

Gender Discrimination in Educational Processes: An Analysis on the Experiences of Studentship

Yasemin Esen¹

¹Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Turkey

ARTICLE INFO

Article History:

Received 19.06.2013

Received in revised form
09.08.2013

Accepted 21.08.2013

Available online

15.12.2013

ABSTRACT

Schools don't only socialize the individuals in a general way, but also they have a strong and restrictive effect on the development of the gender roles. The contents of all the activities which are taking place at school and in the classroom atmosphere convey both hidden and clear messages about gender stereotypes. Schools have an important role in reproducing and strengthening of the gender differentiation through these messages. In this research, it's aimed to analyze how gender differentiation is experienced at school and in the classroom. The participants are asked open ended questions and their responses are evaluated with descriptive content analysis in the frame of qualitative research approach. According to the results of the research, it's designated that the gender differentiation is experienced by men at the secondary level of the primary school and by women at the process of secondary education. The actors of sexist attitudes and behaviours in the educational progress are mostly the teachers. Men exposed the physical punishments generally, and women mostly faced sexism related to the educational progress and practice.

© 2013 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Gender, gender stereotypes, gender discrimination, classroom climate, content analysis

Extended Summary

Purpose

Despite the lack of research in Turkey, the international literature shows that school life and culture reproduces asymmetrical gender power relations in various ways. Schools and teachers have a key role in how children construct and code gender through classroom practices, language, expectations and behaviors, and values system and attitudes (Younger & Warrington, 2008:431). Gender emerges as an important organizational/administrative category in all stages of the educational system (from preschool to higher education). Sadker and Sadker (1986) define schools as places that systematically reproduce gender inequality. Girls and boys who sit in the same classrooms, study the same course books and listen to the same teacher still receive a rather different education. Findings of previous studies have shown that teachers are more involved with male students in the classroom, support them more, put them in the spotlight especially in science and math classes, ignore female students, and prevent them from speaking their minds and improving their verbal skills (Eccles & Blumenfeld, 1985; Stanworth, 1990; Streitmatter, 1994; Li, 1999; Duffy et al., 2001; Tsouroufli, 2002; Smith et al., 2007). Rich scientific data about the classroom climate shows that teacher behaviors, attitudes, actions and words discourage girls in different ways and affect their self-confidence adversely. Such blows on girls' brevity and self-confidence may affect not only their educational

¹ Corresponding author's address: Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Turkey

Telephone:(312) 363 33 50-5205

Fax:(312) 363 61 45

e-mail: yesen@ankara.edu.tr

development but also their career/professional choices (Bailey, 1993; Duffy et al., 2001). This study aims to uncover gender discrimination experiences of participants through the process of education.

Method

This study was designed within the framework of a qualitative research approach. The participants were asked open-ended questions, and their original responses to these were analyzed by descriptive content analysis. Participants were students attending the Social Studies Education (SSE), Elementary Education (EE) and Pre-School Teacher Training (PSTT) programs at Ankara University, Faculty of Educational Sciences. The group included a total of 206 students, 148 females and 58 males from those programs. The frame of the analysis is determined in the light of the conceptual background and the main theme is formed by the questions. Every sentence from the texts of the participants is thought as a unit, evaluated in this frame, arranged in this way, categorized like this and the basic questions are chosen for the reader as datum.

Results

61 (n=148) of the women and 25 (n=58) of the men participants pointed out that they exposed to gender differentiation. The participants who said that they didn't experience the gender differentiation but somehow witnessed it, consist of 28 women and 10 men. Participants who never experienced the gender differentiation are 82 people consisting of 59 women and 23 men. It's seen that women have mostly faced the gender differentiation at the process of secondary education and it's experienced by men at the secondary level of the primary school. The sayings of the participants show that teachers (f=105) are mostly taking the leading role of the sexist manners and behaviours in the educational process. The other actors are listed as the school principals (f=20), the parents (f=8) and the school employees (f=1). The sexist attitudes and behaviours experienced or seen by the participants are categorized as 'educational progress and practices, discipline techniques, evaluation methods, duty and responsibility distribution, the control of sexuality, sexist language/discourse and sexual harassment'.

Discussion

When we look from the educational step where the sexism is experienced, it's seen that women faced the gender differentiation at the process of secondary education and men experienced it at the secondary level of the primary school. When we take together the sexist attitudes with this diagnosis, it shows that the male participants experienced the gender differentiation with the discipline techniques which are mostly used (in the frame of physical punishments) at the secondary level of the primary school. On the contrary, female participants experienced the gender differentiation with educational progress and practices, the control of sexuality, sexist language/discourse, duty and responsibility distribution, evaluation methods and sexual harassment. The step of secondary education puts the female students in the center of gender differentiation as being the subjects of the supervision of sexuality mechanisms through the adolescence period. Especially the language and the pronunciation used by the male teachers during the lessons in the classrooms show that the aim of excluding the female students and directing them through their traditional roles (mother-wife). The hidden message beneath the attitude excluding the female students obviously from the educational progress restricts the potential of the women as being an individual and a citizen in the educational and employment areas. The cultural pressure on the girls and the women who can't resist the traditional gender roles of the society, restricts the development of independence and autonomy feelings of them and this situation results as becoming distant from the social areas (especially ruining the process of the active participation of making a decision about earning their own lives and so on).

Conclusion

Education (like many other areas) is the most important step to start a change in the social conditions and gender equality in a society. The gender differentiation which can be observed in all daily practices of the Turkish educational system's cultural politics, curriculum, textbooks and schools has a function of normalizing the gender inequalities which is seen in all the parts of the social life. When we add the function of reproducing the gender differentiation of the school culture and climate becomes inevitable to ask this question: Who can claim that schools can grow equal and independent citizens with such an educational system? So it is necessary to be aware of the clear and hidden messages of the educational politics and attitudes, to show how education is a basic, effective and common way to reproduce the traditional ideology and to face with this conduct.

Eğitim Süreçlerinde Cinsiyet Ayrımcılığı: Öğrencilik Deneyimleri Üzerinde Yapılmış Bir Çözümleme

Yasemin Esen¹

¹Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:
Alındı19.06.2013
Düzeltilmiş hali
alındı09.08.2013
Kabul edildi21.08.2013
Çevrimiçi yayınlandı
15.12.2013

ÖZ

Okullar, bireyleri yalnızca genel bir biçimde toplumsallaştırmakla kalmaz, aynı zamanda cinsiyet rollerinin gelişmesinde de güçlü ve sınırlayıcı bir etkiye sahiptir. Okuldaki ve derslikteki bütün uygulamaların içerikleri, toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılarla ilgili kimi zaman açık, kimi zamansa örtük iletiler taşır. Bu iletiler aracılığıyla okullar cinsiyet ayrımcılığının yeniden-üretimi ve pekiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmada, okulda ve derslikte, cinsiyet ayrımcılığının hangi bağlamlarda deneyimlendiği çözümlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma modeli çerçevesinde yapılandırılan bu çalışmada katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiş, yanıtlar üzerinde betimsel bir içerik çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkekler ilköğretimin ikinci kademesinde, kadınlar ise ortaöğretim sürecinde cinsiyet ayrımcılığını deneyimlemişlerdir. Eğitim süreçlerinde cinsiyetçi tutum ve davranışların aktörü çoğunlukla öğretmenlerdir. Erkekler çoğunlukla bedensel cezalar, kadınlarsa öğretim süreçleri ve uygulamaları bağlamında cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmışlardır.

© 2013 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, cinsiyet ayrımcılığı, derslik iklimi, içerik çözümlemesi

Giriş

Toplumbilimciler, cinsiyet rolü terimini, genital farklılıklardan kaynaklanan özellikleri içerecek şekilde sınırlandırıp, bu özelliklerin dışında, kişinin cinsiyeti dolayısıyla ona yüklenen bütün davranış ve beklentileri toplumsal cinsiyet (gender) terimiyle açıklamayı önermişlerdir (Acker, 1989). Cinsiyet, kadın ve erkek olmanın biyolojik temelidir; genetik dizilişteki, yeniden üretici anatomideki ve bu anatominin işlevindeki biyolojik farklar olarak tanımlanır (Unger ve Crawford, 1992). Diğer taraftan toplumsal cinsiyet kavramı, biyolojik olmayan farklılıkların hepsini kapsar. Toplumsal cinsiyet, kültürün, biyolojik cinsiyetin hammaddesinden yarattığı bir şeydir (Unger ve Crawford, 1992); davranışlar, tutumlar, ilgiler, amaçlar ve değerler düzleminde 'kadınsı' ve 'erkeksi' olarak ayrılan/sınıflandırılan her şeyi içine alır. İnsanın toplum içindeki rolleri, toplumsal cinsiyet temelinde tanımlanır.

Her toplumda belirli tutumlar, davranışlar ve ilgiler herhangi bir cinsiyetle birleştirilir ve o cinsiyete uygun kabul edilir. Böylece toplumsal cinsiyet, bir kalıpyargı (gender stereotypes) biçimini de yansıtır (Pearson, Turner ve Mancillas, 1991). Bunun en tipik örneği, kadınların erkeklerden daha duygusal olduğuna ilişkin yaygın inançtır. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, bireylerin toplumsal ilişkilerdeki davranış ve tutumlarını belirler. Bu anlamda toplumsal cinsiyet, toplumsal yaşamda kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkileri biçimlendiren bir sınıflama dizgesidir (Butler, 1993). Etkileri yoğun ve çok boyutludur. Bütün toplumlar, bazı görevleri erkeklerin, bazılarını da kadınların işi olarak etiketler. Cinsiyetlere yüklenen görevler tarihsel süreçte toplumdan topluma çeşitlilik ve farklılık gösterse de, ataerkil bir toplumsal yapılanma içinde değişmez bir biçimde 'kadın işi' olarak tanımlananlar (ev işleri ve çocuk bakımı) genellikle daha az önemli ve daha az istendik görülür. Bu durum giderek kadınların kendilerini de varlıklarını da değersizleştirir. Böylece toplumsal cinsiyet, güce ve kaynaklara ulaşmayı (olumlu/olumsuz) etkileyen toplumsal bir sınıflandırma dizgesi gibi görülebilir (Gabriel ve Smithson, 1990). Böylesi bir toplumda

² Sorumlu yazarın adresi: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Telefon: (312) 363 33 50-5205
Faks:(312) 363 61 45
e-posta: yesen@ankara.edu.tr

yetiştikleri için, kızlar ve erkekler de 'cinsiyetlerine uygun olan' ve 'normal' kabul edilen kültürel tanımları/kodları kabul ederek içselleştirirler. Toplumsal cinsiyete göre tabakalaşmış toplumlarda, insanlar, cinslerden birine karşı –bu genellikle kadındır- olumsuz tavır ve değerler de geliştirirler. Bu önyargı formuna, cinsiyetçilik (sexism) adı verilir (Gabriel ve Smithson, 1990).

Toplumsal ve kültürel olarak kurulmuş cinsiyet eşitsizliklerini anlamak için kullanılan bir kavram olan toplumsal cinsiyet ve beraberindeki güç ilişkileri, toplumun aile, eğitim, iş yaşamı, din vb bütün kurumlarında sürekli yeniden üretilir. Fakat aile ve okul, çocuklar için toplumsallaşma süreçlerinde özel bir öneme sahiptir ve toplumsal cinsiyete ilişkin belirli bir bakış geliştirmenin temel kaynaklarıdır.

Okul Toplumsallaşmasının Cinsiyetçi İçermeleri

Türkiye’de eğitimin yapısını ve öğretim süreçlerini, ataerkil ideolojinin yeniden üretimi bağlamında sorgulama geleneği 1970’lerden sonra yerleşmeye başlamıştır. Kadın çalışmalarının akademik bir alan olarak kabul edilmesi ile 1990’lardan itibaren ivme kazanan feminist eğitim araştırmaları, özellikle müfredatın ve ders kitaplarının cinsiyet ayrımcı içeriği konusunda ulusal bağlamda bir literatür oluşturmuştur. Ders kitapları ve müfredat dışında, cinsiyet ayrımcı düşünce ve davranış kalıplarını yeniden üreten okul kültürünü, derslik iklimini, ilişkilerini ve bunların aktörlerini büyüteç altına alan derinlikli araştırmalar ne yazık ki Türkiye’de çok azdır.

Ülkemizdeki araştırma eksikliğine rağmen, uluslararası literatür okul yaşamının ve kültürünün toplumsal cinsiyet bağlamında asimetrik güç ilişkilerini çeşitli şekillerde yeniden ürettiğini göstermektedir. Bu çerçevedeki araştırmalara, Hall ve Sandler’ın (1982) klasikleşmiş çalışmaları sayesinde literatüre girmiş olan ‘soğuk iklim’ (chilly climate) kavramı en önemli katkıyı sağlamıştır. Soğuk iklim, hem cinsiyetçi kalıpyargılardan beslenen hem de onları yeniden üreten, kadınların ve kız çocukların benlik algılarını, kişiliklerini ve geleceğe dönük beklentilerini olumsuz yönde etkileyen okul ve sınıf ortamları için kullanılan bir kavramdır. Okulun ve dersliğin soğuk iklimini yaratan (sözel ya da eylemsel) birçok gösterge vardır. Örneğin, çoğunlukla erkek öğrencilere dikkat yöneltmek, kızlarla daha az göz kontağı kurmak, kızların derse katılımlarını önemsememek, başarılarını yetenekten farklı nedenlere bağlamak, başarılarından çok dış görünüşlerini önemsemek, kadınların entelektüel becerilerini ve mesleki başarılarını küçümsemek, cinsel içerikli şaka ve sözler, örtülü ve açık taciz, bu göstergelerden bir kaçıdır.

