

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KADIN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ERGENLİK
DÖNEMİ ÖĞRENCİLERİNE DAİR TOPLUMSAL
CİNSİYET ALGISI: İSTANBUL ÖRNEĞİ**

Nevin DURMAZ

2501090289

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. Emine Sevgi UÇAN ÇUBUKÇU

İSTANBUL – 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : NEVİN DURMAZ

Numarası : 2501090289

Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : KADIN ÇALIŞMALARI

Danışmanı : DOÇ.DR.SEVGİ UÇAN ÇUBUKÇU

Tez Savunma Tarihi : 19.08.2019

Saati : 13:00

Tez Başlığı : ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ERGENLİK DÖNEMİ ÖĞRENCİLERİNE DAİR
TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI: İSTANBUL ÖRNEĞİ

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış,
sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-DOÇ.DR.SEVGİ UÇAN ÇUBUKÇU		KABUL
2-DOÇ.DR.AYNUR SOYDAN ERDEMİR		Kabul
3-DR.ÖĞR.ÜYESİ FATİH ALTUĞ		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-PROF.DR.İŞİL BAŞ		
2-DR.ÖĞR.ÜYESİ EYLEM ÖZDEMİR		

ÖZ

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ERGENLİK DÖNEMİ ÖĞRENCİLERİNE DAİR TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI: İSTANBUL ÖRNEĞİ NEVİN DURMAZ

Bu çalışmada ergenlik dönemindeki çocukların, cinsiyet kimliklerini oluşturdıkları dönemde, öğretmenleri aracılığıyla toplumsal cinsiyet algılarının nasıl biçimlendiği incelenmiştir. Ergenlik dönemindeki çocukların, toplumsal cinsiyet konusundaki algılarının, okulla birlikte nasıl pekiştirildiği araştırılmış, bunun için öğretmenlerin sınıfta özne yaratımında kullandığı ifade, tutum ve davranışlarla öğrencilere nasıl bir model sundukları irdelenmiştir. Böylece, bu dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının oluşmasında öğretmenlerin nasıl bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının tarihsel süreçte nasıl tanımlandığına bakılmış, sınıfta özne oluşumunun anlaşılması için egemen ideoloji ve eğitim ilişkisi analiz edilmiştir. Daha sonra Türkiye'deki eğitim sistemi ve ortaokulların yapısı incelenmiş, öğretmenler aracılığıyla yeniden üretilmek istenen egemen ideolojinin anlaşılması için Türkiye özelinde yapılan çalışmalara bakılmıştır. Son olarak da, İstanbul genelinde farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerle yapılan derinlemesine mülakatlar aracılığıyla, sınıflarda öznenin kurulumunda kullanılan yaklaşım ve yönlendirmeler araştırılmış; oluşturulan baskı ortamları, ideolojik seslenmeler doğrultusunda ortaya çıkan itirazlar, cinsiyete göre oluşan beklentiler ve cinsiyetlerine uygun davranmayanların gördükleri hizaya getirici muameleler tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: cinsiyet, toplumsal cinsiyet, ergenlik, eğitim, öğretmenler

ABSTRACT

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF GENDER ON ADOLESCENT STUDENTS: THE CASE OF ISTANBUL

NEVİN DURMAZ

This study analyses how gender perception of the students who are at the very beginning of their adolescence is shaped by their teachers. It examines how adolescents' perception of gender is reinforced through teachers at school, and the teachers become role models for their students with their voices, attitudes and behaviours in class. By this way, the effect and influence of the teachers on the formation of gender perception of the adolescents are put forward. In this context, initially, the concepts of sex and gender are defined with their historical development process, and the relationship between the ideology and education is explored and analysed to understand the formation of the subject in the classroom. Followingly, the education system and the structure of the secondary schools in Turkey are examined, and related studies conducted in Turkey are employed to scrutinize the ideology conveyed through the teachers. Finally, through the in-depth interviews conducted with the teachers teaching at different types of secondary schools in Istanbul, the approaches and orientations used in the formation of the subject in the classroom is researched. The pressure environments, the objections arising against interpellation, the expectations based on gender and the punishment of the students not performing their genders are discussed based on the information given by the interviewees.

Keywords: sex, gender, adolescence, education, teachers

ÖNSÖZ

Ergenlik dönemindeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının şekillenmesinde aile, sosyal çevre, arkadaşların yanı sıra okulun ve okulda kullanılan araçların da etkisi vardır. Öğretmenler, okullarda birer rol model oluşturarak öğrencilerini etkilemektedirler. Yapılan bu çalışmada da ortaokul öğretmenlerinin, egemen ideoloji doğrultusunda, ergenlik dönemindeki öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının şekillenmesinde nasıl bir rol üstlendiği anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla dört farklı ortaokul türünde çalışan on altı öğretmenle görüşülüp bir alan çalışması yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde, sınıflardaki üretimde egemen ideolojinin ataerkil ve heteronormatif yapısının izlerine rastlanılmıştır. Görüşmeler okullarda toplumsal cinsiyet normlarının nasıl yeniden üretildiği ve nesilden nesile aktarıldığının görülmesi açısından önemlidir. Bu tezde yapılan analizler yalnızca görüşme yapılan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır; daha bütünlüklü bir analiz için başka çalışmalara da ihtiyaç vardır.

Bu tezin konusunun belirlenmesinde ve hazırlanmasında bana fikir veren, yol gösteren danışmanım sevgili Sevgi Uçan Çubukçu'ya, bilgi ve tecrübesiyle yardımlarını hiç esirgemeyen jüri üyesi sevgili Fatih Altuğ'a, iyimserliği ve güveniyle varlığını hep hissettiren sevgili hocam ve jüri üyesi Aynur Soydan Erdemir'e çok teşekkür ederim.

Ayrıca tanıştığım günden beri elleri hep üzerimde olan, her koşulda sabırla desteklerini sunan, önerileriyle zihnimi açan hocalarım sevgili Bülent Kılıç'a, sevgili Fügen Toksöz'e ve sevgili Mine Özyurt Kılıç'a en içten teşekkürlerimi iletmek isterim. Bu yolda yanımda olan sevgili arkadaşlarıma, ama en çok da kaynak bulmamda ve öğretmenlere ulaşmamda desteğini esirgemeyen sevgili Emine Bülür Civanoğlu'na, yazmam için ilham olan İDEA ve emekçilerine ve uzakları yakın eden Enrique J. Araiza Lacayo'ya desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Ve tabii ki, her daim varlıklarıyla güç veren, cesaretlendiren, sahip olduğum zenginliği yürekten hissettiren ailemin güzel kadınları Nazmiye'ye, Özlem'e ve Öykü'ye, hayata tutunmama vesile olan babam Derviş Durmaz'a, ama en çok da ilham kaynağım, en büyük destekçim annem Aslı Aksünger'e minnetle...

İSTANBUL, 2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	vii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: CİNSİYET VE TOPLUMSAL CİNSİYET.....	6
1.1. Cinsiyet Farklılıklarının İnsan Davranışlarına Etkisi.....	6
1.2. Cinsiyete Dayalı Farklılıkların Toplum İçerisinde Yapısallaşması....	9
1.3. Kültürel Bir İnşa Olarak Cinsiyet ve Öznenin Yaratılması.....	15
1.4. Ergenlik Dönemi ve Öğretmen Modeli Etkisi.....	20
2. TÜRKİYE'DE EĞİTİM VE EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYET.....	23
2.1. Sosyal Bir Süreç Olarak Eğitim ve Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları.....	23
2.2. Türkiye'de Eğitim Sistemi, Ortaokulların Yapısı ve Temel Sıkıntılar	26
2.3. Eğitimde Müfredat, Ders Kitapları ve Öğretmen Etkisi.....	32
2.4. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Örnek Teşkil Edecek Çalışmalar.....	40
3. BÖLÜM: ALAN ÇALIŞMASI: İSTANBUL ÖRNEĞİ.....	43
3.1. Yöntem	43
3.2. Ergenler ve Veli Profili.....	45
3.3. Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Normlarını Yeniden Üretmedeki Rolü	49
3.3.1. "Hey sen!": Sınıfta Öznenin Oluşumu.....	50
3.3.2. Seslenme Karşısında İtaatsizlik	56
3.4. Performatif Bir Eylem Olarak Cinsiyet	69
3.4.1.Cinsiyetlerine Uygun Davranmayanların Cezalandırılması.	73
SONUÇ	76
KAYNAKÇA	80

KISALTMALAR LİSTESİ

A.e.	: Aynı eser
Akt.	: Aktaran
B.a.	: Eserin bütününe atıf
Bkz.	: Bakınız
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
Der.	: Derleyen
Ed.	: Editör
Haz.	: Hazırlayan
No.	: Numara
s.	: Sayfa
Sy.	: Sayı
vb.	: Ve benzeri
Vol.	: Volume
yy.	: Yüzyıl

GİRİŞ

Çocuklar okula başlayana kadar aile, sosyal çevre, medya gibi sosyal ajanların etkisiyle, yetiştikleri anlayış, kültür, inanç ve değerler doğrultusunda bir kimlik kazanırlar. Okula başladıklarında çocuklardan cinsiyet normlarına uygun hareket etmeleri ve beklentiler doğrultusunda bir performans gerçekleştirmeleri beklenir. Böylece aldıkları eğitimle birlikte verili kültürü ve toplumsal normları pekiştirir, dönüştürür ve yeniden üretirler. Bu yeniden üretimde verili kültür kendine yasal bir dayanak bulup yapısallaşır. Bu anlamıyla eğitim ve okullar toplumsal cinsiyet normlarının kurumsallaştığı bir alandır. Çocuklar ise üretim sürecinin öznesi haline gelirler. Louis Althusser okulları devletin ideolojik aygıtları olarak tanımlamaktadır. Bu aygıt bireylerin sisteme uyumunu sağlamada kullanılmakta, egemen ideoloji ve kültürel değerler, okullarda kullanılan çeşitli araçlarla öğrencilere aktarılmaktadır. Öğretimde kullanılan müfredat, ders kitapları, materyal gibi araçlar, ideolojinin uygun bulduğu algıyı, öğretmenler vesilesiyle öğrencilere aktarmaktadır. Böylece okullar ideolojinin kurumsal olarak yeniden üretilmesinde, meşruiyet kazanmasında etkin bir faktör haline gelmektedir. Bu da toplumsal cinsiyet normlarının nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimde toplumsal cinsiyet normlarının nasıl yeniden üretildiği ve sürdürüldüğünü görmek bu yapısallığın işleyişini anlamak açısından önemlidir.

Ergenlik dönemine giren çocuklar sosyal ajanlar vasıtasıyla öğrendikleri normları okulda pekiştirip sürdürmeye devam etmektedirler. Ancak bu dönemde sosyalizasyon ajanları toplumsal cinsiyet normlarına uyum konusunda çocuklar üzerindeki baskıyı arttırmaktadır. Ergenlik döneminde bir kimlik oluşturma sürecine giren çocukların, toplumsal cinsiyet konusundaki geleneksel algıları iyiden iyiye şekillenmektedir. Bu yüzden bu dönem toplumsal cinsiyet algısının yerleşmesi ve pekişmesinde önemli bir evredir. Ergenlik dönemindeki çocuklar yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyip kendilerine yeni bir şeyler katmak isterler. Örnek aldıkları yetişkinleri modelleyerek kendi davranışlarını oluşturabilirler. Bu dönemde gözlemleyip model aldıkları öğretmenler ise onların toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenler eğitim ve öğretimdeki stratejik konumları itibarıyla ideolojinin aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. Geldikleri altyapı, büyüdüğü çevre, ürettikleri söylem, tutum ve davranışlarıyla verili kültürün normlarını sürdürebilir, bu normları

yeniden üretebilir ya da itiraz ederek onları kesintiye uğratabilirler. Öğretmenlerin sınıf içerisinde başvuracakları cinsiyetçi tutumlar ve ifadeler, öğrenciler arasında bir ayrışma, dışlanma, huzursuzluk ve uyumsuzluk yaratmaktadır. Paulo Freire *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı eserinde özgürlükçü eğitim anlayışının gerçekleşmesi için öğretmen öğrenci çelişkilerinin çözülmesi, her iki tarafın da ortak bir anlayışla, hiyerarşik bir yapılanmaya girmeden, empati kurarak hareket etmesi gerektiğini savunmaktadır. Aksi takdirde, öğretmenin her şeyi bilen, disipline eden, müfredatı ve kendi otoritesini öğrencilerin özgürlüğüne karşı kullanan bir yapı, öğrencilerin ise disipline sokulan, kendi fikri sorulmayan, ona sunulan tercihlere uyan ve sorgulamayan pasif bir alıcı olacağını söylemektedir. Böyle bir eğitim anlayışı ise cinsiyet ya da toplumsal cinsiyet normlarına dayanan cinsiyetler arası eşitsizliğin, öğretmenler aracılığıyla okul sistemi içerisindeki bir meşruiyetle kuşaklar boyu sürdürülmesine neden olabilmektedir. Türkiye’de, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini çeşitli açılardan inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Fakat öğretmenlerin ergenlik dönemindeki öğrencilerin toplumsal cinsiyet kimliklerinin oluşmasındaki etkisini irdeleyen çalışmalar sınırlıdır.

Bu nedenle bu çalışma ortaokul öğretmenlerinin, ergenlik dönemindeki öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının oluşumunda nasıl bir rol oynadığını, verili kültürün okullarda egemen ideolojinin beklentileri doğrultusunda nasıl üretilip sürdürüldüğünü veya kesintiye uğratıldığını göstermeyi hedeflemektedir. Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin farklı deneyim ve beklentilere sahip olabileceği düşünülerek, çalışmanın zenginleştirilebilmesi adına, devlet ortaokul, devlet imam hatip ortaokul, özel ortaokul ve köklü özel ortaokul olmak üzere dört ayrı okul türünde sekiz kadın, sekiz erkek öğretmenle derinlemesine mülakat yöntemiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın birinci bölümde cinsiyet ve toplumsal cinsiyetin davranışlara olan etkisinin tarihsel süreçte nasıl yorumlandığına bakılmış ve toplumsal normlara uyum sağlamayan ya da bu normların dışında kalan bireylerin koşulları incelenmiştir. Akabinde bu tartışmaların post yapısalcı feministlerle birlikte sonraki dönemde nasıl yorumlandığına bakılmıştır. Son olarak da insan hayatında cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kimliklerinin oluşmasında önemli bir evre olan ergenlik dönemi ele alınmış, bu dönemin temel özellikleri araştırılmış, bu dönemde öğretmen etkisi irdelenmiş, neden bu dönemin çalışmanın temeline çekildiği açıklanmıştır.

Evrimsel yaklaşıma ve kadınlarla erkeklerin beyinlerinin farklı yapısına yoğunlaşan pek çok çalışma, cinsiyetler arasındaki farklı davranışları katı bir değişmezlik içerisinde, anatomik bir temele oturtmaya çalışmıştır. Bu çalışmalar davranışlardaki farklılıkların yaratılıştan geldiğini öne sürmüşlerdir. Sinir bilim alanına yönelen çalışmalar ise insanların gelişim evrelerinin zaman ve etkileşimle girdiği inşa sürecine dikkat çekmiş, çevresel faktörlerin de insan davranışlarına etki edebileceğini öne sürmüşlerdir.

Kadınlar ve erkekler arasındaki davranış farklılığının biyolojik determinizmle açıklanamayacağını söyleyen feministler ise bu farklılıkların oluşmasına etki eden sosyal çevre ve deneyimlerin önemine dikkat çekmişlerdir. Bu alanda yapılan çalışmalar, kadınlar ve erkeklerin doğum itibarıyla girdikleri sosyalizasyon süreciyle cinsiyetlerine uygun bir kültürel inşa gerçekleştirdiklerini öne sürmüştür. Birinci ve ikinci dalga feministler davranışlardaki farklılıkların toplumlar tarafından oluşturulduğunu, toplum içerisinde yaratılan kadınlık ve erkeklik halleriyle bireylerin istenilen beklentiler doğrultusunda hareket etmelerinin sağlandığını vurgulamışlardır. Yaratılan bu beklentiler, toplumun ve kültürün yüklediği çeşitli anlamlarla cinsiyetler arasında bir karşıtlık ve dışlama yaratarak kendini var etmiş, dolayısıyla hiyerarşik bir yapılanma oluşturmuştur. Bu yapılanma içerisinde kadınlar baskıcı, dayatmacı roller ile ikincil konuma düşürülmüşlerdir. Birinci dalga feministler, toplum içerisindeki eşitsiz, cinsiyetçi uygulamalara karşı çıkmak için kadınların siyasal haklar ve eğitim hakkına erişimi gibi temel haklar kategorisinde itiraz etmişlerdir. İkinci dalga feministler ise “kişisel olan politiktir” şiarıyla toplum içerisinde kadınlara dayatılan cinsiyet rolleri ile kadınların maruz kaldığı eşitsizliklere dikkat çekmişlerdir. Kadınların özel alanla sınırlandırılmasının onların hükmedilir olduğu, erkeklerin kamusal alanla temsil edilmesinin onların hükmeden olduğu bir anlayışı getirdiğini, bunun da kadınları ikincil konuma düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Daha sonra post yapısalcı feministler ise cinsiyetin de toplumsal cinsiyet gibi kültürel bir inşa olduğunu öne sürerek alanda yapılan tartışmalara yeni bir boyut kazandırmışlardır. Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasında bir farklılık olmadığını savunan Judith Butler, aynı zamanda cinsiyetin de tekrarlanabilir performatif bir eylem olduğunu, ataerkil ve heteronormatif amaçlarla yaratılan öznenin egemen ideolojinin uygun gördüğü yapıda nesillerce yeniden inşa edildiğini ileri sürmüştür. Bu doğrultuda Althusser’in okulların, ideolojinin aygıtları olduğuna dair görüşlerine yer verilerek özne

oluşumu anlaşılmaya çalışılmıştır. Son olarak, bu bölümde, ergenlik dönemindeki çocuklar genel özellikleriyle tanıtılmış ve öğretmenlerin bu evredeki çocuklar için neden önemli olduğu açıklanmıştır. Cinsiyet ve toplumsal cinsiyetin tarihsel süreç içerisindeki bu yapılanması nesiller boyunca sürdürülmüş, okullarda egemen ideolojinin cinsiyetçi ve heteronormatif ideallerine uygun, boyun eğdirilmiş bireyler yaratılmak istenmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise bu yapılanmanın Türkiye’de nasıl bir temelde işlediğinin anlaşılması için eğitim sistemi ve okulların yapısı açıklanmıştır. Bu bölümde öncelikle Türkiye’deki milli eğitim ideolojisinin kuruluşuna yer verilmiş, alanda yapılan çalışmalarla sıkıntılara değinilmiştir. Daha sonra Türkiye’deki eğitim sistemi ve ergenlik dönemine girmiş öğrencilerin öğrenim gördüğü seviye olan ortaokullar hakkında bilgi verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, Anayasa ve Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türkiye’de eğitimin, kadınlar ve erkekler için eşit fırsatlar tanıma temelinde düzenlendiğine, eğitimde oluşacak herhangi bir ayrımcılığın yasalarca önlenmesine, devletin ayrımcılığı önleme ve dönüştürücü eşitliği sağlama doğrultusunda ek yasalarla da özel tedbir aldığına ve sorumluluk üstlendiğine vurgu yapılmıştır. Fakat tüm bunlara rağmen, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada mevzuatta bulunan açıklara ve eksikliklere dikkat çekilmiştir. Burada başvuru raporlarla günümüzde eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama noktasında yaşanan sıkıntılara yer verilmiş; Türkiye’deki müfredat, ders kitapları ve öğretmen etkisi incelenmiştir. Bu bölümde son olarak Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından örnek teşkil edecek çalışmalara yer verilmiştir.

Bu çalışma cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kimliklerinin oluştuğu bir dönem olan ergenlik çağındaki öğrencilerin, öğretmenleri üzerinden toplumsal cinsiyet algılarını nasıl oluşturduklarını görmeyi amaçlamıştır. Yapılan alan çalışması bu etkiyi anlamaya çalışmaktadır. Üçüncü bölümde yer alan alan çalışmasında öncelikle araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiş, araştırmadaki temel tartışmalara değinilmiş, daha sonra ise yapılan alan çalışmasının sonuçları analiz edilerek tartışmaya sunulmuştur. Burada öncelikle öğretmenlerin gözünden hedef grup olan ergenlerin nasıl tanımlandığı açıklanmış ve verili kültürün inşa edilmesinde önemli bir yer tuttuğuna inanılan ailelerin sosyo-ekonomik yapılarından örnekler verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin sınıf içerisinde toplumsal cinsiyet normlarını yeniden üretmede üstlendikleri role dikkat çekilmiş, Althusser’in kullandığı *seslenme*

yöntemiyle, öğretmenlerin sınıflarda egemen ideoloji doğrultusunda nasıl özneler yaratmaya çalıştığı gösterilmiştir. Öğrencilerin *seslenme* karşısında verdikleri tepkiler incelenip yapılan itaatsizliklere yer verilmiştir. Burada Butler'ın dikkat çektiği itaatsizliğin boyutları ele alınıp yasanın reddedilebilir, meşruiyeti sorgulanabilir ve yeniden tanımlanmaya zorlanabilir olduğuna dair görüşlerine yer verilmiş, Butlercı bir bakışla ortaya çıkan itaatsizlikte öznenin tekbiçimli yanı sorgulanmıştır. Öznenin seslenme karşısında boyun eğdirilmiş statüye getirilmesi için oluşturulan baskı yöntemleri hem öğretmen hem de öğrenciler açısından ele alınmıştır. Son olarak da bedeninin nasıl cinsiyetlendirildiğini açıklayabilmek için anlamı neyin oluşturduğu ve bu anlamın hangi şekillerde perforce edilirse kabul edileceği analiz edilmiş, cinsiyetlerine uygun davranmayan, farklı cinsel yönelim ve tercihi olanların dışlanarak nasıl cezalandırıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

CİNSİYET VE TOPLUMSAL CİNSİYET

1.1. CİNSİYET FARKLILIKLARININ İNSAN DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Tarih boyunca kadın ve erkeklerin, yetiştikleri toplumun belirlediği normlara göre farklı davranışlar sergilediği düşünülmüştür. Bu davranışların temelinde yatan faktörler pek çok farklı nedene bağlanmıştır. Toplumsal normlara uyum sağlamayan veya bu normların dışında kalan çok fazla birey olmuştur. Bu açıdan bakılınca, cinsiyet temelli bir çalışma, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet algısının ne zaman, nerede ve nasıl başladığını anlamaya ışık tutacaktır. Bu bölümde teorik yaklaşımların tarihsel süreçte birbirleriyle nasıl ilişkilendiği açıklanmaya çalışılacaktır. Kavramsal çerçevenin oturtulması için Becky Francis'in *The Nature of Gender*¹ metni model alınıp, birincil ve harici metinler okunarak bir analiz geliştirilecektir.

Tarihsel süreçte cinsiyetin davranışlarımıza olan etkisine baktığımızda evrimsel gelişim, beyin farklılıkları ve sinir bilim gibi alanlara yoğunlaşan pek çok çalışmaya rastlarız. Günümüzün cinsiyetçi davranış eğilimini de yansıtan evrimsel psikologlar, davranışlarımıza yansıyan cinsiyet temelli farklılıkların, Darwin'in doğal seleksiyon kavramında belirttiği, hayatta kalma esasına göre geliştiğini savunmaktadırlar.² Bu yaklaşıma göre, davranışlarımıza etki eden cinsiyet temelli farklılıklar yaratılıştan kaynaklanmaktadır. Ayrıca cinsiyete dayalı algı ve davranışlarımız, Darwin'in doğal seleksiyon kuramında belirttiği "iyi olanın hayatta kalması" esasına göre gelişmiştir. Bu yüzden, insan davranışları önceden belirlenmiş, değişmeyen ve mutlak ifadelerle göre cinsiyetlendirilmiştir.³ Oysa evrimsel teoriye eleştirel bir açıyla yaklaşan Steven Rose, evrimsel yaklaşımın temel öznesinin genler, temel odak noktasının ise adaptasyon olduğunu ileri sürmektedir. Zira bu anlayışa göre genler, varlıklarını ancak adapte olarak sürdürmektedirler.⁴ Burada akıl ise bilişsel bir makine, beynin içinde bilgiyi işleyen bir aygıt olarak kabul edilmektedir. Rose, yaşayan bir organizmanın doğal seçilimi bekleyip genetik talimatlara göre

¹ Kaynakçada aksi belirtilmediği müddetçe bu çalışmada yapılan tüm çeviriler bana aittir.

² Bkz.: David Buss, **Evolutionary Psychology**, 5th ed., Berkshire, Open University Press, 2004, b.a.

³ Becky Francis, "The Nature of Gender", **The SAGE Handbook of Gender and Education**, Ed. by Christine Skelton, Becky Francis, Lisa Smulyan, India, SAGE Publication, 2006, s.9.

⁴ Rose, Steven, "Escaping Evolutionary Psychology", **Alas, Poor Darwin**, Ed. by Hilary Rose, Steven Rose, New York, Harmony Books, 2000, s. 302-303.

hareket eden pasif bir robottan ziyade, kendi kaderini tayin etmede aktif bir özne olduğunu belirtmektedir. Ayrıca beynin ve aklın yalnızca mimari ve bilişsel bir bilgi işleme makinesine indirgenmesinin doğru olmadığını çünkü bunların yaşamın anlamıyla da ilgilendiğini öne sürmektedir. İnsan olmanın biyolojik doğası, bireysel hayatlar kurmasını ve kolektif toplumlar yaratmasını sağlamaktadır.⁵ Bu açıdan bakıldığında evrimsel yaklaşım insanın sosyal yapısını göz ardı edip yalnızca beynin mimari yapısı üzerinde durmakta ve davranışlarımızı da buna göre yorumlamaktadır.

Çalışmalarında kadın ve erkeklerin beyinleri arasındaki farklılıklarının üstünde duran teorisyenler de beynin yapı ve işlevlerini inceleyip davranışların cinsiyetlendirilmiş olduğunu ve bunun da cinsiyet farklılıklarının yaratılıştan gelen doğasını yansıttığını öne sürmektedirler.⁶ Bu alanda çalışmalar yürütmüş Michael Gurian erkek ve kız çocukları arasındaki farkların onların zekâ türlerinin incelenerek ortaya çıkarılabileceğini savunmaktadır. Gurian, bir cinsiyetin herhangi bir zekâ türündeki baskınlığının, diğerinin kısmen kendi becerisini o türde saklamasıyla gelişmekte olduğunu iddia etmektedir. Burada bahsedilen saklama bilinçli değildir; beyin kendini yeterli gördüğü alanda ortaya koyar, doğalında iyi olmadığı alanda da, ciddi bir destek görmediği sürece, kendini göstermez. Bu durumda belirli bir zekâ türünde yapılanmış bir beyin asla başka türde, daha önceden yapılanmış bir beyin kadar iyi olmaz. Ancak her iki beyin türü de uygun bir şekilde desteklenirse kendilerini başka alanlarda geliştirebilirler.⁷ Erkeklerin daha çok sayısal, kadınlarınsa sözel alanlarda baskın olduğu varsayımı böyle bir anlayışın ürünüdür, denilebilir. Örneğin kızlar matematikte desteklenirse kendilerini geliştirip daha iyisini yapabilirler. Fakat bu anlayışa göre beyin yapıları itibarıyla cinsiyetler arasında bir ayrım zaten vardır.

Bu anlayışa karşı çıkan bir görüş ise, beynin işleyişindeki baskınlık ve bununla birlikte cinsiyete dayalı farklılıklardan bahsederken daha dikkatli davranılması gerektiğini, erken dönem davranış ve becerilerin yalnızca beyinden etkilenmediğini, bunların sosyalleşme yansımaları da olabileceğini savunur. Beyin yapılarının gelişiminin olgunluk ve uzmanlaşılacak alanları göstermede iyi bir ölçüt olamayacağını, beynin asıl işlevinin bu konuda daha iyi bir ölçüt olabileceğini

⁵ A.e. 310-316.

⁶ Francis, "The Nature of Gender", **The SAGE Handbook of Gender and Education**, s.9.

⁷ Michael Gurian, **Boys and Girls Learn Differently!**, 10th ed., San Francisco, Jossey Bass, 2011, s. 52.

vurgular.⁸ Bu eleştiride de görüldüğü gibi, cinsiyetin davranışlarımızdaki etkisinin beyin yapılarımızın farklılıklarından kaynaklı olduğunu öne süren çalışmalar sosyalleşmenin göz ardı edilmesini ve bu farklılıkların yegâne ve değişmez olduğu görüşünü eleştirmişlerdir.

Sinir bilimci çalışmalar ise, beynin sosyal etkileşim ve çevresel koşulların bir sonucu olarak gelişmekte olduğunu vurgulayarak, beyin farklılıklarını savunan teorisyenlerin farklılıkların doğal ve değişmez olduğu yönündeki görüşlerine karşı çıkmışlardır.⁹ Bu alanda yapılan bir çalışma, doğuştancı kuram ve evrimsel psikolojinin öne sürdüğü iddialara rağmen, gelişimin bebek ve çocuklarda beyin yapılanmasından çok daha önemli olduğunu, gelişim evrelerinin zaman ve etkileşimle sürekli bir inşa halinde olduğunu belirtmektedir.¹⁰ Bu durumda doğumdan itibaren çevre ile girilen etkileşimin de önemi vurgulanmakta, çevresel faktörlerin bu farklılıklarda rol oynayabileceği belirtilmektedir.

Bu bölümde son olarak yer verilecek başka bir çalışma ise, kadınlar ve erkeklerin farklı bedenlere sahip olmalarından ve toplumda farklı konumlandırılmalarından ötürü dünyayı farklı deneyimlediklerine dikkat çekmekte, bu deneyimlerin onların beyinlerinin çalışma şekillerini etkilemede önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Çalışma, ayrıca, insanların bedenlerini kullanma yollarının tarihsel ve kültürel olarak değiştiğini ve dolayısıyla stereotip cinsiyet rolü davranışlarının doğuştan değil, kültürel olarak üretildiğini öne sürmektedir.¹¹

Çalışmanın bu kısmına kadar davranışların, becerilerin ya da yönelimlerin yalnızca evrimsel yaklaşım ya da beyin farklılıkları ile açıklanamayacağı, sosyal çevre ve deneyimlerin de bu anlamda önemli bir etkiye sahip olduğu çeşitli metinler analiz edilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bölümden sonra, toplumsal cinsiyetin davranışları açıklamada önemli olduğunu vurgulayan metinlere ağırlık verilecek, birinci ve ikinci dalga feministler ışığında toplumsal cinsiyetin nasıl tanımlandığı üzerinde durulacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin özellikle ergenlik dönemine girmiş

⁸ Naima Browne, **Gender Equity In The Early Years**, Berkshire, Open University Press, 2004, s.27.

⁹ Becky Francis, "The Nature of Gender", **The SAGE Handbook of Gender and Education**, s.9.

¹⁰ Annette Karmiloff-Smith, "Why Babies' Brains Are Not Swiss Army Knives", **Alas, Poor Darwin**, Ed. by Hilary Rose, Steven Rose, New York, Harmony Books, 2000, s. 184-185.

¹¹ Carrie Paechter, **Educating the Other**, 2.nd ed., Taylor & Francis e-Library, 2003, s. 46.

öğrenciler üzerinde yarattığı toplumsal cinsiyet algısının anlaşılabilmesi için eğitim alanında yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

1.2. CİNSİYETE DAYALI FARKLILIKLARIN TOPLUM İÇERİSİNDE YAPISALLAŞMASI

Evrimsel yaklaşım, beyin farklılıkları ve sinir bilim alanında yapılan çalışmalar davranışları cinsiyetçi ifadelerle yorumlamıştır. Bu bakışa göre, cinsiyet yaratılıştan ve değişmezdir. Halbuki davranışlardaki farklılıkların toplum tarafından oluşturulduğu, toplumda yaratılan beklentiler ve algıyla sürdürülüp yeniden üretildiğini savunan çalışmalar da olmuştur. Alanda yapılan bu çalışmalara yer vermeden önce, bir parantez açıp, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının neyi ifade ettiğini kısaca belirtmekte fayda vardır.

Cinsiyet genel olarak “kadın ya da erkek olmanın biyolojik yönü” olarak, bireyin biyolojik cinsiyetine dayalı bir kategori olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal cinsiyet ise “kadın ya da erkek olmaya, toplumun ve kültürün yüklediği anlamlar ve beklentiler” olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda toplumsal cinsiyet kültürel bir yapıyı karşılamakta ve biyolojik yapıyla ilişkili psikolojik özellikleri de içermektedir.¹² Buradan hareketle çalışmanın ilk ayağı cinsiyet, ikinci ayağı ise toplumsal cinsiyet üzerine yoğunlaşmaktadır.

Tarihsel süreçte kadınlar, cinsiyet ya da toplumsal cinsiyet ifadeleri ve tutumları ile toplumsal hiyerarşi içinde erkeğe göre ikincil konuma itilmiştir. Birinci dalga feministler, 17. ve 18. yüzyıllarda yaptıkları başkaldırılarıyla günümüzde toplumsal cinsiyet kavramı olarak ifade edilen, kadınlık ve erkeklik hallerini sorgulamış, gündelik sistem içerisine de yerleştirilen, kadınların hayatlarını kısıtlayan pratik ve beklentileri tartışmaya açmışlardır.

