



**KADIN BASKIN MESLEKLERDE ERKEK OLMAK:
ERKEK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
ÇALIŞMA YAŞAMINDAKİ DENEYİMLERİ**

**Doktora Tezi
Mustafa TOPER
Eskişehir 2022**

**KADIN BASKIN MESLEKLERDE ERKEK OLMAK:
ERKEK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞMA YAŞAMINDAKİ
DENEYİMLERİ**

MUSTAFA TOPER

DOKTORA TEZİ

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayşe Aytül CENGİZ

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran 2022**

ÖZET

KADIN BASKIN MESLEKLERDE ERKEK OLMAK: ERKEK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞMA YAŞAMINDAKİ DENEYİMLERİ

Mustafa TOPER

Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2022

Danışman: Prof. Dr. Ayşe Aytül CENGİZ

Çalışanlarda aranan niteliklerin belli bir cinsiyete özgülenmesi sonucunda meslekler kadın ve erkek meslekler olarak ayrılmaktadır. Cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklere girenler çalışma yaşamında çeşitli ayrımcılıklara maruz kalmaktadır.

Okul öncesi öğretmenliği Osmanlı'dan Türkiye'nin yakın tarihine kadar sadece kadınların olduğu bir meslektir. Meslekte bulunma şartlarının değişmesiyle erkekler de bu alana giriş yapmaya başlamıştır. Ancak bu sayı çok sınırlıdır. Erkek öğretmenlerin tipik olmayan meslek seçimleri, hegemonik erkeklik normlarını ihlal ettikleri anlamına gelmekte, erkeklikleri sorgulanmakta, meslekte çeşitli önyargılarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Hegemonik erkeklik ve mesleki kimlik arasındaki çatışmayı yönetmek için çeşitli stratejiler geliştiren erkek öğretmenlerin mesleğin dönüşümünde önemli etkileri bulunmaktadır.

Bu çalışma erkek okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yaşamındaki deneyimlerinin izini nitel araştırma yöntemiyle sürmektedir. Sosyal yapılandırmacı perspektifle, fenomenolojik desenle yürütülen bu çalışmada Eskişehir ilinde çalışan on yedi erkek öğretmenle yapılan yüz yüze görüşmelerin tematik analizi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan temalar; kariyer tercihi ve tepkiler, mesleki kimlik ve erkeklik kimliği, statü sorunu, otorite, erkekliği yönetmek olarak sıralanabilir. Erkeklerin okul öncesi öğretmenliğine girişleri mesleği cinsiyetsizleştirmemekte Erkeklerin bu meslekte oluşları alternatif erkeklik tanımını değil, mesleğin erkeksi tanımını ve dönüşümünü tetiklemektedir.

Anahtar Sözcükler: Cinsiyete göre geleneksel olmayan meslekler, Erkeklik, Okul öncesi öğretmenliği, Cinsiyete dayalı işbölümü

ABSTRACT

BEING MALE IN FEMALE-DOMINANT PROFESSIONS: MALE PRESCHOOL TEACHERS' EXPERIENCES IN WORKING LIFE

Department of Management and Work Psychology

Anadolu University, Institute of Social Sciences, May 2022

Supervisor: Prof. Dr. Ayşe Aytül CENGİZ

Occupations are divided into female and male occupations as a result of the specialization of the qualifications sought in the employees to a certain gender. Those who enter non-traditional occupations by gender are exposed to various discriminations in working life.

Preschool teaching is a profession that only women had from the Ottoman Empire to the recent history of Turkey. With the change in the conditions of being in the profession, men have also started to enter this field. However, this number is very limited. Male teachers' atypical career choices mean that they violate hegemonic masculinity norms, their masculinity is questioned, and they encounter various prejudices in the profession. Male teachers, who develop various strategies to manage the conflict between hegemonic masculinity and professional identity, have important effects on the transformation of the profession.

This study traces the experiences of male preschool teachers in working life with qualitative research method. In this study, which was carried out with a social constructivist perspective and a phenomenological design, thematic analysis of face-to-face interviews with seventeen male teachers working in Eskişehir was conducted.

The themes that emerged as a result of the analysis; career choice and reactions, professional identity and masculinity identity, status issue, authority and managing masculinity. Men's entry into pre-school teaching does not de-gendered the profession and their being in this profession triggers the masculine definition and transformation of the profession, not the alternative definition of masculinity.

Keywords: Non-traditional occupations, Masculinity, Preschool teaching, Gendered division of labor

TEŞEKKÜR

İçtenlike ve sabırla bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaşarak, özenli ve titiz çalışmalarıyla rehber olan danışmanım Prof. Dr. Aytül Ayşe CENGİZ'e, katkı ve önerileri için Prof. Dr. Ayşe Çiğdem KIREL'e, çalışmam süresince her çıkmaza girdiğimde desteklerini ve yardımlarını benden esirgemeyen Doç. Dr. Temmuz GÖNÇ ŞAVRAN'a teşekkürü borç bilirim. Bütün eğitim hayatım boyunca başarılı olmam için fedakârlık gösteren annem Selma TOPER'e ve babam Bilal TOPER'e teşekkür ederim. Bu uzun yolculukta beni yalnız bırakmayan, zor anlarımda hep yanımda olup güçlüklerin üstesinden gelmemi sağlayan sevgili arkadaşım Merve PEDÜK'e, neşesi ve anlayışıyla beni motive eden mesai arkadaşım Önder DORAK'a teşekkürlerimi sunarım. Görüşmelerimizde vakitlerini, fikirlerini ve deneyimlerini içtenlikle paylaşarak bu çalışmanın oluşmasında önemli yeri olan erkek okul öncesi öğretmenlerine minnettarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
GİRİŞ	1
1. TOPLUMSAL CİNSİYET, HEGEMONİK ERKEKLİK VE TOPLUMSAL CİNSİYETE DAYALI İŞBÖLÜMÜ	8
1.1. Ataerki	9
1.1.1. Radikal feminizm	9
1.1.2. Sosyalist feminizm	12
1.2. Cinsiyet Rollerini.....	14
1.3. Toplumsal Cinsiyet	21
1.4. Erkek, Erkeklik ve Hegemonik Erkeklik	31
1.5. Toplumsal Cinsiyete Dayalı İşbölümü	44
1.6. Cinsiyete Göre Geleneksel Olmayan Mesleklerde Öteki Olmak	52
1.6.1. Tokenizm.....	53

1.6.2. Cam yürüyen merdivenler.....	56
2. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİNİN KADINLIKLA BÜTÜNLEŞMESİ VE ERKEKLERİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİNE GİRİŞLERİ.....	60
2.1. Erkeklerin Kadın Baskın Mesleklere Girişleri	65
2.1.1. Döner kapılar	66
2.1.2. Devralma, istila, sızma	68
2.1.3. Arayıcılar, bulucular, ayrılanlar, yerleşimciler.....	72
2.1.4. Erkeklerin okul öncesi öğretmenliğine girişleri	74
2.2. Okul Öncesi Öğretmenliğinde Erkeklik ve Geliştirilen Stratejiler.....	76
2.2.1. Kimlik.....	76
2.2.2. Beden	91
2.2.3. Görünürlük.....	100
2.2.4. Duygular ve duygusal emek	108
2.2.5. Rol modellik	119
2.3. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliğinin Gelişimi.....	123
3. METODOLOJİ.....	129
3.1. Yöntem.....	129
3.2. Desen	130
3.3. Katılımcılar	132
3.4. Verilerin Toplanması.....	135
3.5. Araştırmacının Rolü	135
3.6. Verilerin Analizi.....	139
3.7. Güven Duyulabilirlik.....	139
4. TÜRKİYE’DE ERKEK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ OLMAK: BULGULAR VE DEĞERLENDİRMELER	143
4.1. Erkeklerin Okul Öncesi Öğretmenliğini Tercihi ve Karşılaştıkları Tepkiler	143

4.1.1. Tercih; kolay atanma, tercih önceliği, meslekte devamlılık: Kadınsı da olsa iş güç sahibi olmak.....	144
4.1.2. Tepkiler; kadınsı meslek, görünürlüğün azaltılması, tedirginlik, tepkilerin azalması: Karşılaşılan, karşılaşılabacağı düşünülen, varlığı bilinen tepkiler.....	159
4.2. Mesleki Kimlik ve Erkeklik; İmgeler, Semboller, Söylemler	166
4.2.1. Gerçek aile; annelik, babalık, ideal öğretmen	168
4.2.2. Gerçek öğretmen; duygular, duygusal zekâ, duygusal emek: Başarılı erkekler, başarısız kadınlar	180
4.2.3. Gerçek rol model; geleneksel erkekliğin, modern erkekliğin rol modelleri: Eksikliğin tamamlayıcıları	191
4.2.4. Gözetlenme/incelenme: Çocuk istismarı tehlikesi, temas, eşcinsellik, bedenin uygunsuzluğu.....	195
4.3. Statü Sorunu; Okul Öncesi Eğitiminin Statüsünü Olumsuz Etkileyen Faktörler	209
4.3.1. Bakım; bakıcılık, kreş ve gündüz bakım evleri, yaş grupları: Kadınların yerine getirdikleri, ev içine ait işler.....	211
4.3.2. Akademik bilgi; oyun alanı, ölçülememe, süreklilik: Değeri olmayan kolay iş	221
4.3.3. Gelir; düşük gelir, ailenin gelir düzeyi: İyi ve kötüyü barındıran çelişkili bir kavram.....	228
4.3.4. Kamu/özel sektör ayrımı; çalışma koşulları, müşteri odaklılık, tercih edilmeme, tercih etmeme: Kamu sektörünün korunaklı alanına karşı özel sektörde olmayan erkekler	232
4.3.5. Yapısal sorunlar; tutarsızlıklar, sözleşmeli/aday öğretmenler, örgütlenme: Sorunların ceremesini çeken erkekler	240
4.4. Otorite; Erkek Öğretmenlerin paydaşlarla kurduğu ilişkilerin belirleyeni.....	247
4.4.1. Öğrencilerle ilişkiler; Disiplini sağlamak, zorlu öğrencileri üstlenmek: Erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitimine benzersiz katkıları..	248

4.4.2. Velilerle ilişkiler; veli hâkimiyeti, ilişkilerden kaçınma, iyi ilişkiler kurma, şiddet: Erkek öğretmen'in kadın veli üzerindeki cinsiyetli otoritesi..	253
4.4.3. Çalışma arkadaşları ve yöneticilerle ilişkiler; homososyal ilişkiler, kadınlarla kurulamayan ilişkiler, sözü dinlenen erkekler:	261
4.5. Erkekliği Yönetmek; Yeni İşbölümü, Yeni tanımlar, Yeni Unvanlar, Yeni Pozisyonlar	272
4.5.1. İşbölümü; cinsiyete dayalı işbölümü, bakım, sanat etkinliği, hareketli aktiviteler: Erkek öğretmenlere uygun alanların yaratılması	273
4.5.2. İş tanımı dışındaki işler; reflektif cinsiyet pratikleri, teknoloji, idari işler	284
4.5.3. Mesleğin tanımı; eril nitelikler, eril unvan, eril kurum adları.....	288
4.5.4. Yöneticiliğe geçiş; Cinsiyet farklılıkları, yöneticiliğe geçmek, meslekte kalmak: Cam yürüyen merdivenlerin üzerindeki erkekler	295
SONUÇ	314
KAYNAKÇA	330
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Bolton'un duygusal emek tipolojisi	112
Tablo 2.2. Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerine dair 2003-2018 yılları arasındaki bilgiler	126
Tablo 3.1. Öğretmenlerin demografik özellikleri	134
Tablo 4.1. Tercih ve tepkiler tema yapısı.....	143
Tablo 4.2. Mesleki kimlik ve erkeklik tema yapısı	167
Tablo 4.3. Statü sorunu tema yapısı	210
Tablo 4.4. Otorite tema yapısı.....	247
Tablo 4.5. Erkekliği yönetmek tema yapısı	272

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Görünme/zlik Anaforu (Lewis ve Simpson, 2012).....	102
Şekil 3.1. Çalışmanın kod ve tema haritası	142



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Oöö	: Okul öncesi öğretmenliği



GİRİŞ

Bu çalışmanın esin kaynağı, çalışma yaşamında “öteki” konumundakilere yönelik ayrımcılık hakkındaki çalışmanın okumaları sırasında örgütlerde sayısal olarak azınlıkta olanların yaşamış oldukları dezavantajları ele alan Kanter’in “Tokenizm” kavramı ile özünde Kanter’in bir eleştirisi olan, erkeklerin kadın baskın mesleklerdeki sahip oldukları avantajları açıklayan Williams’ın “Cam Merdiven” kavramıyla karşılaşmak oldu. Bu doğrultuda yapılan okumalar çalışma psikolojisinin yanında toplumsal cinsiyet sosyolojisi, kadın çalışmaları, erkeklik çalışmaları, sosyal psikoloji ve meslek sosyolojisi gibi alanları da kapsayacak şekilde giderek çeşitlendi.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine yönelik eleştirel yaklaşımların en önemli ilgi alanı işgücü piyasasında cinsiyete dayalı ayrımcılık olmuştur. Mesleklerde ve iş yerlerinde daha dengeli bir cinsiyet dağılımının çalışma koşullarını iyileştireceği ve hem erkekler hem de kadınlar için barışçıl ve eşitlikçi çalışma kültürünü geliştireceği varsayılmaktadır.

Meslekler eril veya dişil olarak etiketlenir. Gerekli beceri ve nitelikler hiyerarşik olarak düzenlenirken, iktidar ve etki alanı yüksek meslekler erkek niteliklerle; iktidar ve etki alanı düşük meslekler kadın niteliklerle ilişkilendirilerek “cinsiyet düzeni” korunur. Toplumlarda bazı meslekler ve bu mesleklere ilişkin vasıflar kadınlarla, bazı meslekler ve bu mesleklere ilişkin vasıflar ise erkeklerle ilişkilendirilmektedir. Bu bakımdan cinsiyetli meslekler, özellikleri itibariyle bir cinsiyet ile ilişkilendirilen mesleklerdir. (Gönç, 2017, s. 13). Bu sebepler nedeniyle kadınların istihdam oranları artış göstermesine ve kadınlar, erkeklerle aynı mesleklerde, aynı görevlerde, aynı işleri yerine getirirken erkeklerden daha iyi bir iş performansı göstermelerine rağmen çoğu meslek, kadın ve erkek meslekler olarak ayrıldığı için kadın emeği örgütlerde sonuçlar/avantajlar anlamında daha görünmez olur.

Mesleklerin cinsiyetlendirilmesi süreci, cinsiyetlere bir takım niteliklerin atfedilmesi yoluyla işler. Cinsiyet temelli söylemler ve ideolojilerde erkeğe özgü vasıflar; akıl, bilim ve teknik olarak sıralanırken, kadınlara özgü vasıflar ise önemseme, duygusallık, detaycılık olarak sıralanmaktadır. Ataerkil ideolojide erkekliğe dair özellikler kadınlığa dair özelliklerden daha değerli görülmektedir. Erkekliğe ilişkin özellikleri taşıdığı varsayılan askerlik, doktorluk, mühendislik, gibi meslekler erkeksi; kadınlığa ilişkin özellikleri taşıyan ve uzmanlık gerektirmediğine inanılan, evde kolaylıkla öğrenilebilen hemşirelik, çocuk bakımı, okul öncesi öğretmenliği gibi

meslekler kadınsı meslekler olarak görülmüştür (Gönç, 2017, s. 15). Yukarıda sayılan mesleklere de bakılacak olursa, kadınsı meslekler ekonomik ve sosyal haklar bağlamında dezavantajlı konumlar üretirken, iş özellikleri teorisi (Hackman ve Oldham, 1975, 1976) bağlamında özerklik, görev kimliği ve statü kriterleri açısından bu dezavantajlılığın iş motivasyonuna ve iyi oluşı olumsuz etkileri olmaktadır.

Son çeyrek yüzyılda mesleklerin yapılarında önemli değişiklikler olmuştur. Geleneksel olarak erkek mesleklerin sayısı giderek azalmış ve erkeklerin bu mesleklerde istihdam olanakları düşmüştür. Hizmet sektörü önemli ölçüde büyümüş ve öğretmenlik gibi kadın mesleklerdeki işgücü eksikliğinin giderilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Kadınların ve erkeklerin cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklere kayma eğilimi artmıştır. Bu durum “cinsiyet açısından geleneksel olmayan”¹ yapılara giren erkek ve kadınlar için önemli sonuçlar doğurmaktadır. Bu sonuçlar, erkek ve kadın işlere ilişkin geleneksel tutum ve varsayımlar ile baş etmek zorunda kalan kadın ve erkekler için farklılık göstermektedir. Erkek ve kadın işlerin nitelendirilmesi ve erkekliğin tanımının yapılmasında önemli olan örgütlerde çeşitliliğin ve farklılıkların sağlanmasına ilişkin tartışmalarda cinsiyete göre geleneksel olmayan alanlara giren kadınlar daha çok yer almıştır. Buna yönelik yapılan çalışmalar, kadınların cinsiyet açısından geleneksel olmayan işlerden dışlanmasına ya da bu işlerdeki deneyimlerine odaklanmıştır. Cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerdeki kadınlarla ilgili geniş bir literatür bulunmasına rağmen sayıları az ama giderek artan cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerdeki erkekler üzerinde çok az sayıda çalışma yapılmıştır. Toplumsal cinsiyet çalışmalarında kadınlara odaklanma eğilimi bu çalışmaların da sayısının az olmasında etkili olmuştur.

Ancak, ayın karanlık tarafına bakarak, kadınları erkek egemen alanlardan uzaklaştıran yapılar kadar erkekleri kadın mesleklerden uzaklaştıran yapıları anlamak ayrımcılığı bütün olarak ele almayı mümkün kılacaktır. Erkeklik çalışmalarının artışı kadın baskın mesleklerdeki erkeklere yönelik sayıca az olan ama giderek artan çalışmaların da ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Erken dönemde toplumsal cinsiyet çalışmalarında erkeklik üzerine yoğunlaşan ilgi, toplumsal cinsiyet çalışmalarının sömürgeleştirilmesi, baskı altına alınması ve

¹Hayes’in mesleki cinsiyet araştırmalarında normal olmayan durumlar için kullanılan kavramlar üzerine yapmış olduğu literatür taramasında, bu durumun “cinsiyet açısından geleneksel olmayan”, “cinsiyete göre tipik olmayan” “cinsiyete göre baskın” meslekler olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Bu üç kavramda cinsiyete göre yoğunluğu yüzde 30’un altındaki mesleklere giren kadın ya da erkeklere göre meslekleri betimlemektedir. Bu çalışmada bundan sonra “cinsiyete göre geleneksel olmayan meslekler” bu yapıyı anlatmak için kullanılmaktadır (Hayes, 1986).

nihayetinde cinsiyetsizleştirilmesi riski taşıdığı ve bu süreçte kadın çalışmalarının radikalleştirilmesiyle toplumsal cinsiyete duyulan ilginin azaltılacağı endişesiyle eleştirilmiştir (Campbell, 2003; Richardson ve Robinson, 1994). Ancak erkeklik çalışmalarına dair bu korkuların gerçekleşmediği görülmektedir. Erkeklik çalışmaları cinsiyetçi gücün eleştirel analizine sıkı sıkıya bağlı kalmış, araştırma sürecinde toplumsal cinsiyeti görünür kılarak geleneksel metodolojilere yönelik feminist eleştirileri ve endişeleri benimseyen bir araştırma pratiği geliştirmiştir (Carrigan, Connell, ve Lee, 1985; Kimmel, 1990).

Erkekler hakkındaki araştırmalar bilim tarihi kadar eski olmasına rağmen erkeklikler ve erkeklerin cinsiyetli özneler olarak ele alınması 1970’li yıllarda yükselişe geçen feminist araştırmalarla birlikte gerçekleşmiştir (Morgan, 1981). Coltrane (1993, s. 40), erkeklikleri tartışma noktasında çekinceleri bulunan feminist harekete rağmen bazı erkek akademisyenlerin, feminist hareketin çekincelerine cevap verir nitelikte ama feminist hareketi desteklemek için erkekliğe ilişkin feminist bir bakış açısını benimseyerek erkeklerin kadınlar üzerindeki iktidarına odaklandıklarını söyler. Erkekler ve erkekliğe dair eleştirel çalışmalar erkekliğin çok boyutlu ve sosyal olarak inşa edilmesini vurgularken daha karmaşık bir hal almıştır. Coltrane (1993, s. 42), son zamanlarda erkeklik üzerine yapılan çalışmaların feminist teorilerin önermelerini kullanarak “erkekliğin çeşitliliğini” ve “erkeklerin çelişkili iktidar deneyimlerini” daha anlaşılır kıldığını söylemektedir. Ayrıca aşırı basitleştirme tehlikesinin farkındalığıyla erkeklerin erkeklik üzerine yazılarını, erkek bağlarını öven ve erkeklere iyi olduklarını söyleyen yazılar ve akademik feminist yorumlar çerçevesinde iktidar meselesine odaklanan yazılar olarak iki başlık altında özetlemektedir. Erkeklik çalışmaları toplumsal cinsiyet eşitliğine bağlı kalmaya devam etmekte, feminist çalışmaları değersizleştirmek yerine onları bütünleyen bir ilişki içine girmektedir. Bu çalışmalar, erkeklerin toplumdaki ayrıcalıklı konumlarının kabulüyle hegemonik erkeklikle yüzleştğinde ve toplumsal eşitsizliğe dikkat çektiğinde erkeklikle ilgili ezberler yapı sökümüne uğrayarak ayın karanlık tarafını görmeyi sağlayacaktır. Böylece erkeklik çalışmaları genellikle feminist bakış açısıyla erkeklerin yaşamlarını incelemek için kavramlar ve metodolojik yaklaşımlar geliştirmiştir (Haywood ve Mac an Ghaill, 2003; Jones, 1996). Erkeklik çalışmaları, çoklu kimliklerin kesişme noktasındaki çelişkili erkeklik deneyimlerinin eşitliğin sağlanması için nasıl kullanılabileceğini göstermiş, erkeklerin ayrıcalıklı konumlarının erkeklerin suç ortaklığı ve aynı zamanda sosyal ilişkiler hiyerarşisindeki egemenliği

üzerine düşünmelerine olanak sağlamıştır (Connell, 2005). Bu doğrultuda erkeklik çalışmalarının bir tehlikesi olarak ortaya çıkabilecek olan toplumsal cinsiyetin fark edilirliliğinin, erkeklerin kadınlar üzerindeki iktidarını pekiştirmesi meselesidir. Ayrıca toplumsal cinsiyetin önemini azaltmaya yönelik akademik araştırmalar, paradoksal şekilde analitik bir kategori olarak cinsiyete odaklanır. Ancak gözden kaçırılmaması gereken şey bu odaklanma, nihayetinde toplumsal cinsiyetin toplumsal hayattaki önemini azaltmak için oluşudur (Coltrane, 1993, s. 43).

Erkeklik çalışmaları toplumsal cinsiyet araştırmalarına ve erkek egemenliğinin ve iktidarının çözülmesine önemli katkılar sağlamışsa da “bakım” olgusu çoğu zaman erkeklik çalışmalarının bakış açısının dışında kalmıştır. Hanlon (2012, s. 4), bunun nedenini erkeklik çalışmalarının, çoğu zaman zorluklar yaşayan ve baskılarla çatışan erkeklerin ayrıcalıklı ve avantajlı konumuna odaklanılması olarak açıklar. Erkeklerin gücü üzerinde duran araştırmacılar, erkeklerin cinsiyetlerinden dolayı ezildikleri görüşünü eleştirmiş ve bu yapının muhafazakâr politikaların üstünü örtmek için kullanışlı bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu tehlikeyi gözden kaçırmadan erkeklerin savunmasızlığı ve dolayısıyla güçsüzlüğü olarak ele alınabilecek konuları ve bağlamları araştırmamız gerekmektedir (Hanlon, 2012, s. 4–5). Dolayısıyla işlevi ve görev içeriği açısından bakım nosyonunun ön planda olduğu kadın baskın meslek olan okul öncesi öğretmenliğinde cinsiyet dengeli bir işgücü yapısı arzusu, daha fazla erkeğin bu mesleğe girmesi için yapılan çağrılar, erkekleri bu mesleğe iten ve çeken faktörler erkek öğretmenlerin çalışma yaşamındaki deneyimlerini keşfetme ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Karşı kıyıya geçerek kadın baskın mesleklerde çalışan erkekler için mesleki seçimleri sonucunda erkekliklerinin sorgulanması önemli maliyetlere neden olurken, aynı zamanda kadın meslektaşlarından daha hızlı terfi ve daha çok ödül elde etme gibi önemli kazanımlar mevcuttur. Kadın mesleklere giren erkekler mesleğin cinsiyet kabullerini ve inançlarını tehdit eder. Bu mesleğe girmesiyle birlikte eşcinsel mi, kadınsı mı gibi sorularla erkekliğinden şüphe edilir. Bu önyargılar erkeklerin bu mesleklere girişleri önünde engeller oluşturmaktadır. Engelleri masa altına gizleyerek mesleğe giriş yapan erkekler ise erkeklik kimliğinin yönetiminde bu önyargıları hissederek hareket edebilmektedir. Öte yandan erkeklerle ilişkilendirilen niteliklerin daha fazla saygı görmesinden, bir başka ifadeyle erkeklerin kadınlardan daha iyi olduklarına dair kültürel yargılardan dolayı kadın baskın mesleklerde erkek olmak faydalar sağlamaktadır.

Toropainen ve Lammi'nin (1993) de belirttiği gibi, mesleki cinsiyet ayrımının kùltùrlere göre farklılık gösterebilmektedir. Ancak doğrudan kişisel bakımı gerektiren mesleklerin kadın baskın meslekler olduğunu ve geleneksel erkek mesleklere göre daha düşük ücreti, statüsü ve özerkliği olduğunu da söylemektedirler. Yani bütün kùltürel farklılıklara rağmen doğrudan bakımı içeren okul öncesi eğitimi kadın baskın meslek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Erkek çocukların başarısızlığı eğitim politikalarının gündemine hâkim olmaya devam ederken, okul öncesi öğretmenliğine giriş yapan “cesur” erkekler için talepler giderek artmaktadır. Küçük çocuklara bakmak ve yetiştirmek yönüyle bu duygusal emek, kadınların erkeklerden daha baskın bir konuma sahip olduğu tipik bir alandır (Børve, 2017, s. 1083). Okul öncesi eğitiminde profesyonellik bakımla ilgili standartlarla ölçüldüğünden, alandaki erkekler genellikle kadın tutum ve davranışlarıyla ilgili beklentilere maruz kalır.

Erkekler, küçük çocuklarla çalışmayı seçerek cinsiyet sınırlarını aşar ve böylece erkek kimliklerinin yanı sıra toplumsal normlarla da yeni bir ilişki alışverişine girer. Mesleklerindeki bu karşılaşmadan kaynaklanan iç ve dış dünya gerilimleri “ataerkil pazarlık” içinde kalabilmek adına yeni iktidar stratejileri ve taktiklerini özel ve kamusal alanda üretmelerine sebep olur.

Yukarıdaki açıklamalar da göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın amacı, “geleneksel olarak kadınlar tarafından yürütölen, kadınlara atfedilen beceri niteliklerini gerektiren, kadınsı olarak tanımlanan okul öncesi eğitiminde erkek öğretmenlerin yaşamış oldukları deneyimleri keşfetmektir.”

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlar ise şunlardır: Erkek öğretmenler okul öncesi öğretmenliği ve erkekliği nasıl tanımlamaktadır? Erkek olarak okul öncesi öğretmenliğine dâhil olma sürecinde yaşamış olduğu deneyimler nelerdir? Erkek okul öncesi öğretmenlerine ilişkin önyargılar nelerdir? Okul öncesi öğretmenliğinin organizasyonel yapısı nasıldır? Erkek öğretmenlerin yöneticiler, çalışma arkadaşları ve yardımcı personelle arasındaki ilişkinin yapısı nasıldır? Erkek okul öncesi öğretmenlerinin mesleğin statüsüne katkıları nelerdir? Erkek okul öncesi öğretmenlerinin kariyer olanakları ve kariyer planları nelerdir? Bütün bu ana ve alt amaçlar çerçevesinde erkek okul öncesi öğretmenlerinin kadın baskın bir meslekte yer almalarının avantajları ve dezavantajları nelerdir?

Goodson’a (2000, s. 13–17) göre, öğretmenler için ürettiğimiz araştırma bilgisinin türü, öğretmenlerin ne tür profesyoneller olduklarını/olabileceklerini anlamak ve tanımlamak için çok önemlidir. Goodson, öğretmenlerin âdeta bir fabrikada çalışan teknisyenler olarak görülmemesi gerektiğini söyler ve ayrıca öğretmenlerin güç ve bilginin sahibi olan siyasilere ve yöneticilerin oluşturduğu politikaların dağıtıcısı olarak çerçevelenmesine de karşı çıkar. Bunun yerine öğretmenin sesine destek olmayı önerir. Araştırmalar, öğretmenlerin geleceğe dair bakış açılarını yapılandırır ve meşrulaştırır. Araştırma sorularının ve sonuçlarının dayandığı temeller hem akademik hem de günlük yaşamda egemen söylemler tarafından çerçevelendirilip yeniden üretilmektedir (Pulsford, 2014, s. 215). Bu sebeple bu çalışmayı yürütürken Pulsford’un da değindiği gibi araştırma sorularının ve sonuçlarının dayandığı temeller sürekli olarak göz önünde bulundurulmaktadır.

Dillabough’un (2005, s. 128) belirttiği gibi, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ve çalışma koşullarının temeli toplumsal cinsiyettir. Dolayısıyla cinsiyet, öğretmenlerin yaşam ve çalışma deneyimleriyle ilgili yapılan çalışmalarda dikkate alınması gereken bir özelliktir. Ancak öğretmenlerle ilgili olduğu gibi toplumsal cinsiyet hakkında yapılan çalışmalarda da aranılan ve sunulan bilgiyi meseleleştirmek hayati önem taşır. Connell’in (2005, s. 4) de belirttiği gibi, öğretmenlerin cinsiyetli kimlikleri ve cinsiyetli çalışma yaşamları hakkındaki bilginin üretilmesinde ve yorumlanmasında erkeklikler ve bilim tarafından üretilen, propagandası yapılan “sağduyusal”, “sezgisel” ve “bireysel” bilgiler arasında çelişkiler olduğunu dikkate almak gerekmektedir. Toplumsal cinsiyetin belirli politik ve tarihsel bağlamlar içerisinde var olmasından dolayı, toplumsal cinsiyet hakkındaki bilgi sistemleri arasındaki çekişme, akademi ve günlük yaşamdaki çelişkili/uyumlaştırıcı söylemleri yansıtmaktadır (Connell, 2005, s. 4). Ayrıca Coltrane (1993, s. 46), toplumsal cinsiyet çalışmalarının epistemolojik zorluklarını kabul etmekte fakat bu çalışmaların toplumsal cinsiyete dair özcü yaklaşımları yıkmanın güvenilir ve ikna edici yollarından biri olduğu için tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Türkiye’de kadınların erkek egemen alanlara girişlerinde ve bu alanda bulunuşlarında yaşamış oldukları sorunlar (özellikle “cam tavan” ve “cam uçurum” kavramlarıyla) önemli ölçüde ele alınmışken, erkeklerin kadın baskın mesleklere girişleri ve çalışma hayatları boyunca yaşamış oldukları deneyimlerini ele alan araştırmaların belirli mesleklerle (özellikle hemşirelik) sınırlı kaldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği bağlamında ise erkek öğretmenler hakkında yapılan çok az sayıdaki çalışma,

cinsiyeti bağımsız değişken olarak ele alıp bağımlı değişkenlerle arasındaki ilişkiyi incelerken, erkek öğretmenlerin deneyimlerinin bütünlüklü ve ayrıntılı keşfini sağlamakta eksik kalmaktadır. Sosyal inşacı perspektiften bakan, erkeklerin okul öncesi öğretmenliğindeki deneyimlerini keşfetmeyi amaçlayan ve bu amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemini ve fenomenolojik metodolojiyi kullanan bu çalışmanın literatürdeki eksikliklerin giderilmesi yönünde önemli bir adım olacaktır.

Hem kadınların ve erkeklerin farklı sosyalleşmeleri onları farklı mesleklere uygun hale getirir diyen Parsons ve Bales (1955) gibi rol ve toplumsallaşma teorisyenleri, hem de ataerkinin kadınların düşük ücret, statü ve özerklik sahibi olduğu işlerde yoğunlaşmasının nedeni olarak gören Hartmann (1976, 1979) gibi Sosyalist Feministler ile Millett (1970) gibi Radikal Feministler meslekleri cinsiyetten bağımsız bir çerçevede ele almıştır. Oysa meslekler çalışanların cinsiyeti dâhil edilerek yapılandırılmıştır ve mesleki kimlikler ve pozisyonlar cinsiyetten bağımsız değildir. Meslekler ve pozisyonlar ancak toplumsal cinsiyete dayalı kurumlar olarak ele alındığında kadın baskın mesleklerdeki erkeklerin azlığını ve elde ettikleri faydalar anlaşılabilir. Bu çerçevede tezin ilk bölümünde ataerki kavramını teorileştiren radikal ve sosyalist feministler, sonrasında muhafazakâr toplumsallaşma ve rol teori ele alınacaktır. Daha sonra hem ataerki kavramını hem de rol teorisini eleştiren toplumsal cinsiyet kavramını, erkeklerin diğer erkekler ve kadınlar üzerindeki iktidarını ve ayrıcalıklarını kavramlaştıran, kadın baskın mesleklerde dahi kendilerine avantajlar sağlayan hegemonik erkeklik kavramı açıklanarak devam edilecektir. İkinci bölümde ise okul öncesi öğretmenliğinin küresel düzeyde ve Türkiye’de kadın baskın meslek olarak inşa edilişi ayrıntılandırılacak, erkeklerin kadın baskın mesleklere giriş süreçlerine dair kavramlar tartışılacaktır. Ayrıca erkek öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliğinde cinsiyet kimlikleri açısından önemli olan konular ve bu konularda geliştirmiş oldukları stratejiler ele alınmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntem kısmı anlatılmaktadır. Dördüncü bölümde bulgular; tercih ve tepki, mesleki kimlik ve cinsiyet kimliği, statü, otorite ve erkekliği yönetmek temaları altında ayrıntılı alıntılarla ele alınmaktadır.

1. TOPLUMSAL CİNSİYET, HEGEMONİK ERKEKLİK VE TOPLUMSAL CİNSİYETE DAYALI İŞBÖLÜMÜ

Gündelik hayatta erkekler ve kadınların neredeyse ayrı bir türmüş gibi, farklı gezegenlerden-erkeklerin Mars'tan kadınların Venüs'ten- geldiği, ne kadar birbirinden farklı oldukları işitilmektedir. Bu kadar büyük farklılıklara rağmen, erkek ve kadınlar aynı iş yerinde bulunmakta, onların terfiler, atanmalar, promosyonlar için aynı kriterlere göre değerlendirildiği varsayılmaktadır. Cinsiyet farklılıkları aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitsizliğini açıklama biçimini belirlemektedir. Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki eşitsizlikleri ifade etmektedir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyetten bahsederken iktidar, ideoloji ve eşitsizliklerden bahsedilmektedir.

Ataerki kavramı çevresinde cinsiyet eşitsizliklerinde erkeklerin kadınlar üzerindeki iktidarını teorileştirenler radikal (MacKinnon, 1991; Willis, 1984) ve sosyalist (Rowbotham, 1973; Walby, 1986) feministler olmuştur. Daha önce belirtildiği gibi bu teorisyenler meslekleri cinsiyet tarafsız yapılar olarak görmüşlerdir. Meslekleri cinsiyet tarafsız yapılar olarak gören diğer teorisyenler ise cinsiyet rolü (Bem, 1974; Parsons ve Bales, 1955) teorisyenleridir. Sosyal inşacı perspektiften kavramsallaştırılan toplumsal cinsiyet kavramı, ataerki kavramının mevcut cinsiyet eşitsizliklerini açıklamada yetersiz kalması ve cinsiyet rolü teorilerini de farklı yönlerden eleştirilmesiyle tartışmalara dâhil olmuştur. Kadın baskın mesleklerde erkeklere faydalar sağlayan ancak aynı anda erkeklerin bu mesleklerde kimliklerini yönetmede büyük zorluklara neden olan, erkeklerin bazı diğer erkekler ve kadınlar üzerindeki iktidarını kavramsallaştıran “hegemonik erkeklik” kavramı, daha geniş cinsiyet ilişkileri bağlamlarında ele alan toplumsal cinsiyet tartışmalarıyla biçimlenmiştir. Öyleyse ilk başta bu teorik tartışmaların izini sürmek mevcut durumu anlamak için önemlidir. Ayrıca “toplumsal cinsiyet” cinsiyetli bir dünyada cinsiyetli kurumlarda cinsiyetli ideolojilerden beslenerek yapılmaktadır. Toplumsal cinsiyet hiyerarşisi yaratan ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üreten kurumlardan en önemlisi mesleklerdir. Toplumsal cinsiyete dayalı işbölümü sonucunda mesleklerin cinsiyetleştirilmesi, mesleklerdeki egemen cinsiyet yapısına ve toplumsal cinsiyet normlarına aykırı davranarak cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklere girmenin çalışanlar üzerindeki sonuçlarını literatürde geniş kapsamda “tokenizm”, erkekler kapsamında da “cam merdiven” kavramlarıyla tartışılmaktadır. Tezin ilk bölümünde bu kavramsal tartışmalar sunulacaktır.

1.1. Ataerki

Kelimenin sözlük anlamıyla babanın kanununun üstünlüğü olan ataerki, politik, sosyal, ekonomik ve yasal alanlar dâhil hayatın her alanında erkeklerin yapısal egemenliğini ifade eder. Son zamanlardaki erkeklik çalışmalarında ve feminist çalışmalarda monolitik olmayan ve çelişkili bir yapı olarak ele alınan kültürel bir sistem olarak ataerki, birçok feminist teorisyen için erkeklerin kadınlar üzerindeki sistematik egemenliğini temsil etmektedir.

Buchbinder’e (2012, s. 66) göre, “ataerki” kavramını evrenselleştirmek ve genelleştirmek, yalnızca toplumsal cinsiyet politikalarının ve cinsiyet meselelerinin geniş bir şekilde temsil edilmesinde yardımcı olabilir. Dolayısıyla Buchbinder “formel ataerki” ve “sembolik ataerki” arasında ayrımı gider. Formel ataerki, bir erkeğin topluluğun diğer tüm üyeleri üzerinde sahip olduğu ve kullandığı gücün, halkının efendisi olarak konumundan kaynaklandığı kabul edilen sosyal yapıdır. Tam tersine sembolik ataerki iktidarın erkek özneler arasında dağıldığı bir sosyal yapıdır (Buchbinder, 2012, s. 67). Eril iktidar, bireylerin sahip olduğu bir şey değil erkeklere vaat edilen ve her zaman geçici olarak bireyler tarafından sahip olunan bir şeydir. Dolayısıyla erkekler değişen seviyelerde iktidara sahip olmalarına rağmen kendi kontrollerinin ötesinde ilişkilendirilen bir iktidar sistemine dâhil olabilmektedir. Sembolik ataerki toplumdaki çok sayıda birbiriyle ilişkili kurumsal sistemler arasındaki değişen bir ekonomidir (Buchbinder, 2012, s. 67).

Erkeği merkeze koyan ve cinsiyet eşitsizliklerinin nedenini kadınların doğaları olarak ele alan sosyal teoriye karşı radikal feministler, ataerki kavramını teorileştirerek cinsiyetçi iktidar kalıplarına açıklık getirmiştir. Radikal feministlerin ataerki kavramında odak noktaları kadınlar ve erkekler arasındaki güç ilişkileri olurken, sosyalist feministlerin odak noktaları kapitalizmin kadınlar ve erkekler arasındaki güç ilişkilerinin inşasındaki etkisi olmuştur. Şimdi sırasıyla radikal feministlerin ve sosyalist feministlerin cinsiyet farklılıklarını açıklamaları ele alınacaktır.

1.1.1. Radikal feminizm

Toplumsal eşitsizliklerin kaynağının eril iktidar oluşunu belirten ve ataerki sisteme vurgu yapan radikal feministler, eril iktidarı açıklamaya ve ortadan kaldırmaya yönelik stratejiler geliştirmiştir. Radikal feministlere göre yaş, sınıf, ırk gibi bütün sosyal ilişkiler

kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkilerden türemektedir (Messerschmidt, 2019, s. 22–23).

Ataerkil sistem, kapitalizmden önce erkeklerin ailede kadınların ve çocukların emeğini kontrol etmesiyle kurulmuştur. Bu sayede erkekler hiyerarşik örgütlenmeyi ve kontrol tekniklerini öğrenmiştir (Hartmann, 1979, s. 10). Hartmann (1979, s. 12), ataerkiyi; kadınları kontrol altında tutmayı mümkün kılan, erkekler arasındaki dayanışma ve kadınlarla erkekler arasındaki hiyerarşik ilişkilerden oluşan toplumsal ilişkiler seti olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla ataerkil sistem, kadınları baskı altına alan erkeklerin sistemi olarak ifade edilebilir. Farklı ırk, sınıf, etnik gruplardan farklı hiyerarşilere sahip olan erkekler, kadınlar üzerinde kurmuş oldukları egemenlikten faydalanmak adına ataerkide birleşmektedir (Hartmann, 1979, s. 12). Toplumsal cinsiyete ve ırka dayalı hiyerarşilerin toplumsal alandaki yerlere kimlerin atanacağını tespit ettiğini belirten Harttman’a (1979, s. 14-15) göre, ataerki sadece hiyerarşik bir örgütlenme değil, belirli insanların belirli yerleri doldurduğu hiyerarşilerdir ve erkekler arasındaki hiyerarşi ve bağımlılık ile kadınların tabiyet ilişkileri sistemattir. Ataerkiyi anlamak için heteroseksüel evlilik ve homofobi, bakım ve ev işlerinin kadınlara ait olması, işgücü piyasasındaki düzenlemelerle kadınların erkeklere olan ekonomik bağıllığı, devlet ve erkekler arasındaki dayanışmaya dayanan kurumlar gibi ataerkinin bütün öğelerini dikkate almak gerekmektedir.

Geleneksel düşüncede kadınların farklı, aşağı, öteki konumlarının karşısında radikal feministler erkekliği öteki olarak kavramlaştırmaktadır. Messerschmidt (2019, s. 29) “radikal feministlerin kadınların erkeklerden farkını, kadınların tabi kılınmasının nedeni olarak görmektense kendine güven ve gurur kaynağı olarak görmeye başladıklarını ve bu durumun “sözde” kadınlığın kutsanmasına ve erkekliğin kınanmasına neden olduğunu” söyler.

Kate Millett, Cinsel Politika isimli kitabında kadın ve erkekler arasındaki iktidar ilişkilerini ataerki olarak teorileştirmiştir. Onun için evrensel bir olgu olan ataerki, kültürlerin en yaygın ideolojisidir (Millett, 1970, s. 25). Ataerki tüm iktidar ilişkilerinin temelini oluştururken, eril iktidar toplumun her alanına yayılmış durumdadır. Toplumun her alanındaki varlığını söylerken dahi Millett aileyi ataerkinin temel kurumu olarak ele alır. Aile üyeleri, ataerkil ideoloji ve pratikleri aktarmada ve desteklemede en önemli ajanlardır (Millett, 1970, s. 25). İnsanlar, erkek ve kadın olarak ayrılan ve erkeklerin kadınlar üzerindeki güç ilişkilerini kapsayan toplumsal sisteme uyum göstermek için

eğitilirler (Millett, 1970, s. 26). Böylece Millett biyolojik indirgemeciliği reddeder. Ataerkinin temelini erkekler ve kadınlar arasındaki eşitsiz özel kişiler arası iktidar olduğunu belirten Millett (1970), erkekler ve kadınlar arasındaki kişisel ilişkilerin kadınların erkekler tarafından kontrol edildiği doğrudan politik iktidar ilişkilerini kapsadığını iddia etmektedir.

Millett, kadın-erkek arasındaki ayrımın temelini politik iktidar ilişkilerinde ararken Ortner ve ayrıca Levi-Strauss, bu ayrımı kültürde aramaktadır. Ortner'e (1974, s. 71) göre, "doğanın kültüre karşıtlığı olarak kadınların erkeklere karşıtlığı" mevcuttur. Kültür, doğayı değersizleştirir ki kadınlar doğa ile özdeşleştirilmiştir. Bütün kültürlerde, kadınlar doğaya daha yakın düşünülmüştür. Levi-Strauss, kültürün aileler arasındaki bağları birleştirmek ve böylece toplumu yaratmak için kadınların erkekler tarafından değiştirilmesiyle başladığını belirtmekte, aile (ev içi alanın doğaya daha yakın konumlandırılmalarından dolayı kadınlara ait olması) ve toplum arasındaki gerilimi açıklamaktadır. Bu gerilim, ailelerin özerkliklerini yıkmalarını gerektirir. Kadınların değişimi ailelerin karşılıklı bağımlılığını güçlendiren ve toplumun oluşmasını sağlayan en önemli mekanizma olarak karşımıza çıkmaktadır. Cinsiyete dayalı işbölümü, cinsiyetler arası karşılıklı bağımlılık durumunu desteklemektedir ve aynı zamanda heteroseksüel evliliği güvence altına almaktadır. Ne zaman ki bir cinsiyet belirli görevleri yerine getirmek zorunda kalıyorsa, diğer cinsiyet bu görevleri yapmaktan kaçınmak zorundadır. Dolayısıyla cinsiyete dayalı işbölümü evrensel bir yapı olmaktadır (Lévi-Strauss, 1971, s. 347-348).

Antik Yunanda "polis" (kamu) kölelerin ve kadınların susturulduğu zorunlu ama itaatkâr "oikos"ların (özel ev) zıttı olarak inşa edilmiştir (Willott ve Griffin, 1996, s. 82). Kamu özel ayrımının ortaya çıkışıyla birlikte daha geniş mübadele ve daha büyük üretim birimlerine dayanan devlet aygıtı ve ekonomik sistemin yarattığı ana problem, erkeklerin kadın işgücü üzerindeki kontrollerini sürdürebilmeleri olmuştur. Başka bir deyişle doğrudan kişisel kontrol sistemi, toplum çapındaki kurumlar aracılığıyla, dolaylı-kişisel olmayan kontrol sistemine dönüşmüştür. Sanayileşmenin erken evrelerinde küçük ölçekli üretim ilişkilerinin cinsiyetçi doğası, erkeklerin ve kadınların kamusal alan ve özel alan arasında mekânsal bölünmesine neden olmuştur. Hollway (1996, s. 27), orta sınıf ideolojisi ile sanayileşme arasındaki ilişkinin, cinsiyetli çalışma ortamının yeniden üretilmesine neden olarak "iş" kavramını eve ekmek getiren/Ev Kadını ikilemine yerleştirdiğini söyler. Böylece iş ve erkeklik eş anlamlı hale gelmiştir. İş kavramının

kendisi cinsiyetçidir, çünkü erkek işçi ancak işin gerektirdiği talepleri karşılayabilir. Cinsiyetli iş açık bir şekilde kadın işi ve erkek işi olarak cinsiyetçi etiketlemelerin yapabilmeyen ötesine geçerek, arzuların ve ilişkilerin bulunduğu gizil anlamları da içerir (Acker, 1990, s. 149). Hartmann (1979, s. 12), erkeklerin sahip olduğu geleneksel cinsiyete dayalı işbölümünde hiyerarşik örgütlenme ve kontrol gibi mekanizmaların kapitalizmin doğuşu sırasında ücrete dayalı işgücünde cinsiyete dayalı işbölümünün varlığını devam ettirmesinde önemli bir unsur olduğunu iddia etmektedir. Chodorow ise kadınların ev içi alana kapatılmasına vurgu yaparak, bu kapatılmayı annelik rolü içine yerleştirmektedir. Ona göre kadının anneliği, cinsiyet temelli kişilik yapılarını oluşturarak kendini yeniden üretmektedir (Chodorow, 1999).

Radikal feministlerin ana odak noktalarından biri de kadına yönelik şiddet olmuştur. Erkekliğin karanlık ve kötü yönlerinin açığa çıkması olarak eril şiddet, heteroseksüellik eleştirisi ile ilişkilendirilerek ataerkinin özü ve kadına yönelik şiddetin asıl kaynağı olan heteroseksüellik eleştirisi ele alınmıştır. MacKinnon'a (1991, s. 137) göre, cinsellik erkeklerin kadınların cinselliğini kamulaştıran eril gücün en önemli unsuru olan heteroseksüelliğin sömürücü yapısıdır. Heteroseksüellik ve cinsel şiddet, ataerkinin evrensel bir sistem olarak var olmasını sağlayan unsurlardır.

Bu noktaya kadar radikal feministlerin, kadın-erkek ayrımına ilişkin iktidar ve kültür üzerinden yaptıkları analizin, bu ayrımın özellikle cinsiyete dayalı işbölümünü açıklamak adına çizdikleri çerçeveye yer verilmiştir. Ancak işbölümünün ortaya çıkışında salt iktidar ilişkileri ve kültürün/kültürel pratiklerin rol oynadığını söylemek, ayrımın kökenine dair yeterli açıklama sunmamaktadır. Bu bağlamda ayrımın bir diğer boyutunu oluşturan alt yapısal faktörlerin değerlendirilmesi adına Sosyalist Feminist teoriye yer vermek gerekmektedir.

1.1.2. Sosyalist feminizm

Marksist feminist düşünce ataerkilliği, kapitalizmin ücretsiz ev işleri ile ücretli istihdam arasında meydana getirdiği özel-kamusal ayrımının bir yan ürünü olarak görmektedir. Bu bakış açısına göre kadınlar ücretli işçileri yeniden üreten ve varlıklarını koruyan bir sınıf olarak sermayeye hizmet edenler olarak görülmektedir (Budd, 2016, s. 266). 15. yüzyıldan 18. yüzyıla kadarki süreçte, kapitalizmin ortaya çıkışı birçok eski kurumun ortadan kalkmasına veya aşınmasına neden olarak kurumsal otoriteye dayanan ataerkil kontrol mekanizmasına tehdit oluşturmuştur. Kadınların ve çocukların işgücüne

dâhil olması aileyi tahrip etmiş ve erkeklerin kadınlar üzerindeki iktidarının temellerini sarsmıştır (Engels, 2008, s. 190). Buna rağmen kadınların hala erkeklere göre işgücü piyasasındaki ikincil pozisyonlarının devam etmesinin nedeni, işçi olan erkeklerin, erkek olan erkekler olarak oynadıkları roldür (Connell, 2017, s. 77; Hartmann, 1979).

Kadınların görünmeyen ev içi emeğini sermayeyle ilişkisi üzerinden kavramlaştıran marksist feministlere göre kadının emeğini sömüren ve boyunduruk altına alan kapitalizmdir. Kadınlar ve erkekler arasındaki ev içi ilişkileri açıklamada yetersiz kalan bu yaklaşımı Walby (1986, s. 20), erkeklerin görünmeyen ev içi emeğin sömürülmesinde ve biçimlendirilmesindeki çıkarlarını görmezden geldiği için eleştirmektedir. Dolayısıyla Marksist feministler, ataerki ile kapitalizmi birlikte ele almaya çalışmışlardır. Örneğin Rowbotham, ataerki ile otoriteyi erkeklerin kadınların ve onların üretken emekleri üzerindeki kontrolleri olarak kavramlaştırmıştır. Ataerki otoritenin kapitalizmden önce de var olduğunu kabul etse de Rowbotham'a (1973, s. 117) göre, kapitalist üretim biçimi ataerkinin kendine özgü bir yapısını geliştirmiştir. Kapitalist üretim biçimi kadınların işgücü piyasasına girmesiyle birlikte erkeklerin aile içinde kadınlar üzerindeki ekonomik baskılarını zayıflatması gibi eril tahakkümün bazı sivri yönlerini törpülemesine rağmen ekonomik, hukuki, sosyal ve cinsel alanda ataerki erkeklerin kadınlar üzerindeki baskısını devam ettirir (Rowbotham, 1973, s. 123).

Ataerkinin bu şekilde kavramlaştırılması erkekler ve kadınlar arasındaki ilişkilerin tutarlı biçimde analiz edilmesini sağlayan sosyalist feminist teorisinin önünü açmıştır (Messerschmidt, 2019, s. 37). İkili sistem teorisi ise ataerki ve kapitalist bileşenleri bir araya getirerek Radikal ve Marksist yaklaşımları birleştirir. Kendini sosyalist feminist olarak tanımlayan Heidi Hartmann (1979), "*Marksizmle Feminizmin Mutsuz Evliliği: Daha İlerici Bir Birliğe Doğru*" adlı makalesinde, ataerki ve kapitalizmi eşit öneme sahip olarak birbiriyle ilişkilendiren ikili sistem teorisini açıklamaktadır. Marksist feministler için ataerki, kapitalizmden bağımsız kendi geçmişi ve yönetim biçimi olan bir sistemdir. Hartman'ın çalışmasından sonra ise ataerki ve kapitalizm, birbirlerini öncüllemeyen ve eşit öneme sahip iki ayrı sistem olarak ele alınmıştır. İkili sistem teorisi, kapitalist ve ataerki güdülerin cinsiyet temelli iş yapılarının oluşmasında birlikte etkili olduğunu iddia etmektedir. Erkeğin toplumsal egemenliği neticesinde erkeklik adı altında yapılan bütün işler daha değerli görülmektedir. Görevler yüksek statü sahibi olduğuna yönelik tanımlandığında erkekler tekilci bir yapı oluşturarak organize olmakta ve kadınlar bu alandan dışlanmaktadır. Kadınların yaptığı işler ise değersizleştirilmekte, onlara daha

düşük ekonomik gelir ve daha düşük toplumsal saygınlık sağlamaktadır (Hartmann, 1979, s. 22).

Marksist teoriyi cinsiyet körü kalmakla, radikal feministleri de materyalist olmamakla ve üretim ilişkilerini göz ardı etmekle eleştiren Hartmann, bu iki teorinin zayıflıklarını ortadan kaldıracak bir birliktelik inşa etmeye çalışmıştır. Hartmann'a (1979) göre, ataerkil ilişkiler kapitalist ilişkilerden ayrı ve bağımsızdır. Bu iki sistemin kendi iktidar ve hiyerarşi düzenleri bulunmaktadır. Kapitalist sınıf ilişkileri toplumsal cinsiyet ayrımı gözetilmeden teorileştirilmelidir. Çünkü ataerkil ilişkilerle etkileşime girildiğinde eril tahakkümün özel bir biçimi doğmaktadır.

İşlerin cinsiyete dayalı ayrımı, işgücü içerisinde kadınların daha düşük ücret düzeyine sahip olmalarını güçlendirdiğinden, kapitalist toplumda işlerin cinsiyete dayalı ayrımı erkeklerin kadınlar üzerindeki üstünlüğünü sürdürmesinde temel mekanizma olarak görülmektedir. Düşük ücret, kadınlara evlenmeleri yönünde telkinde bulunur; evli kadınlar kocaları için ev işlerini yapmak zorunda kalır. Erkekler, hem işgücü piyasasındaki ücret düzeylerinin daha yüksek olmasından hem de ev içi işlerdeki hiyerarşik işbölümünden fayda sağlamaktadır. Ev içi işbölümü kadınların işgücü piyasasındaki konumunun zayıflamasına neden olmaktadır. Ev içi işlerin hiyerarşik şekilde ayrışması işgücü piyasası tarafından sürdürülür hale getirilmektedir. Erkeklik, kamusal alanda özel alandaki konumu ve gücüne göre yer almaktadır. Dolayısıyla ev içindeki eril tahakküme bağımlılığı kamusal alanda var olma mücadelesinin sonucudur. Bu süreç kapitalizm ve ataerkil sistemlerin birbiriyle etkileşimi sonucu mevcudiyetini korumaktadır. Ataerkillik ve kapitalizmin karşılıklı uyumu kadınlar için içinden çıkılması çok zor bir döngüyü yaratmaktadır (Connell, 2017, s. 82–83; Hartmann, 1979, s. 15–22). Görüldüğü üzere hem radikal feministler, hem ikili sistemler teorisyenleri /sosyalist feministler meslekleri/örgütleri cinsiyetli yapılar olarak ele almamaktadır. Benzer hataya daha muhafazakâr cinsiyet rolleri teorisyenleri de düşmüş bazı sosyal psikologlar uygun cinsiyet kimliğini oluşturan tutumların, özelliklerin, davranışların kümesini anlamak için erkekliği/kadınlığı ölçmeye çalışmıştır.

1.2. Cinsiyet Roller

Toplumsal cinsiyet, modern toplumda hiyerarşik olarak düzenlenmiş bir dizi rol olarak işlemektedir. Bazı roller eril, bazı roller dişil olarak sınıflanmıştır. Bu rollerin eril kısmı olumlu, dişil kısmı olumsuzdur (Connell, 2017, s. 83). Eagly'ye (1983, s. 978–979)

göre, kadın ve erkeğe toplum içinde farklı statüler verilmiştir ve hiyerarşik yapı içinde erkekler daha yüksek statülü rollere sahiptir. Bu farklılık, kadın ve erkek için belirlenen kalıpyargıları ve dolayısıyla her iki cinsiyetin kendisinden ve diğer cinsiyetten beklediği davranış ve özellikleri de etkiler. Bütün toplumlarda, kadınlardan ve erkeklerden beklenen sosyal roller ile bu beklentilere uygun farklı davranış örüntüleri vardır. Cinsiyet rolleri toplum tarafından tanımlanmıştır. İnsanların cinsiyetlerine uygun bu tanımlamalara göre davranışları yönünde baskılar vardır (Eagly ve Wood, 1999, s. 420).

Cinsiyet rolü erkek ya da kadın olmanın anlamı, kişinin cinsiyetiyle belirlenen rolünün canlandırılmasıdır. Her zaman için erkek rolü ve kadın rolü olmak üzere iki cinsiyet rolü mevcuttur. Connell'e (2017, s. 83) göre, toplumsal cinsiyet rolleri terimi, cinsiyet kalıpyargılarını ya da toplumun belirlediği cinsiyet farklılıklarını yansıtmak üzere kullanılır.

Amerikan işlevselci sosyologlar Parsons ve Bales (1955) ise toplumsal istikrar ve bütünleşmeyi sağlamak için tamamlayıcı işlev gören araçsal (eril) ve dışa vurumcu (dişil) rollerin gerekli olduğunu iddia ederek ayrı alan ideolojisine daha fazla meşruiyet kazandırmıştır. Parsons ve Bale, erkeklik ve kadınlık için toplumsal gerekliliği kurmaya çalışmıştır. Onlara göre toplumun üretim ve yeniden üretim işlevi, mesleki sistem ve akrabalık sistemi olarak iki ayrı kurumsal sistemi gerektirmektedir. Bu durumda toplumsal sistemin başarılı bir şekilde devam edebilmesi için rasyonalite, özerklik, rekabet gibi araçsal roller ile hassasiyet, düşünceli davranma, bakım, besleme gibi ifade edici rolleri gerektirmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri, aile, din, eğitim, iş yeri gibi pratiklerle kurumsallaşmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerine uyumu güdülemek ve toplumsal cinsiyet rollerinden sapmayı kınamak için çeşitli ödül ve cezalar yardımıyla erkekler ve kadınlar uygun rolleri yavaş yavaş ama sağlam bir şekilde öğrenmektedir. Toplumsal cinsiyet bireylere kendi cinsiyetinin doğal ve istikrarlı olduğu hissini sağlayan kodlar ve ipuçlarıyla etiketleme süreciyle tasdik edilir. Toplumsal cinsiyet rolleri kabul ve onaylanmama ile ne kadar yoğun bir şekilde eşleştirilirse bireyler zaman içinde toplumsal cinsiyet rollerine daha bağlı hale gelir ve normatif cinsiyet rolleri zamanla içselleştirilir (Parsons ve Bales, 1955). Buna dayanarak erkekliğin güvenlik ve kesinlik sağlayan içselleştirilmiş sosyal ilişki haline geldiğini söyleyebiliriz. Böylece Parsons ve Bales cinsiyet rolü kimliği gelişimini, bireyin erkeksi ya da kadınsı olma ihtiyacından, bireylerin belirli rolleri doldurması gereken toplumun ihtiyacına kaydırmıştır.

Ancak Parsons ve Bales (1955), rollerin her zaman sorunsuz biçimde dağılmadığını, özellikle çekirdek ailenin yalıtılmışlığı ve erkek çocukların geç yaşta ailelerinden ayrılmalarının uzun süre anneyle özdeş kalmalarına neden olduğunu ifade eder. Ayrı alanlar ideolojisi, kız çocuklarının rol modelleriyle (anne) sürekli yüz yüze etkileşimde olmalarını sağlarken, erkek çocukların rol modelleriyle (baba) yeterli etkileşimde bulunmamlarına sebep olmaktadır. Erkek çocuklar, erkeklik için annesiyle özdeşleşmeye karşı durarak, iyiliği kadınlıkla eşleştirip, “kötü çocuk” olmayı olumlu bir hedef haline getirmektedir. Bu sürecin farklı işlediği değer verdiği niteliklerin onları sınırlandıran nitelikler olduğunu fark eden kız çocuklar için karşı koyuş -kendi güvenliğinin erkeklerin lütfuna bağlı olduğu gerçeğini kabullenmekten geçtiğini fark edip- erkek üstünlüğüdür (Parsons ve Bales, 1955).

Rol, örgütlü sosyal bir yapı içinde bireyin bulunduğu pozisyonu, bu pozisyonla ilgili sorumlulukları, ayrıcalıkları ve diğer pozisyonlardaki insanlarla etkileşimi yönlendiren kuralları gösterir. Connell (2017, s. 84), rol teorisinin beş ortak noktasını şu şekilde belirtmektedir; ilk iki nokta temel metaforu belirtir; 1) kişi ile toplumsal konumu arasındaki analitik ayrım, 2) söz konusu konuma uygun eylemler ya da rol davranışları, diğer üçü ise araçları belirtir; 3) belirli bir konuma hangi eylemlerin uygun olduğunu rol beklentileri ve normlar tanımlar, 4) bunlar karşıt konumlarda bulunan insanların kontrolündedir, 5) bu insanlar yaptırımlar aracılığı ile (ödülleri, cezalar, pekiştirmeler) uygularlar.

Cinsiyet rolü teorisine yönelik ilk eleştiriler sosyal psikologlar tarafından gelmiştir. Sandra Bem cinsiyet rollerinin içeriğini eleştirmiş ve yirmi erkek, yirmi kadın, yirmi tarafsız maddeden oluşan “Cinsiyet Rolü Envanteri”ni geliştirmiştir. Bem’e (1974) göre, psikolojik açıdan en uyumlu ve zeki insanların erkeklik ve kadınlık arasındaki karşıtlıklar arasında kalanlardır. Toplumsal olarak değerli, kalıpyargısal, kadınsı ve eril özelliklerin birleşimini “androjeni” olarak tanımlamaktadır. Sağlıklı bir şekilde uyum sağlayan bireyi en iyi tanımlayan kavram androjeni kavramıdır ve erkeklik/kadınlık düşünüldüğü kadar zıt şeyler değildir (Sakallı ve Türkoğlu, 2019, s. 55). Ancak Bem de kavramsal olarak erkek ve kadın özelliklerini iki kategoriye ayırma hatasına düşmüştür. Bu yaklaşım iktidar ve cinsiyet eşitsizliğini tartışmaya dâhil etmez. Bem’in de daha sonra kendisinin de kabul ettiği gibi bu yaklaşım ortadan kaldırmaya çalıştığı toplumsal cinsiyet kutuplaşmasını yeniden üretmektedir (Bem, 1994, s. 124).

Androjeni cinsiyet rolü teorisinin içeriğine karşı bir duruş sergilerken “cinsiyet rolü gerilimi” teorisi cinsiyet rollerinin formuna yönelik ilk eleştirilerdendir. Pleck’in, erkek rolünün imkânsızlığını yaşamaya çalışan erkeklerin, yaşadığı gerginliğe dair veriler sağlayan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan *The Myth of Masculinity* (1981) adlı kitabında teorileştirdiği “cinsiyet rolü gerilimi”, erkeklikler hakkındaki eleştirel düşüncenin ve erkeklik psikolojisinde sosyal inşacılığın öncüsü kabul edilmektedir. Pleck (1981), 1980’li yıllara kadar hâkim olan cinsiyet rolü paradigmasının gözlemlenen verileri yetersiz bir şekilde açıkladığını daha da önemlisi kalıpyargısal cinsiyet rollerine dayanarak toplumun ataerkil ikiliklere ayrılmasını teşvik ettiğini belirtmektedir. Buna karşılık teorileştirdiği cinsiyet rolü geriliminde cinsiyet rollerinin çelişkili ve tutarsız olduğunu, bugüne kadar kabul edilenin aksine cinsiyet rollerine uygun davranmayanların oranının yüksek olduğunu, cinsiyet rollerine uygun davranmamanın kınanmaya ve olumsuz psikolojik sonuçlara neden olduğunu, erkeklerin cinsiyet rollerine uymamalarının kadınlara kıyasla daha ağır sonuçlar doğurduğunu ve saldırganlık, şiddet gibi erkek rollerinin işlevsiz olduğunu belirtmektedir (Sakallı ve Türkoğlu, 2019, s. 61). Pleck (1995), erkeklik ve kadınlık kavramlarının ilişkisel ve toplumsal olarak inşa edildiğini ve değişime tabi olduğunu kabul etmektedir.

Thompson ve Pleck (1995), erkek rollerine yönelik araştırmaları değerlendirmek için, erkekliğin erkekler ve kadınlar arasındaki farklardan kaynaklandığını varsayan, Bem Cinsiyet Rolü envanteri gibi araçlarla erkeklerle ilişkilendirilen kişilik özelliklerini ölçmeye çalışan cinsiyet yönelimi kavramından önemli farklılıklar barındıran “erkeklik ideolojisi” terimini önermektedir. Erkeklik ideolojisi, erkekliği erkekler için sosyal olarak inşa edilmiş bir cinsiyet ideali olarak gören normatif bir yaklaşımdır. Yönelim/özellik yaklaşımındaki eril erkek, belirli kişilik özelliklerine sahip olan biri iken, ideoloji/normatif yaklaşımındaki geleneksel erkek, erkeklerin cinsiyete özgü özelliklere sahip olması gerektiği ideolojisini onaylayan kişidir.

Cinsiyet rolü geriliminde erkeklik normu tek değildir ve erkeklik ideolojisi sabit değildir. Tersine, erkeklik sosyal bir yapı olduğu için sınıfa, ırka, etnik kökene, cinsel yönelime, tarihsel dönemlere göre farklılık göstermektedir. Bu temel eleştiri doğrultusunda Pleck, cinsiyet rolü gerilimini üç kategori altında formüle etmektedir. Birincisi “cinsiyet rolü uyumsuzluk”, bireylerin geleneksel yasaya uygun erkeksi ya da dişi rolleri yerine getiremediğinde, cinsiyet ideallerine ulaşamadığında ortaya çıkan düşük benlik saygısı, stres ve başkalarından gelen olumsuz tepkileri yansıtır. İkincisi

“cinsiyet rolü işlev bozukluğu”, kalıpyargısal erkeklik kodlarının yerine getirilmesinin sonucunda bireyin kendisi ve aile, arkadaş vb. yakın çevresi için olumsuz ya da işlevsiz olması durumudur. İşlev bozukluğuna en güzel örnek şiddet yoluyla sert ve saldırgan olan erkeklerin hem kendilerine hem de yakın çevrelerine verdikleri zararlar gösterilebilir. Üçüncü olarak “cinsiyet rolü travma gerginliği”, cinsiyet rolüne uygun toplumsallaşmanın belirli yönlerinin katılığını deneyimlemenin olumsuz yan etkileri olarak tanımlanmaktadır. Cinsiyet rolü gerilimi üzerine daha sonra yapılan çalışmalarda profesyonel sporcular, savaş gazileri gibi toplumsal cinsiyet rolüyle ilgili deneyimlerinin sert olduğu düşünülen erkekler, kadınsı şekilde hareket ettikleri için yoğun şekilde utanma duygusunu deneyimleyen gay ve biseksüel erkekler gibi belirli grupların yaşayabileceği travma gerginliğinin ötesinde, geleneksel erkeklik ideolojisi altında toplumsallaşmanın doğası gereği travmatik olduğu görüşü daha fazla ağırlık kazanmıştır. Travmatik yönler erkeklerin duygusal dışavurumunun bastırıldığı ve kanalize edildiği toplumsallaşma sürecinde en açık şekilde görülür (Levant ve Powell, 2017, s. 20–23).

Pleck’e (1981) göre cinsiyet rolü yaklaşımı, çatışan, baskıcı ve herhangi bir işlevi bulunmayan rolleri açıklamada yetersiz kalmaktadır. Cinsiyet rolü gerilimi hızla değişen dünyada erkekliğin ne kadar kırılğan, güvensiz ve işlevsiz olduğunu açıklamaktadır. Cinsiyet rolü geriliminin temelini oluşturan erkekliğin bu hallerinin geçmişe göre çalışma ortamında cinsiyet normlarının kötü sicilinin temizlenmesi amacıyla yerinden edilmesinde, erkeklerin aileleri için para, ahlak, disiplin, otorite gibi geleneksel rollerin kadınlarla daha fazla paylaşılması etkili olmaktadır (Kraemer, 1995).

Cinsiyet rollerini eleştiren bir diğer kavramda cinsiyet rollerinden kaynaklanan zorlukları tanımlamak için geliştirilen, cinsiyet rolü gerilimi kavramıyla önemli benzerlikleri bulunan, O’Neil ve arkadaşlarının “cinsiyet rolü çatışması”dır. O’Neil ve arkadaşları (1995, s. 166) cinsiyet rolü çatışmasını “ toplumsallaştırılmış cinsiyet rollerinin kişi veya başkaları üzerinde olumsuz sonuçlar doğurduğu psikolojik durum” olarak tanımlamaktadır. “Cinsiyet rolü çatışması” bireyin cinsiyetçi ve kısıtlayıcı rolleri içselleştirmesi sonucunda kendisini ya da başkalarını değersizleştirme, sınırlandırması, ihlal etmesi durumunda meydana gelmektedir (O’Neil vd., 1995).

Tek bir çatışma türünü temsil etmeyen bu kavram, geleneksel rolleri benimsemekten kaynaklanan hem kişiler arası hem de içsel olumsuz sonuçları kapsar. Özellikle geleneksel cinsiyet ideallerine uygun yaşamayan bireylerin duyduğu utanç duygusu sonucunda kendini değersizleştirdiğinde ya da cinsiyet kalıpyargılarına

uymayan durumlardan kaçındığında, cinsiyet kalıpyargılarına uymayan ötekilerin değerini düşürdüğünde, ötekileri cinsiyet kalıpyargılarının dışında hareket etmelerini engellediğinde, cinsiyet kalıpyargılarına uymadan hareket ettiğinde başkaları tarafından değersizleştirildiğini deneyimlediğinde, başkalarının cinsiyet kalıpyargılarına uymadan hareket ettiğinde onları değersizleştirdiği zaman cinsiyet rolü çatışması deneyimlenmektedir (Sakallı ve Türkoğlu, 2019, s. 62).

Daha çok erkek çocuklarının ve yetişkin erkeklerin erkeklik rol çatışması üzerine yapılan çalışmalarda ele alınan rol çatışmasının sonuçlarını O'Neil ve arkadaşları (1995), bireyin kendisinin ve başkalarının duygularının sınırlandırılması, başarı ve sonuç odaklılık takıntısı, cinsel ve duygusal davranışlarının kısıtlanması, başarı, iktidar ve rekabete vurgu, homofobik davranışlar ve sağlık problemleri olarak altı başlıkta toplamaktadır.

Cinsiyet rolü bakış açısı erkeklik siyasetini önemli ölçüde etkileyerek, toplumsal cinsiyet eşitliğini reddeden, ataerkilliğin ve araçsal erkekliğin gerileyişinin öcünü hem feminizme hem de liberalizme saldırarak almaya çalışırken muhafazakâr ve ataerkil kültürü yeniden inşa etmeye çalışan gerici erkeklik politikalarını tetiklemiştir. (Hanlon, 2012, s. 52). Brittan'ın (1989, s. 25) belirttiği gibi, babaların olmadığı, çocuklarını şımarık ve kadınsı yetiştiren annelerin varlığı, eğitimin kadınsılaşması, çekirdek ailenin parçalanması ve en geniş anlamıyla cinsiyet eşitliği gibi fenomenler erkekler tarafından geleneksel cinsiyet rollerinin baltalanmasının ve erkeklerin yaşadıkları kimlik krizinin sorumlusu olarak görülmektedir.

Carrigan ve arkadaşları (1985, s. 559), rol teorisini sosyolojik temellerine rağmen doğuştan gelen genetik, biyolojik ve psikolojik cinsiyet farklılıklarını ele almada cinsiyet farklılıklarının önemini azımsadığı için biyolojik özcü olmakla ciddi şekilde eleştirmektedir. Kimmel (1990, s. 95) ise hem rol teorisinin hem de biyolojik cinsiyet yaklaşımlarının, mevcut durumun biyolojik ve kültürel evrimin sonucu olarak var olduğunu öne süren işlevselci bir teoloji varsaydığını ve bunun sonucunda cinsiyetçi iktidar ilişkilerini gizlediğini ve doğallaştırdığını iddia eder. Rol teorisi erkek cinsiyet rolü ya da kadın cinsiyet rolünü tartışırken tüm erkek ve kadınların yerleştirildiği yekpare bir rol ortaya koymaktadır. Sosyalleşme süreci boyunca erkekler erkek cinsiyet rolünü, kadınlar kadın cinsiyet rolünü öğrenirler. Ancak tüm erkekler ve kadınlar aynı değil, sınıfa, ırka, etnik kökene, yaşa, cinsel yönelime bağlı olarak çeşitli erkeklikler veya kadınlıklar vardır.

Rol teorisi normatif erkekliği eleştirmede yetersiz kalmaktadır. Alternatif rollerin sergilenmesi sapkınlık ve patolojik bir vaka olarak ele alınır. Erkekliğin çeşitliliğini, akışkanlığını, karmaşıklığını ve çelişkilerini açıklayamamaktadır (Carrigan vd., 1985, s. 579–580). Dolayısıyla rol teorisi, cinsiyet ilişkilerinin normal olduğunu varsayarak cinsiyet eşitsizliklerini mantıklı hale getirir; erkek egemenliğini ortaya çıkarır; hatta erkek egemenliğini bir zorunluluk olarak sunar (Brittan, 1989).

Rol teorisi, erkekleri toplumda meşru kabul edilen bir rolü reddeden bireyler olarak görmek yerine, değişen rollere uyum sağlayamayan başarısız kişiler olarak ele alır. Bu durum ise rol teorisinin erkeklerin modernleşmesi gibi liberal bir arzuyu desteklemesiyle sonuçlanmıştır. Erkeklerin belirli rolleri yerine getirmeleri yönündeki beklentiler, aynı zamanda daha tatmin edici rolleri üstlenmelerini reddetmeleri anlamına gelir. Dayatılan erkeklik rolleri, erkeklerin kadınısı davranış ve özelliklerden kaçınmasını, eve ekmek getiren kişi olarak başarı ve statü kazanmasını, güçlü ve kendinden emin, cüretkâr, saldırgan olmasını gerektirir (Hanlon, 2012, s. 52).

Cinsiyet karşıtı pratikler yoluyla toplumsal beklentilerin değiştirilebileceğini, böylece erkeklerin düşüncelerini ve duygularını anlamlı biçimde aktarabilmelerini sağlayacak erkekliğe dair değişimlerin sağlanabileceğine inanan, erkeklerin azınlık veya alt statüdeki gruplara yönelik baskıcı pratiklerin geniş yer kapladığı toplumsallaşmadan kaynaklanan sert bir karakter ve çatışan beklentilere uyum sağlamada sorunlar yaşamalarından dolayı yardıma muhtaç olduğunu savunan liberal rol bakış açısı, kadınların ve erkeklerin sanki aynı derecede ezildiği bir yaklaşımı benimsediği, kadınlar ve erkekler arasındaki cinsiyet eşitliğini sağlamada yapısal ve kurumsal değişiklikleri önemsemediği, erkekliği toplumsallaşma sürecinde pasif nesnelermiş gibi ele alarak erkekleri ezilenler olarak yansıttığı, nihayetinde erkeklerin kurumsallaşmış iktidarını ve failliğini vurgulamadığı için eleştirilmiştir (Pease, 2002; Segal, 2007, s. 55–61).

Rol teorisine yönelik bir diğer eleştiri ise erkekler ve kadınlar arasındaki iktidar farkını görmezden gelerek imtiyazları ve baskıyı gözden kaçırarak, erkeklerin ve kadınların rolleri kazanma sürecini yanlış bir denklikte ele almasıdır. Toplumsal cinsiyete dair tatmin edici bir yaklaşım cinsiyet farklılığının yanında eril tahakkümü ve itaat/rıza ilişkisini de hesaba katmalıdır.

Kısacası rollere odaklanmak, iktidarın yoğunlaşmasının altında yatan süreçlerin ve pratiklerin ihmal edilmesine yol açabilmektedir. Erkekliğe dair farklılaşma ve mesafe çevresinde verilen cevaplar, toplumsal cinsiyetin yönetildiği ve devam etmesinin

sağlandığı karmaşık yolları görmezden gelmeye neden olabilmektedir. Son olarak cinsiyet rolü teorisi, sadece bireylerin cinsiyetli olduğunu, cinsiyetli bireylerin cinsiyet tarafsız konumlarda bulunduğunu ve cinsiyetsiz kurumlarda yaşadığını varsayar. Ancak toplumsal cinsiyet hayatın bütün alanını düzenler ve oluşturur. Aile, okul, iş yerleri gibi kurumlar kadın ve erkek arasındaki farklılıkları eşitsizlikleri üreten ve yeniden üreten cinsiyetli kurumlardır.

1.3. Toplumsal Cinsiyet

Ataerki kavramının geçerliliği 1980’lerden itibaren feminist literatürde tartışılmaya başlanmıştır. Connell (2002, s. 10), radikal ve sosyalist feministlerin kadın/erkek kategorilerini verili kabul ettiğinden ve kadın/erkek kategorilerinin nasıl oluştuğuyla ilgilenmediklerinden dolayı sınıflandırmacı olarak eleştirmektedir. Bu teoriler, kategoriler içindeki farklılığı ve çeşitliliği açıklamada yetersiz kalmıştır. Kadın/erkek kategorilerini birbirine zıt iki kutup gibi ele almaları kadınlar ve kadınlar, erkekler ve erkekler veya kadınlar ve erkekler arasındaki ırk, yaş, cinsellik gibi etmenlerin sonucunda meydana gelen farklılıkları görmemizi engellemektedir. Ayrıca ataerki kavramında yoğunlaşmak erkeklerin kendi hayatları üzerinde uyguladıkları kontrolü görmemizi zorlaştırmaktadır. Kadınlar ve erkekler arasındaki farklara odaklanarak tüm erkekleri temsil eden “tipik erkeğe” vurgu yapılması tek yönlü erkek failliği algısını güçlendirir (Liddle, 1989, s. 762). Carigan ve arkadaşları (1985, s. 576), radikal feministleri tipik erkeği benzer kötülöklere sahip ve tüm erkekleri aynı oranda ataerki aldıkları için eleştirir.

Radikal feministler değışmez olarak düşündükleri erkek cinselliğinin baskıcı ve doyumsuz olduğu görüşünü tarihsel bir bakış açısına oturtamamıştır. Sosyalist feministler ise determinist oldukları için eleştirilmiştir. Çünkü sosyalist feministlere göre insan davranışlarının kaynağı insanı çevreleyen ataerki kapitalizmdir ve insanların sistem üzerinde göz ardı edilecek kadar küçük bir etkisi varken, ataerki kapitalizm bütün toplumsal pratikleri biçimlendirir (Messerschmidt, 2019, s. 46). Smart’ın da (1987, s. 327–329) belirttiği gibi, bu perspektiften incelendiğinde sosyalist feminizm insanların davranışsal niyetlerini ve davranışın niyetlerini anlamada eksik kalmaktadır. Acker (1989, s. 236) ataerki kavramının erkek iktidarının farklı yönlerini görmeyi engellediğini belirterek bu kavrama dair zorlukların üstesinden gelinemeyeceğini ve kavramın geliştirilemeyeceğini dolayısıyla yeni bir kavrama ihtiyaç duyulduğunu belirtir. Bu

doğrultuda kavramsal değişim ataerki kavramından toplumsal cinsiyet kavramına doğru gerçekleşmiştir.

1972 yılına gelindiğinde Oakley (1972), cinsiyetle (sex) toplumsal cinsiyet (gender) arasında ayırım yapmakta ve cinsiyeti, erkekler ve kadınlar arasındaki değişmez ve evrensel olduğu iddia edilen biyolojik farklılıklar, toplumsal cinsiyeti erkeklik ve kadınlıkla ilişkilendirilen, çeşitlilik ve kültürel değişiklik gösteren sosyal farklılıklar olarak tanımlamaktadır ve toplumsal cinsiyet kavramının erkeklerin ve kadınların toplumsal inşa yollarının analizi için önemli bir araç olduğunu söyler. Böylece toplumsal cinsiyet (gender) terimi tüm alanı tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır. Toplumsal cinsiyet terimi (gender), cins (genus) anlamına gelen kelimelerin kaynağı olan oluşturmak (generate) kelimesinden türetilmiştir (Connell, 2002, s. 9). “Cinsiyet” erkeğin ve kadının anatomik yapısına, biyolojik aygıtına atıfta bulunurken, “toplumsal cinsiyet” bir kültür içindeki bu farklılıklara yüklenen anlamları ifade eder: Cinsiyet; erkek ve kadındır, toplumsal cinsiyet; erkeklik ve kadınlıktır. Biyolojik cinsiyet çok az değişirken, erkek ya da kadın olmanın ne anlama geldiği, nerede, ne zaman, kim olduğuna göre çok farklı şeyler ifade edebileceği için toplumsal cinsiyet büyük ölçüde değişir (Kimmel, 2011, s. 3). Türkçede de bu ayırma duyulan ihtiyacın “sex” terimi “cinsiyet” , “gender” terimi “toplumsal cinsiyet” kavramıyla karşılayarak üstesinden gelinmeye çalışılmıştır.

Erkekler ve kadınlar arasındaki biyolojik farklılıklara rağmen, kadınlık ve erkeklik kültürlerde zıtlık olarak inşa edilir. Cinsiyet (sex) ile toplumsal cinsiyet (gender) arasındaki farklılıkların akışkanlığı görünmezdir. Bundan dolayı “cinsiyet” “toplumsal cinsiyet”, “toplumsal cinsiyet” ise cinsiyet” anlamına gelebilmektedir. Ancak Kimmel’in (2011, s. 4) belirttiği gibi, biyolojik farklılıkların toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin inşasında etkili olmasına karşın tutum ve davranışlarda cinsiyet farklılıklarını güçlendiren şey cinsiyet eşitsizlikleridir. Toplumsal cinsiyet farklılıkları toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin bir ürünüdür. Eşitsizliğin meşrulaştırılması farklılık aracılığıyla gerçekleştirildiğinden toplumsal cinsiyet farkı, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin başlıca sonucudur.

Toplumsal cinsiyet, cinsiyetlerin toplumsal ve kültürel olarak inşası, cinsiyetlerin ilişkisidir. Sosyolojik veya antropolojik anlamda toplumsal cinsiyet kadın/erkek olmaktan öte cinsiyetlerin belirli bir toplumda varsayılan anlamlar kümesidir. Toplumsal cinsiyet bu varsayılan anlam kümelerini erkeklik ve kadınlık olarak düzenler ve kadın/erkek bedenleriyle eşleştirir. Bu doğrultuda kadın bedeni kadınsı davranışlar,

kadını bir kimlik üretir. Hatta bir toplumda erkeksi olarak kodlanan belirli bir davranış başka toplumlarda kadını olarak kodlanabilir (Cranny Francis, Waring, Stavropoulos, ve Kirkby, 2017, s. 4).

Toplumsal cinsiyet, hayatımızın her alanını düzenleyen ve insanları kadın ve erkek olarak iki kategoriye ayıran bir sistemdir. Toplumsal cinsiyet sistemi yalnızca insanları kadın ve erkek olarak iki kategoriye ayırmakla kalmaz aynı zamanda, erkeklerin ayrıcalıklı konumlarını garanti altına alır. Tıpkı ırk kelimesinin genellikle siyahlar için kullanılması gibi cinsiyet terimi de genellikle kadınları kastedecek şekilde kodlanarak erkeklerin yansız veya cinsiyetsiz görünmesi sağlanır. Cinsiyet kelimesi sanki sadece kadınların cinsiyeti varmış, cinsiyet sadece kadınlara aitmiş gibi akıllara kadınları getirmektedir. Erkekler ise görünmez kalır. Erkeklerin yansız olması cinsiyet rolleri aracılığıyla erkekler için faydalar sağlar. Toplumsal olarak inşa edilen kadın/erkek kategorileri, kadınları ve erkekleri homojenleştirirken onların etnik ve sosyal sınıf kimlikleriyle ilişkilerini gizler ve kadınlık/erkeklik bağlarını güçlendirir (Pettman, 1992). Egemen güç, kendisi dışında her şeyi tanımlayarak dikkati ötekilere çevirir, genelleştirilebilir ve evrensel gibi davranabilir. İmtiyazlı olma cinsiyet gibi görünmez kalır. İmtiyazlı olmanın görünmezliği erkeklerin cinsiyetçiliğin sonuçlarıyla yüzleştiklerinde savunmacı ve öfkeli bir ruh haline bürünmelerine neden olur. Görünmezlik, aynı zamanda norm olarak kabul edilen cinsiyete dayalı standartların sanki cinsiyetten bağımsızmış gibi görünmesine neden olur. Bunun sonucunda ise erkekler nesnel standartlarla değerlendirildiği yanılgısını sürdürebilirken, kadınların başkalarının kıstaslarıyla değerlendirileceği anlamına gelir (Kimmel, 2011, s. 5–8).

Erkek ya da kadın olmak önceden belirlenmiş bir durum değil aktif olarak yapım aşamasında olan bir oluşturma (Connell, 2002, s. 5). Connell'in (2002, s. 6) toplumsal cinsiyet kimliğinin gelişimi olarak adlandırdığı bu süreçte kimlik, hayatın başlamasında hazır olarak bulunmaz, zamanla gelişir ve ayrıntılı biçimde kaplanan ve kadın/erkek olmanın ne anlama geldiğine, nasıl bir insan olduğumuza dair fikirleri içerir. Dışarıdan bakıldığında sabit ve katı bir yapı olan cinsiyetin daha derinlemesine bir incelemeyle karmaşık ve belirsiz olduğu fark edilebilir. Yani cinsiyet kimliği birçok gelirmeyi, belirsizliği ve istikrarsızlığı içeren bir yoldur (Connell, 2002, s. 6). Mevcut toplumsal cinsiyet düzeni sınırları ve eşitsizlikleri barındırır. Kurumsal servetin çoğu erkekler tarafından işgal edilmiştir. Ancak toplumsal cinsiyet düzenindeki eşitsizliklerden

yararlanma noktasında erkekler de eşit durumda değildir. Toplumsal cinsiyet kimliğinin, eşitsizliğin, adaletsizliğin kaynağı olarak politiktir (Connell, 2002, s. 7).

Erken dönem tartışmalarda toplumsal cinsiyet, erkek ya da kadınlar arasında varsayılan ayırmadan yola çıkılarak, dikotomi ve farklılıkları temele alarak, kadın ve erkek olmanın anlamının kültürel farkları olarak tanımlanmıştır (Connell, 2002, s. 9). Bu tanımlama Connell tarafından insan hayatı ve insan karakterlerinin basitçe iki alana ve iki türe bölünemeyeceği, farklılıklara dayanan tanımlamanın farkı göremediğimiz (örneğin eşcinsel arzu) durumlarda toplumsal cinsiyeti de gizlediği, dikotomiye dayalı tanımın kadınların kendi aralarındaki ve erkeklerin kendi aralarındaki farklılıkları toplumsal cinsiyet kavramının dışında tuttuğu, kişisel özelliklere göre yapılan tanımın toplumsal süreçleri tanıma dâhil etmediği için eleştirmiştir (Connell, 2002, s. 10). Bu zorlukları aşmak için Connell, toplumsal cinsiyeti kadın/erkek arasındaki tüm ilişkilere odaklanarak, bireylerin ve grupların toplumsal ilişkiler meselesi olarak tanımlamaktadır (Connell, 2002, s. 11).

Toplumsal cinsiyet, bedenlerle belirli bir ilişkiyi içeren toplumsal bir yapıdır. Sosyal düzenlemeler, kendini tekrarlayacak şekilde biyolojik farklılığı ifade etmez. Connell (2002, s. 11), toplumsal cinsiyeti bedenlerin toplumsal süreçlere dâhil olduğu “reprodüktif alan” olarak tanımlar. O’na göre toplumsal cinsiyet “ reprodüktif alanı merkeze alan, bedenler arasındaki reprodüktif farklılıkları toplumsal süreçlere taşıyan pratikler dizisidir”. Toplumsal cinsiyet, bedenler ve bedenlerin sürekliliğiyle başa çıkma çabaları ve bu çabanın bireysel ve toplumsal sonuçlarıyla ilgilenir. Bu tanımdan yola çıkarsak toplumsal cinsiyet, kültürel bağlamlarda önemli farklılıklar gösteren, kimlik, iktidar, cinsellik gibi birçok boyutu kapsayan, toplumsal olarak yeniden üretilen bir yapıdır. Yapılar kriz eğiliminde oldukları için toplumsal cinsiyet düzenlemeleri her zaman değişmektedir. Dolayısıyla başlangıcı ve sonu olabilir (Connell, 2002, s. 11).

Ataerkillik kavramının tarih dışılığı ve cinsiyet sisteminin deterministliğine alternatif olarak geliştirilen “cinsiyet düzeni” kavramını Matthews (1984) aralarında çok az farklılıklar bulunan bebekleri, erkeklere ve kadınlara dönüştüren sistematik yolu tanımlamak için kullanmıştır. Onun için cinsiyet düzeni sosyal hayatın düzensizliğini basitleştiren, sosyal ilişkilerin tek bir düzeninden ayrı olarak bahsetmeyi mümkün kılan bir soyutlamadır. Matthews’ın kadınlar ve kadınlıkla sınırlı olarak ele aldığı bu kavramı Connell erkekler ve erkeklikleri kapsayacak şekilde ve “cinsiyet pratikleri”, “toplumsal cinsiyet rejimleri” gibi kavramlarla ilişkilendirerek daha kapsayıcı bir toplumsal

cinsiyetin sosyal teorisine dönüştürmüştür. Connell erkeklikleri ve kadınlıkları cinsiyet düzenleri bağlamında inşa edilmiş “pratiklerin yapılandırılmaları” olarak görmektedir. Toplumsal cinsiyet düzeni üretildiği ve yeniden üretildiği toplumsal cinsiyet pratiklerini sınırlandıran ve gücünü azaltan düzenlemelerin aktif bir inşasını gerektirir. Tarihsel süreç içerisinde değişen cinsiyet rejimleri örgütsel yaşamın bir özelliğidir (Connell, 2002, s. 72). Örgütlerin toplumsal cinsiyet rejimleri zaman içinde varlığını sürdüren daha geniş kalıpların bir parçasıdır. Connell’in cinsiyet düzeni olarak adlandırdığı şey bu kalıplara denk düşer. Örgütlerin toplumsal cinsiyet rejimleri toplumsal cinsiyet düzenine eşitlenebileceği gibi ondan farklılıklar da gösterebilir. Bu farklılaşma belli bir sektörde başlayıp ağır ağır da olsa diğer sektörlerle yayılabilir. Toplumsal cinsiyet rejimlerinde de toplumsal cinsiyet düzeninde de bireylerin, grupların, kuruluşların birbirine bağlanma ve bölünme yollarını içeren ilişkiler temelde yer alır (Connell, 2002, s. 73).

Connell (2002, s. 76–84), cinsiyet ilişkilerindeki farklılaşma gibi pratik nedenleri de hesaba katarak, Sanayi Devrimi sonrası küresel toplumda toplumsal cinsiyeti; a) doğrudan, söylemsel ve sömürgeci iktidar, b) üretim, tüketim ve cinsiyetçi birikim anlamında cinsiyetçi işbölümü c) duygusal ilişkiler, d) sembolizm, kültür ve söylem olarak dört boyutta ele almıştır.

Toplumsal cinsiyetin, ilk boyutu olarak iktidar yukarıda ayrıntılarıyla ele alınan ataerkillik kavramının merkezinde yer almaktadır. Ataerkil iktidar ise radikal feministler tarafından bireysel ilişkilerdeki doğrudan kontrolün ötesinde devlet gibi kurumların ürettiği kontrol olarak ele alınmıştır (Connell, 2002, s. 76). Toplumsal cinsiyet farklılıklar kadar eşitsizlik ve iktidarla ilgilidir. Cinsiyet ilişkileri düzeyinde toplumsal cinsiyet, bir grup olarak erkeklerin kadınlar üzerinde, bazı erkeklerin diğer erkekler üzerinde, bazı kadınların diğer kadınlar üzerinde sahip olduğu iktidarla ilgilidir. İktidar cinsiyet farklılığının sonucundan ziyade cinsiyet farklılıklarını üreten şey olduğu için, toplumsal cinsiyeti eksiksiz bir şekilde anlayabilmenin yolu iktidarı anlamaktan geçer (Kimmel, 2011, s. 118–119).

Toplumsal cinsiyet gibi, iktidar da birinin sahip olduğu ya da olmadığı bir mülk değil daha çok toplumsal yaşamın bir özelliğidir. Hannah Arendt’in de dediği gibi

“İktidar insanın sadece eyleme kabiliyetine değil, uyum içinde eyleme kabiliyetine denk düşer. İktidar asla bireyin mülkiyetinde değildir. Bir gruba aittir ve grup bir arada kaldığı sürece varlığını sürdürür. Gücün kaynağı olan grup ortadan kalktığında iktidarı da ortadan kalkar.” (Arendt, 2016, s. 54)

Doğrudan iktidar ilişkilerinin kurumsallaşmasının en çarpıcı olanı bürokrasidir. Erkeklerin egemen olduğu örgütlerde erkekleri tercih eden kriterleri ve prosedürleri kullanma eğilimi, ordu gibi şiddet konusunda uzmanlaşmış güç araçlarını ve büyük ölçekli kuruluşların erkekler tarafından kontrol edilmesiyle birlikte personel seçimi ve terfide eril önyargılar, hâkimiyet alanı sağlar (Connell, 2002, s. 77).

Foucault'un iktidar kavramı post-yapısalcı feminizm tartışmalarında kilit bir kavram olarak ele alınır. Foucault'a (2017) göre, iktidar konuşma ve insanları kategorize etme aracılığıyla söylemsel olarak işleyen, bedenleri ve özne konumlarını disipline ederek etkileyen, sadece olumsuz anlamda baskı kurma değil yeni yaşam biçimleri üreten bir şeydir. İktidar sistemleri önce temsil edecekleri özneleri üretir, sonra temsil eder. Özne olarak tanınmak için önce tabi olmak gerekir.

Connell'e (2002, s. 78) göre, post-yapısalcı feministler kadınların ikincil konumlarını güçlendiren birçok davranışın erkeklerin zorlamasıyla gerçekleşmediğini, kadınlığın özne konumunu üstlenmek hem özgür seçim hem de şiddetle kontrol edildiğini vurgulamaktadır. Ancak sömürgeci iktidara karşı kadınların mücadeleleri dünyanın her yerinde ve birbirlerine bağlanarak giderek daha fazla gelişmiştir (Connell, 2002, s. 78).

İktidar, bireyin değil bir grubun mülkiyetinde ise toplumsal cinsiyet de kurumların bir özelliğidir. Toplumsal cinsiyetin toplumsal olarak inşa edilmesi, bireysel kimliği tarihsel ve toplumsal olarak özgül ve eşit derecede cinsiyetli bir yere ve zamana yerleştirmek anlamına gelir. Cinsiyetli bireyler, cinsiyetli kurumlarda diğer cinsiyetli bireylerle etkileşime girer (Kimmel, 2011, s. 124–125). Toplumsal cinsiyet farklılığının üretiminde ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretiminde kimlik, etkileşim ve kurumlar ana temalardır. Hem bu temaların kendisi hem de temalar arasındaki ilişki oldukça karmaşıktır. Bunlar, kişiliğimizin temel unsurlarını oluşturan süreçler ve deneyimler, başkalarıyla olan etkileşimlerimiz ve yaşamlarımızı şekillendiren kurumlardır. Bu deneyimler toplum tarafından şekillendirilir ve bireylerde toplumu yeniden şekillendirir. Bir yandan cinsiyetli bireyler toplumsal cinsiyete dayalı kurumlarda kendi kimliklerini müzakere ederken diğer yandan bu kurumlar bireylerin özellikleri olduğu varsayılan farklılıkları üretir (Kimmel, 2011, s. 126).

Connel'in sınıflandırmasındaki ikinci unsur olan işbölümünün cinsiyete göre ayrımı belirli işlerin kadınlar tarafından, belirli işlerin erkekler tarafından yerine getirildiğini ifade eder. Cinsiyete dayalı işbölümü tarihin farklı zamanlarında ve farklı kültürlerde olan evrensel bir yapıdır. Ancak bu farklı kültürlerde veya farklı zamanlarda

aynı cinsiyete dayalı işbölümünün olacağı anlamına gelmemelidir. Aynı iş belli bir bağlamda kadın işi olabilirken başka bir bağlamda erkek işi olabilmektedir. Daha büyük ayırım ücretli emek ve pazar için üretim alanı olan “iş” ile ücretsiz emek alanı olan “ev” arasındadır (Connell, 2002, s. 79). Ekonomik alan erkeklerin dünyası, ev hayatı kadınların dünyası olarak kabul edilir. Bu ayırım üretim ve tüketim arasındaki kesin bir ayırım değildir. Aslında “ev içi tüketim” “iş yeri temelli üretim” kadar çalışmayı gerektirir. Toplumsal cinsiyete dayalı işbölümü cinsiyetçi birikim süreçlerini de kapsar. Küresel ekonomilerde birikim büyük şirketler ve küresel pazar aracılığıyla düzenlenir. Bu örgütlerin cinsiyet rejimleri kadın ve erkeğin ortak çalışmasının ürünlerini toplumsal cinsiyetçi yollarla uygulamayı mümkün kılmaktadır. Ürünün kendisi cinsiyete dayalı kullanım alanlarına sahiptir. Kadınlar için kozmetik ürünler, erkekler için bilgisayarlar piyasaya sürülür. Cinsiyetçi birikim süreci, insanları örneğin erkeklerin teknik lise kadınların sanat liselerini tercih etmesi gibi cinsiyete dayalı işbölümünü hazırlayan cinsiyetçi bir eğitim sürecini biçimlendirir (Connell, 2002, s. 80–81).

Toplumsal cinsiyetin üçüncü unsuru olan duygusal ilişkiler, çağdaş şehirli toplumda din, medya ve diğer ajanlar tarafından baskılanan ideal ilişki biçiminde gerçekleşir ve partnerler arasındaki güçlü duygusal bağılıklar “romantik aşk” temelindedir. Ev içi duygusal ilişkilerin bir diğer boyutu ise ebeveynlerle çocuklar arasındaki cinsiyetçi ilişkilerdir. Çocuklarla ilgilenmek, onlara duygusal destekte bulunmak kadınların/annelerin; ailenin maddi ihtiyaçlarını karşılamak, duygusal mesafe koyarak rasyonel olması yönünde örnekler oluşturmak erkeklerin/babaların işidir (Connell, 2002, s. 82).

Son olarak toplumsal pratiklerin tamamı dünyayı yorumlamayı içerir ve hiçbir şey söylemin dışında değildir. Toplum anlamlar dünyasıdır. Anlamlar ise üretildikleri toplumsal süreçlerin izini taşır. Toplumsal cinsiyet için bakıldığında kadın/erkek olmak, tarihsel süreçte birikerek çoğalan anlayış, çıkarım ve imaların üzerinde inşa edilir (Connell, 2002, s. 83). Erkeklerin ve kadınların farklı şeyler yapması öneriliyorsa söylemler cinsiyetlendirilmiş demektir. Cinsiyet farkı söylemi cinsiyetçi özelliklerin “doğal” olduğunu savunan özcü düşüncüyü devam ettirir (Sunderland, 2004, s. 54). Toplumda kişiler erkek/kadın ikiliğinden birine ait düşünülür. Daha baskın olan erkekliğin ayrıcalığı, kadınlığın tabi kılınmasının ötekiliğine bağlıdır (Davies, 1997). Bilinçsizce ve istemsizce de olsa toplumsal cinsiyet dikotomisi dil süreçleri aracılığıyla oluşur. Kadınlığı ve erkekliği ikili karşıtlıklar olarak inşa ederek farklılıklardan oluşan

karşıtlıklar yaratılır. Toplumsal cinsiyet dikotomisi hiyerarşik olarak tanımlanan sabit cinsiyet kimliklerini sürdürür (Sunderland, 2004). Toplumsal cinsiyet sembolizmi dil, konuşma, giyim, makyaj, film, fotoğraf gibi hem bireysel hem de kültürel süreçler içinde işler. Cinsiyet sembolizmi sürekli olarak toplumsal mücadelenin içindedir ve zamanla değişir. Dolayısıyla toplumların cinsiyet eşitsizliklerine yönelik tutumları da zamanla değişebilmektedir (Connell, 2002, s. 84–85).

Connell (2002, s. 85), bu boyutların düşünme araçları olduğunu, birbirlerinden kopuk yapılar olmadığını belirtmektedir. Örneğin işbölümü sembolik temsilden farklı olsa da, sembolik kategoriler olmadan varlığını sürdüremez. Toplumsal cinsiyetin farklı boyutları iç içe geçer ve birbirini koşullandırır. Benzer biçimde toplumsal cinsiyet diğer sosyal yapılarla iç içe olmakla birlikte, “yapıların karşılıklı koşullanmaları (birbirlerini değiştirme biçimleri) ve bu durumdan gerçek duruma nasıl ulaşıldığını ifade eden” “kesişimsellik” olgusunu içermektedir (Connell, 2002, s. 86).

Toplumsal cinsiyet ilişkileri gündelik yaşamda inşa ve yeniden inşa edilmektedir. Gündelik hayattaki davranışlar toplumsal cinsiyetin bir sonucu değil, toplumsal cinsiyetin kendisidir (Connell, 2002, s. 73–74). Kişi kendi cinsiyetini yaratmakta özgür değildir. Cinsiyet pratikleri cinsiyet düzeni tarafından biçimlendirilmektedir. Toplumsal cinsiyet düzenlemeleri dini, politik ve konuşma pratiklerinde erkeklerin kadınlar üzerindeki otoritesi söz konusu olduğundaki ataerkil yapı örneğindeki gibi kalıcı ve kapsamlı kalıplar anlamında toplumsal yapı oluşturmaktadır (Connell, 2002, s. 74). İlişki yapıları bireylerin veya grupların davranışlarını mekanik olarak belirlemez, tam tersine eylem için olasılıklar ve sonuçlar tanımlar. Buradan yola çıkarak toplumsal yapının pratikleri koşullandırdığı söylenebilir (Connell, 2002, s. 74). West ve Zimmerman’a (1987) göre toplumsal cinsiyet etkileşimlerimizde yanımıza aldığımız sabit bir kimlik olmaktan çok, bu etkileşimlerin ürünüdür. Kişinin cinsiyeti ne olduğundan çok temelde kişinin başkalarıyla etkileşim içinde “yaptığı” ve “yeniden yaptığı” bir şeydir. Cinsiyeti nasıl “yaptığımızı” anlamak kimliğin performatif unsurlarını ve aynı zamanda bu performansların izleyicilerini görünür kılmayı gerektirir. “Cinsiyet yapmak” sadece bireyin kendisine yapılan bir şey değildir. Başkalarıyla etkileşimleri bağlamında ve yaşadığı kurumlar içinde kendi cinsiyetçi kimliklerini yaratması ve yeniden yaratmasıdır (West ve Zimmerman, 1987, s. 137).

Cinsiyet, kişinin sahip olduğu bir şey değil, kişinin yaptığı bir dizi etkinliktir. “Cinsiyet yapmak” başkaları önünde, başkalarının değerlendirmeleriyle doğrulanıp,

meşrulaştırılır. West ve Zimmerman, toplumsal cinsiyeti başkalarının bizi belirli şekillerde yargılayacağı ve bize yanıt vereceği gerçeğine göre tasarlanmış “yönetilen mülkiyet” olarak adlandırır. “Cinsiyet yapmak” yetkinliği cinsiyetin üretimine bağımlı olan kadınlar ve erkekler tarafından üstlenilen, belirli meşguliyetleri eril ve dişil doğaların ifadesi haline getiren, toplum tarafından yönlendirilen algısal, etkileşimsel ve mikropolitik faaliyetler bütünüdür (West ve Zimmerman, 1987, s. 126).

West ve Zimmerman cinsiyet/toplumsal cinsiyet ayrımına “cinsiyet kategorisi”ni dâhil etmiştir. Cinsiyet kategorisine yerleştirme, doğumda cinsel organ ya da doğumdan önce kromozomal tiplene olan cinsiyet kriterlerinin uygulanmasıyla sağlansa da, kategorize etmek bireyin hangi kategoriye dâhil olduğunu belirleyen toplumsal tanımlayıcı göstergelerle kurulur. Cinsiyet kategorisi kişinin cinsiyetini varsayar. Ayrıca cinsiyet kategorisi cinsiyetin yerine geçebilir. Bütün bu ilişkiye rağmen cinsiyet ve cinsiyet kategorisi birbirinden bağımsız olarak değişir. Cinsiyet ölçütleri eksik olsa dahi kişiler cinsiyet kategorisine dâhil olmayı savunabilir. Toplumsal cinsiyet ise kişinin cinsiyet kategorisine uygun davranışlara ve etkinliklerine göre yerleşik davranışları yönetme etkinliğidir. Toplumsal cinsiyet faaliyetleri, bir cinsiyet kategorisine üyelik iddialarından ortaya çıkar ve bunları destekler (West ve Zimmerman, 1987, s. 127).

“Cinsiyet yapmak” kadınlar ve erkekler arasında doğal, temel veya biyolojik olmayan farklılıklar yaratmak anlamına gelmektedir. Farklılıklar, oluşturulduktan sonra toplumsal cinsiyetin “gerekliliğini” pekiştirmek için kullanılır (West ve Zimmerman, 1987, s. 137). Cinsiyet kategorisi/toplumsal cinsiyet ilişkisi, cinsiyet kategorisine dayalı sosyal düzenlemeleri meşrulaştıran, yüz yüze etkileşimde asimetrisi yeniden üreten kurumsal ve etkileşimsel boyutları birbirine bağlar. “Cinsiyet yapmak” toplumsal kontrol mekanizmalarıyla toplumsal yapının etkileşimsel temelini oluşturur (West ve Zimmerman, 1987, s. 147).

West ve Zimmerman’a (1987) göre, cinsiyet farkları ve dikotomisi günlük etkileşimlerde toplumsal cinsiyetin işleyişinin bir parçası olarak üretilmektedir. Sembolik etkileşimci ve sosyal inşacı perspektifi benimseyen West ve Zimmerman için belirli etkileşimsel ve kurumsal bağlamlarda farklılıkları yaratmayı, yeniden yaratmayı ve hatta direnmeyi içeren “cinsiyet yapmak” mevcut hiyerarşik düzenlemelerin temelini oluşturmaktadır. Hiyerarşik düzenlemeler, çalışma yaşamında cinsiyet yapmanın uygulamalarının birikimini oluşturur. Örneğin öğretmenlikte, çocuklarla baş edebildiği, zorluklara göğüs gerebildiği ve disiplini sağladığı için erkekler erkekliği oluştururlar.

Cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerdeki erkekler bu normatif baskılara uyum sağlayabileceği gibi direnç gösterebilir veya kısmen bu normatif baskıları ortadan kaldıracaktır. Ely ve Padavic'in (2007, s. 1130) belirttiği gibi, farklılıkların yapıbozumu, örgütsel ve kurumsal pratiklerin karşılıklı etkileriyle birlikte kimlik inşasının içsel süreçleri üzerinde durmayı gerektirir.

Daha sonrasında West ve Fenstermaker (1995, s. 9–10), erkeklerin ve kadınların benlik duygularını oluşturma sürecini anlamak için, toplumsal cinsiyet kimliğinin dışında kalan diğer kimliklerin ve farklılıkların oluşturulmasında, kullanılmasında ve reddedilmesinde daha ayrıntılı bir bakış açısı sunan “farklılık yapmak” üzerine odaklanmışlardır. Farklılıklar, yalnızca yerleşik temsiller aracılığıyla değil aynı zamanda ırk, sınıf, cinsellik gibi çoklu kimlik söylemleriyle ilişkili biçimde üretildiği ölçüde var olmaktadır. “Farklılık yapmak”a odaklanmak, farklı kimlik sunumlarının kesişimlerinin etkilerini açıklayabilmektedir. Ayrıca farklılığa dair çeşitli eklemler ve anlamlandırmalara daha karmaşık bir sorgulamayı mümkün kılar.

Butler ise toplumsal cinsiyetin söylem yoluyla üretilen bir edim olduğunu belirtmektedir. Butler'e (2018) göre toplumsal cinsiyet cinsellik ile ilişkisi kapsamında anlaşılmalıdır. Toplumsal cinsiyet sunumları heteroseksüel normlara göre şekillendirilmektedir. Toplumsal cinsiyet heteroseksüellik tarafından belirginleştirilir. Geleneksel olmayan kariyerler bağlamında eşcinsellik ile ilişkilendirilen erkekler hâkim erkeklik söylemleriyle mücadele etmek zorunda kalabilir. Bu durum erkekler için acı verici sonuçlar doğurabilmektedir. Cinsiyet yapmaya uygun olmadaki başarısızlık kurumlardan, (erkeklerin kadınlaştırılmış rollerdeki bireysel performanslarının sonuçlarına odaklanmak) ziyade bireyleri (karakterleri güdeleri ve eğilimleri) akla getirmektedir. Bu nedenle bireyler belirli bağlamlarda bir kadın ya da erkek olmanın ne anlama geldiğine ilişkin düzenleyici zorlamalara maruz kaldıklarından toplumsal cinsiyete uygun sunumlarından sorumlu tutulmaktadır. Hem “cinsiyet/farklılık yapmak” hem de cinsiyetin “söylem” yoluyla inşası yaklaşımlarında toplumsal cinsiyet, farklılaşmış pratiklerin, kadın ve erkek olmanın anlamına dair normatif kavramlar ışığında nasıl gerçekleştiği ile ilgilidir.

Bireyler, içinde bulunduğu her kurumda, her etkileşimde, her durumda cinsiyet yapar. Cinsiyet kimliğinin olduğu kadar etkileşimin bir yönü olan yerleşik bir başarıdır. Messerschmidt'e göre toplumsal cinsiyet başkaları tarafından eril veya dişil olarak aynı anda görülen davranış biçimlerini ürettiğimiz yerleşik bir başarıdır. Toplumsal cinsiyet

bu etkileşimlere getirdiğimiz ve aynı zamanda onlarda üretilen şeydir. En önemlisi cinsiyet, cinsiyetli bir dünyada cinsiyetli kurumlarda yapılır. Öyleyse toplumsal cinsiyet farkını yaratan ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten kurum olarak cinsiyete dayalı işbölümünü, cinsiyetli meslekleri ve cinsiyetli örgütleri ele almamız gerekmektedir. Ancak cinsiyete dayalı işbölümünü açıklamadan önce hem cinsiyete dayalı işbölümünün bir tarafı olarak hem de bu çalışmanın odaklandığı temel kavram olarak erkek ve erkeklikler kavramından bahsetmek gerekmektedir.

1.4. Erkek, Erkeklik ve Hegemonik Erkeklik

Erkekleri egemen cinsiyet olarak kabul eden birçok sosyolojik metinde toplulukları tanımlayan sözcükler genellikle erkekleri kastetmek için kullanılmıştır. Örneğin toplum erkekler, işçi sınıfı işçi sınıfı erkekler, yöneticiler erkek yöneticiler demek için kullanılmıştır. Hearn ve Collinson'a (1994, s. 100) göre, bunlar erkeklerin erkekler hakkında bir şeyler söylemeden konuşmasının yoludur. Bunun tam tersi bir durum ise erkekler teriminin gençleri dışlayan, insanlar ve yetişkinler anlamında kullanılmasıdır. Bu durumda erkekler topluma, toplum erkeklerle dönüşmüştür (Hearn ve Collinson, 1994, s. 100).

Bu kullanımlarının ötesinde erkek ve erkeklik teriminin açıkça kullanıldığı birçok yol vardır. Hearn ve Collinson erkek terimini; erkek cinsiyeti ile doğrudan ilişki içinde var olan ya da var olduğu varsayılan, kadın olmayan ya da kadınların toplumsal cinsiyetiyle ilişkisi olmayan bir cinsiyet (gender) olarak tanımlamıştır (Hearn ve Collinson, 1994, s. 101). Erkekler ve erkeklik teriminin açık kullanımının bir diğer şekli, terimlerin açıkça cinsiyetçi biçimlerinde ancak toplumsal yapıların ve sorunlaştırmaların dikkate alınmadan kullanımıdır. Örneğin Walker'ın (1952) "*Montaj Hattındaki Adam*" kitabı erkeklerle ilgilidir ancak erkeklerin toplumsal inşasını ya da montaj hattının bu inşa sürecindeki sonuçlarını ele almaz. Hatta kitabın belli bir bölümünden sonra erkek ve işçi birbirini yerine kullanılır.

En nihayetinde erkekler ve erkeklikler kavramının toplumsal cinsiyete atıfta bulunan ve toplumsal kurumlara ve toplumsal sorunlaştırmaya dayanan kullanımı söz konusudur. Hearn ve Collinson'a (1994, s. 102) göre, örtük toplumsal kategorilerin ortaya çıkması hem araştırmacıların toplumsal kategorileri nesneleştirerek ve sabitleyerek deneyimlerin analizini zorlaştırmakta hem de bu toplumsal kategorileri yapı sökme

uğratarak tarihsel ve kavramsal olarak aşma ve deneyimleri farklı bir şekilde silikleştirme (gizleme) olasılığı yaratmaktadır.

Erkeklik kavramı açısından birlikteliğin kurulmasının hala çok zor olduğunu Middleton'dan aktararak belirtmek gerekirse:

“bir erkeklik söyleminden meşru bir şekilde bahsedebilmek için belirli bir kullanım kümesinin yapısal olarak kendi yöntemleri, nesneleri ve pratikleriyle açıkça tanımlanmış bir kurum içinde konumlandırıldığını göstermek gerekir. Aksi takdirde erkeklik söylemine yapılan atıf anlamlı olsa dahi kurumsallaştırılamayan, tekrarlanan dilsel kullanım kalıplarına bir gönderme olarak kalacaktır.” (Middleton, 1989, s. 17).

Kimmel (1994, s. 119–120), erkekliğin ebedi, zamansız bir öz, kişinin sahip olduğu ya da olmadığı bir nitelik, bir penise sahip olma anlamında doğuştan gelen biyolojik bir özellik, her erkeğin açıkça ortaya koyduğu aşkın bir özellik olarak düşünüldüğünü, hâlbuki erkekliğin bireyin kendisiyle ve çevresindekileriyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla inşa edilen, sürekli değişen anlamlar bütünü olarak içsel bir özün ortaya konması değil sosyal olarak inşa edilen bir kavram olduğunu belirtmektedir. Erkeklik, biyolojik bir özün değil kültürün ürünüdür. Erkekliğin toplumsal olarak inşa edildiği ve tarihsel olarak değiştiği fikri erkekleri zarara uğratan bir düşünce değil aksine ebedi, tarih dışı, özcü teslimiyetin yerini alan tarihsel olasılıklar duygusuna izin veren eylemlilik kapasitesini sağlar (Kimmel, 1994, s. 120).

18. yüzyılın sonları 19. yüzyılın başlarında zamanının çoğunu sahip olduğu mülklerin denetimi ve ailesiyle geçiren sadık bir baba olan ve kimliğini toprak sahipliğinden alan “genteel patriarch” ile fiziksel gücü ve cumhuriyetçi erdemi somutlaştıran ve oğlunu çiraklıktan usta zanaatkâr statüsüne yükseltmek için sadık bir baba olarak oğluna zanaatını öğreten çiftçi, esnaf olan “heroic artisan” olarak iki erkeklik modeli hâkim olmuştur. Bu iki erkeklik modeli kısmen toplumsal cinsiyet ideallerinin tamamlayıcıları olması nedeniyle hem de birbirleriyle çok az temas halinde oldukları için uyum içinde olmuşlardır. 1800'lü yılların ortalarına gelindiğindeyse kimliğini; zenginlik, güç, statü birikimiyle kapitalist pazardaki başarısından alan huzursuz, telaşlı, endişeli, işte diğer erkeklerle uzun zaman geçirdiği için çocuğuyla vakit geçirmesine zamanı olmayan iş insanı olarak ortaya çıkan “marketplace manhood” erkeklik modeli diğer erkeklikler arasındaki uyumu parçalamıştır (Kimmel, 1994, s. 123). “Genteel patriarch” geleneksel aristokrasinin erkekliği olarak özgürlük erdemini somutlaştırırken, “heroic artisan” da zanaatkârların dayanışmasını ve demokrasiyi somutlaştırarak birlikte var olabilmıştır. Ancak kapitalizmin erkekliği olan “Marketplace manhood” için özgürlük ve eşitlik

sorunludur; aristokrasinin özgürlüğünü ortadan kaldırır, zanaatkârlığın erkekliğini de proleterleştirir (Kimmel, 1994, s. 124).

Bu erkeklikler eşit değildir çünkü erkeklik tanımları toplumda eşit derecede değerli değildir. Egemen kültür içinde beyaz, orta sınıf, otuzlu yaşlardaki heteroseksüel erkekleri tanımlayan erkeklik diğer erkeklik biçimlerinin ölçüldüğü ve değerlendirildiği standartları belirleyen erkekliktir (Kimmel, 1994, s. 125).

Robert Brannon (1976) bu erkeklik tanımını dört başlık altında özetlemiştir. Bunlar;

“Kız gibi olma!”: Kadınlığı ima edebilecek en ufak bir davranışta bile bulunamazsın. Erkeklik, kadınsı olanın mutlak biçimde reddidir.

“En iyisi olun.”: Erkeklik; güç, başarı, zenginlik ve statüyle ölçülür.

“Meşe gibi sağlam olun.”: Erkeklik, kriz anlarında sakin kalmaya, duyguları kontrol altında tutmaya bağlıdır. Erkekler ağlamaz.

“Onlara cehennemi yaşat.”: Bir erkek olarak cüretkâr ve saldırgan ol, risk al.

Bu kuralları yerine getirmek için çabalamaktan ve yerine getirmekte başarısız olmaktan dolayı erkekler kafa karışıklığı yaşamakta ve acı çekmektedirler (Brannon, 1976). Kimmel’e göre kadın gibi olmamak anlamında bir anti kimlik olarak erkeklik, kim olduğundan çok ne olmadığıyla tanımlanır (Kimmel, 1994, s. 126).

Hearn ve Collinson erkekler ve erkekliklerin toplumsal bölünmeyle olan ilişkisini şu dört başlıkta özetler; erkekler ve erkekliklerin kendisi sosyal bölünmelerdir, erkekler ve erkekliklerin kendisi sosyal bölümlerin içinde ve sosyal bölümler tarafından şekillendirilmektedir, erkekler ve erkeklikler diğer sosyal bölünmeleri oluşturmaktadır, erkekler ve erkeklikler de diğer sosyal bölünmeleri yansıtan ve pekiştiren birlikler ve farklılıkları biçimlendirir (Hearn ve Collinson, 1994, s. 105). Erkeklerin ve erkekliklerin arasındaki çeşitlilik ve farklılıklar diğer sosyal bölünmelerle karşılıklı ilişkisine atıfta bulunur. Hearn ve Collinson’a (1994, s. 109) göre, erkeklik kavramlarını kesen belirli kimlik kaynakları şu şekildedir; yaş/yaşlanma (genç erkekler, orta yaşlı erkekler, yaşlı erkekler), görünüm (akıllı, kaba), bedensel kapasite (engelli, güçlü, zayıf), bakım (meslek, hanım evladı, gerçek erkek), ekonomik sınıf (işsiz, proleter, orta sınıf, burjuva), etnik köken (siyah, beyaz, Yahudi), babalık ve biyolojik yeniden üretimle ilişkiler, boş zaman aktiviteleri (alkolik, spor yapan), medeni durum (eş, bekâr, boşanmış), zihin (zeki, aptal), meslek, coğrafya (bölge), din (Müslüman, ateist), cinsellik (eşcinsel, heteroseksüel), vücut büyüklüğü (uzun, kısa, iri, küçük), şiddet (saldırgan, hanım evladı).

Erkeklikler bir ya da daha fazla sosyal bölüm içindeki belirli konumların temsilleri olarak anlaşılabilir. Bir bölünmede diğer bölünmedeki erkekliklere atıfta bulunabilir. Erkeklikler diğer sosyal bölünmeleri yeniden üretirken, diğer sosyal bölünmeler de erkeklikleri yeniden üretebildiği için çeşitliliğin yanında karşılıklı ilişkiler de önem arz etmektedir (Hearn ve Collinson, 1994, s. 110).

1980’li yılların ortalarından sonra erkekliklerin maddi, sosyal ve söylemsel inşasının sistematik olarak incelenmesini olanaklı kılan daha geniş cinsiyet ilişkileri bağlamında teorik çerçeveler sunulmuştur (Haywood ve Mac an Ghaill, 2003, s. 4). Toplumsal cinsiyet pratikleri, erkek egemenliği, sınıf hegemonyası, ırkçılık, sömürgecilik, homofobi, heteroseksizm gibi baskı biçimlerini hem şekillendirir hem de bunlarla şekillenir. Dolayısıyla erkeklik farklı iktidar ve kimlik oluşum süreçlerinin kesişim noktasıdır (Haywood ve Mac an Ghaill, 2003, s. 5).

Kültür ve toplumsal cinsiyet düzeni çok geniş yelpazesine rağmen erkek olmanın sınırlı bir kısmına izin verir. Connell’in bu sınırlı yapılara atıfta bulunan “hegemonik erkeklik” kavramı erken dönem yazılarında geliştirmiştir ((Connell, 1983) *Which Way Is Up? Essays on sex, class and culture*) ve Carrigan ve arkadaşlarının “*Toward a new sociology of masculinity*” adlı makalesinde sistematize edilmiştir. Carrigan ve arkadaşları tarafından erkeklerin ve erkekliklerin ilişkisel ve sosyal olarak yapılandırılmış bir anlayışını sağlamak için geliştirilen (Carrigan vd., 1985) “hegemonik erkeklik” nosyonu, birden fazla erkeklikler arasındaki hiyerarşik etkileşimi açıklar. Ayrıca hegemonik erkeklik bazı erkeklerin nasıl normal ve gerekli görüldüğünü, çoğu kadına ve diğer erkeklere nasıl hükmettiklerini açıklamaktadır. Hegemonik erkeklik, toplumsal cinsiyet ilişkileri sistemindeki konumu, toplumsal cinsiyet sisteminin kendisini ve eril tahakkümün yeniden üretilmesine hizmet eden mevcut ideolojiyi tanımlamaktadır (Levy, 2007, s. 253). Hegemonik erkeklik kavramında Connell daha önce bahsedilen toplumsal cinsiyet ilişkilerinin toplumsal yapıları nasıl şekillendirdiğini tanımlayan post-yapısalcı “cinsiyet yapma” görüşüne katılmaktadır.

Connell’in Gramsciden ödünç aldığı hegemonya kavramı ideoloji kavramıyla ilişkilidir. Hegemonya egemen sınıfların ekonomik, politik ve kültürel güçlerini sürdürmek için madun sınıflar üzerinde doğrudan zor kullanma yerine, yönlendirici özelliklerini ima eder. Hegemonya kavramı sınıfların hegemonik ittifakının veya iktidar bloğunun çıkarlarına uyması için dünyayı anlamlandırma yolları için aktif olarak rızamızın arandığı bir durumu tanımlar. Dolayısıyla kendimizi, sosyal ilişkilerimizi ve

genel olarak dünyayı anlama konusundaki etkin katılımımız, kendi madunluğumuzdaki suç ortaklığımıza yol açar. Hegemonya, tarihsel olarak bir sınıf ideolojisini doğallaştırır ve onu bir ortak akla dönüştürür. Sonuç olarak iktidar zorlama olarak değil otorite olarak kullanılır. Sınıflar arasındaki çıkar çatışmaları hegemonyanın hiçbir zaman tam olmamasına sebep olur. Hegemonik düzene karşı harekete geçirilebilecek yeni ortaya çıkan bilinç ve temsil biçimleri her zaman mevcut olacaktır (Hartley, 1994, s. 133–135).

Connell erkeklerin çoğu kadına ve diğer erkeklere karşı iktidardan zevk almalarının doğal, normal ve gerekli görünmesini nasıl başardıklarını, neden diğer erkeklerin ve kadınların kendilerini bu baskılara isteyerek katıldıklarını ve hegemonik erkekliklere karşı direnişin cinsiyet eşitliğini nasıl teşvik edebileceğini açıklamaya çalışmaktadır (Levy, 2007, s. 254).

Connell'in hegemonik erkekliği kullandığı ikinci alan, mevcut cinsiyet ilişkileri sistemini tanımlamaktadır. Toplumsal cinsiyet pratiklerinin yapılandırılması ise sosyal ilişkileri düzenlemektedir. Ayrıca erkeklerin kadınlarla ilişkilerinde ve bazı erkeklerin diğer erkeklerle ilişkilerinde yararlar inşa etmektedir. Connell'e göre pratiklerin yapılandırılmasının "işbölümü", "iktidar", "duygusal ilişkiler" ve "semboller kültür ve söylem" boyutunda gerçekleşmekte, bir sistem olarak hegemonik erkeklik, erkeklerin üstün konumunun korunmasının normal ve doğal görünmesini sağlamak amacıyla, sosyal kurumlar tarafından oluşturulmaktadır (Connell, 2017).

Connell ve Messerschmidt (2005) kişilik tiplerinden ziyade birbirleriyle ilişkili pozisyonlara dayanan arasındaki ilişkilerin hiyerarşik olduğu dört tip erkeklik ortaya koymaktadır; bunlar, hegemonik, işbirlikçi, tabii kılınan ve marjinal erkekliklerdir. Hegemonik erkeklik belirli bir zamanda belirli bir kültür içinde mevcut kabul edilen erkekliği tanımlamaktadır. Bu nedenle hegemonik erkek ideal tipi oluşturmaktadır. Connell ve Messerschmidt bu erkeklik idealinin zaman içinde ve mekâna göre değiştiğini ve belirli bir kültür içinde tartışmaya tabi olduğunu kaydeder (Connell ve Messerschmidt, 2005). Connell'e göre erkeklik asla sabit değildir, her toplumda birçok erkeklik biçimi vardır. Ayrıca erkekler yaşamları boyunca farklı erkeklik biçimlerine dâhil olabilirler. Hegemonik erkeklik erkeklerin kendilerinde ister somutlaşsın ister somutlaşmasın idealleştirilmiş bir erkeklik nosyonudur. Erkekliğin kendisi erkekliği sergilemenin olası yollarının repertuarından oluşur. Hegemonik erkeklik tarihinin farklı anlarında hem farklı kültürler hem de tek bir kültür için farklı bir şey ifade eder (Buchbinder, 2012, s. 93).

Hegemonik erkekliği sabit bir model olarak ele almak toplumsal cinsiyetin tarihselliğini ve erkekliğin tanımındaki değişimleri görmezden gelir. Messerschmitt'in (2019, s. 73) de belirttiği gibi "Hegemonik erkeklikler genellikle kadınlarla ilişkili modelleri üretecek şekilde ve toplumsal cinsiyet ilişkileri sorunlarına c z mler sağlayacak şekilde inşa edilir." Hegemonik erkeklikler, erkekliklerin pratik inşasını yerel koşullardaki yaşam biçimi olarak ifade ederek hegemonyaya katkıda bulunur. Yerel düzeydeki pratikler küresel boyutta ve bölgesel boyutta hegemonik modelleri de üretir (Messerschmidt, 2019, s. 74).

Connell'in hegemonik erkeklik nosyonunda erkekliğin egemenliği, ataerkil düzenin de egemenliğini sağlar, tahakküm, sadece doğru ve makul görünecek şekilde doğallaştırılır, böylece toplumdaki insanlar onu kabul eder ve onunla suç ortağı olur. Marjinalleştirilmiş gruplar ve bireyler, tabi olmalarına ve baskılara karşı cıkacakları için hegemonik grup, otoritesini ve gücünü sürdürebileceği stratejiler bulmaya devam etmek zorundadır (Buchbinder, 2012, s. 92).

Oysa c ğu erkek ikinci kategori olan işbirlikçi erkekliğe girer. Bu erkekler hegemonik erkeklik sistemini kabul eder ve bu sisteme katılarak kadınların tabiiyetinden maddi, fiziksel ve sembolik faydalarından yararlanır, fantezi yoluyla hegemonya duygusunu yaşar, bundan zevk almayı öğrenir ve madun olmaktan kaçınırlar. Işbirlik i erkeklik, egemen davranışlar sergilemeden, hegemonik erkeklikten fayda sağlayan erkeklerdir. Işbirlik i erkekler, onlara avantaj sağlayan erkeklik biçimlerini açıkça desteklememektedir ancak onlara karşı da durmamaktadır. Bir toplumda erkekliğin baskın biçimlerine uyan erkeklerin sayısı, bu tür erkeklikten fayda elde edenlerin oranından c k daha azdır. Connell işbirlikçi erkekliği hegemonik erkekliğin daha esnek biçimi olarak tanımlamaktadır (Connell, 2005, s. 79). Bir toplumdaki hegemonik erkeklik biçimi, diğer erkekliklerle ilişkili olarak tanımlanabilir. Amerikan ve Avrupa toplumlarındaki hegemonik erkeklik, sert, bağımsız, kendini rahatça ifade edebilen, duygusal olmayan gibi özellikler içerir. Işbirlik i erkeklik, kadınların yanı sıra diğer erkekliklerin tabiiyetinden de kendine faydalar sağlar. Ayrıcalıklı bir sınıfa ve ırka mensup olmak, erkekliğin işbirlikçi formunu sergileme yeteneklerini etkilemektedir. Messerschmidt (1994) orta sınıf erkeklerin, kültürel sermayeleri yoluyla erkekliklerini işçi sınıfı erkeklerden daha kolay kanıtlayabildiklerini belirtmektedir. Hegemonik erkekliğin kurumsal ve nüfuslu doğası, kültürel olarak değerli erkeklik biçimlerini sembolize ederken aynı zamanda bu özelliklerden açıkça sapma göstermeyen erkeklere

de kazançlar sağlar. İşbirlikçi erkeklik toplumda bir arada var olan farklı erkeklik biçimlerini ve onların toplumsal inşasını açıklık getirir (Connell, 2005; Messerschmidt, 1994).

Tabii kılınan erkekler hegemonik erkekliğin arzuladığı gerekli fiziksel özelliklere sahip görünmelerine rağmen bu acıyı çekmektedirler. Erkekler hegemonik sistem ve ideoloji ile tutarlı toplumsal cinsiyet pratiklerini yapmadıkları için madun olma riskini taşımaktadır. Tabii erkeklikler, belirli bir toplumda erkek olmanın ne anlama geldiğinin dışında kalan inançları, değerleri, davranışları ve tutumları kapsamaktadır. Tabii erkeklik, hegemonik erkeklik tarafından, kendine karşıt olarak tanımlanır. Örneğin Avrupa toplumlarında hegemonik erkeklik, başarı, saldırganlık, dayanıklılık, kadınlar üzerinde tahakküm kurmak gibi özellikleri kapsar. Şefkat, bakım, hassasiyet, empati gibi daha az değerli özellikler gösteren erkeklerin kötü görülmesi muhtemeldir. Eşcinsel erkekler tabii kılınmış erkeklerin en genel örneğidir. Eşcinsel erkekler kültürel olarak aşağı görülür, ekonomik olarak ayrımcılığa uğrarlar, nefret suçlarına ve şiddete maruz kalan öznelere karşı olarak karşımıza çıkarlar ve politik olarak ezilirler. Tipik olmayan erkek davranışlarını sergileyenler toplum tarafından ayıplanırlar. Tabii kılınan erkekliklerin baskın erkeklik biçimlerini desteklemeye hizmet ettiği bir hiyerarşi vardır. Tabii kılınan erkeklikler sosyal olarak inşa edilir ve kültürden kültüre farklılık gösterebilir ve yine bu tip erkeklikler, belli bir topluluk veya çevre içinde de değişebilir. Örneğin ceza evi kültüründe baskın erkeklik biçimi, punklar, entelektüeller, avukatlar ve din liderleri gibi tabii erkekliklere göre kategorize edilir. Tabii kılınma, erkeklerin yaşamlarının belli dönemlerinde de ortaya çıkabilir. Sınıf ve ırk, tabii kılınan erkeklik kategorileri olarak hizmet edebilmektedir.

Marjinalleştirilmiş erkeklikler, sabit bir karakter tipini değil, belirli durumlarda ve akışkan bir ilişki yapısında üretilen pratiklerin biçimlerini temsil eder (Connell, 2005, s. 81). Erkekliklerin oluşumu, sadece belirli toplumsal cinsiyet biçimleri yoluyla değil, aynı zamanda ırk, etnisite ve sınıf gibi farklılıklar ve bunların cinsiyetle etkileşimleriyle de gerçekleşir (Connell, 2005, s. 80). Bu farklılıklar, hegemonik eril grup ile belirli ikincil sınıflar, etnik veya ırksal azınlıklar ile engelliler ve yaşlı gruplar içinde yer alan erkek grupları arasında mevcuttur. Bu yapılar içindeki tabii olmaları, onların sosyal yetkilerinin kaldırılmasını veya hegemonik erkeksi grubun merkezi ilkelerinden marjinalleşmelerini sağlar (Connell, 2000, s. 30). Erkekliklerin marjinalleşmesinin seviyesi ve ciddiyeti her zaman yetkilendirmeye bağlıdır; yani, hegemonik eril idealin temsilcisi olarak belirli

marjinalleştirilmiş uygulama veya kimlik yapılandırmalarının hegemonik grup tarafından kabulü veya reddini ifade eder (Connell, 2005, s. 81). Yetkilendirme, birçok bağımlı erkek grubundan hegemonik erkekliğe karşı meydan okumaları kontrol eden, ancak son tahlilde, hegemonik eril idealin tehlikeye atılmasına izin vermeyen bir serbest bırakma vanası görevi görür. Connell ve Messerschmidt eleştiriler doğrultusunda cinsiyet hiyerarşisi konusunda yeniden formüle edilmesi gerektiğini, yerel düzeyde farklı erkeklik yapılarının taktiksel alternatifler olarak hareket edebildiğini belirterek, marjinalleştirilmiş erkekliğin konumlarına göre “etnik farklılıklar nedeniyle marjinalleştirilmiş erkekler arasında inşa edilen, bölgesel hegemonik erkekliklerin sahip olduğu iktidarı sahiplenen ancak bölgesel ve küresel kalıpları destekleyen ekonomik kaynaklardan ve kurumsal otoriteye sahip olmayan” “protest erkeklik” olarak yeniden adlandırmışlardır (Connell ve Messerschmidt, 2005, s. 847–848). Connell’in suç ortağı, madun ve marjinalleştirilmiş erkeklikler nosyonu, erkeklerin günlük pratikleri veya sosyal davranışları için sınırlı bir dizi olasılığı belirtmez, aksine bu üç konum arasında birçok erkeklik türü dağılmıştır (Buchbinder, 2012, s. 93).

Hegemonik erkeklik kavramıyla ilgili tartışmalarda iktidarın somutlaştırılmasına yönelik eleştiriler getiren Collier (1998), hegemonik erkeklik kavramının erkeklerin kadınların çıkarlarına veya arzularına uyan olumlu davranışları dışlayarak şiddetin ve suçun sorumlusu, yalnızca suçlu davranışların nedeni erkeklerin duygusuzluk, saldırganlık, bakım işlerini üstlenmeme gibi olumsuzluklarla özdeşleştirilmesini eleştirerek olumlu davranışları da kapsadığını belirtmiştir. Hegemonya, rıza ve aktif katılım yoluyla da inşa edilmektedir (Collier, 1998). Hegemonya sadece şiddet gibi doğrudan tahakküm kurma yoluyla değil hegemonik olmayan erkekliklerin belli özelliklerinin benimsenmesiyle de kurulabilir. Bu sayede hegemonik erkeklikler varlığını devam ettirebilmektedir (Messerschmidt, 2019, s. 95).

Kavrama yönelik bir diğer eleştiri ise kavramın erkeksi özne teorisini eksik ele alışıdır. Hegemonik normlar erkekler tarafından stratejik olarak kullanılan özne pozisyonlarını yansıtır. Erkekler hegemonik erkekliğin çok anlamlılığını ihtiyaçlarına göre kullanabilir, yeri geldiğinde hegemonik erkekliği benimseyebilir yeri geldiğinde hegemonik erkeklikten uzaklaşabilir (Wetherell ve Edley, 1999, s. 337). “Erkeklik belli bir erkek tipini değil erkeklerin söylemsel pratiklerle konumlandıkları yolu temsil eder.” (Messerschmidt, 2019, s. 79).

Erkeklerin benimsemiş olduğu toplumsal cinsiyet konumları, düzenlemeler, kurumsal kayıtlar, ekonomik güçler, kişisel ilişkiler, aile ve hatta kişinin kendisi tarafından kısıtlanmaktadır. Dolayısıyla erkeklerin toplumsal cinsiyet konumlarını benimsemede özgürce hareket ettiği söylenemez (Messerschmidt, 2019, s. 81).

Connell (2005) erkeklerin kolektif ve yapısal olarak ayrıcalıklı olduklarını, erkek olmanın ataerkinin sağladığı avantajlardan yararlanmanız gerektiği hissini doğurduğunu belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet ile iktidar arasındaki karmaşık kesişim alanlarının basitleştirilmesine karşı çıkan Seidler (2006) erkeklerin hayatlarının sadece iktidar üzerinden anlama çalışmalarının, hem iktidarı hem de kırılğanlığı çetrefilli yollarla deneyimleyen erkeklerin güçsüzlük duygularını açıklamayı zorlaştırdığını söylemektedir.

Connell'in kavramlaştırmasında iktidar erkekliği kolektif açıdan ele aldığımızda erkeklerin çıkarlarına uygun tasarlanmış sistemler vasıtasıyla kadınlar ve erkekler üzerinde baskı kurmalarını sağlar. Bireysel olarak erkekleri ele aldığımızda ise iktidar gündelik hayatta ast ve üst ilişkilerini yeniden canlandırır (Connell, 2005). Connell için erkeklerin toksik ve duygusal dezavantajlarının nedeni erkek iktidarı ve ayrıcalıklarıdır. Hem kimlikler hem de tahakküm ilişkileri erkeklerin duygusal olmayan ilişkileri sürdürmesine sebep olmaktadır. Connell'in (2005, s. 249) ifadesiyle erkekler için mevcut dezavantajlar sahip oldukları avantajların dile getirilişidir. Erkekler elinde bulundukları iktidar araçları yoluyla duygusal maliyetler getiren baskıcı bir evrene girerler. Şöyle ki; kadınların ev içi emeğini ve duygusal emeğini sömüren erkekler bir yandan da samimi ilişkiler kurma imkânından mahrum kalmaktadır. Yine de bu maliyet kazanç hesaplamasında bütün erkeklerin eşit olduğunu düşünmememiz gerekir. Dolayısıyla ekonomik, politik ve kültürel açıdan en fazla ayrıcalıklı olanların, en fazla dezavantajlı oldukları sonucuna ulaşamayız.

Connell'in kavramlaştırmasına dair önemli bir eleştiri de Seidler tarafından gelmiştir. Seidler (2006), iktidarın erkekliklerin inşasındaki merkezi konumuna karşı çıkmaktadır. İktidarın erkekler arasındaki ilişkileri anlamada önemini kabul etmekte, ancak aynı zamanda erkeklerin kırılğanlığını fark etmemizi engelleyen bir sis perdesi olarak işlediğini iddia eder. Erkek egemenliği nosyonu erkekler ve kadınlar arasındaki hem iktidar hem de duygular açısından astlık üstlük dinamiği ile ilintilidir. Seidler erkek iktidarını kabul ederken birey olarak erkek kimliklerini inşa eden erkekliğin kültürel iktidarı ile erkeklerin bireysel iktidar deneyimleri arasındaki farkın önemine vurgu yapar. Erkekliklerin kültürel bir miras olarak düşündüğü duygular çerçevesinde ele alınması

gerektiğini belirten Seidler, Connell’i hegemonik erkekliğin evrensel bir çerçevede sunmasını hegemonik erkeklik kavramının erkeklerin duygularını yok saydığını belirterek eleştirmektedir. Erkeklikler arasındaki ilişkiler sadece iktidar ilişkileri boyutuyla teorikleştirildiğinde kültür, din, ulus gibi kavramların neden olduğu farklılıkları atlamamıza neden olmaktadır (Seidler, 2006, s. 24).

Eleştirilerine Connell’in bireyleri politik özeneler olarak kabul etmediğini ve erkeklerin çektikleri duygusal zorlukları reddettiğini belirterek devam eden Seidler, erkeklerin yalnızca iktidar pozisyonunda olmalarından dolayı zorluklar yaşamayan, acılar çekmeyen özneler olarak görülmemesi gerektiğini belirtmektedir. Aslında erkekler kırılganlıklarını, korkularını, zayıflıklarını inkâr ederken kendilerine yönelen bir şiddeti ortaya çıkarırlar (Seidler, 2006, s. 57–58). Seidler (2006, s. 71) bu noktada iktidarın karmaşıklığını anlamının yolu olarak erkeklerin duygusal olarak nasıl inşa edildiğiyle ve nasıl yapıbozuma uğratıldığıyla ilgilenilmesi önerisinde bulunur. İlişkilerin sadece başkaları üzerinde tahakküm kurma ihtiyacını karşılamak için kurulmadığını belirten Örnek olarak erkek çocukların rekabetçi dünyada hayatta kalabilmeleri için iktidara sahip olmaları gerektiğini öğrenmelerini gösterir (Seidler, 2006, s. 71).

Hegemonik erkeklik kavramına dair önemli kritik/katkı sağlayan Demetriou (2001, s. 355) hegemonya kavramını erkeklerin kadınların üzerinde kurdukları egemenlikleri anlamında “dış hegemonya” belirli bir erkek grubunun diğer erkekler üzerinde kurdukları egemenlik anlamında “iç hegemonya” olarak iki biçimde ele alır. Demetriou (2001, s. 343) şu soruları sorar; bu iki tahakküm biçimi arasındaki ilişki nedir? Birbirlerini tamamlıyorlar mı; yoksa biri diğerinin sonucu mu? Bunlar bir ve aynı şeyler midir? Bu sorgulamayı “yönlendirici” ve “egemen” sınıf arasında ayrım yapan Gramsci’ye atıfta bulunarak, yönlendiren sınıf “tüm müttefik grupları, dünya anlayışlarını homojen ve tahakküm tasarılarıyla tutarlı hale getirerek hegemonya arayan grubun şemsiyesi altında birleştirerek” eril bloğu yaratır. Bu süreç, kaçınılmaz olarak yönetilen grupların bazı çıkarlarının tabi kılınmasını içerir (Demetriou, 2001, s. 344–345). Böylece Demetriou, önderlik edilen gruba iç hegemonya ile egemen gruplarla dış hegemonya arasında bir analogi kurar. Hegemonik eril blok değişen koşullara basitçe uyum sağlamaktan ziyade farklı öğelerin benimsenmesiyle kendini yeniden biçimlendiren ve tarihsel konjonktüre ayak uyduran bir çeşitlenmedir. Demetriou, burada blok kavramını kullanarak erkekliğin çoklu yönünü ön plana çıkaran hegemonik erkekliklere vurgu yapmaktadır (Demetriou, 2001). Demetriou’ya göre “tarihi blok” kavramı egemen erkeklik modeli ile bu model

tarafından tabi kılınanlar veya ondan marjinalleştirilenler arasındaki müzakerelerden ortaya çıkan tarihsel bir özgüllüğü hegemonik erkeklik fikri üzerine eşlenebilir.

Messerschmidt, toplumsal cinsiyet ilişkiseliliğinin hegemonik erkeklik açısından karşılığının erkeklik örüntülerinin gerçekte var olan veya hayali kadınlık modelleriyle zıtlık içinde tanımlanması olduğunu belirtmektedir (Messerschmidt, 2019, s. 95).

Kavramın ortaya konulmasından bu yana geçen sürede yapılan araştırmalar ve eleştiriler doğrultusunda Connell, Messerschmidt ile birlikte hegemonik erkeklik kavramını yeniden ele aldıkları makalelerinde ampirik olarak erkekliklerin:

Yerel; etnografik ve yaşam öyküsü çalışmalarında karşımıza çıkan aile, örgütler ve yakın çevresiyle etkileşim alanlarında oluşan erkeklik,

Bölgesel; söylemsel, politik ve demografik araştırmalardan görülen kültür, ulus devlet düzleminde oluşan erkeklik,

Küresel; erkeklik ve küreselleşme üzerine yapılan çalışmalarda ortaya konan dünya siyaseti, uluslararası ticaret ve medya gibi ulus aşırı alanlarda oluşan erkeklikler olarak üç boyutta incelenebileceğini belirtmişlerdir. Bu boyutlar birbirinden kopuk yapılar değildir. Birbirleriyle olan bağlantılar toplumsal cinsiyet politikaları için önem arz eder. Örneğin; küresel düzeydeki erkeklikler yerel ve bölgesel erkeklikleri baskı altına alırken bölgesel erkeklikler küresel erkeklikler için kültürel kaynaklar sağlar ve yerel erkekliklerin örnek alacağı model işlevini görür (Connell ve Messerschmidt, 2005, s. 849).

Hegemonik erkeklik, vurgulanmış kadınlık ve tabii kılınan erkeklikler arasındaki ilişki tahakküm ilişkisini aşarak toplumsal cinsiyet ilişkilerinin eşit olmayan hegemonik örüntülerini inşa eder. Hegemonik erkeklik sabit erkek özelliklerinin toplamı olan bir erkeklik olmadığı gibi belli bağlamlarda en fazla görülen, en güçlü erkeklik anlamına da gelmeyebilir (Messerschmidt, 2019, s. 122).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini daha kapsayıcı bir yaklaşımla ele alan yeniden formüle edilmiş hegemonik erkeklik, hegemonik grupların gücünün yanında tabi grupların failliğini kabul ederken toplumsal cinsiyetin ırk, sınıf, yaş, ulus gibi diğer kategorilerle kesiştiğini iddia eder (Messerschmidt, 2019, s. 122).

Yerelden küresel boyuta uzanan genişlikte hegemonik erkekliğin baskın halinin tespit edilebilme imkânına rağmen hegemonik erkekliklerin hangi biçiminin baskın hegemonik erkeklik olduğunun belirlenmesinin zorluğundan ötürü günümüze kadar kimse tarafından tespit edilememiştir (Messerschmidt, 2019, s. 123–124).

