

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI**  
**(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI)**

**KIZ MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ROL**  
**VE KİMLİKLERİNİN İNŞASINA YOL AÇAN SÜREÇLERİN ANALİZİ**  
**(ANKARA İLİ MAMAK İLÇESİNDE BİR ANADOLU MESLEK VE KIZ**  
**MESLEK LİSESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ebru EREN DENİZ**

**Ankara**  
**Ocak, 2014**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI**  
**(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI)**

**KIZ MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ROL**  
**VE KİMLİKLERİNİN İNŞASINA YOL AÇAN SÜREÇLERİN ANALİZİ**  
**(ANKARA İLİ MAMAK İLÇESİNDE BİR ANADOLU MESLEK VE KIZ**  
**MESLEK LİSESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ebru EREN DENİZ**

**Danışman: Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY**

**Ankara**  
**Ocak, 2014**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Y¼netimi ve Politikası Anabilim Dalında  
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan *Prof. Dr. Wejibkunal Wejibkunal*

¼ye *Yrd. Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER*

¼ye (Danışman) *Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy*

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼retim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

24/01/2014

*I. Güven*  
Prof. Dr. İsmail G¼VEN

Enstit¼ M¼d¼r¼

## ÖNSÖZ

Kadınlar geçmişten günümüze kadar geçen süreç içerisinde özellikle sınıflı toplumların ortaya çıkışı ile birlikte çeşitli yollarla ve süreçlerle sömürülerek, ezilerek ikincilleştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte kadınlar siyasal, kamusal vb. birçok alanda dezavantajlı duruma düşmüştür. Bu süreçlerden biri olan toplumsal cinsiyet rolleri kadının özgürleşmesinin önündeki en büyük engellerden biri olmaya devam etmektedir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulduğu alanlardan biri de eğitim alanıdır. Kız öğrenciler en doğal hakları olan eğitim hakkından cinsiyetlerinden dolayı çoğu zaman mahrum bırakılmıştır. Eğitimin özgürleştirici bir yanı olmasının yanı sıra başka bir boyutuyla okulun ilk yıllarından itibaren kız öğrenciler çeşitli politikalarla ve okul yaşantıları yoluyla cinsiyetlerinden dolayı ayrımcılığa ve eşit olmayan uygulamalara maruz kalmışlardır. Eğitim yaşantısı boyunca kız öğrenciler kendileri dışında verilen ve oluşturulan kararlarla “insanlaşma” ve “özgürleşme” çabalarına katkı sağlayan bir süreç yerine “nesneleşmelerine” ve “köleleşmelerine” neden olan ikincil bir konuma itilmelerine yol açan bir sürecin içerisinde yer almaktadırlar. Bu süreç içerisinde aynı zamanda otoriteye ve eril zihniyete karşı her zaman bir direniş de baş göstermiştir. Çeşitli direniş pratikleri ve mücadelelerle elbette bir gün kadın özgürleşecektir. Kadının özgürleştiği gün dünya bambaşka bir dünya olacaktır.

Bu araştırmanın yapılmasının temel amacı, eğitim sürecinde toplumsal cinsiyet rollerinin/kimliklerinin hangi süreçlerle yeniden üretildiğini ve bunun karşısında hangi direniş pratiklerinin olduğunu anlayabilme çabasıdır.

Araştırmanın her aşamasını büyük bir özen ve titizlikle takip eden, inceleyen, katkı sağlayan, desteğini ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY’a, katkı ve desteklerinden dolayı Prof.Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Prof. Dr. Nejla KURUL, Prof. Dr. L. Işıl ÜNAL, Prof. Dr. İlayet AYDIN, Doç. Dr. Seçkin ÖZSOY, Doç. Dr. Naciye AKSOY, Doç. Dr. Ahmet YILDIZ, Yrd. Doç. Dr. Mustafa SEVER, Yrd. Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER ve Dr. Fevziye SAYILAN’a, görüşmeleri kabul ederek deneyimlerini içtenlikle ve samimiyetle paylaşan kız meslek lisesi öğrencilerine, araştırma boyunca desteğini esirgemeyen sevgili dostum Birol ALĞAN’a, sevgileri ve destekleriyle her zaman yanımda olan aileme ve tüm dostlarıma son olarak bu araştırmanın gerçekleşmesinde emeği geçen herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ebru EREN DENİZ

## ÖZET

### KIZ MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ROL VE KİMLİKLERİNİN İNŞASINA YOL AÇAN SÜREÇLERİN ANALİZİ (ANKARA İLİ MAMAK İLÇESİNDE BİR ANADOLU MESLEK VE KIZ MESLEK LİSESİ ÖRNEĞİ)

EREN DENİZ, Ebru

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

Ocak, 2014, 214+ X sayfa

Bu çalışmada kız meslek lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yol açan okul içi ve okul dışı süreçleri, kız öğrencilerin eğitimlerine yükledikleri anlamı açığa çıkarmak üzere kendi deneyimlerinden hareketle analiz etmek amaçlanmıştır. Tarama modelinde, betimsel ve nitel bir çalışma niteliğinde olan araştırmanın çalışma grubunu kız meslek lisesinin anadolu ve meslek kısmında yer alan çocuk gelişimi ve eğitimi alanı, yiyecek içecek hizmetleri alanı, güzellik ve saç bakımı hizmetleri ve giyim üretim teknolojisi alanı, bölümlerinde 2013-2014 öğretim yılında eğitim ve öğretim görmekte olan kız öğrencilerdir. Araştırma bu bölüm öğrencilerinden ve her sınıf düzeyinden toplam seçilen 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Okullarda toplumsal cinsiyet rollerinin görünümünü ortaya çıkarmak ve derinlemesine bilgiler almak amacıyla hazırlanan *yarı yapılandırılmış görüşme formu* ile çalışma grubunda yer alan öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler farklı kategorilere göre kavramsal betimlemeler, açıklamalar ve yorumlamalar yapılarak *betimsel analiz* yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel veri analizinin sınanmaya uygun olduğu yerlerde sayısal veri işleme tekniklerinden SPSS 18 programından yararlanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular okulun altsınıfsal konumdan gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıfsal bir yapıyı barındırdığı ve okulda resmi söylemler ve gizli müfredat yoluyla toplumsal cinsiyet rollerinin/kimliklerinin yeniden üretildiği, oluşturulduğu ve pekiştirildiğini göstermiştir. Bu sürecin daha çok kültür, ideoloji ve hegemonya yoluyla

işlediği öne çıkmaktadır. Katılımcıların okul yaşantıları ile gündelik yaşantıları toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulması, yeniden üretilmesi ve pekiştirilmesi yönünden birbirlerini beslemektedir. Eğitimin özneleri olan öğrencilerin aynı zamanda okulda dayatılan ideolojinin, baskın kültürün, hegemonyanın pasif taşıyıcıları ve bu durumu iletkenler olmadığı aksine okul içindeki hâkim yapıyı mücadele ve direniş yoluyla reddeden ya da sekteye uğratan aktif bireyler olduğu görülmektedir. Okulun hem yeniden üretimin hem de direnişin içsel olarak yaşandığı, diyalektik bir çatışma alanı olduğu belirlenmiştir.

## ABSTRACT

ANALYSIS OF THE PROCESS WHICH COUSES THE CONSTRUCTION OF GENDER ROLES AND IDENTITIES OF STUDENTS FROM GIRLS' VOCATIONAL HIGH SCHOOLS (CASE OF ANATOLIA VOCATIONAL AND GIRLS' VOCATIONAL HIGH SCHOOL AT MAMAK PROVINCE IN ANKARA )

EREN DENİZ, Ebru

Master, Department of Educational Management and Policies

Thesis Advisor: Associate Professor Hasan Hüseyin AKSOY

January, 2014, 214+ X page

This study's aim is to analyze the inside and outside process which causes the construction of gender roles and identities of students from girls' vocational high school and revealing of the meaning which female students refer to their education through their own experiences .

The model of research is a descriptive and qualitative survey. The study group of the research was consisted of female students from the department of child development of education, catering, Beauty and haircare and clothing the technology at girls' vocational high school in the teaching period of 2013-2014. Total 20 female students from mentioned departments and every grades were joined to the research. Semi-constructed interview from which prepared to gather profoundly information and revealing gender roles at schools were administrated to the students who participated in the study. Gathered Data were analyzed descriptively by conceptual description regarding to different categories, explanations and comments. Techniques of quantitative data analysis were in some cases applied by SPSS 18 software. Findings reached from the research show that these schools include a class-based structure which mostly students from lower socioeconomic status groups; gender roles and identities are being reproduced and constructed and intensified by official

discourses and hidden curriculum at school. It was concluded that students who are subjects of the process of education are not only passively carrier of the ideology, dominant culture and hegemony which enforced at school but also they are active subjects which reject the dominant structure through struggle and resistance or bring to a stand still. It was defined that school is both is a dialectical conflict area where both reproduction and resistance exist inside of it.



Tüm ezilen kadınlara ve onlarla birlikte mücadele edenlere...

## TABLULAR LİSTESİ

|   | Sayfa |
|---|-------|
| <b>Tablo 1.</b> Öğretim Yılı ve Eğitim (8 Yıllık Zorunlu Eğitim)<br>Seviyesine Göre Okullaşma Oranı ..... | 4     |
| <b>Tablo 2.</b> Kurum Bünyesindeki Okullar ve Öğrenci Sayıları<br>(2013-2014 Öğretim Yılı) .....          | 137   |
| <b>Tablo 3.</b> Kurum Bünyesindeki Okulların Bölümleri<br>(2013-2014 Öğretim Yılı) .....                  | 139   |
| <b>Tablo 4.</b> Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Bölümlerindeki<br>Temsil Edilme Oranları .....      | 141   |
| <b>Tablo 5.</b> Annenin ve Babanın Çalışma Unvanları .....  | 146   |
| <b>Tablo 6.</b> Hane Halkı Sayısına Göre Aylık Gelir .....  | 147   |
| <b>Tablo 7.</b> Dört Kişilik Ailenin Açlık ve Yoksulluk Sınırı .....                                      | 149   |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| <b>Şekil 1.</b> Sınıf Kavramına Temel Yaklaşımlar ..... | 80 |
|---|----|

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

### JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

|                                   |      |
|-----------------------------------|------|
| ÖNSÖZ .....                       | i    |
| ÖZET .....                        | ii   |
| ABSTRACT.....                     | iv   |
| İTHAF .....                       | vi   |
| TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ..... | vii  |
| İÇİNDEKİLER.....                  | viii |

|  |    |
|--|----|
| BÖLÜM .....  | 1  |
| 1.GİRİŞ.....   | 1  |
| Problem .....  | 1  |
| Amaç .....   | 14 |
| Önem.....  | 15 |
| Sınırlılıklar .....  | 16 |
| Tanımlar.....  | 17 |
| 2. ALAN YAZIN .....  | 18 |
| Kavramsal Çerçeve .....  | 18 |
| İdeoloji Yaklaşımları ve Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İdeoloji İle İlişkisini<br>Düşünmek ..... | 19 |
| Marx'ın İdeoloji Yaklaşımı.....  | 21 |
| Althusser'in İdeoloji Yaklaşımı.....   | 31 |

|  |            |
|--|------------|
| Foucault'un Söylem Yaklaşımı.....  | 41         |
| Toplumsal Cinsiyet Rollerini Hegemonya Bağlamında Ele Almak.....                             | 49         |
| Kültür'ün Toplumsal Cinsiyet Rollerini Üzerindeki Etkisi.....                                | 63         |
| Sınıf Yaklaşımları ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Sınıf Bağlamında Ele Almak .....          | 77         |
| Klasik Sınıf Teorileri: Marx ve Weber .....  | 82         |
| Bourdieu'nun Sınıf Çözümlemesi ve Distinction: Statü grupları olarak sınıflar .....          | 91         |
| Kültürel sermaye.....  | 93         |
| Habitus.....   | 96         |
| Simgesel Formlar ve Süreçler.....  | 100        |
| Eğitimin Sınıfsal Yapısı ve Bu Yapının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında Görünümü..... | 103        |
| Neoliberal Politikaların Eğitim Bağlamında Toplumsal Cinsiyet Üzerindeki Etkileri.....       | 112        |
| <b>3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>  | <b>121</b> |
| Türkiye'de Yapılan Araştırmalar .....  | 121        |
| Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....  | 132        |
| <b>4.YÖNTEM .....</b>  | <b>136</b> |
| Araştırma Yaklaşımı.....   | 136        |
| Araştırma kapsamındaki okula ait bilgiler .....  | 137        |
| Araştırmanın Çalışma Grubu .....   | 140        |
| Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi                              |            |
| Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....  | 142        |
| <b>5.BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>  | <b>144</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Öğrenci Ailelerinin Sosyal Sınıfları ve Kültürel Sermayeleri .....</b>   | <b>146</b> |
| <b>Okul Seçimini Etkileyen Değişkenler ve Temel Söylemler.....</b>  | <b>152</b> |
| <b>Okulun Toplumsal Cinsiyet Rollerinin/Kimliklerinin<br/>Oluşturulmasında, Pekiştirilmesinde ve Sürdürülmesindeki<br/>Rolü ve Öğrenci Deneyimleri.....</b>     | <b>159</b> |
| <b>Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Üretilmesi ve Sürdürülmesi<br/>Bağlamında Gündelik Yaşam İle Okul Yaşantıları Arasındaki<br/>İlişkilerin Yorumlanması.....</b> | <b>170</b> |
| <b>Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Düşünceler ve Geleceğe İlişkin<br/>Beklentiler .....</b>  | <b>174</b> |
| <b>Başarı ve Başarısızlığın Kaynağı: “Fırsat Eşitliği Miti” .....</b>   | <b>180</b> |
| <b>Okuldaki Direniş ve Toplumsal Cinsiyet.....</b>  | <b>182</b> |
| <b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>  | <b>185</b> |
| <b>Sonuçlar .....</b>   | <b>185</b> |
| <b>Öneriler.....</b>  | <b>191</b> |
| <b>    Politika ve Uygulama Önerileri.....</b>  | <b>191</b> |
| <b>    Araştırma Önerileri.....</b>   | <b>192</b> |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>   | <b>194</b> |
| <b>EKLER .....</b>  | <b>203</b> |
| <b>EK-1.....</b>  | <b>203</b> |
| <b>Görüşme Kodları.....</b>   | <b>203</b> |
| <b>EK-2.....</b>  | <b>209</b> |
| <b>Görüşme Formu.....</b>   | <b>209</b> |

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tartışılarak tanımlanmış, araştırma amaçları, araştırmanın önemi ve sınırlılıkları ortaya konmuş ve önemli kavramlar işlevsel olarak açıklanmıştır.

### Problem

Evrensel düzeyde en temel insan haklarından biri olan eğitim, bireyin süreç içerisinde özgürleşmesine, güçlenmesine<sup>1</sup> ve tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunmalıdır. Eğitimin bu işlevleri yerine getirebilmesi için öncelikle “hak” olma özelliğini taşıması gerekir. Bireylerin eğitime erişiyor olmaları başka bir deyişle sadece okula gitmeleri eğitimin hak olduğu anlamına gelmez (Altunya,1999). Altunya'ya göre eğitimin bir “hak” olabilmesi için en azından şu gerekliliklerin yerine getirilmesi beklenir: “ ...Yeterli sürede verilmesi, yaşam boyu ulaşılabilmesi, ilkece kamu görevi olarak, parasız sunulması, içeriğinin çağdaş, bilimsel ve yaşamsal olması, özgür, demokratik ve katılımcı bir ortamda kullanılabilmesi” (Altunya, 1999:79). Bu bağlamda içinde bulunduğumuz sistem içerisinde eğitimin hak olarak kullanılması gün geçtikçe daha da zorlaşmaktadır çünkü kapitalist sistem özü itibarıyla sınıflı bir toplum yapısını barındırır. Kapitalist toplumlarda devlet ve piyasa birbirlerinin alternatifi değil aksine tamamlayıcı öğeleridir. Eğitim politikaları da buna bağlı olarak kapitalist politikalar doğrultusunda şekillendirilmektedir. Kapitalist politikaların sonucu olarak eğitime piyasa anlayışı çerçevesinde bakılmaktadır. Özellikle 1980'lerden günümüze kadar geçen süreç içerisinde bu durum yoğun olarak yaşanmakta ve eğitim hak olma özelliğini kaybederek piyasa mantığı çerçevesinde üretilmeye başlamıştır. Aksoy'un (2010) deyişiyle:

Son 30 yıldır, eğitimi de içerecek şekilde, “kamusal” nitelikli mal ve hizmet üretiminin piyasaya dâhil edilişi süreci yaşanmaktadır. Bu süreç tüm dünyada

---

<sup>1</sup> Burada kullanılan güçlendirme kavramı, öğrencilerin sadece etraflarındaki dünyayı anlamlandırmaları ve o dünyaya tutunmalarına yardım etmek değildir; aynı zamanda gerek duyduklarında, sosyal düzeni değiştirmek için gereksinim duyacakları cesareti de göstermelerini sağlamaktır (McLaren, 2011:311).

yaşanan diğer ekonomik ve sosyal alanları kapsayan değişmelerle birlikte gerçekleşmektedir. Bu değişmeler ülkeden ülkeye bir kısım farklılıklar içermekte olsa da bütünüyle, neoliberalizm ve neoliberal politikalar ile açıklanmaktadır (Aksoy, 2010:1).

Eğitimin hak olmaktan çıkarılması eğitim çağındaki birçok yurttaşın süreçten çeşitli nedenlerle yararlanamayacağı anlamını taşımaktadır. Eğitimin kamu hizmeti olarak sunulmasından yararlanabilecek birçok yurttaş bu şekilde eğitimi satın almaya mecbur bırakılmaktadır. Tüm bu sözü edilenler yaşanırken temel eğitimin herkes için bir hak olduğu ve herkese ücretsiz olarak sağlanacağı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. Maddesinde açıkça belirtilmiştir (Aksoy, 2010;Altunya, 1999). Eğitim hakkının kullanılmasını, tanımını, içerik ve biçimini etkileyen etkenlerin diğer bir boyutunu ise sınıf, dil, din, etnik köken, cinsiyet gibi ayrımcılığa konu olan nitelikler oluşturmaktadır. Bu ise ezilenlerin söylemi olan eğitim hakkı ile yani eğitimin hak olma özelliği ile çelişmektedir. Aksoy (2012) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Bir hak olarak eğitimin toplumsal alanın ve bireyin gereksinmelerinin bir sentezini oluşturacak, bireyi içinde yaşadığı toplumla ve diğer insanlarla rasyonel, özneler arası eşit ilişkiler kurabilecek düzeye getirmesine yönelik bir öze sahip olması beklenir. Bireyin toplumsal alanla öznelerarası ilişkiler bakımından gerilemesine yol açacak ya da bireyin kapasitesini bütünlüklü bir şekilde geliştirmeye yardımcı olmayan bir eğitimin "hak" olarak ya da eğitim hakkının karşılığı olarak tarif edilmesi uygun olmayacaktır (2012:5).

Aksoy'un (2012) da ifade ettiği gibi bireyleri öznelerarası eşit ilişkiler kurabilecek düzeye getirmeyi amaçlamayan bir eğitimin hak olduğundan söz edilemez. Bu şekilde yapılandırılmayan eğitim öznelerarası eşitlik yerine eşit olmayan ve ayrımcı uygulamalara neden olabilir. Buna karşılık "Anayasalar (1961;1982)", Uluslararası Antlaşmalar: "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1949)", "İnsan Hakları ve Temel özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme (1950)", "İnsan Hakları ve Temel Özgürlükleri Korumaya Dair Avrupa Sözleşmesi (1954)", "Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (1965)", "Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) (1985)", "Çocuk Hakları Sözleşmesi (1995)" gibi hukuksal metinlerde eğitimin herkese eşit

sunulacağı ve hiç kimsenin dil, cinsiyet, etnik köken v.s. gibi nedenlerle eğitimden mahrum bırakılmayacağı belirtilmektedir. Fakat pratikte bu durum böyle değildir. Aksine pek çok toplumda eğitim hakkının kullanılmasında sınıf, dil, din, etnik köken, cinsiyet gibi değişkenlere/niteliklere bağlı olarak ayrımcılık yapılmaktadır. Eğitim sadece bazı kesimler için bir ayrıcalık olarak işlev görmektedir (Gök, 2005; Aksoy, 2005). Özellikle cinsiyete dayalı ayrımcılık kadınların aleyhine sonuçlanmaktadır. Bu durumun örneklerinden bir tanesi kızların okullaşma oranlarında görülmektedir. Son yıllarda kızların okullaşma oranında bir artış görünmesine rağmen cinsiyete dayalı eşitsizlikler halen varlığını sürdürmektedir. Gök'e (1999) göre, kızların eğitiminde nitelik ve nicelik yönünden Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana gözlemlenen gelişmeler, kadınların toplumsal konumlarını ciddi bir biçimde değiştirmemiştir. Kızların eğitim süreci boyunca yaşadıkları cinsiyet kökenli ayrımcılığın ilk, orta ve yüksek öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında değişik şekillerde ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Tablo 1'de öğretim yılı ve eğitim seviyesine göre okullaşma oranları yer almaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet eşitsizliği, eğitim sistemindeki tüm öğretim yıllarında (2000-2012) ve eğitim seviyelerinde (ilköğretim-ortaöğretim-yükseköğretim) görülmektedir. 2007-2008 öğretim yılından başlayarak tüm öğretim kademelerinde kızların okullaşma oranı erkeklerin okullaşma oranına yaklaştırmaya başlamış son yıllarda ise neredeyse eşitlenmiş durumdadır. Kadınların elde ettiği eğitim düzeyinin artması eğitimin içeriğinin toplumsal cinsiyetin toplumun değişik tabakalarında nasıl işlediğini sorgulama konusunda yanıltıcı olabilir. Stromquist'in (2012) de belirttiği gibi genellikle devlet, toplumsal cinsiyet konularının iyileştirilmesini eğitim hizmetinin giderek yaygınlaşmasına ve erişimine indirirken çok yönlü bilginin müfredata/içeriğe dâhil edilmesinden kaçınmaktadır.



Tablo 1. Öğretim Yılı ve Eğitim (8 yıllık zorunlu eğitim) Seviyesine Göre Okullaşma Oranı

| Öğretim yılı           | Okullaşma oranı | İlköğretim <sup>(1)</sup> |        |        | Ortaöğretim |       |       | Yükseköğretim |       |       |
|------------------------|-----------------|---------------------------|--------|--------|-------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
|                        |                 | Toplam                    | Erkek  | Kadın  | Toplam      | Erkek | Kadın | Toplam        | Erkek | Kadın |
| 2000/01 <sup>(2)</sup> | Brüt            | 100,93                    | 106,32 | 95,31  | 60,97       | 69,67 | 51,84 | 22,25         | 25,55 | 18,79 |
|                        | Net             | 95,28                     | 99,58  | 90,79  | 43,95       | 48,49 | 39,18 | 12,27         | 13,12 | 11,38 |
| 2001/02 <sup>(2)</sup> | Brüt            | 99,45                     | 104,19 | 94,51  | 67,89       | 76,94 | 58,38 | 23,37         | 26,59 | 19,99 |
|                        | Net             | 92,40                     | 96,20  | 88,45  | 48,11       | 53,01 | 42,97 | 12,98         | 13,75 | 12,17 |
| 2002/03 <sup>(2)</sup> | Brüt            | 96,49                     | 100,89 | 91,91  | 80,76       | 93,36 | 67,52 | 27,12         | 31,00 | 23,04 |
|                        | Net             | 90,98                     | 94,49  | 87,34  | 50,57       | 55,72 | 45,16 | 14,65         | 15,73 | 13,53 |
| 2003/04 <sup>(2)</sup> | Brüt            | 96,30                     | 100,31 | 92,14  | 80,97       | 90,71 | 70,76 | 28,15         | 32,23 | 23,88 |
|                        | Net             | 90,21                     | 93,41  | 86,89  | 53,37       | 58,01 | 48,50 | 15,31         | 16,62 | 13,93 |
| 2004/05 <sup>(2)</sup> | Brüt            | 95,74                     | 99,48  | 91,85  | 80,90       | 90,29 | 71,08 | 30,61         | 34,79 | 26,63 |
|                        | Net             | 89,66                     | 92,58  | 86,63  | 54,87       | 59,05 | 50,51 | 16,60         | 18,03 | 15,10 |
| 2005/06 <sup>(2)</sup> | Brüt            | 95,59                     | 98,83  | 92,24  | 85,18       | 95,07 | 74,88 | 34,46         | 38,78 | 29,94 |
|                        | Net             | 89,77                     | 92,29  | 87,16  | 56,63       | 61,13 | 51,95 | 18,85         | 20,22 | 17,41 |
| 2006/07 <sup>(2)</sup> | Brüt            | 96,34                     | 99,21  | 93,37  | 86,64       | 96,24 | 76,66 | 36,59         | 41,07 | 31,89 |
|                        | Net             | 90,13                     | 92,25  | 87,93  | 56,51       | 60,71 | 52,16 | 20,14         | 21,56 | 18,66 |
| 2007/08 <sup>(3)</sup> | Brüt            | 104,54                    | 106,41 | 102,57 | 87,55       | 94,04 | 80,70 | 38,19         | 42,62 | 33,56 |
|                        | Net             | 97,37                     | 98,53  | 96,14  | 58,56       | 61,17 | 55,81 | 21,06         | 22,37 | 19,69 |
| 2008/09 <sup>(3)</sup> | Brüt            | 103,84                    | 104,91 | 102,71 | 76,62       | 80,96 | 72,05 | 44,27         | 49,05 | 39,28 |
|                        | Net             | 96,49                     | 96,99  | 95,97  | 58,52       | 60,63 | 56,30 | 27,69         | 29,40 | 25,92 |
| 2009/10 <sup>(3)</sup> | Brüt            | 106,48                    | 107,05 | 105,88 | 84,19       | 89,14 | 78,97 | 53,43         | 58,14 | 48,48 |
|                        | Net             | 98,17                     | 98,47  | 97,84  | 64,95       | 67,55 | 62,21 | 30,42         | 31,24 | 29,55 |
| 2010/11 <sup>(3)</sup> | Brüt            | 107,58                    | 107,36 | 107,81 | 89,70       | 94,42 | 84,73 | 58,45         | 62,65 | 54,04 |
|                        | Net             | 98,41                     | 98,59  | 98,22  | 66,07       | 68,17 | 63,86 | 33,06         | 33,44 | 32,65 |
| 2011/12 <sup>(3)</sup> | Brüt            | 108,42                    | 108,21 | 108,65 | 92,56       | 95,68 | 89,26 | -             | -     | -     |
|                        | Net             | 98,67                     | 98,77  | 98,56  | 67,37       | 68,53 | 66,14 | -             | -     | -     |

(1) 18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir.

(2) 1997 ve sonraki yılların okullaşma oranları 2000 Genel Nüfus Sayımı sonuçlarına göre yapılan en son nüfus projeksiyonuna göre hesaplanmıştır.

(3) 2007-2008 öğretim yılından itibaren okullaşma oranları Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, Nüfus Sayımı sonuçlarına göre hesaplanmıştır.

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010

Kız öğrencilerin okullaşma oranının giderek artması son yıllarda hükümetin bazı sivil toplum kuruluşlarının da (Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği vb.) içinde yer aldığı çeşitli kampanyalarla (haydi kızlar okula, kardelenler vb.) ilköğretimde tam okullaşmayı sağlamaya yönelik politikalar çerçevesinde sağlanmıştır. Bu durum kızların okullaşmasında olumlu bir etki yaratmakla birlikte tüm okul düzeylerinde okul dışında kalan çocukların büyük bir çoğunluğunu kız çocukları oluşturmaktadır<sup>2</sup> (Sayılan, 2012). Söz konusu durum DPT ve MEB 2007 verileri kullanılarak yazılmış bir TÜSİAD raporunda şu şekilde ifade edilmektedir:

1999-2000 öğretim yılında erkeklerde %98,4 kızlarda %88,4 olan *ilköğretimde net okullulaşma oranları* 2006-2007'de erkeklerde %92,2 kızlarda ise %87,9 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, 2006-2007 öğretim döneminde **ilköğretim çağı nüfusunda olup da ilköğretime devam etmeyen 1.111.000 çocuğun 667.000'i (%60) kız çocuğudur**. Sayılar, iki rapor arası dönemde kız (%0,5) ve özellikle erkek çocuklar (%6,2) için okullulaşmada düşüşler yaşandığını göstermekte, ancak bu dönemde kız çocukların okullulaştırılmasını hedefleyen kamusal ve sivil kampanyaların artışının bir tür tampon görevi sağladığı düşünülebilmektedir. Buna karşın 2007'de hala erkeklerde %7,8 kızlarda ise %12,1 gibi oranlarda çok önemli bir çocuk nüfusunun sistem dışında kaldığı anlaşılmaktadır. Devlet, ilköğretime geç kayıtlar ve bitirmeden ayrılanlar ile kız çocuklarının eğitime erişimindeki sorunları, okullulaşma oranının istenilen düzeyde artmasını engelleyen başlıca etmenler arasında görmektedir (2008:35-36).

Kız çocuklarının okula devam edememesi ya da okula devam edemeyen çoğunluğun kızlardan oluşması, eğitim sistemi içerisinde yeniden üretilen eşitsizliklerle ve ayrımcılığa dayalı uygulamalarla ilgili somut örneklerden yalnızca birini oluşturmaktadır.

Cinsiyete dayalı ayrımcılığı besleyen uygulamalardan biri de eğitim politikalarıdır. Eğitim politikaları belirli ideolojiler üzerine kurulmakta ve ona göre

<sup>2</sup>Bkz. MEB örgün eğitim istatistikleri

şekillenmektedir. Bu politikalar toplumun siyasal, ekonomik ve kültürel yapılarına göre şekillenmektedir. Ünal ve Özsoy'a (1999) göre, bu etkileşim, hem eğitimin içerik ve biçiminin toplumsal yapıların tarihsel gelişimine göre biçimlenmesine, hem de onların eğitimin biçim ve içeriğinden etkilenmesine yol açar. Bu konuda en güzel örneklerden biri Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllarda eğitim alanında sosyal, ekonomik, politik ve kültürel dönüşümler yapılarak geleneksel bir toplum yapısından modern bir toplum yapısına geçiş hedeflenmiştir. Eğitimde yaşanan bu dönüşüm sürecinde kız enstitülerine "kültürlü, bilgili, iyi, aydın 'ev kadını' yetiştirme görevi verilmiştir" (Gök, 1999:242). Mesleki eğitimin cinsiyet ayrımcılığına dayalı olarak örgütlenmesi toplumsal cinsiyet rollerinin devlet eliyle ve politikalarla yeniden üretildiği ve oluşturulduğu anlamı taşımaktadır. Bu örgütlenme biçimi farklı eğitim kademelerinde ve türlerinde görülmemektedir (Şimşek, 1999). Dolayısıyla meslek lisesinin kız meslek lisesi ve erkek meslek lisesi olarak ayrılması ve mesleki eğitimde cinslerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine göre programlara ayrışması eşitlikçi olmayan ve ayrımcı dinamikleri içerisinde barındırıyor olmasından dolayı kendi başına bile problemlili bir durumdur.

Eşitsizliğin ve ayrımcılığın yeniden üretildiği alanlardan biri olarak eğitim sistemi, içinde ailenin sınıfsal konumu, sosyo/ekonomik düzeyi, baskın kültür ve etnik köken, cinsiyet gibi ayrımcılığa neden olan ve birbirini besleyen dinamikler her iki cinsten bireyler için eşitsizliğe neden olmakla birlikte toplumsal cinsiyet eşitsizliğine neden olması açısından kız öğrenciler için ayrı bir öneme sahiptir. Toplumsal cinsiyetin eğitim ile ilişkisi Sayılan'a (2012) göre, üç farklı güç arasındaki etkileşim içinde biçimlenmektedir. Birinci güç ataerkil ailedeki cinsiyete dayalı işbölümüdür. İkinci güç emek piyasasındaki cinsiyete dayalı işbölümüdür. Üçüncüsü ise okul sisteminin yapısı ve yaygınlığıdır. Sayılan (2012) modern Türk eğitim sisteminin aile ve ailedeki değişim, istihdam yapısı ve sunduğu olanaklar ve eğitim/okul sisteminin amaçları ve yaygınlığı arasındaki karmaşık ilişki matrisinde işlediğini ve ataerkil aile ile cinsiyetçi emek pazarı arasındaki etkileşim eğitimdeki cinsiyetçi yapılanma ve pratiklere maddi bir zemin sunduğunu ancak eğitimin bir kurum olarak sektörler ve düzeyler üzerinde sınırlayıcı ve dönüştürücü bir etki de yaratabileceğini aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitsizliğini azaltabileceğini de ifade etmektedir. "Nitekim okul sistemi bu güç ilişkilerini ve cins ayrışmasını kısmen yeniden üretirken, kısmen de değiştirmektedir" (2012:67-68).

Son yıllarda eleştirel eğitimciler, eğitim sürecinde yaşanan ayrımcılığa neden olan uygulamaları ve ideolojik, hegemonik işleyişi daha çok açığa çıkaracak değerlendirmeler yapmaktadır. İnal'a (2008) göre, eğitim, ideolojilerin yeniden üretilmesinde önemli işlev gören kurumlardan biridir. Okullar egemen toplumsal sınıfların ideolojilerini aktardığı alanlardan biridir. Okullar demokrasi adına ya da demokrasi adı altında ayrımcılığa neden olan uygulamalar barındırmaktadır. Bu bağlamda özellikle kapitalist toplumlarda eğitim eşitliğin oluşturulmasında değil eşitsiz toplumsal ve iktisadi yapıların yeniden üretilmesinde önemli roller oynamaktadır. Okullar egemen kültürü ve ideolojiyi egemen kültürün değerlerini yeniden üreterek devam ettirir. Örneğin, kapitalist sistem kuralları çerçevesinde yazılan ders kitaplarında kadınlar ikincil bir cinsiyet olarak değerlendirilir. Kadına "biçilen" roller içerikte ve resimlerde sürekli vurgulanır (İnal, 2008). Sayılan (2012) okullarda kapitalist sistemin ve gizli müfredatın cinsiyete dayalı eşitsizliği nasıl sürdürdüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

Okuldaki ideolojik ve kültürel üretim kapitalist sistemin sınıf yapısı, aile ve piyasa gibi toplumsal yapılarla dolayımlanmışır. ...Ayrıca araştırmalar gösteriyor ki okullar açıkça toplumsal cinsiyet eşitliği politikası sürdürdüğü zaman bile hegemonik erkeklik ve kadınlık kültürünü güçlendirmekten kaçınmıyor. Dahası çoğu kez, okullardaki toplumsal cinsiyet eşitliği söylemi kızların ikincilleşmesini ve marjinalleşmesini maskeleyebiliyor. Müfredat cinsiyetçilikten arındırılrsa bile, gizli müfredat "iyi, sessiz ve başarılı kız" ve "sert, asi ve delikanlı" gibi basmakalıp imajlar okul söyleminde, bazı öğretmenlerin tutumlarında, okuldaki kültürel ortam ve etkinliklerde açığa çıkabiliyor (2012:14).

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği uygulamalarının bir başka yönünü Sayılan'ın (2012) da belirttiği gibi gizli müfredat uygulamaları oluşturmaktadır. Eğitim süreci içerisinde gizli ya da açık yollarla okulun işleyiş ve örgütlenmesiyle ilgili söylem ve pratiklerle çeşitli mesajlar verilir. Gizli müfredat genellikle statükoyu korumak için egemen kültür ve sosyo-ekonomik hiyerarşinin korunmasına hizmet eder. Bireyin sınıfsal ve etnik kökeni, din, dil, kültür, cinsiyet ve okulun içinde bulunduğu sosyal çevre gizli müfredatın içeriğini belirler (İnal, 2007). Eğitim yoluyla bireylere verilen

mesajlardan bir kısmını toplumsal cinsiyet rolleri oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyet, toplum ve kültür tarafından yapılandırılmış, biyolojik cinsiyetten bağımsız olarak gelişen cinsiyet rolleri, kimliği, statü ve sorumluluklarını ifade etmektedir (Feminist Atölye, 2013). Toplumsal cinsiyetin bir başka tanımı ise biyolojik cinsiyetle açıklanamayan sosyal sınıf, ataerkillik, siyaset ve toplumdaki üretim biçimiyle bağlantılı bir anlama sahiptir (Savcı, 1999: 130). Savran'a (2004) göre, toplumsal cinsiyet kavramı son yıllarda dönüşüme uğramış ve bazı açılardan eleştirilmeye başlanmıştır. Bu eleştiriler; öncelikle ilk tanımlamasında, kavramın aslında biyolojik cinsiyetin üzerinde temellenen, biyolojik cinsiyet ikiliğine toplumsal olarak dayatılan ya da farklılığın toplumsal olarak oluştuğunu öne süren fakat gene de yeterince bağımsızlaşmamış bir kavram olarak ele alınmasından kaynaklanmaktadır. "Toplumsal kuruluş teorisyenlerine göre cinsiyet eski paradigmanın ileri sürdüğü gibi doğal değil, toplumsal cinsiyet söylemleri ve pratikleri tarafından doğallaştırılmış bir düzeni ifade etmektedir. Onlara göre sorulması gereken soru cinsiyetin nasıl bir süreç içinde, hangi pratik ve faaliyetler aracılığı ile ve neden kurulduğudur" (2004: 235).

Gerek ideolojik ve kültürel olarak gerek okullarda verilen eğitim süreci boyunca toplumsal cinsiyete ait roller öğretilerek toplumsal cinsiyet eşitsizliği pekiştirilmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin üretimi kapitalist toplumlarda eğitimin öznelere olan kız öğrencileri çeşitli yollarla ikincilleştirerek yeni bir hiyerarşik yapının oluşmasına neden olmaktadır. Okulun resmi söylemi ve gizli müfredatı toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden-üretimine nasıl katkıda bulunmaktadır? Bu soruya Sayılan (2012) şu şekilde açıklık getirmektedir:

Öncelikle yönetim için okuldaki şiddeti ve öğrenci cinselliğini kontrol etmek açısından cinsiyetçi yaklaşımlar ve tutumlar büyük bir öneme sahip. Bunun için her iki cinse özgü farklı yoldan çıkma/düzen bozucu davranış tanımları ve şekilleri, dolayısıyla farklı ehlileştirme stratejileri uygulanıyor. Toplumdaki erkek egemen söylem ve pratiklerle uyum içinde olan bu stratejiler, alternatif ve muhalif bir karşı-söylemin yokluğunda öğrenciler tarafından da kabulleniliyor. Öğretmenler ve yöneticiler lise çağındaki gençlerin "özgöl" sorunları olduğunu kabul ediyor. Ancak gençlerin içinde buldukları gelişim evresinin cinsiyetlendirilmiş yorumu konusunda erkek yanlısı bir tutum aldıkları da açıkça görülüyor (2012:135).

Gizli müfredatın bir işlevi olan sınıf ortamındaki cinsiyet ayrımcılığı, habersiz ve kasıtsız olarak gücün, kadınlara değil de erkeklere verilmesiyle sonuçlanır (McLaren, 2011:314). Okulların ve eğitsel uygulamaların içerikleri, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları gizli ya da açık bir şekilde öğrencilere taşır. Bu iletiler çocukları geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltir, kadın ve erkeğe ilişkin başarı ölçütlerini ve sınırlarını tanımlar. Okul, öğrencilerini hem standartlaştırılmış öğrenme durumları aracılığıyla hem de davranış kuralları, derslik düzenlemeleri ve öğretmenlerin uyguladığı informal öğretim yöntemleri gibi yollarla biçimlendirir (Tan, 2000; Sayılan, 2012).

Connell'e (1998) göre, okullar açık toplumsal cinsiyet rejimlerine<sup>3</sup> sahiptir. Spor, dans, konu seçimi, sınıf disiplini, yönetim gibi pratiklerle hem öğrenciler hem de okul personeli arasında çeşitli kadınlık ve erkeklik rolleri kurulur. Özellikle öğrenciler arasında açıkça, bazı toplumsal cinsiyet örüntüleri hâkimdir.. Bu örüntüde kız öğrenciler genellikle ikincil konumlarda yer alır. Okullar yapısal düzenlemeler ve gündelik pratikler ile kız öğrenciler için baskıcı ideolojileri yeniden üretmektedir. Gizli müfredat ile ortaya konulan egemen kültür, ezilen gruplar için son derece önemli olan bilgi ve deneyimleri önemsiz gibi gösterir. Böylece, kadınlar, ırksal azınlıklar ve işçi sınıfı gibi ezilen grupların tarihleri müfredatlarla göz ardı edilir (Aronowitz ve Giroux, 1987: 147, akt. İnal, 2008:151).

Eğitim sistemi içerisinde göz ardı edilen ve ayrımcılığa neden olan bir başka konu da "farklı" cinsel yönelimlere sahip öğrencilerdir. Altunpolat'a (2013) göre, eğitim süreci, cinsiyetler ve cinsel kimlikler arasında hiyerarşik bir farklılık modeli kurarak çocukluktan itibaren cinsiyetli bedenlerin toplumsal olarak üretilmesine yol açar. "Bu süreçte bireylere 'norm(al)', 'doğal' ve 'derin biyolojik hakikatler sonucu' olduğu varsayılan 'Kadınlık' ve 'erkeklik' olmak üzere iki toplumsal kategori dayatılır. Bu kategorizasyon kaynağını, toplumu kadın-erkek dikotomisi çerçevesinde kurgulayan ve heteroseksüelliği "yegâne varoluş" olarak toplumsal örgütlenmenin temeline yerleştiren heteronormativist/heteroseksist zihniyetten alır" (2013:288). Altunpolat (2013) heteroseksüel oluş dışındaki cinsel oluşların norm dışı kabul edilip

<sup>3</sup> Belirli bir kurumdaki toplumsal cinsiyet ilişkilerinin etkileşim durumu, o kurumun "toplumsal cinsiyet rejimidir".

anormal, sapkın ve patolojik vakıalar olarak kodlanarak norma uymaya zorlandığını bunun için de ataerkil-heteroseksist düzenin kurumları (okul, hastane, hapishane, kitle iletişim araçları vb.) aracılığıyla rehabilite etme süreçleri olarak adlandırılabilir bir sosyalizasyona tabi tutulduğunu ifade etmektedir.

Altunpolat (2013) okulun toplumsal cinsiyetlere göre ayrılmış kalıplarla heteroseksüel kalıplar tarafından karakterize edilen bir kurum olduğunu savunur. Okul yönetiminin, öğrenciler arasında hâkim cinsiyet düzeniyle bağdaşan toplumsal cinsiyet ilişkilerinin oluşturulmasını özendirdiğini başka bir deyişle okulun sınırları içerisinde egemen ve ikincil erillikler ve dişillikler arasında bir asimetri inşa edildiğini öne sürmektedir. Eğitim müfredatının disiplin mevzuatı, öğretmen-öğrenci etkileşimi, gözetim ve denetim gibi birçok uygulama ve okuldaki ritüeller yoluyla toplumsal cinsiyet farklılaşmasını belirgin kılarak söz konusu heteroseksüel değerlere dayalı heteronormatif yapının devamını sağladığını ifade etmektedir. Altunpolat'a (2013) göre, Türkiye'de eğitim sistemi, bir yandan bu olguların mevcudiyetini görünmez kılarken bir yandan da verili cinsiyetçi pratikleri ve kimlik rollerini kullanmakta ve yeniden üretmektedir. "İlköğretimden yükseköğretime, genel liselerden mesleki ve teknik eğitime, devlet okullarından özel okullara ve dershanelere kadar tüm tür ve düzeyler açısından Türk eğitim sisteminde heteroseksüalite dışındaki bütün cinsel kimlikler vatandaş kurgusunun dışında bırakılmıştır" (2013:290).

Eğitim böyle bir anlam ve yapı içerisinde şekillenirken eğitim sistemi içerisinde yer alan okullar bu amaca hizmet eden kurumlar olarak işlev görmektedir. Bazı eleştirel pedagoji teorisyenlerine göre okul, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği, yoksulların ve toplumda ezilen sınıfların kaderlerini değiştirmeyip egemenlerin iktidarlarının sürdürülmesi için itaat kültürünün beslendiği alandır. Okulun, devletin ideolojik aygıtı olarak görülmesi (Althusser, 2010), toplumun okulsuzlaştırılması ve öğrenmenin okul dışına çekilmesi (Illich, 2010), devletin kendine köle yetiştirmek için organize ettiği bir kurum olarak görülmesi, yetişkinlerin bu köle eğitiminden başarıyla geçtikleri için bunun farkına varamadıkları, bunun içinde eğitimin zorunlu olmaması (Baker, 2006) mevcut eğitim sistemine karşı çıkanlardan bir kısmının ileri sürdüğü eleştiriler arasında yer almıştır.

Bütün bu tartışmalara ek olarak eğitimin öznelere olan meslek lisesine devam eden ya da mezun olan kız öğrenciler toplumsal cinsiyet rollerinden ve eşitsizliğinden nasıl etkilenmektedir? Söz konusu durum hangi açılardan sorun yaratmaktadır?

Türk eğitim sisteminde süreç içerisinde birçok yasa ve uygulamalarla meslek liseleri ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Özellikle 3308 sayılı yasada yapılan düzenlemeler, genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi ile ilgili genelge, merkezi yönlendirme sınavları ve son olarak 6287 sayılı yasa (4+4+4) ile yapılan yeni düzenlemelerle meslek liselerine gitmek gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları için neredeyse kaçınılmaz olmuştur. Yeni düzenlemelerle bu çocukların büyük bir çoğunluğu meslek liselerine giderek eğitimlerine devam etmektedirler. Bunlar içerisinde özellikle kız çocukları ya imam hatip liselerine ya da kız meslek liselerine devam etmektedir. Aksoy bu durumu “hali hazırda merkezi yönetimin de desteği ile demokratik bir tartışma ve katılım olmaksızın, meslek liselerinin öğrenci sayıları artırılmaya ve hatta pek çok öğrencinin çaresizlik içinde meslek liselerine gitmesini sağlamaya yönelik bir politika uygulanmaktadır” şeklinde dile getirmiştir (Aksoy, 2010:93). Böyle bir durumda gelir düzeyi düşük ailelerde yaşayan kız çocukları kız meslek liselerine devam etmekte ve burada uygulanan süreçte gerek örtük müfredatla gerekse planlı olarak bazı toplumsal cinsiyet rolleri üretilmekte ya da pekiştirilmektedir. Meslek liselerinden mezun olan öğrenciler ve bunların içerisinde özellikle kız öğrenciler yine ayrımcı politikalara maruz kalmakta ve üniversiteye devam edememektedir. Ataerkil aile anlayışı ile birleşen düşünce sonucunda mezun olanların çoğunun ortalama 1-2 yıl içerisinde evlenmekte olduğu ve toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir aile yaşantısı içerisinde girdiği düşünülmektedir<sup>4</sup>. Sonuçta bu durumdan etkilenen yine kız meslek liselerine “yönlendirilen” bireyler olmaktadır.

Kız meslek liselerine gitmek kişi tarafından özgür iradesi ile yaptığı bir seçim değil eğitim sistemi, aile vb. tarafından üretilen bir dayatma olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yaşantılarındaki eşitsizlikler öğrencilerin geleceğe yönelik

<sup>4</sup> Bu konu ile ilgili 2003 yapımı başrolünde Julia Roberts'in oynadığı “Mona Lisa Smile” filminden bahsetmek anlamlı olacaktır. Filmde sanat öğretmeni olan Julia Roberts öğrencilerine özgürce düşünmeyi öğretmeye çalışırken okuldaki öğretmenlerin ve öğrencilerin egemen düşüncesi bir genç kızın iyi bir eğitimden çok iyi bir evlilik yapması gerektiğidir ve okuldaki kızların beklentileri bu yöndedir. Okulu bitirenler hatta öğrenim görmeye devam edenler evlilik beklentilerine göre hareket etmekte ve bir kısmı evlenmekte bir kısmı ise nişanlanmaktadır. Bu durum okulun toplumsal cinsiyet rejiminden kaynaklanmaktadır ve okulda öğrenim gören kızlar toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir şekilde karar almaktadırlar. Bu durum en doğal hak olan eğitim hakkının elinden alınmasının yollarından biridir.



beklentilerinde de olumsuz etkiler meydana getirmektedir. Eğitim maliyetinin yüksekliği, ataerkil değer yargıları, erken evlilikler ve kız çocuklarının işgücünden daha fazla yararlanması isteği, özellikle meslek liselerinde okumakta olan kız öğrencilerin yüksek öğretime devam etmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Gerek ekonomik ve siyasal sistem gerekse toplumsal etkiler nedeniyle eşit olmayan bir takım uygulamalara maruz bırakılması kız çocuklarının yaşadıkları eşitsizliklerin etkisinin giderek derinleşmesine ve kendilerinin istemediği yaşam pratiklerinin oluşmasına neden olmaktadır. Sonuçta bu durum kız öğrencilerin tüm yaşamını etkileyen bir sürece dönüşmektedir.

Eğitimin bir hak olduğu düşüncesinden yola çıkarak bu sürece dâhil olan kız öğrencilerin yaşadığı en önemli sorunlardan biri de öncelikle eğitimin öznesi olarak kendini geliştirme olanaklarına erişmesi beklenirken, bu yönde bir sürece katılmadan, eğitimin özgürleştirici ve daha fazla insanlaşabilmek için gerekli olan tüm boyutları hiçe sayılarak eğitimin bir araç haline dönüştürüldüğü sürece maruz kalmalarıdır. Eğitim politikalarının, ayrıştıran, ötekileştiren-dışarıda bırakan, etiketleyen ve sınıfsal-toplumsal-kültürel, cinsiyet temelli eşitsizliklerin yeniden üreten doğası sonucunda bu süreç içerisinde kendilerinden beklenenleri yapmakla yükümlü olan öğrenciler eğitimin nesnesi olarak görülmektedir. Böylece verilen eğitim insanın kendi olabilmesi ve özgürleşmesinin önündeki önemli engellerden biri haline gelmektedir.

Toplumsal cinsiyet rolü, daha önce belirtildiği gibi kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıktan ziyade, toplumsal, kültürel ve psikolojik farklılığa işaret eder. Kadın ve erkeğin toplumsal ve kültürel olarak belirlenen rol ve sorumluluklarını ifade eden bu kavram, toplumun kişiyi cinsiyetine göre nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve ondan nasıl davranışlar beklediği ile ilgili işaretler sunmaktadır. Bu yönüyle toplumsal cinsiyet toplum içindeki bireyi ve bu bireyin toplumla olan ilişkisini doğrudan etkileyen bir olgu haline gelmektedir. Kız meslek liselerinde bu durumun yeniden üretilmesi mevcut durumu meşrulaştırmakta ve kız öğrencilerin davranışlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranan kız öğrencileri birçok noktada ayrımcılığa maruz bırakmakta ve ötekileştirmektedir. Bu durumun kız öğrencilerin bütün yaşamını olumsuz yönde etkileyen bir oluşum olduğu ve sistem tarafından yürütülen bir ayrımcılık süreci sonucunda ortaya çıktığı açıkça görülmektedir. Kadın ve erkeğin toplumdaki işlevleri,

sorumlulukları, hakları, üretim sürecindeki konumları gibi unsurlar, toplumsal cinsiyete göre şekillendirilmekte ve bunun sonucunda kadınlar özel alana, erkekler ise kamusal alana yönlendirilmektedir (Altan, 2001: 38). Eğitim sisteminde cinsiyet ayrımcılığı, bireylerin cinsiyetleri yüzünden eğitim olanaklarından yoksun kalması biçiminde ortaya çıkmaktadır. Geçmişte, geleneksel olarak sosyalleşme sürecinde erkek çocuklarının eğitim alıp, iş sahibi olmaları bir sosyal değer olarak aktarılmışken; kızların evde kalıp ev işleriyle ilgilenmesini teşvik eden eğitim sistemi oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, erkekler kızlardan daha iyi ve daha uzun süreli eğitim alabilmişlerdir (Coleman ve Kerbo, 2003: 108).

Bireylerde toplumsal cinsiyet kavramı, edinilen kalıp yargılarla yerleşir ve genellikle bu yargılar bireyin davranış, düşünüş boyutunda önemli etkilerde bulunurlar. İnsanlar, karşıdaki kişinin cinsiyetinden yola çıkarak kişilik özelliklerini, rollerini ve fiziksel özelliklerini kullanarak onun hakkında bir karara varmaya çalışırlar. Aynı davranışları gösterse bile kadına ve erkeğe farklı nitelikler yükleme eğilimi vardır (Çelik,2008). Bunun sonucunda kişiler bu kalıplara uygun davranmak zorunda bırakılarak kısıtlanmaktadır. Çelik'e (2008) göre, toplumsal cinsiyet rolleri ayrıca cinsiyet ayrımcılığına yol açmaktadır. Cinsiyet ayrımcılığı için cinsiyetçilik terimi de kullanılmaktadır ve erkek egemen toplumda kadınlara yönelik olumsuz tutumların hayata ayrımcılık olarak yansması sonucunda kadının sosyal, kültürel, politik ve ekonomik alanlarda erkeğe göre düşük konumlarda tutulması olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2006:122 akt.Çelik, 2008:31).

Türkiye'de toplumsal cinsiyet üzerine yapılan çalışmalar mevcut literatür incelendiğinde belli başlı yönleri ile ele alınmıştır. Özkazanç ve Sayılan'a (2009) göre, bu durum şu şekilde ifade edilmiştir:

Türkiye'de eğitim sorununu toplumsal cinsiyet açısından ele alan mevcut literatür, ağırlıklı olarak ya modernist / cumhuriyetçi ideolojinin eğitimin cinsiyeti üzerindeki etkisini çözümlemeye ya da süregelen geleneksel / dini yapıların toplumsal cinsiyet eşitsizliğindeki rolünü vurgulamaya odaklanmıştır. Dolayısıyla Türkiye'nin son yirmi yılındaki toplumsal dönüşümün eğitimin cinsiyeti üzerindeki etkileri sorusunun mevcut literatürde yeterince konu edilmediğini görüyoruz (2009:105).

Toplumsal cinsiyet kavramı ile ilgili mevcut literatürde çalışmalar yapılmış olmakla birlikte toplumsal cinsiyet ve eğitim üzerindeki etkilerini ele alan yeterli sayıda ampirik çalışma bulunmamaktadır. Bu noktada toplumsal cinsiyet kavramının değişik yönlerden ele alınıp incelenmesi gerekmektedir.

Mesleki eğitimin toplumsal cinsiyet rollerine göre ayrışması, dolayısıyla verilen eğitimin toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirmesi, eğitimdeki eşitsizliklerin kadınların çalışma yaşamında maruz kaldığı eşitsizliklerle örtüşmesi ve ilgili kurumların cinsiyetçi politikaları tartışma konusu olmaktadır. Bütün bu tartışmalar bağlamında, eğitimin özneleri olan meslek lisesine devam eden ya da mezun olan kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet kimliklerinin okulda hangi yapı ve süreçlerle inşa edildiği, toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı okul içi ve okul dışı süreçlerde ayrımcılık ve eşitsizlikleri nasıl deneyimledikleri ve bu süreci nasıl değerlendirdikleri bu çalışmada incelenmeye değer önemde görülmektedir.

Bu araştırmanın temel problemi, kız meslek lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yol açan okul içi ve okul dışı süreçleri, kız öğrencilerin eğitimlerine yükledikleri anlamı kendi deneyimlerinden yola çıkarak açığa çıkarmaktır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı kız meslek lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yol açan okul içi ve okul dışı süreçleri, kız öğrencilerin eğitimlerine yükledikleri anlamı açığa çıkarmak üzere kendi deneyimlerinden hareketle analiz etmektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kız meslek liselerine giden öğrencilerin aileleri sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından nasıl bir kategorik küme oluşturmaktadır?
2. Kız meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, kız meslek lisesinde öğrenim görmeyi seçmesi hangi değişkenlerle ilgilidir?
3. Öğrencileri yönlendirmede kullanılan temel kaynaklar/kurumlar ile bunu yaparken kullanılan temel söylemler nelerdir?

4. Kız meslek lisesi öğrencilerinin okul yaşantıları içerisinde toplumsal cinsiyet rollerini/kimliklerini oluşturacak ya da pekiştirecek öğeler bulunmakta mıdır? Bulunmakta ise bunlar öğrenciler tarafından nasıl deneyimlenmektedir?
5. Kız meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler gündelik yaşamları ile okul yaşantıları arasında hangi konularda ilişki kurmaktadır? Bu ilişkiler, toplumsal cinsiyet rollerinin üretilmesi ve sürdürülmesi bağlamında nasıl yorumlanabilir?
6. Kız meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin düşünceleri nelerdir?
7. Kız meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin geleceğe ilişkin beklentileri toplumsal cinsiyet rollerinden nasıl etkilenmektedir?
8. Kız meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri ve geleceğe ilişkin beklentileri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
9. Kız meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okul başarısı ve başarısızlığının kaynağı konusundaki (okul, sistem, aile, kendi vb. ) düşünceleri nelerdir?
10. Kız meslek lisesi öğrencileri okullarında kendilerini rahatsız hissettikleri durumlarla ilgili olarak baş etme yollarından hangilerini kullanmaktadır?

### **Önem**

Eğitim sistemi içerisinde gerek eğitsel içerikler gerekse okul kültürü içerisinde gizli ya da açık yollarla statükoyu korumak için egemen kültürün değerlerinin aktarıldığı, egemen ideolojinin benimsendiği ve sınıfsal hiyerarşinin korunduğu söylenebilir. Bu bağlamda eğitim bir ezme ve ezilme ilişkisine dönüşmektedir. Ezilen taraflardan biri de kadınlardır. Bu bağlamda içerisinde birçok ayrımcı uygulamaları barındıran eğitim sistemindeki cinsiyetçi bakış açısını yok etmeye yönelik uygulamaları bütün ana plan ve programlara yerleştirilerek cinsiyet eşitliğinin gerekliliği konusunda bütün toplumu bilinçlendirmek ve eğitmek toplumda var olan cinsiyete dayalı ayrımcılığı yok etmek veya en aza indirgeyebilmek için büyük öneme sahiptir. Bu hedefe ulaşmanın yollarından biri de eğitim planları ve programlarıdır. Okulların toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili hangi noktada olduğunu belirlemek ileride yapılacak plan ve programlara yön vermesi açısından önemli bir noktada yer almaktadır.

Bu araştırma eğitimin hak olduğu düşüncesinden yola çıkmıştır. Eğitimin hak olması, içeriğinin eşitlikçi bir perspektifle ve katılımcı bir süreçle hazırlanması ve eğitim sürecinin bir özneleşme süreci, yetkinleşme süreci olarak inşa edilmesiyle ilişkilidir. Bu nedenle, kız öğrencilerin “kadın mesleklerine” ve “toplumsal cinsiyet rollerine” hazırlanmaları için kurulmuş ve sürdürülen bir eğitim türünün çözümlenmesi bu kurumu yakından tanımak, anlamak açısından önemlidir. Ayrıca çalışmanın egemen kültürün, hegemonyanın, egemen ideolojinin öğretilerinin benimsetilmeye çalışıldığı, eğitimin öznelerinden olan ve alt sınıflardan gelen kız öğrencilerin, birçok alanda ayrımcılığa ve eşitsizliğe uğramasına zemin hazırlamış bir eğitim sistemi içerisinde yaşadığı problemlerin tespiti ve çözümü doğrultusunda yapılan ya da yapılacak olan teorik ve pratik çalışmalara katkı sağlaması umulmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma Ankara ili Mamak ilçesindeki bir anadolu meslek ve kız meslek lisesinin anadolu ve meslek kısımlarındaki çocuk gelişimi ve eğitimi alanı, saç ve güzellik teknolojisi, yiyecek içecek alanı ve giyim ve üretim alanı bölümlerindeki 2013- 2014 öğretim yılında öğrenim gören kız öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.

## Tanımlar

**Toplumsal Cinsiyet**, toplum ve kültür tarafından yapılandırılmış, biyolojik cinsiyetten bağımsız olarak gelişen cinsiyet rolleri, kimliği, statü ve sorumluluklarını ifade etmektedir (Ecevit, 2011).

**Eril Kültür**, erkek otoritesine dayanan bir tür toplumsal örgütlenme düzenidir. Bu düzenin temelini erkeğin üstünlüğü fikri oluşturur; soy erkekler tarafından belirlenir, hâkimiyet erkeklerindir. Bu kültürlerde erkeklere kadınlardan daha çok saygı gösterilir (Sayılan, 2012).

**Hegemonya**, baskın bir sınıfın ast bir sınıf üzerinde güç kullanmadan (hapis tehdidi ve işkence gibi) veya emirle kural ve düzenlemeler koymadan (diktatörlük ve faşist rejimde olduğu gibi); bunun yerine baskın sınıfın otoritesini, ast sınıfın genel rızasını kazanarak kurduğu ruhsal ve entelektüel liderliktir (Gramsci, 2011; McLaren, 2011).

**İdeoloji**, Belirli bir grubun veya sınıfın içinde bulunduğu durumu ve hayat deneyimlerini simgeleyen (doğru veya yanlış) inanç ve fikirlere karşılık gelmektedir. Toplumsal grupların çıkarlarının meşrulaştırılması ve desteklenmesi için oluşturulan bilinçlenmedir (Eagleton, 2011:52-53).

**Kültür**, farklı grupların dünyayı anlamlandırmak için yararlandıkları uygulamalar, ideolojiler ve değerler kümesidir (McLaren, 2011).

**Sınıf**, belirli bir sosyal düzendeki hayatı yöneten, ekonomik, kültürel ve sosyal tabakalaşma biçimidir. Araştırma bulgularında ve sonuçlarında sosyal sınıf kategorisindeki ifadelerin yazımında Weberci yaklaşım referans alınmıştır.

**Kız**, 18 yaş altındaki bireylerdir.

**Kadın**, 18 yaşın üstündeki bireylerdir.

## BÖLÜM II

### ALAN YAZIN

#### Kavramsal Çerçeve

Eğitim, hemen her siyasal iktidarın egemen ideolojisini yeniden üretmede kullandığı temel araçlardan biridir (İnal, 2008, McLaren, 2011, Apple, 2012, Althusser, 2003). Bu bağlamda okulda müfredat ve ders kitaplarında aktarılacak olan “meşru” bilgi ve eğitsel kararlar “ sınıf, cinsiyet, ırk” gibi toplumda iktidar ve güç sahibi olan toplumsal sınıflar tarafından şekillendirilir (İnal, 2008). Toplumsal cinsiyet rolleri de bu çerçevede okullarda genellikle eril cinsiyetin lehine olacak şekilde açık ya da gizli yollarla öğretilmekte ve benimsetilmektedir.

Apple’a (2012) göre, insanlar gündelik hayat içerisinde karşılaştığı çatışmaları şekillendirir ve çatışmalar tarafından şekillendirilir. Devlet ve siyasette, kültürel hayatta, üretim, dağıtım ve tüketim biçimlerinde toplumsal sürecin her bir unsuru, diğerleri içindeki ve arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. İnsanlar toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıf gibi meseleler için her bir alanda mücadele ettiğinde, “ekonomi” de dâhil bütün toplumsal süreç bu mücadeleden etkilenecektir. Mücadeleler ve bunların yürütüldüğü alanlar ise bunun sonucunda yeniden şekillenecektir. Apple (2012) okulların sınıf, toplumsal cinsiyet ve ırk temelinde katmanların olduğu bir toplumsal düzeni yeniden üretmek bakımından önemli bir role sahip olduğunu ve eğitim, kültür sisteminin mevcut tahakküm ve sömürü ilişkilerinin sürdürülmesinde en önemli unsur olduğunu savunur.

Toplumda iktidar ve güç sahibi olan yönetici sınıfın iktidarı ele geçirmesini ve korumasını sağlayan şey sadece kaba güç değil aynı zamanda kültürel hâkimiyetin sağlanmasıdır. Başka bir deyişle toplumun; felsefesi, değerleri, tercihleri, vb. ile yönetici sınıf tarafından yönlendirilmesi yoluyla hâkimiyet sağlanabilir ve bu tahakküm kurmaktan çoğu zaman daha etkili ve önemli olmaktadır (Mayo, Borg, Buttigieg, 2011). Söz konusu yönlendirmeyi yapmanın yollarından biri de eğitim alanıdır. Eğitim yoluyla toplumun felsefesi, değerleri, tercihleri egemen olanın bilgisi

ile şekillendirilir ve içeriği buna göre belirlenerek benimsetilmeye çalışılır. McLaren'e (2011) göre, okullarda edinilen bilgi hiçbir zaman tarafsız değildir. Bilgi belirli şekillerde sıralanmış ve şekillendirilmiştir, bilginin ön plana çıkardıkları ve dışladıkları vardır. Bu perspektiften bakıldığında bilgi, güç ilişkileri bağı içerisinde yerleşmiş sosyal bir yapıdır. Bilgi belli sosyal ilişkileri (sınıf, ırk, cinsiyet) sürekli yaşayan bireylere, zaman içerisinde belli anlarda yaşayan bireyler arasındaki anlaşma ve rızanın ürünüdür. Belli bilgi tipleri, aslında belli cinsiyet, sınıf ve ırksal çıkarları meşrulaştırmaktadır. Bu bilgi kimin çıkarlarına hizmet etmektedir? Sonuçta kim dışlanmaktadır? Kim marjinalleştirilmektedir? Sosyal sınıf ile okulda öğretilen bilgi arasındaki ilişki nedir? Okul bilgisi, kadınlar, azınlıklar, yoksullar ile ilgili klişeleri ve basmakalıpçılığı nasıl güçlendiriyor? (McLaren, 2011:292). Bu ve benzeri sorular özellikle eleştirel eğitim alan yazını içerisinde araştırılmaya, tartışılmaya ve cevaplanmaya çalışılmıştır ve halen bu çabalar sürmektedir.

Sonuç olarak, kapitalist toplumlarda eğitim, egemen ideolojilerin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri aracılığıyla kadınlar ikincil bir cinsiyet olarak tanımlanmakta ve bu durum toplumsal cinsiyet kavramı ile meşrulaştırılmaktadır. Toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisi hangi süreçlerle oluşmaktadır, hangi alanlarla etkileşim içerisindedir ve toplumsal cinsiyet sınıf, kültür, hegemonya, ideoloji kavramları ile nasıl açıklanabilir, bu süreçlerden nasıl etkilenmektedir. Bu ve buna benzer birçok soruya cevap aramak ya da bu ekseninde düşünebilmek toplumsal cinsiyet kavramının nasıl ve hangi yollarla meşrulaştırıldığını ve bu süreçten etkilenen özneler olarak kızların neler yaşadığı ve nasıl ikincilleştirildiğini ve bu duruma nasıl bir direniş gösterdiklerini çözümlememiz açısından anlamlı olacaktır.

### **İdeoloji Yaklaşımları ve Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İdeoloji İle İlişisini Düşünmek**

“İdeoloji” 18. yy sonlarında Fransız filozofu Destutt de Tracy tarafından ortaya atılan bir terimdir. “Düşüncelerin bilimi” anlamını karşılayacak felsefi bir terim olması amaçlanmıştır. Bu terimin kullanımında genelde Locke ve deneyci geleneğin “düşünce” tanımı temel alınmıştır. Dolayısıyla düşünce sözcüğü eski “metafiziksel” ve “idealist” anlamlarından soyutlanmıştır (Williams, 1990:49).



İdeoloji kavramının günümüze kadar çeşitli ve birbiri ile bağdaşmayan birçok tanımı yapılmıştır fakat bu tanımlar arasında ideolojinin tek ve yeterli bir tanımı yapılmamıştır. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri olarak ideolojinin anlam zenginliğini tek ve kapsayıcı bir tanıma sıkıştırmanın zorluğundan geldiği söylenebilir. İdeoloji ilk ortaya çıkışında fikirlere ilişkin bilimsel araştırma anlamına gelmekteydi fakat çok kısa bir zaman sonra söz konusu araştırma nesnesi idareyi ele almış ve sözcük hızla fikir sistemlerinin kendisi anlamına gelmeye başlamıştır (Eagleton, 2005:101). Bunun nedenini ise Eagleton (2005) şu şekilde açıklamaktadır;

“-oloji” ile biten sözcüklerin tuhaf bir özelliği vardır: “-oloji”, bir fenomene ilişkin araştırma veya bilim demektir; fakat “-oloji” ile biten sözcükler, garip bir ters çevirme işlemiyle, çoğu kez, üzerinde çalışılan bir fenomene ilişkin sistemli bilgiden çok, üzerinde çalışılan fenomenin kendisi anlamına gelir olmuştur. İdeoloji sözcüğünün başına da ortaya çıkışından kısa bir süre sonra aynı terslik gelmiştir (2005:100).

Guttek'e (2006) göre ideoloji, genellikle bir grubun inanç sistemi olup geleceğin politikalarını belirlemede geçmişe dayanır. Grubun inançları temelde, kültürel nitelikleri aşan bir metafizik sistemden ziyade tarihsel, sosyal, siyasal ve ekonomik olgulara dayanır. Geçmişin ideolojik yorumu, bu geçmişin bireyin ve grubun şimdiki durumunu nasıl oluşturup, biçimlendirdiğini de içerir; bir sosyal değişim kuramından kaynaklanan bu yorumda geleceğin sosyal gelişimine ilişkin öngörüler vardır (Guttek, 2006:164). İdeolojiler belli yönleri gösterirler ve buna bağlı ya da bunları kullanan insanlar, gruplar bu bağlamda toplumu yönlendirecek programlar ortaya koyabilirler (Guttek, 2006).

Guttek (2006) ideoloji'yi bugün yaşayan, geçmişi anlatan ve geleceğe işaret eden bir grubun benimsediği düşünceler bütünü olarak tanımlamakta ve bu tanımın şu unsurları içerdiğini ifade etmektedir:

1. Bir ideoloji tarihi yorumlayarak belli bir zaman ve yerde ortaya çıkan bir gruba belirli bir yön verir.
2. İdeoloji grubun şu anki sosyal, ekonomik, siyasal ve eğitimsel şartlarını tanımlar,

3. Geçmişin yorumu sosyal değişim kavramını ortaya çıkarır ki bu da geçmişin doğrulayabilecek ve gelecekte ortaya çıkması olası olayların öngörülmesini sağlar,
4. İdeoloji genel politikasını gelecekte uygulanacak proje olarak ortaya koyar ki bu politika gereksinim duyulan amaçlara veya hedeflere ulaştırmaya yöneliktir; bu yolla ideoloji, programlı veya eylem merkezli bir olgu haline gelir. Bir grubun hedeflerini anlamının yolu ideolojisinin siyasal veya eğitimsel eylemlerine bakmaktır (2006:171).

Bu tartışmalar ışığında ideolojinin yaygın kabul gören bir tanımını yapacak olursak “ideoloji, hâkim toplumsal grup veya sınıfın iktidarını *meşrulaştırmakla* ilişkilidir” Başka bir tanımda ise ideoloji, toplumsal çevremizi yeniden düzenleyecek, böylelikle de duyularımızı dönüştürecek ve fikirlerimizi değiştirecek olan bir safkan toplumsal mühendislik programıdır (Eagleton, 2005:23-104). İdeoloji kavramının genel olarak iki düşünce akımı çerçevesinde ele alındığı söylenebilir. Bu durum Eagleton’un (2005) deyişiyle:

Hegel ve Marx’tan George Lukács ve bazı geç dönem Marksist düşünörlere kadar uzanan bir temel kol, büyük ölçüde, doğru ve yanlış bilme fikriyle, yanılsama, çarpıtma ve mistifikasyon anlamında ideoloji ile meşgul olmuştur; buna karşın epistemolojik olmaktan çok sosyolojik bir eğilim gösteren bir başka düşünce geleneği ise ağırlıklı olarak, fikirlerin gerçekliği veya gerçek dışılığından çok toplumsal yaşamdaki işlevleri ile ilgilenmiştir. Marksist mirasa sahip çıkanlar bu iki düşünce akımından da yararlanmışlardır (2005:19).

### **Marx’ın İdeoloji Yaklaşımı**

Marx, ideolojiyi bir insanın ya da bir toplumsal grubun zihninde egemen olan fikirler tasarımlar sistemi olarak tanımlar (Althusser, 2013:182). İdeolojinin Marksizmde çok sık rastlanan üç anlamı şu şekilde belirlenebilir:

- a) Belirli bir sınıf ya da gruba özgü inançlar dizgesi
- b) Gerçek ya da bilimsel bilginin karşıtı olan düşsel inanç-yanlış düşünceler ya da yanlış bilinç dizgeleri
- c) Anlam ve düşünce üretiminin genel süreci ( Williams, 1990:48).

Williams'a (1990) göre, "ideoloji" Marksizmin ileri sürdüğü bir kavram olmadığı gibi, hiçbir biçimde de bu öğretiyi sınırlı değildir. Williams, Marksizmin bir tarafında a ve b anlamlarının birleştirilebileceğini savunur. Sınıflı bir toplumda bütün inançların temelinde sınıf konumu yatar ve bütün sınıfların inanç dizgeleri bir bölümüyle ya da bütünüyle sahtedir (düşsel). Bu güçlü önerme içindeki özgül sorunlar Marksist düşüncede yoğun tartışmalara yol açmıştır (Williams, 1990:48). Üçüncü anlam ideolojik süreç-anlam ve düşüncelerin üretimi genel ve evrensel olarak ele alınır ve ideoloji de ya bu sürecin kendisi ya da bu sürecin incelenme alanı olarak kullanılır. Bu durumda Williams'a göre tek bir "doğru" Marksist ideoloji tanımı yapmak söz konusu değildir (Williams, 1990:48). Therborn'a (2008) göre, Marx'ta en azından iki ayrı ideoloji veya ideolojik kavram görülebilir. İdeoloji, insanların kendi tarihlerini bilinçli aktörler olarak yapmalarına aracı olan ortam olarak görülmektedir. Bu anlamda bu ideoloji kavramı "içerisinde insanların[üretim ilişkileri ve güçleri arasındaki] bu çatışmanın bilincine vardıkları ve onu sonuna kadar götürdükleri biçimler"e ilişkindir (Therborn, 2008:14). Bu bakış açısının iki temel kaygısı vardır. Birincisi verili ideolojilerin nasıl açıklanması gerektiğini soruşturur ve maddi belirleme sorunlarına ilişkindir. Diğeriyse, farklı sınıf ideolojileri arasındaki mücadele ve bunların sınıfsal olmayan ideolojilerle ilişkileriyle ilgilidir (Therborn, 2008:14).

