretmenin verdiği bu örnek eş zamanlı olarak, iş hayatının yaygın olarak “erkek dünyası” hâline dönüşmesine de yol açmaktadır (Sancar, 2016, s. 84). Çünkü gücü ve otoriteyi erkekler temsil etmektedirler. Okullarda kadınlara yönelik cinsiyetçilik söz konusu olduğunda ise bu noktada da işler “kadın işi” görüşüne dönüşüvermektedir. Zira okuldaki rutin işler ve “süslü, püslü” etkinliklerin de ağırlıklı olarak kadın öğretmenlere “uygun” görülmesini ve okullardaki işleyişin de bu doğrultuda olduğunu araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin tamamı onamıştır. Katılımcılardan Özlem, Hüseyin, Ayşe, Ceylan, Esra ve Selin öğretmen, başka bir deyişle araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin yarısından fazlası bu durumun kadınların “yatkın” olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir.

Hani yatkınız. Çok fazla ince ayrıntıları hesapladığımız için midir, bilmiyorum. Tabii ki düzenli olan erkekler de vardır ama hani daha düzenli olduğumuz için midir biz kadınlar, bilmem. Genelde tören, pano vs. gibi rutin işlerde kadın öğretmenler öne çıkıyor (Özlem,37).

Süslü püslü etkinliklere gelince doğruyu söylemek gerekirse bayanlar ön plana çıkıyor bu konuda. Hatta öğretmen arkadaşlar da pano hazırlamalarını bayan arkadaşlar yaparlar diye düşünüyorlar. Bayanlar bu işlere daha yatkın (Esra, 40).

(...) Bayanların daha çok sevdiği incik boncuk işlerinde falan genellikle bayan öğretmenler çok daha baskın gözüküyor. İdari işlemleri falan bunlarda da erkek öğretmenler ön plandayken daha çok törendi, toplumsal şeylerdi çalıştığımız okullarda anneler daha çok gündemde olduğu için bayan öğretmenlerle anneler daha iyi anlaşıyorlar. Bu işleri daha istekli yapıyorlar ve daha güzel yapıyorlar. Hani erkekler dediğimiz gibi biraz da gelmiş olduğumuz kültürden kaynaklı hakim olamadığımız şeyler var. Ben simi hiç sevmem mesela, simli şeyleri erkekler sevmez genelde. Biz erkekler sime bulandık çünkü veliler bayan öğretmenlerde görüp, bizden de beklemeye başladı bu etkinlikleri.(...) Bu iş ne oldu daha sonra? Bunu erkeğin de yapması gerektiğine döndü. Erkek eskiden incik boncuk uğraşmaz diye düşünülürdü, böyle şeyler yapmazdı. Ama şimdi incik boncuk yapıyoruz ya da yapmak durumundayız. Eskiden erkek öğretmenler nasıldı? Sınıfa bir girerdi, çıt çıkmazdı. Panoya hiçbir şey yapmazdı. Bu algı kırıldı. Buradaki kırılmanın şeyi ne? Bayan öğretmenler çok teşvik edildi, yaptıkları etkinlikler görsel olarak sunuldu. Bunu erkekler de yapmıştır ama kişilik meselesi. Bence bayanlara daha yatkın bir işken bunlar şu anda hepimize mal edildi. Hepimiz yapmak durumunda

kalıyoruz. Dediğim gibi bu eşitlikle bazı noktalarda erkeklerin de dezavantajlı durumlara düştüğü oluyor diye düşünüyorum (Hüseyin, 37).

Görev yaptığım okullarda erkek meslektaşlarımın “süslü, püslü” etkinlikleri yapmaktan kaçındığını, bu konu üzerinden cinsiyetçi “şakalar” yaptıklarını mesleki hayatımda bolca deneyimledim. Erkek öğretmenlerin bu etkinliklerden kaçınması örgü, takı tasarımı gibi işlerin -hane içine kapatılan kadınların belki de üretime bir ucundan toplumsal normlara uygun olarak katılmak için yarattıkları bu yol- kadınlara “uygun” ve kadınların “yatkın” görülmesinin devamı olarak, “kadın gibi” görünmekten kaçınmalarından kaynaklanabilmektedir. Hüseyin öğretmen bu durumun erkekler için dezavantaj yarattığını toplumsal normlara dayanarak ifade etmektedir. Ayrıca veli rollerinde yalnızca kadınların olmasına dair ifadeleri de okullarda cinsiyetçiliğin başka bir boyutunu da ortaya koyar niteliktedir. Kadın öğretmenlerle, annelerin iletişimlerinin daha kolay görülmesi de toplumsal cinsiyet rollerinin sonucudur. Söz konusu çocuk olunca akla ilk gelen cinsiyet, toplumsal normlarında kadındır. “Yatkın” kavramının araştırmanın bu boyutu ile ilgili kısmında öğretmen görüşlerinin hemen hemen tamamında yer almakta veya kavramsal olarak kullanılmasa da ima edilmekte olduğu görülmüştür. Fakat araştırmaya dâhil olan altı sınıf öğretmeni kadınların okul içi etkinlikleri kotarmakta yatkın olduklarını düşündüklerini ifade ederken, diğer dört öğretmen ise kadınların bu etkinliklere yatkın görülmelerinden kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir.

Şimdi siz sorunca böyle bir düşündüm gerçekten kız çocukları daha çok müsamer gibi rutin okul işlerinde değerlendiriliyor. “Kızlar halleder bu işleri.” algısı var. Genel anlamda da pano işleri, süslü işlerde kadın öğretmenlerin sanki elleri daha yatkın. Ben de bunu kullanırım zaman zaman çünkü gerçekten böyle olduğunu düşünüyorum. Mesela ben çok etkinlik temelli bir öğretmen değilim. Sevmiyorum. Sevmiyorum derken işi daha çok akademik ve tiyatroya dayalı götürürüm. Pek o süslemeli püslemeli işler tarzım değildir. Bu da fitrattan değil de yine algıların sonucu bence (Mehmet,37).

Burada da kadınlar öne çıkıyor pano işleri vs. Kadınların daha yetenekli olduğu söyleniyor bu alanlarda da. İnce işlerde kadınların daha becerikli olduğunu söyleniyor. Çalıştığım okullar da kadın ağırlıklıydı hep ve genelde bu da kadınlara yükleniyordu. Pano hazırlama gibi çoğu konularda daha çok görev alıyorlardı. Hem de kendileri de daha

çok görev almak istiyorlardı bu alanlarda. Bunun sebebi de bence yetiştirilme tarzından dolayı kadınlara evde çok sorumluluk veriliyor, o şekilde yetiştiriliyorlar. Aynı şekilde evlendikten sonra devam ediyor bu düzen ne yazık ki. Bu alanlarda da kadınlar daha yetenekli görülüyor bu sebeplerden (Melike,38).

Ya hep bayanlara kalıyor bu işler. Bence ailemizden gelen bir şey. Hani sürekli küçücükken görüyoruz annemiz evi çekip çeviriyor. Bir şekilde hani iş hayatımıza da yansıyor. Biz okulun içiydi, sınıfıydı çekip çeviriyoruz (Zeynep,34).

Bu etkinliklerde kadınlar ön plana çıkıyor. Erkek öğretmenler hemen “Hoca hanım siz daha iyi yaparsınız.” diyorlar. “Hocam bunda el işi çok. Sizin eliniz yatkındır, bunları siz yapın.” derler. Arkada bir mutfak düşünebilirsin. Bu mutfakta sadece kadınlar görevliymiş gibi düşünüldüğü için pano hazırlama olsun, tören programı hazırlama olsun bu tarz etkinliklerde özellikle erkek hocalar, kadın hocalara yüklüyorlar bu işleri (İlgin,33).

Toplumsal cinsiyet, örgütsel yapılanmalarda ve çalışma yaşamının kurucu bir faktörü olarak (Britton’dan aktaran Kutanis, Çetinel, 2014, s.156) okullarda da araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimlerinden anlaşılaacağı üzere kendini göstermektedir. İş bölümlerinde de okul ortamlarında öğrenciler ve öğretmenler arasında kendisini gösteren cinsiyetçilik gizli müfredat ile yeniden üretilmektedir. Öğrenmelerin enformel kısmını oluşturan gizli müfredat, eğitimde cinsiyetçiliğin yeniden üretimine yol açarken, resmî müfredatın görünürlüğünün arkasında yer alarak kavramsallaştırılmasından da anlaşılaacağı üzere kolay kamufle olabilmektedir.

4.2.2.3.Ataerki

Okulların erkek egemenliğini destekleyen yanı olup, olamayacağına dair görüş kapsamında araştırma katılımcılarından sekiz kişi, otorite temsillerinin okullarda erkek olmasından dolayı erkek egemenliğini destekler noktada olduğunu ifade etmişlerdir. Bahsi geçen katılımcıların yedisi kadın, biri erkektir. Kadınların yönetici koltuklarından kendilerini ev içi sorumluluklardan dolayı çektiklerini veya kadın amirlerin yok denecek kadar az olduğunu ifade eden görüşlerle destekleyen kadınlar, kendi hayatlarından da bu duruma dair örnekler vererek aktarmışlardır.

Ben hiç kadın müdür olan bir okulda çalışmadım zaten erkek egemenliği altında yaşıyoruz. Bunu çok kötü bir şey ama kadınlar da kabul etmiş durumda zaten. Kadınlara belli roller veriliyor çocukluktan bu yana sen şunu yapmak zorundasın. Kadınlar da o şekilde ilerliyor. Bizim gibi toplumlarda kadın belli bir yere kadar gelebiliyor ancak (Selin,39).

Kendimizi geri çekiyoruz, diğer üzerimize aldığımız sorumluluklardan dolayı. Ben kendi adıma da söylüyorum bunu. Bir yönetici pozisyonunda olmayı çok isterim kendi adıma da. Kafamda “Nasıl yönetebilirim, ne yapabilirim?” gibi sorular dönüyor sürekli anneliğimden dolayı, çekiyorum kendimi (Özlem,37).

Kadınlar yöneticilik mertebelerinde erişmekte cam tavan ile karşılaşırken bu koltuklara azınlık olarak erişen kadınlar ise mentor eksikliğinden dolayı çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Azınlık oldukları için yöneticilik kadrolarında, cinsiyetleri ile damgalanmaları daha kolay olmakta ve yöneticiliğe dair erkeklere göre çok daha az girdilerle bu koltuklara eriştiklerinde de “erkeksi” davranmak zorunda hissetmektedirler. Tıpkı çocukluktan bu yana daha oyuncak seçimlerinden başlayarak trafikten men edilen kadınların, trafiğe çıkıp en ufak hatalarında “bayan şoför” yaftası ile karşılaşmaları gibi iş hayatında yöneticilik kadrolarına erişen kadınlar da bu “bayan yönetici” gibi yaftalarla kolay karşılaşabilmektedirler. Bir meslektaşımın sohbetim esnasında kendisi “Bayan yöneticiler kaprisli oluyor. Erkek bir yöneticim de bakışları veya iletişim biçimi ile eli ile dokunarak, beni rahatsız etti ama iyi bir yöneticidir, arkadaşlığı iyidir.” ifadelerini kullanmıştır. Erkeklerin yöneticiliğinin “iyi” görünmesi lakin kadın yöneticiliğinin kolayca “kaprisli” görünmesi de ataerkil düzende normalize edilen algılar ile ilgili olabilmektedir. Kadınlar çoğunlukla cinsiyetleri ile bile ifade edilememekte, “kadın” kelimesine farklı anlamlar yüklenerek “bayan” kelimesi tercih edilerek, yok sayılmaktadırlar. Bu durum görüşme esnasında öğretmen ifadelerinde de kendisini göstermiştir. Böyle bir “düzen” içerisinde bu gibi algı ve ifadeler şaşırtıcı olmamak ile beraber eşitlik için mücadelenin gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Hocam benim çalıştığım tüm okullarda erkek egemendi. Bir ya da iki bayan idarecim oldu ama onlar da çok eziliyordu aslında. Benim çalıştığım tüm okullarda genel anlamda erkek yönetici ve erkek olmanın dışında da bayağı bayağı sert adamlarla muhatap oldum

ben. Millî Eğitimde de benim gördüğüm yumuşaksanız yönetimde şansınız yok, insanlar o dominant ve sert yapıyı istiyor. Bunu ben çalıştığım eski bir ilçede yaşadım. Naif ve tatlı bir ilçe millî eğitim şube müdürü vardı. Adamı bir yıl tutmadılar. Oysaki adam o kadar demokratik, naif bir adamdı. Ardından sert bir adam geldi o tutundu. Bu anlamda evet, erkek egemen Millî Eğitimde. Öyle bir yapı var, kadın idareci varsa da biraz tutunabilip, başarılıysa da o da çok erkeksidir diye düşünüyorum. Dominant, erkeksi yapıda oluyorlar çünkü oturmuş bir cinsiyetçilik var. Ya kadınsa erkek gibi olacak, ya da erkek olacak (Mehmet,37).

Yöneticilik kadrolarına erişebilen kadınların “erkeksi” tavırlar sergilemek zorunda kalması toplumsal kalıp yargılara cevap vermek adına psikolojik bir yük olarak kadınlara giydirilebilmektedir. İş hayatının eril dünyasında yer almaya çalışan kadınlar olarak bizler -kendi deneyimlerimden de yola çıkarak- var olmaya dair mücadeleler verirken çeşitli rollere bürünmek durumunda kalabilmekteyiz. Tüm bu mücadeleler iş performansımızı etkilemekte ve motivasyonumuzu düşürmektedir. Hatta bu anlamda kadınların ekstra çaba sergilemek durumunda kalması araştırmaya katılan bir öğretmen tarafından eşitlik olarak yorumlanmıştır. Kendisi okul hayatının erkek egemenliğini desteklemediği düşüncesini otoriter kadın yönetici örneği ile açıklamıştır.

Erkek egemenliğini desteklemiyor okullar. Otoriter bayan arkadaşlarla da çalıştım. Dediğim dediklerdi. Erkek hocalara “Tamam hocam, haklısın.” bile dedirttiler yani. Bayanların da otoritesi erkekleri arka plana atıyor. Erkeklerin daha çok yönetici olması da erkek egemenliğini desteklemiyor (Esra, 40).

Esra öğretmenin ifadelerinde yer alan “bile” kelimesi ve kadınların “dediğim dedik” olması görüşü de ataerkil düşüncenin süzgecinden bağımsız görülmemektedir. Kadınların bu durumlara dışarıdan bakamaması veya farkında olmamaları toplumsal cinsiyetin her gün, her alana, içimize sinmiş olması ile ilgili olabilir. Bireysel çabalar dışında bu ağlar içerisinde sorgulama yapmak ve eleştirel düşüncelere erişmek kolay görülmemektedir. Erişilmeye çalışıldığında da birçok engeller ile karşılaşılmaktadır. Tüm bunlar da “olması gereken” algısı yaratarak, itaatkârlığı pekiştirmektedir. Araştırmaya katılan görüşmecilerden okulun erkek egemenliğini desteklemediğini düşünen iki öğretmenden Hüseyin öğretmen ise şu ifadeleri kullanmıştır:

Erkekler kendilerini ön plana çıkarmıyorlar. “Yaaa işte hocam sen yapamazsın, bunu bir erkek yapsın!” diye bir şey yok artık okullarda. Bir bayan varsa ve istiyorsa bir işi, kesinlikle ona veriliyor. Pozitif bir ayrımcılık var. Erkekler sadece eğitim konusunda değil dışardaki konumlarda da eskisi gibi güçlü değil. Kadınlar çok daha fazla haklara sahipler. Son günlerde bu haklara sahipler bu hakları kullanabiliyorlar yeni yeni, orası ayrı ama gündem olan haklara sahipler. Şişirilmiş balon gibi çok hakları var. Çok göz önündeler. Çok pozitif ayrımcılık alıyorlar ama erkeklerde tam tersi. Biz öyle gördük “Erkek güçlüdür.” anlayışı vardı ama artık güçlü değiliz. Çünkü artık eşitiz. Hatta bayan pozitif anlayışı var. İşte “Bayanların çok hakları vardır.” gibi kötü bir anlayış var ve erkekler artık çok çekingen olmaya başladı (Hüseyin, 37).

Eşitliği, erkekler adına güçsüzlük olarak ele alan Hüseyin öğretmen, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından beslenen organizasyonel işlerde kadın öğretmenlerin öne çıkmasından da ifadelerinden anlaşılanlara göre rahatsız olabilmektedir. Hatta artık eşitlikten de öte kadınların önde, erkeklerin geride ve mağdur olduklarını görüşlerine eklemektedir. Bu mağduriyetine dair görüşme esnasındaki soruya şu şekilde cevap vermiştir:

Mesela eskiden erkek öğretmenler konu hazırlıyorlar falan. Benim hiç gözüme gelmedi öyle incikti boncuktu panolar falan. Bayanlar hazırlıyordu işte. Ne güzel hazırlıyorlardı. Daha sonra da bizim de onu yapmamız gerekti. Veliler bizden de bekliyor artık (Hüseyin, 37).

Hüseyin öğretmen, kadın öğretmenlerden beklenen etkinliklerin erkeklerden de beklenmesini kadınların lehine bir ayrımcılık, erkekler için de iş hayatında bir mağduriyet olarak ele almaktadır. Mağduriyetini de araştırmanın üst kısımlarında daha önce de yer alan “Biz erkekler sime bulandık çünkü veliler bayan öğretmenlerde görüp, bizden de beklemeye başladı bu etkinlikleri.” ifadeleri ile örneklendirebilmektedir.

4.2.3. Toplumsal cinsiyetin öğretmenlerin yaşamlarındaki konumu

Okul hayatı, toplumsal cinsiyet ve eğitim kuramlarına göre genel olarak toplumsal hayatın devamı niteliğinde konumlanmaktadır. Öğretmenler de toplumsal hayatın parçasında yer alan eğitim öğretim süreçlerini yürüten kimselerdir. Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin hane içindeki toplumsal cinsiyet bağlamındaki yaşantıları ve bu

yaşantıların meslek hayatlarına yansımaları, toplumsal cinsiyete dair hayatlarının herhangi bir döneminde varsa eğitim alma durumları ele alınmıştır.

