

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KADIN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GENÇ İŞÇİLERİN CİNSİYETLENME SÜRECİ:
ŞİŞLİ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
ÖRNEĞİ**

Yasemin YILMAZ

2501171261

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ Berrin OKTAY YILMAZ

İSTANBUL - 2021

ÖZ

GENÇ İŞÇİLERİN CİNSİYETLENME SÜRECİ: ŞİŞLİ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ

YASEMİN YILMAZ

Neoliberalizmin eğitim alanındaki en büyük etkilerinden biri, meslek liselerinin, daha çok yoksul ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü kurumlar haline gelmesidir. Üstelik bu kurumlardan mezun olan öğrenciler çoğunlukla güvencesiz işlerde istihdam edilmektedirler. Kız öğrencilerin de kayıt yaptırdığı, erkek öğrenci yoğunluklu bir meslek lisesinde, öğrencilerin cinsiyetlenme süreçlerinde neoliberalizmin bu sonuçları da etkili olmaktadır. Bu tez, güvencesiz de olsa işgücünün yeniden üretiminin temel kurumu olmaya devam eden meslek liselerini Louis Althusser'in “İdeolojik Aygıt” kavramının odağına alırken, okul içi iktidar ilişkilerini Michel Foucault'nun “disiplinci iktidar” kavramıyla okumakta ve öğrencilerin cinsiyet bölünmesini, Pierre Bourdieu'nun cinsiyeti “habitus” olarak değerlendiren kavramsallaştırmasının izinden giderek açıklamaya çalışmaktadır.

Bu kapsamda bu araştırma, Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde, öğrencilerin yaşam pratiklerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel bir yöntem olan feminist yöntem kullanılarak yapılmış, etnografik bir saha araştırmasıdır. Veriler katılımcı gözlemle ve yarı yapılandırılmış araştırma sorularının yer aldığı derinlemesine görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmada, geleneksel ve hiyerarşik bir yapıya sahip bu meslek lisesinde, cinsiyetlenme bağlamında kız öğrencilerin cinsiyet tanımlarını esnettikleri ve daha eşitlikçi davranışlar sergiledikleri, erkek öğrencilerin ise cinsiyet sınırları konusunda daha katı davrandıkları ve dönüşüme daha kapalı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Cinsiyetlenme, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Neoliberalizm, Habitus, Disiplinci İktidar, İdeolojik Aygıt, Feminist Yöntem, Etnografik Saha Araştırması

ABSTRACT

THE SEXUATION PROCESS OF YOUNG WORKERS: THE CASE OF ŞİŞLİ VOCATIONAL AND TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOL

YASEMİN YILMAZ

One of the most significant effects of neoliberalism in the field of education is that vocational high schools mostly become institutions where poor families' children study. Moreover, students who graduate from these institutions are mostly employed in precarious jobs. These results of neoliberalism are also effective in sexuation process of students in a male-dominated vocational high school where female students also study. This thesis focuses on vocational high schools, which continue to be the main institution of the reproduction of the workforce, albeit precarious employment, through Louis Althusser's concept of "Ideological Apparatus", reads power relations within schools through Michel Foucault's concept of "Disciplinary Power", and tries to explain the gender division of the students through Pierre Bourdieu's conceptualization interpreting gender as "habitus".

Within this scope, this study is an ethnographic field research carried out in Şişli Vocational and Technical Anatolian High School in order to reveal the life practices and experiences of the students, using the feminist method which is a qualitative method. The data have been obtained through participant observation and in-depth interviews with semi-structured research questions. In the study, it has been concluded that female students bend their sex definitions and exhibit more egalitarian behaviors in the context of sexuation, while male students behave more rigidly about sex/gender boundaries and are more resistant to transformation in this vocational high school which has a traditional and hierarchical structure.

Keywords: Sex, Gender, Sexuation, Vocational and Technical Anatolian High School, Industrial Vocational High School, Neoliberalism, Habitus, Disciplinary Power, Ideological Apparatus, Feminist Method, Ethnographic Field Research

ÖNSÖZ

Egemen güçlerin ve iktidarların kendi ideolojilerini inşa ettiği kurumlardan biri olan okulların, toplumsal farklılıkların ve bir parçası olmaktan onur duyduğum zorlu feminist mücadelenin birikimi sayesinde patriarkal bir illüzyon olduğu çoktan ifşa olan verili cinsiyet kodlarının nasıl yeniden üretildiğini, erkek hegemonyasının nasıl işlediğini, bu eril yapılanma içerisinde kız öğrencilerin ne tür mücadele yolları çizdiğini analiz etmek bakımından önemi, bu kurumlardan “eril kültür”ün en yoğun yaşandığı endüstri meslek liselerinden birisini, Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’ni, bu tezin konusu yapmıştır. Çoğunlukla toplumun en alt sınıfına mensup ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü ve “erkek meslekleri” olarak görülen bölümlerin yer aldığı, cinsiyetlendirilmiş bu okulda, kız öğrencilerin sınırlı sayıda varlığı, bir yarılma eksenini olarak cinsiyetin pozisyonuna, araştırmaya değer bir farklılık katmıştır. Araştırma öncesinde ve sırasında, kız öğrencilerin eril kültürle baş etme yöntemlerine ve mücadelelerine tanık olmak, bu araştırmanın hem ilhamı hem de motivasyon kaynağı olmuştur.

Bu tezin oluşmasında birçok kişinin çeşitli şekillerde katkısı oldu. Öncelikle, hayatlarının bir parçası olmama ve onlardan çok şey öğrenmeme izin verdikleri için çalışmaya katılan Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerine ve öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum. Araştırma süresince hiç yanımdan ayrılmadılar ve araştırmaya katkı sağlamak için desteklerini hiç esirgemediler.

Tez danışmanım Dr. Öğret. Üyesi Berrin Oktay Yılmaz’a, yüksek lisans programının başlangıcından bu yana hem ders sürecindeki değerli katkıları hem de tez sürecimdeki koşulsuz desteği, inancı, güler yüzlü tavrı ve titiz, özenli katkıları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli Tez Savunma Jüri hocalarım Prof. Dr. Bedia Demiriş’e ve Dr. Öğr. Üyesi Gizem Orçin’e cesaretimi arttırıcı katkılarından ötürü çok teşekkür ederim.

Gündelik hayattaki tüm eşitsizliklere kafa yorabileceğim bir alan sunan ve bu tezin oluşmasında büyük katkıları olan İstanbul Üniversitesi Kadın Çalışmaları Bölümü’ndeki derslerini ilgiyle takip ettiğim hocalarıma teşekkürü bir borç biliyorum.

Yüksek Lisans tez çalışmamı 2210/A Genel Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı ile destekleyen TÜBİTAK’a teşekkür ederim.

Benim bugünkü insan olmamı sağlayan canım annem Aynur Bülbül, babam Mustafa Bülbül ve kardeşlerim Canan Bülbül ve Oğuzhan Bülbül’e her türlü destekleri ve yardımları için teşekkür ederim.

Tez sürecimi aşama aşama takip eden, hep yüzümün gülmesini sağlayan, tüm süreçte yanımda olan arkadaşlarım Ayla Aytaç Ergürtuna, Gaye Akpolat ve Barış Akpolat’a, değerli katkıları için Rıdvan Yılmaz’a çok teşekkür ederim.

Desteğe ve motivasyona her ihtiyacım olduğunda yanımda olan, beni kolumdan tutup kaldıran, bana kendimi hep iyi hissettiren arkadaşlarım Serkan Derdiyok ve Raziye Hayal’e çok teşekkür ederim.

En yakın arkadaşım, hayatımın her anının güzelliği Özge Zaugg’a onca yoğunluğu arasında tez sürecindeki hiçbir acil yardım isteğimi geri çevirmediği için minnettarım.

Tüm sıkıntı ve mutluluk anlarımı benimle birlikte paylaşan, kadın dayanışmasının ne kadar güçlü ve önemli olduğunu bana her gün tekrar hatırlatan Lütfiye Pınar Alkan, Kübra Ayçiçek Akçelik, Murat Koçak, Ece Kadıköylü, Egemen Kepekçi, Meryem Nur Çoban, Pınar Karadağ, Merve Çeltikçi ve en çok da tezimi satır satır okuyup, emek veren, yapıcı eleştirilerde bulunan, tezimin imlasına varana kadar her türlü düzeltmeyi yapan Hazal Güvenç, Gaye Polat Taşpınar ve Pelin Akman’a yürekten teşekkür ediyorum. Bu tezi onlarsız bitirmem mümkün olmazdı.

Bu süreçte hep yanımda olan, yükümü azaltan, her pes ettiğimde beni yüreklendiren, tezimin her satırını usanmadan okuyup benimle birlikte düşünen Yakup Yılmaz’a büyük bir gönül borcu duyuyorum. Ona olan minnettarlığımı hiçbir kelime ifade edemez.

Tezimi mücadeleden vazgeçmeyen tüm kadınlara ithaf ediyorum.

İstanbul, 2021
Yasemin Yılmaz

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
GRAFİKLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

CİNSİYET VE TOPLUMSAL CİNSİYETİN KAVRAMSALLAŞTIRILMASI

1.1. Cinsiyet Kavramının Kısa Tarihi	9
1.2. Bir Analiz Kategorisi Olarak Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyetin İnşası	13
1.3. Araştırmanın Dayandığı Cinsiyet Kavramsallaştırması	19

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM, MESLEK LİSELERİ VE CİNSİYETLENME

2.1. Bir İdeolojik Aygıt Olarak Eğitim ve Cinsiyetlenme	24
2.2. Neoliberal Politikaların Türkiye’deki Eğitime ve Meslek Liselerine Etkisi	41
2.3. Cinsiyetlenme ve Eğitim İlişkisi	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

GENÇ İŞÇİLER OLARAK ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYETLENME SÜRECİNE YÖNELİK ARAŞTIRMANIN BULGULARI

3.1. Araştırma Tasarımı	57
3.1.1. Araştırmanın Amacı	57
3.1.2. Araştırmanın Yöntemi	58

3.1.3. Araştırma Evreni ve Örneklem	61
3.1.4. Veri Toplama Tekniği ve Verilerin Analizi	64
3.1.5. Sınırlılıklar	65
3.2. Araştırma Bulguları.....	66
3.2.1. Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Cinsiyetlenme Süreci ve Aile	66
3.2.1.1. Sosyo-Ekonomik Durum.....	67
3.2.1.2. Sosyal Etkinlikler ve Boş Zaman Aktiviteleri	74
3.2.1.3. Eğitim Sürecinde Ailelerin Rolü.....	79
3.2.1.4. Ailede Kadınlık/Erkeklik Roller ve Cinsiyetlenme	82
3.2.2. Endüstri Meslek Lisesinde Öğrencilerin Cinsiyetlenme Süreci ve Okul	87
3.2.2.1. Okulu Tercih Sebebi ve Okul Hakkındaki Görüşler	88
3.2.2.2. Bir Erkek Mekânı Olarak Endüstri Meslek Lisesi	97
3.2.2.3. Mesleklerin Cinsiyetlendirilmesi	108
3.2.2.4. Okulun Cinsiyetlenme Üzerindeki Etkisi	117
3.2.3. Gelecek Planları	127
3.2.4. Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Tutum ve Davranışları	135
SONUÇ	146
KAYNAKÇA	153
EKLER	167

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.: 11. Sınıf AMP Ders Dağılımı.....	46
Tablo 2.2.: 11. Sınıf ATP Ders Dağılımı	46
Tablo 2.3.: 12. Sınıf AMP Ders Dağılımı.....	46
Tablo 2.4.: 12. Sınıf ATP Ders Dağılımı.....	46
Tablo 2.5.: Araştırma Sahasındaki Şirketlerin Ar-Ge Çalışanları: Unvan ve Cinsiyete Göre.....	56
Tablo 3.1.: Katılımcı Listesi.....	63
Tablo 3.2.: Araştırmada Analize Esas Görüşülen Öğrencilerin Ailelerine İlişkin Özet Bilgiler.....	67
Tablo 3.3.: 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılındaki Kız-Erkek Öğrenci Sayıları.....	113
Tablo 3.4.: Okuldaki Atölye ve Kültür Öğretmenlerinin Cinsiyet Temelli Dağılımı...	138

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 2.1.: Cinsiyete Göre En Az Bir Eğitim Düzeyini Tamamlayanların Oranı (%)
2008-2019 50

Grafik 3.1: Katılımcıların Meslek Lisesini Tercih Etme Sebebi 90



KISALTMALAR LİSTESİ

AMP	: Anadolu Meslek Programı
A.Ş.	: Anonim Şirketi
ATP	: Anadolu Teknik Programı
AVM	: Alışveriş Merkezi
CEDAW	: Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Yok Edilmesi Sözleşmesi)
Çev	: Çeviren
DİA	: Devletin İdeolojik Aygıtları
Der	: Derleyen
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
ETCEP	: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
SKA	: Sürdürülebilir Kalkınma Araştırması
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TALİS	: Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi)
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TSKB	: Türkiye Sınai Kalkınma Bankası
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TÜRK-İŞ	: Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

Formal olarak tanımlanmış amacı, bilgi ve beceri ile donatılmış, aydın nesiller yetiştirmek gibi görünse de eğitim aslında egemen güçlerin ve iktidarların kendi ideolojilerini düzenlerini daim kılmak üzere işledikleri bir ağ olmuştur (Althusser, 2017). En kaba haliyle denetleme ve yeniden üretim işlevi ile sınırları çizilebilecek ideoloji, eğitimin örgütlenmesindeki ve yapılanmasındaki asıl belirleyici etmendir. Piyasa ekonomisinin her türlü kısıtlamadan azade olduğu en serbest halinin yaşandığı neoliberal dönemde eğitimin bu işlevleri devam ederken sınıflar arası eşitsizlik üreten ayrıştırıcı özelliği daha keskinleşmiştir. Eğitimin fonksiyonu neoliberal iklimde büyük oranda denetlemeye indirgenmiş olup, bu değişim eğitimin ideolojik içeriğini Türkiye’de özellikle “islamcılık”a ve muhafazakarlığa yönlendirmektedir. Eğitimin, öğrencinin geleceği üstündeki belirleyiciliği azalmakta hem eşitsizlik üreten hem de mevcut eşitsizlikleri derinleştiren etkileri, içeriğin “islamcılık” vurgusu (islam dini merkezli ders sayısının artması, imam hatipleşmenin artması, ders kitaplarının yazımında “islamcı” perspektifin uygulanması, vs.) ve denetleyicilik işlevi ile birlikte artmaktadır (Coşkun, Şentürk, 2012:165-178).

Neoliberal politikaların eğitim açısından önemli çıktılarından biri, eğitim kurumlarından iş piyasasına giden sürecin güvencesiz işlerle sonlanmasıdır. Bunun bir nedeni güvencesiz çalışmanın baskın çalışma biçimi olması iken (Standing, 2011), diğer nedeni eğitim kurumlarının bu varsayım üstüne örgütlenmesidir. Güvencesiz işlerde daha çok kadınlar istihdam edildiğinden, neoliberalizm sadece sınıfsal eşitsizlikleri değil, cinsiyet eşitsizliklerini de derinleştirmektedir (Esping-Andersen, 2011:77-100). Bu eşitsizliğin derinleşmesinde ve doğallaşmasında toplumsal uzamı oluşturan pek çok kurum içerisinde etki payı en büyük olan okullardır. Türkiye’nin özellikle son on yılında ders kitaplarında, müfredatta ve eğitim sisteminde yapılan değişikliklerle ikili cinsiyet bölünmesi daha belirgin hale gelmekte, okulların patriarkal yapısı ve karar mekanizmalarında büyük oranda erkeklerin yer alması, kadınları bu yapı içerisinde daha dezavantajlı duruma getirmektedir. Özellikle “erkeklik”le ya da “kadınlık”la özdeşleştirilen meslek

bölümlerinin yer aldığı, bir anlamda cinsiyetlendirilen meslek liselerinde cinsiyet bölünmesi kendini daha da belli etmektedir. Tüm bu dinamikler ışığında, katılımcı gözlemin yapıldığı, etnografik bir saha çalışması olan bu araştırmada “erkeklik”le özdeşleştirilen meslek bölümlerinin yer aldığı Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’ndeki öğrencilerin cinsiyetlenme süreçleri, feminist yöntemin imkanlarından yararlanılarak gözlemlenmekte ve analiz edilmeye çalışılmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin eğitim düzeni içinde kendilerini nasıl konumlandıkları; cinsiyet kimliklerini, cinsel yönelimlerini ve toplumsal cinsiyet rollerini nasıl edindikleri; bu konumda kendilerini nasıl ifade ettikleri; normlar belirleniminde yaşayan varlıklar olarak bu normları ne düzeyde ve nasıl ürettikleri ve yeniden ürettikleri; cinsiyet kalıp yargılarından ne düzeyde etkilendikleri; bu süreçte hangi dinamiklerin işlediği ve eğitim ortamının etkisinin ne olduğu gibi sorulara yanıt aranmaktadır.

Eğitim alanında etnografik araştırmaların artmasıyla birlikte okullarda cinsiyet ve toplumsal cinsiyete odaklanan çalışmalar da önem kazanmaktadır. Mevcut literatür incelendiğinde Türkiye’de eğitim ve toplumsal cinsiyet alanında yapılmış çok sayıda çalışma, yazılmış birçok tez ve kitap vardır ancak Türkiye’deki son dönem neoliberal politikalarla birlikte eğitimi cinsiyet/toplumsal cinsiyet bağlamında analiz etmiş nitel çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Eğitim ve toplumsal cinsiyet alanında çalışmalar yapan Fevziye Sayılan ve Alev Özkazanç, mevcut literatürün bu boşluğunu şöyle belirtmektedirler:

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

Sayılan ve Özkazanç 2009 yılında yaptıkları “İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi” isimli saha araştırmasında, neoliberal dönüşümlerin eğitimin anlam ve işlevini nasıl değiştirdiğini analiz ettikten sonra iktidar ve toplumsal cinsiyet ilişkilerini anlamaya çalışmışlardır. Araştırma evreni, Ankara’nın merkezindeki

eski bir gecekondü mahallesi ile orta sınıfın yaşadığı mahallelerin arasında yer alan bir devlet lisesidir. Araştırmada, resmi söylemde inkâr edilmesine rağmen okulların sınıfsal kimlikler ve eril toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretildiği kurumlar olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu inkâr, eşitsizlikler sonucunda okul tarafından dışlanan öğrencilerin direnişini de beraberinde getirmektedir (Sayılan, Özkazanç, 2009:103-137). Bu çalışma okullardaki eril yapılanmanın arka planını ve eğitimin nasıl cinsiyetlendirildiğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Sayılan, Özkazanç ve Elif Ekin Akşit'in "Filizlerin Mucizeleri" adlı sosyal sorumluluk projesi kapsamında birlikte yürüttükleri "Toplumsal Cinsiyet ve Mesleki Eğitim: Mesleki Teknik Lise Kız Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışma, Türkiye'de teknik meslek liselerindeki kız öğrencilerin yaşadığı sorunları toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma Ankara, Kocaeli, Sakarya, Bursa ve Eskişehir'de 6 okulda hem nitel hem de nicel veriler toplanarak yapılmıştır. Çalışma kapsamında öğrenci, öğretmen ve eğitimcilerle görüşülmüştür. Kız öğrencilerin erkeklerle özdeşleştirilmiş bir alanda olmaktan dolayı mutlu ve ayrıcalıklı hissettiği, daha çok kız öğrencinin bu alanları seçmesini istedikleri, emekçi ailelerde ebeveynlerin, özellikle de babaların kızlarını desteklediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Sayılan, Özkazanç, Akşit, 2018:150-161).

İlgın Erdem'in, 2008 yılında Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü yüksek lisans tezi olarak yaptığı "Yeni Çağ'da Endüstri Mesleki Eğitimle Üretilen Yeni İşçiler: Alibeyköy Okulu'nda İşçi Sınıfı Deneyimi" adlı saha araştırması neoliberalizm ve sanayisizleşme bağlamında genç işçi sınıfının mesleki eğitim yoluyla inşasını konu edinmektedir. Araştırmada bu sınıfın üyelerinin, eğitimin disiplin mekanizmasına karşı geliştirebileceği stratejilere odaklanmaya çalışılmıştır. Etnik ayrımcılık ve eril performanslara karşı geliştirilen bu stratejilerin okulla paralel olarak, gençleri neoliberal çağda yeni işçiler olmaya hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdem'in bu çalışması, Neoliberalizm bağlamında meslek liselerinin dönüşümünü ele alması ve Alibeyköy Endüstri Meslek

Lisesi'nin yapısal olarak Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'yle benzerlik göstermesi bakımından bu tez için dikkate değerdir (Erdem, 2008).

Ebru Eren Deniz tarafından yapılmış “Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rol ve Kimliklerinin İnşasına Yol Açan Süreçlerin Analizi (Ankara İli Mamak İlçesinde Bir Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi Örneği)” adlı tez, eğitim sürecinde cinsiyet/toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin hangi süreçlerle üretildiğini ve yeniden üretildiğini, bunun sonucunda hangi direniş pratiklerinin ortaya çıktığını kız öğrencilerin kendi deneyimleri aracılığıyla anlamayı amaçlamıştır (Eren Deniz, 2014). Eren Deniz'in bu çalışması, hem bir meslek lisesinde yapılmış saha araştırması olması hem de öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşa sürecine odaklanması bakımından bu tez için önem teşkil etmektedir. Ayrıca tezin görüşme soruları hazırlanırken bu çalışmanın görüşme formundan da faydalanılmıştır.

Eğitim ve sınıf çalışmaları alanında literatüre büyük katkı sağlayan etnografik çalışmalardan biri de Paul Willis'in 70'lerde İngiltere'de işçi sınıfının ağırlıklı yaşadığı bir bölgede, bir erkek lisesinde öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmadır. Okul kurallarına uymayı, okulun disiplinine tabi olmayı reddeden erkek öğrencilerle yürütülen bu çalışma Türkiye'de “İşçiliği Öğrenmek: Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?” başlığıyla yayınlanmış ve birçok çalışmaya da kaynaklık etmiştir. Willis çalışmasında, işçi sınıfı ailelerin çocuklarının hangi süreçlerden geçerek yine işçi sınıfına mensup yetişkin bireyler haline geldiklerini açıklayarak bu sürecin dinamiklerini analiz etmiştir (Willis, 2016). Willis'in öğrencilerin kendi deneyimlerini doğrudan aktardığı bu çalışması okullarda saha araştırmaları yapılmasının önünü açarak eğitime öğrencilerin gözünden bakmamıza imkân tanımıştır. Ancak Willis bu çalışmasında, “erkeklik” ve “kadınlık” arasındaki karmaşık ilişkiyi gösteren ampirik verilerin detaylı analizini yapmamış, patriarkal ilişkilerden çok sınıf ilişkileri üzerinde durmuştur.

Eğitim ve cinsiyet eşitliği bağlamında, geçmişte kurumların da yürüttüğü proje bazında çalışmalar mevcuttur. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından, eğitim sisteminin tamamında toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir yaklaşımın

benimsenmesi amacıyla Avrupa Birliği ve Türkiye tarafından finanse edilen ETCEP (Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi) adlı proje yürütülmüştür. Proje, okullarda cinsiyet eşitsizliğinin olmadığı ortamların yaratılmasını, müfredatın ve ders materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelenmesini, öğrencilerin, öğretmenlerin, idari personelin ve ebeveynlerin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalıklarını artırmayı hedeflemiştir (britishcouncil.org.tr). Tezde bu proje kapsamında yapılmış araştırmaların verilerinden de faydalanılmıştır. Ancak 2014 yılında okullarda uygulamaya konulan bu projenin pilot uygulamaları, 2019 yılının Ocak ayında sonlandırılmıştır. Aynı yıl şubat ayının ortasında YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) “Yüksek Öğretim Kurumları Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi”ni “toplumsal cinsiyet kavramı toplumsal değerlerimize mütenasip değil” sözleriyle durdurduğunu açıklamıştır (<https://bianet.org/bianet/print/205668-yok-toplumsal-cinsiyet-esitligi-projesini-durdurdu>).

Türkiye’de mesleki eğitim ile ilgili mevcut literatür tarandığında, yapılan çalışmaların öğretmenlerin yaşadığı sorunlara, istihdam sorunlarına, müfredatın kapsamına odaklandığı görülmektedir (Kılıçtepe, 2016; Vuranok, 2017; Tan, 2017). Bu çalışmaların çok azı nitel araştırmalara dayanmaktadır. Mesleki eğitimi cinsiyet/toplumsal cinsiyet, ırk ve/veya sınıf bağlamında ele alan etnografik çalışmalar ve kaynaklar neredeyse yukarıda bahsedilen çalışmalarla sınırlıdır. Bu çalışmalar, okullarda toplumsal cinsiyet rollerinin tezahürlerini, cinsiyetçi tutum ve davranışları ortaya çıkarmak, bu cinsiyetlendirilmiş yapıların öğrencilerin geleceklerini nasıl etkilediğini açıklamak, mesleklerde cinsiyet temelli ayrışmaları analiz etmek gibi amaçlar doğrultusunda yapılmıştır. Bu nedenle, kapsamlı bir etnografik çalışmanın eksikliği, bizi bu araştırmayı yapmaya yöneltmiştir. Bu araştırmada ise öğrencilerin eğitim ortamında kendi cinsiyetlenme süreçlerini nasıl deneyimlediklerinin ve buna ne tür hikayeler attettiklerinin izleri sürülmektedir.

Dört bölümden oluşan bu çalışmanın birinci bölümünde; cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve cinsellik kavramları açıklanarak bu kavramların tarihlerine, anlamlarındaki değişime değinilmektedir ve bu kavramlar ekseninde güncel tartışmalar ele alınmaktadır. Bölümün

son başlığında ise cinsiyetlenme kavramı açıklanarak bu araştırmada hangi bağlamda kullanıldığına yer verilmektedir. İkinci bölümde; araştırmanın kuramsal çerçevesi Althusser'in "ideoloji", Foucault'nun "disiplinci iktidar" ve Bourdieu'nun "habitus" kavramlarından faydalanılarak oluşturulmakta, neoliberal uygulamalara bağlı dönüşümler ve bunların hukuksal müdahalelerle örgütlenmesinin dökümü yapılmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin bağlı olduğu uluslararası sözleşmelerdeki toplumsal cinsiyet eşitliği ilgili maddelere yer verilerek, Türkiye'de bu sözleşmelere ne düzeyde bağlı kaldığı incelenmekte ve eğitim sürecinin cinsiyetlenme üzerinde nasıl etkileri olabileceği tartışılmaktadır. Araştırmanın metodolojisine yer verilen üçüncü bölümde; araştırmanın yöntemi, veri toplama teknikleri, araştırma evreni, örneklem ve araştırmanın sınırları açıklanmaktadır. Araştırmanın son bölümü olan dördüncü bölümde ise araştırmacının gözlem ve tespitlerini de içeren saha çalışmasının bulguları, katılımcıların perspektifinden değerlendirilerek yorumlanmakta, katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar onların doğrudan söylemleriyle aktarılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, neoliberalizmin eğitime etkisiyle birlikte emek piyasasının önemli bir bileşeni haline gelen meslek liselerinden biri olan ve "erkeklik"le özdeşleştirilen meslek bölümlerinin yer aldığı Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin cinsiyetlenme sürecini ve bu sürecin okul ve eğitim ile ilişkisini anlamaya çalışmak ve bununla birlikte meslek liselerinde üretilen ve yeniden üretilen cinsiyetçi yapının dönüştürülmesi için olası düzenlemelerin yapılmasına zemin hazırlamaktır. Öğrencilerin cinsiyetlenme sürecinin gözlemlendiği ve analiz edildiği bu tez, feminist yöntem ve etnografik saha araştırmasına dayanan nitel bir araştırmadır. Okul ortamındaki öğrencilerin cinsiyetlenme süreçlerini, hem öğrencilerin gündelik yaşantılarından ve okul deneyimlerinden, onların bakış açısıyla hem de araştırmacının kendi alan deneyimlerinden ve gözlemlerinden yola çıkarak feminist bakış açısıyla irdelemesi, araştırmacıyı bu iki yöntemi birlikte kullanmaya sevk etmiştir. Araştırma boyunca, öğrencilerle eşit ilişkiler kurulmuş; araştırmacının aynı okulda öğretmenlik yapıyor olmasından kaynaklanabilecek olası bir hiyerarşik iletişim biçiminin önüne geçilmek için

gerekli önlemler alınmıştır. Sosyal, politik ve ekonomik yapıların katılımcıların gündelik yaşantısı ve deneyimleri üzerindeki etkisi, eleştirel olarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı, heteronormatif yapıya karşı eleştirel bir farkındalığa sahip olmasına rağmen, araştırma boyunca ikili cinsiyet sistemi çerçevesinde bir tartışma yürütmekte, öğrencilerden “kız öğrenci” ve “oğlan öğrenci” yerine, “kız öğrenci” ve “erkek öğrenci” diye bahsetmektedir. Bunun nedeni, bir toplumsal yapı olan okulda, katılımcı öğretmenlerin ve öğrencilerin “kız-erkek” ikiliğini kullanmış olması, bulguların da bu yönde olmasıdır. Veriler, saha araştırmasında yaygın olarak kullanılan araştırma tekniklerinden olan derinlemesine görüşme ve katılımcı gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’ndeki 30 öğrenci, 7 öğretmen ve 1 idareci ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara rastlantısal olmayan örneklem seçimi tekniği ile ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı, okulda geçirdiği zaman boyunca öğrenci ve öğretmenlerle birçok kez enformel sohbet tarzı görüşmeler yapmıştır.¹

Eğitim ve cinsiyet alanında yapılmış, az sayıdaki etnografik saha çalışmalarından farklı olarak bu çalışmada, erkeklere özgü sayılan meslek bölümlerinin yer aldığı bir endüstri meslek lisesinde hem kız hem erkek öğrencilerle, öğretmenlerle ve bir idareciyle görüşülmüştür. Ayrıca, her sınıf düzeyinden bir kız ve bir erkek öğrenciyle görüşülmüş, öğrencilerin okula başlamalarından mezun olmalarına kadar geçirdikleri dönüşümler ve okulun bu dönüşüme etkisi yorumlanmıştır. Bunun yanında, okuldaki dört bölümden de öğrencilerle görüşülerek bölümler arasındaki kadınlık ve erkeklik rollerinin farkları/benzerlikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının okulda altı yıldır öğretmenlik yapıyor olması ve araştırma süreci boyunca ders dışı zamanlarında da okulda çok fazla zaman geçirmesi, öğrencileri daha yakından tanınmasına, öğrencilerin arkadaş ortamındaki hal ve davranışlarını gözlemlemesine olanak tanımıştır. Böylelikle araştırmacı, öğrencilerin cinsiyet kimliklerinin, cinsel yönelimlerinin ve toplumsal

¹Araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama tekniği ve sınırlılıkları üçüncü bölümde daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

cinsiyet rollerinin oluşmasında hangi dinamiklerin işlediği ile ilgili daha detaylı analiz yapma imkânı bulmuştur. Dolayısıyla bu tez, feminist bir araştırmacı tarafından öğrenci ve öğretmen deneyimlerinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir etnografik saha çalışması olması açısından, konusu ve yöntemi ile özgün bir çalışmadır. Bu anlamda ilgili literatüre anlamlı katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM

CİNSİYET VE TOPLUMSAL CİNSİYETİN KAVRAMSALLAŞTIRILMASI

Feminist tartışmaların hızlı bir dökümüne bakıldığında cinsiyetin sabit, verili bir kategori olmadığı yargısına rahatlıkla ulaşılabilmektedir. Önceleri yalnızca biyoloji/fiziksel yapı ile açıklanan cinsiyet kavramına zamanla toplumsal ve kültürel anlamlar yüklenmiştir. 1970’lerde feminist tarihçiler cinsiyet eşitsizliklerinin yalnızca biyolojik/cinsel farklarla açıklanmasını reddederek cinsiyet farklarından doğan eşitsizliğin toplumsal olarak inşa edildiğini savunmuşlar ve ilk defa toplumsal cinsiyet kavramını kullanmışlardır. Bu yıllardan günümüze kadar farklı anlamlar edinen ve çeşitli kuramsal tartışma alanları açan toplumsal cinsiyet kavramı, feminist hareketin mücadele alanında da önemli politik dönüşümlerin zeminini hazırlamıştır. Tezin kuramsal çerçevesine eşlik eden bu bölümde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının tarihine değinilmekte, bu kavramların anlamlarındaki değişim ve güncel tartışmalar ele alınmaktadır.

1.1. Cinsiyet Kavramının Kısa Tarihi

Cinsiyet ilişkilerinin ilk tarihini ele alan kapsamlı çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Tarih öncesi yaşamda kadınların yönetiminde ilkel bir anaerkil sistemin var olup olmadığına dair tartışmalar hem bir tarih tartışması hem de bununla bağlantılı olarak politik bir tartışma olarak devam etmektedir. Bu anaerkil dünyanın erkekler tarafından nasıl geriletildiğine, patriarkinin temellerinin nasıl atıldığına dair tartışmalar bu başlık altında kendine azımsanmayacak bir hacimde yer bulmaktadır. Ne var ki tarih öncesi çağlar için bu bilgiye ilişkin kanıtlara rastlanmamaktadır. Connell’a göre bu tartışmalar tamamen spekülatiftir, daha sonraki toplumlarda geçerli olan cinsiyete dayalı iş bölümünün geriye doğru bir okumasıdır (Connell, 1998:197).

16. yüzyıla kadar yaygın kullanılmayan cinsiyet kavramı, günümüze kadar farklı dönemlerde, farklı kültürlerde çeşitli şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan sayısız tarihi ve antropolojik çalışma, bize kavramın tarihinin çok eski olmadığını göstermektedir. Bu çalışmalar bize biyolojik yapıyla ilişkilendirilen ikili cinsiyet (kadın-erkek) anlayışının

ve bu anlayıştan doğan dikotomilerin, yeniden sorgulanması gerektiğine dair bir alan açmaktadır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında ikinci dalga feminist hareketle birlikte feminist tarih anlayışı ortaya çıkmış; cinsiyet, cinsellik ve toplumsal cinsiyet kavramları hem feministlerin hem de felsefe, tarih, antropoloji ve psikoloji gibi sosyal bilim dallarının analiz çerçevelerine eklenmiştir.

Tarihçi Laqueur'e göre bugünkü haliyle cinsiyet kavramı, ilk defa 18. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu tarihten önce tek bir cinsiyetin olduğuna inanılmaktadır, o da penis üzerinden karakterize edilerek iki alt kategoriye ayrılan erkektir. Vajina, içeri doğru uzanan penis olarak açıklanmıştır. Modernleşme öncesi toplumlarda cinsiyet ve cinsellik üzerine bugünkü normlara rastlanmamaktadır (Laqueur, 1990). Kadın ve erkek cinselliği hiyerarşinin farklı basamaklarında yer alan fakat aynı türden bir cinsellik biçimidir (Savran, 2009:252). Modernleşme sürecinde patriarkal sistemin ideolojik aygıtlarından biri haline gelen bilimsel gelişmeler sonucu modern tıbbın ortaya çıkmasıyla beraber beden tıbbın konusu, bir anlamda müdahale alanı haline gelmiştir. Böylelikle üreme organları olarak tabir edilen vajina ve penis farklı iki organ olarak tayin edilmiştir. Daha çok üreme işlevi üzerinde durulan cinsiyetin doğal ve biyolojik olduğu, dolayısıyla değiştirilemez veya sabit olduğu varsayılmıştır (Laqueur,1990). Bu dönemde her iki anatomik yapıya da uymayan bedenler, cerrahi müdahalelerle iki cinsiyet kategorisinden birine uyumlu hale getirilmiştir (Rose, 2018:37). İki farklı cins olarak kadınlara ve erkeklere anatomik yapıları üzerinden atfedilen bu farklı özellikler, onlara farklı rol ve statüler getirmiştir. Bir bakıma kadın bedeni, kadınların ikincil konumundan sorumlu görülmektedir.

18. yüzyılda modern tıbbın etkisiyle cinsiyet kategorileri doğallaştırılarak keskin bir şekilde birbirinden ayrılmıştır. Cinsiyet, ikili bir yapı haline getirilmiştir. Kadınlar ve erkekler arasında hem biyolojik/fiziksel farklılıklar hem de buna bağlı olarak toplumsal farklılıklar tanımlanarak sınıflandırılmalar yapılmıştır. Cinsiyet temelli bu bölünme, kadınlar ve erkekler arasındaki iktidar ilişkilerinin ve toplumsal iş bölümünün nedeni olarak kabul görmektedir. Tarihsel olarak yalnızca biyolojik temelli olarak açıklanan

kavram, daha sonra biyolojik yapıda temellenen toplumsal bir boyut kazanmıştır. Simone de Beauvoir “İkinci Cins” adlı çalışmasında, kadınların biyolojik/fiziksel olarak farklı olduğunu savunmaktadır. Her ne kadar doğal bir cinsiyetin olduğunu kabul ederek, kadınların doğurganlığa bağlı tabii sorumlulukları olduğunu düşünse de bu farklılıkları kadınların toplumsal olarak içinde bulunduğu konuma bir gerekçe olarak kabul etmemiştir. Beauvoir bu düşüncesini “kadın doğulmaz, kadın olunur” sözüyle destekleyerek kadınların ezilmesi sonucunu doğuran cinsiyet rollerinin, aslında deneyimler yoluyla tarihsel ve toplumsal olarak inşa edildiğine vurgu yapmıştır. (Simone de Beauvoir) Beauvoir metinlerinde “toplumsal cinsiyet” kavramını kullanmamıştır fakat bu kavramı tartışmaya açan zemini oluşturmuştur. Bir bakıma Beauvoir’ın bu önemli eseri, bugünkü toplumsal cinsiyet/cinsiyet ikiliğinin habercisidir.

1970’lerin başına gelindiğinde feminist araştırmacılar, cinsiyet rollerindeki farklılıkların biyoloji ile açıklanmasını reddederek bu farkların toplumsal olarak inşa edildiğini savunmuşlardır. Ann Oakley “Sex, Gender and Society” adlı kitabında, cinsiyet (sex) kavramını biyolojiyle, toplumsal cinsiyet (gender) kavramını ise toplumsal olarak oluşmuş rollerle açıklamaktadır. Tarihin hâkim paradigmalarına eleştirel bir bakış açısı getiren kavram, kadın tarihine yeni bir bakış açısı getirmiş, yeni kuramsal tartışmaların yolunu açmış, kadınlık ve erkeklik rollerinin kuramsal açıdan yeniden açıklanmasını sağlamıştır. Böylelikle feminist araştırmacılar, iddialarını ve pratiklerini yeni bir kategori altında kavramsallaştırabileceklerdir. Bu haliyle Bhasin, cinsiyet kavramını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Yeni halinde cinsiyet, kadın ve erkeğin sosyo-kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların kadın ve erkeği birbirinden ayırt etme biçimini ve onlara verdiği toplumsal rolleri ifade etmektedir. Kadınlar ve erkekler açısından toplumsal gerçekleri anlamanın çözümsel bir aracı olarak kullanılmaktadır (Kamla Bhasin, Toplumsal Cinsiyet, 7).

Toplumsal cinsiyet, içerisinde tarihselliği barındıran bir kategori olarak sosyal bilimlerin konusu haline gelmiştir. 1970’lerdeki bu yeni kırılmayla cinsiyet, cinsellik, beden ve toplumsal cinsiyet kavramları farklı bir mecrada tartışılmaya başlanmıştır. Bu değişimin önemli figürlerinden biri de Michel Foucault’dur. Foucault, bedeni iktidarın gözetim ve

denetiminin aracı olarak ele almaktadır. İktidar, bedeni kurumlar aracılığıyla disipline etmektedir. Foucault “Cinselliğin Tarihi” isimli kitabında, cinsellik deneyiminin ‘*Bati*’nın yakın tarihinde nasıl, hangi kurumlarda, hangi pratikler yoluyla kurulduğunu açıklamıştır. Foucault, 1800’lere kadar cinsellik kavramının kullanılmadığını belirtmiştir. Foucault’ya göre 18. yüzyılda söylemler aracılığıyla kurgulanan ve kontrol altına alınan cinsellik, insanın doğal bileşeni değil; tarihsel olarak kurulan bir deneyimdir. Bunun arkasında belirli bir sorunsallaştırma, insan bedeninin bir sorun olarak düşünülmesi yatmaktadır. Buna uygun olarak da o bedene yönelik yeni bir iktidar sistemi ortaya çıkmıştır. Bu iktidarın nesnesi bedendir ve sorunu bedenin biyolojik varlığıdır. Biyoloji üzerine temellendirilen cinsiyet toplumsal denetleme sürecinin bir parçasıdır. Bu haliyle cinsiyet tarihsel olarak yenidir (Foucault, 2013).

Toplumsal cinsiyet kavramı bu tarihlerden günümüze kadar birçok disiplinde tartışılmış, dönüşüme uğramıştır. Kavram 70’lerde cinsiyetin karşısında konumlanmış ve cinsiyet/toplumsal cinsiyet ikiliği yaratılarak bu iki kavram arasına daha sonraları çokça tartışılacak gerilimli bir fark konulmuştur. 2000’lere gelindiğinde cinsiyetin de toplumsal cinsiyet gibi toplumsal olarak kurulduğu savunulmaktadır. Bu paradigmaya göre toplumsal cinsiyet ruhsal süreçlerin sonucunda söylemler ve pratikler aracılığıyla tarihsel ve kültürel olarak inşa edilmiş ve bununla bağlantılı olarak cinsiyet, toplumsal cinsiyet söylemleri ve pratikleri aracılığıyla kategorilere ayrılmıştır. Bu fikrin en önemli savunucusu, Judith Butler’dır. Butler, cinsiyet kavramını Foucault’nun cinsiyet ve cinsellik kavramsallaştırmasından yola çıkarak kurgulamakta, toplumsal cinsiyetin performatif bir inşa olarak söylemler aracılığıyla kurulduğunu belirtmektedir.² “*Toplumsal cinsiyet ifadelerinin gerisinde bir toplumsal cinsiyet kimliği yoktur; o kimlik, kendi sonuçları olduğu söylenen ‘ifadeler’ tarafından performatif (gösterisel) olarak bizzat oluşturulur*” (Butler, 1990:25).

Butler’ın cinsiyet ve toplumsal cinsiyet tartışmalarının da etkisiyle, feminist kuramın bir uzantısı olarak “queer kuram” gelişmiştir. Dünya’da 30 yılı aşkın süredir, Türkiye’de ise

² Butler’ın görüşüne aşağıdaki bölümde daha detaylı şekilde değinilecektir.

daha geç bir dönemde tartışılmaya başlanan bu kuram cinsiyet, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim ve cinsel pratiklerle ilgili cinselliğin üzerine kurulmuş her tür kategoriye karşı durmaktadır. Normların ortaya çıkış şeklini, yapısını sorgulamaktadır. İkili düşünce yapılarını eleştirerek, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kimliklerinin hiçbirinin doğal olmadığını, tarihsel, kültürel ve toplumsal olarak kurulduğunu savunmaktadır (Öztürk, 2014:5). Feminizm, heteronormatif kültürel yasayı “toplumsal cinsiyet” kavramı aracılığıyla sorgulamakta, feminist kuramdan doğduğu bilinen queer kuram ise bu sorgulamayı daha da derinleştirerek tartışmaya devam etmektedir. *“Queer hareketle paralel olarak gelişen queer kuram, cinsiyetin tamamen bağlamla şekillendiğine, sabit olmadığına, tanımının tarih boyunca koşullara göre değiştiğine dikkat çekerken, toplumsal yapının bütününe nüfuz etmiş olan heteroseksüel mantığı, yani heteronormatifliği okuma, açık etme ve alt üst etme yollarını araştırır”* (Öztürk, 2011:5). Queer kuram tartışmaları ile birlikte cinsiyet kavramı ve cinsiyete ilişkin diğer kavramların tarihsel dinamikleri bugün hala feministlerin çalışma ve tartışma alanlarından biridir. Tezde cinsiyetin bir inşa süreci olduğu kabul edileceğinden, bir sonraki başlıkta toplumsal cinsiyetin bir inşa olduğunu belirten feminist teorisyenlerin fikirlerine ve toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl bir inşa sürecinden geçtiğine değinilecektir.

1.2. Bir Analiz Kategorisi Olarak Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyetin İnşası

Feminist araştırmacılar cinsiyet kavramını tartışmaya başlamadan önce, cinsiyet ikiliği bir tür mutlak olarak kabul edilmektedir. Cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve cinsellik kavramları ve bu kavramların arasındaki ilişki 1970’lerden beri feminist teori çerçevesinde tartışılmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı, 1968’de ilk defa psikolog Robert J. Stoller’ın “Sex and Gender, The Development of Masculinity and Femininity” isimli kitabında kullanılmıştır. Bu kitapta Stoller cinsiyetin (sex) biyolojik yönüne, toplumsal cinsiyetin (gender) ise sosyal yönüne vurgu yaparak cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasındaki farka dikkat çekmektedir. 1972 yılında “Sex, Gender and Society” adlı kitabında toplumsal cinsiyet kavramını alana dahil eden Ann Oakley’ye göre cinsiyet

(sex), biyolojik anlamda kadın-erkek ayrımını tanımlarken; toplumsal cinsiyet (gender), toplumsal açıdan kadınlık ve erkeklik arasındaki eşitsiz bölünmenin karşılığıdır (Marshall, 1999:98). Toplumsal cinsiyet kavramının literatüre girmesiyle birlikte cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları birbirinden ayrı açıklanmakta; cinsiyet doğuştan gelen fizyolojik, anatomik ve biyolojik özellikler olarak tanımlanırken toplumsal cinsiyet cinsiyetlere (kadın-erkek) atfedilen, toplumsal ve kültürel olarak oluşturulmuş rol, davranış ve beklentilere işaret etmektedir.

Simone De Beauvoir'ın "İkinci Cins" adlı kitabından önce, cinsiyet farklarının ve eşitsizliklerin kaynağının kadınlar ve erkeklerin doğal, biyolojik özelliklerinin bir yansıması olduğu savunulmuştur. Bu görüşe göre cinsiyet, döllenmeden sonra oluşan kromozomlara göre oluşmaktadır. Kız ya da oğlan olarak dünyaya gelen bebek, biyolojik özelliklerinin de etkisiyle farklılaşmaktadır. Kızlar doğaları gereği daha zayıf, güçsüz, sakin ve duygusal özelliklere sahipken oğlanlar daha iri, güçlü, hareketli ve savaşçı özelliklere sahiptir. Dolayısıyla kadınlar toplumsal iş bölümünde evle özdeşleştirilirken, erkekler ev dışıyla özdeşleştirilmiştir. Kadınların çocuk doğurma özellikleri de onları evle özdeşleştiren başka bir biyolojik unsurdur. Cinsiyetlerin fizyolojik ve biyolojik özelliklerinden kaynaklanan bu ikili ayrımı cinsiyet rollerinin farklılaşmasına, toplumsal yapının da ikili kategorilere ayrılmasına sebep olmuştur (Giddens, 2012:505-506).

Toplumsal cinsiyet kavramıyla birlikte toplumsallaşma ve toplumsal yapı olguları da literatüre girmiş, feminist araştırmacılar kadınlar ve erkekler arasındaki farkların toplumsal ve kültürel yönünü açıklamak için bu kavramları daha sık kullanmaya başlamışlardır. Birçok teorisyen ve akademisyen cinsiyetin verili, sabit ve biyolojik süreçlerden oluşan bir kategori olduğu yargısına karşı çıkmaya başlamıştır. Toplumsal yapının ve bu yapıyı oluşturan bireylerin cinsiyetlerinin biyolojik ve toplumsal olarak ayrımı yapılmıştır.

"Cinsiyet farklılıklarının dönüştürülüp dönüştürülemeyeceğinin tartışıldığı, işlevselci bir çerçeve içinde kalıcı kılınmış olan cinsiyet rollerinin tarihselleştirilmesinin yollarının arandığı o günlerde, dişi (female) ve eril (male) olmayı belirleyen cinsiyetten (sex) farklı ve onunla karşıtlığı içinde tanımlanmış bir kavram olarak önerilen toplumsal cinsiyet, o günün revaçtaki kavramı olan 'cinsiyet rolleri'nin, yani kadın(sı)lık ve erkek(sı)lığın

(femininity and masculinity) toplumsal dönüşüme açık davranış ve varoluş biçimleri olduğunu ilan ediyordu” (Savran, 2009:233-234).

Ann Oakley “Sex, Gender and Society” adlı kitabında yapılan çalışmalardan örnekler vererek kız ve oğlan çocuklarının ailede ve okulda nasıl farklılaştıklarını açıklamıştır (Oakley, 1972:92). Ann Oakley ile aynı dönemde toplumsal cinsiyet tartışmaları yürüten Gayle Rubin’e göre toplumsal cinsiyet, verili ve sabit bir biyolojik cinsiyetin üzerine toplumsal olarak dayatılmış ya da eklenmiş, dolayımlanmış fakat ondan yeterince bağımsızlaşmamış bir kavramdır (Savran, 2009:236). Oakley ve Rubin, kadınlar ve erkekler arasındaki biyolojik farkları reddetmez ve bu farkları cinsiyet olarak tanımlarlar fakat mevcut toplumsal rollerdeki farklılıkların bireylerin biyolojik özelliklerinin bir sonucu olduğu görüşüne karşı çıkarlar. Oakley ve Rubin’e göre cinsiyet rollerindeki farklılıklar toplumsal cinsiyetle ilgilidir, yani toplumsal ve kültürel olarak belirlenmekte, dolayısıyla döneme ve kültüre göre değişiklik göstermektedir.

R. W. Connell, toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki farkların biyolojik temellere dayandığı iddiasını eleştirmektedir. Biyolojik olarak kadınlar ve erkekler arasında mizaç ve yetenek bakımından bazı farklılıkların olabileceğini ancak ortaklıklara bakıldığında bu farkların büyük toplumsal kurumların temeli olamayacağını belirtmektedir (Connell, 1998:107). Ayrıca Connell doğallığın kendisinin de kültürel olduğunu ifade etmektedir: *“... neyin doğal olduğu ve doğal farklılıkların nelerden oluştuğuna ilişkin kavrayışımızın kendisi kültürel bir oluşum, toplumsal cinsiyete ilişkin kendimize özgü düşünüş biçimimizin bir parçasıdır”* (Connell, 1998:113).

Wendy McKenna ve Suzanne Kessler 1978’de yaptıkları çalışmada, biyolojik cinsiyeti tartışmalarının odağına alarak toplumsal cinsiyet rollerinin biyolojik olarak kadın (kız) veya erkek (oğlan) olmaktan önce geldiğini ifade etmişlerdir. Bilimin insanları biyolojik ve anatomik özelliklerinden dolayı ikilikçi kategorilere ayırmış olmasını eleştirmektedirler. Cinsiyetlenme sürecinde toplumsal cinsiyet, cinsiyetten önce gelmektedir. Ayrıca cinsiyetleri birbirinden keskin şekilde ayıran davranış biçimlerinin ya da fiziksel özelliklerin olmadığını belirtmişlerdir. Toplumsal cinsiyeti bireylerin sürekli ürettiği ve yeniden ürettiği, tekrarlara dayalı toplumsal pratiklerden oluşan bir süreç, bir

adlandırma, bir yapma olarak tanımlamaktadırlar (Savran, 2009:259-260). McKenna ve Kessler’ın bu çalışması, o zamana kadar biyolojik cinsiyet temeli üzerinden yürütülen toplumsal cinsiyet tartışmalarına yeni bir bakış açısı sunması açısından önemlidir.

Toplumsal cinsiyet/cinsiyet ikiliğinin kendisi de tartışmaların odağı haline gelmiştir. Bu ikilik reddedilerek, tek bir kavram altında analiz edilmeye başlanmıştır. Cinsiyetin toplumsal olarak inşa edildiğini iddia eden bazı araştırmacılar toplumsal cinsiyet kavramından vazgeçerken, bazıları da cinsiyet kavramını toplumsal cinsiyet kavramına dahil etmişlerdir. Christine Delphy biyolojik cinsiyet ikiliğinin bir kurgu, toplumsal cinsiyetin bir ürünü olduğunu belirtmektedir. Delphy’ye göre cinsiyetin doğal ve verili olduğu anlayışı yerinden oynatılması oldukça güç bir doksadır³, bu nedenle toplumsal cinsiyetin kavramsal alanına sahip çıkmak, cinsiyetlenme sürecine odaklanarak cinsiyetin geleneksel anlamını sarsmaya çalışmak gerekmektedir. Bu da her iki kavramı da kullanarak mümkün olur. Öte yandan bazı feminist araştırmacılar da cinsiyetler arasındaki farklara dikkat çekerek kadın bedeni ve deneyimlerine odaklanmanın feminizmin geleceği için daha fazla olanak sunacağını savunurlar (Savran, 2009:239).

Cinsiyetin toplumsal olarak inşa edildiğini iddia eden en önemli feminist düşünürlerden biri de Judith Butler’dır. Butler’a göre toplumsal cinsiyet, kültürel performansların tekrarıyla söylemsel olarak kurulmuştur ve cinsiyetin kendisi de tıpkı toplumsal cinsiyet gibi bir inşadır. Butler, Foucault’nun cinsiyet/cinsellik kavramları üzerinden cinsiyet/toplumsal cinsiyet kavramlarını açıklamış; iktidarın ve söylemlerin toplumsal cinsiyeti kurguladığını belirtmiştir. Cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rolleri gibi kavramları açıklamak için “performatiflik kuramı⁴”nı geliştirmiştir. Bu kurama göre *“performatiflik icra edenin öncesinde duran, onu sınırlayan ve aşan normların tekrarından oluşur ve bu bağlamda icracının “irade”sinin ya da “seçim”inin bir ürünü*

³ İkinci bölümde daha detaylı bir biçimde açıklanan ve Bourdieu’nün de önemli kavramlarından biri olan doksa (doxa); toplumsal olarak şekillenmiş ancak doğal gibi görünen, düşünce öncesi inanışlar ve pratiklerdir.

⁴ Butler söz konusu kuramı açıklarken gelen eleştiriler sayesinde kendi görüşlerinin bile zamanla değiştiğini, dolayısıyla performatifliğin ne olduğunu tam olarak söylemenin zor olduğunu belirtir.

olarak düşünülemez; dahası, icra edilen bulanık bilinçaltında ve icra edilemez olarak kalan şeyi reddetmese bile saklar” (Butler, 2014:330). Bu noktada performatifliğin basit anlamdaki performansla karıştırılmaması gerekir, zira performatiflik tek bir özne tarafından icra edilmez ve yalnızca o özneye bağlı değildir. Butler’a göre edimler, bedensel hareketler ve icralar çoğu zaman performatiftir, başka bir ifadeyle beden ve söylemler aracılığıyla üretilen, tekrar edilen ve sürdürülen üretimlerdir (Butler, 2018:224). Özetle, toplumsal cinsiyet tekrar edilen ve sürekliliği olan toplumsal bir performanstır. Bireyler varsayılan cinsiyet rolüne uygun davrandığı, onlardan beklenen rol ve davranışları sergilediği ölçüde bir cinsiyet kategorisine dahil olur.⁵

Butler gibi Christine Delphy de cinsiyetin ve toplumsal cinsiyetin bir inşa olduğunu savunmuştur. Ona göre toplumsal cinsiyet, cinsiyetten de önce gelir. Cinsiyetler iki farklı insan kategorisinden kimin egemen kimin tabi olduğunu belirleyen bir gösterendir. Egemen zihniyet heteroseksizmin bir uzantısı olarak bu kategorileri üreme işleviyle özdeşleştirdiği için doğalmış gibi sunar. Toplumsal cinsiyeti ezme ezilme ilişkileri ortaya çıkarmaktadır, cinsiyet ise bu hiyerarşik yapının anlamlı bir ayrım haline getirilebilmesi için yaratılmıştır. “*Kısacası Delphy erkeklerin ve kadınların toplumsal varoluş biçimlerinin, onların eril ve dişi varlıklar olarak bedenleriyle hiçbir bağlantısı olmadığını savunmaktadır*” (Savran, 2009:280-281).

Tıpkı Delphy gibi Gülnur Acar Savran da biyolojik cinsiyet olarak kabul edilen kavramın toplumsal cinsiyet sürecinin bir sonucu olduğunu ileri sürmektedir. Savran, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarını birbirinden farklı fakat etkileşim içinde olan kavramlar olarak ele almaktadır. Heteroseksist patriarkal söylem ve ideoloji, kadın ve erkek kategorilerini bir karşıtlık olarak kurmuş ve cinsellik de bu ikili karşıtlık temelinde doğallaştırılmıştır. Dolayısıyla bu biyolojik belirlenimci anlayış sorgulanmadan toplumsal cinsiyetin aşılması çok zordur. Savran’a göre toplumsal cinsiyet bir süreç, adlandırma, yapmadır; kendi ifadesiyle, “*toplumsal cinsiyet öznelerin aktif katılımıyla her an yeniden*

⁵ Queer Kuramın da kurucusu olarak kabul edilen Butler’ın kuramı feminist teoriye önemli bir katkı sağlamış olsa da bazı kavramsallaştırmaları günümüzde hala birçok düşünür tarafından tartışılır, eleştirilir. Çalışmanın çerçevesinin dışına çıkmamak adına bu tartışmalara yer verilmemiştir.

ve yeniden oluşturulan, üretilen, tekrarlara dayalı toplumsal pratiklerle sürdürülen bir faaliyetler toplamıdır” (Savran, 2009:260). Savran, kadınların bedensel bir özgüllük olan doğurma kapasitelerinin hiyerarşik toplumsal cinsiyet ilişkilerinde belirleyici olamayacağını, heteroseksüel cinselliği zorunlu kılmadığını önemle vurgulamaktadır. Ne var ki cinsiyetler arasındaki bu üreme biyolojisi tarihsel olarak toplumsal iş bölümünün cinsiyet dolayımında hiyerarşik bir biçimde şekillenmesini, yine tarihsel olarak cinselliğin heteroseksizmi zorunlu kılmasını beraberinde getirmektedir (Savran, 2003a:211-212). Savran ayrıca toplumsal cinsiyet kimliklerinin oluşumunu psikanalizle açıklamaktadır. Toplumsal cinsiyet toplumsal süreçlerin sonucudur fakat bu süreçte bedenler, ruhsal süreçlerden geçerek toplumsal ve tarihsel olarak cinsiyetlenmektedir.

Zorunlu heteroseksizmi ve her türlü kimliği sorgulayan Queer kurama göre cinsiyet tarihsel olarak, bağlam içerisinde şekillenmektedir; dolayısıyla sabit değildir. Queer, iktidar pratikleri tarafından dayatılan her türlü norma karşı çıkan bir harekettir. Bu harekete göre cinsiyet/toplumsal cinsiyet ve herhangi bir cinsel kimlik “doğal” ya da “normal” değildir; kimlikler tarihsel, kültürel ve toplumsal olarak inşa edilmektedir. Tarih belli sınırlar çizmekte; kimi kategorileri normların içine dahil ederken, kimilerini ise dışlamakta (abjection) veya anlaşılabilirliğin sınırına çekmektedir (Butler, 2014:9-10). Butler’a göre *“‘Queer’ müşterek bir mücadele sahası, bir dizi tarihsel düşüncenin ve gelecek tahayyülünün başlangıç noktası olacaksa, şimdiki zamanda asla tamamıyla sahip olunamayan, ama her zaman yeniden tertiplenebilen, bükülebilen, çarpıtılabilen, bir önceki kullanımından, acil ve genişleyen siyasal amaçlar doğrultusunda, ‘queer’leştirilebilen olarak kalmak zorundadır”* (Butler, 2014:321). Jagose, queer teorisinin yalnızca cinsel kimlikleri değil; cinsellik, toplumsal cinsiyet, kadınlık ve erkeklik gibi tanımları da sorgulamamızı sağlayan bir kavramsallaştırma olanağı sunduğunu savunmaktadır (Jagose, 2017:11). Dolayısıyla feminist kuramın cinsiyetli varoluşu kavramsal olarak sorgulayışını zenginleştirmesi bakımından da queer kuramın önemi yadsınamaz.

Toplumsal cinsiyet kavramı çokça tartışılmasına rağmen tanımı/anlamı konusunda bugün hala bir mutabakata varılamamış, hatta daha çatışmalı, daha zor anlaşılan bir kavram halini almıştır. Bazı feminist düşünürler kadınların yaşamlarındaki özgüllükler bağlamında cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ayrımını savunurken, bazı düşünürler cinsiyetin de toplumsal cinsiyetin de toplumsal bir inşa olduğundan yola çıkarak bu iki kavramdan birini diğerine içkin olarak açıklamaktadırlar. Üstelik güncel tartışmalarda toplumsal cinsiyet sınıf ve ırk gibi toplumsal yapılarla içiçe açıklandığı için kadınlık ve erkekliği de aşan bir kavram halini almaktadır. Sonuç olarak cinsiyet ve/veya toplumsal cinsiyet kavramları bir kurgu da olsa bireyler bu toplumsal düzende, belli normlar belirleniminde yaşayan varlıklardır.

Bu araştırmada, yukarıdaki tartışmaların etrafında döndüğü bir sorunsal, bu tartışmalardan devşirilmiş bir kavram setiyle, ilişkisel bağlamına oturtulmuş bir ortam olarak meslek lisesinde formüle edilmeye çalışılmıştır. Bu kavramlardan en önemlisi, “cinsiyet rollerini öğrenmek” gibi fikir düzeyindeki bir süreçten daha derinde işleyen bir mekanizmayı ifade etmek üzere seçilmiş “cinsiyetlenme” kavramıdır. Cinsiyet kavramı etrafında yürütülen tartışmaların, yukarıda ancak bir kısmını aktarabildiğimiz, hala devam eden canlılığı dikkate alındığında, bu kavramı referans alacak bir “cinsiyetlenme” kavramının hem tarifinin hem de sınırlarını çizmenin kolay olmadığı, olmayacağı hemen fark edilecektir. Bu açıdan, bir sonraki başlıkta cinsiyetlenme kavramının bu araştırmada hangi bağlamda kullanıldığı açıklanmaya çalışılacaktır.

1.3. Araştırmanın Dayandığı Cinsiyet Kavramsallaştırması

Bu bölümde, Lacan’ın kavramı olan “cinsiyetlenme”nin (sexuation) Lacan tarafından nasıl kavramsallaştırdığına kısaca değinilmekte, bireyin cinsiyetlenmesine etki eden süreçler ve “cinsiyetlenme”nin bu tezde hangi bağlamda kullanıldığı açıklanarak araştırmanın cinsiyet kavramsallaştırması aktarılmaya çalışılmaktadır.