İnsan psikolojisi üzerinde yürütülen düşünce ve bilincin oluşumu ile ilgili tartışmaları Marx, toplumsal gelişmenin dinamiklerine kaydırarak ideoloji kuramına katkı getirmiştir (Sancar, 2008). Başka bir deyişle Marx, bilincin oluşumunun temellerini insanın toplumsal pratiklerinde aramıştır. Sancar'a (2008) göre, sözü edilen durum ile ilgili olarak yanlış bilginin doğru bilgiye dönüştürülmesi sorunu, düşüncenin kendi içinde tartışmayla elde edilebilecek bir dönüşüm olarak yorumlanmaktan kurtulmuştur. Toplumsal düşüncedeki yanılısamanın nedeni, idealist felsefenin savunduğu gibi eksik ya da yanlış bilgilendirmede değil, insanın toplumsal pratiği ile insan bilinci arasındaki ilişkinin niteliğinde yatmaktadır. Toplumsal pratik ile insan bilinci arasındaki ilişki Marx'ın yazılarında tekil bir açıklama şeklinde yer almaz. Bu nedenle Marx'ın ideoloji ile ilgili çeşitli formülasyonları üzerinde durmak gerekir. Sancar (2008), Marx'ın konu ile ilgili yapmış olduğu formülasyonları şu şekilde ifade etmektedir:

Marx'ın toplumsal bilincin bir tarzı olarak ideolojiyle ilgili yürüttüğü tartışmaların önemli bir kısmı onun idealist ve materyalist felsefi yaklaşımlar arasında çizmeye çalıştığı sınır çabalarından kaynaklanır. Marx'ın ele alacağımız önermelerinin hemen hepsi dönemin bu idealist-materyalist felsefe farklılaşması polemiklerinin izini taşır. Marx'ın üzerinde duracağımız ilk tanımlaması, toplumsal bilincin nasıl belirlendiğine ilişkin en genel sınırları çizmektedir: 'Kendi tasarımlarının, kendi düşüncelerinin vb. üreticisi insanlardır, ama gerçek faal, kendi üretici güçlerinin ve bunlara tekabül eden ilişkilerin, alabilecekleri en geniş biçimleri de dâhil olmak üzere, belirli bir gelişmesiyle koşullandırılan insanlardır (Marx ve Engels, 1974:47).' Marx bu tanımlamasında insanın toplumsal bilincinin, hem onun üretken güçleri ve buna denk düşen üretim ilişkilerinin koşulladığı oluşumundan hem de bu bilincin doğrudan insanın kendisi tarafından üretilmesinden bahsetmektedir (2008:12).

Sancar'ın (2008) da belirttiği gibi bu tanım, insanının toplumsal bilincinin hem kendisi tarafından yani toplumsal bilincin öznel olduğu hem de üretim ilişkileri ve bunun etkilerinden kaynaklandığı yani nesnel olduğu yönünde bir vurgu yapılmaktadır. Marx (1974) metnin devamında farklı bir tartışmayı gündeme getirecek bir atıfta bulunmaktadır. 'Eğer her ideolojide insanlar ve onların ilişkileri bize *camera obscura*'da imişçesine baş aşağı görünüyorsa, bu olay da, tıpkı nesnelere, gözün ağtabakası üzerindeki tersliğinin onun doğrudan fiziksel yaşam sürecinden ileri gelmesi gibi, onların tarihsel yaşam süreçlerinden ileri gelir (Marx ve Engels, 1974: 47).' Bu tanımlamada ideoloji, tersine dönmüş bir maddi gerçekliğin yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Williams'a (1990:50) göre ideoloji sözcüğünün bu noktada "bilincin" de bir bölümünü oluşturduğu maddi toplumsal süreci görmezlikten gelen düşünce biçimlerini belirtmek için kullanılmaya başlandığını ileri sürmektedir. Bilinç maddi toplumsal sürecin bir bölümü olarak görülür ve dolayısıyla bilincin "düşüncelerdeki" ürünleri maddi ürünlerin kendileri gibi bu sürecin bir bölümü olarak görülürler (Williams, 1990:51). Sancar (2008) Marx'ın (1974) bu tanımlamasını şu şekilde ifade etmektedir:

Bu tanımlama ise, ideolojinin maddi gerçekliğin tersine dönmüş ifadesi olduğunu söylemektedir. Camera obscura metaforu ile Marx'ın tanımlamaya çalıştığı tersine dönme ilişkisi çoğu zaman "yanlış bilinç" olarak

yorumlanmıştır. Aynı zamanda bu tür bir “tersine dönme” metaforu açıkça Hegel’in izlerini taşımaktadır. İnsanın maddi/nesnel gerçeklik içindeki konumunun, onun zihninde kamerada tersine dönmüş görüntüye benzer biçimde oluşumu olarak tanımlamak, doğru bilinç ve yanlış bilinç arasında bir ayırım yapmak anlamına gelir. Öyleyse ideoloji maddi koşulların yansıması değil, farklı olarak bu koşulların yanlış bilgisidir. Bu tanımın sonucu, yanlış bilginin kaynağı olan ideoloji ile doğru bilginin kaynağı olan bilimin, birbirini dışlayıcı kavramlar olarak tanımlanmasıdır.

Marx’ın (1974) bu ideoloji tanımının yanlış bilinç olarak algılanması ile ilgili olarak yapılan tartışmalar ilgili literatürde yoğunlukla yer almaktadır. , ideoloji ile bilim arasındaki ilişkiyi değerlendirirken günümüzde ideolojinin keskin bir biçimde bilimin karşısına konulduğunu ifade etmektedir. Eagleton’un (2005) deyişiyle:

İdeoloji, günümüzde bazen oldukça keskin bir biçimde bilimin karşısına konulmakta; bu nedenle ideolojinin tam da bir bilim olarak, fikirlerin oluşumunu ve gelişimini yöneten yasalara ilişkin bir rasyonel sorgulama olarak doğmuş olması ironik bir durumdur. Bunun kökleri, Aydınlanma’nın akla tamamen şeffaf görünen, ancien régime’e özgü karanlıkçılık, boş inanç ve önyargılardan bütünüyle arınmış bir dünya kurma düşününün derinliklerinde yatar (2005:102).

Williams’a (1990) göre, “bilim” kavramının “ideoloji” kavramına olumsuz bir etkisi olmuştur. “İdeoloji” “gerçek, olgucu bilim” “insan gelişiminin pratik sürecinin” ayrıntılı ve bağlantılı bilgiyi çarpıtan ve engelleyen kabul edilmiş varsayımlar, kavramlar ve bakış açılarının belirtisi olarak önemli olabilir. Eagleton, Marx’ın ideoloji kuramının yabancılaşma ve tersine dönme mantığı ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Eagleton’un (2005) ifadesiyle:

Karl Marx’ın ideoloji kuramı, muhtemelen en uygun şekilde, *1844 Elyazmaları Ekonomi Politik ve Felsefe eserinde* ve başka yerlerde geliştirdiği daha genel yabancılaşma kuramının bir parçası olarak görülebilir. Marx, bazı toplumsal koşullarda insani güç, ürün ve süreçlerin beşeri öznenin kontrolünden çıktığını ve sanki özerk bir varoluşu varmış gibi görünmeye başladığını öne sürer. Bu şekilde kendi faaliyetlerinden uzaklaşan bu fenomenler daha sonra onlar üzerinde despotik bir iktidar uygulamaya başlarlar; böylece insanlar aslında kendi etkinliklerinin ürünü olan şeylere, sanki bunlar yabancı bir güçmüş gibi

teslim olurlar. Dolayısıyla yabancılaşma kavramı “şeyleşme” kavramı ile yakından bağlantılıdır; çünkü toplumsal fenomenler insani tasarıların sonucu olarak görülmekten çıktığında, maddi şeyler olarak algılanmaları ve böylece de varoluşlarının kaçınılmaz kabul edilmesi anlaşılabilir bir durumdur (2005:110).

Eagleton (2005) metnin devamında Marx ve Engels’in *Alman İdeolojisi*’nde (1846) cisimleşen ideoloji kuramının bu genel yabancılaşma ve tersine dönme mantığı ile ilişkili olduğundan bahseder ve tersine dönme ilişkisini şu şekilde ifade eder:

...Eğer insani güç ve kurumlar bu işlemde geçebiliyor ise bilincin kendisi de geçebilir. Bilinç, aslında toplumsal pratiğe bağlıdır; fakat Marx ve Engels’in ele aldıkları idealist felsefeciler, bilinci bu etkinliklerden ayırmış, bir kendinde şey olarak fetişize etmiş ve böylece, bir tersine döndürme işlemiyle, tarihsel yaşamın gerçek kaynağı ve temeli olarak yanlış yorumlanmasına yol açmışlardır. Fikirlerin özerk kendiler olarak kavranılması, onların tarihsizleştirilmesine ve doğallaştırılmasına hizmet eder ...(2005:110)

Aydınlanma filozoflarına göre, “ideoloji”, aklın aydınlatıcı ışığının önünü tıkayan, tutku, önyargı ve kirli çıkarların yol açtığı hataları defetmeye yardımcı bir araçtır. Bu düşünce biçimi 19. yy. pozitivizmde ve Emile Durkheim’in eserlerinde aynen görülmektedir. Emile Durkheim *Sosyolojik Metodun Kuralları* (1985) adlı eserinde ideolojiyi, “gerçek şeylere ilişkin bilgimize peşin hükümlerin karışmasına izin verme” olarak ifade etmiştir (Eagleton, 2005). Bu pozitivist toplumsal düşünce akımı psikolojik bir ideoloji kuramı sunarken Marx ve Engels tam tersine bu tür yanlış bilincin tarihsel nedenlerine ve işlevlerine yönelmiştir. Marx ve Engels, tarihsel yaşamın gerçek kaynağı fikirler olsaydı yanlış fikirleri atıp yerine doğru olanları yerleştirme mücadelesi vererek toplumun değiştirilebilmesinin mümkün olduğunu savunur. Bu ise Marx ve Engels’in reddettiği rasyonalizm-idealizm birleşimidir. Onlara göre, toplumsal yanılsamaların kökleri gerçek çelişkilerde yatar ve bu nedenle birincisi, ancak ikincisini dönüştürmeye yönelik pratik etkinlik ile ortadan kaldırılabilir. Dolayısıyla, materyalist bir ideoloji kuramı devrimci bir siyasetten ayrı düşünülemez (Eagleton, 2005:112).

Marx, bir başka bağlamda gerçekliğin yansıması olarak ideolojiden bahseder. İdeoloji, gerçeklik hakkında bir yanılsama değil, onun bilinç düzeyindeki bir izi, bir görünümüdür (Sancar, 2008:14). İdeolojik olgular maddi koşulların yansımasıyla oluşur. Burada maddi koşullar ile ideolojik olgular arasındaki ilişki tek yönlü bir belirleme ilişkisidir. “Gerçek” olan ile ideolojik olan iki ayrı düzey, hatta karşıtlık olarak ele alınır (Sancar, 2008:15).

Marx’ın ideoloji tanımlamaları bağlamında üçüncü bir yaklaşım ideolojiyi, egemen sınıflar, onların nesnel çıkarları ve bu çıkarları yeniden üretecek düşüncelerle ilişkilendirmektedir. Bu yaklaşıma göre, toplumsal bilincin oluşumu ideoloji ile toplumsal sınıflar arasındaki ilişkinin niteliğine bağlıdır (Sancar, 2008:15). ‘Yöneten sınıfın düşünceleri her dönemde yöneten düşüncelerdir, yani toplumun maddi güçlerini yöneten sınıf aynı zamanda entelektüel güçlerini de yönetir. Maddi üretim güçlerini kendi elinde tutan sınıf aynı zamanda zihinsel (mental) üretimi de denetler, yani bu sayede, genel olarak söylemek gerekirse, zihinsel üretim araçlarından yoksun olanların düşünceleri de tabi hale gelir (Marx ve Engels, 1974: 64:akt.Sancar, 2008:15).’ Sancar’a (2008) göre, Marx, bu ifadesinde egemen sınıfın nesnel çıkarları ile egemen fikirler arasında doğrusal bir ilişki kurmaktadır. Maddi üretim araçlarını elinde tutan kontrol eden egemen sınıf aynı zamanda ideolojik aygıtları da kontrol eder. Başka bir şekilde ifade edecek olursak egemen sınıfların çıkarlarını temsil eden düşünceler, bu sınıfın yapısal avantajları nedeni ile toplumun egemen düşünceleri haline gelir. Egemen sınıfın düşüncelerinin egemen düşünceler haline gelebilmesi aynı zamanda egemen sınıfın kendi nesnel çıkarlarını bilen ve kolaylıkla ideolojik olarak tanımlayabilen bir sınıf olarak da kabul edildiğini göstermektedir. Fakat aynı bilinç durumunun yönetilen sınıflar için nasıl olanaksız olduğu çok açık değildir (Sancar, 2008:16). Bu durum Marksist kuram içinde ideoloji kavramının maddi koşullar ve sınıfsal konumlar tarafından belirlenen bir kavram olarak ele alınmasına yol açmıştır (Therborn, 1980, akt:Sancar, 2008:17). Sancar’a (2008) göre, sınıfsal konumlar ile ideolojik yapılanma arasında bu tür dolaysız ve zorunlu bir tekabüliyet ilişkisinin varsayılması ideoloji kuramları bağlamında en çok tartışılan konulardan biri olmaya devam etmiştir. Eagleton da (2005) ideoloji (Ideology An Introduction) adlı eserinde bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

*Alman İdeolojisi*’nin ünlü beyanatıyla, ‘Egemen sınıfın fikirleri, tarihin her döneminde egemen fikirler olmuştur; yani, toplumdaki egemen maddi güç olan

sınıf, aynı zamanda toplumun egemen *entelektüel* gücüdür.’ Maddi üretime hâkim olan, zihinsel üretimi de kontrol eder; fakat ideolojinin bu siyasi modeli, daha epistemolojik, kendi toplumsal kökenini unutmuş düşünce olarak ideoloji kavramıyla tam olarak örtüşmez. Peki bu durumda fikirleri ideolojik yapan şey nedir? Toplumsal bağlarını koparmış olmaları mı, yoksa egemen sınıfın silahı olmaları mı? Ya da ikincisi ister istemez birincisine mi yol açıyor? Söz konusu metinde açıklama şu şekilde sürer: ‘ Egemen fikirler, hâkim maddi ilişkilerin ideal dışı vurumundan, fikirler olarak kavranan hâkim maddi ilişkilerden başka bir şey değildir.’ Bu, ideoloji ile maddi yaşam arasında, belki de “yanılsama” modelinin izin verdiğiinden daha “içsel” olan bir ilişkiyi dile getirir; fakat yapıtın bir başka yerinde bu egemen fikirlerden “içinde farklı sınıfların gerçek mücadelesinin yaşandığı yanıltıcı biçim” şeklinde söz edilerek her iki vurgunun bir arada yapıldığı görülür (2005:121-122).

Eagleton’a (2005) göre, metinde ideolojinin siyasi tanımı ile epistemolojik tanımı ciddi bir şekilde tereddüt içindedir. Fikirlerin, siyasi yönden baskıcı unsurları yüzünden toplumsal yaşamdaki köklerini inkâr etmeleri sebebiyle ideolojik olabilir; fakat tam tersi bir nedenden -ki bu neden maddi çıkarların dolaysız ifadeleri, sınıf savaşının gerçek araçları olmalarıdır- dolayı da ideolojik olabilirler. O’na göre Marx ve Engels, bilinci büyük ölçüde “metafizik” karakterde olan bir egemen sınıfa karşı savaşım vermektedir ve bu metafizik, siyasi tahakküm sonucu kullanımlara açık olduğu için ideolojinin bu iki zıt anlamı *Alman İdeolojisi*’nde incelenen tarihsel ortamda bir arada bulunmaktadır; Fakat her egemen sınıfın, kendi çıkarlarını böyle spekülâtif bir üslupla dışı vurmak zorunda olduğunu varsaymak için hiçbir neden yoktur (2005:122).

Marx bir başka ideoloji tanımını ise “Ekonomi Poliğin Eleştirisine Katkı” adlı eserinin önsöz’ünde (1859) altyapı-üstyapı metaforunu kullanarak yapar. İdeolojiyi daha çok üstyapı formülasyonunun içine yerleştirir. “yasal, siyasi, dini, estetik ya da felsefi ... Kısacası, içlerinde insanların bu (ekonomik) çatışmanın bilincine vardıkları ve onunla savaştıkları ideolojik kalıplardan söz eder (Eagleton, 2005:122). Buradaki ideoloji tanımı yalnızca yönetici sınıfı değil, bütün “insanları” kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu anlamıyla ideoloji fikirler düzeyinde yürütülen sınıf mücadelesi anlamına sahiptir (Eagleton, 2005). Marx burada ideolojiyi, üretimin ekonomik koşullarının maddi dönüşümüne paralel olarak açıklanabilecek, insanların yaşadıkları



çelişkilerin bilincine vardıkları ve bu bilincin yarattığı bir “mücadele” içinde konumlandıkları alan olarak tanımlar. İdeolojinin, bireylerin kişisel kanaatleri olarak değil, maddi yaşamın çelişkilerinin oluşturduğu toplumsal bilinç olarak kavranması söz konusudur. İdeolojinin maddi koşullar temelindeki çelişkilerin bir ürünü olarak ve bir mücadele içindeki öznenin kendi konumunun farkına varma bilinci olarak tanımlı Marx’tan sonraki ideoloji kuramlarına önemli etkide bulunan bir önerme olmuştur (Sancar, 2008:17-18).

Şimdiye kadar yapılan tartışmalar ışığında Eagleton’un (2005) Marksist ideoloji görüşüne ilişkin değerlendirmelerini şu şekilde özetleyebiliriz: Marx düşüncesinde ideolojinin aralarında karşılıklı ilişki hakkında net bir fikrimizin olmadığı, üç ideoloji tanımlı yapabiliriz. İlk olarak ideoloji, kendilerini tarihin temeli olarak gören ve insanların ilgisini (sahip oldukları fikirlerin toplumsal belirleyicilerini içeren) fiili toplumsal koşullardan başka yöne çekerek baskıcı bir siyasi iktidarın ayakta kalmasına hizmet eden yanıltıcı veya toplumsal bağları kopartılmış inançlara karşılık gelebilir. Bunun tam tersi, pratik toplumsal koşulların tam ve tarafsız bilgisi olacaktır (Eagleton, 2005:127). İkinci olarak ideoloji, egemen toplumsal sınıfın maddi çıkarlarını doğrudan doğruya dile getiren ve onun yönetimini desteklemeye yarayan fikirler anlamına gelebilir. Bunun tersi, ya doğru bilimsel bilgi ya da egemen olmayan sınıfların bilinci olabilir (Eagleton, 2005:127). Üçüncü ve son olarak ideoloji, içinde bir bütün olarak sınıf mücadelesinin verildiği ve kuvvetli ihtimalle, siyasi açıdan devrimci güçlerin doğru bilincini de içeren kavramsal formların tamamını kapsayacak şekilde genişletilebilir. Bunun tersi olabilecek olan şey, tahminen, hali hazırda bu mücadeleye katılmamış olan her kavramsal form olmalı (Eagleton, 2005:127).

Marx’ın altyapı düzeyinde ideoloji kavramını nasıl ele aldığını tartışacak olursak, altyapı düzeyinde egemen olan sınıfların, kendi maddi çıkarlarını temsil edecek olan bilinci, öznelerin iradesi dışında, yapısal dolayısıyla, öznelere kabul ettirmesi şeklindeki mekanik tanımlardan uzaklaşmaktadır. Sancar’a (2008) göre, bu noktada ideoloji kavramına getirmeye çalıştığı yeni açılımı anlamak için Marx’ın *Kapital* adlı yapıtında (Marx, 1974), “meta fetişizmi” kavramı bağlamında ideoloji kavramını yeniden kuramsal olarak nasıl ifade ettiğine bakmak gerekir. Marx *Kapital*’in birinci cildinin (1867) “meta fetişizmi” bölümünde, kapitalist toplumda insanlar arasındaki fiili toplumsal ilişkilerin üretmiş oldukları metalar ile girdikleri

sözde bağımsız etkileşim tarafından yönlendirildiğini öne sürer. Burada yabancılaşma temasının açıldığını görebiliriz (Eagleton, 2005:128).

Eagleton'a (2005) göre, Marx'ın ideoloji konusundaki gençlik dönemi düşüncelerinde görünen ters çevirme imgesi birçok şeyin keskin bir biçimde değişerek olgunluk dönemi çalışmalarına geçmiştir. "İdeoloji, artık zihinde tersine çevrilen gerçeklikle ilgili bir meseleden çok, gerçek bir ters çevirmeyi yansıtan zihinle ilgili bir meseledir; aslında, artık esas olarak bir bilinç meselesi olmaktan çıkıp kapitalist sistemin gündelik iktisadi işlemlerine demirlediği görülür" (Eagleton, 2005:129).

Marx'ın daha sonraki ideoloji kuramlarını da büyük ölçüde etkilemiş olan formülasyonu esas olarak toplumsal bilincin oluşumu sorunu, yani ideolojiyi, *praxis* kavramının kuramsal açılımı çerçevesinde ele almaktadır. Praxis kavramı bağlamındaki tanımlama, ideolojik formların, maddi pratiğin yansıması ya da yanılısamalı bilgisi olarak değil, nesnel gerçekliğin kendisindeki bir çarpıklığın bilinçlerde yarattığı kaçınılmaz yanılısama ya da tersine dönme olarak kavranmasına olanak sağlar (Sancar, 2008:19). Burada gerçekliğin bilinçte tersine döndüğü düşünülürken aslında gerçek yaşamın kendisinde meydana gelen bir tersine dönme ilişkisine karşılık geldiği görülmektedir. Sancar (2008) bu noktayı şu şekilde açıklamaktadır:

Bireyler, gerçek dünyada yaşadıkları çelişkili durumlara karşı kendi bilinçlerinde bu çelişkiyi düşünsel düzeyde çözecek bir tutarlı açıklama geliştirirler. Yani gerçek ilişkilerin bilgisinin bir yanılısaması olarak ortaya çıkan bilinç, bir yanlış ya da eksik bilme sorunu değil, aksine toplumsal pratiğin kendisindeki tersine dönmenin bilinçte oluşturduğu zorunlu karşılıktır. Dolayısıyla sorun, iyi bir eğitimle veya sistematik bir düşünceyle aşılabilecek düşünsel yanlışlık sorunu değil, toplumsalın kendisinin çelişkili doğasının yarattığı, tarihsel olarak zorunlu bir zihinsel durum çerçevesinde tanımlanır (2008:20).

Marx'ın bu tanımlamasından bilincin maddi (gerçek) yaşam koşullarının pasif bir yansıması olduğu sonucu çıkarılmamalıdır. Eğer böyle bir sonuç ya da anlam çıkartacak olursak öznenin iradesinin, özneliğin ve siyasal mücadelenin kuramsal

konumunu göz ardı etmiş oluruz. Bu konuya Sancar (2008) şu şekilde bir açıklama getirmektedir:

Marx'ın gerçek yaşam pratiği dediği şey hiçbir zaman sabit ve değişmez bir öze takabül etmez. Tersine *praxis* (toplumsal pratik), insanların toplumsal yaşam içinde durmaksızın devam eden ve kendi yaşamını devam ettirme amacına yönelik emeği ve yaratısının bir ürünüdür (Larrain, 1983:19). Praxis, insanların maddi varlıklarını ve toplumsal ilişkilerini bilinçli ve duyarlı eylemleriyle üretme ve yaratma pratiğidir. İnsanlar bu sayede hen doğayı hem toplumu hem de kendini dönüştürerek var olur. Bu toplumsal pratik, insan eyleminin temel paradoksunun açığa çıkmasıdır; kendi maddi varlığını devam ettirmek için kurduğu toplumsal ilişkiler ile bu ilişkiler sonucu ortaya çıkan işbölümü ve kurumlaşmanın doğrudan insanın kendi üzerinde bir egemenlik haline dönüşmesinin sürecidir (2008:20).

Toplumsal pratik, öznenin eyleminin bir ürünüdür, ama maddi bir gerçeklik haline dönüşerek onun bilincinde zorunlu bir çarpıklık yaratan bir pratiktir. Gerçeklik toplumsal pratiğin kendisidir, insanlar toplumsal pratiği kendi eylemleriyle üretir ve dönüştürürken aynı zamanda onun bilgisine de sahip olur. Her türlü bilinç toplumsal pratiğin üretimi ve dönüşümüyle ilgilidir ve ondan çıkar (Larrain, 1982:22, akt:Sancar, 2008:22). Kadınlar doğayla ve diğer insanlarla girdikleri özgür ilişkiler sonunda ortaya çıkan toplumsal işbölümü, kadınların üzerinde yabancılaştırıcı bir güç olarak hüküm sürmeye başlar. Diğer bir deyişle kadınlar kendilerini eşitsiz ve ayrımcı uygulamaları içerisinde barındıran toplumsal cinsiyet rollerine dayalı bir nevi sömürü sisteminin içinde bulurlar. Kadınların yaşamlarına bu anlamda yabancılaşması toplumsal pratiğin kendisinde bir çarpılma, tersine dönme yaratır. İşte bilincin bir yanılsama olarak ortaya çıkışı, aslında özgür bir seçim gibi oluşan sürecin bir sömürü ve tahakküm ilişkisine dönüşerek kadına hükmetmesidir. Gerçeklikteki çarpıklık (sömürü ilişkisine dönüşme), bilinçte ikinci bir tersine dönme ilişkisi ile eşit ve özgür bir insanın vermiş olduğu bir karar olarak ortaya çıkar. Kısacası toplumsal yaşam içerisinde kadın ile erkek arasında ortaya çıkan sömürü ilişkisi, "kadının görevi" gibi bir yakıştırma ile eşit ve özgürce yapılan bir süreç olarak algılanır. Bu ve benzeri durumlarda bilinci yanılsamalı kılan, toplumsal pratiğin kendisinin eksik veya çarpık gelişimidir. Başka bir şekilde ifade edecek olursak, toplumsal pratiğin kendisindeki bir tersine dönme, bilinçteki tersine dönmenin temelini oluşturur. Bu durum, Marx'ın öz-

*görüngü, gerçek ilişki-fenomen biçimler vb.* kavramlarla ifade ettiği tersine dönmedir; bilincin zorunlu yanılmasıdır. Çarpık olan bilinç değil, gerçeğin (maddi toplumsal pratik) kendisidir (Sancar, 2008:22-23).

Sancar'a (2008) göre, Marx her tür toplumsal düşünceyi ideoloji olarak tanımlamaz. Bir düşüncenin ideolojik olabilmesi için toplumsal pratik içindeki insanların sınırlı maddi pratik biçimleri ve toplumsal ilişkilerinden kaynaklanan ve esas olarak bu pratiğin içindeki çelişkileri görmelerini engelleyen bir niteliğe sahip olması gerekir. Yani her düşünce ideolojik değildir; sadece nesnel çelişkilerin üstünü örterek onları öznelerin bilinçlerinden saklayan düşünceler ideolojiktir. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet rolleri toplumsal pratik içindeki kadınların sınırlı maddi pratik biçimleri ve toplumsal ilişkilerinden kaynaklanan ve esas olarak bu pratiğin içindeki çelişkileri görmelerini engelleyen bir niteliğe sahiptir. Toplumsal cinsiyet rolleri yoluyla nesnel çelişkilerin üstü örtülerek kadınların bilinçlerinden saklanmakta kadına yönelik bu ve benzeri bakış açıları ve düşünceler ideolojik bir yapı barındırmaktadır. İdeolojik olarak tanımlanan düşünceler maddi toplumsal pratik içindeki gerçek çarpılmaları (çelişkileri), çıkarları bu toplumsal pratiği değiştirmek olan toplumsal kesimlerin gözlerinden saklayarak egemen maddi ilişkilerle özdeşleşmiş toplumsal grupların çıkarlarına hizmet eder (Sancar, 2008:24). Marx'ın 'egemen düşünceler egemen maddi ilişkilerin ideal açıklanmasından başka bir şey değildir' ifadesinde olduğu gibi erkek egemen düşünce (eril zihniyet) sonucu kadın ve erkek arasındaki ilişkiyi açıklarken erkeğin egemen olduğu bir pratiğin mantıklı açıklamalarla kadınlara kabul ettirilmesidir.

### **Althusser'in İdeoloji Yaklaşımı**

Althusser, devletin baskı aygıtlarına ve ideolojik aygıtlara dayanarak varlığını sürdürdüğünü savunmaktadır. Devletin baskı aygıtları, açık güç kullanımının veya zorlamanın bulunduğu alanlarda işleyen, hukuk, mahkemeler, polis, ordu gibi kurumlardır. Devletin ideolojik aygıtları ise aile, eğitim ve din gibi alanlarda siyasal iktidarın onanmasını devam ettiren kurumlardır. Bu alanlar içerisinde bireyler adlandırılır, kimlik kazandırılır ve devletin egemenlik alanına hapsedilir (Althusser, 2003). Polis, ordu, mahkeme, hapisane, vb. kurumlar esas olarak zorlama ve şiddet kullanımı esasına uygun olarak işlerken eğitim kurumları, aile, din, medya araçları, siyasal partiler ve sendikalar vb. kurumlar ideolojik onaylama mekanizmalarına dayalı

olarak var olurlar. Aygıtlar arasındaki ayrımı belirleyen şey bir aygıtın baskıya mı, yoksa onaya mı öncelik verdiğinin saptanmasıdır (Althusser, 1971:127-86, akt: Sancar, 2008:51).

Althusser (2013) ideolojinin yapısı ve işleyişi üzerindeki ana tezi ele almadan önce bize biri olumlu diğeri olumsuz iki tez sunar. Birinci tez ideolojinin hayali biçimde “tasarlanmış” nesneyle, ikinci tez ideolojinin maddiliği ile ilgilidir. Althusser (2013) bu iki teze ek olarak birbiriyle ilişkili iki tez daha açıkladıktan sonra ana tezini ortaya koymaktadır:

1. Bir pratik, bir ideolojinin aracılığıyla ve bir ideolojinin içinde vardır ancak.
2. Bir ideoloji, özne aracılığıyla ve özneler için vardır ancak (2013:194).

Althusser (2013) ana tezini ikinci önermeyi açarak ortaya koyar. O’na göre, özne aracılığıyla ve özneler için olmayan ideoloji yoktur. Başka bir deyişle ancak somut özneler için ideoloji vardır ve ideolojinin bu gerçekleşmesi ancak özne aracılığıyla mümkün olabilir. Yani, özne kategorisi ve işleyişi tarafından mümkün kılınır (Althusser, 2013:195).

Özne kategorisi her tür ideolojinin kurucusudur. Özne kategorisi, her tür ideoloji, somut özneler “kurma” işlevine sahip oldukça, her tür ideolojinin kurucusudur. Her tür ideolojinin işleyişi de ancak bu çiftle kuruluş içinde var olabilir, çünkü ideoloji, bu işleyişin maddi var oluş biçimlerinden başka bir şey değildir (Althusser, 2003:99).

Althusser’e (2003) göre, “varlık, devinim ve yaşama” ancak ideoloji içinde sahip olabiliriz. Sonuç olarak özne kategorisi ilksel bir “apaçıklık”tır. Yani özne olma durumu apaçıktır ve kişilerin birer özne olması ideolojik bir etkinin, ilksel ideolojik bir etkinin sonucudur. Apaçıklıkları birer apaçıklık olarak zorla kabul ettirmek, zaten ideolojinin özelliğidir. Althusser’in (2003) deyişiyle:

Bütün bunları kabul etmezsek olmaz, öyle ki bunlarla karşı karşıya geldiğimizde, “Apaçık ortada!” “Tamam, işte bu!” “Ne kadar da doğru!” diye hayretle bağırarak (bunu, yüksek sesle söyleyebileceğimiz gibi “vicdanımızın sessiz diliyle de” söyleyebiliriz) bize son derece doğal ve kaçınılmaz gelir. İşte, verdiğimiz bu tepkide, ideolojinin kendine özgü iki işlevinden biri olan *kabul*

*etme/ tanıma* işlevi etkinleşir. Sözü edilen ikinci işlev ise, *kabul etmeme/tanınamama* işlevidir (2003:101).

Özne olduğumuz için, ideolojik kabul etme kurallarını durmaksızın yerine getirmekteyiz ve bu kuralları uyguladığımız için somut, bireysel, başkasıyla karıştırılmaz ve doğal olarak yeri tutulamaz özneler olmamız güvenceye alınır (Althusser, 2003). Her tür ideoloji, özne kategorisinin işleyişi sayesinde, somut bireylere somut özneler olarak seslenir. Ancak bu noktada somut bireyler ile somut öznelerin birbirinden ayrılması gerekir. Bu durumda ideoloji, bireyler arasından özneler “istihdam eder” (bireylerin tümünü de istihdam eder) ya da bireyleri öznelere “dönüştürür” (bireylerin tümünü de dönüştürür) biçimde “eyler” ya da işler”, bu seslenme yoluyla gerçekleştirilir (Althusser, 2003). Kesin kurallara uyan gündelik bir pratik olan seslenme (örneğin okuldaki seslenmeler) harika bir biçim alır. Somutlaştırmak açısından imgelediğimiz kuramsal sahnenin sınıf olduğunu ve seslenen kişinin de sese doğru döndüğünü varsayabilirsiniz. Seslenen birey, bedenine sese doğru yönelmesi ile özne olup çıkar, çünkü seslenmenin “tam da” kendisini hedeflediğini ve de (başkasına değil de) “kendisine seslenildiğini” anlar. Yani kişi, yerine getirmesi gereken görevler olduğunu, bunun en hafifinin de her seslenişte karşılık vermek olduğunu belli belirsiz hissetmesi demektir. *İdeolojinin var oluşuyla, bireylere özne olarak seslenilmesi, tek ve aynı şeydir.* (Althusser, 2003). İdeolojinin dışında olup bitirmiş gibi gelenler, gerçekte ideolojinin içinde olup biterler. Gerçekte ideolojinin içinde olup bitenler, ideolojinin dışında olup biter gibidirler. İdeolojinin içinde olanlar da tanım gereği ideolojinin dışında olduklarını sanırlar: ideolojinin ideolojik kimliğinin ideoloji tarafından pratik düzlemde yadsınması da ideolojinin yol açtığı sonuçlardan biridir (Althusser, 2003:104).

Bireylere, Mutlak ve Biricik Özne adına özne olarak seslenen her ideolojinin yapısı ayna niteliklidir, yani yansımali ve çifte yansımali, aynadaki suret ideolojiyi oluşturur ve ideolojinin işleyişini sağlar (Althusser, 2003:111). Her ideoloji bir merkeze sahiptir ve Mutlak Özne'nin merkezdeki biricik yerde bulunduğu ve çifte yansımali bir bağıntı içinde, özneler her öznenin kendi görüntüsünü, şimdi ve gelecekte, izleyebileceği Özne'de, gerçekten onların ve O'nun söz konusu olduğu yolunda güvence verip, özneleri Özne'nin öznesi kılarak sonsuz sayıda bireyin özne olarak çevresini alması için seslenmesi demektir (Althusser, 2003:112). Althusser (2003)'e göre, İdeolojinin çifte ayna nitelikli yapısı aynı anda şunları sağlar:

1. Bireylere özne olarak *seslenilmesi*;
2. Özne ile öznelerin, öznelerin kendi aralarında birbirlerini *tanımaları* ve öznenin kendi kendisini *tanıması*
3. Her şeyin tam da böyle olduğuna ilişkin *mutlak bir güvence* (2003:112).

Althusser'e (1971) göre, bir öznenin fikirleri, bu öznenin fikirlerinin kaynaklandığı ideolojik aygıtı tanımlayan maddi ritüelin kurallarıyla düzenlenmiş maddi pratiklerde yer alan kendi maddi eylemleridir (Althusser, 1971:169, akt:Sancar, 2008:53). Başka bir deyişle, ideolojinin işlevi, ideolojik aygıtlar içindeki özneleri, bu aygıtların pratikleri (ritüelleri) içindeki maddi eylemleriyle belirleyerek tanımlamaktır. Bir toplumsal pratik ancak ideoloji aracılığıyla, bir ideoloji içinde vardır. Aynı zamanda ideoloji, özne aracılığıyla ve özneler için oluşur (Sancar, 2008:53). İdeolojinin temelinin *maddi pratikler* olması demek aslında ideolojilerin iktidar olanaklarını biriktiren ve barındıran aygıtlar ve yapılar içinde oluştuğunu söylemek, diğer bir deyişle ideolojinin nesnel ve objektif olanın bir açılımı olduğunu söylemektir (Althusser, 2008:53). Sancar'ın (2008) deyişiyle:

İdeoloji, yapının bir "etki"si olarak ortaya çıkmaktadır. Daha kesin bir ifadeyle, ideoloji ekonomik, politik/hukuki ve ideolojik toplumsal düzeyler arasındaki ilişki ve çelişkilerin ortaya çıkardığı bir oluşumdur. Bu düzeyler arasındaki ilişkilerin temel mantığı kapitalizmi bir toplumsal sistem olarak yeniden-üretme biçiminde tanımlanabilir. İdeoloji de bu bağlamda, sistemin yeniden-üretimini gerektirdiği bilgilerin ritüeller aracılığıyla öznelerin zihinsel formasyonları olarak biçimlendirilmesidir (2008:53).

Sancar'a (2008) göre, Althusser, gelişmiş bir kapitalist sistem içinde ideoloji ile iktidar arasındaki bağlantıyı açığa çıkarmaya yönelik çalışmalar yapmıştır. Başka bir şekilde ifade edecek olursak Althusser'in egemen ideoloji yaklaşımının temeli açık bir zora dayanmayan yönetme süreçlerinin bilgisini açığa çıkartmakta yatar. Bu bağlamda ideoloji, Althusser için toplumsal bütünlüğü yeniden üreten temel bir işleve sahiptir. Sistemin yeniden üretilmesinin temeli ise siyasal ve ekonomik iktidarın ideolojik bir ikna sürecine dayanarak var olabilmesinde yatar (Sancar, 2008:47). Kapitalist toplumsal formasyonlarda, ideolojik aygıtlar çok önemli bir rol oynarlar. Bu aygıtların tümü tek bir "hedefe" yönelir; bu hedef ise, üretim ilişkilerinin kapitalist

toplumsal üretimin çeşitli işlevlerini yerine getiren kişilerin maddi davranışında, yani “vicdanında” her gün, aralıksız biçimde yeniden–üretilmesidir. Her toplumsal formasyon ideoloji ile işler (Althusser, 2003:113). Özne’nin ve öznelere ayna nitelikli tanınma mekanizması yanında, Özne’nin emirlerine tabi olmayı kabul ederlerse, Özne’nin öznelere vereceği güvence mekanizması başka bir deyişle, tanınmanın çeşitli biçimlerinde tanınmayan, dolayısıyla zorunlu olarak, tanımama olup çıkan gerçeklik, son kertede üretim ilişkilerinin ve bu ilişkilerden türeyen öteki ilişkilerin yeniden–üretimidir (Althusser, 2003:115). Klasik kuramlardaki toplumsal bütünlük sorunsalı altyapı ve üstyapı metaforuyla tanımlanıp ilişkilendirilirken Althusser bu bütünlüğü ekonomik, politik ve ideolojik düzeylerin birbiri karşısındaki görece özerkliği ve ideolojik düzeyin bir bütün olarak toplumsal sistemi yeniden–üretim işlevi çerçevesinde kuramlaştırmaktadır (Sancar, 2008.47).

Yaratılan ideolojik etkinin dayandığı ilke Althusser’e (2003) göre tanıma/kabul etme, özneleştirme/tabî kılma ve güvencedir, bu üç terimin merkezi ise, *özneleştirme/tabî kılmadır*. İdeoloji zaten-hep özne olan bireyleri “işletir”. Bu karmaşık bir süreçtir, çünkü her özne, devlet ideolojisinin birliği altında bütünleşmiş olmalarına rağmen görece bağımsız birçok ideolojiye tabidirler (Althusser, 2003). Her özne aynı anda birden çok sayıda ideolojinin içinde ve etkisi altında yaşar; bu ideolojilerin tabî kılma etkileri ise, öznenin kurallarla belirlenen, pratiklerinden ayrılmayan, vb. edimlerinde “bir araya gelir, düzenlenirler” (Althusser, 2003:115).

Tek başına üretimin hatta yalnızca üretim sürecine oranla kendisi de soyut olan üretici pratiğin görüş açısı gündelik “bilincimizle” öylesine bütünleşmiştir ki yeniden üretimin görüş açısını yakalamak son derece zordur (Althusser, 2003:154). Her toplumsal formasyon bir egemen üretim tarzından kaynaklanır. Üretim süreci belirli üretim ilişkilerinin egemenliği altında ve bu üretim ilişkilerinin içinde var olan belirli üretici güçleri harekete geçirir. Her toplumsal formasyonun var olmak için bir yandan üretirken ve de üretebilmek için, aynı anda üretim koşullarını da yeniden–üretmesi gerekir. Başka bir deyişle 1. Üretici güçlerin 2. Var olan üretim ilişkilerinin yeniden–üretmesi gerekir (Althusser, 2003:154).

İdeolojik ve politik düzeyin ekonomik düzey karşısında kazandığı kuramsal görece özerklik konumu Althusser modelinin ekonomik indirgemecilik sorununa duyarlılığının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Toplumsal nesnelliğin bir düzeyi



olarak ideolojinin görelî özerkliği demek, kendi içinde özgün belirlenme mekanizmalarına sahip bir alan olarak ideolojinin tanımlanması demektir (Sancar, 2008:48). İdeolojik düzeyin sahip olduğu mekanizmalar kapitalist bir toplumsal formasyonda sadece üretim araçlarının değil, aynı zamanda üretim güçlerinin de yani emek gücünün de yeniden üretimini, başka bir deyişle bireylerin de sisteme uyumlu hale getirilmesini olanaklı kılmaktadır (Sancar, 2008:48). Emek gücünün yeniden üretimi kapitalist düzende köleci ve servajcı toplumsal formasyonlardan farklı olarak emek-gücünün niteliklerinin yeniden-üretimi giderek “yerinde” (üretim içinde eğitim) olmaktan çıkıp, gitgide daha çok üretim dışında yani, kapitalist eğitim sistemi içinde, başka kurum ve kurtelerde sağlanmaya yönelmektedir (Althusser, 2003:158). Okul uzun bir öğrenim süreci içerisinde bir sürü beceri öğretmekte ama bunu *egemen ideolojiye* tabi olmayı ya da bu ideoloji “pratiğinin” egemenliğini sağlayan biçimlerde yapmaktadır. Başka bir deyişle emek-gücünün yeniden üretimi yalnızca niteliklerinin değil, aynı zamanda egemen ideolojiye boyun eğmesinin ya da “ideolojinin” pratiğinin yeniden-üretimini ortaya çıkarmaktadır. *Emek-gücünün niteliklerinin yeniden üretimi, ideolojik tabi olma biçimlerinin egemenliği ve çerçevesinde* sağlanır. Böylelikle yeni bir gerçekliğin, yani ideolojinin varlığı da kabul edilmiştir (Althusser, 2003:159). Bu işlevin kapitalist bir toplumda doğrudan üretim süreci içinde konumlanmayan politik ve ideolojik kurum ve aygıtlar aracılığıyla yerine getiriliyor olması ve bunların, işleyiş mekanizması olarak farklı süreç ve dinamizmlere tabi olması nedeniyle ekonomik, politik ve ideolojik düzeyler birbiriyle doğrudan bağlantılı görünmezler (Sancar, 2008:48). Başka bir deyişle ekonomik, politik ve ideolojik süreçler farklı toplumsallık düzeyler olarak birbirine indirgenemezler ve karşılıklı etkileşim içindeki bir özerklik ilişkisine sahiptirler Sancar’ın (2008) deyişle:

Ekonomik olgular, kendilerini, olduğu gibi politik ve ideolojik düzeylerde yansıtmazlar ve temsil edemezler; bu temsil ilişkisi dolayimli, sembolik ve çoğu zaman farklılaşmış bir hale gelebilir. Bu nedenle, kapitalist bir toplumsal sistemde temel yapısal özelliklerin (üretim güçlerinin ve ilişkilerinin) kendisini yeniden-üretebilmesi, çoğu zaman ideolojik ve politik süreçlerin devreye girip söz konusu ilişkileri yeniden ve çelişkisiz bir tarzda kurup öznelere onaylatmasına bağlıdır (2008:49).

Althusser kapitalizmin bu temel sorununun ideolojik aygıtlar içinde ve ideolojik öznelerin yaratıldığı mikro-yapıların işleyişiyle gerçekleştirildiğini iddia eder. Bu tanım, ideolojik ve politik düzey çözümlenmesinde devletin baskı aygıtları ve devletin ideolojik aygıtları kavramsal ayrımını hem kurumsal hem de işlevsel bir ayrım olarak devreye sokar (Sancar, 2008:49).

Bir toplumsal örgütlenmenin yeniden üretimi, tabi kılma ve nitelik kazanma arasında temel bir ilişkinin varlığını gerektirir. Tabi kılma- nitelik kazanmanın temel toplumsal işlevi nedir? Bu bağlamda üç temel ideolojik seslenme biçimi söz konusudur. İdeolojiler özneler neyin var, iyi ve olanaklı olduğunu anlatarak, bunlarla aralarında bağ kurarak ve tanımlarını sağlayarak onları tabi kılar ve nitelik kazandırır (Therborn, 2008). Therborn (2008) ideolojik seslenme biçimlerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. *Var olan ve karşıtı, mantığı, var olmayan:* Yani, biz kimiz? Dünya nedir? Doğa toplum, erkek ve kadınlar neye benzer? Bu yolla neyin gerçek ve doğru olduğunun bilincine vararak bir kimlik duygusu kazanırız.
2. *İyi olan:* İyi, haklı, adil, güzel, çekici, hoş olan nedir? Kötü, haksız adaletsiz, çirkin, itici, nahoş olan nedir? Böylelikle arzularımız denetim altına alınmış ve normalleşmiş hale gelir.
3. *Olanaklı olan ve olanaksız olan nedir?* Dünyadaki varlığımızın değışirliğine ilişkin duyumuz ve değışmenin sonuçları bu vesileyle bir şekle sokulur, umutlarımız, tutkularımız ve korkularımız biçimlendirilir (2008:31).

Therborn'a (2008) göre, Bu üç seslenme biçimi bütünü, ideolojik tabi kılma-nitelemenin temel yapısını meydana getirir. Ancak belli bir söylemde veya söylemsel stratejide bunlara farklı ağırlıklar ve öncelikler verilebilir. Toplumsal koruma ve değışmedeki işlevleri açısından bakıldığında üç seslenme biçimi mantıksal bir önem zinciri oluştururlar. Belli bir düzen için birbirini izleyen üç savunma hattı kurulabilir. Birincisi, bu düzenin bazı özellikleri (örneğin, eşitlik, özgürlük, adalet) varken, öteki bazı özelliklerinin (örneğin, sömürü, baskı, adaletsizlik) var olmadığı öne sürülebilir (Seçilen özellikler çoğunlukla, geçerlikte olan ideolojilere göre neyin adil olduğuna bağlıdır.) (Therborn, 2008:31). Bu noktadan yola çıkarak kadın ve erkek eşitliği varken, kadın'ın sömürüldüğü, baskıcı ve ayrımcı politikalara maruz kaldığının var

*olmadığı* öne sürülebilir. İkincisi, artık birinci savunma hattı tutmuyorsa, olumsuz özelliklerin varlığını kabullenmek gerekiyorsa; var olanın yine de adil olduğu, örneğin kadınların bu duruma müstahak oldukları, suçun kendilerinde olduğu gerekçeleri (daha çok toplumsal cinsiyet rolleri ölçüt alınarak) ileri sürülebilir. Üçüncüsü, adaletsizliğin varlığı da kabul edilebilir; kabul edilmek zorunda kalınabilir. Ama o zaman da adil bir düzenin olanaksız olduğu ya da hiç değilse şimdilik olanaksız olduğu ileri sürülebilir (Therborn, 2008:32). Örneğin kadın ve erkek hiçbir zaman eşit olamaz. Bu koruma mantığına uygun bir değişim mantığı da vardır. Therborn'un (2008) deyişiyle:

Bir şeyi değiştirmeye kendini adanmak için, bir kimse, ilkin o şeyin var olduğunu bilebilmeli, sonra var olanın iyi olup olmadığına karar vermelidir. Kötü duruma ilişkin bir şey yapmaya karar vermeden önce, bu durumu gerçekten değiştirme şansı olduğuna ikna olmalıdır. Kuşkusuz olanaklılığın tahmin ve kavranışında zaman ölçütü son derece önemlidir (2008:32).

Therborn (2008) ideolojik evrende insani öznelliğin boyutları ile ilgili bir tez ileri sürmektedir. Bu teze göre, insan öznelliğinin temel biçimlerini oluşturan kapsayıcı-varoluşsal, kapsayıcı-tarihsel, konumsal-varoluşsal ve konumsal –tarihsel olmak üzere dört boyuttan oluşan insan öznelliğinden bahsetmektedir. İdeolojiler evreninin, insani öznelliğinin bu dört seslenme tipiyle kapsamlı halde tasarlanabileceğini savunur. Konumsal ideoloji, bir kimseyi üyesi olduğu dünyadaki belirli bir konuma tabi kılar; onu bu konuma uygun kılar. Varoluşsal dünyanın en önemli konumları, insani varoluştaki veriler yapısının en önemli yanları, Ben-Başkaları'nca, cinsiyet farklılıklarınca oluşan yaşam çevrimince belirlenenlerdir (Therborn, 2008:38). Başka bir deyişle konumsal-varoluşsal ideolojiler bireysellik, erkeklik/kadınlık, yaş vb. ile ilgili özne biçimlerini oluştururlar. Bu nedenle bir kimseye başkalarından farklı olarak kim olduğunu; onun için neyin iyi, neyin olanaklı olduğunu anlatır (Therborn, 2008). Therborn'a (2008) göre, konumsal ideolojiler doğası gereği ikili karaktere sahiptir. Bir kimse belirli bir konuma tabi kılınır ve o konum için gerekli nitelikleri taşıırken kendisi ve başkaları arasındaki farklılığın bilincine varır. Bu ayırım egemen öznelerin ideolojisi açısından konumuzla özellikle ilgilidir. Çünkü "egemenlik" Başkası ile belirli ve can alıcı bir ilişkiyi kesin olarak belirtir. Nitekim erkek şovenist cinsiyetçi ideoloji, hem erkekliğin benlik ideolojisi hem de kadınlığın başkalık ideolojisi olarak görülmelidir.

(Bu ikilik cinse özgü her özneliğin doğasında vardır ve cinsiyetçi olması şart değildir.) (Therborn, 2008:41). Therborn (2008) başkalık ideolojilerini şu şekilde açıklamaktadır:

Bir kimsenin Başkası ile ilişki kurma biçiminin ideolojik boyutuna, Başkası'nı ve kendisinin O'nunla ilişkisini nasıl algıladığına ilişkindir. İktidar ve egemenlik ilişkilerinde egemen öznelerin başkalık ideolojisi, egemenlik altındakilerin yöneticilerin kafasındaki imgelerine göre kalıba sokulma çabalarına ve yönetilenlerin muhalefetine karşı direnmeye dönüşür. Bu yolla egemenlik güvenceye alınır. Öte yandan egemenlik altındakilerin başkalık ideolojisi de, ben ve başkası arasındaki farklılıkların algılanması ve değerlendirilmesini içermekle birlikte, Başkası'nı oluşturmaktan çok, O'na karşı direnmeye eğilimlidir. Bu farklılık egemenliğin asimetrisine işlenmiştir. Irk veya etnik ilişkiler ve cinsiyetçilik konusunda çalışanlar, çoğu kez açıkça kuramlaştırmaları da, ideolojilerdeki bu ikiliğin uzun zamandır farkındadırlar. Sınıf analizlerinde ise, buna çok az önem verilmiştir; ama bu, sınıf mücadelesinin ve sınıf işbirliğinin öznelerinin ideolojik olarak kurulmalarının anlaşılmasında elzemdir (2008:41-42).

Bu noktaya kadar Althusser'in ideoloji çözümlemesine yer verdikten sonra tüm bu tartışmalar ışığında Althusser'in ideoloji çözümlemesine yöneltilen eleştiriler bağlamında ilk olarak Althusser'in aygıtlar arasında yaptığı ayrımın işlevsel bir ayrım olduğu iddiası yer almaktadır (Sancar, 2008). İkincisi, ideolojik aygıtlar listesinin ampirik ve çoğunlukla özel alan ait olmasına karşılık neye göre devletin bir parçası olarak sınıflandırıldığına belli olmamasına ilişkindir. Althusser'in bu eleştiriye yanıtı, özel-kamu ayrımının temelini zaten devletin kendisi, yani burjuva hukuk sistemi olduğudur (Sancar, 2008:52). Üçüncü olarak baskı aygıtları ile ideolojik aygıtların üstyapı kurumları olarak tanımlanmış olmaları ile bu aygıtlar içinde sayılan okul ve aile kurumlarının emek gücünün yeniden-üretimiyle ilgili olarak, üretim süreciyle doğrudan bağlantılı olmaları özelliği arasındaki çelişkiye dikkat çekmek gerekir (Sancar, 2008:52).

Sancar'a (2008) göre, bu noktaya kadarki ideoloji tanımları Althusser'in ideoloji kuramını ideolojinin özneye dışsal, nesnel ve zorunlu bir oluşum olarak tanımlayan *yanılsama* kuramından çok da farklı kılmaz. Althusser'in tanımı da öznenin farkında

olmadan egemen ideolojiye teslim olduğu bir yanılısma olarak ortaya çıkmaktadır. Sancar (2008) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Özneler ideolojinin basit taşıyıcıları, köleleridir; karşı çıkmayan, farklı bir dünya tahayyülü bile geliştiremeyecek olan kurbanlar. Bu, Althusser'in ideoloji kuramının bir yanısıdır; yapısalcı-işlevselcive kuramsal geçerliliğini yitirmiş olan yanı. Bu tür bir ideoloji kuramlaştırmasının Marx'ın praxis kavramıyla bütün kuramsal bağlantılarını koparan, ideolojiyi toplumsal pratik içinde öznelerin toplumsal pratikleri sonucu oluşan bir zihinsel var oluş olarak tanımlamanın önünü kapatan bir özelliğe sahip olduğu açıktır (2008:54).

Althusser ideoloji ile öznelerin kuruluşu arasında yeni bir kuramsal bağ kurma doğrultusunda bir adım atmıştır, fakat modelinin bütünü altyapı-üstyapı metaforu tanımlaması içinde, öznelerin ekonomik düzeyde belirlenen sınıfsal konumuyla ilişkisini çözümlenmemiştir (Sancar, 2008:59). Bu konulardan türeyen sınıfsal çıkarlar tarafından belirlenen siyasal mücadelenin ve bu mücadelenin alanı olan ideolojik aygıtlar içindeki öznenin sınıfsal aidiyetine dokunmamıştır. Altyapıda sınıfların varoluş tarzı ile üstyapıda ideolojik/politik öznelerin belirlenişi arasındaki ilişki tartışmalı olmaya devam etmiştir (Sancar, 2008:59). Sancar (2008) ideoloji kavramını yeniden şekillendiren üç ayrı yaklaşım olduğunu ileri sürmüştür ve bu yaklaşımların önemli varsayımlarını şu şekilde ifade etmektedir:

Söz konusu yaklaşımlardan ilki ideolojiyi toplumsal gerçekliğin öznelerin bilincinde bir yanılısma ile oluşan bilgisi, diğer deyişle *yanlış bilinç* olarak tanımlar. Bu tanım çerçevesinde ideoloji, toplumsal gerçekliğin çarpık ve bozulmuş bir bilgisi olarak ortaya çıkar. İkinci yaklaşım ideoloji kavramını toplumsal sistemin çatışmalı yapısını bir arada tutan ve esas olarak toplumsal sistemin kendini yeniden üretmesini sağlayan egemen ideoloji olarak ele alır ve bu çerçevede ideoloji kavramı ile *hegemonya* kavramı arasında kuramsal bir ilişki kurar. Üçüncü yaklaşım ise bütün toplumsal ilişkilerin ancak dil dolayısıyla gerçekleşen pratikler olduğu gerçeğinden hareketle, ideoloji kavramının açıklamaya çalıştığı toplumsal düşünce, değer ve anlamların oluşumunu toplumsal anlamların belirlenmesi, sabitlemesi olarak *söylem* kavramı aracılığıyla ele alır.

Üçüncü yaklaşımdan yola çıkarak ideolojinin dil ile ilgili değil *söylem* ile ilgili bir mesele olduğunu açmak gerekir. İdeoloji bir “dil” meselesinden çok bir “söylem” meselesidir; anlamlandırma meselesi değil, somut söylemsel etkiler yaratma meselesidir (Eagleton, 2005:308).

### **Foucault’un Söylem Yaklaşımı**

İdeoloji yerine *söylem* kavramını kullananlar Michel Foucault ve O’nun görüşünü destekleyenler olmuştur. Eagleton’a (2005) göre, Foucault, iktidar fikrini, onun en açık şekilde görünen siyasi tezahürleriyle sınırlamanın kendisinin iktidarın işleyişindeki karmaşık dağınıklığı gizleyen ideolojik bir hareket olarak görür. İktidarın kişisel ilişkilerimizde ve rutin faaliyetlerimizde çok önemli bir etkisi olduğunu düşünmek siyasi bir kazançtır. Bu noktada ideolojinin anlamıyla ilgili bir sorunla karşılaşmaktadır. Çünkü eğer iktidarla bağıntılı olmayan hiçbir inanç ve değer yoksa, ideoloji teriminin, genişleyerek yok olma tehdidi altına girmesi söz konusu olacaktır. Her şeyi kuşatan bir sözcük kesin sınırlarını yitirecek ve yavaşça içi boş bir sese dönüşecektir (Eagleton, 2005:26). Bu mantıkla hareket eden Foucault ve O’nun görüşünü benimseyenler ideoloji kavramını tamamen ortadan kaldırarak daha geniş bir kavram olan *söylem* kavramını kullanmışlardır. Foucaultçu düşüncede söylem, hakikat bilgi ve gücü düzenler. Bilgi söylemlerin içine kazanmıştır. Özneler söylem içinde oluşur, ideoloji kavramı öznenin kuramsal anlayışına kilitlenmiştir. Foucault ile söylem ancak doğruluk iddiası üreterek kendini var eden anlam pratiği olarak tanımlanır. Birbirini dışlayan ideoloji ve gerçeklik kavramları yerine Foucault söylemi tercih etmiştir (İlgin, 2003:296). İlgin’a (2003) göre, Foucault, “söylemsel oluşum” deyişini kullanarak farklı bir yaklaşım sergilemektedir. Söylem, bir üst kavramdır. Söylemin ürettiği bilgi, iktidarı doğurur. Foucault, iktidarın ne olduğunu değil, nasıl oluştuğunu sorgular. Bu bağlamda iktidar, programlar, stratejiler ve tekniklerdir. İktidarın mekanizmasından bahsetmek, bireylere uzanan ve onların eylemlerini, davranışlarını, söylemlerini, öğrenme biçimlerini ve gündelik yaşamlarını belirleyen kılcal damarlardan bahsetmek demektir (Foucault, 1980:39, akt.Sancar, 2008:145). Foucault’ da iktidar, bilgi ve beden üzerinde yoğunlaşır, çünkü tarihsellik içinde insanların nasıl farklı özneler haline getirilebildiğini açıklamaktır (Sancar, 2008). Foucault’nun modelinde özne tanımı kendinden bilinçli, doğruların yazarı bir özne değildir. Özne, söylem içinde bireyler tarafından işgal edilebilecek bir mevkidir. Özne, bilinci aracılığıyla değil, bedeni aracılığıyla, iktidar pratikleri tarafından şekillendirilir

(Larrain, 1995:4-131, akt.Sancar, 2008:148). Foucault'un modeli, söylemin, özneleri üretmek için nasıl iktidar ilişkileriyle bilgi adaları kurduğu ve bilginin öznelerini nasıl tanımladığını gösterir. Öznenin üretimi, onun nesnelleşmesidir (Sancar, 2008:146). İktidar ilişkilerinin kurulması, pekiştirilmesi ve uygulanması, söylemin üretimi, biriktirilmesi, dolaşımı ve işlevselliği söz konusu olmadan olanaksızdır. İktidarı olumlu bir üretme olarak kurgulayan şey söylemdeki doğruluk koşuludur. Doğru, özgür ruhların ulaşabileceği, başarabileceği bir ayrıcalık değil, söylemin bir etkisidir (Sancar, 2008:147). Buradaki doğruluk tanımı söylem merkezli bir doğruluk tanımıdır ve söylemin nesnelere ancak o söylem içinde anlamlıdır; söylem dışında bir gerçeklikleri söz konusu olamaz. Doğruluk, öznelerin "dil"leridir (Sancar, 2008:148).

Sancar'a (2008) göre, Foucault'nun söylem kuramı iktidar kavramının tamamında köklü bir değişim önerdiği için çarpıcıdır. Bilginin doğruluğunu çarpıttığı için doğru ve özgür bir bilimi olanaksız kılan bir ilişki varsayımı yapan geleneksel iktidar anlayışına karşı Foucault iktidarın bilginin üretiminden ayrılamayacağını ileri sürer. Foucault bilginin iktidarın yokluğunda üretilebilmesini "hümanizm" olarak adlandırır. Fakat iktidarın işleyişi yeni bilgi nesnelere ve bilgilenme sistemleri yaratır. Foucault'ya göre iktidar devlette, bireylerde ya da ekonomik güç ilişkilerinde değil, toplumsalın kılcal damarlarındaki stratejilerde ve disiplin tekniklerinde bulunur (Sancar, 2008:144).

Eagleton (2005), Foucault ve takipçilerinin ideoloji kavramını tamamen atarak bu kavram yerine daha geniş bir kavram olan "söylem" kavramını almalarını, faydalı bir ayırmadan çok çabuk vazgeçebilmek anlamına geleceğini ileri sürmektedir. Çünkü O ideoloji teriminin gücünün bütün bir toplumsal yaşam biçimi için bir biçimde merkezi önem taşıyan iktidar mücadeleleri ile böyle bir önem taşımayan iktidar mücadeleleri arasında ayırım yapabilme kapasitesinde yattığını düşünür.

İdeoloji teriminin anlamlı olabilmesi için her tikel durumda neyin "ideolojik olmayan" sayılacağını gösterilebilmesi gerekir. Buna karşın koşullar uygun olduğunda, ideolojik olmayacak hiçbir söylem olmadığı iddiasıyla da karşılaşabiliriz (Eagleton, 2005) bu durumu şu şekilde örneklemetedir:

"Kediyi hala kapı dışarı etmedin mi?" ideolojik bir ifade olabilir; eğer (örneğin) şu tür örtük bir anlam taşıyor ise: " O uyuşuk, proleter ruhundan kurtulamadın bir türlü." Bunun tam tersine, "Erkekler kadınlardan üstündür," tümcesi (bir

hâkim iktidarı destekleme anlamında) ille de ideolojik olmak zorunda değildir: yeterince alaycı bir biçimde dile getirildiğinde pekâlâ da cinsiyetçi ideolojiyi devirmenin bir yolu olabilir (2005:28).

Buraya kadar yürütülen tartışmalardan sonra ideolojinin eğitimdeki yansımaları nelerdir? Eğitimin kendine özgü bir ideolojisinden söz edilebilir mi? Hangi ideoloji ya da ideolojiler eğitimde etkili olmaktadır?

Modern ulusal devletin ortaya çıkışından beri ideoloji; ekonomi, bilim, teknoloji ve eğitim gibi birçok alandaki politikaların oluşumunda ve uygulanışında etkili olmuştur. Eğitim politikaları, programları ve uygulamaları doğrudan öğretimi etkilemiştir (Guttek, 2006:163).

Eğitim, hemen her siyasal iktidarın egemen ideolojisini ya da ideolojilerini yeniden üretmede kullandığı temel araçlardan biridir. Siyasal iktidarlar kendi çıkarlarına uygun olan bilgi ve değerleri eğitim kurumu içinde tanımlayarak egemenliklerini sürekli kılmaya çalışırlar. Ancak, eğitim kurumu ile hangi bilgi ve değerlerin aktarılacağı, tüm toplumsal yapıda sınıflar arasında gerçekleşen çatışma ve mücadelelerin sonucunda belirlenir. Okul, müfredat ve ders kitaplarında aktarılacak olan meşru bilgi, 'belli sınıf, ırk, cinsiyet ve dinsel gruplar arasındaki karmaşık iktidar ilişkileri ve mücadelelerinin sonucudur. Bu yüzden eğitim ve iktidar, ayrılmaz bir ikili terimdir. Bu açıdan toplumda iktidar ve güç sahibi olan toplumsal sınıflar, genellikle eğitsel kararları alan gruplar olurlar (İnal, 2008:105).

İnal (2004)'e göre, ideoloji kavramı, eğitim sürecini anlamada temel bir öneme sahiptir. Eğitim sistemlerinin biçimlenmesinde önemli bir rol oynayan ideoloji, eğitim sistemlerini sürekli değişen ve şiddetli ideolojik çatışmalara maruz kalan daha geniş bir toplumsal bağlamın bir parçası haline getirir. Bu nedenle eğitim kurumu, ideolojik çatışmaların gerçekleştiği/görüldüğü bir arenadır. Egemen grup ya da resmi ideolojinin eğitim, özellikle okullar üzerindeki doğrudan etkisini Guttek (2006) şu şekilde açıklamaktadır:

1. İdeoloji, eğitim politikalarını, beklentilerini, sonuçlarını ve amaçlarını biçimlendirmeye çalışır,
2. İdeoloji, toplumsal çevre aracılığıyla bazı tutum ve değerleri aktarır ve pekiştirir. (Toplumsal çevre, gerek okul içinde gerekse okul dışında ortaya



çıkan ideolojik etmenleri yansıtır. Egemen ya da resmi ideolojinin başarı ölçütüyle belirlenen güç/iktidar, saygınlık ve statü, sadece eğitsel amaçları değil, öğretmen ve öğrenci davranışlarını da biçimlendirir)

3. İdeoloji, okulun resmi ve açık programı olan müfredat ile seçilmiş ve onaylanmış bilgi ve becerileri önemle vurgular (2006:181-182).

Kuramsal (teorik) olmaktan çok uygulama (eylem) merkezli ideoloji; siyasal, sosyal, ekonomik ve eğitimsel politikaları yönlendirmede kullanılır. Kurumsal eğitim, özellikle okullar bu politikalarda başarılı olmak için araç olarak kullanıldıkça eğitim ideolojik yönlenmeye zemin hazırlar (Guttek, 2006:164).

Eagleton (2011) göre, egemenler tarafından üretilen ve pek çok yol ve araç kullanılarak topluma iletilen ideolojilerin bu süreçteki işlev ve rolleri mevcuttur. ideolojilerin kendini meşrulaştırması ve yaymasını Eagleton (2011) şu şekilde açıklamaktadır:

Egemen iktidar kendisini, kendine yakın inanç ve değerlerin *tutunmasını sağlayarak*, bu tür inançları doğrulukları kendinden menkul ve görünüşte kaçınılmaz kılacak şekilde *doğallaştırarak* ve *evrenselleştirerek*, kendisine meydan okumaya çalışan fikirleri karalayarak, rakip düşünce biçimlerini, muhtemelen açığa vurulmayan ama sistemli bir mantıkla *dışlayarak* ve toplumsal gerçekliği kendine uygun yollarla *çapraşıklaştırarak* meşrulaştırabilir (2011:23).

Apple, (2006) Okulların hem teknik bilgi üreten hemde var olan ideolojik süreçleri meşrulaştıran araçlar olduğunu savunmaktadır. Okul bir taraftan, hiyerarşik işgücü piyasası için özneler ve teknik işletme odaklı bilgi kültürel sermayesi üreterek birikime yardımcı olurken diğer taraftan eşitlik, sınıf hareketliliği ideolojileri meşrulaştırmak ve kendilerinin, olabildiği kadar çok sınıf ve farklı sınıfsal kesimler tarafından olumlu görünmesini sağlamak durumundadır (Apple, 2006:101).

Apple'a (2012) göre, ideoloji, yaşanmış anlamlar, pratikler ve içsel olarak tutarsız toplumsal ilişkiler grubudur. İdeolojilerin içerisinde eşit olmayan toplumun faydalarının gerçek doğasını kavrayan, bir yandan da egemen sınıfların

hegemonyasını sağlayan ideolojik ilişkiler ve anlamları yeniden üretme eğilimi gösteren unsurlar yer alır. Bu nedenle ideolojiler çatışma içerisindedir ve bunlar üzerine sürekli mücadele verilir. İdeolojilerin “hem iyi hem de kötü yanları” olduğu için insanların bir tarafa ya da diğerine kazandırılması gerekir. Bazı kurumlar bu mücadelenin yürütüldüğü ve hâkim ideolojilerin üretildiği yerlerdir. Okul da bu mücadele alanlarından birisi olarak vazgeçilmezdir (Apple, 2012:58). McLaren’da (2011) İdeolojinin aynı anda hem olumlu hem de olumsuz işlevlere sahip olduğunu savunur:

İdeolojinin olumlu işlevleri, “insanların, sosyal ve politik dünyalarını anlamlandırmak, projeler oluşturmak, onları, dünyadaki yerleri hakkında belirli bir bilince ulaştırmak ve bu yer içinde hareket edebilmeleri için gerekli olan kavram, kategori, imge ve fikirleri sağlamaktır; ideolojinin olumsuz işlevi ise bütün bu perspektiflerin kaçınılmaz olarak seçici olacağı gerçeğidir. Böylece bir perspektif, belli bir durumdaki olayları belirli bir şekilde ifade etmeyi kaçınılmaz olarak dışlarken, başka olumlu bir şekilde organize edip anlamlandırmaktadır (2011:304).

McLaren’in (2011) sözünü ettiği ideolojinin olumsuz işlevini anlamak için, baskınlık teorisi ile bağlantılı bir şekilde açıklanması gerekir. *Baskınlık*, kurumsal düzeyde kurulmuş güç ilişkilerinin, sistematik asimetriye sahip olmaları sonucunda; yani bu ilişkilerin eşitsiz olmaları ve bazı grupları diğer bazı gruplar üzerinde ayrıcalıklı hale getirmesi sonucunda oluşur (McLaren, 2011:304). McLaren’ın (2011) John Thompson’dan aktardığına göre, olumsuz bir fonksiyon sahibi olarak ideoloji dört farklı şekilde işler: *meşrulaştırma, gizleme, ayrıştırma ve somutlaştırma*.

Bir baskınlık sistemi, meşru ya da fazlasıyla adil ve saygı değer olarak sunulduğu zaman meşrulaştırma gerçekleşmiş olur. Örneğin baskın kültür, okul sistemini herkese eşit oranda başarı fırsatı tanıyan adil ve meritokratik bir yapı olarak meşrulaştırmakla, gizli eğitim programını – yani, okullaşmanın en çok yararı dokunduğu öğrenciler, en varlıklı ailelerden gelenler olduğu ya da erkeklerin daha fazla okullaştığı gibi gerçekleri- gizlemektedir. Baskınlık ilişkileri, gizlenerek, inkar edilerek ya da çeşitli yollarla belirsiz hale getirilerek, sürdürüldüğünde *gizleme* gerçekleşmiş olur. Örneğin okullardaki kurumsallaşmış takip sistemi, farklı akademik

becerilere öğrenci gruplarının gereksinimlerini daha iyi karşılamaya yardımcı olmak iddiası ile oluşturulmuştur; halbuki takip sisteminin bu şekildeki bir tarifi, onun öğrencileri buldukları sosyal sınıflara göre ayırmak olan sosyal yeniden üretim işlevini hasır altı etmektir. Anlamaların belli bir şekilde üretilmesi sonucunda grupların parçalanarak, birbirlerine muhalif gruplar oluşturulması yoluyla baskınlık ilişkilerinin devam ettirilmesi ise *ayrıştırmaya* örnektir. Bu “böl ve yönet” taktiği, baskı altına alınmış grupların, birlikte hareket ederek haklarını güvence altına alma yönünde faaliyet göstermelerini engeller. Tarihsel geçici durumlar, sanki zaman ile kayıtlı değilmişçesine kalıcı, tabii ve sağduyusal olarak sunulduğunda *somutlaştırma* yapılmış olur (Thompson, 1987:516-536, akt.McLaren, 2011:304-305). Resmi müfredat açısından ideolojinin hangi soruları yanıtlamaya çalıştığı konusuna Gutek (2006) şu şekilde yaklaşmaktadır:

Resmi müfredat açısından ideoloji şu sorulara cevap vermeye çalışır; ‘Hangi bilgi çok daha fazla önemlidir’, ‘En değerli bilgi kimlere verilecektir’, ‘Öğretimde ulusal politikalar ve öncelikler nelerdir’, ‘Kişisel amaçlar ve hedefler nelerdir’, ‘Tüm bunlar ve bilgiler toplum ve gruba katılım için midir’, ‘Teknolojik gelişme için matematik ve fen bilgisine önem veren bir politika mı izlenecektir’ veya ‘Müfredat program güzel sanatlar ve edebiyatı içermeli midir’ İdeolojik açıdan bu sorular cevaplandırılırken müfredat belirli bir biçim kazanır (2006:183).

Apple’a (2012) göre, okullar ideolojik bilgi ve değerleri dağıtır. Ayrıca eğitim sistemi, bilginin üretiminde de önemli yere sahip bir dizi kurum oluşturur. Okullar yeni bilginin, yeni sınıflar ve toplumsal katmanlarının meşrulaşmasına katkıda bulunur. Aynı zamanda insanlar hayatlarını rutin bir şekilde yaşarken sınıf çatışmaları ve toplumsal cinsiyet çatışmalarının, ekonomik çelişkilerin bu insanların gündelik faaliyetlerinde nasıl işlediği, eski sınıflar ve yeni ortaya çıkan sınıfların kültürlerinin okul müfredatı üzerine bir yer için verdiği mücadelede görülebilir (Apple, 2012:58-85). Devlet kurumlarından biri olan okullar ile devletçe belirlenen okul müfredatları, propaganda aracı olarak kullanılırlar ve var olan siyasal düzene göre farklı ideolojilere hizmet ederler (Gutek, 2006). Okullar için bilginin seçimi ve düzenlenmesi, ideolojik bir süreçtir. Bu süreç belirli toplumsal sınıf ve grupların çıkarlarına hizmet eder. Ancak bu, okullarda öğretilecek bilginin tümüyle yönetici sınıfın fikirlerinin baskıcı ve doğrudan bir tarzda dayatıldığı sürecin bir yansıması olduğu anlamına gelmez (İnal, 2004:50). Bilgi (gerçek) sosyal olarak oluşturulur,

kültürel olarak uyarlanır ve tarihsel olarak yerleştirilir. Toplumsal itaatın siyasal iktidara bağlı ve bağımlı olma derecesi, ona muhtaç olma derecesi ne kadar artarsa siyasal iktidarın meşruluğu da o kadar artacaktır. Eğitim ve dolayısıyla bilgi işte bu bağımlılığın en güçlü alanlarından biri olarak siyasal iktidarın meşruiyetine hizmet eden araçların başında gelmektedir (Çetin, 2001:208). Bilgi iktidarın aracıdır. İktidarı beslemek ve güçlendirmek için işler. Bu nedenle her iktidar arayışıyla birlikte bilginin araçsallığı da artar. Bilgiye duyulan ihtiyaç iktidara duyulan güç tutkusunun artma derecesine bağlıdır. İktidar bilginin efendisi, egemeni olmak ister ve onu hizmetinde tutmak için gerçek bilginin belirli bir miktarını devamlı kendi kontrolünde tutar. Böylece bilgi bir moral güç değil bir iktidar gücüne dönüşür (Nietzsche, 1967:266, akt.Çetin, 2001:208). Bilgi bir hiyerarşidir ve bu hiyerarşinin en tepesinde devlet bulunur. Bilgi, insanı tanımanın, onu düzenlemenin, dönüştürmenin ve manipüle etmenin bir aracıdır. Bu yüzden tüm bilgi aktarım ve uygulayım süreçleri iktidar hiyerarşisiyle belirlenir ve ona göre şekillenir. Bilginin egemenliği, doğal olarak iktidarın egemenliği demektir. “Hiçbir bilgi kendi içinde bir iktidar formu, bir iktidar fonksiyonu ve diğer iktidar formlarına bağlı bulunan bir iletişim, kayıt, insanları toplayıp kontrol etme ve kendi sistemini yayma düzeni olmaksızın şekillenemez, varlığını devam ettiremez. Hiçbir iktidar da bilginin üretimi, düzenlenmesi, dağıtımı ve alıkonması olmaksızın uygulanamaz, gerçekleşemez” (Foucault, 1980:131, akt.Çetin, 2001:208). Eğitim, siyasal iktidarın elinde olan her türlü aracın müdahalesine konu olur. İdeoloji ile ilgili olarak bu araçlardan biri de bilgidir (İnal, 2004). Foucault’ da iktidarın, tarihsellik içinde insanların nasıl farklı özneler haline getirilebildiğini açıklamak için bilgi ve beden üzerinde yoğunlaştığını ve iktidarın bilginin üretiminden ayrılamayacağından daha önce bahsetmiştik. Buna ek olarak Foucault, bilgi-iktidar ilişkisinin çift yönlü olduğunu belirterek iktidarın bilgi ürettiği gibi bilginin de iktidarı ürettiğine işaret etmiştir (Birtek ve Ergül, 1995:326, akt.İnal, 2004:50). Güç ve bilgi arasındaki ilişkiyi anlamak, eleştirel pedagojinin ilgilendiği konular arasında yer almaktadır. Güç ilişkileri, Foucault’nun söylem adını verdiği şeyde gizlidir. Baskın eğitim programı, bilgiyi güç kavramından ayırır ve ona karşı teknik pervasız bir tavır sergiler; bilgi en etkin ifadeyle özümsemesi gereken bir şeymiş gibi görülür. Bilginin her zaman belirli çıkar ve sosyal ilişkilerle bağlı ideolojik bir oluşum olduğu gerçeğine ise eğitim programlarında genellikle çok az yer verilir (McLaren, 2011:308). Güç/bilgi ilişkilerinin anlaşılması, eğitimcilerin ne tür kuramlarla çalışmalarını gerektiği ve öğrencilerini güçlendirmek için hangi bilgileri sağlayabilecekleri gibi bir takım

önemli konuları da beraberinde getirir (McLaren, 2011:311). Güç ilişkileri, anlamayı deforme eden ve yaygın olarak gerçek kabul göreni üreten okul bilgisi çeşitleriyle iletişim içindedir.