4.2.3.1. Hane içi iş bölümü

Araştırmaya katılan öğretmenlerden hane içinde eşitlikçi bir yaşam sürdüklerini aktaran kadınlar, genel olarak “Eşim yardım ediyor.” veya “Şanslıyım.” şeklinde ifadeler ile görüşlerini desteklemişlerdir. Yardım etmek ile eşit iş bölümü içerisinde olmak kavramlarına dair farklılıkları ve kadınlara toplum tarafından görev olarak dayatılan ev içi emekte bir şekilde yer alan erkekler için de şans kavramını kullanmak, söz konusu kadınlar olunca bu araştırma kapsamında da kullanılmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yine beş kadın ev içi iş bölümünde eşit bir ortamda olduklarını -eşlerinin ev içi işlere yardım ettiği-, bir erkek öğretmen de eşitlikçi bir ortamda büyüdüğünü -herkesin toplumsal cinsiyet rollerine razı geldiği ortam tasviri yapmıştır- ifade etmişlerdir. Diğer erkek öğretmen ise bu konuda ortalamaya göre iyi ama eşit olmayan bir hane içi ortamda yer aldığını, kadın öğretmenlerden üç kişi ise eşitlikçi olmayan, yükün çoğunu kendilerinin üstlendikleri hane içi ortamları olduklarını ifade etmişlerdir.

Eşim sağ olsun bana yardımcı oluyor. Şu an evdeyiz salgın hastalıktan dolayı. Dışarıda normalde yoruluyorum ama şu an yemeğimi yapıyorum, bulaşığı yıkıyorum. Geçen gün ben bulaşık yıkarken o da durulamak istedi. Gerçi bu birçok kez oldu. “Canım dedim, ben hani evdeyim sen çalışıyorsun. Ben yaparım.” dedim. O da “Hayır, sen de çalışıyorsun. Ben sana yardım edeceğim. Eşitiz.” dedi. Her konuda sağ olsun yardım eder, eşitsizlik yok. Eşitiz biz. Bu durum da olumlu yansıyor meslek hayatıma. Evde baskı, aşağılama, hiçbir problem olmadığı için okula kafam rahat geliyorum. Sadece eğitime odaklanıyorum (Esra,40).

Ben şanslı bir insanım bu konuda. Eşim gerçekten gerek evdeki iş bölümü, gerek çocukların bakımı gerek sevgide, ilgide gayet hani dengeli. Hatta belki benden bile fazla emeği geçiyor olabilir. Biraz da dominantım ben. Bu durum böyle olmasaydı erkeğin evde iş yapmasını belki ben de yadırgardım bu da öğretmenliğime de yansırı (Ayşe, 36).

Birçok semtte ve mesleki olarak kurslara katılabildim hani ama eşimin bana yardımcı olmasından kaynaklı kursa saatlerinde çocuk bakım görevini üstlendiği için ben de kendime katkılarda bulunabildim (Zeynep,34).

Ya benim evliliğimde eşitlik var. Şöyle var yani ben istediğim her şeyi eşime yaptırabiliyorum. Az önce dedim ya hani dediğim dedik otoriter birisi olacak kadın yönetici olmak için de. Tabii ki ben idari konularda da o tür şeylerde değilim ama evimde öyleyim, otorite bendedir. Ama eşitlik olmasına rağmen yine de çocuğun sorumluluğunun çoğunluğu bendedir çünkü eşimin beceremeyeceğini düşünüyorum. Şu anda pandemiden dolayı evden canlı ders yapıyorum. Eşimin ne faydası oluyor? Öğrencilerle ilgilenmek zorunda oluyorum, dersleri planlarken internetten o arada çocukla ilgilenebiliyor. Eşitsizlik olsaydı sürekli çocuk benim üzerimde olacaktı. O zaman okulla ilgili herhangi bir işimi yapamayacaktım (Ceylan, 40).

Özlem öğretmen ise eşinin kendisinden çok para kazandığını kafasına kalkmadığını, kendisi yemek yaparken eşinin de çocuklarına baktığına dair örnekler vererek eşitlikçi bir ortamda olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin eşitlik kavramından anladıklarının yine toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından tamamen kopuk olmadığını görülmek ile beraber hane içinde sorumlulukların en ufak bölüşümünde bile bu durumun kadınların kariyerlerine olumlu yansıdığı gerçeği de öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. EBA üzerinden ve evden eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülen bu sıra dışı döneme dair, Ceylan ve Esra öğretmenin süreç ile ilgili paylaşımları konu ile ilgili öne çıkmaktadır. Ceylan ve Esra öğretmen ev içi iş bölümlerinde destek almanın EBA ile gerçekleştirilen eğitim sürecinde de olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir.

Aile iş bölümümüzde babam yemek yapmazdı mesela en azından, şu anda da yapmaz. Çünkü ihtiyaç duymamış hayatında böyle bir şey yapmadı. Ya da mesela annem de gidip bankaya herhangi bir şey ödememiş. Çünkü böyle bir iş bölümü var. Bu düzene de kimsenin itirazı yok. Kendi evlilik hayatımda da kadın erkek eşitti. Benim eşim de çalışan bir kişiydi. Ben de çalışıyordum, cinsiyet rollerine gelince bir çocuğumuz oldu. Ondan çok ben altını değiştirmişimdir, ben ayağımda sallamışım. Ya da onun yemek yaptığı kadar ben yapmışım, temizlik de yapmışım. Ama yapmak ister miydim? Ben biraz böyle iş bölümü ayrımı olsun isterdim. Çünkü dediğim gibi ben de pano süslüyorum son beş yıldır okulda veliler istediği için mecburen ama aslında hayır, istemiyorum. Ben bu durumdan keyif almıyorum bayanlar kadar. Bu durumlar benim eğitim anlayışıma olumlu yansıdı. Çevremde iş arkadaşlarımla çalışırken mesela erkek hoca, bayan hoca şeklinde bakınca hiçbir farklılık görmüyorum (Hüseyin,37).

Hüseyin öğretmenin cinsiyetçi tutum ve görüşlere sahip olduğuna dair ifadeleri ve eşitlikten rahatsız olması durumu dolaylı ya da direkt görüşme boyunca kendini tekrar etmiştir. Fakat kendisi cinsiyetçi bir insan olmadığını iddia etmek ile beraber, cinsiyetçiliğin sosyoekonomik olarak yalnızca alt sınıf insanların hayatında olduğunu da

görüşme süresince ifade etmiştir. İlgin öğretmen ise ev içi işlerde ve özellikle çocuk bakımında eşi ile görevleri eşit paylaşmadığını, yükün çoğunun kendine ait olduğunu ve uykusundan feragat ederek işe gelmek durumunda kaldığını ifade eden ifadelerde bulunmuştur. Kendisi idarecilikten uzak durmasının sebebi olarak da ev içi yükünü görüşme esnasında paylaşmıştır.

Eşitlikçi bir ev ortamım yok bu da işime çok yansıyor. Çok fazla rolü üstlendiğim için hepsini yarım yarım yapıyordum gibime geliyor. Ne anneliğim ne ev hanımlığım ne yaptığım iş tam. Çünkü odaklanamıyorum, hepsini bir arada yapmak gerçekten çok zor. Eşim özel sektörde bu kadar yoğun çalışmasa elbette biraz bana yardımcı olacak ama çok yoğun çalıştığı için olamıyor. Mesela biz hafta sonları her işi beraber yaparız. Onun haricinde çocukların ödevleridir, yemekler, evi toplamadır hepsi benim üzerimde. O da beni çok yoruyor ve mesleğimi olumsuz yönde etkiliyor (Selin,39).

Biz evden online değil de başka yerden konuşsaydık keşke bu ev içi iş bölümünü Ümrân Hocam (gülüşmeler). Eşim duyacak şimdi. Sen benim aramı bozacaksın (gülüşmeler). Yok hocam ya öyle eşitlik olmuyor. Normlar var toplumsal. (...) Benim bekâr iken de hayatım böyleydi. Annem ev hanımıydı ama tüm işler onun üzerindeydi. Ama biz çalışıyoruz tabii bizim yükümüz daha da fazla dışarıda da çalışıyoruz. Ben de eşitlikten yanayım yani kadınlar üzerine daha da fazla yük yükleniyor bu benim hayatım için de geçerli. İdari kadrolara erişemiyoruz işte bu sebeplerden. İki çocuk, ev içi işler. Şimdi uzaktan eğitim veriyoruz salgından dolayı falan, işime hepten çok vakit ayıramıyorum. Bir sadece işinle ilgilenmek var bir de evin içinde çocuklarla, temizlikle, yemekle uğraşıp işinin başına oturmak var. Hem de yorgun oturuyorsun, verimli olamıyorsun karşıdaki çocuklara. Bir anlamda da onların da hakkına giriyorsun. Tabii eşitlik olmuyor, ne kadar söylesek de olmuyor. Sadece ev hanımları için değil, çalışan kesim için de geçerli bu tabii. Gönül tam tersinin olmasından yana tabii (Melike, 38).

Toplumsal cinsiyet, hane içinde kadınlara bakım emeği yüklemektedir. Emek, ev içi temizlik, yemek yapma, çocuk ve yaşlı bakımı gibi eylemleri de içermektedir. Bu emek biçimlerinde duygusal olarak emek sarf etmek de söz konusudur. Fakat yine bu emek biçimleri, toplumsal cinsiyet dayatmaları sonucu olağan görüldüğü için görünmez olmaktadır (Gönüllü Atakan, 2018). Bu noktada hegemonik erkeklik kavramına değinmek faydalı gözükmektedir. Hegemonik erkeklik kavramı, egemen erkeklik tarzları ve iktidar ilişkileri arasında bir bağ kurma ihtiyacı ile ortaya çıkmıştır. Erkeklerin bu iktidar ağları ile olan mesafesini anlama çabaları ise bu kavramın anlaşılabilirlik bakımından gelişimine yol açmıştır. Hegemonik erkeklik ile erkekler; iktidarı, iktidarın denetimini

ellerinde tuttıkları ve tüm bunların lehlerine sonuçlarından yararlandıkları bir cinsiyet sisteminin varlığından beslenmektedirler. Bu sistemin işleyişinin parçalarından biri de toplumsal cinsiyetin dayattığı işbölümüdür. Bu işbölümü ile kadınlar, ev ve aile ile kısıtlandırılarak, ücretsiz hane içi emek sunmak görevini üstlenmek durumunda kalırlar (Sancar, 2016, s.31). Salgın hastalığa bağlı olarak evlerde geçirilen zamanların artmasına bağlı olarak toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri kadınların aleyhine daha da derinleşmiştir. Zira özel alanlarına kamusal alanı da sığdırmaya çalışan anneler tek bir alanda birçok rol üstlenmek durumunda kalmışlardır (Akbaş Zeybekoğlu, Dursun, 2020). Melike öğretmenin bu salgın hastalık sürecine dair ifadeleri de bu görüşü destekler niteliktedir. EBA ile gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinde iş yükünün daha da arttığını aktarması bu araştırma adına önemli bir veridir.

4.2.3.2.Öğretmen eğitimleri

Görüşmelerin bir başka boyutunu da ele almak gerekirse, araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi hayatının herhangi bir döneminde toplumsal cinsiyete ve eşitliğe dair bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum yapısal bir soruna işaret etmekte ve eğitimde iktidarı elinde bulunduran erkeklerin sosyalist feminist yeniden üretim teorisinin de yine işaret ettiği gibi cinsiyetçi iş bölümünü ve iktidarı dinamik tutmak gayeleri ile ilişkisine kadar dayanabilmektedir. Hizmet içi eğitimlerde veya öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince cinsiyetçilikle mücadele etmeye dair eğitimlerin verilmemesi, verildiğinde de sınırlı kalması mevcut sistemi korumaya yönelik bir tutum olarak değerlendirilebilir. Zira bilinçlerin yükselmesi bu çarkların dönmesine engel teşkil edebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının toplumsal cinsiyet ve eğitim alanında bilgi ve eğitim almaya açık olmalarını ifade etmeleri hat safhada olumlu bir durumdur.

Kişisel gelişim seviyorum eğer karşıma böyle bir eğitim çıksaydı almak isterdim. Bana da gerek, anneliğimde gerek. Meslek hayatımda faydası olacağını düşünüyorum (Ayşe, 36).

Hiç almadım bu alanda eğitim. Almak isterim ama neden olmasın? Bana faydası olur, yaşanmış tecrübeleri dinleyebilirim. Bakış açım değişebilir, eğitimde de daha farklı davranabilirim (Esra,40).

Ayşe ve Esra öğretmen kişisel gelişimlerine ve mesleki hayatlarına faydası olacaklarını düşünerek toplumsal cinsiyet ve eğitim alanında gelişimlerine katkı sağlanacak seminer ve kurslara açık olduklarını ifade etmişlerdir. Toplumsal cinsiyeti yaygınlaştırmada öğretmenlerin rolünü öne çıkaran toplumsallaşma teorilerinde de görüldüğü gibi bu iki katılımcı öğretmen kendi rollerinin öneminin farkındadırlar.

Dezavantajlı bölgelerle ilgili ya da bunların bizim eğitimimize nasıl yansıtacağı konusunda bilinçlendirirlerse isterim. Daha bilmediğim şeyler varsa, ufkumu açacağına inanırsam bununla ilgili bir eğitim almak isterim. Konu başlıkları nelerdir? İlgimi çeker mi? Cinsiyet eşitsizliği var mı, ben farkında değil miyim? İşte belki bir şeyler yapıyor ben bunları göremiyorum mobbing falan gibi. Gerçekten böyle bir şey var mı, ben mi göremiyorum, farkında değil miyim? Bunlar gibi ilgimi çeken bir konu olursa eğitim almak isterim. Çünkü öğrenmeyi çok seven bir insanım. Herhangi ilgimi çeken bir konuda da eğitim almak isterim (Hüseyin,37).

Hüseyin öğretmen görüşme boyunca karmaşık ifadelerle, genel olarak cinsiyetçiliği onayan bir görüş sergilemesine rağmen, görüşmenin bu aşamasında bazı şeyleri göremiyor olabileceği ihtimalini de göz önünde bulundurarak, eğitim almak isteyebileceğini ifade etmiştir. Araştırma esnasında toplumsal cinsiyete dair bir eşitsizlik olduğunu dahi kabul etmediğini ve hatta erkeklerin dezavantajlı olduğunu ifade eden Hüseyin öğretmenin söz konusu bu alanda eğitim almak olunca ılımlı yaklaşımı olumlu bir tutumdur. İfadelerinden anlaşılacağı üzere, görüşme esnasında kendisine yöneltilen sorular ile sorgulamaya başlayarak bir takım gerçeklikleri atlıyor olabileceği düşüncesine kapılmış olması söz konusu olabilir görüşündeyim.

İsterdim bu konuda eğitim almak yani neden istemeyeyim? Eşitliği herkese göstermek çok güzel bir durum olur. İnsanların ön yargılarını kırmak çok güzel olur. İnsanlardaki o şaşkınlığı görmek, bunu gerçekten kadınlar da yapıyormuş ya da bunu erkekler de

yapabiliyormuş durumlarını göstermek isterim. İnsanların yüzündeki o şaşkınlığı görmek çok eğlenceli olur (İlgın,33).

İlgın öğretmenin ön yargıları kırmak üzerine toplumsal cinsiyet ve eğitim konusunda eğitim almaya istekli oluşu toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yıkmakta öğretmen olarak rolünün farkında olması ile ilgilidir.

Tabii ki de isterim bu konuda eğitim almak. Yani kız çocuklarının da yükselmesini istediğimiz için mücadele vermek de isteriz. Kendim için de isterim bu eğitimi. Bakış açım zaten belli ama en azından ne yapmam gerektiğini, nasıl davranacağımı öğrenirim. Eğitimci olarak neler yapabiliriz? Topluma en ufak bir faydamız olursa, bir şeyleri değiştiremeyiz belki ama yemekte bir tuzumuz bulunursa biz de memnun oluruz. En azından eğittiğimiz çocukların bir şeylerin farkına varmasını sağlarız. Tabii ki de güzel olur (Melike,38).

Melike öğretmenin ve tüm öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerindeki rolü “yemekte bir tuzumuz olsun” dan öte bir konumdadır. Fakat yapısal adaletsizlikler bu konuda öğretmenleri çaresizliğe, ne yapacağını bilmemeye de itmektedir. Öte yandan Melike öğretmenin mücadele etmek ve mücadele metotlarını öğrenmek için bu eğitimleri almaya hazır olduğunu ifade etmesi ise aslında feminist pedagojinin derslik içi ve dışındaki hedeflerine işaret etmektedir. Kendisini görüşmemiz esnasında “biraz feminist” olarak tanımlayan Melike öğretmen, eşitsizliğin genel olarak farkında olmakla beraber mücadele metotlarını bilmediğini vurgulamak istemiştir. Kadınları güçlendirmek üzerine kurulu bilinç yükseltme grupları, yetişkin eğitimleri ve kız kardeşlik ile eğitim ve eylemlerin içinde bulunma imkânlarını öğretmenlere sunmak mücadele metotlarını öğretmede bir araçtır. Feminist pedagoji öğretmenlerin de bir ihtiyacı olarak karşımıza çıkabilmektedir. Zira Henderson bu durumu “Feminist pedagoji bilinç yükseltme grupları aracılığıyla, feminist aktivizmden doğduğu için bu alana katkılarından ayrı bir şekilde bahsetmek çok zor.” (Gündoğdu, 2021, s.143) şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeyi daha iyi anlamak için araştırmaya katılan öğretmenlerden bilinç yükseltmeye açık olduklarına işaret edenlerin ifadelerini ele aldıktan sonra tekrar değerlendirmek yerinde olacaktır.

Gelişmiş ülkelerde var kadın erkek eşitliği. Eğer gelişmek istiyorsak kadın da bir şeylere elini atmalı. Eşitliğin insanın kendisine verilen bir değer olduğunu düşünüyorum. Toplumun gelişmişliği ile alakalı bu eğitimler de tabii ki isterim. Kendimi geliştirmek anlamında, öğrencilerime faydalı olmak anlamında, çocuklarıma faydalı olmak anlamında isterim. Ben kendim de yapıyorum çocuklarım arasında cinsiyet ayrımcılığı. Sonra da diyorum kendi kendime “Neden böyle yapıyorsun Selin?” diye. Çünkü o şekilde yetiştirildik. Ben o şekilde eğitim aldığım için çocuklarımı ve öğrencilerimi o şekilde eğitmek istemem. Özümsemişim onları ama aslında yanlış olduğunu bilmiyorum. Çoğu kadın böyle. Ben eğitilmiş hâliyim kadınların, düşün! Eğitilmemiş bir sürü kadın var, onlar maalesef böyle öğrenmişler ama çaresiz bir şekilde ayak uyduruyoruz (Selin,39).

Yani eğitim almadım, aileden kaynaklı bazı yerlere yöneliyorsun farkında bile olmadan. Bu konuda avantajlı değilim keşke eğitim alabilsem. Hani bu seminerler oluyor ya boş boş geçirdiğimiz seminerlerimiz, o seminer dönemlerini böyle şeylerle doldurabilsek daha iyi olur. Ya hem insanlara hem topluma bakış açım değişir. Çocuklara daha faydalı olabilirim. Daha net bilgi verebilirim, davranışlarımla bunu yansıtabilirim. Bir konu hakkında bilgin olduğu zaman daha öz güvenli oluyorsun. Eğer bu konuda bilgim olsaydı şu an seninle bile daha rahat konuşuyor olabilirdim. Yani bizim de eğitilmemiz gerekiyor bu konuda (Ceylan,40).

