

İLKOKULDA CİNSİYET AYRIMCILIĞININ YENİDEN ÜRETİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÜ KILAVUZ

MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

MERSİN
TEMMUZ - 2019

İLKOKULDA CİNSİYET AYRIMCILIĞININ YENİDEN ÜRETİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÜ KILAVUZ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

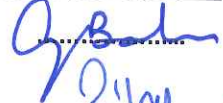


**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**Danışman
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA**

**MERSİN
TEMMUZ - 2019**

ONAY

Türkü KILAVUZ tarafından Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA danışmanlığında hazırlanan "İlkokulda Cinsiyet Ayrımcılığının Yeniden Üretimi" başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA (Danışman)	
Üye	Doç. Dr. Nezaket Bilge UZUN	
Üye	Doç. Dr. Recep ÖZKAN	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 05/08/19 tarih ve 30/17 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gülşen AVCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi

beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

12 Temmuz 2019/12 July 2019

Türkü KILAVUZ



Anneme ve Tüm Kadınlara...

ÖZET

İLKOKULDA CİNSİYET AYRIMCILIĞININ YENİDEN ÜRETİMİ

Bu çalışmanın amacı, ilkokulların cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimindeki rolünün öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Araştırmada "sınıf içi ve okul içi süreçlerdeki gündelik pratikler, müfredat ve öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan ayrımcılık konuları" ana başlıklar halinde toplumsal cinsiyet bakış açısıyla ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerinde yer alan farklı sosyo ekonomik özelliklere sahip ilkokulların sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için görüşme tekniği kullanılmış olup, farklı sosyo ekonomik özelliklerden seçilen 6 okuldan 13 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Veriler, nitel betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin analizinde ise, toplanan veriler araştırma öncesinde belirlenen çerçeveye göre kodlanmıştır. Yapılan kodlamalardan elde edilen temalar ile araştırma öncesinde belirlenen boyutlar büyük ölçüde örtüşmüş olup, katılımcıların ürettikleri ifadeler neticesinde "Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısı" adıyla yeni bir tema daha eklenmiştir. Böylelikle yapılan analiz sonucunda ilkokulda cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretildiği konular; "*sınıf içi süreçler*", "*okul içi süreçler*", "*müfredat*", "*öğrenci özellikleri*" ve "*öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları*" olarak beş ana tema altında toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, sosyo ekonomik özellikler farketmeksizin ilkokul eğitimi ve toplumsal cinsiyet ilişkilerinin birbirini etkileyen mekanizmalar olarak döngüsel bir yapı içerisinde oldukları, öğretmenlerin de kendi öğrencilik deneyimleri ve yetiştikleri toplumun geleneksel cinsiyet bakış açısından etkilenerek, öğrencilere cinsiyetçi kodlar taşıyabildikleri; kimi zaman doğrudan kimi zaman da dolaylı olarak eğitim ortamında yaşanan cinsiyetçi farklılaşmalara zemin hazırlayabildikleri ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimine aracılık ettikleri görülmüştür. Öte yandan eğitim sürecinin önemli aktörleri olan öğretmenlerin, ortaya çıkan cinsiyetçi farklılaşmaların kaynağını okul dışı sebeplerle ilişkilendirdikleri ve bu konudaki sorumluluklarının farkında olmadıkları da saptanmıştır. Genel olarak araştırma sonuçlarına dayanarak ilkokuldaki süreç ve uygulamaların öğrencilerin zihinlerinde kalıplaşmış cinsiyetçi önyargılar oluşturduğu ve bu doğrultuda toplumsal cinsiyet ayrımcılığının ilkokul eğitimiyle sürdürüldüğü söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Toplumsal cinsiyet, yeniden üretim, cinsiyet ayrımcılığı, ilkokulda cinsiyet

Danışman: Prof. Dr. Ayşe Balcı Karaboğa, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

REPRODUCTION OF GENDER DISCRIMINATION IN PRIMARY SCHOOL

The aim of this study is to examine the role of primary schools in reproduction of gender discrimination. Based on teachers' views "gender discrimination issues arising from the daily practices of the classroom and the school processes, curriculum, and individual characteristics of the students" are examined from a gender perspective. The study group of the study consists of classroom teachers working at primary schools with different socio-economic characteristics located in the central districts of Mersin in the 2017-2018 academic year. Interview technique was used to collect data and 13 teachers from 6 schools selected from different socio-economic characteristics were interviewed. As a data collection tool, an interview form which was developed by the researcher in line with the sub-problems of the research was used. Interviews were tape recorded with the permission of the participants. The data were analyzed by using qualitative descriptive analysis method.

In the analysis process, the collected data were coded according to the framework determined before the research. The themes obtained from the codings and the dimensions determined before the research largely overlap, and as a result of the expressions produced by the participants, a new theme called "the gender perception of teachers" was added. As a result of this analysis, the topics that reproduce gender discrimination in primary school are grouped under five main themes: "classroom processes," "in-school processes", "curriculum", "student characteristics", and "teachers' perceptions of gender".

As a result of the study, it is seen that primary education and gender relations have a cyclical structure that affect each other regardless of socio-economic characteristics of the schools. Teachers were also able to carry sexist codes to the students by being influenced by their own student experiences and the traditional gender perspective of the society they grew up in; and sometimes directly and indirectly, they can prepare the ground for gender differences in the educational environment and mediate the reproduction of gender discrimination. On the other hand, it was found that teachers, who are important actors of the education process, relate the source of the sexist segregation to the reasons outside the school and are not aware of their responsibilities in this regard. On the basis of the results of the research, it can be said that the processes and practices in the primary school create stereotypical prejudices in the minds of the students and that gender discrimination is sustained through primary education in this direction.

Keywords: Gender, reproduction, gender disparities, gender in primary school.

Advisor: Prof. Dr. Ayşe Balcı Karaboğa, Mersin University, Faculty of Education /Department of Educational Administration, Mersin.

TEŞEKKÜR

Her aşamasından ayrı keyif aldığım bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde emeği büyük olan, beni motive eden, güler yüzünü hiçbir zaman esirgemediğin bilgisi ve tecrübesiyle yolumu aydınlatan, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum, akademik ve insani açıdan kendime örnek aldığım saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Değerli hocamın hayatıma kattığı anlam, kelimelerle ifade edilemeyecek kadar büyüktür.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşlerini paylaşan ve çalışmama katkı sunan Doç. Dr. Nezaket Bilge UZUN ve Doç. Dr. Recep ÖZKAN hocalarıma, jüride beni dinleyip onurlandıran Doç. Dr. Devrim ALICI hocama çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca çok şey öğrendiğim, tecrübe ve bilgilerini özveriyle paylaşan, gerek akademik gerek insani yönden üzerimde emeği çok büyük olan değerli hocalarıma Doç. Dr. Yusuf İNANDI ve Doç. Dr. Binali TUNÇ'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmama içtenlikle katkı sunan değerli katılımcılara ve onlara ulaşmamı sağlayan değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimi satır satır okuyup fikirlerini paylaşan, beni destekleyen, doğduğum günden bu yana sevgisini ve ilgisini hep üzerimde hissettiğim, hayata karşı azimli ve dik duruşuna, anneliğine ve daha birçok özelliğine hayran olduğum, ilk öğretmenim, rol modelim, yaşamıma anlam katan biricik anneme teşekkür ederim. Akademik ve kişisel gelişimimi her anlamda destekleyen, varlığıyla bana güç veren, eğitim hayatım boyunca yanımda olan canım babama ve tüm aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
KISALTMALAR ve SİMGELER	vii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sayıtlar	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar	4
2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI	6
2.1. Eleştirel Yaklaşımlar	6
2.1.1. Yeniden Üretim	7
2.2. Eğitimde Cinsiyet Ayrımcılığının Yeniden Üretimi	9
2.3. Sınıf İçi Süreçlerde Cinsiyet Ayrımcılığı	10
2.3.1. Oturma Düzeni ve Cinsiyet	10
2.3.2. Etkileşim ve Cinsiyet	11
2.3.3. Cinsiyete Dayalı İş Bölümü	12
2.3.4. Dil ve Cinsiyet	13
2.3.5. Öğretmen Beklentileri ve Cinsiyet	14
2.4. Okul İçi Süreçlerde Cinsiyet Ayrımcılığı	15
2.4.1. Rehberlik ve Cinsiyet	15
2.4.2. Sosyalleşme, Mekan Kullanımı, Oyun ve Cinsiyet	16
2.4.3. Disiplin ve Cinsiyet	18
2.4.4. Yönetici Rol Modelleri ve Cinsiyet	19
2.5. Müfredat ve Cinsiyet Ayrımcılığı	20
2.5.1. Örtük Program ve Cinsiyet	20
2.5.2. Ders Kitapları ve Cinsiyet	21
2.6. Cinsiyet Ayrımcılığında Etkili Olabilecek Öğrenci Özellikleri	22
2.6.1. Akademik Başarı ve Cinsiyet	22
2.6.2. Devamsızlık ve Cinsiyet	24
3. YÖNTEM	26
3.1. Araştırma Modeli	26
3.2. Çalışma Grubu	26
3.3. Veri Toplama Aracı	27
3.4. Veri Analizi	29
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	30
4.1. Sınıf İçi Süreçlerde Cinsiyet Ayrımcılığına İlişkin Bulgular	30
4.1.1. Sınıf İçi Oturma Düzeninde Cinsiyete İlişkin Bulgular	31
4.1.2. Sınıf İçi Etkileşimde Cinsiyete İlişkin Bulgular	33
4.1.3. İş Bölümünde Cinsiyete İlişkin Bulgular:	38
4.1.4. Konuşma Dilinde Cinsiyete İlişkin Bulgular	41
4.1.5. Öğretmenlerin Cinsiyet Rol Beklentilerine İlişkin Bulgular	46

4.2. Okul İçi Süreçlerde Cinsiyet Ayrımcılığına İlişkin Bulgular	50
4.2.1. Öğretmenlerin Rehberlik Rollerinde Cinsiyete İlişkin Bulgular	50
4.2.2. Sosyalleşme, Mekan Kullanımı ve Oyunlarda Cinsiyete İlişkin Bulgular	55
4.2.3. Disiplin ve Cinsiyet İlişkisine Ait Bulgular	59
4.2.4. Yönetici Rol Modelleri ve Cinsiyet İlişkisine Ait Bulgular	63
4.3. Müfredat ve Cinsiyet Ayrımcılığına İlişkin Bulgular	67
4.3.1. Örtük Program ve Cinsiyet İlişkisine Ait Bulgular	67
4.3.2. Ders Kitaplarında Cinsiyete İlişkin Bulgular	71
4.4. Cinsiyet Ayrımcılığında Etkili Olabilecek Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular	74
4.4.1. Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkisine Ait Bulgular	74
4.4.2. Devamsızlık ve Cinsiyet İlişkisine Ait Bulgular	78
4.5. Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Algısına İlişkin Bulgular	82
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. Sonuçlar	86
5.2. Öneriler	91
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	91
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	92
<hr/>	
KAYNAKLAR	94
EKLER	101
ÖZGEÇMİŞ	107
<hr/>	

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	27
Tablo 2. Öğretmenlerin Sınıf İçi Oturma Düzeninde Cinsiyet Konusuna Yönelik Görüşleri	31
Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkileşimde Cinsiyet Konusuna Yönelik Görüşleri	34
Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyet ve İş Bölümü İlişkisine Yönelik Görüşleri	38
Tablo 5. Öğretmenlerin Konuşma Dilinde Cinsiyete İlişkin Görüşleri	42
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyet Rolü Beklentisine İlişkin Görüşleri	46
Tablo 7. Öğretmenlerin Rehberlik Rollerinde Cinsiyete İlişkin Görüşleri	51
Tablo 8. Öğretmenlerin Sosyalleşme, Mekan Kullanımı ve Oyunlarda Cinsiyete İlişkin Görüşleri	56
Tablo 9. Öğretmenlerin Disipline İlişkin Görüşlerinde Cinsiyet	60
Tablo 10. Öğretmenlerin Yönetici Rol Modelleri ve Cinsiyet İlişkisine Yönelik Görüşleri	64
Tablo 11. Öğretmenlerin Örtük Program ve Cinsiyet İlişkisine Yönelik Görüşleri	68
Tablo 12. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Görseller ve Cinsiyet İlişkisine Yönelik Görüşleri	71
Tablo 13. Öğretmenlerin Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkisine Yönelik Görüşleri	75
Tablo 14. Öğretmenlerin Devamsızlık ve Cinsiyet İlişkisine Yönelik Görüşleri	79
Tablo 15. Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarına İlişkin Görüşler	82

KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simg	Tanım
ETCEP	Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Cinsiyet kavramı biyolojik açıdan kadın ve erkek arasındaki ayrımı anlatırken, sosyolojik açıdan eşitsizliği ifade etmektedir. Amaratunga, Haigh ve Shanmugam da (2006), biyolojik cinsiyetin doğuştan edindiğimiz özelliklerle ilgili olduğunu; ancak toplumsal cinsiyetin içinde bulunulan kültür tarafından dayatılan rolleri kapsadığını ifade etmektedirler. Yüzyıllar boyunca kamusal işlerin dışında bırakılmış olan kadınlar, bu kültürün bir parçası olan toplumsal cinsiyet anlayışı çerçevesinde, "eviçi evrene, soyun biyolojik ve toplumsal yeniden üretimiyle ilişkili faaliyetlere sıkıştırılmış durumda kalmışlardır" (Bourdieu, 2014, s. 123). Çınkır ve Ergin (2005) yıllardır süregelen bu sistemin, kadına ve erkeğe cinsiyete dayalı birtakım toplumsal roller yüklediğinden ve bunun bir sonucu olarak kadınlara edilgen ve kabullenici özellikler; erkeklere ise etken, hâkimiyetçi özellikler benimsetildiğinden bahsetmektedir. Bu roller okul içerisinde de pek çok alanda yeniden üretilmektedir. Dolayısıyla eğitim, toplumsal cinsiyet kodlarının sürdürülmesi bakımından önemli bir alan oluşturmaktadır.

Bourdieu (2014), "cinsiyetlendirilmiş bilinçdışına ait şemaların" (s. 131) bireylerin yaşadıkları deneyimlere bağlı öğrenmelerle birlikte yeniden üretildiğini belirtmektedir. Connell (2016) ise, toplumsal olarak üretilen cinsiyet farklılıklarından doğan toplumsal cinsiyetin, "yeniden üretim sisteminin döngüsel pratikleri tarafından biçimlendirilmiş" (s. 210), kurumsallaştırılmış bir anlayışı barındırdığını ileri sürmektedir. Bu kurumların başında gelen okullar toplumsal cinsiyet örüntülerine sıkça rastlanan alanlar haline gelmiştir. Eğitim ortamında toplumsal cinsiyet örüntüleri, kimi zaman öğretim programındaki cinsiyetçilik, kimi zaman da kişiler arasındaki etkileşimler yoluyla sürdürülmektedir.

Literatürde cinsiyet ve eğitim kapsamında ele alınan çalışmalar genellikle konuyu; etkileşim, dil, oyun, rehberlik ve mesleki yönlendirme, ders kitapları ya da akademik başarı gibi yönlerden tek boyutlu olarak incelemiştir. Bağ'ın (2009) öğretmen öğrenci etkileşimini, Sanford (2002), Çınga (2004) ve Tran'ın (2010) derste kullanılan cinsiyetçi ifadeleri ve dil kodlarını, Sadker, Sadker ve Klein'in (1991) eğitim programlarını ve mesleki yönlendirmeleri, Çiftçi (2011) ve Güney'in (2012) oyun ve oyuncak tercihlerini, Asan (2006), Esen ve Bağlı, (2002) ve Gümüşoğlu'nun (2008) ders kitaplarının içeriğini, Bölükbaş (2010), Koç ve Yücel (2011), Tapia ve Marsh'ın (2000) akademik başarı ve cinsiyet farklılıklarını inceledikleri çalışmalar bu araştırmalardan bazılarıdır. Alanyazındaki çalışmaların birçoğu eğitim sürecinde cinsiyete dayalı farklılıklar ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışmalarda cinsiyetçi yaklaşım ve davranışların aile ve toplumsal çevre özelliklerinden etkilenebildiği fakat çoğunlukla okul eğitimi ile içselleştirildiği, bu süreçte toplumsal cinsiyet kodlarının kız öğrencileri ikincil

konumlara ittiği; buna karşın erkek öğrencilerin toplumda daha aktif roller almayı öğrendikleri belirtilmektedir. Konuyla ilgili en önemli savlardan biri de öğretmenlerin cinsiyetçi anlayışın yeniden üretimindeki rolüdür. Esen (2013), okul eğitiminin belkemiği olan öğretmenlerin, farkında olmadan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının taşıyıcısı olabildiklerinden; derslik etkinlikleri, dil, beklentiler ve davranışlar yoluyla cinsiyetçiliği yeniden ürettiklerinden bahsetmektedir. Bu doğrultudan hareketle, çalışmanın temel noktası, öğretmen görüşlerine dayalı olarak cinsiyet ayrımcılığının ilkokullarda yeniden üretiminin incelenmesidir. Araştırma kapsamında sınıf içi ve okul içi süreçlerdeki gündelik pratikler yoluyla cinsiyetçiliği ortaya çıkaran unsurların incelenmesi, müfredat, örtük program ve eğitimsel materyallerin yeniden üretim sürecindeki rolünün belirlenmesi, öğrencinin bireysel özellikleri (akademik başarı, devamsızlık durumu) de dikkate alınarak konunun daha geniş bir perspektiften incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilkokulların cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimindeki rolünün belirlenmesidir. Okul ortamında cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten unsurlara öğretmen görüşleri aracılığıyla odaklanılan bu araştırma ile eğitimde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirmeye ve toplumsal cinsiyet bakış açısının güçlendirilmesine katkı sağlamak hedeflenmektedir. Okul eğitimi toplumsal çevreden; toplumsal çevre ise okul eğitiminden etkilenen döngüsel bir ilişki içerisinde. Dolayısıyla toplumdaki alt kültürlerin ve aileden getirilen cinsiyet özelliklerinin okula taşınması ile gerçekleşen eğitim ortamlarında cinsiyetçi süreçlerin fark edilmesinin ayrımcılığın ortadan kaldırılmasında atılacak önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla, sınıf ve okul içerisindeki gündelik pratikler, müfredat ve öğrenci özellikleri gibi unsurlar öğretmen görüşlerine dayalı olarak cinsiyet ayrımcılığı bağlamında değerlendirilmiştir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Mersin ilinde yer alan farklı sosyo ekonomik özelliklere sahip ilkokullarda cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten unsurlar nelerdir?

Buna göre araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Mersin ilinde yer alan farklı sosyo ekonomik özelliklere sahip ilkokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre ilkokulda;

- sınıf içi süreçlerde,
- okul içi süreçlerde,

- öğrenci özelliklerinde ve
- müfredat kapsamında cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimi nasıl gerçekleşmektedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim ortamları bireyin toplumsal cinsiyetinin inşasında önemli rol oynamaktadır. Güney (2012), küçük yaşlarda edinilmeye başlanan cinsiyet kalıpyargılarının sonraki yıllarda daha belirleyici hale geldiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda toplumsal cinsiyet eşitliğinde temel bir yeri olan okullarda farkındalık oluşturulması çok değerlidir. Demirhan ve Koca (2005), kadınlık ve erkeklik ikilikleri yoluyla okulların, toplumsal cinsiyetin yapılanmasını yeniden ürettiğini ve kuvvetlendirdiğini ifade etmektedir. Sayılan ve Özkazanç (2009) da, eğitimde cinsiyet farklılıklarının, ayrımcılığın yeniden üretiminde merkezi bir rol oynadığını doğrulamaktadır. Adı geçen çalışmalarda konunun önemi belirtilmesine rağmen literatürde ilgili ampirik çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın; sürecin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, kendi davranışlarının cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimine yansımalarını farketmeleri açısından bir fırsat olarak görülmesinin yanı sıra öğretmen deneyimlerine odaklanması yönüyle de alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramasında, eğitimde cinsiyet ayrımcılığı sorununun genellikle ders kitaplarının içeriği, sınıf içi etkileşim, disiplin, cinsiyetçi dil kullanımı, sosyal aktivitelerde ayrışma, akademik başarı farklılıkları gibi spesifik bir konuyla sınırlandırılıp incelendiği görülmüştür (Akpınar ve Özdaş, 2013; Alexander, Wilcox ve Woods, 2009; Arıkan, 2004; Babaroviç, Burusic ve Seric, 2011; Esen ve Bağlı, 2002; Çınga, 2004; Hall ve Sandler, 1982; Gümüšoğlu, 2008; Sanford, 2002; Stake ve Katz, 1982; Schwendenman, 2012). Ancak bu araştırmanın temel noktası olan yeniden üretim olgusunun daha net anlaşılabilmesi için eğitim süreçlerinin bütünlüklü bir bakış açısıyla ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Younger ve Warrington (2008) buna yönelik olarak okulu oluşturan öğelerin, etkileşim ve iletişim kalıplarının, öğretmen beklentilerinin, davranış ve tutumlar da dahil olmak üzere tüm süreçlerin, çocukların cinsiyet kodlarını oluşturma sürecinde anahtar bir role sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle araştırmanın sınıf içi, okul içi süreçleri, müfredat ve ders kitaplarını, öğrencinin akademik başarısı ve devamsızlık durumlarını geniş bir çerçevede ele alması çalışmayı özel kılan bir noktadır.

Öğrencilerin okul eğitimiyle tanıştıkları ve dolayısıyla çevresel etkilere en açık oldukları ilkökul çağı, aynı zamanda çocukların cinsiyet rollerini de öğrenip içselleştirdiği süreçlerin başında gelmektedir. Bu nedenle çalışmanın konusu olan ilkökul, cinsiyet kalıplarının oluşturulması bakımından sonraki kademelere göre daha kritik önem arz etmektedir. Bu

doğrultuda öğrencinin eğitim süreci içerisinde edindiği temelin konuya sağlayacağı katkı göz önünde bulundurularak, araştırmanın ilkökul düzeyinde ele alınmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Öte yandan araştırmada, öğrenci profili ve gündelik ders pratiklerine odaklanması yönüyle cinsiyet ayrımcılığına dair daha somut veriler elde edileceği düşünülmekte ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin araştırmaya derinlik katacağı umulmaktadır.

1.5. Sayıtlar

- Okul ortamı toplumsal cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretildiği alanlardandır.
- Eğitim sürecinin öznelinden biri olan öğretmenlerin, farkında olmadan sergiledikleri davranışlar yoluyla cinsiyetçi anlayış sürdürülebilmektedir.
- Araştırmada ele alınan alt boyutlar sınıf içi, okul içi süreçleri yansıtmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Mersin ilinde yer alan farklı sosyo ekonomik özelliklere sahip 6 ilkökulda görev yapmakta olan 13 sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada toplanan veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Toplumsal Cinsiyet: Doğuştan getirilmeyen, toplum tarafından atfedilen davranış kalıplarını ve rolleri ifade etmektedir (Sayılan, 2012).

Yeniden Üretim: Çalışmanın teorik temelini oluşturan yeniden üretim, Bourdieu'nun temel kavramlarından biri olup, kültürel bir zemini olan toplumsal eşitsizliklerin tekrar tekrar inşa edilmesi ve sürdürülmesi anlamını taşımaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015a).

Sınıf İçi Süreçler ve Cinsiyet: Sınıf içerisinde öğretmenlerin farkında olmadan sergiledikleri davranışların öğrenci cinsiyetine göre farklılaşma durumlarını belirtmektedir. Bu çalışmada sınıfın oturma düzeni, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim, iş bölümü, öğretmenin öğrencilere yönelik beklentileri, kullanılan dil öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele alınmaktadır.

Okul İçi Süreçler ve Cinsiyet: Okulun sınıf dışı ortamlarında meydana gelen cinsiyetçi süreçleri ifade etmektedir. Bu bağlamda çalışmada rehberlik uygulamaları, mesleki yönlendirmeler, ders dışı sosyal faaliyetler, oyunlar, disiplin yöntemleri ve okul yöneticilerinin cinsiyetleri doğrultusunda oluşan rol modeller öğretmen görüşlerine dayalı olarak cinsiyet açısından irdelenmektedir.

Müfredat ve Cinsiyet: Toplumun değerler setinin bir parçası olarak, formal ve informal müfredat içerisindeki cinsiyet kodlarının, eğitim yoluyla bireylere aktarılma biçimi incelenmektedir. Bu kapsamda örtük program olgusu ve ders kitaplarının içeriği toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenci Özellikleri ve Cinsiyet: Bu kapsamda bu araştırmada cinsiyet ayrımcılığı üzerinde etkili olabilecek öğrenci özellikleri, akademik başarı, toplumun cinsiyete dayalı başarı beklentisi, devamsızlık oranları ve devamsızlığın nedenleri toplumsal cinsiyet bakış açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele alınmaktadır.



2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI

Eğitime ilişkin eleştirel yaklaşımlar, toplumsal eşitsizlikleri toplum, kültür, ekonomi ve iktidar arasındaki ilişkilere bakarak ele alması nedeni ile konuyu geniş bir çerçevede anlamlandırma imkanı tanımaktadır. Sayılan (2012, s. 71), "eğitimsel eşitsizliklerin toplumsal eşitsizliği yansıtmakta" olduğunu fakat aynı zamanda "eğitimsel eşitsizliğin kendisinin toplumsal eşitsizliği yapılandırıldığını" ifade etmektedir. Dolayısıyla toplumda varolan eşitsizliklerin ve cinsiyet ayrımcılığının temelleri eğitim sürecinde atılmakta, eğitimsel uygulamalar yoluyla yeniden üretilmektedir. Bu nedenle çalışmanın ilerleyen kısmında eğitim olgusu, eleştirel bakış açısıyla incelenip, cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretiminin eğitim sürecinde hangi pratiklerle şekillendiğine bakılmıştır. Bu kapsamda sınıf içi ve okul içi süreçlerde cinsiyet ayrımcılığı, müfredat ve cinsiyet ayrımcılığı, cinsiyet ayrımcılığında etkili olabilecek öğrenci özellikleri alt başlıklar halinde açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Eleştirel Yaklaşımlar

Eğitimin kültürel ve sınıfsal eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı sağladığına ilişkin çeşitli görüşler söz konusudur. "Eğitim içinde bulunduğu siyasal toplumsal koşulların ve bu koşullara içkin güç ilişkilerinin" bünyesinde şekillenen bir toplumsallaşma aracıdır (Tan, Şahin ve Özdemir, 2012, s. 359). Eleştirel yaklaşıma göre modern kapitalist devletlerin en önemli araçlarından biri olan eğitim, liberal ideoloji tarafından şekillendirilmekte olup toplumsal yapının yeniden üretilmesine aracılık etmektedir (Şahin, 2004). Eğitimle ilgili tanımlamalar "ilkçağ gibi eski dönemlerde genellikle soyut ve pedagojik bir bakış açısıyla sınırlı kalmış, ancak toplumsal mücadeleler ile sarsılan modern dönemlerde toplumsal ve siyasal koşullar altında toplumsallaşma, kültürlenme, ideoloji, siyasal iktidar ve toplumsal sınıf gibi kavramlar yapılan tanımlarda belirleyici olmuştur" (İnal, 2004, s. 35). Özünde hegemonik kültürün alt kültürlerle empoze edilmesi olarak ifade edilebilen eğitim sistemi, "bireyleri toplumsallaştırarak onların temel değer ve normlarda benzeşmesini ve toplumsal işbölümüne uygun olarak uzmanlaşmasını gerekli gören bir anlayışa sahiptir" (Ünal, 2013, s. 7).

"19. ve 20. yüzyıllarda eğitim, okulda çocuğa uygun toplumsal tutumları ve çalışma alışkanlıklarını öğretmek yoksulluğu, suç ve kent düzensizliğini ortadan kaldırmanın bir aracı olarak görülmektedir. Bu da bireye sorunun kendisinde olduğunun ve toplumsal sistemin değişmesinin gerekmediğinin söylenmesi anlamına gelmektedir" (Spring, 2014, s. 123). Dolayısıyla eğitim, iktidara ve sisteme karşı gelişebilecek herhangi bir tepkiyi daha oluşmadan ortadan kaldırmaktadır. Bireylerin eğitim yoluyla kendi iradeleriyle denetime girmesi egemen ideoloji açısından daha makuldür. Eleştirel bakış açısına göre, hakim yapının isteği

doğrultusunda yönlendirilen bireyler okullarda homojen bir yapıya dönüştürülerek birer eğitim nesnesi haline getirilmektedirler (Dolgun, 2004). Öte yandan eğitimi tüketim toplumu üyeliğine kabul edilme ritüeli olarak tanımlayan Illich (2013), okul eğitiminin kişilere kendilerini başarılı-başarısız, değerli-değersiz olarak etiketlemeyi öğreterek, sistemin eşitsizliklerinin meşrulaştırdığını belirtmektedir. Oysa bireylerin toplumsal sınıfları, kültürel özellikleri verilen eğitimden ne ölçüde yararlanılacağını hali hazırda belirlemektedir. Böylelikle dezavantajlı grupların "toplumsal konumu okul eğitimi aracılığıyla başarı ve başarısızlık olarak tercüme edilir" (Spring, 2014, s. 29). Illich (2013) bunun çoğunlukla örtük program yoluyla yapıldığını ifade etmektedir. Ona göre eğitimdeki örtük program, kaçınılmaz olarak toplumun bizzat kendi üyelerinden bazılarına karşı uyguladığı ayrımcılığa ve onları hakir görececek diğer bireylerin imtiyazını pekiştirmeye yönelik olarak yapılandırılmaktadır (Illich, 2013).

"Eğitimin geleneksel metotları, öğretmenin bilginin otomatik dağıtıcısı ve öğrencinin bilginin pasif alıcısı haline gelmesi yoluyla ezmenin mevcut yapısının devamına katkıda bulunmaktadır" (Mayo, 2012 s. 89). Bu yolla yaratıcı ve eleştirel düşünmekten uzak nesiller yetiştirilmesi iktidara tehdit oluşturabilecek unsurların ortadan kaldırılması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla günümüzün kitlesel öğrenme etkinliğinin vazgeçilmez temel kurumları haline gelen okullar, eğitimin iktidar lehine gelecek nesiller yetiştirme misyonunu yerine getirmektedir. Baker da (2000) benzer şekilde okulları çocuklara gardiyanlık yapan bir kurum olarak nitelermekte, onları gözetim altında tutarak itaati ve toplumsal rolleri aştığından bahsetmektedir. Yine diğer bir eleştirel kuramcı olan Foucault da okulları hapishaneye, öğrencileri mahpuslara benzeterek (Gölbaşı, 2012); esasında özgür ve hayattan zevk alması gereken öğrencileri, verimli makinelere dönüştüren, insanın düşünsel özerkliğini zedeleyen, öğrenmeyi ve düşünmeyi otoritenin çıkarlarına yönlendiren eğitimin, toplumsal denetleme aracı haline geldiğini vurgulamaktadır (Aksoy, 2005; Aslan ve Göksoy, 2014) Benzer bir yaklaşımla okulu bireyin otoriteyi içselleştirmesinin aracı olarak tanımlayan Freire (2014) ise, eğitimin öğrencileri baskının dünyasına uyumlulaştırıcı etkisi üzerinde durmaktadır. Ona göre eğitim egemenliğin bir tezahürü olarak ezen ezilen ilişkisinin anahtar özelliklerini taşımakta ve itaati benimsetmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler, eğitim sürecinde pasifize edilerek ideolojik bir niyetle yeniden şekillendirilmektedir.

2.1.1. Yeniden Üretim

Eğitimin toplumsal bir denetleme aracı olduğunu savunan eleştirel kuramcılardan biri olan Althusser, eğitimi ideolojik devlet aygıtı olarak ele almaktadır. "Eğitimin tezgahından geçen gençlerde herhangi bir yaratıcılık, bağımsız tepki ya da farklılaşma olabileceği düşüncesi Althusser'e göre gerçek dışıdır" (Tan, 1990, s. 567). Okul, devletin ideolojik bir aygıtı olarak

yıllar boyunca egemen ideolojiyle kaplanmış becerileri çocuğa empoze ederek kapitalist üretim koşullarının ihtiyaç duyduğu insan gücünün yeniden üretilmesini sağlamaktadır. Öte yandan Althusser, toplumsal alanda tamamen bir üst yapı kurumu olarak görülen eğitim ve okul gibi kurumların üretim ilişkilerinin yeniden üretimindeki rollerini ve işlevlerini vurgulayarak hem ekonomik hem de ideolojik pratikler açısından bu kurumun ne anlama geldiğini açıklamaktadır (Şahin, 2004).

Eğitimi, "sembolik bir şiddet" olarak tanımlayan Bourdieu ve Passeron (2015a, s. 35) ise, toplumsal sınıflar arasındaki güç ilişkilerinin keyfi bir iktidar tarafından meşrulaştırıldığını ve bunun eğitim yoluyla yapıldığını ileri sürmektedir. Yani egemen ideolojinin alt gruplara dayatılmasının bir aracı olarak eğitim, Bourdieu'ya göre sınıflar arasındaki eşitsizlikleri yeniden üreten bir konumdur. Genel olarak toplumdaki tahakküm ilişkileri üzerine yoğunlaşan Bourdieu sosyolojisinin en temel kavramlarından olan 'yeniden üretim', eğitim sisteminin, toplumsal eşitsizlikleri besleyerek nasıl daha da kalıcı ve hissedilir şekilde yeniden ürettiğini ortaya koymaktadır (Koytak, 2012). Bu anlamda Bourdieu okulları başat konuma yerleştirmektedir. Eğitim sistemi çoğunlukla seçkinlerin başarılı olduğu bir düzen dayatmakta, seçkin olmayan aileler ise bu eğitim sisteminde başarının şart olduğuna inanmış olarak (habitus edinmiş olarak) süreçte yer almakta ve sistemin yeniden üretimini sağlamaktadırlar (Özsöz, 2009). Okul eğitimi bu anlamda "kişilerin konumlarını korumalarında ve diploma ve bilgi yoluyla kendi misyonlarını farklılaştırma gücünü ellerinde bulundurmalarında", sonuç olarak konumlarını diğer insanlar üzerinde meşrulaştırma gücüne erişebilmelerinde oldukça önemli bir araç olmaktadır (Sümer, 2011, s. 76).

Bourdieu "okul başarısının ve statünün nedenini başarılı çocukların zekasında veya yeteneğinde değil; toplumsal kökeninde ve aile ortamından tevarüs ettiği kültürel sermayesinde" aramaktadır (Avcı ve Yaşar, 2014). Eğitim sisteminin "homojen tüketiciler ürettiğini" belirten Bourdieu ve Passeron (2015b, s. 72), sistemin kullanıcıları olan öğrencilerin aynı zamanda bu sistemin birer ürünü olduğunu ve "mevcut tutum ve kabiliyetlerinin, geçmişteki kazanımlarının alametini" taşıdığını söylemektedirler (2015b, s. 29). Bu ifade, okula önceden birtakım kazanımlar edinilerek geldiği anlamını taşımaktadır. Bireyin toplumsal konumunu kültürel sermaye kavramıyla açıklayan Bourdieu için eğitim, öncelikle ailede başlamaktadır. Birey, aileden ve çevreden edindiği belirli bir kültürel birikimle okula gelmektedir. Okul eğitimi de aileden getirilen bu dilsel, kültürel beceriler üzerine kurulmaktadır. Bu durum toplumsal sınıflar ve alt kültürler açısından düşünüldüğünde, eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı sağlamaktadır. Zira öğrenciler, okul eğitimi süresince toplumsal sınıf geçmişlerini ve alt kültürlerini okula taşımakta; ait oldukları toplumsal sınıf çerçevesinde okul bilgisinden yararlanmaktadırlar.

2.2. Eğitimde Cinsiyet Ayrımcılığının Yeniden Üretimi

Toplumsal ve kültürel yeniden üretim sürecinin en önemli bileşenlerinden birisi toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesidir. Eğitimle kültürel, sınıfsal eşitsizliklerin yanı sıra cinsiyet eşitsizliği de yeniden üretilmektedir. Esen (2013), toplumsal cinsiyet ve beraberindeki güç ilişkilerinin, toplumun bütün kurumlarında hissedildiğini fakat aile ve okul ortamının, toplumsallaşma sürecinde özel bir konuma sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ünal (2003) ise okul ortamını, eril kültürün hakim olduğu bir toplumsal alan olarak kabul etmektedir. Bu anlamda okullardaki eril toplumsal cinsiyet ilişkilerinin bilinçli ya da bilinçsiz olarak sürdürülmesinin pedagojik karşılığı, eşitsizliğin doğal olduğunun öğretilmesidir. Eğitim sisteminin, her ne kadar toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarına uyumlu bir görünüm çizse de, esasında eşitsizlik ve ayrımcılık barındırdığını belirten Sayılan da, okulların "ideolojik, kültürel ve sosyal yeniden üretim işlevini eksiksiz yerine getirdiğini" savunmaktadır (2012; s. 22).

Eğitim sisteminde müfredata, ders kitaplarına, öğretmen davranışlarına ve okulların gündelik pratiklerine sinmiş olan cinsiyetçi anlayış, toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin yeniden üretilmesine hizmet etmektedir. Eğitimde cinsiyetçiliği doğuran unsurlar, öğretim içeriğinin, bilginin aktarılış biçiminin ve eğitimsel uygulamaların taşıdığı anlamlarda açığa çıkmaktadır. (Polat ve Yolcu, 2014). Tan (2011), kültürel kodların ve cinsiyet kalıpyargılarının taşıyıcısı olarak gördüğü okulların, kadın erkek kimliklerinin oluşumundaki önemli etkisine dikkat çekmektedir. Bu etki öğretmen davranışlarının öğrenci üzerindeki yansımaları göz önüne alındığında daha net anlaşılmaktadır. Çocuklar için öğretmen davranışları ve gizil program yoluyla iletilen örtük mesajlar, toplumsal cinsiyete ilişkin belirli bir bakış açısı geliştirmenin temel kaynaklarıdır. Çocuğun cinsiyet rollerini öğrenmesi için en uygun dönem olan ilkökul eğitimi süresince cinsiyet kodları ve kalıpyargıları; öğretmen öğrenci etkileşimleriyle, sınıf içerisindeki gündelik pratiklerle pekiştirilmektedir. Çetinkol (2008) özellikle sınıf öğretmenlerinin, kız ve erkek öğrencilerin sosyalleşmesinde önemli bir görevi olduğunu belirterek, stereotipik cinsiyet rollerin gelişimini etkileyebildiklerini aktarmaktadır.

Öğretmenlerin; derslerde açıkça cinsiyet ayrımcılığı yapmamalarına rağmen, beklentileri, kullandıkları öğretim ve disiplin yöntemleri, onların toplumsal cinsiyet bağlamında önyargılı tutum ve davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir. Polat, öğretmenlerin "formasyonlarının, yetiştirilme biçimlerinin, aile ve çevrelerinin çoğunlukla egemen ve geleneksel yapının bir parçası" (2010, s. 51) olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle farkında olmadan sergiledikleri davranışlar ile sınıftaki oturma düzeninden, öğrencilerle kurdukları etkileşim biçimlerine, derslerde verdikleri örneklere, cinsiyet kalıplarına uygun yönlendirmelerine, kullandıkları dil ve söylemlerine kadar cinsiyet ayrımının doğallaştırılmasına hizmet etmektedirler. Böylelikle okul

eğitimi aracılığıyla toplumsal yaşamın bütün alanlarında yaşanan cinsiyet eşitsizliklerini normalleştirme ve yeniden üretme işlevi yerine getirilmektedir.

2.3. Sınıf İçi Süreçlerde Cinsiyet Ayrımcılığı

Sınıf ortamında toplumsal cinsiyet hiyerarşisi ekseninde şekillenen öğrenmeler, öğrencilerin hayatlarının geri kalanına etki ederek sosyal anlamda ayrımalara neden olmaktadır. Sınıf içi süreçlere derinlikli bakıldığında cinsiyet ayrımının ortaya çıktığı pek çok uygulama göze çarpmaktadır. Tan, sınıf içerisindeki cinsiyetçi davranışları "derslik içi tartışmalarda kızlara söz vermeme, sorularını dikkate almama, ders içeriğini cinsiyet gruplarına göre ayırıştırma, derslikte kız ve erkek öğrencileri oturtma düzeni, sınıf başkanlığı, cinsiyete dayalı iş bölümü" (2008, s.64) gibi geniş bir çerçevede örneklendirmektedir.

Esen'in (2013) eğitimdeki cinsiyet ayrımcılığını öğrenci deneyimleri üzerinden incelediği araştırmasında, kendileri de öğretmen adayı olan katılımcılar, cinsiyetçi davranışların okul yönetimi, aile gibi unsurların içinden en fazla öğretmenler tarafından sergilendiğini belirtmişlerdir. Anlatılara göre cinsiyetçi davranışlar ve tutumlar, öğretim süreçleri ve uygulamaları, disiplin yöntemleri, değerlendirme yöntemleri, görev ve sorumlulukların dağıtımını, cinselliğin denetimi, cinsiyetçi dil/söylem ve cinsel taciz kategorileri altında somutlaşmaktadır. Araştırmada bazı öğretmenlerin söylemleri ve mesleki yönlendirmeleriyle kız öğrencileri hedef alarak açıkça ayrımcılık yaptığı; bazı öğretmenlerin de fiziksel soyutlamalarla (kız erkek öğrencileri yanyana oturtmaması, kız öğrencilerin ön sıralara yerleştirilmesi vs.) öğrencileri ayırttığı bulgulanmıştır.

2.3.1. Oturma Düzeni ve Cinsiyet

Öğrencilerin cinsiyete göre ayrılıp dizildiği, sınıf içerisindeki fiziksel düzenin cinsiyet gözetilerek oluşturulduğu eğitim kurumlarında, cinsiyete dayalı keskin bir ayrışma gözlenmektedir. Öğrencilerin, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri dersliklerde, kız erkek ayrımı yapılarak oturtulması, iki cinsin birbirinden soyutlanması anlamına gelmektedir. Polat (2010), buradaki amacın kız ve erkek öğrencilerin birbirlerine yaklaşmasını önlemek olduğunu belirtmektedir. Ancak bu sığ yaklaşım cinsiyet ayrımcılığını yeniden üretmenin yanında sosyal hayattaki kadın erkek ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir. Çağdaş toplumlarda hayatın her alanında bir arada bulunan cinsiyetleri eğitim ortamlarında ayırtmak, yeni nesillere cinsiyetçiliği empoze etmektedir.

Öte yandan derslik düzenini coğrafya metaforuyla açıklayan Çınar (2010), tercih edilen yerin öğrenme ve derse katılma bakımından öğrencileri avantajlı ve dezavantajlı konumlara

ayırıldığını belirtmektedir. Öğrenci algılarına dayalı olarak incelenen çalışmada, ön sıralara oturmayı tercih eden öğrencilerin daha çok kızlardan oluştuğunu ve bu öğrencilerin istedik davranışları sergilemeye daha eğilimli olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin yer seçimlerinde ise sıra arkadaşının daha etkili olduğu ve genellikle arka sıraları tercih ettikleri belirtilmiştir.

Çelik, Çelik ve Uluer'in (2013) ilköğretim okullarındaki sınıf düzeninin öğrenmeye etkisini öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmada 50 öğretmenle yapılan mülakatlar sonunda öğrenmeye uygun sınıf düzeninin oluşturulmasının olumlu sonuçlar doğuracağı kanaatine varılmış ve sınıf düzeninin öğretmen tutumuna bağlı olarak değişebileceği belirtilmiştir. Ancak çalışmada "sınıf yerleşim düzeninde öğrencilerin boy, cinsiyet, işitme ve görme... gibi kişisel özellikleri de mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır" (s. 87) ifadesindeki 'cinsiyet' vurgusu oldukça düşündürücü olmakla birlikte literatürdeki bilimsel çalışmaların bile cinsiyete göre ayrışmayı destekleyici bir dil kullandığını göstermektedir.