Eleştirel eğitimciler, bilginin gerçek olup olmadığının değil, temelde baskıcı ve sömürgeci olup olmadığının değil analiz edilmesi gerektiğini savunurlar. Örneğin, okul metinlerinde kadınlar ve azınlık grupları hakkında ne tür bilgiler yer almaktadır? Sınıfta kullandığımız metinler, ırkçı, cinsiyet ayrımcısı ve ataerkil tutumları güçlendiren basmakalıp ifadelerin mi reklamını yapmaktadır? Toplumsal cinsiyet rollerine dair sınıf tartışmaları ve okul aktivitelerinde bu konu ile ilgili taşınan bilgileri nasıl karşılarız? Bu tür bir bilgiyi farkında olmadan değersiz görüp, bu öğrencilerin seslerini mi kısarız? (McLaren, 2011:311)

İdeoloji kavramının açıklamaya çalıştığı toplumsal düşünce, değer ve anlamların oluşumunu toplumsal anlamların belirlenmesi, sabitlenmesi olarak *söylem* kavramı aracılığıyla ele aldığından daha önce bahsetmiştik. Bu bilgiler ışığında okullarda söylemsel uygulamaların nasıl bir rol üstlendiklerini çok büyük önem arz etmektedir. Söylemsel uygulamalar, söylemlerin oluşturduğu kuralları, yani neyin söylenebileceğini, neyin söylenmeden bırakılması gerektiğini, kimin otorite sahibi olarak konuşabileceği ve kimin dinlemesi gerektiğini düzenleyen kuralları ifade etmektedir. Okul ve cezaevi gibi sosyal ve politik kurumlar, söylemsel uygulamalarla yönetilmektedir (McLaren, 2011:309). Söylemler uygulamalar, söylem üretmenin tek ve en kolay yolu değildir. Okullarda genel davranış şekilleri, aktarma ve nüfuz biçimleri ve onları derhal empoze edip varlıklarını devam ettiren pedagojik formlar gibi teknik süreçlerden de söz edilebilir (McLaren, 2011:309). Bu açıdan baktığımız zaman eğitsel süreç içerisinde, okulda ya da sınıf ortamında hangi kitapları kullanacağımız, hangi yaklaşımları benimseyeceğimiz, hangi inanç ve değerleri öğrencilere aktaracağımız gerektiğine, baskın eğitim söylemi karar verir. Örneğin sınıfta kullanılan dil ile ilgili olarak erkek egemen söylemin hâkim olması kız öğrencilerin ötekileştirilmesini sağlayacaktır. Söylemler ve söylemsel uygulamalar, bilinçli düşünen özneler olarak bizlerin hayatlarımızı nasıl yaşadığımızı etkiler. Bizim öznelliğimizi şekillendirmede çok önemli roller üstlenirler. Bütün söylemlere aynı derecede ağırlık verilmez, çünkü bazıları, statükoyu uyarlamaktan sorumludur ve onu

haklı çıkartacaklardır; diğerleri ise sosyal ve kurumsal uygulamalara karşı konulabilecek bir ortam sağlar ( McLaren, 2011:310).

Erkeğin kadın üzerindeki hiyerarşisi kadınların ve erkeklerin hayatlarındaki, eğitimlerindeki, giyimlerindeki, davranışlarındaki yapısal ayrışma içinde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet farklılığı ideolojisine dayandırılmaktadır.

Tüm bu tartışmalardan sonra toplumsal özneler ideolojinin pasif taşıyıcıları ve bunu iletenler değildir, bilakis mevcut yapıları mücadele ve kısmen de bu yapıları delerek yeniden üreten ve bu ideolojileri bu şekilde kendilerine mal eden aktif bireylerdir (Apple, 2012:142).

Sonuç olarak, eğitim, ideolojilerin yeniden üretilmesinde önemli işlev gören kurumlardan biridir. Okullar egemen toplumsal sınıfların ideolojilerini açıkça tanımladığı temel alandır. Bu alanda çeşitli yollarla demokrasi adına ya da demokrasi adı altında yapılan çeşitli ayrımcılıklar (sınıf, etnik köken, cinsiyet vb.) özellikle kapitalist toplumlardaki eğitimin eşitsiz toplumsal yapıların yeniden üretilmesinde önemli roller oynadığını göstermektedir (İnal, 2008:126). Eğitsel süreçlerde ve okulda sunulan bilgi, söylemsel uygulamalar vb. bazı grupların çıkarlarına hizmet ederken bazı grupları (cinsiyet, ırk, sınıf vb. açısından) ötekileştirmekte ya da dezavantajlı duruma düşürmektedir. Bilgi, bir toplumsal gruba veya topluma yayılmak suretiyle gerçekleştirilir. Bu ise söylem ve dilin halkın ya da kitlelerin biçimlenmesini başka bir ifade ile ikna edilmesini ve eğitilmesini sağlayan araçlar olarak oynadıkları rolün gerekliliğine işaret eder (Fontano, 2011). Tam da bu perspektiften bakıldığı zaman hegemonya kavramının önemi açığa çıkmaktadır.

### **Toplumsal Cinsiyet Rollerini Hegemonya Bağlamında Ele Almak**

Eleştirel eğitim kuramcılarının perspektifinden bakıldığında, eğitim programı, ders çalışma programı, sınıfta kullanılan bir metin olmaktan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Eğitim programı belirli bilgi formlarını diğerlerinin üzerinde tutmakta ve seçkin grupların hayal, arzu ve değerlerini diğer gruplarıkinden çok daha fazla tasvip etmekte ve sıklıkla da ırk, sınıf ve cinsiyet temelinde ayrımcılık yapmaktadır (McLaren, 2011:312). Eleştirel eğitim literatüründe eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiğine dair tartışmalar ve araştırmalar geniş bir yer tutmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği de bunlar arasında yer almaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerini benimsetmenin yollarından biri de hegemonya kurmaktır.

“Hegemonya” terimi geleneksel olarak, özellikle devletlerarası ilişkilerdeki siyasal yönetim ya da egemenlik anlamında kullanılır. Marksizm, yönetim ya da egemenlik tanımını toplumsal sınıflar arasındaki ilişkileri ve özellikle de yönetici sınıf tanımlarını kapsayacak biçimde genişletmiştir (Williams, 1990:87). Marksist kuramda ‘hegemonya’ daha çok “egemen ideoloji tezi” (yani özel mülkiyetin erdemini vurgulayan güçlü bir egemen sınıf ideolojisinin varlığının, bütün sınıflar arasında tüm kapitalist toplumsal düzenin kabul edilmesini sağlaması) olarak bilinmektedir (Edgell, 1998:71). “Hegemonya” kavramı daha sonra Gramsci’nin eserlerinde başka bir anlam kazanmıştır (Williams, 1990:87). Gramsci “yönetim” ve “hegemonya”yı birbirinden ayırır. “Yönetim” doğrudan doğruya siyasal biçimlerde ve bunalım dönemlerinde doğrudan ya da etkili baskı tarafından uygulanır. Ancak bunun dışındaki olağan durumlarda siyasal, toplumsal ve kültürel güçler arasında iç içe geçmiş karmaşık bir ilişki söz konusudur ve çeşitli yorumlara göre “hegemonya” bu karmaşık ilişki ya da bu ilişkinin zorunlu öğeleri olan etkin kültürel ve toplumsal güçler anlamındadır (Williams, 1990,87). Gramsci, hegemonya kavramını, iktisadi olandan siyasal olana geçiş yani tekilden evrensele geçiş olarak görür (Fontano, 2011).

Gramsci, hegemonyanın basit ve net bir tanımını yapmamıştır ve hegemonya kavramıyla kolayca tasvir edilebilir bir ilişki biçiminden bahsetmez. Hegemonya kavramı sürekli yer değiştiren ve birçok kalıba girebilen güç ilişkilerine işaret etmektedir. Bu güç ilişkileri ise farklı bağlamlarda farklı biçimler almaktadır. Kavramın ortak bir tanımının olmaması gerçek iktidar ilişkilerinin farklı bağlamlarda değişik şekiller alabilmesiyle ilintilidir. Gramsci’ye göre güç ilişkileri, bir kutupta şiddet yoluyla doğrudan kurulmuş baskının, diğer bir kutupta da gönülden boyun eğmenin yer aldığı iki kutup arasında bir süreklilik göstermektedir (Crehan, 2006:150).

Gramsci açısından hegemonya, sınırlı bir kuramsal bir öge olmaksızın, bir sorunun, onun keşfetmeyi hedeflediği çeşitli güç ilişkilerinin ve eşitsizliğinin farklı biçimlerinin yaratılması ve yeniden üretilmesinde etkin bir rol oynar (Crehan, 2006). Gramsci’nin pasajlarında hegemonya sürekli olarak kaba kuvvet ve baskıya karşılık rıza ile özdeşleşmiştir. Fakat hegemonyanın da kaba kuvvet içerebileceği gerçeği gözden kaçırılmamalıdır: “Gramsci bu gibi bir durumdan jakobenleri tartıştığı bağlamda söz etmektedir. Bu ise normal hegemonyanın işlediğinin temel göstergesi

olan parlamento rejiminde kaba kuvvet ve rızanın bir birleşiminin yürürlükte olduğunu göstermektedir. Bu kuvvetler karşılıklı olarak birbirini dengeler ve böylece kuvvet hegemonya üzerinde çok fazla egemenlik kurmamış olur” (SPN:80, akt.Crehan, 2006:153).

Gramsci iktidarı sadece basit bir baskı rejimi olarak görmez. Bundan daha öte egemenlik altında olanlara rıza ve baskının nasıl sağlandığını ve bu iki kavramın nasıl iç içe geçtiğini göstermekle ilgilenir. Diğer taraftan iktidar ve güç ilişkilerine göre değişen ve farklı bağlamlarda değişik şekillerde alınan bir durum söz konusudur. Gramsci'nin iktidarı basit bir baskı aracı olarak görmemesi durumunu Crehan (2006) şu şekilde ifade etmektedir:

Eğer öyle olsaydı nasıl olup da az sayıda seçkinin geniş insan kitlelerini hâkimiyetleri altına aldığı anlaşılmazdı. Uzun dönemli bir egemenliğin sağlanması için hayati önem taşıyan şey egemenlik altına alınanın rızasının alınmasıdır. Gramsci'nin zorluğu konusunda üzerinde herkesin uzlaşmaya vardığı hegemonya kavramını anlamının bir yolu da hegemonya kavramının belirli bir iktidar biçimine işaret ettiğini düşünmektense, bu kavramla Gramsci'nin rıza ve vaksının nasıl karmaşık bir biçimde iç içe geçtiğini gösterdiğini düşünmektir (2006:149).

Hegemonyanın başka bir tanımı ise, baskın bir sınıfın ast bir sınıf üzerinde güç kullanmadan (hapis tehdidi ve işkence gibi) veya emirle kural ve düzenlemeler koymadan (diktatörlük ve faşist rejimde olduğu gibi); bunun yerine baskın sınıfın otoritesini, ast sınıfın genel rızasını kazanarak kurduğu ruhsal ve entelektüel liderliktir (McLaren, 2011). Bireylere toplumsal cinsiyet rolleri baskın toplumun değer, inanç, tutum ve davranışlarına uygun ve çıkarına hizmet edecek şekilde sosyal yapılar ile öğretilir. Kadınlar, bu duruma direnerek ve erkek egemenliğini reddederek otoriteyi sorgulamaya başladıklarında hegemonyaya itiraz etmiş olurlar.

Gramsci, bir egemen sınıfın veya sınıf ittifakının hegemonik iktidarı elde etmek için iki kontrol biçimine ihtiyaç duyduğunun altını çizer: zorlama (siyasal olarak düzenlenmiş baskı) ve rıza. Her hegemonya ilişkisinin kaçınılmaz olarak pedagojik bir ilişki olduğunu savunur. Hegemonik düzenin oluşturulmasında kültürel, siyasal ve pedagojik öğelerin önemini vurgular:



Bir sınıf iki farklı biçimde egemendir: önderlik ve tahakküm biçiminde. Müttefikleri olan sınıflara önderlik eder, düşmanı olan sınıflar üzerinde ise tahakküm kurar [...] Dikkate alınması gereken şey yalnızca, siyasal önderlik ve hegemonyayı ifa etmek için bu konumun verdiği iktidar ve maddi güç olmamalıdır (Gramsci, 1971:51, akt.McLaren, Fischman, Serra ve Antelo, 2011:227).

Gramsci'nin hegemonik tahakküm modelini oluşturan rıza ve zorlama özellikleri, temel olarak dinamik kategorilerdir. Statik değil dinamik ilişkiler olmaları nedeniyle, alternatif veya karşı hegemonik pratiklere bağlanma olasılığını kabul ederler. Gramsci'ye göre, 'sıradan erkekler ve kadınlar, onların üzerindeki baskıcı ve iknaya dayalı kapitalist hegemonya iktidarını anlayacak şekilde eğitilebilirler' (Brosio, 1994:49-50, akt.McLaren ve diğerleri, 2011:229).

McLaren ve diğerlerinin (2011) aktardığına göre, Hall, Laclau ve Mouffe gibi çağdaş sosyal bilimciler, hegemonyayı, egemen sosyal grupların (hegemonik blok) halk sınıflarının rızasını elde etmesini sağlayan ve sürekli gelişim halinde bir dizi siyasal, iktisadi, ideolojik ve kültürel süreç olarak tanımlar. Hegemonya, onun üzerinde yürüyen çatışma ve mücadelelerden ayrılamaz. Kachur'a (2011) göre, Gramsci için, rızaya göstermek toplumun belirli çekirdek unsurlarıyla anlaşmalı ya da bağlantılı bilincin bazı düzeylerinden kaynaklanır. Hegemonya konsepti, "meşruluk" konseptine bağlı olmasına rağmen şu hipotezi ete kemiğe büründürür: 'İstikrarlı bir sosyal düzende mutabakatın öyle güçlü alt katmanları olmak zorundadır ki, çatışan çıkarılardan yükselen bölünme ve aksamaları engelleyebilsin. Bu mutabakatın özgün objelerle – kişiler, inançlar, değerler, kurumlar ve benzeri- ilişki içinde olmalıdır' (Femia, 1981:39, akt.Kachur, 2011:443).

Gramsci'ye göre, egemen fikirler hegemonyanın kullanılması yoluyla yani kendi dünya görüşünü ve değerlerini toplumun bütün hücrelerine aşıl原因 geniş bir kültürel örgütlenmeler, siyasi hareketler ve eğitim kurumları ağının faaliyetleri ve girişimleri üzerinden kendini kalıcı hale getirir (Borg, Buttigieg, Mayo, 2011). Borg, Buttigieg, Mayo'nun (2011) aktardığına göre, Gramsci'ye göre hegemonya tek yönlü olarak işlemez:

Bu işleyiş tek başına fikirlerin ve bakış açılarının toplumun ayrıcalıklı basamakları arasında da yeni düşünceleri doğurur, onları yeni sorunları irdelemeye iter ve toplumun tüm kesimlerinin talep ve sorunlarına uyum

sağlamış halde kalmalarını sağlar; Kısacası yönetici grupların kendi dar şirket çıkarlarından ileriye görebilmelerini ve bu şekilde toplumun geri kalanı üzerindeki etkilerini genişletmelerini mümkün kılar. Hegemonya, Gramsci'nin anladığı haliyle eğitsel bir ilişkidir (2011:23).

Hegemonya, güçlülerin, ezilenlerin rızalarını kazandığı ve ezilenlerin de kendilerinin baskı altına alınma sürecine bilmeden katkı sağladıkları bir mücadele olarak tanımlanacağı gibi anlamların kültürel örtüsüdür, baskı kuranlar ile baskı altında olanların her ikisinin de “özgürce” girdikleri fikir ve dil hapisanesidir (McLaren, 2011). Hegemonya aynı zamanda, giderek daha fazla öne çıkan bir sosyal grubun ittifaklar meydana getirmesini de sağlar. Bu nedenle bir grup ya da sınıf, toplumdaki tüm diğer gruplar üzerinde, bu gruplar kendisinin “müttefikleri” ya da “bağlaşıkları” halini alacak şekilde entelektüel ve ahlaki bir önderlik oluşturabildiği zaman hegemonik hale gelir. Diğer taraftan önderliğin karşısında tahakküm yer alır, bu ise öteki gruplar üzerinde zorlama veya “silahlı güç” kullanımından başka bir şey değildir (Fontano, 2011:51). Eril zihniyet sonucu oluşan grupları ve sınıfları hegemonik olarak tanımlayabiliriz. Toplumsal cinsiyet rolleri de genellikle bu zihniyet çerçevesinde oluşturulmuş ve hegemonik ilişkiler içerisinde şekillendirilmiştir. Diğer taraftan Gramsci'nin deyişiyle devletin bir “eğitimci” halini alması söz konusudur. “Hegemonya”yı (ahlaki-politik önderlik) ve “tahakküm”ü (devletin doğrudan zor gücü olarak) karşılaştıran Gramsci kapitalist devletin toplumu, gücün zora ve karşılıklı mutakabata dayalı değişken biçimlerini kullanma politik stratejisi aracılığıyla, nasıl kontrol etmeyi sürdürdüğünü gösterir (Kachur, 2011:444).

Kachur'a (2011) göre, bu ikili perspektifi üstyapısal politika üzerinde tutarak işçi sınıfının hegemonyasını prefigüratif<sup>5</sup> bir karşı hegemonya olarak yaratmayı ve eğitim aracılığıyla kapitalist ideolojinin, gücünü zorlamayı öne sürebilmektedir. Gramsci, bu yüzden devleti kaçınılmaz olarak “eğitimci” olarak düşünmektedir. Devletin bir eğitimci halini alması, ahlaki, entelektüel ve kültürel gücü kullanıyor olduğu anlamına gelir: İktidarı, kendisini “etik-politik”, dar iktisadi ve sosyal çıkarlar ile sınıf çıkarlarından bağımsız, evrensel değerlerin temsilcisi olarak tanımlayarak ifa eder. Böylelikle hâkim sınıflar “bütün topluma” – yani yönetilen sınıflara- özgün ve

<sup>5</sup> Kültür teorisinde, yaşlıların gençlerden öğrendiği kültür biçimi anlamına gelen terim, yeni ve eski kültürün birleşmesine atıf yapar. Yazar burada işçi sınıfını yeni kültür olarak betimleyerek kapitalist dönüşümün biçimine gönderme yapıyor (Kachur, 2011:444).

sınırları belli “kişilik”lerini aşarlar. Bu açıdan hegemonya özel (veya politik öncesi) bilinçten evrensel (veya politik) bir bilince geçiş hareketi olarak tanımlanır (Fontano, 2011:53-54). Gramsci'nin devleti eğitimci olarak tanımlaması; birey olarak aydınlar, entelektüel eylemcilerin kolektif örgütleri, devlet ve kitleler arasındaki ilişkilerin çözümlemesinin önemine işaret eder (Kachur, 2011:445).

Fontano'ya (2011) göre, eleştirel veya politik (hegemonik) bir bilincin oluşmasına paralel olarak yönetilen sınıf içerisinde ortak bir dil ve ortak bir söylem yapısı gelişir. (Gramsci'ye göre bu çaba, hegemonik dünya anlayışının filizlenmesi ve oluşumu için hayati önemdedir<sup>6</sup>.) Hegemonik dünya anlayışının oluşumu, yönetilen kesimin tanımlı bir siyasal özneye dönüşmesi ve ahlaki, entelektüel ve kültürel bir özerklik elde etmesiyle eş anlamlıdır.

Hegemonya doğası gereği ortak dilin ve ortak dil kurallarının gelişimini varsayar. Bu bağlamda hegemonya bağımsız bir kimliğin oluşması için kaçınılmaz olan söylem yapısı ve söylemin kendisidir. Söylem/dil ve hegemonya arasındaki ilişki, bilgi ve değer sistemleri biçimlerinin meydana gelmesi ve yayılması temelinde bir güç ilişkisini tanımlar (Fontano, 2011). Hegemonya kavramı kullanılarak güç ilişkileri ve bu ilişkilerin belirli somut yaşanma biçimlerini incelenebilir. İktidarın gerçekleri madun kültürü ve ezilenlerin dünyası kavrayışının merkezinde yer almaktadır. Gramsci'ye göre, madun bilincinin fakir ve systemsiz olmasının en büyük nedeni madunların nispeten daha güçsüz bir konumda olmalarıdır (Crehan, 2006:146). Gramsci'ye göre, madun kültürünün temel özelliği onun tarihsel olarak savunma konumunda olmasından ileri gelmektedir. Bundan dolayı, güç-iktidar kavramı onun kültür tasavvurunun temelinde yer almaktadır. Ezilenlerin mantalitesini tartışırken madun kelimesini bu denli fazla kullanmasının nedeni de budur. Gramsci söz konusu insan topluluklarının dünya algılarını belirleyen şeyin onların ezilmeleri ve maduniyetleri olduğunu düşünmektedir (Crehan, 2006:148). McLaren ve diğerlerinin Brosio'dan (2011) aktardığına göre, hegemonyanın eğitimle ilgili unsurlarının içerdiği güç ilişkileri önemlidir: 'Gramsci'nin önemli hegemonya kavramını, ikna ve rızanın rolünü, madun grupların kendi üzerlerindeki tahakküme görünüşte kendi istekleriyle katılmalarını vurgulama eğilimi yaygındır ancak o, iknaya dayalı hegemonyanın içerdiği güç ilişkilerini es geçmemektedir' (Brosio, 1994:48, akt.McLaren ve diğerleri, 2011,228).

<sup>6</sup> Antonio Gramsci'nin Hapishane Defterleri'nden Seçmeler içinde “Devlet ve Sivil Toplum” başlıklı kısma bakınız (Fontano, 2011:54).

Hegemonya, egemenliğin devamını sadece güç kullanarak değil, aynı zamanda devlet, okul, kitlesel medya, din, politik sistem ve aile gibi belirli yerlerde üretilmiş, üzerinde uzlaşmış sosyal uygulamalar, sosyal formlar, sosyal yapılar ile de sağlar. Hegemonya, güçlülerin, ezilenlerin rızalarını kazandığı ve ezilenlerin de kendilerinin baskı altına alınma sürecine bilmeden katkı sağladıkları bir mücadeledir (McLaren, 2011:300). Örneğin, öğretmenler genellikle baskın toplumun değer, tavır ve sosyal uygulamalarını sürekli olarak eleştirel bir gözle sorgulamayı öğretmezler, böylece baskın kültürün hegemonyası korunmuş olurlar. Öğrenciler, derslere direnerek ve rahatsız edici davranışlar sergileyerek öğretmenin otoritesini sorgulamaya başladığında hegemonyaya itiraz etmiş olurlar. Baskın sınıf hegemonyası –ezilmişlerin rızasını alarak sağlanan- sosyal yaşamın sembollerini, temsillerini ve uygulamalarını öyle bir şekilde sunarak güvence altına alır ki, sosyal otoritenin ve eşitsiz güç ve ayrıcalık ilişkilerinin temeli her zaman gizli kalır (McLaren, 2011:300). Baskın kültür, örneğin kadınların bazı işleri daha iyi yaptığı-ki bu işler çoğu zaman kadınları dezavantajlı duruma düşürmektedir (daha iyi temizlik ve bebek bakımı gibi)- efsanesini medyada, okullarda, dinde ve ailede işleyerek erkeklerin bu durumu bireysel yetersizlik olarak görmelerini sağlamayı güvence altına almıştır.

Hegemonya, anlamların kültürel örtüsüdür, baskı kuranlar ile baskı altında olanların her ikisinin de “özgürce” girdikleri fikir ve dil hapisanesidir. Başka bir deyişle baskın bir sınıfın ast bir sınıf üzerinde güç kullanmadan (örn, hapis tehdidi ve işkence gibi) veya emirle kural ve düzenlemeler koymadan ( diktatörlük ve faşist rejimde olduğu gibi); bunun yerine baskın sınıfın otoritesini, ast sınıfın genel rızasını kazanarak kurduğu ruhsal ve entelektüel liderliğe verilen addır (McLaren, 2011:301). Hegemonya, tarih içinde hareket ettiği ve bir yaşam tarzı ve aktif pratik olarak somutlandığı için; bir başka deyişle “bütüncül devlet” içine yerleştiği için (SPN, S.267), net bir biçimde, kültür/bilginin ve iktidarın bir sentezidir. Hegemonya, özel bir dünya anlayışının ve aynı zamanda “büyük devlet”in (SPN, s. 249) içinde kurulduğu özel bir yaşam tarzının halka yayılmasıdır (Fontano, 2011:61). Hegemonya, aktif bir egemenlik kurma sürecinden çok, ast sınıfın kültür ve deneyimlerinin etik, politik ve ekonomik olarak baskın sınıf tarafından aktif biçimde yapılandırılmasıdır. McLaren (2011) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Baskın kültür, ast grupların yaşama ve kendi kültürel sistem ve deneyimlerini anlamlandırma yollarını çerçeveleme yetisine sahiptir; başka bir ifadeyle,

baskın kültür, referans terimleri (örn, görüntüler, hayaller, hikayeler ve idealler) sağlayarak hem baskın hem de ast gruplar için hayal ve arzular üretebilir ve tüm bu olanlara karşı, bireylerin kendi yaşamlarını yaşamaları beklenir. Baskın kültür, ortak bir dünya görüşü sağlamak maksadıyla işaretlerin, sembollerin ve temsillerin anlamlarını “tamir” etmeye çalışır, bunu yaparken de kitlesel medya organları ve okullar, hükümet kurumları ve devlet bürokrasisi gibi devlete ait araçları kullanarak, aslında sahip olduğu güç ve ayrıcalık ilişkilerini gizler (2011:301).

Hegemonya, pratikler olarak yaşantılandığında doğrulayıcı görünen anlamlar ve değerler dizgesidir. Dolayısıyla da toplumda birçok insan için gerçeklik duygusu, toplumun çoğu üyeleri için yaşantılanan gerçekliğin ötesine geçmek çok zor olduğu için, yaşamlarının birçok alanlarında mutlak bir duygu oluşturur. Başka bir deyişle bu en güçlü anlamıyla bir “kültür”dür, ama belirli sınıfların yaşanmış egemenliği ve boyun eğmesi olarak görülmesi gereken bir kültür (Williams, 1990:89). Bu hegemonya kavramının Williams’a (1990) göre özellikle iki yararı vardır:

Birincisi bu kavramın içerdiği olma ve boyun eğme biçimlerinin, yönetici sınıf düşüncesinin daha önceki ve daha basit tarihsel aşamalarını temel alan bilinen yansımalarından çok gelişmiş toplumlardaki toplumsal örgütlenme ve denetlenme süreçlerinin karşılığı olmasıdır... Ayrıca kültürel etkinlik hem gelenek hem de pratik açısından bütünüyle farklı bir biçimde ele alınır (1990:89).

Williams’a (1990) göre, yaşanmış bir hegemonya her zaman bir süreçtir. Bir dizge ya da yapı değildir. Özgül ve değişen baskı ve sınırları olan yaşantılar ilişkiler ve etkinlikler bütünüdür. Williams’ın (1990) deyişiyle:

Pratikte hegemonya hiçbir zaman tek değildir. Herhangi bir somut çözümlemede görüldüğü gibi içyapıları oldukça karmaşıktır. Ayrıca edilgen bir tavırla bir egemenlik biçimi olarak var olmaz. Sürekli olarak yenilenmesi, yeniden yaratılması, savunulması ve değiştirilmesi gerekir. Aynı zamanda kendi dışındaki baskılar tarafından sürekli olarak sınırlanır, değiştirilir ve sınanır. Dolayısıyla hegemonya kavramına pratiğin sürekli ve gerçek öğeleri olan karşı-hegemonya ve alternatif hegemonya kavramlarını eklememiz gerekir. Hegemonya kavramının pratik ve soyut anlamları arasındaki farkı

belirtmenin bir yolu da “hegemonya” yerine “hegemonik” , “egemen olma” yerine ise “egemen” terimlerini kullanmaktır. Genişletilmiş siyasal ve kültürel anlamda herhangi bir hegemonya tanım gereği her zaman egemen olmakla birlikte hiçbir zaman ne bütünsel ne de dışlayandır (1990:90-91).

McLaren’a (2011) göre, hegemonya kurma süreci içinde, sabit kavramlar, çelişkilerden, çekişmelerden ve belirsizliklerden arındırılır. Mutlaka direniş olur fakat bu çoğu zaman popüler kültürün alanı içinde gerçekleşir. Bu durumda popüler kültür, içinde baskın, ast ve alt grupların kültürel simgeler ve anlamlar üzerinde tasvipte buldukları ve mücadele ettikleri bir müzakere arenasına dönüşür. Baskın kültürün bütün hususlarda başarılı olduğu nadirdir. İnsanlar mutlaka direnirler. McLaren’ın (2011) deyişiyile:

Alternatif gruplar hayatlarını düzene sokmak için farklı değer ve anlamlar bulmayı elbette başarırlar. Muhalif gruplar, hâkim kültürün, simge ve anlamları yapılandırma ve kodlama şeklinde karşı koymak için çaba harcarlar. Hâkim sosyal uygulamalar gerçekten direnişle karşılaşır. Okullar ve diğer sosyal ve kültürel mekânların, hegemonya kurma sürecinin tamamen esiri olduğu durumlar çok nadirdir çünkü o kurumlarda da mücadele ve itirazlarla karşılaşırız. İşte bu sebeple okullar, ast grup ve baskın ideoloji arasındaki işlem, takas ve mücadelelerin gerçekleştiği bölgeler olarak nitelendirilmektedir. Okul mekânlarında, direniş şekillerinin ortaya çıkmasına ve hegemonyanın bağıllığının kırılmasına izin veren göreceli bir otonomi vardır. Öğretmenler, hangi kitapları kullanacakları, hangi disiplinler uygulamaları tercih edecekleri ve belli ders ve programların amaç ve hedeflerini nasıl belirleyecekleri üzerinde mücadele verirler. Hegemonya her zaman iş başındadır ve bazı fikir, değer ve sosyal uygulamalar diğer bazı fikir, değer ve sosyal uygulamalara genelde hâkimdir (2011:302).

McLaren’a (2011) göre, hegemonyaya karşı popüler kültürün alanı içinde mutlaka bir direniş olur. Böylece popüler kültür, içinde baskın, ast ve alt grupların kültürel simgeler ve anlamlar üzerinde onayladıkları ve mücadele ettikleri bir müzakere arenasına dönüşür. Okullar ve diğer sosyal, kültürel mekânların tamamen hegemonya kurma sürecinin esiri olduğu söylenemez çünkü bu kurumlarda da mücadele ve itirazlarla karşılaşılmaktadır. Bu noktada okullar, ast gruplar ve baskın

ideoloji arasındaki işlem, takas ve mücadelelerin gerçekleştiği bölgeler olarak nitelendirilebilir. McLaren (2011) bütün hâkim değerlerin baskıcı olmadığını ve eleştirel eğitimcilerin de kendi fikirleri uğruna bir tür hegemonyayı güvence altına almak istediğini savunur ve öğretmenler için bu süreçte belirli zorluklar olabileceği ve ideolojinin bu noktada çok önemli bir rol üstlendiğini ileri sürer. McLaren (2011) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Öğretmenler için asıl zor olan, günlük sınıf ortamını kolayca anlaşılabilen yollarla sık sık yapılandırmaya çalışan hegemonyasal kontrolün, demokratik olmayan baskıcı özelliklerinin farkına varmaları ve onları dönüştürmeye çalışmalarıdır. Bu baskıcı özelliklere nadiren karşı konulur çünkü baskın ideoloji her tarafı o kadar kaplamıştır ki, bireylere bu ideolojiyi doğal, sağduyuya uygun ve ihlal edilemez olarak görmeleri öğretilir. İdeolojinin desteği olmadan hegemonyanın gemisini yürütmesi mümkün değildir (2011:303).

McLaren'in da (2011) ifade ettiği gibi hegemonya, ideoloji olmadan amacına ulaşamaz. Daha öncede ifade edildiği gibi ideoloji, fikir, değer ve inançlar üretilmesi ve temsil edilmesi ile bunların bireyler ve gruplar tarafından ne şekilde ifade edilip hayata geçirildiği üzerine odaklanan bir kavramdır. Başka bir deyişle ideoloji, dünyayı algılama şekli, doğal ve sağduyusal olarak kabul ettiğimiz bir fikir, aslında farklı sosyal uygulama, ritüel ve temsillerden oluşan birleşik yapılardır ve sosyal yaşamın her tarafına yayılmıştır. Sosyal yaşamdaki güç ve anlam kesişmesinin sonucu olarak ortaya çıkarlar. Gelenekler, ritüeller, inanç ve değerler sıklıkla, bireylerin sosyokültürel düzen içerisindeki yerleri hakkında çarpık fikirler üretirler ve bu şekilde onların buldukları yerleri kabullenmesini sağlayarak, eşitsiz güç ve ayrıcalık ilişkilerinin gizlenmesine hizmet ederler; bu durum bazen "*ideolojik hegemonya*" olarak adlandırılır. Bu bağlamda kadınlar sosyokültürel düzen içerisinde biçilen toplumsal cinsiyet rolleri ile konumlarına rıza gösterirler bu durum toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin gizlenmesine yardımcı olur (McLaren, 2011).

Apple (2012) hegemonya kavramının bağımsız olmadığını öncelikle devletle ilintili olduğunu başka bir ifadeyle, hegemonyanın daha baştan tamamlanmış bir sosyal gerçek değil, egemen gruplar ve sınıfların "hükmettikleri insanlar üzerinde aktif

konsensüs kazanmaya çalıştıkları” bir süreç olarak görür. Dolayısıyla devletin bir parçası olarak eğitimin de böyle aktif konsensüs oluşturulmasında önemli bir unsur olarak görülmesi gerektiğini savunur. Eğitimi devletin bir unsuru ve hegemonik kontrol sürecinde aktif bir aktör olarak görür, fakat müfredat ve eğitimin tamamının egemen sınıfların çıkarlarına indirgenebilir olduğunu desteklemez. Apple’ın (2012) ifadesiyle:

Liberal kuramların çoğunda olduğu gibi bu varsayım düpedüz yanlıştı. Devletin kendisi sınıflar ve sınıfların farklı kesimleri arasında, toplumsal cinsiyet ve ırk grupları arasında bir mücadele alanıydı. Böylesine çelişkileri barındıran bir alan olduğu için de devlet ya herkesi benzer bir şekilde düşünmeye zorlayacak ( bu, gücünün ötesinde bir görevdir ve meşruiyetine de zarar verir ) ya da mücadele içindeki grupların çoğunun rızasını almaya çalışacak. Dolayısıyla kendi meşruiyetini sağlamak için devletin aşama aşama ama sürekli olarak hem yandaşlarının hem de muhalif grupların çıkarlarını kendi bayrağı altında toplaması gerekir. Hegemonyayı sağlamak uzlaşma, çatışma ve aktif mücadelenin olduğu devamlı bir süreç gerektirir. Sonuçlar da haliyle ekonomi veya egemen sınıfların çıkarlarının basit bir yansıması olmuyor. Okulların örgütlenme ve kontrol edilme şekli ile okullarda öğretileni değiştirmeye yönelik reformlar bile bu sürecin bir parçası olacaktır. Onlar da devlet içindeki çatışmaları, devlet aygıtının hem meşruiyetini hem de birikim sürecindeki meşruiyetini sağlama çabalarını yansıtan ideolojik söylemin bir parçası olacaktır (2012:72-73).

“Hegemonya” kavramı sürecin bütünlüğü düşüncesini kabulünü içerdiği için “ideoloji” kavramını aşar. Önemli olan yalnızca bilinçli bir inançlar ve düşünceler dizgesi değil özgül ve egemen anlamlar ve değerler tarafından pratik olarak örgütlenen yaşanan bütün bir toplumsal süreçtir (Williams, 1990:88). Hegemonya kavramı yoluyla bilincin çoğunlukla “ideoloji” olarak soyutlanan biçimsel dizgeye indirilmesi reddedilebilir. Williams (1990) bunu şu şekilde ifade etmektedir:

Hegemonya, egemen sınıfın geliştirdiği ve yaydığı eklemlenmiş ve biçimsel anlamları, değerleri ve inançları dışlamaz. Yalnızca bunların bilinçten farklı olduğunu kabul eder. Başka bir deyişle bilinci bu değer ve anlamlara indirgemez. Tersine egemen olma ve boyun eğme ilişkilerini pratik bilinç ve



tüm yaşama sürecinin (yalnızca siyasal ve ekonomik etkinliğin ya da yüzeydeki toplumsal etkinliğin değil, yaşanmış özdeşliklerin ve ilişkilerin, nihai olarak özgül ekonomik, siyasal ve kültürel olarak değerlendirilecek olan dizgenin baskıları ve sınırlamalarının çoğumuza basit yaşantının ve sağduyunun baskıları ve yaşantıları olarak görüneceği bir düzeye dek) yoğunlaşması olarak ele alır. Dolayısıyla hegemonya artık ne yalnızca “ideolojinin” üst düzeyi ne de ideolojinin çoğunlukla “idare etme” ya da “beyin yıkama” olarak görülen denetleme biçimleridir. Hegemonya yaşamın tümünü kapsayan pratikler ve beklentiler bütünüdür (1990:89).

McLaren ve diğerleri'ne (2011) göre, hegemonya, ideolojik formların kullanılmasını gerektirmesi ancak bunlara indirgenemeyecek olması nedeniyle ideolojiden daha geniş bir kavramdır:

Hegemonya, ideolojik üretimin dört ilgili alanı arasında bir çakışma görür: kimlik politikaları, “hayali” cemaatler, devlet yönetimi ve toplumsal üretim ilişkileri. Hegemonya, ideolojinin özü itibariyle geçici olduğuna işaret eder. Hegemonya zamanla ortadan kalkmadığı gibi, yeni biçimler ve bileşimler yaratır; yeni toplumsal ilişkileri ve formasyonları değiştirebilir; bazı fikirlere ambargo koyup bazı başka fikirleri yaygınlaştıran bir kamu düzenleme kuruluşu gibi işlev görür. Bir başka deyişle hegemonya, ideolojinin kurucu yapısına işaret eder (2011:225).

McLaren ve diğerleri'ne (2013) göre, ideoloji ve hegemonya arasındaki ilişkinin kavranması için bu iki kavramın toplumsal aktörün mevcut andaki konumsallığı açısından bakmak ve bu konumsallığın ifade alanının bu karşılıklı etkileşim tarafından diyalektik olarak koşullandırıldığını anlayacak şekilde görülmesi gerekir:

İdeoloji ve hegemonya arasındaki ince ilişkinin kavranması için onların paralaks [gözlemcinin pozisyonunu değiştirdiğinde izlediği nesnenin görünümünün değişmesi] içinde görülmesini, bir başka deyişle, toplumsal aktörün mevcut andaki konumsallığı perspektifinden ve bu konumlanışın veya ifade alanının bizzat kendisinin bu karşılıklı etkileşim tarafından diyalektik olarak koşullandırıldığını anlayacak şekilde görülmesini öneriyoruz (2013:227).

Gramsci, hegemonya kavramını, ideolojinin ya da politikanın dar iktisadi kavramlarının, politik durumu, güçler dengesini ve devletle karşılaştırıldığında hâkim sınıfsal gücün ehliyetini doğru olarak değerlendirmekte yeterli olmadıklarını varsayarak kullanır (Kachur, 2011:444).

Okulların önemli görülen rollerinden biri olarak ideolojik hegemonyanın sürdürülmesi için gerekli hayati koşulların tekrar yaratılması konusu olduğunu söyleyebiliriz. Söz konusu koşullar zorla dayatılmaz. Okullar hegemonya için çalışır. Hegemonya okuldaki müfredat, pedagoji ve değerlendirmeye dayalı müdahalelerle oluşur (Apple, 2012). Söylemlerin içinde önemli yer tuttuğu eğitim etkinliklerinin gerçekleştirildiği okullar açık ve resmi programlar yoluyla bir yandan akademik ve mesleki / teknik bilgilerin öğretildiği alan iken diğer yandan resmi olmayan yollarla gerçekleşen egemen davranış biçimleriyle hegemonya ve meşrulaştırma alanıdır (Apple, 2006:101).

Gramsci hegemonyayı halkın rızasını kazanmak, ahlaki ve entelektüel önderlik olarak görürken eğitimi eleştirel öz bilincin yaratılması olarak görür ve her hegemonya ilişkisinin kaçınılmaz olarak bir eğitim ilişkisi olduğunu savunur (Gramsci, 2007, Fontano, 2011, Giroux, 2011, McLaren, 2011, Thomas, 2012). Bu bağlamda eğitim açık bir şekilde, ahlaki ve entelektüel önderliğin ifası anlamına geldiği için, eğitsel ilişki hegemonik bir ilişkidir. Aynı şekilde hegemonyanın ifası da açık bir şekilde, kitleleri daha yüksek ve daha tutarlı bir dünya anlayışı yönünde eğitmek (ahlaki ve entelektüel reform) anlamına gelir (Fontano, 2011:64).

Her hegemonya ilişkisi aynı zamanda eğitim ilişkisidir. Bir eğitim ilişkisi, her zaman hegemonik olduğu için, aynı zamanda siyasal bir ilişkidir. Söylem ve dil yoluyla kalıcı iktidarın meydana getirilmesidir. Gramsci politika ve eğitim arasında karşılıklı bir ilişki görür. Bu ilişkiyi politikanın eğitsel olduğu gibi eğitimin de politik olduğu temelinde tanımlar (Fontano, 2011:57). Gramsci için eğitim, okul eğitiminden çok daha fazlasını ifade eder. Gramsci'nin eğitim anlayışına göre eğitim, hegemonyanın temel işleyiş aracından başka bir şey değildir. Gramsci "Felsefe İncelemesine Giriş" başlıklı bir notta şöyle yazar (Borg, Buttigieg, Mayo, 2011:23) :

Bu sorun (yani tek bir kültürel "iklime" kolektif olarak erişme sorunu), her öğretmen aynı zamanda bir öğrenci ve her öğrenci aynı zamanda bir öğretmen olacak şekilde öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi aktif ve karşılıklı olarak

gören eğitim doktrini ve pratiği hakkındaki modern düşünme biçimiyle ilişkilendirilebilir ve ilişkilendirilmelidir. Bununla birlikte eğitim ilişkisi katı “skolastik” ilişkiler alanıyla sınırlandırılmamalıdır. [...] Bu ilişki bütün toplumda ve bireyin diğer bireylerle ilişkisinde kendisini gösterir. Toplumun aydın ve aydın olmayan kesimleri, yönetenler ve yönetilenler, elitler ve takipçileri, önderler ve önderlik ettikleri ordunun öncü kıtası ve gövdesi arasında da mevcuttur. Her hegemonya ilişkisi kaçınılmaz olarak eğitsel bir ilişkidir ve yalnızca ulusun içinde ulusu meydana getiren çeşitli güçler arasında değil aynı zamanda uluslar arası ve dünya çapındaki alanda ulusal ve kıtasal uygarlık kompleksleri arasında da görülür (SPN, s. 349-50; QC, s.1331.akt:Borg, Buttigieg, Mayo, 2011:23-24).

Borg ve diğerlerine (2011) göre bu pasajda eğitsel ilişkiler hegemonyanın en temel çekirdeğini temsil eder, her tür hegemonya çözümlemesi kaçınılmaz olarak eğitim faaliyetleri ve kurumları hakkında dikkatli bir incelemeyi gerektirir ve eğitim, münhasıran “skolastik ilişkiler” çerçevesinde düşünüldüğü zaman hegemonyanın karmaşıklığı da, eğitimin anlamı da kavranamaz.

Arnot’a göre (2012:143-44) erkek hegemonyası kavramını anlama süreci, kadının, erkek egemen kültürü, onun meşruiyetini ve onun kendi ikincilliğini bütünsel olarak algılama ‘uğraklar’ına ulaşmasını gerektirir. Kadınlar niteliksel olarak erkeğinkinden farklı olan kadın deneyimlerini oluşturan geniş bir ‘eğitim uğrakları’ yoluyla sömürge haline getirilmişlerdir.

Arnot (2012) tıpkı hegemonya kavramı ile toplumsal cinsiyet kodu kavramını birbiriyle yakından ilişkili görür. Aralarındaki ilişkiyi iki kavramında kadınlık ile erkekliğin belirli tanımları ile erkeğin kadın üzerinde kurduğu hiyerarşinin ve yine erkeğin toplumdaki üstünlüğünün doğal kabul edilmesini sağlamak amacıyla her yeni neslin ‘kazanılması’ için çaba sarf eden ailedeki ve okuldaki toplumsal hayatın örgütlenmesine değindiğini, ayrıca kod kavramının da toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununu, hiçbir maddi temeli olmayan basit tutumlar olarak görmekten kaçınan yapısal okul kültürü analizi geliştirmeye izin verdiğini savunur.

Erkek hegemonyasının sürdürüldüğü yerlerden biri olarak okullar toplumsal cinsiyet tanımlarının, ilişkilerinin ve farklılıklarının en kolay aktarıldığı yerlerdir (Arnot, 2012). Sonuç olarak hegemonya daha çok rızaya dayalı olarak oluşan ve ezilenlerin

ikna yoluyla ruhsal ve entelektüel olarak baskın sınıfın liderliğini kabul ettiği hatta bu sürece bilmeden katkı sağladıkları bir mücadeledir. Her eğitim ilişkisi aynı zamanda hegemonik bir ilişkidir. Okullarda gerek ders programları ve müfredat yoluyla gerek de saklı program yoluyla baskın grupların değer, tavır ve davranışları öğretilmekte ve benimsetilmektedir. Bu duruma ek olarak ırk, sınıf ve cinsiyet temelinde ayrımcılık yapılmaktadır. Tabi ki eğitimin öznesi olan bireyler bu süreçte pasif kalmamakta ve çeşitli yollarla direnmektedirler. Toplumsal cinsiyet rolleri yoluyla cinsiyet eşitsizliğinin üretilmesinde hegemonya, ideoloji gibi süreçlere ek olarak kültür bu konuda çok önemli bir rol üstlenmektedir.

### **Kültür'ün Toplumsal Cinsiyet Rollerini Üzerindeki Etkisi**

Toplumsal cinsiyet rolleri ile yakından ilişkili olan kavramlardan biri de kültürdür. Kültür, bir sosyal grubun ona sağlanan hayat şartları ve fırsatlarından yararlanmada ve bunları anlamlandırmada kullandığı belirli yöntemleri ifade eder. Başka bir deyişle farklı grupların dünyayı anlamlandırmak için yararlandıkları uygulamalar, ideolojiler ve değerler kümesi olarak tanımlanabilir (McLaren, 2011). Kültür, insanlar arasındaki iletişimin ve etkileşimin zeminidir, ama aynı zamanda bir tahakküm kaynağıdır. Kültür, inançları, gelenekleri, değerleri, dili kapsar; aynı zamanda bireyleri ve grupları kurumsallaşmış hiyerarşilere bağlayan pratikleri dolaylıdır. Yatkinlıklar, nesnelere, sistemler, kurumlar vs. hangi biçim altında olursa olsun, kültür, iktidar ilişkilerini somutlaştırır (Swartz, 2011:11). Williams (1990) modern düşünce ve pratiğin büyük bir alanının odak noktasında kültür kavramının yer aldığını ve geçirdiği değişim ve karmaşalarla, sadece belirli konuları değil, aynı zamanda gelişimi boyunca ortaya çıkmış çelişkileri de içerdiğini savunur. İnsanın ilkel yaradılışı ne olursa olsun, onun iş çabalarını, kurumları ve kuralları karşılayan çalışmalarını, son olarak da bunlara biçim veren çabalarını belli bir kültür doğurmuştur. Bu kültürü yapan da onun bütün uğraşları, çıkarları, yeti ve inançlarıdır (Dewey, 1987:14). Althusser'e (1990) göre kültür, bir toplumun seçkin ve yığınsal ideolojisidir. Ama yığınların gerçek ideolojisi değil, egemen sınıfın doğrudan ya da dolaylı olarak, eğitimle ya da başka yollarla ve ayrımcı bir tutumla egemenliği altındaki yığınlara aşılama uğraştığı ideolojidir (1990:49).

Parekh'e (2002:206) göre, herhangi bir kültürel topluluğa üyelik topluluğun istediği yükümlülükleri ve kültürel sadakati beraberinde getirir. Başka bir deyişle kültürel topluluklar üyelerinden sadakat ister. Kültürel sadakat sadece kültürün ideallerine, değerlerine vs. değil bunlar etrafında kurulmuş erkek ve kadınlardan oluşan topluluğa da sadık kalmak anlamına gelir.

Bir toplumun kültürüyle ekonomik, politik ve diğer kurumları yakından ilişkilidir. Marx, kültürün toplumsal bir boşlukta oluşmadığını, genellikle baskın ekonomik ve siyasi güç sistemini meşrulaştırma şeklinde bir ideolojik rolü olduğunu, bu sistemden ayrı düşünülmemeyeceğini ve devamlı bir yeniden yorumlama ve yönlendirmeye maruz kaldığını öne sürerek, maddi üretim biçimine en önemli yeri vermiştir (Parekh, 2002:194). Kültür ekonomik, politik ve diğer kurumları biçimlendirirken onlar kültürü biçimlendirirler. Parekh (2002) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Kendilerine özgü yollardan yaşanan dünyayı yapılandırır, olası insan edimleri ve ilişkileri yelpazesini kısıtlar, temel insan deneyimlerini biçimlendirir ve kültürün bağlamını içeriğini derinden etkiler. Üstelik hiçbir ekonomik ve politik güç sistemi yalnızca fiziksel güce dayanamayacağı için, kendisini, üyelerinin, özellikle baskı altında kalmış ve kenara itilmiş üyelerinin gözünde meşru hale getirmek zorundadır; bunun yolu da onların kültürel ve ahlaki inançlarını uygun şekilde biçimlendirmekten geçer. Hiçbir baskın sınıfın kültürü rahat bırakmaması şaşırtıcı değildir. Baskı altındakiler ve kenara itilmişler ise yalnızca protestolara ve kuvvete güvenerek adaleti sağlayamazlar, baskın kültürün ilgili yönlerini yeniden yorumlamaları ya da bunlara karşı çıkmaları gerekir. Kültür bir meşruiyet ve kuvvet kaynağı olduğu için tüm politik ve ekonomik savaşlar kültürel düzeyde de yapılır ve tüm kültürel çatışmaların kaçınılmaz bir politik ekonomik boyutu vardır (2002:195-196).

İnsanlar ne kültürleri tarafından belirlenirler ne de iç çekirdekleri veya temel doğaları kültürden hiç etkilenmeyen aşkın varlıklardır. Kültürleri tarafından büyük ölçüde biçimlendirilirler; ama ona eleştirel yaklaşabilir ve farklı derecelerde onun üzerine çıkabilirler. Bunu yapabilme sınırları genellemez, çünkü bu sınır kültürün doğasına ve üyelerinin elindeki eleştirel kaynaklara bağlıdır. Diğer etkenler eşitken, diğerlerinden yalıtılmış, din temelli kültürlerde olduğu gibi tek kaynağa dayalı ya da

muhalefet geleneğine sahip olmayan bir kültür üyeleri üzerinde bu açılardan kendisinden farklı olan bir kültürden daha fazla baskı uygular. Bunun bir sebebi de, öbür kültürün aksine üyelerinin karşısına görece olarak daha homojen ve tutarlı bir bütün olarak çıkması ve onlara ezilmeye direnebilmeleri için kısıtlı bir eleştirel kaynak sunmasıdır. Aynı kültür içindeki bireyler ve gruplar bile ondan farklı şekillerde etkilenirler. Diğer etkenler eşitken kültür, başka kültürleri tanıyan, ya da en azından eleştirel düşünme güçlerini geliştirme fırsatı bulmuş olan veya kendilerine haksız davrandığından kültürlerine şüpheyle yaklaşması için nedenleri olan bireyleri, diğerlerine göre daha az biçimlendirir (Parekh, 2002:203).

Apple'a (2012) göre kültür, gün be gün hayatlarımızdan spesifik grupların etkileşiminden gelişen ve bunun içinde bulunan, yaşanmış deneyimdir. Apple'a (2012) göre, kültürel sermaye toplumdaki en güçlü sınıflar tarafından kontrol edilip onların çıkarlarını karşılama eğilimi içerisindedir. Ekonomik ve kültürel sermaye ayrılmaz biçimde birbirine bağlıdır ve okulda en meşru görülen bilgi türleri ve öğrenci gruplarını sınıflandırmak için karmaşık bir filtre görevi üstlenen bilgi türleri, sosyal formasyon biçiminin özel ihtiyaçlarıyla bağlantılıdır. Okullar belli tür bilgiyi ürettikleri gibi aynı zamanda öğrencileri sınıflandıran *sapma* kategorilerini de yeniden yaratırlar. Sapmanın yaratılması ve kültürel sermayenin üretimi ayrılmaz biçimde birbirine bağlantılıdır.

Hiçbir kültür çekişmelerden ve değişimden uzak kalmaz sınıflar, cinsiyetler, kuşaklar arasındaki çatışmalar ve diğerleri tüm kültürlerde vardır ve uygun kültürel ifade biçimleri ararlar. Kültür edilgen bir miras değil, etkin bir anlam yaratma sürecidir; sabit değil devamlı yeniden tanımlanan ve yapılandırılan bir şeydir. Yeni anlamları yönlendiren ve sınırlandıran bir yapısı vardır, ancak bu yapı gevşek ve görece değiştirilebilir özelliktedir (Parekh, 2002:196).

Tüm bu tartışmalardan sonra kültür ve eğitim arasında nasıl bir ilişki kurulabileceği hakkında mevcut literatürde yapılmış çalışmalar mevcuttur. Eğitim ile ilgili paradigmaları incelediğimizde bugüne kadar eğitime ilişkin çeşitli paradigma önermeleri ortaya atılmıştır. İnal'ın (2004) aktardığına göre, bunlar arasında yer alan Weberci yaklaşımda toplumun temel birimleri olarak statü grupları kabul edilir. Statüsel açıdan gruplaşmanın temelini oluşturan üç kaynak Weber tarafından şöyle belirtilmiştir:

1. Ekonomik durum
2. İktidar konumu ve
3. Kültür (etnik ve coğrafi kökenler, din, eğitim, entelektüel ve estetik kültürler) (2004:75).

Çatışmacı paradigma içinde yer alan kuramcılar, okulların asıl işlevinin, egemen ideolojinin bilgi biçimlerini ve toplumsal işbölümünü yeniden üretecek olan becerilerin aktarılmasının yeniden üretim olduğunu ileri sürmüşlerdir (İnal, 2004:78). Buna göre okullar, toplumsal ve kültürel yeniden üretim araçları biçiminde işleyerek kapitalist ussallığı ve egemen toplumsal uygulamaları meşrulaştırırlar (Aronowitz ve Giroux, 1986:69, akt.İnal, 2004:78). Çatışmacı paradigma eleştirel kuramın geliştirdiği bir değerler dizisidir. Bu dizinin içinde birçok alan ve bu alanın etkilediği faktörler bulunmaktadır. Çatışmacı paradigma, okulun yeniden üretim kuramı üzerinde de durarak, onun toplumsal ve kültürel işlevini ortaya koyar (Yıldırım, 2010:73). Çatışmacı paradigma içinde okullar, üç anlamda yeniden üretici olarak tanımlanmaktadır:

İlk olarak okullar, farklı toplumsal sınıf, ırk ve cinsiyete göre tabakalaştırılmış insan gücünün yetiştirilmesi için gereken bilgi ve becerileri aktarır ve yeniden üretirler. İkinci olarak okullar, kültürel anlamda da yeniden üretici olarak görülmüştür. Bu bağlamda okullar, egemen kültür ve onun çıkarlarını oluşturan bilgi biçimleri, değerleri ve dili aktarmak ve meşrulaştırmak için işlev görürler. Üçüncü olarak okullar, devletin politik iktidarının temelini oluşturan ekonomik ve ideolojik tahakkümleri üreten ve meşrulaştıran bir devlet aygıtının parçası olarak işlev görürler (Aronowitz ve Giroux, 1986:70, akt.İnal, 2004:78).

Yeniden üretim kuramcıları, asıl olarak iktidarın egemen kültürle alt sınıf ve grupların rızasını nasıl sağladığı üzerinde odaklaşırlar (Aronowitz ve Giroux, 1986:72, akt. İnal, 2004:78). Öte yandan, egemenlik altına alınmış grupların kendilerini baskı altında tutan koşulları değiştirme mücadelesi ve egemen grupların egemenlik sağlayıcı koşullarını yeniden üretme çabaları, ekonomi, toplumsal ilişkiler ve kültürdeki değişimleri anlamının anahtarları olarak görülür. Bu değişimler, devlet politikaları ile kamu eğitimine yansırırlar (Carnoy, 1989:6-7, akt.İnal, 2004:78). Yeniden yapılanmacılara göre; eğitim kuramları belirli tarihsel süreçlerin ve kültürel koşulların

bir sonucudur ve eğitim kuramları soyut ya da spekülâtif bir felsefeden ziyade toplumsal ve siyasal politikalar üretmelidirler (Guttek, 2006:338).

Guttek'in de (2006) belirttiği gibi sosyal yeniden-yapılanmacı görüşün düşüncelerinde belirli farklar olmakla birlikte şu düşüncelerde birleşirler:

1. Tüm felsefeler, ideolojiler ve eğitim kuramları belirli bir zaman ve yerde ortaya çıkmış olan kültürel şartlardan (olgulardan) kaynaklanırlar,
2. Dinamik bir süreç olan kültür gelişip, değişir,
3. İnsanlar kültürü kendi gelişim ve zenginleşmelerini daha verimli hale getirsün diye yeniden biçimlendirebilirler (2006:338).

Çeşitlilik gösterebilmesine rağmen, kültür kavramı, eleştirel pedagojinin anlaşılmasında büyük öneme sahiptir (McLaren, 2011:297). Eleştirel pedagoji, eğitimin politika alanında çok derin biçimde kökleştiği inancı üzerine kuruludur. Eğitsel boyutta alınan tüm kararların derin politik içermeleri vardır. Eleştirel eğitimciler, mevcut eğitimin eşitsiz yapısını vurgularken iktidara ve iktidarın eğitim dünyasında ve okullarda nasıl bölüşüldüğünü ve buna angaje olduğunu anlamaya özel önem sarf eder. Örneğin, onlara göre, 'egemen kültürel çevrelerden gelen öğrencilere ilişkin yapılan araştırmalardan çıkarsanan IQ testleri ve gelişimsel kuramlardan yararlanan okullar, sosyal tabakalaşmayı yansıtmakla kalmaz, bu tabakalaşmayı genişletirler de' (Kincheloe, 2004:6-9, akt.İnal, 2010:20).

McLaren'a (2011) göre, kültürel sorular, kimin güç sahibi olduğu ve bu gücün, okullaşmayı daha geniş sosyal düzene bağlayan sosyal ilişkiler bağlamında nasıl üretilip sergilendiğini anlamamıza yardımcı olur. Bireylerin kendi kültürlerini açıklama yetenekleri, belli grupların sosyal düzen içinde kullanabildikleri belli güçlerle ilişkilidir. Değer ve inançların, belli tarihsel deneyimleri paylaşan bireyler tarafından ifade edilme derecesi, toplumda sahip oldukları ortak güç tarafından belirlenir. Kültür ve güç arasındaki ilişki eleştirel sosyal teorinin içerisinde son yıllarda derinlemesine analiz edilmiştir. Bu analizde çeşitli kültür/güç ilişkilerinin altında yatan politik mantık aydınlatılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda bu bahsi geçen literatürden McLaren üç tane çıkarım aktarmaktadır. Bunlardan ilki kültür, baskı ve bağımlılık formlarını üreten



sınıf, cinsiyet ve yaş oluşumlarının içinde yer alan sosyal ilişkilerin yapısı ile yakın bir bağa sahip olduğudur. İkincisi kültürün basitçe bir yaşam tarzı olarak ifade edilemeyeceğidir. Farklı grupların baskın ya da baskılanmış sosyal ilişkilerinde denk olmayan güç ilişkileri yoluyla isteklerini tanımladıkları ve isteklerinin farkına vardıkları bir üretim şeklidir. Üçüncü olarak kültür, içinde belli bilgi ve deneyim formlarının üretim, meşrulaştırma ve dolaşımının, sınıf çatışmasına bağlı ana alanları oluşturduğu bir mücadele alanıdır. Bu bağlamda bu çıkarımların her biri okul kültürü ve daha geniş kapitalist toplum çerçevesinde eşitsizliklerin sürdürülmesi ve bu eşitsizliklere karşı konulma yolları ile ilgili temel sorular yöneltme açısından önemlidir (McLaren, 2011).

Öğretme ve öğrenme, bir sorgulama ve eleştirme süreci olmalıdır. Bilgi, öğrencilerin yalnızca kendilerini çevreleyen kültürden getirdikleri deneyimler ile başladığında yararlı; yalnızca, gösterilen bu deneyimlerin bazen sorunlu (sınıf, ırk, cinsiyet vb.) olması durumunda eleştirel ve öğrencilerin bu bilgiyi yalnızca kendilerini çevreleyen toplumdaki bireyler de dâhil başkalarının güçlenmesine yardım etme yönünde kullandıklarında dönüştürücü olur (McLaren, 2011). McLaren (2011) kültür kavramı ile ilişkili üç ana kategoriden-baskın kültür, ast kültür, ve alt kültür- bahseder:

Baskın kültür, toplumun maddi ve simgesel servetini kontrolü altında tutan sosyal sınıfın merkezi değerleri, çıkarları ve endişelerini meşrulaştıran sosyal uygulama ve sembolleri ifade etmektedir. Sosyal ilişkileri, egemen sınıfın baskın kültürüne bağımlı olarak yaşayan gruplar, “ast kültürün” parçalarıdır. Grup alt kültürleri, iki üst kültürün (baskın ve ast) alt kümeleri olarak tanımlanabilir. Alt kültürleri oluşturan bireyler sıklıkla baskın kültürünün dışında bir kimlik geliştirmelerine yardımcı olacak farklı sembol ve sosyal uygulamalardan yararlanırlar [...] insanlar, kültürler ve sosyal sınıfları mesken tutmazlar, bazıları baskın, bazıları ise ast durumdaki sınıf ilişkilerini ya da kültürel ilişkileri yaşarlar (2011:298).

Sosyal otoritenin ve eşitsiz güç ve ayrıcalık ilişkilerinin temeli her zaman gizli kalır. Baskın kültür, ortak bir dünya görüşü sağlamak amacıyla sembollerin, işaretlerin vb. anlamlarını kendi istediği doğrultuda düzeltmeye çalışır. Bunu yaparken kitlesel medya organları ve okullar, hükümet kurumları ve devlet bürokrasisi

gibi devlete ait araçları kullanarak sahip olduğu güç ve ayrıcalık ilişkilerini gizler. Bu yolla baskın kültür sosyal yaşamın sembollerini, temsillerini ve uygulamalarını güvence altına alır (McLaren, 2011). Örneğin toplumsal cinsiyet rolleri, ailede, okulda -açık ya da gizli bir şekilde- ve medyada işleyerek toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı ezilen, eşitsizliğe ya da ayrımcılığa uğrayan kadınların bu durumu kadın olmalarından dolayı veya “eksiklik ya da bireysel yetersizlik” sonucu görmelerini sağlamayı güvence altına almıştır. Baskın kültür, bireyleri, görüş ve fikirlere daha önceden kararlaştırılmış şekilde karşılık vermeye şartlandıran “özne pozisyonuna” oturtur (McLaren, 2011:301). Bir örnekle ifade edecek olursak Türkiye’de yaşayan kadınların çoğuna, “kadın” diye hitap edildiğinde, baskın söylem tarafından genellikle özne pozisyonuna yerleştirilmiş olurlar. “Kadın” olmak, belli bir dizi ideolojik yükleri de beraberinde getirir. Okullar, toplumsal cinsiyet rolleri ile kadınlara verilmiş olan yaygın kadın imajını baskın sınıfın değer ve inançlarını doğru gösteren ve reddetmenin hiç de doğal bir durum olmadığı bir şekilde yansıtır. Alt kültürler, baskın kültürdeki kültürel “boşluklar” veya açık alanlarla rekabet halinde olmanın bir parçasıdır. Baskın kültür, hiçbir zaman ast kültür grupları üzerinde tam kontrol kurmayı başaramaz. Bunun sebebini McLaren (2011) şöyle açıklamaktadır:

[...] Alt kültürler, sosyal düzenin sembolik eleştirisini yaparlar ve sıklıkla sınıf, cinsiyet, tarz ve ırk ilişkileri etrafında organize olurlar. Çeşitli genç alt kültürlerin alt-kültürel direnişlerinin burjuvazi kurumları (okul, iş ortamı, hukuk sistemi, tüketim endüstrileri) tarafından gaddarca sömürülmesine rağmen, alt kültürler genellikle anlamların nasıl üretildiği, tanımlandığı ve meşrulaştırıldığı üzerinde dönen mücadeleyi yaşatmayı sürdürmeyi başarırlar ve bunun sonucu olarak da yaşadıkları baskıya karşı çeşitli derecelere varan mücadeleler yürütürler (2011:298-299).

McLaren’a (2011) göre okullaşma bir kültür çeşididir. Kültür çeşitleri<sup>7</sup>, ekonomik üretim araçlarıyla, istek alışkanlığı, sosyal değerlerin oluşumu, güç bilgi asimetrisi, ideolojilerin şekillenmesi ve sınıf, ırk, cinsiyet ilişkileriyle ilgili yapısal desteklerden bağımsız olarak var olmazlar. Baskın kültür, hegemonya vasıtasıyla ast

<sup>7</sup>Kültür çeşitleri, grupların kendi yaşamlarını etraflarını saran maddi ve politik çevre içinde şekillendirme çabaları ile gelişmiş müzik, kıyafet, yiyecek, din, dans ve eğitim gibi kültür ifade eden semboller ve sosyal uygulamalardır (McLaren, 2011:299).

sınıf ve gruplar üzerinde hâkimiyet kurar. Bunu yaparken başka bir deyişle egemenliğin devamını sağlarken sadece güç kullanarak yapmaz. McLaren'in (2011) deyişle, *devlet, okul, kitlese medya, politik sistem ve aile gibi belirli yerlerde üretilmiş, üzerinde uzlaşmış sosyal uygulamalar<sup>8</sup>, sosyal formlar<sup>9</sup>, sosyal yapılar<sup>10</sup>* ile de sağlar. Freire (2008) bu durumu "boğulan bilinç<sup>11</sup>" kavramı ile açıklamaktadır. Boğulan bilinç kişinin bilincinin, içinde bulunduğu gerçeklik, yani ortam tarafından kaplanmış olma halidir. Boğulan bilinç gerçekliği değiştiremeyeceği bir şey olarak gördüğü için tamamıyla ona uyum sağlar (Freire, 2008). Yani hegemonyayı üretmek için baskın sınıfın güç kullanmasına gerek yoktur. Ast sınıf, baskın sınıfın birçok değer ve amaçlarına, o değerlerin veya o değerleri canlandıran çıkarların kaynağından haberdar olmadan zaten aktif olarak bağlanır. Freire'ye göre bu süreç yabancılaştırmanın bir sonucudur. Mayo (2012) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Freire'nin bakışında 'bankacı' eğitim öğrenenin öğrenilecek materyal ile ilgili sahip olabildiği her hangi bir ilişki duygusunu azaltır. Yabancılaştırmanın insan dışılaştırma koşulu bu süreci karakterize eder. Öğrenen kendi eğitiminin içeriğine yabancılaştırılır, aynı şekilde işçiler de, kapitalizm koşulları altında, Marksist anlamda, emeğinin üretimine yabancılaştırılır. Bu (yabancılaştırma) kişileri toplumda egemen grupların fikirlerine ve kültürüne açık hale getirir (2012:91).

Bir toplumun egemen grupların fikirlerine ve kültürlerine açık olma halini Freire 'kültürel istila<sup>12</sup>' olarak tanımlar. Kültürel istilanın içerisindeki egemen fikirler, sömürücü doğasını gizlediği sosyal ve ekonomik düzenlemeleri gizemli hale getirerek, bir kişinin 'sağduyusunun' parçası olur. Egemen fikirler bireyler bakımından ne kadar sömürücü olursa olsun, bir insanın mevcut düzenlemelere rıza göstermesini mümkün kılan 'gerçekliğin' doğal karşılanan özellikleri olurlar (Mayo, 2012:91). Freire (2008) kültürel istilayı şu şekilde ifade etmektedir:

<sup>8</sup> Sosyal uygulamalar, insanların söyledikleri ve yaptıkları eylemlerdir.

<sup>9</sup> Sosyal form, belirli sosyal uygulamalara meşruluk kazandıran prensiplerdir.

<sup>10</sup> Sosyal yapı, bireysel yaşamı kısıtlayan, bireyin kontrolünün dışında gibi görünen ve kaynağını toplumu yöneten güç ilişkilerinden alan sınırlılıklardır.

<sup>11</sup> Kavram çeviriden dolayı gömülü bilinç ve boğulan bilinç olarak kullanılmaktadır. Kavramın İngilizcesi embedded consciousness'tır.

<sup>12</sup> Kültürel istila, diyalog karşıtı eylem kuramının son bir temel özelliğidir. Kültürel istila bölücü taktikler ve manipülasyon gibi boyun eğdirmenin hedeflerine hizmet eder (Freire, 2008:128).

[...]Kültürel istila, her zaman istilaya uğrayan kültürün özgünlüklerini kaybeden veya kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya bulunan insanlarına karşı şiddet edimidir. Kültürel istila boyunca istilacılar sürecin hem yazarları hem oyuncularıdır. İstila ettikleri ise nesnelere. İstilacılar biçimlendirir; istila edilenler biçimlendirilir. İstilacılar seçer; istilaya uğrayanlar bu seçime uyar veya uymaları beklenir. İstilacılar yapar; istilaya uğrayanlar sadece istilacıların eylemi yoluyla yaptıkları yanılması içindedirler (2008:129).

Freire'ye (2008) göre her tür egemenlik istilayı içerir. Bu açık ya da gizli bir biçimde olabilir. O'na göre istila ekonomik ve kültürel egemenliğin bir biçimidir. İstila aynı toplum içindeki bir sınıfın bir başka sınıf üzerindeki egemenliğine ilişkin olabilir. Kültürel istila yoluyla egemenler hedeflerini, normlarını ve hedeflerini benimsetirler ve bu yolla egemen olma hallerini devam ettirirler. Freire'nin (2008) deyişiyle:

Kültürel boyun eğdirme, saldırıya uğrayanların kültürel özgünlüğünü yitirmesine yol açar; saldırıya uğrayanlar zamanla istilacıların değerlerini, normlarını ve hedeflerini benimserler. Egemen olma, diğerlerini kendi görüşlerine ve yaşama tarzlarına göre biçimlendirme tutkusu içindeki istilacılar, saldırdıkları insanların gerçekliği nasıl kavradıklarını bilmek isterler; çünkü ancak bu şekilde daha etkin biçimde egemen olabilirler. Kültürel istila açısından, istilaya uğrayanların gerçekliği kendi gözleriyle değil, istilacıların gözleriyle görmeyi öğrenmeleri temel önem taşır. Bunlar istilacıları ne kadar fazla taklit ederlerse, istilacıların konumu da o kadar istikrarlı hale gelir (2008:129).

Bu bağlamda erkek egemen görüş kendi değerlerini, normlarını ve hedeflerini kültürel istila yoluyla kadınlara benimsetmeye çalışırlar. Kadınlar gerçekliği toplumsal cinsiyet rolleri temelinde anlamlandırmaya başlarlar. Bu yolla erkek egemen görüş daha etkin bir biçimde egemen olur. Erkek egemen görüşün başarılı olabilmesi için kadınların erkeklerden daha zayıf oldukları konusunda ikna edilmeleri gerekir. Kadınlar kendilerini değersiz saydıkları ölçüde erkeklerin üstünlüğünü de tanımak durumunda kalırlar. Kültürel istilanın başarısı için, istilaya uğrayanların mutlak şekilde daha zayıf olduklarına ikna edilmeleri şarttır. Her şey karıştını da içinde barındırdığından, istilaya uğrayanlar kendilerini değersiz saydıkları ölçüde, zorunlu

olarak istilacıların üstünlüğünü de tanımak durumunda kalırlar (Freire, 2008:129-130).