Tarih boyunca kurulan hiyerarşik yapılara bakıldığında en eski hiyerarşik yapılardan birinin cinsiyet hiyerarşisi olduğu görülmektedir. Bu hiyerarşinin günümüzde hala varlığını sürdürdüğü reddedilemez bir gerçektir. Cinsiyetlendirilmiş toplumsal yapıların oluşturulması bireyin biyolojik/cinsel özellikleriyle doğrudan ilişkili değildir. Ne var ki bir bebek daha dünyaya gelmeden modern tıp onun cinsiyetini (kız/erkek) belirlediğini iddia etmektedir. Bu görüşe göre bireyin cinsiyetini döllenmeyle oluşan kromozom yapısı belirlemektedir. Birey daha dünyaya gelmeden ona atanan bu cinsiyet, kimliğinin zorunlu bir özelliği haline gelmektedir. Dünyaya henüz gelmemiş olan bir fetüs ilk kimliğini edinmiş olur, artık bir “kız” ya da bir “erkek”tir. O andan itibaren bebek toplumsal olarak biçimlendirilmeye başlamaktadır. Bebeğin adına, kıyafetine, oyuncakına, hediyesine, odasına tıbbi yöntemlerle belirlenmiş cinsiyeti doğrultusunda karar verilmektedir. Bebek doğduğu andan itibaren ailesi ve çevresi tarafından bir “kız” ya da bir “erkek” olarak yetiştirilmektedir. Toplumsal paradigmanın bu iki cinsiyet için belirlediği, aile yaşantısıyla kendini göstermeye başlayan roller okul yaşamıyla pekişmekte, çalışma yaşamı ve toplumsal yaşamla devam etmektedir.

Feminist araştırmacılar cinsiyetlenme bağlamında tıbbın cinsiyet belirleme/tayin etme araçlarını eleştirerek bireyin “kadın” ya da “erkek” olarak doğmadığını belirtmektedirler. Toplumsal cinsiyet kavramı bu anlamda kadınlık ve erkekliğin üretiliş ve işleyiş mekanizmalarını anlamada önemli bir araçtır. Son yıllardaki feminist çalışmalarla ve yine son yıllarda etkili olmaya başlayan Queer Kuram’la birlikte cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları yeniden düşünölmeye ve tartışılmaya başlanmıştır. Bu geçişin önemli ayaklarından biri de Lacancı psikanalizdir. Freudcu psikanalizi postyapısalcı bakış açısıyla yeniden yorumlayan ve psikanaliz ile yapısalcı dilbilim arasında ilişki kuran Jacques Lacan, feministler tarafından birçok açıdan eleştirilmesine rağmen pek çok feminist düşünür öznenin oluşum sürecini ve toplumsal cinsiyet kimliğinin nasıl edinildiğini anlamak için Lacan’ın kavramlarından faydalanmaktadır.

Psikanalitik düşüncenin yaratıcısı olarak kabul edilen Sigmund Freud’un “Anatomi kaderdir” sözü aslında cinsiyet oluşumunu açıklamada bireylerin biyolojik yapısının da

önemini vurguladığını göstermektedir. Freud’a göre anatomik farkların bazı ruhsal sonuçları vardır ancak bu bireyleri kadın ya da erkek yapmaya yetmemektedir. Freud cinsiyet farklarının oluşmasını kastrasyon ve Oedipal karmaşalarıyla açıklamaktadır. Bebekler doğduğunda sevgilerini anneye yöneltmektedirler. Fallusa⁶ sahip oğlan çocuk, babası tarafından kastre edileceği korkusunu yaşayarak Oedipal bir çözümle baba ile özdeşleşmektedir. Zaten doğuştan fallusa sahip olmayan kız çocuğu için korkulacak bir şey yoktur. Bu noktada kız çocuğu bu farklılığı Oedipus karmaşasının da etkisiyle kültürel kodlarca önemli atfedilen fallus eksikliği olarak algılayarak bundan annesini sorumlu tutmakta ve bu eksikliği babasının telafi edeceğini düşündüğünden sevgisini babaya yöneltmektedir. Oğlan çocuğunun sevgi objesi ise anne olarak kalmaktadır. Kız çocuğunun fallusa sahip olmadığını fark eden oğlan çocuğu, annesine aşırı sevgisinden dolayı babası tarafından cezalandırılarak fallusun elinden alınacağını düşünmekte ve annesine olan sevgisini bastırıp, sevgisini başka kadınlara yöneltmektedir. Böylece Freud’a göre oğlan çocuğu “doğru” cinsel objeyi seçerek “normal” bir erkek olmaktadır. Kadın ise fallusa asla sahip olamayacağından hiçbir zaman tam manada var olamayacaktır ve bunun eksikliğini ömür boyu taşıyacaktır (Freud, 2011). Freud’un kuramı biyolojiye daha yakinken Lacan’ınki daha çok antropolojiye ve sosyolojiye yakındır. Freud’un erkeği merkeze aldığı, kadını ondan eksik olarak kurguladığı bu kuram haklı olarak eleştirilmektedir.

Lacan’a göre toplumsal cinsiyetli kimliğin inşası ve özne haline gelmesi, bireyin sembolik düzene girmesini sağlayan dil ile mümkündür (Scott, 2007). Doğumdan itibaren anatomik farklılıklarına rağmen kız ve oğlan bebeklerin deneyimleri aynıdır, anatomileri tek başına onları kadın ya da erkek yapmaya yetmemektedir. Bebek doğar doğmaz çevresini de kendi varlığının bir devamı olarak algılamaktadır. Lacan’ın Pre-oedipal dönemi ilişkilendirdiği ve “gerçeklik” (the real) olarak adlandırdığı bu süreç ayrışmamış “birlik” (unity) hissinin olduğu, kaybetme duygusunun olmadığı ruhsal bir gerçeklik alanıdır (Hook, 2007:61-62). Lacan’ın “imgesel düzen” (imaginary order) olarak adlandırdığı birinci evrede bebek (6-

⁶ Freud fallus (phallus) ile penisi kasteder.

18 ay) Lacan'ın "ayna evresi" (mirror stage) diye tabir ettiği durumla karşılaşmakta, böylece özneleşme süreci başlamaktadır. Kendiliğin kazanılmaya başladığı bu evrede bebek kendini aynada görerek bedensel bir bütünlük kazanmış olur. Burada bebek başkasıyla ilişkisi sayesinde kendini görmekte, bebeğin nasıl görüldüğünü diğer kişi belirlemektedir; yani Lacan'ın ayna dediği kavram gerçek bir ayna olmak zorunda değildir. Cinsiyetlenmenin de başladığı bu süreçte kız bebek annesinde eksik olan "fallus"un⁷ (phallus) yerini alarak annesine ait olmak istemekte, oğlan bebek de annesine sahip olmak istemektedir. Ancak baba figürüyle birlikte oedipus karmaşası sonucu anneye aitliğin ya da anneye sahip olmanın imkansızlığını anlayan bebek bu isteğini ertelemekte ve ikinci evre olan "sembolik sisteme" (symbolic order) dahil olmaktadır. Bebek sosyal, kültürel ve dilsel ağların işlediği dış dünyayla kendi benliğini ayırt eder, konuşan bir özne olmaktadır. Özne burada ötekiyle karşılaşmakta, fallusun yerini hiçbir zaman ulaşamayacağı arzu nesnesi olan "objet petit a" (öteki) almaktadır. Özne dil ile karşılaşır karşılaşmaz cinsel kimliği de şekillenmeye başlar. Bu bağlamda, Lacan'a göre cinsiyet doğuştan gelmez. Cinsiyetlenme, bebeğin bir özne olarak dil aracılığıyla simgesel alana dahil olmasıyla mümkün olur. Her özne cinsel kimliğini ve cinsel tercihini bilinçdışı süreçler sonucunda kendi yaşantısı yoluyla edinir. Buradaki kadınlık ve erkeklik durumları biyolojiyle ilgili değil, semboliktir (Hook, 2007:61-62).

Tıpkı Freud gibi Lacan da hem Freud'un erkeği merkeze alan kuramını benimsediği için hem de batılı eril dili kullandığı için çoğu feminist araştırmacı tarafından eleştirilmiştir. Elizabeth Grosz "Jacques Lacan: A Feminist Introduction" isimli kitabında feministlerin Lacan'a yaklaşımlarını üçe ayırmaktadır: Lacan'ın kuramını destekleyip patriarkal ilişkileri açıklamada psikanalizi bir araç olarak görenler, psikanalitik öncesi ve psikanalitik olmayan bir konumdan Lacan'ı reddedenler ve Lacan'ın kuramından etkilenip onla belirli bir mesafeyi koruyanlar (Grosz, 1990:141-142). Tüm bu cinsiyet tartışmalarından da anlaşılacağı üzere, feminist araştırmacıların ve teorisyenlerin cinsiyetlenmeyi ve toplumsal cinsiyet süreçlerini açıklamadaki uğraklarından biri de

⁷ Lacan'a göre fallus, Freud'unkinden farklı olarak, penis değil, sembolik bir kavramdır; bir varlık değil, arzuyu örgütleyen bir gösterendir.

psikanalizdir. Nancy Chodorow cinsiyetçi iş bölümünü ve patriarkal aile yapısını bilinçdışı yapılanmayla ve tarihsel süreçlerle açıklarken; yine Judith Butler bireydeki ruhsal süreçlerin söylemler aracılığıyla cinsiyetlenmeye etkisini açıklarken; Juliet Mitchell, Carol Gilligan, Luce Irigaray gibi daha birçok teorisyen de -her ne kadar farklı açıdan yaklaşılar ve farklı noktaları eleştirseler de- cinsiyetlenme sürecini açıklarken psikanalizden faydalanmaktadırlar. “*Cinsiyeti, toplumsal cinsiyeti ve cinsel yönelimi kısıtlamalarla, yasaklarla, şiddetle, dayatmayla, kendi içinde kimlikli bir toplumsal cinsiyet kimliği haline getiren bu acılı ve zahmetli süreci bize ancak psikanaliz açıklayabilmektedir*” (Savran, 2009:302). O halde cinsiyetlenme hem Butler’ın savunduğu gibi ruhsal ve söylemsel süreçlerin, hem de toplumsal ve tarihsel yapının dahil olduğu çok katmanlı bir sürecin sonucunda gerçekleşmektedir.

Bu bölümün başında da belirtildiği gibi, Lacan’ın kavramı olan “cinsiyetlenme”nin kullanılmasının imasından da anlaşılabilceği üzere, çalışmada, eşitsiz ilişkileri devam ettirmenin yollarından biri olarak, sınırları asla sabit olmayan kategoriler de olsa, ikili cinsiyet kategorileri kabul edilmektedir. “Cinsiyetlenme” kavramını tanımlamanın zorluklarından birisi de bu sınırın sabitlenmesinin imkansızlığından kaynaklanmaktadır. Çalışma, tam da bu sınırın meslek lisesi öğrencilerini kestiği çizgi boyunca yapılmaktadır. Öğrencilerin bu sınırla bölünmüş bir cinsiyet uzamında, kendilerini koydukları yere onları getiren örüntüler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. “Cinsiyetlenme” den kasıt, bu süreçtir. Tezde bu sürecin izleri, öğrencilerin gündelik pratiklerinde ve okul yaşantılarında sürülmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin kadınlık ve erkeklik edimlerinin gündelik pratiklerinde ve okul yaşantılarında nasıl tezahür ettiğini, meslek lisesinde öğrenim görmenin bu sürece nasıl etki ettiğini açığa çıkarmak için bir sonraki bölümde iktidarın eğitim politikalarına, ideoloji kavramına, cinsiyetlenmenin mecraları olan okul ve aileye, sınıf ve toplumsal cinsiyet temelinde belirgin katmanların olduğu meslek liselerinin Türkiye’deki durumuna ve eğitim ve toplumsal cinsiyet ilişkisine değinilecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM, MESLEK LİSELERİ VE CİNSİYETLENME

Bu bölümde, Türkiye’deki ekonomi politikalarının neoliberalleşmesine paralel olarak dönüşüme uğrayan eğitime ve meslek liselerine odaklanılmıştır. Endüstriyel büyümenin bileşenlerinden olan meslek liseleri, Türkiye’deki çoğu işçi sınıfı olan ailelerin çocuklarını sosyal ve kültürel olarak şekillendirmesinin yanında cinsiyet kimliklerinin ve cinsel yönelimlerinin oluşumunda da önemli bir rol oynamaktadır. Okullar, devletin ideolojik aygıtlarından biri olan eğitim yoluyla cinsiyetçi söylemin nasıl üretildiğini, yeniden üretildiğini ve bu söylemin öğrenciler tarafından nasıl içselleştirildiğini analiz etmek için verimli bir zemindir. İlk kısmında kavramsal çerçeveyi oluşturan teorilere yer verilen bu bölümde, neoliberal iklimde dönüşüme uğrayan eğitim sistemine ve son olarak eğitimin cinsiyetlenme sürecine etkisine değinilmektedir.

2.1. Bir İdeolojik Aygıt Olarak Eğitim ve Cinsiyetlenme

Eğitim üzerine düşünen eleştirel sosyal bilimciler ve felsefeciler, farklı düşünsel çerçeveler çizdiklerinde dahi çalışmalarına bu kadar eşitsiz bir toplumsal düzenin devamlılığının nasıl sağlandığını sorgulayarak başlamaktadırlar. Öyle ki, bu düşünürlerin eğitim üstüne geliştirdikleri kuramlar bu alana özel değil, toplumsal kuramların merkezinde yer almaktadır. Araştırmanın kavramsal çerçevesi “yeniden üretim” boyutuyla değerlendirilerek, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Michel Foucault⁸ argümanları ve bu argümanlar arasındaki ilişkiler eğitim, meslek liseleri ve cinsiyetlenme bağlamında derlenmeye çalışılmaktadır. Aralarındaki farklara rağmen bu düşünürlerin kuramları “yeniden üretim” teorileri başlığı altında toplanmaktadır. Bu düşünürlerin bütün teorileri üstüne bir tartışma yürütülmemekte, yalnızca araştırma konusuna bir çerçeve oluşturabilecek ölçüde, üç düşünürün arasındaki ilişki değerlendirilmektedir. Bu bölümde

⁸ Foucault’nun yeniden üretim fikriyle çok da barışık olmadığı yaygın bir kanı olsa da bu çalışma onu da bu düşünürler arasında saymaktadır.

“yeniden üretim” toplumsal eşitsizlik⁹ ve onun devamını sağlayan iktidar mekanizmaları ve yapılarının yeniden üretimine odaklanılmaktadır.

Bu anlamda, yukarıda bahsedilen sınıfsal eşitsizlik üreten yapıların önemli ve kurucu bileşenlerinden birisi de cinsiyet eşitsizliğidir (Mies, 2012). Cinsiyet eşitsizliklerinin eğitim içerisindeki yeniden üretimine odaklanan bu araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin yapılarla nasıl ilişkilendiğine, bu ilişkilenenin cinsiyet süreçlerine nasıl etkileri olduğuna yer verilmektedir. Bu süreçlerin kendilerine has bazı özellikleri olabileceği gibi çeşitli karmaşık özellikler de içerebileceği, dolayısıyla okuldaki eğitimin toplumdaki hâkim cinsiyet ilişkilerini de kullanarak onları yeniden üretmesinin yanısıra kendine has bir cinsiyet rejimi de kurduğu gösterilmeye çalışılmaktadır.

Louis Althusser sadece bu düşünürlerin kuşak olarak önceli olmasından değil, aynı zamanda konuyla ilgili önerdiği çerçevenin en genel olmasından ötürü öncelikli olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında, Althusser diğer iki düşünürün tartışmalarının hedefine koyduğu Marksizm’in belli bir biçiminin baskın temsilcisidir. Ayrıca, diğer iki düşünürün cevaplarını kapsayan 1970’lerin genişçe bir tartışma literatürünü tetikleyen oldukça bağlayıcı metinlerinden olan “İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları: Bir Araştırma İçin Notlar” (Althusser, 2017) adlı makale alanda en sık başvuru alan çalışmalardan biridir.

Althusser’in üretim ilişkilerinin yeniden üretiminin nasıl olduğuna dair temel bir soruyla başladığı tartışma, onu, emek gücünün yeteneklerinin ve fiziksel varlığının ötesinde uysal tabiyetinin yeniden üretilmesi gerekliliğine dair vurgusunun en geniş sınırlarını çizdiği “ideoloji” kavramını analiz etmeye götürmüştür. Althusser’in ideoloji ve devletin ideolojik aygıtları ile ilgili tartışmaları¹⁰ ideolojiyi “yanlış bilinç” olarak tanımlayan eski

⁹ Burada eşitsizlik, soyut idealleştirilmiş ve aslında aynı eşitsizliğin bir fonksiyonu olan “eşitlik” kavramının karşısı olarak kullanılmamaktadır.

¹⁰ Elbette, tartışma literatürüne dahil edilebilecek ilk yazıların yazıldığı sonları son derece radikal çalkantılara sahne olan 1960’ların erken döneminden tartışmanın devam ettiği 1970’lerin sonuna kadar geçen uzun dönem düşünüldüğünde Althusser’in bu tartışmada başlangıçta savunduğu fikirlerin değiştiğini söylemek çok zor olmayacaktır. Bkz: Warren Montag, Althusser and His Contemporaries: Philosophy's Perpetual War, Durham, Duke University Press, 2013.

tartışmalardan bir kopuşu amaçlamakta ve bunun için ideolojinin maddi aygıtlar içinde var olan maddi bir şey olduğunu iddia etmektedir. Bu konuda yazdıklarının dağınıklığından ve bütünlük yoksunluğundan dolayı işlevselci olmakla eleştirilmesine rağmen çalışmalarının toplamı kendisinin önerdiği bir yöntem olan semptomatik okumaya tutulduğunda bu kopuşun potansiyellerini görmek mümkündür (Montag,2013:141-170).

Althusser’e göre her “toplumsal oluşum” varolmak ve üretilmek için bir yandan üretmeli bir yandan da kendi üretim koşullarını yeniden üretmelidir. Bunları şöyle sıralar: 1) Üretim koşulları. 2) Varolan üretim ilişkileri. Althusser üretimin maddi koşulları olarak adlandırdığı ilki üstünde çok durmamakta, makalesinde daha çok ikincisine odaklanmaktadır. Burada da emek gücünün iki anlamda yeniden üretilmesine odaklanmaktadır. İlki emek gücünün yaşaması ve üremesi anlamında bir yeniden üretimdir, ikincisi ise kurulu düzene boyun eğen uysal bir emek gücünün yeniden üretimidir. İdeoloji¹¹ kavramı burada merkezi bir konuma oturmaktadır. Hükümet, İdare, Ordu, Mahkemeler, Polis gibi örneklerini verdiği Baskıcı Devlet Aygıtlarından ayırarak Dinsel kurumların, Aile’nin ve Okul’un da içinde bulunduğu Devletin İdeolojik Aygıtları (DİA) sınıflandırmasını yapmaktadır.

Althusser’e göre zor yoluyla tabiyet ve çalıştırma çok verimli olmayacağından, tabiyeti kişilerin kendilerinin seçmesi gerekmektedir. Althusser için ideoloji ve devletin ideolojik aygıtları tartışmaya buradan dahil olmaktadır. Baskıcı devlet aygıtları zor kullanan aygıtlarken, iş görme prensibi “ideoloji” olan DİA’larda zor hiç yok değilse de “yalnızca uç durumlarda, çok hafifletilmiş, gizlenmiş” bir şekilde vardır. Devletin ideolojik aygıtlarında iş görmekte olan ideolojinin işlevi aşağıdaki gibidir:

“Emek gücünü yeniden üretiminin yalnızca nitelikliliğinin yeniden üretimini değil, kurulu düzenin kurallarına boyun eğmesinin de yeniden üretimini, yani egemen ideolojinin işçiler için yeniden üretimini ve sömürü ve baskı görevlileri için yönetici sınıfın

¹¹ “İdeoloji” karmaşık ve tartışmalı bir kavram olduğundan, bu tartışmalara bu çalışmada yer verilmeyecektir. Bu konunun eleştirel analizi için Bkz: Terry Eagleton. (1996). *İdeoloji* (M. Özcan, Trans.). İstanbul: Ayrıntı.; Žižek, S. (2013). *İdeolojiyi haritalamak* (S. Kibar, Trans.). Ankara: Dipnot Yayınları. Bu çalışmada ideoloji kavramı sadece Althusser’in tanımladığı haliyle kullanılacaktır.

egemenliğini “söz ile” sağlasınlar diye egemen ideolojiyi düzgün kullanma yeteneğinin yeniden üretimini de gerektirir” (Althusser, 2017:40)

Althusser eleştirmenleri, onun çerçevesinin devlet ve ideoloji kısmına odaklanıp, “aygıt”ı yaptığı maddiliği işaret eden asıl vurguyu gözden kaçırarak, Althusser’i ideolojiyi “düşünce”, “fikir”, “yanlış bilinç” dizgesi içine yerleştiren eski idealist ideoloji paradigmasının sınırları içinde değerlendirmişlerdir (Montag, 2013). Oysa Althusser açısından aygıttan bağımsız, aygıtı önceleyen bir ideoloji yoktur. İdeoloji Althusser’e göre “bireylerin gerçek varoluş koşullarıyla kurdukları hayali ilişkiyi gösterir” ve “maddi bir varoluşa” sahiptir (Althusser, 2017:69-72). Buradaki maddilik “bir aygıtta ve bu aygıtın pratiğinde ya da pratiklerinde varolma” sı anlamındadır (Althusser, 2017:116). Althusser’in deyimiyle şöyle açıklanabilir: *“Çünkü bu fikirler maddi pratiklere dahil olan maddi edimlerdir. Bu pratikleri düzenleyen ise maddi ritüellerdir ve bu ritüellerin kendileri de söz konusu öznenin fikirlerinin kaynağını oluşturan maddi ideolojik aygıt tarafından tanımlanmıştır”* (Althusser, 2017:76).

Althusser’in yapmak istediği, klasik ideoloji teorilerinin ötesine geçerek bu ideolojilerin verili kabul ettiği zihinsel-fiziksel, ruh ve beden, ruh ve madde gibi ikilikleri aşmaktır. Althusser “içsellik” tartışma çerçevesinden çıkarmaktadır. Ona göre yalnızca aktivite ve hareketlerin maddiliğine işaret eder anlamda değil aynı zamanda sessiz, yazılı, sözlü ya da görünmez olsa da maddiliğinden bir şey kaybetmeyen “söylemler”i de kapsayacak bir çerçeve olarak¹² sadece “dışsallıklar” vardır (Montag, 2013:154). Yani, “beden ve akıl bir ve aynı şeydir” dolayısıyla düşünceler ve inançlar söylemlerin, eylemlerin, pratiklerin indirgenemez maddiliğine içkindir.

Althusser’in ideoloji tartışması verimli sonuçlara gidebileceği gibi çelişkiler ve belirsizlikler de içermektedir. Örneğin İdeoloji’nin eleştirel bir kavram mı olduğu, yoksa sosyolojik bir analiz için gerekli bir araç mı olduğu belirsiz kalmaktadır (Eagleton,2005:209). Bu araştırmada, bu eleştirelilik korunarak gündelik pratikler içinde

¹² Althusser bunun için Pascal’ın “Diz çökün, dua eder gibi kıpırdatın dudaklarınızı, inanç sarar içinizi” sözünü alıntılanmaktadır.

ideolojinin izini sürmek için aşağıda açıklanmaya çalışılacağı gibi Pierre Bourdieu'nun çeşitli kavramları kullanılacaktır. Zira Bourdieu, Althusser'in de içinde olduğu Marksist geleneğin oldukça genel olan kavramlarını, bir saha çalışmasına uygun olarak, gündelik yaşamda ideolojinin ampirik tarzda ayrıntılı açıklamalarıyla tamamlamaktadır (Eagleton, 2005:223).

Althusser'in yeniden üretim teorisine aldığı tamamlanmamış liste okul da dahil bir dizi kurumu içermektedir ve bütün bu kurumlar için geçerli olmak iddiasındadır ancak bu teori Türkiye'de özellikle Mesleki ve Teknik eğitimde kendine tam bir karşılık bulmaktadır.¹³

Millî Eğitim Bakanlığının 2013'te yayınladığı Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji ve Eylem Planı'nda mesleki eğitimin temel amaçları şöyle sıralanmaktadır: İyi bir vatandaş yetiştirmek; eğitim çağındaki bireyleri hayata hazırlamak, bireye bir üst öğrenim yeterlilikleri kazandırmak, sektöre nitelikli işgücü yetiştirmek; istihdamdaki iş gücünün bilgi, beceri ve yetkinliklerini arttırmak (MEB 2013'ten aktaran Bolat, 2017:15). Mesleki ve Teknik Eğitime ayrı bir kategori olarak ihtiyaç duyulması ve bu kategorinin oluşturulması kararının, 1950 sonrası sanayi hamleleri sırasında toplanan VI. Eğitim şurasında gerçekleşmesi tesadüf değildir (Bolat, 2017:20). Meslek liselerinin uysal bir iş gücünün yeniden üretimi için var olduğu bilgisi neredeyse “ideoloji” tartışmasını gereksiz kılacak açıklıkta ifade edilmiştir.

Althusser¹⁴ tartışarak geliştirilebilecek “okul”un en başat olduğu bir DİA'lar¹⁵ listesi yapmıştır ancak bir aygıt olarak “okul”un içindeki pratikler üstünde çok durmamıştır. Bu araştırmada okul içindeki pratiklerin anlaşılabilmesi için Michel Foucault'nun disiplinci

¹³ Burada Althusser'in ideoloji kavramının indirgendiği düşünülebilir ancak yapılmak istenen ideoloji mekanizmasının belirli bir okulda nasıl çalıştığının, o okulun pedagojik özellikleri dikkate alınarak izinin sürülmesidir.

¹⁴ Althusser'in İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları denemesi, onun bütün bir yapıtına yayılan kimi başka tartışmalar ile birlikte okunduğunda pratik bir sonuç çıkarılabilecek tamamlanmamış bir metindir. Bunun için bkz: Warren Montag, Althusser and His Contemporaries: Philosophy's Perpetual War. Durham, Duke University Press, 2013.

¹⁵ Althusser'in devletin baskıcı aygıtları ile İdeolojik aygıtları arasındaki ayrımı çok kalın çekmez. Örneğin ona göre hukuk ancak ahlaki ideolojik bir ilave ile çalışabilir. Baskıcı aygıtlar da aynı zamanda ideolojik işlevlere sahiptir.

iktidar kavramına başvurulmaktadır. Althusser'in yapısalcı, Foucault'nun ise nominalist olmalarından dolayı bu iki düşünürü aynı kavramsal çerçevenin içine oturtmak sorunlu gibi görünse de aşağıda da açıklandığı gibi, iki düşünürün birbirine görece yakın olduğu düşünsel bir çerçeve çizilmeye çalışılmaktadır.

Bu araştırmada, Foucault ve Althusser'in aynı çerçevede değerlendirilmesinin nedenlerinden biri Foucault'nun, heterojen iş gücünün homojenleşmesi doğrultusunda "ahlaklandırılması" fonksiyonu olan Disiplinci İktidarı ele aldığı yapıtı Hapishanenin Doğuşu kitabında henüz Marksist çerçevenin çok uzağına düşmemiş olmasıdır. Diğer bir neden ise ideoloji çatısı altında bazen adı konmadan bazen de doğrudan söylenerek bir "iktidar" tartışmasının yürütülüyor olmasıdır. Yapı kavramına gönderme yapan Marksizm ile stratejik bir çerçeveyi varsayan ama analizini özneye odaklayan Foucault'nun nominalizmi bunun ötesinde bir diyalektiğe imkân vermektedir ancak bu tezin kapsamı açısından bu tartışmaya girilmeyecektir¹⁶ (Bidet, 2016, Read, 2014).

Foucault'nun devlet ve okullar arasındaki belirlenim ilişkisine kuşkuyla bakmaktadır ama iktidar biçimlerinin ortaya çıkışı, çalışma prensipleri ve bunların üretim aygıtı ile olan ilişkisi üstüne bir analiz için önemli araçlar sağlamaktadır. Bununla birlikte Althusser de düşünüldüğü kadar devlet merkezli bir analiz sunmamaktadır. Geliştirilebilir olarak verdiği listedeki kurumlar kılcal iktidar pratiklerinin işlediği "hapishane", "hastane" gibi eklemeleri de içeren Foucault'nun listesindekilerdir (Bidet, 2016:105). Yani Foucault'nun Disiplinci İktidar kavramı Marksist gövdede işlemekte olan bir analizi isimlendirmekte ve kavramsallaştırmaktadır (Read, 2014:235). Marx'ın heterojen iş gücünün homojenleşmesi olarak ifade ettiği sonuçları doğuran Disiplinci İktidar üstüne Foucault'nun şu sözleri konuya açıklık getirmektedir:

"Sorun, işçileri üretim aygıtına sıkı sıkıya bağlamaktır, onları bu aygıtın temposuna tabi kılma ihtiyacına göre gerek bir yerde yerleşik kılmak gerekse yerlerini değiştirmek, aygıtın ihtiyacı olan istikrar ve düzeni dayatmak, kısacası onlara bir işgücü niteliği kazandırmaktır" (Foucault 1997'den aktaran Read, 2014:148).

¹⁶ Ayrıca Marx, Marksizmler ve Foucault ilişkisi üstüne tartışmalar için bkz: Marx & Foucault/ Okumalar, Kullanımlar, Yüzleştirmeler, Çev. İ Birkan, İstanbul, İletişim, 2020.

Foucault açısından buradan çıkan sonuç kapitalizm ile birlikte insanların zaman ve bedenlerini emek süresine ve emek gücüne dönüştüren bir dizi tekniğin ortaya çıktığıdır. Aşağıda üretken ve itaatkâr bir beden/nüfus üreten bir kurum olarak okulda disiplinci iktidar pratiklerinin nasıl çalıştığı açıklanmaya çalışılacaktır.

Yalıtılmış bir mekân ve bedenler üstünde işleyen kurum olarak okul Foucault'nun tanımladığı farklı iktidar biçimleri arasından Disiplinci İktidar'ın işlediği bir aygıt olarak değerlendirilebilir. Disiplinci iktidar bireyin bedenini hedeflemektedir. Diğer iktidar usullerinden farklı olarak disiplinci iktidar bedenin aktivitelerini, yararlılık ve uysallığı karşılıklı olarak yükseltecek şekilde titizlikle, etraflıca ve sürekli kontrol etmektedir. Foucault'nun sözleriyle disiplinci iktidar “*bağımlı ve idmanlı bedenler, ‘itaatkâr’ bedenler imal etmektedir*” (Foucault, 2015:211). Disiplinci iktidar yatırım yaptığı bedenden yükselen direnci çözmek üzere onu sadece birey olarak değil, bir yetenekler toplamı olarak ötekilerden ayrılan bir bireysellik olarak üretmektedir.

Disiplinci iktidar bireyleri mekân içinde dağıtarak kılcal etkiler yapmaktadır. Bunun ilk aşaması bu mekânı bir birim olarak kapatmaktır. Okul bu anlamda fabrika, kışla, hapisane gibi kurumların olduğu bir listenin içindedir. Bu iktidar yararlılığı azaltacak kolektif aktiviteleri engellemek için mekânı ve bu mekânda geçirilen zamanı bireysel hücrelere bölmektedir (Foucault, 2015:216-220). Bu bölme işlemi yararı maksimuma çıkarmak için bireylerden her birine tanımlı bir mekân, zaman ve ritim ile gerçekleştirilmektedir. Her bir birey bu mekandaki iş bölümü belirleniminde kendisine tanımlı bir zaman, mekân ve ritme sahiptir. Foucault bu düzenlemeleri sadece fabrikadan örneklerle vermemekte, örnekler arasında okullarda öğrencilerin yaş, yetenek vb. ölçütlere göre sınıflandırılmasını, bu öğrencilerin sınıf içindeki yerleşimlerini de saymaktadır (Foucault, 2015:223-224).

Bu bölünmüş mekânda üretilen birey, disiplinci iktidar pratikleri doğal ve kendiliğinden aktivitelermiş gibi görüldüğünden organik bir bütünlük arz etmektedir. Sadece ders giriş çıkış saatlerinin ince ince hesaplanmış olması değil; zamanın, ders içi aktivitelerde de, bu çalışmanın örneğinde atölyelerde de (Foucault'nun fabrika örneğini okul içinde

tanınmasını ve çerçevesini çizerek tanımlanabilmesini mümkün kılmaktadır), stajda da incelikte bölünmüş olması bu organikliği mümkün kılmaktadır. Zamanın ve mekânın böyle incelikli olarak bölünmüş olması, öğrencilerin hareketlerinden duruşlarına kadar incelikli bir denetim sağlamaktadır.

Disiplinci iktidar, bu bedenlerin toplamından daha büyük bir etki yaratmak için bireylerin birbirine uyumlu bir şekilde eklemlenmesini sağlamaktadır. Bu etki diğer bedenlerle uyumlu her bir bireye hareketli bir birim gibi davranılarak ve her bir bireyin zamanının onlardan elde edilecek verimin mümkün olduğunca yükseltilmesi doğrultusunda çok ince bir şekilde düzenlenerek yapılmaktadır. Disiplinci iktidar bunları gerçekleştirmek ve devam ettirmek için belirli teknikler kullanmaktadır¹⁷. Foucault bu teknikleri üç temel kategoride incelemektedir: Hiyerarşik gözetleme, normalleştirici yargılar ve sınama.

Foucault'nun Büyük Kapanma diyerek vurguladığı mekânsal düzenleme sınırları belirli bir tür mimari yapı gerektirir. Okul, hapisane ve fabrika bunun en tipik örnekleridir. Bu mimari yapılar sadece bireyleri belirli bir hücresele dağıtımına tabi tutmanın araçları değildir, aynı zamanda bireyleri, davranışlarını düzenlemek üzere menzilden kaçamadıkları bir hiyerarşik gözetlemenin nesnesi haline getirmede de kilit bir rol oynamaktadırlar. Foucault bunu aşağıdaki ifadelerle açıklamaktadır:

“...eklemlenmiş ve ayrıntılı bir iç denetime- bu, içeride bulunanları görünür kılmak için- izin vermeye yönelik bir mimarinin sorunsalı; daha da genel olarak bireylerin dönüştürülmesi içinde bir işlemci olacak bir mimarinin sorunsalı: barındırdıkları üzerinde etki etmek, onların hal ve gidişine müdahale etmek, iktidarın etkilerini onlara kadar yöneltmek, onları bir bilgi edinme sürecine sunmak, onları değiştirmek” (Foucault, 2015:258).

Foucault bunun için akıl hastanelerini örnek verse de okullar da çok iyi örnekler olabilmektedir. Okullar idarecilerin öğretmenleri, öğretmenlerin öğrencileri gözetlediği bir hiyerarşik gözetleme ağıdır. Buna okullarda öğretmen aracılığıyla iktidarın gözünü mekânın üstünde tutan nöbet sistemi de eklenebilir. Öğretmenler belirli günlerde sınırları

¹⁷ Foucault bu ifadeyle öyle gibi görünse de bir merkezden hareket eden bir yapıdan bahsetmemektedir, yerel ilişkilere odaklanmaktadır. Buradaki bireyler arası iktidar ilişkisine, eğilimlere (Dispozitif) odaklanmaktadır.

belirlenmiş bir bölümün gözetleyicileri olmakta, yani hiyerarşik gözetlemenin içinde bir pozisyon almaktadırlar.

Ancak Foucault için iktidar da gözetim de tek yönlü kavramlar değildir. Ona göre gözetleyenler de gözetlenmektedir. Gözetleme sadece yukarıdan aşağıya değil, çok yönlü olmaktadır. Foucault’a göre bu durum şöyle gerçekleşmektedir:

“...çoklu, otomatik ve anonim bir iktidar olarak da örgütlenmektedir, çünkü gözetimin böylece dayandığı ve işleyişinin yukarıdan aşağı doğru olan bir ilişkiler ağının işleyişi olduğu doğrudur da bu ağ aynı zamanda belirli bir noktaya kadar aşağıdan yukarı ve yanlara doğru da olmaktadır; bu ağ ‘bütünün’ tutunmasını ve iktidarın birbirlerinden destek alan etkilerinin onun içinden bütün olarak geçmelerini sağlamaktadır: Sürekli olarak gözetim altında tutulan gözetmenler” (Foucault, 2015:264).

Gözetimin bu ağı yapısı iktidarın kılcallık etkisini sağlamaktadır. Bu ağı özellik sınırları belirli bir “yapı” fikrinin yeniden değerlendirilmesini gerektirebilir ancak yine de bir çerçevenin varlığı hala hissedilmektedir. Bu araştırmanın saha çalışmasının gerçekleştiği Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi zamansal mekânsal bölünmesinde bu ağın etkileri anlaşılma çalışılmaktadır. Özellikle kışla disiplini ve fabrika düzeninin sınırları çizilmiş bir bileşimini okul içinde gözlemlene imkânı veren atölyelerde bu iktidar modelinin cinsiyet sınırlarını belirlemedeki etkileri, araştırmanın üçüncü bölümündeki öğrenci ve öğretmen anlatımlarında daha açık görülmektedir.

Bedenlerin sadece görülmesi iktidar etkisi için yeterli değildir. Foucault'nun “Normalleştirici Yaptırım” olarak ifade ettiği bir ödül ceza sistemi de çalışmaktadır. İstenen davranışın ona tanınmış zamanda gerçekleşmemesi ve gecikmesi, düzenleyici kurallara uymaması gibi davranışlar cezalandırılmaktadır. Çalışma pratiklerinin kendisi de düzeltici birer ceza olarak kullanılabilir. İyi ve kötü özne arasında bir hiyerarşi kurmak için ödüllendirme de cezaya ek olarak kullanılmaktadır. Okullardaki sınıf düzeyleri sistemi de arz ettiği hiyerarşik yapı ile ödül ceza sisteminin bir aracına dönüşmektedir. Bu ödül ceza sisteminde geçerli olan temel kavram “norm”dur. Disiplinci iktidar bir norma göre çalışmaktadır. Foucault “normal” ve “anormal” davranışı ayırmaya yarayan bir ölçüt olarak “norm”a vurgu yapmaktadır. Foucault bunu aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

“Normalleştirme iktidarı bir bakıma türdeşleşmeye zorlamaktadır; ama (...) düzeyleri belirlemeye, özellikleri saptamaya ve farklılıkları birbirine uyarlayarak bunları yararlı hale getirmeye izin vererek bireyselleştirmektedir. Norm iktidarının biçimsel bir eşitlik sistemi içinde kolaylıkla işlediği anlaşılmaktadır, çünkü kural olan bu türdeşliğin içine, yararlı bir emrin ve bir ölçünün sonucu olarak, bireysel farklılıkların tüm merteye dışı unsurunu dahil etmektedir” (Foucault, 2015:274).

Yani “norm” “anormal” için zorlayıcı bir ilke olarak “normal”i yaratmaktadır. Görüşme kayıtlarından da anlaşılacağı üzere, bunlar biçimsel bir eşitlik iddiasına rağmen cinsiyetler arası hiyerarşi kurulurken de geçerli olan ve okullarda sık rastlanan tekniklerdir.

Üçüncü, hiyerarşik gözetim ile normalleştirici yaptırım tekniklerini birleştiren, teknik de sınavdır. Disiplin düzeneklerinde yüksek bir şekilde ritüelleştirilen sınav “*nesne olarak algılanan kişilerin tabi kılınmasını ve tabi kılınanların nesneleştirilmelerini disiplin süreçlerinin kalbinde açık etmektedir*” (Foucault, 2015:274-275). Yani sınav disiplinci iktidar ile disiplin bilgisini birbirine bağlamaktadır. Sınav bunu birkaç farklı yolla yapmaktadır. Öncelikle, disiplinci iktidarın uygulanmasını, öznenin gözetlemenin nesnesi haline getirerek kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler sınav düzenekleri ve ritüeli içinde gözetlemenin nesnesi haline gelmektedirler. İkinci olarak, sınavlar bıraktıkları arşiv ile öğrenciyi gözetim alanına ve bir yazı şebekesine yerleştirmektedir. Bu kayıtlar bireyi tarif etmeyi, onların gelişimini izlemeyi ya da bireyleri birbiriyle karşılaştırmayı mümkün kılmaktadır. Dahası sınav belgelerinin birikimi ile oluşan arşiv her bir bireyin disiplinci iktidarın temel karakterleri olan ölçüm, farklılık ve işaretler ile tarif edilen pozisyonunu kurmaktadır. Sınavlar bir anlamda panoptik etki yapmaktadır. Panoptikon, Foucault’nun bir hapishane mimarisi fikrinden yola çıkarak geliştirdiği kavramsallaştırmasıdır. Görülebilir hücrelerin çevrelediği bir alanın merkezinde yer alan içi görülmeyen bir gözetleme kulübesi olarak tarif edilebilir. Böylece mahkûm ne zaman izlenip ne zaman izlenmediğini bilmeyecektir. Bu da onu davranışlarını her zaman kontrol etmeye zorlayacaktır.

Her şeyi açıklamaya yarayan bir araç olarak teori fikrine pek sıcak bakmayan Foucault; sınırları ve bileşenleri açıklanmaya çalışılan disiplinci iktidar ile ilgili fikirlerini iktidar anlayışında hızlı değişimin yaşandığı 18. yüzyıl üstüne yaptığı gözlemlerden

devşirmektedir. Foucault'nun disiplinci iktidar üstüne bu analizleri iki üstbelirlenim ilkesi ile bu araştırma için önemli bir inceleme alanı oluşturmaktadır:

1. Disiplinci iktidar, gücü arttırılmış, uyumlu, uysal bireyler üretmektedir. Bunun için mekânı ve zamanı üretim aygıtı dolayımıyla bölmektedir. Burada vurgu bireye ve her bir bireye tanımlanmış zamansal ve mekânsal hücreleredir.
2. Disiplinci iktidar kurumsal sınırlarını aşarak toplumun bütün katmanlarına doğru nüfuz etmektedir. Burada vurgu iktidarın merkezi bir noktadan dağılan değil, yerelde çok yönlü bir şekilde ortaya çıkan, üst üste binen ilişkiler ağıdır.

Bu iki ilke bu ilişkilerin her araştırma örneğinde kendi özgünlükleri ile açığa çıkarılmasını gerektirmektedir. Foucault bir yeniden üretim fikrine çok sıcak bakmıyor gibi görünse de onun disiplinci iktidar kavramının, böyle bir kavramla birlikte düşünmeye imkân veren potansiyellerinin ipuçlarını görmek zor olmayacaktır (Bidet, 2016). Zira Foucault'nun yapıtında, belki de bu yapıt hali hazırda bu tartışmaların yapıldığı bir zeminde üretildiğinden, sadece değinilip geçilerek işaret edilen bir çerçeve fikri görülebilmektedir. (Bidet, 2016).

Üstünde durulması gereken önemli bir kavram da cinselliktir. Foucault tarih dışı bir kavram olarak görülen cinselliği araştırma nesnesi olarak sosyal bilimler alanına dahil etmiştir fakat araştırmasını toplumsal cinsiyet alanına yöneltmemiştir (Bidet, 2016:132). Bu konudaki eksikliğe feminist araştırmacılar değinmiş ve kavramı, bu sahayı araştırma doğrultusunda tartışmaya açmışlardır. Bu tartışmalara araştırmanın birinci bölümünde yer verilmiştir. İlk bölümde yer verilen feminist düşünürlerin yanısıra, Foucault'nun, iktidar ilişkisi içinde kurulan cinsiyetlenmiş beden kavramsallaştırmasını Butler'ın performans fikri ile birlikte düşünen, bunu etnografiye uygulayan düşünürlerden birisi de eğitim konusunda geniş yankılar uyandıran tartışmalar yürütmüş Pierre Bourdieu'dur. Bourdieu'nun bu tez açısından sağladığı asıl katkı ise genelde Marksizm'e özelde Althusser'e atfedilen yapı merkezli analiz ile Foucault'nun da mensubu olduğu

varsayılan¹⁸ nominalist analizi birlikte düşünmeye imkân vermesidir. Bourdieu, batılı sosyal bilim geleneğine yön veren ve epistemolojikten öte siyasi nedenleri olduğunu düşündüğü yarılmaya, yani öznelcilik-nesnelcilik tartışmasına taraf olmadan sosyal pratiği açıklamaya çalışmıştır. Bu çaba beden ve benlik arasındaki ilişkiyi tartışırken iki düşünürü paralel bir çizgiye çekmektedir. Yani tahakküm ve benlik arasındaki dolayım iki düşünür açısından da birincil öneme sahiptir.

Bourdieu'nun temel amacı egemenlik ilişkileri ve iktidarın belirleyici olduğu bir dünyada 'eyleyici/aktör'lerin nasıl eylediğini, eylemlerinde ne kadar özgür olduğunu, eylemlerinde sosyal yapının nasıl ve ne kadar etkili olduğunu anlamaktır. Onun araştırmasının kilit kavramlarından biri de pratiktir. Tıpkı Althusser gibi o da beden/ zihin-ruh gibi ikilikleri aşmaya çalışmıştır. Bu anlamda, Althusser'ci ideoloji kavramının çok da uzağına gidememiştir (Türk, 2016).

Bourdieu'ya göre habitus, alan ve yatkınlıklar yapı ve birey arasındaki ilişkiyi kuran temel kavramlardır. Bourdieu sosyal pratikleri bu kavramları ilişkilendirerek açıklamaya çalışmıştır. Toplumsal aktörlerin eyledikleri sosyal alanlar ve bu alanlara uygun habituslardan bahsetmektedir. Aktörler belirli bir alanda habituslarına ve sahip oldukları sermayeye göre konumlanmakta ve pratikte bulunmaktadır. Sosyal pratik bu kavramların etkileşiminin bir sonucudur. Bourdieu bunu futbol gibi bir spor müsabakasındaki bir oyuncunun oyunu okuyarak ve elindeki imkanları değerlendirerek eylemde bulunması ile örneklemektedir. Konum almaya yapılan bu vurgu "fark"ı önemli bir kavram haline getirmektedir zira fark toplumsal konumlanışlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Cinsiyetlerin toplumsal farkları da buna dahildir.

¹⁸ "Atfedilen" ve "varsayılan" denilmesinin nedeni bu iki düşünürün de onlara atfedilen bu pozisyonların ötesine uzanan bir ufka sahip oldukları ve bu sınırın ötesinde çalışmayı sağlayacak imkanların potansiyelini barındırdıklarının düşünülmesidir. Konuyla ilgili ayrıntılı bir tartışma için bkz: J.Bidet, Foucault'yu Marx'la Okumak (1. bs.). İstanbul, Metis, 2016. Marx & Foucault/ Okumalar, Kullanımlar, Yüzleştirmeler, 1. bs., Çev. İ Birkan, İstanbul: İletişim, 2020. Warren Montag, Althusser and His Contemporaries: Philosophy's Perpetual War, Durham, Duke University Press, 2013.

Bourdieu'nun sınıfsal ayrımları düşünmek için geliştirdiği habitus kavramı yine kendisinin cinsiyet ilişkilerine uyarlayarak gösterdiği üzere cinsiyet yarılması üstüne düşünmek için imkân vermektedir. Eğitimin sınıfsal eşitsizliklere meritokratik bir meşruiyet sağladığını düşünen Bourdieu'nun bu konudaki fikirleri, eğitimin özelleşmesi dolayısıyla bu tezin araştırma sahasında kullanışsız olmaktadır. Bu çalışmanın araştırma sahası neoliberal politikalar sonucu eğitimin özelleştirilmesinden dolayı büyük çoğunluğu aynı alt sınıfa mensup ailelerin çocuklarının devam ettiği bir okuldur. Aynı sınıfa mensup bu öğrencileri birbirinden ayıran asıl fark cinsiyettir. Bu yüzden, bu çalışmada Bourdieu'nun cinsiyeti habitus olarak değerlendiren kavramsallaştırmasından faydalanmak önemli bir adımdır.

Bourdieu habitus kavramını kültür kavramı ya da Weber'in alışkanlıklar kavramının yerine kullanmaktadır ancak bu iki kavram da fazla yüklü olduğundan anlamsal belirsizliklere neden olmamak için habitus kavramını tercih etmiştir (Swartz, 2018:163-164). Habitusun anlamı Bourdieu için de kimi zaman yapıya ağırlık verir gibi görünen, kimi zaman aktöre daha çok özerklik atfeden dönemsel değişiklikler göstermiştir. Yine de bu anlamlardan iyi bir analiz aracı olarak habitus kavramı kullanılabilir. Habitus kavramı hem yapıyı dikkate almakta hem de yapıyı tamamen görmezden gelen iradeci yaklaşımlara da düşmeden özneye bir hareket alanı tanımaktadır. Habitus aktörlerin belirli bir şekilde davranmasını teşvik etmektedir ancak aktörler eyledikleri alanın maddi sınırlılıklarını da dikkate alarak eylemektedirler. Habitus sanattan, dile, yemeğe ve siyasi tercihlere kadar gündelik pratiklerde tezahür eden bir tür somutlaşmış sınıf olarak değerlendirilebilir. Habitusun ideolojiyi gündelik pratiklerde tespit etmeye yarayan bu çerçevesi, bu araştırmada bu kavramı önemli kılan temel özelliklerdendir. Habitus hem yapı tarafından üretilmekte ama yapıyı da şekillendirmektedir. Bourdieu habitus kavramını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“Kalıcı, tercüme edilebilir bir yatkınlıklar sistemi; yapılandırıcı yapılar işlevi görmez, yani, sonuçlara dair bilinçli bir hesaplamayı veya o sonuçları elde etmek için gereken işlemler hakkında açık bir ustalığı gerektirmeksizin, neticelerine nesnel olarak uyarlanabilen pratiklerle temsilleri doğuran ve düzenleyen ilkeler işlevi görmeye önceden yatkın yapılanmış yapılar” (Bourdieu 1990'dan aktaran Swartz, 2018:144).

Bourdieu'ya göre habitus “içselleştirilmiş ve yatkınlığa çevrilmiş zorunluluktur”. Buna göre bireyler sınırlarını, imkanlarını hem bilmekte ve buna göre davranmakta ancak bir yandan da yapıya teslim olmamak için çeşitli stratejiler de geliştirmektedirler. Bireyler bulundukları toplumsal konumlarına göre hareket etmekte ancak sahip oldukları sermayelerini (ekonomik, sosyal, kültürel, sembolik) arttırmak için çeşitli stratejiler geliştirmektedirler. Habitus bedensel pratikler ile ilgili bir ezberdir. Sosyal ve sınıfsal eşitsizlikler dünyasında, bireyin, nereye ait olduğunu ve nereye ait olmadığına dair bir duygusudur. Başka bir deyişle, yapılandırılmış yapılar olarak habitus yapının ürünü olan ama yapıyı da değiştirme imkânı veren bedensel, bilişsel ezber pratiklerdir ve düşünüm öncesi özellik göstermektedirler. “Doğaya dönüşmüş tarih” olarak tarif edilebilecek habitus, toplumsal ve zihinsel yapıların gündelik pratikler içinde ortaya çıkmasını sağlayan taşıyıcı ve nakledici bir mekanizmadır. Habitus, “*insan diline benzer bir biçimde, bireylerin beklenmedik, sürekli değişen durumlarıyla başa çıkmasını sağlayan açık uçlu bir sistemdir; bu nedenle, ayrıntılı, sabit bir plan olmaktan çok, sürekli yeniliğe izin veren bir ‘strateji yaratıcı ilke’dir*” (Eagleton, 2005:221).

Bourdieu, Foucault'nun “asla-söylenmeyen” kavramına denk gelen “doksa” kavramını kullanmaktadır. Doksa, bir alanda mevcut düzeni, farklı bir düzenin tahayyül dahi edilememesini sağlayacak şekilde doğallaştıran ve sorgulanamaz yapan istikrarlı bir iktidar yapısıdır. Bu alana giren yeni aktörler (heterodokslar) bu alandaki büyük sermayedarlara (ortodokslar) meydan okumaktadırlar. Bunu ya alanın “doksa”sını değiştirerek yapmakta ya da bu alana sermayelerini arttırmaya çalışarak yapmaktadırlar. Habitus kavramı teorik bazı problemlerine¹⁹ rağmen saha araştırmasının analizi açısından işlevlidir, özellikle de cinsiyet bölünmesine dair bir araştırma yürütülürken çeşitli eleştiriler getirilebilse de anlamlı bir perspektif geliştirmektedir.

Bourdieu habitus kavramını sınıflara uyguladığı gibi cinsiyet alanına da uygulamıştır. Buna göre toplumsal düzen cinsel atıflar ve eylemleri düzenleyen bir dizi karşılıklı

¹⁹ Habitus kavramının eleştirel bir değerlendirmesi için bkz: D. Swartz, Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi, Çev. Elçin Gen, İstanbul, İletişim Yayınları, 2018.

bölünmüştür. Yani cinsiyetler ilişkisel olarak kurulmuşlardır. Cinsiyeti ilişkisel olarak ortaya çıkaran bu ikili karşıtlıklar toplumsal anlamları, hareketleri ayıran bir tür kozmoloji kurmuştur. Bu kozmolojiyi kuran ikilikler cinsiyetlenmiş toplumsal bedenlerde ortaya çıkmaktadır. Daha açık bir ifade ile toplumsal evren cinsiyetlenmiş anlamlar ile yaratılmakta ve bedenler de bu cinsiyetlenmiş ilişkilere gömülü hale gelmektedir. Toplumsal olarak cinsiyetlenmiş bedenin her hareketi eril dişil karşıtlık içinde cinsiyete dair anlamlar üretmektedir (Bourdieu, 2015). Bourdieu bu karşıtlıkları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“Eril dişil arasındaki karşıtlık doğrultusunda eşyaların ve faaliyetlerin ayrıştırılması ayrı ayrı ele alındıklarında keyfi gibi görünür, ancak nesnel ve öznel gerekliliğini türdeş bir karşıtlıklar sistemi içine nüfuz etmesinde bulur, yüksek/alçak, altta/üstte, önde/arkada, sağ/sol, doğru/eğri (ve düzenbaz), kuru/nemli, sert/yumuşak, baharatlı/ tatsız, dışarıda (kamusal)/ içerde (özel) vs. ki bunlar, bazıları için, bedensel hareketlere tekabül eder (yüksek/alçak // çıkmak/inmek, dışarıda/içeride // çıkmak/girmek)” (Bourdieu, 2015:20).

Yani cinslerin ikili ayrımı ile toplumsal anlamaların ikili anlamı birlikte oluşmaktadır. Cinsiyetli bedeni bir tür anlam kaynağı olarak gören bu ikili karşıtlıklar ile toplumsal hayatı cinselleştiren bölünmeler doğallaştırılmaktadır. Bu doğallaşma toplumsal tahakküm düzenini kuran ana unsurdur. Cinsler arası bu ayrım gerçek şeylerin normal düzeni gibi görünmekte ve böylece öznelerin habitusu haline gelmektedir. Cinsiyete dayalı bir tahakküm yaratan bu ayrım, doğal kabul edilen belirli eylem şemaları, düşünce ve kabuller oluşturmaktadır.

“Eril düzenin gücü, kendi haklılığını ispat etmeye yeltenmemesinde görülür. Erkek merkezli görüş kendini yansız gibi dayatır ve onu meşrulaştıracak söylemlerde dile getirilmeye ihtiyaç duymaz. Toplumsal düzen, amacı, üzerine temellendiği eril tahakkümü tasdik etmek olan devasa bir sembolik makine gibi işler: o işgücünün cinsiyetçi bölünümüdür (faaliyetlerin, yerleri zamanları ve araçları ile iki cinsin her birine çok katı bir şekilde pay edilmesiyle); o, mekanın yapısıdır (erkeklerle ayrılmış olan toplanma ve pazar yerleriyle kadınlara ayrılmış ev arasındaki ayrımla, veya, ev içinde, eril kısım olan salon ve dişil kısım olan ahır, su ve bitkiler arasındaki ayrımla); o zamanın yapısıdır, tarımsal gün veya yıl, ya da yaşam döngüsüdür” (Bourdieu, 2015:22).

Bourdieu’nun sembolik şiddet kavramı da bu “makine”nin çalışmasını açıklayan önemli kavramlardan biridir. Sembolik şiddet hükmedilenlerin tahakküm ilişkilerine hükmedenlerin bakış açısı ile bakmasıdır. Bu bağlamda, bu, kadınların kendini kusurlu,

eksik görmesi durumudur. Bu sembolik şiddet ekonomik ve siyasi iktidara dayanan sembolik iktidarın bir sonucudur. Sembolik iktidar gerçeği kurma, yapılandırma iktidarıdır (Türk, 2016:612). Sembolik iktidar ekonomik ve siyasi ilişkileri meşrulaştırmaktadır fakat bunlara indirgenemez, bunları bireylerin içinde yaşadığı bir atmosfere çeviren sembolik anlamlar ağıdır. Sembolik iktidar, adının da çağrıştırdığı gibi maddilikten uzak bir alanda değildir. Bedenler üstünde oldukça maddi etkileri vardır. Bourdieu eril tahakkümün bu sembolik evreninin kadın bedeni üstündeki bakışına Foucault'nun panoptikon kavramına çok benzeyen bir isim vermektedir: Eril gözetleme. Eril gözetleme bu sembolik şiddet ile kurulan sembolik bir iktidarın düzeneğinin önemli bir parçasıdır (Bourdieu, 2015:83-89).

Bu sistem sadece bedene dair temsiller ve onların yönlendirdiği performans ve adlandırma ile çalışmamaktadır. Bourdieu eril tahakküm ile ilgili analizlerini bir adım daha ileriye taşımak için sınıfları analiz etmek için öne sürdüğü habitus kavramını kullanmaktadır. Böylece, Bourdieu cinsiyetleri diakritik bir şekilde inşa eden bir ilişkiselliği vurgulamaktadır.

“Yalnızca ilişkisellik içinde varolabilen bu iki cinsin her biri diakritik bir inşa faaliyetinin ürünüdür hem teorik hem de pratik olan bu faaliyet, karşı cinsten toplumsal olarak farklılaşmış beden olarak üretilmek için şarttır (her açıdan kültürel anlamda tutarlı olarak), yani eril habitus (dişil olmayan), veya dişil habitus (eril olmayan) şeklinde” (Bourdieu, 2015:38).

Bu inşa (Bildung) çok açık olmayan ve kasti bir pedagojik eylem biçimini almaktadır. Erkek merkezli cinsel bir yarılmanın böldüğü toplumsal ve fiziksel dünyanın eyleyicisiz ve kendiliğinden etkisi ile oluşmaktadır. Bu düzen bedene kazanmakta ve bu bedenler cinsiyet sınırlarının kestiği fiziksel ve toplumsal bir dünyada yaşamaktadırlar. Toplumsal pratikler denen bu yaşantılar cinsiyet habitusunu bedene kazıyan maddi süreçlerdir (Bourdieu, 2015).

Bourdieu'ya göre toplumsal cinsiyet habitusu sadece aile ve özel yaşam alanına has kavramlar değildir. Devlet, kilise, özellikle bu çalışmanın da odaklandığı okul gibi kamusal alanlardaki cinsiyet habitusu aile ve ev içi alanlarındakinden daha belirleyicidir.

(Bourdieu, 2015). Bourdieu'ya getirilebilecek eleştirilerden birisi kadınların, görünürlük kazandığı ve etki hacimlerini genişlettiği bu kamusal alanlarda cinsiyet ilişkilerine ne tür değişiklikler getirdiklerinin üstünde durmamasıdır (Öztimur, 2016:589-602). Halbuki okullar ve eğitim sistemi bizzat Bourdieu tarafından sembolik şiddetin en çok uygulandığı, dolayısıyla sembolik iktidarın da en çok kurumsallaştığı alanlar olarak işaret edilmiştir. Fakat sembolik iktidar ve sembolik şiddeti okullardaki cinsiyet bağlamında analiz etmemiştir (Öztimur, 2016:589-602).

Öztimur'a göre Bourdieu'ya getirilebilecek eleştiriler yalnızca yukarıdakiyle sınırlı değildir. (Öztimur, 2016:589-602) Bourdieu'nun habitus olarak cinsiyet üzerine yaptığı analizlerin içeriğine dair getirilen bu eleştiriler, araştırmanın gerçekleştirmeye giriştiği analiz açısından önemlidir. Her ne kadar Bourdieu toplumsal eyleyicilerin yapıdan özerkliğini tanımlamak için "strateji" kavramını kullansa da cinsiyet açısından bunu nasıl ele aldığı çok açık değildir. Bunun yanında kadınlık (hükmedilen) ve erkeklik (hükmeden) tarifleri sabittir, zaman ve mekanla ilgili bir farklılık göstermemektedir. Bourdieu'nun cinsiyetin toplumsal bir kurgu olduğu tespiti (Butler'ın yaklaşımıyla benzerlikler göstermektedir) yerindedir ancak Butler'ın yaklaşımından farklı olarak sabit ve her yerde aynı kategoriler gibi kurgulanmaktadır. Bourdieu'nun bu kavramsal analizinin kadınlara çok pasif bir rol atfetmesi de aynı problemin bir devamı gibi görülebilir.

Bourdieu toplumsal aktörlerin kriz anlarında alanların yapılarını zorladıklarını savunsa da tahakküm altındakiler yapıyla mücadele etmek için sadece kriz anlarını beklememekte, gündelik hayatta da kimi zaman yalan söyleyerek, kimi zaman muktedirin kimliğini üstlenerek kendilerine biçilmiş sınırların yerini değiştirmeye çalışmaktadırlar (Scott, 2014). Bu stratejilerin saha çalışmasının yapıldığı meslek lisesine özgün olarak tezahür etme biçimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır.

Kısacası Althusser yeniden üretim ilişkilerini, Foucault bir kapalı mekân olarak okulda iktidar ilişkilerini, Bourdieu da bu egemenlik ilişkileri içinde cinsiyet ilişkiselliğini anlamak için uygun kavramsal çerçeveler sunmaktadırlar. Okul öğrencilerinin cinsiyetlenme sürecini anlamak bu kuramcıların kavramsal çerçevelerini birlikte

kullanmayı gerektirmektedir. Bir sonraki bölümde Türkiye’deki eğitim politikalarına ve meslek liselerinin tarihi gelişimine değinilecektir.

2.2. Neoliberal Politikaların Türkiye’deki Eğitime ve Meslek Liselerine Etkisi

Türkiye’deki okul sistemlerinde son 30 yıldır farklı nedenlerle görülen, biri diğerini çabucak eskiten çok sayıdaki hızlı dönüşümler, bir bütün olarak bakıldığında neoliberal dönüşümün eğitimdeki tezahürünün semptomları olarak okunabilir. Kredili sistem, 8 yıllık zorunlu eğitim, hemen ardından 12 yıllık zorunlu eğitim ve son olarak 4+4+4 sistemi bu dönüşümler arasında görünürlükleri ve etkileri en baskın olanlardır. Meslek liselerinde bu süreç daha çok okulların doğrudan sahadaki şirketlerin etkisine girmesi olarak kendini belli etmiştir. Bu bölümde Türkiye’deki eğitim sisteminde yukarıda sözü edilen hızlı geçişlerin sonucu olan mevcut duruma değinilerek, endüstri meslek liselerinde, eğitimde neoliberal politikaların geçerli hale geldiği bu sürece eşlik eden dönüşümler değerlendirilmektedir.