Okul en önemli toplumsallaştırıcı olarak kabul edilir. Fakat okuldaki toplumsallaşma süreçlerinin temel dinamiğinin, örgütlenme biçimlerinden, politikalarına, öğretim programlarından, derslik uygulamalarına kadar bütün boyutlarıyla toplumsal cinsiyete göre tabakalaşmış toplumun değerlerine uygunluğu göz ardı edilir. Aslında okul kültürünü oluşturan bütün öğeler, özellikle de etkileşim ve iletişim kalıpları, öğretmen beklentileri, davranışlar ve tutumlar, çocukların toplumsal cinsiyet kalıplarını oluşturma ve kodlama süreçlerinde anahtar bir role sahiptir (Younger ve Warrington, 2008). Okul, öğrencileri yalnızca standartlaşmış öğrenme durumları yoluyla değil, aynı zamanda gizli müfredat aracılığıyla da, yani davranış kuralları, derslik düzenlemeleri ve öğretmenlerin kullandığı informal pedagojik yöntemler (disiplin ve cezalandırma yöntemleri vb.) yoluyla biçimlendirir/toplumsallaştırır. Gizli müfredat, derslikte uygulanan öğretme ve öğrenme biçimlerinin, fiziksel ve öğretimsel çevrenin, yönetim yapılarının, öğretmen beklentilerinin ve derecelendirme yöntemlerinin bütünü tarafından öğrenciye aktarılan iletileri içerir (McLaren, 1989). Gizli müfredat bir bakıma okulun bürokratik, yönetsel ve örgütsel baskısının bir parçasıdır. Okul içindeki kimi uygulamalarda bu baskının en somut biçimleri cinsiyet ayrımı bağlamında görülür. Yani toplumsal cinsiyet, eğitim dizgesinin bütün aşamalarında (okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar) önemli bir örgütsel/yönetsel kategori olarak karşımıza çıkar. Örneğin, aynı okul binasında öğrenciler farklı hareket alanlarına ayrılır. Öğrencilerin oyun alanları ve nesnelere, kullandıkları tuvaletler, okul üniformaları, sınıfta oturma düzenleri, üstlendikleri görevler vb. genellikle cinsiyet temelinde belirlenir (Delamont, 1990; Gray ve Leith, 2004). Böylece okulların ve eğitsel uygulamaların içerikleri, toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıları hem gizli müfredat yoluyla hem de açık iletilerle öğrencilere taşıyarak, onları geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltir ve böylece hem kadına hem de erkeğe uygun başarı ölçütlerini ve sınırlarını tanımlar (Tan, 2000).

Sadker ve Sadker (1986), okulları sistematik olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üreten kurumlar olarak tanımlarken, aynı sınıfta oturan, aynı ders kitabını okuyan, aynı öğretmeni dinleyen kızların ve erkeklerin nasıl olup da çok farklı eğitim deneyimleri yaşadıklarını sorgulamışlardır. Sıradan bir okul gününde, herhangi bir ders saatinde olup bitenleri bu anlamda yeniden düşünmemiz gerektiğini vurgulayan McCormick (1994), biz farkında olmasak da okul yaşantılarımız boyunca değişen düzeylerde cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldığımızı belirtmektedir:

Birkaç dakikalığına ilkokul günlerinizi düşünün (...) Sınıfınızı derinlemesine düşünün: Öğretmen oğlanlarla kızlara eşit olarak söz veriyor muydu? Tuvalet kapılarında kızlar için pembe, oğlanlar için mavi işaretler var mıydı? Oyun bahçesine çıkmak için cinsiyete göre sıraya mı girmek zorundaydınız? Öğretmen, "zor" fen deneylerini kız öğrenciler için kendisi yaparken, oğlanlar kendi başlarına becerebilir hale gelene kadar sadece yardımcı mı oluyordu? Sıralar taşınacağı, tahta silineceği, saksılar sulanacağı zaman oğlanlardan mı kızlardan mı yardım isteniyordu? Cevaplarınız ilk okul deneyimlerinizin cinsiyet ayrımcılığının tesirinde olup olmadığı konusunda çok şey söyleyecektir. (akt. Çetinkol, 2008:26-27)

Okul yaşantılarında öğrenciyle yüz yüze ilişki kuran ve hem bir rol model hem de bir otorite figürü olan öğretmenler, söz konusu sınıf ikliminin oluşumundaki rolleri bağlamında oldukça kritik bir konumdadır. Çünkü öğretmenler genel olarak sınıfta bir düzenleme ilkesi ve bir yönetim stratejisi olarak toplumsal cinsiyeti kullanırlar (Delamont, 1990). Öğretmenlerin, 'iyi öğrenci' tanımları, beceri ve başarı beklentileri ve disiplin yöntemleri, öğrencinin cinsiyetiyle ilişkili olarak değişir. Bu tür beklentiler ve tutumlar, öğretmenin sınıf yönetimi stratejisinin bir parçası olarak, cinsiyetler arasında farklı sorumluluk alanları (örneğin sınıfın temizliği ve düzeni konusunda kız öğrencileri görevlendirmek) ve rekabet ortamları (fen ve matematik derslerinde erkekleri öne çıkarmak ya da bilgi yarışmaları düzenleyerek kızlarla erkekleri karşı gruplar olarak tanımlamak) yaratabilmekte, öğretim yöntemleri kızları ve erkekleri kutuplaştırabilmektedir. Öğretmenlerin kızlardan ve erkeklerden farklı ve eşitsiz beklentileri, farklı zamanlarda ve bağlamlarda, hem kızları hem de erkekleri dezavantajlı hale getirebilmektedir (Myhill ve Jones, 2006). Örneğin 'iyi öğrenci' tanımı bağlamında kızlar ideal öğrenciler olarak inşa edilirken erkekler bir sorun olarak algılanabilmektedir. Öğretmenler sıklıkla erkek öğrencilerin düzen bozucu davranış ve tutumlarıyla dersi yönlendirdiklerinden, öğretmenin dikkatinden daha fazla pay aldıklarından şikâyet etmektedir. Fakat sınav performansları açısından bakıldığında, bu durum erkekler için bir avantaja çevrilmiş gibi görünmemektedir (Sadker ve Sadker, 1985).

Özetle, öğretmenler de toplumsal cinsiyete göre tabakalaşmış toplumlarda yetiştiklerinden, o toplumun değerlerinin ve kültürel kodlarının taşıyıcısıdır; derslik etkinliklerini ve öğrencilerle kurdukları ilişkileri (bilinçli ya da bilinçsiz) toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılar bağlamında yapılandırır. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, kullandıkları öğretim ve disiplin yöntemleri, öğrenci başarısını değerlendirme ölçütleri, öğrencilerin davranışlarını yorumlama biçimleri, çoğunlukla bu kalıpyargılar çerçevesinde şekillenir (Robinson, 1992; Streitmatter, 1994; Arnot, 2002; UNESCO, 2004; Tan, 2008). Bu yaklaşımı destekleyen araştırmasında Tan (2007), öğretmenlerin, özellikle orta öğretim sürecinde, beklenti ve davranışlarıyla cinsiyet ayrımcılığını pekiştirme, belli mesleklere ve cinsiyet rollerine yönlendirme ve cinselliğin denetimi gibi konularda öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetçi davranışları, görünüş ve giyinişe müdahale, karşı cins arkadaşlıklarında suçlama ve baskı uygulama, derslik içi tartışmalarda kızlara söz vermeme, sorularını dikkate almama, ders içeriğini cinsiyet gruplarına göre ayırma, derslikte kız ve erkek öğrencileri oturtma düzeni, okul ve sınıf başkanlığı, temizlik, odun taşıma vb görevlerin dağıtımını çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu davranışlar okul öncesinde başlamakta ve öğrencilerin artık yetişkin kategorisine girdiği üniversite eğitimi sırasında bile açık ya da örtük biçimlerde sürmektedir (Tan, 2008).

Bu genel çerçeveden de anlaşılacağı gibi, okul yaşantılarının merkezinde olan toplumsal cinsiyet kalıpları, hem erkek hem de kız öğrenciler için adaletsiz eğitim öğretim süreçlerine yol açmakta, etkinlikler, seçenekler, ilgi alanları, meslek seçimi gibi birçok alanda, görünmez engellerle kuşatmaktadır (Brinkman, Jedinak, Rosen ve Zimmerman, 2011). Okulun ve derslik yaşamının en önemli aktörü olan öğretmenlerin mesleki sorumlulukları yeni engeller yaratmak değil, tersine çeşitli dezavantajlar yaşayan çocukları ve gençleri, özgür ve eşit bireyler olarak toplumsal yaşama hazırlamaktır. Bu anlamda eğitimcilerin sahip oldukları cinsiyetçi önyargıların ve kalıpyargıların, onların davranışlarını ve tutumlarını nasıl yönlendirdiğini/biçimlendirdiğini ve öğrenciler üzerinde nasıl olumsuz izler bırakabildiğini

görmek/göstermek önemli bir adımdır. Bu zeminden hareket eden bu çalışma, eğitim süreçleri boyunca, açık ve örtük biçimlerde yaşanan cinsiyet ayrımcılığının, kendileri de öğretmen adayı olan bir grup katılımcı tarafından nasıl deneyimlendiğini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmacı şu sorulara yanıt aramıştır:

1. Araştırmanın katılımcıları, eğitim yaşantıları boyunca, okulda/sınıfta, cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmışlar mıdır/tanık olmuşlar mıdır?
2. Maruz kalınan/tanık olunan cinsiyet ayrımcılığı hangi eğitim basamağında gerçekleşmiştir?
3. Maruz kalınan/tanık olunan cinsiyet ayrımcılığı hangi bağlamda deneyimlenmiştir?

Bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcıların kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulardan oluşan soru formu çerçevesindeki yazılı yanıtları, betimsel yolla çözümlenmiştir.

Yöntem

Toplumsal cinsiyet araştırmalarında genel olarak nitel araştırma yaklaşımının yaygın olarak kullanılması bir yöntemsel tercih değildir. Nitel araştırma yaklaşımı bazı bakımlardan özellikle önerilmektedir. Örneğin, nitel araştırma süreci, toplumsal cinsiyet meselelerinin 'örtük' kalan yönlerini açığa çıkarabilmede daha etkilidir. Çünkü toplumsal cinsiyete ilişkin çözümlenmeler, kadınların ve erkeklerin toplumdaki farklı yerlerini, ya da kızların ve erkeklerin okuldaki farklı konumlarını anlama işlemidir. Kısacası toplumsal cinsiyet eşitsizliğini 'neden ve nasıl' soruları bağlamında yanıtlayabilmek için nitel araştırma yaklaşımının benimsenmesi gereklidir (UNESCO, 2005).

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış ve katılımcıların araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorulara verdikleri yazılı yanıtlar üzerinde betimsel bir içerik çözümlemesi uygulanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının, bireylerin kendi eylemleri ve deneyimleri ile ilgili bakış açılarını anlama güdüsü; davranışın içinde olduğu bağlamı; araştırmacının kendisini bir veri toplama aracı olarak değerlendiren boyutu ve araştırılan konu ile ilgili olarak olabildiğince ayrıntılı ve betimleyici bir anlatının ortaya konabilmesine ilişkin vurgusu (Bogdan ve Biklen, 1992) dikkate alınmıştır. Çalışmanın bulguları, katılımcıların verdikleri yanıtlarla sınırlıdır, dolayısıyla amaç genellemeler yapmak değil, katılımcıların yanıtlarındaki ortaklık ve farklılıkları keşfetmek, yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Katılımcıların Tanıtımı

Araştırmanın katılımcıları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ), Sınıf Öğretmenliği (SÖ) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖÖ) programlarına devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. 2013-2014 öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilen bu araştırma, SBÖ'den 101 (62 kadın, 39 erkek), SÖ'den 42 (34 kadın, 8 erkek) ve OÖÖ'den 63 (52 kadın 11 erkek) olmak üzere, gönüllü olarak katılan toplam 206 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, söz konusu programların 2., 3. ve 4. sınıflarına devam etmektedir. Verilerin toplandığı süreçte 1. sınıf öğrencileri üniversiteye uyum programı çerçevesinde çeşitli etkinliklere katıldıklarından, araştırma grubunda yer almamışlardır. Katılımcıların yaşları 18-25 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama Süreci

Çalışmanın temel amacı ve yanıt aradığı sorular bağlamında, araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorular veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İkinci bir uzman görüşünün de alındığı veri toplama aracının 10 kişilik bir grupta pilot uygulaması yapılmış, soruların anlaşılabilirliği ve amaca uygunluğu test edilmiştir. Uygulama sırasında yazma etkinliğinin özgürce gerçekleştirilebilmesini sağlamak amacıyla, katılımcılar kimlik bilgilerini yazmamaları ve yalnızca cinsiyet, bölüm ve yaş kutucuklarını doldurmaları konusunda uyarılmışlardır.