Hem Beasley hem de Schipper (Beasley, 2008; Schippers, 2007), hegemonik erkeklik kavramına dair yapılan çalışmaların sayısındaki artışla birlikte kavramın anlamında kaymanın meydana geldiğini belirterek, sadece iktidar pozisyonlarında bulunan erkeklerin sırf bu pozisyonda bulundukları için hegemonik erkeklik kavramı altında ele alınmaması gerektiğini, erkekliklerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini güçlendiren veya güçlendirmeyen olarak ayrılması gerektiğini belirterek, hegemonik erkeklik ile başat erkekliği birbirinden ayırmışlardır. Schippers, hegemonik erkekliğin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ister sembolik biçimde söylem bazında ister pratikte bariz biçimde destekleyen, kültürel açıdan üstün niteliklerin erkeklikle ilişkilendirilerek, kültürel açıdan aşağı derecedeki özelliklerin dişilikle eşleştirilerek inşa edildiğini belirtir. Başat erkeklik ise ister yerel ve bölgesel düzeyde olsun isterse küresel düzeyde olsun en çok takdir gören, en çok arzulanan, en çok mevcut bulunan, erilliğin toplum düzeyinde belirli bir hali olarak tanımlanmaktadır (Schippers, 2007). Başat erkekliğe dair en güzel örnek Connell ve Wood'un (2005) çok uluslu şirketlerdeki yapmış oldukları çalışmalarında yerel ataerki, vatanseverlik, din, sosyal otorite gibi konuları merkezine alsa da farklılıklara karşı ılımlı, sözde de olsa cinsiyet eşitliğini destekleyen erkek yöneticiler gösterilebilir.

Messerschmidt (2019, s. 138–139) hegemonik erkekliği, baskın ve koruyucu hegemonik erkeklik olarak iki türde ele alırken, erkek çocuklarını sözlü bir şekilde dişileştirerek istismar eden ve şiddet uygulayarak hegemonik erkekliği pekiştiren “baskın hegemonik erkeklik”, liseli lezbiyenlerin eşlerinden birinin kendinden emin ve cüretkâr, diğerinin pasif ve çekingen olarak algılandığı ilişkide, kendinden emin olan eş eril gücünü kız arkadaşının tabi olan duruşundan türetirken, çekingen olan eşlerinin koruyup gözetlemesine saygı duyduğu “koruyucu hegemonik erkeklik” olarak örneklendirmektedir. Koruyucu hegemonik erkeklikte, toplumsal cinsiyet hegemonyası koruyucunun tutumlarından kaynaklanır. Ayrıca bu tür ilişkilerde dişil özelliklerin “aşağı olan” eril özelliklerin “üstün olan” nitelikler olduğu açık bir şekilde kabul görmektedir ve ilişkilerin merkezinde yer almaktadır. Koruyucu hegemonik erkeklikler, toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yardımsever ve şefkatli yönlerini öne çıkararak hegemonik erkekliklerin toksik ve tehlikeli tarafını görmezden gelir. Bundan ötürü de kendilerini gizleyen bir ortamda, kolaylıkla fark edilemeyen, iktidar ilişkilerinden muaf oldukları gibi bir yanlış anlaşılmaya yol açabilmektedir (Messerschmidt, 2019, s. 140).

Hegemonik erkekliklerin her ar her yerde var olduğu ve kolaylıkla fark edilemez özelliğinin melez hegemonik erkeklikler kavramı daha da güçlendirerek ortaya koymuştur. Bridges ve Pascoe melez hegemonik erkeklikleri tabi kılınan biçimlerin oluşturduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu kavram tabii kılınan erkeklik ve kadınlıkların eril ve dişil kimliklerini sergileyerek onları koruması altına alırken kendi iktidarını gizlemektedir. Melez hegemonik erkekliğe en güzel örnek geleneksel yapıya karşı olan yeni aile pratiklerini benimseyen, bakım işlerini üstlenen heteroseksüel babaların aileyle sınırlı olsa dahi toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik olumlu tutumları gösterilebilir (Bridges ve Pascoe, 2018). Aboim (2016, s. 138), bu özel alanda hala eril yapıların varlığını sürdürdüğünü, benimsenen pratiklerin erkeklerin aşırı dişileştirme tehlikesine karşı direndiklerini, dişilik rollerini hem benimsemenin hem de reddetmenin çelişkisini yaşadıklarını belirtmektedir. En nihayetinde erkekler üstlendikleri dişil rollerde kadınlara göre daha başarılı olduklarını savunarak aile içinde hegemonik erkekliği yeniden oluşturmaktadır.

Bridges ve Pascoe (2018), eril pratiklerin hegemonik erkekliklerin inşasına tabi kılınması toplumsal cinsiyet hegemonyasını desteklediğini hatta hegemonik erkekliklerin ifade edilmesi olarak anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Hegemonik erkeklikler, kadınlar ve diğer erkekler üzerindeki eril iktidarını üretme sürecini gizleyerek toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üretirken, melez hegemonik erkeklikler, hegemonik erkekliklerin yaygınlığının üstünü örten doğasını güçlendirmektedir (Bridges ve Pascoe, 2018).

Melez erkeklikler aynı zamanda geçici hegemonik erkeklikler konumundadır. Geçici hegemonik erkeklikler az zamanla deneyimlenen, ömürleri kısa olsa da kültürel boyutta artış içerisinde. Melez erkekliklere benzer şekilde geçici hegemonik erkeklikler de yaygın ancak fark edilmesi güç yapıdadırlar (Messerschmidt, 2019, s. 158). Martin'in (2003) ulusötesi şirketlerde toplumsal cinsiyete dair yaptığı çalışmada Fortune 500 listesinde bulunan bir şirkette başkan yardımcısı olarak çalışan Tom ve Betsy arasındaki diyalog geçici hegemonik erkekliğin bir temsilini bize sunar. Tom ve Betsy toplantı sonrası koridorda konuşurken kendilerine ait olmayan ofisin birinde üst üste telefonun çalması üzerine Tom'un Betsy'e dönerek "neden telefona bakmıyorsun" demiş ve Betsy'in şaşırmış olmasına rağmen telefona bakmıştır. Sonrasında Betsy, Tom'un karşısına geçerek her ikisinin de başkan yardımcısı olduğunu ancak onun kendisine sekreter muamelesi yaptığını söylemesi üzerine Tom bu durumun hiç aklında dahi

olmadığını belirtmiştir. Hem Tom hem de Betsy geçici hegemonik erkekliğin bir parçası haline gelmişlerdir. Tom Betsy’i telefonu açması konusunda yönlendirmiş, durumu kontrol altına almış, Betsy Tom’un isteğini yerine getirmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ilişkileri her yere sinmiş ve açıkça bulunmasına rağmen görünememesine bir örnek olarak bu karşılaşmada her iki kişiden de gizlenmiştir. Betsy farkında olsa dahi bu eşitsizliğe katılımı fark edilemez kalmıştır. Aynı şekilde Tom’da Betsy’in ona tepkisini görene kadar olan bitenin farkında değildir (Martin, 2003, s. 346). Son örneğinde gösterdiği gibi erkekliğin hangi biçiminde olursa olsun işbölümü üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Artık toplumsal cinsiyet farkını yaratan ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten kurum olarak cinsiyete dayalı işbölümünü ayrıntılarıyla ele alabiliriz.

1.5. Toplumsal Cinsiyete Dayalı İşbölümü

Batı toplumlarında on dokuzuncu yüzyılın sonları yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan ayrı alanlar ideolojisi ve pratiği aile hayatının özel alanını kadınların sorumluluğuna, ücretli çalışma alanını erkeklerin sorumluluğuna verir (Coltrane, 1996). Sanayi Devrimi’nin ortaya çıkardığı anneliğin tam zamanlı bir kariyer olduğu fikri, özellikle az gelişmiş ülkelerde, yoksul aileler için ekonomik açıdan engeller yaratmaktadır. Özellikle proleter ailelerde kadınların kamusal alanda ücretli emeğe dâhil olduğu erkeklerin de ev işlerini yerine getirdikleri durumlarda dahi görevlerin cinsiyete göre ayrılmaktadır (Lorentzen, 2010, s. 270). Geçmiş zamanlardan günümüze kadar erkekler, kendi aileleri için bahçe bakımı, tamir ve tadilat işleri gibi kalıplaşmış koruyucu rollerini ön plana çıkaran işleri yerine getirmişler; öte yandan bu işler için çalışan bulundurmaya maddi gücü yeten yüksek statülü aileler için ev işçiliğine dâhil olmuşlardır. Bazı Afrika ve Asya toplumlarında birçok erkek hala ev işçiliğine dâhil olmaktadır. Levis’in (2001, s. 63–65) belirttiği gibi aslında ayrı alanlar ideolojisi Batı toplumlarında bile pratikte nadiren gerçekleştirilmiştir. Ayrı alanlar ideolojisi endüstriyel kapitalizmin yoğunlaşmasıyla aynı döneme denk gelen on dokuzuncu yüzyılının sonlarına ait orta sınıf protestan bireyci aile ideolojisine göre modellenen aile pratiklerinin topyekûn değişmesine neden olmuştur. Erkeklerin önceleri duygusal olarak mesafeli olsalar dahi çocuklarına bir öğretmen, birlikte çiftçilik, zanaatkarlık yaptıkları çalışma arkadaşı, Tanrı’dan onlara sağlanan ahlaki bir rol model, disiplin sağlayıcılar olarak bakım işlerine katıldıklarını belirten Aldous, özellikle yirminci yüzyılda erkeklerin bakım rollerinin eve ekmek getiren rolüne indirgenmesiyle ailelerine daha az vakit ayırmak zorunda kalan yarı

zamanlı aile üyeleri olarak var olduklarını, eve ekmek getiren rolündeki erkekliğin yoğunlaştığını söyler (Aldous, 1998, s. 7).

İş yerinde cinsiyet ayrımcılığı üzerinde yapılan ilk çalışmalar, kapitalist sanayileşmenin cinsel işbölümü üzerindeki etkisini açıklamaktadır. Meta üretimi ve iktisadi gelişmeye vurgu ile birlikte ücretli istihdamın ön plana çıkması, değeri göstermek için ücrete başvurulması ev işlerinde sergilenen emeği görünmez hale getirmiştir (Budd, 2016, s. 260). Sanayileşme ile birlikte üretimin evin dışına, fabrikalara kayması, iktisat ve ev arasındaki keskin sınırlar oluştururken, ev içi işlerin kalıplarının oluşumunda baskın gelen toplumsal norm aile hayatı kültürü olmuştur. Aile hayatı kültürü bir kadının doğal yerinin ailesine bakacağı ev içi olduğunu belirten bir ideolojidir ve bakım işleri kadının doğasının bir parçası olduğu için kadınlar aslında çalışmazlar. Kadınlar eve ekmek getiren erkeğe bağımlı olarak görülmüştür (Budd, 2016, s. 260).

Ev işlerinden ve aile hayatının sürdürülmesi kültüründen nihai olarak kadın sorumludur. Aile hayatı ile ilgili beklentiler, kadınların dışarıda çalışıp çalışmadığına bakılmaksızın bütün kadınları içermektedir. Ev dışında çalışan kadınlar evdeki sorumluluklarını yerine getirmek için genellikle ikinci bir vardiya çalışması yapmak zorundadır (Budd, 2016, s. 262). Aile hayatı kültürü kamusal alan – özel alan, üretim – tüketim, rekabet – koruma, çalışma – boş zaman gibi toplumsal imgelemdeki ikilikleri daha da pekiştirmektedir (Barker ve Feiner, 2004).

Cinsiyet ayrımcılığı kapitalistlerin, kadınların istihdam edildiği işler için daha düşük ücretler belirlemede kullanılan bir araçtır. Meslekler, teknolojik yeniliklerin kullanılmasıyla, kadınlar göz önünde bulundurularak yeniden biçimlendirildi. İşlerin parçalanarak kadınlar daha rutin ve daha az sorumluluk yükleyen görevlere atandı. Bu durum, kapitalistler için yalnızca maliyetlerin düşürülmesi değil aynı zamanda işgücünün parçalanmasına hizmet etmiş, kadınların daha uysal, uzlaşmaya daha açık oldukları, olumsuz ve ağır çalışma koşullarına karşı direnmelerinin daha düşük olduğu düşüncesiyle kadınların belli mesleklerde daha fazla tercih edilmesine neden olmuş ve güçlü bir sendikal hareketin oluşmasını engellemiştir (Bradley, 1993, s. 12).

Daha sonraki çalışmalar ise cinsiyete dayalı işbölümünü kapitalist sanayileşme öncesine götürmektedirler. Hartman'ın (1979) geliştirmiş olduğu İkili Sistem Teorisine göre, ataerkil ve kapitalist motivasyonlar, mesleklerin cinsiyetleştirilmesinde iç içe geçen unsurlardır. Ortner'in de belirttiği gibi erkeklerin toplumsal egemenliği nedeniyle erkeklerin üstlendiği faaliyetler ne olursa olsun en yüksek toplumsal değere sahiptir.

Erkekler, meslekler yüksek statüye sahip olduğunda kadınları bu mesleklerin dışında tutmak ve erkeklerin tekelinde bulundurmak için birlikte hareket etme gücüne sahiptirler. Kadınların yaptıkları işler ne olursa olsun (ev işi, dikiş, çocuk bakımı vb.) hem daha düşük maddi gelirler sağlama hem de daha düşük toplumsal itibar sahibi olma anlamında değersizleştirilme eğilimindedir (Ortner, 1974). Bu süreç, kadınların yerine getirdikleri işlere dair becerileri “doğal olarak” görmekle mümkün olmuştur. Becerilerin doğallığı kadınların kazandıkları becerileri silikleştirir. Çıraklık, üniversite gibi resmi eğitim prosedürleri ise erkeklerin sahip olması gereken becerileri parlaklaştırır (Bradley, 1993, s. 13).

Ulusal farklılıkların olmasına rağmen sanayileşme işler üzerinde kendini sürekli tekrarlayan yeni bir cinsiyete dayalı model oluşturmuştur. Oluşturulan bu model, erkeklerin ağır sanayi ve zanaat üretiminde yoğunlaşması, kadınların montaj gibi kendini tekrarlayan yarı vasıflı ve vasıfsız fabrika işlerinde kullanılması, hukuk ve tıp gibi geleneksel mesleklerde erkeklerin egemenliği, hemşirelik ve öğretmenlik gibi yarı profesyonel mesleklerde kadınların yoğunlaşması, İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde özellikle büro hizmetleri ve yemek hizmetleri gibi düşük ücretli hizmet sektöründe kadınların istihdamının artması, birçok meslekte erkeklerin üst düzey yönetim pozisyonlarında tekel oluşturması şeklindedir. Kapitalist gelişme, sanayi öncesi toplumlarda daha zayıf olan cinsiyete dayalı işbölümünü derinleştirmiştir. Bradley (1993), erkeklerin kadın baskın mesleklere girmesine ilişkin araştırmaların sayıca az olmasının nedeni olarak erkeklerin kadın baskın mesleklere görece daha az girmesinden kaynaklanabileceğini söylüyor. Hem kadınların hem de erkeklerin deneyimlerinin sıkı bir şekilde birbirlerine bağlı olmaları kadınlar üzerine yapılan çalışmaların kapsamının genişlemesini ve erkeklerin deneyimlerinin yeniden yorumlanmasını içeren erkeklik araştırmalarının artmasını sağlamıştır (Bradley, 1993).

Kapitalist birikim ve erkeklerin egemenliğini devam ettiren yapısal güçler, kadınlık ve erkeklik söylemleri ile birlikte çalışma hayatı içinde cinsiyet temelli ayrımın üretilmesinde etkili olmaktadır. Hem iş hem de iş yeri cinsiyetlidir. İşler cinsiyete göre yanlıdır. Kültür, iş yerlerinde tek cinsiyetli çalışma gruplarının gelişmesine neden olmakta, kadın ve erkek işler arasındaki sınırların korunmasına hizmet etmektedir. Birçok işçi kendi cinsiyetlerine uygun işlerde çalışmak istemektedir. İş karakterinin belli bir cinsiyet için baskın olmadığı durumlarda ya da profesyonel mesleklerde dahi çalışanlar

arasındaki ilişki yapıları, belirli işler için hangi cinsiyetin uygun olduğu fikrinin geliştirilmesine neden olmaktadır (Cockburn, 1987).

Toplumlarda bazı meslekler ve bu mesleklere ilişkin vasıflar kadınlarla, bazı meslekler ve bu mesleklere ilişkin vasıflar ise erkeklerle ilişkilendirilmektedir. Cinsiyetli meslekler özellikleri itibarıyla bir cinsiyet ile ilişkilendirilen mesleklerdir. (Gönç, 2017, s. 13). Cinsiyet temelli söylemler ve ideolojilerde erkeğe özgü vasıflar; akıl, bilim ve teknik olarak sıralanırken, kadınlara özgü vasıflar ise önemseme, duygusallık olarak sıralanmaktadır. Ataerkil ideolojide erkeklığe dair özellikler kadınlığa dair özelliklerden daha değerli görülmektedir. Erkeklığe ilişkin özellikleri taşıyan askerlik, doktorluk, mühendislik, gibi meslekler erkeksi; kadınlığa ilişkin özellikleri taşıyan ve uzmanlık gerektirmeyen, evde kolaylıkla öğrenilebilen hemşirelik, çocuk bakımı, okul öncesi öğretmenliği gibi meslekler kadınsı meslekler olarak görülmüştür (Gönç, 2017, s. 15).

Cinsiyet ideolojisi ve söylemleri, işgücünün cinsiyet temelli ayrımının ve işlerin erkek işler ve kadın işler olarak toplumsal tanımının oluşmasında ve sürdürülmesinde kritik bir role sahiptir. Morgan'a (1992) göre, çalışma kavramı erkek kimliğini merkeze almaktadır. Örgütler, erkek olmanın anlamının kurulmasında ve yeniden yapılanmasında ana alanlar olarak var olmaktadır. Erkeklığın normatif standartlar olarak ele alınması birçok eleştirileri beraberinde getirmiştir.

Hakim, işgücü piyasasında meslek ve pozisyonların, cinsiyete göre yatay ve dikey olarak ayrıştığını belirtmektedir. İşgücü piyasasının cinsiyet temelli yatay ayrışması, farklı iş türlerinin kadınlara ve erkeklere dağıtılmasıdır. Yatay ayrışma kadınların ücretsiz ve uzmanlık gerektirmeyen temelde ev işlerinin yansıması olan daha düşük ücret ve statü sağlayan mesleklerde yoğunlaşması anlamına gelmektedir (Hakim, 1979, s. 34). İşgücü piyasasında kadınsı meslekler erkeksi mesleklere kıyasla daha düşük ücret, statü ve çalışma şartları sunmaktadır. Yüksek vasıflı ve yönetsel işlerde ise erkeklerin daha fazla yer almaktadır. O'na göre işgücünün yatay ayrışması, kadınların hizmet sektöründeki oranındaki artışıyla birlikte derinleşmiştir (Hakim, 1979, s. 27). İşgücü piyasasının cinsiyet temelli dikey ayrışması ise aynı meslekteki kadınların erkeklere oranla daha düşük pozisyonlarda, daha düşük ücretle ve daha sınırlı meslekte yükselme olanakları anlamına gelmektedir (Hakim, 1979). Kadınlar karar alma süreçlerine ve örgütlerdeki hiyerarşik gücün mevcut olduğu yapılara girmeyi isteseler de egemen kadınlığın en yaygın özelliği olan edilgenlik buna engel olmaktadır. Buna karşılık rekabetçi erkeklik örgütsel yaşamda kontrolü elinde tutmaktadır. Kısacası eril iktidar ve dişil edilgenlik

toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerini sürdüren ve genişleten kimlikleri yansıtır ve güçlendirir. Yönetim ise bu cinsiyet eşitsizliklerinin var olduğu, kadınların ve bir grup erkeğin kurumsal hayata katılmalarını zorlaştıran egemen rekabetçi erkekliğin sürdürüldüğü bir alandır (Kerfoot ve Knights, 1998, s. 10).

Mesleklerin cinsiyete dayalı ayrımı, ikili işgücü piyasasının varlığının sonucudur. Çoğunlukla erkeklerin elinde tuttuğu daha iyi ücret düzeyi ve istikrarın bulunduğu birincil sektörler ile kadınlara ayrılan yüksek eğitim gerektirmediği düşünülen, düşük ücret ve zayıf sendikal faaliyetle karakterize edilen ikincil sektörler ikili işgücünü piyasasını oluşturmaktadır. Hakim mesleki entegrasyona yönelik büyük yapısal engeller olduğunu söyler. Bu engeller hem eğitim ve sosyal politika gibi kamu politikaları hem de işte kadınlara yönelik önyargıların ve beklenti düzeyinin düşük tutulması gibi kültürel tutumlar tarafından kurumsallaştırılır ve pekiştirilir (Hakim, 1979).

Beşeri sermaye teorisi ve toplumsallaşma teorisi işgücü piyasasında yüksek statülü ve gelirli yönetici pozisyonlarındaki cinsiyet eşitsizliği hakkında önemli kuramlardır. Ancak her iki teori de kadınların çalışma yaşamındaki statülerinden kadınları sorumlu tutmaktadır (Williams, 1995). Beşeri sermaye teorisine göre kadınlar ve erkekler arasındaki farkların nedeni, kadınların ve erkeklerin kariyerlerinde farklı yatırımlarda bulunmalarından kaynaklanmaktadır (Padavic ve Reskin, 2002). Kültürlerde erkekler eve ekmek götürenler olarak kodlandığı için erkekler daha iyi eğitim alarak, işlerine daha fazla zaman ayırarak yeteneklerini geliştirmek için uğraşmaktadır. Erkeklerin ana sorumluluğu eşlerine ve çocuklarına destek olmaktır. Bunun yanında kadınlar ise beşeri sermayelerini geliştirmek için daha az yatırım yaparlar. Çünkü kadınların temel bağlılıkları evlerinedir. Bu teori için heteroseksüel çekirdek ailenin varlığı gereklidir, ancak artık heteroseksüel çekirdek aile tipik aile biçimi olmaktan uzaklaşmaktadır (Williams ve Dellinger, 2010, s. 2–3). Ayrıca bu rasyonel seçimler bakış açısı, kadınların artan oranda eğitime katılma eğilimini, kadınların işgücüne katılım oranlarındaki artışını açıklamakta başarısız olmaktadır (England, 2010, s. 161). Dahası kadınların beşeri sermayelerinin erkeklere kıyasla düşük olmasının kendisi toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden kaynaklanmaktadır (Gönç, 2017, s. 17).

Toplumsallaşma teorisi ise bireylerin rasyonel tercihlerinden ziyade, çalışma yaşamındaki cinsiyet farklılıklarının erken çocukluk dönemi boyunca öğrenilen bilgilerle üretildiğini belirtmektedir. Erkekler ve kadınlar toplumun erkeklik ve kadınlık tanımıyla uyumlu işleri tercih etmektedir. Toplum böylece kadın ve erkekleri sınıflandırmaktadır.

Çünkü farklı enstrümanların ve tanımlayıcı özelliklerin bileşimi, toplumsal istikrarı garanti altına alma ihtiyacının vücut bulmuş hali olmaktadır (Williams ve Dellinger, 2010, s. 2–3). Bu teoriye göre, toplumsallaşma sürecinde öğrenilen davranış biçimlerine uygun davranmaya zorlanan kadınların erkeklere göre eğitim seviyeleri daha düşük olmakta, doğum ve çocuk bakımı için işlerine daha fazla ara vermekte, ev içi sorumluluklarını yerine getirebilmek için kısmi süreli çalışma biçimlerini tercih etmekte, eşlerine bağımlılıkları ve aileye dair kararlarda erkeklerin söz sahibi olmasından dolayı coğrafi hareketlilikleri sınırlı olmaktadır. Kadınlar işgücü piyasasında doğrudan ayrımcılığa maruz kalmadıklarını varsaysak dahi kariyerlerinde yükselmeleri önünde “becerilerinden ve başarılarından bağımsız olarak kariyerlerinde ilerlemelerini engelleyen, yazılı olmayan kurallara bağlı olan engeller” olarak cam tavanlarla karşılaşmaktadır. Türkiye’de modernleşme yönünde atılan adımlarda kadınlara önemli rol verilmiş, “devlet feminizmi”yle cinsiyet eşitliği söylemleri benimsenmiştir. Ancak 1980’li yıllardaki neoliberal politikalar bu söylemin terk edilmesine, muhafazakâr iktidarların etkisiyle cinsiyet ayrımcılığına yana tavırlar hız kazanmıştır. Aycan’ın (2004) belirttiği gibi kadınlar düşük statülerini haklı çıkarmak için dezavantajlı olan toplumsal değerleri içselleştirmiş, gerçek ile ideal arasındaki uyumsuzluğun göstergesi olarak kadınlar yeterliliklerinden şüphe duymalarına rağmen, kadınların çalışma hayatındaki statüsünün ve yükselme fırsatlarının iyileştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Kadınların üst düzey yönetim pozisyonlara ilerlemesini engelleyen en önemli faktör, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarında kadınla ilişkilendirilen nitelikler ile başarılı yöneticiler arasında algılanan bir uyumsuzluktur. Kadınlar hem erkeklere hem de başarılı yöneticilere göre görev odaklılık ve duygusal istikrar konusunda daha zayıf oldukları düşünüldüğü için yöneticilik pozisyonlarına ilerlemede engellerle karşılaşmaktadır. Aycan’a göre, kadınların ailevi rolleri ve sorumluluklarından dolayı yöneticilik işlerine uygun olmadıklarına inanmaktadır. Kadınların örgütlerinde yöneticilik pozisyonlarına ilerlemede karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri erkek odaklı örgütsel bağlamlarda sosyal ve iletişim ağlarına girmektir (Kabasakal vd., 2011, s. 327–328). Toplumsal tutumlar kadınlardan asıl sorumluluğu olarak görülen ev içi işlerinden ödün vermeden kariyer gelişimlerini sağlaması beklenir. Geleneksel cinsiyet rolü kalıpyargılarını benimseyen kadınların yönetici pozisyonlara ilerlemesi, aile sorumluluklarını yerine getirme konusunda endişeler yüzünden sınırlanmaktadır (Aycan, 2004). Kabasakalın (1998) da dediği gibi kadınlar, erkek egemen örgüt kültürlerinde kabul görmek için

“erkekler gibi düşünmeyi” ve “feminist” tutumlarını bastırmayı daha uygun bulabilirler. Cinsiyet rolüne yönelik geleneksel tutumlar doğrultusunda, kadınlar duygusal, sezgisel ve sosyal yönelimli olarak nitelendirilirken, erkekler rasyonel, baskın, araçsal ve görev yönelimli olarak nitelendirilmektedir. Cinsiyet rolleri kadınların yöneticilik pozisyonları için niteliklerinin yeterli olmadığı algısına neden olmaktadır (Aycan, Bayazit, Berkman, ve Boratav, 2012, s. 433).

Joan Acker, “*Cinsiyetli Örgütler*” teorisi ile toplumsal cinsiyet ve çalışma yaşamı ile ilgili teorilerde paradigma değişimine neden olmuştur. Acker’e (Acker, 1990, s. 140) göre, beşeri sermaye teorisi ve toplumsallaşma teorisi gibi cinsiyet ayrımcılığına dair önceki teoriler yetersidir. Çünkü bu bakış açıları, çalışma alanlarının rasyonel olarak düzenlendiğini, cinsiyet tarafsız yapılar olduğunu farz etmektedir. Hem beşeri sermaye teorisi hem de toplumsallaşma teorisi işgücü piyasasının örgütlenmesinde mantığın söz sahibi olduğunu yani işlerin mantıksal plan çerçevesinde oluşturulduğunu ve sonrasında en kalifiye kişilerin bu işlere yerleştirildiği inancı ile hataya düşmektedir. Acker’e (Acker, 1990, 1992) göre, en yüksek ücret ve statüye sahip “ideal işler” cinsiyetlidir ve bu cinsiyet ise erkektir. Toplumsal cinsiyet aynı zamanda iş tanımlarının detaylandırılmasına, hiyerarşiye, örgüt kültürüne ve örgüt içerisindeki bireyler arasındaki ilişkilere nüfus etmektedir. Acker’e göre toplumsal cinsiyet, bütün süreçlerde, pratiklerde, ideolojilerde ve toplumsal yaşamın çeşitli sektörlerinde bulunan iktidar ilişkilerinde mevcuttur. Bu durum örgütlerin ve kurumların doğasında vardır. İkinci bir olgu değildir (Acker, 1992, s. 567). Cinsiyetlendirilmiş anlatıların kurucusu olan cinsiyetlendirilmiş örgütler, cinsiyete uygun olanı yapmayı veya yapmamayı içinde barındırır. Örgütler, cinsiyet farklılıklarının var olduğu konformist yapılar olabilmektedir. Ancak örgütler aynı zamanda cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırmayı tetikleyen yapılar da olabilmektedir. Farklılıkların anlaşılması ve yapı bozumu, kimlik oluşturma sürecine ve örgütsel pratiklerin etkilerine vurgu yapmayı gerektirebilmektedir.

Acker özellikle 80’li yıllardan sonra emek sürecine ilişkin çalışmaların, örgütleri cinsiyet ayrımı gözetmeyen değil cinsiyetlendirilmiş olarak gördüğünü ve hem toplumsal cinsiyet hem de sınıf ilişkilerinin ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiş üretiminin kuruluşları olarak kavramlaştırıldığını söyler (Acker, 1990, s. 145). İşgücü piyasasının yapısı, iş yerindeki ilişkiler, iş sürecinin kontrolü, ücret ilişkisi her zaman cinsiyet kimliği süreçlerinden ve kadın/erkek arasındaki maddi eşitsizlikten etkilenmektedir (Acker, 1990, s. 145).

Acker (1990, s. 146), bir örgütün cinsiyetlendirilmiş olduğunu söylemenin avantajların/ dezavantajların, sömürünün/kontrolün eylemin/duygunun, anlamın/kimliğin erkek ve kadın, erkeksi ve kadınsı arasındaki farklarla oluşturulacağı anlamına geldiğini belirtir.

Acker'e (1990, s. 146–150) göre, örgütlerin cinsiyetlendirilmesinin analitik olarak farklı olmasına rağmen pratikte aynı gerçekliğin parçaları olan en az beş etkileşimli süreçte meydana gelmektedir. Birincisi cinsiyete dayalı işbölümünün inşası, kabul gören davranışlar, mekândaki konumlar, iktidar, emek piyasası, aile ve devlet yapılarındaki bölünmenin sürdürülmesinin kurumsallaştırılmış araçlarıdır. Cinsiyet ayrımının boyutları ne kadar farklı olsa da erkekler neredeyse her zaman örgütsel gücün en yüksek konumunu işgal etmektedirler (Kanter, 2008). Yöneticilerin kararlarıyla başlayan cinsiyete dayalı ayrım yeni teknolojiler ve iş süreçlerindeki değişikliklere rağmen örgütsel uygulamalarla sürdürülmeye devam eder. Teknolojik ilerleme ile vasıflı işin erkek, vasıfsız işin kadın işi olarak tanımlanması teknolojiyi erkeklerin kontrolüne bırakarak cinsiyetçi işbölümünü kaldırmamış, yeniden düzenlenmesinin aracı olmuştur (Acker, 1990, s. 146).

Acker ikinci süreci cinsiyete dayalı bölünmeyi açıklayan, ifade eden, pekiştiren veya bazen karşı çıkan sembol ve imgelerin oluşturulması olarak belirtir. Bunlar dil, ideoloji, popüler ve yüksek kültür, giyim, basın, televizyon gibi birçok kaynaktan beslenir (Acker, 1990, s. 146).

Üçüncü süreç baskınlığı ve madunluğu sergileyen kadınlar ve erkekler, kadınlar ve kadınlar, erkekler ve erkekler arasındaki etkileşimlerdir (Acker, 1990, s. 147). Örgütsel yaşamın nitel anlatımları aynı fenomeni sahneler: Erkekler baş aktörlerdir, kadınlar duygusal destek sağlayan figüranlar rolündedir (Hochschild, 2012).

Dördüncü süreç, bir örgütün cinsiyetlendirilmiş bir üyesi olarak, örgütlerde uygun iş seçimi, dil kullanımı, giyim ve kendini sunma gibi cinsiyetin diğer üç yönünün varlığının bilincini içerebilen bireysel kimliğin cinsiyetlendirilmiş bileşenlerinin üretilmesidir (Acker, 1990, s. 147).

Beşinci ve son olarak Acker, toplumsal cinsiyetin, sosyal yapıları yaratmanın ve kavramsallaştırmanın temelinde ve devam etmesindeki süreçlerden bahseder. Toplumsal cinsiyet, örgütlerin temelindeki ilişkilerin çerçevesini oluşturmaya yardımcı olur. Toplumsal cinsiyet örgütsel mantıkta kurucu bir unsurdur (Acker, 1990, s. 148). Örgütsel mantık, yazılı çalışma kurallarında, iş sözleşmelerinde, yönetim direktiflerinde ve diğer belgesel araçlarla materyal formlara sahiptir.

İş değerdendirmesi, işleri ve bunların nasıl değerdendirileceğini açıklayan belgelerin kullanılması ve yorumlanmasıyla gerçekteştğini söyleyen Acker, bu belgelerin sembolik yapı göstergeleri içerdğini vurgular (Acker, 1990, s. 148). İş değerdendirme sürecindeki yorumlama ve konuşma biçimleri örgütsel mantığı ortaya koymaktadır. İş değerdendirmesinde işlerin içeriği tanımlanır ve işler bilgi, beceri, karmaşıklık, çaba ve çalışma koşulları kriterlerine göre karşılaştırılır. Sistem, yönetsel değerdeleri yeniden üreten bir dizi kuralı olan yargıların kalıntılarından oluşmaktadır ve kurallar yöneticilerin kendi örgütlerini inşa eden/yeniden inşa eden imgelerdir (Acker, 1990, s. 148).

İş değerdendirmesi çalışanları değil işleri değerdendirir. İş bir örgütün hiyerarşisindeki temel birimdir. Her işin hiyerarşide bir yeri vardır. Bu da örgütsel mantığın bir diğer temel unsurudur. Hiyerarşiler de gerçekte işçilerden yoksundur ve soyut ayrımlara dayanır.

Örgütsel mantıkta iş, hiyerarşiler ve buraları işgal edenler, bedenleri ve cinsiyetleri olmayan soyut kategorilerdir. Ackerin de söylediği gibi soyut bir iş ancak çalışan varsa somut bir örneğe dönüşebilir. Örgütsel mantıkta soyut işi dolduran sadece iş için var olan bedensiz işçidir. Varsayım olarak böyle bir işçi işe etki eden başka varoluşsal zorunluluklara sahip olamaz (Acker, 1990, s. 149). İşin dışındaki çok fazla yükümlölükler bir işçiyi o pozisyon için uygunsuz hale getirir. Soyut işi yapan bedensiz gerçekte bir işçiye en yakın olan tam zamanlı, ömür boyu sürecek olan işine odaklanan erkek işçi iken kadınlar erkeklerin kişisel ihtiyaçlarını karşılayan ve çocukların ihtiyaçlarını karşılayanlardır. Acker'e (1990, s. 150) göre, örgütsel mantık meslekleri cinsiyetten bağımsız olarak sunsa da meslek kavramı dolaylı olarak cinsiyetlendirilmiş bir kavramdır. Bir meslek zaten cinsiyete dayalı işbölümünü ve kamusal ve özel alan arasındaki ayrımı içerir. Meslek kavramı ev hayatının ve toplumsal üretimin belirli bir cinsiyetlendirilmiş örgütlenmesini varsayar.

1.6. Cinsiyete Göre Geleneksel Olmayan Mesleklerde Öteki Olmak

Erkek ve kadın işlerin nitelendirilmesi ve erkekliğin tanımının yapılmasında örgütler ve örgütsel pratikler önemli yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, cinsiyete göre geleneksel olmayan yapılara dâhil olan erkek ve kadınlar için önemli sonuçlar doğurmaktadır. Erkek ve kadın işlere ilişkin geleneksel tutum ve varsayımlar ile baş etmek zorunda kalan kadın ve erkekler için bu sonuçlar farklılıklar göstermektedir. Bu doğrultuda kadınların erkek baskın meslek ve pozisyonlarda yaşamış oldukları

olumsuz deneyimleri ifade eden “Tokenizm” kavramı ile bir bakıma “Tokenizm” kavramının eleştirisi olan, kadın baskın mesleklerde erkeklerin sahip olduğu avantajları ifade eden “cam yürüyen merdiven” kavramı bu kısımda ele alınacaktır.

1.6.1. Tokenizm

Kanter, 1977 yılında yayımladığı, örgüt çalışmalarında önemli bir yeri olan “*Men and Women of the Corporation*” adlı eserinde, kadınların erkek baskın mesleklere girdiklerinde karşılaştıkları zorlukları açıklamak üzere tokenizm kavramını geliştirmiştir. Token çalışanlar, ırk, cinsiyet gibi bazı özelliklerle sayısal olarak azınlıkta bulunan bireylerdir. Kanter’e göre erkek egemen alanlara giren kadınlar sayısal olarak az olmalarından dolayı etkileşimsel süreçlerde baskılarla ve olumsuzluklarla karşılaşmaktadır. Bu baskılar ve olumsuzluklar bireylerin kariyerleri için çok önemlidir (Budig, 2002; Cognard Black, 2004; Kanter, 2008).

Kanter (2008), sayıca az olan kadınların örgütlerine ve kariyerlerine ilişkin deneyimlerini olumsuz yönde etkileyen “performans baskıları”, “sosyal yalıtılmışlık ve “asimilasyon” olarak belirttiği üç süreçten bahsetmektedir. Erkek egemen alandaki kadınlar farklılıklarından dolayı daha görünür hale gelmektedir. Bu durum onların üzerinde performans baskıları oluşturmakta, görev detaylarıyla ilgili daha fazla sorgulamaya, eleştiriye maruz kalmalarına neden olmaktadır (Kanter, 2008, s. 972). Kanter’in çalışmasının ayırt edici yönü, hangi bağlamda olursa olsun token olan herkesin gözetlenmeyi deneyimleyeceğini belirtmesidir (Cognard Black, 2004). Erkek baskın mesleklerdeki kadınlar üzerindeki gözetlenme mahremiyeti ortadan kaldıracak kadar kuvvetlidir. Gözetlenmeyle birlikte kadınlar kolaylıkla yapabilecekleri görevlerde dahi ayrıntılarda boğulan mükemmeliyetçi tutumlar sergileyebilmekte, performans baskıları onlarda stres ve anksiyeteye neden olabilmektedir. Karakteristik özelliklerinden kaynaklanan görünürlüğü erkek egemen alandaki kadınların başarılarını ön plana çıkarabilmek için daha fazla çaba göstermelerini gerektirmektedir. Çünkü bu alandaki kadınlar, yaptıkları işlerden ziyade giyim tarzı, boy, kilo, iletişim tarzı gibi nitelikleri ile değerlendirilebilmektedir.

Bu durumda oluşabilecek kutuplaşma, kadınların farklılıklarının abartılması ve erkek egemen normlara uyum göstermede sorunlar yaşaması anlamına gelmektedir. Erkeklerin, alanlarına girdiklerini düşündükleri kadınları tehdit olarak algılayıp kutuplaştırmasının nedeni, kadınların egemen kültür bağlarını değiştirerek örgütlerde

eşitlikçi kültürel yapıyı oluşturabilme potansiyelinin olmasıdır. Buna karşın erkekler kendi bağlarını ve erkek egemen kültürel yapıyı korumak isterler. Ayrıca çalışmalarını üstün körü, gelişigüzel bir biçimde yürüten, kolay ve kestirme yollar seçen erkeklerin performans baskılarıyla daha fazla performans sergileyen kadınlar tarafından fark edilmemesini istememektedir (Yılmaz ve Dalkılıç, 2020). Bu mantığa göre erkekler meslekte yerleri olmayan kadınlara çoğu zaman farkında olmadan lütufkârca davranarak meslekte var olmalarını sağlamaktadır. Erkekler böylece token kadınlara karşı vicdanlarını rahatlatmaktadır (Demirel, 2019). Kadınlar, mevcut durumu kabullenerek erkeklerin dünyasına dâhil olmak için öteki konumlarını kabul ederken sürecin aleyhlerine işlemesine de neden olmaktadır.

Asimilasyon sürecinde ise kadınların toplumsal olarak kadınlıkla ilişkilendirilen kalıpyargılara uygun davranışlar sergilemesiyle sonuçlanan erkek egemen networklere katılabilmek ve onay almak için erkek normlarına rıza göstermek, diğer kadınlara psikolojik şiddet uygulamak gibi süreçlere vurgu yapılmaktadır (Kanter, 2008). Kadınlar kadınlığa dair toplumsal kalıpyargıların içine sıkıştırılarak, onlardan kadınlığa uygun kalıpyargısal davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Asimilasyon sürecinde kadınların sayısal olarak az olmaları istatistiksel ayrımcılığa neden olmaktadır. Örneğin, işe alım aşamasında erkek baskın mesleklerdeki kadınlara dair istatistiksel veriler kullanılarak kadınların bu mesleklere girişlerinde ayrımcı davranışlar sergilenebilmektedir. Ayrıca kadınlara kalıpyargısal rol atamalarında bulunularak onlardan annelik, cinsel obje, şirinlik, demir leblebi gibi rolleri yerine getirmeleri beklenmektedir.

Kanter, egemen grup üyelerinin çalışma ortamında azınlık grubu üyesinin var olmasını örgütlerini cinsiyete göre tarafsız olarak değerlendirmek için bir araç olarak kullanacaklarını söyler (Kanter, 2008). Bu durum azınlık grubu üyelerinin yaşamış olduğu sorunların önemsizleşmesine neden olabilir. Bunu gören azınlık grubu üyeleri sorunları dile getirmenin bir anlam ifade etmeyeceği düşüncesi ile hareket edebilir ve örgütsel sessizliğe bürünebilir. Azınlık grubu üyelerinin sorunları olmadığı düşüncesi, kendini gerçekleştiren bir kehanet olarak örgütlerde yerleşik hale gelecektir. Baskın mesleklerde daha fazla sayıda token bireylerin girmesi örgütün cinsiyetten bağımsız bir yapıya dönüşmesinde etkili olacaktır. Ancak bu mesleklerdeki işgücü kompozisyonun değişmesi bu egemen grup üyelerinin kendilerini tehdit altında hissetmelerine yol açar. Bu tehdit algısını tetikleyen unsur, mesleğe giren token çalışanların sayısından öte meslekte cinsiyete özgü tehditlerin ne kadar yerleşik olduğuyla alakalı olabilmektedir

(Yoder, 1991). Sargent'e (2013, s. 194) göre, okul öncesi eğitiminde annelik ve pedofili gibi sembollerin içkin olmasından ötürü mesleğe tek bir erkeğin dahi girmesinin kadınların korku ve şüphe duygularını tetikleyebilmektedir.

Kanter'in teorisi kadınların özellikle yöneticilik pozisyonlarına ilerlemelerinde karşılaştıkları ayrımcılıklar ve erkek egemen kuruluşlarda daha düşük ücretlere sahip olmalarını açıklamaktadır. Bununla birlikte yapılan çalışmalar kadınların token oldukları çalışma ortamlarında, daha yüksek oranlarda olduğu ortamlara göre daha kötü koşullarda olduğunu göstermemektedir (Budig, 2002, s. 259).

Kanter, erkek egemen işlerde token statüsünün kadınların kariyerleri üzerindeki etkilerini açıklamak için geliştirmiş olsa da ayırt edici özellikleri ne olursa olsun tüm token bireyler için aynı süreçlerin gerçekleşeceği sonucuna varıp erkeklerin de token statüleri nedeniyle dezavantajlı duruma düşebileceğini düşünmektedir (Budig, 2002, s. 259–260). Kanter'in teorisi, cinsiyetten bağımsız olarak yanlış ele alınan cinsiyet atipik çalışma biçimlerinde cinsiyet farklılıklarını görmezden geldiği için eleştirilmiştir. Temel eleştiri, kadın tokenlerin erkek baskın mesleklerde azınlık olmalarından dolayı dezavantajlara maruz kalırken, erkek tokenların kadın baskın mesleklerde kültürel tercih nedeniyle avantajlara sahip olabileceği yönündedir. Kanter, bu olasılığı “toplumdaki statüleri, işçi olarak mevcut statülerinden daha yüksek olan token bireyler söz konusu olduğunda, erkek hemşirelere doktor denilmesinde olduğu gibi, statülerinin seviyelendirilmesinde avantajlarına olabilir” ifadesinde de görüldüğü gibi kabul etmektedir. Ancak Kanter'in çalışması bu mantık çerçevesinde ilerlememekte ve cinsiyet atipik meslekler hakkında herhangi bir sonuca ulaşmamaktadır (Cognard Black, 2004).

Örneğin Heikes'in (1991, s. 396–397) hemşireler üzerine yapmış olduğu çalışmada erkeklerin daha fazla görünürlük, kutuplaşma ve asimilasyon yaşadıklarını buna rağmen Kanter'in çalışmasındaki görünürlüğün kadınlar üzerindeki olumsuz etkisinin aksine erkekler yetersiz değil aşırı başarılı olarak algılanmaktaydılar. Benzer sonuçlar Floge ve Merrill 'in (1986) hemşireler ve doktorlar üzerine yapmış olduğu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Hem erkek hemşirelerin hem de kadın doktorların Kanter'in belirttiği kutuplaşma ve asimilasyonu deneyimlediklerini belirten araştırmacılar, bu süreçlerin kadınlar ve erkekler için zıt etkileri olduğunu, kadınlar için olumsuz, erkekler için olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmişlerdir. Kadın doktorlar daha dikkatli incelendiklerini, daha az güvenilir algılandıklarını, sosyal olarak izole olduklarını belirtirken, erkek hemşireler, ağlarını güçlendiren erkek doktor ve yöneticilerle ilişkilerden

yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sayede erkekler yöneticilik pozisyonları dâhil olmak üzere klişeleşmiş, avantajlı erkeksi rollere doğru asimilasyon yaşamaktadır (Floge ve Merrill, 1986, s. 943–944). Kanter’in teorisi üzerine yapılan çalışmalar erkek tokenlerin azınlık statülerinden dolayı zarar görmeyeceklerini tam aksine erkek tokenlerin kadın baskın mesleklerde az olmalarından dolayı fayda sağlayacaklarını belirtmektedir (Budig, 2002, s. 260; Williams, 1992). Williams erkeklerin sahip oldukları bu avantajları “cam yürüyen merdiven” olarak kavramsallaştırmıştır.

1.6.2. Cam yürüyen merdivenler

Bazı dirençlerin olmasına rağmen kadın baskın mesleklere giriş yapan erkeklerin kariyer basamaklarını araştıran Williams, atipik cinsiyet statülerinin erkekler için faydaları bulunduğunu göstermektedir. Williams’ın hemşirelik, kütüphanecilik, sosyal hizmet çalışanları ve ilkokul öğretmenleri olarak dört kadın baskın meslekteki cinsiyet ayrımını incelediği çalışmada, erkeklerin çalışma alanları yerine daha çok bu alanların dışında önyargılara maruz kaldıkları belirtilmiştir (Williams, 1992, s. 255). Bunun ötesinde erkek olmak işe giriş ve terfilerde iş mobilitesini arttırmaktadır. Bu durum erkekler üzerinde, onların maskülen, saygın ve otoriter pozisyonlara doğru ilerlemesi şeklinde görünmeyen, gizli baskılar oluşturmaktadır. Erkekler çoğunlukla amaçlarına uymamasına rağmen, kadın baskın mesleklerde ilerlemeye yönelik baskılar ile yüz yüze gelmektedir. Âdeta bir yürüyen merdivenin üzerindeler gibi, bu mesleklerde çalışmaya devam etmek zorunda kalmaktadırlar. Cam yürüyen merdiven imgesi, mesleki hiyerarşide yönetici ve idareci pozisyonlara yükselmedeki görünmez süreçlere vurgu yapmaktadır. Yöneticiler tarafından özel ilgi gösterilmesi, yüksek mevkilerdeki erkek çalışma arkadaşları ile yakın ilişkiler kurulması gibi enformel mekanizmalar ile erkekler, basamaklardan yukarı çekilmektedir. Erkek baskın mesleklerdeki kadınların tersine, kadın baskın mesleklerdeki erkekler kendi cinsiyetlerindeki kişilerin altında çalışmakta, bu durum yöneticileriyle kurdukları yakın mentörlük ilişkileri aracılığı ile meslek içinde yukarı hareketliliğe dönüşmektedir. Ayrıca erkekler, kendi maskülenliklerinin içsel çatışmalarını çözmeye yardımcı olmak için kadın baskın işlerde daha erkeksi özellikler gösteren alanlara itilmektedir. Williams’a göre kadın işler olarak tanımlanan mesleklerde çalışan erkekler, bu mesleklerde gömülü bulunan cinsiyete dayalı varsayımlardan dolayı kendilerini kötü hissetmekte, çünkü onlar diğerlerinin gözünde gerçek birer erkek olarak görülmemektedir. Cam yürüyen merdiven kavramı erkeklerin bu mesleklerdeki yatay

ayrışmayla ilişkili süreçlerden daha çok, mesleki yükselişlerindeki mekanizmaya vurgu yapmaktadır (Hultin, 2003; Kullberg, 2013; Maume, 1999; Williams, 1992, s. 255–257, 2013, s. 260–261).

Williams, özellikle çocuklarla yakından ilişkili mesleklerde çalışan erkeklerin ayrımcılığa maruz kaldığını da belirtmektedir. Erkek cinselliğine dair kalıpyargılar erkekler okul öncesi öğretmenliğinde şüpheyile yaklaşılmasına neden olmaktadır. Ancak bu mesleklerde dahi erkekler daha yüksek ücretli ve daha itibarlı görevlere itilmektedir. Okul öncesi öğretmenliğinde kalmak isteyen erkekler meslekte kalıp kariyerlerine devam etmek için fazladan çaba göstermek zorunda kalmaktadır (Williams, 2013, s. 611).

Budig, cam merdiven teriminin anlamını genişleterek kullanmış, tüm çalışma koşullarında yerleşik olarak bulunan erkek avantajlarını kapsayacak şekilde, erkeklerin kadınlardan daha fazla kazandığını ve daha hızlı ücret artışı elde ettiğini belirtmiştir. Onun için erkekleri yürüten merdiven üzerine koyan unsur erkek olmalarının toplum nezdinde sağladığı statüleridir (Budig, 2002, s. 274). Budig, yapmış olduğu çalışmada cam merdiven üzerine çıkan/çıkarılan erkeklerin, sadece kadın baskın mesleklerdeki erkekler değil, dengeli ve erkek baskın mesleklerdeki erkekler olduğunu da göstermiştir. Cinsiyetlerinden bağımsız erkek baskın mesleklerde çalışanların kazancı işin daha değerli cinsiyetle (erkeklik) ilişkilendirilmesinden eşit ölçüde yararlanmaktadır. Dengeli işlerdeki erkeklerin ve kadınların ücretleri erkek baskın işlerdeki kadın ve erkeklerden daha düşüktür. En nihayetinde kadın baskın mesleklerdeki erkeklerin ve kadınların ücretleri en düşük seviyelerde olmaktadır. Erkekler hala kadınlarla benzer niteliklere sahip mesleklerde daha fazla ücret almaktadır. Erkeklerin ekonomik avantajları mesleki entegrasyona rağmen devam etmektedir. Mesleklerin ve örgütlerin yapısı erkekler için avantaj sağlamaktadır. Evlilik ve çocuk sahibi olmak kadınların kazançlarını olumsuz yönde etkilerken erkeklerin kazançlarını olumlu yönde etkilemektedir. Kadınların çocuklara ve ev işlerine yönelik sorumluluklarının var olması, iş dışı yükümlülükleri az olan erkekleri ödüllendirirken, kadınların ideal işçi adayları olma ihtimallerini zayıflatmaktadır. Ev içi cinsiyete dayalı işbölümü, erkekleri iş ile ilgili olmayan unsurlardan sıyrırken aynı zamanda aile geçimini sağlayan bireyler olarak işe bağlılıklarının artmasına neden olabilmektedir (Budig, 2002, s. 271–275). Ekonomik ve sosyal dezavantajlar yaşayan kadınların örgüte/işe bağlılıklarının düşük olması ise hak kayıpları ile değil, iş dışı sorumlulukları ile ilişkilendirilmektedir ki çoğu zaman kadınlar ve erkekler arasında örgüte/işe dönük tutum ve davranışlarda farklılık yoktur.

Cam yürüyen merdiven kavramının da kapsayıcılık anlamında eksik yönleri bulunmaktadır. Kavram tüm erkekleri kapsamamakta, heteroseksüel, beyaz, orta sınıf erkeklerin deneyimlerine dayanmakta, örneğin eşcinsel ya da etnik azınlık olan erkekler cam yürüyen merdivenin sağladığı faydalardan yararlanamamaktadır. Williams (1992) dışlanan bu erkeklerin durumunun farklılığını belirtmiş olmasına rağmen kavramlaştırmaya dâhil etmemiştir. Yani cam yürüyen merdiven kavramı ırk, sınıf, cinselliğin “kesişimselliğini” kuramsallaştırmada yetersiz kalmaktadır.

Cam yürüyen merdiven ve kesişimsellik konusunda yapılmış olan önemli çalışmalardan biri olan Wingfield’in siyah erkek hemşireler üzerine yapmış olduğu çalışmasında, beyaz erkek hemşirelere kıyasla, siyah erkek hemşireler kadın hemşirelerden daha yetersiz olarak algılandığını, beyaz erkek hemşireler daha değerli olan doktorlarla karıştırılırken, siyah erkek hemşireler daha değersiz hizmetli, temizlik personeli sanıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca beyaz erkek hemşirelerin liderlik olarak yorumlanan davranışları, siyah erkek hemşireler tarafından sergilendiğinde “tehditkâr” davranışlar olarak yorumlanmaktadır. Erkeklerin mesleki pozisyonlarında yukarı doğru hareketliliğini kolaylaştıran çalışma arkadaşları ve yöneticileriyle kurdukları enformel ilişkileri dahil olma noktasında siyah erkek hemşireler başarısız olmaktadır. Yani siyah erkekler için kadın baskın meslekte azınlık statüleri cam yürüyen merdivenleri devreye sokmamakta, tam tersine olumsuz anlamda ayrımcılığa maruz kalmalarına neden olmaktadır. Eril hegemonya beyazların ayrıcalığına, cam yürüyen merdiven ırksal eşitsizliklere dayanmaktadır.

Benzer biçimde, eşcinsel erkeklerin cam yürüyen merdivenlerden dışlanması hegemonik erkekliği yeniden üretme sürecinin bir parçasıdır. Connell’in (2012) eşcinsel öğretmenlerle yaptığı çalışmada gösterdiği gibi, öğretmenler cinselliklerini gizlemek için baskılarla karşılaşmaktadır. Heteronormatif standartlara uymak cam yürüyen merdiveni desteklemektedir. Örneğin bu baskılar sonucunda eşcinsel erkek öğretmenler, belirli tavır ve ifadelerin kullanılmasından kaçınarak, daha erkeksi davranışlar sergileyebilmektedir. Heteronormatif pratiklere uyum erkekleri yönetici pozisyonlara itebilmektedir (Connell, 2012).

Cam yürüyen merdiven kavramının bir diğer sınırı ise geleneksel iş örgütlerinin, istikrarlı istihdam, kariyer basamakları ve kamu kurumları için destek gibi özelliklerin var olduğunu iş ve meslekler için geliştirilmiş olmasıdır. Neo-liberal politikalar sonucunda işler artık daha esnek, proje tabanlı ve geçici hale gelmiştir. İş sözleşmeleri

sıfır süreli sözleşmelere dönüşmüştür. Kavramın varsaydığı sadık çalışanın ödüllendirileceği beklentisi neo-liberal ekonomide verili kabul edilemez. İş kavramının kendisi hızla geçmişte kalmaktadır. İlerideki bölümlerde de görüleceği gibi erkek okul öncesi öğretmenleri cam yürüyen merdivenin avantajlarının var olduğu yani diğer bir ifadeyle kamunun desteklerin ve istihdam güvencesinin olduğu kamu kurumlarında çalışmaktadır. Eğitimde neo-liberal politikalar doğrultusunda yaygınlaşan özel kurumlarda bu avantajların ellerinden alınacağının farkındalığı kendisini hem ifadelerde hem de özel eğitim kurumlarında hiç erkek öğretmenin olmamasından rahatlıkla anlaşılabilir. Dolayısıyla bu çalışmanın kapsamı doğrultusunda cam yürüyen merdiven kavramı işlevselliğini korumaktadır.

Lingard ve Douglas da (1999) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin maaş seviyeleri ile okullardaki cinsiyetlendirilmiş konumlar arasında bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur. Erkek öğretmenlerin maaşların daha yüksek olduğu yönetim pozisyonlarına yerleşme olasılıkları daha yüksek iken kadın öğretmenlerin maaşların daha düşük olduğu alt seviyelerde kümelenme olasılıkları daha yüksektir (Lingard ve Douglas, 1999). Erkeklerin oldukça yüksek oranda yöneticilik pozisyonlarını edinmelerinde daha yüksek maaşın cazibesi ya da yönetici pozisyonunun baskın erkeklik kavramlarına daha yakın olması ve bunun daha yüksek statü sağlamasından kaynaklanıp kaynaklanmadığı tartışmalıdır. Görünürde bu faktörler iç içe geçmiştir ve birbirinin ayrılmaz parçası olmuştur (Cushman, 2005, s. 229).

Kadın baskın mesleklerde sayısal açıdan az olan erkeklerin deneyimlerini açıklayan bir diğer teori azınlık grup ilişkileri teorisinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Wharton ve Baron (1987, 1991) erkeklerin ve kadınların değişen cinsiyet kompozisyonlarında çeşitli mesleklerdeki iş memnuniyetini incelemişler ve gruplar daha dengeli hale geldikçe gruplar arası ilişkilerin niteliği ve niceliği azaldığı için, çalışanların daha az tatmin olduğunu tespit etmişlerdir. Özellikle erkeklerin memnuniyetine baktıklarında erkeklerin cinsiyetle bütünleşmiş iş yerlerinde en az tatmine sahip olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca erkeklerin tatmin düzeyinin, çalışma ortamı ayrılmış kadın baskın ve dengeli mesleklerle karşılaştırıldığında tamamen erkek baskın mesleklerdeki erkeklerin iş tatmininden farklılık göstermemektedir. Bu da demek olur ki cinsiyet kompozisyonu ile erkeklerin dezavantajları (tatminsizlikleri) arasında parabolik bir ilişki bulunmaktadır. Yani kadın baskın mesleklerdeki token erkekler mutlaka olumsuzluklara maruz kalmayabilir ve bu nedenle kadın baskın mesleklerden ayrılmak için herhangi sebepleri bulunmayabilir.

2. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİNİN KADINLIKLA BÜTÜNLEŞMESİ VE ERKEKLERİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİNE GİRİŞLERİ

Okul öncesi eğitimi, bakım ve eğitim olmak üzere iki geleneğe dayanmaktadır. Birçok Avrupa ülkesindeki yapı ve uygulamalarda kurumsal düzeyde bakımın ve eğitimin birbirinden ayrıldığı görülmektedir (Kaga, Bennett, ve Moss, 2010, s. 7). Toplumsal gelenekler ve sistemler fark etmeksizin, küçük çocukların bakımı ve eğitimi kadınların yerine getirmesi gereken bir iş olarak görülmüştür (Cameron, 2001, s. 431).

Okul öncesi eğitiminde çalışanlar için bakım, profesyonellik için kritik bir öneme sahiptir. Bakım etiği, okul öncesi öğretmenlerinin tutumları ve çocuklarla etkileşimlerinde ifade bulur. Anglo-Sakson bakış açısına göre bakım, kadınların insan etkileşimine yönelik ilişkisel duruşunu ve dikkat, bakılan kişinin ihtiyaçlarının karşılanması gibi ilişkisel durumları içermektedir (Noddings, 2012, s. 772). Vogh (2002, s. 251) ise annenin sarılmasından adanmışlığa kadar uzanan bir bakım süreci geliştirmiştir. Okul öncesi eğitimi meslek olarak dokunma, sarılma, öpme, burun silme ve beslenmeyi içeren fiziksel bakım ile ifade edilen etkileşimler yoluyla bakım gösterme yeteneklerine göre çalışanları değerlendirmektedir (Brody, 2015, s. 352).

Bakım işleri, ülkelerin bağlamları ve tarihsel geçmişleri nedeniyle farklı anlamlar içermektedir. Bakım terimi, İngilizce ve Almanca köklü dillerde daha sınırlı, açık ve somut bir anlam içerirken, Latin dillerinde daha bütünsel, soyut bir anlama sahiptir (Van Laere, Vandenbroeck, Roets, ve Peeters, 2014, s. 4). İngilizce ve Almanca kökenli dillerde bakım, daha çok pratik yardımın sunulduğu hemşirelikle ilişkilendirilmiştir. Bu dillerde “bakım işleri” insanların fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel tüm temel ihtiyaçlarını tatmin etmektir. Okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımı kapsamında ise bakım, yetişkinlerin kendilerine bakma yeteneklerine sahip olmayan çocukların temel ihtiyaçlarını karşılaması anlamına gelmektedir (Van Laere vd., 2014, s. 4). Dolayısıyla okul öncesi eğitiminde çocukların bağımlılıklarından ötürü bakım kavramı korumacı bir anlamdan ziyade baskıcı bir anlama bürünmüştür (Cameron ve Moss, 2007, s. 54).

Bütünsel bakış açısına sahip ülkelerde ise okul öncesi eğitim ve çocuk bakımı, yetiştirme ve eğitimin eşit oranda iç içe geçtiği bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. Bakım yalnızca bir mal, işlev ya da hizmet değildir; aynı zamanda başkalarıyla ilişki kurmanın bir yolu olarak görülür (Cameron ve Moss, 2007, s. 57). Bakım, fiziksel boyutun ötesine geçerek duygusal, toplumsal ve politik boyutları kapsar. Demokratik pratiklerin ve vatandaşlığın önemli bir unsurudur. Bütünsel bakış açısına sahip ülkelerde mikro düzeyde

çocukları büyütme, besleme, banyo yaptırma, yatağına yatırma gibi faaliyetler eğitimin doğal bir parçası olarak görülür. Eğitimi destekleyici faaliyetlerde tutum ve davranışlar titizlik gerektirir (Van Laere, 2017, s. 200). Duygusal, fiziksel ve politik görevler kendi başlarına bakım ve eğitimin ne olduğunu tanımlayamazken, bu görevlerin yerine getiriliş biçimi bakım ve eğitimi tanımlamaktadır (Jensen, 2011, s. 149).

Çocuk bakımı ve ev işlerini yerine getirmeyi kadının biyolojik doğası gereği olarak görmek, bu işlerin gerçek çalışmadan farklı olarak karşılık beklenmeden yapılan işler olarak algılanmasına neden olmaktadır (Budd, 2016, s. 256). Başkalarına bakma, toplumsal normlar ve güç farklılıklarından dolayı değişik kültür ve sosyo-ekonomik statülerdeki norm farklılıklarına rağmen, birçok toplumda kadınların işi olarak görülmektedir (Budd, 2016, s. 257).

Okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımı on dokuzuncu yüzyılda işçi sınıfı çocuklarının ailelerinin işte olduğu zamanda ihtiyaçlarının karşılanması için geliştirilmiştir (Kaga vd., 2010, s. 9). Sanayi Devrimi'yle ucuz işgücüne duyulan ihtiyacın artması, kadınların artan oranda işgücüne katılmasını sağlamıştır. Diğer taraftan okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımı üst ve orta sınıfların topluma dair sorumluluklarını yerine getirmek için bir fırsat da yaratmıştır. Üst ve orta sınıfların, işçi sınıfının gelişmişlik düzeyinin artırılması ve işçi sınıfı çocuklarının ölümden ve hastalıklardan korunması gibi var olan toplumsal görevlerini yerine getirmenin bir aracı olarak görülmüştür (Vandenbroeck, Coussée, ve Bradt, 2010, s. 149).

On dokuzuncu yüzyılda okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımı kent soylu ataerkil aile modeline dayanmaktaydı. Ataerkil aile yapısında, erkekler eve ekmek parası getiren, kadınlar hem sosyal hem de ahlaki kurallara dayanan bakım işlerini yapanlardır. Çocuk bakımı, ideal anne kalıpyargısına dayanıyordu. Kadınların bakım işlerini üstlenmesi ideal anne kalıpyargısı ile meşrulaştırılıyordu (Bolak Boratav, Oklan Fişek, ve Eslen Ziya, 2018, s. 10). Kadının bakım rolleriyle ilgili deneyimleri, sınıfa, etnik kökene ve ırka göre farklılık gösterebiliyordu. Çocuk bakım işlerini üstlenenler genellikle alt sınıfa mensup kadınlardı. Üst gelirli ailelere mensup kadınlar, çocuk bakım işlerini resmi bakım hizmetlerine yaptırabilirdi (Budd, 2016, s. 268). Buna eş zamanlı olarak okul öncesi eğitimi, resmi okula girişten önce gerekli olan eğitimin sağlanması için geliştirilmiştir. Okul öncesi eğitimi sayesinde çocuklar ahlaki açıdan okulda eğitim almaya uygun-hazır hale getirilmiş olacaktı. Okul öncesi eğitim kurumları, geleneksel ve “doğal” cinsiyet

rollerinin (annenin öğretmenlik rolü, babanın yöneticilik rolü) oluşturulmasında başat rol üstlenmiştir (Van Laere vd., 2014, s. 234).

Bu dönemde okul öncesi eğitimi kadın istihdamının kabul edilebilir biçimi olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitimi veren kurumlar, bir yandan kadınların sosyal yaşama ve istihdama dâhil olmalarına olanak sağlarken, diğer yandan kadınların “doğal olarak” çocuklara bakacağı ve onları eğiteceği fikrini somutlaştıran ataerkil yapıya da zarar vermemektedir (Van Laere vd., 2014, s. 234). Okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımı alanında kadınların çalışmaya daha uygun olduğuna dair kalıpyargılar, “sevgi dolu anneyi” ideal çocuk bakım çalışanı olarak yansıtarak öğretmenleri, “sevgi dolu annenin” sembolik kişiliği olarak resmetmiştir (Singer, 1993, s. 432).

Böylece okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımı, kadınların “doğal olarak yaptığı” ve içinden çıkamadıkları kısır bir döngünün olduğu iş haline gelmiştir. Buradaki “doğallık”, okul öncesi eğitim ve çocuk bakımı işi için teknik niteliklere ya da bilgiye ihtiyaç duyulmadığı anlamını taşımaktadır. Okul öncesi eğitiminde iyi bir çalışan olmak, iyi bir anne olmakla aynı şeydir. Okul öncesi eğitiminde belli bir tarihe kadar ücret düzeyleri düşük seviyelerde kalmış, özellikle mesleğin ilk yıllarında mesleki gelişim için fırsatlar sınırlı ölçüde sunulmuştur. Doğallık fikrinin getirdiği formel niteliklerin az olmasının mesleğin yapılmasında yeterli oluşu, okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımının mesleki statüsünün düşük olmasına neden olmuştur (Barkham, 2008). Yukarıda bahsettiğimiz bütün bu özellikler okul öncesi öğretmenliğinin kadınların mesleği olduğu fikrini pekiştirmiştir (Cameron, Moss, ve Owen, 1999).

1970’li yıllarda ise ikinci dalga feministler, gündelik hayatın her alanında ve özellikle işgücü piyasasında ataerkil yapıya karşı savaş açmış, okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımını emek piyasalarına yönelik taleplerinde önemli bir konu olarak ortaya koymuşlardır. Kadınların özgürleşmesi hareketinin etkisiyle okul öncesi eğitim ve çocuk bakımında profesyonelleşme ve ücret artışları gerçekleşmiştir. Bu gruplar için okul öncesi öğretmenliği, kadınların ev dışında çalışmalarına imkân sağlayan kendi içinde önemli bir işgücünü temsil etmektedir (Van Laere vd., 2014, s. 235). Okul öncesi öğretmenliği her zaman kadınlar tarafından teşvik edilen, kadınlar tarafından kullanılan ve kadınların çalıştığı bir alan olmuştur (Farquhar, Cablk, Buckingham, Butler, ve Ballantyne, 2006, s. 3). İkinci dalga feministlere göre babaların çocuk bakımında daha fazla görev üstlenmeleri gerekmekte ancak erkeklerin okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımında profesyonel olarak yer almamaları gerekliliği gibi çocuk bakımına dâhil oluşları sınırlı

olmalıdır. Hatta bazı feministler okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımının aslında kadınsı olduğunu iddia etmişlerdir (Farquhar vd., 2006). Bunun sonucunda 1970’lerde okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımın geliştiği birçok ülkede, işgücünün cinsiyetçi yapısı güçlenerek devam etmiştir. Bu alanda çalışan erkekler marjinalleştirilmiştir (Cockburn, 2010).

1980’lerden sonra okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımının anlamı büyük ölçüde bakımdan eğitime kaymıştır. Nörobilim ve ekonomi biliminin etkileriyle, erken çocukluk döneminin hayatın en önemli bölümü olduğu ve bu yıllara yapılan yatırımın önemli ekonomik faydalar sağladığı üzerinde fikir birliğine varıldığı görülmektedir (Van Laere, Peeters, ve Vandenbroeck, 2012). Okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımı; zorunlu eğitime, ileriki dönemlerdeki akademik başarılarla ve gelişen işgücü piyasasına hazırlanmanın en iyi yolu olarak görülmektedir. Zorunlu eğitimin gereklilikleri okul öncesi eğitim ve çocuk bakımı programlarını belirlemektedir. Okul öncesi eğitiminde formel yaklaşımlar benimsenmiş, çocukların başarılarının ölçülmesinde farklı hedef ve standartlar formüle edilmiştir (Cameron ve Moss, 2011).

Bu sayede birçok ülkede okul öncesi eğitimde işgücünün profesyonelleşmesine yönelik bir değişim gerçekleşmektedir. Profesyonellik, mesleğe dair eşsiz bir bilgi birikimi, yapılan işe özgecil bağlılık, özellikle seçilmiş alana giriş, korunaklı ve ayırt edici mesleki kimliklerin varlığı şeklinde dört unsuru içermektedir (Crompton, 1987, s. 420–421). Okul öncesi eğitimi sektörünün önemli ölçüde gelişmesine rağmen özellikle bakım hizmetinde profesyonelliğin bahsedilen kriterleri sağlayıp sağlamadığı tartışma konusudur. Bakım işlerinin değersiz görülmesi, öğretme amacını merkeze alan profesyonelliğin daha teknik bir kavramsallaştırmasıyla ilişkilidir. Örneğin, çocuk bakımına dair pratiklerin kendine özgü bilgi birikiminin eğitim ile sağlanacağına dair inanç çok zayıftır. Okul öncesi eğitiminde işe alımlarda, akademik bilgiden ziyade sabır, tutku, sorumluluk duygusu, eğlence gibi kişisel özelliklerden türetilen bilgiye vurgu yapılmaktadır (Cameron, 2006, s. 70). Daha fazla verimlilik için itici güç, öğretmekten performansa dönüşmüştür. Dahası, öğretmenlik mesleği, çocukları ilkokula başlamaya hazır olmalarını sağlayan belirli konuları öğreten teknik uzmanlar olarak inşa edilmiştir.

Profesyonelleşme aynı zamanda mesleki etkileşimin öznesi olan çocuklar, aileler ve çalışma arkadaşları ile kurulan farklı ilişki setlerini kapsamaktadır. Okul öncesi öğretmenleri profesyonelliği, mesleğin kendine has bilgi birikiminin ve ortak yaşamlarının bir fonksiyonu olarak tanımlamaktadır (Cameron, 2006, s. 70–71).

Öğretmenliğin bu rasyonel anlayışı ise mesleğin kavramlaştırmasını daha erkeksi hale büründürmektedir (Van Laere vd., 2014). Ancak mesleki kimliğin korunmasına ilişkin kriterler özellikle erkek öğretmenler için sağlanamamaktadır. Cameron ve arkadaşlarının (1999) yapmış olduğu çalışmada erkek okul öncesi öğretmenler, mesleki unvanlarının bahçelerde bakıcılık hizmeti veren erkeklerin unvanlarıyla karıştırıldığını dile getirmektedir.

Günümüzde, profesyonelliğin gereklilikleri düşük düzeyde karşılanmış olmasına rağmen küçük çocuklarla çalışmak her zamankinden daha fazla sosyal saygı sağlamaktadır. Değişen sosyal değerler ile birlikte okul öncesi öğretmenliği, daha fazla nitelik gerektiren ve daha fazla gelir sağlayan bir meslek haline gelmiştir. Mesleki statünün yükselmesi ve çalışma koşullarının iyileşmesi, okul öncesi öğretmenliği alanında çalışmanın gerçekleştirilebilir kariyer tercihlerine olanak sağlaması, erkeklerin okul öncesi öğretmenliğini daha çekici görmelerini sağlamaktadır (Van Laere vd., 2014, s. 5).

Çocukların bakımını ve duygusal gelişimini denetleme eğilimindeki daha “erkeksi” yeni eğitim ve öğretmenlik kavramları, eğitim ve bakım işlerinin annelik benzeri işler olarak kavramlaştırılmasına meydan okuma için bir fırsat olarak görülmektedir (Van Laere vd., 2014, s. 6).

Cameron ve arkadaşları (1999) bu gelişmelere rağmen okul öncesi öğretmenliğinde kalıcı hale gelen cinsiyet ayrımcılığını, büyük bir çoğunlukla bakım işleri habitusuna derin biçimde gömülü olan düşük ücretli, düşük statülü ve özünde kadın işlerle ilişkisiyle açıklamaktadır. Okul öncesi eğitiminde profesyonelleşmenin yanında bu unsurlar özgeci bir bağlılığın varlığını gerekli kılmaktadır (Cameron, 2001, s. 444). Bakım işleri pratiği anlama, mesleki kimliği ve mesleki statüyü yeniden tanımlamada okul öncesi eğitimin özel bir parçası olarak kadın baskın alandır (Davies, 1995, s. 149). Okul öncesi öğretmenliğinde devam eden mesleğin kadınsılaştırılmasının temel nedenlerinden biri çocukların bakım işlerini kadınların “doğal olarak” yaptıklarına dair kültürel ve sosyal özcü inançlardır (Cameron vd., 1999).

Eğitim ve öğretimde erkek anlayış bakım faaliyetlerine zarar vermiş olsa da okul öncesi öğretmenliği içinde tamamen ortadan kalkmamış, bakım faaliyetleri eğitim faaliyetleri için araçsallaştırmaktadır (Van Laere vd., 2012). Van Laere ve arkadaşlarının (2012, s. 534–535) 15 Avrupa ülkesinde yaptıkları araştırmada, anaokullarında bakım hizmetlerinin niteliği ve görünürlüğü düşük yardımcı personel tarafından yürütülürken,

eğitim faaliyetlerinden öğretmenlerin sorumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim ve bakım işleri farklı mesleki statüye sahip personel tarafından yürütüldüğünden, eğitim ve bakım işleri arasında bir hiyerarşi mevcuttur.

Günümüzde hala okul öncesi öğretmenliğinin neredeyse tamamında kadın işgücü hâkimdir. Mesleğin profesyonelleşmesi kendiliğinden erkek çalışan sayısında artışa yol açmamıştır. Açıkça görülmektedir ki daha yüksek bir sosyal statünün tasavvuru, eğitim odaklı, daha iyi çalışma koşulları olan ve profesyonelleşme sürecinin sonucunda daha çok erkeğin okul öncesi öğretmenliğini tercih etmesi, daha cinsiyet dengeli işgücü için yeterli değildir. Önlerinde bulunun engellere rağmen erkekler okul öncesi öğretmenliğine giriş yapabilmektedir. Devam eden bölümde erkeklerin kadın baskın mesleklere girişlerinin nedenlerini, bu dâhil oluşlarının aşamalarını ve bu aşamaların meslekte ne gibi değişikliklere neden olduğunu, giriş dinamikleri ve bu dinamiklerin kariyerleri açısından ne anlama geldiği tartışılmaktadır.

2.1. Erkeklerin Kadın Baskın Mesleklere Girişleri

Erkeklerin kadın egemen işlere katılmalarına bakıldığında, bu sürecin kadınların erkek egemen işlere katılmalarından görece daha az olduğu görülmektedir. Bradley'e göre, kadınların erkek işlere girmeleri erkeklerin kadın işlere girmelerinden daha kolay olmaktadır (Bradley, 1989). Erkeklerin evin geçimini sağlayan kişi olma rolü ve belirli istihdam biçimlerinde yoğunlaşması durumu, işsizliğin artması ve ağır sanayinin ekonomi içerisindeki ağırlığının azalmasıyla birlikte değişime uğramaya başlamış ve erkeklerin erkekliklerini tehdit altında hissetmelerine neden olmuştur (Bradley, 1993, s. 11). Kadınlar gerekli olduğu zaman güçlü bir imaj verecek şekilde giyinebilmekte, erkekler gibi davranışlar sergileyebilmektedir. Erkek işler kadınların durumlarını ve yaşam kalitelerini artırdığı için toplum kadınların neden erkek mesleklere girdiklerini anlamlandırabilmektedir (Bradley, 1989). Erkekler mesleklerini özgürce seçebilmeleri noktasında toplumsal ve kişisel nedenlerden dolayı ayrımcılığı oluşturan sınırlayıcı faktörlerle yüz yüze kalmaktadır. Erkekler cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklere girmeyi isteseler dahi, erkeklerin bu mesleklere girişleri engellenebilmektedir. Erkekler için ise cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerin düşük ücretli ve düşük prestijli olması daha olasıdır. Bu mesleklere giriş erkek dünyada rekabet etme yetenekleri için zorluklar çıkarabilmektedir. Kadın mesleklere girişin erkeklik kimliğine zararı daha büyük olabilmektedir. Toplumsal cinsiyet kimliği ile mesleki kalıpyargılar arasında bazı

uyuşmazlıkların olmasından ötürü bu mesleklere giren kişiler için homoseksüellik damgalaması çok güçlü olmaktadır. Kadınsı imajlar barındıran işlerde çalışan erkekler için homoseksüellik kalıpyargısı kendiliğinden harekete geçmektedir. Kadın işlere girişteki ve o işte devam etmeleri önündeki engeller daha sert olmaktadır (Bradley, 1989). Dolayısıyla erkeklerin kadın baskın mesleklere girmesi için özel durumların olması gerekmektedir. Lindsay bu durumları şu şekilde sıralamaktadır: İlk olarak, sanayi devrimi gibi büyük veya ekonomik krizler gibi görece daha küçük çaplı sosyal, ekonomik ve politik değişimlerin yaşandığı dönemlerde hem toplumsal kuralların sorgulanmasıyla yeni cinsiyet rollerinin ortaya çıkması hem de istihdam olanaklarının azalması erkekleri kadın baskın mesleklere yöneltmektedir. İkinci neden ise kadın baskın mesleklere giren erkekler için kariyer avantajlarının bulunmasıdır. Kadın baskın mesleklerin yönetici pozisyonları erkekler tarafından tutulmuştur ve bu pozisyonlara hızla yükselmektedir. Kadın baskın mesleklerdeki ücret ve çalışma koşullarındaki olumlu yöndeki değişim sonucunda erkeklerin bu meslekleri daha fazla tercih etmesi üçüncü bir neden olarak belirten Lindsay, teknolojik gelişmeyle birlikte bu mesleklerin meaknize olması ve teknolojik yönelimli hale gelmesinin erkekleri bu mesleklere hızla yönelten diğer bir neden olarak sunmaktadır (Lindsay, 2007, s. 431). William ve Villemez'in (1993) belirttiği gibi, bazı erkekler geleneksel olmayan mesleklerden ayrılmayı tercih etmek zorunda kalmaktadır. Cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklere giren erkek ve kadınların meslekten uzaklaşmalarını Jacobs döner kapı metaforuyla açıklamaktadır.

2.1.1. Döner kapılar

Jacobs (1993), erkeklerin kadınlara kıyasla cinsiyete göre geleneksel olmayan meslekleri daha az oranda seçmesini üç nedene bağlamaktadır;

Birincisi, cinsiyet rolüne uyma baskısı erkekler için daha güçlüdür. Feminin olmakla suçlanan bir erkek, maço olmakla suçlanan bir kadından daha savunmasız gibi görünmektedir. Jacobs (1993, s. 50), erkek baskın mesleklere giren kadınların yaşamış olduğu saygınlıklarına dair sıkıntıların benzer şekilde kadın baskın mesleklere giren erkeklerin de yaşadığını belirtir. İtibar kaybı endişesi, erkeklerin kadın baskın meslekleri tercih etmemesinde güçlü toplumsal baskıların var olduğunu göstermektedir.

İkinci neden, kadın baskın mesleklerin ücretler ve sosyal haklar açısından cazip olmamasıyla ilgilidir. Mesleklerin cinsiyete dayalı ayrımı erkekler için bazı maliyetler de getirmektedir. Jacobs'un da dediği gibi, işsiz bir erkek cinsiyete dayalı mesleki yapının

kadın baskın bir meslekte çalışmasını engellemesinden ötürü bazı maddi kayıplara uğramaktadır. Özellikle yüksek işsizlik dönemlerinde cinsiyete dayalı sınırlar varlığını sürdürmesine rağmen işgücü piyasasına dâhil olan kadınların işsiz erkekler tarafından yerinden edilmeleri hızlı bir şekilde gerçekleşmemektedir (Jacobs, 1993, s. 50).

Üçüncüsü ise, zaten kadınların baskın olduğu mesleklerin sayıca az olması ve erkeklerin sayıca az olan bu mesleklere girişinin daha olağan karşılanmasıdır. Kadın baskın meslekleri yüzde yetmiş ve daha fazla kadının çalıştığı meslekler, erkek baskın meslekleri de yüzde yetmiş ve daha fazla erkeğin çalıştığı meslekler olarak ele alan Jacobs (1993, s. 52), yalnızca altı meslekten birinde kadınların egemen olduğunu belirtmektedir. Kısacası kadın meslekler erkek mesleklerden sayıca daha azdır. İlaveten erkeklerin kadın baskın mesleklerde istihdam edilme olasılığının kadınlara nazaran daha düşük olduğu görülmektedir. Jacobs (1993, s. 53), araştırmasında kadınların erkeklerden daha fazla kariyer tercihlerinde değişiklikler yaşadığını tespit etmiştir. Kadın baskın mesleklere girmek isteyen erkeklerin oranı değişmezken, erkek baskın mesleklere girmek isteyen kadınların oranında artış olmaktadır.

Jacobs, döner kapı kavramını kadınların erkek mesleklere girmelerinin geçiciliğini vurgulamak için kullanmıştır. Sayısal olarak kadınların egemen olduğu mesleklere giren erkeklerin Token statülerinden dolayı iş tatminsizliğinin daha fazla olacağı, dolayısıyla kadın meslektaşlarına oranla bu mesleklerden daha fazla oranda ayrılacağını belirten cinsiyet ayrımı gözetmeyen Kanterci teoriyi Jacobs, cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerde çalışmayı güçleştiren mekanizmaları da dâhil ederek yeniden formüle etmiştir. Jacobs (1993) bu süreci anlatırken döner kapı metaforunu kullanmış ve sosyal kontrolün bireylerin mesleki tercihlerini nasıl etkilediğini kuramsallaştırmıştır. Erkek baskın mesleklerde çalışan kadınların büyük bir çoğunluğu tarafsız olmakta ya da kadın baskın mesleklere geçmeleri yönündeki baskılardan dolayı işlerinden hızlı bir şekilde ayrılmaktadırlar. Döner kapılar, kadınları veya erkekleri sürekli olarak kendi cinsiyetlerine uygun mesleklere yönlendiren ve ömür boyu süren bir toplumsal kontrol sistemine tabi olan süreci tanımlar. Bireyler bir mesleğe girmek istediklerinde sosyal kontroller önlerine engeller çıkarabilir. Hatta çalışma hayatında devam eden bu sosyal kontrol, engelleri aşmış mesleğe giriş yapmış olan çalışanların döner bir kapının tek bir dönüşünden geçiyorlar gibi meslekten hızla ayrılmasını teşvik eden bir mekanizma olarak çalışabilir (Jacobs, 1993, s. 51–52).

Jacobs'a (1993, s. 61) göre, erkekler ve kadınlar mesleklerin cinsiyete dayalı ayrımında benzer deneyimler tecrübe etmektedir. Hem erkekler hem kadınlar için cinsiyetlerine uygun davranış normlarına uymak için baskı oluşturan bir toplumsal kontrol sistemi vardır. Bu sosyal kontrollere örnek olarak egemen çalışanların token bireylerin işini sabote etmesi veya onlarla olan ilişkilerini sınırlandırması veya ilişkilerinde oraya ait olmadıklarını hissettirmesi verilebilir. Kadınların yaşamış olduğu deneyimlere benzer şekilde erkekler de kadın baskın mesleklerden hızlı bir şekilde uzaklaşmaktadırlar (Jacobs, 1993, s. 61).

Ancak kadınların ve erkeklerin mesleklerinden ayrılmalarının farklı sonuçlarını gözden kaçırmamak gerekir. Şöyle ki, erkek baskın meslekleri terk eden kadınların statü ve gelir yönünden aşağı doğru, kadın baskın meslekleri terk eden erkeklerin ise statü ve gelir bakımından yukarı doğru hareketliliği söz konusudur. Bundan dolayı kadınların erkek baskın mesleklerden ayrılışları aşağı doğru itilme şeklinde olurken, erkeklerin kadın baskın mesleklerden çıkışları kendiliğinden yukarı çekilme biçiminde olacaktır. Okul öncesi öğretmenliğinde de erkeklerin meslekte kalmayı tercih etmediklerinde, statüsü daha yüksek, daha fazla ücret aldıkları erkek baskın mesleklere ya da meslek içindeki pozisyonlara geçtiği görülmektedir. Ancak erkekler kadın baskın mesleklere girdiğinde her zaman ayrılmayı tercih etmemekte, mesleğe girişlerinin yoğunluğuyla mesleği dönüştürebilmektedir. Erkeklerin farklı düzeylerdeki girişlerinin ve mesleği dönüştürme süreçlerini Bradley üç aşamalı bir süreçle açıklamaktadır.

2.1.2. Devralma, istila, sızma

Morgan (1992) kadın baskın mesleklere giren erkeklerin aşamalarını ele alırken Kanter'in "token" kavramının yanına "istila" kavramını ekleyerek ikili bir aşamada ele almıştır. Morgan (1992, s. 124) istila kavramını, daha önce dışlanan cinsiyetin baskın hale gelmesi olarak tanımlamıştır. Bradley ise Morgan'ın yaklaşımını geliştirerek üç aşamalı bir süreci tanımlamaktadır. Bu süreçleri "devralma, istila ve sızma" olarak adlandırmaktadır. Bradley'e (Bradley, 1993, s. 17), göre devralma aşaması daha önce kadın meslek olarak görünen bir mesleğin erkeklerin uzmanlık alanı olarak yeniden tanımlanmasıdır. Bu süreçte kadınlar meslekten dışlanmaktadır. İstila aşamasında ise erkekler kadın mesleğe çok fazla sayıda girmesine rağmen kadınlar bu mesleklerden dışlanmamaktadır. Meslek içinde çeşitli uzmanlık alanları oluşturulmaktadır. Erkekler ve kadınlar uzmanlık alanlarına göre tekeller oluşturmakta ve bu alanlarda

yoğunlaşmaktadır. Bradley erkeklerin tekeli oluşturduğu alanların genellikle hiyerarşinin ve statünün yüksek olduğu pozisyonlar olduğunu belirtmektedir. Bradley'in üçlü aşamasının son aşamasını ise sızma oluşturmaktadır. Sızma aşamasında çok az sayıda erkek, istihdam olanaklarının sınırlı olması ya da bireysel tercihler nedeniyle kadın mesleklere girmektedir. Erkekler bu aşamada meslekte token olarak kalmaya devam etmektedir. Bu aşamada erkekler aynı zamanda erkekliklerinin sorgulanmasıyla mücadele etmek zorunda kalabilmektedir (Bradley, 1993, s. 17–18; Gönç, 2017, s. 34).

Bradley (1993, s. 18), bu aşamalar arasındaki farkın sadece sayılardan ibaret olmadığını, cinsiyetler arası ilişkilerdeki farklılıkları da barındırdığını vurgulamaktadır. Devralmada meslek, erkek meslek olarak yeniden tanımlanır ve meslekte kadın olmak marjinalleştirilir. İşgal sürecinde hem kadınlar hem de erkekler meslekte bulunmaya devam etmelerine rağmen, meslek içi işbölümü ile uzmanlıklar yaratılacak ve erkekler ve kadınlar uzmanlıklarda tekeller oluşturacaktır. Buradaki kritik nokta ise erkeklerin daha fazla güç ve statü sağlayan pozisyonları tekellerine geçirmesidir. Sızma aşamasında meslek, kadın meslek olarak varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Bu meslekteki erkekler ise erkeklik özelliklerini kullanarak kariyer olanaklarını arttırmaya çalışmaktadır (Bradley, 1993, s. 18).

Devralma: Bradley, kadın mesleklerin düşük statüye ve düşük ücret düzeyine sahip olması, erkeklerin kadın mesleklere girmeleri durumunda erkekliklerinin sorgulanması gibi nedenlerden dolayı erkeklerin kadın meslekleri devralması çok nadir olduğunu belirtmektedir. Bradley'e (1993) göre, erkeklerin kadın meslekleri devralmasının iki temel koşulu erkeklerin devralmanın sağlayacağı ekonomik fırsatları algılaması ve erkeklerin kadınları meslekten dışlayabilmek için kullanabileceği teknolojik ve toplumsal değişimlerin varlığıdır. Bu değişim önümüze daha çok mesleğin isminin değişimi olarak çıkmaktadır. İsim değişikliği her üç aşamada da erkeklerin mesleğe girişlerinde kullandıkları önemli bir araçtır (Bradley, 1993, s. 18; Gönç, 2017, s. 37).

Devralma aşaması sanayileşme ve sanayileşme sonrası hizmet sektörünün ekonomideki ağırlığının artması gibi büyük değişimlerle meydana gelmiştir. Alice Clark'tan alıntılanarak örneklendiren Bradley (1993, s. 18) devralma aşaması için, Sanayi Devrimi sonucunda fırıncılık ve biracılık mesleğini örnek göstermektedir. Ticari genişleme, yeni teknolojiler ve yeni ürünler aracılığıyla fırıncılık ve biracılık mesleğini ekonomik yönden çekici hale getirmiştir. Ayrıca teknoloji vasıtasıyla bu mesleklerin ev ile olan bağları koparılmıştır. Böylece bu mesleklerde kadınlar asli unsurlar olmaktan

çıkmiş ve yan rolleri üstlenenler olarak kalmışlardır (Bradley, 1993, s. 18; Gönç, 2017, s. 37).

Teknolojik gelişmenin devralma aşamasındaki önemini ise süt üretimi üzerinden örneklendiren Bradley, erkeklerin süt üretiminin geleneksel işçisinin kadın olmaktan çıkıp erkeklerin bu mesleğe yerleşmesinin ancak ve ancak sağım makineleri ve sağma odalarının geliştirilmesiyle olduğunu belirtmektedir (Bradley, 1993, s. 19).

İstila: Devralma aşamasına göre daha çok görülen istila aşamasında da teknolojik değişim ve ekonomik fırsatların algılanması etkili olmaktadır. Bu aşamada mesleklerin uzun zamana yayılan yeniden tanımlanması söz konusudur (Bradley, 1993, s. 20).

Örneğin imalat sektöründe bir işin kadınlara atanması teknolojik değişim ve mesleklerin görev tanımının aşındırılması ile sağlanmıştır. İmalat sektöründe kadın işler düşük vasıflı, monoton, düşük ücret düzeyine sahip işlerdir. Dolayısıyla erkekler bu tip işlere girmekten kaçınırlar. Tam tersine hizmet sektöründeki işler ise daha esnek, daha az monoton işlerdir. İlâveten mesleğin kendisi ve statüsünün yeniden tanımlanması daha kolaydır. Erkekler, ilkokul öğretmenliğinde olduğu gibi hızlı bir şekilde üst pozisyonlara erişebilme imkanlarının olmasından dolayı ya da sosyal hizmetlerde ve personel yönetiminde olduğu gibi tüm mesleğin tanımının değiştirilip statüsünün yükseltilmesi imkanından dolayı bu mesleklere artan oranda girmişler, bu meslekleri istila etmişlerdir (Bradley, 1993, s. 21; Gönç, 2017, s. 36). Bradley (1993, s. 21),istila aşamasında kadınların ve erkeklerin çıkarlarının çatışmaya girdiğini, bu çatışmanın erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıkların ön plan çıkarılmasıyla bazen meslek içindeki alanların tekelleştirilmesi gibi açık bir şekilde bazen de resmi olmayan yollardan çözüme ulaştırıldığını söylemiştir.

İstila sürecinde mesleğin yeniden tanımlanmasının güzel bir örneği personel yönetimidir. Legge'nin (1987) belirttiği gibi personel yönetimi başlangıçta refah çalışması olarak adlandırılmış ve kadınlar bu mesleğin öncülü olarak kabul görmüştür. 1927'de Endüstriyel Refah Enstitüsü'nün üyeleri içerisinde erkeklerin oranı yalnızca yüzde yirmi civarındaydı. 1931'de Enstitü'nün adı Personel Yönetimi Enstitüsü olarak değişmiştir. İşe alım ve özellikle endüstri ilişkileri yönetimini içeren iş ilişkileriyle ilgili görevleri kapsayacak şekilde mesleğin genişlemesi cinsiyet kompozisyonunun da değişmesine neden olmuştur. Mesleğin ismi personel yönetimi olarak değişmiştir. Bu mesleğin erkekleşmesinin ilk sinyalleridir. Çünkü yönetim genel olarak erkeksi bir iştir (Legge, 1987). İstila aşamasından beklenildiği gibi erkekler kadınları bu meslekten

tamamen uzaklaştırmamış mesleğin kapsamını yeniden tanımlamış, statüsünü yükseltmiş ve yönetici pozisyonlarını ele geçirmeyi başarmışlardır (Bradley, 1993, s. 20–21; Gönç, 2017, s. 36–37).

Sızma: Bradley (1993), sızma aşamasının diğer iki aşamaya göre fark edilmesinin, ölçülmesinin ve analizinin daha zor olduğunu belirtir. Kadın baskın mesleklere girişte öncü olan erkekler; yetenekler ve eğilimler gibi kişisel nedenlerle, maço ortamlardan hoşlanmama veya eşleriyle birlikte çalışma veya memleketinde kalma gibi nedenlerle bu mesleklere girmeyi tercih etmektedir. Bu aşamada erkeklerin kadınları marjinalleştirerek mesleğin dışına sürüklemesi ya da işin tanımını ve statüsü değiştirmesi gibi bir amaçla hareket etmemektedirler. Hatta bu erkekler meslekteki kadın ortamından memnuniyet duyabilmektedir. Bradley, sızma aşamasında etkili olan faktörlerden birini erkeklerin hegemonik erkekliğin karşısında duran alternatif erkek kimliklerin benimsemesi olarak belirtmiştir. Etnik kimliklerin farklı erkeklik tanımlamaları mevcuttur. Günümüzde göç ile birlikte mesleklerdeki işgücü yapısı etnik olarak çeşitlilik gösterebilmektedir hatta bazı meslekler belli etnik kimliklerin eline geçer. Dolayısıyla bu meslekler için tanımlanmış olan cinsiyet tipleri değişime uğrar ve sızma aşaması için bir diğer faktör olarak işlem görebilir. Bradley, sızma aşamasında etkili olan bir diğer faktör olarak yüksek işsizlik dönemlerinde işsiz kalma tehlikesiyle karşı karşıya olan erkeklerin kadın meslekleri tercih etmesi yönündeki eğilimini vurgular. Bu nedenlerle zoraki bir şekilde kadın mesleklere giren erkekler alay konusu olma ve erkekliklerinin sorgulanması nedeniyle meslekleri yeniden adlandırma sürecini işletmektedirler (Bradley, 1993, s. 22–24; Gönç, 2017, s. 34–35).

Sızmadan istilaya ve istiladan devralmaya doğru bir ilerleme söz konusudur. Ancak bu ilerleme mutlak değildir. Bradley, bu aşamaların mesleğin hem cinsiyet tipine göre farklı ilişkisel sonuçları hem de hızlandırıcı faktörlerde farklılıkları bulunduğunu belirtirken, devralma aşamasının büyük toplumsal ve teknolojik değişimlerle ilişkisine, istila aşamasının görevleri uzun zamana yayılan yeniden tanımlanma sürecine, sızma aşamasında kişisel tercihlere ve işsizliğin artmasına vurgu yapmaktadır (Bradley, 1993, s. 36).

Okul öncesi öğretmenliği, yaş grupları ile çalışanların cinsiyetleri arasında bir ilişki olsa da bütün yaş gruplarında kadınların yoğun olduğu bir meslektir. Özellikle yaş grupları küçüldükçe meslekteki kadınların yoğunluğu artmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği tüm dünyada kadın egemen bir meslektir. (Cameron ve Moss, 2007, s. 45).

Erkeklerin okul öncesi öğretmenliğindeki oranları ABD’de %2.5 Yeni Zelanda’da %2.2 İsveç’te %4 İngiltere’de %3 dünya ortalaması %3’tür. Türkiye’de erkek okul öncesi öğretmenliğine yönelmeleri yönünde özel politikalar olmamasına rağmen lisans düzeyinde okul öncesi öğretmenliği bölümlerinin üniversitelerde açılmasını takiben ilk on yılda erkek öğretmen oranı keskin bir şekilde %4.77 oranına yükselmişken ancak son 10 yılda bu yükseliş durmuş ve yüzde 5.77 oranında kalmıştır (Sak, 2018). Bu keskin yükseliş Türkiye’de ekonomik krizlerin kronikleştiği ve işsizliğin arttığı bir dönem olduğu düşünülürse Ağıllı ve Turğuter’in (2021, s. 5) de belirttiği gibi, erkeklerin kadınsı meslek olarak kabul edilen okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih etme nedenleri ekonomik temellidir. Öyleyse, Türkiye’de erkeklerin okul öncesi öğretmenliğine girmeleri Bradley’in (1993) erkeklerin, kadınsı alanlara girme aşamalarından ilki olarak belirlediği ve erkeklerin azınlık olarak var olmakla birlikte, erkeksi alanlardaki istihdam olanaklarının olmaması nedeniyle giriş yaptıkları sızma aşamasındadır. Ancak Türkiye’de erkek okul öncesi öğretmenlerinin yönetici pozisyonlarda yoğunlaşması okul öncesi öğretmenliğinin erkeklerin “istilası” olduğunu da düşündürmektedir. Yukarı da bahsedildiği gibi istila aşamasında erkeklerin sayılarının arttığını belirtmektedir. Oysa okul öncesi öğretmenliğinde erkeklerin sayısı çok düşük düzeydedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenliğinin hala kadınların alanı olarak görülmesinden dolayı erkek okul öncesi öğretmenlerinin durumunu sızma aşaması daha doğru karşılamaktadır.

2.1.3. Arayıcılar, bulucular, ayrılanlar, yerleşimciler

Williams ve Villemez’e (1993) göre, erkeklerin kadın baskın mesleklere giriş dinamikleri üç başlık altında toplanabilir: “Arayıcılar” (seeker); aktif şekilde kadın baskın mesleklerde iş arayanları (kadın baskın meslekleri tercih eden bireylerin kişilik özellikleri, işe ilişkin tutumları, başarılı şekilde kadın baskın mesleklerde yer edinmeleri); “bulucular” (finder); başka türde işler arayanlar ama nihayetinde kadın baskın mesleklerde çalışanları, “ayrılanlar” (leaver); kadın baskın mesleklerde çalışmış olup bu mesleklerden ayrılanları betimlemektedir (Williams ve Villemez, 1993, s. 64). Bu tipoloji Simpson (2004, 2005) tarafından “yerleşimciler”i (settlers) kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Her bir grubu tanımlayan faktörler, katılımcıların mevcut mesleği tercih etmesi, mesleğin hangi kariyer aşamasını içerdiği, daha önceki çalıştığı mesleklerin doğasını ve mesleğinin ve önceki mesleklerinin göreceli iş tatmini seviyelerini içermektedir (Simpson, 2009, s. 9).

Kadın baskın mesleği tercih etme faktörü açısından bakıldığında arayıcılar ve yerleşimciler için kadın baskın mesleklerini tercih etmeyi daha çok istemektedirler. Arayıcılar ve yerleşimciler hangi mesleğe gireceğinin kararını verirken mevcut kadın baskın meslekleri ilk tercihleri olmaktadır. Tam tersine bulucular içinse cinsiyete göre geleneksel olmayan mevcut mesleklerini tercih etmeleri, ilk tercihleri olan erkeksi kimliklerine uygun gördükleri mesleklere giriş yapmalarının mümkün olmadığı anlarda ikinci bir şans olarak gerçekleşmektedir. Cinsiyete göre geleneksel olmayan meslekleri tercih etmeleri alternatif ve öncelikli tercihlerinden bazı ödünler vermeyi gerektirebilmektedir (Simpson, 2009, s. 9). Kısacası bulucular bu işe girebilirim diyerek hareket etmekte, kariyerleri için bir plana sahip olmamaktadır.

Bulucuların çoğu kariyerlerinde değişiklik yapmaktadır. Cinsiyetlerine göre radikal olan mevcut mesleklerinden uzaklaşmakta ve kendi cinsiyetlerine uygun yöneticilik, mühendislik, askerlik gibi mesleklere geçiş yapmaktadırlar. Oysa arayıcılar ve yerleşimciler daha önce tecrübe ettikleri eril rollerin mevcut olduğu mesleklerdeki memnuniyetsizliklerinden ötürü mevcut mesleklerinde daha yüksek iş tatmini talep edebilmektedirler (Simpson, 2004, 2005, 2009).

Arayıcılardan ve buluculardan farklı olarak yerleşimciler kariyeri bir strateji benimsemek ve yönetici pozisyonlarındaki hiyerarşi içinde yükselmek yerine tabandaki mesleki pratiklere yakın durmayı tercih edebilmektedir. Çünkü çoktan geleneksel olmayan mesleklere girmeyi tercih ederek, erkeksi bir kariyer modelini reddetmişlerdir. Yerleşimciler dışsal ödüllerden ziyade içsel ödüllere önem vermektedir. Örneğin öğretmenlikte yerleşimciler, maddi gelirin yüksek olduğu kurumlarda çalışmak yerine, sınıflarının sorumluluğunu elinde tutabildikleri okullarda çalışmayı tercih etmektedirler (Simpson, 2009, s. 9). Bu bağlamda yöneticilik, günlük mesleki pratiklerden uzaklaşmalarına neden olduğu için terfi yönünde tercihleri bulunmayabilir.

Cam merdiven olgusu, erkeğin mesleğe girişinde geleneksel olmayan rollerdeki bütün erkekler için geçerli olmayabilir. Mesleki statünün arzusuna ilaveten, eril mesleklerde erkekler için sunulmayan ancak kadın mesleklerde daha fazla bulunan terfi fırsatları bazı erkekler için motive edici bir faktör olabilmesine karşın yerleşimci kategorisindeki erkekler, erkeksi mesleklerde bulunmayan kendini gerçekleştirme arzusu ile motive olabilmektedir. Kadınlara kıyasla erkekler geleneksel olmayan kariyerlerinde lider olmayı daha fazla arzulamalarının yanında hayatlarının duygusal alanlarını

geliştirmeyi tercih eden erkekler de bulunmaktadır (Simpson, 2005, s. 369–370, 2009, s. 9–10).

2.1.4. Erkeklerin okul öncesi öğretmenliğine girişleri

Okul öncesi eğitiminde erkeklerin istihdam edilmesinin önündeki engeller, yetişkinler-çocuklar arasında kurulan ilişkiyi yönlendiren (öğretme, öğrenme) ve diğer ilişkileri dışlayan (arkadaşlık) mesleki sınırlarla karakterize edilmesinden kaynaklanmaktadır (Cameron vd., 1999). Eşlerin sorumluluklarının ve işgücüne katılımlarının kadın ve erkek arasında eşit paylaşılmasıyla mümkün olan, ev içinde ve dışında cinsiyet eşitliğini sağlama hedefi, okul öncesi öğretmenliğinde erkeklerin istihdamını meşrulaştıran bir düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır (Jensen, 1998, s. 122).

Politika yapıcılar ve araştırmacılar, özellikle okul öncesi eğitiminde daha fazla erkek öğretmenin var olmasının, erkek çocukların erkekliği daha farklı şekilde tasavvur etmesine destek sağlayacağını öne sürmektedir (Ashcraft ve Sevier, 2006; Farquhar, 1997; Holland, 1991). Günümüzde gittikçe daha çok erkeğin; fiziksel güç ve saldırganlık kalıpları içermeyen mesleklerde çalıştığı belirtilmektedir. Bu durum erkeklerin okul öncesi eğitimine değer vermesine ve farklı bir bakım etiği geliştirmelerine olanak sağlayabilmektedir (Farquhar, 1997; Holland, 1991). Erkeklerin okul öncesi öğretmenliğinde yer almaları geleneksel cinsiyet sınırlarının dışında bir kariyer inşa etmelerine izin verebilmektedir (Ashcraft ve Sevier, 2006, s. 130).

Erkek öğretmene duyulan ihtiyaç ve erkek öğretmenlerin varlığının sağlayacağı düşünülen avantajlar, politika yapıcılarının meslekte yer alan erkeklerin sayısının artmasını sağlamaya yönelik uygulamalara odaklanmalarına neden olmaktadır (Holland, 1991). Ancak okul öncesi eğitiminde erkek temsiliinin yalnızca sayısal olarak artması geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin ve davranışlarının somutlaştırmaktadır (Ashcraft ve Sevier, 2006, s. 131).

Okul öncesi öğretmenliğinde erkeklerin eksikliğinin ortadan kaldırılması ve daha fazla erkeğin bu mesleğe girişinin sağlanmasını savunanlar, erkeklerin bu mesleğe ve çocuklara sağlayacağı faydalara vurgu yapmaktadır. Erkeklerin özellikle gelişimin ilk yıllarında çocuklar için benzersiz bir erkeklik rol modeli sağladığı iddia edilmektedir. Erkeklerin öğretmenlik mesleğine girişleriyle öğrenciler için var olan erkek rol modeline sahip olmasını sağlayacak temsil probleminin çözümü sağlanabilecektir (Allan, 1997, s.

2; Holland, 1991; Mancus, 1992, s. 111). Tek ebeveynli hanelerin artması, toplumda artan şiddet eğilimi ve geleneksel olmayan erkek modellerinin baskınlığı daha fazla erkek öğretmenlerin rol modelliğine ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Erkeklerin geleneksel olmayan kadın baskın mesleklerde varlığının çocuklar için uygun cinsiyet rolü, davranış ve çalışma algılarını genişletebilecektir (Ashcraft ve Sevier, 2006, s. 132).

Bunun dışında, erkek öğretmenlerin mesleğe alternatif eğitim ve öğretim biçimlerini getirdikleri iddia edilmektedir. Erkek öğretmenlerin hareketli ve daha gürültülü oyun biçimleri, alternatif söylem biçimleri gibi daha fazla uygulamalı faaliyet sağlamaları beklenmektedir (Emilsen ve Koch, 2010, s. 551; Warin, 2018, s. 91).

Bu tartışmalar mevcut durum hakkında önemli bilgiler sağlarken, erkek öğretmenler sayısının artmasının en nihayetinde okullar üzerinde olumlu etkisinin olacağını varsaymaktadır. Bu varsayım, insanların bir meslekte bir cinsiyetin temsilinin başarısının abartılmasına ya da yaşadıkları sorunların görünmemesine yol açabilir (Ashcraft ve Sevier, 2006, s. 133). Ayrıca bu durum erkekliğin mesleki pratiklerde ve etkileşimlerde nasıl sürekli olarak inşa edildiğini ya da yeniden üretildiğini görmezden gelir. Erkeklerin erkeklikleriyle arzu edilen erkeklik modelleri olarak hizmet edeceği fikri, erkekliğin ne olduğunu ya da erkekliğin neye benzemesi gerektiğini tartışmaz; okul öncesi öğretmenliğine ilgi duyan erkeklerin daha şefkatli ve bakıma daha yatkın olma eğiliminde olduklarını öne sürer (Nentwich, Poppen, Schälin, ve Vogt, 2013, s. 337; Sargent, 2005; Simpson, 2004; Skelton, 2003). Ancak erkek öğretmenlerin mesleklerinin kadınsı doğasının telafisi için geliştirdikleri stratejilerin var olduğunu görmemiz gerekmektedir. Bakım ve kadınsı olan herhangi bir şeyden uzaklaştırmaya yönelik geliştirdikleri hiper maskülen davranışlar veya çevreden gelen baskılar, erkeklerin meslekte üstlenecekleri varsayılan cinsiyeti dönüştürücü olanakların çok sınırlı olmasına veya hiç olmamasına neden olabilmektedir (Lupton, 2000, s. 46; Sargent, 2000, s. 430; Simpson, 2009).

Öğretmenlik mesleğinde çözümü sayılara indirgeyen yaklaşımların bir diğer problemli yanı, erkek öğrencilerin kadın öğretmenlerden çok erkek öğretmenleri taklit etme ve hayran olma olasılığı iddiasıdır (Farquhar, 1997). Bu cinsiyet rolleriyle sosyalleşme varsayımı, kızların yalnızca kadın öğretmenleri taklit edebileceğini ya da kadın öğretmenlerin olumlu erkek davranış modellerini erkek öğrencilere iletemeyeceğini öne sürmektedir. Bu şekilde erkek öğretmenlerin mesleğe benzersiz eğitim/öğretim biçimleri getirdiğine odaklanmak kadınların okul öncesi eğitimindeki

etkilerini görmezden gelinmesine yol açabilmektedir. Erkekliği ve kadınlığı zıt terimlerle çerçeveleyen bu yaklaşım, gruplar içindeki ve gruplar arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin üstünü örter ve geleneksel cinsiyet rolü sınırlarını daha da kalınlaştırmaktadır (Ashcraft ve Sevier, 2006, s. 141–142).

Erkeklerin kadınsılaştırılmış okul ortamını dengeleyici pedagojik stiller getireceği iddiası, kadınların çalışma biçimlerinin değerini düşürebilmekte ve tehlikeli bir şekilde kadınları erkeklerin karşılaştıkları sorunların nedeni olarak olağan şüpheliler haline getirebilmektedir (Mills, Martino, ve Lingard, 2004, s. 365). Okul öncesi eğitiminde daha fazla erkek öğretmenlerin yer alması için geliştirilen söylemlerde erkek çocukların ihtiyaçlarını vurgulamak, kadın öğretmenlerin erkek çocukların eğitiminde sorumluluklarını yerine getirmediği görüşüne destek sağlayabilir. Böylece kadın öğretmenlerin yaptığı işleri değersizleştiren kültürün oluşmasına neden olabilir (Mills, Haase, ve Charlton, 2008, s. 75). Başlangıçta öğrenciler için faydalı olarak görülen kadınsı eğitim ve öğretim yolları günümüzde daha erkeksi disiplin ve pedagojik stratejiler lehine değişmektedir (Sargent, 2005, s. 255; Simpson, 2009, s. 123–124; Warin, 2018, s. 5). Fakat belirli cinsiyetin öğretim tarzı sorun olarak algılanırsa bir denge oluşturulması olası görülmemektedir. Bu eleştiriler ışığında erkek öğretmenlerin meslekleri bağlamında karşılaştıkları-algıladıkları engeller ve sorumlulukların anlamlandırması, bunlardan bahsederken erkekliğin nasıl işlediğini ve bunların psikolojik sonuçlarını daha iyi anlamamızı gerektirmektedir.

2.2. Okul Öncesi Öğretmenliğinde Erkeklik ve Geliştirilen Stratejiler

2.2.1. Kimlik

Toplumsal cinsiyet; cinsiyet kimliğimizi nasıl gördüğümüzü ve öznel düzeyde nasıl deneyimlediğimizi içermektedir. Bu deneyimler çok çeşitli eylem ve etkileşimlerle oluşur (Simpson, 2009, s. 22). Kerfoot ve Knights'ın (1998, s. 8) belirttiği gibi cinsiyet kimliği, güç ilişkileri aracılığıyla kurulur ve farklı bağlam ve farklı örgütlerde çeşitlilik göstermektedir. Kerfoot ve Knights, kimliği sabit veya temel bir benlik olmaktan ziyade sürekli bir akış halinde ve geçici ele almaktadır. Onlar için erkeklikler ve erkekler eş anlamlı veya özdeş yapılar değildir. Yönetim gibi ikisinin çoğu zaman kesiştiği alanlarda bile ayırım yapmak gerekmektedir. Çünkü bir kimse yönetici olarak bir etkiye sahip olmak

istiyorsa cinsiyetinden bağımsız yönetimde mevcut olan erkeksi söylemleri ve pratikleri benimsemeli ve bunlara uymalıdır (Kerfoot ve Knights, 1998, s. 8).

Bireylerin cinsiyeti yapma ve çözme yolları bağlama özgü olmaktadır. Cinsiyet normları, örgütün geçmişinden ve örgütteki kültürel yapılardan etkilenip üyelerinden beklenen uygun davranış şekillerini tanımlar. Bireyler, kendi cinsiyetine ait örgütsel, sembolik ve kültürel sunum kaynaklarını kendi cinsiyet sunumları için kullanacaktır. Simpson, bütün bunların sonucunda farklı bağlamlarda üretilen çok sayıda erkekliklerin olacağını ve bu erkekliklerin bazılarının diğerlerine göre daha baskın ve ayrıcalıklı olacağını belirtmektedir.

Pullen ve Simpson'a (2009, s. 562) göre, kimlik kendimizin başkalarıyla olan benzerliklerimizi tanımlayışımız anlamında aynı olmakla ilgili olduğu kadar kimlerle benzer olmadığımızın tanımıyla farklı olmakla da ilgilidir. Kimlik, ben ve öteki arasında inşa edilir ve benlik duygusu kim olduğumuz/olmadığımızla ilgilidir. Kimlik söylemler, ilişkiler ve etkileşimlerin bir ürünüdür. Simpson, söylemi anlamı inşa etmeye yardımcı olan işaretler, etiketler, ifadeler ve retorikler olarak tanımlar (Simpson, 2009, s. 22). Düşüncemizi, tavrımızı, davranışımızı ve benlik duygumuzu şekillendiren söylemler, dünyayı yapılandırdıkça bireylere belirli bir sosyal kimlik, var oluş yolları ve bir benlik duygusuna direnme veya bunları yeniden tanımlama potansiyeli sağlar (Pullen ve Linstead, 2005, s. 3). Bu sayede birey özneliğini de inşa eder. Yani kimlik, toplumsal ve psikolojik faktörleri, etkileşimi, pratikleri ve sunumları içeren bireylerin yaşadığı kafa karışıklığı ve çatışmalarla şekillendirilip sürekli olarak düzenlenen bir süreçtir (Pullen ve Linstead, 2005, s. 3). Bu özellikler kimliğin parçalanmış, güvensiz ve belirsiz doğasını görünür kılmaktadır.

Erkeklik, erkeklerin cinsel kimliklerini yönetirken içsel olarak bölünmüş, belirsiz ve çoğu zaman çelişkilidir (Pullen ve Simpson, 2009, s. 562). Bu yapı, erkeklerin kendilerini erkeksi özneler olarak inşa ederken kimliğin güvensiz doğasını vurgular. Collinson'a (2003, s. 530) göre, bu güvensizlik din, sınıf ve ücretli emeğin yükselişi içinde değerli bir benlik duygusunun yaratılması çabasının ürünüdür.

Kimmel'e (1994, s. 131) göre ise güvensizlik, hegemonik erkeklik idealine ulaşamamaktan kaynaklanır. Her küçük çocuğun bir erkek olarak güvenli bir kimlik geliştirmesini temel bir görev olarak ele alan Freudyen analizde ödipal proje çocuğun annesiyle özdeşleşmesinden ve annesine duyduğu derin duygusal bağlılığından vazgeçmesi onun yerine babayı koymasına sürecidir. Bu durumda çocuğun ilk duygusal

deneyimi daha büyük, daha güçlü olan babadan korkmaktır. Freud'a göre sembolik bir biçimde hadım edilme korkusu olarak deneyimlenen bu korku erkek çocuğu anneye özdeşleşmesinden vazgeçmeye ve korkularının asıl kaynağı olan babayla özdeşleşmesine zorlayan şeydir (Kimmel, 1994, s. 127). Annenin erkek çocuğunu kendi gücüne bağımlı kılması ya da ona bağımlılığını hatırlatarak onu kolayca hadım edebilmesi kadınlıktan kaçışı korkutucu hale getirir. Erkekliğin, ispatlanamaz olanı başkalarına kanıtlamak için ömür boyu süren bir arayış olması ve erkeğin bu arayışta başarılı olma noktasında kendisinden emin olamaması erkekliği sonu gelmeyen bir süreç haline dönüştürür (Kimmel, 1994, s. 127). Cinsiyet kimliğinin kazanılmasının bir göstergesi olarak anneyi reddetme dürtüsünün; erkek çocuk için gerçek annesinden ve onda somutlaşan bakım, şefkat ve ilgi özelliklerinden uzaklaşmak, annesinden eksik ayrıldığını su yüzüne çıkardığı için bu özellikleri bastırmak ve bu iki durumu başardığını göstermek için toplumdaki tüm kadınları değersizleştirmek biçiminde üç sonucu vardır. O zaman eril kimlik, eril olanın onaylanmasından değil, dişil olanın terk edilmesinden doğar ki bu da eril kimliğin zayıf ve kırılgan olmasına neden olur (Kimmel, 1994, s. 127–128).

Kerfoot ve Knight (1998) açısından güvensizlik, kontrol arayışı ve başarısızlığın bir parçası olarak görülmektedir. Cinsiyete dayalı kimlikler, zaman ve mekân boyunca çeşitlilik ve değişiklik gösterir. Ancak arzulanan egemen erkeklik biçimi rekabetçi, hedef odaklı ve başarı peşinde koşan özelliklere sahiptir. Bu erkeklik, kontrolü sağlamadaki başarısızlık anlamında sürekli tehdit altında ve savunmasız hisseden erkeksi bir benliğin üzerine kuruludur (Kerfoot ve Knights, 1998, s. 9).

Kerfoot ve Knights için kimlik ve öznellik her zaman süreç içinde ve oluş halindedir. Öznellik ve kimlik farklılıkların ve rekabet halindeki söylemlerin ürünüdür. Çok çeşitli söylemlerin içinde üretilen kimlik ve öznellik hem olumsal hem de güvencesizdir. Dolayısıyla kimlik sürekli üzerinde çalışılan, başarılan ve kazanılan bir projedir (Kerfoot ve Knights, 1998, s. 11). Öznellik ve kimlik sabit bir kavram değilse erkeklik de akışkan bir kavramdır. Bu durumda çoklu erkekliğin varlığı cinsiyet kimliğinin güvencesizliğini açığa çıkarır (Kerfoot ve Knights, 1998, s. 11).

Yeterince erkeksi olma kaygısı fark edilmeden erkeklikleri tutarlı bir benlik duygusu sağlamaya yönelten bir kendini gözetleme biçimidir. Kerfoot ve Knights'a göre (1998, s. 9) bu arayış; benlik üzerinde, başkaları üzerinde ve doğa üzerinde erkeksi bir kontrol ve öngörülebilir bir dünya arzusunun itici gücüdür. Bu açıdan rekabetçi erkeklik güvensizlik içinde bir konfor alanı sağlayabilir. Ancak bu zemin sallantıdadır. Çünkü

rekabetçi erkeklik, kadınların bağımlılığını yaratan, sürdüren ve bununla birlikte erkeksi bir benliği destekleyen bir kimliğe dayanır. Erkeksi kimlik ise sürekli olarak kontrolü sürdürmede başarısız olma açısından tehdit altında ve kendini savunmasız hisseder. Bu süreç sonu olmayan bir süreçtir. Bu arayışta ortaya çıkan kaçınılmaz zorluklarla başa çıkmak için geliştirdiğimiz stratejiler bu güvensizliği çözmek yerine daha da güçlendirebilir. Kontrolü sürekli olarak sağlayamama ve kalıpyargılara uymayan kadınlık tehdidi altında güvencesizliğin güçlenmesi normaldir (Kerfoot ve Knights, 1998, s. 9–13).

Hiçbir zaman tam olarak gerçekleşmeyen veya güvenli olmayan çoklu özne konumları arasındaki kaymayı, sürecin deneyimini bireysel öznelerin bakış açısından düşünmemizi gerektirdiğini ve kimliği güvenceye alma çabalarının çelişki ve belirsizlikle karakterize edilmektedir (Kerfoot ve Knights, 1998, s. 12). Yönetimsel söylemlerde kimliğin güvence altına almasının bir parçası “rasyonel” bilgi biçimlerine dayanır. Kimlik arayışı ve erkeklik tanımı sadece erkeklerle sınırlı değildir, örgütlerde hiyerarşik güce sahip konumlardaki kadınlar da rasyonel bilgiye öncelik vererek güvenilirlik kazanan diller aracılığıyla kendilerini ve kimliklerini tanımlamaya başlarlar (Kerfoot ve Knights, 1998, s. 13).

Kimlik, her zaman sosyaldır ve karmaşık sosyal etkileşimlerin bir ürünüdür. Onaylama/onaylamama, destek/eleştiri, doğrulama/yanlışlama tutumları kimliği biçimlendirir ve geliştirir. Kimlik bu süreçlerin sonucu olmasından ötürü güvencesiz ve kontrol edilemezdir. Ötekinin onayının hiçbir zaman tahmin ve kontrol edilememesinden dolayı kimliği güvence altına almak için sarf edilen eril çaba gerginliğe sebep olur (Kerfoot ve Knights, 1998, s. 16).

Connell ve Messerschmidt (2005, s. 832–833) erkeklik söylemlerinin her zaman, her yerde aynı olmadığından ve farklı erkekliklerin birbirleriyle hiyerarşik, dışlayıcı ilişkiler içinde bulunmasına rağmen, günlük yaşamda ifade edilen, en onur duyulan ve en fazla istenilen bir biçim olarak hegemonik erkeklerin varlığından bahseder. Bütün bu farklılık ve çeşitlilikler ile başarılı erkeklik, heteroseksüel, başarılı, yetenekli, güvenilir, kendini kontrol edebilen özelliklerle tanımlanır. Hegemonik erkeklik ideale ulaşamama çoğu erkek için endişe ve güvensizlik kaynağıdır. Hegemonik idealin savunuculuğu göreviyle hareket eden çevredeki erkeklerin, diğer erkekleri gözlemesi bu güvensizliği güçlendirir (Connell ve Messerschmidt, 2005). Erkekler, diğer erkeklerin gözünde erkekliklerini kanıtlamaktadırlar; bu hem cinsiyetçiliğin bir sonucu hem de onun

destekçisidir. Bu anlamda erkeklik, homososyal bir canlandırmadır. Erkeklik, homososyal bir canlandırmaysa onun baskın duygusu korkudur. Freudyen modelde bu korku erkek çocuğun annesine olan arzusundan vazgeçmesini ve babasıyla özdeşleşmesini salık veren babanın gücünden duyulan korkudur. Erkek çocuğun babayla özdeşleşmesi, erkeksi hale gelmesi, artık kadınlarla cinsel ilişkiye girmesine yani heteroseksüel olmasına izin verir (Kimmel, 1994, s. 130).

Leverenz'e (1986, s. 451) göre, erkeklerin duyduğu korku kadınlardan değil diğer erkeklerin önünde aşağılanmaktan ve utanç duruma düşmekten veya daha güçlü erkeklerin egemenliğine girmekten korkmaktır. Korku bizi utandırır çünkü içimizdeki korkunun farkına varmak yaptığımız kadar erkeksi olmadığımızın kanıtıdır. Bu korku aşağılanma korkusudur ve erkekler korktukları için utanç duyarlar. Utanç ise kadınlara, azınlıklara, eşcinsellere yönelik olumsuz hareketlerin onaylandığı bir sessizliğe yol açar. Kimmel (1994, s. 131), erkeklerin duyduğu korku hissinin sessizliklerin kaynağı olduğunu ve bu sessizliğin mevcut sistemin devam etmesini sağlayan bir unsur olduğunu belirtir. Erkeklerin bu korkuları bastırma ve üstesinden gelme çabaları erkeksi olmayan bütün ötekilere bedel ödetir (Kimmel, 1994, s. 136). İktidar yalnızca bireysel deneyimin bir sonucu olarak değil aynı zamanda diğer erkeklerle ilişkilerin bir sonucu olarak da erkekler tarafından deneyimlenir (Kimmel, 1994, s. 137). Kadınların hayatından farklı olarak erkeklerin hayatı, iktidar ilişkileri çevresinde inşa edilir. Bireyin hareket etme yeteneğine karşılık gelen iktidar bir gruba aittir ve bu grup bir arada bulunduğu sürece varlığını sürdürür (Kimmel, 1994, s. 137).

Eril tahakkümün temel dinamiği zayıflığı inkâr etmektir. Erkekler kamusal alanda hegemonik ideallere uyum göstererek meşruiyet sağlamaya çalışırken, özel hayatlarında sevgi ve samimiyete ihtiyaç duymalarıyla üstünlük duygusu arasında çelişkiler yaşayabilirler (Hanlon, 2012, s. 60–70). İktidar ve tahakküm, kendisi için çelişkili gözüken bakım, bağımlılık, beslenme gibi ihtiyaçlarla birlikte var olmaktadır. İktidar, statü ve kaynakları elinde bulundurmayla erkeklerin kendilerini değerlendirmeleri, diğer erkeklerle kıyas yapmalarına neden olur (Seidler, 1994). Erkekler hegemonik beklentileri karşılayamadıkları zaman ise utanç duygusuna kapılırlar (Kimmel, 1994, s. 57). Belirli kültürel bağlamlarda hegemonik erkekliğe uygun yaşamamak/yaşayamamak utanç duygusunu tetikler. Hooks'un (2018, s. 108) da belirttiği gibi hegemonik erkekliğe uygun davranışlar sergilenmesi beklentisi, buna uygun davranışlar sergileyemeyen erkeklerde öfke duygusunu yaratan bir yapıya dönüşür. Clearly ve arkadaşlarının (2004) belirttiği

gibi, marjinalleşmiş erkeklerin düşük statülü işlerde çalışmaları ya da işsiz olup kaynaklara erişme imkânı bulamamaları kendilerini değerli bir erkek olarak hissetmelerini engellemektedir. Donaldson ve Poynting (2007), marjinalleşmiş erkeklerin ötesinde bütün erkeklerin başarısız olma utancını yaşayabileceklerini, bu yüzden üst sınıf erkeklerin dahi bakım işlerini reddederek ve duygularına mesafe koyarak iktidarlarını devam ettirmeye odaklandıklarını söylemektedir.

Erkeklerin utanç ve statü olarak ast olma duygusuyla baş etmek için geliştirdikleri tepkiler çeşitlilik göstermektedir. İlk ve en yaygın tepki utanç ve aşağı olma duygusunu reddetme olurken, bu tepkilerin boyutu kadın düşmanlığı, ırkçılık, homofobik pratiklere kadar varabilmektedir (Haywood ve Mac an Ghail, 2003; Kaufman, 1994, s. 143; Seidler, 1989, s. 171).

Tüm bunlardan dolayı erkekler hem erkeklik kimliği için hem de aileleri için hissettikleri zorunlulukları aynı anda yerine getirmede zorluklar yaşarlar. Aile içi işbölümünde kadına ait işler olarak kalıplaşmış görevleri yerine getirdiğinde erkeklikleri, geleneksel erkekliğe bağlı kalıp ev içi işlerden uzaklaşırlarsa aile içi katılımları şüpheli hale geldiği için bir noktada özellikle düşük statüye sahip erkekler hâlihazırda var olan egemen yapıları yıkmak zorunda kalabilirler (Holter, 2007, s. 451–452). Ev içi sorumluluklarını (özelde bakım işlerini) yerine getirdiklerini diğerlerine karşı açıkça gösterebilen erkekler ile bakım işlerini yerine getirdiğinin başkaları tarafından farkına varılmasından utanç duyan erkekler arasındaki farkı yaratan şey, bakım işlerini açıkça gösterebilen erkeklerin erkeklik tanımlarının eve ekmek getiren erkek olmanın ötesine geçmesidir. İşçi sınıfı erkekleri gün içerisinde bakım işlerine daha fazla zaman ayırdıklarından dolayı daha eşitlikçi bir yaklaşıma sahip olabilirken tersine orta sınıf erkekleri kariyer ve mesleklerine verdikleri değer daha fazla olduğundan dolayı işlerine daha fazla zaman ayırmakta, bakım işlerine daha az zaman ayırmaktadır. Orta sınıf babaların kariyerlerinin sağlamış olduğu erkekliklerinin güvence altında olduğuna yönelik düşünceleri onların kamusal alanda babalığın utanç verici olduğu biçiminde bir deneyime sahip olmamalarına neden olmaktadır (Shows ve Gerstel, 2008, s. 180–182). Yüksek gelire sahip, üst statüdeki babalar bakım işlerini yerine getirmelerinden daha az utanç duymaktadır (Doucet, 2006, s. 203).

Sürekli rekabet halinde olmak zorunda olan erkekler için bu durumun fiziksel ve psikolojik iyi olma durumları üzerinde toksik etkileri vardır (Clare, 2000, s. 81; Connell, 2002). Hegemonik erkekliğin kültürel olarak dayatılmasıyla birlikte gerçekleştirilmesi

imkânsız, efsane erkekler olma çabaları erkekleri ihtiyaçlarını ortaya koymamaya zorlar (Kaufman, 1994, s. 144). Tahakkümcü zihin yapısı erkekler için çelişler yaratmaktadır. Erkekler bu yapıyla bir yandan gücü elinde bulundurabilirken diğer yandan insanlıktan çıkacak kadar vahşileşmeyi, her şeye kadir olmayı, kibir ve güven duygusunu, kırılganlıklarının sınırlandırılmasını, yalıtılmışlık ve güvencesizlik duygusunu deneyimlemektedir. Egemen erkeklik imgesi, rekabet içinde erkeklerin kendilerine acımasızca yaklaşımlarına, kendilerini diğer erkeklerle kıyaslama yaptıkları rekabetçi kültürde kendilerini kontrol altında tutarak ve öz denetim yaparak erkekliklerini kanıtlamaya çalışmalarına neden olmaktadır. Kendilerini oldukları gibi kabul etmelerinin çok zor olduğu bu yapıda erkekler “anı yaşayamaz”, “gelecekte yaşamak” zorunda kalır (Seidler, 1989, s. 196).

Bu rekabet ortamında kendilerini güvencesiz hisseden erkeklerin hem kendilerini hem de başkalarını gerçek erkek olduklarına ikna etmek için duygularını yönetmek için büyük çaba sarf etmelerinin kendisi duygusal emektir (Hooks, 2018). Risk alma, maçoçluk ve kabadayılık gibi aşırı erkeksi davranışlar sergileyerek ve erkekliklerini esnek olmayan bir şekilde tanımlayarak erkekliklerini güvence altına almaya çalışırlar (Kimmel, 1994). Irk, sınıf, çevresel faktörler fark etmeksizin bütün erkekler için güç ve mertliğin sergileniş biçimi olarak öfke, erkeklerin acıyı dile getirmenin toplumsal olarak kabul görmüş yoludur. Ayrıca erkeklerin acımasız ve rekabetçi olmak için çabalamaları, reddedilme ve korku hissini azaltan bir unsur olarak karşımıza çıkabilmektedir (Seidler, 1989, s. 45). Connell’in (Connell, 2005) belirttiği üzere, öfkenin tersine risk alma davranışları sınıf, ırk yaş gibi faktörlerden etkilenmektedir. Kırılganlığı reddeden daha kesin ve katı bir erkeklik tanımına sahip olan düşük statülü erkeklerin erkeklikleri sürekli teste tabi olduğundan bu erkekler daha fazla risk alma eğilimindedir. Baker ve arkadaşlarının (2004, s. 8–9) yapmış olduğu çalışmada ortaya koydukları gibi; beyaz, orta sınıf, heteroseksüel, engelli olmayan erkekler duygusal yoksunluğa karşı daha korunaklı bir konumda bulunduklarından dolayı daha az risk alma eğiliminde olabilmektedirler.

Erkeksi benliğin başarıları, sürekli olarak onaylanmalı ve sergilenmelidir. Bu durum kimlik yönetiminin gerekliliğini destekler. Erkekler sürekli tamamlanmamış bir kimlik çalışması sürecindeki güvensizlik koşullarını değerlendirir. Simpson (2009, s. 30) kimlik yönetimi için mevcut olan kültürel kaynakların örgütten örgüte farklılık gösterdiğini ve etkileşimsel pratiklerin ve birikimlerin öznellikler üzerindeki etkisinin bağlamdan bağlama farklılık gösterdiği düşünüldüğünde erkeklikleri yapmanın çok

yönlü, akıcı ve çok boyutlu olacağını belirtir. Meslekler ve örgütler de “cinsiyet yapar” ve cinsiyet kimliklerini gerçekleştirmek için kodlara sahiptir. Farklı erkekliklere ev sahipliği yaparak bu erkekliklerin dinamiklerinin nasıl olduğunu içerir. Sahip olunan bu kodlar, erkeklerin mesleklerindeki cinsiyet kimliklerinin bilgisini verir (Collinson ve Hearn, 1996, s. 72–73).

Cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerde erkekliği yönetmenin erkekler için belirli zorlukları ortaya çıkabilmektedir. Leidner’e (1991, s. 154) göre, çalışanlar yaptıkları işi kabul edebilecekleri bir kimlikle uzlaştırmamanın yollarını arar. Okul öncesi öğretmenliğinin kadınsı doğası ve düşük statüsü erkek öğretmenlerin cinsiyet kimlikleri ve mesleki kimlikleri arasında gerilimlere yol açmasına neden olmaktadır. Hochschild (2012), kişilerin mesleklerini profesyonel bir meslek olarak görmediklerinde mesleklerinin sağlayacağı statü kalkınının koruyuculuğunun rahat bir benlik duygusunun yaratılması için daha zayıf olduğunu söylemektedir. Hizmet rolü duygusal emeği gerektiren mesleklerin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu meslekte çalışanların, kişilik özelliklerinin ötesine geçerek, işin gerektirdiği özellikler ve yetenekleri ile meslekte bulunmaları istenir (Leidner, 1991, s. 156). Bu durum erkeksi bir kimliğin oluşmasında zorluklara neden olan benlik duygusunu etkilemektedir.

Geleneksel erkekliğin söylemleri olan rasyonellik, rekabet ve kar, hizmet ve bakım söylemleri ile çatışma halindedir. Örgüt içindeki etkileşimlerimiz ve örgüt pratikleri de erkeklikle bağdaşmadığı ifade edilen çalışma biçimlerini yansıtabilmektedir. Erkekler bakım, pasiflik, hizmet etme gibi kadınlık için kurucu olduğu düşünülen unsurların eril kimlikler tarafından reddedilmesinden dolayı bu tür mesleklerle çalışmayı sürdürülebilir bulamayabilir. Erkekliğin erkekler için yaratmış olduğu güvensizlikler cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerde daha da şiddetlenebilmektedir (Simpson, 2009, s. 29). Öte yandan Hanlon (2012, s. 70) bakım ilişkilerinin, başarısızlık ve yetersizlik hissine eğilimli olan ve düşük statüde kalmaları zorlanan marjinal erkeklerin cinsiyete dayalı şiddet, homofobi, kadın düşmanlığından dolayı yaşadıkları utanç duygularından kurtuldukları bir zemin haline geldiğini belirtmektedir.

Erkekler, doğru cinsiyet görünümünü sunabilmek için her zaman erkekliklerinin bilincinde olmalı ve sunumlarını gözden geçirmelidir. Erkeklerin cinsiyet gösterimlerinin yanlış olması etkileşime girdikleri kişilerin kendilerine temkinli yaklaşımlarına neden olmaktadır (West ve Zimmerman, 1987). Mesleklerinde azınlık statüsünde olan cinsiyetler, cinsiyet sunumlarında başarısız olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Çünkü bir

bağlamda normal olarak kabul edilen bir öz nitelik, bir diğer bağlamda damgalayıcı özellikte olabilmektedir. İlaveten ikinci bağlama bu normallik aktarımı yoktur. Ayrıca bazıları için belirli nitelikleri sergilemek normal olarak görülürken, ötekiler için aynı nitelikleri sergilemek anormallik olarak görülebilir ve onları itibarsızlaştırabilir (Sargent, 2004, s. 186).

Kadın baskın mesleklere giren erkeklerin damgalanmışlığı heteroseksizmin özünü oluşturur. Bu damgalanma, sembolik bir süreç üzerinden de işlemektedir. Örneğin Herek (1990) gerçek deneyimlerden ziyade sembolik durumların eşcinsellik algısını yönlendirdiğini ifade eder. Tıpkı Herek'in modelinde olduğu gibi birçok insan büyük olasılıkla bir erkek okul öncesi öğretmeniyle gerçekten etkileşimde bulunmamıştır ancak onlar hakkında belli kalıpyargılara sahiptir (Sargent, 2000, s. 418).

Plummer (1999) günlük yaşamda homofobinin temelini oluşturan anlam gruplarını üç başlık altında sıralamıştır. Bunlar;

Kadınsılaştırma; erkekler kültürel olarak kız oyunları oynama, kadınsı tavırlar sergileme veya cinsellikte yeniliklere açık/ itaatkâr bir rol üstlenme gibi kadın olmakla ilişkilendirilen özellikler sergiliyorlarsa eşcinsel olmakla damgalanırlar. Bu başlık altına giren durumlardaki ortak nokta, kültürel olarak inşa edilmiş kadınsı özelliklerin erkekler tarafından edinilmesidir. Erkek arkadaşlar/akranlar homofobik tepkileri göstererek, kadınlığın kirletici rolünün erkeklerle bulaşmasını engelleyen denetmenlerdir.

Öykünme; bu anlam kümesi gecikmiş ergenlik, az gelişmiş fiziksel yapı, kas veya vücut kılı gibi yetersiz ikincil cinsel özellikler gibi erkekliğin eksikliği ve iktidarsızlık, cesaret eksikliği ve saldırganlık gibi basmakalıp erkeksi rollere bağlı kalmama gibi erkekliğin yoksunluğuyla ilgilidir.

Cinsiyetler arası ilişkiler; kadın ve erkekler arasındaki ilişkilere odaklanan bu anlam kümesi, homofobiyi tetikleyen unsurların sosyal olarak nasıl inşa edildiğini ve zamanla değiştiğini gösterir. Küçük yaşlardaki erkekler kızlarla çok fazla yakın ilişkiler kurduklarında homofobik önyargılarla yüzleşmek zorunda kalırken, kadınlarla yeterince ilişki kurmayan ve kadınları nesneleştirmeyen yetişkin erkekler homofobik tepkilerle yüzleşmek zorunda kalmaktadır.

Homofobi ile ilişkili karmaşık anlam katmanlarının tamamını ele aldığımızda, gevşek bilekli, solgun, yalnız, cinsel sapık olan sanal bir erkek 'öteki'yi tanımladığını söyleyen Plummer (1999) bu anlamların sistematik olarak cinsel günahlarıyla birlikte akranlarına ihaneti, kişisel yetersizlikleri, utanılması gereken kadınsılaştırmayı içerdiğini

belirtir. Bu sanal erkek ötekinin inşasına katkıda bulunan anlamlar ikililerden türetilmiştir. Bu anlamların karşıtları bulunmaktadır. Bu karşıt noktalar toplu olarak hegemonik erkeklığe uyan erkeksi modelleri tanımlar (Connell, 2005).

Homofobinin temelini oluşturan geçerli ikiliklerin ideal erkeklik ve başarısız erkeklikler arasında anlaşılması arasında fark edilmesi çok ince farklar bulunmaktadır. İdeal erkekliğin bu antitezi, kadınlığı ve heteroseksüelliği içermektedir. Homofobi aktif bir şekilde 'gerçek bir erkeğin' olmaması gereken her şeyi çağrıştırır. Homofobi, eril modellerin nasıl tanımlanması gerektiğini belirleyen ve onları denetleyen bir yapıdır. Homofobi erkekliğin yardımcı bir aracı olarak kullanılmaktadır (Kimmel, 1994).

Okul öncesi eğitimini toplumsal cinsiyete dayanan kalıpyargılar aracılığıyla tanımlamak, mesleğe dair nitelikli ve paylaşılan bilgilerin gelişmesini engellesinin yanında erkek okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet farklılıklarını yapıcı şekilde yorumlamasını engellemektedir ve kendilerine güvensiz bireyler olmalarına neden olmaktadır. Cinsiyete dayalı kalıpyargıların aslen aile merkezli bakış açısından kaynaklanması, çocuk bakımı ile ilgili işlerde istihdam edilen erkeklerin olumsuz ve yıkıcı deneyimler yaşamasına neden olmaktadır (Cameron, 2006, s. 73–74).

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına rehberlik eden bir bakım etiği mevcuttur. Vogt'un (2002, s. 262) süreklilik kavramı, kapsayıcılık ve ayrıcalıklılık olarak ikiye ayrılıp bakım özelliklerinin sürekliliği çerçevesinden ele alındığında, erkeklerin uygulamaları, bağlılık ilişkileri geliştirme ve fiziksel refahı sürdürme yönünde olmaktadır. Dokunmanın yakınlığı ise annelik bakım tarzı olarak etiketlenebilir. Annelik, kadınlıkla sıkı bir şekilde bağlantılıdır ve özel kabul edilmesi nedeniyle ayrıcalıklıdır. Bağlılık ise daha az cinsiyetle ilişkilidir ve bu nedenle kapsayıcıdır. Erkek okul öncesi öğretmenleri bağlılık gösterme ve ilişkiler geliştirme gibi kapsayıcı bakım davranışları sergileme eğiliminde olmaktadır (Brody, 2015, s. 359). Seidler'e (1989) göre, ihtiyaçlarının farkına varan ve kendine dikkat eden erkeklerin benlik sunumlarıyla çelişen kırılganlıklarını ve bağımlılıklarını ortaya koymasından ötürü erkeklerin başkalarına bakmayı kabul etmeleri daha kolay olabilmektedir. Bakım hizmetlerini içeren işlerde çalışan erkeklerin destek aramaları daha zor olabilmektedir. Çünkü destek aramak kırılganlığı kabul etmek anlamına gelmektedir. Ayrıca erkekler, kadınlara kıyasla daha az samimi arkadaşlıklar ve bakım ağlarına sahip olabilmekte, reisi oldukları evlerini yönetmenin sorumluluğunu yalnızca kendi sorumlulukları olarak düşünebilmektedir.

Brody (2015, s. 359) erkek okul öncesi öğretmenlerinin bakım etiğinde ilişkilere odaklandığını, bu ilişkilerde göze çarpan en önemli yönlerinin eleştirel düşünme, bağımsızlık ve cesaret gibi uzun vadeli hedeflere ulaşmak olduğunu belirtmektedir. Brody, yapmış olduğu çalışmada erkeklerin mesleklerinin gereklerini yerine getirirken mesleklerini dönüştürmekten ziyade erkekliği tartıştıklarını gözlemlemiştir. Hegemonik erkeklikteki bu kırılma okul öncesi eğitiminde profesyonelliğe önemli bir katkı oluşturmaktadır (Brody, 2015, s. 359).

Kadın ve erkek öğretmenlerden mesleklerine yönelik beklentilerin farklılaşması, okul öncesi eğitimi hakkında örtük biçimde mevcudiyetini koruyan “doğallık” ve “kişisel farklılık” söyleminden kaynaklanmaktadır. Okul öncesi öğretmenliğinde ortak yaşantıların ve uzmanlık bilgilerinin oluşturulmasında farklılıkların kavramlaştırılması toplumsal cinsiyet temelli olmaktadır. Öğretmenler çocuklar için sınıfta bulunurlar. Bu bulunuşlarında ev ve annelikle güçlü şekilde ilişkilendirilen çocuk büyütmenin sıcak, şefkatli doğasıyla uyumlu olmalıdırlar. Bu varsayımlar bizi, çocuk büyütme sürecinde sadece kadınların daha iyi olduğu biçiminde görülmesine değil ayrıca erkeklerin çocuk bakımı yeteneklerinden yoksun oldukları düşüncesine götürür. Erkekler, çocuk bakımında yetersizdir ve erkeklerin kişilikleri çocukları merkeze alan ortamlara uyum sağlamaz görüşleri erkekleri okul öncesi eğitiminde ötekiler haline getirir. Erkeklerin çocuklarla ilişkilerinde yarar sağlamanın aksine çocuklara zararları olacağı düşünülür. Kadınların ve erkeklerin yetenekleri ve deneyimlerine dair cinsiyetleşmiş örtük varsayımların sahnelenmesi önemli riskler barındırmaktadır (Cameron, 2001, s. 445). Sargent (2004, s. 188) yapmış olduğu araştırmada, erkeklerin büyürken küçük çocuklarla etkileşimde bulunmalarının kadınlara kıyasla daha az olmasının yani çocuklarla daha az deneyimleri olduğu ve erkeklerin çocuklar için tehlike arz ettikleri fikrinin erkeklerin kendilerinin de kabul ettiğini tespit etmiştir. Erkeklerin çocuklarla uzun süreler boyunca vakit geçirmesi için gerekli psikolojik ve duygusal özelliklere sahip olmadıkları düşünülmektedir. Erkeklerin sabırsız kişiler olması ya da çocuk merkezli olmamaları konusundaki inanışlar erkeklerin genel olarak okul öncesi öğretmenliğine uygun olmadıkları fikrini güçlendirmektedir (Sargent, 2004, s. 181).

Okullardaki erkeklerin karşılaştığı sorunları doğru bir şekilde ele almak istiyorsak kadın öğretmenlerin erkek ve kadın kalıpyargılarını hangi boyutta devam ettirdiğini de araştırmamız gerekmektedir. Tüm okul personeli erkek öğretmenlerin karşılaştığı sorunlarda paydaş olarak görülmelidir.

Yapılan çalışmalarda (Børve, 2017; Cameron, 2006; Sargent, 2004; Vandenbroeck ve Peeters, 2008) kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farkların ortadan kaldırılması üzerinde düşünülmüş bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadın öğretmenler, okul öncesi eğitiminde görev ve rol paylaşımında erkek ve kadın öğretmenler arasında herhangi bir fark olmadığını söylemektedir. Kadın öğretmenlerin belirttiğine göre erken çocukluk döneminde çocukların eşitliğe şahit olmaları önemlidir. Dolayısıyla kadın ve erkek öğretmenler arasında herhangi bir farkın bulunmaması gerekmektedir (Cameron vd., 1999).

Öğretmenlerin benzerlik ve eşitlik söylemlerine rağmen, aile işi olarak kalıplaşmış görevlerin yerine getirilmesinde ve ailedeki pozisyonlara uyumlu ev içi işbölümü hakkındaki baskın fikirlerden beslenen cinsiyet ayrımına dayalı pratikler, okul öncesi eğitiminde varlığını sürdürmektedir (Cameron, 2001). Cushman (2005, s. 234) yaptığı araştırmada, erkek öğretmenlerin kadın meslektaşları tarafından spor, teknoloji gibi kalıplaşmış erkek rollerini beklediklerini bulmuştur. Erkek okul öncesi öğretmenleri, kendilerinden özel beklentilerin var olduğunu dile getirmektedir. Erkek öğretmenlerden, erkeklerin “doğal olarak” iyi oldukları (ampülün değiştirilmesi, eşyaların tamiri gibi) pratik işlerin yapılması beklenmekte ya da istenmektedir. Ayrıca erkek okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla keyif alarak yapacağı varsayımı ile belli tipte oyunların (futbol, arabalar ve kamyonlarla oynama) erkek okul öncesi öğretmenleri tarafından yerine getirilmesi beklenmektedir (Cameron vd., 1999). Erkek okul öncesi öğretmenleri bu tip toplumsal cinsiyet temelli beklentilere dayanan pratikleri içselleştirmektedir (Skelton, 1991).