Freire'ye (2008) göre, kültürel istila egemenliğin kısmen aracıdır, kısmen de sonucudur. Bu yüzden egemenlik niteliğindeki kültürel eylem (diyalog karşıtı öteki eylem biçimleri gibi), kasıtlı ve planlanmış olmasına ek olarak, bir başka ifadeyle ezen gerçekliğin ürünüdür. Freire (2008) bunu şu şekilde ifade etmektedir:

Mesela, katı ve ezen bir sosyal yapı, bu yapı içindeki çocuk yetiştirme ve eğitim kurumlarını zorunlu olarak belirler. Bu kurumlar eylemlerini yapının tarzına göre biçimlendirir ve yapının mitlerini aktarırlar. Evler ve okullar (anaokulundan üniversiteye) soyut olarak değil, zaman ve mekân içinde var olurlar ve egemenlik yapıları içinde büyük ölçüde, geleceğin istilacılarını hazırlayan taşıyıcılar olarak işlev görürler (2008:130).

Freire'ye (2008) göre, boyun eğdirme ve baskının sürdürülmesi amaçlarına hizmet eden kültürel istila, daima gerçekliğe dar bakışı, dünyanın durağan kavranmasını ve dünyaya bakış tarzının başkalarına zorla dayatılmasını içerir. Freire (2008) bu durumu şu sözlerle anlatmaktadır:

İstilacının "üstünlüğü" istila edenin "zayıflığını" ve aynı zamanda istilacıların diğerlerine zorla değerler dayatmasını gerektirir; bu arada istila edilenler istilacıya "aittir" ve istilacılar onları kaybetmekten korkar. Kültürel istila ayrıca, istila edilmiş olanların eylemi hakkında nihai kararın istilaya uğramış olanlarca değil, istilacılar tarafından verilmesi demektir. Kültürel istila ayrıca, istila edilmiş olanların eylemi hakkında nihai kararın istilaya uğramış olanlarca değil, istilacılar tarafından verilmesi demektir. Ama karar gücü, karar vermesi gerekende değil, onun dışında olunca, ona sadece karar verme yanılması kalır (2008:136).

McLaren'a (2011) göre, eleştirel kuramcılar okullaşmayı, kültürel politikanın bir şekli olarak görürler. Okullaşma her zaman sosyal yaşamın belirli formlarının tanıtılmasını ve bu formların meşrulaştırılması yoluyla öğrencilerin hazırlanması sürecini temsil etmektedir. Buna göre:

Bu şekliyle öğretim, güç ve sosyal uygulama ilişkilerini ve geçmiş, şimdiki zaman ve geleceğe ait belli bir vizyonu destekleyen bilgi biçimlerini ön plana çıkaran durumları içerir. Eleştirel kuramcılar genel olarak iddia etmektedirler ki, okullar sürekli olarak, sınıf ayrımı ile oluşan katmanlarla ilgilenen bilgi endüstrisini akılcı temeller üzerine oturtmaya çalışma; eşitsizlik, ırkçılık ve cinsiyet ayrımcılığını çoğaltma; demokratik ve sosyal ilişkileri rekabetçilik ve kültürel etnomerkezcilik vurgusuyla parçalama yönünde faaliyet gösterirler (McLaren, 2011:277).

Apple (2012) okulları kültürel ve ekonomik kurumlar olarak görür ve okulların kültürel sermaye birikiminde temel bir rol oynadığını ileri sürer. Buna ek olarak Fransa’da Bourdieu, Althusser, Baudelot, Establet; İngiltere’de Bernstein, Young, Whitty ve Willis; İtalya’da Gramsci; İsveç’te Kallos ve Lundgren; ABD’de Bowles, Gintis ve diğerleri de dâhil olmak üzere farklı bakış açılarına sahip kişiler sürekli olarak eğitim ve kültür sisteminin, bütün bu toplumlardaki mevcut tahakküm ve sömürü ilişkilerinin sürdürülmesinde çok önemli bir rol oynadığını savunmaktadırlar.

İnal’a (2004) göre, eğitimin ana işlevi ‘egemen kültürü aktarmak’tır. Egemen kültür ise egemen/resmi ideolojinin denetimi altındadır. Apple’a (2012) göre, Willis ve diğerlerinin çalışmaları okulların kültür ve ideolojilerin öğrencilere zorla dayatıldığı yerler olmaktan ziyade bunların üretildiği alanlar olduğunu ve ayrıca okulların öğrencilerin farklı direniş pratiklerini sergiledikleri mekânlar olduğunu göstermektedir. Apple (2012) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

İşte bu etnografik çalışmalar, ekonomi veya devletten gelecek dış baskıların okullar ve içlerindeki öğrencileri meşruiyet ve ekonomik, kültürel sermayenin birikimine dair süreçlere karşı konulamaz bir şekilde kattığı ve onlarla bütünleştirdiği mekanik bir sürecin olmadığını düpedüz ortaya koydu. Çünkü öğrencilerin de kendi kültürel biçimlerine dayanan iktidarları var ve öğrenciler hem bu yeniden üretim sürecini destekleyen hem de bu süreci kısmen “delen” çelişkili şekillerde hareket ediyorlar (2012:69).

Apple, “ideoloji ve müfredat” adlı çalışmasında tarihsel, ekonomik, kültürel ve etnografik bir dizi teknik kullanarak eğitimi sorgulamıştır. Bu süreçte öğrencilere

yardımcı olması planlanan, sınıf içinde standartlaşmış günlük anlam ve pratiklerin aslında yardımcı araçlar olmak bir yana, toplumdaki sınıf ilişkilerinin ekonomik ve kültürel olarak yeniden üretildiği karmaşık sürecin bir parçası olduğunu açığa çıkarmak istemiştir. Eğitimin görevlerinden ya da gerçekleştirdiği işlevlerden biri de öğrenciyi toplumsallaştırmaktır. Toplumun kültürel değerlerini ve davranış kalıplarını üyelerine aktarması, eğitimin görevleri arasında yer alır. Böylece her toplum içinde, temel toplumsal uyum (düzen, istikrar, uzlaşma vb.) gerçekleştirmeye ve geleneksel yaşam biçimleri korunmaya çalışılır (İnal, 2004:40).

Okullar iktidar sahibi grupların kültür ve bilgisinin biçim ve içeriğini alıp koruyarak ve iletilmesi gereken meşru bilgi olarak tanımlayarak imtiyazların kültürel yollardan devamını sağlamaktadır. Apple bu şekilde okulların Williams'ın "seçici gelenek"<sup>13</sup> olarak adlandırdığı şeyin öznelere şeklinde hareket ettiğini savunmaktadır. Dolayısıyla okullar, etkin bir kültürün yaratılması ve yeniden yaratılması sürecinde de özne durumundadır. Ayrıca okullar egemen grupların ideolojik hegemonyasına katkıda bulunan normları, değerleri, eğilimleri ve kültürü de öğretme işlevi üstlenmektedir (Apple, 2012:85). Okullar egemen kültürü aktarmakta, ruh hallerini şekillendirmekte ve belki de en önemlisi, toplumu oluşturan nüfusun büyük bölümüne, verili toplumsal formasyon içerisinde yurttaşlık için uygun kabul edilen bilgi ve değerleri aşılacaktır (Aranowitz, 2011:165). Bourdieu'ya göre eğitim, miras alınmış kültürel farklılıkların akademik başarıyı ve mesleki fırsatları şekillendirmesini sağlayarak, gerçekte eşitliksiz bir toplumsal düzenin idamesine katkıda bulunur (Swartz, 2011:264). Bourdieu, eğitim sisteminin üç kilit işlevi yerine getirdiğini söyler. Bu noktayı Swart (2011) Bourdieu'ya dayanarak şu şekilde açıklamaktadır:

Öncelikle, bir kültürel mirası "muhafaza etme, telkin etme ve yüceltme" işlevini görür. Bu eğitimin "içsel" ve en "asli işlevi"dir. Eğitim, yalnızca teknik bilgi ile becerinin aktarılmasını değil, belirli bir kültürel gelenek içerisinde sosyalleşmeyi de sağlar. [...] Okul 'toplumun kültürel kanonlarını muhafaza etmek, aktarmak ve telkin etmek üzere özel olarak tasarlanmış bir kurum'dur (Bourdieu, 1971c: 178). Kültürel yeniden üretim işlevini yerine getirir. Bu ilk

<sup>13</sup> Seçici gelenek toplumsal ve kültürel tanım ve kimlik sürecinde güçlü bir biçimde işleyen ve biçim verici bir geçmişin ve önceden biçimlendirilmiş bir bugünün özellikle seçilmiş bir açıklamasıdır. Belirli bir kültürde geçmişin ve bugünün bize sunduğu çok geniş bir alandan belirli anlam ve değerler seçilir ve öbürleri ya görmezlikten gelinir ya da dışlanır ( Williams, 1990:93).

işlev geleneksel pedagojiyle birleştiğinde eğitim sistemi ikinci, “dışsal” işlevini yerine getirir: Toplumsal sınıf ilişkilerini yeniden üretme işlevini. Kültürel sermayenin eşitsiz dağılımını yeniden düzenlemektense pekiştirir. Ayrıca toplumsal yeniden üretim işlevini de görür. Eğitim sisteminin üçüncü bir işlevi daha vardır: “meşrulaştırma”. Eğitim sistemi, aktardığı kültürel mirası yücelterek toplumsal yeniden üretim işlevinin gözlerden kaçmasına ve yanlış tanınmasına katkıda bulunur (2011:265).

İnal (2004) toplumsal denetimle kültürel yeniden üretimin gerçekleştiğini savunmaktadır. Eğitim kurumu içinde denetimin, resmi ve açık müfredatın yanı sıra gizli müfredat aracılığıyla sağlandığı, belirli değer, tutum ve ilkelerden oluşan gizli müfredatın öğretmenler tarafından öğrencilere örtük biçimde aktarıldığını ve bu yolla okul ve toplumda toplumsal denetim uygulandığını ileri sürer. Okulda öğrencilere toplumsal eşitsizliklerin doğal olduğu öğretilirken, toplumda ise bireyler otoriteye uymak ve itaat etmek için yetiştirilirler. Böylece, toplumsal denetimle kültürel yeniden üretim gerçekleşmiş olur (Abercrombie vd., 1984: 101, akt.İnal, 2004:59). Boudieu’ya göre okullar, aktardıkları kültürle doğruluk ve nesnellik adına eşitsizliği sürdürmektedir. Okulların aktardığı kültür, egemen sınıfların kültürüdür. Egemen sınıftaki aileler, çocuklarına eğitim kurumlarında daha başarılı olmalarını sağlayan bir “kültürel sermaye” aktarırlar (Blackledge ve Hunt, 1989:163-67, akt.İnal, 2004:80).

Sınıf içindeki etkileşimleri inceleyen bir araştırma geleneği, çocukların toplum içinde yaşadıkları yoksunluğun sınıf ortamında yeniden üretildiğini göstermiştir. Bu araştırmalarla, okullarda resmi müfredatın yanı sıra – çocukları, toplumsal denetimleri, toplumdaki yerlerini ve eşitsizliğin doğal, kaçınılmaz olduğu varsayımını kabul etmeye yöneltten – gizli bir müfredat daha olduğu ileri sürülmüştür (Turner, 1997:49). Turner’a (1997) göre, okullardaki baskın bakış biçimi, çocuklara kalıplaşmış “yetenekli”-“yeteneksiz” sınıflamasını kabul etmeyi öğreten ayırıcı altkültürler yaratmaktadır. Bu sistem içinde, öğrencilerin eğitim başarıları, sırf zekanın değil, sınıftaki ve okuldaki toplumsal düzenlemelerin sonucu olmaktadır. Egemen veya resmi ideolojinin başarı ölçütleri doğrultusunda belirlenen güç, statü ve prestij yalnızca eğitimsel amaçları değil aynı zamanda öğretmen ve öğrenci davranışını da biçimlendirir (Gutek, 2006:182). Okullarda resmi müfredata ek olarak gizli müfredat ile toplumsal eşitsizlikler yeniden üretilmektedir. Dolayısıyla hem müfredatı



tasarlarken kullanılan egemen bilgi ve kültür hem de bu müfredatı uygulayan ve öğrencilere aktaran eğitim sistemi var olan kültürel ve politik alanların yeniden üretilmesine hizmet etmektedir. “Okullar iktidar sahibi grupların kültür ve bilgisinin biçim ve içeriğini alıp koruyarak ve iletilmesi gereken meşru bilgi olarak tanımlayarak imtiyazların kültürel yollardan devamını sağlıyor. Ayrıca okullar egemen grupların ideolojik hegemonyasına katkıda bulunan normları, değerleri, eğilimleri ve kültürü de öğretme işlevi üstleniyor” (Apple, 2006:85). ‘Gizli okul’ veya çevre; öğretim ve öğrenmenin gerçekleştiği bir atmosfer olarak, öğrencinin sosyal ve zihinsel davranışları ile değerlerinin biçimlenmesine yardım eder. Çevre, hem okulun içinden hem de dışından kaynaklanan ideolojik unsurları içerir (Gutek, 2006:182).

Kültürel yoksunluk kuramı, eğitimde yeteneğin aynı kaldığı durumlardaki başarı farklılıklarının açıklanmasında önemlidir, fakat (en azından sonuçlar düzeyinde) tüm kabahati çocuk ve aileye yüklemesinden ötürü eleştirilmiştir (Toplumsal seçkinler ve onlara hizmet eden eğitim sistemi bu kuramdaki eleştirinin dışında kalır) (Turner, 1997:50). R. Boudon, kültürel yoksunluk ve sınıf içi etkileşim kuramlarına Turner’ın (1997) aktardığına göre yanıt olarak şunu söyler: ‘Çocuklar okuldaki altkültürlere maruz kalmasalardı da, genel tabakalaşma sistemindeki yerlerinin bir sonucu olarak gene dezavantajlı olurlardı’. Boudon’un vardığı sonuç Turner’a (1997) göre eğitimdeki fırsat eşitsizliği, ancak toplum tabakalı yapısından ya da okul sistemi ayrımcılıktan tümüyle kurtulursa yok edilebilir. Toplumsal eşitsizlik, sınıf farklılıklarını okul sistemine, sınıftaki altkültürlerin kalıcılığına ve evde ortaya çıkan kültürel beklentilere bağlayan işlevsel bir döngü tarafından korunup sürdürülmektedir.

Sonuç olarak, eğitim sürecinde gerek gizli müfredat ile gerek resmi müfredat ile toplumsal eşitsizlikler yeniden üretilmektedir. Okullar kültürel sermaye birikiminde ve mevcut sosyo-politik-kültürel yapının sürekliliği için anahtar bir rol oynamaktadır. Kültürel kurumlar olarak okullarda kültürel egemelik işlenmekte ve alt kültüre sahip öğrenciler dezavantajlı durumlara düşerek eşitsizliğe ve ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Buna karşın öğrencilerin kendi kültürel biçimlerine dayanan iktidarlara olduğu göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Öğrenciler hem bu yeniden üretim sürecini destekleyen hem de bu sürece karşı koyan çelişkili şekillerde hareket etmektedirler (Apple, 2012). Buraya kadar yapılan tartışmalardan yola çıkarak

kültürün eğitimle ilişkisini kuran çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışma bu bağlantıyı sağlamada yer alabilecek çalışmalardan biri sayılabilir.

Kültür gibi toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde çok önemli bir diğer kavram sınıftır. Bireyler ait olduğu sınıfsal konum ile bağlantılı olarak ötekileştirilmektedir. Sınıfsal konum özellikle kız çocukları için çok önemli bir rol üstlenmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerini etkilemekte ve eşitsizliğe neden olmaktadır.

### **Sınıf Yaklaşımları ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Sınıf Bağlamında Ele Almak**

Sınıflı toplumların hepsi yapılaşmış bir toplumsal eşitsizlik sergiler. Hepsinde üstün grupların diğerlerinin emeğini sömürdüğü, hiyerarşik bir sistem içinde her insan grubunun belirli pozisyonları işgal ettiği bir durum söz konusudur. Toplumsal sınıflar gerçek yaşamda, yaşamın bütün alanlarındaki farklılıklar ve kurumlar biçiminde vardılar. Sınıflar çizgisel değildir ve para gibi tek bir şeyin etrafında aşağı yukarı benzer konumda olmaktan kaynaklı gruplar olmaktan öte, sürekliliği olmayan, niteliksel olarak farklı kategorilerdir. Toplumsal sınıflar “kendinde” var olmazlar; bir sınıf sisteminin parçası olarak vardılar (Worsley, 2007:135-139). Aşıklar olmadan aşk olamayacağı gibi, asiller ve emekçiler olmadan da itaat olmaz. [Sınıf] böylece ne bir yapı hatta ne de... “kategori”dir, fakat... insan ilişkilerinde oluşan şeydir... Bazı insanlar ortak deneyimlerinin sonucunda (miras olarak devralınan ya da paylaşılan) aralarındaki çıkar birliğini hissedip bunu kendi çıkarlarından farklı (ve çoğu zaman da karşıt) olan diğer insanlara karşı ifade etmeye başladıkları anda sınıf oluşur... sınıf bir ilişkidir, şey değildir (Thompson. E.P.,1968:9-10, akt.Worsley, 2007:139-140). McLaren (2011) sınıf kavramını şu şekilde açıklamaktadır:

Sınıf kavramı belirli bir sosyal düzendeki hayatı yöneten, ekonomik, sosyal ve politik ilişkiler olarak tanımlanabilir. Sınıf ilişkileri, bireylerin ve grupların, gelir düzeyi, meslek, ikamet yeri, statü ve sosyal dereceyi açığa çıkaran diğer göstergeler gibi hususlarda yaşadıkları baskı ve kısıtlamaları yansıtır. Sınıf ilişkileri, artık emek, onu üreten ve ondan faydalananlarla direkt bağlantılıdır. Sınıf ilişkileri aynı zamanda, gücün sosyal dağılımı ve yapısal paylaşımı ile de ilgilidir (2011:293).

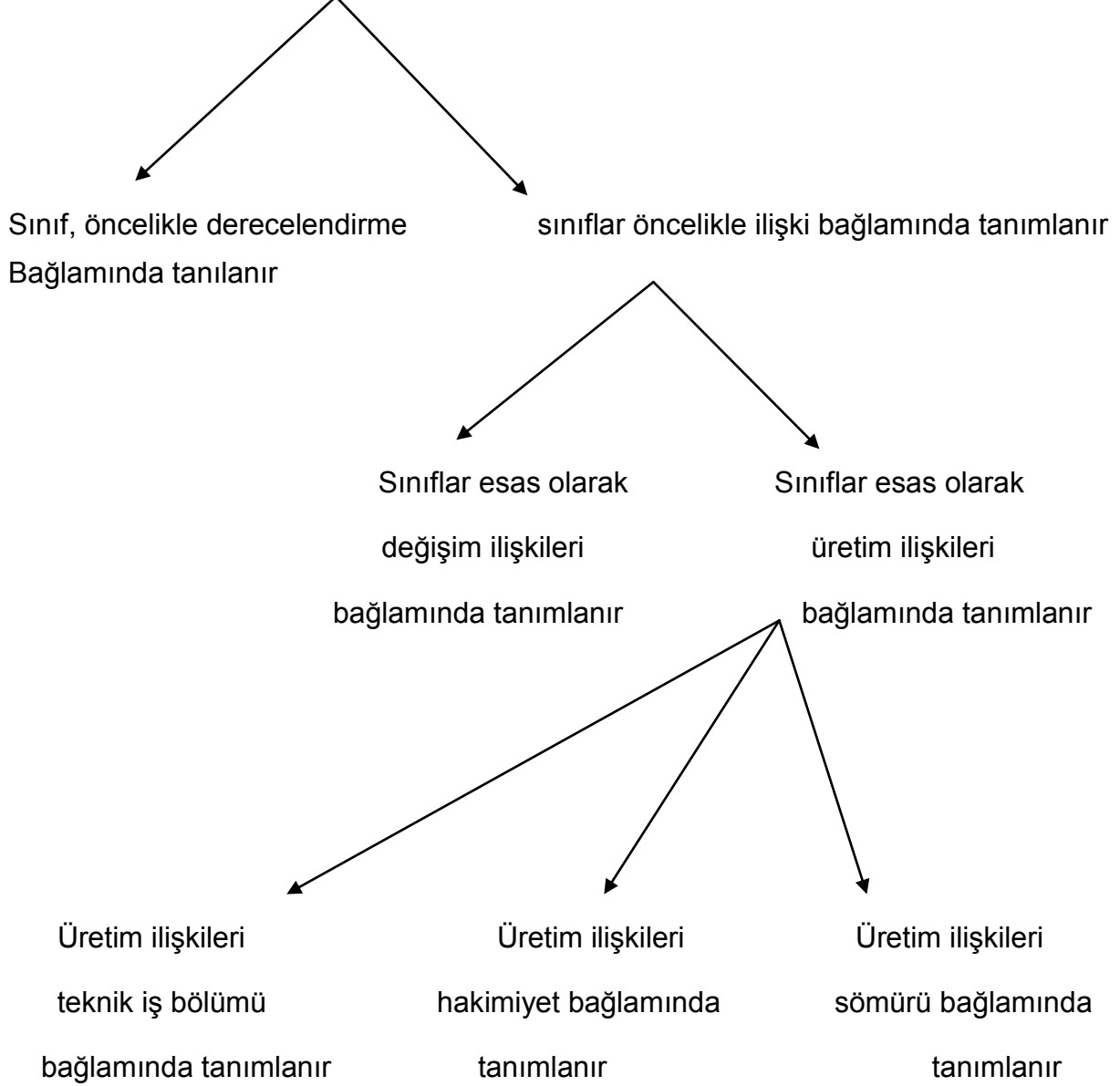
Giddens'a (1979) göre sınıfsal gücün üç ana kaynağı vardır: Üç sınıflı bir yapı yaratma eğilimini taşıyan mülkiyet, ehliyet ve fiziksel emek gücü sahipliği; bunlar, mülkiyete dayanan egemen/üst sınıfa, ehliyete dayanan ara/orta sınıfa ve emek gücüne dayanan işçi sınıfı/alt sınıfa tekabül eder. Bu modelin getirdiği belirgin sınırlar, gerçek değil görünüşteki sınırlardır; çünkü bu üç sınıf, kendi içlerindeki tutarlılıkları zamana ve yere göre değişebilen sınıfsal bölünmelere uğramış olabilir (Edgell, 1998:63-64). Toplumsal sınıflar kesinlikle ekonomik iş bölümünün farklılaşmasından kaynaklanıyor ve onu pekiştiriyor olmakla beraber, iş ilişkileri gibi ekonomik ilişkilerle direkt olarak sınırlanamaz. Sınıflar, ana babaların çocuklarını nasıl yetiştirdiklerinden dinsel tutumlara kadar yaşamın bütün alanlarına ilişkin davranışları şekillendirir (Worsley, 2007:140). Worsley'e (2007) göre, toplumsal sınıf böylelikle işten daha kapsamlı bir şeydir. Hem resmi ve akademik çözümlenelerde hem de popüler düşüncede on binlerce mesleğin hepsi birkaç sınıfa indirgenebilir; çünkü Marx'ın belirttiği gibi, "üretim araçlarıyla olan ilişki" çerçevesinde bazıları işçi bazıları da sahip olarak ortak bir vaziyet alırlar. Yani sınıflar sadece gözlemcinin kurguları değildir ve sınıflara ait insanlar normalde bu gerçekliğin bilincindedir. Bourdieu, mesleği iki şeyin göstergesi olarak ele alır. Bu durumu Brubaker (2007) şu şekilde açıklamaktadır:

Bir tarafta, meslek, üretim sistemi içindeki konum veya mesleki çevre tarafından doğrudan şekillenen veya belirlenen bireysel özellikler bütünü'nün bir göstergesidir. Bunlar sadece üretim tarzı ilişkilerini, dolayısıyla Marksist anlamdaki sınıfı ve piyasa gücünün derecesini, dolayısıyla Weberci anlamda sınıf konumunu değil, fakat aynı zamanda çalışma yaşamında biriktirilen (işte yaratılan ekonomik ve siyasal olarak güçlü sosyal tanışıklıklar sermayesi veya yaratılabilecek ya da tüketilebilecek olan yeteneğin "sermayesi" örneğinde olduğu gibi ) diğer iktidar formlarını da kapsamaktadır. Diğer taraftan, meslek; doğrudan üretim sistemi içindeki pozisyonu veya farklı mesleklerin kendine özgü nitelikleri tarafından değil, fakat dolaylı olarak, açık ya da kapalı kriterlere göre yeni üyelerini seçerek veya reddederek mesleki konumlara girişi kontrol eden mekanizmalar tarafından belirlenen niteliklerin, her mesleki grubu tanımlayan "ikincil nitelikler" bütünü'nün bir göstergesi olarak ele alınır. Bu

nitelikler, örneğin, eğitim seviyesi, cinsiyet oranı, yaş dağılımı, coğrafi dağılım, sosyal kökene göre dağılım vb. dir (Brubaker, 2007:252).

Baskın çözümler sınıfı göstergebilimsel açıdan inşa edilmiş kimliklerden ve farklılık biçimlerinden biri olarak görme eğilimindedirler. Başka örneklerde, sınıf bir yaşam tarzı olarak mal tüketme süreciyle ya da malların döngüsündeki odaklarla ilişkilendirir (McLaren, 2007:150). McLaren'a (2007) göre, bu tür kavramsallaştırmalara karşı sınıf kişinin kapitalist emek bölünmesindeki yeriyle bağlantılıdır ve emeğin değer kaynağı olduğunun anlaşılması zorunludur. Kapitalizm 'insan hayatını alıp satmayı da içeren evrensel metalaştırmayı' (Dyer- Witheford 1999, s.9) zorla kabul ettirmeye dayalı bir sistemdir. "Sınıf tahakkümü meşrulaştırıcı ideolojilerden biri değildir. Aksine, sınıf 'üretim araçlarıyla ilişkileri nedeniyle insanlar arasında oluşan sömürü ilişkilerinin' (Gimenez 2001, s.24) göstergesidir" (McLaren, 2007:150). Tüm kategoriler toplumsal sınıf iken ' sınıf toplumsal olanın özüdür'; diğer kategorilerin aksine sınıf ' bireyin toplumdaki konumu dışında tanımlanamaz ve ekonomik sistemin işleyişine katılım dışında çoğaltılamaz...Sınıf...kapitalizm tarafından yaratılmıştır ve onunla birlikte yoğunlaşmıştır ve bu nedenle ona karşı büyük bir tehdit unsurudur' (Kagarlitsky 2000, s.95, akt. McLaren, 2007:150). Şekil 1. Kapitalizm içindeki sınıfların tanımlanmasıyla ilgili ana yaklaşımlardan bazılarını göstermektedir. Wright (1979b) bu yaklaşımları birbirine zıt görüşleri temsil eden üç grup bağlamında analiz etmiştir.

### Şekil 1.Sınıf Kavramına Temel Yaklaşımlar<sup>14</sup>



<sup>14</sup> **Kaynak:** Wright, 1979b akt:Thrift ve Williams, 2007:190

Thrift ve Williams'a (2007) göre bu analizde ilk olarak, dereceli sınıf kuramları ile ilişkisel sınıf kuramları arasında bir ayırım yapılabilir. Dereceli yaklaşımlar sınıfların genellikle statü veya gelir gibi niteliklerle ilgili niceliksel derecelerle belirlendiği fikrine dayanır. Sınıfı bir değişken olarak içine alan insan coğrafyası alanında yapılmış çok az çalışmanın çoğunun temelini bu dereceli (genellikle resmi ast-üst sınıflandırmasına dayalı) yaklaşım oluşturur. Fakat böyle bir yaklaşım gerçek bir açıklama gücüne sahip değildir. Açıklama, göreceli terimlerden çok, ilişkisel bağlamda bir sınıf kavrayışını, yani sınıflar arasında onların doğalarını belirleyen bir dizi sosyal ilişkiler bağlamında bir sınıf kavramını gerektirir (2007:190).

Thrift ve Williams'a (2007) göre ilişkisel olarak tanımlanan sınıfların da derece özellikleri olabilir -Kapitalistler zengindir, işçiler fakir.- Fakat, sınıfları tanımlayan şey bu özellikler değildir. Sınıflar arasındaki sosyal ilişkiler, en azından onların hiyerarşik konumlarının en temel görünümünü açıklar. İlişkisel bir sınıf kavramı verildiğinde, sınıfları esas olarak sosyal değişim ilişkilerinin mi (Pazar), yoksa sosyal üretim ilişkilerinin mi belirlediğine göre ikinci bir ayırım daha yapılabilir. Piyasa ilişkilerine dayanan sınıf kavramı, [...] genellikle Max Weber'e atfedilir. Üretim ilişkilerine dayalı sınıf kavramı genellikle Marx'ın adıyla özdeşleştirilir (2007:191).

Bu üç tanımdan yola çıkarak Thrift ve Williams (2007) sınıfın tanımlanması ile ilgili olarak son bir ayırım yapmaktadırlar. Buna göre, her şeyden önce sınıfın *mesleğe* göre tanımlanabileceği ve bu durumda da kuramsal zeminin genellikle giderek artan teknik iş bölümü konusu hakkında bir değişkenle sağlanabileceğidir. İkinci olarak sınıfı diğerlerini yönetmek olarak tanımlanabilecek *otoriteye* sahip olma veya ondan mahrum olmaya bağlı olarak başka bir deyişle bir dizi *hâkimiyet* ilişkisi olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü ve son olarak bir sınıfın zenginliği ile diğerinin fakirliği arasında nedensel bir ilişki kuran Marksist görüşün savunduğu sınıf tanımlaması yer almaktadır. Buna göre işçi ile sermaye arasında artı değere el konulmasına imkân tanıyan çelişki ilişkisi olarak başka bir deyişle bir *sömürü* ilişkisi olarak tanımlanabilir. Thrift ve Williams'a (2007) göre, Marksist sınıf tanımı burada yani sömürü niteliğine sahip sosyal üretim ilişkilerine dayanan sınıf tanımı bir başlangıç noktası olarak ele alınmıştır. Bu tanım kadınlar, dinsel veya etnik gruplar gibi bazı sosyal grupların sınıf olmadığı anlamına gelmektedir. Thrift ve Williams (2007), Wright'ın (1985:129-30) kadınlarla ilgili olarak Marksist tavrı şu şekilde özetlediğini aktarmaktadırlar:

Sınıf, “baskıya” eşdeğer değildir ve farklı kategorilerdeki kadınlar, farklı türde ve miktarlarda üretici servete sahip oldukça ve bu mülkiyet sebebiyle sosyal üretim ilişkileri içinde farklı konumlar aldığı müddetçe bir sınıf olarak düşünülemez. Kapitalist bir kadın bir kapitalisttir ve kapitalist olması nedeniyle hem erkek hem de kadını, çalışanları (ve diğerlerini) sömürür. Bu kadın bir kadın olarak çeşitli şekillerde baskı görüyor da olabilir ve bu, sömürdüğü kadınlarla bu kadın arasında sınıfsal olmayan bir çıkar ilişkisi doğurabilir, fakat bu durum, bu kapitalist kadını ve onun çalışanlarını ortak bir cinsiyet “sınıfına” sokmaz (2007:192).

Fakat bu kesinlikle bu sosyal grupların göz ardı edildiği anlamını taşımaz. Modern Marksist analizin önemli noktalarından biri bu grupların önemini doğru şekilde hesaba katmış olmasıdır. Marksist analiz bu türden sosyal grupların sınıf üyeliğinden çıkarılmasını kesinlikle önermez. Benzer şekilde Marksist analiz, bu sosyal grupların sınıf oluşumu üzerinde etkisinin olmadığını da savunmamaktadır. Bu grupların kesinlikle önemli etkilere sahip olduğunu ileri sürmektedir (Thrift ve Williams, 2007).

### **Klasik Sınıf Teorileri: Marx ve Weber**

Marx ve Weber’in klasik sosyoloji kuramlarında sınıf, eşitsizliği ve siyaseti yapılandırma konusunda oynadığı temel rolden ötürü merkezi bir tema haline gelmiştir. Marx’a göre servet ile gelirin oluşumu ve dağılımı, kapitalizm söz konusu olduğunda, ücret alan işçiler ve kârı alan mülk sahipleriyle nitelenen üretim sisteminin bir ifadesidir (Edgell, 1998:114). Marx siyasi gücün bir sınıfın diğer bir sınıfa baskı yapmasının aracı olduğunu da vurgulamaktadır. Weber de sınıfın ekonomik gücün dağılımında önemli olduğunu iddia etmesine karşın, siyasi düzeyde “partilerin, ‘sınıfsal durum’ veya ‘statü durumu’ aracılığıyla belirlenen çıkarları temsil edebileceklerini ve takipçilerini sırasıyla birinden veya diğerinden toplayabileceklerini” ileri sürerek Marx’tan ayrılmıştır (Edgell, 1998:114).

Karl Marx sınıfla ilgili sosyoloji teorilerinin ilkinin ve en önemlilerinden birini geliştirmiştir. Bu teorinin önemi, sonraki sınıf teorileri üzerindeki düşünsel etkilerine ve Marx'ın yazılarının tümünden – özellikle de tamamlanmamış sınıf teorisinden<sup>15</sup> ilham alan toplumların benimsediği devrimci yönelimler üzerindeki politik etkilerine dayanır. Dolayısıyla, Marx'ın sınıf çözümlemesi hem teorik hem de uygulamalı sosyoloji için bir örnek oluşturmaktadır (Edgell, 1998:12). Marx sistematik bir sınıf analizi yapmamıştır fakat sınıf Marx'ın kuramının temelinde yer almaktadır (Narin, 2005; Edgell, 1998; Thrift ve Williams, 2007; Worsley, 2007; Pakulski, 2007). Marx'ı diğerlerinden ayıran kapitalizmi ya da sınıflı toplumu ortadan kaldırmayı düşünmüş olmasıdır (Worsley, 2007; Edgell, 1998). Marx sıklıkla sınıfın ekonomik olmayan boyutunu da kabul etmekle beraber temel kuramsal çalışması olan Kapital, iş yerinde ve pazarda ekonomik ilişkiler ve sistemin objektif işleyişi (onun yasaları) ile ilgilenmiş, sınıfın ekonomik olmayan boyutlarına ya da onun toplumsal, kültürel ve öznel boyutlarına çok az dikkat çekmiştir. Fakat, onun sınıf bilinci tartışması bu öğelere bazı kuramsal atıflarda bulunur (Worsley, 2007:145). Sınıf üretim ilişkilerinin, nesnel yapısı olduğu kadar, tarihsel süreç içinde üretici güçlerin gelişmesinin de öznesi, verili toplumu dönüştürme dinamiklerini içinde taşıyan sürece dair bir kavramdır. Marx üretim araçlarına sahiplik gibi bir sınıf ölçüsü getirdiği gibi sınıfları durağan olarak kavramaz, sınıfın bir diğer sınıf ile mücadele içinde sınıf haline gelmeye başladığını söyler<sup>16</sup>(Narin, 2005:46). Sınıfların politik yönelimleri, davranışları, tek tek sınıf üyelerinin algılarıyla değil, sınıf mücadelesi ile belirlenir. Sınıf mücadelesinin üzerinde oturduğu temel ise üretici güçlerin gelişkinlik düzeyiyle de belirlenen üretim ilişkileridir (Narin, 2005:46). Marx'ın kapitalizm altında sınıf kavramına ilişkin açıklaması, iki soyutlama düzeyinde inşa edilmiştir. En yüksek düzeydeki soyutlamada, Marx sermaye ile ücret arasında çelişkili sömürü, nitelikli ve uzlaşmaz bir ilişki analizi yapar. Bu ilişki sermaye ile emeği bir sınıf olarak muhafaza ederken, belirli derecede sınıf çatışmasının varlığını da teminat altına alır (Thrift ve Williams, 2007:192). Marksist gelenekte sınıf kavramı esas olarak sınıf çatışması ve değişme analizlerinin içeriğine yerleştirilmiştir (Pakulski, 2007). Sınıf hem sermaye ve emeğin

<sup>15</sup> Kapital III'de özelde sınıf üzerinde duran bölüm tamamlanmamıştır (1974:886) (Worsley, 2007, Thrift ve Williams, 2007, Narin, 2005).

<sup>16</sup> Bottomore, Marx'ın sınıf teorisinin en önemli özelliğinin, üretim sürecindeki bireylerin gerçek durumları ile kendi durumlarına ve kendilerine açık olan politik, sosyal eylem hatlarına dair kavrayışlarının birbiriyle karşılıklı ilişkili ve etkileşimli olarak ele alınması olduğunu söylüyor (Bottomore, 1991:10, akt:Narin, 2005:46).



zıt çıkarlarıyla oluşmuş toplumsal gerilimlerin yapısal kaynaklarına, hem de bu gerilimlerle eklemlenen toplumsal kategorilere (bilinçlilik ve örgütlenmenin değişen oranlarına) işaret eder (Pakulski, 2007:36). En alt düzeydeki soyutlamada Marx, sınıflar, sınıfın işlevleri ve öteki sosyal grupların geniş bir yelpazesıyla karakterize olan bir dizi somut tarihsel analiz sunar (Thrift ve Williams, 2007:192).

Marx'a göre kapitalist toplumlarda üretim aracına sahip olan burjuva sınıfı ile artı değerine el konulan işçi sınıfı olmak üzere iki temel sınıf yer almaktadır. Bu iki sınıfın arasında orta sınıf bulunmaktadır<sup>17</sup> (Narin, 2005, Edgell, 1998, Turner, 1997). Kapitalist toplumlarda üretim araçlarına sahip olan kapitalist sınıf ile geçinmek için emek gücünü satmaktan başka bir yolu olmayan işçi sınıfı arasında, birincisinin üretim sürecinde işçinin yarattığı artı değere el koyduğu bir ilişki mevcuttur (Narin, 2005, Turner, 1997). Daha geniş bir yelpazede bu bir sınıfın (işçi sınıfı ya da üreticiler sınıfı) hayatta kalmak için gerekenden daha fazlasını üreticilerden artık değer olarak çıkaran egemen sınıf (gaspçılar sınıfı) tarafından sömürülmesine yol açmaktadır. Egemen sınıfın varlığını devam ettirmesine yol açan, işte tam da bu artı değerdir (McLaren, 2011:294). Marx kapitalist toplumun ilk evrelerinden beri sermayenin giderek sınırlı bir elde toplanması ile daha çok insanın emeğini satmaya mecbur edilmesi sürecini (Proleterleşme<sup>18</sup>, mülksüzleşme) incelemiştir (Narin, 2005:47). Bu süreçte kapitalizmin ayırt edici bir özelliği olan emek gücü meta haline gelmektedir. Sonuç, toplumsal yapının ikiye bölünmesidir, kapitalizmin iki temel sınıfının, yani burjuvazi ile –üretim araçlarının sahibi olmamasıyla tanımlanan- proleteryanın ortaya çıkmasıdır (Turner, 1997:59).

Marx sık sık, kapitalizmde sınıfların içkin bir yoksullaşma ve kutuplaşma eğilimi gösterdiklerinden söz etmiştir; bu eğilim, zamanla, bir düşmanlık ilişkisinde iki ana sınıfın ortaya çıkmasına neden olur. Bu da Marx'ı “kendinde sınıf” ile “kendi için sınıf”tan söz etmeye götürmüştür. Marx bu ayrımı yapmakla, işçi sınıfının, siyasal ve ekonomik mücadele aracılığıyla, kapitalist toplumdaki konumu ve çıkarları konusunda giderek bilinçlendiği gerçeğini göstermeye çalışmıştır (Turner, 1997:59). Diğer taraftan Marx, işçi sınıfının “kendinde” yani nesnel olarak var olduğunu, işçilerin

<sup>17</sup> Marx, değişik çalışmalarında özellikle de Louis Bonaparte'nin 18 Brümeri'nde (1972), diğer birçok sınıf ile sınıf grupları veya bölünmelerinden bahsetmiştir (Edgell, 1998:18).

<sup>18</sup> Proleterleşme, toplumun giderek daha fazla bir biçimde iki karşıt sınıfa sadeleşmesi, Marx'ın 1840'lardaki eserlerinden beri vurguladığı bir özelliktir. Marx'ın içinde yaşadığı dönem, “sınıf savaşımının yer yer” değil, inişli çıkışlı da olsa, yoğun olarak kendisini ortaya koyduğu dönemlerdir ve bu dönemde kapitalist toplumda proleterleşme sürecinin sonuçları ve etkileri politik olarak belirleyicidir (Narin, 2005:47).

tümünün işveren karşısında benzer pozisyonda olduklarını söyler. Fakat öznel anlamda, onlar kendilerini zorunlu olarak bir sınıf olarak görmediklerini ve bu nedenle de sınıf örgütlenmelerini geliştirmediklerini ve “kendi için sınıf” durumuna gelemediklerini söylemektedir (Worsley, 2007:145).

McLaren’ın (2011) savunduğu gibi sermayenin sosyal evreninde, kapitalist toplumlarda sosyal yaşamın her tarafına yayılmış, merkezi konumdaki sınıf mücadelesi ilişkisinden bahsetmeksizin, sınıf analizi yaklaşımında bulunmak mümkün değildir. Wright, ‘sınıf mücadelesini ve sosyal değişimi anlamak için, sınıfların tam olarak nasıl kavramlaştırıldığını ve hangi sosyal konum kategorilerinin hangi sınıflar içerisinde yer aldığını bilmemiz çok büyük önem taşımaktadır’ (Wright 1976:3-4, akt:Edgell:1998:26). Marx’a göre “tarih, sınıf mücadelelerinin tarihidir”, çünkü tarihi yaratan toplumsal varlığın iradesi sınıf mücadeleleri içinde gerçeklik kazanır (Öngen, 2002:11). Marx insanların, yalıtılmış bireyler olarak değil, toplumsal grup ve sınıfların üyeleri olarak hareket ettikleri takdirde kendilerini dönüştürebilecek, kendilerini dönüştürdükçe de dışsal dünyayı dönüştürüp, toplumsal dünyanın aktif üreticileri haline gelebileceğini savunur (1992b) (Öngen, 2002:26).

Eşitsizlik, kaynağını toplumsal eyleme kılavuzluk eden normlarda bulur. Sınıfsal eşitsizlikler kapitalist toplumun özünde var olsalar da, eşitsizliğin kapitalizmle özel ve ayrıcalıklı bir ilişkisi yoktur. Bireylerin eşitsizliği toplumsal yapı içindeki toplumsal konumlarının bir sonucudur. Toplumsal tabakalaşma sonucunda meydana gelen eşitsizlikler konusunda Marksist toplumbilim tasarısında eşitsizlik, kişisel eksikliklerin ya da ahlaki kusurların ürünü değildir. Eşitsizlik, temelde bireylerin bir niteliği değil bir bütün olarak toplumun bir özelliğidir. Bireyler, eşitsizliği yapılarında taşıyan ilişkiler tarafından toplumsal olarak yapılandırılmış toplumsal rolleri üstlenmek zorundadırlar; bu anlamda bireyler eşitsizliğe zorlanırlar (Turner, 1997:59). Marx’a göre kapitalizmde zenginlik ve kişisel başarı, “damlaya damlaya göl olur söylene”yle anlaşılabilir. Marx için kapitalizm ruhunun erdemleri (çok çalışma, sebat etme ve kanaatkarlık), kapitalizm içindeki bireylerin irade ve isteklerinden bağımsız olarak var olan toplumsal sınıfları –doğası gereği- eşit ödüllendirmeyen kapitalizmin yapısında asla köklü bir dönüşüm yaratmazlar (Turner, 1997:60). Marksizme göre başarı güdüsü ve edinimcilik, insan doğasının evrensel özellikleri değil, belli tarihsel koşulların özel sonuçlarıdır. Yeni üretim tarzı toplumsal ilişkilerde bir dönüşüm

yaratacağından, Marksist kuramdaki komünist eşitlik ve gereksinimlerin tam karşılanması hedefi ütopyik olmayan gerçekçi bir beklentidir (Turner, 1997:62).

Max Weber'in sınıf teorisini daha geniş çerçevede ele alıp geliştirdiği kabul edilir. Weber'in teorisi, ortaya atıldığından bu yana, toplumsal katmanlaşma (yani toplumun birtakım hiyerarşik düzenli tabakalara ayrılması) teorisi olarak bilinmektedir. Dolayısıyla, Marx'ın aksine Weber, statüler ve etnik katmanlaşma başta olmak üzere, sınıf dışındaki değişik katmanlaşma biçimlerine dikkat çekmiştir (Edgell, 1998:20). Weber sınıf tartışmalarını ekonomik ve sosyal düzeni ayırarak yapmıştır. Weber, Prusya ve Avrupa'da yetişmiş ve 1848 yılı bu bölgelerde sınıf hareketlerinin sermaye birikimi lehine, alt sınıflar aleyhine dengeye ulaştığı bir dönem olmuştur. Ağır ekonomik kriz ve bu dönem içindeki 1871 Paris komünü hareketi, Prusya orduları ile birlikte bu hareketin dağıtılması, Almanya'nın birliği gibi olaylar kıta Avrupasının koşullarını ve sınıfsal yapının yeniden yapılanmasında önemli roller oynamış hatta belirlemiştir. Diğer taraftan Amerika'da şirket ortaklığı ile sermaye sahipliğinin, üretim aracı sahipliğinin görüntüdeki ayrılması, karmaşıklaşması, nitelikli iş gücünün bileşiminin değişmesi henüz yeni yeni başlamasına rağmen yaygınlaşarak kapitalist yapı içerisine nüfuz etmiştir (Narin, 2005). Narin'e (2005) göre bu koşullarda "ekonomik" ve "sosyal" alanın ayrılması hem gerçek hem de görüntüdür. Bu durumun böyle olmasının nedeni sermaye birikim döngüsünün genişlemesi ve dolayımlanması sınıf bileşimini de karmaşıklaştırmasıdır. Sosyal olan ile ekonomik olan bunun sonucunda ayrı gözükmekte ve giderek özerk varlıklara sahip görünmektedirler. Weber böyle bir tarihsel koşulda, belirleyici olarak ekonomik sınıfları değil, toplumdaki güç dağılımının partilerin yanı sıra diğer özneleri olan, statü gruplarını incelemiştir (Narin, 2005:43). Turner'a (1997) göre, Weber'in görüşü, ortak bir yaşam tarzı ve tüketim kalıbıyla nitelenen gerçek topluluklar olarak statü gruplarını öne çıkardığı için önemlidir. Weberci gelenekte sınıf, daha çok yaşam şanslarındaki (mal ve hizmetlere ulaşmada farklılık) eşitsizliğin pazar temelli hiyerarşik modellerine işaret eden kategorik bir kavramdır (Pakulski, 2007:36, Turner, 1997:63). Weber'e göre sınıf gerçek bir topluluk değildir, sadece topluluk eylemi için olanaklı temelleri ortaya koyan bir gruplaşmadır. "Bizim terminolojimizde 'sınıflar', 'sosyal topluluklar' değildir; yalnızca toplumsal eylemin mümkün ve muhtemel temellerini temsil eder" (Weber, 2002:269, akt:Narin, 2005:57). Weber, sınıfı mülkiyet ilişkisi ve zenginlik üzerinden açıklamakta ve bu zenginlerle olan ilişki, servete erişim ve erişememe

ekonomik düzen çerçevesinde yaşanmaktadır. Fakat tanımladığı sınıfları bir sosyal topluluk olarak görmez (Narin, 2005:55). Turner'a (1997) göre, Weber mülk sahibi sınıf ve edinimci sınıf olmak üzere iki tip sınıf ayırt etmiştir. Mülk sahibi sınıf, mülk sahipliğinin getirdiği ekonomik farklılaşmayla belirlenirken, edinimci sınıf piyasadaki hizmet sunma fırsatlarından yararlanmaya göre belirlenir. Narin'e (2005) göre, Weberin mülkiyet ilişkisi sahiplikle ifade edilir ve bu yüzden bu ilişki eş zamanlı olarak, diğer sosyal birimlerle ve nesnelere kurulu bir ilişki olarak ortaya çıkar. Marx'ın gerçekte üretim koşullarının bir sonucu olarak ifade ettiği toplumsal ilişkilerin "meta fetişizmine" dönüşmesinin bir sonucu olan olgu Weber'de verili olarak ele alınmıştır. Bu olgu insanlar arasındaki ilişkilerin aynı zamanda zenginlik anlamına da gelen nesnelere dolayısıyla insanların kurdukları ilişkilerin piyasa ilişkilerine indirgenmesidir. Bu noktadan itibaren, mülkiyet ilişkisinde Weber için asıl olan, bu mülkiyet biçimlerine sahiplikle elde edilen bir takım hak ve donanımlarla belirlenen statü konumlarıdır (Narin, 2005:55). Dolayısıyla, Weber'in sınıf sosyolojisi, "tüm sınıfsal durumların iki temel kategorisi" olan mülk sahipliği ve mülksüzlükten yola çıkmakta, ancak eğitim ve mülkiyete göre belirlenen olumlu ve olumsuz ayrıcalıklara sahip çok sayıda sınıf ayırt etmekte ve bir statü grupları analizi getirmektedir (Edgell, 1998:24).

Weber'in Marx'ın sınıf analizine yönelttiği en temel meydan okuma, "sınıf" olarak tabakalaşma ile sosyal prestij ve statü açısından tabakalaşmayı birbirinden ayırması yani, ekonomik ile sosyal düzeni birbirinden ayırmasıdır (Narin, 2005:54). Ekonomik alanı tanımlayan mülkiyet ilişkileridir, ancak sosyal alanı tanımlayan "statü" gibi ölçülerdir. Ekonomik alanın özel bir belirleyiciliği yoktur. Aksine temel olarak toplumlara, hukuksal ve statülerine göre inceleyen Weber için "sosyal alan"ın belirleyiciliği daha fazladır. İşte bu nedenle, Weber'in sınıf analizi öznelcidir (sübjektivist) (Narin, 2005:58). Weber'e göre sosyal düzende belirleyici olan statü gruplarıyken ekonomik düzende belirleyici unsur sınıflar arasındaki çelişkidir. Prestij açısından tabakalaşma sınıf sistemini sınıf yapısının aşırı uçları arasındaki uçuruma köprü kurar tarzda iki temel sınıf arasına bir dizi statü grubu oluşturarak ve toplumun az ya da çok, net biçimde tarif edilebilen statü konumlarının bir sürekliliği biçiminde görüldüğü yönündeki toplumsal hiyerarşinin tamamen farklı bir kavrayışını öne sürerek iki temel biçimde etkilemektedir (Narin, 2005).

Weber (2002) ekonomik alanda gördüğü sınıfı şu şekilde tanımlamaktadır: “Sınıf konumu, kişilerin mal, yaşam koşulları ve kişisel yaşantılar için sahip oldukları tipik olanaklar demektir. Bu olanaklar ise verili bir ekonomik düzen içinde gelir sağlamak üzere mal ya da beceri harcama gücünün derecesi ve türü ya da bu gücün yokluğu tarafından belirleniyor olmalıdır. Sınıf terimi, aynı sınıf konumunda bulunan insan grubu anlamına gelir” (Weber, 2002:270, akt.Narin, 2005:57). Ona göre, ekonomik düzen sınıf sistemidir, bu alanda sınıflar arasında çelişki söz konusudur<sup>19</sup>. Ekonomik düzen sadece ekonomik mal ve hizmetlerin dağılım ve kullanım sistemidir. Sosyal düzen ise ekonomik düzen tarafından geniş ölçüde belirlenmemiştir. Sosyal düzen statünün gruplar arasında dağılımı ile belirlenir (Sencer, 1974:74, akt. Narin, 2005:57). Weber için ekonomik alan bireylerin adeta yarışa “başlangıç” koşullarını oluşturmaktadır; oysa yaşam sahnesindeki rollerini belirleyen “statü”leri ve yaşam şansları”dır, yani verili olandan başlayarak, yaşam fırsatlarını ne derece kullanabildikleri, eğitim ve beceriye kavuşup kavuşmadıkları, kavuştukları beceriler ile zenginliğe ulaşma fırsatlarını ne derece kullanıp kullanmadıklarıdır (Narin, 2005:58).

Edgell’e (1998) göre, Weber sınıf kavramının, ortak sınıfsal koşulları paylaşan herhangi bir insan topluluğuna işaret ettiğini savunmaktadır. Weber’e göre ‘sınıf’tan söz edebilmemiz için belli özellikleri taşıması gerekir: “1. Bir grup insanın yaşam olanaklarının belli bir nedensel ögesi ortak ise, 2. Bu ögeyi, mal sahibi olmak ve gelir sağlamak gibi salt ekonomik çıkarlar temsil ediyorsa, 3. bu öge, meta ve işgücü piyasalarının koşullarında temsil ediliyorsa, ‘sınıf’tan söz edilebilir” (Weber, 2002:270). Weber “sınıf”ı şöyle tanımlamıştır (Edgell, 1998:22) : ‘[Sınıf] tipik bir mal arzı, dışsal yaşam koşulları ve kişisel hayat deneyimleri fırsatıdır; bu fırsat, belirli bir ekonomik düzende gelir sağlamak adına malları ve becerileri tasarruf altına almak için sahip olunan gücün miktarı ve çeşidi veya bu gücün yokluğu tarafından belirlenir’ (Weber 1961:181). Weber’e göre en temel ekonomik olgu, bir çekişme düzeni içinde piyasada mal değiştirme amacıyla bir araya gelen insanlar arasında maddi mülkiyetin dağılım biçiminin özel ve farklı şans ve fırsatlar yaratmasıdır. Bir kimsenin sınıf durumu, sonuç olarak onun “piyasa durumudur” (Narin, 2005:57). ‘piyasadaki fırsat,

---

<sup>19</sup> Weber’in yaşam olanaklarının tanımını şöyle yapmaktadır: “Değişim amacıyla piyasada rekabet eden insanlardan oluşan bir toplulukta maddi mülkler üstündeki tasarruf hakkının dağılım biçiminin kendiliğinden belirli yaşam olanakları yarattığı, en temel ekonomik gerçeklerden biridir” (Weber, 2002:270, akt.Narin, 2005:57).

bireyin kaderi açısından genel durumu ortaya koyan belirleyici unsurdur' (1961:182). Edgell (1998:22) Weber'in sınıf analizini şu şekilde ifade etmektedir:

Weber bu sınıf tanımına dayanarak, olumlu ayrıcalıklı sınıfların iki tipini, yani mülkiyetçi ya da mülk sahibi sınıf ile edinimci ya da ticari sınıfı birbirinden ayırır. Bunlardan ilki, değişik türden mülklere –örneğin arazi, bina veya insana-sahip olanları kapsamaktadır; diğeri ise, piyasaya arz edilebilecek malları, hizmetleri ve becerileri olanları, örneğin endüstri veya tarım alanındaki girişimcileri, tüccarları, bankerleri, meslek sahiplerini, “tekelci nitelikleri ve becerileri olan işçileri” kapsamaktadır (Weber 1968a: 303 ve 304).

Edgell (1998) Weber'in sınıf ile ilgili ayrıca, olumsuz ayrıcalıklı üç mülkiyetçi sınıf – yani “özgür olmayanlar, sınıftan çıkarılanlar ve ‘yoksullar’ ” - ile gene olumsuz ayrıcalıklı üç ticari sınıf – yani “kalifiye, yarı kalifiye ve kalifiye olmayan işçiler” – arasında ayırım yaptığını ifade etmektedir. Weber, olumlu ve olumsuz ayrıcalıklı sınıf tipleri arasında değişik “orta sınıf”ların olduğunu bunların köylüler, zanaatçılar, kamu sektörü ve özel sektördeki memurlar, serbest meslek sahipleri ve az rastlanır ehliyetlere ve/veya becerilere sahip işçi gruplarından oluştuğunu belirtmektedir (Weber 1968a, Edgell, 1998). Buna ek olarak Weber sosyal sınıflar olarak adlandırdığı sınıfsal durum gruplaşmalarını da ele almıştır: ‘Sosyal sınıf, kişisel hareketlilik ile nesil hareketliliğinin kolay ve yaygın olduğu tüm sınıfsal durumları bir araya getirir’ (1968 a: 302). Weber bu çeşit dört grup sıralamıştır: Bir bütün olarak işçi sınıfı, küçük burjuvazi, mülksüz aydınlar ile – teknisyenler türünden- uzmanlar ve “mülkleri ile eğitimleri sayesinde ayrıcalıklara sahip olan sınıflar” (1968a:305, akt:Edgell, 1998:22). Ayrıca sınıf ve statü durumları arasında da bir ayırım yapmış, ama modern toplumda ‘her şeye rağmen sınıfsal durumun hâkim faktör’ olduğunu kaydetmiştir (1961: 182, akt:Edgell, 1998:23). Weber, sınıfı temelde ekonomik bir olgu olarak ele almıştır. Başka bir deyişle kişinin piyasadaki konumu belirleyici olmaktadır. Edgell’e (1998) göre, Weber’in yapmış olduğu genelde sosyal tabakalaşma yapısına, özeldede sınıf yapısına ilişkin görüşü aşırı derecede karmaşık ve çoğulcudur. Turner’a (1997) göre, Weber’in tabakalaşmayı ele alışı, güç ve saygınlık farklılıklarının, mülkiyet ve ekonomik zenginlik farklılıklarına

indirgenemeyeceğini düşündürmektedir. Başka bir deyişle Weber için toplumsal çatışma, hiçbir zaman yalın bir sınıf çatışması değildir; sınıflar, statü grupları ve partiler arasında, hem piyasa hem de üretim sistemi açısından kaynak ve ayrıcalıkların tekelleştirilmesine yönelik yoğun bir mücadele demektir. Weber'e göre toplumsal eşitsizlik ile toplumsal çatışma, belirli bir üretim tarzından doğan basit ekonomik görüngüler değildir. Sınıflar ve statü grupları arasındaki toplumsal eşitsizlik, toplum denen şey için genel geçer bir olgudur; bu nedenle Weber, sosyalizm ile kapitalizm arasındaki ayrımı toplumbilim açısından anlamlı saymamıştır. Hatta bu toplum tipleri arasında bürokrasinin sürekliliğine koşut bir süreklilik olduğunu vurgulamıştır (Turner, 1997:63).

Weber'in bir başka araştırma konusu toplumdaki güç ilişkileridir. Bireyin belirli nesnelere sahip olmasının piyasa mekanizmasında nasıl güç ilişkileri kurduğunu ve bununla bağlantılı olarak sosyal ilişkileri nasıl yaşadığı ve bunun piyasadaki açılımının ne olduğu üzerinde durur (Narin, 2005). Böyle tanımlandığında mülkiyet ilişkisi bir içerme ve dışlama<sup>20</sup> mekanizması olarak işlev görür: mülkiyete sahip olanlara belli haklar ve fırsatlar sağlanırken, buna sahip olmayanları da bu hak ve fırsatlardan dışlar (Narin, 2005:55-56). Weber'in toplum biliminde eşitsizliğin ana boyutunu güç oluşturur, ama bu boyut çeşitli biçimlerde dile gelebilir. Weber'in toplumsal yapı ve eşitsizlik incelemesindeki temel ayırım, toplumsal sınıf ile toplumsal statü grupları arasındadır. Statü grupları, rakipleri karşısında toplumsal mevkilerini korumak ve üst konumda olanlara göre konumlarını iyileştirmek için kesintisiz bir mücadele verirler (Turner, 1997:65).

Yeni Weberciler sınıfların kutupluluğunu reddederek toplumsal sınıf formasyonundaki sosyal hareketliliği ve otorite ilişkilerinin önemini, sınıf çatışmaları yerine statü grupları ve siyasal parti çatışmaları ile açıklar (Pakulski, 2007:36). Onlara göre, 'sınıf yapılaşması' sadece emek gücünün karakteriyle, becerilerin ve mülkiyetin farklı dağılımıyla değil, fakat aynı zamanda işbölümü ve otorite ilişkileri boyunca oluşur.

<sup>20</sup> Bu içerme/dışlama ilişkisi, sınıf, statü grubu gibi herhangi bir sosyal grubun tanımlanmasında temel rol oynar. Sosyal kümelenme (social clustering), kapalılık (closure) ve bu kapalı gruplar arası toplumsal hareketlilik (social mobilization) sınıf ve sosyal gruplaşma analizlerinin temel özelliklerini oluşturur. Her sınıflama, bir içerme (kümelenme) ve dışlama (kapalılık) ilişkisini kapsar (Narin, 2005:56).

Bu ayrım, mesleki statü/mülkiyet gibi toplumsal konumların nesnel boyutları üzerinde yoğunlaşan sınıf kavramları ile öznel sınıf kimliği ve ek olarak da bilinçliliği vurgulayan sınıf kavramları arasında bir yol ayrımıdır<sup>21</sup> (Pakulski, 2007:36-37).

### **Bourdieu'nun Sınıf Çözümlemesi ve Distinction: Statü grupları olarak sınıflar**

Bourdieu, toplumsal farklılıkların, hiyerarşi ve iktidar ilişkilerinin nasıl oluştuğu ve yeniden üretildiği ile ilgilenmiştir bunu “Distinction” (1986) adlı kitabında yansıtmıştır (Öztimur, 2010). Bourdieu “Distinction” (Statü grupları olarak sınıflar) adlı eserinde çağdaş Fransa'daki sınıfsal yapının ve sınıf mücadelesinin sembolik boyutlarını incelemek için tek bir sorun etrafında düzenlemek yerine açık uçlu bir program etrafında düzenleme yoluna gitmiştir (Brubaker, 2007). Bourdieu “Distinction” kitabında, gündelik yaşamın kurucu öğelerinden zevk, estetik ve alışkanlıkların aynı zamanda farklılaştıran, sınıflandıran, toplumsal ayrımlar yaratan unsurlar olduklarını tartışarak zevkin masum olmadığını; toplumsal gruplar arasında iktidar ilişkilerinin kurulmasında etkili olduğunu tartışır (Öztimur, 2010:583). Distinction, çağdaş Fransa hakkında olduğu halde, Bourdieu , (İngilizce baskısı önsözünde) “ekonomik ve sosyal koşullar evreni (universe) ile yaşam tarzları evreni (universe) arasındaki ilişkiye” dayanan temel analizlerinin” tabakalaşmış her toplum için geçerli olduğunu” iddia eder (Brubaker, 2007:247). Bourdieu Weber'in aksine statü gruplarının sınıflardan farklı bir çeşit grup olmadığı, ancak böylece hakim sınıfların inkar edilip yüceltildiği ve böylece meşrulaştırıldığı düşüncesini ileri sürer. Distinction, bu tezi kanıtlama çabasıdan dolayı sınıfları statü grubu formunda inceleyerek, sınıfları dışsal varoluş koşulları üzerinde incelemek yerine (bunlar onların iktidarının ve ayrıcalığının temel kaynağıdır), başkaları tarafından doğal veya sosyal değer olumlu ya da olumsuz belirtileri olarak algılanan ve bu suretle sosyal düzenin meşrulaştırılmasına katkı sağlayan, sınıfların paylaşılan eğilimleri ve “nesnel olarak uyumlaştırılmış” pratikleri üzerinde odaklanarak Marksist ve Weberci

<sup>21</sup> Nesnelci yorumlarda sınıf üyeliği, onların yönelimleri, kimlikleri ve bilinçliliklerinden bağımsız olarak belirlenir ve bu görünüm değişken olarak görülür. Öznelci sınıf kavramları ise aksine, bilinçlilik ve kimliği bir sınıf –aktörünün eklenmesinin ana göstergeleri ve temelleri olarak alır. Bunlardan ilki Miliband (1989), ikincisi Touraine tarafından temsil edilir. Touraine( 1981:68)'e göre, ‘sınıf bilinci olmadan sınıf olmaz’ (Pakulski, 2007:37).



perspektifleri birleştirme çabasında olduğu söylenebilir (Brubaker, 2007). Brubaker'a (2007) göre, Bourdieu Distinction'da sınıf çözümlemesini dört farklı aşamada gerçekleştirmiştir. Çözümlemenin en somut aşamasında tüketim alışkanlıkları, boş zaman etkinlikleri ve yaşam tarzını oluşturan sanat eserleri, giyim, yemek ve ev eşyaları vb.deki beğeniler bütünü içinde yer alan sınıf temelli farklılıklar yer almaktadır. Distinction, farklı etkinlik alanları içindeki seçeneklerin tutarlılığını (yaşam tarzından bahsetmeyi haklı çıkaran tutarlılığı) ve yaşam tarzındaki sınıf temelli farklılıkları açıklamak amacındadır. Yaşam tarzındaki hem sınıf içi tutarlılıklar hem de sınıflar arasındaki farklılıklar, sınıf habitusu açısından açıklanmaktadır ve bu çözümlemenin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Distinction'da yapılan bu dört aşamalı analizdeki bölümlerin tutarlılığı, farklı yaşam tarzları tarafından karakterize edilen statü gruplarının, nesnel güç temelli yanlış algılanan sınıflardan başka bir şey olmadığı önermesine dayanması açısından çok önemlidir. Ancak farklı yaşam tarzlarının varlığını göstermek yeterli değildir. Buna ek olarak, yaşam tarzındaki farklılıkların iktidar içindeki farklılıkları gizlediği ve yaşam tarzlarının, kesin eğilimler sistemi yoluyla, belirli dışsal varlık koşulları ile bağlantılı olduğu gösterilmelidir (Brubaker, 2007:252). Sınıfın paylaşılan varlık koşulları ve (paylaşılan) eğilimler tarafından tanımlandığı ve statü gruplarının gizli sınıflardan başka bir şey olmadığı ikili tezine dayanan bir tartışma, istatistiksel bir analizin neden sadece sınıf göstergeleri ile yaşam tarzlarının ve eğilimlerin göstergeleri arasındaki görece (olarak) zayıf ilişkileri ortaya çıkardığını göstermek zorundadır (Brubaker, 2007:253). Yaş, cinsiyet ve etnisite sınıfsal bölünmeleri enine kesen bölünmenin ana kaynağı değildir: Bunlar, daha çok sınıfsal bölünmeleri tesis eden, (varlık koşulları ve eğilimler içindeki) sınıf kurucu farklılıkların göstergeleridir. Sınıf diğer sosyal gruplaşma biçimlerinden biri değildir. Sınıf, kendi yaşam koşulları ve buna denk düşen eğilimler tarafından ayırt edilen bütün sosyal gruplar için genel bir addır (Brubaker, 2007:253). Brubaker'a (2007) göre, hem istatistiksel analiz hem de Bourdieu'nun tanımladığı bir sınıf göstergesi için elverişli olan tek bir özellik yoktur. Brubaker (2007) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Bu Bourdieu'nun bir tarafta dışsal varlık koşulları ve diğer tarafta ise içselleştirilmiş eğilimler olarak iki etmenli sistemin bütününe dayanan tanımlama lehinde, tek etmenli (Marx ve Weber örneğinde olduğu gibi) sınıf tanımına karşı çıkışının zorunlu bir imasıdır. "Toplum mantığıyla" ve

istatistiksel açıdan birbiriyle bağlantılı olan özellikler bütünü tarafından nitelendirilen, görelî olarak homojen bireyler bütünü olarak sınıfların anlaşılmasında sadece istatistiksel analiz değil fakat aynı zamanda, tüketim alışkanlıklarının “pratik tutarlılığı” ve varlık koşulları tarafındaki “ikincil özellikler ağı” ile içselleştirilmiş eğilimler ağı tarafındaki yaşam tarzını hesaba katan “inşa çalışması” da başarılı olabilir (Brubaker, 2007:253-54).

Özetle, Bourdieu'nun sınıf ile ilgili analizi paylaşılan dışsal varlık koşulları ve (paylaşılan) içselleştirilmiş özellikler ile paylaşılan iktidar biçimleri ve paylaşılan yaşam tarzlarının kesişme noktasındaki stratejik konumundan dolayı, sınıf Bourdieu'nun sosyal yaşama ilişkin metateorisinde yer alan genel evrensel bir açıklayıcı ilkedir (Brubaker, 2007:257).

### **Kültürel sermaye**

Bourdieu'nun farklılaşmış toplumlarda sermaye olarak kavramsallaştırdığı iktidar biçimi kültürel sermayedir. Kültürel sermaye kavramı, sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, okul sistemi hakkında bilgi, eğitim gibi geniş çeşitlilik gösteren olanakları kapsar. Bourdieu'nun amacı kültürün bir iktidar kaynağı haline gelebileceğine işaret etmektedir (Swartz, 2011:110-11). Bourdieu kültürel sermaye kavramını, ekonomik eşitsizlikler ile açıklanamayan kültürel pratikler ve eğitimsel performanslardaki farklılıkları açıklamak üzere geliştirmiştir. Kültürel ya da sembolik mallar bir kişi onları yalnızca anlamını kavrayabildiği zaman “tüketilebildiği” için maddi mallardan farklıdır. Bu kişinin müzelerde ve konser salonlarında karşılaştığı kültürel mallar için doğru olduğu kadar okulda karşılaştıkları için de doğrudur (Brubaker, 2007:237). Bireyler ancak ve ancak onları takdir etme ve anlama için gereken şemalara sahip oldukları takdirde onların anlamlarını kavrayabilir, onları kendine mal edebilirler. Kültürel sermaye kavramı bu takdir etme ve anlama şemalarını kuran işlenmiş eğilimlerin topluluğuna işaret etmektedir. Bu eğilimler çift anlamda geliştirilir: değerlendirme anlamında “rafine”dirler; ve tanımlayıcı anlamda, bunlar (bilinçli ya da bilinçsiz) bir geliştirme sürecinin ürünüdürler (Brubaker, 2007:238).

Brubaker'a (2007) göre, kültürel sermayenin biriktirdiği bu ekme süreci ailede başlar ve zamana yapılan bir yatırım haline dönüşür. Bu yatırım okulda, üniversitede ve kısmen eğitimsel deneyimlerin dolayısıyla sosyal bağlantılarda kazanç olarak geri döner. Amprik çalışmalar hocaların öğrencilerin sosyal kökenleri açısından tarafsız olmadığını açığa çıkarmaktadır zira hocalar, eğitimsel performansın diğer yönlerinden çok, kültürel sermaye ve dolayısıyla ailenin geçmişten gelen birikiminin gelişmişliğine bağlı olan dil ve üsluba büyük vurgu yapmaktadırlar<sup>22</sup> (Brubaker, 2007:238). Kültürel sermaye yalnızca anonim eğilimler biçiminde değil, ayrıca akademik diplomaların sosyal olarak onaylanmış, nesnelleşmiş biçiminde de var olur. İş piyasasında arzulanan pozisyonlar giderek artan şekilde resmi eğitsel nitelikler gerektirdikçe aileler için gerekli "az bulunur değerler"e sahip olması anlamına gelen, çocukları için iyi bir eğitime yatırım zorunlu hale gelmektedir. Bourdieu bu yatırım sürecini ekonomik sermayenin kültürel sermayeye dönüşümü olarak açıklamaktadır (Brubaker, 2007:239). Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramı, aynı toplumsal kökenlere sahip olmakla birlikte farklı eğitim düzeylerine sahip ailelerin çocuklarının okulda gösterdikleri eşitsiz başarıyı açıklamak üzere giriştiği araştırmanın ürünüdür (Bourdieu1986a:243;Bourdieu ve Wacquant 1992:160, akt:Swartz, 2011:111). O'na göre kültürel sermaye kavramı, akademik başarıyı ya da başarısızlığı, zeka ya da yetenek gibi doğal yatkınlıklara bağlayan yaygın görüşten kopmak anlamına gelir. Bourdieu, aile çevresinden miras alınan kültürel sermaye miktarının ve türünün, okuldaki başarı düzeyini, bireysel yetenek ya da başarı ölçütüne göre daha iyi açıkladığını saptar. Bourdieu kültürel sermaye kavramını çözümlerken (1986a), bu sermayenin üç farklı hali olduğunu söyler:

İlkin, bireyin sosyalleşme yoluyla içselleştirdiği, beğeni ve anlayış örüntülerini oluşturan, kültürle kazanılmış yatkınlıklar toplamına işaret eder. Bourdieu'ya göre kültürel malların maddi mallardan farkı, insanların bu malları yalnızca

<sup>22</sup> Pierre Bourdieu ve M. De Saint Martin, "Les Categories de l'entendement professoral", Actes de la recherche (1975) 3, 68-9: bkz. Ayrıca Reproduction, 141-76. Bu analizin imalarından biri olan , ekonomik kaynağın her formdaki kalıntılarını yok edecek ve "kalifiye" olan herkes için her seviyede özgür eğitim sağlayacak olan liberal ütopyanın başarısı, biçimsel fırsat eşitliğini gerçek fırsat eşitliğine dönüştürmede yeterli olamayacaktır. "Eğitim sistemi ...sadece kendi içsel mantığına ilişkin operasyonlar ile ayrıcalığın sürekliliğini garanti altına alabilir" (Inheritors, 27). Kültürel olarak ayrıcalıklı bir alt yapıya sahip öğrenciler, kendi formel kariyerlerine, zengin kültürel sermaye ile başlayacak ve başlangıçtaki bu avantajlar birbirine eklenecek ve yıllar geçtikçe yeniden eklenecektir. Ekonomik iktidar bile kalıtsal ayrıcalığın (dolaylı olarak) kaynağı olmaya devam edecektir. Ekonomik olarak güçlü olanlar, yani ekonomik zorunlulukları kendisinden uzakta tutma gücüne sahip olanlar için, boş zamanlarının bolluğundan ya da kiralık yetiştiricilik hizmetlerinden yararlanarak okul öncesi çocuklarında uygun eğilim ve kapasiteler geliştirmek diğerlerine göre çok daha rahat olacaktır (Brubaker, 2007:238).

anlamalarını kavramak suretiyle temellük edebilmeleri ya da “tüketebilmeleridir”. Bu müzik, sanat eserleri, bilim formülleri kadar popüler kültür ürünleri için de geçerlidir. Yani kültürel sermaye *somutlaşmış* bir halde var olur. Somutlaşmış biçimi altında kültürel sermaye birikimi, çocukluk yıllarında başlar. “Pedagojik eylemi” gerektirir: ebeveynler, diğer aile üyeleri ya da para ödenen uzmanlar, çocuğu kültürel ayrımlara karşı duyarlı hale getirmek için zaman yatırımında bulunurlar. Kültürle kazanılmış yatkinlıkların edinilmesi “ekonomik zorunluluktan uzak olmayı” gerektirir, dolayısıyla kökeninde sınıf temelli olan eşitsizlikleri kültürel farklara dönüştürür. Miras alınmış kültürel sermaye yatırımı okul sıralarında kar olarak geri döner; yüksek miktarda cisimleşmiş kültürel sermaye sahibi olanlar ödüllendirilirken, bundan mahrum olanlar cezalandırılır. Kültürel sermaye ikinci olarak *nesneleşmiş* halde var olur; yani kitaplar, sanat nesnelere, bilimsel araçlar gibi, kullanılmaları için uzmanlaşmış kültürel beceriler gerektiren nesnelere işaret eder. Kültürel sermayenin üçüncü hali, kurumsallaşmış haldir. Bourdieu bununla eğitim sistemini kasteder. Bourdieu yüksek öğrenimin gelişmesine ve gelişmiş toplumlarda statünün belirlenmesinde oynamaya başladığı role büyük önem verir. Yüksek öğrenimin yaygınlaşması sonucunda eğitim vasıflarıyla ilgili devasa piyasalar oluşmuştur ve bunlar bugün toplumsal sınıf yapısının yeniden üretiminde belirleyici rol oynamaktadır (Swartz, 2011:111-13).