Verilerin Çözümlemesi

Nitel çalışmalarda veri çözümleme tekniklerinden biri olan betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalar için uygun bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu çalışmada elde edilen veriler, araştırmanın amaçlarına ve kavramsal alanına uygun olarak, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu teknik çerçevesinde, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenmesi, betimlenmesi ve yorumlanması önemli basamaklardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Araştırma verilerinin analizine metinlerin kodlanmasıyla başlanmıştır. Yazılı metinler araştırmacı tarafından hem cinsiyete göre hem de katılımcıların devam ettikleri programın ismine göre (SBÖ-K1, SÖ- E1, OÖÖ-K1... şeklinde) numaralandırılmıştır. Katılımcıların hangi programa devam ettikleri, bu araştırmanın amaçları bağlamında bir değişken olarak belirlenmediği için, bulguların sunumunda yalnızca cinsiyet kodları kullanılacaktır. Çalışmada çözümleme çerçevesi, araştırmanın kavramsal alanından yola çıkılarak (Yıldırım ve Şimşek, 1999) belirlenmiş ve sorular çerçevesinde belirlenen ana temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların yazılı metinlerindeki her cümle birim olarak alınarak, bu çerçeveye göre okunmuş, düzenlenmiş, kategoriler saptanmış ve okuyucuya veri olarak sunulabilecek önemli alıntılar seçilmiştir. Katılımcıların anlatılarının bütünlüğü ve ifade biçimlerinin özgünlüğü de dikkate alınarak, betimsel bir değerlendirme yapılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (1999) göre, nitel araştırmalarda geçerlik konusu, güvenilirlik konusuna göre daha önemli görülmektedir. Geçerliği sağlamak için önerilen çeşitli önlemler, bu çalışmada da kullanılmıştır. Örneğin, veri toplama aracının oluşturulmasında ve verilerin yorumlanmasında uzman görüşü ve katılımcı görüşü alınmış, bulgular yorumlanırken katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitim yaşantıları boyunca, gerek kişisel olarak maruz kalmak, gerekse tanık olmak bağlamında okulda ya da derslikte cinsiyet ayrımcılığını deneyimleyip deneyimlemediklerini çözümlemek, önemli bir başlangıç noktası olarak düşünülmüştür. Bu bağlamda yöneltilen soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, kadın katılımcıların 61'i (n=148), erkeklerinse 25'i (n=58), cinsiyet ayrımcılığına bizzat maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Kendilerinin maruz kalmadığını, fakat çeşitli şekillerde tanık olduklarını belirten kadınlar 28, erkekler 10 kişidir. Bu noktada ilk bakışta dikkati çeken en önemli bulgu, erkek katılımcıların da cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldıklarını belirtmiş olmalarıdır. Öğretmenlik programlarının özellikle de okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarının düşük erkek öğrenci sayıları da göz önüne alındığında, erkek katılımcıların %43'nün cinsiyet ayrımcılığını deneyimlemiş olduklarını belirtmeleri şaşırtıcıdır. Çünkü eğitim süreçleri de dâhil olmak üzere, kadınların bütün toplumsal yaşam pratikleri içinde sürekli olarak maruz kaldıkları cinsiyetçiliği telaffuz etme olasılıklarının daha yüksek olması beklenmiştir. Ancak, kadın katılımcıların %41'i, cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Hangi deneyimlerin bu bağlam içine dâhil edildiği ve cinsiyetçilik olarak yorumlanan deneyimlerin neler olduğu, tema başlıkları altında değerlendirilecektir.

Cinsiyet ayrımcılığıyla hiçbir şekilde karşılaşmamış olduğunu belirten katılımcılar, 59 kadın, 23 erkek olmak üzere toplam 82 kişidir (n=206). Her uygulama sonunda, soru formları teslim edildikten sonra, katılımcılar ve araştırmacı arasında geçen konuşmalar sırasında, aslında cinsiyet ayrımcılığının ne olduğunun tam olarak bilinmediği de ortaya çıkmıştır. Özellikle 'cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmadığını/tanık olmadığını' yazmış olan birçok kadın katılımcının, literatürde cinsiyet ayrımcılığı olarak tanımlanan deneyimlerini, bu çerçevede değerlendirmedikleri/anlamlandırmadıkları gözlenmiştir. Torun'a (2002) göre, öğretmen öğrenci etkileşiminde toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargısal düşünceler ve inançlar önemli rol oynamaktadır, fakat ne öğretmenler ne de öğrenciler bunun farkındadır. Stanworth (1990) ise öğrencilerin derslikteki toplumsal cinsiyet farklılaşması deneyimlerini, kendileri için çok gerçek olmasına rağmen, kısmen telaffuz edilebilmekte olduklarını belirtmektedir. Öğrenciler, öğretmenin aynı davranışı yapan kız erkek öğrencilere farklı tepki verdiğini fark ederler, fakat bunu cinsiyet ayrımcılığı olarak kaydetmezler. Bu açıdan düşünüldüğünde, katılımcıların konuyla ilgili bilgilerinin, duyarlılıklarının ve farkındalıklarının sınırları, kendi deneyimlerini cinsiyetçilik bağlamında telaffuz edebilmelerini

engellemekte olduğu düşünülebilir. Kısa süreli, hatta ayaküstü denilebilecek konuşmaların bile bir farkındalığı başlatabilme potansiyeli, toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirmeye yönelik eğitimlerin yapılması durumunda elde edilebilecek sonuçların önemini bir kez daha göstermiştir.

Bu çerçevede, aşağıdaki üç tema başlığı bağlamındaki çözümlenmeler, cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldığını belirten 86 ve tanık olduğunu ifade eden 38 olmak üzere toplam 124 (89 kadın, 35 erkek) katılımcının anlatıları üzerinden yapılmıştır. Katılımcıların yanıtladıkları soru formları üzerinde yapılan betimsel çözümlemenin sonuçları, araştırmanın amaçları çerçevesinde oluşturulan temalar altında değerlendirilecektir. Ana temalar altında yer alan kategoriler katılımcıların anlatılarından yola çıkılarak oluşturulduğu için, her anlatıda birden fazla kategori saptanabilmektedir.

Cinsiyetçiliğin Deneyimlendiği Eğitim Basamağı

Çalışmanın amaçları açısından diğer önemli bir nokta, katılımcıların maruz kaldıkları ya da tanık oldukları cinsiyet ayrımcılığının hangi eğitim basamağında gerçekleştiğinin belirlenmesidir. Bu amaçla sorulan soruya verilen yanıtlar çözümlendiğinde ortaya çıkan kategoriler, *ilköğretim 1. kademe*, *ilköğretim 2. kademe*, *ortaöğretim* ve *yükseköğretim* basamakları olarak belirlenmiştir. Katılımcıların hiç biri, okulöncesi eğitim kurumlarına ilişkin bir deneyimden söz etmemişlerdir. Katılımcıların ifadeleri kendi öğrencilik yıllarındaki 8 yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitim sistemindeki kademeleri içerdiği için değiştirilmemiş, bugünkü sisteme uyarlanmamıştır.

Katılımcılar anlatılarında çoğunlukla, “4. Sınıftayken...”, “7. sınıfa gidiyordum...”, “lisedeyken...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Bu anlatıların her biri, belli bir eğitim basamağı altında kodlanmıştır. Az sayıdaki katılımcı ise, “ilköğretim yıllarım boyunca...”, “birinci sınıftan liseyi bitirinceye kadar...” gibi bir kaç eğitim basamağını aynı anda kapsayan ifadeler kullanmışlardır. Özellikle kadın katılımcılar, her bir eğitim basamağında yaşadıkları cinsiyet ayrımcılığı deneyimlerini ayrı ayrı paylaşmışlardır. Bu anlatılar, sözü edilen her bir basamak için ayrı ayrı kodlanmıştır. Tablo-1, katılımcıların cinsiyet ayrımcılığını deneyimledikleri eğitim basamakları bağlamında ortaya çıkan kategorilerin cinsiyete göre frekans dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 1. Cinsiyet ayrımcılığının deneyimlendiği eğitim basamağı (n=124)

| <i>Kategoriler</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>f</i> |
|----------------------|-----------------|----------|
| İlköğretim 1. Kademe | Kadın | 17 |
| | Erkek | 6 |
| | <i>Toplam</i> | 23 |
| İlköğretim 2. Kademe | Kadın | 22 |
| | Erkek | 16 |
| | <i>Toplam</i> | 38 |
| Ortaöğretim | Kadın | 52 |
| | Erkek | 13 |
| | <i>Toplam</i> | 65 |
| Yükseköğretim | Kadın | 4 |
| | Erkek | 7 |
| | <i>Toplam</i> | 11 |

Tablo 1’deki verilere katılımcıların (n=124) bütünü açısından bakıldığında, ortaöğretim süreci, cinsiyet ayrımcılığının deneyimlendiği eğitim basamağı açısından en sık (f=65) dile getirilen süreçtir. Diğer eğitim basamakları sırasıyla ilköğretim ikinci kademe (f=38), ilköğretim birinci kademe (f=23) ve yükseköğretimdir (f=11). Ancak bu verileri katılımcıların cinsiyeti bağlamında incelediğimizde, kadın ve erkek deneyimlerinin yaşandığı eğitim basamağı değişmektedir.

Kadın anlatılarında sözü edilen cinsiyet ayrımcılığı deneyimleri en fazla (f=52) ortaöğretim basamağında yaşanırken, erkek anlatılarında ilköğretimin ikinci kademesi (f=16) öne çıkmaktadır. Yani, kadınların en fazla ortaöğretim, erkeklerinse ilköğretimin ikinci kademesinde cinsiyet ayrımcılığını deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Yine en az dile getirilen eğitim basamağı, kadınlar için yükseköğretim (f=4), erkekler içinse ilköğretim birinci kademe (f=6) olmuştur. Kadın ve erkek katılımcıların farklı eğitim basamaklarından söz ediyor olmalarının birçok nedeni olabilir. Katılımcıların hangi davranış ve tutumları ayrımcılık olarak niteledikleri, toplumsal cinsiyet temelinde kendilerini dezavantajlı grup olarak tanımlayıp tanımlamadıkları, cinsiyetlerine göre değişebilir. Bunu anlamının en iyi yolu, cinsiyet ayrımcılığının yaşandığı eğitim basamağı ile deneyimledikleri cinsiyetçi tutumların ve davranışların içeriğine ilişkin çözümlemeleri birlikte değerlendirmektir.

Cinsiyetçi Tutum ve Davranışın Aktörü

Cinsiyetçi tutum ve davranışın aktörü, katılımcıların maruz kaldıkları/tanıdıkları oldukları cinsiyet ayrımcılığını gerçekleştiren kişi ya da kişiler olarak tanımlanmıştır. Bu çerçevede cinsiyet ayrımcılığının aktörünün kim olduğuna ilişkin olarak yapılan çözümlemede, anlatılar aracılığıyla saptanan kategoriler Tablo 2’de görülmektedir. Katılımcıların anlatıları, cinsiyetçi tutum ya da davranışı gerçekleştiren aktörün sıklıkla *öğretmen* (f=105) olduğunu göstermektedir. Anlatılar aracılığıyla saptanan diğer aktörler *okul yöneticisi* (f=20), *aile* (f=8) ve *okul çalışanı* (f=1) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 2. Cinsiyetçi tutum ve davranışın aktörü (n=124)

| Kategoriler | Cinsiyet | f |
|-----------------|---------------|-----|
| Öğretmen | Kadın | 73 |
| | Erkek | 32 |
| | <i>Toplam</i> | 105 |
| Okul Yöneticisi | Kadın | 15 |
| | Erkek | 5 |
| | <i>Toplam</i> | 20 |
| Okul çalışanı | Kadın | 1 |
| | Erkek | - |
| | <i>Toplam</i> | 1 |
| Aile | Kadın | 7 |
| | Erkek | 1 |
| | <i>Toplam</i> | 8 |
| Diğer | Kadın | 3 |
| | Erkek | 2 |
| | <i>Toplam</i> | 5 |

Katılımcılardan yaşadıkları deneyimi anlatmalarının istendiği soru bağlamında belirlenen aktörün kimi zaman genel bir söyleyişle, “*lisedeki öğretmenlerim*”, “*bütün eğitim basamaklarında tanıdığım müdürler*”, “*ilköğretimdeki hocalar*” gibi ifade edildiği de görülmektedir. Fakat katılımcıların büyük çoğunluğu dersin ismiyle birlikte belirli bir öğretmene işaret eden biçimlerde deneyimlerini paylaşmışlardır: “*Sosyal bilgiler öğretmenim...*”, “*kimya hocamız...*”, “*lisedeki müdürümüz...*”, “*üniversitede (...) dersini aldığım hoca...*” vb.

Az sayıda da olsa bazı katılımcıların anlatılarında ‘diğer’ kategorisi içinde değerlendirilen arkadaşlar ya da komşular/tanıdıklar, cinsiyet ayrımcılığının aktörü olarak belirtilebilmektedir:

“8. sınıf sonrasında babamı kaybettik. O yıl okuyamadım. Çünkü köylük yerde kız kısmı okuyup da ne yapacak denirdi (...) ben okumak istiyorum dedim, komşular çeyiz yap evlen dediler.” (K83)

Anlatılarda cinsiyetçi tutum ve davranışın aktörünün cinsiyetiyle ilgili de bilgi verilmektedir. Tablo 3, anlatılarda belirtilen cinsiyetçi tutum ve davranışı gerçekleştiren aktörün cinsiyetine ilişkin frekans dağılımını göstermektedir. Tablo 3'te sunulan veriler çerçevesinde, katılımcıların anlatılarında işaret ettikleri aktörün/aktörlerin cinsiyetini belirtme sıklıkları 73'tür. Katılımcıların bütünü bağlamında işaret edilen aktör ise, kadın öğretmendir (f=27). Kadın katılımcıların anlatılarında, maruz kaldıkları ya da tanık oldukları cinsiyet ayrımcılığının sıklıkla (f=20) kadın öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiş olduğu belirtilmektedir.