Eğitim resmî ideolojinin bireylere aktarılmasındaki en önemli araçlardan biridir. Eğitim sistemi iktidarlar tarafından denetim altında tutulmakta ve her yeni iktidar bu sistemi kendi ideolojisi doğrultusunda dönüştürmekte, değiştirmektedir. *“Cumhuriyetin kuruluş dönemindeki dönüştürücü işlevini uzun zamandır yitiren eğitim sistemi, özellikle neoliberal dönemden itibaren daha açık biçimde sınıf sistemine yerleşerek ideolojik, kültürel ve sosyal yeniden üretim işlevini eksiksiz yerine getirmektedir”* (Sayılan, 2012:22). Eğitimin, özellikle 80’li yıllardan itibaren dönemleme, müfredat, sistem, vb. dönüşümler açısından değişken karakter göstermesinin önemli nedenlerinden biri budur. Başka bir deyişle eğitim, dönemin ideolojisi ile uyumlu olarak toplumu belirli değer ve davranışlara göre biçimlendirme ve terbiye etme özelliğini geri planda bırakarak daha çok sınıflar arası bir çekişmenin alanı haline gelmektedir. Eğitim alanında neoliberalizmin sebep olduğu dönüşümlerin daha iyi anlaşılması için neoliberalizm kavramını tanımlamak yerinde olacaktır.

Neoliberalizmin herkesçe kabul görmüş tek bir tanımı yoktur ancak kurucu özellikleri hakkında yapılmış birçok akademik çalışma mevcuttur. Dumenil ve Levy'ye göre neoliberalizm *“bir gerileme döneminin ardından yönetici sınıfların üst kesimlerinin (en zenginlerin) güç ve gelirlerinin yeniden tesis edildiği, baştan sona yeni bir toplumsal düzendir”* (Dumenil, Levy, 2014:26). Campbell neoliberalizmi yapısal bir kriz içinde olan kapitalizmin yeniden örgütlenmesi olarak tanımlamıştır (Campbell, 2014:308-309). Nitekim en genel, kabul gören çerçeveye neoliberalizm ekonomi ve politikanın liberal mülkiyet esaslarını daha da köktenleştirerek yeniden örgütlenmesidir (Harvey, 2015:10-11). Teorik olarak bu şekilde tanımlanan neoliberalizmin asıl vurgulanması gereken yanı, neden olduğu köklü, pratik toplumsal dönüşümlerdir. Kamusal hizmetlerin özelleşmesi; eğitim, sağlık gibi daha önceden piyasa konusu olmayan hizmetlerin piyasa konusu hale gelmesi neoliberalizmin maddi sonuçlarındandır.

II. Dünya savaşı sonrası Keynesyen politikaların sağladığı çalışan kesimler için düşük işsizlik, güvenceli işe erişimde kolaylık gibi özellikler ile tanımlanabilecek görece bir istikrar döneminin 1970'lerde kapitalizmin yapısal karlılık krizi sonucunda bitmesiyle neoliberal döneme girilmiştir. Bu geçiş Amerika'da Ronald Reagan ve İngiltere'de Margaret Thatcher'in uygulamaya koyduğu politikaların öncülüğünde olmuştur. Keynesyen politikaların sermayenin serbest hareketi üstündeki etkilerinin olumsuz olarak eleştirildiği ve bu politikalara son verilmesi gerekliliğini ifade eden neoliberal görüş doğrultusunda girilen bu dönemde piyasaya özellikle çalışan kesimlere görece güvenceler sağlayan her türlü devlet müdahalesi de ortadan kaldırılmıştır. Bu politikalar dünyanın önemli bir kesimine hızla yayılmıştır (Dumenil, Levy, 2014).

Neoliberalleşmenin toplum açısından ilk ve önemli sonuçlarından biri önceki keynesyen dönemin sağladığı iş istikrarı açısından çeşitli güvencelerin kaybolması yeni bir tür sınıf olarak “prekarya”yı ortaya çıkarmasıdır. Prekarya çalışan kesimin en dezavantajlı bölümünü oluşturmaktadır. Birçok vatandaşlık hakkını fiili olarak kullanamamaktadır. Hem iş güvencesinden hem de bu vatandaşlık haklardan fiili olarak faydalanamaması

özellikle büyük kentlerde bu kesimin yoksulluğunu ve mahrumiyetini arttırmıştır (Standing, 2011).

Neoliberal politikaların dünya genelinde hızla etkili olması, ilk ortaya çıkışından hemen sonra, Türkiye’de de uygulanmaya başlamasından anlaşılabilmektedir. Neoliberalizmin eğitim üzerindeki en belirgin etkisi eğitimin piyasalaşma ve özelleştirme yoluyla bir meta haline dönüştürülmesidir. Eğitim bir kamu hizmeti olmaktan uzaklaşırken ailelerin çocuklarının eğitimine ayırdığı bütçe artmaktadır. Dolayısıyla sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerin eğitim olanaklarına erişimi daha kısıtlı hale gelmektedir (Hirschman, 2007). Eğitimin metalaştığı bir ortamda kamusal eğitimin hem niteliğinin düştüğü hem de toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiğine dair veriler bu tezin analiz çerçevesi için önem arz etmektedir. Zira eğitim piyasanın konusu haline gelerek rekabetin arttığı bir ortam yaratmış, ekonomik anlamda gücü yetmeyen, dezavantajlı aileleri bu rekabetin dışına daha baştan itmiştir. Uçkaç, eğitimin piyasalaşmasının sonuçlarını şöyle açıklamaktadır: *“Eğitimin ticarileşmesi, ekonomik açıdan eğitim kurumlarının ülkenin sanayileşme kapasitesi ile sınırlı kalmasına, sosyal açıdan ise gelir dağılımına bağlı olarak eğitim hizmetinden yararlanmada eşitsizliğin ortaya çıkmasına neden olur”* (Uçkaç, 2019:804)

Neoliberal politikaların Türkiye’de eğitim alanında sebep olduğu dönüşüm, bu tezin kapsamında değerlendirilmektedir. Fevziye Sayılan ve Alev Özkazanç eğitim sisteminde yaşanan bu dönüşümü aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar:

“Eğitim sistemi bir yandan yılların getirdiği, gerici ve muhafazakâr müfredat, otoriter toplumsallaşma kalıpları, ezberci öğretim yöntemleri ve ayrımcı, şoven ve cinsiyetçi ders kitapları gibi sorunlarla yüz yüze iken, günümüzde bu sorunlar Türkiye’ye özgü bir neoliberal dönüşüm süreci bağlamında daha da ağırlaşmış bulunuyor. 1980 sonrasında neoliberal politikaları bağlamında oluşan bu dönüşüm süreci, özellikle orta öğrenim kurumlarını ciddi bir otorite krizinin yaşandığı kaotik bir durumla yüz yüze bırakmış görünüyor” (Sayılan, Özkazanç, 2009:51).

Türkiye’de eğitim sisteminin mevcut durumuna bakıldığında, eğitimin; temel eğitim, ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyleri olarak örgütlendiği görülmektedir. 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitimden, kesintili 4+4+4 sistemiyle birlikte 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. 12 yıllık zorunlu eğitim üç kademededen

oluşmaktadır. Birinci kademe ilkokul (4 yıl), ikinci kademe ortaokul (4 yıl) ve üçüncü kademe lise (4 yıl) olarak yapılandırılmıştır. Yeni düzenleme ile birlikte ilkokula başlama yaşı 6'ya düşürülmüştür. Yapılan değişikliklerle örgün eğitimde ortaokula veya liseye devam edenler isterlerse zorunlu eğitimlerini yaygın ortaokul veya lise öğretiminde (açık ortaokul/lise) tamamlayabileceklerdir. Bu değişiklik eğitimciler ve araştırmacılar tarafından en çok eleştirilen maddelerden biri olmaktadır. Zira bu durum, sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerin çocuklarını örgün eğitime göndermek yerine yaygın eğitime kaydettirip bir işte çalıştırmasının önünü açarak çocuk işçiliğine kapı aralamaktadır. Bunun yanında, açık ortaokul ve açık liseler kız çocuklarını okula göndermek istemeyen aileler için bir kaçış yolu olmuştur (Çam-Tosun, Bayram, 2015: 87). Genellikle sosyo-ekonomik durumu düşük olan bu aileler kızlarının zorunlu eğitimini uzaktan tamamlamasını tercih etmekte, onlara evde ev işleri ve çocuk bakımı gibi sorumluluklar vererek toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu şekilde kızlarını evliliğe hazırlamaktadırlar. Nitekim, yukarıda da bahsedildiği gibi neoliberalizmin yeniden ürettiği toplumsal eşitsizlikler yeni sistemle birlikte daha da derinleşmektedir.

İlkokul ve ortaokula başlama adrese dayalı olarak e-kayıt sistemi ile yapılmaktadır. Ortaöğretime geçişte en son 2017'de yapılan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemi sınavlarına göre, 8. sınıf öğrencilerine 12 merkezi sınav uygulanmakta, öğrenciler hepsinin değerlendirilmesi sonucunda aldığı puana göre okullara yerleştirilmekteydi. 2018 yılından itibaren lise düzeyindeki okullardan bazıları “nitelikli okul” kapsamına alınarak sınavla öğrenci alan okullar haline getirilmiştir. Kalan okullar ise adrese dayalı olarak kayıt almaktadır. 8. sınıfta yapılan sınav “Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav” adını almıştır. Bu tezin evrenini oluşturan Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, adrese dayalı olarak öğrenci alan okullar arasındadır. Türkiye'deki liseler; Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve İmam Hatip Lisesi'dir. Daha önceleri bölümlerine göre “sağlık meslek lisesi”, “kız meslek lisesi”, “endüstri meslek lisesi”, vb. türlere ayrılan meslek liseleri, 2014 yılında yapılan değişiklikle “mesleki ve teknik anadolu lisesi” adı altında toplanmıştır

(<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140913-8.htm>). Diğer ortaöğretim kurumlarında alan ve bölüm seçimleri 11. sınıfta yapılırken meslek liselerinde 10. Sınıfta yapılmaktaydı. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2020 yılında yaptığı yeni düzenlemeyle, meslek liselerinde alan ve dal seçimlerinin rehberlik hizmetleri ile birlikte 9. sınıflarda yapılması kararlaştırılmıştır. (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/09/20200902-3.htm>) Meslek liseleri de dahil tüm liselerin 9. Sınıf düzeylerinde ortak müfredat uygulanmaktadır. Meslek liselerinde bu müfredata ek olarak atölye dersleri eklenmiştir. Öğrenciler 12. sınıfın sonunda girdikleri Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın (YKS) ilk sınavı olan Temel Yeterlilik Testi'nde (TYT) 9. sınıf programlarından ve kazanımlarından sorumlu tutulmaktadır (www.meb.gov.tr). Daha önce öğrencilere önlisans programlarına sınavsız geçiş hakkı tanıyan uygulama 2016 yılında kaldırılmıştır (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm>).

Türkiye eğitim tarihinde mesleki ve teknik eğitim alanında pek çok uygulama ve düzenleme yapılmıştır ancak bu tez kapsamında yalnızca güncel uygulamalara yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı mesleki ve teknik eğitimin amacını şöyle açıklamaktadır: “Meslekî ve teknik eğitim öğrencileri iyi vatandaş olarak yetiştirmenin yanı sıra esnek bir yapı içinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortak bir genel kültür verilerek bir üst öğrenime ve iş hayatına hazırlamayı hedeflemektedir” (MEB, 2018b: 21). Günümüzde örgün eğitim kapsamındaki mesleki ve teknik eğitim “Çok Programlı Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri olmak üzere üç okul türünde gerçekleştirilmektedir” (MEB, 2018b: 22). Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde üç program vardır: Anadolu Meslek Programı (AMP), Anadolu Teknik Programı (ATP) ve Ustalık Programı. AMP adrese dayalı şekilde kayıt alırken, ATP merkezi sınav ile öğrenci almaktadır. Aynı okul yapısı ve aynı atölyelerde eğitim gören ATP ve AMP öğrencilerinin işledikleri kültür dersi sayısı ve staj süreleri 11. sınıfta ve 12. sınıfta farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar aşağıdaki tablolarda daha açık şekilde görülmektedir:

Tablo 2.1: 11. Sınıf AMP Ders Dağılımı.

No	Dersin Adı	Saat
1	Beden Eğitimi	2
2	Açık Kaynak Kod Sistemleri	2
3	Ağ Sistemleri Yönlendirme	12
4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
5	İngilizce	2
6	Felsefe	2
7	Seçmeli Temel Matematik	2
8	Seçmeli Mikro Denetleyiciler	4
9	Sunucu İşletim Sistemleri	8
10	Tarih	2
11	Türk Edebiyatı	5

Tablo 2.2: 11. Sınıf ATP Ders Dağılımı.

No	Dersin Adı	Saat
1	Beden Eğitimi	2
2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
3	Fizik	4
4	İngilizce	2
5	Kimya	4
6	Felsefe	2
7	Matematik	6
8	Seçmeli Mikro Denetleyiciler	3
9	Tarih	2
10	Türk Edebiyatı	5
11	Web Tasarım ve Programlama	12

Tablo 2.3: 12. Sınıf AMP Ders Dağılımı.

No	Dersin Adı	Saat
1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
2	İngilizce	2
3	İnternet Programcılığı	4
4	İşletmede Beceri Eğitimi	24
5	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	2
6	Rehberlik	1
7	Bilgisayar Destekli Uygulamalar	1

Tablo 2.4: 12. Sınıf ATP Ders Dağılımı.

No	Dersin Adı	Saat
1	Açık Kaynak Kod Sistemleri	2
2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
3	Fizik	4
4	Grafik ve Animasyon	8
5	İngilizce	2
6	İnternet Programcılığı	4
7	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	2

8	Seçmeli Mesleki Yabancı Dil	2
9	Türk Edebiyatı	5

8	Kimya	4
9	Mesleki Yabancı Dil	2
10	Matematik	6
11	Rehberlik	1
12	Türk Edebiyatı	5

Tablolardan anlaşılabileceği üzere AMP öğrencileri yalnızca alan derslerini ve “genel bilgi dersleri” olarak adlandırılan dersleri almakta, ATP öğrencileri ise bu derslere ek olarak fizik, kimya, biyoloji ve matematik derslerini almaktadırlar. 12. sınıfa geçen ATP öğrencileri stajlarını yaz tatillerinde tamamlarken, AMP öğrencileri eğitim yılı içerisinde “İşletmede Beceri Eğitimi” dersi kapsamında hafta içi 3 gün staj eğitimine, kültür derslerini işlemek için ise 2 gün okula gitmektedir. Bu uygulama liseden mezun olduktan sonra kendi alanında çalışmak isteyen öğrenciler için olumlu gibi görünmektedir, ancak “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü” raporunda da belirtildiği gibi meslek lisesi mezunlarının kendi alanlarında çalışma oranı dikkat çekici şekilde düşüktür (MEB, 2018b: 58). En son sistemle birlikte meslek liseleri, ortaokuldan sonra merkezi sınavla “nitelikli” okullara yerleşemeyen, akademik başarısı düşük olduğu için herhangi bir Anadolu Lisesi’ne alınmayan ve sosyo-ekonomik durumu düşük olduğu için özel liseye de devam edemeyen, aynı zamanda İmam Hatip Lisesi’ne de gitmek istemeyen; yani hiçbir okula yerleşemeyen öğrencilerin devam ettiği okullar haline gelmiştir. Dolayısıyla bu okullara kendi tercihiyle gelmeyen pek çok öğrencinin, mezun olduklarında da kendi alanlarında bir işte çalışmayı tercih etmedikleri söylenebilir. Üstelik bu sistemle beraber bu okullardaki meslek alanlarında çalışmak istemediği halde akademik başarısı düşük olduğundan ve bir özel okula gidebilecek ekonomik yeterliliği olmadığından meslek liselerine devam etmek zorunda olan öğrencilerin üniversiteye yerleşmelerinin de önü kapanmaktadır. Zira yukarıdaki tablolarda da görüldüğü üzere 11. ve 12. sınıf AMP öğrencileri fizik, kimya, biyoloji ve matematik derslerini almamakta, 12. sınıfa devam ederken ise okuldan iyice uzaklaşmaktadırlar. Bunun sonucunda meslek

liseleri araştırmalarının sonuçlarının da gösterdiği gibi AMP öğrencilerinin üniversiteye yerleşme oranı oldukça düşük olmaktadır. Hatta çoğu öğrenci TYT baraj puanını bile geçememektedir. Üniversite sınavında bir lisans bölümüne yerleşmeleri için uygun olmayan bir müfredata tabi olan AMP öğrencileri, kendi alanlarında bir işte çalışmak istemeseler dahi meslek liselerine gelir gelmez daha en baştan sistemden elenerek “ara eleman” adayları olarak yetiştirilmeye başlanmaktadır.

Sonuç olarak, eğitimdeki neoliberal politikalarla doğrudan ilintili olan liselere yerleşmedeki yeni sistemle beraber toplumsal eşitsizlikler daha da belirgin hale gelmektedir. Özellikle meslek liseleri, bu eşitsiz ortamda ekonomik durumu en düşük ailelerin çocuklarının mecburen yönelindikleri kurumlara dönüşmektedir (Aksoy, 2010:14). Meslek liselerine adrese dayalı biçimde gelen AMP öğrencilerinin aldığı kültür dersleri de onların üniversiteye yerleşebilmeleri için yeterli olmamaktadır. Bunun yanında, özellikle 12. sınıfta “işletmelerde beceri eğitimi” adı altında aldıkları staj eğitiminde piyasada ucuz işgücü olarak çalıştırılmaları meslek liselerini önemli bir sömürünün alanı haline getirmektedir (Aksoy, 2016:50). “Sınav başarısı” gösteremediği için adrese dayalı olarak meslek liselerine yerleşen öğrenciler sınıf, cinsiyet, yerleşim yeri kökeni gibi açılardan ayrımcı pratiklere maruz kalmaktadırlar (Aksoy, 2012:6). Bir sonraki başlıkta neoliberal politikaların yeniden ürettiği toplumsal eşitsizlikler bağlamında eğitimde cinsiyet eşitsizliğine ve eğitimin cinsiyetlenme üzerindeki etkisine değinilecektir.

2.3. Cinsiyetlenme ve Eğitim İlişkisi

İkili cinsiyet bölünmesi, toplumsal yapının her alanında olduğu gibi eğitim sisteminin de temel yeniden üretim konularından birisidir. Toplumun siyasal, ekonomik ve kültürel yapısına göre şekillenen neoliberal eğitim politikaları, ikili cinsiyet bölünmesinde cinsiyetler arası eşitsizlik üretmekte ve varolan eşitsizliği yeniden üretmektedir. Özellikle Türkiye’nin son on yılı içerisinde eğitim sisteminde ve ders kitaplarında yapılan değışiklikler, eğitim ve cinsiyet ilişkisi bağlamındaki eşitsizlikleri daha da derinleştirmiş, belirgin hale getirmiştir. Bu durumun önüne geçmişte, aşağıda örnekleri verilen kimi

anlaşmalar ve yasalar ile geçilmeye çalışılmışsa da bu çabalar pratikte tam karşılığını bulamamış görünmektedir.

Eğitim, 10 Aralık 1948 yılında Türkiye'nin de yesi olduğu Birleşmiş Milletler tarafından ilan edilen "İnsanhakları Evrensel Beyannamesi"nin 26. Maddesinde *her şahsın hakkı* olarak kabul edilmiştir, ancak bu beyannamede eğitimde cinsiyet eşitliğine dair bir vurgu yapılmamıştır (<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>).

Türkiye'de eğitimde cinsiyet eşitliği "Eğitim ve ğrenim Hakkı ve devi" başlığı altındaki Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1982) 42. Maddesinde "*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz*" ve "*Temel eğitimin ilk kademesi olan ilk ğretim, öğrenim çağındaki kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve temel ve orta eğitim devlet okullarında parasızdır*" ifadeleriyle belirtilmiştir

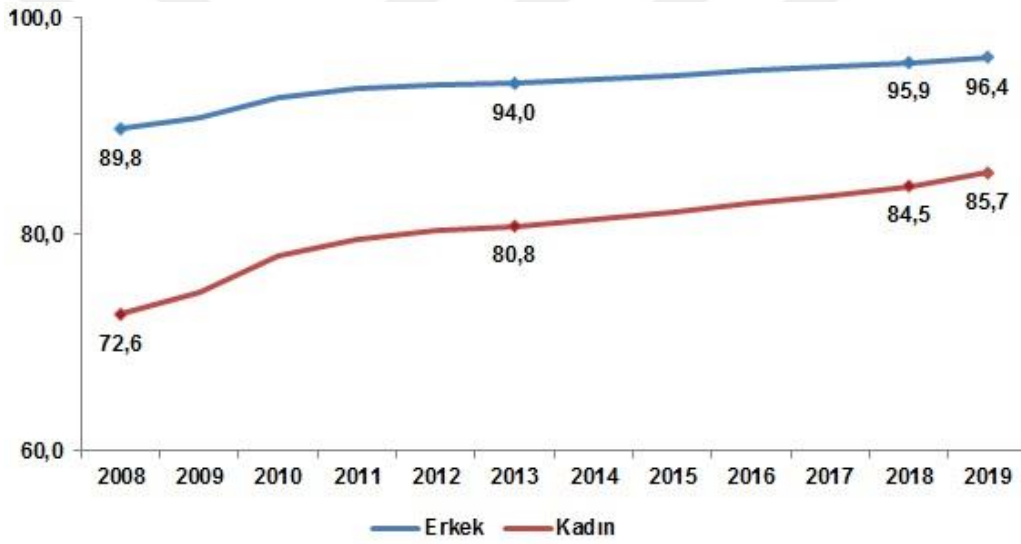
(https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf). 1973'te kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanununda ise "*Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz*" ve "*Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır*" ibareleri eğitimde cinsiyetler arasında eşitliğin sağlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır

(<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>). Ayrıca, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1979'da kabul edilen, 1981'de yürürlüğe giren ve Türkiye tarafından 1985 yılında imzalanan Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın nlenmesi Sözleşmesi kapsamında eğitimde cinsiyet eşitliği konusunda gerekli her türlü tedbirin alınması taraf devletlerce kabul edilmiştir (CEDAW, 10. Madde <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/cedaw.pdf>).

1995 yılında Pekin'de gerçekleştirilen "Dördüncü Dünya Kadın Konferansı"nda, yine Birleşmiş Milletler tarafından "Pekin Deklarasyonu ve Eylem Planı" kabul edilmiştir. Türkiye, kabul ettiği bu eylem planında, eğitimde cinsiyet eşitliği bakımından mesleki eğitimde kadınların önündeki engelleri kaldırmak için çalışmalar yapma, eğitime ulaşılabilirliği eşit şekilde sağlama, meslekler alanında geleneksel cinsiyet ayrımını ortadan kaldırmaya çalışma gibi hedefleri yerine getireceğini taahhüt etmektedir

(<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/pekin.pdf>).

Türkiye’de eğitimde cinsiyet eşitliği bağlamında kadınlar ve erkekler arasındaki okuryazarlık oranlarının ve okullaşma oranlarının birbirine yaklaşması, kadınların eğitim durumuna göre işgücüne katılım oranlarının artması gibi kazanımlar elde edilmesine rağmen kadınlar hala dezavantajlı konumdadırlar (<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2020-37221>). Aşağıdaki Grafik 2.1.’de kadınların ve erkeklerin okullaşma oranlarının birbirine yaklaştığını görmekteyiz:



Kaynak: TÜİK, Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı, 2008-2019

Grafik 2.1.: Cinsiyete Göre En Az Bir Eğitim Düzeyini Tamamlayanların Oranı (%)
2008-2019

(<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2020-37221>)

Kız öğrencilerin okula erişebilme oranında artış olsa da kız öğrenciler okuldaki cinsiyetçi pratiklere maruz kalmakta, işgücüne katılım konusunda erkeklerin gerisinde bırakılmaktadır. Bunu T.C. Kalkınma Bakanlığı Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü ve TSKB Sürdürülebilirlik Danışmanlığı A.Ş. arasında imzalanan “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Türkiye’nin Mevcut Durum Analizi Projesi” ana raporunda da görmekteyiz:

“Bu gelişmelere rağmen Türkiye, çeşitli göstergelere göre OECD ülkeleri arasında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin görece yüksek olduğu ülkelerden biridir. Bu SKA kapsamında öne çıkan başlıca ihtiyaçlar; siyasi temsil, ekonomik etkinlik, işgücüne

katılım, mesleki-teknik eğitim ve teknoloji kullanımı alanlarında belirginleşen cinsiyet eşitsizliklerini gidermeye yönelik politikaların güçlendirilmesi, kadına yönelik şiddetin yok edilmesi ve insan ticareti ile etkin mücadelenin devamıdır” (http://www.surdurulebilirlikalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2017/12/SDG_AnaRapor-Son.pdf, 2017).

Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve eğitim alanında yapılmış en önemli çalışmalardan biri de Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi’dir (ETCEP). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından koordine edilen, Avrupa Birliği ve Türkiye tarafından finanse edilen bu proje 2014 yılında 24 aylık bir süreç içinde 10 il ve 40 pilot okulda uygulanmıştır (<https://www.britishcouncil.org.tr>). Bu proje sonlandıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı ETCEP çıktılarının yaygınlaştırılması amacıyla “Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)” ile işbirliği yaparak yeni bir proje yürütmeye başladığını duyurmuştur. Eğitimde cinsiyet eşitliği açısından somut ve olumlu adımlar atılmasını sağlayan bu proje, 2019 yılının ocak ayında sonlandırılmasının ardından MEB “*Bakanlığımızın gündeminde, bu alanda devam etmekte olan bir proje yoktur*” açıklamasını yapmıştır (<https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/17798/tr>). MEB’in toplumsal cinsiyet eşitliği projelerini sonlandırmasından hemen sonra YÖK de, 2015 yılında hazırlanan ve “Tutum Belgesi” adıyla üniversitelere gönderilen “Yükseköğretim Kurumları Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi”ni Türkiye’nin toplumsal değerleri ve kabulleriyle mütenasip olmadığı gerekçesiyle durdurmuş, tutum belgesini web sitesinden kaldırmıştır (<https://bianet.org/bianet/print/205668-yok-toplumsal-cinsiyet-esitligi-projesini-durdurdu>). Ayrıca, MEB 2017’de yürürlüğe giren Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler yönetmeliğindeki, “*eğitim kurumlarında öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmek, öğrencileri şiddet ve zararlı alışkanlıklardan korumak, öğrencilere yeni ilgi alanları ve beceriler kazandırmak, öğrencilerin yeteneklerini sergilemesine imkân vermek, millî, manevi ve kültürel değerleri yaşatmak, yaygınlaştırmak ve bu değerlerin yeni nesillere aktarımını sağlamak, öğrencilerde gönüllülük bilincini özendirmek, engellilik, yaşlılık, insan ve çocuk hakları ile toplumsal cinsiyet eşitliği konularında farkındalık oluşturmak amacıyla bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda sosyal etkinlik çalışmaları yapılır.*” maddesindeki “toplumsal cinsiyet eşitliği” ibaresini 12 Eylül 2019’da Resmi Gazete’de yayımlanan

değişiklikle kaldırmıştır (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/09/20190912.pdf>). Eğitim politikalarında yapılan toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik düzenlemeler konusundaki bu geri adımların, okullardaki cinsiyet eşitsizliğine zemin hazırlayacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik alınması gereken önlemlerden biri de ders kitaplarının ve müfredatların cinsiyetçilikten arınacak şekilde hazırlanmasını sağlamaktır. Firdevs Gümüšoğlu'nun "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet" adlı kitabından yola çıkarak ve güncelleyerek, 2008'de yazdığı "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet" adlı makalesinde ders kitaplarının içeriğini şu şekilde aktarmıştır:

"Görüldüğü gibi ders kitaplarımız cinsiyet rollerini sağlıklı bir temelde inşa etmektedir. Kadının insan hakları konusunda duyarsızdır. Ayrıca günümüzde, ilköğretimden lise son sınıfa kadar okutulan ders kitaplarının büyük çoğunluğu; bilimsel bakış açısıyla yazılmamıştır, cinsiyetçidir, ülke ve dünya sorunlarına yabancı bir bilgi yığınından ibarettir" (Gümüšoğlu, 2008:50).

Okullarda kullanılan ders kitapları, müfredat, derslerin içeriği ve öğretmen davranışları cinsiyetçilikten ve ayrımcılıktan arındırılmadığında öğrenciler toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları içselleştirerek cinsiyetlenmektedirler. Sayılan'a göre; *"Bu kalıp yargılar eviçi emek, ailenin bakım sorumluluğu ve cinse dayalı iş bölümünün çeşitli görünümelerini belirlemektedir. Okullarda hala annelik ve ev kadınlığı kızlar için adeta asıl kariyer alanları olarak sunulmakta, bu içinde bulunduğumuz dönemin islamcı muhafazakâr kültürel ikliminde daha belirgin bir siyasal söylem olarak okulları kuşatmaktadır"* (Sayılan, 2012:51-52). Böylece öğrenciler, cinsel kimliklerini ve yönelimlerini ikili cinsiyet rejimiyle uyumlu olarak edinmekte ve geleneksel cinsiyet rollerine uygun şekilde davranmaktadır. Aratemur-Çimen ve Bayhan'ın 2017 yılı öncesindeki ve sonrasındaki ders kitaplarının karşılaştırmalı analizini yaptığı "Değişen Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması" adlı çalışmasına göre çoğu ders kitabında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önemli sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar 2017 yılında değişen müfredattan sonra yenilenen ders kitaplarında daha da derinleşmiştir. *"Bir yandan, düzenleyici bir söylem olarak dinin müfredattaki ağırlığı artarken, diğer yandan cinsiyetçi mesajlara ve*

temsilere açık ve örtük bir şekilde daha fazla yer verildiği anlaşılmaktadır” (Aratemur-Çimen, Bayhan, 2018:46). Hem ders kitaplarının içeriği hem de gizli müfredat öğrencileri açık ya da örtük olarak etkileyerek patriarkal ideolojiye göre cinsiyetlenmelerine ve bu ideolojinin yeniden üretilmesine neden olmaktadır.

Okulun yönetim örgütlenmesinde de cinsiyet eşitsizliği kendini belirgin biçimde göstermektedir. OECD’nin (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) düzenlediği TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) çalışması kapsamında “Türkiye’deki Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri ve Öğretim Koşulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yönetici Yanıtları Analizi” adlı çalışmanın sonuçlarına göre “2008 ve 2018 yıllarına ait oranlarda Türkiye’deki kadın ortaokul yöneticilerinin oranının erkeklere ve diğer karşılaştırma gruplarına oranla oldukça düşük olduğu görülmektedir. 2008 yılında Türkiye’deki kadın ortaokul yönetici oranı %8,77 iken bu oran %1,5’lik bir düşüşle 2018 yılında %7,17’ye gerilemiştir” (TALIS, 2018:33). Aynı raporda Türkiye’deki kadın öğretmenlerin oranı %55,84 iken yönetimdeki kadınların oranının %7,17 olması MEB’in cinsiyetçi yapısının göstergesi sayılabilir. Karar mekanizmalarında kadınlar yer almadığında, kurallar ve çalışma ortamları cinsiyet eşitliği gözetilmeden, erkeklere göre düzenlenme ihtimalini doğurmaktadır. Ayrıca, kadın öğretmenlerin oranının daha fazla olduğu, yöneticilerin ise neredeyse tamamının erkek olduğu okullarda öğrenim gören öğrenciler öğretmenliği daha çok kadınlıkla, yöneticiliği erkeklikle özdeşleştirmektedir.

Giderek artan eğitim eşitsizliklerinin en çok gözlemlendiği okullardan biri de mesleki ve teknik anadolu liseleridir. Daha önceden de bahsettiğimiz üzere günümüzde uygulanan kesintili zorunlu eğitim sisteminde, ortaöğretime geçişte öğrenciler okullara sınavla ya da adrese dayalı bir şekilde yerleşmektedir. Bu sistemde öğrencilerin sınıfsal konumunun nasıl eğitim alacaklarını, hangi okul türüne yerleşeceklerini, hangi bölümü seçeceklerini belirlemede güçlü bir etkisi vardır. Sayılan bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Zira okullar tam anlamıyla sosyal sınıf sistemine yerleşmiştir. Yoksulluk ve işsizliğin yaygınlaşması, daha maliyetli bulunan kızların okullaşmasını imseller boyuttur. Aynı zamanda okullar arasındaki farklılık keskinleşmekte, farklı sınıflara farklı kalitede eğitim

sunulmaktadır. Yoksul kızların kaliteli eğitime ulaşması daha da zorlaşmıştır. Bu sınıfsal görünümü, okulların farklı cins rejimleri uygulamaya başladığına dair bazı gözlemlerle birleştirdiğimizde, orta ve üst sınıf okullarında daha eşitlikçi eğitimsel pratiklerin gündeme geldiğini, özellikle sıradan devlet okullarının ise açık biçimde muhafazakâr cinsiyetçi pratiklere sahne olduğunu görüyoruz. Sınıfsal ve cinsel eşitsizlik birbirini beslemekte ve çoğaltmaktadır” (Sayılan, 2012:69).

Sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerin çocukları çoğunlukla aile bütçesine katkı sağlamak için çalışmakta, lise öğrenimine ise açık liselerde ya da akademik olarak düşük puanlar aldıkları için mesleki ve teknik anadolu liselerinde devam etmektedirler. Partiarkal aile yapısı içinde büyüyen kız çocuklarından ise aile bütçesine katkı sağlamalarının yanında geleneksel toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu olarak ev işi ve bakım işleriyle ilgilenmeleri beklenmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıfsal konumu hem öğrenim hayatlarında hem de cinsiyetlenmelerinde en belirleyici unsurlardan biri olmaktadır. Mesleki ve teknik anadolu liselerinin yapısı ve okul kültürü de benzer cinsiyetçi yapıdan beslenmektedir. Karakuş mesleki teknik liselerdeki erkek hegemonyasını aşağıdaki ifadelerle açıklamaktadır:

“Ayrıcalıklı devlet liseleri ile özel liseler (cemaat ve tarikat özel okullarını dışarıda tutarak) karma toplumsallaşma ve cinsiyet eşitliği bakımından sıradan devlet liselerine göre daha elverişli bir ortam sunarken, genel devlet liseleri ve meslek liseleri cinsiyet ayrışmasının daha açık yaşandığı okullar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle mesleki teknik liselerde belirgin bir erkek hegemonyası işlemekte, kız öğrenci ve kadın öğretmenler sayısal olarak marjinal olmalarının yanında, erkek öğrencilerin ve meslektaşlarının cinsiyetçi tutumlarına maruz kalmaktadır” (Karakuş, 2007’den aktaran Sayılan, 2012:56-57).

Bu araştırmanın evrenini oluşturan Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin atölye öğretmenlerinin (10 kadın, 92 erkek) ve idarecilerinin (1 kadın, 7 erkek) neredeyse tamamının erkek öğretmenlerden oluşması Karakuş’un çalışmasıyla örtüşmektedir. Bunun yanında, erkeklikle özdeşleştirilen bölümlerin yer aldığı bu meslek lisesinde kız öğrencilerin sayısı da erkeklerin sayısına kıyasla dikkat çekici bir şekilde düşüktür²⁰. Sayılan meslek liselerindeki cinsiyet temelli bu ayrışmayı aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

²⁰ Kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin alan bazında dağılımı, araştırmanın üçüncü bölümünde daha detaylı şekilde aktarılmıştır.

“Genel ortaöğretimde kız erkek oranı birbirine yaklaşıırken, mesleki teknik öğretimde cinsiyetçi işbölümüne uygun bir dağılım göze çarpmaktadır. Mesleki teknik liseler, cinslere bölünmüş işgücünün yeniden üretimini sağlamaktadır. Kızlara ve erkeklere istihdam yapısının ve ailedeki işbölümünün devamını sağlayacak biçimde beceri ve vasıf kazandırılmaktadır. 1975 yılından bu yana bu okullara her iki cinsten öğrenci alınmasına rağmen, okullar hala geleneksel cinsiyete dayalı özelliklerini büyük ölçüde korumaktadır” (Sayılan, 2012:40).

Sayılan’ın da belirttiği gibi, istihdam yapısı da kız öğrencilerin endüstri meslek liselerini tercih etmemelerinin sebeplerinden biri olmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi’nin raporu da bunun göstergelerinden biri sayılabilir: *“Ailelerin, öğretmenlerin, işverenlerin ve öğrencilerin, genel olarak benimsedikleri toplumsal cinsiyet rolleri ve tutumları, mesleki ve teknik liselerden mezun olan genç kadınların eğitim aldıkları bölüme yönelik istihdam alanlarını da kısıtlamaktadır”* (ERG, 2015:23). Türkiye’de teknik meslek alanlarında toplumsal cinsiyet bakımından eşitsiz bir dağılımın olduğu bilinmektedir. Öztan ve Doğan’ın 2016 yılında “VIII. Ulusal Sosyoloji Kongresi”nde sundukları bildirinin geliştirilmiş hali olarak, 2017 yılında “Sosyoloji Araştırmaları Dergisi”nde yayınlanan “Mühendislik, Teknoloji ve İş Yerinde Cinsiyete Dayalı Ayrışma” adlı makalelerinin sonuçları da teknik bölümlerdeki ve yönetici pozisyonlarındaki kadın çalışanların sayısının azlığını göstermektedir (Öztan, Doğan, 2017:116):

Tablo 2.5.: Araştırma Sahasındaki Şirketlerin Ar-Ge Çalışanları: Unvan ve Cinsiyete Göre.

	Ar-Ge Merkezi			Teknopark			Genel Toplam
	Kadın %	Erkek %	Toplam	Kadın %	Erkek %	Toplam	%
Teknisyen	19	81	377	20	80	356	15
Mühendis/Uzman	17	83	1466	25	75	1983	71
Orta Düzey Yönetici	9	91	313	20	80	266	12
Üst Düzey Yönetici	0	100	9	7	93	54	1
Toplam	16	84	2165	23	77	2659	100

Kaynak: “Mühendislik, Teknoloji ve İş Yerinde Cinsiyete Dayalı Ayrışma” (Öztan, Doğan, 2017:116)

Öztan ve Doğan'ın çalışmasında da görüldüğü gibi Türkiye'de mühendislik, teknoloji ve yönetici pozisyonlarında erkek oranı oldukça yüksektir. Dolayısıyla istihdam alanında da erkek habitusuna kayıtlı olarak görülen meslek dallarının varlığı, okullardaki cinsiyete dayalı ayrışma ile paralellik göstermektedir. Bu anlamda, ailedeki cinsiyetçi yapının okulda ve çalışma hayatında da devam ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Sonuç olarak, eğitimin örgütlenmesindeki cinsiyet dağılımına yansıtacak şekilde, eğitim alanı eşitsizliği ile birlikte cinsiyet bölünmesini devam ettiren unsurların bir bileşimidir denilebilir. Bugün gelinen noktada, erkek egemen ideolojinin şekillendirdiği eğitim politikalarının uygulandığı okullar, cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten kurumlar olmaya devam etmektedir. Eğitim sistemi, müfredat, okul kültürü, öğretmen davranışları, okul örgütlenmesi ve örtük program gibi unsurlar öğrencilerin cinsiyet kimliklerinin ve cinsel yönelimlerinin yapılanmasında, toplumsal cinsiyet eşitliği algılarının oluşmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bölümde kavramsal çerçevesi çizilen araştırmanın tasarımı ve bulguları bir sonraki bölümde aktarılacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

GENÇ İŞÇİLER OLARAK ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYETLENME SÜRECİNE YÖNELİK ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Araştırmanın yapıldığı Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, motorlu araçlar, elektrik-elektronik, bilişim ve metal teknolojileri alanlarında, firmalarla ve şirketlerle en fazla sponsorluk anlaşması olan meslek liselerinden biridir. Öğrenciler bu alanlarda büyük firma ve şirketlerde staj yapma ve mezun olduktan sonra istihdam edilme imkanına sahip olmaktadır. Dolayısıyla bu okulun öğrencileri, bu iş sahasının emek gücü kapsamında değerlendirilebilir. Bu okulun meslek bölümleri ve bu bölümlerin iş sahası eril olarak cinsiyetlenmiştir. Bu durum, yasal bir engel olmamasına rağmen kız öğrencilerin yeni yeni görülen düşük sayıdaki mevcudiyetine kadar okula kayıt yapmamasına neden olacak şekilde, okul ortamını ve kültürünü de aynı şekilde eril olarak biçimlendirmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada alt sınıf mensubu ailelerden gelen kız ve erkek öğrencilerin böyle bir okul ortamında, kız öğrencilerin de yeni ortaya çıkan mevcudiyetiyle birlikte cinsiyetlenme süreçlerini, bu süreçte okulun eril kültürünün öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmak ve verileri feminist bir bakışla yorumlamak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu bölümde araştırmanın amacı, yöntemi, evreni ve örneklemini, veri toplama teknikleri ve araştırmanın sınırlılıkları açıklandıktan sonra, araştırma bulgularına yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Tasarımı

Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde yürütülen araştırmanın bu bölümünde, amaçların gerçekleştirebilmesi için araştırmanın amacına, yöntemine, veri toplama tekniklerine, araştırma evrenine, örnekleme ve araştırmanın sınırlarına değinilecektir.

3.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, bir meslek lisesindeki genç işçilerin, deneyimlerinin aktarımı aracılığıyla cinsiyetlenme süreçlerinde hangi dinamiklerin işlediğini feminist perspektifin

süzgecinden geçirerek açığa çıkarmayı, bununla beraber meslek liselerinde üretilen ve yeniden üretilen cinsiyetçi yapıyı dönüştürmek için olası düzenlemelerin yapılmasına zemin hazırlamayı amaçlamaktadır. İlişkisel bir cinsiyetlenmenin analizi, erkek habitusuna kayıtlı mesleklerin eğitimini veren bir teknik lisenin öğrencilerine uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu ilişkisel cinsiyetlenme, erkek okulu olarak görülen bir okulda öğrenim gören kız öğrencilerin stratejileri de dikkate alınarak analiz edilmektedir. Bir anlamda, Bourdieu'nun girmediği bir alana onun kavramlarıyla giriş yapılmaktadır. Kısacası bu çalışma, Althusser ve Foucault'nun işaret ettiği bir yeniden üretimin yapıldığı, kapalı mekân olarak okulda iktidar ve egemenlik ilişkileri içinde Bourdieu'nun tarif etmeye çalıştığı cinsiyet ilişkiseliliğinin nasıl yaşandığına odaklanmaktadır.

3.1.2. Araştırmanın Yöntemi

Öğrencilerin cinsiyetlenme süreci hakkında bilgi edinmek, bu süreçteki deneyimleri hakkında fikir sahibi olmak, yaşam pratiklerini onların bakış açısından anlamak ve bu anlamları toplumsal ve kültürel dönüşümler bağlamında çözümleme olanağı elde etmek amacıyla araştırma nitel yöntemlere göre tasarlanmıştır. Sosyal bilimlerde sosyal gerçekliği anlamak, bireylerin sosyal dünyayı oluşturma sürecini yorumlamak ve anlamlandırmak için daha çok nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır (Kümbetoğlu, 2015:34). Birey söz konusu olduğunda yüzeysel taramalar yaşantıyı tam olarak gün yüzüne çıkaramaz, sorunlara çözüm üretilemez. Niteliksel araştırmada sosyal olanın bilgisi, bireylerin yaşam pratiklerinin ve deneyimlerinin kendi bakış açıları doğrultusunda derlenmesiyle ortaya çıkarılmaktadır.

Sosyal bilimlerde üç paradigma pek çok yaklaşım, yöntem ve tekniğe zemin hazırlamaktadır; pozitivist sosyal bilim yaklaşımı, yorumlayıcı²¹ sosyal bilim yaklaşımı ve eleştirel sosyal bilim yaklaşımı. 1980'lerden sonra bu üç yaklaşıma feminist araştırma ve post modern araştırma yaklaşımları da eklenmiştir (Lawrence, 2014:152). Bazı araştırmacılar feminist araştırmayı eleştirel sosyal bilim yaklaşımının içinde

²¹ Bazı kaynaklarda yorumsamacı sosyal bilim yaklaşımı olarak da geçer.

sınıflandırmaktadır. Bu yaklaşımlar araştırmalara biçimini veren felsefelerdir. Feminist araştırmacılar ilk olarak geleneksel pozitivist bilim anlayışının felsefesini epistemolojik olarak eleştirerek feminist metodolojinin yolunu açmışlardır (Çakır, 1995:305). 1960’lardan itibaren feminist hareketle birlikte bilginin cinsiyetçi yapısı eleştirilerek yeni bir epistemolojik çerçeveye ihtiyaç duyulmuş, bu ihtiyaçla gelişen feminist metodoloji sosyal bilimlerdeki araştırma zeminini sorgulamış, zenginleştirmiş ve dönüştürmüştür (Öztan, 2015:273).

Feminist yöntemin epistemolojik temeli eleştirel okul ve yorumsamacılığa yakındır. Örneğin, *“Eleştirel okulun gerçekliği anlama çabasında, görüngünün altında yatan özü anlama, gerçekliğin eşitsiz, çatışmacı, karmaşık özünü kavrama hedefi, feminist yöntemde kadınların her günlük pratiklerinin sosyal, ekonomik, politik yapılarla nasıl belirlendiği, bu alanlardaki eşitsizlikler, ayrımcılık ve çelişkilerin ortaya konması ile mümkün olabileceği hedefine dönüşmektedir”* (Kümbetoğlu, 2015:53). Feminist yöntem ile yürütülen araştırmalar farklı birçok araştırma tekniğinden beslenmektedir. Feminist yöntemin en önemli özelliği bilinçli taraflılık ilkesini benimseyen feminist araştırmacının değerden arınmış ve yansız olmaması; duygu ve düşüncelerini de araştırmaya dahil etmesidir. Araştırmacı çalışma yürüttüğü kişilere karşı otoriter ve yönlendirici olmaz, aksine aralarında bir hiyerarşi yoktur, onlarla etkileşim kurar ve iş birliği halindedir. Bu haliyle cinsiyet yapıları içeriden bir bakışla ortaya çıkarılmış olur. Feminist yöntemde toplumsal gerçeklik homojen değildir, her birey farklı gerçekliklerin içinde yer almakta, dolayısıyla kadınların gündelik yaşantısı ve deneyimleri bu gerçeklikleri anlamlandırmada önem taşımaktadır (Kümbetoğlu, 2015:53). Feminist yöntemin bir diğer özelliği ise feminist araştırmanın yalnızca var olanı ortaya koymaya çalışmayıp, aynı zamanda toplumsal cinsiyet ilişkilerinin değişimi, dönüşümü ve araştırma sürecinde karşılıklı güçlenmeyi hedeflemesidir (Öztan, 2015:285). Böylelikle sorunun altında yatan sebep bulunmakta, bu sorunla ilgili toplumsal değişim ve dönüşümü sağlamak için politikalar üretmeye zemin hazırlanmaktadır.

Feminist yöntem ve etnografik saha araştırması feminist yöntemin yukarıda bahsedilen özellikleri bakımından birbiriyle uyumludur. Beverley Skeggs “Feminist Etnografi” başlıklı makalesinde feminizm ve etnografinin her ikisinin de deneyime, katılımcılara, tanımlamalara, anlamlandırmalara, bağlama ve bazen de bir odak noktası olarak öznelliğe sahip olduğunu vurgulamıştır (Skeggs, 2007:426-428). Bell, etnografinin sahada yapılan “katılımcı gözlem” yoluyla, yani yaparak ve izleyerek, bu iki rolün etkileşimi yoluyla edinilen bilgiye, düşünceye dayandığını belirtmiştir. Araştırmacılar çalıştıkları kültürlerin ve halkların içinde zaman geçirmekte, etraflarındaki insanlarla ilgilenip, günlük yaşama katılmakta ve o kültürün örüntülerini anlamaya çalışmaktadırlar (Bell, 2001:2). Güler ve diğerleri, etnografik araştırmanın dayandığı üç temel metodolojik özelliğin olduğunu ifade etmektedir: doğacılık, anlama, keşif. Doğacılık, araştırmanın araştırılacak sosyal olay ve olgunun gerçekleştiği yerde yapılması; anlama, insan davranışlarının duruma, yere, zamana göre değiştiğinin bilinciyle hareket ederek derinlemesine görüşmelerle ortaya çıkarılması; keşif ise araştırmada bilgiye tümevarımsal olarak ulaşılmasıdır. Etnografik araştırmalarda araştırmacı emik (araştırılan kültüre içten bir bakışla bakmak) ve etik (dışarıdan bir gözle bakmak) bakış açıları arasındaki dengeyi iyi sağlamalıdır. Etnografik saha araştırmaları zaman ve emek gerektiren, araştırmacıyla araştırılan kişi ya da kültürlerin bir nevi iç içe geçtiği bir deneyime dayanan, bu deneyimin hem araştırmacının kendisinden hem de araştırılan kültürden bilgileri harmanladığı bir bakış açısıyla yazıya döküldüğü nitel araştırmalardır. Ayrıca ırk, sınıf ve cinsiyet arasındaki kesişimleri araştırmaktadırlar (Güler, Halıcıoğlu, Taşgın, 2013:175-178).

Bu araştırma, feminist yöntemin imkanlarından faydalanılarak yapılan bir etnografik saha araştırmasına dayanmaktadır. Okul ortamındaki öğrencilerin cinsiyetlenme süreçlerini, hem öğrencilerin okul deneyimlerinden, onların bakış açısıyla hem de araştırmacının kendi alan deneyiminden ve gözlemlerinden yola çıkarak feminist bakış açısıyla irdelemesi araştırmacıyı bu iki yöntemi birlikte kullanmaya itmiştir. Araştırmada, bir meslek lisesindeki genç işçilerin cinsiyetlenme süreçlerinde hangi dinamiklerin işlediği, onların kendi deneyimlerinden ve anlatımlarından yola çıkılarak aktarılmaya ve meslek

liselerinde üretilen ve yeniden üretilen cinsiyetçi yapı, feminist bir bakış açısıyla yorumlanmaya çalışılmaktadır.

3.1.3. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırma İstanbul ili Şişli ilçesindeki Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 2018-2019 ve 2019-2020 Eğitim-Öğretim yıllarında yapılmıştır. Araştırma evreni olarak bu okulun tercih edilmesinin nedeni hem araştırmacının öğretmenlik yaptığı bu okulda altı yıldır öğrencilerin deneyimlerine şahit olması hem de bu okulun Türkiye'deki en köklü ve en büyük meslek liselerinden biri olması sebebiyle, okulda eski bir meslek lisesi geleneğinin ve kültürünün bulunmasıdır. Araştırmacı bu bir buçuk yıllık süreçte genç işçilerle birlikte oldukça fazla zaman geçirmiş, ders içi ve ders dışı etkinliklerine dahil olarak, atölyelerinde, kantinde, bahçede ve koridorlarda onları gözlemleyerek okul yaşantılarına ve deneyimlerine bizzat tanıklık etmiştir. Araştırmacı alana, öğrenciler de araştırmacıya aşina olduğundan araştırmacının onlarla vakit geçirmesi öğrenciler tarafından tuhaf karşılanmamıştır. Aksine araştırmacı bir “yabancı” olarak görülmediğinden öğrencilerle daha kolay iletişim kurabilmiştir. Öğrenciler de bu süreçte araştırmacıyı aralarında görmeye alışmış ve kendilerinden biri gibi görmeye başlamışlardır. Araştırmacı uzun bir süre o okulda olmasına rağmen aslında öğrencilerin dünyasına hiç bu şekilde dahil olmadığını, araştırmanın temel amacı bağlamında daha önceden hiç farkında olmadığı, dikkatini çekmeyen, düşünmediği pek çok konuyu bu sayede keşfettiğini fark etmiştir.

Araştırma örneklemini 30 öğrenci, 7 öğretmen ve 1 idareci olmak üzere toplam 38 kişi oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken her bir bölümden 1 kız öğrenci ve 1 erkek öğrencinin olmasına dikkat edilmiştir. 9. sınıf seviyesinde öğrenciler bölümlere ayrılmadığından o seviyede 2 öğrenci ile görüşülmüştür. 10, 11 ve 12. sınıf seviyelerinden Bilişim Teknolojileri, Elektrik ve Elektronik Teknolojileri, Motorlu Araçlar Teknolojileri ve Metal Teknolojileri bölümlerinden, ayrıca Anadolu Teknik Programı²² sınıflarından

²² TEOG ile gelen öğrencilerin olduğu programdır.

1'er kız öğrenci ve erkek öğrenciyle görüşülmüştür. Ancak 11. ve 12. sınıf seviyesinin Metal Teknolojileri bölümünde hiç kız öğrenci olmadığından, o seviyelerin Metal Teknolojileri bölümünde sadece 1'er erkek öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşülen öğretmenler seçilirken 7 öğretmenden 4'ünün (her bölümden 1 meslek öğretmeni) meslek öğretmeni²³ olmasına dikkat edilmiştir. Diğer öğretmenler de çalışmadan haberdar olup katkı sağlamak isteyen öğretmenler arasından seçilmiştir. Bu seçim yapılırken kadın ve erkek öğretmen sayısının eşit olması amaçlanmış, fakat idarecilerin ve meslek öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu erkek öğretmenlerin oluşturması bu eşitliği sağlamaya engel olmuştur. Bu nedenle öğretmen ve idareci görüşmeleri için 3 kadın ve 5 erkek öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem belirlenirken, nicel araştırmalardan farklı olarak, doğrulanması amaçlanan bir hipotez olmadığı ya da bir genellemeye varmak amacı taşınmadığı için, rastlantısal olmayan örneklem seçimi (non-probability sampling) daha uygundur. (Kümbetoğlu, 2015:96-97) Buna dayanarak her bir öğrenci ve öğretmen deneyimi araştırma evrenini bütünüyle temsil edici olduğundan araştırmada örneklem seçimi tamamen tesadüfi şekilde, yani rastlantısal olmayan örneklem seçimi tekniğine göre yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemine oluşturan, derinlemesine görüşmelerin yapıldığı öğrenci, öğretmen ve idareciler bu tez kapsamında “katılımcı” olarak ifade edilmektedir. Katılımcıların isimleri ve iletişim bilgileri tamamen gizli tutulmaktadır. Araştırma kapsamında, katılımcılara kod adlar verilmiştir. Katılımcılardan öğrenci olanlara, kod ad olarak; öğrenim gördüğü sınıfa göre önce sınıf düzeyi (9, 10, 11, 12), daha sonra okuldaki alanına göre alan baş harfleri (Bilişim Teknolojileri – B, Motorlu Araçlar Teknolojisi – M, Metal Teknolojileri – Me, Elektrik-Elektronik Teknolojileri – E, Anadolu Teknik Programı – T) ve kendi beyan ettiği cinsiyete göre bir sayı (1 – Kadın, 2 – Erkek) verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere kod ad olarak “Ö” harfi ve branşı, idareciye ise “idareci” verilmiştir. Katılımcı listesi aşağıdaki gibidir:

²³ Meslek liselerinde alan derslerine giren öğretmenler için “meslek öğretmeni” ya da “alan öğretmeni” ifadeleri, alan dersleri dışında kalan derslerin öğretmenleri için ise “kültür öğretmenleri” ifadeleri kullanılır. Araştırmada da bu şekilde ifade edilecektir.

Tablo 3.1.: Katılımcı Listesi.

Sayı	Kod Adı	Alanı	Cinsiyeti	Sayı	Kod Adı	Alanı	Cinsiyeti
1	9 1	-	Kadın	20	11 T1	Anadolu Teknik	Kadın
2	9 2	-	Erkek	21	11 T2	Anadolu Teknik	
3	10 B1	Bilişim Teknolojileri	Kadın	22	12 B1	Bilişim Teknolojileri	Kadın
4	10 B2	Bilişim Teknolojileri	Erkek	23	12 B2	Bilişim Teknolojileri	
5	10 E1	Elektrik-Elektronik	Kadın	24	12 E1	Elektrik-Elektronik	Kadın
6	10 E2	Elektrik-Elektronik	Erkek	25	12 E2	Elektrik-Elektronik	
7	10 M1	Motorlu Araçlar	Kadın	26	12 M1	Motorlu Araçlar	Kadın
8	10 M2	Motorlu Araçlar	Erkek	27	12 M2	Motorlu Araçlar	Erkek
9	10 Me1	Metal Teknolojileri	Kadın	28	12 Me2	Metal Teknolojileri	Erkek
10	10 Me2	Metal Teknolojileri	Erkek	29	12 T1	Anadolu Teknik	Kadın
11	10 T1	Anadolu Teknik	Kadın	30	12 T2	Anadolu Teknik	Erkek
12	10 T2	Anadolu Teknik	Erkek	31	Ö Felsefe	-	Erkek
13	11 B1	Bilişim Teknolojileri	Kadın	32	Ö Tarih	-	Kadın
14	11 B2	Bilişim Teknolojileri	Erkek	33	Ö İngilizce	-	Kadın
15	11 E1	Elektrik-Elektronik	Kadın	34	Ö Motorlu Araçlar	Motorlu Araçlar	Erkek
16	11 E2	Elektrik-Elektronik	Erkek	35	Ö Elektrik	Elektrik-Elektronik	Erkek
17	11 M1	Motorlu Araçlar	Kadın	36	Ö Bilişim	Bilişim Teknolojileri	Erkek
18	11 M2	Motorlu Araçlar	Erkek	37	Ö Metal	Metal Teknolojileri	Erkek
19	11 Me1	Metal Teknolojileri	Kadın	38	İdareci	Motorlu Araçlar	Erkek

3.1.4. Veri Toplama Tekniği ve Verilerin Analizi

Veriler saha araştırmasında yaygın olarak kullanılan araştırma tekniklerinden olan derinlemesine görüşme ve katılımcı gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırmacı  n hazırlıklar ışığında soruları belirledikten sonra öğrencilerle pilot görüşmeler yaparak, görüşme formundan bazı soruları çıkarmış ve yeni sorular eklemiştir. Araştırma soruları son haline getirildikten sonra gerekli izinlerin alınması için T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın izni için İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgili bölümüne gönderilmiştir. Müdürlük bazı soruların görüşme formundan çıkarılmasını istediğinden, sorular tekrar düzenlenmiş ve gerekli izin alındıktan sonra²⁴ araştırma sürecine başlanmıştır.

Araştırmacı okulda geçirdiği zaman boyunca öğrencilerle çoğu kez enformel sohbet tarzı görüşmeler yapma fırsatı da bulmuş, gözlemleyemediği konularda derinlemesine görüşmeler sayesinde bilgi sahibi olmuştur. Araştırmada derinlemesine görüşme yapılan katılımcıların çoğu araştırmacının daha önceden tanıdığı fakat dersine girmediği öğrenciler arasından seçilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının tanımadığı öğrencilerle ise tanıdıkları aracılığıyla iletişim kurulmuş ve ilk görüşme okulun rehberlik servisi öğretmenleriyle gerçekleşmiş, karşılıklı güven oluşturulduktan sonra derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede araştırmacı ile görüşülenler arasında olası bir hiyerarşinin  n  kesilmiş olup, karşılıklı güven ve rahatlık daha kolay sağlanmıştır.

2018-2019 ve 2019-2020 yıllarında devam eden araştırma sürecinde, derinlemesine görüşmeler 2018-2019 Eğitim- ğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış araştırma sorularının olduğu görüşme formları kullanılmıştır. Öğrencilere sorulan sorular beş bölümden oluşmaktadır: sosyo-demografik bilgiler, okul, ev aile ve cinsiyet rolleri, kişisel hikayeler ve ilişkiler, gelecek planları ve meslek seçimi. Öğretmen ve idarecilere sorulan sorular sosyo-demografik sorular ve araştırma soruları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Öğrencilere sosyo-demografik

²⁴ İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izin belgesi, veli onam formu, katılımcı formu ve onaylı görüşme formu ektedir.

sorular dışında 37, öğretmenlere 8, idareciye 9 soru yöneltilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler okul içinde, boş ve sessiz sınıf ya da atölyelerde gerçekleştirilmiştir. Atölye öğretmenleri ile yapılan görüşmeler öğretmenlerin atölyelerdeki odalarında, kültür öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ise öğretmenler odasında ya da toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, görüşülenlerin ve görüşülenlerden öğrenci olanların velilerinin izniyle kaydedilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama 40 dakika, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise ortalama 25 dakika sürmüştür. Görüşme kayıtları araştırmacı tarafından defalarca dinlenmiş, transkripsiyon işlemi araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Transkripsiyon işleminde katılımcıların ifadeleri dilbilgisi açısından hiçbir değişiklik yapılmadan, duyulduğu şekliyle yazılmıştır. Araştırmacı, verileri dikkatlice okuyarak kavram ve kategorileri kodlar olarak ayırtmış, araştırmanın başlıklarını ortak anlatılardan yola çıkarak oluşturmuştur. Gözlem notları ve kayıtlar feminist bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Ayrıca 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılındaki eğitim politikaları da taranarak veriler toplanmıştır.

3.1.5. Sınırlılıklar

Meslek Liseleri'nde cinsiyet/toplumsal cinsiyet konusu farklı boyutlarda araştırılabilir. Bu araştırma, geleceğin işçileri olarak görülen Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin cinsiyetlenme sürecinin okulla kesiştiği alanda cinsiyetlenmelerine etki eden unsurların sorgulanması ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışma nitel bir araştırma olduğundan verilerin genellenmesi amacı taşımamaktadır. Çalışmanın sınırlılığı araştırmanın tek bir okulda yapılmış olmasıdır. Araştırma 2018-2019 ve 2019-2020 Eğitim-Öğretim yıllarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tüm görüşmelerini tamamlamıştır ancak katılımcı gözlemini 13 Mart 2020 tarihinde sonlandırmak zorunda kalmıştır, zira Covid-19 pandemisi nedeniyle bu tarihte okullar kapatılmıştır. Araştırma kapsamında her alandan ve her sınıf düzeyinden toplam 30 öğrenci, 7 öğretmen ve 1 idareci ile görüşülmüştür. Her alandan bir kız ve bir erkek öğrenci ile görüşülmesi hedeflenmiştir ancak okulda pek tercih edilmediğinden her sınıf düzeyinden yalnızca bir tane sınıf olan metal teknolojileri alanının 11. ve 12. Sınıf düzeyinde kız öğrenci olmadığı

için bu sınıflardan yalnızca birer erkek öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşmelerin yapıldığı süreçte, araştırmaya gönüllü olarak katılmasına rağmen 9. Sınıf düzeyinde bir kız öğrenci sorulara çok kısa cevaplar vermiş, çekingen tavırlar sergilemiştir. Araştırmacı, yaşadığı deneyimler karşısında ne hissettiğini sorduğunda dahi tek kelimelik cevaplar vermiştir. Bu nedenle araştırmacı bu anlatıya analizinde yer vermemiş, onun yerine başka bir kız öğrenci ile görüşme yapmıştır.

3.2. Araştırma Bulguları

Araştırma kapsamında Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören, dört farklı bölümden ve her sınıf düzeyinden bir kız ve bir erkek öğrenciyle; ayrıca çeşitli branşlardan yedi öğretmen ve bir idareciyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. İlk iki bölümünde kuramsal dokusu aktarılan tezin bu bölümünde, öğrenci ve öğretmenlerin anlatılarından ve araştırmacının kendi gözlem ve deneyimlerinden yola çıkılarak elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular ve ilgili literatür bağlamında yapılan yorumlar yer almaktadır. Bulguların sunumunda, öğrencilerin cinsiyetlenme süreci kendi anlatımları ve öğretmen anlatımları aracılığıyla toplumsal yapı çerçevesinde tematik başlıklar altında betimlenerek analiz edilmeye çalışılmıştır.