Nesneleşmiş ve kurumsallaşmış kültürel sermayenin toplumsal sınıflar arasındaki eşitsiz dağılımı, Bourdieu’ya göre modern toplumdaki toplumsal eşitsizliğin temel boyutlarından biridir. Kültürel ve eğitsel vasıflara dayanan piyasaların ortaya çıkışı, ona göre, entelektüellerin, patronaja dayalı geleneksel tahakküm biçimleri karşısında yeni bir özerklik kazanmasını sağlar (Bourdieu, 1985d, akt.Swartz, 2011:113). Kültürün ekonomik ve siyasi iktidar karşısındaki özerkliğinin artmasında, eğitimin kurumsallaşması ve yaygınlaşması kilit rol oynar. Eğitim kurumları, siyasi müdahaleler ve ekonomik kısıtlamalar karşısında kısmi bir özerklik edinirler, çünkü kendi meşruiyet ölçütlerini oluştururlar ve kendi elemanlarını yetiştirirler yani, kendi yeniden üretimleri üzerinde denetim kurarlar (Swartz, 2011:113-14).

Okullar, egemen kültürel sermayeyi meşrulaştırma ve yeniden üretmede özellikle önemli bir rol oynar. Yine okullar, sadece bazı öğrencilerin ailesel temellerinden ve sınıfsal konumlarından ilişkilerinden aldıkları becerilerden yararlanan ya da bunları kendi çıkarları yönünde çevirebilen dünyayla ilişki kurma tarzlarını, bazı bilgi ve konuşma biçimlerini meşrulaştırmaya çalışır (Aronowitz ve Giroux, 1986:80-81, akt.İnal,2004:80). Bourdieu, kültürel sermayeyi, okullarda toplumsal ve kültürel eşitsizlikleri yeniden üreten iki etmenden biri olarak değerlendirmiştir. Diğeri ise, belli bir toplumsal grubun ya da toplumsal sınıfın kültürünü ya da zihniyetini ifade eden habitus'dur (İnal, 2004:80-81).

### **Habitus**

Habitus, egemen sınıflar içinde yer alan ailelerin//bireylerin kültürel sermayelerinin barındırıldığı bir tür kültürel kap olarak değerlendirilebilir. Bu kültürel kap içinde hangi bilgi türlerinin ve kültürel değerlerin yer alacağı konusu ise, doğrudan iktidar ilişkileri ve dolayısıyla muhalif gruplara yönelik konum ve görüşlerle ilgilidir (İnal, 2004:81). Habitus, temel olarak, özel bir toplumsal grubun ya da sınıfın kültürüdür. Habitus, (zihniyet, zihin tutumu) her kuşakta, çocukların toplumsal gruplarında toplumsallaşma deneyimleri yoluyla toplumsal dünyalarının ve nesnel maddî koşullarıyla ilgili olarak yapılır (Tezcan, 1993:27). Bourdieu'nün Habitus kavramı, beklentilerin nesnel fırsatlara uyarlandığı ve böylece tahakküm altında olanların kendi tabi konumlarına katkıda bulunmalarına yol açan durumları tarif etmek için kullanılabilir (Swartz, 2011:158). İnsanların belirli kültürler veya alt kültürler içinde yaşamaları sonucunda zihinlerinde sahip oldukları temel bilgi stokunu anlatır. Bu yüzden, işçi sınıfı kökenli biri kendi davranışı içinde bu çevrenin "etki"sini taşıyacaktır (örneğin, yerel bilgiye, konuşma kalıbı tipine, evliliğe karşı tutumuna göre vb.). Habitus bir kişinin neler istediği ve kişiler arası ilişkilerde neler sağlayabileceği konusundaki beklentilerini besleyen "eğilimler" toplamıdır (Tatlıcan ve Çeğin, 2010:363). Habitus, eylemin toplumsal dünyada nasıl hareket edileceği hakkında "pratik bir duygu"yla yönetildiği yolundaki temel fikre ağırlık verir. Kültür, insanın toplumsal dünyada kendini idare etmek için kullandığı pratik bir araçtır (Swartz, 2011:163). Habitus özet olarak sosyal yapılar ve pratik etkinlik arasında dolayım sağlayan, bunlardan ilki tarafından şekillenen ve ikincisi tarafından düzenlenen, içselleştirilmiş eğilimler sistemi olarak tanımlanır (Brubaker, 2007:240). Habitus

yetişme ve eğitim sürecinde edinilir.<sup>23</sup> Habitus, zevk, beğeni farklılıkları sınıflar arası tahakküm ilişkilerini yeniden-üretir (Öztimur, 2010:584-86). Sonuçta habitus toplumsal farklılığı ve eşitsizliği etkileyen bir faktördür. Bazı beğeniler, tercihler olgunlaşmış, üstün olarak değerlendirilirken bazıları da kaba olarak adlandırılır. Zira diğer toplumsal farklılık kategorileriyle de –etnisite, cinsiyet, mezhep, sınıf gibi- ilişki içinde olmaları nedeniyle farklı alışkanlık biçimleri aynı statüye sahip değildirler. Toplumsal alan içinde bazılarının alışkanlıkları normal, bazılarının ki patolojik addedilir (Lawler, 2004:113, akt.Öztimur, 2010:586).

Bourdieu, eşitliksiz toplumsal düzenlemelerin hem hâkimlere hem de tahakküm altındakilere neden mantıklı geldiğini açıklamak üzere habitus kavramını kullanarak sosyalleşmenin sınıf temelli niteliğini vurgular. Habitus, bir toplumsal sınıfta ya da statü grubunda yaygın olan nesnel olasılıkların, başat olarak bilinçdışı bir şekilde -özellikle çocukluğun ilk yıllarında- içselleştirilmesinden doğar (Swartz, 2011:148). Brubaker'a (2007) göre habitus, bireyleri yönlendiren eğilimlerin, radikal bir dönüşüme uğratmadan sosyal yapıları (daha doğrusu, onu oluşturan düzenlilikleri) yeniden üretme yönünde nasıl hareket ettiklerini örneklemektedir. Bourdieu bu mekanizmayı "olasılığın nedenselliği" olarak adlandırmaktadır. Böylesi bir mekanizmanın varlığının önerilmesine yol açan kanıt, diğer her şey, özellikle akademik performans, eşit olduğu zamanlarda bile, kendi sınıfından ortalama bir üye için hesaplanan, eğitim sisteminin daha üst seviyelerine erişme ihtimali azaldıkça oranında öğrencinin çalışmalarını bırakma eğiliminin artmasıdır. Burada aktörlerin bu olasılıkların kesin bilgisine ya da onları yeniden üretecek bir eğilime sahip oldukları iddia edilmemektedir. Söylenen, bir kişinin ait olduğu özgül sınıf nedeniyle "nesnel bir geleceğe" sahip olduğudur (Brubaker, 2007:241). Sınıf altyapısı fikrine yakın olan habitus, aynı sınıftan insanlarda istatistiksel olarak ortak olan ilk deneyimlerin hâkimiyetindeki benzersiz bir bütünleştirme sağlar (Bourdieu 1977c: 79, akt.Swartz, 2011:148-49). Swartz'a (2011) göre, bu durum sınıfsal durumların nedeni değil, ürünüdür. Fransız işçi sınıfı gençleri 1960'larda eğitimin hızla yaygınlaşma sürecinde yüksek öğrenim imkânlarından yararlanmaya heves etmedilerse -ki Bourdieu'ye göre etmemişlerdi- bunun nedeni, okuldaki başarı açısından daha önce mevcut olan sınırlı

<sup>23</sup> Bourdieu'nün J.C. Passeron'la birlikte, Fransa'daki eğitim sistemi üzerine yazdıkları *Reproduction in Education, Society and Culture* (1970) isimli kitapta, eğitim sisteminde verilen bilgilerin toplumsal eşitsizliğin yeniden-üretilmesinde nasıl etkili olduğunu tartışır (Öztimur, 2010:584).

fırsatları içselleştirmiş ve kendilerini o fırsatlarla sınırlamış olmalarıydı. Swartz (2011) bu durumu şöyle ifade etmektedir:

O halde habitus, farklı sınıfsal fırsatlara uygun kendini gerçekleştirme olasılıkları doğuran, derinlemesine yapılandırıcı bir tür kültürel matrisi temsil eder. Bourdieu'nun, eğitim olanaklarındaki eşitsizliğe dair "kültürel" açıklaması, yoksulluk kültürünün kurbanı suçlayan versiyonundan farklıdır, çünkü aykırı davranışın kültürel kökenleri yerine bireyin sınırlı fırsatlara uyarlanması üzerinde durur. Yapısal dezavantajların, nasıl olup da sosyalleşme yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılabilen ve kendini kandırma davranışı biçimlerini üretebilen, nispeten kalıcı yatkınlıklara dönüşecek şekilde içselleştirilebildiğini gösterir. Dolayısıyla Bourdieu'nün habitusu, kültürcüler ile yapısalcılar arasında sürekli ortaya çıkan, yoksulluğun kökenleri ve döngülerinin sürmesi hakkındaki tartışmadan uzak duran bir bakış açısı sunar (2011:149).

Brubaker'a (2007) göre, sosyal yapıda hızlı değişimlerin olmadığını varsayarak, aynı sınıfın üyelerinin deneyimlerinin yakın ufukları dâhilinde hangi şeylerin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine dair kurallara uygun, tekrarlanan, istatistiksel düzenlilikler ile içselleştirilmiş beklenti ve istekler arasında kaba bir paralellik garanti etmektedir. İçselleştirilmiş beklentiler ve istekler, doğrudan yönetimi düzenlemekte ve istatistiksel düzenlilikler kabaca yeniden üretimi sağlamaktadır.

Swartz'a (2011) göre habitus bizi eylemin, öncelikle sosyalleşme yoluyla içselleştirilen temel yatkınlıklardan doğduğu ve bunlarla düzenlendiği düşüncesine yöneltir. Bourdieu temel toplumsal hayat koşullarının yatkınlıklara dönüşecek şekilde içselleştirilmesinden ya da cisimleşmesinden söz eder.<sup>24</sup> Temel hayat koşullarını, belirli bir toplumsal grup için olası, olanaklı ya da olanaksız olan şeyleri maddi, toplumsal ve kültürel açıdan belirleyen koşullar olarak tanımlar (Swartz, 2011:149). Bu nesnel yapılar içselleştirilir ve bunlara tekabül eden yatkınlıklara dönüşür; grup mensupları da bunun sonucu olarak bu yapıları, kendi grup üyeleri açısından makul ya da mantıksız, muhtemel ya da imkânsız, doğal ya da tasavvur edilemez olan

<sup>24</sup> Bourdieu ilksel sosyalleşmede birkaç belirleyici etkenden söz eder: "Cinsiyetler arası işbölümü, ev içindeki nesnelere, tüketim tarzları, ebeveyn-çocuk ilişkileri" gibi (1990h: 54). Ama bunlar arasından hangilerinin en önemli olduğu konusunda ayrıntılı bir analiz sunmaz (Swartz, 2011:149).

şeyler olarak tecrübe ederler. ‘Habitus, bireyleri “düzene dolaysız itaat”e yönlendirerek toplumsal ve ekonomik “zorunluluğu” “erdem”e dönüştürür (Bourdieu 1990h:54).’ Temel hayat koşullarının pratik düzeyde sorgusuz sualsiz kabullenmesini sağlayarak ekonomik ve toplumsal eşitsizliği meşrulaştırır (Swartz, 2011:150). Bourdieu, çocukluk yıllarında yaşanan sosyalleşmenin tabakalaştırıcı boyutlarının altını çizer. Bu durumu Swartz (2011:152) şu şekilde aktarmaktadır:

Habitus, tabakalı bir toplumsal dünyada insana nereye ait olduğu ve nereye ait olmadığı duygusunu kazandırır. ‘ Nesnel sınırlar, sınırlara ilişkin bir duyguya; nesnel sınırların deneyimlenmesiyle kazanılan pratik bir nesnel sınır beklentisine; insanın kendini, dışlandığı mallardan, kişilerden, yerlerden vs. dışlanmasına yol açan, “hayattaki yeri”yle ilgili bir duyguya dönüşür (Bourdieu, 1984a:471).’ Habitus’un bu toplumsal, farklılaştırıcı boyutu ‘Toplumsal konumun ve dolayısıyla nesnel konumlar arasındaki toplumsal mesafenin işaretleri olan yatkınlıklar halinde [görülebilir]; bu yatkınlıklar, buna bağlı olarak, hem o toplumsal mesafeyi hatırlatma işlevi görürler, hem de “insanın uzak durması” veya o mesafeyi, simgesel ya da fiili olarak stratejik biçimde manipüle etmesi, o mesafeyi azaltması (tabi gruplar için zor, hakim gruplar için kolay bir iş), artırması (“kendini koy vermeyerek” , “fazla yakınlaşmayarak” , yani “saygınlığını koruyarak” veya öte uçta “cüretkar davranıp” kendini “öne çıkarmayarak” , yani “yerini bilerek” ve orada kalarak) o mesafeyi koruması için gereken davranış tarzlarını hatırlatırlar (Bourdieu 1977c:82).’ Bu iktidar ve iktidarın meşrulaştırılmasını, habitusun işleyişinin ve yapısının merkezine yerleştirir; çünkü habitus, tabakalı bir toplumsal düzende özgül konumları içerisindeki bireyler açısından neyin olanaklı, neyin olanaksız, neyin olası olduğunun bilinçdışı bir şekilde hesaplanmasını içerir. ‘Olanaklı olanla ilişki, iktidarla ilişkidir,’ diye yazar Bourdieu (1990h: 4).

Habitusun “zorunluluk erdemi” dinamiği, bütün toplumsal dünyaların herkese eşit derecede açık olmadığını vurgular. Bütün eylemler, herkes için olanaklı değildir; yalnızca bazıları mantıklıdır, bazılarıysa tasavvur edilemezdir. Bourdieu şöyle açıklar:‘Failler, hayallerini ulaşılabilir olan ile olmayanın, “bize uygun” olan ile olmayanın somut işaretlerine göre şekillendirirler; kutsal ile dindışı arasındaki kadar



temel ve temelden kabul edilmiş bir bölünmedir bu (1990h: 64).’ (Swartz, 2011:152-53).

Bourdieu’ye göre cinsiyet ayrımı ve bu ayırmadan türeyen karşıtlıklar eyleyenlerin habituslarında algı, düşünce ve eylem şeması olarak işlev görür. Cinsiyet ayrımı kendisini yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyalizasyon ve eğitim sürecinde kişilerin habituslarına yerleşerek devam ettirir ve bu ayırım cinsiyetler arası iş bölümünün işletilmesiyle gündelik yaşamın akışı içinde yeniden-üretir (Bourdieu, 2001:8, akt.Öztimur, 2010:595).

### **Simgesel Formlar ve Süreçler**

Bourdieu, toplumsal eşitsizliğin yeniden üretilmesinde simgesel formların ve süreçlerinde önemli bir rol üstlendiğini ileri sürmektedir (Swartz, 2011). Bourdieu (1989c: 555, 1990h: 122-134) gelişmiş toplumlarda bile başat tahakküm tarzının, açık baskı ve fiziksel şiddet tehdidinden simgesel manipülasyon biçimlerine kaydığını iddia eder. Kültür süreçlerinin, üreticilerinin ve kurumlarının çağdaş toplumdaki eşitsizliği sürdürmesindeki rolü üzerine odaklanmasının nedeni budur. Ona göre ekonomik iktidarın yanı sıra, simgesel iktidar da mevcuttur (Swartz, 2011:121). Bourdieu simgesel sistemlerin birbiriyle ilişkili ama birbirinden ayrı üç işlevi -bilme, iletme ve toplumsal farklılaşma -aynı anda yerine getirdiğini iddia eder. Simgesel sistemler toplumsal dünyayı düzenlemenin ve anlamının aracıdır ve dil, sanat gibi farklı bilgi tarzları, dünyayı anlamının değişik yollarını temsil ederler. Dolayısıyla bilişsel bir işlev görürler. Simgesel sistemler bir kültürün bütün mensuplarınca paylaşılan derin yapısal anlamları yönlendiren “kodlar”dır. Yani iletişim ve toplumsal bütünleştirme işlevlerini yerine getirir. Simgesel sistemlerin bilişsel ve bütünleştirici işlevlerinin yanı sıra tahakküm araçları olarak da işlev görürler (Swartz, 2011). Hâkim simgesel sistemler hakim grupların bütünleşmesini sağlarken, ezilen gruplar için ayırım ve hiyerarşi yaratır ve tahakküm altındakileri, toplumsal ayrımların mevcut hiyerarşilerini kabul etmeye sevk ederek toplumsal tabakalaşmanın meşruluk kazanmasını sağlar (Bordieu 1977d:114-115, akt:Swartz, 2011:122). Simgesel sistemler, temel içerme ve dışlama mantığı üzerine kurulmuş sınıflandırma sistemleridir. Bütün simgesel sistemler, şeyleri karşıt sınıflar arasında bölüp gruplandıran ve böylece içerme ve dışlama ikili mantığı aracılığıyla anlamları doğuran bu temel sınıflandırma mantığına göre işler. Simgesel sistemlerin mantığı

yüksek/düşük, eril/dişil, seçkin/bayağı gibi, düzenlenmiş bir dizi temel ikili ayırım inşa eder ve bütün bunlar bütün zihinsel faaliyetlerimizin temelinde yatan “ilkel sınıflandırmalar” olarak işlev görür (Swartz, 2011:123). Bu ikili karşıtlıklar toplumun bütün mensuplarınınca paylaşılır, kökenleri itibariyle toplumsaldır, sosyal hayatta iktidar ilişkilerini güçlendirmek üzere kullanılırlar. Bunlar sosyal hayatta gündelik sınıflandırmaların temel taşıdır (Swartz, 2011:123). Simgesel ayrımların bu temel mantığı, kültürel işlevin yanı sıra, toplumsal ve siyasi işlev de görür; bireyler ve gruplar arasındaki eşitliksiz ve hiyerarşik düzenlemeleri farklılaştırıp meşrulaştırmaya yarar (Swartz, 2011:126). Bourdieu'nun toplumsal hayatın evrensel bir olgusu olarak kabul ettiği kadın/erkek ikili karşıtlığıyla temsil edilen toplumsal cinsiyet simge düzeni pratikte hem katı bir biçimde dayatılır hem de direnişle karşılaşılır. Toplumsal cinsiyetin damgasını taşıyan pratiklerin çokluğu, toplumsal cinsiyetin kendisini meydan okunan bir kimlik haline getirir (McCall 1992, akt:Swartz, 2011:127).

Bourdieu, iktidar kullanımının, neredeyse her durumda, bir biçimde meşrulaştırmayı gerektirdiğini ve meşruiyet aracılığıyla tahakküm kurulduğunu bunun da sınıf ilişkilerinin çimentosu olduğunu savunur. Simgesel şiddet toplumsal dünyayı anlamayı ve uyarlamayı sağlayan araçları dayatma gücüdür ve ekonomik ve siyasi iktidarı meşrulaştırır (Swartz, 2011):

Simgesel sistemlerin simgesel iktidar uygulayabilmeleri için ‘o iktidara maruz kaldıklarını, hatta kendilerinin de o iktidarı kullandıklarını görmek isteyenlerin işbirliği’ şarttır (Bourdieu 1991c:164). Bourdieu “simgesel şiddet” ifadesini kullanmakla, ezilenlerin ezilme koşullarını nasıl meşru gördüklerini vurgular (Bourdieu ve Wacquant 1992). Simgesel iktidar, hem tahakküm kuranın hem de tahakküme uğrayanın rızasını sağlayan bir meşrulaştırma gücüdür. Simgesel iktidar, mevcut ekonomik ve siyasal ilişkileri meşrulaştırdığı için, eşitliksiz toplumsal düzenlemelerin bir kuşaktan diğerine yeniden üretilmesine katkıda bulunur. [...] Bourdieu'ya göre simgesel iktidar, ekonomik ve siyasi iktidarı meşrulaştırır, ama onlara indirgenemez (2011:129).

Bourdieu'ye göre cinsiyet ayırımından beslenen eril tahakküm, gücünü egemenlik altına aldığı kadınların bu egemenliği meşru ve doğal kabul etmelerinden

alır. Bir başka deyişle, kadınlar boyun eğme durumuna kendi rızalarıyla, bilinçli olarak değil, fakat zorlama da olmaksızın kendiliğinden razı olurlar (Öztimur, 2010:595). Eril tahakküm tüm toplumsal düzenin işleyişinde belirgindir; kadınlar da bu düzenin bir ürünü ve devam ettiricisi olarak eril tahakküm “doğal” ve “normal” olarak kabul etme eğilimindedirler (Bourdieu, 2001:30-33, akt.Öztimur, 2010:596). Bourdieu bu durumu “sembolik şiddet” kavramını kullanarak yani ezilenlerin ezilme koşullarını nasıl meşru gördüklerini açıklar. Gramsci’nin “hegemonya” kavramının ve Foucault’nun “uysal bedenler” tartışmasının Bourdieu’nun bu saptamalarıyla ortak yönleri bulunmaktadır (Öztimur, 2010). Öztimur (2010) Foucault’nun “uysal bedenler” tartışmasını şu şekilde özetlemektedir:

Foucault’ya göre modern özne bir tür bilme tasnifleme, bastırma mekanizmalarının ürünüdür. Fakat kendisinin baskı altında olduğunu, disipline edildiğinin farkında olmayan, özgür olduğunu düşünen bir öznedir. Çünkü modern öznenin içinde bulunduğu bilme biçimleri ve bilgi dağarcıkları onu özgürleşmekte olduğuna inandırır. Foucault’ya göre modern toplumda uzmanlaşan eksper bilgisi kendisini doğru hakikat olarak sunar ve öznelerden de kendisini kabul etmelerini ve kendisine uymalarını bekler. Bu bağlamda Foucault modern özneleri “uysal bedenler” terimiyle niteler. Uysal bedenlerin modern iktidara boyun eğmeleri kendi iradeleriyle gerçekleşir (2010:596).

Kadınlar eril tahakküm fikrini üreten şemaları kendi habituslarında meşrulaştırır ve yeniden-üretirler. Kısacası kadının egemenlik altına alınma ilişkisini kabul etmesi, kadının bu egemenliğin üretildiği ayrımları kabul etmesiyle ve bu ayrımları doğal olarak kabul etmesiyle ilişkilidir (Bourdieu, 2001:32, akt.Öztimur, 2010:596). Bourdieu bu süreci, sembolik iktidar olarak adlandırır, çünkü bu iktidarın işleyişi hem egemen olanlar hem de boyun eğenlerce bilinçli olarak işletilmez. Sembolik iktidar olarak kurulan eril tahakküm, habitusa yerleşen algı ve anlamlandırma şemalarında cisimleşir. Toplumsal ilişkilerin kurulmasıyla ilintili olan şemalar bedene işlenmiştir (Öztimur, 2010:596). Algı şemaları kişinin kendi bedeniyle, kendisiyle ilgili düşüncelerinin gelişiminde de etkilidir. Kadınları sembolik nesnelere olarak kuran eril tahakküm, kadınların bedensel güvensizlik ve sembolik

bağlılık duygusu içinde olmalarını teşvik eder. Kadınların sürekli sakin edilgen olmaları, etraflarına mutluluk dağıtmaları, erkeklerin beklentilerini karşılamaları ve daima erkeklere bağlılık göstermeleri beklenir; bağlılık kadınlığın kurucu öğelerindendir (Bourdieu, 2001:66, akt.Öztimur, 2010:596).

### **Eğitimin Sınıfsal Yapısı ve Bu Yapının Toplumsal Cinsiyet Rollerinde Bağlamında Görünümü**

Kapitalist toplumda eğitim, devletin belli bir tarihsel döneminde büründüğü niteliğe uygun olarak belirlenir. Buna göre, kapitalist sistemde ilerleme ya da toplumsal değişme, toplumsal sınıflar arasındaki uzlaşma/çatışma ya da sınıf kavgasında görece konumlanıştan kaynağını alıyorsa, kapitalist toplumun belli bir sınıfsal güç dengesindeki pozisyonundan eğitimin de etkilenmesi olağandır (Kurul, 2012:55). On dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda hemen hemen bütün eğitim çevrelerinde tartışılan konulardan biri okulun bir toplumun sınıf yapısını takviye etme ve güçlendirme eğiliminde olmasıdır (Spring, 1997). Günümüzde okulların bu yapı ve anlayışla konumlandırıldığını görmekteyiz. Eğitim eşitsizliğinin en önemli kaynaklarından birini ailenin sınıfsal konumu ve kültürel sermayesi oluşturmaktadır. Genel okul yaklaşımıyla ilgili sorun, bütün çocukların okula aynı kültürel temel ve entelektüel araçlarla girmemesi ve eğitimlerini aynı amaçlar için kullanma eğiliminde olmamasıdır (Spring, 2007:24). İçinde yaşadığımız kapitalist ve neoliberal süreçte kamusal alanın daraltılarak özel sektöre daha fazla yer açılmasının temelinde yaklaşılacak eğitim, piyasaya bırakılmaya başlamıştır. Okullar buldukları çevre, aldıkları yardımlar ile birbirlerinden iyice ayrılmıştır. Artık okullar heterojen grupların yer aldığı yapılar olmaktan çıkmış homojen bir yapıya kavuşmuştur. “Yararlanan öder” mantığı içinde gerçekleşen bu dönüşüm sürecinde ailenin yoksulluğu çocukların okullulaşmasının önündeki en önemli engel haline gelmiştir. Bu bağlamda ailenin sosyo/ekonomik düzeyi okulun düzeyini belirlemeye başlamıştır. Dolayısıyla yoksulluk çocukların eğitiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Yoksul ailelerin geçim stratejileri çocuklarının emeğine daha bağımlı hale gelirken, bu aileler kız çocuklarının ev içi emeğinden yararlanmayı, erkek çocuklarını da ev dışında/sokakta çalıştırma yolunu seçmektedir. Ayrıca ulaşılan eğitimin kalitesi ile ailenin geliri

arasında da doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır. Eğitim alanında kamusal yükümlülüklerin azaltılması, eğitimin giderek paralı hale gelmesi eğitime erişim sorununu keskinleştirmekte ve dışlanma sorununa dönüştürmektedir (Sayılan, 2012:37). Sonuçta, okullar kişilerin toplumsal sınıflarına göre ayrılmakta ve buna göre eğitim verilmektedir. Varsıl ailelerin çocukları bu durumdan olumlu etkilenirken yoksul ailelerin çocukları dezavantajlı duruma düşmektedirler. Yoksul ailelerden gelen öğrenciler arasında kız öğrenciler ailenin sınıfsal pozisyonuna ek olarak cinsiyetlerinden dolayı da dezavantajlı duruma düşmektedirler. Günümüz okullarının toplumsal tabakalaşmada nasıl bir rol aldığını Kurul (2012) şu şekilde ifade etmektedir:

Eğitim bilimciler ve eğitim uygulayıcıları olarak sınıflarımızdaki ve okulumuzdaki öğrenciler, kapitalizmin koşulladığı insanlardır; bu genel özellikleri ile eğitim sürecine katılırlar. Kentsel çelişkiler sonucunda, okulun bulunduğu mekânlara göre kapitalizmin ayrıştırdığı ve kutuplaştırdığı sınıflardan ve toplumsal gruplardan öğrenciler ve velilerle karşılaşırız. Sınıfsal olarak, toplumsal tabaka ve grup olarak, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini özümsemiş kadınlar ve erkekler olarak, farklı güçlere sahip dinsel ve etnik kimliklere ait insanlarla karşılaşırız. Kapitalist toplumda, eğitimcilere, kadınlar ve erkekler arasındaki sömürü ve tahakküm ilişkilerini örtmek veya perdelemek ve meşrulaştırmak görevi verilir. Ancak başat liberal ideoloji ne denli güçlü etkilerde bulunuyor olursa olsun, okullar eğitim bileşenlerinin praxisi ile yeni bir insan ve yeni bir toplum arayışına kapı aralarlar (2012:26-27).

Okulsuz bir toplumun savunucularından Ivan Illich, merkezi bir toplumsallaşma kurumu olarak devlet okulunun, içinde yer aldığı toplumun toplumsal örgütlenmesini güçlendirme eğiliminde olduğunu savunur. Başka bir deyişle okullar toplumsal tabakalaşmayı artırma eğilimindedir (Spring, 2007). Ünal ve Özsoy (1999) göre, ailelerin gelir düzeyleri, farklı sosyo-ekonomik düzeylere ve farklı toplumsal tabakalara işaret ettikleri ölçüde, birbirinden farklı davranış kalıplarını ve tercihlerini yansıtmaktadırlar. Toplumsal bilim incelemelerinde, farklı toplumsal tabakaların ve sosyo-ekonomik grupların tüketim kalıpları ve eğitime ilişkin tutumları diğerlerinde göre farklılık gösterebilmektedir. Eğitim açısından değerlendirildiğinde, toplumsal

grupların, aile gelirini çeşitli gereksinimler arasında paylaşırma ve bu arada eğitim için harcama konusundaki tercihleri farklılık göstermektedir. Bu tercihleri etkileyen sosyo-ekonomik ve kültürel değişkenlerin dikkate alınması gerekir. Ünal ve Özsoy (1999) bu durumu şu şekilde örneklendirmektedirler:

Örneğin, kız ve erkek çocukların eğitimi konusundaki tutumlar ve eğitimden beklentiler tercihleri etkiler. Yalnızca gelir düzeylerine göre yapılan incelemeler yüzeysel olmakta, gelir dağılımı, özellikle de fonksiyonel gelir dağılımı (kar, faiz, rant ve ücret geliri alanlara göre gelir dağılımı) dikkate alınmadıkça, eğitim eşitsizliklerinin ekonomik işleyişteki çarpıklıkla ve onun getirdiği toplumsal tabakalaşma ile ilişkisi yeterince görülememektedir. Örneğin, gelir grupları arasındaki eğitimsel fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmayı veya görece azaltmayı amaçlayan bir sosyal yardım programı, düşük gelir düzeyinden gelen aileleri yalnızca yapabilecekleri harcamalar açısından değerlendirir, yardımları bu bakış açısıyla belirler ve gerçekleştirirse (örneğin, ailelere gelir aktararak sorunu çözmeye çalışırsa), söz konusu gruplarda egemen olan cinsiyetçi değerleri dikkate almadığı için, kadınların eğitim olanaklarından yararlanmasını sağlayamayacak, onların önündeki engelleri ortadan kaldıramayacaktır (1999:27-28).

Ünal ve Özsoy'a (1999) göre, kapitalist sistemde eğitim, insanlar üzerinde egemenlik kurma aracına dönüşmektedir. Toplumsal tabakalaşmayı esas alan liberal düşüncede eğitimsel eşitlik ulaşılamaz bir hedef olarak kalırken, Marksist gelenekte, aşırı ve haksız eğitimsel eşitsizliklerin, ancak üretim araçlarının kolektifleştirildiği sınıfsız toplumlarda ortadan kaldırılabilmesi görüşü egemendir. Kapitalist sistemde eğitim sürecini kişinin ait olduğu sınıfsal pozisyondan bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Okul, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretirken ya da kısmen değiştirirken diğer taraftan kişinin ait olduğu sınıfsal konum bağlamında nasıl bir noktada yer almaktadır? McLaren sınıfsal pozisyonun aktarılmasında okulların nasıl bir rol aldığına eleştirel eğitimciler tarafından sorgulandığını ve bunun çok fazla cevabı olabileceğini belirtmektedir. Başka bir deyişle eleştirel eğitimciler, geniş toplum katmanlarının içinde var olan ekonomik ve sınıfsal ilişkileri devam ettirmek için gerekli olan sosyal ilişki ve tutumların okullar tarafından nasıl devam ettirilip çoğaltıldığını keşfetmeye çalışmışlardır (McLaren, 2011:317). Okul, devlet aygıtlarından birisidir. Ancak okul, sınıfsal bölünmeleri yaratmaz; yalnızca bu

bölünmeye ve böylece onun genişletilmiş yeniden üretimine katkıda bulunur. Okul gibi devlet aygıtlarını belirleyen, üretim ilişkileridir. Aygıtlara kumanda eden de sınıf savaşıdır. Sınıf savaşı ve üretim süreci, okulun işlevini belirler (İnal, 2008:113). Aksoy'a (2013) göre, eğitim kurumlarının potansiyel olarak eşitsiz, adaletsiz eğitim süreçleri ve değerlendirme, yönlendirme ve belgelendirme süreçleri yoluyla toplumdaki eşitsizlik ve adaletsizlikleri yeniden üretmek, sosyal sınıflar ve sosyal statüler arasındaki farkları azaltmak yerine sürdürmek ya da artırmak yönünde etkileri bulunmaktadır. Sosyal sınıflar ve çeşitli statü grupları arasındaki eşitsiz ilişki ve farkları sürdürmek ya da artırmak için etkili olabilecek eğitim örgütlenmesi modeli de okulların bu işlevlerine göre ayrıştırılmasıdır. Yani eşitsiz gelişimin sonuçlarını bir girdi olarak kullanıp, bu eşitsizliği yeniden üreten ayrıca bu durumu rasyonelleştirerek toplumsal tepki ve dirençleri de azaltmaya yol açacak bir bölünme olarak eğitim kurumlarının, program türleri, cinsiyet ve ailelerin varlık ya da gelir düzeyi göstergelerine göre ayrıştırılması yoluna gidilmiştir (Aksoy, 2013:61).

Illich, eğitim sürecinin bir toplumsal sınıfın bir diğeri üzerindeki otoritesini güçlendirdiğini başka bir deyişle, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanlara üst sınıfların önderliğine boyun eğmeleri gerektiğini öğrettiğini ileri sürmektedir (Spring, 1997). Althusser (1990) eğitim ve sınıf arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade etmektedir:

Toplum, bireyin belirli bir değer yargısını kabul etmesi ve bu değer yargılarının sürekliliğinin sağlanması için belirli bir sistem geliştirmektedir. Eğitim sistemleri olarak ifade edilebilecek olan bu sistemler toplumların bilimsel ve teknolojik geleceğini belirlemektedir. Oluşmakta olan bu toplumsal yapılarda sınıfların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Eğitim, egemen ideolojiyle doğrudan doğruya ilişkilidir ve anlamı, yönlendirilmesi ve denetimi sınıf mücadelesinin önemli bir konusudur (1990:52).

Bowles ve Gintis'e göre, eğitim sistemini çözmek için toplumsal üretim güçlerinin ve ilişkilerinin ayırt edici özelliklerine bakmak gerekir. Eğitim sistemi, kapitalist sınıfın hegemonyasının büyük ölçüde bir yansıması olan iş bölümünün yeniden üretilmesinde çok önemli bir öğedir. Eğitsel sistem, kapitalist sınıfın çıkarları için elverişli olan bir eşitsizlik sistemini yeniden üretmede sınıfsal çatışmanın bir arenasına dönüşür. O halde eğitim sisteminin işleyişini sınıfsal yapıdan bağımsız

biçimde incelemek olanaklı değildir (İnal, 2008:115). Apple (1995) göre, sınıf dil, tarz, yakın toplumsal ilişkiler, istekler, arzular ve bunlar gibi birçok dinamiğin olduğu karmaşık ve yaratıcı kültürel süreçler anlamına gelmektedir. Sınıf, hem iktidar, kontrol ve üretime dair eşitsiz süreçlerde nerede durduğumuz hem de yaşanan bir şey, yani soyutlanmış ve toplumun tamamen ayrı bir ekonomik kesitinde “orada öylece” duran soyut bir varlık ya da yapısal belirlenimler dizisi değildir. Toplumsal cinsiyet kavramı kişinin ait olduğu sınıfsal pozisyondan ayrı düşünülemez ve sınıf kavramında olduğu gibi soyutlanmış bir varlık ya da yapısal belirlenimler dizisi değildir. Kişinin içinde yer aldığı sınıfsal durumlar (alt-orta-üst) arasında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden etkilenme ya da etkilenmeme durumu farklılıklar gösterebilmektedir. Bu durum iki farklı dinamiğin (cinsiyet ve sınıf) etkileşiminde sınıfsal olarak avantajlı olma ya da olmama durumu ile ilişkilidir. Toplumsal güç ilişkileri içinde kadınlar çoğunlukla bu ilişkilerin alt kesiminde yer alırlar. Eğitim, kadınları güçler hiyerarşisinin alt basamaklarında tutacak biçimde yapılandığı ve gerçekleştirildiği ölçüde ataerkil kültürün ve ideolojinin yeniden üretimine hizmet eder (Gök, 1993). McLaren’a (2011) göre, kadın alt sınıfı varlığını sosyal bir boşluk içinde sürdürmez; geniş toplum katmanlarını oluşturan ilişkiler yumağından bağımsız değildir. Dezavantajlı kadınlar ekonomik açıdan bir alt grup oluşturmakla kalmaz; aynı zamanda sadece kadın olmalarından dolayı da baskıya maruz kalırlar (2011:333).

Ailenin sınıfsal konumu ve cinsiyet ayrımcılığı eğitimde eşitsizliğin en önemli kaynağını oluşturmaktadır. Ailenin yoksulluğu her iki cinsten çocukların okullulaşmasının önündeki en önemli engel olmakla birlikte, kızların bu sınıfsal ve yoksulluk dezavantajını çoğaltan cinsiyet ayrımcılığı nedeniyle de eğitimden mahrum kalmaktadır. Dolayısıyla yoksulluk kız çocuklarının eğitiminde belirleyici bir rol oynamaktadır (Sayılan, 2012:37). Sayılan (2012) farklı sınıflara mensup kız öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları uygulamaları ve okulun bu noktada nerede yer aldığını şu şekilde dile getirmektedir:

Okullar tam anlamıyla sosyal sınıf sistemine yerleşmiştir. Yoksulluk ve işsizliğin yaygınlaşması, daha maliyetli bulunan kızların okullaşmasını engeller boyuttadır. Aynı zamanda okullar arasındaki farklılık keskinleşmekte, farklı sınıflara farklı kalitede eğitim sunulmaktadır. Yoksul kızların kaliteli eğitime ulaşması daha da zorlaşmıştır. Bu sınıfsal görünümü, okulların farklı cinsiyet



rejimleri uygulamaya başladığına dair bazı gözlemlerle birleştirdiğimizde, orta ve üst sınıf okullarında daha eşitlikçi eğitimsel pratiklerin gündeme geldiğini, özellikle sıradan devlet okullarının ise açık biçimde muhafazakâr cinsiyetçi pratiklere sahne olduğunu görüyoruz. Sınıfsal ve cinsel eşitsizlik birbirini beslemekte ve çoğaltmaktadır (2012:69).

Sayılan'ın da (2012) belirttiği gibi toplumsal oluşumdaki eşitsizlik sadece sınıftan kaynaklanmaz. Bazı gruplar cinsiyeti, ırkı, dili, rengi vb nedenlerle çifte baskı görürler. Kişinin ait olduğu sosyal sınıfa eğitim yoluyla bir de toplumsal cinsiyetin yeniden üretimi gibi güçler eklenmekte ve bu güçler birbirini etkilemektedir.

Eğitim, hem politiktir (Charlot, 1976:7; Giroux, 2008:20, akt.İnal, 2010:14), adalet, özgürlük ve eşitlik gibi siyasal değerleri yayar hem de sınıfsal bir anlama sahiptir. Fakat eğitim, fiiliyatta ideolojik açıdan politik içeriğini, bilhassa sınıfsal anlamını gizler. O halde eğitim ya da pedagoji, çocukların fikirlerini biçimlendirmede ideolojik bir rol oynar. Pedagojinin ideolojik kamufлаjı, sosyal işbölümünde ve sınıf mücadelesinde eğitimin anlamlandırılmasına öncelik verir ki bu, sosyo-politik işbölümünün bir sonucudur (Charlot, 1976:7-25, akt.İnal, 2010:14). Eleştirel eğitimciler için politika çok önemli bir alandır ki, bu alan içinde 'eleştirel pedagojinin savunucuları okullaşmanın her boyutunun ve eğitsel uygulamanın her formunun politik açıdan bir mücadele mekanları olduğunu kabul eder' (Kincheloe, 2004:2, akt.İnal, 2010:19). O halde eleştirel pedagoglar 'konuları geniş açıdan ele almakla kalmalıdır, fakat aynı zamanda okulların politik yapısını da anlamalıdır' (Kincheloe, 2004:2, akt. İnal, 2010:19). Politik iklim eğitsel kurumların müfredat pratikleri içinde olduğu kadar günlük rutinleri içinde de çok derin biçimde kökleşmesinden dolayı eleştirel pedagoglar, herhangi bir eğitim pratiğinin üst sınıfların çıkar ilişkileri bağlamında göz önüne alınması gerektiği görüşünü savunurlar (İnal, 2010:19).

Günümüz okulları, demokratik ideallerin peşinden gitmekten ziyade, müfredat ve okul bilgisinin bazı alternatif görüşlerin çeşitliliğine değil, hâkim kültürel, sınıfsal ve etnik grupların görüşleri üzerine temellendiği şirket ve neoliberal yönetimler gibi kimi otoriter ve demokrasi karşıtı grupların hizmetindedir (İnal, 2010:15). Aksoy'a (2013) göre, örgün eğitim içinde ve onun bir parçası olan mesleki ve teknik eğitimin ana karakterini tanımlayan özellik ve işlevleri arasında, yoksullar ve dezavantajlılara

özgürlük, toplumsal cinsiyet rollerini güçlendirme, ekonominin ikincil alanlarına özgürlük, akademik başarı ve daha ileri eğitim düzeylerine kapalılık ve ikincil/düşük bir kimlik oluşturma vb. gibi toplumsal eşitliksizlere yol açan özellikler yer almaktadır. Bourdieu'ye göre okullar, aktardığı bilgilerle egemen sınıf(lar)ın çıkar ve değerlerini meşrulaştırırken, muhalif gruplar (feministler, işçi sınıfı, azınlık grupları vd.) için önemli olan bilgi türlerini arka plana iter. Alt grup ve sınıflar için önemli ve doğal olan meslek, bilgi, kültür, egemen kültür ve bilgi içinde farklı, eşit olmayan ve aşağı olarak görülür (Aronowitz ve Giroux, 1986:81, akt.İnal, 2004:81). Eğitim kurumlarındaki kültür, egemen sınıfların kültürüne benzer. Egemen sınıfların kültürü, öğrencilerin iyi ya da kötü olarak etiketlenmesine neden olan ölçütleri tanımlar. Eğitim, ele aldığı konuları açık biçimde öğretmez. Eğitimin özerkliğine dıştan müdahale edilir; çünkü eğitim, egemen sınıfların iktidar ve kültürünü meşrulaştırır (Blackledge ve Hunt, 1989:164, akt.İnal, 2004:81). Eğitim sistemi içerisinde gerek eğitsel içerikler gerekse okul kültürü içerisinde gizli ya da açık yollarla statükoyu korumak için egemen kültür ve sınıfsal hiyerarşinin korunduğu göz önüne alındığında toplumsal cinsiyete ait roller bağlamında öğrencilere öğretildiği ve bunun gibi yollarla kız öğrencilerin ikincilleştirilebildiği görülmektedir. Arnot'a (2012) göre, hem sınıf hem de toplumsal cinsiyet ilişkileri maddi ve sembolik güce dayanan hiyerarşileri yapılandırmaktadır. Sınıf diyalektiği ve toplumsal cinsiyet mücadeleleri bu hiyerarşiler içinde sürdürülmektedir. Okulların rolünü emeğin sosyo-seksüel ayrımının yeniden üretildiği toplumsal bir "alan" olarak araştırmak istediğimizde, bu iki toplumsal mücadele biçiminin doğasından, içerdiği farklı çıkarlardan ve bu gibi mücadelelerin, bu güç ilişkileri içinde adlandırılan ve kendilerine belirli sınıf ve toplumsal cinsiyet kimlikleri oluşturan bireyler tarafından nasıl "gerçekleştirildiğinden" haberdar olmamız gerekmektedir. Arnot'un 1980 yılında yaptığı bir çalışmasından aktardığına göre, "...erkeklik ile kadınlığın ideolojik biçimleri, tarihsel özgüllükleri içinde ne ataerkinin maddi temelinden ne de sınıfsal yapılanmasından ayrı tutulabilir. Eğer kadınlığın ve erkekliğin bir tanımı egemen ise, bu birbiriyle çelişki içinde olsalar bile, hem ataerkin ilişkilerin hem de sınıf hâkimiyetinin bir ürünüdür" (MacDonald, 1980b:30, akt.;Arnot, 2012:146). Clarricoates'in (1980), dört ilkokulda yaptığı araştırmada, farklı kadınlık tanımları kullanmasına rağmen, "kadınların ikincil konumlarının her zaman sürmekte olduğu..." sonucuna ulaşmıştır (Arnot, 2012). Clarricoates'in deyişi ve Arnot'un (2012) aktardığına göre:

Hangi “sınıfa” ait olursa olsun bütün kadınlar (kadının ekonomik sınıfı genellikle babaları ve kocaları ile ilişkilidir), baskı altındadır. Kadının bu baskı altında oluşunun merkezinde, cinsel işbölümü yoluyla evlilik ve aile kurumlarınca korunan eril hiyerarşik toplumsal düzen olan ataerkillik bulunmaktadır ve bu baskı altında tutmaya onay veren yer, içerisinde barındırdığı cinsiyet ayrımını sembolik farklılığa dönüştüren okullardır (Clarricoates, 1980:40, akt.2012:152).

Clarricoates’in de (1980) belirttiği gibi kadının baskı altında oluşunun merkezinde aile ve okullar yer almaktadır. Okullara ek olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten kurumlardan biri de ailedir. Aile toplumsal cinsiyetin yeniden üretim alanı olmakla birlikte, sınıf ilişkilerinin en önemli bileşenleri olan sınıf kültürü, ideolojisi ve değerlerinin de üretim alanıdır. Bu iki sürecin birlikte işleyişi, toplumsal cinsiyet ayrışmasının sınıfa özgü biçimler içinde yaratılmakta ve yeniden üretilmekte olduğu anlamına gelmektedir. Buna benzer olarak, okul da bu iki sürecin eş zamanlı işlediği başka bir alandır. Bu sebeple burada asıl önemli olan şey, iki alanın ayrışması değil, aile-okul arasındaki ilişkisinin doğasıdır (Arnot, 2012:160). Okul ile aile, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini üretmenin yanı sıra toplumdaki sınıf sisteminin toplumsal eşitsizliklerini yeniden üretme eğilimi de göstermektedir. Örneğin B. Bernstein, konuşma kodlarındaki sınıfsal farklılıkların, okul ve eğitim başarısındaki değişkenliği kısmen açıkladığını öne sürmüştür. Orta sınıf çocuklarının evlerinde, okulda geçerli olan dilsel kalıplarla son derece uyumlu, özenli bir konuşma kodu edindiğini diğer yandan işçi sınıfı çocuklarının konuşma kodunun kısıtlı olduğunu belirtmektedir. Bu kısıtlı kod ise okul çevresinde belirgin bir dezavantaja neden olmaktadır (Turner, 1997:51).

Okullar toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği alanlardır (Althusser, 2010; Bowles ve Gintis, 1976). Toplumsal sistemde köklü değişiklikler yapılmaksızın kapitalizmin koşulladığı insan “doğası”nı yeniden üretme işlevine dönük bir toplumda, dar anlamda eğitim, Althusser’in belirttiği gibi, mevcut düzeni yeniden üretmeye dönük ideolojik bir aygıt olarak işlev görür. Politik olarak doğru eğitim anlayışıyla, ekonomik sistemin “itaatkâr emek gücü”, toplumsal sistemin “makbul yurttaşı”, kültürel sistemin “uyumlu insanı” ve burjuva demokrasisinin “özgür ve önder bireyleri” yetiştirilir (Kurul, 2012:55).

Kurul'a (2012) göre, eğitimin amaçları arasına, insan karakterinin bu yönde belirlenmesine dönük hedefler konulur; süreler tanımlanır; yöntem strateji ve kaynaklar saptanır. Eğitim planlaması ile egemen sınıfların gereksinimleri doğrultusunda, halk sınıflarının çocuklarının toplumun hangi katmanında yer alacağı, hangi değerler sistemi ile yönetileceği, hangi mesleğe yöneleceği ve hangi kazançları elde edeceği belirlenmek istenir. Eğitim sistemi, sınıfsal, etnik/dinsel ve cinsiyet aidiyetlerinden bağımsız olarak, çocuk ve gençlerin zekâ ve yetenek farklılıklarına göre yapıldığı tezi sıklıkla ileri sürülür ve mevcut toplumsal sistem ve sistem ödüllerinin dağıtımdan doğan sonuçlar (eşitsizlikler) meşrulaştırılır. Sayılan'a (2012) göre, eğitimdeki eşitsizlik bir yanıyla toplumsal eşitsizliği yansıtmakta, diğer yandan da eğitimsel eşitsizliğin kendisi toplumsal eşitsizliğin yapılanmasını sağlamaktadır. Özellikle kadınlar ve erkekler arasındaki eğitimsel eşitsizliğin süregelen yapısı, toplumdaki güç dağılımının yeniden üretimini sağlamaktadır.

Sayılan'a (2012) göre, günümüzde okullar süregelen toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet ayrımının yeniden üretimini engellemek açısından çok önemli bir role sahiptir. Eğitim sistemleri hala gerek okulda sunulan bilgi süreçleri aracılığıyla, gerekse okulun sunduğu kültürel iklim içinde, egemen cinsiyetçi kalıp yargıların ve değerlerin yeniden üretiminde kilit bir rol oynamaya devam etmektedir. Sayılan'ın da ifade ettiği gibi okullarda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin engellenmesi konusu büyük oranda göz ardı edilmektedir. Stromqist (2010) okulun toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet ayrımını engelleme konusunda okulun nasıl bir rol oynadığını şu şekilde ifade etmektedir: "Okul örgütlenmeleri ve okullardaki bilgi süreçleri, egemen toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet ayrımının yeniden üretilmesini engellemek açısından yeterince eleştirel olmayan ortamlar yaratmaktadır. Okulların yarattığı toplumsal cinsiyet rejimlerinin etkisiyle çoğunlukla çakışan cinsiyetçi alt-kültürlerin yaratılmasında akran gruplarının oldukça etkili rolünü kabullenmeyerek okulların topyekün işleyişini reddetmektedirler" (2010: 99).

Eğitimde sınıf analizlerine dikkat çeken günümüz devrimci eleştirel pedagoji savunucularından McLaren (2010) eğitim yoluyla sınıf mücadelesinin ve insanların emeğinin sosyal bölünmesinden kaynaklanan konumlarını algılamalarının önüne geçildiğini savunmaktadır. Yani eğitim, toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiği gibi yaşadığımız dünya hakkındaki gerçekleri gizleme konusunda da oldukça başarılı gibi görünüyor. Buna karşılık bazı eleştirel eğitimciler toplumsal cinsiyet, kadın

mücadeleleri gibi konuları inceleyerek toplumsal cinsiyet eşitsizliğini eleştirmiştir. James (2009) Cinsiyet, ırk, sınıf: kadınlardan yeni bir perspektif adlı çalışmasında “kadın emeği”ni, ev içi emek, seks işçiliği, göçmenlik, annelik ve yoksulluk konuları üzerinden tartışmıştır. Kadınların mağduriyetini işçi sınıfını, muhalif yapıları ve sendikaları da kapsayacak şekilde daha geniş bir bağlam içinde tartışmaya açmıştır. Özüğurlu, (2013) “21. Yüzyıl feminizmine doğru: neoliberalizmin ötesinde bir kadın hareketi için tartışmalar” adlı çalışmasında 21. yüzyılda yaşanan küresel krizin tüm siyasal ve toplumsal hareketler de önemli değişimler geçirerek varlığını sürdürdüğü gerçeğine bağlı olarak feminizm’in 21. yüzyılın gerçekleri etrafında dinamik bir yenilenme tartışması çerçevesinde kadın mücadelelerini tartışmıştır. Bebel,(1991) Kadın ve Sosyalizm" adlı çalışmasında kadınların özgürleşmesi, kadının erkeğe ekonomik bağımlılığı sebebiyle kölelerin tarih sahnesine çıkmasından bile önce köleleştirildiğini, erkeklerin onları bağımlı konumda tutmak için kadınların önündeki her türlü imkânı kapalı tuttıklarını ve kadının kurtuluşunun ezilen sınıfların kurtuluşundan ayrı düşünülmemeyeceğini ortaya koymaktadır. Smith, (2012) “Kadınlar ve sosyalizm” adlı çalışmasında kadın sorununun sınıf, ideoloji ve din ile olan ilişkisini ele almaktadır. Tüm bu araştırmacılara ek olarak birçok araştırmacı tarafından mevcut literatürde toplumsal cinsiyet ile ilgili çalışmalar ve tartışmalar yürütülmüştür.

Sonuç olarak, eğitim yoluyla toplumsal eşitsizlikler yeniden üretilmekte ve gün geçtikçe daha da derinleşmektedir. Kişinin ait olduğu sınıf, eğitim sürecinde çok önemli bir rol oynamakla beraber cinsiyet, ırk, dil vb. gibi etkenlerle birleştiğinde eşitsizliğin ve ayrımcılığın boyutları daha da keskinleşmekte ve eğitimin öznelere olan öğrenciler buldukları konuma göre bu durumdan etkilenmektedirler.

### **Neoliberal Politikaların Eğitim Bağlamında Toplumsal Cinsiyet Üzerindeki Etkileri**

Daha önce sunulmuş olan ideoloji, hegemonya, kültür ve sınıf gibi kavramların toplumsal cinsiyet rolleri/eşitsizliği ile ilişkisi çok önemli olmakla birlikte bir o kadar önemli olan diğer bir konu da neoliberal politikalar. Arnot’a (2012) göre, liberal ideoloji ve bu ideolojinin eğitime yüklediği anlama yönelik bir eleştiri yapılmadığında, toplumsal cinsiyet alanında yapılan çalışmaların çoğu teorileşmekten öteye geçemez

ve okuldaki süreçlerin ya da cinsiyetin toplumsallaşmasının barındırdığı olası çatışma ve çelişkinin temellerini açıklama başarısızlık ile sonuçlanır.

Toplumsal cinsiyet rollerinin ve cinsiyetlendirilmiş tutumların oluşması bir bütün olarak bakıldığında karmaşık ve sürekli değişen bir süreçtir. Bu nedenden dolayı okullardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ekonomik, kültürel ve politik faktörlerden ayıramaz. Aynı zamanda eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin doğasını ve nasıl bir iktidar anlayışı ve ideoloji ile işlediğini anlamak için neoliberal politikalarla birlikte eğitim sistemini biçimlendiren dinamiklere bakmak gerekir.

Neoliberalizm 1970li ve 80li yıllarda dünyada iktisat politikalarında ve sosyal politikada köklü değişimlerin yaşanması sonucu yeni bir ideoloji olan ve kaynağını liberalizmden alan bir yaklaşımdır. Neoliberalizm özü itibariyle sermayeden yana olan buna karşın sosyal devlet anlayışını şiddetle reddeden bir çizgide yer almaktadır (Somel, 2011). Kapitalist toplumun inşası ve iktisadi, politik ve toplumsal reformların yaygınlaştırılması sürecinde eğitim ve okullar temel tartışma alanları arasında yer almıştır. Bu tartışmaların temelinde eğitim ve insanla ilgili iki temel varsayımdan söz edilebilir. Bunlardan ilki, “toplumu değiştirme potansiyeline sahip öznenin eğitilmiş insan, toplumsal değişimin aracının da eğitim” olduğudur. İkincisi ise, “bireyin davranışlarının zihnin belirlenerek değiştirilebileceği” varsayımdır (Kurul, 2012:51). Kapitalist toplumda, şeyler/nesnelere düzeni ile var olan egemenlik ilişkilerini yeniden üretmeye hizmet eden eğitim, insana dair düşüncelerin (edilgen, tüketici, bireyci, çıkarıcı, rekabetçi, liberal ve muhafazakâr, erkek egemenliğini benimsemiş) somut bilgi, beceri ve tutumlara (hem nicel hem de nitelik olarak) dönüştürülmesinin süreci olarak tanımlanabilir (Kurul, 2012:54). Kurul’a (2012) göre, eğitim sürecinde kadınlar ve erkekler, kendisi dışından/öncesinden verilmiş davranış kalıplarını ve nitelikleri kabullenecek bir nesne olarak ele alınmaktadır. Eğitimin meta düzenine ve verili egemenlik ilişkilerine bağımlılığı, insanın nesne yönünü (dıştan belirlenmişliğini) yeniden üretmekte ve bu süreç, kadını ve erkeği, nesnelere üzerindeki tekeller ile insanlar üzerindeki tekellere rıza göstermeye götürmektedir. Diğer bir deyişle eğitim, *toplumsal olan*’ın değil, *siyasal ve iktisadi olanın* komutlarına göre belirlenmiş olmaktadır (Kurul, 2012:54-55). Kapitalist toplumda eğitimin temel işlevi, toplumsal ilişkiler sisteminin yeniden üretimini sağlamaktır. Ercan (1998)’e göre, eğitim toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretirken, aynı zamanda toplumsal ilişkilere içkin olan

eşitsizlikleri dolayısıyla hiyerarşik yapıları da yeniden üretir. Bu genel eğitim, neo-liberal uygulamalarla daha da yoğunlaşarak artmış başka bir deyişle eşitsizliklerin daha da yoğunlaşmasına yol açmıştır.

Tarihsel olarak eğitim sistemi, devletin en çok müdahale ettiği alanlardan biri olmuştur. Bu nedenle bu durum beraberinde devletin üstlendiği işlev ve fonksiyonların eğitim sistemine taşınmasına neden olmuştur. Eğitim sistemine yerleşmiş olan elitist, şoven, gerici-dinci, cinsel ayrımcı vb. olumsuz özellikler eğitim sisteminin kendine özgü tarihsel dinamiklerine işaret etmektedir. 1980'lere kadar devletin genel çerçevesini belirlediği bu olumsuz özellikler, 1980'lerin değişen dinamikleriyle başka bir deyişle neoliberal politikalarla birlikte farklılaşmaya başlamıştır. Farklılık toplumsal eşitsizliklerin giderek daha da derinleşmesi ve toplumsal bir güç olarak sermayenin kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sistemine müdahalede bulunmasıdır (Ercan, 1998). Sayılan (2012) bu dönüşümü toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında şu sözleriyle açıklamıştır:

Son on yıldan fazla bir zamandır eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sorunu küresel ilgi ve politikaların merkezi konusu haline gelmiştir. Bu ilgi asıl olarak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en açık tezahürü olan kızların eğitime erişim ve tamamlama hakkına odaklanmıştır. Pekin Eylem Planı (1995) ile 2000 yılında BM tarafından kabul edilen Milenyum Kalkınma Hedefleri, temel eğitim düzeyinde herkese eğitim sağlanması ve okullarda toplumsal cinsiyet ayrımının ortadan kaldırılması için hükümetlere yönelik bir eylem çerçevesi oluşturmuştur. Eğitimin giderek daha fazla ticarileştiği neoliberal küresel iklimde Stromquist'in (2006) haklı olarak '*hükümetlerin elinde bir vitrin süsüne dönüştüğünü*' söylediği bu politikalar sonucu kızların eğitime erişiminde kimi ilerlemeler kaydedilmekle birlikte, eğitim sisteminin barındırdığı çok katmanlı ve çok boyutlu eşitsizlik ve ayrımcılık sürmektedir (2012:13).

Sayılan'ın da (2012) ifade ettiği gibi toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunu küresel politikalarından etkilenmektedir bu etki hükümet ve siyasal iktidarın egemen ideolojisini yönlendirmektedir. Siyasal iktidarlar egemen bilgi ve değerlerle çelişmeyecek şekilde eğitime yön vermekte okullarda açık ya da gizli yollarla

toplumsal cinsiyet rollerine uygun uygulamalara yer vermektedirler. İnal'ın (2008) deyişle:

Eğitim, hemen her siyasal iktidarın egemen ideolojisini ya da ideolojilerini yeniden üretmede kullandığı temel araçlardan biridir. Siyasal iktidarlar kendi çıkarlarına uygun olan bilgi ve değerleri eğitim kurumu içinde tanımlayarak egemenliklerini sürekli kılmaya çalışırlar. Ancak, eğitim kurumu ile hangi bilgi ve değerlerin aktarılacağı, tüm toplumsal yapıda sınıflar arasında gerçekleşen çatışma ve mücadelelerin sonucunda belirlenir. Okul, müfredat ve ders kitaplarında aktarılacak olan meşru bilgi, 'belli sınıf, ırk, cinsiyet ve dinsel gruplar arasındaki karmaşık iktidar ilişkileri ve mücadelelerinin sonucudur. Bu yüzden eğitim ve iktidar, ayrılmaz bir ikili terimdir. Bu açıdan toplumda iktidar ve güç sahibi olan toplumsal sınıflar, genellikle eğitsel kararları alan gruplar olurlar (2008:105).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununun etkilendiği politikalardan biri de "fırsat eşitliği" politikalarıdır. Eğitimde "fırsat eşitliği"<sup>25</sup> politikaları, kapitalizmde, bir yanıyla toplumsal eşitsizliklerin sürmesine neden olmaktadır. McLaren'a (2011) göre, ataerkil kapitalizm hangi sınıf ve cinsiyetin başarılı ve hangilerinin başarısız olacağını büyük ölçüde belirleyen bir sistemdir. "Fırsat ve olanak eşitliği" efsanesi içindeki en yaygın ve engelleyici taraf çoğunlukla işçi sınıfından gelen kızların, okul başarısızlıklarının kendi hataları olduğuna, çünkü "aptal ya da ona benzer" bir durumda olduklarına inandırılmalarıdır. Çalışmaya ve kendini feda etmeye hazır herkes için başarı sözü veren liberal ideoloji kızların tüketici kapitalizminin ataerkil ekonomik ve kültürel güçleri tarafından önceden belirlenmiş bir geleceğe doğru yönlendirildiklerini anlamalarını engellemektedir. McLaren'a (2011) göre, okul sistemi, üstü kapalı olarak, orta-sınıf değer, tavır ve davranışlarını güçlendirme ve ödüllendirme (ve bu şekilde de "yoksunları" ortadan kaldırarak cezalandırma) doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu nedenle eğitimciler ve halk, benzer bir şekilde okulların

<sup>25</sup> Modern demokrasilerde en yaygın eşitlik türü olan "fırsat eşitliği", toplumsal, siyasal ve ekonomik kökenlerine, kısacası sınıfsal konumlarına bakılmaksızın, herkesin yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışabileceklerini öngören liberal bir ilkedir. Bu yarışın kuralları yasalarla düzenlenmiştir ve "tüm insanlar yasalar önünde eşittir" (Ünal ve özsoy,1999:40).



dezavantajlı kızları eğitmedeki başarısızlığının aslında kızların kendi başarısızlığı olduğunu varsayarlar. McLaren'ın (2011) deyişiyle:

Kızlar başarısız olurlar çünkü kafasız, çaresiz, değersiz, hastalıklıdırlar, güvenilmez kalıtsal özelliklerin yükünü taşırlar ve sapkın aile arka planlarının ürünü oldukları için o haldedirler. Sınıf ve eğitim sisteminin ekonomik bakımdan güçsüz ve cinsiyet ve ırk açısından dezavantajlı bireylerin başarısını ne şekilde etkilendiğini araştırmak yerine kurbanları suçlarız (McLaren, 2011:344)

Spring'e (1997) göre, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, okulların kendilerine toplumsal ilerleme sağlayacağına ve okul eğitimi süreci içindeki bu ilerlemenin kişisel yeteneklerine bağlı olduğuna inanmaları istenir. Spring (1997) bu inancın etkilerini şu şekilde açıklamaktadır:

Yoksulların kendileri de okul standartlarının doğruluğuna inandıkları için okul, toplumsal bölünmenin daha da güçlü bir aracı olmuştur. Yoksullara ilerleme fırsatı verildiği söylenir ve onlar da buna inanırlar. Toplumsal konum, okul eğitimi aracılığıyla başarı ve başarısızlık olarak tercüme edilir. Okul içinde yoksulun toplumsal ve ekonomik dezavantajları başarısızlık olarak nitelendirilir (1997:25).

Eğitim sisteminin en tipik örgütü olan okul, öğrenim ve meslek yaşamındaki başarıların kişisel yetenek ve becerilere bağlı olduğu inancını güçlendirerek bir yandan eşitsizlik üzerine kurulu sınıfsal yapılanmayı haklılaştırırken, bir yandan da olası başarısızlıkların suçunu çocuğun kendisine ya da ailesine yükleyerek işbölümündeki hiyerarşiye uygun öz benliğe sahip bireyler yetiştirmektedir (Ünal ve Özsoy, 1999:46).

Geçtiğimiz süreçte okulu inceleyen feminist eleştirileri incelediğimizde 1970'lerde okulu inceleyen ilk feminist eleştirilerin okulu aslında bir toplumsallaştırma alanı olarak gören yaklaşımlardan geldiğini görürüz. Bu yaklaşımların odak noktası okuldaki cinse dayalı toplumsallaşma ile cinsiyetçi kalıp yargıların yeniden üretiminde okulun, öğretmenin rolü ve eğitim materyalleri olmuştur (Weiler, 1988; Acker, 1987;

Sayılan, 2012:15). Liberal varsayımlara dayanan toplumsallaşma yaklaşımları okuldaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yapısal bir sorun olmaktan çok, cehalet ve önyargı sorunu olarak görür. Böylece eğitim kurumlarının toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayarak daha geniş toplumda da toplumsal değişimi uyaracağını varsayar. Aynı zamanda bu eşitsizliğin eşitlikçi eğitim programları ve olumlayıcı eylem gibi düzeltici politikalarla giderilebileceğini iddiasındadır (Thompson, 2003; Sayılan, 2012:15). Cinsiyet rolü ya da toplumsallaşma teorisyenleri olan ilk feminist eğitimciler, kadınlar ve erkekler arasındaki benzerliklere vurgu yaptıkları için eşit eğitim fırsatlarının sunumu ile hedeflenen işlere erişimde cinsiyet eşitliğinin sağlanabileceğini savunmuşlardır (Sayılan, 2012).

Liberal varsayımlara dayanan diğer bir yaklaşım farklılık teorileridir. Farklılık teorileri cinsler arasındaki farklılığa odaklanan analizlerdir. Farklılık teorisyenleri okuldaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yapısal iktidar ilişkileriyle etkileşimini dikkate almamış hem bireysel gelişim hem de daha adil bir toplum için özel alanla ilgili ilişki ve kadınsı değerleri vazgeçilmez olarak görmüşlerdir. Farklılık teorisyenleri, ev içi emek ve bakım işini sarmalayan kadınsı değerlerin merkezde bulunduğu toplumsal cinsiyete duyarlı bir eğitimsel müdahaleyi ön görmüşlerdir (Sayılan, 2012).

Özügürlü'ya (2013) göre, neoliberalizm 1980'li yıllardaki yükselişini, refah devleti kazanımlarına saldırmak için, 'aile dışında bir hayat'a<sup>26</sup> sahip bekâr ve yalnız anneler başta olmak üzere, kadınları hedef alan yeni sağın ideolojik atağıyla yapmıştır. Bu dönemde refahı kamusal bir sorumluluk olmaktan çıkarıp özel alana itmenin yolu, toplumsal sorunların kaynağını 'parçalanmış' ailelere bağlamaktan, 'kadın doğasının' başkalarıyla ilgilenmeye dönük olduğunu ileri sürmekten ve feminist hareketin aile değerlerini zayıflatarak aslında kadınlara zarar verdiğini ilan etmekten geçmiştir. Son yirmi yılın militer ve şiddete dayalı siyasal söylemleri ile güce dayalı rekabetçi ortamı, en olumsuz etkisini genç erkekler üzerinde göstererek, son derece cinsiyetçi bir kültürün hegemonik kültür olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öte yandan, 1980, sonrasında yükselen kadın hareketi, kadın-erkek eşitliği ve kadınların özgürlüğü söyleminin yayılmasını sağlamıştır (Sayılan ve Özkazanç, 2012:107). Sayılan ve Özkazanç'a (2012) göre, bu durum kadınların kişisel güçlenme adına kendilerine sunulan neredeyse tek seçenek olan eğitim yoluyla güçlenme arayışları

<sup>26</sup> "Aile dışında hayat var", sloganı AKP hükümetinin aileyi yücelten politikalarına karşı Sosyalist Feminist Kolektifin Şubat 2013'te başlattığı kampanyanın adıdır.

ve eğitime yönelik kişisel beklentilerinde bir yükselmenin gerçekleşmesini sağlamıştır.

1980’li yıllardan günümüze kadar geçen süreç içerisinde neoliberal siyasal yönetim ve iktisadi anlayış daha da hızlanmış, 1990’lı yıllarda sermayenin ve kapitalizmin uluslararası arenada yayılması anlamına gelen küreselleşme ve ortaya çıkan yeni dünya düzeni anlayışı ile egemenliğini ilan etmiştir (Kılınçalp, 2007). 90’larda sol liberallerin neoliberalizmi meşrulaştırma ve hegemonya tesis etmeye dönük başarılı programı eşliğinde, anti-feminist çizgi, en azından ideolojik düzeyde, kayda değer bir dönüşümden geçmiştir (Özügurlu, 2013:17). 90’larda siyaset zemininin bir yanı demokrasinin kapitalizmle içsel olduğu fikrinin yükselmesi ve piyasa eleştirisinden mahrum bırakılmış bir demokrasi idealinin ortaya çıkmasıdır. Kadın hareketi önemli ölçüde bu idealin hegemonyası altında kalmıştır (Özügurlu, 2013). Geçen süreç içerisinde ekonomik ve sosyal politikalar toplumsal yaşam alanlarının bütününde etkili olmaya devam etmiş ve bu bağlamda toplumsal yaşamın bir parçasını oluşturan eğitim hizmetinin sunumunda ve dağıtımında yeni yaklaşımlar ortaya çıkararak eğitim sistemini kökten değiştirmeye başlamıştır. Küreselleşme sürecinde uygulanan politikalar, eğitim sistemi içinde rol alan eğitimin özneleri açısından da dönüştürücü bir etki yaratmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de özellikle 1980’lerden günümüze kadar süregelen neoliberal düşünce ekseninde değişmeye devam eden bir eğitim olgusu ile karşı karşıya gelmiş durumdayız. Bu değişim sonucunda eğitim alanında eşitsizlikler artmış ve ayrımcı politikalar daha ağır bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Sayılan ve Özkazanç içerisinde birçok eşitsiz ve ayrımcı uygulamalar ve sorunlar barındıran eğitim sisteminin neoliberalizm ile birlikte uygulamalar ve sorunların daha da genişleyen bir yer bulduğunu ve derinleştiğini ifade etmektedirler. Sayılan ve Özkazanç’a (2009) göre, “Eğitim sistemi bir yandan yılların getirdiği, gerici ve muhafazakâr müfredat, otoriter toplumsallaşma kalıpları, ezberci öğrenim yöntemleri ve ayrımcı, şoven ve cinsiyetçi ders kitapları gibi sorunlarla yüz yüze iken, günümüzde bu sorunlar Türkiye’ye özgü bir neo-liberal dönüşüm süreci bağlamında daha da ağırlaşmıştır” (2009:52). 1980’li yıllarda yapılan feminist eleştirilerden günümüze kadar geçen süreç içerisinde, eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliği açısından görünen tablonun eşitsizlikleri ve ayrımcılığı azaltma ya da ortadan kaldırma yönünde çok fazla değişmediği aksine bu durumun daha da derinleştiği söylenebilir. Cinsiyete dayalı kalıp yargıları destekleyen politika

ve pratiklerin müfredat, pedagoji, okul kültürü ve değerlendirme süreçleri üzerinde etkileri mevcuttur. Eğitim sisteminin her düzeyinde erkek merkezli çıkarlar sürdürülmektedir. Sayılan ve Özkazanç bu dönüşümün özellikle 1980'lerden günümüze kadar geçen süreç içerisinde küresel çaplı büyük dönüşümler ve bunun sonucunda uygulanan neoliberal politikaların eğitime birer yansıması olarak değerlendirmektedir. Sayılan ve Özkazanç'ın (2009) deyişiyle:

2000'li yıllarda Türkiye'de bir devlet lisesindeki iktidar, direniş ve toplumsal cinsiyet ilişkilerini anlamak için öncelikle eğitimin değişen anlam ve işlevine dair temel tespitlerde bulunmak gerekir. Yapılması gereken tespitlerin başında son yirmi yılın getirdiği küresel çaplı büyük dönüşümler ile eğitim alanında ki neoliberal politikalar sonucu tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim alanında ki eşitsizliklerin artmış olması ve eğitimin yapısal krizinin derinleşmiş olmasıdır. Bu süreçte genel olarak eğitimin, özel olarak da devlet okullarındaki eğitimin, Cumhuriyetin ilk yıllarında yüklenmiş olduğu ve 1980'li yıllara kadar azalarak da olsa sürmüş olan tarihsel işlevini kaybederek, yeni bir işlev ve içerik kazanmış olması dikkat çekici olmuştur (2009:51).

Eğitim sisteminde bugün toplumsal cinsiyet rejimini belirleyen ve biçimlendiren etkenler arasında kapitalistleşmenin kadın istihdamına ne kadar alan açtığı, kızların eğitiminin yaygınlaşması ve çalışan kadınların sayısındaki artış nedeniyle ataerkil ailedeki güçler dengesinde zaman içinde meydana gelen değişme ve neoliberal küresel eğilimler ile muhafazakâr eğitim ve kültür politikaları yer almaktadır (Sayılan, 2012). Son dönemin eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik politikaları ise, küresel politikalara paralel biçimde kızların okullulaşma oranının yükseltilmesine, okul terklerinin azaltılmasına ve kadın okuryazarlığının artırılmasına odaklanmıştır. Bu alanda sivil toplum örgütleri ve UNICEF işbirliği ile çeşitli kampanyalar yürütülmektedir. Ayrıca bu kampanyalara ve bazı ilerlemelere rağmen, son dönemin çelişkili karakteri bu alana yansımaktadır (Sayılan, 2012:32). Uzun yıllardır uygulanan neoliberal yapısal uyum programları nedeniyle eğitime giderek giderek daha az kamusal kaynak ayrılması nedeniyle, eğitime erişim ve herkes için ulaşılabilir kaliteli eğitim sorunları derinleşmektedir (Sayılan, 2007; Gök, 2008; Sayılan, 2012). Aynı politikalar yoksulluğu hem yaymakta hem de kadınlaştırmaktadır. Bu koşullarda

okullar sosyal sınıf sistemine tam anlamıyla yerleştikçe, yoksul kız çocuklarının eğitime, bilgiye ve mesleğe ulaşması daha da zorlaşmaktadır. Bununla birlikte hala kizlara karşı ayrımcılığı önlemeye dönük eğitim politikaları gündeme gelmemekte, her iki cinse eğit imkânlar ve sorumluluk verilmesi anlayışı sürdürölmektedir (Sayılan, 2012:33).

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde toplumsal cinsiyet rolleri üzerine yoğunlaşan ve bu rolleri çeşitli açılardan inceleyerek bazı kavramlarla ilişkilendiren Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de toplumsal cinsiyet kavramını çeşitli açılardan inceleyen birçok çalışma yapılmıştır. Türkiye’de eğitim sorununu toplumsal cinsiyet açısından ele alan mevcut literatür, ağırlıklı olarak modernist / cumhuriyetçi ideolojinin eğitimin cinsiyeti üzerindeki etkisini çözümlenmeye ve süregelen geleneksel / dini yapıların toplumsal cinsiyet eşitsizliğindeki rolünü vurgulamaya odaklanmıştır. Dolayısıyla Türkiye’nin son yirmi yılındaki toplumsal dönüşümün eğitimin cinsiyeti üzerindeki etkileri sorusunun mevcut literatürde yeterince konu edilmemiştir (Sayılan ve Özkazanç, 2009). Toplumsal cinsiyet kavramı ile ilgili mevcut literatürde çalışmalar yapılmış olmakla birlikte toplumsal cinsiyet ve eğitim üzerindeki etkilerini ele alan yeterli sayıda ampirik çalışma bulunmamaktadır.