Tablo 3. Cinsiyetçi tutum ve davranışın aktörünün cinsiyeti (n=124)

| <i>Kategoriler</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>f</i> |
|-----------------------|-----------------|----------|
| Kadın Öğretmen | Kadın | 20 |
| | Erkek | 7 |
| | <i>Toplam</i> | 27 |
| Erkek Öğretmen | Kadın | 15 |
| | Erkek | 9 |
| | <i>Toplam</i> | 24 |
| Erkek Okul Yöneticisi | Kadın | 5 |
| | Erkek | - |
| | <i>Toplam</i> | 5 |
| Kadın Okul çalışanı | Kadın | 1 |
| | Erkek | - |
| | <i>Toplam</i> | 1 |
| Belirsiz | Kadın | 33 |
| | Erkek | 18 |
| | <i>Toplam</i> | 51 |

Benzer bir biçimde erkek katılımcıların anlatıları da, cinsiyetçi tutum ve davranışların aktörü olarak erkek öğretmenleri daha fazla işaret etmektedir (f=9). Ancak kadın anlatılarında aktörün kimliği ve cinsiyeti bağlamında erkek öğretmenler (f=15) ve erkek yöneticiler (f=5) birlikte ele alındığında, okul kültürü bağlamında deneyimlenen cinsiyet ayrımcılığının, hem kadın hem de erkek öğretmenler ve yöneticiler tarafından kız öğrencilere yöneldiği sonucu çıkmaktadır. Diğer yandan, erkek katılımcıların anlatıları, kadınlarla kıyaslandığında daha az detaylı olduğu için, örneğin Tablo 2'de belirtilen 5 okul yöneticisinin cinsiyeti belirsiz kalmıştır. Bununla birlikte erkek katılımcıların erkek öğretmenleri, kadın katılımcıların ise kadın öğretmenleri, cinsiyetçiliğin baş aktörü olarak işaret ettiklerini söyleyebiliriz. Derslikte öğrenci ve öğretmen etkileşimini cinsiyet bağlamında ele alan bir çalışmada, 13-16 yaş grubuyla çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin karşı cinsten öğrencilere daha fazla dikkat yönelttikleri gözlenmiştir. Daha küçük yaş gruplarıyla çalışan hem kadın hem de erkek öğretmenler erkek öğrencilerle daha olumlu etkileşim kurarken, kızlar büyüdükçe erkek öğretmenlere daha fazla görünür hale gelmektedir (Einarsson ve Granström, 2002).

Okul çalışanları bağlamında tek bir anlatı vardır, ama oldukça çarpıcıdır. Yatılı bölge okulunda yaşadıklarını paylaşan bir katılımcı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin erkek öğrencilere daha fazla değer verdiklerini belirtmekte ve eklemektedir:

"Yemekhanede olan olaylarsa benim en canımı sıkanlardan bir kaçıdır. Görevli teyzeler onlara (erkek öğrencilere) daha fazla yemek veriyorlardı (...) benim ekonomik sıkıntım yoktu ama bazı arkadaşlarımızın kantinden yemek alacak paraları yoktu." (K60)

Diğer bir önemli nokta da, bazı katılımcıların eğitim süreçlerinde deneyimledikleri cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili anımsamalarının okul dışındaki aktörler bağlamında somutlaşmış olmasıdır. Tablo 2'de görülebileceği gibi kadın katılımcıların anlatılarında 'aile' cinsiyet ayrımcılığının aktörü olarak ifade

edilmektedir (f=7). Aile ile ilgili anlatılarda ortaya çıkan en büyük ayrımcılık biçimi, eğitim hayatına devam etme konusunda yaşanan engellemeler, zorluklar ya da erken yaşta okuldan alınan arkadaşlarla ilgilidir.

“Ben bu ayrımcılığı babam tarafından yaşadım. Kız çocuğu okumaz (...) aileden ayrılınca kötü yola düşer şeklinde bir bakış açısına sahipti.” (K87)

Bu örnekleri kendi tanıklıklarıyla destekleyen diğer anlatılarda, kızların eğitiminin önündeki en büyük engellerden olan geleneksel yaklaşımın hala mevcut olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır:

“Arkadaşım çok başarılı bir öğrenci olmasına rağmen babası okula gitmemesi için yol harçlığı dahi vermiyordu.” (K81)

Kimi anlatılarda da erken yaşta evlendirilen kız çocukları, yani çocuk gelin olgusuna tanıklıklar dikkat çekmektedir:

“Babası kız olduğu için okutmak istemedi onu (...) okuldan aldı (...) şu an evli ve iki çocuğu var.” (K82)

“Aile zorla vermişti kızlarını 65 yaşındaki bir adama, ekonomik yönden rahatlamak için.” (E34)

Bu örnekler aracılığıyla da görülmektedir ki, aileyi ve aile bağlamında özellikle babayı işaret eden anlatıların sahibi katılımcılar için, kimi zaman kendilerinin kimi zamansa yakın arkadaşlarının deneyimledikleri okula devam/okulu terk ikilemi daha belirgin bir ayrımcılık gibi düşünülmekte, dolayısıyla da okul içi süreçler ikinci plana düşmektedir.

Cinsiyetçi Tutumların ve Davranışların Bağlamı

Katılımcıların maruz kaldıkları ve tanık oldukları cinsiyetçi tutumların ve davranışların içeriğine ilişkin anlatıları incelendiğinde ortaya çıkan kategorilerin oldukça zengin olduğu görülmektedir. Bu anlatılara göre cinsiyetçi davranışlar ve tutumlar, *öğretim süreçleri ve uygulamaları, disiplin yöntemleri, değerlendirme yöntemleri, görev ve sorumlulukların dağıtımı, cinselliğin denetimi, cinsiyetçi dil/söylem ve cinsel taciz* kategorileri altında somutlaşmaktadır. Bu tema altında toplanan bütün bu kategoriler, UNICEF’in Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye Raporu’nda (2003) şöyle özetlenmektedir:

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

Katılımcıların anlatıları aracılığıyla ortaya çıkan kategorilerin frekans dağılımları Tablo 4’de gösterilmiştir. Tablo 4’de sunulan veriler toplu olarak incelendiğinde, katılımcıların sırasıyla disiplin yöntemleri (f=31), öğretim süreçleri ve uygulamaları (f=26), cinselliğin denetimi (f=25), cinsiyetçi dil ve söylem (f=23), görev ve sorumlulukların dağıtımı (f=19), değerlendirme yöntemleri (f=13) ve cinsel taciz (f=6) bağlamlarında cinsiyetçi tutumlara ve davranışlara maruz kaldıkları/tanık oldukları görülmektedir. Bulgular katılımcıların cinsiyeti bağlamında değerlendirildiğinde ise, kadın katılımcıların anlatılarında en fazla öğretim süreçleri ve uygulamaları (f=22), erkek katılımcıların anlatılarında ise disiplin yöntemleri (f=14) bağlamının dile getirildiği görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyetçi tutum ve davranışın bağlamı (n=124)

| Kategoriler | Cinsiyet | f |
|-----------------------------------|----------|----|
| Disiplin Yöntemleri | Kadın | 17 |
| | Erkek | 14 |
| | Toplam | 31 |
| Cinselliğin Denetimi | Kadın | 20 |
| | Erkek | 6 |
| | Toplam | 26 |
| Öğretim Süreçleri ve Uygulamaları | Kadın | 22 |
| | Erkek | 3 |
| | Toplam | 25 |
| Cinsiyetçi Dil-Söylem | Kadın | 17 |
| | Erkek | 6 |
| | Toplam | 23 |
| Görev ve Sorumlulukların Dağıtımı | Kadın | 17 |
| | Erkek | 2 |
| | Toplam | 19 |
| Değerlendirme Yöntemleri | Kadın | 9 |
| | Erkek | 4 |
| | Toplam | 13 |
| Cinsel Taciz | Kadın | 5 |
| | Erkek | 1 |
| | Toplam | 6 |

Kategorilere toplu bir bakış, deneyimlenen cinsiyet ayrımcılığını anlayabilme konusunda önemli eksiklikler içerecektir. Örneğin en fazla frekans alan disiplin yöntemleri kategorisinde değerlendirilen erkek ve kadın anlatılarının içerikleri ve mağdurları birbirinden farklı olabilmektedir. Bu nedenle, bu tema altında ortaya çıkan kategorilerin her birinin ayrıca ele alınması ve örneklendirilmesi gerekmektedir.

Disiplin yöntemleri. Bu kategori, hem derslik içi süreçlerde hem de okulun genelinde, öğrencilerin kurallara uymaması, beklentileri karşılamaması, düzeni aksatıcı ya da bozucu davranışları karşılığında maruz kaldıkları cezaları/uygulamaları ve hoşgörüsüzlüğü kapsamaktadır. Bu bağlamda katılımcıların deneyimledikleri cinsiyet ayrımcılığının, sıklıkla erkek öğrencilere yönelik fiziksel (dayak) ve sözlü şiddet (hakaret) biçiminde yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Erkek katılımcıların bu kategorideki anlatılarının tamamında (f=14), kadın anlatılarının 11'inde, öğrencilere yönelik fiziksel ve sözlü şiddet, cinsiyet ayrımcı tutum ve davranış olarak odağa yerleştirilmektedir.

"Kızlar yaramazlık yaptığı zaman dövülmezdi, ama erkekler dayak yedi" (E5)

"Herhangi bir olayda cezalandırma (örneğin dayak, kötü söz, ceza) erkeklere daha fazla uygulanırdı." (E14)

"İlköğretim ve lise dönemi boyunca Türk eğitim sisteminin meşhur sıra dayakları...Kızlar otursun erkekler elini açsın sözü..." (E22)

"...yaramazlıklarda, ödev yapmama ya da dersi dinlememe konusunda sınıf öğretmenimiz erkeklere ceza verir, bazen de döverdi." (K1)

"Sınıf öğretmenimiz biri yaramazlık yaptığında bütün erkek öğrencileri döverdi"(K66)

Aynı suçu işledikleri halde, yalnızca erkek öğrencilerin cezalandırıldığını belirtenler de vardır:

"Sınıfta bir problem çıkmıştı. (...) Suçlu bir kız arkadaştı. Beni de şüpheli diye götürmüşlerdi. Suçsuz olduğum anlaşıldığı halde sırf erkek olduğum için ben dayak yemiştım. Kız öğrenciye kızmadılar bile." (E20)

"Hocam aynı suçu işledik neden bana da vurmadınız dedim. 'O erkek, kızlara tokat atmam' dedi" (K16)

Okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden kendilerine yönelen şiddetten en fazla payı erkek öğrencilerin aldığı, başka çalışmalarda da ifade edilmektedir. Mahiroğlu ve Buluç'un (2003) araştırma bulgularına göre, fiziksel cezaya muhatap olmada erkek öğrenciler birinci sırada yer almakta, başarısız öğrenciler ikinci sırayı oluşturmaktadır. Fiziksel cezaların bütün eğitim basamaklarında mevcut olduğu bilinmektedir. Ancak bu çalışmanın erkek katılımcılarının sıklıkla ilköğretimin ikinci kademesindeki deneyimlerini paylaşmaları, ergenliğin ilk yıllarında, fiziksel cezaların daha fazla yaşanıyor olduğunu düşündürmektedir. Ortaöğretim süreçlerinde öğrencilerin fiziksel olarak daha gelişmiş olmaları, fiziksel cezaya başkaldırma gücünü ve olasılığını da beraberinde getireceği için, öğretmenlerin fiziksel şiddet uygulama konusunda daha çekimsiz davranabileceklerini de akla getirmektedir.

Kız öğrencilere fiziksel şiddet uygulama ile ilgili yalnızca bir anlatıya rastlanmıştır. Bu durumu paylaşan katılımcı, ilköğretim birinci sınıfta maruz kaldığı kötü muameleyi şöyle anlatmaktadır:

"Abim beni korusun kollasın diye beraber okula başlamıştık. Ben kız çocuğu olduğum için öğretmenim beni sürekli dövüp sınıfı bana temizletirdi (...) bana senin ne işin var okulda diye azarlardı. Daha sonra beni okuldan çıkartmıştı." (K57)

Okulda dayak olgusunun bu kadar yaygın yaşanan bir durum olması şaşırtıcı değildir. UNICEF, Türkiye'de Çocukların Durumu Raporu'nda (2011), Türkiye'de büyüyen çocukların, gerek ailede ve okulda, gerekse diğer toplumsal alanlarda, şiddetle kuşatılmış olduklarının altı çizilmektedir. Dünya ölçeğinde yapılan araştırmalar, bu sorunun sadece Türkiye'ye özgü olmadığını da ortaya koymaktadır. UNICEF Çocuklara Karşı Şiddetin Ortadan Kaldırılması Raporu'nda (2007), dünyanın çeşitli bölgelerinde, çocukların %80 ile %98 arasında değişen bir bölümünün fiziksel cezaya maruz kalmakta olduğu belirtilmektedir. Eğitim ortamlarında en yaygın görülen şiddet biçimleri arasında sayılan fiziksel ve psikolojik şiddet, hem öğretmenler ve diğer okul personeli, hem de öğrenciler tarafından uygulanmaktadır. Çocuk haklarına yapılan küresel vurguya rağmen, yaklaşık 100 ülkede bedensel cezalarda, deri kemer, sopa veya tahta kullanımının yasal olması, sorunun ne denli vahim boyutlarda olduğunu göstermektedir.

Çocuklara yönelik şiddetin en görünür biçimi olan dayak dışında, farklı ceza uygulamalarının da genellikle erkek öğrencileri hedef aldığı, bu çalışmaya katılan kadın anlatıları aracılığıyla anlaşılmaktadır. Ancak erkek katılımcılar, dayak dışındaki cezaları, kendilerine yönelik cinsiyetçi uygulamalar arasında dile getirmemektedir:

"Kışın okula geç kaldığımız zaman kızları üşümesinler diye içeri alırlar, erkeklere de ceza olarak çöp toplatırlardı." (K34)

"Beden eğitimi dersinde (...) yanlış yaptığımız (...) durumlarda kız olduğumuz için biz ceza almazken erkek oldukları için okul etrafında koşu, şınav çekme gibi cezalar alırlardı." (K80)

Kadın katılımcıların bu kategori altındaki anlatılarında dikkat çeken bir başka nokta ise, kız öğrencilere yönelen sözlü şiddetle, erkek öğrencilerin derslikteki düzeni bozucu eylemlerine öğretmenlerin daha fazla anlayış ve hoşgörü göstermelerinin bir arada ifade edilmesidir (f=4).