3.2.1. Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Cinsiyetlenme Süreci ve Aile

Ailenin hem Althusser tarafından işaret edilen ideolojik aygıtlar dizisi içindeki yeri hem de ekonomik, sosyal, kültürel ve sembolik sermaye kaynağı olarak Bourdieu tarafından işaret edilen pozisyonu, onu eğitim bağlamında yürütülen bir cinsiyetlenme tartışmasında araştırmanın özel bir başlık açmayı gerektiren ana unsuru haline getirmektedir. Aile, öğrencilerin ilk ideolojik uğrakları olduğundan, yorumlamaya buradan başlamak daha uygun görünmektedir. Araştırma kapsamında katılımcıların ailelerinin sosyo-ekonomik durumları, yaşam şekilleri, yaşadıkları çevre gibi etkenlerin öğrencilerin özneleşme ve cinsiyet edinim süreçlerini ne düzeyde etkilediği aşağıda yorumlanmaya çalışılmaktadır.

3.2.1.1. Sosyo-Ekonomik Durum

Bu araştırmanın ikinci bölümünde de söz edildiği üzere, üretim rejimindeki değişim ve neoliberal politikalarla birlikte mesleki eğitim politikaları da dönüşüme uğramış, Endüstri Meslek Liseleri yalnızca alt sınıf mensubu ailelerin çocuklarına yönelik hale gelmiştir. Bununla uyumlu olarak, araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine ve hanede yaşayan kişi sayısına baktığımızda okuldaki öğrencilerin alt sınıf ailelerden geldiği söylenebilir. Bunun yanında, katılımcı öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin oldukça düşük olması da dikkat çekicidir. Katılımcı öğrencilerin anne ve babalarından 22'si (%40) ilkokul, 15'i (%28) ilköğretim, 13'ü (%22) lise mezunu ve yalnızca 3'ü (2 baba, 1 anne) (%5) üniversite mezunu iken, 3'ü (%5) ilkokulu yarıda bırakarak hiçbir eğitim kurumundan mezun olmamıştır. Tablo 3.2.'de katılımcıların ailelerinin meslekleri, aylık gelirleri, evlerinin kira olup olmaması, hanede yaşayan kişi sayısı, yaşadıkları semt gibi bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.2.: Araştırmada Analize Esas Görüşülen Öğrencilerin Ailelerine İlişkin Özet Bilgiler.

Katılımcı Öğrenciler	Eve Giren Aylık Gelir	Evlerinin Durumu	Semt	Anne Meslek	Baba Meslek	Evde anne/baba dışında çalışan	Evdeki kişi sayısı
9-1	6000	Kira	Okmeydanı	Otelde Kat görevlisi	Ayrı yaşıyor	Abisi berber çırağı	3
9-2	2200	Kira	Çağlayan Dere	Ev hanımı	Satış elemanı		4
10-B1	5000	Kira	Hamidiye Mah.	Tekstilci	Dekorasyon işi		3
10-B2	2500	Kira	Yedikule	Ev hanımı	Emekli		4
10-E1	4000	Kira	Seyrantepe	Ev hanımı	İnşaat İşçisi		3
10-E2	6000	Kendilerinin	Eyüp	Ev hanımı	Temizlik İşçisi	Ablası depo görevlisi	4
10-M1	6000	Kendilerinin	Eyüp	Site görevlisi	Bahçıvan	Abisi pizzacıda çalışıyor	5

10-M2	5000	Kira	Sarıyer	İşletmeci	İşletmeci	Ablası çalışıyor	4
10-Me1	1200	Yakınının	Kuştepe	Temizlik işçisi	Ayrı yaşıyor		3
10-Me2	6500	Kira	Yeşilpınar	İşçi	Ölmüş	Abisi tekniker	3
10-T1	5000	Kendilerinin	Alibeyköy	Ev hanımı	Emekli	Ablası laboratuvarında, abisi matbaada çalışıyor	6
10-T2	6000	Kira	Kuştepe	Ev Hanımı	Ölmüş	Ablası güzellik salonunda çalışıyor	4
11-B1	5000	Kendilerinin	Şişli	Kumaşçı	Motor Teknikeri		3
11-B2	3500	Kendilerinin	Yeşilce Mah.	Ev hanımı	Dekorasyon işi		4
11-E1	2200	Kira	Avcılar	Ev hanımı	Tekstil işçisi		6
11-E2	7000	Kendilerinin	Eyüp	Aşçı	Bankacı		5
11-M1	2500	Kendilerinin	Gültepe	Ev hanımı	Aşçı		5
11-M2	6000	Kendilerinin	Sultangazi	Ev hanımı	Tekstil İşletmecisi		4
11-Me2	6000	Kira	Bağcılar	Ev hanımı	Garson	Abisi konfeksiyonda çalışıyor	8
11-T1	3000	Kendilerinin	Hamidiye Mah.	Ev hanımı	Mobilyacı		5
11-T2	5000	Kendilerinin	Şişli	Emekli	Emekli		4
12-B1	2500	Kendilerinin	Eyüp	Ev hanımı	Serbest Meslek		4
12-B2	4500	Kendilerinin	Kasımpaşa	Ev hanımı	Mutfakta işçi		6
12-E1	600	Kendilerinin	Bağcılar	Ölmüş	İşsiz	Abisi çalışıyor ve sosyal yardım	4

						alıyorlar	
12-E2	3500	Kendilerinin	Okmeydan 1	Ev hanımı	Elektrik Teknikeri		4
12-M1	3200	Kira	Sarıyer	Ev hanımı	Belediye işçisi		5
12-M2	4000	Kendilerinin	Kağıthane	Ev hanımı	Hasta bakıcı	Ablası laboratuvarında çalışıyor	4
12- Me2 ²⁵	2500	Yakınının	Tophane	Ev hanımı	Satış elemanı		5
12-T1	7000	Kendilerinin	Sarıgöl	Ev hanımı	Bekçi	Ablaları makyöz ve kasiyer	5
12-T2	4000	Kendilerinin	Okmeydan 1	Ev hanımı	Emekli		4

Tablo 3.2. incelendiğinde katılımcıların hanelerine giren toplam gelir 600 TL ile 7000 TL arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcı öğrencilerden 11'inin (%36) evi kira, 18'inin (%60) evi kendilerine ait, 1'ininki (%3) ise bir yakınına aittir. Tablo 3.2.'ye göre 30 katılımcıdan 11'inin (%36) ablasının/ablalarının ve/veya abisinin de çalışıyor oluşu dikkat çekicidir. Anne ve/veya baba düşük ücretli işlerde çalıştığından çocuklarının parasal katkıları bazı ailelerde neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Çocukların katkısına rağmen hanenin gelir düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. İş piyasasındaki neoliberal dönüşümün bir sonucu olarak çalışan anne, baba ya da kardeşlerin büyük çoğunluğunun güvencesiz işlerde çalıştığı görülmektedir. Katılımcı öğrencilerden 1'inin annesi, 3'ünün babası hayatta olmadığından ve ikisinin anne ve babası ayrı yaşadığından, bu katılımcılar (%16) ya yalnızca annesi ve kardeşleriyle ya da yalnızca babası ve

²⁵ Özel bir vakıftan öğrenim bursu alıyor.

kardeşleriyle yaşamaktadır. Annesi hayatta olmayan katılımcının babası da işsiz olduğundan bu katılımcının ailesi sosyal yardım almaktadır.

TÜRK-İŞ'in (Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu) her ay çalışanların geçim şartlarını ortaya koymak amacıyla yaptığı "açlık ve yoksulluk sınırı" araştırması Mayıs 2020 verilerine göre dört kişilik bir ailenin sağlıklı bir şekilde beslenebilmesi için yapması gereken aylık gıda harcaması (açlık sınırı) 2.438,24 TL; bununla birlikte giyecek, konut (kira ve faturalar), ulaşım, eğitim, sağlık gibi ihtiyaçlar için yapılması zorunlu aylık harcamaları ise (yoksulluk sınırı) 7.942,17 TL'dir. Mayıs 2019 araştırmasına göre ise açlık sınırı 2.124 TL, yoksulluk sınırı 6.918 TL'dir (www.turkis.org.tr). Bu veriler ışığında Tablo 3.2.'de düşük emek gelirleriyle geçimini sürdüren katılımcıların ailelerinin gelir düzeyi incelendiğinde tamamının yoksulluk sınırının altında, hatta önemli bir kısmının (%20) açlık sınırının da altında olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında meslek liseleri ile ilgili bir araştırmanın sınıfsal yapıyı da görmesi gerektiği söylenebilir. Katılımcıların sınıfsal konumları, aile içi ilişkilerinde ve yaşam pratiklerinde belirleyici unsurlardan biri olduğundan cinsiyetlenme süreçleri üzerinde de etkilidir.

Cinsiyetler arasındaki fark, sosyal tabakada aşağı doğru gidildikçe keskinleşirken, yukarı doğru gidildikçe daha belirsiz hale gelmektedir. Zira neoliberal politikaların bir sonucu olarak, alt sınıf ailelerin yaşadığı sosyal çevrede bireyler kaynaklara erişim, meslek, eğitim seviyesi ve eğitim olanakları gibi dinamikler açısından orta ve üst sınıf ailelerle eşit konumda da olmamakla birlikte çok daha dezavantajlı konuma düşmüşlerdir. Özellikle kadınların iş hayatına katılması, daha üst kademelerden mezun olması gibi nedenler kadın ve erkeğin toplum içindeki rolleri arasındaki mesafeyi azaltmıştır (Öngeç, Aytaç: 2013). Dolayısıyla cinsiyet ve toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında alt sınıf ailelerin eğitim seviyesi ve imkanlara erişimi orta ve üst sınıfa göre daha düşük olduğundan, bu aileler onlara doğduklarında sahip oldukları biyolojik cinsiyet özellikleriyle ve geleneksel cinsiyet rolleriyle daha uyumlu şekilde davranır. Bu doğrultuda aile içinde cinsiyet rolleri belirgin bir bölünme göstermekte, bir önceki kuşakla bu kuşak arasında bir fark görülmekle beraber katılımcılar da bu bölünmede yerlerini

almaktadırlar. Yapılan görüşmelere göre katılımcıların çoğu, evde kararların daha çok “baba” tarafından verildiğini ifade etmiştir. Yalnızca 4 katılımcı kararların anneleri tarafından verildiğini ifade etmiştir.

“Annemle mesela ben bi yere gitceksem mesela anneme söylerim der ki ‘Babana da söyle. Tamam ben izin veriyorum ama babana da bir söyle hani izin versin, hani şey yapsın.’ (Evle ilgili konularda senin de fikrini alıyorlar mı?) Tabii. Erkek çocuk olduğum için. Çünkü hani babam da söylüyor hani yine de bana söylüyorlar hani ‘böyle böyle olsun’ diye evdekiler bana hani söylüyorlar, ben de hani, onlar zaten olumlu bulmuşsa bir şeyi, ben de zaten olumlu buluyorum büyük ihtimal. O yüzden şey yapmıyorum” (12 M2).

“Ailede kararları babam ve abim veriyö. Kesinlikle fikrimi bile sormuyolar. Kız olduğum için. Cidden bana sormuyolar işte eve bunu alalım e bana sorsaydınız keşke ben mesela aldığı şeyi bazen beğenmiyorum diyorum abi bu güzel değil. Ben diyo aldım yapcak bi şey yok o kadar para verdim diyo. (Nasıl hissettiriyor bu sana?) Kırıyo aslında yani zor yani bana niye sormuyosunuz o evde ben de yaşıyorum benim de bi yaşam alanım var evde beğenmezsem şey yapmıyorum ya da televizyon odasına hiç girmiyorum televizyon izleyemiyorum çünkü. Hep abimle babam hep abimle babam küçük kardeşim. Çünkü zaten onlar o odada sanki hapsedilmişler. Öyle” (12 E1).

“Babam. Genelde en son babama gider. Evde en büyük olan benim. Bazen benim fikirlerimi bile umursamaz. İı annem de çok şey yapar hani, bağırır, çağırır, söyler hani, benim lafım geçecek falan diye ama çoğunlukla babamın lafı geçer daha çok. Çünkü evin reisi gibi takıldığı için hani” (11 E1).

Anlatılardan da anlaşılacağı üzere, katılımcıların ailelerinde karar alma süreçlerinde “baba”nın daha etkin rol oynadığını söyleyebiliriz. Aile içindeki cinsiyet hiyerarşisinin yanı sıra, yaş hiyerarşisi de dikkat çekicidir. Katılımcı öğrencilere karar alma süreçlerinde onlara söz hakkı tanınıp tanınmadığı sorulduğunda, evde son kararı “baba”nın verdiği ailelerde genellikle çocuklara, özellikle de kız çocuklarına söz hakkı tanınmadığı belirtilmiştir. Dikkat çekici bir diğer veri ise katılımcı öğrencilerin evde en çok vakit geçirdiği kişiler arasında “baba” cevabının yer almamasıdır. Katılımcı öğrencilerin 16’sı (%53) evde anneleriyle, 8’i (%26) kız kardeşleriyle ve 2’si (%6) abileriyle vakit geçirdiğini söylerken; 4’ü (%14) odalarında yalnız vakit geçirdiğinden bahsetmiştir. Bu önemli farkın, ailelerin hem geleneksel patriarkal yapısından hem de maddi koşullarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere katılımcı öğrencilerin 20’sinin (%66) annesinin çalışmadığı belirtilirken yalnızca 1 (%3) katılımcı babasının “işsiz” olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin anneleri

çalışmadığından, çalışsa bile ev işleri ve çocuk bakımından sorumlu görüldüğünden evde daha fazla zaman geçirmekte, dolayısıyla katılımcılar evde en çok anneleri ile vakit geçirmektedir. Geleneksel patriarkal yapıyla uyumlu olarak anne özel alanla özdeşleşirken baba kamusal alanla özdeşleşmiştir. Özel alanla özdeşleşen “anne” ev işleri, çocuk bakımı gibi eviçi emek ve bakım işlerinden sorumlu görülmekte; kamusal alanla özdeşleşen “baba” ailenin geçimini sağlamaktan ve hane halkının güvenliğini sağlamaktan sorumlu görülmektedir. Bu bölünmenin, cinsiyet habituslarını inşa eden geleneksel patriarkal aile yapısından kaynaklandığı söylenebilir; zira annesi çalışan katılımcılar da evdeki bakım işlerinin anneleri tarafından yapıldığını belirtmiştir.

Geleneksel patriarkal aile yapısı ve sosyal çevre içinde doğup büyüyen katılımcı öğrencilerin cinsiyet rol ve kimlikleri bu doğrultuda şekillenmektedir. Daha doğmadan bireylere atanan cinsiyetle uyumlu şekilde oyunlar, boş zaman aktiviteleri, onlardan beklenen sorumluluk ve davranışlar kadına ve erkeğe ilişkin olarak ayrılmıştır. Anlatılarda erkek öğrenciler, çocukluğunda daha çok araba, futbol ve sokak oyunları (saklambaç, yakan top, vs.) oynarken; kız öğrenciler, sokak oyunlarının yanında evcilik, ip atlama, kum oyunları gibi oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir. 3 kız öğrenci ise çocukken diğer kızlar gibi olmadığını, arabayla oynamaktan hoşlandığını vurgulamıştır. Bu öğrencilerin bu durumu özellikle vurgulamak istemelerinde, şu anda “erkek lisesi” olarak bilinen bir lisede öğrenim görüyor olmaları ve erkek habitusuna dair bir alana meydan okuma çabası içinde olmaları etkili olmuş olabilir. Zira aynı öğrenciler diğer sorularda endüstri meslek lisesinde okudukları ve başarılı oldukları için gurur duyduklarını işaret eden ifadeler kullanmışlardır:

“Zaten hani olduğumuz mahalle böyle çimenlik, çamurlu bi yerd oynadığımız yer. Hani orda bi bebeklerle oynayamayacağımıza göre, zaten hani olduğumuz zaman göre söylüyim, mesela benim küçükken çok fazla bi oyuncak alma durumumuz yoktu yani bizim. Mesela annem bana kendisi yapardı. Ya da ben kendim yapardım. Babaannem yapardı falan. Hani ben zaten bebeklerle oynamayı çok sevmezdim böyle. O yüzden daha böyle çamura giderdi gözümüz. Hep böyleydik yani arkadaş ortamım da böyleydi. Çamurlu bi ortamda oynadığımız için genelde böyle çamurdan yemek falan yapardık” (9 1).

“Futbol. Küçükken ip atlama işi çok kız işi diye bir durum vardı. Çocukken hep öyle düşünürdük. Bu ip atlamadır, o tarz oyunların, seksektir. Ama büyüdükçe bunun öyle olmadığını anladık, öyle olmadığını kavradık. Ama küçüktük, yapcak bişey olmadı. Kızlar o oyunları oynarken biz de futbol oynardık” (10 B2).

“Arabalarla oynamayı çok severdim. Genelde böyle bi kız çocuğunun hep bebeği olur benim hep arabalarım vardı. Teyzem o konuda çok destekçimdi benim. Hani teyzem çocuk bakıcısı olduğu için hep ondan oyuncak falan getirirdi bana. İşte yurtdışına çıkardı. Çocuğun ailesi yurtdışına çıkarsa teyzem de çıkarırlardı. Teyzem hep ordan oyuncaklar alırdı bana. Hani ne bileyim seviyodum. Seviyorum diye veyahut da hep öyle. Baktığı çocuklar hep erkekti. Erkek çocukların oyuncaklarını getirirdi bana” (12 B1).

Katılımcıların bu anlatılarında, çocukluktan itibaren öğrenilmiş bir ikili cinsiyet rejiminin izlerini görmek mümkün. Özellikle alt sınıf ailelerde cinsiyetlere birtakım özellikler ve sorumluluklar atfedildiği gözlemlenmiş, bu doğal kabul edilmiştir. Kalaycı, Hayırsever ve Özcan’ın 2012 yılında yaptıkları “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algıları” adlı çalışmada sosyo-ekonomik düzey arttıkça cinsiyet ve toplumsal cinsiyete ilişkin öğrenci görüşlerinin daha eşitlikçi bir yapıya doğru dönüştüğü sonucu çıkmıştır (Kalaycı, Hayırsever, Özcan: 2012). Böyle bir yapı içerisinde yetiştirilmelerine rağmen eğitim, kitle iletişim araçları ya da bilinç düzeyinin etkisiyle, katılımcılardan bazılarında da bu türden kalıp yargılar eşitlik yönünde bir değişiklik göstermektedir. 10 B2’nin ifadelerinde cinsiyete dair kalıp yargılardan bazılarının değişmiş olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet özellikleri, bir önceki kuşağa göre bu kuşakta daha eşitlikçi olsa da alt sınıf ailelerin çocuklarında ve erkek çocuklarda kadınlara ve erkeklere atfedilen rol ve sorumluluklar daha keskin biçimde ayrılmıştır. Bununla birlikte, özellikle kadınlara ve erkeklere atfedilen rol ve sorumluluklar, meslekler, yaşam biçimleri, boş zaman aktiviteleri gibi alanlara ilişkin eşitlik anlayışının tam olarak kendine yer bulamadığı iddia edilebilir. Bir sonraki başlıkta, geleneksel patriarkal aile yapısı içinde büyüyen katılımcıların, boş zamanlarını nasıl geçirdiğinden, sosyal etkinliklere ne düzeyde katıldıklarından ve boş zaman aktivitelerinin şekillenmesinde hangi unsurların etkili olduğundan söz edilmektedir.

3.2.1.2. Sosyal Etkinlikler ve Boş Zaman Aktiviteleri

Sınıfsal eşitsizlikler, kültürel sermayenin dağılımında da kendini açık bir şekilde göstermektedir. Kişilerin sınıfsal habitusu, boş zamanlarını değerlendirme biçimlerini ve eğlence anlayışlarını da bu doğrultuda şekillendirmektedir. Anlatılar yoluyla katılımcıların ev içi yaşantılarını, eğlence anlayışlarını ve boş zaman aktivitelerini incelediğimizde ev yaşantısı bağlamında işten geç geldikleri için evde neredeyse hiç görmedikleri ebeveynlerle, annesi çalışmayan katılımcıların ailelerinde ise evdeki tüm bakım işlerini yapan, kalan zamanlarda komşularıyla birbirine gidip gelen, kafalarını dağıtmak için televizyon programlarını ve dizileri izleyen, çarşı-pazar alışverişi için dışarı çıkan annelerle karşılaşmaktayız. Bu tip bir aile yaşantısı içerisinde, katılımcıların da evden ve mahallelerinden dışarı pek çıkmadığı görülmektedir. Ortak anlatılarda katılımcılar tarafından en çok tekrar edilen boş zaman aktivitesi kendi tabirleriyle “evde oturmak” ve “uyumak”tır.

“Okul dışında eve gidiyorum. Ya genelde uyuyorum. Uykuyu çok seven biriyim. Uyuyorum. Akşam kalktığımda dersim varsa dersimi yapıyorum. Bi de şey, yüzmeye yazıldım. Yüzmeye başlıcam şimdi de. Genel olarak uyuyorum ama uyumayı çok seviyorum. Onun dışında dersim varsa dersimi yapıyorum. Mesela haftasonu kuzenlerimizle beraber dışarı çıkıyoruz. Öyle gezmek olsun, kafe falan. Öyle yani çok fazla sosyal bi aktivitem yok” (9 1).

“Okul dışında zamanım genelde hep yollarda gidiyo. Günde yaklaşık iki, iki buçuk saat kadar yollara gidiyo. İn evde odamda tek başıma tıklı kalıyorum. Sıla’yla konuşurum ya da başka arkadaşlarımla. Böyle, bi okula geliyorum kursa işte. Onun dışında evde oturuyorum. Başka yaptığım pek bişey yok” (11 E1).

“Okul dışında işe gidiyorum yani bi de. Başka yaptığım iş yok. İş oluyo, haftasonu da işe gidiyorum. Pazar da çalışıyorum. Restoranta gidiyorum. Saat geç oluyo zaten, eve gidip oturup yatıyorum” (11 Me2).

“Genellikle annemler evi zaten otel gibi kullanıyor, işe gitmek zorunda oldukları için. Akşam geliyorlar, gece 1 gibi falan. Genellikle tek oluyorum evde. Ailede biriyle zaman geçirecek zamanım olmuyor” (10 M2).

“Kültürel olarak katıldığım bir aktivite şu an için yok ama sosyal olarak genellikle son zamanlarda kuzenimle vakit geçiriyorum. Kuzenimle geziyorum. Arkadaşlarımla buluşuyorum. Okul çıkışı eve gitmeden önce 1-2 saat dışarda dolaşıyorum. O gibi şeyler. Yani genellikle sohbet etmek olarak geçiyor çünkü yaşıyoruz belli bir düzeyi aştığı için artık oyun oynamak bize çocuk işi geliyor diyebilirim” (10 B2).

Sadece neoliberalizmin getirdiği yoksullaşmadan değil, aynı zamanda sebep olduğu güvensizlik hissine karşı bir tür güvenli bölgeye duyulan ihtiyacı karşıladığından “mahalle”nin dışına çıkılmadığını gösteren anlatılar sık görülmektedir. Yine güvencesiz iş ortamında, iş piyasasında pazarlık gücüne katkısı olmayacak kültürel faaliyetlerden feragat etme de sık karşılaşılan bir durumdur. Çünkü girdikleri eğitim sürecinin onları götüreceği iş piyasasında, kültürel sermayeye ihtiyaçları olmadığını bildikleri yorumu yapılabilir. Katılımcılardan ekonomik durumu daha iyi olanlar okul dışındaki vakitlerini telefonda ya da bilgisayarda oyun oynayarak veya sosyal medyada zaman geçirerek, arkadaşlarıyla buluşup bir kafeye veya parka giderek ya da sokaklarda dolaşarak, televizyon seyrederek ve uyuyarak; ekonomik imkanı olmayanlardan erkek olanlar evde dinlenerek, bazen televizyon izleyerek ve hatta bazıları okuldan sonra bir işte çalışarak geçirdiğini, kızlar ise evde uyuyarak, kardeşleriyle ilgilenerek, televizyon izleyerek, annelerine yardım ederek geçirdiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca anlatılardan ailelerin güvencesizleştirilmiş ve kırılğanlaşmış yapıları okunabilmektedir.

“İıı orda da aynı bu tarz, erkekler çok fazla. İıı orda mesela şey ama bi kızın başına bişey gelse direkt esip gürleyebilecek birileri. Kızlar genellikle evin içindeler, tabii böyle serseri kızlar hariç. Ama genellikle kızlar böyle kendi halinde takılıyolar, mahallede takılan pek kız yok. Ama kızların tercihleri bu çünkü erkekleri istemiyolar böyle. Çünkü aynı bu okuldaki gibiler, çıkıcağama evde oturayım felan diyorlar. Erkekler çok sahipleniyor, yani bi tanımasa bile, ııı kadınları savunma haklarını çok fazla kullanıyorlar. İıı bu bi kadın, sen ona saygısızlık yapamazsın. Arkasında durabilecek birisi, tanımasa bile. Bu güzel bişey bence” (10 T1).

“Mesela kendi adıma konuşayım, erkekler dışarı çıkabilir belli bi saate kadar, ama bayanlar mesela kızlar özellikle, genç kızlar bence çıkmıyo, çıkmamalı daha doğrusu. Bunun dışında yok gibi, bi o sokağa çıkma olayı doğru yani. Kızlar çıkmıyo geç saatten sonra. Yani aileleri izin vermiyo bi kere, ondan dolayı çıkmıyolar. Hani gece karanlık, ne olacağı belli olmaz diye çıkarmıyo aileleri. Tehlikeli görüyolar” (10 T2).

İlk başta dediğim gibi, bunlar yani. Kız olmanın dezavantajı çok var. Türkiye’de zaten böyle olaylarla çok karşılaşılıyor. İlk başta taciz, tecavüz olayları. Sokakta yürürken durup dururken tacize uğrayabiliyorlar. Onun dışında evde mesela, yani bizim evde öyle değil de, genellikle Türkiye’de, yemek yapmak kadına yüklenmiş bi rol. İşte, mmm, başka ev işleri, kadınlığın dezavantajları. Çok acı bir durum (12 T2).

“Kızlar genelde dışarı çıkmaz bırakmazlar orda. Erkekler ama sabaha kadar kalabilir dışarda” (12 Me2).

“Bulunduğumuz çevrede, şöyle söyliyim, mesela bi kadın kendini bi erkekten nereye kadar koruyabilir ki mesela bi dışarı çıktığında. Hani bi kadın bence giydiği kıyafetiyle bile ayıplanabiliyo bu devirde. Ama bi erkek öyle değil. Hani erkeğe bu gözle bakmıyo kimse ama kadın, ayırım var mesela. Hani kadın erkek eşit diyoruz ama kimse bu gözle bakmıyo bence. Hani ayırım yapıyorlar. Bi erkek daha güçlüdür, daha şeydir. Bu yüzden erkekler bana göre daha avantajlı. Benim yaşadığım semtte, Okmeydanı’nda hani gece istediği saatte dışarı çıkabiliyo mesela, benim arkadaşlarım olsun, erkek arkadaş çevrem. İsteddiği saatte dışarı çıkabiliyo. Özellikle de ailesi hiç karışmıyo mesela. Hani ben mesela anneme gece dışarı çıkmak için izin almam. İstemez de zaten, ben de annemden böyle bişey için izin almam. Ama mesela bi erkek izin almadan çıkabiliyo, benim arkadaşlarım. Abim olsun, abim de mesela istediği gibi dışarı çıkar” (9 1).

Boş zaman aktivitelerinin cinsiyet temelli bölündüğünü görmek mümkündür. Bu bölünme özellikle evde olmakla (kızlar) dışarıda olmak (erkekler) arasındaki farkta kendini göstermektedir. Bu fark sadece evin kadın bedenini içerde tutmasında değil, evin hem içindeki işler ile kadın bedenini terbiye eden bir pratikler toplamı olmasında hem de bunların sağladığı sembolik anlamlar örüntüsünün gösterdiği kadınlığı inşa eden etkiye ortaya çıkmaktadır.

Kız öğrencilerin beraber vakit geçirdiği kişiler ya okul arkadaşları ya komşuları ya da kuzenleri olmaktadır. Erkek öğrencilerin görüştüğü kişiler ise kız öğrencilerden farklı olarak katıldıkları spor faaliyetlerinde, kafelerde ya da bazı gençlik örgütlenmelerinde tanıştıkları kişiler de olabilmektedir. Katılımcı öğrencilerin 15’i (%50) sosyal ve kültürel aktivite olarak nadiren sinemaya gittiğini, 5’i (%16) sporla ilgilendiğini, 2’si (%6) bir müzik enstrümanı çaldığını ve 1’i (%3) kitap okuduğunu söylemiştir. Ailelerinin alt eğitim kademelerinden mezun olması ve sosyo-ekonomik özellikleri katılımcıların habitusunda bu türden kültürel aktivitelere çok fazla yer olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ekonomik anlamda gücü yeten katılımcıların bile sinema, tiyatro gibi etkinliklerle ya da spor, müzik gibi faaliyetlerle ilgilenmemeleri, herhangi bir kursa gitmemeleri oldukça dikkat çekicidir. Konda’nın 2018’de yaptığı “Hayat Tarzları” araştırmasına göre kültürel etkinliklere gitme yaş, eğitim ve yerleşim yeri gibi faktörlere göre değişiklik göstermektedir. Erkekler, kadınlara göre daha aktiftir. Ancak kadınların eğitim seviyesi arttıkça etkinliklere katılım oranları erkeklerinkini geçmektedir. *“Lise eğitilmiş kadınlar kültürel etkinliklere aynı seviyedeki erkeklerden, üniversite eğitilmiş kadınlar da aynı seviyedeki erkeklerden daha*

fazla gidiyorlar” (Konda: 2019). Katılımcıların ailelerini göz önünde bulundurduğumuzda kadınların en son mezun olduğu eğitim kademesi erkeklerinkinden düşüktür ve Konda’nın araştırması ile uyumlu olarak kadınlar erkeklere göre daha az sosyalleşmekte ve herhangi bir kültürel etkinliğe katılmamaktadır. Katılımcıların sosyal ve kültürel etkinliklere katılımı ebeveynlerine göre daha fazladır, yine de yukarıda da belirttiğimiz gibi çok sınırlı düzeydedir. Bu durum yine ailelerinin ve sosyal çevrelerinin kültürel sermayeleri ve habitusu ile açıklanabilir.

Benzer sosyal sınıftaki katılımcıların boş zaman algıları ve eğlence pratikleri de benzerlik göstermekle beraber cinsiyet ekseninde farklılaşmaktadır. Erkek öğrenciler kız öğrencilerden farklı olarak vakitlerinin çoğunu bilgisayar oyunu oynayarak, internette video (youtube)/dizi izleyerek ya da mahallede futbol oynayarak geçirmektedir. Bunun yanında mahallede “abileriyle” kafeye veya parka piknik yapmaya gitmeyi ve güçlü bir arkadaş çevresi edinmek için bazı partilerin gençlik örgütlenmelerine katılarak vakitlerini geçirmeyi tercih etmektedir. Kız öğrenciler ise okul dışındaki vakitlerinin çoğunu evde kardeşleriyle ilgilenerken, ev işi yaparak, televizyon seyrederek ve sosyal medyaya (instagram, onedio, vs.) girerek ya da nadiren okul çıkışlarında okul/mahalle arkadaşlarıyla ya da kuzenleriyle alışveriş merkezleri ve kafelere giderek geçirmektedir. Ayrıca kız öğrenciler arasında spor yapanların oranı erkeklere göre oldukça düşükken, erkeklerin evde geçirdiği vakit de kızlarınkine göre neredeyse aynı oranda düşüktür. Eril şiddet oyunları olarak tarif edilebilecek spor, erilliğin görünür işaretlerini üretmenin çok bilinen etkili bir yoludur. Bunun yanında, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine göre kadınların özel alanla, erkeklerin kamusal alanla özdeşleştirilmesinin ve katılımcıların da böyle bir yapının içinde yaşıyor olmasının bunda etkisi olduğu iddia edilebilir.

Katılımcı öğrencilerin okul dışında mahallelerinden dışarı neredeyse hiç çıkmadığı görülmektedir. Yaşadıkları semtler hâlâ devam etmekte olan göç süreci sonucu oluşmuş mahallelerdir. Katılımcılarla yapılan sohbet tarzı görüşmelerde ailelerinin şu an yaşamakta olduğu mahalleyi tercih etme nedenlerini sordüğümüzda kiraların/ev fiyatlarının düşüklüğü, akraba çevresi, iş yerlerine yakınlığı ve eş-dostun yakın çevrede

yaşıyor olması gibi yanıtlar alınmıştır. Uzun yıllardır İstanbul'da yaşadıklarını ifade eden katılımcılar sömestr ve yaz tatillerini memleketlerinde geçirdiklerini, hafta sonlarında ise semtlerinden dışarı pek çıkmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin kendi kent yaşam deneyimlerinde mahallelerinden ve çevre semtlerden dışarı çıkmamalarına; buna gerek duymamaları, İstanbul'un kalabalıklığı, diğer semtlerin güvensizliği, arkadaş ve akraba çevresinin kendi mahalle çevresinde olması, bazı semtlerde her şeyin çok pahalı olması gibi sebepler işaret edilmiştir. Kız öğrenciler ise bu sebeplere dikkat çekici bir fark olarak sokakların güvensiz olduğunu da eklemiştir. Ceren Lordoğlu'nun "İstanbul'da Bekar Kadın Olmak" adlı çalışmasında da belirttiği üzere (Lordoğlu, 2018) sınıf fark etmeksizin kadınların sokaklarla ilgili korku ve endişelerinin erkeklerinkinden fazla olması ve bu endişelerin bir dayanağının olması kız öğrencilerin ve ebeveynlerinin bu korkusunun yersiz olmadığını göstermektedir. Bu korku kız öğrencilerin kamusal alana dahil olmasında erkeklere göre dezavantajlı konumda yer almalarına sebep olmaktadır.

"İşte gezmeye, alışverişe falan gidiyorum ama pek beni kız olduğum için ailem dışarı salmıyo. Genelde evde geçiyo zamanım. Öyle. Başına bi şey gelir diye. Hani mesela bi yere çıktığımda 10 kere arıyolar böyle. Baya sıkılar" (11 B1).

"Yani bazılarına katılıyorum. Bi ara tekvandoya gidiyordum, bıraktım onu. Sinemaya da gidiyorum da çok nadir. (Niye tekvando?) Tekvandoya işte kendimi korumak amaçlı. Hani başıma bişey gelir de hani kendimi savunabileyim diye tekvandoya gittim. Kendimi de geliştirdim ama şu anda bıraktım Ramazan'dan dolayı. Belki tekrardan başlayabilirim. Erkeklere karşı daha çok savunabiliyorum kendimi. Ama pek dışarı çıkamam, birazcık hani tekin yerler değil bizim oralar. Bence kızlara çok kötü bakıyolar hani. Tecavüzler falan oluyo zaten. Televizyonlarda falan görüyoruz. İnsanları katlediyorlar. Bence bu yanlış bişey. Hani biz de insanız kız olarak yani. Bizim de dışarı çıkmaya hakkımız var ama onlar yanlış gözle bakıyolar işte. Bu beni çok kötü etkiliyor hani bu okula gelirken bile hani ben, annem, babam hani kim olsa, herkes tedirgin oluyo. Annemin aklı hep bende oluyo. Hani hep arıyorum onu, mesaj atıyorum iyiyim ben diye" (10 M1).

"Kapının önüne çıkarım ama dışarı çıkamam. Ya ister istemez hani erkekler laf atıyo, bakıyo, rahatsız edici şeyler yapıyo. Yani çıkamıyo insan ister istemez, çekiniyo yani laf atarlar, bi şey olur, bi şey yaparlar diye" (12 M1).

"Serseriler çok fazla var. Onlarla fazla takılmadığım için o yönden iyiyim. Rahatım. Hepsi beni tanıyo mu tanıyo. Bi şey olduğu zaman arkamdan gelirler mi evet gelirler. İyiler mesela. Ama akşam rahatlıkla tabi orda çıkmam. Ailem izin vermez zaten. Çıktım diyelim, bilmiyorum sorun olur mu hiç çıkmadım gece geç saatlerde dışarı. Yani korkuyosun ister istemez korkuyosun ve Bağcılar gibi bi yerde çıkamıyosun işte, tek başına. Kızsın sonuçta" (12 E1).

İstanbul'un birbirine benzer sınıfsal ve kültürel özelliklere sahip semtlerinde yaşayan katılımcıların anlatıları sokakların özellikle hava karardıktan sonra kadınlar için tekinsiz yerler olduğu yönündedir. Bianet'in 2008 yılından beri dökümünü yaptığı basına yansıyan kadına yönelik şiddet vakaları bu korkunun yersiz olmadığını göstermektedir.²⁶ Yine de kız öğrencilerin boş vakit etkinlikleri konusunda gösterdikleri bu istikrarlı benzer davranışlar dışarının güvensiz olmasından daha öte nedenlere işaret etmektedir. Bu nedenlerin cinsiyet rejiminin/yapılarının ikiliklerinde kadına tahsis edilmiş yerden kaynaklandığını görmek zor değildir. Kız öğrenciler okula yalnız gidip gelmektedir, dışarı yalnız çıkmaktadır fakat ebeveynler özellikle akşam saatlerinde kızlarını güvenlik gerekçesiyle dışarı göndermek istememektedir. Bu tedirginlik kız öğrencilerin davranışlarına da yansımıştır, bu nedenle kız öğrenciler okul dışındaki vakitlerini çoğunlukla evde geçirmeyi tercih etmektedir. Dolayısıyla zaten bu meselede dışarının kızlar için güvensiz olduğunu vurgulayarak kendini ortaya koyan patriarkal aile yapısı içinde yaşayan kız öğrenciler, boş vakitlerini bu yapıyla uyumlu olarak dışarıda geçirmek istemezken, evde kaldıklarında vakitlerini yukarıda da bahsettiğimiz üzere ev işleri ve çocuk bakımı gibi sorumlulukları bir görev olarak üstlenerek geçirmektedir. Katılımcılar bu türden işleri boş zaman aktivitesi olarak tanımlamamışlar, iş olduğunun farkında olduklarını ima etmişlerdir ancak öğrencilerin birçoğu, bilhassa erkek öğrenciler, ev işleri ve çocuk bakımının daha çok kadınların sorumluluğu olması gerektiğine işaret etmiştir. Bir sonraki başlıkta ebeveynlerin katılımcıların eğitimleriyle ne düzeyde ve hangi amaç doğrultusunda ilgilendiklerine değinilmektedir.

3.2.1.3. Eğitim Sürecinde Ailelerin Rolü

Farklı bölgelerden göç etmelerine rağmen neoliberal iklimde ev yaşantıları, yaşam biçimleri ve içinde bulunduğu mahalle kültürü neredeyse birbirinin aynı haline gelen bu aileler aslında, çocuklarının eğitim aracılığıyla alt sınıf olmaktan kurtulabileceğinin ve eğitimin onlara bir kültürel sermaye sağlayabileceğinin zorluğunun farkındadırlar. Zira iş

²⁶ <http://bianet.org/kadin/bianet/133354-bianet-siddet-taciz-tecavuz-cetelesi-tutuyor> (Çevrimiçi) 13 Ekim 2020.

bulamayıp çoğunlukla beden gücü gerektiren ağır işlerde işçi olarak ya da hizmet sektöründe çalışmaktan muzdarip olan bu aileler çocuklarının “en azından” bir meslek öğrenerek işsiz kalmaktan kurtulacaklarını, sigortalı ve daha fazla maaşlı bir işte çalışarak hayatlarını güvence altına alabileceklerini düşünerek onların mesleki eğitimini desteklemektedirler. Ancak çocuklarının okul yaşantıları ve akademik başarıları ile ilgilenen ebeveyn sayısı oldukça azdır.

“Şimdi benim ailemin durumu pek iyi değil yani işitme engelliler. O yüzden amcam yardımcı oluyor. Annem daha çok Anadolu'yla Meslek arasındaki farkı bilmediği için onlar da normal okuduğumu sanıyorlar” (10 E2).

“Yani babam daha şimdiye kadar okulun kapısına gelmemiştir. Annem gelir. Hatta hocalarla geleyim konuşayım falan der. Meraklı da. İlgileniyo annem. Destekliyor. Annem daha hani ortaokuldan mezun olduğu için benim işlediğim dersleri bilmiyo. Onun dönemiyle şimdinin dersleri galiba bir değilmiş. Öyle diyo yani bana. O zaten olsa da yardım etmez, o ayrı bi şey. Genelde kendim” (11 B1).

“Annem mesleki eğitimimi çok destekliyo, sonuna kadar. Annem ortaokul terk. Kardeşimle birlikte devam ediyoruz okulumuza, o da benden bir yaş küçük, dokuzuncu sınıfa gidiyo. İı annem normal ilgileniyodu bizle fakat işleri o kadar çok yoğunlaşmaya başladı ki kendine bile zar zor vakit ayırabiliyo. Şu an pek ilgilenmiyo. Toplantılara geliyo ama” (10 Me1).

“İlgileniyor. Toplantılara annem gelir. Çünkü babam çalıştığı için hem de kardeşime mesela biz bakıyoruz. Annem buraya gelebiliyor boş vakti olduğu için. Bu okulda okumamı destekliyorlar, o yüzden mesela şu an okuyorum. Ama babam mesela imam hatipe de gitmemizi istiyor çünkü bu hayatta işte diyor ki okuyun kızım okumayın demiyorum ama bu hayatta mesela öldükten sonra sana gelip de hangi mesleği yaptın diye sormayacaklar. Mesela Kuran okudun mu, namaz kıldın mı işte oruç tuttun mu gibi sorular sorulcak diyor. Biz yapıyoruz mesela, oruç tutuyoruz. Kılabildiğimiz kadar mesela bayramlarda namaz kılabiliriz. Ama babamın imam hatipe gitmemiz yönündeydi. Ama mesela ben şu an mutluyum. İyi ki de imam hatibe gitmemişim. Tabi gitsem kötü bir şey yapmazdık ama yine de mesela bu kadar güzel arkadaşlar çevresi edineceğimi düşünmüyordum. Babam şu an destekliyor” (11 T1).

“Yani, çok ilgili değiller tabi ama babam devamsızlıklarımı çok sık kontrol eder. İşte ona mesaj gidiyo zaten. Nereye gittin der, sorar. Öyle yani onun dışında zaten okulun böyle bi okul olduğunu bildikleri için pek şey yapmıyolar. Annem çalıştığı için toplantılara babam gelir. İlk başta zaten annemle babam tabii ki dedi, gidebilirsin dedi, elektrik bölümü, desteklediler. Sonuçta kolay iş bulabilirim. Neticeyi gördükten sonra şimdi pek şey değiller yani, nötr davranıyorlar” (12 T2).

Bu tür anlatılar eğitimin alt sınıf aileler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymaktadır.

11 T1’in babası kızını erkek lisesi gibi görülen bir meslek lisesine göndermek yerine

kızların ve erkeklerin farklı sınıflarda öğrenim gördüğü ve din dersleri ağırlıklı olduğu bir imam hatip lisesine göndermek istemiştir. Ailenin diğer bireylerinin de desteğiyle 11 T1 ve kız kardeşi Şişli Endüstri Meslek Lisesi'nin teknik programında bilişim bölümünde eğitimine devam edebilmiş ve nihayetinde babasının desteğini de almıştır. Bu desteği alabilmesinin önemli nedenlerinden biri kız kardeşinin de aynı sınıfta öğrenim görüyor olmasıdır. Diğer bir neden ise 11 T1 hem teknik programda hem de bilişim sınıfında olduğundan sınıflarındaki kız öğrenci oranının okuldaki kız öğrenci oranından çok daha yüksek olmasıdır. Bilişim bölümünden mezun olduğunda iş bulma ihtimalinin artması da babasının desteğini almasında etkili olmuştur. Aileler çocuklarının daha kolay meslek sahibi olmalarını istedikleri için onları meslek lisesine göndermiş, bu anlamda eğitimlerini desteklemişlerdir. 10 M1'in babası da sürekli bunu dile getirmiştir:

“Babam benim okumamı çok istiyο çünkü kendisi 111 okuyamadı. Dedemin cezaevine gitmesinden dolayı, o zamanda çalışmak zorunda kaldığı için okuyamadı. Normalde okumayı çok sever, kitap okumayı da aynı şekilde. Ama benden iyi ingilizcesi var, matematiğı de aynı şekilde. Annem pek okumamı..., okula git ama okucaksan git diyo. Ee ben de genç bi insan olduğum için bazen okuldan kaçabiliyoruz. Onları da öğrendiğinde sinirleniyo. Ama babamın o kadar şey, fevri bi çıkışı olmuyo. Babam okumamı çok istiyο. Hatta bu okula hani gelip giderken sorun yaşasam bile gideceksin devamlı o okulunu okuyacaksın, bi elinde en azından mesleğın olsun diyo. Toplantılara da şöyle; babamın işi yoksa, ben zaten kesinlikle babamı çağırırım, annemi çağırmam, ama yani babamın işi varsa annem gelir. Bizim annemle pek aramız iyi değil yani böyle anne-kız ilişkim yoktur bizde yani. Birbirimiz severiz ama pek öyle yakın değilizdir. Ben babama daha çok düşünüm, o yüzden” (10 M1).

Yapılan görüşmelerde ortak anlatı olarak çoğu ebeveyn cinsiyet fark etmeksizin çocuklarının ders başarılarıyla ilgilenmemekte, veli toplantılarına nadiren katılmakta, öğrencilerin devamsızlığını ve sınıfı geçip geçmediğini kontrol etmek dışında öğrencinin okul yaşantısıyla ilgilenmemektedir. Görüşme yaptığımız meslek öğretmenlerinin tabiriyle “ara eleman” yetiştiren meslek liselerinde ebeveynler çocuklarının eğitimiyle ilgili akademik başarılarından çok, bir meslek öğrenmeleriyle ilgilenmektedir. Çünkü ailelere göre meslek sahibi olan öğrencilerin bu okuldan mezun olduktan sonra üniversiteye yerleşemeseler bile güvenceli bir iş sahibi olma ihtimalleri, düz liseden mezun olup bir üniversiteye yerleşemeyen öğrencilere göre daha fazladır. Zira neoliberalizmle birlikte alt sınıf aileler eğitim yoluyla kazanılabilecek gelecek bir

fikrinden giderek uzaklaşmaktadırlar (Sayılan, Özkazanç, 2009:103). Dolayısıyla toplumsal cinsiyet rolleri açısından eşitsiz tutum sergileyen, muhafazakâr ebeveynler dahi kızlarını erkek liseleri olarak tabir edilen endüstri meslek liselerine gönderebilmekte ve mesleki eğitimlerini desteklemektedir. Bir sonraki başlıkta katılımcıların kadınlık ve erkeklik algılarına, eviçi emek ve bakım emeğine dair görüşlerine ve bu algılarının cinsiyetlenmelerinde nasıl bir yeri olduğuna değinilmektedir.

3.2.1.4. Ailede Kadınlık/Erkeklik Roller ve Cinsiyetlenme

Sosyo-ekonomik durumları düşük ailelerden gelen katılımcıların 20'sinin (%66) annesi “ev hanımı”²⁷ olarak ifade edilmiş ve yalnızca 1'inin (%3) babası “işsiz” olarak belirtilmiştir. Bu dikkat çekici farktan da anlaşılacağı üzere, her ne kadar bugün toplumdaki cinsiyet rollerinde bir değişim olsa da bu ailelerin çoğunda Türkiye'deki “ataerkil pazarlığın”²⁸ hala geçerliliğini koruduğu görülmektedir. Günümüzde bu pazarlık bir dönüşüme uğrayarak farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır ancak Türkiye'de alt sınıflarda hala geçerli olan, “ailenin reisi” olarak erkeğin ailenin geçimini ve güvenliğini sağladığı, “yuvayı yapan” ve toplumun ahlak kurallarına göre yaşayan kadının ise ev içi işler (temizlik, yemek, bulaşık, ütü, vs.) ve çocukların bakımından sorumlu olduğu, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin meslek lisesi öğrencilerinin ailelerinde de devam ettiği görülmektedir. Yapılan görüşmelerde ev işlerinin tamamı kadınlar tarafından yapılmakta, baba eve “ekmek” getiren kişi olarak görülmektedir, dolayısıyla ev işleri ya da çocuk bakımı gibi işlerle ilgilenmek zorunda değildir. Hem kız hem de erkek öğrenciler tarafından normalleştirilen bu ataerkil pazarlık ile ilgili öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmektedir.

²⁷ Yarı yapılandırılmış araştırma sorularında katılımcılara annelerinin çalışma durumunu öğrenmeyi amaçladığımız soru “Anneniz çalışıyor mu, ne iş yapıyor?” şeklinde sorulmuştur. Katılımcılar soruya “ev hanımı” cevabı verdiğinden, burada çalışmayan kadınlar için “ev hanımı” ifadesi kullanılmıştır.

²⁸ Deniz Kandiyoti'nin literatüre kazandırdığı bu kavram her iki cinsiyetin uzlaştığı, karşı konulabilen, yeniden tanımlanabilen, gözden geçirilebilir, cinsiyet ilişkilerini düzenleyen bir kurallar dizisinin varlığına işaret eder. Kandiyoti'ye göre bu kavram sabit değildir, dönüşüme açıktır. Ataerkil pazarlıklar karşılıklı beklentilerin karşılanacağı varsayımına dayanmakta ve bu beklentilerin niteliği toplumdan topluma farklılık göstermektedir (Kandiyoti, 2015:126).

12 E1 adlı katılımcı hariç, katılımcıların tamamı ev işlerinin annesi tarafından yapıldığını ifade etmiştir. Babası ve abisi ile yaşayan 12 E1 ise annesi hayatta olmadığından ve evdeki tek kadın olduğundan, ev işlerinden kendisinin sorumlu olduğunu belirtmiştir. Kız öğrenciler ev işlerinde daha çok sorumluluk alırken, erkek öğrenciler koltuk çekme, eşya taşıma gibi kas gücü gerektiren işlerin ve çöp atma, markete gitme gibi ev dışında yapılan işlerin sorumluluğunu aldıklarını dile getirmişlerdir.

“Annem yapıyor ama ben evde olduğum zaman fazlasıyla yardımcı olmaya çalışıyorum. Yani hepsini yapıyorum, bulaşık yıkamak olsun, odaları toparlamak olsun, işte yemek yapmak olsun, tuvalet-banyo olsun, cam silme olsun, hepsini yapıyorum. Elimden geldiğince yardımcı oluyorum” (12 M1).

“Yani annem yapıyo genellikle. Ablam da yardımcı oluyo. Benim yaptığım iş bakkala gitmek, o tarz yani, çöp atmak. Veya herhangi bir erkeğin yapabileceği bir iş olursa o şekil” (10 T2).

“Ev işlerini annem yapıyor. Bazen yardımcı oluyorum ona böyle çok yorulduğu, zorlandığı zamanlar. Mesela koltuk çekecek oluyor, koltuğun altını temizleyecek oluyor, koltuğu ben çekiyorum o temizliyor. Bunun gibi.” (10 B 2) “Annem yapıyo, babam yapmıyo. Erkekler çalışıyo, para getirio eve, kadınlar da eve bakar diye bişey var Türk milletinde ondan dolayı” (12 Me2).

“Evde işleri küçükken tamamen annem yapıyodu ama artık anneme, hatta ben yapıyorum yani hep ben değil tabii ki de ama bölüşüyoruz mesela annem bi yeri yapıyor ben bi yeri yapıyorum çünkü ee ben şunu sevmiyorum mesela annem orda iş yapıyo, ben oturucam hani benim elim armut toplamıyo o yüzden beraber yapıyoruz işlerimizi. Babam da yapar ama babam daha çok işte elektrik elektronik şeyleri veya pazar kahvaltılarında yumurta işte falan kırar, pek başka bi şey yaptığı yok. İşte. Yani işte o, o tamamen bi görüş, mesela şimdi diyelim ki sen birisiyle çıktın dedin ki işte benim işte babam var işte bütün ev işlerini babam yapıyo annem gidiyo çalışıyo sana der ki “aa nasıl olabilir?” ters gelir ya bu insanlar da şöyle kadın çalışamaz, kadın ev kadını; erkek çalışır evine ekmek getirir. Hep bu görüşte olduğumuz için bence benim dediğim gibi de olanlar da vardır bu anormal bi şey deil hatta normal bi şey. Yani dediğim gibi tabii ki de bi elin nesi var iki elin sesi var demişler, atıyorum ben evde olmam bi yere giderim veya o an bi işim çıkar ama benim yapacak bi işim var mesela babam yapar yani anneme tabii ki de yardım eder ama tabii ki de genel olarak hep iş yapanlar, yapan annem öle diyim” (12 T1).

“Ya annem, annem yapıyo genelde. Ya yardım ediyorum, yemek sofrasını kaldır, temizlik, bulaşık falan. Babam eve geç geldiği için bi şey yapmıyo. Bu şey daha çok erkekleri birazcık daha üstün görüyolar bence. Ama annem de çalıştığı için saatleri sadece geç. Bi de babam dışarda spora falan gidiyo. O yüzden geç geliyo. Erken gelse de yapacağını pek düşünmüyorum yani. Ben erkeğim, yapmam, temizlik yapsam hani mesela gülerler falan diye düşünüyolar bence” (11 B1).

Hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler ev işlerinin kültürel olarak kadının sorumluluğunda olduğunu; güç gerektiren işlerden, evin maddi giderlerinin karşılanmasından ve hane üyelerinin güvenliğinin sağlanmasından ise erkeğin sorumlu olduğunu belirtmişlerdir. Ancak kız öğrencilerin çoğu, her ne kadar erkeğin güvenliği sağlaması gerektiğini düşünmeye devam etseler de ev işleri ve maddi kazanç konusunda kadın ve erkeğin eşit sorumluluk alması gerektiğini ifade etmiştir.

“Yani şöyle bir şey söyleyeyim, hani şimdiki insanların kafasında şöyle bir şey var; işte kadın evinde durur, temizliğini yapar, yemeğini yapar, çocuğuna bakar. Kadının işi budur diye düşünüyorlar. Hani erkekler de çalışır, evine para getirir, kirasını öder, bilmem ne falan diye bakıyorlar. Yani yanlış bence. Hayat müşterek sonuçta. Hani, her şey gelebilir insanın başına. Bence hani birbirimize yardımcı olmalıyız illaki, her konuda. Ayrımcılık yapmamak lazım çünkü kadınlar da yeri geldiği zaman işte çalışıp erkeklere yardım ediyor yani. Erkekler de yardım etmeli. Kendisi isteyerek de yapmalı. Bence onların da görevi olmalı. Çünkü aynı çatının altında yaşıyoruz. İllaki yapmalılar. Bence bu değişebilir. Ben umutluyum şahsen. Değişebilir diye düşünüyorum. Neden değişmesin? Çünkü bakıyorum ben, hani şimdiki erkeklerde var yani böyle evde olma, evi temizleme merakı falan. Bence eşlerine yardım edeceklerini düşünüyorum ben. Yani her şeyi eşit yapmaları gerektiğini ben fazlasıyla anlaticam ilerde çocuklarıma” (12 M1).

Öte yandan bazı erkek öğrenciler de toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında eşitlikçi bir tavır sergilemişlerdir ancak konumlarının avantajlarını bırakma konusunda çok hevesli görünmemektedirler. Birkaç erkek öğrenci dışında tüm erkek öğrenciler bu düzenin böyle geldiğini, böyle de devam edeceğini söylemiş, eşitlik yönünde bir dönüşüme uğramayacağını, bunun çok zor olduğunu ifade etmiştir.

“Erkekler çalışıyo, para getiriyo eve, kadınlar da eve bakar diye bişey var Türk milletinde ondan dolayı” (12 Me2).

“Bu değişmez yani bu hep böyle geldi, böyle gider bence. Yani ikisi de çalışır belki. Yine eve gelirler, yine kadın daha iş yapar yani her zaman. Yine o daha çok iş yapacak. Ben öyle düşünüyorum ama. Yardım ederler tabi birbirine. *(Böyle mi devam etmeli sence?)*²⁹ Bilmiyorum valla. İşime gelir. Bunun devam etmesini isterim tabi. Bizim düşüncemize göre kadın yapıyor yani. Öyle. Kültürel bence olmuş artık” (11 Me2).

“Kadınlar biraz daha temizliğe yatkın veya titiz. Bu değişmez. İleride eşime yardım ederim, eşit de yaparım. Çocuklarıma da, kızıma yaptırırım erkek ne anlıyacak yaaa. Yani erkeğe gidip de yemek yapmayı öğretirim ve başka şeyleri öğretirim ev hakkında. Kızıma da daha çok temizlik. Ya ben nasıl söyliyim, ben gerektiği zaman o temizliği yaparım.

²⁹ Katılımcıların anlatılarında italik ve parantez içinde yazılan kısımlar, araştırmacının görüşme formundaki sorular dışında, katılımcının cevaplarından yola çıkarak sorduğu sorulardır.

Ama bi kadının yaptığı kadar iyi yapamam. Temizlikçi tutarım. (*Temizlikçi erkek olabilir mi?*) Hayır. Erkeğin yapabileceğini sanmıyorum. Cidden erkeğin böyle gidip cam silmesi, şimdi bu camı açtığınız zaman buraya basıp arka tarafa geçiyorsunuz. Şimdi bi erkek hiç yapmadığı halde çıkıp yapsa n olur, düşebilir. Ben yani yapmam. Ben kolay yolu seçerim” (9 2).

Aynı doğrultuda, babası çalışıp annesi çalışmayan 12 M2’ye “*Annen çalışsaydı, baban çalışmasaydı sence evdeki iş bölümü nasıl olurdu?*” sorusunu yönelttiğimizde 12 M2 şu cevabı vermiştir:

“Yani yine annem kadar yapmazdı tabii, yani tahminlerime göre hiçbir baba yapmazdı öyle de. Ben de tam nedenini bilmiyorum ama yani bayanlar hep yaptığı için, o yüzdendir yani. Öyle geldi öyle devam edecek yani. (*Sen ister miydin, diyelim ki senin eşin çalışacak, güzel bir işi var, çok da iyi maaş kazanıyor, aylık eve 15 bin getiriyor, bilgisayar mühendisi olmuş, ama sen de evde kalacaksın, yemek, bulaşık, çamaşır işleri yaparsın hem de çocuklara bakarsın, böyle bir iş bölümünü kabul eder miydin?*) Öyle yapamam ki ben. Hiç yemek yapmayı bilmiyorum ya elimden geldiği kadar yardım etmeye çalışırım. Ama onun yaptığı kadar olmaz. Öyle olur yani hani onun kadar yapamam yani bir şeyler. Ama yine elimden geldiği kadarını yapmaya çalışırım. Çocuk varsa çocuğa bakarım yani. Ama tam tersi olsa daha güzel. 15 milyar maaşı ben alsam, o çalışmasa daha iyi” (12 M2).

Görüldüğü gibi ev işleri söz konusu olduğunda erkek öğrencilerin bir kısmı bunu yapmayı tercih etmediklerini söylemek yerine kadınların temizlik, yemek ve çocuk bakımında daha iyi olduklarını ifade ederken, bir kısmı da doğrudan ev işlerini yapmaktansa dışarıda çalışıp evin geçimini sağlamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin cevapları çalışmayı tercih etmeleri ile bağlantılı olarak iktidar konumlarını bırakmak istemediklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Üstelik ev işlerini kadına bırakan bu iş bölümü pratik sonuçlarının yanında, hatta bundan da önemli olarak kadınlığın sembolik inşasında temel bir işleve sahip gibi görünmektedir. Zira erkek öğrenciler, bu işler erkek habitusunun dışında olduğundan ev işlerini yaptıkları daha yüksek standartlarda bir hayatı tercih etmemektedirler. 12 M2’nin yukarıda sorulan soruya “*15 milyar maaşı ben alsam, o çalışmasa daha iyi*” diyerek cevap vermesi aslında geleneksel patriarkal yapıyla uyumlu olarak, bu yapının ona sağladığı ayrıcalıklı iktidar konumunu bırakmaya pek niyetli olmadığının göstergesidir. Erkekler bir pozisyon savunması olarak kadınları düşündükleri için kas gücü gerektiren işleri onlara bırakmadıklarını, kadınların narin oldukları için bu işlerde zorlanacaklarını, onları her türlü zorluğa ve tehlikeye karşı

korumaları gerektiğini, zaten evdeki işlerde de erkeklerden çok daha yetenekli ve becerikli olduklarını belirterek var olan düzenin devamını istediklerini ima etmişlerdir. Öte yandan kız öğrencilerin çoğu erkeklerin ailelerine benzer yapıda aileler tarafından yetiştirilmesine rağmen en azından mesleklerin cinsiyetlendirilmesi ve ev içi emek bağlamında bu düzenin değişmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu anlamda toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kız öğrenciler, erkeklere göre daha eşitlikçidir. Yine de evde cinsiyetli ev içi işleri yapıya uygun olarak yerine getirirlerken, bu eşitlikçi fikirlerini asıl eyleme döktükleri alan okuldur. Kız öğrenciler “erkek mesleği” olarak düşünülen bölümlerin olduğu bir meslek lisesinde, bu bölümlerde öğrenim görmekle bile kadınlık ve erkeklik sınırlarını kadınlar lehine az da olsa esnetmiş durumdadırlar. Kız öğrenciler evde temizlik, yemek ve çocuk bakımı gibi işlerde bu sorumlulukları sırf kız oldukları için yüklenmek zorunda kalsa da bu sorumlulukların ailenin tüm bireyleri arasında eşit olarak paylaşılması gerektiğini vurgulamışlardır. Burada aslında kız öğrenciler kadın ve erkek arasındaki tahakküm ilişkisinin farkında olarak bu ilişkinin kırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine de bazı kız öğrenciler temizlik, yemek, bulaşık ve çocuk bakımı gibi işlerin kadınlar tarafından yapılması gerektiğini, erkeklerin de kadınlara bu işlerde “yardım” etmesi gerektiğini savunmuştur. Örneğin; temizlik, yemek ve çocuk bakımı gibi sorumlulukların evin bireyleri tarafından paylaşılabilmesi fikrine sahip olmayan, yetiştiği aile yapısıyla uyumlu olarak bu işlerin kadınların görevi olduğunu düşünen 12 M1, babasının yaptığı basit düzeydeki işleri bile annesine yardım ettiği düşüncesiyle yüceltmektedir.