Toplumsal cinsiyet üzerine yapılan çalışmalardan biri sınıf ve toplumsal cinsiyet üzerine kuramsal bir çalışma olan Mersin Üniversitesi’nde Bengül (2006) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasıdır. Bu çalışmada kadın sorununa, tarihin belirli kesitlerinde ortaya atılmış düşüncelerden ve bu alanda üretilmiş sosyal teori, kavram ve akımlardan faydalanılarak; Maksist kuramın “emek” kavramlaştırması içinde, kadının sınıfsal yapıya katılımındaki harcadığı yoğun emeğin (özellikle, sınıf aidiyetinde bilinçlenme sürecine kadarki süreçte) toplumsal sınıflar kriterinde göz ardı edilmiş olduğunu saptama üzerinedir. Bengül (2006) bir sınıfı sınıf yapan en önemli niteliğin “sınıf bilinci” bazında değerlendirildiğinde; toplumsal cinsiyetteki ayrımcı kurgunun devam ettiği ve aynı sosyal statüde yer alan kadın ve erkeğin sınıf bilincine ulaşmada yaşadıkları süreçte bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sınıf bilincinin toplumsal sınıf kriterlerinin en üstünde yer aldığını ve çalışan bireylerin ancak hak ve sorumluluklarını bildikleri, üretim ve tüketimdeki yerleri konusunda bilinçli bir tutum geliştirdikleri zaman sınıf bilincine sahip olabileceğini savunmaktadır. Özellikle Marksist literatürde geniş yer bulan “emek” ve “sınıf bilinci” kavramlaştırması

içinde, kadının ihmal edilmiş bir emek gücünün varlığını ortaya koymaktadır (Bengül, 2006).

Bir başka çalışma ise Erkan'ın 2006 yılında yaptığı "toplumsal cinsiyet perspektifinden 'kentsel eşitsizlik'" adlı doktora çalışmasıdır. Araştırmacı, İstanbul'da toplumsal kutuplaşmanın iki ucuna yakın ve birbirinden çok farklı iki kentsel grubun kentsel olanaklardan yararlanmadaki eşitsizliklerini, toplumsal cinsiyet açısından değerlendirmektedir. Birbirinden çok farklı iki kentsel grubun kentsel olanaklardan yararlanmadaki eşitsizliklerinin toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesi temel olarak saha araştırmasına dayanılarak gerçekleştirilmektedir. İki kentsel grubun oluşum dinamikleri olarak küresel ve siyasal süreçler tartışılmamakta, iki farklı grubun küresel kentte kendilerine yer açma sorunsalı değerlendirilmektedir. Çalışmada çalışmanın temel kavramları olarak "*küresel kent, kutuplaşmanın arttığı kent olması vasfıyla İstanbul*", "*kentsel gruplar*", "*kentsel eşitsizlik*", "*toplumsal cinsiyet*" kavramlarının öne çıkarıldığı literatür taraması, yoğun bir okuma ve not alma, aynı zamanda plan geliştirme süreci olarak işlemiştir. Çalışmanın ikinci bölümde bu araştırmanın gerçekleştirildiği İstanbul'daki kentsel grupların kuramsal çerçeveye bağlı kalınarak tartışılmıştır. Eşitsizliğin tarafları olarak çalışmanın odağındaki iki kentsel grup ve gelişim süreçleri betimlenmektedir. Değerlendirmeye konu olan iki kentsel grup İstanbul'da 1990'larla birlikte ortaya çıkan yeni ve özel iki gruptur. İlki İstanbul'un küresel bir kent olma döneminde kapalı kapılı sitelere çekilen yeni üst orta sınıf içinde "yönetici seçkinler" grubudur. İkinci grup ise 1990'lı yıllarda Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan zorunlu göç ederek İstanbul'da gecekonducular içinde yerini alan Kürtlerden oluşan gruptur. İncelenen her iki grubun da sınıf yelpazesinin tümünü kapsamadığı açıktır. İlk grup küreselleşme dinamikleriyle yüksek etkileşim yasayan orta üst ve üst sınıfın içindeki özel bir gruptur. İkincisi ise siyasal dışlanma problemi yasayarak zorunlu göç sonucu kırsal yaşamdan kente ulasan gruptur. Bu iki grubun kentsel süreçler içindeki etkileşimi karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu ele alış toplumsal cinsiyet perspektifiyle gerçekleştirildiğinden karşılaştırma yapıla iki değil dört grup vardır. Kare matrisin tarafları; söz konusu iki kentsel grup ve kadın ve erkek cinsiyet gruplarıdır. Toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet ilişkilerinin bir kentin toplumsal cinsiyet rejimini betimlediğinden hareketle İstanbul'un cinsiyet rejimi olan ataerkilliğin her iki kentsel grup için de baskın olan özellikleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu özelliklerin mekân ile olan ilişkisi, mekânı örgütleme ve mekan

tarafından üretilme süreçleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Kadın ve erkek eşitsizliğinin hane içindeki düzlemden öte ve önce kentsel gruplar içindeki ve kentsel düzlemdeki koşullarının tartışılması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun ortaya çıkmasını vurgulayan tez çalışmasının, İstanbul kent özelindeki saha araştırması 2003 yılında başlamış, 2006 yılına dek sürmüştür. Çoklu teknik kullanılan araştırmada, “Most-different” analizi benimsenmiştir. Görüşmeler ve bu görüşmelere bağlı geliştirilen gündelik hayat grafikleri ve kentsel hayat çemberleri bulgulara ulaşılmasına temel teşkil eden teknikler olmuştur. Görüşmelerin yanı sıra farklı kurumların kayıtlarının incelenmesi, katılımcı gözleme olanak veren çeşitli toplantılarda bulunmak, görüşmecilerden ulasan e-postalar, çocukların çizimlerinden (sahada) oluşturulan koleksiyon, ve benzeri olmak üzere birçok birincil kaynak bulgulara ulaşılmasına aracılık etmiştir. Bulgular iki grupta aktarılmaktadır. İlk grup görüşmelerden, ikinci grup gündelik hayat grafikleri ve kentsel hayat çemberlerinden elde edilen bulguları içermektedir. Grafik ve çemberlerin çizimleri zaman coğrafyasından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kentsel grupların kadın ve erkekleri için mekânsal ve zamansal boyutlarıyla günlük yaşam grafikleri ve kentsel hayat çemberleri çizilerek, bireysel günlük yaşamın toplumsal sonuçları tariflenmeye çalışılmıştır. “Gündelik hayatın mekânsal yansıması nedir?” sorusunun ardından, “Gündelik hayatın mekansal yansımasının gerisindeki ortak kalıplar, ilkeler nedir?” sorusu ile yol alınmıştır. Sonuçta, küresel İstanbul’daki kadın ve erkeklerin zaman ve mekan pratiği üzerinden yeni kentsel eşitsizlikler tartışılmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ile kentsel eşitsizliğin ardındaki toplumsal süreçlerin ne olduğu araştırılmıştır. Bir başka deyişle toplumsal eşitsizlik ve mekân ilişkisi, toplumsal cinsiyet ilişkilerine duyarlı bir şekilde ele alınmıştır. Tez çalışması kentsel eşitsizliği Sınıf ve toplumsal cinsiyet olmak üzere iki temel eksenle ele almaktadır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır: İstanbul’da iki kentsel grubun kentsel eşitsizliğin tarafları olduğunu ve bu eşitsizliğin üretilmesinde grupların ve kurumların birlikte çalışmaktadır. Gruplar için kaynaklara erişebilirlikteki eşitsizliğin kadın üyeler için cinsiyet engelleri de barındırarak katmerleştiği saptanmıştır. Bu bağlamda gruplara tahsis edilen daha doğru bir ifade ile grupların çeşitli cephelerde elde etme mücadelesi verdiği kentsel kaynakların aynı zamanda kadın üyeler için cinsiyet engelli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mekân, kent hayatının, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin içine gömülü olduğu temel, maddi kategorisidir. Kentsel eşitsizlik, mekân ve toplum etkileşiminin ürünü olarak İstanbul’da da, diğer benzer kentlerde olduğu



gibi, katmerli bir bütünlük içindedir. Kentsel sorun içinde “sınıf” ve “toplumsal cinsiyet”, eşitsizliğin en temel katmerleri arasındadır (Erkan, 2006).

Balcı'nın 2006 yılında “1990'lardan günümüze Amerikan sinemasındaki tür filmlerinde toplumsal cinsiyet ve ırk sunumları” adlı doktora çalışması bir başka araştırma örneğidir. Araştırmada erkek egemen toplumsal yapıya sahip kapitalist toplumlarının, var olan egemen ideolojiyi koruyabilmek ve sürekliliğini sağlayabilmek için, ataerkil değerleri küresel Kapitalist ekonomide araçsallaştırılan kültür aracılığı ile yeniden üretmek zorunda oldukları vurgulanmaktadır. Araştırma amaçlarından biri Amerikan sinemasındaki günümüzde tür filmlerindeki başkahramanların temsilindeki geleneksel olanın dışında farklı cinsiyet ve ırklardan sunumlarla sıkça karşılaşılmasının gözlenmesidir. Genellikle maskülen beyaz eril kahramanların yerlerini almaya başlayan beyaz kadın, siyah kadın ve siyah erkek kahramanların görünürdeki eşitlikçi sunumlarının altında yatan nedenlerin bulunması hedeflenmektedir. Araştırmada, tür filmlerinde var olan beyazlara ve siyahlara ilişkin stereo tiplerin hem hâlâ kullanılmakta olduğu hem de yeni melez türsel temsillerin ya da yeni stereo tiplerin oluştuğu iddiasıyla bu sunumların deşifre edilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, tür filmlerindeki örtük yapının ortaya çıkarılması amacıyla Feminist kuramların, Irk kuramlarının ve Tür kuramının bakış açılarından yararlanılmış ve bu kuramlar ışığında, yöntem olarak niteliksel içerik analizi, tür filmi eleştirisi ve feminist film eleştirisi, 1990 - 2006 yılları arasından seçilen farklı türlerdeki örnek 7 filme uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Amerikan sinemasındaki tür filmlerinin kurumsallaşmış cinsiyet ve ırk ayrımcılığını kullanarak, ataerkil bir egemen anlamın üretilmesine, desteklenmesine, meşrulaştırılmasına ve yeniden üretilmesine aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Tür filmleri genellikle egemen ideolojinin kendi çıkarları doğrultusunda geliştirdiği türsel temsiller aracılığı ile, ataerkil ideolojinin belirleyiciliği dışında bir kültürel temsil inşa etmemekte ve farklı gözükse ama örtük olarak aynı işlevlere sahip temsiller ile var olan stereo tipleri yeniden üretmektedirler. Dolayısıyla 1990'lardan günümüze Amerikan Sinemasındaki beyazların ve siyahların kültürel temsillerinde, ataerkil ideolojiye açık ya da örtük olarak bağlılığının hâlâ bulunduğu saptanmıştır (Balcı, 2006).

Bir başka çalışma ise Özdemir'in 2006 yılında Mersin Üniversitesi'nde yaptığı “erkek teknik orta öğretim okullarındaki kız öğrencilerin okul yaşantıları (mersin ili

merkezi örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Mersin ili merkezinde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı üç meslek lisesindeki kız öğrencilerin okul yaşantılarını tespit etmeyi amaçlayan çalışmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formu, kız öğrencilerin okul yaşantılarını temsil ettiği düşünülen beş farklı boyutu ve bu boyutları oluşturan 31 görüşme sorusunu kapsamaktadır. Görüşme formu Mersin il merkezinde yer alan üç farklı meslek lisesinde, 7 farklı meslek dallında öğrenim gören ve üçüncü sınıfa devam eden 23 kız öğrencinin oluşturduğu bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kız öğrenciler meslek liselerine genellikle kendi iradeleri dışında gelmişlerdir, meslek liselerine gelmiş olmaktan memnun değildirlir, okul yaşantılarında toplumsal cinsiyet temelli yaşantılara sahiplerdir, toplumsal cinsiyete dayalı süreçler kız öğrencilerin okul yaşantılarını olumsuz etkileyebilmektedir, okulda var olan eşitsiz konum staj yaşantılarında da devam etmektedir. Okul yaşantılarındaki eşitsizlikler, öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Kız öğrencilerin okul yaşantılarındaki bu genel olumsuz duruma karşılık, öğretmenlerin kız öğrencilerin ders yaşantılarında olumlu etkiye sahip oldukları, sözel derslerde kız öğrencilerin daha başarılı oldukları ve kız öğrenci sayısının görece yüksek olduğu kimya bölümündeki kız öğrencilerin diğer bölüm öğrencilerine göre daha olumlu bir okul yaşantısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2006).

Aslan 2007 yılında yüksek lisans tezi olarak sunduğu araştırmasında lise son sınıf kız öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin düşüncelerinin saptanıp değerlendirilmesini konu edinmiştir. Ankara ili Sincan ilçesi Ö.Sabancı Kız Meslek Lisesi ve Yunus Emre Lisesi’nde toplam 120 öğrenciden oluşturulan örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, nitel teknik olarak kullanılan odak grup çalışması ile kız öğrencilerin toplumda kadının konumu ve geleceğe yönelik düşünce ve bakışları tartışılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular şunlardır: Genç kızlara göre toplumda kadın çoğunlukla ailede ve toplumda hem fiziksel hem de psikolojik şiddete maruz kalmaktadır. Odak grup tartışmasında yer alan kızların tamamı gelecekleri konusunda karamsar görülmektedir, gelecek kaygısı yüksek ve ne olacakları konusunda fikir sahibi değillerdir, kendilerinden yerine getirilmesini istedikleri rollerden memnun görünmemektedirler. Sincan bölgesinde yapılan bu çalışmada, söz konusu bölgede yaşayan kız çocukların daha modern bir semtte

(Çankaya gibi) yasama özleminde oldukları görülmüştür. Bu özlemelerinin nedeni, modern bir semtte daha rahat davranacaklarını düşünmeleridir. Ancak öte yandan da, ekonomik nedenlerle modern bir semtte yasama ihtimallerinin olmadığını belirtmektedirler. Onlara göre toplumda erkekler ön planda ve onların sözü geçerlidir. Erkekler daha avantajlıdır ve hataları gerekirse görmezden gelinir ancak kadınlar yanlış yaptıklarında cezalandırılır. Kız çocuklarına göre, kadınların toplumda yaşadıkları sıkıntılar çok büyüktür. Genellikle, kadınlar daha çok cinsiyetlerinden dolayı aşağılanırlar ve sömürülmeye maruz kalırlar ve erkekler tarafından kötü gözle bakılırlar. Kızların düşüncesine göre; babaları, erkek kardeşleri toplumsal çevreleri tarafından cinsiyetlerini ön plana çıkartıcı giysiler giymeye zorlanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: genel lise ve meslek lisesinde okumakta olan kız öğrencilerin aldıkları eğitimden kazandıkları beceriler, lise eğitiminin işlevi ve öğrencilerin gelecekleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesinde önemli farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Kız çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanması konusunda kent kökenlilerin daha fazla yararlanmaktadır. Genel lise ve kız meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin çoğunluğu mezuniyetten sonra üniversiteye devam etme yönünde istekli olduğu ortaya çıkmıştır (Aslan, 2007).

Çalışmalardan bir diğeri Karakuş'un 2007 yılında yapmış olduğu "meslek liselerinde öğrenci ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ve davranışları" adlı bitirme projesidir. Meslek liselerinde çalışan az sayıda kadın öğretmenin ve az sayıdaki kız öğrencinin okul ortamı içerisinde karşılaştıkları cinsiyetçi tutum ve davranışları ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmanın verileri, öğrenci ve öğretmenler için ayrı ayrı geliştirilmiş yarı yapılandırılmış, görüşme formları yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Okuldaki birçok öğretmen, öğrenci ve idareci toplumsal cinsiyet rollerini ve bu rollerin devamıyla yükümlü olduklarını içselleştirmişlerdir. Kız öğrenciler, giyimlerinden ve davranışlarından dolayı sürekli kontrol edilmektedirler. Kadın öğretmenler, kısmen feminen davranış ve giyimlerinden dolayı çoğu erkek öğrenci ve öğretmen tarafından sürekli sözle ve gözle taciz edilmektedirler. Kız öğrenciler, erkek öğrenciler tarafından sürekli "kontrol edilip sahiplenildiği" iddiası ile bu durum, okul idareci ve öğretmenleri tarafından desteklenmektedir. Cinsellik konusu kız öğrenciler tarafından tabu olarak görülüp, evlilikte yaşanması gerekli bir olay olarak görülürken, erkek öğrenciler, bu konuda daha rahat davranıp konuşabilmektedirler. Kadın öğretmen ve kız öğrenciler,

toplumda yerleşmiş rollerin okul içerisinde yaşanmasından rahatsız dahi olsalar, yine de kendileri de bu rolleri içselleştirerek kabullenmişlerdir. Kadın öğretmen ve kız öğrenciler, hem cinsleri toplumdaki yerleşmiş kurallara karşı çıktıklarında önce kendileri, onları ezmeye ve küçük düşürmeye çalışıp sırtlarını dönmüşlerdir. Bu nedenle kadınlar arasında yeterince dayanışma olmadığı ortaya çıkmıştır (Karakuş, 2007).

Çelik, 2008 yılında yüksek lisans tezi olarak sunduğu araştırmasında ataerkil sistem bağlamında toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin benimsenmesini konu edinmiştir. Çelik (2008), toplumsal cinsiyet kavramının ataerkillikle bağlantısı kavramın gelişimini tarihsel süreçteki seyriyle anlatmak açısından önemli olduğunu çünkü ataerkilliğin şekillendirdiği toplumsal cinsiyet yargılarının günümüzde devam etmekte olduğunu ve bu yargıların halen cinsiyet ayrımcılığına sebep olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda günümüz toplumsal cinsiyet anlayışı bakımından kadın erkek arasında oluşan eşitsizlik biyolojik olanın ayırımından değil daha çok sosyal olanın ayırımından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaştığı bir başka sonuç ise, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çocuklukta öğrenilerek bireylerin cinsiyet algısını şekillendirdiğidir. Çocukken başlayan bu öğrenme sürecinin kadınlar ve erkekler açısından biz ve onlar anlayışını başlattığını yani bir cins için diğerini ötekileştirdiğini ileri sürmektedir. Kadınlar ve erkekler için cinsiyetlerinin kalıpları, yapabilirlikleri ve yapamayacakları şeyleri öğrenildikten sonra bu kalıpların adeta değişmez yargılara dönüştüğünü ve bu yargıların bireylerin yaşamlarını şekillendirirken aslında fark edilmeyen şeyin bilinçsizce öğrenilen toplumsal cinsiyet kalıpları ve üzerimize yapışan roller aslında değişmez tabular olmadığını aslında tüm bu yargıların sosyal olanın bize yükledikleri değişebilir yargılar olduğunu belirtmektedir. Ulaşılan bir başka sonuç ise, toplumsal cinsiyet yargılarının sosyal olarak kazanıldıktan sonra bireyler açısından değişmesinin oldukça güç yargılara dönüştüğüdür. Kitle iletişim araçlarının da bireylerin toplumsal cinsiyet yargılarının kazanımı ve pekiştirmelerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Tez doğrultusunda varılan sonuçlardan biride kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet rollerini benimsedikleri ve pekiştirdikleri ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığının farkında olma durumunun çok düşük olduğudur. Toplumsal cinsiyetle ilgili varılan bir diğer önemli sonuçta, kadınlar gibi erkeklerinde bir takım sınırlandırmalara karşı karşıya kalmasıdır. Toplumsal cinsiyetin daha çok kadınları olumsuz yönde sınırlayan cinsiyet ayrımlarının yanı sıra erkeklere yüklenen bir takım

rollerin de onları sınırlandırdığı belirtilmiştir. Araştırmacı toplumsal cinsiyetin kadınlar ve erkekler açısından eşitsizliğe yol açtığı sonucuna da ulaşmıştır. Toplumsal cinsiyetin kadını sürüklediği ikincil konumun, kadını erkek karşısında güçsüz, pasif ve edilgen bir statüye yerleştirdiğini ileri sürmektedir. Son olarak cinsiyet ve toplumsal cinsiyetin farklı şeyler olduğu ve toplumsal cinsiyet rollerinin farklı algılara yol açtığı ataerkil sistemin geliştirdiği toplumsal cinsiyet yargılarıyla kadın ve erkek arasında eşitsizliklere yol açtığı ve kadını erkeğe göre toplumda ikincil bir konuma soktuğunu sonucuna ulaşmıştır (Çelik, 2008).

Çalışmalardan bir diğeri Şire'nin 2009 yılında "lise eğitimine devam eden kırsal gençlik ve toplumsal cinsiyet: adana ili örneği" adlı yüksek lisans çalışmasıdır. Bu çalışmada lise eğitimine devam eden kırsal gençlerin toplumsal cinsiyet ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Kırsal alan olarak Adana İli'ne bağlı ova, dağ ve eşik saha köylerinde yer alan liseler ve öğrencileri tamsayım yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları şunlardır: kırsal ailelerde çocuk sayısının fazla olduğu ve ova beldesinde ailelerin çocuklarına sağladığı eğitimin daha kısıtlıdır. Ailelerde okuma yazma bilmeyen aile fertlerinin büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Eğitime devam edemeyen kardeşlerde en önemli neden ekonomik yetersizliktir. Erkek öğrencilerin ev dışı faaliyetlerde kız öğrencilerin ise ev içi faaliyetlerde aktif oldukları, boş zaman değerlendirilmesinde ders çalışma ve kitap okuma gibi faaliyetlerin ön planda olduğu, kız ve erkek öğrencilerin okudukları kitap, gazete haberi ve dergi türleri ile tercih ettikleri film türlerinin farklıdır. Ailelerin çocuklarından en çok saygı ve itaat bekledikleri, "bağımsız olmak ve kendine güvenmek" ve "kendi kararlarını verebilecek meziyette olmak" gibi beklentilerinin son derece düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin düşüncelerindeki baba modelinin duygusal olmayan yapıya sahip ve anne ve babanın fiziki görüntüsüne önem vermemesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmış, erkek öğrencilerin sosyal aktivitelerde aileden izin almadan harekete edebildikleri buna karşın kız öğrencilerin mutlaka izin almak zorunda oldukları belirlenmiştir. Karşı cinsle görüşmede kız öğrencilerin daha fazla baskıyla karşılaştığı, ailede alınan kararlardan sosyal kararlarda annenin, ekonomik kararlarda ise babanın etkili olduğu sonucuna varılmış, kadın ve erkeğe özgü olduğu düşünülen işlerde kamusal alan özel alan ayrımlarının kadın aleyhine gelişimini sürdürdüğü belirlenmiştir. Kırsal kesimde yaşayan liseli gençlerde çalışan annelerin çalışmayanlar kadar iyi çocuk yetiştiremeyecekleri ve genç kızların kadına

uygun işlerde çalışması gerektiği düşüncelerinin var olduğu bu çalışmayla ortaya konmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu, kadın ve erkeğe toplum tarafından atfedilen temel toplumsal cinsiyet rolleri benimsemiş olup; ova, dağ ve eşik saha açısından öğrencilerin fikirleri arasında çok önemli farklılıklar bulunmadığı saptanmıştır (Şire, 2009).

Oktay Yılmaz 2009 yılında doktora tezi olarak sunduğu araştırmasında Avrupa Birliği'nin toplumsal cinsiyet politikalarının geçirdiği süreç incelenirken, iş ve aile yaşamını uyumlaştırma politikalarının üye ülkeler bazında toplumsal cinsiyet politikalarını nasıl etkilediğini değerlendirmektedir. Sosyal politika kavramı, farklı refah rejimleri modelleri ve Birliğin sosyal politikası ele alındığı bu çalışmada Avrupa Birliği'nin toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları istihdam odaklı bir gelişme gösterdiği için çalışmanın kapsamı kadın istihdamı ve kadın istihdamını artırıcı araçların toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamadaki rolü ile sınırlandırılmıştır. Çalışma sırasında konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, Avrupa Birliği belgelerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır: Liberal teorinin yasalar önünde eşitlik ilkesi, bireyleri aynı koşullara ve olanaklara sahip olarak değerlendirmekte ve sınıf, ırk, cinsiyet vb. açısından farklılıkları görmemektedir. Herkesi aynı kabul eden bu evrensel eşitlik anlayışı, uygulamada hak eşitliğinden ileriye gidememektedir. AB'de eşit katılım, karar mekanizmalarında yer alma gibi hem kamusal alana, hem de özellikle aile içi şiddet gibi özel alana yönelik konularda bağlayıcı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu konular eylem programlarında, tavsiyelerde, görüş, karar gibi ikincil hukuk araçlarında yer almaktadır. Bu tür araçlar uygulamada dikkate alınacak konuların ön plana çıkarılması ve bir temel oluşturulması açısından önemlidir ancak yasal olarak yaptırımı olan düzenlemelere gereksinim vardır. Farklı refah modellerini temsil eden ülkelere İngiltere, Almanya, İspanya ve İsveç'de iş ve aile yaşamını uyumlaştırma politikasının uygulaması zaman zaman benzerlikler, zaman zaman farklılıklar göstermektedir. Çocuk bakım hizmeti saatlerinin İsveç dışındaki ülkelerde çoğunlukla iş saatleriyle uyumsuz ve çoğu zaman yarım gün olması, anneleri yarı zamanlı işlere iten en önemli nedenlerden biridir. İzin düzenlemelerinde yer alan doğum izni (annelik) tüm ülkelerde bulunmaktadır, babalık iznine yönelik düzenleme ise ya bulunmamakta ya da birkaç günle sınırlı kalmaktadır (Oktay Yılmaz, 2009).

Kahraman 2009 yılında yaptığı “eğitim emek piyasasında toplumsal cinsiyet eşitsizliği için gerçekten çözüm mü? : Türkiye örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında yaygın iktisadi anlayışın kadınlara dair mevcut tutumunu eleştirmeyi amaçlamıştır. Eğitimin kadınlara emek piyasası içinde geleneksel cinsler arası iş bölümündeki rollerini aşmakta ne derece yardımcı olduğunu görmek adına, Türkiye’de emek piyasası içinde kadınların durumunu incelemiş ve daha yüksek bir eğitim seviyesinin, kadınların piyasa mekanizması içindeki durumlarının iyileşmesi üzerindeki etkisinin kısıtlarını tartışmıştır. Eğitimin, kendi başına ne özel ne de kamusal alanda toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Kahraman, 2009).

Kalaycı, Hayırsever ve Özcan’ın (2012) yılında “İlköğretim okulu öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıları” adlı çalışma bir başka araştırma örneğidir. Araştırmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri, beklentileri ve sorumluluklarına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup araştırma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üçü devlet okulu biri ise özel okul olmak üzere Ankara ili merkezindeki alt, orta, üst sosyo-ekonomik düzeyden dört ilköğretim okulunun 8. Sınıflarında okuyan 120 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, alt ve orta SED’de bulunan okuldaki öğrencilerin çoğunluğunun kadınların ev işi yapabileceğini, anne olabileceğini, erkeğe atfettiği inşaat, oto tamirciliği, balıkçılık, marangozluk gibi meslekleri yapamayacaklarını ve bunun nedeninin de fiziki güçlerinin yeterli olmadığını belirttiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada kadınların yapamayacaklarını düşündükleri iş ve görevler daha çok toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin olması toplumsal eşitlik adına olumsuz bir algı olarak değerlendirilmiştir. Üst SED’de bulunan okuldaki öğrenciler, her ne kadar kadınların ev işi yapabileceğini belirtirken, en yüksek frekansta kadınların ev işi dışında, profesyonel olarak çalışabileceklerini, anne olabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, erkeklerin eğitim alabileceğini, kadınlara atfedilen mesleklerden olan hemşireliği yapabileceğini, eşine ev işlerinde yardım edebileceğini vurgulamıştır. Özel okuldaki öğrenciler ise yüksek oranda kadınların istedikleri her mesleğini yapabileceklerini belirtirken, aynı zamanda sporcu olabileceklerini ve anne olabileceklerini tüm bu iş ve sorumlulukları kolaylıkla yerine getirebileceklerini belirtmişlerdir. Kadınların yapamayacaklarını düşündükleri iş ve görevler daha çok erkeğin biyolojik cinsiyetine özgüdür. Bu sonuç, araştırmacılar

tarafından toplumsal eşitlik adına olumlu bir algı olarak yorumlanmıştır. Özel okul öğrencileri, alt SED’de bulunan okuldaki öğrencilerin daha çok kadınların yapabileceklerini düşündükleri ev işleri ve çocuk bakımı görevlerinin erkeklerin yapabileceğini vurgulamaları araştırma bulguları arasında yer almıştır. Ayrıca araştırmada alt sosyo ekonomik düzey okullarında bulunan Kız öğrenciler ev işlerini kendi sorumluluğunda gördükleri bu durumun ev işlerinin “kadın işi” olduğu algısının kızlara küçük yaşta öğretilmiş olması ile açıklanabileceği, sosyo ekonomik düzey arttıkça öğrenci görüşleri kadının yapacakları konusunda daha bilişsel ve daha özgürlükçü bir yapıya doğru eğilim gösterdiği, kadınların yapabileceklerine ilişkin olarak alt SED okullarındaki kız öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, görüşlerin tamamında kadınların bir meslek sahibi olabileceği belirtilmemesi son olarak cevaplar incelendiğinde, tüm sosyo ekonomik düzeyde öğrencilerin, “erkeklerin her şeyi yapabileceklerine” ilişkin algıların erkekler adına olumlu olduğu saptanmıştır (Kalaycı, Hayırsever ve Özcan, 2012).

Hayırsever ve Kalaycı’nın (2012) “vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders ve öğrenci çalışma kitaplarında “demokrasi kültürü” temasında yer alan etkinliklerin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından analizi ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıları” adlı araştırmasında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kapsamında “demokrasi kültürü” temasının “eşitliğe doğru” konusuna ilişkin ders ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler, toplumsal cinsiyet eşitliğinin kazandırılması için uygun olup olmadığı ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin öğrenciler nasıl bir sınıflama yaptıkları (Öğrencilerin yaptıkları sınıflamalar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?, Öğrencilerin yaptıkları sınıflamalar okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? , Öğrenciler, etkinlikler için yaptıkları sınıflamalara yönelik ne tür gerekçeler belirtmiştir?) amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde betimsel istatistikler, nitel verilerin analizinde konvensional içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kapsamında “demokrasi kültürü” temasının “eşitliğe doğru” konusuna ilişkin ders ve öğrenci çalışma kitaplarından seçilen etkinlikler, toplumsal cinsiyet eşitliğinin kazandırılması için uygun mudur? sorusuna cevap bulabilmek için birinci ve ikinci etkinlik kapsamında verilen insani özellikler incelenmiştir. İlk iki etkinlik



ile öğrenciler tarafından kadına ve erkeğe ilişkin toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl algılandığı ortaya koyulmuştur. Araştırma bulguları, biyolojik cinsiyete dayalı olan erkekliğin doğuştan gelen bir özellik olarak algılandığı, buna karşın, kadınlığın sonradan edinilen bir özellik olarak algılandığını ortaya çıkarmıştır. Bu görüşün özellikle alt-SED grubunda ortaya çıkması, kadınlığın “bekaret” olgusu ile ilişkilendirildiğini düşündürmüştür. Mesleklere ilişkin özelliklerden, alt SED öğrencileri hâkimlik mesleğini erkeğe, doktorluk mesleğini ise kadına özgü olduğunu belirtmiştir. Duygulara ilişkin özelliklerden ise cesurluk ve duygusallık için ise yine sadece alt SED grubunda yer alan öğrenciler tarafından cesurluğun erkeklere, duygusallığın ise kadınlara özgü olabileceği belirtilmiştir. Alt SED’de bu görüşün ortaya çıkması araştırmacılar tarafından geleneksel toplumlarda cesaret olgusunun, toplumsal cinsiyet rolü olarak erkeğe atfedilmesi olarak açıklanmıştır. Bu özelliğe ilişkin diğer bir önemli bulgu da, cesurluk özelliğinin sadece erkeğe özgü olduğu düşüncesinin, sosyo ekonomik düzey arttıkça ortadan kalkmasıdır. Evde sofraya hazırlama özelliğine ilişkin ise alt ve orta SED grubunda yer alan öğrencilerin yaklaşık %20’si bu özelliğin doğuştan gelen ve kadına özgü bir özellik olduğunu belirttikleri saptanmıştır (Hayırsever ve Kalaycı, 2012).

### **Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Yurt dışında toplumsal cinsiyet üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu konuyu farklı alanlarda inceleyen tez ve makalelere ulaşmak mümkündür. Burada ele alınan çalışmalar genellikle bu tez çalışmasını destekleyecek içerikte olan makalelerle sınırlandırılmıştır.

Bu çalışmalardan biri ABD, Kuzey Kaliforniya Üniversitesi’nden Nelly P. Stromquist ‘a ait “toplumsal cinsiyet, eğitim ve dönüştürücü bilginin olanaklılığı (Gender, Education and Possibility of Transformative Knowledge)” adlı 2006 yılında yapılmış bir çalışmadır. Günümüzde küresel politikaların kadınların örgün eğitime daha fazla erişimini teşvik etmesi ancak toplumsal cinsiyet ilişkilerinin değiştirilmesi için asıl olanın müfredat ve okul pratikleri meselelerini göz ardı etmesinden yola çıkan bu makale bütünsel bir yaklaşımla, eğitimin vaatleri ile dönüştürücü bilgiye sağladığı gerçek katkıyı karşılaştırmaktadır. Makalede, eğitimin yakın geçmişte

yaşanan gelişmelerle birlikte karşılaştığı sayısız engele, özellikle de küreselleşmenin güçsüzleştirilen ulus-devletleri sosyal adaleti sağlamaya yönelik çabalarından sürekli alıkoyan ve giderek artan baskılarına rağmen, umut vaat eden bir mekanizma olarak kabul edilmeye devam edilmesinin nedeni incelenmektedir. Kadın ve feminist hareketler arasında fikir birliğinin bulunmaması, öğretmen yetiştirme programlarını değiştirmeye yönelik çabalara ve alternatif eğitim konusunda kadın sivil toplum örgütlerinin çalışmalarına yönelik sınırlı ilgi, dönüştürücü bilginin elde edilmesi bağlamında üzerinde durulması gereken ana unsurlar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır: Kadınların elde ettiği eğitim düzeyi giderek artmaktadır. Ancak, eğitimin içeriği toplumsal cinsiyetin toplumun değişik tabakalarında nasıl işlediğini sorgulama konusunda gönülsüzdür. Genellikle devlet, toplumsal cinsiyet konularının iyileştirilmesini eğitim hizmetinin giderek yaygınlaşmasına ve erişime indirgemektedir, ancak çok yönlü bilginin müfredata/içeriğe dahil edilmesinden kaçınmaktadır. Okul deneyimi ve bilgiye erişim, mevcut inanç ve uygulamaları değiştirmekten daha çok, toplumsal cinsiyet kodlarını yeniden üretmektedir. Ayrıca, eğitime erişimin yaygınlaştırılması, devleti istikrarsızlaştırabilecek önlemleri bertaraf ederek ya da hafifleterek devletin rolünü meşrulaştırmaktadır. Dönüştürücü eğitimin önünde çok fazla sorun bulunmaktadır. Devletler finansal ve ideolojik sınırlamalar ile karşı karşıyadır. Güç asimetrisini değiştirmek için belirli önlemlerin kullanımı eşitlik önlemlerini gerekli kılmaktadır. Devlet, yetişkin kadınlara sağlanan eğitimin dönüştürücü bir rol oynaması için feminist grupları ve diğer kadın örgütlerini desteklemelidir (Stromquist, 2006).

Bir diğer çalışma ise ABD Colorado devlet Üniversitesi'nden Elissa Braunstein'a ait "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Ekonomik Büyüme" (Gender Equality and Economic Growth) adlı 2011 yılında yapılmış bir çalışmadır. Makalede öncelikle, birçok iktisatçının iktisadi büyümeyi nasıl ele aldığını ve oluşturulan modellerde toplumsal cinsiyetin rolünü kısaca özetlenerek, toplumsal cinsiyet eşitliğinin büyümeye nasıl bir katkı sağladığını eleştirel bir biçimde incelemiştir. Daha sonra, toplumsal cinsiyet eşitliğinin iktisadi büyüme ve verimlilik üzerindeki doğrudan etkilerine dair yapılmış makro ve mikro ekonomik çalışmaları tarayarak toplumsal cinsiyet eşitliğinden iktisadi büyümeye götürdüğü varsayılan patikaları ayrıntılarıyla incelemiştir. Bu bağlamda, doğurganlığın azalması, çocuklara yapılan yatırımlar ve siyasi yolsuzlukların daha az olması gibi dolaylı mekanizmalara dair yapılmış

araştırmaları da değerlendirmiştir. Çalışma yakın zamanda yapılmış, belli bazı koşullar altında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin aslında iktisadi büyümeye katkıda bulunduğunu savunan araştırmalara değinerek sonlandırılmıştır (Braunstein, 2011).

Bir başka çalışma ise Rania Antonopoulos ve Kijong Kim tarafından 2011 yılında yapılmış ‘‘Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Artırmak İçin Bir Fırsat Olarak Sosyal Koruma’’ (Social Protection: Opportunities for Promoting a Gender Equality Agenda) adlı çalışmadır. Gelişmekte olan ülkelerde son zamanlarda gerçekleştirilen sosyal koruma insiyatiflerinin toplumsal cinsiyet eşitliği gündemine dokunarak önemli bir politika alanı sunması ve savunmasız yoksul hanelere geçim geliri sağlayan çeşitli araçların kadının güçlenmesinde de faydalı olabileceği ve bu girişimlerde, tüketiciler olarak kamu transferlerinin pasif alıcısı olmak yerine, üreten olarak aktif katılım, hem toplum hem de aile içinde toplumsal cinsiyet dinamiklerini dnştrebileceğinden yola çıkan bu çalışmada öncelikle, yaşam döngüsü analiz erevesi kullanılarak toplumsal cinsiyet temelli risk ve kırılganlıklar tespit edilmekte ve daha sonra mevcut sosyal koruma politikaları – emeklilik, girdi teşvikleri, gıda güvenliği, eğitim ve sağlık hizmetleri ve istihdam garantisi programları – değerlendirilmektedir. Araştırmanın sonucunda sosyal koruma politikalarının ücretli çalışma ve bakım iş ve yükünü dengeleyerek kadının statüsünü geliştirme potansiyeli taşıdığı saptanmıştır (Antonopoulos ve Kim, 2011).

Bu araştırmalara bakılarak tüm dünyada toplumsal cinsiyet kavramının çeşitli alanlardan etkilendiği ve kadınların toplumsal cinsiyet rolleri ile tekileştirdiği ve ayrımcılığa uğradığı söylenebilir. Ayrıca neoliberal politikaların toplumsal cinsiyet rollerini belirlemede etkisinin büyük olduğu değerlendirmesi yapılabilir. Burada ele alınan araştırmaların yanı sıra toplumsal cinsiyet kavramı ile ilgili mevcut literatürde çalışmalar yapılmış olmakla birlikte toplumsal cinsiyet ve eğitim üzerindeki etkilerini ele alan yeterli sayıda ampirik çalışma bulunmamaktadır. Bu noktada toplumsal cinsiyet kavramının değişik yönlerden ele alınıp incelenmesi gerekmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sosyal sınıf, kültür, sınıf, hegemonya, ideoloji gibi toplumsal güç ilişkileri arasında sayabileceğimiz kavramlar tarafından etkilenen ve içeriğini bu çerçevede oluşturun bir kavram Şeklinde düşünmek kavramı daha kolay ve işlevsel olarak anlamlandırmamızı sağlamaktadır. Bu araştırma bu iddia ile yola çıkmıştır. Özellikle Türkiye’de yapılan tez çalışmaları incelendiğinde toplumsal cinsiyet rollerine dair çalışmaların genellikle kuramsal açıklamalarla yapıldığı ve

eğitim ile toplumsal cinsiyet arasında ilişki kuran çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Bu araştırma, kız öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak onların anlatılarının analiz edilmesi ve bu analiz sürecinde kız öğrencilerin eğitim gördükleri liseye geliş süreçleri, onları bu okula getiren etkenler, geldikleri toplumsal köken (sosyal sınıf, etnisite, inanç grubu vb.), süreçte ve mezun olduktan sonraki beklentileri ve okulun katkıları dikkate alınarak kız öğrencilerin eğitime yükledikleri anlam ve değerleri irdelenmiştir. Bu araştırmada kız meslek lisesi ğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yol açan okul içi ve okul dışı süreçleri, kendi eğitimlerine yükledikleri anlamı açığa çıkarmak üzere ve kendi deneyimlerinden hareketle nitel tarama modelinde betimsel bir çalışma olup yarı yapılandırılmış görüşme formu ile analiz edilerek derinlemesine bilgiye ulaşılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için izlenecek yöntemde; araştırmanın yaklaşımı, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

#### Araştırma Yaklaşımı

Bu araştırma, kız meslek lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yol açan okul içi ve okul dışı süreçlerin, kız öğrencilerin kendi deneyimlerinden hareketle eğitimlerine yükledikleri anlamı açığa çıkararak analiz edilmesi amacıyla yapılmış nitel tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenilen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2008:77). Neuman’a (2008) göre, tarama modeli ile katılımcıların inançları, görüşleri, özellikleri ve geçmişteki ya da şimdiki davranışları sorularak incelenebilir. Tarama modeli, kişilerin kendilerinin belirttiği inançları ve davranışlarıyla ilgili araştırma soruları için uygundur. Araştırmacılar çoğunlukla tarama modeli ile tek seferde pek çok şey hakkında sorular sorabilir, pek çok değişkeni ölçebilir ve tek bir taramada birçok hipotezi test edebilirler.

Bu araştırma kapsamında 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesi'nde yer alan bir anadolu meslek ve kız meslek lisesi'nin çocuk gelişimi ve eğitimi alanı, yiyecek içecek hizmetleri teknolojisi, saç ve güzellik teknolojisi, giyim ve üretim teknolojisi bölümlerinde eğitim ve öğretim görmekte olan kız öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

### Araştırma kapsamındaki okula ait bilgiler

Araştırma kapsamında uygulama yapılacak okul Ankara'nın merkez ilçelerinden biri olan Mamak ilçesinde yer almaktadır. Mamak ilçesi Ankara'nın doğusunda bulunan bir yerleşim alanıdır. Mamak İlçesi Ankara'nın dışarıdan en çok göç alan ilçelerinden biridir. Göçlerin daha çok köylerden olması nedeniyle İlçede eski köy gelenekleri devam etmektedir. Göç ile gelen ailelerin ve bölgedeki yerli halkın gelir seviyeleri ve sosyal yaşam standartları genel olarak düşüktür. İlçe halkı genel itibariyle örf ve adetlerine bağlı olarak yaşamaktadırlar. İlçedeki belli başlı ekonomik uğraş, memurluk, esnafılık, özel sektör işçiliği ve inşaat işçiliğidir. İşsizlik, İlçenin en büyük sorunu olarak görülmektedir. İlçede çok yoğun bir şekilde muhafazakârlık ve ataerkil kültürün izleri bulunmaktadır. Araştırma kapsamına giren okulda öğrenim gören öğrenci profili bu yapı içinde konumlanmıştır.<sup>27</sup> Tablo 2'de araştırma kapsamında ele alınan okula ait öğrenci sayılarını göstermektedir.

| <b>Tablo 2. Kurum Bünyesindeki Okullar ve Öğrenci Sayıları (2013-2014 Öğretim Yılı)</b> |                           |                       |
|---|---------------------------|-----------------------|
| <b>Sıra</b>   | <b>Kurum Türü</b>         | <b>Öğrenci Sayısı</b> |
| <b>1</b>  | Anadolu Meslek Lisesi     | 594                   |
| <b>2</b>  | Kız Meslek Lisesi         | 373                   |
| <b>3</b>  | Kız Teknik Lisesi         | 40                    |
| <b>4</b>  | Mesleki Açık Öğretim      | 156                   |
| <b>5</b>  | Meslek Edindirme Kursları | 145                   |
| <b>6</b>  | Uygulama Anaokulu         | 56                    |
| <b>Toplam</b>   |                           | <b>1364</b>           |

<sup>27</sup> Mamak ilçesi ile ilgili bilgiler 12.12.2014 tarihinde <http://www.mamakgundemi.com/mamak-hakkinda/mamak-da-is-ve-calisma-hayati/> adresinden alınan bilgilere ve araştırmacının gözlemlerine göre derlenmiştir.

Tabloya 2'ye göre kurumda Anadolu meslek lisesi, kız meslek lisesi, kız teknik lisesi, mesleki açık öğretim, meslek edindirme kursları ve uygulama anaokulu olmak üzere 6 adet okul bulunmaktadır. Bu okullardan Anadolu meslek lisesinde 594 öğrenci, kız meslek lisesinde 373 öğrenci, kız teknik lisesinde 40 öğrenci, mesleki açık öğretimde 156 öğrenci, meslek edindirme kurslarında 145 öğrenci, uygulama anaokulunda 56 öğrenci olmak üzere toplam 1364 öğrenci yer almaktadır. Tablo 3'te kurum bünyesindeki okulların bölümleri yer almaktadır.

Tabloya 3'e göre anadolu meslek lisesi bölümünde bilişim teknolojileri alanı, büro yönetimi ve sekreterlik alanı, çocuk gelişimi ve eğitimi alanı, giyim üretim teknolojisi alanı, halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri, yiyecek ve içecek hizmetleri alanı olmak üzere 6 bölüm yer almaktadır. Anadolu meslek lisesi bölümüne öğrenciler SBS başarı puanı esas alınarak alınmaktadır. Kız meslek lisesi bölümünde ağırlama ve gıda teknolojileri, cilt bakımı ve kuaförlük, çocuk gelişimi ve eğitimi alanı, el sanatları teknolojisi alanı, grafik ve fotoğraf alanı, güzellik ve saç bakım hizmetleri, tasarım ve teknolojisi alanı ve tekstil konfeksiyon alanı olmak üzere 8 bölüm yer almaktadır. Kız teknik lisesi bölümünde ise sadece bilişim teknolojileri alanı yer almaktadır. Kız teknik lisesi bölümüne okulun belirlediği kriterler sağlandığında geçiş yapılabilmektedir.

Tablo 3. Kurum Bünyesindeki Okulların Bölümleri (2013-2014 Öğretim Yılı)

| Kurum Türü            | Bölüm                                       | Kurum Türü        | Bölüm                             | Kurum Türü        | Bölüm                       |
|-----------------------|---|-------------------|-----------------------------------|-------------------|-----------------------------|
| Anadolu Meslek Lisesi | Bilişim Teknolojileri Alanı                 | Kız Meslek Lisesi | Ağırlama ve Gıda Teknolojileri    | Kız Teknik Lisesi | Bilişim Teknolojileri Alanı |
|                       | Büro Yönetimi ve Sekreterlik Alanı          |                   | Cilt Bakımı ve Kuaförlük          |                   |                             |
|                       | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı             |                   | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı   |                   |                             |
|                       | Giyim Üretim Teknolojisi Alanı              |                   | Eİ Sanatları Teknolojisi Alanı    |                   |                             |
|                       | Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri |                   | Grafik ve Fotoğraf Alanı          |                   |                             |
|                       | Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı             |                   | Güzellik ve Saç Bakımı Hizmetleri |                   |                             |
|                       |   |                   | Tasarım ve Teknolojisi Alanı      |                   |                             |
|                       |   |                   | Tekstil Konfeksiyon Alanı         |                   |                             |



### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın *çalışma grubu* Ankara ili Mamak ilçesi'nde yer alan bir anadolu meslek ve kız meslek lisesi'nin anadolu meslek ve kız meslek kısmında yer alan çocuk gelişimi ve eğitimi alanı, yiyecek içecek hizmetleri alanı, güzellik ve saç bakımı hizmetleri ve giyim üretim teknolojisi alanı, bölümlerinde 2013- 2014 öğretim yılında eğitim ve öğretim görmekte olan kız öğrencilerdir. Araştırma bu bölüm öğrencilerinden toplam 20 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlarken çalışma grubu olarak araştırmacının aradığı özellikleri taşıdığı gözlenen bir kurum olan Ankara'nın Elmadağ ilçesi'nde yer alan Şehit Sertaç Uzun Anadolu Teknik Lisesi ve Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi seçilmiştir. Ancak okulun kız meslek lisesi kısmını kapatma yönünde bir tercihte bulunması nedeniyle kız meslek lisesi kısmına öğrenci almayı durdurmuştur. Araştırmanın 9. 10. 11. ve 12. sınıflarda "geleneksel kadın meslekleri" denebilecek bölümlerde eğitim alan öğrencilerle görüşme yapılması planlanmış olması ve okulda sadece çocuk gelişimi bölümü 11. ve 12. sınıfların eğitimlerine devam ediyor olması diğer bölümlerin kapanmış olması araştırmacı için çalışma grubu yetersizliğine yol açmıştır. Araştırmacı tarafından Şehit Sertaç Uzun Anadolu Teknik Lisesi ve Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi'nde araştırma yapılmaktan vazgeçilmiş ve araştırmanın bu okul ile aynı özellikleri taşıdığı (özellikle sosyo ekonomik düzey) düşünülen ve gözlemlenen, *amaçlı seçim yoluyla* belirlenen Ankara ili Mamak İlçesi'nde yer alan bir anadolu meslek ve kız meslek lisesi'nde yapılmasına karar verilmiştir.

Buna göre araştırmanın *çalışma grubuna* katılacak özneleri, Ankara ili Mamak ilçesi'nde yer alan bir anadolu meslek ve kız meslek lisesinin 9. 10. 11. 12. sınıflarında eğitim alan kız meslek ve anadolu meslek kısımlarındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Okulda işleyen süreç hakkında detaylı bilgi sahibi olmak için okula girişten mezun oluncaya kadar geçen zamanı incelemek ve sınıf düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını anlamak için her sınıf düzeyinden katılımcılar ile görüşülmüştür. Lisede yer alan bölümler içinden "geleneksel kadınlık mesleklerini" yansıttığı düşüncesiyle ve *amaçlı seçim yoluyla* çocuk gelişimi ve eğitimi alanı, yiyecek içecek hizmetleri teknolojisi, saç ve güzellik teknolojisi, giyim ve üretim alanı bölümleri belirlenmiştir. *Çalışma grubu* olarak *amaçlı seçim yoluyla* belirlenen bu grup içinden, sosyo ekonomik ve sosyo kültürel düzeyler ilk olarak dikkate alınmıştır.

Bu graplardan özneler çalışma grubu içine amaca uygun sayıda temsil edilmiştir. Seçilen bölümler arasından *rastgele seçim yoluyla* ve gönüllülük esasına bağlı olarak her bölümün her sınıf düzeyinden en az bir öğrenci ile görüşme yapılmış ve temsiliyet sağlayacak özne sayısının belirlenmesinde başlangıç için seçilecek araştırma grubu özneleri dışında *veri doyumu* sağlanıncaya kadar yeni görüşmeler eklenmiştir. Alan yazın taramasından elde edilen bilgiler, araştırmacının gözlemleri ve ilk öncül görüşmeler ışığında araştırmacı tarafından *yarı yapılandırılmış görüşme formu* hazırlanmış ve bu form yoluyla veriler toplanmıştır. Tablo 4’de çalışma grubunda yer alan katılımcıların sınıf düzeylerine göre bölümlerindeki temsil edilme oranları yer almaktadır.

**Tablo 4. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Bölümlerindeki Temsil Edilme Oranları**

|  |                            |             | Sınıf Düzeyi |       |       |        | Toplam |
|--|----------------------------|-------------|--------------|-------|-------|--------|--------|
|  |                            |             | 9            | 10    | 11    | 12     |        |
| <b>Alan</b>                                | <b>Çocuk</b>               | Frekans     | 1            | 1     | 2     | 1      | 5      |
|  | <b>Gelişimi ve Eğitimi</b> | % Bölüm İçi | 20,0%        | 20,0% | 40,0% | 20,0%  | 100,0% |
|  |                            | % Toplam    | 5,0%         | 5,0%  | 10,0% | 5,0%   | 25,0%  |
| <b>Saç ve Güzellik Teknolojisi</b>         | Frekans                    | 0           | 1            | 1     | 1     | 3      |        |
|  | % Bölüm İçi                | ,0%         | 33,3%        | 33,3% | 33,3% | 100,0% |        |
|  | % Toplam                   | ,0%         | 5,0%         | 5,0%  | 5,0%  | 15,0%  |        |
| <b>Yiyecek Ve İçecek Hizmetleri Alanı</b>  | Frekans                    | 2           | 1            | 2     | 1     | 6      |        |
|  | % Bölüm İçi                | 33,3%       | 16,7%        | 33,3% | 16,7% | 100,0% |        |
|  | % Toplam                   | 10,0%       | 5,0%         | 10,0% | 5,0%  | 30,0%  |        |
| <b>Giyim ve Üretim Teknolojisi Alanı</b>   | Frekans                    | 1           | 1            | 1     | 1     | 4      |        |
|  | % Bölüm İçi                | 25,0%       | 25,0%        | 25,0% | 25,0% | 100,0% |        |
|  | % Toplam                   | 5,0%        | 5,0%         | 5,0%  | 5,0%  | 20,0%  |        |
| <b>Kız Meslek<sup>28</sup> (9. Sınıf )</b> | Frekans                    | 2           | 0            | 0     | 0     | 2      |        |
|  | % Bölüm İçi                | 100,0%      | ,0%          | ,0%   | ,0%   | 100,0% |        |
|  | % Toplam                   | 10,0%       | ,0%          | ,0%   | ,0%   | 10,0%  |        |
| <b>Toplam</b>                              | Frekans                    | 6           | 4            | 6     | 4     | 20     |        |
|  | % Bölüm İçi                | 30,0%       | 20,0%        | 30,0% | 20,0% | 100,0% |        |
|  | % Toplam                   | 30,0%       | 20,0%        | 30,0% | 20,0% | 100,0% |        |

<sup>28</sup> Lisenin kız meslek ve anadolu meslek kısımlarındaki öğrencilerle görüşülmüştür. Kız meslek bölümünün 9. sınıfta alan seçimi yoktur puansız olarak okula gelenler yer almaktadır ve 10. Sınıfa geçişte alan seçmektedirler. Bu nedenle burada yer alan kız meslek ayrı bir alan değildir. Kız meslek kısmının 9. Sınıf öğrencilerini ifade etmektedir.

Tablo 4'e göre, çocuk gelişimi ve eğitimi alanında 9. Sınıflardan 1, 10. Sınıflardan 1, 11 sınıflardan 2, 12. Sınıflardan 1 kişi olmak üzere toplamda 5 kişi ile görüşülmüştür. Toplamda bu bölüm grubun tamamının %25'ini oluşturmaktadır. Saç ve güzellik teknolojisi bölümünden 10. Sınıflardan 1, 11. Sınıflardan 1, 12. Sınıflardan 1 kişi olmak üzere toplamda 3 kişi ile görüşülmüştür. Toplamda bu bölüm grubun tamamının %15'ini oluşturmaktadır. Yiyecek içecek hizmetleri alanında 9. Sınıflardan 2, 10. Sınıflardan 1, 11 sınıflardan 2, 12. Sınıflardan 1 kişi olmak üzere toplamda 6 kişi ile görüşülmüştür. Toplamda bu bölüm grubun tamamının %30'ini oluşturmaktadır. Giyim ve üretim teknolojisi bölümünde 9. Sınıflardan 1, 10. Sınıflardan 1, 11 sınıflardan 1, 12. Sınıflardan 1 kişi olmak üzere toplamda 4 kişi ile görüşülmüştür. Toplamda bu bölüm grubun tamamının %20'ini oluşturmaktadır. Meslek kısmı 9. Sınıflardan 2 kişi ile görüşülmüştür. Buradaki katılımcıların sayısı grubun tamamının %10'unu oluşturmaktadır. Grubun tamamı içerisinde 9. Sınıfların oranı %30 (20 kişiden 6'sı), 10. Sınıfların oranı %20 (20 kişiden 4'ü), 11. Sınıfların oranı %30 (20 kişiden 6'sı) son olarak 12. Sınıfların oranı %20 (20 kişiden 4'ü) olmak üzere toplam 20 kişi ile görüşülmüştür.

### **Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi**

Bu araştırmanın ilk adımı *alan yazın taraması* olmuştur. Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

*Görüşme Tekniği* Karasar'a (2008) göre, sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşme, çoğunlukla yüz yüze yapılmaktadır. Fakat telefon gibi anında ses ve resim iletilicileriyle de olabilir. Genel olarak görüşmenin üç temel amacı vardır ve bunlardan biri de araştırma verisi toplamaktır. Görüşme de söylenenlerin, yüzeysel anlamları yanında "gerçek" ve derinliğine anlamları da çıkartılabilir. Görüşme ile veri toplamanın geniş uygulama alanı vardır. Görüşmeler, görüşme amacına, görüşmeye katılanların sayısına, görüşülmek istenen kişi ile görüşmedeki kuralların katılığına bağlı olarak sınıflandırılabilirler (Karasar, 2008:166).

Araştırma konusu ile ilgili araştırmalardan, kitaplardan, makalelerden, broşürlerden, internet kaynaklarından ve bu alanla ilgili uzmanların görüşlerinden yararlanılarak araştırmada kullanılacak, okullarda toplumsal cinsiyet rollerinin görünümünü ortaya çıkarmak ve derinlemesine bilgiler almak amacıyla belirli sayıda maddenin yer aldığı *yarı yapılandırılmış görüşme formu* taslağı hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan görüşme formu 3 bölümden ve 51 sorudan oluşmaktadır (Ek.2). Bu bölümlerden ilki görüşme yapılan öğrencilerin demografik bilgilerini ve sosyal sınıflarını anlamaya yönelik kişisel bilgiler ile ilgili soruların yer aldığı bölümdür. İkinci bölüm öğrencilerin kültürel sermayelerini anlamaya yönelik kişisel bilgiler ile ilgili soruların yer aldığı bölümdür. Üçüncü bölüm ise Eğitim yaşantıları ile ilgili okula giriş, okul yaşamı, günlük yaşam ve okul, gelecek beklentilerine dair soruların yer aldığı bölümdür.

Görüşme formunun kapsam geçerliliği uzman görüşlerine başvurularak sağlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan görüşme soruları taslağı tez danışmanı Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ile yapılan geliştirme çalışmalarından sonra uzman görüşü için öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Bu bağlamda görüşme soruları taslağı üzerine Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Nejla Kurul, Prof. Dr. Leyla Işıl Ünal, Prof. Dr. İnyet Pehlivan Aydın, Doç. Dr. Naciye Aksoy, Doç. Dr. Ahmet Yıldız, Doç. Dr. Mustafa Sever, Yrd. Doç. Dr. Fahriye Hayırsever, Dr. Fevziye Sayılan ve Dr. Halil Buyruk'tan dönüt alınmıştır. Alınan dönütlere göre, tez danışmanı ile görüşülüp uzmanların görüşleri dikkate alınarak sorular üzerinde, soruların dilinin açık ve anlaşılır olması ile ilgili düzeltmeler yapılmasının yanı sıra okula giriş, okul süreci ve gelecek beklentileri ile ilgili ek sorular eklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgilerinin yer aldığı sorular yapılandırılmış ve yeni sorular eklenmiştir. Yapılan değişiklikler sonucu son hali verilmiştir.

Görüşme sorularının son hali ile Ankara'nın Altındağ ilçesinde yer alan Atatürk Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi'nde soruların açık ve anlaşılır olmasının test edilmesi amacıyla pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme tez danışmanı ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Pilot görüşme sonrasında görüşme

sorularında açıklık ve anlaşılabilirliği artırmak için küçük değişiklikler yapılarak uygulama için son hali verilmiştir.

Güvenirlik çalışması olarak, araştırmacı nitel araştırmalarda kullanılan süreç içerisinde güvenilirlik sağlama yöntemlerini kullanmıştır. Buna göre, gönüllü katılım, uygun çevre ve araştırmacının konuya ve görüşme yöntemine hâkimiyeti önemli değişkenler olarak kullanılmıştır.

Uygulama için son hali verilen görüşme soruları araştırmacı tarafından bölümlere ve sınıf düzeylerine göre yansız sayılar tablosundan *rastgele seçim yolu* ile belirlenen sayılara göre belirlenen öğrencilere bu öğrencilerin gönüllülüğü esas alınarak yöneltilmiştir. Görüşmeler öğrencilerle birebir, yalnız, okul yöneticileri ya da öğretmen gibi öğrenci üzerinde çekingence, baskı unsuru yaratacak ve yanıtların güvenilirliğini etkileyecek herhangi bir etkilenmeden uzak, okulun toplantı odasında veya boş atölyeler gibi sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 25-60 dakika arasında sürmüştür. Öğrencilerle görüşme yapılırken öğrenciden izin alınarak ve öğrencinin isteğine bağlı olarak görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca gerekli yerlerde araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Görüşme sırasında görüşmeye devam etmek istemeyen öğrencilerle görüşme sona erdirilmiştir. Farklı soruların farklı bireyler için farklı anlamlar taşıyabileceği ya da anlaşılamayabileceği ihtimaline karşı daha derinlikli yanıtlar verilmesini sağlayabilecek sondaj soruları ya da ek sorular hazırlanmıştır. Böylece görüşülen kişilerin yaşadıkları deneyimlere aynı anlama gelebilecek farklı sorular yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2006). Görüşme sırasında hem öğrencinin hem de araştırmacının konuya odaklanması için daha önceden hazırlanan sorular sorulurken konuşma esnasında gerekli yerlerde daha derinlikli bilgiye ulaşmak için daha önce hazırlanan sondaj sorularına ve ek sorulara da bulguların elde edilmesine yardımcı olduğu için başvurulmuştur.

### **Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Araştırma verileri nitel veri çözümlene yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve çözümlenmiştir. Buna göre farklı kategorilere göre kavramsal betimlemeler, açıklamalar ve yorumlamalar yapılarak *betimsel analiz* uygulanmıştır. Veri analizi

sınanmaya uygun olduğu yerlerde betimsel istatistikler için (frekans, yüzde vb.) SPSS 18 programından yararlanılmıştır.

Toplanan veriler özgün (orijinal) formuna mümkün olduğu kadar bağlı kalınarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yaparak araştırma verileri nitel veri analizi yaklaşımlarından *betimsel analiz* yaklaşımıyla çözümlenmiştir. *Betimsel veri analiz* sürecinde dört asama izlenmiştir. İlk olarak araştırma sorularında, araştırmacının kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Başka bir deyişle *betimsel analiz için bir çerçeve* oluşturulmuştur (Şimşek ve Yıldırım, 2006). İkinci olarak, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler araştırmacı tarafından okunmuş ve düzenlenmiştir. Veriler tanımlama amacıyla seçilmiş anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Araştırma amacı ile ilgili olmayan görüşme metinleri ayırt edilmiş, çalışmanın amacına uygun veriler değerlendirilmiştir. Yani *tematik çerçeveye* göre verilerin işlenmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2006). Üçüncü olarak, düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamada verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Başka bir deyişle *bulgular tanımlanmıştır* (Şimşek ve Yıldırım, 2006). Dördüncü ve son olarak tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılmıştır. Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri açıklanmış ve farklı olgular arasında karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma amacı ile ilgili olmayan görüşme metinleri ayırt edilmiş, çalışmanın amacına uygun veriler değerlendirilmiş kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yol açan süreçlere etki ettiği düşünülen sınıf, ideoloji, hegemonya ve kültür kavramlarına göre yanıtlar aranmış ve konu ile ilgili *bulgular yorumlanmıştır* (Şimşek ve Yıldırım, 2006).

## BÖLÜM IV

Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak kız meslek lisesinde farklı bölüm ve sınıflarda eğitim ve öğretim gören kız öğrencilerin kendi deneyimlerinden ve araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular ve ilgili alanyazın bağlamında yapılan yorumlar yer almaktadır.

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin sahip oldukları toplumsal, ekonomik ve kültürel özelliklerin yaşam koşullarında ve buna bağlı olarak eğitim yaşantılarında nasıl bir etki oluşturduğu ve kız meslek lisesinde öğrenim görme yoluyla toplumsal cinsiyet rol/kimlik inşalarının oluşturulmasında, yeniden üretilmesinde, sürdürülmesindeki süreçlerin ideoloji, kültür, hegemonya kavramları çerçevesinde ve direniş pratikleri bağlamında analiz edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu yorumlamalara toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yola açacak okul dışı etkenlerden olan aile, sosyal çevre ve toplumun etkisi de dikkate alınmıştır.

### Öğrenci Ailelerinin Sosyal Sınıfları ve Kültürel Sermayeleri

Araştırma kapsamına alınan okulun, sosyo ekonomik düzeyi bakımından altsınıflardan gelen daha çok babası işçi, annesi ev 'kadını' olan ailelerinin çocuklarını bünyesinde topladığı söylenebilir. Tablo 5'te katılımcıların ailelerinin çalışma unvanları yer almaktadır.

**Tablo 5. Anne ve Babanın Çalışma Unvanları**

| Babanın Çalışma Unvanı | Frekans | Yüzde | Annenin Çalışma Unvanı | Frekans | Yüzde |
|------------------------|---------|-------|------------------------|---------|-------|
| <b>İşçi</b>            | 14      | 70,0  | <b>İşçi</b>            | 1       | 5,0   |
| <b>Memur</b>           | 2       | 10,0  | <b>Memur</b>           | 0       | 0,0   |
| <b>İşsiz</b>           | 3       | 15,0  | <b>Ev hanımı</b>       | 16      | 80,0  |
| <b>Diğer</b>           | 1       | 5,0   | <b>Diğer</b>           | 3       | 15,0  |
| <b>Toplam</b>          | 20      | 100,0 | <b>Toplam</b>          | 20      | 100,0 |

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların 14'ünün (%70) babasının işçi, 3'ünün (%15) işsiz, 2'sinin (%10) memur ve 1'inin (%5) diğer kategorisinde olduğu görülmektedir. Annelerinin ise 16'sının (%80) ev hanımı, 3'ünün diğer (%15) ve 1'inin (%5) işçi olduğu görülmektedir.

Katılımcıların genellikle işçi ailelerinin çocukları olması ile meslek lisesinde öğrenim görüyor olmaları arasında bir bağlantı olduğu söylenebilir. Eğitim eşitsizliğinin en önemli kaynaklarından birini ailenin sınıfsal konumu ve kültürel sermayesi oluşturmaktadır. Spring'inde (2007) belirttiği gibi genel okul yaklaşımıyla ilgili sorun, bütün çocukların okula aynı kültürel temel ve entelektüel araçlarla girmemesi ve eğitimlerini aynı amaçlar için kullanma eğiliminde olmamasıdır. Yapılan birçok çalışma meslek liselerine girenlerin sosyal sınıfı bakımından altsınıflardan gelen ailelerin (işçi, esnaf, köylü) çocuklarından oluştuğunu göstermektedir.

Ailelerin gelir düzeylerine bakıldığında oldukça düşük olduğu görülmektedir. Tablo 6'da katılımcıların hane halkı sayısına göre aylık gelirleri yer almaktadır.

**Tablo 6. Hane Halkı Sayısına Göre Aylık Gelir**

|        |             | Hane Halkı Sayısı |   |    |   | Toplam |
|--------|-------------|-------------------|---|----|---|--------|
|        |             | 3                 | 4 | 5  | 6 |        |
| Aylık  | 0-1000TL    | 1                 | 2 | 7  | 0 | 10     |
| Gelir  | 1001-2000TL | 0                 | 4 | 4  | 1 | 9      |
|        | 2001-3000TL | 0                 | 0 | 1  | 0 | 1      |
| Toplam |             | 1                 | 6 | 12 | 1 | 20     |

Tablo 6 incelendiğinde aylık gelirleri 0-1000 TL arasında ve hane halkı sayısı 3 olanlar 1, 4 olanlar 2, 5 olanlar 7 ve toplamda 10'dur. Aylık gelirleri 1001-2000TL arasında ve hane halkı sayısı 4 olanlar 2, 5 olanlar ve toplamda 9'dur. Aylık gelirleri 2001-3000TL arasında ve hane halkı sayısı 5 olanlar 1 ve toplamda 1'dir. Bu bağlamda görüşme yapılan yirmi kişinin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde tamamının yaşam koşullarının oldukça zor olduğu söylenebilir. Bu yaşam koşullarının zorluğunu öğrencilerin ifadelerinde de gözlemek mümkündür. Bu durum öğrenci söylemlerinde şu şekilde ifade edilmektedir:



Annem, esnaf pazarda çamaşır satıyor. Babam, kamyonculuk yapıyordu şuana kadar, şimdi bıraktı. Kaza yaptığı için bırakmak zorunda kaldı. İki kolu kırık olduğu için çıkıp eskisi gibi kamyon süremiyor. Ağabeyim 112'de çalışıyor. Annemin geliri belli olmuyor, bir 200 alıyor bir 500 alıyor. Ağabeyim de 2000 – 2500 alıyor. Ağabeyim eve destek oluyor (12GS11).

Annem, ev hanımı. Babam, serbest meslek. Şuanda bir iş yapmıyor. Şuanda işsiz boya olur başka bir şey olur ocak ayında böbrek ameliyatı olmuştu taş aldırılmıştı rahatsız. Ailemde başka çalışan yok. Ailemin geliri çok yok yani günlük işlerle de uğraşiyor ara sıra günlüğü 20-25 TL falan. İki aydan iki aya 80 TL mı 90TL mı ne eğitim parası veriyorlar kaymakamlıktan mı, belediyeden mi öyle bir şey. Gecekonuda oturuyoruz zaten oturduğumuz yer kira olduğu için 150TL kira veriyoruz. Günlükleri biriktirip geçiniyoruz (9ÇG16).

Annem, ev temizliğinde çalışıyor. Babam çalışmıyor. Şimdilik işsiz önceden inşaatta çalışıyordu. Ablam garson. Annem ve ablamın toplam geliri 2000-2500 TL civarında (9Yİ18).

Annem, ev hanımı. Babam da çalışmıyor, şey, sadece haftanın 3 günü çalışıyor, pazarlarda köftecilik yapıyor. Babaannem sadece kiramızı veriyor. Sadece sıkıştığımız zaman amcam yardım ediyor. Babam ortalama 200-300 kazandığını söylüyor (9M20).

Annem, ev hanımı. Babam inşaatta. Ailemizde başka çalışan yok. Aylık ortalama gelirimiz 800 TL falan. Sosyal yardım alıyoruz Büyükşehir Belediyesinden (10GÜ8).

Türk-İş tarafından, çalışanların geçim koşullarını ortaya koymak ve temel ihtiyaç maddelerindeki fiyat değişikliğinin aile bütçesine yansımalarını belirlemek amacıyla 26 yıldan bu yana her ay düzenli olarak "açlık ve yoksulluk sınırı" araştırması yapılmaktadır. Tablo 7'de dört kişilik bir ailenin açlık ve yoksulluk sınırını gösteren Kasım Aralık 2012 ve Ekim, Kasım 2013 dönemi yıllarına ait veriler yer almaktadır.

| <b>Tablo 7. Dört Kişilik Ailenin Açlık ve Yoksulluk Sınırı (TL/Ay)</b> |                       |                    |                      |                       |
|--|-----------------------|--------------------|----------------------|-----------------------|
|  | <b>Kasım<br/>2012</b> | <b>Aralık 2012</b> | <b>Ekim<br/>2013</b> | <b>Kasım<br/>2013</b> |
| <b>Yetişkin Erkek</b> Gıda Harcaması                                   | 264,45                | 277,93             | 293,90               | 294,18                |
| <b>Yetişkin Kadın</b> Gıda Harcaması                                   | 221,69                | 227,85             | 244,22               | 243,73                |
| <b>15–19 Yaş Grubu Çocuk</b> Gıda Harcaması                            | 280,76                | 286,90             | 312,58               | 313,91                |
| <b>4–6 Yaş Grubu Çocuk</b> Gıda Harcaması                              | 191,13                | 192,32             | 213,56               | 213,60                |
| <b>Açlık Sınırı</b>  | <b>958,03</b>         | <b>985,00</b>      | <b>1.064,26</b>      | <b>1.065,42</b>       |
| <b>Yoksulluk Sınırı</b>  | <b>3.120,61</b>       | <b>3.208,48</b>    | <b>3.466,65</b>      | <b>3.470,42</b>       |

Kaynak: Tablo 7 <http://www.turkis.org.tr/?wapp=52521E5F-FCA5-4BDD-940D-A284DA6F151D> sitesinden alınmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde 2013 Kasım ayı sonuçlarına göre:

- Dört kişilik bir ailenin sağlıklı, dengeli ve yeterli beslenebilmesi için yapması gereken gıda harcaması tutarı (açlık sınırı) 1.065,42 lira,
- Gıda harcaması ile birlikte giyim, konut (kira, elektrik, su, yakıt), ulaşım, eğitim, sağlık ve benzeri ihtiyaçlar için yapılması zorunlu diğer harcamaların toplam tutarı (yoksulluk sınırı) ise 3.470,42 lira olduğu görülmektedir.

Katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde ve Türk İş'in verileri referans alınarak değerlendirildiğinde tamamının altsınıftan geldiğini bunların içinden oldukça büyük kısmının geliri bakımından açlık sınırında bir kısmının ise yoksulluk sınırının oldukça altında olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların genellikle sosyal sınıfları alt düzeye sahip ailelerin çocukları olması ile meslek lisesinde öğrenim görüyor olmaları arasında bir bağlantı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bugünkü anlamıyla sanayi devrimi sonucu piyasaya ara eleman

yetiştirme vizyonu ile ortaya çıkan mesleki eğitimin kişiler arasında eşitsizlik üretilmesini pekiştiren bir eğitim sistemi içinde gelire göre öğrenci kaydı yapan kurumlar olduğu söylenebilir. Bu kapsamda meslek liseleri sınıfsal bir yapıyı da içerisinde barındırmaktadır. Alt sınıflardan gelen ailelerin çocuklarının “çeşitli etkenler” sonucunda sınavlarda istenilen başarıyı gösterememeleri sonucunda meslek liselerine yöneldikleri söylenebilir. Her iki cinsten bireyler için bir eşitsizlik söz konusu olmakla birlikte kız öğrenciler bu durumdan toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında da olumsuz etkilenmektedirler. Çünkü geleneksel kadın mesleklerine yönelmekte ve geleceğini de buna göre kurgulamaktadırlar. Katılımcıların böyle bir yapı ve anlayış sonucu işleyen bir süreç sonucunda meslek lisesinde öğrenim gördükleri söylenebilir.

