



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİ İLE
AKADEMİSYENLERİN KARMA VE TEK CİNSİYETLİ EĞİTİME
BAKİŞ AÇISININ ARAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehtap KILIÇ

Dr. Öğr. Üyesi Emine BAL

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Emine BAL danışmanlığında hazırlamış olduğum “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile Akademisyenlerin Karma ve Tek Cinsiyetli Eğitime Bakış Açısının Araştırılması” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

22/05/2025

Mehtap KILIÇ

JÜRİ KABUL VE ONAY SAYFASI

Mehtap KILIÇ tarafından hazırlanan “**Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenleri İle Akademisyenlerin Karma Ve Tek Cinsiyetli Eğitime Bakış Açısının Araştırılması**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 22/05/2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü 'Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı) İmzası

Üye (Başkan) :

Üye :

Üye :

ONAY

.../.../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİ İLE AKADEMİSYENLERİN KARMA VE TEK CİNSİYETLİ EĞİTİME BAKIŞ AÇISININ ARAŞTIRILMASI

Kılıç, Mehtap

Yüksek Lisans, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emine BAL

Mayıs 2025, xi + 158 sayfa

Araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile spor bilimleri fakültesinde görev yapan akademisyenlerin karma ve tek cinsiyetli eğitime olan bakış açılarının incelenmesidir. Beden eğitimi ve spor derslerini, cinsiyet temelinde değerlendirilerek karma ve tek cinsiyetli eğitimin, bu ders üzerinde olumlu olumsuz etkilerinin neler olduğu, hangi eğitim sisteminin öğrencilerin spora ve derse ilişkin olumlu bakış açısı geliştirmesine ve eğitime fayda sağlayacağı araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan altı beden eğitimi ve spor öğretmeni ile Spor Bilimleri Fakültesi'nde görev yapan altı akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların yanıt verdiği açık uçlu sorular tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların tek ve karma cinsiyetli eğitim modeli ile ilgili geçerli toplam 87 kod ortaya koyulmuştur. Üretilen bu kodlar 10 ayrı kavramsal kategoriye (karma eğitimin etkisi, karma eğitimin kız öğrencilere yönelik etkisi, karma eğitimin erkek öğrencilere yönelik etkisi, karma eğitimde kız öğrencilerin derse ve spora olan bakış açısı, karma eğitimde erkek öğrencilerin derse ve spora olan bakış açısı, tek cinsiyetli eğitimin etkisi, tek cinsiyetli eğitimin kız öğrencilere yönelik etkisi, tek cinsiyetli eğitimin erkek öğrencilere yönelik etkisi, tek cinsiyetli eğitimde kız öğrencilerin derse ve spora bakış açısı, tek cinsiyetli eğitimde erkek öğrencilerin derse ve spora bakış açısı) göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın ortaya çıkardığı tüm veriler, iki eğitim modeli için ayrıca olumlu ve olumsuz yönleriyle iki başlık altında değerlendirilmeye alınmıştır. Katılımcılar tarafından en çok tekrar eden kodlar; ders dışı öğrenimler sağlama (13), öğrencilerde motivasyon artışı (8), sosyalleşme sağlanması (8), farklı branşların keşfedilmesi (5) şeklindedir. Araştırma bulguları ve var olan alan yazın karşılaştırılarak tutarlı verilere ulaşılmış sonuçlar birbirini desteklemiştir. Araştırmaya katkıda bulunan beden eğitimi öğretmenleri ve akademisyenlerin ortak düşüncesi karma eğitimin öğrencilerin sosyal ve ruhsal açıdan faydaları olduğu ancak kimi güç gerektiren veya temas içeren spor branşlarında fiziksel farklılıklar ve kültürel faktörler gerekçe gösterilerek, tek cinsiyetli eğitimin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Ders ortamları öğrencilerin ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve farklılıklarına uygun düzenlendiğinde, derse ve spora olumlu bakış açısı geliştiren öğrenciler, sporu yaşamlarının bir parçası haline getirebilirler.

Anahtar Kelimeler: Karma ve tek cinsiyetli eğitim, beden eğitimi ve spor, cinsiyet

ABSTRACT**RESEARCHING THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS
TEACHERS AND ACADEMICS ON MIXED AND SINGLE-SEX EDUCATION**

Kılıç, Mehtap

Master's Degree, Department of Physical Education and Sports

Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Emine BAL

May 2025, xi + 158 pages

The aim of the research is to examine the perspectives of physical education and sports teachers and academicians working in the faculty of sports sciences on mixed and single-sex education. Physical education and sports courses were evaluated on the basis of gender, and it was investigated what the positive and negative effects of mixed and single-sex education were on this course, and which education system would help students develop a positive perspective on sports and courses and would benefit education. The participants of the study consist of six physical education and sports teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Turkey and six academicians working in the Faculty of Sports Sciences. In the research, semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research method techniques, was used. The open-ended questions answered by the participants were analyzed using thematic analysis method. According to the analysis results, a total of 87 valid codes were revealed regarding the single and mixed gender education model of the participants. These codes were evaluated according to 10 separate conceptual categories (the effect of co-educational education, the effect of co-educational education on female students, the effect of co-educational education on male students, the perspective of female students in co-educational education on lessons and sports, the perspective of male students in co-educational education on lessons and sports, the effect of single-sex education, the effect of single-sex education on female students, the effect of single-sex education on male students, the perspective of female students in single-sex education on lessons and sports, the perspective of male students in single-sex education on lessons and sports). All data obtained from the research were evaluated under two headings, with their positive and negative aspects for the two education models. The most repeated codes by the participants are; providing extracurricular learning (13), increasing motivation in students (8), providing socialization (8), and discovering different branches (5). By comparing the research findings and the existing literature, consistent data was obtained and the results supported each other. The common opinion of physical education teachers and academics who contributed to the research is that co-education has social and spiritual benefits for students, but in some sports that require strength or involve contact, single-sex education is thought to be more effective due to physical differences and cultural factors. When classroom environments are designed in accordance with students' needs, abilities, and differences, students who develop a positive perspective on lessons and sports can make sports a part of their lives.

Keywords: Mixed and single-sex education, physical education and sports, gender

TEŞEKKÜR

Bu tez sürecinin bana kazandırdığı çok önemli bir değer olan, tezimin her aşamasında sabrı ve güler yüzüyle bana güvenerek beni cesaretlendiren ve akademik desteğini esirgemeyen Sayın Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Emine BAL hocama sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmanın araştırma boyutunda kıymetli görüşleriyle katkı sağlayan değerli hocalarım ve meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

Ayrıca sürecin başından sonuna göstermiş olduğu fedakârlık ve desteklerinden dolayı eşim Fatih KILIÇ ve oğlum Mert Berat KILIÇ' a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY SAYFASI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
GİRİŞ.....	1
1. GENEL BİLGİLER.....	6
1.1. Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	6
1.1.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği.....	8
1.1.2. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Akademisyenleri.....	9
1.2. Sporun Gelişiminde Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Rolü.....	10
2. CİNSİYET VE TOPLUMSAL CİNSİYET	13
2.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet	13
2.1.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerini	15
2.2. Cinsiyet ve Spor Farklılıkları	16
2.2.1. Spor Branşı Seçiminde Cinsiyetin Rolü	19
2.3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği.....	21
2.4. Eğitimde Fırsat Eşitliği	22
2.4.1. Beden Eğitimi ve Sporda Toplumsal Cinsiyet.....	24
3. TEK CİNSİYETE DAYALI EĞİTİM VE KARMA EĞİTİM	28
3.1. Tek Cinsiyete Dayalı Eğitim.....	28
3.1.1. Tek Cinsiyete Dayalı Eğitime Ait Görüş ve Uygulamalar	28
3.1.2. Tek Cinsiyete Dayalı Eğitimle İlgili Yapılan Çalışmalar	30
3.2. Karma Eğitim.....	34
3.2.1. Karma Eğitime Ait Görüşler ve Uygulamalar	34
3.2.2. Karma Eğitimle İlgili Yapılan Çalışmalar	37
4. YÖNTEM.....	39
4.1. Araştırmanın Modeli	39
4.2. Evren ve Örneklem	39
4.3. Verilerin Analizi.....	41

5. BULGULAR VE YORUM	42
5.1. Temalar ve Kategorilere Yönelik Bulgular	42
5.2. “Karma Eğitim” Temasına Yönelik Bulgular	43
5.2.1. “Karma Eğitimin Etkisi” Kategorisine Yönelik Bulgular	43
5.2.2. “Karma Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Yönelik Bulgular	60
5.2.3. “Karma Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Yönelik Bulgular	69
5.2.4. “Karma Eğitim ile Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Yönelik Bulgular	75
5.2.5. “Karma Eğitim ile Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Yönelik Bulgular	84
5.3. “Tek Cinsiyetli Eğitim” Temasına Yönelik Bulgular	89
5.3.1. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Etkisi” Kategorisine Yönelik Bulgular	90
5.3.2. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Yönelik Bulgular	104
5.3.3. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Yönelik Bulgular	110
5.3.4. “Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Yönelik Bulgular	117
5.3.5. “Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Yönelik Bulgular	123
5.4. Kelime Bulutu	128
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	129
6.1. Sonuç	129
6.2. Öneriler	132
KAYNAKLAR	134
ÖZGEÇMİŞ	158

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.2.1. Katılımcı Profiline Yönelik Tablo	40
Tablo 5.2.1. “Karma Eğitimin Etkisi” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	45
Tablo 5.2.2. “Karma Eğitimin Etkisi” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	46
Tablo 5.2.3. “Karma Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	61
Tablo 5.2.4. “Karma Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	61
Tablo 5.2.5. “Karma Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	69
Tablo 5.2.6. “Karma Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	70
Tablo 5.2.7. “Karma Eğitim ile Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	75
Tablo 5.2.8. “Karma Eğitim ile Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	76
Tablo 5.2.9. “Karma Eğitim ile Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	85
Tablo 5.2.10. “Karma Eğitim ile Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	85
Tablo 5.3.1. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Etkisi” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	91
Tablo 5.3.2. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Etkisi” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	92
Tablo 5.3.3. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	105
Tablo 5.3.4. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	105

Tablo 5.3.5. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	111
Tablo 5.3.6. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	111
Tablo 5.3.7. “Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	117
Tablo 5.3.8. “Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	118
Tablo 5.3.9. “Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	124
Tablo 5.3.10. “Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo	124

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 6.1.1. Temalar ve Kategorilere Yönelik Diyagram	43
Şekil 6.2.1. “Karma Eğitimin Etkisi” Kategorisine Yönelik Diyagram	47
Şekil 6.2.2. “Karma Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Yönelik Diyagram.....	62
Şekil 6.2.3. “Karma Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Dair Diyagram.....	70
Şekil 6.2.4. “Karma Eğitim ile Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Dair Diyagram	77
Şekil 6.2.5. “Karma Eğitim ile Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Dair Diyagram	86
Şekil 6.3.1. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Etkisi”Kategorisine Dair Diyagram	93
Şekil 6.3.2. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Dair Diyagram.....	106
Şekil 6.3.3. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Dair Diyagram	112
Şekil 6.3.4. “Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Yönelik Diyagram.....	118
Şekil 6.3.5. “Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Dair Diyagram.....	125

KISALTMALAR LİSTESİ

WEF: World Economic Forum (Dünya Ekonomik Forumu)

ILO: International Labor Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)

OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)

NASPE: National Association for Sport and Physical Education (Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

UNWOMEN: Progress Of The World's Women (Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadının Güçlenmesi Birimi)

BESYO: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

KASFAD: Kadınlar için Spor ve Fiziksel Aktivite Derneği

CEDAW: Declaration on the Elimination of Discrimination Against Women (Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Beyannamesi)

SDAM: Scientific and Personal Perspectives (Bilimsel ve Kişisel Perspektifler)

TDK: Türk Dil Kurumu

GİRİŞ

Eğitim; bireyin kendini geliştirmesi, amaçlarına yönelik davranış geliştirmesine yardımcı olmaktır. Eğitim bireyi zihinsel, bedensel, sosyal, duygusal yönlerden topluma kazandırmak, ayrıca bireyin kendini gerçekleştirmek adına özel ihtiyaçlarına, isteklerine cevap verilebilecek çalışmaların bütününe (Akyüz, 2013) ve toplumun zamane ihtiyaçlarına cevap verebildiği sürece etkilidir (Kodaman, 1999). Toplumu şekillendiren bireylerin eğitimlerine gereken önem verilmeli (İnal, 2004) çünkü alışkanlıklarımız eğitim yoluyla edindiğimiz öğrendiklerimizdir. Edindiğimiz eğitim birey üzerinde etkili olurken toplumsal şekillenmeyi ve kalitenin artırılmasını sağlar. Eğitimin işlevi topluma faydalı, nitelikli insan kazandırırken aynı zamanda bireyin kendi huzuru ve toplumun genel refahı için de büyük önem arz etmektedir (Hoşgörür ve Gezgin, 2005).

Eğitimdeki başarı farklılıklarına ne derece dokunabildiğiniz ile ilgilidir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Bunlardan toplumsal bir unsur olarak nitelendirdiğimiz kadın veya erkek olmak farklılığı eşitsiz sonuçlar doğurabilmektedir. Maalesef eğitimde fırsat eşitliğine engel olarak cinsiyet, karşımıza ilk sıralardan çıkmaktadır (Lazenby, 2016). Cinsiyetçi bu bakış açısı eğitimde bazı problem ve engellenmelere yol açmaktadır (Özaydınlık, 2014). Bu sebeple cinsiyet ayrımcılığı fırsat eşitliği bağlamında tartışılan bir unsur olduğu görülmektedir. Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi ülkemizde de eğitimi iyileştirmeye dair araştırmalar ve çalışmalar devam etmekte ve eğitim ortamının en iyi seviyesi hedeflenmektedir. Eğitimde gelişimin süreklilik gösterdiği düşünüldüğünde; bu süreçlerden birisi de karma eğitim sistemine geçilmesi olmuş ve ülkemizde ilk defa 1927-1928 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulmuştur (Karamuk, 1973). Karma eğitim sistemiyle erkek ve kızlar arasında bir ayrım olmaksızın herkes için eşit dereceli bir eğitim öngörülmüştür. Ve bu durum feminist yaklaşımcılar açısından olumlu karşılanıp, cinsiyet ayrımcılığının olmadığı, kız ve erkek iletişimin güçlenmesi ve gelecekte daha sağlıklı, bilinçli bireyler yetişmesine olanak sağlayacağı düşünülmüştür. Dünya genelinde ve ülkemizde de karma sistemi önemsenmiş bu sistemin öğrencilerin karşı cinse ait olan saygınlığı artırdığı, birbirleri

ile olan iletişimlerini geliştirdiği, cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırdığı yönündeki faydalarından bahsetmek mümkündür. Ancak bazı dezavantaj diyebileceğimiz noktalardan da söz edilmektedir. Gençlerin karşı cinsle alakalı tutumlarında olumsuz tavırlar takınması ve bunun sözlü ya da fiziksel tacize sebebiyet vermesi, dikkat dağınıklığı faktörleri, ayrıca üzerinde durmamız gereken, daha çok kızlar ve erkekler arasındaki cinsiyet temeline dayanan öğrenme stili farklılıkları ve bu farklılıkların öğrenme ortamını nasıl etkilediği ile alakalıdır. Bu olumsuzluklara erkek ve kızlar arasında güç ve beceri seviyeleri, buna bağlı utanma korkutulmaya çalışılma da gösterilebilir ki bunlar öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörlerdir. Ayrıca erkekler açısından bakılırsa onlarda kızların kendileriyle alay etmeyecekleri, özgür olacakları bir ortamda, daha çok kızlarda görmeye alışık olduğumuz alanlara da katılıma istekli olacaklardır (Caplice, 1994).

Karma eğitimin; özellikle beden eğitimi dersleri açısından, kızlar için gerçekten eşit bir eğitim ortamı mı sunup sunmadığı tartışılan bir konudur (Issues, 1999). Bununla birlikte son yıllarda bu düşünceler sisteme bakış açısını değiştirmiş, karma eğitimin yetersiz kaldığı, bu yöntemle farklı öğrenme stillerine aynı anda cevap verilemeyeceği, en azından cinsleri türünden öğrenme farklılıklarının azaltılması gerektiği düşünülerek tek cinsiyetli eğitime fırsat verilmesi gerektiğine dair çalışmalar varlığını göstermektedir. Beden eğitimi ve spor dersleri spordaki toplumsal cinsiyet ön yargılarını pekiştirebilmekte aynı zamanda bu tip yargıların kırılmasında iyileştirici bir rol de oynayabilmektedir (Parker, Curtner ve Smith, 2012). Bu nedenle okullarda verilen beden eğitimi ve spor dersleri bu açıdan çok önemlidir. Beden eğitimi ve spor dersleri erkek öğrenciler için iyi sporcu olmak erilliklerini kanıtlama ve popülerliklerini artırmak için önemli bir meziyettir (Francis, 2010). Kimi kız öğrenciler için ise beden eğitimi dersleri toplumsal normlar, veli, öğretmen, akran tutumlarının sebep olduğu olumsuz deneyimler anlamına gelmektedir (Solmon, 2014). Ülkemizde beden eğitimi dersleriyle ilgili uygulama aksaklıkları olduğu ve amacına hizmet edemediğini düşünen araştırmacıların yanı sıra (Topyaka,1995; Koçak ve Kartal, 2003), tam tersine hedeflenen seviyede olduğunu düşünenlerde vardır (Yenal ve ark, 1996; Mamak ve ark.,

2010). Bireylerin aktivite performansları yükseltmeyi sağlayan beden eğitimi dersleri (Ryan ve Deci, 2007), bazılarının oldukça keyif aldığı bir alan olurken (Gallahue ve Donnelly, 2003), kimileri için zorlayıcı ve zevk vermeyen bir aktiviteye dönüşmektedir (Carlson, 1995; Cothran ve Ennis, 1999).

Araştırmalar özellikle ergen kızlar için spor eğitiminde tek cinsiyete dayalı eğitimin olumlu katkıları olacağı düşüncesindedir. Fiziksel olarak yeterli hissetme ve yaptığı aktiviteden zevk alma, yapmaya istek duyma açısından ele alınan test sonuçları karma yapıdaki sınıflara göre tek cinsiyetli sınıflar önemli oranda daha yüksek puanlar elde etmişlerdir (Lyu ve Gill, 2011). Yine ortaokul kız öğrencileri derse yönelik tutumları ölçmek üzerine yapılan araştırma sonucunda kızlar kendileriyle dalga geçilmediği, duygusal manada daha rahat ve güvenli hissettiklerini düşündükleri tek cinsiyetli beden eğitimi derslerini tercih sebebi olarak sunmuşlardır (Patterson ve Collins, 2012).

Dünyada yapılmış farklı araştırmalar incelendiğinde, kızların tek cinsiyetli eğitim ortamlarından memnun ayrıldıkları, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu, akademik olarak ileri dönük atılımlarda daha çok boy gösterdiği görülüyor. Tam performansa ve potansiyellerini sonuna kadar kullanabilmelerine fırsat yaratan bu eğitim ortamlarının cinsiyet ayrımcılığından ziyade bir fırsat eşitliği olduğu düşünülmektedir. Ortaokul seviyesindeki öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmaya hem karma eğitim sınıfları hem tek cinsiyetli sınıflar dahil edilmiş ve karma eğitilmiş sınıflardan ziyade tek cinsiyetli sınıflarda oyunlara katılımın önemli oranda daha fazla olduğu görülmüştür (Pritchard ve ark., 2014). Aynı yılda konuyla ilgili 22 çalışma incelenmiş ve tek cinsiyete dayalı spor faaliyetlerinin spora katılımı artışı sağladığı yönünde bulgular ortaya konulmuştur. Özellikle ergenlik sürecindeki öğrencilerin beden imajı kaygısı sebebiyle hemcinsleriyle bir arada spor yapmayı daha çok arzulamakta ve bu zamanları daha verimli geçirmektedir (Biddle ve ark., 2014).

Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, spor eğitimi veren kurumların cinsiyet temelinde, yeni araştırmalarca objektif bir bakış açısına ihtiyaç duyduğu, bu iki

eğitim modelinin olumlu olumsuz etkilerinin ortaya konularak bu çerçevede cinsiyet araştırılması hedeflenmektedir. Elde edilen verilerin yeni çalışmalara ışık tutacağı ve spor eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmamızda daha önce dünyada ve ülkemizde yapılmış olan karma ve tek cinsiyete dayalı eğitimin, bireylerin performans ve spora ilişkin tutumlarına fayda sağlayıp sağlamayacağının araştırılması, özellikle beden eğitimi ve spor dersleri açısından ele alınarak literatüre bir katkı sunmak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında hazırlanan araştırma soruları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Karma eğitim veren beden eğitimi öğretmenleri verilen eğitimin etkililiği hakkında ne düşünüyorlar?
2. Karma eğitimin kız öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri nelerdir?
3. Karma eğitimin erkek öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri nelerdir?
4. Karma beden eğitimi ve spor derslerinin erkek çocuklarının derse ve spora olan bakış açısında olumsuz bir etkisi var mıdır?
5. Karma beden eğitimi ve spor derslerinin kız çocuklarının derse ve spora olan bakış açısında olumsuz bir etkisi var mıdır?
6. Tek cinsiyetli sınıflarda eğitim veren beden eğitimi öğretmenleri verilen eğitimin etkililiği hakkında ne düşünüyorlar?
7. Tek cinsiyetli eğitimin kız öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri nelerdir?
8. Tek cinsiyetli eğitimin erkek öğrenciler üzerinde olumlu etkileri nelerdir?
9. Tek cinsiyetli beden eğitimi ve spor derslerinin kız öğrencilerin derse ve spora olan bakış açısında olumsuz bir etkisi var mıdır?
10. Tek cinsiyetli beden eğitimi ve spor derslerinin erkek öğrencilerin derse ve spora olan bakış açısında olumsuz bir etkisi var mıdır?

Araştırmaya 6 Spor Bilimleri Fakültesi' nde görev yapan akademisyen, 6 Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı kurumlarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmeni olmak üzere toplam 12 katılımcı dahil olmuştur. Veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Uzman görüşleri alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, katılımcılardan 10 soruya yorum getirmeleri beklenmiştir. Keskin sınırlar çizmeyen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği katılımcılara gerekli esnekliği sağlayarak geniş kapsamlı yorumlara fırsat tanıyacağı düşünülmektedir.

1. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, beden eğitimi ve spor eğitimi, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor bölümü akademisyenlerinin sporun gelişimi açısından önemi ve sporun gelişiminde beden eğitimi ve spor derslerinin rolü gibi konulara değinilmektedir.

1.1. Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi

Beden eğitimi ve spor, bireylerin beden, zihin ve ruhsal gelişiminin desteklemesinin yanı sıra genel kişilik eğitimleri açısından da önemlidir. Aktiviteler yoluyla insanın beden yapısını geliştiren (Aracı ve Aracı, 2014), doğru uygulamalarla bireye kendini iyi hissettiren (Yamaner, 2014) sosyal bir etkinliktir. Ayrıca sağlıklı yaşama temel oluşturulan, psikomotor becerilerin geliştirildiği beden eğitimi ve spor derslerinin okul müfredatında da özel bir yeri vardır (Wuest ve Bucher, 1999). Bu nedenle, beden eğitimi ve spor dersleri bireylere küçük yaşlardan itibaren sunulmaktadır (Yıldız, 2009). İnsan ruhundaki mücadele ruhunu ortaya çıkarırken, başarıma isteği uyandırır ve aynı zamanda eğlencelidir. Spor, bireylerin topluluk halinde veya tek başına farklı amaçlar doğrultusunda eğlenmek, sağlıklı yaşam sürmek, rekabet etmek ya da gösteri amacı güttükleri ve belli kuralları olan oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2013). Eğitimde önemli bir yere sahip beden eğitimi ve spor, insan organizmasının bir bütün olduğunu ve tüm yönleriyle geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerin fiziksel gelişimine, psikolojik gelişimine, sosyalleşmek ve beraberinde eğlenmek gibi birçok faydası ile (Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2006) yerinde ve bireye uygun faaliyetlerle kişisel yeterliliğe ulaşmakta önemli bir araçtır (Oldervik ve Lagestad, 2021). Bireyin fiziki aktiviteler yoluyla eğitilmesi (Tamer ve Pulur, 2001), beden eğitiminin bir başka tanımıdır.

İnsanların bedenlen ve ruhen gelişimleri açısından hareket etmeleri gerektiğini savunan beden eğitimi ve spor (Açıkada, 1990); öğrencilere sosyalleşme, eğlenme ve arkadaş edinme gibi çeşitli faydalar sağlamaktadır (İnal, 2003) ve her öğrenci bu

deneyime katılma hakkına sahiptir (Özmen, 1999). Sosyal olarak gelişen, sevmeye, sevilme, kabul görme, ait olma gibi ihtiyaçları karşılanan bireylerin topluma uyumları daha kolay olurken, toplum için faydalı olma noktasında da daha verimli oldukları düşünülmektedir (Erdemli, 2008). Beden eğitimi ve spor dersi öğrencilerin mutluluk düzeylerini artıran bir unsur (Oldervik ve Lagestad, 2021) olmakla birlikte psikomotor özelliklerinin gelişimi açısından oldukça önemlidir (Arı ve ark., 2021).

Beden eğitimi ve sporun amacı, Türk Milli Eğitimi'nin temel ilke ve kuralları doğrultusunda topluma faydalı olabilecek sağlıklı bir nesil yetiştirmektir. Bireyin doğuştan getirdiği özelliklerden ötürü hareket etme ihtiyacı elzemdir (Erkal, 1992). Diğer bir deyişle, daha nitelikli bir hayat, sağlıklı bir beden gerektirir ve bunun için hareket etmek şarttır (Temel ve Avşar, 2009). Hareket etmek üzerine kurulu olan beden eğitimi ve spor, insanların sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesine temel oluşturur (Akgün, 1992).

Spor aracılığıyla kendini tanıma, yeteneklerinin farkına varma, özgüven geliştirme ve çevresiyle etkileşim ve iletişim kurma gibi sosyal faydalarının yanı sıra, psikolojik olarak iradeli, duygularını kontrol edebilen, başarıya odaklı bireyler yetiştirmekte beden eğitimi ve sporun katkısı yadsınamaz (Sevim, 1997). Güçlü kişilik, sağlıklı bir beden, mutlu ve aynı zamanda ahlaklı bireyler yetiştirmek beden eğitimi ve sporun öncelikli amacıdır ve bireyin gelişimine katkıda bulunan eğitimin güçlü bir dalıdır (Strcmeyer, 1983).

Beden eğitimi ve spor dersinin gerekçesi; hayatın her döneminde belli bir spor alışkanlığı kazandırmak ve spora yönelik olumlu tutumlar geliştirmektir (NASPE, 1995). Bu nedenle, dersten istenen verimi almak veya bir hedefi gerçekleştirmek için katılımcıların -öğrenci ve öğretmenlerin- derse yaklaşımlarının elverişli olması önemlidir (Demirhan ve Altay, 2001). Yapılan çalışmalar öğretmene ve/veya derse ilişkin tutumun öğrencilerin ders başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Hünük, 2006).

1.1.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Öğretmen; alanında uzman, gerekli genel kültüre ve formasyona sahip, planlanmış eğitim sürecinde ve belirlenmiş ortamlarda eğitim icra eden kişidir (Sabancı, 2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ise, okullarda belli bir plan ve program dâhilinde gerçekleştirilen eğitimin sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel amaçlarını gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, beden eğitimi dersi genel itibariyle eğitim çerçevesinin fiziksel boyutu gibi görünse de duygusal, sosyal, zihinsel alanlarda da oldukça etkin bir görev üstlenmektedir. Gerçekleştirilmeye çalışılan hedeflere ilişkin birçok faktör sıralanabilir. Bunlar arasında, eğitim ortamının fiziki şartları, dersin içeriği, öğrenci özellikleri ve öğretimi gerçekleştiren kişiler ve onların nitelikleri bulunmaktadır (Ekici, 2010).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, alan bilgisine, öğretmenlik mesleğinin inceliklerine ve yeterli düzeyde genel kültür seviyesine sahip kişilerdir (Şahin, 2006). Bu eğitim neferlerinin, bireylerin fiziksel ve ruhsal durumunu ön plana alarak, sporla beraber kişisel gelişimlerine de katkı sağlayarak çeşitli niteliklerle donatıp çağdaş bir eğitim sistemi sunan çok yönlü olması beklenmektedir (Taşkaya, 2012).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, anaokulundan başlayıp ortaöğretimin sonuna kadar oyunlar ve devamında çeşitli sportif aktiviteler düzenleyen, her bir spor branşının tanıtılıp öğrenciyi bir noktada sporla buluşturmayı görev bilen kişilerdir. Böylece, motor becerilerin geliştirilmesine yönelik fiziksel faaliyetlerin yanı sıra, sağlıklı vücuda sahip olabilmenin gerektirdiği yaşam şekline kavuşmanın temellerinin atılmasına yardımcı olur. Sporun faydalarını öğrencilere anlatmak ve sporu sevdirmek, bireylere bu yolla sağlıklı bir geleceğin temellerini atmak adına eğitim sisteminde çok önemli bir yere sahiptirler. Söz konusu öğretmenler, okullarda veya başkaca spor merkezlerinde aktiviteler yürütmektedirler (Tamer ve Pulur, 2001). Öte yandan, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin meslekteki yetkinlikleri yalnızca dersin içeriğinde değil, tutum, davranış, alışkanlıkları aracılığıyla da öngörülebilir (Küçükahmet, 2003). Çünkü öğrencilerin beden eğitimi dersine veya mesleğine olumlu bakış açısı geliştirmesi

öğrenme yaşantılarından geçer ve bu sürecin başkahramanı öğretmenlerdir (Can, 1991).

Beden eğitimi ve spor öğretmeni olabilmek için lise veya dengi okuldan mezun olmak, yükseköğretim kurumunun belirlediği sınava girmiş ve belli bir puan almış olmak, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) sınavına hazırlanıp tercih yaparak ilgili eğitimi tamamlamış olmak gerekir. Diğer ders branşlarına kıyasla beden eğitimi öğretmenin mesaisi ders sonrasında da devam eder. Çünkü ders dışı yapılan antrenmanlar ve sportif faaliyetler toplumun diğer kişilerle de meşgul olmayı gerektirmekte ve öğretmene ekstra sorumluluk yüklemektedir (Altuntaş, 2016). Öğrencileri okul dışında da zaman geçiren beden eğitimi öğretmenleri, öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bularak, öğrencilerin problemlerinin çözümünde sergiledikleri samimi yaklaşımları sebebiyle tercih edilen ve rol model alınan eğitimcilerdir (Korkmaz ve ark., 2007). Öğrencilerle yalnızca okulda değil, okul dışında da zaman geçirmek, onların çoğu zaman öğretmenlerini daha samimi ve kendilerine yakın hissetmelerini sağlamaktadır.

Ders içinde ve/veya dışında yapılan aktiviteler öğretmenlerin eğitime sosyal, psikolojik, zihinsel katkı sağlamasının yanı sıra öğrencilerin yeteneklerinin farkına vararak onların spora başlamalarına vesile olurlar. Belli spor branşlarına yeteneği olan öğrencilerin tespit edilmesi, Türk sporuna kazandırılması beden eğitimi öğretmenlerinin önemini artırırken ayrıca onlara büyük bir mesuliyet de yüklemektedir (Çolakoğlu, 2004).

1.1.2. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Akademisyenleri

Eğitim kademesinin en üst mertebesi olan yükseköğretimin eğitimcileri olarak akademisyenler, ülke kalkınması adına bireyler yetiştirip topluma kazandırmak gibi önemli bir aşamada rol oynamaktadır (Türkoğlu, 1997). Benzer doğrultuda, beden eğitimi ve spor yüksekokulu akademisyenleri ülke sporunun gelişmesi, spor alanının birçok dalında nitelikli eleman yetiştirilmesi için ve toplumun sağlıklı gelişimi adına katkılarda bulunarak çeşitli akademik çalışmalarla bilime ve gençlere spor alanında faydalı olmaya çalışmaktadır. Sporun temellerinin atıldığı küçük yaş grubundan

yükseköğretime kadar olan aşamada geleceğin sporcularını, akademisyenlerini, antrenörlerini, genel tabirle spora hizmet edecek olan bireylerin kritik dönemde yetiştiricisi ve destekçisi olan beden eğitimi öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleğe kazandırılmasında akademisyenlerin rolü büyüktür ve oldukça mühimdir (Yıldız, 2007). Sporda istenen hedefleri yakalamak için eğitim öğretim sistemini sağlam temellere oturtmak kritiktir. Sporun bilimsel boyutlarıyla kendini donatmış akademisyenler; nitelikli beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörler yetiştirerek sporda başarıyı elde etmeyi amaçlamakta ve böylece sporun gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Arun, 1990).

1.2. Sporun Gelişiminde Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Rolü

Eğitim; bireylerin yeteneklerinin geliştirilerek topluma kazandırılmasıdır (Varış, 1985). Beden eğitimi ve spor dersleri, çocukluktan itibaren sağlıklı bir yaşama temel oluşturarak spor bilgisiyle her daim sağlıklı kalmak ve zinde olmak için gereken bilgi ve deneyime sahip olmayı sağlar. Spor günümüzde eğitimin vazgeçilmez bir parçası ve ülkelerin üzerinde önemle durduğu bir alandır. Burada, toplumun fiziksel sağlığı, ruhsal sağlığı ve sosyal gelişiminin yanı sıra medyanın spora yaklaşımı ve aktarımı, uluslararası başarıların yankıları, ülkelerin başka mecralarda temsili, kültürel ilişkiler ve ülkeler arası dostluk ilişkileri gibi birçok unsurdan söz edilebilir (Arun, 1991; Dyson, 1981).

Spor bilinciyle hareket eden ülkelerin spora bakış politikasını buna göre oluşturması ve sporun temelini sağlamlaştırarak sporu geniş tabanlara yayma doğrultusunda adımlar atması beklenir. Sporda başarılı olmanın temelinde, küçük yaşlardan itibaren sporu yaygınlaştırmak, erken yaşta sporla buluşmak ve profesyonel olma yolunda geç kalmamak gibi faktörler söz konusudur. Burada öne çıkan unsurlar ise beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörler olmaktadır. Yetenekli bir bireyin keşfedilmesi ve geç kalınmadan değerlendirilerek yönlendirilmesi söz konusu beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörlere düşen görevler arasında olduğu düşünülmektedir (Kılıç, 2007).

Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerde spor bilinci oluşturabilmek adına fiziksel aktivitelere ilgiyi artırarak sporu bir yaşam tarzı haline getirmeyi hedeflemektedir. Haliyle, bu derslerin sporun gelişimine etkisi yadsınamaz. Öğrencilerin bireysel gelişiminin yanı sıra sporun ülke genelinde de gelişmesi, kabul görmesi ve yaygınlaşması büyük bir önem arz etmektedir. Okul dönemi sporla tanışmanın en yaygın olduğu dönemdir. Bu dönemde spor organizasyonlarına katılan çocuklar; rekabet etmeyi ve yarışmayı öğrenerek sporun sosyal boyutu, hazzı ve birçok güzelliğiyle karşılaşma imkânı bulurlar (Aydemir, 2014). Öğrencinin gelişimine uygun düzenlenmiş faaliyetler olarak tanımlanan okul sporları sporcu bir neslin yetiştirilmesinin temelidir (Bucher, 1987). Dahası, beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerin genel sağlığında iyileştirici bir etkiye sahiptir. Düzenli olarak yapılan egzersizler, hem kas-iskelet sistemini geliştirmekte hem de kalp-damar sağlığı açısından faydalı görülmektedir (Bailey, 2006). Fiziksel sağlığa ek olarak, bu dersler öğrencileri psikolojik ve sosyal açıdan da desteklemektedir. Öğrencilerde özgüven geliştirme, stresle mücadele etme ve sosyal becerileri geliştirme gibi katkıları bulunmaktadır (Armour, 2011).

Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilere çeşitli spor dallarında temel beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır (Kirk, 2005). Dersler aracılığıyla farklı spor alanlarıyla tanışma şansı yakalayan öğrenciler, diledikleri branşlarda uzmanlaşma şansı bulabilmektedir. Bu sayede, ilgili ve yetenekli öğrencilerin erken yaşlarda keşfedilmesi ve profesyonel spor kariyerlerine yönlendirilmesi mümkün olmaktadır. Bu ise ülke sporunun gelişimi ve ilerlemesi adına kritik bir adımdır. Beden eğitimi ve spor dersleri, gençleri çeşitli spor branşlarına çekerek sporun toplum geneline yayılmasını sağlar. Sporun toplum kültürünün bir parçası olması, geleceğin sporcularının ülkeye kazandırılmasına temeldir (UNESCO, 2015).

Beden eğitimi ve spor dersleri, farklı yaş ve sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin sporla buluşmasını sağlayarak sporu ülke geneline yaymaktadır. Bu yayılım, topluma elit seviyede yeni sporcular kazandırır. Öğretmenler, yetenekli öğrencileri erken yaşlarda keşfederek profesyonel spor yaşamlarına atılmalarında

öncülük etmektedir. Sporun ülke çapında gelişimi çoğunlukla iyi bir altyapı oluşturulması ile mümkündür. Bu altyapının oluşturulması ve sağlamlaştırılmasını olası kılan ise beden eğitimi ve spor dersleridir. Okullarda verilen eğitim, ulusal ve uluslararası platformlarda geleceğin başarılı sporcularına temel hazırlamaktadır. Geleceğin millilerinin, spora dair temelleri bu dersler aracılığıyla atılarak ülke itibarına ve genel gurur tablosuna katkıları olmaktadır (Hardman ve Marshall, 2000).



2. CİNSİYET VE TOPLUMSAL CİNSİYET

2.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet

Bireylerin doğuştan getirdiği biyolojik özellikler onların cinsiyetlerini belirlemektedir (Dökmen, 2015). Biyolojik ve fizyolojik farklılıklarla ortaya çıkan cinsiyet kavramı (Freedman ve ark., 1989), kadın ya da erkek olmakla sınırlanır (Kurt ve ark., 2016). Bireyleri birbirinden fiziksel olarak ayıran en net özellik cinsiyettir. Biyolojik cinsiyet, fiziksel özelliklerin ve cinsiyeti belirleyen kromozomların bir araya gelmesiyle oluşur (Mader, 2018). Hayat boyu aksi bir durum söz konusu olmadığı müddetçe, birey kadın ya da erkek olarak geldiği dünyada yaşamını aynı şekilde devam ettirmektedir (Vatandaş, 2007). Kadın veya erkek olmak biyolojik bir oluşum olup doğuştan gelen özellikler olarak değerlendirilirken kadınlık ve erkeklik kavramları toplumsallaşmayla ortaya çıkan kültürel bir oluşum olarak görülmektedir (Hepşen, 2010). Biyolojik cinsiyetin doğal, toplumsal cinsiyetin ise sosyokültürel, sonradan gelişen bir kavram olduğu söylenebilir (Acker, 1992).

Biyolojik cinsiyet, kadın ya da erkek olmayı doğuştan edinilen özelliklerle açıklamaktadır (Rice, 1999). Öte yandan, bireylerin erkek ya da kadın olarak tanımlanabilmesi için cinsiyetin biyolojik gerekliliklerin yanı sıra, toplumun onlara yüklediği standart cinsiyet kalıplarına da uygun olması gerekir (Goffman, 2004). Daha açık bir ifadeyle, toplumsal cinsiyet; kültürle ve toplumsal farklılıklarla biyolojik cinsiyeti anlamlandırır, şekillendirir ve adını da buradan alır (Topuz ve Erkanlı, 2016). Toplumsal cinsiyet; bireyin türüne göre belirlenen, canlandırması gereken bir rol (Connell, 1998), belli zaman dilimlerinde, belli cinslere uyarlanmış davranış kalıplarıdır (Berktaş, 2012). Toplum, bireyde değiştirilemez olduğu düşünülen biyolojik cinsiyetine uygun bazı davranışlar görmek ister ve bireye bu davranışları kabullenip uygulaması için gizli bir baskı uygular. İçinde bulunduğumuz kültürün kadın ve erkek için normları ve olmazsa olmazları bulunur ve bu durum alışlagelmiş şekilde nesilden nesle aktarılır (Fine, 2011). Yani toplumsal cinsiyet kadını dişil, erkeği eril olarak bir sınıflandırmaya

sokan, kültür meselesi olup toplumun yapısına, zamanına, yerine ve birçok farklı faktöre bağlı olarak değişkenlik gösterebilen bir olgudur (Butler, 2012).

Sosyokültürel sürecin farklı cinsiyetlere belirlediği duygu ve davranış sınırları söz konusudur (Dökmen, 2010). Toplumdaki genel algı, cinsiyete uygun biçilmiş rollerin benimsenerek bu normlara uygun davranılması yönündedir ve ihlal edilmesi halinde çoğunlukla dışlanma, etiketlenme, alay edilme gibi inciten davranışlara maruz kalınmaktadır (Wilde, 2007). Toplumun belirlemiş olduğu sosyal rolleri ve davranış şekillerini algılamak ve buna uygun hareket etmek toplumsal cinsiyetin kabulüdür (Butler, 1990). Toplumsal cinsiyet kültürden kültüre ve çeşitli coğrafi yapılara göre farklılık gösterebilmektedir. Toplumsal dinamikler, cinsiyet normlarına bakış açısında da farklılıklara sebep olmaktadır (West ve Zimmerman, 1987). Toplumsal cinsiyetin varlığına kanıt oluşturan (Koivula, 2001), her toplumun kadını ve erkeği algılama kalıplarının kendine özgü olmasıdır (Cüceloğlu, 2014). Bir sosyokültürel sürecin neticesi olan toplumsal cinsiyet kavramı, kadın ve erkek üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İki cinsiyeti birbirinden farklı kulvarlarda, toplumun kültürel yapısına dahil etmektedir (Akkaş, 2020). Bu kalıplaşmış cinsiyet türleri, doğduğumuz andan itibaren renk ve kıyafet seçimleri, tarz ve konuşma şekilleri, oyun oynama biçimleri ve oyuncak tercihleri gibi hayata dair birçok unsurla birlikte farkında olmadan öğretilmiş olur. Sosyal hayatta karşımıza çıkan bu normlar (Yurdigül ve Yurdigül, 2014), kadın ve erkeklere yönelik birtakım inançlar ve kültürel inanışlarla bireylerin kişiliklerine etki etmektedir (Fine, 2011).

Bireylerin erkek mi kadın mı oldukları, biyolojik ve fizyolojik özelliklerine bakılarak anlaşılabilir ancak eril veya dişil olduklarına çoğu zaman toplumun beklentileri cevap verir. Biyolojik cinsiyet değiştirilemez fakat toplumsal cinsiyet değişken bir yapıya sahiptir (Bhasin, 2003). Ait olduğu kültürle şekillenmekte ve kültürler arası, benzer kültürler içerisinde ve hatta aynı kültürün farklı sosyal gruplarında dahi değişiklik sergilemektedir (Bhasin, 2000; Oakley, 1985).