Yok, hiç böyle bir eğitimle karşılaşmadım hayatımda. Yoktu yani. Bu pandemi döneminde de birçok hani uzaktan seminerlere katıldık kurslar aldık ama hiç böyle bir kursla karşılaşmadım. İsterdim bu konuda eğitim almak, kesinlikle. Ön yargılarımız var, istemeden bize bile artık aşılanmış bazı şeyler. Hani ne kadar söylesek de dilimizde eşitlik, uygulamaya gelince bir şekilde uygulayamıyoruz. Herkese özellikle velilerimiz belli bir kesimde olduğu için hani bunları nasıl öğretebiliriz, nasıl yönlendirebiliriz bunu öğrenmek için ben de bir kurslara, eğitimlere katılmak isterim (Zeynep,34).

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet ve eğitim konusunda farkındalıklarını artırmaya istekli olmaları bilinç yükseltmeye işaret etmektedir. Bilinç yükseltme ile kadınlar toplumdaki ikincil konumların farkına vararak, sorgulayarak, görünür olma hedefi ile deneyimlerini aktarmayı hedeflemişlerdir. Bu kavram 1968-1970 yıllarında devrimci bir eylem olarak kadın hareketinde yerini almıştır (Kovanlıkaya, 2016).

Kadınların bilinç yükseltme eylemleri varoluşlarını sorgulama ve baskıların farkına varma görüşüne erişmeye yol açmıştır. Sorunlar, acılar ve sancıların bireysel eksiklik ya da yetersizlikten değil, her kadını etkileyen benzer yapılardan kaynaklı olduğu görünür olmuştur. Zira kadınlara özgü kabul edilen bu yaşantıların aslında sosyal sebepleri ve

politik çözümlerinin mevcut olduğu aydınlanmasına erişilmiştir. Kişisel olanla politik olan arasındaki bu keskin ayrımın farkına varıp bilinç yükseltmeler sonucunda da “Kişisel olan politiktir.” algısına ulaşılmıştır. Bu yolla kadınlar hayatı anlama ve açıklama ihtiyaçlarını tatmin etmişlerdir. Bilinç yükseltme kısaca gerçek güçlenme pratiklerini, özgürleşmeyi ve mevcut düzenin politikliğini görünür kılan bir yönelimi ifade etmektedir (Sayılan, 2012). Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet, eşitsizlik bağlamlarında bilinçlerini yükseltmek eğitim-öğretim süreçlerindeki kritik konumlarını da göz önünde bulundurursak göz ardı edilemeyecek kadar kıymetlidir.

İsterim bu konuda eğitim almak çünkü yani toplum değişiyor, dönüşüyor çok da hızlı olmasa da. Bizden bir kuşak öncesi de internetten bihaber, tuşa basamıyor. Bu anlamda da geri kalmamak, toplumu okumak önemli bence, isterim. Topluma ayak uydurmak ve davranışlarımı şekillendirmek için de isterim bu eğitimleri. Her şeyi göremiyorsun çünkü bu çok çetrefilli, karmaşık bir kavram bildiğim kadarınca naçizane. Üç beş bir şey biliyorum ama çok yetersiz aslında. Şu görüşmemizde bile anladım eksikliklerimi, bir sürü şey ortaya çıktı (Mehmet,37).

İsterdim bu konuda eğitim almak. Seninle konuşmak şu anda dahi bir farkındalık yarattı çünkü. Böyle bir konuda bilgilendirme bir seminer bir eğitim olursa tabii ki katılmak isterim (Özlem,37).

Öğretmenlerin yalnızca görüşmemiz esnasında bile farkındalıklarının arttıklarını, eksikliklerini görebildiklerini görebilmeleri ufacık dokunuşların bile tesirli olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu durum feminist perspektifle ele aldığım araştırmamın dönüştürücülüğü açısından da sevindirici bir sonuç olmuştur. Kısaca, bahsi geçen dokunuşların yapılara yaygınlaştırılarak, bireysel mücadeleler ile desteklendiğinde erişeceği seviyeler ise bu araştırmada ümit verici şekilde ortaya koyulmaktadır.

4.2.4.Feminist pedagoji ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin dersliklerde uygulanışı

Çalışmanın bu kısmında eğitim-öğretim süreçlerinde toplumsal cinsiyet bağlamında mesleki özeleştiriler, toplumsal cinsiyet ve eğitim bağlamında okul genel değerlendirilmesi, yine toplumsal cinsiyet bağlamında öğrenci ilişkilerine ve öğrencilerin, öğretmenlerin cinsiyetlerine dair dönütler ve deneyimler ile feminist pedagojinin çağrıştırdıkları üzerine görüşler ortaya konmuştur. Araştırmanın teorik çerçevesinde yer alan feminist pedagoji kuramı; alan çalışması bağlamında karşılık bulacakken, gizli müfredata dair deneyimler de görünür kılınmıştır.

4.2.4.1.Ders içi etkinlikler ve durumlar

Bu bölümde ilk olarak katılımcı öğretmenlerin mesleklerini icra ederlerken eğitim-öğretim süreçlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlılıklarına dair varsa etkinlik deneyimleri aktarılmıştır. Esra öğretmen bu konu ile ilgili herhangi bir etkinlik yapmadığını ifade etmiştir. İki öğretmen ise kızların ayrımcılığa maruz kalmalarından dolayı dersliklerde onları daha çok öne çıkarmalarını pozitif ayrımcılık olarak ele alarak şu şekilde ifade etmişlerdir:

(...) Öğretmenlik hayatımın genelini düşünürsek cinsiyet ayrımcılığına yönelik bir şey yapmadığımı düşünüyorum. Belki tam tersi kız çocuklarına hani bu konuda pozitif ayrımcılık yapmış olabilirim. Çünkü köylerde çalıştım, ekonomik düzey olarak düşük yerlerde çalıştım. Kız çocuklarının ezildiğini, haksızlığa uğradığını, biraz böyle geri planda bırakıldığını hissettiğim anda onları biraz daha ön plana çıkarmaya çalıştım. Hani belki de biraz pozitif ayrımcılık yapmış olabilirim. Hani bu biraz bende hassas bir konu. Hep böyle kız çocukları geride kalıyor. Onlar eğitime layık görülüyor, genellikle susturuluyor. Velilerinden de böyle itiraflar duymuştum. Biz çocuğa sürekli evde “Sus kızım, sus kızım! Bir kız bu kadar konuşmaz! Okuyup da ne yapacaksın?” gibi söylemleri de velilerimden duyduğum için de bende de bir farkındalık oluştu. Belki bu konuda biraz kız çocuklarına pozitif ayrımcılık yapmış olabilirim (Ayşe,36).

Eşit hakların olduğunu kadınla erkeğin, her konuda cinsiyet ayrımı gözetmeksizin davranılması gerektiğini konuşuyorum iş bölümü ile ilgili derste konu geldiğinde. Sınıf içerisinde olsun, eşit haklardan faydalanmaları için sanki kız çocuklarının daha çok ön plana çıkartarak, daha çok söz almalarına fırsat vererek mücadele veriyorum ben. Bilmiyorum bu ne kadar şey ama elimden geleni yapıyorum. Müfredat içinde olsun, olmasın konuşuyoruz bunları ama daha iyisini yapabiliriz tabii. Mesela geçenlerde şey olmuştu, bir tane erkek öğrencim mutfakta çok güzel krep yaptığını anlatmıştı mesela. Ben de hemen “Çok güzel, erkeklerden çok başarılı aşçılar çıkıyor. Senin bunu ilerletmen gerekiyor.” dedim. Aşçılık ya da mutfak, ev işleri sadece kadının görevidir algısını yıkmak için bunun bilincini alttan alta biz de verebiliriz aslında. Toplumda herkesin her mesleği yapabileceği, belirli meslekleri sadece kadınların ya da sadece erkeklerin yapabileceği düşüncesinin doğru olmadığını konuştuğumuz zaman çocukların beynine gerçekten işliyor bu düşünceler. Bu yeri geldiğinde konuşmalar, sezdirmeler dışında etkinlik anlamında bir şey yapmıyorum, bu konuda eksikim ben de (Melike,38).

Eşitlikçi ortamları yaratmak adına uygulamaya, etkinliğe dönük çabalar, yaparak-yaşayarak öğrenme anlamında daha kalıcıdır. Mesleğimi icra ederken tarihe ismini yazdırmış kadınlara dair araştırmalar yaptırmak, ders kitaplarındaki cinsiyetçi metinler ve görseller üzerine sohbet etmek, dikiş dikme, kek yapma, söküp-birleştirmeye dair cinsiyetlere atfedilen etkinlikleri tüm sınıfça yapmak, cinsiyet gözetmeksizin futbol veya voleybol takımları kurmak derslik içi etkinliklerimizden bazılarıdır. Kız ve oğlan çocuklarının arkadaşlıklarını pekiştirici tutumlarda bulunmak, oyuncak günlerinde evden getirdikleri cinsiyetçi oyuncakları değiş-tokuş yaptırmak uyguladığım etkinliklere ek örneklerdir. Hayatta karşılaştıkları cinsiyetçi söylemler üzerinden deneyimlerini ve deneyimlerini paylaşmak, mücadele metotları hakkında beyin fırtınası yapmak, renk ve meslekler aracılığı ile cinsiyetçiliğin aksi örneklerini gündelik hayattan sunmak ve bunu öğretmen olarak uygulamak da aktarabileceğim farklı etkinliklerdir. Cinsiyetçi atasözü ve deneyimleri eşitlikçi söylemlere dönüştürmek, cinsiyetçilik ile mücadele eden drama, tiyatro gösterileri hazırlamak, taşrada kız çocuklarının okula devamı için ve annelerin okuma-yazma öğrenmelerine dair mücadeleler vermek de yine örneklerdendir. Feminist kitapları sınıf kitaplığında bulundurmak ve bu kitaplar üzerinden sohbetler etmek, oğlanların duygularını yaşama anlarını pekiştirmek ve o ana dikkat çekmek, rekabetçi ortamlarda tüm öğrencilerin başarılarını görünür kılmak da eylemlerime ektir. Cinsel gelişim ve istismar üzerine bilimsel okumalarım ve bilgi seviyem çerçevesinde

bilgilendirmeler yapmak gibi feminist pedagojiye dair artırılabilir bir kaç örnek olan bu etkinlik ve uygulamalar ile kalıcı öğrenmeler oluşturarak öğrencilerimin farkındalık seviyelerini artırmak yolu ile güçlendirdiğimi de rahatlıkla tecrübelerime dayanarak ifade edebilirim. EBA eğitim sürecinde çevrimiçi yollar ile de feminist pedagojiye dair etkinlikler yapabildiğimi aktarabilirim. Erciyes Üniversitesi Kadın Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından uygulanan “Eşit Masallara Ses Ver” projesi kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı masallar üniversitenin gönüllü öğrencileri tarafından çevrimiçi ve dersimize konuk olarak okunmuştur. Masalların okunmasının ardından, toplumsal cinsiyete ve bilinç yükseltmeye dair öğrencilerle sohbet edilmiştir. Bu anlamda “sezdirme” ile sınırlı kalmaktan öte emek sarf etmek ve feminist pedagojinin uygulayıcısı olmak, öğrencilerin gelişim dönemlerinde kendilerine olan güvenlerini ve farkındalıklarını da artırmaktadır. Elbette taşrada okula devamlılık, kız çocuklarının belirli gün ve haftalarda etek giyebilmesi adına verdiğim mücadeleleri de göz önünde bulundurduğumda feminist pedagojiye dair etkinliklerin bulunulan yere göre değiştiğini ifade edebilirim. Feminist pedagoji kuramı eleştiriye açık bir kuram olması da bu anlamda gelişim, değişim ve dönüşüme açık olması anlamına da gelmektedir. Lakin ülkenin en ücra köşelerinde mesleğini icra etmiş feminist bir sınıf öğretmeni olarak her ortamda feminist pedagojiye dair yapılacak bir şeyleri bulduğumu da eklemek isterim. Elbette ülke yönetimine dair yapı ve kurumlardan destek görülen, eşitlikçi ortamlarda feminist pedagojinin tesir ve uygulama alanı da artacaktır. Zira feminist mücadelenin bir amacı da eğitimin kapsayıcı olmasıdır çünkü pozitif ayrıma da gerek olmadan eşitlikçi ortamlarda yer almayı istemek, insani hak mücadelesidir.

Ben rol model oluyorum. “Erkek olarak pembe rengi çok seviyorum.” diyorum. Kızlardan mesela benim öğrencim vardı, çok güzel futbol oynardı. Kızlarla oynamazdı, erkeklerle futbol oynardı onun da oynayabileceği, onun da ilgisini çektiğine yönelik durumlarda rol model olmaya çalışıyordum genel olarak. (...) “Anne de yemek yapabilir, baba da yemek yapabilir.” gibi söylemlerim oluyor derslerde (Hüseyin,37).

Hüseyin öğretmenin ifadelerinde yer alan rol model olmak kavramı öğrencilerin konuya dair özümsemelerini artıracak bir unsurdur. Zira çocuklar söylemlerden çok eylemler ile öğrenmektedirler. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı toplumsal cinsiyet konusu ile ilgili dersliklerde etkinlik yapmak yerine yalnızca “sezdirme” veya “yeri gelince konuşma” yöntemi kullandıklarını ifade ederek, söylem kavramına işaret etmişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu durumu ifade etmelerine dair örnekler yer almıştır. Nitekim araştırmaya katılan bir öğretmen hariç tamamı zaten bu konu üzerine konuştuğunu, sezdirdiğini ima eden açıklamalarda bulunmuştur.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlıyım, bu konuda etkinlikler yaptım diyemem. Belki çocuklara karşı ders sırasında yeri geldikçe sözlerimle sezdirme yapmışımdır ama herhangi bir etkinlik yaptım diyemem (Ceylan,40).

Ya aslında ders içerisinde biz bunu zaten çoğu zaman çocuklara sezdiriyoruz. Bir oyun oynatırken hani eşitlik olduklarını hepsinin eşit güfte olduğunu -tabii ki fiziksel olarak güçlerimiz erkeklerle aynı değil, bunu her zaman hatırlatıyoruz ama- hani her zaman yapabileceklerimizin ve gücümüzün eşit olduğunu her zaman zaten hatırlatıyorum. Bunu zaman zaman kullanıyoruz çoğu zaman hatırlatıyoruz ama özellikle yaptığım bir etkinlik yok bu konuda olmadı açıkçası, sezdiriyorum yeri geldikçe (Özlem,37).

Cinsiyet eşitliği için yaptığım herhangi bir etkinlik yok. Sadece çocuklara farkındalık olsun diye denk geldiğim zaman onlar da aslında bilsinler diye meslekler, ev işleri konusunda herkesin yapabileceğini konuşuyorum. Konuşmak yeterli olmuyor, davranışı göstermek lazım. Söz uçar (İlgin,33).

Taşrada çalıştım yıllarca kadının üstüne atılmış olduğu görevlere dair yemek yapmak, çocuk bakmak gibi örneklerde erkeklerin de yapabileceğini hep ifade ederim. Böyle çok örnek veririm, yediririm derslerde. Evin içindeki bu yaygın bakış açısını yok etmeye çalışırım. Bu konuyu bolca derslerimde sezdirir, üzerine konuşurum. Çocuklar da çok şaşırırlar. Sonradan alışıyorlar. Erkek öğrencim ertesi gün gelir “Ben yumurta kırdım, anneme yardım ettim.” der. Ben de “Babana da yardım ettin mi?” derim falan. Bu anlamda bayağı bir oturduğunu düşünüyorum (Mehmet,37).

Yani bunu böyle hani direkt konu başlığı altında bir etkinlik yapmadım. Kendi hayatımdan örnekler vererek anlatmaya çalıştım ama dediğim gibi tek bu başlık altında bir etkinlik yapmadım. Sıra taşınacağı zaman, kantinden su aldıracağım zaman kızlara da aldardım böyle şeyler (Zeynep,34).

Öğretmenlerin görüşme esnasında toplumsal cinsiyet eşitliğini dersliklerde uygulama amaçlı yaptıkları etkinliklere dair örnekler vermekte zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcı öğretmenler genel olarak sorular üzerine daha önce düşünmediklerini ifade ederek, sorulara dair örnekler sunmam ile daha kolay algıladıklarını ve hatırladıklarını da eklemişlerdir. Öğretmenlerin konuya dair genel olarak zihinlerindeki girdilerinin farklı sebeplerden dolayı yeterli olmaması, olsa da bu bilgileri hayata aktarmakta zorlanmaları zaman zaman kabataslak cevaplar vermelerine ve görüşme esnasında örnekler sunmam gerektiği izlenimine yol açmıştır. Araştırmaya katılan Selin öğretmenin ise konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Eşitliğe uygun etkinlik yapmadığım gibi cinsiyetçi tavırlarımız oluyor. Sözlerimizde, davranışlarımızda çocuklara yansıtıyoruz bunu. Yine aynı şekilde oyun oynatırken erkekleri ayırıyorsun bazen “Haydi, siz futbol oynayın!” diyorsun. Kızlara “Haydi, siz kutu kutu pense oynayın!” diyorsun. Sınıf içi etkinliklerde bazen, çocuklar cinsiyet ayrımcılığı yapıyor sen de uyuyorsun bazen. “Öğretmenim ben onunla oturmam, o kız!” diyor. Göz yumuyorsun. Geçen şeyde fark ettim evimizde demokrasi diye bir şey vardı, orada edindiğimiz roller vardı. Anne bu şekilde yapar, baba bu şekilde yapar. Dedim içimden “Bunu niye bu şekilde öğretiyoruz biz? Yani, hayır. Farklı şekillerde de olabilir. Anne hem çalışabilir, hem ev hanımı olabilir.” Sonradan kendi kendimi orada düzelttim, söyledim çocuklara. Karne dağıtırken kızlara ayrı veriyorum, erkeklere ayrı. Kızlara bebekli, oğlanlara arabalı yapıyorum karne süslerini. Bunlar basit ama yapılmaması gereken şeyler. Tam tersi olduğunu hepsinin eşit olduğunu göstermek lazım. Tek yaptığım oyunlarda birleştiriyorum, sıralarda beraber oturtuyorum, renk ayrımı yaptıklarında izin vermiyorum. Her daim söylüyorum kadınların ne kadar kıymetli olduğunu (Selin,39).