Öğretmen odaları cinsiyet farklılıklarının vurgulandığı bir diğer mekân olarak karşımıza çıkar. Erkeklerin sayısının fazla olduğu toplantıların daha verimli, daha kısa olduğu ancak kadınların çoğunlukta olduğu toplantıların duygusal olma ihtimalinin ve konudan sapmanın daha yüksek olduğu şeklinde bir algı mevcuttur (Cushman, 2005, s. 233). Özellikle yaşça büyük kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere annelik yapma eğilimi bulunabilmektedir. Kadın öğretmenlerle bu tür etkileşimler daha eğlenceli görülebilir. Bu etkileşimler iyi amaçla, şefkatli ilişkilerin bir parçası olarak gerçekleşebilir. Bu yaklaşım destekleyici ve olumlu ekip ortamının sürdürülmesinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilebilir (Simpson, 2004, s. 357).

Erkek okul öncesi öğretmenleri “diğerlerinden farklı olma anlamında” ötekileştirmeyi deneyimlemektedirler. Örneğin erkek öğretmenler, öğretmenler

odasındaki konuşmalara dâhil olamamaktadır. Aynı zamanda kadın öğretmenler de erkek öğretmenlerin olduğu zamanlarda kişisel meselelerin daha az konuşulduğunu belirtmektedirler (Sumsion, 2000, s. 134). Ötekileştirme okul öncesi eğitiminde yönetici rollerinde ve süreçlerinde de varlığını korumaktadır. Yönetim ve çalışan pratiklerinde, cinsiyet rolleri ve beklentilere dair tartışmalara açık olmak, ötekileştirilmiş erkeklerin nasıl hissedeceklerine etki edebilmektedir (Sumsion, 2000, s. 137).

Sargent'in (2000, s. 424) belirttiği gibi, erkeklerin kadınlardan daha otoriter, iddialı, görev odaklı ve faydacı olduğu şeklinde kalıpyargılar vardır. Ludowyke (2001, s. 6), erkekliğe dair kalıpyargıların mevcut sosyal ve ekonomik gerçeklerle daha fazla çeliştiğini iddia etmektedir. Cinsiyet kalıpyargılarına uygun davranışların modelleri olmak bu kalıpyargıları güçlendirir ve kalıpyargılar hakkındaki değişimleri engeller (Cushman, 2005, s. 234).

Erkeklerin kendilerine atfedilen bir diğer rol ise yönetim ve disiplindir. Özellikle çocuklarla ilgili yönetim sorunları ortaya çıktığında bu çocukların eğitiminin erkekler tarafından üstlenilmesi beklenmektedir. Okul öncesi erkek öğretmenleri disiplini sağlayan bireyler olarak sorumluluk almaları için baskı altında oldukları rol biçimlenmesinin hedefi olmaktadır (Cognard Black, 2004). Ayrıca erkekler, yöneticiler karşısında tüm öğretmenlerin sözcülüğünü üstlenmektedirler. Bu şekilde hareket ederek, algılanan cinsiyet farklılıklarının güçlenmesine destek sağlarlar (Sargent, 2000, s. 423).

Ludowyke (2001, s. 8), müdürlerin ve erkek öğretmenlerin yetiştirme ve destekten ziyade disiplini ve otoriteyi içeren roller ve konumlarda temsil edildiğini tespit etmiştir. Erkek öğretmenlerin sorunlu ve zorlu çocukların eğitimini üstlenmesi “kendini gerçekleştiren kehanet”in bir göstergesi olarak erkek öğretmenleri “disiplin adamı” haline getirebilir. Kıbar ve sevecen öğretmenden baskıcı ve otoriter öğretmenliğe kadar erkek öğretmenler; meslektaşları, ebeveynler ve toplum tarafından yüklenen daha sonra kendi kendini gerçekleştiren bir kehanet olarak belirli kalıpyargısal erkeklik kavramlarını üreten rolleri üstlenmiş gözükmektedirler (Cushman, 2005, s. 235)

Erkek öğretmenler için okuldaki tek erkek öğretmen olmak ise, yalıtılmışlığı deneyimlemek demektir. Böyle bir öğretmen sıkıntılarını kadın meslektaşları ile paylaşma konusunda ketum olabilmektedir. Genellikle erkek olan ancak okul içinde farklı rolleri ve beklentileri olan müdürlerden destek alma konusunda çekingen davranabilirler. Önceden yazılmış eril sunumları gösterme beklentisi ve bu beklemin karşılanmamasında ortaya çıkan destek eksikliği erkek öğretmenlerde yalıtılmışlık duygusu uyandırabilir

(Mills vd., 2008, s. 77). Erkek öğretmenlerin okuldaki rolüyle ilgili karışıklık ya da bu rollerin bazılarında rahatsızlık, erkek öğretmenlerin belirli hegemonik erkeklik özelliklere sahip olmadığı görüşünü güçlendirebilir. Öğretmenlerin erkekliği ile ilgili ekstra baskılar erkekleri bu mesleği seçmekten alıkoymak veya erkeklerin meslekten erken ayrılmalarına neden olabilir (Brody, 2015).

Ötekileştirilmiş olmak, erkeklerin sadece sayıca az olmalarının ürünü değildir. Ötekileştirme, okul öncesi eğitim kurumlarında kavramlaştırılan küçük çocuklarla çalışmanın cinsiyetçi yolları içinde gömülüdür. Erkek okul öncesi öğretmenleri, çocuklarla çalışmanın ve bakım işlerinin anneliğin ikamesi olduğu fikrine tehdit oluşturmaktadır. Erkek öğretmenler baskın ideolojinin içerisinde pozisyonlarını aşmak zorunda kalmaktadır. Ya sözde doğal cinsiyete dayalı ayrıma uyum sağlayacaklar ya da yeni bir cinsiyet kimliği geliştirmek zorunda kalacaklardır. Erkek öğretmenler için bir diğer açmaz ise kadın öğretmenlerin, kalıpyargısal erkeklik fonksiyonlarının, erkek öğretmenler tarafından yerine getirilmesi gerektiği düşüncesini desteklemeleridir (Cameron vd., 1999).

Erkeklerin cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerde yaşadığı kimlik sorunları, kimlik pratikleri ve direniş arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Mikropolitik düzeyde direniş, bireylerin baskın söylemler tarafından tanımlanan öznellik ve kimliklere direndiğinde veya bunları reddettiğinde ortaya çıkar (Simpson, 2009, s. 33). Bu direniş, söylemsel düzeyde gerçekleşen muhalif uygulamalar olabilir. Bireyler, baskın öznelliklere birçok farklı küçük yollarla meydan okuyarak olumlu ve rahat bir benlik duygusunu yeniden inşa etmeye çalışırlar. Bu direniş, belirli davranış veya eylemlerden ziyade anlamlar ve öznellikler üzerindeki bireysel mücadeledir. Böylece bireyler baskın söylemler ve mevcut sınıflandırmalar tarafından kendilerine dayatılan kimliklerden kurtulmaya, bu kimlikleri yıkmaya çalışır. Cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerdeki erkekler, erkeklik söylemlerini mesleğin kadınsı kimlikleriyle uygun hale getirmek için çabalarlar. Dayatılan öznelliklere ve sınıflandırmalara direnebilirler (Simpson, 2009, s. 33–34).

Cinsiyetleşmiş işlere dair beklentilerle karşılaşan erkek okul öncesi öğretmenleri iki yaygın stratejiyi benimsemektedirler; ya kendilerini mevcut beklentilerle şekillenmiş modellerle bütünleştirmektedir ya da kadın ve erkeklerin farklılıklarına dair geleneksel-normatif yaklaşımları reddederek kendilerini farklı noktada konumlandırmaktadır (Skelton, 1991, s. 287–288).

Lupton (2000, s. 40), geleneksel olmayan rollerdeki erkeklerin diğer erkeklerin bakışları altında daha da keskinleşen kadınsılaştırma ve damgalanmadan korktuğunu söyler. Erkekler, cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklere neden girdiklerini diğer erkeklerle açıklamada zorluklar yaşamaktadırlar. Erkekler, erkekliklerinin sorgulandığı güvensizlik koşulları altında kimliklerini yönetmek zorunda kalırlar. Bu kimlik yönetimi genellikle kadınsılıktan uzaklığın yaratılması ve sürdürülmesi şeklinde olmaktadır. Bu zorlukları aşmak için mesleklerinin kadınsı yönlerini en aza indirecek şekilde meslekleri yeniden adlandırmaktadırlar (Lupton, 2000, s. 44, 2006, s. 116; Simpson, 2004, s. 361, 2005, s. 374).

Ayrıca erkekler egemen konumlarını yeniden inşa etmek için telafi edici cinsiyetçi uygulamalarda da bulunabilirler. Bu uygulamalardan en çarpıcı olanı erkeklerin eril yönetim ve/veya denetim görevlerini sahiplendiği ve mesleğin kadınsı günlük pratiklerinden uzaklaşan kariyerçi stratejileridir (Williams, 1992). Daha güçlü erkek gruplarla özdeşleşme (müdürler ya da zümre başkanları gibi) bir diğer strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan erkekler daha erkeksi uzmanlık alanları olarak görünen bölümlere geçebilirler.

Bireyler mesleklerinin bağlamının dışında yer alan daha değerli kimliklerden faydalanabilirler, kimliğin daha olumlu ya da muhalif yönlerini hayata geçirebilirler. Örneğin; erkeklerin öğretmenliği üç aylık yaz tatilleri, on beş günlük ara tatiller gibi fırsatları sağlayan bir meslek seçimi olarak sunması ya da kendi alanlarındaki en son gelişmelere ve araştırmalara ulaşarak kendilerini bilginin ön saflarında gösterdikleri profesyonel ve akademik benliklerine öncelik vermeleri gösterilebilir.

Erkek öğretmenler kendilerini, kibar konuşmaya uyum sağlamak, çocukların boylarına inmek ve bedenlerini kullanmak gibi vücutlarının özel kapasitelerini kullanan kişiler olarak sunarlar. Böylece erkekler geleneksel toplumsal cinsiyet kavramlarını alt üst eden tatmin edici bir kimlik yaratabilirler. Erkekler, erkekliğin gücünün farkındadır ancak onun statüsünü de pekiştirecek şekilde onu reddeder. Aynı zamanda bu yolla erkekliğin statüsünü de güçlendirir. Davies ve Thomas'ın (2004, s. 115) da söylediği gibi, bir şeye direnmek onu aynı zamanda somutlaştırmaktır, onu ayrıcalıklı kılar, meşrulaştırır ve reddedilen özne konumunu yeniden üretir.

Erkek öğretmenler her zaman, gerçek erkek olmak ile gerçek öğretmen olmak arasında gidip gelmektedirler. Gerçek erkekler kadınsı bir şey yapmazlar ancak okul öncesinde eğitimin kadınsı olduğu düşünülmektedir. Erkek öğretmenler kadın baskın

mesleklerin sosyal bağlamında toplumun izin verdiği yollar ne olursa olsun erkeklik yaparlar. Erkekler için küçük bir faaliyette öncü olarak görülmek, daha saygın işlerde ikinci olmaktan daha iyidir. Erkek öğretmenler, teknik açıdan teknik yetkinliği en fazla olan kişiler olarak görülmektedir. Dolayısıyla erkekler bu bakış açısına uyum sağlamak için daha fazla çaba göstermek zorunda kalmaktadır (Sargent, 2000). Sargent, erkek öğretmenlerin kadınsı şeylerden kaçınmasının erkekliklerini kanıtlamaktan değil ciddi yaptırımlardan kaçınmakla ilişkili olduğunu belirtir (Sargent, 2000, 2005).

Aslında mesleğin cinsiyetçi halinin erkeklik kimliği üzerinde yarattığı korku ve baskıların, mesleği yerine getirirken beden ile olan ilişki ve pratiklere yansıdığı düşünülebilir.

2.2.2. Beden

Okul öncesi eğitiminde çocukların duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması en önemli konudur. Nias'a (1989) göre, okul öncesi eğitim özellikle bakım etiğini kapsayan kişisel değerlerle öğretmeyi gerektirmektedir. Bu perspektiften bakıldığında okul öncesi eğitim, yakın ilişkiler kurmayı ve sürdürmeyi içerir. Yani örtük bir şekilde anneliğin bir uzantısı olarak kavramsallaştırılır.

Van Laere ve arkadaşları (2012, s. 536), eğitimde kalite anlayışının ülkeler arasında farklılık gösterse de okul öncesi eğitiminde kalitenin çocuklar için öğrenme, bakım, yetiştirme ve sosyal desteğe ilişkin bütünsel bir görüşü kapsadığını belirtmektedir. Okul öncesi eğitimin giderek zorunlu eğitime hazırlık olarak görülmesi söz konusudur. Öte yandan okul öncesi eğitimi belirleyen koşullar okullaşma bağlamında gerçekleşmektedir. Oberhuemer (2005) bu bakış açısını sadece bakım işlerine dair değil aynı zamanda eğitime dair, çocuk eğitimi ve bakım işlerinde sürekliliği zayıflatan, eğitimi bilişsel gelişime indirgeyen sığ bir bakış açısını ima ettiği için eleştirmektedir. Bu yapı çocukların fiziksel bakımın daha ilkel aşamalarından adım adım çıkarak eğitimin daha insansı dünyasına giriş yapıldığı hiyerarşik pozisyonu güçlendirmektedir. Bu durum aynı zamanda beden ve zihin arasındaki farklılığa vurgu yapar (Van Laere vd., 2014).

Batı toplumunun söylem ve pratikleri beden zihin ikiliğine dayanmaktadır. Bakım işlerinin cinsiyetçi doğası, kadını bu işlerin doğal öznesi haline getirmektedir. Çocuk bakımı kadınların sorumluluğu, görevi ve özel alanda “doğal olarak” yaptığı ücretsiz bir iş olarak görülmektedir. Çocuk bakımı ücretli bir iş olduğunda ise ücret düzeyi düşük, istihdam durumu kötü, işgücü piyasasındaki mevcut eşitsizlikleri güçlendiren bir yapıda

olmaktadır (Rake, 2001, s. 227). Belli tür ihtiyaçların karşılanması anlamında çocuk bakımı kamusal tartışmalarda görünmemeye devam etmektedir. Çocuk bakımı kamusal alanın altında yer alan özel alana ait bir insan aktivitesi olarak sürdürülmektedir (Connell, 2017, s. 184).

Beden ve zihin arasındaki ayrım sadece güçlü cinsiyetli yapılarda değil aynı zamanda sınıfsal yapılarda da görülmektedir. Çocuk bakımı en az istenilen özelliklerin toplamından oluşan kalıpyargıların var olduğu bir iştir (Twigg, Wolkowitz, Cohen, ve Nettleton, 2011; Wolkowitz, 2006). Bu durum okul öncesi öğretmenliğinde daha yüksek nitelikli kadınların eğitim ile daha düşük nitelikli kadınların bakım işleri ile ilgili görevlerden sorumlu olmasını açıklamaktadır (Van Laere vd., 2014, s. 239).

Hughes ve arkadaşları (2005), okul öncesi eğitiminin bayağı-sıradan “beden işleri” ve “duygusal emek” olarak algılandığını belirtmektedir. Bakım işleri bedensel etkileşim gerektirdiği için okul öncesi eğitimi insan bedenini ön plana çıkarır. Okul öncesi eğitiminde işler bedenle temasla, dokunmayla ve yakın olmayla gerçekleştirebilecek ve emeğin o anda görülebilir olduğu bir istihdam biçimidir. Çalışmanın statüsü bedenle ne kadar yakın ve kirli bir temas olursa o denli düşük olmaktadır (Wolkowitz, 2006, s. 147). Başkalarının bedeni üzerinde çalışma olarak beden işleri, çalışanın sınırlarını aşması gerektiğinden kirli işler olarak kabul edilir (Twigg vd., 2011, s. 171). “Leaky bodies” kavramına dayanan çocuk bakımı, vücut sınırlarının maddesel biçimi ve toplumsal düzenin getirdiği bir yükümlülük olan bedensel farklılıkların sembolik biçimini içermektedir. Dolayısıyla bakım alanlar ve bakım sunanlar marjinal bedenlerdir (Hughes vd., 2005, s. 266). Profesyonelleşme süreçlerinde güçlü olan meslekler yetki alanlarını belirlerken kendi teorik bilgi temellerine dayanarak, yüksek statülü işleri kendi merkezlerine alır. Düşük statülü görevleri başka mesleklere kaydırır. Meslekler arası hiyerarşinin etkili olduğu bu süreçte, zayıf meslekler diğer mesleklerin teorik bilgilerini kullanır. Beden işi, mesleğin düşük statüsünün göstergesi olarak ve meslek içindeki görevler hiyerarşisindeki kirli iş olarak olumsuz etki yaratmaktadır (Gönç, 2017, s. 43).

Kirli iş, örgüt çalışmalarında ikinci plana itilen bir alandır. Çünkü kirli iş biçimleri temiz iş kavramının kapsamadığı bir alandır. İyi iş kavramı; iş tatmini, işe bağlılık, kariyer gelişimi için fırsatlar sunarken kirlilikle de bir mesafe yaratır. Ancak birçok çalışan düşük ücret, sınırlı kariyer fırsatları, iyi olmayan çalışma koşulları altında çalışmak zorunda kalmaya devam etmektedir. Bu da bize her ne kadar biçim değiştirse de kötü işlerin silinmediğini göstermektedir (Simpson, Slutskaya, Lewis, ve Höpfl, 2012, s. 1).

Kirli işlerin örgüt çalışmalarındaki ikinci plana itilmesinin diğer bir nedeni ise kirli işlerin pek çok açıdan görünmez statüsüyle ilgilidir. İnsanlar kirin neden olduğu pislenmeden ve onlarla uğraşanlardan uzaklaşmaya çalışmaktadır. Bu anlamda temizlik, saf olanı kirlenmiş olandan ayıran ve saf olanla kirlenmiş olan arasında sınırlar koyan bir sistem dayatır (Douglas, 2002). Kir içeren veya kirli olarak tanımlanan işlerde toplumsal tabakanın alt seviyesinde yer alan insanlar çalışmaktadır. Bu tür işler ve bu tür işlerde çalışanlar çoğu zaman politika yapıcılarının gündeminde yer almaz (Simpson vd., 2012, s. 2).

Douglas (2002), kirli işi kavramlaştırırken ilk başta çamur ve vücut sıvılarından kaynaklanan koku, dokunma, yapışkanlık gibi iğrenme ve tikslenme duygularına yol açan kirin maddeselliğini ön plana çıkaran kirliliğin fizikselliğine odaklanmıştır. Daha sonrasında kirli işin kültürel normların ve toplumsal düzenin ihlali sonrasında ortaya çıkan “matter out of place” (yersiz madde) kavramı üzerine kurulu sembolik yönü tanımlamaya dâhil edilmiştir. Yani kirlilik sosyal ve ahlaki öneme sahiptir. Kirlilik, kirden kaçınma ve kurtulma arzusunu tetiklerken kirlilikle ilgili olan insanları damgalar (Simpson vd., 2012, s. 3).

Hughes, kirli işi fiziksel olarak iğrenç, insan onurunu yaralayan sosyal bozulmanın bir sembolü, ahlaki düşüncelerimize aykırı olabileceği biçimde üç kategori altında ele almıştır. Aslında kirli işler, çalışanların haysiyetine leke düşürecek bir şey yapmak durumunda kalması ya da işin damgalanmış grupla temas ediyor olması nedeniyle tüm mesleklerde bulunabilir (Hughes, 1958).

Ashforth ve Kreiner (1999, s. 415–416), Hughes’un kavramlaştırmasına dayanarak kirli işleri üç ana başlık altında ve her başlığı iki alt başlığa ayırarak sınıflandırmıştır. Buna göre:

i. Fiziksel kirli işler; a) doğrudan kirlilikle muhatap olan çöpçüler, hademeler, cenaze levazımatçıları, b) zehirli veya tehlikeli koşullar altında yapılan madencilik, itfaiyecilik gibi işler,

ii. Sosyal kirli işler; a) damgalanmış gruplardan insanlarla düzenli temas gerektiren gardiyanlık, psikiyatri koğu su hizmetliliği, b) çalışanın başkalarına kölevari çalışmayı içerdiği görülen meslekler kâhyalık, hizmetçilik, ayakkabı boyacılığı,

iii. Ahlaki açıdan kirli işler; a) müphem veya günahkâr olarak görülen seks işçileri, direk dansçıları, medyumluk, b) aldatıcı uygulamalar, izinsiz işler, nezaket normlarına

karşı gelinen işler magazin gazeteciliği, tele pazarlama, dedektiflik gibi işlerdir (Ashforth ve Kreiner, 1999; Gönç, 2017, s. 158).

Bu sınıflandırmadaki sınırlar muğlaktır. Bir meslek birden fazla başlığa dâhil olabilir. Krainer ve arkadaşları daha sonra kirliliğin genişliği ve derinliğini kavramlaştırmaya dâhil ederek geliştirdikleri tipolojide genişliği bir doktorun ara sıra cesetlerle uğraşmasına kıyasla cenaze levazımatçısının sürekli cesetlerle uğraşmasında olduğu gibi, kirli işin oranını ya da kirliliğin meslekteki ağırlığını; derinliği ise polis memurunun esas olarak suçlularla ancak güvenlik görevlilerin halkla temasta bulunmalarında olduğu gibi kirliliğin yoğunluğunu ve çalışanların kirlilikle doğrudan muhatap olması olarak ele alınmıştır. Seks işçiliğinin ahlaki kirliliği ya da çöpçülerin fiziksel kirliliğinde olduğu gibi bazı meslekler tek boyutta yüksek genişlik ve derinliğe sahip olabilirken bazı meslekler birçok boyutta daha fazla genişlik ve derinliğe sahip olabileceğinden bu sınıflandırma daha geniş meslek gruplarını kapsar (Gönç, 2017, s. 159; Kreiner, Ashforth, ve Sluss, 2006; Simpson vd., 2012, s. 4).

Kirli iş, sosyal olarak inşa edilir dolayısıyla kirli işlere yüklenen anlamlar meslekler arasında farklılık gösterebilir, kabul edilebilirlik normları zamansal ve kültürel olarak sınırlandırılabilir. Ancak kabul edilebilirlik normları ekonomik koşullara bağlı olarak değişebilir. Örneğin 1980’lerden sonraki hizmet sektörünün gelişmesi ve sanayi sektörünün küçülmesi sonucunda erkekler geleneksel olarak kadınların alanı olan bakım ve hizmet sektörü gibi kirli işlere dâhil olmuşlardır.

Leke, pislik ve prestij kavramları; cinsiyet, ırk, sınıf gibi güçlü sosyal kimlik kategorileriyle yakından bağlantılıdır. Kirli işlerin cinsiyetçi doğası, hizmet ve bakım işlerinin kadınların yetenekleriyle ilişkilendirilmesi, ağır el emeği veya tehlike içeren işlerin erkeklerin alanı olarak belirlenmesinde görüldüğü gibi geleneksel kadınlık ve erkeklik tanımlarına uyma biçiminde belirgin hale gelir (Simpson vd., 2012, s. 6). Cinsiyetine bağlı olarak bazı beceriler ve nitelikler değersizleşir. Örneğin sosyal leke içerisinde ele alınan hizmetkârlıkta kadınların iş yerlerinde doğaları gereği hizmet sunmalarının beklentisinde görüldüğü üzere belirli nitelikler kadınsı olmalarından ötürü değersizleşir ve görünmez olur. Bununla birlikte kadın bedeni de kölevari hizmet sunma tarafından damgalanır. Erkekler, hizmet ve bakım rollerini üstlendiğindeyse işe yeni bir anlam ve yeni bir değer verilir. “Bu nedenle hiyerarşiler yalnızca temiz ve kirli iş ikilisinde bariz değildir; bunun yanında çalışanların cisimleşmiş özelliklerinde ve algılanan eğilimlerinde kendini gösterir. Yani temizlik ve kir bedenlere kazanır ve onlara

farklı değerler yükler.” (Lewis ve Simpson, 2012). Çalışanlar, istihdam olanağı bulduğu kirli işlerinin kendilerini damgaladıklarının farkındadırlar ve bu damgalama karşısında durumu normalleştirmeye yönelik bir uğraşa girerler. Geliştirdikleri yöntemlerden ilki mesleklerini olumsuz değerlendirenleri kınamak; ikinci yöntem ise çalıştıkları işi olumlu terimlerle yeniden şekillendirmektir. Bu yeniden biçimlendirmeyi çalışanlar biz ve ötekiler arasında ayırım yaratarak mesleğin belirli taleplerine odaklanırlar ve olumlu anlamlar yükleyip kirli işlerin anlamını yeniden çerçevelendirmenin yanı sıra işi değerlendirmek için kullanılan standartları ayarlayarak kirli iş unsurlarını en aza indirmeye çalışarak gerçekleştirirler. Son olarak iş üzerindeki dikkati bedensel temasın gerekli olduğu ahlaki ve fiziki kirliliği doğuran bakım işlerinden, yarıyıl ve yaz tatillerini ön plana konması gibi damgalanmamış özelliklere kaydırmaktır (Ashforth ve Kreiner, 1999, s. 426–428).

Kir, toplumsal düzenin ihlalini sembolize eder. Kir, ondan kaçınma arzusunu tetikler ve kire muhatap olanları damgalar. Başka bir deyişle toplum kirlilikle ilgili olumsuz nitelikleri kirli işlerde çalışanlara yansıtarak kimlik yönetimini sorunlu hale getirir (Simpson vd., 2012, s. 8).

Okul öncesi eğitiminde okullaşma, hem daha iyi çalışma koşulları gibi sosyal değerlerin gelişmesi hem de eğitimin bedenden ayrılmasını sağlamıştır. Eğitimin bedenden ayrılması kadınsı ve erkeksi bedensellik için bir alan açmaktadır. Nihayetinde bu durum cinsiyete duyarlılıktan ziyade cinsiyet tarafsız bir gerçeklik yaratmaktadır. Bedenselleştirilmiş öznelliğin reddi, hazzın ve zevkin ortadan kalkmasını sağlamaktadır. Bedenin ortadan kalkması ve yerini akla bırakması için, beden ehlîleştirilmeye, disipline edilmeye ihtiyaç duyar. Çocuğun bedeninin reddi aynı zamanda mesleğin, çalışanın bedeninin reddi anlamını taşımaktadır. Bedenin reddi, okullaşmaya eşlik eden profesyonelleşme kavramına uygun düşmektedir (Vandenbroeck ve Peeters, 2008, s. 710). Çalışanların ilk olarak ve her şeyden önce fiziksel bir mesafe koyması profesyonelliğin gereği olarak algılanmaktadır. Çocuklarla aşırı ilgilenmek profesyonellik dışı bir davranış olarak düşünülmektedir (Manning-Morton, 2006, s. 45).

Ancak okul öncesi eğitimi ve mesleki profesyonellik üzerine yapılan çalışmalarda, bu tarz bir profesyonellik anlayışının istenilir olmadığı ortaya çıkmaktadır (Moyses, 2001). Bedenselleşmiş öznelliğin reddiyle, normatif beden fikri inşa edilmektedir. Normatif beden, aseksüel, duygusuz, hissiyatsız, tutkusuz, arzusuz olmak olarak

yorumlanmaktadır. Ancak Moyles'e (2001, s. 81) göre, çocuklara bağlılık duymadan küçük çocuklarla etkili bir şekilde çalışmak imkânsızdır.

Reskin'e (1991) göre, öğretmen öğrenci ilişkisini tanımlayan bir kimlik olarak annelik/kadınlık gibi olumlu yapılar, öğretimin cinsiyetçi doğasını biçimlendirir. Ayrıca öğretmenliğin cinsiyetlendirilmiş doğasını inşa etmek için kullanılan eşcinsellik, pedofili gibi olumsuz yapılar bulunmaktadır (Reskin, 1991, s. 103). Sargent (2005) eşcinselliğin yanlış bir şekilde pedofili ile ilişkilendirildiğini belirtir. Buna göre eşcinsel erkekler pedofil saldırganlara dönüşmekte ve bu ilişkilendirme kontrol aracına dönüşebilmektedir. Özellikle medya bu olumsuz yapılar yoğun ilgi göstermektedir. Böylece bu yapılar erkekleri bu meslekte en az sayıda tutmak için kullanılan bir toplumsal kontrol aracına dönüşebilir (Sargent, 2005, s. 254).

Erkekler, kadınsı taraflarını biraz daha ön plan çıkarırlarsa ve çocukların bakımını ve çocuk büyütme yönlerini gösterirlerse şüphe çekerler. Özellikle genç ve bekâr erkek öğretmen olarak çocukların bakımını üstlenirseniz çocukları taciz ediyormuş gibi tehlikeli bir değerlendirmenin içine sürüklenebilirsiniz (Sargent, 2000, s. 416). Okul öncesi öğretmenliği, çocuklarla bir dereceye kadar bakımı ve fiziksel teması gerektirir. Ancak erkekler için var olan cinsiyet rolü beklentileri erkeklerin bu tür davranışları sergilemesini engeller. Eğer mesleğin bakım beklentilerini yerine getirirlerse çocuk istismarı şüphesiyle yüz yüze kalırlar (Cushman, 2005, s. 237). Bu konuda erkekler suçlanma endişesine karşı kendilerini korumak için fiziksel temas konusunda temkinli davranmaktadır. Kadınlardan farklı olarak okul öncesi öğretmenliğinde erkekler savunmada olmalı ve cinsiyetlerini sürekli olarak hesaba katmalıdır (Brody, 2015, s. 352).

Mesleklerinin gereği olarak bakım zorunluluğu ile bu eylemlerin yarattığı şüphe, erkek okul öncesi öğretmenlerini yıpratıcı bir ikilem yaşamalarına neden olur. Simpson (2005, s. 372–373), erkek öğretmenlerin bu ikilemlerden dolayı ciddi rol gerginlikleri yaşadıklarını belirtmektedir. Bu ikilem erkek öğretmenlerin erkekliklerini nasıl gördükleriyle daha da şiddetli bir hal alabilmektedir. Örneğin erkek rol modellerinin önemine vurgu yapan söylemler, veliler ve yöneticiler tarafından erkek öğretmenlerden erkekliğin olumlu rol modelliğindeki boşluğun doldurulması yönünde taleplerde bulunurken, aynı anda çocuk istismarına kadar varabilecek şüpheyle karşılanan etkileşim tarzlarının engellenmesi talebinde de bulunmaktadır. Erkek okul öncesi öğretmenleri duygusal ve iyi olan ancak gerçek bir erkek gibi davranması ve görülmesi gereken geleneksel erkekler olmalıdır. Fiziksel temasta bulunma konusundaki belirsizlik bu iki uç

noktada ortaya çıkmaktadır. Bakım etiği ve erkeksi kimlik arasındaki çelişki bu meslekte çalışan erkeklerin rol çatışmaları yaşamasına neden olmaktadır (Brody, 2015; Cognard Black, 2004; Cushman, 2005; Sargent, 2004).

Medyada yeni erkekliğin ideal biçimi duyarlı, şefkatli, eşine önem veren, çocukları ile arkadaşlık bağları kurabilen, duygularını göstermekten çekinmeyen ve çocuklarıyla sürekli temas halinde olan bir babalık olarak tasvir edilmektedir. İdeal bir dünyada erkek okul öncesi öğretmenleri de çocukların yetiştirilmesinde ve eğitiminde erkek ve kadının eşit bir role sahip olduğunun örneği olarak okullarda bulunacaktır (Skelton, 1991, s. 285). Skelton, bu ideal dünya tanımının gerçekleşemediğini ve erkeklerin çocuklarla fiziksel temas kurmada dikkatli ve çekingen davrandıklarını belirtmektedir. Erkekler sınıflarındaki çocuklara daha fazla sevgi ve şefkat göstermek isteseler de bu iyi temenniler yeterli olmamakta, toplumsal tutumlar tarafından sınırlandırıldığı için bu tarz davranışlarda bulunamamaktadırlar (Skelton, 1991, s. 287). Okul öncesi eğitiminde erkeklerin işgücüne dâhil olmasının önündeki en önemli direnç, erkeklerin cinsel istismar suçlamasıyla yüz yüze kalma, erkeklerin okul öncesi öğretmeni olmalarında isteksiz olmalarına neden olan korkuların artmasıdır (Farquhar vd., 2006).

Fiziksel temasta bulunduklarında yanlış değerlendirilme ihtimali, erkek öğretmenlerin çocuklarla temas kurmalarında çekingen davranmalarına sebep olmaktadır. Okul öncesi eğitiminde taciz, fiziki cezalandırma, gizliliğin ihlali ile ilgili çocuklarla temasa yönelik mevcut politikalar kadın ve erkek öğretmenler için farklı uygulanmakta ve farklı çalışma koşulları oluşmaktadır. Farklı uygulamalar sonucunda öğretmenlerin yaklaşımlarında meydana gelen değişiklikler kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılıkların daha da görünür olmasına sebep olur. Erkek öğretmenlerden aynı anda çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak kadar yakın, çocuk istismarına karşı oluşabilecek yasal süreçlerden korunmak için ise gerekli mesafeyi koyuyor olması beklenir. Sargent (2000, s. 416), erkek öğretmenlerin çoğunluğunun bu politikalar doğrultusunda konulan mesafelerin çocuklar için iyi olmadığını çünkü çocukların ihtiyaç duyduğu ilgiyi ve desteği yeterince sağlayamadıklarını aktarır. Bu farklı uygulamalar ayrıca erkeklerin sevginin kaynağı, çocukları büyütme sorumlulukları olmadığı imajını yeniden üretir. Kadınlar tarafından çocuklara yönelik eylemlerinin doğallığında var olan tehlikeyi temsil ettikleri için erkeklerin şüphe uyandıran davranışları öğretmenin cinsiyetine göre veliler ve yöneticiler tarafından farklı şekillerde değerlendirilebilmektedir. Duygusal tepkilerin en fazla ortaya çıktığı durum erkek

öğretmenlerin şüphe bulutları altında çalışmak zorunda olmaları durumudur (Sargent, 2000, s. 415).

Çocuk istismarı ve cinsel tacize dair gerçek suçlama ve mahkûmiyet oranları çok düşüktür. Skelton (1991, s. 286), buna rağmen çocuk istismarına dair okul öncesi öğretmenliği mesleğinde olmanın olumsuz yönleri erkekler tarafından sıkça dile getirildiğini söyler. Çocuklarla yakın temas halinde olmak erkek öğretmenlerin düşüncelerine ve eylemlerine sürekli etki eden bir sorun olmaktadır. Çocuklarla mesafe koyan davranışlar çocuğu ve erkek öğretmeni koruma işlevi görse de, erkek öğretmenlerin rahat çalışma koşulları, meslektaşlarıyla ilişkiler veya öz değer duygularına olumsuz etkilerde bulunur. Öğrenciler duygusal ihtiyaçları, destek ve güven için öğretmenlerine ihtiyaç duyarlar. Erkek öğretmenlerin çocukların bu ihtiyaçlarına rahatlıkla cevap verememeleri, dokunma konusundaki kafa karışıklığını ve endişelerini daha da derinleştirmektedir (Cushman, 2005, s. 236). Özellikle kadın meslektaşlarının çocuklarla olan etkileşimlerinde alışılmış ve normal olarak algılanan yakın temas biçimlerinden uzak durmak erkek öğretmenlerin kendilerini daha fazla baskı altında hissetmelerine yol açmaktadır. Hâlbuki öğretmenler için fiziksel temas, küçük çocuklarla ilişkilerin ayrılmaz ve doğal bir yönü olarak görülür. Erkek öğretmenlerin sahip olduğu mesleki bilgilerinin en üstünde, kendini koruma ihtiyacından dolayı çocuklarla mesafe koyan ve doğal olmayan bir şekilde davranmak zorunda olmaları durmakta, bu durumun kendisi erkek öğretmenlerin zorluklar ve hayal kırıklığı yaşamalarına neden olmaktadır. Çocukla öğretmenin yakın temasını gerektiren bir durum oluştuğunda başka kişilerin görebileceği açık alanlarda bu davranışları sergilemeleri daha güven vericidir (Cushman, 2005, s. 238).

Erkek öğretmenlerin fiziksel temastan kaçınması öğrencilerin dokunma konusunda güçlü mesajlar alması sonucunu doğurabilmektedir. Hatta öğrenciler tarafından yakın fiziksel temas, istismar olarak algılanabilir. Ayrıca fiziksel temastan kaçınmak öğrenciler için, erkeklere ve kadınlara uygun farklı davranışlar ve etkileşimler hakkında güçlü mesajlar iletir (Cushman, 2005, s. 237). Öğretmenler tereddüt etmeye ve bireysel vakaların sonuçlarını düşünmeye zorlandıklarında bir sonraki davranışlara etki edecek zarar önemli boyutlara ulaşabilir. Erkek öğretmenler için bir çocuğa dokunmayı göze alıp alamamayı düşünmek, kadın öğretmenler tarafından nadiren yaşanan aşırı baskı ve strese neden olur. Cushman'a göre bu baskı ve stres erkek öğretmenleri işe alma ve işte tutma stratejilerinde başarısızlığı tetikleyen bir faktördür (Cushman, 2005, s. 238).

Risman'a (1987) göre bütün koşullar eşitken, tıpkı kadınlar gibi erkeklerin de annelik yapması beklenir. Ancak toplumun çocuklarla fiziksel temasa dair beklentileri erkek ve kadın öğretmenler için mesleklerini farklı yapısal koşullar altında icra etmelerine yol açmaktadır. Aslında bu konunun varlığı diğer bütün koşulların eşit olmadığını göstermektedir (Sargent, 2004, s. 186).

Sargent (2000, s. 226–229), erkek öğretmenlerin mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirirken üç farklı olasılık arasında seçim yaptıklarını belirtmiştir. Sargent'in kavramsallaştırmasında birinci seçenek (reddetme duruşu) okul öncesi eğitimindeki bakım kavramını açıkça reddeder ve daha çok eğitime odaklanır. İkinci seçenek (meydan okuma) ise bakım konusunda tüm yasaklara karşı çıkabilir ve çocuklarla fiziksel temas kurabilir. Üçüncü seçenekte ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yakın ilişki kurmasını kabul eder ve bu kurulamayan yakın ilişkinin yerine getirilemeyen bakım hizmetlerinin telafi edici yollarını eğitim uygulamalarına dâhil eder. Sargent'in bahsettiği bu üç seçeneği şu şekilde açıklamak mümkündür:

i. Reddetme Duruşu: Erkek öğretmenler okul öncesi öğretmenliğinin annelikle eşleştirilmesi fikrine karşı çıkarlar. Daha çok müfredata vurgu yaparlar ve okulları bakım yerinden ziyade eğitim ve öğretimin verildiği bir yer olarak betimlerler. Kısaca öğretmenin başarısının anneliğe yatkınlığa bağlı olmadığına inanırlar (Sargent, 2000, s. 226).

ii. Meydan Okuma Duruşu: Erkeklerin çocuklar ile aralarına mesafe koymalarını bekleyen mesleki kuralları görmezden gelmek erkek öğretmenler için yıkıcı sonuçlar doğurabilir. Bu duruma rağmen erkek öğretmenler çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ve çocuklar için en elverişli koşulları yaratacak şekilde etkileşim kurmak amacıyla bu sonuçları göze alarak hareket ederler (Sargent, 2000, s. 227).

iii. Telafi Etme Duruşu: Erkek öğretmenler kadın öğretmenlerin rahatlıkla yapabildiği fiziksel teması yerine getirmezler (örneğin sarılma ve kucağa alma yapmazlar) ancak bunları başka yöntemler geliştirerek eksiklerini kapatırlar. Örneğin yanaktan makas alma, saç okşama gibi. Erkek öğretmenlerin bu yöntemleri seçmesinin nedeni olumsuz algılanabilecek yorumlardan kaçınmaktır. Dolayısıyla telafi edici davranışlar konusundan ilk başta istekli davranabilirler ancak kendilerini kadın öğretmenlerle kıyaslamaları sonucu daha fazla çaba sarf ettiklerini fark etmeleri erkek öğretmenlerde hoşnutsuzluk ve öfke yaratır (Sargent, 2000, s. 228–229).

Erkek bedenlere şüpheyile yaklaşılması ve sürekli gözetleme/inceleme tabi tutulması, onların okul öncesi öğretmenliğinde norm dışı olarak var oldukları bu alanda görünürlüklerini arttırmaktadır. Erkek öğretmenler için artan bu görünürlük bir yandan kendilerine sağlamış olduğu avantajlardan dolayı arzulanır bir durum olurken, öte yandan gözetlemenin gücüyle acı verici bir hal alabilmektedir.

2.2.3. Görünürlük

Görünürlük/görünmezlik cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerde erkeklerin ve kadınların yaşamış olduğu olumlulukları/olumsuzlukları anlamamız açısından önemli bir yere sahiptir. Cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklere giren erkeklerin/kadınların cinsiyetli özneler olarak görünürlükleri arttığı için daha fazla incelemeye tabi olurlar. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet kadın baskın mesleklere giren erkekler için de sorunlar oluşturabilmektedir. Görünürlük/görünmezlik etrafındaki pratiklerin, süreçlerin ve sonuçların karmaşıklığını, güç dinamiklerini de dâhil ederek yapılan kavramsallaştırmalara bakmak gerekir.

Erkekler, deneyimlerinin ayrıcalıklı norm olarak alındığı ve dikkatli incelemeler ve sorunsallaştırmadan kaçındıkları “egemen merkez” (Hearn, 1996) içindeki konumları aracılığıyla erkekliğin görünmeyen ayrıcalıklarından faydalanırlar (Robinson, 2000). Tanınmaya çalışan ve sosyal ve kültürel kimlikleri harekete geçiren kadınlar ve diğer marjinalize edilmiş gruplar erkeklerin şimdiye kadar gizlenmiş olan avantajlarına ve kaynaklara dikkat çekerek ve erkekleri cinsiyetli ve ayrıcalıklı bir grup olarak etiketleyip görünür kılarak ayrıcalıklı ve güçlü konumu tehdit ederler (Lewis ve Simpson, 2010, s. 4). Bu tehdide erkekler kendilerini normatif konumdan ve görünürlük deneyiminden uzaklaşarak mağdur kimliğine bürünüp, ezen grup görüntüsünden de uzaklaşıp dolayısıyla kimliksizleşerek faydalar sağlayarak ve kadınlara karşı mevcut maddi ve kültürel avantajlarını gizlemeye devam ederek karşı koyarlar (Robinson, 2000).

“Egemen merkez”/norm büyük ölçüde görünmezdir; analiz için şeffaf değildir, problem olmaktan çıkar ve dikkatli incelemelerden kaçınır. Normatif konumu işgal eden beyaz orta sınıf erkekler gibi kişiler fark edilmeme eğilimindedir, cinsiyet, ırk, sınıf, yaş gibi belirli bir kategoriye temsil etmezler ve bu anlamda işaretlidir, evrensel kişiliği temsil eder ve “bedensiz normatifliği” taşırlar. Normatif konuma eşlik eden maddi ve kültürel ayrıcalıklar, egemen merkeze eşlik eden olmazsa olmaz ödülleri olarak fark edilemez olur. Egemen merkez, ayrıcalıktan ve “bir” olarak konumlanmadan gelen maddi

ve kültürel avantajları gizlediği, korunduğu ve dolayısıyla kalıcı olduğu bir iktidar alanıdır. Böylece görünmezlik iktidarın temelini oluşturur (Lewis ve Simpson, 2010, s. 5).

Kenardaki bireyler girme yolları arayarak ve ötekiler olarak tartışma konusu haline getirip ayrıcalıklarını ifşa ederek güvensiz bir alan ve zorlukların muhatabı olan “egemen merkez”/norm savunma stratejileri yoluyla girişlere engel olarak, çekirdek normatif kategori beyaz, orta sınıf erkek olarak kalırlar ve iktidarın temeli olan hegemonik anlayışı desteklerler. Konumlandırmaları eksik olan kadınların ve erkeklerin merkeze kenarlardan girmek için yaptıkları stratejik hamleler asla tam olarak tamamlanamaz. Örgütsel düzeyde bireyler ve gruplar kendilerini egemen düzene karşı konumlandırarak böylece hegemonik olmayan anlamlar için alan yaratarak erkeklerin sahip olduğu ayrıcalıkların görünmezliğine, eril söylemlerin iktidarına ve erkeklerin bedensiz normatifliğine meydan okurlar. Bu nedenle egemen merkezin ayrıcalıkları, egemen merkeze yüklenen anlamlar tam olarak güvenli değildir ve erkeklerin normatif statülerine yönelik karşı duruşlar gözlerden uzak kalmasını bozabilir. Bu nedenle kenardaki bireyler ve gruplar merkeze girmeye çalışarak ve ötekiler merkeze karşı direnip ayrıcalıklarını görünür kılarak “norm” büyük ölçüde görünmez iktidar, avantaj ve güvensizlik alanı olarak görülmesini sağlar (Lewis ve Simpson, 2010, s. 6–7).

Lewis ve Simpson (2010), görünürlük/görünmezliğe dair bu dinamik süreci “anafor” kavramıyla açıklamaktadırlar. “Norm, bireyler ve gruplar imtiyazlı konumlarının görünmezliğini korumaya ve onun maddi ve kültürel avantajlarına tutunmaya çalıştıkça bir kışkırtma, savunma eylemi alanı ve alternatif yorumları baskılamak için *status quo* mücadelesini koruyan egemen anlamlar olarak görülebilir” (Lewis ve Simpson, 2010, s. 10). Norm iktidarı görünmez statüsüyle ilgili “gizleme” (ayrıcalık ve avantajları) ve “koruma” (mevcut düzeni) süreçleriyle nitelenir. Egemen statünün “gizlenmesi” ve “korunması” kırılgan ve tekinsiz olan (iş pratiklerini kontrol etme ve alternatif anlamları tanımlama ve baskılama) iktidarı gerektirir. Düzeni korumak ve politik niyeti gizlemek, stratejik manevra, gözetleme, hız, hileler, taktikler, entrikalar gerektirir (Lewis ve Simpson, 2010).

Anafor merkezin dışındaki hareket dinamiklerini ve görünürlüğün/görünmezliğin kenarlardaki rolünü de kapsar. Lewis ve Simpson kenarlardaki süreçleri “ifşa” (revelation), “teşhir” (exposure) ve “yitiklik” (disappearance) olarak üç boyutta ele almaktadır. “Ifşa” açısından kenarda olanlar aykırı eylemler, yıkıcı hikâyeler ve kişiler

arası ilişkiler yoluyla erkeklığe imtiyazlar sağlayan normatif pratikleri ve söylemleri açığa çıkararak karşı koysa da bu direniş birçok zorluğu içermektedir. “İfşa politikaları”, ifşa ile gizleme arasındaki diyalektik, “ifşa” ile “teşhir” arasındaki bağlantıyı vurgular. Egemen pratiklerin ne olduğunu açığa çıkararak ya da kenardakilerin egemen merkeze girme çabalarıyla eril alanlara karşı duruş, “başkalığa” dikkat çekmek, “öteki” olarak egemen söylemler tarafından çerçevelenmektir. Karşı koyuş ve ifşa kendini görünür kılmak ve teşhirdir (Lewis ve Simpson, 2012). Görünürlük kişiye dayatılmaktansa bireyler tarafından tercih edilebilir ve teşhir alternatif konumlandırmalar için değerli hale gelir. Simpson’ın belirttiği gibi, cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerdeki erkekler öteki görünümülerinden özel statüler elde etmekte, token statülerinin getirdiği teşhirden ontolojik tatmin duymaktadır (Simpson, 2005). Ancak birçok bağlamda öteki olarak görünürlük bir başkalık durumudur. Görünmezlik, uygunluk taleplerine karşı koymak ve iş ile evin rekabet eden taleplerini yönetmek için bir başa çıkma mekanizmasıdır. Kenardakiler görünmezliği ve ötekilik statülerini stratejik olarak kullanabilmektedir. Diğer bir tepki ise norma girmek ve norm içinde görünmez kalmaktır. Örneğin erkek hemşirelerin erkek doktorların ve tıp pratiklerinin “egemen merkezi”ne girerek kendilerini görünür ötekiler olmaktan uzaklaştırmaya çalışmaktadır. Gözlerden kaybolma, ötekiliğin üstesinden gelmek, görünmezliği ve farklılığı sömürmek, görünmez norma girmek için stratejik bir seçim veya algılanan dezavantaja tepki olarak bir kendini dışlama eylemi olabilir (Lewis ve Simpson, 2012).



Şekil 2.1. Görünme/zlik Anaforu (Lewis ve Simpson, 2012)

Gerek merkezde olsun gerekse kenarlarda olsun sürekli kışkırtmanın ve kargaşanın hüküm sürdüğü anaforda, kenardaki “ifşa”, “teşhir”, “yitiklik” ile “egemen merkezdeki” gizleme ve koruma süreçleri, iktidarın korunması ve başkalığın telafi edici dinamikleri ile ilgili sürekli hareketlilik, “ifşadan” “teşhire” ardından stratejik tepki olan veya kendini dışlama eylemi olan “yitikliğe” doğru olmaktadır. Lewis ve Simpson’a (2010, s. 13–14) göre, bu döngüsellik her zaman birbirini takip eden veya birbirinden ayrık süreçler değildir.

Görünürlüğü meslekler açısından değerlendirdiğimizde, kadınların doğal alanına yerleştirilen duyguların ve hizmet sunumunun temel unsur olduğu mesleklerin görünürlükleri ortadan kalkmaktadır. Kadınların doğal yetenekleriyle ilgili cinsiyetçi varsayımlar, bu yeteneklerin gerekli olduğu bazı meslekler için uygun cinsiyetin erkeklerden farklılıklarıyla kadınlara uygun görülmesine, kadınların bu mesleklerdeki emeklerinin silikleşmesine ve değerinin düşmesine neden olur (Jones, 2000). Örgütler kadınların iş becerilerinde sahip olmaları gereken ilişki kurma yeteneklerini cinsiyetleri aracılığıyla kuracağını varsayar. Ancak Fletcher’in de söylediği gibi eğer ilişki kurma etkinliğini kadınlarda olan ama kadınların yapmadığı bir şey olarak atfediliyorsa bu etkinliklerin herhangi bir karşılığı olmak zorunda değildir ve bu etkinlikler çalışma olarak tanımlanmaz (Jones, 2000). Bu nedenle bu tür faaliyetler meslek içinde değersiz ve görünmez kalır.

Kendilerini duygusal emek çalışanı ve hizmet eden olarak gösterirken erkekler bu faaliyetlere daha fazla değer ve daha fazla görünürlük sağlamak için iki yol izlemektedirler. İlk olarak erkekler iş için gerekli becerilere bir rasyonalite kazandırarak “fark yaratırlar”. Diğer birçok erkek tarafından “duygusal işlevsizlik” olarak görülmelerinden kendilerini farklılaştırırlar (Simpson, 2009, s. 42). Diğer bir yol ise erkeklerin ilişkisel çalışmalarını “hediyeleşme” kapsamında sunmalarıdır.

Kadın baskın meslekteki erkekler kendilerini genellikle farklı bir şefkat biçimine sahip, daha bağımsız biçimde bakımı sergileyen, daha mantıklı ve daha fazla otoriteye sahip olarak tanımlayarak yeteneklerini kadınların pratiklerinden farklılaştırmaktadır (Simpson, 2007). Kendilerini işin zorluklarının üstesinden gelme yeteneklerine sızan aşırı duygusal kadınsı eğilimleri sergilemeden, zor ve talepkar durumlarla başa çıkabilecek kişiler olarak görmektedirler. Erkekler, erkeksi özellikleri bakıma dâhil ederek bakım

yeteneklerini daha değerli kılar ve kadın meslektaşlarından daha üstün olurlar (Pullen ve Simpson, 2009, s. 572).

Öte yandan erkekler kadınsı bakım söylemlerini sahiplenerek geleneksel erkeklik kavrayışından uzaklaşmaya çalışabilirler. Böylelikle erkekliklerini ortalama erkeklikten farklılaştırarak kadınsı yönleri daha değerli görülür. Pullen ve Simpson (2009, s. 582) öğretmenlerin kendi çocuklarıyla ilişki kurma becerilerinden ve onları yetiştirebilme yeteneklerinden gurur duyduklarını, böylece kadınsı yetenekleri öncelikli hale getirerek, bakım içerisinde aktif olarak uyguladıklarını bulmuşlardır. Kendilerini erkeksi normlara karşı olumlu bir şekilde konumlandıran erkekler ilişkiselliğin değersizleştirilmiş statüsünü alt üst ederler (Pullen ve Simpson, 2009, s. 582).

Kadınlar tarafından yerine getirildiğinde kadınlıkla ilişkilendirilerek değersizleştirilen bakım işlerinin, erkekler tarafından ifa edildiğinde görünürlüğü artmakta ve bu işlere bir değer atfedilmektedir; böylece erkekler kadınsı olanı sömürmekte, ilişki kurma yeteneklerini ve bu yeteneklerin değerlerini artırmaktadır. Bakım işlerini yerine getirirken daha rasyonel davranarak ve daha bağımsız çalışarak kadınlardan farklı olmak, bakım işlerini üstlenerek geleneksel erkeklerden farklı olmak erkek öğretmenlere ayrıcalıklı statüler sağlayabilmektedir. Böylece duygular ve mesleğin gerektirdiği kadınsı yetenekler sahiplenilir ve eril rasyonelliğin bir parçası olarak ifade edilir. Bunun karşısında normalde erkeklik ile ilişkilendirilen yetenekler, özgürlükler ve uzmanlık statüleri yoluyla değer kazanır (Simpson, 2009, s. 44).

Bolton'a (2005, s. 140) göre hediye alışverişi, çalışanların bakım rollerinden daha fazlasını yaparak hayırsever duygu yönetiminin bir parçası olmayı ifade eder. Erkek öğretmenlerin çatı onarımı, çocukların iyiliği için kaynakları kullanılabilir hale getirmek gibi görev tanımı dışındaki, çoğu zaman fark edilmeyen ve çoğu zaman fazladan yaptıkları bir şey olarak görülmeyen işler bu konuya örnek olarak gösterilebilir (Jones, 2000).

Erkeklerin kaynaklar üzerinde söz sahibi olması, gerektiğinde bir işi yapmak için mevcut kuralları atlaması veya esnetmesi, fazladan zaman geçirme yetenekleri bürokratik ve kurallara bağlı olarak görülen kadınlardan kendilerini üstün görmelerine neden olabilmektedir (Simpson, 2007, 2009).

Kadınların tersine token erkeklerin artan görünürlükleri onlara avantajlar sağlamaktadır. Simpson'un "özel ilgi etkisi" olarak adlandırdığı bu temada erkekler gelişim ve eğitim fırsatlarına daha kolay ulaşabilir ve örgütlerinde daha esnek kurallara

tabi olabilirler, ayrıca meslekte yapılan hatalar görmezden gelinebilir (Simpson, 2004, s. 357). Cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerdeki kadınların yaşadıkları yalıtılmışlığın aksine erkekler genel olarak sıcak ve rahat bir ortamla karşılaşır. Çalışma arkadaşlarıyla aralarında az da olsa kutuplaşma olsa da kadın çalışma arkadaşlarından kaynaklı erkeklerin ötekileştirilmesine ve dışlanmasına dayanan bir çalışma ortamının oluşması çok uzak bir ihtimaldir (Cushman, 2005; Simpson, 2004). Dışlanma ve kutuplaşma, erkeklerin kadınlarla arasında mesafe yaratmasıyla aktifleşir. Simpson'ın "varsayılan otorite etkisi" olarak adlandırdığı tema; "erkek olmanın statülerinin" erkeklere kadın meslektaşlarından daha fazla otorite yetkisi ve güç vermesidir (Simpson, 2004, s. 358). Erkekleri otorite sahibi olarak görmek, onların kadın meslektaşlarına akıl (iyi niyetli ifadeyle tavsiye) vermek, toplantılarda liderlik etmek, sorunlu çocuklarla ilgilenmek gibi zor ve talepkar durumlara maruz kalmalarına neden olduğu gibi kadın çalışma arkadaşlarına kıyasla daha az disiplin sorunları yaşamaları gibi olumlu sonuçlar sağlayabilir. Brody (2015, s. 356) erkek öğretmenlerden toplantılarda bütün öğretmenlerin sözcülüğünü üstlenmeleri, fiziksel saldırısı durumlarında erkekliğin gereği olarak harekete geçerek sorumluluk almaları beklendiğini aktarır. Artan yetki, görünürlük ve uzmanlık inisiyatif almayı gerektirir. Yetenek gerektiren zorlu durumlara maruz kalmak güvenle öğrenmeyi hızlandırır. Bütün bunlar erkekler üzerinde varsayılan otorite etkisinin olumlu yanlarıdır.

Bireyler artan görünürlükler vasıtasıyla grupların kalıpyargısal özelliklerini üstlenirler. Eğer bu kalıpyargısal özelliklere uyum sağlayamazlarsa Kanter'in teorisinde asimilasyon boyutuna denk düşen alay, olumsuz damgalama, yalıtılmışlık gibi yaptırımlara karşılık gelen rol tuzaklarıyla sınırlandırılırlar. Erkek öğretmenler öğrencilerle kurdukları ilişkide baba-oğul rollerini canlandırmaları yönünde baskılara maruz kalabilirken (Sargent, 2013, s. 197), kendilerine gelişim fırsatları sunan yaşça büyük kadın çalışma arkadaşlarıyla anne-oğul ilişkilerine benzer bir rolde kendilerini bulabilir (Cushman, 2005, s. 233; Simpson, 2004). Erkekler, kadınlar tarafından onlara yüklenen cinsiyetçi beklentilerin öznesi olurlar. Yani erkeklerin kalıpyargısal rollere uyum göstermesine dair beklentiler vardır ancak erkeklerin bu rol tuzaklarına düşme olasılıkları daha düşüktür (Simpson, 2005, s. 374). Erkekler ağır işler yapmak, liderlik yapmak gibi beklentilere uymayı reddedip rollerin dışına çıktıkları zaman daha az yaptırımlara maruz kalırlar. Artan görünürlükle birlikte ortaya çıkan kutuplaşma ve asimilasyon süreçlerinin kadınların aksine erkekler için yarattığı olumlu deneyimler,

sosyal ve kültürel faktörleri dâhil etmeyle anlaşılabilir. Erkekler için asimilasyon süreci olumlu sonuçlar doğurur çünkü toplumda erkeklere verilen nitelikler kadınlara verilen niteliklerden daha değerlidir (Bradley, 1993). Yani mesleklerinde azınlık olan kadınlar kadın oldukları için görünürlükten olumsuz etkilenirken, mesleklerinde azınlık olan erkekler erkek oldukları için artan görünürlükten fayda sağlamaktadır. Bütün bu avantajlara rağmen artan görünürlük erkekler için de performans baskısına neden olup sorun yaratabilir. Erkekler, performans baskıları ve mesleklerinde başarısız olacaklarına dair beklentileri yıkmak için daha fazla motive olmak zorundadır (Simpson, 2009, s. 56).

Erkek öğretmenlerin çocuk istismarıyla suçlanma tehlikesi ve şüphe bulutları altında velilerin, çalışma arkadaşlarının, idarecilerin vs. inceleyen-sorgulayan bakışları altında çalışmak zorunda kalmaları, erkek öğretmenler ile bahsedilen kesimler arasında karşılıklı iktidar ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Bu iktidar ilişkisinin önemli bir momenti ise erkek öğretmenlerin gözetim altında oluşlarının sürekliliğine işaret etmekte ve bu bakımdan da “panoptikon” kavramına gönderme yapmaktadır. Foucault, Panaptikon’da gözetleme ve iktidar anlatmaktadır. Jeremy Bentham tarafından mahkûmların davranışlarını kontrol etme ihtiyacı için tasarlanan Panoptikon’da gözetlemenin gerçekleştirileceği merkezi bir kuleye sahip halka şeklinde bir bina vardır. Kulenin iç cephesini gören pencereleri vardır. Binanın çevresini hücreler oluşturmaktadır. Her bir hücreye sadece bir mahkûm konulmaktadır. Hücrenin kuleyi gören tek bir penceresi vardır. Panoptikon, gören ve görülen ikiliğini yaratan bir mekanizmadır. Kule bütün hücreleri tamamen görebilmekte ancak hücreden gözetleyen görülememektedir. Mahkûmlar gerçekte gözetlenmeyebilir ama gözetlenme her zaman ihtimal dâhilindedir. Sürekli gözetleme olasılığı disiplinin gerçekleşmesini sağlar. Foucault için gözetleme bir iktidar ve disiplin kaynağıdır (Foucault, 2017, s. 295–298). Thownley’in (1992, s. 192) de belirttiği gibi gözetleme tam görünürlük pratiği aracılığıyla elde edilen yönetim biçimidir. Dahası bireyler bu sistemin sunduklarını istemeye cesaretlendirilirse gözetleme içselleştirilir ve disiplin kendi kendini gözetleme yoluyla denetleme sağlar. Sürekli gözetlenme disiplinli bireyi üretir. Böylece gözetleme hem örgütsel hem de bireysel yapıları etkiler.

Sargent (2004, s. 177) okul öncesi eğitiminde erkeklerin deneyimlerini anlamamız için yaptığımız çalışmalarda erkeklerin yoğun şüphe altında çalıştığını dikkate alan pencereden bakmamız gerekliliğini vurgular. Çocuklarla, çalışma arkadaşlarıyla, yöneticileriyle kurdukları ilişkide önemli etkisi olan içinde bulundukları şüphe

bulutlarıyla başa çıkmak için erkek öğretmenler birkaç hamle sonrasını düşünerek stratejiler geliştirmek zorundadır, şüphe bulutları içinde göz hapsinde tutulmalarının benlik duygusu ve benlik sunumlarını etkileyerek en az şüpheyi çekecek sunumlarına ihtiyaç duymaktadır. Erkekler üzerindeki şüphe onların hareket alanlarını sınırlandırır. Erkeklerin sunduğu bakım hizmetinin uygunluğu, varsayılan temel kişilik özellikleri, artan görünürlükleri, muhtemel motivasyon eksiklikleri, daha iyi pozisyonlara kolayca geçebilmeleri gibi konular şüphe ile bağlantılıdır ve şüpheyile daha da kötü hale gelebilmektedir (Sargent, 2004, s. 177).

Geleneksel olarak cinsiyetli ve heteroseksüel olan gözetleme atipik mesleklerdeki erkekler için daha fazla baskı kurar ve yargılar, altındaki erkek bedeninin bu bağlamda güdülerini ve cinselliklerini şüpheli hale getirir, davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan cinsiyet sınırları erkekler tarafından belirlendiğinden erkek akranları eşliğinde daha da şiddetli hissedilir (Kimmel, 1994). Yani gözetleme erkekler için rahatsızlık ve acı kaynağına dönüşmektedir. Simpson'a göre (2009) gözetleme, kısmen doğruları destekler onun bakışının dışında kalanları ise muğlaklaştırır. Erkek öğretmenler potansiyel tehlikeli kişiler olarak damgalanırken, kadın öğretmenler bu görüş alanının dışında kalmaktadır (Simpson, 2009, s. 55).

Okul öncesi öğretmenliği özelinde ise çocuk istismarı şüphesi erkeklerin görünürlüklerini daha da pekiştirir. Okul öncesi eğitiminde daha fazla erkeğin bulunması gerekliliğini vurgularken erkek öğrenciler için geleneksel erkekliğin örnekleri olan hayali erkek öğretmen imajına uyulmadığında erkek öğretmenlere yönelen şüpheler daha da keskinleşmektedir (Mills vd., 2008, s. 74). Kadın öğretmenlere kıyasla çocuklarla birlikte yaptıkları faaliyetlerin daha fazla gözetimi ve incelenmesi erkeklerin davranışlarını denetlemelerine, en ufak hatalarının dahi tespit edilmesine, hatasız öğretmenler olmak için yoğun bir uğraş içine girmelerine, süreklilik arz eden gözetleme ve değerlendirmenin performans standartlarının yükselmesine neden olmaktadır. Gündelik faaliyetlerine olan bu büyük ilgi, erkeklerin gözetleme kuleleri etrafında çalıştıkları duygusunu tetikler. (Sargent, 2004, s. 182).

Sargent'a (2000) göre, erkekler aynı anda hem gerçek erkekler hem de gerçek öğretmenler olmak zorundadır. Bu, belli durumlarda düzenli şekilde kendini incelemeyi gerektiren baş döndürücü seçenekler dizisi oluşturur. Erkek öğretmenler kadın meslektaşları için çok basit görünen ve normal kabul edilen çocuklarla yakınlık düzeyini sağlamada ince bir çizgide yürümektedir. Okul öncesi eğitiminde kadınlar fiziksel temas

kurarak kendilerinden beklenenleri yerine getirirler. Erkeklerin fiziksel teması ise çocuk istismarı eğilimin göstergesi olarak yorumlanabilir (Skelton, 1991).

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin görünürlüğünün artması kendileri için ikilem yaratmaktadır. Erkek öğretmenlerin çalışma yaşamında görünürlüğünün artması, okul öncesi eğitiminin cinsiyetçi çalışma koşullarından kaynaklanan kalıpyargıların daha fazla dillendirilmesine neden olmaktadır. Erkek öğretmenler görünürlüklerini sınırlamaya çalıştığı zaman ise, işe yaramayan ve okul öncesi eğitime dair bilgisi sınırlı olan kişiler olarak görülmektedirler (Cameron, 2006, s. 73). Erkek okul öncesi öğretmenleri cinsiyete göre geleneksel olmayan bir meslekte çalıştıklarından ötürü daha fazla görünür durumdadırlar. Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümünde ve okul öncesi eğitim kurumlarında varlıkları görünürlüklerini arttırmış olsa da, erkek öğretmenler çalışma yaşamında sorunlarla karşılaşmaya devam etmektedir.

2.2.4. Duygular ve duygusal emek

Duygular ve hizmet vermek toplumsal cinsiyete dayanmaktadır. Duygular cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklere giren erkeklerin kimlik yönetimi için kritik öneme sahiptir. Çünkü duygular kadınların alanı olarak görülür. Oysa bakım işlerini kapsayan mesleklerdeki erkeklerin güç ve duygusal yaşam arasındaki gerilimi anlamadan sahip oldukları avantajları ve dezavantajları ortaya çıkarılamaz. Erkeklerin diğer erkeklerle statü için rekabet etmek zorunda olmaları duygularını göstermelerini ve sevgi dolu samimi ilişkiler kurmalarını, toplum içinde bu tür duyguların gösterilmesinin erkekliği tehdit etmesinden dolayı zorlaştırmaktadır (Seidler, 2006). Erkekler hegemonik erkekliğe ayak uydurmaya çalışırken, hegemonik erkeklik imgesine uymayan duygularını gizlemeye çalışırlar (Seidler, 1989). Samimi ilişkiler kurma korkuları, kadınsı benlik öğelerinin reddedilmesi ve diğer erkeklerle hegemonik erkekliğin sergilenmesi erkek şiddetinin kaynağıdır (Buchbinder, 2012, s. 26). Hegemonik heteroseksüellik bir yandan erkekleri kültürel olarak onlara sunulan cinsel haz taahhüdü ile mükâfatlandırırken diğer yandan anksiyetenin kaynağı olarak ikircikli bir yapı sunmaktadır. Hegemonik erkekliğin ürettiği zorlayıcı arzu, erkekler tarafından yerine getirilmediğinde onların kendilerini savunmasız ve tehdit altında hissetmelerine neden olmaktadır (Hooks, 2018). Seidler'e (2006) göre, "eşcinsellik" ve "kadınsılık" korkusu aklın kurallarına tehdit olarak algılanan duyguların bastırılmasıyla bağlantılıdır. Tahakküm altına almak demek duygulardan arınmak, duygusal ihtiyaçları reddetmek demektir.

Erkekler tarafından değerlendirilen, erkekliklerinin ortaya konduğu duygusal alanlar olduğunu için erkekler arasındaki duygusal yakınlığın sıkı biçimde denetlendiğini aktaran Messner (2001), erkekler arasındaki bu karşılaşmanın benlik bilinci, utangaçlık, rekabet, saldırganlık gibi duyguları güçlendirdiğini iddia etmektedir. Erkekler arasındaki ilişkilerde samimiyet arzusu ve erkekliğin kanıtlanması arasındaki çelişkinin yaratmış olduğu gerginliği yönetmek için erkeklerin başvurduğu yollar genellikle misojenik ve homofobik şekaldardır.

Duygular içşel durumlardan çok daha fazlasıdır. Toplumsal bağlamı ve duygu gösterimlerine eklenen anlamları da göz önünde bulundurmanız gerekir. Örneğin bir davranış, erkekler tarafından sergilendiğinde mantık ve kararlılık göstergesi olarak yorumlanabilirken kadınlar tarafından sergilendiğinde soğuk ve kontrol edici olarak görülebilir. Korkunun kadınsı kırılğanlıkla ilişkisi vardır. Oysa erkekler de hegemonik eril ideallere uymama korkusu duyarlar. Keder ve üzüntü görüntüleri erkekler tarafından iş hayatında utanç kaynağı olarak görülür (Hearn, 1993).

Mantık, duygusallığın zıttı olarak görülür. Oysa mantığın kendisi kontrollü ve akılcı bir durum sağlamak için duyguları ve duygu çalışmasını kapsar (Simpson, 2009). Hem erkekler hem örgütler duygusuz değildir. Tam tersine özellikle öfke, cinsellik ve şiddet söz konusu olduğunda erkekler çok fazla duygusal olabilmektedir. Örgütler için müşterilerle ve çalışma arkadaşlarıyla günlük etkileşimlerde duygular yer alır (Hearn, 1993).

Erkeklerin kadınlıkla ilişkilendirilen duygulardan kaçıyor olması örgüt yaşamında ve meslek yaşamında birbiriyle çelişen tutum ve davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu çelişkinin kök nedeni evin özel alanı ile iş yerinin kamusal alanı arasındaki bölünme, düşük statüdeki vasıfsız kadın emeği ile birleşmesidir. Duygular ve bakım, kadınların doğal alanı haline bürünmektedir. Duyguların bu şekilde inşası duyguları toplumsal cinsiyet yapamamanın doğal bir parçası olarak gizlemekte ve değersizleştirmektedir (Taylor ve Tyler, 2000, s. 92–93). Annelik, bakım ve sükûneti sağlama rolleri ev içi alanda değerli olurken, çalışma yaşamında örneğin liderlik davranışları modellerinde değersizleşmektedir. Kültürel sunumlar çalışanların örgütsel gerçekliği inşa ettikleri bölümlerdir. Duygusal emek yoluyla iyi hizmet, örneğin kültürel olarak tanımlanmış ve cinsiyetlendirilmiş senaryoların sunumunu içeren toplumsal cinsiyet 'yapmaktır' (Simpson, 2007, s. 58).

Ross, Smith ve arkadaşlarına (2007, s. 39) göre, Antik Yunan'dan aydınlanma felsefesine kadar gelen zihin beden dikotomisi sonucunda duyguların örgütsel mantığın bir tamamlayıcısı olarak kabul edilmesine ve duyguların cinsiyetlendirilmiş doğasının farkına varmamanın, rasyonellik ile erkeklik, duygusallık ile kadınlık arasındaki ilişkinin görmezden gelinmesine neden olmaktadır.

Erkekler için cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerde profesyonel bakım rollerinde hem hizmet sunma hem de duygular yer alır. Yönetim işlerin nasıl yürütüleceğini belirlerken mesleğin ön saflarında hizmet çalışanları bulunur. Post-endüstriyel ekonomilerde oranı giderek artan hem profesyonel bakımı içeren meslekler hem de profesyonel olmayan rollerdeki mesleklere neo-liberal politikaların sebep olduğu işsizliğin baskısını üzerinde hisseden erkekler artan oranda katılım göstermektedir. Oysa bu mesleklerin kadınlık ile kültürel bağları vardır. Bu kültürel bağlar da beslemek ve bakım ilişkileri ya da ilgili bazı işlerin ev içi doğası yoluyla ilişkilendirilir (MacDonald ve Sirianni, 1996, s. 13–14). MacDonald ve Sirianni (1996) hemşirelik, öğretmenlik, sosyal hizmette çalışanları duygusal proleterler olarak adlandırmaktadır.

Duygusal proleterlerin yer aldığı hizmet işlerinin temel özelliği olan müşterilerle sosyal iletişim biçimleri, üretim ve tüketimin eş zamanlı olarak meydana geldiği, rol mesafelerini azaltan ve ürün ile hizmet sunanın arasındaki sınırlarını bulanıklaştıran soyut hizmet ürününü oluşturur (Simpson, 2009, s. 61). Morgan ve Knights'a (1991, s. 2) göre, piyasa mantığına geçiş "tüketici ihtiyaçlarını" ve "tüketici egemenliğini" ön plana çıkarır. Ayrıca ürün kalitesi ve ürünü sunma mekânları rekabet edilen alanlar haline gelmiştir. İtaat ve boyun eğmenin işin bir parçası olduğu "kulluk" ile çağdaş hizmet özellikleri arasında güçlü bir ilişki vardır. Sturdy'nin (2003, s. 87–88) bahsettiği gibi özellikle tüketici egemenliğine yapılan vurgu ve ürün ile kişi arasındaki sınırların bulanıklaşması bu ilişkiyi daha da kuvvetlendirir. Saygı alışverişindeki asimetri hizmetin yapısal özelliklerine yerleştirilmiştir (Macdonald ve Sirianni, 1996, s. 17). Etkileşimli hizmet işinde beceri politikası bu nedenle çok daha nesnel niteliksizleştirmez, ancak becerilerin kamuya açık olarak gösterilmesini saygı ve takdir uyandıracak şekilde kontrol etme koşuluyla ilgilidir ve kamusal yaşamın çoğu, aktör olduğumuz ve asimetric saygı alışverişinde tanık olduğumuz hizmet ortamlarında gerçekleştiğinden, yurttaş kültürümüzün dokusu savunmasızdır (Macdonald ve Sirianni, 1996, s. 17). Modern kulluğun şefkatli, kibar, saygılı olma gibi özellikleri müşteri davranışlarını yönetmek ve tüketici egemenliğine ilişkin genel söylemler ile artan müşteri beklentilerini karşılamak

için kullanılır (Bolton ve Boyd, 2003, s. 300–301). Hizmeti kapsayan meslekler cinsiyet yapmanın doğal bir parçası olarak inşa edilir.

Üretimin ve tüketimin aynı anda gerçekleştiği hizmet sunumunun cinsiyetçi doğasını etkileyen faktörler müşteri ile çalışanlar arasındaki etkileşimi şekillendiren, cinsiyetçi rolleri aktif hale getiren, örgütlerle statü kalkını parçalayan tüketicilerin kültürel beklentisini de kapsar. Hizmetin cinsiyetli doğasında erkeklik canlandırıldıkça farklı anlamlar çıkacaktır (Forseth, 2005, s. 455). MacDonald ve Sirianni (1996) erkeklerin, cinsiyete uygun davranış kavramlarına uymadıkları için, özellikle itaati içeren hizmet taleplerini kabul etmediklerini belirtmektedir. Destekler nitelikte Taylor ve Tyler (2000, s. 84–85) hizmet işlerinde çalışan erkeklerin işin gerektirdiği “kibarlıkla” kendileri arasında mesafe koyduklarını ifade etmektedir. Öğretmenlik gibi mesleklerde de farklı tüketici talepleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum itaat ve saygı kavramlarını yerinden etmektedir. Müşteri odaklı değerler ve beklentilerinin yanı sıra piyasa temelli ilkeler bu mesleklerde çalışanları hizmet proletaryası rollerinde deneyimlenen bazı baskılara maruz bırakmaktadır. Bu baskılara rağmen görece yüksek özerklik seviyesinden ve bilgiye gösterilen saygıya dair eski düzenden kalan profesyonel bir statünün çekiciliği erkekleri bu mesleklere girme kararlarını açıklayabilir (Lupton, 2006, s. 120–121).

Erkekler için cinsiyete göre geleneksel olmayan mesleklerde profesyonel bakım rollerinde yer alan bir diğer kavram da duygusal emek kavramıdır. Hochschild duygusal emeği, bazı duyguların ifade edilmesini, bazı duyguların ise kontrol edilmesini gerektiren, kamu tarafından gözlemlenebilecek yüz ve beden görünümü yaratacak duyguların kontrolü olarak tanımlamaktadır (Hochschild, 2012). Duygular kadının doğal alanı olarak görülür ve duygusal emeğin cinsiyetli yapısı doğrultusunda kadınların hizmet sunmak için doğal bir kapasitesi olduğu düşünülür (Gönç, 2017, s. 43). Duygusal emek gerektiren işlerin çoğu kadın yoğun işlerdir. Kadın yoğun olmayan işlerde de işin duygusal emek kısmını kadınların yapması beklenmektedir. Duygusal emeğin sergilenmesinde kadınların doğal yetenekleri olarak görüldüğü için bakım işlerinde çalışan erkekler, erkeklik kimliklerinin tartışılması gibi sorunlarla yüz yüze kalmaktadır (Gönç, 2017, s. 44).

Hizmet pratikleri bireylerin, bir role veya beklenen bir kurumsal hedefe uygun hale getirmek için duygularını değiştirdiği veya yönettiği bir duygusal emektir (Sturdy, 2003, s. 82) çünkü genellikle duygu durumlarını sergilemek ve karşıdakilerde duygu durumları yaratmak için çalışanların kişisel sunumunun manipülasyonunu gerektirir (Macdonald ve

Sirianni, 1996). Fineman (2000) “duygu çalışmasını” özel duyguların kontrol edilmesini veya manipüle edilmesini böylece diğerlerinin duygularını yönetmeyi de içeren toplumsal olarak belirlenmiş, normlara uygun olmasını sağlamak için harcadığımız çaba olarak, “duygusal emeği” duygu çalışmasının ticari olarak kullanılması olarak tanımlayarak duygusal emek ile duygu çalışmasını birbirinden ayırır.

Tablo 2.1. Bolton'un duygusal emek tipolojisi (Bolton, 2005)

	Maddi	Kuralcı	Sunumsal	Hayırsever
Duygu Kuralları	Ticari	Mesleki Örgütsel	Sosyal	Sosyal
Motivasyonlar	Araçsal	Özgeci Statü Araçsal	Ontolojik Güvenlik	Hediye
Performans	Sinik Boyun Eğme	Sinik Rıza Adanmışlık	Sinik Rıza Adanmışlık	Samimi Adanmışlık
Kimlik	Dayatılan Benlik	Mesleki Benlik	Benlik	Benlik
Sonuçlar	Yabancılaşma Çelişki Çatışma Direnme	Mesleki Kimlik Çatışma	İstikrar	İstikrar Tatmin

Bolton’a (2005) göre, özellikle doğrudan kar amacı gütmeyen bir hizmetin sunulduğu ve çalışanların bu hizmetin nasıl yürütüleceği konusunda söz sahibi olduğu kamu sektörü bağlamında duygusal emeğin bu kavramsallaştırılması geçerli değildir. Bolton, örgütsel aktörlerin yetenekli bir sosyal aktör olarak ele aldığı işinin duygusal bir özne olarak değerlendirdiği analizinde dört farklı türde duygu çalışması tipolojisi oluşturmuştur. Bunlardan ikisi olan maddi duygu yönetimi ve sunumsal duygu yönetimi, Hochschild’ın duygusal emek ve duygusal çalışma terimleriyle karşılaştırılabilir (Bolton, 2005, s. 86). Bunların haricinde Bolton kuralcı ve hayırsever duygu yönetimi adında iki farklı türün daha olduğunu ileri sürer. Kuralcı duygu yönetimi, kamu sektöründe

Çalışanların herhangi bir maddi kazanç için zorunlu olmadığı durumları; hayırsever duygu yönetimi ise çalışanların sadece örgütsel kurallara bağlı kalmayıp “sosyal değişimde” “biraz daha fazlasını vermeye” karar verdiğini gösterir (Bolton, 2005, s. 86–87). Bolton’un dört duygusal emek türü Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Bolton rgtlerde bu dört tür duygusal emeğin çeşitli kombinasyonlarının görülebileceğini söyler. Ayrıca duygusal emeğin dört farklı şekilde tanımlanması örgütlerdeki duygu konusunu yapı bozuma uğratır. Çalışanlar ticari, mesleki, örgütsel ve sosyal duygu kurallarından yararlanır. Bu duygu kuralları müzakere edilebilir, değiştirilebilir ve çalışanlar tarafından yeni duygu kuralları oluşturulabilir. Ayrıca bu duygu kuralları örgüt içindeki duygusal yaşamı biçimlendirir (Bolton, 2005, s. 87).

Bolton’un tipolojisinde çalışanların farklı şekillerde duygu kurallarını devreye koymasında kurumsallaşmış uygulamalar, hiyerarşik g işişkileri ve sosyal konumlandırmalarına bağlı olarak sosyal durumlara ve işişkilere gömülü olan motivasyonlar ana unsurdur. Duygu kurallarının türü ve işişkili motivasyonlar benliğin sunumunu, kişinin benlik duygusunu, sosyal dünyada sonuçlarının olduğunu gösterir (Bolton, 2005, s. 88–89).

Maddi duygusal emek örgüt tarafından dayatılan ticari duygu kurallarına göre n hat çalışanlarının gerçekleştirdiği maddi duygu yönetimi ve emek piyasasında var olma mücadelesinin motive ettiği duygu yönetimidir. Dışarıdan dayatılan bu duygu kuralları sinik performanslara neden olabilmektedir. Çalışanlar kendilerinden beklenen rollerin farkında olmalarına rağmen bu rollerden kendilerini uzaklaştırabilmektedir. Ancak çalışanın kendisinden beklenen roller ve duygu kurallarıyla zdeşleşmemesi o rolü yerine getirmeyeceği anlamına gelmez. Maddi duygu yönetimini gerektiren birçok meslekte o duyguları hissetmekten öte kurallara uyum sağlamak gereklidir. n hat çalışanı, müşteri memnuniyeti ideolojisinin karşısında bu rahatsız edici durumu düzeltebilmesi için herhangi bir özerkliğe sahip değildir ki bu durumda sinik performanslar mikro özgürleşme biçimini alabilir ya da katı bir şekilde belirlenen duygu kuralları çalışanlar tarafından yeniden yorumlanır. Her iki durumda da çalışanlar duygusal emek sürecini kontrolü altına alarak benlik duygularını ve özsaygılarını koruyabilmektedirler (Bolton, 2005, s. 89–90).

İkinci olarak kuralcı duygusal emek, maddi duygusal emeğin motivasyonlarının çoğunu içerirken ona kıyasla daha karmaşık olabilmektedir. Duygu kuralları bir mesleğe üyelik yoluyla belirlendiğinde toplumsal statü fikriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır. Örneğin

birey, hekim ya da avukat olmanın getirdiği sosyal tanınma ve faydalardan yararlanırken mesleklerinin rollerinin gereklerini ve mesleklerinin idealize edilmiş imajlarını yerine getirmek için duygusal emek sarf edecektir (Bolton, 2005, s. 90).

Kuralcı duygusal emek aynı zamanda belirli duygu kurallarının benimsendiği bir işverenin altında uzun süre çalışıldığı durumlar için de geçerlidir. Yönetimin amacı kurumsal olarak belirlenmiş duygu kurallarının kendiliğinden norm haline gelmesi ve çalışanların şirket değerlerini içselleştirmesi için takım çalışması, kalite yönetimi gibi mekanizmalarla duygu kurallarının uygulanabilmesidir. Ancak bu yapıda çalışanlar kendileri için düşünmez ya da kendileri için hissetmezler. Yani bu yapı yönetimin mutlak hâkimiyet kurmasıdır (Bolton, 2005, s. 91).

Üçüncü olarak sosyal normlara dayanan ve etkileşimsel düzenin sürdürülmesine yönelik olan sunumsal duygusal emek, bireylerin belirli etkileşimlerde duygu geleneğine uyacak şekilde sosyalleştirilmesi ile ilgilidir. Ayrıca stresli bir meslektaşını desteklemek gibi bakım rollerinde görev çağrısının ötesine geçerek hayırsever bir duygu yönetimini içermektedir (Bolton, 2005, s. 107). Sunumsal ve hayırsever duygusal emek, sosyal duygu kurallarına ve bunun karmaşık motivasyonlarına dayanır. Hem sunumsal hem hayırsever duygusal emek çalışanlara istikrar ve ontolojik güvenlik duygusu sunar. Bu istikrar ve güvenlik duygusu, alt kültürlerin veya çalışanların örgütlerde yeni var olma biçimleri oluşturabilecekleri ya da mevcut yollarla uyum sağlayabilecekleri gayri resmi çalışma gruplarının oluşumuyla yaratılır. Örgütlerde sosyal duygu kurallarına göre duygusal emek, çalışma arkadaşlarına yardımı kapsayan hayırsever duygu yönetimiyle biraz daha fazlasını yapmayı hediye olarak tanımlayabileceğimiz duygu çalışmaları için girilen çabayı ifade eder. Sosyal yaşam için kritik bir önemi olan hayırsever duygu yönetimi istikrar duygusunu ve benlik duygusunu korumaya yardımcı olur (Bolton, 2005, s. 92).

Sunumsal ve hayırsever duygu yönetiminin uygulandığı yerlerde çalışanlar artık sadece bir çalışan değil yakın arkadaş, tanıdık, çalışma arkadaşı, anne-baba ya da otorite figürü haline de dönüşebilmektedir. Çalışma arkadaşlarıyla etkileşimlerde, örgütsel kuralların kontrol ettiği kuralcı ve maddi duygu yönetiminin aksine örtük sosyal kuralların yönettiği sunumsal ve hayırsever duygu yönetimi etkindir (Bolton, 2005, s. 127).

Çalışanlar, nasıl hissettikleri ile nasıl hissetmeleri gerektiği arasındaki çelişkiyi fark ettiklerinde, duygularını toplumsal olarak belirlenmiş ifade etme biçimleriyle uyumlu

hale getirmek için ne kadar uğraşacaklarına kendileri karar verebilmektedirler. “Fazlasını verme” özgürlüğü hayırsever duygu yönetimi kategorisine girer ve bu etrafımızdakilere hediye olarak performans sunmak için fazladan çaba harcandığını gösteren özel bir durumdur (Bolton, 2005, s. 131). Hochschild, bu kavramı “hediyeleşme” olarak tanımlar. En cömert jest olan hediyeleşme, kendini ikna etmede başarılı bir eylemdir (Hochschild, 2012, s. 274). Bakım hizmetlerinde çalışanlar, duygu çalışmalarını bir hediye olarak sunmaktadırlar. Piyasa zihniyetinin egemenliği ile birlikte fedakârca davranmanın silikleştiği içinde bulunduğumuz dönemde bakım hizmetlerinde çalışanlar, bu hizmetten yararlananlara “hediye” olarak fazladan duygu çalışması için zaman harcarlar. Bakım, profesyonellerinin birbirleri için fazladan duygu çalışması sunmaları karşılıklı bir alışveriştir. Bakım hizmetlerinde çalışanlar hizmetten yararlananlara sunduğu bu duygusal emek için herhangi bir karşılık beklemezken ancak fark yaratabilmekten elde ettikleri tatmin duygusu bu karşılığın yerini alır. Bakım hizmetinden yararlananlarla empati kurarken eş zamanlı olarak mesleki kimliğin gerekliliklerini korumak için de duygularını gizlemek zorunda kalırlar. Kısacası bakım hizmeti çalışanları, duygusal emeğin kuralcı ve maddi boyutuna ilaveten özgün bakım davranışı biçiminde “hediyeleşme” olarak fazladan duygu çalışması sunarlar (Bolton, 2005, s. 132).

Toplumsal cinsiyet ve duygusal emek arasında güçlü bir ilişki vardır. Duygusal emek, çeşitli düzeylerde cinsiyetli olarak görülebilir. Erkekler geleneksel olarak rasyonel üretim dünyasında yer alırken, kadınlar bakım ve çocuk büyütmeye görevlendirilerek evin özel alanına kapatılmıştır (Sturdy, 2003; Taylor ve Tyler, 2000). Duyguların özel alanda gösterilmesi duyguları ev içi ve kadınlıkla cinsiyetçi bağlar kurar. Tam tersine kamusal alanın rasyonelliği ise erkeklikle ilgili temel varsayımlara sahiptir. Kamusal alan, ataerkilliği baskın bir değer sistemi olarak taşır (Ross-Smith ve Kornberger, 2004, s. 217). Cinsiyetçi işbölümü duyguların irrasyonel, "histerik" ve esasen kadınsı olarak bir kenara atılması anlamına gelir. Duygular mantığa eklenen zayıflık olarak değersizleştirilmiştir (Sturdy, 2003). Örneğin, öğretmenlik, hemşirelik, sosyal hizmet gibi mesleklerde duygusal emek, yalnızca kadınların sahip olduğunu düşünülen özel yetenekler gerektirebilmektedir. Bu mesleklerdeki erkekler geleneksel erkeklik iddiasında bulunduğu, kendi yeterlilikleri ve uygunlukları şüpheli hale gelmektedir. Kadınsı bir yaklaşım benimsedikleri takdirde ise cinsellikleri ve erkeklikleri şüpheli hale gelmektedir (Pullen ve Simpson, 2009). Duyguların anti tezi olarak karışımıza çıkan rasyonellik; verimlilik, etkililik, kişisel çıkarları düşünme gibi eril kabul edilen

niteliklerle ilişkilendirilerek kadınsı olanı dışlar (Morgan, 1992). Ancak Knights ve Surman'ın (2008, s. 3) işaret ettiği gibi, örgütsel hedefleri yerine getirmek için rasyoneliteye verilen bu üstünlük, duyguların kapı dışında bırakıldığı anlamına gelmemektedir. Özellikle Hochschild'in duygusal emek konusundaki çalışmalarıyla birlikte duyguların örgütsel yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu kabul edilmektedir. Lewis ve Simpson (2007) duyguların geleneksel rasyonel paradigmaya dâhil edilirken aynı zamanda erkekleştirildiğini belirtmektedirler.

Hizmetin ve duygusal emeğin kadınlıkla ilişkisi bulunmasına rağmen hizmet sektörünün kadınlaştırılması kabul edilebilmişken, duygusal emek duyguların özel alanla ve kadınlığın doğallığıyla ilişkilendirilmesinden dolayı açıkça cinsiyetli olarak ele alınan eleştirel çalışmalar yapılamamış, rasyonelitenin öznesi haline gelerek erkekleştirilmiştir. Bu erkekleştirmenin farklı yolları vardır. Lewis ve Simpson (2007) bu yollardan birinin son zamanlarda duygusal zekâyâ duyulan ilgi ve örgütlerdeki önceliğine dair algıda ölçüm ve performansla ilişkili erkekleştirme çabaları olduğunu söylemektedir. Goleman, duygusal zekâyı kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını yönetme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Duygusal zekâ; öz-farkındalığı, otokontrolü, motivasyonu kapsayan “*öz yönetim becerileri*”, empati ve sosyal becerileri kapsayan “*ilişkileri yönetme becerileri*” boyutlarını kapsar. Goleman çalışmalarında duygusal zekâ kapasitelerinin örgütsel performansı arttırdığını tespit etmiştir (Goleman, 2004, s. 82). Goleman'ın bakış açısında duygular örgütsel bir varlık olarak amaca ulaşmada bir araç olarak kullanılmış, ölçülmüştür. Bunlar duygunun erkekleşmesi (veya rasyonelleşmesi) olarak tanımlanabilecek eğilimlerdir (Lewis ve Simpson, 2007). Knight ve Surman'ın (2008, s. 2) da belirttiği gibi burada duygulara herhangi bir içsel değer verilmez sadece üretkenliği ve üretimi artırdığı için değerlidirler.

Ayrıca hizmeti ve bakımı içeren mesleklerde kalite ve hesap verilebilirlik söylemleri birçok pratiği biçimlendirmektedir. Bolton ve arkadaşları (2007) öğretimde gömülü olan eril profesyonellik modeline vurgu yapmaktadır. İyi öğretmenlik; yönetim, kontrol ve teknik uzmanlığın erkeksi yeterlilikleriyle daha fazla ilişkilendirilmektedir. Böylece kültürel olarak kadınlarla ilişkilendirilen “duygu” beden, doğa ve özel alandan çıkarılır, ona duygusal zekâ, performans testleri gibi nicel ölçümler yoluyla bilimsellik kazandırılır ve duygu, iş ve örgütlerin eril kamusal alanına yerleştirilir. Lewis ve Simpson'a (2007) göre, duygunun 'zekâ', kalite, performans veya çıktılarla ilişkilendirme

yoluyla aklın alanına yerleştirilmesi, duygunun bedensiz olduğuna işaret ederek erkeklik ve duygu arasında kurulan ilişkiyi güçlendirmektedir.

Duygusal emek gerektiren mesleklerde “kaliteli” hizmet sunma dürtüsünün bir parçası olarak duyguları kontrol altına alma ve sunma çabaları duyguların yeniden cinsiyetlendirilmesinin bir parçasıdır. Örneğin okul öncesi eğitiminde kadınlıkla ilişkilendirilen çocuk büyüme ve bakımın etkisinin küçültülmesi kalite, verimlilik ve performansı vurgulayan erkeksi iz düşümün bir sonucudur (Bolton vd., 2007). Lewis ve Simpson'ın (2007) öne sürdüğü gibi, duygunun eril terimlerle yeniden yazılması, yalnızca duyguların kontrolü ve yönetimi üzerindeki mevcut vurguyu göstermeye değil, aynı zamanda erkeklere duygusal emek performanslarında olumlu bir imaj sağlamaya da hizmet etmektedir.

Erkekler duygusal emek becerilerini çoğu zaman rasyonel, bağımsız, nesnel gibi erkeksi terimlerle sunarak duyguların kadınlarda somutlaşan görüntüsünü kadınlıktan koparır ve duygusal emek sunumlarını uygun hale getirir. Böylece erkeklerin duygu sunumları artık değerli bir girişkenlik ve liderliğin izlerini taşıırken, kadınların duygu sunumları ise mantıksız, heyecanlı veya dengesiz olarak algılanmasına neden olacak ve uygunsuz görülecektir (Pullen ve Simpson, 2009, s. 581).

Duygusal emek kavramı bakım çalışmasının görünmeyen taraflarını açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bakım çalışması duygusal emeği gerektirse de duygusal emeğin her biçimi bakımı kapsamaz (Hanlon, 2012, s. 33). Duygusal emek, bakım bağları kurmak yerine, ürün ve hizmet satmak, belli duyguları aşılacak ve manipüle etmek için kullanılabilir. Duygusal bakım çalışması koruyucu olduğu için, başkalarının iyi oluşuna odaklandığı ve koruyucu sonuçlar üretmek istediği için diğer duygusal emek biçimlerinden farklıdır (Lynch, 2007, s. 552–553). Bakım işi, duygu ve kimlikle ilintili olan fiziksel, zihinsel ve duygusal işleri içerdiği ölçüde daha karmaşık hale gelmektedir. Sadece kadınların sahip olduğu kabul edilen yeteneklerle gerekçelendirildiğinde bakım işlerinde erkekler ötekiler olarak damgalanırlar (Simpson, 2007). Öğretmenlik bağlamında erkeklerin duygusal emeği nasıl yerine getirdiklerine dair çeşitli çıkarımlar vardır. Taylor ve Tyler'a (2000) göre, erkeklerin işlerini hayırsever duygu yönetiminin bir parçası, yani bir 'hediye alışverişinin' parçası olarak sunma olasılığı kadınlardan daha fazladır. Bakım standartları, kadınlığın 'doğal' bir parçası ve bu nedenle değerinin düşük ve görünmez olarak algılandığı için erkekler duygusal emek sunumlarını hayırseverlik olarak konumlandırarak, kendilerinin duygusal emek sunumlarının değerini arttırmaya

çalışmaktadırlar. Bu çerçevede erkekler çocuklar için kaynakları sağlamada etkili oldukları için yerine getirebildikleri “hayırsever” ve çalışırken bürokratik yolları aşmada yetenekli oldukları için yerine getirebildikleri “bağımsız” duygusal emek sunumlarını birleştirmektedirler (Pullen ve Simpson, 2009, s. 581).

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek sunumlarını değerli kılmak için geliştirdikleri bir diğer strateji ise, kadınları “kurallara bağlı” ve “aşırı temkinli” bireyler olarak sunarak, “bağımsızlık” ve “resmi kurallara uymama” etrafında tatmin edici bir muhalif kimliği inşa etmeleridir (Pullen ve Simpson, 2009, s. 571). Erkek bedenlere bakım rollerinde şüpheyi yaklaşılmakta ve potansiyel olarak tehlikeli, yıkıcı, yırtıcı olarak görülmektedir (Sumsion, 1999, s. 459). Tam tersine erkek bendenler fiziksel güç ve disiplin gerektiren işler için değerli olmaktadır (Mills vd., 2008, s. 81). Bolton’un da belirttiği gibi profesyonel davranış kurallarına göre gerçekleştirilen “kuralcı duygu yönetimi” ve sosyal davranış kurallarına dayalı “sunumsal duygu yönetimi” açısından erkek bedenlerine atfedilen anlamlar, erkeklerin duygusal emek sunumlarını sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla hem kuralcı duygusal emek hem de sunumsal duygusal emek farklı meslek ve toplumsal sorumlulukların karşılanması açısından cinsiyetlidir (Bolton, 2005).

Erkekler mesleklerinde daha erkeksi uzmanlıklara yönelerek/yöneltilerek otorite rollerini üstlenerek/üstlendirilerek, disiplin ya da daha zorlu duygusal emek süreçlerini yerine getirerek/yerine getirilmesi istenerek cinsiyetçi duygusal işbölümünü üretirler. Böylece erkekleri otoriter, disiplinli ve meydan okuyucu rollere yönlendirerek geleneksel erkeklik ve kadınlık kavramlarına dayanan daha geniş bölünmeleri yeniden üretir. Hearn’ın söylediği gibi kadınların ve kendilerinden daha güçsüz erkeklerin duygusal emekleri üzerinde kontrol gücüne sahip olan erkekler başkalarının duygusal emeğini yönetir (Hearn, 1993). Simpson’un tabiriyle duygusal emek kapsamındaki faaliyetler erkeklerin risk almayı, yetkiyi ve kontrol etmeyi elinde bulundurarak olumlu bir duygusal emek ve cinsiyet kimliği dağıtıcısı sağlayabilir (Simpson, 2009).

Özetle söylemek gerekirse, hem hizmet sektörü, hem de çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek cinsiyetlidir ve kadınlıkla ilişkilendirilmektedir. Duyguların özel alanla ilişkilendirilmesinden ve kadınların yaratılışlarındaki doğallığında var olduğu varsayımı duygusal emeğin cinsiyetli doğasını gizlemiştir. İş pratiklerinin kadınsılığıyla tehdit altında olan iktidarını yeniden kurmak için sergiledikleri “sahiplenme hamleleriyle” erkekler kadınsı duyguların kendisi iktidar kaynağı olmaktadır

(Swan, 2008, s. 99). Erkekler kadınsı duygusal becerilerin tanımına eril rasyonaliteyi dâhil ederek ve modern erkek söylemlerinden yararlanarak duygusal emeğin değeri ve özgüllüğünü artırır. Duygular ve duygusal emek örgütlerin günlük pratiklerini anlamamızı sağlar. Duygular ve duygusal emek artık sadece hizmet sektörü için değil erkeksi meslekler olarak görülen meslekler için de kritiktir. Ayrıca kadınsı olarak algılanan mesleklerde duygusal emek pratiklerin, cinsiyet kimliğinin ve performansların ana unsuru olmaya devam etmektedir. Marsh ve Musson'nun (2008, s. 32-33) belirttiği gibi, duygular kimliği ifade etmenin ve gerçekleştirmenin ana yollarından biridir ve kimliğin inşası için cinsiyete özgü olmayan rollerdeki erkeklerin içinde bulunduğu belirsizlik ortamında daha da büyük olan, geleneksel olmayan çalışma ortamlarındaki deneyimlerini anlamlandırmalarının merkezinde duygusal çaba gerekli olduğu için duygular ve kimlik iç içe geçmiştir.

2.2.5. Rol modellik

Erkek rol modellik, sıklıkla kullanılan ancak anlamı üzerinde uzlaşmanın olmadığı bir kavramdır. Erkek rol modelliğinin resmi tanımı yoktur ancak herkesin var olduğunu kabul ettiği ve fakat kimsenin net bir şekilde açıklamadığı, zımnen kabul edilen kurallar ve yasaklar bütünüdür. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin, erkek çocuklar için olumlu rol model olacağı fikri, erkeklerin okul öncesi eğitiminde tercih edilmelerini sağlamıştır. Ayrıca genişleyen bir pazar olarak okul öncesi öğretmenliği, sınırlı istihdam olanaklarında erkekler için önemli bir çalışma alanı oluşturmuştur. Özellikle erkek öğretmenlerin deneyimleri ve bakış açıları, erkeklerin çalışan olarak kapsanması ve okul öncesi eğitimin temeli olan ortak yaşantılara katkı sağlayabilir (Oberhuemer, 2005, s. 10).

Meslekte daha fazla erkek rol modeline yönelik talebin olması erkeklerin işe alım tercihinin nedeni olarak algılanabilir. Ancak erkek öğretmenler bu rolün tam olarak neyi kapsadığını belirlemede sıkıntılar yaşayabilirler (Ashcraft ve Sevier, 2006, s. 141–142). Erkek öğretmenlerin kariyerleri için etkili olan bir rol model sağlayan ve rol modellerinden beklenen özelliklere ilişkin kafa karışıklığı sorun oluşturur. Erkek öğretmenler, erkeklerin de şefkatli ve “kadınsı” bir yanının olduğunu gösterebilecekleri için mi, belli kültürlerde ortak olan hegemonik erkeksi özelliklerini gösterebildikleri için yoksa erkek çocuklarla çalışırken olumlu tutumları geliştirmede üstlenecekleri etkiden dolayı mı rol modelidir?

Erkek öğretmenlerin, erkek çocuklar için rol model olmaları cinsiyet temelli olmaktadır. Cinsiyet temelli rol modellik, yetişkinlerin toplumsal cinsiyete dayalı istenilir değerleri çocuklara aktarmasıdır. Sargent (2005, s. 254) erkek rol modellik imgesinin birbirinden farklılık gösteren ve birbiriyle çatışan üç biçiminden bahseder. Birincisi erkeklerin hayatlarında sabit bir erkek rol modeli bulunmayan çocuklara erkekliğin rol modeli olacağıdır (geleneksel erkekliğin canlı modeli). Erkek çocuklar için rol model olma zorunluluğu erkek öğretmenler için çok güçlü bir beklentidir ve toplumdaki aile değerlerinin ve çekirdek aile yapılarının bozulmasına sözde bir yanıt olarak rasyonelleştirilir (Mills vd., 2008, s. 78). İkinci olarak erkeklerin okula ve sınıfa kendileriyle birlikte disiplini de getireceklerini ve çocukların davranışsal problemlerinde azalmanın sağlanacağı düşüncesidir (disiplinin cisimleşmiş hali) (Warin, 2018, s. 90). Sargent üçüncü tema olarak ise erkek öğretmenlerin kız öğrenciler için olumlu ve alternatif bir erkeklik modelinin sunumunu sağlayacağını belirtir. Okul öncesi öğretmenlerinin daha yumuşak erkeklik biçimleriyle var olacakları varsayılır (erkekliğin alternatif biçimi) (Sargent, 2005, s. 254–255).

Sargent (2013, s. 196) yapmış olduğu araştırmada kız öğrenciler için daha önce var olan kadın öğretmen modelinin değişiminin kızlar için sorun yaratacağı algısı olduğunu belirtir. Ancak erkek öğrenciler için kadın öğretmen modelinin değişip erkek öğretmen modelinin gelmesinin sorun yaratmayacağı tam tersine erkek öğretmenler erkek çocuklar için potansiyel faydalar sağlayacaklardır. Oysaki erkek çocuklar da kadınların bakımında büyüdüler ve kız çocuklar gibi onlar da erkeklerin bakım sağlayıcı bir figür olarak bulunmasına alışık değillerdir. Özellikle tek ebeveynli veya iş sorumlulukları nedeniyle baba figürünün nadiren mevcut olduğu erkek çocuklar için erkek öğretmenlerden evdeki erkek varlığını tamamlayıcı işlerin yerine getirilmesi beklenmektedir.

Erkeklerin rol model olarak kendilerine daha uygun olduğunu düşündükleri baba figürüne kendilerini konuşturmalarını cinsiyet temelli anlayışın yeniden üretimine neden olmaktadır (Sargent, 2005, s. 255; Sumsion, 1999, s. 461, 2000, s. 134). Ailevi kimliklere uygun rol modellik yapmak erkek okul öncesi öğretmenler için koruyucu bir kalkan görevi görebilmekte ve erkek öğretmenlerin uzmanlık bilgisine yapmış oldukları eşsiz katkılar olarak değerlendirilmektedir (Cameron, 2001, s. 235–236). Erkek öğretmenlerin evde bir erkeğin yokluğunu bir şekilde telafi edebileceğine dair öncül bir görüş bulunmaktadır. Ancak bir babanın ikamesi olması beklentisi erkek öğretmenlerde tedirginlik yaratabilir.

Yukarıda bahsedilen her üç tema rol modelliğin çelişen tanımlarını içerdği için erkek öğretmenler bu temalar doğrultusunda rol modellik sergilerken sorunlar yaşayabilirler. Erkek öğretmenler aynı anda sınıfındaki erkek çocuklar için hegemonik erkekliğin sunumunu, kız çocuklar için daha yumuşak karşı erkekliklerin sunumunu yapma gibi çelişkili bir görevi üstlenmektedirler. Bu üç temadan dolayı, erkekler kadınların üstlenmediği ek sorumlulukları üstlenmek zorunda kalmaktadır. Kadınların sunduğu annelik imajına kıyasla erkeklerin sunacağı babalık imajı daha olumsuz olabilir. Çünkü kültürel bir metafor olarak babalık bağımsızlığı, para kazanmayı, disiplin sağlayıcılığı içerir. Okul öncesi öğretmenliği annelik metaforuyla çerçevelendiği için erkekler kendilerinden beklenen babalık rollerini karşılarken annelik metaforuyla çatışmalar yaşar (Sargent, 2005, s. 255). Bu noktada çalışanların benimsediği rol modellerinin hangisi olduğu ve kimler tarafından pratiğe dönüştürüldüğü sorusu önem kazanmaktadır. Erkek okul öncesi öğretmenlerin rol modelliği “babalığın ikamesi”, “iyi bir arkadaş”, “oyun arkadaşı” gibi özel durumları kapsadığı görülmektedir (Cameron vd., 1999).

Erkeklerin ne oldukları ile mesleklerinde onlardan neler olmaları gerektiğine dair beklentiler karşılaştırıldığında erkeklerin yaşamış olduğu çatışma daha görünür hale gelir. Erkeklerin maço, atletik, rekabetçi, disiplin sağlayıcı yeteneklerine sahip olduğuna inanılır. Mesleğin cinsiyetlendirilmiş doğasında bu beklentileri karşılamak için erkeklerin bu özelliklere sahip olduğunu göstermesi gerekir. Yani tanımlayıcı kalıpyargılar (olduğuna inanılan özellikler) kural koyucu kalıpyargılara dönüştürülerek toplumsal cinsiyet kalıpyargıları örgüt kültürüne dâhil edilmekte ve cinsiyet rollerine uygun davranışlar yaygınlaşabilmektedir (Sargent, 2013, s. 198). Hayali erkek öğretmende beliren stoacı bu özellikler, erkeklerin yardıma ihtiyaç duyduklarını kabullenmelerini zorlaştırır. Geleneksel erkeklik yapıları bazı erkeklerin yardım aramasını veya duygularıyla nasıl başa çıkacaklarını zorlaştırabilir. Erkeklerin zorluklarla kendilerinin başa çıkabilmesi beklendiğinden erkeklere gerekli yardım sunulmayabilir (Mills vd., 2008). Kadın öğretmenler ise rol modelliği daha az cinsiyetçi terimlerle açıklamakta ve kendilerini daha profesyonel çalışanlar olarak görmektedir. Çünkü kadın öğretmenler rol modelliği, ailelerin ve çocukların arzuladıkları, toplumsal ilişkilerde kullanılan söylem ve davranışlar ile belirlenmiş standartlar aracılığıyla tanımlamaktadır (Cameron, 2006, s. 75).

Erkek öğretmenler için rol model olarak görüldükleri bilgisi onları eril ve dişil özelliklerin, ilgili cinsiyetin tek ayrıcalığı olmadığı bütünsel bir yaklaşım sağlayabilir. Öğretim tarzları özellik olarak içsel beceriler, şefkat ve duyarlılığı güçlü bir şekilde içerebilir. Öte yandan erkeklerin modellenen roller kendilerini tam anlamıyla erkeksi olarak tanımlama ihtiyacına uygun olarak fiziksel öğretim tarzlarına ağırlık verebilir (Cushman, 2005, s. 235).

Aslında rol modellik fikri potansiyel olarak sorunludur. Çünkü çocukları bilginin aktarıldığı pasif alıcılar olarak değerlendirir. Ancak çocukların ve çalışanların birlikte bilgiyi inşa ettikleri ve birbirlerinden öğrendikleri alternatif bakış açıları mevcuttur. Bu bakış açısında rol modellik çocukların kendilerini keşfetmelerinin ve kimliklerini oluşturma kaynağını oluşturmaktadır.

Ancak erkek öğretmenler cinsiyet kategorilerini kullanmada gönülsüz olsalar dahi, çocukların düşüncelerini anlamada, sabırlı olmada, fiziksel uyum sağlamada ve anaerkil figür olmada kadınların çok daha iyi olduklarını belirtmektedir. Bunu söylerken erkek öğretmenler ya çalışma ortamındaki kadın tanımlı değerlerin her yere sinmiş olmasına atıfta bulunmaktadır ya da basitçe annelik pratiklerine atıfta bulunmaktadır (Cameron vd., 1999). Kadın yollar norm iken erkek öğretmenlerin, kendi kendilerine koydukları ya da kurumsal olarak var olan çocukla iletişime geçme hakkındaki kurallar aracılığıyla, fiziksel uyum sağlama ihtimalleri sınırlanmış olmaktadır. Zaten çocuklarla uyum sağlama, kadınların çalışma alanı olarak görülmektedir (Cameron ve Moss, 2011).

Erkek çocukların ihtiyaç duyduğu modellik tanımı özcü ve belirsiz bir yapıya sahiptir. Erkek çocuklar öncelikle kadınlar tarafından yetiştirildiğinden erkekliği medya ya da akranları gibi soyut bir kavramdan öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Buna ek olarak erkek çocuklar kadınsı bir şeyden kaçınarak erkek olmayı öğrenir. Dolayısıyla hem erkek öğretmenler hem de erkek öğrenciler kadınsı davranışlar sergiler veya kadınsı ilgi alanlarına sahip olurlarsa şüpheli hale gelirler.

Erkek öğretmenler rol modellik konusunda iki farklı strateji geliştirmişlerdir. Bazıları model olmayı, (doğrucu ve ahlaki değerleri iyi olan gibi) kişiliklerinin ya da (sevecen ve konuşkan gibi) karakterlerinin bir yansımasının görünümü olarak yorumlamaktadır. Diğer erkek öğretmenler ise model olma görevinin, “onlara yalnızca annesi ile birlikte yaşayan erkek çocuklara özel ilgi gösterilmesinin istenmesi” örneğindeki gibi cinsiyetlerinden dolayı verildiğini düşünmektedir (Nentwich vd., 2013). Erkekler rol model olmayı babalığın ikamesi olarak görmektedir Bu durum temelde

uygun ailevi figürlerin çocuklar için değerli olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Cameron, 2006, s. 75).

Sargent (2013), erkek öğretmenlerin erkek rol model olma konusunda geliştirmiş oldukları stratejilerden birincisi olarak erkek çocuklara rol model olmanın biricik durumundan öte erkekler, erkekler ve kadınlar arasında doğuştan gelen farklılıklar yerine beklentiler, çözümler ve yasaklar açısından erkek ve kadınların rollerine atıfta bulunduklarını belirtir. İkincisi ise rol modellik erkeklerin öğretme yapısından bağımsız olarak kendilerinin inşa ettikleri bir şeyden ziyade kendilerine atanan bir şey olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Rol modellik eğitimin yapısından bağımsız olarak inşa edilmiştir ve erkeklere atanan bir şey olarak görülür. Rol modellik erkeklerin dışındaki bir kaynaktan doğduğu fikri erkeklerin mevcut ilkelere uymadıklarını hissettiklerinde kendilerinden ziyade gerçek kaynağın belirsizliğine rağmen kaynağı sorgulamalarına imkân tanır. Sorgulama; erkeklerin mevcut düzene dair yürüttüğü pasif bir direniştir (Sargent, 2013, s. 198).

Özetle bilginin inşası sürecinde öğrencinin pasif öğretmenin aktif olduğu gibi sorunlu bir düşüncenin var olduğu rol modellik kavramı, erkek öğretmenler için birbiriyle çelişen unsurları barındırmaktadır. Rol modellik erkek çocuğun yetişkin erkek öğretmenle kuracağı homososyal ilişkilerin faydaları üzerine kurulmakta ve cinsiyet temelli olmaktadır. Aynı zamanda erkek öğretmenlerden kız öğrenciler için erkekliğin eşitlikçi özelliklerini sergileyen rol modeller olarak bulunmak zorundadır. Bir başka çelişki ise erkeklerin ne oldukları ile ne olmaları gerektiği arasındaki farklardır. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğrenciler için uygun rol model olamayacakları ancak erkek öğretmenlerin kız öğrenciler için uygun rol modeller olacağı düşüncesi meslekte kadınları dışlayan bir yapıya bürünebilecektir. Bu kavram Türkiye’de de erkeklerin okul öncesi öğretmenliğine dâhil olmalarının gerekçesi olarak sunulurken, onların bu meslekte olmalarını sağlayacak düzenlemelerin gerçekleştirilmesini sağlamasına rağmen, bu düzenlemelerin yapılmasına kadar geçen sürede kadınsı olarak kurulması, sadece kadınların var olması, erkeklerin okul öncesi öğretmenliğine sınırlı sayıda dâhil olmasına neden olmaktadır.

2.3. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliğinin Gelişimi

Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği annelik ile özdeşleştirilmiş ve bir kadın mesleği olarak kabul edilmiştir. Osmanlı imparatorluğunda batılılaşma hareketleri ile

birlikte kadınlar kamusal alana ilk defa öğretmenlik mesleği ile dâhil olmuşlardır (Tümer Erdem, 2017, s. 293)

Okul öncesi öğretmenliğinin tarihsel gelişimi okul öncesi eğitiminin gelişimi ile paralel bir seyir izlemektedir. Osmanlı imparatorluğunda resmi anaokulları 1912 – 1913 Balkan Savaşları sonrası açılıp yaygınlaşmaya başlanmıştır. Bu okullarda öğretmenlik yapacaklar kadın olmak zorundadır. Hatta bu kuralın esnetilmemesi uğruna azınlık grubu mensubu kadınlar öğretmen olarak çalışmışlardır (Gül, 2008, s. 270)

Anaokullarına ilişkin ilk düzenleme 1913 tarihli Geçici İlköğretim Kanununda yapılmıştır. 1915 yılında anaokullarına ilişkin düzenlemelerin yönetici ve öğretmenlere yönelik hükümlerinde ise anaokulunda sınıf sayısı kadar kadın öğretmen ve yardımcı kadın öğretmen bulundurulması ve yönetim görevinin kadın öğretmenlere ait olması yer almıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007, s. 170). Ayrıca bu düzenleme ile anaokulu öğretmeni olabilmek için 1869 yılında kız sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirilmesi için kurulan Darulmuallimat (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime şubesinden mezun olma şartı da hükme bağlanmıştır (Tümer Erdem, 2017). Cumhuriyetin ilk yıllarında, devletin öncelikleri değişmiş ve okul öncesi eğitime aktarılan kaynaklar ilköğretime aktarılmıştır. 1927 yılında kızlara iki yıl süre ile eğitim verecek olan Ana Öğretmen Okulu açılmış ancak 1933 yılında kapatılmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Kaynak yetersizliği anaokullarının kapanmasına, okul öncesi eğitimin aileye ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte İstanbul'da fabrikalarda ve ziraatta çalışan ancak bu süre içinde çocuklarına bakacak birini bulamayan fakir kadınların çocukları için "çocuk yuvaları" açılmıştır. Hayatını işçilikle idame ettiren dul ve fakir kadınların 3-7 yaş arasındaki çocuklarını sabahtan akşama kadar oyalamak, yedirmek, içirmek ve terbiye etmek amacıyla ise 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından bir çocuk yuvası açılmıştır (Oğuzkan ve Oral, 1997).

1960'lı yıllara gelindiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına artan talep ile öğretmen yetiştirme işi Kız Meslek Liselerinin bünyesinde açılan Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümlerinde devam ettirilmiştir. Bu bölümlerin kaynağını Ankara ve Konya'da açılan Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulları oluşturmuştur. Bu bölüm meslek eğitiminin yanı sıra öğretmenlik formasyonu veren derslerle takviye edilmiştir. Bu bölümler, genel ve meslek eğitiminin yanı sıra, 0-6 yaş çocuklarının bakım ve eğitime ilişkin öğretmenlik formasyonu veren dersleri de içermekte olup 1967 yılında okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren bölümler haline getirilmiştir (Poyraz ve Dere, 2006).

Okul öncesi öğretmenleri yetiştirme görevinin yükseköğretim kapsamına alınması, Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okullarının Yüksek Öğretim Yasası ile birlikte Mesleki Teknik Eğitim Fakültesi adını almasıyla gerçekleşmiştir (Taner Derman ve Başal, 2010).

Yükseköğretim düzeyinde ilk, okul öncesi öğretmenliği programı ise 1980-1981 öğretim yılında faaliyete geçmiştir. Bu programlar önce çocuk gelişimi ve eğitimi bulunan yükseköğretim kurumlarının bünyesinde açılırken, daha sonra sınıf öğretmenliği programlarının bulunduğu kurumlarda açılmaya başlamış ve giderek sayıları artmıştır. Okul öncesi öğretmenliğinin 2 yıllık yükseköğretim kademesi olarak belirlenmesi ise 1988 yılında yapılan XII. M.E.B. şurasında kararlaştırılmıştır. 1989-1990 öğretim İkinci beş yıllık kalkınma planında okul öncesi eğitimi, 3-6 yaş aralığında anne eğitiminden yoksun çocuklara verilen eğitim olarak ele alınmıştır. 1992 yılında ise okul öncesi öğretmenliği programları lisans düzeyine çıkarılmıştır (Gül, 2008; Sözer, 2000, s. 127).

1988 yılındaki XII. Milli Eğitim Şurası'nda da okul öncesi eğitim öğretmenliği ve okul öncesi programları konularına ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerinin iki yıllık bir yükseköğretimden geçmeleri karara bağlanmıştır.

1989-1990 öğretim yılında eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi iki yıldan dört yıla çıkarılınca, bu kurumlarda da dört yıllık lisans programı uygulaması başlatılmıştır. İlerleyen süreçte ise eğitim yüksekokulları, ya kendi üniversitelerinin bünyesindeki eğitim fakülteleri ile kaynaştırılmış ya da bağımsız eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. 1990'lı yılların başlarından itibaren öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla yapılan çalışmalar yapılmış ve 1998-1999 öğretim yılından başlanarak eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerinde okul öncesi öğretmenliği lisans programı haline getirilmiştir (Sözer, 2000).

2021 yılı itibariyle 67 devlet üniversitesi 19 vakıf üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği lisans programı bulunmaktadır. Böylece daha önce Kız Meslek Liselerinin çocuk gelişimi bölümüyle ayrılması ve 4 yıllık lisans programına dâhil olup bilimsellik kazandırılan, alımlarının merkezi atamayla yapılmasıyla istihdam olanakları artan okul öncesi öğretmenliği bölümüne erkeklerin hızlı bir şekilde giriş yaptığı görülmektedir. Ancak 1998 yılında lisans programı haline gelişinden 2005 yılına kadar olan süreçte yüzde 0.41'den (Sak, 2018) yüzde 5.4'e hızlı bir şekilde yükselen erkek okul öncesi öğretmenlerinin sayısı özellikle bu alandaki istihdam olanaklarının ilk yıllardaki cazibesini yitirmesiyle birlikte yatay bir seyir izlemeye başlamış ve yüzde 5 civarlarında sabit kalmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan elde edilen verilere göre 2017 – 2018 öğretim yılı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında 4585 erkek 79672 kadın toplam 84257 öğretmen çalışmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi kurumlardan anaokullarında 1860 erkek 17361 kadın toplam 19221 kişi, ana sınıflarında 2122 erkek 33617 kadın toplam 35739 kişi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel kurumlardan anaokullarında 579 erkek, 10153 kadın toplam 10732 kişi, ana sınıflarında 24 erkek 3359 kadın toplam 3383 kişi çalışmaktadır. Eskişehir özelinde 52 erkek, 976 kadın toplam 1028 kadrolu ve sözleşmeli okul öncesi öğretmeni çalışmaktadır. Çalışma yeri bakımından incelendiğinde bu öğretmenlerin tamamı Eskişehir ilinde çalışmakta, köylerde hiçbir okul öncesi öğretmeni bulunmamaktadır. Türkiye genelinde erkek okul öncesi öğretmenlerinin oranı yüzde 5.44'tür. Eskişehir ili özelinde erkek okul öncesi öğretmenlerinin oranı yüzde 5.03'tür.

Tablo 2.2. *Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerine dair 2003-2018 yılları arasındaki bilgiler (MEB, 2018)*

Öğretim Yılı	Erkek Öğretmen Sayısı	Erkek Öğretmen Oranı(%)	Kadın Öğretmen Sayısı	Kadın Öğretmen Oranı	Toplam Öğretmen Sayısı
2003/2004	694	%3.96	16.817	%96.04	17.511
2004/2005	1161	%5.24	20.991	%94.76	22.152
2005/2006	1167	%5.58	19.743	%94.42	20.910
2006/2007	1181	%4.77	23.594	%95.23	24.775
2007/2008	1218	%4.70	24.683	%95.3	25.901
2008/2009	1644	%5.60	27.698	%94.4	29.342
2009/2010	2069	%4.84	40.647	%95.16	42.716
2010/2011	3414	%7.06	44.916	%92.94	48.330
2011/2012	2954	%5.29	52.929	%94.71	55.883
2012/2013	3620	%5.75	59.313	%94.25	62.933
2013/2014	3387	%5.35	59.940	%94.65	63.327
2014/2015	4070	%5.98	63.968	%94.02	68.038
2015/2016	3871	%5.36	68.357	%94.64	72.228
2016/2017	4429	%5.74	72.680	%94.26	77.109
2017/2018	4585	%5.44	79.672	%94.56	84.257

Kaynak: MEB Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2018

Erkeklerin meslekteki sayılarının azlığına benzer biçimde Türkiye’de erkek okul öncesi öğretmenleri üzerine yapılan çalışmalar hem sayısal açıdan hem de kapsam açısından sınırlıdır. Örneğin Anliak ve Beyaztürk’ün (2008) erkek okul öncesi öğretmenliğindeki erkeklerin kariyerler algıları üzerine yapmış oldukları çalışmayı yedi erkek okul öncesi öğretmenliği öğrencisi ile yürütmüştür. Bu çalışmada Anliak ve Beyaztürk, erkek öğrencilere yönelik görmezlikten gelme, bakım sunumlarının saçma olması gibi olumsuz algılar ve tutumların sahip olduğunu, kadın işi olarak algılanmasının ve yaşın yalıtılmışlık ve kabul edilmemeye sebep olduğunu, erkeklerin bu alandaki sayılarının artmasıyla birlikte önyargıların değiştiğini ve kariyer planlarında erkek kimliğine uygun olan daha üst yaş grupları ya da pozisyonlarda çalışmak istediklerini bulmuştur. Bir diğer çalışma ise Barış’ın (2013) kadın okul öncesi öğretmenlerinin erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelik işe alım sırasındaki tutumları üzerinedir. Barış, kadın okul öncesi öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğunu belirtirken, şaşırtıcı olan bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde erkek öğretmenlerin daha önce başka erkek öğretmenlerin var olmasının kendilerine yönelik olumsuz tutum ve davranışları azalttığına yönelik algılarının, bu çalışmada kadın okul öncesi öğretmenleri için geçerli olmaması, daha önce erkek okul öncesi öğretmenleri ile çalışmalarının onlara yönelik olumsuz tutumlarında bir değişiklik yaratmamasıdır. Sak, Şahin ve Şahin’in (2012) 24 kadın okul öncesi öğretmenliği öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada ise erkeklerin bu alanda bulunmasının pratiklerin, profesyonelliğin ve çocukların sosyal/duygusal becerilerinin gelişiminde farklılıklar yaratacağı için desteklediklerini, ancak erkeklerin bu alanı tercihlerini mesleğin kendilerine uygunluğu değil, kolay kazanma gibi etkenlere bağladıklarını, bunun ise erkek öğretmenler için sorunlar yaratabileceğini bulmuşlardır. Yine Sak’ın (2015) erkek ve kadın okul öncesi öğretmenliği öğrencileriyle yürütmüş olduğu çalışmada erkeklerin ve kadınların öz yeterlilikleri karşılaştırılmasında sınıf yönetiminin belirli alanlarıyla ilgili öz yeterliliklerinin farklı olduğunu, erkeklerin çocukları babalarına yönlendiren Türk aile yapısının tutum ve davranışlarını etkileyerek sınıf yönetiminde kendilerinin daha başarılı oldukları düşüncesini doğurduğunu söylemektedir (Sak, 2015). Erkek ve kadın okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmini, tükenmişlik ve örgütsel sinizm karşılaştırmasını yaptığı çalışmada Sak erkek öğretmenlerin daha yüksek örgütsel sinizm, tükenmişlik ve daha düşük iş tatminine sahip olduklarını belirtmektedir (Sak, 2018). Yağbasan ve Pervin Aksoy’un (2016) erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelik

velilerin bakış açısını çalıştıkları makalelerinde, öğretmenin cinsiyetinin veliler için önemli olduğunu ve kabul edilen cinsiyetin kadın olduğunu, erkek öğretmenlerin bu meslekte başarılı olamayacakları, disiplin ve çocuklara ilgi göstermede sorunlar yaşayacakları şeklinde ön yargıların bulunduğunu, bu önyargıların çocuğunu erkek öğretmene vermiş olsa dahi değişmediğini bulmuştur. Görüldüğü üzere bu çalışmaların tamamı erkek öğretmenlerin çalışma yaşamındaki deneyimlerini doğrudan ele alan çalışmalar değildir. Demirkasımoğlu ve Taşkın'ın (2019) ilk erkek okul öncesi öğretmeniyle yapmış oldukları vaka çalışmasında erkek öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olamayacaklarına dair güvensizlik ve ticari kaygılar ön plana çıkmış, toplum tarafından küçük görülme, erkek arkadaşları tarafından alaya alınmak gibi zorluklar ortaya konmuştur. Erkek rol modelliğine duyulan ihtiyaç, baba figürünün boşluğunun doldurulması ise erkek olarak bu meslekte olmasının en önemli avantajları olarak bulunmuştur. Ezgin Ağıllı ve Açık Turğüter'in (2021) çocuk gelişimi bölümün erkek öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada ise bazı erkeklerin hegemonik erkekliği yeniden inşa ettikleri, diğer erkekler tarafından madunlaştırılmalarına rağmen, erkekliklerini onarmaya yöneldikleri, özellikle alana dâhil olan erkeklerin ise çocuk ve ailelerle iletişim kurmasıyla birlikte eşitlikçi bir erkeklik inşa ettiklerini bulmuşlardır. Yukarıdaki alıntılardan da görüleceği üzere doğrudan alanda bulunan erkek öğretmenlerin hegemonik erkeklik ve mesleki kimlik arasındaki çatışmanın, bütün çalışma yaşamına yayılan deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi ihtiyacı henüz doldurulamamıştır. Bulguların ve değerlendirmeleri aşağıda aktarılan erkeklerin çalışma yaşamındaki deneyimlerini derinlemesine ve geniş kapsamda ele alan bu boşluğu doldurma çabasıdır.

3. METODOLOJİ

3.1. Yöntem

Bu araştırmanın amacı Eskişehir ilindeki erkek okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yaşamındaki deneyimlerini açıklamaktır. Araştırmanın bu noktasında okul öncesi öğretmenliği kadın baskın meslek olarak ele alınmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda erkek okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini derinlemesine analiz edebilmek için nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik süreçlerin izlendiği bir araştırma yöntemi olarak, erkekliğin çok yönlü doğasının yakalanabilmesine imkân sağlamaktadır. Nitel yöntem yaklaşımı, erkekliklerin olumsallığını ve sıradan insanın muhtemel tabiiyetini cinsiyet ve kariyer seçimi temelinde ele alırken, bilginin açığa çıkması için farklı yollar sağlayan çeşitli metodolojik alanlar sunmaktadır. Bu tür bir metodolojik çeşitlilik, görünüşte çelişkili olan erkekliklerin kendini ifade edişini içermektedir. Kullanılan yöntemlerden herhangi birinde bahsedilen konular hakkında daha geniş bilgiler toplamamıza fırsat vermektedir (Meth ve McClymont, 2009, s. 915). Nitel araştırma sosyal olguları, bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Nitel araştırma yöntemleri sosyal ve beşeri sorun olarak atfedilen bir problemde bireylerin veya grupların deneyimlerini keşfetmeye yönelik çalışma olanağı sağlamakta ve derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân vermektedir. Nitel araştırma dünyaya yorumlayıcı ve doğal bir biçimde yaklaşır (Creswell, 2018, s. 43–44; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41–42).

Araştırmadaki katılımcılar ile araştırmacının güç ilişkileri içerisine gömülü olan gerçeklikler ile nasıl ilişki kurduğu ele alınması gereken temel bir meseledir. Cinsiyeti ve daha geniş anlamda kimlikleri çeşitli olumsal yollarla gerçekleştirildiği şeklinde kavramlaştırmak da çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaya neden olmaktadır. Puford, bu zorlukları göz ardı etmektense bu zorlukları kapsayan ve aşmaya çalışan araştırmalara ulaşmanın yolunu toplumsal yaşamın öznel, maddi, somutlaşmış ve karmaşık deneyimlerine odaklanan “dar ve derin veri kümelerini” aramaktan geçtiğini söyler (Pulsford, 2014, s. 224). Bu durum erkek öğretmenlerin iş yerindeki erkekliklerinin

yanında yaşam boyu sergiledikleri erkekliklerinin de düşünülüp konunun geniş açıdan değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Jupp, 2013, s. 416).

Araştırmada, erkeklerin işteki deneyimlerine nasıl anlam verdiklerini ve gerçekliklerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmesi açısından sosyal inşacı bir yaklaşım benimsenmektedir. Sosyal inşacılığın amacı, yaşanmış deneyim dünyasını onu yaşayanların bakış açısından anlamaktır. Endüstriler, örgütler ve teknolojiler gibi 'görünüşte' nesnel özellikleri, bireylerin öznel anlamları ve öznellikler arası süreçler tarafından nasıl oluşturulduğunu anlamaya çalışır. Bu sosyal inşacı konunun dört temel varsayımı vardır. Birinci olarak, 'dünya kendisini objektif olarak gözlemciye sunmaz, ancak insan deneyimi yoluyla bilindiği' gerekçesiyle verilmiş olan bilginin hegemonik statüsüne meydan okur. İkincisi, insan deneyimine dil aracılığıyla aracılık edildiğinde, dil sadece 'gerçekliği' tanımlamaz, aynı zamanda sosyal etkileşim yoluyla anlamlar üretir ve yaratır. Üçüncüsü, bilgi 'iletişim convention' ile sürdürülür; dördüncüsü ise bilgi ve sosyal etkileşim iç içe geçmiştir (Simpson, 2009, s. 16).

Bu anlamlar ve anlayışlar genellikle etkileşim ve dil yoluyla üretilir, insanların yaşamlarında ve belirli bağlamlarda işleyen tarihsel ve kültürel normlar aracılığıyla yorumlanır (Creswell, 2018). Bu nedenle karmaşık, olumsal ve parçalıdır ve söylem yoluyla şekillenirler (Alvesson, 1998). “Evrensel bir nesnel bilgi olasılığını desteklemek yerine, anlam ve bilgi “öznel olarak paylaşılan sosyal yapılardır” (Pullen, 2006); bazıları diğerlerine göre ayrıcalıklı olan çoklu yorumlara açıktır. “Keşfedilebilir tek gerçek anlam yoktur” (Johnson, Buehring, Cassell, ve Symon, 2006), ancak öznelliğin sosyal inşasında yer alan farklı yorumlar vardır. Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan nitel araştırma yöntemi, erkekliğin dinamik doğasının, aynılık ve farklılık yoluyla nasıl inşa edildiğinin ve yeniden yapılandırıldığının, öznel bir düzeyde nasıl deneyimlendiğinin ve baskın (hegemonik) biçime göre birden fazla erkekliğin nasıl var olduğunun araştırılmasına katkıda bulunmaktadır.

3.2. Desen

Bu nitel araştırmayı tasarlarken fenomenolojik desenle tasarlanmıştır. Fenomenolojik çalışma, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Fenomeni, deneyimleyen katılımcıların ortak özelliklerinin tanımlamasına odaklanır (Creswell, 2018, s. 77). Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler ve durumlar gibi çeşitli biçimde

olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69). Fenomenolojik araştırmalar içgörüye, gerilime ve kimliğin ortaya çıkan doğasına yöneliktir; yerel fenomenlere odaklanmayı tercih eder (Alvesson ve Deetz, 2000). Araştırmacı, kavram oluşumunun rehberliğinde, bireylerin kendi deneyimlerine nasıl anlam verdiklerini keşfetmeye ve 'ötekini ötekiliğini (insanların ve olayların kategorileri ve sınıflandırmalarını aşma yolu)' ortaya çıkarmaya çalışır (Alvesson ve Deetz, 2000, s. 30).

Erkek okul öncesi öğretmeni fenomeninin gerçekleştirdiği belirli örnekleri yorumlamayı amaçlayan bu çalışma için fenomenolojik desen, Coltrane'nin de belirttiği gibi tarihsel olarak konumlandırılmış fenomenlere uyum sağlayarak toplumsal pratiklerin belirli bağlamlarına dikkat çekmek için mükemmel bir araçtır (Coltrane, 1993, s. 47). Fenomenolojik bu çalışma, etnografik veya vaka çalışmalarına bağlı olan kapsamlı karşılaştırmalı çalışmalara temel oluşturabilecektir. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin hatalı bir biçimde tek tipleştirilen cinsiyet anlayışlarından farklılaştıkları noktaları göstermek için fenomenolojik desen özellikle kullanışlıdır (Coltrane, 1993, s. 48).

Pulsford, (2014) erkek okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini, duygularını ve davranışlarını bulunduğu ve sürdürüldüğü koşulların eleştirel incelemesinde ilk adım olarak toplumsal ilişkilere yönelik analizin temeli olarak ele alınması gerektiğini söylemektedir. Bu aynı zamanda yaşanmışlıkları atlamadan ya da basite indirgmeden bireysel ve toplumsal olanı birbirine bağlar (Pulsford, 2014, s. 225). Fenomenolojik yaklaşım, insanların deneyimlerini ve yorumlarını sosyal, kültürel, tarihsel uygulamalarını diğer bir deyişle yaşamlarının bütünlüğünü sağlayabildiği için uygun hale gelmektedir. Jefferson (2002), erkeklik üzerine yapılan araştırmaların erkeklerin benzersiz hayat hikâyelerine ve erkekliklerle nasıl ilişkiler kurduğuna odaklanırken çoklu erkeklikleri hesaba katmaları gerektiğinin üstünde durur (Jefferson, 2002, s. 73).

Fenomenoloji, yaşamların çelişkili, gelişen ve kendiliğinden var olan doğasını vurgulayabilir ve erkekler için belirli bir kavramın (bu çalışma kapsamında ortaya çıkan kavramların bazıları erkeklik, bakım, pedofili, rol modellik vb.) nasıl yapılandırıldığını ve uygulanabilir kılındığını keşfedebilir. Günlük hayatın egemen söylemlerinin karşısında duran söylemler erkek okul öncesi öğretmenlerinin söylemlerinde yer alabilir. Jupp (2013, s. 413), bu söylemleri yakalamaya ve sunmaya istekli olmamız gerektiğini ve diğer erkek öğretmenlerin anlatılarının yeniden şekillendirilmesinde kullanılabilineceğini belirtir.

3.3. Katılımcılar

Araştırmamın katılımcılarını Eskişehir’deki merkez ilçelerde çalışan 17 erkek okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Creswell’in (2018) belirttiği gibi, nitel araştırmalarda araştırma probleminin ve fenomeni deneyimleyen bireylerin kapsanması için, katılımcıların ve alanın seçimi için amaçsal örneklem kullanılmaktadır.

Bu çalışmada katılımcıların seçiminde tek bir kriter kullanılmaktadır. Araştırmanın amacı erkek okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yaşamındaki deneyimlerini keşfetmek olduğundan, kriter, Eskişehir ilinde okul öncesi öğretmenliği kadrosunda çalışan erkeklerdir. Fenomenoloji çalışmalarında uygun örneklem büyüklüğüne dair farklı görüşler bulunmaktadır. Creswell, fenomenoloji çalışmaları için 3 ile 10 katılımcının yeterli olacağını belirtmektedir (Creswell, 2018, s. 157). Polkinghorne, fenomenoloji çalışmaları için uygun örneklem büyüklüğünün 5 ile 25 katılımcı arasında olacağını söylemektedir (Polkinghorne, 1989). Ancak Patton’un da belirttiği gibi nitel araştırmalar örneklem büyüklüğü konusunda katı kurallara sahip değildir (Patton, 2014).

Bu çalışmada 28 erkek okul öncesi öğretmenin ne kadarına ulaşılabileceğine dair sınır belirlemedim. Nitel araştırmalardaki geçerliğin ve anlamlılığın önemi, örneklem büyüklüğünden çok seçilen durumların bilgi yüklü olması ve araştırmacının gözlemsel ve analitik becerilerinin olmasına bağlıdır. Lincoln ve Guba’ya (1985) göre, örneklem seçiminde etkili olan unsurlardan bir tanesi de örneklemdeki doyumluluk oranıdır. Bu araştırmada kullandığım amaçlı örneklem yönteminde örneklem büyüklüğü, veri toplama esnasında araştırmacının karşılaştığı durumlar ve araştırmaya yönelik ilk düzey bilgilendirici değerlendirmelerle belirlenir. Eğer amaç, bilginin maksimum derecede elde edilmesiye, yeni katılımcılardan artık yeni bir bilgi gelmediği düzeyde yani teorik doyma noktasında, örnekleme dâhil etmeler durdurulur; yani bilgilerin tekrarlanması ilk ölçüttür. Nitel araştırmalarda ideal bir örneklem büyüklüğü için temel kural, bilgilerin doyuma ulaşmasıyla oluşan bulguların kendisini tekrarlamasıdır. Teorik doyma noktasına (saturation point) ulaşıldıktan sonra dâhil olan her yeni katılımcı, araştırmanın geçmiş bölümlerinde yer alan katılımcıların sunduğu veriyi sunacaktır. Bu tekrarlanma durumunda araştırmanın veri toplama aşaması durdurulmalı ve örneklem büyüklüğü, tekrarın ilk görüldüğü yerde sabitlenmelidir. Çalışmanın ilerleyişi doğrultusunda verilerin teorik doyma noktasına ulaşılmasıyla 17 erkek okul öncesi öğretmeniyle araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan Eskişehir’de okul öncesi öğretmenliği kadrosunda çalışan 17 erkek öğretmenlere dair demografik bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur. Öğretmenlerin en genci 27 en yaşlısı ise 42 yaşındadır. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Ayrıca 3 öğretmen okul öncesi öğretmenliği bölümünden yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Görüştüğüm öğretmenlerin kıdemleri en azdan en çoğa doğru 4 ile 19 yıl arasındadır. Burada bir konuya vurgu yapmam gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünün üniversitelerde branş olarak açılmasını takiben erkeklerin bu bölümü tercih etmeye başlamasıyla birlikte, özellikle Süleyman Demirel Üniversitesi’nin ek kontenjan ile yüksek sayıda düşük puanlarla alım yapması o yıl için erkeklerin yoğunlaşmasını sağlamıştır. Görüşme yaptığım 8 öğretmen bu şekilde bölüme giriş yapmış ve mezun olmuştur. Dolayısıyla kıdem noktasında 18-19 yıl kıdemde var olan yoğunlaşma bu üniversiteden mezun olan öğretmenleri kapsamaktadır.

Öğretmenlerin tamamı kamu sektöründe ve kadrolu olarak çalışmaktadır. Araştırmamdaki erkeklerin 7 tanesi öğretmen, 7 tanesi müdür yardımcısı ve 3 tanesi müdür pozisyonlarında görev yapmaktadır. Çalıştığı kurumlara bakıldığında ise 5 tanesi ilköğretim okullarının ana sınıflarında, 12 tanesi ise anaokullarında görev yapıyordu. İlköğretim kapsamında okul öncesi öğretmenliği kadrosunda müdür, müdür yardımcısı pozisyonunda kimse bulunmamaktadır. Öğretmenlerden 2 tanesi anaokulunda çalışmaktaydı. İlköğretim kurumlarında yalnızca öğretmenlik yapabiliyorken, anaokullarında ise daha çok yönetici pozisyonlarında istihdam edildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin 2’si bekâr, 1’i boşanmış ve 14’ü ise evlidir. Anne ve babalarının meslek ve eğitim durumlarında göze çarpan en önemli unsur, annelerinin tamamının ev kadını ve ilkokul mezunu olmasıdır. Bu bize öğretmenlerin babanın ekmek getirdiği, (işçi emeklisi, memur, çiftçi vb.) annenin ise ev işleriyle uğraştığı geleneksel aile yapısından geldiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerinin de ifade ediş şekliyle görece düşük gelirli ailelerden gelmektedir. Babalarının eğitim düzeylerine baktığımızda ise 6’sı ilkokul mezunu 8’i lise mezunu ve 2’si teknik üniversite mezunudur.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Görüşmeci No	Doğum yeri	Yaş	Medeni Durum	Mezun Olunan Üniversitesi	Çalışma Süresi (Yıl)	Çalıştığı pozisyon	Çalıştığı Kurum türü	Anne Meslek	Anne Eğitim	Baba Meslek	Baba Eğitim
G1	Eskişehir	31	Evli	Kocatepe	12	Öğretmen	İlkokul	Ev Kadını	İlkokul	İşçi Emeklisi	Lise
G2	Isparta	36	Evli	Süleyman Demirel	13	Müdür	Anaokulu	Ev Kadını	İlkokul	Memur	Lise
G3	Eskişehir Kırsal	40	Evli	Süleyman Demirel	19	Öğretmen	İlkokul	Ev Kadını	İlkokul	Çiftçi	İlkokul
G4	Eskişehir	30	Evli	Abant İzzet Baysal	9	Müdür Yrd.	Anaokulu	Ev Kadını	İlkokul		
G5	Konya		Evli	Boğaziçi		Öğretmen	İlkokul	Ev Kadını	İlkokul	İşçi Emeklisi	Lise
G6	Eskişehir	38	Bekâr	Uludağ	17	Müdür Yrd.	Anaokulu	Ev Kadını	İlkokul	Öğretmen	Lise
G7	Ankara Kırsal	27	Evli	19 Mayıs	6	Müdür Yrd.	Anaokulu	Ev Kadını	İlkokul	Esnaf	Lise
G8	Konya	36	Bekâr	Muğla Sıtkı Koçman	15	Müdür Yrd.	Anaokulu	Ev Kadını	İlkokul	İşçi Emeklisi	İlkokul
G9	Ankara Kırsal	28	Evli	Atatürk	6	Müdür Yrd.	Anaokulu	Ev Kadını	İlkokul	Çiftçi	Lise
G10	Tokat	42	Evli	Süleyman Demirel	19	Öğretmen	İlkokul	Ev Kadını	İlkokul	İşçi Emeklisi	Teknik Üni.
G11	Afyon Kırsal	39	Evli	Pamukkale	18	Müdür Yrd.	Anaokulu	Ev Kadını	İlkokul	Esnaf	İlkokul
G12	Eskişehir	42	Boşanmış	Süleyman Demirel	19	Öğretmen	İlkokul	Ev Kadını	İlkokul	İşçi Emeklisi	İlkokul
G13	Ankara Kırsal	41	Evli	Süleyman Demirel	19	Müdür	Anaokulu	Ev Kadını	İlkokul	Mühendis	
G14		33	Evli		8	Öğretmen	Anaokulu	Ev Kadını	İlkokul	Memur Emeklisi	Lise
G15	Tokat	29	Evli	İbrahim Çeçen	4	Öğretmen	İlkokul	Ev Kadını	İlkokul	Esnaf	İlkokul
G16	Ankara Kırsal	34	Evli	Ankara	12	Müdür Yrd.	Anaokulu	Ev Kadını	İlkokul	Esnaf	Lise
G17	Isparta	39	Evli	Süleyman Demirel	17	Müdür	Anaokulu	Ev Kadını	İlkokul	Memur Emeklisi	Lise

3.4. Verilerin Toplanması

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymada söylemlerin ve yorumların sürecin bir parçası olarak görüldüğü en kullanışlı veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Buna uygun olarak verileri Eskişehir ilinde çalışan erkek okul öncesi öğretmenleriyle yapılan derinlemesine görüşmelerle elde edilmiştir. Ayrıca her bir görüşmenin kendine özgü olmasını arzulanmış, görüşmelerde önemli konuların atlanmaması için kontrol amaçlı görüşme formu hazırlanmıştır.

Nitel görüşmeler, katılımcılara hikâyelerini anlatma fırsatı sunduğu ve katılımcıların öznel tanımlarına, anlam oluşturma ve sosyal yaşam deneyimlerine erişim sağladığı için kullanılmıştır (Fontana ve James Frey, 1994; Lee, 1997; Owens, 1996; Schwalbe ve Wolkomir, 2001). Görüşmeler, yarı yapılandırılmış bir kontrol formuyla kaydedilmiş olsa da görüşmeleri çoğu katılımcının iş yerinin, birkaçının evlerinin ve kafelerin enformelliği içinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler soru-cevap şeklinde değil, benim deneyimlerin veya olayların tanımının sunulmasında dâhil olduğumun farkındalığında, açık ve uyarlanabilir, serbest akışlı sohbet şeklinde ilerlemiştir. Katılımcı ile birlikte anlatılan deneyimlerin anlamları tartışılmış, bu sayede katılımcıların tutumlarını, duygularını ve davranışlarını dikkate almaları sağlamaya çalışılmıştır. Bu yaklaşım katılımcılarla aramdaki uyumu kolaylaştırmış ve katılımcılarla aramda dürüstlük, empati ve saygının kurulmasına yardımcı olmuştur.

Görüşmeler, katılımcıların kariyer geçmişi, mesleği tercihi, yakın çevresinin tercihinin tepkileri, motivasyonları ve geleceğe dair kariyer beklentileri gibi “kariyer sorunları”, sayısal olarak az olanın avantajları ve dezavantajları, ilişkilerde dışlanma veya kabul görme gibi “azınlık sorunları”, mesleğin tanımı, erkeklik ve kadınlık kimliğinin tanımı, mesleğin gereklilikleri ve bu gerekliliklerde cinsiyet farklılığının etkisi ve buna bağlı karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma stratejileri gibi “erkeklik kimliği ile mesleki kimlik sorunları” temalarını kapsamaktadır. Görüşmelerin en kısası kırk beş dakika, en uzununu ise iki saat otuz dakika sürmüş ve tüm görüşmelerin ses kaydı alınmıştır.