2.1.1. Toplumsal Cinsiyet Roller

Rol kavramı, toplumsal dayatmalara göre kişiden beklenen davranış şeklidir (Tan, 1979). Rol ve toplumsal cinsiyet kavramları bir araya geldiğinde kadının rolü ve/veya erkeğin rolü gibi cinsiyet türlerine uygun davranış şekilleri ortaya çıkar. Bu roller toplumsal öğrenme ile içselleştirilerek kalıp davranışlara dönüşür. Toplum, erkek ve kadın adına hazır davranış ve düşünce kalıplarını ortaya koymuştur (Akın ve Demirel, 2003). Kalıplara uygun davranışlarda çoğunlukla problem görülmezken kalıpların dışına çıkmak aykırı bir tutum olarak değerlendirilebilir. Roller; bireylerin toplumda yer aldığı konumu, yönelebileceği mesleği, tarzlarını ve hangi imkânlarla sahip olabileceğinin sınırlarını belirler (Evrin, 1972). Örneğin, kız çocuklarının pembe kıyafetleri, oyuncakları (bebekler, mutfak gereçleri gibi) uzun saçları, risk barındırmayan meslekleri (hemşirelik, sekreterlik, öğretmenlik gibi); erkek çocuklarının mavi kıyafetleri, oyuncakları (bisiklet, araba, silah gibi), kısa saçları, risk barındıran meslekleri (askerlik, itfaiyecilik, yöneticilik gibi) daha onlar doğmadan onlar için düşünülmüş tercihlerdir. Bu durum yaşamın her döneminde farklı bir ayrıştırmayla süreklilik gösterir (Gültekin ve ark., 2013).

Rollerinin farkında olan kadında erkek de sorumlulukları olduğunu bilir (Sancar ve Sever, 2005) ve bilinçli veya bilinçsiz buna göre davranır. Çünkü yetiştirilme sürecinde roller içselleştirilip toplumun değer yargıları benimsenir (Özen, 1998). Örneğin, erkeklerin güven veren, gurur duyulan, kuvvetli, atletik, inatçı, sinirli ve özgür; kadınların sevecen, naif, kırılgan, sakın ve itaatkâr bireyler olması toplumun beklentilerinden bazılarıdır (Wilde, 2007; Ragins ve Winkel, 2011). Bu ayrımcılık duygu durumlarında da kendini göstermektedir. Öfke duygusunu kadın erkekle aynı düzeyde gösterdiğinde, kadına dengesiz ve gereksiz öfkeli yaftalaması yapılırken, öfke erkekten beklenen bir duygu durumu olarak algılanmaktadır (Ragins ve Winkel, 2011). Kültürden süregelen normlar güçlü erkekler ve narin kadınlar beklentisine girmektedir. İlk olarak ailede gözlenen cinsiyet rolleri zaman içinde eğitim yoluyla, çeşitli sosyalleşme araçlarıyla iyice pekişmiş hale gelmektedir (Kimmel, 2000).

Toplumsal cinsiyet, bireylerin cinsiyetlerinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmesini bekler. Bu durum zamana ve toplumun yapısına göre değişebilir (Butler, 1990). Toplumsal beklentiler bireylerin davranışlarına sınır koymasına sebep olmaktadır ve maalesef, toplumsal cinsiyet daha çok kadınların karşısındadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, kadınların eğitim, ekonomi, politika ve spor gibi bazı alanlarda zayıf kalacağı ya da dezavantajlı olacağı düşüncesi yaygındır. Geleneksel bakış açısı, erkeğin üstlendiği rollerin kadına göre daha önemli roller olduğunu ve kadını yalnızca tamamlayıcı bir unsur olarak ikinci plana atmaktadır (Cangöz, 2013). Çalışmak, para kazanmak ve ev ekonomisini idare etmek erkekten; yemek hazırlamak, temizlik yapmak ve çocuk bakmak ise kadından beklenen rollerdir (Bem, 1974; Şafak, Çopur ve Özkan, 2006). Erkeğin çoğu zaman en önemli görevi ailesini geçindirmek iken kadının görevi aile içinde çocukları ve eşi için gereken düzeni sağlamasıdır (Moya, Exposito ve Ruiz, 2000). Bu roller eşitsizliğe temel oluşturarak erkekleri daha üst mertebelere taşıırken kadınları hem ekonomik hem de statü olarak erkeklerin gerisinde bırakmaktadır. Kadınlara genelde pasif, yönetilmesi gereken ve geri planda roller verilirken; erkek için daha aktif roller biçilmiştir (Burger, 2006).

Ayrıca bu rollere aykırı davranan her bireye karşı baskı ve ayrımcılık tutumları sergilenmesi gözlemlenen bir durumdur (Eagly ve Wood, 1999). Kadınlarda erkeğe özgü davranışlar veya erkeklerde kadına dair özellikler sezildiği noktada toplumda birtakım yadırgamalar söz konusu olmaktadır (Aydın ve Kavuncu, 1991). Toplum, kadına ve erkeğe nasıl davranması gerektiği ve haklarının neler olduğuna dair oluşturduğu beklentilerle bir nevi cinsiyet eşitsizliğinin ve ayrıştırmanın varlığına işaret etmektedir (Ecevit, 2003).

2.2. Cinsiyet ve Spor Farklılıkları

Cinsiyet ve spor arasındaki ilişki, biyolojik, psikolojik ve sosyokültürel faktörlerle şekillenir. Toplumun kadına ve erkeğe dayatmış olduğu beklentiler, onların benliğini bulmaları ve keşfetmelerinin önüne set koymaktadır (Dökmen, 2009). Bireylerin ilgisi ya da yeteneği doğrultusunda olmayan, yalnızca cinsiyetine uygun

olduğunu düşündüğü spor dalına yönelmesinin nedeni, çoğu zaman toplumsal cinsiyet algısına dayanmaktadır (Uğurlu, 2015).

Cinsiyet biyolojik bir kökene dayanır ancak diğer birçok alanda olduğu gibi spor camiasında da toplumsal normlar, çeşitli kültürel özellikler ve yapılanmalar çeşitliliğe ve farklılaşmaya neden olmaktadır (Lorber, 1994). Aslında bu durum bize şunu gösterir; spordaki bu düzen sonradan inşa edilmiştir, yapaydır ve değiştirilebilir. Futbolu kadın da erkek de oynar ancak futbol erkeklere ait bir alandır ve kadınları tam anlamıyla özümseyememiştir. Maalesef spor cinsiyeti olan bir kurum haline gelmiş ve yapılan spor branşı cinsiyete vurgu yapmaktadır (Pfister, 2011). Toplumsal ve kültürel faktörler, gelenekler, örf ve adetler, dini normlar kadınları erkeklere oranla daha fazla baskılamakta ve bu durum sporda kadınlara dezavantaj oluşturmaktadır (Yücel ve ark., 2018). Sporcu kadınlar seçtikleri spor branşlarında kimi zaman engellemelere ve baskılara maruz kalmaktadır (Kavasoglu ve Yaşar, 2016).

Sporun birçok alanı erkeklerin egemenliğindedir. Özellikle yaygın spor branşlarında kadınların yeri oldukça sınırlı olmaktadır (Özsoy, 2016). İki cinsiyet arasındaki fiziksel farklılıklar kadınların spordan dışlanmasına haklı gerekçe gösterilmiştir. Erkeklerin fiziksel üstünlükleri ortadan kaldırılamayacak ve değiştirilemeyecek bir özellik olması, kadınları sporda ikinci sınıfa atmıştır (Messner, 1988). Çünkü çoğu yaygın spor branşı kadınlara göre değil erkeklere göre inşa edilmiş bir yapıdadır (Talimciler, 2015). Dünyanın birçok ülkesinde en çok tercih edilen ve organizasyonları çokça yapılan spor branşlarının erkek fiziksel özelliklerine uygun, sağlamlık ve güç isteyen branşlar olduğu görülmektedir (Koca, 2006).

Spor o kadar çok erkeklerin alanı haline gelmiştir ki; sporculuktaki çifte standart antrenörlük, liderlik ve yöneticilik gibi yetkinlik gerektiren birçok pozisyonda da yine erkeklerin tarafındadır. Bir erkek takımına kadın antrenör düşünülmemesi (Kane ve Satangl, 1991); kötü pas atan birine kız gibi atıldığının söylenmesi, kadının sporda küçük görülmesi ve aşağılanmasına bir örnek olabilir (Linden, 2015).

Erkek doğal yapısı gereği güçlü ve saldırgan, kadın ise zayıf yapıda, narin ve pasiftir (Bayhan, 2013). Kadınlar bu düz mantıkla sert sporlardan kaçınmalıdırlar. Kadınların sporda aktif olmaları ve erkeklerle benzer performans sergilemeleri çoğu zaman erkeklerle aynı derecede kabul görme ve takdir edilmeye layık görülmemektedir (Beacke ve Beal, 1999). Bu durum toplumsal cinsiyetin sporda erkeği ve kadını algılama biçiminden kaynaklanır. Erkekler çocukken motor becerilerin kullanılmasını gerektiren oyunlar ve oyuncaklar verilmekte, ev dışı aktivitelerde cesaretlendirilmekte ve aktif olmaları sürekli desteklenmektedir (Dökmen, 2010). Buna karşın kız çocukları korunaklı oyunlarla kısıtlanarak yeteneklerinin farkına varmaları gereken kritik yaşlarda sınırlandırılmakta, spor yapmaya karşı ön yargılı yetiştirilmektedir (Baacke ve Beal, 1999). Toplumsal cinsiyet bakış açısına göre spor, erkeksi özelliklere hitap eden bir etkinlik olarak düşünülmektedir. Çoğu spor branşı erkek egemendir ve yaygın branşlarda kadın temsili erkek sporculara oranla oldukça düşüktür (Özsoy, 2016). Kadınların sporla ilgili yaşadığı negatif olayların temelinde cinsiyet ayrımcılığı yatmakta ve bazı spor dalları için engel teşkil etmektedir (Kavasoğlu ve Yaşar, 2016). Kadın bireyler spor yaparken toplumun onlardan ne beklediğinin farkındadır ve bu farkındalıkla hareket ederler (Butler, 1990). Tercih ettiği sporla ilgili özgür olamamakta ve toplumun baskısıyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Kavasoğlu ve Yaşar, 2016). Bu durum kişilerin bireysel performans algısını ve özsaygısını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca sporda kendine yeterince güvenmeyen bireyler -özellikle kadınlar- bazı spor dallarından uzak durmaktadır (Lirgg, 1991). Kadınlar çoğunlukla dayanıklılık gerektiren ve estetik sporlara yönelirken erkekler rekabet, hız ve kuvvet gerektiren sporları tercih etmektedir. Erkeklerin daha çok basketbol, halter, güreş ve futbol; kadınların ise yüzme, bale, jimnastik ve uzun mesafe koşusu gibi spor dallarıyla ilgilendikleri görülür (Koivula, 2001; Lirgg, 1991). Bu yönelimler, biyolojik farklılıklar, toplumsal cinsiyet kuralları ve medyanın sporu temsil biçiminden etkilenmektedir. Toplumun spor branşlarını cinsiyetlere ayırırken estetik olanın kadınsı ve güç unsuru gerektirenin erkeksi olduğu yargısı söz konusudur (Yaprak ve Amman, 2006). Kadını spordan uzaklaştıran ya da belli kategorilerde sınırlandıran erkeğe kıyasla biyolojik anlamda güçsüz olduğu kanısıdır (Akkaya ve Kaplan, 2014). Kadınların narin olduğu düşüncesiyle, onlara

uygun spor dalları belirlenip sporu kendi içinde cinsiyet ayrımcılığına uğratarak (ayrıştırarak) kadınların güç ve dayanıklılık gerektiren sporları da yapıyor oldukları görmezden gelinmektedir (Büyükaşar, 2016). Cinsiyet engeline takılan, futbol, güreş, basketbol gibi branşlara yöneldiği görülen kızlara, toplumlarda "erkek gibi kız" yakıştırmaları yapılmakta ve bu durum normal kabul edilmemektedir (Koca ve Demirhan, 2005).

Sporda cinsiyetleşmek kültüre, ülkeye bağlı olarak farklılaşmaktadır. Binicilik sporuna bakıldığında kadınların yaygın kullandıkları, kayak sahalarına bakıldığında erkeklerin yoğunlukta oldukları görülmektedir. Yalnızca cinsiyete göre değil bazen ülkeler arasında da spor farklılıkları söz konusu olabilmektedir. Belli sporlara daha fazla eğilimi olan ülkeler için o spor türü ya toplumun zevklerine hitap ediyor ya da bireylerin yeteneklerine uygun görülüyordur. Örnek verecek olursak; hentbol sporu Almanya için erkeklerin, Norveç için ise kadınların sporu olarak tanınmaktadır (Pfister, 2011).

2.2.1. Spor Branşı Seçiminde Cinsiyetin Rolü

Toplumun belirlemiş olduğu cinsiyet rolleri, sporda da kendini göstermektedir. Erkekler rekabet ve zorlu mücadele içeren, güç gerektiren, riskli sporlarla ilişkilendirilmiş; kadınlar daha sakin, temposu düşük ve daha az riskli sporlarla ilişkilendirilmiştir (Backhouse ve Nesti, 2014). Örneğin; güreş, futbol ve basketbol branşlarında erkeklerin; jimnastik, dans, step aerobik, voleybol gibi branşlarda kadınların yoğun katılım gösterdikleri söylenebilir. Bu durumun sebebi toplumun kültürel yapısı ve normlarıdır (Smith ve Wilkins, 2002). Spor tarih boyunca kadınlar için fiziksel özelliklerinden ve toplumdaki konumundan-toplumsal cinsiyet-dolayı birçok engelle karşı karşıya kaldığı, mücadele etmek zorunda bırakıldığı bir alan olmuştur. Zaman içinde birtakım iyileşmeler gözlemlense de tam anlamıyla erkeklerle eşit koşullara ulaşamamışlardır (Arslanoğlu, 2005).

Çoğu insan tarafından spor erkeksi özellikler barındıran bir etkinlik olarak algılanmakta ve spor yapabilmek için bu erkeksi tavırlara sahip olmak gerektiği

düşünülmektedir. Sporun özüne maskülen dediğimiz davranış kalıpları mı hâkimdir yoksa feminen davranışlar mı sporda farklılığa sebep olur, bu tartışılan bir konudur (Gill, 1986). Spor branşı seçimi aileden, sosyal çevreden, medyadan ve örtük öğrenmeyle kabullendiğimiz sosyal rollerimiz gibi birçok faktörden etkilenmekte ve bu durum sporda cinsiyetleşmeye sebep olmaktadır. Ayrıca, medyanın sporu cinsiyetlendirme şekli de spor seçimlerini etkileyen önemli bir faktördür (Messner, 2002). Özellikle çevrenin bireyden beklentileri, ailenin çevreden etkilenmesi sporda branş seçimine oldukça etki etmektedir (Eccles, 1994).

Kadınların sosyal alanlarda spor yapmayı tercih ettikleri, estetik sporlara yöneldikleri görülürken; erkeklerin ilgisini ise fiziksel güç gerektiren, sert oyunlar ve rekabete dayalı sporlar daha çok çekmektedir (Messner, 1992; Eccles, 1994). Kadınların spordan uzak durmalarının nedenleri; erkekler kadar iyi olamayacakları düşüncesi, sporda kendilerini yetersiz hissetmeleri, bazı spor dallarının yalnızca erkeklere uygun olduğu düşünceleridir (Spor Genel Müdürlüğü, 2017). Kadınlar hamilelik dönemleri, annelik içgüdüğü gibi kimi gerekçelerinden dolayı da spor yaşamlarına öncelik vermemekte, erkekler içinse sorun olabilecek istisnai durumlar dışında, onları sporda kısıtlayacak çok az gerekçeleri vardır (Wicker ve Breuer, 2011).

Spor dalı seçimi genelde alışlagelmiş toplumsal cinsiyet temeline dayanmakta, bireylerin ilgileri, yetenekleri, ikinci plana atılmaktadır (Koivula, 1995). Bireylerin tercihleri genelde cinsiyetlerine uygun sınıflandırılmış branşlardan yana olmaktadır. Örneğin; futbol branşının erkek sporu olarak kabul edilmesinden ötürü, erkeklerle birlikte futbol oynayan kız öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlandığı, kimi zaman dalga konusu olduğu görülmüştür (Koca ve Arslan, 2010). Toplumsal cinsiyete bakış açısı ve algılama biçimleri ile, bireylerin seçtikleri spor branşları arasında anlamlı bir ilişki de söz konusudur (Chalabaev ve ark.,2013; Hardin ve Greer, 2009; Matteo, 1986; Riemer ve Visio, 2003). Fiziksel temas içeren sporlardan boks, güreş; takım sporlarından futbol, basketbol; güç ve dayanıklılık gerektiren halter, uzun mesafe koşuları gibi branşlar kadınlara uygun görülmemektedir. Kısa mesafe koşuları, jimnastik, gülle atma veya uzun atlama kısmen uygun görülmekte, kadının estetik

duruşunu bozmayan; buz pateni, tenis, golf, yüzme ve voleybol branşları uygun olduğu düşünülen branşlardır (Csizma ve ark., 1988). İlköğretim bünyesinde yapılan bir araştırma, öğrencilerin spor branşı tercihlerini toplumsal cinsiyetlerine uygun olarak seçmeye meyilli olduklarını göstermektedir. Bu branşlar yine kadınlara tenis, yüzme, jimnastik, voleybol ve buz pateni; erkeklere basketbol, futbol, halter, güreş ve boks branşlarını uygun bulmuşlardır (Koca ve Demirhan, 2005).

2.3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Cinsiyet eşitliğinden kasıt, biyolojik bir denklik değildir; kadının ve erkeğin toplumda eşit hak ve sorumluluklara, onlar adına çeşitli fırsatlara imkân tanınması anlamına gelir (UN, 2008). Bu eşitliğin sağlanıyor olması demek, kadın ve erkeğin; her platformda aynı seviyede aynı imkanlara ulaşabiliyor olması demektir (Diekman ve ark., 2002). Özel alanlarda da kamuda da eşit fırsat ve haklara sahip olmanın yanı sıra bu haklardan yararlanılabildiği oranda toplumsal cinsiyet eşitliğinden söz edilebilir. Toplumsal cinsiyetin kalıplaşmış yargıları kadın ve erkek için bir eşitsizlik ortamı yaratmaktadır. Bu duruma engel olmak kolay olmamakla birlikte farklı yaklaşımlar ve bakış açıları ile bir farkındalık oluşturmak önemli olacaktır (Yurdigül ve Batur, 2023). Toplumsal cinsiyet eşitliği; bireylerin cinsiyetlerinin dikkate alınmadan, toplumsal rollerin cinsiyet kriterine göre kalıplaşmadığı, eşit bakış açısına ve haklara sahip olunmasıdır. Eğitimde, sağlıkta, adalette ve iş hayatında arzu edilen hedeflere ulaşmada cinsiyet bir engel teşkil etmemelidir. Cinsiyet eşitliği kavramının yerleşmesi için toplumun her sektörüne yansıyan eşitsizliklerin ortadan kaldırılması, sosyokültürel, siyasal, ekonomik, eğitim alanı gibi tüm sektörlerde izlerinin silinmesi gerekmektedir (UN, 2008). Eğitimdeki cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmak adına birçok politika ve prosedürler ortaya konulmuş fakat hala tam bir iyileşme sağlanamamıştır (White, Ruther and Kahn, 2016). Birçok sektörde erkek ve kadın arasında cinsiyet farklılıklarından söz edilebilir. Sonuçları bazen haklı ve kabul gören farklılıklar olurken, bazılarının ise haksızlık içerdiği düşünülmektedir. Kız öğrencilerinin erkeklere göre daha yavaş konuştuğu düşüncesi rahatsızlık vermezken (Spencer ve ark.,1999), matematik derslerinde erkeklerin daha başarılı olduğu düşüncesi huzursuz etmektedir (Messner,

2002).

Eşitlik kavramının çoğu kez yanlış anlaşıldığını, herkese aynı şekilde muamele edilmesinin aslında bireysel özelliklerin dikkate alınmadığının göstergesidir. Kadın ve erkek için eşitlik; yeteneklerin önündeki tüm engellerin kaldırılması, gelişime açık tüm bireylere gereken desteğin sağlanması olmalıdır. Eşitsizlik ise; daha çok kadınları olumsuz etkileyen eğitimde, iş hayatında ve buna paralel olarak ekonomik gelirinde hatta toplumun baskı unsuru oluşturması neticesinde sağlığı üzerinde de sorunlara sebep olmaktadır (Şimşek, 2011; CEDAW, 2005). Bu eşitsizlik kadının sağlığı, eğitim seviyesi, iş gücü oranı ve ekonomiye katkısı gibi türlü alanlarda erkeklerden geri planda kalmasına da neden olarak gösterilebilir. Bu durum önlenabilir ve değiştirilebilir olması yönüyle umut vericidir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine olumlu yansıyan uygulamalar, projeler ve stratejiler istenilen düzeye ulaşmamış olsa da ülkemiz ve dünya genelindeki bazı girişimler çok büyük önem arz etmektedir (Bal, 2014). "Progress of the World's Women" adıyla yayınlanan bir rapor kadınlar ve kızlar için eşitlik adına yayınlanmıştır (UN Women, 2019). Yine yıllık olarak yayınlanan cinsiyet eşitliğine vurgu yapan "Global Cinsiyet Uçurumu Raporu" eğitim, ekonomi ve sağlık gibi pek çok alanda kadına destek çıkmaktadır (WEF, 2023). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), kadınların iş gücüne katılım oranları, işyerlerindeki çalışma şartları gibi konularda kadınların destekleyicidir (ILO, 2004).

2.4. Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eğitim modern yaşamda var olabilmek, hızlı gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek açısından önemli olmakla birlikte, eğitimden toplumun her kesiminin faydalanabiliyor olması sağlam bir toplumun temellerinin atılması açısından büyük önem arz etmektedir (Türkiye Cumhuriyeti, 2004). Böylelikle haklarını bilen, gerektiğinde bu hakları kullanan bireylerin toplumla uyumlu bir yaşam biçimi geliştirmesi hem kendileri hem de toplum adına aktif rol almaları açısından mühimdir.

Fırsatı, kişinin sahip olabileceği imkânları ulaşılabilir kılmak, bu yönde kolaylaştırıcı alternatifler sunmak (Green, 1988), yapılmak ve başarılmak isteneni

gerçekleştirebilmenin yolunu açmak olarak tanımlayabiliriz. Eşitlik için ise; herhangi birinin cinsiyet, statü, din, ırk, sosyal statüsü, siyasi görüşü veya etnik köken gibi farklılıklarından ötürü farklı bir muameleye maruz bırakılamayacağı, kanun önünde de her bireyin eşit tutulacağı açık ve net şekilde belirtilmiştir (T.C. Anayasası, 1982). Kaynaklara ve imkânlarla eşit olarak ulaşabilmek, bu kaynaklardan eşit düzeyde yararlanabilmek tüm bireylerin hakkıdır ki biz bunu fırsat eşitliği olarak tanımlarız. Eğitimde fırsat eşitliği; eğitimle ilgili kaynaklara ulaşmakta ve bu kaynaklardan yararlanmakta herkes için eşit şartların oluşturulması ve her bireyin bu kaynakları kabiliyetleri ve istekleri doğrultusunda kullanılmasını ifade eder. Gelişmeye açık bir toplumda eğitim önemli bir yere sahiptir (Yen-Ting, 2018). Okul ortamları, eğitim-öğretim sistemi toplumsal yapıyı etkileyen ve toplumsal yapıdan etkilenen bir özelliktir (Tan, 1994). Toplumun baskın değerlerinin oluşmasında rol alırken bir yandan bu değerlerin sorgulanması, zaman ve şartların gerektirdiği ölçüde revize edilmesinde etkindir.

Çoğu ülkede kabul görmüş bir ilke olan fırsat eşitliğinin ortaya konulmasında eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Fırsat eşitliği; bireylerin eşit fırsat ve imkânlarla önünü açmak ve eğitsel kazanımlarını eşitlemek anlamına gelmektedir (Peragine ve Serlenga, 2008). Söz konusu olan eğitimin kaynaklarına eşit erişimin sağlanabilmesi de "eğitimdeki fırsat eşitliği" olarak tanımlanır (Tezcan, 2016). Bireylerin toplumda yer edinme, belli bir statüye ulaşma, zekâsını ve yeteneğini en üst düzeyde kullanabilme ve kendini gerçekleştirebilmesi adına eğitimde fırsat eşitliğini sağlayarak bireysel, beraberinde toplumsal kalitenin artırılmasını sağlayabilmek mümkündür. İnsana eğitim alanında verilen imkân ve fırsatların toplumun genel yaşam kalitesini artırmasına katkı sağlayacaktır. Fırsat eşitliğinin eğitimde sekteye uğradığı bazı unsurlar söz konusu olabilmektedir. Bunlar bazen ekonomik, bazen kültürel, bazen toplumsal hatta bazen siyasal olabilmektedir (Akgül, 2019). Cinsiyet, ekonomik durum, içinde bulunulan bölgenin özellikleri gibi birçok faktörün eğitime eşit erişimi engellediği düşünülmekte ancak bunlardan bağımsız eşitlikçi ortamların yaratılması fırsat eşitliğinin içini doldurmak açısından önemlidir. Her birey iyi bir eğitim görme, temel bilgi ve becerilere

sahip olabilme hakkına sahiptir (OECD, 2012). Bu farklılıkları, ayrıştırılmaları, eşitsiz bakış açısını ne kadar ortadan kaldırabilirsek eğitimde toplum ve birey adına bir o kadar faydalı olunabilir.

Her birey kendi kapasitesine uygun öğrenme yöntemi, yeteneği ve zihinsel kapasitesi ölçüsünde eğitimden yararlanmalıdır (Celkan, 2018). Bireysel farklılıklar çağdaş eğitimde oldukça önemli olmakla birlikte öğrenmede ilk olarak üzerinde durulan faktörlerden biridir. Bireyler potansiyelini tam olarak ortaya koyabileceği fırsat ve imkânlarla buluşabilmeli, imkânlardan yararlanabilmeli, engelleyici unsurlardan arındırılmış ortamlarda eğitim almalıdır. Öğrenmenin öğrenciye göre planlanması ve bu yolla verilmesi pozitif anlamda geri dönüş sağlayacaktır, bu kaçınılmazdır. Öğrenci daha disiplinli, derse karşı olumlu tutuma sahip, farklılıklara saygılı ve hoşgörülü olmakla birlikte akademik başarılarının arttığı da mutlaka görülecektir (Given, 1996). Öğrenmede etkinliği artırmanın yolunun öğrencinin özelliklerinin dikkate alınması ve öğrenme ortamlarının öğrenciye göre düzenlenmesi birçok çalışma tarafından kanıtlanmıştır (Hein ve Budny, 2000). Bir bireyi diğerinin öğrenme stilinden ayıran fizyolojisi, duygu durumu, insan ilişkileri gibi birçok faktör vardır. Aynı cinsler arasında bile yoğun farklılıklar olduğu düşünülürse farklı cinsiyetteki bireylerin öğrenme yollarında da farklılıklar olasıdır.

2.4.1. Beden Eğitimi ve Sporda Toplumsal Cinsiyet

Beden eğitimi ve spor derslerinin okullardaki diğer derslere oranla toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin açıkça normalleştirip biyolojik farklılıklara vurgu yapılan bir ders olduğu düşünülmektedir (Flintoff,1990; Hargreaves,1994). Spora ilgisi fazla olan, yarışmacı özellikte ve atletik yapıdaki öğrencilerin dışındaki öğrenciler, pasif konuma geçerek durumu içselleştirip kabullenmekte, içine çekilmekte, ders dışına itilmekte ya da ortamdan uzaklaşmaktadır (Garrett, 2004). Dersin ilgilisi -daha çok erkekler- başarmak duygusuna daha yakın olduklarından kızlar sporda fırsatını bulamadan güçsüz ve yeteneksiz yaftalamasıyla karşı karşıya kalmaktadır (Scraton, 1995; Wiliams, 1993; Wright, 1996).

Toplumun beklentileri de dersin şekillenmesinde rol oynamaktadır. Kızların ve erkeklerin fiziksel yeterlilikleri hangi sporlarda başarılı olabileceğinin sınırları belirler ve bu doğrultuda yönlendirmelerde bulunulur. Bu durum öğrencinin seçim alanını daraltmakta ve öğrencileri ders içi cinsiyet ayrıştırmasına sevk etmektedir (Avrupa Komisyonu, 2014). Öğrencilere yapabileceklerinin sınırını çizen toplumsal cinsiyet normları, yetersiz hissettirerek özgüvenlerini zedeleyebilir ve spor yapma isteğini körelterek derslere katılımı azaltabilmektedir.

Geçmişte spor; erkek çocukları açısından ailenin de desteklediği ve bizzat teşvik ettiği bir alanken kız çocukları için, gerekli olmadığı düşünülen ve hatta özellikle risk içeren sporların kadına özgü olan fiziksel özelliklere zarar verebilecek bir alan olarak düşünülmekteydi (Koca, 2006). Ayrıca kızlar için kaslı bir vücuda sahip olmanın dişilik özelliklerine zarar verir düşüncesi, zaten kızlar erkeklerden güçsüzdür ve onlar kadar üst düzey performans gösteremez ön yargıları, kızların spordan uzak tutulmasına neden olmaktadır. Son zamanlarda dünya genelinde sporun sağlık açısından önemi spora ilgiyi artırmış, kadınların spora katılımlarında artış gözlenmiş ancak bu artış süreklilik göstermemiştir (Koca ve Bulgu, 2005).

Beden eğitimi ve spor derslerinde aktif rol oynayan kız öğrenciler genelde futbol ve basketbol gibi spor branşlarında iyi performans gösteren, erkeksi tavırlara bürünen özelliklerde olmaktadır. Sebebi çoğunlukla bu branşların okullarda sahanın sahibi erkekler tarafından daha çok tercih edilmesi ve kızların derslere dâhil olmak adına erkek gibi davranmaları gerektiği yanılgısıdır (Koca ve Demirhan, 2005). Bazen farkında olarak yapılan bazen de bilinçsizce takınılan bu erkeksi tavırlar kızların spor yapmak istemesinden ileri gelmekte, erkeğe özgü gibi algılanan spor alanında var olmak çabası kadınları erkek gibi davranmaya itmektir. Gelecekte toplumu şekillendirecek ve geliştirecek olan bugünün öğrencilerini yetiştiren öğretmenlerimize çok büyük bir görevler düşmektedir. Bireyleri topluma kazandırma sürecinde öğretmenler, toplumun gelişimine, şekillenmesine katkı sağlamış olurlar. Bu özellikleri onları çevreye olumlu katkı sağlayan, yaşadığı çevreyi değiştirebilen bir güce kavuşturur (Cerit, 2008).

Öğrencilerin beden eğitimi derslerinde biyolojik cinsiyetlerinden dolayı belirli deneyimlere sevk edilmeleri, bu derslerde kendi etkinlikleriyle ilgilenmeleri toplumsal cinsiyet eşitsizliğini iyice açığa çıkarmakta ve diri tutmaktadır (Light ve Kirk, 2000; Olafson, 2002). Bu sebepten ötürü beden eğitimi ve spor dersleri ile ilgili kimi görüşler, geleneksel yapısından kurtulması gerektiği ve yeniliklere ihtiyacı olduğudur (Gorely, Holroyd ve Kirk, 2016).

Beden eğitimi ve spor dersleri yalnızca fiziksel aktivitelerin, hareket etmenin öğrencilere nasıl yapıldığının gösterildiği bir ders değil beraberinde toplumun kültürel yapısını, kurallarını da aktaran bir yapıya sahiptir (Stothart, 2000). Bu derslerde cinsiyet eşitliğine teşvik etmek, öğrenciler için çeşitli fırsatlar sunmak ve sporun çeşitli dallarını deneyimleme şansları yaratmak ayrıca öğretmenlere de bununla ilgili farkındalık eğitimleri vermek cinsiyet eşitsizliğinin azalmasında etkili olabilir. Sporda kendini kanıtlamak eril kimlik için çok önemli bir değerdir; erkek öğrenciler bu sayede okuldaki popülerliklerini artırabilirler (Francis, 2010). Beden eğitimi ve spor dersleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalar, çoğunlukla baskın erkek karakterinin parlatıldığını, kız öğrenciler ve erkek öğrencilerden toplumsal cinsiyetin erillik (eril kimlik) tanımına uymayanların derste yokmuş gibi davrandıklarını ve derse duyarsız kaldıklarını göstermektedir (Koca ve Demirhan, 2003).

İki cinsiyetin fizyolojik özelliklerinin farklı olması, kız öğrenciler için dezavantaj olarak değerlendirilip kızların yaptıkları sporun değersizleştirilmesine ve sporu cinsiyet ayrıştırmasına itmektedir (Koca, 2006). Yani toplumsal cinsiyet perspektifinden spor; erkeğin atletik hünerlerini sergilediği bir platform, kadının kendini korumaya alması gereken kırılgan ve hassas yapısına uygun aktiviteler olarak tanımlar. Bu durum erkek bedenini yüceltirken, kadını yine erkeğin arka planına itmektedir (Bağcı, İ. & Yücelkan, C.,2022). Okullarda bu eşitsizliği pekiştiren ve destekleyen yerler olduğu, öğretmenlerin kendi toplumsal cinsiyet normlarını öğrencilerine örtük öğrenme yoluyla aktardıkları görülmektedir (Measor ve Sikes, 1992). Bir çalışmada derslerde öğrencilere verilen serbest zamanlarda erkek öğrenciler futbol, kızlarsa genelde voleybol oynamayı tercih eder. Kız öğrenciler futbol oyununa isteseler de kabul

edilmez bu sebeple ya seyirci kalmaktadırlar ya da küçük kendilerine kalan alanda aktivitelerini sürdürürler. Bu durum öğrencilerin kendi içinde bile toplumsal cinsiyet eşitsizliğine kanıt olabilir (Öztürk ve Koca, 2017).

Bir bütün olarak ele alınmaktan ziyade kızlara ve erkeklere derslerde ayrı muamele edilmektedir. Böyle yaklaşımlarla spor, erkek adına atletizme dair becerilerini gösterebileceği bir platformu temsil ederken kadına ithaf edilen hassasiyet, kırılganlık ve narinlik yakıştırmalarıyla kadın spordan uzak kalmaktadır. Sonuç olarak, cinsiyet temelli tartışmalar çoğunlukla erkekleri öne çıkarırken kadınları geri plana atmaktadır. Bu sebepten bireylere rol model olup sporu sevdiren, başarıya duygusunu tetikleyen güçlü kadın sporcuların toplumdaki sayısının az olması geleceğin kadın sporcu sayısına olumsuz yansımaktadır (UNESCO, 2017).

3. TEK CİNSİYETE DAYALI EĞİTİM VE KARMA EĞİTİM

3.1. Tek Cinsiyete Dayalı Eğitim

Günümüzde geçerliliğini koruyan 1739 sayılı kanuna göre, karma eğitimin esaslığı, kız ve erkek çocuklarının bir arada eğitim gördükleri bir sistemin korunduğu ancak bazı durumlarda eğitimin gerektirdiği yükümlülük, tür ve olanaklara göre tek cinsiyetli eğitim yapılabilceğı, tek cinsiyetli eğitime kapıların kapatılmadığı açıkça sabittir. Tek cinsiyetli eğitim genel tanımıyla kızların ve erkeklerin ayrı ortamlarda eğitime dâhil edildiğı sistemdir. Tek cinsiyetli eğitim sistemi ülkemizde daha çok meslek liseleri ve imam hatip liselerinde uygulanmakta olup bu eğitim modelinin genelde ideolojik ya da cinsiyetçi bir bakış açısına sahip olduğu düşünülür. Yalnızca muhafazakarlarla ilgili değil, liberaller, feminizmi savunanlar, toplumsal yapıyı değiştirmek isteyen kesimler tek cinsiyetli eğitimi savunanlar arasındadır (Mael ve ark.,2005). Eğitimin tek cinsiyetli olmasındaki dini ve politik kaygıların dışında önemli olan bireysel ve toplumsal yapıya ne kazandırabildiğı olmalıdır. Tek cinsiyetli eğitim bazılarına göre eşitsizlik, ayrımcılığına davetiye çıkaran bir tanımla ifade edilmiş (Klein, 1985), kimileri ise bu sistemin kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıklara cevap verebilen, her cinsiyetin kendine has olan ihtiyaçlarının karşılandığı bir sistem olarak ifade etmişlerdir (Kommer, 2006; Roberson, 2010).

3.1.1. Tek Cinsiyete Dayalı Eğitime Ait Görüş ve Uygulamalar

Yapılan bilimsel araştırmalar sonucu cinsiyetten kaynaklanan çeşitli farklılıkların öğrenmeyi etkilediğı, her iki cinsiyetin öğrenirken ve bilgileri depolarken beynin farklı çalışma sistemine girdiğini kanıtlanmıştır (SDAM,2017). Bu bilgiler ışığında bazı ülkeler Amerika, Japonya ve Avustralya gibi son yıllarda tek cinsiyete dayalı eğitim üzerine yeniden eğilmiş ve bu bilimsel araştırmalar tek cinsiyetli eğitime olan ilgiyi artırmıştır (Tunç, 2024). Bu sistemi savunanlar insanın yapısı gereğı kız ve erkeklerin farklı öğrenme stilleri olduğunu, farklı becerileri olduğunu düşünürler (Sax, 2006). Kızların ve erkeklerin problem çözme becerileri, iletişim kurma şekli ve

öğrenme yöntemleri farklılıklar içermektedir. Kızlar konuşmayı daha seven ve iş birliğine dayalı öğrenmede daha etkin, erkekler ise fiziksel avantajlarından dolayı daha kuvvetli ve rekabet etmeyi seven bireylerdir (Kommer, 2006; Rice ve Dolgin, 2002; Roberson, 2010). Beden eğitimi ve spor dersleri açısından düşünüldüğünde; erkek ve kız öğrenciler arasında dayanıklılık, kuvvet, esneklik ve kuvvet içeren özelliklerde farklılıklar olduğu, erkeklerin kaba motor becerilerde, kızların ince motor becerilerde karşı cinslerine oranla daha iyi oldukları görülmüştür (Malina, 2003).

Bu sistemin kızlara ferahlık tanıdığı ve daha çok avantajlarını yaşayan taraf oldukları, öğrenmeye istekli, eğitimin bazı dönemlerinde yaşanabilecek cinsel taciz gibi olayların az yaşandığı ortamlarda öğrenmeye istekli daha fazla zaman ayırabildikleri bir sistem olduğu düşünülür (Jenny, 2018; Sullivan, Joshi ve Leonard, 2010). Toplumsal cinsiyet ön yargılarını en aza indirme konusunda da önemli olduğu ifade edilmiştir (Bradly, 2009). Bir araştırma özel kurumların tek cinsiyetli eğitime dair başarısını aslında cinsiyet ayrıştırmasından değil; öğrencilere sınıf ortamlarından öğrenme sürecinin içine giren yöntem-teknik, öğrencinin gelişim düzeyi, psikolojisi ve sosyal çevrenin buna göre düzenlenmesi faktörlerinin bu farkı yarattığını ortaya koyar ancak bazen kardeşler ikiz bile olsa bunun tam olarak sağlanamayacağı da bir gerçektir (Evin, 2010).

Tek cinsiyetli eğitim ortamlarında ders dışı etkinliklere katılım oranı akranlarının üzerindeki etkisinin daha az olması ve cinsiyet algısına odaklanmanın azalması gibi unsurlardan dolayı karma eğitimin yapıldığı ortamlara göre daha fazladır (Houston, 2011). Özellikle kız öğrencilere akademik başarı oranının daha yüksek olabileceği düşüncesiyle tek cinsiyetli eğitim ortamlarını tercih etmeleri önerilmiştir (Gore, 2019). Hem kadın hem erkek öğrenciler açısından; stres yaratan unsurlardan uzak, başarmaya odaklı, sosyal bireylerin yetiştirilmesinde karma eğitim sistemine oranla tek cinsiyetli eğitimin daha etkili olacağı düşünülmektedir (Gurian ve ark., 2013). Tek cinsiyetli eğitim ortamlarının cinsiyetlerin ihtiyaçları ve öğrenme farklılıklarına hitap edebilen bir sistem olduğu (Hubbard ve Datnow, 2005), her cinsiyet özelinde öğrenmenin en üst düzeye çıkarılabileceği bu ortamlarda öğrencilerin

potansiyellerinin farkına varabileceği düşünülür (Houston, 2011). Eğitim çıktılarına bakıldığında kızlar ve erkekler arasındaki akademik başarı farkının bu eğitim modeliyle eşitlendiği ileri sürülmektedir (Gurian, Stevens ve Daniels, 2009). Ayrıca çeşitli cinsel taciz vakaları ve kalıplaşmış cinsiyet yargılarını azaltmada tek cinsiyetli eğitim modeli etkilidir denilmektedir (Bradley, 2009). ABD bu sistemdeki eğitim modelini için 2006 yılında bir yasa çıkarmış ve ülkeye 540 kadar kamuya ait tek cinsiyetli eğitim imkânı veren okul kazandırılmıştır (Madigan, 2009). Bu türden eğitim veren okullar sakin, içine kapanık öğrenci gruplarının cesaretlenmesi ve kendini ifade etmesine imkân tanımaktadır. Bu eğitim türünün savunucusu olan bir başka görüş ise insanın doğası gereği bu eğitim sistemine daha yatkın olduğu yönündedir çünkü kızlar ve erkekler ayrı öğrenme becerisi ve stiline sahiptir (Sax, 2006). Örnek verilecek olursa, kız öğrenciler konuşkan ve iş birliği içinde hareket etmeyi seven; erkek öğrencilerin ise rekabet duygusu yüksek ve fiziki açıdan güçlü özelliklere sahip olması; tek cinsiyetli eğitim sisteminin daha faydalı olacağını düşündürmektedir (Kommer, 2006).

3.1.2. Tek Cinsiyete Dayalı Eğitimle İlgili Yapılan Çalışmalar

Tek cinsiyetli eğitime ihtiyaç duyulmasında, cinsiyete bağlı öğrenme farklılıkları üzerinden yapılan araştırmalar neden olarak gösterilmiştir (Le Grand, 2015). Tek cinsiyetli eğitim ortamlarında feminist bakış açısına sahip olanların izlenimleri, kadın erkek eşitliğine farklı bir bakış açısı getirmesidir (McCaughtry, 2004). Eğitimde eşitsizliğe neden olan cinsiyet, ırk ve maddi durumlar uygulamada problemlere yol açacağından (Mullins, 2013), ne kadar aza indirgenebilirse o kadar etkili eğitim öğretim sunulabilir. Eğitimden beklenen yüksek kaliteyi yakalamak için kız ve erkekler arasındaki cinsiyet eşitsizliği ve sosyal eşitsizliklerin giderilmesi amaçlanmalıdır (Simons, 1999). Post modern feminizm denilen teoriye göre kadınlara erkeklerle aynı fırsatlar ve imkanlar sunulduğunda kadınların erkeklerden daha başarılı oldukları görülmüştür (Settles ve ark., 2009).

Tek cinsiyetli eğitim ortamlarının daha önce yapılan çalışmalar baz alınarak olumlu sonuçlar doğurması son yıllarda merak edilen, üzerinde durulması gereken

konulardan biri haline gelmiştir (Ibanez, 2011). Tek cinsiyete dayalı öğrenme ortamlarında, cinsiyet özellikleri ve gelişim özelliklerine yönelik eğitim-öğretim alan öğrencilerin, karma eğitim alan akranlarına göre daha başarılı bir performans gösterdikleri ileri sürülmektedir (Johnson, 2009). Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında belirgin şekilde öğrenme farklılıkları olduğu (Pahlke, Hyde ve Alison, 2014), eğitimcilerin bu farklılıklara aynı anda verimli şekilde hitap etmesinin zor olduğu, bu nedenle tek cinsiyetli eğitim sistemiyle bunun önüne geçilebileceği düşünülür. Yine bir başka araştırmada tek cinsiyete dayalı eğitimin özellikle kızlar için güvende hissetmeyi artırdığı, katılıma istekli olma, öğrenirken eğlenme ve bununla birlikte akademik başarının artmasının kaçınılmaz olduğunu belirtilmiştir (Clark, 2004).