"Öğretmenimiz erkek öğrencilere daha olumlu ve sevecen davranırdı. Kadın öğrencileri ise azarlardı." (K31)

"Erkeklere çok daha anlayışlı, ılımlı davranırken kız öğrencilere sert davranırdı. Kız öğrenci geç kaldığında ona kızıp yok yazmıştı ama erkek öğrenci daha geç kalmasına rağmen 'otur bir daha geç kalma' demişti." (K72)

Aynı çerçevede ve çok benzer bir olaya tanık olduğunu belirten bir erkek katılımcı anlatısında kızlara yönelik sözlü şiddet davranışını da örneklemektedir:

"5-6 erkek öğrenci derse geç kalmışlardı. Öğretmenimiz (...) hiçbir şey demedi ve onlar da özür filan dilemeden şımarık bir şekilde sınıfın sessiz ortamını bozarak yerlerine oturdular. Daha sonra Merve geldi, özür diledi içeriye girmek için izin istedi. Öğretmenimiz ağzına alınmayacak bir sürü şey söyledi ve Merve ağlayarak çıktı." (E16)

Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi, öğretmenler öğrencilerin okul ve derslik kurallarına uygun davranıp davranmamaları karşısında, kendi tutumlarını öğrencilerin cinsiyeti temelinde değiştirebilmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ve öğrenci davranışlarını yorumlama biçimlerinin, öğrencinin cinsiyeti temelinde farklılaştığını gösteren araştırmalara göre, öğretmenler genellikle kız öğrencilerden kibar,

saygılı, çalışkan, dikkatli, özenli, yardımsever, itaatkâr ve kurallara saygılı olmalarını beklemektedir (Robinson,1992; Renold, 2006). Bunun yanında, baskın, kargaşa çıkarıcı, düşük performanslı ve zorlayıcı olarak tanımlanan erkek öğrencilerin dersin doğal akışına bir direnç biçimi olan 'ilgisiz sorular sorma' ya da 'dersi kaynatmaya çalışma' davranışlarına ve kuralları ihlal eden eylemlerine, öğretmenler daha fazla hoşgörü göstermektedir (Sadker ve Sadker, 1985; Robinson,1992; Renold, 2006).

Öte yandan bu çalışmada, öğretmenlerin tutum ve davranış farkının öğrencinin cinsiyeti bağlamında şiddetin farklı şekilleri eksenine oturmuş olması dikkat çekicidir. Erkek öğrencilerin dayak ve diğer fiziksel cezalarla, kızların ise psikolojik şiddet de diyebileceğimiz, şiddetin örtük biçimiyle, hem de sistematik olarak karşı karşıya kaldıkları anlaşılmaktadır.

"Öğretmen (...) tek bir kız öğrencisine takmıştı ve onu sürekli küçük düşürüyordu." (E29)

Sayılan ve Özkazanç (2012) bir lisede gerçekleştirdikleri etnografik çalışmada, toplumsal cinsiyetin okulda denetimin sağlanmasında ve kriz yönetiminde son derece stratejik bir biçimde kullanıldığını, ayrıca yönetim için okuldaki şiddeti ve öğrenci cinselliğini kontrol etmek açısından cinsiyetçi yaklaşımın ve tutumların büyük bir öneme sahip olduğunu göstermişlerdir. Bu kontrol düzeneğinin işlemesi için her iki cinse özgü farklı 'yoldan çıkma/düzen bozucu davranış' tanımları ve eşikleri, dolayısıyla farklı 'ehlileştirme' stratejilerinin uygulandığını, toplumdaki erkek egemen söylem ve pratiklerle uyum içinde olan bu stratejilerin öğrenciler tarafından da kabullenildiğini gözlemlemişlerdir. Başka çalışmalarda da vurgulandığı gibi, bu mekanizmaların işletilmesinde öğretmenlerin çok önemli bir işleve sahip olduğunu da ortaya koymuşlardır. Bu anlamda 'ehlileştirme' stratejilerinin kız öğrenciler üzerinden yürütülen biçimi, cinselliğin denetimi bağlamında ortaya çıkmaktadır.

Cinselliğin denetimi. Bu kategori, *görünüşe ve giyinişe müdahale, karşı cinsle ilişkilerde baskı ve suçlama ve fiziksel soyutlama* gibi tutum ve davranışları içermektedir. Söz konusu tutum ve davranışların tamamının 20 kadın anlatısında yer almış olması, bu kategori bağlamındaki bütün anlatıların da ortaöğretim basamağına işaret etmesi oldukça anlamlıdır ve okullarda cinselliğin kız öğrenciler üzerinden denetim altına alınmaya çalışıldığını göstermektedir.

Kadınların eğitim yaşantılarında yaşadıkları cinsiyet ayrımcılığının en fazla 'görünüş ve giyinişe müdahale' bağlamında yaşandığı anlaşılmaktadır.

"Okul müdürümüz erkek öğrencilerin kıyafetine karışmazdı. Fakat kız öğrencilerin etek boylarını sürekli sorun ederdi. Bir keresinde odasından beni kovarak 'etek boyunu uzat öyle gel' demişti. Çok onur kırıcı bir davranıştı." (K33)

"Okulda bahçede sıra olduğumuzda kızları bir köşede toplayıp tek tek etek boylarına bakılırdı. Dizin üstünde olanlar ayrılıp bir kenarda bekletilirdi. Etek boyunu uzatmaları için disiplin cezasıyla tehdit edilirdi. Üstelik bunu yapan kadın hocalarımızdı." (K49)

"Etek boyumuz müdür beyin parmaklarıyla (kendi deyimi öyleydi) dizin altından 4 parmak aşağı olmalıydı(...) Her sabah kızlara öğretmenler makyaj denetimi yapardı." (K50)

"Lise yıllarımda yaşadığım en büyük ayrımcılıklar kılık kıyafet konusunda oldu." (K59)

"Kızların giyimlerinden dolayı sürekli baskı" (E8) yaşadıklarını belirten bir erkek katılımcı, bu durumu yaşadığı bölgenin ve öğretmenlerin muhafazakâr yapısına bağlamaktadır.

Cinselliğin denetimi bağlamında değerlendirilen diğer nokta, 'karşı cinsle ilişkilerde baskı ve suçlama' şeklinde ortaya çıkmaktadır.

"Lisede bir sabah ilkokuldan bir erkek arkadaşım okula giderken müdür yardımcımız bizi gördü (...) Beni dinleyip anlamadan (...) ailemi aradı ve sevgilim olduğunu aileme uyarılarda bulundu." (K50)

"Sınıfta oturup konuşurlarken bir öğretmenimiz onları gördü(...) kız arkadaşımı yanına çağırarak ona bu yaptığının yanlış olduğunu ailesine haber vereceğini söyledi(...) Fakat erkek arkadaşımıza hiçbir uyarıda bulunmadı." (K10).

"Lisedeki tarih öğretmenim sevgilimle görmüştü(...) bana karşı çıkmıştı fakat sevdiğim kişiye bir şey söylememişti (...) Yani erkeklerin sevgilisi olabilir fakat kadınların olamazdı." (K40)

"Lisede kız ve erkek arkadaşlıklarında öğretmenler her daim kızları uyarır ve tehlikelerin kızlarda daha çok olduğunu söylerlerdi." (K42)

Kadın ve erkek katılımcıların ortaklaştığı noktalardan biri, 'fiziksel soyutlamalar'dır. Fiziksel soyutlamalar, öğretmenlerin derslikte kızlarla erkekleri yan yana oturtmaması, kızları ön sıralara yerleştirmesi biçiminde görüldüğü gibi, serbest zamanlarda okul bahçesinde birlikte zaman geçirmeye, banklarda yan yana oturmaya izin vermemek şeklindeki engellemelerle de somutlaşmaktadır. Cinselliğin denetimi kategorisinde değerlendirilen 6 erkek anlatısının tamamında fiziksel soyutlamalar, cinsiyet ayrımcı tutum ve davranış olarak değerlendirilmektedir.

"Sınıf içindeki sıra düzenlerinin kızlar kızlarla, erkekler erkeklerle ve saflar şeklinde yer alması hoşuma gitmemişti." (E26)

"Sınıfta kızları ve erkekleri farklı yerlere oturtuyordu. Ön sıralarda kızlar oturuyordu." (E25)

"Kızla erkek yanyana oturtulmazdı" (E24)

"Serbest bir zamanda sınıfta oyun oynuyorduk. Oyunda kız erkek karışık ve el ele oynanan bir oyundu. Öğretmen kızları yanına çağırıp oynamamamızı söyledi. Kızlar için böyle bir oyun doğru değilmiş." (K28)

"Aynı sırada oturduğum kız arkadaşım ile tartışmıştım ve bu nedenle erkek arkadaşımın sırasına geçip oturmuştum. O gün derse giren öğretmenim bana kızmıştı (...) sırf erkek olduğu için beni yanından kaldırmıştı." (K37)

"Teneffüslerde bile aynı bankta oturmazdık." (K50)

"Bahçemizi bölüp bizi güneş almayan küçücük bir yere atmışlardı." (K38)

Beden eğitimi dersi için giyinme odalarının kızlara tahsis edilmesi konusunu, kendilerine yapılan cinsiyet ayrımcılığı bağlamında yorumlayan erkek katılımcıların anlatıları da, fiziksel soyutlamalar bağlamında dikkat çekici bir konudur:

"Giyinme salonlarını kızlara vermişlerdi. 2 tane olmasına rağmen kız erkek aynı ortamda olmasın düşüncesiyle. Biz dönem boyunca tuvalette giyinmek zorunda kalmıştık." (E30)

Yükseköğretim sürecinde cinselliğin denetimi bağlamında deneyimlenen ayrımcılığın örneğini, öğrenci yurtları bağlamında ifade eden bir kadın katılımcı, özellikle yurt giriş saatleri açısından kız öğrencilere getirilen kısıtlamaları örnek vermektedir: *"Aynı semtte bulunan kız ve erkek öğrenci yurtlarında kızların en son giriş saati 22:30 iken erkeklerin giriş saati 00:00'a kadar."* (K50)

Ne kız öğrencilerin kıyafetleri ve karşı cins arkadaşlıkları üzerinde kurulmaya çalışılan baskı ve denetim ne de fiziksel soyutlamalar yalnızca muhafazakâr bakış açısıyla yorumlanabilecek kadar basittir. Anlatılarda da görüldüğü gibi, cinselliğin denetimi kategorisi altında yer alan cinsiyet ayrımcı tutum ve davranışların tamamı birbiriyle yakından ilişkilidir. Örneğin K20'nin anlatısında, görünüşe ve giyinişe müdahale ile karşı cins ilişkilerde baskı ve suçlama bir aradadır: *"Yakın arkadaşım kendisine askıntı olan bir erkekten kurtulmak için müdür yardımcısından yardım istediğinde sırf eteği kısa saçları boyalı olduğu için suçlanmıştı. Kızım babasına 'siz önce kızınızı uyarın, kızınızda kabahat' denmişti."* Kızların kılık kıyafet serbestisi, denetlenmesi gereken cinselliğin dışavurumu olarak kodlanırken, erkeklerinki daha önemsiz bir tür dağınıklık ve serserilik olarak görülmektedir (Sayılan ve Özkazanç, 2012). Namusu kadın bedeni aracılığıyla anlamlandıran geleneksel bakış açısı okul kültürü içinde, artık çocuk bedeninden çıkmış kız öğrencilerin giysileri ve dış görünüşleri üzerinde kurulan denetimde somutlaşmaktadır. Bu denetim basit bir disiplin kuralı değildir, nihayetinde kızların erkekleri 'kışkırtmalarını' engelleme işlevi görmektedir. Özellikle ortaöğretim kurumlarında kızlara yönelik olarak sıklıkla kullanılan namus ve iffet tabusu çerçevesindeki denetim söylemleri, kızları okuldaki hâkim eril kültüre karşı ve genel olarak erkeklere karşı korumak/korkutmak temasında odaklanırken, aynı zamanda kızları incinmeye, tacize ve hatta tecavüze açık özneler olarak konumlandırmaktadır (Sayılan ve Özkazanç, 2012).

Öğretim süreçleri ve uygulamaları. Bu kategori, özellikle derslikteki pedagojik etkinlikler bağlamında öğretmenin öğrencileri aktif kılma, sorularını dikkate alma, geri bildirim verme ya da tam tersi biçimde görmezden gelme ve etkinliklerden soyutlama biçimindeki tutum ve davranışlarını içermektedir. 22 kadın ve 3 erkek anlatısı aracılığıyla ortaya çıkan genel tabloya göre, kadın katılımcıların aktörü öğretmen olan

cinsiyetçi tutum ve davranışlar bağlamında ortaklaştıkları konu, öğretim süreçlerinde ve uygulamalarında yaşadıkları ayrımcılıktır.

“Matematik öğretmenimiz ‘anlamadığımız soruları sorabilirsiniz’ diyordu. Kız öğrenciler soru sorduğunda ‘bunun nesini anlamadınız’ derdi. Erkek öğrenciler sorduğunda ise güzelce anlatırdı.” (K2)

“Matematik dersinde erkek öğrenciler daha fazla ilgi görüyor ve genellikle konuyu anlamayan sorun yaşayan erkek öğrencilere daha fazla zaman harcıyordu. Öğretmenimiz bayandı fakat kadın öğrencileri sürekli azarlayarak öğrenme isteklerini yok ediyordu. Bu nedenle birçok arkadaşım bölümünü sözele almak zorunda kaldı.” (K18)

“Kimya hocamız (...) ilk günden beri kızlara sürekli zorluklar çıkarıyordu. Ödev verdiği zaman sürekli kızlara veriyordu, erkekler yapmasa bile sorun etmiyordu.” (K30)

Araştırmalara göre, öğretmenler erkek öğrencilerle daha fazla ilgilenmekte, onları daha fazla desteklemekte, özellikle fen ve matematik derslerinde erkek öğrencileri odağa çekmekte, kız öğrencileri görmezden gelmekte, kızların konuşma, fikir açıklama ve sözel yeteneklerini geliştirmelerini engellemektedirler (Eccles ve Blumenfeld, 1985; Duffy ve ark., 2001; Li, 1999; Smith ve ark., 2007; Stanworth, 1990; Streitmatter, 1994; Tsouroufli, 2002). Hatta aralarında performans farkı olmamasına rağmen, öğretmenler erkekleri matematik ve fen derslerinde (Baç, 1997; Tiedemann, 2002), kızları ise sözel alanlarda ve müzikte daha başarılı görmekteyizler (Baç, 1997).