Ünal, Kurul Tural ve Aksoy’un (2005), Yogev’in (2006), Aslan’ın (2007), Gürler, Turgutlu, Kırıcı ve Üçdoğruk’un (2007), Tomul’un (2007), Tural’ın (2008), Demiroğlu’nun (2008), araştırma bulguları gibi bu araştırmanın bulguları da meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin altsınıflardan gelen ailelerin çocukları olduğu ve bu ailelerin genellikle işçi, köylü ve serbest meslek çalışanları olduğu gibi bir kısmının işsiz olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu bulgular meslek liselerinin altsınıfsal bir yapıyı içerisinde barındırdığını ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal sınıf, üretim ilişkileri alanının yanı sıra genel anlamdaki sosyal ilişkiler alanı içinde de tanımlanır. Kişilerin sahip olduğu kültürel sermaye ve habitus yoluyla da sınıfsal konumları açıklanabilir. Bu açıdan bakıldığında meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin benzer kültürel özelliklere sahip olduğu aynı sosyal sınıflardan geldiğini görmemiz açısından bulgular verecektir. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin sosyal ve kültürel durumlarına ilişkin betimlemelerine dayanarak kültürel ve sanatsal faaliyetlerden oldukça uzak olduklarını söylemek mümkündür. Ailelerin neredeyse tamamının (20 aileden 19’u katılmıyor 1 ailede sadece baba tiyatroya gidiyor) sanatsal ve kültürel faaliyetlere zaman ayıramadıkları ya da katılmak istemedikleri, daha çok komşularla ve akrabalarla vakit geçirmeyi tercih ettikleri, kitap vb. yarıdan fazlasının (%55, 20 kişiden 11’i) okumadıkları buna karşın okuyanların ise daha çok dini kitapları tercih ettiği (%20, 20 kişiden 4’ü) öğrencilerin de genel olarak kültür ve sanat etkinliklerini izlemedikleri ve katılmadıkları (%40, 20 kişiden 8’i) katılanların ise tamamının sinemaya gittikleri

(%60, 20 kişiden 12'si), tamamının okul dışında görüştükları kişilerin mahalleden komşu kızları ya da eski okuldan arkadaşlarından oluştuğu, bir kısmının hiç kitap okumadığı (%35, 20 kişiden 7'si) bir kısmının ise roman tarzı kitaplar okuduğu (%75, 20 kişiden 13'ü) söylenebilir. Bu bağlamda meslek liselerinde öğrenim gören grupların benzer kültürel sermaye ve habitusa sahip olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum öğrenci söylemlerinde şu şekilde ifade edilmektedir:

Bizim ailede pek okumazlar, gene kitaplığımız var ben alırım okurum fırsat buldukça. Genelde roman tarzı okuyorum ben. (Ailem de) roman tarzı okumuyorlar da daha dini kitaplar okuyorlar. Mesela annem ve babam okur ağabeyim okumaz. Ailem kültür ve sanat etkinliklerine katılmaz. Ben fırsat buldukça giderim. En son sinemaya gitmiştim tiyatroya çok nadir, konsere pek gitmiyorum (11ÇG2).

Ben roman tarzı okuyorum daha çok. Annem falan zamanı olsa okuyacak aslında zamanı olduğu zamanda okuyan bir insan. Çocuğun okulu falan olduğu için çocuğun okuluna gidip geldiği için devamlı. Babam zaten işte devamlı sabah 8 akşam 8. Ailemde kültür ve sanat etkinliklerine katılan yok. Yani çok da sosyal etkinliğe falan katılan yok ailemde. Ben, zamanım olduğu zaman neden olmasın. En son sinemaya gittim. Tiyatroya çok sık gitmem çok da sevmem zaten (10GS3).

Bir Geçen yaz okumuştum "Fatih Harbiye" diye. Onda kaldı bir daha da okumadım. Ben kitap almıyorum. Eve, dergiler falan alınıyor ama okumuyorum öyle ben; ama alıyoruz daha çok dini açıdan dergiler oluyor. Babam ve annem (okuyor) ben pek okumuyorum. Ailece genelde akraba ziyaretine gideriz. Ailem, kültür ve sanatsal etkinliklerine katılmaz. Ben gitmeyi isterim ama maalesef gidemiyorum. Akşam olduğu için babam izin vermiyor sinema gibi türlere giderim. Babamın, mahallede camiye gittiği arkadaş çevresi var. Annem, apartman da sağ olsun arkadaşları var onlarla vakit geçirir (11Yİ7).

Çoğunlukla evimize okuma kitabı girer okumamız güçlensin diye. Çoğunlukla roman girer. Ben daha hiç babamla annemin kitap okuduğunu görmedim. Çoğunlukla kardeşime yardım etmek amaçlı, bir ders kitabı açıp hani yardım etme amaçlı kullanırsa o kadar. Ondan sonra yoktur. Ailemde kültür ve sanat etkinliklerine katılan yok. Ben hiç denk gelmedim hiç de isteksizim öyle şeyler de sevmem (11GS14).

Annem, dini kitaplar okur. Babam da kardeşimle ben roman, dini kitap hepsi karışık okuruz. Ailemde kültür ve sanat etkinliklerine katılan yok. Ben şimdiye kadar gitmedim. Bir kere sinemaya gitmiştim yani başka da gitmedim (9GÜ17).

Katılımcıların ifadelerinde de anlaşılacağı gibi hem kendilerinin hem de ailelerinin kültürel sermaye kavramının içerisinde yer alan sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, okul sistemi hakkında bilgi, eğitim gibi geniş çeşitlilik gösteren olanakların yetersiz ve zayıf olduğu söylenebilir. Kültürel sermayenin biriktirdiği ekme sürecinin ailede başladığı ve zamana yapılan bir “yatırım” haline dönüştüğü düşünülürse katılımcılar için bu yatırımın okulda, üniversitede ve kısmen eğitimsel deneyimlerin dolayısıyla sosyal bağlantılarda dezavantaj yaratacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın öğrenci ailelerinin sosyo-kültürel özelliklerine ilişkin bulguları Yögev’in (2006), Aslan’ın (2007), Demiroğlu’nun (2008), Yolcu’nun (2011) elde ettikleri araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin aileleri “düşük” eğitim seviyesine ve sosyo-kültürel bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

### **Okul Seçimini Etkileyen Değişkenler ve Temel Söylemler**

Ailelerin eğitim durumları incelendiğinde alt eğitim kademelerinden mezun oldukları görülmektedir. Katılımcıların %75’inin annesi ilkokul, %5’inin annesi ortaokul, %20’sinin annesi ise lise mezunudur. Babalarının ise %30’u ilkokul, %30’u ortaokul, %35’i lise, %5’i ise üniversite mezunudur. Bu bağlamda ailelerin eğitim seviyelerinin düşük olması çocukların alacağı eğitimin türünü, niteliğini ve yılını belirlemede etkili

olabileceği gibi çocuklarını yönlendirme ve derslerinde yardımcı olma açısından bir dezavantaj olabilir.

Öğrencilerin oturdukları evin genel durumu, mülkiyet durumu, kendilerine ait odanın varlığı ve ısınma durumu ile ilgili öğrenci söylemleri ailenin sahip olduğu ekonomik koşullar tarafından şekillenmekte ve sahip oldukları sosyal sınıfın yaşam koşullarındaki zorlukları ve bu durumun eğitimleri açısından nasıl etki ettiği hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencilerin yaşam koşullarının onlar için dezavantaj yarattığını söylemek mümkündür.

Evimiz eski Ankara evi diye geçiyor. Ama gecekondu diyebilirim. İki oda bir salon, soba ile ısınıyor. Kendime ait odam yok, ağabeyimle paylaşıyorum. Bazen misafir falan geldiğinde o odaya geliyor televizyon izlemek bahanesiyle o zaman çalışma ortamı tam yaratılmış olmuyor televizyon açık olduğu için. Odayı misafirlerde paylaşabiliyor (11ÇG2).

Odamı babaannemle paylaşıyorum. Eve gidiyorum evi temizle filan oluyor zaten. Babaannem hasta olduğu için yatıyor, babamda yatıyor. Evi temizleyim falan gece hani üniversite sınavına çalışıyorum. Oda gece hani böyle sessiz oluyor ev öyle çalışıyorum. İçeride televizyon sesi falan olmuyor. Gece çalışıyorum (11GS12).

Oturduğumuz ev kira, gecekondu iki oda bir salon soba ile ısınıyoruz. Odamı kardeşimle paylaşıyorum. Genellikle eve gittiğimde hani salonda çalışıyorum çünkü sobayla ısınıyor diğer odalar soğuk olduğu için. Televizyon falan aile muhabbeti biraz gürültülü sık sık gelen komşumuz var genellikle bizim evde. Ya yere uzanıyorum ya da kanepede o şekilde çalışıyorum. Genellikle kendi başıma çalışıyorum yardımcı olan birileri yok (13Y110).

Bir ay öncesine kadar gecekonduda oturuyorduk. İki odaydı, soba ile ısıtıyorduk. Kendime ait odam yoktu. Dört kişiyle paylaşıyorduk. Dört kız nasıl oluyordu: İki ablam kanepelerde yatıyordu, bizde kardeşimle salonda. O zamanlar kendime ait odam olmadığı için misafir geldiği zaman hani ders çalıştığım zaman ablamların odasını kullanıyordum. Hani yazılılar olduğu

zamanda, hani onlar bazen suiistimal [iyi niyet] gösteriyordu salonda yatıyordu. Önceki ev elverişli değildi. Misafir geldiği zaman hiç çalışılmıyordu zaten, hani bir de soğuk oluyordu kışın çoğunlukla nereye gideceğimizi bilmiyorduk. Sobalı olduğu için sadece bir göz oda ısıniyordu hani ablamgilin odası birlikte kullandığımız odanın kapısı açık oluyordu oraya da ısı geliyordu; ama nasıl gelir o ayrı! Soğuk oluyordu (14GS11).

Kendime ait odam yok. Salonda ağabeyim falan annemlerin bir odası açık oluyor (ısı) aralıklarına giriyor bizde salonda uyuyoruz. Eve gidiyorum, diğer kapıyı açıyorum ses falan gelmesin diye. Sobanın ısısı geliyor, orda çalışıyorum. Çalışmak için elverişli değil. Çalışma masam ve kitaplığım yok, ses alıyor, ısınması da pekiyi değil (9ÇG16).

Araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların tamamının mezun oldukları okulların, evlerine yakın bir çevrede devlet okulu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların %85'i (20 kişiden 17'si) öğrenim gördükleri lisesinin evlerine yakın olduğunu %15'i ise (20 kişiden 3'ü) yakın sayılabileceğini belirtmiştir. Ailenin ekonomik durumu ve ikamet ettiği bölge öğrencinin eğitim yaşantısında etkili olmaktadır. Günümüz Türkiye'sinde kapitalist ve neoliberal süreçte kamusal alanın daraltılarak özel sektöre daha fazla yer açılmasının temelinde yaklaşan eğitimin piyasaya bırakıldığı göz önüne alındığında okulların buldukları çevre, aldıkları yardımlar ile birbirlerinden iyice ayrıştığı göz ardı edilemez bu bağlamda ailenin sosyo/ekonomik düzeyi okulun düzeyini belirlemeye başlamıştır. Yoksulluk çocukların eğitiminde belirleyici bir rol oynamaktadır, ulaşılan eğitimin kalitesi ile ailenin geliri arasında da doğrudan bir bağlantı olduğunu söylemek mümkündür. Sonuçta, okullar kişilerin toplumsal sınıflarına göre ayrışmakta ve buna göre eğitim verilmektedir. Varsıl ailelerin çocukları bu durumda avantaj sağlarken yoksul ailelerin çocukları dezavantajlı duruma düşmektedirler. Altsınıflardan gelen aileler çocuklarını ekonomik koşullarının getirdiği zorunluluklardan dolayı evlerine yakın bir yerdeki devlet okuluna göndermektedirler. Katılımcıların ailelerinin de bu bağlamda sosyal sınıfı bakımından altsınıflardan geldikleri göz önüne alınarak çocuklarını evlerine yakın olan bir çevredeki devlet okullarına gönderdikleri görülmektedir. Bu durum katılımcıların söylemlerinde şu şekilde anlatılmaktadır:

Ben aslında buraya gelmeyecektim. Ankara yapı mesleğe gidecektim. Oraya puanım tutuyordu ama annem işte! O zamanlar küçük olduğum için “Mamak çevresi olsun” dedi. Burada oturuyorduk, buraya geldim ya! çok istekli olarak gelmedim bu okula (12Yİ9).

Bu bölüme isteyerek gelmedim... Kız meslek lisesini hem evime yakın olduğu için hem de kız arkadaşlarım olacağı için seçtim (12GÜ12).

İlk önce SBS ye girdim, tercihlerimi yaptım. 10 tane, onlardan bir tanesi tuttu (imam hatip) o da bize çok uzak olduğu için ben de oraya gidemedim. Ondan sonra ikinci tercih hakkımı kullandım 5 tane yaptım. İçlerinde burası da vardı. Burasını kazandım 2. Sıradan, ondan sonra evime yakın olduğu için buraya geldim (9GÜ17).

Ben aslında bu bölüme gelmeyi hiç istemiyordum... Ben bir seçim yaptım bir liste verdiler. Bu listede ilk başta keçioğreni yazmıştım o da bir ton dolmuş git gel falan filan çok uzaktı. Zar zor bu okula geldim. Bu okula gelmeyi istemiyordum (11GÜ4).

Puanı düşüktü yani çok yüksek değildi. Bende bu yüzden tercih ettim hem evimize yakın olduğu için (11Yİ7).

Bu araştırmanın meslek lisesini seçme nedenlerinden biri olarak eve yakınlık ve devlet okulu olması ile ilgili bulgusu Aksoy'un (2013) çalışmasında da dile getirilmektedir. Okul seçiminde ailenin gelir grubu, başka bir deyişle sosyal sınıfının etkili olduğu ve bu etkinin öncelikle eve yakın bir okula kayıt olmayı da zorladığı söylenebilir.

Katılımcıların neredeyse tamamı %95'i (20 kişiden 19'u) meslek lisesini seçmesinin en önemli nedenlerinden birinin SBS puanları olduğunu söylerken %5'i ise (20 kişiden 1'i) SBS sınavına girmediğini belirtmiştir. Bourdieu'nun da (2006) belirttiği gibi eğitim sisteminin bir ayıklama mekanizması olduğu gerçeği bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bourdieu (2006) bu durumu Maxwell'in cini metaforu ile açıklamaktadır. Maxwell, az ya da çok hareketli tanecikler arasında bir cin olduğunu



hayal eder. Bu cin, tanecikleri ayırır; en hızlılarını ısı artan kaba, en yavaşlarını da ısı azalan kaba atar. Bunu yaparken de işlem başka türlü yapıldığında ortadan kalkacak olan farklılığı, yani düzeni korumuş olur. Okul da tam da Maxwell'in cini gibi çalışır: "Ayıklama işlemi için gereken enerji pahasına, eskiden mevcut düzeni, yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korur. Yani bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise miras edinilen kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayıramayacağından, eskiden var olan toplumsal farklılıkları böylece ayakta tutar." Toplumsal grupların eğitimsel başarılarını etkileyen değişkenlerden birinin sahip oldukları kültürel sermayenin miktarına bağlı olması bağlamında altsınıftan gelen öğrenciler başka bir deyişle işçi sınıfına mensup öğrenciler düşük bir başarı seviyesine sahiptirler çünkü altsınıf kültürü hâkim kültüre uzaktır. Bu bağlamda katılımcıların altsınıf ailelerden gelmesi SBS sınavlarındaki başarısızlığının açıklanmasında ve meslek lisesine girişteki rolüne dair ortaya çıkacak bulgulara ışık tutmaktadır. Öğrenciler, sınav sonuçlarının bu okula gelmekteki etkisini şu şekilde açıklamaktadır:

Ben aslında sağlık meslek lisesine gitmek istiyordum. Orayı yazdım, tutmayınca buraya geldim. SBS açıklandıktan sonra tutmadığını sadece cebecinin tuttuğunu öğrendim. Puanımla alakalı olarak buraya geldim (10ÇG15).

Bu bölüme isteyerek gelmedim. SBS puanlarım burayı tuttuğu için buraya geldim. Sonradan bölümümü sevdim. Hani dikiş nakıştı, süslemedir. Bunlar hoşuma gitti. Bir kız çocuğu olduğum için. Sonradan staja gittiğim zaman hani fark ettim. Çok da okunacak bir bölüm değilmiş açıkçası! çünkü bakıyorum, mesela okuma yazma bilmeyen insanlar makine kullanıyorlar, dikiş nakış yapıyorlar, çizim yapıyorlar .Bölümümü okumak istemiyorum yani açıkçası tutturabilirsem başka bir bölüm (12GÜ12).

Kız meslek lisesini biraz mecburiyetten. Puanım biraz düşüktü, ondan dolayı. Bu bölüme yetiyordu puanım (9GÜ17).

Geçen seneki liselerin puanlarına baktım, bu senekilerin puanlarına baktım. Eski okuldaki rehberlik öğretmenimden de bilgiler alarak tercihlerimi yaptım. Puanım kız mesleğe daha iyi yetiyordu (9Yİ18).

SBS'ye girdiğimde puanım tutmadığı için buraya gelmiş adımdı. Buraya gelmek istemiyordum (9M20).

Ben aslında bu okulu istemiyordum, hiç istemiyordum giyim bölümünü falan! Bu okula gelmeyi istemiyordum tesadüfen oldu... Puan yetersizliği var o yüzden (10GÜ8).

Burayı da aslında istemiyordum. Puanım tuttuğu için geldim (11ÇG1).

SBS vardı bizim dönemimizde 6, 7, 8'de girdiğimiz. 8. sınıfta girdiğim ortalamam 375' ti, 3 senenin ortalaması. Rehberlik öğretmenine danışarak tercihlerimizi yaptık.

(SBS sonuçlarına göre) Dizdik sıraladık burası çıktı... Böylelikle geldim burada okuyorum (11ÇG2).

SBS'den çok yüksek puan almadığım için bu bölümü tercih ettim. Puanı düşüktü yani çok yüksek değildi bende bu yüzden tercih ettim (11Yİ7).

Bu araştırmanın öğrencilerin eğitimlerine yön veren sınavların bir eleme mekanizması olarak çalışmasına ilişkin bulgusu Aksoy'un (2010) "genel liselerin anadolu liselerine dönüştürülmesi uygulaması: eleştirel bir yorumlama" adlı yazısında söylediklerini desteklemektedir. Kişilerin sosyal sınıflarına ve kültürel sermayelerine göre altsınıftan gelen ailelerin çocuklarının genellikle meslek liselerine orta ve üst sınıftan gelen ailelerin çocuklarının ise diğer türlerdeki liselere gittikleri görülmektedir.

Katılımcılar meslek lisesini seçme nedenlerinden bir başkasını "mezun olduktan sonra iş bulabilme imkânlarının yüksek olması" ve "sektörün önünün açık olması" olarak ifade etmişlerdir. Meslek liseleri Türkiye'de "ara insan gücü" yetiştiren bir misyonla eğitim ve öğretim veren kurumlardır. Kalkınma planlarında bu görev

sürekli olarak hatırlatılmış ve bu yönde politikalar benimsenmiştir. İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun, yani 6287sayılı yasa (yaygın olarak 4+4+4 olarak bilinen) ile mesleki ortaöğretimin yapısı ve işleyişi sermaye sahiplerine avantaj sağlayacak şekilde düzenlenmiş ve değiştirilmiştir (Aksoy, 2013). Sonuçta bu uygulamalar çocuk emeğinin sömürülmesini ve çocuk işçiliğinin önünü açmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların sosyal sınıfları nedeniyle içlerinde buldukları yaşam şartlarının getirdiği zorluklar ve uygulanan politikalar sonucunda meslek liselerinin onlar için bir “çıkış kapısı” olarak görüldüğü söylenebilir.

Bir defa liseden mezun olduğun zaman anında iş bulabiliyorsun. Kız meslekten mezun olduğun zaman; ama düz liseden mezun olsan bu şansın bu avantajın olmaz. Bu yüzden meslek lisesini seçtim (10GS3).

Yiyecek sektörü hiç bitmez mesela ben İngilizce öğretmeni olmak istiyorum eğer kazanamazsam kendi bölümümden devam edeceğim çünkü gıda sektörü hiçbir zaman bitmeyecek bir şey yani iş bulma imkânı çok olduğu için seçtim (11Yİ6).

“Mesleğin önü çok açıldı” dediler. Öyle olunca ben işsiz de kalmak istemedim sonuçta. “Önü açık” dedim. Her türlü yere girerim falan dedim. Buraya da geldim, puanım da çok düşüktü o zaman tembel bir kızdım (11GS12).

“Annemler, meslek öğrensin üniversiteyi kazanamasa bile bir yer açar çalıştırır biz kızımıza güveniyoruz o konuda” (dedi) (11GS14).

“Etrafımdakiler, bilgisayar olsun işte çocuk gelişimi olsun sağlık meslekten sonra onların geldiğini onların iş kapasitesinin yüksek, maaş konusunda olsun ileri gidebileceğimi söylediler.” Bende, bilgisayar yerine çocuk gelişimini seçtim (10ÇG15).

Çevremdeki insanlar, “bölümün iyi olduğunu” söylüyorlardı. Genellikle önü açık bir meslek geleceği açık bir meslek. Biliyorsunuz zorunlu kılınıyor yavaş yavaş, hem maddi hem manevi açıdan önü açık bir meslek ( 12ÇG10).

Görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında okul seçimini etkileyen değişkenler ve yönlendirilme konusunda ailenin düşük eğitim düzeyine sahip olması yaşam koşullarındaki zorluklar, çalışma ortamlarının elverişsiz olması, SBS puanlarının düşük olması, okulun eve yakın olması ve mezun olduktan sonra iş bulma konusunda avantaj sağladığı düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularının bir kısmı Tural'ın (1998) ve Yolcu'nun (2011) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Eğitim istemini etkileyen etkenler arasında "ailenin gelir düzeyi, eğitim düzeyi, okulun eve yakın olması, bu okulu bitirdiklerinde meslek sahibi olacak olmaları, gelecek yaşantılarında elde edecekleri yararların olumlu yönde olacağını düşünmeleri" olduğu söylenebilir.

### **Okulun Toplumsal Cinsiyet Rollerinin/Kimliklerinin Oluşturulmasında, Pekiştirilmesinde ve Sürdürülmesindeki Rolü ve Öğrenci Deneyimleri**

Okulun gizli müfredatı ve öğretmen/idareci söylemleri toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulmasında, pekiştirilmesinde ve sürdürülmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda ilk olarak okuldaki disiplinin sağlanması ve öğrencinin cinsel kimliğini kontrol etmek açısından cinsiyetçi tutumların ve yaklaşımların kızların kılık kıyafet, saç, makyaj vb. konularda "bir kıza yakışır şekilde" olmasının denetlenmesi ile ortaya çıktığı söylenebilir. Okulda her sabah girişte kıyafet, saç, makyaj vb. kontrol edilmekte "uygun" görülmeyenler sert bir şekilde uyarılmaktadır. Ayrıca gün içerisinde de bu uyarılar çeşitli şekillerde devam etmektedir. Bu uyarılar özellikle idareciler tarafından törenlerde de tekrar tekrar hatırlatılmaktadır. Görüşülen öğrencilerin tamamı okulun genel söylemini haklı görmekte ve kılık kıyafetin, makyajın, saçın vb. "bir kıza yakışır" şekilde olması gerektiğini düşünmektedir. Okulda öğretmenlerin ve idarecilerin en çok önem verdiği konular arasında öğrenci söylemleri " kılık kıyafete çok önem veriyorlar... Bence haklılar" (11ÇG1), " giyim konusunda, mesela; dar kot olmayacak, dar olmayacak, stretch tarzı olmayacak, küpe makyaj olmayacak, etek boyuna takmışlardı bir ara... Öğütlere katılıyorum" (11ÇG2), "giyim -kuşam, makyaj, ojeli falan geldiğinde sıkıntı oluyor ya da giyim-kuşam konusunda saç konusunda... Genellikle giyim kuşam, makyaj yapıp yapmama konusunda 'yapmayın' diyen çok oluyor hani. Makyaj yapmamızı falan okul kabul

etmiyor... Bence haklılar. Bir kız kendine yakışanı yapmalı” (10GS3), “mesela; şuan taytım var idareye girmem çok sakıncalı... Kıyafet, saygısızlık olmayacak... Haklılar” (11Yİ6), “ kılık, kıyafet, makyaj bunlar. Okul kontrolleri her zaman var. Onun için hep düzenli gelmeye çalışıyoruz. Hep kılık- kıyafet, makyaj, saç bunlara bakıyorlar... Kızların, daha olgun daha genç bir bayan gibi cıvık değilde daha olgun (olmasını istiyorlar)...Öğütleri haklı buluyorum” (11Yİ7) vb. şeklinde ifade bulmuştur.

İkinci olarak okulda toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulmasında, pekiştirilmesinde ve sürdürülmesinde çok önemli rol oynayan konulardan biri de kızların konuşmalarının denetlenmesidir. Kızların küfür etmemeleri, argo konuşmamaları, bağırarak konuşmamaları vb. konularda okuldaki resmi söylem “bir kıza yakışacak şekilde” ifadeleri ile somutlaşmaktadır. Kızların konuşmaları daha çok cinselliğin bir dışavurumu olarak görülürken erkekler konuşmalarıyla kızlardan daha “ahlaklı” görülmektedir. Bu görüş okuldaki kız öğrenciler arasında da çok yaygındır. Okulda öğretmenler ve idareciler tarafından verilen öğütler konusunda hâkim öğütlerden biri konuşma konusundadır. Bu konu öğrenci söylemlerinde, “düzgün konuşmamızı. Yani bir kızın kötü, argo kelimeler kullanması zaten kötü bir durum. Onları kullanmamamız için ellerinden ne geliyorsa yapıyorlar” (9Yİ18), “ mesela; bizim okulda çok ağzı bozuk kız. Çoğu hoca da ‘senin bunu yapmaman lazım sen bir kızsın bu lafı dememen lazım’ (diyorlar). Kızın ağzına pis laf yakışmaz. Sonuçta sen bir kızsın hani sen bir kız olduğun için daha dikkatli olman lazım, laubali olmaman lazım, daha dikkatli adabını ve üslubunu bilmen lazım” (10GS3) şeklinde ifade bulurken bir kız öğrencinin davranışları sizce nasıl olmalı sorusunun cevabı konuşmaların nasıl olması gerektiği ile ilgilidir. Bu durum öğrenci söylemlerinde “erkek gibi davranmamalı, kız gibi davranmalı. ‘Argo kelimeler falan’ söylüyorlar. Söylememelidir. Büyüklerle konuşurken ses tonunu ayarlayacak” (10ÇG15), “daha ciddi olmalı hiç biri ciddi bile olamıyorlar. Bu okuldaki kızlar kötü konuşuyorlar. Düzgün konuşmalılar” (9Yİ18), “ kız dediğin kızlığını bilsin, oturaklı olsun. Mesela; çok küfür eden kızlardan nefret ederim. Böyle küfrederek, şaka yaptığını zanneden tiplerden” (11GÜ4), “ davranışlarına dikkat etmeli, küfür etmemeli yolda falan” (11Yİ7), “bence bir kız yakıştığı gibi yakışanı yapmalı, yakıştığı gibi yapmalı. Hanımefendi olmalı, hop gidiyim hop geleyim hesabı değilde daha hanımefendi. Konuşma konusunda dikkatli genellikle böyle olması lazım pis bir laf söylememeli” (10GS3) şeklinde ifade edilmiştir.

Üçüncü olarak, okulda toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulmasında, pekiştirilmesinde ve sürdürülmesinde çok önemli rol oynayan konulardan biri de kızların davranışlarının kontrol edilmesi ve nasıl davranacaklarının belirlenmesi ile ilgilidir. Bu öğütler kız öğrenciler tarafından haklı görülmemekte ve onaylanmaktadır. Bu konudaki öğütlerin başında “siz kız çocuğusunuz kavga size yakışmıyor” şeklinde ifade edilmektedir. Okul içinde idarenin ve öğretmenlerin bu konudaki öğütlerini haklı bulan 11Yİ6: “siz bir kız çocuğusunuz kavga size yakışmıyor. İlk olan bu. Sigara içmek, kavga etmek işte küfür, öğretmenlere saygısızlık bu öğütlerde haklılar. Yani kavga bir kızın yapabileceği bir şey değil sonuçta yakışmıyor” diyerek kavganın bir kıza yakışmadığını belirterek okulun bu konuda doğru bir tutum sergilediğini dile getirmektedir.

10GÜ8 ise okulda verilen öğütlerden kavga etmenin bir kıza yakışmadığını ve bu öğütlerden memnuniyetini şu sözlerle “ ‘düzgün davranın’ diyorlar. ‘Kendinize dikkat edin, kavga etmeyin’ diyorlar. Davranış insanın kendinden olunca ne yaptığını da bilmiyor. Hocanın bi dur demesi gerekiyor bence. Güzel insanın uyarılması” şeklinde ifade ederek okulun “hegemonya” yoluyla toplumsal cinsiyet rollerini benimsetmesindeki yeri hakkında ipuçları sunmaktadır. 11GS14: “her cuma günü bu söyleniyor: ‘düzgün davranın, kavga yapmayın’ diyorlar... Kavga konusunda, disipline gitme korkusu oluyor” şeklindeki ifadeleriyle okulun bu konudaki yaptırımının başka bir deyişle kızlar üzerinde kurulan tahakkümün ne kadar etkili olduğuna dikkat çekmektedir.

Dördüncü olarak, okulda toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulmasında, pekiştirilmesinde ve sürdürülmesinde çok önemli rol oynayan konulardan biri de erkeklerle olan ilişkiler, erkeklere nasıl davranmaları gerektiği ve okul dışındaki davranışlarla ilgilidir. 11ÇG1: “erkeklere daha toleranslılar, ‘onlar serseri siz daha dikkatli olun. Siz anne olacaksınız’ kız erkek ayrımı yapmaları saçma geliyor. Erkeklerde baba olacak onlarda dikkatli olsun!” diyerek öğretmenlerin kızlarla erkekler arasında ayrım yaptığını ve bundan duyduğu rahatsızlığı ifade etmektedir. Okul bu yolla kadınların anne olmaları üzerinden nasıl bir kadın olmaları gerektiğine ve erkeklerle nasıl ilişkiler içinde olmaları gerektiğine dair roller belirlemektedir. 12Yİ9: “genelde ‘dışarıdaki erkeklerle muhatap olmayın, evinize gidin gelin, sağda

solda fazla dolanmayın' (diyorlar.) Burada park var, 'çıkışta oraya gitmeyin' (diyorlar). Zaten oradaki güvenlikle de konuşmuşlar okul saati içinde öğrenci almıyorlar oraya" diyerek kızların okul dışındaki yaşantısında da nasıl davranacağına dair roller ve tedbirler hakkında ipuçları sunmaktadır. Okula zamanında, gelip gitme konusu kızların okul dışındaki yaşantılarının kontrol edilmesinin, denetim altında tutulmasının ve disipline edilmesinin yollarından bir olduğu söylenebilir. Freire'nin (2008) "... insanlar dünyayı edilgen varlıklar olarak 'aldıkları' için, eğitim onları daha da edilgenleştirerek onları dünyaya uyumlaştırmak durumundadır. Eğitilmiş insan uyumlulaştırılmış insandır, çünkü dünyanın içine daha iyi 'uyar'. Praksise (bilinçli eyleme) çevirirsek bu kavram ezenlerin amaçlarına uygundur; çünkü onların huzuru insanların, ezenlerin yaratmış olduğu dünyaya ne ölçüde uyduklarına ve bu dünyayı ne kadar az sorguladıklarına bağlıdır." Sözlerinde belirttiği gibi okulun bu ve benzeri yollarla öğrencilerin "uyumlu" bireyler olmalarını sağlama yönünde çaba sarf ettiğini görmek mümkündür.

Bir öğrenci, okul dışında kız erkek ilişkilerinin nasıl olması ve kızların nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili gözlemlerini şu sözlerle ifade etmektedir: "Genelde okul içinde davranışlarımız göz önünde olduğu için fazla şey yapmıyorlar ama dışarıya çıktığımızda onlarda da bir telaş oluyor. Mesela; görüyorlar durakta duran kızların kahkahalarını, bunlara 'öyle yapmayın' diyorlar. 'İlerde sizlerin daha iyi anılmasını ister misiniz?' diyorlar. Bizde 'evet' diyoruz. Erkek arkadaşlar dışarıdan arabayla alıyorlar, bunlarla konuşuyorlar. Bence mantıklı konuşuyorlar" (12GS11), 10Y113 ise okulun erkeklerle olan ilişkilerde seviyeli davranılması gerektiği öğütlerine vurgu yaparken: " 'öğle arası parka gitmememizi' söylerler, 'uzak yerlere gitmememizi' söylerler, 'karşı cinsiyetlere karşı seviyeli davranmamızı' söylerler, 'şaka falan yapmamızı istemezler', 'çıkışlarda direk evimize gitmemizi' isterler" diyerek okul dışında da okulun müdahaleci tavrına dikkat çekmektedir. 12GÜ12 okulun bu konudaki tavrını haklı bulduğunu ve nasıl içselleştirdiğini şu şekilde ifade etmektedir: "Erkeklerle samimi olmamak, seviyeni belirlemek konusunda öğütler veriyorlar. *Kızsan her zaman dikkat etmen gerekiyor. Ben gayet mantıklı buluyorum.* Duruşumuz yürüyüşümüz. Mesela 'yolda yürüyorsan bir insana gülmeyerek, suratını asarak çok boyun eğmeyerek dik yürümemizi' söylüyorlar çünkü kendine özgüvenin olduğunu belli etmek için. 'Yolda şakalaşmayın, gülüşmeyin' gibisinden şeyler. Kızların erkeklerle gezmeleri ceza almalarına neden oluyor. *Ben öğretmenlerimin*

*haklı olduğunu düşünüyorum*” bu sözler- kişinin 12. Sınıf öğrencisi olduğu göz önüne alındığında, okulun kızların toplumsal cinsiyet rollerini benimsemelerinde rıza üretmenin yani hegemonya kurmanın etkisini anlamamızı kolaylaştırması açısından bulgular sunmaktadır. Tam bir içerilme haliyle yapılanların haklı ve mantıklı bulunduğu ve ona uygun davranıldığı söylenebilir. Benzer bir durum okulun bir kız olarak onlardan bekledikleri ile ilgilidir. Bu duruma 12Yİ9: “öncelikle sağdaki soldaki erkeklere bakmamalı”, 9ÇG16: “ düzenli, tertipli sonra kafası sevgiliye gitmemeli”, 9Yİ18: “ ciddi olmalı, okula uymaları. Mesela; sevgili ediyorlar kopuyorlar dersten. Bunlar olmamalı”, 9M19: “erkeklerle buluşmamalı, onlara kanmamalı. Sadece davranacağı şu erkeklerle buluşmasın. Bu okulda bir kız burada erkeklerle buluşmayacak, sevgilileri ile bulup dışarı çıkmayacak”, 9M20: “terbiyeli olacak, sevgilisi olmayacak” diyerek ve kendilerini de bu özelliklere uygun tanımlayarak bir kızın erkeklere karşı nasıl davranması gerektiğini ve davranışlarını da bu özelliklere göre şekillendirdiklerini belirtmektedirler.

Beşinci olarak, okulda toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulmasında, pekiştirilmesinde ve sürdürülmesinde çok önemli rol oynayan konulardan biri de “saygı” kavramı ile ilgilidir. Katılımcıların tamamı bir kızın saygılı olması gerektiği ve buna uygun bir şekilde davrandıklarını ifade etmişlerdir. 11Yİ6: “saygılı olmalı, ben okulda dışarıya göre daha saygılıyım, daha hanım hanımcığım, saygılıyım”, 9M20: “terbiyeli olmalı, öğretmenlerine karşı saygılı olacak. Ben, diğer arkadaşlarıma göre onlardan daha çok ağırbaşlıyım ve terbiyeli bir kızım öğretmenlerime saygılıyım”, 12ÇG12: “davranış konusunda öğretmenlere saygılı olmalı, öğretmeniyle arasındaki mesafe. Ben mesela öğretmen benim hoşuma gitmeyecek bir şey olursa susar kalırım ben böyle davranırım. Böyle olmalı bence”, 12GS11: “saygılı olmalı ben büyüklerime saygılıyım” diyerek saygılı olmanın onlar için ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Altıncı olarak, okulda toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulmasında, pekiştirilmesinde ve sürdürülmesinde çok önemli rol oynayan konulardan biri de davranış kalıpları ile ilgilidir. Bu okulda okuyan bir kız öğrenci nasıl olmalı sorusuna 11GÜ4: “kız dediğin *oturaklı* olmalı. Oturaklıyı da bıraktım kızlığını bilsin yani! öyle davranmak isteseydin erkek olurdu!”, 11Yİ7: “kız meslek de okuduğumuz için *ahlak düzeyi* düzgün olmalı, ahlaklı olmalı, davranışlarına dikkat etmeli”, 12Yİ9: “*kibar*



*olmalı*, kız sonuçta”, 12GS11: “bazı kızlar var kendilerini çok aşağılıyorlar, bir erkeğe karşı acayip aşağılıyorlar. *Hanımefendi* olmalarını isterdim, herkesin saygısı olmasını isterdim, okulumuzun adının daha da yükselmesini isterdim. Kötü anlamda değil de iyi anlamda” 12GÜ12: “ bir kere *ciddi* olmalı kız meslek olduğu için. Okulda ki kızlara göre olgun olduğumu düşünüyorum açıkçası. Çocukça cıvık hareketlerim yok. Onlar biraz daha cıvık hayatın laylaylomu”, 9GÜ17: “ saygılı, düzgün, okul kurallarına uyan, tertipli, düzenli olmalı, erkeklerin yanında *edepli* olmalı”, 9Yİ18: “daha *ciddi* olmalı”, 9M20: “ buradaki arkadaşlarım *arsız* o yüzden yakın görmüyorum... *Terbiyeli olmalı*. Bazı kızlar çok terbiyesiz. Benim hoşuma gitmiyor, saygılı olmalı. Ben ağırbaşlıyım terbiyeliyim ve öğretmenlerime saygılıyım” sözleri okulun beklentilerinin neler olduğu konusunda bulgular sunmakla birlikte bu beklentilerin kız öğrenciler tarafından içselleştirildiği ve bu özelliklere uygun davranmaya çalıştıkları görülmektedir.

Kibar olma kız öğrencilerin fiziksel özellikleri ile de ilişkilendirilmektedir. Müdür tarafından kız öğrencilerin zayıf, kibar ve narin olmaları istenmektedir. Kibar olmanın bir gereğinin de zayıf olmakla ilişkilendirilmesini örneklendirecek olursak:

Bizim kızlar hep yiyorlar kantinden. İki tane simit, bir tane ayran alıyorlar ve bu çok kilo yapıyor. Müdür o konuda konuşuyor ‘kibar olun, tatlı olun, şişman olmayın vermeniz çok zor olur’ hani bu konularda konuşuyor. Müdürün tek derdi zaten şey ‘kilo alıyorlar filan’ diye çünkü istiyor ki o da bizim iyiliğimiz için düşünüyor zayıf olalım, kibar olalım diye (12GS11).

Okulda öğretmenlerin önem verdiği konular da bu özelliklere paralellik göstermektedir. 9M19: “okulda öğretmenlerim ‘*hanım hanım* davran, *kibar* davran’ diyorlar. Bence doğru” , 12Yİ9: “okulda davranış olarak ‘kız olun biraz, *edepli* olun’ diyorlar”, 12GS11: “davranış olarak saygı ilk başta onlar için önemli olan. Bir şey isteyeceğin zaman saygılı bir öğrenciysen hemen yapıyorlar”, 10Yİ13: “kızlar genellikle *mütevazı*, *oturaklı*, *akıllı* olur. Ona göre davranın” diyerek okulun bu konudaki tavrını açığa çıkarmaktadırlar. Bu bağlamda eğitim sisteminin, itaatkâr, sorgulamayan, istenilene uygun davranan ve boyun eğen bireyler yetiştirme yönünde bir eğilimde bulunduğu göz önüne alındığında bu durumdan her iki cinsten bireyleri bu özellikleri ile etkilenmekle birlikte kız öğrenciler için “saygılı olma” kavramı yaşantılarını farklı anlamlandırmalarına da yol açmaktadır. Saygılı olmak kavramının

içi bir kızın nasıl davranması gerektiği ile doldurulmakta ve toplumsal cinsiyet kimliğinin bir kısmını da bu özellikler oluşturmaktadır. Bu şekilde anlamlandırılan bir yaşantı da kızlar için sessiz sakin olmanın, edepli olmanın, ahlaklı olmanın, ağırbaşlı olmanın, oturaklı olmanın, hanımefendi olmanın, kibar olmanın bir gereği haline gelmektedir. Bu kavramlarla gerek toplum ile gerek okul tarafından hayatları doldurulan, kişilikleri oluşturulan kız öğrenciler sessiz ve güçsüz kalmakta ve özneleşmelerinin önündeki en büyük engellerden biri haline gelmektedir. Bu özellikleri göstermeyenler ya da reddedenler terbiyesiz, saygısız, edepsiz, arsız vb. adlandırmalarla dışlanmaktadır. Bunun yanı sıra okulda, bir kişiye ilişkin genel bir izlenimin veya kişinin dikkat çeken tek bir kişilik özelliğinin, ona ilişkin başka değerlendirmelerini etkileme eğilimi ile tanımlanan bir tür yargı hatası olan “halo etkisi” (halo effect) olarak adlandırılan kavramla açıklanabilecek bir durumda yaşanmaktadır. Saygılı, ağırbaşlı, uysal, sessiz, sakin vb. özellikler gösteren kız öğrenciler öğretmenler tarafından sevilmekte ve ders başarılarında bu durum etkili olmaktadır. 12GS11, “öğretmenlerinin sınav yaptıkları halde sınavı izlemediklerini ve saygılı, hanımefendi vb. özelliklere göre öğretmenlerinin onları değerlendirdiği” yönündeki sözleri ya da 12ÇG10, “ben kurallara uyan bir öğrenciyim ve saygılıyım öğretmenlerim beni çok sever” şeklindeki sözleri okulun bu konuda nasıl bir tutum sergilediği konusunu anlamamızı kolaylaştırmaktadır.

Okulda kız öğrencilerin nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili diğer bir konu da oturuşları ile ilgilidir. Okul alanı içerisinde -sınıf, kantin vb.- kızlar öğretmenleri tarafından el göz hareketleriyle ya da “düzgün oturun”, “oturuşunuza dikkat edin” şeklinde sözlerle uyarılmaktadır. Bu durum ile ilgili öğretmenlerinin beklentilerini 12GÜ12: “Eğilip kalkmama, eteğinin boyuna dikkat etme konusunda öğütlerde bulunuyorlar... Kızsan her zaman dikkat etmen gerekiyor...Sınıfta niye öyle oturuyorsun. Mesela; etekleyiz, sınıfta hep kız var dikkat etmiyoruz çünkü etrafın kız rahat davranıyorsun, evinde gibisin erkek olmadığı için. Birden öğretmen giriyor ‘ne kadar kız olursa olsun dikkat etmen gerektiğini’ söylüyor. Çünkü artık bir süre sonra alışıyorsun ve hep o şekilde oturuyorsun, o şekilde davranıyorsun herkesin yanında”, 17Yİ7 ise “Ahlaklı olmamızı öngörüyorlar. Sonuçta kız olarak daha edepli, adaplı olmamız lazım. Karşı taraf içinde, çevre içinde. O yüzden hep davranışlarımız bakımından oturup kalkmamız bakımından öğütlerde bulunuyorlar” şeklinde ifade etmektedirler.

Okulda kız öğrencilerin nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili diğer bir konu da şakalaşma ve el kol hareketleridir. Görüşülen öğrencilerden 11ÇG2, 10Yİ13, 9GÜ17, 12GÜ12 öğretmenlerinin “saçma sapan hareketler yapmayın, el kol şakaları yapmayın. Bunlar bir kıza yakışmaz” şeklinde öğütlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğütlerin doğru ve mantıklı olduğunu ve öğretmenlerini haklı bulduklarını bir kızın ağır olması gerektiğini, yerini seviyesini bilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu ve buna benzer resmi söylemlerle, gizli müfredatla kız öğrencilerin davranışları denetlenmektedir. Okul idaresi ve öğretmenler kendileri tarafından oluşturdukları ve öğrencilere dayattıkları okul kurallarına ve “bir kıza yakışmadığı” gerekçesiyle “uygun” görmedikleri davranışların yapılmaması yönündeki uyarılara kız öğrencilerin itirazsız uymasını beklemektedirler. İtiraz edenler ya da özellikle bazı kurallara uymayanlar- kavga, kılık kıyafet, saç, makyaj, küfür, sigara vb.- disipline gönderilmekte ve çeşitli cezalar alabilmektedir. Bazen de ceza alınmasa bile sözlü uyarılarla ya da hareketlerle nasıl biri olacakları hatırlatılmaktadır. Bu durumu 12Yİ9 şu şekilde ifade etmektedir : “ ‘Bağıra bağıra konuşmayın, kız olun, biraz edepli olun’ diyorlar. Bir tane kız yırtık pantolonla gelmişti disipline göndermişlerdi onu. Şurada bir kıızı çekmişler bu sabah aşırı derecede makyajlıydı far falan sürmüştü. Koridorlarda bağıra bağıra birbirlerine küfür ediyorlar hocalar uyarıyor sürekli ‘siz kızsınız’ falan diyorlar” Bu bağlamda toplumsal cinsiyet rolleri okulun kuralları içine yerleşmiş ve bu rollere uygun davrananlar ya da benimseyenler açısından sorun olmazken itiraz edenler çeşitli adlandırmalarla ayıplanmakta, uyarılmakta, cezalandırılmakta ya da yaftalanmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı bu durumu haklı görmekte ve onaylamaktadırlar. Bu bağlamda Freire’nin (2008) “Ezilenlerin kendilerini, ezenlere ait olan ‘şeyler’ gibi hissetmeleri, dünya ve kendi haklarındaki görüşlerinin gerçek olmayışıyla ilgilidir. Ezenler için olmak, sahip olmaktır, ezilenler için varoluşsal tecrübelerinin belirli bir noktasında olmak, ezene benzemek değildir; fakat ezenin altında olmaktır, ona bağımlı olmaktır. Dolayısıyla ezilenler duygusal olarak bağımlıdırlar.” sözlerinde vurguladığı gibi kız öğrencilerin duygusal olarak ezenlerine bağımlı olduğu söylenebilir. Sonuçta bu yolla kız öğrenciler bir kızın nasıl davranması gerektiği ile ilgili bilgilerini okul yoluyla pekiştirmekte, meşrulaştırmakta ve yeni roller ekleyerek toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranan kişiler haline geldiklerini söylemek mümkündür. Burada işleyen sürecin kişilerin “şeyleştirilmeleri” başka bir deyişle “nesneleştirilmeleri” süreci olduğu söylenebilir.

Yedinci ve son olarak, okulda toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulmasında, pekiştirilmesinde ve sürdürülmesinde çok önemli rol oynayan konulardan biri de okulda yürütülen işlerde kız öğrencilere “toplumsal cinsiyet rollerine uygun” görevler verilmesidir. Atölye temizliği, nöbetçiyken çay götürüp getirme, servis, yemek yapma, bulaşık yıkama, panoların düzenlenmesi vb. işlerin yürütülmesinde kız öğrenciler yardımcı olmaktadır. Bu durumdan rahatsızlığını bir öğrenci yaşadığı bir olaydan yola çıkarak şu şekilde ifade etmektedir: “Atölyede bulaşık yıkıyor, hocaların bulaşığı. Ben sonuçta öğrenciyim, kim yıkarsa yıkasın! ama ben yıkamam. Geçen gün bana şey dediler: Hocanın bir tanesi çağırdı, ‘atölyeye bir girsene’ dedi. Onların kullandığı atölyeye. ‘Ne oldu hocam’ dedim. ‘bi gider misin?’ dedi. Gülerek! ‘bulaşık’ dedi. ‘Ben buraya temizlikçi ya da hademe olarak gelmedim. Ben buraya öğrenci olarak geldim’ dedim. ‘O yüzden, öğrenci olarak geldiğim için ben yıkayamam kusura bakmayın hocam’ dedim tekrar arkamı döndüm içeri gittim. Hani buna tavır aldım sanmışlar. Bu ailemin kulağına kadar gitti” (11GS14). İfadeden de anlaşıldığı gibi bu tarz işleri yapıp yapmamak şikâyet konusu dahi olabiliyor.

Kız öğrenciler okulda atölyelerin temizlenmesinde aktif olarak görev almaktadırlar. Her bölüm kendi atölyesini temizlemektedir. Atölyesi olmayanlar ise sınıf temizliğini kendileri yapmaktadırlar. Katılımcıların tamamı atölye temizliğini kendilerinin yaptığını belirtmişlerdir. 11GS14: “Mesela; ‘temizlik malzemesi alınacak’ dediler. Hani tamam gittik hocalar beni de götürdü, hep birlikte aldık. O gün oldu, temizlik yapılacak. Hoca benim boyum uzun olduğu için, en yakın arkadaşımın da boyu uzun olduğu için bize yıkama setini veriyor dolapları veriyor. Önce camlarla dolapları verdi, ‘masaların üstünü temizleyin’ dedi. Ben dedim ki: ‘hocam yıkama seti duruyor kimseye vermediniz’ ‘size az iş verdim onları da yapın’ deyince ben de direk dedim ki ‘istiyorsanız evinize de çağırın!’ İkimiz iki yerden hızlıca bitirdikten sonra gittik içeri oturduk. Direk şey diyor: ‘ne çabuk bitirdiniz bakacağım’ dedi. Ben de ‘gidip bakabilirsiniz’ dedim” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere atölye temizliğinin kız öğrenciler üzerinde bir baskı ve denetleme aracı olarak da kullanıldığı söylenebilir. 10GS3 ise “Mesela devamlı yaptığımız şey temizlik. Atölyede işimiz bittiği zaman atölyeyi temizliyoruz... Düzenleme olduğu zaman ya da bir temizlik olduğu zaman yardımcı oluyoruz. Kermeslerde masa tezgâh çoğunun başlarında kızlar durur, bilezik yapıp satarız. Nöbetçi olduğumuzda çay getiririz hocalarımıza.

Panoları 9. Sınıfta düzenledim” 10GS3 ün son sözlerinden de anlaşılacağı gibi diğer bir konu da nöbetçi oldukları zaman öğretmenlere çay getirip götürme işidir. Bu durumu 11ÇG1: “nöbetçiyken çay falan onları yapıyoruz. Nöbetçiyken her katta bir öğrenci duruyor, hocaların söyledikleri işleri yapıyoruz” şeklinde ifade etmiştir. Okulda yiyecek içecek hizmetleri bölümünde okuyan öğrenciler bu konuda en belirgin işleri yapmaktadırlar. Özellikle 11. Sınıfta haftanın bir gününü yemek, temizlik ve bulaşık için ayırmaktadırlar. Okulda her öğlen yemek verilmekte bu iş için yiyecek içecek hizmetleri öğrencileri görevlendirilmektedir. 12Yİ9: “Burada yemek verildiğinde bizi görevlendiriyorlar. Mesela; bugün yemek var. Servis yapmak için yiyecek içecek bölümünün öğrencileri görevlendirilir. Ek staj gibi bir şey. 11. Sınıfta Pazartesi günleri derse girmiyorduk direk servis açıyorduk, masayı hazırlıyorduk sonra yemek geliyordu bitiyordu sonra topluyorduk, odaları temizliyorduk, iyice yerleri paspaslayıp çıkıyorduk. Her pazartesimiz böyle geçiyordu” diğer günlerde ise yine aynı bölümden öğrenciler görevlendirilmekte ve bu işleri yapmaktadırlar. Bu durumu 11Yİ6: “Çay götürme işi bizim işimiz servisçi olduğumuz için. Öğretmenlerimize servis yaparız, yemekhaneye çay konur müdüre hanım çay isterse servis öğrencileri götürür. Yemek atölyede hangi sınıf görevliyse onlar yapar. Ustalarla beraber bulaşıkları yıkarız, temizlik paspas atması falan ustalarla birlikte yapıyoruz. Onun stajyeri gibi bir şeyiz orada” diyerek ifade etmektedir. Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı gibi okuldaki işlerin yürütülmesinde kızların ve erkeklerin emeğinden farklı yollarla yararlanılmaktadır. Temizlik vb. işlerde daha çok kız öğrencilerin, fiziksel güç gerektiren taşıma vb. işlerde ise erkek öğrencilerin emeğinden yararlanılmaktadır. Bu bağlamda okulun evdeki cinsiyetçi işbölümünün yeniden üretimine katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda katılımcıların kültürel sermayelerinin de toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir şekilde geleneksel kadınlık rollerine yönelik oluşturulduğu söylenebilir.

Okulda geleneksel cinsiyet rollerine göre ayrışan bölümlerin neredeyse tamamında kız öğrencilerin öğrenim gördüğü ve buna uygun roller öğrendikleri ve öğrencilerin geleneksel cinsiyet rollerine göre meslek programlarına ayrışması sonucunda mesleki eğitimin toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirdiği görülmektedir. Katılımcıların verdiği bilgiler ışığında öğrencilerin bu roller dışında becerilerini geliştiremedikleri söylenebilir. Sonuçta kız öğrenciler bu kalıplara uygun davranmakta ve toplumsal cinsiyet kimlikleri bu davranışlara uygun şekilde inşa edilmektedir. Bu

bağlamda okulda toplumsal cinsiyet kimliğinin pekiştirilmesinde, sürdürülmesinde, oluşturulmasında ve yeniden üretilmesinde önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

“Sizce ders kitaplarınızda ya da okulda anlatılanlarda kadınlara yönelik ayrımcılık yapıldığını düşünüyor musunuz? Böyle bir olayla karşılaştıysanız (ya da bir örnek) anlatabilir misin? Bu tür durumlara nasıl tepki veriyorsunuz?” sorusuna katılımcıların tamamı hayır yanıtını vermiştir. Oysaki kız meslek lisesi ders kitapları incelendiğinde ders kitaplarının kadınların geleneksel kadınlık rollerini vurguladığını söylemek ve metinlerin içeriklerine bakıldığında cinsiyetçi söylemlere rastlamak mümkündür. Bunun yanı sıra elde edilen bulgular incelendiğinde de okulda toplumsal cinsiyet rollerinin üretildiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda katılımcıların bu durumun farkında ya da bilincinde olmadıkları söylenebilir. Freire'nin (2008) “gerçekliğe gömülmüş haldeki ezilenler görüntüsünü içselleştirdikleri ezenlerin çıkarlarına hizmet eden ‘düzen’i açık seçik göremezler” ifadesinde belirttiği gibi kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini içselleştirdikleri ve bu durumun kendileri için ayrımcılığa neden olduğunu görememektedirler. Bu durumda okulun toplumsal cinsiyet rol ve kimliğinin inşasında hegemonya oluşturarak kız öğrencilere bu rolleri benimsettiği başka bir deyişle katılımcıların da rızalarının alındığı bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

Tüm bu bulgular ışığında okul yoluyla kız öğrencilere ideoloji yoluyla yani öğrencilerin zihninde “bir kıza yakışır şekilde” gibi söylemlerle toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir şekilde nasıl davranılması gerektiği ile ilgili egemen olan fikirler ve düşünceler oluşturularak kız öğrencilerin buna uygun davranmalarının sağlandığı söylenebilir. Genel olarak kız öğrenciler kendileri de egemen ideolojiye göre düşündükleri için bu rolleri yerine getirirken ya da öğrenirken rahatsızlık duymamakta aksine bu yönde beklenti kurmaktadırlar.

Okuldaki baskın eril kültür yoluyla kızların ve erkeklerin nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili ortak bir dünya görüşü sağlamak amacıyla okulda sembollerin, işaretlerin vb. anlamları kızların ikincil bir cinsiyet olarak görülmesi doğrultusunda düzenlenmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet rolleri, okulda açık ya da gizli bir şekilde işleyerek toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı ezilen, eşitsizliğe ya da ayrımcılığa uğrayan kız öğrencilerin bu durumu cinsiyetlerinden

dolayı “eksiklik ya da bireysel yetersizlik” sonucu görmelerini sağladığı söylenebilir. Başka bir deyişle kız öğrencilerin okulda baskın olan eril kültür tarafından toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir şekilde yetiştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ancak baskın kültürün hiçbir zaman ast kültür grupları üzerinde tam kontrol kurmayı başaramadığını düşünürsek okulda bu anlamda baskın eril kültüre karşı bir mücadele ve direniş olduğunu da söyleyebiliriz.

Bu araştırmanın kız meslek liselerinde toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretildiğine dair bulguları Aksoy’un (2011) “yoksullar için mesleki ortaöğretimin çatışmacı bir yorumu”, Tan’ın (2011) toplumsal cinsiyet sosyolojisi adlı kitabın içindeki “toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitimdeki izdüşümleri”, Sayılan’ın (2012) “toplumsal cinsiyet ve eğitim” adlı yazısında söyledikleri ile paralellik göstermektedir.

### **Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Üretilmesi ve Sürdürülmesi Bağlamında Gündelik Yaşam İle Okul Yaşantıları Arasındaki İlişkilerin Yorumlanması**

Katılımcıların gündelik yaşantıları içinde okul, oldukça önemli bir yere sahiptir. Bölümlerinde aldıkları eğitimin yanı sıra gizli müfredat yoluyla okulda öğretilen saygı, temizlik, hanımefendi olma, ağırbaşlı olma, kılık kıyafet, edepli olma vb. kavramların öğrencilerin okul dışındaki yaşantısında da devam ettiği ve bu özelliklere uygun bireyler olarak yetiştirilmeye çalıştıkları görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri arasında sayabileceğimiz yemek yapımı, temizlik, dikiş vb. gibi işlerin okulda bölümlere göre öğrenciler tarafından öğrenildiği ve gündelik yaşantılarında da bu öğrendiklerini kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların ifadeleri ile bu durumu örneklendirecek olursak:

Davranışlarım. Evde yemek yapımında, tatlı yapımında sorumluluk sahibi olmamı sağladı. Bölümüm bana, evlendiğimde yemek yapmak için -evde öğrenemediysem tabi- burada öğrenip, eşimin evinde yapma konusunda katkı sağlayacağını düşünüyorum (11Y17).

(okulda) Şurada şunu yapın, burada bunu yapın gibisinden ders dışı başka şeyler söyledikleri zaman dışarıda da işimize yarayabiliyor bunlar. Bu tür

şeyler. Saygı mesela en basitinden. Bir yerin yırtılıyor ya da bir şeyin eskiyor mesela ama onu seviyorsun. Bir yerini keserek, dikerek başka bir şekle sokabiliyorsun, kendine bir şeyler tasarlayabiliyorsun... Evlendiğim zaman, bir kadın olduğum için işime yarayacak şeyler öğreniyorum. Dikiş, nakış (12GÜ12).

Mesela okulda kazandığım saygı seviyesi çok işime yarıyor benim. Yiyecekleri evde de yapıyorum, servis falan. Çevreme karşı daha saygılıyım (11Yİ6).

Dikiş dikmeyi hiç bilmiyordum mesela ben. Annem derdi “dik şunu, dik şunu!” Ben dikmem yani. Ama bu bölüme gelince öğrendim bir şeyler kendim yapabiliyorum. Evdeki dikiş işlerini bana yaptırıyorlar. Erkeğe yakışacak hali yok! bence kız da daha normal oluyor (10GÜ8).

Öğretmenlerimiz bize güzel konuşmayı anlatıyor, nasıl konuşacağımızı. Orada da kendini gösteriyorsun direk... Bölümümde öğrendiklerim mesela; burada bir pasta yapıyorum evde de gidip yapıyorum (12Yİ9).

Yiyecek içecekte öğrendiğim yemekleri falan evde uygulayabiliyorum. Gösterilen temizlikleri evde yapabiliyorum (10Yİ13).

Okulda gizli müfredat yoluyla ve resmi söylemlerle bir kızın “erkeklerle olan ilişkileri, ahlaklı, edepli, ağırbaşlı, saygılı olması gerektiği, sessiz, konuşmasına ve ses tonuna dikkat etmesi gerektiği, kılık kıyafetinin nasıl olması gerektiği vb.” konularda ailenin isteği ve verdiği öğütler konusunda paralellik görülmektedir. Katılımcıların ailelerinin verdiği öğütlerden bazıları katılımcılar tarafından 10GÜ8: “güzel davranışlar edin. Kavga etme, düzgün biri ol. *Kız olarak efendi ol, uyumlu ol*”, 12Yİ9: “saygılı olacaksın, *kız gibi davranacaksın*. Sigaraymış, içkiymiş bunlardan uzak duracaksın. Sokakta bağıra bağıra konuşmamalı, kılık kıyafetine dikkat etmeli”, 10ÇG15: “*nazik, kibar*, kız gibi narin bir kişi olmamı isterler. Çevremdekilerle diyalogum olsun, kıyafetlerim olsun *edepli olmamı* isterler”, 9GÜ17: “düzgün, saygılı, kimseyle kavga etmememi, *tertipli olma, edeli davranma. Kız gibi davranma yani*. Erkeklerle saçma sapan hareketlerde bulunmamamız gerekir”, 9Yİ18: “kötü konuşmamamı, iyi alışkanlıklar, saygı, *bir kıza yakışır bir şekilde*. Düzenli, nerde ne



yapacağını bilen”, 9M19: “toplum benim davranışlarımla iyi bir kız olmamı istiyor. Ailem benim *kibar, hanım olmamı* istiyor” şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencilerin bu öğütleri içselleştirdikleri ve bu şekilde davranmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durumu katılımcıların düşünceleri ile örneklendirecek olursak:

“Aşk meşk gelip geçici şeyler onlara bakma, akıllı ol. Akıllı ol derken, erkeklere bakma o tarz şeyler sevgili durumu, saygılı ol dışarıda pek fazla gezme dışarıda gezerken yüksek sesle konuşma, bağırma. *Kız gibi davran, ağır ol diyorlar.*” Bir kız ağır olmalı, her pişt pişt diyene bakmamalı, mesafeli olmalı, ciddi olmalı. Kız ile erkek aynı değildir. Kızın daha farklı davranması gerekir (11ÇG2).

*Bir kadın daha hanımefendi olmalı*, kendine dikkat etmeli çoğu konuda. Mesela bir kadın kendini bilmeli, efendi olmalı (10GS3).

İlk başta saygı, *edebini bilecek*, oturmasını-kalkmasını bilecek, bir insanla konuşurken ses tonunu ayarlayacak (11Yİ6).

Diğer taraftan toplumun ve ailenin de beklentilerinden bir kısmı da kızların kıyafetlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgilidir. Bu durum öğrenci söylemlerinde “babam ‘Abidinpaşa, Akdere gibi yerlerde böyle şeyler giyme’ diyor. Tatile gideriz istediğini yap...” (11GÜ4), “kıyafetlerimi çok açık giymeme kızarlar” (11Yİ7), “bir kız gibi davran... Kılık kıyafetine dikkat et” (12Yİ9), “ kız gibi narin biri olmamı ister... Kılık kıyafetim olsun, edepli olmamı isterler” (10ÇG15) şeklinde ifade edilmiştir. Bu durumda da okulda öğrencilere verilen öğütler, ailenin ve toplumun beklentileri ve kız öğrencilerin görüşleri arasında bir paralellik görülmektedir.

Toplumun ve ailenin de beklentilerinden bir kısmı da kızların konuşmalarının nasıl olması gerektiği ile ilgilidir bu durum öğrenci söylemlerinde “ İlk başta ailem, öğretmenlerime çok saygılı olmamı istiyor. Kötü söz falan hiç istemiyorlar. Bunları elimden geldiği kadarıyla yapmaya çalışıyorum” (9Yİ18), “ konuşma tarzı, gayet saygı çerçevesi içinde (olacak). Ağızımdan çıkan bütün kelimelere dikkat etmemi ister ailem” (12GÜ12), “kız gibi davranacaksın. Bir kız sokakta bağıra bağıra konuşmamalı, küfür etmemeli” (12Yİ9), “ilk başta tabî ki saygı, sevgi, diksiyon... Bir

insanla konuşurken ses tonunu kontrol etme” (11Y16) şeklinde ifade edilmiştir. Bu durumda okulda öğrencilere verilen öğütler, ailenin ve toplumun beklentileri ve kız öğrencilerin görüşleri arasında bir paralellik görülmektedir.

Ailenin beklentilerinden bir kısmı da kızların ev işlerinin yapılmasında anneye yardımcı olmaları yönündedir. 11ÇG1: “anneme yardım etmem”, 11GÜ4: “yatağını topla, odanı topla, mutfağı toparla, bulaşıkları makineye diz”, 10Y13: “hafta sonları evde çok otururum. Annem ona çok kızar. ‘Bir işe yardım et’ der” 9Y18: “annem, ona yardım etmemi çok istiyor. Ben, derslerim falan oluyor bazen de canım istemiyor yapmak. Anneme yardım etmek istemiyorum. Buna çok aşırı derecede kızıyor. Hani şiddet falan değilde, kızıyor yani” diyerek ailenin beklentisinin kız olmanın bu tarz işleri yapmayı gerektirdiği yönündeki görüşünü ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların tamamının evinde klasik diyebileceğimiz bir iş bölümünün varlığı dikkat çekmektedir. Anne genellikle temizlik, bulaşık, yemek vb. işleri yaparken baba dışarıda çalışmakta evde ise daha çok tamirat işlerini yapmaktadır. Evde yaşayan diğer erkekler -ağabey, erkek kardeş- babaya yardım ederken kızlar –abla, kız kardeş- anneye yardımcı olmaktadır. Bu duruma katılımcılardan 11GÜ4: “bütün işleri ben yapıyorum. Yemek bulaşık vs. ağabeyime söylemezler bana söylerler. İş bölümü yok”, 11Y17: “ağabeyim bile aşçı olmasına rağmen anneme yardım etmez. Çok yardım edeceklerini (baba ve ağabey), iş bölümü yapacaklarını sanmıyorum. Annem yemek, temizlik. Biz yardım ederiz ablamla. Babam, tamirat daha çok. Erkek işi, elektrik falan filan”, 10Y13: “genellikle evdeki işleri annem yapar, ben yardım ederim. Babam kesilecek odun varsa onları yapar, bahçeyi düzenler, elektrikle ilgili sorun olursa onları yapar” 12GÜ12: “evin geçimini babam sağlar. Annem evi temizler, yemeğimizi yapar. Ben, anneme yardım ederim. Erkek kardeşim hazırcı, hiçbir şey yapmaz” şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda katılımcılar kız çocuk olarak erkek kardeşinden daha fazla ev işlerine yardımcı olmakta anneler eş olarak ailede eşine nazaran ikincil bir konumda bulunmakta ve kadın olarak ev işlerinde daha özverili davranması beklenmektedir. 12GS11: “annem çalıştığı için yemekleri yapıyor, dolaba koyuyor. Ben pişiriyorum. O konuda yardım ediyor. Annem de sabahları çalışıyor. Ondan önce ben gidersem evi ben topluyorum, o giderse o topluyor. Pazartesi-salı annemin pazarı olmadığı için evde o yapıyor” ifadesinden de anlaşılacağı gibi kadının çalıştığı durumlarda bile mesleğinin yanı sıra ev işleri ve çocuk yetiştirme sorumluluklarını da sürdürmesi istenmektedir.

Araştırmanın kız çocuklarına ev işlerini kadınların yapması gerektiği ve bunun evde öğretildiği ile ilgili bulguları Kalaycı, Hayırsever ve Özcan'ın (2012) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Gündelik yaşamda katılımcıların maruz kaldığı cinsiyet ayrımcılığının kapsamına; özgür davranma kısıtlılığı, giyim, konuşma ve davranışlarına özen gösterme zorunluluğu ile kendini ifade etmedeki sınırlamalar girmektedir. Ortaya çıkan bulgulara bakıldığında toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşumunun ailede başladığı, toplumda denetlendiği ve okulda başka boyutlar da eklenerek devam ettirildiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda okulun toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşumunda, pekiştirilmesinde ve sürdürülmesinde “etkili” ve “başarılı” bir rol üstlendiği söylenebilir. Ayrıca ailenin, toplumun ve okulun toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşumunda ne kadar etkili olduğu konusunda başka araştırmalar yapmaya da ihtiyaç vardır.

### **Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Düşünceler ve Geleceğe İlişkin Beklentiler**

Kız öğrencilerin yaşantılarının içerisinde toplumsal cinsiyet rollerinin oldukça önemli bir yeri vardır. Bu nedenle kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili düşünceleri toplumsal cinsiyet rollerinin yaşantılarına olan etkisini anlamlandırmak ve kimlik oluşumunda toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl bir etkide bulunduğuna ilişkin bulgular verecektir.

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bulguları ilk olarak kadının aile içi iş bölümündeki başka bir deyişle ailedeki rolü ile ilgili görüşler, ikinci olarak eğitim yaşantısı yoluyla gelecek beklentilerinin toplumsal cinsiyet rollerinden nasıl etkilendiğine dair görüşler, üçüncü ve son olarak kadının çalışma yaşamındaki yerine dair görüşler olarak üç başlık altında toplamak mümkündür. Kadının aile içindeki yerine dair bulgular incelendiğinde görüşme yapılan kişilerin tamamı kadının ailedeki rolüne ilişkin düşünceleri kendi aile yaşamları içindeki annenin rolleriyle örtüşen yönde ortaya çıktığı ve aile içindeki işbölümünde kadının rolünü çocuk bakımı ile ilgilenen, temizlik, bulaşık, yemek vb. işleri yapması gereken, erkeğin rolünü ise eve para getirmesi

gereken, evde tamirat vb. işleri yapması uygun olan kişiler olarak tanımlamışlar ve evdeki işbölümünün buna uygun olarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. 10GÜ8: “çalışmak erkeğe, ev hanımlığı kadınlara uygun”, 10Yİ13: “kadınlara; temizlik, yemek yapma, çocuğuyla ilgilenme, erkeklerin; evini geçindirmesi, çalışması, sobalı evde yaşıyorsa odununu kırma, işte evinde kapı falan kırıldıysa onu tamir etme, televizyon bozulduysa onu tamir etme” şeklindeki ifadeler bu duruma örnek gösterilebilir. 11ÇG2 ise “badana boya tarzı işleri kadınların yapması[na] pek taraftar değilim. Erkeklerde, mesela ev temizliği yapmasını yakıştıramıyorum. Onu da erkeklere yakıştıramıyorum. Erkeğin cam silmesini falan yakıştıramıyorum ona, yapmamalı bence o şekilde düşünüyorum. Bilmiyorum nedenini ama erkek yani kadın gibi olmasını istemem” diyerek kadınların ve erkeklerin emeğinden yararlanırken erkeğin fiziksel güç gerektiren işleri yapmasının uygun olduğunu ev ve aile ile işleri yapmasının uygun olmadığını belirterek kadın ve erkeğe ait rolleri kesin sınırlarla ayırdığı görülmektedir. Katılımcıların, kadınlara ve erkeklere ait rolleri kesin çizgilerle ayırmasında yaşantılarının ve deneyimlerinin etkili olduğu söylenebilir. 12Yİ9: “inşaatçılık falan erkeklere daha uygun. Ama böyle hafif işler kadınlara daha uygun. Çocuğa erkek bakamaz ama kadın bakar. İnşaatda da kadın tuğla taşıyamaz ama erkek taşır çünkü erkekler daha kuvvetlidir, daha sinirlidir. Kadınlar daha yumuşaktır. Bir çocuğa bir erkeğin bakması var, bir de kadının bakması var. Erkek tutup döver neredeyse ama kadın bakar yani”, 9GÜ17: “kadınlara; temizlik, yemek yapma erkeklere; işe gitme, çalışma yani erkeklerin pek ev işlerine elleri yatkın olmayabiliyor ama olanlar da var. Kadınlarda, erkek işleri güç gerektirebilir, zor olabilir ondan dolayı” diyerek kişilerin “duygusal” ve fiziksel özellikleri ile yapacakları iş arasında bağlantı kurmaktadır. Kadınların daha yumuşak erkeklerin daha sinirli olduğuna dair görüş de üretilmiş bir görüş olduğu göz önüne alındığında toplumsal cinsiyet rollerinin kişilerin duygusal özelliklerini de etkilediklerini söylemek mümkündür. Bu bağlamda erkek egemen görüşün kendi değerlerini, normlarını ve hedeflerini kültürel istila yoluyla kadınlara benimsetmede başarılı olduğu söylenebilir. Çünkü “erkek egemen görüşün başarılı olabilmesi için kadınların erkeklerden daha zayıf oldukları konusunda ikna edilmeleri gerekir. Kadınlar kendilerini değersiz saydıkları ölçüde erkeklerin üstünlüğünü de tanımak durumunda kalırlar” (Freire, 2008:129-130). Burada da kız öğrenciler kendilerini erkeklerden daha zayıf görmektedirler. Bu nedenle erkeklerin dolaylı olarak da olsa üstünlüğünü tanıdıkları söylenebilir.

Araştırmanın kadınların ve erkeklerin yapması gereken işler konusundaki bulguları Kalaycı, Hayırsever ve Özcan'ın (2012) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Kadınların ve erkeklerin yapmaları gereken işlerin fiziksel güç ile ilişkilendirildiği söylenebilir.

Eğitim yaşantısıyla gelecek beklentilerinin toplumsal cinsiyet rollerinden nasıl etkilendiğine dair bulgular incelendiğinde katılımcıların bir kısmı evlendikleri zaman çocuk bakımı, yemek yapımı, dikiş dikme gibi burada öğrendikleri bilgilerin işlerine yarayacağını ve burada da onları öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler düşüncelerini, “hocaların dediği gibi çocuğum olunca, ona iyi bir eğitim verebilirim” (11ÇG1), “evlendiğimde yemek yapmak için. Eğer evde öğrenemediysem tabi. Burada öğrenip, eşimin evinde yaptığımda katkı sağlayacağını düşünüyorum” (11Yİ7), “yaşantımda kızlara yakışan bir bölüm giyim bölümü. Avantaj bence. Kendin dikebiliyorsun, öğrenmezken kendin yapabiliyorsun” (10GÜ8), “evlendiğim zaman kadın olduğum için işine yarayacak şeyler öğreniyorsun. Mesela; dikiş-nakiş” (12GÜ12), “bölümünden dolayı çocuklarla nasıl davranmamız gerekiyor, onlara neler yedirmemiz gerekiyor, çocuğun büyümesi gelişmesi için neler gerekiyor yani çocuk bakımı ile ilgili şeyler konusunda katkı sağlayacak” (10ÇG15), “sonuçta yemek yapmayı bilmeyen 18-19 yaşında kızlar var. Yemek yapmayı sonuçta öğrenmek istiyorum her kız gibi” (9Yİ18), “ilerde evlenip anne olursam çocuğuma daha iyi bakıp, daha iyi bir eğitim vereceğimi düşünüyorum” (11ÇG2) şeklinde dile getirmişlerdir. Öğrenciler bu ifadeleri ile gelecek beklentilerini ailedeki cinsiyete dayalı işbölümünün gereğini eğitim yaşantıları yoluyla yerine getirebilecekleri bir temel üzerine konumlandırmaktadırlar. Bu bağlamda öğrenci söylemlerinde gelecek beklentisi, eğitim yaşantılarının cinsiyete dayalı işbölümünün öğrenilmesinde olumlu yönde bir katkı sağlayan, okulun öğrencilerin gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını karşılama konusunda anlamlı bir yer olarak tanımlandığı ve bölümlerinde öğrendikleri bilgilerin gelecek beklentileri ile uyuşan bir noktada yer aldığı söylenebilir.