Eğitim-öğretim ortamları oluşturulurken sınıfların aynı yaş grubundan seçildiği bilinmekte ve küçük yaştaki kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıkların gelişime bağlı olarak ilerleyen yaşlara göre daha fazla olduğu bu nedenle başarı durumlarında buna bağlı cinsiyetler arasında farklılıklar görülmektedir (Feingold, 1994). Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ayrı katıldıkları eğitimlerde ve akademik başarılarında artış olduğu gözlenmiştir (Karunanayake ve ark., 2020). Erkek öğrencileri etkilemek zorunda kalmak, onlar tarafından alay konusu olmak gibi korkuların ortadan kaldırılmış olması kızların daha başarılı olmasına katkı sağlamaktadır. Yine bir başka çalışma tek cinsiyete dayalı eğitimin yapıldığı okulların güven veren yapısından dolayı öğrenmeye teşvik eden, liderlik özelliklerini ön plana çıkaran bir sistem olduğunu tespit edilmiştir (Gore, 2019).

Tek cinsiyetli eğitimin yapıldığı ortamlarda denetim yapılması ihtiyacının da daha aza indirildiği (Halpern ve ark., 2011), cinsiyete özgü davranışların pekiştiği ve diğer bireylerle olan etkileşimlerine olumlu yansımalar olduğu görülmüştür (Ackers, 2013). Tek cinsiyetli eğitimin fayda sağladığı düşünülen alanlara bir bakış açısı da şu yöndedir: Ortamın dikkati dağıtıcı faktörlerinin azalmış olması, öğrencinin öğrenme gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesi ve buna bağlı başarıda artış söz konusudur (Stanberry, 2013). Tek cinsiyetli eğitim modelinin erkeklerin akademik başarısında katkısı olduğunu (Coniglio, 2015), disiplin problemlerinin daha az yaşandığını, başarıyı

oldukça etkileyen dikkat dağıtıcı unsurlarla daha az karşılaştıkları savunulmuştur (Gurian ve ark., 2009). Erkek öğrencilerin okulda olmadıkları zamanlarda, kız öğrencilerin derse yönelik daha olumlu tutum gerçekleştirdikleri, ders dışı faaliyetlere daha istekli oldukları yapılan bir diğerk çalışmanın sonucudur (Karunanayake ve ark., 2020). Kızların erkek öğrenciler tarafından alay edilme korkusu olduğunu ve buna maruz kalmadan güvenli hissettikleri eğitim ortamlarında akademik başarılarında artış olduğunu savunulmuştur (Gurian ve ark., 2009). Karşı cinsin dikkatini çekmek kaygısı veya etkilemeye çalışmak uğraşına girmeyen öğrenciler için başarı odaklı bir eğitim söz konusudur (Karunanayake ve ark., 2020). Tek cinsiyetli eğitim ortamlarının erkekler için faydalı olduğunu savunan bir diğerk düşünce de öğrenmek için ihtiyaç duyduğu eğitim ortamını yaratan erkeklerin (Hawley, 1993), kızlarla birlikte oldukları ortamlarda dürtüsel birtakım huzursuzluklar, dikkat dağınıklığı ve sonucunda saldırganlık davranışları gösterebildiğini yönündedir. Erkek öğrencilerin ciddi anlamda başarılı olmaya odaklandıkları, disiplin problemlerinin azaldığı ve hedeflerini gerçekleştirmeye, anlama ve öğrenmeye daha yakın oldukları gözlenmiştir. Bir diğerk çalışmanın düşüncesi, bu eğitim ortamları belli ihtiyaçlara cevap verebilen cinsiyetlere özel bir yapıda olduğundan akademik başarının artırılması ve davranışlara olumlu katkıları olduğudur (Hughes, 2007). Bu eğitim programının özellikle veli ve öğrenci açısından dezavantaj oluşturacağını düşünenler de vardır. Bu sisteme dair kanıtlanmış çalışmaların azlığından dolayı kesin bir yargıya varmak güçtür. Tek cinsiyetli eğitim ortamlarının sosyoekonomik durumu iyi olmayan öğrenci kesimi açısından problem çözümünde olumlu katkıları olabileceğı de düşünülürken (Riordan, 1990), karma eğitimle karşılaştırıldığında akademik başarıya dair fayda sağladığına dair herhangi bir veriye ulaşılmamıştır (Wills, Kilpatrick ve Hutton, 2006).

Kimi araştırmacılar için tek cinsiyetli okullarda öğrenim görüyor olmak, karşı cinsten tamamen uzak bir hayat anlamına gelmez, insanlar yaşamları boyunca hemcinsleri ve karşı cinsleriyle devamlı iletişim halindedir. Burada mühim olan şey birincil hedefe yönelik gerçekleştirileceklerin öğrenmeye uygun, verimli ortamlarda, dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak olmasıdır (Caplice, 1994). Dikkat dağınıklığının en çok

yaşandığı dönem ergenlik dönemi olduğu düşünülürse bu gibi ortamlar bu dönem ortaokul yıllarındaki çocuklar açısından tek cinsiyetli eğitimin daha uygun olduğu düşünülmektedir (Chapman, 2012). Bazı araştırmacılar da ortaokul yıllarının kritik olduğunu (Ferrara, 2005), ergenlikteki değişikliklerin öğrencilerin ruhsal durumlarını etkilediği (Ecker, 2012) ve bu dönemin verimli atlatılması için gerekli olan ortamların öğrencilere sunulması lise ve ilkokul yıllarından daha önemli olduğunu belirtilmektedir. Amerika da yapılan iki ilkokul arasında yapılan bir araştırmada tek cinsiyetli sınıflarda eğitim alan erkek öğrencilerin karma sınıflarda eğitim alan erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Flannery, 2016). Bir araştırma ortaya atılan iddiaların tutarlı olmadığını ve yetersiz gördüğünü savunurken (Barnett ve Cooper, 2012), bir başka araştırmacı, yürüttüğü 30 yıl gibi uzun süren bir çalışmanın sonunda tek cinsiyetli eğitim ortamlarının başarıya olumlu katkıları olduğunu çalışmasında duyurmuştur (Riordan, 1990). Cinsiyetlere göre düzenlenen eğitim ortamlarının sosyalleşme üzerinde olumsuz etkisi olduğu, karşı cinsle iletişim eksikliğine neden olabileceği, insanlar arasında ayrımcılığın pekişeceğini, buradaki ayrışmanın zamanla başka özelliklerde de kendini göstererek ırksal ve ekonomik özellikler gibi başka ayrımcılıklar doğuracağı yönünde fikirler de mevcuttur (Salomone, 2003).

Bireyler hayata hazırlanırken birçok açıdan müdahalelere maruz kalarak cinsiyetlerine uygun olan sorumluluklara ve görevlere yönlendirilerek rollerine uygun şekilde yaşamaları beklenir. Cinsiyete uygun sorumluluk veyahut görevlerin söz konusu olduğu durumlar eğitimde de cinsiyete uygun bir sistemi akla getirebilir. Üniversite sınav başvurularındaki sonuçlar üzerinden yapılan bir değerlendirmede tek cinsiyete dayalı okulların karma okullara göre daha başarılı olmalarının yanında bu okullarının ilk 3 ünün özel olması sağlanan imkânların da burada oldukça etkili olduğunu gösteriyor (Evin, 2010). Öğrencilerin her açıdan değerlendirilerek gelişimlerine uygun eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesi sağlanıp verilen eğitimin etkililiğini artırılmış olup alınan verimde oldukça fazla olmaktadır. Bunu tam olarak gerçekleştirmek yani her bir öğrenci için eşit olabilecek eğitim ortamı sunmak mümkün olmamakla birlikte olabildiğince en aza indirmek oldukça önemlidir.

3.2. Karma Eğitim

Karma eğitim en genel tanımıyla kız ve erkek öğrencilerin aynı ortamda, birlikte eğitim almaları olarak ifade edilir (TDK, 1988). Yani karma eğitim; erkek ve kız öğrencilerin bir arada öğrenmelerine dayanır (Akyüz, 2013). Tarihi sürecine bakıldığında eğitimin yalnızca erkekler üzerinde yoğunlaştığı dönemler yaşanmış kızlar içinse yalnızca iyi bir eş, iyi anne rolleri için eğitim gerekli görülmüştür. Karma eğitim cinsiyetler arasında ayrım olamayacağını savunan, her cinsiyetin eşit eğitime tabi olmasını destekleyen bir bakış açısına sahiptir. Karma eğitimde asıl amaçlanan kız öğrenci ve erkek öğrencilerin eğitim imkânlarından eşit faydalanabilmesi, cinsiyetlerin ayrıştırılmasına mahal verilmemesidir (Özkan, 2010). Eğitimde kadın ve erkek için cinsiyet ayrımının söz konusu olmadan aynı eğitimin aynı ortamlarda yapılmasının öngörüldüğü karma eğitim sisteminde cinsiyet eşitliğine katkı sunulduğuna inanılır (Koçer, 1972). Karma eğitim savunucularının çoğu genellikle bunu toplumsal cinsiyet eşitliğine dayandıran, feminist bir bakış açısıyla değerlendirirler (Mistral, 2010).

3.2.1. Karma Eğitime Ait Görüşler ve Uygulamalar

Cinsiyet eşitliği, fırsat eşitliği kavramlarının savunucusu karma eğitimin tarihi çok eski olmamakla birlikte dünya geneline bakıldığında görürüz ki eğitim sistemi günümüzde karma bir yapı üzerine kurulmuştur. Çoğu Avrupa ülkesinde eğitimin temel ilkesi olarak görülen karma eğitim, ülkeden ülkeye farklılık göstererek 35-60 yıllık bir geçmişe dayanmaktadır (Eğitim, İ.GM & Ajansı, KY, 2010). Karma eğitimin toplumsal ve bireysel açıdan çokça faydası olmasından dolayı bu sistemde ısrarlı olunması gerektiğini savunanların görüşleri; olumsuz davranışları engellemekte, bu davranışların özellikle erkeklerdeki kaba birtakım davranışların önüne set çekildiği yönündedir. Böylelikle öğrenme ortamları daha huzurlu ve olumlu bir iklime kavuşacaktır (Bradly, 2009). Karma eğitimin karşı cinsler arasındaki hoşgörü ve dayanışmayı artırarak olumlu sınıf iklimine fayda sağlandığı görüşler arasındadır (Lampkin, 2016). Karma eğitim öğrencilerin sosyalleşerek karşı cins hakkında fikir edindiği, karşı cinsin neler hissettiğini, davranışlarının nedenini bilerek buna göre davranabilme imkânı sağladığı

için sağlam ilişkiler, dostluklar kurulmasında faydalı olduğu düşünülmektedir (Kommer, 2006).

Dale tarafından 1969 'da yapılan araştırmada, karma eğitim yapılan okulların öğretmen ve öğrenciler için oldukça etkili bir eğitim öğretim ortamı sunduğu, sosyalleşmek ve akademik başarı açısından olumsuz hiçbir etkiye rastlanmadığı savunulmuştur (Chouinard ve ark., 2008). Kadın ile erkek arasında yaradılıştan dolayı bir fark gözetmezken, her ikisinin de aynı işi yapabilmelerinin koşulu olarak ikisinin de aynı eğitimi almaları gerektiğini savunan Eflatun, 1950'de erkekler gibi kadınlara da müzik ve jimnastik derslerinin verilmesini ve savaşçı olmalarının sağlanmasını öngörmüştür. Böylelikle karma eğitimden yana bir tutum sergilediği görülmektedir.

Karma eğitimin fırsat eşitliğinin kapıları açtığı düşüncesinin aksine, cinsiyet eşitliğine dayalı olumlu beklentilerinin boşa çıktığını ve yanılgıdan ibaret olduğu savunanlar da vardır. Yapılan bazı araştırmalar karma eğitim sisteminin kız öğrencilerde teknik alanlarda başarı sağlamadığını ortaya koyarken (Diegelmann, 1995), erkek öğrencilerin de genel ders performanslarını düşürdüğünü ortaya koymuştur (Diefenbach ve Klein, 2002). Son yıllarda karma eğitimin irdelenmesi tek cinsiyete dayalı eğitime merak uyandırmıştır. Karma eğitimin bilimin gerekliliklerinin derinliğine inilmeden, pedagojik araştırmaların net bir şekilde ortaya konulmadan, daha çok ideolojik bir karar olduğu; çocukların gelişimini tam anlamıyla desteklediğine dair net kanıtlar barındırmayan bir sistem olduğu savunulur (Akpınar, 2012). Aristoteles, Eflatun'un kadın ve çocuk ortaklığı yönündeki görüşlerine tamamen karşı çıksa da kadınların ve çocukların eğitimi konusunda hemfikirdir. Kadınların ve çocukların iyiliğinin devletin iyiliğine katkısı olacağı düşünüldüğünden her iki filozofta da ergin özgür bireylerin yarısını meydana getiren kadınların ve geleceğin yurttaşlarını meydana getirecek olan çocukların eğitimi, üzerine düşünülen ve gerekliliği ifade edilen konulardır. Her iki filozofta da kadınların eğitimi devlete iyilik getirecek siyasal bir amacın parçası olarak görülmektedir (Aristoteles, 1975).

Locke, 2004 'teki "Eğitim Üzerine Düşünceler" adlı çalışmasında, genç bir

erkeğin çocukluğun ilk dönemlerinden itibaren nasıl yetiştirilmesi gerektiğini göstermek istediğini belirtir. Bu yetiştirme yönteminin kız çocuklarının yetiştirilmesinde bütünüyle ve her zaman geçerli olmadığını belirten Locke, bununla birlikte cinsiyet ayrımının farklı bir yaklaşım gerektirdiği konuların kolaylıkla anlaşılabilirliğini söyler. Yani cinsiyete özgü olmayan her şeyde kız çocuğunun da erkek çocuk ile aynı konularda eğitilebileceği söylenebilir. İnsanların doğuştan eşit ve özgür oldukları inancını savunan Rousseau'nun çelişik görüşlere sahip olduğu, bu idealleri yalnızca erkekler için düşündüğü, cinsler arası ayırım yaptığı görülür. Emile adlı kitabında Rousseau, kadının erkeğe boyun eğmesini, bağımlılığın kadınlar için doğal bir durum olduğunu, bu durumun doğa yasalarından kaynaklandığını belirtmektedir. Ayrıca kadınla erkeğin, aynı biçimde eğitilmesini bile gerekli görmemektedir (Rousseau,1956).

Karma eğitim ortamlarının tercih edilme sebebi, bazı ülkeler için ekonomik maliyeti azaltmak anlamına da gelmekte (Bağcal, 2016), cinsiyete özgü yapılacak olan eğitimler, buna uygun eğitim ortamlarını ve özel eğitilmiş öğretmen ihtiyacını doğurmaktadır düşüncesini taşımaktadırlar (Stanberry, 2013). Bir yandan karma eğitim uygulamalarında öğretmen yaklaşımının kritik olduğu, eşit ve sosyal yaklaşım dengesi oluşturulamayan ortamlarda cinsiyet sınıflandırmasının yaşandığı, bireylerin birbirinden uzaklaşmasına yol açıldığı ileri sürülür. Karma eğitim sisteminde görev alan öğretmenlere öğrencilerin yeteneklerinin farkına vararak, sınırlarını zorlayabilecekleri, ayrımcı bir tutuma set çekerek önemli olduklarını hissettiren ortamlar yaratmak adına büyük görevler düşmektedir (Ünal, 2010). Bireylerin kendini geliştirmesi, kabiliyetlerinin farkına varması ve bunu yansıtmayı kişiliğinin oluşturulmasında önemlidir. Eşitsiz, ayrımcı bir tutum kişilik gelişimini olumsuz etkileyecek olup, desteklenmeyen kabiliyetlerin geliştirilemeyeceği ve bireylerin kendini yetersiz hissedecekleri doğrudur (Sennett, 2017).

Karma eğitimin, erkeklere eğitim olanaklarının daha fazla sunulduğu dönemlerde kadınlara da okullarda daha fazla yer verilmesinin gerekliliğini vurgulayan, kadın erkek eşit değildir algısını yıkan, değerli bir uygulama olduğu düşünülür (Ewing, 2010). Kadının ve erkeğin farklı özelliklere sahip olduğu, eğitim sürecinin özelliklerine

uygun olarak düzenlenmesi gerektiği gibi eleştirilere maruz kalan karma eğitim uygulamaları için savunulan düşünce farklı bir uygulamanın eşitsizlikleri ve farklılıkları daha derinleştireceği şeklinde yanıt bulur. İnsanların arasındaki farklılıklar ve eşitsizlikler birbirini öteleyen kavramlar değildir; bu durum eşitsiz bir yapıyı doğurmayacağı gibi, eşitliğin olması demek farklılıkların olmayacağı düşüncesini doğurmayacaktır (Eliş, 2018). Ergenlik döneminin kritik bir dönem olması, karma dersler beden eğitimi ve spor dersi açısından düşünüldüğünde özellikle bu dersten alınan verimin yetersiz olduğu düşünülmektedir (Issues, 1999). Öğrenme eksikliklerinin; kız öğrenci ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını düşünen bir araştırmacıya göre karma eğitimdeki beden eğitimi ve spor derslerinden ziyade kızların yalnızca kendi cinsleriyle yaptıkları beden eğitimi ve spor derslerinden aktarımları daha olumludur (Hürmeriç ve ark., 2004).

Karma eğitim dışında tek cinsiyete dayalı eğitimi yeğleyenler karma sınıflarda iletişimde problemler yaşadıklarını, kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını, bu nedenle tercihlerini tek cinsiyetli eğitimden yana kullandıklarını ifade eder (Fırat, 1989; Okumuş, 2007; Uçar, 2017). Karma eğitim sisteminin kız öğrenciler için yeterli ilgiyi görmedikleri, ihmal edildikleri bir yapıda olduğu (Jackson ve Smith, 2000), yalnızca erkek öğrencilerin başarılarına odaklanılan bir sistem olduğu da düşünülmektedir (Sullivan ve ark., 2010).

3.2.2. *Karma Eğitimle İlgili Yapılan Çalışmalar*

Toplumun geleneksel yapıdan moderniteye geçiş aşamasında, kadın ve erkeğin hayatın her alanında eşit imkân ve şartlara sahip olabilmesi açısından karma eğitim tartışılan öncül konulardan biri olmuştur (Tunç, 2024). Osmanlı Döneminde kız çocuklarının sadece ilköğrenime kadar okula devam ettiklerinden karma eğitim üzerinde çok fazla durulmamıştır. Ne zaman ki kızlar üst öğrenime dâhil edilmiş, o zaman karma eğitim konuşmaya başlanmıştır (Özkan, 2006). O dönemlerde karma eğitimin, kız ve erkek çocuklarının birbirinden bihaber olmayıp fikir sahibi olmaları gerektiği, kızların ve erkeklerin bir arada sosyalleşmesi gerektiği ve en iyi eğitimin bu şekilde

verilebileceğini savunulmuştur (Duru, 1938). Aynı dönemden bir diğer bilirkşi tek cinsiyetli eğitime göre karma eğitimin daha faydalı olduğu savunulmuş (Baltacıoğlu, 1932), döneme göre değerlendirildiğinde karma eğitim, Atatürk' ün yolundan gitmenin de bir gereği olduğu vurgulanmıştır (Duru, 1938). Meşrutiyet dönemini zamanları üst öğrenimde okumaya devam etmek isteyen kızların çoğalması, dönemin ekonomik gücü de düşünüldüğünde, ayrı okulların açılması faktörünü doğurmuş ancak ekonomik sıkıntılar sebebiyle mümkün görülmemiştir. Karma eğitim tartışmaların bir ayağı da bu şekilde başlamıştır. Zamanla karma eğitim yapılan okullar çoğalmış, ancak sistemin tartışmaları her dönem sürmeye devam etmiştir. Günümüzde kız öğrencilerin erkek öğrencilerle bir tutulmayıp ayrı değerlendirilmesinin, farklı muameleye maruz bırakılmalarının kendilerini değersiz hissettireceği ve destek görmedikleri alanlarda kendini yetiştirmekte eksik kalacakları düşünülmektedir (Sennett, 2017). Karma eğitimin bireylerin kendini tanıması, diğer kimliklere dair fikir edinilmesi, yine kendini gerçekleştirme yolunda imkânlar bulması açısından alternatif yöntemlere göre üstün konumda olduğu düşünülmektedir (Özsoy, 2006). Cinsiyete göre bir eğitim sisteminin aksine, herkes için aynı eğitim sisteminin kızların da erkeklerin de aynı oranda eğitilebileceği düşünülür ve cinsiyet ayrımına gidilmesine gerek olmadığı vurgulanır (Locke, 2004). Yapılan bir diğer çalışmada karma eğitim modernleşme, insan haklarının gereği ve cinsiyetlerin eşitliği bağlamında değerlendirilmiştir (Atıcı, 2008). Eflatun'un 1950 yılında karma eğitimle ilgili; kızlar ve erkekler yaşama erkeklerle birlikte dâhil olmalı, farklılıklarına odaklanmaktan ziyade benzerliklerinin artırılmasının eğitim yoluyla sağlanmasının kızların faydasına olacağını, her ikisinin aynı işi yapabilmesi için de aynı eğitimden geçmeleri gerektiğinin savunmuştur (Kamer, 2013). Öğrencilerin derse hazır bulunuşlukları ve farkındalıklarının değerlendirildiği bir çalışmada ise karma eğitim ve tek cinsiyetli eğitim arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Dale, 1969). Ancak risk grubunda olan, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler için karma eğitim sisteminden ziyade, tek cinsiyetli eğitim modelinin daha etkili olduğunu düşünülmektedir (Riordan, 1990).

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma sürecinde verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tematik analiz yöntemi tercih edilmiştir. Tematik analiz nitel verilerden anlamlı ve düzenli bir bütün oluşturmak için kullanılan esnek bir yöntemdir ve özellikle farklı bağlamlarda anlamlı temalar ve kategoriler ortaya çıkarmak için etkili bir araçtır (Braun & Clarke, 2006). Bu yöntemin uygulanması araştırmanın amaçlarına yönelik olarak hem katılımcıların deneyimlerini hem de ifadelerindeki örtük ve açık anlamları anlamlandırmayı amaçlanmaktadır.

Deşifre edilen veriler sistematik bir şekilde analiz edilerek hem örtük hem de açık anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Örtük anlamlar katılımcıların ifadelerindeki dolaylı ya da bağlamsal ipuçlarından çıkarılırken açık anlamlar doğrudan ifade edilen görüş ve düşünceleri kapsamaktadır (Elo & Kyngäs, 2008). Bu süreç katılımcıların deneyimlerinin ve algılarının derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımakta ve araştırmanın teorik çerçevesine yeni katkılar sağlamaktadır.

Tematik analiz yöntemi ile yalnızca temalar ve kategoriler oluşturmayı değil aynı zamanda bu temaların verilerle nasıl ilişkilendirildiğini detaylı bir şekilde incelemeyi de içermektedir. Bu yaklaşım katılımcı ifadelerinin analitik olarak ayrıştırılmasını ve mevcut araştırma sorularına uygun bir şekilde yapılandırılmasını mümkün kılmaktadır (Nowell, Norris, White ve Moules, 2017). Özellikle katılımcıların kişisel deneyimlerine ve algılarına odaklanan tematik analiz nitel araştırmalarda anlamlı ve zengin verilerin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma soruları kapsamında hazırlanan formlar ile 12 katılımcıya açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların demografik özelliklerine

dair bilgileri içeren bir “Kişisel Bilgi Formu” da yer almaktadır. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve çalışmaya gönüllü katılımları gözetilmiştir. Çalışma sürecinde katılımcılardan kişisel bilgiler talep edilmemiştir ve gizliliğin korunmasına yönelik önlemler kapsamında bu çalışmada akademisyenler için “A”, öğretmenler için “Ö” kısaltması kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara yönelik katılımcı profiline dair tablo aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.2.1. Katılımcı Profiline Yönelik Tablo

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Meslekte Geçirilen Yıl	Mesleki Konum	Kurumda İdari Görev	Spor Branşı
A1	Erkek	42 ve üzeri	Evli	Doktora	15 yıl ve üzeri	Akademisyen	Yok	Futbol-Hentbol
A2	Erkek	36-42	Evli	Yüksek Lisans	10-15 yıl	Akademisyen	Yok	Yüzme
A3	Erkek	42 ve üzeri	Evli	Doktora	15 yıl ve üzeri	Akademisyen	Yok	Futbol
A4	Kadın	36-42	Evli	Doktora	10-15 yıl	Akademisyen	Yok	Voleybol
A5	Kadın	24-30	Evli	Yüksek Lisans	1-5 yıl	Akademisyen	Yok	Atletizm
A6	Kadın	24-30	Bekar	Yüksek Lisans	1-5 yıl	Akademisyen	Yok	Voleybol
Ö1	Kadın	36-42	Evli	Lisans	10-15 yıl	Öğretmen	Yok	Voleybol
Ö2	Kadın	42 ve üzeri	Evli	Lisans	15 yıl ve üzeri	Öğretmen	Yok	Tenis
Ö3	Erkek	42 ve üzeri	Evli	Lisans	15 yıl ve üzeri	Öğretmen	Yok	Futbol
Ö4	Erkek	42 ve üzeri	Evli	Lisans	15 yıl ve üzeri	Öğretmen	Yok	Judo
Ö5	Erkek	36-42	Evli	Lisans	10-15 yıl	Öğretmen	Yok	Aikido
Ö6	Erkek	42 ve üzeri	Evli	Lisans	15 yıl ve üzeri	Öğretmen	Yok	Futbol

4.3. Verilerin Analizi

Araştırma analiz sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen ham veriler nitel veri analizinin ilk ve kritik aşaması olan deşifre işlemi için titizlikle incelenmiştir. Deşifre süreci ham verilerin araştırma analiz sürecinde anlamlı bir şekilde analiz edilebilmesi için önemli bir temel sağlamaktadır. Nitel araştırmalarda deşifre işlemi katılımcıların ifadelerindeki anlam katmanlarının korunması ve doğru bir şekilde yansıtılmasını sağlamaktadır (Halcomb ve Davidson, 2006). Görüşmelerde elde edilen veriler bağlamsal bütünlüğü korunarak yazıya aktarılmış ve daha sonraki analiz süreçleri için uygun bir formatta düzenlenmiştir. Deşifre edilen veri seti nitel veri analizinde sıklıkla kullanılan ve araştırmacılara kapsamlı analiz araçları sunan MaxQDA Analytics PRO 2024 yazılımına aktarılmıştır. MaxQDA büyük veri setlerini yönetmeyi, kodlama süreçlerini düzenlemeyi ve veri setindeki tematik ilişkileri görselleştirmeyi kolaylaştırmaktadır (Kuckartz ve Rädiker, 2019). Ayrıca yazılımın sağladığı özellikler sayesinde kodlama süreci daha sistematik ve şeffaf bir şekilde yürütülmektedir. Analiz sürecinde tümdengelimci bir yaklaşım benimsenmiş ve araştırma amaçları doğrultusunda önceden belirlenmiş temalar ve kategoriler çerçevesinde veri seti detaylıca incelenmiştir. Tümdengelimci yaklaşım araştırmacının belirli bir teorik çerçeveye veya hipoteze dayanarak verileri analiz ettiği bir yöntemdir ve bu süreçte önceden oluşturulmuş temalar veri setine rehberlik etmiştir (Elo ve Kyngäs, 2008). Bu yöntem araştırma amaçlarına uyumlu bir şekilde veri analizine olanak tanımış ve temaların araştırma problemleri ile ilişkilendirilmesini sağlamıştır. Kodlama sürecinde katılımcı ifadeleri detaylıca analiz edilmiş ve hem örtük hem de açık anlamlar tespit edilmiştir. Keşfedilen kodlar ilgili temalar ve kategoriler altında sınıflandırılarak düzenlenmiştir. Kodlama süreci ile verilerdeki ana eğilimleri, farklılıkları ve tematik bağlamları ortaya çıkarmak hedeflemektedir (Braun ve Clarke, 2006).

5. BULGULAR VE YORUM

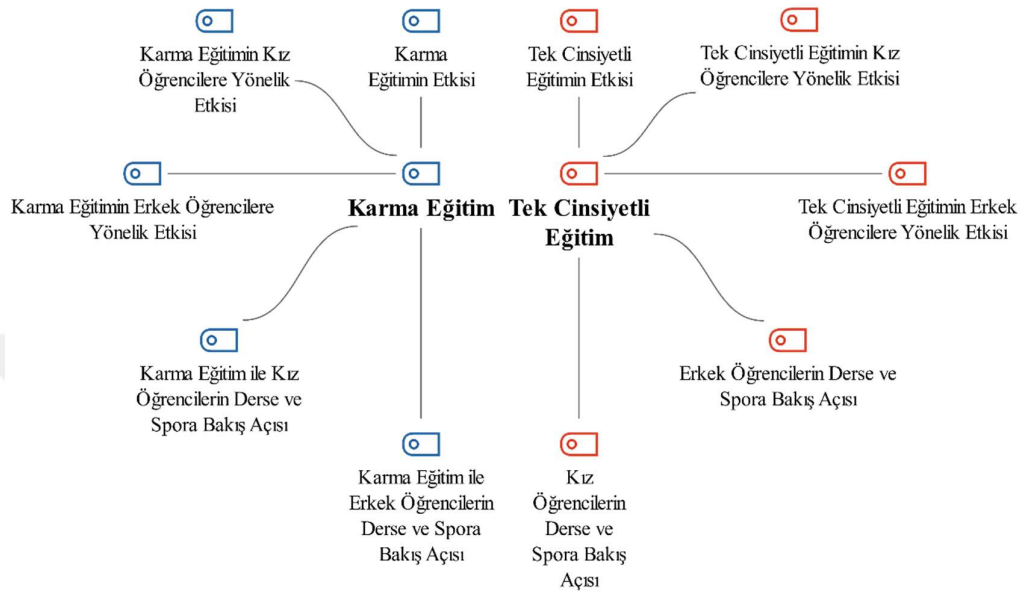
5.1. Temalar ve Kategorilere Yönelik Bulgular

Araştırma sürecinde veri setinin analizi için iki ana tema belirlenmiştir. Bu temalar “Karma Eğitim” ve “Tek Cinsiyetli Eğitim” temalarıdır.

“Karma Eğitim” teması altında toplamda 5 adet kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler “Karma Eğitimin Etkisi”, “Karma Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi”, “Karma Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi”, “Karma Eğitim ile Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” ve “Karma Eğitim ile Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” kategorileridir.

“Tek Cinsiyetli Eğitim” teması altında 5 adet kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler “Tek Cinsiyetli Eğitimin Etkisi”, “Tek Cinsiyetli Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi”, “Tek Cinsiyetli Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi”, “Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” ve “Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” kategorileridir.

Analiz sürecinde belirlenen temalar ve kategorilere dair diyagram aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5.1.1. Temalar ve Kategorilere Yönelik Diyagram

5.2. “Karma eğitim” Temasına Yönelik Bulgular

“Karma Eğitim” teması altında belirlenen “Karma Eğitimin Etkisi”, “Karma Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi”, “Karma Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi”, “Karma Eğitim ile Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” ve “Karma Eğitim ile Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” kategorilerinin her biri altında “Olumlu Etkisi” ve “Olumsuz Etkisi” olmak üzere 2’şer alt kategori bulunmaktadır. Keşfedilen kodlar ise bu alt kategoriler çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

Kategorilere dair alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik bulgular alt başlıklarda incelenecektir.

5.2.1. “Karma Eğitimin Etkisi” Kategorisine Yönelik Bulgular

“Karma Eğitimin Etkisi” kategorisi altında 2 alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler “Olumlu Etkisi” ve “Olumsuz Etkisi” alt kategorileridir.

“Olumlu Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Ders İçin Fiziki Koşulların Sağlanması", "Cinsiyet Farklılıklarına Rağmen Ortak Etkinlikler

Düzenleme", "Karma Eğitimin Nitelikli Olması Halinde Daha Etkili Olması", "Ders Dışı Öğrenimler Sağlanması", "Kazanım Temelli Değerlendirme ile Cinsiyet Eşitliği", "Akran Motivasyonu", "Davranışlarda Düzen Sağlanması", "Teorik Çerçeve ve Spor Kültürü", "Özgüven Kazanımı" ve "Sosyalleşme Sağlanması" kodlarıdır.

“Olumsuz Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Karma Eğitimde Verimliliğin Düşmesi", "Cinsiyete Yönelik Grup Düzenlemeleri", "Branşlarda Sınırlandırma Yaşanması", "Çekingenlik Yaşanması" ve "Eğitimcilerin Zorluklar Yaşaması" kodlarıdır.

Alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik kodlu belgelere dair frekans tabloları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5.2.1.“Karma Eğitimin Etkisi” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Sosyalleşme Sağlanması	7
Ders Dışı Öğrenimler Sağlanması	5
Davranışlarda Düzen Sağlanması	3
Ders İçin Fiziki Koşulların Sağlanması	2
Akran Motivasyonu	2
Karma Eğitimin Nitelikli Olması Halinde Daha Etkili Olması	1
Cinsiyet Farklılıklarına Rağmen Ortak Etkinlikler Düzenleme	1
Teorik Çerçeve de Spor Kültürü	1
Özgüven Kazanımı	1
Kazanım Temelli Değerlendirme ile Cinsiyet Eşitliği	1

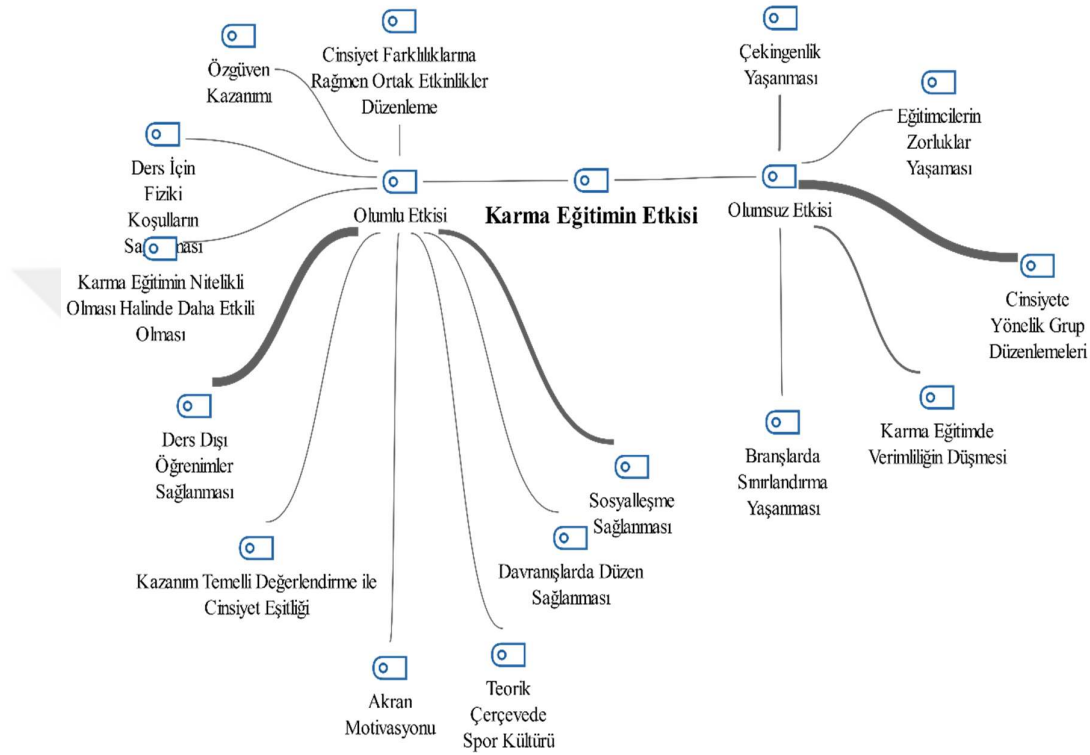
"Sosyalleşme Sağlanması" kodu 7 katılımcının ifadelerinde, "Ders Dışı Öğrenimler Sağlanması" kodu 5 katılımcının ifadelerinde, "Davranışlarda Düzen Sağlanması" kodu 3 katılımcının ifadelerinde, "Ders İçin Fiziki Koşulların Sağlanması" kodu ve "Akran Motivasyonu" kodları 2 katılımcının ifadelerinde, "Karma Eğitimin Nitelikli Olması Halinde Daha Etkili Olması", "Cinsiyet Farklılıklarına Rağmen Ortak Etkinlikler Düzenleme", "Teorik Çerçeve de Spor Kültürü", "Özgüven Kazanımı" ve "Kazanım Temelli Değerlendirme ile Cinsiyet Eşitliği" kodları 1'er katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Tablo 5.2.2.“Karma Eğitimin Etkisi” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Cinsiyete Yönelik Grup Düzenlemeleri	3
Karma Eğitimde Verimliliğin Düşmesi	2
Branşlarda Sınırlandırma Yaşanması	1
Çekingenlik Yaşanması	1
Eğitimcilerin Zorluklar Yaşamaları	1

"Cinsiyete Yönelik Grup Düzenlemeleri" kodu 3 katılımcının ifadelerinde, "Karma Eğitimde Verimliliğin Düşmesi" kodu 2 katılımcının ifadelerinde, "Branşlarda Sınırlandırma Yaşanması", "Çekingenlik Yaşanması" ve "Eğitimcilerin Zorluklar Yaşamaları" kodları 1'er katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara yönelik diyagram aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5.2.1. “Karma Eğitimin Etkisi” Kategorisine Yönelik Diyagram

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara dair kodlu bölümler aşağıda verilmiştir.

5.2.1.1. “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.2.1.1.1. “Ders İçin Fiziki Koşulların Sağlanması”

Okulların asıl varoluş amacı olan öğrenmeyi gerçekleştirmenin temelinde öğrenci motivasyonu ile eğitim ortamının fiziki koşulları çok önemli birer unsurdur (Lyons, 2001). Birçok araştırma öğrenme ortamlarının olumlu hale getirilmesinin öğrencilerin performansları üzerinde iyi anlamda etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Lackney, 1999; Lyons, 2001; Edwards, 2006; Vandier, 2011). Beden eğitimi ve spor dersleri ise yapısı gereği, ders için gerekli giysi, donanım ve eğitici gibi etken

faktörlerle diğer kültür derslerinden ayrılmıştır. Bu derslerde öğrencilere beklendi davranışların kazandırılması için, ortamın fiziki koşullarının derse uygun nitelikte olması önemlidir (Kelly ve Melograno, 2004). Çalışmamızda iki katılımcı bu kodla ilgili şu ifadeler yer vermiştir:

"Eee gerekli fiziki koşullar işte çocukların beden eğitimi dersine çıkarken ki kıyafetleri oradaki eee spor malzemeleri, mekân, fiziki koşullar, alet boyutu bu gibi e şartlar tam olduğu zaman Türkiye şartlarında da yine ben karma eğitimin zorlanması taraftarıyım." (A3)

"Sadece farklılık olabilir. O farklılıkları da beden eğitimi öğretmenleri bence derslerde, fiziksel aktivite gereken derslerde eee, sağlıyorlar. Örnek veriyorum, basketbol branşında erkekler daha farklı bir top kullanıyor. Daha büyük bir top kullanıyor. Belki bu şekilde o eşitliği sağlayabiliriz. Yani bizim aslında genel toplumsal cinsiyet eşitlik dediğimizde de aslında adaleti sağlamak oluyor eşitlikten ziyade." (A5)

5.2.1.1.2. "Cinsiyet Farklılıklarına Rağmen Ortak Etkinlikler Düzenleme"

Kadınların futbol oynaması ile ilgili yapılan bir çalışmaya göre; futbolun erkek kontrolünde ve onlar için güç ifade eden bir alan olduğu sonucuna ulaşılmış küçük yaş gruplarında bu ayrışma çok fazla hissedilmezken, 11-12 yaşlar itibarıyla kadınlar futboldan dışlandığı belirtilmiştir (Pelak, 2005). 1018 kadar üniversite öğrencisiyle yapılan çalışma erkeklerin ve kadınların yaptığı sporları sıralamıştır. Erkeklerin futbol, fitness, basketbol gibi branşlara; kızların dans, tenis ve voleybol branşlarına katılımlarının daha yoğun olduğu görülmüştür (Zorba ve ark., 2006). Öğrencileri kız ve erkek oyunu adı altında iki gruba bölmek, uygulamalarda eşitsiz davranışlar göstermek nitekim derslerin verimliliğine olumsuz yansımaktır. Ancak derste farklı yöntem ve teknikler kullanılarak cinsiyetçi yaklaşımlardan uzak strateji ve etkinlikler kullanılarak

cinsiyetler arası eşitlik pekiştirilebilecektir. Katılımcılardan bu kodla ilgili aşağıdaki yorum yapılmıştır.

“Yani doğru değil ama bizim günümüz şartlarında, Türkiye koşullarında genelde futbolu biz işte erkeğe yakıştırıyoruz. Eee ya da ne bileyim bir voleybol daha böyle kadınlara, kızlara yakıştırıyoruz. Hani eee şimdi bir futbol içerisinde genelde işte erkek oynar mantığında olduğumuz için kızları da buna dâhil ettiğimizde tabii ki bakış açımız daha fazla değişiyor ama eee şimdi bir kız öğrencinin futbol oynadığı durumda işte kız futbol oynar mı gibi bir algı oluştuğu için bu algıyı işte karma eğitimle kırmak lazım. Kırmış oluyoruz. (...) Yani şöyle hiç öyle bir ayrım olmadı benim bu zamana kadar. Eee daha doğrusu öyle bir ayrıma da karşıyım. (...) Hani eee ben hep oyunlarda da normal spor branşlarında da hem kızları eee ya da erkekleri mutlaka o oyun içerisine dâhil etmek taraftarıyım. Hem oyun içerisinde olsun hem spor branşı açısından olsun. Eee, o yüzden e yani dediğim gibi hani işte o algıyı mutlaka kırmak gerekiyor diye düşünüyorum.” (Ö1)

5.2.1.1.3. “Karma Eğitimin Nitelikli Olması Halinde Daha Etkili Olması”

Beden eğitimi ve spor derslerinin kız ve erkek öğrencilerin sosyalleşmesi, birbirini tanıması, iş birliği yapması, dersin imkânlarından eşit oranda yararlanması için yapılacak olan eğitim, her öğrencinin kapasitesine uygun, farklı yöntem ve stratejiler içermelidir. Yapılan eğitimin kalitesi mutlaka derse ve öğrenciye olumlu katkılar sağlayacaktır (Koca, 2019). Bununla ilgili bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Karma eğitim sisteminde nitelikli, özverili, amacına uygun, çocukların bundan fayda sağlayacağı, böyle olduğu takdirde karma eğitimi daha etkili olacağını...” (A3)

5.2.1.1.4. “Ders Dışı Öğrenimler Sağlanması”

Yapılan araştırmalara göre; karma ortamlarda beden eğitimi ve spor dersi alan öğrencilerin, fiziksel gelişimlerinin yanı sıra psikolojik ve sosyal açıdan olumlu kazanımlar elde edeceği düşünülmektedir. Bu derslere katılmak ders dışı etkinliklere olan ilgiyi de artırmakta (Aybek, İmamoğlu ve Taşmektepligil, 2011), öğrencilerin disiplinli ve sorumluluk sahibi olmalarına katkı sağlamaktadır (Soytürk ve Öztürk, 2020). Ayrıca karma yapılan spor dersleri öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin farkındalık kazanmalarına yardımcı olur ve kız ve erkek öğrencilerin birbiriyle iş birliği içinde olmaları, cinsiyetlere eşit bakış açısı geliştirmelerine olumlu katkıda bulunabilir (Elmas, Açıkgöz ve Uzunhasan, 2024). Katılımcıların bu kodla ilgili yorumları şu şekildedir.