Bu çalışmaya katılan kadınların anlatılarında, başka araştırmalarda da belirlendiği gibi sadece matematik ve fen derslerinde değil, sözel becerileri geliştirmeye yönelik diğer derslerde de öğretmenlerin erkeklerle daha fazla ilgilendikleri, onların sorularını daha fazla önemsedikleri, kızları ise dışladıkları belirtilmektedir.

“Sosyal bilgiler öğretmenim (...)dersi sadece erkek öğrencilerle işler, kızlarla ilgilenmezdi. Derste parmak kaldırıp söz istediğimizde bile görmezden gelirdi.” (K61)

“İngilizce öğretmenimiz (...) ders işlerken sürekli erkek öğrencilere söz hakkı verirdi. Derste veya ders arasında biz soru sorduğumuzda cevap vermez ve görmezden gelirdi.” (K48)

Yine gözlemsel çalışmalara göre, öğretmenlerin geri-bildirim verme biçimleri de öğrencinin cinsiyetine göre değişmektedir. Örneğin, erkek öğrenciler, kızlara göre, öğretmenden daha çok övgü almakta, verdikleri yanıtlar öğretmen tarafından daha açıklayıcı ve daha kapsamlı bir biçimde düzeltilmektedir. Öğretmenler erkek öğrencilerle daha sık etkileşime girmekte, onlara daha iyi sorular sormakta, daha değerli ve faydalı dönütler vermektedir. Böylece, bütün eğitim basamaklarında dersliğin görünmeyen üyeleri olarak kızlar sabırla beklemeyi, erkeklerse sınıf yaşamını yönlendiren baş aktörler olduklarını öğrenmektedir (Sadker ve ark., 2009).

Türkiye’de de diğer pek çok ülkedekine benzer bir biçimde, kızların erkeklere göre akademik olarak daha başarılı oldukları, öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Fakat derse katılım, tartışma, fikir beyan etme söz konusu olduğunda, bir öğretmen ya da erkek öğrenci, kızların cesaretlerini kolayca kırabilmektedir (Sayan, 2007). Bu cesaret ve öz-güven eksikliği, kızları derslik süreçlerine katılmamaya ve kendini dersten soyutlamaya sonuçlanabilmektedir. Bu durumun giderek kızların eğitsel gelişimlerini ve kariyer/meslek seçimlerini de olumsuz yönde etkileyebildiği bilinmektedir (Bailey, 1993; Duffy ve ark., 2001).

Erkek katılımcıların (f=3) öğretim süreçleri ve uygulamaları bağlamındaki anlatılarında ise ortak nokta, sözlü becerileri geliştirmeye dönük bazı derslerde öğretmenler tarafından dışlanmalarıdır.

“Coğrafya derslerinde hocamız kız öğrencilere ayrıcalık gösterdi. Dönem boyunca aktif olmadık. ‘Niye hocam kız öğrenciler sürekli anlatıyor’ dediğimizde ‘onlar sizden daha iyi hazırlanıyor’ dedi.” (E18)

“İngilizce öğretmenimiz söz hakkını kız öğrencilere verirdi. Erkek öğrencilerini tembel ve işe yaramaz olarak görürdü.” (E29)

Sosyal bilgiler dersinde birkaç erkek öğrencinin öğretmene *“biz de parmak kaldırıyoruz ama bize söz hakkı vermiyorsunuz diyerek”* itiraz ettiklerini ve bir tartışma yaşandığını belirten bir katılımcı, bu durumu şöyle yorumlamaktadır: *“Benim görüşüme göre hocamız ayrımcılık yapmıyordu. Çok az parmak kaldırıyorlardı ve hoca da onları çoğu zaman görmüyordu.” (E28)*

Öğretmenlerin erkek öğrencilerden hem akademik başarı bağlamındaki düşük beklentileri, hem de davranış ve tutumlar anlamındaki olumsuz inançları, erkek öğrencileri derslikte bir problem olarak algılamalarına neden olabilmektedir (Myhill ve Jones, 2006). Öğretim süreç ve uygulamaları bağlamında ayrımcılıktan söz eden erkek katılımcıların da anlatılarında bu durum ortaya çıkmaktadır. Erkek öğrencilerin öğretim süreçlerinin (olumlu ya da olumsuz biçimlerde) odak noktası olması, kimi zaman kızlar tarafından istenilen bir durum olmaktadır. Fakat, öğretmenin ilgisinden daha az pay almak, kızlar için eğitsel iklimden daha az yararlanmak demektir. Sonuç olarak bu denklemde kızlar, 'kaybedenler' grubunu oluşturmaktadır (Sadker, 2000).

Bu kategori altında değerlendirilen kadın anlatılarında en fazla dile getirilen bir diğer konu ise, beden eğitimi derslerinde kızların soyutlanması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu soyutlanma hem dersin içeriği hem de okulun mekânları bağlamında deneyimlenmiştir.

"Beden eğitimi dersinde öğretmenimiz erkek öğrencilere futbol basketbol gibi alanlara ilişkin teknik bilgiler verirken kız öğrencilere bir kenarda oyun oynamalarını söylerdi." (K14)

"Derste kızlara sınav çektirmek zor gelir diye ve yahut kızlar yapamaz diye bizi voleybol oynamaya bırakırdı." (K54)

"Hocamız (...) kız öğrencilerini en köşelere gönderip basit bir top ya da iple zaman geçirmemizi söylerdi." (K13)

Beden eğitimi dersindeki bütün öğretim süreçlerinden ve uygulamalarından bizzat öğretmenler tarafından dışlanan kızların, bu durumun bir uzantısı olarak spor etkinliklerinin yapıldığı mekânlardan da uzak tutuldukları anlaşılmaktadır:

"Okul bahçesinin büyük bir bölümünün örneğin basketbol sahası erkek öğrencilere verilmişti." (K65)

"Basketbol, voleybol ve futbol sahaları erkeklerin işgalindeydi." (K13)

Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin hem toplumsal cinsiyet kimliklerinin yeniden üretimi, hem de bu kimliklerin karmaşık ve çok biçimli taraflarının ortaya çıkması bağlamında özel bir yere sahiptir. Beden eğitimi derslerindeki etkinlikler ve uygulamalar bağlamında, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin hegemonik eril önyargıları ve cinsiyetçiliği pekiştirdikleri başka çalışmalarda ortaya konmuştur (Parker ve Curtner-Smith, 2011). Fiziksel güç, dayanıklılık, sertlik, rekabet vb. 'eril' sayılan özellikler çerçevesinde yapılandırılan beden eğitimi dersleri, bir yandan geleneksel kadınlık ve erkeklik kültürünü yeniden üretirken, diğer yandan da toplumsal cinsiyet kimliklerinin sabit kategoriler olmayabileceğini de öğrencilere göstermektedir. Kadın katılımcıların bu derslerden dışlanmaktan duydukları rahatsızlık ve bunu cinsiyet ayrımcılığı olarak değerlendirmeleri, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin klişelerin en fazla bu ders çerçevesinde yaşandığını göstermektedir. Diğer taraftan, bazı çalışmalarda da belirtildiği gibi, 'sporda iyi olmak', eril kimliğin inşasında kullanılan çok güçlü bir sembolik motiftir; erkek öğrencilerin hem okuldaki popülerliğini sağlar, hem de 'kız gibi çocuk' etiketinden onları korur (Francis, 2010). Bu anlamda, belki de araştırmanın erkek katılımcıları için beden eğitimi derslerinde kızların yalıtılmışlığı, kendi eril kimliklerinin kurulmasında işlevsel bir durum olmuştur. Hiçbir erkek katılımcının bu dersin çok açık olan cinsiyetçi yapısına değinmemiş olmasının nedeni bu olabilir.

Cinsiyetçi dil-söylem. Cinsiyetçi dil ve söylem, 17 kadın, 6 erkek anlatısı aracılığıyla belirlenmiştir ve bu çerçevede deneyimlenen ayrımcılık '*mesleğe yönlendirme, öğrenci davranışlarını yorumlama ve öğrencilerle kurulan her türden iletişimde, cinsiyetleri ayırıştırma, özellikle de kadınları küçük düşürücü dil kullanımı*' biçiminde ortaya çıkmaktadır.

Özellikle ortaöğretim sürecinde, öğrencileri çeşitli mesleklere yönlendirmede rehber öğretmenlerin ya da öğrencinin seçmek istediği mesleğe ilişkin yorum yapan diğer öğretmenlerin, toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılara uygun tutumlar ve davranışlar içinde oldukları anlaşılmaktadır.

"Lise son sınıfta mühendislik yazmak istemiştım ama rehber hocam erkek mesleği olduğunu söyleyip beni caydırdı. Öğretmenliğin bayanlar için her zaman daha ideal bir meslek olduğunu söyledi." (K79)

"Öğretmenim (...) bir devlet kurumu ya da özel kurumda bayanın müdür, müdür yardımcısı vs gibi üst statüde bulunmasının o kurum veya kuruluş için bir yıkım olacağını söyledi." (K58).

"Sıra arkadaşım polislik sınavları için hazırlanıyordu. Başvuruların başladığı gün rehber hocamız (...) arkadaşşıma 'senin hiç şansın yok bence onca erkek arkadaşın dururken senin gibi güçsüz bir kıızı seçeceklerini sanmıyorum. Kızlar siz hiç başvuru yapmayın' demişti." (K17)

Öğretmenlerin, öğrencilerin kariyer planlarında ve kararlarında önemli etkileri olduğu, özellikle de erkek egemen iş alanlarını seçen kız öğrenciler üzerinde teşvik edici/cesaretlendirici bir rol oynadıkları bilinmektedir (Streitmatter, 1994). Fakat genel olarak gözlenen, öğretmenlerin kızlara ve erkeklere uygun olan/olmayan meslekler sınıflaması çerçevesinde, geleneksel kalıpları devam ettirdikleridir. Örneğin araştırmalara göre, öğretmenler erkeklere otorite ve güçle ilişkili meslekleri, kızlara ise bakım ve hizmete dönük, sözel yeteneklerini ve fiziksel özelliklerini kullanacakları meslekleri uygun görmektedir (Baç, 1993). Bir başka araştırmada da, öğretmenler mesleklerde cinsiyete göre bir ayrışmanın yanlış olduğunu savunmalarına rağmen, fiziksel güç gerektiren mesleklerin kadınlar tarafından yapılamayacağını belirtmektedir. Öğretmenler kız öğrencilerinin iyi bir anne ve eş olmalarını beklemekte, kadınların eğitimini de bu bağlamda gerekçelendirmektedirler (Şahin, 2007).

"En azından bu okulların bizi gelecekte evliliğe hazırlaması gerektiğini belirtti." (K11)

Meslekler bağlamında deneyimlenen cinsiyet ayrımcılığı, yalnızca Okul Öncesi Öğretmenliği bölümüne devam eden erkek katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

"Öğretim elemanı (...) sınıftaki erkekleri gördüğünde 'siz neden bu bölüme geldiniz? Benim çocuğum olsa size okutmam' demişti." (E32).

"Derste ara verildiğinde hocamız yanıma gelip 'erkekten okul öncesi öğretmeni olmaz. Sizin ne işiniz var burada. Yol yakırken bırakın bu bölümü' gibi bir konuşma yaptı." (E7)

Erkek öğrencileri okul öncesi öğretmenliğinden dışlayan yaklaşımı bir kadın anlatısı da desteklemektedir: *"Okul deneyimi dersinde staja giden bir erkek arkadaşşıma (...) sırf erkek olduğu için okul öncesi öğretmeni olamayacağını kendisini sınıfa aldığında velilerin tepki göstereceğini söyleyerek sıkıntı yaşadılar."* (K74)

Kadınların sayısal olarak egemen olduğu okul öncesi alanını seçmiş olan erkek katılımcıların, bu seçimleri yapma süreçlerinde öğretmenleri tarafından ayrımcı tutum ve davranışlara maruz kalıp kalmadığıyla ilgili herhangi bir anlatı yoktur. Bu katılımcıların hiç biri önceki eğitim basamaklarındaki cinsiyet ayrımcılığıyla ilgili bir anı paylaşmamışlardır. Yükseköğretim basamağında yaşadıkları bu çok belirgin ayrımcılığa ilişkin anlatılarında, azınlıkta kalmanın doğal bir sonucu olarak ortak bir dil ve tavır geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin dersliklerde cinsiyetçi dil ve söylemi, kimi zaman kız öğrencilerin davranışlarını eleştirmek bağlamında, kızlara ve erkeklere uygun davranış biçimlerini dikte etmek biçiminde kullandıkları anlaşılmaktadır.

"Arkadaşımanın yaptığı espriye güldüğüm zaman hocam 'kızlar gülmez, gülümser' demişti." (K70)

"Hocam tarafından 'sen sus, sen kızsın' diye azarlandığımı hatırlıyorum" (K51)

Yine derslikte, erkek öğrencilerin davranışlarını eleştirmek adına özellikle erkek öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemin, bazı eylem ve davranışları kadınsı özellikler çerçevesinde olumsuzlamak olduğu da anlaşılmaktadır.