Kadınların eğitime erişim hakkını irdeleyen Mary Wollstonecraft *Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi*¹³ adlı eserinde, kadınların erkeklere göre ikincil ve değersiz bir konuma itilmesinin gerekçesini yaradılışlarına değil de eğitimsiz olmalarına bağlamıştır. Ona göre, en başarılı eğitim modeli, bireylerin anlayış gücünü geliştiren, yani kendilerini özgürleştirecek erdemleri kazandıran eğitim modelidir.

¹² Zehra Y. Dökmen, Toplumsal Cinsiyet, 2. bs., İstanbul, Remzi, 2010, s.19-20.

¹³ Aydınlanmacı etik, bireylerin akıllarını kullanmalarını yücelten bir etik biçimidir. Bu metin ise konumu itibarıyla aydınlanmacı felsefenin de bir ürünüdür.

Kadınlar düzenli olarak eğitim alamadıkları için, çocukluklarından itibaren yöntemin önemini öğrenip büyüyen erkeklerin, planlama ve kesinlik arama kabiliyetlerine sahip olamazlar. Ayrıca yine toplum içerisinde maruz kaldıkları rastgele uygulamalar, kadınların kendilerini sürekli olarak tekrar etmelerine sebep olur.¹⁴ Eğitim, kadınlara bir zayıflık görüntüsü verir; amaç, onlara zarafet ve güzellik kazandırmaktır. Kadınlar bilime yönlendirilmedikleri için gündelik yaşam ve davranış biçimlerine odaklanırlar:

“Toplumun mevcut durumunda bir beyefendinin kişiliğini destekleyecek bir parça eğitim gerekli görülür; erkek çocuklar birkaç yıl boyunca disiplinle tanıştıkları bir eğitim almak zorundadırlar: Ama kadınların eğitiminde anlayış gücünün geliştirilmesi, bedenin güzelleştirilip süslenmesinden aşağı görülür; çeşitli kısıtlamalarla ve yapmacık alçakgönüllülük gösterileriyle zayıf düşürülen bedene, olgunluğa henüz erişmemiş ve rahat içindeki uzuvların asla ulaşamayacağına inanılan zarafet ve güzellik kazandırılmaya çalışılır. Ayrıca genç yaşlarda insanlar taklit yoluyla öğrenirler; kadınlaraysa inceleyebilecekleri ciddi ve bilimsel konular sunulmadığından işlenmemiş akılları kısa zaman içinde yaşama ve davranış biçimlerine yönelir. Nedenlerini araştırmadan sonuçlara, biçimlere takılıp kalırlar; davranış biçimlerini belirlemek için benimsedikleri karmaşık kurallar, gerçek yalın ilkelerin yerini tutabilmekten uzaktır çoğunlukla.”¹⁵

Pek çok birinci dalga feminist, kadınların hayatlarını ve toplum içerisindeki konumlarını sınırlandıran sosyal ve ekonomik uygulamalara odaklanmış, siyasal eşitlik için mücadele etmiştir. Eğitim, kadın ve erkeklerin eşit haklara sahip olmamasında ve aradaki eşitsizliğin derinleşmesinde önemli bir faktör olarak görülmüştür. Eğitim hakkına erişim, öğretilen dersler, öğretim yaklaşımları ve bu alandaki beklentiler sıklıkla gündeme getirilen konular olmuştur.

İkinci dalga feministler ise, kadın ve erkekler arasındaki bu adaletsizliği daha çok cinsiyet rolleri üzerinden açıklamaya çalışmışlardır.¹⁶ Cinsiyet rolleri yaklaşımı kadın veya erkek olmayı, belirli bir cinsiyete atfedilen bir dizi beklentiye göre davranmak olarak yorumlamıştır. Baskıcı, kadınları pasifleştirip ikincil konuma düşüren bir araç olarak kullanılan bu roller, kadın ve erkeklere, önceden belirlenmiş ataerkil normlara göre hareket etmeleri gerektiğini öğütlemiştir. Dolayısıyla ataerkil sistem cinsiyet rolleriyle kendine uygun özneler yaratmış ve bunların çeşitli sistemlerle

¹⁴ Mary Wollstonecraft, **Kadın Haklarının Gerekçelenirilmesi**, 11. bs., İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları, 2012, s.33-35.

¹⁵ A.e., s. 36.

¹⁶ Becky Francis, “The Nature of Gender”, **The SAGE Handbook of Gender and Education**, s.10.

sürdürülmesini sağlamıştır. Normlara uymayan kişileri ise cezalandırmıştır. Tarihsel süreçte okullar bu sistemin bireylere aktarılmasında hep önemli bir yere sahip olmuştur. Çocuklar, doğumdan itibaren aile, sosyal çevre, medya gibi yapılardan öğrendiklerini, okullarda pekiştirmiş ve sürdürmüşlerdir. Sınıf içi bir otorite olarak öğretmenler, toplumun, sistemin, çalışılan kurumun ahlâki yargılarını kendi ifade ve tutumlarıyla öğrencilere aktararak, sistemin uygun gördüğü öznelerin yaratım sürecinde aktif olarak yer almışlardır. Bu vesileyle toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yaratan normların sürdürülüp yeniden üretilmesine katkı sunmuşlardır. Özellikle ergenlik döneminde, cinsel kimlik oluşturma sürecine giren öğrenciler ise öğretmenlerini modelleyerek bu süreci sürdürüp yeniden üretmişlerdir.

Albert Bandura *Social Learning Theory* adlı çalışmasında rollerin içselleştirilmesinin sosyal öğrenme yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır.¹⁷ Bandura'nın ortaya koyduğu sosyal öğrenme kuramında, davranışların doğuştan değil, sonradan, doğrudan deneyim ya da gözlemle öğrenildiği öne sürülmektedir. İnsan davranışlarının bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerle karşılıklı bir etkileşim içerisinde olduğu düşünülmektedir. Çocuklar aynı cinsiyetten oldukları insanların davranışlarını taklit eder, bunun karşılığında davranışlarını destekleyen ya da yeren bir tepki alır ve buna göre de davranışlarını belirler.¹⁸

Burada verilecek birkaç örnekle eğitim alanında toplumsal cinsiyet algısının nasıl yerleştirildiğini göstermek faydalı olacaktır. Michelle Stanworth okulların kız öğrencilere ekonomik bağımsızlıklarını elde etmek için gerekli olan nitelikleri sağlamada eksik kaldığını ve öğrencilerin okullardan geleneksel ve cinsiyetçi iş bölümü normlarıyla mezun olduklarını ileri sürmüştür. Kadınlar çok erken yaşlardan itibaren geleceklerini evlilik ve ailevi sorumluluklar üzerinden kuracakları bir düşünce yapısına yönlendirilirken, erkekler ise mesleki kariyerle güçlendirilmiş bir düşünce yapısına yönlendirilmektedirler.¹⁹ Burada müfredatın önemine değinen Stanworth, öğretimde kullanılan yöntem ve konularla cinsiyet rollerinin yeniden üretilip kadınlık ve erkeklik rollerine önem atfedilmesine neden olunacağını söyler. Mesela pek çok

¹⁷ Albert Bandura, **Social Learning Theory**, New Jersey, Prentice-Hall, 1997, b.a.

¹⁸ Bu tezin odağında bulunan ergenlik dönemi de çocukların cinsiyet temelli beklentilere maruz kaldığı bir dönemdir. Bu dönemde cinsiyet rollerinin içselleştirilmesi konusunda toplumsal baskı artmaktadır. Öğretmenler ise okullarda çocukların cinsiyet rollerine uygun davranmalarını bekleyerek toplumsal cinsiyet algısının yerleştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır.

¹⁹ Michelle Stanworth, **Gender and Schooling**, 7th ed., London, Unwin Hyman Ltd., 1990, s.12.

Fen Bilgisi kitabı odak noktasında erkek okuyucuları bulundurup görsellerinde onlara yer verir. Burada öğretmenlere bir sorumluluk atfetmeyen Stanworth, bilginin bir yandan kadınları dışlayan, diğer yandan ise deneyim konusunda cinsiyetçi bir ayrım uygulayan ataerkil yapısını eleştirir; öğretmenlerin ise bu konuda kendilerine gelecek herhangi bir eleştiriye hem akademik tarafsızlıklarını zayıflatacağı hem de profesyonel kimliklerine bir meydan okuma olarak görecekları için tehdit gibi hissedeceklerini belirtir.²⁰

Sue Sharpe ise, sosyal sınıflara göre değişiklik gösterdiğini düşündüğü kadınlık ve erkeklik ideallerinin, rekabetçi bir ekonomik sistemde erkekleri başarılı kılarken, kadınları sistemden dışladığını belirtmektedir.²¹ Sharpe, daha temelde, erkek çocukların çevreleri üzerinde etki bırakması temel alınarak, kız çocukların ise kendi çevrelerinden korunarak büyütüldüğünü belirtmiştir. Erkekler kontrolcü ve yol gösterici, kızlar ise daha uysal ve bağımlı olmaya yönlendirilmiştir. Kendi yeteneklerini geliştirip değerlendirmesi için fırsat sunulmayan kızlar, kendilerini küçümseyip tek başına hareket etmede güvensiz olmaktadır. Kimlik duygularını ilişkiler üzerinden belirleyip öz saygılarını başka insanlardan gördükleri onaya bağılı olarak kurmakta ve bağımlı bir kişilik geliştirmektedirler. Bağımlı büyütölmeleri ise analitik düşünme yetilerini geliştirememelerine, dolayısıyla da bilim ve ilgili diğer alanlarda kendilerini gösterememelerine sebep olmaktadır.²² Sharpe, eğitim ve meslek seçimlerine olan etkileriyle anne babaların ve sınıf içi ayrımcı müdahalelerle öğretmenlerin de bu farklılığı güçlendirdiğini savunmaktadır.²³

Burada değinilen bir diğer konu ise çocukların, cinsiyet rollerine dair aile, medya ve gündelik deneyimlerden öğrendiklerini okulda pekiştirmeleridir. Sharpe, ders ve işlenen konularla cinsiyet eşitsizliklerinin okullarda kalıcı hale getirildiğini, okullardaki bu aktarımı ise öğretmenlerin sağladığını belirtmektedir. Okulların iki temel işlevi olduğuna vurgu yapan Sharpe, ilkinin eğitim vermek ve bilgiyi iletmek olarak; ikincisi ise, okulların kabul edilemeyen toplumsal davranışları bastırma, kontrol ve itaatin önemini vurgulama ve disiplinin kabul edilmesini sağlamaya yönelik sosyal işlevi olarak tanımlamaktadır. Özellikle ikinci işlevin abartılması öğrencilerde inisiyatif,

²⁰ A.e., 19-20.

²¹ Sosyo ekonomik sınıflara göre kadın ve erkeklere yapılan yönlendirmelerdeki farklılıklara bu çalışmanın alan çalışması bölümünde de yer verilecektir.

²² Sue Sharpe, **Just Like a Girl**, 2nd ed., London, Penguin, 1994, s.122.

²³ A.e., s.123.

güven ve merakı yok etmektedir.²⁴ Burada cinsiyetlendirilmiş bilgi ve onun aktarımı konusunda öğretmenlerin ne kadar büyük bir etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Sharpe'nin vurguladığı bir diğer şey ise öğretim esnasında öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin, kız ve erkeklere yönelik gizli ayrımcılık içerebildiğidir. Öğretmenler motivasyon anlamında öğrencilerine cinsiyetçi yaklaşabilmektedirler. Onların bu tavırları uyarı, azarlama ya da şaka yapma gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır.²⁵ Bu tutumların ise kız ve erkek öğrencilerin davranışlarını kontrol etmenin bir yolu olduğunu söyleyebiliriz.

20.yy.'ın sonlarında eğitim alanında yürütülen bu çalışmalar, kız ve erkek çocuklarının küçük yaşlardan itibaren aile, okul, sosyal çevre gibi faktörlerle toplumsal cinsiyet kimliklerini nasıl kazandıklarını göstermede önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmalar cinsiyetçi yaklaşım ve yöntemlerle kız çocuklarının eğitimde erkeklere göre nasıl daha başarısız olduğunu ve öğretmenlerin toplumun ve okulun belirlediği cinsiyet normlarını öğrencilere aktarmadaki rolünü göstermiştir. Kadınlara okullarda da atfedilen roller hep baskıcı olmuş, onların potansiyellerini ortaya çıkarmalarına engel olmuştur. Cinsiyet rollerini içselleştirme noktasında yapılan müdahaleler kadınları ikincil bir konuma düşürmenin aracı olmuştur. Cinsiyet rolleri üzerine yapılan bir çalışma, toplumun belirlediği normlara dayanan bu rollerin değişiminin, içerisinde okulların da olduğu toplumsal temsillerin, yeni beklentiler oluşturması ile gerçekleşeceğini savunmuştur.²⁶

Judith Lorber ise toplumsal cinsiyetin sosyal inşasını ele aldığı çalışmasında, insanların biyolojik olarak cinsiyetlendirilmesinin başkalarının onlarla girdiği iletişim yoluyla sağlandığını vurgulamıştır. Bu anlayışa göre, insanların birbirlerine dair farklı beklentilerinin olması ve buna göre farklı muamele görmeleri onların doğum itibarıyla tanımlandıkları cinsiyete bağlıdır. Cinsiyet inşası, doğumda genitalyanın görünümüne göre bireyin bir cinsiyet kategorisine dahil edilmesiyle başlar ve doğan bebekler direkt olarak cinsiyet kategorilerine göre giydirilirler; zira anne babaları sürekli olarak bebeklerinin kız mı erkek mi olduğu sorusuna cevap vermek istemezler. Daha sonra cinsiyet kategorisi isim verme, kıyafet seçimi ve diğer cinsiyet damgalarıyla toplumsal cinsiyete dönüşür. Çocuğun toplumsal cinsiyeti belirginleşince başkaları ona

²⁴ A.e., s. 124-125.

²⁵ A.e., s.128.

²⁶ R. W. Connell, **Masculinities**, 2nd ed., California, University of California Press, 2005, s. 23.

toplumsal cinsiyetine göre yaklaşır. Çocuklar ise gördükleri bu cinsiyetçi muamele karşısında farklı hissedip farklı davranırlar. Konuşmaya başladıklarında doğrudan kendilerini o cinsiyetin bir üyesi olarak görmeye başlarlar. Ergenliğe kadar cinsiyet yeniden devreye girmez. Ama bu döneme kadar cinsel arzu, istekler ve deneyimler toplumsal cinsiyet norm ve beklentileriyle şekillenmiş olur. Genç kadınlar ve erkekler, duygusal anlamda, birbirlerine toplumun uygun gördüğü şekillerde yaklaşır. Ebeveynlik de cinsiyetlendirilmiştir; farklı cinsiyetler farklı meslek gruplarına yönelir. Yapılan işler kadınların ve erkeklerin hayat deneyimlerini belirler ve bu deneyimler kadınlık ve erkeklik hallerinin oluşmasına olanak sağlayacak farklı duygu, bilinç, ilişki ve yetenekleri oluşturur. Tüm bu süreçler ise toplumsal cinsiyetin sosyal inşasını oluşturur.²⁷ Lorber'ın bu çalışması bireyin biyolojik olarak doğum itibarıyla bir cinsiyet kategorisine dahil edildiğini, toplumsal cinsiyet algısını çevresindekilerin ona yaklaşımı ve onlarla kurduğu etkileşimle oluştuğunu öne sürer. Fakat burada bedenler sosyal sürecin yalnızca bir nesnesi değil, aktif katılımcıdır.

Bu bölümde son olarak yer verilecek çalışma ise çocuklarda toplumsal cinsiyetin ilişkisel olarak inşa edildiğine dikkat çekmektedir. Becky Francis'e göre erkeklik kadınlıktan olan farkı ile tanımlandığı için cinsiyetler de birbiriyle ilişkili iki grup olarak inşa edilmiştir. Francis bu etkileşimi ortaya koymak için Londra'nın çeşitli bölgelerindeki okullardan 145 ilköğretim öğrencisiyle bir çalışma yürütmüş, bireysel görüşmeler ve grupça yapılan rol canlandırmalarıyla çocukların birbirleriyle etkileşimi ve bu alandaki söylemlerine odaklanmıştır. Sorduğu sorularla çocukların sınıf içi etkileşimi cinsiyetlendirilmiş olarak tanımlayıp tanımlamadıklarını, kızlar ve erkeklerin farklı davrandıklarını iddia etmeleri durumunda da bu farklılıkların neler olduğunu ortaya koymak istemiştir. Alınan yanıtlar okulda farklı cinsiyetlerin farklı davrandığına dair genel bir kanı olduğunu göstermiştir. Buna göre Francis, çocukların toplumsal cinsiyetlerini görsel ve davranışsal olarak farklı inşa ettiklerini ve sıklıkla da toplumsal cinsiyet inşaalarında bu farklılıkları birbirleriyle ilişkilendirdiklerini ileri sürmüştür. Ayrıca stereotipik cinsiyetlendirilmiş aksesuar, kıyafet ve davranışların çocukların cinsiyet kimliklerini oluşturmada önemli bir rolü olduğunu, çocukların bunları tâbi oldukları cinsiyetin belirleyicisi olarak gördüklerini vurgulamıştır.²⁸

²⁷ Judith Lorber, **Paradoxes of Gender**, New York, Yale University Press, 1994, s.14.

²⁸ Becky Francis, **Power Plays**, Staffordshire, Trentham Books Limited, 1998, s.32-33.

Buraya kadar incelediğimiz çalışmalar toplumsal cinsiyetin genel olarak kadınlar ve erkeklerde nasıl bir algı yarattığını ve sosyal öğrenme, sosyal inşa gibi yaklaşımlarla çocukların cinsiyetlerine uygun davranmaları için nasıl teşvik edildiğini aydınlatmaya çalışmıştır. Burada Mary Wollstonecraft'ın yayınladığı bildirge ile eğitimde cinsiyet ayrımcılığına dikkat çekildiği, birinci ve ikinci dalga feministlerle bu ayrımcılık ve uygulanış yöntemlerinin eleştirildiği vurgulanmıştır. Birinci dalga feministler özellikle siyasal hakların uygulanmasındaki cinsiyetçi yaklaşıma odaklanmış, eğitime erişim hakkının kadın ve erkekler arasında eşitlenmesi için mücadele vermişlerdir. İkinci dalga feministler ise cinsiyet rollerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini arttırdığını gösteren çalışmalar ortaya koymuş, okullarda farklı beklenti ve algılar yaratılarak öğrencilerin bu roller beklentisinde hareket etmesinin teşvik edildiğini vurgulamışlardır.

1.3. KÜLTÜREL BİR İNŞA OLARAK CİNSİYET VE ÖZNEİN YARATILMASI

Çalışmanın buraya kadar olan kısmında cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları açıklanmış, çeşitli çalışmalarla davranışların cinsiyet ve toplumsal cinsiyet üzerinden nasıl yorumlandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Fatmagül Berktaş cinsiyet kavramının, verili tanımlarla, adil olmayan, içerisinde hiyerarşik bir yapı barındıran toplumsal cinsiyet kavramına dönüştürüldüğünü ve bu kavramın da ataerkil normlarla birlikte bir model işlevi gördüğünü belirtmiştir. Ataerkil temsiller ise dışlayıcılık ve karşıtlıkla bir tarafın bir diğerinden üstün ve baskın olduğu bir sistem yaratmıştır:

“Kadınlar ve erkekler arasında varolan ve kendi başına bir eşitsizlik ilişkisi içermeyen bir farklılığın (biyolojik farklılık), toplum ve kültür içinde eşitsiz, hiyerarşik bir farklılığa dönüştürülmesiyle, bugün “toplumsal cinsiyet” (gender) olarak kavramsallaştırdığımız verili (ataerkil) “kadın” ve “erkek” tanımları ortaya çıkar. Söz konusu ataerkil “kadın” ve “erkek” tanımları, birbirlerini dışlayacak biçimde ve birbirleriyle karşıtlık içinde oluşturulur. Bu karşıtlık, bir tarafın diğerine üstün ve egemen olduğu hiyerarşik bir karşıtlıktır ve daha başka birçok hiyerarşik karşıtlık için de bir model işlevi görür. Buna göre, erkeğin akli, uygarlığı ve kültürü temsil ettiği ve bu nedenle tartışmasız daha üstün olduğu varsayılırken; kadının bedeni, duyguları ve doğayı temsil ettiği öne sürülür. Böylece kadın bedene, maddeye, doğaya indirgenmiş, onunla birlikte de doğanın kendisi ve insanın soyu üretme yetisi küçümsenmiş olur.”²⁹

²⁹ Fatmagül Berktaş, “Kadınların İnsan Haklarının Gelişimi ve Türkiye”, **Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları**, No: 7, Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi, 2004, s.2-3.

Post yapısalcılar ise cinsiyet ve toplumsal cinsiyet tartışmalarına yeni bir boyut kazandırmış, yalnızca toplumsal cinsiyetin değil, cinsiyetin de kültürel bir inşaa olduğunu, toplum tarafından yaratıldığını ileri sürmüşlerdir. Judith Butler *Cinsiyet Belası* adlı eserinde cinsiyet ve toplumsal cinsiyeti tanımlarken, ikisi arasındaki ayrımın ilk olarak “biyoloji kaderdir” deyimine karşı çıkılmak için kullanıldığını, toplumsal cinsiyetin ise kültürel olarak inşa edildiğini belirtmiştir. Fakat Butler toplumsal cinsiyetin, cinsiyetli bedenin üstlendiği kültürel anlamlar bütünü olarak kabul edilmesi halinde belli bir cinsiyetten tek başına oluşamayacağını, sadece iki cinsiyetin olduğu düşünüldüğü takdirde bile, erkeklerin inşasının erkek, kadınlarınkinin de tek bir kadın bedenine ait olmayacağını belirtmiştir.³⁰ Cinsiyetin mutlaklığına itiraz edilmesi halinde cinsiyet inşasının toplumsal cinsiyet inşası gibi kültürel olduğu ve aslında ikisinin arasında bir farklılık olmadığına ortaya çıkacağını savunmuştur:

“Toplumsal cinsiyet, verili bir cinsiyetin üzerine kültürün anlam işlemesi olarak anlaşılmalıdır yalnızca (hukuki bir kavrayıştır bu). Toplumsal cinsiyet aynı zamanda, cinsiyetleri tesis eden üretim mekanizmasının ta kendisini belirtmelidir.”³¹

Butler cinsiyetin ise performatif bir eylem olduğunu ileri sürmüştür. Performatiflik tekil ve kasti değil, tekrarlanabilir, kendisinden önce üretilmiş normlara atıfta bulunan bir pratiktir.³² Performatif edim, isim verdiği şeyi var ettiği için söylemin kurucu ve üretici gücüne işaret etmektedir. Edimsel olan ise dilsel uzlaşımı kullanmalıdır çünkü edimsellik yeniden üretim kapasitesiyle mümkündür. Ayrıca dil tarafından kurulmak yeniden anlamlandırma, kullanım ve alıntılama açık olmak demektir. Bütün bu kurulum bir iktidar ya da söylem ağı içinde üretilmektedir. Bu ağda üretilen özne ise yeniden, tekrar tekrar kurulabilmektedir.³³ Butler’ın bu açıklamalarıyla birlikte toplumsal cinsiyetin kültürel bir inşa, cinsiyetin ise yinelenebilir performatif bir eylem olduğunu, öznenin iktidarla yeniden üretildiğini görülmektedir.

³⁰ Judith Butler, **Cinsiyet Belası.**, Çev. Başak Ertür, 2. bs., İstanbul, Metis, 2010, s.50.

³¹ A.e., s.52.

³² Judith Butler, **Bela Bedenler**, Çev. Cüneyt Çakırlar, Zeynep Talay, İstanbul, Pinhan Yayıncılık, 2014, s.8.

³³ Seyla Benhabib v.d., **Çatışan Feminizmler**, Çev. Feride Evren Sezer, İstanbul, Metis, 2008, s.146-147.

Louis Althusser, insanların, özneler olarak hareket etmelerinden dolayı, tarih içinde, zorunlu özneler olduklarını savunmuştur. Bu bakışa göre tarihin öznesi yoktur; yani insanlar tarihin özneleri değildir. Althusser, toplumsal olarak insanların, üretim ve yeniden üretim sürecinin eyleyicileri olmalarına rağmen, özgür ve yapıcı özne olmadıklarını savunmuştur. İnsanlar üretim ve yeniden üretim ilişkileri doğrultusunda hareket etmiş ve ancak özne oldukları zaman eyleyici olmuşlardır. Toplumsal bir birey yalnızca özne biçiminde olduğu zaman bir pratiğin toplumsal pratikler eyleyicisi olmaktadır. Bu da zaten tarihi olarak varoluş biçimidir. Zira üretim ve yeniden üretim toplumsal ilişkileri zorunlu ve ayrılmaz bir bütün olarak kapsamaktadır. Bu durumda her birey eyleyiciye bir işlevde bulunabilmesi için özne biçimini yüklemektedir. Ancak birey olma her zaman özne olma şeklinde hareket etmiştir.³⁴

Ayrıca Althusser, özne aracılığıyla, özneler için var olan ideolojinin, özne kategorisi ve işleyişi sayesinde olanak bulduğunu açıklamaktadır. Zira özne kategorisi her tür ideolojinin kurucusudur. Dolayısıyla her tür ideolojinin işleyişi ancak bu çifte kuruluş içinde var olabilmektedir çünkü ideoloji bu işleyişin maddi var oluş biçimlerinden başka bir şey değildir.³⁵

İdeoloji seslenme yoluyla bireyler arasından özneleri ya istihdam eder ya da onları öznelere dönüştürür. Seslenilen kişi sese doğru dönerek özne olur. Yani kişi ideolojinin sesine dönerek seslenmenin kendisine yapılmış olduğunu bilir ve özne kategorisine dâhil olur.³⁶

Althusserci bir okumayla ideolojinin ataerkil yapısının da kadınlar ve erkeklere has beklenti, uygulama ve araçlarla onları kendine uygun özneler haline getirdiğini söyleyebiliriz. İdeoloji, yarattığı aygıtlar ve kullandığı araçlar ile öznelere bir seslenmede bulunur ve onların bu seslenmeye göre hareket etmesini ister. Seslenmeye karşılık veren kişilerin özne olma süreçleri başlar. İdeolojinin kullandığı aygıtlar ise onların disipline edilmesinde önemli bir rol oynar. Althusser'in de dediği gibi, özneler yapıcı ve özgür değildir. Özne olma sürecinde çeşitli baskı kanalları oluşur, yaratan ya da yaratılan özneler kuralların uygulanması konusunda yatay ve dikey olarak birbirlerine baskı oluşturabilirler. Ancak her şekilde bu özneler toplumsal

³⁴ Louis Althusser, **John Lewis'e Cevap**, Çev. Müntekim Ökmen, İstanbul, Birikim, 1978, s.110-111.

³⁵ Louis Althusser, **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, Çev. Alp Tümtürtekin, 4. bs., İstanbul, İthaki, 2010, s. 99-100.

³⁶ A.e., s. 103-104.

cinsiyet normlarının üretim ve yeniden üretim aşamasında yer alabilirler. Tezin alan çalışmasında, bu sistem, ideolojinin aygıtı okul, onun aracı öğretmen (aynı zamanda bir özne) ve yaratılan özneler olarak da öğrencileri ele alarak daha detaylı açıklanacaktır.

Benzer bir düzlemde Michael Foucault da özne ve iktidar ilişkisinde bilginin iktidarla ilişkilmesini sorgulamış ve öznenin iktidar tarafından üretildiğini savunmuştur. Foucault, iktidar biçimlerinin bireyi sınıflandırıp belirlediğini, kimliğe bağladığını ve bir hakikat yasası üzerinden bireyin gündelik yaşamına direkt olarak müdahale ettiğini söylemiştir. Bu, bireyi özne yapan iktidar biçimidir. Bahsedilen iktidar biçimi bireyin hükmetmesini ve boyun eğmesini önermektedir.³⁷ Foucault'nun burada kastettiği iktidar biçimi devletin kendisidir. Devlet belirli bir grubun çıkarlarını gözetken siyasi bir iktidar türü olarak tasarlanmıştır. İnsanların yapması gereken, kendilerini sadece devletten değil, aynı zamanda orayla ilişkili olan bireyselleştirme yaklaşımından da kurtarmasıdır. Yeni öznellik formlarına geçiş, dayatılan bu bireyselliğin kabul edilmesine gösterilecek dirençle sağlanır.³⁸

Ayrıca Foucault *Hapishanenin Doğuşu* adlı eserinde de beden üzerine atıflarda bulunmuştur.³⁹ Foucault burada bilginin modern sistemlerinin insanları nasıl kategorilere ayırdığı ve bu kategorizasyonun bedenleri disipline eden sosyal kurumlarla nasıl iç içe geçtiğini anlatmaktadır. Fakat Foucault tüm bunları yaparken toplumsal cinsiyeti kuramsallaştırmamaktadır. Bu konuda kendisine getirilen eleştiriler onun, aslında anlatısını kurduğu pek çok çalışmada kurumsallaşmış erkeklik dünyasını eleştirdiğini, fakat buna rağmen toplumsal cinsiyet kuramını üretmediğini öne sürmektedir.⁴⁰ Post yapısalcı feministler ise bu yaklaşımı, cinsiyetlendirilmiş bedenlerin disiplin yöntemlerinin bir ürünü olarak savundukları toplumsal cinsiyet kuramına çevirmişlerdir.⁴¹

³⁷ Michael Foucault, **Özne ve İktidar**, İstanbul, Ayrıntı, 2000, s.63.

³⁸ A.e., s.64-68.

³⁹ Michael Foucault, **Hapishanenin Doğuşu**, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, 8. bs., İstanbul, İmge, 2001, b.a.

⁴⁰ Bkz.: Raewyn W. Connell, **Gender in World Perspective**, 2nd ed., Cambridge, Polity Press, 2009, b.a.; Caroline Ramazanoglu, "Introduction", **Up Against Foucault**, Ed. by Caroline Ramazanoğlu, Taylor & Francis e-Library, 2003, s. 1-25.

⁴¹ Raewyn Connell, **Gender in World Perspective**, 2nd ed., Cambridge, Polity Press, 2009, s.55.

Ayrıca iktidar eleştirisi 1980’lerde feministler tarafından farklı tartışmaları da gündeme getirmiştir. Bunlardan biri de kadınlar arasında kurulan iktidar tartışmasıdır. Yayınladığı *Ain’t I a woman?* kitabında siyahi kadınların sosyo-ekonomik, eğitimsel ve cinsel açıdan değersizleştirilmesini gündeme getiren bell hooks, siyahi kadınların yalnızca ırkçılığa maruz kalmadığı, aynı zamanda beyaz kadınlar tarafından ikincil konuma düşürüldüğünü de vurgulamıştır. Amerika’da siyahi ve beyaz kadınların sosyal statüsünün hiçbir zaman aynı olmadığını savunan hooks, her ikisinin de seksizme maruz kaldığını fakat siyahi kadınların ırkçılığın kurbanları olarak bir de baskılanmaya maruz kaldığını belirtmiştir. Cinsiyetçi ayrımcılık, beyaz kadınları ırkçı ideolojiyi özümsemekten, destekleyip savunmaktan ya da Amerika yaşantısının farklı alanlarında bireysel olarak ırkçı zorbalardan vazgeçirememiştir.⁴²

Akademide yapılan bu araştırmalar cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının yıllar içerisinde nasıl oluştuğu, sürdürüldüğü ve yeniden üretildiğini ele almıştır. Bu tezin amacı da akademide yapılan bu çalışmalara dayanarak toplumsal cinsiyet algısının sahada nasıl tezahür ettiğini yapılan görüşmeler ile anlamaktır. Toplumsal cinsiyet kavramının nasıl oluştuğunu, sürdürüldüğünü ve yeniden üretildiğini görmek için, bu kavramın ideolojik olarak okullarda nasıl kurulduğunu, öğretmenler aracılığıyla öğrencilere nasıl aktarıldığını ve bu doğrultuda nasıl özneler yetiştirilmek istendiğini açıklamakta fayda görüyorum. Dolayısıyla yaptığım alan çalışmada öncelikle Althusserci bir okumayla seslenme mevhumu ile öznelerin nasıl oluşturulduğunu, Butler’ın itiraz kavramı ile bu inşanın nasıl bozguna uğratılabileceğini ve son olarak Butler’ın cinsiyetin performatif bir eylem olduğu teziyle öğrencilerin okullarda, nasıl verili cinsiyetlerine uygun performanslar sergilemesi yönünde baskılandığını açıklamaya çalışacağım. Bu anlamda, yaptığım Butler okumaları okullardaki heteronormatif algıyı anlamam ve yorumlamam açısından oldukça etkili olmuştur. İdeolojinin aktarımında önemli bir işlevi olan öğretmenlerle görüşme fikri ise ideolojiyi yorumlayabilmemde oldukça etkili olmuştur. Bunların yanı sıra yaptığım sosyal öğrenme kuramı okumaları da ergenlik dönemini merkeze almama yardımcı olmuştur.

⁴² bell hooks, **Ain’t I a Woman**, New York: Routledge, 2015, s.167-169.