“Hem her koşulda nasıl eğitim verileceğine dair verecekleri çocuklara da daha sonraki eğitim verecekleri çocuklara da davranış modellerini oluştururlar. (...) Yani sosyal hayat zaten hem eğitimin içinde hem de işte dışarıda daha otokontrollü olarak öğreniliyor. Yani iki grup da birbirinden ayrı şekilde eğitim aldığı zaman yan yana geldiklerinde nasıl davranacaklarını bilmiyorlar.” (A2)

“Aynı ortamda bulunup işte aynı dersi dinleyip ona göre davranış geliştirmek de önemli. (...) Yani toplum kuralları işte işte o sosyallik Eee, evet. Kültürel yapı düşünüldüğü zaman derlenme, toplanma açısından birbirlerini aslında olumlu etkilediklerini düşünüyorum.” (A4)

“Özellikle bizim beden eğitimi dersinde daha fiziksel aktivite gereken, eee, konumda olduğu için çocuklar aslında küçük yaşlarda birbirlerini tanıyorlar. Birlikte aynı sırayı paylaşıyorlar. Eee, küçük yaşlarda fiziksel aktiviteleri beraber yapıyorlar. Birbirlerinin duyguları düşünce, çünkü oyun kavramı da var beden eğitiminde. Eee, birbirlerinin aslında duygularını anlayıp o duyguları da yönetiyorlar.

Kadın, erkek, küçük çocuklar birlikte. (...) Birlikte bir şey paylaşmaları onların eee mezun olduktan sonra okul dönemi öğrencilikleri bittikten sonra da bütün ilişkilerini ister istemez etkiliyor. Çünkü neden? Eee kadınlarla birlikte olduklarında özellikle erkek çocukları kadınların aslında ayrılıp ayrı bir grupta eğitim verilmeyeceğini, soyutlanmayacağını, hayatında toplumda kadınların da yeri olduğunu aslında karma eğitim de fark ediyorlar. (...) Artı bir de ilk başta dediğim gibi kadın oyun arkadaşının duygu, düşüncesi, davranışı, kızgınlığı veya erkeğin kızgınlığı bağlamında yine birbirlerini görmeleri, tanımlamaları, bir şeyleri birlikte deneyimlemelerinin faydalı olacağını düşünüyorum. Yine spor ve beden eğitimi bağlamında da. (...) Tabii bir de biz okulu eğitim ve öğretimi aslında hayatın bir simülasyonu olarak da görüyoruz ya. Hayata hazırlıyoruz onları. (...) Oyunda kız arkadaşı lider olabilir. Çünkü onun altında belki talimatlarına göre bir eğitsel oyun yapacak. Bu da ileride bir kadın patronla çalıştığında ona göre davranması gerektiğini öğretecek. Bilmiyorum. Ben biraz sınırlı kalmayı sevmiyorum. Çünkü bence hiç öyle bir alanda değiliz. Bizim alanımız kesinlikle tüm hayatını etkiliyor bence bir insanın. O yüzden böyle daha geniş bakmayı daha çok seviyorum.” (A5)

“(…) hem de birbirlerini görev paylaşımı yaparak liderlik olsun e işte takım arkadaşına güvenmek olsun, takım duygusu olsun. Bunları iki tarafta hem kadın hem de erkek olarak birlikte nasıl yapabileceklerini öğreniyorlar. Bu yüzden ben etkili olduğunu düşünüyorum. (...) yani spordaki bir arada bulunmanın başka mecalara da olumlu katkıları olduğu söylüyorum. (...) Ama beden eğitimi öğretmeninin tek görevi hatta beden eğitim öğretmenin görevi takımlara sporcu yetiştirmek, profesyonel sporcu yetiştirmek değil. O bireyin eee hayatına sporu katmak. Aynen öyle. Ve bu sporu

yaparken de dediğim gibi yine kadına, erkeğe, işte büyüğe, küçüğe veya yeteneği olan arkadaşına, liderlik özelliği olan arkadaşına nasıl davranması gerektiğini de aslında onu katmak. Yani bir nevi karakterini inşa etmek. O yüzden eee beden eğitim derslerinin karma olması için o çocuğun geleceğini inşa ediyor.” (A6)

“Yani şöyle düşünüyorum. Eee, yaşam boyu spor içinde birlik ve beraberlik açısından eee, daha faydalı olacağını düşünüyorum. Hem teknik eee, hem taktiksel olarak, eee, karma eğitimin daha eee, birbirlerine hem ileriye dönük olarak daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (Ö1)

5.2.1.1.5. “Kazanım Temelli Değerlendirme ile Cinsiyet Eşitliği”

Her bir öğrencinin ilgisi, yeteneği, öğrenme tarzları birbirinden farklıdır. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencinin cinsiyet özelliklerini, bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak dersin içeriğinin çeşitlendirilmesi, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması öğretimin daha etkili olmasında kritiktir. Derslerin öğrenciye göre uyarlanması, öğrencinin o derse karşı motivasyonunu artırıp olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayabilir (Arıkan, 2020). Bu kodla ilgili bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Yani bunu düşünecek olursam evet biyolojik farklılığımız var ama bunu derslerde direkt kadın ve erkek olmak olarak ayırmak yerine bence öğretim yöntemlerinde dediğiniz gibi bireysel farklılıklar yani kadın ve erkek sadece biyolojilerinden değil de öğrenme çıktılarından, öğrenme yöntemlerinden ilgilerine göre bu ayrımı yapabilmek daha iyi olabilir.” (A5)

5.2.1.1.6. “Akran Motivasyonu”

Karma beden eğitimi ve spor derslerinde akranların birbirini motive ederek derse aktif katılımı cesaretlendirmesi, birbirlerinin güçlü yanlarından faydalanarak daha

verimli bir öğrenme ortamı oluşturabilmesine katkı sağlamaktadır (Gül ve Demir, 2021). Katılım arttıkça öğrencilerin spor derslerine olan ilgi ve motivasyonunda da doğru orantılı bir artış olacağı düşünülür (Sağın ve Yücekaya, 2024). Bu kodla ilgili katılımcıların düşünceleri şu şekildedir.

“Şöyle düşündüğüm zaman hem motive etme anlamında hem akran etkisi anlamında tabii bir de adolesan çağın özellikleri var. Yani işte ergenlik dönemi dediğimiz birinci ve ikinci ergenlik dönemi. Bunun da birbirlerini tolere ediyorlar. Dolay dolayısıyla ben karma eğitimden yanayım. Yanayım.” (A3)

“Karmada ama diğerinde kendini biraz daha rahat hissettiği için daha büyük bir çaba sarf edip daha iyiye gitme yolunda adımlar atmış oluyor.” (A4)

5.2.1.1.7. “Davranışlarda Düzen Sağlanması”

Karma eğitimin öğrenciler arasında etkili iletişim, iş birliği, empati ve disiplinli hareket etmeye yönelik faydaları olduğu (Akpınar, 2012) ve davranışlarda düzen sağlanması konusunda etkili sınıf yönetimi yanında öğretmenlerin etkisinin de kaçınılmaz olduğunu yapılan araştırmalar göstermiştir (Göregenli ve Gürşimşek, 2004). Bu kodla ilgili katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Otokontrol daha kolaydır. İki cinsiyet şimdi bir aradayken aynen.” (A2)

“(…) mesela sadece erkeklerin bulunduğu bir sınıfa girdiğinde eee bir kadının orada olmaması yani bir ya da işte bir kızın orada olmaması onların konuşmalarında bile bir değişiklik yapıyor. Yani çok daha rahat ve relaks davranmaya başlıyorlar. (...) Keza kızlarda da şöyle çok daha rahat relaks davranıyorlar sınıfın içerisinde. Oturuşlarından kalkışlarına. Yalnızlarken diyorsunuz. Yalnızlarken bir aradayken çok daha rahat davranışlar Burada hani hoca orada olsun ya

da olmasın orada bir erkek arkadaşlarının yani farklı cinsiyetle birinin olması işte onların oturuş şekillerini bile değiştiriyor aslında. Yani düzen anlamında.” (A4)

“Biraz daha kendisini eee nasıl diyeyim? Eee işte konuşması olsun veya davranışları olsun biraz daha kendini frenliyor yani. Eee, karşı cins olduğu için hani en azından küfürleşme olayı, eee, argo konuşma olayı olmuyor.” (Ö4)

5.2.1.1.8. “Teorik Çerçeve de Spor Kültürü”

Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerde sosyal ve fiziksel faaliyetlere katılımı artırarak, çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunup yaşamları boyunca sporu hayatın bir parçası olarak görmeleri, asgari bir spor kültürü oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Özmen, 1999). Bu amaçla derslerde kullanılacak öğretim yöntem ve stratejileri önemlidir. Bu kodla ilgili bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Yine onların bak teorik olarak da anlatılması lazım. Bak bunu yaptığın zaman senin kemik yapın, kemik mineral yoğunluğun olacak. Sen ileride büyüdüğün zaman daha iyi, daha eee sorunsuz yaşayacağın işte bir osteoporoz riskin olmayacak gibi çocuğa o yaş grubuna göre anlayacağı dilden. Yani sporun faydasını gerçekten teorik olarak vermesi bir spor kültürü oluşturmaya lazım öğretmenin.” (A3)

5.2.1.1.9. “Özgüven Kazanımı”

Spor yapan bireylerin özgüven oranlarının yüksek olup bunun da performanslarına olumlu katkıları olduğu bilinmektedir (Arslan ve ark., 2015). Karma eğitimin özgüven geliştirip geliştirmediğine dair yapılan bazı çalışmalar, öğrencilerin sosyal yetilerinde ve özgüvenlerinde olumlu etkileri olduğunu ileri sürmektedir (Coşkun, 2018). Karşı bir görüş ise daha çok ergenlik döneminde olmak üzere karma eğitimin, dikkat dağınıklığı ve ders performansının düşmesine sebep olabileceğinden

bahsetmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2012). Katılımcılardan birinin bu kod ile ilgili yorumu şu şekildedir.

“E o zaman bakıyoruz işte karma gruplarının olması özgüveni nereye getirir değil mi? Kişinin özgüveninin olması önemli midir? Evet. O da aileden gelen bir şey aslında. Eee, yani karma eğitimi evet eee, kesinlikle savunuyorum.” (A4)

5.2.1.1.10. “Sosyalleşme Sağlanması”

Beden eğitimi ve spor derslerinin karma olması, öğrencilerde özgüven geliştirerek karşı cinsle rahat iletişime geçmekte, hayatlarının ilerleyen zamanlarında sosyalleşmelerinde (Karakuş ve Küçük, 1999) ve toplum sorunlarına duyarlı, farkındalıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmesinde oldukça etkilidir (Yılmaz ve Namlı, 2017). Karma derslerde sosyalleşme sağlanması koduyla ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“İşte iki cinsiyet de birbirini tanır.” (A2)

“E şimdi biz beden eğitimi dersi diğer derslere oranla sosyal ilişkileri daha geniş bir ders. Şimdi bir matematik ve Türkçede çocuk eee belki hem cinsiyle de karşı cinsle de çok etkileşime girmiyor. Sadece öğretmeni ve dersi var. Ama beden eğitimi dersinde öyle değil ki. Bir sürü arkadaşıyla iletişim girmek zorunda. Böylece sosyal ilişkileri gelişecek. E karma eğitim olursa el ele tutuşmanın kötü bir şey olmadığını, karşı cins arkadaşlık yapabileceğini aslında öğrenecek.” (A5)

“Anladım. Bence etkili oluyor. Neden? Çünkü eee bu esnada çocuklar hem karşı cinsle iletişim kurmayı öğreniyor (...)” (A6)

“Aynen. Birlik beraberlik açısından mutlaka karma eğitimin önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö1)

“Yani karma okullarda öğrenciler sosyal anlamda birbirine daha çok ilişki içinde bulunduğu için birbirini daha iyi tanıyorlar ve ilişkiler de daha pozitif anlamda yani arkadaş olarak da bir arada oturabiliyorlar, ders çalışabiliyorlar ama öbür türlü olduğu zaman eee mesela başka bir daha, ay merak duygusu daha fazla oluyor. Evet. Evet. Evet.” (Ö2)

“Sosyalleşmesi açısından olumlu bence. Yani bunun da işte dediğim gibi okulda kazanılması lazım. (...) Dışarıda oynamaz. Oynarsa ayıp olur falan. Ama okula aileler de şöyle düşünüyor. Okul hani güvenilir en azından okulda işte beden eğitim dersinde oynayabilir düşüncesi var ailelerinde.” (Ö4)

“Yani karma eğitimde öğrenciler birbirleriyle eee iletişim becerileri yüksek olduğu için dersin verimliliği de her zaman daha faydalı oluyor.” (Ö5)

5.2.1.2. “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.2.1.2.1. “Karma Eğitimde Verimliliğin Düşmesi”

Karma sistemde beden eğitimi ve spor dersleri, kimi araştırmacılara göre öğretmenlerin sınıf içi yönetimi ve derste uygulanan öğretim yöntemleri bakımından bazı zorluklara sebep olabilmekte, bu da dersin verimliliğine olumsuz etki etmektedir (Arıkan, 2020). Öğretmenin mesleki yeterliliği karma sınıflar için derse etki eden daha önemli bir faktör haline gelmektedir (Yılmaz ve Namlı, 2017). Bu kodla ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Spor eğitimini karma sınıfta verdiğimde bazen verimliliği düşebiliyor.” (A4)

“Hani tek yani verim alamıyorum. Mesela işte bir jimnastik dersi olur, bir beden eğitim işte basketbol olur veya voleybol olur.

Çalıştırırken ikiye bölüp ayrıştırarak ikiye bölmek daha mantıklı.”
(Ö3)

5.2.1.2.2. “Cinsiyete Yönelik Grup Düzenlemeleri”

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin cinsiyete özgü gruplara ayrılarak ders işlenmesi onların sosyal gereksinimlerine, fiziksel özelliklerine uygun olacağı düşünülmektedir (Koca ve Demirhan, 2005). Bu uygulamanın öğrencinin derse aktif katılımını artıracığı ve onlara rahat bir eğitim ortamı sunacağı düşünülmektedir (Temiz ve Sivrikaya, 2021). Bu koda yönelik katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Eee, futbol ve hentbol oldukça sert sporlar. E, dolayısıyla eee, buradaki işleyiş anlamında kadın grubu veya erkek grubu diye ayrılmıyor. Derse beraber geliniyor. Ama ben de derste o problemi gördüğüm için ayrı ayrı futbolda ayrı grup yani kadın erkek ayrı ayrı eğitim veriyorum. Hentbolda da ayrı ayrı yapıyorum. Bunun daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü eee bizim bir taraftan da yapmamız gereken sporcu e pardon eee adayın sakatlanma riskini minimize etmek. Dolayısıyla ben böyle bir şey yapıyorum.” (A1)

“Karma bir bölümünde de kız erkek ele alınabilir. İşte kız erkekler futbol oynamaya giderse kızların üzerinde öğretmen daha böyle değişik programlar uygulayabilir. (...) Ama tabii burada örneğin işte yarışma gibi bir şey olduğu zaman o dengenin bayan erkek anlam anlamında işte eee sağlanması lazım. He yani o da zaten sizin işiniz ona göre bir dengeli. Örneğin işte bir halat çekme varsa misal veya bir eee bir stafet yarışı falan varsa orada tabii ki erkekler ön plana çıkar. Onları ezdirmeme adına daha coşkulu onları birleştirici bence. Bunu sınıf içi spor oyunları bile var. Sınıf içinde yapılan, okul bahçesinde yapılan, salonda yapılan. Bunlar daha faydalı bence.” (A3)

“Karma eee beden eğitimi dersinin avantajları var, dezavantajları var. Eee biz bu eee derslerde dezavantajları eee olan kişileri ayrı ayrı ders yaparak yani ayrıştırarak (...) Aynı derste ayrıştırabiliyoruz. Ayrıştırdığımız zaman yetenekler daha iyi ortaya ve öğrenme becerileri daha iyi ortaya çıkabiliyor.” (Ö3)

5.2.1.2.3. “Branşlarda Sınırlandırma Yaşanması”

Dersin içeriği ve uygulanan yöntemlerin öğrencinin o derse yönelik tutumu üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Karma beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerin fiziksel özelliklerinin ve ilgili oldukları alanların farklı olması, spor branşlarından bazılarının tercih edilmesini zorlaştırabilir veya sınırlandırabilir. Bu durumda belli spor branşlarına odaklanılmasına ve bazı branşların ihmaline ayrıca öğrencinin derse olumsuz bakış açısı geliştirmesine ve derse aktif katılımına olumsuz etkiye neden olabilmektedir (Küçük, 2024). Bu kodla ilgili katılımcılardan şu şekilde bir görüş ifade edilmiştir.

“Eee işte erkekler alıp hemen erkeklerinden işte futboldur, basketbolu, voleybolu, kızlar aman siz kenarda durun işte. (...) Aynen. İşte siz şu top alın, şu kenarda işte kendi yakan top oynayın atıyorum ip atlayın. Onları biraz dışlama oluyor bir yerde. Biraz da bizden kaynaklanan sıkıntılar da var zaman.” (Ö4)

5.2.1.2.4. “Çekingenlik Yaşanması”

Farklı cinsiyetten öğrencilerin bir arada eğitim gördükleri ortamlarda öğrencinin performansını ortaya koyma noktasında kaygı duyabileceği ve bu durumun çekingenliğe sebep olacağı bazı araştırmalarca ileri sürülmektedir (Temiz ve Sivrikaya, 2021). Bu kod ile ilgili katılımcı görüşü şu şekildedir.

“Ama birlikte olduğu zaman eee çekinceler olduğu için yani karşı cinse karşı rezil olurum veya işte başarısız olurum mantığı ön planda olduğu içineee öğrenci eee korkarak öğrenme becerilerini elde

edemiyor. Yeteneklerini ortaya çıkaramıyor. (...) Diyebileceğim şöyle olur. İşte birbirlerini sınırlamak yani olumsuz davranışları daha çok sınırlıyor. Özellikle kızlar açısından da erkekler açısından da yani dediğim gibi rezil olurum korkusu ve başarısız olurum korkusuyla öğrenci kendini geri atabiliyor. Yani kendine ket konabiliyor.” (Ö3)

5.2.1.2.5. “Eğitimcilerin Zorluklar Yaşamaları”

Karma beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin her cinsiyetten öğrenciye eşit şekilde yaklaşımını sınırlandırabilir ve bu durumun derse olumsuz yansımaları söz konusu olabilmektedir (Koca ve Demirhan, 2005). Dersin planlanmasında öğretmene ek olarak zorluklar çıkarabilmektedir (Yılmaz ve Namlı, 2017). Öğrenciyle etkileşimde bulunmaya çalışırken yaşanan zorluklar sınıf yönetimine de olumsuz yansımaktadır (Temiz ve Sivrikaya, 2021). Bu kodla ilgili bir katılımcının görüşü şu şekildedir.

“Ya kolundan bak şu açıyı dokunabilir miyim diyorum veya o anda o an bak şunu 90 dereceye getirdiğin anda o anda benim için sıkıntı oluyor. Anlatabildim mi hukuki anlamda sıkıntı oluyor. Benden izin almadan bana dokundun. Bak sadece kolunu 90 dereceye getirmek. Ama kadın bir öğretmen bak böyle yapacaksın. Ben erkeğe dokunuyorum sıkıntı yok. Ama cinsiyet bağlamında bak kolunu 90'a sadece koluna ve sınıf ortamında e siz benim bedenime benden izin almadan koluma dokunamazsınız. Ne yapacağım şimdi ben burada? Anlatabildim mi?” (A1)

Karma eğitim uygulamalarına dair katılımcıların karma eğitimin genel etkisine yönelik ifadeleri bir kategori altında değerlendirilmiştir. Katılımcılar karma eğitim modelinin olumlu etkilerine yönelik öğrencilerin ders dışı öğrenim ve kazanımlar elde etmesi ve sosyalleşme sağlaması gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların karma eğitim ile öğrencilerin karşı cinsiyete nasıl yaklaşılacağı, davranılacağı, farklılıkları ve karşı cinsiyeti daha iyi anlamaya yönelik öğrenimler elde edeceğine dair ifadelerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların karma eğitim sayesinde öğrencilerin

davranışlarında düzen sağlanmasına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların karma eğitimde değerlendirme yöntemlerine, ders için gereken fiziki koşulların sağlanmasına ve karma eğitimin daha nitelikli yürütülmesine yönelik önerileri de elde edilen bulgular arasındadır. Karma eğitim modelinin olumsuz etkilerine yönelik bulgular incelendiğinde katılımcıların karma eğitim modelinde farklı cinsiyetlere yönelik grup düzenlemeleri yaptığını ifade ettikleri gözlemlenmektedir. Aynı zamanda karma eğitimde verimliliğin düşmesine, öğrencilerde karşı cinse yönelik çekingenlik gözlemlenmesine, öğrencilerin ders esnasında uyguladıkları spor branşlarında sınırlanmalar yaşamasına ve öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara dair bulgular elde edilmiştir.

5.2.2. *“Karma Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Yönelik Bulgular*

“Karma Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” kategorisi altında 2 alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler “Olumlu Etkisi” ve “Olumsuz Etkisi” alt kategorileridir.

“Olumlu Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Öğrencilerin Hayata Yönelik Öğrenimler Edinmesi", "Kültürel Değer Öğrenimi", "Karşı Cinsiyetten Öğrenme", "Öğrencilerde Motivasyon Artışı" ve "Sosyalleşme Sağlanması" kodlarıdır.

“Olumsuz Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Başarısızlıkta Geri Çekilme", "Karşı Cinsiyete Yönelik Utangaçlık", "Karşı Cinsiyetten Akran Zorbalığı" ve "Öğretmenin Fırsat Eşitliğini Sağlayamaması Sebepli Olumsuzluk" kodlarıdır.

Alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik kodlu belgelere dair frekans tabloları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5.2.3. “Karma Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Öğrencilerde Motivasyon Artışı	7
Karşı Cinsiyetten Öğrenme	2
Öğrencilerin Hayata Yönelik Öğrenimler Edinmesi	2
Sosyalleşme Sağlanması	2
Kültürel Değer Öğrenimi	1

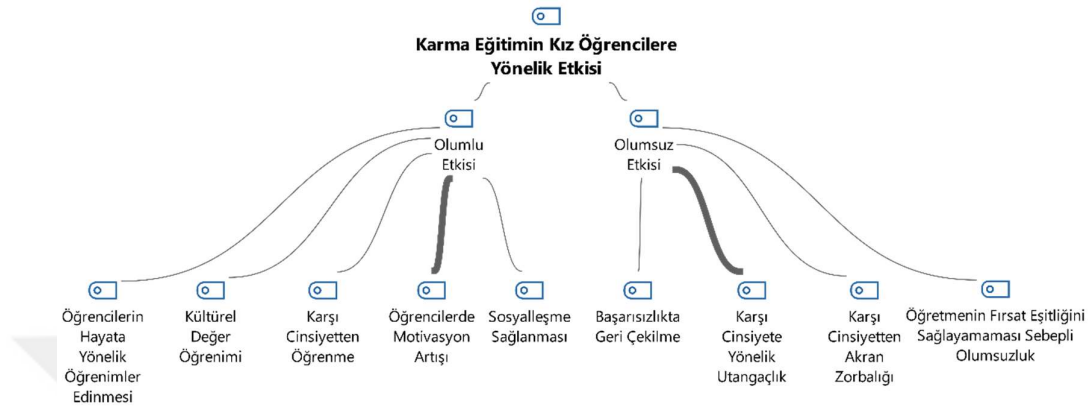
"Öğrencilerde Motivasyon Artışı" kodu 7 katılımcının ifadelerinde, "Karşı Cinsiyetten Öğrenme", "Öğrencilerin Hayata Yönelik Öğrenimler Edinmesi" ve "Sosyalleşme Sağlanması" kodları 2 katılımcının ifadelerinde, "Kültürel Değer Öğrenimi" kodu 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Tablo 5.2.4. “Karma Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Başarısızlıkta Geri Çekilme	2
Karşı Cinsiyetten Akran Zorbalığı	2
Karşı Cinsiyete Yönelik Utangaçlık	1
Öğretmenin Fırsat Eşitliğini Sağlayamaması Sebepli Olumsuzluk	1

"Başarısızlıkta Geri Çekilme" ve "Karşı Cinsiyetten Akran Zorbalığı" kodları 2 katılımcının ifadelerinde, "Karşı Cinsiyete Yönelik Utangaçlık" ve "Öğretmenin Fırsat Eşitliğini Sağlayamaması Sebepli Olumsuzluk" kodları 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara yönelik diyagram aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5.2.2. “Karma Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Yönelik Diyagram

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara dair kodlu bölümler aşağıda verilmiştir.

5.2.2.1. “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.2.2.1.1. “Öğrencilerin Hayata Yönelik Öğrenimler Edinmesi”

Karma eğitimde öğrencilerin farklı cinsiyetle olan etkileşimleri, cinsiyet rollerine karşı farkındalık kazandırarak lider olma, iş birliği yapma ve güçlü iletişim becerileri geliştirmelerine katkı sağlar. Öğrencinin özgüveni artar, etkinliklere katılmaya daha istekli olurken aynı zamanda sağlıklı bir yaşam alışkanlığı kazandırır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu kodla ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir.

“Bir de farklı tehlikeler var. İşte güvenlik sorunu var. Yani okul en azından bu okulun bahçesinde kızlara yönelik bu eğitsel oyun bazında. Daha eğlenceli onları çeken bu grup halinde de olabilir.” (A3)

“(…) ileriki yaşantıları için de eee ben de yapabilirim. Yani sadece erkekler bunu yapıyor kavramından, algısından kurtulmalarına yarıyor diye düşünüyorum.” (A6)

5.2.2.1.2. “Kültürel Değer Öğrenimi”

Beden eğitimi ve spor derslerinin kız ve erkek öğrencilerle bir arada yapılması öğrencilerin karşılıklı etkileşimle cinsiyet rollerini içselleştirmesine (Arıkan, 2020), kültürel normlara ve değerlerimize sahip çıkılmasına katkı sağlamaktadır (Kuter ve Öztürk, 2012). Bu koda yönelik bir katılımcı şunu belirtmiştir.

“Bu çocuklar geleceğin anneleri. Bak açık söylüyorum. Bunlar yani topluma analık yapacak. Dolayısıyla sağlıklı bir anne bugün günümüzde toplumumuzda kar yağıyor. Dışarıda oynayan çocuk yok veya ip atlama işte eski mahalle oyunları bu kültürden uzaklaştık.” (A3)

5.2.2.1.3. “Karşı Cinsiyetten Öğrenme”

Araştırmalara göre, kız ve erkek öğrenciler aralarındaki fiziksel farklılıklar sebebiyle öğrenirken yeni deneyimlerle karşılaşmaktadır. Karma yapılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin karşı cinsten öğrenmesine fırsat tanınmaktadır (Koca ve Demirhan, 2005). Farklı beceri ve yeteneklere sahip öğrenciler birbirlerini gözlemleyerek ve etkileşimde bulunarak kendini farklı alanlarda geliştirme şansı bulabilmektedir (Lyu ve Gill, 2011). Bu kodla ilgili katılımcıların yorumları ise şu şekildedir.

“Ama bunun ön çalışması yapıldığında eee ön çalışmada bir erkek öğrencinin kız öğrencilerin gelişmesinde daha faydalı olacağını düşünebiliyorum. Mesela eee güç kuvvet açısından eee daha güçlü olan erkek topun voleybolda mesela nasıl smaç vurulduğunu çok rahat bir şekilde gösterebilir ve karşıdaki kız öğrenciler bunu çok rahat bir şekilde alabilir.” (Ö2)

“Eee, spor dersleri açısından da şöyle söyleyeyim. Kız çocuğu kendi ilk önce olumlu yapamayacağını düşündüğü bir derste erkeklerle beraber oynayıp başarılı olduğunu görebiliyor.” (Ö6)

5.2.2.1.4. “Öğrencilerde Motivasyon Artışı”

Yapılan araştırmalar beden eğitimi ve spor derslerinin cinsiyetler arasında iş birliğini artırarak cinsiyete özgü kalıplaşmış önyargıların kırılabileceğini ve öğrencilerin derse daha aktif katılım gösterebileceğinden söz eder (Brown ve Ewans, 2004). Öğrencilerin öğrenirken birbirini desteklemesi, birbirinden öğrenmesi, karşı cinsle aynı takım içinde bütünleşerek sosyalleşmesi, derse olan ilgiyi artırır (Gibbons ve Hummert, 2008) ve ders aktivitelerine olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Bailey ve ark., 2009). Bu koda yönelik katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Erkek ortamında işte erkekler için erkeklerin motorik özellikleri farklı, kızların motorik özellikleri farklı. Dolayısıyla erkeklerin eee bulunduğu ortamda e bazıları mücadele ediyor, bazıları burada kişilik özelliklerine kalıyor.” (A1)

“Evet. Bir çaba içine giriyorlar. Yani erkeklerle biraz daha fiziksel olarak güçlü oldukları için erkeklerle mücadeleye giriyorlar. Daha kendilerini geliştirmeleri açısından faydalı, kendini ispat etme çabasına giriyorlar. Biraz daha sosyal olarak kendilerini güçlü olduklarını göstermeye çalışıyorlar.” (A2)

“Yani erkekler o sporu daha iyi yapabilirmiş veya erkekler güçle ilgili olaylarda daha aktif rol alabilirmiş gibi görülüyor. Ama bu tarz derslerde özellikle beden eğitim derslerinde kız öğrencilerin erkeklerden daha iyi sporsal katılımda bulunabildiğini veya onlardan daha iyi koşabildiğini mesela daha iyi basket atabildiklerini görmeleri onların onlar için bu aynen motive olmalarını sağlıyor (...)” (A6)

“Eee, şöyle eee, yine sosyalleşmeye ve iş birliğine dayalı gelişimin fazla olacağını düşünüyorum. (...) ya da erkek öğrencilerin e kız öğrencileri teşvik etmesi için eee” (Ö1)

“Kızlar için de keza aynı şekilde eee erkeklere daha güzel görünebilmek için ve daha becerikli görünebilmek için kendilerini çok rahat bir şekilde sergileyebiliyorlar.” (Ö2)

“Yani şöyle eee kız öğrenciler belli bir noktaya kadar kendilerini geliştirebilir. Eee ve bu yapmış oldukları bazı hareketleri de bir yere kadar. Farklı cinsiyetli öğrenciler olduğu zaman kendini daha fazla gösterme çabası içerisine girdiği zaman öğrencinin gelişimi daha da açık olabiliyor.” (Ö5)

“Aynen. Bu da çocuğu o dersi de daha iyi motive ediyor. Eee, kendi yeteneğinin de farkı ortaya çıkıyor. (...) Aynen. Eee, şimdi ortaokulda kızlar, erkeklere göre biraz daha Erken ergenliğe gediği için bu durum çok göz önünde olunmuyor. Kız için olumlu bir durum oluyor. Aa bak diyor kızım ama diyor erkeğe yenebiliyorum diyor. Erkekler biraz daha geç ergenliğe.” (Ö6)

5.2.2.1.5. “Sosyalleşme Sağlanması”

Beden eğitimi ve spor derslerinin genellikle takım oyunlarından ve çeşitli grup aktivitelerinden oluştuğu düşünülürse karma eğitimde öğrencilerin, ortak bir amaç doğrultusunda çokça etkileşime girmesi kaçınılmazdır (Bailey ve ark., 2009). Karma beden eğitimi ve spor derslerinde, farklı cinsiyetten öğrenciler bir arada etkinlikler yapmaya teşvik edilerek sosyal anlamda kendilerini geliştirmelerine katkı sağlanır (Gibbons ve Humbert, 2008). Bu koda yönelik katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Yani ben sosyal ilişkilerde ve eee özgüvende olumlu etkileri olacağını düşünüyorum. Yani bunu aslında kız erkek bağlamında değil ikisinde de aynı etkiler olduğunu.” (A5)

“Kız öğrenciler için olumlu yönlerini şöyle değerlendirebiliriz. Eee, bir kere sosyalleşmeyi öğreniyorlar. Karşı cinsle arkadaş olmayı. (...) Karma eğitimde burada kız çocukları kendini daha iyi ifade edebiliyor. Daha zamanla konuştukça, arkadaş oldukça.” (Ö6)

5.2.2.2. “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.2.2.2.1. “Başarısızlıkta Geri Çekilme”

Öğrencilerin bazı beden eğitimi ve spor derslerinde etkinliğe ilişkin becerisi düşük olduğunda, özellikle karma eğitim ortamları, yetersizlik duygusunu yoğun hissetmelerine neden olmakta ve bu durum öğrencilerin derse olan katılımını olumsuz etkilemektedir (Hill ve ark., 2018). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Uygulama derslerinde kadın sporcuların uygulama derslerindeki eee erkeğe nazaran biraz daha düşük eee beceride olması bazı arkadaşlarımızın dolayısıyla bir kaçınmaya sebebiyet veriyor. Yani zorlamazsanız eee o tekniğin gelişimiyle, becerinin gelişimiyle ilgili kaçınma yolunu seçiyor.” (A1)

“Yani kız öğrenciler için de eee aslında hemen hemen aynı. Yani şimdi bir yapar yapamaz, 2 yapar yapamaz. Artık kız öğrenci daha psikolojikmen eee çöküntü yaşadığı zaman bu sefer hiçbir derse hocam ben yapamıyorum hocam ben...” (Ö5)

5.2.2.2.2. “Karşı Cinsiyete Yönelik Utangaçlık”

Ergenlik dönemindeki fiziksel değişimler, toplumun cinsiyetlere yönelik normları ve cinsiyetlere özgü beklenen davranış kalıpları gibi faktörler, öğrencilerin bazı spor branşlarını karşı cinsiyetten akranlarıyla bir arada yapmaktan rahatsız olmalarına neden olabilmektedir (Hills ve ark., 2018). Bu kodla ilgili bir katılımcının görüşü şu şekildedir.

“O yüzden mesela şöyle talepler kendi öğrencilerimizden de geldi. Hani işte farklı zamanlarda dersleri yapsak hani onlar işte bize bakmasalar eee farklı bir utanma duyguları olabiliyor. Eee o zaman da verimli olamadığı noktalar da oldu şimdi yani evet karma eğitim taraftarıyım ama bazı derslerde dediğim gibi kız öğrencilerin erkek

öğrencilerden eee ayrılması da avantajı oluyor. (...) Yani kızlar orada o utanma duygularından dolayı ya da işte bizimle dalga geçilecek diye tek başlarına hani biz bize olup da yapalım hocam diye söylüyorlar. Bunlar yaşadığım şeyler mesela benim. (...) Eee, ama aynı zamanda yetenekli olan bazı öğrencileri bu utangaçlıktan dolayı kaçırmamıza da sebep olabilir. Bu da dezavantajı aslında.” (A4)

5.2.2.2.3. “Karşı Cinsiyetten Akran Zorbalığı”

Beden eğitimi ve spor derslerinde yeterlilikleri ve yetenekleri farklı olan akran grupları arasında, diğerine göre daha az yetenekli olan öğrenciler yetersiz olarak etiketlenmekte, bu durum akran zorbalığına sebep olmaktadır (Bailey ve ark., 2009). Genellikle kız öğrencilerin erkek öğrenciler tarafından maruz kaldıkları bu durumu, kimi zaman erkek öğrencilerin kendi aralarında da yaşadıkları görülmektedir (Lyu ve Gill, 2011). Bu koda ilişkin katılımcılara ait görüşler şu şekildedir.

“Mesela jimnastik dersini verdiğimiz zaman eee karma bir sınıfta eee kız öğrencilerimiz birazcık daha eee tedirgin oluyorlar. Yani bu da işte hareketi yanlış yapmaları ya da işte erkek arkadaşlarının, sınıftaki erkeklerin onlarla dalga geçeceğini düşünmeleri” (A4)

“Eee veya yapamayacağını düşünüyor. Yapamayacağını düşünüyor. Eee işte özellikle karşı cins tarafından dalga geçilip...” (Ö4)

5.2.2.2.4. “Öğretmenin Fırsat Eşitliğini Sağlayamaması Sebepli Olumsuzluk”

Beden eğitimi ve spor derslerinde cinsiyetler arası fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanmaması verilen eğitimin kalitesini düşürerek öğrencinin fiziksel, sosyal ve ayrıca psikolojik gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu derslerde cinsiyet eşitliğini ve adaleti ön planda tutarak her öğrencinin kendini keşfetmesine, özgür şekilde

aktivitelerde becerilerini ortaya koyabilmesi sağlanmalıdır (Bağcı ve Yücelkan, 2022). Aksi durumda öğretmen, fiziksel yapısı daha kuvvetli ve rekabet duygusu yüksek olduğunu düşündüğü erkek öğrencilere derslerde daha fazla alan yaratırken, kız öğrencileri yoğunluğu az olan faaliyetlere yönlendirerek erkeklerin baskıcı, kızların ise dersten soyutlandığı bir ortam yaratabilir (Lyu ve Gill, 2011). Derslerde bazı öğrencilerin geri plana atılmasının yanı sıra bu durum dersleri toplumsal cinsiyet ayrımcılığını besleyen bir ortama da dönüştürebilir (Bağcı ve Yücelkan, 2022). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Şöyle bir şey bu öğretmen ben ders işleyen öğretmen üzerinde işte eğer orada kız çocukları atıl kaldıysa, erkekler kendi aralarında grup yapıp baskın geldiyse kızlar eğer orada hiçbir şey yapmıyorsa, (...)Planlamasında veya işlenmesinde her neyse işte öğretmenin de işine geliyor da olabilir. Ondan sonra işte erkek baskın hemen bir futbol oynayalım veya farklı bir şey yapalım. Kızlar şu tarafta dursun. Ben böyle ders işlenmemesi taraftarıyım. Kızların bu işin içine dâhil edilmesi taraftarıyım.” (A3)

Karma eğitim uygulamalarının kız öğrencilere yönelik olumlu etkilerine dair bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin motivasyonlarının artmasına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu motivasyon artışının sebepleri arasında karşı cinsiyete kendini kanıtlama, rekabet etme ve becerilerini keşfetme gibi ifadeler bulunmaktadır. Katılımcı ifadelerinden kız öğrencilerin ders dışı kazanımlar edinmesi, sosyalleşmesi, karşı cinsiyetten akranlarından öğrenmesi ve kültürel değer öğrenmelerine yönelik bulgular tespit edilmiştir. Karma eğitimin kız öğrencilere yönelik olumsuz etkilerine dair ifadeler incelendiğinde karşı cinsiyete dair utangaçlık yaşamaları, erkeklerin sebep olduğu akran zorbalığı ve başarısızlık durumlarında geri çekilme davranışı sergileyebilmelerine dair bulgular elde edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin karma eğitimde kız öğrencilere fırsat eşitliği sunulmasına yönelik bir öneri de tespit edilmiştir.

5.2.3. “Karma Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Yönelik Bulgular

“Karma Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” kategorisi altında 2 alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler “Olumlu Etkisi” ve “Olumsuz Etkisi” alt kategorileridir.

“Olumlu Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Öğrencilerde Motivasyon Artışı", "Karşı Cinsiyetten Öğrenme", "Davranışlarda Düzen Sağlanması", "Ders Dışı Öğrenimler" ve "Sosyalleşme Sağlanması" kodlarıdır.

“Olumsuz Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kod “Başarısızlık Sebepli Geri Çekilme” kodudur.

Alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik kodlu belgelere dair frekans tabloları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5.2.5.“Karma Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Öğrencilerde Motivasyon Artışı	6
Davranışlarda Düzen Sağlanması	3
Ders Dışı Öğrenimler	3
Sosyalleşme Sağlanması	2
Karşı Cinsiyetten Öğrenme	1

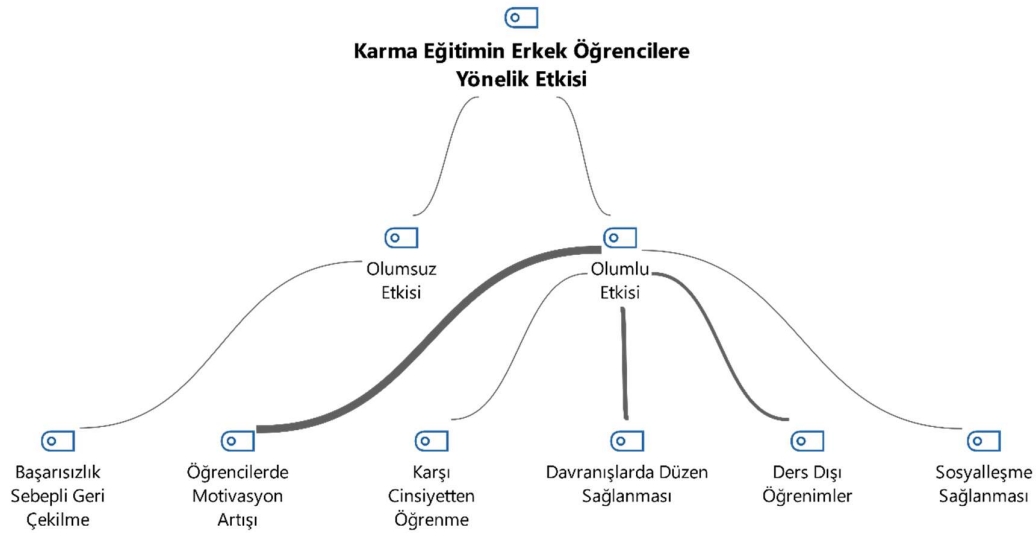
"Öğrencilerde Motivasyon Artışı" kodu 6 katılımcının ifadelerinde, "Davranışlarda Düzen Sağlanması" ve "Ders Dışı Öğrenimler" kodları 3 katılımcının ifadelerinde, "Sosyalleşme Sağlanması" kodu 2 katılımcının ifadelerinde, "Karşı Cinsiyetten Öğrenme" kodu 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Tablo 5.2.6. “Karma Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Başarısızlık Sebepli Geri Çekilme	1

"Başarısızlık Sebepli Geri Çekilme" kodu 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara yönelik diyagram aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5.2.3. “Karma Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Dair Diyagram

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara dair kodlu bölümler aşağıda verilmiştir.