“Babam anneme yardım eder, hani yatağını toplar, koltukları falan düzeltir. Daha ne yapsın, yeter yani. Yani bence şimdiki erkeklere göre bence yeterli. Hiç yapmayan da var çünkü. Görüyoruz. Bence hani birbirimize yardımcı olmalıyız illaki, her konuda. Ayrımcılık yapmamak lazım çünkü kadınlar da yeri geldiği zaman işte çalışıp erkeklere yardım ediyor yani. Erkekler de yardım etmeli. İllaki yapmalılar. Çünkü bakıyorum ben, hani şimdiki erkeklerde var yani böyle evde olma, evi temizleme merakı falan. Bence eşlerine yardım edeceklerini düşünüyorum ben” (12 M1).

Katılımcıların tamamına göre, kadın ve erkek olmak üzere iki cinsiyet vardır ve bu cinsiyetler doğuştan gelir. Biri dışında tüm katılımcılar heteroseksizmi savunmakta ve karşı cinse ilgi duymaktadır. Kendini kadın olarak tanımlayan bir öğrenci, biseksüel olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin ailelerinden ve içinde bulundukları çevreden

edindikleri “kadınlık” ve “erkeklik”le özdeşleşmiş roller kendi cinsiyetlerinin oluşum sürecinde kritik bir yere sahiptir. Bu araştırmanın kapsamı, öğrencilerin okuldaki cinsiyetlenme süreçleri olmakla birlikte, aileden gelen altyapı da öğrencilerin cinsiyetlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Gerek psikanalitik süreçte gerekse çevrenin (akranlar, medya, vs.) ve ailenin çocukların gelişiminde etkili olduğu süreçte çocukların cinsiyet kimlikleri ve cinsiyet algıları oluşmaya başlar ve bu algıları okulda pekişir ya da dönüşür. Aile bu çalışmada cinsiyet kimliklerinin oluşturulmaya başlandığı ve cinsiyet eşitliklerinin yeniden üretildiği bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıdaki Tablo 3.2.’de de görüldüğü üzere çok düşük gelirli ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü meslek liselerinde aileler İstanbul’un farklı semtlerinde yaşamalarına rağmen benzer davranışlar göstermektedir. Görüşmelerde katılımcılar tarafından ailelerinin toplumsal cinsiyet hakkında eşitlikçi görüşe sahip olmadığı, geleneksel cinsiyet rollerinin savunulduğu belirtilmiştir, dolayısıyla ebeveynler çocuklarını geleneksel cinsiyet rollerine göre yetiştirdiğinden katılımcıların cinsiyetlenme süreçlerinde bu yapının etkisi azımsanmayacak ölçüdedir. Katılımcıların cinsiyetlenme süreçlerine etki eden diğer bir kurum olarak okul bir sonraki bölümde analiz edilecektir.

3.2.2. Endüstri Meslek Lisesinde Öğrencilerin Cinsiyetlenme Süreci ve Okul

Türkiye’de başlangıcı 1980’li yıllar olduğu ileri sürülse de asıl etkileri 1990’larda belirginleşen neoliberal politikaların sonucu olarak meslek lisesi öğrencilerinin neredeyse tamamının yoksul, işçi ailelerin çocukları olması dolaylı olarak³⁰ var olan bir eğitim eşitsizliğini gözler önüne sermektedir. Neoliberalizmin temel özelliklerinden olan özelleştirme politikalarının en erken yapıldığı alanlardan biri eğitimidir. Özel okullardan eğitim hizmeti alma gücü olanlar özel okullara geçerken, bu imkânı satın alamayanlar devlet okullarına devam etmektedir. Giderek yoksullaşan devlet okullarının arasında bu durumun en yoğun yaşandığı okullar meslek liseleridir. Meslek liseleri akademik eğitim

³⁰ Eğitimin kitleselleşmesi ve kamu hizmeti olması bir eşitlik vad ediyorsa da gerçekte bu yapı olanaklara erişim kaynaklı keskin eşitsizlikler üretmektedir. Dolaylı ifadesi bunu vurgulamaktadır.

konusunda oldukça umutsuz yoksul öğrencilerin devam ettiği okullar haline gelmişlerdir (Aksoy, 2012:5-8). Ailenin gelir düzeyi düştükçe eğitim imkanlarından yararlanma düzeyi de düşmektedir. Neoliberal politikalar sonucu eğitimin özelleşmesi eğitimdeki ekonomik sermaye ekseninde sınıfsal ayrışmayı zaten keskinleştirmiştir. Dolayısıyla kamusal hizmet olarak eğitimden faydalananlar zaten çoğunlukla yoksul çocukları iken bu durum meslek liselerinde özellikle böyledir. Bu alanda, Sayılan ve Özkazanç'ın yaptığı çalışmada yoksul ailelerin çocuklarının akademik başarısızlık oranının orta sınıf ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sayılan, Özkazanç, 2009). Aile sosyo-ekonomik kaynaklarını çocuklarının eğitime ayırarak onların akademik başarısına katkı sağlar, böylece kendi sınıfsal konumunu çocuklarına da aktarmış olur (Yanıklar, 2010:124). Aynı doğrultuda gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları bu imkanlardan yoksun kaldığı için ortaokuldan sonra yapılan sınav sonrasında genellikle düşük puanlar alarak meslek liselerine yerleşmektedir (Aksoy, 2010:13). Katılımcıların tamamının yoksul ailelerin çocukları olması ve TEOG'dan düşük puan aldıkları için bu okulu tercih etmek zorunda kaldıklarını ifade etmeleri bu çalışmaların sonuçlarını doğrular niteliktedir. Çalışmanın bu bölümünde geleceğin işçileri olarak görülen meslek lisesi öğrencilerinin ikili cinsiyet rejimi içerisinde cinsel kimlik, cinsel yönelim ve toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin oluşumunda hangi süreçlerden etkilendiği, bu süreçlerin dinamikleri ve anlamı, okulun cinsiyetlenme süreçlerine etkileri analiz edilerek öğrenci ve öğretmen anlatımlarıyla yorumlanmaktadır.

3.2.2.1. Okulu Tercih Sebebi ve Okul Hakkındaki Görüşler

İşleyiş yapısı ve eğitim sürecindeki tarihsel gelişimi ikinci bölümde aktarılan meslek liseleri Türkiye'de genel liselere göre daha az tercih edilen ortaöğretim kurumlarından. Meslek liselerinin daha az tercih edilmesinin altında yatan en önemli sebep bu liselere ilişkin toplumsal algıdır (Bolat, 2017:348).

“Bence bizim okulda okulun oturmuş bi kimliği var. İııı, endüstri meslek liselerinin hepsinde bi kimlik oluşturulmuş toplumumuz tarafından. İşte ne kadar başarısız öğrenci varsa hepsi orda. Ne kadar işe yaramaz öğrenci varsa hepsi orda. İşte ne kadar pis huyları olan öğrenci varsa hepsi orda, orda, orda. Bu bakış açısı bana gerçekten berbat

hissettiriyor yani. Bunun sebebi insanlardaki o bakış açısı. Ya aslında dünyadaki, bakacak olursak, birçok şey endüstriden ortaya çıkar, birçok şey endüstri meslek liselerinden ortaya çıkar. Bir ülkenin dayanağı endüstridir. Bir ülke en kısa yoldan gelişimini endüstriden tamamlar. Ama bizim ülkemizde ne yazık ki endüstriye ve birçok şeye hiçbir şekilde değer verilmiyo. Burdaki öğrencilere hiçbir şekilde değer verilmiyo. Dışardan bakılınca, bir avuç pislik gibi görülüyoruz. Yani en büyük şey disiplinsizlik. Okulumuzda çok büyük bir disiplinsizlik var. Yani hiç kimse hiç kimseyi takmıyor. Yani öğrenciler öğretmenleri umursamıyor, öğretmenler öğrencileri umursamıyor” (11 B2).

11 B2 toplumsal algının ona kötü hissettirdiğini belirtmekte, okuldaki yaşanan problemleri disiplinsizliğe bağlamaktadır. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında düşük puanlarla öğrenci alan ve son düzenlemelerle adrese dayalı sisteme göre öğrencilerin ortaokuldaki not ortalamalarına göre öğrenci kabul eden meslek liseleri; sosyo-ekonomik durumu, derse ilgisi ve akademik başarısı düşük öğrencilerin gittikleri ve disiplin problemlerinin yaşandığı okullar olarak görülmektedir ve her ne kadar günümüzde meslek liseleri işe yerleştirme anlamında önemli bir yere sahipse de toplumsal algı bu yöndedir. Katılımcılara bu okulu tercih sebepleri sorulduğunda aşağıdaki yanıtlar alınmıştır:

“Bu okulu tercih etme nedenim, TEOG sınavına girdim, düşük bi puan aldım. 260 civarı falan aldım. Iıı sonra arkadaşım ile beraber bu okulu yazdık, bölümle falan hiç alakam yok. Bölümü istemiyordum, hiç bişey istemiyordum ben. Sonra ııı, ne olacağıma karar veremiyordum, veremiyordum. Çünkü her zaman değişiyordum. Sonra bu okulu kazandım” (11 M1).

“Ya biraz da mecbur kaldım. Dışarda kalmıştım. O yüzden buraya gelmek zorunda kaldım. TEOG’a girmiştik. Iııı, sınav puanım düşüktü. İstedğim okul arasındaydı ama hani en kötü ihtimalle koymuştum” (10 B1).

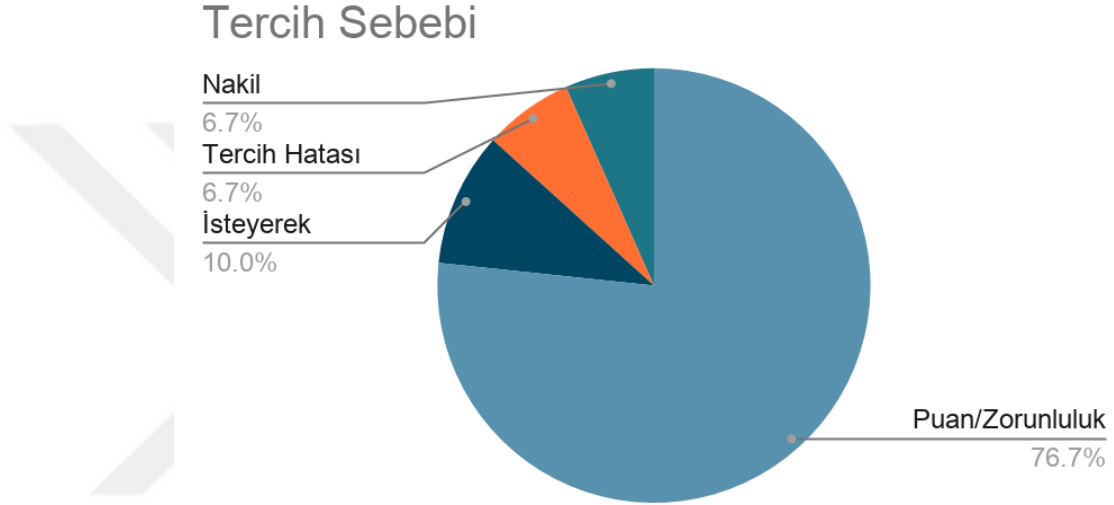
“Yani kesinlikle tesadüfen oldu. Hiç böyle isteyerek değil. Ben hepsini yazdım, burası çıktı” (12 M1).

“Benim puanım birazcık düşüktü. Bir sürü tercih yaptım. Ama hani bu okulun çok fazla erkek olduğunu bilmiyordum. En sonlara yazdım. Beklemeden çıktı yani hiç ummuyordum buranın çıkmasını” (9 1).

“Bi tercih amaçlı değil hani öyle yazıverdim, çıktı. Normalde kız mesleğe gidicektim de... Bilmeden geldim” (10 M1).

“Tercih sebebim zorunda kaldığım için, puan düşüklüğü için. Eski sisteme göre puan düşüklüğü olduğu için bu okula gelmek zorunda kaldım” (11 M2).

“Aslında tercihlerim arasında yoktu. Müdür yardımcımız burayı yazdırdı. Ben dershaneye gidiyordum, dershanede puanıma göre güzel okullar tercih etmiştim. İıı hoca da her şeyi yaz belki açıkta kalırsın diye o zaman çünkü çok karışık biliyorsunuzdur, her şeyi yaz açıktır diye hepsini yazdırdı, burası çıktı. Geldiğim zaman baya ağlamışım” (10 T2).



Grafik 3.1.: Katılımcıların Meslek Lisesini Tercih Etme Sebebi.

Grafik 3.1.’de de görüldüğü gibi katılımcıların anlamlı bir kısmı TEOG sınavında düşük puan aldığı ya da yanlış tercih yaptığı için bu okulda öğrenim görmektedir. Okulu tercih sebepleri cinsiyete göre değişiklik göstermemektedir. Okulda sosyo-ekonomik durumu yüksek olan öğrenci sayısı yok denecek kadar azdır. Sosyo-ekonomik durumu yüksek olan aileler, TEOG’dan düşük puan alan çocuklarını özel okullara gönderebilmektedir. Meslek liselerinde orta ve üst sınıf ailelerinin çocuklarının sayısının çok az olması bununla açıklanabilir. Katılımcılardan yalnızca üçü bu okulu bilinçli olarak tercih etmiştir. Fakat bilinçli bir şekilde gelen öğrenciler de okul ile ilgili bazı olumsuz düşüncelere sahiptir.

“Bu okulu bilişim alanında eğitim görmek için seçtim. Başka imkânın olsaydı bu okula gelmezdim sanırım, yani bi fen lisesi olabilirdi. Üniversite bazında düşündüğüm için direkt fen lisesine gidip bi sadece mesleki eğitimimi üniversitede almak isterdim daha doğrusu ama ıı böyle bi imkânım olmadığı için direkt lisedeyken mesleki eğitimimi almak için bu okula geldim” (12 B 2).

“Sevdiğim meslek, mesela arabaları sevdiğim için, motor mekanik... Zaten bu bölümü istiyodum, o yüzden burayı seçmek istedim. Çünkü sevdiğim meslek burda ama ortam

olaraktan bu okulun ortamı biraz, hani beğenmiyorum. Çünkü burda ne baktın diye hani kavga çıkıyor çünkü, hani çok çocukça bir şeyler bunlar. O yüzden de hani bi yönden de istiyorum, bir yönden işte bu yüzden de istememe olayım var. Çünkü bu okulda herkes kendini üstün görüyo. Bu okula gelen hani... Şişli'nin çevresinden gelen var, gelmeyen var. Mesela diyo ki 'Ben Şişli'de oturuyorum, benim abilerim var.' Herkes arkasındaki kişilere çok güveniyo. Hani biri ailemle alakalı bana bir küfür etse, kardeşime küfür etse zaten kavga ederim. Ama hani 'Ne baktın?' diye de kavga edilmez yani. O yüzden, biraz disiplin olsa okulda, bence böyle bir şey olacağını zannetmiyorum. Bi de okulda hani kız sayısından dolayı da biraz daha şey var. Çünkü herkes erkek bu okulda, yani çoğu yüzde 80'i, yüzde doksanı erkek olduğu için, biraz da o yüzden kavga çıkıyo. Mesela yüzde 50 erkek, yüzde 50 kız olsa, bu kadar bence kavga çıkmaz. Ya şimdi sınıfta hep erkek o ona laf geçiremiyor, o ona laf geçiremiyor, bir bakmışsınız kavga çıkmış sınıfta" (12 M2).

12 B2 bu okulu bilinçli bir şekilde tercih etmiştir ancak imkânı olsaydı fen lisesine gitmek istediğini ifade etmektedir. 12 B2, neoliberal iklimde eğitimin eşitsizlik üreten yapısının farkında olarak üniversiteye gitme ihtimalinin düşük olduğunu daha lise eğitimine başlamadan öngörmekte, en azından mesleği öğrenip bu alanda ilerlemek istediği için bu okulda öğrenim görmektedir. Hem görüşmelerde hem de sohbet tarzı görüşmelerde birçok öğrenci bir yandan endüstri meslek lisesinde öğrenim görmekten gurur duyduğunu vurgulamaya çalışırken bir yandan da bu okulla ilgili çok fazla şikâyet dile getirmiştir. Anlatılardaki ortak problemler okulda yaşanan disiplin problemleri (kavga, küfür, akran zorbalığı, vb.), madde kullanımı, okulun fiziki şartlarının ve sosyal aktivitelerin yetersizliği, akademik başarının düşüklüğü ve kültür derslerinin üniversite sınavı ile bir üniversiteye yerleşmek için yetersiz olmasıdır.

"Okulda en çok sigara ve 111 aşırı gereksiz yere tartışmalar, hocalara karşı saygısızlık ve okula zarar verme, gereksiz yere. Maalesef çok fazla var disiplin olayları" (10 T1).

"Buranın abisi benim falan ayaklarını yapmak istiyorlar" (10 M2).

Meslek lisesi öğrencilerinin okul düzenini reddederek okula fiziksel zarar verme, öğretmenlerine ve akranlarına karşı zorbalık, yasakları çiğneme, madde kullanma gibi eylemleri ders dışında ya da kültür derslerinde yapmaları da oldukça dikkat çekicidir. Öğrenciler atölye derslerinde ve staj yerlerinde bu türden davranışları sergilememektedir. Hem öğrenci hem de öğretmen anlatılarına dayanılarak bunun sebepleri arasında; atölye derslerinde öğrenciler alanlara ayrıldığından sınıf mevcudunun yarıya düşmesi, öğrencilerin atölye derslerini işe yarar bir bilgi olarak görmesi ve atölyedeki

öğretmenleriyle arasındaki ilişkiyi bir nevi hiyerarşik bir usta-çırak ilişkisi gibi görmesi sayılabilir. Öğrenciler meslek lisesinde aldıkları kültür derslerinin gelecekte ne üniversite sınavı için ne de meslek edinmek için işe yarayacağını düşünmektedirler. Bu yüzden bu derslerin işlenmesine yönelik itirazlarını disiplinsizlik şeklinde göstermektedirler.

“Kavga oluyo, ikinci sırada da sigara, vb maddelerden dolayı disipline giden oluyo ama genellikle kavga, öyle, onlardan dolayı oluyo yani. Ya işte dediğim gibi, bi testesteron salgılanıyo, bunun sonucunda da insanlar birbirine daha saldırgan olabiliyo. Zaten çoğu erkeklerden oluşan bi okul. Koridorda yürürken ne baktından tut işte sen niye öyle yürüyösün lana kadar kavgalar çıkabiliyo yani” (12 T2).

“En çok mesela tuvalette sigara içiyorlar. Sonra, hocaya karşı saygısızlık, saygıda kusur ediyorlar. Hakaret ediyorlar hocaya. Ya da ne bileyim en çok arkadaşlarla sorun oluyor. Mesela yok sen benim sevgilime nasıl bakarsın, yok işte şunu yapma. Dövüşüyorlar, çok dövüşüyorlar. O yüzden disiplin işlemi başlatıyorlar. Kendilerini artist zannediyorlar bence, bana göre öyle. Kendilerini artist gibi havalı zannediyorlar. Sigara içince havalı olduklarını düşünüyorlar ama hiç öyle bir şey yok. Ben buna bağlıyorum. Başka okullar bence bize göre böyle rahat değil. Daha sıkı, daha disiplinli, kimse ağzını açamıyor. Ama bizim okulda biraz böyle rahatlık var. Mesela 18 yaşında olup 11. Sınıf okuyan var. Kendilerini havalı zannediyorlar, kendi arkadaşlarını küçük görüyorlar. Böyle bir havalılık böyle taşıyorlar, böyle sigara içiyorlar. Öyle tipleri hiç sevmiyorum” (11 T1).

“Yüzde sekseni kavga veya hocayla tartışma. Başta da dediğim gibi ortamından dolayı yani, başı boşlar geliyor genelde. Tuvalette bi giriyorum, iki saat de bekliyorsun falan. Sigara falan içiyorlar yani. Ya derste falan kimse umursamıyor. Mesela hoca dese ki telefonu bırak falan, bu öğrenci de gidiyo direkt dikine cevap veriyö işte bırakmıyorum falan, sen kimsin falan. Böyle kavga çıkıyo işte. Ya bu zaten herkes üzerinden gidilmez de bilmiyorum, aileden dolayı mı acaba diyorum bazen. Ama yani garip yani. Bir insan neden tuvaletin kapısı şey yapar, camları kırar, işte ben bunu anlayamıyorum. Yani bi sıkıntıları var herhalde ki böyle bi şey yapıyorlar yani. Çok amaçsızca yani, ya büyümemişler diyorum, ya da bi sıkıntıları var diyorum yani. Hep bi şey yani, bi şeyi parçalayacağım. Ben burdayım diyorlar herhalde. Bi şey yapıyo, ben burdayım diyo, yani benden korkun diyo. Bu yani, demek istediğim o” (11 B2).

Araştırmacının gözlemlerine göre, okuldaki kavga ve şiddet, okul kültürü içerisinde yüceltilen ve erkeklikle bağdaştırılan davranışlardır. Okulda akademik başarıya sahip olmak öğrenciler için bir güç aracı olarak görülmemektedir. Onun yerine, güçlü bir arkadaş çevresine sahip olmak, beden gücüyle var olmak, otoriteye karşı direnmek geçerli güç araçları olarak kabul edilmektedir. Fiziksel olarak daha zayıf veya kısa olan, şiddete başvurmayan, öğrencilerin deyimiyle “arkası olmayan”, okul kurallarına uyan öğrenciler, diğerleri tarafından dışlanmakta ve zaman zaman akran zorbalığına maruz kalmaktadırlar.

Bu öğrenciler, kız öğrencilerle birlikte eril kültürün dışında bırakılmakta ve “ezik” addedilmektedirler. Burada kurulmaya çalışılan hiyerarşi cinsiyet sınırında işlemekte, ona referans vermektedir ve bu hiyerarşik sıralanmanın mücadelesi cinsiyetlerin inşasında kurucu bir şiddet atmosferinin de kaynağıdır. Bazı kız öğrencilerin güçlü ve “arkası sağlam” erkeklerin yanında bulunmak istemelerinin nedeni de güçsüzlükle özdeşleştirilen dişil kültürün içinde yer almaktansa, güçle özdeşleştirilen eril kültüre dahil olmaktır. Zira okulda popüler olmanın yolu, bu eril kültüre uyumlu davranmaktır.

Katılımcılardan bazıları Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin Türkiye’nin en iyi meslek liselerinden biri olduğunu belirtmiştir. Bilhassa 12. sınıf düzeyindeki öğrenciler, okulun yıkılmadan³¹ önceki halinin fiziki şartlar ve teknik altyapı açısından çok iyi durumda olduğunu ama yine de üniversiteye yerleşmede okulun neredeyse hiç etkisinin olmadığını vurgulamışlardır. ATP sınıflarında üniversiteye yerleşme oranı, AMP sınıflarına göre daha fazladır; çünkü AMP sınıfları 12. sınıfa geldiklerinde haftada 3 gün staja giderken iki gün de okula gitmektedir. Bu iki günde ders programında yalnızca Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce gibi birkaç temel ders yer alırken, üniversite sınavında sorumlu oldukları Fizik, Kimya, Biyoloji gibi dersler yer almamaktadır. Üniversiteye yerleşmede bu okulun etkisi sorulduğunda katılımcıların tamamı okulun etkisinin neredeyse hiç olmadığını ancak çoğu katılımcı atölye dersleri ve staj eğitimleri sayesinde mesleğe dair her şeyi okul sayesinde öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

“Ben ne olursam olayım her zaman şununla gurur duydum; ben Şişli Endüstri Meslek Lisesi’nde okudum derim. Hiç bi insanın bu okulu ezmesine, rencide etmesine izin vermedim. Çünkü bu okul mükemmel bir tarihe sahip. Mükemmel insanlar çıkartmış bi okul ve köklü bi okul. Ben ileride ne meslek yaparsam yapayım Şişli Endüstri Meslek Lisesi’nden mezun oldum diyecem ve bundan asla utanmıycam” (11 B2).

“İı tamamen bireysel bir şey üniversiteyi kazanmak. Dediğim gibi ben sekizinci sınıftan beri yazılımcı olmak istiyorum ve bu doğrultuda meslek lisesinde de zaten bilişim bölümüne gelmek istedim. İı okulda, ben okula başladığım zaman okulların 2 yıllık direkt üniversiteye geçirme ıı yetkileri vardı, meslek okullarının. Buna da güveniyordum ben

³¹Bir vakfa ait olan Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi arazisinin bir kısmının AVM ve rezidans yapılmak üzere bir inşaat firmasına satılmasının ardından 2017’de okulda yıkım çalışmalarına başlanmıştır. Büyük bir kampüs içinde yer alan meslek lisesinin birçok atölye binası da yıkılan binalar arasındadır. Eğitim-öğretim bugün hala aynı arazi üzerinde geçici olarak yapılan prefabrik binalarda devam etmektedir.

belli düzeyde çünkü üniversite sınavını, meslek lisesinde olduğumuz için üniversite sınavını kazanma oranımız düşük. Çünkü kültür derslerini az görüyoruz. Kültür derslerini gördüğümüz düzeyler çok düşük, anadolu 11 anadolu liselerine göre. Ben bize sorulan matematik sorularını anadolu lisesine giden bi insanla karşılaştığım zaman bizimkinin çok düşük seviyede olduğunu görüyorum. Bu yüzden de üniversite sınavlarında biz çok dezavantajlı olarak başlıyoruz. E bu yüzden ben bu 2 senelik geçiş hakkına çok güveniyordum ama benim liseye başladığım yıl bu hak kaldırıldı. İııı ondan sonra tüm yük bizim üstümüze kaldı açıkçası. Yani bizim sınava çalışıp kazanmamız gerekti. E seneye 11. Sınıftan itibaren de zaten çalışmalara başlaycam” (10 B2).

“Bu okul sayesinde diyebileceğim bir şey var, o da mesela atölyeden dolayı. Bu mesela, şu anki mesleğim üzerine bir üniversitede okursam mesela bu okul için söylerim. Ama mesela Sağlık’ta okursam diyemem yani” (12 M2).

Paul Willis’in 1970’lerde işçi sınıfı ailelerin yaşadığı bir bölgede, bu ailelerin çocuklarının gittiği bir okulda yaptığı etnografik araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak, Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden oluşan katılımcılar bir yandan kasıtlı bir biçimde disiplin problemleri yaratarak veya okula zarar vermeye çalışarak okul ile bir kavga halindeyken; bir yandan da sistemin onlara vadettiğinin gerçekleşmeyeceğinin farkında olarak sonunda sistemin onlardan istediği kişiler haline gelmektedirler (Willis, 2016). Meslek lisesi öğrencilerinin önünde somut olarak üniversite sınavına girmelerine engel olacak bir madde/yönetmelik yoktur fakat öğrencilerin de belirttiği gibi okulda gördükleri kültür derslerinin toplam ders saati üniversiteye yerleşmeleri için yeterli değildir. Bu yüzden, kültür derslerinin onlara katkısının olmayacağını düşünen katılımcılar atölye derslerine vurgu yaparak bir meslek öğrendiklerinde hiç değilse prekarya olmaktan kurtulup daha güvenceli bir iş sahibi olabileceklerinin bilincindedirler. Bu düşüncelerinin oluşmasında okulun etkili olduğu düşünülebilir. Zira 9. sınıf düzeyinden 12. sınıf düzeyine kadar, öğrencilerin farkındalık düzeyini karşılaştırdığımızda, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin sistemin onlardan beklediğinin farkında olarak sisteme daha çok tabi oldukları görülmektedir. Willis’in araştırmasının sonuçlarından farklı olarak, genellikle akademik başarısı düşük, zorunlu ya da bilinçli şekilde gelip meslek liselerinden mezun olan öğrenciler; neoliberal ekonomi politikalarının bir uzantısı olarak işsizlik oranının çok artması, hizmet sektörünün yaygınlaşması gibi nedenlerden dolayı kolaylıkla güvenceli bir iş bulamamaktadır.

“Çocuklara da onu söylüyorum. Yapmak istemeseniz bile mesleği burda ciddiye alarak yapın, bişeyler öğrenin, yani burdan mezun olduktan sonra güvenlikçi mi olmak istiyorsun, ondan sonra office boy mu olmak istiyorsun, mağazada mı çalışmak istiyorsun, Mc Donalds’ta mı çalışmak istiyorsun, çünkü öyle öğrencilerimiz var hani, ha bulamadın bi iş benim zaten mesleğim var deyip bi yere başvurduğun zaman ıı bu sektörde metal işçisi olarak çalışırsın yani, bizim mezun ettiklerimiz kaynakçı olmuyo, mağazalarda, AVM’lerde çalışıyor” (Ö-Metal).

Öğrenciler mezun olduklarında, büyük çoğunluğu ya güvenceli bir iş bulamadığından ya da beden gücü gerektiren bir işte çalışmak istemediğinden, metal bölümü öğretmeninin de ifade ettiği gibi giyim mağazalarında, restoranlarda ya da AVM’lerde çalışmaktadırlar. Öğrenciler beden gücü de gerektiren metal, elektrik, motor gibi meslekleri düşük statülü işler olarak gördüğünden, maaşları daha düşük olsa da hizmet sektöründe çalışmayı tercih edebilmektedirler. Öğrenciler, 18-19 yaşlarında liseden mezun olmaktadır. Neredeyse hiçbiri üniversiteye yerleşememekte, ailelerine maddi olarak destek vermek için bir işte çalışmaktadır. İyi bir atölyeden, iyi bir staj dönemi geçirerek mezun olan öğrenciler kendi staj yerlerinde işe başlayabilmektedir. Zira okulun anlaşmalı olduğu, iyi firmalarda ve şirketlerde staj yapan öğrenciler hem bölümlerinin hem de kurumsal bir şirkette veya iyi bir firmada çalışmanın avantajlarının farkında olarak aynı şirkette ya da firmada çalışmaya devam etmektedirler. Ancak bu oran, atölye öğretmenlerinin ve idarecinin de belirttiği üzere tüm 12. sınıfların %20’sini geçmemektedir.

“Öğrencilerimizin yüzde 95’i kendi mesleğini yapmıyorlar. Aslında ıı sanayide metal işçisi veya kaynakçılık olarak çok ihtiyaç olan bir dal ama kendi öğrencilerimiz, zaten bunu öğrencilere sorduğumuz zaman işte ıı lise mezunu olup, başka işler hedefliyorlar, uzman çavuş, polis, satış elemanı. Bu işte eğitimin çöküşü. Baktığın zaman devlet bunun böyle şeyini almak zorunda. Bitirdikten sonra takibini yapamıyo” (Ö Metal).

“Şimdi önceki yıllarda biz, devlet bi anket yaptırmıştı. Ben kafadan böyle bişey yapmıştım yüzde 38,5 diye. ııı yüzde 39 çıktı. Şimdi çıkmaz. Şimdi yüzde 20 anca çıkar. Çünkü çocuklar isteyerek gelmemiş, staj yerinde çok istediğini bulan da var, bulamayan da var. Ama öğrencilerin büyük bi çoğunluğu Fiat olarak değil, okul olarak konuştuğumuz için, ıı küçük işletmelere gidiyo. Küçük işletmelerin birçoğu daha henüz kendisinin kuruluşunu tamamlayamadığı için öğrenciye kaba konuşuyo yerine göre. Ordan ayrılıyo. Sürekli iş değiştirdiği zaman da çocuk iş ahlakını öğrenemiyö. Orda bi, kimse kimseyi suçlamıyoruz ama böyle de bir şey var. Zaten baştan önyargılı gelmişti, severek gelmemiştii” (Ö Motorlu Araçlar).

“Yalnız bizim öğrenciler meslek lisesinden sonra, ıı burda yönlendirmeye ilgili bir hata olduğunu düşünüyorum ben, birçoğu atölyelere devam etmek istemiyorlar. Onun için ııı

sayı tabii az gözüktüyor. Ya bu çocuklar ergen ve çok garip bir şey ama ııı bu çocukların birçoğu mesela tam firma ismi söylemeyeyim ama kıyafet mağazaları veya pastane tarzı yerlerde gidip çalışmayı tercih ediyorlar, buna anlam veremiyorum. ııı kendilerini göstermek istiyorlar, kendilerini tanıtmak istiyorlar niyeysen. ııı bu tür yerlerde işte kızlara karşı ilgi alakayla ben bunu bağıntılıyorum. Kız arkadaş görme dürtüsü belki de.. ııı atölyeye, motor sanayiye falan gittiği zaman bunların çok olmayacağını düşünüyorlar. Onun için ııı birçoğu da vazgeçmiş olabiliyorlar yani. Ama istihdam konusunda zaten diyorum ya ııı piyasayı gidip gezdiğiniz zaman her girdiğiniz firmada mutlaka Şişli Meslek Lisesi mezunu öğrencileri var yani” (İdareci).

İdarecinin de belirttiği gibi ergenlik çağında mezun olan ve üniversiteye yerleşemeyen elektrik, motor ve metal bölümü öğrencileri bu yaşlarda dış görünüşlerine de önem verdiklerinden sanayi, inşaat ve atölye gibi çalışma alanlarındansa mağaza ve restoran gibi yerlerde çalışmayı daha çok tercih etmekte, üniversitede bir bölüme yerleşmek için de denemeye devam etmektedirler. Bilişim bölümü mezunlarının çalışma ortamları sanayi, inşaat alanı gibi dış görünüşü etkileyecek yerler olmadığından üniversiteye yerleşemeyen öğrencilerin tekniker olarak yazılım firmalarında ya da şirketlerinde çalışmaya devam ettiği görülmektedir. *“Bilgisayar öğrencilerinde çok fazla karşılaşmıyoruz çünkü şu an bütün sektörlerde bilgi-işlem daireleri var. Bilgisayar kullanıyor bütün dünya artık. Buraya gelen bir öğrencinin iş bulma imkânı çok daha artıyor ve öyle olduğu için daha fazla tercih edilebilir bir bölüm haline geliyor”* (Ö Bilişim). Benzer bir durum okulda sponsorluk anlaşmaları bulunan atölyelerden olan Fiat, Mercedes, Volkswagen gibi atölyelerin bölüm öğrencileri için de geçerlidir. Mülakatla öğrenci alan bu şirketlerin bölümleri düz motor bölümlerinden farklı olarak öğrencilere hem staj yeri sağlamak hem de onları istihdam etmektedir. Bu nedenle bu türden anlaşmalı atölyelerde öğrenim gören öğrencilerin istihdam oranı düz bölümlerinkinden yüksektir. Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin bu anlamda şirketlerle ve firmalarla anlaşması en fazla olan meslek liselerinden biri olması öğrencilerin okula başlamadan önceki olumsuz önyargılarını olumluya dönüşmesine katkı sağladığı söylenebilir. Yalnızca 3’ü (%10) okulu bilinçli ve istekli olarak tercih eden katılımcı öğrencilere gelecekte kendi bölümünde bir işte çalışmak isteyip istemediği sorulduğunda katılımcı öğrencilerin 15’i (%50) kendi bölümüyle alakalı bir işte çalışmak istediğini belirtmiştir. Kendi bölümünde bir işte çalışmak isteyen öğrencilerin 7’sinin (%46) bilişim bölümü öğrencisi olması,

yukarıda bahsettiğimiz nedenlerden dolayı şaşırtıcı olmayacaktır. Bunun yanında kendi bölümünde bir işte çalışmak isteyen katılımcıların yalnızca 4'ünün (%26) kız öğrenci olması da dikkat çekicidir. Kendi bölümlerinde devam etmek istediklerini söyleyen kız öğrencilere iş tanımları sorulduğunda şirketteki müşteri ilişkileri departmanı, kayıt departmanı gibi teknikten uzak işlerde çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir. Kız öğrencilerin teknik işlerde çalışmak istememesi, kız öğrenci sayısı yıldan yıla artan endüstri meslek liselerinin temelinde hala bir erkek kültürü olmasının göstergeleri arasında sayılabilir. Aşağıdaki bölümlerde okulun ve mesleklerin nasıl cinsiyetlendirildiği, kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetlenmesinde okul kültürünün ve cinsiyetlendirilmiş mesleklerin etkisinin ne düzeyde olduğu açıklanmaya çalışılmaktadır.

3.2.2.2. Bir Erkek Mekânı Olarak Endüstri Meslek Lisesi

Lefebvre'ye göre mekanlar içleri doldurulan boş kaplar değil; toplumsal olarak şekillenen, mücadelelerle oluşturulan yapılardır (Lefebvre, 2014). Başka bir deyişle mekân, diyalektik olarak toplumların maddi pratikleri içerisinde şekillenmektedir. Bir devlet kurumu olan okul, içerisindeki öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve diğer çalışanlar tarafından pratikle üretilen bir mekandır. Bu bölümde okul içerisindeki pratikler ve öğrenci deneyimleri cinsiyet bağlamında yorumlanmaya çalışılacaktır.

Endüstri meslek liseleri, cinsiyetlendirilmiş bir mekânda toplum tarafından erkek habitusuna dahil edilmiş mesleklerin eğitiminin veriliyor olmasıyla, cinsiyet bölünmesinin fiziksel ortamdan mesleklere kadar toplumsal yapıyı bölmeye iyi birer örnektirler. Öğrencilerin okul deneyimlerine dair anlatımlarından ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden yola çıkarak endüstri meslek liselerinin erkekliği üreten ve yeniden üreten okullar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Az sayıda kız öğrencinin öğrenim gördüğü Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne geçmişte kız öğrenci kabul edilip edilmediği sorulduğunda kendi de meslek lisesi mezunu olan, okulun motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğretmenlerinden Ö Motorlu Araçlar bu soruyu aşağıdaki gibi yanıtlamıştır:

“Alınıyordu, çok çok azdı. Şöyle bir şey; aslında o toplumsal bi mesele. İnsanlar bilmiyordu tabi. Bizim okuduğumuz dönemde bizim okulda 600 öğrenci vardı, 2 tane kız vardı elektrik bölümünde. Yasak değildi ama toplum onu bilmiyordu. Toplumsal. Adam bilmiyordu. Yaw kız zanata gider mi? Öyle bi yasak yoktu yani ama toplumsaldı. İı mesela işte motor bölümüne kız öğrenci gelmezdi. Kız alınmıyordu ya da gelmiyordu. Bi kere mi ne geldi, çok önceden 2 tane kız, o zaman elektrik bölümüne, velisinin dilekçesiyle mesela başka alana kaydırıldı. Çünkü sektör de bu işte kızların çalışacağını bilmiyordu. İı aileler de bilmiyordu. Kızlar arta kalırsa elektriğe alttan yazardık. Öyleydi. Ya toplum olarak kafa da ona alışkın olmadığı için motorda kız mı olurmuş derlerdi. Ama bugün için onu diyemeyiz. Bunun ilk Türkiye’deki başlangıcı Opel diye bir servis var Opel Gerçek, oranın sahibi. Ama adam hedefine ulaşamadı ayrı. Biz bi toplantı yaptık, ya hocam dedi, ben kafamda hep vardı. Kız öğrenci olsun diye ama o zaman Türkiye’deki bazı şeyleri kırmak 90’lı yıllarda çok zordu. O adamla toplantıda hocam dedi ben servisimde kız çalıştırmak istiyorum yetiştirip, onları pazarlama bölümünde kullanmak istiyorum dedi. Çünkü ben dedi araba satışına gelince dedi müşteri geliyo dedi bu araba kaç para işte ne kadar, özelliği ne, abi işte 1500 beygir veya işte 100 beygir, bitti. Gerisi işte düz motor. Ama dedi tekniğinen yetişirse onun dedi motorunun dedi subaplarından bahsedecek, silindir hacminden bahsetcek, müşteri de ne aldığını bilecek. Sonra ıı ilk 2000’lerde açılan Volkswagen kız istedi. Servis olarak. Ve kız öğrenci aldılar. Ve bizim Fiat servisleri başladı. Yani şimdi de şöyle; bizde servisler diyo ki servis şöyle belirliyo aslında belirleyen biziz ama servis bize stajyer olarak o kızları çalıştıracığını söylemezse biz alamayız. Servis diyo ki, hocam bana bi tane kız öğrenci lazım. Onlar 1 yıl sonrasını söylüyorlar, diyo ki ben seneye kız öğrenci alıcam. Biz de burdan mülakatta isterse 500 tane kız olsun, servisin istediği kadar alıyoruz. Erkek öğrencilerde de sayı çok problem değil çünkü niye, biri almazsa biri alıp sayıyı tamamliyolar ama kız öğrencinin istihdamı henüz tam alışılmış değil” (Ö Motorlu Araçlar).

Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde motorlu araçlar teknolojisi ve metal bölümlerinde kız öğrencilerin öğrenim görmesinin önünde hiçbir engel olmamasına rağmen yakın zamana kadar okula kayda gelen çok az sayıda kız öğrenci motorlu araçlar teknolojisi bölümleri yerine elektrik ya da bilişim bölümlerine yönlendirilmiştir. 2000’li yıllara kadar kız öğrencilerin endüstri meslek liselerinde öğrenim görmesine bir engel yokken özellikle motorlu araçlar teknolojisi ve metal bölümlerine kaydedilmemeleri, endüstri meslek liselerinin erkek okulları olarak düşünüldüğünü net bir şekilde göstermektedir. Çok yakın bir tarihi olsa da endüstri meslek liselerine, bilhassa bu liselerdeki motor bölümlerine kız öğrenci kabul edilmesinin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir kazanım olduğu ve feminist mücadelenin, bu mücadele ile bağlantılı olarak kadınların kamusal alanda görünürlüğünün artmasının bu kazanımda önemli etkisi olduğu söylenebilir. Ancak endüstri meslek liselerinde her ne kadar kız öğrenci sayısında artış olsa da atölye hocalarının da işaret ettiği gibi mezun olan kız öğrencilerin bölümleri ile

ilgili bir alanda teknik işçi olarak istihdam edilmediği, müşteri ilişkileri ya da kayıt departmanlarında çalıştırıldığı görülmektedir. Şirketle anlaşmalı bir atölyede motor bölümü öğretmeni olan Ö Motorlu Araçlar'ın da ifade ettiği gibi mülakatla ve puanla öğrenci alan anlaşmalı bir atölyeye kız öğrenci alımına bile anlaşmalı şirket karar vermektedir. Genellikle bu tür atölyelerde şirketin talebine göre en fazla 3 kız öğrenci alınmaktadır. Kız öğrenciler teknik anlamda yeterli olsalar da *“iletişim anlamında daha iyi, daha narin, kibar, güçsüz”* gibi sözde nedenlerle müşteri ilişkileri departmanında istihdam edilmektedirler. Büyük şirketler toplumsal cinsiyet eşitliği kapsamında az sayıda kız öğrenciyi hem anlaşmalı oldukları meslek liselerinde kendi bölümlerine aldıkları için, hem de daha sonra onları istihdam ettikleri için eşitlikçi bir tavır sergilemiş gibi görünseler de aslında onları teknik ile ilgili alanlarda çalıştırmayarak toplumsal cinsiyet normlarını yeniden üretmiş oluyorlar.

Motorlu Araçlar Teknolojisi, Elektrik-Elektronik, Metal Teknolojileri ve Bilişim Teknolojileri bölümleri olduğu için erkek lisesi olarak görülen Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ndeki mekânsal düzenleniş ve bu mekânı dolduran mekanizmalar cinsiyet bölünmesinde erkeklik tarafına denk düşmektedir. Okulun Felsefe Grubu öğretmenlerinden Ö Felsefe ilk defa bir endüstri meslek lisesinde çalıştığını belirterek okulda diğer okullara kıyasla en çok dikkatini çeken farkın ne olduğu sorulduğunda aşağıdaki yanıtı vermiştir:

“Okul, yani benim gözlemleyebildiğim kadarıyla tamamen erkek öğrencilere göre dizayn edilmiş. 111, şöyle bir örnek vereyim; öğrenci tuvaletlerine baktığımızda 111 erkeklerin tuvalet kapıları, ana kapısı ve diğer kapılar açık ve rahatlıkla girip ihtiyaçlarını karşılayabiliyorlarken, kız öğrenciler, işte bir tane kız öğrenci kapıda duracak şekilde nöbetleşe girmeye çalışıyorlar. Bu aslında okulun erkeklere göre dizayn edildiğini, biraz daha o dizayn yapılırken, okulun kültürü oluşturulurken daha ataerkil bir kültürle yoğrulduğunu gösterir ve bu 111 boyutta kız öğrenciler kendi başlarına yani kendilerince bir çözüm bulmuşlar ama çözümü bulmak onların şeyi olmamalıydı. Çünkü bu hani bulunduğumuz kurum ne olursa olsun, okul, 11 sosyal hayat; bi eşitlik, adalet sağlamak zorundayız bunlarda. 111 mesela ben burda çok öğrencilerin zorlandığını görüyorum. Yani erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında çok ciddi bir eşitsizlik var. Mekân tamamen erkeklere göre dizayn edilmiş” (Ö Felsefe).

Okul prefabrik yapıda olduğundan duvarlarda ve kapılarda kolaylıkla kırılabilen malzemeler kullanılmıştır. Dolayısıyla öğrenciler tuvalettekiler dahil okulda birçok kapı ve duvarı tekmeleyerek kırmışlar. Yan yana bulunan kız ve erkek öğrenci tuvaletlerinde erkeklerin tuvalet kapılarının tamamı kırıkken kız öğrencilerin tuvalet kapıları kırık olmamakla beraber her zaman kapalıdır. Erkek öğrenciler kırık kapılı tuvaletleri rahatlıkla kullanabilirken kız öğrenciler kapının önünde birbirlerini bekleyerek tuvaleti sıra ile kullanmakta ve erkek öğrencilerin rahat tavırlarından rahatsız olmaktadır. Okulun yıkımından sonra okul bahçesi için çok küçük bir alan ayrıldığından okul koridorları ve koridordaki tuvaletler öğrenciler için bir buluşma noktası ve teneffüslerini geçirme alanı haline gelmiştir. Havanın iyi olduğu günlerde okul bahçesinde erkek öğrenciler futbol oynadıklarından kız öğrencilere hareket alanı kalmamaktır. Zira erkek öğrenciler oyunlarına kız öğrencileri dahil etmemekte, kız öğrenciler de futbol oynamayı tercih etmemektedir. Öğrencilere okulda vakit geçirmekten en çok hoşlandıkları alan sorulduğunda öğrencilerin %63'ü sınıf, %13'ü tuvalet, %13'ü okulda yeterli alan yok, %11'i bahçe cevaplarını vermiştir. Bu sonuçlarda dikkat çekici husus tuvalet cevabı veren öğrencilerin tamamının kız, bahçe cevabı veren öğrencilerin tamamının erkek öğrenci olmasıdır. İki uzun prefabrik binadan oluşan okulda her binada bir kız, bir erkek tuvaleti bulunmaktadır. Hem binadaki havalandırma problemi hem de her binada birer tuvalet olması hijyen ve koku sorunlarına yol açmaktadır. Buna rağmen kız öğrenciler tuvalette vakit geçirmekten hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Şaşırtıcı gibi görünen bu bulguyu 10 Me1 aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Kızlar tuvaleti sanırım, çünkü kız oranımız az ve erkeklerin giremediği tek yer. Ve kızlarla tuvalette hani oturup birbirimize bişeyler anlatabiliyoruz, dedikodu yapıyoruz, mutlu olma şeylerimiz var. Her şeyimizi birbirimize açık açık anlatıyoruz. Geneldeyken yine kızlar tuvaleti. Kızlar tuvaletine gidiyoruz, makyaj, zaten olmazsa olmazımız, makyaj yapıyoruz. Sonra bugün, dün naaptığımızı anlatıyoruz, gelecek planlarımızı konuşuyoruz, buluşma ayarlıyoruz birbirimizle, öyle” (10 Me1).

“Tuvalette gidiyorum. Kızlar toplaniyo tuvalette. Sigara, sigara çok içiyolar ama sevmiyorum, saçım falan kokuyo. Arkadaşlarımla hep konuşuyorum, buluşuyorum orda. Zaten burda yapıcak bişey yok. Mmm oturcak yer yok mesela dışarda, park alanı yok. Benim okuldaki arkadaşım özele gidiyo, özel olduğu için, burası zaten devlet, ne bekliyorsun ki demiyorum, bekliyorum. Bi devlet de bunu yapabilir. Mesela biz prefabriklerdeyiz. Neden? Yani mesela, okulda tahtamız yok, spor alanımız yok ve ben

böyle bi şeyde yapmak istemezdim. Benim arkadaşlarım, mesela ben çok kıskanıyorum onlar da devletteler ve tahtaları var, sonra spora gidiyorlar, koşuyorlar” (11 M1).

“Kız kıza olduğumuz kızlar tuvaleti var sadece. Bundan memnun değilim. Bahçe falan da yok. Bina zaten çok kötü durumda. Bir de şu an binaya çıkan sadece tek merdiven var ve İstiklal marşından sonra çoğunluk erkek olduğu için kızlar çok sıkış tıktık gidiyo. Bence erkekler bunu kasten yapıyorlar” (10 M1).

Kız öğrenciler rahatsız edilmeyecekleri, kendilerine ait bir alan olarak erkek öğrencilerin giremediği kızlar tuvaletini bir kaçış ve rahatlama alanı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Zira erkek öğrenciler okulun her yerinde kız öğrencileri rahatsız edecek davranışlar sergilemektedir. 10 M1 erkeklerin kız öğrencilere çeşitli bahanelerle fiziksel olarak temas etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Erkek sayısının fazla olması ve okuldaki baskın kültür okulu erkeklerin yaşam alanı yapıp onların rahat hareket etmesine yol açmışken, kız öğrencilerin hareket alanlarını kısıtlamıştır. Bu nedenle Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi cinsiyetlenmiş bir mekân haline gelmiştir. Diğer yandan erkek öğrenciler, toplumsal cinsiyet rolleri tanımlamalarında erkeğin kamusal alanla özdeşleştirilmesi ile uyumlu olarak bahçede daha çok vakit geçirmektedir. Okulda vakit geçirmekten en çok hoşlandıkları alan sorulduğunda “bahçe” cevabı veren katılımcıların tamamı erkek öğrencilerdir. Okul binasına giriş çıkışlarda rahatsız edildiklerinden, erkek öğrencilerin zorbalığına maruz kaldıklarından, bahçede erkek öğrenciler futbol oynadığından ve bunun gibi birçok nedenden dolayı kız öğrenciler bahçeye çıkmayı tercih etmediğini dile getirmişlerdir.

Kız öğrencilerin okulun kapalı mekanlarında vakit geçirmesine sebep olan, erkek öğrencilerin ise okul bahçesi dahil okulun her alanını serbestçe kullanmalarına izin veren mekanizma, öğretmen ve idarecilerin davranışlarıyla, öğrencilerin birbirini etkilemesiyle ve gizli müfredatla (okul kültürü içerisinde öğretmen ve idareci söylemleri) pekişmektedir. Öğretmen anlatılarında altı çizilmesi gereken bir husus da sorumluluk dağıtımında gözetilen noktalardır.

“Belki kız öğrenciler bunu bir sorun olarak görmüyor fakat ben geldiğimden beri en fazla gözüme batan şeylerden bir tanesi işte bir öğretmen odası temizliği varsa, işte bir genel temizlik varsa atölyelerde bu işlerde kız öğrenciler görevlendirilir. İni bunu bütün bölümler yapıyo, meslek lisesindeki atölyelerin hepsi; kızlar bunu bir eksi olarak

algılamıyor. Ya şöyle şimdi, bütün atölyeler akşam atölye kapanmadan önce temizlenir sınıfın öğrencileri tarafından. Ve o tüm öğrenciler tarafından dönüşümlü olarak yapılır. Ama işte öğretmenler odasının temizliği, öğretmene çay getirme, işte çayın demlenmesi, öğretmenler odasındaki bulaşığın temizlenmesi gibi işlerden sadece kız öğrenciler sorumludur. Hiçbir zaman erkek öğrenci gidip de öğretmenler odasını temizlemez. İşte şefler odasını erkek öğrenciler temizlemez. Kız öğrenciler görevlendirilir bunun için. Kızlar bunu bir sorun olarak görmüyorlar. Böyle bir şey de var işte, görev” (Ö Bilişim).

Bilişim öğretmeninin de ifade ettiği üzere okulda atölye temizliğinden tüm öğrenciler sorumlu tutulmakta ancak öğretmenler odasının temizliği ya da mutfak işlerinde kız öğrenciler, damacana getirme, kantine gitme, paspas yapma gibi işlerde de erkek öğrenciler görevlendirilmektedir. Yapılan görüşmelerde katılımcı öğrencilere bu türden işleri yapmakla ilgili fikirleri sorulduğunda, katılımcılar aşağıdaki cevapları vermişlerdir:

“Listeden seçiyoduk işte süpürme, paspas atma, etrafı toplama o kadar onları yapıyoduk işte bulaşık, bulaşıkları sadece kızlar yapıyo genelde öğretmenler odasına gidiyoduk işte orayı düzenliyoduk çünkü biz de rahatsız oluyoduk hani sonuçta orda bi yığın var hiç yıkanmıyo. Biz de rahatsız oluyoduk, o yüzden yıkıyoduk, toparlıyoduk böyle çaylarını demliyoduk güzel oluyodu. Erkekler hani aileden kaynaklı aslında hani erkekler hiçbi işe el sürmesin, öyle büyütüldükleri için kızlara daha çok öyle işler düşüyo ve yakıştırılıyo. Biz hiç siz yapın demedik çünkü biz mi yapcaz diye bir tepki alırdık ama demedik çünkü kız arkadaşım la orayı yapıyoduk 5 dakika izin alıyoduk hocadan, çıkıp geziyoduk. O yüzden iyiydi o yüzden iyiydi bize de ara oluyordu eheh” (12 E1).

“Mesela bazen atlıyorum hocam ben sıkıldım hani öğretmenler odasına gideyim de bulaşıkları yıkiim demişliğim var yani. O şekilde yapıyoruz hemen hemen onlar da öyle. Kızlar bulaşık yıkamayı kendi istiyor genellikle. Evden, altyapıdan falan heralde” (12 B1).

“Kızlar öğretmenler odasını temizliyor. Erkekler de bizim olduğumuz bölümü temizliyorlar. Onun dışında gruplar olarak çalışmamız başka yok galiba. Kızlar genelde şey olarak biliniyor da ıı mesela kız dediğin şunu yapar, bulaşık yıkar, evde mesela çoğu kız mesela bulaşık yıkar, şunu yapar ama erkekler mesela da ıı şeyi temizler, toz alır falan, o yüzden. Bulaşık kızlara özgü bir şey, toz alma erkeklere diye o yüzden” (11 T2).

“Temizlik açısından mesela birimiz atölyeyi siliyorsa birimiz gidiyoruz ıı öğretmenler odasında bulaşıkları falan yıkıyoruz, odayı topluyoruz. Genelde kızlar öğretmenler odasını temizliyor, erkekler daha dağınık kızlar daha toplu olduğu için, yani daha düzenleyebileceği için kızları daha çok tercih ediyorlar, o yüzden. Ben memnunum açıkçası, işime de geliyor yani arada canımız sıkılıyor. Gidip oraları falan topluyorum. Sormuyoruz da neden kızlar diye, memnunuz yani” (10 M1).

“Yani aile gibiyiz zaten. Hani ne ister, bardak yıkama olsun, odalarını temizleme olsun, biz fazlasıyla yardım ettik. Yine de yardım ederiz yani yapmadığımız şeyler değil. Ya genelde kızlar daha temiz olduğu için bize yıkatıyorlar ama erkeklerin de yıkadığı oldu şimdi yalan değil. Genelde tercihleri kızlar oluyor. (Peki siz bu durumdan memnun

musunuz?) Ya biz severek yapıyoruz. Niye yapmayalım? Sonuçta yardımcı oluyoruz onlara” (12 M1).

Katılımcı öğrencilerin hiçbirinin toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu görev dağılımından şikayetçi olmadıkları, aksine neredeyse hepsinin memnun olduğu görülmektedir. Özellikle kız öğrenciler mutfak işlerine itiraz etmemekte, aksine bu görevleri dersten kaçış, kız kıza vakit geçirebilecekleri bir ara olarak görmektedirler. Böylelikle katılımcı öğrencilerin evde edindikleri roller okulda da pekişmekte, cinsiyetçi iş bölümü bir taraftan yeniden üretilmekte, bir taraftan da kız öğrenciler bunu görüldüğü kadar pasif bir şekilde kabul etmemekte, daha çok erkekler özgü olarak görülen bir mekânda hareketliliklerini arttırmak için aktif bir şekilde bu rolleri araçsallaştırmaktadırlar. 12 M1’in ifadesi bunu doğrular niteliktedir. 12 M1 okulda aile gibi olduklarını, zaten bu işlerin, yaptıkları işler olduğunu söylemiştir. Bu anlamda ailedeki iş bölümünü normalleştirerek okulda da bunu devam ettirmektedir. Bunun yanında 10 M1 okulda verilen bu sorumlulukları okulda kendine bir boş zaman yaratma, bir rahatlama aracı olarak görmektedir. Okuldaki görevlendirmede mutfak işleri ve öğretmenler odası temizliğinin kızlara verilme nedeni öğretmenlere sorulduğunda ise okulun atölye öğretmenlerinden Ö Motorlu Araçlar aşağıdaki cevabı vermiştir:

“Bunu şuna bağlıyorum; ne olursa olsun kızlar biraz daha hijyen olarak dikkat ederler. Bak mesela bizim burda şu çaydanlığımızda ne kız, ne erkek, elleyemez. Öğrenciye ellettirmiyoruz. Sebebi de gene o aynı nokta; hijyen meselesi. Şimdi ıı kızlara verilmesinin sebebi ıı kız öğrencilerin biraz daha hijyeninin düzgün olduğu anlamındadır. Başka bir şey değil yani. Kız öğrencilere verilmiş sebebi kızların evden gelen bir ııı temizlik ahlakı anlayışından dolayı. Temiz olur diye. ıı biz de meslek lisesinde okurken atölyemizde temizledik. İş ahlakını öğrensin diye. Şimdi erkeğin de öğrenmesi gerektiğine inanıyorum ama uygular mısın dersin yapmam. Yani gerekçe de bu, güven. Yani illa ki kız olmasının özündeki yatan hijyeniklik, temizliği daha düzgün yaparlar. Sebebi odur. Cinsiyet ayrımcılığıysa ayrımcılık gibi görünüyo aslında bana göre çok da değil yani. Çünkü ıı art niyet yok. Bu kız olduğu için yapsın demediği için bak ben ordan bakıyorum. Tamam ya bu kız, kız olduğu için derse o zaman ona karşı çıkarım” (Ö Motorlu Araçlar).

Ö Motorlu Araçlar, kız öğrencilerin evde geleneksel cinsiyet rollerine göre yetiştirildiği için okulda bu işleri daha hijyenik yapacağını ifade ederek toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirmekte, yeniden üretimine zemin oluşturmaktadır. Üstelik Ö Motorlu Araçlar, atölye öğretmenlerinin “art niyetli” davranmadıkları için cinsiyetçi iş bölümünün yeniden üretimine katkı sağlamadıklarını düşünerek bu görevlendirmenin öğrencilerin

cinsiyetlenmesindeki etkisini göz ardı etmektedir. Cinsiyet yapıları tam da bu şekilde nötr, doğal görünmekle işlemektedir. Bu yapının işleyişi; Ö Motorlu Araçlar'ın ifadelerinde de yer aldığı gibi kız öğrencilerin bir tür doğallık atfedilen “hijyenikliği” referans verilerek olumlu yönünün öne çıkarıldığı bir “art niyet” değil, tam da bu olumlu düşüncelerdir. Başka bir ifadeyle, bu yapının işleyişi bu kız öğrencilere neredeyse bir tür doğa olarak atfedilen bu “hijyen” ile ilgili “olumlu” duyguların öne çıkarılmasıyla sürdürülmektedir.

Okulların egemen kültürü ve ideolojiyi öğrencilere aktarmada kullandığı araçlardan biri de ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının ve materyallerinin egemen kültürün değerleriyle uyumlu olarak cinsiyetçi bir bakışla mı hazırlandığını anlamak amacıyla, öğretmenlere ders kitaplarında onları rahatsız eden bir içeriğin olup olmadığı sorulmuştur. Görüşülen üç kültür öğretmeninden ikisi bu soruya şu şekilde cevap vermiştir:

“Seviye olarak bir tık üstte kalıyor. Onun dışında kendi kitabımda çok fazla bir şeye rastlamadım, zaten rastlasam da zaten cinsiyetçi ya da böyle ayrıştırıcı bir örnek ya da bir parça ya da bir aktivite, ben dersimde işlememeyi tercih ediyorum. Benim belirlediğim şeydir hani hümanist olmak, birlik olmak, ne bileyim ayırım yapmamak, ırkçı davranmamak, homofobik davranmamak vesaire, buna benzer bir aktivite ya da egzersiz görürsem zaten dersinden çıkartırım, işletmiyorum. Şimdiye kadar görmedim. Şimdiye kadar ben rastlamadım böyle bir şeye. Belki dikkatimi çekmedi, belki yoktu karşıma çıkmadı. Ama diğer derslerde bazen hocalar arasında konuşmalarında duyuyorum. Özellikle cinsiyet ayrımı olarak, kadının erkeğin rolü olarak böyle keskin bir çizgi varmış gibi gözüküyor bazı aktivitelerde” (Ö İngilizce).

“İnı felsefe dersinde ını bu sene yapılan, yani bu sene kullandığımız kitaplarda ını genelde şeye dikkat edilmiş, ben bakıyorum, işte ını toplumdaki cinsiyet rollerine dikkat edilmiş, tamam? Genelde karşılaştığımız sorun bu çünkü. İşte örnek verirken görsel kullanırken ını tamamen ataerkillik üzerinden verilen, kullanılan dil, ını yapılan görseller bunun üzerinden genelde oluyordu. Ama son sene ını buna dikkat edilmiş biraz da. Yani örnek verildiğinde verilen örnekte ını şeye bakıyor işte cinsiyet faktörünü ortaya koyuyor tamam mı yani? Bir taraftan bakmıyor olaya. Ha şey farklı, mesela ders içeriğinde tamam teknik olarak yani işte şu konu şöyle olabilirdi falan o ayrı, o konuları çok da hani beğenmedim ama öbür türlü kullanılan dil, ını işte kadına bakış açısı olsun, kadının toplumdaki yeri olsun, din, siyasete bakış açısı olsun, son kitap gayet şey, bi süzgeçten geçirilmiş belli” (Ö Felsefe).

Katılımcı öğretmenlere ders kitaplarının ve materyallerinin içeriği sorulduğunda üç kültür öğretmeninden ikisinin kitapları toplumsal cinsiyet süzgecinden geçirdiği görülmüştür. Görüşülen diğer kültür öğretmeni, 17 yıllık bir öğretmen olan Ö Tarih, ders kitaplarının içeriğinden bahsederken kitabın seviyesini ve konu dağılımını değerlendirmiştir. Bunun

üzerine kitaplarda cinsiyetçi bir yaklaşımın olup olmadığı sorulduğunda, Ö Tarih böyle bir şeye hiç rastlamadığını belirtmiştir. Aratemur-Çimen ve Bayhan'ın yaptığı “Değişen Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması” adlı çalışmada, 2017 yılında değiştirilen 9. sınıf tarih kitabının toplumsal cinsiyet açısından eskisinden daha sorunlu bir içeriğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; 2017 yılında hazırlanan yeni kitapta kadınların tarihteki görünürlüğü azaltılmış, kadınları siyasi güç sahibi olarak temsil eden içerikler ve kadın temsiline dair olumlu anlatılar çok büyük oranda çıkarılmış, aile ve namus kavramlarına daha çok yer verilmiştir (Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2018). Bu çalışmada ayrıca toplumsal cinsiyet eşitliği açısından en sorunlu içeriğin 9. sınıf tarih kitabı olduğu vurgulanmıştır. Ö Tarih'in 9. sınıf düzeyine ders vermesine rağmen kitaplarda cinsiyetçi bir yaklaşıma rastlamadığını ifade etmesi, ders kitaplarını toplumsal cinsiyet süzgecinden geçirmediğinin göstergesi olabilir. Daha önemlisi söz konusu durum, bu yorumu yapan öğretmenin kadın olduğu da göz önünde bulundurulursa, eril düzenin sembolik iktidarının sembolik şiddet etkisi yüksek, “doğal” gibi görünen bir atmosfer kurmaktaki gücüne işaret etmektedir.