2.3.2. Etkileşim ve Cinsiyet

Okul yaşamında "hem bir rol model hem de bir otorite figürü olan öğretmenler" (Esen, 2013, s. 762) öğrencileriyle kurdukları iletişim ve etkileşim kalıplarıyla süreç içinde kritik bir öneme sahiptirler. Apple (2012), sınıf içinde "standartlaşmış günlük anlam ve pratikleri" (s. 63) toplumsal ilişkilerin kültürel olarak yeniden üretildiği sürecin bir parçası olarak görmektedir. Bu süreçte öğretmen öğrenci arasında kurulan günlük etkileşimler çoğunlukla cinsiyet kalıp yargılarının izlerini taşımaktadır. Derse katılım, söz hakkı ve geribildirim verme, soruları dikkate alma, göz kontağı kurma, ders içeriğini cinsiyete göre ayırıştırma gibi hususlardaki öğretmen davranışları, öğrencilerin cinsiyet kodlarının oluşturulmasında geniş bir yer tutmaktadır. Öte yandan öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim biçimleri, cinsiyetçi şakalar ve konuşmalar, erkeklerin daha baskın ve ön planda olması, sınıf başkanlığı seçimlerinin genellikle erkek öğrencilerden yana yapılması, öğretmenlerin fiziksel aktiviteleri erkek öğrencilerle planlaması da kız öğrencilere örtük iletiler taşımaktadır (Bağ, 2009; Hall ve Sandler, 1882; Sadker, Sadker ve Klein, 1991; Sayan, 2007; Younger ve Warrington, 2008). Sınıf ortamındaki ayrımcılığın tipik göstergeleri olan bu davranışların sonuçları, ilkökul seviyesindeki bir öğrenci açısından düşünüldüğünde daha yıkıcı olabilmektedir. Sınıfında açıkça ya da örtük olarak cinsiyetçiliğe maruz kalan, öğretmen tarafından gözardı edilen öğrencilerin ileride özgüven problemi yaşamaları ve içekapanık bir birey olması da söz konusu olabilmektedir. Kız öğrencilerin geleceğe dönük beklentilerini olumsuz etkileyen bu durumlar toplumun cinsiyet beklentilerinden bağımsız değildir.

Gündelik etkileşimlerle ortaya çıkan mikro eşitsizlikler okul atmosferine yansımaktadır. Hall ve Sandler (1982) cinsiyet eşitliği bağlamında okul ortamını, kız öğrenciler ve kadınlar

açısından soğuk iklim (chilly climate) metaforuyla tanımlamaktadır. Soğuk iklim, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının okula yansıtılmasını ve bu kalıpyargıların eğitim sürecinde etkileşimler yoluyla yeniden üretilmesini ifade eden bir kavram olarak kullanılmaktadır. Hall ve Sandler (1982) literatüre kazandırdıkları bu kavram ile aynı eğitim ortamını paylaşan kız ve erkek öğrencilerin farklı eğitimsel çıktılara sahip olduklarını vurgulamaktadırlar. Geleneksel cinsiyet algısına bağlı olarak ortaya çıkan öğretmen davranışları (kızlarla daha az göz kontağı kurma, erkeklerle daha fazla ilgilenme, kızların derse katılımlarını önemsememe ve kız öğrencilere yönelik sınırlayıcı yaklaşım) soğuk iklimin açık göstergelerindedir.

Konuyla ilgili alanyazında Bağ'ın (2009), sınıf içi etkileşimi incelediği araştırması, öğretmen ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet ve sınıf içi iletişimle ilgili algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Kız ve erkek öğrencilere gösterilen ilgi ve geribildirim oranları arasındaki farklılıkların ele alındığı çalışma sonunda, öğrencilere verilen geribildirim bakımından araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen arasında farklılaşma görülmüş; kadın öğretmenin kız ve erkek öğrencilere verdiği dönütlerin eşit bir dağılım gösterdiği bulgulanmıştır. Yine araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenci algılarına göre kız ve erkek öğrencilere eşit söz hakkı verildiği bilgisine ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerinde sınıf etkileşimini etkileyen en önemli faktörün öğretmen olduğu belirtilmiştir. Bu durum sınıf atmosferinde öğretmen tutumunun önemini ortaya koymaktadır.

2.3.3. Cinsiyete Dayalı İş Bölümü

Apple (2012, s 63), okulun temel rolünü "toplumdaki iş bölümünün yeniden üretimine yardımcı olan ideolojik bilincin öğretilmesi" olarak tanımlamaktadır. İnal (2006) ise eğitim yoluyla toplumsal iş bölümünün doğallaştırıldığından bahsetmektedir. Okul ortamındaki cinsiyete dayalı iş bölümü de, bireylerin toplumsal cinsiyet kimliklerini içselleştirmelerine ve sosyal alanlardaki ayrışmanın devamına işaret etmektedir. Çocukların aile ve ev hayatı içerisinde gözlemlemeye başladıkları cinsiyete dayalı iş bölümü, okul çağında sınıf içerisindeki işlerin paylaşımında, öğretmenin görev dağıtımında somut olarak görülmektedir. Sınıfta temizlik ve düzen işlerinin kızlara; sıra ve odun taşıma gibi kas gücüne bağlı işlerin erkeklerle verilmesi cinsiyete dayalı ayrışmayı destekler niteliktedir. Bu tip bir ayrışma okuldaki örtük programın en belirgin yönünü göstermektedir. Böylece öğrencilere, ev içi rolleri kapsayan görevlerin kadınlara; dışarıdaki işlerin de erkeklerle ait olduğu hatırlatılmakta ve öğrenci algılarında bağımlı-bağımsız roller olarak yeniden üretilmektedir.

2.3.4. Dil ve Cinsiyet

Dil toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin anlaşılmasına kaynaklık eden en önemli çözümlenme araçlarından biridir. Güden (2006) dil ve davranışların sürekli olarak birbirini etkilediğinden bahsederek, kültürlerin ve ideolojilerin aktarılmasındaki kritik önemine dikkat çekmektedir. Bu bakımdan erkek egemen ideolojinin aktarılması ve yeniden üretilmesi sürecinde kullanılan dilsel yapılar, gündelik ilişkilerde tekrar tekrar ortaya çıkan iletişimsel pratikler, verili eşitsizliği meşrulaştırmaktadır. Erden (2011) de benzer şekilde dil, toplumsal cinsiyet ve yeniden üretim kavramlarının birbirleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Polat (2010) ise, toplumsal cinsiyetin aktarılmasının dil yoluyla gerçekleştiğini ifade ederek yeniden üretim araçlarının gücünün dilden geldiğini savunmaktadır.

Toplumun kültürel yapı ve kurumları aracılığıyla üretilen dil, söylem ve iletişim biçimleri eşitsizlik içeren pratikleri meydana getirmektedir. Toplumdaki dilsel ve kültürel yeniden üretimin gerçekleştiği başat kurumlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Egemenlik ilişkilerinin okullaşma süreci içinde nasıl üretildiklerini, meşrulaştırıldıklarını ve yeniden üretildiklerini inceleyen Bernstein'a göre okuldaki sembolik ve dilsel ilişkiler çözümlenmeden, pedagojik pratiklerde ortaya çıkan eşitsizlikler anlaşılabilir değildir (Köse, 2001). Dil biçimleri üzerinde çalışan Bernstein'ın eğitimsel alanlara ilişkin çözümlenmelerindeki dilsel kodlar bu anlamda anahtar roledir. Dolayısıyla kültürel bir aktarım olan eğitsel pratiklerin vazgeçilmez iki unsuru olan öğretmen ve öğrenci söylemlerinin irdelenmesi toplumsal cinsiyet ilişkileri bakımından belirleyicidir.

Cinsiyetçi ideolojiyi oluşturan söylemler okul ortamında öğretmenlerin cinsiyetçi ifadelerinde, seslenme biçimlerinde, sınıf içinde kullandıkları iletişim kalıplarında açığa çıkmaktadır. Hall ve Sandler (1982), araştırmaları kapsamında yaptıkları sınıf içi gözlemlerde öğretmenlerin, erkek öğrencilerle ilgili bir tonda; kız öğrencilerle sabırsız bir tonda konuştuğunu saptamışlardır. Bunun yanında öğrenciler herhangi bir yanlış yaptığında kız ve erkek öğrencilerin farklı şekillerde uyarıldığı, öğretmenin erkek öğrenciler sınıfın neresinde olurlarsa olsunlar onlarla konuştuğunu ancak kız öğrencilerle yalnızca yakınındayken iletişim kurduğunu belirtmişlerdir. Çoğunlukla bu iletişimsel biçimlerin farkında olmayan öğretmenler kız öğrencileri ikincilleştirmekte ve eşitsizliklere katkıda bulunmaktadır.

Sanford (2002), sosyal bilgiler dersinde eril değerlerin nasıl ve niçin korunduğunu araştırdığı çalışmasında derste kullanılan dilin kadınlar için dışlayıcı olduğunu vurgulamıştır. Araştırma kapsamında uzun bir süre gözlemlenen sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin hem bakış açısı hem de kullandıkları dil bakımından ataerkil değerleri yansıttıkları ortaya çıkmıştır. Çıngın'ın (2004) dil öğretimindeki cinsiyetçi yaklaşımın, öğrencilerin dili üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında ise, öğrencilerin cinsiyetçi bir dil kullandıkları ve bunu

farkında olmadan yaptıkları görülmüştür. Araştırma süresince öğretmenin kendisinin cinsiyetçi olmayan bir dil kullanması ve bu konuyla ilgili öğretici sunumlar yapması, öğrencilerin cinsiyetçi dilden uzaklaşmalarında etkili olmuştur. Öte yandan Tran (2010) da, sınıftaki dil kullanımına ilişkin öğrenci ifadelerini incelemiş ve öğrencilerin dil kullanımlarının toplumsal cinsiyetlerine göre farklılaştığını görmüştür. Bu bilgiler ışığında öğretmenin kullandığı dilin tek başına yeterli olmadığı, öğrenci söylemlerinin de cinsiyetçi ifadelerden arındırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

2.3.5. Öğretmen Beklentileri ve Cinsiyet

Beklenti, kişiden umulan davranışın gerçekleşme ihtimali olarak tanımlayan Gürşimşek (1999), insanların beklentiye esas alarak birbirlerine tepki verdiğini belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları temelinde şekillenen beklentiler, eğitim ortamında davranışların sınırlandırılıp kategorize edilmesinde geniş bir yer tutmaktadır. Öğretmen beklentilerinin etkileri özellikle ilkokulda oldukça yoğun olarak görülmektedir. Okul eğitimi sürecinde öğretmenin cinsiyet rolü beklentisi, davranış biçiminden, kullanılan dile, görev dağılımına, yönlendirmelere, uyarı yöntemlerine, öğrencinin başarısına kadar birçok faktör üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmen öğrenci arasındaki iletişim sistemi içerisinde, bu beklentiden kaynaklanan davranış farklılıkları ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenin sınıf üzerindeki cinsiyet rolü beklentisi kızların sınıf içi kabul edilebilir davranışları (duygusal, kibar, akıllı, uysal, bağımlı, sert dil kullanmayan) daha fazla sergilemeleri yönüyle erkeklerin de geleneksel cinsiyet rolü algısına uygun davranışlar (aktif, girişken, rekabetçi, bağımsız, özgüvenli) göstermeleri şeklinde olmaktadır (Benz, Pfeiffer and Newman, 1981).

Öğretmen beklentileriyle ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla akademik başarıya dair beklentiler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Benz, Pfeiffer and Newman, 1981; Goldenberg, 1992; Gürşimşek, 1999; Koç, Öztürk ve Şahin, 2002; Rist, 1970; Schwendenman, 2012). Öğretmenlerin kendi beklentileri doğrultusunda öğrencilere yönelik davranışlarında farklılıklar meydana geldiği ve bunun farkında olunmadan yapıldığı bu araştırmalarda ortaya çıkan bir diğer ortak noktadır. Gürşimşek'in (1999), sınıf öğretmenlerinin beklentilerini öğrenci algılarına dayalı olarak incelediği araştırmasında, öğretmenlerin öğrencileri düşük ve yüksek başarı beklentisine göre ayırdıkları ve öğrenciye yaklaşımlarının buna bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada birçok öğretmenin, sistematik olarak öğrencilere beklentisini ilettiği ve öğrencilerin bu durumdan etkilendiği; öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda farkında olmadan ayrımcılık yaptığı ortaya çıkmıştır.

Benz, Pfeiffer and Newman (1981) öğrenci cinsiyetinin, sınıf düzeyinin ve başarısının öğretmenlerin cinsiyet rolü beklentisinin üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada öğrenci

başarısının diğer değişkenlerden daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, öğretmen algılarına göre yüksek başarı gösteren öğrencilerin genellikle eril ya da androjen kimliğe sahip olduğunu; düşük başarı gösteren öğrencilerin ise kadınsı kimliğe sahip olduğunu göstermektedir. Kadınsı cinsiyet rolü ve yüksek başarı beklentisi arasındaki bu olumsuz ilişki, kız öğrencileri başarısızlığa iten sebeplerden biridir. Aynı çalışmayı otuz yıl sonra tekrar yapan Schwendenman (2012), öğretmenlerin cinsiyet temelli algılarının değişmediğini; cinsiyetin okul başarısı için temel belirleyici olmasa da öğretmen beklentilerini etkilediğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre beklentilerin önyargılardan beslendiği ve buna ilişkin farklılıkların sürdürülmesinin toplumsal cinsiyet ayrımcılığının sürdürülmesi anlamına geldiği vurgulanmıştır.

Goldenberg'in (1992) öğretmen beklentilerinin sınırlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenin öğrenci başarısına dair olumlu beklentisi öğrenci için bir motivasyon aracı olarak tanımlanmış fakat olumsuz beklentinin öğrencinin kapasitesini sınırladığı görülmüştür. Öğretmen beklentisinin öğrenci üzerindeki etkisine işaret eden bu durum cinsiyet rolü beklentisi için de geçerlidir. Öğretmenin beklentilerini belirli kalıpyargılar çerçevesinde oluşturması kız ve erkek öğrenciler için ayrı sonuçlar doğurabilmekte fakat sınırlayıcı etkiyi iki cins de hissetmektedir.

2.4. Okul İçi Süreçlerde Cinsiyet Ayrımcılığı

Tan (2008), okul ortamının, "örtük olduğu için adlandırılmayan fakat görünür olduğunda dahi normalleştirilmiş olan ataerkil, cinsiyetçi rol kalıpları ve pratiklerden oluşan bir kültürün egemenliği" (s. 74) altında olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda mesleki yönlendirmeler ve rehberlik uygulamaları, sosyal kulüplere üyelik, akran grupları arasındaki sosyalleşme, teneffüste ya da beden eğitimi dersinde oynanan oyunlar, ders aralarında kız erkek öğrencilerin zaman geçirdiği alanların ayrışması (basketbol, futbol sahaları, kamelyalar, sınıf içleri) kısacası derslik dışı süreçlerdeki farklılaşma, kız öğrencilerin görünüş ve giyinişine müdahale (kılık kıyafet, saç, etek boyu), yönetici rol modelleri okulun sınıf dışındaki diğer alanlarında gerçekleşen ve yeniden üretilen cinsiyet ayrımcılıklarıdır.

2.4.1. Rehberlik ve Cinsiyet

Zihinsel, sosyal, psikolojik ve akademik gelişimi etkileyen bir süreç olan rehberlik, öğrencinin bireysel olarak kendini tanıma ve geliştirmesinde, yeteneklerini ortaya çıkarmada, öğrenciyi mesleğe ve hayata hazırlamada önemli bir etkidir. Akkoyun (1974), rehberliğin amaçlarını, "öğrenciyi tanımak, öğrencinin güçlü ya da yetersiz yönlerini teşhis etmek,

ihtiyaçlarını farkedebilmek, eğitim programlarını bu doğrultuda düzenlemek" (s.20) şeklinde sıralamıştır. Bu noktada öğrenci öğretmen ilişkisinin önemi açıkça görülmektedir. Ancak yönlendirme misyonu, cinsiyet temelli kalıpyargılara sahip öğretmenler açısından düşünüldüğünde, sürecin eşitsiz bir biçimde gelişeceği söylenebilir. Alanyazında rehberliği toplumsal cinsiyet eşitliği çerçevesinde ele alan ampirik çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir.

Okul içi süreçlerde kız ve erkek öğrencilerin nasıl davranması gerektiğine ilişkin telkin ve nasihatler, motivasyon yöntemleri, toplumsal iş bölümüne yönelik mesleki yönlendirmeler, sosyal kulüp seçimlerindeki cinsiyetçi ayrışmalar toplumun cinsiyet rejiminden beslenmekte ve buna paralel olarak varolanı yeniden üretmektedir. Bu nedenle okullarda cinsiyete duyarlı rehberliğe gereksinim duyulmaktadır. Sadker, Sadker ve Klein (1991), 20. yüzyıl boyunca eğitim programlarının kız erkek öğrencilere göre farklı şekilde tasarlandığını, erkeklere mesleki eğitim yönlendirmeleri yapılırken; kızlara ev içi rolleri benimsetecek programlar uygulandığını ifade ederek, okul politikaları aracılığıyla toplumsal yaşamda kız ve erkek öğrencilerden farklı roller beklendiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Sayılan (2016) da, öğretmenlerin kızları "sakin, mazbut ve makul olmaya yönlendirirken; erkekleri bağımsız, aktif ve cesur olmaya cesaretlendirmesini, meslek seçiminde cinsiyete dayalı iş bölümünü referans alan yönlendirmelerini" (s. 52) okul içindeki cinsiyetçi uygulamaların bir göstergesi olarak tanımlamaktadır.

Mesleki yönlendirme ve telkinlerin yanı sıra ders dışı sosyal kulüp faaliyetleri de, toplumsal cinsiyet algısına dayalı rehberliğin başka bir biçimidir. Hayatı okula taşımak, öğrencileri okul içinde ve dışında etkin kişiler haline getirmek, öğrencilerin örgütlenme ve sorumluluk alma becerilerini geliştirmek, girişimciliklerini arttırmak, onlara okulu sevdirmek, işbirliği yapma ve takım halinde çalışma becerisi kazandırmak, öğrencilerin ilgi alanlarını genişletmek gibi amaçlarla (Sağlam ve Yayla, 2014) düzenlenen sosyal faaliyetlerde öğretmenlerin, öğrencileri cinsiyetlerine göre ayrıştırması geleneksel anlayışın bir parçasıdır.

2.4.2. Sosyalleşme, Mekan Kullanımı, Oyun ve Cinsiyet

Sosyalleşme bireyin, içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olarak, kültürel norm ve rollere uyum sağlamasıdır. Tuna (2008), sosyalleşmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu vurgulayarak kültürel aktarımın da bu yolla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Toplumsal çevre aracılığıyla üyesi olduğu toplumun kendisinden beklentilerini öğrenen çocuklar açısından ise kültürel aktarım ve sosyalleşme sürecinin büyük bir bölümü okulda tamamlanmaktadır. Ders dışı zamanlarda düzenlenen etkinlikler, spor faaliyetleri, oyunlar, çocukların kendi aralarındaki iletişimleri, oyun ve oyuncak tercihlerinin farklılaşması, cinsiyet

rollerinin aktarıldığı ve dolayısıyla buna ilişkin öğrenmelerin pekiştirildiği mekanizmanın bir aracıdır.

Çocuklar sosyalleşme sürecine ilk adımlarını oyun oynayarak atmaktadırlar. Çocuğun psiko-sosyal gelişiminde, toplumun diğer bireyleriyle olan ilişkilerinin şekillenmesinde, iletişim ve etkileşim sürecinde etkili olan oyunlar, sosyal değerlerin kavranmasına yardımcı olmaktadır. Budak (2016), çocukların oyun oynarken birçok sosyal ortamla karşılaştığını, bu yolla toplumdaki çeşitli sosyal rolleri ve statüleri keşfettiğini ve oyunun sosyal becerileri geliştirebilmenin en iyi yolu olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte çocuklar oyun oynarken, toplumun kendilerine atfettiği cinsiyet rollerini de keşfetmektedirler. Alexander, Wilcox ve Woods (2009) bu noktada, farkında olunmadan yapılan cinsiyete dayalı oyuncak seçimlerinin, cinsiyet rollerine uygun davranışların ortaya çıkmasında ve toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşmasında etkili olabildiğini ifade etmektedir.

Alanyazında oyuncak tercihlerini farklı yaş grupları açısından değerlendirilen çalışmalar, kız çocukların feminen (barbie bebekler, mutfak setleri), erkek çocukların maskülen oyuncaklara (uçak, savaş oyuncakları, araba, kamyon) yöneldiğini belirtmektedir (Alexander, Wilcox ve Woods, 2009; Budak, 2016; Çiftçi, 2011; Güney, 2012; Tuna, 2008).

Güney'in (2012), okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet tiplerine uygun oyuncak seçimleri ile ebeveynlerin bu konudaki kalıpyargısal beklentilerini ilişkilendirdiği araştırmasında, öğrencilerin kendi cinsiyet rollerini tanıdığını, oyuncak seçimlerini bu yönde yaptığını; ebeveynlerin de çocuklarına cinsiyetlerine uygun oyuncaklar satın almayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre kendi cinsine ait olarak kabul edilen oyuncakları seçen çocukların aileleri, karşı cinsine ait oyuncakları seçen çocukların ailelerinden daha katı kalıpyargısal beklentilere sahiptirler. Bu sonuca göre aileler, çocuklarının cinsiyetlerine uygun özellikler kazanmalarını destekleyerek kız erkek ayrımcılığına katkıda bulunmaktadır.

Çiftçi (2011), öğretmenlerin ve ailelerin cinsiyet rolleri algısı ile okul öncesi çocuklarının akran etkileşimleri ve oyun seçimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kız ve erkek çocukların farklı etkinlikleri tercih ettikleri, erkeklerin güç, hız, dayanıklılık gerektiren hareketli oyunları; kızların bakım, evcilik gibi grup içi etkileşim gerektiren oyunları oynadığı gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrenciler daha büyük gruplarla geniş alanlarda yapılan etkinlikleri tercih ederken, kız öğrenciler daha küçük gruplarla dar alanlarda oynanabilen oyunları seçmişlerdir. Bu sonuçlar sosyalleşme ortamlarının önemli oranda ayrıştığını, çocukların genellikle kendi hemcinsleriyle ayrı alanlarda zaman geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Küçük yaşlarda öğrenilen cinsiyet kalıpyargılarının, bireylerin gelecek yaşamlarına da yansıtacağı göz önüne alınarak bu ayrışma durumunun önemszenmesi gerekmektedir.

2.4.3. Disiplin ve Cinsiyet

Disiplin olgusu, kurallara uyma ve itaat etmeyi de içeren bir kavram olarak, bireye toplumsal normların kazandırıldığı bir süreci belirtmektedir. Bu normların sınırları içinde kalan davranışlar, disiplin kurallarına uygun, kabul edilebilir davranışlardır. Aka (2004), bireylerin dönüşümünde disiplinin anahtar konumda olduğunu belirterek eğitimin bireyleri disipline eden süreçlerin başında geldiğini vurgulamaktadır. Bireye makul bir insan olmayı öğreten okullar da Foucault'un deyimiyle, "hapishaneler, kışlalar gibi modern toplumun normalleştirici kurumlarıdır" (Gölbaşı, 2012, s. 236). Bu yaklaşıma göre öğrencilere yönelik uygulamalar, okul kuralları, ödül-ceza gibi normalleştirici araçlar, bireyleri daha uysal hale getirmektedir. Ancak çocukları belli bir kalıba sokma, toplumsal kuralları öğretme ve ehil bireyler yetiştirme misyonunu üstlenen okullarda, doğal olarak kurallara aykırı durumlar yaşanabilmektedir. Bu durumlara karşı öğretmen ve yöneticilerin tavrı, kullanılan disiplin ve cezalandırma yöntemleri farklı olmaktadır (Hemde, 2010). Bu davranışlardaki farklılıklar, kullanılan disiplin yöntemleri öğrenci başarısına, veli profiline, sosyo ekonomik statüye, öğrencinin cinsiyetine göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar disiplin problemlerinin türü, problemin yaşanma sıklığının ve davranışa yönelik öğretmen yönetici tepkisinin, öğrencinin cinsiyetine bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır (Akpınar ve Özdaş, 2013; Güçlü, 2004; Michael, Nardo, Peterson ve Skiba, 2002). Bu araştırmalarda, disiplin suçlarının genellikle erkek öğrenciler tarafından işlendiği, disiplin problemi yaşayan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha hafif bir şekilde uyarıldığı da belirtilmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklı biçimlerde uyarılması kız öğrencilerin kültürel konumlarıyla ilgili olabilmektedir. Ataerkil sistemin kadınlara atfettiği roller düşünüldüğünde, disiplin yöntemlerinin farklılaşma durumu daha anlaşılır olmaktadır. Toplumda kız öğrencilerin kibar, narin ve korunmaya muhtaç olarak addedilmesi onlara yönelik fiziksel müdahaleyi engellemektedir. Ancak disiplin yöntemi olarak fiziksel müdahalenin hali hazırda hiçbir öğrenciye uygulanmaması gerektiği de bilinen bir gerçektir.

Akpınar ve Özdaş'ın (2013), liselerdeki disiplin suçlarını cinsiyet açısından değerlendirdikleri araştırmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla disiplin suçu işlediği, sigara içme, kopya çekme, okul kurallarına uymama gibi suçları işleyenlerin tamamının erkek öğrencilerden oluştuğu belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, kız öğrencilerin işledikleri disiplin suçlarının genelde kılık kıyafet üzerine olduğudur. Lise kademesinde yapılan bu araştırmanın bazı sonuçları ilkökul kademesi için de geçerli olabilmektedir. Örneğin kızların kılık kıyafet, saç, etek boyunun ilkökul kademesinden başlayarak dışsal denetime tabi tutulması, toplumsal yaşamda kadınların dış görünüşleriyle algılandığının bir göstergesidir. Bu durum cinsiyetçiliği doğuran normların yeniden üretilmesiyle yakından ilişkilidir.

2.4.4. Yönetici Rol Modelleri ve Cinsiyet

Ünal (2003) toplumsal cinsiyet ayrışmasına bağlı olarak kadın meslekleri ve erkek meslekleri ayrımının olduğunu belirtmektedir. Bu ayrımın varlığı günümüzde de hissedilmektedir. Eğitim ve dolayısıyla öğretmenlik, duygusallık, sabır, anaçlık gibi kadının doğasıyla ilişkilendirilen özellikleri nedeniyle kadın mesleği olarak görülmektedir (Buyruk, 2014). Ancak okul yöneticiliği için tam tersi bir durum söz konusudur. Yöneticilik konumuna atfedilen davranış kalıplarının eril cinsiyet rolleriyle uyumluluk gösterdiği varsayılmaktadır. Bu nedenle okullarda yönetici kadrolarının çoğunluğu erkeklerden oluşmaktadır. Kadınları edilgen kılan bu anlayış, cinsiyet rollerini yeniden üretmektedir.

Shakeshaft (2006), kadınların okul yöneticiliği konumlarındaki azlığını, cinsiyet ayrımcılığı, sosyal destek yoksunluğu ve aile sorumluluklarına bağlamaktadır. Sterotipleşmiş inançlar, kadının öncelikli görevinin aile olduğu düşüncesi ve toplumun kadına önyargılı bakış açısı bu durumun temelini oluşturmaktadır. Çelikten (2004), cinsiyet kalıp yargılarını kadınların yükselmelerini engelleyen bir faktör olarak tanımlamaktadır. Simpson (1997) ise yönetim kadrolarındaki adaletsiz dağılımı kadınlar açısından eşitsizliğin devamı olarak ifade etmektedir. Bu bilgilerin yanı sıra yetişkin bireylerin karşılaştığı ayrımcılık aynı zamanda öğrencilere toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili güçlü mesajlar taşımaktadır. Ancak literatürde konuyu bu açıdan ele alan çalışmalara rastlanmamıştır.

Eğitimin üst yönetim kadrolarındaki cinsiyet dağılımı ile ilgili yapılan çalışmalar toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından kaynaklanan önyargıların, kadınların yükselmelerini engellediğini ve bu durumun cinsiyet eşitsizliğini yeniden ürettiğini doğrulamaktadır (Altınışık, 1995; Çetinel ve Kutanis, 2014; İnandı, 2009; Korkmaz, 2014; Simpson, 1997; Tan, 1996).

Çetinel ve Kutanis (2014) toplumsal cinsiyetin, sessizlik davranışı üzerindeki izlerini inceledikleri çalışmada, toplumsal cinsiyet kimliğinin sessizlik davranışını etkilediği, eğitim yöneticiliğinin erkek egemen bir alan olması ve kadınların bu alanda azınlık konumunda olmasının sessizliğin önemli bir nedeni olduğu görülmüştür. İnandı'nın (2009), öğretmen ve müdür görüşlerine göre ilköğretimde çalışan kadın öğretmenlerin okul müdürü olması önündeki engelleri incelediği araştırmasında da yine cinsiyet kimliğine bağlı olarak, kadınların ailevi sorumluluklarından kaynaklanan engeller ve toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının üst kadrolara yükselmeyi engelleyen önemli iki unsur olduğu belirtilmiştir.

Eğitim ortamları, çocukların zihinlerinde kadın erkek imajının, toplumsal cinsiyet rollerinin ve değerlerin öğretildiği en önemli yerlerden biridir. Yönetici-öğretmen kadrolarındaki feminen ve maskülen rollerin dağılımı öğrencilere örtük bir biçimde, güç ve otoritenin erkeğe; uyum ve kabulün kadına ait olduğunu anlatmaktadır. Özellikle ilkokulların

öğrenci algısındaki önemli etkisi göz önüne alınarak daha eşitlikçi toplumsal değerlerin kazandırılması için doğru rol modeller oluşturulmalıdır.

2.5. Müfredat ve Cinsiyet Ayrımcılığı

Apple (2012) eğitim sisteminin, sınıf, toplumsal cinsiyet ve ırk temelinde oluşan katmanlarını hem üretim hem de yeniden üretim biçimi olarak görmektedir. Bunun bir uzantısı olan müfredat da Sayılan'a (2012) göre "bilgi ve değerler seti" olarak bir toplumdaki egemen düşüncenin yeniden üretiminin "ideolojik ve kültürel aracıdır" (s. 47). Kültürel egemenliği yansıtan standartlaştırılmış müfredatın ideolojik içeriği, ders kitapları, kazanımlar ve dersin işleniş biçimi yoluyla açık ya da örtük olarak aktarılmaktadır. Kültürel egemenliğin bir parçası olan toplumsal cinsiyet olgusu da müfredatın içeriğinde yer almakta ve ayrımcılık barındırmaktadır. Bu bağlamda cinsiyet kalıpyargılarını destekleyen müfredat, ders kitapları ve gizil programın yeniden üretimdeki rolü önemlidir.

2.5.1. Örtük Program ve Cinsiyet

Eğitim sistemi doğrudan bilgi aktarmanın yanında, toplumsal değerlerin aşılması, hakim yapıya ait kalıpların dolaylı bir şekilde benimsetilmesi ve geleneksel sınıf düzeninin korunması gibi işlevleri örtük program aracılığıyla yerine getirmektedir (Tezcan, 2003). Bu anlamda örtük programın, hegemonik söylemin dayatılması ya da 'iyilikle' kabul ettirilmesi ve sürdürülmesi için ideal bir alan olduğu söylenebilir (Çankaya, 2015). Zira Hill de (2016), kültürel yeniden üretimin örtük program üzerinden işlediğine dikkat çekmektedir. Okulların örtük program yoluyla önemli norm ve değerleri alttan alta öğrettiğini ve aynı zamanda "toplumdaki iş bölümünün ihtiyaçlarını karşılayacak özneler ürettiğini" savunan Apple (2012, s. 135) ise, eğitim kurumlarında örtülü bir şekilde aktarılan bilgilerin daha sonra toplumsal yaşamda bireyden beklenen kişilik ve eğilim özelliklerini yansıttığını belirtmektedir. Dolayısıyla okul ortamındaki toplumsal cinsiyet rollerine ait örtük öğrenmeler, bireylerin ileriki yaşamlarında sürdürülmeye devam edebilmektedir. Çoğu zaman açık müfredattan daha etkili olabilen örtük program; okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışlarında, oluşturdukları cinsiyete dayalı rol modellerde, okulun soğuk ikliminde (chilly climate), bilginin kaynağı olan ders kitaplarının cinsiyetçi içeriğinde, okul üyeleri arasındaki etkileşimlerde, okul içinde yazılı olmayan kural ve rutinlerde yer almaktadır.

Sayılan (2012), okulun sunduğu kültürel iklim içerisinde egemen cinsiyetçi kalıp yargıların ve değerlerin yeniden üretildiğinden bahsetmektedir. Bu doğrultuda okuldaki resmi pratikler ve müfredat cinsiyetçilikten arındırılmış olsa bile örtük programın toplumun

geleneksel rol algısını sürdüreceği söylenebilir. Öğretmen tutumları, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim, öğretmenin görev dağılımı ve ders kitaplarındaki ataerkil unsurlarda ortaya çıkan eril yaklaşım örtük programın birer parçası olarak toplumsal cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimine hizmet etmektedir.

Arıkan'ın (2004) örtük program olgusunu, öğrenci deneyimlerinden yola çıkarak incelediği araştırması, toplumsal cinsiyet ve örtük programın ilişkisini ortaya koymaktadır. Araştırmada toplumsal sınıf ve cinsiyete ilişkin değerlerin okulun informal süreçlerinde aşılandığı, bu süreçlerde bireylere ataerkil düşüncenin dayatıldığı savunulmaktadır. Araştırma sonuçlarında kız erkek öğrencilerin biyolojik cinsiyet farklılıkları ölçüt alınarak, derslerde farklı davranışlarla sınırlandırıldıkları belirtilmiştir. Bu durum, okullarda toplumsal cinsiyetin örtük program yoluyla aktarıldığını ve yeniden üretildiğini göstermektedir.

2.5.2. Ders Kitapları ve Cinsiyet

Eğitimin en temel kaynaklarından biri olan ders kitapları, açık ya da örtük olarak egemen anlayışı yeni nesillere aktarmakta ve toplumsal düzenin korunmasını, yeniden üretilmesini sağlamaktadır. İnal (2006), bu düşünceye istinaden müfredat ve ders kitaplarının tarafsız bilgiler içermediğini, toplumun çeşitli katmanları arasındaki eşitsizliklerin bir yansıması olarak algılanabileceğini belirtmektedir. Bu eşitsizliklerin bir parçası olan cinsiyet ayrımcılığı ders kitaplarının içeriğinde yer alarak öğrencilere taşınmaktadır. Esen ve Bağlı (2002), ders kitapları yoluyla aktarılan kalıpyargıların cinsiyet rollerini ve eril yapılanmayı desteklediğini ifade etmektedir. Ders kitaplarındaki bilgi formları cinsiyete göre ayrışmayı pekiştirerek öğrencileri kalıplaşmış cinsiyet rollerine hapsetmektedir. Sayılan (2012) da benzer bir yaklaşımla, eğitsel materyallerin içeriklerinin öğrencileri cinsiyet rollerine uygun davranışlara sevk ettiğini savunmaktadır.

Ders kitaplarının cinsiyetçi niteliği; kadın ve erkeğin görsellerde yer alma sayısında, buldukları mekanlarda, yaptıkları işlerde, mesleklerdeki farklılaşmada, eşitsizliği yansıtan ifadelerde görünür hale gelmektedir. Alanyazındaki araştırmalar ders kitaplarındaki kadın ve erkeğin toplumdaki yerinin yansıtılış biçiminin cinsiyetçi ayrışmayı destekler nitelikte olduğunu göstermektedir (Asan, 2006; Esen ve Bağlı, 2002; Eyüp ve Kılıç, 2011; Gümüšoğlu, 2016).

Asan (2006), ilköğretim ders kitaplarındaki metin ve görselleri, cinsiyetçilik açısından incelediği araştırmasında geleneksel cinsiyet rollerinin ders kitapları aracılığıyla pekiştirildiğini söylemektedir. Araştırma bulgularında, kadınların genellikle anne rolünde temizlik, yemek, turşu, salça, konserve yaparken, çamaşır, bulaşık yıkarken kendini eve adamış bireyler olarak gösterildiği; erkeklerin ise genellikle kamusal alanda ve daha çok akıl yönüyle vurgulandığı, çocukların merak ettikleri konuları babaya danışma yönünde teşvik edildiği belirtilmektedir.

Kitaplarda yer alan bu cinsiyetçi içeriklerin bir sonucu olarak kadınlara temizlik ve bakım işlerinden sorumlu bir imaj çizilmekte ve dolayısıyla "nüfusun yarısı olan kadınların, nüfusun diğer yarısı olan erkeklerin rahatı ve huzurunu nasıl oluşturacağı öğretilmektedir" (s. 31). Bunun yanında kitaplardaki metinlerde "bilim adamı", "insanoğlu" gibi cinsiyetçi ifadelerin sıkça yer aldığı; kitapların tümünde okul müdürlerinin erkek olarak gösterildiği belirtilmiştir. Böylelikle araştırma sonuçlarında ders kitaplarındaki cinsiyetçi içeriklerin, eşitsizliğin sürdürülmesine olan katkısı açıkça görülmektedir.

Esen ve Bağlı (2002) tarafından, ilköğretim birinci sınıf ders kitaplarındaki resimlerin, oluşturdukları rol modeller açısından incelendiği çalışmada, toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümünün yansımaları yetişkin figürleriyle aktarılmaktadır. Araştırmada, yetişkin figürlerinin cinsiyetlerine göre, eylemleri, içinde buldukları mekânlar ve bağlantıda oldukları nesnelere cinsiyetçi rol ayrımı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, kadın figürler genellikle ev ve yakın çevrede daha çok çocuğa yönelik eylemlerde bulunurken; erkek figürler ise dış mekanlarda ve kamusal alanlarda gösterilmektedir. Bunun yanında, kamusal alanlardaki az sayıda kadının da geleneksel cinsiyet rollerine uygun olan öğretmenlik mesleği içerisinde yer aldığı aktarılmıştır. Kadın figürlerin çoğunlukla çocuğa bakım işinde; erkek figürlerin de kamu ve iş yaşamıyla ilgili etkinlikler içinde sergilenmesi cinsiyetçi rol ayrımının empoze edilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla kadınları evin içerisine hapseden ataerkil düşünce, görsellerle meşrulaştırılmaktadır.

2.6. Cinsiyet Ayrımcılığında Etkili Olabilecek Öğrenci Özellikleri

Toplumsal düzenin yeniden üretildiği başat alanlardan biri olan okul ortamında, ders içi okul içi süreçlerin yanında, öğrencinin bireysel özellikleri olarak adlandırılan ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığını besleyen diğer unsurlar da konuya dahil edilmelidir. Öğrencinin akademik başarı, öğretmen ve ailelerin başarı beklentisindeki cinsiyete dayalı farklılaşmalar, devamsızlık oranları ve devamsızlığın nedenleri eğitim ortamlarında yaşanan ayrımcılığın daha iyi anlaşılmasına kaynaklık eden faktörlerdendir. Dolayısıyla yeniden üretim olgusu bu açılardan da incelenmelidir.

2.6.1. Akademik Başarı ve Cinsiyet

Günümüzün güvencesiz ortamında bireyin, toplumda iyi bir yer edinebilmesinin, yaşamını garanti altına almasının yolu diploma ve akademik başarıdan geçmektedir. Bu nedenle ilkokuldan itibaren çocukların eğitimdeki başarıları aileler için öncelikli konulardır. Yıldırım (2000) da benzer şekilde, akademik başarı ya da başarısızlığın, öğrencinin kendisi, ailesi ve

içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla başarıya da başarısızlığın kaynağı da bu doğrultuda, birçok açıdan ele alınmalıdır. Akademik başarıyla ilgili alanyazında, konunun çok sayıda faktörle ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Arslan ve Babadoğan, 2005; Babaroviç, Burusic ve Seric, 2011; Koç ve Yücel, 2011; Yıldırım, 2000). Bu faktörlerden biri de toplumsal cinsiyettir. Geleneksel kalıpyargılara ilişkin cinsiyet kodları, matematik ve fen bilimleri alanlarında erkek öğrencilerin; Türkçe ve sosyal bilimler alanlarında kız öğrencilerin daha başarılı olacağına dair inançları beslemektedir. Bu yöndeki toplumsal kabuller kız öğrencilerin sayısal alanlardaki motivasyonlarını ve özgüvenlerini sarsmaktadır.

Toplumsal cinsiyetin, üniversite öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumu ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada Tapia ve Marsh (2000), erkek öğrencilerin matematik dersine karşı özgüven ve motivasyonlarının, kız öğrencilerden daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışma yapan Koç ve Yücel (2011) ise, ortaokul kademesinde, öğrencilerin matematik tutumu ve başarısının cinsiyete göre farklılaşmadığını; kız ve erkek öğrencilerin derse karşı olumlu tutum içerisinde olup, orta düzeyde başarı sergilediklerini bulgulamışlardır. İki araştırmanın bulgularının birbiriyle örtüşmemesi akademik başarıyı etkileyen diğer faktörler ve araştırmanın yapıldığı öğretim kademesine bağlı olarak değişebilmektedir.

Bölükbaş (2010), ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını saptamak, başarı ve cinsiyetin öğrenci tutumlarına yansımalarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, tutum ve akademik başarının kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını bulgulamıştır. Kız öğrencilerin Türkçe dersine olan tutumlarının ve akademik başarılarının erkeklere oranla daha iyi olması cinsiyet kalıpyargılarına göre beklenen bir sonuçtur. Kızların sosyal ve sözel; erkeklerin sayısal ve teknik alanlarda daha başarılı olmaları, toplumun genel beklentisidir (Sarı, 2015). Cinsiyet rollerinin bir yansıması olan bu kodlar, eşitsizliğin devamı niteliğindedir. Bu durumun bir örneği olarak Akgün, Gönen ve Aydın (2007), öğrencilerin fen ve matematik alanlarındaki kaygı durumunu saptamayı amaçladıkları çalışmada, kız öğrencilerin daha yüksek kaygıya sahip olduğunu ve bu durumun toplumsal değerlerle açıklanabileceğini öne sürmektedirler. Dolayısıyla kız öğrencileri çoğunlukla sözel alanlara iten cinsiyet kalıpyargıları, kızların sayısal alanlardaki özgüvenlerinin kırılmasına yol açmaktadır. Bu konuda Hall ve Sandler (1982), kadın ve erkek öğrencilerden farklı beklentileri içeren öğretim davranışlarının, kadınlara erkeklerin başarılı olduğu sayısal alanların daha önemli olduğunun hissettirilmesinin, kadın öğrencilerin gelişimini sınırlandırdığını ifade etmektedir.

İlköğretim okullarında kız ve erkek öğrencilerin başarılarının incelendiği bir diğer çalışmada; Babaroviç, Burusic ve Seric (2011), cinsiyetin okul başarısı üzerinde temel belirleyici olmadığını belirtmişlerdir. Ancak kız öğrencilerin ders çalışmaya daha istekli oldukları, disiplin ve otokontrollerinin daha iyi olduğu, öğrenme etkinliğine daha rahat adapte oldukları ve okula

karşı daha pozitif bir tutum içerisinde oldukları yönündeki toplumsal kabullerin var olduğunu ve bu nedenle kızların daha başarılı olarak algılanabileceğini de vurgulamışlardır (Babarović, Burusic ve Seric, 2011). Akademik başarıya dair toplumsal beklentilerdeki farklılıklar, kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet rollerine uygun olarak şekillenmekte olup; cinsiyet ayrımcılığını besleyen anlayışın bir parçasını oluşturmaktadır.