Selin öğretmenin olabilecek en şeffaf şekilde kendini açması feminist metodolojinin ve araştırmada nesne-özne mesafesinin aşılmasının sonucuna bir örnek olarak görülmektedir. Öğretmenin, kendine dair özeleştirilerde bulunması eğitimde cinsiyetçiliği yeniden üretmede bir aracı olduğuna da yine bir örnektir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunda bu durumları mesleki hayatımda gözlemlemem zaten bu araştırmanın başlı başına ortaya çıkmasına sebeptir. Lisans eğitimlerinde öğretmenlere eril nice eğitim teorileri ve öğretim yöntem-tekniklerine dair ders içerikleri aktarılırken, feminist pedagojiyi yok saymak göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Toplumsal cinsiyet ve eğitime dair ders içeriklerinin de yok denecek kadar az olması, bu alanlarda hizmet içi eğitimler sunmamak öğretmenlerin cinsiyetçi tutumlarını toplum normlarına göre şekillendirmenin, bu alanda bilinçlerini yükseltmemenin bir yoludur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerine cinsiyetlerine göre tavırları, tutumları veya ifadeleri olup olmadığına dair konuda görüşme esnasında Zeynep, Hüseyin, Esra, Melike, Ceylan öğretmen, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaklaşımları olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısını oluşturmaktadır. Fakat Esra öğretmenin bu konudaki ifadeleri çelişki barındırmaktadır:

Yok, ben erkek kız ayırt edemiyorum. Erkeklerin yaramazlarını bilakis insanın içine sokası geliyor (Esra,40).

Esra öğretmen cinsiyete göre yaklaşımı olmadığını ifade ederken bile özellikle oğlan çocuklarının yaramazlıklarını onayan bakış açısı ile cinsiyetçi bir tutum içerisinde olduğuna dair bir örnek teşkil etmektedir. Lakin muhtemelen kendisinin de bu durumun cinsiyetçi bir tutum olduğunun farkında olmadığı tahmin edilmektedir.

Genel anlamda cinsiyetlerine göre yaklaşımın öğrencilere yok gibi dursa da var aslında hocam ya! Ben öğrencilerime “Len!” diye konuşmayı severim. Kızlarla böyle konuşmuyorum ama erkeklerle konuşuyorum böyle. Kibarlık anlamında eşit duruyorum ama erkeklerle böyle argo da konuşuyor olabilirim (Mehmet,37).

Cinsiyetlerine göre kullandığım sözler olabilir, kalıplaşmış sözler. Kız çocuklarına farklı davranmış mıyım? Bilmiyorum. Muhakkak olmuştur. İlkokulda beni öğretmenim uyarmıştı. Eteğim kısaydı. İp atlarken uyarmıştı, o tür şeyler olmuştu ama ben bu tür şeyler yaptım mı hatırlayamadım. Kendi çocuklarıma yapıyorum ama öğrencilerime dönük bu tutumum olduğunu hatırlayamıyorum. Farkında olmadan yapıyoruz ama “Erkek adam ağlamaz!” demişimdir. Bazen belki meslekleri tanıtırken de yapmış olabilirim böyle şeyler (Selin,39).

(...) Bir erkeğin, bir kadına vurduğunda verebileceği zararın kadının ona vurduğunda verebileceği zararla aynı olmayacağını ben onlara her zaman hatırlatıyorum. Mesela diyelim sıraların yerlerini değiştirecekler. Tabii ki kızlar da yapabilir ama siz kibar olun, kız arkadaşlarınıza yardımcı olun birlikte yapın gibi yönlendirmelerde bulunuyorum. Hani bu şekilde maalesef bu erkek şiddetini zaten toplumumuzda çok kötü bir yere geldiğini hepimiz her gün ölen kadınları görüyoruz. Hani erkek çocuklarımıza da güçlerinin fiziksel gücü doğru yönde kullanmaları konusunda aslında sevk edilmesi gerektiğini düşünüyorum ben. O yüzden hani güçlerini şiddet için değil de başka şeyler için aslında kullanmaları çok daha iyi olacağını sürekli hatırlatıyorum. Bunun dışında aklıma gelen herhangi bir şey yok şu anlık (Özlem,37).

Mehmet, Selin ve Özlem öğretmenlerin iletişimlerindeki kullandıklarını ifade ettikleri bu örnekler okullardaki cinsiyetçi dile işaret etmektedir. Öğrencilere toplumsal cinsiyet

rollerini bir kez daha giydiren bu ifadeler cinsiyetçiliği okullarda dil ile yeniden üretmenin somut hâlidir. Öğrencilik deneyimleri üzerine Esen(2013)'in yaptığı bir araştırmaya göre cinsiyetçi dil ve söyleme dayanan ayrımcılıklar “mesleğe yönlendirme, öğrenci davranışlarını yorumlama ve öğrencilerle kurulan her türden iletişimde, cinsiyetleri ayırıştırma, özellikle de kadınları küçük düşürücü dil kullanımı biçiminde ortaya çıkmaktadır (s.774).” Bahsi geçen araştırmaya paralel ifadelerin bu araştırmada da yer alması tesadüften ibaret değildir. Zira dili feminist bir mesele olarak görmede ve ayırıştırıcı tutumların kesişimselliğini göz önünde bulundurarak ortaya konmasında söylemsel inşaları ön plana alan eğitimde post yapısalcı yaklaşım da eğitim ortamlarında oğlan-kız gibi ve cinsiyetleri öne sürerek oluşturulan kavramsal zıtlılaştırmaların yapı sökümünü hedeflemektedir.

Bu konuda mesleğimin ilk zamanlarında ön yargılarım ve yaklaşımlarım vardı. Şahsen hep kız çocuklarının daha temiz olduğunu düşünürdüm. Ta ki hani bazı bu kuralın dışına çıkan örnekleri gördüm. Erkekler daha hareketli olur, daha zapt edilmesi zor olur önyargım da vardı. Meslekte yıllar ilerledikçe bir kız çocuğunun da on tane erkek çocuğuna bedel olduğunu, bir erkek çocuğunun da çok çok fazla temiz olduğunu görebiliyoruz. Bunların tamamen biz yetiştirilirken bize verilen eğitimle oluşturulan önyargılar olduğunu düşünüyorum. Meslekte ilk yıllarda böyle düşünmüş olabilirim ama gördüğüm örnekler beni bu önyargılarımdan uzaklaştırdı diye düşünüyorum (Ayşe,36).

Karne kılıfları hazırlarken, gayri ihtiyarı kızların hepsine pembe, erkeklerin hepsine mavi kılıf hazırlamıştım. Neden? Çünkü o renkler, o cinsiyetlerle özdeşleşmiş. Tam tersini versem bir farkındalık olabilirdi. Farkında olmadan da bu kalıplaşmış düşüncelerle hareket edebiliyoruz. O kalıp yargılara hizmet etmiş oldum (İlgın,33).

Ayşe ve İlgın öğretmenin okul gibi dinamik bir ortamda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dair iki farklı tecrübesi mevcuttur. İlgın öğretmen farkında olmadan bu kalıp yargılara hizmet ettiğini söylerken, Ayşe öğretmenin ifadelerine göre bu kalıp yargıların tam tersine durumların olabileceğini okullarda görmüş ve bu konudaki ön yargısı kırılmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin olay ve durumları toplumsal cinsiyet bağlamında onayıcı ya da tam tersi noktada ele almalarında, bireysel bakış açılarının da etken olabileceğini bu paylaşımları ile görebilmekteyiz.

4.2.4.2. Öğretmenlerin öz değerlendirmeleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı genel olarak kendilerini değerlendirirken, toplumsal cinsiyete dair eşitsizliklere eğitim-öğretim süreçlerinde katkıda bulunmadıklarını ifade etmiş olmaları söz konusudur. Zeynep, Ilgın, Melike öğretmen yeri geldikçe toplumsal cinsiyet eşitliğine dair konuşmalar yaptıklarını ifade ederek bu tutumları ile algıları terse çevirecek olumlu katkıda bulunduklarını aktarmışlardır. Melike öğretmen ek olarak oyun ve sportif faaliyetlerde kendisinin de dâhil olduğu öğretmen grubunun cinsiyetçi yönlendirmelerine dair deneyimini şu şekilde dile getirmiştir:

(...) Mesela bir dönem sınıf turnuvaları yapmıştık. Maçlarda erkekleri, yakan topta da kızları seçmiştik. Görevli öğretmen seçmemizi istedi. Biz de hiçbir kıza “Maç oynamak ister misin?” demedik. Ayrımcılık yaptık, orada kızlar aklımıza bile gelmedi mesela (Melike,38).

Esra öğretmen ise genel olarak cinsiyet eşitsizliğinin lehine tavırlar içinde olmadığını fakat cinsiyetlere göre öğrencilerine karne kılıfları tasarladığını ifade etmiştir. Ceylan öğretmen genel olarak cinsiyete dair ayrımcılıklar yapmadığını ama fark etmeden söylemleri ile eşitsizliği onamış olabileceğini dile getirmiştir. Hüseyin öğretmen kız-oğlan drama etkinliklerinde öğrencilere kendilerinininkinden farklı cinsiyete dair roller vererek genel anlamda eşitliğe hizmet ettiğini, eşitsizliğe hiç katkıda bulunmadığını ifade etmiştir. Selin öğretmen ise genel olarak eğitim-öğretim süreçlerinde toplumsal cinsiyete dair yeri geldikçe eşitlikçi söylemleri olduğu için bu anlamda kendini olumlu değerlendirdiğini ama cinsiyetçi atasözleri ve ifadeleri de kullandığını ifade etmiştir. Mehmet öğretmen, oğlan öğrencilerle argo konuşmasının cinsiyetçilikten sayılıp sayılmayacağından emin olmadığını belirterek, genel anlamda kendini dersliklerde eşitlikçi bulunduğunu ve eşitliğe dair bilincinin de toplumsal cinsiyet ile ilgili akademik çalışmalar yapan arkadaşı sayesinde oluştuğunu ifade etmiştir. Özlem ve Ayşe öğretmen ise bir öğretmen olarak velilerin bu alanda bilinçlerini yükselttiklerini ifade etmişlerdir.

Özlem öğretmen eşinden şiddet gören bir kadın velisini güçlendirdiğini dile getirmiştir. Ayşe öğretmen ise velilerini taşrada kızların okullulaşmasının önemine dair veli toplantılarda bilgilendirmeler yaptığını ve yetişkinlere okuma yazma kursu açıldığında annelere okuma yazma öğretmede görev aldığını aktarmıştır. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal cinsiyete dair eşitsizlikler ile mücadelede diğer meslek gruplarına göre tesir oranının ve erişilebilecek kitlenin daha çok olması anlamında önemi görülmektedir. Lakin katılımcı öğretmenlerin eşitliğe dair kendilerini daha nesnel eleştirebilmeleri için bu konuda daha fazla farkındalık seviyesine ulaşmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Zira katılımcılar genel olarak görüşme esnasında bu konuları düşünme fırsatına o anda eriştiğini, sorulara dair örnekler sunuldukça eylem ve düşüncelerinin eşitliğe uygun olup, olmadığını daha iyi gördüklerini ve görüşme ile bilinçlerinin yükseldiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bu anlamda farkındalık seviyelerinin daha yüksek olması durumunda eğitim-öğretim süreçlerine yine bu durumun olumlu yansımaları olacağı bu söylemlerden anlaşılmaktadır. Nitekim eğitim öğretim süreçlerindeki söylemler, renk seçimleri, öğretmen ve yöneticilerin tutum, davranışları gizli müfredatı işaret etmektedir. Gizli müfredat ve resmî müfredat ile genel olarak onanan cinsiyetçilik ise eğitimde toplumsal cinsiyet bağlamında eşitsizlikleri artırmaktadır. Araştırmadaki öğretmenlerin tavır, tutum, söylemleri, renk ve oyun seçimlerinde cinsiyetçiliği yeniden üretmeleri unsurları gizli müfredatı işaret ederken kendilerini eşitlikçi tanımlamaları da bir çelişkiye delalettir. Nihayetinde öğretmenlerin tutum ve davranışları, okullarda kullanılan dil, oyunlar gibi faktörler ile gizli müfredat kapsamında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, öğrencilere aktarılmaktadır (Saldıray, Doğanay, 2017).

4.2.4.3.Öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri

Öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerine dair toplumsal cinsiyet bağlamında gözlem ve deneyimlerini paylaşan katılımcı öğretmenlerden Zeynep ve Hüseyin öğretmen hariç

tamamı dersliklerde kızlar ve oğlanların hemcinslerinden başkası ile yan yana oturmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamı ise öğrencilerin oyun seçimlerinde de toplumsal cinsiyete göre -görüşme esnasında oğlanlar futbol, silahçılık oyunu; kızlar ip atlamaya yöneliyorlar gibi örnekler sunmuşlardır- seçim yaparak ve hemcinsleri ile gruplaşarak oynadıklarını aktarmışlardır.

Öğrencilerim arasında erkeklerden “Kız gibi ağlama! Karı gibi ağlama!” olayını birkaç kez ben de işittim. Tabii ki hani ağlamanın kadınlara has olmadığını anlatmaya çalıştık hani daha sonra böyle uyardıktan sonra tabii ki böyle şeyler görmedik. Biz evet ılık olmaya çalışıyoruz, yön göstermeye çalışıyoruz, bu işin çoğunu biz yapıyoruz. Fakat altı yaşına kadar bu çocuklar kişiliklerini şekillendirerek bize geliyorlar, ailede yüzde sekseni zaten şekillenmiş oluyor kişilikleri. Biz o yüzde yirmilik kısma müdahale ederken, gerçekten canla başla müdahale etmeye çalışıyoruz. Kalıplaşarak yargılarla geliyor çocuklar. İşte “Erkek ağlamaz.” yerleşmiş olarak geliyor çocuklar okula. Kalıplaşmış yargıları yıkmak çok zor biliyorsun ama biz canla başla öğretmen olarak inşallah bu yargıların doğru olanlarını çocuklarımıza yerleştireceğiz diye düşünüyorum. Ben de zaman zaman tabii ki yapmaya çalışıyorum (Özlem,37).

Özlem öğretmenin ek olarak ifade ettiği bu deneyimlerindeki cinsiyetçi dil; okul ortamını da eril ortama çeviren, gizli müfredata dayalı ve kız öğrencileri okullarda dışlamaya yönelik bir tutum olabilmektedir. Bu tutumlar ve toplumsal cinsiyet rolleri okullarda da kız ve oğlan çocuklarını belli başlı tepkilerde bulunmaya yöneltebilmektedir.

(...) Onların kendi grupları oluyor cinsiyetlerine göre. Erkekler genelde hani daha hareketli ve kavgacı tarzında sorun çözmeye çalışıyor, kızlar genelde hani konuşarak daha sessiz, kendi aralarında. Hani hiçbir şey yapmazlarsa en son bize gelerek kızlar şikâyetle bulunup, sorunlarını çözmeye çalışıyorlar. Hep böyle gözlemledim (Zeynep,34).

Araştırmanın teorik çerçevesinde yer alan sessizlik kültürü, eril hâle dönen okul ortamlarında kız çocuklarında bu örnekte gözlemlenmektedir. Mesleki tecrübelerimden gözlemlediğim, kızların okullarda soğuk iklime maruz bırakılması sonucu daha çok akran çatışmalarında psikolojik şiddet uygulamaya yöneldikleridir. Erkeklerin kaba kuvvet ve argoya dayalı çatışmaları okul ortamlarında sıra dışı karşılanmadığı için kız çocukları bu çatışmayı psikolojik şiddete dönüştürmeye yöneltebilmektedirler. Kızların tercihleri genelde dışlama, küsme, aşağılama, gruplaşma... gibi yöntemleri uygulamaktan yanadır. Zira kadınların veya kız çocuklarının fiziki çatışmalar, kaba kuvvet, küfür... gibi daha

“göz önünde, görünen” çatışmalarda bulunması toplum tarafından kabul görülmediği için “sinsi, erkeği parmağında oynatıyor, dedikoducu” gibi ifadeler de toplumda daha çok kadınlara yaftalanabilmektedir.

(...) Bu cinsiyete bağlı iletişimlerde görünmeyen bir çizgi var aralarında. Sırlarını da sadece hemcinslerine açıyorlar. Bir şey taşınırken de erkeksi “Sen yapma, ben yaparım!” tavrı var. El işlerinde de kızlar atılgan hocam (Mehmet,37).

Mehmet öğretmenin ifadesinde yer alan “görünmeyen çizgi” toplumsal cinsiyetin gizli müfredat ile yansımalarına dair bir ifade olarak ele alınabilir. Ayrıca Arıkan (2004)’a göre: “Süregelen tartışmalar gizli müfredatın planlanmış ders programlarından daha etkin öğrenmeler sağladığını ve uzun süre unutulmadan davranış ve dünya görüşü kalıpları bıraktığı savını doğrulamaktadır (s.8-9).” Bu bağlamda bu görünmeyenler, görünenlerden daha tehlikeli noktada yerlerini alabilmektedirler.

4.2.4.4.Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ilgili aldıkları dönütler ve okulları genel değerlendirmeleri

Katılımcı öğretmenlerden, Ceylan ve Hüseyin öğretmen meslek hayatlarında cinsiyetlerine dair veli veya öğrencilerinden dönüt almadıklarını belirtmişlerdir. Zeynep, Özlem, Melike, Selin öğretmen ise cinsiyetlerine dair öğrencilerinden bir dönüt almadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla beraber merhameti temsil ettiklerini düşündükleri için velilerin çocuklarının eğitiminde kadın öğretmen olması isteklerinin ağır bastığını, “yaramaz” öğrencilerin -ki genellikle oğlan çocukları olduklarını ifade ederek- eğitiminde ise erkek öğretmen tercih etmelerinin daha olası olduklarını gözlemlediklerini de eklemişlerdir. Annelik ve öğretmenliğin algılarda ilintilenmesine dair ise öğretmenlerin şu şekilde ifadeleri de olmuştur:

(...) Veliler daha çok anne olduğu için kadın öğretmen istiyorlar son yıllarda. Daha şefkatli olur diye o intibayı alıyorsun karşında (Selin,39).

Bana gelip sıkı sıkı sarılan erkek çocuklarımı bilirim. Gözlerinin içi parlıyor beni görünce mesela. Okul saati bitince bu okulda da başıma geldi bir erkek çocuğum “Öğretmenim, biraz daha ders yapalım, lütfen.” dedi mesela. Benimle vakit geçirmek hoşlarına gidiyor.

“Annem kadar seni çok seviyorum.” diyenler oluyor. Ama bu benim cinsiyetimle ilgili değil, benim onlara yaklaşımım ile ilgili bence (Esra,40).