5.2.3.1. “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.2.3.1.1. “Öğrencilerde Motivasyon Artışı”

Karma beden eğitimi ve spor derslerinde, özellikle erkek öğrenciler, kendilerini ispatlayabilme ve akranlarına üstün gelme motivasyonu ile derste daha çok çaba sarfetme eğiliminde olurlar (Lyu ve Gill, 2011). Öğrenciler, izlenmek ve karşı cins

tarafından olumlu değerlendirilmek arzusuyla derslere daha istekli katılımında bulunabilirler (Bailey ve ark., 2009). Bu koda yönelik katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Kendini iki grup da birbirine tabii kendi becerisini kanıtlamaya çalışıyor. Daha üstün olduğunu ya da ondan daha iyi olduğunu. (...) Tabi. Bir motivasyon oluyor.” (A2)

“Mesela ben futbol uzmanlık dersine giriyorum. 6 tane kızım var. Bunun ikisi kaleci. Ben diril gösterirken falan sürekli hep kızları ön plana çıkarıyorum ve erkekler onlara baktıktan sonra daha iyi yapma eee seviyeyi yükseltme gayreti içerisinde oluyorlar. Bunu gözlemliyorum.” (A3)

“Onlar için aslında hiç fark etmiyor. Grupta olmak onlar için şöyle avantajlı olabilir. Hani o müsabakalarda bile hani izleyen kadın taraftarları görünce onlarda farklı bir gaza gelme potansiyeli var. Bu yani anaokulundan üniversite profesyonel sporculuğa kadar da varıyor. Yani kendilerini gösterme çabası var ya karşı cinsten.” (A4)

“Eee, hem teşvik etme açısından kız öğrencilerin erkek öğrencileri teşvik etmesi (...)” (Ö1)

“Erkek öğrencilerde, kız öğrencileri de lise çağında genelde böyle eee hormonların etkisi altında kalıyorlar ve hani bir kıza gösteriş yapmak için daha böyle. Evet. Kendisini kanıtlamak için daha böyle güzel oynayabiliyor veya sporu daha güzel yapıyor.” (Ö2)

“Aslında bu erkek öğrenciler için daha yüksek bir gelişim sağlıyor. Şöyle hani bir ortama girdikleri zaman kız öğrencileri olduğu zaman erkek öğrencileri özelliklerinde kendilerini daha çok ifade edebilme, en çok ben iyi, en iyi ben yaparım, en iyisi benim eee polemiğine girdikleri için öyle.” (Ö5)

5.2.3.1.2. “Karşı Cinsiyetten Öğrenme”

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre teknik beceri, oyunlara stratejik yaklaşım ve esneklik içeren aktivitelerde daha başarılı oldukları düşünüldüğünde (Gibbons ve Humbert, 2008), karma beden eğitimi ve spor dersleri erkeklere kızlarla bir arada yaptıkları etkinlikler sayesinde, bu yönlerini geliştirme fırsatı sunmaktadır (Bailey ve ark., 2009). Bu koda ilişkin katılımcılarda birine ait görüş şu şekildedir:

“Erkek öğrencileri açısından da öyle. Kız öğrencilerin bazıları elleri çok beceriklidir. O beceriyi rahatlıkla sergileyebilir. File de olsun, basketbol potasında olsun. Oo, bak ne kadar güzel geçti. Demek ki geçebiliyor, böyle uzaktan da veya yakından diye onun el becerisini gözünde kodlayıp kendisi de yapmaya çalışabiliyor.” (Ö2)

5.2.3.1.3. “Davranışlarda Düzen Sağlanması”

Araştırmalardan biri, karma eğitim verilen ortamlarda erkeklerin kız öğrencilerle bir arada bulunmanın etkisiyle sosyal farkındalıklarının arttığı, daha kontrollü ve saygılı davranışlar ortaya koyduklarını göstermektedir (Lyu ve Gill, 2011). Kızlarla birlikte eğitim aldıkları ortamlarda erkeklerde, zorbalık içeren davranışların daha az görüldüğü ve kurallara uymakta dirençli olmadıkları görülmüştür (Hürmeriç, Saraç ve Koçak, 2006). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Ya erkeklerle ilgili şimdi grup eğitiminde dediğim gibi karma eğitim bence hem motivasyon açısından hem disiplin açısından daha iyi. Birbirlerine davranışları da bir bayan grubu olduğu zaman daha da biraz daha usturuplu hale geliyor. (...) Ama kızlarla birlikte erkeklerin ve arada olduğu gruplarda biraz daha konuşmalar işte davranışlar biraz daha sınırlanıyor.” (A2)

“Yine bizim eee toplumumuzda erkekler kadınlarla iletişim konusunda kültürümüzden gelen eee şeylerden kaynaklı olarak biraz eee zayıflar. Eee orada da bir kadınınla nasıl konuşması gerektiğini bir takım içerisinde yer alırken ona nasıl davranması gerektiğini,

kendisinden üstün veya altta olduğunu eee olmadığını düşünerek hareket etmesini sağlıyor. Eee bu da güzel bir şey.” (A6)

“Bir de şu var. Özellikle bizim bulunduğumuz ortamlarda çok argo konuşmaları a kız geliyor konuşmayalım gibi bu durumlarda öğrenci biraz daha çekiniyor. Kendine çeki düzen veriyor.” (Ö6)

5.2.3.1.4. “Ders Dışı Öğrenimler”

Spor faaliyetlerinin karma yapılması, cinsiyetler arası sosyal ilişkilerin gelişmesini sağlamaktadır ve bu ortamlarda öğrencilerin karşılıklı anlayış ve destek veren bir tutum içinde oldukları görülmektedir (Efek, 2022). Yapılan araştırmalarla erkek öğrencilerin bu ortamlarda edindikleri sosyal becerileri sayesinde ilerleyen hayatlarında karşı cinse karşı daha eşitlikçi, saygılı ve empatik davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Brown ve Ewans, 2020). Bu koda ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir.

“Kontrol ev en azından kadınlara nasıl davranmaları gerektiğini de tabii birlikte bir arada geçirdikleri zaman diliminde öğrenmiş oluyorlar.” (A2)

“Yine ileriki hayatlarında sosyal hayat hayatında aynen hem evlenecekleri kişi hem çocukları hem de iş hayatındaki iş arkadaşları, kadınlara eee daha iyi davranmalarına yardımcı olacağını düşünüyorum. O yüzden olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum.” (A6)

“Yani kızların haklarına saygı duymayı öğreniyor. Eee kadın haklarının eee ön planda olduğunu hata yapa yapa öğrenebiliyor. Yani ister istemez. Bu da küçük öğrendiği için büyüdüğünde de iş hayatına başladığımda da daha kolaylık sağlayabiliyor yani.” (Ö6)

5.2.3.1.5. “Sosyalleşme Sağlanması”

Araştırmalara göre, karma spor derslerinde, erkek öğrenciler liderlik özelliklerini geliştirerek sorumluluk almak ve diğer arkadaşlarına rehber olmak gibi beceriler geliştirirler ve bu sayede özgüven kazanarak, sosyal hayatta daha aktif olabilirler (Light, 2008). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Sosyal anlamda artması, özgüvenin artması, sporla birlikte özgüvenin artması olduğunu düşünüyorum. İkisi için de yine kaynaklı.” (A5)

“Olumlu aynı biraz önceki eee kız akranlarıyla konuş öğreniyor onlarla. Aynen sosyalleşme öğreniyor.” (Ö6)

5.2.3.2. “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.2.3.2.1. “Başarısızlık Sebepli Geri Çekilme”

Toplumsal cinsiyetin dayattığı normlar nedeniyle beden eğitimi ve spor derslerinde erkek öğrenciler başarmak zorunda olmanın baskısı altına girerek başarısız olduklarında motivasyonlarını kaybetmekte ve derse ilgileri azalmaktadır. Bu durum sosyal ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir (Lyu ve Gill, 2011). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir.

“Erkek öğrenciler şimdi erkek öğrencilerde şöyle yapamadığı zaman kendini daha fazla içine çekebilir geri çekme kendini ispat edememe ve duygu düşüncelerinde de bu çekingenlik doğurabilir yani.” (Ö5)

Karma eğitim uygulamalarının erkek öğrencilere yönelik olumlu etkilerine dair bulgular incelendiğinde kız öğrencilere benzer şekilde erkek öğrencilerde de ders dışı öğrenimler edinilmesi, sosyalleşme sağlanması, motivasyon artışı ve karşı cinsiyetten öğrenmeye yönelik bulgular tespit edilmiştir. Aynı zamanda katılımcılar erkek öğrencilerin karma eğitim modelinde davranışlarında daha düzenli ve dikkatli

olduklarına dair ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların olumsuz etkilere dair ifadeleri incelendiğinde katılımcıların erkek öğrencilerde başarısızlık sebebiyle geri çekilme davranışına yönelik bulgular elde edilmiştir.

5.2.4. “Karma Eğitim ile Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı”

Kategorisine Yönelik Bulgular

“Karma Eğitim ile Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” kategorisi altında 2 alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler “Olumlu Etkisi” ve “Olumsuz Etkisi” alt kategorileridir.

“Olumlu Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kod “Farklı Branşların Keşfedilmesi” kodudur.

“Olumsuz Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Cinsiyet Baskınlığı Sebepli Rol Karmaşası", "Yetersizlik Hissi Sebepli Motivasyon Düşüşü", "Zorbalık Sebepli Derste Geri Çekilme", "Ders Kıyafetlerine Yönelik Akran Zorbalığı", "Derste Giyilen Kıyafetlerde Zorluk Yaşanması", "İnanç Sebepli Derse Katılımda Zorluklar", "Derse Yönelik Önyargı", "Bazı Branşlarda Zorluk Yaşanması", "Derste Ayırışma Talebi" ve "Kültürel Sebeplerce Sporda Geri Çekilme" kodlarıdır.

Alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik kodlu belgelere dair frekans tabloları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5.2.7. “Karma Eğitim ile Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Farklı Branşların Keşfedilmesi	4

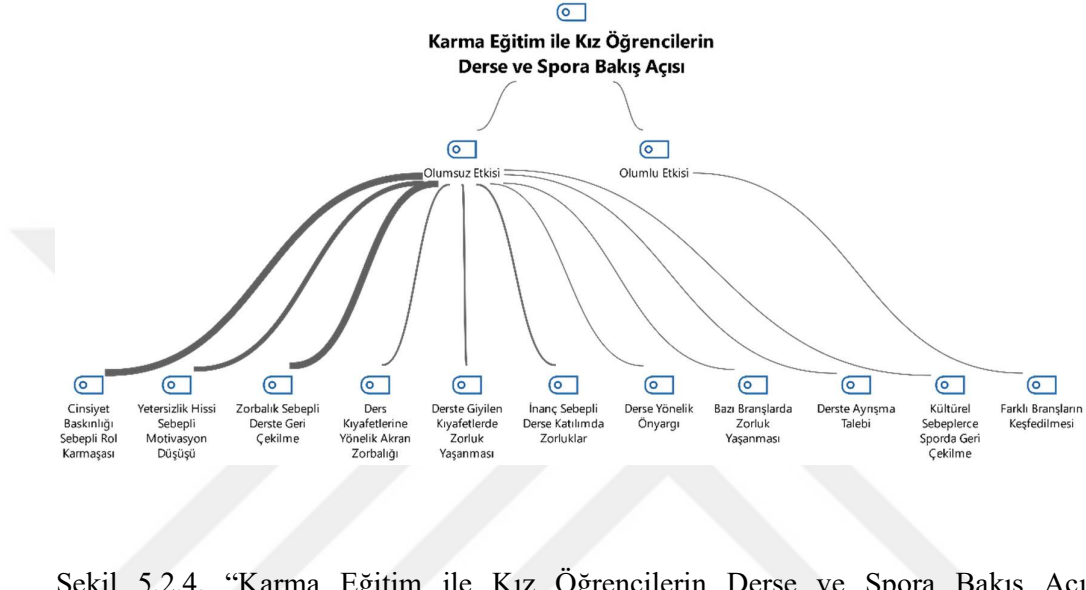
"Farklı Branşların Keşfedilmesi" kodu 4 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Tablo 5.2.8. “Karma Eğitim ile Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı”
Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Yetersizlik Hissi Sebepli Motivasyon Düşüşü	3
Zorbalık Sebepli Derste Geri Çekilme	3
Cinsiyet Baskınlığı Sebepli Rol Karmaşası	2
Derste Giyilen Kıyafetlerde Zorluk Yaşanması	2
Ders Kıyafetlerine Yönelik Akran Zorbalığı	1
İnanç Sebepli Derse Katılımda Zorluklar	1
Derse Yönelik Önyargı	1
Bazı Branşlarda Zorluk Yaşanması	1
Derste Ayrışma Talebi	1
Kültürel Sebeplerce Sporda Geri Çekilme	1

"Yetersizlik Hissi Sebepli Motivasyon Düşüşü" ve "Zorbalık Sebepli Derste Geri Çekilme" kodları 3 katılımcının ifadelerinde, "Cinsiyet Baskınlığı Sebepli Rol Karmaşası" ve "Derste Giyilen Kıyafetlerde Zorluk Yaşanması" kodları 2 katılımcının ifadelerinde, "Ders Kıyafetlerine Yönelik Akran Zorbalığı", "İnanç Sebepli Derse Katılımda Zorluklar", "Derse Yönelik Önyargı", "Bazı Branşlarda Zorluk Yaşanması", "Derste Ayrışma Talebi" ve "Kültürel Sebeplerce Sporda Geri Çekilme" kodları 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara yönelik diyagram aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5.2.4. “Karma Eğitim ile Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Dair Diyagram

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara dair kodlu bölümler aşağıda verilmiştir.

5.2.4.1. “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.2.4.1.1. “Farklı Branşların Keşfedilmesi”

Karma yapılan beden eğitimi ve spor dersleri toplumun erkek sporu olarak kabul ettiği spor dallarına karşı kız öğrencilerde istek uyandırabilir. Bu dersler, yeni branşlar keşfetmek ve spor faaliyetlerine olan ilginin artırılmasında fayda sağlayabilir (Hills, 2007). Bu koda yönelik katılımcıların yorumu şu şekildedir.

“Bunu hiç deneyimlememişler bu branşı. Bu da mevzuatın gereği beden eğitim ve öğretmenlik bölümünde özellikle eee kadın erkek diye ayrılmıyor. Yani bir kadın eee beden eğitimcinin futbolu da bilmesi gerekiyor. Atletizmi de bilmesi gerekiyor” (A1)

“Lisede sporcu olduğum için daha çok fiziksel aktivitede bulunuyordum okul bahçesinde. Ve diğer sınıf arkadaşlarım, kadın sınıf arkadaşlarım hiç dışarı çıkıp erkeklerle top vesaire oynamıyordu. Ama ben sporcu olduğum için belki sporun da etkisiyle daha özgüvenli olduğum için eee daha fazla bu aktivitelerde bulunuyorum.”

(A5)

“Yani daha böyle erkeklerin yapabileceği sporlara dayalı durumlarda kızların da buna dahil edilerekten olması hem kızları teşvik eder hem de farklı sporlara yönlendirir diye düşünüyorum. (...) Şöyle, eee, ilk başta aslında itekleyerek oluyor. Çünkü kızlarda da mantık şu. Eee, futbolu erkekler oynar mantığında ama eee, o öğrenciler teşvik edilip oyuna dâhil edildiği zaman hoşlarına gidiyor.”

(Ö1)

“E bu kız kız çocuğu futbol oynamaz dersin bu çocuğu keşfi olmayacak (...) Yani o yüzden kesinlikle branşlaşmaya şu kızlar bunu yapsın, erkekler bunu yapsın ona karşıyız.” (Ö5)

5.2.4.2. “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.2.4.2.1. “Cinsiyet Baskınlığı Sebepli Rol Karmaşası”

Erkek sporu olarak addedilen güreş, basketbol ve futbol gibi branşlara katılan kız öğrenciler, kimi zaman yaptıkları sporun cinsiyetleriyle çeliştiğini düşünerek rol karmaşası yaşayabilirler veya erkek arkadaşları tarafından kabul edilmek adına erkeksi tavırlar gösterebilirler (Paechter, 2003). Bu sporlarda kendini kanıtlamaya çalışırken kendi benliğiyle çatışır ya da toplumun yargılarına maruz kalırlar (Halberstam, 1998). Bu koda ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir.

“Bu sefer o sporun gerekliliği sanki böyle bir erkeksi tavır sergilemekmiş gibi böyle bir eee davranış haline bürünüyorlar. Yani böyle hani erkeksi tavırlar. Şimdi kadın ve bu sefer cinsiyet rolleri karışıyor. Yani bu işin gerekliliği işte bir sertlik olacak. Ondan sonra eee

kendinizden emin olacaksınız. Sert olacaksınız. Kavgacı olacaksınız. Mücadeleden kaçmayacaksınız. Kuvvetli olacaksınız. Şimdi bu sefer yani bu bugün olan değil. (...) Benim deneyimlerim bazı branşları da ayırmak ve bazı branşları tercih eden kızlarımız bunun geleceği eee fizyolojik olarak iyi değil. Yani kadın özelliklerini yitiriyorlar. Onu görüyorum.” (A1)

“Eee yapılan spor e özellikle kadınlarda bu daha çok görülüyor. İşte eee erkek gibi davranmayı, sanki öyleymiş gibi hareket etmeyi ya da ne bileyim alınan eee spora dair bazı ilaçlar, işte fiziksel, sesinde, görüntüsünde. (...) Toplumda hep erkekler daha başarılı. Sanki erkek olmak çok güzel bir şey. Kadın sanki ikincil cinsiyetmiş gibi görüldüğü için kadın sporcular da yaptıkları sporda kendilerini erkek gibi gösteriyorlar. (A5)

5.2.4.2.2. “Yetersizlik Hissi Sebepi Motivasyon Düşüşü”

Erkeklerin egemenliğinde olan bazı spor branşlarında kızlar yetenekli olduklarını kanıtlayabilmek adına fazladan bir çaba göstermek mecburiyeti hissedebilirler. Bu baskıyla spor yapmaya çalışan kız öğrencilerin kimi zaman özgüvenleri zedelenir veya spordan tamamen uzaklaşabilirler (Fisette, 2011). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Orada bu beceriyi ortaya koyabiliyor ama genelinin yani büyük bir oranın %90'ının böyle bir deneyimi olmadığı için orada da ürküyor ve çekiniyor. Bu sefer ders ortamında yani sonuçların ne olması gerekiyor? Bir beceri teknik gelişecek. Sonra bunu oyun formatına dönüştüreceksiniz. Orada bir gelişim olacak. Oyunu anlayacak. Bakıyor. Ondan sonra kendini çekiyor, izole ediyor. Sahanın herhangi bir noktasında sabit bir şekilde kalıyor. Eee, bu da olmuyor.” (A1)

“(...) ya bir şey yapamamaktan telaşlanıyor ders sırasında, diğer arkadaşlarına ne bileyim işte bir yine atletizmden örnek vereceğim atletizmcisiniz diye işte bir uzun atlamayı gösteriyorsun işte yapamayacağını düşünerek hiç yeltenmiyor ders içerisinde.” (A5)

“Bu derslerde de eee erkeklerin hani bir tık daha iyi olduğu veya işte daha iyi güç gösterebildikleri hareketlerde bulunmaları kızları demotive ediyor olabilir. Kendilerini yetersiz hissettiriyor olabilir o branşlarda. (...) Aynen. O branştan kaçınmalar, soğumalar. Ya ben yapamıyorum hissiyatı.” (A6)

5.2.4.2.3. “Zorbalık Sebepli Derste Geri Çekilme”

Beden eğitimi ve spor derslerinde erkeklerin kızlara oranla daha dominant olması, kızların bu derslerde arka planda kalarak spora olan ilgilerinin azalmasına veya spordan uzaklaşmasına neden olmaktadır (Oliver ve Hamzeh, 2010). Sporun erkeklerin egemen oldukları bir alan olduğuna inanılması, kızların spordaki yeterliliklerin irdelenmesi, bu derslerde kızların zorbalığa uğramasına neden olarak gösterilebilir (Slater ve Tiggemann, 2010). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Karma olduğu zaman bazen eee erkeklerin baskısı, dalga geçmesi gibi şeyler biz yani bir de yaşıyoruz. Hani biraz da bu gerçekler var aslında.” (A5)

“Veya işte alay ediliyor olması. Şimdi biz beden eğitimi dersi çocuklara veriliyor ve aralarındaki iletişimleri gözlemleyebiliyoruz. Şimdi yapamadığın bir kız çocuğunun yapamadığını gören erkeklerin onunla alay ediyor olması veya bunu bir güç gösterisine dönüştürüyor olması o çocuğu hepten spordan da soğutabilir. Sosyal kendi varlığını eee gösterebilmesine de zarar verir diye düşünüyorum.” (A6)

“Ama şöyle, karma eğitimde özellikle kız çocukları eee, dersin özelliğine göre mesela jimnastik dersinde işte konusu jimnastik olan veya böyle yapamadığı bir branşın dersinde çekiniyor. Özellikle kız

çocukları eee, işte dalga geçme olayı olayı. (...) Eee işte aşağılanacağını düşünüyor. Derse katılmama oranı yüksek oluyor mesela.” (Ö4)

5.2.4.2.4. “Ders Kıyafetlerine Yönelik Akran Zorbalığı”

Kız öğrenciler karma beden eğitimi ve spor derslerinde kıyafetleri konusunda toplumsal baskıyla karşılaşabileceğini düşünerek bu konuda hassas, dikkatli davranmaya çalışırlar (Slater ve Tiggemann, 2010). Vücut hattını ortaya çıkaran kıyafetler onları huzursuz ve kaygılı hissettirmekte, erkek arkadaşlarının bakışlarından çekinmekte ve bu durum spor motivasyonuna olumsuz yansımaktadır (Oliver ve Kirk, 2015). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Mesela şu da var. İşte beden hekimi dersinde spor kıyafetleri oluyor ister istemez. Eee burada sosyoekonomik durum da çok önemli çocukların. Eee kızın biri işte bir marka eşofman giyiyor. Öbürünün ki hiç markasız bir eşofman oluyor. İster istemez akran grupları arasında aa onun markası neymiş de o nasıl bir şeymiş gibisinden çocukla eee dalga konusu da olabiliyor. Yani bu çocukta özgüven eksikliğine de neden oluyor. (...) Yani bu sefer derse bakış açısı değişiyor. Çocuk o derse ilgisi azalıyor. Belki sporla alakalı çok iyi bir yeteneği var. Öğretmen bunu fark edecek. Çocuğu daha iyi bir yerlere yönlendirecek. Bunun önüne geçebiliyor yani.”

5.2.4.2.5. “Derste Giyilen Kıyafetlerde Zorluk Yaşanması”

Sporda performansı doğrudan etkileyen önemli faktörlerden biri de kıyafet seçimidir. Sporda aktif ve rahat hareket edebilmek ve aktif katılım gösterebilmek için o branşa uygun kıyafet tercih edilebilmesi önemlidir (Enright ve O'Sullivan, 2010). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Kadın erkek ayrımı vardı ve sınıfımda sadece tek bir kapalı arkadaşımız vardı ki o da şeyi ifade etmişti. Dalgıç kıyafetiyle girmeyi rahatsız olmayacağını.” (A5)

“Yani giyinmek istememi yani çocuk şimdi eee bir şey giyinmek istiyor. Çocuk belki kendine onu çok yak kız çocuğu ama erkek öğrenciler olduğu için giymiyor.” (Ö6)

5.2.4.2.6. “İnanç Sebepli Derse Katılımda Zorluklar”

Çeşitli kültürel değerler ve dini kurallar gereği, karma beden eğitimi ve spor derslerinde kız öğrenciler kıyafetlerinde kısıtlı hissedebilirler. Bu sebeple derse katılmak istemeyebilir ve bu tür spor aktivitelerinde çekingen davranabilirler (Azzarito ve Solomon, 2005). Bu koda yönelik katılımcılardan birinin yorumu şu şekildedir.

“İnanışımızdan dolayı işte kızlarla birlikte derse girmek istemiyoruz. (...) Eee kız çocukların da yine bakış açısı bu şekilde onu konuşmuştuk zaten. (...) İşte bayanların derslerine bayan hocası giriyor yani. (...) Ya talep o şekilde. Bayanların talep o şekilde.” (A2)

5.2.4.2.7. “Derse Yönelik Önyargı”

Geleneksel bakış açısına göre, erkeklerin sporda daha başarılı olduğuna olan inanç, kız öğrencilerin bu derslerde yetersizlik duygusuna kapılarak derse yönelik önyargı geliştirmelerine sebep olabilir (Flintoff ve Scraton, 2001). Kimi zamanda dersin planlamasında erkek öğrencilerin ilgilerine ve yeteneklerine yönelik içeriklerin seçilmesi, kız öğrencileri dışlanmış hissettirebilir (Hills, 2007). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Ben de çok karşılaştım çünkü tabii ki eşofman giymiyor. Mesela bile derse aslında biraz bakış açısında bir olumsuzluk e kesinlikle bir önyargı oluşturuyor ve en başında derse başlamadan daha set örüyor.” (Ö5)

5.2.4.2.8. “Bazı Branşlarda Zorluk Yaşanması”

Beden eğitimi ve spor derslerinde kız öğrencilerden bazıları kimi branşların erkeklere uygun olduğunu düşünebilir. Karma yapılan beden eğitimi ve spor derslerinde erkeklerle rekabet içinde olan kız öğrencilerin, fiziksel dezavantaj yaşaması ve zorlanması bu branşlardan kaçınmasına sebep olabilir (Azzarito ve Solomon, 2005). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Yani şu kızlara kızlara eee futbol tabii ki eee öğrettiğimiz zaman öğrenciler genelde yapamadıkları için ikinci tekrarı yapmak istemiyorlar. İkinci tekrarı yaptır yani sen teşvik ediyorsun. Sen teşvik ettiğin zaman da öğrenci bu sefer tekrar yapmaya çalışıyor.” (Ö5)

5.2.4.2.9. “Derste Ayırışma Talebi”

Kız öğrenciler karma beden eğitimi ve spor derslerinde erkek öğrencilerin baskın tavırlarından ve fiziksel üstünlüklerinden huzursuz olarak kendilerini daha konforlu hissettikleri alanlara yönelerek erkeklerden ayrı ders işlemek isteyebilirler (Slater ve Tiggemann, 2010). Erkek ve kız öğrencilerin bir arada olduğu derslerde kimi zaman duygusal problemler ve fiziksel zorbalıklar söz konusu olabilmekte ve bu nedenle sadece kızlarla yapılan aktiviteleri tercih etmektedirler (Fitzpatrick, 2013). Bu koda yönelik bir katılımcının görüşü şu şekildedir.

“Ya da şöyle bir şey de oluyor bazen işte eee hep birlikte başladıklarında işte kızlar işte hocam biz ayrı oynamak istiyoruz.” (Ö5)

5.2.4.2.10. “Kültürel Sebeplerce Sporda Geri Çekilme”

Bazı geleneksel toplumlar kız öğrencilerin sportif faaliyetlere katılımının, toplumun cinsiyet normlarına uygun olmadığını düşünebilir (Azzarito ve Solomon, 2005). Kültürel ve dini inanışlar, kızların belli kıyafetleri giymesini ve erkeklerle bir arada spor yapmasını aykırı bulmaktadır. Bu da kız öğrencilerde derse karşı olumsuz

tutum geliştirmeye neden olmaktadır (Flintoff ve Scraton, 2001). Bu koda ilişkin bir katılımıcının görüşleri şu şekildedir.

“Karma derslerin işte eee az önce de Dediğim gibi belki de yeteneği olan öğrencinin eee sırf eee işte o cinsiyet farklılığından ya da işte aileden gelen şimdi yani şöyle ki eee toplumumuzda herkes böyle çok eee destekleyen ailelerden gelmiyor. Yani çok daha farklı baskılarla büyütölen kız çocukları var.” (A4)

Karma eğitim modelinde kız öğrencilerin spora ve derse bakış açılarına dair olumlu ifadeler incelendiğinde kız öğrencilerin karma modelde farklı spor branşlarını keşfetmelerine dair bulgular saptanmıştır. Kız öğrencilerin spora ve derse bakış açısına yönelik olumsuz etkiler arasında ise kız öğrencilerde cinsiyet rolü karmaşası yaşanması, zorbalık, derste giyilen kıyafetler, dini inançlar ve kültürel sebeplerce geri çekilme davranışı gibi bulgular elde edilmiştir. Aynı zamanda katılımıcıların ifadelerinde yetersizlik sebepli kız öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine, ders kıyafeti sebepli derse önyargı geliştirmesi ve ders sürecinde erkeklerden ayrı bir şekilde uygulama yapmak istemelerine dair bulgular saptanmıştır.

5.2.5. “Karma Eğitim ile Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı”

Kategorisine Yönelik Bulgular

“Karma Eğitim ile Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” kategorisi altında 2 alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler “Olumlu Etkisi” ve “Olumsuz Etkisi” alt kategorileridir.

“Olumlu Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar “Öğrencilerin Farklı Spor Dallarını Keşfetmesi” ve "Derse ve Spora Bakış Açısının Olumlu Olması" kodlarıdır.

“Olumsuz Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Spor Faaliyetlerinde Karşı Cinse Zorbalık Etme", "Derste Ayırışma Talebi" ve "İnanç Sebepli Derse Katılımda İsteksizlik" kodlarıdır.

Alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik kodlu belgelere dair frekans tabloları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5.2.9. “Karma Eğitim ile Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Öğrencilerin Farklı Spor Dallarını Keşfetmesi	2
Ders ve Spora Bakış Açısının Olumlu Olması	2

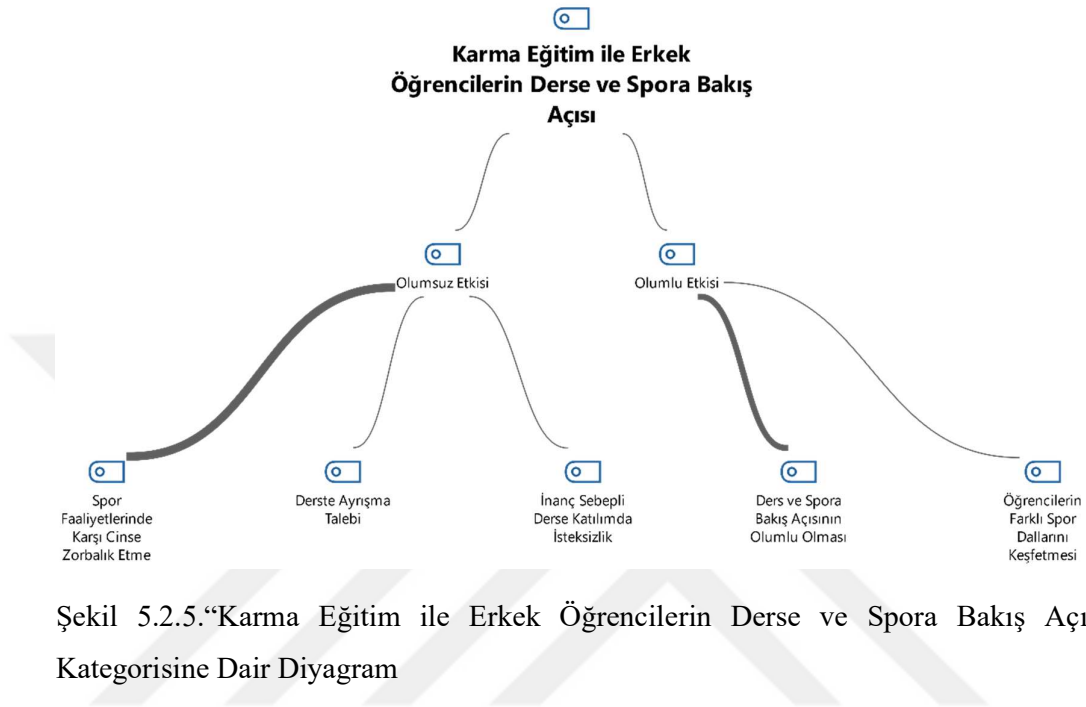
"Öğrencilerin Farklı Spor Dallarını Keşfetmesi" ve "Ders ve Spora Bakış Açısının Olumlu Olması" kodları 2 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Tablo 5.2.10. “Karma Eğitim ile Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Spor Faaliyetlerinde Karşı Cinse Zorbalık Etme	2
İnanç Sebepli Derse Katılımda İsteksizlik	1
Derste Ayrışma Talebi	1

"Spor Faaliyetlerinde Karşı Cinse Zorbalık Etme" kodu 2 katılımcının ifadelerinde, "İnanç Sebepli Derse Katılımda İsteksizlik" ve "Derste Ayrışma Talebi" kodları 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara yönelik diyagram aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5.2.5.“Karma Eğitim ile Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Dair Diyagram

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara dair kodlu bölümler aşağıda verilmiştir.

5.2.5.1. “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.2.5.1.1. “Ders ve Spora Bakış Açısının Olumlu Olması”

Araştırmalar erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine bakış açısının genel anlamda olumlu olduğunu gösterir (Özdemir, 2021). Erkek öğrencilerin fiziki özellikleri itibarıyla kendilerini sporda yeterli görmeleri, spor yapabilecekleri ortam ve imkânlarla erişimlerinin kız öğrencilere göre daha kolay olması ve ebeveynleri tarafından destekleniyor olmaları olumlu bakış açısına neden olarak gösterilebilir (Yağcı, 2012). Spora karşı erken yaşta edinilen olumlu tutum, öğrencilerin ilerleyen yaşamlarının fiziksel, zihinsel ve sosyal durumları açısından önemlidir (Kaya, 2019). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Genelde olumlu oluyor yani karma eğitimde herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadık.” (A2)

“Yani karma sporda kesinlikle olumsuz bir etkisi yok. Keza daha olumlu etkileri var.” (Ö2)

5.2.5.1.2. “Öğrencilerin Farklı Spor Dallarını Keşfetmesi”

Öğrenciler, beden eğitimi ve spor dersleri yoluyla sporun çeşitli dallarını tanıyarak yeteneklerine ve ilgilerine uygun olduğunu düşündükleri spor branşlarını hayatlarına katarlar. Karma yapılan dersler spora çeşitlilik kazandırmakta ve farklı branşları keşfetme şansı bulan öğrenciler takım sporları veya ferdi sporlara yönelik deneyimlerle yeni beceriler geliştirirler (Yıldız, 2016). Bu koda yönelik katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Ben beden eğitimi dersinin sadece bak branşım futbol olmasına rağmen futboldan ibaret olmaması gerçekten bir spor kültürü bir işte eşel oyun üzerinden veya bir müfredat üzerinden gidilmesi, onların gelişimi, spora bakış açıları, işte koordinasyonlarının gelişmesi anlamında işlenmesi taraftarıyım. Karma işlenmesi. Öğretmenin yine öğretmen merkezli bunu zorlaması taraftarı.” (A3)

“Yani daha böyle erkeklerin yapabileceği sporlara dayalı durumlarda kızların da buna dâhil edilerekten olması hem kızları teşvik eder hem de farklı sporlara yönlendirir diye düşünüyorum. Evet. Aynısı erkek öğrenciler içinde... Olumsuz değil de daha çok olumlu bir yarattığını düşünüyorum.” (Ö1)

5.2.5.2. “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.2.5.2.1. “Spor Faaliyetlerinde Karşı Cinse Zorbalık Etme”

Yapılan bir araştırmaya göre, zorbalığa uğrama ve zorbalık gösterme davranışları, kız öğrencilere nazaran erkek öğrencilerde daha fazla gözlenmektedir. Erkeklerin güçlerini ispat etmeye çalışması hem kendi aralarında hem de karşı cinse

ilişkin bu tip davranışları tetiklemektedir (Kartal ve Bilgin, 2019). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Kız çocuğu yani yapmamış daha sen sokakta yetişmişsin, o oynamamış. Tamam mı veya hem hentbolda bakın büyüktür cüssesi, o zaman ne yapıyorsun onu da korumak anlamında ayırıyorsun izole ediyorsun orada bir şeyler öğrenebiliyor diğer türlü olduğu karma olduğu zaman o hani ukalaları veya dalga geçme bakışından sözünden en güzeli böyle.” (A1)

“Eee şöyle olumsuzlukları var. Eee daha yetişme çağındalar. Yani tam olarak birey olamadıkları için yani birey olmaya doğru yol aldıkları için eee orada kadınları eee ezmek tabiri caizse ya da kadın öğrenciler, kız öğrencilerden daha iyi performans göstermek onların egolarını okşayabilir ve bu da sürekli olarak ileriki hayatlarında da onlara haz verebilir. Yani hırs yapabilir.” (A6)

5.2.5.2.2. “Derste Ayrışma Talebi”

Kız ve erkek öğrencilerin fiziksel gelişimlerinin farklı olması beden eğitimi ve spor derslerinde gösterdikleri performanslara etki etmektedir (Hills, 2007). Hatta bazen öğrenciler kızlarla birlikte yaptıkları derslerde tam olarak performanslarını ortaya koyamayacaklarını, güçlerini ve hızlarını kısıtlamak zorunda kalacaklarını düşünürler (Klomsten, Marsh ve Skaalvik, 2005). Öğrencileri ayrıştırarak ders işlemenin iki cinsiyet için de kendi yetenekleri doğrultusunda, yeterliliklerine uygun eğitilmelerine fırsat tanıyabileceği de düşünülmektedir (Flintoff ve Scraton, 2001). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Erkek öğrencileri açısından olumsuz yönü eee şöyle söyleyeyim. Eee mesela maç yapacaklar kızları alamıyor, almak istemiyorlar. (...) Ayrıştırmacı bir durum oluyor. Bu da kız hocam

beceremez, oynayamaz gibi ister istemez. Eee, kızlar oyunun içine almak istemiyorlar.” (Ö6)

5.2.5.2.3. “İnanç Sebepli Derse Katılımda İsteksizlik”

Toplumdan topluma değişmekle birlikte kız ve erkeklerin birlikte sportif faaliyetlere katılması sakıncalı bulunabilir (Dagkas ve Stathi, 2007). Öğrenciler, aileden ve çevreden aldıkları bu kültür ve dini inanışların etkisiyle kızlarla spor yapmaya olumsuz yaklaşabilmektedir (Walseth, 2016). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Sadece erkeklerden de bazen ama böyle söylemler oluyor işte. Yani asıl bayanlarla birlikte ders yapmak istemiyoruz diye bir söylem geliştirebiliyorlar. (...) İnanışımızdan dolayı işte kızlarla birlikte derse girmek istemiyoruz.” (A2)

Karma eğitim modelinin erkek öğrencilerde spora ve derse bakış açısına dair olumlu etkileri incelendiğinde erkek öğrencilerde de kız öğrencilere benzer şekilde farklı spor dallarının keşfedilmesine yönelik bulgular gözlemlenmektedir. Aynı zamanda erkek öğrencilerin karma eğitim modelinde spora dair bakış açılarının olumlu olmasına yönelik bulgular elde edilmiştir. Olumsuz etkiler ise; karşı cinse zorbalık etme, ders içi gruplaşma, karşı cinsten ayrışma talebi ve kimi erkek öğrencilerin tıpkı kız öğrenciler gibi dini gerekçelerle derse katılımda isteksiz olmalarına yönelik bulgular olmuştur.

5.3. “Tek Cinsiyetli Eğitim” Temasına Yönelik Bulgular

“Tek Cinsiyetli Eğitim” teması altında belirlenen “Tek Cinsiyetli Eğitimin Etkisi”, “Tek Cinsiyetli Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi”, “Tek Cinsiyetli Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi”, “Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” ve “Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” kategorilerinin her biri altında “Olumlu Etkisi” ve “Olumsuz Etkisi” olmak üzere 2’şer alt kategori bulunmaktadır. Keşfedilen kodlar ise bu alt kategoriler çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

Kategorilere dair alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik bulgular alt başlıklarda incelenecektir.

5.3.1. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Etkisi” Kategorisine Yönelik Bulgular

“Tek Cinsiyetli Eğitimin Etkisi” kategorisi altında 2 alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler “Olumlu Etkisi” ve “Olumsuz Etkisi” alt kategorileridir.

“Olumlu Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Giyilen Kıyafetlerde Rahatlık", "Eğitim Ortamının Daha Rahat Olması", "Cinsiyet İçi Olumlu Rekabet", "Sert Branşların Uygulamalarında Faydalı Olması", "Sürecin Eğitimci Açısından Kolaylaşması", "Ders Dışı Öğrenimlerin Sağlanması" ve "Kalıcı Öğrenmenin Sağlanması" kodlarıdır.

“Olumsuz Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Kültürel Sebeplerce Tek Cinsiyet Eğitimi Talebi Olması", "Tek Cinsiyetli Eğitimin Olumlu Etkisinin Bulunmaması", "Davranışta Disiplinin Zorlaşması", "Sosyalleşme Eksikliği Yaşanması", "Eğitim Süresinin Kısılması", "Karma Eğitimde Yaşanan Sorunları Çözmede Yetersiz Olması", "Cinsiyet İçi Olumsuz Rekabet", "Cinsiyet Eşitliğine Zarar Vermesi", "Tek Cinsiyetli Eğitimde Eğitimci İhtiyaçlarının Değişmesi" ve "Sosyal Yaşantı ve İletişim Öğreniminde Eksiklikler" kodlarıdır.

Alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik kodlu belgelere dair frekans tabloları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5.3.1.“Tek Cinsiyetli Eğitimin Etkisi” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Giyilen Kıyafetlerde Rahatlık	2
Eğitim Ortamının Daha Rahat Olması	2
Cinsiyet İçi Olumlu Rekabet	1
Sert Branşların Uygulamalarında Faydalı Olması	1
Sürecin Eğitimci Açısından Kolaylaşması	1
Ders Dışı Öğrenimlerin Sağlanması	1
Kalıcı Öğrenmenin Sağlanması	1

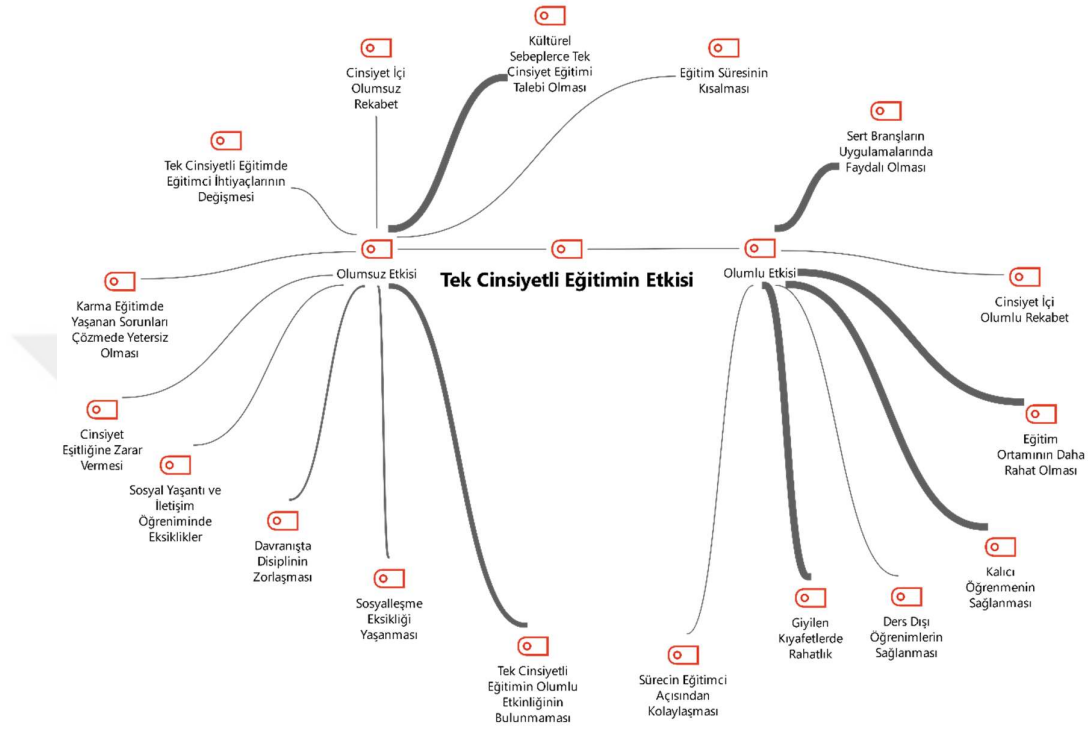
"Giyilen Kıyafetlerde Rahatlık" ve "Eğitim Ortamının Daha Rahat Olması" kodları 2 katılımcının ifadelerinde, "Cinsiyet İçi Olumlu Rekabet", "Sert Branşların Uygulamalarında Faydalı Olması", "Sürecin Eğitimci Açısından Kolaylaşması", "Ders Dışı Öğrenimlerin Sağlanması" ve "Kalıcı Öğrenmenin Sağlanması" kodları 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Tablo 5.3.2. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Etkisi” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Kültürel Sebeplerce Tek Cinsiyet Eğitimi Talebi Olması	3
Tek Cinsiyetli Eğitimin Olumlu Etkisinin Bulunmaması	3
Davranışta Disiplinin Zorlaşması	2
Sosyalleşme Eksikliği Yaşanması	2
Eğitim Süresinin Kısılması	1
Karma Eğitimde Yaşanan Sorunları Çözmede Yetersiz Olması	1
Cinsiyet İçi Olumsuz Rekabet	1
Cinsiyet Eşitliğine Zarar Vermesi	1
Tek Cinsiyetli Eğitimde Eğitimci İhtiyaçlarının Değişmesi	1
Sosyal Yaşantı ve İletişim Öğreniminde Eksiklikler	1

"Kültürel Sebeplerce Tek Cinsiyet Eğitimi Talebi Olması", "Tek Cinsiyetli Eğitimin Olumlu Etkisinin Bulunmaması" kodları 3 katılımcının ifadelerinde, "Davranışta Disiplinin Zorlaşması", "Sosyalleşme Eksikliği Yaşanması" kodları 2 katılımcının ifadelerinde, "Eğitim Süresinin Kısılması", "Karma Eğitimde Yaşanan Sorunları Çözmede Yetersiz Olması", "Cinsiyet İçi Olumsuz Rekabet", "Cinsiyet Eşitliğine Zarar Vermesi", "Tek Cinsiyetli Eğitimde Eğitimci İhtiyaçlarının Değişmesi" ve "Sosyal Yaşantı ve İletişim Öğreniminde Eksiklikler" kodları 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara yönelik diyagram aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5.3.1. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Etkisi” Kategorisine Dair Diyagram

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara dair kodlu bölümler aşağıda verilmiştir.