2.6.2. Devamsızlık ve Cinsiyet

Akademik başarı, öğrencinin eğitime etkin katılımına bağlıdır. Ancak öğrencinin okulda bulunmaması, gerçekleştireceği öğrenme yaşantılarının eksik olmasına neden olmaktadır (Haberli ve Güvenç, 2012; Özbaş, 2010). Eğitimsel süreçlerden geri kalan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri bu duruma bağlı olarak olumsuz etkilenmektedir. Eğitim, temel bir insan hakkı gibi görülse de, sosyo ekonomik durum, aile yapısı, cinsiyet özellikleri gibi faktörler okula devamlılık açısından engel oluşturabilmektedir. Bu engeller içerisinde cinsiyet faktörü ayrı bir öneme sahiptir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin temeli, kız öğrencilerin okula erişimi ve eğitime devamlılığı ile atılmaktadır. Zorunlu eğitim süresi boyunca okula devamlılık yasal bir gereklilik olmakla birlikte ataerkil toplum yapısından dolayı kız öğrencilerin eğitime katılımı kısıtlanabilmektedir. Özellikle ilköğretim birinci kademe sonrasında, açıköğretim okullarına kayıtlı öğrenciler, resmi kaynaklarda eğitim içerisinde görünse de özünde eğitim sürecinden uzak kalmaktadır. Öksüz ve Balcı Karaboğa (2017), geleneksel değerlerin hakim olduğu ve erkeklerin kadınlardan üstün tutulduğu toplumlarda, cinsiyet rol beklentilerinin kız öğrencilerin eğitime katılımlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Dolayısıyla ataerkil sistemin bir uzantısı olarak evde kardeşine bakma ve ev işlerine yardım görevini üstlenen kız öğrencilerin bu sebeplerle devamsızlık yapması da cinsiyet ayrımcılığının somut örnekleri arasındadır. Okula devam konusuyla ilgili alanyazındaki çalışmaların çoğunlukla ortaöğretimde eğitime erişim ve okullaşma konularına odaklandığı; fakat okul içindeki devamsızlık durumlarının ihmal edildiği görülmektedir. Öte yandan yapılan çalışmalarda, okula devam konusunda cinsiyetin önemli bir etken olduğu, aile yapısından ve cinsiyet temelli kalıpyargılarından kaynaklanan durumların, okula devam etmeme nedeni olarak görüldüğü belirtilmektedir (Bora, 2012; Dilli, 2006; Haberli ve Güvenç, 2012; Öksüz ve Balcı Karaboğa, 2017; Tunç, 2009).

Tunç (2009), ilköğretim çağındaki çocukların okula gitmeme nedenlerini Van ili örneği üzerinden araştırdığı çalışmasında, ekonomik durumun ve ailenin muhafazakar yapısının kız çocukların okula gitmesinin önünde engel oluşturduğunu ileri sürmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aileler, maddi imkansızlıklardan dolayı "sadece erkek çocuklarını"

okutabildiklerini, geleneksel yapının kız çocuklarının okumasını gerekli görmediğini, değer yargılarının karma eğitim sistemiyle uyuşmadığını belirtmişlerdir. Araştırmada kültürel yanlışlık ve önyargı olarak ifade edilen bu durum, cinsiyet ayrımcılığının en keskin belirtilerindedir.

Öksüz ve Balcı Karaboğa (2017), ortaöğretime devam edemeyen kız öğrencilerin eğitime devamlarının önündeki engelleri inceledikleri araştırmalarında, üst öğrenim basamaklarına doğru kız öğrenci sayısının erkeklere oranla azaldığını; toplumun kültürel özelliklerinin, aile ve sosyal çevre faktörlerinin bu durumu etkilediğini ifade etmektedirler. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin ortaöğretime katılımlarının önündeki engellerin başında ailenin gelir düzeyinin düşük olması gelmektedir. Yine araştırmadan elde edilen veriler, kalabalık aile yapısından dolayı sınırlı olan maddi imkanların, genellikle erkek çocukların eğitimi için kullanıldığını; eğitime ilişkin kararların evin erkek bireyleri tarafından alındığını, sosyal çevrenin bakış açısının eğitime devam konusunda olumsuz bir etki yarattığını göstermektedir. Bu doğrultuda araştırma sonuçları, toplumun geleneksel cinsiyet yapısının sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır.

Literatürde eğitime erişim ve okullaşma konularında yapılan çalışmaların toplumsal cinsiyet ayrımcılığına dair önemli bilgiler verdiği görülmektedir. Ancak bu çalışmaların yanında okul içerisindeki devamsızlık durumlarının da cinsiyet eşitliği bakış açısıyla değerlendirilmesinin, ayrımcılıkların ortadan kaldırılması için atılacak diğer bir önemli adım olduğu düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, toplanan verilerin analizine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Okul ortamında cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten unsurların; sınıf içi, okul içi süreçlerdeki pratiklerin, müfredat ve ders kitaplarının resim ve içeriklerinin, öğrencinin bireysel özelliklerinden kaynaklanan cinsiyet farklılıklarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelendiği bu araştırma, nitel araştırma yöntemine göre yapılandırılmıştır. Araştırma, eğitim alanındaki cinsiyetçi düşünce ve kalıpyargıları yeniden üreten süreçlere odaklanması yönüyle eleştirel feminist araştırma yaklaşımına; bu süreçlerin öğretmen deneyimleri esas alınarak bütüncül bir bakışla ve derinlemesine ele alınıyor olması yönüyle olgubilim desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Feminist yaklaşımla yapılan çalışmalarda cinsiyete bakışın, bireylerin anlayış ve eylemlerini nasıl şekillendirdiğine bakılmaktadır (Patton, 2014). Dolayısıyla toplumsal cinsiyet ilişkileri sorunsalına dair üretilen çalışmaların eleştirel feminist kurama göre yapılandırılması, toplumsal cinsiyet odaklı bir değişime katkı sunulmasına olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda araştırma, toplumun hiyerarşik cinsiyet yapısını irdelemesi ve eğitimin toplumsal cinsiyet rolleri yaratma işlevine açıklık getirmesi yönüyle eleştirel bir kimlik kazanmaktadır. Olgubilim çalışmalarında ise bireylerin derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadıkları konulara açıklık getirmek, incelenen olgunun özüne ulaşmak için bireysel deneyimlere odaklanmak ve bu deneyimleri anlamlandırmaya çalışmak temel yaklaşımdır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre araştırmanın deseni, cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten süreçlerin ilkökul öğretmenlerinin bakış açıları ve deneyimlerini bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi nedeniyle eleştirel feminist bakış açısıyla yapılan bir olgubilim çalışmasıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerinde yer alan farklı sosyo ekonomik özelliklere sahip kamu ilkokullarındaki sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Mersin ili merkez ilçelerinde, Akdeniz'de 52, Yenişehir'de 24, Toroslar'da 41, Mezitli'de 21 olmak üzere toplam 138 kamu ilkokulu bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken sosyo ekonomik farklar dikkate alınmış, kırsal bölge

okullarından, orta ve alt sosyo ekonomik bölgelerden seçilen 6 okuldan 13 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın yapıldığı ilkokullar, bölgedeki okulları tanıyan öğretmenlerden referans alınarak seçilmiştir. Araştırma öncesinde bir kadın ve bir erkek öğretmenle yapılan görüşmeler ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenme sürecinde; öğretmenlerin en az 4 yıl görev yaparak ilkokulun tüm sınıf düzeylerini tecrübe etmeleri ölçütüne dikkat edilmiş ve görev yapılan okulların sosyo ekonomik düzeyi, kent merkezi ve kırsal bölgede olması ile katılımcıların cinsiyetlerine göre de mümkün olduğunca çeşitlilik sağlanmasına özen gösterilmiştir. Bu durumda hem ölçüt hem de maksimum çeşitlilik örneklemesinin özelliklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca aynı okul içinde çalışma grubundaki katılımcılar aracılığıyla başka katılımcılara da ulaşılmış ve kartopu örnekleme tekniği de kullanılmıştır. Buna göre okulların sosyo ekonomik düzeylerinin ve katılımcıların cinsiyet dağılımlarının yer aldığı frekans tablosu aşağıdaki gibidir;

Tablo 1.
Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Okul	Orta Sosyo Ekonomik Düzey		Düşük Sosyo Ekonomik Düzey		Kırsal		Toplam
	Aydınlıkevler İlkokulu	Çiftlikköy İlkokulu	Çay Mahallesi İlkokulu	Güney İlkokulu	Değirmençay İlkokulu	Resul İlkokulu	
Kadın	3	-	3	1	1	1	9
Erkek	1	1	1	-	1	-	4
Toplam	4	1	4	1	2	1	13

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmalarda katılımcıların bakış açılarına ulaşılarak ele alınan konunun derinlemesine ve bütüncül olarak incelendiği bir nitel araştırma tekniğidir (Patton, 2014). Veri toplama sürecinde araştırmacı ve katılımcıların yüz yüze etkileşim halinde olması, alınan yanıtların detaylandırılması ve katılımcı bakış açısının daha iyi yansıtılması için araştırmacı tarafından sonda sorularının sorulması görüşme tekniğinin avantajlarından (Ritchie ve Lewis, 2003). Bu nedenle araştırmanın verileri, katılımcıların araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan görüşme formunda (bkz. Ek1) yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar yoluyla toplanmıştır.

Görüşme soruları, yapılan literatür taraması sonucunda belirlenmiştir. Bu süreçte literatürde daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiş, konunun hangi yönlerden ele alındığına bakılmıştır. Literatür taramasından elde edilen bilgiler çerçevesinde ilkokulda cinsiyet

ayrımcılığına etki edebilecek ana temalar ve çalışmanın boyutları netleştirilmiştir. Görüşme soruları, araştırmanın alt boyutlarına göre hazırlanmış olup, bir kontrol listesi yardımı ile (bkz. Ek2) değerlendirilerek yarı yapılandırılmış şekilde oluşturulmuştur. Görüşme soruları ve kontrol listesi çalışmanın ekinde yer almaktadır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin öz yaşam hikayeleri ve eğitim geçmişleri ile demografik özellikleri hakkında görüşmelerin giriş kısmında bilgi edinilerek veri toplanmıştır. Veri toplama aracı için iki okulda pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmalar neticesinde görüşme formundaki soruların sıralaması değiştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci:

Görüşme formu hazır hale getirildikten sonra Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmış ve görüşme yapılacak okullar ile iletişim kurularak görüşme tarihleri planlanmıştır. Görüşmelerin başında katılımcılardan izin alınarak görüşme boyunca ses kaydı alınacağı belirtilmiştir. Ancak katılımcıların bir kısmı ses kaydı alınmasını istemedikleri için çalışma grubuna dahil olamamışlardır. Örneğin araştırma öncesinde belirlenen bir kırsal bölge okulunda öğretmenler ses kaydından tedirginlik duyduklarını belirtmişlerdir. Ses kaydı alınmasının gerekçeleri açıklanarak çalışma hakkında detaylı bilgilendirme yapılmasına rağmen katılımcılar ikna olamamışlardır. Bu nedenle belirlenen kırsal bölge okulu yerine başka okullar araştırılmış ve yeniden belirlenen iki köy okulunda görüşmeler yürütülmüştür. Gidilen okullarda öğretmenlerin gönüllülük ve müsaitlik durumlarına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinde görüşülen öğretmenlerin çoğu ses kaydı konusunda tedirginlik duyduklarını söyleyerek görüşmeyi kayıt alınmadan yapmak istediklerini söylemişlerdir. Bu durumlarda katılımcıların güvende hissedebilmeleri için verilerin ve kimliklerin nasıl güvence altına alınacağına dair süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Böylece görüşmeye katılmak üzere izni alınan öğretmenlerle ses kaydı eşliğinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama süreci içerisinde kimi katılımcıların ders programları nedeniyle uygun bir saat belirlenememiş ve araştırmacının okulda geçirdiği zaman dilimi içerisinde görüşme yapılamamıştır. Bu nedenle aynı okula katılımcıların müsaitlik durumuna göre görüşmeler tamamlanana kadar birkaç defa gidilmiş, böylelikle okul atmosferi daha yakından incelenmiştir. Görüşmeler esnasında öğretmenler odası, rehberlik birimi gibi sessiz alanlar tercih edilmiştir. Bir görüşme ise katılımcının evinde gerçekleştirilmiştir. Okulda ya da ev ortamında gerçekleştirilen tüm görüşmelerde katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için görüşme öncesinde kısa sohbetler gerçekleştirilmiş ardından görüşme sorularına geçilmiştir. Görüşmeler, sürecin sonunda araştırmacı tarafından dijital ortama aktarılarak analize hazırlanmıştır.

3.4. Veri Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, görüşme sürecinden elde edilen verilerin tematik olarak düzenlenmesi ve yorumlanmasına dayalı bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu analiz tekniğinde öncelikle araştırmanın amacına uygun bir çerçeve oluşturulmakta ve verilerin işlenmesi bu tematik çerçeveye göre yapılmaktadır. Ardından bu sıralamayı bulguların tanımlanması ve yorumlanması adımları izlemektedir.

Araştırmanın analiz aşamasında öncelikle görüşme kayıtlarının dijital dökümü yapılarak elde edilen veriler düzenlenmiştir. Daha sonra araştırma problemi ve alt sorular çerçevesinde verilerin okuma aşaması gerçekleştirilmiş ve buna yönelik temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında, literatür taraması sırasında belirlenen ana ve alt boyutların yanında; katılımcı ifadeleri de etkili olmuştur.

Araştırma verileri, belirlenen temalar çerçevesinde kodlanmıştır. Verilerin kodlanmasında, büyük ölçüde araştırmanın alt boyutlarıyla tutarlılık sağlanmıştır ancak katılımcıların ürettikleri ifadeler neticesinde öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarına dair verilerin de önemli olduğu görülmüş ve bu doğrultuda "*Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısı*" adıyla yeni bir tema daha oluşturulmuştur.

Katılımcı ifadelerinden elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri verilerek tablolaştırılmıştır. Verilerin tablolaştırılmasında istatistiki bir amaç güdülmemiş; katılımcı eğilimlerini daha rahat saptayabilmek amacıyla sayısallaştırma yapılmıştır. Araştırmanın alt boyutları birbiriyle ilişkili olduğundan, kimi zaman katılımcıların ürettiği ifadeler birden fazla temanın altında sunulmuştur. Konu ile ilgili olmayan detaylar içeren bazı yanıtlar ise verilerin işlenmesi sırasında dışarıda bırakılmıştır. Araştırmada önem arz edeceği düşünülen ifadeler ise doğrudan alıntılar için işaretlenmiştir. Bulguların tanımlanması aşamasında verilerin açık ve anlaşılır olmasına, okuyucuyu sıkacak gereksiz detaylardan kaçınılmasına özen gösterilmiştir.

Son aşama olarak, elde edilen bulgular literatür ışığında yorumlanmış ve katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu aşamada bulgular arasındaki neden sonuç ilişkisinin daha iyi açıklanması ve nitelikli bir karşılaştırma yapılması için literatür bulgularından da yararlanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde ilkokullarda cinsiyet ayrımcılığı konusu araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak sınıf içi süreçler, okul içi süreçler, müfredat, öğrenci özellikleri ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları temaları olmak üzere beş ana tema altında ele alınmıştır. Bu beş ana temaya ait on dört alt tema şu şekildedir: Sınıf içi süreçler; "oturma düzeni", "etkileşim", "iş bölümü", "konuşma dili", "cinsiyet rolü beklentisi"; okul içi süreçler "rehberlik", "sosyalleşme-mekan kullanımı ve oyunlar", "disiplin", "yönetici rol modelleri"; müfredat "örtük program", "ders kitapları"; öğrenci özellikleri "akademik başarı", "devamsızlık" alt temalarından oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin ifadeleri de ayrı bir tema olarak incelenmiştir. Sınıf içi süreçlerde cinsiyet ayrımcılığı, okul içi süreçlerde cinsiyet ayrımcılığı, müfredat ve cinsiyet ayrımcılığı, cinsiyet ayrımcılığında etkili olabilecek öğrenci özellikleri ve içerdikleri alt temalar yapılan literatür taraması ile araştırma öncesinde belirlenmiş olup, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları teması, görüşme metinlerinin analizi sırasında araştırmaya dahil edilmiştir. Bulguların düzenlenmesinde her temaya ait alt temalar ve kodların yüzde ve frekans değerlerinin yer aldığı tablolar kullanılmıştır. Temaların sıralamasında araştırma problemlerinin sıralamasına bağlı kalınmış olup, bulgular her temanın yüzde ve frekans bilgileri ve katılımcı ifadelerine ait alıntılar ile zenginleştirilerek literatür çerçevesinde yapılan yorumlarla tartışılmıştır. Katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılar; okulların baş harfi, katılımcı numarası ve cinsiyet bilgilerini içeren sembollerle belirtilmiştir. Her temaya ve ilgili alt temalara ait bulguların sunulmasının ardından birer değerlendirmeye yer verilmiştir.

4.1. Sınıf İçi Süreçlerde Cinsiyet Ayrımcılığına İlişkin Bulgular

Sınıf içi süreçlerdeki gündelik pratikler yoluyla öğrencilere, cinsiyetçi kodlar yüklenebilmektedir. Farkında olunmadan gerçekleştirilen bu gündelik pratik ve deneyimler ise birbirleri ile bağlantılı olabilmektedir. Bu doğrultuda cinsiyet ayrımcılığının sınıf ortamında yeniden üretimi konusuna daha bütünlüklü bir bakış açısı kazandırabilmek için araştırmanın bu bölümünde sınıf içi oturma düzenine, etkileşime, iş bölümüne, günlük konuşma diline ve cinsiyet rol beklentilerine yönelik öğretmen görüşlerine odaklanılmış ve cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten sınıf içi süreç ve uygulamalar açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1.1. Sınıf İçi Oturma Düzeninde Cinsiyete İlişkin Bulgular

Sınıfın fiziksel ortamı, okuldaki toplumsal cinsiyet iklimi hakkında önemli ipuçları vermektedir. Lockheed ve Klein (1985), kız ve erkek öğrencilerin sınıf içerisindeki konumlandırılışının, oturma düzeninin, öğretmenin süreçteki rolünün önemine dikkat çektikleri çalışmalarında sınıfın fiziksel ortamını düzenlemenin eşitliği sağlamaya yönelik atılacak ilk ve en kolay adım olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Polat (2010) da, cinsiyet ayrımının sınıf ortamındaki fiziksel ayrışmayla başladığını; bu durumun bireylerin hayatlarının geri kalan bölümlerinde dost ve arkadaş olabilme olasılıklarını da ortadan kaldırıcı bir etkiye sahip olacağını belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf ortamındaki homojen oturma düzenleri kimi zaman öğrenci tercihiyle, kimi zaman veli isteği üzerinde kimi zaman da öğretmenin uygulamasıyla oluşturulmaktadır. Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların oturma düzenine ilişkin ifadeleri %13'ü "serbest bıraktım", %16.5'i "karışık oturttum", %22.5'i "veli isteğine uydum" şeklindedir. Yine ifadelerin %35'inde "kızların kızları erkeklerin erkekleri tercih ettiği", % 9.4'ü "öğrencilerin ayrışarak oturmak istemesinin normal olduğu", %3.2'si "kız öğrencilerin önde oturduğu" belirtilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Sınıf İçi Oturma Düzeninde Cinsiyet Konusuna Yönelik Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay-Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Serbest bıraktım	2	20	2	14	-	-	-	-	-	-	4	13
Veli isteğine uydum	2	20	3	21.4	2	50	-	-	-	-	7	22.5
Karışık oturttum	2	20	2	14	-	-	-	-	1	50	5	16.5
Kız kız erkek erkeği tercih etti	4	40	4	28.2	1	25	1	100	1	50	11	35.4
Öğrencilerin ayrışarak oturmak istemesi normaldir	-	-	3	21.4	-	-	-	-	-	-	3	9.4
Kızlar önde oturur	-	-	-	-	1	25	-	-	-	-	1	3.2
Toplam	10	100	14	100	4	100	1	100	2	100	31	100

Bulgular incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmı oturma düzeninde öğrencileri serbest bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciyi sıkmamak veya eğitim ortamından soğutmamak gibi gerekçelerle öğrencileri istedikleri yerlere oturtan öğretmenler, bu uygulama ile birlikte sınıf içerisinde kendiliğinden bir ayrışma yaşandığını şu sözlerle belirtmişlerdir:

Kim kiminle oturmak istiyorsa onunla otursun dedim. Eğer bu cinsiyetle ilgili bir sohbet ise o zaman ben yanlış yaptığımı gördüm mesela. Neden? Çünkü kızlar kızları tercih etti genelde. Erkeklerde erkeklerle oturmayı tercih ettiler (A1-Kadın).

Serbest bırakınca erkek erkekle kız kızla oturmak istiyor. Tenefüslerde de böyle, büyüdüklerinde de böyle olacak (Ç1-Kadın).

Özellikle 1. sınıfta hiç sıkılmıyorum. Arkadaşı ile oturmasına izin veriyorum. Şimdi ben ilk başta orada sıkarsam kız-erkek, öyle o orada oturmaz dersem ilk baştan kaybetmiş olurum (Ç2-Kadın).

Sınıf içerisinde yaşanan bu doğal ayrışma durumunda tüm öğrencilerin kendi hemcinsleriyle oturmak istedikleri belirtilse de kız öğrencilerin bu konuda daha hassas oldukları şöyle ifade edilmiştir:

Ama bu konuda kızlar daha özenli. “Ben kızla oturacağım annem babam kızıyor”. Hani 1. sınıfta bile onun ayrımını biliyor ve ona göre davranmaya çalışıyor. Özellikle ailesine karşı sorumluluk “Ben bu konuda sorumluyum erkekle oturmamam lazım” Bana bunu da söylüyor “Ben oturmam onunla” diyor. Bu konuda karşı çıkabiliyor çünkü bana göre aileden o eğitimi almış da gelmiş (Ç2-Kadın).

Ailenin, kültürün ve dolayısıyla yaşanan çevrenin de zihinlerdeki toplumsal cinsiyet kodlarını etkilemesi aşağıdaki ifadelerle çarpıcı bir şekilde ortaya konmaktadır.

Doğu'da görev yaparken, 3 buçuk sene itirazlar geldi öyle. Dini gerekçeyle. Aileden geldi. Oturturma diye. Ayırdım yani. Sonuçta veli karşına alınmaz.. Kızların velileri (A3-Erkek).

Zaten Antep'te çalıştığım için bu ayrımın olması da normal diye düşünüyorum. Özellikle çalıştığım yerde mesela annesi bile gelirdi. “Hayır benim kızımı oturtamazsın. Özellikle sınıf büyüdükçe biraz daha fazla oluyor bu. Hoşlanmıyorum, ama bazen de mesela bu sefer de veliye zıt gidince, çocuğa zıt gidince.. Açıkçası kafa yapısını bildiğim için çok da ısrar etmedim. Doğu'da bu daha fazla oluyor (Ç2-Kadın).

Daha önce Rize'de bir köydü. Orada bu konuda itirazlar olmuştu. Yani kız erkek oturtma konusunda. İtiraz edenler kız öğrencilerin velileriydi. İlk atandığım yerdi ve tecrübesizdim. Onların o isteklerine boyun eğmek zorunda kalmıştım (Ç4-Erkek).

Okul toplumun mikro boyutunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler de içerisinde buldukları toplumun kodlarından, kültürel şemalarından etkilenebilmektedir. Bunun belirgin örnekleri aşağıdaki ifadelerde yer almaktadır;

İlla kızlar erkekle oturacak diye bir çabam da yok. Benim için önemli olan disiplin. Hani abes durmuyor cinsiyet farkı. İzmir'den gelen çok daha tuhaf karşılıyor. Ama ben karşılayamıyorum açıkçası. Bir de bu kadar da aşağılanacak bir durum olduğunu düşünmüyorum çünkü insanlar böyle görmüş. İnsanların tabii ki çağa ayak uydurması gerekebilir. Ama bunun modernleşme anlamında çok da abartmamak gerektiğini düşünüyorum (Ç2-Kadın).

Yani şimdi beni de bıraksan ben de bir kız arkadaşı tercih ederim. Paylaşımları, saçını örmesi vs. Erkek de işte ne bileyim arabaydı, oyundu, topaç çevirmeydi. Ama sıkıntı yok beraber de otururlar, ayrı oturdular mı da ben de zaten kalk demem (Ç3-Kadın).

Yine elde edilen bulgulara göre oturma düzeninde kız-erkek karışık oturma şeklinin yanı sıra öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmene yakın ya da uzak, önde ya da arkada oturuşları da toplumsal cinsiyete dair önemli veriler sunmaktadır. Esen (2013), öğretmenlerin derslikte kızlarla erkekleri yan yana oturtmamasını, kızları ön sıralara yerleştirmesini fiziksel soyutlama olarak tanımlamaktadır. Bunun bir örneği de aşağıdaki ifadede yer almaktadır.

Şimdi bizde oturma düzeni yok. Çalışkan, akıllı öğrenciler bana yakın oturuyor. Hiç kimsenin yeri sabit değil eğer derslerini bırakırsan en kötü sıraya geçersin; çalışırsan en iyiye geçersin. Ben bunu uyguladığım zaman, kız erkek hani ben bununla oturmam durumları oluyor ya, ben şu kızla oturmam ya da ben.. böyle bir şey yok. Çünkü o yeri herkes kendisi hak etmiş. Kızlar genelde önde oturuyor (K3-Kadın).

Yukarıdaki ifadede belirtildiği gibi kız öğrencilerin çoğunlukla ön sıralarda oturuyor oluşu, toplumsal cinsiyet beklentisine uygun olarak "akıllı, uslu, istedik özellikler gösteren öğrenci" tipolojisini akla getirmektedir.

Öte yandan Esen'in (2013) toplumsal cinsiyeti öğrencilik deneyimleri üzerinden incelediği araştırmasında, kadın erkek tüm katılımcıların ifadeleri sınıflarda fiziksel soyutlamanın varlığına işaret etmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgularda öğretmenlerin kızlarla erkekleri ayrı oturttuğu, bununla birlikte kız öğrencilerin çoğunlukla önlere oturduğu açıkça ortaya konmaktadır. Bu durum araştırmanın verileriyle örtüşmektedir. Uluslararası literatürde de benzer sonuçlar kaydedilmiştir. Robertson'un (2010), ön test son test gruplu olarak yaptığı çalışmasında katılımcılara aşamalı olarak toplumsal cinsiyete duyarlılık eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf içerisindeki konumlandırılışının, öğretmen ve öğrenci arasındaki fiziksel mesafenin öğrenci davranışlarını, sınıf içi aktiviteyi ve akademik başarıyı etkilediğini ortaya konmuştur. Benzer şekilde bu araştırmanın sonuçlarında da öğretmene yakın oturma, istedik davranışları ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği kaydedilmiştir.

4.1.2. Sınıf İçi Etkileşimde Cinsiyete İlişkin Bulgular

Sınıf ortamı, öğrencilerin akademik birikim kazandıkları ve sosyal ilişkilerini geliştirdikleri en önemli yerlerden biridir. Bu ortamda öğretmen ve öğrencilerin farkında olmadan gerçekleştirdikleri gündelik pratikler toplumsal cinsiyet kodlarının oluşmasında ve devam ettirilmesinde rol oynamaktadır. Literatürde pek çok araştırmacının sınıf içi etkileşime odaklandığı görülmektedir (Bağ, 2009; Chen, Chang ve Chang, 2002; Jones ve Dindia, 2004; Rashidi ve Naderi, 2012; Sayan, 2007). Örneğin, Chen, Chang ve Chang (2002) yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla öğretmenleriyle daha çok etkileşime girdiklerini ve bu durumun kız öğrenciler açısından negatif çıktılar oluşturduğunu

vurgulamaktadırlar. Sayan (2007) da, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere yönelik davranışlarındaki farklılıkların, onlarla etkileşimlerinin, öğrencilere verdikleri görev ve sorumlulukların ataerkil bir bakış açısını yansıttığını belirtmektedir. Araştırma bulgularına göre cinsiyet kalıpyargılarını pekiştiren unsurlar, sınıf içerisindeki doğal etkileşim biçimleriyle ortaya çıkmaktadır. Tablo 3'te öğretmenlerin sınıf içi etkileşime ilişkin ürettikleri ifadelerin dağılımı yer almaktadır. Katılımcı ifadelerinin %9'u *öğretmen-öğrenci etkileşiminde cinsiyetin etkisine*, %19'u *erkeklerin daha baskın ve ön planda oluşuna*, %28'i *kızların istendik davranışlar sergilemelerine*, %44'u *akran etkileşiminde cinsiyet farklılıklarına* yöneliktir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkileşimde Cinsiyet Konusuna Yönelik Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay-Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%
Erkeklerin daha baskın ve ön planda olması	2	19	2	19	3	27	-	-	-	-	7	19
Kızların istendik davranışlar sergilemeleri	3	27	3	27	3	27	-	-	1	50	10	28
Akran etkileşiminde cinsiyet farklılıkları	6	54	5	45	3	27	1	100	1	50	16	44
Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimde cinsiyet	-	-	1	9	2	19	-	-	-	-	3	9
Toplam	11	100	11	100	11	100	1	100	2	100	36	100

Sayan (2007), kız öğrencilerin okul yaşantılarını incelediği çalışmasında kızların akademik olarak erkeklere göre daha başarılı olduğunu ancak derse katılım, görüş belirtme gibi durumlar söz konusu olduğunda erkekler kadar cesaretli olamadıklarını aktarmıştır. Bu araştırmada da katılımcı öğretmenlerin çoğu, farklı sosyo ekonomik bölgelerde çalışmalarına rağmen, *erkeklerin daha baskın ve ön planda olabildiklerini* şöyle ifade etmişlerdir.

Erkekler güç konusunda biraz daha hani ben güçlüyüm'ü vermeye çalışanlar var. Erkeklerde de o sıkıntıyı yaşıyorum mesela. Gücünü ispatlamaya çalışıyor. Hızlı cevap veriyorlar, doğruluğu bazında, hani başarı bazında bakmıyorum hani katılım bazında. Onların sesi daha çok çıkıyor mesela.. Matematik dersleri daha hızlı işlenen bir ders olduğu için, yani mesela bir Türkçe dersinde hikaye kahramanlarını verirsin hikayeyi yazarlar, orda erkekler sadece bir an önce bitsin, yazı yazmaktan hoşlanmıyorlar ama kızlar seve seve yapıyorlar o işi ve daha başarılı oluyorlar. Hani matematikte de başarısız değiller ama erkekler çok daha hareketli, kendilerini çok daha fazla ifade ediyorlar (A1-Kadın).

Erkekler daha aktif niyeyse, yani bilmediği konularda bile parmak kaldırabiliyorlar çekinmeden. Ben o istediğim bir şeydi zaten. Yani özgüven. Erkekler daha özgüvenli oluyor bu durumda. Kızlar biraz daha erkek otoriteden korktuğu için benim gözlemim, hemen derse girer girmez pür dikkat bana bakar; erkekler algısı açık çevredekilere odaklanırlar (A3-Erkek).

Erkekler daha aktifler, daha heyecanlılar, daha hırslılar. Daha çok ön plana çıkmak istiyorlar. Daha hareketli daha kontrolsüzlür. Yerinde oturamama; ama kızlar oturaklı. Olumsuz değil olumlu anlamda, derse katılımları daha fazla. Ama ödev yapma düzen konusunda da kızlar. Ders içinde erkekler; ders dışında kızlar. Ödevi konusunda görevlendirildiğini zaman o sorumluluğu yerine getiren genelde kızlar. Evet erkekler, kızlar kadar bu sorumluluğu yerine getirmiyorlar. Ödev yapmayanlar erkeklerde daha fazla. Ancak ders katılımında erkekler daha aktif. Yaramazlık anlamında da erkekler daha aktif. Hem olumlu hem olumsuz anlamda erkekler aktif (Ç1-Kadın).

Görüldüğü gibi katılımcılar erkek öğrencilerin sınıf ortamında daha özgüvenli ve rahat olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu yetiştirilme tarzına ve toplumun geleneksel yapısına bağlayan kimi öğretmenler ise sınıf ortamını şöyle anlatmışlardır;

Şimdi söyle bizim toplumumuzda erkek çocuk kız çocuğa göre daha ön plandadır. Bir şey söylediğinde (kız çocuk) tabi öğretmenim, tamam öğretmenim.. Ama erkek çocukları "bana ne" gibi kelimeler kullanabiliyorlar. Ben mesela erkeklerin kızlar üzerinde baskı kurma çabalarını görüyorum ama müdahale ediyorum. Erkek çocuğu küçüklükte daha fazla kişiyle muhatap oluyor yoldan geçen bir kişi bile erkek çocuğu ile diyalog kuruyor daha çok dışarı çıkıyor. Şu an günümüzde bile yabancı biri, kız çocuğuyla diyalog kursun çok farklı olduğunu biliyor ben bile farklı algılarım. (K2-Erkek).

Şey oluyor genelde, oyun oynarken liderlik kurma erkeklerde daha fazla. Erkekler kendi aralarında da kız erkek karışık olduğunda da erkeklerde hep böyle bir liderlik şeyi var. Takım kaptanı ben olayım gibisinden. Bazen de işte şu kız yönetemez, bu kız, yapamaz gibi o tarz kızlara karşı bastırma mı diyeyim öyle bir eğilimleri var yani. Öyle durumlarda ilk karşılaştığımda iyi bir müdahale etmişsem zaten tekrarlanmıyor ama pasif davranırsam sonra baş edilmez hale geliyor. genç öğretmenlerimiz bu konuda daha bilinçli ve daha şey cinsiyet ayrımı yapmıyorlar. O çatışmaya da izin vermiyorlar hani onu gözlemliyorum. Eskiler daha şey yani geleneksel (K3-Kadın).

Sayan (2007) çalışmasında öğretmenlerin davranış ve tutumlarının kızları çeşitli alanlarda cesaretsizleştirebildiğini, özgüvenlerini olumsuz yönde etkileyebildiğini belirtmiştir. Bu araştırmada dikkati çeken bulgulardan biri ise öğretmenlerin çoğunlukla erkek öğrencilerin baskın olma durumlarından bahsetmeleri ancak buna karşın iki cinsiyetin etkileşim oranlarını dengelemek için herhangi bir girişimde bulunmadıklarıdır. İfadelerin yalnızca küçük bir kısmında öğretmenlerin sürece müdahale ettiği belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler eğitim ortamında etkileşim açısından bir dengesizlik olduğunu ifade etmekte fakat bu süreçteki rollerinin önemini gözden kaçırmaktadırlar.

Öte yandan katılımcı ifadelerinin %28'inde *kız öğrencilerin daha istendik davranışlar sergiledikleri*, sınıf ortamında olumlu etkileşimlerinin erkek öğrencilere kıyasla daha iyi olduğu belirtilmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şöyledir;

Olumlu anlamda şu anki sınıfımda kızlar daha aktif. Sınıfımın en iyi öğrencisi bir erkek öğrenci. Ama onun altındaki gelen öğrenciler çoğunluğu kız öğrenci. Olumsuz anlamda erkekler (Ç4-Erkek).

Ders olarak kızlar, olumlu anlamda. Derse katılım açısından, çantasının düzeni, defterini açtığım zaman kızlar daha düzenli (K2-Erkek).

(Olumlu etkileşimlerde) Kızlar üstün. (Olumsuz davranışlarda) Erkekler uzman o konuda. Onlara ben daha olaya hiç müdahale etmeden belli bir grup var sınıfta, onlar diğerlerini uyarıyorlar. Bu grup kızlardan oluşuyor. Bak yanlış yapıyorsun öğretmeni üzeceksin falan diyerek hemen uyarırlar. Ben daha ağzımı açmadan onlar hemen müdahaleye geçiyor. Kızlar sağolsun (K3-Kadın).

Sanırım ilkokulda kızlar.. Olumlu davranışlar olarak bahsediyorum. Kızlar olumlu davranışlarda daha aktif (G-Kadın).

Uluslararası literatürde de benzer sonuçlar kaydedilmiştir. Jones ve Dindia (2004) kız ve erkek öğrencilerin sınıf ortamındaki etkileşimlerini inceledikleri meta analiz çalışmasında, öğretmenlerin sınıf ortamındaki etkileşimlerini olumlu, olumsuz ve total olarak üç kategoriye ayırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin olumsuz ve total olarak erkek öğrencilerle daha çok etkileşime girdikleri; olumlu etkileşimlerde ise kız öğrencilerin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularıyla tutarlılık gösteren bu durum, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının kızlara daha uyumlu ve istendik davranışları dayatmasıyla açıklanabilir. Diğer yandan *öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimlerinde* erkek öğrencilerin olumsuz olarak nitelendirilecek davranışlarının daha yoğunlukta olduğu ifade edilmiştir.

Genellikle erkeklerin saç çekme, onlara çelme takma gibi şikayetleri problemleri bunlar. Yani öyle fazla bir problem yok. Benim gördüğüm bu. Genellikle erkeklerden gelen yani hiç ben daha kız öğrenciden gelen bir şey şu andaki görmedim yani. Kızlar daha uyumlu. Şu anda uğraştığım iki tane öğrencim var benim sınıfta aykırı olarak davranış sergileyen. İkisi de erkek. Kız öğrencinin böyle aykırı bir davranışı olmuyor yani dikkat çeken. Bizi zora sokan bir davranışı yok yani (A3-Erkek).

Erkekler daha hareketli olduğu için teneffüslerde vs. ya da etkinlik yaparken çok fazla dikkat etmiyorlar mesela kaba kuvvet uygulayabiliyorlar, hızlı hareket ettiklerinden çarpıp yere düşürebiliyorlar. Sonra dönüp bir daha bakmıyorlar mesela. Özellikle bu sınıfta yani bu seneki öğrencilerimde üçlü dördü grup şiddete çok eğilimli. Böyle bir öğrenci kitem var. Bunlar hem birbirlerine karşı hem de diğerlerine çok saldırgan tutum içerisindedir. Bazen birbirlerinin boğazına yapışmak gibi. Karnına vurmak gibi. Yani erkek kız farketmeden. Erkek çocuklarda bu saldırganlık olayını daha fazla görüyorum (A4-Kadın).

Mesela kız arkadaşına sürekli şeytan diyor. Erkek kıza diyor. Zaten kızlar kendi aralarında çözüyorlar böyle şeyleri. Kızlar ufak tefek şeyleri şikayet ediyor O bana bunu dedi, şu bana şunu dedi gibi. Kendi aranızda halledin diyorum. Ama erkeklerin kavga falan olunca ister istemez sen ona müdahale edeceksin. Saldırganlık gösterdikleri oluyor, erkeklerin daha çok oluyor. Öyle olunca mecburen araya gireceksin, özür dileteceksin arkamı dön gibi ya da ortamdan uzaklaştırma cezaları (Ç2-Kadın).

Katılımcılara erkek öğrencilerde olumsuz etkileşimlerin neden daha fazla olduğu sorulduğunda bu durumu aile, çevre, toplum gibi okul dışı sebeplere bağlamışlardır. Dolayısıyla bu durumu okul yaşantısıyla edinilen öğrenmelerden bağımsız olarak değerlendirmişlerdir.

Ailede tek çocuktur, yeni bir kardeşi olmuştur, en büyük ilgi eksikliğidir. Benim gördüğüm o. Bir de annelerin son yıllarda çocuğunun üzerine düşme, çocuğun tüm işlerini kendisi yapma, yani bu çocukları biraz daha, özellikle erkek çocuklarında daha baskındır yani gördüğüm (A3-Erkek).

Ailede tek çocuk olanlar var. Dediği çok fazlasıyla yapılmış. İşte bir ortama geldiğinde de yine benim dediğim yapılısın istiyor (A4-Kadın).

Cinsiyet ayrımı üçüncü dördüncü sınıfta özellikle 4. sınıfta daha belirgin. Hani kızların erkeklerle olan o uyumsuzluğu biraz da ondan kaynaklı. Biraz daha toplumda kızlar daha narin olarak görüldüğü için kendi aralarında da öyleler. Herhalde erkekler de bunu böyle benimsemiş ki fiziksel değil daha çok sözel olarak; lakap takma, ne bileyim kızdırma, onu sinir etme, hani istemediği şeyi yapma daha çok o tarz şeylerde oluyor (Ç2-Kadın).

Bazı katılımcılar ise sınıflarında geleneksel rollerin, kalıpların dışına çıkan öğrenciler olduğunda diğer öğrencilerin sergiledikleri davranışların da olumsuz etkileşimler taşıdığını şu sözlerle belirtmişlerdir:

Benim geçen sene böyle bir öğrencim vardı, erkek çocuğum, yine o sınıf da çok hareketliydi erkekler özellikle çok hareketliydi ama bir tane öğrencim geçen sene 4. Sınıfta katıldı aramıza. O kadar kibar, o kadar hassas, o kadar narin bir ruha sahipti ki çoğu onu anlamıyordu. Yani onun o kibarlığın altında başka şeyler aramaya çalışın, bunu onun yüzüne vuran, onunla dalga geçen çok çocuk vardı. Hatta benim sınıfıma gelme sebebi de oydu geçmiş sınıftaki yaşadığı sıkıntılardan dolayı. Mesela onun kibarlığı, konuşmasını duyanlar ilk başta bir tepki gösterdiler işte ona kızsın sen diye. Onu aşık çok şükür. Ama tabi çocuğumuzda şey vardı o kibarlık mi diyeyim, yani kızlardan, naif böyle hoş ve ben çok severdim onu yani (A4-Kadın).

Ya mesela kızlarla ip atlıyordu "kız gibi" konuşuyordu. Şarkı söylerken kıvrak hareketlerde bulunuyordu. Daha çok kızların sohbet ettiği bölüme yöneliyordu. Hani ben de onların yanında olacağım. Bir grup kurulduğunda kız grubuna girmek istiyordu. En çok arkadaşlarından özellikle erkeklerden (baskı görüyordu). Hani mesela bir konuda hazırsın hemen belaltı vurursun ya "e sen zaten kız Mehmet'sin". Hani onu yaralamak için, küçük düşürmek için o an. Mesela arkadaşına lakap takma, dalga geçme erkeklerde daha çok (Ç2-Kadın).

Yukarıda tırnak içerisinde belirtilen "kız gibi" ifadesi öğretmenlerin yetiştikleri toplumun cinsiyet kodlarından ne kadar etkilendiklerinin açık göstergelerinden biridir. Dolayısıyla toplumdaki edinilen düşünce kalıplarının, yine topluma karışacak olan öğrencilere aktarılması döngüsel bir hal almaktadır.

Öte yandan toplumsal kodların *öğretmen-öğrenci etkileşimi* üzerindeki bir diğer etkisi de toplumsal baskı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Araştırmada erkek öğretmenlerin bilinçli olarak kız öğrencilerle etkileşimden kaçındığı bulgulanmıştır. Bunun çarpıcı bir örneği aşağıdaki ifadede yer almaktadır.

Eskiden öğretmenler öğrenciye daha yakındı. Şimdi medyanın da etkisi var. Öğretmen çocuğun saçını okşarsa dahi acaba diye kafada bir soru işareti oluyor. Daha önce Tarsus'ta yaşadığım bir olayı anlatayım. Çocuk ilkokul 1 sınıf kız çocuğu. Bizim arkadaş şöyle yanağını

sıkılmış makas almış “nasılsın ne haber” demiş. Ertesi gün annesi geldi. Siz benim çocuğumun yanağından makas almışsınız. Ben akşam uyuyamadım. Milli Eğitim'e gidecektim. Müdüre şikayet etti. Bunları da duyunca, medyada da duyuluyor. İster istemez öğretmenler de kız çocuklarından biraz daha uzak duruyor (K2-Erkek).

Eğitimin doğasıyla örtüşmeyen bu dar, sınırlayıcı ve ayrıştırıcı anlayış, özünde toplumun alışlagelen cinsiyet kültürünü yansıtmaktadır.