1.4. ERGENLİK DÖNEMİ VE ÖĞRETMEN MODELİ ETKİSİ

Ortaokul yıllarına denk düşen ergenlik dönemi çocukların yeni ruhsal özellik ve davranışlar kazandıkları bir evre olarak tanımlanır. Bu evrede dengeli ve uyumlu ilkokul çocukluk döneminin aksine endişeli, zor beğenen ve fevri olarak nitelendirebileceğimiz bir gençlik dönemi başlar. Değişken duygulara sahip, oldukça hassas, beklenmedik tepkiler veren, derslere ilgisi görece azalmış, kuralların çokluğu ve sıklığından şikâyetçi, dış görünüm ve fiziksel özelliklere önem veren, toplumsal olaylar ve güncel siyasete ilgi duymaya başlayan, fikirlerini savunan bir grup vardır artık.⁴³ Çocukların bu evrede girdiği ruhsal kargaşa hızlı bedensel gelişim ve cinsel uyanışla ilintilidir. Bedensel büyüme hızlanırken ruhsal olgunlaşma geride kalmakta ve çocukların bu değişime ayak uydurması güçleşmektedir. Çocuklar yaşadıkları bu yeni ve yabancı duyguları bir düzene sokmakla meşguldür. Bir taraftan büyümek için sabırsızlanırken diğer taraftan çocuksu davranışlarını sürdürmektedirler. Yeni arayışlar dönemine giren çocuklar kişiliklerine çeki düzen verip kendi kimliklerine erişmek için ebeveyn etkisinden çıkmaya çalışmaktadırlar. Bu esnada kendilerine yeni örnekler seçerler. Seçtikleri bu örneklerden biri de öğretmenlerdir.⁴⁴ Çocuklar hayran oldukları öğretmenlere benzemek ister, onları rol model olarak görüp örnek alırlar. Kendi benlik ve ideallerini gerçekleştirmede model olarak aldıkları öğretmenler vesilesiyle kendilerine bir şeyler katmak isterler. Aynı zamanda bu modellemeyle kendi cinsel kimlik ve toplumsal cinsiyet algılarını da oluşturlar.

Ergenlik döneminde çocuklar cinsiyet temelli bir dizi beklentiye maruz kalır. Geleneksel kadınlık ve erkeklik rollerine uyum sağlamak adına bu dönemde sosyalizasyon baskısı artar ve bu da kız ve erkek çocukları arasındaki davranışsal, tutumsal ve psikolojik farklılıkları artırır. Ergenlik dönemine giren çocukların, ebeveyn, öğretmen ya da akranlarıyla girdikleri ilişkilerde geleneksel cinsiyet rollerine uyum sağlamaları beklenir.⁴⁵ Model olarak aldıkları bu sosyal ajanlar çocukların toplumsal cinsiyet algılarını inşa etmede önemli bir etkiye sahiptir.

⁴³ Atalay Yörükoğlu, **Çocuk Ruh Sağlığı**, 16. bs., Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul, 1991, s.375-376.

⁴⁴ A.e., s. 377-378, 380.

⁴⁵ Nancy L. Galambos, David M. Almeida, Anne C. Petersen, "Masculinity, Femininity, and Sex Role Attitudes in Early Adolescence: Exploring Gender Intensification", **Child Development**, Vol. 61, No: 6, 1990, s.1905.

Çocukların uyması gereken geleneksel cinsiyet kalıplarında kişilik ve fiziksel özellikler (erkekler için uzun, güçlü ve metanetli olmak; kızlar için ise uysal ve zarif olmak), meslekler (erkekler için şoför, sigortacı, kimyacı; kızlar için öğretmen, sekreter, hemşire olmak), aktivite ve davranışlar (erkekler için bir şeyleri tamir etmede becerikli olmak, grup liderliği; kızlarda çocuk bakımı ve ev dekorasyonu) yer alır. Yetişkinler bu stereotip kalıpları çocuklara uygulayıp onlardan bu kalıplara uygun davranmalarını beklerler.⁴⁶ Toplumsal cinsiyet rollerini daha da gelenekselleştiren bu stereotip kalıplar özellikle 11 yaşından itibaren yoğunlaşmaya başlar. Çocuklar bu dönemde öğrendikleri kalıpların yanı sıra kadınlık ve erkeklik algısına dair de genel bir izlenim edinmeye başlarlar.⁴⁷ Sosyal öğrenme kuramı da çocuklardaki bu geleneksel algının ergenlik dönemiyle birlikte arttığını öne sürmektedir. Çocukların sosyalleşmesinde baskın olan aile, akran ve öğretmen gibi ajanlar toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin beklenti ve davranışlara riayet etmeleri için ergenler üzerindeki baskıyı arttırmırlar.⁴⁸

Ergenlik dönemine gelmiş çocukların toplumsal cinsiyetlerini oluşturmada ailenin büyük etkisi vardır. ⁴⁹ Öğretmenler ise evde aileler tarafından öğretilen cinsiyet rollerini okullarda pekiştirir ve arttırmırlar. Sınıf içerisinde kullandıkları “Kızlar bu tarafta, erkeklerse şu tarafta sıra olsunlar!” ya da “Keşke bu sınıftaki erkekler de kızlar gibi biraz sessiz olsa!” gibi ifadeler cinsiyet stereotipleri, grup içi ayrımcılık ve grup dışı önyargıları artırır. Öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurma şekillerini değiştirmeleri durumunda cinsiyetçi yaklaşımlara karşı koyabilmek mümkündür. Mesela cinsiyetlendirilmiş materyallerden kaçınmak, tüm öğrencileri bağımsız ve kararlı

⁴⁶ Laura E. Berk, “Development of Sex Differences and Gender Roles”, **Child Development**, 7th ed., Boston, Pearson Education, 2006, s.521.

⁴⁷ A.e. s.522

⁴⁸ Erol Esen, Barışcan Öztürk, Diğdem Müge Siyez, “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu’nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)**, C. 6, Sayı 12, 2018, s.147.

⁴⁹ Bkz.: Hilal Aktamış, Gül Ünal, Ömer Ergin, “Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına Ailelerin Etkisi”, **Aile ve Toplum**, C. 4, Sayı 14, 2008, s. 39-48; Nurullah Çalış, **Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2019; Ali Eryılmaz, “Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarıyla Aile Ortamları Arasındaki İlişki”, **Aile ve Toplum**, C. 7, Sayı 24, 2011, s. 93-101; Bekir S. Gür, Türker Kurt, “Türkiye’de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları”, **Aile ve Toplum**, C. 7, Sayı 27, 2011, s. 33-62; Özbay Güven, Erman Öncü, “Beden Eğitimi ve Spora Katılımda Aile Faktörü”, **Aile ve Toplum**, C. 3, Sayı 10, 2006, s. 81-90.

olmakta desteklemek, çocukların aktivite tercihleri ve davranışlarını değiştirmede önemli bir etkiye sahiptir.⁵⁰

İleriki yaşlarda yaşanan sorunlarda çocuklukta çekilen doyumsuzluk, travmatik deneyimler ve takıntılar önemli olabileceği için çocukluk tecrübesinin bilinmesinin yaşanan problemlerin aydınlatılmasında etkili olacağına inanılmaktadır.⁵¹ Dolayısıyla yapılan bu araştırma, hepimizin hayatında önemli bir yere sahip olan, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kimliklerinin oluşup pekiştiği ergenlik dönemi ve bu algıyı inşa etmede önemli bir role sahip olduğu düşünölen öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Öğretmenlerin bu algıyı oluşurmada okul, okul/sınıf arkadaşları ve velilere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Aynı zamanda eğitimin türü, sosyo-ekonomik statü ve yaşanılan bölge önemli olduğu için araştırmada bu faktörlere de dikkat edilmiştir.

⁵⁰ Berk, "Development of Sex Differences and Gender Roles", **Child Development**, s.534-535.

⁵¹ Atalay Yörökoğlu, **Çocuk Ruh Sağlığı**, 16. bs, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul, 1991, b.a.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE EĞİTİM VE EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYET

2.1. SOSYAL BİR SÜREÇ OLARAK EĞİTİM VE EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYET TARTIŞMALARI

Türkiye'deki eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet tartışmalarının hangi konuları kapsadığını ve öğretmenlerin bu tartışmaların neresinde yer aldığını görmek için eğitim sistemini kapsayan çalışmalara göz atmakta fayda vardır. Bu bölümde, öncelikle, sosyal bir yapı ve süreç olarak eğitim ve okulların nasıl algılandığına dair kısa bir giriş yapılacaktır, Türkiye'deki eğitim sistemi ve ortaokullarla ilgili bilgi verilecektir. Sonrasında okullarda toplumsal cinsiyet algısının oluşmasına etki eden müfredat, ders kitapları gibi faktörlere göz atılıp öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisine değinilecektir.

Eğitim bir toplumda yaşayan insanların eşit bir şekilde ulaşması gereken en temel haklardan biridir. Toplum içerisinde eşitlikçi eğitim ile tüm bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak sağlanabilir. Sosyal bir yapı ve süreç olarak eğitimin, tek tek her bireyin ihtiyacını ve beklentilerini karşılayan, bireylerin hassasiyetlerini göz önünde bulunduran, öğrenci, öğretmen, yönetici gibi tüm paydaşları planlama aşamasına dâhil eden ve buna göre kucaklayıcı, hoşgörülü ve farklılıklara sahip çıkan bir programı incelemesi gerekmektedir. Öte taraftan, toplumun bütününe hizmet ettiği için pozitif anlayışın yüceltilip, sorgulamanın ve eleştirel düşüncenin baz alındığı bir temeli oluşturması; farklı okul türlerinde evrensel değerleri temel alıp bu farklılıklara alternatifler ve öneriler sunduğu bir yapı ve süreci önermesi gerekmektedir.⁵² Ayrıca tüm bu tartışmalar eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda da bir temel oluşturmaktadır.

Türkiye'de milli eğitim ideolojisi, 1920'li yıllarda Cumhuriyet'in kuruluşu aşamasında önemli toplumsal olayların gerçekleştiği bir dönemde oluşmuştur.⁵³ Resmi ideolojinin taşıyıcısı olan milli eğitim politikası vatandaş, yeni toplum ve modern zihinsel dünyanın kurulmasını amaçlamıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması

⁵² Engin Karadağ, Firdevs Melis Cin, Şerife Koza Çiftçi, "Öğretmenlerin İdeal Okula İlişkin Bilişsel Yapıları", *Eğitim ve Bilim*, C. 44, No: 197, 2019, s.262.

⁵³ İsmail Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, 4. bs., İstanbul, İletişim, 2005, s.133. Ayrıca bkz: Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 12.bs., Ankara, Pegem Akademi, 2008, b.a.

konusunda büyük bir öneme sahip olan kadınların eğitimi, bu kültürel ortamda, eski rejimden kopuş ve dönüşümün sembolü olarak kabul edilmiştir. Kadınların eğitimi batılılaşma, modernleşme, ilericilik, laiklik ve muhafazakarlık, İslam, gelenekçilik gibi birtakım ideolojik mücadelelerin alanına girmiştir.⁵⁴ Tarihsel süreçte kadınların bu tartışmaların neresinde tutulduğuna karşılaştırmalı olarak açıklık getiren çalışmalar da mevcuttur.⁵⁵

Millî Eğitim Bakanlığı kuruluşundan bu yana, toplum içerisinde yaşanan dönüşümlerle birlikte amaç ve işleyişinde birtakım değişimler geçirmiş, eğitim hakkının kullanılması konusunda çeşitli engellerle karşılaşmıştır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve cinsiyetçi tavırlar bunların arasında en önemlilerindendir.⁵⁶ Cinsiyet kökenli ayrımcılık ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarında farklı yollarla tezahür etmekte ve var olan toplumsal cinsiyet normlarını yeniden üretmektedir. Okullarda geleneksel rollerin değiştirilmemesi durumunda cinsiyet ayrımcılığı var olmaya devam etmektedir. Çocuklar da kabul görmüş cinsiyetçi kültürel değerlerin aktarımı ile düzene uyumlu hale getirilmektedir.⁵⁷

Çocukluk evresinde sosyalleşme, yeme içme, barınma, sosyal ve duygusal destek anne baba tarafından karşılandığı için çocuklar buradaki hiyerarşik aile ilişkisi ve otoriteyi pek sorgulamamaktadırlar. Ergenliğe ulaştıklarında ise kendi kişiliklerinin gelişimini etkileyecek başka kişiler arayıp onlarla etkileşime girmektedirler.⁵⁸ Çocukların sürekli iletişim ve etkileşim halinde olduğu okul ise burada önemli bir rol oynamaktadır. Okulla birlikte çocuğun hayatına giren öğretmen, yönetici, sınıf/okul arkadaşları, öğretimde kullanılan materyal ve müfredat ergenlik dönemine girmiş bir bireyin toplumsal cinsiyet normlarını oluşturmada önemli bir etkiye sahip

⁵⁴ Fevziye Sayılan, "Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim", Der. Fevziye Sayılan, **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim**, Dipnot, Ankara, 2012, s. 23

⁵⁵ Bkz.: Fatmagül Bertay, **Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın**, 3. bs., İstanbul, Metis, 2009, b.a.; Fatmagül Bertay, **Tarihin Cinsiyeti**, 3.bs, İstanbul, Metis, 2010, b.a.; Deniz Kandiyoti, **Cariyeler, Bacılar, Yuttaşlar**, Çev. Şirin Tekeli, Aksu Bora, Fevziye Sayılan, Hüseyin Tapınç, Ferhunde Özbay, 2. bs., İstanbul, Metis, 2007, b.a.

⁵⁶ Kevser Özyıldırım, "Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye'de Kadın ve Eğitim". **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, Sayı 33, 2014, s.96.

⁵⁷ Fatma Gök, "Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar", Der. Şirin Tekeli, **1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar**, İletişim, İstanbul, 2010, s.165-166.

⁵⁸ Leyla Fetihi, "Ergenlik ve Toplum", **Eğitim ve Bilim**, C. 27, Sayı 125, 2002, s.62-68.

olmaktadır. Alanda ve akademide yapılan akran ⁵⁹, cinsel eğitim ⁶⁰, cinsiyet eşitsizliği ⁶¹, coğrafya ⁶², mesleki eğitim ⁶³, müfredat ve ders kitapları ⁶⁴, öğretim programları ⁶⁵,

⁵⁹ Bkz.: Pınar Bayhan, Sonnur Işıtan, "Ergenlik Döneminde İlişkiler: Akran ve Romantik İlişkilere Genel Bakış", **Aile ve Toplum**, C. 5, Sayı 20, 2010, s. 33-44; Pınar Burnukara, **İlk ve Orta Ergenlikte Geleneksel ve Sanal Akran Zorbalığına İlişkin Betimsel Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2009, b.a.

⁶⁰ Bkz.: Elif Gürsoy, Nimet Sevgi Gençalp, "Cinsel Sağlık Eğitiminin Önemi", **Aile ve Toplum**, C. 6, Sayı 23, 2010, s. 29-36; Osman N. Turhan, **Ergenlerin Cinsel Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, 2015, b.a.

⁶¹ Bkz.: Müge Ayan, **LGBTİ Hakları İçin Eğitim Stratejileri: Sahadan Anlatılar ve Gözlemler**, Seçbir, SPod, 2016, (Çevrimiçi) <http://secbir.org/images/lgbtiraporu.pdf>, 8 Haziran 2019; Cennet Engin Demir, Pınar Mercan Küçükakın, "Türkiye'de Kız Çocuklarının Eğitiminin Önündeki Engeller", **Mimoza Dergisi**, Sayı 6, 2017, s.39-43; Gamze Sart, Levent Dalyancı, "An Analysis of Gender Inequality with the Dimension of Education, Economy, Politics and Health in Turkey", **İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi**, Sayı 16, 2018, s.117-133; Melisa Soran, Özgür Şensoy, Melike Ergün, "Engelliliğe ve Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık: İlk ve Ortaöğretim Kurumları İçin Örnek Ders Uygulamaları", **İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları**, Sosyoloji-Eğitim Çalışmaları 3, Temmuz 2015, (Çevrimiçi) <http://secbir.org/images/2015/k/son.pdf>, 7 Haziran 2019; Nebiye Yaşar, "Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Okullaşma Oranına Etkisi: Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkeler Karşılaştırması", **İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi**, Sayı 17, 2018, s.55-69; Volkan Yılmaz, İpek Göçmen, "Türkiye'de Lezbiyen, Gey, Biseksüel ve Trans (LGBT) Bireylerin Sosyal ve Ekonomik Sorunları Araştırmasının Özet Sonuçları", 2015, (Çevrimiçi) <https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/T.pdf>, 8 Haziran 2019.

⁶² Bkz.: Ayla Ö. Akbaş, **Köy Çocuklarının Ortaöğretime Geçiş Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Toplumsal Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2006, b.a.; Firdevs M. Cin, Melanie Walker, "Reconsidering Girls' Education In Turkey from A Capabilities and Feminist Perspective", **International Journal of Educational Development**, No: 49, 2016, s. 134-143; Aysit Tansel, "Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors", **Economics of Education Review**, No: 21, 2002, s. 455-470.

⁶³ Bkz.: Mustafa Özcan, "Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi", **Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi**, 2011, (Çevrimiçi) http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Bilgi_Caginda_Ogretmen.pdf, 7 Haziran 2019; Alev Özkazanç, Fevziye Sayılan, Elif E. Akşit, "Toplumsal Cinsiyet ve Mesleki Eğitim: Mesleki Teknik Lise Kız Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", **Fe Dergi 10**, Sayı 2, 2018, s. 150-164.

⁶⁴ Bkz.: Hatice Tezer Asan, "Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması", **Fe Dergi 2**, Sayı 2, 2010, s.65-74; Şükran G. Çetinkol, **Türkiye'de Eğitime Farklı Bir Bakış Açısı: Feminist Pedagoji**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 2008, b.a.; Canan A. Çimen, Sezen Bayhan, "Değişen Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet", **Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar**, Sayı 36, 2018, s.72-102; Yasemin Esen, Melike T. Bağlı, "İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. 35, Sayı 1-2, 2002, s. 143-154; Firdevs Gümüsoğlu, "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet", **Toplum ve Demokrasi**, C. 2, Sayı 4, 2008, s. 39-50; Firdevs Gümüsoğlu, **Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet: 1928'den Günümüze**, 4.bs., İstanbul, Tarihçi Kitabevi Yayınları, 2016, b.a.; Özlem Güneş, "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımı (1990-2006)", **Toplum ve Sosyal Hizmet**, C. 19, Sayı 2, 2008, s.81-95; Kemal İnal, "Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi", **Praksis Dergisi**, Sayı 14, 2006, s. 265-287; Funda Yeşil, **Ortaokul**

öğretmen ⁶⁶ ve teknoloji ⁶⁷ ile ilintili çalışmalar doğrudan ya da dolaylı olarak ergenlik dönemindeki çocukların bu faktörlerle nasıl ilişkilendiğini ve toplumsal cinsiyet algısını oluşturdıklarını anlamamıza yardımcı olmaktadır.

2.2. TÜRKİYE'DE EĞİTİM SİSTEMİ, ORTAOKULLARIN YAPISI VE TEMEL SIKINTILAR

Bu bölümde öncelikle Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) üzerinden Türkiye'deki eğitim sistemi hakkında bilgi verilecek ve akabinde tezin temelinde yer alan ortaokulların yapısı hakkında bilgi verilecektir. Bu vesileyle, hedef grubu da içeren, Türkiye'deki eğitim sistemi hakkında daha detaylı bilgiye erişilmesi amaçlanmaktadır.

Ülkemizde Milli Eğitim Sistemi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiş, iki ana bölümden oluşmaktadır: Örgün ve yaygın eğitim. Örgün eğitimde okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları bulunmaktadır. Burada belirli yaş grubu ve aynı seviyedeki bireyler, amaca uygun programlar ile düzenli olarak aynı kurumda eğitim görmektedirler. Yaygın eğitim ise örgün eğitimin yanı sıra veya dışında ayarlanan tüm eğitim çalışmalarını içermektedir. Buradaki hedef, örgün eğitim sistemine katılmamış ya da herhangi bir seviyesine devam eden

Türkçe Ders Kitaplarında Cinsiyet İfadeleri ve Toplumsal Cinsiyet Roller, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2014, b.a.

⁶⁵ Bkz.: Emel Karakuş, Esra Mutlu, Yelkin Diker Coşkun, "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Öğretim Programlarının İncelenmesi", **İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi**, Sayı 11, 2018, s. 31-54.

⁶⁶ Bkz.: Aykut Acar, "Eğitim Hizmetlerinde Yeni Liberal Politika ve Uygulamalar: Kamu Hizmeti ve Kamu İstihdamında Dönüşüm Açısından Bir Değerlendirme", **Toplum ve Demokrasi**, C.2, Sayı 3, 2008, s. 29-46; Halil Buyruk, "Öğretmenlik Mesleğinde Kadınlar: Türkiye'de Öğretmenliğin Feminizasyonundan Bahsetmek Mümkün Mü?", **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, C. 12, Sayı 47, 2014, s. 96-123; Yasemin Esen, "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığını Geliştirme Amaçlı Bir Çalışma", **Eğitim ve Bilim**, C. 38, Sayı 169, 2013, s. 280-295; İsmail Kaplan, **Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi**, 4. bs., İstanbul, İletişim, 2005, b.a.; Şule Polat, "Kadın Öğretmenlerde İş-yaşam Dengesi ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi**, C. 4, Sayı 2, 2018, s.187-205.

⁶⁷ Bkz.: Hanife Büyükpapaşcu, **Ergenlikte Romantik İlişkiler: İnternetin Rolü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2011, b.a.; İbrahim Uysal, Güler Duman, Elis Yazıcı, Merve Şahin, "Öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıkları", **Ege Eğitim Dergisi**, Cilt 15 (1), 2014, s. 191-219; M. Zeki Duman, "İnternet Kullanımının Öğrencilerin Sosyal İlişkileri ve Okul Başarıları Üzerindeki Etkisi", **Toplum ve Demokrasi**, C. 2, Sayı 3, 2008, s.93-112; Cevdet Yılmaz, Mehmet Albayrak, "Information Technologies, Computer Use and Digital Divide in Education", **Toplum ve Demokrasi**, Cilt 2, Sayı 3, 2008, s. 113-122.

veya ayrılan bireylere okuma-yazma öğretmek ve eğitim eksikliklerinin tamamlanması için sürekli eğitim imkânı sağlamaktır. Aynı zamanda burada bu bireylerin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimlere uyum sağlamaları için kolaylaştırıcı eğitim imkânları da sunmaktır.

Örgün eğitimdeki ilköğretim kurumları 5 ila 14 yaş grubu arasındaki çocukları kapsamaktadır. İlköğretimin amacı şu şekilde belirtilmektedir:

“İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır.”⁶⁸

Bu çalışmanın hedef grubunda olan ergenlik dönemindeki öğrenciler ortaokulda eğitim görmektedirler. Ortaokullar, dört yıl süreli zorunlu, farklı programları kapsayan ortaokullar ve imam hatip ortaokullarından oluşmaktadır. Bu kurumlarda lise eğitimini destekleyecek düzeyde bireylerin yetenek, gelişim ve tercihlerine uygun dersler verilmektedir. Aynı zamanda açık öğretim ortaokulları da mevcuttur. Burada ise uzaktan öğretim yoluyla, ilkokulu bitirmiş fakat çeşitli sebeplerle ortaokula devam edemeyen 14 yaş ve üzeri bireylere ortaokulu bitirme imkânı sağlanmaktadır. Görüşme yapılan okullar ise dört yıl süreli zorunlu olan devlet, imam hatip, özel ve köklü özel okul türlerini içermiştir. Çalışmada farklı okul türlerine yer verilmesi, çeşitliliğin artması ve farklı sistemlerin incelenebilmesi için önemli görülmektedir.

Eğitimde cinsiyet eşitliği, eğitim koşulları, öğretime ilişkin cinsiyet ayrımcılığı, müfredat ve ders kitaplarının kadın ve erkekler hakkındaki stereotip inanışları yeniden üretmedeki etkisi, okulun iş piyasası, piyasa dışı kurumlar ve pedagojiler arasındaki cinsiyet adaletsizlikleriyle yakından ilişkilidir.⁶⁹ Buradan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitimde fırsat eşitliği politikasına baktığımızda, eğitimin kadınlar ve erkekler için eşit fırsatlar tanıma temelinde gerçekleştirilmesinin hedeflendiğini söyleyebiliriz. Türkiye'de eğitim ve öğretimin alanındaki amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin yapısı, öğretmenlik mesleği, okul, araç ve gereçler, görev ve sorumluluklar

⁶⁸ Milli Eğitim İstatistikleri 2017-2018, (Çevrimiçi), http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf, 10 Haziran 2019.

⁶⁹ Walter ve Unterhalter 2007'den akt. Cin, Firdevs M., Melanie Walker, “Reconsidering girls' education in Turkey from a capabilities and feminist perspective”, **International Journal of Educational Development**, sayı 49, 2016, s.134 (Kaynakçada aksi belirtilmediği müddetçe çeviriler bana aittir.)

Milli Eğitim Temel Kanunu'nca bir sistem bütünlüğü içerisinde kapsamaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan, toplumsal cinsiyet eşitliğini ilgilendiren şu kanunlara burada yer verilmesi faydalı olacaktır: Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesi uyarınca eğitimde genellik ve eşitlik ilkesi yasalarca güvence altına alınmıştır. Bu maddeye göre ülkemizde “eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz”. İlgili kanunun 6. maddesi, eğitim süresi boyunca bireylerin ilgi, istidat ve yetenekleri ölçü ve doğrultusunda çeşitli program ya da okullara yöneltilip yetiştirildiğini, 7. maddesi her Türk vatandaşının ilköğretim eğitimi alma hakkına sahip olduğu ve bu seviyedeki kurumlardan sonraki eğitim kurumlarından da ilgi, istidat ve yetenekleri ölçüsünde yararlandıklarını, 8. maddesi ise kadın erkek herkesin fırsat ve imkân eşitliğinden faydalanacağını belirtir. Ekonomik olarak dezavantajlı durumdaki bireylere eğitimlerini sürdürebilmeleri için parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla yardımlar yapıldığının altı çizilir. 15. maddede karma eğitimin esas olduğu ancak eğitimin türü, olanak ve zorluklara göre de bazı okulların karma olmayan eğitim yapabileceği belirtilmiştir. Kanunun 43. Maddesi ise öğretmenleri içermektedir. Kanunda öğretmenlik mesleği devletin eğitim, öğretim ve bununla alakalı yönetim görevlerini yerine getiren bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmıştır. Bu mesleği icra eden kişilerin Türk Milli Eğitiminin amaç ve temel ilkelerine göre hareket etmek durumunda oldukları belirtilmiştir.⁷⁰ Bunlarla birlikte eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği yasal ve anayasal güvence altındadır.⁷¹ Anayasa'nın üçüncü bölümü olan “Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler”, eğitim hakkını da içermektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Yükseköğretim Kanunu aynı hakka dair diğer temel yasaları oluşturmaktadır. Ayrımcılık yasağını ilgilendiren tüm ulusal mevzuat hem cinsiyete dayalı ayrımcılığı yasaklamaktadır hem de toplumsal cinsiyet eşitliğini kabul eden hükümlere yer vermektedir. Örneğin kadın erkek herkesin eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine sahip olması, dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı olmadan eğitim kurumlarının herkese hizmet vermesi, kadın ve erkek tüm vatandaşlar için ilköğretimin zorunlu olması ve devlet okullarında eğitimin ücretsiz olması benimsenmiştir. Ayrıca kadınlar ve erkeklerin eşit haklara sahip olduğu, devletin de bu eşitliğin yaşama geçmesini

⁷⁰ Bkz: Milli Eğitim Temel Kanunu, (Çevrimiçi),

http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1_5_1739.pdf, 10 Haziran 2019.

⁷¹ Sayılan, “Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim”, **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim**, s. 34.

sağlamakla yükümlü olduğu fıkrası 2004 yılında Anayasa'nın 10. Maddesine eklenmiş, aynı madde bu amaçla alınacak tedbirlerin eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamayacağı ifadesi ile 2010 yılında geliştirilmiştir. Anayasa'nın geliştirilmiş bu maddesi eşitlik ilkesini geliştirici niteliktedir. Yapılan bu eklemeler devletin ayrımcılığı önleme ve dönüştürücü eşitliği sağlama çerçevesinde özel tedbirler alma sorumluluğunu üstlendiğini de göstermektedir.⁷²

Ancak alanda yapılan çalışmalar eğitim sistemindeki bazı açılara dikkat çekmektedir. Mesela eğitim mevzuatındaki boşluklara dikkat çeken bir çalışma, okullarda çocukların beden, duygu ve ruh sağlığının ihmal, istismar ve şiddetten korunmasına dair çok sayıda kanun, yönetmelik, yönerge ve genelge olmasına rağmen, cinsel sömürü ve istismarın önlenmesi açısından önem taşıyacak cinsel eğitime dair bir düzenlemenin olmadığına dikkat çekmiştir. 6. ve 7. sınıf fen bilgisi derslerinde üremeye dair bilgilerin olduğu fakat bunların hiçbirinin cinsel eğitim olarak değerlendirilemeyeceği belirtilmiştir.⁷³ Yapılan alan çalışması ise bu eleştirileri devlet okullarında destekler şekilde tezahür etmiştir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerde okullarda öğrencilere yönelik bir cinsel eğitim düzenlemesinin olmadığı tespit edilmiştir. Yalnızca bir okulda rehberlik öğretmenin öncülüğünde bir kereye mahsus cinsel sağlık eğitimi yapıldığı ifade edilmiş, ancak onda da sadece ergenlik dönemine dair bilgi verildiği belirtilmiştir. Bu eğitimde cinsel sömürü ve istismarı önlemeye dair herhangi bir bilgilendirmenin yapıldığına rastlanmamıştır. Ancak görüşme yapılan özel okullarda ise belirli periyotlarla öğrencilere kapsamlı cinsel sağlık eğitimlerinin, kurum öncülüğünde, verildiği belirtilmiştir.⁷⁴

Bunun yanı sıra Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) 2009 ve 2017 yıllarında "eğitimde haklar" adıyla eğitimin amacı, yöntemi ve içeriğine dair hazırladığı inceleme raporları da milli eğitim politikalarının haklar alanındaki eksikliklerine dikkat çekmiştir.

⁷² Mine Göğüş Tan, **Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması**, Ceid Yayınları, Ankara 2018, s. 57.

⁷³ Ulaş Karan, "Okullarda Çocuğun Beden, Duygu ve Ruh Sağlığının İhmal, İstismar ve Şiddetten Korunması", Der. Işık Tüzün, **Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar, Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi**, ERG, 2009, s. 184-186.

⁷⁴ Daha sonra alan çalışmasında, devlet ve özel okullar genelinde verilecek birer örnekle bu eğitimlerin içeriğine dair detaylı bilgi verilecektir.

Millî Eğitim Temel Kanunu (METK) ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (ÇHS) ilgili maddeleri kıyaslanmış ve şu farklara dikkat çekilmiştir;

“ÇHS’de çocuğun sadece kendi ailesinin ve yaşadığı ülkenin değerlerine değil aynı zamanda farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesinden bahsedilirken METK’de sadece “Türk milleti”nin değerleri ön plandadır.”

“ÇHS’de vurgulanan anlayış, barış, hoşgörü, cinsiyetler arası eşitlik, farklı etnik, millî ve dini gruplar ile yerli halklar arasında dostluk ruhunun METK’de karşılığı yoktur.”⁷⁵

ERG’nin 2017-2018 incelemesinde eğitimden erken ayrılma konusuna dikkat çekilmiş, bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2015 yılında başlattığı Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması Projesi (KEP II) ile bu konuya çözüm aranıldığı belirtilmiştir. Bu proje ile okula kaydı daha önce yapılmış fakat farklı birtakım nedenlerden dolayı eğitimden ayrılmak durumunda kalan kız çocukları okula döndürülmeye çalışılmaktadır. Ayrıca raporda okul terklerinin nedenleri sorgulanırken, ailenin sosyo-ekonomik durumu, toplumsal cinsiyet, etnik kimlik gibi okul dışı kıstasların yanı sıra “okul dışına itilme” ve “okul dışına çekilme” kavramlarına değinilmiştir. “Okul dışına itilme” yaklaşımında öğrencilerin okul yönetimi ve öğretmenler tarafından dışlanmasının ve göz ardı edilmesinin onların eğitimde başarısız olmalarına ve dolayısıyla da yetersiz hissetmelerine sebep olduğu belirtilmektedir. “Okul dışına çekilme” yaklaşımında ise aile yapısı, öğrencinin yaşadığı ev, ekonomik durum ve dinsel ve kültürel yapılar gibi daha çok harici faktörlerin öğrencilerin okulu terk etmesindeki etkisine yoğunlaşmaktadır. Burada aileye ekonomik olarak katkı sağlama ihtiyacı, ev işlerinden sorumlu olma ve dinsel-kültürel etmenler de etkili olabilmektedir.⁷⁶

Türkiye’nin doğu illerindeki kız çocuklarının okul terklerini ele alan bir çalışma, ataerkil ve ekonomik anlamda dezavantajlı bölgelerdeki okullulaşma deneyimlerine dikkat çekmektedir. Doğudaki az gelişmiş, kız öğrencilerin kayıtlarının düşük olduğu bir bölgede gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim seviyesinde bulunan, yaşları 11 ila 14 arası değişen 20 kız öğrenci ve onların 5 kadın öğretmeniyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.⁷⁷ Kız çocuklarının okullaşmasında yoksulluğun cinsiyetçi

⁷⁵ Tan, **Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması**, s. 144.