“İı, ya şöyle; bilişim derslerinde adı geçen herkes erkek. Bütün örnekler erkekler üzerinden dönüyor. Bir veritabanı oluşturulacaksa bu veritabanını oluşturan öğrenci hep erkek öğrenci oluyo, kitapta öyle çünkü. Örnekler hep erkek öğrenciler. Veya işte bi liste yapıcak, listede isim, meslek, adres, telefon gibi bilgiler listelenicek, hep şöyle yapılır işte erkeğin adının karşısında bir meslek, kadının karşısında bir ev hanımı. Kadının karşısında işte ne bileyim ııı öğretmen, doktor, bunun dışında herhangi bir meslek göremezsın ama erkeğin karşısında bütün meslekleri görürsün, hepsi yazılmıştır. Ya en fazla göze çarpan şeyler bunlar oluyo bilişim bölümündeki modüllerde yazılan şeylerde. Yani o meslekler aslında empoze ediliyor, bi şekilde alttan alta verilmiş oluyo. Bunu farketmen gerçekten çok zor oluyor ama bütün örneklerde bunla karşılaşınca bunun bilinçli olarak yapıldığını veya o toplumun kitaba yansımalarının göstergesi olarak gördüğünü düşünüyoruz” (Ö Bilişim).

Görüşme yapılan dört atölye öğretmeninden yalnızca Ö Bilişim'in ders kitap ve materyallerini değerlendirirken toplumsal cinsiyet temelli bir bakış benimsediği görülmektedir. Diğer atölye öğretmenleri kitapların ve ders materyallerinin öğrencilerin işine yarayacak bilgiler içerip içermediğinden, zorluk derecesinden ve konu dağılımı gibi konulardan bahsetmiştir. Ö Bilişim'in dikkat çektiği üzere, ders materyallerinde de toplumsal yapıyla uyumlu olarak bilgi teknolojileri alanı erkek habitusuna dahil edilmiş,

norm olarak kabul edilmiştir. Kitaplarda tekrar edilen roller, cinsiyetlendirilen meslekler, pekiştirilen değerler öğrencilerin cinsiyetlenmesinde kritik bir yere sahiptir. Okullar geleneksel cinsiyet rollerini ders kitapları ve materyalleri aracılığıyla öğrencilere aktarmakta, bu rollerin yeniden üretilmesine ve meşrulaştırılmasına katkıda bulunmaktadır. Ö Tarih ders kitaplarındaki içerikleri olduğu gibi öğrencilere aktarırken, Ö İngilizce ve Ö Felsefe cinsiyetçi ifadelerle rastlandığında bilinçli bir şekilde bu tür söylemleri ders içeriğine almamaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere ders kitaplarının ve materyallerinin yanı sıra, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet farkındalığı da öğrencilerin cinsiyetlenme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir.

Okulu erkek mekânı yapan pratiklerden biri de öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere yönelik askeri düzeni çağrıştıran kimi uygulamalarıdır. Katılımcıların okulda onlara atölye öğretmenleri tarafından verilen görevlere itiraz etmemelerinin bir nedeni de disiplinci yapının olduğu söylenebilir. Sancar'ın da tartıştığı askeri disiplin ile erkeklik arasındaki kökensel ortaklığa dikkat çeken araştırmalarla (Sancar, 2016: 153-174) okuldaki disiplinci iktidar pratikleri arasında sayılabilecek aşağıdaki uygulamalar birbiriyle örtüşmektedir:

“Meslek lisesi birazcık daha böyle askeriye gibi. İşte derse girerken, yoklama alınırken öğrenciler ip gibi sıraya dizdirilir, işte içtima yapılır, günaydın, sağol, iyi dersler, sağol, yerinize geçebilirsiniz denir, derse başlanır. Ders bittikten sonra, atölye temizlendikten sonra aynı şey tekrarlanır. Her güne başlarken, her gün bitirilirken askeriye mantığıyla başlanır ve bitirilir burda. Ve bu şeyi getiriyor yani ıı sanki derse gelen öğretmen komutan ve burda emir komuta zinciri varmış gibi bir mantalite yerleştiriyor öğrencilerin aklına. Öyle olduğu için öğrenci rahatlıkla soru soramaz mesela bir meslek öğretmenine çok yakın hissetmiyorsa onu kendine. Sonra, öğretmenin söylediği şey bir emir terakki edilir. Verdiği not bir emir terakki edilir. Yaptığı şey bir emir terakki edilir ve sorgulanamaz. Bu da doğal olarak öğrencinin düşünme kabiliyetini ortadan kaldırıyor. Yani kız-erkek farketmiyor. Bu bütün öğrencilerin yaşadığı bir sorun. Bi öğretmen bir şey diyorsa o kesinlikle doğrudur. Çünkü o komutan gibi bir mantalite var meslek liselerinde. Belki evet önceden çok daha sertti. Ama bundan önceki görev yerim benim normal bi liseydi, ıı düz liseydi. Orayla bunu karşılaştırdığımda bu gerçekten öğrenciyi çok fazla törpüleyen bir şey. Ve daha çok erkek öğrenci olduğu için tabii ki de hepsi törpülenmiş olarak çıkıyorlar buradan 4 senenin sonunda. Sonra hepsi asker ya da polis olmak istiyorlar sonrasında. Neden, çünkü bundan dolayı” (Ö Bilişim).

Foucault'un disiplinci iktidar pratiklerinin asıl icra edildiği yerler olan bu atölyelerde, üretim aygıtına uyumlu, zamanı, hareketleri sınırlandırılmış, gözetim altında öğrenci bedenleri üretilmektedir. Her ne kadar bu disiplin yöntemleri “kız erkek fark etmeden” uygulanıyor gibi görünse de üretim aygıtına uyumlu olarak tasarlanan asıl beden erkek bedeni olduğundan, toplumsal cinsiyet rollerinin de yönlendirdiği bir sürecin sonunda kız öğrenciler üretim aygıtının uzağına düşmektedir. Cinsiyetlendirilmiş bir kurum olan Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğretmenler, öğrenci ayrımı yapmadığını ifade etmelerine rağmen; kız öğrenciler, toplumsal normlarla uyumlu olarak stajlarında ve işyerlerinde masa başı işlerde çalıştırılmaktadır.

“Şu an sektörde özellikle bayan öğrencilere ihtiyaç duyuluyor. Mesela asansör sektöründe, elektrik sektöründe; müşteri ilişkileri, satış sonrası, ondan sonra insan kaynakları gibi şeylerde ihtiyaç duyuluyor ve şu anda ben çok şey görmüyorum artık kız öğrencilerimiz de erkek öğrencilerin yaptığı birçok şeyi yapabiliyorlar. Eskiden nasıldı, elektrik bölümü için her sınıfta 2 tane, 3 tane kız öğrenci olurdu. Şimdi bu sayılar 7-8'lere kadar çıktı. Motorda, kayıtlarda görev aldım ben, ııı 7-8 sene okulun kayıtlarında, motora hiç kız öğrenci alınmazdı. Hatta bir velimiz gelip niye almıyorsunuz diye sitemde bulunmuştu o zamanlar, 2004'ler vs. Sonra öğrendik ki tek çocuk, kız ve babasının şeyi var, servisi var. Ve kız çocuğu zaten buraya geliyor, işleri görüyor orda devretme açısından. Servislerin açılmasıyla özellikle yani bu Volkswagen, Toyota, Mercedes gibi markaların burda laboratuvar açmasıyla beraber bu sayı gün geçtikçe arttı. Kız öğrenciler biraz daha ııı, güce dayalı işlerde biraz daha sıkıntı yaşıyorlar. ııı ama buna rağmen işte el becerilerinin olduğu işlerde, çizim işlerinde, ııı düzen bakımından erkek öğrencilerden daha üstünlük şey yapıyorlardı. Erkek öğrenciler de ııı zaten hani ııı şeyden dolayı gücünden dolayı ağır işleri rahatlıkla yapabiliyorlardı. Detay işlerde, çizim işlerinde, vs. kız öğrenciler daha başarılı erkek öğrencilere göre” (Ö Elektrik).

Ö Elektrik kız öğrenci sayısındaki artışı olumlu değerlendirmiş, kız öğrencilerin de erkek öğrencilerin yaptığı “birçok” şeyi yapabildiğini ifade etmiştir ancak yine de kız öğrencilerin müşteri ilişkileri, insan kaynakları gibi departmanlarda çalışabileceğini; ayrıca kız öğrencilerin detay, düzen gerektiren işlerde daha başarılı olduğunu söylemiştir. Okuldaki baskın erkek kültürü öğrenciler üzerinde de etkili olmakta, kız öğrenciler üzerinde örtük bir ayırım ve dışlama pratiği üretmektedir. Zira kız öğrenciler bir yandan atölye derslerinde başarılı olmaktan gurur duyduklarını ifade ederlerken, diğer yandan gelecekte kendi bölümlerinde çalışmak istememektedirler. Kendi bölümlerinde çalışmak isteyenler ise müşteri ilişkileri gibi departmanlarda çalışmak istediklerini dile

getirmişlerdir. “Gerçekten kod yazmakta zorlanıyoruz. Özellikle erkeklerin daha ilgili olduğu konular bunlar. İsteyen kızlar da var ama. Ben istemiyorum. İlerde bu mesleği okumak istemiyorum. Diğer kızlar da çok başarılı değil. Erkekler daha başarılı çünkü.” (11 T1) Kız öğrencilerin 3’ü (%23) kendi alanlarında bir işte çalışmak istemekte, 10’u (%77) başta polis, sağlık çalışanı ve öğretmen olmak üzere diğer mesleklere yönelmeyi hedeflemektedir. Bu ifade öncelikle sembolik şiddetin bir tezahürü olarak okunabilir. Kız öğrenciler, erkek kültürünün hâkim olduğu bir meslek lisesinde öğrenim görmekle bile toplumsal normlara meydan okumuştur; fakat kadınlara ve erkeklere atfedilen özelliklerin okul ve staj yerleri tarafından da tekrar edilmesinin kız öğrencilerin kendi alanında çalışmak istememesine sebep olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu da mesleklerin cinsiyet temelinde ayrışmasına yol açmaktadır. Bir sonraki başlıkta, mesleklerin cinsiyetlendirilmesinde okulun nasıl bir etkisi olduğu ve katılımcıların mesleklerin cinsiyetlendirilmesi hakkındaki görüşleri analiz edilmektedir.

3.2.2.3. Mesleklerin Cinsiyetlendirilmesi

Kadınlar ve erkekler arasında fiziksel güç, yetenek ve davranış farkı varsayımıyla meslekler ve sektörler cinsiyet temelinde ayrıştırılmıştır. Gelişen teknolojiyle birlikte çoğu iş için güç kullanımına ihtiyaç duyulmamasına rağmen toplumdaki bu algı hala geçerliliğini korumaktadır. Buradan çıkarılabilecek ilk sonuç, “fiziksel güç” referansının yapısal keyfi³² bir cinsiyet sınırının pozitif göstereni olduğudur. Günümüzde toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile uyumlu olarak kadınlara öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik gibi meslekler uygun görülürken erkeklere mühendislik, bilgi teknolojileri teknikerliği, şoförlük gibi meslekler ve yönetici pozisyonları uygun görülmektedir. (Ecevit Satı, Oktay Yılmaz, 2020:60) Okuldaki bölümlerde öğrencilerin yapamayacağı şekilde fiziksel güç gerektiren bir iş olmamasına rağmen öğrenciler okuldaki bölümlerde kız öğrencilerin zorluk çekeceğini aşağıdaki ifadelerle açıklamaktadırlar:

³² Bu, Bourdieu’nun hâkim grubun oyunun kurallarını belirleme gücü olarak tanımladığı bir keyfiyettir.

“Gerçekten kol kuvveti gerektiren bi bölüm yani. Ben bile yapamam belki. Zor bi bölüm. Motor da aynı şekilde, parça sökme, takma, motoru kaldırma... Kız öğrenciler için daha zor olduğunu düşünüyorum kuvvet gerektirdiği için, erkek öğrencilere kıyasla” (10 T2).

“Biraz güç isteyen bi şey olduğu için, meslek olduğu için hani çıtkırıldım kızlar fazla yapamayacaktır” (12 E2).

“Yani kız öğrenci metal bölümünde zorluk çeker metal zor. Yani erkek gibi güçlü falan olmadığı için zorlanır biraz” (12 Me2).

“Bence kötü bişey. Çünkü kızların çok fazla gücü yok. Yani motoru kaldırıp indiremezler. Ben yapamayacağını düşünüyorum. Çünkü onların zararına olur” (9 2).

“İıı dikim işleri falan kadınlara daha uygun. Taşıma işleri falan da erkeklere daha uygun. Masa başı işler genelde kadınlara daha uygun. Hareket isteyen işler erkekler için daha uygun. Kadınlar dayanıksız” (12 Me2)

“Bence kızların bilişim okuması gerekiyo bu okulda. Mesela bi kız bi motora yakışmaz o erkeğin işi sonuçta. Yani kız erkek asla eşit şey değil ama kızların daha üst güzel yerlerde okuması yakışır bi kıza. Bilişim de bi kıza bence yakışan bişey. O yüzden kızın bilişim okuması gerekiyo. O yüzden bilişimde okuyan kızlar şanslı. Elektrikte, motorda olanlar sıkıntı çekiyo diye biliyorum ben. Yani mesela erkeklerin çok fazla içindeler. İıı araba tamiri yani zor bence. Mesela nakliye işleri falan bunları bayanlar yapamaz yani ağır taşıma, kol kuvveti, güç gerektirdiği için bayanların yapamayacağını düşünüyorum. Bu tür işler yani, taşımacılıkla ilgili işler bayanlara göre değil yani bence. Benim düşüncem, çünkü ağır şeyler son derece. Erkeklere uygun olmayan meslek yok gibi, şu an aklıma gelen” (10 T2).

“Ya bana düşmez de o karar ama saçma motorda kız olması. Ya işte ben motordaydım. Yağların içinde falan kötüydü o yüzden ayrıldım yani ben ayrıldım kız nasıl yapsın ki. Öyle düşünüyorum. Gidecek şasesini falan mı şey yapıcak saçma yani. Ya zaten amaç şey oluyo yani, bazılarında, ben motordan çıkayım, başka iş bulurum. Veya stajımı yapayım, neyse lise bitsin, ya geneli, bu okula gelenlerin, bilmiyorum, yüzde sekseni herhalde öyle. Diploma için olabilir” (11 B2).

“İıı, yani motorda kızların bulunması lazım ama motor işi yapmaları değil hani işte masa başıdır, işte pazarlamacıdır. Ne bileyim müdür mertebesidir, müdür de biraz fazla oldu ama. Görevli diyeyim işte onları doğru yapıyor mu, o öyle değil böyle olur gibi olması lazım diye düşünüyorum. Ya çünkü her yerde olmalı. Hani full kız, full erkek hani her şeyin fazlası zarar diye bir deyim de var. Su içmek iyidir ama her gün 10 litre içersek bir süreden sonra mutlaka kötü sonuçlar açar. (Niye masabaşı işleri kızlar yapar, ağır işleri erkekler yapar?) Kas dengesi çünkü. Yani kızlar testosteronla değil östrojenle çalışıyor. Erkekler testosteronla olduğu için kas dengesi uymuyor o yüzden hani sakatlık ne bileyim yaralanma öyle şeyler olabilir diye” (10 M2).

Birçok erkek öğrenci kızların bazı güç gerektiren işleri yapamayacaklarını ifade etmiş, bazıları da bu işlerin kızlara yakışmayacağını dile getirmiştir. 10 M2 bir yandan kız öğrencilerin güç gerektiren işleri yapamayacaklarını düşünmekte, diğer yandan da iletişim

becerisi gerektiren bir iş pozisyonunda çalışmaları gerektiğini iddia etmektedir. Üstelik kadınların müdür pozisyonunda çalışabileceğini söylemesinin hemen sonrasında “*müdür de biraz fazla oldu ama*” açıklamasını eklemiştir. Cinsiyetlenmede kadınlık ve erkeklik sınırlarını çizerek, müdürlük gibi bir iktidar pozisyonunu erkek habitusuna yazmakta ve kadınları bu habitusun dışında bırakarak ‘kadından müdür olmaz’ düşüncesini açığa çıkarmıştır. Burada erkek öğrencilerin kadınlık ve erkeklik arasındaki çizgiyi kalınlaştırmak ve sabitlemek için yaptıkları vurgular, kız öğrencilerin alana girmesiyle sorgulanmış olan alanlarının savunulması olarak değerlendirilebilir. TÜİK tarafından yayınlanan hane halkı işgücü araştırması sonuçlarına göre, şirketlerde üst düzey ve orta kademe yönetici pozisyonundaki kadın oranı 2018 yılında %16,3’tür (TÜİK, 2019).

10 M2’nin kadınları yönetici pozisyonunda düşünememesi bireysel fikri değil toplumsal olarak edindiği bir düşüncedir. Yapıyla etkileşim içinde cinsiyetlenen özneler habitusları tekrar ederek o habitusları yeniden üretir. Yukarıda anlatıları aktarılan katılımcılar sanayide çalışmak, ağır işler yapmak, yöneticilik gibi işleri erkek habitusuna dahil ederek erkekliği yeniden üretmekte; iletişim gerektiren, güç gerektirmeyen hafif işleri kadınların habitusuna dahil etmektedir.³³ Toplumsallaşma sürecinde oluşan kadınlık ve erkeklik kategorileri ile uyumlu bu ayrım hem öğrencileri hem de aileleri motor, metal, elektrik ve bilişim bölümlerinin olduğu Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin erkeklerin gidebileceği bir okul olduğu düşüncesine sevk etmektedir.

Yapılan görüşmelerde erkek öğrencilerin ve toplumsal algının aksine, kız öğrenciler arasında motor, metal, elektrik ve bilişim gibi bölümlerde kız öğrencilerin bir zorluk yaşamayacağı, başarılı olacağı görüşü daha baskındır.

“Daha fazla kız olmalı okulda. Ben böyle düşünüyorum. Ayrım yapmamalı bence kimse. Hani sonuçta biz, kadın-erkek eşitse, her bölümü her kadın da yapabilir, her bölümü erkek de yapabilir. Böyle düşünüyorum. Daha fazla olmalı yani” (9 1).

“Çoğu kişi mesela kız elektrik okur mu diye bakıyo bu olaya. Amcalarım falan, halalarım olsun işte elektrik kız mesleği mi, bi kere kuzenim demişti, hiç kız mesleği gibi değil bu

³³ Tezin sınırlarını aşsa da şunu da eklemek gerekmektedir; bu süreçte teknik bilgidan uzaklaştırılan kadın, bu bilginin iş piyasasında sağladığı güvenceden de mahrum olmaktadır.

bölümler falan yapmıştı. Niye? Kız da yapabilir elektriği, erkek de yapabilir. Çok doğal bişey bu. Eskiden teyzelerimiz babaannelerimiz falan köylerde yaşadıkları için hani böyle genelde köy işlerini hep babaannelerimiz falan yapardı. Erkekler gider kahvede oturur. Hani erkek işleri gibi görüyolar bu tür işleri neden bilmiyorum ama geçmişe bağlıyorum ben. Çünkü biz hep böyle büyüdük. Geçmişten gelen öğütlerle falan büyütüldük. Yani kadın şunu yapamaz, bunu edemez, aksine ben buna karşıyım. Ben kız kardeşime de bunu söylerim, mesela benim babam işte hani evde 3 yaşında erkek kardeşim var işte sen adamsın sen şusun busun yapıyo. Babam bana sen kız çocuğusun diyo, ben de benim ondan ne farkım var ben ondan daha büyüğüm diyorum. Ben hani bu konuda hiç ezdirmiyorum kendimi hiç kimseye” (11 E1).

“Kızların yapamayacağını düşünmüyorum ama hani bu okul için görüşler o konuda kız yapamaz konusunda olduğu için. Tamamen erkeklere ait bu görüş. Hepsi değil de bence genel olarak öyle düşünenler var. Bazı kızlar da, kadınlar da öyle düşünüyor bence. Hani sonuçta erkek mesleği olarak geçtiği için. Hani çevre görüşü öyle olduğu için artık insanın kafasında yer ediyö böyle kız ve erkek mesleği diye, ayrı diye yer ediyö bence” (12 B1).

“Bence hani eli yatkın olanlar gelsin bence bazıları hani bu işi anlamıyo. Açıkçası ben hani az çok da anlıyorum bişeyler de, evde de yapıyorum bazı şeyleri. Bence kız-erkek sayısı eşitlenmeli. Herkes yapabilir, inanıyorlarsa kendilerine güveniyorlarsa yapabilir herkes. Bu iş herkese aynı zorlukta. Erkek işi olarak görülen işler daha çok olduğu için bu okulda hani o yüzden kızlar bu okulu tercih etmiyo daha çok hani kız meslekte oluyo, anaokulu gibi mesela. Bir erkek de anasınıfı öğretmeni olabilir. Kızlar da bence gelmeli buraya da hani kızlar daha çok şunu düşünüyor yani yapamam, daha erkek işi. Erkek işi olduğu için yan keski, tornavida tutamam diye düşünüyorlar ama ben de ilk başta öyle düşünüyordum. Ama burda öğrenince, öğretiyorlar. Zor değil herkes yapabilir” (10 E1).

“Aslında çok güzel bişey sadece iki kızsın ve 11 aslında daha çok ilgi var üzerinde. Erkeklerle biraz daha şey duruyo hocalar, biraz daha mesafeli. Ama kızlara daha çok ilgi gösteriyolar çünkü iki kız varsın. Değerli hissettiriyorlar seni. Erkeklerle aynı işleri yaptırıyorlar. Kaynak çekiyoruz, 111 ondan sonra demir eğme var. Demir şekillendiriyoruz, ondan sonra demir eğrtiyoruz. Sen yapamazsın demiyorlar. Bi zorluğu yok zaten” (10 Me1).

“Ben ilk defa bi bakım yapan kızım bu okulda, gurur duyuyolar benimle. 111 bakım yapıyorum, arabaların altına giriyorum mesela. İşte cuma günleri kafamdan taşlar falan geliyo, kaşım da siyah oluyo. *(Bu sana nasıl hissettiriyor?)* Çooook güzel bişey bence. Mesela tırnaklarım hiç uzamaz. Yani uzatmayı seviyorum ama uzatamam, işim gereği uzamaması gerekiyo. Benim çok sevdiğim bölüm motor olduğu için, hem söküyorum, hem takıyorum. Kız yapamaz gibi tepkiler alıyordum başta. Bu kız güçlü değil, bu kız sökemez, ya da ne bileyim öyle. Ama yaptığımı görünce başarılısın sen yaparsın diyolar” (11 M1).

Her sınıf düzeyinden ve her bölümden kız öğrenci, atölye derslerinde öğretilen uygulamaları erkeklerle aynı düzeyde yapabildiğini, zorluk yaşasa da öğrenebildiğini ve bununla gurur duyduğunu vurgulamıştır. Dikkat çeken bir diğer husus, kadınların ve erkeklerin tüm işleri eşit şekilde yapabileceğini düşünen kız öğrencilerin bilişim, motor,

elektrik ve metal bölümlerinin erkek bölümü olarak görüldüğünü, bu algının tamamen toplumsal ve kültürel olduğunu düşünmesidir. Yukarıda, erkeklerin savunduğu alana talip kız öğrencilerin kadın habitusuna dair bir iddiayı ortaya koydukları yorumu yapılabilir. Araştırmanın erkeklere özgü işler olarak kabul edilen işlerin, kızlar tarafından da erkeklerle aynı düzeyde yapılabildiğine vurgu yapan kız öğrenci sayısının aksini düşünen kız öğrenci sayısından daha fazla olduğu sonucu, Özkazanç, Sayılan ve Akşit'in araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Özkazanç, Sayılan, Akşit, 2018). Bu doğrultuda düşünen kız öğrencilerin sayısının daha fazla olmasını, toplumsal cinsiyet eşitliğine dair olumlu görüş benimsedikleri şeklinde yorumlayabiliriz. Ancak bu sonuç, bütün kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğini savunduğunu ya da günlük pratiklerine yansıttığı anlamına gelmemelidir.

“Uygulamaları birazcık zorlayıcı oluyo özellikle de şey, elektronikte. Bağlantıları yaparken işte çok sert kerpeten falan kullanıyoruz ya. Onda aşırı derecede zor. Erkekler hani elleri daha sert bi kaslı oldukları için onlar daha iyi sıkıp yapabiliyo mesela ben çok zorlanıyodum ay sen yapsana hani işte ben hep onlara diyodum onlar yapıyodu benimkileri de. Erkeğe verilmesi gereken işleri bize de veriyolar o yüzden birazcık zorluk yaşayabiliyoruz bölümde” (12 E1)

“Bence kızların bilişim okuması gerekiyo bu okulda. Mesela bi kız bi motora yakışmaz o erkeğin işi sonuçta. Yani kız erkek asla eşit şey değil ama kızların daha üst güzel yerlerde okuması yakışır bi kıza. Bilişim de bi kıza bence yakışan bişey. O yüzden kızın bilişim okuması gerekiyo. O yüzden bilişimde okuyan kızlar şanslı. Elektrikte, motorda olanlar mesela erkeklerin çok fazla içindeler. 11 araba tamiri yani zor bence” (10 T1).

“Bence bu okul için, en mantıklı kız için en mantıklı bölüm bilişim. Çünkü 11 tamamen ayrı bi bölüm. Hani ayrı bi blokta. Ondan sonra, gerçi bi fark etmiyo çünkü başka bölümlerde de olsa aynı erkek sayısı var, o bölümde de olsa aynı erkek sayısı var hani. Neden çünkü 11 kıza göre masa başında bi iş olduğu için. Hani kız kalkıp motoru altına yatamıycağı için, motorun yağını değiştiremeyeceği için veya demir kesemeyeceği için, elektrik kablosu bağlayamayacağı için” (12 B1).

Görüşme yapılan kız öğrencilerin 7'si (%46) güç gerektiren işlerin erkekler tarafından yapılması gerektiğini, kendi deyimleriyle ‘masa başı’ işlerin kadınlar tarafından yapılması gerektiğini savunmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında kız öğrenciler erkeklere göre daha olumlu görüş benimsemelerine rağmen kız öğrenciler arasında toplumsal algıyla örtüşen fikirler benimseyenler azımsanmayacak orandadır.

Okulda b6l6mler arasındaki dağılım, toplumsal cinsiyet rolleriyle 6rt6şmektedir. Aşağıdaki tabloda okuldaki kız 6ęrencilerin b6l6mlere g6re dağılımını verilmektedir:

Tablo 3.3.: 2018-2019 Eğitim-6ęretim Yılındaki Kız-Erkek 6ęrenci Sayıları.

ALANLAR	KIZ 6ęRENCİ SAYISI	ALANDAKİ KIZ 6ęRENCİ ORANI	ERKEK 6ęRENCİ SAYISI	ALANDAKİ ERKEK 6ęRENCİ ORANI
Bilişim Teknolojileri	51	%12	360	%88
Elektrik ve Elektronik	32	%5	660	%95
Motorlu Araçlar Teknolojileri	45	%4	947	%96
Metal Teknolojileri	3	%3	91	%97
9. Sınıf	127	%7	1687	%93

Tablo 3.3.'te de açıkça gör6ld6ę6 6zere metal b6l6m6nde 6ok az kız 6ęrenci vardır. Metal b6l6m6 6ęretmenleriyle yapılan g6r6şmede b6l6m 6ęretmeni 6 Metal 11 ve 12. sınıf d6zeyinde hi6 kız 6ęrencinin olmadığını belirtmiştiri. Kız 6ęrenci oranının en az olduğu b6l6m metal b6l6m6, daha sonra motor b6l6m6d6r. En fazla kız 6ęrenci oranı bilişim b6l6m6ndeyken, bilişim b6l6m6n6 elektrik b6l6m6 takip etmektedir. Bilişim b6l6m6ndeki kız 6ęrenci sayısı ve kız 6ęrencilerin toplam 6ęrenci sayısına oranı diğer b6l6mlere g6re olduk6a fazladır. 6ęrenciler 9. sınıftayken her sınıfta en fazla 66 ya da d6rt kız 6ęrenci olduğundan kız 6ęrenciler hem 6ekindiklerinden hem de sayıca az oldukları i6in erkek 6ęrenciler gibi ders d6zenini bozacak davranışlar sergilememektedir. Dolayısıyla, derse olan ilgileri 6oğu erkekten daha fazla olduğu i6in, not ortalamaları da 6oğu zaman y6ksek olmaktadır. Bilişim b6l6m6, 6ęrencilerin tercihleri doğrultusunda ve kontenjanları dahilinde not ortalaması y6ksek olan 6ęrencileri almaktadır. Bilişim sekt6r6n6n 6alışma ortamı, için 6ok fazla beden g6c6 gerektirmemesi, bilişim b6l6m6n6n puanlarının y6ksek olması ve bilişim b6l6m6nde 6nceki yıllarda da daha fazla kız 6ęrencinin olması kız 6ęrencilerin tercih nedenleri arasında sayılabilir. Kas g6c6n6n

erkekliğin üretilmesinde, işaretlenmesinde ve bir habitus olarak erkekliğin çerçevelenmesindeki önemi ve geçerliliği, kız öğrencilerin çeşitli meydan okumalara rağmen devam etmektedir. Okul içinde dahi bölümlerin toplumsal cinsiyet rollerine göre ayrılması, okulun bu rollerin yeniden üretimine katkıda bulunduğu anlamına gelebilir. Zira kız öğrenciler okul deneyimlerinde metal ve motor gibi bölümlerde de kız öğrencilerin başarılı olduğuna tanık olmalarına rağmen bölüm seçiminde toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu seçimler yapmaktadırlar.

“İlk önce zaten kadın erkek eşit. Yani o şeyde değil ama. Kadınlar böyle daha iş odaklı, daha böyle disiplinli olduğu şeyleri seçmeli. İıı, mesela erkekler de, aslında hiç bi öyle şey yok, isteyen istediği şeyi yapabilir, hepsi eşit. Ama mesela kızlar araba tamiri felan yapamaz. İıı, yapar da yani yakışmaz, ııı, başka, kızlar mmm nasıl desem, gel götür işleri ya da böyle tamirlik işler ı-ı” (10 T1).

“Çünkü tamam biz kızız bazı şeyleri yapabiliyoruz ama tekerlek ağır bi şey hani tekerlek kaldırmak, hani onu yerine takmak veya gidip malzemeleri bulmak falan zor oluyo hani, zaten zor olduğunu düşünüyorum. Stajda da bi danışma, bi de normal, şey teknisyen olunuyo hani araç söküp takmak için. Kızları daha çok danışmanlığa veriyolar orda. İşte yük taşıyamayacağımız için, daha iyi yapabileceğimiz için. (Sen de öyle mi düşünüyorsun?) Hayır. Ben olsam şahsen aşağıda olurdum. Yapmak isterdim. Zaten soruyorlar da. Daha çok kızları danışmaya alıyorlar ama direkt seçim yapmak gerekirse” (10 M1).

10 T1 eşitlik söylemini savunmasına rağmen bazı davranış biçimlerini kadınlık veya erkeklikle özdeşleştirmektedir. 10 M1 çevrenin etkisiyle tekerlek taşıma gibi işlerde zorlanacağını söylese de seçme hakkı verdiklerinde, danışmada çalışmak yerine teknik bölümde çalışmak istediğini söylemiştir. Mesleklerin cinsiyet temelli ayrışması, bir endüstri meslek lisesinde öğrenim görmekle bile toplumsal cinsiyet rollerinin yarattığı normlara meydan okuyan kız öğrencilerin, iş hayatında aynı normları yıkmakta zorlandıklarını ya da normlara göre hareket etmeyi tercih ettiklerini göstermektedir.

“Hani en başta okulumuzda var mesela bi motor bölümü, mekanik bölümü bence erkek için daha uygun. Çünkü hani kadın genelde hep kolaya kaçır ya hani böyle bi masabaşı, otursun. Kadın düşünce yapısıyla, erkek el becerisiyle daha böyle şeydir ya, hani mekanik olsun, metal olsun, o konular erkek için daha iyidir bence. Ama kadının yapamayacağı bir şey yok. Kadın için, yemek olabilir. Hani birden fazla şeyi aynı anda düşünerek yapılması gereken masa başında oturduğu böyle bi muhasebe olabilir, işte avukatlık olabilir bence kadının yapabileceği. Çünkü kadınlar çok konuşur, çok düşünür” (12 B1).

“Evet. Yani biraz var. Kimi bölümü kadınların tercih etmesini daha uygun, yani daha yakıştırıyorum, bi metale veya motora göre. Bilişim, dikiş, bakıcılık kadınlara daha uygun, ını erkeklere de yine aynı şekilde bi el gücü gerektiren işler olabilir yani yakıştıracağım işler babında. Taksicilik olabilir mesela. O şekilde” (12 B2).

“Mesela işte kaynakçılık olsun, yani demir döküm işlerine erkekleri daha çok uygun görüyorum ağır işler olduğu için. (Güç gerektiren işler olduğu için) Evet. Kızlara da genelde masa işidir, işte temizlik falan o tarz işler (onları da kızlar mı daha iyi yaptığı için?) Evet daha kolay olduğu için” (10 E2).

“Tabi bazı mesleklere göre var. Ağır olan iş geldiği zaman kadınların yapmasında, yani yine şey olmam, içim rahat olmaz yani. Zorlanmasını istemem sonuçta yani. Zorlanacağı işleri yapmasın, hiç gerek yok bence. (*Erkekler de zorlanmıyorlar mı?*) Zorlansın onlar da bi zahmet yani. Sonuçta erkekler bi şeye, nasıl desem, bi yönetici ruhu var ya erkeklerin, onu kabullenmesi gerekiyor bence yani. Evi geçindirecek olan mesela erkektir benim gözümde. Yani ailesinin rahat etmesini sağlayan erkek bence. Bazı böyle erkekler yapmasın dediğim duygusal yönde vardır. Mesela sosyal yardımlarda falan erkekler bazen şey yapıyo böyle gaddar olabiliyo. Kadınlar bence daha duygusal olduğu için kadınları koyabilirler oraya. Erkeklerin yapmaması gereken bi iş, mesela makyaj mağazasına gidip erkeklerin çalışması bence ters olur” (12 E2).

Görüşmelerde, katılımcı öğrencilerin 18’inde (%60) kadınların ve erkeklerin emeklerinden farklı biçimlerde faydalanılması gerektiği düşüncesi hakimdir. Katılımcı öğrenciler, ailelerinde deneyimlediği patriarkal ilişkilere okulda ve çalışma yaşamında da rastlamaktadır. 12 B1, 12 B2 ve 12 E2, hem kız hem erkek öğrencilerin her bölümde başarılı olabildiklerine tanıklık ettikleri bu okulda dört yıldır öğrenim görmelerine rağmen, kadınlara ve erkeklere “uygun” meslekleri, cinsiyete dayalı iş bölümü ile uyumlu şekilde keskin bir çizgiyle ayırmıştır. Kadınlara ev içinde atfedilen rollerin bir uzantısına iş hayatında da rastlanmakta; masa başı işler, temizlik, bakım işleri gibi emek türleri kadınlara daha uygun görülmektedir. Bunun yanında duygusallık, zayıflık, düzenli olma, detaycılık, iletişim becerisi gibi özellikler kadınlıkla özdeşleştirilerek, kadınlara uygun görülen bu meslekler daha da pekiştirilmektedir. Erkeklere liderlik, fiziksel güç, teknik düşünme gibi özellikler atfedilmekte; mühendislik, yöneticilik, teknikerlik, şoförlük gibi mesleklerin erkeklere daha uygun olduğu düşünülmektedir. Bu yorumlarda görülebileceği üzere, ikili karşıtlık kas/zihin arasında kurulmakta, “erkeklik” kas, kadınlık “zihin” tarafına yazılmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin 12'si (%40) meslekler konusunda bir cinsiyet ayrımı yapmadığını ifade etmiştir. Bu katılımcılardan 7'si (%58) kız öğrenciyken, 5'i (%42) erkek öğrencidir.

“Yooo aslında bu algımı buraya bu okula gelerek kırdım aslında çünkü kadınların da mesela motorlu araçlar diye bi bölümümüz var bizim orda kadınların da ne kadar başarılı olduğunu görebiliyoruz hani. Yağ değiştirmek erkeklere göre daha çok, öyle yorumlanabiliyo ama bi kız da onu değiştirebiliyo işte aküyü kaldırıp başka işte onun yerine başka aküyü takabiliyo. O yüzden bu algım değişti” (12 E1).

12 E1 her ne kadar bu algısının değiştiğini ifade etse de gelecekte kendi alanından devam etmeyeceğini, sağlık alanına yöneleceğini belirtmiştir. Bunun yanında stajla ilgili sorulan bir soruya “*şöyle memnun değiliz, erkeğe verilmesi gereken işleri bize de veriyolar o yüzden birazcık zorluk yaşıyabiliyoruz*” (12 E1) cevabını vererek, bir anlamda hala emek biçimi bakımından cinsiyet temelli bir ayrım yaptığı söylenebilir. Görüşme yapılan kız öğrenciler arasından yalnızca bir tanesi kendi alanında çalışmak istediğini söylemiştir: “*Her bölümü herkes yapabilir. Benim gibi mesela; tamirci bi kızım. Hayalim servis teknik uzmanı olmak, bi galeri açmak. Araba satıyorum, sonra öyle, patron olmak*” (11 M1). Diğer kız öğrenciler sağlıkçı, öğretmen, polis, hostes, vb. meslekleri yapmak istediğini ifade etmiştir. Sonuç olarak, kız öğrenciler “erkek işi” olarak görülen bu alanlarda öğrenim gördükleri için kendilerini güçlü hissetmekte, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından olumlu görüş benimsemektedir. Benzer şekilde, Özkazanç, Sayılan ve Akşit’in “Toplumsal Cinsiyet ve Mesleki Eğitim: Mesleki Teknik Lise Kız Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmalarında az sayıda kız öğrencinin öğrenim gördüğü, erkeklere mahsus sayılan bir meslek lisesinde öğrenim görme ile gurur duyan kız öğrencilerin, erkeklere özgü sayılan alanları daha fazla kız öğrencinin tercih etmesini istedikleri bulgusuna ulaşmışlardır (Özkazanç, Sayılan, Akşit, 2018). Ancak görüşme yapılan kız öğrenciler, gelecekte yapmak istedikleri meslek olarak toplumsal cinsiyet rollerinde kadınlara uygun görülen meslekleri tercih etmektedirler. Hem toplumun cinsiyet normlarının hem de okul ve staj yerlerindeki cinsiyet temelli görev dağılımının bu tercihte etkisi olduğu iddia edilebilir. Ayrıca kız öğrencilerin bir endüstri meslek lisesinde öğrenim görüyor olmaktan gurur duyuyor olması, okulda hiçbir sorun yaşamadığı yanılgısına düşürmemelidir. Bir sonraki bölümde katılımcıların okul deneyimleri ve okulda

yaşadıkları sorunlar cinsiyet ekseninde aktararak öğrencilerin cinsiyetlenme süreçlerine etkisi analiz edilmektedir.

3.2.2.4. Okulun Cinsiyetlenme Üzerindeki Etkisi

Okuldaki öğrencilerin günlük pratikleri ve birbirleri ile iletişim biçimleri, öğretmen ve idarecilerin kullandığı dil, disiplin yöntemleri, hiyerarşik yapı, okul ve ailenin öğrencilerden beklentisi öğrencilerin cinsiyetlenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi endüstri meslek liselerinin erkeklere mahsus okullar olarak bilinmesi, kız öğrencilerin bu okulları tercih etmemesine yol açmaktadır. Neredeyse tamamı hiçbir okula yerleşemediği için ya da bazıları da tercih hatasıyla (yanlış kodlama sonucu) bu okullara kayıt yaptırmak zorunda kalan kız öğrenciler, seçtikleri bölümlerde başarılı olduklarını gördüklerinde kendilerine olan güvenleri artmakta, kendilerini daha güçlü hissetmektedir. Ancak bu, kız öğrencilerin okulda hiçbir sorun yaşamadığı anlamına gelmemelidir. Okuldaki kız öğrenci sayısının erkeklere kıyasla oldukça az olması, baskın bir erkek kültürü üretimini ve dolayısıyla bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Erkeklik ve güçle ilişkilendirilen küfür ve şiddet, okulda karşılaşılan sorunların başında gelmektedir.

“Duvar kırmalar, tuvaletin musluklarını kırmalar... duvarları kırma olayı tamamen erkeklik hormonu yani sıcaklarla beraber bu daha da artıyor ve sağa sola saldırıyor. Çünkü enerjisini bi yere harcaması lazım. Bunu duvarlardan çıkarıyor. Mesela Anadolu liselerinde aktiviteler oluyor. Öğrenciler belirli bir aktiviteye sokuluyor ve öğrenciler o aktivitede enerjilerini harcayabiliyor. Ama bizim okulumuzda aktivite çok az ve öğrenciler enerjilerini atacak bi şey bulamıyor, bi yer bulamıyor. Ya uğraşacakları bir şey yok açıkçası. O da öğrencilerin ını yaşamlarından dolayıdır herhalde tam bilemiyorum. Ailevi olarak bilemem ama her erkek güç gösterisi yapmayı sever. Ondan dolayıdır muhtemelen. Çünkü ya asi olmak biraz daha iyi geliyor sanırım” (10 B2).

“Bu okulda çok erkek olduğu için, şimdi burada herkes kendini göstermenin peşinde. Mesela, biraz da şöyle düşünüyorlar: ya onlar da işte okulda da zaten az çok kız var, yani az var zaten, en azından biraz da onlara karşı hani, onların şeyinden. Yani bu okulda ne kadar vurup kırarsan dökersen, o kadar hastan olur, hayranın olur gibi bir şey yani. Okulda hani kız sayısından dolayı da biraz daha şey var. Çünkü herkes erkek bu okulda, yani çoğu yüzde doksanı erkek olduğu için, biraz da o yüzden kavga çıkıyo. Mesela yüzde 50 erkek, yüzde 50 kız olsa, bu kadar bence kavga çıkmaz. Ya şimdi sınıfta hep erkek o ona laf geçiremiyor, o ona laf geçiremiyor, bir bakmışsınız kavga çıkmış sınıfta. Güç yarışı var yani erkekler arasında” (12 M2).

“Hani nasıl söylesem, biz onlardan üstünüz, biz döveriz falan, filan. Yani bilmiyorum, hani kendilerini üstün görmeye çalışıyorlar. Abi ayakları gibi takılıyorlar. Ama gerek yok. Yani, ne bileyim hava atmaya çalışıyorlar en fazlası. Yani nasıl söyleyeyim ki yani erkeklerin beyni farklı çalışıyor ya. Yani konuşarak anlaşıacak bir şey olsa bile kavgayla anlatmak istiyor onlar. Bilmiyorum bu okul çok değişik. Çocuklar da çok değişik, görüyorsunuz zaten. Büyük ihtimalle geç olgunlaştıkları için. Ya bizim gibi ince düşünemiyorlar her şeyi.” (12 M1).

“Saygısızlık çok var öğretmene, karşındakine, öğrenci öğrenciye çok saygısızlık var. Üstünlük her zaman için kendini karşındakinden daha bi üstün görme var. Sınıf içinde bu atışma, anne babaya olsun küfür bu ara çok var. Erkekler arasında laf atma, küfürleşme hani ordan büyüyo büyüyo, yok işte artistlik, kabadayılıktan, yok işte dışarda görüselimden falan filan. Herkes bi arkasında birine güveniyor. Ama ordan çıkıyo işte kavg, oralardan.” (12 B1).

Şiddet ve erkek bedeni tarafından üretilen hormonlar arasında kurulan ilgi hem erkekliği hem de şiddeti “doğal”laştırmakta ve böylece kadınlıktan farklılaştırılmaktadır. Kadınlarla araya konan bu farkın “doğa” olarak işaret edilmesi, bu farkın güvenceye alınmasının çok bilindik, çokça kullanılan stratejilerdendir. Anlatılanlardan anlaşılaacağı üzere şiddete sahiplik derecesi ile erkeklik seviyeleri arasında bir paralellik de kurulmaktadır. Bunlar, Sancar’ın ifadesi ile hegemonik erkeklik için verilen mücadelenin görünümleridir. Katılımcılar küfür ve şiddet olaylarının erkek habitusuna dahil olduğunu işaret etmekte ve bu olayları erkek sayısının fazla olmasına, aile ortamına ve okulun kültürüne bağlamaktadır. Erkeklerin çok fazla küfrettiği ve en ufak bir anlaşmazlıkta şiddete başvurduğu hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından dile getirilmektedir. Küfre aynı zamanda okul sıralarında, tuvalet ve koridor duvarlarında ve kapı arkalarında rastlanmaktadır. Küfürlerin tamamı kadınları ve farklı cinsel yönelimleri aşağılayan söylemleri içermektedir. Bazı katılımcılar öğretmenlerin de küfrettiğini veya argo kullandığını ifade etmiştir.

“Hangi öğretmen olduğunu söylemeyeyim ama biz mesela sınıfta bizim hiç kız olmadığı için işte rahat bi şekilde takılan bir öğretmenimiz var. Küfredebiliyor. Sana bilmem neyim. Sana şuyum buyum. Sınıfta hepimiz erkek olduğu için diğerleri de alışkın olduğu için herhalde gülüyorlar işte umursamıyorlar ama hoca küfrediyor derste. Sınıfta kız olsa değişirdi büyük ihtimalle ama bilmiyorum. Yani pek iyi bir davranış değil. Örnek değil en azından” (10 M2).

“Bizim sınıfta kız yok Allahtan. Herkes rahat o yüzden. Hani mesela biz hocayı kızdıracak bir şey yaptığımız zaman hoca hani, herkesin ağzından çıkabilir, bir yanlış cümle çıkabilir.

Ama kız olsa mesela hani, öyle bir küfür hani mesela olayı olmaz. Ama kız olmadığı zaman onlar da daha rahat davranıyor.” (12 M2).

“Bence iyi çünkü şimdi bizim hocalarımız özellikle bu konuda çok frenliyoruz biz onları. Atölye öğretmenlerimiz biraz daha şeydi, kültür öğretmenlerine göre daha hani konuşmalarına dikkat etmiyolar. Yapılan şeylerden dolayı. Bize şey diyorlar mesela “odunsunuz”. Ama hani daha büyük küfürler etmemek için onları hep dizginlediğimiz söyleniyor. Hani diyo “kızlar olduğuna dua edin”. Sınıfta dayak yemiyolar en azından. Bu şekilde.” (10 E1).

Öğrencilerin küfretmeyi erkeklikle bağdaştırması, bazı öğretmenlerin derslerde küfürlü konuşmasıyla pekişmektedir. Katılımcı anlatımlarına göre çoğu, atölye öğretmeni olmak üzere bazı erkek öğretmenler kız öğrencilerin olmadığı sınıflarda katılımcıların deyimiyle “daha rahat” davranmakta, zaman zaman küfür ve argo sözcükler kullanmaktadır. Bu noktada küfür ve argo erkek öğrenciler arasında normalleşmektedir. Öğrenciler staj yerlerinde de küfürlü konuşmalara maruz kalmaktadır. Erkeklere özgü bir cinsiyet rolü olarak kodlanan küfür, okul ve iş yerlerinde normalleşmektedir. Erkek habitusuna kayıtlı olan küfür, kızların ağzından duyulduğunda neredeyse bir alan savunması olduğu şüphesi uyandıracak şekilde hem öğretmenlerde hem idarecilerde hem de öğrencilerde infial yaratmaktadır.

“Bana şey hani hakaret ediyorlar, ben de onlara hakaret etmek zorunda kalıyorum hani kendimi korumak için. Onlar da beni uyarıyorlar hani sen kızsın sana yakışmıyo bu hareketler diye. Ben de diyorum siz de bana hakaret etmeyin, ben de size bulaşmayayım. Öyle yani. Birazcık yanlış buluyorum ama onlar da bana kibar davransalar ben de onlara kibar davranırım. Bizim okulda kızlar da şiddete meyilli oluyorlar. Küfür de ediyoruz hani. Mecbur kalıyoruz buna. Hani ne bileyim geliyorlar bulaşıyorlar yani. Rahat bırakmıyorlar. Biz de kendimizi koruma amaçlı savunmaya geçiyoruz. Öyle yani. Hani öğretmenler de kız arkadaşlarımız falan, onlara daha iyi davranın. Onlar kendilerini savunamazlar diye uyarıyorlar yani. Aslında bizim arkamızda duruyolar. Kendimi de şanslı hissediyorum bi yandan da kız olduğum için” (10 E1).

“Hani kızlar yeri geliyor erkek gibi oluyo. Nasıl söylesem, erkekler çok kaba davranıyo. Hani, mesela birisine, bi kıza vurduğunda açıkçası benim de vurasım geliyo. En nefret ettiğim olay. İster istemez vuruyorsunuz, kabalaşıyorsunuz. Hani erkeksi oluyorsunuz. İçinizdeki o şey çıkıyor ister istemez. Ya bu kesinlikle kızların kendini koruma amaçlı. Ya tabii ki de kızlar kendine çok dikkat etmeli. Çünkü erkekler ne deseniz hayır demez. Kızların bi durma noktası olmalı illaki her konuda” (12 M1).

10 E1 ve 12 M1, kendilerini savunmak ve ezdirmemek amacıyla zorunlu olarak küfrettiklerini, şiddet uyguladıklarını, belirtmektedirler. Erkek davranışı olarak gördükleri

ve yanlış buldukları küfür ve şiddeti erkeklere mahsus olarak görülen bir okulda kendilerine bir alan açabilmek için zorunlu olarak kullandıklarını ifade etmektedirler. Onlar da bu davranışların kızlara yakışmayacağı fikrine sahiptirler. Bu nedenle öğretmenlerin ve akranlarının “kızlara yakışmaz” uyarıları onları rahatsız etmemekte, aksine kendilerini bir otorite tarafından korundukları için güvende hissetmektedirler.

“Ya şöyle; nasıl davranmamız gerektiğini biraz. Mesela erkek bi insan küfrettiğinde hiç bi şekilde okulda da veya dışarda kötü karşılanmıyo yani. Kötü karşılanırsa da o kadar kötü değil ama kız birisi bi şey dediğinde veya kendini korumak amaçlı bi şey yaptığında çok büyütülüyö. Sen kızsın, yapamazsın, sen nasıl böyle bi şeyler konuşursun falan. O da saçma. Bizim bölümde herkes eşit. Benim yapıp erkeklerin yapmadığı bir sürü şey var. Motor bölümünde sadece erkekler olacak diye bi kanun yok ama atölye öğretmenleri biraz bu konuda hassas. Siz kızsınız hani biraz daha şey bunları yapmamaya çalışın falan diyorlar. Ama ben eşit olabileceğimizi düşünüyorum çünkü ben de yapabiliyorum. Hani ben daha iyi de yapabilirim, daha kötü de yapabilirim ama yapabiliyorum sonuçta” (10 M1).

10 M1 gibi düşünen azımsanmayacak sayıda katılımcı da öğretmenlerin ve akranlarının “kızlara yakışmaz” uyarılarına tepki göstermekte, erkekler ve kadınlar arasında çizilmiş katı cinsiyet sınırlarını zorlamaktır. Burada, Bourdieu’nun ekonomik ve siyasi iktidarı atmosfere çeviren bir fonksiyon olarak tarif ettiği sembolik iktidara karşı çıkışın, yani cinsiyet mücadelesi ile iş mücadelesinin örtüşmesinin açık bir örneği görülmektedir. Öğretmenlerden, idareden veya arkadaşlarından aldığı öğütler sorusuna cevap veren katılımcı, erkek habitusuna kayıtlı “küfretmek” ile yine erkek habitusuna kayıtlı motor bölümünde öğrenim görüyor olmayı ve bu bölümün yine erkek habitusuna kayıtlı gerekliliklerini yerine getirebiliyor olmayı aynı çerçevenin içine yerleştirmektedir. Yani kız öğrenci, ona mesleki bir donanım olan motor bilgisini yasak bölge ilan eden cinsiyet düzeni ile küfrü yasak bölge olarak gören cinsiyet düzeninin ilişkisini görmekte; yaşadığı dışlanmanın sadece kültürel ve sembolik olmadığını, zayıflatıcı maddi sonuçları olan mesleki dışlanmalarla birlikte çalıştığının da farkındadır. Toplumsal düzeni bölen cinsiyet sınırlarının ne kadar derinlere işlediğinin farkında ve itiraz hamlelerini her alanda ifade etmektedir.

“Şimdi yani bu okulda erkek kıza küfür ediyor yani. O yüzden ben üzülüyorum yani böyle bi okul olduğu için. Hani, bir kıza küfür edilmez. Ya erkek bi nebze kaldırıbilir. Ama kız

kaldıramaz. Ama bu okulda biraz erkek gibi kızlar da var yani. O yüzden, o yönden sıkıntı. Yani bu okuldaki kızlar, ben hatırlıyorum, 10'a giderken kızın bir tanesi tesbih çekiyordu camda falan. Yani yüzde yetmiş beşi sıkıntıdır okuldaki kızların. Çünkü bu okulda çok erkek var. Çok erkek olduğu için yani onlar da alışıyor artık yani. Şimdi bir sınıfta mesela 30 kişilik bir sınıf düşünelim, 25 tane erkek var, 5 tane kız var. 25 tane erkek o ona küfür ediyor, o ona küfür ediyor, kızlar alışıyor artık yani. Onlar gibi, onlar nasıl davranıyorsa onlar da öyle davranıyor" (12 M2).

"Kızların erkeklerle bi sıkıntısı yok. Kızlar gayet erkeklerle anlaşabilen şey seviyedeler. Ama erkekler biraz kaba olduğu için kızlar da onlara öyle davranıyor. Laf sokarak falan, ayrıyetten erkeklerin vıcık, böyle kızlara yürüme amaçlı şeyleri kızları sinirlendirebiliyo. O zaman kaba olabiliyoruz, onlar da erkek gibi karşılık verebiliyo" (10 T1).

"Bizim okuldaki yani şöyle diyim ben bi kere şuna çok şükrediyorum burda tabii ki okulu gömmüyorum asla öyle bi niyetim yok ama 4 senedir yani ama bizim okulda erkek tipli kızlar var böyle kabadayı gibi. O tipte, elimde sigara ne biliyim işte argo cümleler kurup böle hani erkek gibi olmaktansa böle olmayı tercih ederim. Yani sen sonuçta bi bayansın bi bayan gibi davran ben cidden buna çok şükrediyorum o benliğimi koruyabildiğim için bu zaten en büyük şükür sebebim" (12 T1).

Toplumsal ve fiziksel alanın cinsiyet temelli ayrışması, tahakküm ilişkisinin bir sonucu olarak kadınlık ve erkeklik arasına bir çizginin çizilmesine sebep olmaktadır. Özellikle endüstri meslek liselerinde bu ayrım daha belirgindir. Eril düzenin mekanizmaları tarafından erkek habitusuna dahil edilen küfür, şiddet, kabalık gibi davranış veya söylemler kız öğrencilerde görülünce hem diğer öğrenciler hem de öğretmenler tarafından tuhaf karşılanmaktadır. 12 M2 okulda "erkek gibi" davranışlar gösteren kız öğrencilerin olmasını "sıkıntılı" bir durum olarak görmektedir. 12 M2'ye göre bu kız öğrenciler, çok fazla erkek öğrenci ile bir arada kaldıkları için davranış problemleri göstermektedir. Oysa kız öğrenciler sembolik iktidarın görünümelerini kendi lehlerine çevirerek kadınlık ve erkeklik arasındaki keskin çizginin alanını genişletmeye çalışmaktadır. Böylelikle bu yapıyı zorlayarak kendilerini erkeklere mahsus alanlara dahil edebilmekte, erkek habitusuna yazılmış davranışları sergileyerek bu davranışı kadın davranışı alanına çekmekte ve cinsiyet rollerinin sınırlarını daha belirsiz hale getirmeye çalışmaktadır. Bunun yanında, küfrün "*Kızlara yakışmayan bir davranış*" olarak tanımlanması, "*kızlara/kızların yanında küfredilmez*" görüşü kız öğrencilerin konuşma ve davranış şekillerinin denetlenmesini de beraberinde getirmektedir.

“İı mesela erkekler her hareketi istediği gibi rahat rahat yapıyolar, küfredebiliyolar, onu yapabiliyolar, her konuyu konuşabiliyolar ama biz kızlara geldiği zaman işte kızlar küfredemez, onu, öyle oturamaz, öyle giyinemez falan filan, fasa fiso yani klasik genel kadın erkek eşitsizliği konuları. Bence yani başkası benim hakkımda hani böyle düşündüğü için sinirleniyorum. Gerekğinde lafımı da söylüyorum, hiç kendimi ezdirmiyorum bu konuda. Yanımda Sıla olduğu için Sıla’yı da ezdirmem asla, kendimi de ezdirmem. Hani elimden geldiğince takmamaya çalışıyorum çünkü çok boş konuşuyolar” (11 E1).

11 E1’in de ifade ettiği gibi erkek öğrenciler okulda istedikleri gibi davranabilirken kız öğrencilerin davranışları denetlenmektedir. Yapılan görüşmelerde kız öğrencilerin neredeyse tamamına kıyafetleri, davranışları, konuşma şekli gibi konularda öğütler verilmektedir. “*Kız dediğin küfretmez/kavga etmez*”, “*dar ve kısa giymeyin*”, “*kendinizi koruyun*”, “*düzgün oturun*”, “*erkeklerle çok samimi olmayın*”, “*biraz ağırbaşlı olun*” şeklindeki ifadeler bu öğütlerden bazılarıdır. Yani kızla erkek arasında tabii ki ayrım yapılıyor.

“Kızlar daha böyle ağırbaşlı olsun falan gibisinden konuşuluyo, erkeklerden fazla şey olmasın böyle kaba diye” (12 E2).

“Ya arkadaşlarım bazen hani sen kızsın daha şöyle davran işte, okul erkek üstüne gelirler falan diye. Daha ağırbaşlı, erkeklere mesela gülme diyolar. Erkek arkadaşın olmasın falan diyolar ama erkek arkadaşımız olunca da daha başka tabirler ediyolar. Biraz zor burda kız olmak” (11 B1).

“Mesela dans ettiğimde kızlar bu kadar erkeğin içinde dans etmemeli diye bir ayrımcılık yapıyo. Mesela kızlar küfür etmemeli, ıı kızlar şunu yapmamalı, şöyle kıvrarak yürüyemez, o kadar makyaj yapamaz, üstüne o ceket atamaz ya da o pantolonu giyemez, çok dar, bu kadar erkeğin içinde. O kadar. Hepsi itici geliyo bana çünkü her insan insandır yani. Kız erkek ayrımcılığı hiç bi şekilde yapılmamalı. Mesela diyelim ki ben çok yakın bi arkadaşıma, erkek arkadaşım, onunla kızla yaptığım hareketleri yapınca bu sefer dışardaki insanlar beni kötü biliyo. Hani bu buna böyleyse bize de aynısını yapar tarzında. Farklı bakış açıları var insanların. Yani öyle. Erkeğe kötü bakmazlar” (10 Me1).

10 Me1 davranışlarının kontrol edilmesinden ve ona nasıl davranması gerektiğinin söylenmesinden rahatsız olduğunu bu şekilde ifade etmiştir. Okuldaki akranları, öğretmenleri ve idarecilerden uyarı alması okuldaki cinsiyetçi yapının ve erkek kültürünün göstergesidir. Okulda kız öğrencilerden bedenlerini kısıtlayıcı hareketlerde bulunması istenerek bedenlerini terbiye etmek; bol, vücut hatlarını belli etmeyecek

kıyafetler giymeleri istenerek bedenlerini saklamalarını talep etmek eril tahakküm belirleyicisi ile bir kadınlık oluşturma'nın araçlarındandır.

“Şöyle açık konuşayım birazcık; 11 mesela bizim okulda birazcık ayıplama oluyo. Hani kızların giyinişine göre falan. Hani ben öyle okula nasıl geleceğimi biliyorum. Hani nasıl giyineceğimi biliyorum. Düzgün giyiniyorum bizim okula gelirken. Ama mesela arkadaşlarım uyarıyor bazen hani 9 1 düzgün giyin, hani daha uzun giyin gibisinden. Ama hani bunlar benim gözüme batan şeyler değil. Sonuçta benim iyiliğim için söylüyorlar. Öğretmenlerimden de aynı şekilde onlar da hani kötü bişey söylemiyorlar, benim iyiliğim için söylüyorlar. Nerde oturup kalkcağını bilmeli bence bi kız, bu okulda özellikle” (9 1).

“Bu zamana kadar hiç duymadım zaten hani şöyle bir şey var; 11 alt yapı aileden geldiği için hani ben nasıl, ailem bana nasıl öğrettiyse ben de o şekilde davranıyorum hani ben bi kız olarak nasıl davranacağımı, napacağımı bildiğim için böyle uyarılar almadım. Hani tamam kadınla erkek eşit ama sonuçta bi kız ve erkek kavramı var. Her şeyin durulacağı nokta belli. Herkes nasıl davranacağını bilmeli” (12 B1).

Bazı kız öğrenciler oluşturulan kadınlık rollerini içselleştirdiklerinden bu türden öğüt ve uyarıları yerinde bulmaktadır. 9 1 ve 12 B1 bu yorumları, Bourdieu'nun kavramsallaştırdığı sembolik şiddetin birer örneğidir. Böylece kadın habitusunun onlara çizdiği sınırdan dışarı çıkmamakta, toplumun onlardan beklediği kadınlık biçimiyle uyumlu davranmaktadırlar. Okulda yalnızca kız öğrencilere değil erkek öğrencilere de erkek habitusuna yönelik öğütler verilmektedir.

“İdareciler tarafından bak sen erkek adamsın, bak sen delikanlılığa giriyorsun, biraz daha hareketlerini şey yap, erkek gibi davran gibisinden şeyler söylenmişti ilk yıllarda” (11 B2).

“Daha saygılı olmamızı öğretmenlerimize karşı, diğer arkadaşlarımıza da düzgün davranmamızı bayan arkadaşlara karşı, bu şekilde öğütler alıyoruz. Doğru olduğu sürece hayatıma uyarlamaya çalışıyorum. Dikkate alıyorum” (10 T2).