4.1.3. İş Bölümünde Cinsiyete İlişkin Bulgular:

Okul ortamında öğrencilere verilen görev ve sorumluluklar onların eğitim yaşantılarını geliştirmekle kalmayıp toplumsal hayata hazırlık açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle verilen görevlerin niteliği, kız ve erkek öğrencilere göre ayrıştırılma durumları öğrencilerin toplumsal yaşama dair bakış açılarını etkilemekte; geleneksel cinsiyet rollerini içselleştirmelerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilere verilen görev ve sorumluluklar toplumsal cinsiyet algısını belirgin şekilde ortaya koyan unsurlardan birini oluşturmaktadır. Literatürdeki çalışmalarda da görevlerin genellikle ataerkil düşünce tarzına uygun olarak dağıtıldığına değinilmiştir (Esen, 2013; Demir, Kılıç, Çalışkan, Çakır, Karaman ve Özbek, 2016; Polat, 2010; Tan, 2008). Bu bölümde öğretmenlerin görev dağılımı ile ilgili görüşleri aracılığı ile sınıf ortamındaki iş bölümü ve cinsiyet ilişkisi incelenmektedir. Tablo 4'te katılımcıların sınıftaki görev dağılımı ve cinsiyet konusunda ürettikleri ifadelerin dağılımı bulunmaktadır. Katılımcı ifadelerinin %34.4'ünü *görevlerin niteliğine ilişkin görüşler*, %24.1'ini *öğrencilerin almak istedikleri görevlerin türüne ilişkin görüşler*, %20.6'sını *görev dağılımında ortaya çıkan ayrımcılığın sebeplerine ilişkin görüşler*, % 20.6'sını *öğretmen algısına ilişkin görüşler* oluşturmaktadır.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Cinsiyet ve İş Bölümü İlişkinine Yönelik Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay-Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Görevlerin niteliğine ilişkin görüşler	2	33.3	5	50	1	16.6	1	33.3	1	25	10	34.4
Sebeplere ilişkin görüşler	2	33.3	2	20	1	16.6	-	-	1	25	6	20.6
Öğrenci isteğine ilişkin görüşler	2	33.3	1	10	2	33.3	1	33.3	1	25	7	24.1
Öğretmen algısı	-	-	2	20	2	33.3	1	33.3	1	25	6	20.6
Toplam	6	100	10	100	6	100	3	100	4	100	29	100

Katılımcıların büyük bir kısmı, görevlerin niteliğinin öğrenci cinsiyetine göre farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bazı katılımcılar erkeklerin daha güçlü olduğu varsayımıyla, sınıfta güç gerektiren işleri erkek öğrencilere; temizlik, düzen, sorumluluk ile ilgili görevleri ise kız öğrencilere vermeyi tercih ettiklerini şöyle belirtmişlerdir:

Dolap anahtarını mesela birisine verirdim. Öğretmen dolabının anahtarını. Ben gelmeden sınıf defterine, işte benim kaynak kitaplarımı dışarı çıkarıyordu, kalemlerimi filan. Ben gelmeden orası hazır olacak, sorumluluğu. Yani böyle ufak tefek sorumluluklar veririm. Başka, mesela tebeşir, önceki görev yaptığım yerde tebeşirle çalışıyorduk. Tebeşir görevini birisi sürekli, tebeşir eksik olmayacak. Bundan başka, fotokopicim vardı, fotokopiye git gel, hemen hızlıca fotokopiye gidip gelirdi tenefüs aralarında ben verirdim o getirirdi. Yani bu kadar. Anahtar görevi kıza; tebeşir görevi erkeğe (A3-Erkek).

Sıra taşıma işini iri olan erkeklere yaptırıyorum. Yaptıracağınız etkinliğe göre yaptıracağınız işe göre değişiyor bu. Örtü ve perde yıkama işlerinde bu hafta kim götürmek istiyor diyorum. Kız da erkek de farketmiyor (Ç1-Kadın).

Özellikle alınan sorumlulukta olsun verilen görevde olsun kızlar daha duyarlı. Şimdi sınıf dışına bir yere gidilecekse erkekler hemen atılıyor. Sıra taşıma falan ağır kaldırma konusunda hemen erkekler yapıyorlar o tarz şeyleri. Kızlarda daha nazik, daha geri plandaki görevler... Sınıfı temiz tutma, düzenleme (K3-Kadın).

Literatürdeki araştırmalara bakıldığında okullardaki görevlendirmelerin, geleneksel iş bölümünün devamı niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır. Esen'in (2013), cinsiyet ayrımcılığını öğrenci deneyimleri üzerinden incelediği araştırmasında öğrencilere verilen görevlerin cinsiyet temelinde ayrıştığı bulgulanmıştır. Bu araştırmada da benzer deneyimler yer almaktadır. Katılımcılar temizlik ve düzen gerektiren işlere kız öğrencileri uygun gördüklerini belirtmişlerdir. Yine bir katılımcı kız öğrencilerin estetik becerilerinin yüksek olduğu gerekçesiyle iş bölümünde cinsiyet temelli ayrışmaya şöyle bir örnek sunmaktadır:

Mesela kızların da işte sınıfımızda temizlik var, sınıfımızı düzenliyoruz. Mesela kızlar o konuda daha becerikli oluyor. Mesela sınıf dolabının anahtarı kıza emanettir, erkeğe güvenmem. Unutur, kaybeder. Mesela derste bir etkinlik yapılacaksa kesme-yapıştırma gibi görevleri daha çok kızlara veriyorum. Ama diğer konuda daha çok anlama bilmece bulmaca, biraz daha zekaya dönük, erkekler o konuda daha iyi. Hani siz bunların bilmecesini bulun; siz de bunları kesin yapıştırın. Kızlara daha çok öyle görev veriyorum. Çünkü erkeklerin kesme yapıştırması çok kötü (Ç2-Kadın).

Katılımcılara iş bölümünde cinsiyete temelli farklılıkların oluşma sebepleri sorulduğunda bu durumun, toplumsal cinsiyetten bağımsız olarak, biyolojik farklılıklardan kaynaklandığını vurgulamışlardır. Alınan cevaplara göre öğretmenlerin geleneksel iş bölümünü sorgulamadıkları anlaşılmaktadır.

Mesela bugün de sınıftaki etkinlikte kağıtlarımız yetmedi. Kızlara sen bunu boya yapıştır dedim; erkeklere de sen bunun kuralını bul dedim. Çünkü kızların ince kas becerileri geliştiği için... Bir de daha özenli böyle yapsam daha güzel olur, şöyle daha güzel durur. Ama

erkekler de tam mantığını bulacak. O konularda daha yetenekli olduğu için o tarz şeylerde görevlendiriyorum (Ç2-Kadın).

Belki erkeklerin hani biraz daha fiziksel gücünden kaynaklanıyor olabilir işte sıra taşıma olayı falan biraz daha ağır kaldırmaya müsait olduğu için. Kızların da el becerisinden kaynaklanıyor olabilir belki. Yapısal özelliklerinden diye düşünüyorum (A4-Kadın).

Diğer bir katılımcı ise kız öğrencilerin temizlik ve düzen ile ilgili görevlere seçilmesini şöyle yorumlamıştır:

Şöyle kızlar daha hevesli olabilirler bu konuda. Çünkü evde iş yaptırıldığı için; kırsal bölgelerde çocuk evde zaten bulaşık yıkıyor, zaten sofrayı çırpıyor, yeri siliyor, kardeşine bakıyor. Yani yardımcı annelik yapıyor. Bunları zaten bildiği için, görev olarak yaptığı için, öğretmen de sınıfta buna dair bir görevden bahsettiği zaman "aa ben bunu zaten biliyorum kolaylıkla yaparım" deyip orada bir kendine güveniyor ben yapmak istiyorum diyor (G-Kadın).

Yukarıdaki ifadede bahsedildiği gibi toplumsal yaşamda da ev içi - ev dışı görevlerde cinsiyet temelli ayrışmalar yaşanmaktadır. Ancak bu durumun okulda da sürdürülmesi öğrencilerin geleneksel rolleri içselleştirmelerine katkı sağlamaktadır. Nitekim katılımcıların önemli bir kısmı, sınıfta görev dağılımı yapılırken öğrencilerin göreve istekliliği konusunda kendiliğinden bir ayrışma yaşandığını şöyle belirtmişlerdir:

En temiz grup kızlardan. Temizlikle ilgili görevlerde kızları seçiyorlar, kendileri seçiyorlar. Aday olanlar da kız garip bir şekilde. Evet aday olanlar çoğunlukla kız yine erkek de çıkıyor içlerinden ama bütün sınıf kızlara güveniyor. Hayır diyor o daha iyi yapar bu işi diyor, seçimini kızdan yana kullanıyor temizlikle ilgili olaylarda (A1-Kadın)

Sınıf defterini kim getirecek, bu olabilir. Masa örtümüzü kim dağıtacak, işte masamızın örtüsünü kim serecek gibi. Genellikle bunu kızlar istiyor. Defteri getirip götürme işini de erkekler istiyor mesela (A2-Kadın).

Kızlar daha çok benim masamı falan düzenliyorlar. O tür, yani daha güzel yapıyor kızlar. Kendi kendine gelip mesela benim kağıtlarımı düzeltiyor. Güzel yapıyorlar, söylemeden yapıyorlar. Örtü, perde temizliği yine kız çocuklar. Ben zaten bir defa söylüyorum. Kızım işte sen götür diyorum. Onlar daha sonra kendileri her hafta söylüyorlar. "Öğretmenim ben götüreyim ben götüreyim" (Ş-Erkek).

Literatürde sınıf başkanlığı konusunda da ayrışma yaşandığı belirtilmektedir. Tan (2008), "Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği" raporunu eğitim açısından ele aldığı çalışmasında öğretmenlerin, görevlerin dağıtımını, sınıf başkanlığı seçimi gibi konularda cinsiyetçi bir yaklaşım sergileyebildiğini ortaya koymuştur. Aşağıdaki ifadede de bunun bir örneği yer almaktadır.

Eski çalıştığım okullarda erkekler üstesinden gelemiyordu. Bilmiyorum cadı kızlar mı vardı sınıfımda. İyi yapıyorlardı, böyle bağıyordu. Hele Şerife diye bir kız vardı. Bana bile kızıyordu. Öğretmenim burayı kirlettin sen kirlettin. Çok fenaydı. Kızlar daha iyi yapıyor. Erkekler biraz daha umursamıyor bu durumu. Ama mesela şöyle de bir şey var; hep seçilen erkek oluyor sınıf başkanı olarak. Erkekler başkan oluyor genelde, kızlar yardımcı oluyor. Ama kızlar mı iyi başkanlık yapıyor erkekler mi? En azından seçilen kızlar için söylüyorum.

Hani kızlar genelde daha içine dönüktür ama hani böyle erkeklerle baş edemez sınıfı susturamaz falan ama bazen tam tersi olabiliyor (Ç2-Kadın).

Yukarıdaki paragrafta "*kızlar içine dönüktür, erkeklerle baş edemez*" cümlesi öğretmenlerin yaşadıkları toplumun cinsiyet kodlarından ne derece etkilendiklerinin açık bir ifadesidir. Yine öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarını ortaya koyan bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin sınıf içi-sınıf dışı görevlendirmelerde kız öğrencileri koruma içgüdüleriyle hareket etmeleridir. Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına göre kızların korunmaya muhtaç, savunmasız bireyler olduğu algısı; öğretmenleri sınıf dışındaki görevleri erkek öğrencilere vermeye yönlendirmektedir. Bu durum öğretmenlerin ifadelerinde şöyle yer almaktadır;

Ben de göndermem. Yani kızı göndereceğime erkeği gönderirdim. Doğrudur. Ama işte orda dış etkiler devreye girdiği için. Bir de mağdur olan taraf hep kızlar olduğu için. Toplumun durumu ister istemez seni ona itiyor (K3-Kadın).

Sınıfta sıra taşımaya da bir yerden bir yere gönderme gibi konularda erkekler oluyor. Bilmiyorum kız çocuğunun başına bir olay gelir diye. Okulda bazen mesela hizmetliler oluyor, erkek, hiç tanıyorsun kimdir, nedir? Korkuyorsun yani. Onun dışında kız erkek ayrımı yapmam. Ama çöp dökmeye mesela kız öğrenciyi gönderemem kıyamam (Ş-Erkek).

Genelde erkek çocuklarını gönderiyorum fotokopi almaya. Hani kız çocuklarını sınıftan fazla dışarı çıkartmamaya özen gösteriyorum. Sınıf dışında ya hani bir şey başına gelme ya da kendisini savunma güveniyorum o konuda onun için. Ahmet sen git al fotokopileri. Kızlara fazla o görevleri vermiyorum. Mesela yazı yazdırma, düzende mesela kızlar daha iyi görev dağılımında. Yazı yazdırırsam daha çok kızları seçiyorum (Ç2-Kadın).

Ben kendim beyaz tahta kullanıyorum, bazen kalem bitiyor. Oraya gönderirken ben de erkek öğrenci gönderiyorum. Kız öğrenci göndermiyorum. Sanki daha kendini koruyabilir gibi geliyor. Demek ki biz de farkında olmadan yapıyoruz bazen böyle şeyler (Ç4-Erkek).

Literatür incelendiğinde araştırmanın bulgularıyla tutarlılık gösteren sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin yazı yazma, sınıfı düzenleme, temizlik gibi görevlerin kız öğrencilere; fiziksel güç gerektiren görevlerin erkek öğrencilere verildiği, görev dağıtımında toplumsal iş bölümüne paralel olarak bir ayrışma yaşandığı bulgusu Demir, Kılıç, Çalışkan, Çakır, Karaman ve Özbek (2016) tarafından ETCEP (Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi) kapsamında yazılan raporda da mevcuttur. Dolayısıyla okul ortamındaki iş bölümünün toplumsal cinsiyet bağlamında öğrencilere örtük mesajlar taşıdığı söylenebilir.

4.1.4. Konuşma Dilinde Cinsiyete İlişkin Bulgular

Eğitimin gerçekleşebilmesi için kişilerarası iletişim şarttır. İletişimin başlıca unsuru olan konuşma dili ise okullarda; öğrenme-öğretme süreci, sınıf etkileşimi, müfredat dili, sosyalleşme gibi birçok konuyu kapsayan geniş bir alana yayılmıştır. Swann (2003), eğitimin büyük ölçüde dil aracılığıyla şekillendiğini belirterek, okul dilinin öğrencileri cinsiyetçi ayrımlara

yönlendirdiğini savunmaktadır. Dolayısıyla kültürel inanç ve önyargıların gölgesinde şekillenen iletişim kalıpları, okul ortamını ayrımcılığın yeniden üretildiği alanlardan biri haline getirmektedir. Bu bölümde öğretmenlerin, kullandıkları iletişim kalıpları ile ilgili görüşleri aracılığı ile sınıf ortamındaki konuşma dili ve cinsiyet ilişkisi incelenmektedir. Tablo 5'te öğretmenlerin konuşma dili ve cinsiyet konusuna ilişkin ifadelerinin dağılımı bulunmaktadır. Buna göre katılımcı ifadelerinin %13'ünde *akran iletişimindeki ayrımcı unsurlar*, %16'sında öğretmenlerin *birleştirici söylemleri* yer almaktadır. Yine katılımcı ifadelerine bakıldığında *ayrıştırıcı söylemlerin* %71 gibi çarpıcı bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Konuşma Dilinde Cinsiyete İlişkin Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay-Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Akranlar arası iletişimde cinsiyet	-	-	1	9	1	12	1	33	1	33	4	13
Birleştirici (olumlu) söylemler	2	40	1	9	2	25	-	-	-	-	5	16
Ayırıştırıcı söylemler	3	60	9	82	5	63	2	67	2	67	21	71
Toplam	5	100	11	100	8	100	3	100	3	100	30	100

Araştırma bulgularına göre katılımcı ifadelerinin %13'ünde akranlar arasındaki iletişimde cinsiyete ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu ifadelerde öğrencilerin okul ortamında birbirlerine karşı söylemlerinden, etiket-lakap takma durumlarından bahsedilmiştir. Örneğin bir katılımcı öğrenciler arasındaki dil kullanımını şöyle anlatmıştır:

Tabii diyelim ki "kız Ahmet, kız Mehmet" ya da "erkek gibi Zeynep" mesela, etiketlemeler oluyor. Rencide etmek için. Kesinlikle tahtaya çıkarıyorum bakın diyorum bu kız mı erkek mi sizce? Bakın kız özellikleri var bu özellikleri var ya da erkek, şu özellikleri var. Erkeğe kız demeniz, kıza erkek demeniz doğru değil. Kesinlikle bundan sonra hiç kimse kıza erkek, erkeğe kız demeyecek diye uyarıyorum (G-Kadın).

Başka bir katılımcı ise öğrenciler arasında etkileşimin yoğunlaştığı tenefüs aralarında yaşanan durumları şu sözlerle aktarmıştır:

Mesela bazen erkekler, kız öğrencileri dışlıyorlar. "Sen erkek misin? Top oynamasını nereden bileceksin? Topa vurmasını bile bilmiyorsun". Ben de diyorum ki "sanki sen çok mu biliyorsun?" O açığı o şekilde kapatıyorum (K2-Erkek).

Konuyla ilgili literatüre bakıldığında, Stevens'in (2016) araştırmasında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Stevens (2016), okullarda cinsiyet eşitliğini öğretmen algısı ve sınıf deneyimleri üzerinden incelediği araştırmasında, öğretmenler gibi öğrencilerin de farkında

olmadan cinsiyetçi söylemlere yönelebildiklerini bulgulamıştır. Bu araştırmada da aşağıdaki ifadelerde yer aldığı üzere hem öğretmen hem de öğrenciler cinsiyetçi söylemlerde bulunabilmektedirler.

Dans etkinliklerinde yer almak istemiyor. "Ben oynamam öyle. Ben o kızın elini tutmam!" Mesela eşli yapıyorsun. "Elini tutmam yapmam" mesela. Diyorum "Oğlum, kız kabul etmiş. Sen niye etmiyorsun? Kızı ben zor ikna etmişim." (Ç2-Kadın).

Yukarıdaki ifadede akranların birbirine yönelik cinsiyetçi tutum sergilemelerinin yanında; "el ele tutuşmayı istememe" şeklindeki tutucu tavrın, öğretmen tarafından kız öğrencilere yakıştırıldığı da görülmektedir. Bu durum hem çocuk hem de yetişkin bakış açısının, kalıpyargısal izler taşıdığına bir göstergesidir. Buna karşın katılımcı ifadelerinin dağılımına bakıldığında %16 oranında birleştirici (olumlu) söylemlere yer verildiği görülmektedir. Örneğin bir katılımcı, ders kitaplarındaki görsellerde karşılaştığı ayrımcı unsurlara ilişkin öğrencilerine ne tür bilgiler aktardığını şöyle belirtmiştir:

Evet yorumlatmaya çalışıyorum bu tür örnekleri gördüğüm zaman. Yanlış bir şey olduğunu babanın iş yapmamasının, oturmasının normal olmadığını, ben de bir baba olduğumu ben de evde temizlik yapıyorum, yer süpürüyorum, evi siliyorum, yemek yapıyorum diye anlatıp bunun gayet normal olduğunu, erkeklerin kadınlara her işte yardım edebileceğini, anlatmaya kitaptakinin yanlış olduğunu söylemeye çalışıyorum (Ç4-Erkek).

Yine bir diğer katılımcı kız ve erkek öğrencilere eşitlikçi davranmaya çalıştığını şöyle ifade etmiştir.

Aslında ben kız veya erkek olarak çok bir ayırım yapmıyorum. Yani sınıf ortamında şöyle bir düşündüğüm zaman sen kızsın şu davranışları yapman lazım, sen erkeksin bak şöyle yapman lazım dediğimi hiç hatırlamıyorum (A4-Kadın).

Bir katılımcı ise tenefüs aralarında oyun gruplarının kız erkek öğrencilere göre ayrıştığını ancak kendisinin müdahalesinin şu şekilde olduğunu belirtmiştir:

Ya işte ben erkeklerin oyununu oynayabiliyorsam bu da normalde futbol görüyorsunuz değil mi çoğunlukla erkeklerin oynadığı bir oyun ben bunu oynayabiliyorsam o zaman sen de bunu oynayabilirsin dediğim zaman çoğunlukla katılım oluyor ama yine de çekimser davranan öğrenciler de çıkıyor (A1-Kadın).

Yukarıdaki ifadede her ne kadar eşitlikçi bir yaklaşım sergilendiği belirtilse de futbol, erkek oyunu olarak tanımlanmaktadır. Bu da toplumda süregelen kalıpyargıların bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde ortaya çıkan bir başka önemli bulgu ise *ayrıştırıcı söylem* olarak kabul edilebilecek ifadelerin oranıdır. İfadelerin dağılımına bakıldığında öğretmenler tarafından %71 oranında ötekileştirici bir dil kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların, öğrencilerle konuşurken kullandıkları ses tonuna yönelik ifadeleri, öğrencilere hitap şekilleri ve doğrudan söylemleri bu başlık altında toplanmıştır. Örneğin bazı katılımcılar

kız ve erkek çocuklarla konuşurken konuşma şekillerinin, ses tonlarının farklılaşabildiğini şöyle ifade etmiştir:

Ama tabii ki kızlar birazcık daha hassas olduğu için kızlara biraz daha ses tonu erkeğe göre düşük olabiliyor yani. Erkeğe biraz daha şiddetli, ses tonu yükselebiliyor evet (A4-Kadın).

Yani bende de oluyordur herhalde. Kızlara daha narin daha nazik daha kibar konuşuyorsunuz. Hani daha narin duruyor ya karşınızda. Erkekle biraz daha rahat (Ç1-Kadın).

Mesela erkeklere daha rahat salak mısın diyorum; kızlara hemen hemen hiç kullanmıyorum. Çünkü onun gönlünü almak çok daha zor. Kızlar daha kırılgan. Hemen ağlar mesela (Ç2-Kadın).

Yanlış bir davranışta bulduklarında erkek öğrencilere daha sert sözlerle karşılık verebiliyorum ama kız öğrencilere aynı sertlikte davranmıyorum (Ç4-Erkek).

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere yaklaşımları farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, kızların daha hassas ve narin varlıklar olarak algılanmasına sebep olan önyargıların içselleştirilmesi neticesinde oluşmaktadır. Bu önyargılara bir örnek de aşağıdaki ifadede yer almaktadır:

Ha evet yarışmalarda falan daha çok oluyor o. Derste değil de. "Aslansın sen" falan. Kıza genelde aferin diyorsun. Ceylan gibi koştun falan demedim hiç. Ama erkeklere evet. Akdeniz ilçesinde bir yarışmaya katıldık. "Hadi oğlum aslanım benim" falan diye böyle tetiklemek için. Ama kızlara tırnak içerisinde bir hayvan benzetmesi olmadı. Olsaydı geyik işte ceylan olurdu (Ç2-Kadın).

Toplumsal cinsiyete yönelik önyargıları açıkça ortaya koyan bu ifadede erkek öğrenciye aslan; kız öğrenciye ceylan benzetmesi yapılmaktadır. Bu ifadeyle erkek öğrencilere güçlü; kız öğrencilere naif, hassas, narin özelliklerin yakıştırıldığı düşünülmektedir. Katılımcıların öğrencilere hitap şekline yönelik diğer örnekler ise şu şekildedir:

Oğlum kızım diyorum. Onun dışında canım diyorum bazen. Kıza prenses, erkeğe paşam, öyle diyen arkadaşlarım var. Paşam dediğini duydum bir iki tanesinin. Kız çocuğuna gülüm derdi, gülüm, kızım (Ş-Erkek).

Ankara'dan kalma genellikle "la" derim öğrencilere, o da yakın hissettiğim erkeklere, yani biraz daha samimi bulduğum (A3-Erkek).

Mesela kızlara güzelim diyorum erkeklere yakışıklım diyorum (K1-Kadın).

Araştırma bulgularına bakıldığında, konuşma dilindeki cinsiyetçi unsurlar kimi zaman yukarıdaki ifadelerde olduğu gibi ses tonu ve hitaplarla örtük şekilde görülmekte; kimi zaman

da öğretmenlerin uyarı ifadelerinde ya da öğrencilere nasihatlerinde doğrudan yer almaktadır.

Bunun bazı örnekleri aşağıdaki gibidir:

Uyarıyorum utanmıyor musun kıza vurulur mu diyorum. Bu nasıl centilmenlik falan diye söylüyorum (Ç1-Kadın).

Daha çok bir erkek bir kızın canını yaktığında böyle teneffüslerde falan, ona diyorum "Ne biçim erkeksin? Bir de sen erkek olacaksın". Mesela şu kelimeyi çok kullanıyorum "Hele bir de bir kıza!" Hani orada çocukların hepsi fark ediyordur herhalde kıza yapılıncı öğretmen daha fazla kızıyor. Niye? Hani doğamız gereği biz bir erkeği dövemeyiz ki. Dövemeyiz, kendimizi savunamayız yani. Ama erkek bizi dövebilir. Güç anlamında söylüyorum (Ç2-Kadın).

Mesela bir şey olduğunda diyorum ki siz güçlüsünüz. Kızlar sizin kadar güçlü değil. Senin vurduğunla onun vurduğu bir değil kızlara kesinlikle şiddet yok, kızlara vurmuyorsunuz (K2-Erkek).

Katılımcı ifadelerine göre öğrenciler arasında yaşanan şiddet durumlarında öğretmenlerin özellikle kız öğrencilere karşı daha hassas ve korumacı bir tavır sergilediği söylenebilir. Bu ifadeler ek olarak aşağıda kız öğrencilere yönelik nasihatler yer almaktadır.

Rize'de çalıştığım yer çok tutucu bir yerdi. Orada kız öğrencilerin davranışları konusunda onlara daha farklı nasihatler veren işte "sen kızsın, kızlar şöyle olur şöyle yapar" gibi örnekler gördüm. Bu örnekler daha çok oranın vatandaşı öğretmenlerden geliyordu. O kültürde yetişmiş yani oradaki genel tabloyu bilip o tabloya göre kızlara şöyle yapması gerekir böyle yapması gerekir diyenleri gördüm. Bunu daha çok orada yaşamış orali insanlar yapıyorlardı. Kız öğrencinin oturuş şekli, işte kızlar böyle oturmaz.. Erkeğe hiçbir şekilde "Sen şöyle oturma" uyarısı gelmiyor ama kız öğrenciye "Oturuşuna dikkat et.." o şekilde şeyleri gördüm, örnekleri gördüm (Ç4-Erkek).

Çok şey olan kızlarımız da var. Mesela böyle ben çok güçlüyüm ben erkek gibiyim. Öyle durumlarda müdahale ediyorum hani normale dönmeleri için. İşte sen kızsın hani daha nazik olman gerekir, kızlar kibar olur (K3-Kadın).

Bak mesela bende bir kız öğrenci var resmen erkek gibi davranışları. "Kızım işte kızsın diyorum daha kibar ol" diyorum. Sıradışı bir kız. Yani daha hanım hanımcık olmasını söylüyoruz. Erkek gibi ya kız. "Kız çocuğusun biraz daha dikkat et" falan. Diğer iki öğretmen de aynı şekilde, fena diyorlar kız için (Ş-Erkek).

Stevens (2016), araştırmasında ataerkil yaklaşımın sınıf ortamında müfredat diliyle, gündelik söylemlerle özellikle kız öğrencilere daha çok hissettirildiğini vurgulamıştır. Bu araştırmanın bulgularında da, öğretmen söylemlerinin dolaylı ya da dolaysız olarak kız öğrencileri daha fazla etkilediği yargısına ulaşılmaktadır. Yine Çınga'nın (2004) yabancı dil öğretiminde kullanılan dilin cinsiyetçiliğini incelediği araştırmasında, öğretmen ve öğrencilerin bilinçsizce cinsiyetçi ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Ulusal ve uluslararası literatürde ortaya koyulan bu durum araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Buna benzer bir örnek aşağıdaki ifadede yer almaktadır.

Bu sınıfta annesi babasından dayak yiyen var mı dedim hiç gördünüz mü çevrenizde böyle bir durum? Dedim. İlk başta hiçbiri parmak kaldırmadı. Hepsi başını öne eğdi. Ben anladım ki zaten tahmin de edebiliyordum böyle bir şey olduğunu. Sadece rahat söyleyebilmeleri için

"Ya bunda ne var ki erkek işte baba bazen sinirlerine hakim olamaz. Olur böyle şeyler gayet normaldir." Deyince artık onlar başladılar evdeki şiddetin ne tür boyutlara ulaştığını. Sınıfımda hemen hemen annesi şiddet görmeyen öğrenci yoktu (Ç4-Erkek).

Yukarıda anlatıldığı gibi öğretmenlerin farkında olmadan kullandıkları ifadeler öğrencilerin toplumsal hayata dair kabullerini şekillendirebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin toplumsal cinsiyete duyarlı dil kullanımlarının, öğrencilerin cinsiyete ilişkin algıları üzerinde önemli etkiler yaratacağı düşünülmektedir.

4.1.5. Öğretmenlerin Cinsiyet Rol Beklentilerine İlişkin Bulgular

Toplumsal cinsiyet başlı başına kültürel beklentileri ifade eden bir kavramdır. Bireyler bu beklentilerle ilk olarak ailede, daha sonra da okulda karşılaşmaktadırlar. Toplumsal cinsiyet kültürüyle yetişmiş öğretmenler farkında olmadan sergiledikleri tutumlarla, benimsedikleri değerler sistemiyle cinsiyetçi aktarımlara yola açabilmektedirler. Younger ve Warrington (2008) öğretmenlerin, öğrencilere ilettiği cinsiyet kodlarıyla ve öğrencilerden beklentileriyle toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirecek bir konuma sahip olduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin cinsiyete dayalı beklentilerinin, kadınlık ve erkeklik kavramlarının toplum içerisindeki anlamlandırılış biçimlerini okul eğitimi aracılığıyla sürdürebileceği söylenebilir. Bu bölümde öğretmenlerin davranış beklentileri ile ilgili görüşleri ve cinsiyet konusu incelenmiştir. Tablo 6'da öğretmenlerin cinsiyet rolü beklentileri ile ilgili ürettikleri ifadelerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre ifadelerin %52'sini *davranış beklentisinde cinsiyete göre ayrışma*, %22'sini *bu ayrışmanın sebeplerine ilişkin görüşler* ve %26'sını ise *geleneksel cinsiyet rolü beklentisinin dışındaki durumlar* oluşturmaktadır.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Cinsiyet Rolü Beklentisine İlişkin Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay-Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Davranış beklentisinde öğrencinin cinsiyetine göre ayrışma	3	44	7	58	3	50	1	50	2	50	16	52
Ayrışmanın sebeplerine ilişkin görüşler	2	28	3	25	1	17	-	-	1	25	7	22
Geleneksel cinsiyet rolü beklentisinin dışındaki durumlar	2	28	2	17	2	33	1	50	1	25	8	26
Toplam	7	100	12	100	6	100	2	100	4	100	31	100

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcı ifadelerinin %52'sinde öğretmenlerin davranış beklentilerinin öğrenci cinsiyetine göre farklılık gösterdiği göze çarpmaktadır. Bunun bazı örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Ya ben kızlardan daha iyi davranış beklerim mesela. Yani kızlardan daha uslu, akıllı olmalarını beklerim. Erkeklerin biraz daha mesela bir olay olduğu zaman sınıftaki yaramaz erkeği örnek gösteririm. "Sen de bunun gibi mi oldun?" diye. Ama kız çocuklarından o davranışı beklemem. Yani tutup da birisine vurmaya ya da ayağına çelme takmayı beklemem (A3-Erkek).

Yani hani toplumun onların üzerinde oluşturduğu genel olarak hani kızların yapması gereken davranışları sergiliyorlar. Erkekler erkeklerin yapması gereken davranışları hani onlara öğretildiği şekilde sergiliyorlar (A4-Kadın).

Şöyle şimdi genelde düşününce kızlar kız gibi davranıyor erkekler erkek gibi davranıyor. Belki Türkiye ortamında baskıcı hani ortaya çıkmıyor olabilir açıkçası ama özellikle Antep'te benim atandığım köyde bir tane çocuk vardı, O çok bariz şekilde kız gibi davranıyordu (Ç2-Kadın).

Yukarıdaki cümlelerde görüldüğü gibi "kız gibi davranmak" ya da "erkeğin yapması gereken davranışlar" şeklindeki ifadeler, öğretmen algılarında cinsiyet rolü beklentisine dair önemli bir ayrışma bulunduğunu göstermektedir. Bu ayrışmanın belirgin örneklerinden biri de aşağıdaki ifadede görülmektedir.

Burada ben kız erkek olarak ayırmıyorum da beklediğim standart davranışlar var. Temel insani değerler, okul kurallarına uyma, birbirlerine saygı duyma gibi hitap gibi. Onun dışında kızların tabii ki bir hanımefendi duruşları olması gerektiğini belirtiyorum; erkeklerin de cesaretli olması gerektiğini belirtiyorum. Korkmamaları gerektiğini. Tabii ki, şunu da yapmamız gerekiyor. Kızın kız olduğunu erkeğin erkek olduğunu da bilmesi gerektiğini düşünüyorum ben. Hani sen vurup kırarsın değil erkeği ama sen cesursun, sen güçlüsün, yapmalısın. Kıza da sen bir hanımefendisin hanımefendiler şunu yapabilir. Bir hanımefendi olarak bunu yapmalısın gibi söylemlerde bulunuyorum. Az çok kız erkek şeyini de tanımlarını istiyorum kendilerini. Açıkçası erkeğin kız gibi kızın erkek gibi çok fazla aşırı davranışlar sergilemelerini istemiyorum tabii ki ortak davranışlar birey davranışları sergileyecekler ya da ortak öğrencinin ya da bireyin yapması gereken şeyleri oynaması gereken oyunları oynayacaklar yeri geldiğinde farkları da olmalı ama (G-Kadın).

Ulusal ve uluslararası çalışmalarda aktiflik, yaramazlık, kurallara aykırılık ya da girişkenlik gibi davranış biçimlerinin çoğunlukla erkek öğrencilere ait özellikler gibi algılandığından; daha uysal ve narin tavırların ise kız öğrencilere yakıştırıldığından bahsedilmektedir (Benz, Pfeiffer and Newman, 1981; Tan, Şahin ve Özdemir, 2012; Todor, 2010). Bu yönden, araştırmanın verilerinin literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir. Bunun yanında katılımcılara, cinsiyet rolü beklentisine ilişkin ortaya çıkan farkların sebepleri sorulduğunda şöyle yanıtlar alınmıştır.

Bence tamamen toplumsal yapımızdan kaynaklanıyor. Neden? Evde mutlaka kızların yapabileceği sorumluluklar vardır. Anne veya baba ister istemez ya bir su ister ya şunu suraya götür der. Yani farkında olmadan biz kadınlara sorumluluk yüklerler ama farkında

olmadan yaparlar. Kızlara farkında olmadan yüklediğimiz sorumluluklar mevcut olduğu için erkekler boşluğa düşüyorlar o sorumsuz davranışları gün geçtikçe büyüdükçe daha da çoğalıyor (A1-Kadın).

Erkek çocuklar tabii biraz daha özgür. Kız çocukları daha uysal. Bence tamamen aileye bağlı. Dediğim gibi 4 yaşında 2 tane çocuk var. Baba erkek çocuğu alıyor dışarı gezmeye götürüyor; kız çocuğu evde anneye kalıyor. Yani başta anne baba yapıyor bunu (K2-Erkek).

Yukarıdaki ifadelerde cinsiyet rolü beklentisinin okuldan bağımsız olarak toplumsal yapı ve aile ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Bu durum aynı zamanda, öğretmenlerin süreçteki rollerinin farkında olmadıklarını düşündürmektedir. Diğer katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

Biraz da bu medyanın televizyonun toplumun empoze ettiği bir şey. Sen kızsın işte sen erkeksin kızlar bunu yapar erkekler bunu yapar gibi (G-Kadın).

Erkekler ne söylerseniz de içgüdüsel bir şey kontrol edemiyorlar sıksan da bir süre sonra açığa çıkıyor. Daha çok erkeklerde hak arama, ifade etme var. Kızlar daha çabuk kabulleniyor. Erkekler daha asi (Ç1-Kadın).

Katılımcı görüşlerine göre kız ve erkek öğrencilerden beklenen davranışlardaki ayrışma, içgüdüsel-yapısal olarak varolan davranış farklılıklarından, aile ve toplumsal çevreden, medyanın topluma dayattığı cinsiyet rollerinden kısacası okul dışı sebeplerden kaynaklanmaktadır. Bu görüşler irdelendiğinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin okul eğitiminin rolünün gözardı edildiği ve eğitimcilerin bu konudaki sorumluluklarının farkında olmadıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bir başka bulgu ise geleneksel cinsiyet rollerinin dışındaki davranışlara ilişkin yorumlardır. Katılımcı ifadelerinin %26'sında alışlagelen cinsiyet davranışlarının dışındaki örneklere yer verilmiştir. Öğretmenler, toplumsal cinsiyet beklentilerinin dışındaki durumları şöyle aktarmışlardır:

Erkeklerin biraz daha kız cinsiyetine yöneldiğini görüyorum. Hani kendi sınıfımda da kızlar tam kız gibi cinsiyet anlamında. Ama erkeklerin biraz daha kız gibi, hani erkekler normalde daha böyle saldırgan olur, daha cesur olur. Ama gitgide erkekler de kızlar gibi oyunlarda daha böyle korkuyorlar, yere düşerim falan diye. Mesela biz kızlardan böyle şeyler bekleriz genelde. Mesela bir futbol oynadığında yere düştüğünde hemen ağlayıp senin yanına geliyor. Ama mesela ilk çalıştığım dönemde bu kadar yoktu bence. Hani böyle daha saldırgandır, hemen ayağa kalkardı. Çünkü bayan hani kız dediğimiz daha böyle şefkat bekleyen. Ama gitgide erkekler daha çok öyle yapıyor. Kızlara daha çok yaklaşan tip erkek tipi bence. Ya mesela şey, annesine bağlılık.. Mesela erkeklerin bu konuda böyle daha kendini savunur "anne" ihtiyacı daha az duyar diye, tam tersi erkekler daha anneci. Mesela okula ilk geldikleri zaman sıkıntı olur ya, hep erkeklerde sıkıntı oldu hep onlar annelerini bırakamadı. Mesela o bana hep tuhaf gelmiştir. Ben bunu daha çok kızlardan beklerim. Hani erkek çocuğu. Çünkü daha çok sokakta oynayandır daha rahat bırakılındır. Bizim toplumumuzda hani "Aman kızıma bir şey olmasın ama erkektir o, bir şey olmaz", daha serbest bırakılır. Ama tam tersi ben hep erkeklerin sıkıntı çıkarttığını gördüm. Mesela kendilerini yere attıklarını annemi bırakamam daha anneci; annelerin de tam tersi onlara "kızmış gibi" hemen başlarına bir şey gelecekmış gibi o tutumu sergilediklerini gördüm (Ç2-Kadın).

Yukarıdaki ifadede şefkat bekleme, yere düştüğünde acı duyma, anneye bağlılık gibi örneklerin yalnızca kız öğrencilere ait özellikler olarak algılandığı görülmektedir. Yine erkek öğrencilerin ebeveynlerinin korumacı bir tutum sergiledikleri; ancak bu tutumun kız öğrencilerin ebeveynlerine daha çok yakıştırıldığı "*kızmış gibi, başına bir şey gelecekmiş gibi*" ifadesinden anlaşılmaktadır. Bunun diğer örnekleri aşağıdaki ifadelerde yer almaktadır.

Bak mesela bende bir kız öğrenci var resmen erkek gibi davranışları. Şiddet de var, takla falan atıyor, tekme.. Bayağı şey bir kız. Yani daha hanım hanımcık olmasını söylüyoruz. Erkek gibi ya kız. Yani yadırgıyorum. Garip geliyor bana (Ş-Erkek).

Mesela yine geçen sene benim bir öğrencim vardı, ikizdi bunlar. İkizler işte kızdı. Bir tanesi son derece böyle nazik, narin; diğeri de çok erkeksiydi. Erkeklerle futbol delisi yani ve erkeklerden güzel oynuyordu futbolu. İlk başlarda anlamaya çalıştım ben olayı. Acaba ne için kızlarla oynamak istemediğini. Mesela ben grup yapıyordum falan grubun içerisinde gelmek istemiyordu kızlar ve erkekler şeklinde grup yaptığım halde o grubun içerisinde gelmek istemiyordu kendisi top oynamak istiyordu mesela futbol oynamak istiyordu. Hep erkeksi davranışlar asla etek giymez mesela onda da öyle bir şey vardı (A4-Kadın).

Yukarıdaki ifadelerde "*kız gibi*", "*erkek gibi*" benzetmeleri dikkat çekmektedir. Bunun dışında futbol oyununun erkek öğrencilerin oynadığı bir oyun olarak algılandığı ve kız öğrencilerin etek giymeme davranışının, beklentilerinin dışında bir davranış olarak kabul edildiği görülmektedir. Her iki katılımcının da kız ve erkek davranışlarını keskin sınırlarla ayırdıkları ve bu kalıpların dışına çıkan davranışları yadırgadıkları söylenebilir. Bu durum da öğretmenlerin, yetiştikleri toplumsal cinsiyet kültüründen etkilendiklerinin bir göstergesidir.

Araştırmadan elde edilen ifadelere göre toplumsal cinsiyet temeline oturtulan gelenekçi davranış kalıplarının bireyleri kategorize etmekte ve kısıtlamakta olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde incelenen çalışmalarda da toplumsal cinsiyetin okul eğitimi ile içselleştirildiği, toplumsal cinsiyet beklentilerinin öğrenci davranış ve tutumlarını ayırttığı belirtilmektedir (Eurydice, 2010; Schwendenman, 2012; Topal, 2012). Bu bakımdan literatür ve araştırma verileri arasında tutarlılık bulunmaktadır.

Değerlendirme:

Sınıf içi süreçlerde cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten unsurlar genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetine ve görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzeyine ilişkin bir farklılaşma olmaksızın birçoğunun konuyla ilgili farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı; hatta zaman zaman istemsizce cinsiyet ayrımcılığına yol açabilecek yaklaşımlar sergiledikleri söylenebilir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki cinsiyete yönelik farklılaşmaların kaynağına ilişkin görüşlerinde aile ve çevre unsuru gibi okul dışı sebeplere vurgu yaptıkları görülmüştür. Yine katılımcıların; sınıf içi oturma düzeni, etkileşim, iş bölümü, kullanılan dil ve cinsiyet rol beklentilerine dair görüşlerinin çoğunda geleneksel cinsiyet rollerinin etkisi dikkat çekmektedir. Bu da toplumun geleneksel cinsiyet

yapısının sınıf içi uygulamalar ve öğretmen bakış açısıyla öğrencilere dayatılarak cinsiyetçiliğin sürdürülmesi anlamına gelmekte ve Bourdieu'nun yeniden üretim teorisini doğrulamaktadır.

4.2. Okul İçi Süreçlerde Cinsiyet Ayrımcılığına İlişkin Bulgular

Eğitimde cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten unsurlar sınıf ortamının yanında, daha geniş kapsamda okul içerisinde gerçekleşen süreçler ile de oluşabilmektedir. Öğretmenlerin rehberlik rolleri, öğrencilerin sosyalleşme biçimi, okul içerisindeki mekan kullanımı ve oynanan oyun türündeki ayrımlar, öğretmenlerin disiplin yöntemleri ya da öğrencilerin disiplin konusuna yönelik sergiledikleri davranışlardaki farklılıklar, okulların yönetici kadrolarındaki eşitsiz dağılımlar, bu dağılımların öğrenci algısında oluşturduğu izlenimler bu bölümde bütünlüklü bir kapsamda değerlendirilmektedir.

4.2.1. Öğretmenlerin Rehberlik Rollerinde Cinsiyete İlişkin Bulgular

Okullar, gerek formal gerekse informal süreçlerle toplumsal cinsiyetin öğrencilere aktarıldığı başat alanlardandır. Öğretmenler ise gün içerisinde kullandıkları dilden, mesleki yönlendirmelerine; uyarı yöntemlerinden davranış biçimlerine kadar, öğrenciler için mekanik öğreticiler değil; birer rol model ve rehberdir. Dolayısıyla öğretmenin taşıdığı toplumsal cinsiyet rol kalıpları öğrenciler tarafından da benimsenmektedir. Sayan (2007) da, kız öğrencilerin okul yaşantılarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu ve öğretmenin taşıdığı cinsiyetçi rol kalıplarının öğrencilere yansıdığını belirtmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilere yönelik nasihatlerinde, uyarılarında, motivasyon yöntemlerinde ve mesleki yönlendirmelerinde zaman zaman cinsiyetçi öğelere rastlanabilmektedir. Bu bölümde öğretmenlerin rehberlik ile ilgili görüşleri aracılığı ile yönlendirme ve cinsiyet ilişkisi incelenmektedir. Tablo 7'de öğretmenlerin sınıftaki rehberlik rolleri ile ilgili ürettikleri ifadelerin dağılımı bulunmaktadır. Buna göre ifadelerin %10'unda *motivasyon yönteminde cinsiyete ilişkin görüşler*, %30'unda *cinsiyet rolü konusunda yönlendirmeye ilişkin görüşler*, %30'unda *mesleki yönlendirmede cinsiyete ilişkin görüşler* ve %30'unda da *okuma kitabı seçiminde yönlendirme ve cinsiyete ilişkin görüşler* bulunmaktadır.