⁷⁶ ERG, **Eğitim İzleme Raporu**, Eğitim Reformu Girişimi, 2017-2018, s. 56-57.

⁷⁷ Firdevs M. Cin, Melanie Walker, “Reconsidering Girls’ Education in Turkey from a Capabilities and Feminist Perspective”, **International Journal of Educational Development**, No: 49, 2016, s.138.

boyutuna atıfta bulunulan çalışmada, görüşme yapılan kız öğrencilerin neredeyse çoğunun ev içi sorumluluk ya da tarlada çalışmak gibi görevlerden ötürü devamsızlık yapmak durumunda kaldıkları belirtilmiştir. Yapılan görüşmelerin birinde konuşan Tuba adlı kız çocuğu bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Ben ve kız kardeşlerim, annem ve babamla birlikte tarlada çalışıyoruz, abimse okula gidiyor. Annem ve babam onun okumasına izin veriyor ama iş varken bizi evde tutuyorlar. Çünkü o erkek, eğer okursa bizden daha çok para kazanır... Ama aslında çalışırsam ben de para kazanırım di mi?”⁷⁸

Pınar ise, okulun yaşadığı yere uzak olmasından dolayı ulaşım sıkıntısı çektiğini ve bu yüzden okula gidemeyip devamsızlık yaptığını söylüyor:

“Okuldan uzakta yaşıyorum. Okula ancak Ekim ayının sonlarında gelebildim çünkü servis yoktu ve dolayısıyla ailem beni okula göndermek istemedi. Dediler ki kız başına okula yalnız gitmek güvenli değilmiş. Bir ay sonra beni ve köydeki diğer kızları almak için köye servis yolladılar. Servis olmasaydı okula gidemeyecektim.”⁷⁹

Kız çocuklarının ev içi sorumluluklara tabi tutulması, cinsiyetçi bir yaklaşımla gündelik hayatta aile ile birlikte dışarıda çalışması ya da ev ve okul arasındaki mesafe, yapılan çalışmadaki kızların eğitimlerini aksatmalarına sebep olmuştur.

Türkiye’de okul terkleri LGBTİ+ bireyler açısından da önemli bir sorundur. LGBTİ+ bireylerin okullarda gördüğü ayrımcı muamele ve beraberinde yaşadıkları sorunlar motivasyon kaybı, devamsızlık ve okul terklerine sebep olmuştur. Bu konuda yapılan bir araştırma LGBTİ+⁸⁰ bireylerin sosyal ve ekonomik alanlarda yaşadıkları problemlere dikkat çekmektedir. Araştırma için yapılan ankete Türkiye’de yaşayan ve kendini lezbiyen, gey, biseksüel ve trans olarak tanımlayan 2875 yetişkin katılmıştır. Araştırmaya katılan LGBTİ+ bireylerin %67,4’ü (1312 kişi) 18 yaşından önceki eğitim hayatında cinsel yönelim ve/ veya cinsiyet kimliği nedeniyle olumsuz yorum/ tepki

⁷⁸ A.e. s. 139

⁷⁹ A.e. s. 139

⁸⁰ Burada yer verilen iki çalışmada da bu ibare LGBT olarak belirtilmiştir. Fakat ben kullandığım alıntılarda bu ibareyi LGBTİ+ hali ile kullanmayı tercih ettim.

aldığını ve %8'i (153 kişi) de aynı sebeplerle okulu terk etmek zorunda kaldığını belirtmiştir.⁸¹

Bir diğer araştırma ise LGBTİ+ bireylerin okullarda yaşadığı zorluklara odaklanarak Türkiye'de yaşayan, lise, lisans ve lisansüstü öğrenci ve çalışan 225 LGBTİ+ birey ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya katılan LGBTİ+ bireylerin %82.3'ü okullarını/geçmişteki okullarını LGBTİ+ öğrenciler için güvenli bulmadığını, %57'si geçmiş okul yaşantılarında cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği konularında diğer öğrencilerin kendileriyle ilgili olumsuz yorumlar yapıp hakaret ettiğini, %96'sı okullarında anti-LGBTİ+ ve cinsiyetçi hakaretleri duyduğunu, %69'u öğretmenlerin ya da okul personelinin cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği konularında olumsuz yorum yapanları/hakaret edenleri durdurmadıklarını, %81'i ise farklı sıklıklarda tacize ve zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Ayrıca bu bireylerin %63.8'i okullarında farklı sıklıklarda dövülmekten korktuğunu, %86.7'si haklarında yayılan dedikodu/yalan, %86.8'i cinsel şaka/yorum/el kol hareketleri ve %80.5'i görüntü/konuşma biçimleri ile dalga geçilmesi gibi olumsuz deneyimler yaşadığını ve %38.1'i bu sebeplerden dolayı okullarına devamsızlık yaptığını vurgulanmıştır.⁸²

Yapılan bu çalışmalar da göstermiştir ki, Türkiye'de okul terkleri yalnızca kız çocukları için değil aynı zamanda LGBTİ+ bireyler için de önemli bir sorundur. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için bu konuların mutlaka ele alınıp değerlendirilmesi, cinsiyetçi tavır ve tutumlar, homofobi, dışlama, ötekileştirmenin önlenmesi ve bu önlemlerin yasal bir ayağının olması toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sağlanması açısından zaruridir.

2.3. EĞİTİMDE MÜFREDAT, DERS KİTAPLARI VE ÖĞRETMEN ETKİSİ

Günümüz eğitim tartışmalarının merkezinde bulunan kapsayıcı eğitim kavramı, toplumda özellikle dezavantajlı konuma sahip çocukların nitelikli eğitime erişim hakkına dikkat çeker. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini de gündeme getiren bu tartışmalar, kapsayıcı bir toplum oluşturmaya önemini vurgular. Bu alanda yapılan

⁸¹ Volkan Yılmaz, İpek Göçmen, "Türkiye'de Lezbiyen, Gey, Biseksüel ve Trans (LGBT) Bireylerin Sosyal ve Ekonomik Sorunları Araştırmasının Özet Sonuçları", 2015, (Çevrimiçi) <https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/T.pdf>, 8 Haziran 2019.

⁸² Duygu Çavdar, Figen Çok, "Türkiye'de LGBT'lerin Okul Yaşantıları", **KAOS GL**, Sayı 151, Kasım-Aralık 2016, (Çevrimiçi) <http://kaosgl.org/sayfa.php?id=23342>, 8 Haziran 2019.

tartışmalar özellikle farklı öğrenme yetenekleri, cinsiyet temelli eşitliksizlik, sosyal ve kültürel farklılıklar gibi pek çok önemli noktayı içermektedir. Bu tartışmaların hedefinde mevcut toplumsal sorunlarla başa çıkma önemli bir yere sahiptir:

“Örneğin toplumsal dışlama, ayrımcılık, ötekileştirme, yoksulluk ve eşitsizlik gibi derin sorunlara yol açan bazı güncel toplumsal problemler kapsayıcı toplum ve kapsayıcı eğitim tartışmalarına verilen önemi artırmaktadır. Özellikle günümüzde birçok farklılığı ve çeşitliliği barındırmaları bakımından çoğulcu yapıya sahip olan demokratik toplumlarda adaleti gerçekleştirme sorununa odaklı teoriler için bu problem alanları öncelikli önem taşımaktadır. Böyle bir çeşitlilik içerisinde herkese karşı adil ve eşit olacak demokratik kurumların hangi adalet prensiplerine göre işlemesi gerektiği sorusu, demokratik toplumların istikrarlı şekilde sürdürülebilmesine yönelik tartışmalar açısından son derece önem taşımaktadır.”⁸³

Eğitim hakkından mahrum kalmak ya da bu hakka erişememek toplumda bir eşitsizlik yaratacaktır. Dolayısıyla herhangi bir sebebe dayandırılarak yaratılan ayrımcılık, dışlama, ötekileştirme gibi engeller bu eşitsizliği derinleştirecektir. Son yıllarda eğitim alanında ayrımcılığın önlenmesi ve koşulların iyileştirilmesi için eğitim değerleri ve etiği konusunda pek çok araştırma yapılmıştır.⁸⁴ Yapılan bu araştırmalarda ülkeler arası kıyaslamalara başvurulmuş, yeni arayışlar için öneri ve modeller sunulmuştur.

Kapsayıcı eğitim tartışmaları eğitimde toplumsal cinsiyet açısından eşitlikçi ve kapsayıcı bir anlayışın geliştirilmesine de katkı sunmaktadır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için öğrencilere aktarılabilecek bilginin cinsiyetçi olmamasına özen gösterilmeli, aktarılan bilginin yapısı ve içeriğine dikkat edilmelidir.

⁸³ Raşit Çelik "Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği" Fe Dergi 9, Sayı 2, 2017, s.17-18.

⁸⁴ Bkz.: İnayet Aydın, **Eğitim ve Öğretimde Etik**, Ankara, Pegem Akademi, 2006, b.a.; Ali Balcı, **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**, Ankara, Pegem Akademi, 2013, b.a.; Zühal Çubukçu, Pınar Girmen, "Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri", **Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 16, 2006, s.121-136; Coşkun Erdağ, Engin Karadağ, "Okul Hesap Verebilirliği Modelleri: Bütüncül Bir Çözümleme", **İş Ahlakı Dergisi**, sayı 10(2), 2017, s.303-341; Züleyha Ertan Kantos, **İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2010, b.a.; Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan, **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, Ankara: Pegem Akademi, 2010, b.a.; Servet Özdemir, **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Ankara, Pegem Akademi, 2013, b.a.; Yüksel Özden, **Eğitimde Yeni Değerler**, Ankara, Pegem Akademi, 2013, b.a.; Mehmet Şişman, **Eğitimde Mükemmellik Anlayışı**, Ankara, Pegem Akademi, 2013, b.a.; Mustafa Tatar, "Okul ve Öğretmenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi". **Milli Eğitim**, Sayı 171, 2006, s.156-166.

Müfredat ve ders kitaplarının incelenmesi, bilgi aktarımının nasıl düzenlendiğini ve neleri içerdiğini görmek için oldukça faydalı olacaktır. Müfredat, bir bilgi ve değerler bütünü olarak, toplumun okulu kullanıp kendini yeniden üretmesini sağlamada ideolojik ve kültürel bir araçtır. Buradaki ideolojik içerik, yeniden üretimde hangi bilgi ve değerlerin kapsanacağını içermekte, bu içerik ise eğitim politikalarıyla belirlenmektedir. Müfredata göre belirlenen ders kitaplarının ise toplumsal anlam, kimlik ve öznelliklerin inşasında önemli bir yeri vardır.⁸⁵ Ders kitapları, seçilen konu, kullanılan görsel, başlık ve örneklerle toplumsal cinsiyet algısının yerleştirilmesinde ve özne ve kimliklerin belirlenmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Ayrıca ideolojinin uygun gördüğü bireylerin yaratılmasında, ataerkin yüceltilmesinde, heteronormatif düşüncenin yerleştirilmesinde de etkili bir araçtır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) çeşitli düzenlemelerinde ayrımcılık karşıtı hükümler mevcuttur. Mesela MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (md. 5 c), ders kitaplarının cinsiyete dayalı ayrımcı ifadeler içermeyeceğini belirtmiştir. Aynı zamanda Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (md. 55 c) de kişi veya grupları dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce ve inançlarına göre ayırmak, kınamak, kötülemeyi ve bu tür eylemlere katılmayı okul değiştirme yaptırımını gerektiren davranışlar arasında göstermektedir.⁸⁶

Ancak 2017-2018 eğitim öğretim yılında değiştirilen müfredat doğrultusunda hazırlanan ders kitapları ile 2016-2017 eğitim öğretim yılında okutulan ders kitapları arasında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farklılıklar olup olmadığını, varsa neler olduğunu göstermek için yapılan bir çalışmada, pek çok ders kitabı incelenmiş ve sonucunda da toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yaratan ayrımcı kavram bulunmuştur. Ayrıca bu kavramların kitaplarda yer alış ve işleniş biçimlerinde de birçok sorun tespit edilmiştir. Raporda 2017-2018 ders kitaplarında açık ve örtük biçimlerde, cinsiyetçi mesaj ve betimlemelere daha da çok yer verildiği vurgulanmıştır.⁸⁷

⁸⁵ Fevziye Sayılan, "Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim", Der. Fevziye Sayılan, **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim**, Dipnot, Ankara, 2012, s. 47.

⁸⁶ Tan, **Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması**, s.67.

⁸⁷ Canan Aratemur Çimen, Sezen Bayhan, **Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması Sonuç Raporu**, Karşılaştırmalı Eğitim Derneği, Eylül 2018, s. 46.

Mesela 2017 yılı 5. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan “Bilmeyen Var mı?” isimli metindeki görseller ile ev içi cinsiyetçi iş bölümüne dair örtük mesajlar verildiği, Sosyal Bilgiler kitabında ise kadınların bir meslek sahibi olarak verildiği görsellerin azaltıldığı belirtilmiştir. Kadınların 2016 yılı ders kitabında ziraat mühendisi, veteriner, gıda mühendisi, aşçı, resepsiyonist, orman mühendisi, elektrik mühendisi, işçi gibi çeşitli meslek türlerinde görselleri bulunurken, 2017 yılı ders kitabının meslek tanıtımı bölümünde bu tarz kadın görsellerinin verilmediği, kitap genelinde de kadınların belediye başkanı, diş hekimi, beyaz yakalı çalışan ve daha geleneksel açıdan da halı dokurken görselleştirildiği vurgulanmıştır. Burada yer verilen bir kadın tiyatro topluluğu ise en olumlu örnek olarak kabul edilmiştir.⁸⁸ Ayrıca kitaplarda bilim insanlarını tanıtıcı metin ve görsellere yer verildiği fakat buralarda da daha çok erkeklerin kullanıldığı söylenmiştir. Raporda dikkat çekilen bir diğer nokta ise, ders kitaplarında kullanılan spor ve oyun gibi alanlardır. 2016 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Sağlık, Spor ve Oyun” başlığında kadın görsellerine rastlamak mümkünken, 2017 5. sınıf Türkçe ders kitabı “Sağlık, Spor” adlı konuda kullanılan metin ve görsellerin erkek karakterleri içerdiği, milliyetçi ve eril dil kullanımıyla sporun erkeklere yönelik bir alan olduğu örtük bir söylemle verilmiştir.⁸⁹ Yine 2016 5. sınıf Türkçe kitabında “Milli Kültür” konusu komşuluk, atasözleri, Nasreddin Hoca gibi içeriğe sahiptir. Burada kullanılan görseller az da olsa kadın figürlerini içermektedir. Ancak aynı konunun 2017 5. Sınıf ders kitabında militarizm ve ataerki yücelten bir dille ele alındığı ve geçmişte yaşayan asker, padişah gibi eril kişilere yer verilerek anlatıldığı, kadın görsellerine ise yer verilmediği ifade edilmiştir. Ders kitaplarında açık ve örtük bir şekilde kullanılan bu cinsiyetçi mesaj ve betimlemeler öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarına dair önemli bir fark yaratmakta, cinsiyet normlarına dair var olan bilgilerini pekiştirmekte ve farklı cinsiyetlere dair aldatıcı bir algıya sahip olmalarına neden olmaktadır.

Ders kitaplarındaki ideolojik algıyı inceleyen bir çalışma, kitapların toplumsal cinsiyet açısından eşitlikçi özellikler taşıması için, şu değişikliklerin yapılmasını önermektedir: Cinsiyete dayalı işbölümü mesajı veren görsel ve ifadelerin tamamının içerikten çıkarılması ve geleneksel cinsiyet rolleri kalıplarını kıran ifadelere yer verilmesi; aile temsillerinin genişletilmesi ve aile merkezli konu anlatımlarının azaltılması; yalnızca heteronormatif birey karakterleri ve aile temsillerinin

⁸⁸ A.e. s. 36-37.

⁸⁹ A.e. s. 38-39.

kullanılmaması; heteronormatiflik dışı alternatif kimliklerin de dikkate alınması, cinsiyetçi terimlerin tamamen çıkarılıp yerine cinsiyetsiz ifadelerin getirilmesi, kadın ve erkeklerin kalıplaşmış mesleklerden arındırılıp farklı meslek türleri ile temsil edilmesi, militarist özelliklerin erkeklığe içkin tanımlanması yoluyla erkeklığı yücelten içeriklerin kaldırılması ve toplumsal barış fikrini teşvik edici içeriklerin eklenmesi ile ilköğretimin ilk yılından itibaren toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini aşılacak ünite ve temaların eklenmesi.⁹⁰ Ders kitaplarının içeriğinde yapılacak bu ve bunun gibi değişiklikler, toplumda var olan cinsiyetçi yapının kırılmasında önemli bir görev üstlenecektir.

Kapsayıcı eğitim tartışmalarının ve buna bağlı olarak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin arttırılmasını sağlayacak olan bir diğer önemli faktör ise, öğretmenlerin bu doğrultuda kullandığı ifadeler, sergilediği tutumlar ve davranışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin okullarda toplumsal cinsiyet algısını oluşturmadaki rolü de bu tezin oluşmasındaki en büyük etkenlerden biridir. Burada yapılacak analiz öğretmenlik mesleğinin anlaşılması, yasalarca tanımı ve bu mesleğin tercih edilmesindeki motivasyonların ortaya koyulmasını hedeflemektedir.

Öğretmenler mesleki konumları itibarıyla çocukların hayatında önemli bir yere sahiptirler. Özellikle ilkokulun ilk yıllarında öğretmenler ebeveynlerin yerini tutmakta, hatta zaman zaman onlardan daha önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Çocuklar, özellikle ebeveynlerinin de hata yapabileceğini anlamaya başladıktan sonra, öğretmenleri her şeyi bilen ve hiç hata yapmayan bir otorite olarak algılamaya başlayabilmektedirler. Bu yüzden çocuklar için öğretmenin sevdiği öğrenci olmak ve ondan övgü duymak oldukça sevindiricidir. Öğretmenlerin olgun, tutarlı, hoşgörülü, yol gösterici, etkili iletişim kurma becerisine sahip, sınıf içerisinde demokratik, eşitlikçi çalışma ve ilişki ortamı yaratan, öğrencinin ilgisini diri tutan kişiler olması önemlidir. Ayrıca sınıfın hiçbir üyesini dışlamaması, öğrencilere karşı aşağılayıcı, küçümseyici ifade ve davranışlardan kaçınması; öğrencileri yetenek ve kişilik özellikleriyle ayrı ayrı tanıyıp onların öğrenimlerini buna göre düzenlemesi gereklidir.⁹¹ Çünkü öğretmen

⁹⁰ Canan A. Çimen, Sezen Bayhan, “Değişen Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet”, **Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar**, Sayı 36, 2018, s.96.

⁹¹ Atalay Yörükoğlu, **Çocuk Ruh Sağlığı**, 16. bs., Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul, 1991, s.80-82.

davranışlarıyla yaratılacak eşitsiz bir ortamın sınıf içerisindeki uyumsuzlukları arttıracığı düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından 2017 yılında hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri belgesi öğretmenlerin pozitif bir öğrenme ortamı hazırlaması; farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencileri göz önünde bulundurması; analitik ve yaratıcı düşünceyi destekleyip geliştirmesi; öğrencilerin kendilerini tanıyıp geliştirmelerine olanak sağlaması ve bütün bunları öğrencilerinin bir birey olarak değerli varlıklar olduğunu unutmadan yapması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin etkili iletişim becerisi, etkin planlama kabiliyeti, alanda yeterli entelektüel bilgi ve mesleki uzmanlık yeterliliğine sahip olmaları da mesleğin amacına uygun icra edilmesinde gerekli ve önemli görülmektedir.⁹²

Yukarıda altı çizilen bütün ilke ve değerler, öğretmenlerin sınıflarında demokratik, hoşgörülü, farklılıkları kucaklayan ve gerektiğinde alternatifler üreten, ayırım gözetmeyen, farklı cinsel yönelim ve kimliklere alan tanıyan bir yapıda olmasının önemini bir kere daha vurgulamaktadır. Sınıflarda cinsiyet ayrımını sürdüren geleneksel yaklaşımlara yer vermemek, bunların yeniden üretilip sürdürülmesine imkân tanımamak, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin gerekliliklerindendir. Tezin alan çalışmasında öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerle bu konu daha detaylı bir şekilde ele alınacak, öğretmenlerin sınıflarında nasıl özneler belirleyip ideolojinin uygun gördüğü düşünce sistemlerini öğrencilerine aktardığı ve söylemi yeniden ürettikleri çeşitli örneklerle gösterilecektir. Yine de, burada, konuya ışık tutması adına, alanda yapılan bir çalışmadan örnek vermenin faydalı olacağını düşünüyorum.

Daha önce yer verdiğimiz, Türkiye'nin Doğu illerinde yapılan çalışmanın işaret ettiği konulardan biri de öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısını yaratmadaki rolü olmuştur. Yapılan çalışmada cinsiyet konusunda görüşülen beş öğretmenden sadece ikisinin hassasiyet gösterdiği belirtilmiştir. Bu öğretmenler müfredat, ders kitapları ve öğretimde kullanılan yöntemlerle eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin arttırıldığını vurgulamışlardır. Ayrıca kendi meslektaşlarının cinsiyetçi tutumları ve okuldaki

⁹² MEB ÖYGM Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Ankara, 2017, s.3, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf , 11 Haziran 2019.

cinsiyet ayrımı üzerine görüş bildirmiş ve bu konuların güven zedeleyici, kızların eğitime katılımında cesaret kırıcı olduğunu öne sürmüşlerdir. Görüşme yapılan Hale öğretmen bu konudaki fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Matematik gibi bazı derslerde kızlara gereken ilgi ve alakanın gösterilmediğini görüyorum çünkü kızların doğaları gereği erkeklerden daha düşük başarı göstermeleri bekleniyor ya da bu derslerde kızlar erkekler kadar zeki görülüyor... Ayrıca kitaplarda kadın ve erkeklerin tuhaf ve cinsiyetçi tasvirlerini görüyorum. Kullanılan hikayeler erkeklerin kadınlardan bir adım ötede durması gerektiği mesajını verirken kadınların rollerini ev ve çocuklarla sınırlıyor. Bence bu durum öğrencileri fark etmeden etkiliyor. Kadınların ikincil konuma düşürülmesini teşvik ediyor. Kızlar nasıl olmaları ve davranmaları gerektiğine dair bir imaj geliştiriyorlar. Bu kızlar zaten cinsiyet eşitsizliğine dair katı kurallarla oldukça kapalı ve muhafazakâr bir ortamda yaşıyorlar. Okulda bu tarz modelleme ve davranışlara maruz kaldıklarında da bu cinsiyet normlarını kabulleniyorlar. Sonra bu normları bozmak çok zor bir hal alıyor.”⁹³

Hale öğretmenin bu açıklaması kurum, müfredat, ders kitapları ve materyaller, toplum ve yaşanan çevrenin yanı sıra öğretmenlerin de toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yaratmada nasıl etkin olduğunu göstermektedir. Ancak bu eşitsizliğin ortadan kaldırılmasında da yine öğretmenlerin sorumluluğuna işaret edilmektedir. Yani öğretmenler hâkim ideolojinin aktarılmasında, sürdürülmesinde ve yeniden üretilmesinde ne kadar aktifse, bu yapının çözülmesinde de bir o kadar aktif olabilmektedir.

Matematik ve fen derslerinde öğretmenin cinsiyetçi ve küçümseyici tavırlarına maruz kalan Oya⁹⁴ ise şunları paylaşmaktadır:

“Bazen erkek öğretmenler kızlara çok kaba davranıyor. Özellikle matematik dersinde öğretmen bize bağırıp aptal diyor. İşte o zaman ağlayacak gibi oluyorum. O yüzden dersi hiç sevmiyorum çünkü hem zaten matematiğim iyi değil hem de öğretmen bana hiç yardımcı olmuyor.”⁹⁵

⁹³ Firdevs M. Cin, Melanie Walker, “Reconsidering Girls’ Education in Turkey From a Capabilities and Feminist Perspective”, **International Journal of Educational Development**, No: 49, 2016, s. 140.

⁹⁴ Çalışmada, görüşme yapılan öğrencilerin 11 ila 14 yaş arasında değişmekte oldukları belirtilmiştir (Bkz: Firdevs M. Cin, Melanie Walker, “Reconsidering Girls’ Education in Turkey From a Capabilities and Feminist Perspective”, **International Journal of Educational Development**, s. 138). Dolayısıyla Oya’nın da bu yaş aralığında olduğu düşünülmektedir.

⁹⁵ A.e. s. 140.

Daha sonra alan çalışmasında da vurgulanacağı gibi, özellikle ortaokul seviyesindeki öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının oluşmasında öğretmenlerin büyük bir katkısı vardır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitimde kullandığı araçlar, sergiledikleri tutumlar, kullandıkları ifadeler ve yönlendirmeler toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca bu örnekte de görüldüğü gibi, cinsiyetçi tutum ve ifadelerin kullanılması, öğrencilerin motivasyonunu düşürüp, derse olan ilgi ve alâkalarını kaybetmelerine sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin meslek seçimindeki motivasyonları da yine pek çok araştırmacının ilgisini çeken konulardan biri olmuştur. Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelmesindeki motivasyonlarını inceleyen bir araştırma, bu motivasyonları üç ana kategoride açıklamıştır: Adanmışlık (topluma katkıda bulunma isteği vb.), kişisel tercihler (çocuklarla çalışmaya hevesli olmak vb.) ve ödüller (uzun tatiller/ yaz tatilleri).⁹⁶ Ayrıca, çoğunlukla annelik ve bakımla ilişkilendirilen öğretmenliğin daha çok kadın mesleği olarak görüldüğü de vurgulanmıştır.⁹⁷

Bir başka araştırma da benzer bulgularla bu mesleğin tercih edilmesinde dış etkenler, kişisel sebepler ve mesleki adanmışlık motivasyonlarına dikkat çekilmektedir. Araştırma, öğretmenlik mesleğini seçen erkeklerin maaş ve sosyal statü gibi kâr gözeten dış etkenlere daha fazla önem verdiğini göstermiştir. Buna karşılık, kadınlar iş memnuniyeti, zihinsel etkileşim ve öğretimde başkalarına yardım etme becerisine daha çok önem vermektedirler.⁹⁸

2017-2018 Milli Eğitim İstatistikleri, Türkiye genelinde, öğretim yılı, okul türü ve şube bazında ortaokullarda ne kadar öğretmenin çalıştığını ve bu öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarını göstermektedir. Resmi ve özel olmak üzere, 2017/2018 öğretim yılı ortaokul türünde, toplam okul sayısı 18.745 olarak belirlenmiş ve toplamda 339.850 öğretmenin bu okullarda görev yaptığı görülmüştür. Toplamda 224.169 şubede çalışan öğretmenin 144.813'ü erkek, 195.037'si kadındır. Resmi okul oranlarına bakıldığında, toplamda 16.876 okulda 302.257 ortaokul öğretmenin 205.903 şubede görev yaptığı, çalışan öğretmenlerin 132.924'ünün erkek,

⁹⁶ Ahmet Şaban, "A Turkish Profile of Prospective Elementary School Teachers and Their Views of Teaching", **Teaching and Teacher Education**, No: 19, 2003. s. 831.

⁹⁷ A.e., s. 838.

⁹⁸ A.e., s. 302.

169.333'ünün ise kadın olduğu görülmektedir. Özel okullara bakıldığında ise, toplamda 1869 okulda 37.593 öğretmenin 18.266 şubede görev yaptığını, çalışan öğretmenlerin 11.889'unun erkek, 25.704'ünün ise kadın olduğu görülmektedir.⁹⁹

Resmi ya da özel ortaokullarda çalışan bu öğretmenlere ilişkin istatistiklere bakıldığında, kadın öğretmenlerin resmi ortaokullarda da özel ortaokullarda da ciddi bir çoğunluğa sahip olduğu görülmektedir. Hatta kadın ve erkek öğretmenler arasındaki bu rakamsal farkın özel ortaokullarda iki katından daha da fazla olduğunu söylemek mümkündür. Toplumun ataerkil yapısı kadınları toplumsal iş bölümünde daha kısıtlı ekonomik fırsatlar ve sosyal saygınlığın olduğu meslek türlerine yönlendirmekte, bu da kadınların ağırlıklı olarak annelik ve kadınlık rollerinin devamı ve türevleri olan, üretimden ziyade iş gücünün yeniden üretimi alanlarında yoğunlaşan mesleklerle yönelmesine sebep olmaktadır.¹⁰⁰ Nitekim yukarıda yer verilen çalışmalar da annelik ve bakımla ilişkilendirilen öğretimin, Türkiye'de daha çok kadınların çalışma alanı olarak görüldüğünü göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının, öğretmen olma yolunda ve çocuklarla ilgilenmede erkeklerden daha çok adanmışlık gösterdiği düşünülmektedir.¹⁰¹ Yani bireylerin yetiştikleri toplumsal yapı, onların kariyer tercihlerinde geleneksel rollerle uyumlu mesleklerle yönelmesine sebep olabilmektedir.

2.4. EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNE YÖNELİK ÖRNEK TEŞKİL EDECEK ÇALIŞMALAR

Bu bölümde son olarak Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması adına örnek teşkil edecek çalışmalara yer verilecektir. Bu çalışmaların ilki Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesidir (ETCEP). 2014 yılında 24 ay süreyle başlatılan bu proje, merkezi Ankara olmak üzere 10 farklı şehirde (Erzurum, Batman, Samsun, İzmir, Malatya, Şanlıurfa, Karaman, Mardin, Trabzon, Sivas) uygulanmıştır. Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından ortaklaşa finanse edilen proje, MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

⁹⁹ Bu rakamlar Milli Eğitim İstatistikleri 2017-2018'den alınmıştır, (Çevrimiçi) http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf, 10 Haziran 2019.

¹⁰⁰ Fatma Gök, "Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar", Der. Şirin Tekeli, **1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar**, İletişim, İstanbul, 2010, s.162-163.

¹⁰¹ Şaban, "A Turkish Profile of Prospective Elementary School Teachers and Their Views of Teaching", **Teaching and Teacher Education**, s.840.

koordinasyonunda gerçekleştirilmiştir. 13 lise, 14 ortaokul, 10 ilkokul ve 3 anaokulu olmak üzere toplamda 40 pilot okulda uygulanan proje ile toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik, öğretmen ve yöneticiler için kılavuz ve değerlendirme niteliğinde bir araç ve bu aracı kullanma kapasitesi kazandırılmış, eğitimde eşitlikçi ve toplumsal cinsiyete duyarlı bir yaklaşımın yaygınlaştırılmasında MEB'in kapasitesi geliştirilmiş ve yine bu alanda öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin farkındalıkları artırılmıştır.¹⁰²

Bir diğer örnek ise Mor Sertifika Programı¹⁰³ ile yapılan çalışmalardır. Sabancı Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Mükemmeliyet Merkezi'nin bünyesindeki Mor Sertifika Programı toplumsal cinsiyet eşitliği alanında önemli çalışmalar yürütmüş, yürütmeye de devam etmektedir. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi (SEÇBİR) ile birlikte yürütülen Mor Çatı Sertifika Programı kapsamında, eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına yönelik eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini güçlendirmek için bir sertifika programı oluşturulmuş ve farklı alanlardan pek çok üniversite öğrencisiyle ortak bir çalışma sürecine girilmiştir. Ayrıca, yine Mor Dosya adı altında hazırlanan, flört şiddeti ve toplumsal cinsiyet rollerine dair senaryolar içeren, poster ve kontrol listeleri ile öğrenci, öğretmen ve velilerde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bir farkındalık yaratmaya çalışılmaktadır.

Burada son olarak Cinsel Şiddetle Mücadele Derneği'nin¹⁰⁴ çalışmalarına yer verilecektir. 2014 yılında kurulan dernek bünyesinde cinsel şiddetin önlenmesine yönelik medya/sosyal medya aracılığıyla ataerkil algının, dilin ve mitlerin kırılması ve bu konularda farkındalığın artırılması için sivil toplum örgütleri, okullar ve üniversitelerde, öğrenci ve meslek elemanlarına seminer, atölye, eğitim, sempozyumlar düzenlemek gibi çok çeşitli proje ve çalışmalar yürütülmektedir.

Bu ve benzeri projelerin de eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ve farkındalığının artırılması, verili kodların ve dayatmacı, baskılayıcı rollerin çözülmesi

¹⁰² Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi, (Çevrimiçi) <https://www.britishcouncil.org.tr/programmes/education/technical-assistance-projects/etcep> , 8 Haziran 2019.

¹⁰³ Mor Sertifika Programı, Sabancı Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Mükemmeliyet Merkezi, (Çevrimiçi) <https://morsertifika.sabanciuniv.edu/tr> , 8 Haziran 2019.