5.3.1.1. “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.3.1.1.1. “Sert Branşların Uygulamalarında Faydalı Olması”

Tek cinsiyetli yapılan beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerin sert sayılabilecek, temas da gerektiren güreş, hentbol ve boks gibi branşları kendi cinsiyetleri ile daha rahat ettikleri ortamlarda geliştirme fırsatı bulabilirler (Vescovi, 2016). Bu derslerde öğrenciler, benzer fiziki özelliklere sahip akranlarıyla olumlu rekabet ve eşit mücadele ederek kendilerini geliştirme şansı yakalarlar (Hills, 2007). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Yani eee uygulamalı derslerde uygulamalı derslerde, eee ya bir voleybol için bunu demeyebiliriz. Yani voleybolda parmak ve

manşet ve smaca dayalı voleybolda temas yok ona bir şey demiyoruz ama bir hentbol branşıyla ilgili. (...) Kaptırıyor çocuk kendileri oyunun adrenaline. Dolayısıyla orada sertlik oluyor. Vuruyor, kırıyor falan vesaire vesaire. Onun için ben işin özü uzatmayayım, gevelemeyeyim. Yani bazı branşlarda ayrılmanızda eee şey var. E faydalı olduğunu düşünüyorum, gözlemliyorum, deneyimliyorum. (A1)

5.3.1.1.2. “Sürecin Eğitimci Açısından Kolaylaşması”

Karma beden eğitimi ve spor derslerinde her bir öğrencinin bireysel özelliklerine, fiziksel yeterliliklerine göre ders planı yapılmasının eğitimciler açısından zor olduğu söylenir (Malina ve ark., 2004). Daha homojen ortamlarda yapılan derslerde, öğrenci-öğretici arasındaki çekinme, utanma duyguları minimize olur ve eğitimci öğrencileriyle daha rahat iletişim kurabilir (Chalabaev ve ark., 2013). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Tekli olması aslında öğretmen de rahat ediyor. Yani tek eee kız olsun, erkek olsun yani tek bir eee karmadan ziyade tek bir eee cinsiyet olduğu zaman öğretmen de rahat ediyor aslında. Yani şimdi karma olduğu zaman işte kızlar çekiniyor oynamıyor, erkekler çekiniyor işte takıma girmiyor.” (Ö4)

5.3.1.1.3. “Cinsiyet İçi Olumlu Rekabet”

Tek cinsiyetli eğitim ortamlarında öğrencilerin birbirlerini desteklemesi, spordaki gelişimlerinde ve spora olan motivasyonlarında artış sağlayabilir (Hills, 2007). Rekabet ortamının öğrencilerin gelişimine odaklı ve adaletli olması öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırarak daha istekli ve cesaretli olmalarında etkili olabilir (Smith ve ark., 2009). Ayrıca aynı cinsiyetten olan öğrencilerin fiziksel özelliklerinin ve ruhsal durumlarının benzerlik göstermesi de birbirlerine güven duymalarını ve

desteklemelerini sağlayabilir (Hills, 2007). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Yani cinsiyetler arası çatışmaya girerler. Kızlar kızların içerisinde, erkekler erkeklerin içerisinde. (...) Evet. Dersin dersin verimliliğiyle düşünüyorsak öğrenciler arasında rekabet eee ettirerek biz vermemiz gereken eee bir beceriyi kısa sürede verebiliriz. Hani rekabetten her zaman başarı doğar.” (Ö5)

5.3.1.1.4. “Giyilen Kıyafetlerde Rahatlık”

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenciler, bazen dini bazen de kültürel sebeplerle kıyafet tercihlerine kısıtlama getirebilmektedir (Dagkas ve Stathi, 2007). Özellikle ergenlikte daha çok yaşanan (Hills, 2007), karşı cinsten çekinme, utanma vb. durumlar, tek cinsiyetli ortamlarda yapılan spor dersleriyle bu tür endişeleri ortadan kaldırılabılır (Flintoff ve Scraton, 2001). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Orada da kılık kıyafetle alakalı bir durum söz konusu. İşte ben eşofman altıyla havuza girebilir miyim diyenden tut yani yani sonuçta oraya yani havuzun da yüzmenin de bir kıyafeti var. Yani biz sana çıplak gir demiyoruz ama onu bile mesela e istemiyor ama bizim zorunlu dersimiz geçmek zorunda. Onun için mesela kız erkek gruplarını ne yaptık biz? Ayırmak mecburiyetinde kaldık. Böyle daha büyük bir avantaj elde etmiş olduk.” (A4)

“Yani yaşanabiliyor. Çocuk ister istemez kendi cins cinsi olarak aynı grupta olduğu için rahat hareket edebilir.” (Ö6)

5.3.1.1.5. “Eğitim Ortamının Daha Rahat Olması”

Kız ve erkek öğrencilerin bir arada oldukları beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenciler, aktivite sırasında hata yapma korkusuyla çekingen davranarak derse

katılmaya isteksiz olabilirler (Flintoff ve Scraton, 2001). Öğrenciler, tek cinsiyetli eğitim ortamlarında aldıkları beden eğitimi ve spor derslerinde aktiviteleri gerçekleştirirken daha rahat davranabilir ve karşı cins tarafından yargılanacakları kaygısından uzak, derslerde daha aktif bir rol alabilirler (Chalabaev ve ark., 2013). Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin ders planlamasında öğrenci özelliklerini dikkate alarak daha verimli bir ders ortamı oluşturabilirler (Smith ve ark., 2009). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Tabii daha etkili çünkü çekinceleri kalmıyor. Yani başarısız olma, karşı cinse karşı rezil olma eee gibi durumlar ortaya çıkmıyor.”
(Ö3)

“Şimdi bu eee tek cinsiyetli eğitime ben bu yüzden daha sıcak bakıyorum. Hani öğrenciler daha kendini rahat ifade edebiliyor. Gerek erkek gerek bayan yani kız öğrencileri için düşündüğün zaman öğrenci ne derdi varsa çekip kenara da yekten öğretmenle daha bir samimi ortam sağlanıyor. E şimdi bu eee bu durumda karma eğitimde öğrenciler hani ne olursa olsun acabalarla geliyor sanki. Hani kız da olsa erkek de olsa.” (Ö5)

5.3.1.1.6. “Ders Dışı Öğrenimlerin Sağlanması”

Tek cinsiyete dayalı yapılan spor derslerinde öğrenci, kendini daha rahat ifade edebilmekte ve daha özgür davranabilmektedir. Bu rahatlık onların derse olan bakış açısına olumlu katkı sağlayabilir (Brown, 2018). Aynı cinsiyetten bireylerin bir arada olduğu derslerde takım ve arkadaşlık bağları daha güçlü olup iletişim problemleri daha az görülmektedir (Taylor ve Hall, 2021). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“(…) ama eee diğer yandan yine takım olabilme, birlikte hareket edebilme, inisiyatif alabilme, liderlik gibi özellikleri yine gösterebilirlerdi diye düşünüyorum. Çünkü eee bizim takımlarımız zaten voleybol takımlarımız, basketbol takımlarımız, milli takım

düzeyinde zaten karma değil. Hep eee tek cinsiyetle hareket ediliyor. O yönden çok büyük sıkıntılar yaşanacağını düşünmüyorum.” (A6)

5.3.1.1.7. “Kalıcı Öğrenmenin Sağlanması”

Öğrenme ortamları, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Tek cinsiyetli eğitim ortamlarında öğrenciler cinsiyet rollerinden kaynaklanan baskının etkisi olmadan daha rahat hissetmekte ve bu durum öğrenme sürecine olumlu yansımaktadır (Smith ve Stidder, 2012). Cinsiyetler arası rekabet ortadan kalktığında, öğrenciler hata yapma endişesi taşımadan gelişimlerine odaklanarak derslere aktif katılım sağlarlar (Oliver ve Kirk, 2015). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Ya şöyle konuya ben eee şöyle bakıyorum. Eğitim rahat bir ortamda eee daha kalıcı ve daha çabuk öğrenildiğini düşünüyorum. (...) dan ziyade hani erkek erkeğe ya da kız kız olduğu zaman daha rahat bir ortam olacağı için bence eğitimin kalıcı olması...” (Ö5)

5.3.1.2. “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.3.1.2.1. “Karma Eğitimde Yaşanan Sorunları Çözmede Yetersiz Olması”

Tek cinsiyetli eğitim ortamları, karşı cinsle olan iletişim becerilerinin geliştirilmesine sınır koyduğundan, öğrenciler hayatlarının ilerleyen zamanlarında sosyal problemler yaşayabilirler (Erpay ve Sümer, 2019). Tek cinsiyetli ortamlarda yapılan eğitimlerde öğrencilere, cinsiyet eşitliğini anlatmanın zor olacağı, tam tersine bu ortamların cinsiyet ayrımcılığına yol açabileceği ve iki cinsiyetin bir arada sosyalleşebilmesine katkısının olmayacağı düşünülmektedir (Flintoff ve Scraton, 2001). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Ama ben bunu tek cinsiyetli eğitimle çözebileceğimize inanmıyorum. Tam tersine küçük yaşlarda karma eğitime daha fazla önem vererek bunu çözebileceğimize inanıyorum bu problemi. Yani

hani olumsuz yönünü belki diyeceğiz ki kızlar rahat edemiyorlar erkeklerle o zaman ayırılım. Yani o ayırmanın çözüm olabileceğini aslında düşünmüyorum. Tam tersine olumsuzluğun oradan kaynaklandığını düşünüyorum. Eğer küçük yaşlarda karma eğitimle aynı sıraları paylaşırlarsa, beraber bölüşerek, paylaşarak deneyimler yaşarlarsa sanki bu daha azalacak bir şey.” (A5)

5.3.1.2.2. “Cinsiyet Eşitliğine Zarar Vermesi”

Bir araştırmada, beden eğitimi ve spor derslerini, tek cinsiyetli ortamlarda alan kızların, yaşamlarının ilerleyen zamanlarında spora katılımlarının az olduğu belirtilmiştir (Vertinsky, 1992). Toplumda kızların erkeklere oranla narin olduğu düşüncesi ve yapabilecekleri spor branşlarına sınır koyulması, tek cinsiyetli eğitim ortamlarında doğal hale gelmektedir. Dersler uygulanırken kız öğrencilere nispeten daha az aktif oldukları branşların, erkek öğrencilere ise güç ve rekabet isteyen branşların uygun bulunarak öğrencilerin cinsiyetlerine göre ikiye ayrılması, toplumun kadın-erkek için biçtiği rolleri ve cinsiyet ayrımcılığını pekiştirmektedir (Flintoff ve Scraton, 2001). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Önünü kapatmış oluyoruz aslında. Yine belirli kalıplara girmiş oluyoruz dersleri ayırarak. Yani eğer sınıf çok kalabalıksa A B şubesi yapabiliriz. İsteyen istediğini seçebilir. Hani direkt kadın erkek ayırmak yerine. Çünkü bizde çoğu ders öyle yani. Kadın erkek ayırmak yerine bunu belki bir tercihe bırakabiliriz.” (A5)

5.3.1.2.3. “Tek Cinsiyetli Eğitimde Eğitimci İhtiyaçlarının Değişmesi”

Bazı spor branşlarında öğrenciyle etkili iletişim kurabilme ve beceri geliştirme sürecinde konfor açısından, eğitmen cinsiyeti önemli bir etken olabilmektedir (Scraton, 2018). Sporun, kadın erkek cinsiyetine göre ayrıştırılmış olması, bazı branşların yalnızca belli cinsiyetten eğitimcilerle sınırlı kalmasına sebep olmuştur (Hills, 2007). Erkeklerin egemenliğindeki branşlarda kadın eğitmenin az olduğu bilinmektedir

(Scraton, 2018). Kadınların egemenliğindeki branşlarda ise erkek eğitmenin az olduğu bilinmekte ve öğrencilerin kendi cinsiyetinden öğretmen veya eğitimcilerle, bedensel temasın veya bedensel farkındalığın ön plana çıktığı derslerde rahat hissettikleri düşünülmektedir (Vertinsky, 1992). Bu durum öğrencileri yalnızca cinsiyetlerine uygun olduğu düşünülen belli spor branşlarına yönlendirerek farklı branşlardan kaçınmalarına neden olabilmektedir. Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Ama kadın sporcuları da yetiştirmek için güreş branşında da hani o ee kızlarımızı yetiştirecek birer antrenöre de ihtiyaç var. Toplumda sıkıntı.” (A1)

5.3.1.2.4. “Sosyal Yaşantı ve İletişim Öğreniminde Eksiklikler”

Tek cinsiyetli eğitim ortamlarında öğrenciler sürekli hemcinsleriyle bir arada olduklarından dolayı, farklı cinsiyetten bireylerle sosyalleşirken iletişim problemleri yaşayabilirler. Bir araştırmaya göre bu ortamlarda eğitim alan öğrencilerin, karşı cinsiyetle ortak aktivitelerde özgüven problemi yaşadıklarını ve çekingenlik duyduklarını ortaya koymuştur (Flintoff ve Scraton, 2001). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Ama bu derslerin bizim için en önemli çıktısı eee sosyal hayata haz hazırlamak, iletişim becerilerini geliştirmek olduğu için bu çocukların ileriki hayatlarında karşı cinsle iletişim kurarken eee sıkıntı yaşayacağını düşünüyorum.” (A6)

5.3.1.2.5. “Eğitim Süresinin Kısılması”

Tek cinsiyete yönelik yapılan beden eğitimi ve spor derslerinde spor alanlarının kızlar ve erkekler için ayrı kullanılmak istenmesi, öğrenci gruplarının bu alanlardan yararlanma süresini kısıtlayacaktır (Dery, 2002). Ders zamanı verimli kullanılamayacak olup öğrenciler daha az hareket edebilecektir (Flintoff ve Scraton, 2001). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Yani şöyle işte 4 günlük bir eğitim süremiz var havuzda. Bunu ikiye böldüğümüz zaman 2 gün 2 bir gün eğitim almış oldular iki grupta. Aslında onlar eğitim eğitimin süresi kısalmış oldu, onların aldıkları eğitim süresinden kısalmış oldu.” (A2)

5.3.1.2.6. “Davranışta Disiplinin Zorlaşması”

Belli davranış kalıpları aynı cinsiyetten bireylerin sürekli bir arada bulunmasıyla pekişmekte, bu durum disiplin problemlerine sebep olabilmekte, sınıf yönetimine ve derse olumsuz etki etmektedir (Coulter, 2002). Örneğin; erkek öğrencilerde güç gösterisi, hırs ve zorbalık içeren davranışlara daha fazla rastlanırken (Pühse, 2005); kız öğrencilerde, gruplaşma, arkadaşlarını dışlama gibi sosyal güç mücadeleleri daha yaygın görülmektedir (Cockburn, 2001). Sürekli tekrarlanan davranışlar pekişmekte ve sınıf disiplinine olumsuz yansımaktadır. Bu koda ilişkin bir katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Hep erkek grubuyla hep bayan grubu bir arada eğitim verilen modelde kontrol biraz daha zordur.” (A2)

“Şimdi tek cinsiyet olduğu zaman eee bu sefer eee yani daha rahat davrandıkları için kız da olsun, erkek olsun daha rahat davranıyor. O ayrı mesela hani eee ama bazen bu haddini aşabiliyor. İşte argolaşma oluyor.” (Ö4)

5.3.1.2.7. “Cinsiyet İçi Olumsuz Rekabet”

Tek cinsiyetli beden eğitimi ve spor ortamlarında farklı yeteneklere sahip olan öğrencilerin başarısız olanları dışlaması, becerilerin kıyaslanması olumsuz rekabet ortamını doğurmaktadır (Berg, 2010). Erkek öğrencilerde güç ispat etme, arkadaşlarından başarısız olanları aşağılama diğer öğrencileri dersten soğutarak spora karşı olumsuz bakış açısı geliştirmesine sebep olmaktadır (Parker, 1996). Kız öğrenciler ise dalga geçilme korkusu, özgüven eksikliği, eleştirilme kaygısından ötürü

aktivitelerden geri durmaktadır (Slater ve Tiggemann, 2010). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Farklı cinsiyetteki insan senin daha çok böyle ileri gitmeni desteklerken kendi cinsiyetinden seninle aynı yolu kat etmiş olan insan aslında şöyle köstek oluyor. Ayağından tutup seni çekmeye çalışıyor. Avantaj ve dezavantajı var.” (A4)

5.3.1.2.8. “Sosyalleşme Eksikliği Yaşanması”

Özellikle ergenlik çağları öğrencilerin, karşı cinsiyetten akranlarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesi ve sosyalliklerini geliştirebilmesi adına önemli olduğundan bu dönemde, bu iletişime engel olan tek cinsiyetli eğitim ortamlarının, öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde olumsuz etkileri olabilir (Garcia, 2018). Bu tip okullarda eğitim alan öğrencilerin, hayatlarının ilerleyen yıllarında karşı cinsten bireylerle ilişkilerinde iletişim ve özgüven problemleri yaşama olasılığı yüksektir (Taylor ve Johnson, 2017). Bu koda ilişkin katılımcıların yorumları şu şekildedir.

“Ne kadar etkili olurdu? Yani eee tek farkı, az önce bahsettiğim konudan tek farkı karşı cinsle iletişim kurabilme becerileri çok gelişmezdi (...)” (A6)

“Eee tek cinsiyetli okul takımını mesela il dışında maçlara götürdüm. Hemen böyle telefon alışverişleri çocuklar arasında işte ne bileyim gizli dışarıda gidip buluşmalar şunlar bunlar. Aynen aynen. Kız lisesi başka erkek takımlarıyla buluşmalar böyle hiç diğer takımların karma okullarının sergilemediği farklı davranışları sergilediklerini gördüm. Bu da tanınamaktan kaynaklanıyor. Belki kendi okullarında bir iki tane olsa onlar için bu kadar kıymetli olmayacaktı onlar.” (Ö2)

5.3.1.2.9. “Kültürel Sebeplerce Tek Cinsiyet Eğitimi Talebi Olması”

Bazı toplumlarda geleneksel bakış açısının getirdiği normlar okullarda ders planlamalarına kadar yansıyabilmektedir. Özellikle beden eğitimi ve spor dersleri açısından ele alınacak olursa, kızlar ve erkeklerin bir arada spor yapmasının muhafazakâr kesimlerce sakıncalı görüldüğü ve öğrencilerden ders içinde cinsiyetlere göre ayrılma talebi olduğundan bahsedilmektedir (Dagkas ve Stathi, 2007). Kız öğrencilerin, tek cinsiyetli ortamlarda herhangi bir tereddütte düşmeden (Koca, 2009), fiziksel çekincelerden uzak performanslarına daha iyi odaklandıkları düşünülmektedir (Flintoff ve Scraton, 2001). Bu koda ilişkin katılımcıların yorumları şu şekildedir.

“İster istemez yani işte hocam haremlik selamlık kızlar ayrı erkekler ayrı olur mu? İyi oluyor, işte istemiyor adam. Kız çocuğuyla erkek çocuğunu kaç yaş grubunda olursa olsun havuza da sokmak istemiyor vesaire vesaire veya burada bazı çocuklar da özellikle böyle biraz daha hani dünya görüşü biraz daha muhafazakâr çocuklarda eee o da çekiniyor, şey duruyor yani erkekle temasa girmek isteniyor. E bu branşta da temas var. (...) Yani ben şimdi yüzmede eee kız çocuğuna girip de ben başında durmam olmaz abi. Ha onun babası yavrum seni erkek baba bizim öğretmenimiz. Ne? Erkek. Çocuğun, adamın göndereceği varsa göndermez gibi.” (A1)

“Yüzme derslerinde bazı gruplarda işte sadece bayanların bir arada eğitim almak istediği bireyler var. Bunlar da işte hem yönetime hem de bize talepte bulundukları için mesela biz burada bayanlar ayrı erkekler ayrı olarak ders işliyoruz. (...) Yani dini görüş ve inanışlarından dolayı işte erkeklerle bir arada yüzme havuzuna girmek istemedikleri.” (A2)

“Masaj dersinde de mesela eee kız erkek gruplarını yine ayırmak zorunda kaldık. Çünkü orada da bir üst ekstremitenin çıplaklığı söz konusu ya da alt tarafın orada da yine ya burada ne çıkıyor o zaman toplumsal açıdan? O bizim örf ve adetlerimiz. Biz

nasıl yetiştirildik? İşte ne ayıp ne değil işte yaşadığın bir de okuduğun üniversiteyle de alakalı. Biz eee küçük yapıda bir üniversiteyiz.” (A4)

5.3.1.2.10. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Olumlu Etkisinin Bulunmaması”

Tek cinsiyetli beden eğitimi ve spor ortamları için araştırmalar; öğrencilerdeki fiziksel performans düzeylerinin, karma derslere oranla daha iyi seviyede olduğunu gösterir (Lyu ve Gill, 2011). Erkek öğrenciler açısından, aralarındaki rekabetin yoğun olması ve dolayısıyla spor becerilerini daha çok geliştirme isteği spora olan motivasyonlarını artırmaktadır (Biddle ve Asare, 2011). Kız öğrenciler açısından ise tek cinsiyetli spor ortamlarında faaliyetlere katılımlarının arttığı, sporla olan bağlarının daha güçlü olduğu ve sporun yalnızca erkeklerin egemenliğinde olduğu algısının yıkılmasına katkı sağladıkları belirtilmektedir (Scruton, 2018). Bu koda ilişkin katılımcıların yorumu ise şu şekildedir.

“Valla olumlu etkisi yani karma yapılanla çok böyle bir fark çıkacağı kanaatinde değilim. Netim yani bunda.” (A3)

“Tek cinsiyet, sadece kız ve erkeklerle ilgili olumlu bir şey, bana pekiştirmiyor açıkçası tek cinsiyet kavramı.” (A5)

“E, o yüzden bu tekli cinsiyetli okullarda beden eğitimine pek fayda sağlayacağını düşünmüyorum.” (Ö1)

Tek cinsiyetli eğitim uygulamalarının etkisine dair ifadeler incelendiğinde sert branşların uygulamasında fayda sağlaması, aynı cinsiyetten akranlar ile olumlu bir rekabet ortamı oluşması gibi bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların tek cinsiyetli eğitimin olumlu etkilerine yönelik ifadelerinde rahat bir ortam sağlanması ile kalıcı öğrenmenin daha iyi sağlanması ve derste giyilen kıyafetlere yönelik öğrencilerin daha rahat olacaklarına dair bulgular elde edilmiştir. Aynı zamanda bir katılımcının takım çalışması, liderlik gibi birtakım kazanımların karma eğitimde olduğu gibi tek cinsiyetli eğitimden de edinilebileceğine dair ifadeleri saptanmıştır. Tek cinsiyetli eğitim modelinin olumsuz etkilerinde öğrencilerin kültürel sebeplerce bu eğitim modelini talep

etmesi, tek cinsiyetli eğitimde olumlu bir etki gözlemlenmemesi, öğrencilerin davranışlarında disiplinin zorlaşması ve öğrencilerde sosyalleşme eksikliği yaşanması gibi etkilere dair bulgular saptanmıştır.

5.3.2. *“Tek Cinsiyetli Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Yönelik Bulgular*

“Tek Cinsiyetli Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” kategorisi altında 2 alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler “Olumlu Etkisi” ve “Olumsuz Etkisi” alt kategorileridir.

“Olumlu Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Kültürel Baskıların Kalkması", "Çekingenlik Durumunun Ortadan Kalkması", "Rekabette Eşitlik Sağlanması", "Eşit Rekabet ile Motivasyon Artışı" ve "Kıyafet ve Davranışlarda Rahatlık" kodlarıdır.

“Olumsuz Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Sosyalleşme İhtiyacının Giderilememesi" ve "Olumsuz Rekabet" kodlarıdır.

Alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik kodlu belgelere dair frekans tabloları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5.3.3. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi
“Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Kültürel Baskıların Kalkması	2
Rekabette Eşitlik Sağlanması	2
Çekingenlik Durumunun Ortadan Kalkması	1
Eşit Rekabet ile Motivasyon Artışı	1
Kıyafet ve Davranışlarda Rahatlık	1

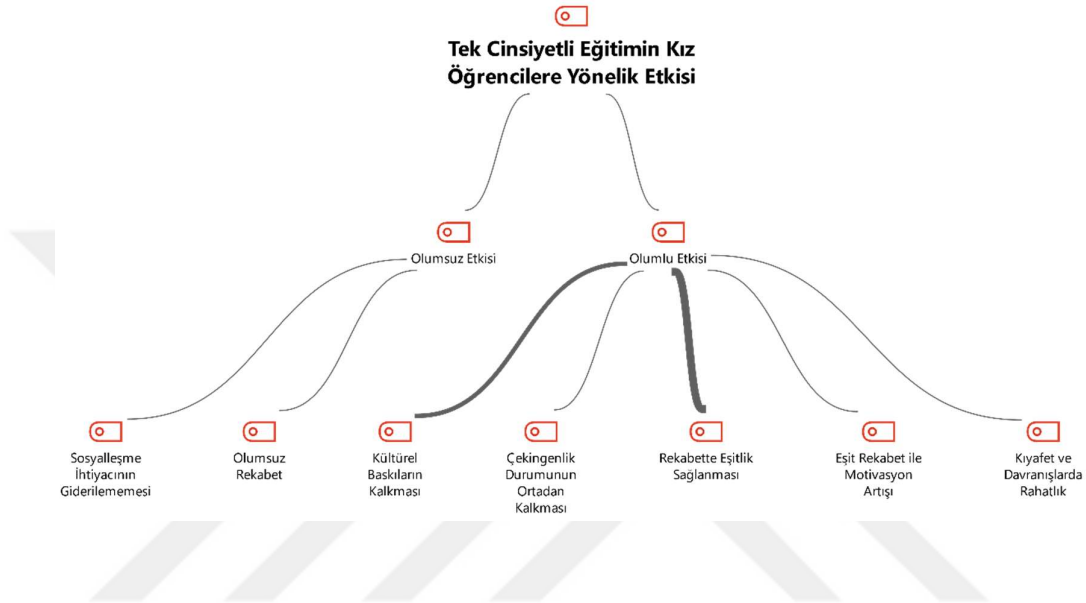
"Kültürel Baskıların Kalkması" ve "Rekabette Eşitlik Sağlanması" kodları 2 katılımcının ifadelerinde, "Çekingenlik Durumunun Ortadan Kalkması", "Eşit Rekabet ile Motivasyon Artışı" ve "Kıyafet ve Davranışlarda Rahatlık" kodları 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Tablo 5.3.4. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi
“Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Sosyalleşme İhtiyacının Giderilememesi	1
Olumsuz Rekabet	1

"Sosyalleşme İhtiyacının Giderilememesi" ve "Olumsuz Rekabet" kodları 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara yönelik diyagram aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5.3.2.“Tek Cinsiyetli Eğitimin Kız Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Dair Diyagram

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara dair kodlu bölümler aşağıda verilmiştir.

5.3.2.1. “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.3.2.1.1. “Kültürel Baskıların Kalkması”

Toplumun kültürel normlarının kız öğrenciler üzerindeki oluşturduğu baskılar, mahremiyetlerine veya dini inanışlarına zarar geleceği düşüncesi, beden eğitimi ve spor derslerine önyargılı yaklaşımlarına sebep olabilir. Tek cinsiyetli beden eğitimi ve spor ortamları bu kaygının ortadan kalkmasını ve öğrencilerin daha özgür hareket etmelerini sağlayabilir (Benn ve ark., 2011). Bu ortamlarda spora yönelik olumlu bakış açısı geliştiren kız öğrenciler, fiziksel faaliyetlerinde özgür oldukları sürece, yaşamları boyunca spor yapmaktan geri durmayacaktır (Hargreaves, 2000). Bu koda yönelik katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Eee o kız çocukları da normalde becerebilecekleri şeyleri karma gruplarda yapmamayı ya da geri çekilmeyi tercih ediyorlar; oysaki hani bunu avantaja çevirmek istiyorsak. Hani o zaman eee o grubu eee sadece kendi cinsiyetleriyle alıp onu biraz daha parlatabiliriz.” (A4)

“Özgüveni artar. Çünkü eee dediğim gibi işte eee biraz önce sürekli sorular zaten hep içe. Biraz önce dediğim gibi eee işte çocuklar kız çocukları aileden veya mahalleden baskıyla geldikleri için okula, kendini ifade edemiyor aslında. Yani yetenekli öğrencilerimiz de var.” (Ö4)

5.3.2.1.2. “Çekingenlik Durumunun Ortadan Kalkması”

Öğrencilerin performanslarını herhangi bir kaygı, çekingenlik duygusuna kapılmadan gerçekleştirmeleri özgüvenlerini artırırken, spor becerilerine de katkı sağlayacaktır (Flintoff ve Scraton, 2001). Kız öğrencilerden performans düzeyi diğerlerine oranla düşük olanların, tek cinsiyetli beden eğitimi ve spor derslerinde hareketleri tekrar etmekten çekinmeyerek gelişime açık oldukları görülmektedir (Koca, 2009). Karma ortamlardaki beden eğitimi ve spor dersleri ise öğrencileri, başarısız olma korkusu, aktiviteler sırasında fiziksel görüntüsünden huzursuz olma ve erkek öğrencilerin cinsiyetçi tutumları sebebiyle spordan uzaklaştırabilmektedir (Slater ve Tiggemann, 2010). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Eee yani çocuklar hepsi bir anda aynı yerde olduğu için erkekler olmadığı için kızlar açısından daha rahat giyme durumu olabilir. Hareketleri yaparken işte bir öne taklayı arkaya takla gibi jimnastik derslerinde utanıyorum, çekiniyor, şu açıdan...” (Ö6)

5.3.2.1.3. “Rekabette Eşitlik Sağlanması”

Kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin, özellikle erkek sporu olarak tabir edilen dallarında, erkek öğrencilerin gerisinde kaldıkları ve rekabete dâhil

olamadıkları düşünülmektedir (Oliver ve Kirk, 2015). Karma eğitim ortamlarında erkek öğrencilerle kıyaslanan kız öğrencilerin özgüvenleri zedeleneyeceğinden derse olumsuz tutum geliştirebilmektedir (Hills, 2007). Yalnızca hemcinsleriyle yaptıkları etkinliklerde daha eşit şartlarda, mücadeleden vazgeçmeyerek potansiyellerinin üzerine çıkmaya çalışacaklardır (Koca, 2009). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“(...) çocuk kaçınıyor. Yani erkeğin o süratinden eee veya işte çarpışmadan, kontakta veya attığı şuttan veya savunmasından açılmak istiyor. Dolayısıyla onlar da kendi cinsleriyle beraber eğitim aynen performansları da ortaya koyabiliyorlar. Çünkü karşı taraftaki koyduğu onun eee o anlamda rakibi olamaz.” (A1)

“Misal basketbolda girdiği ikili mücadele işte futbolu sadece erkeklere odaklanıyor. Futbol sadece erkek oynuyor ama kızlar da kendi arasında futbol oynayabiliyor. (...) Yani erkeklerle birlikte olduğunda biraz kendini geri planda tutuyor kızlar ama erkeklerin olmadığı ortamda biraz daha rahat eee performanslarını daha rahat sergiliyor.” (Ö6)

5.3.2.1.4. “Eşit Rekabet ile Motivasyon Artışı”

Tek cinsiyetli eğitim yöntemiyle yapılan beden eğitimi ve spor dersleri sayesinde, kız öğrencilerin hemcinsleriyle birbirlerini destekleyen, cesaretlendiren, sağlıklı ve yapıcı bir rekabet ortamı oluşturabilir (Garrett, 2004). Kız öğrencilerin fiziksel özellikleri ve becerileri genel anlamda çok fazla farklılık göstermeyeceğinden, her öğrenci bu rekabet ortamında kendine yer bulabilecektir (Hills, 2007). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Olumlu olabilecek dediğim gibi az önce çift cinsiyetli de erkeklerin onlara uygulayabilecekleri baskıları eğer biz eee izole edersek kendi aralarında eee nerede olduklarını, ne kadar geliştiklerini görebilirler. Eee ve özgüvenleri daha yerinde olur diye düşünüyorum.

Çünkü bildiğimiz şekilde erkekler her halükârda onlardan daha yüksek fiziksel performans gösteriyor. Eee, takım sporlarında özellikle bunu görmemeleri, kendilerini kendi cinsiyetleri arasında kıyaslamaları en azından onlara daha büyük bir motivasyon verir diye düşünüyorum.”
(A6)

5.3.2.1.5. “Kıyafet ve Davranışlarda Rahatlık”

Karma eğitim ortamlarında, kötü görüneceği veya dikkat çekeceği endişesi, kız öğrencilerin yaptıkları spora uygun giyinmelerine ve rahat hareket etmelerine engel olabilmektedir (Oliver ve Kirk, 2015). Tek cinsiyetli eğitim ile erkek arkadaşlarınca, dış görünüşleri ve davranışları açısından yargılanma endişesi yaşamayacak olan (Garrett, 2004) kız öğrencilerin, spor derslerinde kıyafetlerinde ve davranışlarında özgür hissetmeleri, derslerde yalnızca fiziksel performanslarına değil aynı zamanda ruh hallerine de olumlu yansıtacak ve çok yönlü gelişimlerini destekleyecektir (Scruton, 2018). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Eee, benim için kızlar açısından olumlu etki sadece daha rahat olabilirler belki. Kılık kıyafet olsun ya da hareket açısından olsun kızlar daha rahat davranabilirler. Tek olumlu etkisi bu olabilir diye düşünüyorum.” (Ö1)

5.3.2.2. “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.3.2.2.1. “Sosyalleşme İhtiyacının Giderilememesi”

Tek cinsiyetli eğitim ortamları, karşı cinsle olan sosyal becerilerin gelişmesini sınırlayabilmektedir (Garrett, 2004). Bu durum öğrencilerin, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde, karşı cinsle birlikte çalışmayı gerektiren durumlarda, sosyal ilişkilerinde, erkeklere karşı güvensiz tavırlara ve çekingen yaklaşıma neden olabilir (Flintoff ve Scruton, 2001). Ergenlik döneminde ise öğrenciler, karşı cinsle çok fazla etkileşim fırsatı bulamadığında, karşı cinse yönelik aşırı merak duygusu ve ulaşabilme arzusu hissedebilir (Lee ve ark., 2013). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Yok yok yok. Yani her an şey aklın aklında fikrinde onlar oluyor. Aklından fikrinden atması için birlikte ders yapmaları gerekiyor bence.” (Ö2)

5.3.2.2.2. "Olumsuz Rekabet"

Rekabet ortamları sporcunun özyeterliliği yüksek ise olumlu etki, düşük ise olumsuz etkiyle sonuçlanabilir. Bireyler bu durumu tehdit olarak algılayabilirler (Yarayan vd., 2022). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

"Kaybetme, kazanma olayı olduğu zaman biraz daha eee yani özellikle kızlarda biraz daha bu frenleme sistemi yavaş. Hemen sinirlenebiliyorlar. Hemen arkadaşına eee işte hakaret eee vari sözler söyleyebiliyorlar. Eee bu gibi şeyler oluyor yani." (Ö6)

Tek cinsiyetli eğitimde kız öğrencilere yönelik olumlu etkiler incelendiğinde katılımcıların kültürel baskı ve çekingenlik durumlarının ortadan kalkmasına dair ifadeleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda rekabet ortamında eşitlik sağlanması ve bu eşit rekabet ortamının motivasyonu arttırmasına yönelik bulgular da elde edilmiştir. Olumsuz etkiler incelendiğinde kız öğrencilerin birbirleri ile istenmeyen olumsuz rekabet içerisine girmeleri ve sosyalleşme ihtiyaçlarının giderilememesine dair bulgular saptanmıştır.

5.3.3. "Tek Cinsiyetli Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi" Kategorisine Yönelik Bulgular

"Tek Cinsiyetli Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi" kategorisi altında 2 alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler "Olumlu Etkisi" ve "Olumsuz Etkisi" alt kategorileridir.

"Olumlu Etkisi" alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Daha Rahat Hareket Edebilme" ve "Cinsiyet İçi Dayanışma" kodlarıdır.

“Olumsuz Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Zorbalık", “Önyargıların Giderilememesi” ve "İstenmeyen Davranışlar Sergileme" kodlarıdır.

Alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik kodlu belgelere dair frekans tabloları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5.3.5. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Daha Rahat Hareket Edebilme	3
Cinsiyet İçi Dayanışma	2

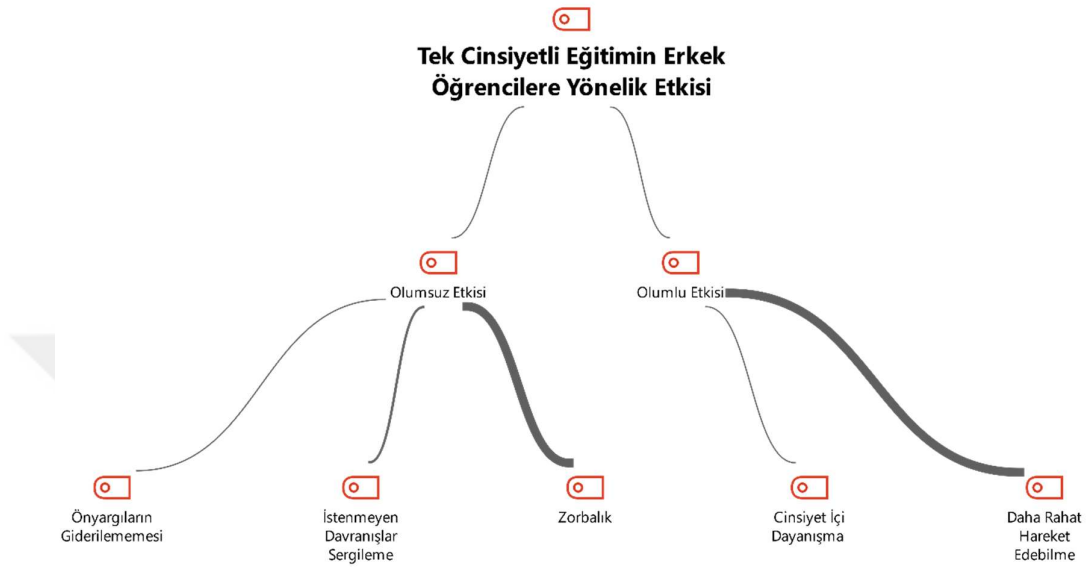
"Daha Rahat Hareket Edebilme" kodu 3 katılımcının ifadelerinde, "Cinsiyet İçi Dayanışma" kodu 2 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Tablo 5.3.6. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Zorbalık	3
İstenmeyen Davranışlar Sergileme	2
Önyargıların Giderilememesi	1

"Zorbalık" kodu 3 katılımcının ifadelerinde, "İstenmeyen Davranışlar Sergileme" kodu 2 katılımcının ifadelerinde ve "Önyargıların Giderilememesi" kodu 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara yönelik diyagram aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5.3.3. “Tek Cinsiyetli Eğitimin Erkek Öğrencilere Yönelik Etkisi” Kategorisine Dair Diyagram

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara dair kodlu bölümleraşağıda verilmiştir.