Katılımcıların bir kısmı gelecekte iş bulma konusunda ve çalışma hayatlarında öğrendikleri bilgilerin olumlu bir etkisi olacağına inanmaktadırlar. Bu durum öğrenci söylemlerinde şu şekilde ifade edilmiştir:

Meslek lisesinin tek amacı, bir insanın lisede mesleki yönden eğitim. Liseden mezun olunca iş bulmak. Onun dışında çok büyük bir katkısı olmayacak bu okulun bana. Avukat falan tabi ki de olamayacağım! Aman aman katkısı olacağını düşünmüyorum (10GS3).

Üniversite okumasam bile bu bölümle ilgili iş sahibi olabileceğimi, para kazanabileceğimi düşünüyorum (12GÜ12).

Yiyecek içecek de okuduğum bölümün dışarıda katkısı olabilir bana. İş bulma yönünden, hayatımı kurtarma yönünden. Belirli bir miktar para, o yönden katkısı olabilir (10Y13).

İyi bir katkısı olacak çünkü burayı bitirdiğimde bir meslek sahibi olacağım (9M20).

Meslek lisesi olduğu için üniversiteyi kazanamasam bile yardımcı öğretmen olarak bir yere girebilirim. Eğitim yaşantımda bunun dışında bir katkısı olacağını düşünmüyorum (11ÇG2).

Katılımcıların nerdeyse tamamı üniversiteye gitmek istediklerini belirtmişlerdir. Üniversiteye gitmek isteyenlerin bir kısmı iki yıllık üniversitelere geçiş hakkını değerlendirmeyi düşünmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların seçmek istedikleri bölümler öğretmenlik, çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, muhasebe, diyetisyenlik, giyim, yiyecek içecek gibi geleneksel kadınlık rolleri arasında yer alabilecek mesleklere hazırlayan bölümlerdir dolayısıyla kız öğrencilerin yüksek öğrenimdeki seçimlerinin toplumsal cinsiyet rollerinden etkilendiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda, kız öğrencilerin yüksek öğrenimdeki tercihlerinde kadın meslekleri olarak nitelendirilen öğretmenlik gibi meslekler ön plana çıkmakta iken bilgi teknolojisi, elektronik mühendisliği gibi teknik bölümler ise katılımcılar tarafından tercih edilmemektedir. Bu bölümleri seçme nedenleri arasında mesleğin önünün açık olması ve garantili iş olması gibi nedenlerin de etkili olduğu katılımcıların söylemlerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi bölümleri ile ilgili iş bulma beklentisi içinde oldukları söylenebilir. Kız meslek lisesinde verilen eğitimin kızların toplumsal cinsiyet rollerine göre eğitilmeleri yönünde olduğu

ve meslek liselerinde uygulanan programların toplumsal cinsiyet rollerine dayalı programlar olması ve ilk kuruluş amacının da toplumsal cinsiyet rollerini içerdığını düşünürsek bu şekilde konumlandırılmış bir eğitim sürecinde yer alan kız öğrencilerin gelecek beklentilerinin bölümleri üzerinden iş bulma ve çalışma yönünde olması toplumsal cinsiyet rollerinin ikinci kez yeniden üretimine neden olabileceği çünkü okulun bu anlamda kız öğrencilerin gelecekte çalışma yaşamlarını da geleneksel kadınlık rollerine uygun meslekler seçme yönünde etkilediği düşünülebilir. Bu durumun toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığa yol açtığı söylenebilir.

Katılımcıların kadınların çalışma yaşamındaki yerleri hakkındaki düşüncelerinin toplumsal cinsiyet rollerinden nasıl etkilendiğine dair bulgular, geleneksel kadınlık rollerine uygun mesleklerin kadınlar için uygun olduğunu katılımcılar tarafından belirtildiğini göstermektedir. 12Yİ9: “İlkokul öğretmenliği kadına daha uygun bence. Daha yumuşak davranıyor. Anasınıfı öğretmenliği. Kadının yapabileceği her iş ona uygundur. Kreş öğretmenliği, çocuk bakıcılığı çocuk gelişimi. Kadın çocuklarla daha iyi anlaşır. Garsonluk, kadının eli daha yatkındır. Bir kadın tutup da inşaat mühendisi olamaz” şeklindeki ifadesinden de anlaşıldığı gibi kadının yapabileceği meslekler, kadının fiziksel ve duygusal özellikleri ile bütünleştirilmekte ayrıca cinsiyete dayalı iş bölümünde kadının rolü ile uyuşan özellikleri içermektedir. 11Yİ7: “Öğretmenlik çok iyi bence bir bayana göre. Eş durumun olduğunda evde olan işlerin, çocuğun, eşin olsun daha çok zaman ayırabilirsin. Daha çok zamanın boş kalıyor... Yarım gün olduğunda işi erken biteceğinden daha iyi ve iş konusunda eve gittiğinde yemek yapar, eşine bakar, evinin işini yapar, çocuğuna bakar, çocuğunun okulu ile ilgilenir” şeklindeki ifadesinde bir mesleğin aynı zamanda aile içerisinde cinsiyete dayalı işbölümünün gereğini yerine getirmesinin gerekliliğini destekleyecek şekilde olmasının önemi vurgulamaktadır. Katılımcıların neredeyse tamamının kadın ve erkek meslekleri arasında kesin ayrımlar yaptıklarını da söyleyebiliriz. Erkekler için uygun olan meslekler daha çok teknik konuların yoğunlukta olduğu, geliri iyi olan ve kuvvet gerektiren işler olarak seçilmiştir. Erkeklerin cinsiyete dayalı iş bölümünde de evde bu tarz işleri yaptıkları göz önüne alındığında cinsiyete dayalı iş bölümünün kız öğrencilerin bakış açılarını etkileyen etkenler arasında olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum öğrenci söylemlerinde şu şekilde ifade edilmiştir:

Kadınlara yiyecek içecek çünkü kadınlar çoğu zamanını mutfakta geçirdiği için daha iyiler bu konuda. Çocuk gelişimi çocuklarla daha iyi anlaşır kadınlar. Erkekler, polis mesela polis olabilirler çünkü cesur olabiliyorlar. Kadınlara göre daha kuvvetliler. Erkekler aşçılık yakışmıyor, yemek yapmak kadın işi (9Yİ18).

Öğretmenlik, kuaförlük kadınlara uygun. Erkekler için uygun olan marangozluk ya da güvenlik (9M19).

Hemşire, doktor, anestezi uzmanı ve çocuk gelişimi kadınlara (uygun). Bu meslekler yakışıyor. Diğerlerinin kadınlara ağır olduğunu düşünüyorum. (Bu işler) İşlerini kolaylaştırır. Erkekler için, yunus, polis çünkü erkekler kadınlardan daha cesaretli, kadınlar erkeklerden daha zayıf (9M20).

Erkek olsam müdür olmak isterdim, belediye başkanı çünkü erkeklerin geliri düzgün olmalı evde karısı çocukları bekliyor. Her kadının, her annenin çalışması gerekmez. Kadınlar için olan meslekler akşam 8 e kadar sürmemeli 5 e kadar sürsün. Evinde yemeğini hazırlasın, evini toplasın (12GS11).

Kadınların çalışma yaşamı ile ilgili başka bir boyutta kadınların çalışıp çalışmaması ile ilgilidir. 11GÜ4: “maddi durumuna bağlı, ailevi durumuna bağlı. Çoluk çocuk falan eşi varsa çalışmasın, canı istemiyorsa çalışmasın” diyerek kadınların eğer durumları iyiyse ya da eşleri istemiyorsa çalışmamasının daha uygun olduğunu düşündüğünü söyleyebiliriz. 11Yİ7 ise “eğer maddi durumu eş bakımından iyiyse çalışmayabilir. Eğer sıkıntı çekiyorlarsa, eğitimi de varsa çalışmalı. Sonuçta eve belli bir miktar giriyor, rahatsın. Kendini sıkmaya gerek yok. Evine bak çocuğuna bak eşin çalışsın” diyerek kadının çalışmasını yaşam şartlarına göre değerlendirmekte ve yaşam koşulları zor olmayanlar için kadının geleneksel rollerini rahatlıkla yerine getirebilmesi nedeniyle çalışmaması gerektiği yönünde olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumda çıkarılacak başka bir sonuç ise maddi gücün erkekte olması gerektiği ve erkeğe evi geçindirme görevi verildiği için mutlaka çalışması gerektiği söylenebilir. Katılımcıların bir kısmı da (11ÇG1, 10GÜ8, 12ÇG10, 12GS11) çalışıp çalışmama durumunu “isterse çalışsın, istemezse çalışmasın” şeklinde ifade ederek kadının kendi isteğine bağlamıştır. Katılımcılardan çalışsın diyenler (11ÇG2,



10GS3, ise daha çok “kendi ayakları üzerinde durmalı”, “bir erkeğe muhtaç olmamalı” şeklindeki ifadelerle gerekçelendirmişlerdir.

Kalaycı, Hayırsever ve Özcan’ın (2012) araştırma bulguları ile bu araştırmanın kadınların çalışma yaşamındaki yerine dair bulguları paralellik göstermektedir. Kadınların bir meslek sahibi olacağına dair güçlü bir inanın olmadığı söylenebilir.

Görüşülen kişilerin söylemleri incelendiğinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri ve geleceğe ilişkin beklentilerinin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir deyişle okula yeni başlayanlar ile son sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında benzerlikler bulunmadığı söylenebilir. Bu durumda ortaya çıkan bulgularla ilgili olarak toplumsal cinsiyet rollerinin ailede öğrenildiği okulda pekiştirildiği, sürdürüldüğü ve yeniden üretildiği söylenebilir.

Araştırmanın kızların geleceğe ilişkin beklentilerinden kadının çalışma yaşamında geleneksel kadınlık rollerine uygun mesleklere (öğretmenlik vb.) yönelmeleri ve üniversiteye gitmek isteme nedenlerinin “iş bulma” açısından önemli olduğunu düşünmeleri ile ilgili bulguları Aslan’ın (2007) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

### **Başarı ve Başarısızlığın Kaynağı: “Fırsat Eşitliği Miti”**

Katılımcıların tamamı başarı ve başarısızlığın kaynağı ve nedenleri konusunda kendilerini sorumlu tutmaktadırlar. Özellikle başarısızlığın kaynağı konusunda nerdeyse tamamı öncelikli ve tek neden olarak çalışıp çalışmamalarına bağlamaktadırlar. Bu durum öğrenci söylemlerinde şu şekilde anlatılmaktadır:

Başarısızlığımı, gerekli çalışmalarda az çalıştığım için. Çalışmışım ama az çalışmışım. Başarılı ya da başarısız olmak kendimize bağlı, insanın içine bağlı, insan isterse mutlaka başarır. İstemezse hiçbir şey olmaz (9Y117).

Başarısızlığımın nedeni üşengeçliğim kafamı verememem. Başarısızlığımı tam kafamı veremememe bağlıyorum. Başarı, insanın kendi isteğiyle çalışarak elde ettiği bir durum. Başarısızlık ise kişinin çalışmadığı bir durum. Kişinin kendi ile ilgili (10Y13).

Başarısızlığım, ders çalışmamam. Başarılı olduğum zaman kesin ders çalışmışımdır. Çalıştığım zaman her şeyi yapabiliyorum. Başarısızlığımın kaynağını çalışmamama yani kendime bağlıyorum (11GS14).

Başarı ya da başarısızlığımı tamamen kendimin çalışmaması. Kendini çalışmaya alıştırmamak başka bir şey neden değil. Zaten çalışan insan başarır, azmi olan insan (başarır) (12GÜ12).

Görüşülen kişilerin sosyoekonomik düzeyleri, yaşam şartlarındaki zorluklar gibi değişkenler düşünüldüğünde başarısız olmalarının tek ve en önemli nedeninin, kendileri başka bir deyişle çalışıp çalışmamaları olmadığı da ortaya çıkmaktadır. Oysa kişiler sorunu kendilerinde aramakta ya görmektedirler. Bu bağlamda eğitim sisteminin bu konuda uyguladığı politikalarda ve söylemlerde oldukça başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü eğitim sistemi, “fırsat eşitliği miti” yoluyla başarı ya da başarısızlığın kişisel yetenek ve becerilere bağlı olduğuna dair bir bakış açısıyla ve bu inancı kişilere benimseterek olası başarısızlıkların suçunu kişilerin kendilerine yüklemesine neden olmaktadır. Bu yolla eğitimde var olan gerek kişinin sınıfsal konumu gerek dili, cinsiyeti, ırkı gibi nedenlerden dolayı uğramış oldukları eşitsizlikleri maskeleymektedir. Çünkü kişi bu niteliklerden bağımsız olarak başarısızlığın kaynağı olarak kendisini göstermektedir. Soydan’ın (2008:398) “fırsat eşitliği argümanı liberal yaklaşım tarafından eşitlikle özgürlük arasında var olduğu iddia edile gelen gerilime yönelik olarak burjuva sınıfın getirdiği çözümdür. Fırsat eşitliği kapitalist toplumsal formasyona içkin toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin sorumluluğunu egemen sınıflardan ve onların çıkarlarını savunan kurumsallaşmalardan alıp kişilere indirgemeye çalışmanın söylemsel aracıdır” sözleri bu durumu özetler niteliktedir. Başarısızlığı yaşayan öğrenciler bu mit yoluyla kendilerini yetersiz, güvensiz, anlama ile ilgili problemleri olan vb şekilde değerlendirmektedirler. Bu şekilde eğitim, kişilerin tüm yapabileceklerini ortaya çıkarıp onların özgürleşmelerine, özneleşmelerine, insanlaşmalarına katkıda bulunan

bir süreç olarak temellenmek yerine kişileri nesneleştiren, ikincilleştiren ve yapabileceklerini zayıflatan bir şekilde temellenerek eşitsizlikleri yeniden üretmekte ve derinleştirmektedir.

### **Okuldaki Direniş ve Toplumsal Cinsiyet**

Okuldaki mevcut otoritenin resmi söylemler ve yönetmelikler gibi yasal belgelerle sağlanmaya çalışılmasının yanı sıra gizli müfredat olarak değerlendirilebileceğimiz öğretmen ve idarecilerin tavırları ve söylemleri ile de sağlanmaya çalışıldığını söyleyebiliriz. Okulda öğrenciler oturuşlarıyla, kıyafetleriyle, konuşmalarıyla, hal ve hareketleriyle, davranışlarıyla öğretmenler tarafından sabah girişten başlamak üzere gün içerisinde sürekli denetlenmektedirler. Öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki kanaatleri bu özelliklere göre şekillenmekte “uyumlu”, “saygılı” olanlar olumlu değerlendirilmektedir. Bu yargı öğrenciler arasında da mevcuttur. “uyumlu”, “saygılı”, “ahlaklı”, “sevgilisi olmayan”, “temiz” kızlar arkadaşlık yapılabilecek “düzgün” kişiler olarak görülmekte diğerleri “arsız, saygısız, ahlaksız”, “pis” gibi adlarla nitelendirilmektedir. Örneğin katılımcılardan biri bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir: “bu okulda bazı kızlar çok arsızlar o yüzden terbiyeli olmalarını istiyorum” (20M9). Bu tarz bir adlandırma ile nitelendirilme öğrenciler arasında ayırım yapılmasına, onlara karşı önyargı beslenmesine ve “uyumsuz” ve “saygısız” olarak adlandırılan öğrenciler, öğretmen ve idarecilerin sert tavırlarına maruz kalmakta ya da disiplin cezaları ile cezalandırılmaktadır. Katılımcılardan bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “bir kız arkadaşım argo kelime kullandığı için ve derse de geç geldiği için (disipline gitmişti). Maalesef bunu bütün hocalar yapıyor disipline gönderiyorlar” (9Y18), “davranışları öğretmenler yönünden kötü olan arkadaşlarımız öğretmene karşı çıktıklarında, baya bir itiştiklerinde disipline gidiyorlar. Arkadaşıma, öğretmene çıkıştı diye uyarı cezası verdiler... Küfür, sigara içildiğinde, öğretmene saygısızca davranıldığında (disipline gönderiyorlar)” (11Y17), “kıyafetten dolayı disipline gittim... Kavga edince disipline gidip, ceza alan çok oluyor. Pis bir laf söyleyince... ” (10GS3), “kıyafetten dolayı uyardılar. Okulda öğretmenle çok dikleşince mesela saçını açık bağla diyor bağlamayınca disipline kadar gidilebiliyor, kurallara uymayınca disipline kadar gidiliyor” (9ÇG16). Bu tarz bir işleyiş “bir kıza yakışır bir şekilde” söylemleri ile kız öğrencilere dayatılmakta ve bu işleyişe uymaları istenmektedir. Bu işleyiş okulda

bazı öğrenciler kılık kıyafetlerin de kendi istedikleri gibi giyinerek, makyaj yaparak, küfür ederek, özellikle okul tuvaletinin çeşitli yerlerine küfürlü yazılar yazarak ve resimler yaparak, okula geliş gidiş saatlerine uymayarak ya da okuldan kaçarak, dersin işlenişini bozarak, dersi dinlemeyerek, öğretmenlerinin istedikleri şeyleri yapmayarak, tuvaletlerde sigara içerek vb. yollarla tepki göstermektedir. Bu durumu 11GÜ4 şu şekilde açıklamaktadır: “bu okulda çok yanlış var. Mesela; müdür yardımcıları veya müdür veya öğretmenler öğrencilere gerektiği gibi davranmıyorlar. Her dakika seni bir sorun olduğu için azarlamak yerine azarlamak için azarlıyorlar. Öyle bir huyları var. Ben bu okulda öğretmenlerin ayrımcılık yaptıklarını da düşünüyorum. Ben derse katılmayacağım, takmayacağım diyorum. Ne halleri varsa görsünler!” Bazı öğrenciler ise onaylamadıkları bu durumların farkında olmakla birlikte tepki göstermemektedir. Bu durum öğrenci söylemlerinde şöyle ifade edilmiştir: “bizim atölyemizi hiç temizleyen yok. Biz yapıyoruz temizliğini. Bu okulun hizmetlisi var, gelip yapması gerekiyor. Bundan şikâyetçiyim. Biz buraya okumaya geliyoruz. Ama temizleyen hep biz oluyoruz. Hoca deyince pek laf edemiyoruz. Haliyle temizliyoruz.”(10GS3), “öğretmenlerin bizlere kızmalarını onaylamıyorum. İçten içe kızıyorum! neden onlar bize böyle yapıyor” (9GÜ17), “mesela kız ve erkek ayrımı var. Biz dar pantolon falan giyince kızıyorlar, ama erkekler giyince kızmıyorlar. Onlara daha toleranslı oluyorlar. Genellikle sınıf öğretmenimle paylaşırım, onunla dertleşirim” (11ÇG1), “hocaların öğrencilere, yüksek sesle arkadaşlarının yanında rencide edecek şekilde konuşmalarını onaylamıyorum. Hoca olduğu için dönüp de karşılık veremedim ama bu benim sinirimi bozdu” (11ÇG2) şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda Freire'nin (2008) “İçine gömülü buldukları egemenlik yapısına uyum sağlamış ve bu yapıya teslim olmuş ezilenler, kendilerini, bu mücadelenin gerektirdiği riskleri göze almaya yetersiz hissettikleri sürece, özgürlük mücadelesini yürütmekten alıkonurlar” sözlerinde olduğu gibi bazı öğrenciler öğretmenleriyle ya da idare ile karşı karşıya gelmeyi göze alamamaktadırlar. Bazı öğrenciler ise okuldaki otorite işleyişini ve kurallarını onaylamaktadırlar. Örneğin bazı katılımcılar bu durumu şöyle ifade etmektedir: “okulda onayladıklarım öğretmenlerin ve müdürlerin sürekli uyarması öğüt vermesi” 10Yİ13, “okul kıyafetine çok önem veriyorlar. Bu bence çok güzel” (9Yİ18), “okulda yalan söylemeleri, yasak şeyleri yapmaları. En basitinden buradan etekle atlamaları, erkeklerle gezmeleri, yalan söylemeleri. Okula geliyorum deyip çıkıp gelmemeler, okul kılık kıyafetine uymamaları gibi konularda disipline giden uyarılan kızlar var. Ben öğretmenlerimin

haklı olduğunu düşünüyorum” (12GÜ12). Katılımcıların ifadelerden de anlaşıldığı gibi okuldaki otorite işleyişinin bazı öğrenciler tarafından içselleştirildiğini ve kurallara uymayanların da bu ve benzeri şekilde düşünen öğrenciler tarafından dışlandığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda okulun hem yeniden üretimin hem de direnişin içsel olarak yaşandığı, diyalektik bir çatışma alanı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın okulda toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretiminin yanı sıra kız öğrencilerin eril kültüre karşı çeşitli yollarla mücadele ettiği ve direndiğine dair bulgusu Sayılan ve Özkazanç'ın (2009) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacına paralel olarak bulgular yoluyla ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Toplumsal cinsiyet konusunda kavramın çeşitli boyutları ve başka boyutlarla olan ilişkisinin de ele alınarak araştırıldığı birçok çalışma yapılmış ve çeşitli yaklaşımlar ortaya konmuştur. Günümüzde kadının ikincil bir konumda görülmesine ve çeşitli alanlarda hak kaybı yaşamasına neden olan cinsiyet ayrımcılığı halen devam etmekte ve toplumsal cinsiyet rolleri yoluyla maskelenmektedir.

Araştırma bulguları öğrenci ailelerinin tamamının altsınıf ve geliri bakımından yarısının Türk-İş'in "açlık ve yoksulluk sınırı" araştırmasına göre açlık sınırı kategorisinde yer aldıklarını ve kültürel sermayelerinin de alt sınıf ailelerin koşullarına uygun olarak dezavantajlı durumda olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda meslek lisesine devam eden katılımcıların tamamının aileleri sosyo-ekonomik/sosyo-kültürel düzeyleri bakımından benzerlik göstermekle birlikte kültürel sermayeleri yetersiz ve altsınıfsal yapıda bir sosyal sınıfın üyelerinden oluşmaktadırlar.

Öğrencilerin en doğal haklarından biri olan eğitim hakkından yararlanma biçimlerinin sınıfsal ve kültürel konumlarından, içinde yaşadıkları yaşam şartlarının zorluğundan olumsuz etkilenmektedir. Tamamı altsınıftan gelen hatta yarısı açlık sınırında yaşayan öğrenciler çeşitli imkânsızlıklar sonucu meslek lisesinde öğrenim görmeyi tercih etmek zorunda kalmıştır. Bu bağlamda araştırmaya konu olan meslek lisesi sınıfsal bir yapıyı da içerisinde barındırmaktadır.

Öğrenci ailelerinin ekonomik yönden sıkıntı çekmeleri, çalışma şartlarının ağır /uzun olması, yaşam biçimleri ve bakış açıları kendilerinin ve çocuklarının kültürel ve sanatsal faaliyetlerden oldukça uzak olmalarına neden olmuştur. Ayrıca ailelerin kız çocuklarını yalnız ya da akşam saatlerinde sosyal ve kültürel etkinliklere gitmelerine

izin vermemeleri öğrenci söylemlerinde öne çıkmaktadır. Öğrenci aileleri genel olarak muhafazakâr bir yapı içerisinde olmakla birlikte çocuklarını da bu yapı ve anlayış içerisinde yetiştirmektedirler. Öğrenci ailelerinin kültürel sermayelerinin yetersiz olması öğrenciler için okula girişte, okulda, üniversite tercihinde ve sosyal bağlantılarında dezavantaj yaratmaktadır.

Öğrenci ailelerinin eğitim seviyelerinin düşük olması çocukların alacağı eğitimin türünü, niteliğini ve yılını belirlemede belirleyici olduğu görülmüştür. Çocuklarını yönlendirme ve derslerinde yardımcı olma açısından bir dezavantaj yaratmaktadır.

Ailenin sahip olduğu sosyal sınıf öğrencilerin eğitim yaşantıları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğrencilerden bir kısmının oturdukları evin kendilerine ait olmaması bu yüzden kira ödüyor olmaları, evlerinin gecekondolu olması nedeniyle rahat bir ev hayatı yaşayamamaları ve neredeyse tamamının kendisine ait odasının olmaması ve bir kısmının ısınma problemi yaşaması sonucunda öğrencilerin eğitim yaşantıları bu durumdan olumsuz yönde etkilenmiştir. Katılımcıların alt sınıf ailelerin çocukları olması onların eğitim yaşantılarında evlerinde yakın olan okullara gitmelerini de beraberinde getirmiştir. Ailenin eğitim için ödeyecek ekstra bütçesi olmadığı için çocuklarına alternatif eğitim seçenekleri sunamamaktadırlar.

Katılımcıların tamamının SBS puanlarının düşük olması da meslek lisesine girişlerinde belirleyici olmuştur. Katılımcıların meslek lisesini seçmelerinde belirleyici olan nedenlerden biri olarak lisenin iş edinmeye dönük bir süreç olarak görülmesi sonucu tercihlerin de bu doğrultuda yapılması öne çıkmaktadır. Lisenin iş sahibi olmak için bir araç olarak görülmesi katılımcının sosyal sınıfının etkili olduğunu ön plana çıkarmaktadır. İçinde yaşadığı yaşam şartlarının zorluğu O'nun bir an önce para kazanabileceği bir sürece doğru yönelmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Katılımcıların okul seçimini etkileyen değişkenler ve yönlendirilme konusunda ailenin düşük eğitim düzeyine sahip olması yaşam koşullarındaki zorluklar, çalışma ortamlarının elverişsiz olması, SBS puanlarının düşük olması, okulun eve yakın olması ve mezun olduktan sonra iş bulma konusunda avantaj sağladığı düşüncesi etkili olmuştur.

Okulun gizli müfredatı ve öğretmen/idareci söylemleri toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulmasında, yeniden üretilmesinde ve sürdürülmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Okulda toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesinde ve oluşturulmasında belirleyici olan konulardan biri, okuldaki disiplinin sağlanması ve öğrencinin cinsel kimliğini kontrol etmek açısından, cinsiyetçi tutumların ve yaklaşımların kızların kılık kıyafet, saç, makyaj vb. konularda “bir kıza yakışır şekilde” olmasının denetlenmesi ile ortaya çıktığı görülmektedir.

Okulda kız öğrencilerin kullandıkları kelimelerin, davranışların, denetlenmesi yoluyla öğrenciler üzerinde toplumsal cinsiyet rollerine uygun konuşma ve davranma zorunluluğu getirilmektedir. Öğrenciler üzerinde baskı yaratan bu durum bazı öğrenciler tarafından aşındırılmaktadır.

Okulda “saygı” kavramına okul idaresi ve öğretmenler tarafından özel bir önem atfedilmektedir. Saygılı olmak çoğu zaman öğretmenler ve idare tarafından kız öğrencilerin nasıl davranması gerektiği ile doldurulmakta ve toplumsal cinsiyet kimliğinin bir kısmını da bu özellikler oluşturmaktadır. Bu şekilde anlamlandırılan bir yaşantı da kızlar için sessiz sakin olmanın, edepli olmanın, ahlaklı olmanın, ağırbaşlı olmanın, oturaklı olmanın, hanımefendi olmanın, kibar olmanın bir gereği haline gelmektedir. Bu kavramlarla gerek toplum ve aile gerek okul tarafından hayatları doldurulan, kişilikleri oluşturulan kız öğrenciler sessiz ve güçsüz kalmakta ve bu durum özdeşleşmelerinin önündeki en büyük engellerden biri haline gelmektedir. Bu özellikleri göstermeyenler ya da reddedenler terbiyesiz, saygısız, edepsiz, arsız vb. adlandırmalarla dışlanmaktadır. “Saygılı, ağırbaşlı, uysal, sessiz, sakin vb.” özellikler gösteren kız öğrenciler öğretmenler tarafından sevilmekte ve ders başarılarında bu durum olumlu yönde etkili olmaktadır.

Okuldaki işlerin yürütülmesinde kızların ve erkeklerin emeğinden farklı yollardan yararlanılması yolu ile evdeki cinsiyete dayalı işbölümü okul tarafından yeniden üretilmektedir. Dolaylı olarak katılımcıların kültürel sermayelerinin toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir şekilde geleneksel kadınlık rollerine yönelik oluşturulduğu ortaya çıkmaktadır.



Okulda geleneksel cinsiyet rollerine göre ayrılan bölümlerin neredeyse tamamında kız öğrenciler öğrenim görmektedirler. Katılımcıların bölümlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin gerekleri üzerine yetiştirilmelerinden dolayı bu roller dışında becerilerini geliştirme konusunda dezavantaj yaşamaktadırlar.

Okul, toplumsal cinsiyet rol ve kimliğinin inşasında hegemonya oluşturarak kız öğrencilere bu rolleri benimsetmektedir. Ayrıca okul, kız öğrencilere ideoloji yoluyla yani öğrencilerin zihninde “bir kıza yakışır şekilde” gibi söylemlerle toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir şekilde nasıl davranılması gerektiği ile ilgili egemen olan fikirler ve düşünceler oluşturularak kız öğrencilerin buna uygun davranmalarını sağlamaktadır. Bu duruma ek olarak katılımcılar okulda baskın olan eril kültür tarafından toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir şekilde yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Okulda bu anlamda baskın eril kültüre ve egemen ideolojiye karşı bir mücadele ve direnişin varlığı da dikkat çekmektedir.

Katılımcıların okul yaşantıları ile gündelik yaşantıları toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulması, yeniden üretilmesi ve pekiştirilmesi yönünden birbirlerini beslemektedir.

Katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin düşünceleri büyük ölçüde benzerlikler göstermektedir. Kadının aile içi iş bölümündeki başka bir deyişle ailedeki rolü ile ilgili görüşler geleneksel kadınlık rolleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kadının çalışma yaşamındaki yerine dair görüşlerden geleneksel kadınlık rollerine uygun mesleklerin kadınlar için daha uygun olduğu belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Böyle düşünmelerinde kadınların fiziksel ve duygusal yönden erkeklerden daha zayıf olduğunu düşünmelerinin yanı sıra geleneksel kadınlık rollerini yerine getirmeleri için öğretmenlik mesleğinin çok ideal bir meslek olduğuna dair güçlü bir inanış hâkimdir. Ayrıca kadının çalışma yaşamındaki yerine dair görüşler geleneksel kadınlık rollerine uygun ve buna dair işbölümünün bir uzantısı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Kadınların çalışma yaşamına dair görüşlerin bir başka boyutu da iş yaşamına katılıp katılmamasının gerekliliği ile ilgilidir. Katılımcılardan az sayıda kişi kadınların kendi ayakları üzerinde durmaları ve bir erkeğe muhtaç olmamaları için çalışmalarını gerektiğini belirtirken katılımcılardan çoğunun düşüncesi eşinin maddi durumu iyi

olduğu sürece çalışmasının gerekli olmadığı ve bu şekilde geleneksel kadınlık rollerini yerine getirmede zorlanmayacakları yönünde yoğunlaşmaktadır.

Katılımcıların neredeyse tamamı gelecek beklentilerini üniversiteye gitmek yönünde planlamaktadırlar. Ancak üniversitede seçecekleri bölümler meslek lisesinde eğitim aldıkları bölümlerin devamı olan ya da geleneksel kadınlık rolleriyle ilişkili mesleklere hazırlayan bölümler olmasının yanı sıra, katılımcıların üniversiteye gitmek isteme nedenleri “iş bulma” açısından önemli olduğunu düşünmeleri doğrultusunda şekillenmektedir. Katılımcıların gelecek beklentileri toplumsal cinsiyet rollerinden büyük oranda etkilenmektedir. Katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri ve geleceğe ilişkin beklentileri, sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

Katılımcılar arasında başarılı olmak için bireysel çabaların önemli olduğuna yönelik güçlü bir inanış söz konusudur. Bunun yanı sıra başarısızlıklarının kaynağını kendilerine bağlamaktadırlar. Katılımcılar arasında sınıfsal konumları, kullandıkları dil, cinsiyetleri vb. niteliklerinden bağımsız olarak başarısızlıklarının sadece çalışmamalarından kaynaklandığı şeklinde bir görüşün hâkim olması eğitimde yaşanan eşitsizliklerin görülmesini engelleyerek başarısızlığın nedenini kendilerinde aramalarına neden olmaktadır.

Okuldaki mevcut otorite, resmi söylemler ve yönetmelikler gibi yasal belgelerle sağlanmasının yanı sıra gizli müfredat olarak değerlendirebileceğimiz öğretmen ve idarecilerin tavırları ve söylemleri ile de sağlanmaktadır. Katılımcıların ve okuldaki diğer kız öğrencilerin bir kısmı bu mevcut otorite ve iktidar karşısında çeşitli yollardan mücadele etmekte ve direniş mekanizmaları geliştirmektedirler. Bu konudaki genel eğilim disiplin ihlalleri, dersi dinlememe, kılık kıyafet kurallarına uymama, erkeklerle yakınlaşma, argo konuşma ve kavga etme doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Buna karşın katılımcıların bir kısmı da okul otoritesini ve iktidarını kabul etmekte okul tarafından dayatılan kurallara uymakta ve uymayanları dışlamaktadırlar. Eğitimin öznelere olan öğrencilerin aynı zamanda okulda dayatılan ideolojinin, baskın kültürün, hegemonyanın pasif taşıyıcıları ve bu durumu iletkenler olmadığı aksine okul içindeki hâkim yapıyı mücadele ve direniş yoluyla reddeden ya da sekteye uğratan aktif bireyler olduğu görülmektedir. Bu durumda okul yeniden üretim ve direniş pratiklerini

içerisinde barındıran çeşitli çatışmaların yaşandığı bir alan olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda okullarda yeniden üretilen toplumsal eşitsizlikler çelişkili bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Sonuç olarak, okul hem yeniden üretimin hem de direnişin içsel olarak yaşandığı, diyalektik bir çatışma alanıdır.

## Öneriler

Eğitim yoluyla öğrencilerin nesneleşmesine, esaret altına girmesine, ayrımcılığa uğramasına neden olan, birçok alanda ve konuda ayrımcılığa yol açan toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin oluşturulmasını ortadan kaldırmak için sistem içi radikal değişimlere ihtiyaç olmakla birlikte bu konuda yapılacak araştırmalar ve uygulamalar için aşağıdaki öneriler katkı sağlayacaktır.

### Politika ve Uygulama Önerileri

1. Eğitim ortamları cinsiyetçi öğelerden arındırılmalıdır. Öğrenciler arasında cinsel yönden ayrımcılığa ve eşitsizliğe yol açan resmi söylemler, simgeler, semboller, tavır ve hareketler yerini insanlaşma yönünde çabalara bırakılmalıdır.
2. Eğitim süreci hak temelinde yapılandırılmalıdır. Kişiler bu süreç içerisinde sınıfsal konumları ve cinsiyetlerinden/cinsel yönelimlerinden dolayı dezavantajlı duruma düşürülmemelidir.
3. Sınavlar yoluyla liselere öğrenci seçimi kaldırılmalıdır.
4. Mesleki eğitim ortaöğretim düzeyinde örgün eğitim kurumları olarak ortadan kaldırılmalıdır.
5. Mesleki eğitim toplumsal cinsiyet rollerine göre ayrıştırılmamalıdır. Kız meslek liseleri ortaöğretim düzeyinde eğitim ve öğretim veren kurumlar olarak kalması halinde “ev ‘kadını’ yetiştiren ‘modern’ kurumlar” olma vizyonundan arındırılmalıdır.
6. Kadınların meslek seçimlerinde geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin dışına çıkabilmesine imkân veren eğitim programları düzenlenmeli ve eğitim ortamları yaratılmalıdır.
7. Kadınlara, sömürülmesinin ve baskı altında tutulmasının yani ezilen kesim olarak yaşadıklarının farkına varmasını sağlayacak ve baskıya, sömürüye, eşitsizliğe, marjinalleştirmeye karşı mücadele ve direniş pratiklerini içerisinde barındıran eğitimler yoluyla cinsiyet bilinci oluşturulmalıdır.
8. Kadının ev ekonomisinde sömürülmesinin önünü kesmek ve tam bir özgürleşme için toplumsal düzenlemeler yapılmalıdır.

9. Tüm eğitim fakülteleri programlarında toplumsal cinsiyet eğitimi verilmelidir. Ayrımcılık ve eşitsizlik konusunda dersler ve diğer deneyimler yoluyla öğretmen adaylarının farkındalıklarını geliştirmesi sağlanmalıdır. Ayrıca bu dersler yoluyla LGBT'li (lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel) öğrencilerin eğitim hakkı konusunda eğitimler verilmelidir.
10. Öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla toplumsal cinsiyet rollerinin ayrımcılığa ve kız öğrencilerin ikincil bir cinsiyet olarak konumlanmasına yol açtığını açığa çıkaracak eğitimlerin yanı sıra LGBT'li öğrencilerin eğitim hakkı konusunda eğitimler verilerek bireylerin eğitim süreci içerisinde dezavantajlı duruma düşmelerinin önüne geçilmelidir.

### **Araştırma Önerileri**

1. Toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin oluşturulmasında, yeniden üretilmesinde ve sürdürülmesinde ailenin/sosyal çevrenin/toplumun ve okulun ne kadar etki ettiğini ortaya çıkarmaya yönelik başka araştırmalar yapılabilir.
2. Kız meslek lisesinde yapılan bu araştırma başka araştırmalarda farklı lise türlerinde ve bu liseler arasında karşılaştırma yapmak yoluyla tekrar araştırılıp çözümlenebilir. Buna ek olarak farklı sınıfsal konumların içerisinde konumlanmış farklı lise türlerinde de öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
3. Eğitimin farklı kademelerinde (ilköğretim, yükseköğretim) toplumsal cinsiyet rolleri kültürel, sınıfsal ve toplumsal yeniden üretim ve direniş bağlamında çözümlenebilir.
4. Daha geniş bir ölçekte görebilmek için toplumsal cinsiyet rollerinin kadınların meslek, eğitim, sosyal vb. yaşantılarına nasıl bir etkisi olduğunu ve bu süreçlerde yaşadıkları dezavantajların neler olduğunu açığa çıkaran eleştirel çalışmaların yapılması çok önemli katkılar sağlayacaktır.
5. Cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği ayrımcılığının Türk eğitim sisteminde büyük ölçüde görünmez kılınmış bir ayrımcılık türü olduğunu açığa çıkaracak eğitimin heteronormatif/heteroseksist doğasına vurgu yapan analizlere ihtiyaç duyulmaktadır.
6. Eğitim sistemi içerisindeki heteroseksist tahakküm ilişkileri ile bağıntılı ayrımcılıkların görünmez kılınmış olduğunu da açığa çıkaracak araştırmaların

yapılması LGBT'li bireylerin eğitim hakkından yararlanması ve eğitim sürecinde eşitsizliğe/ayrımcılığa uğrayarak dezavantajlı konuma düşmemelerini sağlama yolunda atılacak bir adım olarak oldukça önemlidir.

7. Okullara hangi bilginin neden girdiğine, neyin meşru bilgi ve değer olarak görüldüğüne, müfredatta anlatılan ve öğretilenler kadar anlatılmayıp öğretilmeyenlerin de açığa çıkarılmasını sağlayacak araştırmaların yapılması gerekmektedir.
8. Yine daha geniş ölçekli bir görüş sağlamak üzere bu çalışmaların nicel yöntemler ile tekrarlanması sağlanabilir. Böylece sonuçların tutarlılıkları üzerinde daha kesin veriler ortaya çıkarılabilecektir.

## KAYNAKÇA

- Acar, F. (1999). *Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık: Türkiye’de Eğitim Sektör Örneği*. Ankara: KKSGM Yayını.
- Aksoy, H. H. (Aralık 2005). Küresel Kapitalizmin Kamusal Eğitime Etkileri. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, Sayı 232, ss. 2-7.
- Aksoy, H. H. (Ekim 2010). Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmesi Uygulaması: Eleştirel Bir Yorumlama. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, Sayı 290, ss. 12-14.
- Aksoy, H. H. (Kış 2012). Toplumsal Eşitsizliklerin Yeniden Üretim Aracı Olarak Mesleki Eğitim. *Devrimci Öğretmen Dergisi*, Sayı 4, ss. 5-7.
- Altan, Ş.(2001). *Eğitim Materyallerinde Cinsiyetçi Ögeler*. Ankara: Can Matbaacılık.
- Altunya, N. Eğitim Hakkı. Gök, F. (1999). *75 Yılda Eğitim*.İçinde. (ss.79-89).Ankara: Tarıh Vakfı Yayınları. 1. baskı.
- Althusser, L. (1990). *Felsefe ve Bilim Adamlarının Kendiliğinden Felsefesi*.(Çev. Ö. Sezgin) Ankara, Verso Yayınları.
- Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Çev. A. Tümertekin) İstanbul, İthaki.
- Althusser, L. (2008). *Yeniden Üretim Üzerine*. (Çev. A. Ergüden ve A. Tümertekin). İstanbul: İthaki.
- Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Çev. Tümertekin, A) İstanbul: İthaki Yayınları.
- Althusser, L. (2013). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. S. Zizek içinde, *İdeolojiyi Haritalamak* (S. Kibar, Çev., s. 153-210). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Altupolat, R. (2013). Kamusal Eğitimi İnşa Ederken LGBT'lerin Sesini Fark Etmek. N. Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam içinde, *Kamusal Eğitim Eleştirel Yazılar* (s. 287-296). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Apple, W. M. (2006). *Eğitim ve İktidar*. (Çev. E. Bulut) İstanbul, Kalkedon.
- Apple, W. M. (2012). *Eğitim ve İktidar*. (Çev. E. Bulut) İstanbul, Kalkedon.
- Aslan, A. (2007). Lise Son Sınıf Öğrencilerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Düşünceleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arnot, M.(2012) Erkek Hegemonyası, Sosyal Sınıflar ve Kadınların Eğitimi. Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. İçinde. (ss. 143-180). Ankara:Dipnot. 1. Baskı.
- Aronowitz, S. (2007). Amerika'da Sınıf İnkarı ve Sınıf Savunusu. *Fark/Kimlik Sınıf* (Çev. H. Erbaş, s. 173-215). içinde Ankara: Eos Yayınevi.
- Aronowitz, S. (2011). Gramsci'nin Eğitim Kuramı: Okullaşma ve Ötesi. C. Borg, J. Buttigieg, & P. Mayo içinde, *Gramsci ve Eğitim* (s. 165). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Baker, C. (2006). *Zorunlu eğitime hayır*. (Çev. A. Sönmezay). İstanbul, AyrıntıYayınları.
- Balcı, B. (2006). 1990'lardan Günümüze Amerikan Sinemasındaki Tür Filmlerinde Toplumsal Cinsiyet ve Irk Sunumları, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bebel, A. (1991). *Kadın ve Sosyalizm*. (Çev.S. N. Kaya). İstanbul, Agora Yayınevi.
- Bengül, F. (2006). Sınıf ve Toplumsal Cinsiyet Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Borg, C.,Buttigieg, J. Ve Mayo, P. (2011). *Gramsci ve Eğitim*. (Çev. I. Yavlal ve O. Gayretli). İstanbul, Kalkedon.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik Nedenler*. (Çev. H.U. Tanrıöver).İstanbul, Kesit Yayıncılık.



- Brubaker, R. (2007). Klasik Teoriyi Yeniden Düşünmek: Pierre Bourdieu'nun Sosyolojik Yaklaşımı. Fark/Kimlik Sınıf (Çev. E. Yüce, & Ö. B. Ağtaş, s. 217-258). içinde Ankara: Eos Yayınevi.
- Crehan, K. (2006). (Çev. Ü. Aydoğmuş). *Gramsci Kültür Antropoloji*. İstanbul, Kalkedon Yayınları.
- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. (Çev. C. Soydemir) İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Coleman, J. W. Ve Kerbo, H. R. (2003). *Social Problems: A Brief Introduction, Second Edition*. PrenticeHall, New Jersey.
- Çelik, Ö. (2008). Ataerkil Sistem Bağlamında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Benimsenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, H. (2001). Devlet, İdeoloji ve Eğitim. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 25. (2), 201-211.
- Demiroğlu, B. (2008). Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrencilerin (Toplumsal) Cinsiyetine Göre Aldıkları Roller, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve Kültür*. (Çev.V. Günyol). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Eagleton, T. (2011). *İdeoloji*. (Çev. M. Özcan). İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Ecevit, Y. (2011). Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi.Y. Ecevit, ve N. Kalkiner içinde, Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi (s. 2-29). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Edgell, S. (1998). *Sınıf*. (Çev.D. Özyiğit). Ankara, Dost Kitabevi Yayınları.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm*. İstanbul, Bilim Yayıncılık.
- Erkan, N. E. (2006). Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden “Kentsel Eşitsizlik”. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Freire, P. (2008). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Feminist Atölye .(2013). <http://feministatolye.org/index.php/morbolge/sozluk/81-toplumsalcinsiyet,2013> adresinden 15.04.2013'de alınmıştır.

Fontano, B. (2011). Hegemonya ve Retorik Gramsci'de Siyasal Eğitim. Borg, C., Buttigieg, J. Ve Mayo, P.(2011). *Gramsci ve Eğitim*. İçinde. (ss. 45-65). Ankara, Kalkedon. (1. Baskı.)

Gök, F. (1990). "Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar"; (der) Ş. Tekeli, 1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar, İletişim Yayınları.

Gök, F. (1999). *75 Yılda Eğitim*. İstanbul, Türkiye İş Bankası ve Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını.

Gök, F. (2005). Eğitimde Cinsiyetçilik. *Eğitim Sen Sorgulamak ve Değiştirmek için* içinde (ss. 167-172). 1. Kadın Kurultayı Ankara

Gutok, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev.N. Kale). Ankara, Ütopya Yayınevi.

Gürler, K. Ö, Turgutlu, T., Kırıcı, N. ve Üçdoğruk, Ş. (2007), *Türkiye'de eğitim talebinin belirleyicileri. Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, Cilt (44) (512), 89-101.*

Illich, I. (2010). *Okulsuz toplum*. (Çev. C. Öner). İstanbul, Oda Yayınları.

İnal, K. (2010). Eleştirel Pedagoji:Eğitim(d)e Modern Özgürleştirici Bir Yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi (1)*, 14-23.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ankara, Ütopya Yayınevi.

İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*. Ankara,Kalkedon.

İnal, K. (2007). *Çocuğun Örselenen Dünyası*. Ankara, Sobil.

James, S. (2009). *Cinsiyet, Irk, Sınıf: Kadınlardan Yeni Bir Perspektif*.(Çev. A.Sönmez, N.İlgıcioğlu ve S.Gündoğan). İstanbul,BGST Yayınları.

- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kachur, J. L. (2011). Postmodern Prens: Gramsci ve Anonim Entelektüel Pratik. C. Borg, J. Buttigieg, & P. Mayo içinde, *Gramsci ve Eğitim* (s. 435-464). İstanbul, Kalkedon Yayınları.
- Kalaycı, N., ve Hayırsever, F. (2012). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında“Demokrasi Kültürü” Temasında Yer Alan Etkinliklerin. Ankara Kamusal Eğitim Sempozyumu .
- Kalaycı, N., Hayırsever, F., & Özcan, F. Z. (2012). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algıları. Bolu 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi.
- Kahraman, P. (2009). Eğitim Emek Piyasasında Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği İçin Gerçekten Çözüm mü?:Türkiye Örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İktisat Bölümü, Ankara.
- Kurul, N. (2012). Kapitalizmin Felsefi Temelleri:İnsan Doğasının Liberal Kavrayışı ve Eğitim Üzerine Düşünceler. *Kurtuluş* Cilt (2), 33-64.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştirilen Praksis Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*. (Çev. N.Aksoy ve H.H. Aksoy.). Ankara, Dipnot Yayınları.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam ve Eleştirel Pedagojiye Giriş*. (Çev.M.E.Yunus, ve H.Arslan). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Meb, (2012). Öğretim yılı ve eğitim (8 yıllık zorunlu eğitim) seviyesine göre okullaşma oranı. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmiistatistikler/icerik/64> adresinden 04.05.2013'te alınmıştır.
- McLaren, P. (2009, Mayıs). Devrimci Eleştirel Pedagoji:Neoliberalizmin Baskısına Karşı Mücadele. (S. Leban, Röportajı Yapan) Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi 2010. Ankara.
- McLaren, P., Fischman, G., Serra, S., & Antelo, E. (2011). Gramsci Hayaleti: Devrimci Praksis ve Adanmış Aydın. C. Borg, J. Buttigieg, & P. Mayo içinde, *Gramsci ve Eğitim* (s. 215-260). İstanbul, Kalkedon Yayınları.

- Narin, Ö. (2005). Sınıf: Analiz İçin Bir Tasnif Aracı Değil, Dönüştürücü Bir Özne. F. Ercan, ve Y. Akkaya içinde, *Kapitalizm ve Türkiye I Kapitalizm, Tarih ve Ekonomi* (s. 37-73). Ankara, Dipnot Yayınları.
- Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar Cilt (2)*. İstanbul, Yayınodası Yayıncılık Hizmetleri.
- Newell, M. (Yöneten). (2003). *Mona Lisa Smile* [Sinema Filmi].
- Oktay Yılmaz, B. (2009). Avrupa Birliği'nin Toplumsal Cinsiyet Politikalarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öngen, T. (2002). Marx ve Sınıf. *Praksis Dergisi* Cilt (8), 9-28.
- Özdemir, Y. (2006). Erkek Teknik Orta Öğretim Okullarındaki Kız Öğrencilerin Okul Yaşantıları (Mersin İli Merkezi Örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Öztimur, N. (2010). Eril Tahakküm Feminist Teoride Pierre Bourdieu Tartışmaları. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan içinde, *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi* (s. 581-604). İstanbul, İletişim Yayınları.
- Özüğurlu, A. (2012). Neoliberalizm ve Feminist Politikada "Sınıfsal Tutum" Arayışları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* , Cilt (67), 4, 125-146.
- Parekh, B. (2002). *Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. (Çev. B. Tanrıseven). Ankara, Phoenix Yayınevi.
- Pakulski, J. (2007). Toplumsal Hareketler ve Sınıf: Marksist Paradigmanın Çöküşü . H. Erbaş içinde, *Fark/Kimlik Sınıf*. Ankara, Eos Yayınevi.
- Sancar, S. (2008). *İdeolojinin Serüveni Yanlış Bilinç ve Hegemonyadan Söyleme*. Ankara, İmge Kitabevi.
- Savran, G. A. (2004). *Beden Emek Tarih Diyalektik Bir Feminizm İçin*. İstanbul, Kanat Kitap.
- Savcı, İ. (1999). Toplumsal Cinsiyet ve Teknoloji. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, ss. 123-142.

- Sayılan, F. ve Özkazanç A. (2009). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir okul Etnografisi. Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. içinde. (ss.103- 142). Ankara,Dipnot. (1. Baskı.).
- Sayılan, F. (2012 ). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim . *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar* (s. 13-67). içinde Ankara: Dipnot Yayınları.
- Sayılan, F. (2012).*Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar*. Ankara,Dipnot Yayınları.(1. Baskı).
- Smith, S. (2012). *Kadınlar ve Sosyalizm*. (Çev. E. B. Eratalay). İstanbul, Yordam Kitap Basın ve Yayın.
- Somel, C. (2011). Neoliberalizm Nedir? Bait Gerçeği Basitçe Açıklamanın Gereği. *Karaburun Bilim Kongresi Bugüne Bakmak 1980 Sonrasında Türkiye'de Yaşanan Toplumsal Dönüşüm Süreçleri* (s. 50-63). içinde Ankara, Dipnot Yayınları.
- Soydan, T. (2006). Fırsat Eşitliği. F. Başkaya, ve A. Ördek içinde, *Ekonomik Kuramlar ve Kavramlar Sözlüğü Eleştirel Bir Giriş* (s. 393-399). Özgür Üniversite.
- Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim*. (Çev. A. Ekmekçi).İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Spring, J. (2007). *Özgür Eğitim*. (Çev. A. Ekmekçi). İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Stromquist, N. P. (2009). Toplumsal Cinsiyet, Eğitim ve Dönüştürücü Bilginin Olanaklılığı. (Çev. Esra Karataş). *Eğitim Bilim Toplum*, 29, 94-116.
- Stromquist, N. P. (2012). Kadınların Güçlendirilmesinde Eğitimin Rolü . *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar* (s. 185-210). içinde Ankara, Dipnot Yayıncılık.
- Stromquist, N. P. (2009-2010). Toplumsal Cinsiyet Eğitim ve Dönüştürücü Bilginin Olanaklılığı. (F. Sayılan, & E. Karataş, Dü) *Eğitim Bilim Toplum* , 8 (29), 94-116.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve İktidar*. (Çev. E. Gen). İstanbul, İletişim Yayınları.

- Şimşek, A. (1999). Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeniden Yapılanma. *75 Yılda Eğitim* (s. 237-240). içinde İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları.
- Şire, G. G. (2009). Lise Eğitimine Devam Eden Kırsal Gençlik ve Toplumsal Cinsiyet:Adana İli Örneği, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Tan, M. (2008). Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri (“Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset” Raporunun Güncellemesi) (Rapor No. KAGİDER-001). Türk Sanayiciler ve İşadamları Derneği ve Türkiye Kadın Girişimciler Derneği. (Yayın No. TÜSİAD-T/2008-07/468)
- Tan, M. G. (2011). Eğitim. Y. Ecevit, ve N. Kalkıner içinde, Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi (s. 84-105). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tatlıcan, Ü., ve Çeğin, G. (2010). Bourdieu ve Giddens: Habitus ve Yapının İkiliği . G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, & Ü. Tatlıcan içinde, *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi* (s. 303-365). İstanbul, İletişim Yayınları.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:170.
- Therborn, G. (2008). *İktidarın İdeolojisi İdeolojinin İktidarı*. (Çev. İ. Yüce) Ankara, Dipnot Yayınları.
- Thrift, N., ve Williams, P. (2007). Sınıf Oluşumunun Coğrafyası. *Fark/Kimlik Sınıf* (Çev. Ç. Ceyhan, s. 187-215). içinde Ankara, Eos Yayınevi.
- Tomul, E. (2007).Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt (2), 22, 22-131*.
- Turner, B. (2007). *Eşitlik*. (Çev. B. S. Şener). Ankara, Dost Kitabevi Yayınları.
- Tural, N. (1998). Öğrencilerin Ortaöğretimden Beklediği Yararlar ve Bireysel Öğrenimin Maliyeti. İstanbul, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin Sisyphos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. Gök, F. (Ed.), *75.Yılda Eğitim* içinde (ss. 39-72). İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Ünal, L., Tural, N. K., & Aksoy, H. H. (2005). Mesleki Eğitim ve Yaşam Boyu Eğitim:Ekonomi Politik Bir Değerlendirme. *Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar* (s. 136-151). içinde Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Karakuş, G. (2007). Meslek Liselerinde Öğrenci ve Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Algıları ve Davranışları, Bitirme Projesi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yogev, Ş.P. (2006). Ergenlerde Toplumsal Cinsiyetin Kazanılması Aile Okul Arkadaş Etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yolcu, H. (2011). Kız meslek liselerine olan bireysel eğitim istemini etkileyen etkenler: Kastamonu ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, Cilt 17 (3), 453-483.
- Williams, R. (1990). *Marksizm ve Edebiyat*. (Çev. E. Tarım).İstanbul, Adam Yayınları.
- Worsley, P. (2007). Sınıf. *Fark/Kimlik Sınıf* (Çev. H. Erbaş, s. 129-172). içinde Ankara, Eos Yayınevi.

**EKLER**  
**EK-1**  
**GÖRÜŞME KODLARI**

**Açıklama:** Görüşme kodlarının metin içerisinde fazla yer tutmaması için, kodlamada, görüşülen öğrencinin sınıfı (9, 10, 11, 12), öğrenim gördüğü bölümün adı (ÇG: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı, GS: Güzellik ve Saç Bakımı Hizmetleri, Yİ: Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı, GÜ: Giyim Üretim Teknolojisi Alanı, M:Meslek) ve öğrenciye görüşme sırasına uygun olarak verilen numara kullanılmıştır.

Kodlamada görüşme formunun kişisel bilgiler kısmında yer alan sorulara verilen yanıtlar yoluyla elde edilen veriler sunulmuştur. Bu veriler sırasıyla görüşülen kişinin öğrenim gördüğü bölümünün türü, evinin genel durumu, evin mülkiyet durumu, kendisine ait odasının bulunması, hane halkı sayısı, mezun olduğu ilköğretimin türü (devlet, özel), öğrenim gördüğü okulun eve yakınlık durumu, annesinin eğitim durumu ve mesleği, babasının eğitim durumu, sosyal yardım alma durumları ve mesleği son olarak ailesinin gelir durumudur.

**GÖRÜŞÜLEN KİŞİLER**

1. **11ÇG1:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası yok kardeşi ile paylaşıyor, evde 4 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi lise mezunu ve ev hanımı, babası ortaokul mezunu ve mermer ustası, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri sadece babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 1.500 TL
2. **11ÇG2:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, gecekonduda oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası yok abisi ile paylaşıyor, evde 4 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi ilkokul mezunu ve ev hanımı, babası ortaokul mezunu ve tornacılıktan emekli, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri babasının emekli aylığından ve abisinin (garson) çalışmasından elde ettiği ücret: 1.500 TL



3. **10GS3:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin meslek kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası yok babaannesi ile paylaşıyor, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi lise mezunu ve ev hanımı, babası lise mezunu ve bakanlıkta dosya işi yapan bir memur, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri sadece babasının çalışmasından elde ettiği maaş: 1.700 YTL
4. **11GÜ4:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları kira, kendisine ait odası var, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi ilkokul mezunu ve hasta bakıcı, babası lise mezunu ve dekorasyon ustası, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri annesinin ve babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 2.300 YTL
5. **9Yİ5:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları ev kira, kendisine ait odası yok abisi ile paylaşıyor, evde 6 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi ilkokul mezunu ve ev hanımı, babası ilkokul mezunu ve inşaat işçisi, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri abisinin ve babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 1.300 YTL
6. **11Yİ6:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası var, evde 3 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi lise mezunu ve ev hanımı, babası üniversite mezunu ve vakıf banktan emekli sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri sadece babasının emekli aylığından aldığı maaş: 1.000 YTL

- 7. 11Yİ7:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası yok ablası ile paylaşıyor, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi ilkokul mezunu ve ev hanımı, babası lise mezunu ve kaynak işçisi, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri abisinin ve babasının çalışma karşılığı aldığı ücret 2.500 YTL
- 8. 10GÜ8:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, gecekonduda oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası yok kardeşleri ile paylaşıyor, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi ilkokul mezunu ve ev hanımı, babası ilkokul mezunu ve inşaat işçisi, büyükşehir belediyesinden sosyal yardım alıyorlar, aylık gelirleri babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 800 TL
- 9. 12Yİ9:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası yok kardeşi ile paylaşıyor, evde 4 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi ilkokul mezunu ve ev hanımı, babası ortaokul mezunu ve mobilya işçisi sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri sadece babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 1.500 TL
- 10.12ÇG10:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları ev kira, kendisine ait odası var, evde 4 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi ilkokul mezunu ve ev hanımı, babası ilkokul mezunu ve garson, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri sadece babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 800 TL
- 11.12GS11:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin meslek kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları ev kira, kendisine ait odası yok babaannesi ile paylaşıyor, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim

gördüğü okul evine yakın, annesi ilkokul mezunu ve pazarda çamaşır satıyor, babası lise mezunu ve kamyon şoförü ama şuanda kaza geçirdiği için çalışmıyor sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri sadece abisinin ve annesinin çalışmasından elde ettiği ücret: 2.500 TL

**12.12GÜ12:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, gecekonduda oturuyor, oturdukları ev kira, kendisine ait odası yok kardeşleri ile paylaşıyor, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi ilkokul mezunu ve ev hanımı, babası ilkokul mezunu ve kaynakçı, büyükşehir belediyesinden sosyal yardım alıyorlar, aylık gelirleri babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 1.000 TL

**13.10Yİ13:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, gecekonduda oturuyor, oturdukları kira, kendisine ait odası yok kardeşleri ile paylaşıyor, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi ilkokul mezunu ve ev hanımı, babası lise mezunu ve güvenlik işçisi, büyükşehir belediyesinden sosyal yardım alıyorlar, aylık gelirleri babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 1.000 TL

**14.11GS14:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin meslek kısmı, gecekonduda oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası yok kardeşi ile salonda yatıyor ve çalışıyor, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine uzak, annesi ilkokul mezunu ve ev hanımı, babası lise mezunu ve motor teknisyeni, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri ablasının ve babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 3.100 TL kesinti sonucunda ellerine geçen 750 TL

**15.10ÇG15:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası yok kardeşi ile paylaşıyor, evde 4 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi lise mezunu ve ev hanımı, babası

lise mezunu ve cam balkon yapımında çalışıyor, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri sadece babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 1.500 TL

**16.9ÇG16:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, gecekonduda oturuyor, oturdukları ev kira, kendisine ait odası yok kardeşi ile salonda yatıyor ve çalışıyor, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine uzak, annesi ilkokul mezunu ve ev hanımı, babası ilkokul mezunu ve boya işi ile uğraşıyor ama şu anda ameliyatlı olmasından dolayı çalışmıyor, büyükşehir belediyesinden iki ayda bir 80 TL sosyal yardım alıyorlar, aylık gelirleri babasının çalışmasından elde ettiği ücret: Günlük 20- 25 TL ayda ortalama 600TL

**17.9GÜ17:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası yok kardeşi ile paylaşıyor, evde 4 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi ilkokul mezunu ve fabrikada işçi, babası ortaokul mezunu ve dış imalatçısı, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri annesinin ve babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 1.500 TL

**18.9Yİ18:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin Anadolu kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası yok ablası ile paylaşıyor, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın sayılır, annesi ilkokul mezunu ve evlere temizliğe gidiyor, babası ilkokul mezunu ve inşaat işçisi ama şu anda çalışmıyor, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri annesinin gündelikten aldığı ve ablasının çalışmasından elde ettiği ücret: 2.500 TL

**19. 9M19:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin meslek kısmı, gecekonduda oturuyor, oturdukları ev aileye ait, kendisine ait odası yok kardeşi ile paylaşıyor, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın sayılır, annesi ilkokul mezunu ve ev hanımı, babası ortaokul mezunu ve sıra masa yapıyor, Mamak Kaymakamlığından kömür yardımı

olarak sosyal yardım alıyorlar, aylık gelirleri sadece babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 600 TL

**20.9M20:** Öğrenim gördüğü bölüm lisenin meslek kısmı, apartman dairesinde oturuyor, oturdukları kira, kendisine ait odası var, evde 5 kişi yaşıyorlar, mezun olduğu ilköğretim okulu devlet okulu, öğrenim gördüğü okul evine yakın, annesi ortaokul mezunu ve ev hanımı, babası ortaokul mezunu ve 3 gün pazarda köfte yapıp satıyor, sosyal yardım almıyorlar, aylık gelirleri sadece babasının çalışmasından elde ettiği ücret: 300 TL

**EK-2**

**KIZ MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ROL VE  
KİMLİKLERİNİN İNŞASINA YOL AÇAN SÜREÇLERİN ANALİZİ (ANKARA İLİ MAMAK  
İLÇESİ'NDE YER ALAN BİR ANADOLU MESLEK VE KIZ MESLEK LİSESİ ÖRNEĞİ)  
ARAŞTIRMASI GÖRÜŞME FORMU**

**Değerli katılımcı,**

Öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu görüşme formu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Ekonomisi ve Planlaması yüksek lisans programında yapılmakta olan bir yüksek lisans tezi araştırmasında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı, kız meslek lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yol açan okul içi ve okul dışı süreçleri, kız öğrencilerin eğitimlerine yükledikleri anlamı açığa çıkarmak üzere kendi deneyimlerinden hareketle analiz etmektir.

Görüşmeyle toplanan bilgiler topluca değerlendirilecek ve sadece bu araştırma için kullanılacak olup başka kurum ve kişilere verilmeyecek, gizli tutulacaktır. Görüşmedeki sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar araştırmaya çok önemli katkılar sağlayacaktır. Görüşmeden daha fazla kayıtlı veri elde edebilmek ve veri güvenirliliği sağlamak amacıyla görüşmeyi izninizle kaydetmek istiyorum. Sormak ya da söylemek istediğiniz bir şey yoksa görüşmeye başlamak istiyorum. Görüşme gönüllülüğe dayalı olduğundan her hangi bir nedenle görüşmeye devam etmek istemezseniz görüşmeyi kesebilirsiniz.

**Ebru EREN DENİZ**  
**Ankara Üniversitesi Eğitim**  
**Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Yönetimi ve Politikası**  
**Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi**  
[Kemane84@hotmail.com/05558414479](mailto:Kemane84@hotmail.com/05558414479)

**GÖRÜŞME BİLGİLERİ****GÖRÜŞME NO:****GÖRÜŞÜLEN KİŞİ:****GÖRÜŞME YERİ:****GÖRÜŞME BAŞLAMA VE BİTİŞ SAATİ:****KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Sınıfınız/Bölümünüz: a) 9 ( ) b) 10 ( ) c) 11 ( ) d) 12 ( )
2. Anne ve Babanızın eğitim durumu:  
 Anne : a) İlkokul ( ) b) Ortaokul ( ) c) Lise ( ) d) Üniversite ( ) e) Terk ( ) f) Diğer ( )  
 Baba : a) İlkokul ( ) b) Ortaokul ( ) c) Lise ( ) d) Üniversite ( ) e) Terk ( ) f) Diğer ( )
3. Anne ve Babanızın Çalışma Durumları :  
 Anne: a) Çalışıyor ( ) b) Çalışmıyor ( ) c) Çalışmayı bıraktı /işsiz d) Emekli  
 Baba : a) Çalışıyor ( ) b) Çalışmıyor ( ) c) Çalışmayı bıraktı /işsiz d)Emekli
4. Anne ve Babanızın Mesleği:  
 Anne : Baba :
5. Ailede Diğer Çalışanlar ve Meslekleri : 1.....  
 2.....  
 3.....
6. Ailenizin Toplam Ortalama Aylık Net Geliri :  
 Gelir türleri: maaş ( ) ücret ( ) kar ( ) faiz ( )
7. Sosyal yardım alıyor musunuz?  
 a) Evet ( ) Hangi kurum..... b) Hayır ( )

8. Mezun olduğunuz okullar: ( İlköğretim Okulu)

**İlkokul :** a) Özel ( ) b) Devlet ( ) **Ortaokul:** a) Özel ( ) b) Devlet ( )

9. Bu okullar yakın çevrede miydi?

a) Evet ( ) b) Hayır ( )

## I. AİLE

10. Hane Halkı Sayısı: a) 2 ( ) b) 3 ( ) c) 4 ( ) d) 5 ( ) e) 6 ( ) f) Diğer ( )

11. Evinizin özelliklerinden bahseder misiniz?

12. Oturduğunuz evin mülkiyet durumu: a) Kira ( ) b) Aileye ait ( ) c) Diğer ( )

13. Oturduğunuz evin genel durumu:

a) Apartman dairesi ( ) b) Gecekondu ( ) c) Diğer ( )

14. Ev kaç odalı: a) 1 ( ) b) 2 ( ) c) 3 ( ) d) Diğer ( )

15. Salon Var mı: a) Var ( ) b) Yok ( )

16. Isınma Durumu: a) Soba b) Kat kaloriferli c) Diğer ( )

17. Kendinize ait odanız var mı? (kiminle paylaşıyorsunuz?)

a) var ( ) b) yok ( )

18. Ders çalışma ortamınızdan bahseder misiniz?

19. Ders çalışırken size yardımcı olan birileri var mı? Varsa kim?

## II. SOSYO-KÜLTÜREL DURUM

20. Kendinize ait özel eşyalarınız var mı (enstrüman, bisiklet vb. ) ? Varsa hangileri isimleri?

21. Bilgisayarınız var mı? Varsa daha çok hangi amaçla ya da etkinlik için kullanıyorsunuz?

22. İnternet bağlantınız var mı? Varsa hangi konularla ilgili siteleri daha çok ziyaret ediyorsunuz?

a) var ( ) b) yok ( )

23. Son zamanlarda kitap okuma fırsatı bulabildiyseniz neler okudunuz?



24. Ders kitapları dışında evinize kitaplar giriyor mu? (Evetse) Ne tür kitaplar ve bu kitapları kimler daha çok okuyor?
25. Okuldan çıktıktan sonra genel olarak neler yaparsınız? Sıradan bir okul sonrası gününüzden bahseder misiniz?
26. Ailecek dışarı çıkar mısınız? Çıktığınız zamanlarda genellikle nereye gidersiniz neler yaparsınız?
27. Ailenizde kültür ve sanat etkinliklerini izleyen ya da bu ve benzeri sosyal etkinliklere katılan var mıdır?
28. Sinema, tiyatro, konser, vb kültür/sanat etkinliklerine gider misiniz? (Evetse) En son gittiğiniz sosyal etkinlik hangisiydi?
29. Ailenizdeki kişileri tek tek düşündüğünüz zaman, kimlerle daha çok vakit geçirdiklerinden bahseder misiniz?
30. Arkadaşlarınızdan bahseder misiniz? Derslerde kimlerle oturursunuz, sınıf dışında kimlerle beraber olmayı tercih edersiniz. Bu arkadaşlarınızı nereden ve ne kadar süredir tanıyorsunuz?
31. Bu okulda okuyan bir kız öğrenci sizce nasıl davranmalı? Siz bu okulda okuyan bir kız öğrenci olarak kendinizi nasıl tanımlıyorsunuz?
32. Kendinize rol modeli olarak aldığınız birileri var mı? Kimdir ve hangi özelliklerinden dolayı bu kişi ve/veya kişileri beğeniyorsunuz?

### **III. EĞİTİM YAŞANTILARI**

#### **a. Meslek Lisesine Giriş**

33. Bu okula ve bölüme gelme hikâyenizi anlatabilir misiniz? (Kız meslek lisesini veya bu bölümü hangi nedenlerle tercih ettiniz?)
34. Bu bölümü seçerken herhangi bir yönlendirme ile karşılaştınız mı? Bölüm hakkında bilginiz var mıydı? Varsa bilginin kaynağından bahseder misiniz (kim ve ne)? Neler söylediler?

35. Karma (kız/erkek) bir okulda olmayı ister miydiniz? Neden? Bugün size başka bir eğitim seçeneği (Genel Lise, Anadolu Lisesi vb) sunulsa, kız meslek lisesinden ayrılmak ister miydiniz? Neden ?
36. Siz bu okula başladıktan sonra (ya da bu okulu kazandıktan sonra) çevrenizin ve ailenizin tepkilerinden bahsedebilir misiniz? Ne dediler, nasıl karşıladılar? (Tepkiler kız olma ile ilgili mi?)

### **b. Okul Yaşantısı**

37. Nasıl bir öğrenci olduğunuzdan bahsedebilir misiniz? Sevdiğiniz ve sevmediğiniz dersleriniz hangileri? SBS gibi sınavlardaki başarı durumunuz nedir? Başarı ve başarısızlığın kaynağı (okul, sistem, aile, kendiniz vb.) ve nedenleri konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu durumları (başarı-başarısızlık) nasıl açıklıyorsunuz?
38. Kadınlara ve erkeklere özgü işler konusunda ne düşünüyorsunuz? Hangi işler kadınlara hangileri erkeklere daha uygun? Neden? Okulda size bu işler veriliyor mu? Okuldaki işlerin yürütülmesinde kız öğrenciler olarak ne tür işlere yardımcı oluyorsunuz? (çay, temizlik, panoların düzenlenmesi, tamirat, sıra ve masaların taşınması gibi)
39. Okulunuzda cinsiyetinizden dolayı hangi davranışları yapmanız ya da yapmamanız gerektiği konusunda öğretmenleriniz ve okul müdür / müdür yardımcılarınız size herhangi bir öğütte bulunuyorlar mı? (Evetse) Neler? Bu öğütler konusunda ne düşünüyorsunuz?
40. Okulunuzda öğretmenlerinizin ya da idarecilerin en çok önem verdiği konuları anlatabilir misiniz?
41. Kızlara uygun olmadığı iddiasıyla herhangi bir davranışınız nedeniyle disiplin ya da başka nitelikte bir ceza uygulandı mı? Bu tür bir durumla karşılaştınız mı? Bu tür durumlara nasıl tepki veriyorsunuz?
42. Okul yaşantınız içinde okulda onayladığınız ve onaylamadığınız durumlardan bahsedebilir misiniz? Onaylamadığınız durumlarda nasıl tepki veriyorsunuz?

43. Sizce ders kitaplarınızda ya da okulda anlatılanlarda kadınlara yönelik ayrımcılık yapıldığını düşünüyor musunuz? Böyle bir olayla karşılaştıysanız (ya da bir örnek) anlatabilir misin? Bu tür durumlara nasıl tepki veriyorsunuz?

#### **c. Günlük Yaşam ve Okul**

44. Okulda öğrendiklerinizi okul dışındaki yaşamınızda kullanma olanağı bulabiliyor musunuz? (Evetse) Neler olduğunu anlatabilir misiniz?

45. Kız meslek lisesinde aldığınız eğitimin yaşamınızda nasıl bir katkısı olacağına inanıyorsunuz? Bahseder misiniz?

46. Gerek ailenizde gerekse sosyal çevrenizde, toplumdan size en fazla kazandırılmak istenen değerleri, alışkanlıkları vb. sayabilir misin? (Örneğin çok söylenen, tekrarlanan ya da yapmadığın zaman yaptırımlarla (cezalarla) karşılaştığın şeyler. ) Bu saydıklarının kadın veya erkek olmakla ilişkisi var mı?

47. Kadınlara ve erkeklere özgü aile içi iş bölümü konusunda neler düşünüyorsunuz? Evinizde bu duruma ilişkin nasıl bir işbölümü var?

#### **d. Gelecek Beklentileri**

48. Bu okuldan mezun olduktan sonra neler yapmayı planlıyorsunuz? (Eğitim ve Meslek) Bu planlarınıza burada gördüğünüz eğitimin ve bölümünüzün nasıl bir etkide bulunacağını düşünüyorsunuz?

49. Üniversiteye devam etmeyi düşünüyor musunuz? Sınavlara nasıl hazırlanmayı düşünüyorsunuz? Hangi bölümleri tercih edeceksiniz? Neden?

50. Doğrudan, sınavsız seçme hakkın olsa hangi bölümlere girmek istersin? Niçin?

51. Siz bir kadın olarak, bazı mesleklerin size daha uygun olduğunu düşünür müsünüz? (Bir kadının herhangi bir meslekte çalışması gerekir mi? Yoksa bir mesleğe sahip olmak yeterli midir? Erkek olsaydınız hangi meslekleri kendinize yakıştırdınız?

52. Bu konuyla ilgili sorulmayan ancak önemli görüp açıklama ya da eklemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı ? Varsa lütfen paylaşır mısınız?

**Katkılarınız İçin Teşekkürler.**