"Lisedeki erkek edebiyat öğretmenim ders sırasında sürekli 'karı gibi', 'kız gibi' kavramları erkek öğrencilere onları aşağılamak için söylerdi." (K41)

Yine erkek öğretmenlerin kız öğrenciler için *"saçı uzun aklı kısalar"* (K26), *"eksik etekler"* (K11), *"elinizin hamuruyla erkek işine karışmayın"* (E15) vb. kadınları aşağılayan deyimler kullandıkları da belirtilmektedir.

Cinsiyetçi dil ve söylem kategorisinde ortaya çıkan en dikkat çekici deneyim, öğretmenlerin kız öğrencilerin eğitim hakkını ihlal eden yaklaşımlarıdır. Bu durum erkek katılımcıların anlatılarıyla da desteklenmektedir.

"Bana biz ataerkil bir yapıdan geliyoruz. Bana kalırsa kızların yeri evi. Okumamalılar falan dedi." (K55)

"Üniversitenin bir bayan için zaman kaybı olduğunu belirtmişti." (K67)

"Sınıfta kız öğrencinin birine sen okuyup da ne yapacaksın? İlkokulu bitirdikten sonra evlendirirler seni demişti." (K36)

"Kızların boşuna okuduklarını yüzlerine vuruyordu." (E8)

Bu alıntılar aracılığıyla da görüldüğü gibi, derslikler, özellikle erkek öğretmenler tarafından çok açık bir cinsiyet ayrımcılığının yapıldığı mekânlar olabilmektedir. Özellikle kız öğrencilerin eğitim hakkının, sözlü olarak bile olsa, açıkça ihlal edildiği anlaşılmaktadır. Oysa toplumsal cinsiyet ve eğitim araştırmalarında, öğretmenlerin dersliklerde açıkça cinsiyet ayrımcılığı yapmadıkları ifade edilmektedir. Fakat bu araştırmada, bunun tersi anlatılarla karşılaşılmış olması, öğretmenlik mesleğinin etiğini yeniden tartışmak gerektiğini göstermektedir.

Görev ve sorumlulukların dağıtımı. Kadın katılımcıların maruz kaldıklarını belirttikleri ayrımcılık bağlamlarından biri de görev ve sorumlulukların dağıtımıdır. Bu kategori çerçevesinde 17 kadın ve 2 erkek katılımcının anlatıları, özellikle sınıf başkanlığı, okul başkanlığı ya da temsilciliği gibi görevlerin cinsiyet temelinde ayrıştırıldığını ortaya koymaktadır.

"Sınıf temsilcisi seçimlerinde (...) öğretmenimiz (...) sınıftan sadece erkeklerin aday olabileceğini söylemişti." (K39)

"Okul temsilciliği için aday seçimi vardı. En son ben ve bir erkek arkadaşım kaldık. Oylarımız eşitti ve hocamızın da oy kullanmasını istedik. Hocamız da oyunu erkek arkadaşımızdan yana kullandı. Gerekçesi ise şuydu: Bir erkeğin daha iyi temsil edeceğini düşünüyorum." (K52)

"Sınıf başkanlığı ve temsilcilik seçimlerinde sorumlu öğretmen ve müdürlerimiz çoğunlukla erkek öğrencileri seçerlerdi. Kız öğrenciler aday bile olamazdı." (K71)

"Sınıf başkanlığı seçiminde aday olmuştum. Öğretmenimiz alaycı bir tavırla 'kız başına sen nasıl yapacaksın' demişti." (K73)

Bu ayrımcılık biçimini erkek anlatıları da desteklemektedir: *"Öğretmenimiz okul başkanının (...) erkekler arasından seçilmesini istedi, kadın bir başkan adayımız olamadı."* (E12)

Okul içinde kimi sosyal etkinlikler bağlamında da kız öğrencilerin cinsiyetleri temelinde yönlendirildikleri ya da engellendiklerini örnekleyen anlatılar vardır:

"Okulumuzda bilgi yarışması için öğrenciler seçildiğinde (...) müdürümüz kız öğrencileri elledi, erkek öğrencilerden oluşan bir grup oluşturdu. Kızlar erkeklerden daha başarılıydı ama ..." (K45)

"Okulda değişik etkinlikler için öğrenciler gruplara ayrılıyordu. Ben ve birkaç kız arkadaşım sporla ilgili bölümü seçmiştik. Bizim haberimiz yokken beden eğitimi hocamız bütün kız öğrencilerin isimlerini listeden çıkarmış, erkek öğrencileri eklemişti. Sporla ilgilenmek istemeyen erkek öğrencileri de ikna etmek için uğraşmıştı." (K44)

"Sınıfta kulüp seçimi yapılırken ben izci kulübüne girmek istemiştim. Öğretmenimiz beni kütüphanecilik kulübüne vermişti. İzci kulübüne erkek öğrencileri seçmişti." (K14)

Görev ve sorumlulukların dağıtımı konusunda yine kadın katılımcıların deneyimleri bağlamında dersliklerin, okulun ve diğer mekânların temizliği konusundaki görevlerin kız öğrencilere yüklendiği anlaşılmaktadır.

"Lisede okul müdürümüz sınıfımızın bütün kızlarına öğretmenler odasını temizletirdi. Biz itiraz ettiğimiz zaman 'erkekler de gelsinler' dedimiz zaman bize 'onlar erkek temizlik mi yapacaklar' demişti." (K68)

"Sınıfın kız öğrencilerini (her ders iki tane) ayakta bekletir, sınıfın temizlenmesinden bu öğrencileri sorumlu tutardı." (K76).

Yalnızca bir erkek katılımcının anlatısında *"eşya taşıma"* (E17) işinin erkeklere yaptırıldığı belirtilmektedir. Görev ve sorumlulukların dağıtımında, öğretmenlerin yine öğrencilerin cinsiyetlerine göre hareket ettikleri ve toplumdaki geleneksel kadın-erkek işbölümünün bir benzerini derslikte de uyguladıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler arasında paylaşılacak görevler ve sorumluluklarda da cinsiyet temelli ayrımlar yönlendirici olmaktadır. Örneğin kız öğrencilere daha çok dersliğin temizliği ve mekânsal düzeni, erkeklere ders araç-gereçlerine göz kulak olmak, öğretmenin yokluğunda dersliği yönetmek ve disiplini

sağlamak gibi daha çok sorumluluk gerektiren görevler verildiği başka çalışmalarda da belirtilmektedir (UNESCO, 2004).

Değerlendirme yöntemleri. Bu kategori, öğretmenlerin sözlü ve yazılı sınavlarda yüksek ya da düşük not verme, sınavlarda yardım etme vb. davranışlarını içermektedir. Bu çerçevede değerlendirilen 9 kadın ve 4 erkek anlatısında öğretmenlerin kızları ya da erkekleri 'kayıрма' eğilimleri olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin erkek katılımcılar özellikle sözlü notları bağlamında kızların öğretmenler tarafından kayırıldıklarını belirtmektedirler:

"Hocaların kızlara sözlüye hep 100 verip erkeklere 70-85 vermelerine çok gıcık olurdum." (E9)

"Hocamızın kız öğrencileri sözlü vs uygulamalar yapmadığını gördüm. Dediği şey 'kızlar zaten çalışkan onlar yapar'." (E31)

Öğretmenlerin kız öğrencileri kayırma davranışı, kadın anlatılarıyla da desteklenen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

"Almanca öğretmenimiz bayandı (...) sınav esnasında kız öğrencilerin yanına oturarak onlara yardımcı oluyordu." (K18)

"Tarih öğretmenimiz (...) sırf kız olduğumuz için sözlü notlarından hep yüksek not verdi." (K29)

Not vermede kayırma davranışının erkek öğrenciler için geçerli olduğu, yalnızca kadın katılımcıların anlatılarında yer verdikleri bir konu gibi durmaktadır.

"Fizik öğretmenimiz (...) kadın öğrencilere (...) düşük not verirdi." (K31)

"İngilizce öğretmenimiz (...) erkeklerle daha çok ilgileniyor ve sınavlarda bizden daha yetersiz olan öğrenciler yüksek notlar alıyorlardı." (K15)

"Hocamızın (...) erkeklere notu daha fazla verdiğini (...) düşünüyorduk." (K23)

Anlatılarda not vermede 'kayıрма' davranışının, öğretmenin cinsiyetiyle birlikte yorumlanmakta olması da şaşırtıcı değildir. Kızların bu anlamda kayırıldıklarını düşünen erkek ve kadın katılımcılar, bu davranışın aktörü olarak çoğunlukla erkek öğretmenlere işaret etmektedir. Yine bu anlatıların çoğunlukla ortaöğretim basamağındaki deneyimleri içermesi, Tan'ın (2007) çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Tan'a göre bu durum, öğrencilerin cinsiyetçiliği genelde daha başarılı notlar alan arkadaşlarının bu performansını açıklamakta kullandıkları bir meşrulaştırmaya dönüştürdüklerini ve sıklıkla cinsellikle ilişkilendirdiklerini göstermektedir (2007).

Şahin'in (2007) toplumsal cinsiyet ve başarı ilişkisi çerçevesinde yaptığı araştırma, kızların hem sözel hem de sayısal derslerdeki başarılarının erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenler de kız öğrencileri erkek öğrencilerden daha başarılı bulmakla beraber, kız öğrencilerin bu başarılarını çok çalışıyor olmalarına bağlamaktadırlar. Kız öğrenciler yüksek not ortalamalarına ve daha ilgili ve istekli öğrenciler olarak değerlendirilmelerine rağmen, tüm bunlar öğretmenlerin erkeklerin kızlardan daha zeki oldukları yönündeki inançlarını değiştirmemektedir (Şahin, 2007). Sonuç olarak ilkokuldan üniversiteye uzanan süreçte, 'dersliklerin çalışkanları kızlar, zekileri erkeklerdir' yargısı öğretmenler aracılığıyla oluşturulmaktadır ve zekâ daima çalışmanın ve emeğin üstünde konumlandırılmaktadır.

Taciz. En hassas ve en zor ifade edilen konulardan biri olması, çoğunlukla bu çok kritik sorunun gün yüzüne çıkmasını da engellemektedir. Araştırmanın katılımcıları arasında, erkek öğretmenlerin kızlara 'fazla ilgi'si, kayda değer bir sıklıkla ifade edilmiştir. Fakat bu anlatılarda açık ve net bir dil kullanılmadığı için, taciz bağlamında değerlendirilmemişlerdir. Bu kategori çerçevesindeki 5 kadın ve 1 erkek anlatısı, özellikle kız öğrencilerin erkek öğretmenleri aracılığıyla rahatsız edici 'aşırı' ilgiye maruz kaldıklarını açıkça göstermektedir.

"Coğrafya öğretmenimiz erkekti ve kız öğrencilerle daha yakından ilgilenirdi. Bu ilgi farklı amaçlarla da gerçekleşebilmekteydi. Buna maruz kalan arkadaşlarımızdan müdüre şikâyete giden bile oldu ancak bir yaptırım gerçekleşmedi." (K5)

"Bir hocam tarafından hiç ummayacağım bir davranışla karşılaştım. Kendisi benimle görüşmek daha yakından iletişim kurmak istediğini söyledi." (K4)

"Bana karşı samimiyetini iyi niyetli karşıladım fakat bu daha sonra beni rahatsız etti (...) sonrasında davranışları taciz boyutuna ulaştı." (K53)

Öğretmenlik rolünün ve etiğinin sınırlarını aşan ilgi biçimleri, öğrencilerin dikkatinden kaçmamaktadır, fakat tanık oldukları bu durum karşısında çaresiz kaldıkları da anlaşılmaktadır.

"Farkındaydık ama sesimizi çıkaramazdık". (E23)

Okullarda yaşanan bu tip durumlar zaman zaman yazılı ve görsel medyada dile getirilse de, 'münferit hadiseler' boyutunda ele alınmakta, öğrencilerin bu anlamda gerçekte neler yaşıyor olabileceği sorusu gündeme getirilmemektedir. Tıpkı aile ve aile bireyleri gibi, okul ve öğretmenler de kutsallaştırılmakta, çocuk istismarının en fazla gerçekleşme potansiyeli olan bu kurumlar, dikkat odağından kaçmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Eğitim süreçleri boyunca okulda ve dersliklerde açık ve örtük biçimlerde yaşanan cinsiyet ayrımcılığının, kendileri de öğretmen adayı olan bir grup katılımcı tarafından nasıl deneyimlendiğinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyetçi tutum ve davranışların aktörü, diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi, çoğunlukla öğretmenlerdir. Bu bağlamda katılımcıların tamamı açısından düşünüldüğünde, hem kadınlar hem de erkekler, yaşadıkları ya da tanık oldukları cinsiyet ayrımcılığını, öğretmenlerin tutum ve davranışları aracılığıyla anlaştırmışlardır.

Cinsiyetçiliğin deneyimlendiği eğitim basamağı açısından bakıldığında, kadın katılımcıların ortaöğretim süreçlerini, erkek katılımcılarınsa ilköğretimin ikinci kademesini işaret ettikleri görülmüştür. Bu bulgu, cinsiyet ayrımcı tutum ve davranışların bağlamı ile birlikte ele alındığında, erkek katılımcıların, ilköğretimin ikinci kademesinde sıklıkla disiplin yöntemleri bağlamında (fiziksel cezalar çerçevesinde) cinsiyet ayrımcılığı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Cinsiyetçi tutum ve davranışlar, kadın katılımcılar tarafından çok daha geniş bir bağlamda ele alınmaktadır. Erkek katılımcıların tersine, kadınlar öğretim süreçleri ve uygulamaları, cinselliğin denetimi, cinsiyetçi dil ve söylem, görev ve sorumlulukların dağıtımı, değerlendirme yöntemleri ve taciz bağlamlarında cinsiyet ayrımcılığını deneyimlemişlerdir. Disiplin yöntemleri bağlamı, kadınlar açısından erkek öğrencilere yönelik bedensel cezalara tanık olma biçiminde ortaya çıkmaktadır. Ortaöğretim basamağı, ergenlik süreçleri bağlamında cinselliğin denetimi mekanizmalarının öznelere olarak kız öğrencileri cinsiyet ayrımcılığının merkezine koymaktadır.