¹⁰⁴ Cinsel Şiddetle Mücadele Derneği, (Çevrimiçi) <http://cinselsiddetlemucadele.org/projeler/> , 8 Haziran 2019.

ve cinsiyetçi söylemin yeniden üretilip sürdürülmemesi için daha kapsayıcı, eşitlikçi ve bilinçlendirici bir anlayışın sağlanmasında önemli bir etkisi vardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ALAN ÇALIŞMASI: İSTANBUL ÖRNEĞİ

3.1. YÖNTEM

Yapılan çalışma, ortaokul öğretmenlerinin, ergenlik dönemine girmiş öğrencilerini, okul, sınıf arkadaşları ve velilerle eşgüdüm halinde, özne olarak nasıl belirlediklerini, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet algılarının oluşumunda nasıl rol oynadıklarını göstermeyi amaçlamaktadır. Araştırmada devlet ortaokul, devlet imam hatip ortaokul, özel ortaokul ve köklü özel ortaokul olmak üzere dört farklı okul türünde çalışan, deneyim süreleri 3 ila 26 yıl arasında değişen 8 kadın ve 8 erkek öğretmen ile görüşülmüştür. Çalışma, araştırmanın sınırlandırılması amacıyla, yalnızca İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Okullar Avcılar, Bağcılar, Bahçeşehir, Güngören, Maltepe, Nişantaşı, Pendik, Tuzla, Ümraniye ve Üsküdar olmak üzere 10 farklı ilçeden seçilmiştir. Çeşitliliğin sağlanması için Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri/Kimya, İngilizce, Matematik, Müzik, Psikolojik Danışmanlık, Resim/Teknoloji ve Tasarım, Sosyal Bilgiler ve Türkçe olmak üzere farklı branşlarda uzmanlaşan öğretmenlerle görüşülmüştür.

Görüşmeler derinlemesine mülakat yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem sayesinde öğretmenlerin cinsiyet veya toplumsal cinsiyete dair duygu ve düşünceleri, destekleyici sorularla detaylı bir şekilde dinlenmiştir. Ayrıca, sorulan sorular karşısında, öğretmenlerin tepkilerini gösterirken beden dillerini nasıl kullandıkları gözlemlenmiştir. Özellikle farklı cinsel yönelimleri veya kimlikleri olan öğrenciler hakkında sorulan sorular karşısında, kimi öğretmenler sözel olarak yanlış bir şey söylememek ve/veya yorumsuz kalmak istediklerinde açığa çıkan boşlukları ve satır aralarını doldurmak ve resmi tamamlamak için bu yöntemin oldukça yardımcı olduğunu söyleyebilirim. Görüşülen öğretmenlere kartopu yöntemiyle ulaşılmıştır. Yakın çevremden tanıdığım öğretmen arkadaşlarımın, beni, tanıdıkları meslektaşlarına yönlendirmesi, onların da kendi arkadaşlarına yönlendirmesi farklı ilçe ve branşlardaki öğretmenlere ulaşmamı kolaylaştırmıştır. Derinlemesine mülakat yöntemi, gereken yerlerde önceden belirlenmiş soruların dışına çıkıp daha detaylı bilgiler edinmemi ve aydınlanmamı sağlamıştır. Özellikle, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin birebir kendi mesleki tecrübeleri, kendi cinsiyet/ toplumsal cinsiyet algı ve deneyimleri, çalıştıkları okulların ve velilerin beklentilerini öğrenmek, bölgesel

farklılıkları anlamamda oldukça etkili olmuştur. Ayrıca görüşmeler esnasında önceden gündemime almadığım bazı konuların da konuşulmasına sebep olmuştur.

Yaptığım görüşmeleri genel itibariyle üç temel gruba böldüm: İlk grupta okul, ikinci grupta öğretmen ve son grupta da veli çerçevesinde öğretmenlerin cinsiyet ve toplumsal cinsiyet inşasındaki rolünü anlamaya çalıştım. Aynı zamanda, sorduğum sorularla, öğretmenlerin, ergenlik dönemi ile ilgili bilgilerine erişmek, bu dönemin cinsiyet algısındaki etkilerini ve bu noktadaki deneyimlerini öğrenmek istedim. Sorularımı şu temel konular ekseninde çeşitlendirmeye çalıştım: Öğrencilerin kadınlık ve erkeklik algılarının oluşmasında öğretmen etkisi, kız ve erkek öğrencilerin farklı kıyafetler giymesi konusundaki görüşler ve bu konuda varsa müdahaleler, cinsiyetçi olmayan bir öğrenme ortamının yaratılmasına duyulan hassasiyet, cinsiyetsiz bir ortamın yaratılması konusunda gösterilen özen, ahlâki değer yargılarının öğrencilere aktarmasında sergilenen tutum, sınıf içerisinde kullanılan materyaller, kitaplar ve örneklendirmelerde cinsiyet eşitliğinin gözetilmesi, varsa mesleki öneriler, kız ve erkek öğrencilere sergilenen tutum ve varsa farklılıklar, her cinsiyete söz alması için eşit fırsatın sağlanması, kullanılan dilin cinsiyetçi kalıplardan arındırılması, cinsiyet normlarına uymayan, farklı cinsel yönelimi ya da kimliği olan öğrencilere yaklaşım, sınıf/ okul temsilcisi seçilmesi durumunda cinsiyet eşitliğinin göz önünde bulundurulması ve son olarak karma ve karma olmayan eğitimin varsa avantaj ve dezavantajları. Bu konular, görüşmeler esnasında öğretmenlere yöneltilen soruların zeminini oluşturmuştur.

Araştırmanın temel tartışmaları şöyle sıralanabilir:

- 1- Öğretmenler egemen ideolojinin belirlediği cinsiyet ve toplumsal cinsiyet algısını öğrencilere iletmede aracıdır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda sürdürücü ve söylemin yeniden üreticisi olabilirler.
- 2- Öğretmenler cinsiyetlere göre özneler yaratılmasında rol alır, belirlenen cinsiyet normlarının dışında davranan öğrencilerin cezalandırılmasında direkt ya da dolaylı olarak bir etkiye sahip olabilir.
- 3- Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerine iletmediği cinsiyet ve toplumsal cinsiyet normları, onların kendi deneyimleri, şekillendikleri çevre ve yaşam koşullarından etkilenebilir. Ataerkil normlarla yaşamayan öğretmenler, inisiyatif yüklenerek sınıflarında eşitlikçi ve cinsiyetsiz bir ortam yaratabilir; toplumsal cinsiyet eşitliğine

inanan, bunu kendi hayat tecrübesinde yeniden üreten öznelerin yaratılmasına katkı sunabilirler.

4- Öğretmenler üzerinde öğrenci, veli ve okul yönetimi olmak üzere çeşitli baskı araçları vardır ve bu baskı araçları okul türlerine göre değişkenlik gösterebilir.

5- Çalışılan okul türleri, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısını iletmede farklılık göstermesine neden olabilir. Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin cinsiyet ve toplumsal cinsiyet konusundaki hassasiyeti değişebilir.

Son olarak, görüşmelerde kullanılan sorular oluşturulurken, Sabancı Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Mükemmeliyet Merkezi Mor Sertifika programının çalışmalarından yararlanılmıştır. Görüşmelerin analizi yapılırken öğretmen ve okul isimleri mesleki hassasiyet, özel alana saygı ve kurumsal kaygılardan dolayı aktarılmamıştır. Dolayısıyla kullanılan isimler görüşme yapılan öğretmenlerin gerçek isimleri değildir. İsimler belirlenirken öğretmenlerin bıraktığı intiba ve çağrışımlar dikkate alınmıştır.

3.2. ERGENLER VE VELİ PROFİLİ

Çalışmanın birinci bölümünde hedef grup olan ergenlik dönemi çocuklarının ne gibi özelliklere sahip olduklarına ve nasıl tanımlandıklarına göz atılmıştı. Görüşme yapılan öğretmenler de yapılan bu analizi destekler ifadelerle ergenlik dönemine girmiş öğrencilerin geçirdiği değişimleri bir dizi atıfla örneklendirmişlerdir. Tüm okul grupları içerisinde bu ifadelerin en yaygın olarak kullanılanları şöyledir: Ani ruhsal değişimler, hırçınlaşma, tahammülsüzlük, ilgisizlik, hoşnutsuzluk, sıkılganlık, agresiflik, asabilik, alınganlık, dış görünüşüne daha çok dikkat etme, sosyal medyaya yoğun ilgi, özellikle kader ve kaza olmak üzere birtakım dini sorgulamalar¹⁰⁵, varoluşsal meraklar, dalgınlık, dikkatsizlik, kendini beğenmişlik, haksızlık konusunda tahammülsüzlük, kontrolsüzlük, duyguları uçta yaşamak, yüksek sesle kahkaha atmak, vücut hatları/ beden yapılarında değişiklik, yoğun kıllanma gibi birtakım değişikliklerden kaynaklı korku ¹⁰⁶ ve yoğun ter kokusu. Bu ifadelerin yanı sıra köklü özel bir okulda çalışan Aslı bu dönemi şöyle tanımlıyor:

¹⁰⁵ Yalnızca imam hatip okulunda çalışan öğretmenlerden gelen bir değerlendirme olmuştur.

¹⁰⁶ Özel ya da köklü özel okullarda çalışan öğretmenlerden böyle bir değerlendirme gelmemiştir. Bu okul türlerinde çoğunlukla ergenlik ve cinsel sağlık eğitime dair eğitimlerin verildiği belirtilmiştir.

“... Aslında bu dönem bir veda dönemidir. Çocukluk dönemine veda, yeni bir hayata merhaba gibi... Ama bir parça da tabii yıkım ve dökümlerin olduğu bir dönem. Bu yıkımlarla yeniden onarımların olduğu bir dönem. Hem duygusal anlamda hem bilişsel anlamda hem fiziksel anlamda hem de cinsel anlamda tam bir değişim dönemi... Çok kısaca böyle özetleyebiliriz. Bedensel olarak çok büyük ve hızlı bir değişime giriyorlar, birden hüzünlü olmalarının sebebi de bu. O çocukluk görüntüsüne dönemiyorlar artık, farklı bir görüntüye bürünüyorlar. Diğer taraftan duygusal anlamda dalgalanmalar, değişimler başlıyor. Çok enteresandır, mesela ergenlikte korkular başlıyor; böceklerden, kuşlardan, kelebeklerden korkmaya başlıyor çocuklar. Bir sene önce solucanlarla oynayan, onlara bakan, eline alan çocuk, bir sene sonra küçücük bir kelebekten çılgılık çılgılığa korkabiliyor. Hormonların değişimi ve gelişimi ile birlikte de tabii duygusal dalgalanmalara eşlik eden, cinsel gelişim devreye giriyor. Ayrıca bilişsel anlamda analitik düşünmenin ortaya çıktığı bir dönemdir. Sebep sonuç ilişkileri artık şimdi kurulmaya başlar. Bu dönemde karar verme becerileri gelişmeye başlar. Bütün bunların yanı sıra bir de ergenlerin yapmaları gereken görevleri vardır. Bu da kimlik arayışı ve kimlik bulma ve bağımsız beni ortaya koyabilme görevi...” (Aslı, Psikolojik Danışman, 48).

Bu açıklamayı destekler bir şekilde yine özel köklü bir okulda çalışan Gülbin ise bu dönemi arafta olmak olarak tanımladığı konuşmasında şunları söylüyor:

“Bu çocuklar arafta. Yani ne büyük ne çocuk, ikisinin arasında bir yerde. O yüzden kararsız kalıyorlar. O yüzden saçma sapan hareketlerde bulunabiliyorlar. O yüzden anne babaya karşı geliyorlar ya da öğretmene ters hareketlerde bulunabiliyorlar.” (Gülbin, İngilizce, 49).

Görüşmeler esnasında, Aslı ve Gülbin gibi çalıştığı grubu ayrıntılarıyla ortaya koyan öğretmenlerin yanı sıra, bu kitleyi tanımada bazen zorlandığını belirten öğretmenler de olmuştur. Karma eğitim yapılan bir imam hatip ortaokulunda çalışan Hamza, menstrüasyon dönemindeki bir kız öğrencisinin sıkıntısını anlayamadığını şu sözleriyle ifade ediyor:

“Mesela benim başıma bir olay gelmişti. Şimdi 7. sınıflarda dersteyim. Bir kız öğrenci “Hocam benim acil lavaboya gitmem lazım” dedi. “Gidemezsin” dedim. “Hocam, çok kötüyüm benim lavaboya gitmem lazım”. “Gidemezsin. Ders anlatıyorum ben şimdi, dışarıya çıkmak yasak” dedim. Ondan önce de birkaç öğrenciye izin vermemiştim, o yüzden bu öğrenciye de izin vermek istemedim. Sonra başka bir arkadaşı yanıma geldi. Kulağıma, “Hocam, o hasta” dedi. Yani kadın hastalığına... Hastası olmuş, o yüzden çıkmak istiyormuş. O an bilmiyorum. Karnı falan mı ağrımış, bir şey olmuş. Ben bunu anlayamadım. Sonradan, “Tamam, hemen git” dedim. Gitti geldi işte. Bir de bu ergenliği yoğun yaşayan bir kızdı. Orada ben gönderebilirdim ama anlamadığım için olayı, ilk etapta uyanamadım...” (Hamza, Sosyal Bilgiler, 27)

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu genellikle farklı okullarda görev yapmaktadırlar. Bu okulların bulunduğu semtlere göre velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri değişmektedir. Daha düşük gelirli ailelerin bulunduğu Güngören ve Bağcılar gibi semtlerde öğrencilerin evde rol model olarak aldıkları anne ve babaların, kız ve erkek çocuklara farklı muamele göstermesi ve aile içi şiddet gibi birtakım toplumsal olaylara rastlanmıştır. Bu konuların çocukların toplumsal cinsiyet inşalarında olumsuz bir etki yarattığını söyleyebiliriz. Nitekim çalışmanın birinci bölümünde değinilen Sue Sharpe de ailelerin sosyal yapılarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yaratılmasında farklılıklar oluşturabileceğini belirtmişti. Ayrıca Sharpe, anne babaların çocukların eğitim ve meslek seçiminde önemli bir role sahip olduğunu, özellikle eğitimde desteklenen ve cesaretlendirilen kız çocuklarının daha çok başarılı olacağını ifade etmektedir.¹⁰⁷ Yoğunlukla özel ve köklü özel okulların bulunduğu semtlerde ise ailelerin çoğunlukla yüksek gelirli oldukları, artan eğitim seviyesi ile birlikte çocuklara daha eşitlikçi bir ortam yaratıldığı gözlemlenmiştir.

Güngören'de, karma eğitim yapılan bir imam hatip okulunda öğretmenlik yapan Hatice, bu ilçenin özellikle Güneydoğu ve Karadeniz'den ve ayrıca Suriye'den yoğun olarak göç aldığını, kadınların genelde evde çocuk büyütüp ev içi işlerle meşgul olduğunu, erkeklerin ise daha çok işçi olarak tekstil atölyelerinde çalıştığını söylüyor. Hatice çocukları biraz büyümüş olan annelerin de tekstil atölyelerinde çalışmaya başladığını, bu durumda da çocukların kendi kendilerine, okuldan kopuk bir şekilde büyüdüklerini söylüyor:

"... Biz burada çocukların her türlü derdini dinliyoruz. Gelip ağlıyorlar... Mesela öğrencimizin birinin babası uyuşturucu bağımlısı. Bir gün gidip evi basıyor; anneyi boğacak. Annesi kaçıp gidiyor. Çocuk okula gelemiyor. Ki daha önceki yıl da çocuk bu sebepten devamsızlık yapmış... Bir ay devamsızlık yaptı, 96 aldı yazılıda. Yani zeki de bir çocuk! Her şeyi çok çabuk kavrayan, ama işte hayat onu farklı mecralara sürüklüyor... Ben burada sadece eğitim vermiyorum. Sıfatlar, zamirler öğretmiyorum sadece... Çocukların dertlerini dinleyip psikologluk da yapıyoruz, ablalık da yapıyoruz, annelik de yapıyoruz. Yeri geliyor kızıyoruz da. Daha çok, seviyoruz ama. Sevmesek zaten bu işi yapamayız." (Hatice, Türkçe, 32)

¹⁰⁷ Sue Sharpe, **Just Like a Girl**, 2nd ed., London, Penguin, 1994, s.123.

Yine aynı şekilde Bağcılar'da bir devlet okulunda çalışan Ahmet, ailelerin kız ve erkek çocuklarına eşit sorumluluk, eşit söz hakkı vermediğini, eşit tutumlar sergilemediğini düşündüğü konuşmasında şunları söylüyor:

“Ailelerin çocuklara eşit sorumluluk, eşit söz hakkı verdiğini ya da eşit tutum sergilediğini düşünmüyorum, maalesef. Zaten kızların daha fazla olgunlaşmasının da sebebi bence bunlar; ailenin tutumu. Aile erkek çocuğa hep böyle yeme, içme, yatma, oturma görevi veriyor. Kız çocuğa da temizlik yapma, bulaşık yıkama, çamaşır yıkama gibi görevler veriyor. Kızlar daha fazla sorumluluk alıyor. Hem genetik olarak kızlar daha olgunlar, erken ergenliğe giriyorlar. Üstüne de verilen bu toplumsal roller, sorumluluklar, kızların daha da gelişmesine sebep oluyor. Bunun sebebinin bu olduğunu düşünüyorum açıkçası. Veliler erkeklere daha pozitif, kızlara da daha dezavantajlı yaklaşıyorlar gibi geliyor.” (Ahmet, Fen Bilgisi, 33)

Bahçeşehir'de bir devlet okulunda çalışan Ayten, okulun bulunduğu bölgeden kaynaklı olarak farklı gelir düzeylerine sahip velilerin olduğunu, fakat okula belirli bir aidat ödemesi yapıldığı için ekonomik anlamda çok zayıf velilerinin olmadığını söylüyor. Velilerin varlıklı olmasından ötürü öğrencilerini sürekli yurt dışına seyahatlere götürdüğünü ve çocuklarıyla ilgilendiklerini vurguluyor. Ayrıca kız ve erkek çocukları konusunda da ayrımcılık yaptıklarına tanık olmadığını belirtiyor.

Özel bir okulda çalışan Kıvanç, çalıştığı kurumdaki velilerin kız ve erkek çocuklarına eşit tutum sergilemede adil olduklarını düşündüğünü belirtiyor. Kıvanç bu velilerin çoğunlukla kendilerinde yapılan yanlışları fark edip çocuklarını ona göre yetiştirmeye dikkat ettiğini söylüyor. Aynı zamanda çocukların da ailelerin bu eşitlikçi tutumuyla şekillendiğini ve bundan etkilendiğini söylüyor. Ayrıca sosyo-ekonomik anlamda çoğunun durumunun iyi olduğunu, anne baba her ikisinin de doktorluk, mühendislik gibi nitelikli işlere sahip olduğunu ifade ediyor. Fakat Kıvanç burada eski çalıştığı özel okulla bir kıyaslama yapıp, eski çalıştığı özel okulda daha farklı bir veli profilinin olduğunu, orada babaların daha çok serbest meslek erbabı olduğunu ve ticaretle uğraştığını, kadınların da daha çok ev hanımı olduğunu söylüyor.

Özel bir okulda çalışan Sezgin, velilerin tutumlarının sosyo-ekonomik duruma bağlı olarak değiştiğini, kendi velilerinde belirgin bir ayrımcılık gözlemlemediğini, “bir noktada eşit davranıldığını” düşündüğünü belirtiyor. Ekonomik düzelmeye birlikte velinin bakış açısının da düzelebileceğini söylüyor.

Köklü özel bir okulda çalışan Mert ise velilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda çok hassas olduğunu, özellikle kız çocuklarının sosyal hayata katılmaları

konusunda oldukça ısrarcı olduklarını belirtiyor. Ancak çocuklarla en çok annelerin ilgilendiğini, veli toplantılarına çoğunlukla annelerin katıldığını ve babaların dışarıda çalışma oranlarının annelerinkinden bir adım önde olduğunu söylüyor. Mert ailelerin ekonomik durumlarıyla ilgili ise şunları paylaşıyor:

“Bizim çıkışlarda yol tıkanır. Şoförler ve korumalar gelir alır çocukları. Bunların çoğu dünya vatandaşıdır, çifte vatandaştır. Ya Amerika’da ya İngiltere’de vatandaşlıkları, evleri vardır. Yüksek gelir seviyesine sahiptirler. Zaten öğrencilerin %90’ı üniversiteyi yurt dışında okuyacaktır...” (Mert, Fen Bilgisi/ Kimya, 39)

Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin, velilerin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin paylaştıkları bu bilgiler okul türleri arasında ekonomik anlamda nasıl bir uçurum olduğunu gözler önüne sermektedir. Bir tarafta ebeveyni çalışmak durumunda olan, göçle şehir ya da ülke değiştirmek durumunda kalmış,¹⁰⁸ hayata tutunma mücadelesi veren aileler ve bununla birlikte aile içi şiddet ve istismar mevzuları arasında kendi yolunu bulmaya çalışan çocuklar, bir diğer tarafta tamamen ailenin ataerkil kodlarıyla küçük yaşlarda sorumluluk yüklenen, geleneksel cinsiyet rollerine uygun yetiştirilmeye çalışılan çocuklar vardır. Özel ve köklü özel okul türlerine baktığımızda ise ekonomik anlamda bu ailelerin tam tersi bir durumunun olduğunu söyleyebiliriz. Ancak daha eşitlikçi bir anlayışın var olduğunu söyleyebileceğimiz bu okul türlerinde, ev kadını anneler ya da çocukların sorumluluğunu daha çok yüklenen anneler ile cinsiyetçi kodların hala devam ettiğini söylememiz mümkündür.

3.3. ÖĞRETMENLERİN TOPLUMSAL CİNSİYET NORMLARINI YENİDEN ÜRETMEDEKİ ROLÜ

Althusser, devleti, içinde pek çok farklı ideolojik aygıt taşıyan organik bir bütün, merkezileşmiş bir beden olarak tanımlar. Bedenin başında devlet ve ona doğrudan bağlı olan hükümet vardır. Hükümetin altında ise ona bağlı olan idare, ordu, polis, yargıç, mahkeme ve hapisane gibi yapılar bulunmaktadır. Bir beden olarak tanımlanan tüm bu yapılar arasında baskı ve baskının uygulanması açısından farklı iş bölümleri söz konusudur. Fakat görev tanımları ne olursa olsun, tüm üyeler aynı bedene aittir. Devletin ideolojik aygıtları çoğul olarak var olup, nispeten bağımsız yapılardır. Okullar ve okullarda çalışan ilköğretim, ortaokul ve yükseköğretim

¹⁰⁸ Görüşmeler esnasında Güngören’de bulunan karma imam hatip okulunda Türkçe’yi çok az bilen Suriyeli öğrencilerin olduğu öğrenilmiştir.

öğretmenleri bu ideolojik aygıtın temsilcileridir. Devlet aygıtı ile devletin ideolojik aygıtlarının birliği iktidara haiz olan sınıfın siyaseti ile belirlenmektedir. Bu anlamda devlet ideolojisi, dinsel, hukuki, ahlaki ve siyasi mecralardaki yönelim ve üretim ilişkilerinin yeniden üretimini sağlamak için gerekli olan değerleri bir sistem içinde toplamaktadır.¹⁰⁹ Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet normları böyle bir sosyal yapılanma içerisinde gerçekleşmekte ve okullarda bu ideolojik aygıtların yürütücüsü konumundaki öğretmenler tarafından, cinsiyetlere atfedilen beklenti, inanç sistemleri ve değerler doğrultusunda yeniden üretilip sürdürülmektedir. Karma eğitim yapılan bir imam hatip okulunda öğretmen olan Hatice, bu üretimi şöyle ifade ediyor:

“Mesela ben ders anlatırken, evde bir babanın yapması gerekenden bahsediyorum, bir annenin yapması gerekenden bahsediyorum. Bunu derken bile, aslında kadın ne yapar, erkek ne yapar anlatmış oluyorum. Bu da benim doğruma göre şekillenmiş oluyor.” (Hatice, Türkçe, 32)

Özel bir okulda çalışan Sezgin ise akademik hedeflerle birlikte öğrencilerini nasıl heteronormatif aile yapısına kanalize ettiklerini şöyle anlatıyor:

“Biz akademik hedefleri oluştururken hikâyenin sonunu şeye bağlıyoruz; senin güzel bir işin olacak, bir ailen olacak, çocukların rahat edecek. Yani farkında olmadan, subliminal bir mesajla kız çocuğa aslında sen ileride başarılı bir eş ve anne olacaksın, erkeğe de okursan başarılı bir eş ve baba olacaksın demiş oluyoruz...” (Sezgin, Sosyal Bilgiler, 39)

3.3.1. “Hey Sen!”: Sınıfta Öznenin Oluşumu

Althusser, ideoloji karşısında özneyi, bir adı, bölgesi, sınıfsal yapısı ya da belirli bir tarihi olmaksızın her çeşit ideolojinin kurucu kategorisi olarak nitelendirmektedir. Özne başlıca bir *apaçıklık* içerisinde, yani ideolojik bir etki olarak kişilerin özne olduğu belirgindir. Bu doğrultuda ideoloji apaçıklıkları kabul ettiren iki göreve sahiptir; kabul etme/tanıma ve kabul etmeme/tanımama. Bireylerin birer özne olarak ideolojik kabul etme/tanıma kurallarını mütemadiyen yerine getirdiğini belirten Althusser argümanını şöyle sürdürür:

¹⁰⁹ Louis Althusser, **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, 4. bs., İstanbul, İthaki, 2010, s.54-58.

“... Bu durumda biz de, ideolojinin, bireyler arasından özneler “istihdam eder” ya da bireyleri özneler “dönüştürür” biçimde “eylediğini” ya da “işlediğini”, bunu da seslenme¹¹⁰ dediğimiz son derece kesin bir işlem yoluyla gerçekleştirdiğini söyleyeceğiz. Söz konusu seslenme eylemini kafamızda canlandırabilmek için polisin her gün kullandığı en sıradan “Hey, sen, oradaki!” yollu seslenişini düşünmek yeter.”

Burada Althusser sokakta yürürken seslenilen bir kişinin, bedenini yüz seksen derece döndürüp seslenen kişiye bakmasıyla özne olduğunu belirtir. Çünkü kişi seslenmenin kendisini hedeflediğini, başkasına değil de kendisine seslenilmiş olduğunu anlar. Buradaki polis seslenmesi okullardaki seslenmelere çok benzer bir biçimde gerçekleşir. Fakat polis seslenmesi diğer seslenmelerden farklı olarak baskıcıdır da. Burada altı çizilen, ideolojinin varoluş biçimiyle, bireylere özne olarak seslenilmesinin aynı olduğudur. Sokakta olanlar gerçekte ideolojinin içinde olurken dışında oluyor gibi görünürler. İnsanlar ise ideolojide olma suçlamasını kendilerine yakıştırmazlar.¹¹¹

Konumu itibarıyla gelir düzeyi ve eğitim seviyesi daha yüksek ailelerin çocuklarını okuttuğu bir devlet okulda çalışan Nermin, sokakta polisin yaptığı türden bir seslenmeyi sınıfta toplumsal cinsiyet farkındalığının yaratılması adına öğrencilerine sınıf panolarını düzenlerken şu şekilde yaptığını savunuyor:

“Mesela bilim insanlarını ya da ressamı kendi fotoğrafları ve resimleriyle birlikte inceleyeceğiz... O durumda ona göre panolar hazırlıyoruz. Orada şuna dikkat ediyorum çoğunlukla, bilim alanında yapılacak çalışmalara bazı sınırlamalar getiriyorum. İşte, herkes altı tane bilim insanı araştırıcaksın yarısının kadın yarısının erkek olmasına dikkat ediyorum özellikle. Çünkü kızların kendilerine örnek alması gereken bilim insanları, bilim kadınları olduğunu şey yapmak için, hani onu özellikle vurgulamıyorum ama bunu konuştuğundan sonra zaten çocukların farkındalıkları daha da artıyor...” (Nermin, Resim/ Teknoloji ve Tasarım, 43)

Nermin sınıfında yaptığı bu seslenmeyle bilim alanında başarılı olup görünmeyen, adı olmayan kadınların da var olduğunu gösterip öğrencilerinde kendiliğinden rıza ve istek uyandırarak bir farkındalık yaratmak istiyor. Bu çalışmanın kız öğrencilere ilham vereceğini, onları da bu alanda çalışmaya yönlendireceğini düşünüyor. Aslında böyle bir çalışmanın yalnızca kız öğrencilerde değil, genel olarak

¹¹⁰ Burada kullanılan “seslenme” ifadesi kitabın İtaliyeli çevirisinde kullanılmaktadır. İletişim yayınevinden çıkan çevirisinde ise bu ifadeyi “çağırılma” olarak okumak mümkündür (Bkz: Louis Althusser, **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, 4. bs., İstanbul, İletişim, 2000).

¹¹¹ A.e., s. 99-105.

toplumsal cinsiyet eşitliğine dair algıyı arttıracak bir çalışma olduğunu söyleyebiliriz. Erkek öğrencilerin de alanda başarılı kadınlardan haberdar olması onların tahayyülündeki geleneksel kalıplara sıkışmış kadın modellerinden arınması için önemli bir adımdır.

Çalıştığı köklü özel okuldaki velilerin kız çocuklarının sosyal hayata karışması konusunda çok ısrarcı olduğunu belirten Mert de bu konuda aynı hassasiyeti gösterdiğini ve okula davet ettiği konuşmacıları seçerken farkındalık yaratmaya çalıştığını belirtiyor:

“...Biz mesela her sene konuk çağırırız. Ben şahsen yurt dışında okumuş akademisyenler, kadın bilim konuklarını getirtirim... Benim en çok uğraştığım şeylerden biri odur. Yurt dışında çalışan ya da dünyada ses getirmiş bilim insanlarını, özellikle tabi müsait olurlarsa kadın konukları almayı daha çok isterim, yani erkek de isterim ama... Yani %60 kadın, %40 erkek konuk almaya çalışırım. Kadın konuşumu ikna edemezsem ya da müsait olmazsa erkeklere dönerim. Öğrencilerimin bu insanları görmelerini istiyorum... (Kız öğrencilerin) Sosyal hayatta kesinlikle olmaları lazım.” (Mert, Fen Bilimleri/ Kimya, 39)

Yine benzer bir seslenmeyle başarılı okullarda eğitim görmüş, alanında öncü, dünya çapında ün kazanmış kadınların konuşma yapmak üzere okula çağırılmasına öncülük eden Mert, kendi öğrencileri arasında bir farkındalık yaratmayı hedeflemiştir. Öğrencilere, cinsiyetçi, kadınları yalnızca özel alana ya da oraya özgü mesleklere yönlendiren örnekler sunmak yerine, ekonomik imkan ve saygınlığı yüksek modeller sunmak, hatta bu kişileri okula davet edip öğrencilerin onlarla birebir iletişime geçmesine olanak sağlamak, onların rol model belirlerken geleneksel olmayan eğilimler göstermelerine yardımcı olacaktır.

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında bahsettiği türden bir model alma halinin, özellikle ergenlik dönemine girmiş çocuklarda çok önemli olacağı, bu araştırmanın ilk bölümünde söylenmişti. Ergenlik dönemine girmiş çocuklar öğretmenlerini gözlemleyerek onlardan öğrendikleri ile kendilerine yeni bir şeyler katmak isterler. Bandura da insan davranışlarının modelleme yoluyla gözlemlenerek oluşacağını söylerken, bu gözlem esnasında kendi davranışlarımıza dair bir fikir oluşturduğumuzu ve daha sonraki eylemlerimizde gözlem yoluyla kodladığımız bu bilgileri harekete geçmede bir rehber olarak kullanacağımızı belirtir.¹¹² Mert'in

¹¹² Albert Bandura, **Social Learning Theory**, New Jersey, Prentice Hall, 1977, s. 22.

önemsemediği ve örnek olarak öğrencilerine sunduğu örnekler belki ilgi çekecek, bazılarının bu alanda merakını uyandıracak ve bu vesileyle öğrencilerin kendi toplumsal cinsiyet algılarının oluşmasına yardımcı olacaktır. Onu ve sunduğu örnekleri önemseyen öğrenciler bu yaklaşımı kendilerine bir temsil olarak görebileceklerdir. Bu modellenme öğrenci ve öğretmen arasında kurulacak ilişkinin yanı sıra öğrenci ve gelen konuklar arasında da yeniden şekillenecektir. Ayrıca öğrencilerin entelektüel anlamda öğretmenler tarafından beslenmeleri de önemli bir mevzudur çünkü öğrenciler okula gelirken beraberlerinde ihtiyaçlarını da getirir, burada kişisel hazırlıklarının ve rollerinin kavramsal anlayışlarını da geliştirirler.¹¹³ Mert'in yapmış olduğu konferanslarla, öğrencilerin entelektüel gelişim ve örnek alacakları rol modellere cinsiyetçi olmayan, eşitlikçi bir yaklaşımla katkı sunduğunu söyleyebiliriz.