3.5. Araştırmacının Rolü

Erkek araştırmacı olarak benim, erkek okul öncesi öğretmenleriyle, erkeklik üzerine yapmış olduğumuz sohbetlerde görüşme etiğinin, erkeklik çalışmalarındaki

görüşme yönteminin etik meselesinin ve benim etik meseleleri ortadan kaldırmak için ne gibi yöntemler kullandığımı ayrıca tartışmayı gerektirmiştir.

En öncelikli önümde duran mesele erkeklerin diğer erkeklerle erkekliği destekleyici ilişkiler kurmasıdır. Araştırmacı aynı zamanda erkek olduğunda erkekler fikirlerini açıkça ortaya koymada çekingen davranabilir. Ayrıca kadınların özenli, empati kurabilen ve duygusal dinleyiciler olarak düşünülmesi, araştırmacı kadın olduğunda erkeklerin erkekliklerini tehdit altında hissetmeden açıkça konuşabilecekleri düşünülür. Ancak diğer değişkenler de iletişimi etkilemektedir. Her değişken görüşmeleri daha karmaşık hale getirmektedir. Sınıf, ırk, yaş gibi değişkenlerin tümü görüşmede erkekliğin inşasını etkileyebilir. Katılımcılar benimle sadece bir erkek olarak değil aynı zamanda daha yaşlı ya da daha genç bir erkek, akademisyen bir erkek olarak konuştular.

Coltrane'nin de belirttiği gibi erkeklerin yaptığı somut faaliyetler algıyı, tutumları ve bilme yollarını yapılandırır. Ancak sadece erkeklerin yaşanmış gerçekliğine odaklanmak, ataerkil bilincin yeniden üretilmesine de neden olabilir. Erkeklerin bakış açılarına odaklanmak, tipik olarak erkeklerin güçsüzlük hissini bir tablosunu ortaya koyacaktır (Coltrane, 1993, s. 54-55). Cinsiyete dayalı etkileşimin ve iktidarın nasıl yapılandırıldığını erkek okul öncesi öğretmenliği üzerinden ortaya koymaya çalıştığım bu çalışmada, erkek öğretmenlerin duygularına odaklanarak, onların deneyimlerini yapısal bir bağlama oturtarak bakış açılarını erkeklik çalışmalarına dâhil etmeye çalıştım. Aynı zamanda sadece birey olarak öğretmenlerin ve deneyimlerinin ötesinde, erkeklerle erkekler, kadınlarla erkekler arasındaki ilişki kalıplarını da yaptığımız sohbetlerde yakalamaya çalışmak için tartışmaya açtım.

Arendell, araştırmacı katılımcı ilişkisinin, araştırmacının kişisel ve sosyal özellikleri, sosyal kimlikleri ve görüşme tarzları ile etkileşimli olarak yapılandırıldığı bir ortam sağladığını belirtir (Arendell, 1997). Araştırmacı katılımcı ilişkisi görüşme dinamiğine katkıda bulunur (Williams ve Heikes, 1993). Görüşmelerin dinamiği, insanların yaşamlarını nasıl inşa ettiklerini, çelişkileri ve uyumsuzlukları nasıl yönettiklerini ve müzakere ettiklerini ve çoklu gerçeklikler ve kimlikler içinde nasıl konumlandıklarını ve kendilerini nasıl konumlandıklarını gösterir (Campbell, 2003).

Yapılan görüşmelerden iyi veriler elde etmek, araştırmacı ve görüşülen kişi arasındaki yakınlık, güven ve diyalogun kalitesine bağlıdır. Erkekler üzerine yapılan çalışmalarda, erkeklerin egemen erkeklik normlarıyla çelişen kırılganlıklarını ve duygusallıklarını sergilemek zorunda kalması, kişisel ve duygusal boyutların

derinlemesine ortaya konmasında zorluklara neden olabilir (Jones, 1996; Lohan, 2000; Messner, 1990). Görüşmelerin katılımcılar için kişisel ve politik açıdan zorlayıcı ve hatta tehdit edici olabileceğinin farkındaydım. Bütün bu sınırlılıklara rağmen katılımcıların dürüst ve açık biçimde düşünmesini ve konuşmasını amaçladım. Okul öncesi öğretmeni erkekler dar bir kelime dağarcığının içinde hapsolmuş olsalar dahi duygularını ifade etmede zorlandıkları durumlarda kayıt alma sürecini durdurarak ve rahatlamaları için molalar vererek, gerektiğinde görüşmelerin yapıldığı formel alanlardan çıkıp enformel alanlarda duygularının ve kırılganlıklarının sorgulandığı algısını kırarak ortamı yaratmaya çalıştım. Ayrıca erkek öğretmenlerin bariz konular üzerindeki yüzeysel tanımlamaları kabul etmeden, konular hakkındaki kalıpları kırarak şekilde tartışma ortamı yaratarak kendilerini düşünmeleri için çaba sarf etmelerine çalıştım.

Etkili görüşme yapmanın tek aracı yakınlık değildir. Empatik görüşme tarzları araştırmacıya açıklık ve deneyimlerin açığa çıkmasını sağlayan elverişli bir zemin sağlayabilir. Ancak aynı zamanda bu tür temsiller tartışılmadan devam edilirse baskın erkeklik yapılarıyla iş birliği yapma riskini taşır (Hanlon, 2012, s. 19). Katılımcıların deneyimlerinden bilgi arayan teorik, metodolojik ve ahlaki açıdan sorumlu bir toplumsal inceleme biçimi deneyimlerden bilgiler arayan ve araştırmacıyla paylaşılan yorumlarla iç içe olan fikirlerin belirgin olmayan biçimlerini eleştirerek mümkündür. Böylece erkeklikleri araştırmak, erkekler hakkındaki söylemleri somutlaştırmadan ve pekiştirmeden uygulanabilir (Pulsford, 2014, s. 225–226). İyi bir uyum ve güvenin avantajları ile katılımcılarla eleştirel bir diyalog arasında bir denge sağlamak, empati ve yansızlığı dengeleyici bir unsur olarak görüşme formu yaklaşımını seçtim.

Whitehead'in (2002) belirttiği gibi, erkekler genellikle kendilerini cinsiyetlendirilmiş özneler olarak yansıtmakta veya farklılık deneyimlerini anlamakta başarısız olmaktadır. Çalışmamda erkek okul öncesi öğretmenlerinin kadın baskın mesleği tercih ederek bir noktaya kadar kalıpları parçalamaları onların alışılmışın dışında yer almalarını sağladım. Erkek öğretmenlerin çoğu belirli konularda daha önce üzerine düşünmemişti. Böylece görüşmelerde konuşmalar yeni biçimlere büründü. Açık uçlu sohbet-tartışma şeklinde yaptığım görüşmelerin değişen biçimleri erkek öğretmenlerin tutumlarını ve davranışlarını iyi bir şekilde yansıtmalarına imkân sağladı.

Son olarak önemle belirtmeliyim ki, sosyal inşacılığı benimseyen bu çalışma pozitivist gerçekliğin varlığını kabul etmez. Dolayısıyla yaptığım görüşmelerde pozitivist gerçeği bulmayı amaçlamadım, gerçekliği açık bir şekilde tanımlamaya çalışma amacı

gütmedim. Meselem görüşmelerin 'gerçek' tutumları, duyguları veya deneyimleri yansıtmıyordu. Meselem görüşmelerin 'gerçek' tutumları, duyguları veya deneyimleri yansıtmıyordu. Meselem görüşmelerin 'gerçek' tutumları, duyguları veya deneyimleri yansıtmıyordu. Meselem görüşmelerin 'gerçek' tutumları, duyguları veya deneyimleri yansıtmıyordu.

Analizde kullandığım verileri Kasım 2019 Şubat 2020 tarihleri arasında topladım. Verileri toplamaya başlamadan önce başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulunun 48732 protokol nolu etik kurul kararını (bkz. Ek-1) aldıktan sonra öğretmenlerle yapacağım görüşmeler için İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Eskişehir Valiliğinde gerekli izinleri (bkz. Ek-2) aldım. Bu izinler doğrultusunda İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden erkek okul öncesi öğretmenlerinin hangi kurumlarda çalıştığı bilgisini edindim. Bu noktada önemli bir veride Eskişehir ilinde Milli Eğitime bağlı özel kurumlarda hiç erkek okul öncesi öğretmeni olmadığıydı. Ayrıca gerekli izinler alınmış olmasına rağmen ilgili birimdeki memurların isimleri paylaşımda isteksiz davranması sonucu sadece bulunduğu kurumların isimlerini öğrenebildim. Daha sonra internetten okulun web sayfasındaki personel bilgilerinden öğretmenlerin isimlerini öğrendim (internette olan bilginin araştırma için paylaşılacak istenmemesi ayrıca manidardır.). Her bir görüşme öncesi her bir öğretmenden randevu aldım. Bu randevu talebini iletebilmem için ise okul yönetiminden izin almam gerekti. İlk randevu talebim başarısızlıkla sonuçlandı. İkinci randevu talebimi ise öğretmene ulaştıramamıştım. İlk gün yaşadığım bu başarısızlıklar araştırma sürecindeki zorluklara karşı çekincelerimi arttırmıştı. Üçüncü randevu talebim başarıya ulaştı ve kara bulutların dağılmasını sağladı. Bu noktada şunu belirtmek isterim; kendi eğitim hayatımda anaokulu ya da ana sınıfı yer almıyor. Ayrıca ilkokul yıllarımdan araştırma sürecinin başlangıcına kadar olan zamanda ilkokul kavramından uzaktım. Görüşme randevusu almak için okullara gittiğimde anaokulu ve ilkokul farkını üzerimde hissetmiştim. İlkokullarda kapıdaki güvenliğe okul yönetimiyle görüşmek için geldim demeniz ve daha sonra açık olan kapıdan idarecinin odasına giderek kapısını tıkladmanız yeterliydi. Anaokullarında ise ana binaya girmek için zile basmanız, yardımcı personelin karşılması, gerekli ekipmanları giymeniz (girmeden önce galoş giymeniz gerekiyordu) ve okul yönetimine öğretmenlerden randevu alma talebinizi iletmeniz gerekiyordu. Görüşme sırasında öğretmenlerin bahsettiği ev ortamı (özel alan) duygusunu anaokullarında hissedebiliyorsunuz. İlkokulların ana sınıfları ise kendi imkânları el verdiğince bu özel alanı oluşturmaya çalışıyorlardı. Kendilerine ait koridorları ve bu koridoru ana binadan ayıran kapıları mevcuttu. Yukarıda da bahsettiğim gibi aslında anaokullarında idareden

öğretmene randevu talebimi iletme izni ile randevu talebi aynı anda gerçekleşiyordu. Çünkü anaokullarındaki okul öncesi öğretmenliği kadrosundaki erkeklerin tamamı müdür ya da müdür yardımcısı idi. Öğretmenlerin ise tamamı ilkokulların ana sınıflarındaydı. Erkekler için anaokullarının özel alanına zili basıp kapıdan girebilmenin yolu idari pozisyonlar için geliyor olmaktı. Öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde de belirtildiği gibi “anaokulları aslında ev gibidir”.

3.6. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarını MS Word programıyla yazıya aktarılmıştır. Bu işlem sırasında kendini tekrarlayan anlamsız ifadelerin atılması dışında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Deşifre dosyalarını daha sonra Nvivo 12 programına aktararak kodlama aşamasına geçilmiş, metin analizi sırasında herhangi bir bölme yapılmamış, deşifrelerin bütününe kapsayan okumalar sonucunda en fazla kapsayıcılığı olduğu düşünülen üç görüşmenin kodlaması yapılmıştır. Bu kodlama daha sonra danışmanım tarafından kontrol edilmiş ve yeniden kodlanmıştır. Kodlamaların katılımcıların anlatmak istediğini yansıtıp yansıtmadığını kontrol etmek için katılımcılara yeniden ulaşılmış ve onların onayı alındıktan sonra ortaya çıkan kod listesine uygun, ek kodların eklendiği her görüşmenin yeniden kodlandığı bir analiz süreci olmuştur. Bütün verilerin kodlanıp kategorilere ayrılması ve temaların oluşturulması süreci bütünsel tekrar okumalarla gerçekleşmiştir. Toplumsal cinsiyetin ve kimliğin (erkeklik) akışkanlığı, geçişliliği ve boyutlarının kesişimselliği oluşan kategorilerin hangi temalar altına ele alınacağı noktasında zorluklara neden olmaktadır; bir kategori aynı anda birkaç tema için anlamlar ifade edebilmektedir. Bu noktada katılımcının ifade edişi, sohbetin hangi bağlamda ilerlediğiyle özel olarak ilgilenerek temalaştırma gerçekleştirilmiştir. Analiz metninde görüleceği gibi bazı kodlar birden fazla tema içerisinde yer almaktadır; örneğin; oyun hem mesleğin statüsüyle ilgili, hem de erkeklerin erkekliği inşa etme sürecinde araç kullandıkları bir kod olarak bulunmaktadır. Tüme varım süreci tez izleme jürisindeki yapmış olduğumuz tartışmalarla son halini almıştır.

3.7. Güven Duyulabilirlik

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda güven duyulabilirlik kriterini inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilir olmak üzere dört unsur altında

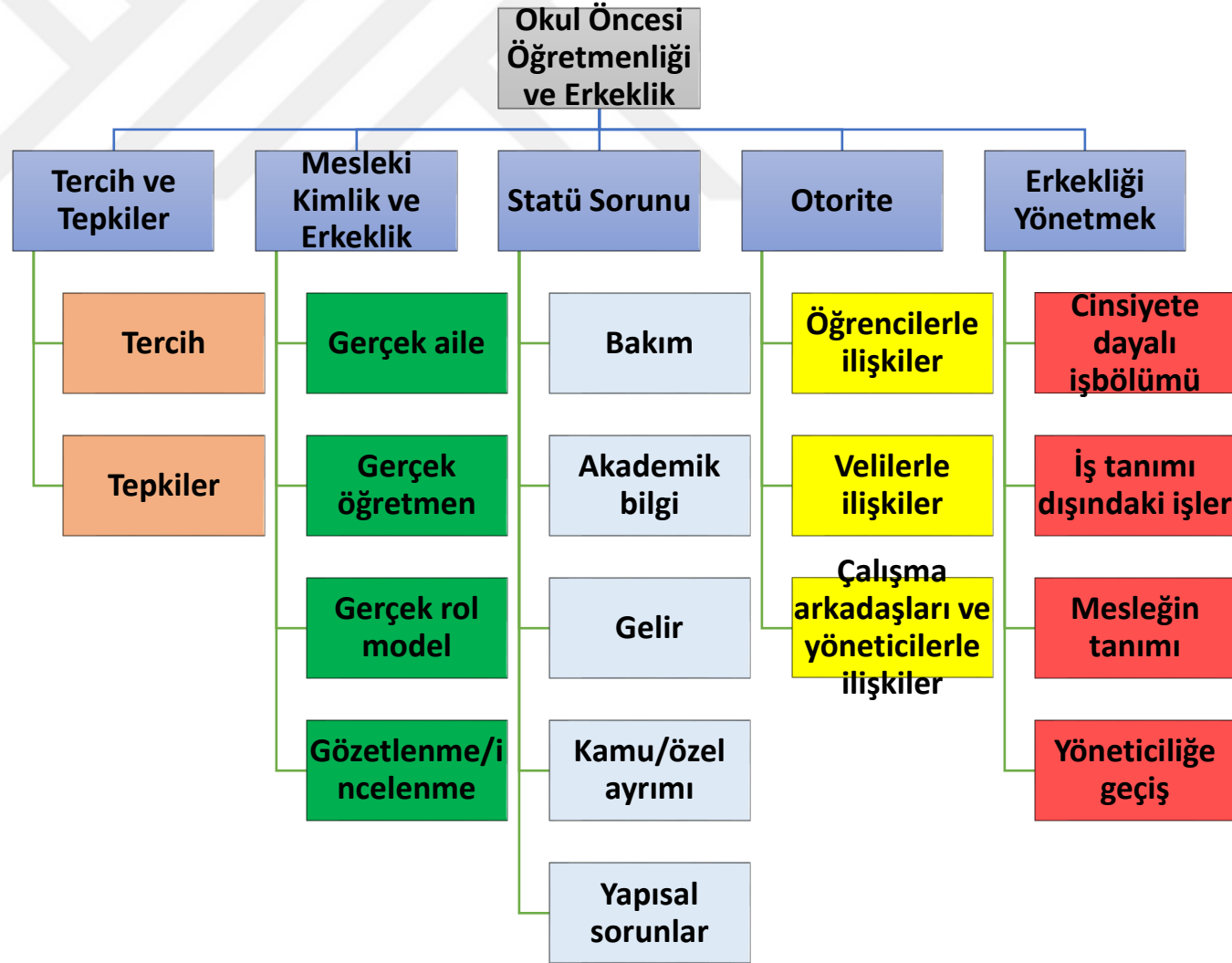
ele almaktadır. Bu çalışmada yüksek düzeyde güven duyulabilirliği sağlamak için her bir unsurun nasıl karşılandığını belirtmek gerekirse:

- Hem yukarıda kodlama aşamasında bahsedildiği gibi hem de araştırmanın bulgularının yazımından sonra sonuçlar bu üç katılımcıların görüşüne sunulmuştur ve onayı alınmıştır. Ayrıca kadın baskın meslek olarak erkek okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri ve hegemonik erkeklik üzerine yapılan diğer çalışmalarda da benzer analizler yapılmıştır. Bu durum çalışmanın “inandırıcılık” kriterini sağladığını göstermektedir.
- Metinde, ayrıntılı örnek alıntılar kullanarak onların dünyalarını dürüst ve açık bir şekilde sunmalarını sağlayarak anlatılarına ve düşüncelerine adalet sağlamaya çalışılmıştır. Bununla birlikte metinde, karmaşık yaşamlara yaklaşmaya çalışırken aşırı basitleştirme görülebilir. Bu nedenle metin pozitivist bir şekilde okunmamalıdır. Metin, belirli erkeklerin belirli bir sohbede benimle belirli bir zamanda belirli bir noktada cinsiyetlendirilmiş anlamlar oluşturmalarına dayanmaktadır. Metin içindeki doğrudan uzun alıntılar kullanarak bulguların katılımcıların deneyim ve düşüncelerine dayandığını göstererek “doğrulunabilirlik” kriteri karşılanmıştır.
- Veriler, gerçekliğin farklı düzeylerini ve versiyonlarını ve sosyal gerçekliğin karmaşıklığını göstermektedir ve bu nedenle, farklı bağlamlara yüksek derecede aktarılabilirliğe sahip olacaktır (Denscombe, 2002). Elde edilen sonuçların başka bağlamlarda da kullanılabilmesi için erkek okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri ayrıntılarıyla belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçlarının benzer bağlamlarda erkek okul öncesi öğretmenleri için geçerli olması çalışmanın “aktarılabilirlik” kriterinin yüksek olduğunu göstermektedir.
- Kadın baskın meslek olarak okul öncesi öğretmenliğinde erkeklerin deneyimleri üzerine yapılacak çalışmalar için rehber olması anlamında “güvenilirlik” kriterine ulaşmak için bu bölümde araştırma süreciyle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Ayrıca araştırma tekniğinin gerekçeli açıklamaları yapılmış, tekniklerin nasıl kullanıldığı ayrıntılarıyla belirtilmiştir. Bu konuda daha önce yapılan çalışmalarda da benzer yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir.

Konuşmaları erkeklerin yaşamları ya da sabit inançları ile ilgili gerçekler olarak değil, meslekleriyle ilgili durumsal yapılar olarak değerlendirmek daha doğrudur. Bu, bu durumların ötesinde genel bir ilgilerinin olmadığı anlamına gelmez. Yaşamlarımız, kalıplar ve düzenler tarafından ve bireysel veya kendine özgü deneyimlerden daha fazlası tarafından yönetilir. Bu türden küçük çalışmalar en iyi ihtimalle mütevazı genellemeler yapar (Williams, 2002, s. 138) ve bulgular çalışmanın ötesinde tahmin edilebilmesine rağmen, bu istatistiksel olasılık temelinde değildir (Fine, 2006).



Şekil 3.1. Çalışmanın kod ve tema haritası



4. TÜRKİYE’DE ERKEK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ OLMAK: BULGULAR VE DEĞERLENDİRMELER

Çalışmamın bu bölümünde yapmış olduğum analiz sonucunda oluşan “erkeklerin okul öncesi öğretmenliği bölümünü ve okul öncesi öğretmenliği mesleğini tercih süreçlerini” “hem tercih aşamasında hem de çalışma yaşamlarında almış oldukları tepkileri”, “okul öncesi öğretmenliği kimliğiyle erkeklik kimliği arasındaki gerilimi”, “mesleğin statüsünü etkileyen unsurları” ve bütün bu başlıklar altında anlatılan sorunlara karşı “erkeklerin geliştirmiş oldukları stratejileri” ayrıntılı alıntılarla birlikte ele alacağım.

4.1. Erkeklerin Okul Öncesi Öğretmenliğini Tercihi ve Karşılaştıkları Tepkiler

Tablo 4.1. *Tercih ve tepkiler tema yapısı*

Tercih	Tepki
Kolay atanma: “İlk başladığımda bir atansam yeter diye başladık işe.” “Bir sene ücretli öğretmenlik yaptım sadece hani sınava çalışırken biraz daha ekonomik katkı olması açısından hem kendi işim olduğu için.” “Ek kontenjan olduğu için ilk etapta yani bir üniversite okuyalım gözüyle baktık.” “Anadolu Öğretmen Lisesi mezunuyum. Orada bilfiil bizi sürekli öğretmen olun diye bizi yetiştirdiler.” Tercih Önceliği: “İlk değildi beşinci tercihimdi.” “Ben yanlışlıkla bu bölüme gittim” “Bir dershanenin rehberlik hocasına gitmişim işte bu bölümünün atanması açık olacak diye, yaz pişman olmazsın diye, sadece o biliyordu yani.” “hep okul öncesi öğretmenliği olsun istiyordum.” Ailenin desteği/zorlaması: “Türkiye’nin durumunda meslek sahibi olmak çok zor olduğu için, artık bir işin olsun gücün olsun da çok şey önemli değil.” Meslekte Devamlılık: “Yani dedim Allah’ım ne yapacağım dedim ben, nasıl bir şey seçtim dedim.” Başladıktan sonra şu anki aklım olsa başka meslekler tercih ederdim” “Plan olarak da şu an kendimi böyle okul öncesi öğretmenliğine mahkûm gibi hissediyorum açıkçası.”	Kadınsı Meslek: “ne yaptın emzirdin mi çocukları diye öyle takıldıkları oldu.” “Okul müdürünü aradım dedim Ben okul öncesi öğretmeniyim, yanlışın var dedi. Niye dedim. Eeee Sen kız değilsin dedi” Görünürlüğün azaltılması: “sen biraz daha kenarda dur çok ön plana çıkma çok göze görünme” Üst yaş gruplarını eğitmek: “sınıf öğretmeni olsan veya lise öğretmeni olsan” Tedirginlik, Kaygı: “Erkekten belki biraz çekinir” “Bu erkek öğretmen sinirli midir döver mi?” Tepkilerin Azalması: “Benim atandığım okulda benden önce çalışan öğretmen de erkekmiş. O okulda ana sınıfında benim o avantajım oldu. Benden önce erkek olduğu için benim gitmemde insanlar aşırı garipsemedi oraya.” “Datça’da erkek öğretmen deyince daha bir sevimli oldu nedense farklı bir şey ama”

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin meslek seçim süreci düşük gelirli ailelerden geldikleri de göz önüne alındığında Türkiye’deki yüksek işsizlik oranının tetiklediği işsiz kalma korkusu altında gerçekleşmekte, çoğu zaman aile ve yakın çevrenin desteğini alarak devam etmektedir. Ancak erkeklerin bu mesleğe uygun olmadığı düşüncesi çalışma hayatlarında çeşitli olumsuz tepkiler almalarına neden olmaktadır. Erkek öğretmenlerin meslek tercihleri ve aldıkları tepkilere yönelik analiz sonucunda oluşan temalar Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

4.1.1. Tercih; kolay atanma, tercih önceliği, meslekte devamlılık: Kadınsı da olsa iş gücü sahibi olmak

Kolay atanma: Yapmış olduğum görüşmelerde erkeklerin okul öncesi öğretmenliği bölümünü seçmelerindeki en önemli neden atanmanın kolay olması olarak ortaya çıkmıştır. İş, erkekler için geleneksel güç ve statü kaynağıdır. Dolayısıyla Morgan’ın da belirttiği gibi erkekliği anlamanın en önemli yollarından birisi “işsiz erkeklerin uçurumun üzerine gerili bir ipin üzerinde yürüyen erkeklik kimlikleri” üzerinde çalışmaktır (Morgan, 1992). İşsizlik, emeği ücretlendirmenin antitezi olarak tanımlanır. İşsiz erkekler ise erkekliği elinden alınmış bireyler olarak görülür. Çalışmanın, erkekliğin temelini oluşturduğunu söyleyen Gherardi, işsizliğin erkeklerin kimliğini tehdit ettiğini belirtir (Gherardi, 1995). Geleneksel erkeklik söylemleri erkeği, evden çıkarak geçimini sağlayan bir aile üyesi olarak tanımlar. Hem para kazanmanın hem de evden çıkmanın bir yolu olarak ücretli istihdam, geleneksel erkek kimliği için önemli bir belirteç olabilir (Morgan, 1992). Öte yandan işsizlik, bir erkeğin kendisine ve varsa ailesine bakma kabiliyetini azaltarak, genellikle zamanını nerede geçirdiğini de etkiler (Morgan, 1992). Bu nedenle, işsizlik en azından potansiyel olarak geleneksel erkek kimlikleri için bir meydan okumadır (Willott ve Griffin, 1996, s. 77). Willott ve Griffin (1996, s. 81) işsizliğin, gelir sahibi olma ve ev içi alandan özgürlük gibi söylemler etrafında inşa edilmiş geleneksel bir erkeksi kimliğin istikrarını tehdit edebileceğini, işsiz erkeklerin, erkekliğin hegemonik kıstasları karşılamada yetersizlik veya başarısızlık duygusu hissedebileceklerini iddia etmektedirler.

İşsizlik, hegemonik erkeklik için bu denli büyük bir tehditken, Türkiye gibi işsizliğin yüksek olduğu ülkelerde bu riskin erkeklerin meslek tercihlerini de etkilemesi kaçınılmazdır. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin meslek tercihleri Türkiye’deki eğitim sisteminin sınırlılıkları ve sorunlarıyla biçimlenmekte, meslek seçimi üniversitede hangi

bölümü seçtiğinizle eş anlama gelmektedir. Sadece iki öğretmen dışında diğer bütün öğretmenler bu bölümü tercih etmelerindeki en önemli unsurun atanmanın kolay olması olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenliği her ne kadar kadınsı bir meslek olup erkeklikle çelişkili olarak görülse de özellikle Türkiye’de yüksek işsizlik oranının erkekliği tehdidi daha önemli hale gelmekte ve erkekler okul öncesi öğretmenliğini işsiz kalmamak için tercih etmektedir. Bu durum bazı katılımcılar tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“O zamanlar şöyle düşünüyordum: Atanması çok kolay, okuması eğlenceli, sonuçta devlete bağlı garanti bir iş, ben bu şekilde düşünüyordum ilk başlangıçta (G1).”

“2001 krizinde ben piyasada aktif bir şekilde çalışıyordum. O dönem gördüğüm kriz şartları, 2001 krizinde piyasada aktif bir şekilde çalıştığım için piyasa şartlarından biraz korktuğumdan öğretmenlik tercihim oldu ama bu sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, rehber öğretmenlik, okul öncesi arasında tercihim olacaktı. Okul öncesi biraz daha cazip geldi, neden; çocuklarla iletişimim hep iyi oldu, yapabileceğimi düşündüm. Tabi birazcık atama şartları da insanı biraz cezbediyor, merkeze kolay gelme, yönetici daha kolay olma şeklinde ama severek ve isteyerek seçtiğimi düşünüyorum o dönemde de... Ya şöyle toplumda hala çok karşılaşıldığında çok normal karşılanan bir durum değil bizim branşlardaki hâkimiyetimiz. Ama çok arttığını düşünüyorum son zamanlarda. Kuzenimin biri okul öncesinde öğrenci. Öğrenci sayılarının erkek çok arttığını düşünüyorum. Kız kardeşim yakın zamana kadar bir öğretmen lisesinde İngilizce öğretmeni idi. Öğretmen lisesinde bazı öğrencilerin özellikle okul öncesi öğretmenliğini seçtiğini biliyorum. Giderek artacak çünkü evet biraz sosyal olarak avantajlı görülüyor, ekonomik olarak, iş alanı, atanma şeklinde (G6).”

“İlk başladığımda bir atansam yeter diye başladık işe, atanırsak her şey bitecekmiş gibi geliyordu. (G9).”

“Okul öncesini de içine yedirmiştik, çünkü dershanede rehber öğretmenimiz iyi bölüm olduğunu, geleceğinin iyi olduğunu, atamasının sıkıntı olmayacağını o zaman öngörmüş ki bize de yazdırdı. Allah’a şükür öyle de oldu. Orta tercihlerdeydi diyebiliriz... Tamamı kadrolu, direkt atandık. Yani o dershane-rehber öğretmenin dediği gibi atanmayan olmadı, adını, soyadını yazan dahi atandı. Herkes kadrolu olarak bizim dönemimizdekiler göreve başladı. Biraz da erkek bizim dönemimizde fazla olduğu için çoğu atandı. Şu anda pek erkek okuyan yok zaten. Genelde de bizim dönemimizde ilk açılmıştı, baraj çok düşüktü. Bundan dolayı üniversiteye girenler okul öncesi tercihini daha fazla tercih ediyorlardı. Yani çıktıktan sonra KPSS puanı çok düşüklerde olduğu için daha çabuk atanır düşüncesi ile erkek-bayan herkes tercih ediyordu. Ve o dönemde erkek olduğunu görenler, bunu bilen biliyorlardı muhtemelen üniversitelerde erkek mezunlarını, tercih sebebi sayılıyordu. Gitgide baraj yükseldi, erkek sayısı sınıf sayıları azaltıldı, bizim dönemimizde iki yüz iken bir sonraki yılda elliye düşürüldü, erkek sayısı on oldu, bir sonraki sene kırk oldu, erkek sayısının üçe

düştüğünü gördük. Biz iki yüz kişi olmamız sebebiyle en fazla kalabalık erkek bizdeydi zaten. Gitgide azalmaya başladı ama atama sıkıntısı olmadığından herkes yazıyordu. Erkeklerde, biz de ondan dolayı tercih ettik. Bir noktada sıkıntı başladı. (G13).”

Katılımcıların çoğunun ilk tercihleri arasında yer alan sınıf öğretmenliği ile olan benzerlikler sayesinde, formasyon eğitimiyle bu alana geçme imkânının varlığı öğretmenlerin okul öncesi eğitimini tercih etmede ellerini rahatlatmaktadır. Ancak kadın baskın mesleklerinin kendilerine sağlamış olduğu zorunlu hizmet görev yeri olarak görece ülkenin daha gelişmiş şehirlerine atanmaları, zorunlu hizmet süresi bittikten sonra merkezi bölgelere tayinlerinin daha kolay olması gibi avantajlar öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde kalmalarını sağlamıştır. Simpson’un (2005, s. 375)yapmış olduğu çalışmada da bulduğu gibi, mesleği tercih aşamasında erkek öğretmenler kadın baskın mesleklerinin erkek kimliklerinin inşasında avantajlar sağlayacak yönlerine vurgu yapmaktadır. Aşağıdaki alıntılarda görülebileceği üzere bu çalışmada da Simpson’ın bulgusuna benzer bulgulara ulaşılmıştır:

“Yani bizim girdiğimiz dönem, o dönemde de öğretmen açığı olduğu için, söylenen sınıf öğretmenliği ile zaten üç aşağı aynı bizim girdiğimiz ders olarak. Sadece birkaç tane dersimiz eksikti, onları tamamlamak suretiyle sınıf öğretmenliği şeyinin de olduğu söyleniyordu. Tabi öyle olmadı, okul öncesi alanında da çok ihtiyaç olduğu için doğal olarak okul öncesi mezunları okul öncesi öğretmenliğinde kaldı. Memnuniyetsizlik var mı, yok. Çünkü neden? Hocam sınıfçı arkadaşlarım var o dönem mezun olan. Açıkçası çalışma koşulları çok zor yerlerde çalıştı arkadaşlarım hani. Ben o manada hani daha avantajlı oldum. Dediğim gibi ilk görev yerim Çanakkale’nin Bayramiç ilçesi. En genç bendim hani ilçedeki, öyle söyleyeyim size. Benden daha yaşlı olan genç olan sekiz, dokuz yıllık öğretmenliği olan adamdı. Çok yaşlılar var. Öyle bölgelerde daha ilk atamamızda çalıştık yani. Doğu hizmetimizi Kırşehir’in Kaman ilçesinde yaptım, yani Kırşehir’de yaptık İç Anadolu’da. Dediğim gibi sınıfçı arkadaşlarım var, adam Hakkâri’de çalıştı, diğer yerlerde çalıştı ama sonuçta hani çalışma koşulları olarak da tabi ki bir farkımız vardı. O manada ben güzel olduğumu düşünüyorum okul öncesi eğitimi... Bizim atandığımız yıl, yani iyi bir yıldır 2002 yılı, zaten ihtiyacın olduğu bir dönemdi. O manada KPSS ile atandım, ama altmış dokuz puan aldım KPSS’den o şekilde Çanakkale’ye atandım. Şu an malum seksen puan alınca bile atanamıyor insanlar (G17).”

Erkek öğretmenler için gelir sağlama konusunda mesleklerinin sağladığı avantajlardan bir diğeri de özel öğretmenliktir. Son dönemlerde okul öncesi öğretmenliği bölümlerinin yaygınlaşması ve mezun sayılarındaki artışla birlikte öğretmen olarak atanma olanaklarında azalmalar olmuştur. Görüştüğüm öğretmenler arasında yaşça daha büyük öğretmenler atanma noktasında herhangi bir sorun yaşamazken sadece en genç

öğretmen üniversiteyi bitirdikten sonra belli bir süre atama beklemiştir. Bu süreçte ise kendi mezun olduğu lisede özel öğretmen olarak çalışma imkânı bulmuş, atama beklediği kısa sürede de gelir elde edebilmiştir. (G15) bu olanaklardan şu şekilde bahsetmektedir:

“Bir sene ücretli öğretmenlik yaptım. Sadece hani sınava çalışırken biraz daha ekonomik katkı olması açısından hem kendi işim olduğu için. Onun dışında lise hayatım boyunca, üniversite hayatından sonra çalışmadım. Sadece babamın yanında onlara yardımcı olmak için çalışıyordum (G15).”

Öğretmenlerin sosyo-ekonomik geçmişlerine baktığımızda düşük gelirli ve kırsal kesimde yaşayan ailelerden geldiği görülmektedir. Bu kişiler için üniversite okumak ve bir iş sahibi olmak sosyal hiyerarşide yukarı doğru bir hareket anlamına gelmektedir. Okul öncesi öğretmenliğinin düşük puanlarla alım yapması, kazanması kolay bir bölüm olması erkeklerin tercih sebeplerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıdaki alıntılardan da görüleceği üzere erkekler için okul öncesi öğretmenliği eğitimi yukarı doğru hareketliliği kolaylaştıran bir araca dönüşmektedir:

“Bizim Burdur ek kontenjan olduğu için başka görüştün mü erkeklerle? Kimlerle görüştünüz? Mesela (görüştüğüm iki hocaların ismini söylüyor) hocayla görüştün mü, (G12) mi, (G13) mü? Onlar zaten sınıf arkadaşımı. O dönem kalabalıktı, bizim ek kontenjan olduğu için işte, biz o sene çok fazlaydık, ek kontenjanla geldiğimiz için boşta kalan gelmiş hep (gülüyor.) (G3).”

“Şimdi ben şöyle diyeyim; okul öncesi öğretmenliği bölümüne ben ek kontenjandan girdim. Ek kontenjan olarak Burdur'da yeni bir bölüm açıldığını gördüm formda, iki yüz kişinin alındığını gördüm, okul öncesi öğretmenliği bölümü olduğunu gördüm bunun ve başvurum. İki yüz kişinin seksen dört kişisi zaten erkekti, yani daha sonradan anladık biz bunu. Hani ek kontenjan olduğu için ilk etapta bir üniversite okuyalım gözüyle baktık olaya. Daha sonra üniversite başlayınca hocalarımız sağ olsunlar bayağı bir emek harcadılar bizler için, stajlara falan gittik. Orada anaokulu ana sınıfı ortamlarını gördük, eğitimin temelden başlayan yönünü gördük ve bunlar bizi çok etkiledi yani (G12).”

Erkek öğretmenler için okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih etmedeki bir diğer önemli unsur lisede okumuş oldukları bölümdür. Özellikle öğretmen lisesi mezunu olmak, öğretmenlerin tercihlerini sınırlandıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Heikkilä ve Hellman'ın erkek öğretmenler için erkeksi temel eğitim alanlarından bir kırılma sonucu okul öncesi öğretmenliği tercihinin tersine (Heikkilä ve Hellman, 2017), Türkiye'de erkeklerin okul öncesi öğretmenliğini tercih etmeleri lise düzeyindeki eğitimlerinin bir devamı niteliğinde olmaktadır. Bazı katılımcılar bu durumu şu şekilde deneyimlemiştir:

“Atatürk Üniversitesi ilk tercihim değildi, ben ek atamayla üniversiteye yerleştim. Öncelikli isteğim sınıf öğretmenliği idi. Öğretmen lisesi mezunuyum bu arada P Anadolu Öğretmen Lisesi mezunuyum. Orada bilfiil bizi sürekli öğretmen olun diye yetiştirdiler. Sürekli bu öneri vardı, zihnimize yerleşmiş artık öğretmen olmak, ben öğretmen olmak haricinde hiçbir şey düşünmedim (G9).”

“Aslında 2015'te mezun oldum. Atanmam da üç yılı buldu. Bir yıl arada ücretli öğretmenlik yaptım ondan sonra atandım. (Ücretli öğretmenlik?) Devlet okulunda, devlet okulunda atanmış kadroda boşluk olunca ücretli öğretmen alıyorlar. Başvuruya göre tabi yine KPSS puanı falan. Benim ilçemde de sınava hazırlanırken dershaneye yazılmıştım biraz ekonomik olarak katkısı olsun diye ücretli öğretmenlik yapayım dedim. Lisede çocuk gelişimi bölümünde ücretli öğretmenlik yapmıştım bir yıl boyunca. T A Çok Programlı Anadolu Lisesiydi, kendi mezun olduğum aynı zamanda, kendi öğretmenlerimle beraber öğretmenlik yapma fırsatı da bulmuştum, kendi öğretmenlerimde hala oradaydı (G15).”

Lise düzeyindeki eğitimlerinde yatılı okulda okumak öğretmenlerin erkeklik kimliğinin kurulmasında etkili olabilmektedir. Tolson (1977), erkekliğin inşasının yatılı okullarda tam karşılığını bulduğu rekabetçi bir hiyerarşi içinde sertleşen mizaçla biçimlendiğini söyler. Bir erkek çocuğunu yatılı okula göndermek onu cinsiyet ve sınıf etkilerinden izole ettiği için idealdir. Aşağıdaki alıntıda da görüleceği üzere (G1), yatılı öğretmen lisesinde okuyarak hayatta karşılaşılacakları zorluklarla o yaşlarda mücadele etmeyi öğrenerek, geleneksel erkekliğin erkeklere yüklediği zorlukların üstesinden gelmek ve rekabet eden rolleri yerine getirerek hegemonik erkeklik kimliğini inşa etmektedir:

“Eğitim durumum Afyon’da okudum, daha doğrusu ilkokulu, ortaokulu Eskişehir’de okudum, liseyi Anadolu öğretmen lisesinde okudum, o da Eskişehir’de idi ama yatılıydı, yani orada biraz hayatı öğrendim. Daha sonra Afyon Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünü kazandım, oraya gittim, dört sene de oradaydım (G1).”

Tercih önceliği: Tercih sıralamasına baktığımızda erkek öğretmenler okul öncesi öğretmenliğinden önce tarih, matematik, edebiyat, sınıf öğretmenliği gibi öğretmenlik mesleği içerisinde erkeksi alanlar olarak kabul edilen branşları tercih ettiklerini görüyoruz. Okul öncesi öğretmenliği erkek öğretmenlerin üniversite tercihleri sırasında ideal meslek olarak düşünülmemektedir. Lise eğitimi sırasındaki sistemsel sınırlardan dolayı da tercihleri daralan erkekler, ideallerindeki işlerden uzaklaşmak zorunda kalmışlardır. Alternatifler arasındaki en iyi tercihleri ise branş öğretmenlikleri olarak dile getirilmiştir. İleride statü bölümünde daha ayrıntılı ele alınan branş öğretmenliği; akademik, bilimsel bilgiye ve müfredata sahip olma, ölçülebilir olma gibi özellikleriyle erkekliğe dair toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla uyumaktadır. Dolayısıyla erkeklerin

tercihlerinde cinsiyet kimliklerine ters düşmeyen ve okul öncesi öğretmenliğiyle kıyaslandığında daha az rol çelişkileri barındıran branşları tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların aşağıdaki ifadelerinden de görüleceği üzere erkekler öğretmenlik dışında tercihler söz konusu olduğunda da mühendislik, hukuk gibi statüsü daha yüksek ve erkeklik kimliğine daha uygun olduğu düşünülen bölümler öncelikli olarak tercih etmektedir:

“İlk değildi, beşinci tercihimdi. Sayısal bölüm mezunuyum, ben sayısal bölüm okudum. Lisedeyken ilk tercihlerim bilgisayar üzerineydi. Asıl amacım benim mühendis olmak gibi ama öğretmenlik oldu. Okula başladıktan sonra da bu işi yapabileceğimi düşünmeye başladım (G1).”

“Aslında şöyle oldu, ben çok da böyle okul öncesini bilinçli olarak, liseden atıyorum kafaya yerleştirip de ideal olarak seçmiş değilim. Öğretmenliği benim kafamdaki ama daha çok ortaokul yıllarımda hep ben tarih öğretmeni olmak isterdim. Liseye geçtiğimde sözel bölüm açılmadığı için, tarih öğretmenliği sözel bölümden geçişi oluyordu, sözel bölüm açılmadı eşit ağırlık bölümüne geçtik işte. Öğretmenlik hep yine aklımdaydı sınıf öğretmenliği olurum bir köyde öğretmenlik yaparım diye şey oldu. İdari büro vardı sınıf öğretmenliği ile birlikte tercihi okul öncesi öğretmenliği geldi (G2).”

“Birkaç alternatif, kendimi yetkin hissettiğim birkaç alan var benim. Benim ilk başta açıkçası öğretmenlik tercihim çok fazla yoktu. Hukuk ve iletişimi biraz daha zorladım (G6).”

“Değildi tabi, herkesin biz sözelciydik, okul öncesi öğretmenliği de sözel bölümünde idi. Haliyle hukuk ile başlamıştık, uluslararası ilişkiler, kamu yönetimi falan. Öğretmenlikler daha sonra geliyordu (G13).”

“Yok. Benim o zaman, bana özel bir durum oldu. Ben Ankara'da kalayım diye Ankara'da olabilecek şeyleri yazdım. O yüzden de sıralamada da üç tane üniversite var zaten onları yazdım. Ama sıralamasını; branş bazında okul öncesini üçüncü olarak yazdım. Rehberlik, sınıf, okul öncesi öyle yazdım (G16).”

Bazı öğretmenler bu erkeksi branşları tercih etmek isterken yanlışlıkla okul öncesi öğretmenliğini tercih etmiştir. Ancak yanlış tercih yaparak bu alana girmekten pişmanlık duymamaktadır. Çünkü öğretmenlerin istediği erkeksi branşlarda atama sıkıntısı yaşanırken okul öncesi öğretmenliğinde mezun olur olmaz atanmaları yapılmıştır. Katılımcılar yaptıkları bu yanlış istihdama dâhil olarak erkekliğin en önemli gereğini yerine getirmek noktasında avantaja dönüşünü şu ifadelerle belirtmiştir:

“Benim tercih hatası, evet kaydurdım. O zamanlar bilgisayarda değil elle kodlanıyordu. Sınıf öğretmenliği ile alt alta olduğu için o sınıf öğretmenliği kodu yerine okul öncesini yazdık. Daha iyi oldu diye düşünüyorum, sınıf öğretmenliğinden daha iyi benim için (G8).”

“Ben yanlışlıkla bu bölüme gittim. Tercih kılavuzunda üstte bilgisayar öğretmenliği var, altta okul öncesi öğretmenliği var. Ben bilgisayar öğretmenliğini istiyordum. Ben onun kodunu

yazıyorum derken okul öncesi öğretmenliği kodunu yazmışım. Çıktıyı aldım okul öncesi öğretmenliği, ben bunu yazmadım, ben bunu istemiyordum, aslında aynı üniversitenin ama geri almak çok geçti, dilekçe yaz. Bir de son günüydü dilekçe yazdım. ÖSYM'yi aradım ettim. Ama iyi ki kabul etmemişler. Sonra zaten bilgisayar öğretmenliğinde de atanmalarda sıkıntı yaşandı. Sonrada iyi ki tercih etmişim (G14).”

Erkek öğretmenler okul öncesi öğretmenliği bölümünü seçmeyi bir tercih değil üniversiteyi okuyabilmek için zorunluluk olarak görmektedir. Erkek öğretmenler için yapılan bu tercih ikinci bir şans olarak değerlendirilmektedir. Görüştüğüm öğretmenlerin büyük çoğunluğu üniversite tercihlerinin ilk aşamasında asıl istedikleri bölümü kazanamayıp açıkta kaldıktan sonra, ikinci ek alımlarda düşük puanlar sayesinde rahatlıkla yerleşecekleri okul öncesi öğretmenliği bölümüne giriş yapmışlardır. Aşağıdaki alıntılardan da görüleceği üzere aslında erkek öğretmenler bu bölümü isteyerek değil üniversite okuyarak, sosyal hiyerarşide ailelerinin bulundukları aşağı konumdan kurtulmanın yolu olarak, zorunluluktan tercih etmişlerdir:

“İşte biz karar vermedik, ek kontenjanla gittik (gülüyor). Ben tarih istiyordum hep, iyi ki de okul öncesini seçmişiz ama o ayrı bir mesele. Yani memnunuz okul öncesi öğretmeni olduğumdan, ben çok memnunum, hiç dezavantajını görmedim hep avantajını gördüm yani (G3).”

“İlk tercihim değildi. Sınıf öğretmenliği tercihlerim arasındaydı, hep öğretmenlikti yani, daha başka bir meslek dalı yoktu tercihlerim arasında. Sınıf öğretmenliği de puan durumum iyiydi, biz de Yıldız Teknik üniversitesidir, İstanbul'daki belli başlı üniversitelerin, Ankara'daki belli başlı üniversitelerin sınıf öğretmenliğini yazdık. Bir arkadaşım daha vardı X'de, (G9), konuştunuz mu onunla? Onunla çocukluk arkadaşınız, aynı liseden mezun olduk, üniversiteleri bitirdik, Mardin'de beraber çalıştık. Üniversite tercihlerinde de aynı şekilde ikimiz beraber oturduk, aramızda 100 kişi belki vardır belki yoktu. Ne yazacağız? İyi bir üniversiteyi. İyi bir eğitim alacağız, öğretmenlik eğitimi alacağız. Sınıf öğretmenliği mi evet sınıf öğretmenliği. Dediğim gibi Ankara'nın, İstanbul'un, İzmir'in belli başlı üniversitelerden sekiz, on tane tercih yaptık. Onlar ilk başta gelmedi sınıf öğretmenliği olarak (G7).”

“Veterinerlik vardı bir ara, o da sayısaldı, o da lisede bölüm seçtikten sonra o da kalmadı. Daha sonra öğretmenlik, öğretmenlik diye artık hiç üniversiteye yerleşirken düşünmedim. Ben hangi bölümü tercih edeyim, öğretmenlik harici olarak söylüyorum, hiç düşünmedim. Direkt aklımda sınıf öğretmenliği vardı, sınıf öğretmenliğini yazdım. O zaman favori illerden tercih yapmıştım. O da işte sürekli biliyorsun puan sistemi, kat sayısı, şu, bu sürekli değiştiği için o zaman bir hataya düştük, yerleşemedim. Daha sonra ikinci şeyde ek atamada okul öncesi öğretmenliğini yazdım, orada Atatürk Üniversitesi ilk tercihimdi evet (G9).”

Aile yapılarının öğretmenlik mesleğiyle uyumlu olduğunu, ailedeki alışkanlıkların mesleğe girişte etkili olduğunu belirten öğretmenler ailelerini “memur çocuğu” şeklinde tanımlıyorlar. “Memur çocuğu olma” düşük de olsa düzenli bir gelir garantisinin olduğu bir aileden gelmek demektir. Öğretmenler ailelerinden gelen alışkanlıklarla meslek seçimlerini yapmıştır. Erkeklerin bu mesleği tercih nedenlerinden bir tanesi de sadece yüksek işsizlik oranlarında kolay iş bulma değil, aynı zamanda bulduğu işte güvenceli çalışmayı, kariyerinin ilerleyen yıllarında işsiz kalma tehlikesini yaşamamayı istemeleridir. Düzenli gelir ve iş güvencesi sağlayan kamu sektöründe okul öncesi öğretmenliği yapmak erkek olarak eve ekmek getiren rolünün devamlılığını, sürekliliğini garanti altına almaktadır. (G17) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Öğretmenlikti benim. Yani açıkçası memur aile çocuğu, yetişme tarzımız garantici olduğumuz için doğal olarak öğretmenlikti hani. Diğer tercihimiz Türkçe öğretmenliğiymiş yalan olmasın yanlış hatırlamıyorsam o tür öğretmenlikleri seçmiştim; sınıf öğretmenliği, öğretmenlikti yani (G17).”

Bu bölümü isteyerek seçtiğini belirten iki öğretmen dışındaki diğer öğretmenler tercihlerini bilinçli bir şekilde yapmadıklarını, bölüm hakkında herhangi bir bilgilerinin olmadığını, özellikle atama gibi avantajların rehber öğretmenlerce belirtilmesi ve tavsiyesi üzerine bu bölümü tercih ettiklerini belirtmektedir. Burada şu konuya açıklık getirmek gereklidir. Okul öncesi öğretmenliğinin anaokulu ve ana sınıfı öğretmenliğiyle eşleştiğine dair bilgilerinin bulunmadığını aslında belirtmektedirler. Erkek öğretmenlerin kendilerinin de ana sınıfı ve anaokulu öğretmenliğinin ne olduğuna dair fikirleri bulunmamaktadır. Ancak özellikle bu alanda eğitim olarak mesleğe dair bakış açılarının da olumlu yönde değiştiği vurgulanmaktadır. Bu değişim anaokulu ve ana sınıfı öğretmenliği olarak anıldığında toplumun ileride bahsedildiği gibi bakıcılık olarak görmesi yönündeki algıyla paraleldir. Aldıkları eğitim ve sahip oldukları iş deneyimleri, mesleklerini değerli görmelerini sağlamıştır. Burada mesleği seçmedeki bilinçsizliğe vurgu, bu mesleği tercih etmenin erkek olarak mantıklı olmadığı yönünde okunabilir. Bu bilgi eksikliği sadece kendileri için değil, aile ve yakın çevreleri için de geçerlidir. Aşağıdaki alıntılarda da görüleceği üzere erkek öğretmenler, okudukları bölümün yeni bir isimle adlandırılmasıyla çevrelerinden kadınsı meslekte oldukları için alacakları tepkileri azaltmakta ve bu yeni ismiyle meslek ifade edilmektedir:

“Bir dershanenin rehberlik hocasına gitmişim, işte bu bölümünün atanması açık olacak diye, yaz pişman olmazsın diye. Sadece o biliyordu yani. Yeni bölümdü yani, ana sınıfı diye biliyorlar ama okul öncesini kimse bilmiyordu. Zaten ben sadece bir kişiden şey aldım yani,

nasıl diyeyim, bilinçli bir cevap aldım. Diğerleri hiç kimse bilmiyordu, ne öğretmenler, kime sorsan bilmiyordu. Biz de boş kalmayalım diye, sonunda öğretmenlik var diye herhâlde, öğretmenlik var diye gittik herhâlde yani (G3).”

“Okul öncesini seçmemizin nedeni ben bilinçli değildim mesela bak. Ben, işin içine girdiğimde anladım okul öncesinin ne olduğunu. Çünkü bizim başlama zamanlarımızda okul öncesi daha yedi yıldır vardı, hani beş ile yedi yıl arasında olan bir şeydi. Ben de hani sorarsan bilinçli biri miydim? Değildim yani. Sırf dershanedeki bir öğretmenim, ‘bak okul öncesi de var, öğretmenliğe atanırsın, meslek sahibi olursun’ dediği için yazdım ama işin içinde ne olduğunu bilmiyordum yani. Yani bunda, bu branşın bir suçu var mı? Yok. Bu benle ilgili bir şey yani, bilinç düzeyi ile ilgili bir şey. Üniversiteye girince nasıl bir yola girdiğimizi fark ettik. Hata benim hatam yani, bilinçli bir tercih yapılması lazım yani. Sonuçta sen meslek seçiyorsun. Seçtikten sonra mesleğin ne olduğu öğrenilir mi? Daha baştan araştırmak lazım (G16).”

“...İlk tercihim değildi, ben zaten ‘98 yılı girişliyim. İlk, okul öncesi eğitimi bölümü 1997 yılında Türkiye’de başlatıldı birkaç üniversiteydi o zaman. Açıkçası biz bilmiyorduk. Biz ‘98 yılında da hani ilk öyle. ‘97’de ilk defa okul öncesi bölümü oldu. O zaman Marmara Üniversitesi, yalan olmasın, Gazi bir de Selçuk’taydı. ‘98’de Süleyman Demirel’dir, Adnan Menderes’tir, birkaç üniversiteye de yapıldı. Velhasıl ilk iki girişliler biziz (G17).”

Görüşme yaptığım iki öğretmen ise diğerlerinin tersine bu mesleği, bilerek, isteyerek ve kendi kişiliklerine uygun gördükleri için tercih etmişlerdir. Sırf bu meslekte çalışmak için belli bir süre kaybını göze almışlar, Türkiye’nin görece iyi sayılan, puanı yüksek üniversitesinde bu bölümü tercih ederek kazanabileceği erkek kimliğine uygun birçok mesleği tercih etmemişlerdir. Bu öğretmenler için çocuklara duydukları sevgi, mesleğin sağladığı manevi tatmin, mesleğin eğlenceli yönü, çocukların dünyasının saf ve temizliğinin ahlaki doğruculuğu gibi mesleki özellikler mesleği tercih etmelerindeki en önemli unsurlar olmuştur. Bu durum (G15) tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“Hani üçüncü girişimde kazanmıştım. Üniversite sınavına üç kez girdim, üçüncüde kazandım. Onun dışında da başka bölüm yazmadım, hep okul öncesi öğretmenliği olsun istiyordum. Çocukları hep severim zaten de hep, öğretmenlik sadece çocuk sevmeye ile alakalı değil aslında, çocukları herkes sever. Bu sadece öğretmen olmak için yeterli bir şey değil. Ben hep öğretmen olmak istiyordum zaten. Liseye geçtikten sonra da sadece okul öncesine yöneldim. Neden sınıf değil? Neden bilgisayar değil? Neden beden eğitimi değil? Bunlara da biraz yakın gördüğüm için kendimi bu alanları ama hiç düşünmedim sadece okul öncesi istemişim. Hani bir öğretmenim de vardı okul öncesi tanıdığım, onu da biraz herhâlde kendime örnek aldığımdan olabilir (G15).”

Ailenin desteği/zorlaması: Tercih sırasında erkek öğretmenlerin aileleri de erkeklik kimliğine uygun görmedikleri okul öncesi öğretmenliğini evlatlarının tercih etmesinden

dolayı tedirginlik yaşamaktadır. Ancak tıpkı öğretmenler gibi onlar da evlatlarının bir an önce iş sahibi olup para kazanmasının bu işsizlik döneminde önemli olduğunu düşünerek hareket etmektedir. Bundan dolayı erkek öğretmenler, okul öncesi öğretmenliği mesleğini tercih ettiklerinde ailelerinden olumsuz bir tepki almamış, alıntılardan da görüleceği üzere hatta destekleyici tepkiler almışlardır:

“Çevremden hani sadece yakın arkadaşlarımla yani dalga demeyeyim de, takılmalar oldu. Yoksa aileden ya da çevremden olmadı. Çünkü Türkiye’nin durumunda meslek sahibi olmak çok zor olduğu için, artık bir işin olsun gücün olsun da çok şey önemli değil. O bakış açısı olduğu için tepki almadım (G8).”

“Yok, bilmiyorlar değil. Babam zaten okumuş insan olduğu için biliyordu. Ancak tereddütlüydük. Sadece dediğimiz gibi okulun, dershanenin rehber öğretmenine danıştığımızda, bu meslek grubunun ileriye yönelik, belki öğretmenliklerin içerisinde atama sıkıntısı çekmeyecek tek branş olabileceğini söyledikten sonra herkesin içi rahatladı. Tek tereddüdümüz erkek olmamdı o zaman için (G13).”

Hatta ailenin meslek sahibi olması yönündeki beklentileri, bu mesleği kendi kimlikleri için uygun görmemesi nedeniyle tercih etmek istemeyen, tercih ettikten sonra yaptığı hatadan uzaklaşmak isteyen erkek öğretmenleri, baskı altına alarak kendi isteklerinin tersi bir kariyer yoluna girmeye dahi zorlayabilmektedir. (G11) özellikle babasından iş sahibi olabilmesi için bu bölümü seçmesi yönündeki baskıyı şu şekilde ifade etmiştir:

“...Babamda böyle sinsi sinsi arkadan böyle takip edip duruyor. Benim böyle bir kaç yaş büyük abim var, o bir şeye gitti yüksekokula gitti, turizm otelciliğe gitti, geri geldi falan filan. O arada işte tercihleri yapıp yollayacağız: Abim babamın aklına girmiş. Yani işte bir öğretmenlik daha var, onu da abim de mesela okul öncesine gireriz diye düşünmüyor, meslek lisesi öğretmenliği diye düşünüyor. Çünkü bizim zamanımızda böyle bir okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi felan gibi net bir ayırım yoktu. Mesela benim atama alanım okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi öğretmenliği, mesela benim ilk atamam kız meslek lisesine çıktı benim, ben kız meslek lisesinde bölüm dersi öğretmenliği yaptım beş, altı yıl. Hani böyle diye babamın aklına giriyor, Serkan da yazsın, ben de yazacağım, beraber aynı bölüme gideriz falan gibisinden. Neyse ben tercihlerin yollanacağı son gündü. Bir gün önce işte arkadaşlarla muhabbet ettik, işte eğlendik meğlendik, içtik miçtik her neyse. Ertesi gün oldu yollayacağım ben, geç vakitte babam geldi, dedi; oğlum dedi, ne yazdın falan dedi bana, dedim vallahi baba Ankara, İstanbul. Babam da gitmemizi istemiyor, maddi durumumuz çok sıkıntılı. (babam) dedi buradan ne yazdın falan dedi. İşte birkaç uyduruk bir şey söyledim falan, bak dedi böyle dedi bir öğretmenlik varmış dedi, neymiş dedim o, ya meslek lisesi öğretmenliğiymiş dedi, çocuk gelişimi mi, okul öncesi mi ne öyle bir şey. Allah Allah! O neymiş ya dedim, yazmam ben öyle bilmediğim şeyi dedim. Neyse bu gitti, bir daha geldi; yaz bunu falan, ya baba

yazmayacağım onu dedim. Gitti, bir daha oğlum öğretmenlikmiş işte yaz gitsin dedi, ya tamam ya dedim yazayım dedim. Sonra son tercihim benim okul öncesi öğretmenliği Pamukkale Üniversitesi (G11).”

Meslekte Devamlılık: İş sahibi olmak ve ailenin desteğini almak okul öncesi öğretmenliği seçimini mantıklı kılmak için yeterli olmamakta, öğretmenler bu tercihlerini sorgulamaktadırlar. (G16) yapmış olduğu tercihin kendisi için nasıl kabul edilemez ve ıstırap verici olduğunu anlatırken seçtiği film yaşanan zorlukların büyüklüğünü vurgulaması açısından anlam kazanıyor. Türkiye’de “Küçük Emrah” aldığı rollerde sürekli zorluklar yaşayan “acıların çocuğu” olarak adlandırılan bir karakterdir. (G16) filmde Emrah’ın sevgilisinin okul öncesi öğretmeni olarak gösterilmesiyle, bu mesleğin kadınlara uygun olduğunu ve erkek olarak tercihinin hatalı olduğunu vurguluyor:

“Ya dedim ki ya ben ne yaptım! dedim ya. Niye! böyle bir şey seçtim dedim yani. Niye! böyle daha akılcı bir yol izlemedim dedim ama yani iş işten geçmiş oldu. Bir de o zaman ne oldu biliyor musun? (Gülüyor) Emrah’ın bir tane eski filmleri var. Küçük Emrah o zamanda bir onun bir kız arkadaşı var. O kız arkadaşı ana sınıfı öğretmeni miymiş, öyle bir film denk geldi mi, çocukları yanlarına alıp kutu kutu pense oynadı mı? Benim orada başımdan aşağı kaynar sular döküldü (Gülüyor). Yani dedim Allah’ım ne yapacağım dedim ben, nasıl bir şey seçtim dedim. Öyle de bir kötü bir şey denk geldi yani (Kahkaha).Yani şunu demek istiyorum. Bu işte hani işin iç sıkıntıları var da hani sırf erkekler ile ilgili bir durum yok yani. Biz burayı seçiyorsak ne olduğu belli yani. Kendim dedim ya kendi hatam. Ne olduğu belli ona göre seçeceksin. Sonradan da bu branştan şikâyet etmek de hakkımız değil yani. Hani şey var ya askerlikten nefret edip yeşil giymemek, yeşilin ne kabahati var arkadaş yani, o askerdeki sıkıntılar yaşadığın. Yani burada ben şimdi okul öncesini seçtim. Okul öncesini araştırırsaydın, seçseydin yani. Ama ben düşündüğümde benim eşim özel eğitimci, okul öncesi olsaydım diyor keşke çünkü ona uyuyor yani (G16).”

Erkek öğretmenler için kadın baskın mesleğe girme tercihlerinin, iş sahibi olma ve düzenli gelire sahip olma gibi avantajları yeterli olmamaktadır. Öğretmenliğin diğer branşlarıyla karşılaştırma yaptığında bir erkek olarak branşını değiştirmek istemektedirler. Tercihlerinin geleneksel erkeklik görüntüsüne uymaması ve çelişkiler yaşaması onları branş/meslek değiştirmeye ve erkek kimliğine uygun gördükleri branş/mesleğe geçmek istemeye neden olmaktadır. Bu isteklerini dile getirirken akademiye vurgu yapmaları bilimselliğin erkeklik kimliği inşasındaki önemini göstermektedir. Bazı katılımcılar bu durumu şu şekilde deneyimlemiştir:

“Başladıktan sonra, şu anki aklım olsa başka meslekler tercih ederdim. Yine öğretmenlik olarak düşünürsek, beden eğitimi veya resim öğretmenliği, müzik öğretmenliği tercih edebilirdim (G1).”

“Hani kariyer derken idareciliği düşünmüştüm zamanında. Ben öğretmenliği çok seviyorum, gerçekten çok seviyorum. İkinci alanım benim Türk dili edebiyatı, ikinci üniversitem benim Türk dili edebiyatı. Şu anda bana deseler ki Türk dil edebiyatına geçtin (G11). Anında giderim, hemen, hiç dakika durmam idarecilikte. Ben öğretmenliği çok seviyorum. İdareciliği falan Milli Eğitim’de olsun falan bir kariyer olarak görmüyorum ben yani. Benim için kariyer ne olabilirdi, akademisyenlik olurdu, o olabilirdi yani onun dışında da öğretmenlik diyorum ben ya (G11).”

“Bahsetmiştim hani aslında, taaa bu üniversiteden başlamıştı, kendi bölüm başkanımız dahi ilk sınıfa girdiğinde aaaa bu sınıfta erkek varmış demesinden başladı. Espri ancak orada bir ilk sınıfın ilk haftasında zaten bir tereddütte gelmişiz. Neden böyle bir tepki ile karşılaştık? Bu laftan sonra birçok kişi sınıf öğretmenliği sertifikasına yöneldi. Bu branşı değiştirip sınıf öğretmenliği alsam mı diye, ancak işin içinde daha eğlenceli, daha güzel etkinlikler ve atanma. Her şey tabi ki sonuçta maddiyata da bakar. İnsanın hayatı şekillendirmesine de bakar. Her bir yönden çok daha iyi olduğunu düşündüğümüz için hiçbirimiz sınıf öğretmenliğine yönelmedi, hiçbirimiz de o sınıf öğretmeni sertifikasını almadı. Israr ederek, direterek o üniversiteyi bitirdik. Ama dediğim gibi yani, taaa orada başladı erkek de varmış, atandıktan sonra velilerinde bazı yerlerde bazı tepkileriyle karşılaştık sonuçta (G13).”

Ancak özellikle maddi zorluklar, öğretmenlerin meslek/branş değiştirme isteklerinin önünde engel oluşturmaktadır. Mesleğe başladıktan sonra mesleği sevdiklerine dair ifadeleri olmasına rağmen erkek öğretmenler, meslek değiştirmeyi düşünmüş olmalarına rağmen, almış oldukları eğitim sonucunda beşeri sermaye yatırımlarını değiştirme imkânının bulunmamasından dolayı meslekten ayrılamamaktadır. Türkiye’de üniversite sınavlarına belli bir sene tercih yaptıktan sonra ikinci senesinde puan kesintisi olduğu dönemde eğitim hayatlarına devam eden öğretmenler, iki senelik kaybın, düşük gelirli aileleri üzerindeki maddi yük yaratacağından dolayı yeni bir tercihte bulunamamaktadır. Aşağıdaki anlatılarda da görüleceği üzere erkeklerin maddi gelir sağlama rollerinin yanında, bu rollerinin zamanı gelene kadar maddi yük olmama yönünde sorumluluklar üstlenmeleri biçimindeki erkeklik rolleri kariyer planlarını etkilemektedir:

“Okumadan başka bir iş bulamazdım. Ancak başka bir üniversite okuyarak mühendisliği ya da dediğim diğer bölümler vardı ya beden eğitimi öğretmenliği, müzik o şekil bir şeye geçebilirdim. Yan dalım olmadığı için de hiç bir şeye geçemedim (G1).”

“O zaman için, yirmi sene önce için yani, ya simitçi olurduk ya da çoban olurduk ya da fabrikada çalışırdık. Yani başka bir imkânımız yoktu yani, sonuçta zengin bir aile çocuğu değiliz yani (G3).”

“Ben zaten gitmek istemiyordum, yanlış tercih yaptığım için gitmek istemiyordum. Puan kesiliyordu tekrar üniversite sınavına girdiğiniz zaman, iki yıllık puan kesme şeyi vardı o zaman (G8).”

“Çevremdekiler ısrarla devam etmemi istedi. Hani o ısrar olmamış olsaydı, bir de maddi bir takım şeyler olmamış olsaydı, ertesi yıl sınava giremiyorsun puanını düşürüyorlar ondan sonraki yıla kalıyorsun, etti iki yıl. Üniversitenin iki yılı da bitmiş oluyor, o arada ödediğin harcıdır, önemli yani, o gelir düzeyi dar bir düzey için iki yıl çok önemli yani harcayıp geçemiyorsun... Vallahi bizim kariyer planımız falan kalmadı artık 40 (yaş) pek. Şimdi geçmişten bugüne şöyleydi benim kariyer planlarım: biz üniversitedeyken hocalarımız bizi beğenirdi, abimi de beğenirlerdi beni de beğenirlerdi. Senin gibi araştırma görevlisi olarak vesaire kalmam için akademisyenlik için bize çok telkinde bulundular. O zaman dil çok ciddi bir sıkıntıydı, zorunluluktu, şimdi Anadolu Üniversitesi aramıyormuş galiba, yüksek lisansta falan dil aramıyormuş, dili verin hemen gelin dediler işte. Ama maddi zorunluluklar vardı. Atamamızın çıkması gerekiyordu (G11).”

Meslek değiştirmek istese dahi devam etme zorunluluğu yükleyen bir diğer unsur da öğretmenlerin medeni durumlarıdır. Erkek öğretmenler evlendiklerinde, artık kendi ailelerini kuruyor, dolayısıyla artık kendi ailelerinin reisi durumuna yükseliyorlar. Bazı katılımcılar tarafından aşağıda aktarıldığı şekilde ailenin maddi sorumluluklarını yükleyen geleneksel rolleri benimsediğini gösterir biçimde, erkek öğretmenler ailevi sorumluluklarını kendi kariyer planlarının önünde tutarak risk almadan, gelirlerini garanti altına alan mesleklerinde devam etme kararı almaktadır:

“Atamalarımız çıktı bu sefer evlilik. Üniversitede tanışmışsın, şimdi sen gitmişsin bir yere, hatun kalmış bir yerde. Bir süre sonra olmuyor ya ayrılacaksın ondan ya da bir şekilde birleşeceksin. İkisinden bir tanesi uzun süreli olmuyor öyle yani yıllarca ayrılık. Bu sefer evlilik telaşına giriyorsun. Evlilik için para biriktirmen lazım, mesleğinden ayrılma şansın zaten hiç yok. Evleniyorsun falan filan, zaten hayatın maddi sıkıntılarla falan geçmiş. Dur biraz da eşimle gezeceğim, kafa dinleyeyim, bir yıl, iki yıl geziyorsun. Çocuk ne zaman yapılacak, kırk yaşında mı yapacaksın. Çocuk yapıyorsun derken kariyerin falan kalmıyor, kariyer yapacaksın bekâr olacan. Bekâr mısın? (gülüyor) (G11).”

“Yüksek lisans yaptım, doktora yapıp öğretim görevlisi olmayı bir ara düşündüm ama daha sonrasında kaldı, evlenince çocuk olunca. Bu şekilde şu anda mesleğim üzerine çalışmalar yapıyorum. Bizde zaten Milli Eğitim’de uzman öğretmen gibi bir şeyler falan vardı önceden, şimdi yok yani, öğretmeni destekleyici kariyer planları yok diye biliyorum (G14).”

Erkeklerin kariyer planlarına dair risk almayan, geleceğe dair planlar kurmayan ifadeleri aslında geleneksel erkeklik tanımlarıyla çelişen ifadelerdir. Erkek öğretmenler erkekliğin çelişkili doğasını mesleği tercih ve devam ettirme süreçlerinde yaşamaktadır. Bir yandan eve ekmek getiren geleneksel erkeklik rollerini yerine getirirken, öbür yandan

bu rolleri yerine getirmek için erkeklığe dair toplumsal cinsiyet kalıpyargıları olan risk alan, planlar kuran, değişiklikten korkmayan güçlü erkekten uzaklaşmak zorunda kalmaktadır. Katılımcıların bu durumu deneyimleyiş biçimleri şu şekilde ifadesini bulmuştur:

“Ya bu zaten zorunlu bir şey, tercih etme diye bir şey yok. Çok cesur bir insan değilim, yani girdim mezun oldum, artık sen kendine emek verdiğin gibi ailenin bütçesinden emek verdin, bu işi yapacaksın artık yani. Ha bundan sonra değiştirmek istiyorsan kendi imkânlarınla değiştirebilirsin o başka bir şey. Zaten artık orada girmem gerekiyordu. Ama girdikten sonra iki yıl sonra bırakabilirim diyebilir, birçok insan da diyor. Benim arkadaşlarım var okul öncesinde başka bölümlerde olanlar var, bıraktı yani çocuk başka bir bölüme geçti. Hani ben buna cesaret edemedim girdim ve devam ettim. Yani öyle çok beklenmedik hayatını değiştirecek adımlar atan biri değilim ben ya (G16).”

“Kariyer planı olarak çok açıkçası düşünmedim, fazla bir planım yok. Ben uzun vadeli plan yapmayı pek sevmiyorum. Plan olarak da şu an kendimi böyle okul öncesi öğretmenliğine mahkûm gibi hissediyorum açıkçası. Çünkü geçmek için başka bir alternatifim yok. Ya müdür, müdür yardımcısı, idareci olman gerekiyor ya da öğretmenliğe devam etmem gerekiyor (G1).”

Üniversite hayatlarının başlamasıyla mesleğin kadınsı nitelikler olarak düşündükleri işleri kapsadığını öğrenen ve sayısal olarak az oldukları kadın baskın mesleği seçmiş olduklarının farkına varan öğretmenlerin, kendilerine uygun görmedikleri bu meslekten kaçış çabaları eğitim hayatlarının ilk zamanlarında başlamaktadır. Aşağıda aktarılan bazı katılımcıların deneyimleri sayısal olarak az oldukları bu eğitim hayatında tıpkı mesleklerinde yaşamış oldukları homososyal etkileşimleri karşılayamamaları, onların arzulanan sosyal, aktif üniversite eğitiminden mahrum kalmalarına neden olmakta, erkek arkadaşlarının yanına kaçışlar bile nafile bir çaba olarak kaldığını göstermektedir:

“Üniversitede başarılı bir öğrenciydim ben. Ben zaten yani üniversiteye girdikten sonra, hani bu iş tamam, bu işte ilerliyorum dedikten sonra bir bunalım dönemim oldu. Hani o sınıfa girerken okul öncesi erkek öğretmenlerin sınıflardaki cinsiyet oranını az çok biliyoruz yani, çok azdır ya. Bu işin ilk yıllarında daha azdı. Bir de üniversite puanı yüksek olunca daha da azdı. Ankara Üniversitesi'nde, ben 2002 girişliyim, iki tane erkek vardı sınıfta. Ben ilk gün gittim sınıfa, girmek için sınıfın açılmasını bekliyoruz, elli tane kız var. Bir tek ben varım yani. Hani insan şey yapıyor gerçekten anormal bir şey hissediyor. Yani sıkıntılı bir durum. O sınıfa elli beş tane kızın arasında bir tek sen varsın yani. Bir alışma süreci, bir kendinin psikolojinin sağlam olması lazım yani, o da zaman içinde olan bir şey yani birdenbire olmuyor. O sınıfta elli kızı gördükten sonra ilk gün girerken gireyim mi diye düşündüm. Hatta zaten o yüzden zaten hazırlığa kaçtım ben. Güya niye erteliyorsan yani. Neyi

erteliyorsun hazırlığa gidince, yine gireceğim sınıf o yani. Bir sene erteliyorsun ama ne değişiyor (G16).”

Aşağıdaki alıntıda da görüleceği üzere erkek kimliklerine uygun görmedikleri mesleklerinin tercih aşamasındaki olumsuzlukları, kariyerlerinin ilerleyen yıllarında olumluya doğru değişmektedir:

“Ne işin var orada diye bayağı bir söyleyen oldu. Çalışıp tekrar başka bir şey oku diyen oldu. Okurken de diyen oldu ama çalışırken asıl şeyleri fark ettim. Ben de sonra çok düşündüm tekrar okusam mı diye, artık geçti dedim. Bir de yapmayı seviyordum yani, sonra alıştıktan sonra öyle bir zorluk gelmemeye başladı (G1).”

“Şimdi üniversite öğrencisisin, bir bölümü tercih etmişsin, geri vazgeçmek olmuyor, hani ilk yıllarda olmuyor. Daha sonra biz önemini ve ciddiyetini kavrayınca, bölüme de ilgi duyunca artık biraz da kulak ardı ettik o eleştirileri devam ettik geldik (G9).”

Sonuç olarak Williams ve Villemez’in (1993) geliştirdiği, Simpson’un (2009) genişlettiği tipolojiden baktığımızda, işsizlik tehdidi altında kendi istedikleri işlerde istihdam olanakları bulamayan, şans eseri de olsa bu meslekte kariyer yollarında mesleğin ne anlama geldiğini, neleri kapsadığını dahi bilmeden adım atan görüştüğüm öğretmenlerin büyük çoğunluğu (on altısı) bulucular kategorisine girmektedir. Sadece iki öğretmen en iyi tercihleri olarak bu mesleği seçmiş olan, erkeksi mesleklerin kişiliklerine uymayan sıradan karakteristik özellikler barındırmayan meslekler olarak görüp tercih etmeyen öğretmenler ise arayıcılardır.

Erkeklerin mesleği tercih etme konusundaki bütün söylemleri yukarıdaki başlıkların hangisi kapsamında olsa dahi (bilerek, tavsiye üzerine, başka bir arkadaşla, şans eseri, vb.) istihdam ve gelir sağlama rolü ön plana çıkmaktadır. Sancar’ın (2008) da belirttiği gibi Türkiye’de erkekliği başarmak çalışan bir erkek olmayı başarmaktır. İşsiz erkek, erkekler cemaatinden dışlanır. Bu noktada erkek öğretmenlerin kadın baskın mesleği tercih etme kararlarında etkisi olan erkeklerden bahsetmeleri, erkekliğin diğer erkeklerin gözetiminde gerçekleşmesinin, erkek cemaatlere kabulün bir parçası olduğu düşünülürse, hegemonik erkekliğe uymayan ve en iyi ikinci tercihleri olan öğretmenliği seçerken işlemiş oldukları suça ortak erkekler yaratma çabası ya da erkek cemaatinden bu tercihlerinin bir ihlal olmadığını gösterme çabası olarak yorumlanabilir.

4.1.2. Tepkiler; kadınsı meslek, görünürlüğün azaltılması, tedirginlik, tepkilerin azalması: Karşılaşılan, karşılaşılabilecek düşünülen, varlığı bilinen tepkiler

Kadınsı Meslek: Öğretmenler, erkek olarak kadın baskın meslekte çalışmayı tercih ettiklerinde yakın çevrelerinden, çalışma arkadaşlarından, yöneticilerinden olumsuz tepkilerle karşılaşmışlardır. Öğretmenler, hem kadınlık ve anneliği hem de yaptıkları işleri değersizleştiren şakalara maruz kaldıklarını söylediler. Çocuk bakmak, alt değiştirmek, beslemek, çocukları avutmak gibi geleneksel ailede kadınlara yüklenen işlerin erkekler tarafından yerine getirilmesi alay konusu olmalarına neden olmaktadır. Aşağıdaki alıntıda da görüleceği üzere bu gibi işleri yerine getiren erkeklerin erkeklikleri şüpheli hale gelmektedir:

“Çocuklar yemek yiyorlar, yemek yerken bazen, özellikle ilk aylarında falan, ben yanlarında duruyorum, bak şunu yiyeceksin, bunu yiyeceksin. Sen mi yediriyorsun? İşte anne olmuşsun. Bazen sınıfta kurabiye yapıyoruz sadece bakıp gülüp geçenler de oluyor; o gülmeden birçok anlam çıkıyor... Ufak tefek şakalar oldu, bebek bakıcısı dediler. Çocuğu olanlar çocuğumu sana göndereceğim, çocuğuma sen bak, eve gelip baksana biraz biz dışarı çıkacağız, ondan sonra sen şarkı söyleme. Onun haricinde sınıfta kurabiye yaptığımızda çocuklar eğlensin diye normalde önlük takıyorum ben bazen ama biri gördüğünde ooo takmışsın tamam sen olmuşsun ev hanımı falan diye (G1).”

“Şaşırdılar (gülüyor), nasıl ya nasıl olur falan diye tepki verdiler... Ne yaptın emzirdin mi çocukları, ne yaptın emzirdin mi çocukları diye öyle takıldıkları oldu. Evet dedim altlarını temizledim, bezlerini de bağladım öyle geldim falan (G2).”

“Hep bir böyle oraya erkekler de mi gidiyormuş, hep aynı cümle: Hangi üniversiteyi kazandın? Hangi bölümü kazandın? ‘Okul öncesi öğretmenliği.’ O neymiş? Ana sınıfı öğretmeni. Ya oraya erkekleri alıyorlar mıymış? Çocukların altını mı değiştireceksin? Çocuklara bakıcılık mı yapacaksın? Annesinin, babasından avutamadığını sen mi avutacaksın? türevleri cümlelerle karşılaştık her zaman (G7).”

“Şimdi bayağı bir toplumda şey oldu baskı oldu. Bizde kendi arkadaşlarımıza da yapıyorduk: Dadı mı olacaksın? Bebek bakıcılığı mı yapacaksın? Bölüme ilk girdiğimiz sene çok bilmiyoruz alanı da, daha yeni tanıyoruz okul öncesi ile... Bayağı bir tepki geldi: Ya sen adı üstünde anne okulu erkeğin işi ne, zaten yüze 90'ını 95'i kadın çalışan, devlet zaten daha öncesinde sınırlandırmıştı kadın olarak daha sonra erkek şey olduğu erkek öğretmen çalışması uygun görüldü çalışabilir diye, yani böyle bir şey yapmışlar sen niye tercih ettin gibisinden bayağı bir eleştiri oldu (G9).”

“Mesela içlerinden biri bir iki espri yapmıştı yani. Mesela vallahi olmazsa hocama da bir başörtüsü veririz falan gibisinden biraz kırıcı espriler yapmıştı biri. Sonra ben ona gittim konuştum bir daha öyle yani, dediğinin hiç etik olmadığını o şekilde konuşmuştuk, o da özür dilemişti zaten konu kapanmıştı orada (G12).”

“Çocuk altı temizleme bölümü denirdi. Branşımızın gerektirdiği yaş grubundan dolayı biraz alay konusu olma sebebimiz buydu. Yani diğer branştan arkadaşlar, üniversiteden mezun olan arkadaşlar bizle biraz bu şekilde hani tiye alırlardı diyebiliriz. ‘Sizin bölümünüz çocuk altı temizleme bölümü.’ Biz de bunun böyle olmadığını ifade etmeye çalışsak da bu şekilde bir branşımız kaynaklı bir sıkıntı yaşadık (G13).”

Özellikle okul öncesi öğretmenliğinin küçük yaş gruplarını, dolayısıyla öz bakım becerilerini kapsamaması erkeklerin bu meslek için uygun olmadığına yönelik tepkilerin nedeni olmaktadır. Daha sonra ayrıntısıyla ele aldığım aile kurumu ile okul öncesi eğitimi arasında kurulan benzerlikler erkeklerin okul öncesi öğretmenleri olmaları konusunda velilerin bakış açısında farklar oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenliğinin kamusal doğası, ailenin özel alanın görünmezliğinden çok farklı bir bağlam sağlar. Okul öncesi öğretmenleri sergilemesi gereken rollerini ve kimliklerini velilerin gözetimi altında gerçekleştirirler. Velilerin çoğu zaman öğretmenlerin uygulamalarına doğrudan tanık olmasalar dahi gözetleyiciler olarak mevcudiyetleri, öğretmenlerin onlara ve daha geniş anlamda çevresindeki kişilere karşı sorumluluk beslemelerine neden olmaktadır. Geleneksel cinsiyete dayalı işbölümünde çocuk bakımı “kamusal-özel alan ayrımında” özel alana ait olan kadınların yerine getirmesi gerektiği düşünülen işlerdendir. Dolayısıyla erkeklerin bakım işlerini yerine getiremeyeceği, başarısız olacağı, bir erkek olarak bakım işlerini kapsayan okul öncesi öğretmenliğini seçmelerinin sorunlu olduğu yönünde tepkilerle yüz yüze kalmaktadırlar. Bazı katılımcılar kendilerine yönelen tepkileri şu şekilde deneyimlemiştir:

“Yadırgama olarak ilk göreve başladığımda Urfa’da zaten bir-sıfır orada başladı zaten daha veli ile bile tanışmadan. Matematik öğretmeni bir arkadaş göreve başladık işte tanıştık okul ortamı arkadaş ortamı olunca, ya biz duyduk da okul öncesi öğretmeni geleceğini söyledi müdür bey, bayan bekliyorduk şok olduk ya falan diye böyle şey yaptılar (G2).”

“Ben bir X ilçesinde milli eğitim müdüründe rastladım işte, erkekten olur muymuş diye işte, direkt yüzüme, diğerleri direkt olumsuz bir şey varsa yüzüme söylemediler (G3).”

“Tabi o yorumlar her zaman bayanlar bu meslekte, alanda daha hâkim, aaaa nasıl yapacaksın tabi mutlaka böyle şeyler oldu söyleyenler tepki verenler, çok ciddi seviyede değildi (G6).”

“Mardin’e atandım, okul müdürünü aradım dedim Ben okul öncesi öğretmeniyim, yanlıştın var dedi. Niye dedim. Eeee sen kız değilsin dedi (G7).”

“Mardin’de bir köy okulunda çalıştım ben, yakın bir köy okuluydu... Öğretmen geldi diye üç, dört gün veliler kapıya gelip aaa erkekmiş, hakikatten erkekmiş, böyle duyunca inanmamışlar. Şimdi camiye gidiyorum cuma namazına, yav diyor sen nasıl ana sınıfı öğretmenisin hep kadınlar oluyordu. Ne yaptın torpilli misin, yoksa geri gidecek misin, senin

alanın değil mi, başka bir alanda öğretmen bulamadılar seni mi gönderdiler, bu tarz şeyler oluyordu yorumlar, bu şekilde tepkiler geldi (G9).”

“Dezavantajlı yönü iki, üç yılda bir biri mutlaka şunu duyuyorsunuz; ben genelde okul öncesi öğretmenlerini bayan olarak bilirdim ama siz erkeksiniz cümlesini iki, üç yılda bir okulda duyabiliyoruz veya işte bir yerde kendimizi tanıtınca duyabiliyoruz, arkadaş sohbetlerinde bu cümleyi duyabiliyorsunuz. Alıştık yani buna artık (gülüyor) (G12).”

“Atandıktan sonra zorluğunu çektik mi, evet. Ana sınıfı lafı evde espri ile değişip baba sınıfına dönüşüyordu veliler tarafından, çocuklardan duyum alıyorduk. Veliler temkinli yaklaşıyordu... Bu bölümü isteyerek mi seçtin lafını çok duymuşuzdur, isteyerek mi seçtin üniversitede... En çok çalışma arkadaşlarından gördüğüm bu şekilde isteyerek mi seçtin cümlesidir. Tesadüf mü, oldu istemeden mi geldi, son tercihe yazdın sondan böyle gelişigüzel mi geldi. Hep insanların kafasında ana sınıfı bayan eşittir bayan tiplmesi olduğu için ama bu sonradan kırılıyor (G13).”

Görünürlüğün azaltılması: Okul öncesi öğretmenliği bölümü doksanlı yılların sonunda yükseköğretimde bölüm olarak alımlara başlamış, erkeklerin okul öncesi öğretmenliği yapmasının önü açılmıştır ve bu görece yeni bir tarihtir. Bu tarihten önce okul öncesi öğretmenliği (ana sınıfı öğretmenliği) kadınların istihdam edildiği bir alan olarak var olmuştur. Bu tarihten sonra erkeklerin yeni yeni bu bölümü tercih etmelerinden dolayı erkekler sayısal olarak çok azdır. MEB verilerinde de görüldüğü üzere erkek öğretmenlerin oranı yüzde beş civarındadır. Hem sayısal azlık hem erkeklerin bu mesleği yapabilmelerinin önünü açan düzenlemelerin görece yakın tarihi, insanların erkek okul öncesi öğretmenleriyle birebir karşılaşmamalarına, erkeklerin bu mesleği yapabileceklerinin bilgisine sahip olmamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlere yönelik tepkilerde şaşkınlığın kaynağı sayısal azlık ve bilgilerinin olmaması olarak yorumlanabilir. Ayrıca okul öncesi eğitiminde erkeklerin sayısal olarak az olmaları kamuoyunda görünürlüklerini arttırmaktadır. Bu hiper-görünürlük öğretmenler üzerinde baskılara neden olabilmektedir. Velilerden erkek öğretmene yönelik tepkiler olacağı düşüncesiyle hareket eden idare, öğretmenlerin görünürlüğünü azaltmak için onları yok saymakta, velilerin de katıldığı toplu etkinliklerde erkek öğretmenlerin dâhil olmasını istememektedir. Bu durum ise görünmeyen erkek öğretmenlerin mesleğini yeterince ciddiye almadığını, mesleğinin gereklerini yerine getirmediğini, öğretmenlik mesleğinde erkeklerin başarısız olduklarını düşündürecektir. Bazı katılımcılar bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Erkek okul öncesi öğretmenlerini biraz daha, ya senin çok yatkınlığın yok sen biraz kenarda dur, bu havadalar. Sen biraz daha kenarda dur, çok ön plana çıkma, çok göze görünme, zaten veliler seni çok istemiyor ima ediyorlar. Şimdi anaokulunda çalışıyorsun, burada bizim

okulumuzda yokta bir tane erkek öğretmenimiz olsa, ya hocam veliler zaten tepkili erkek okul öncesi öğretmenine bir de seni gün yüzüne çıkarmayalım tamamen, sen biraz daha geride dur, toplu yapılan etkinliklerde bu o şekilde ayrımcılık yapılıyor. (G8)”

“Ben bunun savaşını çok verdim, çok verdim bunun savaşını. Çok itiraz da etmişimdir üstlerime bu konuda. 2012 miydi 2011-2012 yılları ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından başarı belgesi verilmek üzere vesikalık fotoğraf istendi. Fotoğraf istenmeyen şey erkek anaokulu müdürleriydi. O yıl bir ya da iki kişi miydik bilmiyorum ama biz (takdir) almadık (G2).”

Hegemonik erkekliği pekiştiren bu tepkiler karşısında bazı öğretmenler başlarda duygusal olarak zorluklar yaşadıklarını belirtmekte, zamanla bu tepkilere alıştıklarını düşünmektedir. Aşağıdaki alıntılarda görüldüğü üzere bu alışma sürecini açıklarken kendi durumlarıyla alay etme gibi kullanılan ifadeler, bir bakıma erkek olarak bu meslekte olmalarının normal olmadığının kendileri tarafından da kabul edildiğini, egemen erkeklik söylemlerini ve normlarını benimsediklerini göstermektedir:

“Ya, erkek okul öncesi öğretmeni oluyor mu? Nasıl, yapabilecek misin tarzında, daha çok erkek okul öncesi öğretmeni oluyor mu tarzında, bilgileri yok erkek okul öncesi öğretmeni olacağına dair (G14).”

“O zaman ben liseye geçtiğimden beri okul öncesi öğretmenliği düşünüyordum, hep okul öncesi öğretmenliğini istiyordum, liseye geçtiğimde böyle kafamda belirlemiştim ondan önce böyle bir fikir yoktu. Hep söylüyordum, yakın çevrem hep bilir, ailem, arkadaşlarım “erkekten olur mu?” “nereden aklına geldi?” Gibisinden sorular düşünceler vardı zaten (G15).”

Tedirginlik, Kaygı: Erkek öğretmenlere yönelik tepkilerde ortaya çıkan bir diğer kategori ise tedirginlik ve kaygıdır. Geleneksel olarak erkekler sert, katı, otoriter kişilik özellikleri ile tanımlanmaktadır. Okul öncesi öğretmenliğinin gerektirdiği şefkatli, sevecen, anlayışlı öğretmen kimliği ile çelişkiler oluşturmaktadır. Özellikle veliler tarafından dile getirildiği belirtilen kaygı ve tedirginliğin kaynağı geleneksel erkeklik özellikleri ile mesleğin gerektirdiği düşünülen özellikler arasındaki tezatlığa ilaveten erkeklerin çocuklarla çalışmasında ahlaki normların ihlal edildiği, erkeklerin cinsel saldırgan oldukları düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Bazı katılımcılar bu deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır:

“İlk başta tabi ki bir yadırgama, yadırgama demeyeyim ama aslında bir merak daha doğrusu vardı çoğu velide idarecilerde. Ben bu kaygıyı çabuk kırdım... İlk yıllarda açıkçası dediğim gibi merakla beraber bir kaygı durumu oldu. İlk çalıştığım okulda da ilk çalıştığım okuldaki öğretmen arkadaşın çocuğu bendeydi ilk aylarda kaygısının olduğunu fark ettim ama zamanla tanıdıkça çok daha rahatladıklarını gördüm. Sonrasında çalıştığım okulların hepsinde de bu şekilde geçti (G6).”

“Ben kendi erkek çocuğumu (G10)’a vermek istedim. Hepsini tanıyorum ben okuldaki öğretmen arkadaşların. Burcu var, (G10) var dedim öğlenci grupta. Onun kuzeni bizim baldız Erkekten belki biraz çekinir dedi çok mızımız zor geliyor gidiyor. Zaten falan dedi Burcu mu olsa falan dedi. Vallahi siz bilirsiniz Burcu’ya verin isterseniz fark etmez dedim. Burcu’ya verdiler. Bizim oğlan da onun peşine o alışsın diye gitti. Güya kuzeni alışsın diye gitti. Oradan da ben gideceğim ben devam edeceğim dedi Burcu’da devam etti. Burcu’da devam etti gitti (G11).”

“Bizim asıl sorunumuz atandıktan sonrası olmuştu. Yaygın olmadığından dolayı mesela köy okullarında, ilçe okullarında başladığımız için veliler temkinliydi. Bu erkek öğretmen sinirli midir? Döver mi?... Erkek olduğunuz zaman belki de hala vardır, velilerin bir bakış açısı farklı olabiliyor. Acaba yapabilir mi? Yapamaz mı? Veyahutta işte çocuklara nasıl davranır? Bir de şu anda güncel konulardan biri toplumun yani, ana sınıfı anaç, bayan onlar daha şefkatli olur üç yaşındaki, beş yaşındaki çocuklara. Aslında bu böyle değil ama toplum bunu böyle biliyor. Haliyle bizim onlara şefkat gösteremeyeceğimizi, erkeklerin daha sert, evde nedir otorite baba öyle Türk toplumunda. Haliyle bu meslek grubuna da yansıyor. Bu çocuklarımıza sevgi gösterebilecek mi, çocuklarımızla ilgilenebilecek mi, peşinde koşabilecek mi, yapabilecek mi daha doğrusu. Ama yapıyoruz çok daha iyi yapıyoruz hatta (gülüyor) (G13).”

Erkek öğretmenlere yönelik var olan bu tedirginlik ve kaygılar aile içi iletişimle birlikte öğrencilere de yansımakta, öğrenciler de öğretmenlere yönelik olumsuz tutumlar geliştirebilmektedir. Dolayısıyla aşağıdaki alıntılarda da görüleceği üzere erkek öğretmenlere yönelik bu tedirginlik öğretmen öğrenci ilişkisini olumsuz yönde etkilemekte, mesleklerini icra ederken erkekler daha fazla zorlanmakta, erkeklikleri için kritik olan yetkin öğretmen imajını inşa etmekte sorunlar yaşamaktadır:

“Yani şimdi aile şaşırınca çocuk da çok şey yapmak istemiyor, etkiliyor. Evde erkek okul öncesi öğretmeni mi olur, ana sınıfı öğretmeni mi olur diye veli konuştuğu zaman çocuk da etkileniyor... Şimdi veliler de, çocuklar da çok şey yapmak istemiyor, korkuyorlar biraz erkek öğretmen şunu yapar, şöyle yapar, böyle yapar, erkek okul öncesi öğretmeni olmaz kadından olur. Çocuklar bir dönem korktular tepkiliydi önyargılıydı, yani sonra yavaş yavaş ısındılar onlarda. Ertesi seneyi de tamamladıktan sonra tamamen benimsediler benim varlığımı (G9).”

“Şöyle rahat bıraksalar hocam, o önyargıları bırakıp hani emanet etse, şey yapsa hiç bir sorun yok zaten. Çocuklar zaten çünkü beni erkek, kadın olarak görmüyorlar. Çocuklar sizin eğer sevdiğinizi anlıyorsa, ister erkek olun, ister bayan size karşılık veriyorlar yani. Ama ailelerinde ne konuşuyorlarsa çocuklar onu kaydediyor demek istediğim o. Evde konuştuklarını çocuklar duyuyorlar, çocuklar da önyargılı oluyorlar. Çocuk kendini şey yapıyor. Düşünsenize bir ebeveyn o hocaya pek ben güvenmiyorum, erkekten olur muymuş, öyledir hani sen öğretmene böyle dersin bunu çocuk duyuyor. Sizce çocuk nasıl olur çocuk

da doğal olarak önyargı ile başlıyor, ya yok babam annem böyle diyorsa bir şey mi var ki şeyi ile geliyor çocukta (G17).”

Üst yaş gruplarını eğitmek: Diğer branşlarla karşılaştırıldığında özellikle küçük yaş gruplarına eğitim vermek, erkeklerin yetişkinlerle daha iyi ilişkiler kuracağı/kurması gerektiği şeklindeki özcü yaklaşıma ters düşmektedir. Geleneksel olarak erkeklik, bilimsellik ile ilişkilendirilmektedir. Erkek rasyonel ve bilimsel olanla ilişkilendirilir. Okul öncesi öğretmenliğinin kapsamı bilgiden ve akıldan uzak, düşük statülü bir meslek olarak algılanmaktadır. Görüştüğüm öğretmenlerin de belirttiği gibi en önemli tepkilerden biri de bir erkek olarak, daha fazla bilgiye sahip olup, müfredat ile bilgiyi kontrol edebildiğiniz branşlara geçmeniz gerekmektedir:

“Sınıf öğretmenimizden birisi, orada beraber gidip geliyorduk, erkek hoca dört kişilik arabaydı, üçü de sınıf öğretmeniydi, onun arabasıyla gidip geliyoruz falan. O zaman Urfa’daki ikinci yılım falan mıydı, artık iyice okula alışmışsın, muhabbet falan, ortam süper. Bir konu açıldı falan bir şeyler tartışıyoruz. Ben bir şeyler söyledim, o zaman gündemle alakalı falan diye, ‘yaa dedi (G2) dedi çok zeki adamsın ya tespitlerinde doğru da az daha okusaydın dedi sınıf öğretmeni olsaydın dedi’ (gülüyor). Dedim evet abi az daha okusaydım olurmuş (G2).”

“Şimdi okul öncesi bu tercih meselesi gelince aklıma ilk babaannem geliyor. Mesleğe başladım, bitirdim, neyse birkaç sene çalıştım. Bir tatil döneminde denk geldi babaannemle görüşüyoruz dedi ki: ‘oğlum biraz daha okusan da sınıf öğretmeni olsan veya lise öğretmeni olsan’ dedi, ‘az okumuşsun sen, biraz daha oku sınıf ya da lise öğretmeni ol’ dedi (G9).”

“Kendi akrabalarımızdan biri, okul öncesi öğretmenliğinin sınıf öğretmenliğinden daha düşük bir şeymiş gibi, üç, dört, beş, altı yaşlara giriyorsunuz, Sanki bunu bilmeyenler, öğretmen mesleği grubunda olmayanlar, daha yükselecek misin, sınıf öğretmeni olacak mısın, ondan sonra liseye geçecek misin gözüyle bakıyordu. Hâlbuki bu böyle değil, her öğretmenin farklı farklı sınıflara girmesi kendi branşından kaynaklıdır. Bu tepki ile de karşılaşıyordum. Tabi anlatamıyorsunuz, üzüyordu, daha yükselmek diye bir şey yok öğretmenlikte, sadece idari görev olarak yükseltebilirsiniz. Zorluklarını erkek olarak çektik (G13).”

“Yakın çevremden falan şey diyenler olmuştu; ‘üniversiteye geçmeyi düşünmüyor musun, yüksek lisans yap’ gibisinden, yani nedense. Bir sene de şeyi de düşün çalıştım, hatta ücretli öğretmenlik yaparken benimki ana sınıfı öğretmenliği üç-altı yaş diyeyim ama lisede biraz daha onsekiz yaşındaki gençlerle çalışıldığı için, kendim gerçekten okul öncesi öğretmeni olarak üç-altı yaşta kalmam gerektiğini düşündüm. Kendi açımdan, kendi istediğim işi yapma açısından. O yüzden hani şeyi de düşünmedim, üst yaşlarla çalışmayı diyeyim hiç düşünmedim. Üç-altı yaş arasında gayet memnunum yani. Belki üniversite şartları gelişimim açısından biraz daha iyi olur diye düşünülebilir de yani çevremden böyle bir şey var beklenti var (G15).”

Tepkilerin Azalması: Öğretmenler erkeklere yönelik bu tepkilerin azalmasını sağlayan bazı unsurlardan da bahsetmektedir. Örneğin çalıştıkları kurumlarda daha önce erkek okul öncesi öğretmenlerinin varlığı erkeklere yönelik önyargıların ortadan kalkmasını sağlamaktadır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere erkeklerin bu alandaki görünürlükleri arttıkça, onlara yönelik önyargılarda ortadan kalkacak ve erkekler için okul öncesi öğretmenliği uygun bir meslek haline gelecektir. (G16) kendisinden önce aynı kurumda çalışan erkek öğretmenin varlığının kendisine sağladığı avantajları şu şekilde ifade etmektedir:

“İlk Rize’ye atandım, şimdi benim birkaç avantajım oldu bu konuda. Benim atandığım okulda benden önce çalışan öğretmen erkekmiş. O okulda, ana sınıfında benim o avantajım oldu. Benden önce erkek olduğu için benim gitmemde insanlar aşırı garipsemedi oraya. Ama bizim az olmamızın nedeniyle erkek okul öncesi öğretmenlerinin tabi ki garipseniyor, insanlar da garipsediği durumda, yakıştıramadığı durumda verip vermeme konusunda da bir soru işareti yaşarlar ama benim ilk atandığım yerde bu başıma gelmedi (G16).”

Öğretmenlerin sayısal olarak az olmalarıyla görünürlüklerinin artmasından ötürü üzerlerinde hissettikleri baskı, erkek öğretmenler için, azınlık statülerinin veliler arasında sağlamış olduğu popülariteyle birlikte tepkilerin, tercih edilen öğretmenler olmalarıyla birlikte azalabilmektedir. Veliler için onlar artık kadın öğretmenlere kıyasla erkek olarak bu mesleği seçtiği için daha idealist ve başarılı olmak için daha fazla çabalayan kişiler olarak daha iyi ve popüler öğretmenler olmuştur. Görüşmelerdeki öğretmenlerin tamamı ilk başta bu tepkilerin olmasına rağmen zamanla tepkilerin azaldığını şu şekilde belirtmektedir:

“Veliler yönünden de mesela ben daha çok iyi ki erkek tercih etmişiz, çok düşünmüştük ama iyi ki siz olmuşsunuz gibi, sadece tek benim için değil de erkek öğretmenler için genel düşünce buymuş. Erkek öğretmenlere karşı genel düşünce bu oluyormuş. Ama başta çok korkuyorlar. Bayana göre daha çok korkuyorlar, bayan olsun istiyorlar ama daha sonrasında iyi ki erkek olmuş diyorlar (G1).”

“Tabi ben buraya geldiğimde bak sabahçılarda yedi tane kayıt vardı. İki benim çocuğum, biraderin benim, dokuz kişi sınıfım. Dokuz kişi yani beş sene önce ve şimdi yirmi kişi. Şimdi bak sabahçılarda az olmasına rağmen sabahçılar tercih edilmiyor şimdi yirmi kişi. Tabi bunun sadece biz değilizdir etken yani birçok etkisi vardı da, en azından dokuzdan yirmiye çıkmasının biraz da olsa bizim vardır etkimiz (G3).”

“Şimdi Şöyle ben Datça’da ilk Datça’ya çıktı benim tayinim. Tokatlıyım, Tokat’ta başlasaydım farklı olurdu ama Datça’da erkek öğretmen deyince daha bir sevimli oldu nedense farklı bir şey ama (G10).”

Ayrıca tercih aşamasında bölümün yeni olması, öğretmenlerin görece eğitim seviyesi düşük kırsal kesimden geliyor olmaları, çevrelerinin meslek hakkında bilgilerinin bulunmamasına neden olmuştur. Yaşadıkları çevre için öğretmenlerin bir üniversiteyi kazanmış olmaları, hangi bölümü kazanmış olmalarından daha önemlidir. Öğretmenler için bölümün çevre tarafından bilinmemesi herhangi bir tepki görmemeleri anlamında avantaja dönüşmüştür. Ancak unutmadan belirtmek gerekir ki mesleğin bilinmemesine dair ifadeler bir yanılsamadan ibarettir. Anaokulu ana sınıfı öğretmenliği yerine okul öncesi öğretmenliği ifadesi kullanılarak mesleğin bilinmezliği sağlanmaktadır. Oysa öğretmenler branşlarını akademideki yeni ismi yerine toplumda bilinen adlarıyla ifade ettiklerinde bu mesleğin kadınlıkla ilişkilendirildiğinin ve tepki alacağının farkındadır. Yani mesleğin akademideki adının bilinmemesi ve öğretmenlerin bu adı kullanmayı tercih etmesi stratejik bir davranıştır.

Öğretmenlerin ifadelerinde genel olarak, erkek öğretmenlere yönelik tutumların olumlu yönde değiştiği, erkek öğretmenlerin mesleği tercih aşamasında karşılaştıkları olumsuz tepkilere rağmen, veliler, çalışma arkadaşları ve idarecileri tarafından desteklendiklerini görmekteyiz. Elbette erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelik önyargılar varlığını korumaktadır. Erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelen tepkilerin, önyargıların ve öğretmenlerin erkekliği yönetmeye dair geliştirmiş oldukları stratejilerin kaynağı okul öncesi eğitimi cinsiyetli bir meslek olarak inşasında etkili olan imgeler, semboller ve söylemlerdir. Bir sonraki bölümde erkek öğretmenlerin kendilerinin de sahip olduğu mesleki kimlik algısı ele alınacaktır.

4.2. Mesleki Kimlik ve Erkeklik; İmgeler, Semboller, Söylemler

Daha önce belirtildiği gibi bir örgütün cinsiyetlendirilmesini, cinsiyete dayalı bölünmeyi açıklayan, ifade eden, pekiştiren veya bazen karşı çıkan sembol ve imgelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilir. Okul öncesi öğretmenliğinin cinsiyetli doğasını üreten ve yeniden üreten imgeler, semboller ve söylemlerin neler olduğunu hem erkek öğretmenlerin algıları hem de kendi söylemleri üzerinden ele almak gerekmektedir. Tablo 4.2.'de erkek öğretmenlerin hem algıladıkları hem de kendilerine göre okul öncesi öğretmenliğinin çerçevesini oluşturan imgelere ve sembollere dair analizin yapısı gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Mesleki kimlik ve erkeklik tema yapısı

Aile	Duygular	Rol Model	Gözetlenme/incelenme
Annelik: “Mesela çocuk bakımında anne ön planda olması lazım” “öz bakım döneminde anne sütüne ihtiyaç duyuyor falan filan, bir şekilde anneye bir bağı olması gerekiyor çocuğun” “Allah öyle yaratmış belki yani anne ev işlerine daha çok bakar” “Kadınların beklentileri çocuk ikinci planda gördüğüm çok anne var”	Duygusal Zekâ: “Onların seviyelerine inmek çok çok önemli.” “bir kere kesinlikle sabırlı olmak gerekiyor.” “Başta çok okuması gerekiyor, kesinlikle araştırması gerekiyor. Eğitim sürekli güncelleniyor, hiç durmadan sürekli güncelleniyor.”	Geleneksel erkekliğin modeli: “Mesela babası olmayan çocukları verirlerdi bana, erkek model olsun diye” “Orada da çok tehlikeli bir sınır var yani, dikkatli olmak lazım yani. Orada o çocuğun baba gibi görmesi bir yandan iyi, bir yandan da tehlikeli bir şey yani”	Çocuk istismarı Tehlikesi “Çocuk istismarı ile ilgili bu konuda çok dikkat etmeye çalışıyorum.” “Bir bayan okul öncesi öğretmeni çocukları istediği gibi kucağına alıyor, seviyor, kokluyor ama hiçbir sakınca olmuyor” “Bunların devamlı medyada çıkması biraz bana göre abartılma konuları da vardır”
Babalık: “Evin bütün ihtiyacı babanın üstündedir” “Baba tabi biraz daha sanki güven unsuru gibi oluyor, biraz daha koruyucu kollayıcı gibi oluyor” “Baba olmak otoritedir, en son sözü o söyler, onun dediği olur” “Genel anlamda anne ile babalık arasında hiçbir fark yok”	Mantıklı Erkek Duygusal Kadın: “Ben şimdi gömerim bayanlara. Erkekler daha fazla mantıkçı bence, daha fazla mantıkla hareket ediyor gibi, bayanlar daha duygusal.”	Erkekliğin modern temsili: “Burada öğretmenim, benim babam hiç yemek koymazdı tabağa, hayır diyorum oğlum bak burada erkek de koyabilir, bayan da koyabilir, bunda ayrı bir şey yok.”	Öğrencilerle Temas: “Biraz hareketlerimi kısıtlamama neden oluyor, kısıtlıyorum, sevgi gösterisi konusunda kısıtlıyorum özellikle, dokunma noktasında özellikle çok dikkat ediyorum” “Öğretmen öğrenci ilişkisinden çıkıp bu sefer abi abla ilişkisine tamamen geçmiş oluyor, tam o ince çizgiyi tutturmak gerekiyor” “O çocuğu seveceksem ben yine gidiyorum sarılıyorum, o çocuk bana sarılıyor. Çünkü doğru benim için doğru olan bu.”
Annelik/ kadınlık ideal öğretmen: “Bayanların biraz daha böyle anaç kısımda daha üstün olabileceklerini söylemişim, bu konu da bakım gerektiren konulardır zaten.”	Duygusal Emek: “Onların hepsini buraya yansıtmaya kalksan bayanların mesela çoğu getirir (sorunları) onu buraya. Evde eşyle tartışmıştır getirir, çocuğuna kızmıştır getirir. Çocuğa her zaman güler yüzlü olmanız gerekiyor.”		Eşcinsel damgalama: “Çocuk bakıcısı diye konuşmuştuk ya o şekilde bakıldığı için biraz daha erkekler hani maço erkektir denir ama biraz daha light olarak görülüyor olabilir.” “O kadar kızın arasındasın niye hala bir kız arkadaş bulamadın?”

4.2.1. Gerçek aile; annelik, babalık, ideal öğretmen

Görüştüğüm öğretmenlerin birçoğu okul öncesi eğitim kurumlarını “gerçek bir aile” birimi olarak tanımlamaktadır. Bir kurum olarak “aile” ve “okul öncesi eğitimi” kurumsal güçlerin yarattığı kimlikleri, hangi kimliklerin benimseneceğini ve nasıl davranılacağını belirler. Ailede erkeklerin ve kadınların hangi rolleri üstleneceği, hangi rollerin üstlenilmeyeceği kesin bir şekilde belirlenmiştir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarını aile birimleri olarak tanımlamak erkeklerin hangi özelliklere sahip olduğunu işaretler ve bu yönde davranmalarını bekler.

Bu noktada öğretmenlerin aile, annelik ve babalığa dair bakışları önem kazanmaktadır. Aileler erkeliğin inşası için önemli bağlamlardır. Aile biçimleri, babalık ve çeşitli erkeklik biçimleri arasında önemli bağlantılar mevcuttur. Sanayi devrimi ile birlikte özel, ev içi yeniden üretim alanları ve kamusal üretim alanları arasındaki ayrım erkek egemenliğini güçlendirmiştir. Modern aile biçimi Murdock’un çekirdek aile terimi ile siyasi, ekonomik ve sosyal yapılardan etkilenir. Çekirdek aile, ortak ikamet, ekonomik iş birliği ve sosyal olarak kabul edilmiş bir cinsel ilişki sürdüren iki cinsiyetten yetişkinleri ve çocukları içeren üreme ile karakterize edilen bir sosyal gruptur (Murdock, 1949). Çekirdek ailenin mantığı, çoğunlukla erkek olan ücretli çalışmayla gelir sağlayıcılığı ve çoğunlukla kadın olan ev ve çocuk yetiştirme faaliyetleri ile sınırlanmıştır. Oakley (2018, s. 17) kadının işgücü piyasasında ikinci konuma gerilemesinin ana nedenlerinden birinin anneliğin ev içi rollerinin tüm kadınlar için birincil rol olarak kurumsallaştırılması olduğunu savunuyor. Kandiyoti’nin (1988) ataerkil pazarlık kavramı, kadınların ev hizmetleri ve itaatleri karşılığında erkeklerin desteğini ve korumasını aradıkları bu çekirdek aile formunu eleştirmektedir. Erkekler de ataerkil pazarlık kapsamında öngörülen toplumsal cinsiyet rolleri ve ilişkileri tarafından sınırlandırılmıştır.

Annelik: Görüştüğüm öğretmenlerin tamamı anneliği ve görevlerini anlatırken ataerkil aile yapısındaki işbölümünü desteklemektedir. Erkek öğretmenler belki de mesleklerinin kapsamının hızlı çağrışımıyla görevler konusunda çocuk bakımını ön plana çıkarmakta, bu görevi ise anneye yüklemektedirler. Bazı öğretmenlerin annenin ilk ve öncelikli görevi olarak bahsettiği çocuk bakımına dair ifadeleri şu şekildedir:

“Bence farklı görevleri var sonuçta. Şimdi mesela çocuk bakımında anne belli bir yaşa kadar erkek de yardım edebilir ama anne ön planda olması lazım diye düşünüyorum (G8).”

“Bizim toplumumuzun yapısı ne kadar değişse de anne hala çoğunluk olarak çalışmaz. Evde ev işleri ve çocukların eğitimi ile sorumlu, çocukların eğitiminden sorumlu olan çocuğunun eğitiminde, kişiliğinde ilk kişi anne. O yüzden çocuğun eğitim görevi de annede. Bir de aile yapısı olarak konuşayım, kadının kişiliği neyse bir şekilde ailenin yapısı da o oluyor, çocuğunun, eşinin, evin iç ortamın yapısı o oluyor. Yuvayı dışı kuş yapıyor. Topluma etkisi, eğitime de etkisi çok fazla bu konuda. Yani aile en küçük yapı taşı toplumun. Doğru bir şey temeli ailedir toplumun, ailenin temeli de annedir (G9).”

Görüştiğim öğretmenlerin çoğu ailede annenin ve babanın görevlerindeki farklılıkları fizyolojik farklılıklara dayandırmaktadır. Parson ve Bales’e göre cinsiyetlere verilen belirli görevler çocuk ile annesi arasındaki ilişkinin önceliğinden kaynaklanmaktadır. Bu ilişkilerin kendine has doğasını kadınların doğum ve emzirme konusundaki benzersiz yeteneklerinin sonucu olarak sunulur (Parsons ve Bales, 1955). Rol modellik kavramının temeli olan bu yaklaşımla eve ekmek getiren erkek karşısında ev işleriyle uğraşan kadının olduğu aile yapısı güçlenir. Aile içindeki cinsiyet rollerini sosyal bağlamına oturtan cinsiyet rolü teorisinde Parson ve Bales (1955), kız çocukları anneleriyle, erkek çocukları da babalarıyla özdeşleştirerek aile içindeki cinsiyete dair işbölümünün yeniden üretilmesinin önemini vurgular. Yani cinsiyet rolü teorisine ideal bir aile yapısı normatifleştirilir ve bundan uzaklaşan yapılar sapkın olarak nitelendirilir. Emzirme, doğum gibi çocukla ilintili kadının doğasının benzersiz özelliklerine vurgu yapan bu söylemlerde hegemonik erkeklik söylemine hizmet eden cinsiyet rolleri teorisinin sesinin yankılandığını duyabiliriz. Aşağıdaki aktarmalardan da görüleceği üzere böylece erkek öğretmenler bir kurum olarak ailede kadının bağımlılığını doğalarının onlara yüklemiş olduğu annelik görevleriyle inşa etmektedir:

“Anne kelimesi çocukla birlikte var, çocuk olduğu için anne oluyor yani. Ayıramazsın çocuk olmayınca annelik kavramı diye bir şey yok. O yüzden çocuk için konuşacağım. Yani bir kere asli görevlerinden biri temel ihtiyaçlarını karşılamak, yani emzirmekten başlıyor ilk gün. Altını değiştirmekle, hastalığını takip etmekle devam ediyor. Kendi ihtiyaçlarını çocuk kendi karşılayacak seviyeye gelene kadar onun ihtiyaçlarını karşılamak, birinci görevi bu (G9).”

“Annelik-babalık görevi söz konusu olduğunda, çocuğun fizyolojik öz bakım ihtiyacı dönemi bittiğinden sonra, çünkü öz bakım döneminde anne sütüne ihtiyaç duyuyor falan filan, bir şekilde anneyle bir bağı olması gerekiyor çocuğun. O temel güven duygusunu kazanabilmesi için de zaten bu gerekli bir şey (G11).”

“Annelik demek bu dünyada bir çocuğa ait, ayrı bir dünya oluşması demek. Annelik demek çok büyük bir kavram. Doğumda, gebelikten itibaren o yaşananlar, o çocuğu dünyaya getirmesi, o kendi fiziksel, psikolojik olarak yaşadıkları süreçleri düşününce ve ondan sonra o çocuğu için hayatının merkezine koyup yaşadıktan sonra çok önemli bir kavram ya. Anne,

babadan önceliklidir yani. Annenin görevleri, şimdi zaten doğum sürecinde anneler bebeğin olduğu ilk andan beri anne oluyor, babalar doğduktan sonra. Zaten ondan bile düşünürsen babalar sonradan öğreniyor gibi. O yüzden annenin görevleri diye, hani şu anne görevi bir şey anne yemek yapar gibi klişe şeyler değil de, mecburen yaptığı şeyler oluyor çocuk sürecinde. Anne olması için zaten bir çocuğun olması gerekiyor. Annelik görevi dediğin de o çocuğun ona muhtaç olduğu, Allah tarafından ona verilen çocuklarıyla iletişim sağlaması ve hayatını sağlaması için gereken ihtiyaçları karşılaması annenin görevidir. Ondaki sonraki şu annenin görevidir demek ilk zamanlarda emzirmesi çocuk bakımı ile ilgilenmesi o annenin görevi oluyor (G16).”

Annelik ve babalığın ne anlama geldiğinin bu geleneksel yorumunun önemli bir kaynağı din olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadınların ve erkeklerin yaratılışına dair bu dinsel vurgu bir yandan kadınların ve erkeklerin üstlendiği görevlerin doğal, diğer yandan da sorgulanamaz bir yapı olarak görülmesine neden olmaktadır. Bazı katılımcılar bu konudaki düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır:

“Baba daha çok işte dış işleri, daha çok dış işlerine bakar. Allah öyle yaratmış belki yani anne ev işlerine daha çok bakar, baba da dış işlerine bakar (G3).”

“Annelik direkt aslında duygusallığın temeli. Şefkat bunları tamamen içeren bu meslek grubuna da yansıtan, empati yeteneğini geliştiren, tamamen kadınlara özgü, onları Allah katında da en üstün, cennet annelerin ayakları altında denir ya o şekilde bir görev edinmiş. Bu işi iş edinmiş aslında, çalıştığı iş bana göre ikinci iş bana göre aslında bir iştir, annelik aslında bu temel duyguları barındıran bir iştir (G13).”

“Şimdi eşitlik diye bir şey çıktı, kadın erkek eşitliği, eşit olması gerekiyor. Hukuk kuralları bunu istiyor, toplum bunu istiyor eşit olması gerektiğini ama eşit değil, mümkün de değil. Dini inancıma göre bu zaten farklı olarak tanımlanmış. Onun da bir boyutu var yani dini boyutunu da ben yok saymıyorum. Yaşamda da gördüğümüz bariz farklılıklar var, böyle bir eşitlik tanımlanıyor ama bu eşitlik yok (G9).”

Son alıntıda da görüleceği üzere kadınlara annelik üzerinden yüklenen kutsallığın kaynağı çocuk bakımı, ev işlerini yerine getirmesi gibi geleneksel rollerin üstlenilmesidir. Anneler (kadınlar) kamusal alanda ücretli bir işte çalışıyor olsalar dahi, çocuk bakımı ve ev işleri onların asli görevleridir. Bu asli görevleri yerine getirdiği sürece kadınlar kutsaldır; bu görevlerin yerine getirilmemesi ise kadınları başarısız anneler olarak konumlandırarak ve kutsallıklarını kaybetmelerine neden olacaktır.

Özellikle kadınların çalışma hayatına katılmalarıyla iktisadi özgürlüklerini elde etmeleri, cinsiyet eşitlikçi yaklaşımlarda annelik ve babalık rolleri üzerinde değişimlere neden olmuştur. Bakım işlerinin ahlaki bir zorunluluk olarak kadınlara yüklenmesi, kadınların bakım yerine başka işlere odaklandıklarında onlara bir suçluluk yükü

getirmektedir. Kadınlar asıl sorumlulukları olarak görülen bakım işlerini yerine getirmek yerine kariyerlerinin peşinde koşarlarsa bakım sorumluluklarını yerine getirmemiş sayılırlar. Kadınların çalışma hayatına katılımlarıyla elde etmiş oldukları kazanımlar ve ev dışına çıkışı erkek öğretmenler tarafından eleştirilmektedir. Olumlanan yaşam biçimi kadınların hayatlarının çocuklara bağımlı olduğu ev içi alanda kalmalarıdır. Erkek öğretmenlerin ataerkil düzeni destekleyen bu düşüncelerini çocukların gelişim dönemlerinde anneyle olan ilişkilerindeki etkiler temeline oturttukları ifadeleri şu şekildedir:

“Kadınların da son zamanlarda çok değiştiğini düşünüyorum, ruh hallerinin çalışan kadınların özellikle. Daha doğrusu net ayırmayayım aslında ama kadınların ruh halini son zamanlarda çok değiştiğini düşünüyorum. Erkeklerin de bakış açılarının değiştiğini düşünüyorum. Toplumda o anlamda biraz böyle son yıllarda çok değişkenlik var bana göre. Şöyle kadınların biraz daha hayata karşı bakış açıları değişiyor. Yani eskiden bizim çocukluğumuzda kadının hayatı çocuktan tamamen. Hala ben kendi annem için öyle birincil kaygısı her zaman çocukları, hangi yaşa gelirsek gelelim. Ama şu anda kadınların beklentileri çocuk ikinci planda gördüğüm çok anne baba var. Anne var diyeyim daha doğrusu. Çok fazla var çocuklarından önce kendi hayatında önemseyen. Bunun değişiklik olduğunu düşünüyorum, ciddi bir değişiklik olduğunu düşünüyorum. Tam tersine bazı babaların çok fazla eskiye göre sahiplenici olduklarını düşünüyorum, bunu gözlemliyorum. Kadın erkek rolleri hala aynı, tamamen aynı ama alttan alta da bir değişiklik olduğunu farkındayım yani. Çünkü biz çok fazla veli ile çalışıyoruz. Ben biraz daha açıkçası bu konuda hani çok fazla dergiler falan da okuyorum. Okuduğum dergilerdeki karşılaştığım durumlar, kitaplarda karşılaştığım durumlarda da açıkçası böyle. Genel bir değişiklik olduğunu hissediyorum (G6).”

Erkek öğretmenlere göre çocuklara yönelik bakım işlerini annelerin ve babaların yerine getiriş biçimi karşılaştırıldığında aynı işi kadınlar (anneler) erkeklerden (babalardan) çok daha iyi yapmaktadır. Bu yeteneklere yönelik kıyas, kadınların bu işleri üstlenmesi ve erkeklerin bu alandan dışlanması sonucunu doğuracaktır. Ancak bu karşılaştırma sürecinde dahi erkeklerin başarısız olarak görülen bu işleri yerine getiriş biçimlerinin sağladığı faydalar, erkekliğin güçlü karakter özellikleri ile ilişkilendirilerek olumlu hale getirilmektedir. Erkeklerin çocuklarla ilgilenirken çocuklara alanlar bırakmaları, onlara gerektiğinde sorumluluk almasını sağlamaları sorumsuz erkek imajının tersine, çocukların hayatta karşılaşılabilecekleri zorlukları öğreterek güçlü bireyler olarak yetişmelerini (G1) şu şekilde anlatmaktadır:

“Annelik şöyle: Daha çok çocuklara zarar gelmesin, öz bakım ihtiyaçlarını daha karşılama konusunda artıları oluyor. Montunu giydirmek bile erkeğin giydirmesi ile kadının giydirmesi

farklı. Mesela kışın bakıyorum ben, sadece montu çocuğun üstüne tutuyorum tamam. Önünü kendin kapat, atkını kendin bağlayabilirsin ama anneler öyle değil, işte şuradan hava girmesin, burayı da güzelce örteyim, montunun fermuarını ben çekerim, sonuna kadar şapkanın kulağı açıkta kalacak, bu küçük ayrıntılara önem veriyorlar. Bu bir yerde avantaj bir yerde de dezavantaj olabilir. Buna çok dikkat etmeleri gerekiyor, bizim de çok dikkat etmemiz gerekiyor. Biz yerde umursamazlık gibi gözüküyoruz. Bir yerde de kendi işlerini kendileri yapması için teşvik gibi gözüküyor. O ayarı ince çizgileri iyi tutturmak lazım (G1).”

Babalık: Erkek öğretmenler babanın görevlerinden bahsederken annelik ile bir zıtlık üstünden hareket etmektedir. Babalık, aile hayatının duygusal yönlerinden uzaklaştığı, evden ve bakım işlerinden mekânsal olarak farklı olan ofis, fabrika ve diğer ücretli emek yerleriyle ilişkilendirilmiştir (Aitken, 1998, s. 61). Eş ve baba olarak ev ile iş yeri arasındaki ilişkide erkeklerin bir işte çalışması evde ataerkil otoriter erkekliği üretmesine imkân tanır. Ayrıca evin özel alanı erkeklerin araçsallıktan ve yabancılaşmadan korundukları bir sığınak sağlar (Haywood ve Mac an Ghaill, 2003, s. 43). Modernist eve ekmek getiren erkek/ev kadını ikiliği, aktif annelik/pasif babalık arasında gidip gelen katı ayrımları çevreleyen ideolojik cinsiyetçi çalışma biçimleri en açık şekliyle anneliği biyolojik ve sosyal bir ilişki olarak ele alır. Babalık ise basitçe biyolojik bir kategori olarak görülür. Eski tip babalık gelenekler, çekirdek aile, rol modellik ve sosyalleşme gibi kavramlara dayanmaktadır. Bu kavramsal araçlar, ev içi işbölümünü biyolojik olarak belirlemek yerine sosyal olarak yapılandırılmış yapılar olarak ele alınmasını sağlamıştır (Haywood ve Mac an Ghaill, 2003, s. 44).

Erkeklerin azalan ücretleri, artan erkek işsizliği, kadınların iş gücüne katılımlarının görece artmış olması, boşanma oranlarındaki artış, çekirdek ailenin gerilemesi, erkek ve kadın rolleriyle ve kimlikleriyle ilişkili ideolojik değişim gibi yaşanan köklü sosyal değişimler babalık konusunda da çalışmaların çeşitlenmesine neden olmuştur. Babalığa dair bu değişimler, kadınlar ve erkekler arasındaki doğal farklılıkları vurgulayan, erkeğin asıl görevinin eve ekmek getiren, kadının asıl görevinin ev işlerini yerine getiren, kocasının ve varsa çocuğunun bakımını üstlenen, daha erkeksi babalığı savunan baba örgütlerini ortaya çıkarmıştır. Coltrane’nin deyiimiyle “ahlaki girişimciler” olan bu örgütler heteroseksüel evliliğin üstünlüğünü benimseyen, boşanmayı kınayan, erkekleri evlerin doğal reisi olduğunu iddia eden, aktif babalığı teşvik eder (Coltrane, 2001). Erkek öğretmenlerin tamamı babaların en önemli görevlerinin (geleneksel babalık söylemini benimsediklerini gösteren) maddi gelir sağlayan, eve ekmek getiren erkek imgesi söylemleri olarak ifade etmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki fikirleri şu şekildedir:

“Toplumda babanın dediği olur, eve ekmek getiren, çalışan, fazla yüzünü görmediğin kişidir. Evi baba geçindirsin, ev alsın, araba alsın, arabayla onu gezdirsin, eğlendirirsin o kadar. Hafta sonu oyun parkına beni o götürsün (G1).”

“Evin bütün ihtiyacı babanın üstündedir yani. Anne çalışmazsa baba zorlayamaz ki git çalış diye. Baba çalışmasa onun bir şeyi var, ben çalışmıyorum, ben ev adamı olacağım diye bir şey yok yani (Gülüyor). Babalık tabi birazcık birisi dış işleri bakanı birisi iç işleri bakanı gibi yani (G3).”

“Babanın görevi de hala mesela sonuçta ataerkil bir toplumdayız, ailenin ihtiyaçlarını, çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması, geçimini sağlaması diyeyim. Çocuklarla vakit geçirmesi çocuk ve eşiyle ailesiyle de. Ben çalışıyorum, ben şunu yapıyorum deyip sadece onunla bırakmaması. Ailesine zaman ayırması lazım ki herkes ailesine zaman bulabilir en çok çalışanın bile (G8).”

“Babanın sorumluluğu biraz daha maddiyatla ilgili, yani ailenin maddi ihtiyaçlarını karşılamaktır (G9).”

Erkek öğretmenlerin babalık ve görevleri hakkındaki söylemlerinde öne çıkan ikinci kategori ise ailenin koruyuculuğu görevidir. Mevcut babalık anlayışı, hatırlanan/unutulan babalık hikâyelerinden oluşan geçmiş ile şekillenmektedir. Burgess, kural koyucu babalığa benzer alternatif babalıkların birçok kültürün mitolojik anlatılarında da olduğunu belirtmektedir. Burgess’e (1997, s. 4) göre, doğum/yeniden doğum ve erkeklik arasındaki bağın kopmasıyla erkeklerin çocuklara yönelik faaliyetlerinin norm dışı kabul edilmesine ve erkeklerin bu tür davranışlarının sapkınlık olarak yorumlanmasını doğurmuştur. Çocuklarıyla birlikte eşlerinin/kadınların zayıflığını, erkeklerin güçlü yapılarıyla birlikte koruyuculuk görevini üstlenmesi gerektiğini belirtmek, öğretmenlerin korumacı cinsiyetçi yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Aşağıdaki alıntılarda kendini yansıtan bu bakış açısıyla öğretmenlerin kadını ve çocuğu erkeğe bağımlı hale getirerek, hegemonik erkekliği kuran fikirlere destek verdiklerini söyleyebiliriz:

“İkincisi güvenliktir, o aileyi korumakla yükümlü o da, yani dış etkenlere karşı korumakla görevli (G9).”

“Anneyle baba olmak arasında bazı duygusal farklılıklar dışında, bazı duygusal olaylar oluyor. Annenin yaklaşımı farklı oluyor, babanınki farklı oluyor. Baba tabi biraz daha sanki güven unsuru gibi oluyor, biraz daha koruyucu, kollayıcı gibi oluyor (G11).”

“Erkek, baba çalışmak, evin geçimini sağlamak, evi dış şeylerden belki gerektiğinde dış tehditlerden tehlikelerden korumak, koruyucu olmak mesela ailesini olabilecek olumsuz olaylardan korumak gibi hayat içinde karşılaşılabilecek olumsuz şeylerden korumak, erkeklerin daha çok görevidir diyebilirim (G12).”

“Babalık da anneye birlikte, o çocuğun değerli olduğunu hissettirip, onların ne olursa olsun var olduğunu, sevdiğini hissettirip anne ile birlikte çocuğuna destekleyici, onları her zaman yanında olduğunu hissettirecek bir ağaç gölgesi gibidir. Babanın görevi budur, koruyup kollayıcı. Sırf çocuğu sevip anneyi dışlayarak baba olunmaz, tabi öbürkünü hiç düşünmüyorum, anneyi sevip çocuğu dışlamayı. Babalık bütünsel bir şeydir ya inşallah hayatları da öyle götürür (G16).”

Babaların üstlendiği görevlerden bir diğeri otorite olma görevidir. Baba-oğul ilişkilerinde Freudyen yaklaşımı benimseyen Tolson (1977), işgücü piyasasındaki babanın konumunu erkekliğin inşasında fark yaratan en önemli unsur olarak görmektedir. Baba oğul ilişkilerinin sorunlu yönünü vurgulayan Tolson (1977), erkek çocuğun babasıyla özdeşleşmesinin onun gelecekteki deneyimlerinin temelini oluşturduğunu savunur. Çocuk için baba, ailede kuralları belirleyen ve bu kurallara uyulmadığında cezalandıran kişidir. Ancak babaların eril mevcudiyeti işte olmaları gerektiğinden evde görülmez. Dolayısıyla bir erkek, çocuk için iş dünyası ve güç sembolüdür. Baba-oğul ilişkilerini biçimlendiren çelişkilerin ve yabancılaşmanın kökü aile içindeki güç, duygu ve cinsellik bağının karmaşıklığına kadar varır. Aileler, erkekliklerin inşa edildikleri ilk yerdir. Babalar erkek çocukları için ilk rol modellerdir ve onların erkeklik inşasını şekillendirmede aktif rol alırlar. Aile ve iktidar üzerine yapılan çalışmalarda iktidar, karar almada etki gücü olarak tanımlanmaktadır. Babalar (erkekler), annelerin (kadınların) durumunu tanımlayarak iktidarı inşa ederler. Çocukları yaşça büyüklere, kadınları erkeklere tabi kılan bu ataerkil örüntü, bu örüntüyü destekleyen erkeksi otorite ideolojisiyle yeniden üretilir. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin aşağıdaki ifadelerinde, erkeklerin bu otorite ve disiplin rolünün erkekler tarafından üstlenilmesinin gerekliliğini çocukların hayatlarında, disiplin ve otoritenin örneğinin eksikliğinin kapatılması açısından meşrulaştırdığı görülmektedir:

“Bizim toplumumuzda baba olmak otoritedir, en son sözü o söyler, onun dediği olur. Aslında öyle değildir, bayanların dediği aslında oluyor ama bir şekilde yaptırıyorlar onu bize (G1).”

“Baba da biraz çocuğun disiplininde etkili olduğunu düşünüyorum ben. Bu hani biraz klasik sosyal geçmişten gelen bu bakış açısı bu ama gerçekten böyle, bana göre böyle. Çocuk biraz daha disiplini, biraz daha erkek çocuk için nasıl karakterde olması gerektiğini babadan alıyor (G6).”

“Bir de otorite kısmı var, bizim annelerimiz otoriter değiller çok fazla. O çocuğu yetiştirirken ne kadar kararlıysan, ne kadar hedefinden sapmıyorsan o kadar otoritersin benim için. Benim için iyi bir kelime. Anneler çok otoriter olamıyor, annelik duygusundan dolayı, konuştuk öğretmenler için de konuştuk bunu çok otoriter olamıyorlar, biraz daha disipline etme konusunda zayıf kalıyorlar. Bunun da ailede görevini baba üstleniyor. Kuralları, sınırları

çizmede baba biraz daha ön plana çıkıyor. Asıl eğitim görevi annenin, annenin de yetişemediği yerde eğitimin bir parçası da otorite, sınır çizme, kural koyma kısmı biraz babaya kalıyor (G9).”

Babalığı kurmanın bir unsuru da sosyal bölünme, içirme ve dışlama ile karakterize edilmesidir. Bunlar ailevi erkekliğin kültürel temsilleri ve erkeklerin aile yaşamına katılımı yoluyla ifade edilir. Baba figürünün ve otoritesinin meşrulaştırılması baba tanrı figüründen ve babayı, hükümdar, efendi, eş ile ilişkilendirilen hiyerarşik sosyal ilişkilerden kaynaklanmaktaydı (Seidler, 1989). Görüldüğü üzere erkek öğretmenler, annelik/kadınlığa, babalık/erkekliğe dair geleneksel bir yaklaşımı benimsemektedir. Aile içindeki görevlerin geleneksel cinsiyetçi doğasının bakım işlerinin ve kirli işlerin üstlenilmesi gibi iş paylaşımları, öğrencilerle ve velilerle olan ilişkileri, erkek ve kadın öğretmenlerin hangi işleri üstleneceği, iş tanımını dışında işlerdeki reflektif cinsiyet pratiklerinin yerine getirilmesi, idari pozisyonlarda kimlerin olması gerektiği gibi konularda okul öncesi öğretmenliğinin her alanına sinmiş bulunmaktadır. Bazı öğretmenler babanın çocuk bakacağı, ev işlerini üstleneceği, annenin kamusal alanda çalışacağı toplumsal cinsiyet bağlamında eşitlikçi yaklaşımları da dile getirmektedir. Hewlett, modern babalığın aile hayatında sorumluluk, hassasiyet, kendini ifade eden rol modellere dayanan yeni biçiminin önemine vurgu yaparak çağdaş ortak ebeveynliğin, çocuk bakımını üstlenme gibi faaliyetleri yerine getiren bir aile babası imajının oluştuğunu belirtiyor. Babalık, pre-modern din temelli baba figürü anlatısından modern/eve ekmek getiren babalığa, oradan da post-modern belirsiz, ev içi sorumluluklar üstlenen kimliğe doğru bir yol izliyor (Hewlett, 1993). Günümüzde baba figürünün eve ekmek getiren, evden uzak baba figüründen evde gülen yüzüyle bulunan, cinsiyet rol modeli aracılığıyla eşit ebeveynliğe evrimleştiği iddia edilmektedir. Pleck (1987, s. 93), yeni babanın eski babalıktan farklılıklarını şu şekilde sıralıyor; yeni baba doğumda eşinin yanındadır; çocuklarıyla sadece büyüdüklerinde değil bebekken de ilgilenmektedir, sadece oyun oynamakla kalmaz günlük bakım işlerine de katılır; sadece erkek çocuklarla değil kız çocuklarıyla da ilgilenir. Erkek öğretmenler, ataerkil ailedeki işbölümünü yıkan, erkeklerin modern temsilini benimsedikleri, hegemonik erkeklik normlarına ters, daha kapsayıcı bir erkeklik tanımını babanın görevlerinden bahsederken yeni babalığı hatırlatan şu ifadeleriyle yapmaktadır:

“Annelik, evde çocuğuyla ilgilenmek, ona bildiği doğruları öğretmek, hayatla ilgili bildiği etik değerleri anlatmak öğretmektir. Bu görevler aynı zamanda babanın da evde bulunduğu zamanlarda babanın da görevidir. Günümüzde anne ve babanın görevleri aslında yüzde

doksan ayındır diyebilirim yani. Çünkü hani çocuk bakımı, çocuk yetiştirilmesi konusunda artık erkek ve kadın eşit rol alıyor diyebiliriz neredeyse. Yani günümüzde anne ve baba çalışan aileler gitgide çoğalıyor. Hayat müşterektir sözünden hareketle bu müştereklik ev içinde çocuğa doğruları öğretmek, işte hayatla ilgili doğruları öğretmekte olabilir yani (G12).”

“Şu annenin görevidir demek benim bakış açım göre değil yani. Çocukları eğitmek illa ki annenin görevi değildir, bu karşılıklı herkesin yapabileceği bir şeydir yani. Ev işi annenin görevi değildir çünkü annenin de yapabileceği şeyler vardır, babanın da yapabileceği şeyler vardır (G16).”

Günümüzde babaların ev işlerine katılımına dair yapılan çalışmalar sosyal düzeyde birkaç istisna dışında erkeklerin kadınlardan çok daha az bakım rollerini üstlendiğini göstermektedir. Aslında yeni babalık kavramı örtük olarak önceki nesillerde babaların çocuk yetiştirmeye dâhil olmadığını varsaymaktadır. Babaların bakım rollerini de kapsayan bir dizi babalık tarzı tarihsel olarak bir arada olmuştur. Babaların/babalığın değişmesine ilişkin yeni tartışmaların çoğunda evrensel ve tek tip bir değişimin meydana geldiği varsayılmaktadır (Lewis ve O’Brien, 1987, s. 6). Evrensel demokratik aile hayatının varsayımlarının tamamlayıcı özelliği ev işlerinin eşler arasında eşit bir şekilde dağıtılmasıdır. Robinson ve Barret (1986), babalığın yeni imajının genç kuşak erkeklerde eş olarak ev içinde aktif olarak çocuklarla daha yakın ilişkiler içerisinde olacak şekilde olduğunu belirtmektedir. Segal (2007) ise bu değişimlere rağmen çocuk bakımı ve ev işleriyle ilgili olarak eşler arasındaki alan ayrımının bütün katılığıyla devam ettiğini söylemektedir. Babalık davranışının (erkeklerin ailede aslında yaptıkları şey) değişmesi çok yavaş olmaktadır. Hegemonik, heteroseksüel erkeklikle çeliştiğinde, bakım işlerini üstlenen, şefkatli baba gözlerden uzaklaşıyor. Skelton ve Valentine (2005), eril homofobinin aile ilişkilerine zarar verirken, babalığın bakım ve ilgilenmeyi kapsayacak şekilde inşa edilerek müzakere, kabul ve ödüllendirici ilişkilere alan açtığını iddia etmektedir. Babaların davranışlarındaki ölçülebilir değişikliklere rağmen yeni babalıklar hala yeterince tanınmaktan uzaktır. Yeni ailenin modern eşitlikçi yaklaşımını benimseyen öğretmenler dahi fiziksel farklılıklardan kaynaklanan görevleri incelemektedir. Yeni babalık bu farklılıkların gerektirdiği işler yerine getirildiği ve izin verdiği sürece var olabilmektedir. Bazı erkek öğretmenlerin yeni babalığın sınırlarını belirledikleri ifadeleri aşağıda aktarılmıştır:

“Genel anlamda anne ile babalık arasında hiçbir fark yok, vallahi yok. Ne gibi bir fark olabilir ki. Çocuğun bir tehlike anında koruma içgüdüğü mü yok, ikisinde de var. Kimisi mesela temizliğini yapmayacak mısın sen çocuğun? Anne baba nedir? Bir çocuk sahibi olan kişidir.

O çocuğun da bir sorumlulukları vardır. Eğitimine yönelik sorumlulukları, sağlığına yönelik sorumlulukları, kanuni de hakları vardır o çocukların. Bütün bunlara dair de senin bir anne-baba olarak sorumlulukların vardır yani ve bu sorumluluklar ortaktır. Yani bunu mahkemede mesela örnek veriyorum, çocuğun bir hakkını istismar ettim ya da ihmal ettin çocuğu yaktın. Baba olunca yakabilirsin, anne olunca yakamazsın mı diyecek. İlkokula yollamadın çocuğu, kız çocuğun var yollamıyorsun okula. Yollamam kızımı okula dedin. Şimdi devlet demiyor ki sana babasın sen yollayabilirsin, yollamayabilirsin. Annesin sen, sen yollarsın öyle bir şey yok. Eğitim sorumluluğu, sağlık sorumluluğu, vesaire sorumluluğu bunlar ortaktır yani (G11).”

“Görev olarak demeyeyim. Sadece annenin görevi çocuğu doğurup büyütmek annenin görevi değil, öyle görünüyor gibi de. Çocuğun anneye ihtiyacı var kesinlikle, üç yaşına kadar çocuk kesinlikle annesiyle daha çok haşır neşir olmalı da, sadece annenin görevi olarak bir şey yok yani. Baba da aynı şekilde anne kadar görevleri, sorumluluk sahibi olmalı yani. Baba da sadece maddi konuda sorumlu değil, o konuda da kesinlikle babaya bence, bu sorun genelde annenin sadece çocuğu doyurup büyütüp besleyip okulu göndermesi ya da evde çocuk üzerinde hâkim olması değil. Görevler ortak derken baba da aynı şekilde baba çalışmak zorunda, para getirmek zorunda da gayet tam tersi şekilde yapılabilir. Mesela ben eşime hep genelde takılırım mesela ben çocuğa bakarım sen çalış diye (G15).”

Yukarıdaki son alıntıda görüleceği üzere, yeni babalığa uygun daha eşitlikçi yaklaşımlardan kendi ailelerinde kurdukları ilişkilerden şaka unsuru olarak bahsedilmektedir. Bu durum bize yeni babalığı akla getiren bir babalık tanımı yapan öğretmenlerin dahi geleneksel babalık rollerini esas aldığını göstermektedir. Yeni babalığa dair tartışmalarda Douchet (2006), yeni babalığa dair kanıtların gerçeklikten çok kurgu olduğunu, babalarının çocukların hayatlarına kendi babalarından daha fazla dâhil olduğunu, erkeklerin babalığa ayırdıkları sürelerin arttığını, çocuk bakımı ve ev işlerinde daha eşitlikçi yaklaştıklarını belirten çalışmalara karşı yeni erkeklerin ortaya çıkmadığını ve kadınların hala bakım işlerinden asıl sorumluları olarak görüldüğünü söyler. Kadınların istihdama dâhil olduğu durumlarda bile, ev içi sorumlulukların ve çocuk bakımının kadınlıkla bağları devam etmektedir (Doucet, 2006). Babalar çocuklarını spor yapmak, ekmek parası kazanmak gibi konularda eğitirken hegemonik erkekliği yeniden üretir. Bakımı bir kadın pratiği olarak eşitleyen hegemonik erkekliğin kadınsılığın değersizleştirilmesi olduğu düşünüldüğünde erkekler ve bakım arasındaki ilişki daha fazla önemli hale gelmektedir. Babalık hegemonik erkekliği kurmada ortak olabilir. Erkekler geleneksel işbölümleri korunsa da eşit ebeveynlik pratiklerini gerçekleştirdikleri suç ortağı erkekliğe dâhil olabilir (Plantin, Mansson, ve Kearney, 2003). Dolayısıyla erkek öğretmenlerin babalığı nasıl kurguladıklarına dair eşitlikçi yeni babalık

söylemlerinde bulunsalar da, pratikte (babaların ne yaptıkları noktasında) geleneksel babalığı aktifleştirmektedirler.

İdeal öğretmen anneler: Öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerle mesleki gereklilikleri yerine getirebilme yeteneklerinden bahsedilirken kadın ve erkek öğretmenlerin farklılıkları annelik ve babalık üzerinden kurulmaktadır. Geleneksel aile yapısında inşa edilen bu farklılıklar aşağıdaki alıntıda görülebileceği gibi kadın öğretmenler için bir avantaj olarak dile getirilmesine rağmen, bakım ve mesleğin statüsü başlığında daha ayrıntılı ele alınan bu avantajların aslında mesleğin istenmeyen ve değerini düşüren yönünü oluşturan bakımla ilgili olduğu görülecektir. Erkek öğretmenlerin kendilerinin eksik olduklarını düşündükleri, yerine getirirken zorlandıkları konular annelikle ilişkilendirilen konulardır. Aşağıdaki alıntıda da görüleceği üzere erkeklerin bu işlere uygun olmadığı, bu işlerde başarısız olacağına dair algılar erkeklerin statüsü düşük kirli işlerden muaf tutulmasını sağlayacak, onları ayrıcalıklı bir konuma getirebilecektir:

“Kadınlar da belki öz bakım becerilerini daha iyi yapabilirler çocukların. Belki daha iyi yapabilirler onların çoğu anne zaten, yani yüzde doksanı. Anne daha şefkatlidir veya işin nasıl yapılacağını daha iyi biliyorlardır mesela. Çünkü hep o işlerle tecrübe sahibiler. Bir yemek yemeyen çocukları olmuşlardır, babadan daha çok anne ilgilidir. Sınıfında yemek yemeyen çocuğa da nasıl davranılması gerektiğini anne oldukları için bizden daha iyi bilirler (G3).”

Erkek öğretmenler anneliğin çocuklarla kurulan ilişkilerde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Kadınlık haricinde anneliğe yüklenen ekstra anlamlar, meslekte annenin ev içi işlerinde yaptıkları işlerin benzerlerinin yerine getiriliyor olması ve kadınların bu işlerdeki tecrübesi, annenin ve babanın ev içi alanda üstlendikleri görevlerin çocuklarla kurulan ilişkideki yakınlığının okul öncesindeki ilişkilere yayılması anne olan kadınların bu meslekte avantajlı olmalarını sağlamaktadır. Bu durumu katılımcı (G1) şu şekilde aktarmaktadır:

“Bayanlarda annelik özellikleri ortaya çıkıyor ama mecburen ortaya çıkıyor. Ben de mesela babalık ya da erkeklik içgüdülerinin hepsini engelleyemem yani rol model olurken. Mesela biz biraz daha kabayız, kibarlıktan biraz daha uzağız bayanlara göre konuşursak. Bayanlar seçtiği kelimelere daha çok dikkat ediyor ama erkekler o kadar fazla dikkat etmiyorlar. Bayanların da şöyle bir artısı var. Bayanlar da duygusal oldukları için duygularını, çocukların ruh hallerini daha iyi anlıyorlar. Bazıları anne olduğu için daha iyi anlayabilir çünkü annelik ve babalık duygusu biraz farklı (G1).”