Tablo 7.
Öğretmenlerin Rehberlik Rollerinde Cinsiyete İlişkin Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay -Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet rolü konusunda yönlendirmeye	1	12	4	31	4	50	-	-	1	33	10	30
Mesleki yönlendirmede cinsiyet	2	25	4	31	2	25	1	50	1	33	10	30
Motivasyon yönteminde cinsiyet	2	25	1	7	-	-	-	-	1	33	4	10
Okuma kitabı seçiminde cinsiyet	3	38	4	31	2	25	1	50	-	-	10	30
Toplam	8	100	13	100	8	100	2	100	3	100	34	100

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcı ifadelerinin %30'unu *cinsiyet rolü konusunda yönlendirmeye* ilişkin görüşler oluşturmaktadır. Bu görüşlerde öğretmenler, geleneksel cinsiyet rolünün dışına çıkan öğrencileri nasıl yönlendirdiklerini şöyle anlatmışlardır:

Rehber öğretmen ve okul idaresi ile görüştük. Aslında ben pedagoğlara yönlendirmek istedim aile engel oldu. Yani psikiyatristler ile de görüşebilir diye talepte buldum fakat aile engel oldu. Anne, babasının böyle bir şeyden haberdar olmaması gerektiğini böyle bir şey duyarsa çocuğu öldüreceğini söyledi. Ben de ona direk açıkladım yani o çocuk ileride erkek olarak evlenince vazifelerini yerine getiremez bakın anlayın durumu, bu çocuk erkek, erkek gibi davranmalı. Hani bu kadar şey durumlar engellenmesi gereken durumlar diye düşünüyorum (G-Kadın).

Birinci sınıfta aldığım bir öğrencim biraz ablasıyla fazla diyalog halindeydi. Biraz eğilimler gördüm. RAM'dan arkadaşlarla irtibata geçtik. Ama tabi onu farklı yönlendirerek şuan normale döndü yani davranışları. Hocam dedi hani çok erken bunu söylemek için. Biraz daha takip edelim. Eğer düzelmezse, birinci dörtlük işte zaten bu şeylerin tespit edildiği dönem. Düzelmezse konuşuruz demişlerdi ama şu anda görüyorum daha mesela erkek arkadaşlarıyla daha fazla oynuyor. Hani şeydeyken kızlarla hep oynuyordu hiç erkeklerle oynamak istemiyordu. Bayağı bir zor durumlar yaşadım yani. Aileye tabi bunu söyleyemedim. Bunu söylemek çok zor bir de kabul etmeleri çok zor. O yüzden daha çok erkek arkadaşlarına yönlendirdim (K3-Kadın).

Antep'te benim atandığım köyde bir tane çocuk vardı. O çok bariz şekilde kız gibi davranıyordu. Bu konuda değişmesi için çabalıyorduk. Mesela 23 Nisanda ortada bir oynadı bildiğin dansöz gibiydi Hani şey yapılacak örnek veriyorum kızların bir oyunu (hareketi) olur; erkeklerin hareketi olur ya, o çalışma anında mesela görüyordum kızların yaptığı figürleri yapmak istiyordu. Erkeklerin figürleri yerine kızların figürlerini yapıyordu. Düzen bozuluyordu. Çünkü hocası, erkekler böyle yapacak kızlar böyle yapacak. Hani bir ahenk vardır ya böyle oyunda. Mesela o onu bırakıyordu yine kızların hareketini yapıyordu. Öğretmen de sinirleniyordu ona. Sen erkeksin bunu yapacaksın diyordu. Tamam öğretmenim diyordu 2 dakika sonra tekrar bu daha zevkli bu daha güzel diyordu. Ergenlik çağında 5. sınıfta biraz daha kendisini törpülemişti. Çünkü o öğretmen biraz daha sertti (Ç2-Kadın).

Yukarıdaki ifadelerde öğretmenlerin toplumsal cinsiyet odaklı ayrımcı bir anlayışla öğrencileri geleneksel cinsiyet rollerine yönlendirdikleri görülmektedir. Bu yönlendirmeler kimi zaman öğretmenin nasihatleriyle kimi zaman da oyunlaştırılarak drama yoluyla gerçekleşmektedir. Bu konudaki katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Rize'de çalıştığım yer çok tutucu bir yeri. Orada kız öğrencilerin davranışları konusunda onlara daha farklı nasihatler veren işte "sen kızsın, kızlar şöyle olur şöyle yapar" gibi örnekler gördüm. Bu örnekler daha çok oranın vatandaşı öğretmenlerden geliyordu. O kültürde yetişmiş yani oradaki genel tabloyu bilip o tabloya göre kızlara şöyle yapması gerekir böyle yapması gerekir diyenleri gördüm. Ama oraya dışarıdan gelen öğretmenler bu tür davranışları göstermiyor. Daha çok orada yaşamış orali insanlar daha çok yapıyorlardı. Kız öğrencinin oturuş şekli, işte kızlar böyle oturmaz.. bunu erkeğe hiçbir şekilde sen şöyle oturma uyarısı gelmiyor ama kız öğrenciye "oturuşuna dikkat et.." o şekilde şeyleri gördüm. Örnekleri gördüm (Ç4-Erkek).

Çok şey olan kızlarımız da var. Mesela böyle ben çok güçlüyüm ben erkek gibiyim.. Öyle durumlarda çaktırmadan müdahale ediyorum hani normale dönmeleri için. İşte sen kızsın hani daha nazik olman gerekir, kızlar kibar olur. Mesela dramadan çok yararlanıyorum. Mesela öyle bir çocuğa hani böyle sert yapıda erkeksi tavırlar sergileyen bir çocuğa (kıza) bir anne rolü veriyorum. Ya da sen prensessin diyorum (K3-Kadın).

Bu örneklerde öğretmenlerin doğrudan ifadelerle öğrenci davranışlarını toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına uygun şekilde ayırttığı görülmektedir. Aşağıdaki örnekte ise cinsiyet rolleri dolaylı yoldan hissettirilmektedir.

Mesela yakası karışıktır şöyle, o gayri ihtiyari kız onun yakasını düzeltir. Kızlar anaç tavırlara yöneliyor. Yönelmesi benden de kaynaklanmış olabilir. Çünkü otururken "Gülşah, Mehmet kendi yakasını göremiyor, düzeltiver." derken dediğim gibi 1. sınıftan itibaren (Ç3-Kadın).

Geleneksel cinsiyetçi bakış açısına göre düzen, temizlik, sorumluluk gibi konuların kadınlara ait görevler olarak algılandığı söylenebilir. Yukarıdaki örnekte erkek çocuğun bozulan yakasını düzeltme görevinin kız öğrenciye verilmesi, dolayısıyla kızların anaç tavırlara yönlendirilmesi bunun somut örneklerinden biridir. Şıvgın (2015) okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet kalıpyargılarını deney ve kontrol gruplu olarak incelediği araştırmasında, toplumsal cinsiyet rollerini kırmaya yönelik şekilde hazırlanan eğitimi alan ve almayan öğrencilerin kalıpyargılarında anlamlı bir farklılık oluştuğunu bulmuştur. Araştırmada öğrencilere cinsiyetçi kalıpyargıların kültürel yapı içerisinde örtük olarak aktarılabildiğinden bahsedilmektedir. Bu araştırmadaki katılımcı görüşlerine bakıldığında da öğretmenlerin, açıkça ya da üstü kapalı şekilde toplumdan edindikleri cinsiyetçi kodları öğrencilere ilettikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre öğretmenler mesleki yönlendirme açısından da geleneksel rollere bağlı kalmaktadırlar.

Ama bazen yaratılış itibarıyla insanların ya da kadın erkeklerin yapabileceği meslekler vardır. Mesela kadın madenci zor yani. Ondan dolayı olmayabilir bazı yerlerde ama ben genellikle eşitliği savunurum (A3-Erkek).

Genel olarak tanıtıyorum mesela ama “Siz ne olmak istersiniz” meşhur öğretmen sözünü söyleyince “Aslında sana bu daha iyi olur” falan diye yönlendiriyoruz mesela. Ya mesela çok şefkatli bir kız var çok sabırlı, arkadaşlarını hiç kırmayan, tane tane konuşan. Mesela o polis olmak istiyordu, senden öğretmen olur falan diyorum. O da gülüyor. Tamam o zaman öğretmen olurum diyor. Çünkü ilkokul çocuğu o kadar meslek bilincinin farkında değil (Ç2-Kadın).

Ben de öyle yetiştim yani ben olsam ben de öyle hazırlardım. Mesela ben erkek bir hemşire düşünemiyorum. Alışmamışız (Ş-Erkek).

Örneklerde görüldüğü gibi katılımcılar, meslek seçimlerinde cinsiyetçi önyargılar taşıyabilmekte ve dolayısıyla öğrenci zihinlerinde toplumsal iş bölümüne dair şablonlar üretebilmektedirler. Uluslararası literatürde de Zaidman (2015) toplumsal iş bölümü konusundaki geleneksel kabullerin öğrencilikten başlayarak sürdürüldüğünü belirtmekte ve kız öğrencilerin genel olarak eğitim kademelerinde daha başarılı olmalarına rağmen hizmet, eğitim, sağlık sektörü gibi kadının aile içi rolleriyle uyumlu mesleklere yönlendirildiğinden bahsetmektedir. Öte yandan araştırmaya katılan bir öğretmen ise, toplumda ve dolaylı olarak öğrenci algısında var olan şablonları düzeltmeye çalıştığını şöyle anlatmaktadır:

Ya zaten toplumda da hani şey vardır ya doktor, avukat, mühendis bazı meslekler erkeklere daha çok yakıştırılır. Bazen çocuklardan da soru geliyor bununla ilgili "öğretmenim bir bayan şu mesleği nasıl yapar?" gibi sorular da geliyor çocuklardan. Bu da neden, evde alışılmış hep geleneksel bir hayat yaşanmaya. Kadından şu mu olur kadından bu olur kız şöyle mi yapar gibi hala böyle yetişen öğrencilerim var maalesef. Genelde erkek öğrenciler. İşte günlük hayattan örnekler veriyorum. Ya da herhangi bir konu anlatılıyorsa orda altını çizip hani işte "Siz böyle diyordunuz ama bakın böyle de olabiliyormuş." falan gibi düzeltmeye çalışıyorum (K3-Kadın).

Bazı katılımcılar ise mesleki yönlendirme konusunda internet ve ders kitaplarındaki görsellerden yararlandıklarını, bu görseller aracılığıyla mesleklerin özelliklerini anlatıp geçtiklerini belirtmektedirler.

Genelde hayat bilgisi konularında geçiyor. Kitaptan bir de benim internet aracılığıyla Morpa Kampüs diye bir uygulama var, onu kullanıyorum. Orada meslek tanımları ile ilgili sunumlar oluyor. O şekilde devam ediyorum (Ç4-Erkek).

Kendilerine soruyorum. Görsellerden yararlanıyorum. Dediğim gibi bayan öğretmendir, doktordur, eczacıdır, hemşiredir. Kesin hemşiredir zaten erkek hemşire yok (K3-Kadın).

Biz şöyle her mesleğin ne yaptığını anlatıyoruz. Mesela polisin görevi şudur. Öğretmen şunu yapıyor. Projeksiyonumuz var, görseller üzerinden de anlatıyoruz. Dinliyorlar, gözlemliyorlar, sonra ben soru yönelttiğimde kendi istediklerini söylüyorlar. Şöyle bir şey, hemşire mesela, anasınıfı öğretmeni ya da işte bu tür meslekler hep kız olarak gösteriliyor. Mesela polis asker bunları da erkek olarak görsellerde daha çok gördüm internet üzerinden (K1-Kadın).

Görsellerde çıkıyor. Hangi meslekler hangi formayı giyer. Erkek çocukları genelde pilot, asker, polis daha çok işte silahlı maceralı meslekleri tercih ediyorlar; kız çocukları da öğretmen, hemşire, doktor bu tarz meslek. Meslek konusunda tamamen kendilerine bırakıyorum onların kendi fikirleri (K2-Erkek).

Bu ifadelerle göre katılımcıların meslek tanımlarını müfredattan yararlanarak yüzeysel bir şekilde yaptıkları, müfredattaki görsellerin kadın ve erkek meslekleri olarak ayrıştığı ve dolayısıyla öğretmenlerin mesleki yönlendirme konusunda öğrencilerde cinsiyetçi şemaların oluşmasına katkıda buldukları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin motivasyon yöntemlerinde de cinsiyetçi kalıpyargılara bağlı kaldıkları düşünülmektedir. Katılımcılara öğrencileri motive etmek için nasıl yollar izledikleri sorulduğunda aşağıdaki yanıtlar alınmıştır:

Hareket bile var. Mesela bazı öğrencilerimizle böyle (yumruk) yapıyoruz. Bazılarında böyle (beğenme işareti). İşte süpersin, yani hareket bile değişiyor. Kesinlikle erkeklere yumruk işareti şimdi farkettim. Bu da genelde kızlara oluyor (beğenme işareti). Süpersin harikasın (A2-Kadın).

Bebek oluyordu mesela. Ama ben mesela seçilen kişiye göre seçiyordum. Diyordum ki kızlara bu olacak erkeklere bu olacak. Mesela erkeğe istediği takımının renklerinde futbol topu, kızlara istediği bir bebeği (Ç2-Kadın).

İşte kalem hediye ediyorum ya da defter hediye ediyorum. Hikaye kitabı olabiliyor, böyle hediyeler olabiliyor. Ya da oyuncak olabiliyor. Oyuncak genelde yani cinsiyetlerine göre oluyor, işte kıza bebek erkeğe araba gibi (G-Kadın).

Yukarıdaki ifadelerde öğrencilere geri bildirim verme ve onları motive etme konusunda cinsiyete göre farklı yaklaşım sergilendiği açıkça görülmektedir. İfadelerde erkek öğrencilere verilen olumlu dönütün güç simgesini çağrıştıran yumruk işareti olduğu belirtilmektedir. Öğretmenin bu ayrımı görüşme sırasında farketmiş olması ise cinsiyete dair yeniden üretilen şemaların istemsizce farkında olunmadan gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Yine kız öğrencilere verilen ödüllerde, onlara kadının toplum ve ev içerisindeki görevlerini hatırlatacak nitelikte oyuncakların seçilmesi de farkında olunmadan gerçekleştirilen ayrımcı uygulamalardan bazılarıdır.

Araştırma bulgularında dikkati çeken bir başka nokta ise, öğrencilerin okuma kitabı seçimlerinde çoğu katılımcının pasif rol almasıdır. Katılımcı ifadelerinin %30'unda öğrencilerin okuma kitabı tercihlerinin cinsiyete göre farklılaştığı, kız öğrencilerin süslü, renkli kitaplara; erkek öğrencilerin ise macera, uzay konulu kitaplara yöneldiği belirtilmektedir.

Onların seçiminde gözümüze takılan şey, daha cicili bicili olanları söylediğin gibi, daha renkli olanları kızlar tercih ediyor. Daha hareketli resimler gördüyse erkekler onları tercih ediyor. Bunu da engelleyecek bir çalışmam olmadı şu ana kadar. İlgi alanıdır, isteği doğrultusunda seçecektir. O zaman müdahale etmeyelim. Onun kendi tercihi. Ama yönelim bu yönde (A1-Kadın).

Daha çok çocuklarımın kitaplarını okutuyorum. Onları koyuyorum sınıfa. İsteyen hangisini istiyorsa onu okuyor. Tabi kızlar daha cicili bicili şeyleri seviyorlar. Erkekler daha aksiyonlu (Ç1-Kadın).

Bir sınıf kitaplığı oluşturuyoruz. Çocuklar okudukça değiştiriyorlar. Ama kitaba çok zaman ayıramıyoruz kitabı ne kadar okudu ne kadar anladı? Bunlara çok fazla zaman ayıramıyorum normal dersimi işlemek müfredata devam etmek zorunda olduğumuz için. Kız çocukları daha

çok tabi işte kız çocuğuna hitap eden hikayelere yöneliyorlar. Onları hani ben kitapları önüne koyduğumda hangisini okumak istersiniz dediğimde onlar özellikle o kitapları işte dışı süslü masallar tarzı şeyleri tercih ediyorlar. Erkek öğrenciler de tam tersi diyebilirim. Erkek öğrenciler de o kitaplardan özellikle uzak kalıyorlar (Ç4-Erkek).

Mesela evet, kız kitabı, sıra ona geldiği zaman okumak istemeyenler evet oluyordu öğretmenim kitabımı değiştirebilir miyim? Bakıyordum niye diye soruyordum. Öğretmenim işte sevmedim, çok da söylemek istemiyor yani neden olduğunu. Öğretmenim ben bu kitaptan çok hoşlanmadım diğer kitabı istiyorum. O durumda da hani birazcık da kitaplardan uzak oldukları için çok fazla teknolojiye yakın oldukları için, kitaptan da soğutmamak adına tamam hani başka bir kitap almak istiyorsan alabilirsin diyerek değiştiriyorum (A4-Kadın).

Yukarıdaki ifadelere göre katılımcı öğretmenler, öğrencilerin kitap seçimlerine müdahale etmemekte ve bir anlamda öğrencilerin okuma seçimlerindeki ayrışma durumlarına izin vermektedir. Bir katılımcı ise öğrencilerine okumayı sevdirmek için özellikle cinsiyetlere göre farklı kitaplar aldığını şöyle aktarmaktadır:

Mesela ilk bu okula geldiğim zaman çocuklar çok başarılıydı ama kitap okumaları çok kötüydü. Hani hep test ver test ver havasındalardı. Hani kitap alayım dedim erkekler özellikle hiç kitap okumaya yönelimli değillerdi. Ne okumak istersiniz diyorum hiç beğenmiyorlar. Hocam biz bıktık bu kitaplardan kız kitapları falan diyorlar beğenmiyorlar. Ben de kitapçıdan özellikle uzay ve korku kitaplarını seçtim çocukların seviyesine uygun. Hani çok da korkunç olmayan macera içinde korku dikkatlerini çekebilecek. Böyle seçtim erkekler bayağı sevdi okudular. Kızlar bile ilgili gerçi öyle şeylere. Mesela ben 1. sınıfta okumaya geçtikleri zaman özelliklere kızlara böyle dışı simli parlıtlı olanları almaya çalışırım. O zaman daha hevesli olurlar. Çünkü ilk kapağına aldanyorlar. Aaa süslü püslü. Okumayı sevdirmek için de öyle ufak tefek oyunlar (Ç2-Kadın).

Uluslararası literatür incelendiğinde araştırma bulgularına benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Schechter (2013), öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının sınıf ortamına yansımalarını incelediği araştırmasında, Amerika'nın çeşitli eyaletlerinde öğretmenlik yapan farklı yaş gruplarına mensup öğretmenlerin dersi planlama yönteminden öğrencilere davranış biçimine kadar geleneksel cinsiyet kültüründen beslendiklerini; bu durumun farkında olmadan cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimine katkı sağladığını bulgulamıştır. Yine Blackman (2003), Amerika'daki ilkökul eğitimini toplumsal cinsiyet açısından incelediği araştırmasında, öğretmenlerin kız ve erkek çocuklara farklı davrandıklarını, okulların toplumsal cinsiyet ayrımcılığını yeniden üretecek bir konuma sahip olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda araştırmanın verilerinin literatür ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin üstlendikleri rehberlik rolü konusunda çoğunlukla toplumsal cinsiyet bilincinden uzak bir anlayışla, öğrencileri cinsiyetçi ayrımlara yönlendirdikleri söylenebilir.

4.2.2. Sosyalleşme, Mekan Kullanımı ve Oyunlarda Cinsiyete İlişkin Bulgular

Sosyalleşme, yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecidir. Temelleri aile ve okul ortamında atılan bu süreç, aynı zamanda bireylerin kendilerinden beklenen rolleri algılamaya

başladıkları dönemdir. Öğrenciler eğitim süreci içerisinde akranlarıyla ve yetişkinlerle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşimler, kültürel yapı ve okul ile birlikte sosyalleşme sürecini şekillendirmektedir. Öğrenciler sosyalleşme sürecinden edindikleri kodlarla toplumsal cinsiyet kimliği kazanmaktadırlar. Bu bölümde öğretmenlerin sosyal etkinlikler ve oyun ile ilgili görüşleri aracılığı ile okul ortamında sosyalleşme ve cinsiyet ilişkisi incelenmektedir. Tablo 8'de öğretmenlerin sosyalleşme, mekan kullanımı ve oyunlara ilişkin ürettikleri ifadelerin dağılımı yer almaktadır. Buna göre ifadelerin %44'ünü *öğrencilerin oyun seçiminde cinsiyet konusundaki görüşler*; %30'unu *sosyal etkinliklere katılım konusunda cinsiyet* ve %26'sını *sosyalleşme sürecinde öğretmenin rolüne ilişkin görüşler* oluşturmaktadır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Sosyalleşme, Mekan Kullanımı ve Oyunlarda Cinsiyete İlişkin Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay -Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Öğrencilerin oyun seçiminde cinsiyet	5	63	2	25	3	50	1	34	1	50	12	44
Sosyal etkinliklere katılımında cinsiyet	1	12	4	50	1	17	2	66	-	-	8	30
Öğrencilerin sosyalleşme sürecinde öğretmenin rolü	2	25	2	25	2	33	-	-	1	50	7	26
Toplam	8	100	8	100	6	100	3	100	2	100	27	100

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin oyun seçimleri ve oyun oynarken yaşanan ayrışma durumları ile ilgili ifadelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin oyun tercihlerinin cinsiyete göre ayrıştığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin ifadelerin bazıları aşağıdaki gibidir.

Yani kızların oynadığı oyun "Aaa bu kız oyunuymuş oynamak istemiyoruz" gibi tepkiler geliyor. O kız oyunu diyor mesela, oynamak istemiyorum diyor. Erkekler genelde koşup şiddet içeren oyunlar oynamayı tercih ediyor; kızlar bir araya toplanıp wings oynamak istiyoruz işte şifre veriyoruz birbirimize gibi oyunlardan bahsediyorlar (A1-Kadın).

Yani kız çocukları bebekleriyle oynamak istiyor, erkek çocuklar top oynamak istiyor. Erkek çocuklar daha hareketliler kızlar daha böyle oturaklılar. Çok bir farklılık yok. Erkekler çok koşmak istiyorlar zıplamak istiyorlar, sürekli bir yarış içinde olmak istiyorlar. Ama kızlar, yani kızlarda da bu hırs yarışma şeyi var ama, erkekler kadar hareketli değiller. Kızlar genelde sek sek oynamayı seviyorlar (A2-Kadın).

Oyun seçimleri genellikle şey, erkeklerin futbol, yani yakalama; kızlar genellikle hareket tarzı kısıtlı olan oyunlarda fazla diyeyim. Ama erkekler genellikle futbol oynamak isterler. Yani daha önceleri gördüğüm ve çoğu, bayan çocuklar da yani kız çocuklarda oturup birbirleriyle

konuşmayı tercih ederler, yani serbest bıraktığımız anda. Erkek çocuklarda yok öyle bir şey ama kız çocuklarda, ikisi bir araya gelir oturup konuşmayı tercih ederler. Erkekler futbol, yakalama, koşmaca yani aktivite gerektiren oyunlar oynarlar (A3-Erkek).

Aşağıdaki ifadede ise oyun seçimlerindeki farklılaşmanın yanında; okul içerisinde, tenefüs aralarında vakit geçirilen mekanların da farklılaştığı belirtilmiştir. Katılımcı ifadesine göre erkek öğrenciler çoğunlukla aktif oyun oynayabilecekleri okul bahçesini; kız öğrenciler ise sohbet edebilecekleri sınıf, kantin gibi alanları tercih etmektedirler.

Cinsiyet anlamında dersek aktivite sosyal alanlarda erkekler daha çok katılıyor ve daha çok yapmak istiyor. Mesela hadi dışarı çıkalım oyun oynayalım şeyinde erkekler daha istekli. Bahçe oyunlarında mesela hani survivor tarzı çocukların çok ilgisini çekiyor. Kızlar hemen sıkılıyor, "Aa biz bunu oynamayacağız". Gidiyorlar sınıfta ya da bir köşede böyle bakıyosun hani kıs kıs gülüyorlar, konuşuyorlar. Kızlar çabuk sıkılıyor oyunlardan. Kızların genelde sohbet hani beraber kolkola geziyorlar, kantine gidiyorlar (Ç2-Kadın).

Yukarıdaki ifadelerde erkek çocukların daha aktif olarak hareketli oyunları oynadıklarından; kızların ise daha durağan ve sakin oyunları tercih ettiklerinden bahsedilmektedir. Yine katılımcı ifadelerinden bu ayrışma durumunun öğretmenler tarafından normal karşılandığı anlaşılmaktadır.

Kızlar daha çok sek sek gibi kızların oynadığı yani bu artık kanıksanmış bir şey. Erkeklerin sek sek oynadığını görmek tuhaf gelir herhalde insanlara. Bize de tuhaf gelir. Kızlar sek sek gibi ip atlama gibi oyunlar oynuyor; erkekler de daha çok futbol, kovalamaca.. Bu tip mahallelerde yaşadıkları çevreden de kaynaklı şiddet eğilimli oyunlar da görüyoruz. Kavga, birbirine vurma, bu sık sık karşılaştığımız bir sorun. Bu tür oyunları kızlar oynamıyorlar, şiddet içerikli oyunları. Ama erkeklerde şiddet içerikli oyun, kavga.. bunu oyun olarak görüyorlar (Ç4-Erkek).

Yani mesela kızlar daha çok bebeklerle oynamayı veya renkli renkli boyalarla resim yapmayı severken erkeklerin eline bir top verdiğinizde onlar için iş bitmiş oluyor. Futbola organize oluverirler. Ama kızlar daha çok böyle işte kenarda köşe kapmaca ya da yerden yüksek ya da el ele tutuşmaca işte. Ne bileyim işte kutu kutu pense gibi böyle daha grup oyunları daha evcilik gibi oyunlara daha çok meraklılar tabi. Veya erkekler birazcık daha hızlı ve çevik hareket edip birazcık daha hani işi hemen halledeyim derdine düşüp bir an önce tenefüse çıkayım derdinde oluyorlar ama kızlar birazcık daha itinalı biraz daha titiz ayrıntıcı olabiliyorlar (A4-Kadın).

Hani erkekler dediğim gibi daha böyle güç gösterisi olan kendini göstermeye çalışan o tarz oyunları tercih ediyorlar. Kızlarda doğal olarak daha nazik, daha içinde böyle sevgi olan merhamet olan o tarz şeyler daha duygusal. Duygusal yönleri fazla oyunları seçiyorlar evcilik vs (K3-Kadın).

Ulusal literatür incelendiğinde benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Budak (2016), okul öncesi öğrencilerinin oyuncak seçimleri ve oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, kız ve erkek çocukların oyuncak seçimlerinin farklılaştığını, kız çocukların bebek, peluş, eliş vb. oyuncakları; erkek çocukların ise elektronik, maket ya da şiddet içerikli oyuncakları tercih ettiklerini bulgulamıştır. Özdemir (2014) de benzer şekilde okul öncesi düzeyinde yaptığı araştırmada kız ve erkek öğrencilerin oyun alanı ve oyun materyali

seçimlerinde farklılıkların tespit edildiğini, kız öğrencilerin çoğunlukla evcilik alanına; erkek öğrencilerin ise eğitsel oyun alanına yöneldiğini saptamıştır. Litaretür ile tutarlılık gösteren bu araştırma bulgularına göre kız ve erkek öğrencilerin oyun ve oyuncak seçimlerindeki farklılıkların ilkokulda da devam ettiği söylenebilir. Çocukluk çağındaki sosyalleşmenin en önemli unsurlarından biri olan oyun ve oyuncak seçiminde cinsiyete göre ayrışma, bireylerin geleneksel kodları küçükken içselleştirmelerine sebep olmakta ve ilerleyen yaşantılarında toplumsal rollerinde de ayrışmayı beraberinde getirmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların sosyal etkinliklere katılım konusundaki görüşleri de oldukça dikkat çekicidir. Katılımcılardan bazıları sosyal etkinliklere katılım konusunda kız öğrencilerin geri planda olduklarını şöyle ifade etmişlerdir:

Okullar arasında bir mendil kapmaca yarışması yapılmıştı. Benim bir kız öğrencim de o yarışma için seçmelerde seçildi. Farklı bir okula yarışmaya gideceklerdi. Bir bayan arkadaşımız başlarında gidecekti. O kız öğrencimin velisi izin vermedi yok göndermiyorum diye. Kız da çok yetenekli ve oynamak istiyor. Babasını okula çağırdım. Dedim bak yakın bir okula gidecekler bayan arkadaşımız da başlarında duracak. Öyle zor ikna oldu (Ç4-Kadın).

Şöyle başıma geldi ama irdelemedim en son sınıfta şöyle bir şey vardı; aile de okula pek gelip gitmiyor da kız çocuğu Mersin'de bir oyuna gideceğiz. Ben dedi kızımı göndermiyorum gerekçesini kurcalamadım belki ekonomik sebepler. Ama özellikle de belirttim para harcamayacak dedim dememe rağmen yok göndermiyorum dedi. Yani kurcalamadım ama belki kendi düşüncesinde farklı şeyler olabilir. Kız çocuğu orada oynasa ne olacak oynamasa ne olacak gibi düşünebilir. İşte benim çocuğum kız çocuğu ne işi var gibisinden bir şeydi. Mesela en basit örneği burada çocuğunu yüzme kursuna göndermiyor. Kız öğrencisini gönderen pek nadirdir yani. Onda birdir belki. Erkek çocuğunu gönderen parası varsa direkt gönderiyor. Gönderen var yazları. Ben velilere özellikle söylüyorum yüzme kursuna gönderin. Erkekler gidiyorlar okul kapandıktan sonra Macit Özcan Tesisleri'nde. Yönlendiriyorum gitsin sosyalleşsin diye önce siz götürün sonra kendisi gitsin. Ama kız öğrencilerin velileri yanaşmıyor, erkek öğrencinin velisi hemen tamam diyor (K2-Erkek).

Geziler, yarışmalar oluyor. Spor yarışmaları, bilgi yarışmaları münazara.. Kızlar daha istekli. Sorumluluklarını daha iyi yerine getiriyor. Ama gezilere katılımı kız çocuklarını babalarının göndermediği gibi durumlar yaşadım Van'da. Yani sormuyorum özellikle. Zor duruma düşürmek istemiyorum çocuğu (Ş-Erkek).

Yukarıdaki ifadelerle göre kız ve erkek öğrencilerin okul dışı sosyal faaliyetlere katılımında eşitsizlikler yaşanmaktadır. Katılımcıların velilere yönelik değerlendirmelerinde yer alan bu durum; kızların, yalnızca güvenli alanlarda kısıtlı olarak sosyalleşebilmelerine imkan tanıyan, onların korunmaya muhtaç varlıklar olarak algılanmasına sebep olan ataerkil bir anlayıştan ileri gelmektedir. Eşitsizliğin ortadan kaldırılması konusunda ise şüphesiz öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, bu anlamda hem öğrencilere hem de velilere yönelik rehberliği önemlidir. Katılımcıların sosyalleşme biçimi ve oyun seçimi konusundaki ayrışmada öğretmenliğin önemine dikkat çeken görüşleri ise şöyledir:

Oyun seçimlerinde ilk etapta tabii ki ayrışıyorlar kız erkek olarak. Kızlar ayrı erkekler ayrı erkekler illaki futbol oynamak istiyor. Kızlar kendi aralarında ne yapacaklarını bilemiyorlar topu birbirlerine atıp duruyorlar. Karma gruplar kurduğunuzda da oyundan keyif almayı

öğreniyorlar ama yani öğretmenin müdahalesiyle. Tabii kendi başlarına bırakınca tamamen kız erkek ayrışıyorlar. Ama karma gruplar oynadığımızda yadırgamıyorlar. 1-2 oynattığımızda alışıyorlar. Yönlendirilme ile alakalı olduğunu düşünüyorum (G-Kadın).

Mesela kız öğrenciler çok daha çabuk gruplaşıyorlar. Kendi aralarında erkekleri çekiştirebiliyorlar mesela. Erkek öğrenciler biraz daha adaptasyon sorunu yaşıyor. Genelde tek arkadaşları oluyor ya da onlarla birlikte sadece aktif hareket halinde olmak istiyorlar. Ben de biraz erkek davranışları sergilediğim için mi oluyor bilmiyorum ama mesela benim kız öğrencilerim erkeklerden çok daha güzel koşuyorlar. Bir futbol oyununda mesela ben de dayanamayıp giriyorum belki benden etkileniyorlar bilmiyorum. Kız öğrencilerim çok daha aktif gol atabiliyor mesela (A1-Kadın).

Bir başka katılımcı ifadesinde ise yukarıdaki ifadelerden farklı olarak öğretmen algısındaki cinsiyet özelliklerinin öğrencilere drama yoluyla altarılabildiğinden bahsedilmektedir.

Oyun oynattırıyorum. Drama, canlandırma. Canlandırmada kız kızı tercih eder erkek erkeğe tercih eder. Yani ben de onu tercih ederim. Bir kadın ya da bir kız çocuğu konuşuyorsa kalkıp da o rolü erkeğe vermem. Rolü oturtmam ona (Ç1-Kadın).

Bu ifadeye göre, öğretmen bilinçli bir aktarım yapmasa da öğrencilerin algılarının en açık olduğu oyun zamanları içerisinde cinsiyete dair kodlamaların öğrencilere iletiği söylenebilir. Shapiro (1992), kız ve erkek çocuklardaki farklılığın kaynağını örnekler üzerinden incelediği çalışmasında, küçük yaşlarda edinilen kalıpyargıların yetişkinlik döneminde değişmesinin çok zor olduğunu belirterek çocukluk çağının önemini vurgulamıştır. Bu anlamda oyun sırasında ayrışma ya da sosyal etkinliklere katılımı eşitsizlik gibi konularda öğretmenlerin rolü büyüktür.

4.2.3. Disiplin ve Cinsiyet İlişkisine Ait Bulgular

Eğitim ortamında disiplin; çocuğa toplumsal norm ve değerleri aşıl原因an, öğrencileri toplumun beklentisine uygun şekilde hayata hazırlayan kurallar bütünüdür. Dolayısıyla okullardaki disiplin anlayışına göre her birey, davranış biçiminden giyim kuşama, saç şeklinden etek boyuna kadar nesiller boyu devam ettirilen beklenti ve kurallara ayak uydurmak durumundadır. Elbette bu kural ve beklentiler toplumsal cinsiyet algısından bağımsız değildir. George (2015), toplumsal yapının bir yansıması olarak tanımladığı sınıfların, geleneksel cinsiyet kalıpyargılarını yeniden üretme ve pekiştirme işlevi gördüğünü belirtmektedir. Nitekim ulusal ve uluslararası literatürde okulda disipline ilişkin yapılan çalışmalar, kız ve erkek öğrenciler için farklı kural ve beklentilerin olduğuna işaret etmektedir (Akpınar ve Özdaş, 2013; George, 2015; Güçlü, 2004; Morris, 2005). Bu bölümde öğretmenlerin disipline ait görüşleri aracılığı ile okul ortamındaki disiplin ve cinsiyet ilişkisi incelenmektedir. Tablo 9'da öğretmenlerin okulda disipline ilişkin ürettikleri ifadelerin dağılımı yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre katılımcı ifadelerinin %40'ını *disipline aykırı davranışlarda cinsiyete yönelik ifadeler*, %27'sini

aykırı davranışların sebeplerine ilişkin görüşler ve %33'ünü de uyarı yöntemlerinde cinsiyete yönelik ifadeler oluşturmaktadır.

Tablo 9.
Öğretmenlerin Disipline İlişkin Görüşlerinde Cinsiyet

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay -Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Disipline aykırı davranışlarda cinsiyet	4	50	4	27	3	60	1	50	-	-	12	40
Aykırı davranışların sebeplerine ilişkin görüşler	2	25	5	33	1	20	-	-	-	-	8	27
Öğretmenlerin uyarı yöntemlerinde cinsiyet	2	25	6	40	1	20	1	50	-	-	10	33
Toplam	8	100	15	100	5	100	2	100	-	-	30	100

Araştırma bulgularına göre katılımcı ifadelerinin %40'ında disipline aykırı davranış gösteren öğrencilerle ilgili görüşlere yer verilmiştir. Katılımcılar okul içerisindeki disiplin davranışlarının cinsiyete göre ayrıştığını; erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok disipline aykırı davranış gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Yani kalem batırma mesela, genellikle erkekler yapıyor. Birinci sınıfta özellikle. Kız çocukları çok nadir. Genelde erkek öğrenciler. Ayakta geziyor, gezerken arkadaşına bir vuruyor. Ama o şakalaşma gibi algılıyor. Yani vurmaya şiddeti, o "şaka yaptım" şeklinde algılıyor yani onu oturtturamıyor. Normal geliyor ona. Kurallara daha çok erkekler uymuyor. Yaptığının yanlış olduğunu, arkadaşına zarar verdiğini söylüyorum (A2-Kadın).

Sınıf düzenini bozan kişiler genelde erkekler. Mesela parmak kaldırmadan konuşuyorsa o ders derse katılmama cezası veriyorum. İtişe kakışa sıranın önüne geçmek istiyorsa en arkaya gönderiyorum. Erkekler daha hırslılar. Daha çok ön plana çıkmak istiyorlar. Daha hareketli daha kontrolsüzler. Yerinde oturamama; ama kızlar oturaklı (Ç1-Kadın).

Kurallara aykırı davranışlar kesinlikle erkekler. Yapma dediğin şeyi yapıyor. Mesela arkadaşına lakap takma, dalga geçme. Saldırganlık gösterdikleri oluyor, erkeklerin daha çok oluyor (Ç2-Kadın).

Genelde erkekler ya maalesef. Şiddete dayalı işte tekme birbirlerine, küfür. Mesela kız öğrenciden hiç duymadım daha küfür. Ama erkeklerde çok oluyor (Ş-Erkek).

Yukarıdaki ifadelerle göre erkek öğrenciler hem sınıf içerisinde hem de tenefüs aralarında daha çok disiplini bozan davranışlar göstermektedirler. Katılımcılar bunların sınıf içerisinde izinsiz ayağa kalkma, parmak kaldırmadan konuşma, arkadaşına vurma gibi davranışların olduğunu belirtmektedirler.

Disiplini bozan grup erkekler. Yani çok hareketliler. Mesela ödev yaparken yazı yazarken önemsemiyor. Kızlar biraz daha düzgün görünsün biraz daha süsleyeyim diye uğraşırken erkekler çok hızlı bir şekilde bitiriyor etkinliği. Etkinliği bitirince boşluğa düşüyor. Boşluğa düşünce zaten hareketli, ruhunda var. Ayağa kalkıyor, gidiyor diğer bitiren bir arkadaşıyla sohbet etmeye hatta ileri boyutta oyunla dansa falan dönüştürüyor (A1-Kadın).

Yukarıdaki ifadede ise erkek öğrencilerin kural dışı davranışlarının, öğretmenler tarafından bir cinsiyet özelliği olarak algılandığı görülmektedir. Öğretmenin erkek öğrenciler için kullandığı "zaten hareketli, ruhunda var" ifadesi, istendik davranışların dışına çıkma durumunun erkek öğrencilere yakıştırıldığını ortaya koymaktadır. Benzer bir diğer ifade ise şöyledir:

E yani genelde erkekler delerler kuralı. İçgüdüsel olarak yaradılışında vardır onların. Şöyle bir kat daha taşkınlık yapmaya meyillidirler (Ç3-Kadın).

Başka bir ifadede ise erkek öğrencilerin saldırganlık davranışını daha çok gösterdiği belirtilmekte beraber, bu davranışların sebepleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Genellikle erkeklerin saç çekme, onlara çelme takma gibi şikayetleri problemleri bunlar. Yani öyle fazla bir problem yok. Benim gördüğüm bu. Erkeklerden gelen. Genellikle erkeklerden gelen yani hiç ben daha kız öğrenciden gelen bir şey şuandaki görmedim yani. Yani erkek çocuklarında genellikle şu var, duyduğum benim, oğlum altta kalma, kendine zarar verdirme, yani veli, baba bunu derse çocuk otomatikman birisi ona vurduğu anda o da vurma gücü hissediyor yani dayak yeme diyor bana (A3-Erkek).

Katılımcı ifadesine göre, erkek öğrencilerin disiplin sorunlarını daha çok yaşamalarının sebebi ailelerin tutumudur. Kız ve erkek öğrencilerin disiplin konusunda farklı davranışlar göstermelerine yönelik diğer katılımcıların görüşleri de benzer şekilde ailenin etkisine işaret etmektedir.

Mesela ikiz öğrencilerim var benim, biri kız biri erkek. Çok enteresan bir şekilde aralarında dağlar kadar fark var fiziksel olarak birbirlerine çok benzemelerine rağmen. Tamamen huy ve davranış olarak çok farklılar. Bir tane kız olan öğrencim çok son derece böyle hani eşyalarına titiz, düzenli, kibar, nazik, narin hani arkadaşlarına karşı sempatik yaklaşan bir öğrenci ama; erkek kardeşi asla öyle değil. Kız öğrencim son derece uyumluyken erkek öğrencim tam zıttı bir şekilde, ters tepkiler gösterdiğine çok şahit oluyoruz. Hatta dün sınıfta maalesef sıraların üstüne çıkıp şortunu indirip sınıfa olduğu gibi tuvaletini yapan bir durum gördük. Bunu onda oluşturan şey nedir bilmiyorum ama annesinin de dediğine göre baba çok şiddet uygulamış o yüzden erkek bundan daha çok etkilenmiş. Kıza da uygulamış ama erkeğe daha fazla uygulamış. Erkeğe uygulanan şiddetten erkek daha çok etkilenmiş ve babasını kendisine örnek almış. Aynı babasının kendisine yaptığı davranışı o da topluma arkadaşlarına karşı gösteriyor. Kız biraz daha annesinin koruması altına girmiş birazcık daha anneyi örnek almış (A4-Kadın).

Bir de mesela erkekler erkek arasında daha çok fiziksel şiddet oluyor kızlara geçince sözel şiddet oluyor. Hani o bir bakıma iyi çünkü kıza yapılan fiziksel şiddet olunca veli hemen geliyor ama erkekle erkek arasında olunca şiddet de olsa daha kötüsü de olsa veli çok umursamıyor açıkçası. Ama kız çocuğu olunca farklı oluyor. Ben mesela kulağını çekiyorum erkeğin. Ama kız kendini o duruma getirmiyor zaten. Erkekten biraz daha rahatım. Erkek çocuğuna rahatça kızabiliyorum ama kız çocuğuna sadece tenefüse çıkmama cezası verebiliyorum. Çünkü veli o konuda biraz daha tepkili (Ç2-Kadın).

Sert tepki verdiklerim genelde erkektir. Çünkü dediğim gibi onların biraz da mahalle itibariyle, söz konusu. Mafya vurdulu kırdılı öldürmeli dizilere özeniyorlar. Bunun aileyi incele. Abi hapiste. Cepçilik diyor. Öbür abi esrar alıyor kendi itiraf ediyor satıyormuş da. Baba işsiz. Anne çok az gelir durumunu sormaya. Yani kökenine indiğinde çocuğun öyle olması normal geliyor. Çevre aile etkilediği için bari diyorum şurada benimle geçirsin ben ne verebilirim. Onun için erkekler daha bir meyilli oluyor böyle kavga, ağabeyim yapıyor ben de yapayım filan. Ama kızlar dediğim gibi anne ile gezmeye gider mutfakta kek yapar, o yüzden çok enderdir böyle kızların (Ç3-Kadın).

Literatürde yapılan çalışmalarda da araştırma bulgularına benzer şekilde, aile unsurunun disiplin davranışları açısından önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. Güçlü (2004), ortaöğretim kurumlarında disiplin cezası alan öğrencilerin sosyo ekonomik özelliklerini incelediği araştırmasında, disiplin cezası alan öğrencilerin çoğunlukla erkek öğrenciler olduğunu, sınıf seviyesi yükseldikçe disipline aykırı davranışların artış gösterdiğini ve ailenin sosyo ekonomik statüsü yükseldikçe disipline aykırı davranışlarda azalma meydana geldiğini bulgulamıştır.

Aşağıdaki ifadede ise kız öğrencilerin, yine toplumsal cinsiyet özelliklerine uygun olarak, daha narin ve kırılgan oldukları belirtilmekte ve bu nedenle kız ve erkek öğrencilere yönelik uyarı yöntemlerinin aynı olmadığı aktarılmaktadır.

Kız öğrenciler daha narin daha kırılgan çok daha çabuk etkilenebiliyorlar. Erkek öğrenciyle aynı tepkiyi verecek olsam kız öğrencilerim çok daha fazla kırılıyorlar. Benimle bağlantılarını kesiyorlar (Ç4-Erkek).