İdeolojide olma bağlamından baktığımızda, görüşme yapılan hocalar, genel itibarıyla sınıflarında cinsiyetçi tutumlar sergilemediklerini ya da bu tarz seslenmeler yapmamaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bölge itibarıyla daha dezavantajlı ve dar gelirli bir aileden geldiğini belirten ve hala aynı bölgedeki bir devlet okulunda görev yapan Ahmet, doğup büyüdüğü yerin, ailenin ve toplumun kendisindeki toplumsal cinsiyet algısını oluşturduğunu, bu sebeple sınıfta istemese de böyle tavırlar sergileyebildiğini söylüyor:

“Yani Bağcılar’da doğup büyümemizle alakalı olarak şöyle söyleyebilirim... Benim annem ilkokul üç terk, babam ilkokul mezunu. Bununla ya da yaşadığımız çevreyle alakalı olarak, biz de illa ki cinsiyet eşitsizlikleriyle büyümüşüz. Bu bilinçaltımıza da yerleştirmiştir belki. Geçenlerde bir sınıfta ders anlatırken erkek bir öğrenciye şey demiştim: “Oğlum erkek olsana, erkek gibi davran”. Cinsiyet kavramı üzerinden “delikanlı ol”, “erkek adam ol” gibisinden bir şey deyince, bir kızımız orada, “Hocam kızlar da böyle olabilir” gibisinden bir şey söyledi. Ben de aslında onu orda söylem olarak kullandığımı, bilinçaltımda aslında öyle bir şey olmadığını söyledim. Sanıyorum ki erkeklik kavramını, doğruluk, karakterli olma, iyi insan olma gibi şeylerle bağdaştırmışız. Belki kullanmamamız da gereken bir tabir... Daha fazla dikkat etmemiz gerekebilir.” (Ahmet, Fen Bilgisi, 33)

Fakat bu açıklamayı yapan Ahmet, mesleki anlamda öğrencilerine ne gibi yönlendirmeler yaptığı, ne tür meslekler önerdiği sorusunu yanıtlarken, kendisini

¹¹³ Wayne K. Hoy, Cecil G. Miskel, **Eğitim Yönetimi**, Çev. Selahattin Turan, 7. bs., Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2010, s.127.

direkt olarak bu anlamda cinsiyetçi yönlendirmeler yapan öğretmenlerin dışında tutup şöyle söylüyor:

“Yani meslek noktasında çok öyle cinsiyetçi bir yaklaşımım yok açıkçası. Mesela normal meslek erbabı olarak düşüneceksek, erkeklere daha çok kalorifer peteği, kombi tamiri, doğalgaz tesisatı, elektrik işleri gibi daha çok güç kullanma, güce dayalı şeyler öneririm... Kadınlara uymayacak meslekler var. Bir erkek, bir eve gidip tamir yapabilir ama bir kadın tamir yapmaya gitse çok rahat edebileceğini zannetmiyorum. O anlamda kızlara sen yapamazsın demiyorum. Mesela öğrenci sorsa “Kızım yapabilirsin.” derim, sıkıntı yok. Ama yine de önerirken erkeklere daha çok böyle bir şey önerebilirim. Kızlara da daha çok mesela doktorluk, mühendislik, öğretmenlik gibi meslekler öneririm. Mesela öğretmenliği kızlara daha çok öneririm. Buna tamamen faydacı olarak bakıyorum. Çalışma mesaiseri az. Ondan sonra atıyorum, atanabilirlerse çok rahat ederler. Daha az çalışırlar. Sonuçta ne olursa olsun kadın istediği yaşa gelsin, istediği zihniyette olsun, belli bir yaştan sonra bir çocuğu olduğunda, erkeğin evde kalmasından çok daha fazla evde kalmak istiyor. Bu sefer de çalışma hayatı ona engel olmaya başlıyor. Bu anlamda baktığımızda daha az çalışma saatleri olan bir iş kadınlar için daha uygun olur gibi geliyor bana. Şu anda belki siz de öyle düşünmüyor olabilirsiniz ama ileride düşünce buraya geliyor. Çünkü o çocuk evde olduğu müddetçe kadın için en önemli şey odur. Dolayısıyla kadın, erkekten daha fazla çocuğun yanında kalmak istiyor.” (Ahmet, Fen Bilgisi, 33)

Ahmet’in bu bağlamda, Althusser’in bahsettiği ideolojide olma durumunu kendine yakıştıramadığını, öğrencilerine meslek önerisinde bulunurken kendisini toplumsal cinsiyet açısından geleneksel meslek önerileri yapan öğretmenlerden ayrı konumladığını söyleyebiliriz. Fakat öğrencilerin ilgi/ alaka ve isteklerinden ziyade, erkeklerin daha çok güce dayalı mesleklere, kadınların ise özünde nihai annelikle biten, özel alana dayalı mesleklere yönlendirilmesini desteklemesinin, öğrencilerine kalıplaşmış cinsiyet rollerine uygun meslekler önerisinden öteye gidemediğini, var olan normların dışına çıkmadığını ve aslında onları yeniden ürettiğini göstermektedir. Bu haliyle toplumsal cinsiyet açısından geleneksel olmayan mesleklere yönlendirme eğilimi Ahmet’te bulunmazken, Ahmet bunun öyle olmadığını, “Meslek noktasında çok öyle cinsiyetçi bir yaklaşımım yok açıkçası.” iddiası ile vermektedir. Çalışma ortamlarının herkes için güvenilir bir hale getirilmesi arzusundan ziyade, bazı ortamların güvensiz olmalarından dolayı kadınların buralardan uzak tutulmasına dair duyduğu arzu, toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusundaki yarığı büyüten bir anlayışı beslemekte, ayrıca kadınların hepsinin doğurgan olduğu, çocuk doğurmak ya da çocuk sahibi olmak isteyeceği gibi varsayımlar ise heteronormatif bilginin yeniden üretilmesine hizmet etmektedir.

Öte taraftan özel bir okulda çalışan Nihal ise buradaki eşitsizliğin, işe kendini de dahil edip, öğretmenlerin tamamının sorumluluğunda olduğunu belirterek Althusser'in işaret ettiği “suçu” göğüslenmektedir. Türkiye’deki eğitim sisteminin homofobik olmayan bir ortam sağlamadığını ifade eden Nihal, öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerektiğini, bunun öğretmenlerin algılarının değişmesi açısından oldukça gerekli ve önemli olduğunu vurguluyor:

“Herkesin Don Kişot gibi bir yerlerde mücadelesini vermesi gerektiğini düşünüyorum. Birlik olmak önemli, aynı mesajı vermek önemli. Ben gidiyorum herkes eşit diyorum, benden sonraki arkadaşım 40 dakika sonra “Oğlum sen bunu yapamazsın!”, “Kızım sen bunu yapamazsın!” diyorsa bir işe yaramaz yani. Öğretmenler arasında da bir ayrım var. Biz aramızda birlik olmalıyız bence.” (Nihal, Fen Bilimleri, 39)

Diğer taraftan benzer bir seslenmeyi yalnızca kız öğrencilerin öğrenim gördüğü bir imam hatip okulunda öğretmenlik yapan Yusuf, dini eğitimin ağırlıkta olduğu okulların farkını tanımlarken şöyle sunuyor:

“... Mesela burada bir şey yapılacak. Çocuklara hayır dediğinizde, hayırsa hayırdır. Sınıfa girdiğim zaman kimse konuşmaz, herkes ayağa kalkar ve otur diyene kadar oturmaz normalde. Burada biraz dini eğitimin insanı şekillendirdiğini düşünüyorum. Çocukları cennet cehennem değil de edep, ahlâkla yoğurduğumuzu düşünüyorum. Mesela burada çok şımarık çocuklar da var. Şımarık çocuklara ben pek yüz vermiyorum, muhabbet etmiyorum. Ama efendi çocuklarla daha samimi oluyorum. O onu gördüğü zaman susuyor mesela, konuşmuyor. Onun gibi davranmaya başlıyor belirli bir yerden sonra...” (Yusuf, Türkçe, 29)

Althusserci bir okumayla buradaki seslenmenin polis seslenmesine yakın, baskıcı, kuralcı, korku aşıl原因 bir seslenme olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenci, verilen edep ve ahlaki kurallar çerçevesinde aldığı disiplinle “hayır” denilen şeyde ısrarcı olmaz. “Hayır” demenin “hayır” demek olduğunu bilir ve bu yanıtının nedenlerini sorgulamaz. Bu konuda ısrarcı olmaz; verileni olduğu gibi kabul eder. Sınıfta kimse konuşmaz. Öğrenciler bir öğretmen sınıfa girdiğinde ayağa kalkılması gerektiğini bilir ve izin verilmediği müddetçe oturmaz. Nasıl davranılması gerektiği bilinir. Kurallar ‘apaçık’ ortada, katı ve kesindir. Kuralları tanımayan, şımarıklık yapan çocuk ise katı kurallarla yola getirilir. Pek yüz verilmeyen şımarık çocuk, muhatap alınmadığını görünce, susup belli bir noktadan sonra “efendi çocuk” gibi davranmaya başlar. Öğretmenin takındığı tutum ile öğrenci bir düzene sokulur, hizaya çekilir ve tüm bu süreç aslında kendiliğinden gelişir çünkü sınırlar bellidir. Konuşmanın

devamında, karma eğitim yapılmayan okulların avantajlarından bahsederken *“Erkeklerin bulunduğu ortamda kız varsa, kesinlikle erkek kendini ispatlama yoluna gidiyor. Hava atarak ya da başka bir şekilde... Ama ayrı olduğu zaman buna iki taraf da ihtiyaç duymuyor. İki taraf da mecburen derslerine yoğunlaşıyor.”* diyor Yusuf. Öğretmenlerin tutumlarıyla kendine çeki düzen veren ve davranış sorunu yaşamayan öğrencilerin karma olmayan eğitimle de yalnızca derslerine odaklandıklarını söylüyor. Bu da hem edep ve ahlaki yönden hem de akademik olarak öğrencilerin bu sistemde nasıl tasarlandıklarını gösteriyor. Judith Butler’ın da Althusser yorumunda belirttiği gibi buradaki seslenme şekillendirici ve icra edicidir. Şımarık öğrencinin kendisine yapılan seslenmeyle (muhatap alınmaması), boyun eğdirilmiş özne statüsüne girişi başlatılmaktadır. Yasa koyucu konumundaki öğretmen bir yandan öğrenciye korku aşılayan, bir yandan da bir bedel karşılığında (öğrencinin efendi öğrencileri izleyip kendisine çeki düzen vermesi) kendisine kabul görme olanağı veren iktidardır. Öğrenci azarlanma ile tanınır (öğretmenin öğrenciyi muhatap almaması) ve ilgisiz, sorgulanabilir ya da imkânsız bir varoluş şeklindeki bir dış bölgeden toplumsal alana geçerek, belli bir toplumsal varlık düzeni kazanır (sınıf içerisinde saygınlık, öğretmenin takdirini kazanma). Ancak burada Butler şu soruları sorar, “Yasa tarafından çağrılmanın ve özne olarak kurulmanın daha başka yolları var mıdır?”, “Yasaca muhatap alınmanın, yasayı muhatap almanın, cezalandırma gücü ile kabul görme gücünü birbirinden ayırabileceğimiz başka yolları var mıdır?”.¹¹⁴

3.3.2. Seslenme Karşısında İtaatsizlik

Butler, Althusser’i seslenme karşısında ortaya çıkabilecek itaatsizliğin boyutlarını dikkate almamasından dolayı eleştirir. Ona göre yasa reddedilebilir, çığnenebilir, meşruiyeti sorgulanabilir ve yeniden tanımlanmaya zorlanabilir. Yasanın sorgulanmasıyla öznenin tekbiçimli olma beklentisi bozulur ve bu niyet yasanın performatif, icra edici yanını aşan, karışıklık yaratan yeni sonuçlar yaratır. Farklı seslenmeler sonucunda üretilen “ben”¹¹⁵ kendini yeniden üretirken, failliğini güç ilişkilerine de dayandırarak inşa eder. Dolayısıyla “ben” hem özneleştirilmenin/ tabi kılınmanın yapıcısı hem de onun sürdürücüsü olur. Bu anlamda “cinsiyetin” “cinsiyetçiliğin” aracı ve seslenilmesi olduğu, “toplumsal cinsiyetin” de yalnızca

¹¹⁴Judith Butler, **Bela Bedenler**, Çev. Cüneyt Çakırlar, Zeynep Talay, İstanbul, Pinhan Yayıncılık, 2014, s.173-174.

¹¹⁵ Burada kullanılan tırnak içi ifadeler Butler’ın kullandığı şekilde kullanılmıştır.

heteroseksizme hizmet ettiği iddiası bu amaçları saptırıp ters yüz edecek şekilde tekrarlanır. Mesela queer olanın dışlanması ve kendini yeniden ispatlaması meşruiyet sınırları içindeki sorgulamayı da beraberinde getirir. “Biz”i oluşturan terimlerin yeniden isimlendirilmesi isteği kökten geri çevrilemeyecek ancak keskin bir boyun eğmeye de tekabül etmeyecektir.¹¹⁶

Yapılan görüşmelerde, okullarda, Butler’ın da altını çizdiği türden öznenin boyun eğdirilmiş statüye getirilmesi için farklı baskı ortamlarının oluşturulduğu fakat öznelerin zaman zaman yine Butler’ın hatlarını çizdiği türden bir itaatsizlikle bu seslenmeye karşı çıktığı gözlemlenmiştir. Burada kurumun öğretmen üzerinde, öğretmenin başka öğretmenler üzerinde, öğretmenin öğrenci üzerinde ve öğrencinin başka öğrenciler üzerinde kurduğu ya da kurmaya çalıştığı baskı türleri polis tarafından yapılan seslenmenin çeşitleri olarak adlandırılabilir. Tüm bunların karşısında ise zaman zaman kurum, öğretmen, öğrenci ve veli üzerinden gelen itaatsizlikler mevcuttur. Mevcut olan bu itaatsizlikler ise ağırlıkla özel ve köklü özel okullarda olmakla birlikte her okul türünde gözlemlenmiştir.

Köklü bir özel okulda çalışan Mert, öğrencilerine farklı kıyafetler giymeleri konusunda hiç uyarılarda bulunmadığını çünkü bu konuda okuldan kendisine gelebilecek uyarıdan çekindiğini belirtiyor:

“Ben kıyafet konusunda hiç uyarmam çocukları. Ama bu onayladığım anlamına gelmiyor. Uyarmam, çünkü bana geri dönüşü farklı olabilir. Kıyafete çok takık mıyım, değilim ama birazcık sınır olması gerektiğini düşünüyorum.” (Mert, Fen Bilimleri/ Kimya, 39)

Bahsettiği sınırı açması istendiğinde de “Mesela ne bileyim şort olayı belki belirli sınırlarda olabilir. Çünkü artık onlar belirli bir yaşa gelmiş insanlar.” diye açıklıyor kendini. Mert’in burada ortaokul çağındaki kadın bedeni üzerinden duyduğu açıklık/ kapalılık kaygısı, Butler’ın deyişiyle, cinsiyeti cinsiyetçi bir seslenişle yorumlamak olarak okunabilir. Fakat çalıştığı kurumun onun üzerinde kurduğu iktidar ise bu kaygısını öğrencilerine yansıtmamasına neden olmaktadır. Biraz sonra yaptığı bir açıklama bu kaygıyı açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bireysel olarak

¹¹⁶ A.e., s. 174-178.

öğretmenlerin homofobik olmayan bir öğrenme ortamı yaratmadaki gücüne dair fikri sorulduğunda Mert şöyle ifade ediyor kendisini:

“Okulda mı? Bizde öyle bir ortam zaten olmaz. Yani bizim veliye de öyle bir söylemde bulunursanız çok tepki çekersiniz... Bizde baskı olmaz yani mümkün değil! Kimse kendini baskılatmaz, ne öğrenci ne veli! Mümkün değil yani o. Size baskı yaparlar. Öğretmene baskı olur, öğrenciye olmaz yani.” (Mert, Fen Bilimleri/ Kimya, 39)

Mert örneğinde gördüğümüz cinsiyetçi ifade kurumun oluşturduğu baskıyla kendine zemin bulamamıştır. Karma bir imam hatip okulunda çalışan Hamza'nın da benzer bir baskıyı Milli Eğitim Bakanlığı üzerinden yaşadığını söyleyebiliriz. Fakat Hamza'nın anlatısında, Milli Eğitim Bakanlığı baskısının dışında, başka baskı ve itiraz türlerine de rastlamamız mümkündür. Hamza öğrencilerin kılık kıyafet açısından yönetmeliğe uymadıklarından bahsederken fikirlerini şöyle aktarıyor:

“Ben bu kılık kıyafet konusunda bizim okulumuzun biraz tolerans gösterdiğini düşünüyorum. Tolerans gösterildiği için, çocuklar da ısrarla dinlemiyorlar. Bugün yine kılık kıyafeti düzgün olmayanlar dışarıda bekletildi ve eve gönderildi. Halbuki Cuma günü törende müdürümüz ısrarla öğrencilerin kılık kıyafete dikkat etmesi gerektiğini söylemişti... Çocukların kılık kıyafet konusunda rahat olmalarının bir nedeni de, herkesin çocukları uyarmaması. Örneğin ben uyarıyorum, öteki öğretmen uyarmıyor. Başkası uyarıyor, başkası uyarmıyor. Bir denge yok yani. Herkes uyarıda bulunmadığı için, çocuk, “bu öğretmen bir şey demiyor, o diyor” falan diyor. O yüzden de kılık kıyafetlerine dikkat etmeden geliyorlar okula...” (Hamza, Sosyal Bilgiler, 27)

Bu anlatıda okulun kıyafet konusunda öğrencilerini nasıl disipline ettiğini görmek mümkündür. Öğrencilerin kurallara uygun giyip okula gelmeleri beklenmektedir. Aksi takdirde bu durum onların okula alınmaması ve evlerine geri gönderilmesi için bir gerekçe teşkil etmektedir. Bu anlamda okulun öğrenciye yaptığı seslenmenin oldukça katı ve cezalandırıcı olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bu anlatının kendisinden, okulun belirlediği kurallara uyan öğrenciler kadar uymayanların, itaatsizlik yapanların da olduğunu söylemek mümkündür. Kuralların işlenmesini sağlayacak öğretmenler, Hamza'nın deyişiyle, görevlerini tam anlamıyla yerine getirmemektedirler. Bu konudaki kurallar ve öğretmenlerden beklenti “apaçık” ortadayken, dengeyi sağlayamayan, görevini yerine getirmeyen birtakım öğretmenlerden ötürü, öğrenciler beklenileni yerine getirmemektedirler. Dolayısıyla Hamza'ya göre buradaki suçun bir kısmı görevini lâıykıyla yerine getirmeyen

öğretmenlerdedir. Aslında bu örnekle ideolojinin bir aygıtı olarak okulun ve onun aracısı olan öğretmenin öğrenciler üzerinde kurduğu, bunun yanı sıra öğretmenin öğretmen üzerinde kurduğu baskıyı da görmemiz mümkündür. Bunun karşılığında ise kuralları uygulamayan öğretmen ve kurallara uymayan öğrencilerle yapılan itirazı görebiliriz.

Hamza, kıyafet konusunda yaptığı uyarıları detaylandırırken bir taraftan da öğrencilere çok temkinli yaklaştığını belirtiyor:

“Ya şimdi benim söylediğimi farklı lanse edebilirler. Böyle bir şey yaşamadım ama hani ben temkinliyimdir. Mesela dokunmam. Kesinlikle temas yok. Çocuk gider ailesine başka bir şey der, farklı algılar. Kesinlikle anında insanın hayatını bitirirler. Bu da ayrı bir sorun okullarda. Ayrı bir sorun bu... Ya biz, öğretmen camiası çok kötü bir haldeyiz ya. Çocuğa argo kelime bile... Yani kullanmak doğru değil ama yani çok seçerek kullanmalısınız. Adam hemen gidip seni şikayet ediyor... Ya mesela atıyorum, “Sen ne kadar çıtkırıldım bir öğrencisin!” desen seni gidip şikayet edebilir. İlçe Milli Eğitim’e gider. Senden savunma ister. Ya böyle abuk sabuk çok şey var... Bir öğretmen tatilidir almış başını gidiyor zaten. Sadece bu konuşulur ha! Başka bir şey konuşmazlar! Bir de ben daha yeni öğretmenim, düşünün. Bak bu da çok önemli bir ayrıntı. Burada daha 20 yıllık öğretmenler var. Onların halini bir düşünün. Bıkkınlık, yılmışlık... Bu seviyeye getirmişler insanları yani.” (Hamza, Sosyal Bilgiler, 27)

Hamza’nın öğrencilerine uyarılarında temkinli olmasının temelinde veliye gidecek yanlış bir bilgi ve oradan gelecek şikâyet, daha da önemlisi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılacak şikâyet ve akabinde savunmaya çağırılma endişesi vardır. Okul kurallarının uygulanmasında bir aracı olan Hamza’nın üzerinde veli ve Milli Eğitim Müdürlüğü baskısı vardır. Dolayısıyla, kendi kişisel seslenmesini öğrencilerine dikkatli yapmaktadır. Dışarıdan gelen bu baskı unsurları Hamza’nın toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair kuracağı inşayı kısmen de olsa engellemektedir. Fakat kendisi bu baskıdan şikâyetçidir. Bu baskıların henüz mesleğin başında olmasına rağmen kendisinde de meslektaşlarında da bir yorgunluk yarattığını iddia etmektedir. Hamza ve tarif ettiği diğer öğretmenler olanca bıkkınlık ve yılmışlıklarına rağmen görevlerine devam ederler; adeta Butler’ın da bahsettiği türden yasayla tutkulu bir suç ortaklığı vardır. Yasaya doğru dönmek seslenme tarafından zorunlu kılınmaz. Dönmek bir anlamda zorunludur çünkü bir kimlik vaat eder.¹¹⁷ Öğretmenler de bırakma tercihleri olsa dahi her şeye rağmen mesleklerine bu kimlik üzerinden devam etmek isterler.

¹¹⁷ Judith Butler, **İktidarın Psikik Yaşamı**, Çev. Fatma Tütüncü, İstanbul, Ayrıntı, 2005, s.104

Çünkü “özne” olmak, suçlu addedilmek ve akabinde masum olduğunu ispat için çaba sarf etmektir. Bu, sürekli tekrarlanan bir süreç olduğu için de kişinin sürekli olarak kendisini itham edilmekten kurtarma ve temize çıkarma ihtiyacı doğmaktadır. Özne olmak, yani aslında meşru olmak, sağlam olmadığını bile bile iyi bir statüye sahip olmayı gerektirir. Statüye sahip olmamak ise itham edilen ve dışlanmış vatandaş olmak anlamına gelmektedir.¹¹⁸

Mert ve Hamza özelinde kullandığım bu örneklerin hemen akabinde bir parantez açmak isterim. Yapılan görüşmeler esnasında pek çok öğretmende farklı baskı unsurları sebebiyle işlerini kaybetmeye dair bir kaygı sezilmiştir. Kimi yerlerde bu kaygı doğrudan sözel olarak ifade edilmiş olsa da kimi zaman beden dili, büyüyen gözler ya da yüzdeki alaycı bir ifade ile dolaylı olarak görüşmenin orta yerinde kendine yer bulmuştur. Özel okulda olsun, devlet okulunda olsun, bu öğretmenlerin kendi ideallerine uygun öğrencilere ya da sisteme dair bir fikri olabilmektedir. Ancak, iş, paylaşmak noktasına gelince, veliden gelecek tepki, Milli Eğitim Bakanlığı’ndan açılacak bir soruşturma, kurumsal politika ile zıt düşme gibi durumlarla karşı karşıya kalılabilmektedir. Bu da öğretmenlerin bir özne olarak boyun eğme süreçlerini başlatan, Butler’ın ifadesiyle “kırılgan hayatlarının” bir temsili gibi görünmektedir. Öteki konumundaki veli, MEB, kurum politikası, öğrenci baskısı vs. dilini öğretmene karşı kullanmakta, bu dil ise “şiddetsiz bir etiğin sürecinden gerilimini kuran hayatın kırılganlığını iletmektedir”. Aslında birtakım dayatmalara maruz bırakılmak ve katı bir başkılığa cevap verme durumunda olmak, kendi içerisinde şiddeti barındırmaktadır. Hitap edilmenin koşulları denetlenmezdir; hitap edilmek iradeden yoksun bırakılmaktır. Bu yoksunluk öğretmenin söylem içindeki varoluşunun temelidir.¹¹⁹ Butler insanlaştırmaya ve insanlıktan çıkarma hakkında konuşurken şöyle bir varsayıma gelmektedir: “Temsil hakkını, özellikle de kendi kendini temsil hakkını elde edenlerin insanlaştırılma şansları daha yüksektir, kendilerini temsil şansı hiç olmayanlar ise insandan aşağı muamelesi görme ya da hiç görülme tehlikesiyle daha çok karşı karşıyadırlar.”¹²⁰ Topyekün bir şekilde öğretmenleri bu kategoride görmek bu tezin iddiasının çok ötesinde, maksadını aşan bir ifade olacaktır. Çalışma alanı, görüşülen insanlar ve temsiliyet açısından böyle bir şeyi genele yaymak mümkün değildir. Ancak

¹¹⁸ A.e. 113-114.

¹¹⁹ Judith Butler, **Kırılgan Hayat**, Çev. Başak Ertür, 3.bs, İstanbul, Metis, 2018, s.142.

¹²⁰ A.e., s.143.

güvencesiz çalışma koşulları, çalışılan kurumların yüksek beklentileri, velilerin ve öğrencilerin nüfuz alanları ve emeğin değersizleştirilmesi günümüzde kimi öğretmenlerde kırılan hayatlar yaratılmasına sebep olmuştur denebilir.

Devlet okulunda çalışan Ayten ise seslenmesini Hamza özelinde verilen örneğin tersine daha eşitlikçi bir noktadan yapmaya çalışmaktadır. Onun itirazı ise cinsiyetçi bir yaklaşımla sınıf arkadaşını köşeye kıştırmaya çalışan öğrenciyedir. Ayten'in verdiği örnekte kendisinin sınıf içerisindeki gücünü, adaleti sağlamaya, dışlanmayı ve küçük düşürülmeyi önlemeye yönelik kullandığı gözlenmektedir. Ayten, menstrüasyon gibi her ay gerçekleşebilecek doğal ve sağlıklı bir süreç üzerinden alay edilen ve baskılanan kız öğrenci ile sınıf arkadaşı olan erkek öğrenci arasında geçen diyalogu şöyle anlatıyor:

"Bir tane kız öğrenci geçen hafta ya da önceki hafta yanıma geldi, gözleri dolmuş. Dedi ki "Öğretmenim ben çantamdan bir şey alıyordum, çantam açıldı ve içinde orkid vardı, Mustafa orkidimi gördü. Sonra sınıfa dönüp çantasında orkid var, dedi." dedi. Ben de dedim ki "Ne var ki bunda? Senin çantanda orkid olabilir". "Ama" dedi "hocam ben çok utandım". Sonra ben sınıfa gittim, "Mustafa" dedim. "Üç yıldır benim öğrencimsin. Bu sınıfta yalnızca matematik değil, fen bilgisi dersi de alıyorsunuz. İnsan vücudunun nasıl çalıştığını, neler ürettiğini her şeyi biliyorsunuz. Nasıl geliştiğinizi, nasıl dünyaya geldiğinizi her şeyi zaten biliyorsunuz. Elinizde internetler var." dedim. İşte hemen böyle bir kızardı "Hocam ya!" dedi... Dedim ki "Bu bütün kadınların çantasında var. Bu böyle, bunu kabul edeceksin, bu ayıp bir şey değil. Sizin de kendiniz için kullandığınız özel şeyler olabilir. Bunu da kızlar bilecek. Siz de onların kullandığı şeyleri bilebilirsiniz. Bunda hiçbir sorun yok." Sonra da kız öğrenciye bunların normal şeyler olduğunu, hiç utanmaması gerektiğini söyledim." (Ayten, Matematik, 35).

Ayten burada hem sınıf içerisinde iktidarı elinde bulunduran yasa belirleyici, özneleri tayin eden hem de eril bakışın dalga geçmek ve küçük düşürmek için her dönem yeniden ürettiği cinsiyetçi bir tutumun sınıfında cereyan etmesine karşı çıkan, itiraz edip açıklamasını kendine uygun bir dil kullanarak açıklayan öznedir. Butlercı bir yaklaşımda, öznenin itiraz etmesi ve yeniden üretmesi için iş bölümündeki her fail tarafından gözetilen kural ve davranışları oluşturan dilsel becerilerini yeniden üretmesi gerekir.¹²¹ Ayten bedenin en doğal işlevlerinden biri olan menstrüasyon dönemiyle birlikte kadını ötekileştiren eril anlayışın, sınıfında yeniden üretilmesine

¹²¹ A.e., s.111.

itiraz ediyor. Kız öğrencisinin kendisini dışlanmış hissetmesini ve utanç duymasını engellemek, erkek öğrencinin içerisinde olduğu tutum ve düşünceyi çürütmek için iki tarafın ve diğer öğrencilerin de bulunduğu bir ortamda onların dilinden bir açıklama yapıyor. Bu açıklamayı yaparken de öğrencilerin birebir Fen Bilgisi derslerinde gördükleri konuları vurgulayarak yapıyor. Öğrencilerin bildikleri bir konu üzerinden düşünmeye sevk edilmeleri öğretmenin ikna gücünü artırıyor.

Ayten nezdinde yasayı kabul etmenin yasayı çiğnemeye öncel olmadığını görebiliyoruz. Yine kendisinin anlattığı başka bir örnekte de öğretmen tarafından cinsiyetçi yaklaşımın kırılmasına yani yasanın çiğnenmesine dair bir yaklaşıma denk geliyoruz. Daha ataerkil öğretilerle büyüyen bir erkek öğrencisinden bahsederken *“Öğrenci şey demişti mesela. Erkek bulaşık yıkar mı demişti derste.”* diyor ve ardından ekliyor *“O söyledi ama biz ona derste hemen müdahale etmiştik. Yıkayabileceğini, yapabileceğini söylemiştik. Diğerleri de normalde bıraksan evet yıkamaz diyecekler ama ben öyle müdahale edince, sınıfın hemen havası gitti. Ama bence yalnız kalsalar ve işte ben yıkamıyorum, yapmıyorum falan dese etkilenecektir diğerleri de”*. Kadınları özel alanla sınırlayan bir görüşe, Ayten sınıf içi bir güç olarak derhal müdahale edip bu söylemin yeniden üretilmesini engellemekte ve diğer öğrenciler üzerinde de bu yönde bir baskı oluşturmaktadır. Ayten’e göre bu baskı diğer öğrencilerin de bu cinsiyetçi tavırdan etkilenmemesi için yerinde bir etkiye sahiptir. Zira ataerkil normlarla büyümüş öğrenciye itiraz etmese diğer öğrenciler de bu anlayışın etkisine girebilecektir. Burada aynı zamanda sınıf içerisindeki bazı öğrencilerin de Ayten ile birlikte aynı öğrenciye itiraz ettiğini, yani öğrenciden öğrenciye bir baskı unsurunun oluştuğunu söyleyebiliriz. Fakat bütün öğrencilerin itirazlarını bilerek ve isteyerek mi yoksa Ayten’in etkisinde oldukları için mi yaptıklarını bilemiyoruz. Tek bildiğimiz Ayten o ortamda olmasa, sözü edilen öğrenciyi destekleyecek açıklamalarda bulunacak öğrencilerin de olduğudur. Daha önce de bahsettiğimiz gibi, ergenlik döneminde öğrencilerin cinsiyet kimliklerini oluştururken gördükleri temsillerin önemi büyüktür. Ayten mahiyetinde buradaki modelleme henüz çocuk yaştaki bu öğrencilerin daha şimdiden oluşmuş olan cinsiyetçi normları çürütmesi, onların yeniden üretilmemesi ve sürdürülmemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin gördükleri bu modelden etkilenmesi ve bu anlamda kendi hayatlarına dair bir farkındalık oluşturmaları her birinde farklı şekillerde tezahür edebilir. Ayten, ideolojinin bir aygıtı olan okulda, sınıf için bir iktidarken, kendi içgörüsüyle öğrencilerine seslenmekte ve seslenmeyle yeni özneler yaratmaya çalışmaktadır. Belli ki yarattığı bu öznelerin

normlara sıkışıp kalmış bireyler olmamasını istemektedir. Burada özneler cinsiyetçi olmayan bir düşünme becerisi geliştirme konusunda teşvik edilmektedir. Onların bu beceriyi öğrenip öğrenmeyecekleri, bu konuda kendilerini geliştirip geliştirmeyecekleri ise zamanla ortaya çıkacaktır. Butler burada çok önemli bir vurgu yapmaktadır. Öznelerin kendilerini geliştirmeleri sadece bu becerileri kabul etmekle sınırlı değildir. Asıl mevzu onların bu düşünme becerilerini kendi yaşantılarında somutlaştırıp eyleme geçirerek kendi yaşantıları olarak yeniden üretmeleridir.¹²² Bu anlamıyla da okulların ve öğretmenlerin ideolojik olarak tayin edilen özneler üzerinde büyük bir etkisi vardır.