“Erkeklerle mesela şey, kızlara kaba konuştuğu zaman sen bi erkeksin ve karşıdaki bi kız, sen böyle nasıl konuşabilirsin, kendine gel ve doğru düzgün konuş felan diyorlar. Bu gayet iyi çünkü okulda gördüğümüz gibi fazla kaba erkekler. Kızlara hala nasıl davranılacağını öğrenemeyen erkekler var. Kızları görünce laf atmalar, böyle kızları elde etme çabaları, 11 ne biliyim sürekli şey, bi yere yürürken, bi yere giderken çarpma olayları, temas etme olayları. Bunlar sinir bozucu şeyler kızlar açısından. Mesela hakkımızı savunmak istediğimizde sus, kes sesini falan felan diyorlar” (10 T1).

“İşte erkek adam kıvırmaz, işte ne bileyim, okulumuzdaki bi öğrenci dar giyinirse, dar pantolon, kız gibi, karı gibi, işte mesela ben çok sesli kahkaha atarım bana karı gibi gülme falan filan böyle tavırlar çok oluyo. Bu öğütler yanlış, sonuçta ben sesli gülüyorsam, dans ediyorsam bunlar sadece kadına özgü bişey değildir. 11 günümüzde mesela baktığımızda

futbol oynayan kadınlar da var ıı işte, ıı tır şoförü olan kadınlar da var, taksi şoförü olan kadınlar da var. Yani cinsiyet bu okulda biraz anlaşılmamış. Ben de zaten bi oluşumun içindeyim. Biz birlikte halı saha maçları yapıyoruz kadınlarla. Bu çok onur verici bişey. Toplumda ve okulda mesela bu böyle, kadınsan beden dersinde voleybol oynuyorsun işte erkeksen futbol, basketbol, daha fiziksel çünkü. Ama dediğim gibi benim bakışım kadın da her şeyi yapabilir, erkek de dans edebilir, tayt giyebilir, bale yapabilir. Yani bunda kadın erkek olarak bi fark göremiyorum” (12 T2).

Yukarıdaki katılımcı anlatımlarında da belirtildiği gibi erkek öğrencilerin davranış problemlerine ilişkin uyarılar, öğretmenler ve idareciler tarafından “*sen erkeksin*”, “*erkek gibi davran*”, “*erkek adamsın*” ifadeleriyle yapılmaktadır. Disiplinci iktidar aracı olarak okul, öğrencilerin davranışlarını cinsiyetçi söylemlerle denetlemekte ve düzenlemektedir. Bu yolla kadınlık ve erkeklik habitusları okul tarafından yeniden üretilmektedir. Okulun bu yapısı öğrencilerin cinsiyetlenmesi üzerinde doğrudan etki etmektedir. 12 T2 okul dışında katıldığı sosyal gruplar aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında olumlu bir yaşantı edinerek kadınlık ve erkeklik arasına çizilen keskin çizgiyi belirsiz hale getirmektedir. 12 T2’ye göre okul tarafından edindirilmeye çalışılan kadınlık ve erkeklik davranışları sorunludur. Dans etmekten, uzun saçlara sahip olmaktan, sesli gülmekten hoşlanan 12 T2 hem öğretmenlerinden hem de akranlarından bu davranışların ve görüntünün kadınlara özgü olduğuna dair uyarılar, eleştiriler almaktadır. Toplumsal cinsiyete dair bilinç düzeyi yüksek olduğu için okuldaki erkek öğrencilerin birçoğunun aksine, bu uyarılara eleştirel yaklaşabilmekte, olumsuz yönde etkilenmemektedir. 12 T2’nin diğer sorulara verdiği cevaplarda da bu bakış açısı hissedilmektedir. Ancak 12 T2 katılımcı erkek öğrenciler arasında toplumsal cinsiyet eşitliğini bu derece benimseyen, bu bakış açısına sahip tek katılımcıdır. Ayrıca bu bakış açısını benimsemesinde okulun hiçbir etkisi olmadığını, tamamen içinde olduğu oluşumdan etkilendiğini belirtmiştir. Okul her ne kadar kültür öğretmenleri arasında daha çok olmak üzere toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bilinçli öğretmenlere sahip olsa da cinsiyetçi uygulamaların, söylemlerin, uyarıların ve öğütlerin önüne geçilememektedir.

“Bazen hani bi kız olduğum için kendimi dışlanıyomuş gibi veya hani keşke kız olmasaymışım dediğim durumlar da oluyo. Eee, mesela diyelim ki şimdi beden dersine çıkıcaz diyelim halı sahaya, işte maç yapıyorlar hani sizde işte voleybol oynamak ister misiniz, basketbol ister misiniz diye soran bile olmuyo, biz böle oturuyoruz hani o biraz insanı şey yapıyo, dışlanmış hissettiriyö. Ama tabii ki de bu okulu seviyorum ama ilerde

bu mesleği yapmıcam hani ilerde yapacağım mesleğin olduğu bi bölüme gitsem tabii ki de çok çok daha iyi olurdu ama yine nefret etmiyorum yani seviyorum” (12 T1).

“Yani, beden dersinde ııı erkekler çıksın oynasın, kızlar istiyosa gidip oynayabilir diyolar. Genelde spor aktivitelerinde erkeklere daha fazla öncelik veriliyo. Kızları serbest bırakıyolar. Erkekler de genelde halı sahada futbol oynuyor” (10 T1).

“Bedende zaten yer olmadığı için çıkamıyoruz artık. Bedende mesela herkes istediğini oynuyordu. Kızlar mesela ya voleybol oynar ya da hiçbir şey oynamaz öyle oturur. Erkekler futbol veya basketbol oynar. Ama ortak olarak mesela hepimiz bir arada oynasak daha güzel olur bence. Aslında öyle bir şey yok yani ırkçılık gibi bir şey.” (11 T2).

Yukarıda aktarılan katılımcı anlatıları, okulda işlenen beden eğitimi derslerinde cinsiyet temelli bir ayrımın yapıldığını göstermektedir. Toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu olarak erkekler futbol, basketbol gibi sporlara yönlendirilirken, kız öğrenciler serbest bırakılmaktadır. Futbol oynamak isteyen kız öğrenciler, erkekler tarafından oyunlara dahil edilmemekte, erkek öğrenciler çoğunlukta olduğu için de halı saha erkek öğrencilere tahsis edilmektedir. Egemen söylem tarafından biçimlendirilmiş kadınlık habitusuna uygun davranmayan kız öğrencilerin, erkek öğrenciler ve bazı kız öğrenciler tarafından “erkeksi” davranışlar sergilemesi, bir olumsuzluk olarak ifade edilmektedir. Yukarıda 12 M2’nin “*bu okulda biraz erkek gibi kızlar da var yani*”, 12 T1’in “*bizim okulda erkek tipli kızlar var böyle kabadayı gibi*” şeklindeki söylemleri bu ifadelerle örnektirler. Kız öğrencilerin erkeklere özgü varsayıldığı davranış biçimlerine bürünmesinin nedeni, yine yukarıda da bahsedildiği üzere erkek habitusuna yazılmış futbol gibi spor aktivitelerini kadınlık tarafına çekme çabasının bir sonucudur. Başka bir deyişle, kız öğrenciler bu şekilde davranarak erkeklere özgü sayılan spor aktivitelerinin, kadınların da ilgilenebileceği bir aktivite olduğunu göstererek aradaki cinsiyet bölünmesini belirsizleştirmeye çalışmaktadırlar. Erkeklerin bu durumdan rahatsız olması, onlara tahsis edilmiş bir alanın ihlal edilmiş olmasıyla açıklanabilir.

Öğrencilerin cinsiyetlenmesinde etkili olan bir diğer unsur öğrencilerin eşitlik algısına okulun etkisidir. Tıpkı okulun ve okulla bağlantısı olan şirketlerin teoride toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında olumlu yargılara sahip olmalarına rağmen pratikte eşitsizlikleri yeniden üretmeleri gibi öğrenciler de cinsiyetlerin eşit olduğunu söylemelerine rağmen kadınlık ve erkeklik habitusuna uyumlu davranmaktadır. Katılımcı

öğrencilerin 8'i (%26) cinsiyetlerin eşit olmaması gerektiğini savunurken 22'si (%74) eşitliği savunmaktadır. Ancak 22 öğrencinin (%74) içinde çok az katılımcı eşitlik söylemini hayatının her alanında uygulamaya çalışmaktadır. Bu katılımcılarla yapılan görüşmelerde, katılımcılar sahip oldukları toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini okuldan değil, içinde bulundukları bir oluşumdan ya da aileden edindiklerini ifade etmişlerdir.

“Hani tamam, kız erkek eşit. Ama ayrı olduğu yönler de var. Hani herkes duracağı yeri bilmeli. Hani bazıları var, fazlasıyla cıvık. Hani ne bileyim anlatamıyorum işte onu. Hani bazı kadınlar, kızlar çok farklı. Hani erkek, erkek konusunda. Ne bileyim eşitlik tamam var ama bi ayrım da var. Telafuz edemiyorum ama hani ne bileyim böyle. Şöyle bişey; kadın güzelliği olarak güçlü, erkek kol gücü olarak ölçüldüğü için hani kalkıp da erkeğin yapabileceği bi işi kadın yapamaz ama kadının yapabileceği bi işi hiç bi erkek yapamaz bence. O konuda düşünüyorum” (12 B1).

“Hani şöyle bi şey var. Kadın-erkek genel olarak bakıldığında eşit ama özel hayata girildiği zaman bence eşit değil. Bence de olmaması gerekir. Çünkü fiziksel olarak da veya düşünce yapısı olarak da hak olarak da kadın ve erkek çok farklı yerlerdeler. Hani, en basiti bi miras konusunda bi kıza direkmen düşüyo işte erkeğe, bi mesela emekli maaşı konusunda kadına var erkeğe yok. Hani, madem eşitse, bunlar da eşit olmak zorunda. Eşit değiliz bence değiliz. Olmamalıyız. Hani genel olarak bakıldığı zaman tabii ki de olmalıyız. Ama inceliğine girdiği zaman bence olmamalıyız. Çünkü görünüş olarak da her şey olarak da farklıyız. Farklı cinsiz. Karşı karşıya bi cinslerde böyle bi tepkiler farklı. Eşitlik bence olmamalı inceliğe inildiği zaman” (12 T1).

“Hayır. Pek öyle bi ayrım yapmıyorum ben eşit gördüğüm için herkesi. Her işi yaparım ben. Ama erkeklerin yapamadıkları olabilir, mesela bi temizlik yapamazlar, yemek asla yapamaz. Çünkü erkeklerin eli yatkın değil, onlar daha çok hazır gelmeyi seviyorlar, kendileri yapmayı sevmezler” (10 Me1).

12 B1 cümlelerine kadınların ve erkeklerin eşit olduğunu ifade ederek başlamasına rağmen cinsiyetler arasında bir ayrımın da olduğunu belirtmekte, cinsiyetçi iş bölümünü destekleyecek ifadeler kullanmaktadır. 12 T1 kadın-erkek eşitliğinin olması gerektiğini ancak toplumda bir eşitsizliğin olduğunu, bu nedenle cinsiyet eşitliğinden bahsedilemeyeceğini ifade etmektedir. 10 Me1 ise yine herkesi eşit gördüğünü ancak erkeklerin ev işi yapamayacağını ifade etmiştir. Yukarıda da bahsedildiği gibi meslekler konusunda da birçok erkek öğrenci, kızların güç gerektiren işleri yapamayacağını belirtmektedir. Okulda ve okulun anlaşmalı olduğu sponsor şirketlerde cinsiyet eşitliğinin savunulduğu vurgulanır. Fakat okuldaki pratiklerde ve öğrencilerin staj yerlerindeki görev dağılımında toplumsal cinsiyet rollerine göre bir dağılım söz konusudur. Her ne kadar

erkeklere özgü sayılan bölümlerin olduğu bir meslek lisesinde kız öğrenciler de öğrenim görüyor olsa da derslerde, sorumluluk ve görev dağılımında, günlük pratiklerde, mekânın kullanımında, okul kültüründe, öğrencilere yapılan uyarılarda ve verilen öğütlerde cinsiyet temelli bir ayrım yapılmaktadır. Bu ayrım öğrencilerin aile yaşantısından getirdiği cinsiyetçi bakış açısını pekiştirmektedir. Çok az sayıda öğrenci cinsiyet eşitliği bilincine sahiptir. Bu anlamda öğrencilerin cinsiyetlenme sürecinde okul; söylemler, gizli müfredat, ders kitapları gibi araçlarla toplumsal cinsiyeti üretmekte ve yeniden üretmektedir. Evde edindikleri cinsiyet rollerini okulda da pekiştiren öğrencilerin geleceğe dair planlarının ve hayallerinin de bu doğrultuda şekilleneceği düşünülebilir. Bu bilgiler ışığında, bir sonraki bölümde öğrencilerin geleceğe dair planları detaylı olarak ele alınmaktadır.

3.2.3. Gelecek Planları

Okullar, öğrencilerin aileden getirdikleri belli bir kültürel sermaye ve habitus mirasıyla geldikleri kurumlardır. Foucault'ya göre okullar iktidarın disiplin aygıtlarından biridir ve uysal, verimli bedenlere ulaşmasının araçlarındandır. Doğrudan işaret etmese bile okullar, bireylerin davranış ve düşüncelerini şekillendirerek disiplinci iktidarın onlara çizdiği sınırların dışına çıkamamasına neden olmaktadır. Bourdieu'nun habitus kavramının, bu iktidar ilişkileri içinde hareket eden öznenin bir konum bilgisi olduğunu ikinci bölümde aktarmıştık. Maddi sınırlarının farkında olan öznenin gelecek planlarının sınırı da bu bilginin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Neoliberalizmin doğurduğu bu sınırlar çerçevesinde öğrencilerin geleceğe dair hayalleri, umutları ve planlarının hangi düzeyde etkilendiği, bu sınırların öğrencilerin cinsiyetlenmeleri üzerinde ne gibi etkileri olduğu bu bölümün temel sorularıdır. Katılımcılara hayallerine ve gelecek planlarına dair ilk olarak onlara göre ideal okulun nasıl olması gerektiği sorulmuş, katılımcılar aşağıdaki yanıtları vermişlerdir:

“Öncelikle beton bi binada olmalı, kâğıt olmamalı. İı bunun dışında atölyeleri, mesela okulumuz yıkılmadan önceki atölyeleri gibi olmalıydı. Daha donanımlıydı. Mesela elektrostatik diye bi olay var elektrikte, çok küçük elektromanyetik cihazların üstünde çalışıyosun ve bu ıı cihaza elektrostatik temas ederse tüm cihaz bozuluyo. Bundan önceki atölyemizde elektrostatik kaplamalardan tutun, elektrostatik masalara kadar, bilekliklerimiz falan vardı. Fakat şimdi kaplamalar falan her şey sökölünce, bu bi

topraklama sistemiydi, şu an topraklama yapılamıyo, sökölünce tabi ııı böyle elektrik dersleri artık böyle yazma işine döndü yani, pratik daha çok yapamıyoruz. Başkaaa, mmm, bi kere kütüphanesi de olmalı, çünkü biz burdan çıkıyoruz mesela, baya yürüyoruz kütüphaneye, işte ordan eve gitmek ayrı bi dert, halbuki okulda olsa okulumuzda işte testimizi çözeriz, tekrar evimize gideriz burdan bi daha kütüphaneye gitmeye uğraşmayız. Onun dışında kantin de fiyatlar çok pahalı. Özellikle bu okula gelen insanlar bu bütçeyi karşılayamaz. Bi dürüme 7 lira diyolar, onun gibi. Spor faaliyetlerini yapabileceğimiz bi salon olmalı, illaki her okulda olmalı. Başkaaa, ve şey de sosyal etkinlikler de daha çok olmalı bence. Bizim okulumuzda yok tabi” (12 T2).

“Hayalimdeki okul bir kere prefabrikte olmayan bir okul. Akıllı tahtası olan, projeksiyonu olan, yani tüm dünyadaki okulların eşit olması bence yani. Bu okulda kara tahta var, her yerde tahta olması lazım bence, doğu olsun, egede olsun her yerde, tüm okullarda. Birinde eksik bile olsa o okul olmuyor bence çünkü. Çünkü eşit olmuyo. Kimisi mesela özel okullara gidiyo. 11, ne bileyim basket sahası var yani. Basket sahası değil de çoğu şeyi var mesela. Okulda yüzme havuzu var. Ne alakaysa. Ama onların okuduğu okulla bizim okuduğumuz okul bir değil. Çok kötü o yüzden. Eşitlik olmalı” (11 T2).

“Yani şimdi okulun önceki hali güzeldi. Şimdi bu okuldan bir şey yapayım. Yani yine hiç yoktan şeyimiz vardı spor salonumuz, işte halı sahamız falan vardı, gidiyorduk maç yapıyorduk falan. Şimdi hani orası ayrıldı, burası ayrı bir bölge olduğu için şimdi artık oraya da gidemiyoruz mesela çok. Ama hani kendim bir okul kurmuş olsaydım içinde mesela ufaktan hani böyle mesela normal futbol sahası, bir futbol sahası mesela, bir basketbol sahası, işte bir tane voleybol sahası, kızlar mesela voleybolu sever. Hani öyle bir sistem uygulardım yani. Kızlar futbol oynamıyor, var ama yani ben az gördüm. Voleybol oynayan arkadaşlar da var, yani voleybolu seven. Ama çoğunlukta yine futbol oynanıyor. Okulun arazisinin büyük olması lazım çok şeyi yapmamız için yani. Mesela hani önceki spor salonumuz nasıl büyüktü? Öyle bir şey yapıp mesela bi havuz, olimpiik havuz tarzı, içinde mesela yüzme dersi, ondan sonra, işte futbolla alakalı burda hani eğitimler, voleybolla, basketbolla alakalı, sonra hani vs vs öyle şeyler olurdu yani” (12 M2).

“Öncelikle zaten çocukların fazlasıyla güzel bi eğitim alacağı bi yer olmalı. İşte spor salonlarıydı, hani sınıfları, işte nasıl söyliyim, lavabosuydu, her şeyi çok güzel olmalı. İşte, yani, ne bileyim yani. Bilmiyorum da yani. Ya her şey olmalı ya bi okulda. İşte hiç bi çocuk, hiç bi öğrenci, hiç bi şeyden mahrum kalmamalı bence. İşte ne bileyim, akıllı tahtasıydı, işte bilgisayarları, işte spor salonu, vs. hepsi olmalı bence. Çünkü her öğrenci bunu hakediyor diye düşünüyorum ben. Ben de isterim güzel bir sınıfta ders dinlemeyi” (12 M1).

Bu dört katılımcının ortaklaştığı anlatı, öğrencilerin okulun fiziki şartlarından memnun olmadıkları için fiziki şartları daha iyi durumda olan, daha temiz, daha donanımlı, sosyal aktivitelere yer veren bir okul hayal etmeleridir. Burada üzerinde durulması gereken nokta, yalnızca 12 T2, 11 T2, 12 M2 ve 12 M1 değil, katılımcıların tamamının hayalindeki okul olarak yalnızca şu an öğrenim gördükleri Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin

eski hali veya fiziki şartları iyi durumda, sosyal aktiviteleri fazla olan herhangi bir liseyi anlatmasıdır. Öğrencilerin okulla ilgili hayalleri, habituslarının maddi bir sonucu olarak gerçekte var olan bir okulun ötesine geçememektedir. Katılımcılara günümüzdeki okullarda tamamen farklı, istediğiniz her şeyin olduğu okullar da anlatabilirsiniz dendiğinde bile katılımcılar bugünkü okul formundan daha farklı bir okul anlatımı yapmamıştır.

“Nasıl anlatayım tam olarak size, erkeklerin gevşek olmadığı bi okul istiyorum hani. Herkes böyle daha disiplinli olmalı, kavga fazla olmamalı. Tamam illa kavga olur yani, çünkü anlaşmazlıklar olur ama böyle bıçaklı sopalı dışarda böyle özellikle çok kavga oluyo, onlar olmamalı” (11 E1).

“Çok disiplinli olmalı. İlerde, biz okumamızın nedeni ilerde güzel bi meslek sahibi olmamız. Disiplinli olmadığı sürece gideceğimiz iş yerinde de disiplinli olmayacağız veya işimizi düzgün yapamayız, kale almayacağız. Bu yüzden atölye öğretmenleri bize bu konuda çok öğüt veriyö. Kıyafetinize, giyinişinize, işte saç-sakal falan çok dikkat etmeniz gerekiyo, geç kalıp kalmamak konusunda. Bunun bence bi çözümü olmalı” (10 M1).

“Öğretmenlerle öğrenciler arkadaş gibi olmalı. İı dersler belirli bi disiplinle ilerlemeli. Mesela iki blok ders ağır gidiyo ama belirli bir düzeyini dinlenerek, belirli bi düzeyini ders işleyerek şey tabi bunda öğrencilerin de katkısı olması lazım, susmaları felan lazım, dinlemeleri lazım ama bu yok işte. Yani öğretmenlerin birazcık daha baskın olması lazım. Mesela bazı baskın öğretmenler geldiği zaman direkt susma modundalar direkt dersi dinliyolar. Mesela temizlik de olması lazım. İı ondan sonra dayanıklı okul olması lazım. Geçen sene güzeldi aslında okul, gezme alanımız genişti. O zaman çok güzeldi tabii ilk geldiğimizde. Sınıflarda ilk bence akıllı tahta olması lazım. Eski püskü tahta olunca görme açısından felan kötü oluyo. Ondan sonraaa, bilmem fazla bişey yok. Akıllı tahta felan olmalı, sıralar kırık felan oluyo. Böyle.” (10 T1).

“Hayalimdeki okul genellikle, 7’de başlamasın. Yani, rahat 9, 9’da başlayıp mesela 4’te de bitebilir. 3’te de 5’te de bitebilir ama sadece 9’da başlaması önemli. Disiplinli olunmalı. Hani bi arada öğle teneffüsü uzatılmalı mesela, telefon zaten serbest değil. Keşke tahtadan değil de projeksiyon, akıllı tabletler üzerinden olsaydı daha güzel olurdu. Bu kadar sanırım.” (10 Me1).

“Yani daha disiplinli, sınıf ortamı iyi. Hocalarla aramızın iyi olması lazım. Bi de sınıfın imkanlarının biraz daha iyi olması lazım. Mesela bu okulda akıllı tahta yok. Hala tebeşirle yazıyoruz. Mesela onlar değişse, şimdiki ortaokullarda bile projektörler var, oradan ders işliyorlar. Bence öyle yapılması daha mantıklı, daha güzel” (10 Me2).

Katılımcıların hayallerindeki okul olarak ortaklaştığı bir diğer nokta ise disiplinli bir okulda öğrenim görmek istemeleridir. Öğrenciler bir yandan okul kurallarını çiğneyerek, okula zarar vererek, kültür öğretmenlerini hedef alan problemler çıkararak okula yönelik

bir çeşit direniş içindeyken, diğer yandan öğretmenlerin ve idarecilerin sıkı bir şekilde kuralları ve cezaları uyguladığı disiplinli bir okul tahayyül etmektedirler. Disiplin problemlerinin kültür derslerinde görülmesi ama atölye derslerinde görülmemesi, aşağıda da detaylandırılacağı gibi bu derslerin bilgisini gerekli (atölye)/ gereksiz (kültür) olarak ayıran öğrencilerin kültür derslerine gösterdiği direnç olarak okunabilir. Okulda disiplin görmeyi isteyen yorumların da bu yarılmaya oturduğu söylenebilir. Zira öğrenciler disiplinsizlik ile daha çok kültür derslerini işaret etmektedir. Foucault'nun disiplinci iktidar kavramıyla açıkladığı gibi, modern iktidarlar eskiden olduğu gibi zor kullanmak yerine, bilgiyi üreterek söylemler aracılığıyla hakimiyet kurmaktadır. Böylelikle iktidarlar, kurumlar aracılığıyla bireyleri kuşatmaktadır. Okul da bu kurumlardan biridir. Bu nedenle öğrenciler, okul kurallarına direnirken aynı zamanda disiplin yapısının içinden çıkmak istememektedirler. Çünkü ancak bu yapının içinde kaldıklarında bir meslek ya da bir statü kazanacaklarını düşünmektedirler.

Katılımcı öğrencilere hayallerine ve gelecek planlarına dair sorulan bir diğer soru, üniversite sınavına yönelik olmuştur. Katılımcı öğrencilerin 26'sı (%87) üniversite sınavına girmek istediğini söylerken, 4'ü (%13) sınava girmeyeceğini belirtmiştir. Okulda her yıl 3-4 öğrenci lisans düzeyinde bir üniversiteye yerleşebilmektedir. Okulda üniversiteye yerleşme oranı en yüksek olan bölüm bilişim bölümüdür. Zira AMP bölümlerine giden öğrenciler haftada 3 gün staj eğitimi görmekte, 2 gün okulda kültür dersleri görmektedir. Okulda gördükleri kültür dersleri, matematik dersi hariç sınavda sorumlu oldukları sayısal alan dersleri değildir. Dolayısıyla üniversite sınavına hazırlanmak için şartlar, diğer lise düzeyi öğrencilerle eşit değildir. Bunun yanında daha önceden meslek lisesi öğrencilerine sınavsız olarak önlisans programlarına geçiş hakkı verilirken, 9 Aralık 2016 tarihli, 6764 sayılı kanun ile bu uygulama kalkmıştır. Bu nedenle meslek lisesi öğrencilerinin önlisans programlarına da yerleşme oranları oldukça düşüktür. Üniversite sınavında barajı geçemeyen öğrencilerin oranı %70'lerdedir. Öğrencilere *“İstediğiniz üniversite ve bölüme öğrenim görebileceğiniz söylense, hangi üniversite ve bölümü tercih ederdiniz?”* sorusu sorulduğunda katılımcıları 8'i hukuk, 6'sı mühendislik, 4'ü tıp, 3'ü gastronomi, 2'si spor, 2'si konservatuar, 1'i denizcilik, 1'i

havacılık, 1'i matematik, 1'i de sinema televizyon okumak istediğini ifade etmiştir. 1 öğrenci ise imkânı olsaydı astronot olmak istediğini söylemiştir. Katılımcılardan 5'i Amerika'da, 2'si İngiltere'de 23'ü Türkiye'de üniversite okumayı hayal ettiğini belirtmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamının, tabakalı bir sosyal yapının onlara vadettiğinin sınırının farkında olduklarını gösterir hayaller kurduğu söylenebilir.

Katılımcılara gelecekte hangi mesleği yapmak istedikleri sorulduğunda, 30 katılımcıdan 13'ü okulda seçtikleri bölümle ilgili bir işte çalışmak istediklerini söylemiştir. Bu 13 katılımcıdan 2'si kız öğrenci, 11'i erkek öğrenci, 1'i ATP bilişim öğrencisi, 12'si AMP öğrencisidir. Kız öğrencilerin ve ATP öğrencilerinin okudukları meslek bölümü ile ilgili bir işte çalışmak istememektedir. ATP öğrencileri haftada bir gün meslek dersleri, diğer dört gün kültür dersleri aldıkları için üniversiteye yerleşme konusunda daha isteklidirler. Zira AMP öğrencilerinden daha fazla kültür dersi aldıkları için akademik başarıları AMP öğrencilerinin akademik başarılarından daha yüksektir. Kız öğrenciler kendi bölümleriyle alakalı bir işte çalışma konusunda hevesli değildirler. Yapılan görüşmelerde kız öğrencilerin sağlık teknisyenliği, hemşirelik, hosteslik ve aşçılık gibi kadınlara daha uygun olarak nitelenen mesleklere yönelmek istemeleri dikkat çekicidir. Kızların, erkek alanı olarak görülen meslek alanlarından dışlandıklarından, kadınlık habitusunun içinde yer alan mesleklere yöneldiği söylenebilir. Katılımcılara gelecekteki mesleklerine okulun nasıl bir katkısı olduğu sorulduğunda, aşağıdaki yanıtlar alınmıştır:

“Kültürden bahsetmek istemiyorum çünkü atölye derslerinde geçiyor genelde zamanım. 11'ı atölye dersleri için, ben staja gidiyorum. Erkenden staj yapıyorum. Geçen sene yaz stajımız vardı. Yazdan başladık. Şimdi 11'ı şimdi de cuma günleri gidiyorum sadece staja. Çok şey öğreniyorum. Mesela düz motor, düz motordaki kızlar hiçbir şey bilmiyorken ben onlardan çok çok çok daha fazla şey biliyorum. Zaten FIAT'ın avantajı da bu. Daha çok şey kazandırmak, nasıl diyim. Pratik kazandırmak. Staja gidiyoruz, daha çok şey öğreniyoruz, geleceğimiz daha çok var. Yani mesela, FIAT diplomasını aldığımda, bi işe girmek istediğimde beni hemen alcaklar çünkü ben onlardan daha çok çok çalıştım, daha çok avantajlıyım. Kültür derslerimiz çok az, mesela matematik dersinin iki saat olması beni çok kötü etti. Neden iki saat yani? Çünkü meslek, yani meslek adı üstünde meslek, mesleğine daha çok şeye girceksin. Çünkü sen meslek üzerine okuyosun, meslek istiyosun, o yüzden meslek bölümüne geldin ki mesleğin daha çok şeyi olucak. Yani meslek yapacaksın ki, diyorlar ki mesela, mmm lise bitsin direk gir. Ama öyle bişey yok” (11 M1).

“Atölyede daha çok pratik dersler, yani benim sınıfımda şu an öyle. Yani yine teorik dersler var ama daha çok pratik yapıyosun işte ne bileyim bi devre yapıyosun, işte atıyorum lamba devresi, yangın alarmı devresi. Kültür dersleri de her lisede her okulda olduğu gibi sıraya oturup sadece tahtadakini, öğretmenini dinliyorsun. Evimde arızalanan bi lambayı, sigortayı, staj yaptığım için de, tamir edebilirim diye düşünüyorum. Kültür derslerinden yani onlardan pek bi fayda görmedim” (12 T2).

“Yani ben atölye dersini almasaydım büyük ihtimalle arabanın kaputunu açtığımda pek bi şey bilemezdim ama en azından büyük ihtimalle mezun olduğum zaman, yani bu dönemi bitirdiğim zaman, en azından bi ne bileyim arabanın yağı falan bozulursa hani, bi arıza yaparsa kendim değiştirebileceğimi düşünüyorum. Kültür derslerinde normal hayatımda işe yarayacak bir şey yok. Üniversite sınavında çok daha zor sorular soruluyor. Kültür dersleri genellikle boş geçiyor. Atölye derslerinde hocalar bakıyor, 80 dakika olduğu için, blok olduğu için bakıyorlar hani biz yorgunuz. Enerjisiziz. Bi 20 dakika dinlenin çocuklar. Dinlendikten sonra biz devam ederiz hani. Beyniniz almıyor şu an. Dinlenmemize izin veriyor hoca biraz uyuyoruz, ne bileyim işte telefonla oynayan telefonla oynuyor. Sonra devam ediyor gene dinliyoruz dersi. Daha güzel oluyor o şekilde ama diğer türlü hani hoca 80 dakika boyunca anlatıyor ve kendine anlatıyor, tahtaya yazıyor. Hani zaten anlatıp çıkması gerekiyor. Yapacağı bir şey yok. Umursamıyorlar da, öyle geçiyor” (10 M2).

“Atölye dersleri kazandırdı çünkü burda okuduğum kültür derslerini anlamıyorum ben burda. Kültür dersleri kazandırmadı. Atölyede en azından işi öğrendim. Yani en azından okul bittiğinde üniversiteyi kazanamam herhalde bu kültür dersleri bilgimle. Lise bittiğinde metal üzerinden ilerlicem. Çünkü ilgi yok yani kültür derslerine. Çoğunlukla yoğunluk metal yani meslek üzerine ya. Herkes mesleğe yönelmiş zaten. Bu yanlış tabii. Çünkü buraya mecbur gelenler de var. Onlar üniversite hayalleriyle geliyo mesela. Açıkta kaldığı için geliyo ama kültür derslerini alamadığı için üniversite hayali de gidiyo. Kötü yani” (11 Me2).

Katılımcıların neredeyse tamamı, okuldaki kültür derslerinin kendilerine gelecekteki mesleklerine dair hiçbir katkısının olmadığını ancak atölye derslerinin onlara olumlu katkısının olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılara gelecekte yapmak istedikleri meslekler sorulduğunda, bölümleriyle alakalı bir işte çalışmak istediklerini söyleyen öğrencilerin bu tercihi, kültür derslerindeki akademik başarılarının düşük olmasıyla açıklanabilir. Eğitim sisteminin eşitsizliklerinin bir uzantısı olarak kültür derslerinde daha az başarılı olan öğrenciler, özellikle 12. sınıfta az sayıda kültür dersi işleyip haftada üç gün staja gittiklerinden üniversiteye yerleşmelerinin güç olduğunun farkındadırlar. Dolayısıyla, atölye dersleri onlara mesleği öğrettiğinden bu derslere önem verirken kültür derslerini gereksiz görmektedirler. Zira sahip oldukları becerinin onlara daha kısa yoldan para kazandıracağını düşünmektedirler. Ayrıca okuldaki öğrencilerle yapılan sohbet tarzı görüşmelerde polis ya da asker olmak isteyen öğrencilerin azımsanmayacak oranda

olduğu görülmüştür. Okulun bilişim öğretmenlerinden Ö Bilişim bunu şöyle açıklamaktadır:

“Meslek lisesi birazcık daha böyle askeriye gibi. İşte derse girerken, yoklama alınırken öğrenciler ip gibi sıraya dizdirilir, işte içtima yapılır, günaydın, sağol, iyi dersler, sağol, yerinize geçebilirsiniz denir, derse başlanır. Ders bittikten sonra, atölye temizlendikten sonra aynı şey tekrarlanır. Her güne başlarken, her gün bitirilirken askeriye mantığıyla başlanır ve bitirilir burda. Ve bu şeyi getiriyor yani ıı sanki derse gelen öğretmen komutan ve burda emir komuta zinciri varmış gibi bir mantalite yerleştiriyor öğrencilerin aklına. Öyle olduğu için öğrenci rahatlıkla soru soramaz mesela bir meslek öğretmenine çok yakın hissetmiyorsa onu kendine. Sonra, öğretmenin söylediği şey bir emir terakki edilir. Verdiği not bir emir terakki edilir. Yaptığı şey bir emir terakki edilir ve sorgulanamaz. Bu da doğal olarak öğrencinin düşünme kabiliyetini ortadan kaldırıyor. Yani kız-erkek farketmiyor. Bu bütün öğrencilerin yaşadığı bir sorun. Bi öğretmen bir şey diyorsa o kesinlikle doğrudur. Çünkü o komutan gibi bir mantalite var meslek liselerinde. Belki evet önceden çok daha sertti. Ama bundan önceki görev yerim benim normal bi liseydi, ıı düz liseydi. Orayla bunu karşılaştırdığımda bu gerçekten öğrenciyi çok fazla törpüleyen bir şey. Ve daha çok erkek öğrenci olduğu için tabii ki de hepsi törpülenmiş olarak çıkıyorlar buradan 4 senenin sonunda. Sonra hepsi asker ya da polis olmak istiyorlar sonrasında. Neden, çünkü bundan dolayı” (Ö Bilişim).

Tüm öğrencilerin bu yapıdan törpülenmiş bir biçimde çıktıklarını ifade eden Ö Bilişim, okuldaki disiplinci iktidar mekanizmasıyla polis ve askerlerin tabi oldukları kışla disiplini arasındaki devamlılık ilişkisini tarif etmektedir. Öğrencilerin polis veya asker olmak istemelerinin altında yatan bir başka neden ise güvenceli olan bu mesleklere erişim için yüksek akademik başarının gerekmemesi olabilir. Zira polis ya da asker olmak için üniversite sınavında baraj puanını geçmeleri yeterlidir. Bu hedef onlara daha ulaşılabilir görüldüğü için bu mesleklere yönelim artmaktadır.

Kendine has eşitsizlikler üreten neoliberal ortamda katılımcıların gelecek hayalleri de ulaşabilecekleri bir gelecekte gitmemektedir.

“Bilmiyorum. Tek isteğim şu üniversiteyi kazanmak. Ondan sonra da işte ilerlemek yani. Güzel bi maaşla çalışmak. Amacım o. Bakıcaz işte” (11 B2).

“Çok kararsızım. Yani evlenip çocuk yapmayı çok isterdim. Ama tabii ki de şey istemem böyle hani koca eline bakmayı falan istemezdim. Eşit şartlar olsun isterdim. İyi bi yerde çalışmayı isterdim. Öyle” (11 B1).

“Geleceğime daiir, açıkçası hiç düşünmedim. İyi bi meslek sahibi olmak isterdim. Üniversite okuyup, iyi bi meslek sahibi olup, işimi elime almak isterdim. Sonraaa, aile. Aile kurmak isterdim, hayatımı öyle” (12 Me2).

“Gelecekte tek düşündüğüm şey ıı polis olmak. Polisi hedefliyorum. Kariyer sahibi zaten. Bi de hayırlı bi eş, o kadar” (10 Me1).

“Valla okumak isterim ama hani bu gezme olayı var. Evlenir eşimle gezerdim. En azından kimse laf söyleyemezdi. İşte annem, babam sürekli laf söylemezdi. En azından eşim var yanımda, güvenilebileceğim bi insan var. Onla gezerdim. Çünkü gezmeyi seven bi insanım. Aaa tek başına şuraya gitmiş. Bu söylentiler çok var, fazlasıyla var. Hani ben yanımda biri olsun, beraber gezeyim isterdim. O konuda hani evleneyim, evleneceğim insanla gezeyim isterdim, ki isterim de hala isterim.” (12 B 1)

“Gelecek hayallerime dair inşallah yani o Mimar Sinan’da kep atmak bana nasip olur çok istiyorum gerçekten ıı ondan sonra ne biliyim iyi bi iş hayatına atılmak çünkü her insan ister iyi bi yere gelmek ailesini gururlandırmak ve her ne kadar her ne olursa olsun hep kendimle gurur duymak isterim ben bunu başardım, ben bunu yaptım bunu ben kendim yaptım, kendim için yaptım derim sonuçta şöyle bi şey de var benim bugünkü çalışmalarım ilerdeki geleceğime evliliğime çocuklarıma kadar gidicek ben ne kadar iyi bi şey görür öğrenirsem o kadar iyi bi anne olabilirim o kadar iyi bi eş olabilirim” (12 T1).

“Tabii ilk önce bir iş sahibi olup işten iyi bir kazanç sağlamak istiyorum. En önemlisi bunun için iş yerinde sosyal aktiviteler yani arkadaşlık geliyor. Ondan sonra işte motor tutkum var, motor almak isterim. Sonuçta İzmir’in Çeşme’sinden, Çeşme ilçesinden yazlık ev almak, ilk önce tabii ki de aile kurmak, aile kurduktan sonra hayallerimi gerçekleştirmek” (10 E2).

Alıntılardan da görüldüğü üzere, katılımcılar Althusser’in ideolojik aygıtlar listesini hatırlatır şekilde, gelecek planları arasına mutlaka “aile” kurmayı da dahil etmektedirler. Ancak aile ile ilgili bu planlarda kız ve erkek öğrencilerin odakları farklılaşmaktadır. Kız öğrenciler aileyi ve anne olmayı planlarında öncelerken, erkek öğrenciler ilk olarak meslek sahibi olup para kazanmayı, daha sonra aile kurmayı istediklerini belirtmektedirler. Gelecek planları arasında en başta üniversiteye yerleşmeyi çok istediğini söyleyen 12 T1 bile alacağı bu eğitimi ve sahip olacağı mesleği, onu “iyi bir anne” ve “iyi bir eş” yapacağını düşündüğü için istemektedir. Katılımcıların geleceğe ilişkin planlarında, toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu olarak kız öğrencilerin iyi bir aile kurma ve iyi bir anne olma; erkek öğrencilerin iyi bir işte çalışma beklentisi içinde oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, katılımcıların geleceklerine dair görüşlerinin belirlenmesinde aile yapısı ve eğitim yaşantısı anlamlı bir yerdedir. Hem plan hem de hayal olarak gelecek beklentilerinde görülen sınırlılık ve cinsler arasında görülen farklılıklar, öğrencilerin habituslarında cinsiyetin etkin belirleyiciliğine işaretir. Bu cinsiyet habitusları bir erkek

alanı olarak görülen mesleklerin eğitiminin verildiği okulda kız öğrencilerin eril yapıyla ve doksayla mücadele ettiklerini ama yine de bu mücadelenin sınırlarını göstermesi anlamında öğreticidir. Öğrencilerin cinsiyet rollerinin ve cinsel kimliklerinin oluşmasında günlük pratiklerinin bir parçası olan okul yaşantılarında öğretmen ve yönetici tutumlarına bir sonraki başlıkta değinilmektedir.

3.2.4. Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Tutum ve Davranışları

Sadece uysal ve yararlı bedenleri üretmekle kalmayıp, aynı zamanda bu bedenleri cinsiyetlendiren bir disiplinci iktidar ağının içinde olan öğretmenler ve idareciler, öğrencilerin cinsiyetlenme süreçlerinin analizinde dikkate değerdir. Okuldaki bu mekanizma mekânın yapılanması, okul zamanının bölünmesi, sınıflardaki panoptik etki gibi birbiriyle uyumlu birtakım düzenlemelerle okul yönetimi ve öğretmenler tarafından belirlenmekte ve uygulanmaktadır. Bu bakımdan temelde bir yönetmeliğe bağlı olan otorite, okuldaki öğretmenlerin ve idarecilerin bireysel söylem, tutum ve davranışlarıyla okula özgü hale gelmektedir. Bu bölümde, öğretmenlerin okuldaki deneyimleri ve öğrenciler ile ilgili görüşlerinin yanı sıra öğrencilerin öğretmenlerle ve idarecilerle ilgili düşünceleri ve çatışmaları cinsiyetlenme bağlamında analiz edilmektedir.

İktidar aygıtı içerisinde okuldaki idareciler daha çok yönetimden sorumluyken, öğretmenler eğitim ve öğretimden, rehberlikten, denetimden ve disiplinden sorumludur. Öğrenciler ile idareciler ve öğretmenler arasında bir iktidar ilişkisi ve buna bağlı hiyerarşik bir yapı vardır. Öğretmenler, öğrencilerin okuldaki hayatını şekillendiren ve düzenleyen bir konumda olduklarından, cinsiyetlenme süreçlerinde de toplumsal inşanın önemli bir parçasıdırlar. Görüşmelerde katılımcı öğrencilere, öğretmenlerin ve idarecilerin tutum ve davranışları sorulduğunda alınan yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Atölye öğretmenlerimiz bize burdan çıkıp üniversiteyi kazanamazsak, işte elektrik branşında, elektrik sektöründe piyasada nasıl iş bulabiliriz konusunda bize pratik devreler olsun, şeyler yaptırıyo. Genel olarak başka tutumları yani hı bi de kültür öğretmenleri, onlar da daha çok üniversiteye hazırlıyo, o tarz. Idareciler, bence, başkasına belki iyi davranıyorlar ama ben şu an pek şey görmedim yani, olumlu davranışlar görmedim. Mesela saçımdan dolayı ııı bi çok kez hakaret tarzında söylemler, belki şaka diye kendisi şey yapıyordur ama benim zoruma gitti bu yani öyle idarecilerin tavırları” (12 T2).

“Atölye öğretmenleri, şefleri falan daha çok ilgileniyor bizle. İdarecilerle fazla bi şeyimiz yok zaten iletişimimiz hiç yok. Kültür öğretmenleri kendi dersi olduğu zaman ilgilenabiliyo bizle. Ayıryeten dışarda yakaladığımız zaman sorduğumuz sorulara da cevap verebiliyo. Mesela benim 9. Sınıftaki öğretmenim hala bana yardımcı oluyor ders konusunda. Ayıryeten arayıp söyleyebiliyorum ne olduğunu. İdareciler bu durumda eksik kalıyor biraz. Ders işleyiş açısından valla çok verimli ders işleyemiyormuşuz gibime geliyo benim. Sınıf durumundan kaynaklı. Öğrenciler biraz fazla rahat davrandığı için o yüzden. Bi kere adı çıkmış okulların meslek lisesi diye. Bu öğrenciler de kendilerini burda çok rahat hissediyor, o yüzden. Fazla bi okul durumu gibi bi şey de yok. Evdeymiş gibi hissediyor insan kendini” (12 E2).

“İn atölye hocalarım anlayana kadar anlatıyorlar, fakat kültür hocaları sadece genel olarak hani, bir üç kişi anladıysa dört kişi anlamasa yine olur. Üç kişi anladıysa anladı diyorlar, konuyu kapatıyorlar. Atölye dersleri projeksiyonla işleniyor. Atölye olduğu için kaynak çekiyoruz, ıı ondan sonra demir eğme var. Demir şekillendiriyoruz, ondan sonra demir eğrtiyoruz. Kültür dersleri daha çok kitaplarla defterlerle geçiyo. Atölye daha eğlenceli, daha zevkli oluyo, bişeylerle ilgileniyosun” (10 Me1).

Öğrenciler, idarecilerle iletişimlerinin çok fazla olmadığını belirtmiştir. Onların anlatımlarından yola çıkıldığında, meslek lisesi öğrencilerinin okul yaşantısında atölye öğretmenlerinin daha önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Üniversite sınavında başarılı olamayacaklarını düşünen öğrencilerin, atölye derslerinde öğrendikleri sayesinde güvenceli bir işe yerleşebilme ihtimalleri, atölye öğretmenlerine daha yakın hissetmelerine yol açtığı söylenebilir. Ayrıca öğrenciler atölye derslerinde kendi alanlarına ayrıldığından, atölye başına düşen öğrenci sayısı azalmaktadır. Böylece atölye öğretmenleri her bir öğrenciyle daha yakından ilgilenabilmektedir. Bu durumu Ö Motorlu Araçlar ve Ö Elektrik şu şekilde açıklamaktadır:

“Şimdi meslek liseleri olarak Türkiye’de meslek liseleri olarak şunu söylebiliriz yani; meslek dersleri öğretmenleri çocuklarla ilgilenmez ise o çocuk kültür dersinde zaptedilmez. Çünkü, derste de söylüyorum. 2 saat giriyor. 400 tane öğrenciye giriyor. 2 saatte o çocuğu ne tanıycan? Dünya’nın en iyi insanı olsun. Mesleğinde de iyi olsun, 2 saat ne tanıycan ki yani? Ama atölye hocaları ilgilenirlerse çocuklar çok değişiyor” (Ö Motorlu Araçlar).

“Kültür öğretmenlerinin şu dezavantajı var; çok sınıfa giriyorlar ve az saat derse giriyö, 2 saat, 3 saat derse giriyö, biz 24 saat derse giriyoruz ve 2 sene boyunca giriyoruz. Artık böyle atölye ortamında sabah 7 buçukta, 8’de giriyö, akşam 5’te, 6’da çıkıyo. Akabinde 12’ye geçiyo, 1 gün 10-12 saat dersine giriyorsun. Sonra işletmelerde de ziyaretine gidiyorsunuz. Yani doğal olarak bi bağ kuruluyo. Sizi daha yakın görüyorlar. Bi de bizim dersler uygulama olduğu için çocuk mesela kültür dersinde öğretmenini dinliyo ama bizde iş veriyosun yapıyo, kalkıyo, geziyo, başka etkinlikler falan da yapıyoruz. Çünkü 14 saat gün boyu şeyle geçmiyo yani, dersle geçmiyo. Ondan dolayı bi bağ kuruyorlar. Bi şey

olduğu zaman da hani bizim gözlemleme açımız da biraz daha şey oluyo. Çocuğu iş yaparken gözlüyoruz. Kılığına bakıyorsun, kıyafetine bakıyorsun, öğlen yemeğine bakıyorsun. Atölyede bir etkinlik yapıyoruz, katılıp katılmadığına bakıyorsun. Biraz daha sorunların daha çok farkına varabiliyoruz kültür öğretmenlerine göre” (Ö Elektrik).

Atölye öğretmenleri hem öğrencilerle ders saatinden dolayı daha fazla zaman geçirdikleri için hem de ders dışı paylaşımları daha fazla olduğu için, öğrencilerle ilişkilerinin kültür öğretmenlerinden daha farklı olduğunu doğrulamaktadırlar. Diğer yandan önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi öğrenciler, kültür derslerinin onlara bir şey kazandırmayacağını, atölyede ise hem günlük hayatta hem de meslek hayatlarında işe yarar bilgiler edindiklerini düşündüklerinden atölye öğretmenlerine daha bağlılar ve atölye derslerine daha ilgililer. Bu nedenle öğrencilerin cinsiyetlenmeleri üzerinde atölye öğretmenlerinin etkisinin daha fazla olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

“İıı atölyedeki öğretmenlerimin hepsi babam ve annem gibiler. Daha doğrusu baba diyelim, anne değil. Çünkü anne yok yani anne yok derken cinsiyeti kız değil. O yüzden baba tarafı demek istedim. İıı bize sahip çıkıyorlar, ne eksikimiz varsa gidebiliyoruz, gidiyoruz. Mesela ben bi kızım hasta oluyorum. Ve o zaman yanımda taşımaya, unuttuğum oluyo. O yüzden hocamdan izin alıp çıkabiliyorum. Beni seviyorlar. Kültür öğretmenlerim de çok iyi, yani kötü değiller, yanlış yaptığımızda bizi uyarıyorlar. Çalışın diyorlar, yani gereken de bu zaten. İdarecilerle fazla yakın değiliz. Yani hocaları gördüğümde mesela müdürü, gülümsüyorum geçiyorum o kadar. İıı ama hocalardan beklentim tabii ki var; bizi rahat bıraksınlar. Bazen çok sıkıyorlar ve 80 dakikalık ders yani asla, asla olmaz” (11 M1).

11 M1 çoğu öğrenciyle benzer şekilde atölye öğretmenlerinin üzerindeki etkisinin öğretmenden daha öte olduğunu vurgulamak için “baba” gibi olduklarını ifade etmiştir. Motor bölümü öğrencisi olan 11 M1 özellikle “anne” olmadıklarını söyleyerek atölye öğretmenlerinin cinsiyetine vurgu yapmıştır. Zira motor bölümünde 42 öğretmen arasından yalnızca biri kadındır. Okuldaki atölye öğretmenlerinin 10’u (%9) kadındır. Bu oranın düşüklüğü, endüstri meslek liselerinin erkek mekânı olarak görülmesinin en önemli göstergelerinden biridir. Çalışma alanları sanayi gibi yine erkeklerle özdeşleştirilmiş bir mekân olmamasına ve mesleğin kendisi kadınlara daha uygun olduğu varsayılan öğretmenlik olmasına rağmen motor, metal ve elektrik-elektronik gibi erkeklere mahsus sayılan bir alanın atölye öğretmenlerinin anlamlı çoğunluğu erkektir. Tablo 3.4.’te de bu farklı bölümler özelinde görmek mümkündür.

Tablo 3.4.: Okuldaki Atölye ve Kültür Öğretmenlerinin Cinsiyet Temelli Dağılımı.

Bölümler	Kadın	Erkek
Motorlu Araçlar Teknolojileri Bölümü Öğretmenleri	1	41
Elektrik-Elektronik	5	30
Bilişim	4	14
Metal	0	7
Kültür Öğretmenleri	51	33

Tablo 3.4.'te araştırmanın bulgularıyla da uyumlu olarak atölye derslerine giren kadın öğretmen oranı oldukça düşüktür. Kız öğrenci oranında olduğu gibi en fazla kadın öğretmen oranının olduğu bölüm bilişim teknolojileri bölümüdür. Kültür dersleri öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı Türkiye ortalamasıyla uyumludur. Erkeklerle mahsus olarak görülen endüstri meslek liselerinde kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasındaki fark sorulduğunda katılımcıların ortak anlatıları aşağıdaki gibidir:

“Kadın öğretmenler böyle ayağa kalkıyo mesela sandalyeden, önce üstünü kapatıyo, dekoltesi varsa dekoltesini kapatıyo. Erkeklerden çekiniyo çünkü bütün sınıf erkek. Erkek öğretmenler mesela bütün sınıf erkekse daha rahat, ama bi kadın varsa, bi kız varsa sınıfta, ııı sözlerine daha çok dikkat ediyö. Mesela argo çıkmamaya, herhangi kırıcı bişey söylememeye, hani aptal bile dese hani argo olduğu için dememeye gayret gösteriyo bi kadın, bi kız olduğu için sınıfta daha çok özen gösteriliyo. Ama kız olmazsa, pata pata, yani küfrediyolar gayet açık yani” (11 M2).

“Yani mesela bizim sınıfta kız öğrenci yok, bu yüzden erkek öğretmenler derse girdiğinde ıı çok haddini aşabiliyorlar. Cinsiyetçi espiriler yapmaya çalışıyorlar, yapıyorlar daha doğrusu ama komik olmuyo hiç. Komik olduğunu zannediyorlar. Bu açıdan kadın öğretmenlerden farklı davranıyorlar. Kadın öğretmenler daha öğretmen gibi davranıyo. Erkek öğretmenlerin bazıları da, yine öğretmen gibi davrananlar oluyo ama bazıları işte bu bahsettiğimiz mahalle abisi gibi davrananlar da oluyo” (12 T2).

“Ya tabi sınıftaki herkes erkek olduğu için kadın öğretmenlerin biraz değişiyor. Yani öğrencilerin çoğunun tutumu da değişiyor. Ya sınıfta kötü şeyler yapan bazı insanlar falan oluyor. Ama ne bileyim meslek liselerinde doğal bunlar. Genellikle yapılıyor, öyle. (Örnek verebilir misin?) (Gülüyor) Veremem. Yani kötü şeyler yapıyorlar öğretmenlere karşı, erkek öğretmenlere değil, kız öğretmenlere. (Neden sence?) Sınıfın herkes erkek olduğu için. Tabii doğal değil ama hani ne bileyim gözleri görmüyor yani. Şu hocaya bak falan diye böyle tutumlar dönebiliyor etrafta” (10 M2).

“Yani bayan hocaların birazcık daha üstüne gidiyorlar. Yani böyle daha umursamaz oluyorlar. Biz mesela bayan hocamıza, baya takmıyorlar resmen derste baya böyle laf yapıyorlar, bir sürü mesela uçak yapıp atıyorlar falan. Baya değişik şeyler yapıyorlar ama erkek hocalar birazcık daha ağır olduğu için onlara yapamıyorlar. Bayan hocalar birazcık daha yumuşak hani böyle hoşgörölü davrandığı için onlar da bunu görüp şımarıyorlar galiba öyle düşünüyorum” (11 B1).

Katılımcılar, neredeyse tamamı erkeklerden oluşan öğrencilerin kadın öğretmenlere karşı farklı tutum içinde olduklarını, daha fazla disiplin problemi çıkardıklarını belirtmekte ve hatta tacize varan davranışlar sergilediklerini işaret etmektedirler. Katılımcılar öğrencilerin bu davranışlarını kadın öğretmenlerin daha hoşgörölü olmasına, yeteri kadar sert olmamasına ve sınıftaki erkek sayısının daha çok olmasına bağlamaktadırlar. Ayrıca katılımcılar, erkek öğretmenler sert davrandıkları ve daha yüksek sesle bağırdıkları için, erkek öğrencilerin onlardan çekindiğini, dolayısıyla sınıfta problem yaratacak davranışlar sergilemedikleri yorumunu yapmışlardır. Öğrencilerin öğretmenler hakkındaki anlatımları okuldaki keskin cinsiyet bölünmesini bir kez daha açığa çıkarmaktadır. Cinsiyet, bir tarafta erkek habitusu, bir tarafta kadınlık habitusu olarak belirgin bir çizgiyle bölünmekte, erkek öğrencilerin davranışlarıyla bu çizgi daha da belirgin hale gelmektedir. Erkek mekânı olarak görülen bu okulda erkek öğrenciler sınıf faaliyetlerinde de bir yandan kadınlık alanını daraltmaya çalışmakta, diğer yandan erkek habitus alanını korumaya çalışmaktadır. Aynı iktidar ağı içerisinde erkek öğretmenlerin sınıfta kız öğrenci olmadığında argo konuşması ve 12 T2’nin ifadesiyle “*mahalle abisi gibi*” davranması erkek habitusunun sınırları içerisinde davrandığının göstergesidir. Erkek öğretmenlerin cinsiyet farkını işlettiği bu davranışlar, öğrencilerin cinsiyet rollerinin pekişmesinde etkin bir rol oynamaktadır.

Katılımcıların öğretmenler hakkında vurguladığı noktalardan biri de özellikle erkek öğretmenlerin cinsiyetçi ve eril bir dil kullanıyor olmasıdır. Önceki bölümlerde bahsedildiği gibi öğretmenlerin sınıflarda en çok kullandığı “*erkek gibi*”, “*adam gibi*”, “*karı gibi*”, “*Sen nasıl kızsın/erkeksin?*”, “*siz kızsınız*” gibi ifadeler okulda erkek egemen söylemin hâkim olduğunu gösterir ifadelerden bazılarıdır. Toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranmayan öğrenciler için kullanılan bu ifadelerle yine kadınlık ve erkeklik habitusu arasındaki hat öğretmenler tarafından daha da belirginleştirilmektedir.

“Mesela şey, atölye hocamız bi soru sormuştu. İşte, şunu şunu destekleyenler parmak kaldırsın, şunu şunu yapanlar parmak kaldırsın demişti, bi arkadaşımız da ikisine de parmak kaldırmamıştı. Arkadaşımıza yaklaştı işte, ismin ne dedi, mehmet dedi, şunu söyledi: ya düşünsene 2 kapı var, erkek tuvaleti, kadın tuvaleti, sen ortadakine giriyorsun gibi bişey söyledi. Niye hiç birisine parmak kaldırmadın gibi bir söylem söyledi. Bu var. İşte ezmek, hakaret etmek açısından. Hiç bi tarafa parmak kaldırmadın yani bu benim yaptığım bu seçime katılmadın, sen o zaman iki cinsiyetten de değilsin tarzı bişey söyledi yani” (12 T2).

“Mmm öğretmenler erkekleri el ele görse tepkileri garip olur. Kızları samimiyetten falan, erkekler hep böyle delikanlı olmanın peşindedirler ya. İşte erkek dediğin el ele tutmaz falan hep bu hesaptadır. Ama aslında hani birbirini çok seven, böyle sahiplenene iki insan bence el ele tutuşabilir. Mesela ben yürüdüğümde, yürüdüğümde olmasa bile Sıla’nın koluna girip elini tutuyorum. Ona mesela sarılıyorum, öpüyorum hani. Bunlar kızlar tarafından alıştırılmış bi konu bu. Erkek mesela gidip bi erkeğin yanağından öperse gey derler, ibne derler, top derler. Küpe takan arkadaşlarım için top dedikleri bile oluyo. Saç uzatana işte sen top musun, gay misin, gay misin bile demiyolar, ibne diyorlar direk. Çok ağır bi laf. Bilmiyorum ya benim düşüncem o konuda böyle” (11 E1).

Öğretmenlerin kullandığı dil öğrencilerin cinsiyetlenmelerinde kritik öneme sahiptir. 12 T2’nin verdiği örnekte öğretmen, sınıfta farklı cinsiyetlere ve farklı cinsel yönelimlere sahip olmayı hakaret olarak kullanarak öğrencilerin cinsiyet kimliğinin ve yöneliminin biçimlenmesinde ikili cinsiyetin dışına çıkmalarına izin vermeyecek bir alan çizmektedir. Okulda üretilen ve yeniden üretilen, keskin çizgilerle ayrılmış egemen ideolojinin kadın ve erkek habituslarıdır. 11 E1 bazı öğretmenlerin cinsiyetçi ve homofobik söylemlerini eleştirerek, bu söylemlerin nasıl üretildiğine de vurgu yapmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin çoğu her ne kadar mezun olurken yapıyla uyumlu olarak sistemin onlardan beklediği gibi bir yaşantı sürse de yapı içerisinde pasif konumda değillerdir, aksine sistemin onlardan beklediğinin farkındadırlar. Yine de öğrenciler yapının ne kadar farkında olursa olsun, yapının sınırları içerisinde davranmaya devam etmektedirler. Benzer şekilde okuldaki öğretmenler de yapıya eleştirel bakabilseler de yapının dayattıklarından kaçamamaktadırlar.

“Bir süre sonra biz de bu meslek lisesi kültürüne uyuyoruz. Yani sen ne kadar değişmediğini düşünsen de başka bir öğretmeni gördüğün zaman aslında çok fazla değiştiğini ve dönüştüğünü hissediyorsun bu konuda. İı mesela ders kitaplarını incelerken işte inceleme yapıyoruz arkadaşlarla, onlar benden çok daha net görüyorlar bazı şeyleri. Ben artık körleşmişim bazı şeylere. Bana da ıı bunda ne var ki falan diyorum ama biraz geçtiğinde aslında orda toplumsal cinsiyet rollerinin ortaya çıktığını görüyorum işte orda bi baskılama sürecinin ortaya çıktığını. O cümlelerin orda olmaması gerektiğini

hissediyorum ama bu benim için daha zor oluyor farketmek. Veya topluma baktığımda bazı şeyler bana artık daha normal geliyo. Aslında normal değil” (Ö Bilişim).

Ö Bilişim’in anlatımında da görüldüğü gibi yapının özne üstündeki belirleyiciliği açıktır. Ö Bilişim yapının onu da dönüştürdüğünü, zamanla maddi yapıyla uyumlu davrandığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin meslek lisesi kültürüne uyumlu davranması, aynı zamanda baskın erkek habitusu ve kadın habitusu arasındaki belirgin çizginin normalleşmesinde, dolayımı sayılamayacak bir etkisinin olduğundan bahsedilebilir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin cinsiyete bakış açıları ne olursa olsun okulun cinsiyetçi yapısı, hâkim cinsiyet ilişkilenmesinin habitusunun eşitlikçi bir yapıya dönüşmesini zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyetlenmesi üstünde belirleyici olan noktalardan biri de okulun onlardan beklentileridir. Katılımcılara okulun onlardan beklentileri ile ilgili düşünceleri sorulduğunda aşağıdaki yanıtlar alınmıştır:

“Bana okul şey diyo işte, örnek vereyim: Hamallık yap diyo, Alakan yoksa bu bölümde, sürün diyo. Başkaaa, okul bana kesinlikle cinsiyetçi ol diyo. Yani en çarpıcısı bu işte. Cinsiyetçi ol, kızların bunu yapamayacağını bil, senin yapacağın işi yapamayacağını bil, onlara daha nazik davran, bunu gösteriyo. Okul bence bizim bişey olmamızı istemiyo, yani, siz bişey olmayın. Yani derslerden yola çıkıyorum madem üniversite sınavına giricez, madem devam edicez, meslek lisesi tamam adı üstünde bu okul bittikten sonra meslek edinebiliyosun sertifikanla ama üniversite hayali olanlara bu imkânı sağlamıyo. Ders saatlerinin çok az olması, mesela bölüm dersleri daha fazla, mesela 14 saat bir gün boyunca ders görüyoruz ama ben 14 saat kültür dersi görsem daha faydalı benim için. Okulun zaten yüzde sekseni bu bölümü devam ettirmeyecek. Kimse istemiyo, bizim sınıfta tek bir kişi bile istemiyo. Herkes farklı meslekler istiyo, zorunda kalıyolar. Hepsi aslında üniversiteye gitmek istiyo. Bu okula mecburiyetten geliyolar. Meslek lisesi adı üstünde, kimse bu okula gelmek istemez. Önceden kız yoktu mesela meslek liselerinde, daha yeni yeni açıldı işte bu kız şeyleri, kız alımları. Yani diyorlar ki sen üniversiteye gitme, bu bölüm üzerinden devam et, sana en az dersi vereyim ben, üniversite sınavına da gireme, kazanama, böyle kaybet. Yani işsiz kalma ama bu bölümünden devam et, bu bölümü üstlen, öyle” (11 M2).