Geleneksel cinsiyet algısına göre, kızların daha savunmasız, hassas, narin varlıklar olarak nitelendirilmesinin, öğretmenlerin uyarı yöntemlerine yansıdığı söylenebilir. Araştırma bulgularına göre ifadelerin %33'ünde öğretmenler; kız ve erkek öğrencilere yönelik uyarılarının farklılaştığını, kız öğrencilere daha nazik yaklaştıklarını ya da kız öğrencilere yönelik saldırganlık davranışlarında daha yüksek tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Genel olarak bir fark yok. Erkek öğrenciye de kız öğrenciye de genel olarak bir yanlış yapıldığı zaman aynı tepkinin gösterildiğini düşünüyorum. Ama tabii ki kızlar birazcık daha hassas olduğu için kızlara biraz daha ses tonu erkeğe göre düşük olabiliyor yani. Hepsine öğrenci gözüyle bakılır ama tabiki kız öğrenciye birazcık daha nezaketle narin davranılırken erkek öğrenciye birazcık daha erkektir bu deyip hafiften kaba davranıldığı da oluyor mesela beden dersinde ya da tenefüslerde görüyorum nöbet tutarken özellikle görüyorum, erkeğe karşı birazcık daha ses tonu sert ve hızlı yani yüksek olabiliyor. Ama kızlara karşı birazcık daha naif birazcık daha kibar, birazcık daha yavaş ses tonuyla konuşulduğunu görüyorum, evet (A4-Kadın).

Ama pozitif ayrımcılık mı diyeyim örneğin ben aynı tür yanlış davranışı bir erkekle kız yaptıysa ben erkek öğrenciye gösterdiğim müdahaleyi tepkiyi kız öğrencime karşı gösteremiyorum. Yani kızlar bana daha korunması gereken, daha narin, daha özenli davranılması gereken çocuklar gibi geliyor. Yani bu benim bilinçli olarak yaptığım bir şey de değil. Onun için erkek öğrencilerim o konuda biraz daha şanssız. Olumsuz davranışlar

gösterdiklerinde genelde hani o eğitim bilimlerinde bize öğretilen teknikleri uygulayamıyoruz. Biz daha çok geleneksel yöntemlerle sorunları çözmeye çalışıyoruz (Ç4-Erkek).

Ya mesela şey oluyor bir erkeği erkeğe vururken farklı benim için. Ayırmıyorum diyorum ama mesela bir erkeği kıza vururken gördüğüm zaman daha korumacı davranıyorsun ister istemez. Bir erkek bir erkeğe vurduğunda çok rahatsız olmuyorum bundan ama kıza vurduğu zaman rahatsız oluyorum. Uyarıyorum utanmıyor musun kıza vurulur mu diyorum. Yani bende de oluyordur herhalde. Kızlara daha narin daha nazik daha kibar konuşuyorsunuz. Hani daha narin duruyor ya karşınızda. Erkeklerle biraz daha rahat (Ç1-Kadın).

Konuyla ilgili ulusal literatür incelendiğinde, okulda yaşanan disiplin sorunlarına ve çözüm yöntemlerine ilişkin yapılan çalışmalarda, konunun toplumsal cinsiyet perspektifinden bağımsız olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda çoğunlukla, disiplin sorunlarının nelerden kaynaklandığı ve bu sorunlara nasıl yaklaşıldığı incelenmiştir. (Aktaş, 2019; Bal, 2005; Hemde, 2010; Öge, 2015). Adı geçen araştırmalardan yalnızca Aktaş (2019) ve Hemde'nin (2010) çalışmalarında, disiplin sorunlarına yönelik yaklaşımların, öğretmen cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ayrı bir alt başlık halinde irdelenmiştir. Aktaş (2019), araştırmasının sonucunda öğretmen cinsiyetinin disiplin sorunlarının çözümünde etkili olmadığını belirtirken; Hemde (2010), erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha sert bir tutuma sahip olduklarını ve öğrencilere yönelik daha katı yaptırımlar uyguladıklarını bulgulamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular arasında da benzer bir örnek yer almaktadır.

Mesela erkek çocuklarını erkek öğretmenler dövüyor. Şiddet uyguluyor daha rahat. Ama kız çocuklarında sözel şiddet bile nadir oluyor. Bütün çalıştığım öğretmenleri gördüğüm öğretmenleri düşünecek olursak erkek öğretmenler erkek öğrencilere daha rahat davranıyor. Bayan hocalar da öyle. Ama erkek hocalar bayan hocalara göre daha şiddet eğilimli. Fiziksel şiddet anlamında daha çok gözlemledim. Ama kız öğrencilerine öyle davranmıyorlar. Bence erkek çocuklarını daha çok öyle eğiteceğini düşünüyor. Kız çocuklarına kızsın daha çabuk etki ediyor utanıyor sıkılıyor. Ama erkek çocukları daha vurdumduymaz (Ç2-Kadın).

Yukarıdaki ifadede de literatür bulgusu ile örtüşen şekilde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha şiddet eğilimli oldukları ve öğretmenlerin uyguladıkları katı disiplin yöntemlerinin çoğunlukla erkek öğrencilere yönelik olduğu aktarılmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin disiplin konusundaki uygulamalarının, erkek öğrencilerin aleyhine eşitsiz olduğu söylenebilir.

4.2.4. Yönetici Rol Modelleri ve Cinsiyet İlişkisine Ait Bulgular

Okul yöneticiliği ayrı bir meslek alanı olmamakla beraber, günümüz ataerkil koşullarında çoğunlukla erkek öğretmenlere verilen bir görevdir. Okulların görev dağılımındaki bu dengesizlik, yetişkinler için ayrımcı bir uygulama olmanın yanında; öğrencilere yöneticilik

özellikleri ve toplumsal cinsiyet rolleri konusunda örtük iletiler taşımakta ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimine katkı sağlamaktadır. Ulusal ve uluslararası literatürde yönetimde cinsiyet ayrımcılığına dair pek çok çalışma bulunmasına rağmen (Gündüz, 2010; İnandı, 2009; Shakeshaft, 2006; Simpson; 1997; Tan, 1996); yönetim kadrolarındaki eşitsizliğin öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısına nasıl yansıtacağı ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır. Bu bölümde öğretmenlerin okul yöneticiliği konusundaki görüşleri aracılığı ile okul ortamında öğrencilere yansıtılan yönetici rol modelleri ve cinsiyet ilişkisi incelenmektedir. Tablo 10'da öğretmenlerin yönetici rol modellerine ilişkin ürettikleri ifadelerin dağılımı yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcı ifadelerinin %35'ini *okulun yönetim kadrosunun cinsiyet dağılımıyla ilgili görüşler*, %35'ini *öğretmenlerin yöneticilik algısında cinsiyete yönelik görüşler* ve %30'unu *yönetici rol modellerinin öğrencilere ilettiği cinsiyetçi kodlara dair görüşler* oluşturmaktadır.

Tablo 10.
Öğretmenlerin Yönetici Rol Modelleri ve Cinsiyet İlişkisine Yönelik Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay -Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Okulun yönetim kadrosunun cinsiyet dağılımıyla ilgili görüşler	3	33	3	50	2	29	-	-	-	-	8	35
Öğretmenlerin yöneticilik algısında cinsiyet	3	33	2	33	3	42	-	-	-	-	8	35
Yönetici rol modellerinin öğrencilere ilettiği cinsiyetçi kodlar	3	33	1	17	2	29	1	100	-	-	7	30
Toplam	9	100	6	100	7	100	1	100	-	-	23	100

Tablo 10'a göre katılımcı ifadelerinin %35'inde çalışılan okulun yönetim kadrosunun cinsiyet dağılımıyla ilgili görüşler belirtilmiştir. Araştırmanın yapıldığı tüm okullarda müdürler erkeklerden oluşmaktadır. Buna rağmen müdür yardımcılığı kadrosunda kadın öğretmenlere yer verilmesi, katılımcı öğretmenler tarafından dengeli bir dağılım olarak algılanmaktadır. Buna ilişkin ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

Bu okulda mesela N. hanım, Y. hanım iyi bir örnek. Olması gereken bu bence. Dört kadro varsa bunun en azından birinin bayan olması gerekiyor bence. Bu okul çok güzel mesela o anlamda. Oturmuş bir okul (A2-Kadın).

Güzel yani bizim okulumuzda dengeli bence. Hepsinin de söz hakkı var. Hepsi de güzel bir şekilde düşüncelerini ifade edebiliyor. Erkek öğretmenler de bayan öğretmenler de birbirleriyle çok seviyeli bir iletişim içerisindedir (A4-Kadın).

Bizim iki müdür yardımcımız da bayan. Müdürümüz erkek. Ya bazı konularda bayan olması iyi. Ama entrika da daha fazla oluyor gibi. O onu dedi böyle ufak ayrıntılara alınganlık veya sen de daha fazla alınıyorsun kadından. Mesela erkek söyleyince çok fazla arkasını aramıyorsun irdemiyorsun. Ama kadın söyleyince irdeliyorsun bunu mu demek istedi diye (Ç2-Kadın).

Yani yönetimde bayanın da erkeğin de olması gerekir diye düşünüyorum. Mesela iki tane müdür yardımcısı var, biri erkek biri bayan olsun. Okula bir bayan gözüyle bakılsın (K2-Erkek).

Yukarıdaki ifadelerle göre öğretmenler, yönetim kadrolarından müdür yardımcılığının kadın öğretmenlere verilmesini pozitif bir durum olarak değerlendirmektedir. Bazı katılımcılar ise, okulların yönetici kadrolarıyla ilgili daha önce bir sorgulama yapmadıklarını, bu konuyu ilk defa görüşme sırasında sorulan soru ile düşünmeye başladıklarını ifade etmişlerdir.

Hiç düşünmemiştim. Bizim burada diyorum ya kız erkek çok bir problem olmuyor. İlk defa idareye erkek gözüyle şu an bakıyorum. Bir de şöyle düşünüyoruz galiba, hani biraz daha bayanların anaç yapısı var ya, evde çocuğum bekliyor filan diye düşünüp yapmıyorlar (K1-Kadın).

Bu konu üzerine daha önce düşünmemiştim. Okul müdürü niye erkek diye düşünmedim yani (Ç1-Kadın).

Yani hiç düşünmemiştim. Bilmiyorum anne olduğun zaman her şeyden vazgeçiyorsun sorumluluğun yükün artıyor, kendini feda ediyorsun müdürlük aklına bile gelmiyor (K3-Kadın).

Yukarıdaki ifadelerle göre öğretmenler, toplumun geleneksel ataerkil yapısına bağlı olarak, üst yönetim kadrolarında çoğunlukla erkeklerin bulunmasını daha önce farketmeyecek kadar önemsememiş veya kanıksamışlardır. Aşağıdaki ifadelerde ise öğretmenlerin okul yöneticilik algılarındaki cinsiyetçi unsurlara yer verilmiştir.

Yöneticiler çoğunlukla erkektir Türkiye’de. Ben de yöneticilik yaptım bundan 6-7 yıl öncesi ben de müdürdüm. Fakat gördüğüm toplum baskısı, nasıl bir baskısı bunu yine bilinçli yapmıyor insanlar. Ama mesela bir erkek yöneticinin masasına bir erkek veli gelip yumruğunu koyarak şu şekilde sohbet edemezken sana çok rahat bunu yapabiliyor. Öğrenciler de aynı şekilde. Mesela bir erkek yönetici şurada camı açsın orda yaramazlık yapan bir erkek öğrenciye “oğlum!” desin mesela, yetiyor. Ama ben burdan yönetici olayım camı açayım daha yüksek sesle ciyak ciyak bağırayım beni ciddiye almıyor. Yani nedir ben yeteri kadar güçlü değilim (A1-Kadın).

Bir de erkek meslektaşlarım, bayan yöneticileri umursamıyorlar, kaale almıyorlar. Ben de öyleyim ama ben de bayanım erkekten daha çok çekiniyorum. Hani cinsiyet anlamında değil, o bana kızmasın, ağır konuşmasın.. Ama mesela bayanlar seninle ağır konuştuğunda ona cevabı verebiliyorsun. Mesela ben müdür yerine müdür yardımcısı olmasını tercih ederim. İyi ki müdürümüz erkek (Ç2-Kadın).

Yukarıdaki ifadelerle göre yöneticilikte yapılan iş kadın ve erkek için değişmese de, ciddiye alınma, saygı ve itibar görme konularında ne yazık ki kadın öğretmenler dezavantajlı

konumdadır. Katılımcı ifadelerinden, hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından müdürlük kadrosuna erkeklerin yakıştırıldığı anlaşılmaktadır. Bu durumun yöneticilik kodları ile geleneksel cinsiyet rolleri arasındaki bağa işaret ettiği söylenebilir. Öğretmenlerin yöneticilik algısı ile ilgili bir diğer dikkat çekici ifade aşağıdaki gibidir.

Benim babam da okul müdürüydü. Öğretmen olduğum zaman beni karşısına aldı "Kızım okuluna git dersine gir çık gel. İdareciliğe soyunma başına iş alma." dedi. Ben de zaten istemedim (Ç3-Kadın).

Görüldüğü gibi, toplum baskısı, ataerkil anlayış, geleneksel cinsiyet rolleri vb. sebepler kadın öğretmenleri daha mesleğin başındayken sınırlamakta ve üst kadroları hedeflemelerine engel olmaktadır. Konuyla ilgili bir diğer çarpıcı ifade ise şöyledir:

Bana sorarsan ben de müdür bayanın altında çalışmak istemem. Ya yöneticilikte genellikle erkek egemenliği vardır. Ben önceki görev yerlerimde erkekler ağırlıktaydı, bir tane bayan vardı. O da köyde müdür yetkiliydi. En arkada oturur sessiz sedasız gelir giderdi. Bu durumda ben eşitliği savunurum ama hiçbir zaman da bir bayan müdürün altında çalışmayı da istemem. Yani çalıştığımız yerlerde arkadaşların idarecileri vardı anlattıkları sağda solda bayanların olmayacağını pekiştirdi kafamda. Yani sen çalıştın mı de çalışmadım ama belki daha iyi olabilir denemekten zarar gelmez ama gözlemlerimde olan oydu. Ama olsa daha iyi olabilir belki ama olsa öyle bir risk alır mısın de, almam (A3-Erkek).

Katılımcı ifadesinden yola çıkılarak öğretmenlerin, toplumun kültürel yapısından etkilendikleri ve cinsiyetçi bakış açısının sürdürülmesine katkı sağladıkları söylenebilir. Okullardaki en önemli cinsiyet ayrımcılıklarından biri olan yönetim kadrolarındaki adaletsiz dağılımın öğretmenler tarafından sorgulanmaması; aksine benimsenmesi, öğrencilerin de ileriki yaşantılarında süregelen bu durumu normal karşılamalarına ve devam ettirmelerine neden olabilir. Okullardaki yönetici rol modellerinin öğrencilere nasıl iletiler taşıyacağına dair görüşler aşağıdaki gibidir.

Valla bence her yeri erkekler yönetir mesajı veriyor. Okulu, aileyi erkekler yönetir mesajı veriyor bence (A2-Kadın).

Tabii ki erkekler baskın erkekler baskın olmalı şeklinde bir izlenim oluşuyor ne olacak erkekler daha güçlü falan bu kaçınılmaz yani (A4-Kadın).

Yani muhtemelen müdür erkek olur yöneten kişi erkek olur diye düşünüyorlardır. Kalkıp da sormadım ama muhtemelen öyledir. Öğrencinin ne düşündüğünü bilemem ama herhalde öyledir. Bilinçaltına o yerleşiyordur (Ç1-Kadın).

Ne düşünüyorlardır erkekler bende büyüyünce böyle baskıcı olayım diyorlardır. Kız öğrencilerin içgüdüsel olarak narin yapısı var ya bilmiyorum onlar isteseler de olamazlar (Ç3-Kadın).

Bizde de oluşuyor o, çocuklarda da kat kat oluşuyordur. Müdürlerin hepsi erkek, müdür yardımcılarının hepsi erkek gibi. Ortaokula gidecek liseye gidecek aynı (K2-Erkek).

Şimdi bu erkek öğrencilerin daha çok güç almasına sebep oluyor. Kızlarda nasıl bir etki uyandırıyor? Bilemeyeceğim orayı ama erkekler kendilerini daha fazla güçlü hissediyor diye düşünüyorum. Yani öğretmenlerde de aynı şey oluyor (K3-Kadın).

Yukarıda görüldüğü gibi katılımcı ifadelerinin büyük bir kısmında öğrencilerin ataerkil düşünce kalıplarından etkilenebilecekleri belirtilmektedir. Ünal (2003), eğitimin temel işlevlerinden birinin, yaşanan toplumdaki hakim değerleri yeniden üretmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda okul ortamındaki cinsiyetçi görev dağılımının öğrencilere ataerkil değerleri aşılatabileceği söylenebilir.

Değerlendirme:

Elde edilen bulgularda okul içi süreçlerde de öğrencilerin geleneksel cinsiyet ayrımlarına yönlendirildiği söylenebilir. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinde cinsiyete ve görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyine yönelik bir farklılaşma görülmemiştir. Diğer yandan araştırmaya katılan çoğu öğretmenin ifadelerinde yer alan; davranış ve mesleki yönlendirmeye ilişkin uygulamalar, öğrencilerin sosyalleşme biçimleri ve oyun seçimlerinde yaşanan ayrışma durumu, öğretmenlerin disiplin yöntemlerinde cinsiyete göre farklılaşmalar, okul yönetiminin öğrenciler üzerinde oluşturabileceği rol modeller, geleneksel kabuller çerçevesinde şekillenmekte olup, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulguları, eril toplumsal cinsiyet ilişkilerinin okul aracılığıyla yeniden üretildiğini göstermekte ve Bourdieu'nun teorisini güçlendirmektedir.

4.3. Müfredat ve Cinsiyet Ayrımcılığına İlişkin Bulgular

Müfredat, toplumdaki geleneksel cinsiyet ayrımcılığının okullara yansıtılma araçlarından biri olarak cinsiyetçi kültürün devamlılığını sağlamaktadır. Bu bölümde okul yaşantısıyla örtük olarak edinilen kazanımlar, açık müfredatta ders kitaplarının içerik ve görsellerindeki ayrımcılık unsurları ve bu durumun öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarına yansımaları birarada ele alınarak incelenmiştir.

4.3.1. Örtük Program ve Cinsiyet İlişkisine Ait Bulgular

Eğitim sürecinde öğrenciler, açık müfredatın yanı sıra yazılı olmayan bir programla da karşılaşmakta ve çeşitli kazanımlar edinmektedirler. Öğrencilere aktarılan bu gizil öğrenmeler örtük program olarak adlandırılmaktadır (Arıkan, 2004; Tezcan, 2003; Sayılan, 2012).Okul ortamında öğretmenler; sınıftaki oturma düzeninden, konuşma diline, sınıf içi etkileşimlerden müfredata, iş bölümünden mesleki yönlendirmeye, davranış ve uyarı biçimlerine kadar pek çok alanda öğrencilere toplumsal cinsiyet konusunda gizil iletiler taşıyabilmekte ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine informal olarak hazırlanmasına aracılık edebilmektedirler. Bundan önceki bölümlerde ele alınan tüm konular örtük program kapsamına girmektedir ancak bu

bölümde öğretmenlerin eğitim süreci içerisindeki gizil uygulamalara dair görüşleri aracılığı ile örtük program ve cinsiyet ilişkisi daha ayrıntılı incelenmektedir. Tablo 11'de öğretmenlerin örtük programa ilişkin ürettikleri ifadelerin dağılımı yer almaktadır. Buna göre ifadelerin %48'ini *cinsiyetçi örtük mesajlara dair görüşler*, %33'ünü *materyal seçiminde cinsiyete yönelik görüşler* ve % 19'unu *cinsiyetçi ayrışmanın sebeplerine yönelik görüşler* oluşturmaktadır.

Tablo 11.
Öğretmenlerin Örtük Program ve Cinsiyet İlişkisine Yönelik Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay -Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Cinsiyetçi örtük mesajlar	2	33	4	57	3	50	-	-	1	50	10	48
Materyal seçiminde cinsiyet	2	33	1	14	3	50	-	-	1	50	7	33
Cinsiyetçi ayrışmanın sebeplerine yönelik görüşler	2	33	2	29	-	-	-	-	-	-	4	19
Toplam	6	100	7	100	6	100	-	-	2	100	21	100

Tablo 11 incelendiğinde ifadelerin %48'inde cinsiyetçi örtük mesajlara dair görüşlerin belirtildiği görülmektedir. Bu ifadelerin bir kısmında, öğretmenlerin ödüllendirme veya materyal dağıtma konusunda cinsiyete göre ayırım yapabildikleri görülmüştür.

Bebek oluyordu mesela. Ama ben mesela seçilen kişiye göre seçiyordum. Diyordum ki kızlara bu olacak erkeklere bu olacak. Mesela erkeğe istediği takımının renklerinde futbol topu, kızlara istediği bir bebeği (Ç2-Kadın).

İşte kıza bebek erkeğe araba gibi. Ama kızlarda araba isteyebiliyorlar. Oluyor evet. İstiyor yani çocuk kendisi söylüyor. Öğretmenim ben bunu değil de bunu alabilir miyim diyor yani. Tamam bu defa bunu alabilirsin diyorum kırmamak adına. Diğer öğretmenlerin de tabii ki ben kendi gözlemim kız ve erkek birey olma sorumluluklarını ya da durumlarını onların da hissettirdiğini düşünüyorum. Ama çok aşırı bir ayırım olduğunu düşünmüyorum (G-Kadın).

Aşağıdaki ifadede ise benzer bir ayırımı okula gelen misafir polislerin gerçekleştirdiği belirtilmektedir.

Ya genellikle tabii ki polis şöyle bak mesela bize okula polisler geldiler, polis bebekler dağıttılar. Bebeklerin yarısı kız yarısı erkek. Çok ayırt etmemişlerdi yani gelen polisler. Ama kızlara kız bebek dağıttılar; erkeklere erkek. Bak o var (K1-Kadın).

Katılımcı ifadelerinde görülmektedir ki öğretmenler ve toplumun diğer üyeleri, zaman zaman farkında olmadan öğrencilere cinsiyet kodları taşıyan mesajlar iletebilmektedirler. Çocukların zamanlarının büyük bir kısmını öğretmenleriyle geçirdikleri düşünüldüğünde ise öğretmenlerin söylem ve uygulamalarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Yine aşağıdaki örnekte de öğretmenin iyi niyetli söylemleri, özünde öğrencilere cinsiyet kalıpyargılarını aktarabilmektedir.

Ben kız öğrencilere hayatın onlar için daha zor olduğunu anlatmak için işte bak görüyorsunuz annenizin hayatını. Her işi o yapmak zorunda kalıyor. Eğer siz de okumazsanız kendinizi geliştirmezseniz yarın bir gün evlendirilirsiniz ve bir adamın her türlü işini yapmak zorunda kalırsınız. Ve hatta dayak da yersiniz kocanızdan hatta dedim bu sınıfta annesi babasından dayak yiyen var mı dedim hiç gördünüz mü çevrenizde böyle bir durum? Dedim. İlk başta hiçbiri parmak kaldırmadı. Hepsini başını öne eğdi. Ben anladım ki zaten tahmin de edebiliyordum böyle bir şey olduğunu. Sadece rahat söyleyebilmeleri için "ya bunda ne var ki erkek işte baba bazen sınırlarına hakim olamaz. Olur böyle şeyler gayet normaldir." Deyince artık onlar başladılar evdeki şiddetin ne tür boyutlara ulaştığını. Sınıfımda hemen hemen annesi şiddet görmeyen öğrenci yoktu (Ç4-Erkek).

Cinsiyet kodları söylemler üzerinden olabildiği gibi, eğitim öğretim materyalleri aracılığı ile de aktarılabilir. Aşağıdaki ifadelerde en temel eğitim materyallerinden biri olan ders kitaplarının, öğrencilere cinsiyet rollerine dair iletebileceği mesajlar hakkındaki görüşler yer almaktadır.

Evet evet, aynen güç gerektiren işlerde tabii ki daha çok erkekleri kullanıyorlar. Mesleklerle ilgili düşündüğüm zaman öğretmenlikte genelde bayan figürü kullanılıyor. Ondan sonra hemşirelik zaten bayan mesleği olarak bakılıyor, doktorlukta bazen erkek bazen kadın olabiliyor, maden işçiliğinde kesinlikle erkek. Bir polis mutlaka erkek olur kitaplarda. Bir şoför mutlaka erkek olur hiç kadın şoför görmedim, kitaplarda meslek konusunda hani kime ne yakıştırılıyorsa genelde o şekilde oluyor (A4-Kadın).

Kendilerine soruyorum. Görsellerden yararlanıyorum. Kitaplar inşaat mühendisliğinde bayanı vermez. Kafasına kaskı takmış inşaata giden kadın yok. Mimar var erkek. Dediğim gibi bayan öğretmendir, doktordur, eczacıdır, hemşiredir. Kesin hemşiredir zaten erkek hemşire yok (Ç3-Kadın).

Katılımcı ifadelerinin %33'ünde ise öğrencilerin de materyal seçimlerinde cinsiyete göre kendiliğinden ayrıştığı belirtilmektedir.

Oluyor, oluyor. Kızlar mesela, kapağa bakıp işte dikkatini ne çektiyse mesela bir kuş ya da bir bebek onu alıyor. Erkekler daha çok böyle kendine hitap eden şeyleri alıyor. Araba mesela (A2-Kadın).

Tabii ki mesela kızlar kesinlikle kızların olduğu böyle kız bebeklerin ya da kız figürlerin prenses figürlerinin olduğu kitaplara yöneliyorlar. Erkekler genelde uzay teknoloji futbol ya da macera içeren kitaplara yöneliyor (A4-Kadın).

Şimdi çocuk önce kitabın dışına bakıyor pembe tarzı ise erkek çocuğu kesinlikle almıyor ismine bile bakmıyor. Daha çok dışında araba varsa veya bir at veya daha güç gösterisi olan bir şey varsa bir füze resmi gibi bir şey varsa çocuk direkt erkek çocuk direkt ona yöneliyor. kız çocuklarda bakıyorsun uzaktan bakıyor kırmızı pembe sarı daha kitabın ismini bile görmeden o renklere yöneliyor (K2-Erkek).

Yukarıdaki ifadelerden; kız ve erkek öğrencilerin kendilerine, toplumsal çevre aracılığı ile dayatılan rollere uygun seçimler yaptıkları anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili diğer görüşler ise aşağıdaki gibidir.

Mesela toplum değerlerini daha baskın hissettirecek ürünler ya da işte dediğim gibi kıza erkeğin görevlerine dair. Yayınevleri buna yönelik çalışıyor. Öyle ürünler gönderiyorlar. Yok yayınevleri yönlendiriyor bizle alakalı değil. Biz oysaki gelen kitaplardan ya da alabildiğimiz kitaplardan zaten sınırlı, çalıştığımız bölgeye istinaden, sınırlı kitap alabildiğimiz için bir

kere ilk önce fiyat üzerinden değerlendiriliyor. Alabildiğimiz kitaplarda da çocukların hepsinin diyelim ki 15 tane kitap alındı içlerinden 5 tanesi kız çocuğunun toplumdaki görevlerini hissettirmeye yönelik ya da kadın anne ev içinde görevleri var. Yani olabiliyor yayınevleri ile alakalı (G-Kadın).

Tabi, şimdi zaten toplumda genel olarak belli karakterler var, yok cindy yok bilmem winks falan o tarz şeyler. Erkekler araba falan ona göre zaten. Ve kızların renkleri genelde pembe mor falan o tarz kitap seçerken bile dışı böyle daha renkli olanları seçmiş kızlar. Erkekler biraz daha farklı koyu renk falan ya da üzerindeki kahramanları daha böyle hareketli olanları seçmişler. Onlar zaten çocuğu ayırıyor sen kızsın sen erkeksin diye bir ayırım zaten oluyor. Kalemlerde, ayakkabılarda, kıyafetlerde bu her yerde var zaten. Direk cinsiyete göre üretiliyor (K3-Kadın).

Katılımcı ifadelerine göre, ders kitaplarından okuma kitaplarına, öğrencilerin kullandıkları ders araçlarından kıyafetlere kadar okulda toplumsal cinsiyet temelli bir ayrışma yaşanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin materyal seçimindeki cinsiyet temelli ayrışmanın, öğretmenler tarafından okul dışı sebeplere bağlandığı görülmektedir. Aşağıdaki örneklerde de benzer diğer ifadeler yer almaktadır.

Kızların eline bebek verilmiştir hayal kurması, hikaye yazması başlamıştır zaten minicik daha 1 buçuk yaşında 1 yaşında belki. O hikayeler yazarken erkek öğrenciler araba verilmiştir eline, onu söküyordur mekanik zekası geliyordu (A1-Kadın).

Yani o da karakterden, cinsiyet farklılığından, toplumsal yaşamdan, hepsi etkili bence. Çevre, hepsi etkili (A2-Kadın).

Size geldiklerinde zaten onların zihninde kız erkek ayrımı var. Bir kere erkek bacağını açarak oturduğunda annesi onu uyarır; ama kızı annesi uyarır eteğini topla der. Ama burada böyle bir şey yok. Kadın evde oturur temizlik yapar yemek hazırlar. Baba gider çalışır gelir (Ç1-Kadın).

Yukarıdaki ifadelerde de katılımcılar okul ortamında yaşanan cinsiyetçi ayrışmayı aile ve toplumsal çevre gibi okul dışı sebeplere bağlamışlar ve bu konudaki sorumluluklarını göz ardı etmişlerdir. Aşağıdaki örnekte ise yine ailenin etkisi vurgulanmış ancak öğretmenlerin sürece katkısına dair fikir yürütülmüştür.

Sonuçta çocuklar burada 5 saat bizimle geri kalan 19 saat evde. Bizim 5 saatte 19 saatin yarattığı şeyi kırabilmemiz çok zor. Bir de insan yine doğası gereği herhalde kötü örneği daha çok içselleştiriyor. Ne kadar anlattığım o iyi örnekler bir tane kötü örnekle yok oluyor. Ben ayrımcılık yaptysam pozitif anlamda yapmışımdır her zaman. Elimde olmayan bir davranışla. Onun dışında cinsiyet ayrımcılığı manasında ben kızlara negatif yönde bir şey yapmamaya özen gösteriyorum. Ama bu tabi ki yetiştiğimiz toplum yapısı itibarıyla belki bazen farkında olmadan yapıyoruzdur belki hiç farkına bile varmıyoruzdur (Ç4-Erkek).

Konuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürde yapılan çalışmalarda; örtük program yoluyla öğrencilere toplumsal cinsiyet değerlerinin aşılandığı, biyolojik cinsiyet farklılıkları ölçüt alınarak cinsiyetçi kalıpyargılar geliştirildiği belirtilmektedir (Arıkan, 2004; Miller, 2008; Sadker, Sadker ve Klein, 1991). Bu anlamda araştırma bulgularının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

4.3.2. Ders Kitaplarında Cinsiyete İlişkin Bulgular

Eğitimin en temel materyallerinden biri olan ders kitapları hem müfredat bilgisiyle hem de içeriğindeki metin ve görsellerle öğrencilere açık ve örtük olarak toplumsal cinsiyet değerlerini aşılayabilmektedir. Gümüşoğlu (2008) eğitim sürecinde aktarılan toplumsal değerlerin, kadınları edilgen ve zayıf; erkekleri ise etken ve güçlü olarak kategorize ettiğini ifade etmektedir. Literatür araştırmalarında da ders kitaplarının; aile içi iş bölümü, cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri vb. konularda geleneksel cinsiyet kalıpyargılarını yeniden üretecek şekilde içerikler sunduğu belirtilmektedir (Esen ve Bağlı, 2002; Gümüşoğlu, 2016; Kükrer, 2015; Özdemir, 2018; Topal, 2012; Yürek ve Balcı Karaboğa, 2018). Bu bölümde, öğretmenlerin ders kitaplarındaki görsellere ilişkin görüşleri aracılığıyla müfredat ve cinsiyet ilişkisi incelenmektedir. Tablo 12'de öğretmenlerin ders kitaplarındaki görseller ile ilgili ürettikleri ifadelerin dağılımı yer almaktadır. Buna göre katılımcılar, ifadelerin %33'ünde *ders kitaplarını cinsiyet açısından eşitlikçi bulduklarını*, %40'ı *dikkat etmediğini*, %27'si ise *ders kitaplarındaki görsellerin cinsiyetçi özellikler taşıdığını* belirtmişlerdir.

Tablo 12.
Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Görseller ve Cinsiyet İlişkisine Yönelik Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay -Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Ders kitaplarını eşitlikçi buluyorum	2	40	1	25	1	25	1	100	-	-	5	33
Dikkat etmedim	1	20	2	50	3	75	-	-	-	-	6	40
Ders kitaplarını cinsiyetçi buluyorum	2	40	1	25	-	-	-	-	1	100	4	27
Toplam	5	100	4	100	4	100	1	100	1	100	15	100

Tablo 12 incelendiğinde katılımcı ifadelerinin %33'ünde ders kitaplarındaki içerikler toplumsal cinsiyet açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

Bence ders kitapları da uygun. Çok aykırı bir şey yok bu anlamda da. Yani yaşamda olan şeyi kitaplar yansıtıyor. Çok aykırı bir şey yok. Bence uygun. Zaten ikisinin bir olması gerekiyor. Çocuğun yaşadığı hayatla okul yaşantısının bir olması gerekiyor. Çakışırsa eğitim dediğimiz şey olmaz bence. Ders kitaplarını önce mutlaka işliyorum. Ders kitabında ne varsa, işlenmesi gereken neyse onu veriyorum. Ondan sonra benim söylemek istediğim bir şey varsa onu da veriyorum (A2-Kadın).

Ya ben bugüne kadar hep kendi çocukluğumda da hep eşitti. O konuda bir ayrım görmedim yani. Genellikle burdaki sorunun altındaki şu gibi yani genellikle erkek mi ön plana çıkıyor gibi bir soru var. Öyle bir şey yok. Benim gördüğüm mesela, bu sene de önceki yıllarda da hep kız çocukları da vardı, eşitti yani. Yüzde elli elli gibi. Ya öyle bir fark hiç dikkatimi çekmedi. Yani genellikle ben böyle şeylerde ben dikkatliyimdir yani. Aşırı değişik bir şey var mı diye. Yani öyle bir şey dikkatimi çekmedi bugüne kadar. Yani ders kitaplarında görmedim (A3-Erkek).

Yani öyle bir cinsiyet farkı yaratan resimler yoktu. Ya belki ortaokul kısmında bilmiyorum. Bizimkiler küçük ya (K1-Kadın).

Çok dengeli görüyorum. Belirgin bir erkek egemenliği görmedim. Genelde mesela isimlere bakıyorum, dengeli sayı olarak (Ş-Erkek).

Yukarıdaki ifadelerle göre, öğretmenlerin ders kitaplarındaki kadın erkek temsiliyetini nicelik ve nitelik olarak eşit buldukları söylenebilir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre ise katılımcılar ifadelerin %40'ında bu konuya daha önce dikkat etmediklerini, hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun bazı örnekleri ise şöyledir:

Öyle dikkatimi çeken bir şey olmadı. Kadın erkek ayrımcılığına ilişkin bir şey bizim ders kitaplarımızda yok en azından. Oturup saymadım ama gözüme çarpan bir şey olmadı. Rahatsız edici bir şey görmedim cinsiyet anlamında (Ç1-Kadın).

Sen böyle sorunca böyle film şeridi gibi gözümün önünden geçiyor. Yok ya ona çok rastlamadım öyle, hatırlamıyorum yani (Ç3-Kadın).

Bende 2. sınıf, bende yok öyle. ben görmedim. Daha önceki yıllardaki kitapların içini hani resmini hatırlamak çok zor. O kadar ince detayı bir önceki yılın bile hatırlamıyorum. Ama bu yılki kitaplarda yok öyle bir şey. Yok dikkat etmedim vallahi ne yalan söyleyeyim (K1-Kadın).

Bu ifadelerle göre katılımcıların bir kısmının, ders kitaplarını geleneksel cinsiyet bakış açısıyla değerlendirdikleri ya da bu konunun üzerine düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularının aksine alanyazında Özkan (2013) ve Topal (2012) ilköğretim ders kitaplarını inceledikleri araştırmalarında; ders kitaplarının, kadın ve erkek temsiliyeti açısından ayrımcı içerik ve görsellere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun literatürle tutarlılık göstermemesi oldukça anlamlıdır. Öğretmenler de içinde yetiştikleri toplumdan ve aldıkları eğitimden etkilenerek, içerik ve görsellerdeki ayrımcı unsurları fark edemeyebilmekte ve dolayısıyla öğrencilere geleneksel cinsiyet değerlerini yeniden üretecek bilgiler aktarabilmektedirler. Diğer yandan bazı öğretmenler, ifadelerin %27'sinde ders kitaplarındaki içerik ve görsellerin cinsiyet ayrımcılığına dair unsurlar barındırdığını şu sözlerle belirtmişlerdir:

Korkunç buluyorum. Hiç doğru şeyler yok. Yani fotoğraf koyuyor ailedeki hayatla ilgili. Anne elinde bir şeyler yine anne uğraşiyor baba oturuyor. Yani çizilen resimler profillerde yine hep kadınlara sorumluluk yüklenmiş. Çocuğa bilinçaltına bir şekilde ne deniyor ona hani mesaj gidiyor. Ama hani muhtemelen o kitabı yazan o resmi basan arkadaş da bunu yapayım diye yapmıyor. Türk yapısı bu. Toplumumuzun yapısı bu olduğu için. Aileyi düşündüğü zaman çocuk, ha işte anneannem oturuyor örgü örüyordur babam ya da dedem gazete okuyordur televizyon izliyordur maç seyrediyordur. Yani yazarda işte onu anlatırken öyle

anlatıyor ve resimliyor ama farkında olmadan subliminal mesajlar böyle yayılıyor. Maalesef o bizim yapımız toplum yapımız yani (A1-Kadın).

Her ne kadar kız erkek eşitliği konusundan bahsetsek de kitaplarda işte o şeyi görüyorum mesela erkeğe yüklenen misyonlar farklı kızlara yüklenen misyonlar farklı. İşte kızlar anne oluyor genelde hani anneler evde ev işi yaparken yani erkeklerin daha çok dışarı işlerine yönlendiği, şoför olduğu, ondan sonra ne bileyim bankaya işlerinde falan bunları hatırlıyorum evet. Kitaplarda da bu şekilde hep, dışarı işlerini erkekler içeri işlerini anneler yapar gibi bu farklılıklar vardı. Yani işte o toplumun baskısından olabilir veya Türk toplumunun kültür yapısı ile ilgili olabilir. Veya doğuştan yetiştirme, çocuk büyürken nasıl yetiştirilmesi isteniyorsa o şekilde de kitaplara yansıtılıyor olabilir. Erkeğin yüklenmesi gereken misyon işte evi geçindirmek, ne bileyim dışarı işleri onun olsun, birazcık daha güçlü kuvvetli olsun birazcık daha sahiplenici olsun; Kadın ise hani birazcık daha sahiplenilen olsun, işte kendisine yüklenen misyonları görevleri iyi yerine getirsin, ailede iyi bir kız evlat olsun iyi bir anne olsun gibi gibi. Genelde o şekilde yönlendiriliyor her ne kadar bahsetsek de kız erkek eşittir haklarımız şöyle eşittir, görüyoruz yani bir aile resminde filan anne çay tutuyor; baba elinde gazete okuyor. Geçen seneki kitaplarımızda aklıma gelenler. Erkek çocuklar arabasıyla oynarken kız çocuklar bebeğiyle oynuyor, sarı saçlı bebeğini taşıyor. İşte anne ayakta çay getiriyor, Hani hımm demekki böyle olmalı gibi bir mesaj veriliyor (A4-Kadın).

Yukarıdaki örneklere göre ders kitaplarındaki görsellerin, bu görsellerdeki kadın ve erkek temsiliyetinin geleneksel cinsiyet kalıpyargılarıyla bağlantılı olduğu söylenebilir. Katılımcılar inceledikleri kitaplarda kadınlara ve erkeklere verilen rollerin belirgin bir şekilde ayrıştığını, bu örneklerin çocukların toplumsal cinsiyete dair algılarına olumsuz olarak yansiyebileceğini belirtmişlerdir. Benzer bir diğer örnek aşağıda yer almaktadır.

Hayat Bilgisi kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı konusunda ciddi sorunlar görüyoruz. Bir ev aile fotoğrafı gördüğümüzde kadın genelde iş yapıyor. Baba oturuyor oluyor genelde. Bu da öğrenciye sanki evde her işi kadın yapar; baba da oturur, televizyon izler mesajı veriyor. Genelde problemleri resimleri oluyor görüyoruz evet. Görsellerde örneğin, şimdi siz söyleyince aklıma geldi. Polis görüyoruz bazen konularımızda geçiyor. Ben bayan bir polis görmedim mesela. Erkek olarak resmediliyor polisler. Doktor olabiliyor bayanlar da, öğretmen olabiliyor, hemşire zaten söylemeye gerek yok. Bir uçak pilotu yoktur kadın olarak çizilen (Ç4-Erkek).

Araştırma bulgularına göre ders kitaplarında kimi zaman aile temalı görseller ile kimi zaman da meslek tanıtımları sırasında toplumsal cinsiyete dair kalıpyargılar yansıtılabilmektedir. Konuyla ilgili alanyazında benzer bulgulara rastlanmıştır. Çınar (2013) ve Kükürer'in (2015) ortaokul kademesindeki Türkçe ders kitaplarını; Özdemir'in (2018) yine ortaokul kademesindeki matematik ders kitaplarını inceledikleri tezlerinde toplumsal cinsiyet kimliğine dair önemli bulgular elde edilmiştir. Bahsi geçen araştırmalarda, ders kitaplarındaki görsellerde kadın ve erkeklerin; yer alma sayıları, resmedildikleri mekanlar, meşgul oldukları işler ve icra ettikleri meslekler erkeklerin lehine ayrılmaktadır. Yürek ve Balcı Karaboğa'nın (2018) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki hegemonik erkekliği ele aldıkları çalışmalarında ise kitaplardaki ataerkil unsurlar ve erkeğe yüklenen kalıpyargısal misyonlar dikkati çekmektedir. Literatürdeki çalışmalarda genel olarak, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet kodlarının, cinsiyet özelliği olarak aktarıldığı ve dolayısıyla cinsiyetçi yaklaşımın yeniden üretildiği görülmektedir.

Bu nedenle ders kitaplarının öğrencilere bilgi aktarma konusundaki işlevi ve önemi göz önüne alınarak, cinsiyetçi yaklaşımlardan uzaklaşılması gerekmektedir.

Değerlendirme:

Müfredata ilişkin katılımcı görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğretmenin cinsiyeti ve görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi farketmeksizin, toplumsal cinsiyet ayrımcılığının okul ortamında açık ve örtük program yoluyla sürdürüldüğü söylenebilir. Katılımcı ifadelerine göre, öğrenciler için üretilen materyallerde hali hazırda bir ayrışma yaşanmakta bu durum okul eğitiminden bağımsız olarak toplumsal çevrede de sürdürülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin ders kitaplarındaki cinsiyetçi unsurlara ilişkin görüşlerinde ataerkil yapının benimsendiği görülmektedir. Araştırma bulguları bazı öğretmenlerin cinsiyetçi görselleri normal karşıladığını, bu durumdan rahatsızlık duymadıklarını; bazı öğretmenlerin ise ders kitaplarında yer alan cinsiyetçi unsurları daha önce fark etmediklerini, ders materyallerini bu bakış açısıyla incelemediklerini ortaya çıkarmıştır.

4.4. Cinsiyet Ayrımcılığında Etkili Olabilecek Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular

Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı konusuna daha bütünlüklü bir bakış açısı kazandırabilmek için öğrenci özelliklerinden kaynaklanan farklılaşma durumlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu durum okul ortamında en net şekilde akademik başarı düzeyi ve okula devamsızlık konularında ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde öğretmen görüşleri, öğrencilerin akademik başarı ve okula devamsızlık durumlarında yaşanan cinsiyete göre farklılaşmalar kapsamında ele alınmıştır.