Butler'ın bu açıklamasından hareketle burada ifade edilenin somutlaştırılması adına çeşitli itiraz örneklerine bir virgül koyup, bu konuyu biraz daha aydınlatacak örnekler vermek istiyorum. Köklü bir özel okulda çalışan Aslı, okullarında cinsiyetçi bir anlayışın hakim olmaması, öğrencilerin farklı cinsiyetleri anlayarak, kavrayarak, hoşgörüyle büyümesi için onları her alanda bir tutup eğitimlerini buna göre verdiklerini anlatıyor. Yapılan yönlendirme ve görevlendirmelerin de cinsiyet ve yetenekten ziyade istek ve arzuya göre yapıldığını, yeteneği olmasa da bir çocuğun bir enstrüman çalma, şarkı söyleme, spor yapmada destekleneceğini belirtiyor. Mesela çalıştığı okulda cinsel sağlık eğitiminin kız ve erkek öğrencilere birlikte verildiğini anlattığı konuşmasında şunları söylüyor;

“Ergenlik döneminde ortaya çıkan farklılıklarla hem kendi cinsiyetini, kendinde neler olduğunu, hem de karşı tarafta neler olduğunu görme ihtiyacı ve öğrenme ihtiyacı var. Sağlıklı bir yetişkin olabilmeleri için eğitimler birlikte yapıldığı zaman “Bende bunlar oluyor, karşıda da bunlar oluyor” deyip birbirlerine anlıyorlar. Ama ayrı yapıldığı zaman burada yasaklar devreye giriyor. Bir kere bu yasak bir şey, ayıp bir şey anlamına geliyor ki ayrı yapılıyor değil mi? Yani en, en büyük problemimiz nedir zaten? Cinsellik anlamında ayıp ve gınahtır. Dolayısıyla sağlıklı nesiller bu yüzden oluyor. Daha doğrusu mutlu yaşayamayan, mutlu hayatları olmayan nesillerin temelinde ayıplar ve günahlar vardır. Bir kere bu eğitimleri birlikte yaparak bunu ortadan kaldırmış oluyoruz. İkincisi kendini, karşı tarafı tanımadan büyüyen bir nesil oluyor. Karşı tarafta neler oluyor, neler bitiyor? Ya da yanlış kaynaklardan yanlış bilgiler ediniyorlar. Birlikte yapılan eğitimlerle bu ortadan kalkmış oluyor. Zaten buradaki temel vurgu mahremiyet oluyor. Dolayısıyla ilişkilerinde, yaşantılarında, bakış açılarında bir de saygı oluşuyor birbirlerine karşı, bir dil oluşturuyorlar. Ortak bir dil oluşturuyoruz. Böylelikle konuşurken aynı kavramları kullanıyoruz, aynı söylemleri kullanıyoruz. Yani bir erkek çocuk adet kanaması duyduğunda artık yerlere yatıp gülmüyor, kızlar utanıp kaçmıyor. Bunun fizyolojik, gerekli ve çok özel bir yaşantı olduğunu öğreniyorlar...” (Aslı, Psikolojik Danışman, 48)

¹²² A.e., s.114.

Aslı, cinsel sağlık eğitimlerini birlikte alan öğrencilerin birbirlerini anlayarak ve birbirlerine karşı bir dil oluşturarak büyüdüğünü belirtiyor. Böylece de cinsiyetçi ifade ve tutumların kırılmasında önemli bir rol oynadığını ima etmiş oluyor. Halbuki bir devlet okulunda alışan Ahmet cinsel sağlık eğitiminin kendi okulunda şöyle verildiğini anlatıyor:

“Seminer verdik ergenlik dönemiyle ilgili. Bizim okulun rehber öğretmeniyle birlikte... Orada mesela semineri kızları ve erkekleri ayırarak yaptık. Bilmiyorum orası ne kadar doğruydı da. Sonuçta zel konulara da giriliyor. Rehber hocamız bir kadın. O kızları aldı. Ben de o sınıfın erkeklerine anlattım. Bu şekilde ergenlikle ilgili bir seminer verdik.” (Ahmet, Fen Bilgisi, 33)

Aslında Ahmet “sonuçta özel konulara da giriliyor” ifadesiyle cinsiyetlere dair bir n kabul olduğunu, Aslı’nın cinsiyete dair var olan “yasak, ayıp, günah” yargısını destekler bir şekilde açığa çıkarmış oluyor. O ve meslektaşının, hatta okul tarafından izinli bir eğitim olduğunu düşünürsek belki idarenin de, cinsiyeti ayıplı yasaklı bir bakış açısıyla ele alıp, kız ve erkek öğrencileri ayırması, kendilerinde var olan bu muhafazakar tutumu öğrencilere de aktarmaları, onların da kendi cinsiyet kimliklerini buna göre oluşturmalarına zemin hazırlamaktadır. Aynı şekilde bunu destekleyen bir açıklama da karma olmayan eğitimin avantajlarından bahseden, bir imam hatip ortaokulunda alışan Hatice’den geliyor:

“... tabi daha rahat. Özellikle kızlar daha rahat yürüyor, daha rahat koşuyor. Rahatsız olduğu cins yok. Karşı cinsten rahatsız olanlar olabiliyor çünkü. O yok. Erkekler de daha iyi kfredebildikleri için rahatlar o anlamda (gülüyor). Öyle söylüyorlar yani.” (Hatice, Türkçe, 32)

Hatice’nin bu açıklaması kız ve erkek öğrencilerin ayrı eğitim ve öğrenim görmeleri sonucunda birbirlerinden rahatsız olmayacaklarını iddia ediyor. Halbuki ocukların kendilerinde ve başka cinsiyetlerde neler olduğunu öğrenmeye başladıkları bu süreçte onları farz edilen cinsiyetlerine göre ayrıştırmak ve eğitimlerini bu şekilde almalarını sağlamak, cinsiyete dair algı ve meraklarının temellendiği bu dönemde, onların sağlıksız, normlarla yapılanmış bir kimlik oluşturmalarına sebebiyet verecektir. Bu anlayışta büyüyen öğrencilerin ileriki yaşantılarında ve hayat pratiklerinde de bu anlayışı sürdürecekleri kuvvetle muhtemeldir. Birazdan vereceğim örnekte ise cinsiyetçi normların dışında büyüyen çocukların, kendi hayat pratiklerinde

bu anlayışı kendilerince nasıl yeniden ürettiklerini görmek mümkündür. Daha önce farklı bir şehirde çalıştığı köklü bir özel okuldan örnek veren Aslı, öğrencilerin okullarında sergilenen cinsiyetçi bir yaklaşıma nasıl itiraz ettiklerini şöyle ifade ediyor:

“Örneğin diğer çalıştığım okulda, Türkiye'deki ilk cinsel eğitimi müfredata alan okulduk biz. Programa aldık ve cinsel eğitim çalışmaları yürüttük. 96 yılında başladı ve bu eğitimler kız erkek birlikte yapıldı. Dönem dönem Millî Eğitim Bakanlığı kendi belirlediği sağlıkçılarla okullara zorunlu olarak cinsel eğitime geldiklerinde, eğitimlerini kızları ve erkekleri ayırarak yapıyorlardı okulda. Kızları alıp yapıyorlardı daha doğrusu. Erkekleri bir yerde başka öğretmenler tuttuğunda çocuklar çok şaşırıyorlardı, "Niye ki, biz niye öğrenmiyoruz? Siz bize anlatıyorsunuz zaten. Onlarda ne olduğunu bilmezsek nasıl olacak? Siz bize öyle demiştiniz"... çocuklar çok şaşırdı mesela böyle şeylere. Ama bu da aslında sahip oldukları şeylerin ne kadar değerli olduğunu görmeleri açısından onlara farklı bir deneyim oldu... Bizde hiç ayrı çalışma yapılmadı. Şimdiye kadar birlikte yaptık. Şimdi de cinsel sağlık eğitimlerini birlikte alıyorlar sınıf ortamında.” (Aslı, Psikolojik Danışman, 48)

Çocukların burada kendilerine göre geliştirdikleri dil ile yapılan uygulamaya bir itiraz geliştirdiklerini görmekteyiz. Cinsel sağlık eğitimlerini birlikte alan öğrenciler birbirlerini anlayarak, tanıyarak ve bunun yanlış bir şey olmadığını bilerek büyürken, birden bu eğitimin başkalarının farklı şekilde veriliyor olmasına kendi geliştirdikleri dil ile itiraz etmektedirler. Burada öğrencilerin cinsiyetçi olmayan bir yaklaşımı benimseyip kendi pratiklerinde yeniden ürettiklerini görmekteyiz.

Çalışmanın bu kısmında, yapılan farklı türlerdeki itirazlara biraz daha yer vermek istiyorum. Yukarıda Ayten'in yaptığı itirazla öğrenciler arasında nasıl bir kırılma yarattığı ve farkındalık oluşturmak istediğini görmüştük. Şimdi vereceğimiz örnek ise öğretmenin öğretmene yaptığı itirazın bir örneği olacaktır. Özel bir okulda çalışan Kıvanç, kendi meslektaşları arasında bir kırılma yarattığını iddia etmektedir. Kıvanç daha önce çalıştığı başka bir özel okulda erkek ve kadın öğretmenlerin öğretmenler odasında karma olmayan oturma alışkanlıklarını, karma bir oturma şekliyle değiştirdiğini şöyle ifade etmektedir:

“Değişik şeyler olabiliyor. Öğretmenler odasında da olabiliyor... Mesela eski çalıştığım kurumda, çok modern bir kurumdu bu arada, öğretmenler odasına ilk gittiğimde, kadınlar bir tarafta, erkekler bir tarafta oturuyordu. Ben gidip kadınların masasında oturmaya başladım. Sonra baktım işte bir iki erkek daha geldi. Sonra ortam karmaya döndü yani. Ya iki masa var, normalde kurumun kültüründe ayrı oturun diye bir şey

yoktu ama nedense öğretmenler öyle oturuyorlardı. Ben de gittim gıcıklığına oturdum öyle... Yani sohbet edelim, birbirimizi yemeyeceğiz ya!” (Kıvanç, Matematik, 33)

Kıvanç öğretmenler odasında kendiliğinden gelişmiş, sebebini bilmediği kadın erkek konusundaki bu oturma düzeni ayrımını kabul etmiyor; kendi ifadesiyle “gıcıklığına” bu düzeni bozuyor. Nitekim akabinde onu takip eden başka erkek öğretmenlerle bu hiç konuşulmayan, nedeni sorgulanmayan ama yine de kabul edilen düzen bozuluyor.

Öğretmenlerin kendi aralarında dolanan bu yazısız, kuralsız, hiç bahsedilmeyen ama bir taraftan da toplumu dizayn eden kuralların, özel bir okulda çalışan Elif öğretmenin verdiği örnekle, öğrenciler arasında da var olduğunu görüyoruz. Kılık kıyafete dair yaptığımız konuşmada eskiden çalıştığı özel okul ile şimdikini kıyaslayarak şunları söylüyor:

“Orası veliler anlamında biraz daha tutucuydu. Okul yönetimi biraz daha tutucuydu... Yani örnek veriyorum bu okulda mesela kız öğrenciler serbest günlerinde çok kısa diye tabir edebileceğimiz şortlar, etekler, işte göbeği açık şeyler giyebiliyorlar ya da normal günde de okulun kendi okul formasının şortları çok kısa olabiliyor. Çocuklar bunları giyip çok rahat hareketler yapabiliyorlar... Ha diğer kuruma geldiğimde genel olarak kız öğrenciler zaten bunu tercih etmiyorlardı. Benim gözlemlediğim bu. O kadar kısıyı zannetmiyorum giyeceklerini ya da giyebileceklerini... Daha çok işte bacağı açılmasın diye pantolon giyenler vardı. Çok böyle dillendirilmese de hissedilen hava diyeyim yani. Okul da bunun için özellikle “şunu giyin”, işte “buranıza kadar, şuranıza kadar” diye bir şey demiyordu ama okuldaki hava hissediliyordu..i.” (Elif, İngilizce, 34)

Bu konuda okulun ya da öğretmenlerin herhangi bir müdahalesinin olup olmadığını anlamak için sorduğum soruya ise “İşte giyinmiyordu zaten. Giyinmemesinin altında yatan nedenlerden biri de bence aslında onların aileleri tarafından koyulmuş kurallardı. Orada da ortak bir şekilde, daha çok aynı şeyden gelen öğrenciler için böyle yazısız sözsüz bir atmosfer vardı diyebilirim.” şeklinde yanıt veriyor Elif. Yine kız öğrencilere kendi bedenleri üzerinden tahsis edilen bu dizayn, örtünme ve kapanma biçimleri toplum ya da aile tarafından sessizce inşa edilmektedir. Hiçbir kural ve kaide olmaksızın kimin nerede ve ne şekilde giyeceği, nasıl ve neye göre davranırsa kuralları ihlal etmeyip beklentiye uygun düşeceği inceliklerle işlenmektedir. Henüz ortaokul çağındaki öğrenciler de kendilerini buldukları bu sarmal içerisinde, atfedilen toplumsal cinsiyet kalıplarına göre şekillenip büyümektedirler. Çocuklar

cinsiyetlerine göre aileleri tarafından, nereye gidecekleri, hangi sporları yapacakları ve nasıl davranacakları konusunda yetiştirilmektedirler. Elif, konuşmasının devamında farklı anlayışlarla büyüyen çocukların bir araya geldiklerinde uyum sorunu yaşadıklarını da belirtmektedir. Henüz ortaokul çağındaki çocukların yetiştiği toplumsal yapı ve kültürel değerler bütünü bu seviyedeki çocukların okul ve sınıf pratiklerinde akranlarıyla anlaşmazlıklar yaşamasına sebep olabiliyor. Bu sorunları detaylandırması istendiğinde Elif, kızların erkeklerle ilişkilerinde çok daha çekingen bir tutum izlediğini, erkeklerin ise diğerleri üzerinde egemenlik kurma ve baskın olma eğiliminde olduklarını belirtiyor. Kendi kimliklerini oluşturmaya ve bağımsız beni ortaya koymaya çalıştıkları bu dönemde çocukların her ne olursa olsun baskılanmasının onların riskli davranışlara yönelmesine sebebiyet verebileceğini söylememiz mümkündür.

Görüşmeler esnasında baskıya itiraz eden öznelere birinin de öğrencilerin kendisi olduğunu yukarıda dolaylı yollarla ifade etmiştik. Öğrencilerden gelen bu itirazları iki şekilde görmemiz mümkündür: Birincisi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yaratan bir seslenmeye dönen, bunu yeniden yaratan ve sürdüren cinsten bir itirazdır. İkincisi ise bu tarz cinsiyetçi seslenmelere kulak asmayan, bunları yeniden üretilip sürdürmeyerek yapılan itirazlardır. Devlet okulunda çalışan Osman bazı öğrencilerin birbirlerine “Sen kızsın bunu yapamazsın, edemezsin, bu erkek işi...” ya da aynı şekilde “Kız öğrenciler de bu iş bizim işimiz, sen bu işe katılamazsın...” diye müdahalelerde bulunduklarını belirterek, okul ya da sınıfça yapılan pikniklerden şöyle bir örnek veriyor:

“Okulca ya da sınıfça bir piknik alanına gittiğimizde erkekler hemen der ki kahvaltıyı biz hazırlamayız; kahvaltıyı bayanların hazırlaması lazım. Kahvaltı işi kızlarda. Daha sonra mangal işine geldiği zaman bu sefer de kızlar diyor ki mangal işi erkeklerde. O iş erkeklerin yapması gereken bir iştir.” (Osman, Beden Eğitimi, 33)

Fakat Aslı’nın verdiği örnek ise öğrencilerin birbirlerine cinsiyetçi rol dağılımında bulunmadıkları ortamın da mümkün olduğunu gösteriyor:

“... Sen kızsın, sen bir şöyle dur bakayım, bunu ben yapayım... O tarz hiçbir şey yok bizde. Yani işte bir kampa gidiyorsak ağır da olsa bir kız kendi çantasını kendisi taşıyor. Diğerleri de çantasını taşıyor. Birbirlerine sadece yardım ediyorlar. Olması gereken yardımı. Mesela “Sen bir dur, sen kızsın, bunu yapamazsın!” gibi bir cümle asla kullanmıyor bir erkek öğrenci. Kullanılırsa da bu müdahale gerektiren bir şey olur ve

anlatılıyor onlara; bu bir yardımlaşmadır, bunun rol ile ilgisi yoktur şeklinde... Böyle bir şey yok.” (Aslı, Psikolojik Danışman, 48)

Osman'ın verdiği örnekte öğrenciler birbirlerini geleneksel cinsiyet rolleri ile yoğrulmuş bir anlayışa uygun davranmaya çağırmaktadır. Aslı'nın verdiği örnekte ise öğrencilerin birbirlerini cinsiyetçi bir anlayışa çağırmadıklarını ve hatta böyle bir çağrı sonucunda öğretmen müdahalesi ile karşılaşabileceklerini görüyoruz.

Burada son olarak kız imam hatip okulunda çalışan Erdal'ın veli itirazlarına ilişkin görüşlerine yer vermek istiyorum. Erdal, bazı velilerin itirazlarını, okulda cinsiyet rollerine uygun eğitim verilmediği iddiası ile yaptıklarını; öğretmenleri sadece öğrencilerin meslek sahibi olmasında değil annelik konusunda da hassasiyet göstermeye davet ettiklerini belirtiyor. Erdal velilerin, derslerde özel alana yönelik etkinlikler yapıp öğütler verilmesi ve bu etkinliklerde anneliğin ön plana çıkarılması konusunda da baskı oluşturduklarını belirttiği konuşmasında şunları söylüyor:

“Sene başında okuldan beklentiler ve geçen senenin değerlendirmesine dair velilerimize bir anket yaptık. Orada gözüme şöyle bir şey çarpmıştı: Bazı veliler “bu çocuklar ileride anne olacak, yani siz sadece matematik gibi bazı dersleri veriyorsunuz da, biraz da annelik duygusu üzerinden bir şeyler öğretin bu çocuklara” eğilimi göstermişler. Çok değil ama bazı isteklerde bunu da gördüm. Bir de bazen veli toplantılarında velilerimizden, kızlar şöyle olmalı, böyle olmalı gibi şeyler duyuyoruz. Zaten bu bizim de bakışımız aslında... Bazen toplumdan etkilendiğimiz için kız şöyle olsun böyle olsun diyoruz. Bazen biz de çocuklara takılıyoruz. Özellikle ben “Kahve yapmayı bilmiyorsanız evde kalırsınız!” diye takılıyorum.” (Erdal, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, 30)

Veliler tarafından yapılan bu tarz çağrıların erkek egemen anlayışın sürdürülmesi ve yeniden üretilmesi konusunda büyük bir etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Erdal da bu itirazın kaygısını gerekli buluyor, ki kendi bakışlarının da bu olduğunu vurguluyor zaten. Velilerden gelen bu itirazlar ya da toplumun oluşturduğu baskıyla zaman zaman çocuklara bu yönde uyarılarda bulunduğunu, onları bu seslenmeye davet ettiğini “Kahve yapmayı bilmiyorsanız evde kalırsınız!”¹²³ ifadesiyle öğrencileri özel alanın meşguliyetleri ile ustalaşmaya çağırarak apaçık ediyor. Yani evden gelen eril anlayışın uzantısı okulda da kendine can buluyor. Fakat aynı hoca

¹²³ Ayrıca birinci bölümde değinilen Sue Sharpe de öğretmenlerin motivasyon sağlarken öğrencilerine cinsiyetçi yaklaşabildiklerini, yapılan uyarı, azarlama ya da şakalarda bunu görmenin mümkün olacağını belirtmişti (Bkz: Sue Sharpe, **Just Like a Girl**, 2nd ed., London, Penguin, 1994, s.128).

daha önce çalıştığı bir erkek imam hatip okulunda da öğrencilerine “Peygamberimizden örnek veriyordum. Evini kendisi süpürüyordu. Ona kılıbık diyebilir misiniz? Bazıları tabii hocam yok yapmayız filan, bazıları da kulak ardı ediyor...” gibi şeyler söylediğini söylüyor. Öğretmenin buradaysa öğrencileri cinsiyetçi olmayan bir anlayışa çekmek için, yine onların anlayabileceği ve hassas olduklarını düşündüğü bir konu ve dil üzerinden seslendiği ve ikna etmeye çalıştığını söyleyebiliriz. Bu seslenme kimi öğrencilerin ilgisini çekerken kimileri de söylenenleri kulak ardı etmektedir. Daha önce Aslı örneğinde de belirttiğimiz gibi burada önemli olan yalnızca bazı öğrencilerin hak verdikleri bu düşünce tarzını kendi yaşantılarında somutlaştırıp eyleme dökmeleri ve kendi hayatlarında bu düşünce tarzını yeniden üretmeleridir.

3.4. PERFORMATİF BİR EYLEM OLARAK CİNSİYET

Simone de Beauvoir’ın meşhur “Kadın doğulmaz, kadın olunur.” ifadesini irdeleyen Butler, burada toplumsal cinsiyetin inşa olduğu savı üzerinden kadın olmanın kültürel bir mecburiyetten kaynaklandığını ve cinsiyetin bunu zorunlu kılmadığını belirtir. Beden bir durumsa şayet, kültürel anlamlarca yorumlanmamış bir bedene gönderme yapmak doğru değildir. O halde cinsiyet “söylemsellik öncesi anatomik bir oluşsalılık” değil, tanımı itibarıyla toplumsal cinsiyetin kendisidir.¹²⁴

Butler performatif eylemlerle toplumsal cinsiyetin nasıl inşa edildiğini anlattığı bir çalışmasında ise Maurice Merleau-Ponty’nin bedensel tecrübeye vurgu yaparak, bedenın doğal bir tür olmaktan ziyade, tarihi bir fikir olduğunu savunduğunu, Beauvoir’ın da “İkinci Cinsiyet” adlı çalışmasında kadın ve buna bağlı olarak herhangi bir cinsiyetin, doğal bir durumdan ziyade tarihsel bir durum olduğunu söyleyerek bu açıklamayı desteklediğini ifade eder.¹²⁵ Butler bu açıklamalardan hareketle bedenın belirli kültürel ve tarihsel olanakları somutlaştıran aktif ve karmaşık bir tahsisat süreci olduğunu ileri sürer. Bedenın cinsiyetlendirilmesini açıklamak için anlamı neyin oluşturduğunu ve bu anlamın nasıl perforce edilip kabul edildiğini bilmekte fayda vardır. Beden yalnızca bir cisim değil, aynı zamanda olasılığın sürekli olarak gerçekleşmesidir. Kişi yalnızca basit bir beden değildir; pek çok yönden bir diğerinin

¹²⁴ Judith Butler, **Cinsiyet Belası**, Çev. Başak Ertür, 2.bs, İstanbul, Metis, 2010, s.54.

¹²⁵ Judith Butler, “Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory”, **Theatre Journal**, Vol. 40, No: 4, Aralık 1988, s. 520.

bedenini oluşturmakta ve bunu da kendi çağdaşları ve öncülerinden farklı bir şekilde yapmaktadır.¹²⁶

Burada Butler'ın gönderme yaptığı bu performansın, öğretmenler aracılığıyla öğrencilerin cinsiyet kimliklerinin oluşturulmasında nasıl can bulduğunu somutlaştırmakta fayda olduğunu düşünüyorum. Köklü bir özel okulda çalışan İpek öğrencilerinin kadınlık erkeklik algılarının oluşmasında kız öğrencilerinde şöyle bir algı yarattığını söylüyor:

“... Bir enstrüman çalarken oturuyorlar sonuçta. İşte “Bacaklarınızı açmadan oturun, kapatın. Hanım hanım durun” ... Kurumumuzun çizgisi belli. İşte böyle daha derli toplu olun diyorum.” (İpek, Müzik, 30)

Hanım hanım durmak ya da öyle oturmak her zaman kadınlara atfedilmiş bir özelliktir. Toplum içerisinde kadınların düzgün oturarak bedenlerinin herhangi bir bölgesinin açılmamasına dikkat etmeleri istenmiştir. İpek'in aktardığı bilgi doğrultusunda oturuş şekli itibariyle “istenmeyecek” bir görüntünün ortaya çıkması belli ki kurumun da hassas olduğu ve tercih etmeyeceğı bir konudur. Bu hassasiyet ise bildiğimiz üzere kadınların üzerinde yoğunlaşmış bir konudur. İpek'in kız öğrencilerinden beklentisi kendi cinsiyetlerine uygun düşen oturma şeklini yine kendi cinsiyetlerine uygun bir şekilde performe etmeleridir; yani “bacaklarını açmadan, hanım hanım oturmak”. Yine kız imam hatip okulunda çalışan Erdal'ın “*Siz kızsınız, daha temiz olmanız lazım. Evinizi de temizlemeniz lazım.*” tarzında bir çağrısı ya da devlet okulunda çalışan Osman'ın, aslında çoğunlukla devlet ve imam hatip okullarında çalışan başka pek öğretmenin de söylediğı gibi, kız öğrencileri için “*İleride sonuçta bunlar birer anne olacaklar. Daha çok, çalışma mesailerinin az olduğu meslekleri öneririm onlara çünkü ileride anne olunca çocukla vakit geçirmeleri gerekecek. Mesela bir öğretmenlik mesleğı bayanlar için şu anki koşullarda uygun. Ama bir sağık memurluğu bayanlar için uygun değıl.*” diyerek, erkek çocukları içinse daha çok kendi “kabiliyet ve potansiyellerine” göre meslek önermesi bu konuda örnek teşkil edebilir. Özel bir okulda çalışan Sezgin ise yine benzer bir anlayışa hizmet eden yaygın bir düşünceye atıfta bulunarak, fiziksel farklılıklar, duygusal yapı ve kırılğan olma durumlarından dolayı kızlara daha dikkatli, daha narin davranılması gerektiğini düşündüğünü belirtiyor. Bu bilgiler genel itibariyle öğrencilerde cinsiyete dair bir

önyargı ve bunun performe edilmesine dair bir yargı üretmekte ve cinsiyet kimliklerinin oluşmasına etki etmektedir. Belirli bir cinsiyete uygun performans beklentisi ve bu anlamda kurgulanan inşaya, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunda rastlamak mümkün olmuştur.

Bu konu eksenindeki görüşmelerde özellikle üzerinde durup konuştuğumuz bir diğer konu ise cinsiyet normlarına uymayan öğrenciler için takınılan tutumdur. Çalıştığı köklü özel okulda cinsiyet normlarına uymayan öğrencilere nasıl bir yaklaşım sergilediklerini açıklayan Aslı, işe öncelikle bu alanda var olan iki yaklaşımı açıklayarak başlıyor:

“... bu yaklaşımlardan bir tanesi; cinsel kimlik oluşumunun tamamlanması 18’li 20’li yaşların sonlarına doğrudur ve tam anlamıyla bir insanın ben kadını ya da ben erkeğim diyebilmesi için belirli bir sürece ihtiyacı vardır, der. Bu nedenle özellikle ortaokul yıllarında, özellikle ergenliğin başlaması ile birlikte, “Ben homoseksüelim.” diye gelirse öğrenci, burada nötr bir tavırla duymaya, anlamaya çalışın onu, der. Ama “Evet, sen homoseksüelsin, seni anlıyorum.” diye de sürdürmemenizi söyler. Çocuk yaşlarda ortaya çıkan kız ve erkek rollerine ilişkin farklılıklarda, onları kendi biyolojik cinsiyetine uygun davranışlarla destekleyin, der bu görüş. Diğer bir görüş de tümüyle bu farklılaşmanın saygıyla kabul edilmesini ve bu çocuğun kendi belirlediği kimliği ile desteklenmesi gerektiğini söyler. Yani bu görüşe göre biyolojik kimliğine aykırı bir cinsel kimlik geliştiren çocuğun bununla desteklenmesi gerekir. Bu iki görüş, iki ayrı görüş ortada. Biz ne yapıyoruz? Biz daha çok ilk görüşün yanında yer alıyoruz, biraz daha yumuşatarak...” (Aslı, Psikolojik Danışman, 48)

Aslı, konuşmanın devamında da bu tarz durumlarla karşılaştıklarında aileyi mutlaka psikiyatriye yönlendirdiklerini, çünkü bu durumun biyolojik süreçlerinin, hormonal farklılıkların olup olmadığının öğrenilmesinin gerektiğini belirtiyor ve konuşmasına şöyle devam ediyor:

“Çünkü biz her şeyi göremeyiz; bilemiyoruz. Çocuğun biyolojik yapısına ilişkin, fizyolojik yapısına ilişkin... Hekim olmadığımız için hormonal bir yapıdan kaynaklı bir farklılık mı var, yani çünkü bunlar da farklı kavramlar. Yani transseksüellik bir kişilik bozukluğu iken homoseksüellik bir tercihtir. Dolayısıyla bu kavramlar içerisinde öncelikle doğru yoldan gitmemiz gerektiğini bilmeye ihtiyacımız var. Sonrasında da çocuğu anlamaya ve dinlemeye çalışıyoruz; sürekli anlayan, onun duygularını anlayan, bu konuda dinleyen role giriyoruz.” (Aslı, Psikolojik Danışman, 48)

Aslı’dan verdiğimiz bu kısa örnek aslında cinsiyetin pek çok okulda nasıl inşa edildiğini açıkça göstermektedir. Cinsiyet, heteronormatif bakış üzerinden

yorumlanmakta, eşcinsellik tercih olarak, transseksüellik ise kişilik bozukluğu olarak adlandırılmaktadır. Heteroseksüel çerçeve dışındaki yönelimler sağlıklı görülmemekte ve bu yüzden uzmanlar eşliğinde derhal tedavi edilmesi salık verilmektedir. Bu esnada ideolojinin ajanları olan okullar ve onların mesajlarını yayan öğretmenlerin de farklı yönelimlerdeki bu öğrencileri nötr bir tavırla dinlemesi ancak bu yönelimlerini desteklememeleri söylenmektedir. Eğer çocuklar heteronormatif ideolojiye uygun davranmıyorsa, kendi biyolojik cinsiyetine uygun davranmaya sevk edilmelidir.

Kız imam hatip okulunda çalışan Erdal ise farklı cinsel yönelimlerin öğretmenlerce garipsendiğini ve dinen bu konuda farklı görüşlerin olduğunu kelimelerini büyük bir titizlikle seçip şöyle anlatıyor:

“Genellikle din âlimleri pek o dediğiniz şeyi kabul etmiyor, uygun bulmuyor. Ama farklı yorumlar da var. Şöyle diyelim; bunun hastalık olduğunu söyleyip de evet bu böyledir, tedavi edilmesi, rehabilite edilmesi gereken bir durumdur diyen ve o dönemin geçici olarak caiz görülmesi gerektiğini savunanlar da var. Ama ben şöyle düşünüyorum, bir insanın böyle bir durumda... Yani sonuçta o da bir insandır. Onu da kazanmamız için gereken yapılmalıdır.” (Erdal, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, 30)

Burada da farklı cinsel yönelimlerin tamamen hastalık olduğu, tedavi ve rehabilite edilmesi gerektiğini ifade eden bir görüş mevcuttur. Görüşme yapılan pek çok öğretmen özellikle bu konu hakkında görüş belirtirken pek rahat görünmüyordu. Görüşlerini açık açık söylemekten imtina ettiler ama durumu tuhaf ya da aykırı buldukları beden dilleriyle aşıkardı.

İdeoloji, okullarda ergenlik dönemine yeni girmiş, cinsiyet normlarına uygun davranmayan bu özneleri uzmanlar eşliğinde kendisine uygun hale getirmeye çalışmaktadır. Öğretmenlere ise bu kuralın uygulayıcıları olarak, aile ve konunun uzmanlarıyla uyumlu hareket edip bu bireylerin topluma kazandırılması noktasında önemli bir rol biçmektedir. Toplumsal cinsiyet normlarının yeniden üretilmesinde rol alan öğretmenler, toplumun var olan bu heteronormatif yapısını sorgulamamakta, yalnızca var olan cinsiyetçi ve dışlayıcı anlayışın sürdürülmesine katkı sunmaktadırlar. Paulo Freire “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin kendi mesleki otoritelerini öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak kullandıklarını savunmaktadır. Freire’in deyimiyle ezilenler grubunda yer alan öğrenciler, aslında marjinal ya da toplumun dışında yaşayan kimseler değildirler. Buradaki çözüm onların

ataerkil kodların birer sürdürücüsü olan öznelerle dönüşmeleri ya da bu yapıya entegre olmaları değildir. Asıl mesele onların bu sistemi “kendileri için varlıklar” haline gelebilecekleri şeklinde dönüştürmeleridir.¹²⁷ Butler da tam bu noktada hayatın kırılğanlığının toplumsal olarak kurulmuş bedenlerden kaynaklı olduğunu söylemektedir.¹²⁸

3.4.1. Cinsiyetlerine Uygun Davranmayanların Cezalandırılması

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesinde de ortaya koymaya çalıştığımız gibi, cinsiyeti oluşturmak hiçbir zaman tamamen kendine özgü bir türe sahip olmamıştır çünkü yaşam tarzlarının bir tarihi vardır ve bu tarih olasılıkları ve şartları sınırlamaktadır. Butler, bu noktada, cinsiyetin performatif bir eylem olduğunu belirtmektedir. Butler’a göre cinsiyetin farklı eylemleri cinsiyet fikrini yaratmakta ve bu eylemler olmadan hiçbir cinsiyet var olamamaktadır. Bu yüzden cinsiyet, oluşumunu düzenli olarak gizleyen bir inşadır. Örneğin Beauvoir’ın vurguladığı türde kadın olmak, bedeni tarihsel bir “kadın” olma düşüncesine boyun eğdirme, kültürel bir işaret olmaya razı etme, kendini tarihsel olarak sınırlandırılmış bir olasılığa itaat etmek için gerçekleştirme ve bunu sürdürülebilir ve tekrarlanan bedensel bir proje olarak yapmayı gerektirir. Dolayısıyla cinsiyet, bir hayatta kalma yöntemi olarak cezai sonuçları olan bir performanstır. Cinsiyetlerine uygun davranmayanlar cezalandırılmaktadırlar.¹²⁹ Öğretmenler ekseriyetle farklı kimlik ve yönelimleri olan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından dışlandığını belirtmişlerdir. Okullarda cinsiyetlerine uygun davranmayan bu öğrenciler “top gibi” ifadeleriyle dışlanarak, “kız gibi, karı gibi” ifadeleriyle etiketlendirilmekte ve “erkek gibi davran”, “adam gibi ol” ifadeleriyle ayıplanarak cezalandırılmaktadırlar. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Mesela “bayanlara yatkın tavırlar, hal ve hareketler” (Osman, Beden Eğitimi, 33) veya “daha yumuşak, daha kız gibi davranan erkekler veya daha sert, erkek gibi davranan kızlar” (Gülbin, İngilizce, 49) bunların birer örneğidir. Hatice, cinsiyet normlarına uymayan öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadıkları sıkıntıyı “*Mesela erkek öğrenci hafiften biraz kız hareketi yaparsa, affedersiniz işte, top diyorlar, kılıbık diyorlar. Evde annesine yardım etmiş mesela; “Vaay kılıbık! Cam mı sildin sen!”*” (Türkçe, 32) gibi

¹²⁷ Paulo Freire, **Ezilenlerin Pedagojisi**, Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, 18. bs., Ayrıntı, İstanbul, 2003, s.60-61.