Hane içinde çocukların bakım emeklerinin büyük çoğunlukla anneler tarafından karşılanması, sınıf öğretmenliğinin de çocuklarla iç içe bir meslek olması sebebi ile toplumda kadınlara “layık” görülebilmektedir. Anne olmayan bir sınıf öğretmeni olarak velilerime öğrencilerimin sosyal, psikolojik, bilişsel, duygusal gelişimleri ile ilgili önerilerde bulunurken söylemlerimin velilerim üzerinde anne olan meslektaşlarıma göre daha az tesirli olduğunu düşünmekteyim. Tüm bunlar ise toplumsal cinsiyetin getirdiği normların profesyonel meslek hayatına da bir yansıması olarak ele alınabilir. Çocuk gelişimine dayanan ve sosyal bir meslek olan öğretmenlik de toplumsal cinsiyetten payını katılımcıların ve kendimin deneyimlerinden de anlaşılacağı üzere hat safhada alabilmektedir.

Erkek çocuklarla daha saldırgan tutum içine girebiliyoruz bu da cinsiyetle ilgilidir muhtemelen. Güreştir, bokstur erkekler öğrenciler ile böyle şeyler yapıyoruz. İtişip, kakışırım ben erkek çocuklarla muhtemelen bir bayan öğretmenle bunu yapamazlar. Benim de kızlarla yok böyle bir stilim. Kızlar daha çok sarılıyor, erkekler baba figürü ile özdeşleştirip sarılmıyor, kızlar daha içten. “Bizim öğretmen şöyle koşar, şöyle araba aldı.” diye özellikle köy okullarında erkek çocuklar cinsiyetimden dolayı böyle şeyler söylüyorlar (Mehmet,37).

Çocuklar için bir kadının araba kullanması çok tuhaf karşılanıyor veya bir kadının da bilgisayar kullanabilmesi. Bunlar bir erkeğin yapacağı bir şey gibi düşünürken, bunu bir kadın öğretmende de görmek onları şaşırtıyor. Nasıl söyleyeyim sigara içmek hani ben kullanmıyorum ama içen arkadaşlarım var. Öğrencilerin nöbet esnasında konuşmalarını duyduğumdan işte “Ayşe öğretmen sigara içiyor oğlum gördün mü?” diyorlar. Yani çocuklar kafasında bunu kalıplara sokmuş “Sigarayı erkek içer, arabayı erkek kullanır...” gibi (Ayşe,36).

Öğretmen, öğrenci ve velilerin sürekli iletişim ve etkileşim içinde oldukları okulların, el birliği ve toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile kişileri cinsiyetçilikle konumlandırarak tüm bu sorunsalları yeniden üreten ortamlar olduğunu katılımcıların deneyimlerinden bir örnek olarak görebilmekteyiz.

Taşrada çalışırken başıma bir olay gelmişti cinsiyetimden dolayı, onu anlatayım. İlk atama yerimdi. Tek öğretmen çalışıyordum, atandıktan iki-üç hafta sonra sınıfa girdik. Anahtarla kapıyı ben açıyorum. Arkamı bir döndüm, sınıfta kâğıda yazılmış direkt şahsıma yönelik, bel altı küfürler. Dondum kaldım ne yapacağımı şaşırdım. Aldım onları

soba yanıyordu, gayri ihtiyari sobaya attım. Olay daha fazla büyümesin diye. Eğer ben bir erkek öğretmen olsaydım bu tarz bir olay yaşamazdım. Çok üzüldüm o olayı yaşadktan sonra İlçe Millî Eğitime gittim. Durumu anlattım söyledikleri ilk şey “Keşke kâğıdı atmasaydın hoca hanım. Biz onu jandarmaya verip, yazı tahlilinden buldururduk.” oldu. Ertesi gün bizim okulumuza jandarma geldi. Muhtarla konuştu jandarma, ben de konuşmuştum öncesinde muhtarla. İlçe Millî Eğitim Müdürünün desteği sayesinde ben o süreci çok kolay atlattım bir kadın olarak -yalnız olduğumu da biliyorlar- çok arkamda durdular. Jandarmanın gelmesi de köylüyü biraz korkuttu. Sırf bir bayan öğretmene yapılmış bir küfür için ilçeye jandarma gelmesi onlar için büyük bir olay. Bir erkek temsiline arkamda olması iyi oldu. Sonuçta bir kadın olarak benim onlarla konuşmam yeterli gelmemiş. Kadın olduğum için etkisi olmamış. Adam yerine konulmamış da bu başına gelmiş gibi oldu. Farklı birinin gelip korumamız altında demesi, tabii ki karşı tarafı korkutuyor. Ondan sonrasında herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Eğer erkek öğretmen olsaydım öyle de bir şey yaşamazdım (İlgın,33).

Ampirik çalışmalar bu gibi olayları görünür kılmak adına önemlidir. Köylerde beş yıl öğretmenlik yapmış biri olarak velilerim, köyün gençleri tarafından cinsel tacize defalarca uğradığımı ve hatta bu sebepten görevlendirme talep ederek -erkek şube müdüründen- çalıştığım köy okulunu dahi değiştirmek zorunda kaldığımı eklemek isterim. Nitekim yönetici olamamanın yanında öğretmenliği “kadın öğretmen olarak” icra etmek de hiç kolay değildir. Eril iktidar ile çalışmak, cinsiyetin ve kıyafetlerin ile konumlandırılmak meslek hayatında kadınları çeşitli maskelere mahkûm etmektedir. İlgın öğretmenin ve kendimin kötü deneyimlerinde olduğu gibi kamusal alanlarda da erkekler tarafından “korunmaya mahkûm” görünmek tatsız ve zorlayıcı olabilmektedir. Kamusal alanda ve özel alanda birey, insan olarak var olmak istemek ise en temel haktır.

Toplumsal cinsiyet bağlamında okullardaki işleyişi genel olarak değerlendiren Esra ve Ceylan öğretmen eşitlikçi ortamları en çok velilerin cinsiyetçi yaklaşımlarının - çocuğunun eğitiminin kadın öğretmen tarafından verilmesi konusunda ısrarcı olmak, kadın müdür yardımcılarını ekstra psikolojik baskı altına almak gibi örnekler vermişlerdir- bozduklarını aktarmışlardır. Okulların toplumsal cinsiyet bağlamında eşitlikçi ortamlar olduğunu iddia eden tek katılımcı ise Hüseyin öğretmen olmuştur.

Cinsiyet eşitliği var okullarda evet kadınlar erkekler, hem çalışanlar, hem de öğrenciler açısından. Fakat dediğim gibi toplumsal olarak insanlarda bunun oturması için zamana ihtiyaç var (Hüseyin, 37).

Hüseyin öğretmeni cinsiyetçilik, eşitsizlik gibi söylemlerde bulunmanın rahatsız etmesi - görüşme esnasında bunu dile getirmiştir- ve bu söylemler ile olmayan eşitsizliğin varmış gibi gösterildiği algısından ve erkeklerin mağdur olduğunu düşünmesinden dolayı bu görüşünde onun bakış açısına göre bir çelişki bulunmamaktadır. Lakin okulların hayatın tam içinde, insan eğitime ve insana dair ortamlar olması gerçeği ile toplumsal olarak zamana ihtiyaç duyulması ifadeleri çelişki yaratmaktadır. Okulların toplumdan kopuk olma ihtimalinin olmamasının yanında toplum ile derin iç içe geçmişliği söz konusudur.

Ben okullarda toplumsal cinsiyet eşitliği anlamında en önemli rolün tecrübelerimden, idarede olduğunu düşünüyorum. İdarenin öğretmenler için toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda bir farkındalık oluştursa okullar eşit olur. Görev olarak herkese eşit davranması eşitsizliği ortadan kaldırmaz, sınıf içine bu durum girmez yalnızca görev bazında eşitizdir. Ama o okuldaki öğretmenlerde cinsiyet eşitliği farkındalığı yaratacak bir uygulama yaptıktan sonra idareciler, biz bunu sınıfa sokarız. Bizim kulağıma kar suyu kaçırarak, düşünmemizi sağlayacak biz de bunu sınıflarımızda çocuklara da işleyeyim diyeceğiz. Sadece belli görevleri eşit şekilde dağıtmak, eşitsizliği ortadan kaldırmaz sınıfa da sokmaz. Ama yalnızca görev dağılımı konusunda okullarda genel olarak erkekler ile eşitiz bence idarenin eşit iş bölümü yaptığında. Yapmadığında yine işler kadınlara kalıyor (İlgin,33).

Eksikler var, toplumsal cinsiyet eşitliği okullarda işliyor dersek hata etmiş oluruz. Tabii bizlerin de öğretmen olarak eksiklikleri var. Biz de bu konuda çok fazla üzerimize düşen sorumluluğu yerine getirmemiştir, belirli kalıpların etkisinde kalmışızdır yaşadığımız toplum ve yetiştirilme tarzlarımızdan dolayı. İstemedi de olsa bu eşitsizliği yansıttığımız zamanlar da olmuştur belki (Melike,38).

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin okullarda işlemesine dair öğretmenlere ve okullardaki yönetici kadrolarındaki kimselere en büyük rolün düştüğünü aktaran iki öğretmen, görüşleri ile çok mühim noktalara parmak basmışlardır. Nitekim öğretmen ve yöneticilerin eşitlikçi tutum ve görüşler içerisinde ol(a)mamasının ardındaki yapıları da göz ardı etmemek gereklidir.

Okullarda eşitlik işliyor diyemem. Bazı şeyler sadece sözde var. Göz boyamak için, ağzına bir parmak bal çalmak için var. Aynı şekilde sözde kadın erkek eşitliği var ama toplumda da okulda da işlemiyor (Selin,39).

(...) “Eşitiz, eşitiz!” diye dilde hep söylüyoruz ama aslında tam olarak böyle değil. Okullarda toplumsal cinsiyet eşitliği yüzde yetmiş işliyor, yüzde otuz işlemiyor bence (Zeynep,34).

Selin ve Zeynep öğretmen toplumsal cinsiyet eşitliğin hayatın içinde ve uygulamalarda pek tabi okullarda da tam anlamıyla işlemediğini aktarmaktadırlar. Yasal düzlemde eşit olmak uygulamalarda da gerçek anlamda eşitlik olduğu anlamına gelmemektedir. Zira öğretmen deneyimleri, cam tavana dair sayısal veriler de eşitliğin olmadığını bu araştırmada da görünür kılmaktadır.

Eşitlik bağlamında bakarsak kesinlikle işlemiyor okullarda çünkü işleyen yok. İşlemesi gibi bir durum da yok. On bir yıldır bu sistemin içerisindeyim, böyle bu durum sorun olarak görülmediği için çözüme de yönelim olmamış. Proje, etkinlik bir çaba bu konuda hiç hatırlamıyorum. Hatta toplumsal cinsiyet çalışan bir arkadaşımın çalışmasında “kadın, erkek, diğer” diye bir seçenek vardı. Dönemin Ankara’da bir ilçe millî eğitim müdürü bir hışım ile arkadaşımı çağırıp: “Kadın tamam, erkek tamam, diğer ne demek ya? Ne demek istiyorsun?” diyor. Adamın aklına ne geldiyse artık. Biz buradayız seviye olarak. Bu konu sorun olarak ele alınsaydı şimdi çözüm ve projeler konuşuyor olurduk ama sorun olarak bile görünmüyor ki. Her şey çok güzel (!) (Mehmet 37).

Mehmet öğretmenin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere cinsel yönelim, cinsiyet temelli ayrımcılıkların iktidarı elinde bulunduranlar tarafından pekiştirilmesi veya yok sayılmasına dair bir söz konusudur. “Diğer” söyleminden ilçe millî eğitim müdürünün rahatsız olması lgbti+ bireylerin varlığını inkâr etmeye yönelik bir tutuma dair deneyimdir. Nitekim toplumsal cinsiyet rolleri iktidarı elinde bulunduranların lehine işlemektedir. Fakat toplumsal cinsiyet normlarını altüst etmek, kadın-erkek sınırlandırmalarının ve heteronormatifliğin dışına çıkılarak, toplumsal cinsiyet biçimlenmelerinin çoğalması ile mümkün olacaktır (Butler, 2019, s. 238).

Erkeklerle karşı ayrımcılık oluyor bana göre. Biz çocuk sahibi oluyoruz bir annelik iznimiz var örneğin belli bir süre ücretsiz izin alabiliyoruz. Ama bir baba, bir erkek baba olduğunda aynı şey olmuyor. Benim kızım on aylık olduğunda göreve tekrar döndüğümüzde bize karşı daha şey işte daha emziriyor, süt veriyor diye her zaman idarecilerimden bu olumlu tavrı gördüm, merhametliyidiler. Ama biz erkeklerle karşı ya yazık işte hani gece çocuğu hastaydı, uykusuz kalmış hani işte atıyorum işte yardımcı olalım gibi hiç bir zaman erkeklerle karşı bu ayrımcılığı görmüyorum açıkçası. Onun dışında bu dediğim gibi hani erkek öğretmen daha serttir işte daha çocuk korkar diye düşünüyor veliler. Niye? Hani kadın onu zapt edemez diye düşünüyorlar. Fiziksel güç

gerektiren işlerde işte okullarda erkek öğretmenlere maalesef görevler düşüyor. Toplantıya katılınacak ise çocuk ve ev işini silah olarak kullanıyoruz diye düşünüyorum ben. Aslında bunu kadınlar, kendimize biz yapıyoruz. Kadınlar bunu kullanıyor. Ama hani konuşmuştuk ya panoydu işte törendi vs. işleri de mesela erkekler bize karşı kullanıyorlar. Bize düşüyor o işler de (Özlem,37).

Bence cinsiyet eşitliği bütün görev yaptığım okulları düşünürsek işlemiyor ama biz kadınlar bunun işletilmesi için eşitliğin olması için pasif kalmıyoruz artık, bilinçli kadınlarız. Buna yeri geldiğinde itiraz ettiğimizi, sesimizi çıkardığımızı doğru bulmadığımızı veya eşitlik varsa bunu takdir ettiğimizi, teşekkür ettiğimizi dile getirdiğimizi düşünüyorum. Ama bütün okullarda, bütün kurumlarda işyerlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin tıkr tıkr yürüdüğünü düşünmüyorum. Mesela bebekli bir anne için her kurumda süt sağma odasının olmadığını düşünüyorum. Sigara içenler için bir sigara odası varken, bir bebekli anne için süt sağma odası yok. İnsanlar tuvaletlerde, depolarda sağıyor. Bir kadın öğretmen için de hep bebekten örnek veriyorum ama aklıma onlar geliyor. Süt izni mesela, her idareci tarafından yönetmeliğe uygun şekilde düzenlenmiyor. Biraz keyfi şeyler devreye giriyor diye düşünüyorum bu gibi sorunlar oluyor (Ayşe,36).

Özlem öğretmenin ataerkil sistem içerisinde süt ve doğum iznini kadınlara bahşedilmiş olarak görmesi ve bu sebeple bu izinleri, haklarını kullanmasında da yöneticilerinin merhametli olmasını öne sürmesi sistemdeki eşitsiz işleyişin kanıksatılmış olması ile ilgili olabilir. Bebek bakımının yalnızca anneye ait görülebilmesi sonucu çocuklarının bakımları ilgili eşit sorumluluğa sahip olan babalara ait olan yükümlülükler kamusal alanlarda ve yönetmeliklerde yasalar bazında da yok sayılabilmektedirler. Bu yok sayma başlı başına eşitsizliğe örnektir lakin çocuk bakımında ebeveynlik izni gibi babaların da eşit yükümlülük paylaşmaları gerekliliği ihtimalini aklının ucuna bile getirememek eril düzenin birçok eşitsizliğin üstünü kapatması ve kadınlara kanıksatılmasında kaynaklanabilmektedir. Özlem öğretmenin “kadınların bunu silah olarak kullanması” ifadesi de bunun sonucunda meydana gelmiş olabilir. Tören, pano... gibi organizasyona yönelik işlerin bu araştırmada da genel olarak kadınlara uygun görülmesi toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından ileri gelebilmektedir.

Ayşe öğretmenin de eşitlikçi ortamlarda kadınlar olarak bu durumu takdir ettiğimizi, teşekkür ettiğimizi ifade etmesi, tıpkı Özlem öğretmenin ifadelerinde de olduğu gibi bu durumları “erkekler tarafından bahşedilmiş haklar” olarak algılamak ile ilgili olabilir

düşüncesindeyim. Kadın öğretmen deyince direkt annelik odaklı düşündüğünü aktararak -yine toplumsal cinsiyet rolleri sebebi ile kadını birey olarak zihinlerde konumlamamanın getirdiği algısal ketlerden kaynaklı olabilir fikrindeyim- süt izinlerinin amirlerin inisiyatifinde olması, kurumlarda sigara odaları varken süt sağma odalarının bulunmaması gibi önemli sorunlara parmak basmıştır. İdareci kadrolarında kadın temsilinin az olması, olsa da azınlıkta kalması sebebi ile iktidarı elinde bulunduran eril tahakkümün bu gibi problemleri önemsememesi toplumsal cinsiyet bağlamında şaşırtıcı değildir. Bu anlamda toplumsal cinsiyet denilen kavramın ne kadar geniş çaplı sorunlara sebep olduğu bu araştırma ile de ortaya çıkmaktadır.

4.2.4.5.Feminist pedagojiye dair görüşler

Araştırmanın kuramsal çerçevesinde de yer alan feminist pedagoji kuramına dair ise katılımcıların tamamı bu kuramı daha önce hiç duymadıklarını aktararak görüşlerini yansıtmışlardır. Bunun yanı sıra katılımcıların tamamı kurama dair anlam tahmininde bulunmaya çalışmışlardır. Katılımcılar teoriye dair “olumlu, olumsuz, olumluya yakın çekimser, olumsuzu yakın çekimser” şeklinde gruplayabileceğim düşünceler içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Genel anlamda feminist pedagojinin olumlu anlamlar içeren bir kuram olduğunu tahmin ettiklerini aktaran katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Zaten feminizm deyince kadınları savunan bir düşünce yapısı aklımıza geliyor. Pedagojik olarak da bunu eğitimle bağdaştırdığınızda hani eğitimde kadının anlaşılması, kadına eşitlik sağlanması, kadının yerinin verilmesi haklarının tanınması geliyor benim aklıma feminist pedagoji deyince, olumlu yani (Ayşe,36).

Gerçekten hiç duymadım böyle bir şey. Eşitliğe dayalı bir çocuk eğitim programı gibi bir şey olabilir. Çocuk, kişilik davranışlarını inceleyen bilim. Kadın erkek eşitliğini çocukların eşit yetiştirilecek öğrenme alanlarını düzenleyecek bir şey. İyi duygular çağırıyor bende (Selin,39).

Feminist pedagoji ya iyi bir şey diye düşünüyorum daha önce tabii ki duymadım. Feminizmi duydum ama hani bunun ikisinin iki kavramın birleştiğini ne olduğunu

bilmiyorum. Bana olumlu bir şey gibi geliyor hani görüşmeden sonra araştırdım hani ne olduğunu. Bana daha çok olumlu bir şeyleri çağrıştırıyor öyle söyleyeyim (Ceylan,40).