5.3.3.1. “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.3.3.1.1. “Cinsiyet İçi Dayanışma”

Spor içindeki sürekli rekabet ortamı bir noktadan sonra yorucu hale gelebilirken, öğrencilerin dayanışma içinde birbirlerini motive ederek cesaretlendirmesi, dersi daha keyifli hale getirebilir (Smith, 2018). Tek cinsiyetli beden eğitimi ve spor ortamlarında, erkek öğrencilerin, toplumsal cinsiyet rollerinden ötürü kızlardan üstün olduklarını ve sportif yeteneklerini ispat etme kaygısını yaşamayacak olmaları (Smith, 2019) onları, iş birliği ruhuna, takım olabilme (Brown ve Evans, 2020), bir arada hareket edebilme ve birbirine güven duyma gibi sosyal beceriler edinmelerine fırsat tanımaktadır (Parker, 2017). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Ama şimdi hani ben hep kadın gözüyle bakıyorum ya da hani sporda hani kadın ortamından geldiğim için onların tam şeyine hâkim

değilim ama onlar daha mesela kadınlardan daha destekleyici gibi geliyor.” (A4)

“Erkeklerde yardımlaşma durumu daha fazla kızlara göre olumlu yönde. Hem ders içinde hem de malzeme anlamında böyle kıyafet anlamında. Ama kızlarda bu durum o kadar yok. Olumlu anlamda erkeklerde yardımlaşma daha çok gördüğüm.” (Ö6)

5.3.3.1.2. “Daha Rahat Hareket Edebilme”

Tek cinsiyetli eğitim ortamları, öğrencilerin kimi sosyal endişelerinden kaynaklanan aktiviteler sırasında, kendini sınırlama davranışı veya serbest hareket edememe durumunun önüne geçebileceği düşünülmektedir (Williams, 2020). Kız öğrenciler tarafından yargılanma veya değerlendirilme endişesi ile aktivitelerde çekingen davranan erkek öğrenciler (Smith, 2018), hemcinsleri ile yaptıkları etkinlikleri stresten uzak ve eğlenceli bulabilmektedir (Taylor ve Lee, 2021). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Erkekler içinse de şöyle davranışsal açıdan rahatlık olabilir diye düşünüyorum. Şimdi biz bazı ders esnasında bazı şeyleri baskılıyoruz işte ya da işte diyor ki kızlar var hani biraz daha düzgün davranalım, konuşalım ya da aynen bazı hareketlerde mesela işte o kızlar var demesi bile aslında o baskı sürecinde erkeğe aslında olumlu bir etki yaratıya düşünüyorum. Tek faydası budur.” (Ö1)

“Erkekleri yalnız bıraktığımızda. Evet, erkekleri eee tek başına eee bıraktığımız zaman biraz daha rahat hareket ediyorlar. Biraz daha işte aslında erkekler eee artık fitrat mı diyeyim yani veya işte biraz önce dedim mahalleden çocukken dışarı çıkıp oynama işte veya hemen takım kurup işte özellikle futbol, futboldur, voleyboldur oynama şeyi geliştiği için bu okula yansıyor.” (Ö4)

“Erkekler bir kere en önemli konu şunu söyleyeyim. Rahat konuşabilme ortamları çıkıyor. Bayanlar olmadığı için eee ortalığı erkekler bayanlara göre biraz daha dağınıktır. (...) Hareketli oldukları için sıraları itme kalkma yani biraz daha bayanlara göre düzensiz oldukları için birbirlerini aynı şekilde davranabiliyorlar ama eee olumlu, olumsuz yönü, olumlu yönü o açıdan bakabiliriz. (...) Bu sefer enerjilerini daha rahat atabiliyorlar. Deşarj olmaları daha kolay oluyor.” (Ö6)

5.3.3.2. “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.3.3.2.1. “Önyargıların Giderilememesi”

Tek cinsiyetli beden eğitimi ve spor ortamları cinsiyetlerin birbirleriyle olan etkileşimlerini kısıtlayacağından, karşılıklı önyargıların kırılmayacağı, daha da fazla pekişeceği düşünülmektedir. Bu tür spor ortamlarının cinsiyet eşitsizliğini körüklediği belirtilmektedir (Koca, 2006). Karma ortamlarda yapılan spor eğitimleri, cinsiyetler arası etkileşim yoğun olacağından önyargıları azaltarak toplumsal cinsiyet eşitliğine katkıda bulunabilecektir (Güneş, 2020). Bu koda ilişkin katılımcıların yorumları şu şekildedir.

“Erkekler üzerinden konuşuyorum. Bence kendilerini eğitmeleri açısından erkeklerin çünkü sadece eğitim değil ailede de başlıyor. Bu çocuklar bir topluma doğuyorlar ve bir şeyler görüyorlar etraflarında. Eee ister istemez kız çocuklarına karşı, kadınlara karşı veya işte ailesindeki ablalarına, annelerine karşı belirli fikirleri oluyor bu çocukların okula gelene kadar, 7 yaşına gelene kadar. Bundan sonra tek cinsiyetle eğer devam ederlerse aslında bu yargılarını biz değiştirmemiş oluyoruz. Devam etmiş oluyoruz. Var olan o olumsuz kalıplar ki daha çok olumsuz kalıplar söz konusu tüm dünyada.” (A5)

5.3.3.2.2. “İstenmeyen Davranışlar Sergileme”

Bir araştırmaya göre, tek cinsiyetli eğitim ortamlarında, erkek öğrencilerin istenmeyen davranışları nedeniyle disiplin işlemleriyle daha fazla karşı karşıya kaldıkları düşünülmektedir (Tekel, 2020). Başka bir çalışmada ise öğrencilerin izinsiz konuşmaları veya aşırı konuşmalarına, bu eğitim ortamlarında daha sık rastlandığı belirtilmiştir (Korkmaz ve ark., 2007). Beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilere hareket özgürlüğü sunması, tek cinsiyetli eğitim ortamlarında davranışların kontrol edilmesini zorlaştırabilmektedir (Ünlü ve Aydos, 2010). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Aynen öyle. Eee şu bilmiyorum saçma mı gelecek size ama hani lise öğrencilerinde çok görürüz. Kendi aralarında çok eee eril konuşmalar yaparlar, küfrederler ama yanlarında bir kız olduğu zaman daha dikkatli olurlar. Oraya değinmek istiyorum. E belki de kız öğrencilerin olmaması sadece erkek öğrenci olması, onların arasında daha hiddetli maçlar ya da işte eee küfürler, amiyane tabirler veya yani yapacakları hareketin dozunu ayarlama gibi bir durumda olmadıkları için eee daha olumsuz etkileri olacağını düşünüyor um.”
(A6)

“Onlar da kızlara eee kızların olmadığı ortamda erkekler çok küfürlüler ama kızların olduğu ortamda erkekler gayet de kibar ve nazik davranış sergileyebiliyorlar.” (Ö2)

5.3.3.2.3. “Zorbalık”

Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla zorbalık içeren davranışlara daha fazla yatkın oldukları ve erkek erkeğe spor yapmalarının, bu davranışları artırdığı düşünülmektedir (Koca ve ark., 2024). Erkek öğrencilerin kendi içlerinde bir güç arayışına girmeleri, akranlarını kontrol etme çabası bu türden saldırgan davranışların

pekişmesinde etkili olabilir (Kartal, 2019). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Belki hani zorbalık erkekler arasında kendi eee veri arasında da bir zorbalık oluyor ya. Hani tek cins erkek, erkek cinsiyet olarak tek eee cinsiyet ama kendi aralarında da ayrıştıkları... (...) Fakat eee bizde mesela kadınlarda daha böyle saman altından su yürütülürken erkekler de dediğin gibi zorbalık böyle hatta şeye hani şiddetse o daha da görünebilir bir şekilde o boyutlara da ulaşabiliyor.” (A4)

“Bazen erkeğin erkeğe de bir zorbalığı olabiliyor. Hani onlar da zaten hepsi aynı fiziksel güce sahip değil.” (A6)

“Çünkü erkekler biraz daha böyle hır gür ya hani böyle e biraz daha zayıf kalan, daha naif bir erkek tipi olduğu zaman sanki çok fazla böyle zorbalığa uğruyor gibi hissediyorum. Aynen. İşte zorbalık da işte fiziksel dezavantajı olan kısa boylu zayıf çocuklar sen işte yedek bekle ya da sen kaleye geç basketbolda işte seni sonun alırız voleybolda işte sen bekle gibi e bu tip durumlar olabiliyor. Yani çocuğun fiziksel dezavantajını istismar edebiliyor çocuklar yani.” (Ö6)

Tek cinsiyetli eğitimde erkek öğrencilere yönelik olumlu etkilere dair bulgular arasında erkeklerin tek cinsiyetli eğitim ortamında daha rahat hareket edebilmeleri ve cinsiyet içi dayanışma ve destek göstermeleri elde edilen bulgular arasındadır. Olumsuz etkiler arasında ise katılımcıların öğrencilerde zorbalık ve istenmeyen davranışlar gözlemlenmesi gibi ifadelerine dair bulgular saptanmıştır. Aynı zamanda erkek öğrencilerin tek cinsiyetli eğitim ile cinsiyetlere dair önyargılarının giderilemeyeceğine dair bulgular elde edilmiştir.

5.3.4. “Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Yönelik Bulgular

“Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” kategorisi altında 2 alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler “Olumlu Etkisi” ve “Olumsuz Etkisi” alt kategorileridir.

“Olumlu Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Rahat Bir Ortam ile Katılımın Artması", "Başarı Hissi ile Katılımda Artış", "Kültürel Baskı Sebepli Derse Katılmama", "Olumsuz Bakış Açısı Edinmemeleri" ve "Ders Etkinliğinin Artması", "Farklı Cinsiyetten Eğitimciden Çekinme" kodlarıdır.

“Olumsuz Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Derse İlginin Olmaması" ve "Tek Branşta Kısıtlı Kalma" kodlarıdır.

Alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik kodlu belgelere dair frekans tabloları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5.3.7. “Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Rahat Bir Ortam ile Katılımın Artması	2
Başarı Hissi ile Katılımda Artış	1
Olumsuz Bakış Açısı Edinmemeleri	1
Ders Etkinliğinin Artması	1
Farklı Cinsiyetten Eğitimciden Çekinme	1

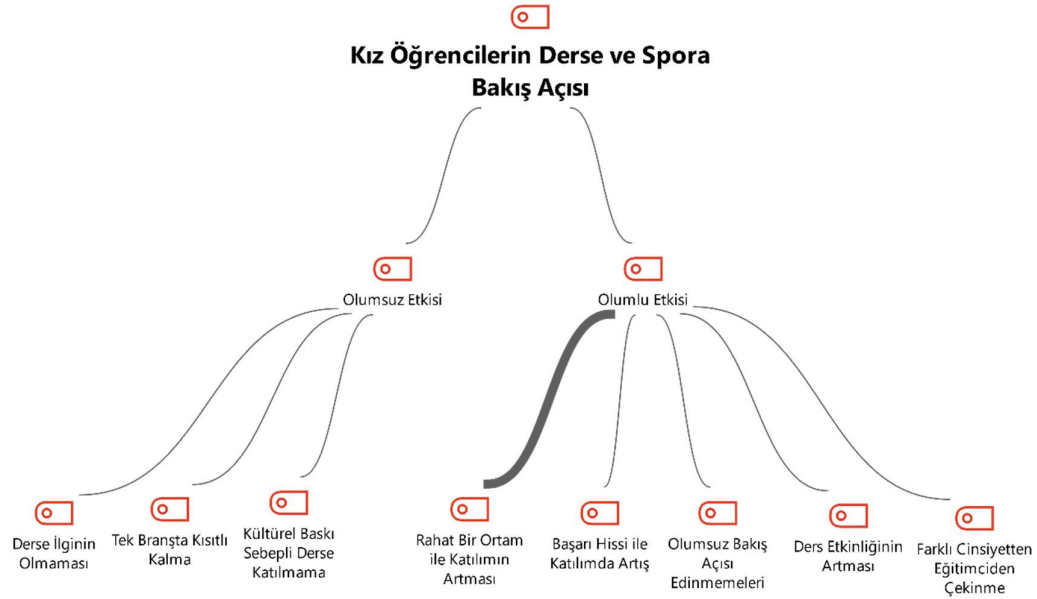
"Rahat Bir Ortam ile Katılımın Artması" kodu 2 katılımcının ifadelerinde, "Başarı Hissi ile Katılımda Artış", "Olumsuz Bakış Açısı Edinmemeleri", "Ders Etkinliğinin Artması" ve "Farklı Cinsiyetten Eğitimciden Çekinme" kodları 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Tablo 5.3.8. “Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Derse İlginin Olmaması	1
Tek Branşta Kısıtlı Kalma	1
Kültürel Baskı Sebepli Derse Katılmama	1

"Derse İlginin Olmaması", "Tek Branşta Kısıtlı Kalma" ve "Kültürel Baskı Sebepli Derse Katılmama" kodları 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara yönelik diyagram aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5.3.4. “Kız Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Yönelik Diyagram

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara dair kodlu bölümler aşağıda verilmiştir.

5.3.4.1. “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.3.4.1.1. “Rahat Bir Ortam ile Katılımın Artması”

Yapılan bir araştırmaya göre, kız ve erkek öğrencilerin sosyal deneyimlerinin farklı olması, karma ortamlarda kız öğrencilerin rahat hissedememesi ve bu durumun kızların derslere aktif katılımlarını engellediği yönündedir (Arıkan, 2018). Başka bir araştırmada kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine uygun kıyafet giyinme ile ilgili rahatsızlıkları olduğunu ve bu nedenle de derslere karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilerin beklentilerine ve gereksinimlerine uygun tek cinsiyetli ortamlarda yapılması, kız öğrencilerin bu derslerde rahat ve aktif olmasını sağlayabilir (Demirhan ve ark., 2008). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Yani eee demek ki kız kıza oldukları zaman yani daha rahat hareket ettikleri için daha çabuk başarı gelebiliyor. Erkek, karma olsa mesela belki bu başarı gelmez. Çünkü çekinecek her şeyi yapamayacak. Biraz önce, eğer işte dediğimiz gibi çekinecek.” (Ö4)

“Bence kesinlikle olumludur. Eee şöyle olumludur. (...) Çünkü hani ö yani bunu sadece eğitim olarak değil de öğretmen olarak da baktığımız zaman öğretmen bayan olduktan sonra öğrenci geliyor. Ben eşofman giymek istemiyorum demez kıyafetten başlayalım yani. (...) Sınav yapacak oluyorsun beden eğitiminde. Eee sınava katılmak istemeyenler. Çünkü eee sınav anında hani öğrenciler birbirlerini gözlemliyorlar. Sırayla çıkıyorlar. Hani göz önünde daha göz önünde oluyor. Tek yapıyor bireysel. O zaman sınava katılmak istememesi bile aslında bir gösterge değil mi?” (Ö5)

5.3.4.1.2. “Başarı Hissi ile Katılımda Artış”

Araştırmalar, tek cinsiyetli beden eğitimi ve spor derslerinde kızların başarılı olma oranının yüksek olduğunu belirlemiş, aktivitelerde aktif oldukları, karşı cinsin

rekabet baskısı olmadığına derslerde daha başarılı oldukları görülmüştür (Derry, 2002). Başarılı olmanın getirdiği motivasyonun derslere olan ilgiyi ve bununla bağlantılı derse katılım oranlarına olumlu yansımaktadır (Treanor ve ark., 2015). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumları şu şekildedir.

“Bir önceki hafta zevk alıyor, istekli, arzulu oynuyor. Misali gol atıyor. Öğretmen takdir ediyor. Arkadaşları takdir edilme duygusu. Bir dahaki hafta çocuk hocam yine oynayalım duygusu...” (Ö6)

5.3.4.1.3. “Olumsuz Bakış Açısı Edinmemeleri”

Beden eğitimi ve spor derslerinde kızlar kendi hızları ve yetenekleri doğrultusunda ilerlediğinden tek cinsiyetli ortamları ideal buluyor olabilirler (Gibbons ve Humbert, 2008). Bu derslerin, kızların erkeklerle kıyaslanmayacakları, baskı hissetmeyecekleri, kız öğrencileri rahatlatan ve destekleyen bir ortam olduğu düşünülmektedir (Parker ve Curtner-Smith, 2012). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Yani olumsuz etkileri yoktur. Yoktur diye düşünüyorum. Görmedim çünkü.” (A6)

5.3.4.1.4. “Ders Etkinliğinin Artması”

Araştırmalar, erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersini domine ettiği, kız öğrencileri geri plana ittiğini, tek cinsiyetli eğitim ortamlarının ise bu durumu ortadan kaldırdığını, kızların aktivitelerde istekli ve motive olduğunu ortaya koymuştur (Lyu ve Gill, 2011). Yalnızca kız öğrencilerin olduğu ortamlarda beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerin ilgi alanına ve yetenek düzeylerine göre programlanabilmekte, öğrencilerin derste etkin rol almalarını sağlamaktadır (Hills ve ark., 2015). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Yani kızla okullarda tek çalışmadım da onda nasıl olur? Ama onda da arkadaşlar duyduğum kadarıyla onlarda da tek cinslerle ders

yaptığında daha etkili daha eee amacına uygun daha baş başarıllı dersler eee yapılabilir ve öğrenciler eee kazanımlarını buna göre daha etkili bir şekilde sağlayabilirler.” (Ö3)

5.3.4.1.5. “Farklı Cinsiyetten Eğitimciden Çekinme”

Beden eğitimi ve spor dersleri fiziksel özelliklerin ön plana çıktığı, bazı aktivitelerin temas gerektirdiği ve yapılan aktiviteye uygun kıyafet tercih edilmesi gereken, birbirini tamamlayan unsurlara sahiptir. Bunlardan bir veya birkaçı kız öğrenciler açısından çekingenlik unsuru haline gelebilmektedir (Fisette, 2011). Kız öğrencilerin bu çekinceleri erkek eğitimci olduğunda daha yoğun olabilmekte ve derse isteksiz yaklaşarak aktivitelerden kaçınabilmektedirler (Dagkas ve Hunter, 2015). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Yani o geldiği aileyi, çevreyi koşulu bilemem ki benden rahatsız olabilir. Kadın olursa, kadın öğretmen olursa onu tercih edebilir. Yani bizim acaba yani dayattığımız eee çocuğu, çocuğa sormak lazım yani. Ya hocam işte ben mayoyla geliyorum. E hoca erkek çekiniyor. Normal.” (A1)

5.3.4.2. “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.3.4.2.1. “Derse İlginin Olmaması”

Bazı araştırmalar kızların spor derslerine ilgisinin olmadığını, bu dersleri yorucu bulduklarını ortaya koymuştur (Enright ve O' Sullivan, 2010). Kız öğrenciler toplumsal cinsiyet rolleri gereği, kendileri için sporu elzem bir alan olarak görmediğinden, akademik derslere veya sanatsal faaliyetlere daha fazla ilgi duyabilirler (Dagkas ve Stathi, 2007). Tek cinsiyetli eğitim modeline göre yapılan derslerde benzer düşüncede kız öğrencilerin bir arada olduğu varsayılırsa, bu derslerin boş geçmesine ya da verimsiz geçmesine sebep olabilmektedir. Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Şöyle söyleyeyim. Ortaokul seviyesindeki çocuklar seviyor oyun amaçlı ama lise seviyesindeki çocuklar eğer spora ilgisi alakası yoksa dersi tamamen boş görüyor. O derste ben Türkçe çalışayım, matematik yapayım.” (Ö6)

5.3.4.2.2. “Tek Branşta Kısıtlı Kalma”

Toplumun cinsiyet normları ve kültürel beklentiler, spor branşlarını kadın sporu ve erkek sporu olarak sınıflandırmaktadır (Chalabaev ve ark., 2013). Eğitimcilerin buradan yola çıkarak kız öğrencilerin yalnızca belli spor branşlarını başarabilecekleri yanılgılarından dolayı ya da öğrencilerin talepleri doğrultusunda, derslerde benzer türden branşlara yer verebilirler (Scraton, 2018). Tek cinsiyetli eğitim ortamlarında yalnızca kızlarla yapılan derslerde, kızlara göre olduğu düşünülen birkaç branş üzerinde durulması kız öğrencilerin diğer spor branşlarını keşfetmesine, farklı dallarda kendini geliştirmesine mani olmaktadır (Hills ve Croston, 2012). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“Ya da sadece mesela kızlar üzerine gidilseydi yani öyle bir eee okul ortamıyla karşılaşmadım ama herhalde öyle olurdu diye düşünüyorum. Yani bu sefer de sadece kızların yapabileceği spor branşları hep sınırda kalırdı.” (Ö1)

5.3.4.2.3. “Kültürel Baskı Sebepli Derse Katılmama”

Araştırmalar, kızların beden eğitimi ve spor derslerine olan ilgisinin az olmasının nedenlerinden birini de kültürel faktörlere ve dini inanışlara bağlamaktadır (Dagkas ve Stathi, 2007). Erkeklerle bir arada spor yapılmaması veya spor yapmanın kızlara uygun olmadığı düşüncesi, kızları bu tür aktivitelerden zaman içinde uzaklaştırabilmekte ve sporun faydalarından mahrum bırakmaktadır (Flintoff ve Scraton, 2001). Bu koda ilişkin bir katılımcının yorumu şu şekildedir.

“(…) ama kız çocuklarında bu yok işte eee sürekli aile baskısı aman kız çocuklar işte eee spor yapmaz, top oynamaz işte atlamaz

şöyle işte mahalleden küçüklükten itibaren geldiği için bu okula da yansıyor. Okula geldiklerinde okulda da yani eee çok rahat hissetmiyorlar kızlar.” (Ö4)

Tek cinsiyetli eğitimde kız öğrencilerin derse ve spora bakış açılarına dair olumlu etkilerine yönelik bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin daha rahat bir ortam, başarı hissi, hem cinsten öğretmen gibi faktörlerce ders katılımının artması gibi ifadeler gözlemlenmektedir. Aynı zamanda kız öğrencilerin kültürel baskı sebepli derse katılmama durumlarının ortadan kalkmasına yönelik ifadelere dair bulgular elde edilmiştir. Tek cinsiyetli eğitimin kız öğrencilerde derse ve spora bakış açılarına dair olumsuz etkilerde tek cinsiyetli eğitimde kız öğrencilerin derse ilgi duymaması ve öğrencilerin farklı branşları keşfedememesi gibi bulgular elde edilmiştir.

5.3.5. “Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Yönelik Bulgular

“Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” kategorisi altında 2 alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler “Olumlu Etkisi” ve “Olumsuz Etkisi” alt kategorileridir.

“Olumlu Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Sporda Tek Cinsiyete Olumlu Bakış Açısı" ve "Derse Rahat Katılım" kodlarıdır.

“Olumsuz Etkisi” alt kategorisi altında keşfedilen kodlar "Derste Disiplinin Zorlaşması", "Ekonomik İmkân Sebepli Zorluklar" ve "Diğer Branşları Keşfedememe" kodlarıdır.

Alt kategoriler ve keşfedilen kodlara yönelik kodlu belgelere dair frekans tabloları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5.3.9. “Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Sporda Tek Cinsiyete Olumlu Bakış Açısı	2
Derse Rahat Katılım	1

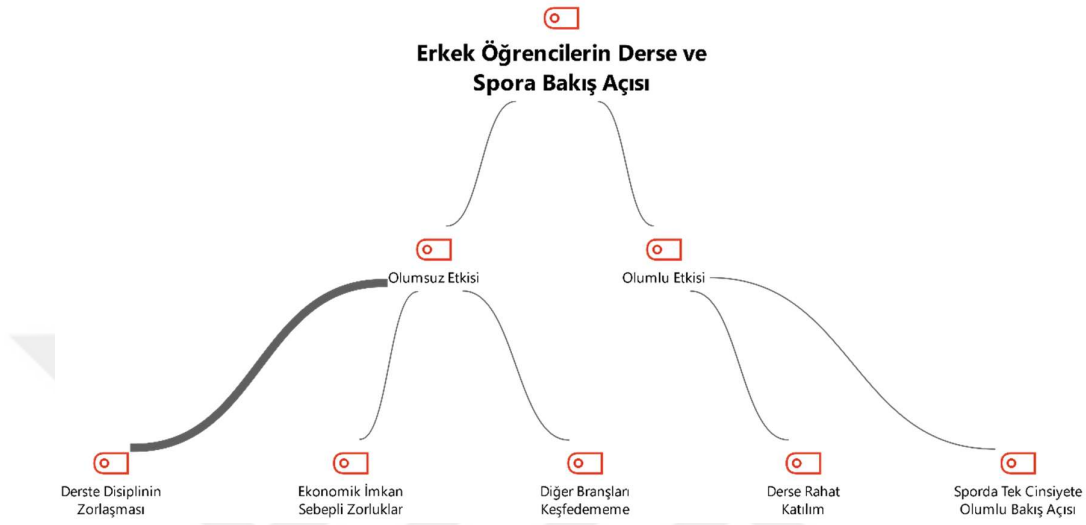
"Sporda Tek Cinsiyete Olumlu Bakış Açısı" kodu 2 katılımcının ifadelerinde, "Derse Rahat Katılım" kodu 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Tablo 5.3.10. “Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisi “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisinde Keşfedilen Kodlara Dair Tablo

Kodlar	Kodlu Belge Frekansı
Derste Disiplinin Zorlaşması	2
Ekonomik İmkân Sebepli Zorluklar	1
Diğer Branşları Keşfedememe	1

"Derste Disiplinin Zorlaşması" kodu 2 katılımcının ifadelerinde, "Ekonomik İmkân Sebepli Zorluklar" ve "Diğer Branşları Keşfedememe" kodları 1 katılımcının ifadelerinde kodlanmıştır.

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara yönelik diyagram aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5.3.5. “Erkek Öğrencilerin Derse ve Spora Bakış Açısı” Kategorisine Dair Diyagram

Kategori altındaki alt kategori ve kodlara dair kodlu bölümler aşağıda verilmiştir.

5.3.5.1. “Olumlu Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.3.5.1.1. “Derse Rahat Katılım”

Tek cinsiyetli eğitim ortamlarında erkeklerin spora karşı motivasyonlarının yüksek olduğu ve katılım oranlarının arttığı görülmüştür (Brown, 2018). Hem sosyal hem de fiziksel anlamda rahat oldukları bilinmektedir (Smith ve Brown, 2019). Ayrıca bu derslerde erkek öğrenciler rekabet ortamına daha rahat adapte olabilmekte ve etkinliklerde özgüvenli hissetmektedirler (Johnson, 2020). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Erkekler önceden hani eee eee işte çocukluktan başlayarak mahalle ortamında da sürekli mahallede oynadıkları için beraber işte futboldur, basketboldur, voleyboldur işte sürekli dışarıda oldukları için spora daha aktif katılım sağladıkları için evet oyunlara sürekli

katılıyor. Tek cinsiyet olduğu zaman özgürlük alanı biraz daha genişliyor. Yani kendini kısmıyor.” (Ö4)

5.3.5.1.2. “Sporda Tek Cinsiyete Olumlu Bakış Açısı”

Araştırmalara göre erkek öğrenciler performanslarını özgür bir şekilde ortaya koyabildikleri için tek cinsiyetli ortamları tercih ettiklerini (Taylor ve ark., 2022) ve bu eğitim türünde öğrencilerin yeteneklerine ve ilgilerine göre ders içeriğinin uyarlanması derse olan motivasyonu artırdığı belirtilmiştir (Arıkan, 2020). Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Ama bu sefer yapıyı değiştirip kızlarla yani kadınlarla ilgili bir grup, erkeklerle ilgili bir grup olunca bu sefer herkes aktif oluyor. Ama erkeklerle karma, onu da deniyorum bakıyorum hepsi izole bir tarafta e temasa girmek istemiyorlar. Kontağa girmek istemiyorlar.” (A1)

“Bence branştan branşa değişir bu dersler konusunda. Çünkü mesela futbol bazında bakarsak beden eğitimi dersinde futbol öğrenen erkeklerle bakarsak takımlarında kadın istemeyeceklerdir.” (A6)

5.3.5.2. “Olumsuz Etkisi” Alt Kategorisine Yönelik Kodlu Bölümler

5.3.5.2.1. “Derste Disiplinin Zorlaşması”

Beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerin hareketli olmalarını gerektiren ve geniş alanlarda işlenmesi gereken bir ders olduğundan, erkek öğrencilerin fazla dinamik ve rekabetçi yapıları da düşünüldüğünde sınıf disiplinini sağlamak diğer derslere göre daha zor olabilmektedir (Temiz ve Sivrikaya, 2021). Yapılan bir araştırmaya göre erkek öğrencilerin koordine olabilmelerini sağlamanın ve motivasyonlarını diri tutmanın sürekli sözlü uyarı gerektirdiğini ortaya koymuştur (Arıkan, 2020). Bu durum dersin akışına olumsuz etki etmekte ve disiplin problemlerine yol açacağı belirtilmektedir. Bu koda ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“(Dersin kontrolünü) Kaybetmeye kadar gidebilir.” (A6)

“Eee disiplin tabii ki olmazsa olmaz ama hani daha eee açık ifadeyle Sınıfta biz öğrencileri kontrol altına almadığımız için dışarıda ya da spor salonlarında ders işlediğimiz için öğrencilerle ikili ilişkilerimiz çok daha farklı farklı oluyor, fazla oluyor. Bu da öğrenciye gereksiz bir samimiyet doğuruyor.” (Ö5)

5.3.5.2.2. “*Ekonomik İmkân Sebepli Zorluklar*”

Beden eğitimi ve spor dersleri için gerekli spor kıyafetler, çeşitli ekipmanlar vb. malzemelere her öğrenci eşit erişim sağlayamadığından bu durum öğrencilerin derslere katılımlarına ve motivasyonlarına olumsuz etki etmektedir (Güler, 2017). Araştırmalar, maddi durumu yetersiz ailelerden gelen öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine yönelik olumsuz tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur (Tamer ve Pulur, 2001). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Eee güzel ayakkabısı olmuyor. Ama aynı sınıfta durumu iyi olan çocuklar daha güzel eee bir şekilde giyinip geliyor. Bu çocukta bir özgüven kaybı yaşıyabiliyor.” (Ö6)

5.3.5.2.3. “*Diğer Branşları Keşfedememe*”

Derslerin cinsiyetlere göre ayrılması öğrencilerin spor branşı seçimlerini etkileyen bir faktör olabilir. Tek cinsiyetli ortamlardaki beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin diğer branşları keşfedememesi, toplumsal cinsiyet algısının öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Erkek öğrencilerin derslerde genellikle yalnızca ilgi duydukları branşlara odaklandıkları (Arıkan, 2020), öğretmenlerin ise öğrencileri direkt toplumsal cinsiyet rollerine uygun olduğunu düşündükleri branşlara yönlendirmeleri, öğrencilerin farklı branşlarla tanışmalarını engelleyebilmektedir (Uğurlu, 2015). Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir.

“Aynı şekilde erkekler üzerinde olsaydı da sadece erkek tarafı olsaydı da mesela öyle düşünüyorum hani çünkü hep işte o kalıplarımız vardır. O kalıplara göre oluyoruz.” (Ö1)

Tek cinsiyetli eğitimde erkek öğrencilerin derse ve spora bakış açılarına yönelik ifadeler incelendiğinde erkek öğrencilerin ders katılımında daha rahat oldukları ve sporda tek cinsiyet uygulamasına daha olumlu baktıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Ek olarak tek cinsiyetli eğitimde erkek öğrencilerin diğer branşları keşfedememesi, derste disiplini sağlamanın zorlaşması ve öğrencilerin ekonomik zorluklar sebebiyle yaşadıkları sıkıntılara dair bulgular elde edilmiştir.

5.4. Kelime Bulutu

Katılımcı görüşleri deşifresi sonucunda elde edilen veri seti kelime bulutu yöntemi ile analiz edilmiştir. Kelime bulutuna en çok frekans dağılımına sahip 75 kelime dâhil edilmiştir. Kelime bulutuna bağlaç, edat ve tek başına bir anlam ifade etmeyen veya tek harften oluşan kelimeler dâhil edilmemiştir. Kelime bulutuna yönelik şekil aşağıda belirtilmiştir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Eğitime erişimde ve eğitimden yararlanma noktasında geçmiş yıllardan beri gelen kadın ve erkek ayrımı söz konusu olabilmektedir. Bu eşitsizlik her zaman değilse de genelde erkeklerin lehine, kadınların aleyhine şeklinde olmakta ve kadınların toplumun gerisinde kalmasına sebep olmaktadır. Eğitimde cinsiyetler arasında bir fırsat eşitsizliği söz konusu olması, eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet algısından etkilenmiş olduğunu göstermekte ve gelecekte bireylerin yaşam standartlarının belirlenmesinde; kariyer, sağlıklı bir beden, statü edinme gibi bireye değer katan özelliklere sahip olabilmek, bireylerin eğitim sisteminden ne kadar yararlanabildiği ile ilgili olmaktadır.

Eğitim alanında cinsiyetlere denk fırsatlar sunulması ulaşılmak istenen bir hedeftir ancak ne derece gerçekleştirilebildiği tartışılan bir konudur. Çağdaş eğitimin tüm bireylere eşit eğitim olanağı sunabilmesi, farklılıklara cevap verebilir olması, eğitim ortamlarının buna göre düzenlenmesi gibi iyileştirmeye yönelik olan süreç önemli bir farklılık olan cinsiyet kavramının da üzerinde durulması gereken bir faktör olduğunu gösterir. Kadının ve erkeğin özünde farklı kişilik yapısı, farklı davranış örüntüleri gösterdiği ve bunu sonradan sosyal öğrenme yoluyla gerçekleştirdiği söylenebilir. Söz konusu olan bu farklılıkların görmezden gelinerek tüm bireylere aynı yöntem ve tekniklerle bir eğitim ortamı sunmak yerine bireysel farklılıklara, yalnızca cinsiyet değil tüm faktörler göz önünde bulundurularak eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmeye odaklanmak gerekmektedir. Feminizmi savunan zamanın cinsiyet kuramcıları; cinsiyet eşitliğinin ancak eşit eğitim imkanları ile başarılabileceğini inanmışlardır, onlara göre kadın ve erkek denktir. Farklılık yaklaşımına göre ise; bireysel farklılıklar söz konusudur ve göz ardı edilmemelidir. Özellikle kadınların kendine has özelliklerini kaybetmeden cinsiyete duyarlı ortamlarda eğitilmesi gerektiğini düşünülmektedir (Gilligan, 1990).

Spor tüm insanlık içindir ve her bireyin kendini geliştirme özgürlüğü vardır.

Bireylerin kendini eğitmesi, geliştirmesi ve gerekli imkânlarla ulaşabilmesi için eşit erişim hakkı sağlanmalıdır ki bu durum insan haklarının bir gereğidir (UN Women, 2020). Spordaki cinsiyet farklılıkları, yalnızca toplumsal rollerden ibaret olarak görünse de aslında kültür, gelenek ve kurumların kendi yapısal normları gibi faktörlerin de iç içe geçtiğı kalıp yargılara bürünmüştür (Claringbould, 2008; Pfister, 2010). Okullarda da kız ve erkek öğrencilerden beklentiler toplum tarafından belirlenmiş olduğundan öğrenciler bu sınırların dışına çıkmadan, ilerde hayatlarını şekillendirecek mesleklerini bu baskıyla seçmektedirler. Her iki birey için kaliteli eğitim ortamlarının sağlanması adına öğrencinin özelliğı, dersin içeriğı ve öğrenme yöntemlerine uygun eğitim olanağı sağlanmalıdır. Bireylerin birbirine en net farklılığı yani cinsiyetleri, göz önünde bulundurulmalıdır (Aikman ve Underhalter, 2007). Böylelikle kızlara ve erkeklere eşit eğitim imkânı ve fırsatı sunulabilecektir. Amaç; bireylerin başarmak istediklerinin önünde varsa engelleri kaldırmak, bunu yaparken herhangi bir farklılık ayrımcılığına girmemektir (Ergün, 1997).

Okullardaki program içeriğini cinsiyetçi söylemlerden arındırmak, eğitimcileri benzer şekilde bilinçlendirmek gibi atılımlar faydalı olabilir ancak yetersiz kalmakta ve eğitime olumlu yansımaları beklenen bu çalışmaların cinsiyet ayrımcılığını daha çok pekiştirdiğı gözlenmektedir (Anuradha Shukla ve S. Mishra, 2022). Beden eğitimi ve spor dersleri özellikle kız öğrencilerin derse uyum sağlamak adına kendi gibi davranamayan, bazen farkında bile olmadan tam tersine erkek gibi davranmaya çalışan veya derse ilgisi azalıp sporla buluştuğı noktada spordan istemsiz bir uzaklaşma yaşayan, genelde kız öğrencilerin cinsiyet dezavantajı yaşanması bu derslerde eşit düzeyde bir eğitim olmadığını göstermektedir (Bailey, 2006).

Araştırma sürecinde karma eğitim ve tek cinsiyetli eğitim uygulamalarının etkilerine yönelik katılımcıların deneyimlerinin ve algılarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular "Karma Eğitim" ve "Tek Cinsiyetli Eğitim" temaları altında değerlendirilmiştir. Her iki tema kendi içinde kategorilere ayrılmakta ve karma eğitim ile tek cinsiyetli eğitim uygulamalarının cinsiyetlere dair olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik bulgular saptanmıştır.

Çalışmamız bölgede tek cinsiyetli eğitim okullarının sayısının az olmasından kaynaklı olarak bu konuda deneyim edinmiş öğretmen ve akademisyen sayısına yeterince ulaşamamış, sorulara daha çok karma eğitimin eksik kaldığı noktalar üzerinden gidilmiş, kısıtlı sayıda ya da varsayım olarak cevaplar verilmiştir. Bu durum çalışmaya kısıtlılık getirmiş olabilir.

Ülkemizde karma ve tek cinsiyetli eğitime yönelik çalışmalar az sayıda da olsa yapılmış ancak çoğu dini ve kültürel kaygılar öncelenerek incelenmiştir. Bu çalışmada yalnızca beden eğitimi ve spor derslerinin hangi eğitim modeliyle daha etkili ve verimli olacağının araştırılması hedeflenmiştir. Bu sebeple deneyimlerine başvurduğumuz beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve spor bilimleri fakültelerinde görev yapan akademisyenlerinin görüşleri oldukça kıymetlidir. Hem karma eğitimin hem de tek cinsiyetli eğitimin, yerine göre olumlu olumsuz etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin karma eğitim modelinde sosyalleştikleri, karşı cinsi tanıma fırsatı buldukları, ders disiplinin öğretmen açısından daha iyi sağlandığı, karşı cinsle iletişim becerilerini geliştirebildiği gibi iki cinsiyet için ortak olumlu etkilerinden söz edilmiştir. Olumsuz etkileri ise karşı cinsten çekinme, başarısızlıkta vazgeçme, ders içi zorbalığa uğrama, cinsiyetlere göre spor branşlarına ayrılma olduğu belirtilmiştir. Tek cinsiyetli eğitimde denk rekabet ortamı, çekingенliğin ve kültürel baskının ortadan kalkması, ders motivasyonunun artması, kıyafet seçiminde rahat olabilme olumlu etkiler olurken; olumsuz etkiler, sosyalleşememe, disiplinsiz davranışlar ve karşı cinse yönelik önyargıların kırılmaması gibi etkilerdir. Ayrıca bazı sert olduğu düşünülen ve temas içeren spor branşlarının kız ve erkek öğrencilerin fiziksel farklılıklarından dolayı ayrı ortamlarda verilmesinin daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu sonuca göre karma eğitim sosyal becerilerin öğrenilmesinde daha etkili, tek cinsiyetli eğitim ise spor becerilerinin edinilmesinde daha konforlu bir ortam sunmaktadır. Her iki eğitim modeli olumlu olumsuz yönleriyle irdelendiğinde, karma eğitimin olumsuz etkilerinin spor becerilerinin öğreniminde ve spor yapma alışkanlığı edindirmede doğrudan bir etkisi olduğunu düşünülmemektedir. Karma eğitimin olumlu etkilerinin ise spor ortamları dışında edinilebilecek sosyal öğrenmeler olduğu

düşünülmektedir. Spor eğitimlerinin verildiği ortamlarda öğrencilerin bir beceriyi edinmesini engelleyen faktörler varsa bu faktörlerin ortadan kaldırılması, öğrenme ortamının olumlu hale getirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Eğitimde toplumsal cinsiyetin etkilerini azaltmak, eşitsizliğin önüne geçmek adına eğitim öğretim ortamlarının kalitesi, içeriği, öğrenme materyalleri, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve bu ortamların cinsiyetlere duyarlı olması önemlidir (Aikman ve Unterhalter, 2007).

Cinsiyet farkı gözetmeksizin arzu edilen hedeflere ulaşmada bireylerin seçimleri desteklenmeli, özgürlükleri kısıtlanmamalıdır. Cinsiyet vurgusundan uzak ders materyalleri kullanmalı, kız ve erkek öğrencilere eşit muamele edilmeli ve onlara uzmanlaşmak istedikleri alanlarda seçim hakkı tanınmalıdır. Ayrıca öğretmenler bu farkındalıkla yetiştirilmelidir (Acker, 1987; Arnot, 1982; Weiler, 1988; Thompson, 2003). Farklılık kavramıyla eşitlik kavramı iç içe olmalı ve birbirini desteklemelidir. Eşitliğe olan yaklaşım herkes için aynı eğitimden ziyade, farklılıklara duyulan saygı olarak nitelendirilmelidir. Farklılıklara duyulan saygı da eşitliğe bir yatırımdır ki eğitimde herkes için kolaylaştırıcı, destekleyici olmak gerekir.

6.2. Öneriler

*Bu çalışma uzun soluklu beden eğitimi ve spor derslerinin tek ve karma cinsiyetli olarak yapıldığı iki deneysel çalışma ile gerçekleştirilebilir. Bu çok daha somut veriler elde edilmesini sağlayabilir.

*Bu çalışmaya benzer metaforik bir çalışma öğrencilerin ve velilerin görüşlerine başvurularak ya da her iki eğitim modelini de bire bir deneyimlemiş öğretmen ve öğrencilerle yapılabilir.

*Aynı çalışma ülkenin belli bölgelerinde çok daha fazla katılımcıya ulaşılarak gerçekleştirilebilir.

*İmkanlarımız dâhilinde yaptığımız bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı ve Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından dikkate alındığında konu ile ilgili daha geniş kapsamlı bir araştırmaya dönüşebilir.

*Kız spor okulları açılabilir veya karma okullardaki spor derslerine özel bir ders programlaması getirilerek kız öğrencilerle erkek öğrencilerin ayrı sınıflarda ders işlemesine olanak tanınabilir ve ortaya etkili sonuçlar konulabilir.



KAYNAKLAR

Acker, J. (1992). From sex roles to gendered institutions. *Contemporary sociology*, 21(5), 565-569.

Acker, S. (1987). Feminist theory and the study of gender and education. *International review of education*, 33, 419-435.

Acker, S. (2013). Women and teaching: A semi-detached sociology of a semi-profession. In *Gender, Class and Education (Routledge Revivals)* (pp. 123-139). Routledge.

Açıkada, C., & Ergen, E. (1990). Bilim ve Spor"Ankara. Ü Basımevi, 42-6.

Aikman, S. and Unterhalter, E. (2007). *Practising gender equality in education, United Kingdom:Oxfam GB*.

Akgül, A. E. (2019). " Eğitimde fırsat eşitliği-cinsiyet ayrımı faktörü" üzerine bir araştırma. *International Journal of Social And Humanities Sciences*, 3(1), 127-142.

Akgün, N. (1992). Egzersiz Fizyolojisi. (4. Basım).(I. Cilt). İzmir Ege Üniversitesi Basım Evi.

Akın, A., & Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73-82.

Akkaş, İ. (2020). Toplumsal cinsiyet algısı üzerine bir değerlendirme: Erzincan örneği. *Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi*, 2020(1), 55-72.

Akkaya, C., & Kaplan, Y. (2014). Toplumsal cinsiyet bağlamında spor medyasında kadın. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2(2), 177-182.

Akpınar, B. (2012). Karma Eğitim İdeolojisi. Eğitime Bakış: *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 8-22.

Akyüz, Y. (2018). Türk eğitim tarihi-MÖ 1000-MS 2018. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-550.

Altuntaş, E. A., Kul, M., & Karataş, İ. (2016). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 196-215.

Anayasası, T. C. (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. Retrieved December, 13, 2012.

Aracı, H., & Aracı, Ş. (2014). Spor Bilimleri Öğretimi (3. Baskı). *Grafiker Matbaacılık Reklamcılık*, Ankara.

Arı, Y., Canlı, U., & Mat, P. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri: mesleki niteliklerin değerlendirilmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 55-64.

Arıkan, A. G. D. N. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Eğitim Etkileşimleri ve Cinsiyet Farklılıklarının Öğrenci Algısına Etkisi Üzerine Bir Çalışma. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(28), 135-144.

Arıkan, N. (2018). Beden eğitimi ve spor dersinde eğitim etkileşimleri ve cinsiyet farklılıkları. *Smart Journal of Education*, 6(28), 135-144.

Aristoteles. (1975). Politika (Çev: Mete Tuncay) (1.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Armour, K. (2011). *Sport pedagogy*. Taylor & Francis.

Arnot, M. (1982). Male hegemony, social class and women's education. *Journal of Education*, 164(1), 64-89.