4.4.1. Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişisine Ait Bulgular

Akademik başarı, günümüzde bireylerin sosyal statülerini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir. Kaliteli ve yüksek standartlı bir yaşamın garantisi olarak kabul edilen akademik başarı; zeka, ekonomik imkanlar, aile desteği, okul özellikleri gibi birçok kalıtsal ve çevresel unsurdan etkilenebilmekle birlikte, ait olunan cinsiyet kimliği ile de ilişkilendirilebilmektedir. Geleneksel cinsiyet anlayışı doğrultusunda geliştirilen kalıpyargılar, kız öğrencilerin daha çok sözel ve sosyal alanlarda; erkek öğrencilerin ise sayısal alanlarda başarılı olabileceklerine dair kabuller üretmektedir. Bu bölümde öğretmenlerin; öğrencilerin okul başarısına yönelik görüşleri aracılığı ile akademik başarı ve cinsiyet ilişkisi incelenmektedir. Tablo 13'te öğretmenlerin akademik başarı ile ilgili ürettikleri ifadelerin dağılımı yer almaktadır. Buna göre ifadelerin %52'sinde *akademik başarıda cinsiyete göre*

farklılaşmaya dair görüşler, %33'ünde farklılaşmanın sebeplerine ilişkin görüşler ve %15'inde ise sınıf düzeyine göre akademik başarı ve cinsiyet ilişkisine dair görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 13.
Öğretmenlerin Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkisine Yönelik Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay -Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Akademik başarıda cinsiyete göre farklılaşma	5	50	4	57	3	50	1	100	1	33	14	52
Farklılaşmanın sebeplerine ilişkin görüşler	3	30	3	43	2	34	-	-	1	33	9	33
Sınıf düzeyine göre akademik başarı ve cinsiyet ilişkisi	2	20	-	-	1	16	-	-	1	33	4	15
Toplam	10	100	7	100	6	100	1	100	3	100	27	100

Tablo 13'te, katılımcıların büyük bir kısmının akademik başarıda cinsiyete göre farklılaşmaya dair görüşler belirttiği görülmektedir. Bu görüşler incelendiğinde, genellikle erkeklerin matematik dersindeki başarı ve özgüvenleri; kız öğrencilerin ise Türkçe dersine olan ilgileri dikkati çekmektedir.

Erkekler mesela matematik dersinde çok daha aktifler. Onların sesi daha çok çıkıyor mesela. Kızlar çok daha çekingen davranıyor matematik dersinde ama büyüdükçe yine farklılaşabilir. Yani mesela bir Türkçe dersinde hikaye kahramanlarını verirsin hikayeyi yazarlar, orda erkekler sadece bir an önce bitsin. Yazı yazmaktan hoşlanmıyorlar ama kızlar seve seve yapıyorlar o işi ve daha başarılı oluyorlar. Hani matematikte de başarısız değiller ama erkekler çok daha hareketli, kendilerini çok daha fazla ifade ediyorlar (A1-Kadın).

Yani kızlardan bir tane çok iyi çıkar; erkeklerden çok iyi'nin altı üç dört tane çıkar. Yani ama çok iyi'nin altı üç dört tane daha ön plandadır. Yani bir tane çok iyi gözükmez. Kızlar biraz daha sözelci olabilir ama erkekler sayısalcı (A3-Erkek).

Sayısalda kızlar kesinlikle kötü. Ama öykü yazma, Türkçe'de kızlar çok iyi. Hikaye yazmada, üretmede, yaratıcılıkta, farklı fikir aklına gelmekte kızlar daha iyi. Ama erkeklerde bir şey yapılacak mesela maketten ev yapılacak erkekler o konuda daha iyi. Uzamsal ilişkiler ve sayısal ilişkiler erkeklerin daha iyi (Ç2-Kadın).

Kimi görüşlere göre de erkekler ve kızlar arasında ders türüne göre farklılaşmanın yanında; çalışma düzeni, disiplin ve sorumluluk gibi konularda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Başarı, erkeklerde zeki olan var. Ama çalışma düzeni olarak kızlar daha iyi. Erkeklerin genellikle matematik zekası iyi, kızların sözel zekası daha iyi (A2-Kadın).

Matematikte daha başarılı erkekler. Fen matematik sayısalda erkekler daha başarılı. Sözelde kızlar daha başarılı, derse katılımları daha fazla. Ama ödev yapma düzen konusunda da kızlar. Ders içinde erkekler; ders dışında kızlar. Ödevi konusunda görevlendirildiğini zaman o sorumluluğu yerine getiren genelde kızlar (Ç1-Kadın).

Belki zeka yönünden erkekler daha zeki, fakat çalışan taraf kızlar. Günümüz eğitim sisteminde de çalışan kazanıyor zaten. Erkeğin zeki olması bir şey ifade etmiyor. Matematikte de fena değil ama şöyle söyleyeyim sözel derslerde yine okumanın verdiği şeylerin erkeklerin zorlanmaları üşenmelerinden dolayı kızlar daha başarılı. Hem matematikte hem sözel derslerde olsun kızlar daha başarılı. Erkekler mesela şurayı 5 kere oku gel dediğinde okumadan gelir. Bu da tabii ki sözel başarılarını düşürüyor. Okuma hızlarını düşürüyor. Anlama, yorumlama hepsinde fark oluyor tabi. Matematikte de yine kızlar. Onları oradan oraya yazıp çarpmak erkekler için ölüm. Çok üşengeçler. (Ç3-Kadın).

Diğer bir görüşe göre ise yine kız öğrencilerin olumlu davranışlarının daha fazla olduğu ve bu nedenle hem sayısal hem sözel alanlarda ilkokulda daha başarılı bir performans sergiledikleri belirtilmiştir. Konuyla ilgili katılımcı ifadesi şu şekildedir.

Ama sanırım ilkokulda kızlar daha bir ön planda. Olumlu davranışlar olarak bahsediyorum kızlar olumlu davranışlarından daha aktif. Erkek çocuklarda küçük gelen çocuklarda dikkat dağınıklığı daha fazla. Çocuğun zaten dikkati dağınık dersle ilgisi yok. Ses tanıtımı diyelim ki harf öğretimi, hemen dikkati dağılıp başka arkadaşının da dikkatini dağıtabiliyor. Kızlar daha iyi bence, çünkü dakikada okudukları kelime sayısı ya da yazı düzenleri, defter düzenine geçme, rakamları sıralarına oturtarak yazma gibi şeylerde kızlar daha erken geçiyor (G-Kadın).

Konuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürde Babaroviç, Burusic ve Seric (2011) de, kız öğrencilerin derse karşı sorumluluklarının daha fazla olduğunu ve bu nedenle daha başarılı sayılabileceklerini belirtmişlerdir. Nitekim Özkal ve Çetingöz (2006), akademik başarı, derse yönelik tutum ve cinsiyet ilişkisini Sosyal Bilgiler dersi kapsamında inceledikleri araştırmalarında, kız öğrencilerin derslere karşı daha olumlu bir tutum içerisinde olduklarını ve bu durumun akademik başarıya da olumlu olarak yansıdığını bulgulamışlardır. Dursun ve Dede'nin (2004) matematik başarısını etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında ise yaygın toplumsal kabullerin ve öğretmen görüşlerinin aksine, öğrenci cinsiyetinin, matematik dersine önemli bir etkisinin olmadığı; matematik dersinde başarıyı arttıran en önemli faktörün derse yönelik tutum olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları ve literatürdeki çalışmalar karşılaştırıldığında; akademik başarının doğrudan cinsiyetle ilgisi olmasa da; toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından kaynaklı olarak başarı inancını etkilediği ve kız öğrencileri sözel derslerde, erkek öğrencileri sayısal derslerde başarılı olmaya koşullandırdığı düşünülmektedir. Bunun yanında katılımcıların, akademik başarıda cinsiyete göre farklılaşma durumunun sebeplerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Yani bu neden kaynaklanıyor olabilir? Bir kere kızlar daha çabuk konuşuyor. Yani bu küçük gruplarda da çok ilginç. Benim mesela iki kızım var. Benim kızlarım bir yaşında konuştu, şarkı söylediler. Ben komşumun çocuklarına bakıyorum erkek, onlar daha büyük ama konuşmıyorlar. Biyolojik olabilir, böyle düşünüyorum (A2-Kadın).

Bence sözel zeka olarak kadınlar daha iyi erkeklere göre. Biyolojik olabilir (Ç2-Kadın).

Buna daha önce kafa yormadım. Düşünmek gerek. Bence daha çok biyolojiden gelen bir durum bu. Tabi biyolojiden gelen durum yıllarca devam ede ede bir noktadan sonra insanlar da içselleştiriyorlar. "Erkek çocukları zaten daha başarılıdır matematikte" gibi bir kaniya kapılıyorlar. Ama temelinde yatan bence biyolojik etmenlerdir diye düşünüyorum (Ç4-Erkek).

Yukarıdaki görüşlerde kız ve erkek öğrenci başarılarının ders türüne göre farklılaşma durumu, biyolojik sebeplere dayandırılmıştır. Aşağıdaki ifadelerde ise bu durumun da yine toplumsal cinsiyet kimliği doğrultusunda aile ve çevresel faktörlere bağlandığı görülmektedir.

Orada biraz annelerin rolü var. Anneler çünkü baskın rolü oluyor erkekte. Ondan dolayı anneler sürekli ilgileniyor benim gördüğüm bu şu anda mesela. Erkek çocukları başarılı sürekli anneleri ilgileniyor (A3-Erkek).

Bir kız çocuk mutfakta annesine yardım eder temizliğe yardım eder. Ama mesela babası pazarcı olan bir oğlum var. Pazarda o da hesabı yapıyor tartıyor. O babayla pazara giderken diğer kızım evde anneye diziye bakıyor. Babası market işletiyor mesela. Haydi orada alışverişe bakıyor. O kıvrak zeka onun için daha çok çalışıyor. Babası dolmuş şoförü olan var mesela. Çıkıyorum bazen babamla diyor çocuk. Şuradan iki kişi buradan bir kişi derken hesabı öğreniyor pratik. Toplamada çıkarmada daha bir önden anlıyor. Sözelde kızların ağız laf yapıyor (Ç3-Kadın).

Sebebi, küçüklükten itibaren erkek çocuğunun dışarıya alışması. Kız çocuğu oynayamaz; erkek çocuğuna serbest. Zamanla işte annesine yardım ediyor, daha düzenli oluyor. Daha planlı ders çalışıyor. Erkek çocuğu dışarıya çok takıldığı için kızlara göre biraz daha geride (K2-Erkek).

Yine cinsiyete bağlayabiliriz çok rahat. Neden diyeceksin. Kız çocuğu işte belki de dışarıya çıkma oynama, engel olunuyor evde. Çocuk evde ne yapacak kendine, en azından ders çalışayım diye düşünüyor. Bu şekilde de başarıyı yakalıyor. Ama erkekler okuldan gider gitmez erkek çocuğu ya bide, hemen özgür, dışarıya çıkıyor, topu veriyorlar eline. O şekilde bırakıyorlar çocuk her şeyi unutuyor. Sadece oyunla zaman geçiriyor. Buna bağlıyorum (K3-Kadın).

Yukarıdaki örneklerde aile ve çevre unsuru dikkat çekmektedir. Katılımcı ifadelerinden erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha özgür ve daha sosyal olduğu anlaşılmaktadır. Yine erkek öğrencilerin daha fazla dış ortamlarda bulunduğu, babaları ile birlikte para kazanacak faaliyetlere girdiği, gerektiğinde matematikten yararlanarak hesap yaptığı ve böylelikle hem özgüvenlerinin arttığı hem de matematik dersine yönelik becerilerinin geliştiği; buna karşın kız öğrencilerin daha kısıtlı bir ortamda çoğunlukla anne ile beraber toplumsal cinsiyet rollerine uygun beceriler edindiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre katılımcıların bir kısmı akademik başarı ve cinsiyet ilişkisinin sınıf düzeyi değiştiğinde kız öğrencilerin lehine değişkenlik gösterebileceğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ben bu durumda erkekleri savunurum. Akademik olarak erkekleri. Ama kızlar sonradan açılıyor lise üniversite yıllarında kızlar daha ön plana çıkıyor. Yani erkekleri kaybettiğimiz yıl ortaokul yıllarıdır. Yani benim gözlemim oydu (A3-Erkek).

İlk başlarda erkekler daha iyi gibi duruyor daha başarılı gibi 1. sınıftayken. Ama zamanla tertip düzen ortaya çıktıkça kızlar daha başarılı oluyor. Bunu eğitimin her kademesinde görüyoruz. Bugüne kadar bana gelen öğrenciler de bir sınıfta erkekler daha iyiydi 4. sınıfa gelene kadar kızlar öne geçiyor. Diğer kademelerde de böyle devam ediyor (K2-Erkek).

Uluslararası literatür incelendiğinde katılımcı görüşlerinin aksine ilkökulda kızların daha ön planda olduğu görülmektedir. Örneğin Skelton (2006) ilkökul ortamının feminen bir yapısının olduğunu ve bu nedenle kız öğrencilerin bu kademe de daha başarılı olduğunu savunmaktadır. Bu noktada katılımcı görüşleri ile literatür bilgisinin örtüşmediği söylenebilir.

Aşağıdaki görüşte ise katılımcı öğretmen, sınıf düzeyi ilerledikçe, kız öğrencilerin ön plana geçeceğini; fakat lise düzeyine gelindiğinde başarının devam ettirilemeyeceğini şu sözlerle belirtmiştir:

Matematikte erkekler kendilerini çok daha fazla ifade ediyorlar. Ama dediğim gibi hani bunun algılanıp hayata uygulanmasında ilerleyen zamanlarda sınavlar yapıldığında kızlar yine ön planda. Nereye kadar? Liseye kadar. Lisede kızlar çöküşe geçecek. Çünkü hani mezun ettiğim öğrencilerimin de takibini yapıyorum. Evlenmiş çocuğu olanlar var. Mesela çok zeki bir kız öğrencim nasıl olur da liseyi bırakıp evlendirilebilir? Aşırı derecede zeki, sınıf birincisi bir kızımdı. Ve lisedeyken, bitti yani (A1-Kadın).

Yukarıdaki örnekte çarpıcı bir şekilde ifade edilen bu durum, kuşkusuz kız öğrencilerin okula devam konusunda karşılaştıkları engeller ile ilişkilidir. Bu engeller ise toplumsal cinsiyet konusundaki en temel ayrımlardan birini oluşturmaktadır.

4.4.2. Devamsızlık ve Cinsiyet İlişkisine Ait Bulgular

Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının ortaya çıktığı temel alanlardan biri de eğitim sürecine etkin katılım konusunda yaşanan eşitsizliklerdir. Öğrenciler hastalık durumları haricinde, kimi zaman okul bölgesinin kültürel yapısından, kimi zaman ailelerinin ekonomik yetersizliklerinden, kimi zaman da geleneksel cinsiyet rolü beklentilerinden kaynaklı olarak okula devamsızlık yapabilmektedirler. Konuyla ilgili literatür araştırmalarında çoğunlukla okullaşma konusundaki engellere odaklanılsa da (Bora, 2012; Dilli, 2006; Köse, 2014; Öksüz ve Balcı Karaboğa, 2017; Özbaş, 2012); eğitim süreci içerisindeki okula devam etmeme durumu da toplumsal cinsiyet anlayışına dair önemli bilgiler içermektedir. Bu bölümde öğretmenlerin,

okula devam konusundaki görüşleri aracılığı ile eğitimde devamsızlık ve cinsiyet ilişkisi incelenmektedir. Tablo 14'te öğretmenlerin devamsızlık ile ilgili ürettikleri ifadelerin dağılımı yer almaktadır. Buna göre katılımcı ifadelerinin %48'ini kız öğrencilerin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşler, %24'ünü erkek öğrencilerin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşler, %28'ini okul bölgesi ve devamsızlık ilişkisine dair görüşler oluşturmaktadır.

Tablo 14.
Öğretmenlerin Devamsızlık ve Cinsiyet İlişkisine Yönelik Görüşleri

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay -Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Kız öğrencilerin devamsızlık nedenleri	3	43	3	50	2	50	1	100	1	33	10	48
Erkek öğrencilerin devamsızlık nedenleri	1	14	2	30	1	25	-	-	1	33	5	24
Okul bölgesi, ve devamsızlık ilişkisi	3	43	1	20	1	25	-	-	1	33	6	28
Toplam	7	100	6	100	4	100	1	100	3	100	21	100

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının, kız öğrencilerin devamsızlık durumlarına ilişkin görüşler belirttiği görülmektedir. Bu görüşlerde kız öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin çoğunlukla geleneksel cinsiyet rolü beklentilerinden kaynaklandığı ifade edilmektedir.

Anne rahatsızlanıyor işte babaanne rahatsız, çocuk yine 15 gün kadar bir kız öğrencim okula gönderilmedi. Araştırdığımda öğrendim. İşte herkes rahatsız o kardeşiyle ve o hasta insanlarla ilgilenmek için. Ve bu çocuk 3. Sınıf öğrencisiydi. Yani daha bundan 2 yıl öncesinden filan bahsediyorum. Şehir merkezinde, 2 yıl öncesi, 3. Sınıf kız öğrencim ailedeki hasta şahıslara bakmak için okula gönderilmedi mesela. Evet yani bu tarz şeyler hala var (A1-Kadın).

Kardeşine bakmak için okula gönderilmeyen kız öğrenci ile tabii ki şimdi de karşılaşıyoruz. Annem hastaneye gitti kardeşime bakıyorum diyor (Ç1-Kadın).

Zorunlu olduğu için fark oluyor diyemeyiz ama şu oluyor; devamsızlık anlamında kız öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptığını görüyoruz. Aile anne bir yere gidiyorsa mesela hastaneye gidecekse ya da şehir dışına çıkacaksa kızını yanında götürüyor evde bırakmıyor. Erkekleri bırakıyorlar erkekler okula devam edebiliyor ama kız çocuklarını bırakmıyorlar. Hatta şuanki sınıfımda bir öğrencim var bu yılki devamsızlığı 70 gün falan yapan. Ve anne sürekli okula çağırıyorum geliyor işte hastaydım hastaneye gittim şuraya gittim buraya gittim. Sürekli bir gerekçesi var ama ya tamam sen oraya gittin ama bırak da kız okula gelsin. Yok hocam işte ben bırakamam. Ya korkuları var kız çocuk olmasından dolayı sanırım. Bu tür problemler daha çok oluyor (Ç4-Erkek).

Yukarıdaki ifadelerde kız öğrencilerin, kardeş bakımı, anneye yardım gibi aileden ve toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan sebeplerden ötürü devamsızlık yaptıkları belirtilmiştir. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmıştır. Haberli ve Güvenç (2012), ortaokul öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini cinsiyet değişkeni açısından ele aldıkları çalışmalarında, kız öğrencilerin okula devamsızlıklarının ailevi nedenlerden kaynaklandığını bulgulamışlardır. Bu nedenler; anne babanın okul vakti evde olmaması ve evde ebeveynlere yardım, kardeşe bakma görevi gibi kız öğrencilere yüklenen sorumluluklar olarak gösterilmektedir. Bakış, Levent, İnel ve Polat'ın (2009) Türkiye'de okullaşma oranları üzerinde yaptıkları çalışmada da, geleneksel aile değerlerinin ve kızların ev içerisinde üstlendikleri sorumlulukların, okula devam konusunda önemli bir engel oluşturduğunu bulgulamışlardır. Bu anlamda araştırma verileri ve literatür bulgularının tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise erkek öğrencilerin okula devamsızlık sebeplerine ilişkin görüşlerdir. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Ha ama diğer türlü devamsızlık değerlendirmesini yapacak olursam lakaytlıktan, dersten kaçmaktan kim devamsızlık yapıyor? Erkek öğrenciler. Anneyi babayı kullanıyor mesela diyor ki benim çok başım ağrıdı midem bulanıyor bugün okula gitmeyeyim mesela, o erkek çocuğuna kıyılmıyor ve gönderilmiyor mesela. Lakaytlıktan devamsızlık bu şekilde gerçekleşirken; sorumluluk verilerek devamsızlık kız öğrencilere yükleniyor ve hala (A1-Kadın).

Erkek oyuna dalıyor. Beni kandırıyor annesini kandırıyor okula gittim diye. Oyun uğruna falan. Hani bir de ceza almayacağını düşünüyor. Kız çocukları daha çok korkuyor eve daha zamanında gidiyor. Mesela geç kalma konusunda da erkekler daha fazla geç kalıyor (Ç2-Kadın).

Erkekler. Yani zaten çok az da. 20 yıllık deneyimim boyunca dersin erkek derim. Çünkü abiden akrabadan babadan kuzenden etkilenip dışarıda oynamalar.. Hani kız kek yapıyordu ya anneye. Etraftan, aileden etkilenip daha bir dışarıya dönük oldukları için (Ç3-Kadın).

Fakat erkeklerde de anneyi kullanarak şey var işte benim bugün çok karnım ağrıyor anne. Ateşim yükseldi anne gitmesem olur mu? Bu tarz kaçış yolları. Anne de tabii hemen ay yavrum yat sen diye evde kalmasına izin veriyor. Halbuki çocuk sapasağlam. Yani erkeklerde okula gelmeme kararını erkek çocuklar kendileri veriyor; kızlarda aileleri veriyor (K3-Kadın).

Katılımcılar, öğrencilerin devamsızlık sebeplerini karşılaştırdıklarında, kız öğrencilerin kendilerine dayatılan rollerden; erkek öğrencilerin ise oyun isteklerinden devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcı ifadelerine göre okula gelmeme kararını erkek öğrencilerin kendilerinin; kız öğrencilerin ise ailelerinin verdiği söylenebilir. Ancak kimi zaman ailelerin ekonomik yetersizliklerinden dolayı erkek öğrenciler de evin geçimine katkıda bulunmak zorunda kalabilmekte, hatta mevsimlik işçi olarak başka şehirlerde aileleri ile beraber çalışabilmektedirler. Nitekim Köse (2014), okula devamsızlık ve okul terki konusunu Aydın ilinin belirli bir bölgesinde spesifik olarak yürüttüğü araştırmasında, ailelerin sosyo ekonomik imkanlarının düşük olduğu durumlarda öğrencilerin mevsimlik işçi olarak çalışmaya

gittiklerinden ve bu nedenle devamsızlık yapabildiklerinden bahsetmektedir. Bu bilgilere dayanarak, öğrencilerin cinsiyetinin yanında; ailelerin maddi durumlarının ve okul bölgesinin de devamsızlık konusunda önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinde de okulun bulunduğu bölge ve ailelerin sosyo ekonomik imkanlarının öğrencilerin devamsızlık durumlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Fakat bu görüşlerde de yine durumun kız öğrencilerin aleyhine olduğu anlaşılmaktadır.

Evet Doğu'da daha çok farklılaşıyor. Kızlar gelmiyor. Ya bir gün geliyor üç gün yok. Yani Doğu'dayken tarlaya gidiyorlardı, çocuk bakıyorlardı (A2-Kadın).

Devamsızlık bu okulda farklı Doğu'da farklıydı. Öğretmenim kardeşime bakacağım diye kız çocukları gelmezdi. Genellikle işleri olurdu anneleriyle bir yerlere giderlerdi pazara giderlerdi. Kız çocukları öyle devamsızlık yapardı. Konya'da da farklıydı bir yarı dönem birinci sınıf okuttum. Orada da kız çocukları okula gelmiyordu. Anneleri ile çalışmaya gidiyorlardı (A3-Erkek).

Antep'te kızlar daha çok okula gelmiyordu. Çünkü özellikle büyük sınıflarda köyde kız çocuklarının okula gelmeme durumu vardı. Ben çok sinirlenirdim. "Niye gelmedin?", "Kardeşime baktım." Ve çok inanılmaz bir de köy yeri. Fıstık toplama, fıstıkları ile ünlü bir köydü. Hani çok köy işi olurdu. Hayvancılık, tarla.. Kız çocuklarının devamsızlığı bazen iki ayı bulurdu. Ya bence kırsal yerde çok belirgindir (Ç2-Kadın).

Kız öğrenciler genelde geliyorlar devamsızlık yaptıklarında bu eylül-ekim dönemleri uzun süreli devamsızlık ya da mayıs-haziran döneminde uzun süreli devamsızlık olabiliyor. Bölge ile alakalı çalışmaya İç Anadolu'ya gidiyorlar. Hani çocukları bırakın anneannenin babaannenin yanına okula devam etsinler diyoruz. Hayır diyor ilkokul çocukları bebeklere bakıyor çadırlarda ya da bulaşıyor yıkıyor yemeği yapıyor. Bu gibi sebepler yüzünden gelmiyor (G-Kadın).

Yukarıdaki örneklerde kız çocuklarının üstlendikleri görevlerin, kırsal bölgelerde daha belirgin olduğu çarpıcı bir şekilde ifade edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle kız ve erkek öğrenciler arasında; okula devam konusunda bölgesel farklılıklar olmakla beraber, toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı olarak ayrımcılığın ortaya çıktığı söylenebilir.

Değerlendirme:

Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde katılımcı görüşleri, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve okula devamsızlık durumlarının öğrenci cinsiyetine göre farklılaşmakta olduğunu göstermektedir. Bunun yanında aile ve toplumun genel başarı beklentisindeki cinsiyete dayalı önyargılar da okul ortamında yaşanan ayrışma durumlarını beslemektedir. Yine öğrencilerin okula devamsızlık sebeplerinde de cinsiyet temelli ayrışmalar söz konusudur. Bu durum aile ortamı, kültür ve yaşanan bölgelerden de etkilenebildiği gibi temelde toplumun cinsiyet kalıpyargılarından beslenmektedir. Katılımcıların bir kısmı öğrencilerin devamsızlık durumlarının Doğu bölgelerinde daha fazla olduğunu ve kız öğrencilerin ev içi rolleri nedeniyle okula devamsızlık yapabildiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan araştırma bulguları kimi öğretmenlerin konu üzerine daha önce düşünmemiş olduklarını

da ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, belirtilen konular üzerine konuşulduğunda ya bu durumu daha önce irdelemediklerini belirtmişler; ya da yaşanan ayrışma durumlarında biyolojik sebepleri öne çıkarmışlardır. Bu da öğrenci özelliklerindeki cinsiyete göre farklılaşmaların öğretmenlerin dikkatini çekmediğini ya da konuyla okul eğitimi arasındaki ilişkinin kurulamadığını düşündürmektedir.

4.5. Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Algısına İlişkin Bulgular

Eğitim sürecinde öğrencilere toplumsal cinsiyete dair pek çok ileti taşınabilmektedir. Kuşkusuz bu iletilerin en önemli taşıyıcıları öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin toplumsal cinsiyet farkındalığına sahip olmaları, öğrencileri de bu yönde eğitebilmelerinin temel koşuludur. Ancak öğretmenler de yetiştikleri toplumsal çevreden ve kendi öğrencilik deneyimlerinden etkilenerek geleneksel cinsiyet kalıpyargılarına sahip olabilmektedirler. Esen (2013), 'toplumsal cinsiyet körlüğü' olarak nitelendirdiği geleneksel bakış açısının öğretmenleri de etkilediğini, öğretmenlerin yetiştikleri kültürel yapıdan kaynaklı olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sorgulayacak farkındalığa sahip olmadıklarını, dersliklerde açıkça cinsiyet ayrımcılığı yapmasalar bile ayrımcılığı yeniden üretecek şekilde bir yaklaşım sergilediklerini belirtmektedir. Tan (2008) ise, öğretmenlerin üstlendikleri sorumluluk ve rollerin önemine değinerek, öğretmen yetiştirme politikaları ve hizmet içi eğitimlerle toplumsal cinsiyet farkındalığı oluşturmamanın toplumsal cinsiyet eşitliği yararına önemli bir adım olduğunu vurgulamaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin, görüşme esnasında kullandıkları ifadeler aracılığı ile toplumsal cinsiyet algıları ve bu durumun eğitim ortamına yansımaları incelenecektir. Tablo 15'te öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin ürettikleri ifadelerin dağılımı yer almaktadır. Buna göre ifadelerin %71'ini *öğretmenlerin cinsiyet kalıpyargılarına dair kabulleri*; %29'unu ise *cinsiyet farklılıklarının kaynağına dair görüşler* oluşturmaktadır.

Tablo 15.
Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarına İlişkin Görüşler

	Aydınlıkevler		Çay		Değirmençay -Resul Köyü		Çiftlikköy		Güney		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Cinsiyet kalıpyargılarına dair kabuller	5	71	6	75	2	50	1	100	1	100	15	71
Cinsiyet farklılıklarının kaynağına dair görüşler	2	29	2	25	2	50	-	-	-	-	6	29
Toplam	7	100	8	100	4	100	1	100	1	100	21	100

Tablo 15'te katılımcı ifadelerinin büyük bir kısmında cinsiyet kalıpyargılarına dair geleneksel kabuller göze çarpmaktadır. Bu ifadelerde öğretmenler, araştırma konusuyla ilgili görüş belirttikleri esnada farkında olmadan toplumsal cinsiyet algılarına dair de ipuçları vermişlerdir.

Erkekler daha zekiler bu düzey için değil ilkokuldan sonra da, insan olarak daha zekiler, ama kızlar daha söz dinler yorucu değildir. Bir sınıfta erkek mevcudu daha fazla ise o sınıf daha yaramazdır (Ç1-Kadın).

Erkekler başkan oluyor genelde kızlar yardımcı oluyor. Ama kızlar mı iyi başkanlık yapıyor erkekler mi. En azından seçilen kızlar için söylüyorum. Hani kızlar genelde daha içine dönüktür ama hani böyle erkeklerle baş edemez sınıfı susturamaz falan ama bazen tam tersi olabiliyor (Ç2-Kadın).

Yukarıdaki örneklerde toplumsal cinsiyet beklentilerine dair ifadeler yer almaktadır. Katılımcılara akademik başarı ve sınıf içerisindeki görev dağılımına ilişkin sorular yöneltilmiş ve alınan yanıtlarda zeki ve yaramazlık özelliklerinin erkek öğrencilere, içe dönüklük özelliğinin ise kız öğrencilere yakıştırıldığı görülmüştür. Yine aşağıdaki örneklerde de geleneksel cinsiyet algısının kız ve erkek öğrencilere yönelik davranış beklentilerinde önemli yansımaları olduğu "kız gibi" benzetmeleri ile daha çarpıcı biçimde ortaya çıkmaktadır.

Yani erkek bir öğrencim vardı kız davranışları sergiliyordu. Mesela kızların yazıları daha güzelse defterleri çiçekli ise kenarları süslemeler aynısını yapıyordu. Aile ile görüştüğümde evde de bazen ruj sürdüğünü etek giydiğini bebeklerle oynadığını, işte annesiyle bulaşık yıkadığını öğrendim tabi müdahale ettik (G-Kadın).

Ya mesela kızlarla ip atlıyordu kız gibi konuşuyordu. Şarkı söylerken kıvrak hareketlerde bulunuyordu. Daha çok kızların sohbet ettiği bölüme yöneliyordu. Mesela 23 Nisanda ortada bir oynadı bildiğin dansöz gibiydi (Ç2-Kadın).

Katılımcılara mesleki yönlendirme ve ders kitaplarındaki görsellere ilişkin sorular sorulduğunda öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarında da mesleki ayrışmanın ve toplumdaki gelenekselleşmiş cinsiyet rollerinin doğal bir yeri olduğu görülmektedir.

Mesela ben erkek bir hemşire düşünemiyorum. Alışmamışız (Ş-Erkek).

Ama bazen yaratılış itibarıyla insanların ya da kadın erkeklerin yapabileceği meslekler vardır. Mesela kadın madenci zor yani (A3-Erkek).

Yine bir diğer katılımcı sınıf içerisindeki oturma düzenine ilişkin soruyu yanıtlarken, velilerin kız-erkek karışık oturma düzenine sıcak bakmadıklarını; genel olarak toplumsal cinsiyet farklılıklarına yaklaşımın farklı yörelere göre değişebileceğini ve bu durumun kendi algısına göre de normal karşılanabileceğini belirtmiştir.

Hani abes durmuyor cinsiyet farkı. İzmir'den gelen çok daha tuhaf karşılıyor. Ama ben karşılayamıyorum açıkçası. Bir de bu kadar da aşağılanacak bir durum olduğunu düşünmüyorum, çünkü insanlar böyle görmüş. İnsanların tabii ki çağa ayak uydurması

gerekebilir. Ama bunu modernleşme anlamında çok da abartmamak gerektiğini düşünüyorum (Ç2-Kadın).

Konuyla ilgili literatürde Aslan (2015), öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarını metaforik olarak incelediği araştırmasında katılımcıların eril bakış açısına uygun olarak cinsiyet kalıpyargılarına sahip olduklarını saptamıştır. Araştırmada katılımcılar kadınları; zayıflık, hassaslık, duygusallık gibi özellikleri vurgulayarak çiçek metaforuyla; erkekleri ise kabalık, duygusuzluk gibi özellikleri hatırlatarak odun metaforuyla tanımlamışlardır. Baba (2007) ise, yine öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki rolünü ve toplumsal cinsiyet algılarını araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının geleneksel ataerkil düşünce kalıplarına sahip olduklarını bulgulamıştır. Literatür verileri ile örtüşen araştırma bulgularına göre de öğretmenler yetiştikleri toplumun ataerkil değerlerinden etkilenebilmekte ve cinsiyetçi kalıpyargılara sahip olabilmektedirler.

Araştırmadan elde edilen diğer bir önemli bulgu ise, eğitimde ortaya çıkan cinsiyet farklılıklarının kaynağına ilişkin görüşlerdir. Bu görüşlere göre kız ve erkek öğrenciler arasındaki davranış farklılıklarının sebebi biyolojik etmenlerdir. Aşağıdaki ifadelerde bunun bazı örnekleri yer almaktadır.

Yani yaratılış bence önemli. Yani yaratılıştan gelen bir oturma var. Erkekler yaratılıştan gelen bir şekilde daha böyle hareketliler; kızlar daha değiller yani (A2-Kadın).

Genellikle erkek öğrenciler. Yani erkek öğrenciler yaratılış itibarıyla biraz daha hareketli. Erkek öğrencilerde aykırılık olur (A3-Erkek).

Sanki erkekler hareketli gibi. Kızların yaratılışında daha bir narinlik filan olunca.. Yani koşu merdivenden inen bir kızımı göremem mesela. Onlar böyle hanım hanımcık olmaya gayret ederler. İçinden de geliyordu tabii de. Ama erkek ne kadar şöyle yavaş yürüyeyim dese de etrafa uyuyor çevreye uyuyor koşması geliyor, kuralı delesi geliyor (Ç3-Kadın).

Tabi ki biyolojik olarak erkek çocukları doğaları gereği daha güçlü fiziksel anlamda. Daha iyi koşabilen, daha fiziksel aktiviteleri daha iyi yapabilen bireyler oluyorlar. O da kız öğrencilerle böyle bir farkın doğmasına bence biyolojik olarak da etki ediyor (Ç4-Erkek).

Araştırma bulgularına göre katılımcıların cinsiyeti ve görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarında belirgin bir farklılaşma yaratmamıştır. Bunun yanında katılımcıların toplumsal cinsiyet farklılıklarının kaynağına ilişkin görüşleri incelendiğinde, biyolojik cinsiyet farklılıklarının geleneksel cinsiyet ayrımcılığı ile ilintili olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Ancak katılımcılar tarafından cinsiyet ayrımcılığının yaratılışsal faktörlerle ilişkilendirilmesi, nihayetinde bu ayrımcılıkların normleştirilmesi anlamına da gelmektedir. Çünkü bu görüşlere göre genetik ve biyolojik farklılıklar değiştirilemeyeceği için bu farklılıklardan doğan ayrımcılıklar da değiştirilemeyecektir. Dolayısıyla toplumdaki bireyler tarafından sorumluluk ve çaba da gerektirmemektedir. Oysa toplumsal cinsiyetin, biyolojik cinsiyetten bağımsız olarak kültürel yapı ve değerler ile ilgili olduğu literatürde pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Connell, 2016; Esen,

2013; Sadker vd., 1991; Sayılan, 2012; Schwendenman, 2012; Tan, 2008). Bu anlamda kültürel yapıda dönüşümün en temel araçlarından biri olan eğitimde toplumsal cinsiyet farkındalığına sahip öğretmenlerin varlığı, eşitlikçi yaklaşımların gelecek nesillere aktarılması ve cinsiyet ayrımcılığını ortadan kaldırmaya yönelik atılacak adımların desteklenmesi oldukça önemlidir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokulların toplumsal cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimindeki rolünün öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelendiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçların ışığında geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde toplumsal cinsiyet ayrımcılığının, okul eğitimi aracılığıyla sürdürüldüğü ve eğitim süreçleri içerisinde yeniden üretildiği söylenebilir. Öğrencilerin öğrenmeye en açık oldukları dönemlerden biri olan ilkokul eğitimi ise bireylerin algılarında toplumsal cinsiyete dair kalıpyargılar oluşturabilmektedir. Araştırma sonuçları, sürecin önemli aktörleri olan öğretmenlerin farkında olmadan pek çok alanda öğrencilere toplumsal cinsiyete dair mesajlar verebildiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyeti veya görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik özellikleri araştırma bulgularında bir farklılık oluşturmamıştır. Genel olarak araştırmaya dahil olan öğretmenlerin birçoğunun toplumsal cinsiyete dair farkındalıklarının zayıf olduğu görülmüştür. Cinsiyet ayrımcılığının ilkokul ortamında yeniden üretildiği alanlara ilişkin sonuçlar aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

Sınıf içi süreçlerde cinsiyet ayrımcılığına ilişkin ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin; sınıf içi oturma düzeninde, sınıf içi etkileşimde, iş bölümünde, günlük konuşma dilinde ve öğrencilerden cinsiyet rolü beklentilerinde toplumun cinsiyet kültüründen etkilendiklerini göstermektedir. Örneğin öğretmenlerin çoğu *sınıf içi oturma düzeninde*, kız ve erkek öğrencileri serbest bıraktıklarını ve öğrencilerin de hemcinsleriyle oturmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada, öğretmen kız ve erkek öğrencileri doğrudan ayırmasa da onların kendiliğinden ayrışma durumuna dolaylı yoldan destek vermiş olmaktadır. Bunun yanında kimi zaman veli tutumu ve yaşanan bölgenin de oturma düzeni konusunda etkili bir faktör olabildiği görülmüştür. Araştırmada öğretmenler veli, öğrenci ya da çevrenin tutucu yapısı gereği kimi zaman kız-erkek ayrı oturma düzeni uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle konuyla ilgili ulaşılan en belirgin sonuç öğretmenlerin bu süreçte ya pasif rol alması ya da homojen oturma düzenlerini dolaylı olarak desteklemesidir. Yine *sınıf içi etkileşimde* de, kız ve erkek öğrencilerin etkileşime girme biçimlerinin farklılaştığı; erkek öğrencilerin daha baskın ve ön planda olduğu; buna karşın kız öğrencilerin daha olumlu ve istendik davranışlar sergilediği vurgulanmıştır. Geleneksel cinsiyet kültürüyle örtüşen bu durum, öğretmenler tarafından toplum ve aile yapısı gibi okul dışı sebeplere bağlanmakta ve bir anlamda da kanıksanmaktadır. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin etkileşim konusunda adil bir cinsiyet dengesi kurma sorumluluklarına işaret

etmektedir. *İş bölümüne* ilişkin ulaşılan sonuçlarda da kız ve erkek öğrencilerin aldıkları görevlerin niteliğinde belirgin ayrışmalar olduğu tespit edilmiştir. Geleneksel cinsiyet rollerinin bir yansıması olarak kız öğrenciler çoğunlukla sınıf içi görevlerde temizlik ve düzen alanlarında; erkek öğrenciler ise ya sınıf dışı görevlerde ya da kas gücüne dayalı işlerde görev almaktadırlar. Bu durum öğrencileri gelecekte toplum içerisindeki geleneksel cinsiyet görevlerine hazırlamaktadır. Bunun yanında öğretmenler kız öğrencileri daha narin ve korunmaya muhtaç varlıklar olarak nitelendirmiş ve sınıf dışına çıkmayı gerektiren görevleri özellikle erkek öğrencilere vermeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yine araştırmaya dair bir diğer dikkat çekici sonuç, öğretmenlerin görev dağılımındaki ayrışmayı biyolojik farklılıklar ile açıklamalarıdır. Ancak gerek sınıf içi görevlerin, gerekse makro boyutta toplumsal rollerin eşitsiz dağıtımının biyolojik cinsiyet farklılıklarıyla gerekçelendirilmeye çalışılması, özünde cinsiyetçi kültürü normalleştirmekte ve yeniden üretmektedir. Sınıf içi süreçlerde cinsiyet ayrımcılığına dair ulaşılan bir diğer sonuç da *konuşma dilindeki* cinsiyetçi kalıplardır. Eğitim ortamında kültürel aktarımın sağlandığı başlıca araç, konuşma dilidir. Dolayısıyla sınıf içerisindeki cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretildiği alanların başında da günlük konuşma dili gelmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin farkında olmadan cinsiyetçi dil kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin birbirleriyle kurdukları iletişim biçiminin, aralarındaki cinsiyetçi ayrışmaya dair kullanılan ifadelerin, lakap takma ve dalga geçme sözcüklerinin; öğretmenlerin ise kullandıkları cinsiyetçi dil kalıplarının, simgeleştirmelerin toplumda hakim olan ataerkil bakış açısını yansıttığı görülmüştür. Yine öğretmenlerin öğrencilere yönelik uyarı ve nasihatlerinde, ses tonlarında, söylemlerinde cinsiyete göre belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların öğretmenlerin yetiştiği ataerkil kültür çerçevesinde şekillendiği söylenebilir. Bunun yanında araştırmada *öğretmenlerin cinsiyet rol beklentilerinin* de kız ve erkek öğrencilere göre farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenler çoğunlukla kız öğrencilerden akıllı, uslu ve sakin davranışlar beklemekte; erkek öğrencilere ise girişkenlik, cesaret, yaramazlık ve aktif olma özelliklerini yakıştırmaktadırlar. Bu da toplumsal cinsiyet ilişkilerinin neticesinde şekillenen davranış normlarının öğretmenler tarafından içselleştirildiğini göstermektedir. Cinsiyet rol beklentileriyle ilgili ulaşılan bir başka çarpıcı sonuç ise davranış beklentilerindeki farklılaşmaların sebeplerine ilişkindir. Öğretmenler kız ve erkek öğrencilerden beklenen davranışlardaki farklılaşmaların sebebini aile, toplumsal çevre, medya gibi okul dışı sebeplerde aramaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler okul dışı sebeplerin cinsiyet ayrımcılığında daha etkili bir faktör olduğunu düşünmektedir. Bireylerin yetişmesinde aile unsuru kuşkusuz önemli bir yer tutmaktadır. Ancak davranış ve tutumların çoğunlukla toplum içerisinde şekillendiği ve bireylerin ilk olarak toplumsallaştığı yerlerden birinin de sınıf ortamı olduğu düşünüldüğünde; eğitimin, toplumsal cinsiyete dair öğrenmelerin

gerçekleştiği kritik alanlardan biri olduğu açıktır. Bütün bu sebepler, öğretmenlerin eğitimde cinsiyet eşitliğinin inşa edilmesindeki sorumluluklarının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Okul içi süreçlerde cinsiyet ayrımcılığına ilişkin sonuçlar cinsiyet ayrımcılığının okul ortamında çeşitli yollarla yeniden üretildiğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okullar; öğretmenlerin üstlendikleri rehberlik rolleriyle, kullandıkları disiplin yöntemleriyle, öğrencilerin sosyalleşme biçimleriyle, oyun seçimlerindeki ayrışmalarla, okulun yönetim kadrolarındaki cinsiyetçi dağılımlarla eril kültürün izlerini taşımaktadır. *Rehberlik rollerine* ilişkin ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin bir kısmı geleneksel cinsiyet rollerinin dışına çıkan öğrencilerini toplumun beklentisi doğrultusunda cinsiyetçi ayrımlara yönlendirmektedirler. Örneğin bazı öğretmenler dans eden ya da bebekle oynayan erkek öğrencilerini eril davranışlara; güçlü ve özgür bir imaj çizen kız öğrencileri ise feminen davranışlara kanalize ederek "normalleştirmeye" çalıştıklarından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin kullandığı norm ifadesi kuşkusuz ataerkil sistem tarafından bireylere dayatılan rollerin okula yansımından ileri gelmektedir. Bu durum ise okulların cinsiyetçi kültürün yeniden üretilmesinde önemli bir halka olduğunu göstermektedir. Yine öğretmenlerin rehberlik rollerine ilişkin ulaşılan sonuçlara göre mesleki yönlendirme, kullanılan motivasyon yöntemi gibi konularda da kız ve erkek öğrencilere yönelik belirgin ayrışmalar ve cinsiyetçi kültürel kodların varlığı dikkati çekmektedir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de *öğrencilerin sosyalleşme biçimleri ve okulun ders dışı süreçlerindeki etkileşimleri* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin sosyalleşme ve oyun süreci ve okul içerisinde vakit geçirdikleri alanlar yönünden ayrıştıklarını kabul etmiş; fakat bu konuda herhangi bir müdahalelerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin bu süreçte pasif rol alarak cinsiyet ayrımcılığına farkında olmadan katkı sağladıklarını göstermektedir. Yine öğretmenlerin öğrencilere yönelik *disiplin yöntemlerinde* de toplumsal cinsiyet kodlarının etkisi göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı kız öğrencilere daha hassas ve nazik davrandıklarını; buna karşın erkek öğrencilere daha sert uyarılar yapabildiklerini aktarmışlardır. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin disiplin konusundaki davranışlarının cinsiyete göre farklılaştığını ifade etmiş; erkeklerin daha aktif ve yaramaz olma durumunu "*doğal olarak, yaradılışında var, ruhunda var*" gibi söylemlerle bunu bir cinsiyet özelliği olarak tanımlamışlardır. Bu anlayışa göre kız öğrencilere de *sakin ve uslu* olmak düşmektedir. Böylelikle toplumsal kültürel şemaların oluşturduğu cinsiyet kodlarının öğretmenlerin disiplin yöntemlerinde yeniden yeniden üretildiği anlaşılmaktadır. Okul içi süreçlerde cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretildiği bir diğeri konu da *okul yönetim kadrosundaki cinsiyet dengesizliği*dir. Araştırmanın yapıldığı tüm okullarda müdürler erkeklerden oluşmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin birçoğu müdürlükten ziyade müdür yardımcılığı kadrolarında kadınların varlığını yeterli bulmuş, ya da bir çalışan olarak varolan düzenden rahatsızlık duymadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise araştırma öncesine

kadar böyle bir konu üzerine daha önce hiç düşünmediklerini vurgulamışlardır. Oysa yönetim kadrolarındaki cinsiyete dayalı adaletsiz dağılım toplumsal cinsiyet ayrımcılığının en temel göstergelerindendir. Öğretmenlerin bu konu üzerinde daha önce hiç düşünmemiş olmaları, onların toplumsal cinsiyet kalıplarından bilinçaltı düzeyde etkilendiklerini ve bir anlamda eşitsizliği kanıksadıklarını düşündürmektedir. Bu durum kuşkusuz öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarına da yansımaktadır. Topluma yeni üyelerin kazandırıldığı ve bu yolla geleceğin şekillendirildiği okullarda yönetim kadrolarının cinsiyetçi dağılımı, öğrencilerin algısında geleneksel ataerkil kabuller oluşturabilmekte ve üst kadroların erkeklere ayrılmış bir alan olarak görülmesine sebep olabilmektedir. Dolayısıyla bu yolla cinsiyet ayrımcılığının devamına da zemin hazırlanabilmektedir.