Hiç duymamıştım aslında ama olumlu geldi. Tahminde bulunacağım; kız çocuklarının ve biz kadınların daha çok ön plana çıkartılacak şekilde ayarlanması gibi kadın olmanın gerekleri, artıları, dezavantajları şeklinde bir eğitim ve düşünce tarzı olabilir (İlgin,33).

Toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşme esnasında özeleştiride ve eleştiride bulunmakta daha az zorlanan öğretmenlerin feminist pedagojinin olumlu bir kuram olduğunu tahmin ettikleri kanaatine varılmıştır. Olumluya yakın çekimser öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

Feminist pedagoji hımm... Şimdi feminizm deyince genelde kadının yanında olunması geliyor aklıma. Duygu Asena vardı bir zamanlar hani feminizm denince akla gelen oydu. Feminist pedagoji deyince de aklıma gelen valla inan hiçbir şey çağrıştırmıyor şu an (Özlem,37).

Bu kavramı hiç duymadım. Feminist deyince erkek düşmanlığı mı? Toplumda öyle bir algı var ya. Feministlik, kadınların da erkekler ile eşit haklara sahip olmasını savunmak oluyor. Bende de biraz var feministlik. Bu konuda etrafımdan, kendi yaşantımdan çok yaralarımız var. Çok sıkıntılar yaşıyoruz. Yani beni de dinleyen “Sende de feministlik var.” der yani. Bilmiyorum ben öyle düşünüyorum. Feminist pedagoji kavramı da beni rahatsız etmedi, yani bizim düşüncemizle çok ters düşmüyor (Melike,38).

Özlem öğretmen görüşme esnasında daha çok erkeklerin ayrımcılığa uğramasını öne çıkarmakla beraber, görüşme sonunda feminist pedagojiye dair olumluya yakın çekimser görüşte olduğunu ima eden ifadelerde bulunmuştur. Görüşmenin sonunda ayrıca, görüşme esnasında konu üzerine sohbet ettikçe farkındalığının arttığını da ifade etmiştir. Görüşme esnasında konuya dair farkındalığının artması, feminist pedagoji kuramına da olumluya yakın çekimser görüş geliştirmesine sebep olmuş olabileceği kanaatindeyim. Nitekim öğretmenlerin kuramı daha önce duymamış olma ihtimali göz önünde bulundurularak feminist pedagoji kuramı üzerine görüş aktarımları da görüşmenin en son aşamasına yerleştirilmiştir. Bunu yapmamın bir başka sebebi de görüşme esnasında sorgulamalara yol açarak en sonda bu sorgulamaları da göz önünde bulundurarak kurama dair cevap geliştirmeyi sağlamaktır. Melike öğretmenin çekimser kalsa da kendini “biraz

feminist” olarak tanımlaması ve görüşme esnasında hayatındaki cinsiyet eşitsizliği sebebi ile kendisinin ve etrafındaki kadınların acılara maruz kaldığını aktarması sonucu yanlış giden süreçlere dair farkındalığa sahip olabilmesi söz konusudur. Konuya dair olumsuz yakın çekimser kanaatte olan öğretmenler ise görüşlerini şu şekilde aktarmışlardır:

Feminizm ve pedagoji hımm... Feminist genelde hani kadınların erkek karşıtlığı mıydı? Öyle bir anlamı var. Tam anlamı olarak değil, açıkçası duyuyoruz işte “feminist, feminist” diye ama tam anlamıyla bilmiyoruz açıkçası (Zeynep,34).

Baskın yani, feminist hımm... Çağrışım yapmadı bende, duymadım bu kavramı zaten daha önce. İki kavramı birleştiremedim (Esra,40).

Zeynep öğretmenin genel olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine dair zihninde ifadelerinden dolayı görece az ön sorgulamalar bulunduğu düşünölmek ile beraber, görüşme esnasında sorular ve örnekler ile konuya dair o anda sorgulamalar yaparak bir takım görüşler geliştirdiğı de tarafımca fark edilmiştir. Zira görüşme sonunda araştırma konusuna dair az bilgisi olduğunu ve araştırmaya faydası olup olmadığı konusunda tereddüt ettiğini de aktarmıştır. Kendisi toplumsal cinsiyet eşitliğinin okullarda yüzde yetmiş oranında gerçekleştiğini düşündüğünü aktardığı için ve yine kendisinin feminizme dair ataerkil medya ve eril tahakkümün feminizmi aktarışı penceresinden bakarak “erkek karşıtlığı” şeklinde görüş geliştirdiğı tahmin edilmektedir. Kuramın olumsuz olduğunu veya olumsuz durumlar ortaya çıkaracağını tahmin eden öğretmenin ikisi de erkektir ve görüşleri şu şekildedir:

Feminist kelimesi ya da herhangi bir uç kelime işte gruplaşma bu bende olumlu şeyler çağrıştırmıyor. Feminist deyince bayan dayanışması geliyor aklıma. Kadınların toplumda var olma isteğı ya da işte her açıdan eşit olmak isteyen eşitsiz bir kitle geliyor aklıma feminist deyince. Yani daha doğrusu çok eşitlik istemeyen biraz aykırı bir kitle geliyor aklıma, düzen bozan insanlar. Fakat düzen bozan kadın insanlar değil, düzen bozan insanlar... Ben genel olarak hayatımda herhangi mesela siyasi bir oluşumun içinde olmadım. Toplumsal oluşumlarda başkışı olmayan ya da bunlara ait olmayı sevmeyen bir kişiyim. Feminist deyince belirli konularda çok konu başlığı var. Kadınların dayanışması ve toplumda yer alması dersek feminist kişilere bununla ilgili feminen örgütler var bir sürü. Dünya genelinde de var, eylemler yapıyorlar, karşı karşıya geliyorlar gibi ya da sosyal olarak da çok daha düzgün topluluklar da vardır ama benim ilk başta aklıma gelen biraz aykırılık geliyor. Bunu sağlamaya çalışan bayan topluluğı diyebiliriz. Pedagoji deyince de, pedagoji deyince de eğitim geliyor aklıma. Bunun ikisini bir kavram olarak

düşünürsek, eşitlik konusundaki eğitim... Kadınlarla ilgili ama bu oluşumda genelde kadınların var olduğunu düşünüyorum. Kadınlar genelde kendilerini bunun toplumdan soyutlanmış ve toplumda eşitlik kurmaya çalışıyormuş gibi algıladım ben. Ama genelde burada kadınlar var ve erkekler yok bu grubun içinde. Kadınlar kendilerini ayırıştırarak eşitlik sağlamaya çalışıyorlar, erkekleri dışlayarak gibi (Hüseyin,37).

Feminizm üzerine az çok bilğim var, pedagoji ile ilgili de var. Bu da daha da yalnızlaştırabilir mi acaba? Bunun uygulanması ikinci bir savaş, cephe açmaz mı? Uygulanabilir ama söylenen dışında bu konuda çok baskın bir toplumuz. Bu anlamda bir de feminist pedagoji uygulamak bu toplumda başka sorunlara yol açabilir mi? Yani iyice birbirine girmiş bir cinsiyet yapısı oluşur mu acaba? Feminizm temelli bir kadın figürü bir de ataerkil, geleneksel bir erkek var. Bu ikisinin çarpışması ve ortaya çıkacak olanlar diyorum. Milenyum sonrası toplumsal bir çözülme var. Neden? Kadınların iş gücüne katılması ve haklarını savunması ama karşısında ataerkil bir erkek ve kültürü var. Bunun sonucunda da cinayetler, boşanmalar, kadın-erkek ilişkileri, evlilikler bir sürü bir sürü bir şeyler. Sanki savaş ortamı var. Türkiye’de genelde sorun tespit edilip sorunun çözümü üzerine uzun vadede bir şey yapılmaz. Sorun bile görülmedi bu. Erkekler çok güçlü, aşırı şişiriliyor toplumsal cinsiyet anlamında ama kadın kırk yıl önceki ile aynı noktada değil. Buna erkek adapte olamadı. Bunun yolu sağlam bir bakış açısı devlet politikasından geçiyor ama feminist pedagojiyi destekleyecek bir devlet ya da toplumsal güç bulamayabilirsiniz. Güç bulunsa da Türkiye’de çok zor işlemesi, çok zaman lazım benim anladığım şekildeyse bu feminist pedagoji. Toplumsal mutabakata varılmayabilir çünkü biz Ortadoğu ülkesiyiz. Toplumun genlerini çözmek lazım bu anlamda politikalar da buna göre farklı boyutta değerlendirilmeli (Mehmet,37).

Feminist, profeminist yol arkadaşlarımızı hariç tutarsak ataerkil tahakkümü sürdürmek isteyen erkekler, eşitliğe erişildiğinde “kaybedeceklerini” düşünmekte ve ürkemektedirler. Toplumsal cinsiyet ile desteklenen ataerkinin erkeklere sunduğu imtiyazlar ile erkekler, eşitsizliği fitrata dayandırmaktan da -mücadeleyi asılsız göstermek için- vazgeçerek; yüzleşmek, kabullenmek yerine feminizme “kabahat” bulabilmektedirler. Oysaki feminizm insani hak mücadelesidir ve düzen bozmamakta, Sara Ahmed (2017)’in ifade ettiği gibi “oyun bozmaktadır”. Bu oyunu bozmakta eğitimin önemi, rolü şüphe götürmez konumdadır. Feminist hareket, feminist pedagoji kuramı ile feminist bir eğitimin mümkün olabileceğini göstermek istemiştir. Dünyadaki işleyişi sorgulayan zihinler yaratmak ve insanın hak ettiği eşitlikçi ortamlarda eğitim görmek eleştireliliğe dayalı feminist pedagojinin önemli hedeflerindendir. Öğretmenlerin feminist pedagoji kuramına dair fikirlerinin olmaması tesadüf değil, ataerkil tahakkümün sonucudur.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışma, toplumsal cinsiyetin eğitimde konumlanışını, araştırmaya dâhil olan on kişilik sınıf öğretmeni grubunun görüş ve deneyimleri ile görünür kılmıştır. On yıldır sınıf öğretmenliği mesleğini icra eden biri olarak ben de bu araştırma ile okullarda cinsiyetçiliğin yeniden üretilmesinde öğretmenlerin de rolünün büyük olduğunun bir kez daha farkına vardım. Bu farkındalığa dair önceden var olan gözlemlerim tez konumu belirlememe yol açmıştır. Araştırmaya konu olan bu ilkökulda da benzer durumların olduğunu salgın hastalık koşullarında öğretmenler ile çok fazla bir araya gelemememize rağmen, geçmiş deneyim ve gözlemlerimi de düşünerek fark ettim. Öğretmenler Odası sohbetleri bu konuda önemli bir gösterge olmakla beraber eğitimde cinsiyetçiliğin birçok kılıf ve hâlde yer alıyor olduğu gerçeğini de göz önünde bulundurarak çalışmalarına başladım. Araştırma ile beraber teorik çerçeve bağlamında toplumsal cinsiyet ve eğitime dair birçok bilgiye, kurama erişmem, benim de toplumsal cinsiyet ve eğitime dair farkındalığımı, bilincimi yükseltti. Katılımcı öğretmenlerin farkındalık seviyeleri mesleki tecrübelerimden edindiğim gözlemlerimden dolayı beklediğim seviyedeydi lakin görüşme anında dahi bilinçlerinin yükseldiklerini ifade etmeleri ve yönelttiğim sorular ile konuyu sorgulamaya başlamaları beklentimin üzerinde bir tutumdu. Fakat araştırmamın sonucunda mevcut eğitim sisteminde, feminist pedagojinin kısa vadede yapısal ve kişisel engellerden dolayı uygulanır olamayacağına dair izlenime de kapıldım. Tüm bu gözlemlerim ile feminizm özelinde ve öznelliğinde ortaya çıkan bu özgün araştırmada erişilen sonuçlara aşağıda detaylı şekilde yer verilmiştir.

Toplumsal cinsiyetin anlamı ile ilgili görüşlerini bildirme aşamasında öğretmenlerin yarısı ataerki kavramına karşılık gelen söylemlere işaret ederken, bir erkek öğretmen

gerçek anlama en yakın tanımını yapmıştır. Diğer erkek öğretmen kadınlara yönelik pozitif ayrımcılığı öne çıkararak, diğer iki öğretmen ise toplumsal cinsiyet rollerine - mesleklerdeki cinsiyetçiliği örnek göstererek- yönelik söylemlerde bulunarak katkı sunmuştur. Toplumsal cinsiyetin sonuçları ve anlamsal çağrışımlarına dair ifadelerde bulunan öğretmenlerin, kavrama dair genel olarak fikir sahibi oldukları kanaatine varılmıştır. Görüşmecilere ilk duyduklarında genel olarak kaygı veren toplumsal cinsiyet kavramına dair birtakım fikirlerinin olması, kavramın üzerine sorgulamaya başlayınca yaşamımızın büyük bir parçası olduğunu da görebilmeye örnek olabilir.

Katılımcı öğretmenlerin eğitim yönetimleri, politikaları ve toplumsal cinsiyet konusunda görüşlerini üç grupta toplamak mümkün gözükmemektedir. Bir grup eğitim yönetimlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında eşitlikçiliğe duyarlı olduğunu, bir grup duyarsız olduğunu, diğer bir grup ise konu hakkında fikir sahibi olmadığını aktarmıştır. Sayısal bağlamda aktarmak gerekirse, dört kişi eğitim yönetimlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olmadığını, bir kişi konu hakkında fikir sahibi olmadığını, katılımcıların tamamının yarısını oluşturan diğer katılımcılar ise kampanyaları, kadınlara yönelik kursları örnek göstererek yönetimlerin konuya duyarlı olduklarını ifade etmişlerdir. Duyarlılık olmadığını ifade eden öğretmenler, konu ile ilgili mesleki hayatları boyunca politik anlamda bir çaba görmediklerini veya içeriği boş, göstermelik durumdan ileri gitmeyen tavırlara dair gözlemleri olduğu söylemleri ile görüşlerini desteklemişlerdir. Duyarlılık olduğunu ifade eden öğretmenlerin ise temel hedefleri kızların okullulaşma oranı olan projeleri öne sürerek görüşlerini desteklemelerinin, projelerin tanıtım gücünden kaynaklı, eğitimde yer alan okullulaşma dışındaki cinsiyetçiliğin görünmez olmasını sağladıkları sonucunu da doğurduğu fikrine kapılmama yol açmıştır.

Toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisi bağlamında öğretmen görüşleri şu şekilde ortaya çıkmıştır: Öğretmenlerden üç kişinin bu konuda eğitimin rolünün büyük olduğu görüşünde toplandığı görülmüştür. İki kişinin ailenin rolünün eğitimden ön planda olmasından dolayı toplumsal cinsiyet ve okuldaki eğitim arasında daha zayıf bir bağ olduğuna dair düşünceye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bir katılımcının, bu konuda öğretmenlerin rolünün en önemli olduğu, bir diğer katılımcının ise çevresel faktörlerin - kırsal, kentsel yerleşkede ikamet etmek- bu konuda en önemli değişken olduğu görüşünde oldukları gözlemlenmiştir. Diğer bir katılımcının ise hem aile hem öğretmen unsurlarının birlikte bu konuda önemli konumları olduğunu aktarması söz konusudur. İki katılımcının ise eğitimin toplumsal cinsiyet bağlamında öncelikli hedefinin erkeklere meslek kazandırmak olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu iki katılımcının toplumsal cinsiyet kavramının anlamı üzerinde konuşurken, görüşme esnasında da erkeklere yönelik ayrımcılığa çokça parmak bastıkları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla eğitimin erkeklerin meslek sahibi olması hedefini öncül tuttuğuna dair görüşleri, toplumsal cinsiyetten anladıkları ile paralel bir durum göstermektedir.

Kısaca öğretmen görüşleri toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisi bağlamında üç grup hâlinde toparlanabilir. Eğitimin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini gidermedeki rolünün büyük olduğu görüşünde olanlar, toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisinin eğitim sürecinin içinde olan diğer etmenlere -aile, öğretmen, çevresel faktörler- daha çok bağlı olduğunu düşünenler, bu ilişkinin erkeklere meslek kazandırma öncülü ile var olduğunu aktaranlardır. Öğretmenlerin bahsettiği eğitim, aile, öğretmen, çevre, erkeklerin iş sahibi olmasının toplumsal cinsiyet bağlamında daha önemli gözükmesi gibi etmenler; kısmen kişisel unsurlara işaret ediyor gibi gözüke de yapılardan bağımsız değildirler. Aynı zamanda toplumsal cinsiyet hiyerarşisine örnek olarak değerlendirilebilirler.

Ders kitapları ve müfredatın toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilmesine dair öğretmen görüşlerini ise yine üç şekilde ele alabilmek mümkün görülmektedir: fikri olmayanlar, ders kitapları ve müfredatı konu ile ilgili yeterli bulanlar, yetersiz bulanlardır. Öğretmenlerden bir kişi fikri olmadığını, üç kişi yeterli olduğunu, altı kişi de yetersiz olduğunu aktarmışlardır. Ders kitapları ve müfredat da okullara bir anlamda hazır bir eğitim planı ve eğitim öğretim süreci yolu sunmaktadır. Bu durum da devletin ideolojik aygıtlarından olan okulların cinsiyetçiliği yeniden üretmesinin bir aracı konumunda olmalarına işaret etmektedir.

Araştırma sonucunda en çarpıcı olan verilerden bir tanesinin de toplumsal cinsiyet konusuna değerler eğitimi içeriğinde de hiç yer verilmediğini, öğretmen görüşleri ile desteklenerek ortaya konması olmuştur. Bu özel sessizlik; toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitimde yer alışının bir başka yolu olarak görülebilir. Yine yapılara, eğitim politikalarına dayanan bir olgu olarak değerlendirilebilir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin okullarda ne şekilde uygulanabileceği konusunda öğretmenlerden altı kişi ders içi etkinliklere işaret etmişlerdir. Bu altı kişilik grubun içinde yer alan iki öğretmenden biri velilere seminer düzenlemeyi, bir diğeri ise kitapları cinsiyetçilikten arındırmayı da görüşlerine eklemişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden birisi öğretmenlerin bilinçlendirilmesini önermiştir. Bir diğer kişi ise velileri bilinçlendirmenin yanında, sivil toplum kuruluşları ve sanatçıların bu konuya dikkat çekmeleri gerektiğini de aktarmıştır. İki katılımcı ise direkt topyekûn eğitim sisteminin değişmesine yönelik yapılara işaret etmiştir. Öğretmenlerin bu ifadeleri feminizmin, feminist pedagojinin

bilinç yükseltme hedefine paralel örneklerdendir. Araştırmanın genel olarak toplumsal cinsiyet ve eğitime dair öğretmen görüşlerinin sonuçları bu şekildedir.