“İşte erkek dediğiniz noktada, ilk başta da demiştim hatırlarsanız, bayanların biraz daha böyle anaç kısımda daha üstün olabileceklerini söylemişim. Bu konu da bakım gerektiren konulardır zaten. Erkek olarak zaten bizim zorlandığımız noktalar olmuştur. Yani çocukların üst baş düzeltilmesinde olsun, çocuğun mesela hasta gönderebiliyor veliler. Bir anne buna daha şey yaklaşabiliyor, o onu anlayabiliyor o çocuğu, biz biraz daha geç anlayabiliyoruz. Buralarda erkek olarak tabi zorlandığımız zamanlar oldu. Ama yine de elimizden ne geliyorsa yapmaya da çalıştık çocuklar için (G13).”

İdareci pozisyonundaki bir öğretmene göre cinsiyetten bağımsız çocuk sahibi olmak, anne/baba olmak, iyi bir okul öncesi öğretmeninde olması gerektiği düşünülen çocuk sevgisi, şefkat, merhamet gibi duygulara daha fazla sahip olmak demektir. Aynı öğretmenin aile içi görev ve yükümlülüklerde ataerkil cinsiyetçi işbölümünü desteklemesi ve anne/baba olanların sahip olduğu özelliklerle iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin aynı olmasını ifade etmesi, ideal öğretmenin sadece kadın değil, anne olan kadın olarak görülmesine neden olacaktır. Aşağıdaki alıntıda fikirlerin bir idareci tarafından dile getirildiği de duruma eklendiğinde, bu meslekten sadece erkekler değil, çocuk sahibi olmayan kadınlar dahi dışlanabilecektir:

“Çocuk sevgisi olması lazım, güler yüzlü olmanız lazım. Okul öncesi eğitimin bana göre birinci önemli noktası, çocukları sevmek. Çocuk sevgisi yoksa bu mesleği yapamazsınız. Yani insanlara biraz daha böyle şefkatli davranmanız lazım. Çünkü şunu bile gördüm hatta. Bir erkek baba olduktan sonra, bir kadın anne olduktan sonra, bu meslekteki yaptıkları tavır ve davranışlar yüz seksen derece değişiyor artı yönünde. Bunu dahi gözlemledim. İkincisi güler yüzlülük, somurtan bir öğretmen, hiç yüzü gülmeyen, hep disiplinli, despot bir öğretmen tarzında insanlar dediğimiz biraz kaba olacak ama bu meslekte çok fazla başarılı olmadıklarını gördüm. Çocuk gülen kişiyi seviyor, onu okula bağlamanız lazım. İki madde de bu şekilde bana göre en önemlisi (G13).”

Erkek öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarının ev ve aile kurumuyla var olan benzerliklerin diğer branşlarla kıyasladığında kendi çalışma koşullarında nasıl avantaja dönüştüğünden bahsetmektedir. Çocuklarla çalışmanın gereği olarak temiz çalışma alanlarında, çocuklarla çalışmanın sağladığı rahat çalışma alanlarında çalışıyor olmak erkek öğretmenler için mesleğin arzulanır yönlerini oluşturmaktadır. Ancak ailedeki ev işlerine benzer bu işler kadın yardımcı personele aktarılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının aile ile kurulan ilişkisi böylece erkekliğin yeniden üretimini sağlayan emek biçimlerini kapsamaktadır. Ev içi işbölümünde var olan cinsiyete dayalı ayırım okul öncesi eğitim kurumlarında da devam etmektedir ve hegemonik erkekliği kurmak için erkek öğretmenler tarafından aktif biçimde kullanılmaktadır. Aşağıdaki alıntıda

görülebileceği üzere katılımcı (G8) yaptığı kıyasla bu durumun kendileri açısından nasıl avantaja dönüştüğünü şu şekilde anlatmaktadır:

“Çalışma koşulları arasında bir fark yok. Bizim çalışma koşullarımız onlardan iyidir. Ev gibi çoğu yer. Çocukların olduğu yerler temiz olur. Ev gibi düşünün yani sınıflarımız öyle. Çalışma şartları olarak özellikle anaokulu gibi böyle yerlerde rahattır. Tabi ilkokullarda ana sınıfı olan bölgelerde biraz yardımcı personel konusunda sıkıntılar olabilir. Ama öyle bir zorluk şeyi yok, imkânları iyi benim çalıştığım yerler için söylüyorum (G8).”

Okul öncesi öğretmenliğinde kadınların anne olmasının ideal öğretmen niteliklerine sahip olmasındaki sağlamış olduğu faydaların yanı sıra, anne olan kadın öğretmenlerin, çocukları ve ev içi sorumluluklarının mesleklerini yerine getirmede sorunlar yarattığı da aynı erkek öğretmenler tarafından söyleniyor. Dolayısıyla annelik, kadınların iyi bir öğretmen olmasında çelişkili bir konu haline gelmektedir. Kısacası erkek öğretmenler - bazı istisnalar olsa da ki bunlar geleneksel aile yapısını hala merkeze koymaktadır – okul öncesi eğitimi ile aile arasında paralellik kurarken, öğretmenlerin yerine getireceği işlerin geleneksel aile içindeki görevlerle benzerlik kurarak ifade etmektedir. Bu durum erkek öğretmenlerin cinsiyet eşitsizliklerini doğal karşılayarak ve erkeklerin kadınlar üzerindeki hâkimiyetini yeniden inşa ederek hegemonik erkekliği desteklediklerini göstermektedir. Okul öncesi eğitimde aileye dayandırılarak dile getirilen bir diğer kavram ise rol modellik kavramıdır. İlerleyen bölümde rol modellik, aile ve babalık üzerine tartışmalar ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

4.2.2. Gerçek öğretmen; duygular, duygusal zekâ, duygusal emek: Başarılı erkekler, başarısız kadınlar

İyi bir okul öncesi öğretmeninde olması gerektiği düşünülen nitelikler ile erkeklerde olduğu düşünülen özellikler arasındaki çelişki erkeklerin bu alanda uygun görülmemesine neden olmaktadır. Erkek öğretmenler, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler hakkındaki tartışmalarımızda çocuk sevgisi, çocuklarla iletişim becerisi, empati yeteneği, sabır gibi toplumda kadınlarla ilişkilendirilen özellikler olarak sıralamalarına rağmen, bu özellikleri herhangi cinsiyete atıfta bulunarak açıklamamaktadır. Hatta tartışmalarımızın devamında kadınların bu niteliklere sahip olmada sıkıntılar yaşadıklarını vurgulayarak, okul öncesi öğretmenliğinde kadınları profesyonel olmayan ötekiler olarak kurgulamaktadır. Ancak erkek öğretmenler, erkek olarak iyi bir öğretmen olmak için bu tarz özellikleri sergilerlerse erkeklikleri sorgulanır hale geleceğinin, eğer toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının erkekler için uygun özellikleri

sergilerlerse öğretmenlikleri sorgulanır hale geleceğinin farkındadır. Bundan ötürü yaşadıkları rol çatışmalarını sohbetlerine yansıtmaktadır. Simpson'ın da belirttiği gibi erkeklik ile okul öncesi öğretmenliğinin uzlaşmazlığı erkek öğretmenlerde rol gerginliğine neden olabilecek, bu durum mesleklerindeki tatmin duygusunu azaltacaktır. Erkek öğretmenlerin iyi bir öğretmen olmak için gerekli niteliklere sahip olmada cinsiyet farklarını ortaya koyup koymadıklarını, eğer fark varsa bu farkların neler olduğuna dair düşüncelerinin izini iyi bir öğretmende olması gerektiğini düşündükleri niteliklerle, kadın ve erkekler hakkındaki söylemlerinin ikili bir okumasını yaparak sürmeye çalıştım. Aşağıdaki alıntıda da görüleceği üzere erkek öğretmenlerin iyi bir öğretmende olması gerektiğini düşündükleri en önemli özellik, çocuklarla iletişim kabiliyetidir:

“Sonrasında hani biraz daha onlara nasıl yaklaşabileceğinizi bilmeniz gerekiyor. Onların seviyelerine inmek çok çok önemli. Çünkü çok farklı travmalar ya da kaygı bozukluğu yaşayan çocuklar olabiliyor. İki yıldır mesela, ben bir öğrencimle o konuda devam eden bir öğrencim var. Çok ciddi seviye atladık. Çok ciddi kaygılarını yendik. Benim için çok değişik bir tecrübe oldu. İçten gelen bir kaygı yaşıyordu çocuk okulla ilgili. Yeni yendik onu. Bu tip şeylerde hani onun seviyesine inmek, onu rahatlatılabilmek çok çok önemli. Bunların önemli olduğunu düşünüyorum açıkçası (G6).”

“Burada en önemli olan şey çocukla iletişim. Çocukla iletişimin iyi olduğu zaman her şeyi yapabiliyor çocuk. Yani bir öğretmeni anne-babadan daha üstte görebiliyor. Her dediği doğru, öğretmenim diyorsa doğru bunu görebiliyor. Bunu yapabilmek için de çocukla iletişimin iyi olduğu zaman şey gibi çocukları her kalıba sokabilirsiniz, her şeyi yaptırabilirsiniz. Önemli olan çocukla iletişimi, çocuğu sevdiğini gösterebilmek. Onu çocuğa hissettirdiğin zaman sana sevdiği, güvendiği zaman o çok zevkli oluyor ama onda sıkıntı yaşadığın zaman, iletişimin olmadığı zaman çocuklara bir şey yaptırıyoruz. Beklentini karşılayamıyor yani çocuk (G8).”

Duygusal zekâ: Erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıkları zıtlık içerisinde inşa eden öğretmenlere göre kadınların öğretmenlik mesleğinde olumlu tek özellikleri çocuklarla iletişim becerileridir. Bu nitelikler ev içi sorumlulukları ve çocuk bakımını anne olarak özel alanda üstlenmeleri sayesinde. Bazı katılımcılar bu durumu şu şekilde aktarmıştır:

“Bayanlar onlar da, kişiden kişiye değişiyor, ama erkekler kadar bazı konularda pratik değiller. Ama veli ile iletişim, çocukla iletişimde bayanlar daha iyi. O açıdan duygusallığın getirisini de görüyorlar bence. Erkek biraz daha soğuk oluyor... Erkekler mantık genelde. Mantıkla hareket ederler, bayanlarda duygusallık ön plandadır. Her meslekte de bu yansır. Erkek kendini çok fazla şey yapamaz, anlatamaz. Annesinin, babasının veya çocuklarını belki annesinden, eşinden daha çok seviyordur ama o iletişimi kurmakta erkekler her zaman zorluk çeker, kendini ifade edemez. Ama bu da işte erkeğin doğasında olan bir şey. Hemen

hemen herkeste vardır bu. Ama bayanlar daha duygusal oldukları için onlar da bunu çabuk ifade edebiliyorlar, seviyorsa belli ediyor veya söylüyor. Biz söyleyemiyoruz öyle bir farklılık var (G8).”

“...Ama bayanların da şöyle bir artışı var. Bayanlar da duygusal oldukları için, çocukların duygularını, çocukların ruh hallerini daha iyi anlıyorlar. Bazıları anne olduğu için daha iyi anlayabilir, çünkü annelik ve babalık duygusu biraz farklı (G1).”

Ancak kadınların erkeklere göre daha iyi oldukları düşünülen tek özellikleri dahi iletişim şeklinin yetişkin olgun bireylerin yapacağı biçime sokularak (dolayısıyla erkeksi bir iletişim biçimine büründürerek) erkeklerin meslekte olmaları mantıklı hale getiriliyor ve meslek erkek kimliğine uygun hale getiriliyor. Görüştüğüm bütün öğretmenler bu nitelikleri cinsiyet temelli özellikler olarak temellendirmese de bu özelliklerin daha çok kadınlıkla ilişkilendirildiğinin farkındadır. (G2)’nin çocuklarla iletişim yeteneğinden bahsederken bedeninin küçültülmesi, konuşma taklidinin kadınsılaştırılması ve bunu olumsuzlaştırarak yetişkin iletişimine vurgu yapması, kadınlara yüklenen bu özelliklerin erkeksileştirilmesi çabası olarak okunabilir:

“Vallahi kafam çocuk sesinden şişti diyorsa ondan okul öncesi öğretmeni olmaz. Çocuğu sevmeli yani çocuğu sevecek. Çocuğun seviyesine de inebilmeli. Yeri gelecek yetişkin gibi muhabbet edeceksin onunla, yeri gelecek onun derdinin, sıkıntısının olduğunu anlayıp arkasındaki nedene ulaşabileceksin, probleme ulaşabileceksin. Okul öncesi öğretmeninde olmazsa olmaz şartın birisi bu. Yani çocuğu dizlerinin üstüne çömelip de, çocukla bebeksi bebeksi konuşunca çocukları seviyor olunmaz. Yani çocuk ağızıyla konuşup çocuğu anlamış olmazsın, bu değil olay orada değil. Sadece saçını okşarsın çocuğun, o çocuk senden gayrı öğretmen görmez, o kadar sever. Ama her gün ilgilenirsin, her gün sevip sararsın ama elektriği kuramamışsındır. Bunlar farklı şeyler. O çocuğun seviyesini inip onu anladığını zaten çocuk anlarsa senin anladığını, onu anladığını fark ederse onunla bağın farklı kuruluyor zaten (G2).”

Görüşmelerde öğretmenin özelliklerinde öne çıkan bir diğer kategori ise empati kurma yeteneğidir. Empati yeteneği öğretmenlerin iletişim becerilerinin yanı sıra çözüm odaklı olmayı ve duruma ve koşula göre davranmayı, sınıf yönetimini etkileyen bir özellik olarak ele alınıyor. Erkek öğretmenlerin kadın ve erkekler arasındaki kurmuş oldukları zıtlıklardan bir tanesi de erkeklerin çözüm, kadınların ise sorun odaklı olmalarıdır. Yani erkek öğretmenler iyi öğretmen olmanın gerektirdiği niteliklerden empati ve çözüm odaklılığa sahipken kadın öğretmenin bu özelliklere sahip olmadıkları düşünülmektedir.

Çok sayıda öğrenciye küçük, sınırlı imkânlarla eğitim vermek zorunda olmak gibi fiziksel nedenlerden, öğrencilerin son yıllardaki dikkat sürelerinin azalması gibi

nedenlerden dolayı mesleğin ilişkisel boyutunun değişmesi ve sürekli tekrarlanan bir yapıya bürünmesi, bu becerilerin akademik olarak ölçülür düzeyde olmamasından dolayı başarısızlık hissinin önüne geçmek için duygusal dayanıklılık iyi bir öğretmende olması gerekeli nitelik olarak ortaya çıkıyor. Bazı katılımcılar, iyi öğretmende olması gereken en önemli nitelik olarak bahsettikleri duygusal dayanıklılığı şu şekilde gerekçelendirmektedir:

“Sabır gerekli, sonuna kadar sabredeceksin. Bu sene mesela bizim üç yaşlarımız var. Bir sene boyunca belki öğretmen arkadaşlar hiçbir şey kazandıramayacağım diye düşünecekler ama onlar dört yaşa geldiklerinde ‘ya ben neler yapmışım’ diyecekler. Çünkü geçen sene bunu gördük. Üç yaşındaki öğretmenimiz sürekli ‘hocam olmuyor, hocam olmuyor, olmuyor’ dedi. Dört yaşa geçti, ikinci haftasında ‘ben geçen sene çok büyük işler başarmışım’ dedi. Onun için sabır (G7).”

“Sabırlı olması lazım, normal bir öğretmenden daha fazla, kat kat sabırlı olması lazım. Çünkü bunlar daha yaşları küçük olduğu için bir kere söylemeniz veya bir kere anlatmanız yetmiyor bazı şeyleri. Çok sabırlı olacak birincisi bu, en önemlisi bu sabırlı olacak. Çocuklarla iletişimi iyi olacak. Bunlar yeter diye düşünüyorum, en önemli olan bunlar. Akademik eğitimini zaten onları alıyor, onlarda sıkıntı yok. Bilmiyorsa da zaten eksiklerini çalıştıkça birinci yıl, ikinci yıl giderek eksiklerini tamamlıyor ama en önemli olan sabırla çocuklarla iletişimi. Ben en çok bunlara önem veriyorum (G8).”

“Çocuk sevmek tabi ki, ben onu şey olarak görmüyorum, ön gereklilik olarak görmüyorum da çocuk sevmeyi. Her insan çocuk sever. Onun dışında bir kere kesinlikle sabırlı olmak gerekiyor. Benim dördüncü yılım daha. Hani mesleğimin başındayım diyebilirim. Adaylık süreciyle beraber iki yıldır kendime ait sınıfım var. Çocuklar gerçekten çok hareketli, dikkat süreleri çok kısa. Hani onlara bir şeyi sürekli tekrar anlatmamız gerekiyor anlamaları için. Dikkat süreleri kısa, onun için biraz sabırlı olmak gerekiyor açıkçası. En önemlisi bu diyebilirim (G15).”

Peki, erkek öğretmenler kadın ve erkek farklılıklarından bahsederken duygusal dayanıklılık açısından bir fark ortaya koyuyorlar mı? Yaptığım görüşmelerde kadınların erkeklere göre daha sabırsız olduğunu belirten erkek öğretmenler bunun nedeni olarak kadınların iş hayatı dışındaki zamanlarında üstlenmek zorunda oldukları ev içi sorumlulukların etkisinden bahsederken sadece kadınların bu sorumlulukları üstlenmesi veya ev içi sorumluluklardan erkeklerin muaf tutulmasına eleştirel bir yaklaşımda bulunmamışlar ve doğal olanın bir sonucu olarak ifade etmişlerdir. Örneğin aşağıdaki alıntıdaki erkek öğretmenleri bu konudaki fikirlerini şu biçimde aktarmıştır:

“Erkek olmanın çok avantajları var. Neden, çünkü bir kere ama benim eşim çalışmıyor, kadınlar gidip evde de iş yapıyorlar ya. Ben evde iş yapmıyorum. O konuda ben dinlenip geliyorum ya da kafam rahat geliyorum. Ama bayanlar şimdi evde de ilgilenmesi gereken

çocuğu var, çoluğu var, evi var, mutfacı var, her şeyi var yani. Orada da sorumlu olduğu bir alan var, burada sorumlu olduğu bir alan var. Bayanların işi bu konuda zor yani. Sabırları biraz daha az olabilir bu konuda ama haklılar da yani. Mesela evde de gidip yemek pişirecek ama ben gidiyorum, ben rahatım yani (G3).”

Erkek öğretmenler okul öncesi öğretmenliğinde aranan özelliklerden birisini de öğretmenlerin kendilerini geliştirecek faaliyetlerde bulunması gerektiğı olarak ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntıda görülebileceğı üzere değışen teknoloji ile birlikte eğitim öğretimin yapısındaki değışikliklere uyum gösterme kabiliyeti aranan bir nitelik olarak belirtilmektedir:

“Başta çok okuması gerekiyor, kesinlikle araştırması gerekiyor. Eğitim sürekli güncelleniyor, hiç durmadan sürekli güncelleniyor. Yeni, yeni araştırmalarla bizim eğitim sisteminin artık değıştiğini biz anlayabiliyoruz. Özellikle teknoloji ile birlikte bizim eğitim sistemi çok eksik kalıyor. Öğretmenin sürekli takip etmesi lazım. İkinci bir konu müthiş soru soruyorlar, çocuk çok meraklı, aşırı derecede meraklı, o merakını gidereceksin bu çocuğun, merakını giderecek öğretmen, neyle giderecek bilmesi lazım, öğrenmesi lazım. İnanılmaz sorular geliyor. Akla hayale gelmeyecek. O çocuktan bir beklemediğin sorular geliyor, onları cevaplandırman gerekiyor, cevaplandırıcaksın onu da öğrenmen bilmen gerekiyor (G9).”

Kadınların ev içi sorumlulukları üstlenmesi duygusal dayanıklılığın yanı sıra meslekle özdeşleşme ve mesleğe bağlılığını da etkileyen bir unsur olarak dile getiriliyor. Kadınların kendilerine yüklenen bakım sorumluluklarını yerine getirebilmek için iş dışında harcadıkları zaman, gelir ve eğitim fırsatlarından mahrum kalmasına neden olmaktadır. Hayatlarını bakım işlerine adanmış kadınlar, erkeklere ve devlete ekonomik anlamda bağımlı haline gelmektedir. Bakım sorumlulukları, kadınlar için fırsatları kısıtlayan ve erkeklere ve devlete daha fazla bağımlılık yaratan maddi bir yük anlamına gelmektedir. Ev içi sorumluluklarını iş hayatının önüne koymak, işinde ilerlemek ve daha iyi bir öğretmen olmak için beşeri yatırımlarda bulunmamak, bu yöndeki faaliyetlere katılmamak/katılamamak gini nedenlerle kadınların bu meslekte başarılı olamayacağını belirten iki yönetici aynı zamanda öğretmenlik niteliğinin önemli bir noktası olarak öğretmenin araştırmacı, kendini geliştiren özelliklerde olması gerektiğini de belirten kişilerdir:

“Mesleki gelişim ile ilgili hiç konuşmadık, cinsiyet farklılıkları var. Mesleğini yapma değil de mesleğini geliştirme konusunda bence çok fark var. Kadının, birçok okul öncesi öğretmenin evli, okul öncesi öğretmeni aile yaşantısı olduğu için kişisel gelişimi, mesleki gelişimi tamamen kapalı. Evde vakit ayırması gerektiğı için kapalı yapmak istemiyor. Buradaki her yeniliğe kapalı. Bir sürü bahane geliyor. Kursu git senin için yararlı olacak diyorsun. Hizmet içine git diyorsun, il dışı eğitimlere git diyorsun. Antalya'ya gönderelim

diyorsun, güzel senin işine yarayacak. Benim ailem var, benim çocuklarım var diye söylüyor. Ama erkekler bu şekilde değil. Erkekler yani ben kendim ki müdürüm bunu kanıtlamış, birçok kurs, yüksek lisans hepsi tam. Ben ne kadar mesleğimi doğru yaparsam, layıkıyla yaparsam, gelişen eğitime ayak uydurabilirsem kendimi, evde de ailemde de vicdanımı o kadar rahat hissedeceğim. Burayı iyi yapamazsam kendimi çok rahat hissedeceğimi düşünmüyorum, o yüzden de ben mesleki eğitim gelişimini çok önemsiyorum. Sürekli güncellemeyi istiyorum fırsat buldukça ki buna başvuruyorum, bunu yapıyorum yani atlamayayım diye. Kadınlarda böyle bir şey yok. Kadınlar yok aman benim ailem var, farklı şeylerim var, çocuğum var, eşim var. Ben vakit ayıramam diye kendini kapatıyor. Bir de mesai saatleri konusunda kadının mesai kavramı vardır, erkeğin çok mesai kavramı yoktur. Benim gördüğüm erkek ana sınıfçılar, ben de dâhil buna, mesai kavramımız başlama saati geriye de çekilebiliyor, bitiş saati öne de. Hafta sonu diye bir kavram yok, ben hafta sonu bu okula hiç gocunmadan geliyorum, işlerimi hallediyorum ama kadın yarım günde çalışsa, saat yedi buçukta dersi başlar on iki buçukta biter, yedide buraya gel diyemezsin. On iki buçukta değil de bir de çık dediğin zaman morali bozulur, mesai kavramı vardır. Biraz daha bu konuda acımasızlar. Yani bilmiyorum bence çok önemsemiyorlar yani, birinci öncelikleri meslek değil aileleri. Doğru olabilir mi olabilir ama mesleki gelişime de mesleğine de o kadar saygısızlık etmesin yani. Kendinizin önemsenmesini istiyorsanız kendinizi önemsettirecek adımları kendisinin atması gerekiyor. Bu da mesleki gelişim, mesleki gelişim için mesai saatini artırman gerekiyor, uzatman gerekiyor. Tek kadın çalışan siz değilsiniz, nöbetçi çalışan sağlık personeli hemşireler var, çok çok kat kat fazla mesai yapıyorlar. Bizim iki buçuk katımız çalışıyorlar. Sekiz, beş çalışan devlet memurları var. On iki saat çalışan, asgari ücretle çalışan kadın işçiler var, hepsinin ailesi çocuğu çocuğu var hepsinin ailesi onlar için önemli ama siz bu fedakârlığı göstermiyorsunuz diye ben onlara söylüyorum ama çok kabul görmüyor. Çünkü resmi olarak mesai saatleri belirlenmiş, onun dışına çıkmak istemiyorlar. Bu konuda fedakârlık göstermiyorlar (G9).”

Hatta kadın öğretmenlerin yasal hakları doğrultusunda davranması bir sorun olarak algılanıyor. Mesai saatleri dışında bazı ek görevlerin üstlenilmemesi, çocuk izni, hastalık izni gibi haklardan yararlanan kadınların çalışkanlıklarının sorgulanmasına neden oluyor. Ranson, kadınların mali sorumluluklarla yerine getirilemeyen ev içi sorumluluklarının varlığının kabulünün, kadınların istihdama dâhil olmasıyla iş-aile dengesine dair farkındalığın artmasına neden olduğunu belirtmektedir. Ancak iş-aile dengesine yönelik ebeveyn izni, esnek çalışma programları gibi politikalar erkekler tarafından benimsenmemektedir. Çünkü erkekler bu tarz haklardan yararlanırlarsa örgütlerinde tepkiyle karşılaşacaklarını düşünmektedir (Ranson 2007: s, 200). Aşağıdaki alıntılarda görülebileceği üzere bu çalışmada da Ranson’un ifadelerini doğrulayan bulgulara ulaşılmıştır:

“Olumlu olduğu noktalarda oldu, olumsuz olduğu noktalar da var. Ama hani ben özellikle idarecilik babında çok olumlu noktasını gördüm. Gerçi öğretmenlikte de çok şeyini gördüm yani şöyle örnek vereyim: Ben öğretmenlik yaparken hatırlamıyorum rapor aldığımı. Hani bir kere bile almadım belki. Ama bayan öğretmen arkadaşlar vardır durmadan rapor, Neden? Çünkü anne çoğu. Dediğim gibi ne kadar profesyonel olsa da dışarıda da bir hayatı var bu kişilerin. Benim de var ama bir erkeğin sorumluluğu ile bir bayanın sorumluluğu aynı değil. Birçoğu dediğim gibi evli, çocuklu. İkişer, üçer çocuğu var, o çocuklarla ilgileniyorlar. Çocuklar hasta oluyor, okula gelemiyor. O da rapor alıyor. Doğal olarak enerjileri daha düşük geldiler okula mesela. O manada daha şanslı olduğumu düşünüyorum sorumluluk olarak (G17).”

(G13)’nin özcü bir yaklaşımla erkeklerin daha çalışkan oldukları düşüncesi ele alındığında toplumdaki muhafazakârlık ve cinsiyetçiliğin artışı ile birlikte (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2009; Guveli ve Spierings, 2021) öğretmenliğin bakım kısmının dışlandığı ve profesyonel bir mesleğin tanımı içerisinde yer alan verimlilik, performans, çıktılar kodlarıyla ele alınan okul öncesi öğretmenliği kadınların bu meslekte istihdamdan dışlanmasına varacak sonuçlar doğurabilir. Unutmamak gerekir ki aşağıdaki alıntıda ifadesini bulan bu fikirleri dile getiren kişiler idari pozisyonundaki erkek öğretmenlerdir:

“(Kendi çocuğunuzun okul öncesi öğretmenin erkek olması hakkındaki düşünceleriniz?) Veririm, veririm. Çünkü benim idareci iken iki tane erkek öğretmenim oldu. Birisi bundan önceki okulunda oldu, bir tanesi burada oldu. Çalışma şekillerini de biliyorum. Zaten hani üniversitede okurken arkadaşlarımız stajda yaptıklarını görüyordum ama onlar şimdi ayrı ne yapıyorlar bilmiyorum hiçbirini. Ayrı ayrı şehirlerdeyiz çünkü. Kendi çalıştığım ortamdan bahsedecek olursam, ben direkt erkeğe veririm. Daha azimli oluyorlar, erkek dediniz çalışkan dedim hatırlarsanız erkeği anlatın dediğinizde, doğa erkek-bayan farklılığı hani. Tabi onu zaten söylüyorum benim erkek öğretmenlerim iki tane oldu; biri bu okulda, biri diğer okulda. Çok daha azimli, çok daha farklı çalıştıklarını ben görüyorum yani. Ben de olsam kendi çocuğumu erkek öğretmene veririm (G13).”

Duygu/mantık ikiliği: Yirminci yüzyılın sonunda, batı kültürlerinde erkeklerin duygularla ilişkisine dair baskın görüş, "duygularını ifade etmeyen erkek" ve "kısıtlayıcı duygusallık" gibi terimlerle nitelendirilmiştir. Yapılan çalışmalarda erkekler hem aşk, şefkat ve neşe gibi olumlu duygularını hem de utanç, korku ve üzüntü gibi olumsuz duygularını kadınlardan daha az sıklıkta ve yoğunlukta belirtmektedir. Brody ve Hall yaptıkları çalışmalarında erkeklerin sohbetlerinde duygusal deneyimlerini anlatırken kadınlardan daha az duygu terimleri kullanmamalarına rağmen, kadınlara göre duygularını daha nadir ifade ettiklerine inandıklarını bulmuştur (Brody ve Hall, 2008). Bunun tek istisnası öfke duygularını hem ifadelerinde hem davranışlarında

yansıtma lar ıdır. Robinson ve arkadaş lar ının (1998) cinsiyet sezgiselli ği olarak kavramlaşt ır d ı ğ ı duygulara dair bu inanç ve kalıpyargılar çok baskındır. Erkeklerin gurur gibi kendilerine yönelik sosyal olarak istenilen ve öfke gibi sosyal olarak daha az kabul gören duyguları deneyimlediklerine inanılmaktadır. Brody (1999), biyolojik farklılıklar ın duyguları ifade etmede nedensellik yönünün belirsiz olduğunu, duyguları ifade etmede erkek ve kadınlar arasındaki farklılıklar ın yalnızca biyolojik farklılıklarla açıklanamayacağını söylemektedir.

Aydınlanma sonrası, zihin, akıl ve nesnellik epistemolojileri, erkeklerin kişisel, sosyal ve kültürel düzeylerde baskın pozisyonlarda olabilmek için uyum sağlama zorunda oldukları bir erkeklik biçimini sağlamıştır. Erkekler hem kendilerinin hem de kadınların duygusal ve öznel olmasının değerini düşürmüşlerdir. Siedler'e (1994) göre kendi duygularına yabancılaşan erkekler, kültürel olarak belirlenmiş erkeklik normların kurbanı olmuşlardır. Erkeklerin ve kadınların "erkeksi" olarak kabul edilen duyguları alenen ifade edebilmeleri için yollar vardır. Erkekçe duygular, güçlü bir şekilde kontrol altında tutulan güçlü duygusal deneyimlerin zekice iletişimde bulunulması olarak nitelendirildi. Duygular ın bu şekilde gösterilmesi, erkeğin özgünlüğünü, insanlığının gerekliliğini kanıtlarken, aynı zamanda kendini kontrol etme ve mantık çerçevesinde hareket etme yeteneğinin de göstergesi olmaktadır.

Görüş tüğ üm bütün öğretmenlerin kadın ve erkek nitelikleri arasında kurdukları zıtlıkta bahsettikleri konu rasyonellik ve duygusallıktır. Erkek öğretmenler, kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıkları, kadınların duygusal, erkeklerin rasyonel olduğu bir zıtlık içerisinde kurgulamaktadır. Erkek öğretmenlerin tamam ı kadınların duygusal erkeklerin ise rasyonel olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle kriz anlarında duygular ını kontrol etmede yetersizlik olarak düşünölen duygusallık, mesleğ in icra edilmesinde olumsuz bir nitelik olarak değerlendirilmektedir. Bu duruma işaret eden durumlardan bazıları aşağıda verilmektedir:

“Hocam sen çok tehlikeli bir soru sordun yani. Ben şimdi gömerim bayanlara. Erkekler daha fazla mantıkçı bence, daha fazla mantıkla hareket ediyor gibi, bayanlar daha duygusal. Okul öncesi öğretmenliğinde duygusallık ön planda bence. Bir çocuk, bir çocuğ un baş ına bir şey geldi sınıf içinde. Bir kaza geçirdi, atıyorum kaşı aç ıldı, bayan okul öncesi öğretmenin eli ayağı birbirine dolanır o çocuktan çok o ağlar. Şimdi koş up gidiyoruz, o hoca hanımı mı sakinleştirelim, çocuğ a mı müdahale edelim. Erkek okul öncesi öğretmeni daha sakin. Şey yapabilir, daha sakin yaklaşılabilir erkeklik fitratından dolayı. Kendimden de böyle bir düşünüyorum. Yani dediğ im gibi olaylara bakış (G2).”

“Bir kere kadın duygusal, erkek o kadar duygusallığı yok... Erkeğin modu kolay kolay düşmez. Sınıf içerisinde belli bir şeyde kalır çok düşürmez kendini, ama kadın dışarıdan gelen birçok etkenden yani bir şey olduğu zaman çabuk modunu düşürüyor. Çabuk can sıkılıyor, çabuk düşünceye dalıyor. Bir şikâyet bir olumsuz bir şey olduğu zaman o gün modu düşük oluyor, sorunlaştırıyor onu. Ama erkek o şekilde değil. Modu düşmez, sorunlaştırmaz, onu çözmeye çalışır. Bir eksiğini, bir hatasını tamamlamaya çalışır. Ama kadın bunu çözene kadar önce bir üzüntü şeyi var bir süreç istiyor erkekler bu şekilde değil. Veliden bir şikâyet geldiği zaman atıyorum kadın üzülür bu bana bunu dedi, şunu istiyor. Erkek bu şekilde konuşmaz. Erkek der ki bakar doğruysa eğer bir yanlışı varsa bunu çözer, bir hata yapmışsa bunu çözer, o davranışı ortadan kaldırır. Eğer hatalı davranış yapmadıysa ben yapmadım der çıkar. Ama kadın ne olursa olsun önce doğru mu yaptım yanlış mı demeyi bırakıyor o bana bunu dedi, niye bana bunu dedi. Bu şekilde bir öğretmenlerin cinsiyet olarak fark oluşuyor (G9).”

Erkek okul öncesi öğretmenlerine göre akıl ve rasyonel düşünme, erkek öğretmenlerin sahip olduğu olumlu bir niteliktir. Onlara göre rasyonel erkek, objektif bakış açısıyla mevcut sorunları çözerken kadınlar olaylara duygusal yaklaşarak tarafsız olan bir durumda dahi sorunlar yaratabiliyor. Aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi, olayın ayrıntılarına önem verme, derinlemesine düşünme, durumları farklı yönleriyle ele alma gibi olumlu anlamlar barındıran özellikler, kadınlar sahip olduklarında olayın sorunlu yönlerine odaklanma, ayrıntılarda kaybolan ve sıkışan, olayların altında farklı şeyler arayan, olaylara sübjektif yaklaşan anlamlara bürünüp olumsuza düşüyor:

“Biz bayanlardan her şeyi daha geniş bakış açısıyla görebiliyoruz. Sadece okul öncesi olarak değildir belki ama ben okul öncesinde gördüklerimi söylüyorum. Bayanlar biraz daha dar bakış açısından kurtulamıyorlar. Erkekler daha geniş görebiliyor bütün olayları. Mesela ben hiçbir erkek öğretmenin diğer erkek öğretmene benim pantolonun aynısını giymiş diye şikâyetle bulunduğunu görmedim ama bir bayanın gelip ‘hocam benimle aynı eteği giymiş bana ters ters bakıyor’ dediğini biliyorum... En büyük farklılık bakış açısı. Biz bir olayı olduğu gibi görüyoruz ama bir bayan olayı anlamak istediği gibi görüyor. Görmek istediği gibi görüyor. En büyük farklılığımız bu. Bir de erkek mesela çok çıt kırıldım değildir, ne söylersen söyle darılmaz, alınmaz, gücenmez, erkek erkeğe oturduğu zaman istediğini söyle, yine oturduğu yerden kol kola çıkarsın. Bayanda küçük bir ima bile çok büyük şeyler doğurabiliyor farklarımız bunlar (G7).”

“Biraz daha düz bir bakış açısı var erkeklerin detaycı değil, kadın çok detaycıdır, erkek detaycı değildir. Erkek çok sorun etmez. Kadın daha çok dikkat eder geniş, ince düşünceli düşündüğü için daha fazla sorun ediyor bazı şeyleri. Erkekte böyle sorunlar yoktur, düz yaşadığı için, düz mantıkla yaşadığı için çok şeyleri sorun etmez. Biraz daha kabullenicidir erkekler. Yani çözümçüdür, soruncul değil. Kadın biraz daha bana soruncul geliyor. Sorun

yaratan, sorun çıkartan ama erkekler benim gördüğüm biraz daha çözümcüdür, işin çözüm boyutuna bakıyorlar sorun boyutuna değil de (G9).”

“Kısa, net, uzun zaman almayan, sorunu neyse soruna odaklanan, erkek deyince ben iyi şeyler düşünüyorum. Ben erkekleri seviyorum yani neyse o. Kadınların en baskın özelliği detaycı, planlayıcı, çok konuşmaları. Erkeklerin de sakin, bir şekilde bir işin halledebileceğini düşünmeleri biri de samimi olmaları (G16).”

Kadınların duygusallığı ise onların duyguları kontrol etme gücünün zayıf olması şeklinde yorumlanıp, meslekte istenmeyen bir özellik olarak görülmektedir. Kadın öğretmenlerin velilerle olan etkileşiminde duygusal olmak onların zayıf ve güçsüz olmaları, sorunun çözümünden öte yeni sorunların meydana gelmesi gibi problemlere neden olan bir özellik olarak görülmektedir.

“Genel olarak kadınlar daha duygusal oluyorlar, daha kıskanç oluyorlar, duygularını kontrol edemiyorlar, duygularını dışa daha çok yansıtıyorlar. Ondan sonra erkeklere gelecek olursak, erkekler daha olaylara somut bakıyorlar. Somut bakmaları bana göre daha çok avantajlı oluyor, olaylara rasyonel bakmak daha doğru geliyor bana, sonuç odaklı. Velilerle ilişkiler konusunda bayanlar biraz daha dominant oluyor ama erkekler genel olarak ılımlı yaklaşıyorlar, yani erkeklerin genel olarak bir sıfır önde olduğunu söyleyebilirim. Yani genel konuşuyorum yani illaki istisnalar var da genelde benim gözlemin bu şekilde (G16).”

“İnşallah yansıımıyordur temennisinde bulunalım ama yansıdığı zamanlar oluyor evet. Şimdi bir veli, bir bayan arkadaş’a ‘bunu böyle mi yapsak’ dediğinde algıladığıyla, bir erkek öğretmene söylediğindeki algı çok farklı. Orada bir bayan veli çok gayri ihtiyari ya da güzel bir şey söylüyor ya da erkek öğretmen ona ‘tamam olabilir’ diyebiliyorsa bayan öğretmen ‘benim mesleğime karışıyor, benim öğretmenliğime karışıyor’ diyebiliyorlar (G7).”

Aynı zamanda duygusal olmak, düzensizlik ve tutarsızlık olarak görülüyor. Tam tersine erkek öğretmenler istikrarlı, ne istediğini bilen bireyler olarak sonuç odaklı yaklaşabiliyor. Böylece mesleklerinde varmak istedikleri, başarmak istedikleri şeyleri gerçekleştiren daha başarılı iyi öğretmen olarak görülüyor. Bu bakış açısıyla aşağıdaki alıntı okunabilir:

“Mesela çalışma şartlarının erkek biraz da kendi problemlerini kendisi çözebiliyor sınıfında, ihtiyaçlarını kendi halledebiliyor, daha pratik, daha böyle çözümü daha kolay bulabiliyor, kendi halledebiliyor yani (G8).”

Duygusal emek: Erkek öğretmenler, mesleklerinde duygularını kontrol etmeyi, sürekli belli duyguları sergilemeyi (neşeli, güler yüzlü, sevecen) mesleklerinin en zorlayıcı yönlerinden biri olarak belirtiyor:

“Güler yüzlü olmaya çalışıyorum mesela sürekli. Sonuçta dışarıda da evde de bir sorun yaşamış olabilirim, bir yakınım vefat etmiş olabilir mesela, üzgün olabilirim, tabi ki bu da gayet doğal da genelde çocuklara bir sınıf içerisinde sıcak iklim yaratma konusunda biraz

dikkat ediyorum ben de. Sınıftan girdiklerinde bir olumlu elektrik almalarını isterim böyle çünkü. Sabahçıyız bu sene daha çok yaşıyorum, böyle uykulu geliyorlar ve bir müzik açarım eğlendirici. Onlarla beraber dans ederim mesela. Ne kadar şey de olsa hani mutlu olmadığım bir zamanda olsa açar onlarla hani enerjilerinde yüksek tutmak için. Beni yoruyor bazen, biraz yorduğu zaman oluyor da sorun değil. Meslekle ilgili bir şey yani. Sürekli hani yaptığımız bir şey, bir süreden sonra zaten. Biraz sosyopat olduğumu düşünüyorum açıkçası. Zaten de duygular konusunda hani çok duyguları aşırı uç yaşayan birisi değilim kendim bireysel olarak da. Hani yorgunluk oluyor, psikolojik olarak yorgunluk oluyor. Aynen bir böyle bir şey gelir insana mutsuzluk hali gelir insana bir ara ara sıra olur ama dediğim gibi bunu sınıfa girince atmaya çalışırım bende.”

Kadın öğretmenler, öğrenciye/veliye karşı takınmaları gereken duygu ifadelerinde, duygusal olmalarından ve duygularını kontrol etmede ve öğrencinin/ velinin duygularını yönetmede (duygusal zekâ olarak), erkeklere kıyasla başarısız oldukları için sorunlar yaşamaktadır. Özel alanın sorumluluklarını üstlenen kadınların erkek öğretmenlere kıyasla özel hayatlarında yaşamış oldukları sorunları iş yaşamlarına daha fazla yansıttığı erkek öğretmenler tarafından belirtiliyor. Kadınların duygusal olmalarının meslekte istenmeyen bir özellik olarak ortaya çıkmasındaki bir diğer konu özel yaşamda karşılaşılan sorunların çalışma hayatına yansımalarıdır. Erkek öğretmenler için meslekte başarılı olmak, hedeflere ulaşmak için rasyonalite özel yaşamdaki duyguların kapı dışında kalması demektir.

“Duygularını kontrol etmek zorunda kalmaz mısın? Onların hepsini buraya yansıtmaya kalksan bayanların mesela çoğu getirir (sorunları) onu buraya. Evde eşiyle tartışmıştır getirir, çocuğuna kızmıştır getirir. Çocuğa her zaman güler yüzlü olmanız gerekiyor. Şimdi bu hem güzel bir şey. Neden güzel bir şey biliyor musun, çünkü çıkıyorsun belli bir duygusal moda giriyorsun zaten orada geriliyorsun. Misal eşinle bir problem yaşadın tamam mı, bunu o an şimdi hezeyanlar içerisinde belki içinden eşine hakaretler savuruyorsun, kırgınsın, köpürürsün falan filan. Şimdi derse giriyorsun o an her şey her şeyi kontrol altına almak zorundasın, bastırıyorsun ne var ne yoksa. Merhaba çocuklar nasılsınız bakalım bugün diyorsun. Bu çok yüksek bir olgunluk katıyor insana. Çok zor bir şey, gerçekten yorucu ve zorlayıcı bir şey, o anki duygunun çok dışında birisi olmak zorundasın. Ama bir taraftan da şu var, duygusal haller nasıldır biliyor musun? Yükselme meselesidir, şimdi sen mesela diyelim ki sinir ya da şiddet eğiliminde yükseldin. Bunun sonu iyi mi, değil. Bunu ne yapman lazım zaten onu ne yapman gerekiyor kontrol altına almak gerekiyor. Aşırı duygular zaten çevresine zarar verir çok aşırı sinirliysen mesela. Yok, yok hayır değil canım değil hani öğretmen şey değil ki öyle devamlı böyle yüzünü gerdip de mutlu olacak diye bir şey yok. Ben mesela çok demişimdir sınıfa girelim mesela çocuklar bugün kendimi hiç iyi hissetmiyorum, sizle çok eğlenceli zaman geçirmeyebilirim. Bana yardımcı olursanız

sevinirim. Bakın şu etkinlikleri yapacağız etkinliklere geçişlerde çok hareketli olamayacağım bugün diyordum mesela. Bunu saklamak zorunda değilsin ki her zaman (G11).”

4.2.3. Gerçek rol model; geleneksel erkekliğin, modern erkekliğin rol modelleri:

Eksikliğin tamamlayıcıları

Geleneksel erkekliğin rol modeli: Yaptığım görüşmelerde bütün katılımcıların bahsettiği ve erkeklerin okul öncesi öğretmenliğinde bulunması gerekliliğini savunan görüşlerin temel dayanağı olan ana tema rol modellik kavramıdır. Erkekler arasındaki homososyal bağların kurulmasının gerekliliği erkek çocuğun yetiştirilmesinde yetişkin erkeklerle kuracağı ilişkinin sağlayacağı faydalara dayandırılmaktadır. Bu bakış açısında yetişkin erkekler/babalar çocukların uygun yetişkin erkek statüsüne geçişinde rol model olacaktır. Bu görüşler, çocukların özellikle de erkek çocuklarının sağlıklı bireyler olarak yetişmesinde biyolojik babanın gerekliliğini vurgular. Flood (2007), bu konuda yapılan çalışmalarda biyolojik olarak var olan babanın sağladığı faydalardan öte babaların çocuklarıyla kurmuş oldukları ilişkinin yakınlığının çok daha önemli olduğunu belirtir. Alışılmadık cinsiyet ve cinsel yönelimlerin sorunlu sayılmasını bir tarafa, babaların yokluğunda sadece annelerin çocukları yetiştirmesinin, erkek çocukların eşcinsel olma, alışılmadık cinsiyet kimlikleri benimseme ya da davranışsal ve sosyal uyumsuzluklar yaşama ihtimallerinin daha yüksek olduğuna dair hiçbir kanıt yoktur (Flood, 2007). Heteronormatif cinsiyetçi muhafazakâr politikalarda eşcinselliğin toplumda yaygınlaşmasının yarattığı ahlaki panik ile erkekleri okul öncesi öğretmenliğine çağırarak, erkek çocukların başarısızlıklarının ve sorunlarının üstesinden gelineceği düşüncesi yer almaktadır. Okul öncesi eğitiminde sadece kadınların var olması, erkek çocukların cinsellik kimliğinde yanlış sonuçlar doğurduğuna inanılmaktadır. Devlet, aileyle ilgili yasal düzenlemelerinde ve politikalarda tek ebeveynliği sorun olarak görmektedir. Devlet, boşanma, kürtaj, velayet hakkında yasalarla babanın eve ekmek getiren ve heteroseksüel değerlerin korucusu olduğu ailenin belli bir versiyonunu meşrulaştırır. Foucault’tan yararlanarak devlet tek bir yerde bulunmayan, toplumsal yapılara yayılmış iktidar ilişkileriyle enjekte olmuş söylemler ve pratikler bütünü olarak anlaşılmalıdır. Connell, ataerkil devletin kanun yapıcı olarak geleneksel kategorilerin üretilmesinde ve cinsel düzenin oluşumunda en etkili aktör olduğunu belirtmektedir (Connell, 2017). Bu kategoriler son zamanda tek ebeveynli aileler, kadının çalışmasından kaynaklanan anne yoksunluğu ve kötü anne söylemi, kadınların erkekleri yönetmede

başarısız oldukları söylemleri üzerine inşa edilmektedir. Tek ebeveynli ailelerin yaygınlaşması ve velayetin anneye verilmesi babanın mevcut olmamasının yarattığı ahlaki panik kötü babaları kötü annelerin yanına yerleştirir. Devletin yansıması olarak yasalar, sağlık hizmetleri, göçmenliğe ve eğitime dair düzenlemeler gibi alanlarda sosyal, ekonomik ve yasal yaşama dair erkeklik ve kadınlık kavramlarını üretir ve sürdürür. Bu en açık biçimde aile etrafındaki tartışmalarda görülebilir. Aile, kamusal ve özel alana ait tartışmaların en belirgin görüldüğü yerdir. Devletin kamusal alana, ailenin özel alana eşitlendiği ikili bölünme, devletin kanun yoluyla aile hayatına müdahale ederek, kamusal alan-özel alan ayrımını yıkar, sivil halk ve devlet arasındaki ilişkileri yeniden düzenler. Aile de önemli bir mücadele haline gelir. Cinsiyet kimlikleri bu mücadelenin merkezinde yer alır. Devlet pratikleri ve söylemleri aileyi inşa eder, devam ettirir ve ortadan kaldırır. Resmi söylemlerin merkezinde çalışan anneler yer alır ve beceriksiz olarak nitelendirilirler. Boşanmayla birlikte tek ebeveynliliği ve annelik sorumluluklarını yerine getiremeyen kadınlar, beceriksiz anneler olarak kötülenmesi anlatısına yeni erkeklik anlayışına uygun olarak duygusal ve şefkatli olan, gelir sağlamak için ailesinden uzaklaşmayan, duygusal olarak çocuklarıyla ilgilenen yeni babalık kavramı dâhil olmuştur. Devlet, ailenin yüksek ahlaki değerlerini geri kazanmak için bu yeni babalığı yeniden şekillendirir ve beceriksiz annelerin yerine devlete karşı sorumlu olması gerekmeyen ve çocuklarına karşı maddi sorumluluklarını terk eden beceriksiz babaları koyar. Aşağıdaki alıntıda da görüleceği üzere öğretmenler de boşanmalara ve tek ebeveynliğe dair ahlaki endişeleri vurgulamaktadır:

“Evde erkek modelini görmeyen seni görebilir belki, yani seni almaya çalışıyor olabilir. Hareketlerine falan dikkat etmen lazım, biraz insan olman lazım. Böyle biraz daha öğretmene daha düşkün oluyorlar hissediyorsun duygusal olarak. Ondan sonra böyle senin sözünü, dersi yapmak için daha böyle sana bağlılar gibi. Öyle bazı öğrencilerimiz var. Çok küçükken babası gitmiş, öyle sana bakışı daha farklı yani onu hissediyorsun. Ama çoğalmasın, hatta hiç olmasın. Yani baba olsun rol model, o daha güzel yani. Şimdi onun dışında bir insanın ne kadar yerini tutar rol model olmak? Birazcık oradasın sen onlarla, beraber değilsin ki. Üzücü bir durum yani olmasa iyi olur. Maalesef çoğalıyor ama ya çok çoğalıyor. Bunun tabi sebeplerinin araştırması lazım. Önceden böyle divanlar varmış. Karı-koca bir tane de çocuğu olurdu işte şundan birazcık büyük yani, öyle mutlu oluyorlarmış. Şimdi insanların her şeyi var. Ne eksik yani? Tabi anlayamıyorum insanlarda ne eksik. Yüzde yirmi beş olmuş, yüzde elli olsa ne olacak? Bunun altında yatan medya mı, gelir seviyesi mi ya da eğitim seviyesi? Eğitim nasıl olacak? İlkokul mezunu olan birisi ömür boyu birisiyle geçiniyor, üniversite mezunu olan bir sene geçinmiyor. Burada bir terslik var şimdi. O zaman şöyle bir şey yani.

Biz masum olan bir çocuğu alıyoruz, uygun olmayan bir şey mi çıkartıyoruz? Bu sorunu çözmemiz lazım. Yüzde yirmi beşlik oran çok facia bir oran. Ondan sonra sen şöyle yaptın, böyle yaptın yani, çözüm olmaz hiçbir şeye yazık yani ya (G3).”

Buradan yola çıkan öğretmenlerin erkek çocuklar için rol modelliği cinsiyet temelli olmaktadır. Özellikle boşanmış ailelerde erkek çocukların velayetinin anneye verilmesiyle baba figüründen mahrum kalmaları, erkekliğin nasıl olduğuna ilişkin rol modelliğin yokluğu olarak görülmektedir. Erkek öğretmenler, bu durumun çocukların cinsiyet kimlikleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirterek, erkek öğretmen olarak rol modelliği babalık figürüne konuşturılmaktadır:

“Sadece bunu bana üniversitede bir okul ziyaretimizde bir öğretmenimiz söylemişti ziyarete gittiğimiz bir okulda. Hala aklımda. Boşanma oranı çok yüksek olduğundan dolayı, genelde de çocuklar annede kaldığından dolayı çocukların erkek/baba rolü modelinde sıkıntı yaşadıklarını düşünmüştü öğretmenimiz. Orada bana bunu aktarmıştı. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin çocukların özellikle cinsel gelişimlerinde baba rol modellerinin karşılaşma yeri olarak erkek okul öncesi öğretmenlerinin ciddi rolü olduğunu söylemişti. Çünkü zaman içinde bunların eşcinsel yönelimlerde de istem dışı eşcinsel yönelimlerde de bir engelleme bir kısıtlama olabileceğini söylemişti... Ya şimdi şöyle. Ben bu Eskişehir’e geldikten sonra boşanmış ailelerin çocuklarıyla çalıştım. Bu yıl yok ama önceki yıllarda hep vardı. Çocuğun da doğru cinsel yöneliminde, cinsiyetinin oturmasında daha doğrusu o rol modellik davranışının erkeklerde çok daha etkili olduğunu, en azından oluşabilecek içgüdüsel değil ama zamanla oluşabilecek bir yönelimi engellediğini düşünüyorum (G6).”

“Mesela babası olmayan çocukları verirlerdi bana, erkek model olsun diye. Ki evet erkek model olması gerekiyor. Çünkü şöyle söyleyeyim ben sana benim bir öğrencim vardı, ikiz. Babayla da fazla zaman geçirmiyor hep anne ile ve ikiz kız kardeşiyle zaman geçiriyor. Bir kız gibi yürüyordu anladın mı, bir kız gibi gülüyordu, bir kız gibi şakalaşıyordu, bir kız gibi yani bu onun bir süre sonra o kafasındaki rol modeli bozuyor. Şeyi bozuyor çocuğun cinsel kimliğini, cinsel rolünü bozuyor. Tabi ki bir eşcinsel olmaz ama hani genel bir duruşu vardır ya erkeğin bunu kazanamıyor en baştan (G11).”

“Aslında benim staj yaptığım senelerde de erkeklerin çok daha başarıyla yaptığını gördüm bayanlara göre. Çünkü baba eksikliğini çocuk zaten erkek öğretmende gideriyordu. Çok daha faydası vardı (G13).”

Aşağıdaki katılımcıların da ifade ettiği gibi erkek öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliğindeki oluşlarını meşrulaştıran baba rol modelliğinin yüklemiş olduğu sorumluluğun pedagojik olarak doğru bulunmadığı ve mesleğin profesyonelliğinin dışında kaldığı bu sorumluluklar üzerlerinde baskı oluşturduğu için erkek öğretmenler tarafından üstlenilmek istenmemekte, aile tarafından yerine getirilmesi beklenmektedir:

“Günümüzde eğer çok aksi bir durum yoksa velayet çoğunlukla anneye veriliyor ve baba kavramını yaşayamayan çocuklarımız oluyor. Biz burada yine toplantılarda söylediğimiz söz, bu çocuk bir erkek görecektir; dede olur, dayı olur, dayı çocuğu olur bir erkekle bir arada olması lazım. Tamam, biz şu an içinde değiliz ya da bütün çocuklara da dokunamayabiliriz. Burada daha çok ailenin ön planda olması lazım ve annenin bunu çözmesi lazım dayı, dede vesaire kişilerle bunu çözmesi lazım. Erkek okul öncesi öğretmeninde ama tek ebeveynli çocukların üzerinde çok büyük bir etkisi var olumlu bir etkisi var (G7).”

“...orada da çok tehlikeli bir sınır var yani, dikkatli olmak lazım. Orada o çocuğun baba gibi görmesi bir yandan iyi, bir yandan da tehlikeli bir şey yani. Ama asıl olan kavramlara odaklanırsa dediğim gibi sıkıntı yaşayacağını düşünmüyorum. O çocuğun o durumunu bilip ona göre de o zor zamanlarında ve ihtiyaç olan yerlerde destekçi olunabilir. Ama öğretmen rolünün dışına çıkmadan. Sonuçta bu profesyonel bir iş. Onun dışına çıkmadan ama o çocuğun da ihtiyacı olan şeyleri etkinlikleri de verebilirsin, baba gibi davranmazsın ama yapılabilecek sınıf içi etkinliklerde hem diğer çocukları hazırlayıp hem o çocuğu hazırlayıp destek olunabilir yani. Bu farklı şeylere gidebilir, bir şey hassas bir konu (G16).”

Modern erkekliğin rol modeli: Sargent’in belirttiği gibi erkek öğretmenlerden beklenen/erkek öğretmenlerin yerine getirdiği rol modellik biçimlerinden bir tanesi de modern toplumda erkekliğin istenmeyen yönlerinin (şiddet, saldırganlık, kabalık) aksine, yeni babalık tartışmalarını hatırlatan, çocuğuyla ilgilenen, ev işlerinde sorumluluğu paylaşan erkekliğin modern imgesini sunmaktır (Sargent, 2000, 2013). Öğretmenlerin bazıları erkekliğin alternatif, modern imgesini yansıtan, cinsiyet eşitlikçi bir yaklaşım benimsediklerini gösterdiklerinden ve çocuklara cinsiyet eşitlikçi bir eğitim verdiklerinden bahsettiler:

“Onun haricinde sınıfta kurabiye yaptığımızda çocuklar eğlensin diye normalde önlük takıyorum ben bazen ama biri gördüğünde ooo takmışsın tamam sen olmuşsun ev hanımı falan diye. Ben aslında çocuklar eğlensin diye, orada tam öğretilsinler diye, aşçılık mesleği nasıl yapılır, erkeğin de yapacağını görsünler istiyorum, çünkü bunu ileride fark etmesinler, şimdiden anlasınlar. Modern aile yapısına ulaşsınlar istiyorum birazcık küçük yaşta (G1).”

“Ben oturup çocukların öğrencilerin saçını taradığımı da bilirim ve ondan sonra baktığımda erkek çocuklarında kız çocukların saçını taradığını biliyorum mesela. Bu da bir rol modelidir. Ya da bir yemekhanede otururken çocuğun tabağına yemek koymak da bir rol model bence. Çünkü ya burada öğretmenim, benim babam hiç yemek koymazdı tabağa, hayır diyorum oğlum bak burada erkek de koyabilir, bayan da koyabilir, bunda ayrı bir şey yok. Burun silmek mesela. Burun silersin, öğretmenim sen erkeksin nasıl burun siliyorsun diyen de oldu ama bunu artık o çocuğun çok iyi kavradığını biliyorum erkek de burun silebilir yani (G7).”

Ancak yukarıda bahsedildiği gibi öğretmenlerin, geleneksel erkeklik ile erkekliğin modern temsilinin rol modeli olması gibi birbiriyle zıtlık oluşturan beklentileri

karşılamlarının beklenmesi çelişkiler yaşamalarına neden olacaktır. Ayrıca bu tarz temsiller çalışma arkadaşları, veliler, idareciler tarafından erkek öğretmenlerin cinselliklerini sorgulayıcı yaklaşımlarda bulunmalarına da neden olmaktadır. Zaten kadın egemen bir meslekte çalıştıkları için cinsellikleri sorgulanan erkekler, bu tarz işleri yerine getirdiklerinde daha fazla incelemeye tabi tutulmaktadır. Eşcinsellik yanlış bir eşleştirmeyle çocuk istismarıyla denkleştirilebilmektedir. Erkek öğretmenlerin görünürlüklerini arttıran ve sürekli bir gözetlemeye tabi tutulmasına neden olan, kendilerini özellikle dokunmayı gerektiren işlerden uzak tutmalarına neden olan çocuk istismarıyla suçlanma tehlikesidir.

4.2.4.Gözetlenme/incelenme: Çocuk istismarı tehlikesi, temas, eşcinsellik, bedenin uygunsuzluğu

4.2.4.1. Çocuk istismarı; buz dağının görünmeyen yüzü

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları en büyük sorun çocuk istismarcısı olarak damgalanma tehlikesidir. Öğretmenler anlatılarında özellikle Türk toplumundaki çocuk sevmeye biçiminin geçmiş ve günümüze göre farklılık göstermesi, eski alışkanlıkları devam ettiren erkeklerin cinsel istismarda bulunan bireyler olarak suçlanmasına neden olabileceği üzerinde durmuştur. Bu durumu bir tehdit olarak algılayan öğretmenler mesleklerini icra ederken endişe, tedirginlik, korku gibi güçlü olumsuz duygular hissetmektedir. Erkek öğretmenlere göre Türk toplum yapısındaki çocuk sevmeye alışkanlığının eskiden daha fazla dokunmaya dayalı yönünün günümüz toplumunda istenmemekte, bu tür davranışlar istismar olarak algılanmakta ve bu alışkanlıkları devam ettiren erkek öğretmen cinsel istismar suçlamasıyla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu tarz suçlamalar öğretmenlerin iş hayatlarını etkilemesinin ötesine geçerek, aile ve sosyal çevrenin gözünde suçlu duruma düşüren büyük sonuçlar doğurmaktadır. Yalnızca yasal düzenlemeler değil, ahlaki kurallar çerçevesinde yaptırımlara maruz kalma, aile ve sosyal çevreden dışlanma ve suçlanma, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken endişe, korku, tedirginlik gibi güçlü olumsuz duygular hissetmesine neden olmaktadır. Cinsel istismar suçuyla damgalanmak öğretmenler için en büyük iş stresi kaynağıdır. Bazı katılımcılar bu durumu şu şekilde deneyimlemektedir:

“Çocuk istismarı ile ilgili bu konuda çok dikkat etmeye çalışıyorum. Herkesin çok dikkatli olması gerekiyor. Sonuçta bizim eski adetlerimizde şöyle, yabancı birinin çocuğu, bir büyüğün çocuğu olduğunda herkes onu yanağını tutar, sever, öper, işte gıdıklar o tarz ya da

sarılr, kucağına alır bu bizim örf âdetimizdi eskiden, gördüğümüz şeydi. Yani şu an toplum çok değiştiği için, kötü örnekler arttığı için, toplum artık bunu istismar olarak düşünüyor. Herhangi bir arkadaşının çocuğu bile olsa bu konuda çok dikkat etmemiz gerekiyor. O da benim üzerimde önemli endişeler yaratıyor (G1).”

“Kesinlikle çok tereddüt ettiğim bir şey. Bu her öğretmende çekince yaratıyor, özellikle yıllar içerisinde. Şimdi bak ben ilk öğretmen olduğum zamanlarda çocuklar benim tepeme çıkardı. Ben on sekiz yıllık öğretmenim tamam mı? Bizden çok daha eski olan arkadaşlarımız var. Biz Allah’ım onlarla oynardım; kız çocukları böyle tepeme çıkar, omuzlarıma çıkar, kafama böyle tokatlar atar. Resmen üç saat, dört saat onlarla sarmaş dolaş geçerdi. Bu böyledir yani meslekte sevgi bu. Ya çocuk çünkü bunlar. Ama yıllar içerisinde, yıllar geçtikçe televizyonların, toplumun, insanların başına gelen olayların bizlere pompaladığı ve dayattığı bir duruş olmak zorunda kaldı. Yani ya yanlış anlaşılırsam veya bir tane manyağa denk gelirsin. Sen kalkarsın çocuğu seversin ‘vay sen benim çocuğumu niye elledin?’ Çocuğu seversin, yanlışlıkla elin kolun olmadık bir yerine çarpar, ‘kim yaptı bunu, öğretmenim’ deyiverir. Ovvv! Kâbus, bittiğin an yani. Onun lekesi yeter. Onun adı yeter yani anlatabiliyor muyum? Bu çocuk boğuşuyorsun mesela yani. Bak mesela şöyle anlatayım. Ben mesela bir gün bir tanesine eğildim böyle. Bak şöyle yaparsan böyle tamam mı canım dedim, tamam benim canım öğretmenim dedi. O kadar seviyor ki böyle atladı şap diye yanağımdan öptü iki yanağımdan öptü. Tatlı kızım tamam ama işte hani öğretmenler dedim bu şekilde öpülmez sarılabilirsin de falan filan. Sonra bir an aklıma geldi, bu çocuk öpmenin ne demek olduğunu tam olarak nereden öpmesi gerektiğini de bilmiyor olabilir. Alır şap diye dudağından öper, çocuk bu çünkü yani. Yanındaki çocuk gider akşam öğretmenim bilmem kimi dudağından öptü. Huuuvv kabul edilebilir bir şey değil, katlanılabilir bir azap değil. Ömrün boyunca leke yediğine mi yanarsın, mesleğinden olduğuna mı yanarsın, yeri gelir bunu ailene anlatamazsın yani. O yüzden son dönemlerde bu konudaki toplumun gidişatını çok doğru bulmuyorum. Çok tedirginlik verici (G11).”

Hegemonik erkeklik normlarının erkekleri cinsel saldırganlar olarak imzalaması sadece çocuklara yönelik cinsel saldırganlık konusunda değil, kadınlara yönelik cinsel saldırganlıklarda bulunan kişiler olarak görülmesine neden olmaktadır. Aşağıdaki alıntıda görüleceği üzere öğretmenler cinsel istismar tehlikesiyle ilgili konuşurken sadece çocuklara yönelik erkeklerin yaklaşımının sorunlu algılanmasından dert yanmamakta aynı zamanda kadınlara yönelik cinsel saldırganlar olarak değerlendirilmelerinden de rahatsız olmaktadır:

“Neden dersiniz eskiden sokaktan geçerken bir çocuk gördüğün zaman sevebilirdin, kafasını okşayabilirdin. Okulda bile yapamıyorsun. Maalesef son yıllarda öyle, sadece çocuklar için değil, bayanlara karşı durumda da otobüste elimiz cepte, kenarda sıkışıp kalıyoruz, hiçbir şekilde hareket edemiyoruz erkek olarak. Her an yanlış anlaşılma, her an böyle bir tedirginlik var. Çocuklar için de aynı. Bir parktan geçerken şöyle çocuğu sevemiyorsun, bayanların,

ailelerin bakış şekli insanı tedirgin ediyor. Yani her erkeği neredeyse potansiyel bir sapık gibi görülmeye başlandı. Çünkü bir bayan orada bir şey dese, bağırsa onu üstünden atman çok zor, mümkün değil. O bence şu an toplumun yaşadığı en büyük sıkıntılardan biri. Dedğim gibi iç kıyafetleri hariç, gömleğini düzeltme onlar da bir şey olmaz sınıfta, çünkü senin alanın, sana güvendikleri için sana teslim ediyorlar. Senden başka kimse burnunu da silersin, üstüne bir şey yaptıysa da silersin. Çok tedirgin olmuyorsun ama çocukları sevmek konusunda sadece öğretmenlerde değil tüm toplumda erkeklerde var maalesef (G8).”

Kadınların sayısal olarak çok bulunduğu bir meslekte erkek olarak çalışmanın, tacizle suçlanma tehlikesinin, erkeklerin görünürlüklerinin artmasına ve herkes tarafından gözlenmesine-incelenmeye tabi tutulmasına neden olmaktadır. Çalışma ortamında fail olarak erkeklerin izlenmesi için kurulmuş izleme sistemi (kamera sistemi) erkek öğretmenlerin kendilerini koruma aracına dönüşüyor. Erkek öğretmenler çalışma biçimlerinin görünürlüğünü arttırmak için kapıları açık tutmak, velilerin göreceği şekilde ve yerlerde öğrenci ile temas kurmak gibi yöntemlere başvurmaktadır. Bu duruma işaret eden ifadelerden birisi de şu şekildedir:

“Bu çocuk istismarı işin içine girince erkek okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta olması bence çok tehlikeli, öğretmen açısından tehlikeli. Her an bir şeyle maruz kalabilirsin, her an maruz kalabilir. Şurada kameralar var, bir kişi var burada kadın çalışıyor, ben burada korkuyorum. Kameralar olmasa ben bu okulda tek başıma durmam. Yani toplumun güven yapısı çöktü, temel değerleri çöktü. Yani sadece çocuk için değil genel olarak konuşuyorum, bizim güven duygumuz yerle bir olunca, bir de bu insanların cinsel arzuları artık bastıramıyor, bastırmıyor bir şeyler oluyor artık ne oluyor, ne yaşıyorlar bilemiyorum ama bunları eyleme döktüğü için istismar konusu her yerde var (G9).”

Türk toplumundaki çocuk istismarına dair çekinceler ve kurallar kadınlar ve erkekler için aynı şekilde işlememektedir. Kadınsı bir mesleği seçen erkekler potansiyel saldırganlar, yırtıcılar olarak algılanmakta, cinsel zafiyeti olan grup, erkekler olarak görülmekte, dolayısıyla erkek öğretmenlerin bakım pratikleri ile kadın öğretmenlerin bakım pratikleri farklılık göstermektedir. Öğrencinin cinsiyeti devreye girdiğinde, ilgilenilen öğrenci kız çocuğu olduğunda çocuk istismarcısı olarak yaftalanma tehlikesi kadınlara kıyasla erkekler için daha muhtemel olmaktadır. Oysa ilgilenilen öğrenci erkek çocuğu olduğunda kadın öğretmenler çocuk istismarı tehlikesiyle karşılaşmamaktadır. Çünkü kadın öğretmenlerden anne-kadın olarak okul öncesi öğretmenliğinde yapılması istenen işler tam da dokunmayı ve yakın teması gerektiren öz bakıma dair kirli işlerdir. Erkek öğretmenler çocuk istismarına dair kurallardaki cinsiyete göre farklılıkları şu şekilde aktarmaktadır:

“Bir bayan okul öncesi öğretmeni çocukları istediği gibi kucağına alıyor, seviyor, kokluyor ama hiçbir sakınca olmuyor. Ama erkek yaptığında aynı şekilde, yarısını bile yapsa erkekte farklı düşünülüyor. O yüzden bu biraz sorun (G1).”

“Bu kadınlarda çok yok. Niye? Çünkü cinsellik konusunda tamamen erkeklere yıkılmış durumda bu konu. Yani cinsellik zafiyeti olan kısım erkekler (G9).”

“Toplumdaki şu anda tek görüş bu. Ben farklı bir şey düşünülmediğini zannetmiyorum. Genelde işte istismar, kadın şiddetinden bahsediyoruz, istismardan bahsediyoruz, tamamen erkekler üzerine gidiliyor (G13).”

“Dediğim gibi cinsel istismar olsun biraz daha erkeğin bunu yapan taraf olduğu düşünüldüğü için bu konularda mesela çekiniyor insan (G15).”

Erkekler ve kadınlar için cinsel istismarından dolayı yapabilecekleri işlere dair kuralların farklı işlemesi, mesleğin parçalanıp, teması ve mahremiyetin ortadan kalktığı kirli işlerin yardımcı personele devredilmesi ile birlikte, yardımcı personelin cinsiyeti konusundaki tercihleri de etkilemektedir. Aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere öğretmenler düşük statülü kirli işleri üstlenen yardımcı personelin kadın olması yönündeki düşüncelerini velilerin özellikle cinsel istismar noktasındaki taleplerini karşılamak için kadın ve erkekler için farklı kuralların varlığıyla meşrulaştırmaktadır:

“Toplum algısına göre evet. Bir veli geldiğinde buraya direkt ‘yardımcı personeliniz var mı?’ diye soruyor. Var diyorsun. ‘Erkek mi? Kız mı?’ diye soruyor. Bizim toplumumuzda da erkek istismar haberleri gerçekten öyle midir bilmiyorum ama çok gündemde. Bayan istismarlar var mıdır? Kesinlikle vardır ama hiçbir şekilde gündemde değil. Onun için erkeklere yönelik bir önyargı her zaman var. O yüzden kadın personelleri tercih edersin (G7).”

“Yardımcı personellerimiz kadın oluyor. O da bizim bir kalıplaşmış şeyimiz aslında. İstismar diye hep erkek olacak diye bir şey yok sonuçta. Yani ben gözümde canlandırdığım zaman olmaz öyle bir şey diye düşünüyorsun, belki sen de öyle düşünüyorsundur ama bence olabilir neden olmasın (G13).”

Erkek öğretmenlerin hiçbiri ne çalışma hayatlarında ne de çalıştıkları kurum ve çevrelerinde çocuk istismarına dair olaylarla karşılaşmamalarına, istismar olayları sayıca çok az olmasına rağmen, çocuk istismarıyla suçlanmak her an her zaman var olan bir tehlikedir. Erkek öğretmenler arasında çocuk istismarı sembolik olarak kabul edilen bir konudur. Özellikle medyanın çocuk istismarını popülist yaklaşımlarla ele alması, erkeklerin okul öncesi eğitimine uygun olmadığı düşüncesini ve erkeklere yönelik olumsuz tepkilerin artmasına, erkekler ile meslek arasındaki bariyerlerin güçlenmesine neden olmaktadır. Yapılan araştırmalarda da çocuk istismarının eğitim kurumlarından daha çok ebeveyn ve akrabalar tarafından yapıldığı belirtiliyor. Ancak Sargent’in (2005) de belirttiği gibi medyada yer alan bir konu kendi gerçekliğini yaratmaktadır. Türkiye’de

de erkek öğretmenlerin istismar haberlerine konu edilerek ön plana çıkarılması sayıca az olan örnek olayların yaygın bir gerçek olarak kabul edilmesi öğretmenlerin teması gerektiren işlerden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Aşağıdaki alıntılarda görülebileceği üzere bu çalışmada da Sergent'in bulgusuna benzer bulgulara ulaşılmıştır:

“Ha toplumda var. Milli eğitim camiasında var. Ben yok demiyorum, yani sürekli çıkıyor basına. Ben de basından duyuyorum bire bir başıma gelmedi hiç. Duymadım arkadaşımından, çevremden hiç duymadım. Sürekli basından duyuyorum. Ama ne istismar ediliyor öncelikle onu ayırmak lazım yani. Kanunda, mevzuatta bu istismar olayının tanımlamasını doğru yapmak gerekiyor (G9).”

“Ben kendim açısından yardımcı olmak isterim de hani ben işimi garantiye alırım, riski sevmem ben. Mesela risk derken hani ne bileyim televizyonda çıkan bazı haberler velileri bu yönde olumsuz etkileyebilir yani. Anlatabildim mi? Hani yani millet artık bu devirde şu noktaya geldi. Kimse kimseye güvenmiyor, değil mi? Yani çocuk mesela Türkiye’de bir yerde ahlaksız biri, sapık biri bir fiil gerçekleştiriyor, bütün Türkiye bunu duyuyor ve yani ya benim çocuğuma da bunu yapan olursa (G12).”

“Ya ben bunu çok medyatik görüyorum... Velinin tereddüttü konusunda işte erkek, medyada bir sürü olaylar çıkıyor, acaba dediği nokta bu. Tabi bizim açımızdan bir sıkıntı yok, ancak karşı taraftan baktığımız zaman, ben bu okulda dahi yaşadım. Erkek öğretmenimiz gerçekten çok iyiydi ancak velinin birinin kayda gelince ‘erkek mi? bayan mı? erkek istemiyorum’ deyip de benim neden diye sorduğumda, ‘işte televizyonlarda bir sürü şey çıkıyor’. Çok yanlış bir düşünce, bunlarla karşılaştığımız noktalar dahi oldu. İlk başta anlattığımız konulardaki erkeklerin veliler tarafından biraz tepki ile ilk başta karşılanma sebepleri de zaten altında yatan etkenlerden biriydi. Ancak bunların devamlı medyada çıkması biraz bana göre abartılma konuları da vardır illaki. Çünkü Medyaya giren konularda çok fazla, yüzde ellisi, abartı ve yalan habere dönüşüyor... Bu da medyada abartılıyor. Abartılmadığı noktalarda da bunların önlemlerin alınması gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde de bir kafamda fikir vardı (G13).”

Temas: Bu endişe ve korku öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarını değiştiriyor. Konuştuğum öğretmenlerin çoğu öğrencilerle temasta bulunma, öğrencilere sevgi gösterme gibi davranışları engellediklerini belirtmiştir. Öğrenciye dokunmanın anlamı öğrencinin cinsiyetine göre de değişmektedir. Öğretmenlerin bazıları özellikle kız çocuklarına dokunulmasının sorunlar yarattığını dile getirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki pratiklerinde öğrencinin cinsiyeti farklılıklara neden olmaktadır. Bu noktada öğretmenler resmi olmayan bir iş bölüşümü yaparak sorunu çözmeye eğilimindedir. Erkek öğrenci için erkek öğretmen kız öğrenci için kadın öğretmenin varlığı, üst değiştirme gibi öğrenci mahremiyetini zedeleyecek durumlarda önem kazanmaktadır. Bu tarz bir işbölümünün yapılamayacağı durumlarda ise iş, meslek

dışından kişilere aktarılmakta, korunması gereken mesafe ve öğrenci mahremiyeti sağlanabilmektedir. Erkekler çocuklarla çalışmalarının profesyonel bağlamının kapsadığı riskten kaçınmak, davranışlarını kontrol etmek zorundadır. Erkek öğretmenler çocuk istismarıyla suçlanma tehlikesine karşı kendilerini korumak için öğrencilerle kurdukları ilişkilerde temasta bulunmaktan kaçınmaktadır. Erkek öğretmenler öğrencilerle kurdukları mesafenin öğrenci mahremiyetinin sağlanması için de önemli olduğunu belirtiyor. Öğrenci mahremiyetinin korunması açısından erkek öğrenciler için erkek öğretmenlerin, kız öğrenciler için kadın öğretmenler veya (örneklemimin kapsamındaki kurumlarda tamamı kadın olan) yardımcı personel göreve çağrılıyor. Bu tarz bir işbölümünün yapılamadığı durumlarda ise (Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde çalışmak, tek öğretmen olarak ve yardımcı personelin olmadığı bir çalışma ortamı oluyor) velinin devreye girmesi istenerek öğrenci ile kurulmak istenen mesafe sağlanmaktadır. Genel olarak öğretmenler kadın baskın meslekte çocuklarla çalışmanın profesyonel bağlamının kapsadığı risklerden kaçınmak için davranışlarını kontrol etmek zorunda kalmaktadır. Katılımcıların hikâyelerinde önemli bir yeri olan bu zamanlar şu şekilde aktarılmıştır:

“Tuvalete gidip gelirken mesela, çocukları tuvalete götürürken üstlerini tam toplayamıyorlar. Özellikle atlet giydiklerinde kışın ya da işte düğmeli pantolon giydiklerinde kendi üstlerini, başlarını toplayamıyorlar. Erkekleri bir nebze ben idare ediyorum da kız çocuklarına ben de yardımcı birilerini buluyorum. Eğer yardım edecek kimse yoksa bazen bayan öğretmenlerden rica ediyorum. Böyle bir zorluğu var. En çok çekindiğim konu bu mesela. Mesela kız çocuklarıyla ya da erkek fark etmez çocuklarla, sınıfta biz biraz arkadaş gibi takılıyoruz, beraber oyun oynadığım kişiyle şimdi bazen yeri geliyor sarılıyorsun, mesela sarılırken bile ben çekiliyorum. Yani daha çok mesafeli durmaya çalışıyorum günümüz bunu pek kaldırmıyor. Bazı kötü örnekler oluyor, o kötü örneklerden dolayı herkes damgalıyor. Böyle bir sorun var. O yüzden de hep bir adım geride duruyorum yani (G1).”

“Yapmaktan insan neden çekinir diye düşündüm de hani ya istemediği kötü bir durumdan çekinir ya da işte etik olarak bir durumdan ahlaki olarak çekinir. Kız çocuklarının dediğim gibi o tür müdahalelerinden çekinirdim, yapmazdım zaten. Yani şimdi o farklı bir olay ya. O zamanlar bir de şimdi cinsel istismar, çocuk istismarı falan eğitimler, seminerler şunlar bunlar, şu anda çok yoğun mesela demi kamuoyunda da çok önde. Yani şimdi on beş yıl önce böyle bir şey mi vardı? Ne ses getiren proje vardı, ne duyum vardı. Ama şimdi erkeksin, kız çocuğuna orada ben hiç yapmadım, yani onu da açık söyleyeyim yapmadım, ailesinden yardım istedim; annesinden, abisinden, ablasından (G2).”

“Biraz hareketlerimi kısıtlamama neden oluyor, kısıtlıyorum, sevgi gösterisi konusunda kısıtlıyorum özellikle. Dokunma noktasında özellikle çok dikkat ediyorum. Ben sevgisini

gösteren bir öğretmenim. Ciddi anlamda sürekli şakalaşan, iletişimde olan çünkü bizim alanımızda çocuklara dokunmak o kadar önemli ki, çocuk bunu istiyor, bekliyor. Ama ben minimuma indirdim bunu, özellikle son beş yıldır minimuma indirdim, çok dikkat ediyorum (G6).”

“Ben önceden varoluşsal olarak dokunsal bir insandım. Dokunsal olmamın sonradan bir sürü sıkıntısını yaşadım. Dokunmak sıkıntı bir şey yani. Ama dokunmanın nedeni karşı tarafı sevdiğinden ya da samimi bulduğundan dolayı dokunursun ya. Şimdi, kolay kolay dokunmazsın öğrenciye, kafasını seversin ama böyle dokunayım, gıdıklayayım bunlar yani bunlar artık çünkü velilerin de bakış açısı çok değişti. Benim o gıdıklamak için dokunduğumu bakalım çocuk veliye nasıl anlatacak, veli nasıl bakacak yani? O yüzden fazla o işlere girmemek lazım (G16).”

“Çocukları görüyorum mesela atleti çıkmış olan var. Bekleme alanımız var ayrı, hani velilerle göz göze geliyoruz. Ben orada çocuğun atletini değiştirmeye, üstünü çekip düzeltmeye korkuyorum. Bakın hâlbuki ben yapmak istiyorum. Benim çekinmem üşenme şeyinden değil. Dediğim gibi evladımız olarak görüyoruz biz, hani ona çeki düzen versin, ben de söylüyorum ama çocuk bir yere kadar yapabiliyor, hani dört yaş çocuk, yarısını sokuyorsa içine arkasını beceremiyor yani. Çocuk yani sonuçta. Hani ben şey yapmak istiyorum, doğal olarak veliler karşıda olduğu için yapmıyorum. Personelimize diyorum, yardımcı personele (G17).”

“Mesleğin gereklerini yapmak konusunda sıkıntılar yaşıyorsunuz kesinlikle. Ben burada bile öğretmen olmadığım halde sınıfa gireyim en kötü yirmi kişilik sınıfta altı, yedi tane çocuk gelir sarılır bana mesela. Ama orada bayan öğretmen de var da onun için çok rahat bir şekilde sarılabiliyoruz. Ama biri olmadan o kapı aniden açılıp içeri biri girdiğinde insanların algısındaki o haberlere çıkan öğretmen olur muyum düşüncesi oluyor. Dolayısıyla daha da çekingen davranmanıza neden oluyor (G7).”

Çocuklarla çalışmanın profesyonel kodları kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında farklılık gösteriyor. Erkek öğretmenler için profesyonelliğin gereği beklenen uzaklık, temasta bulunmama gibi kurallar kadın öğretmenler için tam tersi biçimde işliyor. Kadın öğretmenlerin öğrencileriyle daha yakın etkileşimler içerisinde bulunması, duygusal olmaları, anne olmaları okul öncesi eğitiminde arzulanan davranış kodlarıdır. Görüldüğü üzere toplumsal cinsiyet rollerinin meslekteki yansıması olan farklı kurallar ve kodlara tabi olmak, erkek ve kadın öğretmenlerin bakım pratiklerini yerine getirmede farklılıklar yaratmaktadır. Erkekler için var olan profesyonel kodlar, onları bakım ve kirli işlerden muaf tutarak imtiyazlı bir ayrıcalığı ortaya çıkarabilmektedir. Aşağıdaki alıntılarda da görüleceği üzere, erkek öğretmenler de öğrencilerle aralarına koydukları mesafeyi, günümüz eğitim politikaları ve öğretmen kimliğinin profesyonel inşasının bir gereği olarak meşrulaştırmaktadır. Öğretmen öğrenci arasındaki resmiyetin ortadan

kalkması öğrenci öğretmen arasındaki hiyerarşik ilişkinin zayıflamasına neden olmaktadır. Samimi ilişkiler mesleğin statüsünün düşmesine neden olduğu için eleştirilmekte, ailede kurulan ilişkilere benzetilerek istenmemektedir. Bu durumu gösteren ifadelerden bazıları şunlardır:

“Mesela çocukları kucağıma alıp da sevmemeye çalışıyorum ya da kız-erkek fark etmiyor çocukları öpmüyorum sıkıntı yaşamamak için. Herkesin böyle yapması gerektiğini düşünüyorum aslında. Çünkü öğretmen-öğrenci ilişkisinden çıkıp bu sefer abi-abla ilişkisine tamamen geçmiş oluyor. Tam o ince çizgiyi tutturmak gerekiyor. Sürekli sarmaş dolaş, işte hadi öpeyim dedikçe de bu sefer öğretmen ilişkisi de gidiyor sınıfta çok zorlanıyorlar. Hem çocuk zorlanıyor, hem öğretmeni zorlanıyor, hem veli zorlanıyor. Çocuk diyor ki ben ana sınıfında böyle yapıyorduk öğretmen beni çok severdi diyor, o konuda da biraz sınıf öğretmenlerini de düşünerek hareket etmemiz gerekiyor. Annelik babalık kısmına dönüyor o çizgiyi korumamız gerekiyor koruyamazsak sıkıntı yaşarız. (G1).”

“Öğretmen olarak çok aşırı dokunmak çok uygun bir şey değil, sürekli fiziksel temas kurmak doğru bir şey değil ama bunun belli bir dozajı vardır. Yani öğretmen bunu bilir, kendini bilen biri, öğretmen olarak kendini bilen biri bunun dozajını bilir. Ne kadar dokunup dokunmayacağını ne kadar fiziksel temas kurup kurmayacağını bilir insan MÖ).”

“Bu konuda çocuğa da eğitim veriyoruz kendimiz, çocuğa kişisel sınırlarını koruma açısından. Ben de aslında şeye karşıyım, şap şup çocuğun öpülmesine karşıyım da en azından çocuğa seni öpebilir miyim diye çocuktan izin almak gerektiğini düşünen biriyim. Ben de kesinlikle çocuğun kişisel sınırlarını korunmasına dikkat ediyorum (G15).”

Dokunmanın niteliği açısından öğretmen ve yardımcı personelin dokunmasına farklı anlamlar yükleyen erkek öğretmenler, erkek öğretmenlerden öğrencilerle kurulması istenen mesafenin, öğrencilerle ilişkilerinde mesafe kurmamasının meşrulaştırılmasını, bilimsellik üzerinden yapmaya çalışmaktadır. Hekimlik ile öğretmenlik arasında benzerlikler kurarak okul öncesi öğretmenliğinin bilimselliğini ön plana çıkararak mesleğin profesyonel kimliğine vurgu yapılarak dokunmanın cinsel içerik barındırmayacağını ispatlamaya çalışan erkek öğretmenler, bilimsellikten uzak profesyonel bir meslek olmayan, tamamının kadın olduğu yardımcı personelin erkek olduğunda cinsiyetlerini ön plana çıkarmaktadır. Yardımcı personelin öğrenciye dokunuşu her zaman cinsellik içerebilir ve cinsel istismar tehlikesi olabilir. Ancak profesyonel olan öğretmenlerin öğrenciyle kurduğu etkileşim pedagojik gereklilikler doğrultusunda bir ihtiyaçtır, cinsellik içermez ve öğretmenin cinsiyeti önemli olmamalıdır. Görüştüğüm erkek öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda istihdam edilen yardımcı personelin tamamı kadındır. Aşağıdaki ifadelerde de görülebileceği üzere

öğretmenin sahip olduğu bu bakış açısı yardımcı personelin kadın olması gerektiği şeklindeki cinsiyetçi işbölümünü destekler:

“Ya burada yardımcı personel değil de eğer bir öğretmen altını değiştirmesi ya da poposunu silmesi gerekiyorsa, poposunu sildiğinde kesinlikle ama kesinlikle yanlış anlaşılmaması lazım. Ama bu yardımcı personelse, bizim toplumsal algı gereği onun bayan olması lazım. Çünkü mesela kadın doğuma gittiğin zaman erkekmiş kızmış hiç bakmıyoruz. Sadece iyi bir doktor arıyorsun ama öğretmen olduğu zaman okul öncesinde algıdan dolayı bayan arıyorsun. Diğer taraftan kadın doğum var, diğer tarafta öğretmen var. Henüz o olgunluğa erişemedik. Herhâlde burada öğretmen olarak olsaydım kaç tane veli çocuğunun poposunu silmeme müsaade ederdi bilmiyorum (G7).”

Erkek öğretmenler, öğretmen öğrenci ilişkisindeki mesafenin öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğuracağını, bu mesafenin istenmeyen bir durum olduğunu belirtmelerine rağmen, cinsel istismar hakkındaki kuralların karşısında yer alamıyor. Mesleğin profesyonel beklentileri, eğitimde bakım işlerinin değerinin düşmesi, çocuklarla kurulan temasa yüklenen anlamların değişmesi ile öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda sevgi, bakım gibi işleri yerine getirmek, gerektiğinde öğrencilere dokunabilmek arasındaki çelişki öğretmenlerin mesleklerinde nasıl davranmaları gerektiğine dair bilinmezliklerle uğraşmak zorunda kalmalarına neden olabiliyor. Bazı öğretmenler bu konudaki deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Artık öğretmenler çocuklarına dokunamıyorlar, sevemiyorlar, fiziksel temas kuramıyorlar. Yani sevgiyi bu istismar olayı bertaraf etti. Sevgi duygusunu, sevgiyi veremiyor öğretmen. Birebir temas kurup veremiyor bu sevgiyi. Berbat bir şey oldu bu istismar olayı. Sarılıyor sevindiği zaman, hepsi bacaklarına yapışıyor. Geliyor öpüyor, öpmezsen ağlıyor. Öpmezsen ağlıyor sevmiyor öğretmen beni diye. Haklı, annesi babası rahatça sevebiliyor. Ben niye sevemiyorum. O duyguyu vermek benim de görevim. Ben niye veremiyorum? Çocuk bunu istiyor (G9).”

“Mesela çocukları üste koyup güreş yapalım falan. Bunlardan biraz uzaklaşmak gerekiyor biraz. O bahsettiğim el teması, şakalar, bunlardan uzak duracaksın, onları tabi ki yapacaksın o çocuğun başında okuyacaksın, o çocuğun sırtına kâğıt koyduğunda bundan sıkıntı duyan veli varsa ben o veliye derim ki ‘iyi senin çocuğunun bundan sonra sırtı terli gezsın’ derim ne yapayım. Ama ihtiyacı varsa o çocuğun görmen lazım yani. O tarz şeyler de yaparsan o çocuğun ihtiyacını karşılamamış olursun (G16).”

Birçoğu daha önce belirtildiği gibi kendilerini korumak için temastan kaçınırmaktaysa da, öğrenciler için sevginin, ilginin önemini vurgulayan öğretmenler ise öğrenciler ile temas kurmaktan kaçınmıyor, bu tehditleri göze alıyor, mesleğin gerekleri

doğrultusunda kendisini korumasının bir yolu olmadığını düşünüyor ve egemen yapının karşısında yer alabiliyor. (G7) bu karşı duruşu şu şekilde ifade etmektedir:

“Olumsuz etkisi var evet. Ya şimdi ben çok da önemsemiyorum ben dört yaşındaki, beş yaşındaki öğrencimi kucağıma aldım, sarıldım, saçını da taradım, öptüm, kokladım da onu. Ama erkek öğrencime de yaptım, kız öğrencime de aynı şekilde, bağrıma bastım, kucağımda ağladı, burnunu sildim, saçını taradım erkeğin de kızının da hiçbir şekilde ayırt etmedim... Çok fazla bir korunma güdüsü yok. O çocuğu seveceksem ben yine gidiyorum sarılıyorum, o çocuk bana sarılıyor. Çünkü benim için doğru olan bu. Kendini koruyamıyorsun. İlk baştaki algıyı kırmak senin işin değil çünkü. Orada ilk algıyı kıracak kişi senin idarecin. Bu erkek öğretmen de iyidir diyorsa bunu, mesela kayıtlardan önce idarecinle konuşup bu cümleleri söyleyebilirsin belki, bundan böyle koruyabilirsin kendini ama öyle bir şey de hiç görüşmedim, böyle bir girişimim olmadı. Sınıf içerisinde yanlış anlayacak varmış çocuğa sarılmayayım diye, kendimi koruyayım gibi davranışlarım da olmadı. O çocuğa sarılmayayım gibi düşüncem de olmadı. Gerekiyorsa sarıldım ben (G7).”

4.2.4.2. Eşcinsellik; erkek öğretmene yönelen önyargılar

Sargent’in (2000) belirttiği gibi, erkek öğretmenlerin çocuk istismarcısı olarak damgalanmalarının nedeni kadın baskın mesleklerdeki erkekleri eşcinsel olarak damgalamaları, eşcinsellik ile çocuk istismarcısı olmayı hatalı bir şekilde eşleştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Homofobinin sözlük tanımı, eşcinsellere yönelik nefret veya korkuya atıfta bulunur. Tanımda nefret kelimesinin kullanılması bu terimin gerçek bir fobi olmakla sınırlı olmadığını göstermektedir. 'Uygun' eril ve dişil rollere yapılan referanslar homofobik dinamiklerin evrensel bir özelliği gibi görünmektedir ancak cinselliğe yapılan göndermeler değişmez değildir. Sonuçta, hem eşcinsellik hem de eşcinselliğe karşı önyargılar, kendi tanımları gereği ayrılmaz bir şekilde cinsiyetlendirilir. Çünkü hem eşcinsellik hem de eşcinselliğe karşı önyargılar cinsel eşlerin cinsiyet biçimlerine atıfta bulunurlar (Herek, 2004; Plummer, 1999). "heteroseksizm" terimi, "homofobi" ile aynı dönemlerde kullanıma girmiştir. "homofobi" de olduğu gibi, heteroseksizm teriminde de dikkate değer tutarsızlıklar olmaktadır. Çoğunlukla heteroseksizm homofobi ile birbirine bağlantılı şekilde ele alınırken, bazen de heteroseksizm, sosyo-kültürel bir ideoloji (heteroseksizm) ile bireysel tutumlar, inançlar ve davranışlar (homofobi) arasında ayırım yapmak için kullanılmıştır. Herek heteroseksizmin tam kalbinde eşcinsellik ile heteroseksüellik arasındaki dikotominin var olduğunu söyler (Herek, 2004). Heteroseksizm, heteroseksüel insanlara, ilişkilere,

davranışlara ve tutumlara ayrıcalık tanıyan bir ideolojidir. Bu ayrıcalıkları oluştururken bir yandan da heteroseksüel olmayan alt formları oluşturur.

Kendilerine yönelik eşcinsel oldukları yönünde önyargıların bulunup bulunmadığına dair yaptığım konuşmalarda, öğretmenler kısa, net, sert cümleler kurarak, cinsel kimliklerine yönelik önyargıların olmadığını belirttiler. Eşcinsellik Türkiye’de üzerine konuşulması zor, tabulardan biridir. Öğretmenlerin kendilerine yönelik önyargıların konuşulmasında eşcinselliğin varlığını hakaret olarak algılayıp, katı bir karşı duruş sergilemeleri, kendilerine yönelik böyle bir önyargının farkında olduklarını ve hazır tepkiler geliştirdiklerini göstermektedir. Erkek okul öncesi öğretmenleri heteronormatif erkek egemen söylemi benimsemektedir. Aşağıdaki ifadelerde yer alan öğretmenlerin eşcinselliğe karşı tepkileri, olmaması gereken bir şeye karşı tepkiler olarak okunabilir:

“Hayır, hiç yaşamadım. Çünkü bunu destekleyecek bir davranışta bulunmadım hiçbir zaman. O yüzden hiçbir zaman öyle bir şey yaşamadım. Hiç yani bununla ilgili hiçbir şey duymadım açıkçası. Bu zamana kadar hiç böyle bir ima, hiçbir şekilde böyle bir şey yaşamadım. Yani düşünüyorum ısrarla, yok hiç yaşamadım (G6).”

“Yok, hiç karşılaşmadım. Böyle bir endişem de yok, böyle bir şey de yok yani, karşılaşmadım, görmedim, duymadım hiç (G15).”

“Vallahi onu da hiç düşünmedim yani öyle bir tehlike, öyle bir etiketlenme yok yani. Öyle bir şeyle karşılaşmadım, bir ima ile bile karşılaşmadım yani öyle diyeyim. Belki hani bir iki küçük şaka yapmış biri olabilir ama onun da benimle mesela diğer diyaloglarında öyle bir ima hissetmedim yani. Normal benim diğer tanıdığım arkadaşlarım gibi o da benimle muhabbet ediyordu yani, sadece anlık bir şaka yapıyor, o da belki samimiyeti iletirmek için olabilir. Yaptığı bir şaka olabilir yani. Vallahi bu şaka hani bahsetmişim ya hani mesleğimin ilk senesine, benden yirmi yaş büyük bir öğretmen, emekliliği yaklaşmış bir öğretmen işte başörtü takarız sana diye bir şaka yapmıştı. Onu da zaten o zaman biraz mesleğimin ilk yıllarında olduğum için, ilk kez böyle bir şakayla karşılaştığım için o an bir alınganlık göstermişim. Onunla konuşmuştuk, o da özür dilemişti, bir daha da öyle bir şaka yapmadı bana, az daha sonra zaten ben böyle rahatsız edecek biz söz davranış şaka hatırlamıyorum (G12).”

Buna rağmen bazı öğretmenler, kendilerine yönelik eşcinsel oldukları yönündeki önyargıların var olabileceğinin ya da var olduğunun farkındadır. Kendilerine yönelik bu önyargıların nedeni, şefkat, çocuk sevgisi, nezaket gibi kadınsı nitelikler gerektiren bir işte çalışıyor olmalarıdır. Türkiye’de gerçek bir erkek olmak bu özelliklerin tam tersini kapsayan, sert, katı, kaba “maço” erkek olmaktadır. Maço erkekliğin gerektirdiği davranışların tersi şeklinde, şefkat gösteren, çocukları seven, sevecen, kibar bir erkek “light” olarak görülür. Eşcinsel olarak etiketlenmeye karşı erkek öğretmenlerin

geliştirdiği stratejilerden bir tanesi kadınsı görülecek davranışlardan kaçınmak olmaktadır. Kadın öğretmenler ile kadın veli arasında kurulan ilişki okul öncesi eğitiminde var olan aile katılımı, özel günlerin kutlanması gibi aktiviteleri, kadınların kendi aralarında yaptıkları etkinliklere benzeştiren, bu benzerliği daha çok gün yapmak üzerinden kurgulayan erkek öğretmenler, kendilerini bu tarz etkinliklerden kaçınarak ya da bu tarz etkinliklerde kadın öğretmenlerin yaptığı, kadının ev içi sorumluluklarının bir yansıması olan yemek, pasta vb. yapmak gibi işlerden uzaklaşarak cinsel kimliklerine yönelik geliştirilen önyargıların önüne geçmeye çalışmaktadır. Erkekler kadınlıkla olan mesafelerini göstererek heteroseksüelliklerini ispatlamaya çalışmaktadır. Bu durum bazı katılımcılar tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“Hiç öyle duymadım, onun olması için biraz abartı olması lazım. Hiçte öyle biriyle karşılaşmadım, hani konuşması biraz farklı olur, işte sürekli evde kek, poğaçalar tarzı bir şey yapıp işte velilere getirir falan ama hiç de öyle biriyle karşılaşmadığım için şimdi boş konuşmak da istemiyorum yani. Yok, o şekilde hiçbir şey hissetmedim. Hiç denk gelmedi o şekilde. Çocuk bakıcısı diye konuşmuştuk ya, o şekilde bakıldığı için biraz daha erkekler hani maço erkektir denir ama biraz daha light olarak görülüyor olabilir. Ama öyle çok bariz bir şeyle karşılaşmadım, yani kimse öyle bir şey demedi (G1).”

Öğretmenler kendi mizaçlarının asker, polis gibi sertlik, katılık açısından geleneksel erkeklik kalıpyargılarıyla uyumlu mesleklerde çalışanlara benzediği için bu tür önyargıların olmayacağından bahsetmektedir. Askeri hayatı ve onun cinsiyetle ilişkisini anlamamanın bir yolu, eril beden inşası ile ilgilidir. Askeri eğitim, bedenin disipline edilmesini, kontrol edilmesini içerir. Bireysel beden ve o bedenle özdeşleşen benlik, erkeklerin kolektif bedeninde şekillenir. Askeri eğitim sırasında ve ötesinde gayri resmi kültürler, erkekliğin güçlü ve hegemonik tanımlarıyla bağlantılı sosyal olarak inşa edilmiş bedensel ihtiyaçlar ve işlevler etrafında döner. Tabii ki bunlar heteroseksüellik inşası etrafında dönmektedir. Her yerde bulunan kadın posterleri, kadınların bedenleri ile erkeklerin bedensel ihtiyaçları arasında doğrudan bağlantılar kurar (Morgan, 1994). Örneğin Türkiye’de cinsel istekleri azaltmak için yemeklere şap konduğuna dair söylentiler çok yaygındır. Heteroseksizm ve homofobi üzerindeki bu tür vurgular, şiddet etrafında örgütlenen erkek grup dayanışmalarının geliştirdiği eşcinselliğe karşı bir savunma işlevi görmektedir (Morgan, 1994). Türkiye’de askerlik eşcinsel bireylerin bulunmasının yasal yollarla engellendiği bir kurumdur. Okul öncesi öğretmeni olarak görüldüğünde eşcinsel olduğuna dair önyargılarla karşılaşacağını bilen (G11), bunu

önleyen unsurun erkeksi mesleklerde çalışan kişi olarak algılanmasını şu şekilde ifade etmiştir:

“(Eşcinsel olarak) Yok yaa, bilmiyorum ki yüzüme söyleyemediler. Belki de diyorlardır yani arkamızdan diyorlardır. Eşcinsel midir nedir? Niye okul öncesini yazdı falan filan. Belki çıkmıştır yani. Yüzüme karşı söyleyen hiç olmadı. Birazcık da benim imajım böyle, çok da böyle yumuşak da bir imaj da değil, biliyor musun? Böyle değildir yani. Ondan sonra öyle çok da imaj da olmayınca birazcık, tip falan genellikle askere ya da polise benzetiyorlar, biliyor musun? Zaten sınıfa girdiklerinde şöyle bir bakıyorlar, ondan sonra içeride polis falan zannediyorlar, ondan sonra geliyor hocam tipiniz tam böyle şey tipiniz var falan diyen asker tipi var diyen çok çıkmıştır yani (G11).”

Bazı öğretmenler sayısal açıdan kadınların çok olduğu bir bölümde okumayı/çalışmayı heteroseksüellik üzerinden hegemonik erkekliği destekleyen bir unsur olarak görmektedir. Birçok kadın arasında tek tük var olan erkek, diğer erkeklere kıyasla kadınlarla ilişki kurmada avantajlı görülmektedir. Hegemonik erkekliğin çizdiği rollerden birisi de sağlıklı bir erkek olarak birçok kadınla cinsel birliktelik yaşamandır. Sınıfta sayısal olarak çok az olan ve dolayısıyla diğer erkeklerle kadınlarla birlikte olmak için rekabete girmeyen avantajlı erkek olarak, birçok kadınlar birlikte olmanız beklenmekte, bunu gerçekleştirmemeniz cinsel kimliğinizin sorgulanmasına neden olmaktadır. Aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi bu tarz ilişkilerin kendisi için uygun olmadığını düşünen erkek öğretmen için bu durum onun eşcinsel olduğuna yönelik imalarla karşılaşmasına neden olmaktadır:

“Onu ben çalışırken değil de üniversitede okurken almıştım onu, böyle benzer bir şey. Sizin bahsettiğiniz kategoriye gelecek mi bilmiyorum ama ‘o kadar kızın arasındasın niye hala bir kız arkadaş bulamadın?’ Bu tarzda ‘bir şey mi var sende, bir sıkıntı mı var, bir sorun bir problemin mi var?’ Böyle bir şey. Bir de benim kendi kişiliğimden o erkeğin hemcinsiyle konuşmasının zevk vermesi bana daha çok hoşuma gidiyor. Ben kadınlarla biraz daha muhatap olma konusunda, sohbet, iletişim konusunda kendimi sınırlı tutarım. Bu sınırdan dolayı öğrencilik hayatımda öyle geldi ama meslek hayatımda hiç karşılaşmadım (G9).”

Benzer şekilde iş yerinde çok sayıda kadının arasında çalışmakta bir avantaj unsuru olarak görülmektedir. Cinsel olarak her daim aktif olması beklenen erkek öğretmenin bu kadar çok kadın arasında çalışıyor olması onun avantajıdır. Mutlaka cinsel, duygusal birliktelikler kuracak gözüyle şüpheyle yaklaşılan aktif erkek olarak yaklaşılması, öğretmenlerin kendilerine yönelik eşcinsel yargıların değil heteronormatif yargılarla avantaja dönüşmekte, erkeklik kimliği üzerindeki değerlendirmelerinde meslek olumlu duruma dönüşmektedir. Ancak bu olumlu etkinin bedeli olarak öğretmenler bu kadar çok

kadın arasında çalışmanın eşleri açısından yaratmış olduğu kıskançlık ve sorunları göğüslemesi gerekmektedir. Bu duruma dair bazı öğretmenlerin deneyimleri aşağıda aktarılmıştır:

“Yoooo. Bu işte bayanların en az yüzde doksan beş kitlesi olduğu yerde bayan işi zaten, bayan işi, öyle algılanması çok normal. Ben insanlara ne diyeyim. Bu sıkıntılı bir şey yani aslında. Buna değinmedik ama ben bunu umursamamaya çalışıyorum ama eşim çok zorlanıyor. ‘Benim eşim okul öncesi öğretmeni’ dediğinde, artık karşıdaki insan kendini geliştirmişliğiyle, absürtlüğüyle canını sıktığı oluyor yani. 2E şimdi yani okul öncesi öğretmeni ya eşin okul öncesi öğretmeni ama işte o kadar bayanın arasında işin zor mesela.’ Ben erkeğim onlar bayan, ‘iki ayrı cins bir kurumda ve sürekli karşı cinsin çok yüksek oranda olduğu bir yerde nasıl sabrediyorsun buna’. Biz bunun sıkıntısını yaşıyoruz, yaşayacağız da yani bak bu konuda, söyleyeyim sana. Benim eşim mesela bu konularda çok görmezden gelebilecek biri değil yani ya da az takan biri değil, ben bunun sıkıntısını yaşıyorum. O çözümü nasıl buldum? Erkek mesai arkadaşım var (gülüyor) ama bu nereye kadar böyle olur (G16).”

Bedenin Uygunsuzluğu: Erkek beden sadece cinsel açıdan değil aynı zamanda okul öncesi eğitimin gereklerini yerine getirebilecek fiziksel özelliklere sahip olma açısından da sorunlu görülebilir. Erkek öğretmenin belirttiği gibi, küçük sınıflarda oturma, yerlere eğilme, yuvarlanma, bedeni küçültme gibi meslekte gerçekleştirmesi gereken faaliyetlerde iri, cüsseli, kaslı erkek bedeni işi yapmaya engel oluyor. Velilerin okul öncesi öğretmenin sevecen, güler yüzlü, yumuşak ifadelerle sahip olması beklentisi öğretmenin güzel bir yüz hattına sahip olmasıyla eşleşiyor ve erkek öğretmenler güzel bir yüze sahip olmayan bireyler olarak mesleğe uygun olmadıklarına dair tepkilere maruz kalıyor. Bedenen hantal, yüz ifadesi olarak güzel olmayan erkek öğretmenler, beden olarak aktif olmasının gerekmediği, güzel, yumuşak bir yüzün ön koşul olmadığı yöneticiliğe geçerek bu sorunlarının üstesinden gelmişlerdir:

“Neyse müdürü ikna ettim, okula gittik, veliler gelmeye başladı. Gelen diyor ki, ‘senden önceki okul öncesi manken gibiydi, sen kendine bir bak’ diyorlar (gülüyor). Doğrudur yani benden önceki okul öncesi öğretmeni iyi bir görselliğe sahip bir öğretmenmiş, arada dağlar kadar fark var diyorlar. ‘Sen çocuklara nasıl eğitim vereceksin’ boyutuna geldi konuşmalarımız. Böyle şakalar falan yaptıkları oluyordu hep (gülüyor) (G7).”

“İkincisi aktif biri olmalı. Şöyle örnek vereyim beden sağlığına kadar dikkat etmeli. Hantal bir yapısı şeyi varsa o yönden de yapamaz (Burada kendi vücudunun büyüklüğünden ve kendisine göre hantal yapısından dolayı yöneticiliğe geçtiğini vurgulayan hareketler yapıyor) (G17).”

Hegemonik erkekliğin erkeklere yüklediği cinsel aktiflik, onların cinsel yırtıcılar olarak görülmesine neden olmaktadır. Cinsel saldırgan erkeklerin ise çocuklarla teması gerektiren işleri yerine getirmelerinden şüphe duyulacaktır. Bunun farkında olan erkek öğretmenler mesleklerini yerine getirirken kararsızlık, tedirginlik ve kaygı duymaktadır. Sargent'in belirttiği çözüm yollarından kaçınmayı tercih ederek, çocuklarla teması gerektiren işlerden uzak durarak, öz bakım ve kirli işleri yerine getirmeyerek bu kaygıların önüne geçerek kendilerini korumaya almaktadır. Yalnızca bir öğretmen kendine yönelen şüpheli, sorgulayan, inceleyen bakışlara karşı duruş sergileyerek, temas kuramamanın öğrenciler için sorunlu bir yapı olduğunu belirtip ne olursa olsun mesleğinin gereklerini yerine getireceğini belirtmektedir. Ancak bu örnekleme öğretmenlere yönelen çocuk istismarı şüphesinin kaynağı, eşcinsellikle kurulan ilişkiden kaynaklanmamakta, daha çok erkeklerin cinsel saldırganlar olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Elbette erkekler kadınsı bir meslekte olduklarından dolayı cinsiyetçi şakalara maruz kalmakta ve eşcinsellik imasıyla yüz yüze gelmektedir. Erkek öğretmenler eşcinselliğe yönelik cinsiyetçi davranışları yine hegemonik erkekliğe sırtını dayayarak, erkekliğin baskın olduğu mesleklerdeki gibi olmak, mesleğinin heteronormatif ilişki için avantajlı yönlerini ortaya çıkarmak gibi yöntemlerle karşı koymaktadır.

4.3. Statü Sorunu; Okul Öncesi Eğitiminin Statüsünü Olumsuz Etkileyen Faktörler

Kadın baskın mesleklerde çalışan erkekler için en önemli sorunlardan bir tanesi de mesleğin toplumsal statüsüdür. Daha öncede belirtildiği gibi kadınsı meslekler kadınların “normal” biçimde ev içinde yerine getirdikleri işleri kapsadıkları için ücret düzeyi ve statü düzeyi düşük mesleklerdir. Okul öncesi öğretmenliği de mesleğin ayrılmaz bir parçası olarak ev içi işlerde kadınların sorumluluğuna yüklenen bakım işlerini kapsadığı için statüsü düşük bir meslek olarak algılanmaktadır. Aynı zamanda okul öncesi eğitiminin kapsadığı oyuna dayalı işler, yerine getirilmesi kolay, başarının ölçülemediği, bilimsel bilgidan uzak bir meslek olarak görülmesine neden olmaktadır. Diğer mesleklere kıyasla görece daha düşük gelir düzeyine sahip olan okul öncesi öğretmenliği, neo-liberal politikalarla birlikte özel sektörün yaygınlaştığı ve çalışma ve ücret düzeyinin kötüleştiği bir meslek haline gelmiştir. Bütün bunlara ilaveten eğitim politikalarındaki tutarsızlıkların belirsizlikleri arttırması, farklı kadro uygulamaları, meslekte

örgütlenmenin farklı amaçlar için kullanılması ve örgütlenmeye duyulan güvensizlik mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir. Mesleğin statüsüne ait bu başlıkların tema yapısı Tablo 4.3.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.3. Statü sorunu tema yapısı

Bakım	Akademik Bilgi	Gelir	Kamu/özel ayrımı	Yapısal Sorunlar
Bakıcılık: "Bizim branşımızı bir bakıcılık gibi görmesini kırmak hala daha zor. Bakıcı gibi görüyorlar." Kreş: "Kreş öğretmeni misin diyorlar, en çok kreşle karıştırılır. Aslına bakarsan bizler mesela devletin sıfır üçü yok biliyorsun, üç altısı var." Bakım ve Eğitimin Ayrılmazlığı: "Bakım ve eğitim işleri birbirinden yüzde yüz ayrılamaz. Çünkü biz öz bakım işlerini kazandırmak zorundayız"	Oyun Alanı: "Çocukların önüne atmışsın oyuncağı boş boş ne yapıyorsun" Kolay iş: "Ya anaokulu değil mi ne olacak? O kadar da iş olmaz sen bir de bizi gör." Ölçülemede: "Başta ilkokulda daha sonra ortaokulda, lisede branşlarda veli çocuğunun nereden nereye geldiğini somut olarak görüyor."	Düşük gelir: "Zaten öğretmenlik statüsünü düşürmüş durumda aldığı maaşı, bir maaş diye bakmayın." Ailenin gelir düzeyi: "Biz neticede köyden çıkıp gelmiş bir adamız. Ben çok memnunum yani altı bin lira benim bulunduğum şartlarda çok iyi."	Çalışma Koşulları: "Özelde daha çok saat bazında çalışıyorsunuz ve maaşınız asgari ücret oluyor." Müşteri Odaklılık: "Özeller olaya bir kere zaten haklı olarak ticari olarak bakıyorlar. Hiç özel kurumlarda özel okul öğretmenliği yapmadım, yapmam da zaten." Erkeklerin Özel Kurumlarda Yokluğu: "Ben böyle bir ortamda eğitim yapacağıma girerim pazarda maydanoz satarım yani." "Bir de bizim kültürümüzde şöyle bir şey var, erkekler çocuk bakamaz gibi bir düşünce var, biraz da onun için bence, yönetim de istemiyor." "Çünkü teorik sınavlarda falan daha iyi yapıyoruz biz bayan öğretmenlerden (gülüyor)."	Tutarsızlıklar: "Okul öncesini çok ayrı kategoride tutuyorlar. Bazen diğer öğretmenlerden ayrı görüyorlar, bazen onlara da dâhil ediyorlar, onlarla bir tutuyorlar belirsizlik var ortada." Sözleşmeli Aday Öğretmen: "Sözleşmelileri de ayırıyorlar bizden. Aslında aynı işi yapıyoruz." Örgütlenme ve sendikalaşma: "Hiçbir sendikanın da açıkçası örgütlülüğü önemseydiğini düşünüyorum ben." "Benim üstümden beslenen bir asalak yani sendika benim için. Tamamen çıkarıcı davranıyor bilmiyorum diğer kurumlarda nasıl tutucudur yani ayrımcıdır sendika benim için öyle. Özellikle yöneticilik konusunda"

Tablo 4.3. (Devam) *Statü sorunu tema yapısı*

Yaş Grupları: “Altı yaşlarda çalışırken zevkle çalışmış, üç yaş sınıf düşünce hani idareciliğe yönelik çalışmaya başladı” “Benim için okul öncesi eğitiminde gerekli olan yaş beş ve altıdır.”	Süreklilik: “Çocuğu o sene alıp taşıyorsun hazirana kadar bir noktaya getiriyorsun ve gönderiyorsun. Seneye yeniden her şey yeniden başlıyor; yeni sınıf, yeni öğrenci, yeni veli.”
Erkeklerin varlığının statüye olumlu etkisi: “Erkeğe bakıcı şeyi yüklenemediği için bunu kırmada en büyük etken olduğunu düşünüyorum ben”	

4.3.1. Bakım; bakıcılık, kreş ve gündüz bakım evleri, yaş grupları: Kadınların yerine getirdikleri, ev içine ait işler

Bakıcılık: Erkek öğretmenlerin tamamı mesleğin yarı profesyonel bir yapı göstermesine neden olan, kadınların ev içi alanına ait olarak görülen bakım işlerini kapsamada ve bakım işlerini ev içi alanda sürdüren bakıcı, dadı gibi gruplarla karıştırılmasından şikâyet etmektedir. Kültürel olarak kadın işi olarak inşa edilmesinin yanında bakım işleri düşük statüye sahiptir, kamu politikalarında önemsenmez, bakımı kapsayan çalışma biçimlerinde ücretler çok düşük seviyededir (Kiely, 1998). Bakım kavramının tek ve kapsayıcı tanımını yapmak zordur. Bakım neyin bakım sayılacağı, bakımın iyi bir şey mi, kötü bir şey mi olduğu, toplumların bakımı nasıl düzenlediği ve karşılığını belirlediği bağlamda sosyal olarak inşa edilir (Fine, 2006). Bu değişkenliğe rağmen bakım evrensel maddi gerçekliğe dayanmaktadır. İnsanlık bakım faaliyetleri olmadan sosyal yaşamda var olamaz. En basit tanımıyla bakım “insanların günlük kişisel ihtiyaçlarını ve arzularını karşılamalarına yardımcı olmakla ilgili bir dizi faaliyet veya görevdir” (Cheal, 2002). Toplumumuzda bakım faaliyetleri, tipik olarak beslenme gereksinimlerinin karşılanmasıyla ilgili uygulamaları, denetleme, önemseme, öğretme gibi korucuyu uygulamaları, tuvalet, banyo, giyinme gibi kişisel bakım ihtiyaçlarının sağlanması, banyo, tuvalet, mutfak gibi ev içi alanların temizliği olarak sıralanabilir. Bakımın yoğunluğu doğrudan ve dolaylı olacak şekilde zamana ve mekâna göre değişkenlik gösterebilir (Kiely, 1998). Bakım işleri iş teriminin kullanılmasını çevreleyen “özellikle çalışmayı çalışmamaktan ayıran” birçok kavramsal güçlüklerle karşı karşıyadır.

Ancak çalışma kavramı ek olarak, bakım işini diğer ev içi işçilik biçimlerinden ayıran şeydir (Eichler ve Albanese, 2007).

Bakım sorumlulukları/bakım işleri hem görünmeyen, ödenmeyen, düşük ücretlendirilen gelir açısından doğrudan ekonomik maliyetler hem de bakım sorumluluklarından dolayı hareket edemeyen bireyin kültürel sermaye biriktirme olasılıklarını sınırlandırarak dolaylı maliyetler yükler (Carmichael ve Charles, 2003). Burada kullanılan bakıcılık, dadı ifadeleri yapılan işin öğretim kısmının silinmesi ve sadece bakım işlerinin ağırlık kazanması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla aşağıdaki alıntılarda da görülebileceği gibi öğretmenlerin tamamı bu şikâyetlerini dile getirirken aynı zamanda erkeklerin alanı olarak görülen öğretim işinin görünmemesi ve kadınların alanı olarak düşünülen bakım işlerinin kendilerine yüklenmesinden şikâyet ederek, toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünü savunmakta, hegemonik erkeklik kavramı çerçevesinde erkeklere uygun olmayan bu yakıştırmalardan şikâyet etmektedir:

“Okul öncesi öğretmeni dışarıdan bakan birisi için çocuk bakıcısı, velisi için de diğer branştaki bütün öğretmenlerin bütün bakış açısı aynı. Çok çok az insan bunu biliyor, dışarıdaki insanlar. Biz sadece kendi kendimize ne yaptığımızı biliyoruz. (G1).”

“Okul öncesi öğretmeni bakıcı gibi görülür hala. Bakıcının yapacağı şeyleri bekliyorlar okullardan, öğretmenlerden. Daha tam böyle bir öğretmenin şeyi vasfı tam yüklenmemiş gibi çevre tarafından. Bilinçli velilerimiz de var işin şeyini bilenler ama genelde bir çocuğu bırakabileceğimiz güvenilir bir yer olarak şeyler de dâhil yani eğitim seviyesi yüksek olanlar da dâhil bu işi bilenler de dâhil. İşte çocuğum yemeğini niye yemedi, bunlar çocuğun yapması gereken şeyler, tuvalete gitti kirli geldi, bunlar öğretmenin yapacağı şeyler değil. Bunların çocuğun biliyor olması lazım, yapıyor olması lazım. Bir bakıcıdan beklediği bazı şeyleri öğretmenlerden de bekleyebiliyorlar. Tam toplumda oturmadığını görüyorum ben. Bir öğretmen okul öncesi öğretmeni de diğer öğretmenler gibi bir öğretmen şeyi tam oturmadı gibi geliyor. Yavaş yavaş oturur diye düşünüyorum ama bayağı da zaman aldı daha da oturmadı. Öyle bakıyorlar açıkçası, çocuğu bırakabileceğim güvenilir bir yer, aynı zamanda işte gezisi olur, aktivitesi olur, çocuk orada vakit geçirir öyle bakıyorlar (G8).”

Daha önce sabahçı olmasına rağmen tercih edildiğini dile getiren öğretmenin de ifadelerinden anlaşılaacağı üzere okul öncesi eğitimin iki vardiyalı yapısında velilerin tercihi ikinci vardiya olarak düşünebileceğimiz günün ikinci bölümü olduğu dile getirilmektedir. Bu anlatıda önemli olan nokta ise bu tercihin kadının ev içi sorumluluklarından kaçışı temsil etmesi şeklindeki ifadeler erkek öğretmenlerin özel alana ait işbölümünde ataerkil cinsiyet düzenini desteklediğini bize gösterir:

“Çocuk bakıcısı algısı, çok fazla insanda bu algı var. Biz biraz bu okulda buna çok fazla izin vermiyoruz ama yıllardır çok karşılaştığımız bir şey ya. ‘Öğretmenim kardeşim de okulu

merak etti, bugün o da okula gelebilir mi?’ ‘Ya siz orada buna bakarsınız, ben biraz rahat edebilirim evde.’ Velide öyle bir bakış açısı var. Bu asıl eğitim ama okula gelen çocuğun da aslında okulda bir şekilde bakıldığını düşünen veliler bir şekilde oluyor ama çok yaygın değil ama eskiden daha fazlaydı. Şimdi de çocuk bakma durumu, çocuk eğitimi ikinci plana atan bir bakış açısı oluyor. (G6).”

“Kendi branşımızla alakalı direkt hemen can alıcı noktasından gireyim, velilerin burayı bir bakıcılık gibi, bizim branşımızı bir bakıcılık gibi görmesini kırmak hala daha zor. Bakıcı gibi görüyorlar. Çünkü veli çocuğunu şimdi her daim evde zorluyor. İlgi gerektiriyor çocuk, ne yapmak istiyor; bunu bir okula göndereyim, gönderip güne gideyim. Bizim şu anki mahallede veli potansiyelimizin görüşü bu. Zaten okullarda anaokullarında şöyle söyleyeyim öğlenci, sabahçı, öğlenci vardır. Öğlenci kayıtlar hemen dolar. Neden; çocuğu sabah zaten saat dokuz-onda kalkıyordur, kahvaltısını ediyordur. Sabah gönderse öğlen ona kalacak çocuk, öğlen okula gönderiyor rahat gezebilmek için. Burayı bir bakıcılık kurumu gibi; öğretmen burada bakmak zorunda, ilgilenmek zorunda, ayakkabısını giydirmek zorunda. Öz bakım becerilerini diyoruz temizlik personeli bunları yapmakla yükümlü. Ama burada bizim hedeflerimiz de var, çocuk kendi kendine giymeyi de becermesi lazım. Ama veli sizin karşınıza geldiği zaman ayakkabısı ters gelmiş, ayakkabısının bağcığı bağlanmamış. Hani bunu bakıcılıkmış gibi gördüğü için zaten size bunu söylüyor. Velinin burada ilk gelip sorduğu sorulardan biri yemeğini yememiş, yemekte ne yedi? Eve çocuğu geldiği zaman çocuğa sorduğu ilk soru da bugün ne yedin, ne yaptığı değildir. Genelde hep böyle çocuğun karnı doydu mu, seninle ilgilenildi mi, bakıcı kurum gibi görülüyor. Bunu kırmamız daha tam olarak gerçekleşmedi. (G13).”

Mesleğin başka mesleklerle karıştırılması üzerine yaptığımız tartışmalarda (G3)’nun soru üzerine “Ne gibi mesela başka meslekler derken, çocuk bakıcısı gibi falan mı? Yok” ifadesi okul öncesi öğretmenliğinin başka mesleklerle karıştırılmadığını belirtirken dahi bakıcılıkla mı gibi bir soruyla yeniden dönüş yapması toplumda bu mesleğin hangi profesyonel olmayan mesleklerle eş tutulduğunun farkında olduğunu bize gösteriyor.

Kreşler/gündüz bakım evleri: Bakım işlerinin dâhil edilmesine ilişkin mesleğin diğer mesleklerle karıştırılmasına dair tartışmalarda ortaya çıkan bir diğer kategori ise kreş ve gündüz bakım evleri ile anaokulu ana sınıfı ayrımıdır. Türkiye’de sıfır-altı yaş grubu çocukların eğitim ve bakımına dair düzenlemelerde “Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı” ve “Milli Eğitim Bakanlığı’na” bağlı kuruluşlar olarak ikili bir yapı vardır. Bu bakanlıklara bağlı kurumlarda kendi içerisinde ikili bir ayrıma tabi tutulmuştur. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı kreşler sıfır-iki yaş aralığındaki çocukların bakım ve eğitimini gündüz bakım evleri üç-altı yaş aralığındaki çocukların bakım ve eğitiminin verildiği kurumlardır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları “Eylül ayı sonu

itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okulları” ana sınıfları “Eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıfı” olarak tanımlanmıştır. Yine MEB Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde okul öncesi eğitimini kapsadığı etkinlikler, güne başlama, oyun, beslenme, temizlik, dinlenme ve günü değerlendirme olarak sıralanırken öz bakım becerileri kazandırılmasına yönelik etkinlikleri de dâhil etmektedir. Yani kurum düzeyinde bu karışıklığı vurgulamadaki amaç bakım işlerinin üstlenilip üstlenilmemesine yönelik algılardır. Bakım işlerinin hem yönetmeliklerde hem de kapsadığı yaş itibarıyla kreşlerde daha fazla olduğu açıktır ve erkek öğretmenler baskın erkeklik kimliğine uymayan bakım işlerinin daha fazla olduğu kreş ve gündüz bakım evleriyle karıştırılmaktan şikâyet etmektedir. Erkek öğretmenlerin bu konudaki ifadelerinin bazıları aşağıda aktarılmaktadır:

“ ‘Kreş öğretmeni misin’ diyorlar, en çok kreşle karıştırılır. Aslına bakarsan bizler mesela devletin sıfır-üçü yok biliyorsun, üç-altısı var. Atandığın zaman işte dört yaşa girersin, beş yaşa ya da altı yaşa girersin. Ama veliler genel olarak anaokulu nedir, ana sınıfı nedir, kreş nedir, yuva nedir vesaire bunları çok iyi bilmedikleri için sen mesela okul öncesi öğretmeniymi dedığında; ‘Allah Allah kreşe mi gidiyorsun’ diyor yani (gülüyor), hani meslek olarak karıştırılabilen o yani, onun dışında bir durum yok (G11).”

“Tek karıştırılan bir nokta var. Hani ben bunu yıllarca, her şehirde, çok farklı okullarda çalıştığım için çok fazla duydum, ‘burası özel mi resmi mi?’. Bir kreş kelimesi çok fazla kullanılır bizde, devlet okullarında kreş yoktur, anaokulu ya da ana sınıfı vardır. Veli bunları bilmiyor. Karıştırmadan ziyade veli burada, buraya göndereceği zaman, bir gün içerisinde hangi etkinlikler yapılır, çocuk buraya niye geliyor, çocuk burada ne yapacak onu bilmez. (G13).”

“Şimdi kreş ve anaokullarını karıştırıyorlardı bazı velilerimiz ama burada öğretmenliği karıştırmıyorlar. Oradaki de okul öncesi öğretmeni, buradaki de okul öncesi öğretmeni, kreşteki de okul öncesi öğretmeni, buradaki de okul öncesi öğretmeni. Sadece bizim burasının karıştırıldığı nokta orası gündüz bakım evi sıfırdan altı yaşa kadar çocukların vakit geçirebileceği bir ortam, ama bizimki üç ve arası arasındaki bir eğitim kurumu. Bizim amacımız eğitim, onlarınki biraz daha gündüz bakım evi (G7).”

Özellikle idari pozisyonda yer alan öğretmenler bakıcılık algısının kırılmasına yönelik, öğretmenlerin ve idarenin velilerin bilgilendirilmesine yönelik çabalara vurgu yapmaktadır. Her sene değişen veli profili, öğretmenlerin görevlerine okul öncesi eğitiminin neleri kapsadığına dair bilgilendirme ihtiyacı, bu bilgilerin aktarıldığı toplantıları mesleğin rutini haline getirmiştir. Bu toplantılar sayesinde müfredat ve bilimsel bilgi ön plana çıkarılarak, mesleğin bakımla olan bağları zayıflatılmaktadır.

Böylece erkek öğretmenlerin bu alanda olmasının sorun olarak algılanmasının önüne geçilmek istenmektedir. Aşağıdaki alıntılarda ayrıca bakım ile bağları zayıflayan ve bilimsellik kazanan mesleğin statüsü veliler nezdinde de olsa yükseltilmiş olacağı ifade edilmektedir:

“Öğretmene bakıcı gibi davranmaktan bahsedebiliriz burada. Bu da dediğim gibi çocuklukla okulun tam kesiştiği bir yer olduğu için, insanlar bunun tam ayırdına varamıyorlar hani. O el bebek gül bebek baktığı çocuğu okula verince, o kendi giderdiği ihtiyaçları okulun da bir o kadar yapmasını bekliyorlar. O konuda da bizim bir sorumluluğumuz oluyor. O velilere de okulun görevlerinin ne olduğunu, neler yapacağını, çocuğunun kendisinin neler yapabileceğini, çocuğu sorumluluk vermesi gerektiğinde ve kendinin de nerede durması gerektiğini de, her yıl hani diyorum ya her yıl sıfırdan çocuk, sıfırdan veli, o çocuğa nerede durması gerektiğini, velinin nerede durması gerektiğini, öğretmenin görevinin ne olduğunu da anlatmamız gerekiyor (G16).”

“Okul öncesi branşını bilir. Ne anlama geldiğini, ana sınıfı öğretmeni olduğunu bilir. Genelde ana sınıfı öğretmeni olarak geçer ibarelerimiz. Ancak çocuğunun burada ne yapacağını bilmez. Biz de bu konuda verileri ilk toplantılarda aydınlatırız. Bütün öğretmenlerimize ben mesela ilk baştaki toplantılarında, genel veli toplantısında tek tek görev veririm. Her öğretmen bir etkinliği anlatır üç-beş dakika. Bir gün boyunca çocuk burada ne yapacak? Bir öğretmenimiz fen matematik etkinliği anlatır, bir öğretmenimiz serbest zaman, bir öğretmenimiz beslenme, bir öğretmenimiz oyun, müzik, bilişsel gelişim, deneyler, sosyal etkinliklerimizi anlatırız. Yani veli okula gönderdiği zaman ilk toplantıda genel itibariyle özü itibariyle burada bir günü nasıl geçireceğini bilir artık. (G13).”

Bakım ve eğitimin ayrılmazlığı: Görüştüğüm erkek öğretmenlerin hepsi anaokulu ve ana sınıflarında eğitim ve bakım işlerinin içe içe geçmiş olduğunu ve birbirinden ayrılmasının zor olduğunu farkındalar. Özellikle küçük yaş gruplarında beslenme, kıyafet düzeni, eşya düzeni, beden temizliği, tuvalet alışkanlığı gibi konularda öz bakım işlerinin de mesleğin gereklilikleri içinde olduğunu ve öğretmenlerin bu işleri yerine getirdiklerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

“Bakım ve eğitim işleri birbirinden yüzde yüz ayrılmaz. Çünkü biz öz bakım işlerini kazandırmak zorundayız, bir tuvalet eğitimini kazandırmak zorundayız, bir el yıkama becerisini kazandırmak zorundayız ya da yemekte nasıl oturtulacak nasıl kalkılacak bunları kazandırmak zorundayız, çatal nasıl tutulacak bunları kazandırmak zorundayız (G7).”

“Bakımı eğitim işlerini şimdi tam ayıramıyoruz. Neden tam ayıramıyorsun? Çocuk bakıma muhtaç, kendi ihtiyaçlarını kendi tamamen karşılayamayan biri, kendini çok ifade edemeyen biri. Üç yaş mesela dört yaş bizim yaş grubu, kendi ihtiyaçlarını tam karşılayamıyor, kendini tam olarak ifade edemiyor. Bu yüzden bakıma muhtaç mı muhtaç. Yani ilkökul çocuğunun cebine parasını verdiğinde gidip karnını doyurabilir ama bizim yaş grubunda bu mümkün

değil, bir şekilde bakıma muhtaç. Ayırmak gerekiyor mu? Ayıramazsın birbirinden, önceliğimiz farklı, önceliğimiz bakım değil eğitim (G9).”

“Eğitim ve bakım işleri iç içe geçmiş durumda, çünkü hani güvenliği ve bakımı eğitimden daha önemli bizim için, benim için daha önemli en azından. Güvenliği, kendilerine zarar vermesi ya da ne bileyim üstü ıslanmışsa ıslak bir şekilde saatlerce oturması eğitimden daha önemli, aileler için de öyle olmuş oluyor (G14).”

Yaş grupları: Yukarıdaki anlatılarda da görüldüğü üzere bakım işlerini kapsamamasına dair ifadelerde yaşı önemi ifadelerde açık ya da örtük bir şekilde mevcut. Gerçekten de tıpkı kurumsal düzeydeki yaşa ve bakım işlerini kapsamamasına dair vurgu anaokulu ve ana sınıfı kurumlarında da dile getirilmektedir. Öğretmenler kendi yaş gruplarında eğitim niteliklerinin farklı olduğunu üç-dört yaş aralığının bakım işlerini daha fazla kapsadığını kabul etmektedir. Erkek öğretmenler için bu meslekte bakım işlerini üstlenmenin yarattığı sorunlar daha düşük yaş aralığında görev almak ve bakım işlerini üstlenmek zorunda kalan öğretmenler için daha görünür hale gelmektedir. Bu yaş grubunda çalışan erkek öğretmenler, erkeklik kimliğini yönetmek için geliştirmiş oldukları meslekten uzaklaşıp yönetici pozisyonlara geçme stratejisini hızlandırmaktadır. Bu durumu bazı öğretmenler şu şekilde deneyimlemektedir:

“(Gülüyor) Arkadaşımdan şeyini hatırlıyorum. Ben ilkokulda çalıştım ama altı yaş çocukları benim zaten. Bunun bir yaş üstü zaten birinci sınıf çocukları oluyor ya o manada yani, küçük yaş çocuk açıkçası görmedim. Ama o arkadaşım mesela Mersin merkezde anaokulunda çalışıyor, üç yaş grubu sınıfa vermişler işte (gülüyor). Bu ondan önceki altı yaşlarda çalışırken zevkle çalışmış, üç yaş sınıf düşünce ‘anneleri diyor bir yanında diyor sınıfın, çocuklar üç yaş çocuklar bir yanında ağlıyorlar diyor, bacağıma sarılıyor, yavrum yapma etme, seviyorum ondan sonra’ diyor. O arkadaş da hani idareciliğe yönelik çalışmaya başladı. Onu diyor, ‘bu işin olmayacağını, orada anladım’ diyor hani öyle bir arkadaşın şeyi var (G17).”

Görüştüğüm okul öncesi öğretmenliği kadrosunda erkeklerin aktif olarak öğretmenlik pozisyonunda yer aldığı yedi öğretmenin altısı ilkokulların ana sınıfında (yani okul öncesi eğitiminin yaş olarak en üst basamağında) diğer bir tanesi anaokulunda altı yaş sınıfında görev almaktadır. Müdür yardımcılığı ve müdürlük gibi idari pozisyonda yer alan öğretmenlerin çalışma geçmişlerinde de çoğunlukla öğretmen olarak ana sınıfında görev yaptıkları görülmektedir. İlköğretim kurumlarına bağlı ana sınıflarında görev yapmak ev içine (özel alana) ait görülen bakım işlerinden uzaklaşmak ve eğitime yaklaşmak demektir. Ayrıca anaokullarında yazılı bir kural olmasa da zımnen kabul gören bir kural olarak erkekler büyük yaş gruplarını üstlenmektedir. Örtük şekilde kabul

görmüş bu kuralın ihlali sonucunda öğretmenlerin daha fazla öz bakım işleriyle uğraşacakları ve öğrencilerle yakın temas kuracakları küçük yaş gruplarında çalışmak mesleği erkeklik kimliği için daha sorunlu hale getirmektedir.

Bakıcı olarak görülmesinin, bakım işlerini mesleğin kapsamasının mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkilediğini dile getiren öğretmenler aynı zamanda okul öncesi eğitiminin kapsadığı yaş aralığının değiştirilmesi gerektiğini, okul öncesi eğitiminin aslında beş altı yaş çocukları kapsaması gerektiğini, doğru olanın bu kapsamda eğitimin devam etmesi gerektiğini belirterek yaş ve bakım ilişkisini kurmuşlardır. Böylece küçük yaş gruplarının daha çok kapsadığı bakım işleri mesleğin kapsamı dışına çıkarılmaya çalışılarak hegemonik erkeklige uygun erkek öğretmen kimliğinin inşası sağlanabilecektir:

“Toplum nezdinde yeni yeni yükseliyor artık. Ben sana bir şey söyleyeyim, bence ben okul öncesi eğitimi kesinlikle sıfır-üç yaş veya sıfır-dört yaşa kadar kesinlikle ben kendim bir okul öncesi olarak tavsiye etmem. Ben çocuklarımı yollamazdım ki yollamadım da. Ben onun bu sistemin bir zorunluluğu, gereği yollamak zorunda olduklarını düşünüyorum velilerin. İki yaşında, üç yaşında çocuğun ne işi var şeyde. Daha öz bakım ihtiyaçlarını, hiçbir şeyini tam anlamıyla göremezken, farklı bir ortamda o öz güven duygusunu anneden, babadan, aileden o öz güven duygusunu tam almadan böyle yerlere savrulmasını ben kesinlikle hiç doğru bulmuyorum. Benim için okul öncesi eğitiminde gerekli olan yaş beş ve altıdır. Beş-altı yaş dışındaki okul öncesi eğitimi zaten onaylamıyorum kendi adıma (G11).”

“Dediğim gibi bakıcılık gibi görünüyor biraz ama kesinlikle öyle değil dediğim gibi kesinlikle öyle değil. Dediğim gibi her çocuğun bir sene en fazla da iki sene okul öncesi eğitimi almaları gerekiyor bence (G15).”

Aşağıdaki aktarmalarda da görüldüğü gibi bakım işlerinin mesleğin statüsüne etkisini diğer branş öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği ile kıyaslama yoluyla da dile getiren öğretmenler, özellikle eğitime vurgu yaparak kendilerinin öğretmen olarak görülmediğini ve okul öncesi branşının statüsünün diğer branş ve sınıf öğretmenlerine göre düşük olduğunu söylemekteler:

“Pek karışacak bir şey yok, zaten bizi çok ayrı gördükleri için. Mesela sınıf öğretmeni, branşıya öğretmen gözüyle bakıyorlar ama bize neredeyse hiç kimse bakmıyor o şekilde. Artık hangi meslekle karıştırıyorlar bilmiyorum ama sadece başında dursun, beklesin gibi dadiyla, bakıcıyla sadece onunla karıştırıyorlar (G1).”

“Şimdi okul öncesi eğitimi mesleğine mesela ilk dönemlerimizde olsa da olur olmasa da olur yahut çalışan varsa, işe gitmek zorundaysa bir bakım hane gibi, anam bakmıyor, babam bakmıyor falan filan modunda yolluyorlardı. Şu anda da hala öyle yollayanlar var. İşte

mesleğin kendisi oydu, bakıcılıktı yani. Çocuğumun bakıcısı gibi bakıyor, geliyor mesela seni böyle saçma sapan şeylerle yargılıyor, sorguluyor. Bir branş öğretmeni gibi bir şey görmüyorsun yani işin gerçeği o (G11).”

Öğretmenlerin mesleklerinin toplumda bakım işlerinin yerine getirildiği yarı profesyonel bir iş olarak statüsünün düşük olmasına yönelik geliştirmiş oldukları tepkilerden birisi çocukların öz bakım becerilerinin eksikliğinden şikâyet etmektir. Ana sınıfı ve anaokullarına kaydolmanın şartlarından bir tanesi çocukların öz bakım becerilerinin kazanmış olması gerektiğini özellikle vurgulayan öğretmenler aşağıdaki alıntılarda da görülebileceği gibi meslekte bakım işlerini karşılamak zorunda kalmalarının suçunu ailelere yüklemektedir:

“Bence bakım işleri derken hani bakıcı gibi görünmekten kastınızsa bence ayrı gözükmesi gerekiyor. Ha öğretmen yapar, onunla ilgili bir gıcınma yok. Ben mesela hani öz bakım becerileri açısından demiyorum da şu an bir çocuk altına yapmışsa yani çocuğa şey yaparım yani onu rencide etmeden gerekirse altını da temizlerim. Ama çocuk üç yaşına geldi biz ilkokul olduğumuz için üç yaş almıyoruz da dört yaşına gelene kadar öz bakım becerilerini kazanmış olması gerekiyor. Burada sadece çocuğun tuvalet öz bakım becerisi olarak o ön plana çıkıyor normalde çocukların kendilerinin yerine getirmesi gerekiyor aslında okul öncesi grubunda kayıt almanın bir şartı da o tuvalet becerilerini yerine getirebilen çocuklar kayıt olarak alınıyor genel olarak (G15).”

“Zaten bir kere her şeyden önce çocuk yetişmiş gelmiş. Bizdeki gibi diyorum ya acıktım deyince ağzına yemeğini sokmuş, susadım deyince suyunu vermiş, şey yapmış çocuk gelmiş, ne oturmayı kalkmayı doğru düzgün öğretmemiş. Yani aile olarak ne yazık ki Türk aile yapısı böyle severken boğuyoruz (G17).”

Erkeklerin statüye olumlu etkisi: Öğretmenler tıpkı cinsiyet kimliği tartışmalarında olduğu gibi mesleki kimliğin statü üzerindeki etkileri üzerindeki konuşmalarda da bu etkileri bakım ve eğitim olarak ikilikler üzerinden inşa etmektedir. Görüşüğüm bütün öğretmenler okul öncesi öğretmenliğinin bakıcı olarak görülmesinin ve statüsünün düşüklüğünün zamanla olumlu yönde değiştiğini söylerken bu olumlu değişikliği eğitime vurgu yaparak açıklama yoluna gitmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları aşağıda aktarılmıştır:

“Tabi şu anda artık herkes bilinçli. Veli dahi bilinçli. En kenar mahalleye gitseniz daha veli; öğretmen öğretmendir, birinci sınıf öğretmeni neyse ana sınıfı öğretmeni odur, lisedeki öğretmen neyse ana sınıfı öğretmeni de odur. Öğretmenlik mesleği hakkındaki statümüzde sıkıntı yok (G13).”

“Bir grup var okul öncesi öğretmenlerini gerçekten çok el üstünde tutuyorlar üst düzeyde bir statü olarak görüyorlar. Dediğim gibi gerçekten okul öncesi ve eğitimi çok iyi almış veliler okul öncesi öğretmenin farkında. Çünkü ilkokuldaki davranışları da tamamlıyor okul

öncesi kökenli, ortaokuldaki ve lisedeki davranışları da okul öncesi kökenli. Bunu gören veli okul öncesi öğretmenini el üstünde tutabiliyor ama bunu görmeyen veli öğretmen değil mi işte diyebiliyor (G7).”

“Günümüzde tabi artık değişti, mesela bu dediğim kitle mesela yüzde yirmi beştir, otuzdur. Ama yüzde altmış, yetmiş bir an önce okul öncesine vermeliyim çocuğu, ilkokulu hazırlığını yapmalı, ilkokula hazırlanmalı. Artık yavaş yavaş kalem tutmayı, bazı kavramları öğrenmesi lazım. En basit getiren artık okula başlaması lazım, sosyalleşmesi lazım, çok yabani bir çocuk oldu diyor mesela. Artık eğitsel bir tarafının insanlar çoğunlukla farkındalar, yani çoğunlukla farkındalar (G11).”

“Son zamanlarda biraz da eğitim seviyesi ile alakalı, eğitim seviyesi biraz yükseldiğinde, veli çocuğunun gerçekten orada bir şey öğrendiğini, sosyalleştiğini, geleceğine çok büyük katkısı olduğunu fark ediyor bir süre sonra. Toplum olarak bunu söyleyebilirim, sadece veli olarak söyledim ama genelin bakış açısı bu (G6).”

“Artık hani çağımız bilgi çağı, iletişim çağı, artık genç veliler, bu zaman geçtikçe, bu çağın da etkisiyle bu önyargılar artık azaldı diyebilirim. Yani belki eski kuşaklar o bakıcı gözüyle bakabilir olaya da. Bana direkt bir şey söylemedi de çocuğa davranışlarından ve ya verdiğim ödevi, mesela ödev veriyoruz çocuklara etkinlikleri evde yapmaları için, hani onları çocuk anne ile birlikte, baba ile birlikte yapmaları için de bazen etkinlikler veriyoruz, yani onlara gösterilen özenden biz anlıyorduk yani (G12).”