Arslan, A., Doğanay, H., Kırık, A. M., & Çetinkaya, A. (2015). Lise öğrencilerinde spor yapma ve özgüven ilişkisi. *SSTB International Refereed Academic Journal of Sports, Health & Medical Sciences*, 17.

Arslanoğlu, K., & Psikiyatrisi, F. (2005). *İthaki Yayınları*.

Arun, A. C. (1990). Türkiye'de Cumhuriyet devrinde beden eğitimi öğretmeni yetiştirme çalışmaları ve aşamaları. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 9-13.

Atıcı, T. (2008). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim Tartışmaları Işığında İlköğretim ve Halk Eğitimi Alanındaki Modernleşme (1923-1933)* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi (Turkey)).

Avrupa Komisyonu. (2014). *Sporda cinsiyet eşitliği: Kanıtların gözden geçirilmesi*. Avrupa Birliği Yayın Ofisi.

Aybek, A., İmamoğlu, O., & Taşmektepligil, M. Y. (2011). An assessment of the attitudes of students towards physical education lesson and extracurricular activities. *Journal of Sports and Performance Researches*, 2(2), 51-59.

Aydemir, İ. E. (2014). *Spor genel müdürlüğünün yürüttüğü okul sporları faaliyetlerinin değerlendirilmesi: Bolu Örneği* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Aydın, B., & Kavuncu, N. (1991). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki lise öğrencilerinde cinsiyet rollerinin araştırılması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 1(2), 53-65.

Azzarito, L., & Solomon, M. A. (2005). A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25-47.

Baacke, H. Ve Beal, D. Koç Rehberi, (Çev: M. Hakan Dinçer), İzmir: FIVB Yayınları, 1999.

Backhouse, S. ve Nesti, M. (2004). *Spor ve cinsiyet: Teorik ve ampirik perspektifler*. Routledge.

Bağcal, J. (2016). The psychology of single-sex classrooms. *CUNY Graduate School of Journalism*.

Bağcı, İ., & Yücelkan, C. (2022). Beden Eğitimi ve Sporda Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 6(2), 123-133.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, BP (2009). Beden eğitimi ve okul sporu için iddia edilen eğitimsel faydalar: akademik bir inceleme. *Eğitimde araştırma makaleleri*, 24(1), 1-27.

Bakanlığı, M. E. (2018). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). *Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü*.

Bal, M. D. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 15-28.

Baltacıoğlu, İ. H. (1998). Hayatım. A. Y. Baltacıoğlu (Yay. Haz.). *İstanbul: Dünya*.

Barnett-Cooper, D. (2012). A study of the impact of single-gender classes on middle school students in an urban setting.

Bayhan, V. Beden sosyolojisi ve toplumsal cinsiyet. *Doğu-Batı*, 2013; 16: 147-164.

Bem, S. L. The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974; 42, 155–162.

Benn, T., Dagkas, S. ve Jawad, H. (2011). Somutlaştırılmış inanç: İslam, din özgürlüğü ve beden eğitiminde eğitim uygulamaları. *Spor, eğitim ve toplum*, 16 (1), 17-34.

Berg, P. (2010). Problems in groups in physical education: The meanings of problems. *Sport, Education and Society*, 15(6), 677-693.

- Berkday, F. (2012). Tarihin cinsiyeti. (4. Baskı). *İstanbul: Metis*.
- Bhasin, K. (2003). Toplumsal cinsiyet “bize yüklenen roller” (Çev. K. Ay). *İstanbul: Kadın Dayanışma Vakfı Yayınları*.
- Bhasin, K. (2000). Understanding gender. *New Delhi: Kali for Women*.
- Biddle, SJ, Braithwaite, R. ve Pearson, N. (2014). Genç kızlar arasında fiziksel aktiviteyi artırmaya yönelik müdahalelerin etkinliği: bir meta-analiz. *Önleyici tıp*, 62, 119-131.
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.
- Bradley, K. (2009). The impact of single-sex education on the performance of first and second grade public school students. *Georgia Educational Researcher*, 7(1), 1.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, A. (2018). Single-sex physical education: Effects on participation and motivation. *Journal of Physical Education Research*, 25(3), 45-58.
- Brown, D., & Evans, J. (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 23(1), 48-70.
- Brown, T. (2018). Gender and physical education: *Contemporary issues and future directions*. Routledge.
- Bucher C. A. Management of Physical Education and Athletic Programs. *2nd Times Mirror/Mosby College Publishing, USA*, s. 1987; 3: 438-442.
- Bucher, A.C. and R. Koenig (1983). Methods and Material for Secondary School Physical Education, Saint Louis: *The C.V. Mossey Company*.
- Burger, J.M. (2006). Kişilik. (Çev. İ.D. Erguvan Sarıoğlu). *İstanbul: Kaknüs Yayınları*.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, Routledge, New York.
- Butler, J. (1999). Cinsiyet belası (7. baskı). *Metis Yayıncılık*.
- Büyükaşar, M. (2016). *Türk spor basınında cinsiyet ayrımcılığı* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Can, G. (1991). Eğitim fakültesi ve öğretmenlik sertifikası programlarının

öğretmen adaylarında tutum geliştirme açısından etkililiği. *İzmir*, 1, 25-27.

Cangöz, İ. (2013). İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Farkındalığı ve Cinsiyetçi Şiddetle İlgili Görüşleri. *İletişim*, 19, 41-64.

Caplice, K. (1994). The case for public single-sex education. *Harvard Journal of Law and Public Policy*, 18(1), 227-291.

Celkan, H. Y. (2018). Eğitim Sosyolojisi. *Elazığ: Asos Yayınları*.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin Görüşleri. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 6(4), 693-712.

Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J. ve Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions, *Psychology of Sport and Exercise* 14, 136-144.

Chouinard, R., Vezeau, C., & Bouffard, T. (2008). Coeducational or single sex school: Does it make a difference on high school girls' academic motivation?, *Educational Studies*, 34 (2), 129-144.

Claringbould, I. E. C. (2008). Mind the gap: The layered reconstruction of gender in sport related organizations. *Utrecht University*.

Clark, I. (2004). Co-Education and Gender: The End of the Experiment?. *Education policy analysis archives*, 12(41), n41.

Cockburn, C. (2001). Year 9 girls and physical education: A survey of pupils' experiences of school physical education in Leicestershire. *Educational Studies*, 27(1), 85-95.

Coniglio, M. (2011). Why gender matters in differentiating instruction. <https://www.teachhub.com/why-gender-matters-differentiating-instruction>.

Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar-Toplum, Kişi ve Cinsel Politika*, çev. Cem Soydemir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Coşkun, A. (2018). Türkiye'deki karma eğitim uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği).

Coulter, M. (2012). Gender equity and physical education: Beyond the headlines. *Physical & Health Education Journal*, 78(1), 6-11.

Csizma, K. A., Wittig, A. F., ve Schurr, K. T. (1988). Sport stereotypes and gender. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10 (1), 62-74.

Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve davranışı*. (29. Baskı). İstanbul: Remzi.

Çolakoğlu, T. (2004). *Sporun topluma yaygınlaştırılması açısından okul sporları*. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Doktora Tezi. Ankara.

Dagkas, S., & Hunter, L. (2015). 'Racialised' identities in and through school physical education: Reproducing or challenging hegemonic practices? *Sport, Education and Society*, 20(7), 957-974.

Dagkas, S., & Stathi, A., (2007). Exploring social and environmental factors affecting adolescents' participation in physical activity. *European Physical Education Review*, 13(3), 369-384.

Dale, E. (1969). Öğretimde görsel-işitsel yöntemler.

Demirhan, G., Altay, F., & Tüzemen, G. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 67-81.

Demirhan, G., & Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor bilimleri dergisi*, 12(2), 9-20.

Derry, J. A. (2002). Single-sex and coeducational physical education: Perspectives of adolescent girls and female physical education teachers. *Melbourne University Press*, 39(1), 23-35.

Diefenbach, H., & Klein, M. (2002). "Bringing boys back in". Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 938-958.

Diegelmann, K., Heymann, D., Moser, A., & Röhr, U. (1995). Frauen in technischen Studiengängen-Studium und Berufsperspektiven. *Ein Seminarkonzept: Dokumentation des Pilotprojektes" Natur-und Ingenieurwissenschaften für Mädchen-ein Schulversuch mit Orientierungsmöglichkeiten für Mädchen, Eltern und LehrerInnen"*. Darmstadt.

Diekman, A. B., Eagly, A. H. & Kulesa, P. (2002). Accuracy and bias in stereotypes about the social and political attitudes of women and men. *Journal of Experimental Social Psychology*.

Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal Cinsiyet*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dökmen, Z. Y. (2015). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. 6. Baskı, Ankara: Remzi Kitabevi.

Duru, Kâzım Nami. (1938). *Kemalist Rejimde Öğretim ve Eğitim*. Kanaat Kitabevi.

Dyson, G.H., (1981), *Fourty Years On, Some Thoughts On Coaching ant Development*, 1AAF. Bulletinno: 32 (22).

Eagly, A. H., & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American psychologist*, 54(6), 408.

Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. Model of achievement-related choices. *Psychology of women quarterly*, 18(4), 585-609.

Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çalışılabilir? *C.U. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25 (4), 83-88.

Ecker, M. (2012). Middle school still matters. *The School Administrator*, 3(59), 30-33.

Edwards, N. C. (2006). *School facilities and student achievement: student perspectives on the connection between the urban learning environment and student motivation and performance*. Doctorate Thesis, Philosophy Department of the Ohio State University, Ohio, America.

Efek, E. (2022). 12 Haftalık Fiziksel Aktivite Programının Ortaokul Öğrencilerinin Empati Becerisi Düzeyine Etkisi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1),38-51.

Eğitim, İ. G. M., & Ajansı, K. Y. (2010). *Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa'da alınan tedbirler mevcut durum*.

Eğitim-Bir-Sen (2012) *Tüzük*, Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

Ekici, A. (2010). Opinions of principals and teachers working in primary schools about their vocational problems. *Elementary Education Online*, 9(2), 734-748.

Eliş, A. (2018). *Aristoteles' te İnsanlar Arasındaki Aynılık, Farklılık ve Eşitlik Sorunu* (Master's thesis, Maltepe University (Turkey)).

Elmas, S., Açıkgoz, S. ve Uzunhasan, MB (2024). Beden eğitimi derslerinde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak mümkün mü? Korfbol sporunun etkisine günlük bakış. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22 (3), 110-129

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.

Enright, E., & O'Sullivan, M. (2010). 'Can I do it in my pyjamas?' Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16(3), 203-222.

Erdemli, A. (2008). *Spor Yapan İnsan*, İstanbul: E Yayınları.

Ergün, Mustafa. (1997). Atatürk Devri Türk Eğitimi. Ankara: Ocak Yayınları.

Erpay, İ., & Sümer, N. (2019). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin tek cinsiyetli eğitim modeline bakışı (Siirt Üniversitesi örneği). *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 121-150.

Evin, M. (2010, 16 Ocak). Karma okullar daha başarısız. *Milliyet Cadde* . <http://cadde.milliyet.com.tr/2010/01/16/YazarDetay/1186522/karma-okullardaha-basarisiz> . Erişim tarihi: 05.12.2014.

Evrin, S. (1972). *Şahsiyet alanında psikososyolojik bir kavram olarak rol sorununa giriş*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Ewing, TE (2010). Bir devrimci strateji olarak cinsiyet eşitliği: Rus ve Sovyet okullarında karma eğitim. E. Thomas Ewing (Ed.), *Pedagoji ve Devrim'de* (s. 69-101). Dipnot Yayınları.

Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.

Ferrara, M. (2005). The single gender middle school classroom: A close-up look at gender differences in learning. *Australian Association for Research in Education*.

Fine, C. (2011). *Toplumsal Cinsiyet Yanılsaması*. (çev. Kıvanç Tanrıyar). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.

Fitzpatrick, K. (2013). *Eleştirel pedagoji, beden eğitimi ve kentsel okullaşma (10)*. New York, NY: Peter Lang.

Flannery, M. (2016, July). *Growth mindset and its impact on learning and school culture*.

Flintoff, A. (1990). Physical education, equal opportunities and the national curriculum: Crisis or challenge?. *Physical Education Review*, 13(2), 85-100.

Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women' perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.

Francis, B. (2010). Re/theorising gender: Female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education*, 22(5), 477-490.

Freedman, J.J., Sears D. O. & Carlsmith J. M. (1989). Cinsiyet Roller. (çev: Ali Dönmez). *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 687-724.

Gilligan, C. (1990). *Making Connections: The Relational Worlds of Adolescent Girls at Emma Willard School*, Harvard University Press.

Gallahue DL, Donnelly FC (2003), *Tüm Çocuklar İçin Gelişimsel Beden Eğitimi*, 4, Champaign IL: İnsan Kinetiği.

Garcia, M. (2018). *Gendered educaion: Impacts on social development*. Educational Review Press.

Garrett, R. (2004). *Cinsiyetlendirilmiş bedenler ve fiziksel kimlikler*.

Garrett, R. (2004). Gendered constructions of fitness and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 239-251.

Gibbons, S. L., & Humbert, L. (2008). What Are Middle-School Girls Looking for in Physical Education?. *Canadian Journal of Education*, 31(1), 167-86.

Gill, D.L. (1986). Gender roles and sport behaviour. *Psychological Dynamics of sport. Champaign; Human Kinetics*.

Given, B. K. (1996). Learning styles: A synthesized model. *Journal of Accelerative Learning and Teaching*, 21, 9-42.

Goffman, E. (2004). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu*. İstanbul: Metis Yayınları

Gore, D. F. (2019). *Comparing Academic Performance Data of Students in Single-Gender Classrooms: Which Gender Benefits the Most, African-American Males or African-American Females?*. Gardner-Webb University.

Gorely, T., Holroyd, R., & Kirk, D. (2016). Muscularity, the habitus and the social construction of gender: Towards a gender-relevant physical education. In *Masculinity and Education* (pp. 48-67). Routledge.

Göregenli, M., ve Gürşimşek, L. (2004). Öğretmen adayları ve öğretmenlerde demokratik tutumlar, değerler ve demokrasiye ilişkin inançlar. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*. Çanakkale Üniversitesi, 20- 21 Mayıs.

Green, S. J. D. (1988). Is Equality of Opportunity a False Ideal for Society?. *The British Journal of Sociology*, 39(1), 1-27.

Gurian, M., Stevens, K., & Daniels, P. (2009). Single-sex classrooms are succeeding. *Educational Horizons*, 87(4), 234-245.

Güler, H. (2017). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin boş zaman engellerinin boş zaman motivasyonlarına etkisinin araştırılması (Bartın Üniversitesi örneği)* (Master's thesis, Bartın University (Turkey)).

Gültekin, L., Güneş, G., Ertung, C., Şimşek, A., Aras, G., Belek, U., ... & Yıldırım, P. (2013). *Toplumsal cinsiyet ve yansımaları*. Atılım Üniversitesi.

Güneş, G. (2020). Toplumsal cinsiyet dersinin üniversite öğrencilerinin cinsiyetçilik düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 386-401.

Güneş, Z. (2013). *Spor ve beslenme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Halcomb, E. J., & Davidson, P. M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied Nursing Research*, 19(1), 38-42.

Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., ... & Martin, C. L. (2011). The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, 333(6050), 1706-1707.

Hardin, M., ve Greer, J. D. (2009). The influence of gender-role socialization, media use and sports participation on perceptions of gender-appropriate sports. *Journal of Sport Behavior*, 32(2), 207-226.

Hardman, K., & Marshall, J. (2005). Update on the state and status of physical education world-wide. *2nd World Summit on Physical Education, Magglingen, Switzerland, 2-3 December 2005*, 1-17.

Hargreaves, J. (1994). *Sporting females: critical ssues in the history and sociology of women's sports*, Routledge, London.

Hargreaves, J., (2000). *Heroines of sport: The politics of difference and identity*. Routledge.

Harmandar, İH, (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel öğretim Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Hawley, R. (1993). A case for boys' schools. *Independent School*, 52(1).

Hein, T. L., & Budny, D. D. (2000). Styles and types in science and engineering education. *In Paper Presented International Conference on Engineering and Computer Education*.

Hepşen, Ö. Y., & Bozkurt, N. T. D. (2010). *Tevrat, İncil ve Kuran-ı Kerim'de kadın bedeni* (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Hill, J., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Sutherland, S., Flemons, M., Ovens, A., ... & Flory, S. B. (2018). Conceptualising social justice and sociocultural issues within physical education teacher education: *International perspectives*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 469-483.

Hills, A. P., Dengel, D. R., & Lubans, D. R. (2015). Supporting public health

priorities: Recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 57(4), 368-374.

Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336.

Hills, L., & Croston, A., (2012). 'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5), 591-605.

Houston, T. (2011). *The impact of single gender education in South Carolina middle schools with grades six through eight: A quantitative study comparing student performance, student attendance, student discipline, and teacher, student, and parent perceptions before and after implementation of single gender education*. The University of South Carolina.

Hubbard, L., & Datnow, A. (2005). Do single-sex schools improve the education of low-income and minority students? An investigation of California's public single-gender academies. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(2), 115-131.

Hughes, T (2007). The advantages of single sex education. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 23(2), 5-14.

Hünük, D. (2006). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılım açısından karşılaştırılması* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Hürmeriç, I., Saraç, L., & Koçak, S. (2006). Öğrencilerin Karma ve Karma Olmayan Beden Eğitimi Dersine Karşı Tercihleri. *EĞİTİM VE BİLİM*, 31(140).

Ibanez, N. (2011). Best Practices in Single Gender Education. DRE Report 11.09. *Online Submission*.

ISSUES (1999) Should physical education classes return to teaching males and females separately? *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 70(1), 11-13.

İnal, A. N. (2003). Beden eğitimi ve spor bilimi.

Jackson, C. ve Smith, ID (2000). Kutuplar birbirinden ayrı mı? Avustralya ve İngiltere'deki tek cinsiyetli ve karma cinsiyetli eğitim ortamlarının incelenmesi. *Eğitim Çalışmaları*, 26 (4), 409-422.

Jenny, S. (2018). Finishing School: Some Implications of Sex-segregated Education. In *Sexual Divisions and Society* (pp. 133-149). Routledge.

Johnson, R. (2020). The impact of single-sex physical education on male student engagement. *Journal of Physical Activity Studies*, 15(2), 67-82.

Johnson, L. (2009). School contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. *The School Community Journal*, 19(1), 99–118.

Kadın İnsan Hakları Yeni Çözümler Vakfı. (2005). *Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) Türkiye Gölge Raporu*.

Kamer, S. T. (2013). *Türk Eğitim Sisteminde Karma Eğitime İlişkin Fikirler Tartışmalar ve Uygulamalar (1908-1950)* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi (Turkey)).

Kane, M. J., & Stangl, J. M. (1991). Employment patterns of female coaches in men's athletics: Tokenism and marginalization as reflections of occupational sex-segregation. *Journal of Sport and Social Issues*, 15(1), 21-41.

Kangalgil M, Hünük D, Demirhan, G (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 2006, 17(2), 48-57. 6.

Karakuş, S., & Küçük, V. (1999). Eğitimin bütünlüğü içerisinde orta dereceli okullarda beden eğitimi ve spor etkinlikleri. *Dumlupınar üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, (1).

Kartal H. (2019). Ev ve okul yaşantılarında zorbalığa etki eden faktörler: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 50-85.

Kartal, H., & Bilgin, A. (2019). Ev ve okul yaşantılarında zorbalığa etki eden faktörler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 45-67.

Karunanayake, D. & Amarathunga, T. (2020). Girls' academic performance: Single sex schools versus coeducational schools. *International Journal of Advance Research and Review*. 5(11). 43–53. www.ijarr.in.

KASFAD. (2021). *Türkiye'de spor federasyonlarına bağlı faal sporcular raporu*<https://www.kasfad.org/wp-content/u/KASFAD-20-Rapor-OGUL.p>.

Kavasoglu, İ., & Yaşar, M. (2016). Toplumsal cinsiyet normlarının dışındaki sporcular. *Spor Bilimleri Dergisi*, 27(3), 118-132.

Kaya, H. (2019). Beden eğitimi dersine yönelik tutumlar ve öğrenci gelişimi üzerindeki etkileri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 45-60.

Kelly, L. E. & Melograno, V. J. (2004). *Developing the Physical Education Curriculum An Achievement-Based Approach*. Champaign: Human Kinetics.

Kılıç, H. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin olimpiyatlar hakkındaki*

farkındalığı (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

Kimmel, M. S. (2000). *The gendered society*. Oxford University Press, USA.

Kimmel, M. S. (2013). Homofobi olarak erkeklik: Toplumsal cinsiyet kimliğinin inşasında korku, utanç ve sessizlik. *Fe Dergi*, 5(2), 91-107.

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European physical education review*, 11(3), 239-255.

Klein, S. S. (1985). *Handbook for achieving sex equity through education*. The Johns Hopkins University Press, 701 West 40th Street, Suite 275, Baltimore, MD 21211.

Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex roles*, 52, 625-636.

Koca, C. (2006). Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet ilişkileri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 81-99.

Koca, C. (2006). *Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal ve kültürel yeniden üretimi* (Doctoral dissertation, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: A study in Turkey. *Adolescence*, 44(173), 165-185.

Koca, C. (2019). Karma eğitimde beden eğitimi ve sporun önemi: Cinsiyet eşitliği ve katılım. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 55-67.

Koca, C., & Arslan, B. (2010). Turkey: Turkish Media Coverage of the 2004 Olympics. In *Sportswomen at the Olympics* (pp. 195-208). Brill.

Koca, C., & Bulgu, N. (2005). Spor ve toplumsal cinsiyet: Genelbir bakış.

Koca, C., & Demirhan, G. (2003). Preliminary analysis of middle and high school students' experiences in mixed-sex physical education classes with body and gender concerns. 8. *Avrupa Spor Bilimleri Kongresi*, Salzburg, Avusturya.

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

Koca, F., Koca, N.H., & Özkaya, G. (2024). Avantajlı ve dezavantajlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin akran zorbalık düzeyleri. *Research in Sports Science*, 14(1), 26-34.

Koçer, H. A. (1972). Türkiye'de kadın eğitimi. *Ankara University Journal of*

Faculty of Educational Sciences(JFES), 5(1), 81-124.

Kodaman, B. (1999). Abdülhamid devri eğitim sistemi (3. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Koivula, N. (1995). Spor katılımının cinsiyete uygunluğunun derecelendirilmesi: Cinsiyete dayalı şematik işlemenin etkileri. *Cinsiyet rolleri*, 33(7), 543-557.

Koivula, N. (2001). Perceives Characteristics of Sports Categorized as Gender-Neutral, Feminine and Masculine. *Journal of sport behavior*, 24(4).

Kommer, D. (2006). Boys and girls together: A case for creating gender-friendly middle school classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(6), 247-251.

Korkmaz, F., Korkmaz, N. H., & Özkaya, G. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ortamını bozan davranışlara karşı geliştirdikleri davranış stratejileri (Bursa İli Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-87.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). Analyzing qualitative data with MAXQDA: *Text, audio, and video*. Springer.

Kurt, T., Kılıç, M., Kılıç, M. N., Özbayraktar, F., Yücel, E., & Kıvanç, C. (2016). Türk Spor Tarihi (E. Han Ed. 1. ed.). Ankara: Devlet Kitapları.

Kuter, F. Ö., & Ozturk, Y. (2012). Türkiyede raket sporları alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Sport Science*, 7(2), 46-58.

Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. *Eğitimde bireysel farklılıklar*, 1-11.

Küçük, H. (2024). On Yıllık Perspektif: Kadınların Spora Katılımı. *Şura Akademi*, (7 KADIN VE AİLE), 61-68.

Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları:(program geliştirme açısından bir yorum)*. Ankara Üniversitesi.

Lackney, J. A. (1999). Why optimal learning environment matter. Mississippi: Mississippi State University, Mississippi State Educational Design Institute.

Lampkin, D. P. (2016). *The girl factor: How single-sex learning environments affect African American girls' discipline referral rate*. Liberty University.

Lazenby, H. (2016). What is equality of opportunity in education?. *Theory and Research in Education*, 14(1), 65-76.

Le Grand, A. J. (2015). *Gender differences in children's academic self-concept*

and achievement in math and reading. Northern Arizona University.

Lee, V. E., Marks, H. M., & Byrd, T. (2013). Sexism in single-sex and coeducational independent secondary school classrooms. *Sociology of Education*, 67(2), 92-112.

Light, R., & Kirk, D. (2000). High school rugby, the body and the reproduction of hegemonic masculinity. *Sport, education and society*, 5(2), 163-176.

Linden, A. D. (2015). Revolution on the American Gridiron: Gender, contested space, and women's football in the 1970s. *The International Journal of the History of Sport*, 32(18), 2171-2189.

Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: A meta-analysis of recent studies. *Journal of sport and exercise psychology*, 13(3), 294-310.

Locke, J. (2004). Eğitim Üzerine, (Çev. Aylin Uğur). *Yeryüzü Yayınevi, Ankara*.

Lorber, J. (1994). Gece gündüze": Cinsiyetin toplumsal inşası. Cinsiyetin paradoksları, 1, 1-8.

Lyons, J. B. (2001). Do school facilities really impact a child's education. *CEFPI Brief*, 1-7.

Lyu, M., & Gill, D. L. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational psychology*, 31(2), 247-260.

Mader, P. (2018). Contesting financial inclusion. *Development and change*, 49(2), 461-483.

Madigan, J. C. (2009). The education of women and girls in the United States: A historical perspective. *Advances in Gender and Education*, 1(1), 11.

Mael, F., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K., & Smith, M. (2005). Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review. Doc# 2005-01. *US Department of Education*.

Malina, R. M. (2003). Motor development during infancy and early childhood: Overview and suggested directions for research. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(3), 183-202.

Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Human Kinetics.

Matteo, S. (1986). The effect of sex and gender-schematic processing on sport participation. *Sex Roles*, 15, 417-432.

McCaughtry, N. (2004). Learning to read gender relations in schooling: Implications of personal history and teaching context on identifying disempowerment for girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 400-412.

Measor, L., & Sikes, P. J. (1992). *Gender and schools*. (No Title).

Messner, M. A. (1988). Sports and male domination: The female athlete as contested ideological terrain. *Sociology of sport journal*, 5(3), 197-211.

Messner, M. A. (1992). *Power at Play: Sports and the Problem of Masculinity*. Boston: Beacon Press.

Messner, M. A. (2002). *Taking the field: Women, men, and sports* (Vol. 4). U of Minnesota Press.

Mistral, L. (2010). *La Fabrique de filles*. Paris: Syros.

Moya, M., Exposito, F., & Ruiz, J. (2000). Close relationships, gender, and career salience. *Sex Roles*, 42, 825-846.

Mullins, D. (2013). Socioeconomic status big factor in low scores for US on global exam; Increase inequality, segregation by class and ethnicity contribute to low test scores, according to a new report. *Aljazeera America*.

National Association for Sport and Physical Education (NASPE), (1995). Moving into the future: *National Physical Education Standards: A Guide to Content and Assessment*. Boston: CB/McGraw-Hill.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1609406917733847.

Oakley A. (1985). *Sex, Gender and Society*. Aldershot, Hants: Gower/Maurice Temple Smith.

OECD. (2012). Kadın girişimciliğini ölçmek. *Girişimciliğe bir bakış 2012*. OECD Yayıncılık. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/3012011ec004.pdf>

Okumuş, E. (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri-Dicle Üniversitesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 59-94.

Olafson, L. (2002). I hate phys. ed.: adolescent girls talk about physical education. *P Educator*, 67-74.

Oldervik, S., & Lagestad, P. (2021). Importance of providing additional choices in relation to Pupils' happiness, mastery, well-being, contentment, and level of physical activity in physical education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 599953

Oliver, K.L., & Kirk, D. (2015). *Girls, gender and physical education: An activist approach*. Routledge.

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye'de Kadın ve Eğitim, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33): 93-112.

Özdemir, N. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine bakış açıları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Açık Erişim*.

Özen, Ş. (1998). Türkiye’de Kadın ve Erkek Kamu Yöneticilerinin Yönetim Tarzı Açısından Farklılaşması ve Eril Erkek-Dışıl Kadın Varsayımının Geçerliliği. *Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek Konferansı*, 217-236.

Özkan, F. (2006). *Atatürkün laiklik anlayışının eğitim sistemimizdeki yansımaları (1919-1938)* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Özkan, S. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Özmen, Ö. (1999). *Çağdaş sporda eğitim üçgeni*. Bağırhan Yayınları.

Özsoy, S. (2006). *Eğitim Hakkı Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem*. Eğitim Bilim Toplum 2(6). ss. 58-83.

Özsoy, S. (2016). Gazeteci adaylarının toplumsal cinsiyet bağlamında spor medyasına bakışı. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (26), 85-102.

Öztürk, P., & Koca, C. (2017). Sporcu ergen kızların spora katılımının sosyo-ekolojik model ve toplumsal cinsiyet yaklaşımı bağlamında analizi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 139-148.

Pahlke, E., Hyde J. & Allison, C. (2014). The effects of single sex compared with coeducational school on students’ performance and attitudes: *A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 40(4), 1042–1072.

Parker, A. (1996). The construction of masculinity within boys' physical education. *Gender and Education*, 8(2), 141-158.

Parker, M. (2017). Motivation and engagement in boys-only physical education classes. *Human Kinetics*.

Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. D. (2012). Sport education: A panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same?. *Sport, Education and Society*, 17(4), 479-496.

Patterson, D. L., & Collins, J. (2012). Middle school girls'perceptions of their physical education classes and teachers. *Medicina Sportiva*, 16(1).

Pelak, C. F. (2005). Negotiating gender/race/class constraints in the new South

Africa: A case study of women's soccer. *International review for the sociology of sport*, 40(1), 53-70.

Peragine, V., & Serlenga, L. (2008). Higher education and equality of opportunity in Italy. *Research on Economic Inequality*, 16, 67-97.

Pfister, G. (2010). Women in sport–gender relations and future perspectives. *Sport in society*, 13(2), 234-248.

Pfister, G. (2011). Gender equality and (elite) sport. *Enlarged Partial agreement on sport*.

Pfister, G. (2011). Muslim women and sport in diasporas: Theories, discourses and practices—analysing the case of Denmark. *Muslim women and sport*, 41-76.

Pühse, U. (2005). *International comparison of physical education: Concepts, problems, prospects*. Meyer & Meyer Verlag.

Ragins, BR, & Winkel, DE (2011). İş ilişkilerinde cinsiyet, duygu ve güç. *İnsan Kaynakları Yönetimi İncelemesi*, 21(4), 377-393.

Rice, F. P. (1999). Intimate relationships, marriages, and families. (No Title).

Rice, F. P., & Dolgin, K. G. (2002). *The adolescent: Development, relationships, and culture*. Allyn & Bacon.

Riemer, B. A., ve Visio, M. E. (2003). Gender typing of sports: an investigation of Metheny's classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 193-204.

Riordan, C. (1990). *Girls and boys in school: Together or separate?* New York: Teachers College Press.

Roberson, A. E. (2010). The efficacy of single-sex education: testing for selection and school quality effects.

Rousseau, J. J. (1956). *Emil yahut terbiyeye dair* (çev. HZ Ülken, AR Ülgener ve S. Güzey). İstanbul: Türkiye Yayınevi.

Sabancı, A. (2008). *Eğitimin Temel Kavramları İçinde Eğitim Bilime Giriş*. Toprakçı E. (Editör), 1. Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara.

Sağın, A. E., & Yücekaya, M. A. (2024). Ters Yüz Öğrenmenin Eğitimdeki Rolü: Beden Eğitimi ve Spor Uygulamaları Üzerine Sistematik Bir İnceleme. Sportif Bakış: *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2).

Salomone, R. C. (2003). *Same, different, equal: Rethinking single-sex schooling*. Yale University Press.

Sancar, A., & Sever, C. (2005). *Sport and Gender*. SDC (2005). Sport for

Development and Peace, Berne/Switzerland: Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC).

Sax, L. (2006). Six degrees of separation: What teachers need to know about the emerging science of sex differences. *Educational horizons*, 84(3), 190-200.

Scruton, S. (2018). Feminism and PE: Does gender still matter?. *The Palgrave handbook of feminism and sport, leisure and physical education*, 25-42.

Scruton, S. (2018). *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions*. Routledge.

Scruton, S. H. E. I. L. A. (1995). Gender and girls' physical education: Future policy, future directions. *Debates and issues in feminist research and pedagogy*, 90-107.

Sennett, R. (2017). *Saygı Eşit Olmayan Bir Dünyada*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Settles, I. H., Jellison, W. A., & Pratt-Hyatt, J. S. (2009). Identification with multiple social groups: The moderating role of identity change over time among women-scientists. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 856-867.

Sevim, Y., (1997). *Antrenman Bilgisi*. Tutibay Ankara: Ltd.Şti.

Shukla, A., & Mishra, M. S. (2022). Feminism and education. *UGC Care Journal*, 43(4), 56-59.

Simons, M. (1999). *Beauvoir and the second sex*. Lanham, MD. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Slater, A., & Tiggemann, M. (2010). "Uncool to do sport": A focus group study of adolescent girls' reasons for withdrawing from physical activity. *Psychology of sport and exercise*, 11(6), 619-626.

Smith, A. L., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2009). Goal orientations, motivational climate, and competitive trait anxiety in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 164-173.

Smith, A., & Stidder, G. (2012). *Developing inclusive school practice: A practical guide*. Routledge.

Smith, CC, & Wilkins, BMK (2002). *Cinsiyet ve beden eğitimi: Çağdaş konular ve gelecekteki yönler*.

Smith, J., & Brown, L. (2019). Performance anxiety and participation in coeducational vs. single-sex sports classes. *Sports and Education Review*, 10(3), 145-160.

Smith, L. (2018). Building confidence through camaraderie: Male students in single-sex PE settings. *Physical Education Review*, 44(2), 120-134.

Smith, L. (2019). Understanding boys' participation in single-sex physical education: The role of peer support. *Journal of School Health and Physical Education*, 46(3), 201-213.

Solmon, M. A. (2014). Physical education, sports, and gender in schools. *Advances in child development and behavior*, 47, 117-150.

Soytürk, M., & Öztürk, Ö. T. (2020). Ders dışı sporla ilgili oyunların lise öğrencilerinin davranış örüntülerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202).

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4-28.

Spor Genel Müdürlüğü. (2017). *Türkiye geneli toplam faal kadın ve erkek sporcunun listesi*. <https://www.sgm.gov.tr>

Stanberry, K. (2013). Single-sex education: the pros and cons. *Web retrieved*, 25.

Stothart, B. (2000). Toprağa çakılan çiviler: Yeni Zelanda beden eğitimi tarihindeki dönüm noktaları. *Yeni Zelanda Beden Eğitimi Öğretmeni*, 33 (2), 5.

Strcmeyer, H. (1983). *Leibeserziehung Und Schulssport*. Österreichhiseber Bundeswerby.

Sullivan, A., Joshi, H., & Leonard, D. (2010). Single-sex schooling and academic attainment at school and through the lifecourse. *American Educational Research Journal*, 47(1), 6-36.

Sümertaş, H. (2011). *Türkiye Futbol Federasyonunda çalışan personelin kadının çalışmasına yönelik tutumlarının ve toplumsal cinsiyet rol eğilimlerinin belirlenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Şafak, Ş., ÇOPUR, Z., & Özkan, M. (2006). Çocukların evle ilgili faaliyetlere harcadıkları zamanın incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*.

Şahin, H. M. (2005). *Beden eğitimi ve spor sözlüğü*.

Şimşek, H. (2011). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Kadın Üreme Sağlığına Etkisi: Türkiye Örneği. *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(2): 119-126.

Talimciler, A. (2015). *Sporun sosyolojisi sosyolojinin sporu*. (2. Baskı). İstanbul: Bağlam.

Tamer, K., & Pulur, A. (2001). Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri. *Ankara: Kozan Ofset*.

Tan, AS (1979). TV güzellik reklamları ve ergenlik çağındaki kadın izleyicilerin rol beklentileri. *Journalism Quarterly*, 56(2), 283-288.

Tan, M. (2000). Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği. Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş. TUSIAD. İstanbul: 21-116.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.

Taylor, P., Williams, D., & Clark, M. (2022). Male student perceptions of gender-segregated PE: A comparative study. *Educational Research in Sports*, 9(1), 45-63.

Taylor, P., & Johnson, H. (2017). Adolescence and education: Challenges in single-gender schools. *Youth & Society*, 49(4), 489-507.

Taylor, R., & Hall, P. (2021). Social development in single-gender PE settings. *Educational Review*, 73(4), 487-502.

Taylor, S., & Lee, K. (2021). Competitive spirit and peer bonding in boys' sports education. *Sport and Society*, 26(4), 567-580.

TDK, T. S. (1988). *Türk Dil Kurumu Yayını*.

Tekel, E. (2020). İstenmeyen öğrenci davranışları: Bir erkek lisesi örneği. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 57-68.

Temel, C., & Avşar, P. (2009). *İlköğretim beden eğitimi dersi 1-8. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı*. Saray Matbaacılık, Ankara.

Temiz, C. N., & Sivrikaya, A. H. (2021). Beden eğitimi ve spor dersinde karşılaşılan sorunların incelenmesi (Yurt içi ve yurt dışı değerlendirmesi). *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 12-39.

Tezcan, M. (2016). *Eğitim Sosyolojisi (16. bs.)*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Thompson, A. (2003). Caring in context: Four feminist theories on gender and education. *Curriculum Inquiry*, 33(1), 9-65.

Topuz, S. K., & Erkanlı, H. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle analizi. *Alternative Politics/Alternatif Politika*, 8(2).

Treanor, L., Graber, K. C., Housner, L.D., & Wiegand, R. L. (2015). Gender

differences in adolescents' motivation for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 604-617.

Tunç, H. (2024). Karma Ya Da Tek Cinsiyetli Eğitimle İlgili Tipoloji Denemesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (43), 27-47.

Türkiye Cumhuriyeti (2004). *Kadının Durumu Genel Müdürlüğü Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun* (Kanun No. 5251). Resmî Gazete, 25690, 10 Aralık 2004. <https://www.resmigazete.gov.tr>

Türkoğlu, A. (1997). *8 yıllık temel eğitim ve yöneltme*.

Uçar, R. U. (2017). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin profili, akademik eğilimleri ve aldıkları eğitime ilişkin memnuniyet algıları (inönü üniversitesi örneği). *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 105-178.

Uğurlu, F. M. (2015). Türkiyede beden eğitimi derslerinin tek cinsiyetli ve karma olması durumuna ilişkin paydaş algıları (öğrenciler, beden eğitimi öğretmenleri, veliler ve üniversite öğretim elemanları).

Uluslararası Çalışma Ofisi. Cinsiyet Eşitliği Bürosu. (2004). *Cinsiyet Eşitliğini Teşvik Etme: Kadın İşçileri Özellikle İlgilendiren ILO Sözleşmeleri ve Tavsiyeleri Rehberi*. Uluslararası Çalışma Örgütü.

UNESCO, (2015). *Global education monitoring report*. Retrieved March 2025, from <http://en.unesco.org/gem-report/>

UNESCO, (2017). *Cracking the code: Education of girls and women in science, technology, engineering, and mathematics (STEM)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Ünal, I. (2010). Çokkültürlülüğü hak temelinde anla(mlandır)mak: Eğitimde çokkültürlülük için bir çerçeve. *Uluslararası Katılımlı Anadilinde Eğitim Sempozyumu 2 (30-31 Mayıs 2009)*. Eğitim Sen Yayınları.

Ünlü, H., & Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 45-56.

Vandier, B. (2011). *The impact of school facilities on the learning environment*. Doctorate Thesis, Capella University, America.

Variş, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, (146).

Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 35, 29-56.

Vertinsky, P. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: The quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44(3), 373-396.

Vescovi, J. D. (2016). The physiological demands of rugby and the impact on training and match performance. *Sports Medicine*, 46(3), 407-421.

Walseth, K. (2016). Sport within Muslim organizations in Norway: Ethnic segregation and religious protection. *Communication & Sport*, 4(2), 176-195.

Weiler, K. (1988). *Women Teaching for Change: Gender, Class & Power. Critical Studies in Education Series*. Bergin & Garvey Publishers, One Madison Ave., New York, NY 10010 (hardcover, ISBN-0-89789-127-9--\$29.95; papercover, ISBN-0-89789-128-7--\$12.95).

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151.

White, G., Ruther, M., & Kahn, J. (2016). Educational inequality in India: An analysis of gender differences in reading and mathematics. *India Human Development Survey*.

Wicker, P. ve Breuer, C. (2011). Alman kar amacı gütmeyen spor kulüplerinde kaynak kıtlığı. *Spor yönetimi incelemesi*, 14(2), 188-201.

Wilde, K. (2007). Women in sport: Gender stereotypes in the past and present. *University of Athabasca Women's and Gender Studies*, 1-10.

Williams, J. (2020). Encouraging cooperation in boys' physical education classes. *Education and Sport Quarterly*, 15(2), 78-89.

Wills, R., Kilpatrick, S., & Hutton, B. (2006). Single-sex classes in co-educational schools. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), 277-291.

Women, U. N. (2019). *Progress of the world's women 2019–2020*. UN Women.

Women, U. N. (2020). *Country gender equality profile. Georgia*.

World Economic Forum. (2023). *Global gender gap report 2023*. Retrieved from <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2023/>

Wright, J. (1996). The construction of complementarity in physical education. *Gend Educ*, 8, 61-97.

Wuest, D. A., & Bucher, C. A. (1999). Foundations of physical education and sport. (*No Title*).

Yağcı, E. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Dergisi, 14(2), 51-64.

Yamaner, F. (2014). *Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler*. Bursa: Ekin Basım Yayın.

Yarayan, Y. E., Güngör, N., Çelik, O. B., & Gülşen, D. B. A. (2022). Yol analizi: Sporcu kimliği bağlamında psikolojik performans stratejilerini tahmin etme. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 699-712.

Yaprak, P., & Amman, M. T. (2006). Sporda cinsiyetçi yapı ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaklaşımları. *9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Muğla*.

Yen-Ting, L. (2018). New Concepts of Equality of Educational Opportunity. *Universal Journal of Educational Research* 6(3): 399-403.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baski: 1999-2018).

Yıldız, S. M. (2007). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Eğitim Hizmetleri Kalitesini Etkileyen Faktörler. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 451-462.

Yıldız, İ. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Öğrencilerin Spor Dalı Edimine Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, S. M. (2009). *Spor ve Fiziksel Etkinlik Hizmetleri: Geniş Bir Sınıflama*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Yılmaz, A., & Namlı, S. (2017). The opinions of supervising teachers and teacher cadidates participated to teaching practice about professional competency. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 3061-3077.

Yurdigül, Y., & Batur, Ö. G. D. M. (2023). Toplumsal cinsiyet ekseninde dijital platformlarda kadın ve erkek temsili: “Arayış” dizisi. *Uluslararası İletişim ve Sanat Dergisi*, 4(Özel Sayı), 81-96.

Yurdigül, Y., & Yurdigül, A. (2014). Presentation of the marginal identity on television news (The Turkey example). *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 18(2).

Yücel, A. S., Eskiyecek, C. G., Çiftçi, İ., Tan, Ç., Savucu, Y., & Türkmen, A. (2018). Lisans Öğrencilerinin Sporda Sürdürülebilirliğe İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Firat Üniversitesi Örneği). *Mukaddime*, 9(2), 261-292.

Zorba, E., İkizler, H., Tekin, A., & Miçoğullar, O. (2006). *Herkes için spor*. Morpa Kültür Yayınları.

ÖZGEÇMİŞ