Cam tavan konusunda katılımcılardan dokuz kişi -kimisi çelişkili söylemlere girmiş olsa dahi- toplumsal sebeplere ve ev içi emeğe işaret ederek, yöneticilik kadrolarına erişmede kadınlar ve erkeklerin eşit değişkenlere tabi olmadıklarını öne sürerek, onanmışlardır. Geriye kalan bir öğretmen ise cinsiyet bağlamında eşit değişkenlere tabi olmamayı zaten fitrata dayandırdığı için yöneticilik kadrolarına kadınların eşit oranda erişememelerini kendi görüşünde “normal” olarak değerlendirmiştir. Cam tavan metaforu anlamına uygun olarak bu araştırmada da öğretmenlerin çelişkili cevapları ile görünmezliğini ortaya koymuştur. Yapıların “doğal” olarak dayatmaları eğitim sektöründe de bu eşitsizliği karşımıza çıkarmaktadır.

Okullarda en öne çıkan eşitsizlikler konusunda ise öğretmen görüşleri bağlamında çok fazla çeşitlilik olduğu gözlemlenmiştir. Üç öğretmen cam tavan, iki öğretmen kız çocuklarının okullulaşma oranının düşüklüğüne, iki öğretmen ise öğretmenlik mesleğinin “kadınlara uygun” görülmesi olgusuna işaret etmiştir. Geriye kalan üç öğretmen ise sırasıyla öğrencilerin velilik rolünü üstlenme anlamında yalnızca annelerin sorumluluk almasının eşitsizlik meydana getirdiğini, kadın öğretmenlerin doğum yapma ihtimallerinin kariyerlerinde engeller yarattığını, kadın yöneticilerin daha fazla psikolojik şiddete maruz kaldığını aktarmışlardır. Tüm bu ifadeler eğitimde ataerkinin konumlanışına dair deneyimleri göstermektedir. Zaten okul hayatının erkek egemenliğini desteklediğine dair görüşü de sekiz öğretmen onaylamış, iki öğretmen reddetmiştir.

Okullardaki rutin işlerde -törenler, “süslü, püslü” etkinlikler gibi görselliğe dayalı eylemler, yöneticilik dışında kalan işler- kadın öğretmenlerin öne çıktığı görüşünde tüm öğretmenler mutabıktır. Görüşülen altı kişi, kadınların bu alanlara yatkın oldukları görüşüne sahiptir. Geriye kalan dört öğretmen ise kadınların bu alanlara yatkın “görölmeleri” –toplumsal cinsiyete dair rol dayatmaları- sebebini öne sürerek görüşlerini desteklemişlerdir. Bu ifadeler ise eğitimde de iş bölümünde cinsiyetçi tutumların var gözler önüne sermektedir. Araştırmanın toplumsal cinsiyet ve okul kurum yapısına dair öğretmen görüşlerinin sonuçları da bu şekilde ortaya konmuş bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yine beş kadın hane içi iş bölümünde eşit bir ortamda olduklarını -eşitliği eşlerinin ev içi işlere yardım ettiği ortamlar olarak değerlendirdikleri- bir erkek öğretmen de eşitlikçi bir ortamda büyüdüğünü -herkesin toplumsal cinsiyet rollerine razı geldiği ortamı olduğuna dair söylemleri olmuştur- ifade etmişlerdir. Diğer erkek öğretmen ise bu konuda ortalamaya göre iyi ama eşit olmayan bir hane içi ortamda yer aldığını, kadın öğretmenlerden üç kişi ise eşitlikçi olmayan, yükün çoğunu kendilerinin üstlendikleri hane içi ortamları olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan iki erkek öğretmen de bekâr oldukları için ev içi iş bölümündeki yaşantılarını genel olarak ebeveynleri ile birlikte olan yaşantılarını baz alarak cevaplamışlardır. Hane içi iş bölümlerinde destek almanın bile öğretmenlerin iş hayatlarına olumlu yansımaları olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin tamamının toplumsal cinsiyet ve eğitime dair eğitimlerin içerisinde bulunmak istemeleri verisi de kıymetlidir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyete dair farkındalıklarının artmasına istekli olmaları, bu istekleri karşısında yapısal engelleri; araştırma vesilesi ile daha da görünür kılmıştır. Eşitliği onamakta güçlük çeken veya

onamayan öğretmenlerin çelişkili ve geçiştirici ifadelerle daha çok yöneldikleri gözlemlenmiştir. Bilmenin, pratiğe geçirmek ile aynı olmadığı öğretmenlerin ifadelerinden de fark edilmiştir. Eşitlikçi ifadeler içerisinde olsalar da dersliklerde eşitlik mücadelesi için yeri gelince konuşmak, sezdirmek dışında çabaları olmadığını öğretmenlerin deneyimleri ortaya çıkartmaktadır. Öğretmenlerin hayatlarında toplumsal cinsiyetin konumlanışının araştırılması ile ilgili bölüme dair sonuçlar da bu şekilde ortaya konmuştur.

Sınıf içi etkinliklerde toplumsal cinsiyet eşitliğinin konumlanması durumuna dair öğretmen görüşlerinde, iki katılımcı bu konuda herhangi bir etkinlik uygulamasında bulunmadığını aktarmışlardır. Hatta bu iki katılımcıdan bir kişi tam tersine cinsiyetçiliği dersliklerde yeniden ürettiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen konu ile ilgili rol model olmayı tercih ettiğini, iki öğretmen ise kızları derslik ortamlarında daha çok öne çıkardıklarını aktarmışlardır. Katılımcıların yarısı ise konuya dair eşitsizlikleri olumluya döndürecek yeri geldikçe ifadelerde bulunarak, sezdirme yolunu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sonuçta sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair dersliklerde herhangi bir etkinlik yapmadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, genel olarak kendilerini değerlendirirken öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bir yaklaşımları olmadıklarını - bir katılımcı öğretmen durumunun tam tersi tavır ve tutumlar içinde olduğunu ifade etmiş olsa da- aktarmışlardır. Yanı sıra üç öğretmen ise dersliklerde cinsiyetçi dil kullandıklarını, bir öğretmen farkında olmadan örneğin renk seçimleri ile cinsiyetçiliği yeniden ürettiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen ise cinsiyetçi kalıp yargılarının okul ortamlarındaki gözlemleri ile değiştiğini aktarmıştır. Araştırmada genel olarak öğretmenlerin çeşitli sebeplerden konuya dair

farkındalıklarının ve kafa karışıklığı yaşamalarının çelişkili ve geçişirici cevaplar vermelerine yol açtığı bu aşamada da gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı genel olarak kendilerini değerlendirirken, toplumsal cinsiyete dair eşitsizliklere eğitim-öğretim süreçlerinde katkıda bulunmadıklarını ifade etmiş olmaları söz konusudur. Öğretmenlerin kendilerini nesnel değerlendirebilmeleri için bu konuda da yine farkındalık seviyelerinin daha yüksek olması gerektiği, çelişkili cevaplarından ve zaman zaman kendilerinin de aktardığı gibi “farkında bile olmadan yapmak” ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin tamamı oyun seçimlerinde öğrencilerin, kendi aralarında cinsiyetçi tutumlar içerisinde olduklarını aktarmışlardır. Sekiz öğretmenin kızların ve oğlanların sıralarda yan yana oturmayı tercih etmediklerini gözlemlemeleri söz konusudur. Bu sekiz kişilik öğretmen grubunda yer alan iki öğretmenden birinin el işlerinde kızların, eşya taşımada oğlanların öne çıktığını aktarması ve diğer bir öğretmenin öğrencilerin kendi aralarında cinsiyetçi dil kullandıklarını gözlemlemesi de mevcuttur. Sekiz kişilik grubun dışında kalan bir öğretmenin ayrıca kız çocuklarının sorun çözmede sessizliği, oğlanların kavgayı tercih ettiklerini de gözlemlemesi söz konusudur. Geriye kalan bir öğretmen ise öğrencilerin oyun seçimlerinde cinsiyetçi tutumlar içerisinde olmalarını -tüm katılımcıların da aktardığı gibi- aktarmıştır. Tüm bu farklı deneyimler öğrencilerin her alanda yeniden üretilen toplumsal cinsiyeti kanıksama yolunda olduklarına işaret etmektedir. Bu noktada da feminist pedagojinin önemi tekrar ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada iki katılımcının, veli veya öğrencilerden, öğretmenlerin kendi cinsiyetlerine yönelik bir dönüt almadıklarını aktarmaları durumu mevcuttur. Dört katılımcı ise öğrencilerinden değil fakat velilerden cinsiyetlerine dair dönütler aldıklarını aktarması söz konusudur. Geriye kalan dört öğretmenin de ifadelerinde toplumsal cinsiyetleri ile ilgili dönütler aldıklarına dair örnekler barınmaktadır. Öğretmenlerden sekiz kişinin yani neredeyse tamamına yakınının, okul ortamlarında toplumsal cinsiyetlerine göre dönütler aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum eğitim-öğretim süreçlerinde yer alan öğretmen ve velilerin de algılarının toplumsal cinsiyetten bağımsız olmadıklarına örnek teşkil etmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin okullarda işlemediğini genel olarak değerlendiren katılımcılardan dokuzu eşitliğin işlemediği, biri ise okulların eşitlikçi ortamlar olduğu görüşündedir. Okulların eşitsiz ortamlar olduğunu aktaran öğretmenlerden ikisi bu duruma velilerin, iki kişi öğretmen ve idarecilerin sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bir diğer öğretmen yapısal sorunlara işaret ederken, iki öğretmen ise eşitliğin okul ortamlarında özde değil sözde kaldığını ifade etmişlerdir. Geriye kalan katılımcı iki öğretmenden birisi anne olan öğretmenlerin maruz kaldıkları eşitsizlikleri öne çıkartmıştır. Diğer biri ise erkek öğretmenlerin maruz kaldıkları cinsiyetçiliği ön plana çıkartarak görüşlerini desteklemiştir. Sonuç olarak katılımcı öğretmenlerin dokuzu yani tamamına yakınının, okulları toplumsal cinsiyet bağlamında eşitlikçi görmemelerinin sebepleri; bu durumun yapılara dair birçok sürecin sonucu olduğunu da göstermektedir.

Araştırma feminist pedagoji kuramını, öğretmenlerin tamamının daha önce hiç duymadığını da ortaya koymuştur. Feminist ve pedagoji kavramlarını birleştirerek çıkarım yapmaya çalışan öğretmenlerden dört kişi kuramın olumlu, iki kişi kuramın

olumsuz çağrışımlar yaptığını aktarmıştır. İki katılımcının görüşü olumluya yakın çekimser, iki kişinin görüşü ise olumsuza yakın çekimser olarak değerlendirilebilir. Feminist pedagojinin öğretmen eğitimlerinde yer almaması da bir başka özel sessizliğin sonucudur. Yine feminist pedagojinin hedeflerine bakıldığında ve araştırma sonucunda bu yok sayışın eğitimde cinsiyetçiliğin önünün açılmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar da göz önünde bulundurularak birtakım önerilerde bulunulabilir. Ders kitapları ve müfredatın toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı kompetan kimseler tarafından hazırlanması, öğretmenlerin lisans ve hizmet içi eğitimler desteği ile konu hakkında bilgilendirilmesi ve farkındalık yaratılması, velilere yönelik eğitimler aracılığıyla ve istikrarlı şekilde cinsiyetçilikten arınmak toplumun geneline yayılmalıdır (Asan,2010). Eğitim kurumlarında her aşamada cinsiyetçilik ile ilgili araştırmalar desteklenmeli, kapsayıcı eğitim ön planda tutulmalı, eğitim yönetiminde cinsiyet eşitliği sağlanmalı, sendikalar konu ile ilgili her anlamda önce kendilerinden başlayarak inisiyatif almalı, kız çocuklarının okula erişimi önündeki engeller kaldırılmalı, tüm derslere ve etkinliklere cinsiyet ayrımı gözetmeksizin öğrencilerin tamamı katılmalıdır (Göğüş Tan, 2007). Ayrıca feminist pedagojiye uygun derslik ortamlarının oluşmasındaki engellerin ortadan kaldırılmasının eğitimde cinsiyetçilik sorununa önemli bir çözüm olduğu görülmektedir. Zira feminist pedagoji toplumsal cinsiyet eşitliğine en uygun eğitim yöntemi olmak ile beraber eşitsizlik ve tahakküm ile mücadele etmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitime yansımaları zaten eril tahakkümün, eğitimde ataerkinin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır.

Tüm bu bilgilere ek olarak; araştırma bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Eğitimde cinsiyetçiliğin yeniden üretildiğini ortaya koyan bu araştırmadaki sonuçlar, bu devlet

okulunun politikalarından, ideolojilerden, yapılardan bağımsız olmadığını da gösterir niteliktedir. Eğitim politikalarının toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olmasının gerekliliği ve bu konuda dayanışma ve mücadele ihtiyacı gözler önüne serilmektedir. Bu noktada sosyalist feminist yeniden üretim kuramına, yapılara, ideolojilerin ve politikaların bir devlet okuluna nasıl yansıdığına görmezden gelmeden eğilmek ve harekete geçmek eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine derman olabilecek niteliktedir. Araştırmanın metodolojisine ve mücadele alanına en yakın kuram sosyalist feminist yeniden üretim kuramıdır. Bu yakınlıklar özdeşünümsellikten ileri gelmiştir. Araştırmacı olarak bir bakış açısına ya da bakış açılara sahip olan varlığım ile nesnelliği sorgulayarak yer aldığım bu çalışmada eşitler arası ve samimi bir diyalog yürütmenin olumlu dönütlerini de araştırma sonucunda alabildim. Nihayetinde görüşmecilerin ifadelerini olduğu gibi aktardım ve görüşmelerin sonunda hemen tüm katılımcılardan klasik bir “katılıyorum, katılmıyorum, kararsızım” anketi uygulanmasından farklı ve gerçekçi bir metoda dayanan araştırma deneyimi yaşadıklarına dair ifadelerine eriştim. Alan çalışmamda özdeşünümsellik ile yer almam yine alan deneyimlerimi tüm çalışmama yansıtmam ile sonuçlanmıştır. Tüm bu durumlar gerçekçi, samimi, ampirik yani feminizmin mücadele pratiğine uygun bir çalışma ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Araştırma sonucunda okul ortamlarının ve öğretmenlerin cinsiyetçiliği yeniden üretmeye katkıları olduğu durumların mevcut olduğu sonucuna erişilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair katılımcı öğretmenlerin farkındalıkları, ifadeleri ile ortaya konulurken, yine farkındalıkları her ne durumda olursa olsun, öğretmenlerin cinsiyetçilik ile mücadele kapsamında okul ortamlarında eylemsel bir çaba içinde olmadıkları bu araştırma ile görünür kılınmıştır. Fakat katılımcı tüm öğretmenlerin eğitim ve toplumsal cinsiyet ile ilgili eğitimler aracılığı ile bilinç yükseltmeye istekli olduklarına dair ifadeleri, umut vericidir. Bu isteklerin ve eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin karşılık bulamaması

anlamında araştırmanın teorik çerçevesinde yer alan yapısalcı yaklaşım ile bir devlet okulunda cinsiyetçiliğin yeniden üretilmesinin ideolojik ve politik nedenleri ortaya konmuştur. Zira sosyalist feminist yeniden üretim kuramı gibi yapısalcı yaklaşım da bu araştırmanın mücadele alanına yakın duruştaadır. Bu çalışmada kısaca, ulaşılan sonuçlar eşliğinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitimde konumlanması; öğretmen tutum, görüşleri ile deneyimleri ön planda tutarak görünür kılmak açısından alana fayda sağlayacağı umudu ve durum saptaması ile mesleki tecrübelerim de göz önünde bulundurularak ortaya konmuştur.



KAYNAKÇA

Acker, S. (1987). Feminist Theory And The Study Of Gender And Education. *International Review Of Education*, 33(4), 419-435. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00615157>

Ahmed, S. (2017). *Feminist Bir Yaşam Sürmek*. Beyza Sümer Aydaş (Çev.). İstanbul: Sel.

Akbaş Zeybekoğlu, Ö., Dursun, C. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemisi Sürecinde Özel Alanına Kamusal Alanı Sığdıran Çalışan Anneler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 78-94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/738006>

Althusser, L. (2010). *İdeoloji Ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Alp Tümertekin (Çev.). İstanbul: İthaki. (Orijinal çalışma basım tarihi: 1995).

Arıkan, A. (2004). Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*. Erişim Tarihi: 02.03.2021. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/337.pdf>

Arnot, M. (1982). Male Hegemony, Social Class And Women's Education. *Journal of Education*, 164 (1), 65–89. <https://doi.org/10.1177/002205748216400106>

Asan, H. T. (2010). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması, *Fe Dergi* 2, 2, 65-74. <https://cins.ankara.edu.tr/20102.html>

Aydağül, B. (2019). Turkey's Progress On Gender Equality In Education Rests On Gender Politics. *Turkish Policy Quarterly*, 18 (1), 45- 57. <http://turkishpolicy.com/article/956/turkeys-progress-on-gender-equality-in-education-rests-on-gender-politics>

Barret, M. (1995). *Günümüzde Kadına Uygulanan Baskı Marksist Feminist Çözümlemede Sorunlar*. Şen Süer (Çev.). İstanbul: Pencere.

Butler, J. (2019). *Cinsiyet Belası Feminizm ve Kimliğin Alt Üst Edilmesi*. Başak Ertür (Çev.). İstanbul: Metis.

Coşkun, C. (2019). *Yeniden Üretim Sarmalında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Malatya Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Çapar, G. (2019). Kesişimsellik: Postmodern Feminist Bir Yaklaşım. *Hukuk Kuramı*, 6(3), 1-31. <https://www.hukukkurami.net/kesisimsellik-postmodern-feminist-bir-yaklasim>

Çetin, M., Atan, E. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Okul Yöneticilerinin “Cam Tavan”a İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 123-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/375/2217>

Dillabough, Jo-Anne. (2003). Gender, Education And Society: The Limits And Possibilities Of Feminist Reproduction Theory. *Sociology Of Education*, 76 (4), 376- 379) <https://www.jstor.org/stable/1519874>

Ecevit, M. (2011). Epistemoloji. Yıldız Ecevit, Nadide Karkıner (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi* içinde (s. 32-63). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.

Ecevit, Y. (2013). Emek. Yıldız Ecevit, Nadide Karkıner (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları* içinde (s. 24- 49). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.