Bakım erkekler için bir seçimdir ancak kadınlar için bir zorunluluktur çünkü cinsiyet kimliği bakım sorumluluklarına yoğun bir şekilde bağlıdır. Graham’ın da belirttiği gibi “Bakım deneyimi, kadınların sosyal dünyaya kabul edildiği ve kendilerini sosyal dünyaya ait hissettikleri bir araçtır. Hem evin özel dünyasına hem de işgücü piyasasının kamusal dünyasına giriş kazandıkları ortamdır. Topluma girmeleri ve bir yer işgal etmeleri anneler, eşler, kızlar, komşular, arkadaşlar olarak enformel ve hemşireler, sekreterler, temizlikçiler, öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları olarak formel yollarla olur” (Graham, 1983, s. 30) Graham, bununla birlikte, bakımın, kadınların kadınlıklarına ulaşmak için kendileri için yaptıkları bir şey olmadığını belirtiyor. Bakım işleri kadınların hayatta kalmaları için başkaları için yaptığı bir şey, kadının eve bağımlılığını kapsayan ideolojiler tarafından gizlenmiş bir iştir (Graham, 1983). Erkek öğretmenler veliler tarafından öğretmene yüklenen bakıcılık rolünün, kadınların “fıtratlarından” kaynaklanan annelik duygusunun getirdiği duygularla yaklaşmalarına, şefkat ve özen göstermelerine, öğretmen kimliklerinin arka plana atılmasına neden olan davranışlarda bulunmalarına bağlıyorlar. Böylece kadınların özellikle annelik ile bağdaştırılan duygusal yönlerinin bakım işlerini daha fazla yerine getirmeleri mesleğin statüsünün düşmesinin nedeni olarak öne sürülüyor. Örneğin aşağıdaki alıntıda bu eleştirilerde bulunan öğretmenler,

kendilerinin bu tür davranışlarda bulunmayacağını/bulunmadığını, gerektiğinde daha otoriter, “gaddar”, sert davranışlarla öğretmen eğitimci kişiliklerini ortaya koyabildiklerini belirtmektedir:

“Bir kere kadın anaç, okul öncesi öğretmeni anaç ya bayan okul öncesi öğretmenleri burada geçen yıllarda oldu. Çocuğun birisini arabayla getirip götürüyor babası. Sabahçı çocuk, arabada uyuyor, kapıda uyandırıyor, zar zor indiriyor falan. Bir gün böyle baktım camdan dışarıya çocuk kucağında baygın gibi adam okula getiriyor, dedim ya ne oldu bir şey var herhâlde. Eğer bir sıkıntı varsa okula niye getiriyor. Ondan sonra kapıya doğru çıkarken bizim hoca hanım aynı şekilde çocuğu kucağına aldı, sınıfına götürdü. Ben de veliye dedim ‘hayırdır’, ‘ya uyuyordu da dedi uyandıramadım arabada dedi. Ben dedi böyle verdim dedi hoca dedi sınıfa götürdü’ dedi. İyi dedim ben adama bir şey demedim. Gittim arkasından, hoca hanım minderleri sermiş, üstüne de montunu sermiş, çocuğu oraya yatırmış. Dedim ‘hocam sen ne yapıyorsun’, ‘hocam uyumuş dedi arabada uyumuş’. ‘Uyandır işte kapıda ayakkabıları çıkarırken’. ‘Az daha uyusun da dedi kıyamadım dedi uyusun ondan sonra uyandırayım.’ Orada gitmiş o, öğretmenlik falan kalmamış, anne olmuş orada. Ben onu yapmam, fark istiyorsan bu. Ben orada o çocuğu kapıda uyandırırım, ben onu yapmam derken, ben onu ağlatırım, döverim uyandırırım değil. Yani ben o çocuğu kucağıma alıp, sınıfa uyur bir şekilde götürmem. O çocuk orada uyanacak, o çocuk orada uyanacak. O veli çocuğunu çocuk bakım evine değil bir okula teslim ettiğini anlayacak, o çocuk da bakıcısında değil öğretmeninde olduğunu anlayacak. O çocuğu orada uyandıracaksın o yüzden fitrattaki farklılıklar mesleğe yansıyor (G2).”

“Şuna bir açıklık getirelim, bu işi biraz da karıştıran bizim öğretmenler, bakımla eğitimi karıştıran, önceliği hangisine vereceğini karıştıran öğretmenlerimiz. Genelde az önce konuştuk yani yüzde doksanından fazlası bayan ve bunun birçoğu anne. Küçük çocuk gördüğü zaman annelik duyguları kabarıyor, öğretmen olduğunu unutuyor annelik duyguları kabarıyor. İşte o üzülmesin, o ağlamasın, kendi çocuğuna yaptığını burada yapmaya çalışıyor. Aslında kendi çocuğuna da yapamıyor öğretmenliği, yapması gerekiyor ama yapamıyor. Burada da annelik duygusu kabarıyor aman bir şey olmasın, aman üzülmesin, aman canının istediğini yesin bu şekilde davranmaya başlıyor. O ayırt edemediği için, öğretmen eğitimciliğini öne çıkarmadığı için veliler de üstüne üstüne geliyor, sen eğitimciliği çok yapma, bakıcılığı yap bunu istiyor. Biraz da hata bizde öğretmenlerde bunu çok ayıramıyoruz... Okul öncesi öğretmeni olarak da benzer uygulamalar biz bakım ile eğitimi karıştırıyoruz birbirinden ayırt edemiyoruz tam olarak. Çoğu bayan olduğu için kadın olduğu için annelik şeyleri ön plana çıkıyor, bunu kendileri sağlayamıyor, benim gözümde sağlayamıyorlar yani bu ayrımı yapamıyorlar. Öğretmen okula girdiği anda sen öğretmensin anne değilsin önceliğin öğretmen, senin eğitimci kimliğindir, annelik kimliğini dışarı bırakacaksın, tamamen bırakamazsın ama senin önceliğin öğretmen kimliğindir. Bunu ne kadar sağlıyorsan eğitimci kimliğin ne kadar ön plana çıkarıyorsan o kadar kıymetlisin,

çıkaramadığın zaman kıymetin biraz daha azalıyor, o zaman biz burada onun anneliğini ölçmüş oluruz ne kadar iyi annesin (G9).”

Erkeklerin okul öncesi öğretmenliğine girişleriyle birlikte, erkeklerden ev içi işbölümüne ait toplumsal cinsiyet rollerine uygun olmayan bakım işlerinin beklenmemesi/beklenememesi erkeklerin bu mesleğe uygun olmadığı, bu mesleği yapamayacağı önyargısının ve meslekten dışlanmasının yarattığı tedirginliğe karşın, karşısında erkek öğretmeni gördüğünde velinin bakıma dair işleri öğretmenden bekleyememesi, velilerin/toplumun mesleğe bakış açısının değişmesini, bakıcılık kimliğinin kırılmasını ve öğretmenlik kimliğinin güçlenmesini sağlamaktadır. Aşağıdaki alıntılarda da görüleceği üzere erkeklerin okul öncesi öğretmenliğinde sadece var olmaları dahi mesleğin statüsünü yükselteceği düşünülmektedir:

“Bir kere duyulan saygı artacak. Çünkü toplum daha okul öncesi öğretmenliğini hepsi tamamı tanımadı. Erkek lise ya da ilköğretim öğretmenlerine bakılan bakış açısıyla bize bakılan farklı, özellikle erkeklere bakılan. Çünkü yapamaz deniyor, çünkü evde kocaları ne yemek yapıyor, ne bulaşık yıkıyor, ne çocuğa bakıyor, hiçbir şey yapmadığı için herkes öyle zannediyorlar. Bu konuda biraz haklılar ama bunun farklı olduğunu hani zamanla öğreniyorlar. Yani sene sonunda hepsinin düşüncesi değişeceği için ben de artık yani iyice öğrendim, dokuz senenin sonunda artık düşüncelerinin değişeceğini bildiğim için hiçbirini takmıyorum kafama. Ama lise öğretmenliği, ilköğretim öğretmenliği daha saygı gördüğü için daha olumlu düşünüyorum yani daha olumlu gözle bakıldığını düşünüyorum (G1).”

“Mesleği bakıcılık şeyi var ya okul öncesi öğretmeni, anaokulu öğretmeni bakıcı gibi görmesini kırması açısından çok önemli. Çünkü erkeğe bakıcı şeyi yüklenemediği için bunu kırmada en büyük etken olduğunu düşünüyorum ben. Çünkü erkekten o bakıcılık şeylerini isteyemiyorlar, bekleyemiyorlar, bu da onun kırılmasında faydası olur (G8).”

4.3.2. Akademik bilgi; oyun alanı, ölçüleme, süreklilik: Değeri olmayan kolay iş

Oyun Alanları: Okul öncesi eğitimi müfredatında serbest zaman etkinlikleri mevcuttur. Serbest zaman etkinliği mesleğin bir oyun alanı olarak görülmesine bunun sonucunda mesleğin statüsünün düşmesine neden olmaktadır. Görüştüğüm erkek öğretmenler bir yandan serbest zaman etkinliklerinin pedagojik anlamda değerine vurgu yaparken, öte yanda toplumda bu etkinliklerin oyun alanı olarak görülmesinin mesleğin yarı profesyonel ev işlerinin bir uzantısı olarak görülmesine neden olduğunu belirtmektedir. Hatta aşağıdaki alıntıda da görüleceği gibi mesleğin bu yapısı idari denetçiler ve idari yönetim tarafından dahi doğru anlaşılmadığından dolayı öğretmenlerin mesleğin gereklerini yerine getirmediği düşünülmekte ve erkek öğretmenlerin

yetkinliklerinin sorgulanmasına neden olabilmektedir. Bu durum bazı öğretmenler tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“Ben daha önce bir şube müdürü ile tartıştım bu konuda. ‘Çocukların önüne atmışsın oyuncacı boş boş ne yapıyorsun sen’ diye çıkışmaya çalıştı. İşte onu anlatmaya çalışıyorum, müdürümüz geldi yanımdayken, müdür de tam olarak bilmediği için daha sonra ben sonradan açıkladım, müdür ile anlaştık hani de, o an müdür de benim hakkımda kötü düşünmüştür yani, çünkü bilmiyorlar... Öğretmen ne iş yapıyor diyen var, sonra sen de memursun ne iş yapıyorsun diye bakan var öyle düşünen oluyor, diğer memurlar hani hep şöyledir ya bilgisayar başında kâğıt oyunları oynar, işini geciktirir, az iş yapar. Yani dışarıdan gözüktüğünde mesela işte okul öncesi öğretmenleri için diyeyim işte oyuncak oynat geç düşünülüyor ya da ver kitabı iki, üç bir şey boyasın gün bitiyor zaten diyen var, veliler de bu şekilde düşünüyor, öğretmenlerden bile bu şekilde düşünenler var (G1).”

Öğretmenler oyun alanı olarak görülmesinin mesleğin statüsünün üzerindeki olumsuz yönde etkilerini diğer branş öğretmenlikleriyle kıyaslama yoluyla da dile getirilmektedir. Bilimselliğin ortadan kalkması, müfredat bilgilerinin silikleşmesi ve yaptıkları işlerin görünürlüğünün azalması sonucunda mesleğin statüsünün düşmesini anlatırken (G2) öğretmenin itirazlarını dile getirirken “iyi eğlenceler” vurgusu “avm’deki oyun alanı” “orada çalışan asgari ücretli görevli” gibi ifadeler mesleğin diğer branş öğretmenlerine göre neden düşük olduğunu açıklayan ifadeler olarak okunmalıdır. Ayrıca öğretmenin bu anlatılarındaki bakış açısına yol açan velinin hep kadın olarak belirtilmesi bir yandan işbölümünde çocuğun sorumluluğunu kadına yükleyen ataerkil zihniyet yapısının kırıntılarını gösterirken, bu eleştiriyi yaparken yaşamış olduğu gerginlik ile birlikte suçlayıcı ve sinirli ifadeler ile kadına yönelik düşmanca bir cinsiyetçiliğin nüvelerini de görebilmekteyiz. Aşağıdaki alıntılarda kendini gösteren bu gerginlik ve suçlayıcı dil erkek öğretmenlerin mesleklerinin bu özelliklerinin ve statü düşüklüğünün kendileri üzerinde strese neden olduğunu ve iş tatminlerini olumsuz yönde etkilediğini de göstermektedir:

“Yanlış tanımlama derken bizim mesleği bizim sınıfta öğretmenlerin yaptığı işi dök oyuncacı oynasınlar ne var bunda ya. Tabi ki bu bizim en büyük sıkıntımız. Bir de bunu yapan şey değil ha yani eğitilmiş okumuş insanlar, eğitimsizi, velisi şusu busu değil, bunu birçok kişiden duyabilirsin. Bu duyduğun kişiler bürokrat da olabilir, okul müdürü de olabilir, bir lise müdürü de olabilir, bir branş öğretmeni de olabilir, veli de olabilir yani. Bu olaya karşının bakışı: şimdi iyi eğlenceler anneciğim deyip çocuğu okula gönderiyorsa o veliye sen yaptığın işin ciddiyetini anlatamazsın. Burası bir oyun parkı da ben içeride oyun parkında senin çocuklarına AVM’de bakan asgari ücretli görevli miyim, neyi iyi eğlenceler yani? Sen çocuğunu ilkokula yazdırdığında iyi eğlenceler anneciğim deyip de mi gönderiyorsun?

Burası oyun alanı mı yani, anladın mı? Şimdi kapıda iyi eğlenceler anneciğim deyip el sallayıp gönderiyorsa o kadında sıkıntı vardır, ciddi söylüyorum yani. Biz bunu duyduk ya, biz bunu yaşadık yani. İyi eğlenceler anneciğim, bu ne demek, sen öğretmen değilsin, burası okul değil, ben çalışıyorum işim var, siz ben isteyken bu çocuğa bakın demek. Kardeşim o zaman git bakıcıya götür, kusura bakma yani (G2).”

(G2)’nin aşağıda devam eden konuşmasında ve (G1)’nin yaşamış olduğu sorunlarda mesleğin oyuncu karakterinin yaptıkları işlerin zorlayıcı olmadığını, dolayısıyla mesleklerinde yaşamış oldukları sıkıntıları dile getiremeyecekleri/getirmemeleri gerektiği gibi sorunlu bir yapıyı da meydana getirmektedir. Hem öğretmen olarak hem idareci olarak mesleklerinin teneffüs hakkı, dinlenme hakkı, gürültülü ve yorucu bir ortamda çalışma, öğrenci ve veli sorunlarıyla daha fazla ilgilenmek zorunda kalma gibi diğer branş öğretmenliğinden zor yanlarının olmasına rağmen, bu zorlukları dile getirmek veya şikayette bulunmak erkek olarak var olmalarının yaratmış olduğu olumsuzlukların daha da artmasına neden olabilecektir. Ayrıca yaptıkları işleri zor bir iş olarak tanımlamak çocuklara yapılan saygısızlık gibi görüleceğinden imkânsız hale gelmektedir. Bu durum katılımcı (G2) tarafından şu şekilde deneyimlenmiştir:

“Şimdi idareciyim ben. İşte dediğim gibi sekiz-dokuz yıl idareci olarak geçmişim var, karşılaşıyorum, ilkokul müdürü olsun, ortaokulu müdürü, lise müdürü, şube müdürü olsun dış kapının mandalı anasını satayım. Ya zaten ne yapıyorsunuz? Ya anaokullarında işte işten muhabbet edilirken bir kelime söylemişsindir, işte gerçekten ya bu aralar çok da yazı geliyor veli ayrı liste ayrı geliyor, sorun, toplantı falan diye kelime etmişsindir ya anaokulu değil mi ne olacak? O kadar da iş olmaz sen bir de bizi gör. Neyi bizi gör sana gelen yazı bana da geliyor, sendeki veli bende de var. Farkımız ne? Senin çocuğun okuma yazma biliyor, benimkiler bilmiyor. Bu mu yani? Sendeki de öğretmen bende de öğretmen. Daha zor değil kesinlikle zor. Ortaokulda problemlı bir çocuğun velisiyle konuşursun görüşürsün ben buradaki problemlı problemsiz her türlü veli çıkıp gelip burada muhatap oluyorum. Çocuğun ateşi vardı sabah çıktığında bir ölçün bakalım diye telefon açıyor adam. Ortaokulda böyle telefon gelir mi, yani ne diyeceksin şimdi ona, bana ne ateşinden diyemezsin, ilgilenmezsen olmaz. Bu en basit örnek. Her gün bir şey var burada ama adam lise müdürü ne var yaptığınız işte ya da branş öğretmeni okul öncesi öğretmeni ile konuşuyor ya hocam en azından rahatsın ya boş ver falan ya nasıl rahatsın. Biz okul öncesi öğretmenlerinin teneffüs hakkı yok, okul öncesi öğretmenleri teneffüse çıkmazlar, beş saat bir fiil çocukların başında dururlar. Fizik öğretmeni dediğin adam kırk dakikada bir teneffüse çıkar, her kırk dakikada bir çayını sigarasını içer geri sınıfa girer. Muhatap olduğu çocuklar ergen, yetişkin çocuklardır, söylediğini anlar, kızdığını anlar derdi varsa gelir söyler. Buradaki çocuk ne derdini anlatabilir, ne sen derdini ona aktarabilirsin. Beş saat boyunca da onların başındasındır. Bu

adam da sigara içiyor, çay ihtiyacı var, senin yaptığında ne var dediğinde, orada ben karşı çıkarım yani (G2).”

Mesleğin oyuna dayalı karakterinin statüyü olumsuz etkilemesinin yanında erkeklerin bu mesleği yapmalarına uygun olmadığı, bu meslekteki öğretmenlerin hegemonik erkekliğin ağırbaşlı, oturaklı, bilimsel bilgiyi elinde bulunduran imajına ters düşerek cinsiyet kimliği ile mesleki kimlik arasındaki rol gerginlikleri yaşamasına, toplumdan olumsuz tepkiler almasına ve mesleklerini sorgulamalarına neden olmaktadır. Aşağıdaki alıntıda da belirtildiği gibi özellikle müfredata dayalı bilimsel bilgiyi elinde bulunduran diğer bölümlerdeki öğrenci arkadaşların tepkisi erkeklerin yaşadığı rol gerilimlerinin üniversite günlerinden başladığını anlatıyor:

“Oraya gittiğimizde karşılaştık biz ilk olaylarla. Efendime söyleyeyim elinde oyuncaklarla gidiyorsun, küçük yapbozlarla gidiyorsun, vesaire ile gidiyorsun. Diğer branşlardan olan arkadaşlar bakıyor, bir şekilde devamlı bununla ilgili espriler üretiliyor, vesaire üretiliyor. Sen yavaş yavaş o şeyin içerisine giriyorsun, orada giriyorsun (G11).”

Ölçülememe: Öğretmenler mesleklerinin statüsünün düşük olmasının bir diğer nedenini kazanımların test edilememesi, ölçümünün yapılamaması ve kazanımların görünürlüğünün olmaması olarak belirtmektedir. Tıpkı oyun alanı görülmesinde olduğu gibi test edilememe durumunda da branş öğretmenleriyle bir kıyaslamada bulunan öğretmenler, akademik bilginin kazandırılması ve ölçülmesindeki farklılıkların bulunması, branş öğretmenliğinde bilimsel bilginin somut ölçümlerle sonuçlarının görünürlüğünün sağlanmasına rağmen, okul öncesi öğretmenliğinde kazanımların soyut kavramlar üzerinden olmasına ilaveten ölçüm tekniklerinin bulunmaması, yaptıkları işlerin görünür olmamasına neden olmaktadır ve herhangi bir çalışma içerisinde bulunmadıkları, yaptıkları işlerin zor olmadığı, şikâyetleri söylemedikleri yarı profesyonel bir meslek haline dönüşmesine neden olmaktadır. Profesyonel mesleklerin tanımı hegemonik erkekliğin özellikleriyle ortak bilimsellik, verimlilik, ölçülebilirlik gibi niteliklerle yapılır. Mesleğin profesyonelliği ve erkekliğe dair ortak niteliklerden uzak yapısı erkek öğretmenlerin cinsiyet kimliğine dair çelişkiler yaşamalarına neden oluyor. Bu noktada okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin de belirttiği gibi öğrencilerin gelişim raporlarına önem vermeleri, yaptıkları işlerin görünürlüğünü sağlamanın bir aracı olarak kullanıldığını gösteriyor. Mesleğin statü eksikliği, daha yüksek statü ve daha erkeksi bir imaja sahip branş öğretmenlerinin karşısında konumlandırılmıştır. Her şeyden önce branş eğitiminde çocuklar daha büyüktür. Daha da önemlisi müfredat konu uzmanlıkları etrafında düzenlenmiştir. Akademik ve profesyonel olanla bilgi alanlarına sahip olma

açısından okul öncesi eğitimine göre daha görünürdür. Profesyonel kimlik temsil ve uygulamalarda kendini gösterir. Branş öğretmenlerinin profesyonel kimliği benliğin bir sunumu ve uzmanlık alan bilgisine sahip olma yoluyla erkeksi bir imajla ilgilidir. Mesleki statünün meşrulaştırılması için bilimsel bilgiyle doğrulanması ve profesyonelliğin objektif kriterlere göre ölçüme tabi tutulması gerekir. Çocuklarla oyun oynamanın akılcı olmayan yönü, ölçüm ve test edilememe ve yaptıkları işlerinin görünmezliğiyle somutlaşmaktadır. Duygusal emeğin ve hizmetlerin ev içi alana ait oluşu ve kadının doğal alanı olduğu düşüncesi bu tür işlerin görünmez olmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin de belirttiği gibi matematik fen vb. uzmanlık alanlarının öğrencilere kazanımlarının sınav veya karne yoluyla ölçümünün sağlanması test edilmesini mümkün kılarken, arkadaşlarla diyalog, paylaşımlarda bulunma, sevgi gibi ilişkisel etkinliklerin tanınmaması bu tür işlerin değersiz ve görünmez kalmasına neden olarak meslekte statü eksikliğine ve erkek öğretmenlerin cinsiyete dayalı benlik algılarında çelişkilere neden olmaktadır. Bazı erkek öğretmenler bu durumu şu şekilde deneyimlemişlerdir:

“Şimdi en başta şu yüzden de onu söyleyeyim; başta ilkokulda daha sonra ortaokulda, lisede branşlarda veli çocuğunun nereden nereye geldiğini somut olarak görüyor. Birinci sınıfa çocuğu teslim eden bir veli birinci sınıfın sonunda çocuğunu okuma-yazma öğrenmiş olarak görüyor, yani somut somut görüyor. Ortaokulda matematik dersine ortaokula giden bir çocuğun velisi çocuğu atıyorum işte köklü sayıları öğrendiğinde, matematik problemlerini çözmeye başladığında, çocuğun matematikte ilerleyişini, işte edebiyatta şiir, kompozisyon yazdığını görüyor mesela. Somut olarak çocuğuna öğretmenin neler verdiğini somut olarak görüyor bakın. Bizde somut olarak renkler, şarkılar, sayıları görebilir. Onu da diyor ki ya benim çocuğum zaten renkleri biliyordu mesela, zaten bende öğretirim bunları. Kardeşim sen bunları öğretebilirsin bunu ne olacak diyor bunu yapabilirsin. O çocuğa bir öğretmeniyle, bir yetişkinlerle nasıl konuşması gerektiğini öğretemezsin, sınıfta arkadaşlarıyla diyalogunu, oyuncak paylaşımını, boyası olmayan bir arkadaşına boyasını vermeyi, paylaşmayı, sevmeyi, sevgiyi, saygıyı öğretemezsin, bir yere kadar öğretirsin. Biz bunları veriyoruz, somut değil bak bunlar, somut bir şey vermediğimiz için veli diyor ki aman ne yapıyorsunuz siz (G2).”

“Hani veli somut bir şey görmek istiyor. Çocuğun elinden de bir ürün çıkmayınca, mesela bugün bir sınıfta bir şarkı öğrenmişsinizdir, belki bir rakamını öğrenmişsinizdir. Biraz daha soyut şeyler, zihinsel şeyler. Çocuk elinden bir şey ile çıkmayınca bugün herhâlde boş boş oturdular, bir şey yapmadılar gibisinden düşünceler çıkıyor (gülüyor) (G15).”

Süreklilik: Öğretmenlerin algılarında sürekliliğin ve gelişimin görünmezliği mesleklerine dair tatmin duygularını engelleyen bir özelliktir. Daha önce yaş konusunda değinildiği gibi erkek öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitimin son basamağında sayılan “altı” yaş gruplarıyla çalışmaktadır. Dolayısıyla her eğitim yılı sonunda sınıfları,

öğrencileri, velileri değişmektedir. Bu durum hem öğretmenler için mesleğin yorucu ve zorlu olmasına ve tükenmişlik duygusuna neden olmakta, hem de yaptıkları işlerin kendileri açısından görünürlüğünü etkileyerek mesleğe ve yaptıkları işlere yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Aslında anaokullarının işleyişi içerisinde küçük yaş gruplarını üstlenen öğretmenin bir sonraki öğretim yılında aynı öğrencileriyle ve o yaş grubuna dâhil olan yeni öğrencilerle devam ettiği bir yapı mevcuttur. O zaman ilerlemenin gözetlenememesine neden olan yapısal özellikler bütün öğretmenleri kapsamamaktadır. Bu durum erkek öğretmenler benlik algılarına uygun düşmeyen küçük yaş gruplarını istemeyerek, idarenin de erkeleri bu yaş gruplarına uygun görmeyerek görevlendirmemesi sonucunda, üst yaş gruplarını ve ana sınıflarında görevlendirilen erkek öğretmenler için geçerlidir. Erkek öğretmenler ya benlik duygularını olumsuz etkileyen küçük yaş gruplarında çalışarak ve bir sonraki sene devam ederek meslekte devamlılığın ve ilerlemenin gözlenebilirliğini sağlayacaklar ya da erkelik kimliğine uygun büyük yaş gruplarını üstlenerek mesleklerine yabancılaşacaklar. Bu durumu gösteren ifadelerden bazıları şöyledir:

“Okul öncesi öğretmenliği bana göre öğretmen branşları arasında en olmazsa olmazı, lakin en vefasız meslek. Çünkü şöyle her yıl mezun veren bir branşa sahibiz biz. Her yıl mezun veriyoruz. Çocuğu o sene alıp taşıyorsun, hazirana kadar bir noktaya getiriyorsun ve gönderiyorsun. Seneye yeniden, her şey yeniden başlıyor, yeni sınıf, yeni öğrenci, yeni veli. Tekrar başlıyorsun, tekrar başlıyorsun (G2).”

“Tamamen söyleyeyim mi sana bu işin mali olarak bir ek getirisi ya da seçip o kadar sorumluluk alacak bir getirisi yok, getirisiyle eşleşecek bir durum yok. Tamamen o sınıftan dışarı çıkmak adına, tek nedeni bu yani. İşte dedim ya o çocuklarla uğraşmak yoruyor ya, hadi şöyle olsa dinlenirim belki. Mesela ben bir yaş grubunu alsam o yaş grubuyla iki-üç yıl çalışsam sınıf öğretmenleri gibi o zaman dinlenirim. Ama her yıl bana okulu bilmeyen, okula ilk kez gelen bir sürü davranış problemi olan çocuk her yıl geliyor ve haydi ben bu çocuklarla uğraşıyorum. Bu çocukları düzene oturtuyorum, mezun ediyorum. Sonra seneye tekrar sıfırdan yeni çocuk geliyor. Ben çocukları alıyorum, oturtuyorum mezun ediyorum, seneye sıfırdan çocuk geliyor. Yani bu yorucu bir şey bu insanı yıpratıcı bir şey (G16).”

Türkiye’deki eğitim sisteminde öğrenci başarısı ilkokuldan ortaokula ortaokuldan liseye ve liseden üniversiteye geçişlerde sınavlarla belirlenmektedir. Bu sınavlarda fen ve matematik gibi bazı branşların puan açısından önemi yüksektir. Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte böyle bir başarı ölçüsü bulunmamaktadır. Öğretmenlerin değerlendirmesinin de öğrencilerin başarısıyla ölçüldüğü düşünülürse, erkek öğretmenlerin birçoğu matematik, fen gibi bilimsel bilgiye sahip olunan ve sınavlarda en

çok puan getiren branş öğretmenliğinin statüsüne vurgu yapmaktalar. Eğitim sistemindeki bu yapı branş öğretmenlerinin okul dışında da iş yapabilmelerine ve gelir edebilmelerine olanak tanımaktadır. Oysa okul öncesi öğretmenliğinin okul dışında erkek öğretmenlere bir getirisinin bulunmamasının mesleğin statüsünü olumsuz etkilediği düşüncesi öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

“Yani aslında diğer öğretmenleri de aynı şekilde düşünüyorlar ama herkesin aklında en çok en iyi öğretmen matematik öğretmenidir bir numara. Sonra sosyal bilgiler, fen o şekilde devam eder. Çünkü yıllardır matematik en çok puan getiren dersler ya sınavlarda o yüzden en değerli öğretmen matematik öğretmeni şu anda yani onlar bile öğretmen olduğu için genel olarak değersiz görülüyor, çünkü sonuçta öğretmenlere sürekli darp var, kavgalar var, bıçaklama haberlerde hep görüyoruz öğretmenler değersiz gözüktüyor (G1).”

“Tabi lisede matematik öğretmeni olsan iyi, çok iyi yani matematik öğretmeni olsan (gülüyor). Ya bunların şeyleri var şimdi, nasıl diyeyim, aranan öğretmenler yani matematik öğretmenleri. Özellikle merkezde çalışanlar, onların statüleri daha iyi yani. Eğer iyi ise öğretmen herkes matematik öğretmeni, matematik öğretmeni diye arıyorlar yani. Bir de çocuğu yediye, sekize gidenler, on ikiye, on bire gidenler. Matematik öğretmenleri biraz daha avantajlı (G3).”

Okul öncesi erkek öğretmenlerin akademik bilimsel bilgiye sahip olmadıkları düşüncesi, erkeği bilgiye hükmeden ve akıl ile eşleştirilen cinsiyetçi kimliğiyle tezatlıklar oluşturuyor. Öğretmenlerin erkeklikleri sorgulanır bir duruma geliyor. Aşağıdaki alıntılarda da görüleceği gibi, okul öncesi erkek öğretmenler, güçsüz, yetkin olmayan, yetişkin olmayan kişiler olarak algılanıyor. Yaptıkları işin yetişkin işi olarak görülmemesine vurgu, erkek öğretmenlerin özcü bir yaklaşıma sahip olduğunu gösteriyor. Hegemonik erkeklik erkeklerin sorumluluk sahibi, yetişkin olgun erkeklerin gerçek erkekler olduğunu söyler. Türkiye’de gerçek erkek olmanın bazı aşamaları vardır. Erkek çocuklar ilk önce sünnet olarak erkekliğe ilk adımı atarlar, daha sonra eğitim hayatlarını tamamlar ve askere giderler. Askerlik erkeklerin üstlenmesi gereken sorumlulukların, hayatın zorluklarının öğrenildiği bir yerdir. Askerlikten dönüşte iş bulmak ve evlenmek ile çocukluk ve ergenlikten çıkılır, olgun, yetişkin, gerçek anlamda erkek olunur. Öğretmenlerin yetkinlik ve yetişkinliğe dair söylemleri mesleği tercih etmesindeki etkisi ile birlikte ikili bir yapı göstermektedir. İlk olarak bu mesleği isteyerek seçen ve mesleki tatmin duygusu olan arayıcılardan olan öğretmen (ki örneklemimizde sadece iki kişi olduğunu belirtmiştik) kendilerini bu meslekte yetkin hissetmekte, branş düzeyinde çalışma imkânı bulmuş olmasına rağmen kendisinin okul öncesi eğitiminde bulunması gerektiğini belirterek, hâkim erkeklik algısının karşısında bir duruş

sergilemektedir. Ancak ikinci grup öğretmenler hem kendilerine yönelen yetkin olmama, yetişkin olmama bakış açısından hem de kendilerinin mesleki yetkinliğini ve erkeklik kimliğinin tartışılmasında mesleklerinin olumsuzluklarını dile getirmektedir. Aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi mesleki niteliklerin erkeklik kimliği üzerindeki olumsuz etkisinden dolayı meslekten uzaklaşmayı, kendisini yetkin ve daha erkeksi bir kimliğin inşasını sağlayan yöneticilik pozisyonuna geçmeyi sorunun çözümü olarak bulmuşlardır:

“Bence bir fark yok. Dediğim gibi çalıştım onlarla da beraber lisedeki üst kademeler olduğu için belki lise öğretmenleri daha biraz daha yeterlidir. Onlar daha iyidir gibisinden bir şey düşünülüyor olabilir ama öyle bir şey yok tabi ki. Bizim de tabi ki pedagojik formasyonumuz tamamen aynı, lise öğretmeni de bizle aynı pedagojik formasyonu alıyor. Yeterlilik açısından kesinlikle bir eksiklik yok yani okul öncesi ile ilkokul arasında ilkokul ile lise arasında. Yaşla bağlantılı diyeyim bir lise öğretmeni de üç-altı yaşa rahatça mesela o seviyeye inemez, çünkü eğitimi o yöndedir hem de sürekli o çocuklarla çalışmıştır bende üç-altı yaşa göre eğitimimi almış olduğum için o yaşta çalıştığım için bir anda lise çağındaki çocukların seviyesine çıkamadım hani ben (G15).”

“Çok fark var, dağlar kadar fark var. Sen okul öncesi öğretmeni olduğun için zaten toplum olarak da şimdi ben okul öncesi öğretmeniyim dediğimde herkes hala bunca zamana rağmen kendi camiamda bile şaşırıyor insanlar yani, öğretmen camiasında bile. Azınlıkta olduğun için, çok az olduğun için, insanlar sırf erkek figürünü o branşta görmedikleri için garipsiyorlar. İşin içerisinde iken garipsiyorlar. Böyle bir şeyde olmak var, bir de zaten işin yapısı gereği çalışırken de zorlukları varken gidip senin direkt sahiplenilip otorite kabul edildiğin bir kurumda çalışmak daha avantajlı yani daha güzel. İş daha demin dediğim size bahsettiğim idareciliğe geçme nedeni yetkinliğini kendini iyi hissetmen orada zaten direkt o var... Ama oranın da neyi var bizim aslında çocuklarımız da yaşamadığımız bizim çocuklarımız seni severler, sayarlar, seni annesinden babasından üstün görürler bizim öğrencilerimiz. Oraya gittiğinde de davranış problemleri var. Ama tabi oradaki mesleki yeterlilik ile ilgili bir sıkıntısı yok, ben yetişkin işi yapıyorum diyor, adamın öyle bir derdi yok ama onun da başka problemleri var (G16).”

4.3.3. Gelir; düşük gelir, ailenin gelir düzeyi: İyi ve kötüyü barındıran çelişkili bir kavram

Öğretmenler genel olarak gelirleri hakkında konuşurken göreceli bir bakış açısına sahiptirler. Normal şartlar altında düşük olarak görülen ücret düzeyleri, Türkiye’nin ekonomik yapısı içerisinde mevcut işsizlik oranlarının yükselmesi ve asgari ücrete göre bir kıyaslamayla olumlu algılanıyor. İşsiz olmak ya da asgari ücretle bir işte çalışmaktansa daha yüksek gelir düzeyine sahip kadın baskın meslekte bulunmak daha cazip hale geliyor. Böylece erkeklerin, kadın baskın meslekte yaşamış oldukları rol

gerilimleri, toplumun kendilerine yüklediği eve ekmek getiren geleneksel erkeklik rollerinin yerine getirilmesiyle aşılmaktadır. Gelir üzerinden meslekte devam etmeleri öğretmenlerin mesleklerine çıkarıcı bağlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Geleneksel olarak, istihdam, bir erkeğin günün büyük bölümünde evden çıkacağı anlamına gelir. Aynı zamanda onu diğer zamanlarda evden çıkaran faaliyetleri de finanse eder. Bu nedenle işsizlik sadece erkeklerin yaptıklarını değiştirmekle kalmaz, aynı zamanda erkek kimliklerine de meydan okur. İşsiz erkeklerin iş yeri ortamına erişimi kısıtlıdır. Ancak kamusal alan iş yerinden daha fazlasını kapsar. İşsiz erkekler geleneksel erkekliklerin ifade edilmesi ve pekiştirilmesi için önemli bu kültürel arenalara sınırlı erişim imkânı bulurlar (Willott ve Griffin, 1996, s. 83).

Kamusal alanda kişinin kendi faaliyetlerini kontrol etme gücü, kısmen bir işle ilgili mali ve sosyal övgüden kaynaklanır. Bir insanın işi yoksa ve az parası varsa, istediği zaman "dışarı çıkma" yeteneği üzerindeki kontrolünü bir dereceye kadar kaybeder (Willott ve Griffin, 1996, s. 84).

Ancak ailenin bütün ihtiyaçlarını karşılama ve temel ihtiyaçların dışında kültürel, sosyal ihtiyaçların karşılanması noktasında kendilerini gerçekleştirmeleri için yeterli ücret düzeyine sahip olmadıklarının farkında olan öğretmenler, ailede eşlerinin (kadının) istihdama katılmak zorunda olduğunu belirtmektedir. Burada önemle şunu belirtmeliyim ki kadınların istihdama katılımı toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici bir duruş olarak karşımıza çıkmıyor. Hatta mevcut zorunluluklara vurgu aslında eşlerinin (kadınların) iş gücü piyasasına girmelerini uygun görmediklerinin başka bir şekilde söylenişi haline geliyor. Çünkü bu zorluklar ortadan kalktığı zaman kadınların istihdama dahil olmalarını gerektirecek bütün nedenlerde ortadan kalkmış olacaktır. Aşağıdaki alıntılarda da görüleceği üzere öğretmenler bu şekilde hegemonik erkekliği destekleyen ifadelerde bulunuyorlar:

“Ben şöyle düşünüyorum, gelir düzeyi olarak tek maaşı olduğu zaman ailede, evli ise tek kişi çalışıyorsa yetmeyeceğini, bir aile için yetmeyeceği kanaatindeyim. O yüzden hep çift maaş oluyor. Yani çok yeterli bulmuyorum ama Türkiye’nin ekonomik durumuna baktığım zaman, çalışanların çoğunun asgari ücretle çalıştığını düşünürseniz onlara nazaran iyi ama iyileştirilmesi gerektiğini düşünüyorum, daha yüksek olması lazım. Bir öğretmenin yani geçim derdi, ekonomik sıkıntı çektiği zaman, yani bunlarla uğraşmaması lazım öğretmenliğini daha iyi yapabilmesi için yeterli değil bence (G8).”

Gelir kamusal alana çıkma ve kamusal alanda neler yapabileceklerini etkileyerek erkeklik inşasında önemli bir yere sahiptir. Erkek öğretmenler gelir düzeyinin düşük

olmasından dolayı hem mesleki anlamda hem de kişisel gelişim anlamında önemi olan entelektüel aktivitelere katılamamalarından rahatsızlık duymaktadır. Bu durum erkeklerin iş dışında kamusal alanda bulunma ve erkekliklerini inşa etmelerinde hem de meslekte iyi bir öğretmen nitelikleri arasında sıraladıkları öğretmenin kendisini geliştirmesi açısından sorunlar yaratmakta, okul öncesinde erkek olarak olmaları beklenen yetkin öğretmen kimliğini oluşturmalarında sıkıntılar yaşayarak daha fazla çatışmalar yaşamalarına neden olmaktadır. Gelir düzeyinin düşük olmasının ötesinde bir öğretmen kendi ailesi açısından kadının çalışma hayatında bulunmayacağını açık bir dille ifade ederek, kadınları istihdamdan dışlayan ve erkeğe bağımlı hale getiren hegemonik yapıyı desteklemektedir. Yani istihdama dâhil olma, ekmek parası kazanma, gelir bakımından düşündüğümüzde dahi, kadın baskın meslekte erkek olmak alternatif bir erkeklik inşasını değil, hegemonik erkekliği destekleyici suç ortağı erkekliler haline dönüşmektedir:

“Yani şimdi benim yaşantım için evde annesi olacak, zaten anneden bir eğitim görecektir. Bir de öğretmeni de erkek olsun istiyorum yani. Çünkü baba biraz daha eğitimde geri planda kalıyor. Demistik ya otorite kısmında kalıyor. Sınıfta erkek öğretmenin olması iyi olur benim için, daha çok hoşuma gidiyor (G9).”

Erkek öğretmenlerin mesleği tercih aşamasında da belirtildiği gibi tamamı kırsal kesimde yaşayan düşük gelirli ailelerden gelmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenliği kırsal alandan çıkışı ve sosyal statü olarak yukarı doğru hareketi mümkün kılan bir meslek olarak görülüyor. Buna dayanarak aşağıdaki öğretmeninde belirttiği gibi okul öncesi öğretmenlerinin gelir düzeyi de yeterli/olumlu olarak algılanıyor:

“Bu göreceli bir konu. Ben memnunum, ben çok memnunum, yani şimdi bizim ek derslerle birlikte aldığımız altı bin iki yüz lira bizim için çok çok iyi. Biz neticede köyden çıkıp gelmiş bir adamız. Yani bu göreceli bir kavram ben çok memnunum yani altı bin lira benim bulunduğum şartlarda çok iyi. Öğretmen olasıya yirmi bir gün kalaya kadar simit sattım altı-yedi sene veya on sene, davara gittim işte davar koyun işte onlar, çiftçilik yapıyorsun falan, ufak çaplı onlar var (G3).”

“Hani şunu diyebilirim zaten meslek grupları olarak öğretmenlerin maaşlarının farklılık yok, sadece derece kademeye göre değişiyor. Avantajı şudur; ek dersinizi ful alıyorsunuz, otuz saat üzerinden aldığınız için eksik bir ek dersiniz olmuyor, ek dersinizi tam yerine getirmiş oluyorsunuz. Şu anda maaş olarak orta seviyede ve iyi de diyebiliriz yani. Geçiminizi sağlayacak kadar, ek dersiyle beraber maaş iyi (G13).”

Hekimlik gibi gelir düzeyi yüksek düşünülen mesleklerle kıyaslama yapan öğretmenler, gelir düzeylerinin düşük olmasından dolayı mesleki statülerinin düşük

olduğunu belirtiyorlar. Bu kıyaslamada hekimlik mesleğinin seçilmesinin bir diğer nedeni, yaptıkları işin öneminin farkında olan öğretmenlerin işin anlamı ve niteliğinin ötesinde-üzerinde gelir düzeyinin statü üzerindeki etkisini vurgulamak için gözüküyor. Görüştüğüm öğretmenler için öğretmen sayısındaki artışın da ücret seviyesinin statüye etkisini güçlendirdiği belirtiliyor. Önceleri sayıca az ve kıymetli olan öğretmenlerin ücret düzeylerinin önemi bulunmazken, günümüzde sayının artmasıyla birlikte ücret düzeyinin düşük olması mesleğin statüsünü daha fazla olumsuz yönde etkiliyor. Bu konu hakkındaki fikirlerin bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ya şimdi şöyle, tüm öğretmenler adına maaş geliri olarak daha iyi şartlar sağlanabilir, sağlanabilmeli. Çünkü bu maddi gelir aynı zamanda mesleğin statüsünü etkiler halk gözünde. Eskiden daha az sayıda öğretmen olduğu için maddi gelire bakılmaksızın öğretmenlerin halk arasında geçerliliği daha kabul görüyordu, yani daha saygın bir meslekti. Şimdi sayı çoğaldıktan sonra, çağında gereği mi oldu artık nasıldır hani biraz saygınlık eskilere nazaran çok düşmüş durumda öğretmene karşı. Maddi geliri yüksek bir meslek daha çok kabul görür, görüyor diye benim gözlemim bu (G2).”

“Zaten öğretmenlik statüsünü düşürmüş durumda aldığı maaşı, bir maaş diye bakmayın. Bir maaş karşıdaki insana sana nasıl davranacağını etkileyen etmenlerden biri yani. Çok önemli etkenlerden biri. Hani mesela doktorlar mesela niye insanlar şey yapıyor. Tamam, yaptığı iş önemli ama doktorluğun ne kadar ekonomik yönden statüsünün yüksek olduğunun etkisi de var. Doktor mesela diyelim ki bir öğretmen kadar maaş alsaydı bu kadar şey görür mü, hürmet görür mü veya bu kadar toplum arasında şaşalı karşılanır mı, bence karşılanmaz. Çünkü bu statü ile ilgili şeylerden biri sacayaklarından bir tanesi de ekonomik yön (G16).”

Okul öncesi eğitimi kesintisiz beş saat süren bir eğitimidir ve öğretmenlerin teneffüs hakları bulunmamaktadır. Branş öğretmenleriyle kıyaslandığında teneffüs haklarının olmaması okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla mesai yapması anlamına gelmektedir. Öğretmenler branş öğretmenleriyle farklı ücret düzeyine sahip olmalarını veya aynı ücrete hak kazanmak için daha fazla sürelerde çalışmak zorunda olmaları, ek ders ücretine hak kazanmadaki farklılıkları, kendilerine yönelik haksız uygulamalar olarak görmektedir. Öğretmenler branş öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği arasındaki bu ücrete dayalı farklılıkları ayrımcı uygulamalar olarak görüyor. Öğretmenler kurumlarını dağıtımsal adaletin sağlanamadığı noktada eleştirmektedir. Öğretmenlerin adaletsizlik algısı iş motivasyonlarını ve mesleklerine bağlılıklarını da olumsuz etkilemektedir.

Mesleğin nitelikleri konuşulduğunda öğretmenlerin ses gürültü, dinlenme sürelerinin olmaması, çocuklarla uğraşmak, sürekli hareketli olmak gibi özellikleri öğretmenlerin tükenmişlik duygusuna götürmektedir. Bu tükenmişlik duygusu aile

yaşantılarına da yansımaktadır. Öğretmenler iş saatlerinin dışında evde geçirdikleri zamanda mesleğin bu yorucu özelliklerinden dolayı aile ilişkileri olumsuz yönde etkilenmektedir. Belli bir süre sessiz kalmak, yalnız kalma isteği aile ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır.

Mesleğin zihinsel ve bedensel yoruculuğunun yanında, işlerinin mesai saatleri dışına taşması öğretmenler tarafından istenmeyen bir durum olarak aktarılmaktadır. Özellikle velilerle iletişim noktasında, öğretmenlerin velilerin istedikleri zaman, öğretmene ulaşabilmesi öğretmenin özel yaşamına mesleğin müdahalesi olarak ortaya çıkmakta, iş yaşamına ve özel yaşama olumsuz sonuçlar doğuracak şekilde yayılmaktadır.

Yukarıda bahsedilen okul öncesi eğitimi diğer branşlardan ayıran zorlu yönlerinin okul öncesi öğretmenlerinin farklı ücretlendirmedeki adaletsizliğinin ötesinde geliri için bir farklılık yaratması gerektiği düşünülmektedir. Görüştüğüm öğretmenlerden bazıları mesleklerinin bu niteliklerinden dolayı yıpranma payı gibi ek ödemeler veya yıllık izin imkânlarında imtiyazlar en nihayetinde erken emeklilik gibi uygulamaların olması gerektiğini düşünmektedir.

4.3.4. Kamu/özel sektör ayrımı; çalışma koşulları, müşteri odaklılık, tercih edilmeme, tercih etmeme: Kamu sektörünün korunaklı alanına karşı özel sektörde olmayan erkekler

Çalışma koşulları: Türkiye’de okul öncesi eğitimi, eğitimin neo-liberal politikalar doğrultusunda özelleşmesiyle ikili bir yapıya bürünmüştür. Eğitimin bazı branşlarında (okul öncesi, ilkökul, yabancı dil vb.) işgücü ağırlıklı olarak kadın olsa da neo-liberal politikalar sonucunda bir örgüt olarak okul, işletmecilik gibi daha erkeksi çalışma tarzlarına dönüştürülmüştür. Öğretmenlerle özel sektörde ve kamu sektöründe okul öncesi öğretmeni olmanın farklılıkları üzerine yaptığımız konuşmalarda, öğretmenlerin tamamı özel sektördeki ücretlerin düşük olmasından ve çalışma sürelerinin uzun olmasından bahsettiler. Eğitim bilimlerinin çalışma pratikleri üzerinde farkların oluşmasına neden olan bu ayrım öğretmen pratiklerinin de farklılaşmasına, öğretmenlerin eğitim bilimleri açısından farklı yöntemler benimsemesine, duygusal emeğin sunumunun özel ve kamu kesimindeki farklı anlamlarının öğretmenlik mesleği içinde geçerli olmasına neden olmuştur. Örneklemdaki öğretmenlerden bir tanesi özel sektör tecrübesi bulunmakta, bir tanesi başvuru yapmasına rağmen çalışmamıştır. Diğer öğretmenler ise atanmanın kolaylığı “sayesinde” istenmeyen alan olarak özel sektörde bulunmamışlardır.

Kamu kesiminde yarım gün eğitim sisteminde 6 etkinlik saati ile eğitim yapılmaktadır. Özel okullarda bu süre tam gün eğitim olarak tüm güne yayılan ve on saatin üzerinde bir çalışma süresini kapsamaktadır. Ayrıca özel sektörde öğretmenler asgari ücret düzeyinde, hatta daha altında bir ücrete çalıştırılmaktadır. Bu durumu işaret eden ifadelerden bazıları aşağıda verilmektedir:

“Şöyle çalışma şartları onların çok daha zor olduğunu biliyorum. Saat olarak da iş yükü, iş beklentisi olarak da çok daha ağır olduğunu çok iyi biliyorum. Çünkü aktif olarak Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesiyle çalışıyoruz. İkinci dönem stajyer geliyor ve stajyerlerimle ben diyalog halindeyim. Bazıları özel sektörde çalışıyor. Gittiğim okullarda karşılaştığımda oldu. Onların şartlarının çok daha zor olduğunu düşünüyorum. Biraz daha fiziki imkân olarak belki bizden iyi olabilirler, ama özel sektörde bizlere göre işlerin daha zor yürüdüğünü düşünüyorum (G6).”

“Bir kere ücret olayı zaten bitiriyor, yani asgari ücret bile vermiyorlar. Sabah giriyorsun akşam çıkıyorsun zaten. Tamamen vicdansızca bir şey ya, böyle bir şey yok yani. Bir öğretmen gibi çalıştırmıyorlar orada, bir işçi gibi çalıştırıyorlar. Öğretmenliğin neden ayrı kanunu var, çünkü öğretmenlik yorucu, beyin yorucu bir uğraştır. O yüzden ders saatin bellidir, otuz saat girersin, bunun da on beş saatini ek ders olarak neden böyle yapılıyor bu çünkü öğretmenlik kolay bir uğraş değildir yani zor bir uğraştır. Doğal olarak da senden verim alınabilecek saatler o kadardır yani, senden o kadar verim alınır. Daha fazlasını tuttuğun zaman ne olur artık senin ya sen kendinden yemeye başlarsın ya da öğrenciden yemeye başlarsın, çalmaya başlarsın. Böyle bir ortamda eğitim yapmanın hiçbir anlamı yok yani (G11).”

“Kesinlikle fark var özelde daha çok saat bazında çalışıyorsunuz ve maaşınız asgari ücret oluyor diye biliyorum yine çok yanıltmayım. Devlet okulunda çalışan bir öğretmen kadar almadıklarını düşünüyorum yani o şekilde. Çünkü ben de ücretli öğretmenlikten sonra şeye başvurmuştum özel eğitim okullarında bir ön görüşme yapmıştık, Hani atanamazsam özelde çalışmayı düşünüyorum diye, o zaman bundan dört yıl öncesi dersek şey söylemişlerdi asgari ücretin biraz altında başlattıklarını söylemişlerdi. Dört yıl önceydi. Bundan bir sene sonra biraz daha iyileştiriliyor ama asgari ücrete yakın, sigortan falan tamam yatıyor ama altı gün boyunca çalışılıyor, asgari ücretin biraz üstündedir herhâlde. Şu an hani çok karşılaştınca neredeyse devlette iki katı. Devletle özel arasında hem koşulları ağır hem ücret olarak daha az bir maaş altında çalışmak zorunda kalıyorlar (G15).”

Özel kurumlarda çalışan tek öğretmende, çalışma saatleri, çalışma biçimi ve ücretlerin düşük olmasından bahsederken, bir erkek olarak küçük yaş gruplarına verilmesinin kendisi için nasıl uygun olmadığını, bakım işlerini kapsayan işlerin kadınlar tarafından üstlenildiğini söylemiştir. Kamu kesiminde çalışan bütün öğretmenler için eğitim bilimleri doğrultusunda uygun olarak görülmeyen çocuğun uyutulması gibi işlerin

yerine getirilmesini kadınlar üstlenmektedir. Dolayısıyla erkek öğretmenlerden diğer işlerde daha yetkin olmaları beklenmektedir. Sonuç olarak cinsiyete dayalı meslekte iş paylaşımları erkek öğretmenin dinlenme imkânı bile bulamadığı, daha ağır koşullarda çalışmasına neden olmaktadır. Aşağıdaki alıntıda da görüldüğü gibi (G14)'in düşük yaş grubunda yer almasına ve kendisi için daha zorlu çalışma koşulları yaratıyor olmasına rağmen, bakım işlerinin kadınların üstlenmesini savunması, erkeklerin kadın baskın meslekte olsalar da cinsiyete dayalı işbölümünü desteklediğini, erkekliğin alternatif anlamlarını inşa etmek yerine, hegemonik erkekliği desteklediklerini göstermektedir:

“Özelde de çalıştım ben. İlk mezun oldum, Haziran’da, Eylül’de hemen özelde başladım. Bir dönem özelde çalıştıktan sonra devlete geçtim. Özelde bir de üç yaşta çalışıyordum. Orada da yine öyle bir farklılık görmedim. Erkek okul öncesi öğretmeni olarak özelde de çalıştım (gülüyor) ki birçok özel okula da başvuruda bulunmuştum yani atanamadığım zaman. Yorucu oluyor, özel çok yorucu oluyor. Mesela ben tam gün anlaşıyorduk, yedi buçukta alıyorlardı beni servisle gidiyordum, yedi buçukta evden çıkıyordum akşam eve gelmem altı buçuk oluyordu. Orada mesela erkek-bayan ayrımı oluyordu. Orada yaşamıştım örneğin, çocukları uyutmaya bayan öğretmenler çocukları uyutuyordu. Erkek öğretmen olduğum için ben hemen hiç dinlenmeden devam, onlar iki saat dinleniyorlardı çocuklar uyurken iki saat kendilerine vakit ayırıyorlar ya da kafalarını dinliyorlardı, ben hemen ikinci bir gruba alıyordum, hiç dinlenmeksizin ikinci grubu alıyordum ve çok yoruluyorsun. Öyle tam gün olduğu zaman çok yorucu oluyor. Ben sürekli çocukla yapacak etkinlikte bulamıyorsun yani, onu yap, bunu yap, onu yap bitiyorsun yani tükeniyorsun artık. Bir ay sabredebildim. Ondan sonra yarım gün çalışacağım ben dedim, üçe kadar çalışayım en azından dedim. Saatlerin uzun olması zor. Veli açısından çok benim çalıştığım kurumda iyiydi, idarecilerim iki emekli öğretmendi, hani öğretmene değer vermeyen, öğretmenin halinden anlamayan insanlar değildi. O yüzden veli açısından, çalıştığım kurum açısında özelde çalışıyormuşum gibi hissetmedim, sadece saatleri uzun olduğu için özelmış gibiydi (G14).”

Ayrıca özel-kamu ayrımı, sözleşmeli-kadrolu ayrımı hakkındaki konuşmalarda öğretmenlerin bilgilerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini piyasa koşullarına açan, piyasa koşullarına uygun performans ve verimlilik üzerinden tanımlayan bu düzenlemeler, mesleği parçalı hale getirmiş, aynı mesleği yapan kişiler arasında da parçalı bir sınıfın oluşmasına neden olmuştur. Bu durumu gösteren ifadelerden bazıları şöyledir:

“Bizim öğretmenlerimiz şu anda sabahçı ise yedi kırk beşte geliyor, on iki kırk beşte okuldan ayrılıyor. Öğlenci ise on iki kırk beşte geliyor, beş kırk beşte okuldan ayrılıyor. Diğer türlü bir özel okulda olmuş olsalardı büyük ihtimalle sabah sekizde gidip akşam altıda çıkacaklardı işten, tam gün uygulaması var çünkü onlar da çoğunlukla. Devlet onun için çok büyük bir avantaj. Maaş çok çok emin olmamakla beraber özel sektör maaşı daha düşüktür diye tahmin

ediyorum. Tabi burada kendini kanıtlamış öğretmenlerimizi dışında söylüyorum çünkü belli bir olgunluk seviyesindeki otuz yıllık bir öğretmenin bir özel okulda aldığı maaşla yeni başlayan bir öğretmenin özel okulda aldığı maaş bir değildir, onun farkı vardır (G7).”

“Geçen gün radyoda tesadüfi denk geldi bana, benim bu konuda bilgim yoktu, bakanımıza soru yönelttiler. Önceden ülkenin seçkin öğretmenlerini özel okullar alırdı, maaşları çok yüksek olurdu devletteki öğretmenlere göre, ama şu an yedi sekiz yıllık geçmişe baktığında artık bu tam tersine döndü. Özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlerin maaşlarının altında kaldı ve kalite düştü. Niye böyle bir şey oldu diye soru yöneltmişti radyo programındaki kişi. Benim maaşlardan çok bir haberim yok, ben düşük olduğunu sadece programdan sonra anladım yani (G9).”

Müşteri Odaklılık: Özel ve kamu kesiminde duygusal emeğin sunumu üzerindeki en önemli fark müşteri odaklılık ve toplumsal faydaya yönelik çalışmadır. Eğitim sisteminin neo-liberal politikalar doğrultusunda özelleştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin performans, verimlilik gibi profesyonelliğin erkeksi tanımlarıyla eşleştirilmesine neden olmuştur. Ayrıca bir işletme haline dönen okullarda artık ön plana çıkan, çocuğun eğitim anlayışı doğrultusunda gelişimi değil, müşteri olarak velinin görüşleridir. Kamu kesiminde çalışmanın sağlamış olduğu güvencelerden mahrum kalmak öğretmenlerin özel sektörde yöneticilerin karşısındaki gücünü ve otoritesini sarsmaktadır. İş güvencesinin olmamasından dolayı öğretmenler, kendilerinin yapmayı uygun görmedikleri işleri velilerin talepleri doğrultusunda yerine getirmek zorunda kalmakta, öğrenci-veli üzerindeki söz sahibi olma yetkisini kaybetmektedir. Kendi tanımlarına göre bir öğretmenin yapmasının uygun olmadığı kirli işleri de yapmak zorunda kalmaktadırlar. Böylece erkek öğretmenler için mesleğin erkeklik inşasının alanlarından biri olan otoriter olma ve kendi yöntemleriyle çalışma, bağımsızlık gibi özellikler silinmektedir. Aşağıdaki alıntılarda da kendini yansıtan bu durum bir erkek olarak özel sektörde kadınların yapması gereken statüsü düşük kirli işlerin öğretmenler tarafından yapılmak zorunda kalınması ve otorite kaybı, kadın baskın meslekte erkek olarak bulunmanın cazibesini ortadan kaldırmakta, okul öncesi öğretmenliği özel sektörde çalışılmayacak bir iş olarak görülmektedir:

“Yani şimdi onlar, özeller olaya bir kere zaten haklı olarak ticari olarak bakıyorlar. Ben kayıтта her zaman söylemişimdir, her kayıтта söylerim, velilere de söylerim toplantıda yani, burası özel okul değil, siz bizim müşterimiz değilsiniz. Sizle bizim ortak noktamız öğrenci, çocuk. Bunlara bu kelimeyi onların söyleme ihtimalleri yok, söylemeler de çok ardı dolu olacağını düşünmüyorum, inandırıcı değil çünkü insan o işletmeci onun için o müşteri yani başka bir şey değil. Yani evet ortak noktaları çocuk olabilir ama sadece çocuk değil ortak noktaları maddiyat da var... Biraz daha özel okul olayı özel kreşler olayı vitrin olarak daha

çok sergilemek zorundalar. Ben burada idareci olarak da, öğretmen arkadaşlar öğretmen olarak da göze gelelim, reklamımızı yapalım, göz boyayalım, vitrinimizi olsun kaygısından ziyade mevzuat bize ne gösteriyorsa biz o programı bu çocuklara uygulamak zorundayız vermek zorundayız felsefesi var devlet okulunda. Özel ve devlet arasında böyle farklar var. Öğretmen olarak çalışırken rahatlık da verir ister istemez. Şimdi özel okulda şimdi özel kreşte işletmeci ile oranın yetkili müdürü ile herhangi bir ters duruma düşme ya da ufak tefek şikâyetler sonucunda işini kaybedebilir ama öğretmende böyle bir risk yok, cezai idari yaptırımla karşılaşabilir ama iş kaybı çok farklı bir durum. Bu da öğretmenin özeldeki öğretmenlerin devletteki öğretmenin farkını oluşturur yani. Daha fazla takip var hem veli açısından hem idare açısından. Tabi özel okul velisi, özel kreş velisi öğretmeni takip eder. Biz duyuyoruz yani giyiminden, kuşamından, her şeyine kadar bunu idareye bildiren, çocuğuma böyle davranmışsın, böyle söylemişsin vesaire. Şimdi orada insan diken üstünde yani. Karşıda şikâyetle gelen veliyi dinleyen müdür müşteriye mi kaybetmek ister, okulu mu lekelen sin ister, yoksa öğretmenden taraf olup onunla savaşırmı? Haklı olduğu zaman belki savaşılabılır ama her konuda da çok net bir şekilde dik duracağını ben düşünmüyorum yani. Yapan yerler vardır, bunu genel olarak söylemiyorum. Genel felsefe bu olsa özel okullarda pek öğrenci kalmaz. Çünkü biz veli geliyor burada tartıştığımız veriler oluyor öğretmenler için. Öğretmen haklı, veli atıyorum işte tek taraflı bakıyor olaya, önyargılı bakıyor. Burada biz öğretmenden daha çok mücadele ediyoruz ama özelde böyle bir durumla karşılaştığında bir yere kadar dayanır, mecburen siz haklısınız falan vesaire demek zorunda. Müşteri her zaman haklıdır yani. Çünkü o veliyi kaybettiği zaman o sadece kendisi gitmez o okuldan en az dört-beş kişiyi götürür ve çok güzel aleyhinde reklamını da yapar okulun. Özelde böyle, özele tavsiye üzerine gidilir yani, yarın çocuğumuzu yazdıracak olsak tavsiye alırsın özel okul ile ilgili sorarsın soruşturursun devlet okulunda en kötü bir vatandaş evine yakın diye yine gönderiyor (G2).”

“Hiç özel kurumlarda özel okul öğretmenliği yapmadım, yapmam da zaten. Bir kere yani çok fark var, bir kere özel öğretim kurumlarında öğrenci merkezli eğitim yapılmaz, veli merkezli eğitim yapılır. Yani velinin gönlünü hoş tutmaya yönelik eğitim yapılır. O yüzden çok böyle okul öncesi eğitimin ilkelerine çok aykırı şeyler yapılır yani anlatabiliyor muyum? Bir çocuğu okula alıştırma süreçleri devlet okulundaki ile oradaki arasında çok fark vardır. Bir öğretmenin çocukta yanlış gördüğü olumsuz bir davranışı değiştirmeye çalışma yöntemleri ile devlet okulunda uyguladığı yöntemlerle özel okulda uyguladığı yöntemler arasında dağlar kadar fark vardır. Neden fark vardır, çünkü biz gerektiğinde herhangi bir şeyden çocuğu mahrum edebiliriz, bu bizim eğitimimizin yöntemleri içerisinde vardır. Olumlu ya da olumsuz pekiştireçler verebiliriz. Bu sizin hangi yöntemi seçtiğinizde bağlıdır yani. Ama hadi bir yap bakayım özel okulda yani, bir yap yani, yapamazsın. Sadece mesela biz de devlet öğretmenin hiçbir şeyi göstermelik yapmamak gibi bir hakkı vardır, eğitim ilkesi, yöntemi, eğitim bilimi neyi gerektiriyorsa, nasıl yapılması gerekiyorsa öğretmen öyle yapabilir. Ama özel okulda öyle yapılmaz. Veli o bir müşteri yani, onu memnun etmek zorundasın, mutlu etmek zorundasın. Mesela burada şunu diyebilirim veliye; öz bakım ihtiyaçları konusunda

eksik kalmışsınız, öğrencimizi bu konularda desteklemelisiniz, şunları şunları yapmalısınız, şeyler yapabilirsiniz, beraber böyle çalışabiliriz diyebilirsiniz. Ama özel okulda ben para veriyorum kardeşim donunu değiştireceksin der ya. Bitti yani bitti, eğitimin bittiği nokta, o yüzden oralarda ben doğru düzgün eğitimin yapıldığına inanmıyorum (G11).”

Erkeklerin özel kurumlarda yokluğu: Eskişehir ili içerisinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan erkek öğretmen bulunmamaktadır. Görüştüğüm erkek öğretmenlerle bu konuyu tartışmaya açtığımda, erkeklerin özel sektörde olmamasının nedeni erkek öğretmenlerin özel eğitim kurumlarındaki düşük ücret düzeyinde erkek ve öğretmen kimliğine uygun olmadığını düşündükleri işleri yapmaktansa, şartları daha zor ancak en azından erkeklik kimliğinin sorgulanmayacağı daha zor meslekleri tercih edecek olmalarıdır. Çocuklarla uğraşmak gibi kadınsı bir işi yapıp erkekliğinin sorgulanır olmasının telafisi olarak gelirin silikleşmesi, cefa çekip ekmek parası kazanan ama bir o kadar da erkek olan işportacılık, boyacılık gibi erkeksi mesleklerde çalışmak daha mantıklı olmaktadır. Buradan da anlaşılabileceği üzere, okul öncesi eğitiminde erkekliğin koruyucu kalkanı gelirdir. Erkek öğretmenler mesleklerine çıkarcı bir bağlılık göstermektedir. Bazı erkek öğretmenlerin bu konudaki deneyimleri aşağıda aktarılmıştır:

“Erkekler özelde asgari ücretle ben okul öncesi öğretmenliği yapacağıma, giderim işte sağda solda bir boyacının yanında çalışırım. Bazen daha fazla para kazandırıyor çünkü böyle şeyler ya da bir dükkânda çalışırım aynı şeyi kazanırım, çoluk çocukla uğraşmam, sorumluluğunu almam gibi düşünüyorlar (G1).”

“Ben böyle bir ortamda eğitim yapacağıma girerim pazarda maydanoz satarım yani, iki bin lirayı da kusura bakmasın hiç kimse aha şurada seyyar satıcılık yaparak kazanırım iki bin lirayı yani (G11).”

Erkeklerin özel sektörde olmamasının bir diğer nedeni olarak müşteri hâkimiyeti ile birlikte toplumda baskın olan erkeklerin çocuk bakımı ve kirli işleri kapsadığı düşünülen bu mesleği yapamayacağına dair veli görüşlerinin yöneticiler tarafından dikkate alınmak zorunda kalınmasıdır. Sadece veli görüşlerinin yönetici üzerindeki baskısı değil, bu baskıların olmadığı zamanlarda da yöneticilerin erkeklerin bu mesleği yapamayacağına dair fikirleri erkeklerin özel sektörde istihdam olanakları bulmasının önüne geçmektedir. Okul öncesi öğretmenliği, çocukları sevmek, ilgilenmek, bakım gibi kadınlara özgülünen toplumsal cinsiyetçi rolleri gerektiren bir iş olarak görülmekte, erkeklerin bu alanlarda olmaması gerekmektedir. Piyasa şartlarına bırakıldığı zaman okul öncesi eğitimi erkeklerin dışlandığı, cinsiyete dayalı bir alan olarak karşımıza çıkıyor. Bir

öğretmenin de belirttiği gibi, okul öncesi eğitiminde erkeği “koruyan” devlettir, devlet yapmış olduğu düzenlemeler ile bu alana erkeklerin dâhil olmasını sağlamıştır:

“Bir de bizim kültürümüzde şöyle bir şey var, erkekler çocuk bakamaz gibi bir düşünce var, biraz da onun için bence. Yönetim de istemiyor olabilir (G1).”

“Bir de kurumların pek tercih etmediğini düşünüyorum erkek öğretmen. Biraz da kurumlardan kaynaklanıyor, özel kurumlardan kaynaklanıyor bu. Genel bir bakış var ya, bayan olur, anne şefkati, biraz özellerde artık eğitimden ziyade bakım, reklam o tarz şeyler yapıldığı için bayan tercih ediyorlar, erkeği pek tercih etmiyorlar. Erkek dediğin zaman biraz daha böyle disiplinli, katı öyle görüldüğü için velilerden de pek tercih edilmeyeceğini düşündüklerinden. Ben kurumlar tarafından tercih edilmediğini düşünüyorum ama çok fazla da erkek öğretmen de yoktur diye düşünüyorum, çoğu atanmıştır yani (G8).”

“Gittiğin yerde, erkek öğretmenin gittiği yerde kendini kabul ettirme süreci bir bayaninki gibi işlemiyor. Bu adamın özel sektördeki şeyi zaten çalışan olarak yani; gider bir anaokulu açar, bir şey açar geçer başına yönetici olarak vesaire o ayrı bir şey, ama bir öğretmen olarak okul öncesinde özelde çalışacak bir erkek için iş sıfır. Kendisi de tercih etmez çalıştıracak kurum da tercih etmez, ikisi de tercih etmez yani (G11).”

“Bunun sebebinin, geçmişe dönük size deminki anlattığım, o vatandaşın tepkisinin özel okullardaki kişilerin de sahip olduğu düşüncesindeyim. Yani Erkek öğretmen çalıştırdığı zaman velinin pek fazla tercih etmeyeceği yönünde düşünce sahibiler. Bayanların bu işi daha anaç yaptığını düşünüyorlar (G13).”

Erkeklerin özel sektörde olmamasının üçüncü nedeni ise cinsiyet farklılıklarına vurgu yaparak açıklanmaktadır. Erkeklerin sayısal olarak az olmasının yanında, atamanın kolay olmasıyla birlikte, kadınlar ve erkekler arasındaki sınavlardaki başarı farkları, hegemonik erkekliği destekleyerek erkeklerin analitik zekâlarının yüksek olduğuna dair cinsiyet kalıpyargılarına dayandırılarak açıklanmaktadır. Sınavlarda başarılı olan erkek zaten devlette kolayca işe girebilmekte, başarısız kadınlar özel sektörde olumsuz koşullarda çalışmak zorunda kalmaktadır. Aşağıdaki alıntıda görülebileceği üzere okul öncesi öğretmenliği özel sektörde pembe yakalı gettoların olduğu bir meslektedir:

“Ben özelde çalışacak atanamamış erkek öğretmen sayısının yok denecek kadar az olduğunu düşünüyorum. Çünkü çevremde tanıdığım arkadaşlarımdan falan hepsi atanıyor, bir şekilde atanıyorlar, çok fazla beklemiyorlar. Atamaları yapıldığı için çok az kalıyordur onlar da tercih etmiyorlardır. Ben olsam ben de tercih etmem. Ama özelde erkek ana sınıfı öğretmeni olmamasının nedeni bence budur; çoğu atandığı için. Çünkü teorik sınavlarda falan daha iyi yapıyoruz biz bayan öğretmenlerden (gülüyor). Çoğunun atandığını düşünüyorum (G8).”

Okul öncesi eğitimi kurumlarının bakanlıklar düzeyindeki durumuna benzer biçimde eğitim noktasında da parçalı bir yapı mevcuttur. Türkiye’de okul öncesi eğitime dair kurumlarda istihdam edilmek üzere lise düzeyinde çocuk gelişimi bölümü,

üniversite düzeyinde iki yıllık çocuk gelişimi bölümü ve açık öğretim fakültesi kapsamında çocuk gelişimi bölümü ve okul öncesi öğretmenliği bölümü ve MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında istihdam edilmek üzere öğretmen yetiştiren okul öncesi öğretmenliği bölümleri mevcuttur. Erkek öğretmenler özel kurumlarda ya da bakımın eğitimden çok fazla ayrılmadığı (eğitimde bakım kavramının değerin düşmediği) Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kreş ve gündüz bakım evlerinde diğer bölümlerden mezun kadınların yer almasının ve düşük ücretlerle çalıştırılmasının (özel alanda, ev içinde çocuk bakıcısı olarak çalıştırılmasının) mesleğin statüsünü olumsuz etkilediğinden şikâyet etmektedir. “Kız Meslek Lisesi” mezunu çalışanlar okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu erkek öğretmenler tarafından yeterli bilgi, olgunluk, tecrübeye sahip bulunmamakta özel alanda çocuk bakımına yönelik çalışmalarının öğretmen bakıcı arasındaki karışıklığını yaratmakta ve özel kesimde hem ücretlerin düşük olmasını hem de bakımı gerektiren ve öğretmenliğe uygun görülmeyen işleri yerine getiren kişiler olarak mesleğin statüsünün düşük olmasının sorumlusu olarak görülmektedir. Açık öğretim fakültesinden mezun olan öğrencilerin ücretli öğretmen olarak istihdam edilmeleri, okul öncesi öğretmenliğinde atamaların azalmasına, erkekler için mesleğin cazibesinin kaybolmasına neden olmaktadır. Bu duruma işaret eden ifadelerden bazıları aşağıda verilmektedir:

“Ben yıllardır gördüğümü söylüyorum, orada asgari ücretle çalıştırıldığı için personel ve üniversite mezunları olmadığından dolayı, yani üniversite mezunu zaten devlete atanıyor orayı tercih ediyor. Kız meslek lisesi çıkışlılar genellikle özelerde tercih edildiğinden dolayı yeterli dolgunluğa ulaşamamış, yeterli olgunluğa da ulaşamamış, mesleki yeterliliği pek olmayan kişilere rastladığım için ben özelerdeki öğretmen potansiyelinin devlet kurumlarındaki gibi artışı olmadığını düşünüyorum. Devlet kurumlarının her zaman tercih edilebilecek bir kurum olduğunu düşünüyorum (G13).”

“Bu işin sadece okul öncesi öğretmenliği alanı yok, birçok dalı var bunun. Mesela çocuk gelişimi bölümü var. Onlarda özelerde görev alabiliyor veya iki yıllık çocuk gelişimi, bak dört yıldan bahsetmiyorum sana, iki yıllık çocuk gelişimi bölümü de özelde çalışabiliyor. Sizin o bahsettiğinizin çoğu iki yıllık çocuk gelişimi mezunları çalıştırıyorlar veya yine dört yıllık okul mezunu olup devlete atanana kadar orada çalışıyorlar, öyle yapıyorlar o işi. Zaten oradakilere imkânı ver kimseyi bulamazsın orada da (G16).”

4.3.5. Yapısal sorunlar; tutarsızlıklar, sözleşmeli/aday öğretmenler, örgütlenme: Sorunların ceremesini çeken erkekler

Tutarsızlıklar: Öğretmenler MEB'in yasal düzenlemelerde ana sınıfıyla anaokuluna dair farklı uygulamalar benimsemesini, sürekli değişen düzenlemelerin istikrarsızlığa neden olmasının mesleklerinin statüsünü düşürdüğü için eleştirmektedir. Okul öncesi eğitiminde esas kurumlar anaokulları olarak ele alınmakta ana sınıfları ilköğretimin bir parçası olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitiminde anaokulları ile ana sınıfları için sağlanan imkânlar farklılık göstermektedir. Ana sınıflarında bu işi yapan öğretmenler önemsenmediğini, dışlandığını, iş değiştirmeye kadar varabilecek sonuçları düşünmektedir. Yapısal düzenlemelerde anaokulları bu mesleği daha rahat yapmak için daha iyi olanaklar sunabilmektedir. Bu olanaklardan en çok üzerinde durulan stratejiler başlığı altındaki cinsiyete dayalı işbölümünde ayrıntılı şekilde ele alınan kirli ve öz bakıma ait işlerin devredildiği yardımcı personel çalıştırılması imkânıdır. Bir diğer konu da okul öncesi eğitiminin zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilip değerlendirilmeyeceği, hangi yaş gruplarının dâhil olacağı gibi mesleğin kapsamıyla ilgili konulardır. Zorunlu eğitim kapsamına alınmasının okul öncesi eğitimin bilimsel akademik yönünün ön plana çıkması demektir. Bu düzenlemelerden geri dönülmesi özellikle kapsanan yaş gruplarının da düşmesiyle birlikte bakım işlerini kapsayan kadınsı özelliklerin öne çıktığı bir meslek olması demektir. Bu nedenle zorunlu eğitim, yaş sınırı gibi mesleğin kapsamına dair değişiklikler erkek öğretmenlerin mesleklerindeki erkeklik kimliğinin müzakere edilmesinde etkisi bulunmaktadır. Yasal düzenlemelerdeki branş ve okul öncesi öğretmenliğine dair farklılıklar öğretmenlerin kendilerinin öğretmen olarak görülmediği biçiminde ifade ettikleri ayrımcılığa maruz kaldıkları, erkeğe uygun eğitimci kimliklerini olumsuz etkilediği düşüncesiyle eleştiriliyor. Hizmet sektöründe bu düzenlemelerden haberleri olmayan ve hizmeti değerlendiren veliler ile doğrudan ilişki kuran öğretmenler arasında sorunlar yaratmaktadır. Okul öncesi eğitime dair düzenlemelerdeki bu olumsuzluklar öğretmene yüklenmekte, eğitim kalitesinin düşmesinin sorumlusu öğretmenin bu meslekte başarılı olamayacak kişiler olmasından kaynaklandığı düşünülmekte, başarısız öğretmen bakış açısı da mesleğin statüsünün düşmesine neden olmaktadır. Bu durum katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bazı idaredeki eksikler olsun, yönetmeliklerde de eksikler var. Okul öncesini çok ayrı kategoride tutuyorlar. Bazen diğer öğretmenlerden ayrı görüyorlar, bazen onlara da dâhil

ediyorlar, onlarla bir tutuyorlar. Belirsizlik var ortada... Milli Eğitim Bakanlığı bazı zamanlar şey yapıyorlar Avrupa’da okul öncesi öğretmenliğine önem veriliyor deyip bizde de bazı şeyleri okul öncesi öğretmenlerine güzelleştirmeye çalışıyorlar ama hiçbir zaman daha başarılı olamadılar. Bir gün diyorlar ki Norveç’te şöyleymiş, hadi okul öncesi öğretmenliği zorunlu yaparım. Ertesi sene geliyorlar diyorlar zorunlu olmasın. Bir sene yaş sınırını düşünüyorlar, ondan sonraki sene yaş sınırı düştü ama sayıları arttıralım. Zorunlu olmasın, her sene bir şey değiştiği için uyum sağlayamıyoruz yani... Okul öncesine gereken önem verilmiyor, bir yönetmelik yapılıyor, bir seminer toplantı düzenleniyor. Sınıf öğretmenleri ortaokulu öğretmenleri diye yazıyor ama ana sınıfçılar kafalarına göre bir ilkokula dâhil ediyorlar bir bütün öğretmenlere dâhil ediyorlar bir ayrı tutuyorlar. Ne yapmamız gerektiğini bilmiyoruz... Şu konuda da fark var, bazı kuralları anaokulunda yapılacaktır ama ilkokul bünyesindeki ana sınıflarında yapılacaktır, ilkokuldaki ana sınıfları yapacaktır, sadece anaokulları bağımsız anaokulları yapmayacaktır gibi bazı ayrımlar var. Sonuçta ikimiz de aynı işi yapıyoruz sadece okulun ismi değişik diye böyle bir ayırım da yapılıyor bu da söz konusu. Birçok düzenlenmesi gereken şey var bakan olsam hepsine el atarım. (G1).”

“Ben de ileride bir anne-baba olacağım, veli olacağım, ben de isteyeceğim çocuğum kaliteli eğitim alsın. Bunu vermediğinde velinin karşılaştığı toplumun öğretmen, genel olarak konuşuyorum öncelikle öğretmen olarak söylüyorum ilk sorumluluğu ona yüklüyor. Mevzuat ne kadar bozuk olursa olsun, eğitim sistemi ne kadar uygun değilse veya yanlışla dolu olsa da ilk önce öğretmene o şey biçiliyor yani, öğretmene kesiliyor bu fatura, o yüzden biraz itibarımız azaldı (G9).”

Sözleşmeli/Aday Öğretmenler: Öğretmenlerin yapısal sorunlarla ilgili tartışmalarımızda ortaya çıkan bir diğer kategori ise sözleşmeli öğretmen, aday öğretmen gibi kadro ayrımlarının varlığıdır. Milli eğitim Temel Kanunu 43. Maddesine göre “öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmış” ve “Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre” sınavlara girmeye hak kazanacağı hükme bağlanmıştır. Sözleşmeli öğretmenlik ise Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelikte boş öğretmen norm kadrosu bulunan örgün ve yaygın eğitim kurumlarında süreli olarak istihdam edilenleri kapsamakta ve sosyal güvence, eğitim öğretim yılına hazırlık ödeneği, net ek ders ücreti, dil tazminatı, harcırah, yöneticilik yapamama, iş güvencesi, kademe ilerlemesi gibi konularda kadrolu öğretmenlere göre olumsuz anlamda farklı düzenlemelere tabidir. Görüştüğüm öğretmenlerden bazıları sözleşmeli öğretmenliğin kazanılmış özlük haklarının kaybı olarak değerlendirmekte ve bu ayrıma doğrudan karşı çıkmaktayken, diğer öğretmenler düzenlemeyi Türkiye’nin az gelişmiş bölgelerinde öğretmen eksikliğinin kapatılması

yönünde atılan bir adım olarak görmekte ve olumlu değerlendirmektedir. Ancak her iki bakış açısına sahip öğretmenler kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlik arasındaki özlük haklarına dair (özellikle ücretle ilgili haklara dair) farklılıkların bulunmasını ayrımcılık olarak görmekte ve eleştirmektedir. Hatta öğretmenler görece daha zorlu şartlar ve coğrafyada çalışan sözleşmeli öğretmenlerin kendilerine kıyasla daha ayrıcalıklı düzenlemeleri hak ettiklerini belirtmektedir:

“Sözleşmeliler var mesela onlar için farklı bir yönetmelik varmış. Sözleşmelileri de ayırıyorlar bizden. Aslında aynı işi yapıyoruz, aynı haklara sahibiz, o da KPSS ile atanıyor, üzerine ekstra olarak mülakatlara giriyor, mülakatları da geçiyor hala sözleşmeli öğretmen. Aday öğretmenlik de mesela yanlış. Aday öğretmenliğin tanımında aday öğretmen derse giremez yazıyor ama aday öğretmenlerin hepsi derste, mesela bu da büyük bir yanlış. Bir ya da iki sene aday öğretmen oluyor mülakatı kazanırsa asıl öğretmen oluyor yani sözleşmeli asıl öğretmen. İşte bir de kadroya geçirmelerini bekliyorlar bunlar. Yani çok ayırdılar öğretmenliği (G1).”

“Sözleşmeli atanmış arkadaşlarım var. Hani onlarla sürekli konuşuyoruz mesela ne gibi farklar var, maaş olarak ya da özlük hakları olarak. Hani sözleşmeli öğretmenlerin özlük hakları ve maaşları küçük de olsa biraz düşük ama aynı işi yapmamıza rağmen bu farkların olmasını garip buluyorum. Aynı şartlara getirilebilir yani, hatta doğuda çalışan öğretmenlere biraz daha teşvik amaçlı, bu sebepten zaten sözleşmeli öğretmenlik getirildi doğuda öğretmen tutulmadığından dolayı. Hani en azından onların özlük haklarını, batıda çalışan biri olarak söylüyorum, doğudaki öğretmenlerin özlük haklarının biraz daha genişletilebilir yani kadrolu öğretmenlere göre (G15).”

“Şimdi mesela sözleşmeli öğretmen var, şey öğretmen var. Hadi sözleşmeli öğretmeni anlıyorum ona bir şey demiyorum, yapmakta doğrular diyorum. Adam diyor ki seni üç yıl sonra kadroya alacağım, nedeni de hizmet gitmeyen yere hizmet götürmek. Çok doğru ona bir şey demiyorum ama o zaman onun ek dersini neden az veriyorsun, bana atıyorum on beş lira veriyorsan ona on üç lira veriyorsun, kardeşim o da öğretmen değil mi ver ona da on beşi. Kardeşim bu haksızlık değil mi mesela? Tamam, diğerini anlıyorum, mantıklı, devletin hizmet götürmek için zaten diyorsun ki işine geliyorsa gel burada sözleşmeli başla diyorsun, o adam da kabul ediyor. Sen ona farklı ücret veriyorsun, zaten bizim ücretimiz az, bir de sanki o sözleşmeli diye şey mi yani ne oluyor adam köle mi oluyor, aynı işi yapıyorsun ücretli öğretmen mesela. Sen demek ki ona ihtiyacı karşılayacak diye onu yetkin görüyorsun, o insana öğretmen yok diye ders veriyorsun ücretli öğretmen diye ya o adama yok paraya çalıştırıyorlar insanları, bin yediyüz liraya falan. Buradaki öğretmenle aynı işi yapıyorsun, oradaki öğretmen bin yedi yüz lira, bin sekiz yüz lira para alıyor ya ek ders karşılığı. Bu ne yani şu an, hiç değilse biraz yükselt yani tamam bir kadrolu gibi olmasın da hiç değilse bu insanlarda bununla aynı işi yapıyor yani üçte ikisi olsun yani (G16).”

Örgütlenme ve sendikalaşma: Görüştüğüm öğretmenlerden bir tanesi hariç kalanı sendikaya üyedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf bilinciyle hareket ettiği düşüncesini doğrular. Ancak aşağıdaki alıntılarda da görülebileceği üzere öğretmenlerle sendikalara dair tartışmalarımızda sendikaya üye olma süreçlerini korkutma, tecrübesizlik gibi kendi istekleri dışında gelişen bir süreç olarak anlatıyor ve sendika üyeliğini rasyonel olmayan bir durum olarak görüyorlar:

“Sendikayıym evet. Sendikaya ne kadar çalıştım bir sene falan çalıştım ondan sonra üye oldum. O zaman milli eğitimdeki büyüklerimiz biraz bizim tecrübesizliğimizden faydalanıp zoraki üyelik yaptılar bizi, bak aday öğretmensin son sınav evresi bir sene tam dolmamıştı, sendikanın olması gerekiyor yoksa seni geri gönderebilirler, adaylığını düşünebilirler falan diye o zaman olmuşum. O zaman baskı oluyordu sendikaya üye ol diye, hala baskı oluyor sendikaya üye ol diye (G9).”

Okul öncesi öğretmenlerinin sendikalara karşı isteksiz veya karşı duruşlarının nedeni sendikal güç algılarıdır. Öğretmenler sendikaların üyelerine hak kazanımları sağlayacakları güce sahip olmadıklarını düşünmektedir. Hükümetlerin kendilerine bahsettiği kadarıyla yetinen sendikalar, ideolojik, partizanca, belli bir siyasi partinin alt kolu gibi hareket etmek zorunda kalan bağımlı yapılar olarak değerlendiriliyor. Özellikle idari pozisyonlara yükselme konusundaki etkilerini, siyasi kayırmacılıkla sendikaların çalışanların özlük haklarını koruyan bir örgüt olması gerekirken, çalışanlar arasında ayrımcılığı yaratan kurum olarak düşünülmektedir. Bu durum bazı katılımcılar tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“Ben Türkiye’de sendikal hayatın çok faydalı olduğunu düşünmüyorum, bir güç toplama odağı olduğunu düşünüyorum. Açıkçası hani herhangi bir sendikanın da savları şu, biz örgütlü olmazsak sonuç alamayız. Hiçbir sendikanın da açıkçası örgütlülüğü önemseydiğini düşünüyorum ben. Hepsi de aynı, hepsi için söylüyorum sözde bir örgütlülük beklentileri var. Sadece güce yaklaşma konusunda kullanılıyor sendikalar, işçi sendikaları da böyle memur sendikaları da böyle. Çünkü hiçbir zaman net bir çözüm, iktidarın ona verdikleri dışında bir çözüm sağlayabildiklerini hiçbir zaman düşünmüyorum. Benim çok duyduğum klişe bir söz var, sendikalara üye olan arkadaşlardan çok çok klişe bu benim için, bir sorun yaşarsam arkamda sendikam var benim onlar beni korur. Senin sorunlu bir davranışın, bir problem varsa sen her şekilde ondan sorun yaşarsın ama sen yaşadığın herhangi bir şekilde durumda masumsan seni bir avukatta korur, sendikaya ihtiyacın yok (G6).”

Öğretmenlerin siyasi partilerle bağlanan ve bağımsız bir güç olarak hareket edemeyen sendikalara güvenleri çok düşüktür. İdareciliğe yükselebilmek için hükümete yakın sendikaya üye olunması gerektiği belirtilmektedir. Bu siyasi ayrımcılık aynı zamanda öğretmen, idareci, müdür, müdür yardımcısı gibi hiyerarşik pozisyonlar

arasındaki ilişkileri de olumsuz etkilemektedir. İdareciler üyesi olduğu sendikadan olmayan ya da siyasi düşüncesinde olmayan öğretmenlere daha fazla ve zorlu görevler vererek, kurumdan ayrılması yönünde baskılarda bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu durumu gösteren ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Sendikalıyım, Harranlıyım (gülüyor). Vallahi şu an Türkiye'deki sendikalar amaca hizmet etmiyorlar ya. Amaç bir hizmet koluna özlük haklarına fayda olmak ya. Yani parçalanmış bir durumda herkes kendi. Bir de bu işin içine aslında sendikanın siyasetle, ideolojik bir şeyle ilişkisi olmaması gerekiyor mantık olarak. Ama bizim ülkemizde hiçbir şeyi beceremediğimiz gibi bu işi de beceremediğimiz için sendikalar sanki siyasi partilerin alt kolu gibi. Yani asıl amacından uzak yine o görüşlerinin alt dallarından, kollarından beslenerek kendilerini bir yere yamamaya ya da kendileri bir hak elde etmeye çalışsalar dahi bu kadar parçalanmış ve bir araya gelemeyen bir kesimde ne kadar hak iddia edeceğini bilmiyorum siyasetin işin içine girmesiyle. Her partinin alt bir sendikası olur mu ya. Sendikanın amacı atıyorum sen sağlıksan sağlık hizmetinde senin özlük haklarını artırmaktır. Bu herkes için faydalı olabileceği için sıkıntı olmaması gerekiyor. Ama bir tane konuda bir araya gelip de bir iş yapamıyorlar ya (G16).”

“Benim bir tane çalıştığım müdür yardımcısı var, hükümet tarafından olmayan bir sendikadan il birincisi olarak atanmış. İkinci senesinde sanırım, onun ayağını kaydıracağız bizim sendikadan bir tane yeni atanan öğretmen olsun. Bu şekilde bir herkese soruyorlar sendikadaki okuldaki herkese soruyorlar. Bizim okulda hani Allah'tan kimse kimseyi satmayacağı için öyle bir ortam vardı, ben yapmam, ben yapmam, ben yapmam siz yanlış yapıyorsunuz tarzı herkes konuştu. Ayağını kaydıramadılar. Bir kişi deseydi ki ben yapacağım, çok yüksek bir yerden onun ayağını kaydıracaklardı, artık görevlendirme olsun bir şekilde süreceklerdi. Çünkü sırf sendikası farklı diye. Sendikacılık çok fazla istedikleri şeyi yapmazsan o sendikadansan onda bile sıkıntı yaşıyorlar. Şöyle bir şey de oluyor bazı okul müdürleri, müdürün sendikasıdan değilsen, o da çıkıyor mesela ona ekstra görevler veriyor, ona daha çok yükleniyor, bir şey oldu mu onu gönderiyor, istemediği işleri ona yaptırıyor, hep bir açığını kolluyor yani. Onları da çok duydum yani kırk-elli yaşına gelmiş müdürlerin nasıl bu kadar eksik düşünüyorlar hala anlamış değilim. Şunu diyenler var Eskişehir'de de oldu birinci ağızdan duydum, kadrolu olarak atanıyor müdür yardımcısı olarak. Gidiyor okula, senin ne işin var burada ben kendi kadromu kuracaktım git istifanı ver deyip yoksa seninle 4 yıl boyunca çok uğraşırım deyip tehdit edip istifa ettiren müdürler var her ilde var yani Eskişehir'de duydum yani (G1).”

Sendikaların idarecilik pozisyonlarına ilerlemede söz sahibi olmaları öğretmenlerin erkeklik kimliğiyle ilintili güç algıları ve benlik saygıları açısından da sorunlar yaratmaktadır. Bir öğretmenin belirttiği gibi kadın baskın meslekte erkek kimliğinin inşasında önemli olan idareci pozisyonlarına geçmek için sendikanın ayağına gitmek erkeklik iktidarına zarar vermektedir. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi kolayca idareci

pozisyonuna geçmek için avantajlar sağlayacağını bilse de sendikayı devreye sokmak istemeyerek erkeklik kimliği savunulmaktadır:

“Benim üstümden beslenen bir asalak yani sendika benim için. Tamamen çıkarıcı davranıyor. Bilmiyorum diğer kurumlarda nasıl, tutucudur yani, ayrımcıdır sendika benim için öyle. Özellikle yöneticilik konusunda Allah'a şükür hiçbir sendikaya ihtiyaç duymadan geldim buraya... Liyakat sıfırdı yani, ilk defa ben şaşırdım yani buraya girerken bu sınava girerken de böyle olacağını tahmin etmiyordum. Sendikalı olmama rağmen hiçbir şekilde ayağına gitmeyeceğimi söylüyordum yani, gitmem araklarına, almasa da almasınlar çok da problem değil diye. Bir türlü istifa da edemedim yani düşünüyorum şimdi ama çok bariz bir zararını da görmüyorum bana kişisel zararları da olmadığı için, yani bana zarar vermeyen yılan bin yıl yaşasın, çok bire bir zararı olmadığı için şahsıma bir türlü de istifa etmedim yani (G9).”

Son dönemde yapılan değişikliklerle idarecilik sınavlarında mülakatın etkisi azaltılmıştır. Yazılı sınavda alınan puana göre bir puanlama sistemi getirilmiştir. Mülakat sembolik olarak varlığını sürdürmektedir. Böylece sendikaların yönetici pozisyonlarındaki etkileri de sınırlandırılmıştır. Aşağıdaki alıntıda da görüleceği gibi bu sayede muhalif bir sendikadan olan ya da sendikalı olmayan öğretmenler için de idari pozisyonlara geçme imkânları artmıştır. İdarecilik pozisyonlarına geçerek erkeklik kimliğine uygun olan alanlara kaymak isteyen öğretmenler bu değişikliği olumlu karşılamaktadır. Artık bazı erkekler için idari pozisyonlara yükselmek için var olan tek engel de ortadan kalktığı şu şekilde ifade edilmiştir:

“Son bakanın yaptığı uygulamada mülakat sistemini kaldırdı gibi bir şey oldu, yazılı sınavından ne aldıysan mülakattan da aynı puan veriliyor. Önceden sadece sendikana bakılıyordu, senin kimliğine bakılıyordu, yönetici oluyordun: Aynı kulvardaysan, aynı sendikadaysan yönetici olabilirdin. Diğer türlü olman mümkün değildi. Sen ne kadar çalışırsan çalış böyle bir şey mümkün değildi. Ben buna çok kızıyorum. İlk defa bakan bunu durdurdu, bu bakan durdurdu çok güzel bir uygulama yaptı bence. Mülakat olmalı mı olmalı ama biz yapamıyoruz bizim işimiz değil bizim eşimiz, dostumuz, hasmımız bitmiyor yani bitmiyor yakın olduğumuz insan bitmiyor (G9).”

“Sendika olarak seçiliyor milli eğitim, tabi ki şöyle seçiyor doksan alsanız da, ilk defa geçen sene aldıkları puanla mülakatın şeyini aynı seviyeye getirdiler, o yüzden bu sene ben gireceğim sınava. Yani burada siyasi bir şey olduğu için öyle rahat değil yani, sendikaya falan bakılıyor. Ben şimdi Eğitim-sen’li olarak geçen sene sınava girsem, bundan önceki senelerde mülakatta ne alırdım, düşük puan alırdım demek istediğimi o yani düşük alırdı. Geçen sene işte bir şey yaptılar biraz onun şey yaptılar ama sınav altında ve üstünde vermeyeceğiz gibi. O anlamda kariyer biraz zordu bundan önce seneye gideceğiz bakalım ama yılmak yok durmak yok mücadeleye devam (G10).”

Genel olarak söylemek gerekirse sıfır-üç yaş grubunu da kapsayan kreşte çalışmayan yani her ne kadar mesleğin ayrılmaz bir özelliği olarak görülse de çocukların bakımıyla uğraşmayan erkek öğretmenler, bakıcı olarak adlandırılmasının statü üzerindeki olumsuz etkilerinin farkındadır. Erkeklerin bu alanlara girerek okul öncesi öğretmenliğine yaptıkları en önemli katkı, erkeklere yüklenemeyen bakıcılık rolünün kırılması olarak değerlendirilmektedir. Ancak erkek öğretmenden beklenen bilimsel bilgiyi elinde tutması isteği mesleğin oyuncu karakteriyle çelişmektedir. Müfredat bilgisini elinde bulunduran daha erkeksi branş öğretmenlikleriyle kıyaslandığında, hem öğretmenliğin başka kurumlarda ya da kurum dışında özel olarak sağladıkları gelirden mahrum kalmakta hem de araların olmadığı, sürekli gürültülü, kendileri için tehlikeler barındıran zorlu koşullarda çalışmalarına rağmen eşit düzeyde gelir elde etmeleri okul öncesi öğretmenliğinin statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak sosyo-ekonomik olarak düşük düzeydeki ailelerden gelen erkek öğretmenlerin istihdama dâhil olma baskısı, aynı zamanda bu mesleğin onlara toplumsal konumları itibariyle yukarı doğru bir hareket sağlaması gelir düzeyini olumlu görmelerini sağlamaktadır. Bu mesleği seçmelerindeki en önemli unsur olan gelir düzeyinin düşük olması ve iş güvencesinin olmaması erkekleri zaten cinsiyetlerine uygun olmayan bu mesleği özel kurumlarda yapmalarını engellemektedir. Müşteri memnuniyeti söyleminin hizmet sektöründe hâkimiyetiyle birlikte velilerin ve yöneticilerin erkekleri bu mesleğe uygun görmemelerinin yanında öğretmenlerin bu kişiler karşısında gücü elinde bulunduramamaları da özel kurumlarda bulunmamalarının en önemli unsurlardan birisidir. Bu güç savaşlarının meydana geldiği alan yeri geldiğinde ilçe ve il düzeyindeki yöneticilerle kurdukları, yeri geldiğinde işlevine ve etkilerine inanmadıkları sendikaların yöneticileriyle kurdukları ilişkiler olabilmektedir. Meslek bağlamında ise bir aile kurumu olarak okul öncesi eğitimindeki erkeklerin (babaların) öğrenciler (çocuklar) üzerinde disiplini sağlayanlar olması, çocuk bakmakla yükümlü kadın veliler karşısında sözü dinlenen erkek olması, tamamı kadın olan yardımcı personel ve meslektaşlarıyla ilişkilerde söz söyleyen olması ve yöneticiliğe daha uygun görüldükleri için bu alanları işgal eden erkek idareciler karşısındaki söz sahibi olması, erkek öğretmenin otoritesini ayrıntılarıyla ele almayı gerektirmektedir.

4.4. Otorite; Erkek Öğretmenlerin paydaşlarla kurduğu ilişkilerin belirleyeni

Tablo 4.4. Otorite tema yapısı

Öğrencilerle ilişkiler	Velilerle ilişkiler	Çalışma arkadaşları/yöneticilerle ilişkiler
Disiplini sağlamak: “Erkekler biraz daha doğaları gereği düzenli daha böyle disiplinli diyeyim daha nizamlı, daha düzenli yapmak istiyorlar.” Zorlu öğrencileri üstlenmek: “Çok isteyen de var erkek öğretmen tercih eden de oluyor özellikle soranlar da oluyor yani biraz daha çok haşarı çocuksa eğer özellikle istiyorlar.”	Veli hâkimiyeti: “Özellikle bu alo öğretmen şikâyet hattı açıldığından beri, yüz kırk yedi ile başladı şimdi farklı bir numara oldu, o açıldığından beri, saygı neredeyse yok gibi.” “Bir öğretmenin ne yeterliliği var, ne yetkisi var senin elinde bir güç olacak ki karşı tarafta o gücü görüp ona göre.” Erkek olmanın şöyle avantajı var çok fazla işinize karşılamıyor kimse. Biraz daha hâkim oluyorsun çok fazla kişiye özellikle velilerden işine çok fazla karıştırmıyorsun.” Kaçınma: “İlk başladığım yerde velilerle hiç görüşmedim ben.” İyi ilişkiler kurma: “Ben sürekli şey yaparım mesela okul başladığında ev ziyareti yaparım direkt biraz daha kendimi tanıtabilmek açısından beni iyi tanımaları açısından, biraz daha velilerle haşır neşir olmaya çalışıyorum yani onun faydasını görüyorum.” Şiddet: “Aslında bayanlar daha çok hissediyor bence, yani erkek olarak çünkü erkeklere karşı veliler biraz daha yine kendini bir adım geriye çekiyor diyeyim.”	Yalnızlık/homososyal ilişkiler: “Tek başına kaldığı zaman hissetmene gerek yok direkt yalnızsın zaten, şurada oturup muhabbet edecek çay içecek birisini bulamıyorsun maalesef.” “Çevremde benimle aynı meslek sahibi erkek hemcinslerimin olduğunu gördüm.” “O kuruma ben niye gittim biliyor musun, erkekler orada diye gittim (gülüyor).” Kadınlarla kurulamayan ilişki: “Bazı kadın öğretmenler erkeklerle konuşma konusunda biraz geride duruyorlar.” Sözü dinlenen erkekler: “Ben bir dönem zümre başkanı olduğum için şu anda hani okul öncesi bizim biraz bağımsız bir alandır. Okul öncesi öğretmenleri bazen sınıf öğretmenlerini tanımaz bile. Ama beni herkes tanır.” “Birçok tabi faydası vardır hani meslekle ilgili mesela bizim zümre toplantılarımız oluyor sene başında, dönem ortasında ve dönem sonunda, buralarda erkek öğretmen bir yerde olması gereken, yapılması gereken bir konu bir durum varsa bunu söylüyor mesela.”

Diğer erkeklerin ve kadınların tabi kılınması hegemonik erkekliğin kurucu unsurudur. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin okul ortamında kurmuş oldukları ilişkilerin en önemli belirleyeni de otorite kavramı olmaktadır. Ayrıca erkekler arasında kurulmak istenen homososyal ilişkilerden meslekte sayısal olarak az olmalarından dolayı mahrum kalmak, Türk toplumunun ahlaki değerlerinde kadın/erkek arasında kurulan ilişkilerin

belirli sınırlar çerçevesinde gerçekleşmek zorunda olmasından kadın çalışma arkadaşlarıyla kuramadıkları ilişkiler, bu meslekte erkeklerin yalnızlığa itilmelerine neden olabilmektedir. Kadın öğretmenlerin başaramadığı, öğrenci ve velilerle ilişkilerde otorite olmak erkek öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliğine getirdikleri benzersiz yetenekler olarak sunulmaktadır. Bu sayede erkek öğretmenler hegemonik erkekliğin diğerleri üzerinde kurulması istenen iktidarını yerine getirebilmektedir. Tablo 4.4'te paydaşlarla kurulan ilişkilerin en önemli unsuru olan “otorite” kavramına dair tema yapısı gösterilmiştir.

4.4.1. Öğrencilerle ilişkiler; Disiplini sağlamak, zorlu öğrencileri üstlenmek: Erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitimine benzersiz katkıları

Disiplini sağlamak: Öğretmenlerin kurduğu ilişkilerde geleneksel erkekliği güçlendiren kavramlar farklı öğretim tarzlarının meşrulaştırılması ve disiplin ve güç kullanımlarıdır. Erkekler bir dereceye kadar güç ve yetki kullanmakta veya bu konuda yetkin olmak zorundadır. Kamusal alanda güçsüzlük, zayıflık kadınlıkla ilişkilendirilir, otoriter olmama gerçek erkek olamamak anlamına gelir. Çalışma hayatında yetkinlik erkekliğin temel özelliği olarak görülürken, yetersizlik, başarısızlık, zayıflık kadınlıkla eşleştirilir. Okullarda yetkin öğretmenler sınıfını sessiz tutabilen bu sayede rahatlıkla sınıfını yönetebilen öğretmendir. Sınıfı sessiz ve yönetilebilir hale getirmenin en etkili yolu erkeklerden kullanması beklenen disiplin ve güçtür. Beynon'un yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde erkek öğretmenlerden belirli şekillerde davranmaları belirli bir erkeksi performans sergilemeleri beklenmektedir. Cinsiyet mefhumu tarafından etkilenen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden pedagojik farklılığı öğretmenlerin iyi ya da kötü öğretmen olup olmamalarındaki kararlarda etkili olmaktadır. Disiplin ve düzeni sağlayan erkek öğretmenler iyi öğretmenlerdir. Sorun yaratan, sorunları olan, disiplin sağlamada yetersiz kadın öğretmenler ise kötü öğretmenler olarak görülmektedir.

Erkeklerin okul öncesi eğitimde var olmaları gerektiğini dile getiren politika yapıcılarının gerekçe olarak sundukları ilk neden disiplini sağlama konusudur. Görüştüğüm bütün erkek öğretmenler erkeklerin mesleklerinde iyi oldukları en önemli konunun sınıf yönetimi, disiplinin sağlanması olduğunu düşünmektedir. Erkeklerin kadınlardan sınıf düzenini daha iyi sağlamalarının temelinde toplumda ailede sözü dinlenen, otoriter baba figürünün sınıfa yansımından ötürü çocukların erkek öğretmenlerden daha fazla

çekinmeleri, bazen de erkeklerin doğaları gereği bu özelliklere sahip olduğu gibi özcü ve cinsiyetçi düşünceler yer almaktadır. Hegemonik erkekliğin en önemli yapısından olan iktidar sahibi olma, başkaları üzerinde iktidar kurma, tıpkı babanın çocuğu üzerinde kurduğu iktidar gibi, erkek öğretmenlerin öğrencileri disipline eden öğretmen olma rolünü üstlenerek inşa edilmektedir. Aşağıdaki aktarmalardan da görüldüğü gibi öğretmenler sınıfta disiplin ve otorite rolünü yerine getirmek için normalde olduğundan farklı daha baskıcı bir karaktere bürünmek zorunda dahi kalabilmektedir:

“Erkekler biraz daha doğaları gereği düzenli, daha böyle disiplinli diyeyim, daha nizamlı, daha düzenli yapmak istiyorlar. Çocukları biraz daha hani o erkekliğin verdiği, getirdiği bazı ruhsal şeylerden dolayı biraz daha düzenli yetiştirmeye çalışıyorlar. Biraz daha titiz olduklarını düşünüyorum bu konuda bayanlara nazaran. Bir sınıfa girdiğin zaman onu fark edebilirsiniz. Burada çalışan erkek öğretmen vardı, giriyorsun sınıfına daha az bir ses, daha düzenli öyle bir farklılık var. Biraz daha disiplinli oluyorlar... Ben erkek tercih ederim okul öncesi öğretmeni. Daha böyle aşırı disiplin değil de daha düzenli, daha disiplinli olması için erkek tercih ederim (G8).”

“Başka bir fark ne söyleyebilirim size erkek öğretmen sınıf yönetimi daha iyidir, sınıf hâkimiyeti daha iyidir, niye biraz yöneticilik gücü karakteri biraz daha ön planda, gerek sınıf yönetimi olsun, gerek okul yönetimi, aile yönetimi, biraz daha yöneticilik karakteri yüksek baskın... Kadının sınıfı dağınık olur biraz daha, öğrenci hep başka yerdedir, dağınık çalışır. Erkek o şekilde çalışmıyor, erkek daha böyle belli bir tertibi, düzeni oluyor, belli bir disiplini oluyor, disiplinden çok fazla ödün vermiyor bu tarz farklılıklar var... İkincisi sınıf yönetimi basit oluyor, zorlanmıyorsun sınıf yönetiminde, niye erkeksin kuralların belli, kurallarından şaşmıyorsun sınıfta, ne kadar kurallarını iyi uygulayabilirsen, sınıf yönetiminin ne kadar iyi olabilirse o kadar rahat olursun dağılmazsın. Çocuklar o kuralları kabullendiği andan itibaren artık o işin kolay demektir, çocuklar o kuralları delmeye uğraşmaz artık kabullenmiştir. Ne zaman seni kabullenirse, ne zaman sana güvenirse o zaman senin dersine katılır (G9).”

“Erkek öğretmen nasıl kabul görüyor biliyor musun? Erkek öğretmen şöyle kabul görüyor. Erkek öğretmenlerin çoğunun sınıf kontrolleri çok iyi, işin gerçeğini konuşmak lazım... Erkek daha pozitif, sınıfa giriyor çocuklarıyla kurallarını belirliyor, bakın çocuklar kurallarımız bunlardır, sonucunda ne olabilir şunlar olabilir, peki bunu yapmazsanız ne olur, öğretmenim oyuna katılmasın, peki tamam ama bu tür davranışları yaparsanız sonuçları bunlar olur tamam eyvallah. Yani nötr, duygu kontrolü çok daha yüksek, bayana göre erkeğin duygu kontrolü çok yüksek. O yüzden sınıf denetimi, ben kendi gördüğümü konuşabilirim, başka belki farklı tecrübeleri olan insanlar vardır, görmüşlerdir, haklı olarak belki o konuda eleştirebilirler ama ben kendi bakış açımdan söylüyorum, gördüğüm kadarıyla söylüyorum. Sınıf kontrolü iyi olduğu için olumlu davranış geliştirme konusunda, özellikle sıfır altı yaş çocuklarında olumsuz davranış çok fazladır, olumlu ya da olumsuzunu hemen alma eğiliminde oldukları için veya ailedeki modelleri direk hemen benimsedikleri için o olumsuz davranışları

değiştirme konusunda erkek okul öncesi öğretmeni çok daha iyi bir konumda... Ben kendim (G10)'a vermek istedim yani. Erkek iyidir abi, erkek candır. Sınıf kontrolü iyidir, öyle laga luga olmaz. Orman kanunları gibi çocuklar millet birbirine tuttuğunu falan filan şeklinde değildir yani böyle Kontrollü sınıf ortamıdır yani. Kuralları çizilmiştir esneyebilecek yerler bellidir esnenmeyecek yerler bellidir iyidir yani erkeğin sınıf yönetimi (G11).”

“Ben staj konusunda, Burdur’da okurken stajlara gittiğimizde çocukların erkekleri çok daha sevdiğini, çok daha erkeklerin yönergelerine uyduklarını, erkeklerin bu plan dâhilinde çok daha başarılı olduğunu, çocuklara kendini daha iyi ifade ettiğini, ders işleyiş etkinliklerinde daha aktif olduklarını gördüm. Erkekler konusunda da çocuklara, bence bana göre tamamen şahsidir bu fikrim, çocuklara davranış yönünde ve yapılacağı etkinliklerin disiplini yönünde hani uygulama disiplini diyim, bunu ben uygulamam lazım, bunu benim çocuğa vermem lazım düşüncesinde erkekler daha önde. Şuradan bağdaştırabiliriz, genelde dünya üzerinde bütün yöneticilerin yüzde doksanı erkek. Bu da iş disiplini ve bir şeyi uygulama becerisinden kaynaklandığı için bu öğretmenlere yansıyor. Yani bayanlar biraz daha esnek davranabiliyorlar etkinlikleri verme konusunda... Hatta erkeklerin o sınıfta çocukların davranış eğitimi konusunda hep bir adım önde olduklarını gördüm. Hani bu hep mi böyledir bilemiyorum ancak benim muhatap olduğum insanlar böyleydi. O çocukların sıraya girerek birtakım şeyleri yapması, birbirlerinin sıralarını beklemesi, sınıftaki kuralların oluşumu veya sınıftaki kuralların işleme şekli çok daha iyiydi. Bunu rahatlıkla söyleyebilirim, bu benim kendi gözlemimdir (G13).”

Erkek öğretmenler okul öncesi eğitimine eşsiz katkıları olarak gördükleri öğrencinin disiplini ve sınıf düzenini sağlama rollerini askerlik metaforuyla anlatmaktadır. Askerlik kurumu disiplin, emir komuta, dayanıklılık gibi erkekliğin inşa edildiği, erkekliğin inşa ettiği bir yapıdır. Savaş ve ordu erkekliklerin inşa edildiği, yeniden üretildiği ve konuşlandırıldığı en açık alanlardan birisidir. Birçok politik, sosyal ve teknolojik değişikliklere rağmen, savaşçı hala erkekliğin kilit bir sembolü gibi görünüyor. Duruş, yüz ifadeleri ve silahlar saldırganlığı, cesareti, şiddet kapasitesini ve bazen fedakârlık isteğini ifade eder (Morgan, 1994). Savaş ve askerlikle alakalı kurumlar cinsel işbölümünün en kalıcı özelliklerinden biri olmuştur. Birçok kültürde erkeklerden savaşmaları ya da savaşmaya hazır olmaları, askerlik hizmetine katılmaları ve bir tür askeri eğitimden geçmeleri beklenir. Kadınlar ise genellikle bu tür faaliyetlerden resmi olarak dışlanmışlardır. Geleneksel olarak, savaş ve askeri deneyimler, erkekleri erkeklerle bağlarken, erkekleri kadınlardan ayırır. Bu, bir erkeğin kimlik ve benlik duygusunun derinliklerine ulaşan bir ayrılıktır (Morgan, 1994). Savaş ve ordu, hegemonik erkeklikler ve erkek bedenleri arasında doğrudan bağlantıların kurulduğu başlıca yerlerden birini temsil etmektedir. Askeri yaşamın birçok özelliğini gündelik sivil yaşamdan ayıran,

bedenin disipline edilmesi ve kontrolü ile risk altına girmesidir. Erkeklik fiziksellekle özdeşleşmeye devam ettikçe, askeri yaşam erkekliklerin şekillenmesi ve oluşumunda önemli bir yer olmaya devam edecektir. Askeri kurumlar Türkiye’de hem önemli ölçüde sınırlı hem de önemli ölçüde egemen yapılardır. Bu güçlü durum ordunun erkekliklerin inşası ile daha yakından ilişkili olmasını sağlayacaktır. Askeri yaşam, sistemin içindekilerin erkekliklerini şekillendiren ve biçimlendiren bir kurum işlevi görecektir ve devamında militarist erkeklik biçimleri hegemonik hale gelecek ve sadece istenilir erkekliklerin inşasını değil tüm toplumsal cinsiyet düzenini şekillendirecektir. (Morgan, 1994).

Öğretmenler askerlik metaforunu devreye sokarak disiplin ve düzen sağlama rolünü erkekliğe özgülendirmektedir. Bazı öğretmenlerin ifadeleri askerlikle kurdukları düzen rolünün öğrenciler için sorunlu olduğu, meslekteki esnekliği bir noktada ortadan kaldırdığı için eleştiriler de en nihayetinde erkeklerin okul öncesi eğitiminde var olmalarını meşrulaştıran erkekliğin müzakere edilmesinde hegemonik erkeklik söylemlerine uygun cinsiyet kimliğini inşa etmenin aracı olduğundan disiplini sağlama rollerini üstlendiklerini göstermektedir:

“Avantajı bence sınıf hâkimiyeti. Ben onu her zaman söylemişimdir, çocukları düzene sokmak, işte atıyorum sıraya sokup dışarıya çıkacaksın, dışarıdasın toparlayıp içeri alacaksın ya da sınıf içerisinde oyuncaklar oynanmış, işte serbest zaman yapılmış etkinliğe geçeceksin, hikâye okuyacaksın, daha sakın bir etkinlik yapılacak. O geçişlerde falan erkek okul öncesi öğretmenlerinin ben daha şey olduğunu düşünüyorum, yetkin. Otoriter göründüklerinden midir, dediğim gibi bizim fitratımızda var ataerki olduğumuzdan daha çok sözümüzün geçtiğinden midir bunun farklı nedenleri olabilir. Ben hayatta zorlanmıyordum çocukları toparlayayım dışarı çıkarayım. Tatbikat oldu ilk çıkan sınıf benim sınıftı. Tabi mesela İstiklal Marşı'nda ana sınıfları çocuk tabi ki doğası gereği konuşur, bağırır, ağlar, durmaz diğerleri gibi, bizim benim sınıf askeri mangal gibi direkt gözler bayrakta. Mesela bu tür böyle verilecek eğitimlerde erkek okul öncesi öğretmenleri kesinlikle avantajlı bence (G2).”

Zorlu öğrencileri üstlenmek: Erkek öğretmenler disiplini kurma rolünün sonucunda zorlu öğrencilerin eğitimini üstlenmek zorunda kalmaktadır. Erkek öğretmenlerin bazıları onlardan herhangi bir beklenti olmasa da kendileri zorlu öğrencileri üstlenerek erkeklerden beklenen en yetkin öğretmen olma imgesini inşa etmeye çalışmaktadır. Ayrıca çocuklarının yaramaz, haşarı, disipline edilmesi gerektiğini düşünen normalde erkek öğretmenlere yönelik önyargıları olan veliler için de kabullenmeyi/tercih etmeyi mümkün kılan araç işlevi görmektedir. Bu duruma işaret eden ifadelerden bazıları aşağıda verilmektedir:

“Çok isteyen de var, erkek öğretmen tercih eden de oluyor, özellikle soranlar da oluyor yani, biraz daha çok haşarı çocuksa eğer özellikle istiyorlar (G8).”

“Benim özellikle sorunlu öğrenciler daha çok dikkatimi çeker. Normal öğrenci değil de niye böyle sorunlu, böyle ileri zekâlı üstün çocuklar çok dikkatimi çekiyor. Sorunlu o sorununu ortadan kaldırmak veya üstün yetenekli o gelişimi artırıcı birkaç bir şey vermek beni daha çok tatmin ediyor. Bunları da gösterdiğinde, veliler sonuçta bir sene beklediler önyargılarını atmak için, diğer arkadaşlar içinde her zaman söylüyorum yani sizin erkek az önce konuştuğumuz mevzuları velilere anlatıyorum ve erkek okul öncesi öğretmenin sınıfta olmasının avantajlarını anlatıyorum (G9).”

Erkek öğretmenlerin bazıları zorlu öğrencileri üstlenmek zorunda kalmalarını ve kadın öğretmenlerin bunu üstlenmemelerini kendilerine yapılan bir haksızlık, kendilerine yüklenen bir zorluk olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla ötekilerin yapmadığı ve kendilerine zarar veren bu görevleri üstlenmek onların örgütlerine yönelik adalet algılarına zarar veren, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen bir unsurdur.

Zorlu öğrencileri üstlenmek zorunda kalmayı bu açılardan olumsuzluk olarak gören, bundan şikâyet eden öğretmenler aynı zamanda bu yapının erkek öğretmenlere sınıfta “disiplini” sağladığı ve zorlu öğrencilerin “terbiye” edilmesini sağladığı böylece öğretmen hakkında veli şikâyetlerinin az olması idareciler arasındaki ilişkinin kadın öğretmenlere kıyasla daha iyi olmasını sağlayan, erkeklerin performanslarının kadın öğretmenlere kıyasla daha iyi olmasını sağlayan, en nihayetinde bu değerlendirmeler sonucu kariyer basamaklarını kadın öğretmenlere göre daha hızlı çıkmasını sağladığı için belli bir süre katlanmaları gereken bir olumsuzluk olarak görmektedir:

“Ya bazen çok problemli çocuklarla karşılaşıyoruz. Geçen yıl ben mesela bu okulun gördüğü en zor çocukla çalıştım, bunu bütün arkadaşlarım teyit ediyor. Aile hiçbir zaman iletişime açık değil ve problemli bir aileydi. Çalışan bayanımız bunu hala söyler geçen sene üzerinden tır geçmiş gibi çıkıyordunuz sınıftan. Hemşire bir velim vardı benim, geçen sene on beş gün izin aldım, çocuğu ben götürdüm getirdim saat birde sizi çok rahat hazırlanmış kıyafetini saçınız başınız düzgün görüyordum saat beşte her şey dağılmış oluyordu (G6).”

“Ben sana şöyle söyleyeyim pilot binbaşıda bir gün bir yıl sınıf verdiler bana, ya dedim ben bu çocukları tanıyorum, baya sekiz-dokuz tanesini tanıyorum. Ondan sonra hizmetli geldi ‘hiiii hocam bu ne dedi ya, okulun tüm toplamaları sende’ dedi. Nasıl yani dedim, ‘hocam bak bu Fatma öğretmenin öğrencisi bunlar öğretmenle kavga etmişti üçüncü ayda bıraktı. Bu bilmem kimin öğrencisi bir yıl boyunca hoca ağlaya ağlaya işi bitti. Bu bilmem kim’. Nerede varsa toplamışlar Tamam mı? Hatta çıkarken dedim şeye müdür beye, böyle merdivenden çıkıyorduk, severim kendisini. Ondan sonra böyle göz göze geldik, eline sağlık ya yapmışsın yapacağını dedim, ne oldu dedi, dedim sen ne yaptığını biliyorsun zaten yani sınıfı şey yaparken. ‘Ya (G11) dedi ya bu yılda ben rahat edeyim Allah aşkına. Sen

halledersin onları, bana sen halledersin' dedi. İyi tamam müdürüm dedim, seneye aynı eziyeti istemem dedim. O yıl mesela veli ile kavga eden, sınıfa girmek istemeyen, arkadaşına zarar veren şu bu o çocuklar, böyle filinta gibi hepsi, konuşma üslup her şey değişti. Şimdi ondan sonra yanından müdür geçiyor, senin sınıfının yanından geçiyor, sen sıradasın yanından geçiyor, geçerken çocuğa bir şey soruyor. Şimdi çocuğun bir cevap verışı değişmiş, duruşu değişmiş, oturuşu değişmiş ve ne oluyor doğal olarak seninle daha iyi, sende eziyet etsen seninle de kötü olur... Ondan sonra bir sene geçti, bir senenin ardından tüm imaj değişti yani. (yöneticiler) Erkeği daha çok seviyorlar. Erkeklerle daha iyi anlaşıyorlar, çünkü şimdi adam altı sene seninle çalışmış bir kere sıkıntı gelmiyor veliden. Adam yirmi beş tane öğrenci yazıyor on tanesi gitmiş on beş tane çocuk kalıyor sınıfta. Bir veli geliyor o ona vurmuş, o bunun kafasını yarmış, veliden devamlı sıkıntı geliyor. Erkeğinki kontrollü ortam, güvenli ortam, kontrollü ortam. (G11)."

Hem yukarıdaki örnekteki zorlu öğrencileri üstlenme noktasında, hem de disiplini sağlama noktasında kadınlar nötr değil başarısız kişiler olarak değerlendiriliyor. Kadınların seslerini yükseltmek zorunda kalmaları gibi fiziksel, disiplini sağlamak için çabalarken kendi kontrollerini kaybetmeleri gibi duygusal ve bilişsel açıdan yetersiz kaldıklarını düşünen erkek idarecilerin varlığı, Nentwitch ve arkadaşlarının (2013) dediği gibi erkekleri okul öncesine çağıran bu söylemin kadın karşıtı içeriği, kadınları bu işleri başaramayan bireyler olarak ele alan ve zamanla bu meslekten dışlayan bir yapıya dönüştürebilecektir (Nentwich vd., 2013). Aşağıdaki alıntıda görülebileceği üzere bu çalışmada da Nentwich ve arkadaşlarının bulgusuna benzer bulguya ulaşılmıştır:

"Yani benim gözümde bayan okul öncesi öğretmeninin uygulamada çocuklara yaklaşımında, onlarla diyaloglarında dezavantajlı olduklarını düşünmüyorum. Zaten biz ataerkil bir toplumuz. Evde bile baba bir şey dediğinde biraz bir sessizlik olur, bir durulur çoluk çocuk herkes kim olursa orada. Yani öyledir dede konuşuyorsa ya da odaya girdiyse kalkıp yatayım, uzanayım demeysin bir toplanırız. Bu bizim genimizde var. Aynı şekilde mesela ben hiç sesini yükseltip bağırarak bir erkek okul öncesi ile karşılaşmadım, ben de şey yapmazdım. Şimdi duyuyoruz, karşılaşıyoruz, böyle öğretmen kendinden geçmiş, anlatamıyor, sesi yükselmiş işte vesaire bayan, erkekte böyle bir durum oluşmaz, çocuk zaten bir duraksar bakışından ses tonundan vesaire (G2)."

4.4.2. Velilerle ilişkiler; veli hâkimiyeti, ilişkilerden kaçınma, iyi ilişkiler kurma, şiddet: Erkek öğretmenin kadın veli üzerindeki cinsiyetli otoritesi

Veli hâkimiyeti: Öğretmenler mesleklerini sadece öğrenciyi değil veliyi de eğitme-yönetme olarak tanımlamaları, meslekte kurdukları etkileşimin en önemli taraflarından birinin de veliler olduğunu gösteriyor. Onların gözünde artık iyi öğretmen olmanın ölçütlerinden bir tanesi veli memnuniyetidir. 2010 yılında yapılan bir

düzenlemeyle ilk olarak “ALO 147” daha sonra “Öğretmen Şikâyet Hattı” bilinen velilerin öğretmenler hakkında üst makamlara şikâyetlerini ve taleplerini ulaştırmasını kolaylaştıran uygulamalar öğretmenlerin kadın veli üzerinde kurmak istedikleri iktidarını yerinden ediyor. Kadın karşısında iktidarını kaybeden erkek olmak, hegemonik erkeklik söylemlerini destekleyen öğretmenlerin kimlik sorunları yaşamasına neden olmaktadır. Eğitimde veli haklarının genişlemesi, erkekler için mesleğin cazip yönlerinden biri olarak bahsedilen kendi yöntemleriyle, bağımsız, otonomi sahibi çalışma ortamına zarar veren, erkek öğretmenin otoritesini sarsan bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi sadece öğretmen veli ilişkisi açısından değil, özellikle “erkek” öğretmen “kadın” veli açısından öğretmenin veli karşısındaki bu iktidar kaybı cinsiyet kimliğine zarar verici olduğu için erkek öğretmenler tarafından eleştirilmektedir:

“Özellikle bu alo öğretmen şikâyet hattı açıldığından beri, yüz kırk yedi ile başladı şimdi farklı bir numara oldu, o açıldığından beri, saygı neredeyse yok gibi. Özellikle büyük ve merkezi okullarda, sözde velinin eğitiminin yüksek olduğu mahallelerde daha çok öğretmen hor görülüyor, pek insan olarak sayılmıyor, mesleğine saygısı kalmamış gibi davranılıyor (G1).”

“Bilgi arttı ama ne yazık ki cehalet, kendini beğenmişliktir o tür şeyler daha fazla arttı. Bakım bilgileri çok arttı velinin ama öbür tarafta da dediğim gibi kendini beğenmişlikleri, yönlendirmeleri o tür davranışlarda çok arttı insanlarda. Hani yazık ki sistem de buna çok izin veriyor. Yakın zamana kadar başbakanlık şikâyet, Bimer, alo yüz kırk yedi, yani ben bu kadar çabuk devlete ulaşamıyorum açıkçası. Milli eğitim şeyi olarak ben ulaşmam da ben ulaşamıyorum ama bir telefon kadar yakınız adamlara her türlü şikâyete. O kadar anlamsız şikâyetlere maruz kaldık ki, sohbetimizde de belirttiğim gibi vicdanı için çalışan insanlar bizim vicdanımıza zarar verdi mi, doğal olarak performansını düşürüyor insanların (G17).”

Erkek idareciler veli haklarının genişlemesini sağlayan bu araçlar sayesinde kendilerinden daha hızlı üst makamlara ulaşabilen, öğretmenin fikirlerindense velinin söylediklerinin dikkate alındığı, güç ve yetki sahibi olmadıkları bu mesleğin statüsünü de düşürdüğünü belirtmektedir. Aşağıda belirtildiği gibi öğrencinin eğitim hayatıyla ilgili yapılması gerekenlere dair kararlarda velinin olurunun olmadığıda yaptırım gücü bulunmayan öğretmenlerin veli karşısındaki otoriteleri sarsıldığı bazı katılımcılar tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“Bir öğretmenin ne yeterliliği var, ne yetkisi var. Senin elinde bir güç olacak ki karşı taraf da o gücü görüp ona göre. Siz biliyor musunuz mesela bir tane kaynaştırma şüphesi olan bir öğrencimiz olsun bizim bu öğrenciyi öğretmen, idare, rama, yani rehberlik araştırma merkezine gönderemiyoruz biz. Veli istemiyorsa gönderemiyoruz. Böyle bir sistemde senin nasıl statün olabilir yani. Statü demek senin bir gücün olacak, erk olacak. Nasıl bizde

üzerinden bir yazı geliyor sen yapmazsan gereğini yaparlar senin üstünde. Biz şimdi burada devleti temsil ediyoruz. Hak ederek gelmiş, yakışan var, yakışmayan var, devleti temsil ediyor. Sen buraya atamışsın. Sen devleti temsil eden insanlara da biraz güven ver de bu insan bir şeye imza attıysa, bu kişi şurada değerlendirmeye girsin diyorsa o veli de bir zahmet gitsin yapsın yani çocuğunu götürsün. O çocukla burada o veli ile birlikte o öğretmen ilgileniyor yani, o çocuğa bir teşhis konulmasını istiyorsa bir yetkisi olsun değil mi, o bile yok elinde ya. Nasıl statüsü olacak ki yani, sana gelenle sadece ilgilenmek zorunda olduğun bir durumdayız biz ya. Ne öğrenci yok alamam diyebiliyorsun, denmesin de zaten, tamam öyle bir şey istemiyoruz ama bu insanların da bir yerde aman ben dikkat edeyim de yoksa benim çocuğumu kurumlar almaz gibi bir korkusunun olması gerekiyor bu velinin de. Haklı nedenlerin varsa, gerçekten haklı nedenlerin varsa, ispatlanan nedenlerin varsa insanlara bir ne bileyim okuldan almama değil de okuldan uzaklaştırma farklı bir okula gönderme gibi caydırıcı şeylerin olması gerekiyor. En basit, öğrencinin dil konusunda bozukluğu var diye düşünüyorsun değil mi, ne kadar basit bir şey, direkt küçük yaşta başlanması gereken bir şey. Sen veliye bunu yönlendiriyorsun veli istemiyorsa gitmiyor, çocuğu götürmüyor. Bu kadar yetkisiziz yani biz ya, nasıl statü olacak ki senin (G16).”

Veli üzerinde kurulması istenilen otorite hem özerklik, bağımsızlık kavramlarıyla mesleğin profesyonelleşmesi hem de veli anne/kadın olarak ele alındığında erkeklerin kadınlar üzerinde kurulması beklenen iktidarın sağlanması, sürdürülmesi açısından bakıldığında erkek öğretmenler hegemonik erkekliği desteklemektedir. Yalnızca erkek olmak, veliye karşı iktidar mücadelesinde kadın olan velinin erkek öğretmene karşı kendini güçsüz hissetmesini, toplumsal cinsiyet düzeninin kadın erkek ilişkilerindeki erkek egemen yapının (sözü dinlenen erkek, söz dinleyen kadın) okul öncesi eğitimi çerçevesinde de aktifleştirilerek profesyonelliğin sağlamış olduğu güç ve etkidense cinsiyete dayalı iktidar ilişkisinin kurulmasını sağlayarak öğretmenlere avantajlar sağlamaktadır. Erkek öğretmenler ataerkil sistemin erkeklere sağladığı avantajları kadın veli üzerinde sürdürmektedir. Erkek öğretmenlerin bazıları veli üzerinde kurmak istedikleri otoriteyi şu şekilde deneyimlemişlerdir:

“Erkek olmanın şöyle avantajı var; çok fazla işinize karışmıyor kimse. Biraz daha hâkim oluyorsun. Çok fazla kişiye özellikle velilerden işine çok fazla karıştırmıyorsun. Öyle bir avantajı var, en büyük avantajı bence o. Çok fazla seninle aşırı iletişim kuramıyorlar abartı şekilde yoksa tabi iletişim kuruyor ama işine fazla karışmıyorlar. Bazen erkek olmanın şeyi çekiniyorlar, o yönden faydasını görüyorsun yani (G8).”

“Bir kere veli şikâyetleri çok gelmiyor, çekiniyor, her şeyi sorununu bana iletemiyor. Onun sorun edip de, normalde sorun olmayan ama onun sorun ettiği bazı konular var, onları bana iletmekte çekiniyorlar, kızacak diye biraz çekiniyorlar. Erkeğin biraz daha yapısından belki de bilmiyorum, birazda benim şahsi yapım bu biraz da çabuk kızdığım için, bu tarz böyle

absürt şeylere çekiniyorlar. Veliden bu tarzda dönütler geliyor; ‘biz sizinle konuşmaktan çekiniyoruz, sorunu iletmekten çekiniyoruz.’ Yani diyorum ki ben sorun olduğu zaman normalde bana iletin ama onlar bazı basit şeyleri ‘hocam sen bunu çok ciddiye almayacaksın ya da bize kızacaksın diye çekiniyoruz senden’ bunu söylüyorlardı. Bu şekilde velinin çok sorunu gelmiyor (G9).”

“Erkek olmanın otorite korumada biraz daha kolay oluyor, hem veli açısından hem çocuklar açısından. Veliler de, genelde anneleri genelde ilgilendiği için, bayan oldukları zaman bayan öğretmenlerin üzerine daha çok geliyorlar. Ben mesela sekizinci yılım benim çok fazla üzerime gelen bir velim olmadı... Daha çok veliler açısından biraz daha avantajlı oluyorsunuz (G14).”

“Daha aklıselim, karşıdakine durumu daha net anlatabilen. Erkek öğretmenler karşı irtibatlı oldukları veli kitlesinin zaten yüzde doksan dokuzu bayan olduğu için, çünkü çocuklarla bayanlar ilgileniyor, direkt arada zaten bir mesafe oluşuyor. Bir erkek öğretmenle bir bayan öğretmenin bayan velilerle iletişimi farklıdır. Zaten bir şey oluşuyor, bir resmiyet giriyor işin içine. Tabi iyi bir şey. Her zaman mesafede fayda vardır ya. Bizim kültürümüzde o mesafeyi kurmadı mı iş başka yönlere gidiyor yani. Mesafe dediğim soğuk durmak veya karşı tarafı yok saymak anlamında demiyorum, mesafe iyidir yani. Mesafe saygıyı da getiriyor aynı zamanda. Yani erkek öğretmenlerin bu cinsiyetinden dolayı avantaj olduğunu düşünüyorum yani yaşadım (G11).”

Veli üzerinde otorite sahibi olma konusunda öğretmenin cinsiyetini de bir faktör olarak değerlendiren erkek öğretmenler, duygusal ve çabuk etkilenen kadın öğretmenlerin öğrenci ve veli karşısında zayıf ve güçsüz oldukları için velilerin okul öncesi çevresinde etkilerinin artmasına neden olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla kadın öğretmenler sınıfın bağımsız ve özerk alanını koruyamayarak, velilerin öğretmenler üzerinde iktidar kurmasına imkân tanımaktadır. Aşağıdaki ifadelerde görüldüğü gibi bu durumun mesleğin statüsünü olumsuz etkilediğini düşünen erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerin kuramadığı iktidarın, onları mesleğin statüsünün düşük olmasının suçluları olarak yansıtmaktadır:

“Bayan okul öncesi öğretmeni veli tarafından da öğrenci tarafından da çok fazla manipüle ediliyor ya da kendini manipüle ettiriyor. Erkek okul öncesi öğretmeni ‘aaaa yağmur yağıyor ya, bakın çocuklar yağmur yağıyor hadi gelin biraz elimizi, yüzümüzü yıkayalım’ deyip üç tur attırır yani yağmurda. Karda hadi kartopu oynamaya çıkıyoruz der. Ama bayan okul öncesi öğretmeni anaaam der, şimdi bu çocuklar hasta olur da veliler tepeme yığılırsa diye düşünür yani anlatabiliyor muyum? Ben sana bayanlar daha duygusal yaklaşıyor dememin nedeni o. Etki altında daha fazla kalıyorlar. Mesela bana gelir bir veli; ‘çocukları çıkarmışsın, çocukları hasta ettin’ bilmem ne falan filan derse benim ona vereceğim cevap hazırdır. Yarım saat sonra unuturum, sallamam onu yani sallamam. Ben derim ki benim dersim, programım bilmem neyim, kartopu oynamayın demiyor. Eğer kartopu oynamakla çocuk hasta olmuş

olsaydı bugün kutuplarda yaşayan insan olmazdı. Kuzey ülkelerinin tamamı böyle bomboş olurdu yani. Demek ki kartopu oynama ile karda bir şey yapma ile çocuk hasta olmuyor yani. Ya virüsten hasta olur, tabi sen çocuğu dondurursan ayrı mesele de o kadar da değil sıkı giyindikten sonra yani. Doğal olarak her şey ne biliyor musun her şey, eğitim bilimlerinin sana söylediği şeyi özümseme, kanıksama ve bunu uygulama meselesi. Aslında eğitim bilimleri hepsini söylüyor ama erkek çok fazla manipüle edilemezken bayana nazaran bayan çok daha kolay manipüle ediliyor (G11).”

Erkek öğretmenler ilk olmanın avantajlarından da bahsetmektedir. Öğrenci-veli ilk defa okul ile tanışmaktadır. İlk olmanın değeriyle veliler öğretmenlerin yaptıklarını, söylediklerini sorgulamadan isteklerini ve taleplerini yerine getirmekte, öğretmene daha fazla saygı göstermektedir. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi erkek öğretmenler erkeksi diğer branşlarla karşılaştırma yaparak, mesleklerinin bu özelliğinin diğer branş öğretmenlerine göre daha saygı duyulan, öğretmen olmanın değerinin daha fazla olduğu, erkeklerin otorite sahibi olmasını gerektiğini tembihleyen hegemonik erkeklik normlarına uyum sağladığını ve bu meslekte erkek olarak var olmanın erkeklik kimliği için sorun olmadığını göstermek istemektedir:

“Sınıf öğretmenleri ile okul öncesini kıyaslarsak çok da bir fark yok, hatta okul öncesi sınıf öğretmenlerinden biraz daha avantajlıdır. Çünkü çocukları ilk veriyorlar ya daha heyecanlılar, öğretmen ne derse yapıyorlar. Bu heyecan gittikçe azalıyor tabi. Sadece çok çalışanların velileri sekizinci sınıfta, yedinci sınıfta matematik fen bilgisi neyse ise özellikle matematik öğretmeni arıyorlar. Bizim avantajımız ilkokula göre biraz daha fazladır. Neden, ilk heyecan olduğu için veli senin her istediğini yapıyor işte, gözümün içine bakıyor. Mesela yarın iki tane etkinliğimiz var. Bir tane okula gelecekmiş deney gösterisi, sonra tiyatroya gideceğiz. Mesela bunu ilkokulda yapamazsın. Hem mali külfeti var hem zaman açısından. Burada daha rahatsın ana sınıfında biraz (G3).”

Kaçınma: Erkek öğretmenler veliyle olan etkileşimlerini sınırlandırmaya yöneliyor. Bu sayede velilerin kendilerine yönelik olumsuz önyargılarından uzaklaşıyor, kadın baskın meslekte olmalarından kaynaklanan hiper görünürlükleri azaltılıyor, veli öğretmen ilişkisindeki kurulmak istenen iktidar sağlanıyor. Kadın öğretmenlerin severek ve isteyerek devamlı yaptıkları iddia edilen velilerle yüz yüze ilişkilerin yoğunlaşmasını sağlayan aile katılımları, yeni teknolojilerle birlikte sürekli ulaşılabilirliği sağlayan telefon ve internet uygulamaları, veli ile mesafe koymak istendiği için erkek öğretmenler tarafından kullanılmamaktadır. Normal şartlar altında öğretmenlerin kurması beklenen bu ilişkiler cinsiyet erkek olduğunda öğretmenin bu kanalları kapatması denetim mekanizmaları tarafından olumlu karşılanıyor. Velilerle iletişim sorumluluğu kadınlara verilmekte, onlara ek görevler yüklemekte, çalışma

saatleri dışında bile mesai harcamak zorunda kalmakta, iş hayatı özel hayatına yayılmakta, iş-özel hayat dengesi bozulmaktadır. Kadınlar bu olumsuzluklardan dolayı bu tür işlerden kaçınırsa sorumluluklarını yerine getiremeyen öğretmenler olarak görülecektir. Oysa erkek öğretmenlerin veli iletişiminden muaf tutulmaları onlara kadın baskın mesleklerinde rahat alanlar yaratmakta olduğu durum bazı katılımcılar tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“Veliler konusunda zorluklar var. Orada ilk başladığım yerde velilerle hiç görüşmedim ben. Okula kendileri gidip geliyor çocuklar ya da abisi, ablası gelip götürüyordu. Ben velilerle görüşmedim. Onların da tepkisini bilmiyorum açıkçası (G1).”

“Sevmediğim diyelim, çekindiğim velilerle yok okul öncesi, yok whatsapp'tı, çıkışta görüş velilerle sürekli içli dışlı olmak zorundasın. Mesela ben onu çok sevmiyorum. Sonuçta her gün görüp zor, konuşmak zorunda değilsin. İhtiyacım bir şey olduğu zaman çocuklarla gönderebiliyorsun, haberleşebiliyorsun. Sürekli velilerin bizim işimize karışmasını hiç sevmiyorum, idare etmelerini sevmiyorum. Ben öyle whatsapp gruplarını falan da hiçbir zaman açmadım, ihtiyacım olduğu zamanda not gönderdim. Yani her gün görüp de işine karışması hoş olmuyor açıkçası. Çünkü herkes işini yapmalı bence (G8).”

“Aile katılımlarını yapmazdım. Şu anlamda yapmazdım; ev ziyaretleri bölümünü diyorum. Çünkü erkek olduğumuzdan dolayı aile katılımlarında da genelde bayanlar katılmaz. Ben genelde küçük yerlerde çalıştım. Bayanlar genelde işte böyle bir önyargılı oldukları için onlarda sınıfta gelip etkinlik yapmak istemezdi. Mesela yapan bayan olduğu zamanda bir doğum günü etkinliği o zamanlar vardı, şimdi tek tek doğum günü etkinlikleri pek önermiyoruz ama o zaman çocuğun doğum günü etkinliğini kutlamaya geldiğinde dahi bayanlar fotoğrafa girmezdi. Çekinirdi erkek olduğumuzdan dolayı. Bu tür şeylerde zorlandık. Haliyle aile katılımlarını pek fazla yapmak istemezdim... En zorlandığımız konu dediğim gibi aileleri işin içine katmaktı, ev ziyaretleri idi ve ben yapmadım hakikaten. Müfettiş dahi geldiğinde sormuştu ‘aile katılımı yapıyor musun’ diye ‘yapmıyorum hocam’ dedim çünkü bulunduğum şehir ve konum bakımından çok elverişli değildi, o zaman için yapmamaya çalıştığım etkinliklerden biri buydu (G13).”

Gerek kadın/velinin erkek öğretmenden çekinceleri doğrultusunda mesafe koyması gerek erkek öğretmenin kültürel kodların buyurduğu ve hegemonik erkekliğin kadınlar üzerindeki tahakkümü için kadın/veli ile mesafe koyması, öğretmenlerin öğrencilerin okul dışında yaşamış oldukları sorunları anlayamamalarına ve sorunları çözememelerine dolayısıyla kendilerinde beklenen sorun çözücü erkek performanslarını sergileyememelerine, öğrencinin sorunlarını çözemeyen erkeğin yetkin öğretmen imajının yaratılmasında soruna dönüşebileceğine ilişkin (G2)’nin ifadeleri şöyledir:

“Dezavantajları dediğim gibi veli ile diyalog olabilir. Urfa’ya gittik ben yaşamadım da görev yapan üniversiteden sınıf arkadaşlarım var hala whatsapp gruplarında sıkıntı çektiklerini

falan söylüyorlar. Velilerle erkek okul öncesi öğretmeninin, annelerle anne diyeyim diyaloglarında problem olabilir. Genel değildir bu ama. Çünkü hani bir bayan okul öncesi öğretmenin annelerle diyalogu ile erkeklerle farklı. Onlar sınıfın kapısında ay hoş geldin canım deyip öper sarılır (gülüyor) sen ister istemez mesafen vardır. Her derdini anlatır bayan bayana, ama sana anlatamaz. Çocukta problem vardır ama evde de bir problem vardır, o kadın sana onu anlatamıyordur. Sen de uğraşır durursun ortada sıkıntı var diye, bu veli problemleri diyon sonra ama aslında kadının problemi var (G2).”

İyi ilişkiler kurma: Otoriter olma ve işine karıştırılmama noktasında veli ile kurulan mesafenin tersine, erkek öğretmenlere yönelik, bu işte başarılı olamayacağına yönelik önyargıları kırmak, erkeklere yönelik cinsel istismarla ilgili şüphelerden kaynaklanan korkuları ortadan kaldırmak için aynı öğretmenler velilerle daha samimi ilişkilerde kurmak zorunda hissetmektedir. Dolayısıyla veli öğretmen ilişkisi erkekler için birbiriyle çatışan iki unsur içinde barındırmaktadır. Erkek öğretmenler ya kadın-veli üzerindeki öğretmen otoritesini kurmak için velilerle ilişkilerden kaçınacak ve başarısız öğretmenler olarak görülecek ya da kendilerine yönelen önyargılar ve tehlikeleri bertaraf etmek için velilerle samimi ilişkiler kuracak ve oluşturulmak istenen öğretmen otoritesini tehlikeye atacaktır. Erkek öğretmenler bu konuda çelişkiler yaşamakta, anlık kararlarla ilerleyebilmektedir. Bazı öğretmenlerin yaşamış olduğu çelişkiler hakkındaki deneyimleri aşağıda aktarılmıştır:

“Özellikle sene başlarında daha fazla çaba sarf etmemiz gerekiyor. Önce velilerin güvenini kazanmaya çalışıyorum. İlk sene başı veli toplantısı yapıp, veli toplantısında velilere güler yüzlü ve biraz daha samimi, espriler yapmaya çalışarak. Daha sonra onlara ya şunları söylüyorum aslında, onlar benim çocuklarım sayılır, kendi yeğenim gibi, kardeşim gibi bakacağım onlara. Bu konuda bir sıkıntı yaşamayız, yani şüpheniz olmasın. Aklınıza gelen her şeyde bana söyleyebilirsiniz, grupta aktif olalım sürekli konuşalım diyerek hani konuştukça bana daha çabuk güvensinler diye bu tarz yaklaşımlarda bulunuyorum (G1).”

“Her zaman özellikle veli tarafından anlatayım. Velilerimle işte dediğim gibi bundan beş-altı yıl öncesine göre bir kaygıyla hareket ettiklerini gözlemliyordum. İlk bir ay içerisinde maksimum şekilde olumlu, pozitif bir şekilde yaklaştım. İletişime çok açık oldum. Sorun önleyici oldum. Bunlar da o kaygıların yok olmasında kolaylaştırdı (G6).”

“Ben sürekli şey yaparım mesela okul başladığında ev ziyareti yaparım direkt. Biraz daha, kendimi tanıtabilmek açısından, beni iyi tanımaları açısından, biraz daha velilerle haşır neşir olmaya çalışıyorum. Onun faydasını görüyorum. Kadında olmuş olsam çocukların bu okula başlama sürecini daha iyi atlatmak açısından, oryantasyon sürecini daha etkili atlatmak açısından ev ziyareti yapıyoruz. Ben ev ziyareti yaptığımda bunun da faydasını gördüm, bu şekilde faydasını gördüm, erkek okul öncesi öğretmeni olmanın dezavantajını ortadan kaldırdığını düşünüyorum yani (G15).”

Şiddet: Velilerle ilişkiler konusunda önemli bir başlık ise veliden öğretmene yönelen şiddet olmaktadır. Kadın baskın meslekte erkek olmayı hemşirelik mesleği üzerinden ele alan Gönç'ün çalışmasında şiddete maruz kalmak meslek içindeki alanlardaki cinsiyet kompozisyonunu etkileyebileceğini söylemektedir. Ancak okul öncesi öğretmenliği alanlar olarak ayrıştırılamamaktadır. Yine de örgütsel hiyerarşideki ayrımında, bir aile olarak özel alana (okul öncesi eğitim kurumuna) dışarıdan gelen saldırıları üstlenmek, ailesini dış saldırılarla karşı koruyan bir baba olan yönetici ancak erkek yöneticinin görevi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bazı öğretmenler veli şiddetinin, erkekler öğretmenlerin güçlü olması ve karşılık gösterebilecek olmasından tam tersine kadın öğretmenlerin hem fiziksel olarak zayıf olmalarından hem de toplumsal cinsiyet rejiminin neden olduğu kadının diğer bağlamlarda uğradığı şiddetten dolayı, kadın öğretmenlere yöneleceğini belirtmektedir. Aşağıda bu görüşü dile getiren erkek öğretmenlerin hiçbir velilerin şiddetine maruz kalmamıştır:

“Aslında bayanlar daha çok hissediyor bence, çünkü erkeklere karşı veliler biraz daha yine kendini bir adım geriye çekiyor diyeyim ama bayanlarda mesela daha çok söz geçirmeye çalışıyorlar. O konuda biraz daha tartıştıklarını gördüm. Bayanların üzerine daha çok gidildiğini gördüm (G1).”

Ben lisedeki ufak tefek atışmalar başka da yok. Mesela hep duyduğumuz bir şeydir şehir efsanesi olmuştur o okul öncesi efsanesi olmuştur. Erkek öğretmeni erkek idarecilere veliler çok fazla bir şey diyemez Ama kadın idareciye her türlü sözü söyleyebilir. Bu hep dilden dile kulaktan kulağa geçmiştir ama ben yaşadığım ya da şahit olduğum bir nokta yok (G7).