¹²⁸ Judith Butler, **Kırılğan Hayat**, Çev. Başak Ertür, 3.bs, İstanbul, Metis, 2018, s.36.

¹²⁹ Judith Butler, “Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory”, **Theatre Journal**, Vol. 40, No: 4, Aralık 1988, s. 522.

örneklerle detaylandırıyor. Nermin ise feminen olarak tanımladığı erkek öğrencilere öyle olmayanların acımasız yaklaştığını, birtakım etiketlerle onların üzerinde baskı kurmaya çalıştıklarını aktarıyor (Resim / Teknoloji Tasarım, 43).

Yusuf, bu öğrencilerin psikolojik danışman ya da rehberlere yönlendirilmeleri gerektiğini ifade ettiği cümlesini “... *çünkü bunlar ileride saplantılı birer birey haline gelebiliyorlar. Yani toplum için bence kötü örnek olabiliyorlar.*” diye tamamlıyor (Türkçe, 29). Hamza ise farklı cinsel yönelimi olan öğrencilerin toplum içerisinde normal karşılanmadığına dikkat çektiği konuşmasında “*Toplumda değişik işte bunlar... Değişik algılanıyor. Yani işte, Türkiye burası. Şimdi ne yaparsın, ne edersin. Yani insanlar onu gördüğünde hiçbir şey yokmuş gibi yanından geçip gitmez.*” diyor (Hamza, Sosyal Bilgiler, 27). Ahmet ise homofobik olmayan bir öğrenme ortamına değindiğimizde düşüncelerini şöyle ifade ediyor:

“O noktada pek zannetmiyorum öğretmenlerin böyle bir şeye çok normal yaklaşabileceğini. Yani ben kendim yaklaşabiliyor muyum? Ben de yaklaşmam. Sonuçta sınıfta bunun normalliğini söylediğin zaman, hiç olmayacak şeylere de yol açabilir bu... Mesela çocukların hiç aklına gelmeyecek şekilde gelebilir... Çocuğun kendisini sorgulamasına sebep olabilir. Belki kendini sorgulaması iyi bir şeydir ama olmayacak şeylere de sebebiyet verebilir...” (Ahmet, Fen Bilgisi, 33).

Daha çok devlet ve imam hatip okullarında olmakla birlikte, bu tarz yaklaşımlara -örneklerde de görüldüğü üzere- tüm okul tiplerinde çalışan öğretmenlerde rastlamak mümkündür. Heteronormatif normlara uymayan, toplumca belirlenen cinsiyet rollerine uygun davranmayan bu çocuklar, okullarda çeşitli sıfat ve ifadelerin yanı sıra, tutum ve davranışlarla da başkalaştırılıp cezalandırılmaktadırlar. Heteronormatif ideoloji, araç olarak kullandığı okullar doğrultusunda bu yönelmeleri kendine bir tehdit olarak algılamaktadır. Ahmet’in verdiği son örnek buna bir örnektir. Cinsiyet normlarına uymayan kişiler başkalarının da verili cinsiyetlerini sorgulayıp “yoldan çıkmasına” sebep olabilir. Daha önce verilen örnekleri de bu anlamda toparlarsak yine ideolojinin uygun gördüğü normların dışında cinsel yönelim ve kimliğe sahip olan öğrencilerin, öğretmenler tarafından saptanıp, aile ve uzmanlar eşliğinde tedavi edilip topluma kazandırılması anlayışının hâkim olduğunu söyleyebiliriz. Butler ise bu katı, değişmez, sınırları kesin çizgilerle çekilmiş cinsiyet normlarına karşılık, bedenin zaman içerisinde yenilenen, revize ve konsolide edilen bir dizi eylemle bir cinsiyete dönüştüğünü söylemektedir. Bu bağlamda Butler ikinci

dalga feministlerin sıklıkla kullandığı “kişisel olan politiktir” ifadesine göndermede bulunur. Özel deneyimin yalnızca mevcut siyasi düzenlemelerle yapılandırılmayacağını, aynı zamanda bu düzenlemeleri etkileyip yapılandıracağını vurgular. Kişisel olan kişisel olmaktan çıkmaz çünkü bu başka birinin de durumudur, cinsiyeti belirleyen eylemler çeşitli uygulamalarla yeniden üretilir.¹³⁰

¹³⁰ A.e., s. 523-524

SONUÇ

İnsanların cinsiyetçi ifade ve tutumlarının değiştirilmesi ve dönüştürülmesinde eğitim etkili bir araçtır. Okullarda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, özgür, demokratik, kapsayıcı bir eğitim modelinin yerleştirilmesi için cinsiyetçi uygulamalara son verilmesi; farklı cinsel yönelim ve kimliklere saygı duyulması; tüm bireylere eşit bir mesafeden yaklaşılması gerekmektedir. Bu yolda öğretmenlerin ve rehberlik servislerinin yönlendirmelerinin de farklılıklara karşı hassas ve saygılı olmasına gerek duyulmaktadır. Öğretmenlerin, evrensel değerleri göz önünde bulundurarak, sınıflarında dışlayıcı, küçük düşürücü, ayırıştırıcı yaklaşımlardan kaçınması ve olumsuz yaklaşımların sürdürücüsü olmamaları önemlidir. Özellikle cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kimliklerinin olduğu bir dönem olan ergenlikte, öğrencilerin bedenlerinin, yönelimlerinin, tercihlerinin cinsiyetçi ve homofobik biçimlerde yorumlanmaması, ataerkil kültürün cinsiyet normlarına göre şekillendirilmemesi gereklidir. Çünkü tüm bireylerin aktif olarak üretim sürecine dahil edilmesinde ve toplumların dönüştürülmesinde eğitim oldukça önemli bir faktördür.

Türkiye’de toplumun ataerkil yapısı kuşaktan kuşağa aktarımla yıllar boyu sürdürülmüştür. Eğitimde yaratılmak istenen cinsiyet ve toplumsal cinsiyet algısı, egemen ideoloji ile uyumlu hale getirilmiş; üretim, kullanılan müfredat, ders kitapları, öğretmen gibi araçlarla şekillendirilmiş; ideoloji, hiyerarşik bir güç unsuruna dayandırılarak kurumsallaştırılmıştır.

İstanbul özelinde dört farklı ortaokul türünde çalışan on altı öğretmenle gerçekleştirilen bu çalışmada, ergenlik çağına girmiş öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının oluşmasında öğretmen rolü incelenmiş; yapılan görüşmeler doğrultusunda, öğretmenlerin, sınıflarında verdikleri mesajlar ve takındıkları tutumlarla, ekseriyetle, ataerkil ve heteronormatif bir *seslenme* yaptıkları tespit edilmiştir. Yapılan alan çalışması göstermiştir ki, bu öğretmenlerde daha çok ataerkil kodlarla beslenen bir eğitim anlayışı mevcuttur. Bu anlayış doğrultusunda yaratılan öznel birbirlerini verili kültüre çağırarak toplum içerisinde bulunan mevcut ilişki ve deneyimlere bir dayanak kazandırmaktadırlar.

Görüşmeler ekseninde, araştırmada genel olarak şu tespitlerde bulunmuştur: Öğretmenler sınıflarda egemen ideolojinin uygun gördüğü cinsiyet ve toplumsal cinsiyet algısını öğrencilere iletmede aracıdır. Bu yönüyle sistemin sürdürücüsü,

yeniden üreticisi olabilmektedirler. Öğretmenler sınıflarda ideoloji doğrultusunda uygun öznelerin yaratılmasında rol almakta, cinsiyet normlarının dışında davrananların cezalandırılmasında direkt ya da dolaylı bir etkiye sahip olabilmektedirler. Öğretmenlerin cinsiyet ve toplumsal cinsiyet algıları kendi yetiştikleri çevre, koşullar ve deneyimlerden etkilenebilmektedir; ataerkil normları kendi yaşantılarında üretmemeye çalışanlar, sınıflarında da eşitlikçi ve cinsiyetsiz bir ortam yaratmaktadırlar. Öğretmenler üzerinde öğrenci, veli, okul yönetimi gibi çeşitli baskı araçları vardır ve bunlar okul türlerine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Ayrıca çalışılan okul türleri, öğretmenler aracılığıyla oluşturulan cinsiyet ve toplumsal cinsiyet algısında farklılık oluşmasına neden olabilmektedir.

Görüşme yapılan kimi öğretmenlerin sınıflarında egemen ideolojinin çağrısını sürdürme, yineleme eğilimi olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler bu eğilimlerini bazen açıkça ifade etmeseler de vücut dilleri, yüz ifadeleriyle hissiyatlarını yansıtmaktan kaçınmamışlardır. Sınıflarda cinsiyetçi eylem ve ifadelerin sürdürülmesinde, çalışılan kurum, öğrenci, veli, meslektaş gibi çeşitli baskı araçlarının etkisinin de olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin yetiştikleri aile ve çevrelerin, sahip oldukları kültürel değerlerin de ilettikleri mesajların oluşmasında büyük bir etkisi olmuştur. Bu çalışmanın gösterdiği gibi ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerdeki devlet ortaokullarında sıklıkla kendine yer bulan ayrımcı ifadeler, zaman zaman Millî Eğitim Bakanlığı kurumlarına yapılacak itirazlar göz önünde bulundurularak törpülenmeye çalışılmıştır. İmam hatip ortaokullarında ise velilerin desteği, öğretmenlerin geleneksel eğilimleri nedeniyle daha çok cinsiyet rollerinin hatırlatıldığı bir *seslenme* oluşmuştur. Daha çok özel, köklü özel ve sosyo-ekonomik olarak avantajlı bölgelerde bulunan devlet ortaokullarında rastlanılan, egemen ideolojinin çağrısını sürdürmeyen öğretmenler ise zaman zaman öğrenci, veli, yöneticilerden gelen ayrımcı itirazlara çeşitli açıklamalarla karşılık verip sınıflarında ya da okullarında bu türden bir üretimin gerçekleşmesini engellemeye çalışmışlardır.

Çalışmada öznenin nasıl oluşturulduğunun anlaşılması için hedef grup olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf içerisindeki üretimlerine odaklanılmış, toplumsal cinsiyet normlarının öncelikle ideolojideki sosyal yapılanma içerisinde gerçekleştiği, daha sonra öğretmenler vasıtasıyla cinsiyetlere atfedilen değerler doğrultusunda üretilip sınıflarda sürdürüldüğü görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları öğrencilerinden geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranmalarını bekleyerek bu

Üretimin sürdürücüsü olmuşlardır. Mesela meslekler konusunda yönlendirme yapan bazı öğretmenler, kızları daha çok özel alanın uzantısı olarak görülen öğretmenlik gibi mesleklere, erkekleri ise daha çok güce dayalı mesleklere yönlendirmişlerdir. Devlet ortaokullarında yapılan cinsiyetçi, homofobik *seslenmelerde* ğretmenlerin kendi toplumsal cinsiyet algıları, davranışları belirlemede önemli bir faktör olmuştur. İmam hatip ortaokullarında yer yer daha baskıcı, kuralcı, korku aşılayıcı *seslenmelerin* olduğu, ancak buradaki veli, yönetici ve öğretmenlerin ortak bir geleneksellik paydasında buluştuğu gözlemlenmiştir. Bu okullarda yapılan *seslenme* Butler'ın ifadesiyle şekillendirici ve icra edici olmuştur. Ancak zel ve köklü özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin -sosyo-ekonomik olarak avantajlı bölgelerdeki devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerin de ekseriyetle bu eğilimde olduğu gözlemlenmiştir- kendi duruşlarıyla ve yaptıkları etkinliklerle toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama konusunda sınıflarında farkındalık yaratmaya çalıştığı ve öğrencilerini eşitlikçi bir anlayışa teşvik ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca kimi özel kurumlardaki güvencesiz çalışma koşulları ve veli, ğrenci, yönetici gibi birtakım baskı unsurları da öğretmenlerin bu konuda daha dikkatli olmasında bir etken olmuştur.

Yine, yapılan görüşmelerde, okullarda öznenin boyun eğdirilmiş statüye getirilmesi için ğretmen ve öğrenciler üzerinde çeşitli baskı ortamlarının oluşturulduğu ancak bunun karşılığında görüşme yapılan tüm okul türlerinde ğrenci, ğretmen ve velilerden gelen çeşitli itirazların olduğu görülmüştür. Bu baskı ortamlarında ğretmen, ğrenci ve veliler tarafında toplumsal cinsiyet normlarıyla uyumlu çeşitli *seslenmelerin* yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrenci itirazları toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yaratan ve sürdüren cinsten olabildiği gibi, tam tersine, bu tarz *seslenmeleri* bozguna uğratan eğilimde de olabilmektedir. Ağırlıklı olarak özel, köklü özel ve sosyo-ekonomik olarak avantajlı bölgelerde bulunan devlet ortaokul türlerinde, ğretmen ya da sınıf arkadaşlarının geleneksel tutumlarına karşı yapılan bu itirazlar, bu öğrencilerin geldikleri aile yapıları, yetiştikleri evre ve koşulların da toplumsal cinsiyet algılarının oluşmasında ne kadar önemli olduğunu bir kere daha göstermektedir. Ayrıca diğer okul türlerinden farklı olarak görüşme yapılan imam hatip ortaokullarında, velilerden de okul yönetimi ve öğretmenlere yönelik itirazların yapıldığı, yapılan bu itirazlarda ise daha çok toplumun ataerkil yapısının sürdürülme ihtiyacı ve hassasiyeti olduğu öğrenilmiştir.

Çalışmada, son olarak, performatif bir eylem olarak cinsiyetin görüşme yapılan öğretmenler tarafından nasıl ele alındığına bakılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin cinsiyet kimliklerini oluştururken de öğretmenlerin etkisi altında olabileceği anlaşılmıştır. Yapılan görüşmelere göre farklı cinsel yönelimleri olan çocuklar, çoğunlukla okullarda uzmanlar eşliğinde egemen ideolojinin heteronormatif yapısına uygun hale getirilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenler de sıklıkla öğrencilerin verili cinsiyetlerine uygun davranışlar gerçekleştirmelerini teşvik edip ideolojinin uygulayıcıları olarak süreçte rol almaktadırlar. Genel olarak bu yaklaşım da yine ayrımcı ve dışlayıcı bir anlayışı beraberinde getirmektedir. Bu çalışma, sadece görüşme yapılan öğretmenler ve onların çalıştıkları okullar ile sınırlandırıldığı için bütün okul türlerine dair bir genelleme yapmamaya özen gösterilmiştir. Alanda yapılacak geniş ölçekli çalışmalarla daha bütünlüklü bir analize ulaşmak mümkündür. Ancak çalışma, günümüz eğitim sisteminde farklı okul türlerinden verilen örneklerle, bu okullardaki eğilimin anlaşılmasına çalışılması açısından da önemlidir.

KAYNAKÇA

- Acar, Aykut: "Eğitim Hizmetlerinde Yeni Liberal Politika ve Uygulamalar: Kamu Hizmeti ve Kamu İstihdamında Dönüşüm Açısından Bir Değerlendirme", **Toplum ve Demokrasi**, C.2, Sayı 3, 2008, s. 29-46.
- Akbaş, Ayla Ö.: **Köy Çocuklarının Ortaöğretime Geçiş Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Toplumsal Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2006.
- Aktamış, Hilal, Gül Ünal, Ömer Ergin: "Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına Ailelerin Etkisi", **Aile ve Toplum**, C. 4, Sayı 14, 2008, s. 39-48.
- Akyüz, Yahya: **Türk Eğitim Tarihi**, 12.bs., Ankara, Pegem Akademi, 2008.
- Althusser, Louis: **John Lewis'e Cevap**, Çev. Müntekim Ökmen, İstanbul, Birikim, 1978.
- **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, Çev. Alp Tümertekin, 4. bs., İstanbul, İthaki, 2010.
- Asan, Hatice Tezer: "Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması", **Fe Dergi 2**, Sayı 2, 2010, s.65-74.
- Ayan, Müge: **LGBTİ Hakları İçin Eğitim Stratejileri: Sahadan Anlatılar ve Gözlemler**, Seçbir, SPod, 2016, (Çevrimiçi) <http://secbir.org/images/lgbtiraporu.pdf>, 8 Haziran 2019.
- Aydın, İlayet: **Eğitim ve Öğretimde Etik**, Ankara, Pegem Akademi, 2006.
- Bakırcı, Kadriye: "İstanbul Sözleşmesi", **Ankara Barosu Dergisi**, Sayı 2015/4, s. 133- 204.
- Balcı, Ali: **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**, Ankara, Pegem Akademi, 2013.
- Bandura, Albert: **Social Learning Theory**, New Jersey, Prentice-Hall, 1977.
- Bayhan, Pınar, Sonnur Işıtan: "Ergenlik Döneminde İlişkiler: Akran ve Romantik İlişkilere Genel Bakış", **Aile ve Toplum**, C. 5, Sayı 20, 2010, s. 33-44.

- Benhabib, Seyla v.d.: **Çatışan Feminizmler**, Çev. Feride Evren Sezer, İstanbul, Metis, 2008.
- Berk, Laura E.: "Development of Sex Differences and Gender Roles", **Child Development**, 7th ed., Boston, Pearson Education, 2006, s.519-525.
- Berktaş, Fatmagül "Kadınların İnsan Haklarının Gelişimi ve Türkiye", **Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları**, No: 7, Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi, 2004, s.1-30.
- **Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın**, 3. bs., İstanbul, Metis, 2009.
- **Tarihin Cinsiyeti**, 3.bs., İstanbul, Metis, 2010.
- Browne, Naima: **Gender Equity In The Early Years**, Berkshire, Open University Press, 2004.
- Buss, David M.: **Evolutionary Psychology**, 5th ed., New York, Routledge, 2016.
- Butler, Judith: "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory", **Theatre Journal**, Vol. 40, No: 4, December 1988, s. 519-531.
- **İktidarın Psişik Yaşamı**, Çev. Fatma Tütüncü, İstanbul, Ayrıntı, 2005.
- **Cinsiyet Belası**, Çev. Başak Ertür, 2.bs, İstanbul, Metis, 2010.
- **Bela Bedenler**, Çev. Cüneyt Çakırlar, Zeynep Talay, İstanbul, Pinhan Yayıncılık, 2014.
- **Kırılğan Hayat**, Çev. Başak Ertür, 3.bs, İstanbul, Metis, 2018.
- Burnukara, Pınar: **İlk ve Orta Ergenlikte Geleneksel ve Sanal Akran Zorbalığına İlişkin Betimsel Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2009.
- Buyruk, Halil: "Öğretmenlik Mesleğinde Kadınlar: Türkiye’de Öğretmenliğin Feminizasyonundan Bahsetmek Mümkün Mü?", **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, C. 12, Sayı 47, 2014, s. 96-123.
- Büyükpapuşcu, Hanife: **Ergenlikte Romantik İlişkiler: İnternetin Rolü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2011.

- Cin, Firdevs M., Melanie Walker: "Reconsidering Girls' Education In Turkey from A Capabilities and Feminist Perspective", **International Journal of Educational Development**, No: 49, 2016, s. 134-143.
- Connell, Raewyn W.: **Masculinities**. 2nd ed., California, University of California Press, 2005.
- **Gender in World Perspective**, 2nd ed., Cambridge, Polity Press, 2009.
- Çalış, Nurullah: **Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2019.
- Çavdar, Duygu, Figen Çok: "Türkiye'de LGBT'lerin Okul Yaşantıları", **KAOS GL**, Sayı 151, Kasım-Aralık 2016, (Çevrimiçi) <http://kaosgl.org/sayfa.php?id=23342>, 8 Haziran 2019.
- Çelik, Raşit: **"Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği"** Fe Dergi 9, Sayı 2, 2017, s. 17-29.
- Çetinkol, Şükran G.: **Türkiye'de Eğitime Farklı Bir Bakış Açısı: Feminist Pedagoji**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 2008.
- Cinsel Şiddetle Mücadele Derneği: (Çevrimiçi) <http://cinselsiddetlemucadele.org/projeler/> , 8 Haziran 2019
- Çimen, Canan A., Sezen Bayhan: "Değişen Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet", **Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar**, Sayı 36, 2018, s.72-102.
- **Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması Sonuç Raporu**, Karşılaştırmalı Eğitim Derneği, Eylül 2018.
- Çubukçu, Zühal, Pınar Girmen: "Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri", **Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 16, 2006, s.121-136.
- Demir, Cennet Engin, Pınar Mercan Engeller, Küçükakın: "Türkiye'de Kız Çocuklarının Eğitiminin Önündeki Engeller", **Mimoza Dergisi**, Sayı 6, 2017, s.39-43.
- Dökmen, Zehra Y.: **Toplumsal Cinsiyet**, 2. bs., İstanbul, Remzi, 2010.
- Duman, M. Zeki: "İnternet Kullanımının Öğrencilerin Sosyal İlişkileri ve Okul Başarıları Üzerindeki Etkisi", **Toplum ve Demokrasi**, C. 2, Sayı 3, 2008, s.93-112.

- Erdağ, Coşkun, Engin Karadağ: "Okul Hesap Verebilirliği Modelleri: Bütüncül Bir Çözümleme", **İş Ahlakı Dergisi**, sayı 10(2), 2017, s.303-341.
- Eryılmaz, Ali: "Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarıyla Aile Ortamları Arasındaki İlişki", **Aile ve Toplum**, C. 7, Sayı 24, 2011, s. 93-101.
- Esen, Erol, Barışcan Öztürk, Diğdem Müge Siyez: "Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)**, C. 6, Sayı 12, 2018, s.144-173.
- Esen, Yasemin: "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığını Geliştirme Amaçlı Bir Çalışma", **Eğitim ve Bilim**, C. 38, Sayı 169, 2013, s. 280-295.
- Esen, Yasemin, Melike T. Bağlı: "İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. 35, Sayı 1-2, 2002, s. 143-154.
- ETCEP: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi, (Çevrimiçi), <https://www.britishcouncil.org.tr/programmes/education/technical-assistance-projects/etcep>, 8 Haziran 2019.
- Fetihi, Leyla: "Ergenlik ve Toplum", **Eğitim ve Bilim**, C. 27, Sayı 125, 2002, s.62-68.
- Foucault, Michael: **Özne ve İktidar**, Çev. Işık Ergüden, Osman Akınhay, İstanbul, Ayrıntı, 2000.
- **Hapishanenin Doğuşu**, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, 8. bs., İstanbul, İmge, 2001.
- Francis, Becky: **Power Plays**, Staffordshire, Trentham Books Limited, 1998.
- "The Nature of Gender", **The SAGE Handbook of Gender and Education**, Ed. by Christine Skelton, Becky Francis, Lisa Smulyan, India, SAGE Publication, 2006, s.7-17.
- Freire, Paulo: **Ezilenlerin Pedagojisi**, Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, 18. bs, Ayrıntı, İstanbul, 2003.
- Galambos, Nancy L., David M. Almeida, Anne C. Petersen: "Masculinity, Femininity, and Sex Role Attitudes in Early Adolescence: Exploring Gender Intensification", **Child Development**, Vol. 61, No: 6, 1990, s.1905-1914.
- Gök, Fatma: "Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar", Der. Şirin Tekeli, **1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar**, İletişim, İstanbul, 2010, s.161-175.

- Gurian, Michael: **Boys and Girls Learn Differently!**, 10th ed., San Francisco, Jossey Bass, 2011.
- Gümüőoğlu, Firdevs: "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet", **Toplum ve Demokrasi**, C. 2, Sayı 4, 2008, s. 39-50.
- **Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet: 1928'den Günümüze**, 4.bs., İstanbul, Tarihçi Kitabevi Yayınları, 2016
- Güneş, Özlem, "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımı (1990-2006)", **Toplum ve Sosyal Hizmet**, C. 19, Sayı 2, 2008, s.81-95.
- Gür, Bekir S., Türker Kurt: "Türkiye'de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları", **Aile ve Toplum**, C. 7, Sayı 27, 2011, s. 33-62.
- Gürsoy, Elif, Nimet Sevgi Gençalp: "Cinsel Sağlık Eğitiminin Önemi", **Aile ve Toplum**, C. 6, Sayı 23, 2010, s. 29-36.
- Güven, Özbay, Erman Öncü, "Beden Eğitimi ve Spora Katılımda Aile Faktörü", **Aile ve Toplum**, C. 3, Sayı 10, 2006, s. 81-90.
- hooks, b.: **Ain't I a Woman**, New York, Routledge, 2015.
- Hoy, Wayne K., Cecil G. Miskel: **Eğitim Yönetimi**, Çev. Selahattin Turan, 7.bs., Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2010.
- İnal, Kemal: "Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi", **Praksis Dergisi**, Sayı 14, 2006, s. 265-287.
- Kandiyoti, Deniz: **Cariyeler, Bacılar, Yuttaşlar**, Çev. Şirin Tekeli, Aksu Bora, Fevziye Sayılan, Hüseyin Tapınç, Ferhunde Özbay, 2. bs., İstanbul, Metis, 2007.
- Kantos, Züleyha Ertan: **İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2010.
- Kaplan, İsmail: **Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi**, 4. bs., İstanbul, İletişim, 2005.
- Karakuş, Emel, Esra Mutlu, Yelkin Diker Coşkun: "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Öğretim Programlarının İncelenmesi", **İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi**, Sayı 11, 2018, s. 31-54.
- Kaplan, Sanem P.: **Eğitim Sendikalarında Toplumsal Cinsiyet Politikaları: Kadın Öğretmenlerde Toplumsal Cinsiyet**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 2015.

- Karadağ Engin, Firdevs “Öğretmenlerin İdeal Okula İlişkin Bilişsel Yapıları”, Melis Cin, Şerife Koza **Eğitim ve Bilim**, C. 44, No: 197, 2019, s. 261-274.
Çiftçi:
- Karan, Ulaş: “Okullarda Çocuğun Beden, Duygu ve Ruh Sağlığının İhmal, İstismar ve Şiddetten Korunması”, Der. Işık Tüzün, **Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar, Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi**, ERG, 2009, s. 149-214.
- Karmiloff-Smith, Annette: “Why Babies’ Brains Are Not Swiss Army Knives”, **Alas, Poor Darwin**, Ed. by Hilary Rose, Steven Rose, New York, Harmony Books, 2000, s. 173-187.
- Kaya, Nilay Çabuk: “Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitim”, (Çevrimiçi) http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/KEP-I/files/img/toplum_cinsiyet_ve_egitim.pdf, 8 Haziran 2019.
- Lorber, Judith: **Paradoxes of Gender**, New York, Yale University Press, 1994.
- MEB ÖYGM: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Ankara, 2017, s.3, (Çevrimiçi), http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/111153_55_YYRETMENLYK_MESLEY GENEL_YETERLYKLERY.pdf , 08 Haziran 2019.
- Milli Eğitim İstatistikleri: 2017-2018, (Çevrimiçi) http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf, 10 Haziran 2019.
- Milli Eğitim Temel Kanunu: Mevzuat, 24 Haziran 1973, C. 12, Sayı: 14574, (Çevrimiçi) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, 10 Haziran 2019.
- Oğuz, Orhan, Ayla Oktay, Halis Ayhan: **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**. Ankara: Pegem Akademi, 2010.
- Özaydınlık, Kevser: “Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim”. **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, Sayı 33, 2014, s. 93-112.
- Özcan, Mustafa: “Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi”, **Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi**, 2011, (Çevrimiçi) http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Bilgi_Caginda_Ogretmen.pdf , 7 Haziran 2019.

- Özkazaç, Alev, "Toplumsal Cinsiyet ve Mesleki Eğitim: Mesleki Teknik Fevziye Sayılan, Elif E. Akşit: "Lise Kız Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", **Fe Dergi 10**, Sayı 2, 2018, s. 150-164.
- Özden, Yüksel: **Eğitimde Yeni Değerler**, Ankara, Pegem Akademi, 2013.
- Özdemir, Servet: **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Ankara, Pegem Akademi, 2013.
- Paechter, Carrie: **Educating the Other**, 2nd ed., Taylor & Francis e-Library, 2003.
- Polat, Şule: "Kadın Öğretmenlerde İş-yaşam Dengesi ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi**, C. 4, Sayı 2, 2018, s.187-205.
- Ramazanoğlu, Caroline: "Introduction", **Up Against Foucault**, Ed. by Caroline Ramazanoğlu, Taylor & Francis e-Library, 2003, s. 1-25.
- Rose, Steven: "Escaping Evolutionary Psychology", **Alas, Poor Darwin**, Ed. by Hilary Rose, Steven Rose, New York, Harmony Books, 2000, s. 299-320.
- Sart, Gamze, Levent Dalyancı: "An Analysis of Gender Inequality with the Dimension of Education, Economy, Politics and Health in Turkey", **İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi**, Sayı 16, 2018, s.117-133.
- Sayılan, Fevziye: "Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim", Der. Fevziye Sayılan, **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim**, Ankara, Dipnot, 2012, s. 13-76.
- Sharpe, Sue: **Just Like A Girl**, 2nd ed., London, Penguin, 1994.
- Soran, Melisa, Özgür Şensoy, Melike Ergün: "Engelliliğe ve Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık: İlk ve Ortaöğretim Kurumları İçin Örnek Ders Uygulamaları", **İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları**, Sosyoloji-Eğitim Çalışmaları 3, Temmuz 2015, (Çevrimiçi) <http://secbir.org/images/2015/k/son.pdf> , 7 Haziran 2019.
- Stanworth, Michelle: **Gender and Schooling**, 7th ed., London, Unwin Hyman Ltd., 1990.
- SU GENDER: Mor Sertifika Programı, Sabancı Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Mükemmeliyet Merkezi, (Çevrimiçi) <https://morsertifika.sabanciuniv.edu/tr> , 8 Haziran 2019.

- Şaban, Ahmet: "A Turkish Profile of Prospective Elementary School Teachers and Their Views of Teaching", **Teaching and Teacher Education**, No: 19, 2003, s. 829-846.
- Şişman, Mehmet: **Eğitimde Mükemmellik Anlayışı**, Ankara, Pegem Akademi, 2013.
- Tan, Mine Göğüş: **Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması**, Ankara, Ceid Yayınları, 2018.
- Tansel, Aysit: "Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors", **Economics of Education Review**, No: 21, 2002, s. 455-470.
- Tatar, Mustafa: "Okul ve Öğretmenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi". **Milli Eğitim**, Sayı 171, 2006, s.156-166.
- Turhan, Osman N.: **Ergenlerin Cinsel Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, 2015.
- Uysal, İbrahim v.d.: "Öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıkları", **Ege Eğitim Dergisi**, Cilt 15 (1), 2014, s. 191-219.
- Wollstonecraft, Mary: **Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi**, Çev. Deniz Hakyemez, 11. bs. , İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları, 2012.
- Yaşar, Nebiye: "Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Okullaşma Oranına Etkisi: Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkeler Karşılaştırması", **İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi**, Sayı 17, 2018, s.55-69.
- Yeşil, Funda: **Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Cinsiyet İfadeleri ve Toplumsal Cinsiyet Roller**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2014.
- Yılmaz, Cevdet, Mehmet Albayrak: "Information Technologies, Computer Use and Digital Divide in Education", **Toplum ve Demokrasi**, Cilt 2, Sayı 3, 2008, s. 113-122.
- Yılmaz, Volkan, İpek Göçmen: "Türkiye’de Lezbiyen, Gey, Biseksüel ve Trans (LGBT) Bireylerin Sosyal ve Ekonomik Sorunları Araştırmasının Özet Sonuçları", 2015, (Çevrimiçi) <https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/T.pdf>, 8 Haziran 2019.
- Yörükoğlu, Atalay: **Çocuk Ruh Sağlığı**, 16. bs, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul, 1991.

Yüce, Kemal v.d.: "Motivations for Choosing Teaching as a Career: a Perspective of Pre-service Teachers from a Turkish Context", **Asia Pacific Education Review**, No: 14, 2013, s. 295-306.