11 M2 özellikle çoğu öğrencinin bu okula istemeyerek geldiğinin, sistemin onları bir anlamda elediğinin farkında olduklarının altını çizmektedir. Ayrıca okulun cinsiyetçi yapısının ne kadar görünür olduğunu vurgulamaktadır.

“Okul benden tek tip bi insan olmamı istiyor. Herkesle aynı olayım. Sadece okul kıyafeti giyeyim. Saçım, sakalım belirli bir düzeyde olsun. Bunu disiplin için istiyorlar ama bence

yanlış çünkü her insanın kendi karakteri var. Her insanın kendi özgürce giyimi, kendi özgürce saç, sakalı var. İı bence buna pek fazla müdahale edilmemesi lazım. Eğitim olarak da bu aynı şekilde. Tek tip insan olarak yetiştiriyorlar bizi. Kendi isteğimize kendi yeteneğimize göre değil de bi girdiğimiz sınavdan aldığımız puana göre biz eğitiliyoruz. Ben o sınav olurken düşük almış olabilirim. Ama benim belli ki eğilimim oraya değil. Mesela matematikte iyi değilsem bana matematiği öğretmek yerine yetenekli olduğum dersi öğretmeleri lazım bence” (10 B2).

“Fazla bi beklentisi yok sanırım. Sadece mezun olmamı istiyor. Onun dışındaki üniversite hayatları veya şey, çok kısıtlı yani mesela okulda 5000 varsa veya mezun olarak konuşalım, 12’lerden sadece 500 kişisi mezun olacaksa sadece 5 tanesi üniversiteye gidebilsin, diğerleri de mezun olsun, öyle geçsin. Yani zaten gördüğümüz dersler de onu gösteriyo. Ders görmüyoruz. Üniversiteye yönelik çalışmamız okul olarak yok. Kendini bireysel olarak geliştirirsen tabi var” (12 B2).

“Yani bence sadece mezun olmamızı bekliyo, başka da bi şey beklemiyorlar yani. Yani saygılı insanlar olmamızı bekliyorlar ama erkekler açısından biraz zor gibi görünüyo” (11 B1).

Katılımcıların en çok tekrar ettiği ifade, “Okul benden hiçbir şey beklemiyor, sadece mezun olmamı bekliyor” olmaktadır. Bu ifadedeki vurgulardan biri de öğrencilerin üniversiteye yerleşmelerinin çok zor olduğunun farkında olmalarıdır. Katılımcılar kendi maddi koşullarını yerinde değerlendirmekte, bu koşulların değiştirilebilirlik sınırlarını iyi bilmektedirler. Maddi gerçekliklerinin farkında olan öğrenciler, arzuları ile imkanları arasındaki farkı görüp buna göre bir davranış geliştirmektedirler. Esasen, meslek liselerinin öncelikli amacı öğrencileri üniversiteye yerleştirmekten ziyade öğrencilere meslek öğretmek hem atölye öğretmenlerinin ifadeleriyle “ara eleman” yetiştirmek, hem de öğrencilerin liseden sonra istihdamını kolaylaştırmaktır. Katılımcıların neredeyse tamamı, okulun onlardan beklentileri konusunda cinsiyet ayrımı gözetmeksizin benzer yanıtlar vermiştir. Bu noktada öğrencilerin cinsiyet habitusunda değil, sınıf habitusunda ortaklaştıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelere gelindiğinde, katılımcıların tamamı öğrenci deneyimleri konusunda kız ve erkek öğrencilerin farklı deneyimlere sahip olduğunu belirtmişlerdir.

“Kızların daha böyle, daha çekingen durduğunu farkediyorsun. Bu da şeyle alakalı işte o toplumdan gelen kendine güvensizlik meselesiyle alakalı çünkü meslek lisesi birazcık daha böyle erkek egemen bir toplumsal yapı barındırıyor içerisinde. Ve onu kırmak kız

öğrenciler için kolay değil çünkü 11 buraya 2-0, 3-0 geride geldiklerini düşünerek başlıyorlar bu okullara. Şey yani bu da, bilgisayar hani şu an herkesin kullandığı bir teknoloji olmasına rağmen böyle. Hani metalde, motorda, elektrikte, elektronikte falan durum daha da içler acısı çünkü bi sanayide çalışan kadın göremezsiniz. Ve insanların kafasında şöyle bi şablon var işte meslek lisesinde okuduktan sonra gideceğim yer işte sanayi tarzı bir yer olucak, benim kadın başıma orda ne işim var. Kendisi düşünmese de toplum bunu ona yaftaladığı için o düşünce tarzıyla buraya geliyor öğrenci. E doğal olarak da başarı oranı daha düşük oluyo veya 11 bazı şeyleri yapsa da kendisini geriye çekiyo, yapmak istemiyo, göstermek istemiyo, ön plana çıkmak istemiyo. Daha böyle geri planda, sessiz, sakın, işte sınıfın akıllı öğrencisi olup ordan böyle 11 sözlü notu toplayarak bölümleri geçmeye çalışan kız öğrencilerle karşılaşıyoruz ağırlıklı olarak. Ama şey değil hani bu, 11 gerçek bir başarı oranını göstermiyor bize. Normalde çok daha iyi yapabilecekleri şeyleri yapmaktan sakınıyorlar” (Ö Bilişim).

“Burdaki çoğunluğun erkek olması, arada 2-3 tane, 3-5 tane kız öğrencimiz var sınıflarda, çoğunluğun erkek olması 11 sınıf ortamının 11 ders işleme ortamının biraz daha onlara göre dizayn edilmesi ile sonuçlanmış. Ve öğrenciler şöyle bakıyorlar; zaten ataerkil bir toplumda yaşıyoruz. Bu iliklerine kadar işlemiş çocukların. Yani evde iş bölümünde olsun, 111 dışarda gördükleri ilgi, algı, hepsi bunu pekiştirmiş. 111 kız öğrencilerde şöyle bir şey farkettim ben; bazı sınıflarda, benzeşmeye, erkeklerle benzeşmeye, erkeklerin kullandığı kelimeleri kullanma, onlarda kabul, yani o topluma, o erkek egemen olan topluma kabulü kolaylaştırdığı için onlara benzeşmeye çalışıyor. Kelimeleri, hareketleri, sigara içme biçimleri, yani davranışları, 111 esprileri o kadar benzeşmiş ki. Bunu da sanıyorum kendilerini o ortamda var edebilmek için 111 yaptıkları bilinçli ya da bilinçsiz yaptıkları bir hareket olarak görüyorum. Ben bi de şöyle bir ekleme yapmak istiyorum; şimdi meslek lisesi hedefleri daha düşük, 111 akademik başarıları daha düşük olan öğrencilerin geldiği bir yer. Şimdi ben okul, 111 öğrencilik hayatımda 111 kızların daha başarılı olduğunu düşünenlerdenim. Çünkü şöyle bir durum var; aynı ailede yetişen iki tane 11 çocuk düşünelim, biri kız, biri erkek. 111 erkeğin manevra alanı, sosyal hayatı çok geniş, çok fazla. Aile tarafından bu ona tanınıyor. Hatta yeri geldiğinde teşvik ediliyor. Kız öğrenciler bu alanı kullanamıyor hatta yeri geldiğinde 111 o alan kesiliyor belli bir şekilde. Kız öğrenciler işte bunu derse, hedeflere kaydırıyorlar. Yani daha fazla evde zaman geçiriyor. Daha fazla geçirdiği için daha fazla kitap okuyor. Daha fazla ders çalışıyor. Okulda da akademik anlamda daha başarılı oluyor. Tabii en büyük pay toplumsal roller ama onun dışında ben biraz da buna bağlıyorum” (Ö Felsefe).

“Erkek öğrenciler bu işi ben yaparım mantığını güttükleri için daha böyle gevşek davranıyorlar yani sıkı davranmıyorlar öyle diyelim. Kız öğrenciler bu konuda biraz daha dikkatli. Yani belki genetik yapılarından mı diyelim, bayan olduklarından mıdır, biraz daha dikkatli. O tecrübe olarak, deneyim olarak en önemli şeyleri o yani. Kızlar biraz daha dikkatli, daha özen gösteriyorlar. Ama deneyim, beceri açısından da erkekler her zaman o konuda, bizim motor bölümü için en azından başarılılar. Onu söyleyelim ama kız öğrencilerimizden de erkekleri zorlayacak kadar öğrencimiz de çıkmıştır” (Ö Motorlu Araçlar).

Önceki bölümlerde bahsedilenleri doğrular şekilde, katılımcı öğretmenler öğrencilerin okul deneyimlerinde cinsiyet temelli bir farklılık söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö Bilişim ve Ö Felsefe, toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olarak kız öğrencilerin daha çekingen olduklarını, özellikle atölye derslerinde potansiyellerini kullanamadıklarını ancak akademik anlamda daha başarılı olduklarını, okulun erkek öğrenciler için tasarlanmış olduğunu belirtmektedirler. Ö Motorlu Araçlar ise öğrencilerin bu farklılıklarını biyolojik nedenlerle açıklamaktadır. Cinsiyet düzeneklerinin birinci bölümde bahsedilen temel çalışma prensiplerinden birisini hatırlatır şekilde, yine, “dikkat”, “özen”, “akademik başarı” gibi özellikler erkeklere atfedilen “motor bölümü” başarısının karşı kutbunda kız öğrencilerin hanesine biyolojik referansla yazılmaktadır. Ayrıca, bazı kız öğrencilerin erkek öğrencilerle benzeştiğini ifade eden Ö Felsefe, önceki bölümlerde açıklananlarla uyumlu olarak kız öğrencilerin erkeklere mahsus sayılan bir meslek lisesinde erkek habitusuna dahil edilen davranışları sergilediğini gözlemlemekte, kız öğrencilerin bu davranışları kendilerini o ortamda var etmek için yaptıklarını dile getirmektedir. Bu durum, hem okulun “erkek” olarak şekillenmiş doksasının okul sınırları içindeki kurucu önemine hem toplumsal olarak şekillenmiş “erkek” habitusunun biyolojik cinsiyetten bağımsızlığına, hem de yukarıda da değinildiği gibi eril sermayeden faydalanmak için erkek habitusunun kız öğrenciler tarafından taklit edilmesine işaret etmesi açısından önemlidir.

Katılımcı öğretmenlerin anlatımları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sessiz, akademik olarak daha başarılı, sakin olduklarını; erkek öğrencilerin ise atölye derslerinde kız öğrencilere göre daha becerikli olduklarını, küfürlü konuştuklarını, şiddete ve kötü alışkanlıklara meyilli olduklarını göstermektedir. Atölye öğretmenleri başta olmak üzere okuldaki öğretmenlerin önemli bir bölümü “*kız dediğin edepli olur*”, “*erkek adamsın bu sana yakışmıyor*” minvalinde söylemlerle cinsiyetçi yapıyı pekiştirmektedir.

“Şimdi bizim böyle bi olay var maalesef, kız ve aslında erkek öğrenciler arasında deneyimler çok da farkları yok ama ııı şu boyutta farklılık var, ıııı bizim öğrenciler sanayide staj yapıyorlar. O sanayi kültürünü alıyolar, konuşmaları, tarzı, tavrı, hareketleri. Ona göre yol alıyo. Ve ııı orda kullanılan argo kelimeleri özellikle okul ortamına taşıyorlar. Kız öğrencilerimiz olduğu zaman aslında şöyle bir artımız oluyor. Kız öğrencilerin yanında ııı daha az saygısızlık veya bi konuşma oluyo. Meslek öğretmenleri bu konuda biraz daha şeydir hani” (İdareci).

“Şu an sektörde özellikle bayan öğrencilere ihtiyaç duyuluyor. Mesela asansör sektöründe, elektrik sektöründe, müşteri ilişkileri, satış sonrası, ondan sonra insan kaynakları gibi şeylerde ihtiyaç duyuluyor ve şu anda ben çok şey görmüyorum artık kız öğrencilerimiz de erkek öğrencilerin yaptığı birçok şeyi yapabiliyorlar” (Ö Elektrik).

Kendileri de endüstri meslek lisesinden mezun olan Ö Elektrik ve İdareci’nin söylemlerinde okuldaki toplumsal cinsiyet rollerinin ne kadar doğallaşmış olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Eşitlikçi olduklarını ifade ederken dahi toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları kullanmaktadırlar. Sonuç olarak hem okul hem de öğretmenler heteroseksüel kalıplar, söylemler ve okuldaki düzenlemeler aracılığıyla öğrenci davranışlarını biçimlendirmekte, cinsiyetli bedenler üretmekte ve öğrencileri okulun ideolojisine göre cinsiyetlendirmektedir.

SONUÇ

Cinsiyet, cinsellik ve toplumsal cinsiyet kavramları feminist tarih boyunca tartışıl原因lmış, bu tartışmalar feminist mücadele alanında birçok dönüşümün zeminini hazırlamıştır. Bireyin cinsiyet kimliğini ve cinsel yönelimini edindiğı, cinsiyet rollerini öğrendiğı cinsiyetlenme süreci hem toplumsal ve tarihsel hem de ruhsal ve söylemsel bir süreci kapsamaktadır. Ailede ve toplum içerisinde başlayan bu süreç okulda devam etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, cinsiyetlendirilmiş bir kurum olan Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin cinsiyetlenme süreci ve okulun bu süreçteki rolü öğrenci ve öğretmen anlatılarıyla ve araştırmacının katılımcı gözlemiyle analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu analiz sürecinde güvencesiz de olsa işgücünün yeniden üretiminin temel kurumu olmaya devam eden meslek liseleri, Louis Althusser'in "İdeolojik Ayrıt" kavramının odağına alınırken, okul içi iktidar ilişkileri Michel Foucault'nun "disiplinci iktidar" kavramıyla okunmakta ve öğrencilerin cinsiyet bölünmesi Pierre Bourdieu'nun cinsiyeti "habitus" olarak değerlendiren kavramsallaştırmasıyla açıklanmaya çalışılmaktadır.

Ekonomik bir sistemin çok ötesinde etkileri olan neoliberalizm, tek tek bireylerin yaşamlarının şekillenmesinde belirleyici bir unsur olmuştur. Bu etki, özellikle okul gibi kurumsal ağlar içerisinde çok daha güçlü bir şekilde görülebilmektedir. Türkiye'de de uzun yıllardır sürdürölegelen neoliberal politikalar sonucu artan eşitsizlikler, eğitim politikalarının şekillenmesinde ve uygulanmasında da pek çok sorunu beraberinde getirmiştir. Eğitimin piyasanın konusu haline gelmesi ve eğitimin ideolojik içeriğinin "islamlaşma"sı ile birlikte bireylerin fırsatlara erişimi hem sınıf hem de cinsiyet açısından zaten çok yakın olmadığı eşitlikten uzaklaşmıştır. Yeni sistemle beraber bu eşitsizliklerin en belirgin biçimde gözlemlenebildiğı okullar olan meslek liseleri, orta ve üst sınıf aileler tarafından tercih edilmeyen okullara dönüşmüştür. Araştırma bulgularının da gösterdiği gibi Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi de Althusser'in araştırmanın ikinci bölümünde aktarılan yeniden üretim tartışmasının işaret ettiği şekilde, neredeyse tamamı yoksul ailelerin çocuklarının tercih etmek durumunda kaldığı bir okul haline gelmiştir.

Katılımcıların ailelerinin sosyo-ekonomik durumları birbirine yakın olduğu için sosyo-kültürel özellikleri de benzerlik göstermektedir. Bourdieu'nun bu çalışmanın ikinci bölümünde aktarılan habitus olarak cinsiyet tartışmasının işaret ettiği bölünmeyi gösterir şekilde, alt sınıf ailelerin geleneksel cinsiyet rollerine sıkıca bağlı olduğu katılımcı anlatılarıyla da desteklenmektedir. Kamusal alanla özdeşleştirilen erkeğin, ailenin geçimini ve güvenliğini sağladığı; özel alanla özdeşleştirilen ve toplumun ahlak kurallarına göre yaşayan kadının ise, ev içi işlerden (temizlik, yemek, bulaşık, ütü, vb.) ve çocukların bakımından sorumlu olduğu geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin, katılımcıların ailelerinde de devam ettiği görülmektedir. Ayrıca, ailelerin ev içi yaşantılarında, eğlence anlayışlarında ve boş zaman aktivitelerinde sınıfsal yapılarından dolayı benzerlikler olsa da cinsiyet temelli bir ayrışma söz konusudur. Katılımcılar, boş vakitlerinde mahallelerinden dışarı çıkmadıklarını, maddi imkanlardan yoksun oldukları için kültürel faaliyetlere, kurslara katılmadıklarını; vakitlerini evde ya da mahallelerinde oyun oynayarak, arkadaş ve akrabalarıyla görüşerek, bilgisayarda ve/veya telefonda sosyal medya, dizi, film platformlarına girerek ve uyuyarak geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar okul dışındaki zamanlarını ailesine destek olmak için bir işte çalışarak geçirdiklerini belirtmişlerdir. Habitus olarak cinsiyet rolleri ile uyumlu biçimde, erkek katılımcılar kız öğrencilerden farklı olarak, okul dışındaki vakitlerini ve boş zamanlarını daha çok dışarıda arkadaşlarıyla gezerek, bilgisayarda oyun oynayarak ve video izleyerek, dışarıda futbol ya da basketbol oynayarak geçirmektedir. Kız öğrenciler ise erkeklerden farklı olarak boş vakitlerini evde kardeşleriyle ilgilenerek ve ev işi yaparak geçirdiklerini, dışarının güvensizliği nedeniyle mahalle dışına pek çıkmadıklarını söylemişlerdir. Kadınların özel alanla, erkeklerin kamusal alanla özdeşleştirilmesi ve katılımcıların da böyle bir yapının içinde yaşıyor olması bu farklılıkların temel nedenidir.

Kendine özgü eşitsizliklerin üretildiği ve yeniden üretildiği neoliberal ortamda, katılımcıların geleceğe dair hayalleri ve planları da Bourdieu'nun araştırmanın ikinci bölümünde aktarılan habitus kavramsallaştırmasının da işaret ettiği gibi, ulaşabilecekleri bir gelecekte öteye gitmemektedir. Katılımcıların gelecek planları arasında çok büyük farklılık görülmemekle birlikte cinsiyet temelinde bir ayrışma söz konusudur.

Katılımcıların geleceğe dair hayalleri, umutları ve planlarını arasında bir üniversiteye yerleşmek, meslek sahibi olmak ve aile kurmak vardır. Bu noktada kız ve erkek katılımcıların öncelikleri farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin çoğu gelecek planlarında aile kurmayı ve anne olmayı öncelerken, erkek öğrencilerin çoğu meslek sahibi olup para kazanmayı öncelemektedirler. Bu da öğrencilerin geleneksel cinsiyet rollerini pek esnetemediğinin göstergesidir.

Aile içerisinde kadınlara ve erkeklere atfedilen rol ve davranışlar keskin şekilde ayrılmakta ve okulda da öğrenciler tarafından bu doğrultuda sergilenmektedir. “Erkeklik” ile özdeşleştirilen bölümlerin yer aldığı ve bununla ilişkili olarak önemli bir çoğunluğunu erkek öğrencilerin oluşturduğu bu okulda daha çok, sınav puanı nitelikli okullara yetmeyen ve akademik başarıları düşük olduğu için başka okullara yerleşemeyen öğrenciler öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamı bu okula isteyerek gelmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin meslekleri kadınlara veya erkeklere “uygun” olarak cinsiyete dayalı iş bölümü ile uyumlu şekilde keskin bir çizgiyle ayırmaları oldukça dikkat çekicidir. Okuldaki öğrenciler, kızların okuldaki motorlu araçlar, metal teknolojileri gibi atölye bölümlerinde başarılı olduklarına tanıklık etmelerine rağmen, gelecekte yapacakları meslek söz konusu olduğunda katılımcıların çoğunda, bazı mesleklerin kadınlara uygun olmadığı görüşü hakimdir. Erkek katılımcıların çoğu, bazı kız öğrenciler ve atölye öğretmenlerinin önemli bir kısmı masa başı işler, temizlik ve bakım işleri gibi emek türlerini kadınlara daha uygun olarak görmekte; mühendislik, yöneticilik, teknikerlik, şoförlük gibi mesleklerin erkeklere daha uygun olduğunu düşünmektedirler. Aynı katılımcılar duygusallık, zayıflık, tertip, düzen, detaycılık, iletişim becerileri gibi özellikleri “kadınlık”la özdeşleştirirken; erkeklere liderlik, fiziksel güç, teknik düşünme gibi özellikler atfetmektedirler. Ayrıca okuldaki bölümler arasında her yıl en fazla kız öğrenci oranının olduğu bölüm bilişim teknolojileri bölümü, en az olan da metal teknolojileri bölümüdür. Bilişim bölümünde masa başı işlerde, metal bölümünde ise genellikle sanayi ve inşaat gibi yerlerde çalışılması kız öğrencilerin cinsiyet kalıp yargılarına göre bir tercih yaptığının göstergesidir. Dört yıl boyunca bu okulda öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet eşitliği bağlamındaki

görüşlerinde, okula başladığı zamandan mezun olana kadarki süreçte belirgin bir değişim ve dönüşümün olmadığı görülmüştür. Ancak bazı kız öğrencilerin verili “cinsiyet”i kabul etmemek yönünde öznellikler gösterdiği, eril tahakkümün kodlarını çözdükleri, bu kodların onları tutmaya çalıştığı yere razı olmadıkları özellikle meslekler üstüne yürüyen mücadelede cinsiyet sınırlarını zorlamak suretiyle kendini gösteren davranışlarda ifade bulmuştur. Verili cinsiyet pozisyonlarının onlara sağladığı avantajlardan dolayı erkek öğrencilerin meslek alanını da kapsayacak şekilde savunmacı ve saldırgan bir tutum içinde oldukları, sahip oldukları konumu bırakmak ve paylaşmak istemedikleri gözlenmiştir.

Araştırmada okuldaki işleyişin, yönetimin ve okul yaşantısının cinsiyete dayalı iş bölümüne göre örgütlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders içi ve ders dışı etkinliklerin, okulun fiziksel yapısının ve spor faaliyetlerinin erkeklere göre düzenlendiği görülmektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilerin giremediği kız öğrenci tuvaletini bir kaçış ve rahatlama alanı, rahatsız edilmeyecekleri, kendilerine ait bir alan olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında okuldaki spor faaliyetlerinin tamamen erkek öğrencilere göre düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Erkek öğrenciler bahçede top oynamakta, kızları bu oyunlara dahil etmemektedirler. Bu nedenle kız öğrenciler vakitlerini genellikle sınıflarda ve tuvalette geçirmeyi tercih etmektedirler. Aynı mekanizma içerisinde, cinsiyet kalıp yargılarını destekleyen öğretmen davranışları, ders içerikleri ve uygulamaları okulun eril yapısının yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Özellikle okuldaki bazı kültür öğretmenleri, atölye öğretmenlerinin ve idarecilerin çoğu cinsiyet eşitliğini savunduğunu ifade ederken dahi toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılara göre davranmakta, öğrencilere toplumsal cinsiyet rollerine göre sorumluluklar vermektedir. Elde edilen verilere göre, okuldaki kız öğrenci sayısında artış olmasına rağmen, atölye öğretmenlerinin anlatılarında, kız öğrenciler istihdam edilirken ve araştırmaya katılan kız öğrencilerin anlatılarında, kız öğrenciler staj yaparken; müşteri ilişkileri sorumlusu, danışman, resepsiyon görevlisi ve muhasebeci gibi birimlerde görevlendirildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu artış her ne kadar endüstri meslek liselerinde kız öğrenciler öğrenim göremez algısını değiştirmiş olsa da toplumsal cinsiyet rollerinde kadınlara biçilen rolleri henüz değiştirmeye yetmemiştir.

Okuldaki patriarkal yapı içerisinde hiyerarşik bir düzenin, ikili cinsiyet rejiminin ve heteroseksüelliğin hâkim olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenci davranışlarının biçimlenmesinde ve cinsiyetlenmesinde, okulun ve öğretmenlerin söylemleri ile okuldaki düzenlemeler doğrudan etkili olduğundan öğrencilerin cinsiyet kimlikleri ve cinsel yönelimleri toplumsal cinsiyet normlarına göre şekillenmektedir. Patriarkal tutumu benimseyen katılımcılar arasında farklı cinsel yönelimlere ve farklı cinsiyet kimliklerine karşı sert bir tepki mevcuttur. Öğrencilerin neredeyse tamamı ve hatta bazı öğretmenler farklı cinsel yönelimleri bir “dalga” aracı olarak kullanarak cinsel yönelimi heteroseksüellikten farklı olan öğrencileri baskılamaktadırlar. Öğretmen söylemlerinde de “sen erkeksin”, “sen kızsın” gibi uyarılar bu yapıyı devam ettirmektedir. Öğrencilerin saç şekillerine ve uzunluklarına, kıyafetlerinin uzunluklarına ve genişliklerine müdahale de öğrencilerin bedenlerini terbiye etmenin bir aracı, eril tahakkümün bir uzantısıdır.

Katılımcı anlatımlarına göre, eril kültürün hâkim olduğu okul ortamında erkek öğrenciler arasında şiddet kullanma eğilimi gösteren öğrenci sayısı oldukça fazladır. Okulda öğrenciler tarafından bir oluşumun üyesi olmak, mahalle gruplarının bulunduğu bir semtin sakini olmak, fiziksel olarak güçlü olmak gibi dinamikler “arkası sağlam”lık olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler güç sahibi olmak için okul kurallarını reddetmekte, otoriteye karşı gelmekte, okula zarar vermekte ve fiziksel güçlerini ispat edebilmek için saldırgan bir tavırla şiddet ve küfür kullanmaktadırlar. Aksi takdirde okulda güçsüz kalarak akran zorbalığına maruz kalabilmektedirler, çünkü öğrenciler arasında okul kültürünün iktidar aracı fiziksel güç ya da güçlü bir grubun üyesi olmaktır. Okulun rehberlik servisi ve disiplin kurulu şiddeti önlemek için her ne kadar çabalasa da bu eril okul kültürünün önüne geçememektedir. Öte yandan, aynı öğrenciler okulun disiplinli olmadığından şikâyet ederek daha otoriter bir yönetim talep etmektedirler. Bu talebin nedeninin, öğrencilerin aslında onlara daha iyi bir gelecek sağlayan bir okul isteği olduğu sonucuna varılabilir. Zira öğrencilerin kültür derslerini diğer okul türlerinden daha az sayıda ve daha basit düzeyde işlemeleri, daha az sosyal ve kültürel faaliyet içinde bulunmaları onları üniversite sınavı için dezavantajlı konuma düşürdüğünden, bu durum

öğrencilere az saatte daha iyi bir eğitimin otoriter bir yönetimle mümkün olacağını düşündürmektedir.

Kız öğrencilerin okul deneyimlerinin erkeklerinkinden oldukça farklı olduğu katılımcı anlatımlarında ifade edilmektedir. Bazı kız öğrenciler kendilerini tamamen soyutlayarak kadın habitusuna kayıtlı davranışları sergilemekte, ailede öğrendiği toplumsal cinsiyet rollerini okulda da devam ettirmektedirler. Bu öğrenciler kendilerini tamamen soyutlayarak yalnızca kız öğrencilerle arkadaşlık kurmakta, okulda kendilerine erkeklerin olmadığı alanlar yaratmaya çalışmaktadırlar. Erkeklerle yakın ilişki içinde olan kız öğrenciler ise diğer öğrenciler tarafından “ahlaksız” olarak damgalanma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Kız öğrenciler arasında şiddete ve akran zorbalığına rastlanmamaktadır ancak bazı kız öğrenciler küfretmek, futbol oynamak, kaba davranmak, argo kullanmak gibi “erkeklik” ile özdeşleştirilen davranışlar sergilemektedirler. Erkek habitusuna kayıtlı bu davranışları sergileyen kız öğrencilerin “erkeklik” alanına girerek, “erkeklik” ve “kadınlık” arasındaki keskin ayrımı esnettiği görülmektedir. Nitekim, cinsiyetlendirilmiş bu okulda kız öğrenciler hem patriarkal sistemin hem de eril yapının etkisiyle zaman zaman öğretmenlerin de aralarında bulunduğu erkekler ve patriarkayı içselleştiren ve onunla uyumlu davranan kadınlar tarafından çeşitli dışlanma pratiklerine maruz kalmaktadırlar.

Bu araştırmanın sonuçları, neoliberal iklimde gençleri meslek hayatına geçişe hazırlayan Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin hiyerarşik düzende konumlanmış ikili cinsiyet sistemini ve toplumsal cinsiyet rollerini üreten ve yeniden üreten bir yapı özelliği gösterdiğini ortaya koymaktadır. Somut olarak bu okul, cinsiyetli bedenler üretmekte ve öğrencileri okulun ideolojisine göre cinsiyetlendirmektedir. Ancak cinsiyetlenme sürecinde öğrencilerin bu sistemi kırmaya dönük davranışlarda bulundukları anlaşılmaktadır. Cinsiyetlenme bağlamında kız öğrencilerin cinsiyet tanımlarını esnettikleri ve daha eşitlikçi davranışlar sergiledikleri, cinsiyet konumlarından memnun olan erkek öğrencilerin ise cinsiyet sınırları konusunda daha katı davrandıkları, “kadınlık”

ve “erkeklik” ile özdeşleşen simgelere daha bağılı oldukları ve dönüşüme daha kapalı oldukları sonucuna varılmaktadır.

Elde edilen bulgular sonucunda, cinsiyetlendirilmiş bir kurum olan endüstri meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlenme süreçlerine olumlu katkıları olabileceği düşünüldüğünden bazı öneriler yapılabilir. Bu anlamda, öğrenciler arasında cinsiyet rolleri bakımından geleneksel görüşlerin yaygın olduğu mesleki ve teknik anadolu liselerinde gerek erkek meslekleri olarak görülen alanların yer aldığı okullarda, gerekse kadın meslekleri olarak görülen alanların yer aldığı okullarda, eşitlikçi görüşlerin artması için çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin ve idarecilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir dil kullanmalarına ihtiyaç vardır. Bunun yanında ders kitaplarının, eğitim materyallerinin ve müfredatların toplumsal cinsiyet süzgecinden geçirilerek yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Okul – aile iş birliği ile ebeveynlere yönelik cinsiyetçi ifadeler ve cinsiyet rolleri üzerine eğitsel çalışmalar yürütülebilir. Öğrenciler için toplumsal cinsiyet temelli “akran zorbalığı”, “şiddet”, “ayrımcılık”, “onay”, “toplumsal cinsiyet eşitliği” gibi konularda atölyeler düzenlenerek, öğrencilerin cinsiyetlenme süreçlerine olumlu katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar Feride, Ayşe Güneş Ayata, Demet Varoğlu: **Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık: Türkiye’de Eğitim Sektörü Örneği**, Ankara, Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayını, 1999
- Acuner, Selma: “Avrupa Birliği Kadın-Erkek Eşitliği Politikaları ve Türkiye”, **Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri**, İstanbul, TÜSİAD, 2008, s. 301-383
- Aksoy, Hasan H.: “Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmesi Uygulaması: Eleştirel Bir Yorumlama”, **Abece Eğitim ve Ekin Dergisi**, Sayı: 290, Ekim 2010, s. 12-14.
- Aksoy, Hasan H.: “Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlu İşlevi”, **Eleştirel Pedagoji**, 2016, s. 48-50.
- Aksoy, Hasan H.: “Toplumsal Eşitsizliklerin Yeniden Üretim Aracı Olarak Mesleki Eğitim” **Devrimci Öğretmen Dergisi**, Sayı: 4, Aralık 2012 s. 5-7.
- Akşit, Elif E.: “Toplumsal Cinsiyet ve Mesleki Eğitim: Mesleki Teknik Lise Kız Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, **Fe Dergi**, 10, No: 2, 2018, s. 150-164.
- Althusser, Louis: **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, Çev. Alp Tümertekin, 6. bs, İstanbul, İthaki Yayınları, 2017.

- Annamarie, Jagose: **Queer Teori: Bir Giriş**, Çev. Ali Toprak, 2. bs, İstanbul, Nota Bene Yayınları, 2017.
- Aratemur-Çimen, Canan, Sezen Bayhan: “Değişen Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması Sonuç Raporu” 2018.
http://bepam.boun.edu.tr/?u_project=1701
(Çevrimiçi) 09.01.2021.
- Bell, Genevieve: “Looking Across the Atlantic: Using Ethnographic Methods to Make Sense of Europe.” **Intel Technology Journal**, Q3, 2001, pp. 1-10.
- Berktaş, Fatmagül: “Feminist Teoride Açılımlar”, **Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları**, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 2011, s. 2-23.
- Bidet, Jacques: **Foucault'yu Marx'la Okumak**, Çev. Zehra Cunillera, 1. bs., İstanbul, Metis Yayınları, 2016.
- Bolat, Yavuz: **Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Mevcut Durumu ve Farklı Ülkelerle Karşılaştırılması**, Ankara, Pegem Akademi, 2017.
- Bora, Aksu: **Kadınların Sınıfı Ücretli Ev Emegi ve Kadın Öznelliğinin İnşası**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2014.
- Bourdieu, Pierre: **Eril Tahakküm**, Çev. Bediz Yılmaz, İstanbul, Bağlam Yayınları, 2015.

- Brown, Wendy: **Neoliberalizmin Harabelerinde Batıda Antidemokratik Siyasetin Yükselişi**, İstanbul, Metis Yayınları, 2021.
- Butler, Judith: **Bela Bedenler**, Çev. Cüneyt Çakırlar, Zeynep Talay, İstanbul, Pinhan Yayınları, 2014.
- Butler, Judith: “Cinsiyet Belası: Feminizmin ve Kimliğin Altüst Edilmesi” (Çev:Başak Ertür), Metis Yayınları, İstanbul, 2018
- Campbell, Al: “ABD’de Neoliberalizmin Doğuşu, Kapitalizmin Yeniden Örgütlenmesi”, **Neoliberalizm: Muhalif Bir Seçki**, İstanbul, Yordam Kitap, 2014, s. 305-324.
- Connell, Raewyn: **Toplumsal Cinsiyet ve İktidar: Toplum, Kişi ve Cinsel Politika**, Çev. Cem Soydemir, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1998.
- Coşkun, Mustafa Kemal, Burcu Şentürk: “The Growth of Islamic Education in Turkey: The AKP’s Policies toward Imam-Hatip Schools”, **Neoliberal Transformation of Education in Turkey**, Der. Kemal İnal, Güliz Akkaymak, Palgrave Macmillan, 2012, s. 165–178.
- Çakır, Serpil: "Kadın Araştırmaları Bilimde Neleri, Nasıl Sorguluyor, Neleri Değiştirmek İstiyor?", **İnsan, Toplum, Bilim**, Der. Kuvvet Lordoğlu, Kavram Yayınları, 1995, s. 305-316.

- Çam-Tosun, Figen, Arslan Bayram: “Açık Öğretim Lisesinde Artış: Kadın Öğrenciler”, **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, 13 (49), 2015, s. 84-99.
- De Beauvoir, Simone: **Kadın “İkinci Cins” Bağımsızlığa Doğru**, Çev. Bertan Onaran, Payel Yayınevi, 1993.
- Donovan, Josephine: **Feminist Teori**, Çev. Aksu Bora, Meltem Ağduk Gevrek, Fevziye Sayılan, İstanbul, İletişim Yayınları, 2014.
- Dumenil, Gerard, Levy, Dominique: “Neoliberal (Karşı) Devrim”, **Neoliberalizm: Muhalif Bir Seçki**, İstanbul, Yordam Kitap, 2014, s. 25-41.
- Eagleton, Terry: **İdeoloji**, Çev. Muttalip Özcan, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2005.
- Ecevit Satı, Zümrüt, Berrin Oktay Yılmaz: “Endüstri 4.0 Ortamında Değişen İş ve Mesleklerin Türkiye’de Kadın İstihdamına Etkileri”, **Strategic Public Management Journal**, Volume 6, Sayı: 11, 2020, s. 54-76.
- Ecevit, Yıldız: “Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisine Başlangıç”, **Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi**, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 2011, s. 2-29
- Engels, Friedrich: **Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni**, Çev. Kenan Somer, Ankara, Sol Yayınları, 1990.
- Erdem, Ilgın: **New Workers Confronting The Old Rules Of Industrial Vocational Education In A New Era: Working Class Experience In Alibeyköy School**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),

Boğaziçi Üniversitesi, Master of Arts in Sociology, 2008.

Eren Deniz, Ebru:

Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rol ve Kimliklerinin İnşasına Yol Açan Süreçlerin Analizi (Ankara İli Mamak İlçesinde Bir Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, 2014.

Esping-Anderson, Gosta:

Tamamlanmamış Devrim, Çev. Selin Çağatay, 1. bs., İletişim Yayınları, 2011.

Foucault, Michel:

Hapishanenin Doğuşu, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, 6. bs., Ankara, İmge Kitabevi, 2015.

Freud, Sigmund:

“Cinsiyetler Arasındaki Anatomik Farkın Bazı Ruhsal Sonuçları”, **Cinsellik Üzerine**, Çev. Emre Kapkın, İstanbul, Payel Yayınları, 2011.

Giddens, Antony:

Sosyoloji, Çev. İsmail Yılmaz, İstanbul, Kırmızı Yayınları, 2012.

Grosz, Elizabeth:

Jacques Lacan: A Feminist Introduction, USA, Routledge, 1990.

Güler, Ahmet, M. Bülent Halıcıoğlu, Serkan Taşgın,

“Etnografi”, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, İstanbul, Seçkin Yayınları, 2013, s. 175-198.

- Gümüšoğlu, Firdevs: “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet”, **Toplum ve Demokrasi**, 2 (4), 2008, s. 39-50.
- Hartmann, Heidi: **Marksizmle Feminizmin Mutsuz Evliliği**, Çev. Gülşat Aygen, Agora Kitaplığı, 2006.
- Harvey, David: **Neoliberalizmin Kısa Tarihi**, Çev. Aylin Onacak, İstanbul, Sel Yayınları, 2015.
- Hirschman, Albert O.: **Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States**, Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 2007.
- Hook, Derek: “Lacan, the meaning of the phallus and the ‘sexed’ subject”, London: LSE Research Online, 2006.
<http://eprints.lse.ac.uk/960/1/Lacanthemeaning.pdf> (Çevrimiçi) 21 Mayıs 2020.
- Kalaycı, Nurdan, Fahriye Hayırsever, Funda Z. Özcan, “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algıları. II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi”, Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2012.
https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=136823 (Çevrimiçi) 5 Aralık 2020.
- Kandiyoti, Deniz: **Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar**, İstanbul, Metis Yayınları, 2015.
- Kılıçtepe, Hilal Hanzade: **Meslek Liselerinde Görev Yapan Kültür Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi, 2016.

- Konda: “Hayat Tarzları (2018) / Toplumsal Cinsiyet”, İstanbul, 2019.
<https://konda.com.tr/tr/rapor/hayat-tarzlari-toplumsal-cinsiyet/> (Çevrimiçi) 7 Aralık 2020.
- Kümbetoğlu, Belkıs: **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**, İstanbul, Bağlam Yayıncılık, 2017.
- Laqueur, Thomas W.: **Making Sex - Body and Gender from the Greeks to Freud**, Cambridge, MA, Harvard UP, 1990.
- Lefebvre, Henri: **Mekanın Üretimi**, Çev. Işık Ergüden, 1. bs., İstanbul, Sel Yayıncılık, 2014.
- Lordoğlu, Ceren: **İstanbul'da Bekâr Kadın Olmak**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2018.
- Marshall, Gordon: **Sosyoloji Sözlüğü**, Çev. Osman Akınhay, Derya Kömürçü, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, 1999.
- Mies, Maria: **Ataerki ve Birikim: Uluslararası İşbölümünde Kadınlar**, Çev. Yıldız Temurtürkan, Ankara, Dipnot yayınları, 2012.
- Mill, John.S : **Kadınların Köleleştirilmesi**, Çev. Ahmet Özcan, İstanbul, Bilge Yayıncılık, 2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı <https://www.meb.gov.tr/> (Çevrimiçi) 14 Mart 2021.

Millî Eğitim Bakanlığı http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf (Çevrimiçi) 14 Mart 2021

Millî Eğitim Bakanlığı “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü”, Ankara, MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 1, (2018b).
http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf (Çevrimiçi) 14 Mart 2021.

Neuman, Lawrance W.: **Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar**, I. Cilt, Ankara, Yayın Odası, 2014.

Öngeç, Burcu, Serpil Aytaç: “Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları Ve Yaşam Değerleri İlişkisi”, Sosyoloji Konferansları, (48), 2013, s. 1-18.

Özaydınlık, Kevser: “Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim”, **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, Sayı: 33, 2014, s. 93-112.

Öztan, Ece: “Feminist Araştırmalar ve Yöntem”, **Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları**, Der. Feryal Saygılıgil, Ankara, Dipnot Yayınları, 2015, s. 271-289.

- Öztañ, Ece, Setenay Nil Doğan: “Mühendislik, Teknoloji ve İş Yerinde Cinsiyete Dayalı Ayrışma, **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi**, Volume 20, Sayı 1, 2017, s. 104-142.
- Öztimur, Neşe: “Feminist Teoride Pierre Bourdieu Tartışmaları”, **Ocak ve Zanaat/ Pierre Bourdieu Derlemesi**, 4. bs., İstanbul, 2016, s. 581-604.
- Öztürk, Şeyda: “Cinsel Yönelimler ve Queer Kuram”, **Cogito Dergisi**, 2. bs., Sayı: 65-66, Yapı Kredi Yayınları, Bahar 2014, s. 5-6.
- Read, Jason: **Sermayenin Mikropolitikası: Şimdiki Zamanın Tarihöncesi ve Marx**, Çev. Ayşe Deniz Temiz, İstanbul, Metis Yayınları, 2014.
- Rose, Sonya O.: **Toplumsal Cinsiyet Tarihçiliği Nedir?**, Çev. Ferit Burak Aydar, İstanbul, Can Yayınları, 2018.
- Rutz, Henri J., Erol M. Balkan: **Sınıfın Yeniden Üretimi, Eğitim, Neoliberalizm ve İstanbul’da Yeni Orta Sınıfın Yükselişi**, Çev. Erol M. Balkan, İstanbul, H2O Kitap, 2015.
- Savran, Gülnur A.: **Kadının Görünmeyen Emeği**, İstanbul, Yordam Kitap, 2008, s. 157-206.
- Savran, Gülnur A.: **Sivil Toplum ve Ötesi: Rousseau, Hegel, Marx**, İstanbul, Belge Yayınları, 2003a.
- Savran, Gülnur A.: **Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri**, İstanbul, Tüsiad ve Kagider. S., 2008.
(<http://www.tusiad.org.tr/bilgi-merkezi/raporlar/turkiyede-toplumsal-cinsiyet->

[esitsizligi--sorunlar--oncelikler-ve-cozum-onerileri/](#)

(Çevrimiçi) 7 Aralık 2020.

Sayılan, Fevziye, Alev
Özkazanç:

“İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir okul Etnografisi (2009)”, **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim**, Ankara, Dipnot Yayınları, 2012, s. 103-142.

Sayılan, Fevziye:

“Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar”, **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim**, Ankara, Dipnot Yayınları, 2012, s. 13-67.

Sayılan, Fevziye, Alev
Özkazanç, Elif E. Akşit:

“Toplumsal Cinsiyet ve Mesleki Eğitim: Mesleki Teknik Lise Kız Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, **Fe Dergi**, 10, No. 2, Ankara, 2018, s. 150-164.

Scott, James C.:

Tahakküm ve Direniş Sanatları: Gizli Senaryolar, Çev. Alev Türker, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2014.

Scott, Joan W.:

Toplumsal Cinsiyet: Faydalı Bir Tarihsel Analiz Kategorisi, Çev. Aykut Tunç Kılıç, İstanbul, Agora Kitaplığı, 2007.

Skeggs, Beverley:

Feminist Ethnography, Handbook of Ethnography, Ed. by., P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland, London, Sage Publications, 2007, pp. 426-442.

Standing, Guy:

The Precariat: The New Dangerous Class, London, Bloomsbury, 2011.

- Stoller, Robert J.: **Sex and Gender: The Development of Masculinity and Femininity**, London, H. Karnac (Books) Ltd., 1968.
- Swartz, David: **Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi**, Çev. Elçin Gen, İstanbul, İletişim Yayınları, 2018.
- Tan, Mine S.: “Eğitim”, **Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi**, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 201, s. 84-104.
- Tan, Şevki: **Meslek Liselerinde Örgütsel Adaletin Okul-Sanayi İşbirliğine Etkisi ve Örgütsel Vatandaşlığın Aracı Rolü: İstanbul İli Örneği**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, 2017.
- Taşitman, Ayşegül: **Meslek Liselerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ümraniye ve Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Örneği**, İstanbul, ERG, Çelikel Eğitim Vakfı ve FriedrichEbert-Stiftung, 2015.
- Toksöz, Gülay: **Kalkınmada Kadın Emeği**, İstanbul, Varlık Yayınları, 2018.
- Türk, Hakan Bahadır: "Sihirden Nefret Eden Bir İlüzyonist: Bourdieu, Gelenek ve İdeoloji", **Ocak ve Zanaat/ Pierre Bourdieu Derlemesi**, 4. bs., İstanbul, 2016, s. 605-626.
- Uçkaç, Aynur: “Neoliberalizm ve Küreselleşmenin Eğitim Üzerindeki Etkisi”, **Mülkiye Dergisi**, 43 (4), 785-809.

- Vatandaş, Celalettin: “Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı”, **İstanbul Journal of Sociological Studies**, Sayı: 35, İstanbul, 2011, s. 29-56.
- Vuranok, Tolga Turan: **Mesleki Eğitimde İstihdam Sorunları: (İstanbul Örneği)**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, 2017.
- Willis, Paul: **İşçiliği Öğrenmek: Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?**, Çev. Dara El Hüseyini, İstanbul, Heretik Yayınları, 2016.
- Wollstonecraft, Mary: **Kadın Haklarının Gerekçelendirmesi**, Çev: Deniz Hakyemez, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2012.
- Yanıklar, Cengiz: “Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabakalaşma: Pierre Bourdieu’nün Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakış”, **Sosyoloji Dergisi**, Sayı 22, 2010, s. 121-138.
- “Bianet Şiddet, Taciz, Tecavüz Çetelesi Tutuyor” <http://bianet.org/kadin/bianet/133354-bianet-siddet-taciz-tecavuz-cetelesi-tutuyor> (Çevrimiçi) 13 Ekim 2020.
- “Dünya Nüfus Günü, 2019” 5 Temmuz 2019, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2019-30710> (Çevrimiçi) 02 Ocak 2021.
- “Education at a Glance 2020” <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/27f5f9c5-en.pdf?expires=1612215730&id=id&accname=guest&checksum=46A9124A49B719C66F4D3C84DBEF6B2B> (Çevrimiçi) 02 Şubat 2021.
- “Mayıs 2020 Açlık Ve Yoksulluk Sınırı” <http://www.turkis.org.tr/MAYIS-2020-ACLİK-VE-YOKSULLUK-SINIRI-d414750> (Çevrimiçi) 12 Haziran 2020.

“MEB Basın Duyurusu” <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/17798/tr> (Çevrimiçi) 20 Haziran 2021.

“Önceki Yıllara Ait Sayısal Veriler” <https://aol.meb.gov.tr/www/onceki-yillara-ait-sayisal-veriler/icerik/50> (Çevrimiçi) 12 Mart 2021.

“Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Türkiye’nin Mevcut Durum Analizi Projesi Ana Rapor” http://www.surdurulebilirlikalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2017/12/SDG_AnaRapor-Son.pdf (Çevrimiçi) 21 Mart 2021.

“Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Raporu Konda Hayat Tarzları 2018 Araştırması 19 Kasım 2019” https://konda.com.tr/wp-content/uploads/2019/11/KONDA_ToplumsalCinsiyetRaporu.pdf (Çevrimiçi) 3 Aralık 2020.

<https://www.britishcouncil.org.tr/> (Çevrimiçi) 22 Mart 2020.

“Türkiye’deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Öğretim Koşulları TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticileri Yanıtları Analizi https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf (Çevrimiçi) 21 Mart 2021.

<https://bianet.org/bianet/print/205668-yok-toplumsal-cinsiyet-esitligi-projesini-durdurdu> (Çevrimiçi) 20 Haziran 2020.

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2020-37221> (Çevrimiçi) 28 Mart 2021.

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Çevrimiçi) 24 Mart 2021.

https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf (Çevrimiçi) 31 Mart 2021.

<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> (Çevrimiçi) 27 Mart 2020.

<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/cedaw.pdf> (Çevrimiçi) 30 Mart 2021.

<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/pekin.pdf> (Çevrimiçi) 30 Mart 2021.

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140913-8.htm> (Çevrimiçi) 24 Mart 2021.

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm> (Çevrimiçi) 24 Mart 2021.

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/09/20190912.pdf> (Çevrimiçi) 24 Mart 2021.

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/09/20190912.pdf> (Çevrimiçi) 31 Mart 2021.

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/09/20200902-3.htm> (Çevrimiçi) 24 Mart 2021.

EKLER



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.8585634
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

30/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Üniversitesinin 26.02.2019 tarihli ve 45408 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 29.04.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Yasemin YILMAZ'ın "Genç İşçilerin Cinsiyetlenme Süreci: İstanbul İli Şişli İlçesi Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Örneği" konulu tezi kapsamında, ilimiz Şişli ilçesinde bulunan Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde; görüşme soru formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
30/04/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKI
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6abf-b066-3e97-be9e-9d0d kodu ile teyit edilebilir.

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, "Genç İşçilerin Cinsiyetlenme Süreci: Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Örneği" adıyla, Yasemin Yılmaz tarafından 01.04.2019 – 24.05.2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Neoliberalizmin eğitime etkisiyle birlikte emek piyasasının önemli bir bileşeni haline gelen meslek liselerinden Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin cinsiyetlenme sürecini ve disiplin düzeneğiyle cinsiyet ilişkisini anlamaya çalışmaktır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma X Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Araştırma Uygulaması: O Anket

X Görüşme

X Gözlem O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Yasemin Yılmaz

İletişim Bilgileri :

Tel :

E-mail

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim İmza:



Sayın Veli;

Çocuğunuzunkatılacağı bu çalışma, "Genç İşçilerin Cinsiyetlenme Süreci: Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Örneği" adıyla,01.04.2019 – 24.05.2019tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Neoliberalizmin eğitime etkisiyle birlikte emek piyasasının önemli bir bileşeni haline gelen meslek liselerinden Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin cinsiyetlenme sürecini ve disiplin düzeneğiyle cinsiyet ilişkisini anlamaya çalışmaktır.

Araştırma Uygulaması: Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı**tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye,çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Görüşmeye katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuzun hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.Saygılarımızla,

Araştırmacı : Yasemin Yılmaz

İletişim Bilgileri :

Tel :

E-mail :

Velisi bulunduğum öğrencinin yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

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

İsim-Soyisim İmza:

GÖRÜŞME NO:

GÖRÜŞME BAŞLAMA VE BİTİŞ SAATİ:

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Öğrencilere Sorulacak Sorular

Sosyodemografik Bilgiler

1. Kaç yaşındasınız? :
2. Cinsiyetiniz nedir? :
3. Kaçınıcı sınıfsınız? : 9 10 11 12
4. Alanınız nedir? :
5. Ne tür bir ortaokuldan mezun oldunuz? : Devlet Özel Özel (Burslu)
6. Kimle/kimlerle beraber yaşıyorsunuz? :
7. Kaç kardeşsiniz? :
8. Anneniz ve babanız : Beraber Ayrı
9. Anne : Sağ Ölü
Anneniz kaç yaşında? :
10. Baba : Sağ Ölü
Babanız kaç yaşında? :
11. Annenizin eğitim düzeyi nedir? :
İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Terk Diğer
12. Babanızın eğitim düzeyi nedir? :
İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Terk Diğer
13. Anneniz çalışıyor mu, ne iş yapıyor? :
14. Babanız çalışıyor mu, ne iş yapıyor? :
15. Evde annenizin ya da babanızın dışında bir çalışan var mı?: Evet Hayır
16. Varsa kim ve ne iş yapıyor? :
17. Eve giren aylık maaş miktarı nedir? :
18. Sosyal yardım alıyor musunuz? :
19. Eviniz :
Kira Kendinizin Bir yakınınızın
20. Evde kendinize ait bir odanız var mı? :
Evet Evet, kardeşimle paylaşıyorum Hayır
21. Hangi semtte yaşıyorsunuz? :



GÖRÜŞME NO:
GÖRÜŞME BAŞLAMA VE BİTİŞ SAATİ:

Okul

1. Bu okulu tercih sebebiniz nedir? Alanınıza nasıl karar verdiniz? Bu alanda öğrenim görüyor olmaktan memnun musunuz?
2. Başarılı ve başarısız olduğunuz dersler hangileridir?
3. Atölye öğretmenleri, kültür öğretmenleri ve idarecilerin size karşı tutum ve davranışları nasıldır? Sizce nasıl olması gerekir?
4. Okulda en çok hangi alanlarda vakit geçirmekten hoşlanıyorsunuz? Teneffüslerinizi ya da boş derslerinizi nerede ve nasıl geçiriyorsunuz?
5. Okulunuzda cinsiyetinizden dolayı hangi davranışları yapmanız ya da yapmamanız gerektiği konusunda öğretmenleriniz, okul müdürü ve müdür yardımcılarınız size herhangi bir öğütte bulunuyorlar mı? (Evetse) Neler? Bu öğütler konusunda ne düşünüyorsunuz?
6. Okulda kızlar ve erkekler olarak paylaşabileceğinizi düşündüğünüz fakat paylaşmadığınız ne/neler var? Paylaşmak istemediğiniz ama paylaşmaya mecbur olduğunuz ne/neler var?
7. Atölye ve kültür derslerinin işlenişi hangi açılarından farklılık göstermektedir? Bu okulda aldığınız kültür ve atölye dersleri size ne kazandırmıştır ve kazandıracaktır?
8. Atölye derslerinde uygulama esnasında ya da sorumluluk dağıtımında nasıl bir iş bölümü yapılıyor?



GÖRÜŞME NO:
GÖRÜŞME BAŞLAMA VE BİTİŞ SAATİ:

9. Kadın öğretmenlerin ders içi tutum ve davranışlarıyla, erkek öğretmenlerin ders içi tutum ve davranışları arasında herhangi bir fark görüyor musunuz? Görüyorsanız bu farklar nelerdir?
10. Staj yerleriniz nasıl belirleniyor? Staj yeri bulmada zorluk yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bu zorluklar nelerdir?
11. Staj yerlerinizde size ne gibi sorumluluklar veriyorlar? Staj yaparken yaşadığınız zorluklar nelerdir?
12. Kız öğrencilerin bulunduğu alandaki (bilgi teknolojileri, motorlu araçlar teknolojisi, elektrik-elektronik teknolojileri, metal teknolojileri) konumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
13. Okulda bir disiplin problemi yaşadınız mı? Anlatır mısınız?
14. Size göre ideal bir okul nasıl olmalıdır?
15. Sizce okul sizden nasıl bir öğrenci ve nasıl bir birey olmanızı beklemektedir?

Ev, Aile ve Cinsiyet Roller

16. Bilgisayarınız var mı? İnternet bağlantınız var mı? En çok hangi internet sitelerinde vakit geçirirsiniz?
17. Evinizde ev işlerini kim yapar? Evde sizin yaptığınız bir iş var mı? Varsa; hangi işleri siz yaparsınız?



GÖRÜŞME NO:
GÖRÜŞME BAŞLAMA VE BİTİŞ SAATİ:

18. Ailenizde en çok kimle/kimlerle ile vakit geçirirsiniz? Birlikte neler yaparsınız?
19. Ailenizde kararları kim/kimler verir? Ailede hepinizin ortak karar aldığı hususlar nelerdir? Kararlarda size söz hakkı tanınır mı?
20. Aile içindeki anlaşmazlıkları nasıl çözersiniz?
21. Ailenizin eğitiminizle ilişkisi ne düzeydedir? Okul toplantıları ya da idari işlemlerinizi için okula kim gelir? Aileniz mesleki eğitimi destekliyor mu? Evde ders çalışırken size yardım eden birileri var mı?
22. Sizce ailenizin sizden beklentileri nelerdir?
23. Yaşadığınız çevrede cinsiyetinizin avantajlarının ya da dezavantajlarının ne/neler olduğunu düşünüyorsunuz?
24. Kendinize rol model aldığınız birileri var mı? Kimdir ve hangi özelliklerinden dolayı bu kişi/kişileribeğeniyorsunuz?

Kişisel Hikaveler ve İlişkiler

25. Çocukluğunuzdaki anılara geri gittiğinizde hatırladığınız en eski anınız kaç yaşınıza ait? Bu anıyla ilgili ne tür ayrıntılar hatırlıyorsunuz? (Kıyafetin, kıyafetinin rengi, mekan, kişiler, vb.) Anınızı anlatabilir misiniz?
26. Çocukken en sevdiğiniz oyunlar nelerdi ve bu oyunları size kim öğretti? Oyun seçiminizi ne etkiliyordu?



GÖRÜŞME NO:
GÖRÜŞME BAŞLAMA VE BİTİŞ SAATİ:

27. En yakın arkadaşınız kimdir? Arkadaş seçiminizi etkileyen faktörler nelerdir?

28. Ne tür/tarz kıyafetler giyersiniz?

29. Okul dışındaki zamanınızda sosyal ve kültürel aktivitelere katılıyor musunuz? Ne tür aktivitelere katılıyorsunuz?

Gelecek Planları ve Meslek Seçimi

30. Üniversite sınavına girmeyi düşünüyor musunuz?

31. Bu okulda seçtiğiniz alanla ilgili bir meslekte çalışmayı düşünür müsünüz?

32. Geleceğinizin şekillenmesinde ve meslek seçiminizde bu okulun yeri ve etkisi nedir?

33. İstedığınız üniversite ve bölüme öğrenim görebileceğiniz söylense, hangi üniversite ve bölümü tercih ederdiniz?

34. Meslekleri kadınlara daha uygun/erkekler daha uygun diye sınıflandırır mısınız? Evetse, örnek verebilir misiniz?

35. Gelecek hayallerinize dair ne söylemek istersiniz?

36. Önemli olduğunu düşündüğünüz veya eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?



GÖRÜŞME NO:
GÖRÜŞME BAŞLAMA VE BİTİŞ SAATİ:

Öğretmenlere Sorulacak Sorular

Sosyodemografik Bilgiler

1. Kaç yaşındasınız? :
2. Cinsiyetiniz nedir? :
3. Branşınız nedir? :
4. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? :
5. Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz? :
6. Ne tür bir liseden mezun oldunuz? : Devlet Özel Özel (Burslu)
7. Ne tür bir üniversiteden mezun oldunuz? : Devlet Özel Özel (Burslu)
8. Eviniz :
Kira Kendinizin Bir yakınınızın
9. Hangi semtte yaşıyorsunuz? :
10. Kimle/kimlerle birlikte yaşıyorsunuz? :

Araştırma Soruları

1. Kız ve erkek öğrencilerin okul deneyimlerinde ne gibi farklılıklar görülmektedir?
2. Kız öğrenciler okulda hangi konularda sorun yaşıyorlar? Erkek öğrenciler okulda hangi konularda sorun yaşıyorlar? Kız ve erkek öğrenciler arasında yaşanan sorunlar nelerdir? Bu sorunlarla nasıl başa çıkılıyor?
3. Öğrenciler kolaylıkla staj yeri bulabiliyor mu? Staj yeri bulma konusunda okulun bir katkısı oluyor mu?
4. Okuldaki kız öğrencilerin azlığını nasıl açıklıyorsunuz?



GÖRÜŞME NO:
GÖRÜŞME BAŞLAMA VE BİTİŞ SAATİ:

5. Öğrencilerin alanlara ayrılmasında belirleyici olan unsurlar nelerdir?
6. Alan seçiminde cinsiyet temelinde bir ayrışma söz konusu mu? Eğer söz konusuysa bu ayrışmayı nasıl açıklarsınız?
7. Okulda herhangi bir disiplin problemi yaşıyor mu? Ne tür problemler yaşıyor? Bunlarla nasıl başa çıkılıyor?
8. Ders kitaplarının içeriğini nasıl buluyorsunuz? Ders kitaplarında sizi rahatsız eden herhangi bir içeriğe rastladınız mı?



GÖRÜŞME NO:
GÖRÜŞME BAŞLAMA VE BİTİŞ SAATİ:

İdareciye Sorulacak Sorular

Sosyodemografik Bilgiler

1. Kaç yaşındasınız? :
2. Cinsiyetiniz nedir? :
3. Branşınız nedir? :
4. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? :
5. Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz? :
6. Ne tür bir liseden mezun oldunuz? : Devlet Özel Özel (Burslu)
7. Ne tür bir üniversiteden mezun oldunuz? : Devlet Özel Özel (Burslu)
8. Eviniz :
Kira Kendinizin Bir yakınınızın
9. Hangi semtte yaşıyorsunuz? :
10. Kimle/kimlerle birlikte yaşıyorsunuz? :

Araştırma Soruları

1. Kız ve erkek öğrenciler bu okulun avantajlarından nasıl ve ne ölçüde faydalanmaktadır?
2. Okuldaki kız öğrencilerin azlığını nasıl açıklıyorsunuz?
3. Kız öğrencilerin bu okulu tercih etmesine yönelik çalışmalar yapılıyor mu? Yapılıyorsa bunlar nelerdir ve bu çalışmaları yeterli buluyor musunuz? Yapılmıyorsa neler yapılabilir?
4. Kız ve erkek öğrencilerin okulla ilişkilerini nasıl yorumlarsınız?



GÖRÜŞME NO:

GÖRÜŞME BAŞLAMA VE BİTİŞ SAATİ:

5. Okulun kılık kıyafet politikası nasıl işlemektedir?
6. Okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetler nelerdir? Bu faaliyetlere kız ve erkek öğrencilerin katılımları ne düzeydedir?
7. Kız ve erkek öğrencilerin alanlara dağılım oranları nasıldır? Bir farklılık varsa bunu nasıl açıklıyorsunuz?
8. Kadın öğretmenlerle çalışmak ve erkek öğretmenlerle çalışmak arasında ne gibi farklılıklar vardır?
9. Okulun geleceği için neler planlıyorsunuz?