Bunun karşısında ise erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha fazla şiddete maruz kaldığını, kalma tehlikesinin olduğunu belirten öğretmenler için bunun nedeni kadına yönelik nezaket kurallarıyla velilerin davranış ve tutumlarını biçimlendirmesidir. Erkek öğretmenler öğretmene yönelen şiddet konusunda dahi cinsiyetçi tutuma sahiptir. Şiddetin kadınlara yönelmesinin onların zayıf ve güçsüzlüklerine dayandırarak düşmanca cinsiyetçi, erkeğe yöneldiğinde kadınların narin, korunmaya muhtaç olmalarının gereği nazil davranışlarının sonucu gibi korumacı cinsiyetçi tutumlar sergileyen erkek öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rejiminin eşitsiz yapısını destekledikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin cinsiyetçi tutumlarını yansıtan ifadelerin bazıları şunlardır:

“Erkekler. Çünkü bizim toplumumuzda kadına nezaket biraz daha fazla, hoşgörü biraz daha fazla ama erkeğe hoşgörü biraz daha azdır. Erkek erkek arası da öyle, kadın sana bir mobbing veya bir şiddet uygulayacaksa onun hoşgörüsü sen erkek olduğun için biraz daha az oluyor (G9).”

“Yaklaşık dört yıl önce bir kaynaştırma öğrencim geldi. Raporu çok ciddi anlamda yüksekti ama milli eğitim kaynaştırma raporu verdiği için sınıfımızdaydı bizim. Ciddi anlamda sınıf ortamını da etkiledi. Ben ailenin bir önceki gittiği anaokulunda hiçbir şekilde bilgilendirmediği konusunu öğrendim detaylı bir şekilde. Durumun idare edildiğini öğrendim. Ben aileye anlatabileceğim dille uygun bir şekilde anlattım ve çocuklarının geleceği açısından buranın doğru okul olmadığını, burada çocuğun geleceğinin ciddi anlamda etkileneceğini anlattım. Eğitim seviyesi düşük bir aileydi. Anne bu benim anlattıklarımı gitti babaya anlattı, anlatmış daha doğrusu. Sonrasında bir özel eğitim kurumu öğretmenini, ben, idarecimiz, rehber öğretmenimiz, anne, baba bir toplantı yaptık. Çocuğun durumunu anlattık. Yaklaşık bir saat ben detaylı bir açıklama yaptım ve baba şöyle bir şey söyledi ‘hocam sen ilk gün bizim hanıma bu çocuğun yeri burası değil dediğinde, elimde bir işim olmasaydı seni dövmeye gelecektim okula’ şeklinde bir tepkisi oldu. ‘Şimdi ki anlattığın beni çok rahatlatmış ama o zaman ilk duyduklarında çok farklı bir şey tepki olacaktı’ diye gülüp geçtiğimiz bir diyalog oldu. Aklından geçen bir velimiz olmuş o zaman yaşama şansımız da var yani (G6).”

4.4.3. Çalışma arkadaşları ve yöneticilerle ilişkiler; homososyal ilişkiler, kadınlarla kurulamayan ilişkiler, sözü dinlenen erkekler:

Homososyal ilişkiler: Kadın baskın meslekte sayısal olarak az olmaları, çoğu zaman kendilerinden başka bir erkeğin zümrelerinde bulunmaması, homososyal ilişkiler kurmak, erkek cemaatlerine girmek isteyen erkek okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik ve duygusal zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Arkadaşlığın erkeklikle ilişkisinin en az iki yolu vardır. Birincisi, erkekler erkekliği arkadaşlıklarına getirir. Başka bir deyişle, erkeklerin benzersiz davranış, düşünme ve hissetme biçimleri, erkeklerin arkadaşlıklarını nasıl geliştirdiğini ve arkadaşlarıyla nasıl etkileşime girdiğini etkiler. İkincisi, erkekler bireysel ve toplu olarak arkadaşlıklarında erkekliği geliştirir ve sürdürür. Erkeklerin arkadaşlıkları, kadınların sırdaş olma yoluyla sürdürülen arkadaşlıklarının aksine, ortak faaliyetlerle sürdürülür. Kadınlara kıyasla erkekler kişisel bilgilerini ve duygularını arkadaşlarına daha az açıklar. Ayrıca erkekler spor, iş ve politika gibi konuları arkadaşlarıyla tartışırken, kadınlar arkadaşlarıyla ilişkisel ve kişisel konular hakkında konuşur (Wright ve Scanlon, 1991). Bu cinsiyet farkına birkaç faktör katkıda bulunur. Birincisi, erkekler, kadınlar kadar, kendini ifşa etmenin arkadaşlıklarda yakınlaşmaya katkıda bulunduğunu düşünmezler. Buna ek olarak, erkeklerin arkadaşlıklarındaki rekabet gücü onları kişisel bilgilerini ifşa etmekten caydırır, böylece ilişkilerinde güçlerini koruyabilirler. Erkekler ayrıca arkadaşlarının kendini ifşa etmeye olumlu yanıt vermeyeceğini veya karşılık vermeyeceğini düşünme eğilimindedir. Hem erkeklerin hem de kadınların arkadaşlık ağları, genç yetişkinlikte cinsiyet homojenliğini

arttırır ve ileriki yaşlarında çoğu zaman bunu korur. McWilliams ve Howard (1993), erkeklerin kadın kalıpyargıları nedeniyle kadınları sosyal ve komünal olarak kabul ettiklerini ve kadınların erkek arkadaşlarını araçsal ve rekabetçi olarak algıladıklarını ileri sürmüştür (McWilliams ve Howard, 1993). Bu kalıpyargılar erkeklerin ve kadınların karşı cinsten arkadaşlıklarını farklı yönler yönelttikleri izlenimini yaratabilir.- erkekler arkadaşlıkların araçsal ve hiyerarşik olmasını, kadınlar ise arkadaşlıkların duygusal olarak yakın olmasını ister.

Erkeklerin hayatı erkekler arasındaki ilişkiler tarafından düzenleniyor. Homososyallik aynı cinsten kişilerin arasındaki bağlar ve aynı cinsiyet odaklı sosyal ilişkiler olarak tanımlanmaktadır. Kimmel'in de söylediği gibi erkeklerin toplumsal cinsiyet sunumları diğer erkeklerin önünde gerçekleşir. Erkekler öteki erkeklerin onayını almak üzere homososyal canlandırmaları gerçekleştirir. Uygun erkeklik statüsü genellikle diğer erkekler tarafından verilir. Erkekler kişiler arası güç, tahakküm, fiziksel ve cinsel kabiliyetler gibi erkeklik işaretlerini erkekler önünde sergileyerek erkekliğini ispatlar. Erkek cemaatler erkeklerin cinsiyet sunumlarını kontör altında tutar, ödüllendirir ya da cezalandırır (Kimmel, 1994). Birbirine bağlılık ve dayanışmanın yanı sıra güç ve statü hiyerarşileri erkeklerin kurduğu homososyal bağların ayırt edici özelliğidir. Bu bağlar kadınların tahakküm altına alınmasını ve sürdürülmesinin merkezinde yer alır.

Erkeklik diğer erkekler önünde sergilenen bir performanstır. Diğer erkeklerle kurulan ilişkiden mahrum olmak, erkek olarak kendilerini eksik hissetmelerine, kurması gerektiğini düşündüğü iletişim ağlarının, olmasını istediği iletişim türlerinden mahrum olarak kendilerini yalnız hissetmelerine neden olmaktadır. Erkek öğretmenler diğer erkeklerle kurdukları ilişki biçimleri ile kadın öğretmenlerle kurdukları ilişki biçimlerinin farklılıklarına vurgu yapmaktadır. Kadın öğretmenlerle kurulun sınırlı, resmi, iş arkadaşlığı çerçevesindeki ilişki, erkeklerle samimi, sansürsüz (hem sırların söylenmesi anlamında hem de kaba, küfürlü bir dil) olarak birbirine tezatlıklar oluşturan bir yapı olarak tanımlanıyor. Erkek öğretmenler erkekliğin sergilendiği bu tarz iletişimlerden uzakta olmanın zorluklarına dair deneyimlerini şu şekilde aktarmaktadır:

“Tek başına kaldığı zaman hissetmene gerek yok direkt yalnızsın zaten. Şurada oturup muhabbet edecek çay içecek birisini bulamıyorsun maalesef (G8).”

“Yalnız kalıyoruz. Öğretmenlik zaten kadın oranı yüksek, okul öncesinde çok çok yüksek. Erkek okul öncesi öğretmeni biraz daha geri planda kalıyor. Biraz daha iletişim olarak pasif kalıyor. Öğretmen olduğu zaman pasif kalıyor, idarecilik için konuşmuyorum. Dışlanıyor biraz, çünkü herkes hemcinsiyle konuşmaktan zevk alıyor, ilgi çekiyor, oraya yöneliyor. Yani

hemcinsine yöneliyor. Erkeklerde bir kurumda ya bir tane oluyor ya olmuyor. O yüzden biraz yalnızlaşıyor, geride kalıyor, pasif kalıyor (G9).”

“Okuldaki tek erkek okul öncesi öğretmeniydim, tek başıydim. Teneffüsün yok, bir şeyin yok, girip çıkamıyorsun zaten. Kimseyle muhatapın yok. Bir tek kendi zümrelerin ile muhatapın var o da zaten bir yere kadar. Hissediyorsun ya hissediyorsun yani. Pilot binbaşında da hakeza öyleydi. Zümre olarak hissediyorsun. Yani orada bir sene (G10) ile çalıştım, bir sene (G16) ile çalıştım, iki sene iyiydi. Ondan önce ben hep tek başıydim erkek olarak, yani altı tane öğretmen içerisinde bir tek bendim (G11).”

“Ben erkek arkadaşlarımla dışarıda daha çok vakit geçiriyorum. Dışarıda biz onlarla beraber vakit geçiriyoruz, kadınlarda biraz daha kendi. Benim de biraz daha yaş dezavantajım var. Genç olduğum için, ilk atama olduğum için biraz yaş konusunda düşük kalıyorum buradakilerle... Mesleğe girdikten sonra da tamamen sınıfın ile ilgileniyorsun zaten, yani sınıf içerisinde bağımsızsın, kendi sınıfınlarsın, hani onun dışında kesinlikle dışlanma gibi bir şey olmadı zaten. Şu an okulumuzda erkek öğretmenlerimiz var ama okul öncesi öğretmenleri değiller. Onlarla arkadaşlığımız daha iyi olduğu için onlarla biraz daha vakit geçiriyoruz ama sadece biraz daha az erkek sınıf öğretmenleriyle vakit geçiriyoruz (G15).”

Erkeklerle kurulması arzulanan bu homososyal ilişkiler kendi kurumlarında olmasa da kendi il sınırları içerisindeki diğer okul öncesi öğretmenlerle kurdukları ağlar sayesinde karşılanıyor. Böylece öğretmenler tıpkı kendilerinin yaşamış olduğu erkekliğe dair sorunları yaşayan erkeklerle iletişimin erkeksi biçimlerini kurarak grup dışındaki erkeklere karşı bir dayanışma kültürü geliştirmektedir, grup halinde erkekliği ispat edebilmektedir. (G12)’nin de ifade ettiği gibi:

“İlk başlarda kendimi yalnız hissettiğim oluyordu ama sonra yalnız olmadığımı anladım öyle diyim (gülüyor). Çevremde benimle aynı meslek sahibi erkek hemcinslerimin olduğunu gördüm. Erkek hemcinslerimle birlikte mesela bir halı saha maçı yaptık, bir piknik yaptık, şehrin bazı yerlerine gidip çay kahve içiyoruz. Kendimize sosyal bir ortam oluşturduk. Sohbet ediyoruz onun için bu şu an öyle bir durum yaşamıyorum yani (G12).”

Sayısal olarak az olmasının homososyal ilişkileri kurma ihtiyacının yaratmış olduğu baskılar karşısında geliştirilen bu tarz dayanışma yapıları öğretmenler için o kadar önemlidir ki, bu ağlardan dışlanan öğretmenler haksızlığa uğradıklarını düşünmekte, bu dayanışma ağlarında yer alan erkekler karşısında öfke sinir gibi görece büyük duygusal tepkiler göstermektedir. Erkek cemaatlerinden dışlanan bu öğretmenler için erkekliği kurmak sorunlu hale gelmekte ve benlikleri üzerinde olumsuz etkileri olmaktadır. Bazı öğretmenlerin bu konudaki deneyimleri şu şekilde aktarılmıştır:

“Burada yok, ben öyle şeylere pek girmedim. İlk çalıştığım yerde Urfa’dayken bir tane öğretmen ya benden önceki sene atanmış ya benden sonra aramızda bir, iki yıl ya var ya yok ben tanımıyorum ama Urfa’daki son senemde tanıştım onunla. Yeni atanan öğretmenlerin

hepsi ile grup kurmuş benim haberim yok. Beni çağırmadılar, beni davet etmediler. Ben de yani o sırada pek aktif rol almıyordum zaten öyle gruplarda. Sonradan haberim oldu. ‘katılmak ister misin’ dedi. Son senemdeyim beni katma hiçbir şeye. Ya geçmiş artık üç, dört sene geçmiş beni katmaya çalışıyor hala. Bende yok istemedim. Şu an öyle bir şey yok, erkek öğretmen grubu gibi bir şey yok. Erkek öğretmenler de biraz garip. Yani tanıştığım mesela Eskişehir’de üç kişi var, üçüyle de samimi değilim yani. Üç gün boyunca kurslarda görüştük. Bir tanesiyle beş gün, iki tanesi ile üç gün, ama hiç bir samimiyet kuramadım. Yani adım atıyoruz aslında ama geri dönüş olmuyor. Yani herkes kendi ortamını benimsemiş, biraz yabancılaşıyorlar merkezde özellikle. Ondan önceki çalıştığım yerde dört sene boyunca ben tek erkek öğretmendim, ilçede tek erkek öğretmen bendim. On beş, on altı tane öğretmen vardı tek öğretmen bendim (G1).”

Erkek öğretmenler için çalışma hayatında homososyal ilişkilerden o kadar önemlidir ki, bu ilişkileri mümkün kılacak diğer erkeklerin var olduğu okullara atanmayı isteyecek kadar kariyer hayatlarını biçimlendiren kararlara dahi etkisi olabilmektedir. Bu kararları onlar için daha zorlu çalışma koşullarına neden olsa da, seçebilecekleri kariyer yollarını sınırlandırırsa da aldıkları en doğru karar olarak düşünülmektedir. Aşağıdaki alıntıdaki öğretmenlerin de anlattığı gibi:

“İşte ben o yönden şanslıyım dedim ya öncesinde varmış, Rize’de vardı. Benden önceki erkekti sonra ben görevlendirme ile başka bir kuruma gittim. O kuruma ben niye gittim biliyor musun, erkekler orada diye gittim (gülüyor). Bir yıl anaokulunda çalıştım ve tam gün çalıştım sekiz-beş. O zaman tam gün eğitim vardı okul öncesinde, isteyen tam gün yapabiliyordu, yeri varsa, imkânı varsa. Sırf erkeklerle birlikte olayım diye tam gün çalıştım. Erkek arkadaşlarla ortamım olsun diye bir yıl anaokulunda çalıştım öyle görevlendirme ile. Orada üç erkektik, müdür erkekti iki de erkek öğretmen vardı iki de bayan vardı, beş kişiden üçü erkektik. Bu tarafa geldim ilk çalıştığım anaokulunda bismillah ben başladım bir ay sonra falan erkek müdür yardımcısı geldi, orada da iyi oldu (G16).”

“Erkek yönetici ile benim iletişimim daha iyiydi. Benim için çok farkı var. Ben kesinlikle erkeği tercih ederdim ki burayı tercih ederken benim müdürüm erkek, benim burası ilk tercihim. Ben kadın müdürlerle çalışmak istemedim. İki tane erkek idareci vardı benim seçebileceğim, ikisini de seçtim diğerlerinde çalışmak istemedim (G9).”

Ayrıca sayısal olarak az olmalarının sonucu homososyal iletişim eksikliğinden kaynaklanan duygusal ve psikolojik etkiler üniversitedeki eğitim yıllarından günümüze kadar olan iş hayatlarına yayılmış bir durumdur. Erkeklerin okul öncesi öğretmenliğindeki tercihleri sayısal olarak o kadar az ki, erkek öğretmenler iş hayatlarında erkek arkadaşları ile olan bağları sıkı bir şekilde devam ettirmektedir. Örneğimdeki yedi öğretmen, bölümün açılmasından sonra ek kontenjan ile çok sayıda (hepsi 200 kişinin 80 tanesinin erkek olduğunu söyledi) erkeğin başvurduğu aynı

dönemden aynı üniversiteden mezundur ve konuşmalarda mutlaka birbirlerinden bahsetmekte, birlikte yaptıkları aktiviteleri anlatmaktadır. Farklı okullardan mezun olanlar da bir şekilde aynı kurum içerisinde çalışmış ve birbirlerini tanımıştır. Cinsiyet eşitsizliklerini yaratan bir güç de homososyal ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Erkeklerin hiyerarşik pozisyonlardaki hâkimiyeti gayri resmi erkek bağları ve erkek cemaatleri aracılığıyla sürdürülür. Çalışma hayatında da erkekler arasındaki bağlar erkeklerin kadınlardan farklılığını ve kadınlardan üstün olduklarını vurgulayarak, erkeklerin ayrıcalıklı konumlarını sürdürür. Cam yürüyen merdiven ile hızla yönetici pozisyonuna yükselen erkek yöneticilerle erkek öğretmenler arasında kurulan bu sıkı bağlar, kariyer basamaklarını aşmada, ödül ve performansta erkek öğretmenlere avantaj sağlayarak, onların da cam yürüyen merdivene çıkmasını sağlayacak, hızla idareci pozisyonlarına yükselebileceklerdir. Cam yürüyen merdivenleri harekete geçirecek durumları aktaran öğretmenlerin ifadeler şu şekildedir:

“Bizim Burdur ek kontenjan olduğu için şey geldi Burdura. Başka görüştün mü, erkeklerle kimlerle görüştünüz? Mesela hocayla görüştün mü, (G13) mü (G14) mü? Onlar zaten sınıf arkadaşımı. O dönem kalabalıktı bizim ek kontenjan olduğu için işte, biz o sene çok fazlaydık. Ek kontenjanla geldiğimiz için boşta kalan gelmiş hep (gülüyor.) (G3).”

“Okuduğum okulda yoktu ama çevremde arkadaşlarım vardı, üniversiteden arkadaşlarım vardı. Hala görüşürüm onlarla. O bağlar kopmuyor hiçbir zaman. En azından o yakın çevresindeki arkadaşlarıyla kopmuyor çünkü zaten çok azsın. Seksen kişilik sınıfta on tane erkek arkadaşın var, bunların dördü, beşi ile çok iyisin o bağ sürekli devam ediyor (G7).”

“Hep tek çalıştım. Kurumumuzda yoktu ama il bazında veya çalıştığımız bölge bazında vardı, ama kurumumuzda yoktu. Öğretmenlikte hep teksin. Okulda bir ana sınıfı, tek ben, o şekilde çalıştım. Niğde’de ikinci sınıfı açtık işte öglenci grubuna, o da erkek ücretli öğretmen gelmişti, yani tek çalıştım. Eskişehir’de benim bir aylık öğretmenliğim var ondan sonra idareciliğe direk geçtim 2008-2009, 2008’de geçtim. On bir yıldır Eskişehir’de idareciyim. Eskişehir’de öğretmenliğim yok sayılacak kadar. (G14) benim sınıf arkadaşım üniversiteden ayrıyeten oradan tanışıyoruz (gülüyor) (G13).”

Homososyal bağlar erkeklerin diğer erkeklerle ve kadınlarla kurdukları arkadaşlık ve cinsel ilişkileri üzerinde önemli etkileri vardır. İşyerlerinden hükümetlere kadar birçok kurum erkekler tarafından yönetilmektedir. Erkekler arasındaki homososyal bağlar bu kurumları şekillendirmektedir. Aşağıdaki aktarmalardan da görüleceği gibi homososyal ilişkiler konusunda öğretmenler, erkeklerin kendi aralarında kurdukları ilişki biçimlerini, hegemonik erkekliği destekleyen söylemlerle idealize ederken, kadın öğretmenlerin

kendi aralarında kurmuş oldukları ilişkileri, kıskançlık, rekabet, dedikodu gibi olumsuz anlamlar yükleyerek değersizleştirmektedir:

“Arkadaşlık diyeyim. Biraz daha erkeklerin daha iyi arkadaşlık yaptığını düşünüyorum, kadınların değil de. Kadınlar bu konuda biraz daha geri planda. Arkadaşlık dostluk daha sıkı oluyor erkekler arasında, sosyallik erkekler arasında yine daha iyi diyebilirim (G15).”

Şöyle dikkat ediyorum bayanlar içinde çalıştığım için özellikle yani sürekli bir savaş halinde gibiler. Böyle kendi arkadaş çevreleriyle, tanıdıklarıyla sürekli böyle bir üstünlük savaşı içindeler tabiri caizse. İşte o bana bir laf sokacak, ben ona laf sokmaya hazır olayım. Ben hep onu görüyorum aralarında. Erkeklerde bizde yok. Benim müdür yardımcısı arkadaş da erkek, memur arkadaşımız da erkek. Hiç birbirimizin hatası da olsa direkt deriz yüzüne. Ama bayanlar dikkat ediyorum demiyor, içlerine atıyorlar. Yeri geldiğinde onu başka türlü yerlerde laf sokarak yapıyorlar bu işi hani. Ya ona hayret ediyorum yani diyorum ki hani hep savaş içindeler hani. Hep böyle koruma şeyindeler kendilerini, savaş içindeler. Ne laf desem ne de desem. Bizde öyle bir şey yok, biz yiyoruz içiyoruz (gülüyor) hayata devam ediyoruz (G17).”

Kadınlarla kurulamayan ilişkiler: Erkek öğretmenlerin çalışma yaşamında kendilerini yalıtılmış, yalnız hissetmelerinin diğer bir nedeni kadın çalışma arkadaşlarıyla kuramadıkları ilişkilerdir. Ahlaki değer yargılarının biçimlendirmesiyle kadın erkek ilişkisini cinsellik temelli bir eksene oturtan geleneksel bakış açısıyla hareket eden kadın öğretmenler, erkek çalışma arkadaşlarıyla iletişim kurmaktan kaçınmaktadır. Bazı öğretmenler kadın erkek arasında kurulan ahlaki normlara dayanan bu duruşu eleştirmektedirken bazı öğretmenler ahlaki normlara uyum sağlayarak kendileri de bu tarz ilişkilerden uzak durmaktadır. Ancak bu duruşun gerekliliğini vurgulayan öğretmenler bile çalışma arkadaşları ile özellikle iş dışında kurulan ilişkilerden dışlanmaktan, kadınlar arasında kurulan ağların içine girememekten şikâyet etmekte, yaşamış olduğu duygusal zorluklara vurgu yapmaktadır:

“Bazı kadın öğretmenler erkeklerle konuşma konusunda biraz geride duruyorlar. O da şundan; şimdi ben evliyim, erkekle neden muhabbet edeyim diye düşünenler var. Yani öğretmen olmuşsun, aynı ortamdasın, iş arkadaşısın ama böyle düşünen insanlar var. Karşılaştım. Kadınlar erkeklerle çok fazla konuşmuyorlar yani konuşmayabiliyorlar... Bizim okulda da kadın öğretmen sayısı çok fazla. Bu okulda öyle büyük bir gruplaşma yok. Yine böyle ufak ufak daha samimi olan şeyler var ama gruplaşma anlamında değil de hani ya o geldi susalım gibi gizli bir gruplaşma yok. Herkes kim gelirse gayet güler yüzlü ona göre muhabbetine devam ediyor. Erkekler olarak da biz de onların muhabbetlerine katılıyoruz. Biz bir şey yaparsak da onlar bizimkine katılıyor. Genelde ortak muhabbetler oluyor. Bir adım geride durmak zorunda kalıyoruz tabi erkekler olarak ya da bayanlar bir adım geride duruyor. Yani bu toplum buna hazır değil hala. Türkiye olarak hazır değiliz. Bir laf söz olur

konusu var. İşte sonuçta bekâr da olsa evli de olsa bir bayan bir erkekle çok konuştuğunda dışarıdan birisi hemen damgalayabiliyor. İşte sen evlisin ne işin var erkeklerle, sürekli onlarla konuşma gibi çok uyarı oluyor yani (G1).”

“Erkek okul öncesi öğretmeninin dezavantajı kurum içerisinde olabilir. Şimdi bayanlar kendi aralarında kahve içmeye giderler, akşam oturmalarını yapabilirler. Okul içindeki öğretmen arkadaşlar hemen orada ayaküstü kaynatırlar. Muhabbet, kakara kikiri döner. Sen oraya bir giremezsin mesela. Mesleki olarak kurum arkadaşın seviyesinde kalır ilişkin onlarla. Akşam kalkıp kafede çay içmeye gidemezsin yani, gitsen de sen varsın diye muhabbet onlar rahat dönmeyebilir gibi kurum içinde böyle bir sıkıntı olabilir (G2).”

“Çalışma şeyinde okulda çok aşırı bir kutuplaşma, gruplaşma olmuyor ama dışarıda çok fazla ilişkin olmuyor. Çünkü kendileri bir yere gittikleri zaman beraber gidiyorlar sen de çok fazla katılamıyorsun ama okulda da yardımcı oluyorlar... Sadece işte dışarıda belki. Bizim arkadaşlarımızda gidiyor. Burada eğleniyorlar, oturuyorlar hani biz gitmiyoruz, gidemiyoruz. Biz de pek katılmak istemiyoruz öyle tahmin ediyorum (gülüyor). Belli başlı şeylere gidiyorsun ama bayan olduğu için eşli olduğu zaman olabiliyor hep bayan olduğu hep bayan içinde kaldığın için sıkıntı (G8).”

Kadın-erkek öğretmen arasındaki ilişkinin, resmi, sınırlı, soğuk biçimi özellikle erkek idareciler tarafından idealleştirilmektedir. İlişkilerde kurulan resmiyet, uzaklık erkeklerin aynı zamanda yönetici ise üstlenmesi gereken otorite rolünü mümkün kılan bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu otorite mesleki hiyerarşinin doğası üzerinden değil, toplumsal cinsiyet temelli, hegemonik erkeklik üzerinden, kadınların erkeklere tabi olması üzerinden kurulmaktadır. Çünkü hem idarecinin hem de öğretmenin erkek olduğu durumda yöneten yönetilen arasındaki ilişki resmiyet üzerinden kurulmamakta, tam tersine resmiyet istenmeyen bir özellik olarak karşımıza çıkmakta, erkek idareci erkek öğretmen arasındaki ilişkide samimiyet arzulanmaktadır. Oysa kadın idareci kadın öğretmen arasındaki ilişkide samimiyet, meslekte sorunların ortaya çıkmasına neden olan, istenmeyen bir özelliktir. Ayrıca erkek idareci kadın öğretmen, yardımcı personel ilişkisinde resmiyet ve uzaklık, idarecinin öğretmenler üzerinde kurması gerektiği düşünülen otoritenin inşası için kullanılıyor.

Simpson’un (2005) da belirttiği gibi kadınsı mesleklerde erkek olmak rahat alan etkisi yaratmakta ve erkekler için çalışırken avantajlar sağlayabilmektedir. Özellikle kendinden yaşça büyük kadın öğretmenler erkek öğretmenlerin yaşayacağı zorluklarda desteci olmakta, meslekte erkek olmalarından kaynaklanan zorluklarda destekçi olmakta, yapması uygun görünmeyen ya da zorlandığı işler kadın öğretmenler tarafından üstlenilmekte, bir anne gibi çocuğunu koruyup kollamaktadır (Simpson, 2005). Görüştüğüm erkek öğretmenler de yaşça büyük kadın öğretmenlerle aralarındaki ilişkileri

anne çocuk ilişkisine benzeterek, meslekte yaşamış oldukları zorluklarda kendilerine nasıl yardımcı olduklarından, uygun görülmeyen mesleğin statüsü düşük, istismarla suçlanma tehlikesini tetikleyecek kirli işlerin nasıl kadınlar tarafından üstlenildiğinden, sayıca az olmalarının kendilerine nasıl avantajlar sağladığından bahsetmişlerdir. Bu çalışmada da Simpson'nun rahat alan etkisinin Türkiye'deki erkek okul öncesi öğretmenleri için de geçerli olduğunu gösteren benzer bulgular aşağıda aktarılmıştır:

“Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere bu konuda, özellikle yeni atanmışsa acemilik dönemlerinde yardımcı oluyorlar. Öyle bir dışlama bir sıkıntı ben yaşamadım pek yaşayan da zannetmiyorum yani (G8).”

“Ben o konuda çok memnunum yani onu kesinlikle belirtebilirim. Bana çok yardımcı oldular. Hani aday öğretmenlikten bu yana özellikle yanına verildiğim öğretmenim bana gayet yardımcı olmuştur. Hani diğer öğretmenlerim de bana gerekli yardımcı oldu. Şu şekilde göreve yeni başlayan biri olduğum için telkinlerde bulundular, böyle böyle sorunlarla karşılaşabilirsin, şu şekilde yapabilirsiniz. Sürekli mesela bana yönlendirme yapıyorlardı ki ben de bundan gayet memnunum yani... Yardımcı personelim temizlik için var, temizlik ve lavaboya getirip götürme açısından ama sınıf içerisinde yok. Genelde yardımcı personel ile iyi ilişkiler kuruyoruz. Kendileri de severek yardımcı oluyorlar zaten. Bir ablamız var bize abla gibi yaklaşıyor yani gerçekten biraz da ben oğlu yaşıdayım böyle çok şey yapar... Dedğim gibi benim biraz yaş farkı olduğu için genelde ilişkilerimiz bu yönde ilerliyor. Ben biraz daha çocukları yaşıdayım, hepsinin benim yaşımda çocukları var. İlişkiler olarak dediğim gibi bir tane öğretmenimizin zaten yanında aday olarak başladım. Yani herhangi bir sıkıntı yaşarsak mesela direk şey yaparız birbirimize yardımcı oluruz, yardımcı olamadığımız konularda da birbirimize görüş alışverişinde bulunuruz öyle (G15).”

“Hocam ilk başladığım yerde dediğim gibi en genç ben olduğum için hani benden hocalarımızın hepsi ilkokuldaki sınıf öğretmenlerimiz vardı işte idarecim. Yani benden yirmi yaş büyük adamı 15-20 yaş büyük zaten beni bir çocuğu gibi görüyorlardı hani. O şekilde hepsinden de destek gördüm hani. O manada hani hiçbir şey çekmedim hani (G17).”

Sözü dinlenen erkekler: Öğretmenlerin yardımcı personel hakkındaki bütün konuşmalarında personelin cinsiyetinin kadın olduğunun ön kabulü vardır. Erkek öğretmenler, yardımcı personel kadın öğretmen arasındaki ilişkiyi tanımlarken, toplumsal cinsiyet düzenin kadınların güç istencinden mahrum kalmasının aralarındaki ilişkilerde temel belirleyici olarak ortaya çıkması, aralarındaki ilişkilerde güç arzusunun doğurduğu rekabetin olumsuz bir anlama bürünerek çekememezlik gibi kadınlar arasındaki ilişkide cinsiyetçi kalıpyargılarla ifade edilmektedir. Kadın öğretmenler yardımcı personel ile kurdukları ilişkide örgütsel hiyerarşiyi kötüye kullanmakta, görevi olmayan işler yardımcı personele yüklenmekte, hatta öğretmenin görevi olan işler yardımcı personele

aktarılmaktadır. Bunu mümkün kılan unsur ise kadın öğretmen ve kadın yardımcı personel arasındaki samimi ilişkilerdir. Böylece kadınlar arasındaki samimi ilişkiler olumsuz biçime bürünüyor. Oysa yardımcı personel ile erkek öğretmenlerin kurduğu ilişkide erkek öğretmenler ataerkil sistemin kadın erkek ilişkilerinde erkeği otorite olarak konumlandıran yapısı sayesinde fazladan bir çabaya gerek duymadan iktidarını kurabiliyor. Erkek öğretmenlerden korkan/çekinen kadın yardımcı personel, davranışlarına çeki düzen vermekte, örgüt içinde sınırlarını bilerek davranmakta böylece örgüt içi hiyerarşiye göre var olması gerektiği düşünülen yardımcı personel öğretmen hiyerarşisi cinsiyet temelli, hegemonik erkekliği destekler şekilde kurulmaktadır. Çalışma arkadaşları erkek öğretmenlerden bütün öğretmenleri temsil ederek, idare ile kurulacak iletişimin üstlenilmesini beklemektedir. Aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibi erkek öğretmenler görece genç ve tecrübesiz olmasına rağmen zümre başkanlığı gibi idari görevlere getirilerek ya da bu görevleri üstlenmemişse de doğrudan devreye girerek idareyle öğretmen arasındaki bağı kurmaktadır:

“Birçok tabi faydası vardır. Meslekle ilgili mesela bizim zümre toplantılarımız oluyor sene başında, dönem ortasında ve dönem sonunda. Buralarda erkek öğretmen bir yerde olması gereken, yapılması gereken bir konu, bir durum varsa bunu söylüyor mesela, o toplantıda bunu dile getiriyor. Mesela zümre toplantılarında tutanaklarında milli eğitime gidiyor ya orada mesela istek, öneri, şikâyet falan bunları orada söylüyoruz. İşte şu olursa daha iyi olur bu olsa daha iyi olur falan. Bu tip şeylerde erkek öğretmenler daha etkin veya idarecilik noktasında da benim arkadaşlarım birçok hani düzeltilmesini gerekli gördüğü düzeltilmesini istediği konuları durumları söylüyorlar üst makamlara. Bu konuda bayanlardan başarılılar başarılıyız (G12).”

Erkek öğretmenlerin üstlendiği bu görevler çalışma arkadaşları, yöneticiler ve velilerle kurdukları ilişkinin yoğunlaşmasını, erkek öğretmenlerin görünürlüğünün daha da artmasını sağlamaktadır. Başka bağlamlarda erkeklerin artan görünürlüğü olumsuz bir durum olsa da, bu bağlamda öğretmenlerin görünürlüğünün artmasıyla birlikte gelen popülerite, erkeklerin daha çalışkan, daha başarılı, daha fazla sorumluluk alan, kadınlara göre bu işi daha iyi yapan kişiler olarak değerlendirilecek ve kariyerlerinde avantaja dönüşebilecektir. Öğretmenler kendileri için avantaja dönüşen bu yapıyı şu şekilde anlatmaktadır:

“Her zaman çok pozitif oldu. Benim kendi iletişim tarzımda öyle. Her çalıştığım okulda, açıkçası bu okula gelene kadar hep tek başıma çalıştım çoğunlukla tek başıma çalıştım. Bu okula geldiğimde de çok iyi arkadaşlıklarım oluştu. Yani iş dışında da görüştüğüm, aile dostu artık seviyesinde olduğunu düşündüğüm arkadaşlıklarım var. Şöyle söyleyeyim mutlaka var,

bizim okulumuz biraz bunun dışında çok fazla uzun sürede bir arada çalışan öğretmen grubu olduğu için herkes herkesi çok iyi tanıdığı için iletişimlerinde bir kısıtlama oluşturmuyorlar. Biz kendi zümremiz içinde de böyleyiz sınıf öğretmenleri arasında da böyle. Ben bir dönem zümre başkanı olduğum için şu anda hani okul öncesi bizim biraz bağımsız bir alandır. Okul öncesi öğretmenleri bazen sınıf öğretmenlerini tanımaz bile. Ama beni herkes tanır, hem bunda sadece benim erkek okul öncesi öğretmeni olmamdan ziyade, okulda bulunan öğretmenleri yüzde doksaniyle iletişimde olduğum içindir, bir sohbetim bir diyalogum olduğu için (G6).”

“Müdürümüz o konuda çok şeydir zaten dikkatlidir. Hani ana sınıfıyla ilgili sorunlarla ilgilendi kendisi de yeni geldi zaten. Hani ana sınıfı ile ilgili bir sorun olduğu zaman bu sene zümre başkanı ben olduğum için diğer öğretmenleri de toplardı zaten böyle bir problem var ana sınıfında bunu nasıl çözelim diye öğretmenlerden görüş alan birisi kendisi o konuda çok iyidir (G15).”

Sözü dinlenen öğretmen olma durumu anaokulu ve ana sınıflarında farklılıklar göstermektedir. Anaokulları tamamen okul öncesi eğitime yönelik kurumlar olduğu için öğretmenlerin işleyiş hakkındaki fikirleri daha fazla dikkate alınmaktadır. Oysa ana sınıfları ilkökul bünyesinde ekstra alanlar olarak düşünülmektedir. İlkokul bünyesindeki toplantılarda öğretmen fikirlerini bazen hiç dile getirememekte, dile getirirse de dikkate alınmayacağını düşünmektedir. Dolayısıyla erkek öğretmenler için ana sınıfında okul öncesi öğretmenliği yapmak iktidarını zedelemektedir. Kendini güçsüz hisseden erkeğin benlik saygısı azalmaktadır. Fikirleri seslendirmek yerine sessizliği tercih etmektedir. Bazı katılımcılar bu durumu şu şekilde deneyimlemişlerdir:

“Ben şimdi ilkökul bünyesindeki bir ana sınıfı öğretmeniyim. İlkokulun toplantılarına katılıyorum. Bu toplantıdaki etkimi soruyorsanız bende ana sınıfı olduğu için ilkökulla ilgili genelde kararlar alınıyor bizim de ara sıra görüşümüzü soran oluyor o kadar. Ama anaokulunda çalışırken öğretmenlerin şeyleri söyledikleri daha çok dikkate alınabiliyor. Çünkü anaokulu sadece anaokulundan oluştuğu için ama ilkökulda sadece ana sınıfı yok bir sürü sınıf var onun için ilkökul bünyesinde toplantılarda belki bize çok söz hakkı düşmüyor ama hani bir istekte bulunduğumuz zaman yerine getiriliyor öyle diyeyim. Toplantı harici bir istekte bulunduğumuz zaman idareciden bir istekte bulunduğumuz zaman eğer uygunsa bütçeye de uygunsa yerine getirilmeye çalışılıyor (G12).”

“Yalnız mesela idarecilerden kaynaklı bir tepki değil şöyle bir şey vardır ana sınıfı öğretmenlerinde. Toplantı gündemi yapılır anaokulunda, burada sadece anaokuluna ilgilendirdiği için bizim her şeyimiz ana sınıfı öğretmenleri ile geçiyor. Yalnız İlkokullarda toplantı gündemi dışında kalırdınız Size yönelik hiçbir gündem oluşmazdı. Ondan dolayı her öğretmenin değerlendirmesi alınır, biz unutulurduk. Hatta bir gün arkadaşım benim elimi kaldırdı, hocam ana sınıfı öğretmenin de söyleyeceği şeyler var diye bir espri yapmıştı genelde böyle sınıf geçmeleri olur sizi hiç ilgilendirmeyen gündem dışı kaldığınız için

kendinizi böyle önemsenmez gibi kendi kendinizi görürdünüz. Bu sıkıntıyı her öğretmen arkadaşım da çekmiştir ilkokullarda çalışan (G13).”

Sorunları dile getirmek, erkek olarak var olmanın okul öncesi eğitiminde zaten sorunlu yapısını daha görünür hale getirebilecektir. Erkek öğretmenler ise mevcut sorunlu durumda daha fazla sorun yaşamamak için susmayı bir strateji olarak benimsemiştir. Bu tarz bir yaklaşım yaşamış oldukları sorunların üstünü geçici bir süre örtse de biriken, dile getirilmeyen sorunlar öğretmenlerin mesleki tatminlerini azaltabilecek, meslekten uzaklaşmaya kadar varan istenmeyen sonuçlar doğurabilecektir. Çalıştıkları kurumun iyi yönde ilerlemesine imkân tanıyacak yeni fikirlerin önünü tıkayacaktır. Şöyle ki:

“Benim uyumlu bir yapım var. Özellikle iş yerinde pek böyle tartışmayan ya da bazı konularda kendi içine atıp içinde absorbe eden, kafasına yatmasa da bir işi olması için çaba gösteren bir yapım var yani (G12).”

“Öğretmenlikte de işini yaptığın zaman sıkıntısını yaşamıyorsun ama psikolojik olarak şey olarak duygusal olarak hissediyorsun onu. Bir kırgınlık ve üzüntü bazen olabiliyor hani velinin bakışından anlayabiliyorsun bazı şeyleri. O da artık mesleğin bir şeyi yapacak bir şey yok. Takmamaya çalışacaksın çok fazla düşünmüyorum, başkaları öyle düşünüyor benim için çok öyle şeyi yok önemi yok. (G8).”

Erkeklerin okul öncesi eğitiminde bulunmaları gerekliliğini savunan politikaların en önemli dayanağı olan, başarısız, zorlu erkek öğrencilerin disipline edilmesi konusu erkek öğretmenler tarafından da onların bu mesleğe yapmış oldukları eşsiz katkılar olarak sunulmaktadır. Her ne kadar diğer çalışma arkadaşlarıyla kıyaslama yaptıklarında bu zorluğu göğüslemenin adaletsizce bir durum olduğunu dile getirseler de, erkeklerin kadın öğretmenlerin zayıflıklarını ön plana çıkararak, onların başarısız öğretmenler olarak sunmakta ve cinsiyetçi söylemlerden uzak durmamaktadır. Hatta disiplin sağlama noktasındaki başarıları cinsiyet olarak uygun görünmeseler bile erkek öğretmenlerin veliler tarafında tercih edilme nedeni olabilmektedir. Benzer şekilde çocuğunun eğitimiyle ilgilenmek zorunda olan kadın veliler üzerinde kurulan otorite de, bir yandan kendilerine yönelik tepkilerden korunma işlevi de gören, ister uzak durarak olsun, isterse yakın ilişkiler kurarak olsun cinsiyetçi temelde olmaktadır ve kadın öğretmenler bu konuda da başarısız kişiler olarak belirtilmektedir. O derece ki kadın öğretmenlerin otorite kuramaması, mesleklerinde yerine getirmeleri gereken işleri yapamamalarına neden olmaktadır. Mevcut yapısal düzenlemeler sonucunda öğretmenlerin veli karşısındaki otoritesinin sarsılması en büyük şikâyetleridir. Geleneksel değerlerin kadın erkek ilişkisindeki sınırlayıcı rolü yüzünde erkek öğretmenler kadın çalışma arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramamakta ve yalnızlaşmaktadır. Ancak yönetici

pozisyonlarını elinde tutan erkek idarecileriyle kurmuş oldukları enformel, samimi ilişkileri onların daha başarılı öğretmenler olarak görülmesini ve yönetici pozisyonlara hızlı ve kendiliğinden bir yükselişi sağlamaktadır. Erkekler arasındaki bu ilişkiler homososyal arzunun tatminini sağlamaktadır. Yöneticiliğe geçmek gibi birçok farklı strateji, buraya kadar ele alınan sorunların üstesinden gelmek için erkekler tarafından devreye sokulmaktadır. İlerleyen bölümde erkekliği yönetmenin bu yolları ayrıntılarıyla ele alınmaktadır.

4.5. Erkekliği Yönetmek; Yeni İşbölümü, Yeni tanımlar, Yeni Unvanlar, Yeni Pozisyonlar

Tablo 4.5. *Erkekliği yönetmek tema yapısı*

İşbölümü	İş tanımı dışındaki işler	Mesleğin tanımı	Yöneticilik
Bakım işleri: “Bakım kısmı şart dedik bunun için ben kendi okulum için konuşuyorum bizim yardımcı personellerimiz var.” “Yani genelde bayanları yardımcı personel olarak görüyorum hep”	Reflektif Cinsiyet Pratikleri: “Bir şey olacak olur, tahtayı taşıyacaksın, sen yaparsın yani. Öyle olması da güzel bir şey”	Eril nitelikler: “Yemeğini evde yiyebilir yani evde yer gelir burada gelir 2-3 saat yapacak etkinliklerini yapar.” “Okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin bizde planlar esnektir.”	Cinsiyet Farklılıkları: “Okulun idaresi açısından bir olayı bir süreci yönetmek devam ettirmek noktasında erkek olmanın çok büyük avantajları var”
Sanat Etkinlikleri: Bir “bayan okul öncesi öğretmeni atıyorum bir sergi açılışı var, onun yaptığı hazırlıklarla benimki farklı olur. Daha estetik derler ya yani olaya daha estetik bakıyorlar, daha bütünlüyorlar renkleri şunları bunları daha süs şeyler falan daha iyi yapıyorlar.”	Teknoloji: “Bilgisayarları da mesela erkekler genelde şey yapıyor aslında bilgisayarı bayanlar yapabilir onda bir şey yok ama anlamıyoruz deyip bazen işin içinden sıyrılabilirler”	Eril Unvan/ Eril Kurum Adları: “Ondan önce hep ana sınıfı öğretmeni olarak geçiyordu.” “Mesela biz hala bu anaokullarının ismini bile değiştiremedik, okul öncesi eğitim kurumlarına döndüremedik”	Yöneticiliğe geçmek: “Hep şey vardı biz üniversitedeyken de hep zaten okul öncesi öğretmenleri erkek öğretmenler çoğunlukla idareci oluyorlar diyorlardı. Yani bu zihniyet bize hep işlendi dört sene boyunca.” “Bizim erkek okul öncesi öğretmenliğinde bir espri vardır elimde bastonla sınıfa girmek istemem derler.”
Hareketli Aktiviteler: “Biz mesela spor salonumuz var, çocuklarla maç yapıyoruz. Yani bayağı da haftada 2-3 saat maç yapıyoruz.”	İdari işler: “İdari yönden mesela müdürün talepleri oluyordu. Biz mesaimizin dışında yardım ettiğimiz oluyordu”		Meslekte kalmak: “Ya ben dört sene falan yöneticilik yaptım. Ben sevmedim şeyi daha çok sevdim yani öğretmenliği ondan daha çok sevdim.”

Erkek öğretmenlerin kadın egemen alanda çalışıyor olmanın neden olduğu kimlik sorunlarıyla baş etme yollarından en önemlisi kadınsı ve düşük statülü alanlardan uzaklığın yaratılması ve sürdürülmesidir. Bu uzaklığın kurulması için ilk başta mesleği yeniden yapılandıran erkek öğretmenler, bakım ve kirli işleri yapmak (yapacaksa da bunu bir hediye alışverişi olarak sunmak) kesme, biçme gibi sanat etkinliklerini yapmak (yapacaksa da bunu bilimsel gereklere uygun sunmak) için değil, pedagojik bilimselliği sağlamak, hareketli etkinlikleri üstlenmek, duygularını, çocukları, hemcinsleriyle ilişkilerini yönetemeyen kadınları yönetmek için okul öncesi eğitiminde varlar. Tablo 4.5. analiz sonucunda ortaya çıkan erkekliği yönetmeye dair tema yapısını göstermektedir.

4.5.1. İşbölümü; cinsiyete dayalı işbölümü, bakım, sanat etkinliği, hareketli aktiviteler: Erkek öğretmenlere uygun alanların yaratılması

Bakım işleri: Okul öncesi eğitiminde hem fiziki hem de ahlaki kirli işler olan çocuğun öz bakım ihtiyaçları olan tuvalet, beden temizliği, kıyafet temizliği gibi işler yardımcı personele devredilmiştir. Okul öncesi eğitim yönetmeliğinde kurumların hizmet alımı yaparak istihdam ettiği hizmetlinin görevleri, bina ve eşyaların temizliği, onarım, araç gereçlerin taşınması, yazı ve dosyaların dağıtımını toplanması olarak belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler tarafından kendilerine verilen hizmetlerle ilgili diğer görevleri yerine getirir maddesine dayanılarak, yöneticiler ve öğretmenler tarafından öğrencilerin temizlik, bakım, tuvalet ihtiyacının karşılanması gibi işler yardımcı personele aktarılmaktadır. Böylece mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkileyen ve erkek kimliğiyle uyuşmayan bakım işleri mesleğin kapsamı dışında tutan ve mesleği yeniden yapılandıran bu işbölümü sayesinde erkek öğretmenler erkekliklerinin sorgulanmadığı, cinsiyet kimlikleri ve mesleki kimlik ile çelişkilerin ortadan kalktığı bir yapıyı inşa etmeye çalışmaktadır. Erkekler alternatif bir erkeklik kimliği tanımlamak yerine, mesleğin alternatif tanımını yapıyor. Okul öncesi öğretmenliğinde erkek öğretmenlerin sayısı hala çok düşük seviyede olmasına rağmen Bradley'in kavramlaştırmasıyla, mesleğin parçalanarak kadınsı görülen işlerin başka kişilere aktarılmasıyla meslek eril hale getiriliyor. Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği bu açıdan bakıldığında erkeklerin istila aşamasına geçtiği bir mesleğe doğru evrilmektedir. Meslek içinde oluşturulan ve oluşturulması istenilen işbölümüne dair bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Sınıfta benim yardımcım yok, stajyerim yok. Geçen sene vardı stajyerim üç gün geliyordu bu sene yok. Sadece temizlik personeli var, İŞKUR ile gelen işçiler ya da kadrolu temizlik personeli. Onlar normalde görevleri değil, ama iyi niyetlerini kullanarak müdürün de bize desteğiyle onlardan ricada bulunduk hep beraber. Onlar da sağ olsunlar tuvalete gelip götürürken mesela, o da bir öz bakım sonuçta, tuvalete gelip götürürken onlar getirip götürüyor, ellerini yıkarken onlarla götürüp getiriyoruz. Sınıfta yapılacak bir etkinlik olduğunda, yardım gerektiğinde onlar bazen yardıma geliyorlar, o şekilde yardımcı oluyorlar yani (G1).”

“Bizim okulumuz için söyleyeyim ben bunu; tamamen keskin şekilde ayrılıyor, çünkü biz evet bakımla ilgili şeyler ihtiyaçlar olabiliyor, çocuklar terleyebiliyor, tuvaletlerini kaçırabiliyorlar, istifra edebiliyorlar, farklı şeyler yaşayabiliyoruz ama hem yardımcı bayanımızın hem bizim o alan tamamen ayrı. Şöyle öncelikle onların görevi ama biz de destekliyoruz... İlk tabii ki kesinlikle temizlik sınıfların temizliği koridorun tuvaletin yemekhanenin temizliği bizim için maksimum hijyen seviyesinde hazır olması. Sonrasında da dediğim gibi acil durumlarda işte bu tuvalet kaçırma, istifra, zaman zaman aşırı terleme, kıyafet değiştirmemiz gereken durumlarda bizim yardımcımız pozisyonunda. Onun dışında da tabii ki çok istisnai durumlarda da çocukların, çocuklarla iletişim konusunda yardımcı olabilir, o zaman da çocuk sevgisinin ve iletişiminin yüksek olması gerekiyor (G6).”

“Bakım kısmı şart dedik. Bunun için ben kendi okulum için konuşuyorum bizim yardımcı personellerimiz var. Bunlar çocuğun mesela terlemesi, hastalığı, ilaçları, yemesi, içmesi bunları takip ediyorlar, onları o şekilde sağlıyoruz. Bakım kısmını daha çok yardımcı personellerimiz sağlıyor... Bakım konusunu onlar üstleniyor tamamen, öğretmenin imtina edeceği konuların hepsini onlar tamamlıyor. Öğretmenin yetişemediği yerde bütün eksikliklerin hepsinin açığını onlar bir şekilde kapatıyorlar. Öğretmenenden daha çok özveride bulunuyorlar. O açıkların hepsini karşılıyorlar ve biraz daha fedakârlar, çalışma saati konusunda biraz daha fedakâr davranıyorlar (G9).”

“Kıyafet değişikliği gibi bir şey gerekiyorsa bunu bizim velilerimizden yasal olarak topladığımız aidatlar ile çalıştırdığımız personel büyük bir içinden gelerek çocukları da sahiplenerek yapıyor. Çağırıyor öğretmen gelir misin diyor, zaten üç tane personelden biri mutlaka müsait oluyor asıl amaçları da bu olduğu için zaten... Bir sıkıntı yok yani. Bakım işi için zaten biri lazım benim kastım eğitim öğretimle ilgili. Bütün olarak her kurumda o çocukların ani öz bakım ihtiyaçları için personel çalışması gerekiyor. Yoksa öbür türlü bu iş içinden çıkılacak hal almaz. Hemen seslendiğim anda duyabilecek yerde yardımcı personelim vardı. Böyle ayrı bir bölmesi vardı aynı koridordaydık. Yine personel olmadığı zaman izinli olduğunda falan sınıf süpürdüğüm de oldu orayı temizlediğim de oldu. İnsanlık hali yapılmayacak bir iş değil yapılıyor yani. Sürekli yapılacak iş değil. Hem öğretmen olup hem çocuklarının kıyafetlerini değiştirip hem temizlik yap böyle bir şey olmaz. Herkesin yetiştiği bir alan var, bir uzmanlık alanı var, herkesin bir işi olması gerekiyor, birbirine bunların girmemesi gerekiyor yani (G16).”

Erkek okul öncesi öğretmenleri için hiyerarşik bu işbölümünde yardımcı personelin cinsiyetinin bir önemi bulunmakta mıdır? Yaptığım görüşmelerde erkek öğretmenler yardımcı personelden bahsederken, kurum içinde hizmetli yerine yardımcı abla, yardımcı anne gibi ifadeler kullanmaktadır. Yani okul öncesi eğitiminde hizmetli demek kadın demektir. Öğretmenlerle kendi tercihleri konusundaki yaptığımız tartışmada da, kadınların fiziki ve ahlaki kirli işleri yerine getirmekte erkeklere kıyasla daha başarılı oldukları geleneksel cinsiyet rollerini destekleyen bir tutum sergiliyorlar. Erkek öğretmenler kendilerine yönelik cinsiyetçi kalıpyargılardan kaynaklanan önyargılardan sorunlar yaşamalarına rağmen, diğer meslekler için cinsiyetçi kalıpyargıları sorgulama sürecine girerek eşitlikçi bir yaklaşım benimsemiyor, tam aksine ataerkil düzenin kadınların ikincil konumlarını sürdüren cinsiyetçi işbölümünü destekliyor. Erkek okul öncesi öğretmenleri aşağıda aktarmış oldukları gibi hegemonik erkeliğin kendilerine sağladıkları faydaları değerlendiren suç ortağı erkekler olmaktadır:

“Yani genelde bayanları yardımcı personel olarak görüyorum hep, erkek de gördüm. Erkekler genelde özellikle ana sınıfı konusunda, okul öncesi konusunda pek yardıma açık değiller. Erkek işi olarak görmüyorlar. O konuda biraz kapalılar. Yani ondan çok destek alamıyoruz. Ama bayanlar hem destek veriyor, hem temizlik konusunda daha iyiler. Yani bayanların o konuda temizlik personelinin daha başarılı olduğunu düşünüyorum (G1).”

“Biz tamamen bu zamana kadar bayanlarla çalıştığımız için net bir ayırım da bulunamam. Hep bayanlarla çalıştım karşılaşmadığım içinde karşılaştırma şansım da yok. Temizlik ağırlıklı olduğu için bayan olması bizim için daha önemli. Çünkü ben her zaman evet erkeklerde temizlik konusunda çok iyi olabilir, ama işini iyi yapan bir bayanın çok fazla erkekle karşılaştırılabileceğini düşünmüyorum temizlik konusunda (G6).”

“Burada önemli okul öncesinde kesinlikle bayan olmalı. Tamam, bir tane erkek gerekiyor diğer dış işler için o da bahçıvanlık kalorifer dış temizlik bunlar için erkek personel. Diğer içerideki bütün işler mutfak, aşçı, temizlik, yardımcı sınıf personeli onların hepsinde bayan olması yüzde yüz şart. Birincisi istismar konusu, ikincisi öğretmenlerimizin hepsi bayan rahat olamıyorlar bu yüzden. Tek dezavantajı laf taşımaları, biraz daha dedikoducu olmaları. Bu konuda dezavantajları erkek o konuda kulaklarını kapatıyor dedikodu yapmıyor (G9).”

“Yaptığı işleri düşündüğünüz zaman tabii ki önemli cinsiyeti. Bayan tabii ki daha iyi, bayan iyidir. Neden çünkü iyidir, erkek anlamıyor, bir de çocuk bayanla daha rahat ediyor öz bakım ihtiyacı konusunda. Ama temizlik memizlik değil yani, öbür işleri erkek de yapar, ama bu anne misyonu var ya, o öz bakım dönemi orada cinsiyeti önemli oluyor, yani bayan olması önemli (G11).”

“Yapacağı işte önemli, tabii ki önemli, çünkü burada öz bakım işlerinde bayanların yatkın olacağını kimse yadsıyamaz yani. Öz bakımla ilgili işlerde veya detay temizliklerde erkek, bayan kadar yapamaz. Çünkü o bayan yatkındır demiyorum ama yetişme yaşantısından

olsun, hayattaki verilen görevlerden olsun, işin içinde yakın hale geliyor yani yapa yapa. Bayan olması gerekiyor, daha tercih ederim. Ama mesela benim bir fikrim var, sadece bayan da, mesela bu kurumda üç tane bayan var, ama bir tane erkek olmasını isterdim ben. O da ne iş için, çünkü bayanların da yapamayacağı okulun ama ihtiyacı olan sürekli işler var. Tadilat işi, tamirat işi, masa taşıma dedim onu getirme götürme işi. Bunlar içinde biraz daha böyle işi yapabilecek biri lazım yani. Herkesin eline yakışan yapabileceği işler var (G16).”

Öğretmenlerin iş tanımını dışında gördükleri kirli işleri üstlenmek zorunda kalmaları, mesleğin tanımlanmasında da yaptıkları gibi asıl işleri olarak gördükleri mesleğin bilişsel, öğretimle ilgili işleri yerine getirmelerini engellemektedir. Bu durumdan şikâyet eden öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

“Benim yardımcı personelim mesela olmasaydı sınıfın içinde diyelim ki bir sulu boya yapıyoruz, sulu boyanın sularıyla ben ilgilenecektim, bazen de zaten ilgileniyorum. İşte hani böyle bir çocuk su döker hemen onu öyle peçete ile silerim ben ve ya işte beslenme yaparlar beslenmeden sonra masayı ve yeri ben temizlerim gibi durumlar olurdu. Bu da benim eğitimimin aksamasına belki veya sınırlı olmasına neden olabilirdi yani. Onun için öğretmenden tam verim isteniyorsa sınıfta mutlaka bir yardımcı personelin olması lazım (G12).”

“Gerekli de zaten. Bazı işler başka personeller gerekli de zaten yönetmenliği bizde var. Yardımcı personel adı üstünde sınıfta bir öğretmen gibi öğretmen görevini üstlenmek değil ama çocukların bakımlarını, çocukların bulundukları yerlerin temizliğini üstlenmesi, öğretmenin bütün o ihtiyacını zaten gideriyor. Öğretmen etkinlikten sorumlu olsun, öğretmen çocukları sosyalleştirme veya dersi işleme konusunda zaten zaman kalıyor. Ayrıyeten bir bakımı veya temizliği üstlendiği zaman eğitim işte o zaman orada aksıyor (G13).”

Erkek öğretmenlerin tanımladığı diğer temalarda da ortaya çıkan ana sınıfı anaokulu arasındaki farklardan bir tanesi de yardımcı personel imkânıdır. Anaokulları yardımcı personel konusunda herhangi bir sıkıntı yaşamazken ve kirli işler rahatlıkla bu kişilere aktarılabilirken, ana sınıflarındaki yardımcı personel sıkıntısı, erkek öğretmenlerin bu işleri daha fazla üstlenmesine neden oluyor. Dolayısıyla ana sınıflarında öğretmenlik yapan erkekler bu işleri daha fazla üstlenmek zorunda kalmakta ve daha fazla çelişkiler yaşamaktadır. Bazı öğretmenlerin bu durum hakkındaki deneyimleri şu şekildedir:

“Şimdi anaokullarında yardımcı personel var, kılık kıyafet değiştirme konusunda, beslenme konusunda ama ilkokullarda her ilkokulda en azından böyle bir durum yok. Şehir merkezlerinde oralarda da var yardımcı olan bayan, sınıfa yardımcı olan bayanlar var ama daha taşrada ilçelerde ya da başka illerde, her ilde böyle bir yardımcı bayan yok. Beslenme konusunda anaokullarında olay farklı, çoğu anaokulunda yemek çıktığı için yemekhanede aşçısı var, aşçı yardımcısı var, görevlisi var. Gider çocuklar otururlar, tabldotlar önüne gelir,

çocuklar yerler kalkar giderler. Ama ilkokullarda beslenme çantası ile o çocuk evden gelir, öğretmen işte yeri gelecek onu açacaksın beslenme çantasını, bezini önüne sereceksin, yemelerini teşvik edeceksin. Bunları bir bayan da erkek de yapar. Lavabo mesela, işte tuvalet olaylarında burada yine anaokullarında yardımcı personeller var artık öğretmenler bayan da olsa erkek de olsa o işin içine girmezler. Yardımcı personel olmayan durumlarda veliden yardım aldığımız da oldu, tabiiiii yani çocuklar hani bilhassa kız çocuğuysa vesaire çok müdahale edemezsin, edemiyorsun (G2).”

“Mesela bir anaokulundaki öz bakıma bakışıyla ilkokul bünyesindeki ana sınıfında öz bakım bakışı farklı. Çünkü okul öncesinde biraz daha çocuk, nasıl evdeki çocuklar pohpohlanıyorsa, evdeki çocukların üzerine aşırı düşülüyor ya da hani anne baba ilgisini anaokullarında çocukların bu istekleri biz çok rahat karşılayabiliyoruz, çünkü öğretmen yoksa personel var. Ama ilkokulun ana sınıfları biraz daha ilkokulda birlikte çalışmanın verdiği şeyle birlikte öz bakım becerilerinde öğretmene düşen görev daha da artıyor. Ararsın orada veli gelir, bir de orada personel sıkıntısı da var, bizim buradaki gibi değil yani. Oradaki amaç ilköğretim, ilköğretim içinde ana sınıfı barınıyor, direkt ana sınıfı ile ilgili personel tutan var tutmayan var. Direkt ana sınıfıyla falan sorumlu olacak orada bekleyecek öyle bir personel yoksa da öğretmen veliyi arıyor gel çocuğun şeyini değiştir üstünü değiştir diyor veli değiştiriyor öyle (G16).”

Aynı durum merkezde bulunan ve çevrede bulunan okullar için de geçerli. Merkezde bulunun okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı personel sıkıntısı bulunmazken, çevrede bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı personelin bulunmaması kirli işlerin öğretmenler tarafından üstlenilmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla kirli işlerin yardımcı personele aktarılamadığı ana sınıflarında ve çevredeki eğitim kurumlarında erkek öğretmenlerin, cinsiyet kimliğine uygun olmayan işleri daha fazla üstlenmeleri, meslek ve cinsiyet kimliği arasındaki rol gerginliklerini daha fazla yaşamalarına neden olmaktadır. (G3)’ün bu durumu gösteren ifadesi şu şekildedir:

“Yok, bizim eğitim işleri çünkü bizim okulumuzun ekonomik seviyesi iyi olduğu için yardımcımız oluyor, var bu okulun kendi yardımcısı. Bunu bize müdür görevlendiriyor. Siz ana sınıfına yardım edin diye genel temizlikçi, yani devletin görevlendirdiği veya okulun hizmet satın alma yoluyla aldığı işçiler. Biz mesela telefon ediyoruz ya da çağırıyoruz bir şey olduğu zaman, mesela kız çocuğu altına kaçırması biz çağırıyoruz geliyor veya bir şey döküldü, bazen kendimizin halledeceği şey oluyorsa kendimiz hallediyoruz. Yemekten sonra onlarda temizliyorlar. Var yani, öyle bir sıkıntımız yok o konuda, ama şey olan yerler var hani ilçelerde veya köylerde imkânları olmayan şeyler vardır. Bizim imkânımız çok güzel, her şeyimiz var yani. O da ayrı bir şey, merkezde olmakla kenarlarda olmak arasında çok fark var tabi ki imkânlar bakımından, bizim eksiklerimiz yok tabi her şeyimiz var (G3).”

Erkek öğretmenler için okul öncesi eğitiminde teneffüs haklarının bulunmaması, kesintisiz beş saat boyunca sınıfta bulunmak zorunda olmaları, diğer ülkelerdeki

uygulamalarla kıyaslandığında yüksek sınıf mevcudu, öğrencilerin eğitim için kabul edilme koşullarındaki eksiklikler gibi birçok nedenden dolayı sınıfta tek başına çalışmak zorunda kalmaları sorun oluşturabilmesine rağmen sadece sınıf ortamında ani gelişen kirli işlerin üstlenilmesi için “stajyer, öğretmen yardımcısı” bulunmasını talep edilmektedir. Kirli işleri üstlenecek öğretmen yardımcıları için tıpkı mesleğin statüsünü olumsuz etkileyen unsurlarda özel ve kamu ayırımına dair başka bölümlerden öğrencilerin istihdam edilmesindeki taleplerde olduğu gibi lise ya da ön lisans çocuk gelişimi mezunları kadınlar uygun görülmektedir. Sınıf içindeki faaliyetler açısından da meslek parçalanarak cinsiyete dayalı bir işbölümü gerçekleştirilmek istenmektedir. Aşağıdaki alıntılarda görülebileceği üzere statüsü yüksek ve müfredatın ağırlık kazandığı, bakım işlerinin dışlandığı bir meslek olarak okul öncesi öğretmenliği erkeklik kimliğine uyumlu hale getirilmekte ve statüsü düşük, müfredat dışı uygulamalar ise yarı profesyonel alanlar olan eğitim seviyesi daha düşük farklı bölümlerden kadınların bölgesi olmaktadır:

“Yardımcı şart. Yani yapılan etkinliklerin bazılarını tek kişi yetiştirmek çok zor, çünkü çocuklar, özellikle sınıf mevcudunun on beşin üzerinde olan sınıflarda, bazı etkinlikler tek başına yapılmıyor. Birini yaparken öbürü yanlış yapmış oluyor, bayağı büyük yanlışlar. Onları tekrar düzeltmeye çalışırken diğeri bu sefer yapamıyor, o sırada biri bitirmiş oluyor, yapan biri o kalkıp koşturmaya çalışıyor. Sınıf hâkimiyeti düşüyor. Yani hepsini aynı anda yetiştirmesi gerçekten çok zor olabiliyor yani stajyer, yardımcı, anne, abla o tarz birisi olması gerekiyor. O da genel eksiğimiz yani (G1).”

“Tek başına olmak çok zorlu oluyor. Biraz önce dedik ya bakımı ve eğitimi birbirinden ayrılabilir mi diye. Tamam, birbirinden ayrılamaz ama ayrılırsa da eğer biz eğitimi çok daha iyi yapabiliriz. Mesela bir yardımcı öğretmen, yardımcı bir abla sınıflarda olursa bakım kısmıyla bir öğretmen ilgilenir, davranış ve eğitim kısmıyla da bir öğretmen ilgilenir. Ama bu kesin bıçak sırtı gibi ayrılamaz. Sadece burada uygulamada yardımcı olabilir belki diğer yardımcı öğretmen dediğimiz kişi. Biz bir tane örnek gösteriyorsak ya da sınıfın yarısı ile ilgilenebiliyorsak diğer yarısı ile de diğer öğretmen arkadaşımız ilgilenebilir ya da sınıf mevcutları on-on iki civarında olursa o zaman tek bir öğretmen yeterli olacaktır. Yardımcı personel abla ya da öğretmen gereklidir mevcut durumda (G7).”

“Bir de sınıfta bu yaş gruplarının mutlaka öğretmen yardımcısı olması gerekiyor, çocukların öz bakımlarıyla falan ilgilenen mutlaka bir yardımcınız, her daim sınıfta bulunması lazım. Çünkü okul öncesi öğretmenin angarya işi çok olur ama (öğretmen yardımcısı) onlar da yok yani (G11).”

Görüştüğüm erkeklerden yalnızca bir tanesi sınıfta ikinci bir kişinin bulunmasını istememektedir. Bunu da sınıftaki bağımsızlığını ve otonomisini, kendi yöntemleriyle çalışma biçimlerini olumsuz yönde etkileyeceğini düşündüğü için istememektedir. Okul

öncesi öğretmenliğinin erkekler için cazip noktalarından bir tanesi hegemonik erkeklik kimliğiyle uyumlu otonomi ve otorite sahibi olmaktır. Dolayısıyla sınıfta ikinci bir kişinin varlığı mesleki kimliği ve erkeklik kimliğinin çelişkilerini yönetmeye çalışan erkekler için olumsuz bir anlama sahip olabilmekte, uyumlaştırmalarını sarsıcı bir nitelik kazanabilmektedir. Bu durumdan bahseden tek öğretmen olan (G3)'ün ifadeleri şu şekildedir:

“Bazı zorlukları olsa bile avantajları da var yani kontrol sizde oluyor. Yani seçenek verseler tek başına çalışmak daha iyidir derim ben yani. Ama lazım olduğu zaman gelip gitmesi o ayrı yani. Ama sınıfta sürekli birinin olmasına gerek yok yani, ne gerek var iki kişi ne yapacak Genelde böyle bir istek oluyor değil mi? Yardımcı personel diye istekleri oluyor öğretmenlerin. Benim öyle bir isteğim yok, ben tek olmayı daha çok severim, ne gerek var diye düşünüyorum (G3).”

Öğretmenler her zaman ideal bir çalışma ortamında bulunmadıkları için kirli işleri üstlendikleri zamanlar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin geçmişe yönelik anlatılarında ilk atamalarında zorunlu hizmet yükümlülüklerini yerine getirdikleri Türkiye'nin daha az gelişmiş bölgelerinde imkânların sınırlılığından dolayı yardımcı personel istihdam edilememesinden ve kirli işlerin öğretmenler tarafından üstlenilmesinden bahsetmektedir. Kendi işleri kapsamında olmayan bu işleri fedakârca “özveri göstererek” üstlenerek, çocukların uğrayacağı zararların önüne geçen erkekler, gerçek birer kahramana dönüşmektedir. Bu durum bazı katılımcılar tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“Yardımcı bayanlar oluyor ama öğretmenin de şimdi her zaman bayan sınıfta olmuyor o konuda da şey olması lazım, özverili olması lazım. Nasıl diyeyim burnu aktı silemiyor, sen silecen yani. Ondan sonra nasıl diyeyim nasıl olur yer ıslandı mesela temizlikçi gelesiye kadar sen peçete ile alacan yani. Mutlaka ikisi bir arada gitmesi gerekiyor yani iç çamaşırı haricinde dışarıda kazağına bir şey döküldü yani sen çıkaracaksın, giydireceksin yani gelesiye kadar bekleyemezsin ki yani (G3).”

“Tek başına olan öğretmen de, öğretmen özverilidir zaten. Bence en özverili meslek grubu. Hiç bir meslek grubu çalıştığı yeri boyamaz, çalıştığı yeri tamir etmez. Bizde bu vardır özverililerdir. Gerekirse çocuğun üstünü de değiştirir, yani yapar onları yapar. Ama veli tarafından bu şeyin beklenmesi doğru değil. Bakım ihtiyaçlarının öğretmen tarafından karşılanmasını beklemesi doğru değil. Zaten yönetmeliklerde de böyle bir madde yok (G8).”

“Ben şöyle söyleyeyim ben mesleğe atandıktan sonra, birkaç yıl sonra da kendi çocuğum olduğu için çok empati kurarak çalıştım. O çocuk çantası açık gitmeye çalışıyorsa eve, montunu giymeden gitmeye çalışıyorsa kendi isteğimlen o çocuğun montunu kendi çocuğumu düşünür gibi hepsinin de öz bakım becerilerini yerine getirmeye çalıştım (G13).”

Sanat etkinlikleri: Erkek öğretmenler boyama, kesme yapıştırma, katlama, üç boyutlu şekiller oluşturma gibi faaliyetleri kapsayan sanat etkinliklerinde, özcü bir yaklaşımda bulunarak, doğalarından kaynaklı ya da toplumsal rollerin onlara yükledikleri görevlerin kazandırdıklarıyla kadınların erkeklere göre daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarında kadına özgülenen, zariflik, incelik, el becerisi gibi nitelikleri gerektiren sanat etkinlikleri geleneksel erkeklikle tezatlıklar oluşturduğu için, bu işleri yapan öğretmenlerin erkeklikleri daha fazla sorgulanır hale gelecektir. Aşağıdaki aktarımlarda görüldüğü gibi erkeklik kimliğine uygun davranmak isteyen öğretmenler, kendi eksiklikleri olarak gördükleri sanat etkinlikleri konusunda eksiklerini kapatmak yerine, bu tarz etkinliklerden uzak durmayı tercih ederek erkeklığe uygun davranmaya çalışmaktadır:

“Onun haricinde kadınlar süslemeli etkinliklerde daha aktif rol alabilirler, onu da cidden öyle yapıyorlar. Çünkü süslemeyi küçüklüğünden itibaren gördükleri için, daha çok meraklı oldukları için daha süslü püslü güzel etkinlikler çıkarıyorlar ama erkekler bu konuda biraz daha geride kalıyor (G1).”

“Bu kişisel öz eleştirimdir kendime, bir bayan okul öncesi öğretmeni atıyorum bir sergi açılışı var, onun yaptığı hazırlıklarla benimki farklı olur. Daha estetik derler ya yani olaya daha estetik bakıyorlar, daha bütünlüyorlar renkleri şunları bunları, daha süslü şeyler falan daha iyi yapıyorlar. Bayanların fitratında var. Bunu yapabilen erkekler de vardır bilmiyorum. Ben açıkça söyleyeyim mesela o da Urfa’da yaşandı. Urfa’da sergi açılışı var, on iki-on üç tane ana sınıfı öğretmeniyiz biz. Hepsi de işte ücretli öğretmen. Onlar hazırlanıyorlar, beraber birlikte yapıyorlar, yardımlaştılar vesaire falan. Kendi yapanlar da oldu. Ben de kendim çocukların ürünlerinden sergiye kendi sınıfımın olduğu alana yerleştirdim ürünleri. Herkes geldi yerleştirdi falan. Ben kendim dolaştım önce sergiyi. En böyle hani estetik olmayan bölüm benim sınıfı. Onlar etkinliğini etrafını süsleyip kartonlarla şey yapıp paspartum falan diyorlar çerçeveler haline getirip asmışlar. Ben direkt kâğıtları panolara iğneledim yani. Bu onların doğası gereği olan bir durum, bence öyle yani (G2).”

“Yani kadın okul öncesi öğretmenleri el becerisi gereken işlerde çok daha hızlılar bize göre. Geçmişten gelen bir yakınlık tabii ki bu belki de içgüdüsel (G6).”

“Ha erkeklerin zayıf yanını söyleyeyim, estetik yönü sıfırdır. Hani bir bayan öğretmen çok güzel sahne hazırlayabiliyor; estetik, hoş. Erkek tabiri caizse odun gibi. Mesela öyle zarif bir şeyler beklemeysin erkeklerden. Sanatsal faaliyetler şeydir kadınlar çok daha iyi böyle dramadır, etkinlik projesidir erkeklerden daha iyi kadınlar (G17).”

Erkek öğretmenler yaptıkları sanat etkinliklerini içerik açısından da kadınların yaptıkları sanat etkinlikleri arasında farklar ortaya koymaktadır. Erkekler tıpkı çocukların gelişim çağında oynayacakları oyun türleri, oyuncakların çeşitlerindeki cinsiyete dayalı kalıpyargıların belirlediği şekillerdekine benzer, sanat etkinliklerinde de yaptıkları

ürünlerde de gerçekleştirdikleri etkinliklerde de cinsiyet kalıpyargılarının erkeği işaretlediği biçimine uygun performanslar sergileyebildiği aşağıdaki ifadede görülebilmektedir:

“İlla ki farklılaşma olur. Şimdi kadın öğretmenlerin oynadığı oyunlar yaptığı etkinlikler farklıdır. Şu anlamda farklıdır; belki çocuğa aynı temel becerileri kazandırır onlara mesela yaptığı etkinliklerde, yine makas tutmayı, kesmeyi, yapıştırmayı öğretir. Oyunlarda da yine sosyal, duygusal açıdan arkadaşlık kurmayı, birlikte hareket etmeyi öğretir ama oyunların isimleri ve etkinliklerin isimleri değişik olabilir. Mesela kadın öğretmen bir katlamayla hani atıyorum bir çiçek tarzı bir şey yaparken erkek öğretmen katlama tekniği ile köpek veya kedi yapabilir, araba yapabilir. Oyunlarda da yine sınıfın içinde erkek öğretmen toplu oyunlara ağırlık verebilir, top ile oynanan oyunlara ağırlık verebilir, ne bileyim yere konulan engellerin aralarından geçme, üstlerinden zıplama gibi oyunlar oynatırken kadın öğretmen başka bir oyun şekli yapabilir. Ama mesela şarkılı oyunu kadın öğretmen de erkek öğretmen de kullanır bizim meslekte ben öyle düşünüyorum ben, en azından şarkılı oyunu ben kendimde kullanıyorum yani (G12).”

Erkeklerin gerek doğaları gereği gerek sosyalleşme ve öğrenme süreçlerinden dolayı başarılı olamadığı veya erkeklik kimliğine uygun görmedikleri için yapmadıkları, kadınların erkeklere kıyasla iyi olduğu düşünülen ender faaliyetlerden biri olan sanat etkinlikleri, müfredata yapılan vurguyla değersizleştirilmektedir. Ayrıca erkeklerin az da olsa sanat etkinliklerini ifa biçimi ile kadınların sanat etkinliklerini ifa biçimi arasında farklar yaratılmaktadır. Estetik kaygıları ön plana koyan kadın öğretmenler, etkinliğin öğrenci için amaçlanan kazanımlarından uzaklaşarak, etkinlik sonucunda çıkacak ürüne odaklanıyorken, erkek öğretmenler etkinliğin öğrenci için kazanımlarına odaklanmaktadır. Estetik kaygılarla hareket eden kadın öğretmenler karşısına akıl ve rasyonellikle hareket eden erkek öğretmen konmaktadır. Kadınların çalışma yaşamındaki rekabet içerisinde eksik kaldıkları güç ve başarı ihtiyacını karşılamaya çalışmaları bunun sebebi olarak sunulmaktadır. Kadınları, bağımlı, güçsüz, rekabet edebilme kabiliyeti sınırlı bireyler olarak sunan erkek öğretmenler geleneksel cinsiyetçi yapıları destekliyor. Erkek öğretmenler ise cinsiyetçi kalıpyargıların erkekler için var olan anlamlarını ifade ederek, erkeklerin sanat etkinlikleri daha değerli hale getiren özellikler olarak duygular asimile ediliyor. Erkek öğretmenler sanat etkinliklerinin yapılışında öğrencilere sağladıkları özgürlük alanıyla (ki erkeklerin doğasından gelen bir özellik olarak düşünülmektedir) dar bakış açısına sahip kadın öğretmenlerin standart ürünler çıkarmasının ve ürüne estetik açıdan önem vermesinin tam tersine özgünlüğü ve yaratıcılığı geliştirecek biçimde sanat etkinliklerini gerçekleştirerek daha değerli ve daha

anlamlı hale getirmektedir. Böylece kadınsı sanat etkinliklerinin erkeksi biçimleri değerli kılınarak, erkekliklerinin tartışılacağı kadınsı işler erkeklik kimliğine uygun hale getirilmektedir. Öğretmenlerin bu duruma işaret eden ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Alışverişlerde bile değil mi yani eve bir şey alırken falan mesela bayan senin görmediğin şeyi görüyor. Sen neye bakıyorsun, fiyatına bakıyorsun, kalitesine bakıyorsun, garantisine bakıyorsun, sağlamlığına bakıyorsun, Aynı sehpa ya da aynı mobilya senin dediğin gibidir ama yandaki daha alımlıdır, daha renklidir, daha cıvıl cıvıldır ama daha kalitesizdir atıyorum o alınır, daha estetikdir ya. Erkek-bayan eğitimde farkı biraz o (G2).”

“Bayanlar mesela daha çok görselliğe önem vererek etkinliğini, sanat etkinliklerini daha çok yerine getiriyorlar ama erkekler daha çok göz önünde olmayacak etkinlikleri yerine getirirler ya da sanat etkinliğinde basmakalıp etkinlik yaptırmaktan, güzel görünecek bir etkinlik yaptırmaktan ziyade çocuk özgün davransın, nasıl istiyorsa öyle yapsın düşüncesi hâkim (G7).”

“Kadın öğretmen biraz daha ne derler böyle sanat, merhamete yönelik, daha naif, kibar etkinliklere daha çok yöneliyor. Erkek okul öncesi öğretmeni etkinliğini yaparken mesela sanat etkinliğini yaparken çocuğun yapışına, yatkınlığına, yeterliliğine bakar, kadın öğretmen onun güzelliğine bakar. Burada birçoğu ürünün güzelliğine bakıyor, göze güzel hitap ediyor mu? Çünkü kadın şeyi o bir şey yapıldığı zaman güzel olsun, süslü püslü olsun o buna dikkat ediyor. Erkek, o bizim için önemli değil benim için hiç önemli olmaz onun güzel olup olmadığı. Ha estetik şart mı şarttır, belli bir estetik olması lazım bazı şeylerde ama her şeyde estetik aranmaz. Ama kadın ve erkek arasındaki fark bu erkek çok estetiğe önem vermez kadın çok estetiğe önem verir görünüşe önem veriyor (G9).”

“Mesela erkek okul öncesi öğretmenleri sanat etkinliklerine çoğunlukla ağırlık vermez. Yani verse de onu başat hale getirmez. Sanat etkinliklerinden kastım ne? Kesme, biçme, süsleme falan filan türü şeyleri. Erkek işin gerçeği biraz objektif yaklaşıyor. Mesela bizde sanat etkinliklerinde eğitim bilimleri şunu der sen örnek gösterebilirsin, etkinliğin nasıl yapıldığını planlı bir şekilde anlatabilirsin ama çocukların tek tip ürünler çıkarmasına neden olma. Yani şunu demek istiyorum, belli kalıpları verip bu şu renk olacak, bu, bu renk olacak, al bunu buradan tutacaksın, yapıştıracaksın değil. Hatta elinden alıp da kendisi yapan bayan arkadaşlarımın yüzde doksanı öyle yani alıyor böyle kendi yapıştırıyor, kendi güzelce etrafından kesiyor, bir de onları güzelce simliyor böyle çocuklarımların diye asıyor yani. Şimdi bunu erkek okul öncesi öğretmenine yaptıramıyorsun, yapmıyor yani, bu ne böyle saçma bir şey diyor (gülüyor). İster kessin ister kesemesin, kesemiyorsa bir sonrakine keser. Yamuk yaptığında bakar, bu yamuk oldu der yani bir daha ki sefere daha fazla gayret sarf eder. Sen zaten onu eleştirmedin. Bu daha güzel oldu demezsin, mesela arkadaşının yaptığı daha güzel oldu demezsin. Onun yaptığı ürünle onu motive edersin anlatabildim mi? Doğal olarak okul öncesi erkek öğretmeni onun önüne değişik malzemelerini koyar her şeyi koyar. Kavramsal anlamda yardımcı olabileceği bir şey varsa yardımcı olur. Rehber olur, ona yol göstermeye çalışır. Bir ihtiyacı varsa bunu belirtiyorsa veya belirtilmesinde zorlanıyorsa bir şekilde

belirtmesini sağlayabilirsin, bir şekilde o etkinlik neyi gerektiriyorsa onu yapar. Doğal olarak bu kesti biçti işlerini şöyle düşün, kurumda bayanlar bir dalar böyle çıkır çıkır, bakarsın erkek öğretmen yaptırmaz yani. Benim gözlemlediğim ki gördüğüm arkadaşlarımın tamamında böyle bu şekilde budur (G11).”

Hareketli Aktiviteler: Erkek ve kadın öğretmenlerin yaptıkları faaliyetlerin cinsiyete göre farklılaştığı diğer bir kategori ise açık alan etkinlikleri, spor ve hareketli etkinliklerin kimler tarafından hangi sıklıkta yapıldığıyla ilgilidir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla çok daha fazla açık alan etkinliklerini yapmaktadır. Erkek öğretmenler bu etkinlikleri tanımlarken zorlu parkurlar, toplu oyunlar gibi faaliyetlerden bahsetmektedir. Yani erkekler tarafından üstlenilen açık alan faaliyetleri erkeklik kimliğine uygun etkinlikler olarak belirtilmektedir. Örneğin hiçbir erkek öğretmen, çocukluk döneminin erkeklikle ilişkilendirilmeyen cinsiyetsiz oyunlarından bahsetmemektedir. Ayrıca erkek öğretmenlere göre açık alan faaliyetlerini kadın öğretmenlerin yapmamasının nedeni, öğrencilerin bu aktivitelerde görebilecekleri zararlardan çekinmeleridir. Veliler ve öğrenciler karşısında güçsüz bir konuma yerleştirilen kadın öğretmenlerin tersine erkek öğretmenler bu tarz korkuların üstesinden gelmekte, mesleklerinin profesyonel tanımlarına uygun “eğitim bilimlerinin gerektirdiği şekliyle” bu sorumluluğu alabilmektedir. Dış aktiviteler konusunda da eğitime vurgu yapılarak, kadınsı yarı profesyonel mesleki kimliğin dönüştürülmesi çabası görülmektedir. Hatta kadın öğretmenler profesyonel kimliğe uygun davranabilecekleri iktidara sahip olmadıkları için suçlanmaktadır. Öğretmenlerin aşağıdaki ifadelerinde de kendini gösteren bu tarz bakış açısının yaygınlaşması kadınların bu alandan dışlanması sonucuna kadar varabilecektir:

“Bizim de böyle fiziksel aktivite daha çok yaptırıyorlar gibi olabilir. Bizim mesela spor salonumuz var, çocuklarla maç yapıyoruz. Yani bayağı da haftada iki-üç saat maç yapıyoruz. Yani günde ne zaman boş bulsam ben maç yapıyoz oynuyoz falan. Birisi fiziksel aktivite, birisi de şey sanat aktivitesi yaptırmış olabilir yani (G3).”

“Bahçeyi hangisi daha fazla kullanıyor diyorsan erkek okul önceciler bahçeyi daha fazla kullanır. Neden erkek öğretmen bahçeyi daha fazla kullanır, aslında kullanması da gerekiyor. Bütün öğretmenlerin bahçeyi, açık alanı olabildiğince kullanması gerekiyor. Şimdi okul öncesi öğretmeni dedim ya uygulamaya daha yatkın. Olayın şekilsel boyutlarından ziyade uygulamalı boyutlarına daha yatkın olursa biraz cinsiyetçilik yapmış olur muyum diye düşünüyorum, ama yok ya. Bayan okul öncesi öğretmeni veli tarafından da öğrenci tarafından da çok fazla manipüle ediliyor ya da kendini manipüle ettiriyor. Erkek okul öncesi öğretmeni aaaa yağmur yağıyor ya bakın çocuklar yağmur yağıyor hadi gelin biraz elimizi yüzümüzü yıkayalım deyip üç tur attırır yani yağmurda. Karda hadi kartopu oynamaya

çıkıyoruz der. Ama bayan okul öncesi öğretmeni anaaam der şimdi bu çocuklar hasta olur da veliler tepeme yığılırsa diye düşünür yani anlatabiliyor muyum? Ben sana Bayanlar daha duygusal yaklaşıyor dememin nedeni o Etki altında daha fazla kalıyorlar. Mesela bana gelir bir veli; çocukları çıkarmışsın, çocukları hasta ettin bilmem ne falan filan derse benim ona vereceğim cevap hazırdır Yarım saat sonra unuturum, sallamam onu yani sallamam. Ben derim ki benim dersim, programım bilmem neyim, kartopu oynatmayın demiyor. Eğer kartopu oynamakla çocuk hasta olmuş olsaydı bugün kutuplarda yaşayan insan olmazdı, kuzey ülkelerinin tamamı böyle bomboş olurdu yani. Demek ki kartopu oynama ile karda bir şey yapma ile çocuk hasta olmuyor yani. Ya virüsten hasta olur tabii sen çocuğu dondurursan ayrı mesele de o kadar da değil sıkı giyindikten sonra yani. Doğal olarak her şey, ne biliyor musun her şey, eğitim bilimlerinin sana söylediği şeyi özümseme, kanıksama ve bunu uygulama meselesi. Aslında eğitim bilimleri hepsini söylüyor bunu ama erkek çok fazla manipüle edilemezken bayana nazaran bayan çok daha kolay manipüle ediliyor. Kendisi de zaten çok inişli çıkışlı duygusal reaksiyonlar gösteriyor. Öğretmenin önemli özelliği nedir tutarlılığıdır örnek olması ve tutarlılığıdır güveni tutarlılık verir ama bayan öğretmenlerin birçoğu duygusal iniş çıkışları o kadar fazla ki yani çocuğa güven vermekte zorlanıyor (G11).”

4.5.2. İş tanımı dışındaki işler; reflektif cinsiyet pratikleri, teknoloji, idari işler

Reflektif cinsiyet pratikleri: İş tanımı dışındaki işlerin yerine getirilmesi istendiğinde yaygın cinsiyete dayalı işbölümüne dayanan fiziksel gücü önceleyen işler erkeklerden istenirken incelik ve zariflik gerektiren işler kadınlar tarafından üstlenilmektedir. Öğretmenler bu tarz bir işbölümünün olması gerektiğini yani cinsiyete dayalı işbölümünü ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini sürdüren ataerkil düşünce yapılarını savunmaktadır. Erkek öğretmenler iş tanımında bulunmayan tamir tadilat, eşyaların taşınması gibi fiziksel güce dayanan veya öğrencilerin kaydının alınması, evrakların düzenlenmesi gibi idari işleri üstlenmektedir. Özellikle eğitim kurumlarının maddi eksikleri yüzünden kaynaklanan bu işler, yerine getirilmezse eğitim öğretimi aksatacağı noktalara gelebileceğinden sorumluluğu alan erkek öğretmenler bu işleri üstlenmektedir. İş tanımı dışındaki işlerinden istenmesinde de cinsiyet farklılıklarının göz önüne aldığını belirten erkek öğretmenleri fiziksel güce dayanan işler, idari işler, teknolojiyle alakalı işler erkeklerden beklenirken, süsleme, düzenleme tarzı işlerin kadın öğretmenlerden beklendiğini belirtmektedir. Bu işlerin üstlenilmesinde cinsiyete dayalı işbölümünü erkek öğretmenler de desteklemektedir:

“Erkek olmamızdan dolayı eşya taşınacağı zaman kas gücünden faydalanmak istiyorlar. Onu da şey yani zorlama olarak hiç kimse yaptırmadı çok şükür bugüne kadar ama talep öyle bir

ricada bulunuldu, ben de seve seve gelirim dedim. O şekilde eşya taşıma gibi şeyler yapmışlığım var. Ne olur mesela oyun alanı yapılacak olur ya da bir tadilat işi olur onlarda genelde erkeklerden isteniyor. Çünkü idareciler erkek olduğu için ve bayanlarda bu şeylere yanaşmadığı için fazla, erkekler daha iyi yapar deniyor. Bayanlar çok fikir veriyorlar, erkekler de daha çok projeyi hayata geçirme konusunda daha faydalı oluyorlar ama okulların çoğu böyle (G1).”

“Ufak tefek şeyler oluyor mutlaka yani kendi aranda aran iyiye sende yapamayacağın şeyleri de yani onları da bayan arkadaşlar yapar mesela olabilir. Geçen sene seminer vardı mesela bayan ağırlıklıydı yani, onlara bayan öğretmen gitti. Bir şey olacak olur, tahtayı taşıyacaksın, sen yaparsın yani. Öyle olması da güzel bir şey, birbirini tamamlamak olur, daha güzel olur. Öyle, çok hatırlamıyorum ama yani olsa da sıkıntı yok yani. O olsa da bence avantaj, dezavantaj yerine. Birbirini tamamlarsın o zaman yani daha güzel olur (G3).”

“İstendi iş tanımı dışında Mardin’de köyde çalışırken köyün o okulun boyası, tamirâtı, çatısı, donanım malzemesinin bulunması, çocuklarının kırtasiyelerin temin edilmesi bunların hepsi ile ben uğraştım... Kesinlikle var olmalı da bence olmalı. Çünkü erkeğin anatomisi, toplumdaki görüşü, bakış açısı farklı kadının ki ayrı. İkisinin birbirinden farklı. Kadının yatkın olduğu işler var, erkeğin yatkın olduğu işler var. Bu olması gerekiyor, bu ayrımın yapılması gerekiyor. Ben kendim zaten kadınlara pozitif ayrımcılık yapıyorum, birçok işte yapıyorum, burada da yapıyorum. Örnek vereyim personelimizin hepsi kadın çalışan, yardımcı personelin hepsi kadın temizliktir, mutfaktır. Buraya ağır malzeme geldiğinde o kadınlara ben kıyamıyorum, o ayrımcılığı yapıyorum çok basit bir örnek bunu yapıyorum. (G9).”

Mesela erkek okul öncesi öğretmeninden ne istenir? Ne yapıyorsun mesela, 29 Ekim hazırlığı mı yaptırıyorsun? Ne gerilecek, ip mi gerilecek baştanbaşa? Hocam sen şunu bir çakıver der mesela, çıkarsın sen çakarsın. Hocam masalar çekilecek ya yardımcı olur musunuz der, ne yapacaksın bayanlara mı taşıtacaksın. Sonuç itibarıyla onların gücünün yetmediği veyahut elinin yatkın olmadığı şeyler var. Elbette ki sen yapıyorsun. Mesela süsleme yapılacaktır, böyle ufak tefek şeyleri bayanlar daha iyi yapar, daha iyi yapıştırır gibi bir mantık var. Estetik şeyler konusunda, o tür şeylere bayanlara daha çok iş düşerdi. Bize öbür işler düşerdi. Böyle böyle gitti (G11).”

İdari işler: Bazı öğretmenlerin ifade ettiği gibi erkek idareci ile erkek öğretmen arasındaki sıkı ilişkilere dayanan, bu ilişkileri güçlendiren, birlikte paylaşımlarda bulunarak çalışma koşullarını da rahat bir alana dönüştüren idari işlerin erkek öğretmenlerden istenmesi, erkekleri bu alanda uygun görülen idari pozisyonlara hazırlama işlevini görmektedir:

“İdareye yardım etme, idari konularında öğretmenlik yaparken rica ettikleri zaman yardım ettik. İdare bazen bazı konularda okulun yönetimi ile okulun fiziki yapıları ile ilgili yardım istediği zaman da yapabildiğimiz kadar da yaptık. İdari yönden mesela müdürün talepleri oluyordu. Resmi şeyler de bildiğimiz kadar çünkü tek başınaydı, yetişemiyordu bazı

konularda. Biz mesaimizin dışında yardım ettiğimiz oluyordu, yazışmalarda veya sisteme bazı şeyler giriliyor onlarda yardım ettik. Onun haricinde eğitim dışında pek bir şeyler olmadı (G8).”

“2007’de ben başladım Urfa’da göreve, 2009’un Ağustos ayına kadar öğretmenlik yaptım. O arada müdür başyardımcımızla ikili ilişkilerimizde iyiydi, abi kardeş gibi. Sabahçıyım, öğleden sonra boştu. Hemen eve gitmeyip işte onlarla biraz işte çay muhabbet vesaire derken idare odasında idari işler gözüme takılmaya başladı, nasıl oluyor, ne yapıyor falan. Böyle biraz biraz uyanmaya başladı kafamda hani merak saldım. Bir gün işte gelen giden evrak defterini verdi müdür yardımcısı. Bayağı başı kalabalıktı. Bir tane de bir resmi yazı, bunu dedi evraka kaydet, deftere kaydetsene dedi bana. Ben hayatımda ilk defa görüyorum resmi yazıyı da gelen evrak defterini de. Ben bunu nasıl yapıyor diye sormaya da utandım. Bir önceki kayıtlara bakarak neyi nereye yazmış diye onu ben orada çözdüm defteri işlemeyi evrakı. Ondan sonra başka bir iş oldu onu söyledi. İşte ondan kayıt kütük defteri vardı. Çocukların öğrencilerin kayıtlarını deftere, kütük defterine işleniyordu anaokulunun, çocukları kaydettiğimiz ana sınıflarının kayıtlarını, sen dedi bunların dedi kayıtlarını deftere geçirsene falan dedi. Ben onları da yapmaya başladım, derken böyle uyandı. Hani acaba olur mu ki yapsam mı acaba geçsem mi idareci olsam mı falan diye (G2).”

Teknoloji: Ayrıca erkek öğretmenler teknolojik aletlerin kullanılması gibi işlerde de göreve çağrılmakta-göreve koşturmaktadır. Erkekler yeni teknolojileri tasarlayıp üretirken kadınlar daha çok alıcı konumundadır. Bu durum yeni teknolojilerin şekillendirilmesini de etkilemektedir. İnşa, onarım işleri ve pazarlama gibi teknolojiyle ilişkisi bulunan teknik yeterlilik ve beceri kavramı erkeklerle ilişkilendirilir. Bütün bunların sonucunda teknolojinin imaj ve görünümü erkeklikle örtüşmekte, teknoloji ile erkeklik arasındaki bağı güçlendirmektedir. Connell erkeklerin iktidarının ve erkeklik otoritesinin en yoğun olduğu alanlardan bir tanesinin bilgisayar gibi yüksek teknoloji endüstrisinin hiyerarşisi olduğunu söylemektedir (Connell, 2017).

Erkeklik teknik yeterlilik yoluyla yapılandırılmaktadır. Erkekler teknoloji ile özdeşleştirilmektedir. Teknolojinin erkek egemenlik alanın ve erkek kimliğinin bir parçası olarak görülmesi, kadınların bu alanlarda olmaması toplumsal cinsiyet kimliğinin bir bileşeni olmaktadır. Teknoloji, bu alanda yer alan aktif cins olan erkekler tarafından, erkeksi bir kimlik yüklenmiştir. Erkeklik ve teknoloji; cinsiyete dayalı işbölümü, erkeklığe ait sembollerin teknolojiye taşınması ve erkeklığın teknolojiyi içermesi gibi farklı şekillerde birbiriyle ilişki içerisinde. Erkeklik ve teknolojinin birlikte düşünülmesi normal kabul edilecek kadar iç içe geçmiştir. Teknolojiyle alakalı iş tanımı dışındaki işlere dair söylemlerinde kadın öğretmenlerin bu işleri başaramamasının sonucunda bu işleri üstlenmek zorunda kalmaları, erkekleri teknik, teknolojik vasıflarda

kadına göre başarılı gören hegemonik erkekliği inşa etmektedir. Öğretmenlerin teknolojiyle alakalı işlerin üstlenilmesinde cinsiyet farklılıklarını ortaya koyan ifadeleri şu şekildedir:

“Aslında ağır işleri yapamazlar, bilgisayarları da mesela erkekler genelde şey yapıyor. Aslında bilgisayarı bayanlar yapabilir onda bir şey yok ama anlamıyoruz deyip bazen işin içinden sıyrılabilirler (gülüyor) (G8).”

“Fizik güç gerektiren konularda yardım isteyince, bir şey taşınacaksa onları benden istiyorlar, o tarz şeyler istiyorlar. Diğer teknolojik aletler kullanımı konusunda yani ilgili olduğum için bunu da bildikleri için genelde bayanlar benden yardım istiyorlar... Erkek dediğin zaman aklımıza ilk fiziksel güç geliyor. Erkekten bir şey istenecekse genelde fiziksel güce dayalı bir yardım oluyor. Teknoloji kullanımında erkekler biraz daha iyi (G15).”

Ayrıca erkek öğretmenler ailedeki geleneksel cinsiyete dayalı işbölümünün okul öncesi eğitimine yansması olan reflektif cinsiyet pratiklerini gönüllü olarak üstlenmekte, bu işleri mesleklerinin bir parçası olarak görmektedir. Reflektif cinsiyet pratikleri kadın baskın meslekte toplumun erkeklere uygun gördüğü işlerin öğretmenler tarafından üstlenilmesiyle, erkekliklerinin sorgulanmasının önüne geçmektedir. Reflektif cinsiyet pratiklerinin gönüllü olarak üstlenilmesinin bir diğer nedeni ise erkek oldukları için istismar suçlamalarından korunmak amacıyla kaçındıkları işlerin ve erkek kimliğine uygun olmadığı için kadın öğretmenlere ve yardımcı personele aktarılan yerine getirmedikleri/getiremedikleri görevlerin telafisi niteliğindedir. Böylece yerine sorumluluğunda olduğu işleri yerine getirememeye baskısını hafifletmeye çalışılmaktadır. Bazı katılımcıların bu durumu şu şekilde deneyimlemişlerdir:

“Daha çok atlayan bendim her zaman, ben kendim isterdim onu. Mesela iş tanımım dışında akşam öğrenci evinde olmak yoktur ama ben gitmişimdir ya da bir düğün vardır köyde düğüne gitmişimdir, bir sünnet düğünü vardır çocuğun sünnetine gitmişimdir. Bunlar benim iş tanımımda olmamasına rağmen ya da bir mevlit vardır, mevlite gitmişimdir. Kardeşi olmuştur, kardeşini görmeye gitmişimdir. Bunlar benim iş tanımımda olmamasına rağmen yapmışımdır. Okul boyamışım, ağaç dikmişimdir. Bunların hiçbirisi iş tanımımda yok ama hepsini yaptım ama. Okulda boyadım, ağaçta diktim (G7).”

“Seve seve uğraştım ama hiç zoruma gitmedi bunları yapmak. Bu iş benim değil demedim. Oradaki iş tanımında öğretmenin Güneydoğu’da veya Doğu’daki buradaki öğretmenin iş tanımı aynı değil. İhtiyaçları aynı değil. Yöreden yöreye değişiyor. Mevzuatta aynı tanım ama yaptığın işler bambaşka, pratikte çok başka. O yüzden insanın, biraz da öğretmenin kendi vicdanında. Bu kısmı önce okul öncesi öğretmeni tanımını yaparken konuşmak istemedim duygusal boyutu var bende diye, vicdan boyutu var. Yani herkesin kendi vicdanındadır bu. Yani vicdanın rahatsa akşam eve gittiğinde, evet iyi bir iş yapmışsın demektir. Yani mevzuatta tanımına yüzde doksan dokuzu uyuyor. Uymayan çıkıyor onu da uyduruyorsun

tanımın içine. Ceza veriyorsun çıkamıyor, sivrilemiyor, bir şekilde uyuyor. Vicdani boyutunda çok da bir şey yapamıyoruz yani. Mesela milli eğitimin bizim ilçe milli eğitimin yapması gereken işler vardı, okul binasının eğitim öğretime hazır hale getirilmesi gerekiyor, mesela fiziki şartları. Bunların sağlanması gerekiyor ama sağlayacak biri yok, yeterli imkân yok, yeterli para yok, iş gücü yok. Ne yapacaksın öğretmen yapacak (G9).”

“Öyle bir şey istenmedi de ben kendim gönüllü olarak, mesela bu okula ilk geldiğimde bir arkadaş vardı o da erkekti onunda kadrosu buradaydı, sonra o bir yere yönetici olarak gitti. Onunla birlikte kaloriferleri falan boyamıştık, duvarların bazı yerini boyamıştık. Onu biz şey gönüllü yaptık yani. Kimse bize bunu yapın falan diye zorlamadı. Biz kendimiz ihtiyaç gördük, baktık şuraları boyasak iyi olur dedik. Eylül dönemi idi, çocukların gelmesine az kalmıştı, personel aramaktansa kendimiz yaptık yani (G12).”

4.5.3. Mesleğin tanımı; eril nitelikler, eril unvan, eril kurum adları

Eril nitelikler: Müfredat erkekliklerin inşası için stratejik öneme sahip bir alandır. Müfredat “disiplin süreçleri, değerlendirme ve sınavla birlikte” kurumsallaşmış bir yapıyı temsil eder. Belirli erkekliklerin ortaya çıkması için gerekli koşullara katkıda bulunan müfredattır. Hiyerarşik olarak düzenlenmiş bilgiler hegemonik erkekliklerin var olduğu alanları meşrulaştırır. Müfredat öğrencilerin akademik hiyerarşilere göre sınıflandırılmasıyla üretilmektedir. Erkekliğin üretildiği alanlar olarak müfredat sabit olan potansiyel erkekliği açığa çıkaran ya da üstünü örten bir yapıyı, bir iktidar tekniğini veya pratiğini temsil eder. Egemen kurumsal düzenler müfredatı katmanlaştırmaya hizmet eden kendi hiyerarşik bilgi versiyonlarını dayatır. Okulların yüksek statü/akademik ve düşük statü mesleki eğitimin önemine vurgu yapan ikilikle parçalanmıştır.

Yaptığım görüşmelerde erkek öğretmenlerden mesleklerini tanımlamasını ve standart bir günlerini anlatmasını istediğimde, öğretmenler fiziksel temas gerektiren bakım işlerinden hiç bahsetmezken, drama, fen, matematik gibi müfredata dair pratiklerden sıkça söz etmiştir. Özellikle ilkokula hazırlama yönünde dil gelişimine yönelik faaliyetler ile öğrenciler üzerindeki etkilerinin sorumluluğunu alan öğretmenler erkeksi diğer branşlarla benzerlikler kurarak, eğitim bilimlerinin tekliğini vurgulayarak, okul öncesi eğitiminin kadınsı yönü olarak görülen öz bakım yönlerini dışlayarak, akademik ve bilimsellik kazandırarak, okul öncesi öğretmenliğini erkeksi bir mesleğe dönüştürüyor. Hatta okul öncesi eğitiminin kapsamında bulunan beslenme ve serbest zaman etkinliklerinin kaldırılarak günlük çalışma sürelerinin kısaltılması ile okul öncesi eğitiminin kapsamının sadece öğretim alanındaki faaliyetleri kapsayacak şekilde

düzenlenmesini talep ediyor, bu dönüştürme sırasında duygusal emeğin müşteri odaklı yaklaşımını meşrulaştırıcı bir araç olarak kullanıyor. Velilerin öğretmenlerden beklentilerinin de eğitim odaklı olduğu erkek öğretmenler tarafından vurgulanıyor. Aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere erkek öğretmenlerin tanımlarının geleneksel erkeklik tanımlarının kapsamında bilimsellik yönü, kadın baskın mesleklerdeki yaşamış oldukları rol uyumsuzluklarının önüne geçiyor ve erkek olarak bu meslekte olmalarını meşrulaştırmaktadır:

“Hani günlük eğitim süresinin bence fazla bile olduğunu düşünüyorum. Ya zaten çoğu yerde okul öncesi eğitim üç saat falan başka ülkelerde. Bizde mesela beş saat olarak ders saati toplamda da altı saat. Zaten bunun içinde beslenmesi, sabah gelip çocukların toplanması, serbest zamanı falan zaten üç saate düşüyor neredeyse. Üç saatin ben yeterli olacağını düşünüyorum. Yani zaman bence yeterli. Daha da kısaltılıp, daha çok çocuğun bu eğitimden faydalanması taraflarıym ben. Yemeğini evde yiyebilir yani, evde yer gelir. Burada gelir iki-üç saat yapacak etkinliklerini yapar. O gider başka bir grup gelir, hem daha çok çocuk faydalanmış olur (G8).”

“Şimdi bak en büyük yanılgı bu tamam mı? Şurada yanıhıyorlar bu alanı sorgularken, eğitim bilimleri tektir, tek. Eğitim bilimlerinin şuna göresi, buna göresi olmaz. Eğitim bilimleri formasyonu her öğretmen için aynıdır. Aynı yöntemler uygulanır. Soru-cevap yaparsın, beyin fırtınası mı yapacaksın. Tamam, yaş grubuna göre seçersin, eyvallah, o ayrı ama eğitim bilimlerinin yolu yöntemi aynıdır. Sen çocuğu hangi olgunluk düzeyinde karşılaştın ona göre karşılık alırsın. Mesela ne var, lise öğrencisi değil mi, ne dersi var onun? Matematik mi var, matematik var değil mi? Kavramsal anlamda okul öncesi eğitimindeki kavram eğitimi ile arasında hiçbir fark yoktur, hatta temelidir, matematik dersinin temelidir aynı şeyi uygularsın aslında bakarsan (G11).”

“Öğretmenin işi eğitim onu soruyorsanız. Öğretmenin işi asla işte hani aile bırakıyor çocuğa baksın diye değil yani. Öğretmenin buradaki işi az önce saydığım gibi rakamları öğretiyor, bir sürü hikâyledir, hayata dair bir sürü şey öğreniyor çocuk, eğitici oyuncaklarla, izlediği eğitici animasyonlarla, filmlerle bir sürü şey öğretiyoruz yani. Bunlar bakıcılık değil eğitim bence (G12).”

İdari pozisyonundaki öğretmenler de geçmiş tecrübelerinden bahsederken öğretime ait pratikleri öne çıkarıyor. Türkiye’nin farklı etnik kökenden vatandaşların yoğun olarak yaşadığı bölgelerinde çalışıyor olmak, ana dili Türkçe olmayan çocukların ilkokula hazırlanması için zorunlu olarak dil eğitimine öncelik vermek bir bakıma mesleğe müfredat ve bilimsel bir çerçeve çizmede öğretmenlerin yardımına koşuyor. Bu örneklerde dil eğitimi hem diğer branş öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenliğine dair sahip oldukları olumsuz bakış açısını kıran ve okul öncesi eğitiminin önemini anlamasını sağlayan hem de erkek okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tanımlarının diğer bir boyutu

olan gelecek nesillerin temellerini oluşturma açısından manevi değer kazandırmanın bir aracı olmaktadır:

“Temel taşı bu. Biz olmazsak çok zor sınıf öğretmenlerinin işi. Ha diyecekler ki yani yirmi yıl öncesine kadar okul öncesi mi vardı, hiç de zor değildi. Yirmi yıl öncesine kadar önce okul öncesi yoktu belki evet ama sen sınıf öğretmeni olarak birinci sınıfta okuma-yazmaya Kasım’da geçiriyorsun birinci dönem kapanıyordu, daha çocuklar okuma-yazma bilmiyordu. Çünkü hem okul öncesi öğretmenliği yapıyordun sen orada, hem çocukların okula adaptasyonunu sağlıyordun, hem bir yandan da eğitim vermeye çalışıyordun. Şimdi senin eline çocuk hazır bir şekilde yoğrulmuş gelmiş yani. Hamur yoğrulduktan sonra aldığın malzemeyi sen bir şeyler ürün çıkarıyorsun orada. Ama yirmi yıl önce biz yokken okul öncesi eğitimi oturmamışken bir taraftan da sınıf öğretmenleri bununla uğraşıyordu... Ben Türkçe öğretiyordum çocuklara. Benim Urfa’daki öğretmenliğim çok okul öncesi öğretmenliği ile ikinci dönem okul öncesi öğretmeni oluyordum ben. Ben derken o bölgedeki çalışan diğer arkadaşlarda aynı, çocuklara Türkçe öğretiyorduk. O Ana dil problemi olan, ana dili Kürtçe, Arapça çocuk böyle yetişmiş okula gelinceye kadar Türkçe bir kelime bile bilmiyor, duymamış. Bizim elimize gelmiş, biz Türkçe öğretmişiz, ilkokula göndermişiz. Orada işte asıl sınıf öğretmenleri bize böyle sarılıyorlardı yani. Düşünsene orada sınıf öğretmenlerini onların öğrencileri de kalabalık adamların başında kırk tane, ne kırkı ya, elli tane altmış tane öğrenci var. Çocuklar bize gelmediyse direkt aynı çocuk bire gidiyor. Şimdi bu çocuğa sen Türkçe mi öğreteceksin, okuma yazma mı öğreteceksin. Sınıf öğretmenlerinin beyni dönüyordu ama bunların içerisine sen yirmi tane anaokulu eğitimi görmüş, ana sınıfı görmüş Türkçe bilen çocuğu gönder, ooooo o öğretmen dua ediyordu yani. Asıl okul öncesi eğitiminin ne kadar yararlı olduğunu doğuda görev yapmış dil probleminin de yaşandığı dil problemi yaşanmasa da olur doğuda biraz daha ciddi şekilde zor şartlarda görev yapmış bir sınıf öğretmenine sorun hangi branş deyin size direkt ana sınıfı der yani. Bizim değerimizin bilindiği kesim doğuda görev yapan ama işte dediğim gibi yani Urfa’nın merkezinde memur çocuklarını okutan sınıf öğretmenlerinden bahsetmiyorum. Urfa içinde değil bu Batman olur, Bitlis olur Van olur, Hakkâri olur, biraz daha taşrada kalmış ya da ilde olup kenar mahallede olup dil problemi olan, dil problemi olmasa da eğitim seviyesi düşük, gelir durumu düşük velilere hitap eden sınıf öğretmenine ana sınıfı öğretmenini sorun size bizim değerimizi daha iyi anlatır onlar (G2).”

Erkek öğretmenler mesleklerini tanımlarken maneviyat kazandırmaktadır. Öğrencilerin ilk öğretmen olmaları, her türlü yönlendirmeye açık çocukların geleceklerine yaptıkları etkileri, iyi bir insan yetiştirmenin sorumluluğunu ve bu sorumlulukları daha üst ideallerle eşleştirerek kutsallık atfeden öğretmenler, bir insan inşaatçısının gücünü elinde bulunduruyorlar. Bütün öğretmenlerin tanımlarında ilk olmanın önemi ve yaratmanın gücü temel atma-bina inşa etme metaforuyla anlatılıyor. Kendi ifadeleriyle “insan mühendisi” olan erkek öğretmen, doğanın öğretme gücü ve kudretinin

okul öncesi kurumlarındaki temsilcisi oluyor. Böylece öğretmenler, diğer erkeklerin sahip olamayacağı, toplumu biçimlendirecek güce ve iktidara sahip oluyor. Okul öncesi öğretmenliği, hegemonik erkeklığe uygun güç ve iktidar sağlayıcı bir mesleğe dönüştürülüyor. İlâveten mesleğin maddi getirisinin ve toplum nezdinde değer eksiliğinin telafisi sağlanmış oluyor. Mesleğin manevi boyutu ve üstlenilen roller, öğretmenler için önemli bir motivasyon kaynağı olup işin kendisinden duyulan tatmin duygusuyla duygusal bir bağlılık sağlamaktadır. Bazı öğretmenler bu durumu şu şekilde deneyimlemişlerdir:

“Bir de idealleri olması lazım. İdealist insan olmazsa, yani iyi bir insan, ülkemize iyi bir insan yetiştirmek gibi insanların ortak değerlerine şey olan bir ideallerin olması lazım. İdeallerin olmazsa zaten olmaz bu iş. İdealin olmazsa aldığın parayı da az görmeye başlarsın, bu paraya bu iş yapılmaz dersin. Ama ideallerin olursa ülke gibi, vatan gibi, ne bileyim memleket gibi neyse işte adına ne dersin de bir idealin olursa, daha kolay olur işler (G3).”

“Burada bir mola verelim mi o benim duygusal tarafım, benim için ayrı bir önemi var bunun. Şimdi çocuğun eğitiminde aileden sonra eğitimle tanıştığı ilk evre. Topluma, sosyal hayata girdiği hemen hemen ilk evre okul öncesi sınıflar. Ailesi dışında eğitim alacağı öğretmeni, arkadaşları ve tamamen yöneltilmeye açık, istediğin tarafa çekebiliyorsun. Çünkü kendi değerleri çok yok, belirgin değerleri yok. Olmadığı için de ne dersin kabul ediyor birçok şeyi, ne tarafa yöneltirsen yöneltiyorsun. İlk öğretmeni, sosyal çevreyle tanıştığı ilk yer. Ne tarafa yönlendirebilirsiniz yönlendiriyorsunuz, sorgusuz sualsiz alıyor, kabulleniyor, çok bir sorgulama yetisi olmuyor. Bu yüzden çok hassas olarak görüyorum. Özellikle değerler eğitimi kapsamında belli değerler saygı, sevgi, hoşgörü, yardımlaşma. Benim daha çok önemseydiğim şeyler bunlar. Bunları ne kadar verebilirsen bir sonraki eğitim kademesinde bununla gidiyor. Ne kadar sevgiyi öğrenirse sevgiyi, hoşgörüyü, yardımlaşmayı öğrenirse bir sonraki evreye o şekilde gidiyor, katlayarak gidiyor üstüne. Bu tarz değerler içine yüklemiş olduğu için bir sonraki yaşamında karşılaştığı zorluklarla baş edebiliyor. Ama yanlış bir yönlendirmeyle, özellikle psikolojik olarak kişiliğine etki ettiğin için ne kadar yanlış yaparsan, bir sonraki neslin temeline atıyorsun yani, bir sonraki nesli de o kadar bozuk yetiştirmiş oluyorsun. Klasik bir tabirdir yani bir binanın temelini atıyorsun, temel ne kadar bozuk olursa bina tamamlansa bile, sonrasında ne kadar iyi yapsan bile temel sağlam olmadığı için o bina yıkılma tehlikesiyle karşı karşıya kalıyor. Yani burada da kurumda dikkat ettiğim en çok dikkat ettiğim nokta bu, çocuğa zarar gelmesin, psikolojik olarak kişiliğine etki edecek bir zarar gelmesin... Çocuğun kendisi, yani o sınıfın çocuğu benim motivasyonumu, neşemi yükseltiyor. Çocuğun burada olması. Ya zaman zaman şimdiki diyeceğimi unuttuğumuz zamanlar olsa da genel olarak çocuğa eğitim vermenin önemi biraz bizi kamçılıyor, motivasyonumuzu yükseltiyor, bizi biraz daha diri tutuyor. Yani çocuğa eğitim veriyoruz. Öğretmensin, öğretensin, böyle bir pozisyonda çalışmak bizim iş

yükümü, sorumluluğumuzu fazlalaştırdığı için, vicdanı olarak da sorumluluk hissettiğim için benim biraz daha motivasyonumu, diriliğimi yüksek tutuyor (G9).”

Bir işin erkekler için uygun, arzulanır yapısal özelliklerinden bir tanesi de bağımsız, kimseden emir almadan, kendi kararlarıyla hareket etme kabiliyetidir. Okul öncesi eğitimi diğer branşlarla kıyasla idarenin çok fazla karışmadığı, sınıfın öğretmenin özel alanı olarak kabul edildiği, müfredatın esnetilebilir olduğu, öğretmenlerin kendi yöntemleriyle çalışma imkânı sağladığı bir branş olarak tasvir edilmektedir. Yapılan düzenlemelerle okul öncesi öğretmenlerine eskiye kıyasla daha fazla özerklik sağlamıştır. Erkek öğretmenler planlarını kendi belirleme imkânına sahip olup mesleğin zorluklarının üstesinden gelebilme kabiliyetine mahzarlar. Aşağıdaki örneklerde görülebileceği gibi okul öncesi eğitiminde kritik yere koydukları fırsat eğitimi, hem mesleğin eğlenceli yönünü ön plana çıkarıyor hem de öğretmenlere özgürlük alanı sağlamaktadır:

“Okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin bizde planlar esnektir. İlkokul gibi ya da diğer branşlar gibi belli haftalarda, belli aylarda, belli konuları verip işte akabinde sınav yapalım, değerlendirme yapalım gibi bir durumumuz yok. Bizde daha çok fırsat eğitimi ile geçer. Dün kar yağdı mesela, dün hemen birçok öğretmen bunu yapmıştır. Sadece bizim için değil, okul öncesi öğretmenleri bunu değerlendirilmiştir. Hiç mesela o gün için senin planında mevsimler konusu yoktur, kış mevsimi yoktur ya da işte hava olayları yoktur ama hemen dün birçok öğretmen kar nedir, kar nasıl yağar, kış mevsimi nedir gibi fırsat eğitimine çevirip bunu eğitime yansıtır (G2).”

“Şimdi bizim ilk şeye başladığımız zamanlarda, okul öncesi eğitime başladığımız zamanlarda bizim kılavuz kitaplarımız vardı. O kılavuz kitaplarda bizim konularımız vardı, o konuların hepsini biz derste işlemek zorundaydık. Mesela bizim uygulama öğretmenlerimiz derdi ki, günde bir sanat etkinliği yapacaksın; bir tane boyama, bir tane kesme katlama, bir tane hamur etkinliği mutlaka olacak derdi, bir tane şarkı mutlaka olacak, bir tane tekerleme mutlaka olacak, gün içerisinde bir tane hikâye mutlaka olacak falan gibi böööööyle bir programla çalışırdık biz. O zaman var ya nasıldı biliyor musun; hadi çocuklar toplayın, ona yetişin, buna koşun böyle curcunaya dönerdi. Şimdi artık o programlar esnek. Okul öncesi programı esnek şu anda. Öğretmen hangi etkinliğe, ne kadar zaman ayıracağını o gün hangi etkinliklerini yapacağını kendisi seçiyor. Mesela bir tane dramatik etkinlik seçiyor bir tane bakıyor bu diyor sanat etkinliği yarım saat sürer diyor kafasından belirliyor üç beş etkinlik onları uyguluyor (G11).”

Erkek öğretmenler diğer branşlarla kıyaslandığında kendi branşlarının çocuğu merkeze alan, onlarla birlikte çalışmanın sorumluluğunu unutmayan, eğitimin okullaştırılması aşamasında ön plana çıkan ölçüm ve performans merkezli eğitimin tersine, yaratıcı ve çocuk odaklı eğitimin içinde bulunmaktan gurur duyuyorlar. Erkek öğretmenler toplumsal cinsiyet düzeninin kadınlıkla ilişkilendirdiği bu özellikleri

benimseyerek diğer erkeklerden üstün oldukları taraflar olarak yansıtmaktadır. Bu durumu gösteren (G16)'nın ifadeleri şöyledir:

“Yani bizim okul öncesindeki hani bu kadar o dediğimiz şeyler vardı ya, ara olmaması, dinlenecek zaman olmaması, olumsuz yönleri olduğu gibi güzel bir yönü de çocuk merkezde olup, esnek olup öğretmenin istediği gibi düzenleyebileceği ve müfredat kaygısının fazla yaşanmadığı bir alan yani. Bu da güzel bir şey yani. Hani senin amacın o çocuğu sağlıklı birey olarak çok basit ve temel donanımlarla üst kademeye göndermek. Yani sınav stresi yok, ondan sonra okuma öğretimi, yazma öğretimi gibi birden çocuğu farklı bir döneme sokacak müfredatın yok. O yüzden güzel bir alan aslında (G16).”

Aşağıdaki alıntıda da görüleceği gibi erkek öğretmenler için mesleklerinin aile yaşamına olumlu yansımaları, kendi alanlarındaki gelişmeleri talip eden, böylece çocuk eğitimi konusunda bilginin ön saflarında yer alan profesyonel ve akademik benliklerini ön plana çıkararak ve geleneksel babalardan farklılık kurarak kadınsı görünen becerilere sahip olan ve diğer erkeklere göre ayrıcalıklı kılan değerli, özsel bir özgürlük alanı kurmaktadır:

“Onun haricinde babalık yaparken mesleğinin faydasını görüyorsun... Mesela anaokuluna giderken evde o rahatlık var. Alana hâkimsin, çocuğa hâkimsin babasın, babalık rolünü yaparken mesleğinden faydalaniyorsun (G2).”

“Şu anda mesela eşimin bana güveni sonsuzdur çocuk yetiştirmede. Diyor ki bana; davranışları sen belirleyeceksin, nasıl yapmamız gerekiyorsa bunlar senin işin, senin ustalık alanın. Ya beni bir profesyonel olarak görüyor çocuklar üstünde. Ona göre de bütün her şeyi teslim edebilecek pozisyonda. Ailelerle alakalı bir davranış problemi varsa çocuklarında arayıp soruyorlar; böyle böyle sıkıntımız var, bizim ne yapmamız gerekiyor ya da ne yapabiliriz bunları soruyorlar. Bunları sorduklarında insan mutlu oluyor (G7).”

“Biz hep beş-altı yaş grubunda çalıştığımız için ana sınıf ve okul öncesi olduğumuz için, küçük çocuklarla muhatap olduğumuz için kendi çocuklarıma davranış şekillerimi değiştirdim. Direkt söyleyeceğim nokta başta budur. Hani burada hep empati yeteneğimizin oluşması gerekiyor (G13).”

Erkek öğretmenler iş bağlamının dışında daha değerli kimliklere de vurgu yaparak mesleklerinin benlikleri için arzulanan yönlerini devreye sokmaktadır. Örneğin yarıyıl tatili, yaz tatilleri gibi boş zamanın kendilerine sağlamış olduğu seyahat özgürlüğüyle aile bağlarını sürdürme olanakları meslekteki motivasyon kaynağı olarak sunmaktadır.

Eril unvan/ Eril kurum adları: Okul öncesi öğretmenliğinin erkeklerin yer alacağı bir meslek olarak görülmesi, kadınlıkla olan bağlarının zayıflatılması için çalışılan kurumların isminin değiştirilmesi gerektiğini düşünen öğretmenler idari müfettişlere defalarca kez bu taleplerini iletmış olmalarına rağmen bu yönde herhangi bir adım

atılmamasından ötürü rahatsızlık duymaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitimi veren kurumlar anaokulu ve ana sınıfı olarak, bu kurumlarda eğitim vermek üzere mezun veren bölüm okul öncesi öğretmenliği bölümü olarak adlandırılmaktadır. Toplumda ve öğretmenlerin kendi konuşmalarında dahi mesleklerinden bahsederken okul öncesi öğretmeni olarak değil, ana sınıfı anaokulu öğretmeni olarak geçmektedir. Hatta öğretmenlerin daha önce bahsedildiği gibi erkeklik kimliğini korumaya yönelik geliştirdiği stratejilerden bir tanesi olan mesleklerini gizlemek istediklerinde toplumda bilinen adını kullanmak yerine (anaokulu ana sınıfı öğretmeni demek yerine) akademideki adını kullanarak (okul öncesi öğretmenliği), farklı bir iş yaptığı izlenimini oluşturmaya çalışabilmektedir. Öğretmenler bu konuya dair fikirlerini şu şekilde aktarmışlardır:

“Berbere branşımı söylememiştim ilk oradan başlamıştım. Berbere gittiğimde ‘hocam ne iş yapıyorsun’ dedi. Öğretmenim dedim. ‘Nerede’ dedi, Eyyübiye’de, ‘ne öğretmenisin’ dedi, ilkokul öğretmeniyim dedim. Berberden şimdi başlamayalım dedim ana sınıfı öğretmeniyim deyip de şey olmasın diye (G2)”

Şimdi ilk başta bundan beş-altı sene öncesinde okul öncesi öğretmenliği yeni yeni yaygınlaşmaya başladı. Daha doğrusu okul öncesi olarak yeni yeni yaygınlaşmaya başlamıştı, Ondan önce hep ana sınıfı öğretmeni olarak geçiyordu. Şimdi akrabalar çok fazla anlaşılmamasın diye hep şey derdik, okul öncesi öğretmen okul öncesi öğretmenliği neymiş diye soruyorlardı. Ana sınıfı öğretmenliği deyince herkes tamam diyordu anlıyordu (G7).”

Pembe rengini kadınlığı çağrıştıran/kadınların rengi olarak düşünen öğretmenler kurumların isimlerinin yazılı olduğu tabelaların rengi dahi kadınların alanı olarak görülmesine neden olduğunu, tabelaların renginin değiştirilmesinin bile mesleğin kadınlıkla olan bağlarının koparılmasında önemli bir etkisi olduğunu düşünmektedir. Ana sınıfı anaokulu ismindeki ana kelimesinin, temel eğitime vurgu yapan anlamının toplum nezdinde anne olarak algılanması sonucu mesleğin kadın mesleği olarak kabullenilmesinden rahatsızlık duyan öğretmenler, çalıştıkları kurumların isimlerinin “temel eğitim” “okul öncesi eğitim” gibi isimlerle değiştirilerek erkeklerin de bu alanda bulunabileceği, kadınlıkla bağların koptuğu, annenin yaptığı bakımın yerine pedagojinin ve bilimselliğin yer aldığı erkeklikle daha kuvvetli bağların kurulduğu bir unvan talep etmektedir:

“Biz hala bu anaokullarının ismini bile değiştiremedik, okul öncesi eğitim kurumlarına döndüremedik mesela. Değiştirilmesini istiyorum, çünkü şu önyargıyı kırabilmek için anaokullarında sadece ana var ve bayana yöneliktir. Ama okul öncesi eğitim kurumları olursa en azından insanların o ilk okuduğu o kelimedeki garip algı ortadan kalkacak (G7).”

“Okulun da belki ileride isimleri bile değişebilir yani anaokulu değil de okul öncesi eğitim kurumu tarzında bir şey olabilir o da şeyde, toplumun bakıcı olarak görmesini de kırabilir diye düşünüyorum. Erkeklerin olması bu yönden çok önemli... Şeyler bile pembe yani, tabelalar bile pembe (gülüyor) (G8).”

Atandıktan sonra ilk atama Kütahya’da bunu yaşamıştım mesela, çocuklar işte ana sınıfı yazmasına rağmen eve gidiyorlardı; ‘Aaaa, öğretmenim! Babam ne dedi biliyor musun, sizin sınıfınızın adı baba sınıfı olsun bundan sonra.’ Hani bu tarz tepkiler. Bu ibarenin bize göre aslında erkekler birçok aşamalarda müfettişlerle bunu konuştuk. Ana sınıfı ibaresinin kalkması konusunda. Böyle uygulama sınıfı olabilir, hazırlık sınıfı olabilir. Bu konuları diğer arkadaşlarla da paylaştım, çoğunun böyle bir tepkiyle karşılaştığını, ana sınıfı ismiyle bir erkeğin özdeşleşmediğini, gelen tepkiler bizim velilerden yana bu şekilde oldu (G13).”

4.5.4. Yöneticiliğe geçiş; Cinsiyet farklılıkları, yöneticiliğe geçmek, meslekte kalmak: Cam yürüyen merdivenlerin üzerindeki erkekler

Yöneticilerin Cinsiyeti: Yöneticiler, iş yerinde resmi güç kullananlar ve sık sık kadınlar üzerinde güç uygulayan erkeklerdir. Hem teoride hem de pratikte yönetim, 'erkekleri' ve 'erkeklikleri' kapsar. Bu, egemen yönetim modellerinin, yönetim tarzlarının, yönetim dilinin, yönetim kültürünün, işletmeciliğin inşasında geçerlidir. Yönetimsel kontrolü biçimlendiren çelişkiler mevcuttur (Collinson ve Hearn, 1996, s. 70). İlk olarak yönetim sahiplik ve kontrol, piyasa ve kurum, teknolojik ilişkiler ve sosyal ilişkiler arasındaki karmaşık gerilimler içinde kurulur. Yönetim kontrolü, işgücü ile çelişkili ilişkisi nedeniyle sınırlandırılmıştır. Aynı zamanda oldukça cinsiyetlidir ve belirli erkeklikleri yansıtır. Kanter (2008) rasyonellik ve verimlilik vurgusuyla bilimsel yönetimin, indirgenemez bir 'eril etik' ile aşılanmış olduğunu ileri sürmüştür. İnsan ilişkileri teorisi "işçilerin yapamadığı yöneticilerin başardığı duygularını yönetebilen erkek" rasyonel / eril yönetim imajına dayanmaktadır (Kanter, 2008). İkinci bir çelişkili unsur, örneğin hiyerarşik, mekânsal ve işlevsel farklılaşmalar açısından, yönetimin kendi içindeki çeşitli bölümler ve farklılıklardır. Yönetim, çeşitli, hiyerarşik olarak yönlendirilmiş kariyerler, terfiler ve güç mücadeleleri için bir dizi arenadır (Watson 1994). Yönetimin 'kontrol sorunu' rekabet halinde ve dâhili olarak parçalanmış olabilir. Üçüncüsü, farklı erkekler ve erkeklikler arasında çelişkiler vardır. 'Yönetimsel erkeklik / hegemonik erkekliğin bir biçimi (ya da biçimleri) olarak anlaşılabilir. Aynı şekilde, hegemonik yönetimsel otorite ile çeşitli yönetimsel erkeklikler arasında da çelişkiler olabilir (Collinson ve Hearn, 1996, s. 70–71).

Cinsiyetçi ve hiyerarşik iktidarın kullanılmasının çelişkili koşullarına ve sonuçlarına rağmen, erkek yöneticilerin kadınlar ve emek üzerindeki kontrolle meşgul olması birçok rutin iş yeri uygulamasını biçimlendirmekte, bu meşguliyet otoriterlik, paternalizm, girişimcilik, enformelizm ve kariyercilik gibi çeşitli yönetsel erkeklik söylemleri aracılığıyla yeniden üretilmektedir (Collinson ve Hearn, 1996, s. 72).

Erkek öğretmenler meslek içindeki eril işleri üstlenmek ve eril alanı yaratmanın yanında yöneticilik gibi eril pozisyonlara yönelerek/meslekten uzaklaşarak eril gücün doğrulanmasını ve somutlaştırılmasını sağlamaktadır. Kadın baskın meslekteki erkeklerin mesleğine devam etmek yerine eril pozisyonlara yöneldiği yapılan çok sayıda çalışmada da gösterilmiştir. Bu çalışmalara göre erkeklerin yönetici pozisyonuna yönelmelerinin nedeni, kadınsı bakım işlerinden uzaklaşmak, kirli işlerin ve dokunmanın yaratmış olduğu şüphelerden korunmak, daha fazla erkeklerle ilişkilere girebilecekleri ağlara dâhil olmak olarak sıralanabilir.

Yapmış olduğum görüşmelerde erkek öğretmenlerin tamamı yöneticilerin cinsiyeti konusunda cinsiyetçi bir tutum sergilemekte, erkeklerin kadınlara kıyasla daha başarılı yöneticiler olduğunu dile getirmektedir. Erkek öğretmenler mesleki niteliklerde olduğu gibi kadınlığı ve erkekliği zıtlık içerisinde tanımlamaktadır. Erkekleri rasyonellik ve akıl ile eşleştirirken kadınları rasyonelliğin tersi olarak gördükleri duygusallıkla eşleştirmektedir. Yöneticilik bağlamında duygusallığı acelecilik, tutarsızlık, meslek ve özel yaşamı birbirine karıştırma, duygularını kontrol etmede (duygusal zekâ) zayıflık olarak olumsuz bir nitelik olarak kurgulayarak sırtını toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına dayayan öğretmenler hegemonik erkekliği güçlendiren cinsiyetçi zihniyeti savunmaktadır. Bunun yanında kadınların sayıca fazla olması ve kadınların kendi aralarındaki ilişkilerde duygusallığın yarattığı sorunlar yüzünden, erkekler kadınlar arasındaki bu çözümsüzlükleri düzeltecek kişiler olarak yöneticiliğe çağrılıyor. Kadın baskın meslekte öğretmenlerden beklenen bu roller onları yönetici pozisyonlara hızla yükselmelerini sağlamaktadır ve aynı zamanda erkek öğretmenler ile kadın yöneticiler arasındaki ilişkide avantaja dönüşebilmektedir. Bu durumu işaret eden ifadelerden bazıları aşağıda verilmektedir:

“Bu konuda benim biraz önyargım var. Genelde erkek idareciler daha kaliteli oluyorlar. Bayanlar çünkü farklı şeylere odaklanıyorlar. Yani nasıl diyeyim mesela evde yaşadıkları sorunları bayanlar daha çok dışa vuruyorlar okulda idareci olduğu zaman (G1).”

“Okulun idaresi açısından, bir olayı bir süreci yönetmek devam ettirmek noktasında erkek olmanın çok büyük avantajları var. (Tercihiniz) Erkek net yani, hiç konuşmaya bile gerek

yok kesinlikle. Ben çok böyle alengirli, duygusal inişlerin çıkışların olduğu ortamları sevmiyorum. Bana güven vermiyor, bana güven vermiyor. Ben hani tutarlı, güven veren ortamlarda çalışmak isterim. Herkes öyle ortamlarda çalışmak ister. Bana maalesef güven vermiyor bu durum yani (G11).”

Kadınlar arasındaki homososyal ilişkilerin yapısı da okul öncesi eğitim kurumlarında kadınların yöneticilik yapması önünde bir engel olarak konuluyor. Gerçek dostluk ve arkadaşlık ilişkisi erkekler arasında kurulan ilişkiler olarak görülüyor. Kadınların kendi aralarındaki ilişkiler ise kıskançlık, çekememezlik, dedikodu yapmak gibi olumsuz niteliklerle tanımlanıyor ve homososyal ilişkilerin tanımlanmasındaki cinsiyetçi kalıpyargıları devam ettiriyor. Aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere erkek öğretmenler ile erkek idareciler arasındaki kurulan sıkı ilişkilerin tersine hem hiyerarşik düzeydeki farklılıkların üzerlerinde yaratmış oldukları olumsuzluklar ile kadın yönetici ve kadın öğretmen arasındaki sorunları hem de aynı hiyerarşik düzeydeki kadın öğretmenler arasındaki ilişkiyel sorunları yönetmek için erkekler yönetici olarak bulunmak zorunda oldukları düşünülmektedir:

“Bayanlarla daha çok kavga ediyorlar, çünkü bayan bayanı çekemiyor. Öyle kıskançlık durumları söz konusu. Ama erkeklerde öyle bir şey olmuyor. Yani şu ana kadar birkaç farklı müdürle çalıştım, belki dört, beş farklı müdürle çalıştım hepsi gayet olumluydu yani. Ben yöneticimin erkek olmasını tercih ederim (G1).”

“Kayda girme bunu (gülüyor). Bayan okul öncesi müdürleri çok kaprisliler çok. Bence dozajı çok kaçırıyorlar. Yaaa kayda girsin sorun değil. Ben toplantıda diğer müdüre hanımlara da söylüyorum, yani bayan bayana çalışmanızın dezavantajı var diye onlara da söylüyorum ben şimdi. Alt, alt demeyelim yani öğretmenler bayan, yönetilen kısım bayan, yönetici de bayan olduğu zaman ve burası bir anaokuluysa orada çatışma riski çok yüksek. Kadın kadına çok daha yüksek tabi ki. Kadın erkekte sıkıntı olmaz hocam, kadın ile erkekte sıkıntı kişisel çıkarsa çıkar. Bireysel olarak o sana takmıştı ya da sen ona takmışsındır oradan çıkar. Onun haricinde kadın-erkek iş ile ilgili bir konuda kadın erkek şeyi çok çıkmaz. Kadın kadında bak gez dolaş bütün anaokullarını yüzde doksan da demiyorum yani yüzde doksan dokuz bu bayan müdürlerle bayan öğretmenler arasında bir çatışma vardır. Çünkü onlar farklı bakıyorlar olaya. Bayan-bayan arasında zaten bence genel olarak bir rekabet var içsel olarak. O rekabette bir de statüde, hiyerarşide, sıralamada bir farklılık varsa oradan oradan kaç hocam yani, onların arasına girme (gülüyor). Hele bir de orada müdür yardımcısıysan erkek olarak bayan müdür, bayan öğretmen ikisi de gelir sana, o müdür gelir öğretmene atar sıkır öğretmen gelir müdüre gömer orada anlarsın yani(gülüyor) (G2).”

Kadınların kadınlar üzerinde kurmak istedikleri otoritenin kadınlar arasındaki rekabete dönüşmesi, çalışma yaşamında klasik yönetim anlayışının istediği istikrarı, huzuru, barışı bozan bir etmen olarak sunulması, erkek öğretmenlerin kadınlara

kadınlıkları hatırlatılarak uyguladıkları sembolik şiddet, kadınları otorite konumlarından uzaklaştırmakta, konumlarının ikincil kalmasına neden olmaktadır. Erkek öğretmenlerin tamamı biyolojik farklılıkları toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dönüştüren ataerkil mekanizmaları desteklemekte, kadın baskın meslekte çalışıyor olmalarından ötürü hegemonik erkek olma iddiasında bulunamamaları da hegemonik erkekliğin sağlamış olduğu avantajlardan yararlanarak, iktidarı elinde bulunduran pozisyonlara hızla yükselen suç ortağı erkeklerdir.

Kadınların yöneticiliğe uygun görmemelerinin nedenleri arasında kadınların güç eksikliği bulunmaktadır. Çalışanları yönetme noktasında söz geçirmeyi beceremeyen, kadın öğretmenlerin “sayısal olarak çok olduğu da düşünülürse” sorunları çok rahat bir şekilde dile getirebilirlerken, erkeklerin kadınlar üstünde kurduğu tahakkümün yansıması olarak erkek yöneticilerden çekinmelerinden dolayı doğrudan iletememeleri, onlara göre aslında sorun olmayan ama kadınlar tarafından soruna dönüştürülen şeylerin önüne geçilmesini sağlıyor. Arzulananın (sorunların iletilmesi ve çözüme kavuşturulması) aksine, kadınların akılcı olmayan yaklaşımları ve gerçekte olmayandan sorunları erkek yönetici sayesinde sınırlandırılıyor. Erkek yöneticiler ile kadın öğretmenler arasındaki iktidar kaynağı hiyerarşik pozisyonlar değil, cinsiyet temelli yaklaşımlardır. Hem erkeklerin kadınlar üzerinde kurmuş oldukları eril tahakküm hiyerarşik pozisyonların kullanılmasıyla daha güçlü hale gelmekte hem de güce ve otoriteye sahip olacakları ve böylece eril tahakkümü yıkabilecekleri pozisyonlardan kadınlar dışlanmaktadır:

“Ben kadın yönetici ile de çalıştım onunla da çalıştım. Erkek sorun çözücüdür, sorun üretici değildir. Burada da yönetici sorunları çözmekle görevlidir. Bu sorunları çözmekle mükellefsin, bu sorunu çözeceksin, bir sorun varsa onu halledeceksin. Erkek daha kolay çözer, biraz daha sözü erkek olduğu için, biraz daha baskın cins erkektir, sözü dinlenen biraz daha erkektir. Bu herkese göre doğru kabul edilmiyor ama bana göre öyle. O yüzden biraz daha çok sözün daha iyi dinleniyor, görüşlerin daha çok önemseniyor (G9).”

“Bir de sen erkek olduğun zaman bir seviye oluyor. Geçen senelerde mesela burada çalışan bayan idareciler, anaokulunda çalışan bayan idareciler noktasında biz muhabbet ettiğimizde, şimdi bize gelirken birkaç kere süzgeçten geçerek geliyor olay. Burada oturan bir bayan idarecisi olduğu zaman ilk aklına gelen noktadan paldır küldür dalıyor yani. Bayan bayanla çok daha kolay dişiyor, çok daha kolay. Onların arasında korkunç, bayanlar arasında özellikle acayip bir rekabet var (G11).”

Kadınlığı ve erkekliği zıtlık üzerinden kuran öğretmenlerin değiştiği bir diğer özellik; bakış açısı ve esneklik konusu oluyor. Toplumsal konumlarından kaynaklanan güçsüzlükleri ve otorite kurma isteklerinin bir yansıması olarak dillendirilen kadınların

katı duruşları erkeklerin, okul öncesi bağlamında cinsiyet kimliklerine uygun mesleğin cazip yönleri olarak görülen esneklik ve otonomiye zarar verdiğinden dolayı, kadın idarecilere yönelik düşmanca ifadelere varan cinsiyetçi bir duruş sergilemelerine neden oluyor. Erkek idareci tarafından yapıldığında güç ve otoritenin olumlu göstergesi olarak yorumlanan özellikler kadın idareciler tarafından yapıldığında olumsuzla düşüyor. Diğer taraftan kadın idarecilerin hiyerarşik pozisyonlardan güç alarak erkek öğretmenler üzerindeki iktidarları, hegemonik erkekliğin beklentilerinin tersi bir yapının oluşması anlamında, erkeklerin benlik saygılarına zararın tepkisi olarak okunabilir. Erkekliği yönetmenin yolları, kadın yöneticilerin (belki de olması gereken) sınıfa odaklanan (erkekler için dar bir bakış açısı olarak eleştiriliyor) tutumlarından dolayı gerçekleştirilemez olabiliyor. Dolayısıyla görüştüğüm bütün erkek öğretmenler kadın yönetici yerine erkek yöneticilerle çalışmayı tercih ediyor. Dahası erkek öğretmenler erkek yöneticilerin bulunduğu kurumları tercih edecek kadar sadece tutum ve düşünce düzeyinde değil davranış düzeyinde de bu duruşlarını devam ettiriyor. Erkek egemen görüşün yansıması olan bu zıtlık üzerinden hareket etmek erkeklerin kariyer planlarını etkiliyor. Erkek öğretmenler okul öncesi eğitim kurumlarında erkek cemaatlerin oluşmasını sağlıyor, erkek cemaatlere dâhil olmayı sağlayan erkeklerinin olduğu kurumlarda da çalışma hayatlarına devam etmektedir. Aşağıdaki alıntılarda da görüleceği gibi böylece yöneticilik kadınların bu pozisyonlardan dışlandığı erkek alanlar olarak inşa edilmektedir:

“Şöyle erkek olmasını daha fazla tercih ederim, çünkü erkeklerin iş alanında çözüme yakınlığını her zaman daha kolay olduğunu gördüm. Erkekler çözüme her zaman çok daha yakın. Bir istisna hariç hayatımda çalıştığım idareciler konusunda, erkeklerin açıkçası şöyle söyleyeyim burada ikinci bayan idarecim ile çalışıyorum ikisini de herhangi bir problem yaşamadım gayet pozitif ama genel olarak yakın çevrede görüp karşılaştırdığım farklı okullardaki arkadaşlarla karşılaştırdığımda erkek öğretmenlerin çözüm odaklılığı daha yüksek (G6).”

“Erkek olmanın şöyle bir avantajı var yükselmeye, çünkü dediğim gibi erkek biraz daha geniş açıyla olayların hepsine hâkim olarak işi yürütüyor. Bayanlar biraz daha dar bakış açısı ile yürütüyorlar bu iş... Benim yöneticilerim hep erkekti. Onun için hep onlar da öğretmenlikten geldikleri için arkamda durdular her zaman. Ama bir bayan okul öncesi öğretmeni ile çalışsaydım sıkıntı yaşar mıydım, belki yaşayabilirim. Çünkü ben çocukları sıraya sokmazdım ip gibi. Böyle dümdüz gitmelerini istemezdim hiçbir zaman. Doğru olan neyse tek tek de gidebilirler, dağınık da gidebilirlerdi benim için. Belki bundan bile sorun yaşayabilirdim bayan idareciyle (G7).”

“Bayanlarda öyle olmuyor mesela, çalışıyor farzı misal sen niye oraya iyi süpürmedin, bilmem şey yapmadın. Öğretmeni geliyor niye başıboş bırakıyorsun. Bu tür olumsuzluklar olunca kişinin enerjisini düşürüyor. Hâlbuki adamı rahat bırak, belki güzel bir etkinlik yaptı çocuklarla, çocukları da ödüllendirmek için orada serbest bıraktı öğretmeni. Ondan sonra öğretmen işine karışmış oluyor, öğretmenin canı sıkılıyor o manada erkek (tercih ederim) hocam... Kadın yönetici, tayin olmuşum, gelmişim ev taşıyacağım. Ben niye tam şeyinde göreve başlamamışım, saatinde beni şeyinde bekliyor. Okul eğitim-öğretime açık değil, yaz ayı öyle örnek vereyim ben size. Hani mesela bu akılsızlık yani, hiç şey yapmaya gerek yok. Ağustos ayında ben göreve başladım, ben gelmişim, aramışım bak geliyorum yoldayım diyorum. Affedersiniz ben yirmi üçünde kapıdan girsem ne olur. Ben derim ki hocam sıkıntın var mı, rahatsızlığın bir şey var mı? Yok, yarın yirmi dördünde gel ya. Zaten ne yapacaksın yirmi üçünde kâğıdı verip. O gün gelsem eğitim-öğretim yok zaten orada. Bunu o kadın takıyordu mesela, tam dakikasında tam şeyinde. Kadınlarda diyorum ya hocam inisiyatif duygusu yok (G17).”