Son günlerde ülkemizdeki bazı okullarda kız ve erkek öğrencileri denetleme amacıyla uygulamaya konulan çeşitli kısıtlamalar, cinsiyetçiliğin giderek daha da güçlü bir denetim aracı haline getirildiğinin kanıtı olmaktadır. Örneğin, okul kantinlerinde kızlarla erkeklerin birlikte sıraya girmelerini, yemekhanede bir arada yemek yemelerini, aynı merdivenleri kullanmalarını yasaklayan uygulamaların yaygınlaştığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin kaldığı yurtlar ve evler bağlamında da, yeni kısıtlamaların tartışma gündeminde olduğu bir süreç yaşanmaktadır. Bütün bu örnekler üzerinden düşünüldüğünde, yaşam alanlarından soyutlanan, suçlanan, dışlananlar, sonuç olarak kadınlar olmaktadır. Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine karşı koyamayan kız çocuklar ve kadınlar üzerindeki kültürel baskılar, bağımsızlık ve özerklik duygularının gelişimini sınırlandırmakta, bu durum giderek toplumsal alanlardan da (özellikle ücretli iş yaşamına ve karar alma süreçlerine etkin katılımdan) soyutlanmayla sonuçlanmaktadır.

Çalışmada ortaya çıkan en önemli bulgulardan biri de, kız öğrencilerin eğitim hakkının öğretmenler tarafından ihlal edilmesidir. Özellikle erkek öğretmenlerin derslikte kullandıkları cinsiyetçi dil ve söylemin, açıkça kız öğrencileri okuldan dışlamayı, geleneksel rollerine (anne-eş) yönlendirmeyi amaçladığı görülmektedir. Okul terklerinin hala önlenemediği Türkiye'de, özellikle de ortaöğretim süreçlerinde kızların okullulaşmasının en önemli sorunlardan biri olduğu da göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu tür bir söylemi kullanıyor olmaları düşündürücüdür. Diğer taraftan, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin, yalnızca okullulaşmada sayısal eşitliğin sağlanmasıyla giderilemeyeceği bir kez daha ortaya çıkmıştır. Çünkü okula kayıt olma kadınlar açısından eğitimde fırsat eşitliğini, nitelikli bir eğitimi, iyi bir geleceği ve toplumsal/ekonomik yaşamdaki eşitliği garanti etmeye yetmemektedir (Aksornkool, 2003). Kız öğrencileri açıkça eğitimden dışlayan yaklaşımın altında yatan cinsiyetçi kalıpyargılar ve ayrıştırma, eğitim ve istihdam alanlarında kadınların birey ve yurttaş olarak potansiyellerini sınırlandırmaktadır.

Türk eğitim sisteminin kültürel politikasına, müfredata, ders kitaplarına ve okulların gündelik pratiklerine sinmiş olan cinsiyet ayrımcılığı, toplumsal yaşamın bütün alanlarında yaşanan cinsiyet eşitsizliklerini normalleştirme işlevi görmektedir. Bunlara okul kültürünün ve ikliminin cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten yapısını da eklersek, şu soruyu sormak kaçınılmaz olmaktadır: Böyle bir eğitim sisteminde, okulların eşit ve özgür yurttaşlar yetiştirebileceğini kim iddia edebilir? Bu açıdan eğitim sisteminin ideolojisini, öğretim politikalarının ve uygulamalarının açık ve örtük mesajlarını görmek, eğitimin ataerkil ideolojinin yeniden üretiminde nasıl yaygın ve etkili bir araç olarak işlediğini göstermek ve bu işleyişle yüzleşmek gereklidir (Tan, 2008). Başka bir söyleyişle, örgün eğitim sistemini oluşturan bütün öğelerin, süreçlerin, uygulamaların ve aktörlerin, toplumdaki cinsiyetçiliği yansıtmaya ve yeniden üretme biçimlerinin ortaya konulması gerekmektedir.

Eğitim, pek çok anlamda olduğu gibi, cinsiyet eşitliği konusunda da toplumsal değişmeyi başlatacak ana lokomotifdir. Günümüzde eğitim politikaları eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etse de, öğretmenleri bu sürecin aktörleri olarak yetkilendirmedikçe, eşitliğin gerçekleşmesi olası değildir. Dolayısıyla öğretmenlerin etkin birer toplumsal değişim ajanı olabilmeleri için en iyi stratejilerden biri, mesleki eğitimleri sürecinde toplumsal cinsiyet eşitliği ve buna dönük öğretim stratejileri konusunda sistemli eğitimler almalarını sağlamaktır. Hizmet öncesinde verilecek duyarlılık ve farkındalık eğitimleri, hizmet-içi programlarla da desteklenmelidir. Bu yaklaşım günümüzde kadınlarla ilgili politika üretmeyi amaçlayan bütün uluslararası belge ve metinlerde sıklıkla vurgulanmakta, özellikle cinsiyet eşitsizliklerinin daha yoğun yaşandığı az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için temel bir strateji olarak kabul edilmektedir.

Bu anlamda, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin mevcut yapıları ve programları ile ilgili tartışmaların ve 'nitelikli öğretmen' tanımlarımızın da güncellenmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda izlenen öğretim yöntemleri, okutulan ders kitapları ve bu kurumlarda görev yapan akademisyenlerin tutumları, erkek egemen düşünce ve davranış kalıplarını yeniden üretmektedir (Lumadi ve Shongwe, 2009; Zittleman ve Sadker, 2002). Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçlerinin bu açılarından araştırma odağına çekilmemiş olması büyük bir eksikliklerdir. Bu çerçevede eğitim bilimleri araştırma geleneği içinde, toplumsal cinsiyet bakış açısının güçlendirilmesi ve desteklenmesi ve eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin duyarlılıklarını arttıracak seminerlerin düzenlenmesi önemli adımlar olacaktır. Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunun müfredata dâhil edilmesi, bu konuda çalışmak isteyen akademik personelin eğitilmesi, eğitim modülleri ve materyallerinin geliştirilmesi de eğitim fakültelerinin yapabilecekleri arasındadır.

Kaynakça

- Acker, J. (1989). Making gender visible. In R.A. Wallace (Ed.). *Feminism and sociological theory* (65-81). California: Sage.
- Aksornkool, N. (2003). Gender-sensitive education for bridging the gender gap. In J.P. Keeves & R. Watanabe (eds). *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (Part One). Great Britain: Kluwer.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing gender*. London: Routledge.
- Baç, G. (1997). *A study on gender bias in teachers' behaviors, attitudes, perceptions and expectations toward their students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bailley, S.M. (1993). The current status of gender equity research in American schools. *Educational Psychologist*, 28 (4), 321-339.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brinkman, G. B.; Jedinak, A.; Rosen, L. A. & Zimmerman, T. S. (2011). Teaching children fairness: Decreasing gender prejudice among children. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 11(1), 61–81.
- Butler, J.(1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. NewYork&London: Routedge.

- Çetinkol, Ş. G. (2008). *Türkiye’de eğitime farklı bir bakış açısı: Feminist pedagoji*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Delamont, S.(1990). *Sex roles and the school*. London: Routledge.
- Duffy, J.; Warren, K. & Walsh, M. (2001). Classroom interaction: Gender of teacher, gender of student and classroom subject. *SexRoles*, 45 (9-10), 579-593.
- Eccles, J.S. & Blumenfeld, P. (1985). Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? In L.C. Wilkinson ve C.B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. (pp.79-114). Orlando: Academic Press.
- Einarsson, C. & Granström, K. (2002). Gender-biased interaction in the classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46:2, 117-127, DOI: 10.1080/00313830220142155
- Francis, B. (2010). Re/theorising gender: Female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education*, 22(5), 477-490. 10 Ekim 2013 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/0142569970180403> adresinden alınmıştır.
- Gabriel, S. L. & Smithson, I. (1990). *Gender in the classroom: Power and pedagogy*. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Gray, C. & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies*, 30 (1), 3-17.
- Hall, R. M. & Sandler, B. R. (1982). *The classroom climate: A chilly one for women?* Project on the Status and Education of Women. Association of American Colleges. 23 Aralık 2010 tarihinde http://www.aacu.org/psew/publications/Classroom_Climate_ChillyOne.pdf adresinden alınmıştır.
- Li, Q.(1999). Teachers’ beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41 (1), 63-76.
- Lumadi, M. W. & Shongwe, S. S. (2010). The need for training gender-sensitive teachers: Addressing challenges of gender sensitive education for gender sensitive national development. *Contemporary Issues In Education Research*, 3 (3), 41-50.
- Mahiroğlu A. ve Buluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1). 15 Ekim 2013 tarihinde <http://www.tebd.gazi.edu.tr/c1s1.html> adresinden alınmıştır.
- McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An introduction to critical pedagogy of education*. New York & London: Longman, 1989.
- Myhill, D. & Jones, S. (2006). She doesn’t shout at no girls’: Pupils’ perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113.
- Parker, M. B. & Curtner-Smith, M. D. (2011). Sport education: A panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, 17(4), 479-496. DOI: 10.1080/13573322.2011.608945
- Pearson, J. C.; Turner, L. H. & Mancillas, W. T. (1991). *Gender and communication*. NewYork: Brown Publishers.
- Renold, E. (2006). Gendered classroom experiences. In C. Skelton, B. Francis ve L. Smulyan (Eds.), *The sage handbook of gender and education*. (pp.439-450). London: SagePub.
- Robinson, K.H. (1992). Class-room discipline: Power, resistance and gender. A look at teacher perspectives'. *Gender and Education*, 4(3), 273-288.
- Sadker, M. P. & Sadker, D. M. (1985). Sexism in the Schoolroom of the 80’s. *Psychology Today*,19(3), 54–57.
- Sadker, M.P. & Sadker, D.M. (1986). Sexism in the classroom: From grade school to graduate school. *The Phi Delta Kappan*, 67(7), 512-515.

- Sadker, D. (2000) Gender equity: Still knocking at the classroom door. *Equity and Excellence in Education*, 33:1, 80-83. DOI: 10.1080/1066568000330112
- Sadker, D.M.; Sadker, M.P. & Zittleman, K.R. (2009). *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. NewYork: Simon & Schuster.
- Sayan, S. (2007). *Kız öğrencilerin okul yaşantılarına ilişkin nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sayılan, F. ve Özkazanç, A. (2012). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet: Bir okul etnografisi. F. Sayılan (Ed.). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: Olanaklar ve Sınırlar* (ss. 103-142). Ankara: Dipnot.
- Smith, F.; Hardman, F. & Higgins, S. (2007). Gender inequality in the primary classroom: Will interactive whiteboards help? *Gender and Education*, 19 (4), 455-469.
- Stanworth, M. (1990). *Gender and schooling: A study of sexual divisions in the classroom*. Cambridge: The University Pres.
- Streitmatter, J. (1994). *Toward gender equity in the classroom: Every day teachers' beliefs and practices*. NewYork: State University.
- Şahin, B. (2007). *Toplumsal cinsiyet ve başarı: Ankara ili Çankaya ve Mamak ilçeleri ilköğretim ikinci kademe öğrencileri örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, M. (2000). Eğitimde kadın-erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği. M. Tan, Y. Ecevit ve S. S. Üşür (Ed.), *Kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: Eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset* (ss.21-116). İstanbul: TÜSİAD.
- Tan, M. (2007). *Eğitimde cinsiyetçilik: Farkında mıyız?* Kadın, 8 Mart, Eğitim-Sen Bülten Eki (s.15-18). Ankara: Desen.
- Tan, M. (2008). Eğitim. M. Tan, Y. Ecevit, S. S. Üşür ve S. Acuner (Ed.), *Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri* (ss.23-105). İstanbul: TÜSİAD-KAGİDER.
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1), 49-62.
- Torun, Y. (2002). *Gender bias in student-teacher interactions and its effect on reproduction of gender roles in the classroom*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tsouroufli, M. (2002). Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2), 135-147.
- UNESCO (2004). *Gender sensitivity: A training manual for sensitizing education managers, curriculum and material developers and media professionals to gender concerns*. Paris: UNESCO. 6 Temmuz 2011 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137604eo.pdf> adresinden alınmıştır.
- UNESCO (2005). *Exploring and understanding gender in education: A qualitative research manual for education practitioners and gender focal points*. Bangkok: UNESCO. 6 Temmuz 2011 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139366e.pdf> adresinden alınmıştır.
- Unger, R. & Crawford, M. (1992). *Women and gender*. NewYork: McGraw-Hill.
- UNICEF (2003). *Eğitimin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi: Türkiye raporu*. Ankara: UNICEF. 10 Temmuz 2009 tarihinde http://www.unicef.org/turkey/pdf/_ge21.pdf adresinden alınmıştır.
- UNICEF, (2007). *Çocuklara karşı şiddetin ortadan kaldırılması*. Parlamentolar Arası Birlik. 30 Eylül 2013 tarihinde <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/e/v/evac-for-parliamentarians-tr.pdf> adresinden alınmıştır.
- UNICEF, (2011). *Türkiye'de çocukların durumu raporu*. 15 Nisan 2013 tarihinde <http://www.unicef.org.tr/tr/knowledge/detail/822/turkiye-de-cocukların-durumu-raporu> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Younger, M. & Warrington, M. (2008). The gender agenda in primary teacher education in England: Fifteen lost years? *Journal of Education Policy, 23*(4), 429–445.
- Zittleman, K. & Sadker, D. (2002). Gender bias in teacher education texts: New (and old) lessons. *Journal of Teacher Education, 53* (2),168-179.