Müfredat ve cinsiyet ayrımcılığına ilişkin ulaşılan sonuçlarda ise gerek ders kitapları yoluyla aktarılan açık müfredatın; gerekse okul içi yazılı olmayan kural ve uygulamalar bütünüyle aktarılan örtük programın cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten bir işleve sahip olduğu saptanmıştır. Örtük program ve cinsiyet ilişkisine yönelik elde edilen sonuçlar araştırmanın tüm alt boyutlarını tamamlar nitelikte olup; öğretmenlerin farkında olmadan ödüllendirme, materyal seçimi, yönlendirme konularında cinsiyet temelli süreçleri destekleyecek yaklaşımlar sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre ders kitaplarındaki içerik ve görsellerin de geleneksel ataerkil yapıya uyumlu olarak kadınlık ve erkeklik rollerini yeniden üreten bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Toplumsal cinsiyet hiyerarşisini doğallaştıran ve yeniden üreten mekanizmaların başında gelen ders kitapları ile öğrencilere, aile içi iş bölümü ve kadınların toplumdaki yerlerine vurgu yapan cinsiyetçi iletiler taşınmakta ve öğrencilerin zihinlerinde cinsiyete dair kültürel kodlar oluşturulmaktadır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca küçük bir kısmı ders kitaplarındaki görsellerin ataerkil aile yapısını yansıttığını kabul etmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu ise ya daha önce ders kitaplarını toplumsal cinsiyet yönünden incelememiş ya da kitaplardaki görsel ve içeriklerin makul olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin geleneksel cinsiyet değerlerinden etkilendiklerinin en belirgin göstergelerindendir. Dolayısıyla eril cinsiyet kültürünün müfredat yoluyla aktarılması ve sürdürülmesine, öğretmenler ya pasif rol alarak ya da cinsiyetçi iletileri taşıyarak katkıda bulunmaktadır.

Cinsiyet ayrımcılığında etkili olabilecek öğrenci özelliklerine ilişkin ulaşılan sonuçlarda öğrencilerin akademik başarı ve okula devamsızlıklarında cinsiyete göre belirgin ayrımlar söz konusudur. Örneğin akademik başarıya dair ulaşılan sonuçlar, toplumun genel başarı beklentisiyle uyumlu olarak kızların sözel; erkeklerin sayısal alanlarda daha başarılı olacağı yönündeki düşünce kalıplarını desteklemektedir. Yine görece daha zeki grubun erkeklerden; ama daha disiplinli ve özverili çalışan grubun kız öğrencilerden oluştuğu yargısı da geleneksel cinsiyet beklentileriyle bağdaşmakta ve öğrencileri cinsiyetlerine göre belirlenen alanlarda

belirlenen şekillerde çalışmaya ve başarılı olmaya koşullandırmaktadır. Toplumun cinsiyet önyargılarına bağlı olarak gelişen bir diğer durum da öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıklarının biyolojik sebeplerle ilişkilendirilmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin çoğunlukla kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıkları, biyolojik sebeplere dayandırarak normalleştirdiklerini göstermektedir. Bu anlayışa göre erkek öğrenciler genetik olarak sayısal alanlara; kız öğrenciler ise sözel alanlara yatkındırlar. Dolayısıyla ortaya çıkan cinsiyet farklılıklarının ve bunun bir uzantısı olarak toplumdaki mesleki ayrışmaların sorgulanması veya değiştirilmesi de gerekmemektedir. Toplumun ataerkil kültürel yapısından kaynaklanan bu durum, akademik başarı farklılıklarının yanında, bireylere cinsiyetçi kabuller empoze etmekte ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretilmesine katkı sağlamaktadır. *Okula devamsızlık* konusuna ilişkin ulaşılan sonuçlarda da cinsiyetçi kültürel değerler öne çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, kız öğrencilerin hasta büyüklere ya da kardeşlerine bakma gibi sebeplerle; erkek öğrencilerin ise oyun, okula isteksizlik gibi sebeplerle devamsızlık yaptıklarından bahsetmişlerdir. Ortaya çıkan bu tablo ile kız öğrencilerin ev içi sorumlulukları nedeniyle; erkek öğrencilerin ise oyun, yaramazlık gibi sebeplerle devamsızlık yaptıkları söylenebilir. Dolayısıyla erkek öğrenciler okula devamsızlık kararını kendileri verirken; kız öğrencilerin okula devamsızlıklarına aileleri karar vermektedir. Genellikle kent bölgesindeki okullarda öğrencilerin okula devamsızlık durumu böyle iken; kırsal bölgelerde daha çarpıcı sonuçlara ulaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, kırsal bölge okullarına ait deneyimlerini de paylaşmış ve kırsal bölgelerde okula devamsızlığın yine kız öğrencilerin aleyhine daha fazla olduğunu; kızların aile ve ev işi sorumluluklarının yanında mevsimlik tarım işçisi olarak da çalışmalarından dolayı daha uzun süreli devamsızlıklar yapabildiklerini aktarmışlardır. Son dönemlerde kız öğrencilerin okullaşma oranlarına yönelik politik düzenlemeler yapılmış olsa da; araştırma sonuçlarına göre örgün öğretime kayıtlı kız öğrencilerin sayısını arttırmanın, cinsiyet ayrımcılığını engellemede yeterli olmadığı; eğitim süreci içerisindeki öğrencilerin devamsızlık durumlarının toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin ulaşılan sonuçlarda katılımcıların çoğunun toplumsal cinsiyet beklentilerine uygun olarak kız ve erkek öğrencileri ayırttığı, öğrencilere davranış söylem ve yaklaşımlarında cinsiyete göre belirgin farklılıklar yaşandığı saptanmıştır. Örneğin öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere yakıştırdığı davranışlardaki farklılıklar; kız öğrencilerin daha uslu, çekingen; erkek öğrencilerin daha yaramaz ve girişken olduğuna dair geleneksel kabulleri, özünde toplumun geleneksel cinsiyet bakış açısını yansıtmaktadır. Yine öğretmenlerin "kız gibi narin, uysal"; "erkek gibi güçlü, cesur" örneğindeki gibi sıklıkla kullandıkları kalıplaşmış cinsiyetçi söylemleri toplumun cinsiyet değerlerinden bağımsız değildir. Genel olarak sınıf içi, okul içi süreçlerde, müfredat öğretiminde, gündelik

pratiklerde kendini gösteren cinsiyetçi yaklaşım, toplumsal cinsiyet bakış açısının bir uzantısı olarak öğretmenlerin benliklerine işlemiştir. İçinde yaşanan toplumun kültürel özellikleri ve öğretmenlerin kendi öğrencilik deneyimleri, geleneksel cinsiyetçi kalıpyargıların oluşmasında önemli bir etkidir. Dolayısıyla öğretmenlerin toplumsal cinsiyet farkındalığı gelişmedikçe öğrencilere de cinsiyetçi kodlar iletilmesi kaçınılmazdır.

Sonuç olarak; bu araştırma ile yeniden üretimci teorinin varsayımlarını destekleyen bulgulara ulaşılmış, ilkökul eğitim sürecinde cinsiyet temelinde meydana gelen ayrımların toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda geliştirilen kalıpyargılar neticesinde şekillendiği görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin geleneksel cinsiyet kodlarının taşıyıcısı olarak, erkek öğrencilere etken; kız öğrencilere edilgen roller atılabildikleri söylenebilir. Öğretmenler tarafından çoğu zaman farkında olunmadan gerçekleştirilen uygulamalarla, öğrencilerin toplumun beklentisi dahilindeki rollere uyumlu davranmaya yönlendirilmeleri ise araştırmanın en temel sonuçlarından biridir. Bunun yanında araştırma sonuçları öğretmenlerin, kız ve erkek öğrenciler arasında yaşanan ayrışma durumlarına müdahale etme konusunda yetersiz kalarak, ayrımcılığı dolaylı yoldan desteklemekte olduklarını da göstermiştir. Yine araştırma ile katılımcıların ilkökul ortamında yaşanan cinsiyetçi ayrışmaları kısmen de olsa irdelemeleri sağlanmış; öğretmenlerin konuyu biyolojik farklılıklar, yapısal özellikler gibi gerekçelerle masumlaştırdıkları ve bu konudaki sorumluluklarının farkında olmadıkları görülmüştür. Böylelikle cinsiyet ayrımcı kültürün sürdürülmesinde ya da aksine eşitlikçi bir temelde dönüştürülmesinde öğretmenlerin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Araştırmadan edinilen tüm bu sonuçların ışığında; eğitimin toplumsal cinsiyet yapısından; toplumsal cinsiyet yapısının da eğitimden etkilendiği; okul eğitimi aracılığıyla toplumsal cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretiminin gerçekleştiği söylenebilir. Dolayısıyla eğitimde ve genel olarak toplumda, cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılması için toplumsal cinsiyet duyarlılığına sahip öğretmenlerin varlığına ihtiyaç her geçen gün artmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Toplumsal yeniden üretimin bir parçası olan eğitimin, cinsiyet rollerinin kazanılmasındaki önemi büyüktür. Bu nedenle toplumsal cinsiyet kalıpyargıları bağlamında yapılandırılmış ilkökul eğitimi de toplumdaki cinsiyet ayrımcılığının devamına hizmet eden bir konumdadır. Eğitim aracılığı ile cinsiyete göre tabakalaşan gizil uygulamalar, kültürel kodlar oluşturmakta ve öğretmenler aracılığıyla yeni nesillere aktarılmaktadır. Cinsiyet ayrımına ilişkin üretilen kültürel kodlar spesifik olarak kadınlara yönelik ayrımcılıkları içeriyor gibi

görünse de; erkeklere de toplumun beklentisi doğrultusunda güçlü, cesur, hakim olma gibi misyonlar yüklemektedir. Bu anlamda kalıplaşmış cinsiyet rolleri kadın erkek fark etmeksizin tüm toplumun sorunudur.

Temelleri ilkökul eğitimiyle atılan cinsiyetçi kültürel yapının dönüştürülmesi için öncelikle toplumsal cinsiyet sorunu hem bireyler hem de kurumlar tarafından derinlikli olarak sorgulanmalıdır. MEB tarafından toplumsal cinsiyete duyarlı müfredat ve eğitim politikaları geliştirilmesi, eğitimin her kademesinin cinsiyetçilikten arındırılması ve bunun hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, toplumsal cinsiyet bilincinin uyandırılması konusunda atılacak temel adımlardır. Yine üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusuna yer vermeleri ve araştırmacıları konuyla ilgili güncel bilimsel çalışmalara teşvik etmeleri, yapılacak kamusal düzenlemelerin başında gelmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre aile, yaşanan çevre, yazılı ve görsel medya, çocuk yayınları gibi öğelerin de toplumsal cinsiyet açısından ihmal edilen bir yapıda olduğu ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarında etkili olabildiği görülmüştür. Bu noktada okul - veli etkileşimi önem kazanmaktadır. Okullar tarafından ailelere toplumsal cinsiyet seminerleri verilmesi, toplumsal cinsiyet eğitiminin devamlılığı açısından önemlidir. Yine çocukların toplumsal cinsiyet rollerini içselleştirmelerinde önemli bir yer tutan masal ve öykü kitapları, dergiler gibi yazılı medya; dizi, çizgi film, haberler gibi görsel medya araçlarının da cinsiyet eşitliği gözetilerek düzenlenmesi gerekmektedir.

Konuyla ilgili en önemli görevlerden biri de öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerin hayatlarında birer rol model oluşturan öğretmenler toplumsal cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten süreçleri derinlikli bir biçimde irdelemeli ve kendilerinin de toplumsal cinsiyet kültüründen ne derece etkilendiklerini sorgulamalıdır. Aynı zamanda cinsiyetçiliğin ortadan kaldırılması konusundaki sorumluluklarını ve öğrencilerin toplumsal cinsiyete duyarlı bireyler olarak yetişmesindeki önemlerini de unutmamalıdır.

5.2.2 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Eğitimde toplumsal cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten süreçler genellikle etkileşim, ders kitapları, iletişim, okullaşma oranı gibi spesifik bir konuyla sınırlandırılıp incelendiği için yeterince anlaşılmamaktadır. Oysa cinsiyetçiliği ortaya çıkaran faktörler bir yapbozun parçaları gibi birbirini tamamlamakta ve yeniden üretmektedir. Bu nedenle cinsiyetçiliği besleyen süreçlerin eleştirel bakış açısıyla ve bütünsel bir yapıda ele alınmasına ihtiyaç vardır.

Araştırmada öğretmen cinsiyeti ve okulların sosyo ekonomik özelliklerine göre farklılık görülmemiştir. Ancak daha geniş bir katılımcı sayısı ve kırsal/kent ayrımının daha net görülebileceği biçimde araştırma tekrarlanabilir. Öte yandan; zaman, eğitim ortamı, öğrenci ve

veli profili, eğitim programları gibi değişkenlik gösterebilen koşullar ele alınıp karşılaştırma yapmak üzere yeniden araştırma yapılabilir veya araştırmaya yeni boyutlar eklenebilir. Örneğin araştırmada öğretmenler, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarında aile, yaşanan çevre ve medyanın önemli bir etkisi olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu etkenler de araştırma konusuna dahil edilebilir.

Bunun yanında cinsiyet ayrımcılığını ortaya çıkaran unsurlar, diğer eğitim kademelerindeki süreçler açısından da araştırılmalıdır. Yine öğretmenlere toplumsal cinsiyet eğitimi verilerek; eğitim öncesi ve sonrasında yapılacak araştırmayla, toplumsal cinsiyet bilincinin öğretmen davranışlarındaki yansımaları incelenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarını ölçmek ve daha çok sayıda katılımcıdan veri toplayabilmek için bir *eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği algısı ölçeği* geliştirilebilir; böylelikle araştırma konusu nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak güçlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- [1].Aka, A. (2004). Foucaultcu perspektiften disiplinler iktidar teknikleri ile bireyselliğin üretilmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2(8), 28-39.
- [2].Aksoy, H. H. (2005). Medya ve bilgisayar teknolojisinin eğitimde kullanımının etkileri üzerine eleştirel görüşleri; Orwell ve Huxley'in gelecek tasarımları çerçevesinde bir değerlendirme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 54-67.
- [3].Aslan, H. ve Göksoy, S. (2014). Bilgi iletişim teknolojilerinin denetimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 292-305.
- [4].Akgün, A., Aydın, M. ve Gönen, S. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 283-299.
- [5].Akkoyun, F. (1974). İlkokullarda rehberlik üzerine bir kritik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 19-29.
- [6].Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). Lise disiplin sorunlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 20-29.
- [6]. Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [7].Alexander, G. M., Wilcox, T. ve Woods, R. (2009). Sex differences in infants visual interest in toys. *Archives of Sexual Behavior*, 38(3), 427-433.
- [8].Altınışik, S. (1995). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(3), 333-334.
- [9].Amaratunga, D., Haigh, R. ve Shanmugam, M. (2006). Employability of women managers in higher education sector: a study on their leadership qualities. *Research Institute for the Built and Human Environment, University of Salford, United Kingdom*.
- [10].Apple, M. (2012). *Eğitim ve iktidar* (E. Bulut, Çev.). (2. Baskı). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- [11].Arikan, A. (2004). *Gizli müfredatı öğrenci deneyimleri yoluyla ortaya çıkarmak*. 6-9 Temmuz 2004, 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya. (24.02.2017 tarihinde <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/337.pdf> adresinden alındı).
- [12].Asan, H. T. (2006). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- [13].Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- [14].Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48.
- [15].Avcı, Y. E. ve Yaşar, M. (2014). Kültürel sermaye ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 3(1), 65-77.
- [16].Baba, H. B. (2007). *Teacher candidates as the agents of change for a more gender equal society*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [17].Babarovic, T., Burusic, J. ve Seric, M. (2011). Differences in elementary school achievement between girls and boys: Does the teacher gender play a role? *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 523-538.
- [18].Bağ, E. (2009). *Gender and classroom interaction: An analysis of how a female and a male teacher in two efl classrooms in Turkey give their attention to students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- [19].Baker, C. (2006). *Zorunlu eğitime hayır*. (A. Sönmezay, Çev.). (3. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- [20].Bakiş, O., Levent, H., İnsel, A., ve Polat, S. (2009). *Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

- [21].Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [22].Benz, C. R., Pfeiffer, I. ve Newman, I. (1981). Sex role expectations of classroom teachers, grades 1-12. *American Educational Research Journal*, 18(3), 289-302.
- [23].Blackman, M. P. A. (2003). *Teaching practices of selected self-described feminist elementary teachers and what these may mean in relation to ideas for feminist reproductionist theory*. Doctoral dissertation. Florida State University, ABD. (22.02.2017 tarihinde <https://elibrary.ru/item.asp?id=6713815> adresinden alındı).
- [24].Budak, O. (2016). *4-5 yaş çocuklarının oyuncak tercihleri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [25].Buyruk, H. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kadınlar: Türkiye'de öğretmenliğin feminizasyonundan bahsetmek mümkün mü? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 12(47), 96-123.
- [26].Bora, V. (2012). *Kız çocuklarının zorunlu eğitim sonrası ortaöğretime devam etmeme nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- [27].Bourdieu, P. (2014). *Eril tahakküm*. (B. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- [28].Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015a). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkaya, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- [29].Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015b). *Varisler: Öğrenciler ve kültür*. (A. Sümer, L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- [30].Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 5(3), 905-918.
- [31].Chen, H. M., Chang, W. H. ve Chang, H. P. (2002). Different gender students' perceptions of classroom climate in a trial of a teacher developed interdisciplinary module. *Proceedings of National Science Council*, 12(3), 79-90.
- [32].Connell, R. W. (2016). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar*. (C. Soydemir, Çev.). (2. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- [33].Çankaya, D. (2015). Okulda cinsiyet kimlikleri ve eleştirel pedagoji. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 7(37), 37-40.
- [34].Çelik, A., Çelik, O. ve Uluer, A. (2013). *İlköğretim okullarında fiziksel olarak sınıf ortamı ve sınıf düzenine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. 3-5 Ekim 2013. 6. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. (20.02.2017 tarihinde <https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&q=%C3%A7elik+%C3%A7elik+uluer+fiziksel+d%C3%BCzen&btnG=&lr=> adresinden alındı).
- [35].Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118.
- [36].Çetinel, E. ve Kutanis, R. Ö. (2014). Kadınların sessizliği: Devlet okullarındaki kadın öğretmenler üzerine bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 153-173.
- [37].Çetinkol, Ş. G. (2008). *Türkiye'de eğitime farklı bir bakış açısı: Feminist pedagoji*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [38].Çınar, İ. (2010). Classroom geography: Who sit where in the traditional classrooms? *The Journal of International Social Research*, 3(10), 200-212.
- [39].Çınar, E. K. (2013). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- [40].Çınga, N. S. (2004). *Dil öğretiminde cinsiyetçi yaklaşımın öğrencilerin dil kullanımına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [41].Çınkır, Ş. ve Ergin, A. (2005). Eğitim yönetiminde kadınlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 83-96.
- [42].Çiftçi, M. (2011). *Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile*

ilişkinin incelenmesi.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

[43].Demir, C. E., Kılıç, A.Z., Çalışkan, B., Çakır, E. H., Karaman, N.G. ve Özbek, Ü.Ş. (2016). Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi: Başlangıç durum değerlendirmesi ve ihtiyaç analizi raporu. (01.02.2019 tarihinde http://etcep.meb.gov.tr/application/assets/admin/uploads/userfiles/files/arastirma_raporu.pdf adresinden alındı).

[44].Demirhan, G. ve Koca, C. (2005). Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyetin yeniden üretimi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 16(4), 200-228.

[45].Dilli, C. (2006). *Zorunlu eğitim çağında bulunan kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri (Şırnak ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

[46].Dolgun, U. (2004). Gözetim toplumunun yükselişi: Enformasyon toplumundan gözetim toplumuna. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 55-74.

[47].Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). The factors affecting student's success in mathematics: Mathematics teacher's perspectives. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 24(2), 217-230.

[48].Erden, Ö. O. (2011). *Dil, toplumsal cinsiyet ve yeniden üretimin hegemonik bir alanı olarak 'Beden': Bir kavramın sosyolojisi üzerine*. 4-6 Mayıs 2011, 4. Uluslararası Bir Bilim Kategorisi olarak 'Kadın' Sempozyumu - 4. International 'Women' as a Category of Science Symposium, İnönü Üniversitesi, Malatya. (20.02.2017 tarihinde https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Dil%2C+toplumsal+cinsiyet+ve+yeniden+%C3%BCretim+hegemonik+bir+alan%C4%B1+olarak+%E2%80%98Beden%E2%80%99%3A+Bir+kavram%C4%B1+n+sosyolojisi+%C3%BCzerine&btnG=&hl=tr&as_sdt=0%2C5 adresinden alındı).

[49].Esen, Y. (2013). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: Öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.

[50].Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 143-154.

[51].Eurydice (2010). *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (17.02.2017 tarihinde <http://www.eurydice.org> adresinden alındı).

[52].Eyüp, B. ve Kılıç, L. K. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.

[53].Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

[54].George, J. A. (2015). Stereotype and school pushout: Race, gender, and discipline disparities. *Arkansas Law Review*, 68, 101-129.

[55].Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu, Çev.). (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

[56].Goldenberg, C. (1992). The limits of expectations: A case for case knowledge about teacher expectancy effects. *American Educational Research Journal*, 29(3), 517-544.

[57].Gölbaşı, Ş. (2012). Mahpus toplum: Panoptikon'dan biyolojik gözetime. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(2), 235-246.

[58].Güçlü, M. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında disiplin cezası alan öğrencilerin sosyo-ekonomik yönden incelenmesi (Kayseri örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

[59].Güden, M. P. (2006). *Dilde cinsiyet ayrımcılığı: Türkçe'nin içerdiği eril ve dişil ifadeler bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

[60].Gümüšoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39-50.

[61].Gümüšoğlu, F. (2016). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet 1928'den günümüze*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

- [62].Güney, O. (2012). *5-6 yaş çocuklarında algılanan cinsiyet kalıpyargularına ilişkin ebeveyn beklentileri ile oyuncak tercihleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [63].Gürşimşek, I. (1999). Student perceptions of teacher expectations in elementary classrooms. *Hacettepe University Journal of Education*, 15, 43-50.
- [64].Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algularına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 133-148.
- [65].Haberli, M. ve Güvenç, M. F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında devamsızlık nedenleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 149-166.
- [66].Hall, R. M. ve Sandler, B. R. (1982). *The classroom climate: A chilly one for women?* Project on the Status and Education of Women. Association of American Colleges, Washington. (22.02.2017 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED215628> adresinden alındı).
- [67].Hemde, A. (2010). *İlköğretim okulları 1. - 5. sınıflarda karşılaşılan disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve tutumları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- [68].Hill, D. (2016). *Eleştirel eğitim ve Marksizim*. (N. Korkmaz, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- [69].İllich, İ. (2013). *Okulsuz toplum* (M. Özyay, Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.
- [70].İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar. Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- [71].İnal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis Dergisi*, 14, 265-287.
- [72].İnandı, Y. (2009). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmaları önündeki engeller (Mersin ili örneği-Türkiye). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 36, 161-178.
- [73].Jones, S. M. ve Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review Of Educational Research*, 74(4), 443-471.
- [74].Koç, G., Öztürk, B. ve Şahin, F. T. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 390-413.
- [75].Koç, M. ve Yücel, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.
- [76].Korkmaz, H. (2014). Yönetim kademelerinde kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı ve cam tavan sendromu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 1-14.
- [77].Koytak, E. (2012). Tahakküme hükmetmek: Bourdieu sosyolojisinde toplum ve bilim ilişkisi. *Sosyoloji Dergisi*, 3(25), 85-101.
- [78].Köse, M. R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yeniden üretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28(3-4), 361-382.
- [79].Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- [80].Kükreler, M. (2015). *Toplumsal cinsiyet eşitliği yönüyle ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- [81]. Lockheed, M. E. ve Klein, S. S. (1985). Sex equity in classroom organization and climate. S. S. Klein (Ed.) *Handbook for achieving sex equity through education* içinde (s. 189-217). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- [82].Mayo, P. (2012). *Özgürleştiren praksis* (H.,H. Aksoy ve N. Aksoy, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- [83].Michael, R. S., Nardo, A. C., Peterson, R. L. ve Skiba, R. J. (2002). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The Urban Review*, 34(4), 317-342.
- [84].Miller, C. F. (2008). *The influence of gender stereotypes on children's performance: A developmental exploration of mechanisms and vulnerability factors* (22.02.2017 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Cindy_Miller11/research adresinden alındı).
- [85]. Morris, E. W. (2005). "Tuck in that shirt!" Race, class, gender, and discipline in an urban school. *Sociological Perspectives*, 48(1), 25-48.

- [86]. Öge, D. (2015). *Teacher's perceptions of secondary school student's discipline problems and techniques to deal with these problems*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- [87].Öksüz, F. ve Balci Karaboğa, A. (2017). Kız öğrencilerin ortaöğretime devamlarının önündeki engeller. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1298-1326.
- [88].Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- [89].Özbaş, M. (2012). Kız çocuklarının ortaöğretimde okullaşma oranlarına etki eden nedenlere ilişkin algıları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 1(4), 60-71.
- [90].Özdemir, S. (2014). 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal Of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- [91].Özdemir, E. (2018). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik: Ortaokul matematik ders kitapları üzerine bir içerik analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- [92].Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(2) , 259-275.
- [93].Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 617-631.
- [94].Özsöz, C. (2009). *Pierre Bourdieu sosyolojisi ve simgesel şiddet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [95].Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [96].Polat, S. (2010). *Eğitimde ve sınıf içi süreçlerde cinsiyetçi yaklaşımlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [97].Polat, S. ve Yolcu, H. (2014). Eğitimde toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık. Aydın, İ. ve Yılmaz, K. (Edt.). *Eğitim yönetimi, denetimi ve politikası yazıları içinde* (s. 310-328). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [98]. Rashidi, N. ve Naderi, S. (2012). The effect of gender on the patterns of classroom interaction. *Education*, 2(3), 30-36.
- [99].Rist, C. R. (1970). Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- [100]. Ritchie, J. ve Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications.
- [101]. Robertson, A. K. (2010). *Teacher attitudes toward gender equity in the classroom* (Doktora tezi). Walden University, America. (22.02.2017 tarihinde <https://dissexpress.proquest.com/dxweb/results.html?QryTxt=teacher+Attitudes%2C+gender+equity&By=Amy+Robertson&Title=Teacher+Attitudes+Toward+Gender+Equity+in+the+Class+room+&pubnum=3422681> adresinden alındı).
- [102].Sadker, M., Sadker, D. ve Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. *Review of Research in Education*, 17, 269-334.
- [103].Sağlam, A. ve Yayla, A. (2014). İlkokul ve ortaokullarda uygulanmakta olan sosyal kulüplerin işlevlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 279-296.
- [104].Sanford, K. (2002). Social studies classrooms and curricula - Potential sites for inclusionary practices. *Canadian Social Studies*, 36(3), 1-6. (25.02.2017 tarihinde http://sites.educ.ualberta.ca/css/Css_36_3/ARinclusionary_practices.htm adresinden alındı).
- [105].Sarı, M. (2015). Erkek egemen bir toplum oluşturma sevdası ve karma eğitim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 7(37), 11-19.
- [106].Sayan, S. (2007). *Kız öğrencilerin okul yaşantılarına ilişkin nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [107].Sayılan, F. ve Özkazanç, A. (2009). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet: Bir okul etnografisi. *Toplum ve Bilim*, 114, 51-73.

- [108].Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: Olanaklar ve sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- [109].Sayılan, F. (2016). Eleştirel pedagoji sözlüğü - Cinsiyetçilik. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*,8(48), 51-52.
- [110].Schechter, K. M. (2013). *Gender equity in education: Meanings and practices*. Doctoral dissertation. University of Pittsburgh, ABD.
- [111].Schwendenman, D. (2012). *Gender role expectations of classroom teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Dayton, Dayton, Ohio.
- [112].Shakeshaft, C. (2006). Gender and educational management. Skelton, C., Francis, B. and Smulyan, L. (Edt.). *The Sage Handbook of Gender and Education* içinde (s. 497-511). California: Sage Publications.
- [113].Shapiro, L. (1992). Oyuncak tabancalar ve oyuncak bebekler (D. Öngen, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 655-667.
- [114]. Skelton, C. (2006). Boys and girls in the elementary school. Skelton, C., Francis B. and Simulyan, L. (Edt.) *The Sage Handbook of Gender and Education* içinde (s. 139-151). California: Sage Publications
- [115].Simpson, R. (1997). Have times changed? Career barriers and the token woman manager. *British Journal of Management*, 8, 121-130.
- [116].Spring, J. (2014). *Özgür eğitim* (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- [117].Stake, J. E. ve Katz, J. F. (1982). Teacher-pupil relationships in the elementary school classroom: Teacher-gender and pupil-gender differences. *American Educational Research Journal*, 19(3), 465-471.
- [118]. Stevens, K. M. (2016). *Gender equity in social studies courses: an analysis of teachers' understandings, curriculum, and classroom practices* (Doktora tezi). Boston University, ABD.
- [119].Sümer, N. (2011). *İktidarın yeniden üretim aracı olarak simgelerin kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- [120]. Swann, J. (2003). Schooled Language: Language and Gender in Educational Settings. J. Holmes, M. Meyerhoff (Edt.). *The Handbook of Language and Gender* içinde (s. 624-644). Blackwell Publishing.
- [121]. Şahin, Ö. (2004). Althusser'de devlet, ideoloji ve eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(6), 84-95.
- [122]. Şıvgın, N. (2015). *Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [123].Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevselci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-571.
- [124].Tan, M. (1996). Eğitim yönetimindeki kadın azınlık. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(4), 33-42.
- [125].Tan, M. (2008). Eğitim. M. Tan, Y. Ecevit, S. S. Üşür ve S. Acuner (Edt.). *Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri* içinde (s.17-105). İstanbul: TÜSİAD-KAGİDER.
- [126].Tan, M. (2011). Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitimdeki izdüşümleri. (4. Bölüm). Ecevit, Y. ve Karkıner, N. (Edt.). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi* içinde (s. 84-104). Eskişehir: AÖF Yayınları.
- [127]. Tan, M., Şahin, Ö. ve Özdemir, Y. (2012). Kadın öğretmenler ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin derslikte yeniden üretimi: Etnografik bir çalışma. Makal, A. ve Toksöz, G. (Edt.). *Geçmişten günümüze Türkiye'de kadın emeği* içinde (ss. 359-402). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- [128]. Tapia, M. ve Marsh, G. E. (2000). Effect of gender, achievement in mathematics, and ethnicity on attitudes toward mathematics. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY, USA*.
- [129].Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- [130]. Todor, I. (2010). Gender in education: teacher perspective. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(12), 45-52.

- [131]. Topal, Ö. (2012). *Toplumsal cinsiyetin inşası: 7-12 yaş grubu örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- [132]. Tran, H. T. (2010). *Gender and language use in the esl classroom*. Online Submission. (25.02.2017 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED509431> adresinden alındı).
- [133]. Tuna, M. (2008). *İlköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesinde popüler kültürün rolü (Isparta Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- [134]. Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 237-269.
- [135]. Ünal, I. L. (2003). İlköğretim okullarında "demokratik okul ortamının" oluşturulmasına kadın yöneticilerin katkısı. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(2), 108-123.
- [136]. Ünal, I. L. (2013). Kapitalist toplumda eğitim: Kuram ve gerçekliğe genel bir bakış. *Praksis Dergisi*, 33, 9-27.
- [137]. Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167 - 176.
- [138]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [139]. Younger, M. ve Warrington, M. (2008). The gender agenda in primary teacher education in England: Fifteen lost years? *Journal of Education Policy*, 23(4), 429-445.
- [140]. Yürek, N. ve Balcı Karaboğa, A. (2018). Türkçe ders kitaplarında hegemonik erkeklik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 956-987.
- [141]. Zaidman, C. (2015). Eğitim ve sosyalizasyon. Hırata, H., Laborie, F., Doare, H. L. ve Senotier, D. (Edt.). *Eleştirel feminizm sözlüğü* (G. Acar Savran, Çev.) içinde (s. 113-118). Ankara: Dipnot Yayınları.

EKLER

EK 1

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Yüksek lisans tezim kapsamında yürüttüğüm bu araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak, ilkokullarda cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimini incelemekteyim. Bu amaçla gerçekleştireceğimiz görüşmelerde sizin de değerli deneyimlerinizden faydalanmak istiyorum. Eğitimde cinsiyet ayrımcılığını meydana getiren unsurları konuşacağımız görüşme boyunca; sınıf içi - okul içi gündelik pratiklerinizden, müfredat ve ders kitaplarının içerikleri hakkındaki görüşlerinizden, öğrencilerin akademik başarı ve devamsızlık durumlarından bahsedeceğiz.

Tamamen gönüllülük esasına dayanan bu çalışmada kişisel bilgilerinizin gizli tutulacağını özellikle belirtmek istiyorum. Değerli katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim..

Görüşme Soruları

1. Kız ve erkek öğrencilerin genellikle okulda nasıl davranışlar sergilemelerini beklersiniz?

2. Kız - erkek öğrencileriniz cinsiyetlerine uygun davranışlar sergiliyor mu? Örnek verebilir misiniz? (örneğin futbol oynayan kızlar ya da kız oyunları oynayan erkek öğrencilerle karşılaşıyor musunuz?)

3. Sizin bu duruma yaklaşımınız nasıl oluyor?

4. Sınıfta oturma düzenini neye göre belirliyorsunuz?

s- Kız erkek öğrenciler daha çok ayrı oturmayı mı tercih ediyor yoksa karışık mı?

s- Oturma düzeninde ne gibi problemlerle karşılaşıyorsunuz? Kız erkek öğrencilerin kaynaşması için neler yapıyorsunuz?

5. Sınıf kuralları nasıl oluşuyor? (Kuralları siz mi koyarsınız?)

6. Kurallara aykırı davranan kız - erkek öğrencilere nasıl davranırsınız?

7. Kız erkek öğrenciler arasında ne tür problemler yaşanıyor?

s- Kız erkek öğrencilerin birbirleriyle yaşadıkları sorunlara nasıl müdahale ediyorsunuz?

8. Bu sorunlara yönelik diğer öğretmenlerin müdahalelerinde kız - erkek öğrencilere göre farklılıklar olabiliyor mu?

s- Hangi açılardan farklılıklar oluyor? Açıklar mısınız?

9. a) Ders kitaplarındaki mesleki rol modellerini (resim ve içerik) kadın erkek temsili açısından nasıl buluyorsunuz?

b) Mesleklerin tanıtımı konusunda kız erkek öğrencilere tavsiyeleriniz nasıl oluyor?

10. a) Okulunuzdaki müfredat dışı sosyal etkinliklere örnek verebilir misiniz?

b) Sosyal etkinlikleri nasıl düzenliyorsunuz?

s- sosyal faaliyetlere katılım konusunda kız ve erkek öğrencilerinizin tercihlerinde ne gibi farklılıklar oluyor?

11. Öğrencilerinizin oyun seçimi hakkındaki gözlemlerinizi nelerdir?

s- cinsiyete göre farklılaşmalar varsa örnek verebilir misiniz?

12. Sınıfta hangi konularda görev dağılımı yaparsınız?

s- kız - erkek öğrencilere verdiğiniz görevler nelerdir? (Sınıf başkanı vs.)

13. Derslerde kızlar mı daha aktif erkekler mi?

a) Parmak kaldırma, söz alma ya da sınıfın düzenini bozma gibi davranışları cinsiyete göre karşılaştıracak olsanız neler söylemek istersiniz?

14. Kız erkek öğrencileriniz için kullandığınız özel hitap şekilleri var mı? En favori hitap şeklinizi kız ve erkek öğrenciler için nedir?

s- Hitap şeklinizde, övgü ya da cezalandırma sözcüklerinizde farklılıklar oluyor mu? Örnek verebilir misiniz?

15. Kız ve erkek öğrencilerinize okuma kitapları açısından siz ne gibi önerilerde bulunuyorsunuz?

16. Kız - erkek öğrenci başarıları ders türüne göre farklılık gösteriyor mu? Nasıl?

17. Öğrencileri motive etmek için ne gibi yollar izlersiniz?

s- kız ve erkek öğrencilerin motive olma şekilleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

18. a) Kızlar mı daha çok devamsızlık yapıyor erkekler mi?

b) Devamsızlık nedenleri nelerdir?

s- Kız ve erkeklerin devamsızlık nedenleri farklılaşıyor mu?

19. Çevrenizdeki öğretmenlerin öğrencilere davranışlarında cinsiyete göre farklılıklar yaşanıyor mu? Bu konudaki gözlemlerinizi nelerdir?

Buraya kadar eğitim ortamındaki kız erkek öğrencilere yönelik yaşanan farklılaşma durumlarından bahsettik. Son olarak verebileceğiniz örnekler ve eklemek istedikleriniz nelerdir?



EK 2

Görüşme Formu Kontrol Listesi

Sıra	Kontrol maddesi	Evet	Hayır
	Ön Hazırlık		
	Araştırmanın amacı açık bir şekilde belirlendi mi?		
	Araştırmanın kuramsal bağlamı belirlendi mi?		
	Araştırma desenine karar verildi mi?		
	Görüşme türüne karar verildi mi?		
	Araştırmanın alanı belirlendi mi?		
	Araştırmanın örnekleme belirlendi mi?		
	Dil ve Biçim Özellikleri		
	Sorular anlaşılır mı?		
	Soruların katılımcıların kültürel özelliklerini yansıtması gerekli mi?		
	Sorularda katılımcıların demografik özelliklerinin gözetilmesi gerekli mi?		
	Giriş (katılımcıyı bilgilendirme) bölümü yazıldı mı?		
	Katılımcının gündelik diline uygun bir form hazırlandı mı?		
	Amaç dışı sorular var mı?		
	Tekrarlar var mı?		
	Her soru bir konuya odaklandı mı?		
	Sorular boyutların kapsamlarıyla uyumlu mu?		
	Soru Türleri		
	Farklı soru türlerine yer verildi mi?		
	Temel sorulara yer verildi mi?		
	İlave sorulara yer verildi mi?		
	Çıkartılabilir sorulara yer verildi mi?		
	Sondaj sorularına yer verildi mi?		
	Kısa cevaplı sorular sınırlandırıldı mı?		
	Deneyime dayalı sorulara yer verildi mi?		
	Yönlendirici soruların olmamasına dikkat edildi mi?		
	Alternatif sorulara yer verildi mi?		
	Yargılayıcı sorulara yer vermemeye özen gösterildi mi?		
	Kapanış sorularına yer verildi mi?		
	Soruların Sırası		
	Şimdiki zaman soruları geçmiş ve gelecek zaman sorularından önce geliyor mu?		
	Sorular genelden özele bir sıra izlenmesini gerektiriyor mu?		
	Araştırma sorusu kronolojik bir sıra izlemeyi gerektiriyor mu?		
	Araştırma sorusunda bir sürecin aşamalarının izlenmesi gerekiyor mu?		
	Büyük tur (giriş) sorularına yer verilmiş mi?		

	Soruların sıralamasında esneklik ilkesi dikkate alındı mı?		
	Soru formunun kendi içinde bir bütünlüğü var mı?		
	Ön Çalışma		
	Uzman görüşlerinden yararlanıldı mı?		
	Pilot görüşme yapıldı mı?		
	Katılımcılardan görüş alındı mı?		



EK 3



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.15501110
Konu : Türkü KILAVUZ'un
Araştırma İzin Talebi

02.10.2017

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Mersin Üniversitesinin 25.09.2017 tarihli ve E.527013 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 29.09.2017 tarih ve 34776202-605.01-E.15396915 sayılı Oluru

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Türkü KILAVUZ' un "İlkokulda Cinsiyet Ayrımcılığının Yeniden Üretimi " konulu araştırma izin talebi incelenmiştir.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Türkü KILAVUZ' un söz konusu çalışmayı 2017-2018 eğitim öğretim yılında İlimiz Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulaması, uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır.

02.10.2017

Mehmet ŞİMŞEKKAYA

Şef

Emre DURU
Vali a.
Müdür Yardımcısı

Ek : 1-Valilik Oluru (1 sayfa)
2-Anket Soruları (4 sayfa)

Dağıtım:
Mersin Üniversitesi
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Şube Müdürlüğü)
Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı :Türkü KILAVUZ

Doğum Tarihi :23 Haziran 1990

E-mail :turkukilavuz@gmail.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Mersin Üniversitesi	2014
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi A.B.D.	Mersin Üniversitesi	2019

ESERLER (Makaleler ve Bildiriler)

1. Kılavuz, T. ve İnandı, Y. (2018). Özel gereksinimli öğrenme gruplarının yönetimi. İnandı, Y. (Edt.). *Sınıf yönetimi* içinde (s.340-354). Adana: Karahan Kitabevi
2. İnandı, Y., Tunç, B. ve Kılavuz, T. (2018). Women's career barriers and professional alienation: The teachers' case in Turkey. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 10(3), 133-146.
3. Kılavuz, T. ve İnandı, Y. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. IX. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, 1-3 Kasım 2017, Antalya.
4. Kılavuz, T., İnandı, Y. ve Tunç, B. (2016). *Kadın çalışanların yaşadıkları kariyer engelleri ve mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. VII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, 3-5 Kasım 2016, Girne, KKTC.