Fiziksel gücü önceleyen ve toplumsal rollerle ilişki kurulmasını sağlayan reflektif cinsiyet uygulamaları da kadınların yönetici olmalarının önüne bir engel olarak konuluyor. Tıpkı iş tanımı dışındaki işlerdeki görev paylaşımında olduğu gibi, okul öncesi eğitiminde yöneticilerin tamir tadilat gibi işleri yerine getirmeleri bekleniyor. Ataerkilliğin aile içindeki işbölümünün aile birimi olarak tanımlanan okul öncesi kurumlarına yansması olarak görebileceğimiz ifadelerinde erkek öğretmenler, erkekler tarafından bu tarz işleri üstlenebildiği, kadınların bu işleri yapmaya fiziksel/sosyal güçlerinin yetmediği bir anlatı oluşturuyorlar. Bu tarz reflektif cinsiyet uygulamalarının erkekleri okul öncesi öğretmenliğinde hızlıca yöneticiliğe yükselten cam merdivenin bir aracı olarak kullanılan kurucu müdürlük mekanizmasının işletilmesinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Şu anda müdürlük pozisyonunda bulunun ya da bir zamanlar müdürlük yapmış öğretmenlerin tamamı müdürlüğe ilk adımı kurucu müdürlükle atmışlardır. Kurucu müdürlük, eğitim kurumunun kuruluş aşamasında kurumun amaca uygun eğitim hizmetlerine hazır hale getirmek üzere müdür olarak görevlendirilmesidir. Kurucu müdürler okulun alt yapısını hazırlamak, eğitim öğretim için gerekli malzemelerin teminini sağlamak gibi sıfırdan bir inşa sürecini içermektedir. Görüldüğü üzere kurucu müdürlerden beklenen işler toplumsal roller olarak erkeklere yüklenen inşaat tamir tadilat ihtiyaçlarının karşılanması, dış dünya ile ilişkilerin kurulması gibi işlerle bire bir örtüşmektedir. Bahsedildiği gibi okul öncesi eğitim kurumu bir aile, müdür ise bu ailenin reisi konumundadır. Öğretmenler anlatılarında üst yönetim kadrolarındaki kişilerin bu

bakış açısını benimsediğini ve bu bakış açısının kendileri için avantajlar sağladığının farkındadır. Bazı katılımcıların kurucu müdürlük hakkındaki deneyimleri şu şekildedir:

“Şu okulun müdürünün (erkek) yaptığı işleri saysam, bizim okulumuzun müdürünün kendi isteği ile gönüllü olarak şu okul için yaptığı işleri saysam ağzınız açık dinlersiniz. Türkiye’de böyle bir müdür yok ya. Bu okulun her türlü tadilatı, tuvaletinin bakımı, lavabosunun bakımı, muslukların bakımı, bahçenin biçilmesi, neler neler sayarım sana bak. Onların hepsini müdür yapıyor yani. Kadın idareci bunlara girmez ya, çünkü hem kendi fiziksel yapısıyla ilgili bir şey, hem de kadın idarecinin de yatkın olduğu başka işler var. Daha yatkın olduğu mesela okulda daha çekici hale getirebilecek şeyler onlarda kafa daha iyi olabiliyor. Ama bu tarz şeyler kadın idareci böyle bir iş varsa gereğini para vererek yaptırır parası varsa ya da gönüllü olarak yapabilecek birilerini bulur. Ama bizim müdürümüzün Allah razı olsun elinden de geldiği için, zaten kimseye de boyun eğmeden kendi yapıyor yani. Yapabiliyorsa sonuna kadar yapıyor, yapamadığı şeylerde de ücreti mukabilinde yaptırtıyor (G16).”

“Bu okulumla ilgili örnek vereyim ben size en taze. Bu okulu aldığımda dört duvardı öyle söyleyeyim size. Donatım olarak içi boştu, bahçesinde bir tane dahi ağaç yoktu. Yine çamur içerisindeydi, taşı hiç bir şey yoktu. Benimle beraber hizmet veren müdür yardımcısı (erkek) arkadaşlarımızla ekibimiz olarak o dönem birkaç velimizin yardımıyla şu anki son durumuna getirdik. O manada okulumla devlete maddi kazanç sağlamış oldum. Donatımla ilgili yoksa devletimizden bir şey gelmedi bize yani. Devletimiz şöyle okul ilk kurulduğunda yaklaşık olarak 20-25 bin liralık donatım ödeneği var. O parayla donattın donattın daha fazla bir şey göndermez devlet. Ondan sonrasını kendiniz yaparsınız. Örnek veriyorum şu bilgisayardan tutun şu dolabına kadar kendi çabamızla yaptık. Bunları da ben giderken götürmeyeceğim, buraya hizmet olarak kalıyor işte (G17).”

Öğretmenler erkeklerin yöneticilik için yapılan sınavlarda daha başarılı olduğunu düşünmekte, kadınların yönetici pozisyonlarda sayısal olarak az olmalarının nedenini kadın aklı ve erkek aklı arasındaki farklılıklar olarak koymakta, erkek aklın bilimsellikle kadın aklın doğayla ilişkilendiren egemen cinsiyetçi söylemi tekrarlamaktadır. Erkekliği yönetmenin bir aracı olarak kullandıkları yönetici pozisyonlara ilerlemede cinsiyete dayalı ayrımcılığın sonucunda erkeklere sağlanan avantajlardan dolayı erkeklerin sayısal olarak çok olmasının üstü örtülmekte, olması gereken, doğal, hakkaniyetli bir duruma dönüştürülmekte, yönetici pozisyonlarının işgalinin ayrıcalıklar/ayrımcılıklar üzerinden kurulmasının yaratacağı benlik saygıları üzerindeki olumsuz etkileri minimize edilmektedir. Bu durum bazı katılımcılar tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“Kariyer konusunda idarecilik konusunda olabiliyor ama çok aşırı bir faydası veya bir ayrıcalığı olduğunu düşünmüyorum, sonuçta çoğu şey sınavla yapılıyor. O yüzden de sen erkeksin sana fazla puan veriyoruz demiyorlar ama sınavlardaki soru şekilleri erkeklere daha

uygun. O yüzden erkekler o konuda daha avantajlılar ama liyakatte erkek olduğundan dolayı seni idareci yapıyoruz demiyorlar (G8).”

“Cinsiyet üstünlüğü anlamında demiyorum da mesela okul öncesinde şu anda müdür, müdür yardımcısı formatında değerlendirdiğinde sınavla gelenler, adam kayırma ile değil de, sınavla gelenlerin yüzde doksan dokuzu erkektir (G11).”

“Yani şöyle bir avantajı olabilir, biraz da hani böyle sınavsal sisteminde biraz daha akademik bilişsel olarak matematiğe yakınlık sanki erkek öğretmenler idareciliğe daha yakın olduğunu düşünüyorum (G16).”

Erkekler kadın öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarında olmamalarının nedenlerinden bir tanesi de kadınların kendilerinin bu pozisyonları tercih etmemeleri olarak görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliğinde kadınların yetkinliğini ve mesleki başarılarını olumsuz yönde etkileyen kadınların ev içi sorumlulukları üstlenmek zorunda olmaları, bu sorumlulukları önceleyen kadınlar yöneticiliği kabul etmemesine sebeptir. Okul öncesi öğretmenliği yapılan son düzenlemelerle yarım günlük çalışmayı gerektiren, böylece kadınlaştırılan (bu sayede toplumsal cinsiyet düzeninin yüklediği kadınlar günün geri kalanında asıl yapmaları gereken işleri olan ev işlerini yapabilecekleri) bir meslektir. Oysa idari pozisyonlar tam gün bir çalışmayı gerektirmektedir. Erkek öğretmenler ev içi sorumlulukların kadınlar tarafından üstlenilmek zorunda kalınmasını eleştirmemekte, bu işbölümünün yapılması gerektiğini savunmakta ve mevcut cinsiyet eşitsizliklerini desteklemektedir. Hem erkek öğretmenler kadınları, bu işleri üstlenebilmeleri için tam gün çalışmayı gerektiren yönetici pozisyonlarına uygun görmemektedir, hem de onlara göre kadınlar ev içi sorumluluklarını yerine getirmek için kendilerini yönetici pozisyonlarına uygun görmemektedir. Ev içi sorumlulukları önceleyen, eğitim ve seminerler gibi kariyerleri için gelişim faaliyetlerine katılmayan kadın öğretmenler, mesleklerinde başarılı öğretmenler olarak görülmemekte üst kademelere ilerlemeleri noktasında dezavantajlar yaşamaktadır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenler hakkında konuşurken bahsettikleri bu dezavantajlara dair ifadelerin bazı örnekleri şu şekildedir:

“Erkekler yine o konudan yönetici olmak istiyorlar yani. Hani evde çocuklarla ilgilenmek, hani bayanlar gibi değiller. Mesela akşama kadar kalabiliyorlar okulda ama bayanlar kalmak istemiyorlar, evde çocukları olduğu için, ilgilenmesi gereken bir şeyler olduğu için. Yoksa bayanlar da oluyor, erkekler de oluyor yine o konulardan, evdeki sorumlulukların az olmasından belki erkekler tercih ediliyor (G3).”

“Bayanlarda çok fazla idareciliği tercih etmiyor. Birincisi bazıları kendini çok iyi biliyor (gülüyor) ve diyor ki yani ben yapamam diyor. Çünkü bayan dedim ya aman diyor istemiyorlar çünkü biliyorlar ne olduklarını birbirleri ile uğraşmak istemiyorlar. İkincisi de şu bayan evine zaman ayırmak istiyor. Bayanın hayatta çok ağır sorumlulukları var. Şimdi

bayan abicim buradan çıkıyor, misal veriyorum eğer ki eşi anlayışlı, kendini eğitmiş bir erkek değilse buradan çıkıyor, yemeğini yapıyor, temizliğini yapıyor, çocukların okulu ile ilgileniyor, ütüsünü yapıyor, onu yapıyor bunu yapıyor, kafa dolu. Bir an önce o buradaki işini bitirip o boş kalan zamanında ailesi ile evi ile uğraşmanın telaşı içerisinde yani. O yüzden onlar şeyi çok fazla tercih etmiyorlar idareciliği çok fazla tercih etmiyorlar (G11).”

“Bayanlar daha çok fazla idareciliği tercih etmezler. Çoluk çocuk evde beklediği için yemek, evin işleri. Haliyle erkek olduğunuz zaman böyle bir sorununuz biraz daha azalıyor. Ev konusunda özellikle haliyle bu da iş konusunda sizi daha fazla daha çabuk kariyer düşünme sebebiniz oluyor haliyle (G13).”

Yöneticiliğe geçmek: Erkek öğretmenler yakın çevrelerinin, çalışma arkadaşlarının ve üst yönetimin, onların yönetici pozisyonlara geçmeleri yönünde beklentileri olduğunun farkındadır. Kendi öğretmenleri, idarecileri, çevreleri tarafından üniversite ve iş hayatları boyunca erkekler idari pozisyonlara hazırlanmaktadır. Cinsiyetçi bir meslek olarak okul öncesi öğretmenliği erkeklerin bulunması uygun görülmeyen, başaramayacakları bir iştir. Okul öncesi eğitiminde erkeklere uygun görülen, erkeklere tahsis edilen, kadınların dışlandığı alan yönetici pozisyonlarıdır. Üst yönetimdeki kişilerin bu cinsiyetçi bakış açısına sahip olması erkek öğretmenlerin kadınlara kıyasla daha hızlı şekilde okul öncesi eğitim kurumlarında idari pozisyonlara yükselmesini mümkün kılmaktadır. Williams’ın da belirttiği gibi kadın baskın meslekte erkeklerin kariyer yollarında yönetici pozisyonlara hızla itildikleri cam yürüyen merdivenler bulunmaktadır. Aşağıdaki alıntılarda görülebileceği üzere bu çalışmada da Williams’ın cam yürüyen merdiven olgusu Türkiye’deki erkek okul öncesi öğretmenleri için geçerlidir:

“Özellikle okul öncesi öğretmenliğinde şöyle oluyor: Sen erkeksin kesin anaokulunda müdür olursun. Önceki bulunduğum yerde ilçe milli eğitim müdürü beni çağırıp müdür yardımcısı iken eş durumundan gitmeseydin seni okul müdürü yapacaktım gibi bir şey söyledi. Çünkü erkeklerin yapabileceğini düşünüyorlar zaten yani öyle bir algı oluşmuş yani (G1).”

“Hep şey vardı biz üniversitedeyken de hep zaten okul öncesi öğretmenleri erkek öğretmenler çoğunlukla idareci oluyorlar diyorlardı. Yani bu zihniyet bize hep işlendi dört sene boyunca. Dört sene sonunda da atandık ve hep idareci olsak mı düşüncesi vardı. Önümüze de fırsatlar çıktı idareciliğe soyunduk. Şimdi bir toplantıda erkek okul öncesi olduğun zaman hemen müdürlerin gözündesin. Bakıyorlar erkek okul öncesi öğretmenisin. Seni bir okula gidip idareci yapalım seni diye düşünüyorlar. Çünkü okul öncesi eğitim kurumları, anaokulu kurumları tamamen bayan personel üzerine çalışıyor. İdareciler ve öğretmenlerin de bayan olmasının dezavantajları çok fazla oluyor, aralarında çok büyük bir çatışma oluyor. Bu çatışmayı erkek idareciler biraz daha önleyebiliyor. İşte bundan dolayı hep erkek, erkekliğin verdiği avantaj diyelim biz ona (G7).”

“Şu andan geçmemi destekleyenler düşünenler var. İdarecilik yapsana, neden idarecilik yapmıyorsun daha kolay olur senin için gibisinden. Çevremden de, çalışma arkadaşlarından da, ailem tarafından da bildikleri için benim sayemde biraz, içeriye biraz vakıf oldular onlar da erkek olarak idarecilik daha iyi olur senin için diyorlar. İdarecilikte düşünüyorum tabi ama ilerleyen zamanlarda şimdi değil (G14).”

Okul öncesi eğitimde (İlçe Mille Eğitim, İl Milli Eğitim Müdürlüğü gibi) üst yönetim hem de (okul müdürü, okul müdür yardımcıları gibi) çalıştıkları kurumların idari pozisyonları erkekler tarafından işgal edilmiştir. Erkek idarecilerle erkek öğretmenler, erkek cemaatlerinin arzulanır iletişim biçimlerinin kurulmasıyla samimi ilişkiler geliştirmiştir. Öğretmenler ve idareciler arasındaki bu samimi ilişkiler erkek öğretmenlerin kurumları hakkındaki fikirlerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla dikkate alındığı, erkek erkeğe enformel ilişkilerin idareci pozisyonundaki erkeklerin öğretmenlerin performanslarını daha olumlu değerlendirmelerine, kadınlara kıyasla imtiyazlara sahip olmalarına, erkekler için rahat alanların oluşmasını sağlayan sorumluluklardan sıyrılmalarına (çünkü bu sorumluluklar erkek öğretmenler tarafından üstlenilmesi yöneticiler tarafından da cinsiyetçi roller çerçevesinden değerlendirilip uygun görülmemektedir) olanak tanımaktadır. Erkek idarecilerle kurulan ahbablık, bazen de erkek öğretmenlere iş tanımları dışında idari anlamda işler de yükleyebilmektedir. Bu işler ek iş yükü getiren olumsuz bir yapı olarak algılanmamakta, tam tersine erkek olarak idari pozisyonlara yükselmesi gerektiğini hatırlatan, erkekleri idari pozisyonlara hazırlayan, onlara yol gösteren bir yapı olarak çalışmaktadır. Çalışmanın örnekleminde Eskişehir merkez ilçelerinde okul öncesi öğretmenliği kadrosundaki öğretmenlerin yarısından fazlası idari pozisyonlarda görev almaktadır. İdari pozisyonundaki erkeklerin kariyer aşamalarına baktığımızda en kısısı bir yıl en uzun 4 yıllık görece kısa sürelerde idari pozisyonlara geçmişlerdir. Şu anda aktif olarak sınıfa giren erkeklerden dördü ise kariyerlerinin belli dönemlerinde idarecilik yapmışlardır. Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği erkekler için cam merdivenlerin bulunduğu kadın baskın bir meslektir. Katılımcıların bu konuyu destekleyen ifadeleri şu şekildedir:

“Daha fazla destek oluyorlar. Çünkü dediğim gibi idare ile erkek öğretmenin arası daha iyi olduğu için, genelde erkek idareci olduğu için, genelde de benim hakkımda daha fazla şey bildikleri için, erkekten benden asıl işlerimi öğreniyorlar, benimle daha samimi oldukları için erkeğe karşı olumlu düşünceler sergilemeye başlıyorlar daha sonra. Başta olumsuz iken daha sonra olumluya daha çok dönüyor (G1).”

“Ben okul öncesi öğretmeni iken okuldaki bütün idarecilerimiz erkekti. Stajyerler geldiğinde bile stajyerlerle genel bir toplantı yapılır, konuşulur, staj başlar. Bir, iki hafta geçtikten sonra,

her yıl aynısını yapmışımdı. Erkek okul öncesi öğrencileri stajyerleri ayrıyeten odama çağırırdım. Birer çay söylerim, muhabbet ederim, çünkü onlarda o tedirginliğin olsun istemiyorum... Üst idarenin onlara (kadınlara) yaklaşımıyla bize yaklaşımları farklı. Samimiyseniz çok samimi oluyor bak. Üst yönetimde zaten onların çoğu erkek, üst yönetimde samimiyetin varsa diğer bayan müdürlerden daha samimi oluyorlar benimle (G2).”

“Benim yöneticim erkek olduğu için arkadaşımı aynı zamanda iyiydi yani. Öyle sen niye geldin yapmadı. Zaten okul yeni açılmıştı, biz açmıştık okulu. Erkek olduğu için hiçbir sıkıntı yaşamadım ben. Hem arkadaş olarak erkek müdür tercih ederim. Benim sadece bayan müdürlerim idarecilikte, müdür yardımcısında bayandı müdürlerim. Diğer anaokulunda Tokat’ta ya da buradaki ilkokulda çalıştığım müdürler hep erkekti, daha iyi anlaştığımı düşünüyorum erkeği tercih ederim yani öyle diyelim... Bir tane erkek öğretmenimiz çalıştı. Aynı bizim için benim için hani arkadaş şeyi oldu (G8).”

“Benim idarecilerim hep erkek olduğu için öğretmenken, hala da görüşüm değiştirmemiştir yine de erkek olsun derim. Yönetici iken 3 tanesi bayandı, üçü de bayandı, bir tane erkekle çalıştım, erkekle çalıştığım dönem tabi çok daha rahat ettim. Sohbet konusunda farklılıklar var direkt. Çalışma konusunda şimdi şöyle bir şey söyleyeyim size bayanla çalışırken sadece iş yaparsınız, bayan işi verir siz yaparsınız. Müdür yardımcısı olduğum için söylüyorum. Oturup bunu çay içerken yapamazsınız. Ama erkek idareci ile hani bir çayınızı karşılıklı alıp içerken bir olayı tartışıp konuşabilirsiniz, Bir organize iş yaparken bunu çay sohbet ortamında yapabilirsiniz ancak bayanda o işi verir siz yaparsınız. Yani sadece iş verirken görürsünüz. Çok fazla sohbet ortamınız gelişmez iki idareci olmanız halinde bile. Haliyle bayanlarla daha kısıtlıdır. Atıyorum mesela akşam Türkiye’nin maçı vardır, sabah gelirsiniz müdürünüz erkek ise dersiniz ki maç nasıl geçti ama bunu bir bayanla konuşamazsınız. Haliyle iş hayatınızın sıkıcılığına da yansır bu. Kendinizi bir relaks hissedeceğiniz zamanlar vardır buna erkekte çok daha rahat başarsınız (G13).”

Okul öncesi eğitiminde idari pozisyonlara yükselmek demek, sürekli o pozisyonlarda meslek hayatına devam edeceğiniz anlamına gelmemektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında idari pozisyonda devam etmek için her dört yılda bir değerlendirmeye tabi tutulmak, kurum değişiklikleri ve tayinlerde idari pozisyonların değişmesi erkek öğretmenler tarafından eleştirilmektedir. Erkek öğretmenlerin kariyer yolları doğrusal değil parçalı bir yapı göstermektedir. Aşağıdaki alıntılardan da görüleceği gibi erkek öğretmenler atamalar-tayinlerde idari pozisyonlardan yeniden öğretmenliğe dönmek, belli dönemlerde sınava tabi tutulup idari pozisyonlardan öğretmenliğe yeniden dönmek, erkekliği yönetmede başarısızlık, kadınsı öğretmenliğe dönme ihtimalinin yaratmış olduğu çekinceler ve korkularla baş etmek zorunda kalmaktadır:

İdareciliğe geçmeyi düşünüyorum. Bir sene yaptım, kadrolu olarak yaptım Bilecik'teyken. Eş durumu çıkınca müdür yardımcılığım düştü. Mesela bu da bir yönetmelik eksikliği bence. Ben hakkımla kazanmışım ama buraya gelince düşüyor yani. Eskiden yapıyordu müdür yardımcısı olarak tayin de oluyordu, sonra kaldırdılar onu. Şu an çok saçma geliyor bana, tekrar sınava hazırlanıyorum (G1).”

“Şimdi ben sana baştan sayayım istersen; kız meslek lisesinde başladım çocuk gelişimi öğretmenliği olarak, daha sonra x'e tayinim çıktı orada iki yıl okul öncesi öğretmenliği yaptım, daha sonra müdür yardımcılığı yaptım, müdürlük yaptım. Oradan y görme engelliler okuluna çıktı, ama orada çalışmadım sadece 1 ay kadrom orada görüldü, daha sonra eş durumundan buraya geldim Eskişehir'e geldim. Eskişehir'de z otistik eğitim merkezi var, otistik çocuklar eğitim merkezinde iki yıl çalıştım. Oradan t ilköğretim okuluna görevlendirildim okul öncesi öğretmenliği olarak. T'den de P anaokulunda müdür yardımcısı olarak görevlendirildim. Oradan da tayinimi istedim. Kadrom B ilköğretim okuluna geldi, B ilköğretim okulunda beş altı ay falan çalıştım. Ondan sonra yeniden tayinimi istedim okul öncesi öğretmenliği olarak L'ye geldim. Oradan da bu müdür yardımcılığı sınavını kazandım, K anaokulunda müdür yardımcısı olarak geldim (G11).”

“Sürekli şey değişiyor yönetmelik değişiyor bu işi nasıl alacağımızın kriterleri değişiyor. Benim girdiğim zaman idareciysen idareci olarak devam ediyordun. Adam sana diyordu ki burada idarecisin öbür tarafa da gidersin. Senin şimdi dördüncü yılında idareciliğin öğretmenliğe döndürebilirler böyle bir sistem var. Bizi de karman çorman ediyor. Sen uzmanlaştığın alanda, kendini artık deneyim kazanıp ilerlettiğin alanda dört yıl sonra, sekiz yıl sonra tekrar öğretmenliğe döndürmede hem bizler için hem de o sınıfa gireceğin çocuklar için ne kadar faydalı onu da biz düşünüyoruz ama birazcık da sistemin de düşünülüp buna göre düzenlenmesi lazım. Hani sürekli bu adam idareciliği seçtiyse demek ki onu olmak istiyor, bunun üzerinden gitmesi lazım. Onu idareci olarak yetiştir, ona yeterli desteği ver, onu takip et, performansını ona göre değerlendir. Ama sürekli bir öğretmenliğe döndürme şeyini ben bunu anlamış değilim yani. Hadi isteyen dönsün ama benim dediğim isteğe bağlı da değil. İsteyen dönsün zaten yani. Mesela ben istemememe rağmen beni öğretmenliğe döndürdüler mesela dört yıl önce (G16).”

İdari pozisyonlarda çalışanlar ve idari pozisyonlara geçmek isteyen öğretmenler tercihlerini ve isteklerinin nedeni olarak okul öncesi öğretmenliğinin kadınsı doğasından uzaklaşarak erkeklik kimliğiyle yaşamış oldukları çelişkileri azaltmak, kendilerine yönelik önyargılardan kurtulmak, cinsel istismar şüphelerinden sıyrılmak, değişen öğrenci profilinin mesleğin daha zorlu hale gelmesiyle birlikte çalışma koşullarının olumsuzluklarından kaynaklanan tatminsizlik ve motivasyon eksikliğini çözmek olarak belirtmiştir:

“Tek başıma olarak düşünürsek ya böyle bir sıkılmışlık oluyor, bu sıkılmışlık da çocuklara yansıyor, bana yansıyor ve velilere yansıyor. Yansımaması için de işte alan değiştirme ya da idareciliğe geçme gibi ideallerim var (G1).”

“(Gülüyor) Şöyle son birkaç yıldır özellikle birçok farklı okuldaki arkadaşlarla da konuşuyoruz. Gelen çocuklar daha zor. O yüzden hani sınıf biraz zorluyor, çok yetkin hisseden arkadaşlar bile biraz zorlanıyor açıkçası. Çünkü teknoloji çağı çocuklarında sınıf ortamında onların uyumlarını sağlamak çok kolay olmuyor. Yöneticilik düşüncem var ama maksimum şekilde kendimi daha sınıfta çocuklarla zaman geçirmek istiyorum ve bundan sonrasında kariyer planım bu şekilde önce idarecilik, müdür yardımcılığı ve müdürlük şeklinde. Şu an için düşüncem bu ama birkaç yıl sonrası için düşünüyorum (G6).”

“T ilkokulunda (G16) vardı biz onunla beraber çalıştık. O da müdür yardımcısı. Ona da ben geç diye çok ısrar ettim, o da sıkıntı yaşıyordu. Tatmin etmiyordu yani bu anlattığım şeylerden dolayı. Okul öncesinde erkek öğretmen tatmin olmakta zorlanıyor. İş tatmininde zorlanıyor. Daha çok bayanlarla çalışıyorsun, zümrelerin bayan. İlkokulda olsan tamam, diğer öğretmenler içerisinde bir denge var ama kendi zümrelerin hep bayan. Anaokulunda zaten olay tamamen bitmiş durumda, külliye bayan. Doğal olarak dediğim nedenlerden dolayı uyum sağlamakta sıkıntı yaşıyorsun yani (G11).”

“Zaten ben erkek olmanın soru olması sadece branşla ilgili şey yaptım. Bir de varsa çalıştığın kurumlarda varsa veliler önyargılı olabilir. Zaten sınıftaki duruma da kendim çözüm olarak idareci olarak buldum. Hani sürekli aynı şeyleri tekrarlayanın verdiği yorgunluktan idareci olarak çıkarak bulmaya çalıştım (G16).”

Erkek öğretmenler öğretmenlikte olmayan ancak yönetici pozisyonlarının kendilerine sağladığı iktidar alanlarını arzuladıkları için de yönetici pozisyonlara yönelmektedir. Toplumsal cinsiyet düzeninde erkeklerin sahip olması istenilen erkeklik otoritesi öğretmenlik mesleğinde kurulamazken, yönetici pozisyonlarında etki alanlarının gelişmesiyle birlikte sağlanabilmektedir. Okul öncesinde yönetici olmak kadın öğretmenler, öğrenciler ve çoğunlukla kadın olan veli üzerinde otorite sahibi olmak demektir. Dolayısıyla erkek öğretmenler ve idareciler okul öncesi eğitiminde hegemonik erkekliği yeniden inşa eden yapıları desteklediği ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Bilmiyorum yani benim için de şöyle bir şey oluyor; bir sınıfı idare etmektense bir okulu idare edebilmek daha çok hoşuma gidiyor benim. Bir sınıfta ortalama yirmi öğrencinin yaşamına dokunuyorsun, hayatına dokunuyorsun. Şu an okulumuzda yüz yetmiş civarında öğrenci var. Yüz yetmiş tane öğrenciye öğretmenleri yöneterek belli ölçüde müdahale edebiliyorsun. Bu vardı benim hedeflerim arasında ama bu kadar erken değildi. Ç ilçesindeki mevzudan dolayı, benim sınıfta öğrencim olmadığı için ben yöneticiliğe geçtim. Geçiş süremi kısalttım. Daima aklımda bir hedef vardı yani dedim ya yirmi tane öğrenciye eğitim vermektense buraya oturup iki yüz tane öğrenciye dokunmak benim için böyle daha anlamlıydı (G9).”

“Birazcık da açıkçası mizaç olarak şey biri değilim, kimileri vardır hani az aşım dertsiz başım der, öyle bir yapım yok. Bir şeyleri, hayallerimi gerçekleştirmek, katkı yapmak istediğim bir yapım olduğu için öğretmenlik sınırlı kalıyor. Sadece yirmi öğrenci ve bir sınıfla sınırlı kaldığı için bana o manada şey vermediği için. Yapı olarak hani bir şeyler öğreteyim faydalı olayım, öyle bir yapımız olduğu için doğal olarak bunda daha mutluyum öğretmenlikte de yine yaparım ama bunda daha çok mutluyum. Çünkü daha fazla kişiye hitap ediyorum işte. Elimde güç var öyle diyeyim size. Yani bana o manada işte katkısı oldu (G17).”

Aktif olarak sınıfta olan öğretmenlerin tamamı bir zamandan sonra yöneticiliğe geçmek istemelerinin nedeni yaşla ilişkilendirmektedir. Yaşlanma sürecinin kaçınılmaz bir parçası vücut bütünlüğünün bozulmasıdır. Batı kültürlerinde yaşlı bireyler marjinalleştirilmekte ve damgalanmaktadır. Bu olgu sosyal olarak inşa edilmektedir. Çağdaş batı toplumlarında yaşlı bireylerin deneyimleri ve yetenekleri özellikle istihdamda gençliği savunmak için değersizleştirilmekte, birçok şirket çağı yakalayan iş zekâsı yöntemleri için gençlik politikalarına yatırımlarda bulunmaktadır. İşyerinin erkek kimliğinin inşasındaki yeri düşünüldüğünde yaşlılık ailenin maddi gelir sağlayıcı rolünden uzaklaşma, üretkenlik sürecinin bitişi olarak görülüyor (Drummond, 2003). Baskın olan genç, aktif erkeklik söylemi, yaşlanmanın eşitsiz ve ilişkisel ötekileştirilmesi yoluyla inşa edilir. Fiziksel ve psikolojik değişimler ve yaşlanma gibi egemen söylemin istikrarını bozan her şey parçalanır. Kendi dışında yaşlanan erkekliklerin ciddi şekilde kısıtlanmış bir versiyonuna yansıtılır. Yaş ayrımcılığının bir türü olarak kültürel yaşçılık varsayılmış temsiller ve anlatılar yoluyla yaşlı erkeklerin hayatlarının değerinin düşürülmesine odaklanır. Erkeklerin, yaşlandıkça, kaçınılmaz olarak insani dirençlerini yitirecekleri veya sınırlı ve aşağı türden erkekler haline geleceği varsayılır.

Bir erkeğin erkeksi kimliğinin inşasında vücut büyüklüğü ve kas sistemi önemli bir rol oynar. Erkeklerle vücut şekli, boyutu ve kaslılık temelinde belirli bir erkeksi arketipi yaşatmak için daha fazla vurgu yapılmaktadır. Yaşlanan erkeklerin kas boyutunu kaybetmesi ve bununla birlikte kas gücünü kaybetmesi kaçınılmazdır. Bununla birlikte, daha önemli olan, ilişkili güç kaybıdır. Tarihsel olarak güç, erkekliğin bir göstergesi olmuştur. Genç erkeklerle erkekliğin anlamı üzerine yapılan konuşmalar güç ekseninde devam eder. Bu nedenle, yaşlanan erkeklerin vücutlarının değişen doğası ile yüzleşmeleri gerekir. Genç erkekler olarak bir zamanlar yapabildiklerini yapamamak erkekler için zorlu bir yüzleşme olmaktadır (Drummond, 2003).

Türkiye’de öğüt ve rehberlik alabilecekleri kişiler olarak yaşlılarına özellikle yaşlı erkeklerle saygı duyulur. Yaşlanan erkekler, hem kadın hem de erkek gelecek nesillere

aktaracak zengin bir uzmanlığa, bilgiye ve yaşam deneyimlerine sahiptir. Meslekte işbölümü sayesinde eril uğraşlar olarak kurgulanan hareketli etkinlikler, dış alan aktivitelerini üstlenme yaşlılığın beden üzerindeki etkileriyle yerine getirilemez olmakta, erkeklik kimliğinin korunmasını sağlayan bir kalkan daha parçalanmış olmaktadır. Ayrıca oyuncu karakter yaşı ilerleyen erkeklere çizilen oturaklı, ağırbaşlı, sözü dinlenen bilge erkeklik ile çelişmektedir. Aşağıdaki alıntılardan da görüleceği üzere kendilerine zaman tanıyarak mesleğin sağladığı manevi tatmini de yaşamak isteyen öğretmenler yaşlılıktan dolayı eninde sonunda yöneticilik pozisyonlarına geçmek zorunda hissetmektedirler:

“Belli bir yaştan sonra zor, çünkü oturup çocukların yanında oyun oynuyorsun. Bir düşünün yani emeklilik yaşı altmış, en erken altmış-altmış beş. Benimki altmışa denk geliyor da. Altmış yaşında olduğunu düşünelim, ben elli beş yaşındayım, son beş senem kalmış, sınıfa girdim, çocukların yanına oturdum. Yani çocuğunuz benim sınıfta, elli beş yaşındaki bir amca, çocuğumla oyun oynayacak ne düşünürsün yani. Sonuçta ayakta bir şey anlatmıyorsun, tahtaya yazıp deftere bir şey yazdırıp bir şey anlatmıyorsun, kitabı açın üçüncü sayfada şunu yapacağız gibi bir şey yok. Oyun oynaman gerekiyor, romatizmam var, şekerim var, o yaşlarda çıkıyor yani, performans bekler misiniz? Kadınlarda da oluyor ama kadınlar biraz daha anaç duyguları sayesinde beş sene daha toleransı var diye gibi görülebilir. Atıyorum benim mesela erkeklerde sınır kırk beş ise bayanlarda elliye kadar yapabilir bence, ama elli beş-altmış yaşlar çok fazla (G1).”

“Erkek olmanın dezavantajı orada ortaya çıkıyor. İleriye yönelik o an için değil. Yani şöyle söyleyebilirim. Elli yaşına gelmiş bir erkek olarak düşündüm kendimi. Okul öncesi öğretmenini olarak düşündüm. Bahçede kutu kutu pense oynattığımı düşündüm. Yani dedim ben bunu elli yaşında artık yapmamam lazım. İdarecilik diye bir grup var. İdareci olursam en azından hani hem yönetime katkıda bulunmuş olurum, hem yönetime geçmiş olurum. Elli-elli beş yaşında emekli olamıyoruz, daha altmış küsur yaşlarına kadar çalışmamız gerekli. Bizim erkek okul öncesi öğretmenliğinde bir espri vardır; elimde bastonla sınıfa girmek istemem derler. Yani bayan için de aynı şey söz konusudur ama bayanlar pek idarecilik düşünceleri olmadığı için erkeklerde olduğu için geçiş noktam ve zorlanacağım noktalar ileriki yaş döneminde dezavantaj oluşturacağından bu yönü tercih etmem oldu (G13).”

Bütün bunların yanında ataerkil sistemin tam gün işte çalışan erkek modeli öğretmenlikte gerçekleştirilememektedir. İş, erkekler ile ev içi alan arasındaki mesafeyi arttırmakta, sadece evde bulunmak bile erkeklerin erkekliği farklı tanımlamasını mümkün kılmamaktadır. Willott ve Griffin (1996) mevcut sosyal ve tarihsel bağlamda orta sınıf, heteroseksüel, çalışan erkeğin norm olarak sayıldığını, bu erkeklerin hegemonik alanı işgal ettiğini ve bundan dolayı işsizliğin erkekleri bu normlar karşısında konumlandığını belirtmektedir. İşçilerin ev içi sorumluluktan kaçışlarına maaşları

aracılık eder (Willott ve Griffin, 1996). Erkekler kadınları iş dünyasından siler ve erkeklik ekmegi kazanan ve eve parayı getiren olarak sembolize edilir (Segal, 2007, s. 202). Aşağıdaki alıntıda da görülebileceği gibi eşi çalışan bir öğretmen için, eşi isteyken kendisinin evde olmasının erkeklik için uygun olmadığını düşündüğünden yöneticiliği tercih etmiştir. Toplumsal cinsiyet rejiminin cinsiyetçi işbölümüne uyum sağlamaya çalışan erkek öğretmenler için okul öncesi öğretmenliği çizilen senaryonun terse dönmesi demektir. Toplumsal cinsiyet rejiminde erkek tam gün çalışan, kadın ise eğer çalışmak zorundaysa yarım gün çalışan, ancak günün geri kalanını eşinin ve çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamaya ayırmak zorundadır. Okul öncesi öğretmenliğinde eşi çalışan öğretmenler için ise roller tersine dönmek zorundadır. Aşağıdaki alıntıdan da görüleceği üzere toplumsal cinsiyet rollerine uyum sağlamak isteyen erkek öğretmenler rol uyumsuzluklarını yönetici pozisyonlara ilerleyerek çözmüştür:

“Yöneticiliğe geçiş, kaçış olarak görmek doğru değil. Kaçış değil çünkü yine burada çocuklarla berabersin. Ama benim mesela yöneticilikteki geçişteki En büyük arzum, eşim mesela saat sekizde girip beşte çıkıyordu altıda çıkıyordu. Ben öğretmenim saat sekizde okula gidiyorum on ikide işim bitiyor. Akşam altıya kadar eşim yok ve ben evdeyim. Çok rahat güzel bir zaman dilimi olmuyordu benim için. Benim için en büyük etken buydu eşimin çalışma saatlerinden dolayı ben idareciliği daha çok istedim (G7).”

Erkek kol işçilerinin sınıfa ve cinsiyete özgü iç içe geçmiş değerleri ve onların alt kültürel eril kimliklerini yeniden üretmeleri yönetimin (kadınsı ve üretim süreçleri hakkında bilgisiz olarak); orta sınıf ofis çalışanları (verimsiz 'kalem tutucular' olarak); ve kadınlar (manipülatif ve sömürücü olarak) olumsuzlanması yoluyla gerçekleşmektedir. Üretim katının erkeksi değerleri çalışanların dürüstlüğü, bağımsızlığı ve özgünlüğüdür. Erkek kol işçileri terfi fikrini eril bağımsızlık ve özgürlük duygularını tehlikeye atacağı için reddederler. Yönetim işleri kişinin özgürlüğünü ve cinsiyet kimliği üzerinde kabul edilemez bir sınır olarak görülüyor. Genellikle terfi erkeklerin kendilerinin değişmek zorunda kalmalarına ve her şeyi kabul eden her şeye evet diyen erkeklere dönüşmelerine zorlamaktadır (Collinson ve Hearn, 1996, s. 68–69). Beyaz yakalı erkekler zayıf ve kadınsı olarak daha düşük statüye sahiptir. Ayrıca iş üzerinde işçi sınıfı erkeklerine göre daha az kontrole ve özerkliğe sahip olduğu için erkeklikleri şüpheli hale gelmektedir.

Kariyerinin bir bölümünde idarecilik yapmış olan görüşmeci (G1)’nında belirttiği gibi üst yönetimle olan ilişkilerde hiyerarşik pozisyonların sağlamış olduğu gücün kötüye kullanılmasıyla birlikte, idarecinin bağımlılığı her şeyi kabul eden “evet” erkeği olması, üst yönetimdeki erkeklerle girdiği rekabette güçsüz duruma düşmesi, kurum içerisinde

kazanılan otoriteye rağmen “erkeklik onurunu” zedeleyen idari pozisyonlar yerine, sınıfta bağımsız ve otonomiye sahip olan öğretmenlik tercih edilmektedir. (G1)’in bu konuyu deneyimleyiş biçimini aktardığı ifadeleri şu şekildedir:

“Toplantıya gidiyoruz, şunu yaptınız mı, bunu yaptınız mı diye soruyor söylüyoruz ama toplantılarda hep yalan konuşuluyor. Toplantıdan çıkınca herkes farklı konuşuyor ara verilince toplantıya geri gidiyoruz her şey çok güzel yolunda. Aslında değil, baktım öyle yapıyorlar ben de mecburen öyle bir şey yaptım yani. Bakanlıktan birisi geldi dedi ki ‘seminerler hakkında ne düşünüyorsunuz’. İşte iyi, güzel hepsini yaptık, her şey yolunda falan. Ben ilk defa müdür vekili olmuşum, ilk defa toplantıya katılıyorum ve gerçekten de bir sıkıntı yoktu. Sonrasında da bir tanesi dedi ki ‘video izliyoruz video yarım saat sürüyor, ondan sonra öğretmenler eve gitmek istiyor erkenden bitsin istiyorlar, süre çok uzun çünkü boş boş oturuyoruz’ gibi bir şey söyledi. Hepimizin içinden geçen bir şey söyledi aslında. Adam dedi ki ‘işte siz seminerde nasıl boş boş mu oturuyorsunuz, siz nasıl müdürsünüz, işte müfredat anlatmanız lazım onlara, onların müfredat çalışması lazım’. Cevap vereceken ama adam bir şey söylesen direk şey yazı yazıp seni sürececek öyle bir adam o kadar şeydi. Yukarıdan geliyor bakanın alt grubundan bir adam yani. Öyle bir konuşması var zaten tehdit eder gibi konuşuyordu hem de milli eğitim müdüründen fırça yemek istemiyor, o da fırça yerse o da bir şeyler yapacak yani. Sonuçta öyle bir sistem var Türkiye’nin sistemi bu, doğruyu kimse yapmıyor (G1).”

Meslekte kalmak: Bazı erkekler erkeksi mesleklerin sıkıcılığı, karaktersizliği, sıradanlığı yüzünden bu işleri istememekte, kadınsı mesleklerin yaratıcı, kendine has, renkli doğasını tercih etmektedir. Aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi idari pozisyonlarda bulunmak istemeyen öğretmenler de, bürokratik işlerin sıkıcılığından dolayı bu pozisyonları istememekte, öğretmenliğin, renkli, eğlenceli, çocukların saf ve temiz (ideal) dünyasında kalmayı tercih etmektedir. İdari pozisyonlardaki erkeklerde öğretmenlik yaparken bürokratik işlerden imtina etmelerine rağmen, yaşadıkları rol çelişkileri öğretmenliğin renkli dünyasından daha baskın gelmiş ve yöneticiliği tercih etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilerinden en önemli beklentilerinden bir tanesi de bu tarz işlerin kendilerine çok fazla yüklenmemesi, yüklenildiği durumlarda ise katı bir duruş sergileyip ayrıntılara çok fazla önem vermeyip bu işlerin hızlıca yapılıp üzerlerinden atmalarını kolaylaştıracak bir yaklaşımdır. Bu duruma işaret eden ifadelerden bazıları aşağıda verilmektedir:

“Ya ben dört sene falan yöneticilik yaptım, müdür yardımcılığı S ili S ilçesinde. Ben sevmedim, şeyi daha çok sevdim yani öğretmenliği ondan daha çok sevdim. Mesela oradan müdürlüğe geçebilirdim falan, müfettişlik sınavlarına falan, ama öğretmenlik daha güzel gibi

sanki. Onun için pek bir planım yok. Yani hayat ne gösterir bilmiyorum ama öğretmenlik daha güzel gibi sanki daha sıkıcı yöneticilik (G3).”

“Yani öğretmenlikten memnunum, mesleğimi, işimi seviyorum. Çocuklar ve velilerle çevreyle böyle sürekli diyalog halinde olmak çok keyif verici ve insanı geliştirici bir şey. İnsanı sürekli canlı tutan, psikolojisini canlı tutan, moralini yüksek tutan bir uğraş diye düşünüyorum. Onun içinde başka bir planım yöneticilik kariyer planım yok... Erkek olmak yöneticilik noktasında avantajlar sağlayabilir ama ben hiç denemedim, yöneticiliği denemedim. Denemedim derken, on sene önce bir atandığım okulda yönetici olmadığı için iki yıllık yöneticilik yaptım orada. Daha sonra bir daha düşünmedim. Genel olarak düşündüğümüz zaman erkekler için yönetici olma noktasında bir avantaj var. Vallahi bence bazıları yöneticilik yapmak istiyor. Bu iş açıkçası bazılarına zor geliyor okul öncesi öğretmenliği basamaklarını kullanıyor. Zor geliyor yöneticilik yapmak istiyor, daha uygun olduğunu düşünüyor yöneticiliğe daha uygun olduğunu düşünüyor. Sınıfa girmektense evrak işiyle uğraşmak, bilgisayarın başında bir şeyler yapmak, telefonlara cevap vermek, odasına gelenlerle konuşmak, ne bileyim dışarıda okulun işleri ile ilgili koşturmak falan onlar daha iyi gelebilir ama bana öğretmenlik daha iyi geliyor (G12).”

Her ne kadar mesleğin eğlenceli ve diğer erkeksi mesleklere göre avantajlı yönleri ön plana çıkarılıp meslekte kalmak istendiğini belirten öğretmenler olsa da bu devam ediş belirli sürelerle sınırlandırılmaktadır. Bu süreyi belirleyen en önemli unsur yaştır. Olgun erkek imajını meslekte devam ettiremeyecek olan öğretmenler meslekte kalmak isteseler de yöneticiliğe yönelmektedir. Ayrıca büyük bir çoğunluk hegemonik erkeklik normlarına uygun davranmak için idari pozisyonlara geçmek istemekte, geçenler eski pozisyonlarına geçmek istememektedir. Yine hegemonik erkeklik kimliğine uygunluğu sağlamak için, erkeklik kimliği ile tezatlık oluşturduğu, mesleğin statüsünü düşürdüğü düşünülen bakım işleri, diğer bölümlerin teknik lise ve ön lisans mezunu kadınların istihdam edilmesinin doğru olduğu düşünülen yardımcı personele, öğretmen yardımcısına aktarılmaktadır. Ayrıca cinsiyet kalıpyargılarını destekleyen biçimde kadınlara ait olan, kadınların daha iyi yaptığı düşünülen, eğitim kazanımları açısından öneminin azaltıldığı sanat etkinliklerine dair becerilerde erkekler tarafından yerine getirilmek istenmemektedir. Erkek öğretmenler bu tür uygulamaları yapmak zorunda kaldığında, bilimselliği dâhil ederek ve kadınlardan farklılaştırarak erkeksi bir biçime büründürmeye çalışmaktadır. Müfredat bilgisine yapılan vurgu mesleğin tanımında da ön plana çıkmaktadır. Hegemonik erkekliğin bağımsız, işinde söz ve otonomi sahibi erkek imajı mesleğin tanımında, esneklik, sınıfın korunaklı alanındaki özerklik ve otonomiye değinilerek kazandırılmaktadır. Erkek öğretmenlerin erkekliği yönetmek için geliştirdikleri bir diğer strateji tamir, tadilat, teknolojiyle ilgili iş tanımında bulunmayan reflektif cinsiyet

pratiklerini üstlenmeleridir. Görüldüğü üzere erkek öğretmenler mesleği cinsiyetten bağımsız bir yapı yerine erkeklik kimliğine uyumlu bir mesleğe dönüştürme çabası içindedir. Kadınsı yönlerden duyulan bu rahatsızlık ve erkeksi bir meslek yaratmak için uğraşlar, kurum adlarının ve tabela renklerinin (tabelalarda kullanılan pembe renk kadınlığı yansıttığı düşünülmektedir) değiştirilmesi talebine kadar varmaktadır. Buradaki kritik nokta meslek içi işbölümünde erkek öğretmenler mevcut eril söylemi yeniden üretmekte kadınların zayıf, aşağı konumlarını, onların fiziksel duygusal zayıflıklarıyla açıklamakta ve yönetici pozisyonları için uygun olmadığı görüşünü desteklemeleridir. Bu tutum yönetici pozisyonların erkekler tarafından elde tutulduğu hesaba katılırsa, kadın baskın meslek olan okul öncesi öğretmenliğinde de kadınların karşılaştığı cam tavanları kalınlaştıracaktır.

SONUÇ

Temel amacı geleneksel olarak kadınlar tarafından yürütülen, kadınlara atfedilen becerileri gerektiren, kadınsı olarak tanımlanan okul öncesi eğitiminde erkek öğretmenlerin yaşamış oldukları deneyimleri keşfetmek olan bu tez, erkek öğretmenlerin kadın baskın meslek olan okul öncesi öğretmenliğine giriş sürecindeki koşullara, bu mesleği tercih ettiğinde ve mesleği yürütürken almış oldukları tepkilere, mesleki kimlik ile erkeklik kimliği arasındaki gerilimlere, mesleğin statüsü ve erkeklerin bu alanda olmalarının mesleğin statüsüne etkilerine, erkeklerin meslekteki paydaşlarla arasındaki ilişkiler ve okul öncesi öğretmenliğindeki kariyerlerine dair sorulara cevaplar bulmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda nitel yöntem ve fenomenolojik desene gerçekleştirilen araştırmada Eskişehir ilindeki on yedi okul öncesi öğretmenliği kadrosunda bulunan erkek katılımcılarla kontrol formu kullanılan sohbet formatında yapılan görüşmelerle veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular, geleneksel olmayan mesleklerde erkekler üzerine yapılan tartışmalarda kullanılan kavramlar ve erkeklik çalışmalarında kullanılan hegemonik erkeklik kavramlarıyla ilişkilendirilerek çalışma psikolojisi disiplininin bakış açısıyla üzerinden tartışılmıştır.

Okul öncesi öğretmenliği, Türkiye’de işgücüne katılım oranı erkeklerin iş gücüne katılım oranının yarısına dahi ulaşamayan kadınların istihdam edildiği/edilebildiği önemli bir meslek olmuştur. Türkiye’deki erkek egemen yapı, kadınları kamusal alanın dışına itmeye devam etmektedir. Okul öncesi öğretmenliği ise kadınların geçmişte “kız meslek liselerinin çocuk gelişimi” bölümünden mezun olur olmaz istihdama dâhil olabilecekleri, ev içi becerilerin uzantısı görülen çocuk bakımının hane içinde bilimsel yöntemlere uygun, profesyonelce gerçekleştirmelerini mümkün kılan, memur olmanın sağladığı iş güvencesi ve görece iyi bir gelir düzeyi sağlayan bir meslektir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenliği, üniversitelerin lisans düzeyinde program olarak açılıp erkeklerin dâhil olmasına kadar sadece kadınların var olduğu bir meslek olmuştur.

Türkiye’de yapısal ve yasal sınırların ortadan kalktığı 1990’lı yıllarda yaşanan iki büyük ekonomik kriz sonucu işsizlik oranının artması ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıyla erkeklerin okul öncesi öğretmenliğine yönlendirilmesine yönelik politikalara rağmen erkek öğretmen sayısı sınırlı sayıda kalmıştır. İşsiz kalma baskısını üzerlerinde hissetmelerine karşın erkeklerin çalışma hayatında daha farklı mesleklerde çalışma imkânının bulunması ve okul öncesi öğretmenliğinin kadınlıkla ilişkilendirilmesi erkeklerin meslek seçimlerini etkilemektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen ilk önemli bulgu istihdama dâhil olmanın hegemonik erkeklik normlarını karşılamada önemiyle ilgilidir. Türkiye’de okul öncesi öğretmenliğine erkeklerin dâhil olmasını sağlayan düzenlemelerde işsizliğin önüne geçmek ve ülke genelinde yaygınlaşan okul öncesi eğitimindeki öğretmen ihtiyacını karşılamak etkili olmuştur. Düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen erkek öğretmenler, daha iyi bölümlerde okumalarına engel olan üniversiteye giriş aşamasındaki eşitsizliklerin de varlığıyla, kolaylıkla girebildikleri, mevcut işsizlik baskısında kolaylıkla iş bulabildikleri ve görece daha iyi bir sosyo-ekonomik konuma geçmelerine imkân tanıdığı için bu mesleğe girmektedir. Türkoğlu’nun da belirttiği gibi çalışmak ve iş sahibi olmak erkeklerin ailedeki iktidarını kurmak için önemli iken, işini kaybetmek ya da bir işte çalışmamak erkekliğin kaybı ve utanç kaynağı olurken, erkeklerin kadınlar üzerindeki otoritesini de zarara uğrattığı için toplumsal anlamda daha büyük bir erkeklik kaybı olarak değerlendirilmektedir (Türkoğlu, 2014, s. 58). Erkekler okul öncesi öğretmenliğini tercih ederek kolaylıkla para kazanarak ailedeki karar verici otorite konumuna sahip oluyorlar (Sancar, 2013, s. 302). Hatta bu tercih aşamasında ailelerinden yönlendirme ve destek görmektedir. Okul öncesi öğretmenliği erkekler için en iyi ikinci tercihtir. Yani erkek okul öncesi öğretmenlerin mesleği tercih etmesi Williams ve Villemez’in (1993) tipolojisindeki buluculara denk düşmektedir. Bu tipolojiye uygun şekilde davranan erkekler için, meslekten uzaklaşarak yönetici pozisyonlara geçmek veya daha erkeksi branşlara geçmek her zaman hazır oldukları bir durumdur. Kadın baskın meslekte olmanın hegemonik erkeklik kimliği üzerindeki çelişkilerinin ıstırabı dayanılmayacak noktaya geldiğinde meslekten uzaklaşma imkânları erkekler için sınırlanacak bir liman görevi görmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen ikinci önemli bulgu ise okul öncesi öğretmenliğinin hala kadınlara ait bir alan olarak düşünülmesiyle ilgili tepkilerle alakalıdır. Geleneksel cinsiyete dayalı işbölümünde kadınların yerine getirmesi gerektiği düşünülen çocuklarla ilgilenmeyi kapsayan, dolayısıyla kadın baskın bir meslek olan okul öncesi eğitiminde çalışmayı tercih eden erkekler yakın çevrelerinden, çalışma arkadaşlarından ve yöneticilerden kadınlık üzerinden cinsiyetçi tepkilere maruz kalmaktadır. Bu meslekte bulunmaları çevreleri tarafından erkekliklerine şüpheyle yaklaşılmasına neden olmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenliğinin gerektirdiği şefkatli, sevecen, anlayışlı öğretmen kimliğiyle erkekliğin sert, katı, otoriter kimliği arasındaki uyumsuzluk, erkeklerin bakım işlerini de yapamayacağı düşünülerek onların

okul öncesi öğretmenliğinde başarısız olacaklarına dair velilerin tepkileriyle yüz yüze kalmasına neden olmaktadır. Hem çalışma ortamındaki arkadaşlarının ve yöneticilerin hem de velilerin erkeklerin bu işi yapamayacağı önündeki inançları, erkekliği yönetmekte önemli bir unsur olan yetkin öğretmen imgesine zarar vermekte ve erkek öğretmenlerin benlik duygularını zedelemektedir. İşte bu noktada kolaylıkla istihdama dâhil olmak erkeklerin bu tepkilerle baş etmelerini mümkün kılmaktadır. Hegemonik erkeklik kimliği için iş sahibi olmak, eve ekmek getiren erkek görevini yerine getirebilmek o kadar önemlidir ki kadınsı olan her şeyden uzak durmayı ihmal edip kadınsılığı aşağılayan tepkilerle karşılaşacağını bile bile erkekler okul öncesi öğretmenliğini tercih edebilmektedirler. Sayısal olarak az olmaları ve mesleğin normlarından uzak olmaları bu mesleği seçen erkeklerin görünürlüklerini arttırmakta, artan bu görünürlük kendi kendini gözetleyerek disipline etme, sınırlandırma ve okul öncesi öğretmenliğini başarıyla yapabileceklerini gösterebilmek için daha fazla çaba göstermeye ve performans baskılarına neden olmaktadır. Ancak erkek öğretmenlerin azınlık statüleri cinsiyetlerine uygun olmayan bu mesleği seçip idealistçe davranan ve başarılı olmak için çok çabalayan erkeklerin, veliler arasında iyi tanınan ve popüler olan öğretmenler olarak artan görünürlükleri, kendileri için avantajlar oluşturmakta ve meslekte daha fazla motive olmalarını sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen üçüncü bulgu, mesleğin cinsiyetli olmasıyla ilgili olarak, erkeklerin ve kadınların hangi görevleri yerine getirip hangi görevleri yerine getirmeyeceğinin belirlendiği aile imgesidir. Türkiye’de kurum olarak okul öncesi eğitimi ile aile metaforu üzerinden kurulan benzerlikler, meslekteki erkeklerin ve kadınların kimliklerini ve bunların mesleki pratikleri yerine getiriş biçimlerini belirlemektedir. Bu noktada erkek öğretmenlerin annelik ve babalık görevlerinin tanımı önemli hale gelmektedir. Erkek öğretmenlerin tamamı ataerkil aile yapısındaki işbölümünü destekleyerek annenin görevlerini Parsons ve Bales’in (1954) cinsiyet rolleri teorisindeki emzirme, doğum gibi çocukla ilişkili kadının fiziksel benzersizliklerine vurgu yaparak mesleklerinin kapsamında olan çocuklarla ilgilenmek ve bakım işlerini anneliğe yüklemektedir. Dolayısıyla bu bakış açısı erkeklerin bu alandan ve bu işlerden uzaklaşması sonucunu doğurmaktadır.

Erkek okul öncesi öğretmenleri babalığın görevlerini tanımlarken hegemonik erkeklik normlarını benimsemektedir. Kamusal alanı babaların alanı olarak kurgulayarak, evin geçimini sağlama görevini babaların sorumluluğuna bırakmakta, çocukların ve

kadınların zayıflığını ön plana koyarak erkeklerin gücü karşısında bağımlılığını korumaktadır. Sancar'ın da belirttiği gibi Türkiye'de paternalist iktidarın erkeklere yüklediği eşlerini ve çocuklarını koruma/kollama görevi erkek okul öncesi öğretmenleri tarafından sorgulanmadan benimsenmektedir (Sancar, 2013, s. 302). Bozok'un ifadeleriyle söyleyecek olursak Türkiye'de Erkekler için babalık, erkekliğin tam olarak gerçekleştirildiği bir alandır. Baba olan erkek, bir yandan ailesinin geçimini sağlayan, diğer yandan da çocuklarının bakımına ve ev işlerine nadiren katılan bir figür, yetişkin bir erkek olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozok, 2018, s. 40). Böylece çocukları ve kadınları erkeklere tabi kılan ataerkil örüntüyü yeniden üretirken, çocukların ve kadınların üzerinde kurulan bu tahakküm, çocukların hayatında olması gerektiği düşünülen disiplin rolünün babalar tarafından üstlenilmesiyle meşrulaştırılmaktadır. Bunun sonucunda erkek öğretmenler hem düşmanca hem de korumacı cinsiyetçi duruş sergilemektedir. Kısacası erkek öğretmenler hegemonik erkeklik normlarını eleştirmemekte, bu normları benimsemektedir. Ancak okul öncesi öğretmenliğini tanımlayan en önemli işlerden olan çocuklarla ilgilenmek söz konusu olduğunda, mesleklerinde kendilerinin de yerine getirdikleri bu görevi erkeklik kapsamına dâhil etme çabasının bir göstergesi olarak okunabilecek bir tutum sergilemektedir. Türkiye'de babalık üzerine yapmış oldukları çalışmada (Bolak Boratav vd., 2018)'ın bulgularına benzer şekilde ataerkil ailedeki işbölümünü yıkan, yeni babalık söylemlerini benimsediklerini gösteren, erkekliğin modern temsilinin özelliklerini benimsedikleri, daha kapsayıcı bir erkeklik tanımı yapmaları, okul öncesi eğitime giren erkeklerin cinsiyet eşitliğini savunan erkeklere dönüşebilecekleri savının sınırlı bir çerçevede de olsa geçerli olduğunu göstermektedir. Ancak erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde kendilerinin en büyük eksiklikleri olarak gördükleri bakım işlerini yerine getirebilmeyi hala annelerin sorumluluğunda olduğunu düşünmeleri, cinsiyete dayalı işbölümünü desteklediklerini gösterirken, bu düşünce ideal okul öncesi öğretmenin yalnızca kadın değil anne olan kadın olarak görülmesine ve erkeklerin bu alanlardan dışlanmasına sebep olan değerlerin yeniden üretilmesine neden olmaktadır.

Okul öncesi eğitiminin cinsiyetli yapısını oluşturan bir diğer önemli bulgu ise, erkek öğretmenlerin kadınlığı ve erkekliği zıtlık üzerinden inşa ettikleri duygular ve duygusal emek ile ilgilidir. Erkeklerin uyum sağlamak zorunda kaldıkları, cinsiyet temelli söylemler ve ideolojilerin erkeğe özgü nitelikler olan akıl, nesnellik, bilim ve teknik ile kadınların uyum sağlamak zorunda kaldıkları duygusallık, önemseme, detaycılık

nitelikleri erkekliği/kadınlığı tanımlarken kullanan erkek öğretmenler, erkekliğe dair özellikleri değerli hale getiren ve kadınlığa dair duygusal ve öznel olmanın değerini düşüren ataerkil ideolojiyi yeniden üretmektedir. Erkek öğretmenler cinsiyet eşitsizliklerini dinsel boyutunu da dâhil ederek doğuştan gelen, biyolojist anlayışı (Sancar, 2013, s. 305) destekliyor.

Ancak iyi bir okul öncesi öğretmeninde olması gerektiği düşünölen özellikleri kadınlıkla ilişkilendirilen çocuk sevgisi, çocuklarla iletişim becerisi, empati, sabır gibi nitelikler olarak belirtmelerine rağmen, mesleğin gereklilikleri söz konusu olduğunda bu nitelikler cinsiyet temelli özellikler olarak dile getirilmemekte, bu özellikler erkek öğretmenler tarafından benimsenerek alternatif bir erkeklik tanımı yapılmaktadır. Böylece erkek öğretmenler, iş tatminsizliklerinin nedeni olan erkeklik kimliği ile mesleki kimlik arasında yaşamış oldukları rol çatışmalarının üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Kadın öğretmenlerle kıyas yaparak okul öncesi öğretimdeki eril profesyonellik vurgulanmakta, kendilerinin bu kadınsı niteliklere sahip olurken daha rasyonel davranmaları duyguları aklın alanına yerleştirerek erkeklik ve duygular arasındaki ilişkiyi güçlendirmektedir. Kadın öğretmenler ise duyguları yönetmede başarısız öğretmenler olarak resmedilmekte, erkekler mesleğin gereği olarak bu duyguları yönetebilmekte, dolayısıyla bu alanda bulunması gereken cinsiyet aslında erkek olarak ortaya konmaktadır. Erkek öğretmenlerin duygusal emek becerilerini rasyonel, bağımsız, nesnel olarak sunmaları, duygusal emek sunumlarının erkeklik için uygun hale getirilmesidir. Duygularını yönetmede başarısız olan kadın çalışma arkadaşlarını rahatlatma görevini ve öğrencilerle teması gerektiren durumlarda fedakârca davranarak çocuklarla ilgilenme görevini üstlenen erkek öğretmenler böylece mesleklerinin gerektirdiği hayırsever ve sunumsal duygusal emeği başarıyla yerine getirmektedir. Erkek öğretmenler şefkat, özen, sabır gibi kadınlıkla ilişkilendirilen, iyi bir öğretime bulunması gereken özellikleri benimseyerek, sadece kadınların değil erkeklerinde bu mesleği yapabileceğini belirtmeleri, onların cinsiyetçi kalıpyargılara direndiklerini göstermektedir. Ancak mesleki pratikler söz konusu olduğunda cinsiyetçi bir söylem benimseyerek, kadınları belirli işlerle sınırlandıran, ataerkil aile yapısını mesleğe yayarak okul öncesi kurumlarını biçimlendirmeleri, cinsiyete dayalı işbölümünü meslek içinde yeniden kurmaktadır. Yani erkek öğretmenler hegemonik erkekliğin farklı yönlerini sergilemektedir. Hegemonik erkekliğin çalışan erkek kimliğini sağlayıncaya kadar devam eden eşitlikçi yaklaşımı, yerini kadınları tahakküm altına alan eril söyleme bırakmaktadır. Erkek öğretmenler,

meslekte üstlendikleri rollerle mesleki alan ve güç ve statü açısından kendilerini kadın çalışma arkadaşlarından ayırmaktadır. Okul öncesi eğitimi cinsiyetsizleşmemektedir. Erkek öğretmenler cinsiyetçi bakış açısına sahip olmaya devam etmektedir.

Bir diğer önemli bulgu aile metaforunun etkilerini görebileceğimiz rol modelliğin erkek öğretmenler tarafından cinsiyet temelli oluşudur. Erkekler arasındaki homososyal bağlar, hem erkekliğin canlandırılmasında hem de erkekliğin savunulmasındaki alan olan erkek çocukların yetiştirilmesinde yetişkin erkeklerle kuracağı ilişkinin sağlayacağı faydalara dayandıran, yetişkin erkeklerin erkek çocukların uygun erkeklik rollerini öğrenmelerinde model olacağı görüşünü benimseyen erkek öğretmenler, tek ebeveynli ailelerin yaygınlaşması ve çocukların velayetinin anneye verilmesi, ailelerde babanın yokluğunun yarattığı ahlaki paniği paylaşılarak, mevcut eşitsiz cinsiyet düzeninin bir unsuru olan devlet pratiklerini desteklemektedir. Bu ahlaki paniği paylaşan erkek öğretmenler, okul öncesi öğretmenliğindeki mevcudiyetlerini meşrulaştıran en önemli yapı olarak erkek öğretmenlerin tek ebeveynli ailelerde erkek çocuklarının anneye verilmesiyle baba figüründen mahrum kalmaları sonucu alışılmadık cinsel yönelimleri sorunlu sayan, heteronormatif cinsiyetçi duruş ile babalık rol modelliğini üstlenmektedir. Pedagojik olarak doğru bulmadıkları ve mesleğin profesyonel yapısının dışında olduğunu düşündükleri bu sorumluluk, onların görevleri dışında işleri ve sorumlulukları üstlenmesine neden olarak çalışma yaşamlarındaki en büyük stres kaynaklarından biri haline gelmektedir. Erkek öğretmenler aynı zamanda kız çocukları için modern toplumda erkekliğin şiddet, kabalık, sertlik gibi istenmeyen yönlerinin aksine “daha yumuşak” karşı erkeklerin sunumunu yaparak yeni babalık tartışmalarındaki çocuğuyla ilgilenen, ev işlerinin sorumluluğunu paylaşan erkekliğin rol modelliğini de yapmaktadırlar. Bu noktada kendilerinden beklenen ve onların özlerinde kim oldukları arasındaki çelişki rol gerginliklerine neden olmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarından bir diğeri ise hegemonik erkekliğin öğretmenler için yarattığı en büyük sorun öğrencilerle yakın temasta bulunmakla ilgilidir. Türkiye’de toplumsal norm ve kurumlara gömülü ataerkil yapı erkeklerin okul öncesi öğretmenliği gibi kadın mesleğini seçtikleri için erkeklik kimliklerinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Öte yandan erkek öğretmenlerin öğrencilerle temasta bulunmasında cinsel içerik olabileceği şüphesini doğurmaktadır. Erkek öğretmenler kadınsı bir meslek seçerek hegemonik erkeklik normlarını bir kere ihlal etmiştir. Dolayısıyla başka hegemonik erkeklik normlarını da kolaylıkla ihlal edeceklerdir. Öğrencilerle yakın teması engelleyen

çocuk istismarı konusunun yanlış bir şekilde ilişkilendirildiği ve erkeklerin ihlal ettiği düşünülen normlardan bir tanesi heteronormativedir. Tersî biçimde erkek öğretmenler hegemonik erkeklik normlarına uyduklarında heteroseksüel cinsel yırtıcılar olacaklardır. Dolayısıyla erkek öğretmenlerin özellikle kız çocuklarına dokunurken cinsellikten uzak duruş sergileyemeyeceği düşünülmektedir. Erkek öğretmenler için asıl zorlu olan ister hegemonik erkeklik normlarına uymadığı için eşcinsel olduklarına dair önyargılar sonucu cinsel sapıklar olarak, isterse hegemonik erkeklik normlarına uyup cinsel yırtıcılar olarak görülsünler, her durumda çocuk istismarı şüphesinin kara bulutları onların üzerlerinde dolaşacaktır. Çocuk istismarıyla suçlanma tehlikesi, erkekler ve kadınlar için farklı işleyen profesyonel kodlardan ötürü norm dışı oldukları bu alanda görünürlüklerinin nasıl arttığının göstergesidir. Erkek öğretmenler bir yandan sürekli kendilerini gözetlemek, bir yandan velilerinin-yöneticilerinin sorgulayan, inceleyen bakışları altında çalışmak zorunda kalacaktır. Bu tehdide karşı erkek öğretmenler fiziksel temastan kaçınmaktadır; bu durum öğretmen-öğrenci ilişkisinde sorunlar yaratacak, mesleğinin gereklerini yerine getiremeyen başarısız öğretmenler olarak görülebilecektir. Öğrencilerle temastan kaçınarak kirli işlerden uzaklaşmanın ve kadınlara bu alanların bırakılmasının meşrulaştırılması için mi kullanıldığı yoksa gerçekten kendilerine yönelen bu büyük tehdidi bertaraf etme çabası olarak mı kullanıldığı bağlama göre farklılık göstermektedir. Ancak unutulmamalıdır ki bu tehdit erkek öğretmenlerin bütün davranışlarına az ya da çok sirayet etmiştir. İster kendini koruma amacıyla ister kirli işlerden uzaklığın meşrulaştırılması amacıyla olsun bu tehdit erkekleri okul öncesi eğitiminden uzaklaştırmaktadır. Çocuk istismarı tehlikesi, erkeklerin yönetici pozisyonlara çıkaran cam yürüyen merdivenleri hızlandıracaktır. Eşcinsel olarak algılanma ihtimalleri de hegemonik erkeklik kimliğini zedelemektedir. Öğretmenler kadınsı algılanan işleri yapmadıkları pozisyonlara yönelmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer önemli bulgusu mesleğin statüsü ile ilgilidir. Kadın baskın mesleklerin, erkek baskın mesleklere göre statüsünün daha düşük olmasını düşündüğümüzde erkeklerin okul öncesi öğretmenliğine girmeleri tek başına mesleğin statüsünü olumlu yönde etkilememektedir. Öğretmenlerin mesleklerinin bakıcılık, kreş/gündüz bakım evi gibi mesleklerle karıştırılmasının mesleğin statüsü üzerindeki olumsuz etkisi olduğunu söylerken, kültürel olarak kadın işi olarak kurulan, kamu politikaları tarafından önemsenmeyen, mesleğin görünürlüğünün olmamasından dolayı gerçek bir iş olarak düşünülmeyip ücretlerin düşük seviyede kalması ve bakım

sorumluluklarının kişinin hareket kabiliyetini sınırlandırarak kültürel sermaye birikimini sınırlandırması açısından bireye maliyetler yükleyen bakım işlerini kapsamasının yarattığı statü üzerindeki olumsuz etkiyi vurgulamaktır. Erkek öğretmenlerin kendileri de bakım işlerini statüsü düşük kadın işler olarak yeniden inşa etmektedir. Daha düşük yaş gruplarında görev almak, bakım işlerini daha fazla üstlenmek zorunda kalmak, erkeklik kimliğine uygun görmedikleri bu işleri daha fazla üstlenmeleri anlamına geldiğinden, hem bu işler için onları uygun görmeyen yöneticiler hem de kendilerinin istekleri doğrultusunda üst yaş gruplarında görevlendirilmeleri şeklinde örtük bir kuralı oluşturmuştur. Cameron ve Moss'un (2005) belirttiği gibi öğrencilerin yaş gruplarına göre, kreş ve gündüz bakım evinde olmayan, anaokulu ana sınıflarında yoğunlaşan kurumsal açıdan erkekler öğretmenlerin sayısındaki farkları, hem de kurum içinde üstlenilen yaş grupları açısından erkeklerin en yüksek yaş grubunda yoğunlaşmalarını açıklamaktadır. Bakım işlerinin daha fazla olduğu yaş gruplarında görev almak, onların bu işleri erkekliğe uygun görmemelerinden daha fazla çelişkiler yaşamalarına neden olmaktadır. Bu çelişkilerden kurtulmak için meslekten uzaklaşmayı seçen erkek öğretmenler meslekten uzaklaşıp yönetici pozisyonlara geçme stratejisini hızlandırmaktadır. Hatta öğretmenlerin okul öncesi eğitiminin kapsadığı yaş aralığının küçük yaş gruplarını kapsamayıp, beş-altı gibi nispeten daha büyük yaş gruplarını kapsayacak biçimde değiştirilmesi isteği, bakım işlerini mesleğin kapsamı dışına çıkarılmaya çalışılarak hegemonik erkekliğe uygun erkek öğretmen kimliğinin inşası çabasıdır.

Okul öncesi öğretmenliğinde ataerkil sistemin ev içi alanda kadının görevi olarak kurduğu çocuk bakımı, öğrencilerle yakın teması gerektiren, erkekler için fiziki ve ahlaki kirli işler kadın olan yardımcı personel, öğretmen yardımcısı gibi başka kişileri aktarılmaya çalışılmaktadır. Mesleklerin statülerini yükseltirken kimsenin yapmak istemediği kirli işlerin başka gruplara aktarılması sistematik olarak gözlenen bir olgudur. Buradaki sorun çocuk bakımının kadın emeği ile ilişkilendirilmesidir. Ancak “bakıcılık” “dadılık” gibi profesyonel olmayan işlerin kapsamına dâhil edilen ve kadına endekslenen bakım işlerinin cinsiyet temelli olmadığı kabul edilirse, erkek öğretmenler yeni erkeklik tanımına uygun eşitlikçi yaklaşımı benimserse, mesleğin cinsiyetçi yapısını ve düşük statülü konumu değiştirecektir. Okul öncesi öğretmenliğinde lisans düzeyinde eğitimin bir koşul haline gelmesiyle, kirli işlerin aktarılan/aktarılması istenen daha düşük eğitim seviyesindeki kadınların yardımcı personel, öğretmen yardımcısı olması meslek içindeki

yeni işbölümünün oluşmasıyla ve bu işlerin yeni düşük statülü kadın baskın meslekler olmasıyla sonuçlanacak, öğretmen olmada başarısız olan kadınlar okul öncesi öğretmenliğinden tamamen dışlanarak bu alanlara itilecektir. Öğrencilerle yakın fiziksel teması gerektiren işler öğretmenlikten dışlanırsa, kadın işinin düşük statüsü onaylanmış ve pekiştirilmiş olacaktır. Bu araştırma, erkeklerin okul öncesi öğretmenliğine girişleriyle değişen cinsiyet kompozisyonunun mesleğin statüsü üzerindeki tek olumlu etkisinin mesleğin kadın işi olarak görülmesinin değişmesi olduğu sonucuna varmıştır. Erkeklerden bakım işlerinin beklenememesi bu meslekte varlıkları artan erkek öğretmenlerle birlikte mesleğin sadece kadınlar tarafından yapılabileceği algısını kırmaktadır.

Mesleğin statüsü açısından bir diğer önemli bulgu ise eğitim bilimlerindeki özerkliğin ve örgütlenmenin sağlanmasıdır ki okul öncesi öğretmenliğinin statüsü olumlu yönde gelişebilsin. Okul öncesi eğitiminde mevcut olan serbest zaman etkinlikleri, mesleğin ciddi bir iş olmaktan çıkıp oyun alanları olarak görülmesine neden olduğundan hegemonik erkekliğin ağır başlı, bilimsel bilgiyi elinde tutan erkek imajına uygun olmamakta, erkek öğretmenlerin cinsiyet kimliği ile mesleki kimlik arasında rol çatışmalarına neden olmaktadır. Mesleğin müfredat bilgisinden uzak olması, profesyonel mesleklerin hegemonik erkeklik normlarıyla benzer olan bilimsellik, verimlilik, ölçülebilirlik gibi niteliklere sahip olmadığını, çocukları eğlendirmeyi kadınların alanına dâhil edip kadın emeği olarak sunulmasını ve böylece yapılan işlerin görünmezliğinin mesleğin statüsünü olumsuz yönde nasıl etkilediğinin göstergesidir. Mesleki statünün meşrulaştırılması için bilimsel bilgi ile doğrulanması gerekir. Ayrıca profesyonellik, objektif kriterlere göre değerlendirilmelidir. Ölçülebilir, test edilebilir, yalnızca müfredat bilgisine dayalı eğitim anlayışı, okul öncesi eğitiminin doğasına uygun olmamasına rağmen çocuklarla oynamanın akılcı olmayan yönü erkek öğretmenler tarafından mesleğin kapsamı dışında tutularak öğretmenliği ve eğitim bilimlerini tek parça olarak sunmak hem mesleğin statüsünü yükseltme çabası hem de akademik bilgiye sahip olmadıkları düşüncesi erkeği akıl ile eşleştiren ve bilgiyi elinde bulunduran cinsiyetçi kimliğe uyum sağlama çabasıdır.

Mesleklerin statüsünü etkileyen bir diğer önemli unsur gelirdir. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, gelir düzeyi hakkında birbiriyle tezatlık oluşturan farklı bakış açılarına sahip olup özellikle Türkiye'nin kötüleşen mevcut ekonomik durumunda ve yüksek işsizlik oranlarında, üstelik birçoğunun düşük sosyo-ekonomik düzeydeki

ailelerden geliyor olmasıyla gelir düzeylerini olumlamalarına rağmen özellikle hegemonik erkekliğin inşası için önemli olan ailenin bütün ihtiyaçlarını karşılama, temel ihtiyaçların dışında kültürel, sosyal ihtiyaçların karşılanmasında yani erkeği kamusal alana çıkarmada yetersiz kalmaktadır. Kısacası okul öncesi öğretmenliğinin gelir düzeyi mesleğin statüsünü olumsuz etkilerken erkek öğretmenlerin erkeklik kimliğinin sürdürülebilmesi için de sorunlu olmaktadır.

Bu durum kendisini özel ve kamu kurumlarında erkek olmanın yarattığı farklılıklarda da ön plana çıkarmaktadır. Eğitim bilimlerinin çalışma pratikleri üzerinde farkların oluşmasına neden olan bu ayrım öğretmen pratiklerinin de farklılaşmasına, öğretmenlerin eğitim bilimleri açısından farklı yöntemler benimsemesine, duygusal emeğin sunumunun özel ve kamu kesimindeki farklı anlamlarının öğretmenlik mesleği içinde geçerli olmasına neden olmuştur. Öğretmenlik mesleğini piyasa koşullarına açan, piyasa koşullarına uygun performans ve verimlilik üzerinden tanımlayan bu düzenlemeler, mesleği parçalı hale getirmiştir. Özel ve kamu kesiminde duygusal emeğin sunumu üzerindeki en önemli fark, müşteri odaklılık ve toplumsal faydaya yönelik çalışmadır. Eğitim sisteminin neo-liberal politikalar doğrultusunda özelleştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin performans, verimlilik gibi profesyonelliğin erkeksi tanımlarıyla eşleştirilmesine neden olmuştur. Ayrıca bir işletme haline dönen okullarda artık ön plana çıkan, çocuğun eğitim anlayışı doğrultusunda gelişimi değil, müşteri olarak velinin görüşleridir. Bu durum öğretmenlerin otorite kaybı olarak değerlendirilmekte, kadın baskın meslekte erkek olarak bulunmanın cazibesini ortadan kaldırmakta, okul öncesi öğretmenliği özel sektörde çalışılmayacak bir iş olarak bir iş olarak görülmesine neden olmaktadır. Çocuklarla uğraşmak gibi kadınsı bir işi yapıp erkekliğinin sorgulanır olmasının telafisi olarak okul öncesi eğitiminde erkekliğin koruyucu kalkanı olan gelirin özel sektörde silikleşmesi, Eskişehir ilinde özel kurumlarda erkeklerin olmamalarının nedenidir.

Mesleğin statüsünü olumlu yönde etkileyen bir diğer unsur ise örgütlenmedir. Ancak bu çalışmada erkeklerin mesleğe dâhil olmalarının örgütlenme konusunda da pozitif etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Hatta sendikaların gücüne, hak arayışında örgütlü hareketin sonuç vereceğine inanmayan, sendikaların asıl görevlerini yerine getirmek yerine, meslekte yükselmek için kullanılan bir araç olarak gören erkek öğretmenler örgütlenme ve sendikalaşma konusunda istekli ve meraklı değildir.

Dolayısıyla sendikalara güvenlerinin olmadığı erkeklerin bu mesleğe girmesinin mesleğin statüsü için önemli olan örgütlenme meselesinde etkili olduğunu söyleyemeyiz.

Öğretmenlerin kurduğu ilişkilerde geleneksel erkekliği güçlendiren kavramlar; farklı öğretim tarzlarının meşrulaştırılması ve disiplin ve güç kullanımlarıdır. Erkekler bir dereceye kadar güç ve yetki kullanmakta veya bu konuda yetkin olmak zorundadır. Kamusal alanda güçsüzlük, zayıflık kadınlıkla ilişkilendirilir, otoriter olmama gerçek erkek olamamak anlamına gelir. Erkeklerin okul öncesi eğitimde var olmaları gerektiğini dile getiren politika yapıcılarının gerekçe olarak sundukları ilk neden disiplini sağlama konusudur. Ailede sözü dinlenen, otoriter baba figürünün sınıfa yansması erkek öğretmenlerin bazıları onlardan herhangi bir beklenti olmasa da kendileri zorlu öğrencileri üstlenerek erkeklerden beklenen en yetkin öğretmen olma imgesini inşa etmeye çalışmaktadır.

Veli öğretmen ilişkisinde kadın veli üzerinde kurulan otorite mesleki profesyonellikten değil erkeklerin kadınlar üzerinde kurduğu tahakküm üzerinden inşa edilmektedir. Hatta öğretmene yönelen veli şiddetinin kadın öğretmenlere daha fazla olması, erkeklerin güçlü ve karşılık verebilir olmasına dayandırılmaktadır. Bu durum kadınların toplumsal cinsiyet rejiminin neden olduğu ve diğer bağlamlarda uğradığı şiddet türlerinin yansmasıdır. Eğitimde veli hâkimiyetinin artmasıyla birlikte oluşan yapıya itiraz astlık üstlük ilişkisine değil kadın (veli) erkek (öğretmen) arasındaki cinsiyetler arası ilişkiye yöneliktir. Veli-öğretmen ilişkisinde otorite sahibi olmak erkeklikle ilgili vurgular taşımaktadır. Öğretmenlerin bu sorunu çözme yolları çoğu zaman ilişkilerden kaçınma şeklinde olurken, şiddetin kuruma yöneldiği durumlarda ise kurumu bir aile olarak gördüklerinden dolayı saldırılara karşı göğüs gererek erkeklik rollerini yerine getirmektedir. Öğretmenlerin velilerden gelecek tepkilerin önüne geçmek için ailelerin dâhil olduğu uygulamalarda arka planda durmaları, velilerle ilişki kurmadan uzak durmaları, norm dışı olarak bulundukları bu meslekte artan görünürlüklerini azaltmaya çalışmalarıdır. Veli karşısında öğretmenin otoritesini kurma noktasında alttan alan tolerans gösteren uysal davranan kadın çalışma arkadaşları başarısız olmakta öğretmenin saygınlığına leke sürmektedir.

Kadın-erkek öğretmen ilişkisinde ideal olan resmi, sınırlı, soğuk biçim erkek öğretmenin otoritesini mümkün kılan bir araç olmaktadır. Bu otorite, kadınların erkeklere tabi olması üzerinden kurulmaktadır. Yaşça büyük kadın öğretmenler, erkeklere “anne” şefkatiyle yaklaşarak onlar için Simpson’un (2005) ifade ettiği rahat alanları

oluşturmaktadır. Oysa erkek öğretmenler (kadın olan/olması istenen) yardımcı personel arasındaki ilişkide ataerkil sistem, kadınları bağımlı kılan yapı üzerinden kolayca iktidarını inşa etmektedir. Böylece örgüt içi hiyerarşide var olması düşünülen astlık üstlük ilişkisi cinsiyet temelli işletilmektedir. Ayrıca Türkiye’deki toplumsal normlar, kadın erkek ilişkisinde erkeklerin hegemonik erkeklik normlarına uyum gösterip, cinsel aktif bireyler olarak cinsellikten arınmış ilişkiler kuramamasını kadın öğretmenlere düşündürdüğü için öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla samimi ilişkiler kurmasını engellemektedir. Sancar’ın (2013, s. 306) cinslerin birbirinden toplumsal tecridi olarak tanımladığı tek cinsli cemaatleşme okul öncesi öğretmenliğinde de mesleki arkadaşlıkların erkek öğretmenler için tek cinsli olmasına neden olmaktadır. Kadın baskın mesleğe girerek yalnızlaşan erkek öğretmen, homososyal ilişkiler kurma ihtiyacını erkek yöneticilerle, diğer kurumlardaki erkek öğretmenlerle kurdukları erkek cemaatleriyle karşılamaktadır. Bu homososyal bağları kurma isteği onların erkek yöneticilerin olduğu kurumları tercih etmelerine neden olmaktadır. Aslında kadınların alanında erkek yöneticilerle erkek öğretmenlerin kurdukları bu enformel ilişkiler onların erkeksi pozisyonlara hızlı bir şekilde yükselmesinin aracı olarak işlev görecektir. Bu bulgular Simpson’un (2004) kadın meslektaşlarına göre daha fazla yetkiler almaları, meslekte aşırı uzman oldukları varsayımını ve zor görevleri üstlenmeleri gibi çelişkili durumları kapsayan varsayılan otorite etkisinin erkek öğretmenlerin öğrenciler, veliler ve çalışma arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerde de geçerli olduğunu göstermektedir.

Ataerkil sistem fiziksel güç, soğukkanlılık, risk alma gibi hegemonik erkeklikle ilgili vasıfları ödüllendirerek erkek öğretmenlerin daha yüksek ücret ve statüli pozisyonlara ilerlemesini desteklemektedir. Ancak erkek öğretmenlerin kadın işi yapmaları başarılarının üstünü örtmekte, kariyerlerinin meslekte devam etmesinin önünü kesmektedir. Erkek öğretmenlerin mesleklerini gizlemesi, çalıştığı alanın belli olmaması için hangi branşta olduklarını belirtmeden sadece öğretmen olduklarını söylemesi, kurum adlarının ve pembe tabelaların değiştirilmesi talebi bundan kaynaklanmaktadır. Öyleyse hegemonik erkeklik ve okul öncesi öğretmenliği kimliği arasında uzlaşma sağlanamamaktadır. Bu uzlaşının sağlanması erkekler için meslek içinde hegemonik erkekliğe uyan ayrı görevler ve pozisyonların yaratılmasını gerekli kılmaktadır. Cinsiyet temelli meslek içi işbölümü yeniden kadınların dezavantajına erkeklerin avantajına olmaktadır.

Erkek öğretmenler, fiziksel duygusal güçlerine duyulan ihtiyaçları vurgularken kadınları zayıf, muhtaç, rasyonel karar vermeyi engelleyecek kadar duygusal bireyler olarak tasvir etmektedir. Erkeklerin kadınlardan üstün olduğu söylemiyle erkek öğretmenler, kadınları bilimsel eğitim yöntemlerini gerçekleştiremediği için okul öncesi öğretmenliğinden ve yöneticilikten dışlamaktadır. Kadın öğretmenler üzerindeki erkek öğretmenlerin kurduğu tahakküm kadınların hangi görevlerde ve pozisyonlarda çalışacağına erkekler tarafından belirleneceği bir yapıyı yansıtmaktadır. Kadın baskın mesleklere erkekler girdikçe kadınlar belirli alanlardan dışlanabilecek, meslek tamamen erkek egemen hale dönüşebilecektir. Okul öncesi öğretmenliğine erkeklerin girmesi mesleği tamamen erkek meslek haline büründürmese de, mesleği parçalı bir yapıya büründürdüğünü söyleyebiliriz.

Cinsiyetli mesleğe giren erkekler, hegemonik erkeklik ile iyi bir öğretmen olmanın gerektirdiği niteliklerdeki zıtlıkların çelişkinin üstesinden gelmek için çok fazla çaba göstermektedir. Erkekliği yönetmek için geliştirdikleri stratejilerden en önemlisi meslek içinde yeni işbölümlerinin oluşturulmasıdır. Öğretmenler, mesleği erilleştirme çabasının yetersiz kaldığı noktalarda kadınsı olduğu düşünülen işlerden kaçınmaktadır. Bilimselliğin ve müfredat bilgisinin kullanıldığı etkinliklerin, fiziksel gücü ve cesareti gerektiren açık alan faaliyetlerinin erkekler tarafından üstlenilirken kendileri için tehlikeleri de barındıran öz bakıma dair uygulamalar ve eğitim bilimleri açısından önemli olmadığı belirtilerek değersizleştirilen kadınların iyi olduğu sanat etkinliklerinden uzak durmaktadır. Erkek öğretmenler, kadın çalışanlar ile kadın idareciler arasındaki çatışmaları ve kadınların yeterince güçlü olmamalarına çeşitli alanlarda bahaneler olarak sunarak onları yöneticilik pozisyonlarından uzaklaştırmaktadır. Erkek öğretmenlerin yöneticilikte yoğunlaşması ve kadınların bu alanlardan dışlanması cam tavanları kalınlaştırmaktadır. Üstelik cam tavanların kurbanı olan kadınlar, ataerkil toplumun kendilerine yüklediği ve öncelediği ev içi sorumluluklarından dolayı bu alanı tercih edememeleri durumun suçlusu olarak sunulmaktadır. Bu alandaki eğitim hayatlarının başından bu güne kadar hegemonik erkekliğe uygun davranarak yönetici pozisyonlarına geçmeleri beklenen erkeklerin mesleğin içinde devam etmesi fazladan bir uğraşı gerektirmektedir. Zaten erkeklik kimliği ve meslek arasındaki çelişkilerle başa çıkmaya çalışan öğretmenler bu duruma direnç göstermek yerine kendilerine avantajlar sağlayan ayrıcalıklı pozisyonlara hızlı ve kendiliğinden yükselmektedir. Yani Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri için cam yürüyen merdivenler (Williams, 2013) aktif olarak

işlemektedir. Erkeklerin kurması beklenen otorite ve güç sahipliği yöneticiliğe geçişle sağlanabilmektedir. Hegemonik erkeklik, yönetici pozisyonlar ve erkeksi bölgeler için erkek öğretmenlere alanlar açmaktadır.

Çalışmanın kapsamı, amacı doğrultusunda Eskişehir'deki erkek okul öncesi öğretmenleriyle sınırlı kalmıştır. Erkek öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, kadın öğretmenlerin, velilerin ve yöneticilerin erkek öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının, erkek öğretmenlerin deneyimlerinde ve mesleğin dönüşümünde etkisi olduğu görülmektedir. Ancak kadın öğretmenlerin, velilerin ve yöneticilerin kapsama dâhil edilmesi doktora tezinin süre ve sınırlılıklarını aşmakta olduğu için araştırmanın fenomeni olan erkek okul öncesi öğretmenlerle sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere yönelik tutum ve davranışları, erkek öğretmenlerin ifadelerinde kendini gösteren meslek içinde cinsiyete dayalı iş bölümünü desteklemeleri ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten kabullenişlerini, kadın öğretmenler özelinde ele alan mesleğin cinsiyetli yapısına dair çalışmalar yapılabilir.

Ayrıca erkek öğretmenlerin meslekte yaşamış oldukları en büyük zorluklar olan, bakım işlerini yapamayacakları düşüncesi, yaparsa da çocuk istismarıyla suçlanma tehlikesi, velilerin erkek okul öncesi öğretmenlerin algılarıyla ilintilidir. Bundan ötürü bu çalışmanın kapsamı dışında kalan, erkek okul öncesi öğretmenleriyle deneyimleri bulunan velilerle yapılabilecek çalışmalarla mesleğin çevresel koşulları açıklanabilir.

Erkeklerin hızla idareci pozisyonlara yükselmesini sağlayan ilişkilerin bir tarafı da yöneticilerdir. Gerektiğinde tepkileri azaltmak için öğretmenlerin görünürlüğünü azaltan, tepkilerin önüne geçmek için velilerin bilgilendirilmesi yönünde adım atan, cinsiyetçi iş bölümünü destekleyen ve erkekleri uygun olmadığı düşünülen işlerden muaf tutarak kolaylıklar sağlayan, bir bakıma erkekleri uygun oldukları düşünülen idari pozisyonlara hazırlayan ve çeşitli mekanizmalarla kariyer basamaklarını hızlandıran, bakanlık düzeyinden okul düzeyine kadar kurumlardaki yöneticilerle, mesleğin cinsiyetli yapısını ve dönüşümünü açıklamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı Eskişehir ilini kapsamasıdır. Erkek öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde zorunlu hizmet görevi için bulundukları, Türkiye'nin az gelişmiş, kültürel farklılıkların olduğu bölgelerdeki deneyimlerinin farklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Farklı illerde yapılacak çalışmalarla, içinde yaşanılan toplumun özelliklerine, kültürüne, tarihsel gelişimine bağlı olarak erkeklerin deneyimlerini ve erkekliğin yerel boyuttaki akışkanlığını ortaya koyabilecektir.

Eskişehir ilinde okul öncesi öğretmenliği kadrosunda özel sektörde çalışan erkek öğretmen olmaması bir diğer sınırlılıktır. Özel sektörde çalışma deneyimi olan tek öğretmenin ve diğer öğretmenlerin, kamu/özel sektör ayrımına dair söylemleri, neo-liberal politikalar doğrultusunda mesleğin dönüşümünün ve mesleğin cinsiyetleştirilmesinin çalışanlar üzerindeki etkilerini, müşteri memnuniyetinin ön plana çıktığı duygusal emek olarak özel sektördeki okul öncesi öğretmenliğindeki erkeklerin deneyimlerini ortaya çıkarmak açısından faydalı olabilir.

Çalışma hayatında ayrımcılığın ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması için kadın baskın mesleklerdeki erkekler olmanın avantajları/dezavantajları ve mesleklerin dönüşümü farklı meslekler kapsamında da ele alınmalıdır.

Bu çalışma ortaya koymuştur ki yirmi yılı aşkın bir süre bu meslekte bulunan erkekler bir yandan erkekliğin alternatif tanımlarını yaparken diğer yandan mesleğin erkeklik kimliğine uygun dönüşümleri için hareket etmektedir. Erkeklerin bu mesleğe girerek toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyecek dönüşümleri yaşayacağına dair fikirler yalnızca başarılı öğretmen olmanın tanımında sınırlı kalmıştır. Erkeklerin okul öncesi öğretmenliğine girişleri mesleği cinsiyetsizleştirmemiştir. Kadın baskın mesleğe giren erkekler erkek egemen yapının desteğiyle toplumsal cinsiyet rolleri sayesinde kendileri için avantajlı alanlar yaratmıştır. Erkek öğretmenler toplumsal cinsiyet düzeninin iktidar ilişkisinin çalışma yaşamına ve mesleklere yansımaları sonucunda ayrıcalıklı pozisyonlara kendiliğinden ve hızla yükselmektedir. Öğretmenlerin nezdinde sahip olunan vasıflar ve yapılacak işler cinsiyetle ilişkili olup, erkeklerin ve kadınların yerine getirmeleri gereken işlerin farklılaşması gerekmektedir. Erkeklerin yapmak istemediği ev içi işler ve çocuk bakımı kadınların sorumluluğunda olacaktır. Kadınların meslekteki bu geri çekilişi avantajlı alanları erkeklere bırakacaktır. Mesleğin statüsünün iyileştirilmesi için bütüncül bir eğitim anlayışı kabul edilmelidir. Okul öncesi eğitimi sadece müfredat bilgisinin kapsadığı bir meslek olarak değil bakımı da kapsayan bir meslek olarak tanımlanmalıdır. Ayrıca toplumsal cinsiyet kalıpyargıları nedeniyle gerçekleşmesi çok zor olsa da çocuklarla ilgilenmenin kadın işi olarak görülmemesi gerekir. Okul öncesi öğretmenliğinin cinsiyete göre tarafsız bir meslek olması ancak bakım işlerini de kapsanarak bütüncül bir eğitim anlayışının kabul edilmesi ve bakım işlerinin kadınlıkla ilişkilendirilmemesi sayesinde olabilecektir. Ayrıca kadın emeğinin kendisi de değersiz görülmemeli, kadın emeğinin değersizleştirilmesine karşı direnmek gereklidir. Erkek öğretmenler hegemonik erkeklik normlarının çıkarları için yarar sağlayan özelliklerinin

yanında zararlı yönlerinin de farkına vararak çalışma hayatlarını zorlaştıran, kendilerini hegemonik erkeklik kısılacına sokan toplumsal cinsiyet düzenini eleştirmek ve dönüştürmek için çaba göstermelidir.



KAYNAKÇA

- Aboim, S. (2016). *Plural masculinities: The remaking of the self in private life*. Burlington: Ashgate.
- Acker, J. (1989). The problem with patriarchy. *Sociology*, 23(2), ss. 235–240.
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), ss. 139–158.
- Acker, J. (1992). From sex roles to gendered institutions. *Contemporary Sociology*, 21(5), ss. 565–569.
- Aitken, S. (1998). *Family, fantasies and community space*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Aldous, J. (1998). The changing concept of fatherhood, içinde: K. Matthijs (Ed.), *The family: Contemporary perspectives and challenges*, ss. 3–19. Leuven: Leuven University Press.
- Allan, J. (1997). The persistent fewness of men elementary teachers: Hypotheses from their experiences, içinde: *Annual Meeting of the Midwest Sociological Society*.
- Alvesson, M. (1998). Gender relations and identity at work: A case study of masculinities and femininities in an advertising agency. *Human Relations*, 51(8), ss. 969–1005.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Doing critical management research*. London: SAGE Publications Inc.
- Anliak, S., & Beyazkurk, D. S. (2008). Career perspectives of male students in early childhood education. *Educational Studies*, 34(4), ss. 309–317.
- Arendell, T. J. (1997). Reflections on the researcher-researched relationship: A woman interviewing men. *Qualitative Sociology*, 20, ss. 341–368.
- Arendt, H. (2016). *Şiddet üzerine*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ashcraft, C., & Sevier, B. (2006). Gender will find a way: Exploring how male elementary teachers make sense of their experiences and responsibilities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(2), ss. 130–145.
- Ashforth, B. E., & Kreiner, G. E. (1999). “How can you do it?": Dirty work and the challenge of constructing a positive identity. *The Academy of Management Review*, 24(3), ss. 413–434.
- Aycan, Z. (2004). Key success factors for women in management in Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), ss. 453–477.
- Aycan, Z., Bayazit, M., Berkman, Y., & Boratav, H. B. (2012). Attitudes towards women

- managers: Development and validation of a new measure with Turkish samples. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(3), ss. 426–455.
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S., & Walsh, J. (2004). *Equality: From theory to action*. New York: Palgrave Macmillan.
- Barış, S. (2013). Female preschool teachers' attitude toward male preschool teachers while hiring job. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, ss. 107–112.
- Barker, D. K., & Feiner, S. F. (2004). *Liberating economics: Feminist perspectives on families, work, and globalization*. Michigan: University of Michigan Press.
- Barkham, J. (2008). Suitable work for women? Roles, relationships and changing identities of “Other Adults” in the early years classroom. *British Educational Research Journal*, 34(6), ss. 839–853.
- Beasley, C. (2008). Rethinking hegemonic masculinity in a globalizing world. *Men and Masculinities*, 11(1), ss. 86–103.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (42).
- Bem, S. (1994). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Bolak Boratav, H., Oklan Fişek, G., & Eslen Ziya, H. (2018). *Erkekliğin Türkiye halleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bolton, S. C. (2005). *Emotion management in the workplace*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bolton, S. C., & Boyd, C. (2003). Trolley dolly or skilled emotion manager? Moving on from Hochschild's managed heart. *Work, employment and society*, 17(2), ss. 289–308.
- Bolton, S. C., Simpson, R., & Lewis, P. (2007). Emotion work as human connection: Gendered emotion codes in teaching primary children with emotional and behavioural difficulties, içinde: P. Lewis & R. Simpson (Ed.), *Gendering emotions in organisations*, ss. 17–34. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Børve, H. E. (2017). Men in kindergartens: Work culture and gender. *Early Child Development and Care*, 187(7), ss. 1083–1094.
- Bozok, M. (2018). Türkiye’de ataerkillik, kapitalizm ve erkeklik ilişkilerinde biçimlenen babalık. *Fe Dergi*, 10(2), ss. 30–42.

- Bradley, H. (1989). *Men's work, women's work: A sociological history of the sexual division of labour in employment*. Cambridge: Polity Press.
- Bradley, H. (1993). Across the great divide: The entry of men into "women's jobs", içinde: C. L. Williams (Ed.), *Doing "women's work": Men in nontraditional occupations*, ss. 10–27. Newbury Park: SAGE Publications Inc.
- Brannon, R. (1976). The male sex role and what it's done for us lately, içinde: D. S. David & R. Brannon (Ed.), *The forty-nine percent majority: The male sex role*, ss. 1–40. Massachusetts: Addison Wesley Publishing.
- Bridges, T., & Pascoe, C. J. (2018). On the elasticity of gender hegemony: Why hybrid masculinities fail to undermine gender and sexual inequality, içinde: J. W. Messerschmidt, M. A. Messner, & R. W. Connell (Ed.), *Gender Reckonings: New Social Theory and Research*,. New York: New York University.
- Brittan, A. (1989). *Masculinity and power*. Oxford: Basil Blackwell.
- Brody, D. L. (2015). The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), ss. 351–361.
- Brody, L. (1999). *Gender, emotion, and the family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buchbinder, D. (2012). *Studying men and masculinities*. London: Routledge.
- Budd, J. W. (2016). *Çalışma düşüncesi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Budig, M. J. (2002). Male advantage and the gender composition of jobs: Who rides the glass escalator? *Social Problems*, 49(2), ss. 258–277.
- Burgess, A. (1997). *Fatherhood reclaimed: The making of the modern father*. London: Vermilion.
- Butler, J. (2018). *Cinsiyet belası: Feminizm ve kimliğin altüst edilmesi*. İstanbul: Metis.
- Cameron, C. (2001). Promise or problem? A review of the literature on men working in early childhood services. *Gender, Work & Organization*, 8(4), ss. 430–453.
- Cameron, C. (2006). Men in the nursery revisited: Issues of male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), ss. 68–79.
- Cameron, C., & Moss, P. (2007). *Care work in Europe: Current understandings and future directions*. London: Routledge.
- Cameron, C., & Moss, P. (2011). Social pedagogy: Current understandings and opportunities, içinde: C. Cameron & P. Moss (Ed.), *Social pedagogy and working with children and young people: where care and education meet*, ss. 7–32. Jessica

- Kingsley Publishers London.
- Cameron, C., Moss, P., & Owen, C. (1999). *Men in the nursery: Gender and caring work*. London: SAGE Publications Ltd.
- Campbell, E. (2003). Interviewing men in uniform: A feminist approach? *International Journal of Social Research Methodology*, 6(4), ss. 285–304.
- Çarkoğlu, A., & Kalaycıoğlu, E. (2009). *The rising tide of conservatism in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan.
- Carmichael, F., & Charles, S. (2003). The opportunity costs of informal care: Does gender matter? *Journal of health economics*, 22(5), ss. 781–803.
- Carrigan, T., Connell, B., & Lee, J. (1985). Toward a new sociology of masculinity. *Theory and society*, 14(5), ss. 551–604.
- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, ss. 172–190.
- Cheal, D. (2002). *Sociology of family life*. New York: Palgrave Macmillan.
- Chodorow, N. J. (1999). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.
- Clare, A. (2000). *On Men: Masculinity in crisis*. UK: Chatto and Windus.
- Cleary, A., Corbett, M., Calvin, M., & Wall, J. (2004). *Young men on the margins*. Dublin: Katherine Howard Foundation.
- Cockburn, T. (2010). Children, the feminist ethic of care and childhood studies: Is this the way to the good life?, içinde: S. Andresen, I. Diehm, U. Sander, & H. Ziegler (Ed.), *Children and the good life: New challenges for research on children*, ss. 29–39. London: Springer.
- Cognard Black, A. J. (2004). Will they stay, or will they go? Sex-atypical work among token men who teach. *Sociological Quarterly*, 45(1), ss. 113–139.
- Collier, R. (1998). *Masculinities, crime, and criminology : men, heterosexuality, and the criminal(ised) other*. London: SAGE Publications Inc.
- Collinson, D. L. (2003). Identities and insecurities: Selves at work. *Organization*, 10(3), ss. 527–547.
- Collinson, D. L., & Hearn, J. (1996). “Men” at “Work”: Multiple masculinities/multiple workplace, içinde: M. Mac an Ghail (Ed.), *Understanding masculinities: Social relations and cultural arenas*, ss. 61–76. Buckingham: Open University Press.
- Coltrane, S. (1993). Theorizing masculinities in contemporary social science, içinde: H.

- Brod & M. Kaufman (Ed.), *Theorizing masculinities*. London: SAGE Publications Inc.
- Coltrane, S. (1996). *Family man: Fatherhood, housework, and gender equity*. Oxford: Oxford University Press.
- Coltrane, S. (2001). The marriage “solution”: Misplaced simplicity in the politics of fatherhood: 2001 presidential address to the pacific sociological association. *Sociological Perspectives*, 44(4), ss. 387–418.
- Connell, C. (2012). Dangerous disclosures. *Sexuality Research and Social Policy*, 9.
- Connell, R. W. (1983). *Which way is up?: Essays on sex, class and culture*. Sydney: Allen & Unwin.
- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. Sydney: Allen & Unwin.
- Connell, R. W. (2002). *Gender: Short introductions*. Cambridge: Policy Press.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (2017). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar* (C. Soydemir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *GENDER & SOCIETY*.
- Connell, R. W., & Wood, J. (2005). Globalization and business masculinities. *Men and Masculinities*, 7(4), ss. 347–364.
- Cranny Francis, A., Waring, W., Stavropoulos, P., & Kirkby, J. (2017). *Gender studies: Terms and debates*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crompton, R. (1987). Gender, status and professionalism. *Sociology*, 21(3), ss. 413–428.
- Cushman, P. (2005). Let’s hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), ss. 227–240.
- Davies, A., & Thomas, R. (2004). Gendered identities and micro-political resistance in public service organizations, içinde: R. Thomas, H. J. Mills, & A. J. Mills (Ed.), *Identity politics at work: Resisting gender, gendering resistance*, ss. 105–122. London: Routledge.
- Davies, B. (1997). Constructing and deconstructing masculinities through critical literacy. *Gender and Education*, 9(1), ss. 9–30.
- Davies, C. (1995). *Gender and the professional predicament in nursing*. McGraw-Hill

- Education (UK).
- Demetriou, D. Z. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique. *Theory and Society*, 30(3), ss. 337–361.
- Demirel, E. T. (2019). Tokenizm teorisinin Türkiye bağlamında işlerliğine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2).
- Demirkasımoğlu, N., & Taşkın, P. (2019). The career journey of the first male preschool teacher in Turkey: An optimistic perspective to a female dominated occupation. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), ss. 420–437.
- Denscombe, M. (2002). *Ground rules for good research*. Berkshire: Open University Press.
- Dillabough, J. A. (2005). Gender, “symbolic domination”, and female work: The case of teacher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(2), ss. 127–148.
- Donaldson, M., & Poynting, S. (2007). *Ruling class men: Money, sex, power*. Bern: Peter Lang.
- Doucet, A. (2006). *Do men mother?: Fathering, care, and domestic responsibility*. Toronto: University of Toronto Press.
- Douglas, M. (2002). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Drummond, M. J. N. (2003). Retired men, retired bodies. *International Journal of Men's Health*, 2(3), ss. 183–199.
- Eagly, A. H. (1983). Gender and social influence: A social psychological analysis. *American Psychologist*, 38(9), ss. 971–981.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54(6), ss. 408–423.
- Eichler, M., & Albanese, P. (2007). What is household work? A critique of assumptions underlying empirical studies of housework and an alternative approach. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 32(2), ss. 227–258.
- Ely, R., & Padavic, I. (2007). A feminist analysis of organizational research on sex differences. *The Academy of Management Review*, 32(4), ss. 1121–1143.
- Emilsen, K., & Koch, B. (2010). Men and women in outdoor play – changing the concepts

- of caring findings from Norwegian and Austrian research projects. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, ss. 543–553.
- Engels, F. (2008). *Ailenin, özel mülkiyetin ve devletin kökeni*. Ankara: Sol Yayınları.
- England, P. (2010). The gender revolution: Uneven and stalled. *Gender & Society*, 24(2), ss. 149–166.
- Ezgin Ağıllı, S., & Açık Turğuter, E. (2021). “Feminen” alanlarda erkek(lik)ler: Düşünceler, önyargılar, deneyimler. *Fe Dergi*, 13.
- Farquhar, S. (1997). *Are male teachers really necessary?* ERIC.
- Farquhar, S., Cablk, L., Buckingham, A., Butler, D., & Ballantyne, R. (2006). Men at work: Sexism in early childhood education. *Porirua, New Zealand: Child Forum Research Network*.
- Fine, M. (2006). Bearing witness: Methods for researching oppression and resistance a textbook for critical research. *Social Justice Research*, 19, ss. 83–108.
- Fineman, S. (2000). *Emotion in organizations*. London: SAGE Publications Inc.
- Flöge, L., & Merrill, D. M. (1986). Tokenism reconsidered: Male nurses and female physicians in a hospital setting. *Social Forces*, 64(4), ss. 925–947.
- Flood, M. (2007). Men, sex, and homosociality: How bonds between men shape their sexual relations with women. *Men and Masculinities*, 10(3), ss. 339–359.
- Fontana, A., & James Frey, H. (1994). Interviewing: The art of science, içinde: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, US: SAGE Publications Inc.
- Forseth, U. (2005). Gender matters? Exploring how gender is negotiated in service encounters. *Gender, Work & Organization*, 12(5), ss. 440–459.
- Foucault, M. (2017). *Hapishanenin doğuşu: Gözetim altında tutmak ve cezalandırmak*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gherardi, S. (1995). *Gender, symbolism and organizational cultures*. London: SAGE Publications Inc.
- Goleman, D. (2004). What makes a leader? *Harvard business review*, 82(1), ss. 82–91.
- Gönç, T. (2017). *Erkek hemşireler: Değişen roller çatışan kimlikler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Goodson, I. (2000). Professional knowledge and the teacher’s life and work, içinde: C. Day, A. Fernandez, T. Hauge, & M. Jorunn (Ed.), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*, ss. 11–23. London: Routledge.

- Graham, H. (1983). *Caring: A labour of love*, içinde: J. Finch & D. Groves (Ed.), *A labour of love: Women, work and caring*. London: Routledge.
- Gül, E. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), ss. 269–278.
- Guveli, A., & Spierings, N. (2021). Changing roles of religiosity and patriarchy in women's employment in different religions in Europe between 2004 and 2016. *Journal of Family Research*, 33(2), ss. 405–438.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), ss. 159–170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), ss. 250–279.
- Hakim, C. (1979). *Occupational Segregation: A comparative study of the degree and pattern of the differentiation between men and women's work in Britain, the United States and other countries*. London.
- Hanlon, N. (2012). *Masculinities, care and equality: Identity and nurture in men's lives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hartley, J. (1994). Hegemony, içinde: T. O'Sullivan, John Hartley, D. Saunders, & M. Fiske (Ed.), *Key concepts in communication and cultural studies*. London: Routledge.
- Hartmann, H. (1976). Capitalism, patriarchy, and job segregation by sex. *Signs*, 1(3), ss. 137–169.
- Hartmann, H. (1979). The unhappy marriage of marxism and feminism: Towards a more progressive union. *Capital & Class*, 3(2), ss. 1–33.
- Hayes, R. (1986). Gender nontraditional or sex atypical or gender dominant or... research: Are we measuring the same thing? *Journal of Vocational Behavior*, 29(1), ss. 79–88.
- Haywood, C., & Mac an Ghaill, M. (2003). *Men and masculinities: Theory, research and social practice*. Berkshire: Open University Press.
- Hearn, J. (1993). Emotive subjects: Organizational men, organizational masculinities and the (de)construction of 'emotions', içinde: S. Fineman (Ed.), *Emotion in organizations*, ss. 142–166. London: SAGE Publications Inc.
- Hearn, J. (1996). Deconstructing the dominant: Making the one(s) the other(s). *Organization*, 3(4), ss. 611–626.

- Hearn, J., & Collinson, D. L. (1994). Theorizing unities and differences between men and between masculinities, içinde: H. Brod & M. Kaufman (Ed.), *Theorizing masculinities*. London: SAGE Publications Inc.
- Heikes, E. J. (1991). When men are the minority: The case of men in nursing. *The Sociological Quarterly*, 32(3), ss. 389–401.
- Heikkilä, M., & Hellman, A. (2017). Male preschool teacher students negotiating masculinities: a qualitative study with men who are studying to become preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 187(7), ss. 1208–1220.
- Herek, G. M. (1990). The context of anti-gay violence: Notes on cultural and psychological heterosexism. *Journal of Interpersonal Violence*, 5(3), ss. 316–333.
- Herek, G. M. (2004). Beyond “Homophobia”: Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1(2), ss. 6–24.
- Hewlett, B. S. (1993). *Intimate fathers: The nature and context of Aka Pygmy paternal infant care*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Holland, S. H. (1991). Positive role models for primary-grade black inner-city males. *Equity & Excellence in Education*, 25(1), ss. 40–44.
- Hollway, W. (1996). Masters and men in the transition from factory hands to sentimental workers, içinde: D. L. Collinson & J. Hearn (Ed.), *Men as managers, managers as men: Critical perspectives on men, masculinities, and managements*. London: SAGE Publications Inc.
- Holter, Ø. G. (2007). Men’s work and family reconciliation in Europe. *Men and Masculinities*, 9(4), ss. 425–456.
- Hooks, B. (2018). *Değişme isteği: Erkekler, erkeklik ve sevgi*. İstanbul: BGTS.
- Hughes, B., McKie, L., Hopkins, D., & Watson, N. (2005). Love’s labours lost? Feminism, the disabled people’s movement and an ethic of care. *Sociology*, 39(2), ss. 259–275.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Glencoe: Free Press.
- Hultin, M. (2003). Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling? *Work and Occupations*, 30(1), ss. 30–61.
- Jacobs, J. (1993). Men in female-dominated fields: Trends and turnover, içinde: C. L.

- Williams (Ed.), *Doing "Women's Work": Men in Nontraditional Occupations*, ss. 49–63. Newbury Park: SAGE Publications Inc.
- Jefferson, T. (2002). Subordinating hegemonic masculinity. *Theoretical Criminology*, 6(1), ss. 63–88.
- Jensen, J. J. (1998). *Men as workers in childcare services. A discussion paper*. London.
- Jensen, J. J. (2011). Understandings of danish pedagogical practice, içinde: C. Cameron & P. Moss (Ed.), *Social pedagogy and working with children and young people. Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Johnson, P., Buehring, A., Cassell, C., & Symon, G. (2006). Evaluating qualitative management research: Towards a contingent criteriology. *International Journal of Management Reviews*, 8(3), ss. 131–156.
- Jones, D. (2000). *Disappearing acts: Gender, power, and relational practice at work*. Mit Press.
- Jones, M. (1996). Men and feminist research, içinde: J. Pilcher & A. Coffey (Ed.), *Gender and qualitative research*. Routledge.
- Jupp, J. C. (2013). What are white progressive masculinities? Counternarratives and contradictions of committed white male teachers in inner-city schools. *Gender and Education*, 25(4), ss. 413–431.
- Kabasakal, H. (1998). A profile of top women managers in Turkey, içinde: F. Z. Arat (Ed.), *Deconstructing images of "the Turkish woman"*, ss. 225–239. New York: St. Martin's Press.
- Kabasakal, H., Aycan, Z., Karakaş, F., & Maden, C. (2011). Women in management in Turkey, içinde: R. J. Burke & A. Richardsen (Ed.), *Women in management worldwide*. Gower.
- Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=028278/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=028278/(100)).
- Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with patriarchy. *Gender & Society*, 2(3), ss. 274–290.
- Kanter, R. M. (2008). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Kaufman, M. (1994). Men, feminism, and men's contradictory experience of power, içinde: H. Brod & M. Kaufman (Ed.), *Theorizing masculinities*. London: SAGE Publications Inc.

- Kauppinen-Toropainen, K., & Lammi, J. (1993). Men in female-dominated occupations: A cross-cultural comparison, içinde: C. L. Williams (Ed.), *Doing "women's work": Men in nontraditional occupations*. Newbury Park: SAGE Publications Inc.
- Kerfoot, D., & Knights, D. (1998). Managing masculinity in contemporary organizational life: A managerial project. *Organization*, 5(1), ss. 7–26.
- Kiely, G. (1998). Caregiving within families, içinde: K. Matthijs (Ed.), *The Family: Contemporary Perspectives and Challenges*. Leuven: Leuven University Press.
- Kimmel, M. S. (1990). After fifteen years: The impact of sociology of masculinity on the masculinity of sociology, içinde: J. Hearn & D. H. Morgan (Ed.), *Men, masculinities and social theory*. London: Unwin Hyman.
- Kimmel, M. S. (1994). Masculinity as homophobia: Fear, shame and silence in the construction of gender identity, içinde: H. Brod & M. Kaufman (Ed.), *Theorizing masculinities*. London: SAGE Publications Inc.
- Kimmel, M. S. (2011). *The gendered society*. Oxford: Oxford University Press.
- Knights, D., & Surman, E. (2008). Editorial: Addressing the gender gap in studies of emotion. *Gender, Work and Organization*, 15(1), ss. 1–8.
- Kraemer, S. (1995). What are fathers for?, içinde: C. Burck & B. Speed (Ed.), *Gender, power and relationships*. London: Routledge.
- Kreiner, G. E., Ashforth, B. E., & Sluss, D. M. (2006). Identity dynamics in occupational dirty work: Integrating social identity and system justification perspectives. *Organization Science*, 17(5), ss. 619–636.
- Kullberg, K. (2013). From glass escalator to glass travelator: On the proportion of men in managerial positions in social work in Sweden. *The British Journal of Social Work*, 43(8), ss. 1492–1509.
- Van Laere, K. (2017). Conceptualisations of care and education in early childhood education and care.
- Van Laere, K., Peeters, J., & Vandebroek, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), ss. 527–541.
- Van Laere, K., Vandebroek, M., Roets, G., & Peeters, J. (2014). Challenging the feminisation of the workforce: Rethinking the mind–body dualism in early childhood education and care. *Gender and Education*, 26(3), ss. 232–245.
- Lee, D. (1997). Interviewing men: Vulnerabilities and dilemmas. *Women's Studies*

- International Forum*, 20(4), ss. 553–564.
- Legge, K. (1987). Women in personnel management: Uphill climb or downward slide, içinde: A. Spencer & D. Podmore (Ed.), *In a man's world*, ss. 33–60. London: Tavistock.
- Leidner, R. (1991). Serving hamburgers and selling insurance: Gender, work, and identity in interactive service jobs. *Gender & Society*, 5(2), ss. 154–177.
- Levant, R. F., & Powell, W. A. (2017). The gender role strain paradigm. *The psychology of men and masculinities*, ss. 15–43.
- Leverenz, D. (1986). Manhood, humiliation, and public life: Some stories. *Southwest Review*, 71(4), ss. 442–462.
- Lévi-Strauss, C. (1971). The family, içinde: H. L. Shapiro (Ed.), *Man, Culture and Society*. New York: Oxford University Press.
- Levy, D. P. (2007). Hegemonic masculinity (M. Flood, J. K. Gardiner, B. Pease, & K. Pringle, Ed.). *International encyclopedia of men and masculinities*.
- Lewis, C., & O'Brien, M. (1987). Constraints on fathers: Research, theory and clinical practice, içinde: C. Lewis & M. O'Brien (Ed.), *Reassessing fatherhood: New observations on fathers and the modern family*, ss. 1–19. London: SAGE Publications Inc.
- Lewis, J. (2001). The decline of the male breadwinner model: Implications for work and care. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 8(2), ss. 152–169.
- Lewis, P., & Simpson, R. (2007). *Gendering emotions in organizations*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lewis, P., & Simpson, R. (2010). Introduction: Theoretical insights into the practices of revealing and concealing gender within organizations, içinde: P. Lewis & R. Simpson (Ed.), *Revealing and concealing gender: Issues of visibility in organizations*, ss. 1–22. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lewis, P., & Simpson, R. (2012). Kanter revisited: Gender, power and (in)visibility. *International Journal of Management Reviews*, 14(2), ss. 141–158.
- Liddle, A. M. (1989). Feminist contributions to an understanding of violence against women: Three steps forward, two steps back. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 26(5), ss. 759–775.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE

Publications Inc.

- Lindsay, S. (2007). Gendering work: The masculinization of nurse anesthesia. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 32(4), ss. 429–448.
- Lingard, B., & Douglas, P. (1999). *Men engaging feminisms: Pro-feminism, backlashes and schooling*. Berkshire: Open University Press.
- Lohan, M. (2000). Extending feminist methodologies: Researching masculinities and technologies, içinde: A. Byrne & R. Lentin (Ed.), *(Re)searching women: Feminist research methodologies in the social sciences in Ireland*. Dublin: Institute of Public Administration.
- Lorentzen, J. (2010). On fathers in Norwegian history 1850-1920. *Men and Masculinities*, 14(3), ss. 268–287.
- Ludowyke, J. (2001). Directing change: National enquiry into boys' education. *Professional Voice*, 3(1), ss. 4–6.
- Lupton, B. (2000). Maintaining masculinity: Men who do 'women's work'. *British Journal of Management*, 11(s1), ss. 33–48.
- Lupton, B. (2006). Explaining men's entry into female-concentrated occupations: Issues of masculinity and social class. *Gender, Work & Organization*, 13(2), ss. 103–128.
- Lynch, K. (2007). Love labour as a distinct and non-commodifiable form of care labour. *The Sociological Review*, 55(3), ss. 550–570.
- Macdonald, C. L., & Sirianni, C. (1996). *Working in the service society*. Philadelphia: Temple University Press.
- MacKinnon, C. A. (1991). *Toward a feminist theory of the state*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mancus, D. S. (1992). Influence of male teachers on elementary school children's stereotyping of teacher competence. *Sex Roles*, 26(3), ss. 109–128.
- Manning-Morton, J. (2006). The personal is professional: Professionalism and the birth to threes practitioner. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), ss. 42–52.
- Marsh, K., & Musson, G. (2008). Men at work and at home: Managing emotion in telework. *Gender, Work & Organization*, 15(1), ss. 31–48.
- Martin, P. Y. (2003). "Said and done" versus "saying and doing": Gendering practices, practicing gender at work. *Gender & Society*, 17(3), ss. 342–366.
- Matthews, J. J. (1984). *Good and mad women: The historical construction of femininity*

- in twentieth-century Australia*. Sydney: Allen & Unwin.
- Maume, D. J. (1999). Glass ceilings and glass escalators: Occupational segregation and race and sex differences in managerial promotions. *Work and Occupations*, 26(4), ss. 483–509.
- McWilliams, S., & Howard, J. A. (1993). Solidarity and hierarchy in cross-sex friendships. *Journal of Social Issues*, 49(3), ss. 191–202.
- Messerschmidt, J. W. (1994). Schooling, masculinities and youth crime by white boys, içinde: T. Newburn & E. A. Stanko (Ed.), *Men, masculinities and crime: Just boys doing business*. London: Routledge.
- Messerschmidt, J. W. (2019). *Hegemonik erkeklik: Formülasyon, yeniden formülasyon ve genişleme*. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi.
- Messner, M. A. (1990). Men studying masculinity: Some epistemological issues in sport sociology. *Sociology of Sport Journal*, 7(2), ss. 136–153.
- Messner, M. A. (2001). Friendships, intimacy, and sexuality, içinde: S. M. Whitehead & F. J. Barrett (Ed.), *The masculinities reader*. Cambridge: Policy Press.
- Meth, P., & McClymont, K. (2009). Researching men: The politics and possibilities of a qualitative mixed-methods approach. *Social & Cultural Geography*, 10(8), ss. 909–925.
- Middleton, P. (1989). Socialism, feminism and men. *Radical Philosophy*, 53(8).
- Millett, K. (1970). *Sexual politics*. New York: Doubleday.
- Mills, M., Haase, M., & Charlton, E. (2008). Being the ‘right’ kind of male teacher: The disciplining of John. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), ss. 71–84.
- Mills, M., Martino, W., & Lingard, B. (2004). Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), ss. 355–369.
- Morgan, D. H. (1981). Men, masculinity and the process of sociological enquiry, içinde: H. Roberts (Ed.), *Doing feminist research*. London: Routledge.
- Morgan, D. H. (1992). *Discovering men: Critical studies on men and masculinities*. London: Routledge.
- Morgan, D. H. (1994). Theater of war: Combat, the military and masculinities, içinde: H. Brod & M. Kaufman (Ed.), *Theorizing masculinities*, ss. 165–182. London: SAGE Publications Inc.
- Morgan, G., & Knights, D. (1991). Gendering jobs: Corporate strategy, managerial

- control and the dynamics of job segregation. *Work, Employment and Society*, 5(2), ss. 181–200.
- Moyles, J. (2001). Passion, paradox and professionalism in early years education. *Early Years*, 21(2), ss. 81–95.
- Murdock, G. P. (1949). *Social structure*. London: Macmillan.
- Nentwich, J. C., Poppen, W., Schälin, S., & Vogt, F. (2013). The same and the other: Male childcare workers managing identity dissonance. *International Review of Sociology*, 23(2), ss. 326–345.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), ss. 771–781.
- O’Neil, J. M., Good, G. E., & Holmes, S. (1995). Fifteen years of theory and research on men’s gender role conflict: New paradigms for empirical research., içinde: R. F. Levant & W. S. Pollack (Ed.), *A new psychology of men.*, ss. 164–206. New York, NY, US: Basic Books/Hachette Book Group.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender, and society*. San Francisco: Harper and Row.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), ss. 5–16.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1997). Okul öncesi eğitimi. *İstanbul: Milli Eğitim Basımevi*, 18.
- Ortner, S. B. (1974). Is female to male as nature is to culture?, içinde: M. Z. Rosaldo & L. Lamphere (Ed.), *Women, culture and society*, ss. 67–87. Stanford: Stanford University Press.
- Owens, D. (1996). Men, emotions and the research process: The role of dimension, interviews in sensitive areas, içinde: K. Carter & S. Delamont (Ed.), *Qualitative Research: The Emotional*. Aldershot: Ashgate.
- Padavic, I., & Reskin, B. F. (2002). *Women and men at work*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe: Free Press.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. London: SAGE Publications Inc.

- Pease, B. (2002). *Men and gender relations*. London: Tertiary Press.
- Pettman, J. (1992). *Living in the margins: Racism, sexism and feminism in Australia*. Sydney: Allen & Unwin.
- Plantin, L., Mansson, S. A., & Kearney, J. (2003). Talking and doing fatherhood: On fatherhood and masculinity in Sweden and England. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 1(1), ss. 3–26.
- Pleck, J. H. (1981). *The myth of masculinity*. Cambridge: Mit Press.
- Pleck, J. H. (1987). American fathering in historical perspective, içinde: M. S. Kimmel (Ed.), *Changing men: New directions in research on men and masculinity*, ss. 83–97. Newbury Park: SAGE Publications Inc.
- Pleck, J. H. (1995). The gender role strain paradigm: An update, içinde: R. F. Levant & W. S. Pollack (Ed.), *A new psychology of men*, ss. 11–32. New York: Basic Books/Hachette Book Group.
- Plummer, D. (1999). *One of the boys: Masculinity, homophobia, and modern manhood*. Routledge.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods, içinde: R. S. Valle & S. Halling (Ed.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience*, ss. 41–60. New York: Plenum Press.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Pullen, A. (2006). *Managing identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pullen, A., & Linstead, Stephen. (2005). Introduction: Organizing identity, içinde: A. Pullen & Stephan Linstead (Ed.), *Organization and identity*. Abington: Routledge.
- Pullen, A., & Simpson, R. (2009). Managing difference in feminized work: Men, otherness and social practice. *Human Relations*, 62(4), ss. 561–587.
- Pulsford, M. (2014). Constructing men who teach: Research into care and gender as productive of the male primary teacher. *Gender and Education*, 26(3), ss. 215–231.
- Rake, K. (2001). Gender and new labour's social policies. *Journal of Social Policy*, 30, ss. 209–231.
- Reskin, B. F. (1991). Bringing the men back in: Sex differentiation and the devaluation of women's work, içinde: J. Lorber & S. A. Farrell (Ed.), *The social construction of gender*, ss. 141–161. Newbury Park: SAGE Publications Inc.
- Richardson, D., & Robinson, V. (1994). Theorizing women's studies gender studies and masculinity: The politics of naming. *European Journal of Women's Studies*, 1(1),

ss. 11–27.

- Risman, B. J. (1987). Intimate relationships from a microstructural perspective: Men who mother. *Gender & Society*, 1(1), ss. 6–32.
- Robinson, B., & Barret, R. (1986). *The developing father: Emerging roles in contemporary society*. New York: Guilford Publications.
- Robinson, M. D., Johnson, J. T., & Shields, S. A. (1998). The gender heuristic and the database: Factors affecting the perception of gender-related differences in the experience and display of emotions. *Basic and Applied Social Psychology*, 20(3), ss. 206–219.
- Robinson, S. (2000). *Marked men: White masculinity in crisis*. New York: Columbia University Press.
- Ross-Smith, A., & Kornberger, M. (2004). Gendered rationality? A genealogical exploration of the philosophical and sociological conceptions of rationality, masculinity and organization. *Gender, Work & Organization*, 11(3), ss. 280–305.
- Ross-Smith, A., Kornberger, M., Anandakumar, A., & Chesterman, C. (2007). Women executives: Managing emotions at the top, içinde: P. Lewis & R. Simpson (Ed.), *Gendering emotions in organizations*, ss. 35–56. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rowbotham, S. (1973). *Women's consciousness, man's world*. New York: Penguin.
- Sak, R. (2015). Comparison of self-efficacy between male and female pre-service early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 185(10), ss. 1629–1640.
- Sak, R. (2018). Gender differences in Turkish early childhood teachers' job satisfaction, job burnout and organizational cynicism. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), ss. 643–653.
- Sak, R., Sahin, I. T., & Sahin, B. K. (2012). Views of female preschool pre-service teachers about male teaching colleagues. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, ss. 586–593.
- Sakallı, N., & Türkoğlu, B. (2019). “Erkek” olmak ya da olmamak: Sosyal psikolojik açıdan erkeksilik/erkeklik çalışmaları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 22(44), ss. 52–76.
- Sancar, S. (2013). *Erkeklik: İmkansız iktidar: Ailede, piyasada ve sokakta erkekler*. İstanbul: Metis.
- Sargent, P. (2000). Real men or real teachers? *Men and Masculinities*, 2(4), ss. 410–433.
- Sargent, P. (2004). Between a rock and a hard place: Men caught in the gender bind of early childhood education. *The Journal of Men's studies*, 12(3), ss. 173–192.

- Sargent, P. (2005). The gendering of men in early childhood education. *Sex Roles*, 52(3), ss. 251–259.
- Sargent, P. (2013). Reluctant role models: Men teachers and the reproduction of hegemonic masculinity. *Qualitative Sociology Review*, 9(3), ss. 188–203.
- Schippers, M. (2007). Recovering the feminine other: Masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and Society*, 36(1), ss. 85–102.
- Schwalbe, M., & Wolkomir, M. (2001). The masculine self as problem and resource in interview studies of men. *Men and Masculinities*, 4(1), ss. 90–103.
- Segal, L. (2007). *Slow motion: Changing masculinities, changing men*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seidler, V. J. (1989). *Rediscovering masculinity: Reason, language and sexuality*. London: Routledge.
- Seidler, V. J. (1994). *Unreasonable men: Masculinity and social theory*. London: Routledge.
- Seidler, V. J. (2006). *Transforming masculinities: Men, cultures, bodies, power, sex and love*. London: Routledge.
- Shows, C., & Gerstel, N. (2008). Fathering, class, and gender: A comparison of physicians and emergency medical technicians. *Gender & Society*, 23(2), ss. 161–187.
- Simpson, R. (2004). Masculinity at work: The experiences of men in female dominated occupations. *Work, Employment and Society*, 18(2), ss. 349–368.
- Simpson, R. (2005). Men in non-traditional occupations: Career entry, career orientation and experience of role strain. *Gender, Work and Organization*, 12(4), ss. 363–380.
- Simpson, R. (2007). Emotional labour and identity work of men in caring roles, içinde: P. Lewis & R. Simpson (Ed.), *Gendering emotions in organizations*, ss. 57–74. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Simpson, R. (2009). *Men in caring occupations: Doing gender differently*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Simpson, R., Slutskaya, N., Lewis, P., & Höpfl, H. (2012). *Dirty work: Concepts and identities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Singer, E. (1993). Shared care for children. *Theory & Psychology*, 3(4), ss. 429–449.
- Skelton, C. (1991). A study of the career perspectives of male teachers of young children. *Gender and Education*, 3(3), ss. 279–289.

- Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2), ss. 195–209.
- Skelton, T., & Valentine, G. (2005). Exploring notions of masculinity and fatherhood: When gay sons ‘come out’ to heterosexual fathers, içinde: K. Hörschelmann & B. van Hoven (Ed.), *Spaces of masculinity*, ss. 207–221. London: Routledge.
- Smart, C. (1987). Review of capitalism, patriarchy, and crime. *Contemporary Crises*, 11(3), ss. 327–329.
- Sözer, E. (2000). Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. *Okul Öncesi İlke ve Yöntemleri, Eskişehir Anadolu Üniv, Açık öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir*.
- Sturdy, A. (2003). Knowing the unknowable? A discussion of methodological and theoretical issues in emotion research and organizational studies. *Organization*, 10(1), ss. 81–105.
- Sumsion, J. (1999). Critical reflections on the experiences of a male early childhood worker. *Gender and Education*, 11(4), ss. 455–468.
- Sumsion, J. (2000). Negotiating Otherness : A male early childhood educator’s gender positioning. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), ss. 129–140.
- Sunderland, J. (2004). *Gendered discourses*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Swan, E. (2008). ‘You make me feel like a woman’: Therapeutic cultures and the contagion of femininity. *Gender, Work & Organization*, 15(1), ss. 88–107.
- Taner Derman, M., & Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), ss. 560–569.
- Taylor, S., & Tyler, M. (2000). Emotional labour and sexual difference in the airline industry. *Work, Employment and Society*, 14(1), ss. 77–95.
- Thompson, E. H., & Pleck, J. H. (1995). Masculinity ideologies: A review of research instrumentation on men and masculinities, içinde: R. F. Levant & W. S. Pollack (Ed.), *A new psychology of men*, ss. 129–163. New York: Basic Books/Hachette Book Group.
- Tolson, A. (1977). *The limits of masculinity*. London: Tavistock.
- Townley, B. (1992). In the eye of the gaze: The constitutive role of performance appraisal, içinde: C. Barrar & P. Cooper (Ed.), *Managing Organizations*, ss. 185–202. London: Routledge.
- Tümer Erdem, Y. (2017). Osmanlı toplumunda kadın ve çalışma hayatı, içinde: *Çalışma*

- hayatında kadın*, ss. 283–322. İstanbul: Marmara Üniversitesi Kadın Çalışmaları Merkezi.
- Türkoğlu, B. (2014). Fay hattında erkeklikler: Çalışma ve işsizlik ekseninde erkekliğe bakış. *Mülkiye Dergisi*, 37(4), ss. 33–61.
- Twigg, J., Wolkowitz, C., Cohen, R. L., & Nettleton, S. (2011). Conceptualising body work in health and social care. *Sociology of Health & Illness*, 33(2), ss. 171–188.
- Vandenbroeck, M., Coussée, F., & Bradt, L. (2010). The social and political construction of early childhood education. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), ss. 139–153.
- Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2008). Gender and professionalism: A critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child Development and Care*, 178, ss. 703–715.
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), ss. 251–264.
- Walby, S. (1986). *Patriarchy at work*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Warin, J. (2018). *Men in early childhood education and care: Gender balance and flexibility*. New York: Palgrave Macmillan.
- West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society*, 9(1), ss. 8–37.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), ss. 125–151.
- Wetherell, M., & Edley, N. (1999). Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho-discursive practices. *Feminism & Psychology*, 9(3), ss. 335–356.
- Wharton, A. S., & Baron, J. N. (1987). So happy together? The impact of gender segregation on men at work. *American Sociological Review*, 52(5), ss. 574–587.
- Wharton, A. S., & Baron, J. N. (1991). Satisfaction? The psychological impact of gender segregation on women at work. *The Sociological Quarterly*, 32(3), ss. 365–387.
- Whitehead, S. M. (2002). *Men and masculinities: Key themes and new directions*. Wiley Online Library.
- Williams, C. L. (1992). The glass escalator: Hidden advantages for men in the “female” professions. *Social Problems*, 39(3), ss. 253–267.
- Williams, C. L. (1995). *Still a man's world: Men who do women's work*. Berkeley: University of California Press.

- Williams, C. L. (2013). The glass escalator, revisited: Gender inequality in neoliberal times, SWS feminist lecturer. *Gender & Society*, 27(5), ss. 609–629.
- Williams, C. L., & Dellinger, K. (2010). Introduction, içinde: C. L. Williams & K. Dellinger (Ed.), *Gender and sexuality in the workplace*, ss. 1–14. Emerald Group Publishing.
- Williams, C. L., & Heikes, E. J. (1993). The importance of researcher's gender in the in-depth interview: Evidence from two case studies of male nurses. *Gender & Society*, 7(2), ss. 280–291.
- Williams, M. (2002). Generalisation in interpretive research, içinde: T. May (Ed.), *Qualitative research in action*. London: SAGE Publications Inc.
- Williams, S., & Villemez, W. (1993). Seekers and finders: Male entry and exit in female-dominated jobs, içinde: C. L. Williams (Ed.), *Doing "Women's Work": Men in Nontraditional Occupations*. Newbury Park: SAGE Publications Inc.
- Willis, E. (1984). Radical Feminism and Feminist Radicalism. *Social Text*, (9/10), ss. 91–118.
- Willott, C., & Griffin, S. (1996). Men, masculinity and the challenge of long-term unemployment, içinde: M. Mac an Ghaill (Ed.), *Understanding masculinities: Social relations and cultural arenas*. Buckingham: Open University Press.
- Wolkowitz, C. (2006). *Bodies at work*. London: SAGE Publications Inc.
- Wright, P. H., & Scanlon, M. B. (1991). Gender role orientations and friendship: Some attenuation, but gender differences abound. *Sex Roles: A Journal of Research*, 24(9–10), ss. 551–566.
- Yağbasan, M., & Pervin Aksoy, G. (2016). Erkek anaokulu öğretmenlerine velilerin bakış açısı (Elazığ ili özelinde bir alan araştırması). *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(3), ss. 85–113.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. K., & Dalkılıç, O. S. (2020). Cinsiyete dayalı tokenizm: Kadın egemen ve erkek egemen meslekler üzerinde nitel bir araştırma. *Istanbul Management Journal*, 0(88), ss. 85–125.
- Yoder, J. D. (1991). Rethinking tokenism: Looking beyond numbers. *Gender & Society*, 5(2), ss. 178–192.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 14.06.2019	Protokol No: 48732	Tarih: 24.06.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Yaşamındaki Deneyimleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Aytül Ayşe CENGİZ
TEZ YAZARI:	Mustafa TOPER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Ek-2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.18340723
Konu : Araştırma İzni

27.09.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi: 17/09/2019 tarih ve 81606 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Mustafa TOPER'e ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Valilik Oluru



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.18307767
Konu : Araştırma İzni

27/09/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 17/09/2019 tarih ve 81606 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Mustafa TOPER'in "Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Yaşamındaki Deneyimleri" başlıklı doktora tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Yaşamındaki Deneyimleri konulu araştırma çalışmasının, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimiz Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde anaokulları ve anasınıflarında görevli erkek öğretmenlerde uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
..../09/2019

Akın AĞCA
Vali a.
Vali Yardımcısı

ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Mustafa TOPER
Kurumu / Üniversitesi	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tepebaşı ve Odunpazarı İlçelerinde anaokulu ve anasınıflarında görevli erkek öğretmenler
Araştırmanın Konusu	Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Yaşamındaki Deneyimleri
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Doktora Tezi
Veri Toplama Araçları	1.Anket Soruları (5 sayfa) 2.Gönüllü Katılım formu (2 sayfa) 3.Görüşme Kontrol formu (2 sayfa)
Görüş İstenecek Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi.
Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2019-2020 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.

Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : Mustafa TOPER

Kurumu : Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Konu : Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Yaşamındaki Deneyimleri

Tarih : 24.09.2019

MEB 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge
Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat
Edilecek Hususlar

	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevi değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		

Ek-3: Örnek Araştırma Gönüllü Katılım Formu

ÖRNEK ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Yaşamındaki Deneyimleri başlıklı bir araştırma çalışması olup erkek okul öncesi öğretmenlerinin kadın baskın bir meslekte yer almalarının kendilerine ne gibi avantajlar sağlamaktadır, hegemonik erkeklikler kavramı çerçevesinde ne gibi dezavantajları bulunmaktadır ve bunların çalışma psikolojisi kapsamında sonuçlarının neler olduğunun keşfedilmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Arş. Gr. Mustafa Toper tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile erkek okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yaşamındaki sorunlarının çözümüne ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme ve ses kaydı yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kodlama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri bölümünden Arş. Gr. Mustafa Toper'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Mustafa Toper
Adres : Anadolu Üni. İİBF. Kat

İş Tel :
Cep Tel :

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek
verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

Ek-4: Görüşme Kontrol Formu

1: Demografi, sosyo-ekonomi	Kont.
Doğum yeri - yaşı - eğitim durumu - medeni hali - çocuk bilgisi	
Aile yapısı - anne baba eğitim durumu - anne baba mesleği	
Gelir düzeyi, oöo'nin gelirinin yeterli olup olmadığı	
2: Mesleğe giriş ve tercihler	
Oöo* eğitimini nerede aldığı	
Oöo eğitime karar verdiğinde çevresinden aldığı tepkiler	
Oöo eğitiminin ilk tercihinin olup olmadığı	
Oöo mesleğini tercih etmesinin nedeni	
Oöo mesleğini tercih ettiğinde çevresinden aldığı tepkiler	
Oöo'nde kaç yıldır çalıştığı	
Oöo'den başka bir işte çalışıp çalışmadığı	
Oöo'de başka bir kurumda çalışıp çalışmadığı	
Kadrolu-sözleşmeli (istihdam statüsü)	
Oöo dışında iş bulma olanakları	
Oöo'nde kariyer planlamasının nasıl olduğu	
Devlet ve özelde çalışmak arasındaki farklar hakkındaki düşüncesi	
Sözleşmeli ve kadrolu olarak çalışmak arasındaki farklar hakkındaki düşünceleri	
3: Mesleğin tanımı, statüsü	
Oöo'ni tanımlaması; oöo'de ne gibi işler yaptığı. Standart bir iş gününü anlatması	
Oöo'nin doğası gereği özellikleri	
İyi bir oöo'de olması gerektiğini düşündüğü özellikler	
Mesleğini tanıtırken başka meslekler ile karıştırılıp karıştırılmadığı	
Eğitim ile bakım işlerinin birbirinden ayrılıp ayrılmadığı	
Hangi işleri daha çok yerine getirdiği: diğer işlerin kimler tarafından yerine getirildiği	
Oöo eğitiminde çocuk bakımına dair bilgilerin verilip verilemeyeceği, veriliyorsa yeterliliği	
Mesleğinin statüsü hakkındaki fikirleri	
Toplum nezdinde mesleğin statüsü	
Oöo'ne ilişkin fiziksel, psiko sosyal talepler ve etkileri, bu taleplerden hangisinin daha fazla olduğu	
Zaman sınırlılığı	

Tek başına çalışmak zorunda olmasının etkileri:	
İşlerin başka personellere transferi	
İş tanımı dışında başka işlerin istenip istenmediği: ne şekilde, kim tarafından istendiği, iş tanımı dışındaki işleri yapıp yapmadığı	
Oöö'nde yapmaktan kaçındığı işlerin var olup olmadığı	
Rol model olmayı nasıl tanımladığı	
4: Mesleğe dair cinsiyete dair sorular	
İş tanımı dışındaki işlerin istenmesinde cinsiyet ayrımının yapıp yapılmadığı	
Oöö'nde erkek öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin yaptığı işlerin farklı olup olmadığı	
Oöö'nde erkek öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin daha iyi yapacakları işlerin olup olmadığı	
İşe girdiği zaman başka erkek öğretmenin olup olmadığı	
Erkek olmasından dolayı çalışma arkadaşlarının işe girdiği zaman verdiği tepkiler	
Erkek okul öncesi öğretmen olmanın avantajları ve dezavantajları	
Erkek okul öncesi öğretmeni olmanın, ilköğretim ve lise öğretmenliği arasında bir fark olup olmadığı	
Oöö'nde erkek öğretmenlerin varlığının meslek açısından avantajları ve dezavantajları	
Kararların alınmasında etkisinin olup olmadığı. Erkek öğretmen olmasının bu konuda etkisinin bulunup bulunmadığı	
Mesleki gelişim fırsatlarının neler olduğu, bu fırsatlardan yararlanma konusunda erkek olmanın etkisinin olup olmadığı	
Annelik ve babalık görevlerine nasıl baktığı	
Genel olarak erkeklerin ve kadınların arasındaki farkların neler olduğu	
Bu farkların oöö için ne gibi anlamlar ifade ettiği	
5: Yöneticiler, çalışma arkadaşları ve yardımcı personel	
Yöneticilerin erkek öğretmenlere yönelik tutumları	
Yöneticilerin erkek ve kadın öğretmenlere yönelik farklı tutumlarının var olup olmadığı	
Yöneticilerin performans değerlendirmede, ödül ve cezalarda erkek ve kadın öğretmenlere farklı uygulamalarda bulunup bulunmadığı	
Yöneticilerin desteklerinin hangi konularda daha önemli olduğuna dair düşünceleri	
Yöneticilerinin cinsiyeti, cinsiyetinin önemi var mı, hangisini tercih eder	
Yardımcı personeller ile ilişkisi	
Yardımcı personellerin cinsiyetinin mesleğin gereklerini yerine getirmede etkisi olup olmadığına dair düşünceleri (herhangi bir cinsiyet tercihinin olup olmadığı)	
Yardımcı personellerle ilişkide öğretmenin cinsiyet farkının önemli olup olmadığı	

Yardımcı personellerle ilişkide personelin cinsiyetinin önemli olup olmadığı	
Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasındaki iletişimin nasıl olduğu	
Erkek öğretmenler kadın öğretmenler ve yardımcı personellerin çalışma alanlarının sınırlandırılması ile ilgili görüşleri	
Tema 6: Erkek okul öncesi öğretmenliğine ilişkin sorular	
Erkek öğretmenlerin cinsiyetlerinden dolayı yalnız olarak hissedip hissetmediği	
Velilerin erkek öğretmenlere bakış açısının nasıl olduğu	
Çocuk istismarı ile ilgili görüşleri, endişeleri	
Öğrencilere dokunma konusunda çekinceleri	
Erkek öğretmen olmasından dolayı şiddete maruz kalma tehlikesinin olup olmadığı	
Erkek öğretmen olarak mesleğindeki motivasyon kaynakları	
Oöo'nde erkek öğretmen olmasından dolayı kaynaklanan olumsuzluklardan kendini koruma yöntemleri	
Oöo'de çalışma hayatına en çok yansıyan ayrımların neler olduğu	
Erkek öğretmenlerin iş hayatı ile özel hayatta farklı olup olmadıklarına dair görüşleri	
Oöo'nin aile hayatına olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğu	
Erkek öğretmenlerin eşcinsel olarak algılanma gibi endişelerinin olup olmadığı ve ya böyle bir etiketlenmenin olup olmadığı	
Kendi çocuğu için oöo'nin cinsiyetinin önemli olup olmadığı	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Mustafa TOPER

Yabancı Dil: İngilizce