Esen, Y. (2007). Sexism in School Textbooks Prepared under Education Reform in Turkey. *Journal of Critical Education Political Studies*, 5(2), 466-493. <http://jceps.com>

Esen, Y. (2013). Eğitim Süreçlerinde Cinsiyet Ayrımcılığı: Öğrencilik Deneyimleri Üzerinde Yapılmış Bir Çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*,5(3), 757-782. https://www.researchgate.net/profile/Yasemin_Esen2/publication/290306181_Gender_Discrimination_in_Educational_Processes_An_Analysis_on_the_Experiences_of_Studentship/links/569608d708ae820ff074ee96/Gender-Discrimination-in-Educational-Processes-An-Analysis-on-the-Experiences-of-Studentship.pdf

Esen, Y. (2015). Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Görünümleri. *Yerel Yönetimler, Kamu Kurumları ve Sivil Toplum Örgütleri İçin Kadın Dostu Kentler Eğitici Kiti/ Eğitim*. Ankara: Berk Matbaacılık.

Freire, P. (2020). *Ezilenlerin Pedagojisi*. D. Hattatoğlu, Erol Özbek (Çev.). İstanbul: Ayrıntı. (Orijinal çalışma basım tarihi: 1970).

Genç, N. H. (2018). Atasözlerinde Toplumsal Cinsiyet Algısı Olarak Kadın. *Folklör/edebiyat*, 24(94), 13-34. Doi: 10.22559/folklor. 219

Göğüş Tan, M. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. Heinrich Böll Stiftung Derneği, *Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları* içinde (s. 43-48). İstanbul: Sena Ofset.

Göktürk, D., Ağin, E. (2020). Okul Kurumunun Kültürel-Toplumsal Eşitsizlik ve İmtiyazların Yeniden Üretimindeki Rolüne İlişkin Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53 (1), 329-354. doi: 10.30964/auebfd.597522

Gönüllü Atakan, A. (2018). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Bakım Emeği. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 125-136. doi: 10.18026/cbayarsos.465717

Gündoğdu, N. (2021). Emily F. Henderson ile Söyleşi: Kesişimsel Bir Feminist Pedagojiye Doğru. *Feminist Tahayyül: Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 139-147. Şubat 2021. Erişim Tarihi 28.02.2021, http://www.feministtahayyul.com/?page_id=1708

Hartmann, I. H. (1979). The Unhappy Marriage Of Marxism and Feminism: Towards a More Progressive Union. *Capital & Class*, 3(2), 1-33. doi: 10.1177/030981687900800102

Heilman, M. E. (2012). Gender Stereotypes And Workplace Bias. *Research In Organizational Behavior*, 32, 113-135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riob.2012.11.003>

Hooks, B. (2016). *Feminizm Herkes İçindir*. Ece Aydın, Berna Kurt, Şirin Özgün, Aysel Yıldırım (Çev.). İstanbul: bgst. (Orijinal çalışma basım tarihi 2000).

<http://www.bbog.org/bbog.aspx>

<https://www.birgun.net/haber/meb-de-kadin-yonetici-yok-282859>

<https://egitimsen.org.tr/2017-yilsonu-egitimde-cinsiyetcilik-raporu/>

<https://iaupratolyesi.wordpress.com/2017/10/11/turkiyede-kiz-cocuklarina-yonelik-gerceklestirilen-sosyal-sorumluluk-projeleri/#:~:text=2000%20y%C4%B1%C4%B1nda%20Turkcell%20ve%20%C3%87a%C4%9Fda%C5%9F,%C3%B6%C4%9Frenciye%20e%C4%9Fitim%20bursu%20ver>

[erek%20ba%C5%9Flad%C4%B1.&text=28.000'den%20fazla%20%C3%B6%C4%9F
nciye%20ula%C5%9F%C4%B1d%C4%B1.](http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/17798/tr)

<https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/17798/tr>

<https://www.meb.gov.tr/bir-milyon-ogretmen-bir-milyon-fikir/haber/17150/tr>

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitiimi.pdf

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

<https://www.sivilsayfalar.org/sozluk/cam-tavan/>

Işık, Y. S. (2015). Geleneksel Ahlakın Bunalımı ve 21. Yüzyılda Değerler Eğitimi. *Eleştirel Pedagoji*, 7 (40), 51-56. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_40.pdf

İmamoğlu, D. (2016). *Cam Tavan Sendromu İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Kadın Çalışanlar Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnal, K. (2005). *Çocuklara Derin Program: "Gizli Müfredat"*. İstanbul: Evrensel Kültür.

Jones, A. (1993). Becoming a Girl: Post-structuralist Suggesttions For Educational Research. *Gender and Education*, 5(2): 157-166. <https://doi.org/10.1080/0954025930050203>

Karcıoğlu, F., Leblebici, Y. (2014). Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: "Cam Tavan Sendromu" Üzerine Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28 (4), 1-20. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRZME1URXdNQ09/kadin-yoneticilerde-kariyer-engelleri-cam-tavan-sendromu-uzerine-bir-uygulama?>

Kirişçi, G., Can, N. (2020). Eğitim ve Okul Yöneticilerinin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 618-636 . DOI: 10.31592/aeusbed.736762.

Kovanlıkaya, Ç. (2016). Feminist Eleştiri Kuramında Aydınlanma Düşüncesini Yeniden Tartışmak. *Felsefelogos*, 62, 33-52.

Köse, R .M. (2001). Basil Bernstein: Kültürel Üretim Ve Yeniden Üretim Sürecinde Eğitim, Dil Ve Dil Biçimsel Farklılıklar Üzerine. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28 (3-4), 361-382. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910126.pdf>

Kutanis Özen, R., Çetinel, E. (2014). Kadınların Sessizliği: Devlet Okullarındaki Kadın Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 153-173. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRVM01UZ3INZz09>

Kükürt, O. R. (2015). Değerler Çarkı Daima Boşa mı Döner? Değerlerin Hegemonik İşleyişini Aşma Denemesi. *Eleştirel Pedagoji*, 7 (40), 70-78. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_40.pdf

Kümbetoğlu, B. (2012). *Sosyoloji ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam.

McCusker, G. (2017). A Feminist Teacher's Account Of Her Attempts To Achieve The Goals Of Feminist Pedagogy. *Gender And Education*, 29(4), 445- 460. Doi:10.1080/09540253.2017.1290220

Meşe, İ. (2018). 'Taşra' Üniversitesinde Feminist Pedagoji: Ne Kadar Mümkün? *Fe Dergi*, 10 (1), 67-78. doi: 10.1501/Fe0001_0000000197

Mızıkcı, F. (2015). Değerler Eğitimi ve Eğitim Programları. *Eleştirel Pedagoji*, 7 (40), 38-41. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_40.pdf

Morrison, A., White, R., Velsor, E. V. (1992). *Breaking The Glass Ceiling:Can Women Reach The Top Of America's Largest Corporations?* . MA: Perseus Publishing.

Nuhrat, Y. (2020). Sosyal ve Kültürel Antropolojide Özdeşünümsellik: Sahadan Örnekler. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi* , 23 (1) , 130-156 . DOI: 10.18490/sosars.728322

Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1309-1319.

<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpRNU1EWTNOdz09/ogretmen-adaylarinin-degerler-ve-degerler-egitimine-iliskin-gorusleri>

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın Ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 93-112. <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.03093>

Öztan, E. (2015). Feminist Araştırmalar ve Yöntem. *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları* içinde (s.271-291). Feryal Saygılıgil (Haz.). Ankara: Dipnot.

Pilcher, J. , Whelehan, I. (2004). *Fifty Key Concepts In Gender Studies*. London: Sage Publications.

Saldıray, A., Doğanay, A.(2017). Örtük Programda Toplumsal Cinsiyet: Bir İlkokulun Örtük Programında Toplumsal Cinsiyete İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Journal of Turkish Studies*,12(25), 671-704. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12299>

Sancar, S. (2016). *Erkeklik: İmkânsız İktidar Ailede, Piyasada ve Sokakta Erkekler*. İstanbul: Metis.

Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar Ve Sınırlar*. Ankara: Dipnot.

Sayılan, F. (2016). Eleştirel Pedagoji Sözlüğü-Cinsiyetçilik. *Eleştirel Pedagoji*, 48, 51-52.

http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_48.pdf

Sayılan, F. (2017a). Yeniden Üretim. *Eleştirel Pedagoji*, 53, 135-137. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/eeles%CC%A7tirel_pedagoji_53-54_sayi.pdf

Sayılan, F. (2017b). Eleştirel Pedagoji Sözlüğü-Feminist Pedagoji. *Eleştirel Pedagoji*, 49, 60-61.

http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_49.pdf

Scott, W. J. (2010). Toplumsal Cinsiyet: Faydalı Bir Tarihsel Analiz Kategorisi. Ayça Günaydın (Çev.). *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 12, 112-138. <http://www.feministyaklasimlar.org/category/sayi-12-ekim-2010/>

Shrewsbury, M. C. (1993). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 21(3/4). 166-173. <https://www.jstor.org/stable/40022001>

Spring, J. (2019). *Özgür Eğitim*. Ayşen Ekmekçi (Çev.). İstanbul: Ayrıntı. (Orijinal çalışma basım tarihi 2010)

Stanley, L., Wise, S. (2000). Feminist Araştırma Sürecinde Metot, Metodoloji ve Epistemoloji. Serpil Çakır ve Necla Akgökçe (Ed.), *Farklı Feminizmler Açısından Kadın Araştırmalarında Yöntem* içinde (s. 67-98). İstanbul: Sel.

Stromquist, P. N. (2006). Gender, Education And Possibility Of Transformative Knowledge. *Compare: A Journal Of Comparative And International Education*. 36(2), 145-161. Doi:10.1080/03057920600741131

Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal Cinsiyet Ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tan, M. (2000). Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği. *Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı Ve Siyaset*. İstanbul: Tüsiad.

Tan Göğüş, M. (2011). Eğitim. Yıldız Ecevit, Nadide Karkıner (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi* içinde (s. 84- 105). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.

Tekin, H. H. (2012). Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme. *Sosyoloji Dergisi*. 3(13), 101-116. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4163>

Thompson, A. (2003). Caring In Context: Four Feminist Theories On Gender And Education. *Curriculum Inquiry*, 33(1), 9- 65. Doi: 10.1111/1467-873X.t01-1-00249

Tisdell, J. E. (1998). Poststructural Feminist Pedagogies: The Possibilities And Limitations Of Feminist Emancipatory Adult Learning Theory And Practice. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 139-158. <https://doi.org/10.1177%2F074171369804800302>

Tokmak, M. (2016). Sözlü Tarih Ve Derinlemesine Görüşme. *Ardahan Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 83-98. <https://www.ardahan.edu.tr/iibfdergi/arsiv/3/07.pdf>

Toksöz, G. (2020). Sayıların Kadın Mücadelesindeki Yeri. Emine Erdoğan, Nehir Gündoğdu (Haz.), *Türkiye’de Feminist Yöntem* içinde (s. 123-145). İstanbul: Metis.

Utma, S . (2019). Kadına Yönelik Cinsiyet Ayrımcılığı ve Cam Tavan Sendromu. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 11(1), 44-58.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/44989/558555>

Vatandaş, D . (2011). Toplumsal Cinsiyet Ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, 35, 29-56.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9517/118909>

Wallerstein, I., Jurna, C., Keller, F. E., Kocka, J., Lecourt, D., Mudimbe, Y. V., Mushakoji, K., Prigogine, I., Taylor, J. P., Trouillot, M.- R.& Lee, R. (2003). *Gulbenkian Komisyonu Sosyal Bilimleri Açın Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor*. Şirin Tekeli (Çev.). İstanbul: Metis. (Orijinal çalışma basım tarihi: 1995).

Weiler, K. (1991). Freire And A Feminist Pedagogy Of Difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-475. <https://doi.org/10.17763/haer.61.4.a102265jl68rju84>

Yüksel, Ö. (2013). *Kadınlarda Evlilik Uyumu Ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişki: Stresle Baş Etme Biçimleri Ve Toplumsal Cinsiyet Rolü Tutumlarının Aracı Roller*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖZET

Toplumsal cinsiyet ve eğitim çok geniş kapsamlı bir konudur. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine dair bakış açılarının dersliklere ve eğitim-öğretim süreçlerine yansımaları çeşitli yaklaşımlarla ortaya konmuştur. Sınıf öğretmenlerinin davranış, görüş ve tutumlarına sebep olan etmenler değerlendirilmiştir. Eğitimde cinsiyetçiliğin konumlanışına dair ancak deneyimlerin ortaya çıkarılması ile görülecek sorunlara işaret edilmiştir. Çalışma, hem ampirik hem de teorik bilgiler ile meydana gelmiştir. Araştırmacının kendi mesleki gözlem ve deneyimleri ile de desteklenen bu çalışmada, saptanan durumlara dair çözüm önerileri ile uygulamaya dönük problemlerin giderilmesine katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırma sürecinde on kişilik sınıf öğretmeni grubu ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere nitel araştırma yöntemine dayalı, on dokuz adet görüşme sorusu yöneltilmiştir. Görüşmecilerle iletişimde ve tüm araştırma sürecinde feminist metodolojiye uygun bir araştırma yürütülmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda okul ortamlarının ve öğretmenlerin cinsiyetçiliği yeniden üretmeye katkıları olduğu sonucuna erişilmiştir. Çalışmada, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair katılımcı öğretmenlerin farkındalık seviyeleri ifadeleri ile ortaya konmuştur. Ancak, farkındalıkları her ne durumda olursa olsun, öğretmenlerin cinsiyetçilik ile mücadele kapsamında okul ortamlarında eylemsel bir çaba içinde olmadıkları bu araştırma ile görünür kılınmıştır. Buna rağmen çalışmada, katılımcı tüm öğretmenlerin eğitim ve toplumsal cinsiyet ile ilgili eğitimler aracılığı ile bilinç yükseltmeye istekli olduklarına

dair ifadelerine de yer verilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak ortaya konan deneyim, davranış ve tutumları araştırmanın kuramsal çerçevesi ile ilişkilendirilmiştir. Cam tavan, değerler eğitimi, okullardaki cinsiyetçi iş bölümleri, dersliklerdeki cinsiyetçilik, ders kitapları, gizli müfredat, eğitim yönetimlerinin ve politikalarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair körlükleri; toplumsal cinsiyet ve eğitime dair kuramlar, feminist pedagoji, eğitimde yeniden üretim teorileri ile desteklenerek irdelenmiştir.

Eğitimde cinsiyetçilik, feminist pedagoji, cam tavan, değerler eğitimi, gizli müfredat, eğitimde yeniden üretim

ABSTRACT

Gender and education is a very broad topic. In this study, the reflections of classroom teachers' perspectives on gender inequalities on classrooms and education-teaching processes have been revealed with various approaches. The factors causing the behavior, views and attitudes of classroom teachers were evaluated. Problems regarding the positioning of sexism in education, which can only be seen by revealing the experiences, were pointed out. The study has occurred with both empirical and theoretical knowledge. In this study, which is also supported by the researcher's professional observations and experiences, It is aimed to contribute to the elimination of practical problems with solution suggestions for the identified situations.

During the research process, semi-structured in-depth interviews were conducted with ten classroom teachers. Twenty interview questions based on qualitative research method were asked to teachers. The research was tried to be carried out in accordance with the feminist methodology in communication with the interviewers and in the whole research process.

As a result of the research, it was concluded that school environments and teachers contributed to reproducing sexism. In the study, the level of awareness of participating teachers regarding gender inequality was revealed through their discourse. However, at which level their awareness may be, it has been made clear with this research that teachers do not make an operational effort in school environments within the scope of combating sexism. Nevertheless, in the study, the statements of all participating teachers about their

willingness to raise awareness through education and gender-related trainings were included. In the study, the experiences, behaviors and attitudes revealed by the teachers' expressions were associated with the theoretical framework of the research. Glass ceiling, education of values, sexist division of labor in schools, sexism in classrooms, textbooks, hidden curriculum, blindness of education policies regarding gender inequality; have been examined supported by the theories on gender and education, theories of reproduction in education and feminist pedagogy.

Sexism in education, feminist pedagogy, glass ceiling, values education, hidden curriculum, reproduction in education

EK: GÖRÜŞME SORULARI

Demografik Sorular

- Cinsiyetiniz nedir?
- Yaşınız kaçtır?
- Öğrenim durumunuz nedir ve meslekte kaçınıcı yılınız?
- Medeni durumunuz nedir?
- Çocuğunuz var mı?

Toplumsal Cinsiyet-Eğitim Görüşleri Soruları

- Toplumsal cinsiyet kavramı size neyi çağrıştırıyor?
- Eğitim ile toplumsal cinsiyet eşitliği arasındaki ilişki üzerine düşündünüz mü, neler söylersiniz?
- Eğitim yönetimini toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?
- Ders kitapları ve müfredatı toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?
- Toplumsal cinsiyet eşitliği konusu değerler eğitimi kapsamında ele alınıyor mu ve alınmalı mı? Neden?
- Toplumsal cinsiyet eşitliği konusu okullarda ne şekilde uygulanabilir? Önerileriniz nelerdir?

Toplumsal Cinsiyet-Okul Kurum Yapısı Soruları

- Kadınların eğitimde yönetici konumlarına gelmelerinde erkeklerle eşit değişkenlere tabi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- Öğretimin organizasyonunda, okuldaki rutin işlerin organizasyonunda kimler öne çıkıyor? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?
- Okullarda yöneticiliği toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?

Toplumsal Cinsiyetin Öğretmenlerin Yaşamlarındaki Konumuna Yönelik Sorular

- Hane içinde toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun bir yaşantınız var mı? Bu durum mesleki hayatınıza nasıl yansıyor?
- Hayatınızın herhangi bir döneminde toplumsal cinsiyete ilişkin bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız size katkıları ne/neler oldu?
- Toplumsal cinsiyet eşitsizliği farkındalığınızı artıracak eğitim ve eylemlerin içinde bulunmak ister misiniz? Neden?

Feminist Pedagoji ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Dersliklerde Öğretmenler Tarafından Uygulanışına-Öğretmenlerin Gözlemlerine Yönelik Sorular

- Eğitim-öğretim süreçlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı mısınız? Bu konu ile ilgili etkinlikleriniz veya çabalarınızla ilgili deneyimleriniz nelerdir?
- Kız ve oğlan çocuklarına eğitim-öğretim süreçlerinde cinsiyetlerine göre yaklaşımlarınız var mı? Nasıl ve neden?
- Bir öğretmen olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine/eşitsizliğine katkıda bulunduğunuzu düşündünüz mü? Nasıl?
- Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerine dair gözlem ve deneyimleriniz nelerdir?
- Çocuklar size cinsiyetiniz ile ilgili ne tür geri bildirimlerde bulunuyorlar?
- Tüm bu görüşme sürecimizdeki paylaşımlarınızı da göz önünde bulundurduğunuzda ve genel anlamda bir değerlendirme yapmanız gerekirse, toplumsal cinsiyet eşitliği şu an görev yaptığınız okulda veya önceki görev yaptığınız okullarda işliyor diyebilir misiniz? Nasıl?
- Feminist pedagoji size ne çağırıyor?